

## السياق التعليمي : دوره في العملية التعليمية وعلاقته بالإصلاح والتغيير

د. صالح بن فهد العصيمي (1)

### ملخص :

يسعى هذا البحث إلى تقديم تعريف بالسياق التعليمي (Context) الذي تجري فيه عملية التعليم وإلى ذكر تسمياته المتعددة في الأدبيات، كما يقدم أطرا متعددة لكيفية وصفه إجرائيا، بعد ذلك يتحدث عن أهميته في العملية التعليمية وعن علاقته بالإصلاح والتغيير التربويين خصوصا في السنوات الأخيرة التي أصبح التغيير فيها مطلبا ملحا وسمة من سمات العصر الحديث ذي التغييرات المتسارعة والطبيعة الديناميكية، ويحاول أن يجد سياقاً نظريا لتعليم اللغة العربية لغة ثانية أو ما يسمى بتعليم اللغة العربية للناطقين

(1) أستاذ اللغويات التطبيقية والتربية المشارك جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

بغيرها ( TASOL: Teaching Arabic to Speakers of Other Languages ) على غرار سياق اللغة الإنجليزية لغة ثانية أو ما يسمى تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها ( TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages ). ويخلص من ذلك إلى ضرورة توشي الحذر عند نقل التجارب التربوية من سياق إلى سياق آخر مختلف في حقل تعليم اللغات خاصة وفي غيره من الحقول المعرفية عامة.

### الكلمات الرئيسية:

إصلاح، اعتقادات (قناعات)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها، تغيير، ثقافة، سياق.

### Keywords:

Reform, Beliefs, TASOL, TESOL, Change, Culture, Context

### مقدمة:

لا بد لأي عملية تعليمية من أن تجري في سياق معين محكوم بعوامل كثيرة سيتم الحديث عنها لاحقاً، فكل متعلم مع معلمه يشكّلان عناصر سياق ما، وجميع التربويين من معلمين ومديرين ومشرفين يعملون في سياقات مختلفة. والسياسات كلمة تضم طبقات داخلية وأخرى خارجية تؤثر في غيرها وفي نفس الوقت تتأثر بغيرها في قاعة الدرس، وكل فصل دراسي يعد سياقاً ومحيطاً بنفسه، كما يعد جزءاً من سياق ومحيط أكبر وأشمل (انظر ويدل ومالديريز: Wedell and Malderez, 2013). وكما أن قاعة الدرس تعد سياقاً ف"البرامج اللغوية يتم تنفيذها في سياقات أو مواقف معينة" (ريتشاردن، 2007: 131).

وللسياق أهمية كبيرة في عمليات التغيير والإصلاح وفي إعداد المناهج والبرامج اللغوية؛ إذ هو الأرضية التي تُبنى عليها هذه العمليات. وقبل أن

نستطرد في الحديث عن أهميته لا بد لنا من الوقوف عند تعريفه حتى يكون واضحاً للقارئ.

## تعريف السياق، وتسمياته المتعددة:

إن كلمة السياق (context) كلمة شائعة ومتداولة في مجالات معرفية متعددة؛ ولذلك قد يجد القارئ أنها متعددة الاستعمالات بتعدد الحقول المعرفية التي تستخدمها. وقد ناقش دورانتي وجودوين (Duranti and Goodwin, 1992) هذا المصطلح وامتداده في حقول معرفية عديدة، وتحدثا عن مصطلح السياق اللغوي الذي يمد الملفوظات بقوة الدلالة على مدلولاتها ويشكل مرجعاً لها، كما نقلنا عن مالينوسكي (Malinowski, 1923) بعض نقاشاته حول السياق الإثنوقرافي (وهو محيط الموقف) وسياق تحليل المحادثة (وهي اللغة الصادرة طبيعياً).

وقد ذكرنا أن السياق (context) مصطلح مشتهر في التداولية (pragmatics) والدراسات اللغوية الإثنوقرافية (ethnography) والدراسات الكمية. وأكدنا على أن هناك دراسات أشارت إلى مفهوم السياق إما تصريحاً أو ضمنياً؛ ولذلك فليس ممكناً إعطاء تعريف محدد جامع مانع لهذه اللفظة في الحقول المعرفية المتعددة التي استُخدمت فيها. كما أنه نظراً لاختلاف الحقول والمجالات المعرفية والاهتمامات التي استخدمت السياق سواء اللغوي منها أو غير اللغوي فقد طرحنا (Durnati and Goodwin, 1992:31) سؤالاً حول مدى فائدة محاولة إيجاد تعريف دقيق لا يخضع لديناميكية الكلمة وتعدد استعمالاتها وتعقد معانيها. فقد نستخدم الكلمة دون تعريف مكتوب لها لكن يكون هناك مفهوم متعارف عليه بين مستخدميها.

ومهما يكن فمن المفيد تقديم تعريف ولو مبسط وإجرائي بما يخدم القضية التي نحن بصدد الحديث عنها، فنقول في تحديد السياق: إننا جميعاً نعمل ونعيش في سياقات (مثل سياق الدراسة للمتعلم، سياق العمل للموظف، سياق الدور الاجتماعي العائلي: أمّاً أو أخاً...). فالحياة عبارة عن سياقات تشبه

الدوائر التي تحكم بعضها ويحكمها بعضها الآخر في تفاعل حيوي متبادل. وفي مجال التعليم يُعد كل فصل دراسي محيطاً بنفسه (سياق)، كما يعد جزءاً من محيط أكبر (سياق أشمل). فالسياق إذن هو المكان الذي تجري فيه العملية التعليمية. وقد يكون مادياً محسوساً أو معنوياً يتعلق بنظام القيم والثقافة في تلك البقعة من العالم. وبعبارة أخرى، يكون للسياق تشكّل مادي وظاهر (مظاهر سلوكية) ويدلّ في الوقت نفسه على أمور غير ظاهرة ولا مرئية من نظام القيم والاعتقادات وغيرها من المفاهيم الباطنة.

ومن المهم أن نشير إلى أنه بالإضافة إلى استخدام مفردة السياق في مجالات معرفية متعددة فقد استُخدم المفهوم في المجال التربوي بتسميات متعددة، على سبيل المثال: سمي نيشن وماكاليستر ( Nation and Environment (Macalister, 2010) تحليل السياق تحليل المحيط (situation analysis)، وسماه ريتشاردز (2001) تحليل الموقف (analysis)، ونقل أنه يسمى أيضاً تحليل العوائق (constraints analysis). كما ذكرت قريفس (Graves, , 2000) أن السياق مشابه لما سماه براون (Brown 1995) تحليل الحاجات الموقفية (situational needs analysis) الذي يتعلق بمعلومات عن البرنامج حول "مظاهره البشرية، أي السياقات الحسية والاجتماعية والنفسية التي يتم التعلم فيها وتتلصق بالعوامل الإدارية والمالية والمكانية والبشرية والتدريسية والدينية والثقافية والشخصية والعوامل الأخرى التي قد تؤثر في البرنامج" (Brown 1995:40). فمن المهم أن يلاحظ القارئ استخدام مصطلح السياق في مجالات متعددة من جهة، ومن جهة أخرى يلاحظ أيضاً أنه يُستخدم في مجال التعليم وتعليم اللغة خاصة تحت مسميات عدة. بعد هذا التحديد الموجز ننتقل في الفقرة القادمة إلى بيان أهميته في التربية.

## أهميته وعلاقته بالإصلاح والتغيير:

السياق هو القلب (Wedell and Malderez, 2013) النابض لأي عملية من عمليات تعليم اللغة الثانية، وهو عامل مركزي ومؤثر في الجو العام

لتعليم اللغات. وقد ذكر هوليدي (Holliday, 1994) أن كثيرا مما يجري داخل الفصل هو بتأثير عوامل في إطار المنشأة التعليمية والمحيط التربوي الأبعد والجماعة الأشمل. كما ذكرت قريفس (Graves, 2000) أن عملية تصميم البرنامج اللغوي تشبه تصميم المنزل، أي هي عملية محكومة بالسياق؛ لأن مصمم البرنامج يصممه لأناس معينين، في مكان معين، في زمان معين؛ فكذاك مصمم المنزل، أي أنها عملية نابعة من البيئة والمكان، أي لسياق معين. ومع أنه يمكننا القول عموما إن السياق له صلة مباشرة بجميع مظاهر العملية التعليمية إلا أن هناك من الباحثين من ركز على بعض المظاهر ذاكرة أهمية السياق المباشرة لذلك المظهر المعين. ولذلك يحاول هذا البحث الإحاطة ولم شتات الموضوع في مكان واحد. كما أنه حين يُراد التغيير والإصلاح التربوي قد يُتجاهل دور السياق المحلي وتُستورد التجربة من سياقات مختلفة.

وقد ذكرت قريفس (Graves, 2000) أن السياق عامل محوري في الإجابة عن كثير من التساؤلات لدى أي معلم لغة (مثل: ما هدف الطلاب من تعلم اللغة؟ أو ما مستوى الكفاية الذي يريد المتعلمون أن يصلوا إليه؟)؛ ولذلك فمن المهم تحديد ما تعرفه -بوصفك معلم لغة- عن سياقك لكي تكون قادرا على الإجابة عن مثل تلك الأسئلة. كما ذكر موريسون وزملاؤه (1433: 127) سببين لأهمية بل وجوب اهتمام المصمم بالمحيط الواسع (السياق الأشمل)، أولهما: أن التعلم والتعليم لا يحدثان في فراغ؛ فالسياق يؤثر في كل مظهر من مظاهر تجربة التعلم والمعرفة" (127)، ثانيهما: أن السياق "مجموعة من العوامل التي تكبح وتسهل التعليم والتعلم" (127)؛ فإما أن يكون عامل دعم ودفع للمصمم والمصلح أو حاجزا منيعا وعقبة كأداء تتحطم أمامها كل محاولات التغيير والإصلاح المنشودين.

