

جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا

جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا

دروس مستفادة
من خبرة الإصلاح في كنتكي

المحررون
روجر إس. بانكراتز
جوزيف إم. بيتروسكو

تعريب
أحمد العمري

مكتبة العبيد

Original Title:

**All Children Can Learn
Lessons From the Kentucky Reform Experience**

by:

Roger S. Pankratz & Joseph M. Petrosko

Copyright © 2000 by Jossey-Bass Inc. U.S.A..

ISBN 0-7879-5523-X

All rights reserved. Authorized translation from the English language edition

Published by: The Jossey - Bass Inc. San Francisco, California

حقوق الطبعة العربية محفوظة للعيكان بالتعاقد مع جوسي باس - سان فرانسيسكو، كاليفورنيا

© مكتبة العبيكان 1425هـ - 2005م

الرياض 11595، المملكة العربية السعودية، شمال طريق الملك فهد مع تقاطع العروبة، ص. ب. 62807

Obeikan Publishers, North King Fahd Road, P.O. Box 62807, Riyadh 11595, Saudi Arabia

الطبعة العربية الأولى 1425هـ - 2005م

ISBN 9960 - 40 - 592 - 3

© مكتبة العبيكان، 1425هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

بانكراتز، روجر. إس

جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا. / روجر إس. بانكراتز؛ جوزيف إم بيتروسكو؛ أحمد

العمري. - الرياض 1425هـ

528 ص؛ 16.5 × 24 سم

ردمك: 3 - 592 - 40 - 9960

1 - التخطيط التربوي 2 - الأطفال - تعليم

أ. بيتروسكو، جوزيف إم (مؤلف مشارك) ب. العمري، أحمد (مترجم) ج. العنوان

1425 / 2063

ديوي: 15، 379

رقم الإيداع: 1425 / 2063

ردمك: 3 - 592 - 40 - 9960 ISBN

جميع الحقوق محفوظة. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر.

All rights reserved. No parts of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the publishers.

إلى دونا
لتقّتها الدائمة

و

إحياء لذكرى
ماري بيتروسكو

2000 – 1917

المحتوى

9	كلمة شكر
13	المحررون
15	المساهمون

القسم الأول

قاعدة الإصلاح لجميع أنحاء الولاية

41	1. المعارك القانونية والتشريعية روجر إس . بانكراتز
73	2. تكافؤ الموارد وكفاية تربوية جيكوب إي . آدمز الابن
103	3. رؤية جديدة من أجل التعليم العام جاك دي . فوستر
145	4. وجهة نظر مُشرّع فرصة العمر هولي هولاند

القسم الثاني

تحسين عملية تعلّم الطلاب

157	5. تقييم الأداء ومسؤولية المدارس في جميع أنحاء الولاية جون بي . بوجيو
193	6. ربط المنهاج والتعليم بمعايير الأداء ستيفن ك . كليمنتس
225	7. تحديات أمام تنفيذ برنامج المدارس الابتدائية في كنتاكي جيمس راش

- 257 8. وجهة نظر طالب هولي هولاند

القسم الثالث

تقوية قدرات المعلمين

- 267 9. تحسين التطوير المهني للمعلمين جي . ويليامسون ماكديارميد، توم كوركوران
- 299 10. تحسين المدارس وقادة المدرسة باتريشيا جي . كانابيل، بام كو
- 331 11. وضع معايير للمعلمين وإعدادهم روجر إس . بانكراتز، بوني جي . بانكر
- 363 12. وجهة نظر معلّمة هولي هولاند
- 373 13. وجهة نظر قائد مدرسة هولي هولاند

القسم الرابع

تطوير أشكال جديدة من الإدارة

- 385 14. مُربّون وأولياء أمور كشركاء في إدارة المدرسة جين إل . ديقد
- 419 15. مهمة جديدة لمديرية التربية سوزان فوليت لوسي، باتريشيا ديفس غولديينغ
- 453 16. توظيف الأولياء والمواطنين في الإصلاح المدرسي روبرت إف . سيكستون
- 489 17. وجهة نظر لولي أمر هولي هولاند
- 499 خاتمة روجر إس . بانكراتز، جوزيف إم . بيتروسكو

كلمة شكر

نشكر، نحن المحررين، أعضاء مجلس المديرين لمعهد البحث التربوي في ولاية كنتكي (KIER) لثقتهم بنا ومساندتهم لجهود دامت عامين من أجل إصدار كتاب (جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا) كما نشكر العاملين في المعهد (KIER) روث إتش. ويب Ruth H. Webb وساندي جاكسون Sandy Jackson لتقديمهم العون في الشؤون الإدارية.

لقد أنشئ المعهد (KIER) بأمر تنفيذي أصدره حاكم الولاية في شهر تشرين الثاني عام 1992. وقَدِّمَتْ له مؤسَّسة آني إي. كاسي Annie E. Casey خلال الأعوام الثمانية الماضية الدعم كمنظمة مستقلة لا تجني ربحاً. ونتيجة لهذا العون تمكَّن المعهد أن يقوم بأكثر من عشرين دراسة علمية في كافة أنحاء الولاية تتعلَّق بجهود بذل من أجل الإصلاح التربوي في ولاية كنتكي كما قام بإصدار أربعة أبحاث عن الإصلاح المدرسي في كنتكي. وقد كان كتاب (جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا) مشروعاً نال أقصى مساندة من المؤسسة وذلك من أجل مجهود دام ثمانية أعوام.

ونياية عن مجلس المديرين في المعهد، يُعبرُ المحرّرون عن تقديرهم المخلص لمؤسسة آني إي. كاسي لتوظيف مالها في البحث العلمي وجهود الإصلاح في ولاية كنتكي. ولولا دعم هذه المؤسسة ما صدر كتاب (جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا) وما تحقّق الكثير من البحث العلمي الذي بُني عليه هذا الكتاب. ونقدّم شكراً خاصاً إلى توني سيبولون Tony Cipollone، نائب رئيس المؤسسة الذي أبدى ثقته ببرنامج الإصلاح في كنتكي منذ البداية وأستمر في مساندته وتثمينه لنتائج البحث ونقلها إلى جماعات مختلفة من القراء أو المستمعين في ولاية كنتكي وخارجها. ومن أجل هذا الدعم، يُقرّ بالجميل كل من المعهد وكنتكي.

ونُقدّر عالياً هولي هولاند Holly Holland لتقديمها النصّح والعون لإعداد كتاب للنشر تعدّد مؤلفوه. كما أغنت خبراتها وإرشاداتها الناحية الفنيّة للمخطوط. كما نشكر العديد من الذين قرؤوا فصول الكتاب وخاصة جيكونب آدمز Jacob Adams وروبرت سيكستون Robert Sexton ولويس آدمز - رودجرز Lois Adams-Rodgers وأودري كار Audrey Carr وسوزان ليب Susan Leib وجاك فوستر Jack Foster الذين راجعوا الفصول وقاموا بعملية التدقيق.

ومن أجل الساعات الطويلة التي أمضوها في الطباعة وإعداد الكتاب للنشر والنسخ والتواصل مع المؤلفين وتدقيق المراجع، نعبر عن امتناننا لكل من غاي جولي Gaye Jolly وكاثي بريانت Cathie Bryant، العضوين البارزين في فريق جامعة ويستيرن كنتكي.

وأخيراً نعبر عن تقديرنا إلى العاملين في دار جوسي - باس
وخاصة ليسلي أيورا Leslie Iura وكريستي هاكيم Christie Hakim
وأليس رووان Alice Rowan من أجل إرشادتهما الملائمة ومهمات لا
ريب شاقة لإعداد هذا الكتاب للنشر.

المحرّرون

روجر إس . بانكراتز Roger S. Pankratz ، أستاذ إعداد المعلمين في جامعة ويستيرن كنتكي ومدير «المشاركة من أجل تحسين جودة المعلمين في معهد مجموعة النهضة». كان بانكراتز المدير التنفيذي لكل من مجلس حاكم الولاية لمستوى الأداء المدرسي ومعهد البحث التربوي في ولاية كنتكي (KIER). وخلال إدارته أصدر المعهد أربعة أبحاث سنوية حول قانون الإصلاح التربوي في ولاية كنتكي عام 1990 وأكثر من عشرين دراسة علمية في جميع أنحاء الولاية التي ثَمَّنتَ تقدُّمَ ونتائجَ سنِّ مشروع الإصلاح المدرسي .

جوزيف إم بيتروسكو Joseph M. Petrosko ، أستاذ التربية في جامعة لويسفيل ومتخصِّص في الإحصاء والبحث العلمي والتقييم . درس الإصلاح المدرسي في كنتكي منذ صدور قانون الإصلاح المدرسي في ولاية كنتكي عام 1990. وهو مُنسَّق مركز نايستراند للتفوق في التربية ومعهد كنتكي للبحث التربوي في جامعة لويسفيل .

المساهمون

جيكوب إي. آدمز جوينار، أستاذ مساعد للتربية والسياسة العامة في كلية بيبادي Peabody في جامعة فاندربيلت Vanderbilt وزميل في البحث العلمي في مركز بيبادي للسياسة التربوية. وهو رئيس مجلس المديرين في معهد كنتكي للبحث التربوي. يركّز بحثه على المحيط السياسي للتربية مع انتباه خاص إلى الطرق التي بواسطتها تُحدّد السياسات المالية وممارسات التنفيذ وآلية محاسبة النتائج المدرسي.

بوني جي. بانكر Bonnie J. Banker، أستاذة التربية ومديرة تربية الدراسات العليا. تُدرّس في كلية أسبوري في مدينة ويلمور في كنتكي. وشاركت على نحو نشيط في تطوير نظام منصب الوزير الاختصاصي، واستخدام المعطيات الناتجة لتطوير المرشحين والبرامج في كلية أسبوري. لقد شاركت وترأست العديد من اللجان من أجل مجلس المستوى الاختصاصي للتربية. وكانت مثلاً قيادياً يُحتذى في مجال التدريب والرئاسة والمشاركة في العديد من فرق مجلس الفاحصين.

ستيفن ك. كليمنتس Stephen K. Clements ، أستاذ مساعد في قسم السياسة التربوية والتقييم في جامعة كنتكي . ركّز عمله للحصول على درجة الدكتوراه من جامعة شيكاغو ، قسم العلوم السياسية ، على سياسات صياغة وإصدار قانون الإصلاح التربوي في كنتكي عام 1990. تشتمل مجالات أبحاثه على الإصلاحات المدرسية على مستوى الولاية التي سُنّت منذ منتصف الثمانينيات من القرن العشرين وعلى دور الثقافة السياسية في التغيرات التربوية وحالة القوة العاملة للمعلمين في كنتكي والحاجة لبيانات لتشكيل سياسة تربوية فعّالة .

بام كو Pam Coe ، استقالت منذ عهد قريب من المخبر التربوي AEL في مدينة تشارليستون في ولاية ويست فيرجينيا ، حيث كانت تتعاون مع باتريشا جي . كانابيل Patricia J. Kannapel لدراسة الإصلاح المدرسي في كنتكي . نالت درجة الماجستير في الأنثروبولوجيا الثقافية من جامعة كولومبيا ودرجة الدكتوراه في قواعد التربية (مع التوكيد على الإثنوغرافيا التربوية) من جامعة ولاية ميتشيغان . وتعمل حالياً كمستشارة مستقلة . وتركّزت أبحاثها منذ 1990 على نتائج الإصلاح التربوي الذي أمرت به الولاية لمناطق المدارس الريفية في كنتكي .

توم كوركوران Tom Corcoran ، مدير جمعية بحث السياسة التربوية في جامعة بنسلفانيا . تركّز عمله على تحسين التربية للأطفال الفقراء والأقليات . وينصب عمله الحالي على استراتيجيات من أجل مضاعفة البرامج الفعّالة واستخدام الدراسات التجريبية لنفخ الحياة

والنشاط في السياسة والممارسة . واستخدام الطرق المختلفة للتطوير المهني وإصلاح المدرسة برمتها . درس تنفيذ قانون الإصلاح التربوي في كنتكي خلال الأعوام الثمانية الماضية لمصلحة مؤسسة العلوم القومية أولاً ، والمشاركة حالياً من أجل مدارس كنتكي .

جين إل . ديفد Jane L. Davis ، مديرة مجموعة بحث منطقة الخليج في مدينة بالو آلتو في ولاية كاليفورنيا . تُركّز أنشطة أبحاثها وتقييمها على العلاقة بين السياسة التربوية وتحسين الجودة والمساواة في المدرسة . دَرَسَتْ تنفيذَ قانون الإصلاح التربوي لعام 1990 لأكثر من تسعة أعوام من أجل لجنة بريستشارد للتفوق الأكاديمي والمشاركة حالياً من أجل مدارس كنتكي .

جاك دي . فوستر Jack D. Foster ، أمين سر المجلس الاستشاري للتربية والعلوم الإنسانية في حكومة كنتكي من 1988 – 1991 . كان عضواً في حملة القيام بمهمة الإصلاح التربوي عندما سُنَّ قانون الإصلاح التربوي في كنتكي عام 1990 (KERA) . وكان خلال وظيفته مستشاراً وأستاذاً جامعياً وعالماً اجتماعياً ومحللاً للسياسة العامة ومؤلفاً ورجل دين . نال درجة الدكتوراه من جامعة ولاية أوهايو . وهو مؤلف كتاب إعادة تخطيط التربية العامة : خبرة ولاية كنتكي ، حول تاريخ قانون الإصلاح التربوي في كنتكي .

باتريشيا ديفز غولديبرغ Patricia Davis Goldberg ، أستاذة مساعد لإعداد المعلمين في كلية هانوفر في ولاية إنديانا . عملت معلّمة في مدرسة ابتدائية في كنتكي منذ عام 1988 – 1999 . في تلك الفترة ،

شاركت في كل مجالات تنفيذ قانون الإصلاح التربوي في كنتكي عام 1990. واشتملت هذه المجالات على مجلس إداري متعلق بموقع المدرسة. وكانت رئيسة المجلس الاستشاري للكتابة من أجل مدرستها وبقية المنطقة. وقد لاقى بحثها العون من مؤسسة سبنسر ويركز على تقييم الأداء.

هولي هولاند Holly Holland، مؤلفة كتاب التنوع: ثلاثة مربين يشتركون في معركة من أجل مدارس أفضل ورئيسة تحرير مجلة ميدل غراوند التي ينشرها اتحاد المدارس المتوسطة القومية. وكانت مراسلة لمجلة كويار - جورنال في مدينة لويسفيل. أما الآن فتعمل كاتبة مستقلة ومحررة متخصصة في المجال التربوي.

باتريشيا كنبابل Patricia J. Kannapel، اختصاصية في البحث والتطوير في المخبر التربوي في مدينة تشارليستون في ولاية غرب فيرجينيا. نالت درجة الماجستير في الإنثروبولوجيا من جامعة كنتكي. درس بحثها تطوّر قانون الإصلاح التربوي في كنتكي من خلال سلسلة جلسات الهيئة التشريعية عام 1990. وهي مديرة المخبر التربوي للدراسة النوعية لمدة عشرة أعوام أمضتها لتنفيذ قانون الإصلاح التربوي في كنتكي عام 1990. وتركز بحثها على نتائج السياسة التربوية للولاية على المناطق المدرسية الريفية.

سوزان فوليت لوسي Susan Follett Lusi، مساعد المندوب الحكومي لخدمات المساندة في مديرية التربية لولاية روود إيلاند. ألّفت كتاب «دور مديريات التربية في الولايات في الإصلاح المدرسي

المركب» الذي يلخص بَحْثُهَا حول مديرية التربية في ولاية كنتكي وفيرمونت. وعملت في مديريات تربية الولايات في عدد من وظائف استشارية ومساندة، إضافة لعملها في معهد أئينبيرغ للإصلاح المدرسي واندماج المدارس الأساسية.

جي. وليامسون ماكديارميد G. Williamson McDiarmid، أستاذ السياسة التربوية ومدير معهد البحث الاجتماعي والاقتصادي في جامعة ألاسكا أنكوراج. درس خبرات معلّمي كنتكي فيما يتعلّق بتطوير المهنة منذ 1993. وتشتمل اهتمامات أبحاثه الأخرى على تحصيل المعلّم قبل الخدمة، وأثار المعايير والتقييم على المنهاج وعملية التدريس وإصلاح إعداد المعلّمين.

جون بي. بوجيو John P. Poggio مدير مساعد في مركز الاختبار والتقييم التربوي وأستاذ علم النفس والبحث التربوي في جامعة كنساس. يعمل كمدير للمركز مع فريق بحث بموجب مَنَح وعقود في مجالات تشتمل على تقييم الطلاب في سن 12 سنة، والاختبار الجامعي، ورسوم البرامج، وتقييم البرامج التربوية، ومراقبة التطوير المدرسي من أجل الإدارات التربوية. عمل بوجيو كمستشار للاختبارات الطلابية ومسؤولية المدرسة وشاهد خبير في مسائل مختلفة منها اختبار المعلّمين. وهو عضو سابق في مجموعة العمل التقني القومي. ويعمل حالياً كنائب رئيس الهيئة الاستشارية القومية التابعة لنظام اختبار المسؤولية لرابطة الكومونويلث من أجل التقييم والمسؤولية.

جيمس راثن James Rath، أستاذ التربية في مدرسة التربية في جامعة ديراووير منذ عام 1992. أدار راثن وزملاؤه ثلاث مراجعات عامة حول الإنجاز الذي قام به المعلمون في كنتكي لتحسين المدرسة الابتدائية ومناهجها والتدريس فيها. وقد وافق على عمله لجنة للتفوق الأكاديمي ومعهد كنتكي للبحث التربوي. وتشتمل مجالات عمله على تجميع البرامج التربوية وإعداد المعلمين. يعمل راثن حالياً كرئيس التحرير التنفيذي لمجلة البحث التربوي.

روبرت إف. سيكستون Robert F. Sexton، المدير التنفيذي للجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي منذ إنشائها. اشتهر على نطاق واسع لإدارته للإصلاح التربوي. ونال جائزة دانا من أجل إنجازات رائدة ودرجات فخرية من كليات كنتكي. يعمل في العديد من اللجان والمجالس القومية وحكومات الولايات ومستشاراً لعدد من المؤسسات والولايات الأخرى. أسس عدة مشاريع مثل برنامج الطلاب الموهوبين التابعين لحكومة ولاية كنتكي. يعمل في الوقت الحاضر في تأليف كتاب حول لجنة بريتشارد ودورها في الإصلاح التربوي.

جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا

تمهيد

خطة طموحة من أجل تحسين المدارس

يصف هذا الكتاب أهداف وخبرات ونتائج سنّ تشريع الإصلاح المدرسي في الولاية، وهي الأشمل والأطول في الأمة. أنهمك سبعة عشر مؤلفاً (تسعة من ولاية كنتكي وثمانية من خارجها) في البحث أو تطوير السياسة المتعلقة بالإصلاح المدرسي، كما ذكروا لنا الأحداث الهامة والأفكار العميقة التي كوَّنت قانون الإصلاح التربوي في كنتكي (KERAR) 1990.

وهناك من كتب مقالات وألّف كتباً عن قانون الإصلاح ساعدت في تكوين أو تنفيذ الإصلاحات. ومع أن هذه الكتب والمقالات عبارة عن اطلاع ضروري لأولئك الذين يسعون أن يفهموا أثر حركات الإصلاح المدرسي العام، فإنها لا تقدّم الصورة الكاملة للإصلاح التربوي. وهناك أمر هام آخر وهو الآثار الشاملة وطويلة الأمد المتعلقة بإعادة التنظيم المدرسي، أي النتائج الإيجابية والسلبية. ويقوم هدف هذا الكتاب على تقديم منظور أكثر شمولية.

لقد كتبنا هذا الكتاب في المقام الأول من أجل الذين يمتهنون التربية وصانعي القرارات. أردنا من المعلمين والإداريين أن يفهموا كيف ينسجم عملهم مع المجال الواسع للإصلاح المدرسي. أردنا من صانعي القرار، بما فيهم هيئة حكومة الولاية، وأعضاء مجلس مدارس الولايات والمدارس المحلية والأعضاء في الهيئة التشريعية أي سياسات وممارسات محدّدة تستطيع ولا تستطيع أن تُحسّن عملية التعليم والتعلّم. أردنا من الأولياء والمواطنين الراغبين في استخدام طاقتهم ونفوذهم لإفساح الفرص التربوية للأطفال أن يعرفوا كيف يستطيعون أن يُسهموا بالعملية الديمقراطية للإصلاح. كما أردنا أن نشارك نماذج التدريس الجديدة والتطوير الاختصاصي مع مربّي المعلمين والباحثين في السياسة الذين يهيئون جيل قادة المدرسة القادم.

KERA: قانون الإصلاح التربوي في كنتكي:

بدايات وميزات ونتائج

لم يظهر قانون الإصلاح أو يتكوّن في معزل عن غيره. فقد سبق المساعي التي بُذلت في كنتكي عددٌ من القضايا البارزة. فقبل ظهور قضية «روز ضد مجلس من أجل تربية أفضل» (1989) في كنتكي، قَلَبَتْ سبْعُ ولايات الأنظمة المالية المدرسية رأساً على عقب بسبب عدم المساواة في توزيع الموارد على المناطق المدرسية. وفَصَلَتْ المحاكم في ولاية واشنطن وويست فيرجينيا بالقضايا المالية المدرسية

المتعلقة بقواعد التوزيع النسبي للموارد وكذلك مستوى الموارد الضرورية للطلاب لتحقيق النتائج المرجوة. وقد أثرت هذه القضايا بكل تأكيد على من يصوغ الدعاوى القانونية في كنتكي وزرعت الأمل في قلوب الذين قدّموا دعوى إلى المحاكم.

وهناك ولايات أخرى سبقت كنتكي في جهودها لإصلاح المنهاج المدرسي أيضاً. فقد شكّلت كاليفورنيا سلسلة من الأطر التدريسية وغيّرت المحتوى والبنية والتقييم في الولاية. وكانت ولاية فيرمونت أول من مهّد الطريق لتغيير التقييم وأتت بقواعد جديدة للتدريس. وجربت ولايات أخرى - مثل جنوب كارولينا وكونيكتيكت وأريزونا وديلاوير - استراتيجيات مختلفة للإصلاح على مستويات مختلفة. وخارج الحلبة السياسية في الثمانينيات من القرن العشرين، قدّم لنا اندماج المدارس الأساسية، والمدارس المدعومة ومشروع المعايير الجديدة أمثلة أخرى حول الحركات القومية لتحسين التدريس (كوهين، 1995). وفي أواخر الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، كان هنالك تقدّم على المستوى الفدرالي لحث الإصلاح الشامل في التربية عموماً: اجتماع رؤساء حكومات الولايات مع الرئيس بوش في تشارلوتزفيل عام 1989 (حيث قام ويلكنسون حاكم كنتكي بدور هام)، وعمل هيئة الأهداف القومية، وقاعدة من أجل الأهداف 2000، وتجديد ترخيص التشريع رقم 1. وقد ركّز الإصلاح الشامل في معظم الولايات، حسب ما قال أوداي O'Day وسميث Smith (1993)، على تكوين أدوات سياسية جديدة لسنّ تشريع

الإصلاح وتقليل الأنظمة البيروقراطية التي تعيقه. وقد كان هذان العنصران بارزين في قانون الإصلاح كذلك. وحدد أوداي وسميث مجالات أخرى ينبغي التركيز عليها من أجل وسائل سياسية جديدة: معايير جديدة للمحتوى، وتقييم جديد يشتمل على واجبات طلابية واقعية فكرية، ومناهج أكثر طموحاً، وتغيير في إعداد المعلمين لمساندته المعايير الجديدة. ونقول ثانية، إن قانون الإصلاح انتبه إلى المجالات الأربع ولكنه انتبه أكثر إلى المعايير الجديدة للتعليم والتقييم «الحقيقي» الجديد. ومع أن جهود الإصلاح في الولايات الأخرى وعلى المستوى القومي أثرت حقاً بصورة عميقة على مصممي نموذج التغيير المدرسي في كنتيكي، فإن أحداً لم ينجح بهذا القدر من النجاح في تعديل خبرات كل مدرسة وكل طالب.