كما أن معرفة مدرس اللغة بالسياق تعد مصدرا يقود كثيرا من قراراته التي تتعلق بالإيجابيات التي يمكنه الاستفادة منها أو العوائق التي تشكل تحديات له، فتجعل المدرس يقرر ما العملي والواقعي والمناسب في السياق وما

المواد المناسبة التي ستستخدم في التدريس (قريفس: Graves, 2000) وما الذي يجب تجنبه في سياق معين مثل الحديث عن الصداقة بين الجنسين قبل الزواج في محيط إسلامي محافظ؛ ولذلك فمن المهم معرفة العوائق والمصادر ليستخدم المدرس هذه المعلومات في قراراته حين تخطيطه للبرنامج اللغوي (قريفس: Graves, 2000). وعملية تحديد السياق يُنظر إليها أيضا على أنها جزء من تقدير الحاجات فيما قبل البرنامج اللغوي، أي المعلومات - حول الدارسين وحول المنهج- التي تتصل بحاجات تعلم الدارسين (قريفس: Graves, 2000). ففهم كيف يؤثر السياق في تدريسنا للغة العربية هو نقطة البداية لتقييم أي برنامج وكذلك لأي تخطيط للمستقبل.

وذكر كلارك (Clark, 1987:xii) أن المنهج اللغوي يتكون من علاقات تفاعلية تبادلية فيما بين المسائل الخاصة بالمادة والعوامل الأخرى الأكثر اتساعا، هذه العوامل تشمل فيما تشمله "القضايا الاجتماعية/السياسية والفلسفية، وأنظمة القيم التعليمية، والنظرية والتطبيق في تصميم المنهج، ومعارف المدرس المكتسبة بالتجربة، ودافعية المتعلم". ولا بد لنا إذا أردنا فهم طبيعة منهج اللغة الأجنبية في سياق ما فمن الضروري لنا فهم كيفية ارتباط المؤثرات المختلفة ببعضها البعض وتفاعلها مع بعضها لإعطاء تصور معين لتخطيط عملية التعليم/التعلم وتنفيذها (Clark, 1987). فالسياق في تعليم اللغات له أهمية وضرورة لأنه يجري في العادة تدريس اللغة في غير سياقها ومكانها، أو أن الدارسين أصلا يختلفون عن سياق أهلها، فالسياق المكاني أو المستفيدين أو المدرسين سيكونون بالضرورة مختلفين. ولهذا فالتأكيد على أهميته في مجال تعليم اللغات تحتمه الطبيعة الخاصة بكون المتعلمون والمعلمون مختلفي السياقات فيما بينهم ومختلفي السياقات عن اللغة التي يتعلمونها.

وللسياق علاقة وثيقة بالتغيير والإصلاح التربويين؛ فقد ذكر ويدل ومالدريز (Wedell and Malderez, 2013) أن الخطوة الأولى في عملية الإصلاح (Reform) دراسة السياق ومعرفته لكي يكون الإصلاح مؤثرا، ثم تأتي

الخطوة الثانية وهي التغيير (Change) وذلك لأن التغيير التربوي الحقيقي يوجد في سياق معين. وقد تتطلب مراعاة السياق ما سماه ويدل (2012: 9) "إعادة التثقيف". كما ذكر أنه "للتمكن من فهم ما يمكن أن تعنيه إعادة التثقيف للأفراد في سياق محدد، من الضروري أن نتفهم الثقافات الحالية لهؤلاء الأفراد." (ويدل، 2012: 9).

وقد ذكر الباحثون (انظر مثلا ويدل، 2012، وريتشاردز، 2007) بعض الأمثلة على تغييرات في تدريس اللغة (الإنجليزية خاصة) حدثت من باب الابتكار لكنها لم تنجح لأنه لم يكن فيها تحليل كاف للسياق؛ ولهذا كان مصيرها الفشل. وبعضها استورد تجربة تعليم اللغة الإنجليزية في سياقات أجنبية.

وقد حذر الباحثون (مثلا Holliday, 1994) من تصدير موقف إلى آخر. فلكل طريقة من طرق التدريس مصادر قوتها وعوامل ضعفها، وليست مناسبة لكل المواقف. فهناك طرق تناسب مدرسين معينين وطلابا معينين في سياقات مختلفة؛ ولذلك فعلى رغم وجود تشابهات بين مجموعات الدارسين "فلكل مجموعة ميزتها الخاصة بها، والتدريس الناجح يتطلب اعترافا ووعيا بهذا التفرد" (بولستر: 1983:298، Bolster)، وانظر أيضا لارسن فريمان: (Larsen-Freeman, 2000).

إنه من المهم الإشارة إلى أنه على الرغم من الأهمية الكبرى للسياق وعلى الرغم من التطورات المحورية في الاكتساب اللغوي والوعي بأهمية السياق للفصل في تصميم المنهج والمقرر إلا أن الباحثين لا زالوا لا يعرفون بشكل كاف ما يحدث في الفصل بين الناس، كما أن المادة المحتاج إليها لصناعة قرارات غير كافية (Holliday, 1994). كما ذكر ويدل ومالديريز (Wedell and Malderez, 2013) أن السياق -مع أهميته- قد لا يُعطى اهتمام كبير. وهذا الأمر ينطبق على الباحثين وطلاب الدراسات العليا في بحوثهم التجريبية، وعلى إدارات التخطيط التربوي؛ وهذا ما دفعني إلى الكتابة في هذا الموضوع عن

أهمية معرفة السياق ومحاولة مساعدة الدارسين وبخطوات عملية تطبيقية إجرائية لوصف أي سياق تعليمي قبل أي عملية تغيير أو إصلاح، وهو ما سنعرض له في الفقرة التالية.

## أطروصف السياق:

لا بد لنا في البداية من الإشارة إلى أنه بسبب كون أغلب عوامل السياق ومكوناته ليست مرئية، ولأن السياق نفسه متغير بشكل مستمر وغير ثابت، ويخضع لعامل الزمن المتغير فوصف السياق بدقة تامة غير متاح وغير ممكن ولا مطلوب. وعلى الرغم من ذلك فوصفه وصفا لا يخلو من دقة ممكن إذا أُبعت الخطوات العلمية. كما أنه من الضروري عند وصف السياق التجزيء والتقسيم لما ظاهره الاتصال والتداخل والتشابك لغرض التوضيح. ونشير هنا إلى أن التغيير في السياق قد يكون بطيئا في بعض المجتمعات والثقافات وقد يكون سريعا في بعضها الآخر وفقا لتقبلها فكرة التغيير والرضا بالموجود. وقد ذكرنا فولان (Fullan 1993:208) أنه بسبب مراعاة عدد كبير جدا من المتغيرات وطبيعتها المتغيرة التفاعلية بشكل خيالي عند وصفنا للسياق فمن المنطق عدم إمكانية الحصول على المعلومات الضرورية كلها والإحاطة بها؛ بل ويستحيل على الأفراد فهم الصورة كاملة حتى لو كانت المعلومات متاحة. وذهب ويدل (2012) أبعد من ذلك حين صرّح أنه "حتى داخل الدولة الواحدة، يعيش الناس ويعملون في نطاق من السياقات الجغرافية والاجتماعية والاقتصادية والمؤسسية المتباينة. وهذه السياقات أيضا من الممكن أن تختلف في كيفية دعمها للتغيير التربوي" (2012: 2) ولهذا فوجود "الفروق السياقية تعني أن جميع المناطق/المدارس لن تكون مستعدة بالدرجة نفسها لأي تغييرا". (2012: 81) وهذا أمر يجب أن تتنبه له وزارات التعليم وتأخذه على محمل الجد. وهناك عدد من الأطر التي اقترحها الباحثون لتفكيك وتجزئ السياق عند التوصيف سنعرض بعضا منها بشيء من التفصيل.



ومن المهم الإشارة إلى أن القارئ قد يلاحظ تداخلا وتكرارا لبعض الأطر، وهذا مرده إلى أنني رغبت في ذكر الأطر من مظانها ولمّ شتات الموضوع من عدة مصادر، كما قد يلاحظ في المقابل اختلاف التركيز على بعض العوامل ما بين الباحثين، وهذا راجع إلى اختلاف بعضهم عن بعض في مناقشتهم للسياق. وبصورة إجمالية فهناك نوعان من السياق:

1- السياق الدقيق أو الأصغر أو القريب أو المباشر أو المحلي أو المايكرو، ويمكن أن يكون الفصل أو المدرسة ( micro: the smaller, immediate, local).

2- السياق الموسّع أو البعيد أو الأكبر أو الماكرو، ويمكن أن يكون المجتمع الجغرافي المحيط بالسياق الأصغر ( macro: the larger, more distant, broader). (انظر ويدل ومالديريز: Wedell and Malderez, 2013).

وقد ذكر هوليدي (Holliday, 1994) أن هناك فرقا بين هذين السياقين، ثم عاد ليقرر أنه ينظر إلى الفصل على أنه عالم مصغر من المجتمع التربوي خارجه (Holliday, 1994) يعكس ما يحدث في ذلك المجتمع الأكبر. ويرى (Holliday, 1994) أن معالجة السياق الاجتماعي أقل في تعليم اللغات منها في غيرها وأن السبب ربما يعود إلى أن هذا السياق أقل ارتباطا باللسانيات التطبيقية من السياق المباشر المتعلق بالفصل والمدرسة ومكان التعليم المباشر. وأعتقد أنه لا بد من مراعاة السياقات الاجتماعية خصوصا في المجتمعات المتدينة أو المحافظة أو التي يكون تأثير القطاعات غير التربوية على القطاعات التربوية مباشرة وكبيرا وفاعلا مثل القطاعات الاجتماعية أو رجال الدين أو غيرهم.

ومن الأطر التي ذُكرت في وصف السياق ومكوناته ما ذكرته قريفس (Graves, 2000:16) من عوامل ينبغي مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار عند توصيف السياق وهي:

- 1- **الناس:** وهم الدارسون، والفئات الأخرى (مثل: الإداريون، والآباء، والموثون، والمجتمع بأطيافه ممن لهم علاقة بالتعليم). أما الدارسون فيمكن الحديث عن أعدادهم، وأعمارهم، وأجناسهم، وثقافتهم التي ينحدرون منها، ولغاتهم التي يتكلمون بها، وأهدافهم من تعلمهم، ومستويات تعليمهم، ومهنتهم، وخبراتهم، وغير ذلك من الأمور والقضايا التي يرى الباحث صلتها وتأثيرها وتأثرها بالعملية التربوية في عملية تفاعلية تبادلية.
- 2- **الوصف الحسي لمكان التعلم:** ويشمل موقع المدرسة أو المنشأة التعليمية من حيث ملاءمته للعملية التعليمية، والفصول من حيث مساحاتها، وأثاثها، ومستوى إضاءتها، وتوفيرها للهدوء، وهل الفصل متغير أم يدرس المتعلمون في نفس المكان، أي هل ينتقل الدارسون أم يبقون في الفصل نفسه اليوم الدراسي كاملاً.
- 3- **طبيعة البرنامج اللغوي:** ويشمل الحديث عن نوع البرنامج وهدفه: هل هو إلزامي أم اختياري، وعلاقته بما قبله وبما بعده وبما معه: أي هل هو متطلب لغيره، أم يتطلب غيره أم يتوازى مع غيره.
- 4- **مصادر التعلم:** ويشمل المواد المتاحة للمتعلمين، والمواد المطلوبة منهم، وهل هناك تصميم لهذه المواد يقوم به المعلم أم المنشأة،

كما يشمل الوسائل: مثل الأشرطة، والفيديو، والمعمل،  
والحواسب ومدى توفرها من عدمه.

5- **الوقت:** من حيث عدد الساعات ومدة البرنامج، وتكرار  
المحاضرات، ومدة المحاضرة، وفي أي يوم، وأي وقت (صباحاً، أم  
مساءً).

وهناك إطار آخر ذكره ريتشاردز (ريتشاردز، 2007: 135) ورأى أنه لا بد  
من أن "توضّح مثل هذه الأمثلة العوامل المختلفة التي يمكن أن يكون لها تأثير في  
نجاح المشروع لمشروع منح تعليم لغة، وتشدد على أهمية تحديد التأثير  
المحتمل لهذه العوامل في تطبيق تغيير في المنهج". فيكون هناك تحديد للعوامل،  
ثم نقاش لتأثيرها على العملية التعليمية. ومن العناصر والعوامل التي ينبغي  
الحديث عنها والتي أشار إليها في أي سياق لغوي:

- 1- **العوامل الاجتماعية** والتي تتعلق بالجماعات التي لها تأثير في البرنامج  
مثل الإداريين، والمدرسين، والطلاب.
- 2- **العوامل المتعلقة بالمشروع** مثل هل هناك مؤهلون كافون للقيام بالمشروع  
أم لا يوجد وسيتم البحث عنهم.
- 3- **العوامل المتعلقة بالمؤسسة التعليمية وثقافتها وأخلاقياتها** التي تتبناها  
ونظام القيم التي تحكمها.
- 4- **العوامل المتعلقة بالمدرس وتأهيله، وخبرته، ومدى تضرغه، وعبئه  
الدراسي.**
- 5- **العوامل المتعلقة بالمتعلم ودافعيته، وخبراته، وتوقعاته، وأهدافه.**

6- **العوامل المتعلقة بالتبني** مثل قابلية تبني منهج معين في بيئة معينة. كأن تتبنى منشأة طريقة التدريس التعاوني لكن فصولها مصممة لطريقة المحاضرة؛ فهذا سيوقعها في إشكال عند التطبيق.

كما أشار أيضا (ريتشاردن، 2007) إلى طريقة تحليل سووت (SWOT) وهي عوامل: القوة، والضعف، والفرص المتاحة، والتهديدات المحتملة (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threads). فيُجرى تحليل دقيق لهذه العوامل في أي تطبيق لأي خطة منهج، وهي صالحة لتحليل السياق عموما لاستكشاف مظاهر القوة ونقاط الضعف والمتاح من الفرص وما يمكن أن يشكل تحديا في أي سياق لغوي تعليمي.

ومن الأطر التي ذُكرت ما أشار إليه ويدل ومالديريز (Wedell and Malderez, 2013)، ويشتمل على ثلاثة أمور رئيسة، هي: الناس، المكان، الزمان. وهي الأمور التي يمكننا النظر إليها عند وصفنا لأي سياق. فعلى سبيل المثال:

1- **المكان:** أي المكان المحسوس أو المادي. وله نطاق يبدأ من الفصل وينتهي بالعالم؛ إذ قد يكون على شكل الطيف التالي:

----- فصل - دراسي -----

العالم -----

ويمكننا أن نضع بين هاتين النهايتين الطرفيتين المدرسة، والمدينة، والمقاطعة، والدولة، والمنطقة مع الدول المجاورة، والقارة، فيصبح الشكل مثلا كالتالي:

فصل دراسي - - المدرسة - المدينة - المقاطعة -  
الدولة - المنطقة - العالم

وقد أكد هوليداي (Holliday, 1994) على علاقة الفصل الدراسي وصلته بالعالم الخارجي؛ لكن قد لا يكون عمليا الإحاطة بهذه العوامل مفصلة؛ بل يمكن الاختصار والاختصار على ما له علاقة مباشرة ومؤثرة بالسياق المبحوث. فالباحث أو المعلم أفضل من يحدد العوامل الأكثر تأثيرا أو تأثيرا.

2- الناس: فما يحدث في الفصل عادة هو نتيجة لاعتقادات ونظام قيم غير منطوق وغير مرئي حول السلوك المناسب وغير المناسب في الفصل. وهذه القضية جزء من مسألة أعمق وهي الاعتقادات الاجتماعية في تلك البقعة من العالم (السياق)، وسناقش هذه الفكرة في قضية الثقافة (Culture) لأهميتها خاصة في فصل تعليم لغة يضم أناسا من خلفيات لغوية وثقافية مختلفة.

فلو حاولنا الربط بين المكان والناس لوجدنا أن المكان يضم مظاهر مرئية تدلنا على أمور غير مرئية، فمثلا الفصل الدراسي مرئي مُشاهد ومحسوس وكذلك حجمه وأعداد الطلاب كلها تدلنا على أمور غير مرئية، بمعنى لو كان الفصل كبيرا وأعداد الطلاب كثيرة لأعطانا ذلك دلالة على أمور أخرى مثل مستوى المنشأة الاقتصادي وثقافتها، وكذلك هل الطلاب يتحلقون بشكل تعاوني أم كل طالب مستقل عن الآخر وهكذا. وكذلك علاقات الطلاب مع المدرسين، سلوكهم، أهدافهم، وتفاعلهم مع بعضهم. فللفصل ثقافته الخاصة به والتي تميزه عن غيره من الأماكن.

وكذلك المدرسة أو الجامعة أو المعهد لكل منها ثقافته الخاصة، والتي يعبر عنها بثقافة المنشأة، وهل هي خاصة أم حكومية. ومثل ذلك الحديث عن المدينة أو القرية (المحسوستين) التي توجد بها المنشأة، ولكل منها ثقافة واتجاهات محلية نحو التعلم والتعليم، وهل هذا المجتمع زراعي أم صناعي، وهل هما

متحضرتان أم غير ذلك، وهل هما محافظتان أو يتسارع فيهما التجديد، وهل هي مجتمعات متدينة يحكمها نظام قيم خاص يتعلق بدينها أم مجتمعات علمانية أم غيرها. والسياق يقع في إقليم معين له ثقافته المحلية التربوية، فهل الثقافة المحلية التربوية تميل إلى المحافظة وعدم التغيير. عادة توصف القرى بالمحافظة بينما المدن أكثر انفتاحا، والمدن الداخلية أكثر محافظة من الساحلية التي يكثر الاحتكاك فيها بالأجانب. وهذا بدوره يقع في دولة معينة تسمها ثقافتها التربوية الوطنية ونظام الاعتقادات السياسي والاجتماعي. هل هناك تشجيع على الاستقلالية التامة في النظام التعليمي أم السائد تعليم المعرفة المستقرة المتفق عليها ونقلها بصورة أمينة ودقيقة من جيل إلى جيل. فهناك ثقافات تعتبر فردية التوجه يكون محور اهتمامها الفرد بينما هناك ثقافات تعتبر جماعية التوجه تولي اهتماما للمعرفة المستقرة لديها. وكذلك موازين السلطة والنفوذ والتقاليد: بيد من؟ رجال التربية أم رجال الدين أم رجال السياسة أم غيرهم؟ وهذه الدولة تقع في قارة من العالم ولها حدودها الجغرافية التي قد تكون منطقة هادئة مستقرة أو منطقة ملتهبة ومحل نزاعات وحروب. فكل هذه العوامل تتفاعل مع غيرها من العوامل، وتؤثر وتتأثر فيها. ولا بد لوصف السياق من التفصيل في هذه العوامل أو بعضها على الأقل مما له علاقة مباشرة بسياقه. كما أنه لا بد لنا من مراعاة جانب وسائل الاتصال التي جعلت العالم يطلع على مناطقه ولم يعد الوضع كما كان قبل ثلاثين سنة من انفصال ثقافي بين أجزاء العالم ومناطقه المختلفة.