ويتميز قانون الإصلاح التربوي بثلاث ميزات. أولاً، إنه قانون الإصلاح الأوسع انتشاراً والأكثر تغييراً في الأمة خلال عقد من الزمان. وقد شجّع على مبادرات التغيير المدرسي في أنحاء الولايات المتحدة. وبدأت الولايات تنهمك على نحو واسع في مناقشات فلسفية وسياسية حول المعايير الأكاديمية ومسؤولية المدرسة والاختبار الموحد والمساواة المالية والإدارة المدرسية والتدريب الاختصاصي والترخيص بممارسة مهنة المربين. وأفرزت التسعينيات من القرن العشرين أيضاً من السياسات والمشاريع تشكّلت لمساندة المدارس العامة في أميركا. ومع ذلك، إن ولاية لم تنجح كما نجحت ولاية كنتيكي في جمع الأطراف لتجعل من ذلك كله كلاً متجانساً، كما قال

الباحثون والكتّاب مراراً وتكراراً. وظهرت مقالة حول قانون الإصلاح في جملة العالم المالي التي ذكرت بجدارة، «خِلَافاً لما جرى في العديد من الولايات التي استجابت للقلق الموثق جيداً حول الأزمة التربوية في أميركا وذلك بالبدء بالتغيير بالتدريج، فإن ولاية كنتكي قد بدأت حقاً من الصفر». (باريت وغرين، 1992، الصفحة 56 - 58). وبمعالجة قضايا مثل المناهج والإدارة والتمويل المدرسي في وقت واحد قدّمت كنتكي نافذة للعالم ليشاهد من خلالها كيف يمكن لهذه الأمور منفردة أو مجتمعة أن تُحسّن الإنجاز الأكاديمي أو تعيقه (يقدم المستند القانون 1.1 ملخصاً عاماً عن مبادرات لإقرار قانون الإصلاح العام).

ثانياً، احتاج قانون الإصلاح عدداً من المدارس ليضع فيها موضع الاستعمال مبتكرات وطرائق جديدة كتنقيص أداء يراهن عليه وعدداً من صفوف المدارس الابتدائية، تتعدّد فيها أعمار التلاميذ، وهي أمور جربتها عدة ولايات أو فكرت بها ملياً. وهكذا تقدّم خبرة كنتكي بهذه النماذج بينات وشواهد لأولئك الذين يسعون لتأييد أحسن الأفكار حول تحويل المدارس من أجل القرن الواحد والعشرين.

ثالثاً، لقد بقي قانون الإصلاح لمدة عقد من الزمان وبقيت معظم مبادراته الأصلية سليمة. وهذا النوع من طول العمر غير مسبوق في الواقع في عصر تميز بمشاحنات أنصار السياسيين وصبر شعبي له حدود تجاه التغيير الاجتماعي العريض. واحتوت كنتكي الخلافات أو المشاحنات وقدّمت للعالم سجلاً مفصلاً عن إنجازاتها وإخفاقاتها.

ولهذا الكتاب، الذي يَدْرُسُ تلك الإنجازات والإخفاقات، القدرة أن يُحسِّنَ فهم الإصلاح المدرسي على نحو أفضل من المستويات السابقة.

وكان الإيمان الراسخ لفريق القيام بالواجب للإصلاح التربوي الذي صاغ قانون الإصلاح يقول: إن جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا. وقد أثر ذلك الإيمان على الخيارات التي تلت والمتعلقة بالبرامج والإنفاق اللذين كانت المدارس العامة في كنتكي تتصارع معهما فيما مضى. وبعد عشرة أعوام من العمل المتواصل لإنعاش نظامها التربوي، لم تبرهن كنتكي أن جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا، ولكنها أثبتت أن العديد بل الأكثرية يستطيعون أن يتعلموا. يقول خصوم قانون الإصلاح إن ذلك نصر أجوف. وعلى كل حال، يقول أولئك الذين يدعمون التغيير المدرسي، مثل لجنة بريشارد للتحفوق الأكاديمي، وهي مجموعة دفاع عامة في أنحاء الولاية، إن كنتكي أظهرت ما يكفي من التقدم وتستحق متابعة ما بدأته. وفي تقرير حديث لمجلة غرينينغ غراوند حول أول عقد زمني لقانون الإصلاح، وضعت لجنة بريشارد للتحفوق الأكاديمي المناظرة وفقاً للأهمية النسبية:

المستند القانون 1.1

ملخص حول اقتراح القانون الرئيسي للإصلاح التربوي في ولاية كنتكي عام 1990

يتألف قانون الإصلاح التربوي في كنتكي 1990 (KERA) من 946 صفحة حول القانون الذي أعاد تكوين المدارس العامة في كنتكي استجابة لقرار المحكمة العليا للولاية الذي أعلن أن النظام السابق نظام غير منصف وغير فعال وغير وافي. ولذلك شكّل فريق تشريعي للقيام بواجب الإصلاح المدرسي له ثلاث لجان فرعية لتقترح السياسات والقوانين المتعلقة بالمنهاج والإدارة والتمويل. وتبني فريق القيام بالواجب إثني عشر مبدأ توجه أفكاره وتوصياته. وظهر في أعلى القائمة «جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا ومعظمهم على مستوى عال» وكان من أبرز الاقتراحات التي أوصى بها الفريق لتكون في القانون ما يلي:

المنهاج

لقد طُلب من المدارس أن تتوقع مستويات عالية من الإنجاز في ستة مجالات: التبادل الأساسي للأفكار أو الآراء أو المعلومات عن طريق الكلام أو الكتابة أو الإشارة وكذلك مهارات مادة الرياضيات؛ أفكار أساسية حول الرياضيات والعلوم والفنون والعلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية والحياة العملية والدراسات الحرفية؛ الاكتفاء الذاتي؛ عضوية في مجموعة ذات مسؤولية؛ التفكير وحل المشاكل؛ دمج وتكامل أشكال المعرفة.

وطلب من الولاية أن تطور نظام تقييم مبني على الأداء بصورة أساسية وتكون المدارس مسؤولة عن أداء الطلاب. وأنشئ نظام معلومات حول نتائج التدريس في كنتكي. وقد نُفذ كنظام يُراهن عليه ويقدم مكافآت مالية للمدارس التي حققت أهداف التحسين وعقوبات للمدارس التي لم تحقق ذلك. أما المدارس التي أنخفض مؤشر مسؤوليتها على نحو ملحوظ خلال دورة لمدة سنتين، فقد تُلقت مساعدة مالية و«مربياً متميزاً» (يدعى اليوم المربي رفيع المستوى) يعمل كمستشار.

وهناك اقتراحان منهجيان أساسيان في القانون. كان الأول حول برنامج رياض الأطفال لجميع الأطفال البالغين أربع سنوات لقبولهم مع المجازفة برسوبهم. وكان الاقتراح الثاني حول برنامج للمدرسة الابتدائية غير المتدرجة لتلاميذ مرحلة الحضانة من خلال الصف الثالث. وكان يهدف قانون الإصلاح بذلك إلى إلغاء الإخفاق المبكر للتلاميذ بسبب وضعهم في زمر تنوعت أعمارهم وقدرات طلابها، وبذلك يمكن أن يقوموا بتقدم مستمر. وكان على الطلاب دخول الصف الرابع بعد إتمام برنامج المدرسة الابتدائية بنجاح.

ومن أجل الطلاب الذين يقبلوا مع المجازفة برسوبهم وتقليل العوائق أمام عملية التعلم، شكّل قانون الإصلاح برنامج خدمة المدرسة الموسعة الذي قام بمهام المعلم الخصوصي خارج الساعات المدرسية النظامية ومهام مراكز خدمات الناشئين ومساندة الأسرة. فقدّم بذلك إمكانية أفضل للوصول إلى الخدمات الاجتماعية والطبية.

ولتعزيز قدرة المربين من أجل مساعدة الطلاب للوصول إلى مستويات أعلى من المعرفة، زاد قانون الإصلاح الاعتمادات المالية لدعم تكنولوجيا عملية التدريس والتطوير الاجتماعي. واحتاج القانون 65 بالمئة من الاعتمادات المالية للتطوير المهني لإنفاقها على المستوى المدرسي وذلك بقرارات تصدر عن المجلس المدرسي المكوّن من المدير وثلاثة معلميّن واثنتين من أولياء الأمور.

الإدارة

أنهى قانون الإصلاح إدارة مدرسية دامت 152 سنة وذلك بتعيين مراقب منتخَب عن الولاية للإشراف على عملية التدريس العام وتكليف مندوب تربويّ الذي كان عليه أن يعمل حسب إرشادات مجلس التربية. ومُنحت مديرية التربية، وفق توصية المندوب الجديد، السلطة لتتولّى شؤون المدارس والمناطق التي تقصّر أو تتخلّف عن القيام بما هو مطلوب ولتنفذ أنظمة ضد محاباة الأقارب في التوظيف. وأبطل القانون الجديد مركزية سلطة مجالس التربية المحلية وذلك بالطلب من المجالس المدرسية أن تقرّر السياسات والقضايا المتعلقة بالمنهاج

والتدريس . أما التغيير الثالث في الإدارة فكان تشكيل مجلس لمعايير المهنة التربوية تحت إشراف المعلمين ، الذي كان عليه أن يمارس سلطة مستقلة حول الترخيص للمعلمين لمباشرة التعليم وإعطاء شهادة بذلك وحول الموافقة على برامج إعداد المعلمين . وأخيراً كَوّن قانون الإصلاح هيئة إشراف تشريعية خاصة ، وهي دائرة المسؤولية التربوية لضبط وصايا الإصلاح في جميع أنحاء الولاية ورفع تقرير بذلك مباشرة إلى مجلس النواب في كنتكي .

التمويل

قدّم قانون الإصلاح زيادات ملحوظة في الدعم المالي للمدارس . فُخْصَصَتْ موارد مالية لدعم مؤسسة الدعم التربوي للمتفوقين في كنتكي . وقد شكّلت لتضييق الفجوة فيما يتعلق بنفقات كل طالب بين المناطق الفقيرة والمناطق الغنية في الولاية . وكان عليها أن تُظهِر بوضوح المبلغ المكفول من نقود الولاية لكل طالب ، المبني على متوسط الحضور اليومي للعام الماضي . وكان ينبغي على المؤسسة ضبط الموارد المالية لتظهر كلفة المنطقة المحلية لنقل أولئك الأطفال وتعليمهم الذين كانوا عاجزين أو هنالك مجازفة في تعليمهم . وأعطى القانون المالي الجديد مناطق حرية التصرف أو الاختيار في جمع واستخدام الموارد المحلية لزيادة نفقات جميع الطلاب . وأخيراً ، وقّر قانون الإصلاح لرواتب المعلمين زيادات كبيرة .

«لن نكون سعداء إلى أن يتعلّم كل طفل قدر استطاعته . ولكن ذلك لا يتحقّق في كل مكان من أميركا كما أنه لم يتحقّق أبداً . ولذلك ينبغي أن يكون هنالك هدف معقول يتحرّك باتجاه تلك الغاية مع الأمل بالوصول وبذلك الجهد لتحقيق ذلك . ولذلك نؤمن أن عنوان هذا الكتاب لا يزال ملائماً كما كان يلائم إيمان فريق القيام بالواجب للإصلاح التربوي منذ عشرة أعوام .

ملخص المحتوى

كان علينا، نحن محرري هذا الكتاب، أن نتخذ قرارات صعبة حول ما ينبغي أن نبحث فيه أو نحذفه. ولم يكن في الإمكان أن نتوجه بطريقة ذات معنى إلى جميع الاقتراحات التي تحتويها 946 صفحة من مشروع قانون المجلس النيابي رقم 940 الذي أدي إلى إصدار قانون الإصلاح التربوي في كنتكي. ولذلك قررنا أن نلقي الضوء على تلك الجوانب التي هي مركز اهتمام البحث والتحليل العميقين، وعلى كل ما تعلق بحسن التبصر، وكل ما قدّم دروساً يمكن أن تبعث النشاط في ممارسات المستقبل. وهنالك أربع اقتراحات هامة وناجحة كانت موضع نقاش في فصول هذا الكتاب: برنامج رياض الأطفال في كنتكي، وبرنامج الخدمات المدرسية الموسعة، وبرنامج مركز خدمات الناشئين ومساندة الأسرة، والدعم المتزايد من أجل التكنولوجيا واستعمالها في المدارس. وتستحق كل ناحية من هذه النواحي مكاناً في مناقشة قصة كنتكي. وعلى كل حال، قررنا أن نختصر تركيز هذا الكتاب على تسعة اقتراحات أخرى للإصلاح. ونعتذر عن أي حذف قمنا به ونأمل أن يكون هنالك من يملأ تلك الثغرات في كتب تصدر في المستقبل.

لهذا الكتاب أربعة أقسام. يتحدث القسم الأول عن المؤسسة التي أنشئت من أجل قانون الإصلاح في كنتكي. وفي الفصل الأول، يورث روجر إس. بانكراتز Roger S. Pankratz المدير التنفيذي السابق لمجلس كنتكي لمعايير الأداء المدرسي الأحداث التي جرت في

المحاكم وفي مكتب الحاكم والهيئة التشريعية التي أفرزت «مبادرة سنّ القانون التشريعي الأشمل، بكل ما في الكلمة من معنى، في التاريخ المعاصر للإصلاح التربوي» كما قال مايك كيرست Mike Kirst، الأستاذ في جامعة ستانفورد (باريت وغرين، 1992، صفحة 56). وفي الفصل الثاني يُركّز جيكونب إي. آدامز الابن Jacob E. Adams Jr.، الخبير في السياسة المالية في جامعة فاندربيلت، بصورة أكثر دقة، على المناقشات والأعمال في المحاكم والتي كانت ضرورية للوصول إلى تربية الأطفال في كنتكي على نحو عادل ووافٍ. ويتحدث آدامز كذلك عن التقدّم غير المنتظم من أجل تحويل الحلم إلى حقيقة تُشاهد في غرف صفوف كنتكي. وفي الفصل الثالث، جاك دي. فوستر Jack D. Foster، سكرتير سابق في هيئة العلوم الإنسانية والتربية، وممثّل الحاكم والاس ويلكنسون Wallace Wilkinson في فريق القيام بالواجب من أجل الإصلاح التربوي، يُعيد إلى الأذهان فحوى وتفسير القانون من منظور أولئك الذين صاغوه. وينتهي القسم الأول بالحديث حول النواحي الهامة للمقابلة التي جرت مؤخراً مع جو رايت Joe Wright زعيم الأغلبية في مجلس الشيوخ في الوقت الذي قُدّم فيه قانون الإصلاح. وَيُعْتَبَرُ رايت Wright صدور القانون ذا أهمية خاصة في عمله السياسي، علماً أنه قُدّم كل عون ورعاية من أجل مبادرة إعادة تكوين المدارس من خلال مجلس النواب في كنتكي عام 1990.

يَصِفُ القسمُ الثاني تأثيرَ قانون الإصلاح التربوي على التعليم

والتعلم خلال العقد الماضي . في الفصل الخامس ، جون بي . بوجيو John P. Poggio ، الباحث وعضو هيئة المجلة التقنية القومية من أجل اختبار المسؤولية لرابطة الكومنويلث ، يقدم دراسة حول نظام لمعرفة نتائج التدريس في كنتكي ، أي خطة تقييم ومسؤولية الولاية التي اعتبرها الكثيرون القوة الدافعة وراء قانون الإصلاح والتي ربما كانت الناحية الأكثر إثارة للجدل أو الخلاف . وفي الفصل السادس ، ستيفن ك . كليمنتس ، Stephen K. Clements ، المحلل للسياسة التربوية في جامعة كنتكي ، يبحث في جهود مديرية التربية في كنتكي لتطوير بنية مناهج يمكن أن يساعد المدارس على إعادة تنظيم عملية التدريس بمعايير محتوى أساسي جديدة لولاية كنتكي . ووصف كليمنتس الوقت العصيب الذي مرت به الولاية لتنقل إلى المعلمين ما يحتاج الطلاب أن يعرفوا وما يستطيعون أن يفعلوا وخاصة في مناخ من الخوف الذي تلا إدخال تقييم يُراهنُ عليه . وفي الفصل السابع جيمس راثس James Rathس الباحث والخبير في المناهج في جامعة ديلاوير ، يقدم نتائج الجنسين لبرامج المدارس الابتدائية في كنتكي . ومع أن هنالك بيئة تقول إن التعليم والتعلم في الصفوف الابتدائية الأولى في كنتكي قد تحسّنا ، إلا راثس Rathس يشير أن التقدم لم يحقق ما كان يصبو إليه المصلحون . ويختتم القسم الثاني بالحديث عن الخبرة الشخصية لطالب مدرسة ثانوية شرق كنتكي الذي تعلم على أيدي المعلمين الذين كانوا ما يزالون يناضلون لكي يفهموا مجموعة جديدة من التقييم والمناهج والمعايير التي أتى على ذكرها قانون الإصلاح التربوي .

يصف القسمُ الثالث المبادرات الرئيسية الثلاث حول قانون الإصلاح التربوي لبناء قدرة المربين. في الفصل التاسع الباحثان جي. وليامسون ماكديارميد G. Williamson McDiarmid من جامعة ألaska وتوم كوركوران من اتحاد بحث السياسة التربوية، يقدمان تحليلاً عميقاً حول نضال كنتكي لتحسين مستويات التعليم من خلال التطوير المهني. وهناك ندوات متطورة، اشترك فيها باحثون ومسؤولون من مديرية التربية ومديرو مدارس متميزون وهيئة تدريس جامعية، أتت بنتائج واعدة في السعي لتنفيذ ممارسات مثمرة. وفي الفصل العاشر، باتريشيا جي. كانابيل Particia J. Kannapel، وپام كو Pam Coe، الباحثان في المخبر التربوي تقدّمان نتائج أبحاثهما حول فعالية برنامج المربي المتميز في كنتكي (يدعى اليوم برنامج المربي رفيع المستوى). وتشيران كذلك إلى العوامل التي يقدمها بحثهما وأن هذه العوامل هي أهم العوامل لمساعدة المدارس للحصول على نتائج جيدة. في الفصل الحادي عشر، روجر إس بانكراتز وبوني جي. بانكار، مربيا المعلمين وباحثان، يدرسان جهود مجلس معايير المهن التربوية في كنتكي لإعادة صياغة برامج إعداد المعلمين ورفع جودة عملية التدريس في أنحاء الولاية. ويختتم القسم الثالث بأحداث واضحة مع معلّم وإداري مدرسة اللذين يعرضان وجهة نظرهما حول التحديات المهنية التي قدّمها قانون الإصلاح، والنضال المستمر لملاءمة الممارسة مع السياسة.

يقدمُ القسم الرابع ثلاث مبادرات تتعلق بقانون الإصلاح

التربويّ، وقد صيغت لكي تأتي بمن يقوم بأدوار هامة في مجال الإدارة والدعم المدرسي. في الفصل الرابع عشر، جانيت إل ديثد Janet L. David، من مجموعة بحث منطقة الخليج تقدّم تحليلها حول محاولة كنتكي لتكوين مجالس ديمقراطية مرتبطة بموقع المدرسة في أكثر من ثلاث مئة مدرسة في كنتكي. وبالرغم من أن النموذج الهام الذي اختارته ولاية كنتكي واحد من عدة بدائل متيسّرة، ترى جانيت ديثد تقدماً ملحوظاً في سعي الولاية في جعل أولياء الأمور والمعلّمين والإداريين شركاء كاملي الأهلية في مجال التربية. ويصف الفصل الخامس عشر خطة كنتكي الطموحة لإعادة تنظيم مديرية التربية لتكون تابعة لمندوب مُعيّن وكيف أثر إعادة التكوين على تنفيذ المبادرات المختلفة في كنتكي. سوزان فوليت لوسي، مندوبة مساعدة للتربية في ولاية رود آيلاند وزميلتها باتريشيا ديفس غولبيرغ Patricia Davis Goldberg، تبحثان في محاولة مديرية التربية لمعادلة مراقبة المدرسة مع دعم المدرسة. في الفصل السادس عشر، روبرت إف. سيكستون Robert F. Sexton، المدير التنفيذي في لجنة بريتشارد للتفوّق الأكاديمي، يروي لنا قصة لافتة للنظر حول مجموعة من المواطنين الذين قادوا نضالاً من أجل مدارس أفضل في كنتكي والذين استمروا كصوت قوي للتغيير اليوم. ويرمز عمل هذه المجموعة إلى الدور الهام الذي يمكن لأولياء الأمور والمواطنين الآخرين أن يقوموا به في تغيير المدارس العامة. ويختتم القسم الرابع بتقرير حول الرحلة التي قام بها ولي أمر من إدارة مزاد لبيع الخبر إلى إقناع الأولياء الآخرين

والمربين للعمل معاً من أجل عدد وافر من قضايا إدارة المدرسة .
 أخيراً، وفي الختام، محرراً الكتاب، روجر إس بانكراتز Roger S. Pankratz من جامعة ويست كنتكي، وجوزيف إم. بيتروسكو Joseph M. Petrosko من جامعة لويسفيل يحدّدان ويلقيان الضوء على اثني عشر درساً هاماً من حركة الإصلاح المدرسي الشامل في كنتكي، كما يقدّمان هذه الأفكار المميزة الاثنتا عشر لبيان الأثر العميق الواقع على المدارس العامة في الولاية وكمبادئ رئيسية توجّه جهود المستقبل لتحسين التربية في أنحاء الولايات المتحدة .

تشرين الأول 2000

روجر إس. بانكراتز
 بولينغ غرين، كنتكي
 جوزيف إم. بيتروسكو
 لويسفيل، كنتكي

القسم الأول

قاعدة الإصلاح لجميع أنحاء الولاية

المعارك القانونية والتشريعية

روجر إس. بانكراتز

صادف 11/ نيسان/ 2000 الذكرى العاشرة لتوقيع الحاكم واليس ولكينسون Wallace Wilkinson مشروع القانون 1940 الصادر عن المجلس النيابي، المشهور باسم قانون الإصلاح التربوي في كنتكي عام 1990 (KERA). وكان عنوان صحيفة هيرالد ليدر «الحاكم يوقع مشروع قانون التربية» (ستراود، 1990 صفحة 1A). ووصفه ولكينسون «أهم تشريع سُنَّ في الولاية منذ تبني دستورها» (جينينغ، 1990 1A). وقالت مجلة إديوكيشن «لقد كان واحداً من جهود إعادة البناء الأكثر شمولية على الإطلاق سنَّته هيئة تشريعية في ولاية» (ووكر، 1990، صفحة 1). ووصفته جريدة نيويورك تايمز «أشمل مشروع تربوي على الإطلاق تدرسه حكومة ولاية» (البداية ثانية، 1990، صفحة 35). وحتى الرئيس بوش مَيَّز كنتكي كولاية استخدمت «التفكير الإبداعي» لتطوير مدارسها العامة (بوش يمتدح كنتكي، 1990).

يتفق المربون وصانعو القرار في كنتكي وخارجها أن قانون الإصلاح التربوي كان بداية لعصر جديد للتربية في المدارس العامة في كنتكي. ولا يزال أولئك القائمون بالأدوار الرئيسية والذي كُونوا وأثروا على صدور قانون الإصلاح يقولون إنهم لا يصدّقون، حتى هذا اليوم، أن القانون قد صدر. ومنذ 1990 أصدرت ولايات أخرى تشريعات رئيسية للإصلاح التربوي، إلا أن تشريعاً واحداً لم يبلغ المنزلة التي بلغها قانون الإصلاح في كنتكي فيما يتعلّق بمسؤولية المدرسة تجاه اكتساب الطلّاب المعرفة، وإيقاظ انتباه الجمهور للتربية وزيادة الدعم المالي لمدارسها.

قبل عام 1990 كانت كنتكي تحتل منزلة 25 بالمئة وهي النسبة الدنيا على مستوى الأمة لكل مقارنة قومية تقريباً للأداء التربوي، وكانت كنتكي كولاية قريبة من الدرجة الدنيا فيما يتعلّق بمعرفة القراءة والكتابة العملية. وكانت نسبتها فيما يتعلّق بإتمام التعليم الثانوي من أخفض النسب المئوية (مكتب الإحصاء، 1985، صفحة 134، الجدول 217).