وهذان العاملان (المكان والناس) يقعان في زمان معين وهو العامل الثالث

التالي:

3- الوقت: فأى حدث له لحظة تاريخية يمر بها، في أي سنة وفي أي قرن

وفي أي عهد وفي أي إدارة. ولذلك يرى البعض عدم أهمية الوصف

الدقيق لأنه متغير بتغير اللحظة، وذكر بعض الاعتراضات على

وصف السياق لديناميكيته وتغيره (انظر ويدل ومالديريز: Wedell and Malderez, 2013).

فالناس يتصرفون طبقاً لتفكيرهم الواعي وغير الواعي وهذا التفكير متأثر بالمعاني التي لديهم من خبراتهم السابقة والتي بدورها تتأثر بالعادات في ثقافتهم التي ينتمون إليها وهم في مكان وفي وقت معين (ويدل ومالديريز: Wedell and Malderez, 2013). كما أن الجماعة (الناس) مكوناتها ملموسة لها ثقافتها الضمنية التي تكون مكوناتها المعاني (غير ملموسة)، وينتج عن هذين (الناس والثقافة) السياق في تفاعل ما بين الملموس والضمني (ويدل ومالديريز: Wedell and Malderez, 2013).

ومن المهم الإشارة إلى أنه ليست كل هذه العوامل على نفس الدرجة من الأهمية؛ لكن ينبغي على الباحث استقصاء الكثير من هذه العوامل حتى يرى تفاعلها مع العملية التعليمية تأثراً وتأثيراً؛ فهي فقط للفت نظره إلى أمور ربما يأخذها دون إعارتها اهتماماً يناسبها. بل ذهب موريسون وزملاؤه (1433: 141) إلى أن تحليل الكم الهائل والمتباين من البيئات والسياقات غير ممكن من الناحية العملية، كما ترى سميث وراغن (1433: 123) أنه مع صعوبة تحليل بيئة التعلم "تبقى توصيفات بيئة التعلم ضرورية ومهمة" (123). كما أننا نشير إلى أن هذه الأطر تكاملية فيما بينها يمكن للباحث الجمع والتنسيق بينها وأخذ ما يناسبه في سياقه. وهي مهمة في طرح الأسئلة والتساؤلات على الباحث لكي يحاول الإجابة عنها من خلال بحثه أو يتحدث عن بعض المظاهر مسهباً ومختصراً في البعض الآخر على حسب الحاجة التي يراها والعلاقة بين عناصر السياق والعملية التعليمية.

إن وصف السياق تكتنفه صعوبة تتعلق بإتاحة المواد المتعلقة به، فقد ذكر ويدل ومالديريز (Wedell and Malderez, 2013) أنه ليست كل السياقات لديها بالضرورة وثائق ومتاحة للجميع. فقد تكون هناك وثائق لكنها

سرية مثلا، أو لا تكون هناك وثائق في الأصل، أو تكون المنشأة مiale إلى التحفظ والتكتم بطبعها. فهذه كلها إشكالات لا بد للباحث من الوعي بها وإيلائها حقها من التأمل. وقد يرى الباحث -خاصة المبتدئ- صعوبة توصيف السياق بناء على هذه الأطر، وهذا ينقلنا إلى الفقرة القادمة حول وصف السياق إجرائيا ويخطوات عملية لعلها تخفف بعض التخوف لدى الباحث المبتدئ.

## الوصف الإجرائي للسياق:

كما ذكرنا سابقا أن وصف السياق بدقة تامة غير ممكن عمليا، ويكتنفه الكثير من الصعوبات؛ بل قد لا يكون ذا فائدة تقابل المجهود المبذول والوقت المستغرق. ومهما يكن فقد ذكر بعض الباحثين أمورا معينة وإجراءات عملية يمكن أن يستعين بها الباحث في وصفه للسياق تجعل هذه المهمة الشاقة أيسر وأسهل.

فقد ذكر نيشن وماكاليستر (-20:2010 Nation and Macalister,

21) خطوات عملية إجرائية عند القيام بتحليل السياق والمحيط، هي كما يلي:

1- العصف الذهني العشوائي للعوامل السياقية التي ترى أنها تؤثر في

السياق مثل عوائق متوقعة، ثم العصف الذهني المرتب والمنظم لهذه

العوامل، ثم حلول لهذه العوائق والتحديات المحتملة. وقد تكون

العوامل كثيرة تشتت ذهن الباحث، عندئذ تنتقل للمرحلة التالية.

2- اختر أهم خمسة -أو أي عدد تختاره- عوامل من القائمة ورتبها

حسب أهميتها كما تراها.

3- حدد المعلومات التي تحتاجها بخصوص كل عامل من هذه العوامل

الخمسة التي اخترتها، وادرسها بشيء من التقصي، وهذه المعلومات

التي حددتها قد تكون متعددة المصادر: من السياق نفسه، أو من

البحث النظري، أو من الأدبيات في موضوعات أو سياقات مشابهة، أو

قد تكون من خبرتك الشخصية.



- 4- خذ في الحسبان تأثير كل عامل في السياق. فمن المعلوم أن العوامل ستختلف فيما بينها تأثيراً وتأثيراً.
- 5- كرر الخطوات السابقة أكثر من مرة إلى أن تصل إلى قناعة مؤداها أنك أمت بقدر لا بأس به من العوامل والتحديات والحلول الممكنة لسياقك الذي تبحث فيه وتدرسه.

وكما ذكر ريتشاردز (ريتشاردز، 2007: 135) أن "الإجراءات المستخدمة في تحليل الموقف شبيهة بتلك المستخدمة في تحليل الحاجات"، نذكر من هذه الإجراءات:

- 1- استشارة ممثلين لأكبر عدد ممكن من المجموعات ذات العلاقة مثل الآباء والأمهات والمتعلمين والمعلمين والإداريين والسلطات الحكومية.
- 2- دراسة الوثائق ذات الصلة وتحليلها، هذه الوثائق قد تكون: تقويم الدورة، والتقارير الحكومية، وإرشادات وزارة التربية، والوثائق السياسية، والمواد التدريسية، ووثائق المنهج. أي كل ما ترى له صلة بالسياق.
- 3- ملاحظة المدرسين والطلاب في سياقات التعلم.

وقد ذكر موريسون وزملاؤه (1433هـ) أن تحليل السياق يعتمد على الملاحظة وإجراء المسوح والمقابلات عن طريق جمع المعطيات والبيانات والمعلومات وتحديد العوامل التي يمكن أن توفر فرصاً لاستثمارها أو على النقيض تشكل عائقاً أمام التغيير والإصلاح (133).

كما ذكرت سميث وراغن (1433هـ: 123- 127) عددا من الأسئلة التي ينبغي طرحها، وبها يمكن لنا تحليل السياق لمصلحة التعلم والتعليم، تتعلق هذه الأسئلة بعدد من العوامل منها:

- 1- خصائص المعلمين والمتعلمين واهتماماتهم ورؤيتهم حول أدوارهم في الفصل وفي العملية التعليمية برمتها، واتجاهاتهم حول عملية التعلم وخبراتهم.
- 2- فلسفة التعلم القائمة والمناهج المطبقة في السياق محل الدراسة.
- 3- الأجهزة المستخدمة والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلمون والمتعلمون في التعلم والتعليم.
- 4- مواصفات المرافق المرئية كحجم الصفوف وطريقة توزيعها وإضاءتها وتكييفها وتهويتها...
- 5- خصائص النظام التربوي واعتقاداته، وصفات واعتقادات صناع القرار في السياق واعتبار دورهم بحجمه الحقيقي وعدم تجاهلهم.
- 6- فلسفة المجتمع الأكبر وتحفظاته كذكر نظرية داروين في مجتمع مؤمن دون مناقشتها أو الميل إلى تأييدها واعتمادها في العلوم والمعارف.

وذكر أن نجاح أي تصميم تعليمي يعتمد على مدى مراعاة هذه الأطلر والعوامل وفي الوقت نفسه يجنبنا الكثير من المفاجآت وربما الإخفاقات. ولهذا يؤكد موريسون وزملاؤه (1433هـ : 130) على أن "الانتباه الواعي للمحيط التعليمي في وقت مبكر من العملية التصميمية لأو عملية الإصلاح والتغيير أمر أساسي" لمن ينشد أن يكون الجهد فعّالاً وذا مردود على أرض الواقع.

كما يرى تيسمر (Tessmer, 1990) وتيسمر وهاريس (Tessmer and Harris, 1992) أن النظام التعليمي في سياق ما نظام تبادلي تفاعلي، وأي

تغيير يطرأ على عامل سيؤثر على العوامل الأخرى؛ ولهذا لا بد من مراعاتها ومراعاة تبادلهما وتفاعلها مع بعضها البعض.

ومن المهم الإشارة إلى أنه مع كثرة ما اقترح من خطوات وأطر لتوصيف السياق والتعرف عليه فليس هناك هيكل أو قالب صالح لكل السياقات دون غيره، أو أنه الأفضل لكل سياق.

في الفقرات التالية سننتقل إلى بعض الموضوعات التي تتصل بشكل مباشر بالسياق وهي: الثقافة، ونظام الاعتقادات، والتغيير. فلا يمكننا الحديث عن السياق دون الإشارة إلى هذه الموضوعات.

## ثقافة السياق:

إن كل سياق تعليمي تحكمه ثقافة ومنظومة قيم خاصة به. وقد أكد ويدل (ويدل، 2012: 51) على أن لكل نظام تعليمي ثقافة خاصة، محددًا إياها بقوله: "وهي التي أعني بها هنا تمتع النظام بطريقة تفكير دائمة ومتفق عليها حول معنى بعض المصطلحات مثل "تعليم" أو "معرفة" أو "تدريس" أو "تعلم"."

إن أي تخطيط تعليمي لا بد له من أن يأخذ ثقافة السياق في الحسبان؛ ولأهمية الثقافة ودورها هنا سنتحدث عنها بشيء من التوسع بما له صلة بموضوعنا (السياق). ولن نخوض في النقاشات حول تعريفها وما هيتها إلا بما يخدم غرضنا هنا. فتعريفاتها تختلف باختلاف نظرة صاحب التعريف من فلسفية إلى إجرائية إلى إثنوقرافية إلى اجتماعية إلى نظرية وغيرها.

فالثقافة (culture) نظام اجتماعي بين مجموعة من الناس في مكان معين، وقد تختلف بعض الاختلافات اليسيرة عن بعضها. هذا النظام الاجتماعي يشتمل على نظام قيم واعتقادات خاصة وينتج عنه سلوك معين. ومن المعلوم أن نظام الاعتقادات والقيم ليس نظامًا محايدًا بل هو نظام عاطفي وجداني، وكل مجموعة تختلف عن غيرها في قيمها واعتقاداتها، فمن ينتسب إلى المملكة العربية السعودية وإلى معلمي اللغة العربية وإلى معلمي اللغات سيختلف في ثقافته المهنية عن من ينتسب إلى الولايات المتحدة وإلى معلمي الرياضيات مثلاً.

وتأتي أهمية معرفة الثقافة من أن اختلاف الثقافات قد يكون سببا للتصادم أو الخلاف؛ ففي معهد مركزي قائم على جهد المدرس ومتمركز حوله قد يكون تدريس منهج قائم على مجموعة نقاش أو على منهج يتمحور على المتعلم صعبا أو محالا أو على أقل تقدير فاشلا إذا لم تتم مراعاة السياق. وعلى الرغم من أن الثقافة تتصف بأنها نظام غير مرئي إلا أن هناك مظاهر مرئية نخبرنا وترشدنا إلى الأشياء غير المرئية، فمثلا ما نراه في الفصل قد يدلنا على شيء أعمق ولا يمكن رؤيته. مثلا:

أعمال الطلاب وما يؤدونه في الفصل؟ هل هم يكتبون أم يتحدثون فيما بينهم؟ هل هم يقومون بنفس العمل أم كل متعلم يعمل مستقلا؟ هل كلهم يجلسون وحركتهم مقيدة أم يمكنهم التحرك دون استئذان من المعلم؟ فهذه الأمور المرئية تدلنا على حرية المتعلم وسلطة المعلم في ثقافة ذلك السياق.

اللغة: هل يستخدمون الفصحى أم العامية؟ وأي عامية يستخدمون؟ وهل تستخدم لغة وسيطة أو ترجمة؟ هل لغتهم فيها دقة نحوية أم يهتمون بالطلاقة وإيصال الرسالة بغض النظر عن مستوى الصحة النحوية؟ هذا كله يدلنا على مكانة الفصحى وأهمية التصحيح للأخطاء وغيرها في ثقافة ذلك السياق الذي ندرسه.

العادات والتقاليد: كتقاليد السلام في بداية الدرس وفي نهايته، وتقاليد القيام تحية للمدرس، وتقاليد احترامه وطريقة الحديث معه ومناداته باسمه أو بلقبه أو برتبته.

ومن المهم التسليم بأن التصنيف الجامع المانع صعب لكنه مفيد في عملية ترتيب معلومات هائلة ومتداخلة فيما بينها (يمكن الاستزادة فيما يخص موضوع الثقافة بـ ويدل ومالديريز: Wedell and Malderez, 2013).

ولو حاولنا التطبيق حول ثقافة فصل في معهد ما من زاوية إجرائية فيمكن الحديث عن المظاهر التالية:

- ما يتعلق بثقافة تعليم اللغات في تلك المنشأة: هل المدرس يدرس اللغة الهدف (العربية) فقط ولا يترجم؟ وهل المدرس يصحح كل شيء؟ وهل المدرس يسمح أو لا يسمح بمقاطعته؟
- ما يتعلق بثقافة الفصل: هل المدرس يتحكم في الفصل؟ وهل الطلاب يشاركون في صنع المعلومة؟ وهل الطلاب ينادون الأستاذ بلقبه أو باسمه؟ وهل الأستاذ ينادي الطلاب بأسمائهم أم بكلمة طالب أم...؟
- ما يتعلق بثقافة المنشأة أو المعهد أو الجامعة: هل الطلاب يرتدون زيًا موحدًا؟
- ما يتعلق بالثقافة التربوية: هل المدرس هو الذي يبدأ بكل الأنشطة؟ هل الطلاب كلهم يتعلمون نفس الشيء أم هناك تفاوت واختلاف فيما يدرسونه ويتعلمونه؟ هل يركز على الحفظ والترديد؟ هل ينصب التركيز على معرفة أكبر عدد من المعلومات أم التركيز على المهارات؟

فلا بد عند توصيف أي سياق من الأخذ في الحسبان هذه المظاهر التي تعطينا إضاءات حول ثقافة تلك السياق ونظام القيم الذي يعتنقه ويؤمن به. في الفقرة التالية سنتحدث عن مظهر يتعلق بالسياق والثقافة معا وهو الاعتقادات التي تحملها مجموعة من الناس في سياق معين.

## الاعتقادات

الاعتقادات (beliefs) أو القناعات ظاهرة غير مرئية مثلها مثل الثقافة عصبية على التعريف الجامع المانع. فالاعتقادات التي يحملها الناس ليست بالضرورة سهلة للباحت أو يسيرة حتى لمن يعتنقها لكي يصرح بها أو يعي وجودها بشكل تام. بل إن معظم المدرسين ليس لديهم فرصة للتصريح باعتقاداتهم بسبب أن المنشآت عادة لا تسألهم عن اعتقاداتهم أو لا تعطي أهمية لها؛ إنما يكون القرار

فيها صادرا من الأعلى إلى الأسفل للتنفيذ فقط. على كل فوعي المدرس باعتقاداته عن طريق كتابة المذكرات مثلا أو التأمل باستمرار ومساءلة نفسه يجعله واعيا عن أسباب اتخاذه قرارا معيناً. بل من الممكن له تسجيل نفسه وهو داخل الدرس لكي يلاحظ تدريسه وتصرفاته.

وللاعتقادات دور مهم ومؤثر في السياق التربوي؛ فقد ذكرت لوكاسترو (LoCastro, 1996) أن التطبيقات في الفصل تعكس الاتجاهات والاعتقادات - حول اللغة وحول تعلم اللغة- الكامنة في السياق الاجتماعي الثقافي، كما أنها تعكس نظام القيم في السياق.

وعلى الرغم من صعوبة الوعي التام بالاعتقادات فهناك بعض الأطر العملية للتصريح بالاعتقادات (انظر لتفصيل موسع قريفس: Graves, 2000) منها مثلا سؤال المتعلم أو المعلم عن بعض المظاهر الخاصة بتعليم اللغة: 1- رؤيته للغة. مثل أن يقول: اللغة تقوم على القواعد، أو تقوم على

المعنى، أو أنها أداة للتعبير عما يدور في النفس، أو أنها نظام رمزي. فمعنى رؤيته للغة أي ماذا يعني إتقان اللغة أو المهارة فيها؛ لأن هذا المفهوم سيؤثر في ماذا سيدرس إن كان مدرّسا وفي ماذا سيتعلم إن كان متعلما وكذلك سيؤثر في كيفية ذلك. فرأي المدرس مثلا في سياق معين حول أهم مظاهر اللغة ستترجم إلى ماذا سيدرس وماذا سيركز عليه، وكيف سيدرسه: هل يستخدم طريقة تواصلية، أم يستعين بترجمة، أم يركز على الكتابة مثلا أم على القواعد والدقة أم على الرسالة وتوصيل المعنى. ومثله المتعلم سيركز على ما يراه مهما ونابعا من اعتقاده الخاص حول مفهومه للغة.

2- رؤيته للتعلم. مثل التعلم يقوم على الاستنباط، أو هو عملية اكتساب أو عملية تعلم، أو إتقان مهارة، أو تفكير نقدي. ونظراته

(متعلما أو معلما) في كيف يتعلم الناس؟ هل يرى المبحوث عملية التعلم شبيهة بعملية اكتشاف ورحلة وحل مشكلات أم يراها عملية تفريغ للمعلومات من المعلم إلى المتعلم؟ وهل التعلم يعني الحصول على معرفة جديدة، أم هو إتقان مهارة، أم بث وعي معين حول قضية ما؟

-3

رؤيته لدور المتعلم في عملية التعلم؟ هل يقع العبء الأكبر على عاتق المتعلم أم أنه سلبي في تعلمه يتلقى ما يُعطى إياه من علوم ومعارف؟ فبعض المدرسين في هذه النقطة أحيانا يحمل تناقضات دون أن يشعر، مثلا يرى أنه لا بد للمتعلم أن يقوم بجهد في الفصل لكنه في الوقت نفسه لا يطلب منه المشاركة بل يلقيه كل شيء ويعطيه الدرس جاهزا.