وفي السبعينيّات من القرن العشرين، قام الكثير من الناس بعدد من المحاولات لرفع الاعتمادات المالية للتربية في الولاية، ولكن كلما أخذ مجلس النواب خطوة إلى الأمام، كان يُتبع ذلك خطوتين إلى الوراء (قضية روز ضد المجلس 1989). وفي عام 1985، طلبت الحاكمة مارثا لين كولينز Martha Lane Collins عقد جلسة للحديث عن التربية، وأصدر مجلس النواب عدة تدابير وبرامج للتربية ولكنه

أخفق في إقناع المشرّعين لتمويلها. وكما قال الحاكم السابق بيرت كومبز Bert Combs 1991 أثناء خدمته كرئيس المحامين في القضية الهامة، روز مع مجلس من أجل تربية أفضل، «يَهْرُبُ معظم السياسيين الناجحين من كلمة «ضرائب» كما يهرب الشيطان من المياه المقدسة». (كوفر، 1991، صفحة 13).

إذاً كيف استطاعت كنتكي، وفيها عدد من أفقر المناطق المدرسية في الأمة وأسوأ سجل فيما يتعلّق بتقديم فرص تربوية لأطفالها، أن تطوّر مدارسها وأن تجد 1,3 بليون دولار كتمويل إضافي كل سنتين لدعمها؟ يصف بقية هذا الفصل الأحداث الهامة التي وضعت كنتكي تحت أضواء الأمة لإصلاحها المدرسي خلال العقد الماضي. وستبين هذه الخلاصة كيف سعى مواطنو كنتكي ببصيرة رائعة ومثابرة وشجاعة في المحاكم وفي مكتب الحاكم والهيئة التشريعية لجعل الإصلاح المدرسي حقيقة ملموسة في كنتكي.

المحاكم تضع أساساً راسخاً

بدأت المسألة في أوائل 1984 عندما طرَدَتْ أليس ماكدونالد Alice McDonald، مراقبة التعليم العام المنتخبة حديثاً عن الولاية، أرنولد غيس Arnold Guess 30 سنة، العريق في التمويل المدرسي في مديرية تربية كنتكي. وقد أرغم غيس، الذي كان قد أيّد المرشح غير الصالح، على الاستقالة (دوف، 1991، صفحة 5 - 6). وعلى كل حال، استطاع غيس في حياته الجديدة أن يلفت الانتباه إلى عدم

المساواة الشديدة الذي لاحظها في المدارس الريفية الفقيرة في شرق كنتكي. ولما كان مسؤول الميزانية الرئيسية لمديرية التربية وموظفاً في الولاية، لم يكن في استطاعته أن يتحدّى ذلك الظلم الذي تمثّل في عدم المساواة ولكنه كمواطن عادي ولا يتولّى منصباً رسمياً، رأى أموراً جائزة الحدوث. ولأنه كان يعلم الحقائق خلف الفرص التربوية الفقيرة للطلّاب في أبالاتشيا، رأى في الجهاز القضائي أداة يمكن أن يستعملها للوصول إلى نتائج حسنة.

بدأ غيس Guess يعرض على مراقبي بعض المناطق المدرسية الأفقر في كنتكي حلمه في كسب قضية قانونية. وقد وافقوه بقوة لتحقيق هدفه لزيادة المساندة للمناطق الفقيرة، ولكنهم لم يكونوا واثقين تماماً حول إيمانه أنّهم سوف يفوزون بنضالهم ضد مجلس النواب القوي في كنتكي وحاكمها ومجلس الولاية للتربية للمرحلة الابتدائية والثانوية. وسرعان ما فاز غيس بتأييد كيرن ألكساندر Kern Alexander، صديقه القديم وزميله، وأحد سكان كنتكي المشهور على مستوى الولاية بخبرته في التمويل المدرسي. كان ألكساندر أستاذاً في جامعة فلوريدا وعمل كمنسّق للسياسة التربوية لحاكم فلوريدا. وكان سجل ألكساندر المشرفّ عوناً لجهود غيس ولكنه احتاج المزيد من العون. في يوم 4/ أيار/ 1984 دعا المراقبين المنتخّبين الذين كانوا مشاركين في حلمه لأول لقاء لمجموعة عُرفت باسم مجلس من أجل تربية أفضل (دوف، 1991، صفحة 5 - 6). في ذلك الاجتماع، شرح خبيران في شؤون التمويل المدرسي قاعدة من أجل قضية قانونية

محتملة. وعيّن المراقبون لجنة توجيه لتوظيف أعضاء جدد والسعي وراء مشاورات قانونية.

وفي شهر تشرين الأول، قام غيس وعدة مراقبين بزيارة الحاكم السابق لكنتكي، بيرت كومبز Bert Combs، وهو شريك في مؤسسة قانونية هي الأكبر والأرفع شأنًا في كنتكي، وتولى عدة وظائف بارزة في كنتكي. (دوف، 1991، صفحة 7 - 8). وكان قد تخرّج من منطقة مدرسية ريفية في شرق كنتكي ولذلك تعاطف مع طلب غيس وأمنيته المنشودة. وكان كومبز يعرف، على كل حال، أن هنالك عقبات ستواجه قضية قانونية تُرفع ضد المجموعة السياسية معسولة الكلام في كنتكي. في البداية، كان كومبز راغباً عن تخصيص اعتمادات مالية في مؤسسته حرصاً على شركائه القانونيين وموكليه. كما وجد أن الانتقال من مركز حاكم إلى محام خاص أمرٌ صعبٌ. وكما قال كومبز فيما بعد لمجلة التشريع في هارفارد، «كنت بحاجة أن أتوسل للحاكم ومجلس النواب كما يحتاج الخنزير سرجاً جانبياً» (صفحة 3). وتابع غيس وزملائه بعزم وعناد. وذكرُوا كومبز أنه في وقت من الأوقات «كان مدير المؤسسة التربوية ولم يمول مجلس النواب على الإطلاق المدارس العامة في الولاية» (كومبز صفحة 3) «وكان الأطفال في كنتكي»، حسب وجهة نظرهم، «محرومين من حقهم الدستوري في تربية تتصف بالكرامة والمساواة... وكنا كمتفرجين نضيع «زرع الحبوب» من أجل مستقبل كريم». (كومبز صفحة 3) وبعد الزيارة الثالثة أو الرابعة التي قامت بها المجموعة،

سألهم إذا كان في استطاعتهم أن يحصلوا على 30 إلى 40 بالمئة من المناطق المدرسية للمشاركة في هذه المساعي، فإنه سوف يدرس القضية. ومن خلال العمل المجهد والمثابرة، مُجدِّداً، أقنع غيس ومجموعته 66 من 178 منطقة للمشاركة في مجلس من أجل تربية أفضل. وأحضروا الأدلة والبيانات لكومز ووافق أن يتولى القضية (دوف صفحة 8 - 9).

عمل كومبز لوجه الخير العام، ولكنه احتاج إلى مساندة ثلاثة محامين وخبير في القوانين التربوية لإعداد الشكوى ولدراسة القضايا الإجرائية. أما الست والستون منطقة مدرسية لمجلس من أجل تربية أفضل، فقد فرضت على أعضائها مبلغ خمسين سنتاً لكل طالب لمساندة القضية القانونية.

وكان في فريق كومبز القانوني المحامون تيد لافيت Ted Lavit وتوماس لوويس Tomas Lewis وديبارا داواهير Debra Dawahare (دوف، 1991، صفحة 9 - 10). عملت داواهير مستشارة لكومبز في كل مراحل القضية. وكان كيرت ألكساندر Kert Alexander مستشارهم فيما يتعلق بالتمويل المدرسي.

في يوم 8/ أيار/ 1985 أعلن المجلس من أجل تربية أفضل أنه يريد أن يقيم دعوى على الولاية (دوف 1991 صفحة 9 - 10) فقاومت الجماعة السياسية هذا التهديد الأولي كما كان متوقعاً. وتوعدت أليس ماكدونلد، Alice McDonald مراقبة الولاية بالانتقام من مديري المدارس الذين شاركوا السياسيين. وسارع زعماء المجلس النيابي

لتذكير الجمهور بجميع جهودهم لتمويل التربية بالرغم من سوء الإدارة المحلية فيما يتعلق بالاعتمادات المالية في المناطق الريفية الفقيرة. وقالت مكدونلد إنها ستصدر إنذاراً قضائياً بسبب استخدام الاعتمادات المالية لغير الغرض المخصصة له. ووافق رئيس المجلس النيابي وكذلك لجان التربية في مجلس الشيوخ وأصدروا بياناً مشتركاً وجهوه إلى وسائل الإعلام. وهناك من أخبر كيرت ألكساندر، الذي أصبح رئيس جامعة ويستيرن كنتكي في تشرين الثاني 1985، أنه إذا ثابر في مساندة المجلس من أجل تربية أفضل، فإن تمويل جامعة ويستيرن كنتكي يمكن أن يصبح في الخطر المحقق بمتهم. (دوف صفحة 35 - 36).

وعلى كل حال، العملية التي بدأها غيس عام 1994 استمرت وكسبت زخماً وتوسعاً، بفضل الخبرة غير العادية والشجاعة. واختار كومبز وفريقه القانوني استراتيجية لبناء تاريخ حقيقي واضح حول الإصلاحات التي فشلت ولتطوير النظام المدرسي الذي انحرف عن خط السير. وبينوا أن معدل الحصص الضريبية لكل طالب في المناطق العشر الأغنى نسبة إلى معدل الحصص الضريبية لكل طالب في المناطق العشر الأفقر كان 6 إلى 1. وتراوح المعدلات الضريبية لكل مئة دولار من قيمة ممتلكات خاضعة للضريبة من 1,14 دولار إلى 0,24 دولار وحسب الموقع. وتراوح العائد الضريبي السنوي الذي ارتفع لكل طالب من 3,176 دولار في أنكوريج، وهي أغنى المناطق، إلى 120 دولار تقريباً في إليوت وأوسلي، من أفقر المناطق. (ويلكينسون، 1995 صفح 3).

في يوم 20 تشرين الثاني 1985 قدم الفريق القانوني شكوى إلى المحكمة الطوافة (تتخذ في أوقات مختلفة) في فرنكلين. وكان جانب الادعاء مكوناً من المجلس من أجل تربية أفضل، وسبعة مجالس مدرسية محلية واثنين وعشرين طالباً من المدارس العامة. وقد أقاموا الدعوى نيابة عن أنفسهم وطبقة جميع الطلاب في المناطق الفقيرة. أما أسماء المدعى عليهم فهم الحاكم، ومراقب التدريس العام، وأمين الصندوق في الولاية، والرئيس المؤقت لمجلس الشيوخ ورئيس المجلس النيابي وأعضاء مجلس الولاية للتربية الابتدائية والثانوية. وقد زعم جانب الادعاء أن الاعتمادات المالية للمدارس المحلية «غير وافية وغير منصفة» وتنتهك إحدى فقرات دستور كنتاكي التي تنص على «نظام فعال للمدارس العامة في جميع أنحاء الولاية» (تشيلفرين، 1985). وفي قضية موثقة من أجل رصد اعتمادات مالية لإزالة الإهمال وعدم المساواة في المدارس الريفية والفقيرة، كان كومبز وفريقه قلقين أنه حتى لو أصدرت المحاكم قراراً لصالحهم، فإن جانب الادعاء لن يكون مسؤولاً فيما يتعلق بفصل السلطات بين الفروع الثلاثة للحكومة. وخشي الفريق أن تنتهي القضية بتفرقها أو انقسامها بين المحاكم والمجلس النيابي. (كومبز 1991، صفحة 5 - 8).

وأثارت القضية غيظ عدد وافر من المشرّعين الذين اعتقدوا أنهم قاموا بجهود فوق العادة لتطوير برامج وتخصيص اعتمادات مالية لإقامة مدارس أفضل. وفي جلسة خاصة لمجلس النواب، هنالك من

قدّم مشروع قانون لإلغاء شرعية القانون الذي يسمح للمجالس المدرسية أن تستخدم أموال الولاية لمقاضاة المجلس التشريعي. ومات مشروع القانون في اللجنة: كان رئيس لجنة التربية في مجلس النواب نائباً من منطقة مدرسية مشتركة في رفع القضية. (روزار، 1986). ووُكِّلَ زعماء مجلس النواب والشيوخ محامياً، وليام سنت William Scent للدفاع عنهم في القضية القانونية. وقام محامو مديرية التربية بتقديم العون والمساندة.

ولم تصل القضية إلى مرحلة المحاكمة للفصل فيها لمدة سنتين تقريباً. وخلال تلك الفترة وبمساعدة وسائل الإعلام، عَظُمَ شعور الجمهور من أجل إنجاز عمل ما يُصلِحُ نظام التربية العام في كنتكي. وأخيراً، في يوم 4 آب 1987 استمع القاضي راي كورنز Ray Corns، وهو أحد القضاة في المحكمة الطوّافة للمقاطعة في فرانكلين، وتقع في عاصمة الولاية. واشتملت جلسة المحاكمة القصيرة واللطيفة على وصف بليغ قدّمه كومبز حول نظام مدرسي حرم الأطفال الفقراء من حقّهم في تربية لائقة. وسانده في أدعائه خبراء التمويل المدرسي. ومسؤولو المدارس والطلّاب. ودافع سنت Scent من جهته عن الجهود التي بذلها في الماضي الحاكم ومجلس النواب وأتهم المناطق الفقيرة لإنفاقها في فرض ضريبة على المواطنين بصورة ملائمة ولسوء إدارتها لمدارسها. وحاول المدّعى عليهم أن يبرهنوا أن المدارس الجيدة يمكن أن تتحقّق بجهود ضريبية منخفضة. ولكنهم أقرّوا خطأً فادحاً عندما أتوا بمثال من المناطق الغنية (دوف 1991، صفحة 15 - 16).

أخذت المحكمة عطلة دامت ستة أشهر لدراسة البيانات التي قُدمت. وفي تلك الفترة انتخبت كنتكي حاكماً جديداً ومراقباً للتدريس العام. وكان المندوب الجديد، جون بروك John Brock قد تعلم في مدارس المناطق الفقيرة في شرق كنتكي، وبعد أن تولى منصبه بوقت قصير، أعلم المحكمة أنه انضم إلى قضية المجلس من أجل تربية أفضل. وتلقى مقدمو الادعاء دعماً كذلك من مذكرة استشارية قُدمتها لجنة بريشارد للتفوق الأكاديمي. وهي مجموعة ذات نفوذ للدفاع عن المواطنين والتي لفتت النظر أن إهمال وسوء الإدارة التي ذكرها المدعى عليهم يبرران للولاية لكي تعمل حثيثاً لمعالجة الموقف.

في يوم 31/5/1988 انفجرت أول قنبلة. فقد أصدر القاضي كورنز Corns قراراً لصالح جانب الادعاء. ووجه تعنيفاً إلى مجلس كنتكي النيابي لعدم تقديم تربية عادلة وفعّالة. وقال قراره إن نظام التمويل المدرسي في كنتكي «لم يكن دستورياً وكان يقوم على التفرقة» (مجلس من أجل تربية أفضل. ويلكينسون 1988) وأوجز تسعة شروط أساسية لنظام مدرسي فعّال وعادل، كما عرّف في قراره الأخير كلمة نظام «فعّال» المتعلقة بالتمويل المدرسي. (مجلس من أجل تربية أفضل، ويلكينسون، 1988). وأذهل القرار زعماء المجلس النيابي ومحاميهم.

وبعد مضي يومين على قرار القاضي كورنز، اجتمع الزعماء البارزون للمجلس التشريعي ومسؤولون حكوميون ومحاميهم. أما

رئيس المجلس النيابي دونالد بلاند فورد ورئيس مجلس الشيوخ فكانا رئيسين مؤقتين. وبرزت روز Rose في الاجتماع وقالت إنهم سوف يستأنفون الدعوى في محكمة كنتكي العليا. وتُقل عن بلانديفورد قوله «حتى لو وافقتُ على ذلك - علماً أنني غير موافق - أعتقد أننا نريد أفضل رأي يمكن أن نصل إليه». (كومبز 1988) واستمعت المحكمة العليا إلى المناقشات التي جرت حول القضية يوم 7/12/1988. وكان ذلك بعد أقل من شهرين على صدور قرار القاضي كورنر. ومرة أخرى، قال محامي الدفاع وليام سينت إن المجلس النيابي قدّم نظاماً فعلاً وإن محكمة القضية السابقة قد انتهكت مبدأ الفصل بين السلطات. وردّ كومبز على الحجة وقال إنه عمل لا أخلاقي أن تهمل جهة ما المعوزين من أطفال كنتكي. وبالرغم من أن أحداً لا يستطيع أن يتنبأ مما يجري في المحاكمة كيف ستحكم العدالة، فقد ثابرت وسائل الإعلام في تأييد المزيد من التدابير لتحسين أداء مدارس كنتكي. وفي غضون ذلك، اتفق، وليس ويلكينسون الحاكم الذي انتُخب حديثاً، في الرأي مع جانب الادعاء وضاعف لغته الطئانة من أجل الحاجة إلى التغيير. مرة أخرى، أخذت المحكمة ستة أشهر لكي تصل إلى قرار نهائي.

وفي يوم 8/6/1989 انفجرت القنبلة الثانية. فقد أعلن «أن أطفال الفقراء والأغنياء... يجب أن يقدم لهم الفرصة نفسها وحرية الوصول إلى تربية وافية» وأصدر روبرت ستيقنز Robert Stephens، رئيس المحكمة العليا قراراً يقول «إن نظام المدارس العامة بكامله

(كان) غير دستوري». وصادق، حسب اعتقاده، على قرار محكمة القضية قائلاً «من الواضح تماماً أن المجلس النيابي قد قصّر بواجبه لسنّ تشريع يقدّم نظاماً فعّالاً للمدارس العامة (روز ضد المجلس لسنّ 1989). إضافة لذلك، أمرت المحكمة المجلس النيابي أن يُنشئ نظاماً جديداً للتربية ولكن ليس بعد اختتام الجلسة التشريعية عام 1990.

أخبر بيرت كومز، كبير مستشاري جانب الادعاء، عدداً من الحاضرين، «طلب الموكلون مني ملء كُشْتَبان ولكنهم حصلوا على ملء دلو». في يوم 8 حزيران ظهر عنوان بخط عريض على الصفحة الأمامية من جريدة كوريار في (لويشفيل) «قرار كاسح لمحكمة يأمر الولاية بإنشاء نظام مدرسي عادل جديد» (لوفنوس 1989، صفحة A1). وكان هنالك إجماع بين وسائل الإعلام والسياسيين والجمهور أن ذلك كان قراراً هاماً حقاً يضع المسؤولية مباشرة على أكتاف مجلس كنتكي النيابي. وتحت العنوان بالخط العريض في جريدة كوريار، بوب غاريت Bob Garret، الكاتب من هيئة المجلة (1989، صفحة A1 وA12) سأل سؤالاً كان في أذهان السياسيين والمربين والمواطنين: «هل ستكسب كنتكي القضية؟» وذكر تحليله على الصفحة الأمامية زعماء كنتكي أن الجهود السابقة للإصلاح لم تأت على الوجه الأكمل. وهل سيُشجع قرار المحكمة العليا غير المسبوق أعمالاً غير مسبقة يقوم بها المجلس النيابي؟

الحاكم وزعماء المجلس التشريعي يحددون صفوفهم

للرد على الادعاء

بعد يوم واحد على صدور القرار الرسمي للمحكمة العليا، اجتمع رئيس مجلس النواب بلانديفورد وروز، الرئيس المؤقت لمجلس الشيوخ والحاكم ويلكينسون لتحديد ردّهم على الادعاء. وكان الاجتماع، كما وصفه ويلكينسون، (1995) واسع المجال واسترضائياً وكثيراً في وجه التحدي الكبير الذي ينتظرهم (صفحة 199 - 201) ومع أن المحكمة العليا وضعت بوضوح مسؤولية إعادة تكوين مدارس كنتكي على أكتاف مجلس النواب، اتفق كل من بلانديفورد وروز أنه من الأصول أن يقوم الحاكم بدور رئيسي. وعقدوا مؤتمراً صحفياً بعد الاجتماع. وانضم جون بروك، مراقب التدريس العام إلى الرجال الثلاثة عندما وقفوا في القاعة المستديرة لمبنى الكابيتول (مبنى البرلمان) لإظهار الوحدة والتضامن. وبرهن كل واحد منهم على التزامه ودعمه للواجب الكبير الذي ينتظرهم. (ويلكينسون 1995، صفحة 199 - 201).

وفي اجتماعهم الأولي اتفق بلانديفورد وروز وويلكينسون أن تشكيل مجموعة مشتركة للقيام بالواجب التنفيذي والتشريعي أمر حسن ويمكن أن تكون مسؤولة عن صياغة خطة جديدة. وكان يعرف هؤلاء أن المهمة ذات شأن كبير ولا يجوز أن تترك في يد أولئك الناس المسؤولين عن النظام القائم حالياً. ولإنجاز عملهم، رأوا أن يعينوا مجموعة للقيام بالمهمة وأكد كل واحد من ثلاثتهم أنه يحتفظ

بحق الرفض أو القيتو حول أي صيغة أو عملية تقترحها المجموعة . ورغبوا أن يجدوا حلاً لاختلافاتهم وراء أبواب مغلقة تجنباً لمناقشات علنية للاختلافات (ويلكينسون، 1995، صفحة 199 - 201) وكان اسم المجموعة التي شكّلوها مجموعة القيام بالواجب للإصلاح التربوي لرابطة الكومنويلث ثم أصبح اسمها بعد ذلك مجموعة القيام بالواجب للإصلاح التربوي .

بعد مناقشة هامة حول تكوين مجموعة القيام بالواجب، رأوا أن للحاكم أن يعيّن ستة أعضاء وأن لكلٍ من بلاندفورد وروز أن يعيّن ثمانية أعضاء من مجلس النواب ومجلس الشيوخ . وعيّن ويلكينسون سكرتير الهيئة، ورئيس العاملين، ومدير الميزانية، والسكرتير المساعد لهيئة التربية والإنسانيات، وعضواً إضافياً من الموظفين الإداريين . وعيّن بلاندفورد وروز جميع أعضاء مجلس النواب، وزعامات مجلس الشيوخ، ورئيس اللجنة التربوية ورئيس لجنة المال والريع الحكومي، وزعماء الأقلية في مجلس النواب ومجلس الشيوخ .

وعقدت مجموعة القيام بالواجب للإصلاح التربوي أول اجتماع لها يوم 12/7/1989 أي بعد أربعة وثلاثين يوماً تماماً من صدور قرار المحكمة العليا . وتألّفت مجموعة القيام بالواجب من ثلاث لجان: للمناهج والإدارة والتمويل . وترأس كلّ لجنة بصورة مشتركة زعماء المجلس النيابي والشيوخ . واشترك بلاندفورد وروز في رئاسة مجموعة القيام بالواجب المشتركة . واختارت كل لجنة مستشارين

قوميين لتقديم الخيارات وتوجيه المداولات والآراء. واختارت لجنة المناهج ديفد هورنبليك David Hornbeck، واختارت لجنة الإدارة لوفيرن كانينغهام Luvern Cunningham وليلى كارول Lila Carol ورغبت لجنة التمويل في جون أوجينبليك John Augenblick (فoster، 1999) وعملت اللجان بصورة مستقلة ودرست المواضيع الخاصة بها، ولكنها اشتركت في وثائق العمل. وكانت اللجان تنشر أوراق العمل وتدير جلسات عامة للحصول على ردود وتعليقات الجمهور وعملت هذه اللجان ساعات طويلة حتى الجلسة التشريعية عام 1990 التي بدأت في شهر كانون الثاني. وقدمت اللجان تقاريرها النهائية لمجموعة القيام بالواجب المشتركة منتصف شهر شباط. أما الآراء والصيغ والعمليات التي وافقت عليها مجموعة القيام بالواجب فقد تُرجمت إلى لغة تشريعية من قبل العاملين في هيئة البحث التشريعي. ويوم 3/7 وافقت مجموعة القيام بالواجب للإصلاح التربوي على 946 قانون تشريعي تمهيدي. وأصبحت هذه القوانين في صيغتها النهائية 940 مشروع قانون قُدمت للمجلس النيابي (KERA).