-4

رؤيته للتدريس ودور المدرس في العملية التعليمية. مثل أن يرى التدريس نقل المعرفة من جيل إلى آخر، أو أنه إشراك للمتعلم في صنع المعلومة. وكذلك يرى المدرس متخذ قرارات، أو ناقل معرفة، أو متعاوناً، أو مصدراً وحيداً أو من ضمن المصادر المتاحة، يمد بالإجابة الشافية أو يعطي مفاتيح للإجابة، أو متحكماً في الفصل، أو موجهاً. فمثلا يمكن طرح بعض الأسئلة المتعلقة بدور المدرس: هل المدرس خبير في المادة؟ هل دور المدرس إعطاء إجابات لكل شيء؟ أم دوره إعطاء احتمالات للإجابة وأدوات لها؟ هل كل القرارات يتخذها المدرس أم أن هناك تفاوضا بينه وبين الطلاب؟ هل المدرس يتعلم من خلال تدريسه أم أنه انتهى من التعلم وهو في مرحلة أخرى مختلفة؟

5- في حال الرغبة في التطوير والتغيير يُسأل عن رؤيته للوضع القائم، ورؤيته حول التغيير وتعديل ما هو قائم إلى غيره. فهناك من سيكون قانعا بالوضع الحالي في السياق وغير متحمس للتغيير، وهناك من سيكون مؤيدا للتغيير أو متحمسا له بأي صورة حدث، وهناك من سيقاوم التغيير.

ولا بد من الاتفاق على أن ترجمة الاعتقاد من مفهوم عقلي غير مرئي إلى مكتوب ليست مهمة سهلة على الإطلاق؛ بل قد يكتشف الباحث التناقض في اعتقادات المبحوث. وتأتي أهمية دراسة الاعتقادات حين توصيف السياق في أن فهم الاعتقادات لمن هم في السياق يعطينا فهما أفضل وأعمق للسياق الذي تدور فيه العملية التعليمية، كما أنه حين يكون هناك نية للتغيير والتطوير - وهذا محور حديثنا التالي- فلا بد من أن يحدث انسجام بين الاعتقادات التي يحملها الموجودون في سياق عملية التغيير أو التطوير نفسها بحيث لا تستنزهم ولا تدعوهم لمقاومتها. فأي تغيير لا يأخذ في الحسبان اعتقادات السياق قد يكون مصيره الفشل أو على أقل تقدير المقاومة وعدم التعاطف وعدم التأيد.

بعد أن انتهينا من إلقاء الضوء على توصيف السياق كما هو وما يتعلق به من ثقافة ونظام اعتقادات ننتقل في الفقرات التالية لمرحلة التغيير أو التطوير لسياق قائم.

## التغيير في السياق

تختلف السياقات في تقبلها ونظرتها للتغيير أو التطوير أو الإصلاح، فبعض السياقات ترى في أي تعديل لما هو قائم تهديدا لهويتها وانتقادا غير مقبول لأدائها؛ بينما ترى سياقات أخرى فرصة عادية ولازمة لبقائها. وقد ذكر ويدل (ويدل، 2012: 60) في حديثه عن سمات الثقافات المؤسسية نوعين متقابلين يقعان على طرفي ممتد: فهناك السياق (المؤسسة) الذي ينظر إلى



الاستقرار باعتباره الوضع المعتاد والطبيعي في مقابل السياق الذي يفترض أن التغيير وعدم الاستقرار هما الوضع المعتاد والطبيعي، كما أن هناك السياق الذي يستجيب ببطء للحاجة إلى التغيير في مقابل السياق الذي يدرك الحاجة إلى تطوير المهارات للتوافق وللحاق بالابتكار المتواصل في عالم غير مستقر، إضافة إلى السياق الذي يسود فيه الشعور بعدم الارتياح لفكرة الابتكار المتواصل في مقابل السياق الذي يعم فيه الارتياح بشأن فكرة الابتكار المتواصل. كما أن هناك سياقات تركز على المعلومات وترى المتعلمين أوعية لنقلها من جيل إلى جيل، وهناك طرف مقابل يرى المتعلمين يطورون مهاراتهم دون العناية بالمعلومات المنقولة وأن تحقيق ذواتهم هو هدف التعلم والتعليم. ومن المهم الإشارة إلى أن هناك سياقات تقع بين هذين الطرفين المتقابلين من السياقات تتفاوت في درجة تقبلها للتغيير.

وبناء على ذلك فقد نبه ويدل (ويدل، 2012: 132) صانع السياسة الذي يفكر في التغيير التعليمي إلى التفكير ملياً في "... سمات السياق الحالي التي قد تدعم أو تقوض التغيير المرجو تنفيذه، ومحاولة العمل لتقليل تأثير سمات السياق المحيط التي قد تتسبب في إحباط التغيير (مثل الرواتب والمكانة الاجتماعية للمعلمين وعدم التناسب الكائن بين أهداف المنهج وتقييم الاختبارات النهائية المصيرية)". كما أن السياق قد يكون عامل نجاح أو إخفاق، وكلما تعمقت الثقافة صعب التغيير؛ إذ يقول (السابق: 160): "كلما زاد تأصل جذور أية ثقافة تعليمية، طال الوقت الذي تستغرقه أية عملية مهمة لإعادة تشكيل الثقافة" فما بالك بارتباط ثقافة السياق بالدين وبالهوية عند من يرى قيمة لدينه مثل المسلمين، وكذلك السياقات التي لم تتعود أصلاً على التغيير لا في ثقافتها ولا في مجتمعتها. فالحذر في التعامل مع السياقات المحافظة يجب أن يكون بدرجة أقوى منه في المجتمعات غير المحافظة والتي تتقبل التغيير. كما أنه من المهم الإشارة إلى أنه ليس هناك "هيكل أو قالب عالمي لعملية التغيير التعليمي" (السابق: 30)، وبالتالي فما يصلح للتغيير في سياق قد لا يكون

صالحا لسياق آخر؛ بل الفيصل في ذلك ما ينبع من السياق نفسه وحاجاته وخصوصيته.

وقد ذكر موريسون وزملاؤه (1433: 128- 131) ثلاثة أنواع من

السياقات التي يجب أن يعيها مصمم البرنامج التعليمي، هي:

1- السياق الموجه (التوجيهي) وهو "الذي يركّز بشكل رئيس على المتعلم" (128).

2- السياق التعليمي وهو "الذي يوفر المعلومات حول المحيط المادي" (128).

3- سياق تحويل أو نقل المعرفة وهو "الذي ينتظر الفرصة لتحويل المعرفة والمهارات إلى حالات جديدة" (128).

وفي مجال تعليم اللغة تحدثت لوكاسترو (LoCastro, 1996) عن نوعين من السياقات: التدريس المتمحور على المعلم، و التدريس المتمحور على المتعلم. كما ذكر هوليدي (Holliday, 1996:97) السياق [الجمعي] الذي يسود فيه اتجاه فريق العمل (Collectivist) والسياق الذي يثمن قيمة التدريس القائم على المهارات. وبصورة تطبيقية صوّرت شاميم (Shamim, 1996) النظام التدريسي التقليدي في باكستان بأنه يغلب عليه تمحوره حول المدرس، ويقوم على منهج المحاضرة، فالمتعلمون مستمعون سلبيون ولا يملكون فرصا ليصبحوا مشاركين فعالين في عملية التعلم/التعليم، وخلال المحاضرات يدون المتعلمون بشكل أمين كل كلمة يقولها المحاضر ليفرغوها كما هي في الامتحان. وهذا النوع من التعليم من جهة لا يتيح للمتعلم أن يصبح مستقلا مبدعا في تفكيره، وفي الناحية الأخرى يشجع على الحفظ لمواد هائلة قد تقتصر فائدتها على يوم الامتحان. ولا بد من مراعاة منظومة القيم التي سيكون لها انعكاس وصدى على السياق التعليمي، حيث أكد بالاراد (Ballard, 1996) أنه في مجتمع يؤكد على احترام الماضي وسلطة المعلم سينعكس ذلك على سلوك

المعلمين والطلاب، وأن المجتمع الذي يقدر الاستقلالية والفرديّة سينتج سلوكيات وأدبا مختلفة.

ومهما يكن من أمر السياق وشدة محافظته أو تقبله للتغيير وتشجيعه عليه فقد ذكرت لوكاسترو (LoCastro, 1996) أنه في كل المجتمعات يشكّل النظام التعليمي واحدا من أكثر القطاعات محافظة ومن أبطئها في التغيير. وأكد كرتازي وجن (Cortazzi, and Jin, 1996) على ذلك بنصهما على أنه في أي مجتمع فثقافة التعلم/التعليم تتغير ببطء أشد من غيره من الثقافات. وقد يعود السبب جزئيا إلى ما أسماه ويدل (ويدل، 2012: 188) إعادة تشكيل الثقافة، وهو المتطلب الرئيس عند إحداث أي تغيير معقد. أي ثقافة السياق المؤسسي والمحلي. فالسياق هو نقطة البداية لأي تغيير، ولهذا يجب ألا نصاب بالإحباط حين نرى سياقاتنا المحافظة لا تتغير سريعا؛ فهذه سمة عامة في السياقات التربوية حتى في المجتمعات الأكثر انفتاحا بل والمتحررة؛ فالأمر يرجع إلى طبيعة التربية لا إلى طبيعة السياق. وقد ذكر ويدل أن الواقع التربوي في أي سياق يجب " أن يكون نقطة بداية مناقشة ما يمكن أن يقدمه التغيير، وكيفية تقديمه أيضا، وذلك لأنه يمثل المكان اليومي الذي يظهر فيه هذا التغيير. وإذا تجاهل صناع السياسات الممارسات والمعتقدات المحلية الموجودة عند اتخاذهم القرار بشأن محتوى وعملية التغيير، فإنهم يجعلون من الصعب وصول التغيير إلى مرحلة المؤسسية، وأن يصبح متفقا عليه ومن المفاهيم المعتادة في كثير من الصفوف الدراسية." (ويدل، 2012: 36، 37).

إنه من المهم التأكيد على أن التغيير ينطوي على بعض المخاطر والتحديات وربما الفشل، وليس بالطبع طريقا ممهدا ومريحا في أي سياق مهما كان. بالإضافة إلى أن ملاحظته قد تكون صعبة أحيانا لمن هو داخل السياق بخلاف من هو خارجه أو يغيب فترات ثم يعود؛ إذ يلاحظ التغيير أكثر من سابقه. ولصعوبة ملاحظته قد يرى الشخص العادي أو حتى صانع السياسة غير المنصف أن السياق راكد لا يتغير.

ومن المهم التنبيه على أنه يجب في بعض الأحيان تعديل بعض ممارسات التغيير والإصلاح لكي تتوافق مع السياق الموجود (ويدل، 2012: 45) وليس العكس، خاصة في المجتمعات المحافظة والتي يمس فيها التغيير صميم قيمها ونظام اعتقاداتها.

وقد أكد ويدل (ويدل، 2012: 40) أن المال يتم إنفاقه على الجوانب المادية للسياق (مثل المباني والتجهيزات)، وأن صناعات السياسات يركزون على التغييرات الواقعية الملموسة بحثاً عن السرعة في تحقيق أهداف التغيير التربوي مما يقلل من شأن أهمية التغيير الذي يجب أن يطرأ على الأفراد (أي التنمية البشرية والاستثمار في الإنسان). وهذا ما يجعل المال الذي أنفق على التغيير دون الفائدة المرجوة منه. وقد أكد هوليدي (Holliday, 1996:87) أن تغييرات المنهج غالباً يؤول مصيرها للفشل إذا كان مطورو المنهج ليس لديهم فهم عميق وكامل لتعقيدات السياق المحلي الاجتماعي.

وبناء على هذا المصير غير المشجع ترى شاميم (Shamim, 1996:119) أن الأسهل إجراء تغيير يتواءم مع طرق التفكير والإيمان والعادات المنتشرة في ثقافة الجماعة التي تعيش في السياق نفسه.

إنه من المهم أن نؤكد على أن مخاطر التغيير في فصول تعليم لغة ثانية (أجنبية) أعقد وأشق؛ إذ يرى كورتازي وجن (Cortazzi, and Jin:1996:169) أنه "في العديد من فصول تعليم اللغة الثانية يكون لدى المدرس والدارسين خلفيات ثقافية مختلفة ولذلك يكون هناك أكثر من ثقافة تعليمية تسيطر على المشاركين؛ لذلك من الجائز أن يكون هناك خلافات بين توقعات المدرس والدارسين أو بين الدارسين أنفسهم؛ بل قد تكون اللغة الهدف لغة عدو أو مخالفة لقيم جماعة السياق فتنشأ لدى المتعلمين بعض مظاهر المقاومة. هذه المقاومة قد تكون ظاهرة أو قد تكون خفية باتباع إستراتيجيات عديدة منها سياسة الصمت وعدم التعاون (Shamim, 1996:111) في أحسن الأحوال.

ونظرا للمخاطر في بعض السياقات سننتقل في الفقرة القادمة إلى الجماعات المؤثرة في سياق تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها وسياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حيث يتأثر سياق تعليم العربية بالتغييرات والمناهج في تعليم اللغة الإنجليزية ويقتضي أثره غالبا، ويجدر بأي واصف لسياق تعليم اللغة العربية أن يعيها ويتعرف عليها لكي تكون محاولة التغيير لديه أنضج وأكثر ترويا.

## سياقات تعليم اللغات الأجنبية

تركز هذه الفقرات على الجماعات التي لها تأثير في منهجيات تعليم اللغة الإنجليزية، وكذلك تعليم اللغة العربية تبعا لها. إذ من الضروري لأي واصف لسياق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يلم بها ويتعرفها سواء كان وصفه للتوصيف فقط أم كان لأجل اقتراح تغيير وتطوير. فكثير من المنهجيات في تعليم اللغات الأجنبية تصدر عن هذه المجموعات التي لها تأثير ونفوذ علمي في الميدان.

فقد ذكرت الأدبيات بعض المؤثرات في سياقات تدريس الإنجليزية (ET: English Teaching) (انظر مثلا هوليدي: Holliday, 1994، وانظر أيضا ويدل ومالديريز: Wedell and Malderez, 2013)، كما ذكرت الدراسات والبحوث أن هذه المؤثرات تقع في طيف من الامتداد المتقابل، وأن السياقات المختلفة في العالم تقع في مكان ما من الطيف، هذه المؤثرات عبارة عن مجموعات أو جماعات مهنية هي:

الجماعات الأولى: الأكاديميون ذوو العلاقة بالتخصص، وأقسام تعليم اللغة في التعليم العالي (أي الجامعات)، والمراكز والمدارس الخاصة لتعليم اللغة الإنجليزية في كل من بريطانيا وأستراليا وأمريكا الشمالية (كندا والولايات المتحدة) ورُمز لها بـ بانا (BANA: Britain, Australia and North America). تتميز هذه المجموعات التي تتوزع من شرق الكرة الأرضية إلى غربها

ببعض الخصائص المشتركة فيما بينها، وهي كما ذكرها هوليدي (Holliday, 1994):

- تتمتع بخصائص مشتركة فيما بين ثقافاتنا التربوية التي تحملها وتأهلت بها وكذلك تشترك في خلفياتها المعرفية.
- أنها طورت عددا من المذاهب والمنهجيات في تعليم اللغة الإنجليزية.
- لها تأثيرها الكبير في معظم المجالات الدولية المؤثرة والفاعلة في التخصص.

أن المنتسبين إليها ألقوا - ولا يزالوا يؤلفون - معظم الكتب والدراسات والبحوث المؤثرة في الميدان.

أن فصولهم التي يدرسون فيها هي فصول صغيرة -بناء على فلسفة فاعلية الفصل الصغير- ولديهم مواد وأدوات واسعة في التدريس، ولديهم إمكانات في المصادر المتاحة أكثر من غيرهم.

أنهم يتركزون عادة في المنشآت الريفية التي يدرس فيها المتعلمون الذين يدفعون الرسوم الدراسية مقابل تعليمهم، ولدى هؤلاء المتعلمين أهداف محددة لتعلم اللغة الإنجليزية.

المجموعات الثانية: المنتسبون إلى التعليم بمراحله الثلاث: العالي، الثانوي والمتوسط، والابتدائي ويسمى اختصارا تيسيب ( tertiary, secondary or primary level: TESEP) في القطاع الحكومي في الدول غير الناطقة بالإنجليزية مثل الدول العربية والإسلامية. ولهم بعض السمات المختلفة عن السمات في المجموعات الأولى، منها:

- تعدد الثقافات التربوية واختلافها، فلا يجمعها قاسم مشترك واحد؛ إذ كل دولة تتسم بسياقها الخاص؛ بل بسياقاتها المتعددة.
- التدريس غالبا غير ريفي، ويتسم المتعلمون بعدم وضوح الأهداف من التعلم؛ بل يكون في أغلب الأحيان مقررا من المقررات لا خيار للمتعلم فيه.
- فصولهم كبيرة وأعداد المتعلمين كثر.

يفتقرون في الغالب للكثير من المواد والتجهيزات الملائمة لتدريس اللغة الإنجليزية.

يتأثرون بشكل مباشر أو غير مباشر بالأدبيات والدراسات في سياقات المجموعات الأولى السابقة، ويستهلكون ما يصدر عنهم من إنتاج علمي، ولا يصدر عنهم ما يمكن أن يقود اتجاه التخصص.

ويرى هوليداي (Holliday, 1994) أن ما هو في سياقات المجموعات الأولى قد لا يناسب المجموعات الثانية، أي أن للسياق اعتباره. وهذا في سياق اللغة الهدف نفسها (الإنجليزية)، فكيف بلغة أخرى مختلفة كالعربية؟ لذلك غالباً يكون الفشل مصير نقل التجربة بحذافيرها. وهذا ما يجعلنا ملزمين بتوخي الحذر حين نقل التجارب التربوية من سياقات مختلفة عن سياقاتنا التي نعلم ونتعلم فيها.

وبناء على الإطار السابق الذي طرحه هوليداي عن سياقات تعليم اللغة الإنجليزية يمكننا وضع هذا الإطار (بمجموعتيه الأولى والثانية) مؤثراً في تطورات تعليم العربية لغير الناطقين بها بالإضافة إلى ما لدى العربية من تراث يأخذ منه المختصون ما يناسبهم في سياق تعليمها وتعلمها. فلا يمكننا أن نرى أن العربية بمعزل عن تطورات تعليم اللغة الإنجليزية خاصة في سياقات المجموعة الأولى؛ إذ هذه المجموعة هي التي تقود تطورات تعليم اللغات عامة؛ لكن هذا يجب ألا يحجب عنا الفلسفة التي تقوم عليها سياقات تعليم الإنجليزية مما قد يكون مختلفاً عن سياقات تعليم العربية. فالمجموعات المؤثرة في تعليم اللغات في العالم هي مجموعات تعليم اللغة الإنجليزية التي تختلف عن العربية في طبيعتها وفي خصوصية كل منهما في سياقاتها التربوية.