مكتب الحاكم يقدم تعريزاً قوياً

كان وليس ويلكينسون حاكماً من حزب الشعب وقد أذهل خصومه والمؤسسة السياسية عندما فاز في الانتخابات الأولية للحزب الديمقراطي في شهر أيار 1987. أيد ويلكينسون مرة في الماضي الاعتراض الذي صدر في افتتاحية صحيفة كوريار في لويسفيل عام

1983: «إن أحداً لا يتخيل أن المجلس التشريعي وحده يمكن أن يبدأ برنامجاً قوياً للتطوير التربوي. وإن أحداً لا يتخيل كذلك، أن معظم سكان كنتكي سوف يقومون بمسيرة في فرانكفورت - على الأقل شفهيًا - ويطالبون الحاكم أن يتصرف على نحو حذر وإلاّ سوف يرفع مجلس النواب، وهو مجلس بدون دقة أو موجّه الضرائب إذا كان ذلك ضرورياً لتحسين المدارس. وبدون زعامة قوية فإن المجال غالباً ما سترك مرة أخرى إلى أولئك المواطنين الذين يظنون أن نظام التربية يكلف أكثر مما ينبغي الآن». (ويلكينسون، 1995، صفحة 131).

اعترض ويلكينسون على عملية الإصلاح بالتدريج التي أراد مجلس النواب أن يتبعها. واعتقد ويلكينسون أنه بدلاً من تغيير برنامج واحد في كل مرة، فإن النظام برمته ينبغي أن يلغى ويُعاد بناؤه. ومع أنه لم يتمكن من أن يبين بوضوح أو يبلغنا كيف يمكن للبناء الجديد أن يكون عليه، فإن رؤيته وبلاغته الطنانة كانتا منسجمتين مع الموقف الذي أخذته المحاكم في كنتكي 1988 و1989. ولمساندته في تطوير رؤيته من أجل التربية، عيّن الحاكم ويلكينسون جاك فوستر Jack Foster ليكون سكرتيه في الهيئة التربوية والإنسانيات. كان فوستر مدير مؤسسة استشارية خاصة في ليكسينغتون وأدخل مبادرات الإصلاح التربوي في الميسيسيبي، حيث كان صديقاً من أصدقاء ويلكينسون حاكماً.

كانت خطة ويلكينسون الأولى، للإصلاح التربوي، التي طورها فوستر، تقوم على منح علاوات للمدارس التي يُظهر طلابها مستويات

عالية من الإنجازات. وكتبَت الخطة في وثيقة مؤلفة من اثنتي عشرة صفحة وُزعت على سكان كنتكي في شهر شباط 1988 (ويلكينسون، 1995، صفحة 141) وتُلزَم الخطة المدارس أن تقدّم تقريراً كل سنة عن نتائج الامتحانات الموحّدة. وتنال المدارس ربيعة الأداء جوائز مالية للجهود التي بذلتها. وقدّر مساعدو ويلكينسون الكلفة بـ 70 مليون دولار سنوياً. ولما كانت موارد الولاية غير كافية، ولما كان ويلكينسون قد وعد أن لا يرفع الضرائب، لم يتمكن من إثارة زعماء المجلس النيابي، الذين اعتبروا البرامج التي تكونت في جلسة خاصة أوائل 1985 أنها كانت كافية.

وصدر مشروع قانون يفسّر خطة ويلكينسون من مجلس الشيوخ وأُرسل إلى مجلس النواب. ولكن بتوجيهات من زعماء الحزب الديمقراطي، مات مشروع القرار في لجنة من لجان المجلس النيابي. وأدّى إخفاق المجلس النيابي في مساندة خطة الحاكم إلى الكشف عن الأوراق بين الحاكم وزعماء المجلس التشريعي. وقال ويلكينسون مُهدداً إنه سوف يدعو إلى جلسة خاصة تبحث في التربية. ولكي يضع أساساً لمثل هذه الجلسة، وُزِع وثيقة عامة أخرى في صيف 1988: كانت عبارة عن حوار يقوم على سؤال وجواب. ويبحث الحوار في خطة جديدة للتربية في كنتكي. (مكتب الحاكم 1988) وبينما تحركت كنتكي نحو جلسة خاصة محتملة الانعقاد، أصدر ويلكينسون وثيقتين آخرين تحت عنوان خطة لإعادة تكوين المدارس في كنتكي. كانت واحدة منهما عبارة عن نظام مفصّل واقترحت الثانية إصدار قانون

تشريعي لتحقيق ذلك. ولم يكثرث كثيراً الزعماء السياسيون بخطة ويلكينسون ولم تُعنى بالخطة المؤسسة التربوية بما فيها رابطة كنتكي للتربية. وكان لا بد أن يحدث أمر آخر.

في أوائل 1989 نَظَّم زعماء المجلس التشريعي قمةً حول التربية في ليكسينغتون ودعوا نحو أربع مئة من صانعي القرار والمربين لمناقشة أهداف التربية في كنتكي لعام 2000. أما الوثيقة المميزة للقمة التي دامت يومين. فكانت «ورقة عمل حول التطوير التربوي - الخطوة التالية!» (الجمعية العامة في كنتكي) التي يطلق عليها اسم الكتاب الأحمر. كان الكتاب الأحمر خلاصة وافية حول البرامج التي كان يحاول مشرّعون متنوعون وناخبوهم أن يأتوا بدعم لها. وعلى الغلاف الأمامي للكتاب الأحمر، كان هنالك أحد عشر هدفاً لعام 2000. وقُدِّمَ أكثر من أربعين مبادرة جديدة ومتتالية للدراسة والدعم ولكن دون أن تربط البرامج بالأهداف. ودُعِيَ الحاكم ليتكلم في اجتماع القمة. فَقَدِّمَ بعض الملاحظات وقال «إن مدارسنا تحتاج لمزيد من الأموال. وما كنت لأخفي ذلك أبداً. إنني أرغب أن أنفق المزيد من الأموال من أجل المدارس. وأرغب أن أوفر المزيد من الأموال ولكن ليس قبل أن نرغب في التزام لتغيير النظام وليس قبل أن نبين للناس أنَّهم ينفقون نقودهم للتطوير حقاً. ودعوني أتكلم بصراحة، إذا لم نغير النظام، فإنني أفضِّل أن أكون آخر من ينفق أقل من أن أكون آخر من ينفق أكثر». (ويلكينسون، 1995، صفحة 184) رؤية ويلكينسون للإصلاح التربوي التي كان عليها أن تتحقَّق، كانت

قريبة كثيراً من الهدف. وعلى كل حال، لم يتمتع ويلكينسون وسكرتيره فوستر، كما يبدو، بالمهارات السياسية أو الاستراتيجية ليقنعا المربين والسياسيين بهذه الرؤية.

لكي يَشن ويلكينسون هجوماً على الجهود المتتالية التي يقوم بها زعماء المجلس التشريعي، ولكي يُمَوِّل ويراقب المزيد من البرامج كاستراتيجية هدفها تحسين التربية العامة، شكل ويلكينسون مجلس معايير الأداء المدرسي يوم 16/2/1989. وتألّف المجلس من مُديرين تنفيذيين أتى بهما من الأعمال التجارية، وثلاثة أعضاء من المجالس المدرسية في الولاية، وثلاثة إداريين من المدارس، ومعلمي صفوف مدرسية، وفوستر، والمندوب بروك. (ويلكينسون، 1995، صفحة 181، مجلس معايير الأداء المدرسي، 1989) وترأس هذه المجموعة جي. دي. نيكولز، وهو شخص يُنشئ عقارات من مدينة لويسفيل. وكانت مهمة المجلس واضحة المعالم: تحديد ما ينبغي أن يتعلّم الطلاب في الصفوف من رياض الأطفال حتى سنة 12، وما يستطيعون أن يفعلوا وكيف يمكن تقييم ما اكتسبوه من معرفة. وكان على مجلس معايير الأداء المدرسي أن ينهي عمله في موعد أقصاه شهر آب ويقدم تقريره حول نتائج بحثه واقتراحاته إلى الحاكم، وإلى مجلس التربية للمرحلة الابتدائية والثانوية في الولاية، ومجلس التعليم العالي في كنتكي، وأعضاء الجمعية العامة. ووظف المجلس عاملين من المحترفين وكوّن خمس مجموعات عمل للقيام بالواجب: مجموعة المدرسة الابتدائية، والمدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية، والتربية

المهنية، وتقييم ما تَعَلَّم الطالب. أما أنا فعملت كمدير تنفيذي.

واختار المجلسُ أعضاء مجموعة القيام بالواجب من مراتب المدارس الابتدائية والثانوية والتعليم العالي، وتَمَّ الاختيار على أساس القيادة الواضحة والخبرة. وتولّى المجلسُ في البداية إدارة ست مجموعات للاطلاع مكونة من رؤساء أعمال تجارية، ومسؤولين في الحكومة المحلية، وإداريين من المدارس، ومعلّمين، وأولياء أمور، وطلاب من ستة مواقع جغرافية عبر الولاية لتحديد المهارات التي يحتاجها خريجو المدارس الثانوية في سنة 2000 ليكونوا من الناجحين. وبعد أن درس المجلسُ عشرة مواضيع قدمتها مجموعات الاطلاع، أجرى المجلس مقابلة هاتفية لمدة اثنتين وعشرين دقيقة مع عينة علمية من مواطني كنتكي عبر الولاية. (مجلس معايير الأداء المدرسي، 1989، صفحة 1) إضافةً لذلك، وظّف أعضاء مجموعة القيام بالواجب للتقييم مسؤولاً لامتحانات للولاية من شمال كارولينا ومستشاراً للنظام من نيويورك وخبيراً لتطوير الامتحانات من أيوا ليساعدهم في معرفة الطريقة المناسبة لقياس عملية التعلّم في كنتكي.

بعد أن بدأت مجموعات القيام بالواجب التابعة للمجلس عملها بثلاثة شهور، أصدرت محكمة كنتكي العليا قرارها وطلبت من جمعية كنتكي العامة إعادة تكوين نظام للتربية العامة يتصف بالمساواة والفعالية. وقد أعطى قرارُ المحكمة العليا معنى ومرمى جديدين لعمل المجلس. وفي الماضي، لم يكن واضحاً كيف للمجلس أن يجد حلاً للنزاع بين الحاكم وزعماء المجلس التشريعي فيما يتعلّق بالإصلاح

التربوي. أما الآن، فقد أشار قرار وتوصية المحكمة إلى ضرورة ينبغي أن يحققها المجلس ومجموعاته الخاصة بالقيام بالواجب. وبدأت تعمل جميع مجموعات القيام بالواجب الخمس بجد وعناية خلال فصل الربيع والصيف لعام 1989 وأنهت تقريرها في أيلول.

اشتمل تقرير مجلس معايير الأداء المدرسي على أربع توصيات رئيسية:

«على كنتكي أن تبني مبدأً عاماً جديداً لعملية التعلم في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والحرفية مع التأكيد على استخدام المهارات والمعرفة الرئيسية في أداء الطلاب». وأوصى المجلس كذلك أن المبدأ العام لعملية التعلم ينبغي أن يتصف بستة أهداف. وقد أصبحت الأهداف التي أوصى بها المجلس في التقرير الأهداف الستة لعملية التعلم وأطلق عليها اسم قانون الإصلاح التربوي في كنتكي (KERA).

«على كنتكي أن تبذل جهداً كبيراً لتقييم أداء الطلاب غير ذلك الأداء الذي يقاس باختبارات تقوم على استخدام القلم والورق». وقد أوصى المجلس بصورة دقيقة تشكيل خطة تقييم مدرسية في أنحاء الولاية للتأكيد على مسؤولية المدرسة المحلية تجاه المبدأ العام لعملية التعلم وتكوين نظام دعم في أنحاء الولاية لمساندة التقييم المتطور في المدارس المحلية.

«على كنتكي أن تشجع وتساند جهود الابتكار وتبني أدواراً

حرفية وُبُنِي تنظيمية واستراتيجيات للمؤسَّسات الاجتماعية تُعزِّزُ وتُرقِّي إنجازات الطُّلَّاب المتعلِّقة بالمبدأ العام لعملية التعلُّم». وكان هنالك توصيات دقيقة اشتملت على مهام جديدة للمديرين والمعلِّمين من خلال العمل ضمن فريق واتخاذ القرارات المناسبة، وإدارة مدرسية تشجع القرار الحرفي والمسؤولية، ومشاركة أكبر لأولياء الأمور، واستخدام أكبر لكل أشكال التكنولوجيا، واستخدام أكبر لفرق تنظيمية متبادلة لتخطيط وتنفيذ عملية التعلُّم. وأعطى المجلس توصيات محدَّدة لبرامج مدعومة لتقييم محلي للطلَّاب وتعطي معلومات مستمرة عن كل طالب متعلقة بالمبدأ العام لعملية التعلُّم والبنية المدرسية والاستراتيجيات التي تضمن خبرات ناجحة لكل طالب.

«على كنتكي أن تدخل جهوداً مركزة لتطوير واسع المجال ودعم المبدأ العام الجديد لعملية التعلُّم» لقد أوصى المجلس على نحو دقيق بتطوير أدوات التقييم التي تقيس أداء الطُّلَّاب المتعلق بالأهداف الستة للمبدأ العام لعملية التعلُّم كما أوصى ببرنامج يقدِّم الحوافز والعون لإصلاح المناهج في المدارس المحلية. إضافة لذلك، اقترح المجلس مشروعاً لمدة ست سنوات لتطوير أدوات التقييم التي تنصب على أداء الطُّلَّاب.

قدَّم المجلس معايير الأداء المدرسي تقريره وتوصياته إلى لجنة مناهج المجموعة التشريعية للقيام بالواجب للإصلاح التربوي يوم 23/ 9/ 1989. على كل حال، وقبل هذا التاريخ بشهر وأكثر، جاء ديقد هورنيك، المستشار الرئيسي في لجنة المناهج لمجموعة القيام

بالواجب ، وطلب مشروع تقرير المجلس لمراجعة توصياته لإصلاح المناهج . ولو درس امرؤ التوصيات المحددة لمجلس معايير الأداء المدرسي وقارنها بصياغة مشروع قانون المجلس النيابي 940 ، لتبين له بوضوح أن عمل المجلس أسهم إسهاماً بارزاً في تشكيل التوصيات النهائية للجنة مناهج المجموعة التشريعية للقيام بالواجب ومشروع قانون المجلس النيابي 940 . فأهداف المدرسة الستة ، وصياغة نظام تقييم لجميع أنحاء الولاية ، وبرنامج تطوير مدته ست سنوات . . . أمور جاءت مباشرة من التوصيات المذكورة في تقرير المجلس . وهكذا نجد أن ما بدأ في شباط كاستراتيجية جديدة أتى بها وليس ويلكينسون لتحسين خطة مُحفزة للمدارس ، أصبح مصدراً كبيراً وإسهاماً في عمل المجموعة التشريعية للقيام بالواجب - أي كان هنالك جهد مشترك بين مكتب الحاكم وزعماء الجمعية العامة لإعادة تكوين مدارس كنتكي العامة .

الحاكم وزعماء المجلس التشريعي يتوصلون لحل وسط لإقرار قانون الإصلاح التربوي في كنتكي

لجان الإدارة والمالية والمناهج ومستشارو اللجان . . جميع هؤلاء عملوا في خريف 1989 حتى جلسة جمعية كنتكي العامة عام 1990 . وكانت لجنة الإدارة قد أوصت ببنية جديدة لمجلس الولاية للتربية ، ومندوب مُعين للتربية ، ومجالس مدرسية لاتخاذ قرارات محلية ، ومجلس معايير حرفية تربوية . واختبرت اللجنة المالية نماذج

جديدة للتمويل المدرسي التي يمكن أن تُضيقَ عدم التكافؤ في الموارد بين المناطق الفقيرة والغنية في الولاية. وكان هنالك برنامج جيد وهو «ادعموا التفوق التربوي في كنتكي» وقد جاء ليحل محل برنامج التمويل الضئيل القديم وبرنامج المساواة في الحقوق في كنتكي. وعقدت لجنة المناهج جلسات لمدة ثلاثة أيام على مستوى الولاية للاستماع إلى تقرير مجلس معايير الأداء المدرسي. وكان الغرض الرئيسي من هذه الجلسات جمع المعلومات وردود الأفعال من الأمراء الذين أُودِعَ لديهم موضوع النزاع حول المبدأ العام المقترح لعملية التعلم، وخطة تقييم لجميع أنحاء الولاية، ومسؤولية المدرسة تجاه عملية التعلم.

وافقت لجان مجموعات القيام بالواجب على عناصر محدّدة للإطار الجديد للمدارس في كنتكي، وصاغ العاملون في لجنة دراسة التشريع البنى والاستراتيجيات في لغة قانونية أصبحت في النهاية مشروع قانون المجلس النيابي 940. ومع أن الجلسة التشريعية بدأت رسمياً في أوائل كانون الثاني، فإن التقرير النهائي لمجموعة القيام بالواجب لم يصدر حتى منتصف شباط، وتقريباً خلال الجلسة التشريعية عام 1990. في 12 آذار، مشروع القانون 940 الذي قُدِّمَ للمجلس النيابي المؤلّف من 907 صفحات من النصوص، أرسل للجهة المعنية كرد رسمي على أمر المحكمة العليا لإعادة تكوين المدارس العامة في كنتكي. ومع أن العناصر الأساسية المتعلقة بالإدارة والتمويل والمناهج جاءت من لجان مختلفة، إلا أن أعضاء

هذه اللجان أوجدوا شعوراً مشتركاً من الثقة والموافقة على جميع الأعمال. وشعر مكتب الحاكم وزعامة مجلس النواب والشيوخ أنهم أنجزوا عملاً بارعاً فيما يتعلق بقانون الإصلاح التربوي الذي قدّموا له كل عون لإقراره.

وكان قانون المجلس النيابي 940 يمثل نصف المعركة. فقد كان على الجمعية العامة الآن أن تجد طريقة للإتفاق على البنى والعمليات والبرامج الجديدة التي وردت في قانون الإصلاح الجديد. وقدّر خبراء الميزانية في مديرية تربية كنتكي ولجنة دراسة التشريع ومكتب الحاكم الأموال التي سوف يحتاجها قانون الإصلاح بـ 1,2 بليون دولار خلال سنتين زيادة على مستويات التمويل الحالي لمدارس كنتكي. (ويلكينسون 1995، صفحة 190) وخلال الثمانينيات من القرن العشرين، كان هنالك من أخبر مواطني كنتكي أن الخزينة كانت فارغة وأن ويلكينسون كان مصمماً على عدم رفع الضرائب. فإذا كان ينبغي تنفيذ قانون الإصلاح، فينبغي إيجاد موارد جديدة من المال. اقترح المشرّعون في البداية زيادة في ضريبة المبيعات في الولاية، واستخدام ضريبة يدفعها الجميع. واعتقد ويلكينسون (1995، صفحة 246 - 247) اعتقاداً راسخاً أن ضريبة المبيعات ضريبة تنازلية وتسيء إلى العائلات ذات الدخل المنخفض. واقترح، بدلاً من ذلك، خطة لإصلاح ضريبة الممتلكات في الولاية، وضبط ضريبة الدخل الشخصي، وتوسيع الضريبة على المبيعات لتشمل الخدمات، وزيادة الضرائب على السجائر. اقترحت خطة ويلكينسون للضرائب بعمق

جيوب مجموعات المصالح الخاصة. أما القائمون على صناعة الخدمات والسجائر فهم من أقوى أصحاب النفوذ في فرانكفورت. وعند نقطة خلال نقاش عام حول الطريقة التي يمكن بواسطتها رصد الأموال اللازمة للتربية، قال ويلكينسون (1995) في مؤتمر صحفي:

«ليست هذه المناقشة حول الأوقات السعيدة التي يمضيها المرء. إنها ليست حول الحفلات. وليست حول حفلات الاستقبال. إنها ليست حول الأصدقاء القدامى في مطعم فلين (مطعم في فرانكفورت يرتاده السياسيون وأولئك الذين يحاولون التأثير على أعضاء المجلس التشريعي) وليست حول تبادل الأحاديث بين الأصدقاء. إن هذا الكفاح من أجل الآباء والأمهات الذين يأخذون أبناءهم صباح السبت للصيد التماساً للرزق وأولئك الذين يحاولون التأثير على أعضاء المجلس التشريعي ويأخذونهم للعب الغولف بعد ظهر يوم الأربعاء. إنه كفاح حول ما إذا كنت تريد أن تساند جانب المصالح الخاصة أو جانب العاملين من الرجال والنساء في هذه الدولة».

اتهمت الصحافة الحاكم بأنه تعمّد أن يكون شجاراً بينه وبين المجلس التشريعي. ولكن كانت تلك التعليقات تمثل حقاً شعوره حول زيادة ضريبة ستجلب المزيد من المال من عامة الشعب في كنتكي.

لقد ضغط الحاكم على زعماء الحزب الديمقراطي لمساندة خطته ولكن كان من الواضح أن الفروع التنفيذية والتشريعية للحكومة قد وصلت إلى مأزق خطير هدّد كل الآمال لتمويل ما وعد به مشروع

قانون المجلس 940. وفي قاعات الاجتماعات للمجلس بدأ المشرعون يتحدثون عن الماضي وحدهم فيما يتعلق بزيادة الضريبة. ولكن خبراء السياسة في كنتكي كانوا يعرفون أن التصويت من أجل التغييرات الحاسمة المذكورة في قانون الإصلاح سيكون صعب المنال، إضافة للتأييد الذي يمكن للحاكم أن يحشده. وعقد زعماء المجلس مؤتمراً حزبياً واتفقوا أن يبذلوا محاولة أخيرة لإقناع الحاكم ليعيّر موقفه تجاه زيادة سينت واحد على ضريبة المبيعات. وكان المرشح الذي انتخبوه لهذه المهمة غريغ ستامبو Greg Stumbo، زعيم الردهة، أي البرلماني الذي يدير نشاطات حزبه تحت قبة البرلمان وصديق ويلكينسون. وإن أحداً لم يعرف ما دار في الاجتماع مع الحاكم إلا ستامبو وويلكينسون، ولكنهما توصلا إلى حل وسط في النهاية. وافق ويلكينسون أن لا يعترض على الزيادة على ضريبة المبيعات مقابل رصد أموال إضافية لإصلاح الطرقات والتطوير الاجتماعي. وما كان لأحد أن يصل لهذه التسوية، كما قال الرجلان، لو لم يعتقدوا أن مستقبل أطفال كنتكي كان في خطر. وحتى هذا اليوم، كما يقول مصدر مقرب من الحاكم السابق، إن تنازله لرفع ضريبة المبيعات كان ولا يزال يخالف أقوى معتقداته.

المعارك القانونية والتشريعية

في اليوم التالي تماماً، استدعي زعماء المجلس النيابي والشيخ إلى مكتب الحاكم لتثبيت التسوية ومع أنه لم يكن هنالك ضمانات

مطلقة، اتفق الجميع أن يعملوا بجهد لإقرار قانون المجلس النيابي 940 ومجموعة ضرائب مرافقة. وبالرغم من هذه التسوية والدعم المشترك لقانون الإصلاح، كان يعرف الجميع أن التصويت في المجلس النيابي كان صعب المنال. أما المُشرِّعون الممثلون لأغنى منطقتين مدرستين، وهما لويسفيل ولكسينغتون، فلم يكونوا متأكدين كيف يمكن أن يستفيدوا من إعطاء المزيد من المال إلى مناطق شرق كنتاكي. وفي الوقت نفسه، المُشرِّعون من منطقة أبالاشيا، حيث تُستخدم التربة هناك عدداً من العاملين، أكثر من أي جهة أخرى، فلم يرق لهم القيود التي فُرضت على محاباة الأقارب في التوظيف والتدابير الشديدة التي اتُخذت تجاه المسؤولية. ومع أن مشروع القانون وُفِّرَ مزيداً من المال لرواتب المعلمين، إلا أنه قَيَّدَ بشدة أي اشتراك للمعلمين في انتخابات المجالس المدرسية المحلية.

في الوقت الذي حدّده لمشروع قانون المجلس 940 موعداً للمناقشة، ألحق به سبعة وخمسون تعديلاً (السجل التشريعي في كنتاكي 1990). ولقد خطّط زعماء المجلس ببراعة لهذا النقاش واستمعوا إليه أكثر من مرة - وكان أهم أداء قاموا به في كل حياتهم السياسيّة. وكان على غريغ ستامبو Greg Stumbo، الممثل لمقاطعة فلويد، أن يقدم مشروع قرار المجلس 940. وكان على كيني ريبير Kenny Repair، زعيم الأغلبية، أن يقدم حُجَجاً تدعم المشروع ويدحض التعديلات غير الملائمة. وقال رئيس المجلس إن لديه ثمانية وخمسين من المئة صوت اللازمة لإيقاف المناقشة والدعوة

للتصويت عند الحاجة لذلك. بعد كلمة الافتتاح، قدّم ستامبو تعديلات لمشروع قانون المجلس 940 واحداً فواحداً. وبدأ بتلك التعديلات التي اقترحها أعضاء كانوا أخرج ما يكون أن يسمعهم الآخرون، وذلك لكسب تأييد يشمل جميع التعديلات. وأعد ريبير Repair حُججاً يشرح بها لماذا لا يكون كل تعديل حكيمًا إذا أُضيف لمشروع القانون الأصلي. ولكي يحافظ المشرّعون على نتيجة صفقتهم مع الحاكم والمحافظ على مجموعة بنود الإصلاح سليمة دون تعديل، كان عليهم إحباط جميع التعديلات التي تهدّد وحدة أو إقرار التشريع الأصلي. وجرت المناقشات الحزبية تحت قبة البرلمان كما كان مخطّطاً لها. وكان بلاندفورد رئيس المجلس يدير المناقشة بصورة بارعة.

بعد ذلك، وفي تطوّر مفاجئ، النائب الديمقراطي بيت ورثينغتون، Pete Worthington، أدخل تعديلاً لتخفيض ضريبة العقارات التي تجمعها المناطق المدرسية الفقيرة أكثر من غيرها. وأدرك زعماء المجلس أن هذا التطوّر كان يعني خسارة كل مساندة لقانون الإصلاح من منطقة ليكسينغتون ولويسفيل والحكم على مقرّرات المجموعة التشريعية برمتها بالإخفاق. واتّصل بلاندفورد هاتفياً بستانبو الموجود في قاعة اجتماع المجلس. وطلب ستامبو استراحة لمدة عشرين دقيقة. وخلال العشرين دقيقة، قام زعماء المجلس بجهد بُطولي لإقناع زملائهم لإحباط التعديل الذي أقرّوه منذ لحظات. وصدر نداء لكل شخص يمكن أن يساعد في «تفريغ الماء»

من سفينة على وشك الغرق. وأخبر زعماء المجلس ورثينغتون أنهم سوف يسحبون تعديله ولا ينبغي له أن يعترض. بعد الاستراحة، سُحِبَ وأُخِيطَ ذلك التعديل المؤذي. إذًا، «لقد وضع المشرعون القطار على مساره الصحيح» كما قال لووي ماك Louie Mack، النائب الديمقراطي من منطقة ليكسينغتون (هاوينغتون وجيننغز وويلسون 1990).

وبعد أكثر من ثلاث ساعات من المناقشات وأحياناً مناقشات غير وديّة، بحث المجلس أربعة وثلاثين تعديلاً وصادق على أربعة عشر. عند تلك النقطة، أعلن بلاندفورد أن المناقشة قد استمرت مدة طويلة تماماً. وبما أن التعديلات الباقية كانت غير ملائمة لمشروع القانون، دعى النواب للتصويت على مشروع قرار المجلس 940. وصادق المجلس على القرار، بنسبة ثمانية وخمسين إلى أربعين (هاوينغتون وجيننغز وويلسون، 1990) ولكنه خَلَفَ عدداً من الجمهوريين في حالة من الغضب وذلك لأن الفرصة لم تُمنح لهم كي يسمع الآخرون صوتهم. واتهم مشرّعون جمهوريون وكذلك مشرّعون ديمقراطيون بلاندفورد بالاستغلال الاجتماعي لكسب نفوذ سياسي.

إلا أن عدداً وافراً من مؤيدي قانون الإصلاح قالوا بأنها أحسن أوقاته. وبغض النظر كيف صدر القرار، لقد صادق المجلس على مجموعة تشريعية شاملة ستغير إلى الأبد الطريقة التي كانت تُدارُ بها المدارس.

يوم 29 آذار، درس المجلس عدة تعديلات إضافية وصوّت بنسبة

ثلاثين إلى ثمانية لتأييد مشروع قانون المجلس 940، وعلى زيادة ضريبية قدرها 1,3 بليون دولار للعامين التاليين. في اليوم التالي، وافق مجلس النواب على جميع التعديلات التي قام بها مجلس الشيوخ. وفي قاعة اجتماعات مجلس النواب، أنهى ستامبو خطابه لزملائه بهذه الكلمات:

«عندما ننظرون إلى المنطقة التي نشأت فيها من هذه الولاية، وتشاهدون الحقيقة أن الأطفال جميعاً غالباً ما ينطلقون متأخرين في الحياة وترون أن كل ما يقوم به ما هو إلا المزيد من التأخر والتخلف... أعتقد أن لدينا فرصة اليوم أن نتأكد أن لا يحدث هذا ثانية أبداً - أي نتحقق أن طفلاً في كنتكي لن يضطر أن ينظر إلى الوراثة ويقول إنه، أو إنها، لم يتلق فرصته الكاملة من التربية، وإن له، أو لها، الحق بهذه الفرصة حسب دستور هذه الولاية».

السيد رئيس المجلس، إنني أقدم لكم اقتراحاً يا سيدي أن يتفق نواب المجلس فيما يتعلق بجميع تعديلات مجلس الشيوخ وأن تعامل جميع تعديلاته كتعديل واحد في وقت واحد. (ستراود، 1990).

فوقف النواب في الحال ترحيباً وتأيداً للكلمة.

حتى هذا اليوم، يقول الذين قاموا بأنشط الأدوار لتطوير وتصديق قرار الإصلاح إنهم لا يصدقون أن أمراً شاملاً وجريئاً وقيماً على هذا النحو يمكن أن يشق طريقه خلال تحريف ونزعات المناورات السياسية في كنتكي. وما يدهش أكثر من ذلك أن ندرس تلك

الأفضلية المنخفضة في الماضي التي خصصتها كنتكي للتربية العامة . وبعد عشرة أعوام ، رؤية الناس العاديين الذين يؤدون مستويات رائعة من الخدمات العامة قد تتلاشى من وعينا الجماعي . ولكن ما نرثه من إنجازاتهم يثبت ويبقى . وكان للبعض رؤية ، وأسهم آخرون بخبراتهم ، وأظهر بعض الناس إصراراً ومثابرة ضد كل الخلافات . ولكن الجميع أظهروا شجاعة وقاموا بما هو صحيح من أجل أطفال كنتكي ومستقبلهم .

تكافؤ الموارد وكفاية تربويّة

جيكوب إي. آدمز الابن

وقف الجميع عندما دخل قضاة محكمة كنتكي العليا القاعة . كان القضاة يرتدون أردية سوداء اللون ويحملون رزماً من الأوراق ووقفوا أمام مقاعدهم الخشبية والجلدية عالية الظهر والمرتبّة في صف مستقيم على المنصة .

«افتتح الجلسة» طلب رئيس القضاة، روبرت جيه، ستيشنز Robert J. Stephens .

«اسمعوا وأطيعوا» قال كاتب المحكمة بنغمة مميتة . «الصمت مطلوب لقضاة محكمة كنتكي العليا أثناء انعقاد الجلسة . أما أولئك الذين لديهم اعتراض أو قضية يتابعونها، فعليهم أن يقتربوا وسوف يستمع إليهم . إن المحكمة منعقدة الآن . عسى الله أن يحفظ الدولة . وعسى الله أن يحفظ هذه المحكمة الموقرة» .

كانت القضية المطروحة أمام المحكمة العليا في ذلك اليوم 1988

قضية روز على مجلس من أجل تربية أفضل. وعُرفت فيما بعد باسم «قضية التمويل المدرسي في كنتكي» وأصبحت تُعتبر قضية روز بين أكثر القرارات المالية المدرسية التي فازت على نحو ساحق في تاريخ الولايات المتحدة وأول بادرة لأجراً شركة إصلاح تربوي للأمة - أي قانون الإصلاح التربوي في كنتكي 1990 (KERA).

في مرحلة من تطوّر الأحداث، استأنف جون روز، الرئيس المؤقت لمجلس شيوخ كنتكي ودونالد بلاندفورد رئيس مجلس النواب، قرار محكمة دنيا يقول إن النظام المدرسي المالي في كنتكي غير دستوري. جلس محامي مستأنفي الدعوى (المدعى عليهم) ومحامي المستأنف ضده (المدعي) إلى مكتبين خشبيين ينتظران تعليمات من رئيس القضاة. ومُنح كل طرف ساعة ليقدم حججه خلالها. وكان على المنصة ضوء ينبه المتكلمين إلى مرور الوقت. كانت القضية هامة بصورة واضحة. وكما كتب منذ البداية رئيس القضاة باسم المحكمة «إننا نقدر التربية بثمن لا حدود له ونذكر أهميتها للولاية وللمواطني الولاية وخاصة لصغارها». (روز ضد مجلس، 1989، صفحة 189).

اقترب وليام سينت William Scent محامي الولاية من المنصة وحاول أن يأتي ببراهين يدحض بها قرار المحكمة الذي قال إن النظام المالي المدرسي في كنتكي غير دستوري ورفض الوقائع ورأى انتهاكات دستورية دعمت قرار المحكمة الدنيا. وأتى بعرض قانوني ليخرج القضية عن مسارها. أما جانب الادعاء، فقد أخفق أن يذكر

أي حجة ضد جانب المدعى عليه، ولم يكن للمحكمة حق في الفصل في الدعوى لأن الموضوع كان «سياسياً»، وافتقر جانب الادعاء إلى مرجع قانوني لمتابعة الدعوى، ولم يكن للمجالس المدرسية المحلية حق أو نص قانوني يسمح لها بمقاضاة الولاية، والقضية التي قُدمت باسم طلاب المدارس العامة كانت غير ملائمة.

وجاء دور بيرت كومبز وخاطبا القضاة كذلك من المنصة المصقولة بترف. وبشعره الأبيض الذي ظهر أكثر إشراقاً بسبب بذلته كحلية اللون، ونظاراته النصفية التي حطَّت على أنفه، حاكم كنتكي السابق، والقاضي الاتحادي، ومحامي جانب الادعاء الآن، ردّ بالبنية على حجج سينت وراجع حقوق جانب الادعاء، وانتهاكات المبدأ الدستوري التي احتجوا عليها وكذلك أهمية القضية.

أما زميلة كومبز، ديبورا داواهير، فقد أعادت المناقشة إلى الشروط المدرسية غير المنصفة وغير الوافية، وهي الأسباب التي دفعتهم إلى اللجوء إلى المحكمة اليوم. وأكدت «أن أحداً لا يستطيع أن يتغاضى عن الحقيقة التي تقول إن بعض الأطفال في المدارس الفقيرة يذهبون إلى المدرسة في عربة مقطورة ويستخدمون مراحيض بلا أبواب ولا يستطيعون أن يأخذوا دروساً متقدمة لنيل درجة علمية إذا أرادوا. وقالت إنهم يأخذون دروساً علمية مبتذلة حول مواضيع تشبه مخبر الكيمياء القديمة في العصور الوسطى» (براون، 1989، بكرة فيديو المحكمة 3 عند رقم 2616).

وإذا أشرنا إلى المناقشة القانونية، كان القضاة يقاطعون المحامين

مراراً، ويعترضون على الحجج ويبحثون عن القاعدة القانونية التي سيقوم عليها قرارهم النهائي. عند هذه المرحلة من العملية القضائية، لم يتمكن شخص أن يتنبأ بمجال وأهمية قرار المحكمة العليا الذي كان ينبغي أن يصدر، سواء كان ذلك الشخص من جانب المدعين أو جانب المدعى عليهم أو المحامين أو الخبراء أو المراقبين.

اعتراض دستوري

أدت القضية التي كانت مطروحة أمام المحكمة ذلك اليوم إلى تقديم شكوى إلى محكمة فرانكلين الطوافة (تتعدد في فترات مختلفة) 1985 رفعها ست وستون منطقة مدرسية، وسبعة مجالس تربية محلية، واثنتان وعشرون طالباً من المدارس العامة عُرفوا كجماعة باسم مجلس من أجل تربية أفضل. وكانت حجة من جانب الادعاء أن التمويل المدرسي في كنتاكي كان غير منصف وغير واف - لم يكن منصفاً لأن بعض المناطق المدرسية حصلت على اعتمادات مالية أكثر من مناطق أخرى لدعم التربية. ولم يكن كافياً بسبب المستوى المنخفض للإنجازات التربوية في كنتاكي. نتيجة لذلك، كما قال جانب الادعاء في اتهمته، أخفق نظام التمويل المدرسي للولاية أن يقدم فرصاً تربوية متساوية للأطفال كنتاكي. إضافة لذلك، لم يكن النظام فعالاً كما نصّت فقرة التربية من دستور كنتاكي. وبما أن النظام المالي المدرسي أخفق في الانصياع إلى نص الدستور فيما يتعلق بالفعالية، إذًا، ينبغي أن يُعلن أن النظام غير دستوري كما ينبغي أن

تعطى توجيهات إلى الجمعية العامة لتصدر تشريعاً جديداً ليكون النظام سليماً لا عيب فيه . وكان على القاضي راي كورنر Ray Corns ، الذي كان يترأس المحكمة أن يقرّر ما إذا كانت حقائق القضية تدعم التهم التي ذكرها الادعاء ، وما هو العلاج ، إذا كان هنالك علاج ، يفرضه القانون .

نظام مالي مدرسي غير منصف

أظهرت الدلائل أثناء المحاكمة أن المناطق المدرسية الغنية بالمتلكات - أي تلك المناطق التي تحصل على ضريبة كبيرة من الممتلكات - رفعت مبلغ التمويل المحلي إلى خمسة عشر ضعفاً بالنسبة إلى المناطق الفقيرة بمتلكاتها . وإذا جمعنا التمويل الذي تقدّمه الولاية والتمويل المحلي لوجدنا أنه يختلف بين المناطق الغنية والفقيرة بمعدل ضعف ونصف الضعف . وقد ارتفعت هذه النسبة من الخمسين بالمئة من التناقض إلى اختلاف وصل إلى أكثر من 23400 دولار لكل غرفة صف . وأظهرت الدلائل كذلك أن تناقض التمويل بهذا المقدار قد أثر على الجودة التربويّة . لقد قدّمت المناطق المدرسية الفقيرة ، مثلاً ، دروساً أقل وناقصة بصورة ملحوظة وأدارت صفوفاً أكبر ومكتبات أصغر واستخدمت معلّمين أقل كفاءة وعقدت الدروس في أبنية خربة بنى بعضُها إدارةً تطوير العمل زمن الكساد الاقتصادي .

بيّن جانب الادعاء أن هنالك علاقة إحصائية بين ثروة المناطق

المدرسية وتحصيل الطلاب، أي أن الطلاب في المناطق الغنية أميل إلى إحراز نتائج تحصيل أفضل، بينما يحصل الطلاب في المناطق الفقيرة على نتائج أدنى. إضافة إلى اختلافات المناطق المدرسية، أظهرت الدلائل أيضاً أن النظام التربوي في كنتكي واحد من أضعف النظم في كل الأمة، إضافة إلى معدلات عالية من الأمية بين الكبار وأن فيها أكبر عدد (46) وأكبر نسبة (26) من المقاطعات دون مستوى الثقافة، مقارنة مع بقية الأمة. وكما قال القاضي إن كنتكي تعاني من «حالة شديدة من سوء تغذية تربوية» (مجلس ضد ويلكينسون 1988، صفحة 11).

وبعد دراسة البيانات توصل القاضي كورنر Corns أن جودة التربية في منطقة مدرسية ما متوقفة على أمور أخرى وخاصة على أموال ينبغي على المنطقة أن توظفها. «وإذا كانت الفوارق الهامشية في الدخل لكل طالب قد لا تكون مثالب تربوية مفرطة» كما كتب «إلا أنه من الواضح أن فوارق مالية كبيرة كتلك الفوارق الموجودة بين المناطق الغنية والفقيرة في كنتكي تكون نظاماً غير فعال وغير متكافئ للمدارس العامة». (المجلس ضد ويلكينسون 1988 صفحة 11) ونتيجة لذلك، تحمّل بمشقة نظام كنتكي المالي المدرسي الذي قام على «انعدام العلاقة المعقولة بالنسبة لواجب الولاية نحو توفير نظام فعال لجميع أنحاء الكومنويلث» (المجلس ضد ويلكينسون، 1988، صفحة 7) وقد احتاج ذلك النظام الفعال، كما قرّر القاضي، إلى تماثل ملموس ومساواة ملموسة في الموارد المالية ومساواة ملموسة

في الفرص التربوية لجميع الطلاب (مجلس ضد ويلكينسون 1988) ولم تتمكن طريقة كنتكي بالنسبة للتمويل المدرسي من بلوغ هذه المعايير. إضافة لذلك، قام النظام بتفريق يثير الاستياء والبغض تجاه نسبة كبيرة من الطلاب على أساس مكان الولادة. (مجلس ضد ويلكينسون، 1988، صفحة 14) وتوصل القاضي في النهاية إلى ما يلي، «هذا تفريق غير طبيعي إضافة إلى علاقة غير معقولة بالنسبة إلى واجب الولاية نحو تزويد جميع الطلاب في المدارس العامة بتربية عامة مجانية متكافئة بصورة ملموسة» (مجلس ضد ويلكينسون، 1988، صفحة 15) لقد كان النظام المالي المدرسي في كنتكي غير دستوري وتلقى المجلس التشريعي توجيهات لإقامة نظام فعال جديد بأسرع ما يمكن.

كنتكي من وجهة نظر الآخرين

في هذه المرحلة الحاسمة، وفي انتظار نتيجة المراجعة التي تقوم بها محكمة الولاية العليا، بدت قضية التمويل المدرسي في كنتكي كقضية إنصاف في الولايات الأخرى. منذ بداية السبعينيات استمعت المحاكم في ثلاث وأربعين ولاية إلى اعتراضات تتعلق بالإنصاف مشابهة إلى الاعتراض الذي قدمه مجلس من أجل تربية أفضل. وفي تسع عشرة قضية من هذه القضايا، فاز جانب الادعاء بالقضايا على مستوى محكمة الولاية العليا وانقلبت الأنظمة المالية رأساً على عقب. وأيدت محاكم أخرى اثني عشر من الأنظمة المالية. وخسر

جانب الادعاء القضائية قبل الوصول إلى المحكمة العليا في تسع ولايات، ولكن فيما بعد قُدمت القضايا إلى المحاكم كقضايا مُعدّلة. وابتداءً من عام 1999 كان على المحاكم العليا أن تفصل في ثلاث قضايا أخرى كذلك.

في كل هذه القضايا، قدّم جانب الادعاء الشكاوى نفسها التي تقول إن أنظمة الولاية المالية المدرسية تُقدّم أموالاً إلى بعض المناطق المدرسية أكثر من مناطق أخرى. لماذا؟ ينشأ التفاوت في التمويل لأن الولايات تدعم المؤسسة التربوية التي تجمع بين جباية ضرائب الولاية وجباية الضرائب المحلية. وتأتي الجباية المحلية بصورة رئيسية من ضرائب الممتلكات، ولكن قواعد ضرائب الممتلكات تتنوع في المناطق المدرسية. وتسمح قاعدة الضريبة الأعلى للمنطقة المدرسية أن تجمع أموالاً أكثر، مع معدلات ضريبية مكافئة أو أدنى من منطقة مجاورة ذات ممتلكات فقيرة. وإن تفاوتاً كهذا يؤدي الطلاب ودافعي الضرائب في المناطق الفقيرة، يؤدي الطلاب من خلال جباية مالية أخفض، ويؤدي دافعي الضرائب من خلال معدلات ضريبية أعلى. وإذا كان هنالك صيغة تمويل مدرسية في الولاية - يحدّد المبلغ الذي تتلقاه المناطق المدرسية، والمبلغ الذي يأتي من مصادر الولاية والمصادر المحلية، والمبلغ الذي على المدارس المتخلّفة أن تجنيه من الضرائب، والمبلغ الذي تنفقه علاوة على المبلغ الذي تحدّده الولاية - لا تُسوّي الاختلافات في الثروة بين المناطق المدرسية، فسينشأ تفاوت في التمويل. وترفض الأنظمة المالية غير المنصفة أن

تمنح الطلاب حماية متكافئة حسب القانون، وأن لا تخالف الفقرات القانونية التربوية التي تنص على «تماثل ملموس» أو «فعالية» أو «توزع متشابه للجباية الضريبية» في ما يتعلق بذلك، كانت قضية التمويل المدرسي في كنتكي نموذجاً لمن كان يحتل سابقاً منصباً خلفه فيه شخص آخر.

إخفاق النظام المدرسي

أقرّت المحكمة العليا في كنتكي أن التمويل المخصّص للتربية في الولاية كان غير منصف وغير فعّال. وكتب رئيس القضاة، «ليس الأثر العام للدلائل التي قدّمها مستأنفو الدعوى إلا حقيقة واقعية تقول إن نظام مدارس كنتكي العامة غير كافٍ مالياً وغير وافي. ويغلب عليه انعدام التكافؤ والإنصاف... كما ينعدم فيه التماثل بين المناطق فيما يتعلق بالفرص التربوية. (قضية روز ضد المجلس 1989 صفحة 197). ولكن ماذا كان يعني هذا الاستنتاج قانونياً؟

قدّمت المسألة القانونية المركزية في القضية إلى المحكمة لتحديد تفسيراً للعبارة الدستورية «فعّال». من أجل تعريف هذه العبارة، بحثت محكمة كنتكي في القانون المالي المدرسي. وقرّرت أن النظام الفعّال للمدارس العامة هو المسؤولية الفدّة للجمعية العامة، وهو نظام مجاني للجميع، و متاح للجميع، ومتماثل على نحو ملموس في جميع أنحاء الولاية، ويقدم فرصاً تربوية متساوية لجميع الأطفال بغض النظر عن ظروفهم المحلية أو الاقتصادية. ويقوم الأصل في

إنشاء المدارس العامة على أن لجميع الأطفال في كنتكي حقاً دستورياً في تربية كافية وتمويل كاف يقدم لكل طفل تربية كافية لتنمية سبعة مدارك. (قضية روز ضد المجلس).

- مهارات كافية لتبادل الأفكار والمعلومات من طريق الكلام أو الكتابة لتمكن الطلاب من القيام بعملهم في حضارة معقدة ومتغيرة بسرعة.
 - معرفة كافية عن الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لتمكن الطلاب من القيام بخيارات مطلعين عليها.
 - فهم كافٍ لعمليات حكومية لتمكن الطلاب من فهم القضايا التي تؤثر على مجتمعهم وولاياتهم وأمتهم.
 - معرفة ذاتية كافية ومعرفة عن الصحة النفسية والجسدية.
 - اطلاع كافٍ على الفنون يمكن الطلاب أن يقدروا تراثهم الثقافي والتاريخي.
 - توجيه كافٍ أو تحضير من أجل ثقافة في المجال الأكاديمي أو الحرفي تمكن الطلاب أن يختاروا ويتابعوا عملهم خلال حياتهم بذكاء.
 - مستويات كافية من المهارات الأكاديمية أو الحرفية تمكن الطلاب أن يتنافسوا على نحو ملائم في المجالات الأكاديمية أو سوق العمل مع نظائرهم من الولايات المحيطة بهم.
- وباختصار، عرفت المحكمة العليا التربية الفعالة كتمائل وتكافؤ

في الفرص إضافة للكفاية. وعرفت الكفاية كمهارة ومعرفة في مجالات محدّدة. ولم يسبق لمحكمة من قبل أن عرّفت التربية الكافية بهذه الصورة من الوضوح، ولم يسبق لأي محكمة أن وضحت حق المواطن في تربية كافية توطدت أركانها في عملية التعلّم.