كما أن تعليم العربية في بلدان بانا (بريطانيا وأستراليا وأمريكا الشمالية) يتأثر بشكل مباشر أكثر من تأثر تعليم العربية في بلدانها الأصلية، يتأثر أحياناً دون تعديل كبير بما يصدر عن تعليم اللغة الإنجليزية من نظريات وتطبيقات بل وإجراءات.

- وفي هذا الصدد سرد ويدل (ويدل، 2012: 49) بعض جوانب تتعلق بالسياق المحلي وتعد في نفس الوقت إشكالا لا يناسب التغيير التربوي، منها مثلا:
- أحجام الصفوف الدراسية، فقد تختلف فصول تعليم العربية في بعض البلدان غير الغنية والتي لا تهدف إلى الريح عنها في البلدان الغربية والتي تعلم الإنجليزية بهدف الريح.
  - المصادر والمواد التي يتم تدريسها، فقد تكون مسألة توفير المصادر في البلدان ذات الإجراءات الإدارية البيروقراطية أصعب منها في البلدان المتقدمة.

ولهذا ينبغي توخي الحذر عند نقل التجارب وكذلك عند تقييم مقارنة سياق بسياقات أخرى مختلفة. ومن المفيد أن نشير أيضا إلى أن تعليم العربية قد يكون مختلفا فيما بين سياقاته، مثله مثل سياقات تعليم اللغة الإنجليزية في المجموعة الثانية خاصة. أي أن تعليم العربية في بلدانها أو في البلدان الإسلامية يختلف عن تعليمها في بريطانيا وأمريكا الشمالية وأستراليا؛ إذ قد يتم تدريس العربية في بعض أساليبه متأثرا بفلسفة تعليم اللغة الإنجليزية مثل تعليم اللهجة وعدم الحرج في ذلك؛ بينما بعض البلدان العربية قد تجد في تعليمها بعض الحرج. وإن كانت مع الأسف البلدان العربية تستقبل منهجيات تعليمها من بريطانيا وأمريكا الشمالية وأستراليا حتى في لغتها العربية؛ وهذا ليس عيبا في الفلسفات بقدر ما هو عيب في كون العرب مستهلكين لا منتجين، وكذلك في اعتمادهم على الغرب حتى في لغتهم وأدق تفاصيلهم كالسياق التربوي الخاص بهم.

إذن، فتعليم اللغة العربية لغة ثانية يعتمد على مجموعة (بانا) من جهة، ويختص بسمات تختلف عن تلك المجموعة من جهة أخرى. فيمكن الاستفادة من المذاهب والمنهجيات في التعليم لكن مع الوعي التام بالمجموعات الأخرى وأصولها الفلسفية والمنهجية وكذلك بالعوامل الأخرى المؤثرة في تعليم اللغة العربية.



على سبيل المثال، يرتبط تعليم اللغة العربية في كثير من المعاهد خاصة المنتسبة إلى الجامعات في العالم الإسلامي والعربي بتعليم الدين الإسلامي متطلباً أساساً في تعليم اللغة العربية وأحياناً بمواده التفصيلية مثل تعليم العقيدة والتفسير والفقهاء والسيرة وغيرها مما لا يوجد له مثيل في تعليم اللغة الإنجليزية.

هذا التشابه من جهة والاختلاف من جهة أخرى بين تعليم اللغة الإنجليزية وتعليم اللغة العربية يدعونا إلى الحذر حين استيراد التغيير والإصلاح من سياقات (بانا) أو حتى سياقات تعليم اللغة العربية في دول (بانا). كما يجعلنا لا نصاب بشعور الإحباط وخيبة الأمل حين نرى التطوير يحدث بطيئاً أو حتى يفشل في الظاهر؛ فهو أمر طبيعي حتى في سياقات مجتمعات (بانا) الأكثر تحرراً من سياقات تعليم اللغة العربية والأكثر تشابهاً فيما بينها. وينبغي التأكيد على أن سياقات (بانا) بريادتها لتعليم اللغات على مستوى العالم يجب ألا تكون عوامل توجس أو ريبة حين يأخذ منها تعليم اللغة العربية ما لا يتعارض مع سياقاته التربوية اجتماعياً وثقافياً ودينياً.

## خاتمة

ناقش هذا البحث ما يكتنف السياق التعليمي (Context) من إشكالات وقضايا حول كيفية توصيفه إجرائياً وحول علاقته بالإصلاح والتغيير. وفي هذا الصدد ينبغي لمن يريد التغيير أن يوائم بين السياق والأفكار الجديدة حتى يكون التغيير مقبولاً وحتى يكون اختيار المعلم لخيارات التغيير وطرقه وأساليبه سهلاً لأنها -كما ذكرت فريمان (Freeman, 2000)- تتوافق مع قيمهم وخبراتهم وتناسب طلابهم وسياقاتهم.

كما حاول البحث وضع تصور عام لإيجاد سياق نظري لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (TASOL: Teaching Arabic to Speakers of Other Languages) يتعلق بثقافة وفلسفة تعلمها وتعليمها على غرار سياق اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها (TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages).

(to Speakers of Other Languages). وهنا نؤكد على ضرورة تقصي عوامل السياق في اللغة العربية وارتباطها أو اختلافها عن سياقات اللغة الإنجليزية من جميع النواحي الاجتماعية والفلسفية والسياسية ونظام القيم العامة وتلك الخاصة بالتعليم وما يتعلق بالمدرس وتأهيله والدارس ودافعيته. ومن المهم التأكيد على ما ذكرته لوكاسترو (LoCastro, 1996) من أن كلا من الوصف من داخل السياق والوصف من خارجه مهمان ومفيدان لتوليد صورة غنية من السياق بصورته الأعم والأشمل، وكلاهما يسهم في أنواع مختلفة من المعلومات، ويعوض كل منهما النقص في الآخر. ولذلك نرى التأكيد على الباحثين والتربويين بضرورة توصيف السياق توصيفا تفصيليا يعطي القارئ صورة أكمل ويضي بمتطلبات ذلك السياق، وعدم إغفال جوانب الثقافة الفلسفية للمهنة والتي تتأثر بسياقات (بانا) بشكل أكبر.

### المراجع ( المترجمة ثم الإنجليزية )

- ريتشاردز، جاك. 2007. تطوير مناهج تعليم اللغة. ترجمة: ناصر الغالي وصالح الشويرخ. جامعة الملك سعود. الرياض.
- سميث، باتريشا؛ وتيلمن راغن. 1433. التصميم التعليمي. ترجمة: مجاب الإمام. وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ومكتبة العبيكان.
- موريسون، غاري؛ وستيفن روس؛ وجيرولد كيمب. 1433. تصميم التعليم الفعال. ترجمة: أماني الدجاني. وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ومكتبة العبيكان.
- ويدل، مارتن. 2012. التخطيط من أجل التغيير التعليمي، وضع الأفراد وأولوياتهم أولاً. ترجمة: يوسف الشميمري. جامعة الملك سعود. الرياض.
- Ballard, Brigid. 1996. Through language to learning: Preparing overseas students for study in Western universities. In Coleman, Hywel (ed). Cambridge University Press. 148-168.

- Bolster, A. 1983. Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review* 53/3: 294–308.
- Brown, J. D. 1995. *Elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Clark, J. 1989. *Curriculum renewal in school foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Coleman, Hywel (ed). 1996. *Society and the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Cortazzi, Martin and Lixian Jin. 1996. *Cultures of learning: Language classrooms in China*. In Coleman, Hywel (ed). Cambridge University Press. 169–206.
- Duranti and Charles Goodwin (Eds.) 1992 . *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. Reprinted from *Rethinking context*. Great Britain. Cambridge University Press.
- Diane, Larsen-Freeman. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press. Second Edition.
- Graves, Kathleen. 2000. *Designing Language Course: A Guide for Teachers*.
- Fullan MG 1993. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Falmer press. London.
- Halliday, Adrian. 1994. *Appropriate Methodology and Social Context*. New York: Cambridge University Press.
- Holliday, Adrian. 1996. *Large- and small-class cultures in Egyptian university classrooms: A cultural justification for curriculum change*. In Coleman, Hywel (ed). Cambridge University Press. 86–104.

- LoCastro, Virginia. 1996. English language education in Japan. In Coleman, Hywel (ed). Cambridge University Press. 40-58.
- Malinowski, Bronislaw. 1923. The Problem of Meaning in Primitive Languages. In: The Meaning of Meaning, (ed). C. K. Ogden and I. A. Richards. New York: Harcourt, Brace and World Inc: 296-336.
- Nation, I. S. P., and John Macalister. 2010. Language Curriculum Design. Routledge.
- Shamim, Fauzia. 1996. Learner resistance to innovation in classroom methodology. In Coleman, Hywel (ed). Cambridge University Press. 105-121.
- Tessmer, M. 1990. Environment analysis: A Neglected Stage of Instructional Design. Educational Technology Research & Development. 38(1), 55-64.
- Tessmer, M.; and Harris, D. 1992. Planning and Conducting the Instructional Setting: Environmental Analysis. London: Kogan Page.
- Wedell M; and Malderez A. 2013. Understanding Language Classroom Contexts: The starting point for change. London: Bloomsbury.