وبعد أن عرّفت محكمة كنتكي العليا المبادئ التي تهتدي بها، أصدرت قراراً حول المسألة القانونية الوحيدة في القضية. وانتهت إلى أن المجلس التشريعي قد أخفق في إقامة نظام فعّال للمدارس العامة. وهكذا أعلنت المحكمة أن النظام المدرسي بكامله، الابتدائي والثانوي، في الولاية - وليس فقط النظام المالي المدرسي - لم يكن فعّالاً ولا دستورياً. وحسب ما قالته المحكمة، «ينطبق القرار على كامل النظام - جزء لا يتجزأ... وكامل حلقات نظام المدارس العامة في كنتكي». (قضية روز ضد المجلس، 1989، صفحة 215) بهذا الحكم، أطلقت محكمة كنتكي العليا الولاية إلى عالم من قانون جديد، وسياسة جديدة، وفرصة جديدة.

استجابة السياسة

«هذه أول مرة في تاريخ كنتكي»، قال بيرت كومز، «حاولت فيها جميع الفروع الثلاثة للحكومة أن تقدّم شيئاً للنظام المدرسي». (براون، 1989، البكرة 2 عند الرقم 5235). بعد أن أعلنت محكمة الولاية العليا أن النظام التربوي غير دستوري، أعطت المحكمة كذلك إرشادات إلى الجمعية العامة لتكوّن شبكة جديدة من المدارس العامة.

وخلال عام، أنهى صانعو القرار عملهم المتعلق بقانون الإصلاح، الذي أعاد بناء النظام المالي المدرسي في كنتكي. وإضافة إلى إعادة بناء الصيغة المالية المدرسية، قدّم قانون الإصلاح أموالاً جديدة لدعم مشاريع البناء المدرسي وأنشأ برامج للمِنح الداخلية لمساندة أهداف عملية التعلّم على نطاق أوسع - برامج كإعطاء دروس خاصة للطلاب بعد المدرسة، والتطوير المهني للمعلّم، ومراكز لمساعدة الأسرة الفقيرة.

بالنسبة للاعتمادات المالية المدرسية، تَهْدِفُ الجمعية العامة كما ينص قانون الإصلاح إلى «التأكيد على فرص تربوية مدرسية عامة متكافئة على نحو ملموس... ولا تهدف إلى تحديد أو منع منطقة مدرسية ما من تقديم خدمات تربوية وتسهيلات غير تلك الخدمات التي أكّد عليها البرنامج الذي تدعمه الولاية. على البرنامج أن يُقدّم نظاماً فعّالاً للمدارس العامة في جميع أنحاء الدولة... وكذلك طريقة توزيع الأموال المدرسية العامة بين المناطق (نظام كنتكي الأساسي المنقّح، 1996، صفحة 701). ولكي تُعطي الجمعية العامة أثراً عملياً لهذه الطموحات، كوّنَت الجمعية صيغة تمويل مدرسية جديدة تُعرف باسم «ادعموا التفوّق التربوي في كنتكي» (Seek) وقد شملت هذه الصيغة الجديدة الاستجابة التشريعية الكاملة لطلب المحكمة من أجل الإنصاف، والفرص التربوية المتكافئة، والكفاية في نظام كنتكي المدرسي.

تقدّم إدارة «دعم التفوّق التربوي» الحد الأدنى من التمويل، وهو

مبلغ تكفله الولاية، ويسمى الكفالة الأساسية لكل طالب في الولاية. بعدئذ، تُعدّل إدارة التفوّق التربويّ الكفالة الأساسية وذلك بإضافة المزيد من المال لمساعدة الطّلاب الفقراء والطّلاب المتفوّقين ومساعدة الطّلاب الذين صحتهم العلية تحتاج معالجة في المستشفى أو فترة نقاهة، كما تعيد للمناطق المدرسية ما دفعته من مصاريف لنقل الطّلاب الذين يقيمون على مسافة ميل أو أكثر من مدرستهم. وفي أول سنة من عمل «دعم التفوّق التربويّ»، أي من 1990 - 1991، وصل مبلغ الكفالة الأساسية إلى 2305 دولار، وارتفع المبلغ إلى 2839 دولار بين 1998 - 1999 (مكتب المسؤولية التربوية).

تضبط إدارة «دعم التفوّق التربويّ» ضرائب الولاية والضرائب المحلية الممنوحة للتمويل التربويّ وذلك بالطلب من كل منطقة مدرسية أن تجني ضريبة متماثلة (0,30 من الدولار لكل مئة دولار من قيمة العقار الخاضع للضريبة). وبسبب الاختلافات في ثروة ممتلكات المنطقة المدرسية، تجني بعض المدارس أموالاً أكثر من مناطق أخرى من خلال هذه الضريبة المتماثلة. وتُعوضُ ضريبةُ الولاية التي تُمنح إلى التمويل التربويّ عن الاختلاف القائم بين الكفالة الأساسية المعدّلة للمنطقة وضرائبها المحلية. وبهذه الطريقة يختلف دعم الولاية حسب ثروة المنطقة المدرسية. وهكذا نجد أن المناطق الغنية تتلقّى من الولاية أموالاً أقل، وتتلقّى المناطق الفقيرة من الولاية أموالاً أكثر، الأمر الذي يجعل الدعم الكلي للتربية متعادلاً.

للمناطق المدرسية التي ترغب أن تنفق أكثر من الكفالة الأساسية

المعدّلة خياران. تستطيع هذه المناطق، بموجب برنامج يُعرف باسم تاير 1 Tier أن تزيد مقدار حصتها من المال بنسبة تصل إلى 15 بالمئة وذلك من خلال ضرائب محلية إضافية. ولكي تتأكد الولاية أن هذه الأموال الإضافية لا تُحدّث خللاً بتوازن كامل النظام، فإنّها تقدّم «أموالاً للتسوية» للمناطق المدرسية الفقيرة التي تشترك في برنامج تاير 1. وتشترط أموال التسوية أن تجبي كل المناطق المشتركة في هذا البرنامج المقدار نفسه من المال من ضريبة متكافئة بغض النظر عن أساس الضريبة. وهناك برنامج مشابه يسمى تاير 2، يسمح للمناطق المدرسية التي تريد أن تجبي المزيد من النقود أن تزيد دخلها بنسبة تصل إلى 30 بالمئة.

من وجهة النظر القومية، لم تأت المواد القانونية لقانون الإصلاح بجديد. لقد استخدمتُ الصيغة المعدّلة استراتيجيات وسياسات معروفة. ووطّدت الكفالة الأساسية المستوى الأدنى من التمويل لجميع الأطفال. وقدم تعديل الصيغة أموالاً إضافية لسد حاجات الطلاب الخاصة. وسوّت الضريبة المحلية المفروضة بين دافعي الضرائب، بينما سوّى دعم الولاية، الذي يتنوّع بتنوّع ثروة المنطقة المدرسية، التمويل في المناطق المدرسية، وضمن حدود مسموح بها. وساندت المنح الإيجابية برامج المناهج. ونظّمت الخيارات في الدخل الإنفاق بالنسبة للشؤون المحلية، ضمن حدود مسموح بها كذلك. لقد حاولت المواد القانونية في قانون الإصلاح، شأنها شأن السياسات العامة الأخرى، أن توازن بين طلبات المنافسة والمنفعة العامة.

إذا قارنا مكونات الإصلاح المالي المدرسي بالمكونات الأخرى في قانون الإصلاح، نجد أن الإصلاح المالي سهل التنفيذ نسبياً كما ثبت ذلك عملياً. في أغلب الأحيان كانت السياسة تتطلب تعديلاً في صيغة الحساب تحت إشراف الولاية. وعدّل أعضاء مجلس المدرسة معدلات الضريبة عندما كان ذلك ضرورياً واختار الأعضاء أن يضيفوا أموالاً سواء من تاير 1 أم من تاير 2 (سبع وأربعون في المئة من المناطق كانت تدير شؤونها بمعدل ضريبي على نحو أدنى من الحد الأدنى الذي فرضه قانون الإصلاح ولذلك طلب منها النظام الأساسي أن تزيد مساعيها). ليس في أي مكان كان التنفيذ المالي غامضاً أو صعباً كما كان تنفيذ مبادرة الحكومة ومبادرة المناهج التي احتاجت تغييراً في سلوك الآخرين. وكان السؤال الرئيسي المتعلق بسياسة التمويل المدرسي الجديد في كنتكي: هل ستمكّن إدارة دعم التفوق التربوي في كنتكي أن تحقق التطور الذي طلبته المحكمة.

دروس مستفادة من الممارسة

«أنتِ تقترحين أن نخبر (الجمعية العامة) أن «تعمل على نحو أفضل»، وليس هذا بالعلاج الهام». قال متذمراً ليبسون Leibson، القاضي المساعد في محكمة كنتكي العليا، أثناء استماعه إلى المناقشات في قضية روز.

«كي نبتكر علاجاً يتحقق» أجابت ديبرا داواهير، محامية المستأنف ضدهم. «وأعتقد أن العلاج يمكن أن يختبر بنتائجه» (براون، 1989، البكرة 3 عند الرقم 1330).

في عام 1997، قابلت الجمعية العامة في كنتكي جماعة القيام بالواجب من أجل التربية العامة، وقُسم العمل بين عدد من مجموعات تنظر في مسائل الخلافات. وبدأ أعضاء جماعة القيام بالواجب في تحديد التقدّم الذي تحقّق في مجال الإصلاح التربوي. وبحثت مجموعة أخرى مسائل الخلافات المالية في عدد من الممارسات ولكن ركّزت بصورة خاصة على إدارة دعم التفوّق التربوي. هل كانت تعمل بنجاح؟ وكان الجواب نعم، حسب ما ذكرته المجموعة. وفي الواقع، هنالك من «شجعهم أن يعلنوا الانتصار على مسألة التمويل المنصف للمناطق المدرسية». (جماعة القيام بالواجب من أجل التربية العامة، 1997، صفحة 2).

دراسة الممارسات المالية المدرسية بعد الإصلاح من قبل مكتب المسؤولية التربوية (1999) - ووكالة الإشراف التربوي للولاية - والباحثان المستقلان (آدمز ووايت، 1997) أمور كلها تجسّد الانتصار إلى حد بعيد. وعلى كل حال، عرّفت المحكمة العليا نظام المدرسة العامة الفعّال بأنه تماثل وفرص متكافئة وكفاية. وقد تقدّمت كنتكي على نحو ملحوظ في مجال التماثل وتكافؤ الفرص، وتقدّمت قليلاً في مجال الكفاية. ولما كان هنالك إنصاف ولم يكن هنالك كفاية، فإن النظام المالي المدرسي الجديد، يشبه صقالة غير متوازنة، مقارنة مع معيار المحكمة رفيع المستوى المتعلّق بالكفاية، وهو معيار يحدّد مسؤوليات الولاية التي لم تتحقّق.

ووسط مواطن الضعف والقوة، تَكشِف الممارسات المالية

المدرسية في كنتكي عن خمسة دروس للمصلحين قابلة للتطبيق على نطاق واسع:

- تستطيع السياسة المالية أن تحدث توازناً في اختلافات القدرة الضريبية للمناطق المدرسية، وتطور المساواة (التماثل) والفرص في النظام.
- تكون السياسة المالية فرصاً وقيوداً للمربين، وهو أمر يحتاج معالجة.
- تؤثر الاعتبارات التقنية والسياسية على نجاح السياسة المالية.
- يحتاج الإصلاح التربوي تدوين حسابات مالية مدرسية جديدة.
- تحتاج الكفاية أكثر من زيادات هامشية في التمويل المدرسي؛ إنها تحتاج إلى طريقة جديدة كلياً لفهم المالية المدرسية.

تمائل أكبر ومزيد من الفرص المتكافئة

بالرغم من كل الانتباه إلى انعدام المساواة في النظام المالي المدرسي في كنتكي، لا يزال السؤال المالي الواضح الذي يطرح نفسه بعد الإصلاح هو: هل تكون التغييرات السياسية المزيد من المساواة في التمويل المدرسي؟ إلى أي درجة هنالك تماثل في النظام الجديد؟

في مرحلة من المراحل، جميع الشكاوى، والاستنتاجات القانونية، والآراء القضائية، والقرارات السياسية المتعلقة بالمساواة

تحوّل إلى مجموعة من الأنظمة الإحصائية تبين بدقّة مقدار المساواة الموجود في النظام المالي المدرسي. وتتعبّد الإحصاءات تطوّر المساواة من ثلاث زوايا: اختلافات التمويل بين المناطق الأغنى والأفقر، وتوزيع التمويل الخاص بالتربية في جميع المناطق، ومستويات التمويل النسبي في أنواع من المناطق المدرسية التي تصنّف حسب قيمة الممتلكات.

تقلّص مقدار التمويل التربويّ، في حدوده القصوى، بنسبة 22 بالمئة. وإذا تمكّنا من إغفال الحد الأعلى والحد الأدنى من المقدار، كما نصّح محلّ مالي، عندئذ تُرى مقارنة «المقدار المحدود»، قبل الإصلاح، أن المناطق التي ترتيبها الخامس والتسعون من التمويل، تلقت 77 بالمئة من الأموال أكثر من المناطق التي ترتيبها الخامس من التمويل، ولكن فقط 38 في المئة نحو الأمام. على كل حال، لقد تحسّن جانب المساواة في حساب مقدار التمويل. (آدمز ووايت، 1997).

عندما تكون جميع المناطق المدرسية مشمولة في حساب المساواة، تبدو الولاية للناس أكثر إنصافاً. ويستطيع امرؤ أن يتصور هذا النوع من التحسّن، إذا تخيل خطأ بياناً على شكل جرس. في النظام المدرسي غير المتصفّ، سيكون شكل الجرس عريضاً ومنخفضاً، كما لو أن أحداً قد جعله مبسطاً، وهذا يشير إلى أن المناطق المدرسية تتلقّى مقادير مختلفة كثيراً من التمويل. أما في النظام الذي يقوم على المساواة، فإن شكل الجرس سيكون ضيقاً

ومرتفعاً، وهذا يشير إلى أن المناطق المدرسية تتلقى مقادير متماثلة من الأموال. وإذا كان هنالك مقدار أدنى من التمويل المنصف حقاً، فإن الوصول إلى الإنصاف يستدعي اللجوء إلى القضاء. وقد وصف خبراء التمويل المدرسي النظام المنصف كنظام يقع فيه ثلثا شكل الجرس ضمن عشرة بالمئة من مستوى التمويل العادي، ويمثله الخط المركزي العامودي (أودين وبيكاس، 1992). أما قبل الإصلاح، فقد كان ثلثا توزيع التمويل في كنتكي يقع ضمن 22 بالمئة من التمويل العادي، ولكن ضمن 11 بالمئة فقط بعد الإصلاح، ويقترب من الشكل الضيق والعالي الذي يمثل المساواة (آدمز ووايت، 1997).

وهناك طريقة أخرى لدراسة أثر مساواة الإصلاح المالي المدرسي وتقوم على تنظيم المعلومات المالية حسب ربع الثروة. وتُصنّف طريقة ربع الثروة الطلاب حسب مقدار قيمة الممتلكات المتوفرة لديهم. ويحتوي كل ربع نحو 20 بالمئة من طلاب الولاية. ولا تُري دراسة الربع في النظام المتماثل أي اختلاف في التمويل التربوي في نظام الربع، أو النموذج الواضح المتعلق بمستويات التمويل المرتفعة أو المنخفضة عبر نظام الربع. أما قبل الإصلاح، فقد تلقى الطلاب في الربع الخامس في كنتكي، وهم الأغنى، 1,63 من الضعف أكثر من الطلاب في الربع الأول، إضافة لذلك، نال الطلاب في كل ربع تمويلاً أكثر من أقرانهم المنتمين إلى ربع أدنى منهم، وهذا يشير إلى أن الاختلاف في الجباية كان يتعلق بالثروة. وقد تقلص هذا الاختلاف بنسبة 31 بالمئة بعد الإصلاح. واستمر

الاختلاف بعد الإصلاح ولكن بمقدار ضيق، وهذا يشير إلى مزيد من التماثل عبر النظام (آدمز ووليام، 1997).

لقد أصدرت محكمة كنتكي العليا قراراً ذكرت فيه أن النظام المالي المدرسية الفعّال يحتاج المزيد من المساواة والمزيد من الفرص التربوية العادلة كذلك. وتُقاس الفرص العادلة في النظام المالي المدرسي بواسطة العلاقة الإحصائية بين العلاقة التربوية وقيمة ممتلكات المنطقة المدرسية. فإذا كان هنالك علاقة، ينال الطلاب فرصاً تربوية غير متكافئة - أي مبالغ مختلفة من المال - وذلك بسبب مكان إقامتهم قط، وهذا موقف غير دستوري. لقد جاءت السياسات المالية المدرسية الجديدة في كنتكي وقسّمت العلاقة بين التمويل وقيمة ممتلكات المنطقة إلى نصفين، أي أضعفت العلاقة بين الربح المالي والثروة. وهكذا نجد أن سياسات كنتكي المالية الجديدة أتت كذلك بالمزيد من الفرص التربوية المتكافئة (آدمز ووايت، 1997).

من هذه الزوايا، نستطيع أن نرى أن النظام المالي المدرسي في كنتكي يقدم المزيد من المساواة والفرص التربوية اليوم أكثر مما قدّم قبل الإصلاح. ويقول الدرس المستفاد هنا إنه يمكن للسياسات المالية المدرسية أن تحسّن المساواة والفرص التربوية. ولهذا الدرس مكانته لأن المعرفة المألوفة التي كسبناها من الدراسات المالية المدرسية في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين تُعتبر أن الإصلاحات المالية أتت ببضع تطورات ملموسة تتعلق بمساواة مصوغة في صورة نظام.

فرصٌ وقيود

إضافة لتحسين المساواة والفرص المتكافئة، زاد الإصلاحُ الماليُّ المدرسيُّ في كنتكي التمويلَ، أي مكَّنَ بعضَ المناطقِ المدرسية أن تقوم بتوظيف أموال جديدة في برامج تربويّة. ولكن كيف تغيّر التمويل؟

خلال السنوات الثلاث الأولى من تنفيذ الإصلاح، زاد التمويل التربويُّ بنحو 34 بالمئة (19 بالمئة عندما عُدِّلَ بسبب التضخّم). وعندما توفّر ريع مالي جديد، زادت المناطق المدرسية الإنفاق من خلال معظم الأعمال - أنواع الحسابات التي تبين ماذا يدعم الإنفاق، لعملية التعليم والإدارة والصيانة.

ومن الشيق أن نعرف أن أنماط حَصَصَة الموارد - أي التوازن بين الأنواع المختلفة للإنفاق - كانت في الواقع متطابقة قبل وبعد الإصلاح. وارتفعت الرواتب، ولكن ليس بسرعة الإنفاق عموماً. ويبدو أن معظم دولارات الإصلاح قد كُرسَتْ لعملية التعليم. (آدمز، 1997).

ولكن ماذا اشترت دولارات الإصلاح؟ هنالك دلائل نظامية قليلة تتعلق بهذا الخصوص. قدّمت لنا دراسة مبكرة (آدمز، 1994) فكرةً أولية حول الإنفاق في المناطق المدرسية ذات الثروات مرتفعة أو منخفضة المستوى. انصبت دولارات الإصلاح في المناطق الغنية والفقيرة على حدٍّ سواء، على الحاجات الدائمة منذ عهد بعيد الضرورية لغرفة الصف وخاصة الوسائل المعينة للعملية التعليمية

والتكنولوجيا وتطوير الحرفة. فقد كافأت المعلمين وموّلت برامج جديدة مختلفة تتعلق بخدمات مدرسية موسعة، ورياض الأطفال التي تُعنى بصغار مؤمن عليهم مع إمكانية الخسارة الناجمة عن تأمينهم، ومراكز مساندة الأسرة الفقيرة ورعاية الناشئين. وقد توفّرت هذه الفرص للمناطق بغضّ النظر عن مساحة المنطقة أو موقعها أو أحوال سكانها أو ثروتها. وفي الواقع إن أحداً لم يقيس التغيرات التي حدثت بعد الإصلاح المتعلقة بإنفاق المنطقة بزيادة أو انخفاض النفقات بقدر ما كانت تُقاس التغيرات بمبلغ الزيادة.

ومع ذلك، اختلف وصف الإداريين في تلك المناطق للصيغة الجديدة وقالوا إنها تقدّم فرصاً وقيوداً. فمثلاً، قال مراقب لمنطقة فقيرة إن قانون الإصلاح قدّم «فرصة للحصول على موارد للأطفال ليقوموا بأمور هنا كنت فقط أحلم بها في الماضي. وكنت أسأل نفسي ماذا نستطيع أن نفعل يا ترى؟ ولم يخب ظني» (آدمز 1999، صفحة 383) ومن جهة أخرى، قال نظيره في المنطقة الغنية إن صيغة التمويل الجديدة «تجرتنا إلى الأسفل وإلى الورا بالوقت نفسه الذي تُربي وتثقف الآخرين. إن الصيغة تعيقنا ولا تسمح لنا أن ننمو بالمقارنة مع ثروتنا» (آدمز، 1994، صفحة 383). وقد جعلت وجهات نظرهما المختلفة المتعلقة بالفرص والقيود في نظام كنتكي المالي المدرسي الجديد واحداً من المراقبين يقول «إنك سوف ترى المزيد من إلغاء التفاوت بين الأغنياء والفقراء فيما يتعلق بالمواقف والقدرة على العمل معاً» (آدمز 1944، صفحة 383).

والدرس الذي نخرج به هنا يقول: تكوّن التغيرات السياسية ربحاً وخسارة سواء لمسنا ذلك أم أدركناه. وللسياسات آثار ونتائج. فهي تضع بعض القيم فوق قيم أخرى، وتحصّص الفوائد والتكاليف. وقد تمنع مسؤولية الولاية الدستورية لإدارة نظام مدرسي عام عادل بعض المراكز المحلية من استخدام المقدار الكامل من الموارد المتوفرة لديهم لدعم التربية. ويمكن لآثار سياسية غير مقصودة أو وجهات نظر سلبية تضعف الحماسة المحلية أن تزيد التضارب وتؤثر سلباً على التقدّم وخاصة عندما يحتاج الإصلاح دعماً لمدة طويلة وجهداً لعدد من السنوات. وسواء قامت هذه القيود على الحقيقة أم الخيال، فقد أصبحت جزءاً من مناخ الإصلاح، وقد تستحق انتباه سياسة الولاية.

خيارات تقنية وسياسية

جاءت منافع الإصلاح المالي في كنتكي - أي المزيد من المساواة والمزيد من الفرص - كنتيجة مباشرة للتغيرات السياسية التي قرّرها المجلس التشريعي وانعدام المساواة في أمور أخرى. ونشأ ربح وعجز الإصلاح المالي من إدخال التوازن بين الاعتبارات التقنية والسياسية التي تميز التطور السياسي في التمويل المدرسي.

قبل الإصلاح، أخفق التمويل التربوي للولاية أن يفسّر سبب التباين في قيمة ممتلكات المناطق المدرسية. كما أحدث العون المقدم للمناطق المدرسية في الولاية دون اعتبار الثروة خللاً للنظام بكامله. أما الاعتراضات السياسية حول الإصلاح المالي المدرسي،

فقد جعل توزيع العون للولايات أكثر حساسية تجاه الثروة المحلية إلى حدٍّ أنه كلما كانت قيمة ممتلكات المنطقة المدرسية أكبر، نالت الولاية عوناً أقل. لذلك استخدم المشرعون برامج لتأمين نفقات بشكل دائم، وكفلوا قواعد ضريبية، وفرضوا جهوداً محلية، وتقنيات مالية مدرسية أخرى، وذلك من أجل وضع حل سياسي لهذه المشكلة. ومع ذلك لا يزال خيارات التمويل المحلية تسمح بـ 49,5 بالمئة من التفاوت في التمويل التربوي. إضافة لذلك، يمكن للمكاسب الهامشية المتعلقة بالمساواة أن تتحقق وذلك برفع المبلغ الأساسي أو بالتعامل مع ضمانات تاير 1 Tier 1، ولكن يمكن أن تتحقق هذه المكاسب بتكاليف باهظة.

ويقول الدرس الذي تعلمناه هنا، إن المساواة المالية المدرسية مسألة تقنية وسياسية - سياسية لأنها تتطلب خيارات من قيم متنافسة. إن نظام كنتكي المالي المدرسي بعد الإصلاح أكثر تماثلاً ويقدم فرصاً تربوية أكثر إنصافاً من سلفه. ويمكن أن يحقق المزيد كذلك. وتنشأ قيوده من الخيارات السياسية التي تمثلت في السياسة. ومن أجل تكوين تلك السياسة، كان على المشرعين أن يعادّلوا بين المصالح المتنافسة للمناطق الغنية والفقيرة، وبين دافعي الضرائب والطلاب، وبين التربية والخدمات العامة الأخرى، وبين إدارة الولاية والإدارة المحلية. ولكن هل أنجزت السياسة ما يكفي؟ بسبب عدم توفر دراسة قضائية، ليس هنالك من سبيل لمعرفة ما إذا كانت مكاسب المساواة في كنتكي تحقق تفسير المحكمة لعبارة نظام فعال. ويمكن للمزيد

من المساواة أن تُكتسب، ولكن هذه المكاسب تحتاج إلى توظيف جديد للأموال وإعادة التوازن للقيم التي تدعم النظام. والتنازل عن شيء مقابل شيء آخر أمر لا مفر منه، وهي صفة من صفات صنع القرارات الديمقراطية. ولكن السياسة الجيدة تُوازن بين مقدار المساواة الممكن تحقيقها تقنياً والجانب السياسي الذي يمكن تحقيقه عملياً. وتساعد التنازلات الواضحة المسؤولين عن موضوع النزاع أن يتوقعوا التغيرات التي تلي إقرار سياسة ما.

حسابات مالية مدرسية جديدة

كوّن صانعو السياسة العناصر المالية لقانون الإصلاح لإكمال الفحص الدقيق للنظام المدرسي بكامله في الولاية. وقد غيّرت هذه السياسات توزيع التمويل التربوي، وأدخلت برامج جديدة - المِنَح العامة - لمساندة المعلمين والطلاب والأسر، ورفعت مستويات التمويل الإجمالي. وتمثل هذه التغيرات توظيف الأموال الرئيسي للموارد المالية العامة. ولكن هل تُعززُ دولارات الإصلاح الإصلاح؟ إن أحداً لا يعرف بدقة. ذلك لأن دور التمويل المدرسي في عملية الإصلاح هذه، مهمة بسبب طريقة تدقيق حسابات تقليدية غير جديدة المتعلقة بدولارات التربية.

تُنْفَقُ المناطقُ المدرسيةُ في كنتكي الدولارات، شأنها شأن بقية المناطق، على الأعمال والأهداف - أي ما تشتريه الدولارات - كالمعلمين، والكتب والباصات. وتشير الدولارات التي أنفقت بهذا

الأسلوب غير المبرمج إلى الوحدة المالية للمناطق المدرسية. ولكنها عديمة الفائدة بالنسبة إلى مراقبة الإنفاق على الإصلاح، أو التحقق من الاستجابة المحلية للإصلاح، أو تعزيز النمو التربوي. وبالمقابل، تخدم الحسابات المبنية على برنامج رغبة العموم في تقرير الإصلاح والنمو التربوي وتقدم حسابات موجهة للتربية. وبدون تغيير كهذا، لن تتوحد بصورة كاملة إصلاحات التمويل المدرسي والبرامج.

ويقول الدرس الذي تعلمناه هنا: قد يتطلب إصلاح تربوي مدعوم وذو شأن أنظمة حسابات تربوية جديدة التي من الأفضل أن توجد الإصلاحات المالية والبرامج. وكما قال مراقب في كنتكي، لا يقوم نجاح الإصلاح على المزيد من الدولارات فقط، ولكن، إلى حد ما، على «تغيير شامل في الطريقة التي تُستخدم بها هذه الدولارات». (آدمز، 1994، صفحة 383) ويحتاج المصلحون إجابة على سؤال مالي له صلة بالموضوع: كيف تدعم دولارات الإصلاح التغيير التربوي؟

الكفاية، منهج جديد للتمويل المدرسي

كان تقديم المزيد من النقود إلى مدارس كنتكي العامة منسجماً مع هدف المشرعين بالنسبة إلى تطوير الكفاية الخاصة بالتمويل التربوي. على كل حال، وكما ذكرت مجموعة القيام بالواجب من أجل التربية العامة، لا يزال تمويل كافٍ يشكل عقبة لكنتكي. فالإنفاق لا يزال يتلکأ وراء المتوسط القومي، ولم تواكب الكفالة

الأساسية التضخم المالي. ولم تمتلئ بعض خزائن الإصلاح بالاعتمادات المالية. وأوصت مجموعة القضايا الإدارية والمالية التابعة لمجموعة القيام بالواجب بزيادات سنوية للكفالة الأساسية من أجل التكيّف مع نفقات المعيشة.

أما الزيادات الهامشية في مستوى التمويل الأساسي، فلن تكون كافية لتلبي الكفاية التربوية. ولما كان هنالك طلب بضرورة وجود تربية كافية، شكّل قضاة محكمة كنتكي العليا معايير دستورية من أجل التمويل المدرسي. وربطوا التمويل المدرسي بممارسات تربوية تؤدي إلى أنماط محددة ومستويات من الإنجازات الطلابية. وعرفوا بوضوح عبارة المسؤولية التربوية لتقديم تربية كافية لكل صغير في الولاية وتقديم مقدار من التمويل يكفي لضمان وإحراز تلك التربية التي تفي بالمراد. ومنذ قضية روز، أدخلت تسع ولايات شروطاً أساسية في أحكامها المالية المدرسية.

إن التركيز على الإنجاز علامة بارزة تميّز التطوّر في نظرة المحاكم للقضية المركزية المتعلقة بالقانون المالي المدرسي، أي من التفاوت في التمويل التربوي إلى الاستخدام المثمر لذلك التمويل. وقرّر قضاة كنتكي أن على الولاية أن ترصد الاعتمادات المالية من أجل تربية تفي بالمراد لكل طالب، وليس فقط تربية متكافئة أو متماثلة. ومن وجهة نظر السياسة، كانت المأثرة الحقيقية لقضية روز تكوين معايير تمويلية جديدة تدمج النتائج المالية والتربوية. وتحول

الكفاية التمويل المدرسيّ إلى مادة تُحفّز الأداء الطلّابي، وترتبط التمويل المدرسي بالأهداف التربويّة الأساسيّة.

لا تتوفر طريقة تفي بالمراد، على كل حال - ليس هنالك تعاريف أو مبادئ أو تدابير أو سياسات نختار منها - بقدر ما يتوقّر للمساواة. ولتحقيق الكفاية أو الوفاء بالمراد، على صانعي السياسة أن يدرسوا ثانية العلاقة بين الموارد الماليّة من جهة وعمليةّ التعلّم والنتائج والحوافز والمدارك من جهة أخرى. عليهم أن يُعيدوا صياغة الأنظمة الماليّة بصورة دقيقة لدعم إنجازات رفيعة المستوى والتوكيد على نظام يمكن أن يحقّق نتائج محدّدة. وقد أطلقت كنتكي مناقشة قومية حول الكفاية التربويّة. ولكنها لم تتوصّل إلى درجة الإنجاز مع مخططات السياسة التي كانت قادرة على توجيه ذلك النقاش.

يقول الدرس الذي تعلمناه هنا: لا تتوقّر طريقة حتى الآن نعرّف بواسطتها إذا كان مقدار المصادر الماليّة المتوفرة للمدارس العامة في كنتكي كافٍ لدعم النظام المدرسي الفعّال الذي قرّره محكمة الولاية العليا. فمقاييس النتائج نفسها جديدة. كما ليس هنالك معيار نقيس به النتائج ويساعدنا في تقييم كفاية الاعتمادات الماليّة. وفقط عندما تتوقّر هذه الطُرق يستطيع المحلّلون أن يقدّروا مدى سياسات كنتكي الماليّة الجديدة التي تحقّق أوامر المحكمة العليا - أي ينبغي أن لا تكون التربية عادلة فقط، ولكن كافية كذلك. وحتى ذلك الوقت، ستبقى الفرصة الحقيقيّة التي أحدثتها قضية روز دون تحقيق.

ختاماً

تُقدّم هذه الدروس نصائح قيّمة لصانعي السياسة والمربين وأولياء الأمور والآخرين الذين يفكّرون بإصلاحات مالية مدرسية مشابهة.

«نصائح حول البحث عن المزيد من المساواة والفرص» فقط خَطِّطْ، ونفِّذْ (أو افعَلْ المزيد) الأمر ممكن تحقيقه. والطريقة متوفرة. وإذا كانت المسألة مسألة قانون وواجباً دستورياً، فإنها ملائمة. راجع المقايضة المبطنة في السياسة المالية وتابع حتى النهاية. ثم نظّم النتائج السياسية حتى تحقّق النتائج المرجوة كذلك.

«نصائح حول تعزيز المساواة والإنتاج» خبرة من أنماط ميزانيات مدرسية. «كوحدة إنتاج»، أي الأماكن التي تجري فيها عملية التعليم والتعلّم، تحتاج المدارس إلى المزيد من المرونة لكي تنظّم استخدام الموارد المالية المدرسية. وتؤكد مجموعة القيام بالواجب من أجل الإصلاح التربوي (1989) أنه «ينبغي أن تكون المدرسة الوحدة الرئيسية للمعايير» (صفحة 2). تمثّل هذه النصيحة مبدأً مفيداً يَهْدِينَا إلى بناء الإصلاح المالي المدرسي. إضافة لذلك، إن تركيزاً على المدارس، يطرح مسألة لم يدرسها أحد حتى الآن وهي توزيع الموارد المالية بين المدارس، وليس فقط بين المناطق المدرسية.

«نصائح حول الجمع بين التمويل وإصلاح البرامج». تجارب من أنماط ميزانيات البرامج. أنظمة حسابات توضح بدقة كيف تسمح الجباية التربوية التي تدعم عملية التعليم لصانعي السياسة والمربين أن

يحسّنوا تنفيذ الإصلاح ويزيدوا الإنتاج التربويّ. يستطيع المصلحون أن يزيدوا نتاج التوظيف المالي العام.

«نصائح حول السعي وراء الكفاية» ابدأ الآن لتطوير البنية التحتية التي تشتمل على الأقل على أهداف التعلّم ومعايير الأداء، وعلى تمويل معدل كافٍ لإنجاز عمليّة التعلّم وبنية تحتية مدرسية تُعنى بالجسد وحاجاته، وآلية متطورة للإنتاج التربويّ - كحافز للطلاب والمعلّمين، ومهارات ومعارف للمعلّمين، ومعايير ملائمة لقياس النجاح. (راجع آدمز، تحت الطباعة) أما تنظيم الأبحاث التربويّة لتلبية الحاجات الضرورية للبنية التحتية، فأمر يُحسّن قاعدة المعارف التي تحتاجها الولايات للسعي وراء الكفاية. وتمثّل الكفاية مشروعاً جديداً كبيراً. وتَشقُّ طريقاً جديداً، وتتطلّب أهدافاً تمويلية جديدة، وأفكاراً للتخطيط، وقيادة، ومعرفة، وتوظيف أموال عامة.

إذا أرادت السياسة المالية أن تجعل من المبدأ الدستوري مبدأً له معنى أو هدف، فعليها أن تدرس هذه التوجيهات الجديدة. على الولايات أن تبدأ الآن كي يتسنى لها الاستفادة بصورة كاملة من الفرص التربويّة التي تنشأ، وأن تبقى دائماً متيقظة لقيّمها من أجل جميع المواطنين.

رؤية جديدة من أجل التعليم العام

جاك دي. فوستر

يوم 8 حزيران 1989، ألغيت محكمة كنتكي العليا كل أثر من النظام السابق للمدارس العامة في الولاية وأمرت مجلس كنتكي التشريعي أن يصدر قانوناً جديداً في نهاية الدورة التشريعية التالية التي انتهت في نيسان 1990. واستجابة لهذا التكليف، شكّل الحاكم واليس جي. ويلكينسون Wallace G. Wilkinson وزعماء التشريع لمجلس النواب ومجلس الشيوخ مجموعة للقيام بالواجب للإصلاح التربوي لصياغة التشريع الضروري.

بعد عمل مكثف استمر تسعة أشهر، كتبت مجموعة القيام بالواجب ما يعرف باسم مشروع قانون المجلس النيابي أو قانون الإصلاح التربوي في كنتكي 1990. وكنت واحداً من ستة أعضاء عيّنتهم الحاكم ويلكينسون ليشكّل مجموعة القيام بالواجب. وكعضو من المجموعة، أذكر في هذا الفصل بعض وجهات النظر التي بحثناها

من أجل النظام التربوي الجديد لكتكتي عندما وضعنا مسودة التشريع الجديد.

بعد أن أخذنا على كاهلنا تشكيل نظام جديد للمدارس العامة وليس تحسين النظام الحالي، بدأنا بفكرة ماذا ينبغي أن يكون. لقد ألغى النظام المدرسي السابق بكل ما في هذه الكلمة من معنى. وإن شيئاً من النظام السابق لن يستمر، إلا إذا أخذنا الخطوة الضرورية لإعادة صياغته. ولكن من أين نبدأ لكي نبني نظاماً جديداً للتربية العامة. لقد تَبَيَّنَا في مسألتنا هذه اثني عشر مبدأً كوَّنت الإطار الفلسفي للنظام الجديد. ثم شرعنا أن نبني كل عنصر من النظام الجديد على نحو ينسجم مع كل عنصر آخر ويعززه، مستعملين هذه المبادئ الاثني عشر كدليل يوجّه عملنا.

وهناك أمر آخر كان ينبغي أن يكون مختلفاً في النظام المدرسي الجديد وهو التوقعات والآمال التي وضعناها على كاهل المربين والأطفال الذين يقوم المربون بتعليمهم. ولذلك، كان أول هذه المبادئ التي وجهت عملنا الالتزام بالاعتقاد أن جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا. ويستطيع جميعهم تقريباً أن يتعلموا على مستوى عالٍ. وعندما أخذنا هذا المبدأ كحجر الزاوية، شرعنا نبني نظاماً للمدارس شكّلناه ليحقق ذلك الاعتقاد من أجل جميع الأطفال في كتكتي.

وقد كوَّنا ستة أهداف للأداء المدرسي. وهي أهداف رئيسية من أجل إنجاز الالتزام بالتوقعات رفيعة المستوى. وكان القصد من هذه

الأهداف مضاعفاً. تُحدّد الأهداف النظامَ بلفة أدوار دقيقة نتوقع من التربية العامة أن تقوم بها في المجتمع. وتحدّد الأهداف بوضوح توقعاتنا من النظام، والذي سيقاس أدائه في المستقبل. ستكون الأهداف أكثر من مُنمّقة أو طنانة لأننا أردنا أن نبني نظاماً من المسؤولية لتحقيق هذه الأهداف التي سوف تؤكد أن توقعاتنا سوف تُؤخذ على نحوٍ جدي.

ماذا توقعنا في النظام الجديد؟ لقد وضعنا الأهداف الستة للمدارس العامة في القسم الأول من قانون الإصلاح التربوي لكنتكي. قال الهدف الأول إن على المدارس أن تتوقع مستوى عالٍ من الإنجازات من جميع الطلاب. وطلب الهدف الثاني من المدارس أن تطوّر قدرة الطلاب لتحقيق أهداف فرعية محددة متعلقة بعملية التعلم ناقشناها بمزيد من التفاصيل فيما بعد. أما الأهداف الأربعة الباقية، فقد طلبت من المدارس أن تُخفّض ما استطاعت من تغيب الطلاب وهجرهم للمدرسة والاحتجاز في الصف والعقبات البدنية والعقلية التي تقف أمام عملية التعلم، كما طلبت من المدارس تحسين قدرة الطالب على الانتقال بنجاح إلى العمل أو التعليم الجامعي أو العسكري.

ماذا نتوقع من الطلاب أن يعرفوا ويفعلوا

من أهم الأهداف الستة للمدارس، ربما كانت الأهداف الستة المتعلقة بمعرفة الطلاب. وستكون الأهداف الستة المتعلقة بمعرفة

الطالب الأساس من أجل منهاج جديد ونظام تقييم للطلّاب في جميع أنحاء الولاية. وقد طلبت الأهداف الستة المتعلقة بعملية التعلم من المدارس أن تطوّر قدرة الطّلاب :

- 1 - في استخدام مهارات لتبادل الآراء أو المعلومات من طريق الكلام أو الكتابة إضافة لمهارة الرياضيات من أجل أغراض ومواقف سيواجهونها في حياتهم.
- 2 - في التطبيق العملي لأفكار ومبادئ جوهرية من الرياضيات والعلوم والفنون والعلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية ودراسات حياتية عملية في موقف سوف يواجهونها في حياتهم.
- 3 - لكي يصبحوا متمتعين باكتفاء ذاتي.
- 4 - لكي يصبحوا أعضاء مسؤولين في أسرة أو مجموعة عمل أو مجتمع ويظهروا بوضوح فعالية في خدمة المجتمع.
- 5 - لكي يفكروا ويحلوا مسائل في مواقف مدرسية وفي عدد متنوع من المواقف سوف يواجهونها في الحياة.
- 6 - لكي يربطوا ويدمجوا الخبرات والمعارف الجديدة من جميع المواضيع مع ما تعلموه وكوّنوه سابقاً من خبرات اكتسبوها في الماضي وذلك لإحراز معلومات جديدة من خلال وسائل مختلفة. كان أول من شكّل هذه الأهداف مجلس معايير الأداء المدرسي ثم تبنت هذه الأهداف مجموعة القيام

بالواجب من أجل الإصلاح التربوي، ووافق عليها في النهاية مجلس تربية كنتكي.

الأسباب المنطقية وراء الأهداف الستة لعملية التعلم

كان القصد من أول هدف لعملية التعلم إعطاء الطلاب مهارات التعلم الأساسية: القراءة والكتابة والتكلم والإصغاء والتخيل والرياضيات الرئيسية وجمع المعلومات واستخدام تكنولوجيا المعلومات. ومن الواضح أن هذه المهارات ما هي إلا أدوات عملية التعلم في المدرسة وفي الحياة.

وكان المقصود من الهدف الثاني أن يتعلم الطلاب الأفكار الرئيسية لفروع المعرفة الأكاديمية العامة. ولما كانت المعلومات تزداد على نحو لا يستطيع أي شخص أن يسيطر عليها كلها، اعتقدنا أن على الطلاب، فضلاً عن التركيز على استظهار معلومات محدّدة تُفرزها فروع المعرفة الأكاديمية، أن يتعلموا استعمال الأفكار الرئيسية لفروع المعرفة الأكاديمية، لتنظيم وتفسير المعلومات.

وكان القصد من الهدف الثالث والرابع مساعدة الطلاب في تطوير مهارات الحياة والحس الأخلاقي. وكشفت دراسة حول ما كان يريده المواطنون من المدارس العامة. وقد توقع أكثرهم من المدارس أن تدعم قيم المجتمع العامة (كالصدق واحترام الآخرين واحترام السلطة) وأن تساعد الطلاب أن يصبحوا راشدين يتحملون المسؤولية. ومع أن بعض هذه القيم كانت عموماً جزءاً من ثقافة

المدرسة، إلا أنها لم تكن جزءاً رسمياً من المنهاج المدرسي. وقد طلب هذان المبدآن من المدارس أن تجعل هذه القيم وأشكال السلوك جزءاً من مناهجها الاعتيادية.

ركّز الهدف الخامس والسادس على مهارات التفكير رفيعة المستوى كالتحليل والتركيب وتقييم ميزات فكرة لاتخاذ قرارات مبنية على معلومات، أو تكوين معلومات جديدة. وأخبرنا كبار المشتغلين في الصناعة والتجارة أنهم يريدون خريجين يستطيعون أن يفكروا ويحلّوا مشاكل ويتخذوا قرارات سليمة مبنية على المعلومات. وكان القصد من هذين الهدفين مساعدة الطلاب في إحراز قدرة لاستخدام المعلومات بذكاء وأن يُحسِنوا التفكير والاستنتاج وحل المشاكل.

منهاج لدعم أهداف عملية التعلم

البحث الذي قام به مجلس معايير الأداء المدرسي قد أثبت بالوثائق أن الجمهور كان يريد المزيد من المنهاج المدرسي أكثر مما كان يريد من مجرد تحصيل المعرفة. ورأى المجلس أن المنهاج ينبغي أن يُصاغ على نحو يُزوّد الطلاب بأدوات الفكر المطلوبة لمعالجة معلومات بأسلوب منطقي وله معنى أو هدف. يُنتظر من الطلاب أن يتعلموا كيف يربطون ويدمجون خبراتهم ومعارفهم حتى يتمكنوا من تكوين معارف جديدة وآثار فنية وتكنولوجية وأمثلة ذلك. ولذلك ألزمت أنفسنا بفكرة تقول إن المنهاج الجديد ينبغي أن يركّز أكثر على ما يستطيع الطلاب أن يقوموا به بالمعارف التي اكتسبوها

أكثر مما كانت عليه الحالة في الماضي . كُنّا نريد من الطلاب أن يستعملوا بصورة ملائمة مجالاً واسعاً من المفاهيم الفكرية وعمليات لفهم وتفسير واستخدام المعلومات . ولما كان ذلك انحرافاً عن المنهاج التقليدي ، فقد اعتقدنا أن من الأفضل لهذه الطريقة أن تهَيِّئ الطالب للعيش والعمل في مجتمع تُسَيِّرُه المعلومات .

هنالك رأي قوي بين أعضاء لجنة المناهج التابعة لمجموعة القيام بواجب الإصلاح التربويّ يقول : ليس للولاية أن تستمر في مراقبة دورات محدّدة أو مواضيع البحث كما كانت تفعل في الماضي . وخلال السنوات الماضية ، كان هنالك زيادة مستمرة في مراقبة المناهج على نحوٍ لم يترك للمعلّمين إلا القليل من حرية التصرف أو الاختيار بالنسبة لما كانوا يُدرّسون وكيف يُدرّسون . كنا نريد منهاجاً أكثر ديناميكية ومرونة على نحوٍ يُمكن المعلّمين من مواكبة التطوّر السريع لكل فرع من المعرفة الأكاديمية تقريباً . كنا نريد منهاجاً يُمكن أن يتكيّف بسهولة مع حاجات التعلّم الفريدة للأطفال مبنية على قرار حرفي لمعلّمي الصف .

بدلاً من تعريف المنهاج من قِبل القانون ، أخذنا موقفاً يقول : إن على الولاية أن تحدّد بوضوح النتائج المتوقعة من اثنتي عشرة سنة من التربية الرسمية بلغة أهداف الأداء . وقامت الأسباب المنطقية لهذا التحوّل في الطريقة على اعتقادنا أن الأهداف التي وضعناها للنظام كانت مركّزة على الطالب ، وليس فقط على تحصيل المعرفة . ولذلك فكّرنا أنه ينبغي أن نقيم النظام على إنجاز هذه الأهداف من الأداء .

وندع المربين على مستوى الصف أن يحدّدوا محتوى المنهاج وطريقة التدريس الضرورية لكي نتأكد أن جميع الأطفال يمكن أن ينجزوا هذه الأهداف. وبعدما قدّمت لنا الاختلافات الكبيرة المتعلقة بالنواحي الجغرافية والريفية والمدنية والثقافية في الولاية، اعتقدنا أن المعلمين كانوا في أحسن موقع من أجل تطوير منهاج يمكن أن يأخذ هذه الاختلافات بعين الاعتبار. وتفصيل ما درّس المعلمون يمكن أن تتنوّع طالما يستطيع الطلاب أن يظهروا بوضوح النتائج التي حدّدتها الولاية. وهناك من طلب من مديرية التربية في كنتكي أن تضع نظاماً للمنهاج، ومن ثم كان يُتّظر من كل مدرسة أن تضع منهاجاً خاصاً بها مستخدمة نظام الولاية للمنهاج كدليل للتوجيه والإرشاد.

أما الحكمة الأساسية وراء هذه الطريقة لمعالجة المنهاج فكانت إتاحة الفرصة للنظام التربوي ليكون عرضة للابتكار والتجديد بالنسبة لاستراتيجية المنهاج والتدريس. لقد أدركنا من المعلمين أن يستخدموا أي معلومات ومواد واستراتيجيات يعتقدون أنها ضرورية وملائمة لتحقيق أهداف عمليّة التعلّم التي وضعتها الولاية. وتركنا القرارات من أجل أحسن طريقة لمساعدة كل طفل لبلوغ أهداف عمليّة التعلّم إلى الإدارة والهيئة التدريسية لكل مدرسة. وقام محتوى المنهاج والطريقة لتدريسه على قرار تُصدره المدرسة. ويمكن أن يتنوّع المحتوى وطريقة التدريس بصورة كبيرة من مدرسة إلى مدرسة طالما كان ذلك يساعد الطلاب لبلوغ الأداء والمعايير التي وضعتها الولاية.

تقييم عملية التعلم

كانت الميزة الهامة لطريقة تصميم المنهاج الأمل أن يتمكن الطلاب أن يُظهروا بوضوح قدرتهم في استخدام ما تعلموه في مواقف مشابهة لمواقف الحياة. ومن الواضح أن هذا التركيز الجديد احتاج نمطاً جديداً للتقييم على مستوى الولاية والمستوى المحلي. كنا نتوقع من الطلاب أن يدعموا بالوثائق فهمهم لعملية أكاديمية أو مفهوم أكاديمي وذلك بأداء ناجح لواجبات تطلب منهم ذلك المفهوم أو تلك العملية. وكنا نتوقع من الواجبات أن تُنبه الطالب إلى ما يمكن أن يواجهوه في العالم خارج المدرسة.

لقد درسنا تقييم عملية التعلم من زاويتين. فعلى مستوى الولاية، طلبنا من مديرية التربية في كنتاكي أن تُكوّن برنامج تقييم خاص لدعم نظام المسؤولية. وكان الهدف الرئيسي من الاختبار الذي تجريه الولاية تحديد التقدّم الذي كانت المدارس تقوم به تجاه أهداف التطوير التي وضعها مجلس تربية الولاية لتلك المدارس. ولم يكن في نيتنا قياس تقدّم جميع الطلاب بالنسبة لكل نتيجة، الأمر الذي سيشكل عبئاً على الطلاب والمدارس. وسيكون كذلك مخالفاً للأنظمة المالية. أما أخذ عينات عشوائية واختبارها فكانت طريقة تعتبر مقبولة.

كنا نعلم أن هنالك بضع أدوات اختبار في وقت يمكن أن تُقيّم بصورة لائقة الطلاب بالنسبة لجميع النتائج المحددة التي عيّنها مجلس معايير الأداء المدرسي. ولذلك كلفنا من يقوم بتكوين برنامج تقييم

خاص بنا وقدمنا له اعتمادات مالية . كان على مديرية تربية كنتكي أن تستخدم أخصائيين في التقييم لصياغة النظام الجديد . ومن ثم كان على مديرية التربية أن تستخدم جماعة خارجية لتطوير هذه الاختبارات وتوقعنا استخدام المعلمين المحليين على نطاق واسع لإدارة هذه الاختبارات ووضع درجات لها، كلياً أو جزئياً، كطريقة تساعدهم في تطوير خبرتهم بالنسبة لهذه الطريقة الجديدة من التقييم . أردنا من اختبارات الولاية أن تبين بوضوح كيف ينبغي لاختبارات الصفوف أن تُشكّل وتأخذ درجات تقدير على المستوى المحلي .

لقد أدركنا أنه كان علينا أن نبدأ عملية التقييم في أول فرصة ممكنة وعلى نحو يمكن أن يبدأ برنامج المسؤولية خلال سنتين من صدور قانون الإصلاح .

وبناء على ذلك ، قرّرنا أن نطوّر برنامج تقييم طلاب الولاية على مسارين متوازيين . وكان على الاستراتيجية قصيرة المدى أن تسارع في وضع نظام المسؤولية قبل تكوين أدوات التقييم الجديد وذلك بتشكيل اختبار مؤقت يتكون من أدوات الاختبار الحالي الذي سيُبنى على معيار محدّد على الأقل . لم نُرد من المعلمين والطلاب أن يركّزوا على استعمال معلومات اكتسبوها ثم نأتي لنفحصهم بأدوات تقيس استظهاراً من غير فهم . توقعنا من الاختبار المؤقت أن يُستعمل على الأقل حتى الانتهاء من تكوين اختبارات مبنية على الأداء والمصادقة عليها وتنفيذها .

كان ينبغي تطوير الاختبار المؤقت واستخدامه في السنة 1991 -

92. وكان الهدف الوحيد من الاختبار المؤقت أن يقدم لنا بأسرع ما يمكن معياراً موثقاً وفعّالاً نقيس به ما اكتسبه الطلاب من علوم وتبادل للأفكار والمعلومات من طريق الكلام أو الكتابة والرياضيات والدراسات الاجتماعية. وفي مسعى لتقديم دليل إرشاد من أجل تطوير الاختبار المؤقت. استخدمنا التقييم القومي للتقدم التربوي كنموذج يُحتذى. وبسبب اللغة القانونية الهزيلة، ثبت في النهاية أنه أكثر إرباكاً مما كان عليه لو طلبنا من الاختبار المؤقت أن يكون مبنياً على معيار محدد. وقد ظنّ الكثير من الناس أننا نريد لكتنكي تقييماً خاصاً جديداً للتقدم التربوي.

لقد طُلب من مديرية التربية في كتنكي أن تُكوّن تقييماً مبنياً بصورة رئيسية على الأداء خلال ست سنوات أو أكثر. وكان يُتَظَر من الاختبار المؤقت، على كل حال، أن يقدم الاستمرار والاستقرار لبرنامج التقييم في سنواته الأولى، وكذلك بعد صياغة وتجريب وتصديق الاختبارات التي تقيس الأداء بصورة رئيسية. كنا نتوقع انتقالاً تدريجياً من الاختبار المؤقت إلى الاختبارات الجديدة. أما بنية الاختبار المؤقت لنظام التقييم فستكون أقل إرهاقاً عند حساب مقدار التقدم الذي كانت المدارس تقوم به تجاه أهداف الأداء التي جاء ذكرها في القانون.

أبدى بعض أعضاء مجموعة القيام بالواجب من أجل الإصلاح التربوي قلقهم من أننا يمكن أن نصبح جماعة معزولة إلا إذا كان هنالك ارتباط متبادل بين النواحي التي كنا نفحصها والنواحي التي

كانت الولايات الأخرى تفحصها. ولذلك قرّرنا أن نطلب من مديرية التربية في كنتكي أن تجد طريقة نستخدمها في المقارنة بين طلاب كنتكي وطلاب الولايات الأخرى. وإذا افترضنا أن الاختبار الذي نتخيله للاستخدام المؤقت غالباً ما سيقوم على معايير قومية، فهذا يعني أنه يمكن أن يُستعمل لإجراء مقارنات أو موازنات يفرضها القانون. لم نتوقع لهذه المقارنات القومية أن ترتبط كلياً بالاختبارات المبنية على الأداء التي سوف تتكوّن فيما بعد، ولكننا اعتقدنا اعتقاداً جازماً أنها ستكون متشابهة في طبيعتها.

على المستوى المحلي، كنا نتوقع من المعلمين أن يقيسوا تقدّم الطلاب أثناء السنة المدرسية من خلال عملية تقييم مستمرة مستخدمين أساليب اختبار تلائم المنهاج المبني على الأداء وتشبه تلك الأساليب المستخدمة في اختبارات المسؤولية السنوية للولاية. وقد طُلب من كل منطقة مدرسية أن تكون وترعى سياسة، في المنطقة كلها، ذات تقييم مستمر لكي ترشد ممارسات الاختبار على مستوى المدرسة. ومن الواضح أنه كان يُنتظر من هذا التقييم المبني على المدرسة أن يلتفت إلى نتائج تحصيل معرفة معينة حدّدها مجلس من أجل معايير للأداء المدرسي وصادق عليها مجلس الولاية في شهر كانون الأول 1991.

لقد اعتبرنا الصف الرابع والثامن والثاني عشر «صفوف المسؤولية» كان على جميع الطلاب في هذه الصفوف الثلاثة إجراء امتحان المسؤولية كل عام. وكان يُفترض أن تقيس ممارسات التقييم

المدرسية المحلية تحصيل الطلاب على كل مستويات الصفوف، وليس فقط صفوف المسؤولية. وفي الواقع، مُنحت المدارس مهلة ثلاث سنوات لرفع مستوى الطلاب إلى مستوى المعايير التي وضعتها الولاية لصفوف المسؤولية. وكان القصد من ذلك تحديد الوقت المطلوب لرفع جميع الطلاب إلى مستوى الأداء المنتظر منهم، وليس إجهاد المعلمين لكي يقوموا بالتحسين كل سنة على مستوى كل صف. لقد اعتقدنا أن برنامج تقييم مستمر وفعال في كل مدرسة سَيُمْكِنُ المعلمين أن يتوقعوا كيف سيؤدي طلابهم امتحان المسؤولية في الولاية قبل وقت طويل من إجراء الامتحان. وتوقعنا من جميع المعلمين أن يبذلوا جهوداً خاصة لمساعدة الطلاب ذوي الأداء الضعيف ليتحسنوا قبل أن يصلوا إلى صفوف المسؤولية.

كنا نريد من معلّمي كنتكي أن يشتركوا اشتراكاً شاملاً في برنامج تقييم الولاية كوسيلة لإدخال تغييرات في ممارسات التقييم المحلي. ولم نطلب، على كل حال، من جميع المعلمين أن يتدربوا على ممارسات تقييم مختلفة عن تلك الممارسات التي استخدموها سابقاً. وسَيُقَاسُ أداء كل مدرسة بواسطة اختبارات الولاية المبنية على الأداء. وقد اعتقدنا أن ذلك سيكون حافزاً كافياً للمعلمين على جميع مستويات الصفوف لاكتساب مهارات تقييم ضرورية لضمان نجاح طلابهم في فحص الولاية.

تفسير النتائج

وضّحت الأهداف الستة المقصود من نظام المدارس الجديد.

والأهم من ذلك، أنها عبّرت باختصار أن النتائج ستكون معيار النجاح. كنا نأمل أن ننشئ جواً ثقافياً مدرسياً يعيش فيه معلّمون يُنتظرُ منهم أن يتحسّنوا بصورة متزايدة في مهنتهم بغضّ النظر عن طلّابهم أو ظروفهم. ولكن غالباً ما تكون الأهداف مثل القرارات التي يتخذها البعض في عيد السنة الجديدة: أي أن القرارات تُتخذُ ثم تُنسى بسرعة. إذا كان على المدارس أن تكون مختلفة بصورة واضحة، فعلينا أن نبني آلية للتحوّل إلى النظام الجديد. لقد اعتقدنا اعتقاداً جازماً أن شكلاً من أشكال المحاسبة المهنية ستكون ضرورية لِتُحدِث حافزاً للعمل تجاه هذه الأهداف.

الاعتقاد الذي يقول إن بعض الأطفال لن يتعلموا كان اعتقاداً (وربما لا يزال) شائعاً بين المربين. كان يُنتظرُ مستوى محدد من الفشل. وكان المربون مقتنعين أن الأسباب الرئيسية للفشل الأكاديمي كان يقع خارج المدرسة وقد اعتقدوا أن ليس في وسع المعلّمين إلا القيام بالقليل للتغلب على هذه المشاكل. إنهم يعملون ما في وسعهم ويدّعون ما يمكن أن يحدث يحدث. هذا ما كان يُقال لصانعي السياسة وأولياء الأمور وعموم الناس لسنوات طويلة.

كانت نتائج هذه المواقف واضحة لنا. كان هنالك من أسقطَ بعضَ الأطفال من الاعتبار على نحو مبكر وانتظروا فشلهم في المستقبل وتحقّق ذلك في النهاية. كان لولاية كنتكي مستوى مرتفع من الأمية بين الكبار، وتاريخ من الفقر المتواصل وهجر للمدرسة له معدل مرتفع في فترة من الماضي. وكانت تلك الأمور تركة الماضي

للمجتمع والتمن الاقتصادي الذي كنا ندفعه لنظام تربوي كان يُحلُّ لنفسه التهرب من مسؤولية تربية جميع الطلّاب بغضّ النظر عن بيئتهم السابقة أو استعدادهم ليتعلموا. وقد اتخذنا لأنفسنا موقفاً يقول: لن يُسمح للمربين بعد الآن أن يُنسبوا لأنفسهم الفضل في تربية «الطلّاب الأكفاء».

في كل مشروع خاص تقريباً، يُعتَبَر إدخال تحسينات مسألة بقاء على قيد الحياة. ومع أن المدارس العامة عانت لسنوات عديدة من المنافسة من قبل المدارس الخاصة، إلا أن ذلك لم يكن كافياً ليكون دافعاً للتغيير. كان هنالك أفكار حول اصطفاء المدارس وخصخصتها، وكانت هذه الأفكار في ذلك الوقت موضوعة في المقدمة كوسائل للتحريض على إدخال التغيير في المدارس العامة. على كل حال، لقد رفضنا هذه الأفكار من أجل مدارس حيث حافز التحسين فيه لم يكن من الضروري أن يأتي من المنافسة. كنا نريد للتحسين أن يصدر من داخل المشروع نفسه. لقد رأينا نظاماً له نتائج لأشخاص مسؤولين بصورة مباشرة وإلى أبعد الحدود عن تربية أطفالنا كوسيلة ضرورية تقود جميع التغييرات المليئة بالحركة التي أردناها أن تكون في التربية العامة في كنتكي. كما أدركنا أن قانوناً بمفرده لا يمكن أن يُغيّر عقائد وممارسات قديمة. وكان تصورنا أن التغيير يتحقّق فقط عندما يكون هنالك مصلحة ذاتية للراشدين المشتغلين في النظام في إحداث هذه التغييرات.

جرّبت ولايات أخرى مكافأة المعلمين الأكفاء بصورة إفرادية،

ومع أننا لا نعترض على مكافأة أفضل المعلمين، إلا أننا أردنا أن نقدّم حافزاً للمعلمين الناجحين ليقدموا عوناً يُحسّن أداء زملائهم الضعيف. ولذلك رأينا أن تكون المدرسة بكاملها مسؤولة عن فعاليتها إضافة إلى نظام من المكافآت والعقوبات ينطبق على الجميع ومبني على أداء المدرسة كلها. أما كيف نقوم بذلك، فقد تُركت هذه المسألة إلى الإدارة والهيئة التدريسية لكل مدرسة. وتوقعنا أن يتدمر ويقول المعلمون الأفضل من غيرهم إنهم يُعاقبون بسبب ضعف لدى الآخرين، ولكن لم يُظهر هؤلاء المعلمون من قبل أي رغبة في الضغط أو الإلحاح على أقرانهم من أجل أن يتحسنوا. لقد أغلقوا أبوابهم وتجاهلوا التربية الضعيفة التي كان يتلقاها الأطفال في الصفوف في آخر الردهة. أردنا أن يتغير ذلك الموقف. كنا نأمل أن طريقة جماعية تجاه المسؤولية يمكن أن تحقق هذا الهدف.

كنا نريد كذلك من كل مدرسة أن تشترك في واجب تحسين ذاتها. وقد ذكرنا أن هنالك العديد من المدارس الجيدة في كنتكي، ولكن حتى هذه المدارس لا ترقى تماماً إلى المعايير الجديدة للأداء. ولذلك كنا نريد تحسناً قابلاً للقياس يتحقق في وقت واحد في كل مدرسة في الولاية. وإلا لا نستطيع أن نتأمل أن نحقق الأهداف التي وضعناها للنظام كله. وكان ذلك الأساس المنطقي في جعل المدارس القائمة بذاتها مركز المسؤولية. وتحقيق التربية على مستوى المدرسة. كان ينبغي تحريض التحسين وقياسه. وكان

ينبغي أن تكون كل مدرسة مسؤولة عن تحسين أدائها الخاص بها.

كنا نعلم، إذا أردنا أن نذكر الحق، أننا لم نكن نتوقع من المدارس ذات الأداء الضعيف كما يُظهرُ ماضيها أن تقاس بالمدارس ذات الأحوال الأفضل. ولذلك قلنا إن مقياس النجاح يقوم على الأداء السابق لكل مدرسة وليس على معيار ثابت مشتق مما كانت تستطيع مدارس أخرى أن تفعله. وقد اعتقدنا أنه حتى المدارس التي لم تكن جيدة جداً بالمقاييس المجردة ينبغي على الأقل أن تكافأ لكي تتحسن وأن هذه المدارس سوف تصبح جيدة في النهاية عندما تقاس بمعايير ثابتة. كنا نريد نظاماً من المسؤولية لا تخفق بموجبه مدرسة لأن أداء طلابها كانوا أقل جودة من طلاب في مدرسة أخرى. إذا تحسنت نسبة الطلاب الناجحين على نحو مطرد مع الزمن فيمكن أن نقول إنها «مدرسة تتحسن بأطراد» وهي جديرة بتقدير مالي.

قياس التحسن المدرسي

انسجاماً مع سياسة المسؤولية، طلبنا من كل مدرسة أن تُظهر تحسناً خلال سنتين بغض النظر عن طلابها وظروفها. وكان على كل مدرسة أن تضع التحسن هدفاً لها. وتحقق ذلك كل سنتين. أما المدارس التي تتجاوز الهدف فتُمنح مكافأة نقدية تقديراً لإنجازاتها. أما المدارس التي تُخفق في تحقيق هدفها أو تتراجع عن مستوى أدائها السابق فستكون عرضة لمجموعة من العواقب منها تدخل الولاية

والمؤازرة. وفي الحالات المتطرفة، تُعلنُ المدرسة أنها «في أزمة» وتتولى شؤونها الولاية. (لقد تغير العنصر القانوني بصورة ملموسة من قبل الجمعية العامة عام 1998. كما ألغي كل إسناد أو صلة بعبارة «مدرسة في أزمة» إضافة إلى الأسلوب السابق وطبيعة تدخل الولاية).

لقد انتظرنا من المعايير التي ستُصاغ أن تحدّد بوضوح الأداء الناجح للمفاهيم والعمليات الأكاديمية. كما انتظرنا من جميع الطلاب أن يكتسبوها (وهم على مستويات عالية بالنسبة لمعظمهم) أما نسبة الطلاب في مدرسة حقّق أدائها المعايير رفيعة المستوى أو تجاوز أدائها تلك المعايير فسوف تحدّد تلك النسبة الطريقة الناجحة في تحقيق الهدف الثاني. (طَلَبَ الهدف الثاني من المدارس أن تطوّر قدرات الطلاب فيما يتعلّق بتطبيق مفاهيم ومبادئ الرياضيات والعلوم والفنون والعلوم الإنسانية والدراسات الاجتماعية ودراسات حياتية عملية من أجل مواقف سوف يواجهونها في حياتهم) وكان من المتوقع أن تزداد نسبة الطلاب الناجحين مع كل دورة تقييم مدتها سنتان.

وكما ذكر سابقاً، يطلب من جميع الطلاب في صفوف المسؤولية أن يأخذوا امتحان المسؤولية التي تجريه الولاية كل عام. وتستخدم هذه النتائج لقياس مدى تحسّن المدرسة من أجل الوصول إلى هدف المدارس الثاني. وتُجمعُ نقاط امتحان الولاية لعامين متتاليين ويؤخذ معدلها. ومن أسباب جمع العامين زيادة الأساس الإحصائي من أجل المدارس الصغيرة. لقد اعتقدنا أن نقاط التحسّن السنوي قد لا

تكون صحيحة تماماً لأنها تنحرف إلى حد ما بالفوارق الموجودة في الصفوف من سنة لسنة تالية. وينبغي استخدام معدل النقاط كعنصر واحد بالنسبة لمؤشر التحسّن المدرسي.

اعتُبر الأداء الجيد في امتحان المسؤولية الذي تجريه الولاية أحد عناصر التحسّن المدرسي. وكما ذكر سابقاً، كان على المدارس أن تخفّض من نسبة الغياب وهجر المدرسة والاحتجاز في الصف والعوائق البدنية والذهنية المتصلة بعملية التعلّم إضافة إلى تحسين قدرة الطلاب على الانتقال الناجح إلى العمل والتربية التي تأتي بعد التعليم الثانوي أو الانتساب إلى القوّات المسلّحة. وقد دعت مديرية التربية هذه الأمور باسم «الأهداف غير المتعلقة بالإدراك» وقد طلبنا من مديرية التربية في كنتكي أن تُكوّن مؤشراً للأداء المدرسي يشمل على هذه الأهداف وعلى نقاط اختبارات المسؤولية. وقد دعت مديرية التربية فيما بعد مؤشر الأداء المدرسي باسم نظام معرفة نتائج التعليم في كنتكي.

لقد سمحنا للعناصر المتنوّعة لمؤشر الأداء المدرسي أن يكون لها شأنها لإعطاء أهمية للعنصر المكوّن أو المزيد من العناصر المكوّنة. وعلى كل حال، ينبغي أن يُقاس كل عنصر خلال فترة عامين. ويؤخذ معدل نقاط كل عنصر، تماماً كما طُلب، وذلك لاختبار عملية تعلّم الطلاب التي وصفت سابقاً. وينبغي أن تُبنى نقاط عنصر المؤشر غير المتعلق بالإدراك على جميع الطلاب في المدرسة. ويُبنى العنصر الأكاديمي للمؤشر على الطلاب الذين يُجرون اختبار

المسؤولية. ينبغي جمع نقاط كل عنصر من المؤشر لنصل إلى النقاط الإجمالية لمؤشر المسؤولية. وينبغي استخدام النقاط الإجمالية لتحديد مقدار التحسّن الذي كان على المدرسة أن تقوم به خلال دورة مسؤولية مدتها ستان.

حدّد القانون أن المدرسة الناجحة هي التي تتناقص نسبة طلابها الذين يخفقون في الوصول أو يتجاوزون معيار الولاية وذلك بمقدار أظهره بوضوح مجلس الولاية. وكان من المتوقع أن يُعاير مؤشر الأداء، وفق هذا التعريف للنجاح. وقد عبّر عن نقاط المؤشر الحقيقي عكسياً - كنسبة الطلاب الذين حقّقوا أو تجاوزوا المعيار من أجل عناصر المؤشر المتنوعة. إضافة لذلك، حدّد القانون بأن مقدار التحسّن المطلوب من أجل الحصول على جائزة ينبغي أن يتناقص بصورة مطردة بينما تصبح النقاط أقرب إلى أفضل النقاط الممكنة. ولم نفعل كل ذلك إلاّ لتحريض المدارس ضعيفة الأداء لكي ندفع التحسّن إلى الأمام وتدرّك أنه من الصعب، وعلى نحو متزايد، أن يتحقّق التحسّن بينما تزداد نسبة الطلاب الذين هم على مستوى معايير الولاية أو فوق تلك المعايير.

نتائج التحسّن المدرسي

يؤدي تجاوز أهداف التحسّن إلى مكافآت مالية تنالها المدرسة. وقد يؤدي الإخفاق في الوصول إلى أهداف التحسّن إلى نتائج مختلفة كتدقيق رسمي أكاديمي وتدخل محتمل من قبل الولاية ومساعدة

تقنية. كما تُعلنُ المدرسة التي تعاني من انحدار ملفت لمستواها أنها مدرسة في أزمة وعندئذ تتولى الولاية أمرها. ويمكن أن يُطلب أولياء الأمور نقل أطفالهم إلى مدارس أخرى كما يمكن إخضاع الهيئة الإدارية والتدريسية لتدقيق صارم وتجربه إلى أن يتأكد «مرب عالي المستوى» تُعينه الولاية في تلك المدرسة من أهليتها. أما المدارس التي تحقق أهدافها من التحسّن أو تتجاوزها فإنها تصبح جديرة بجائزة مالية. ويتناسب حجم الجائزة النقدية مع مقدار التحسّن الذي تحقّق زيادة على الهدف الذي اختارته الولاية. وقد تركنا صياغة هذا العنصر من البرنامج لمديرية التربية في كنتكي ولكننا وضعنا بعض الملامح أردنا لها أن تظهر.

أردنا للنتائج أن تكون مبنية على تحسّن ملموس ويُقاس بنظام المسؤولية والتقييم الذي وضعته الولاية. وينبغي تحديد هدف تحسّن لكل مدرسة تحقّقه أو تتجاوزه خلال فترة سنتين أكاديميتين. وتقوم النتائج على تحسّن مؤثّق (أو الحاجة إلى التحسّن) ويقاس بالهدف الذي وضعه مجلس التربية في الولاية لكل مدرسة التي عليها أن تحقّقه خلال عامين. كما ينبغي أن نطوّر نقاط مؤشر التحسّن لتحديد ما إذا كانت المدرسة مؤهلة لجائزة نقدية أو معرّضة لعقاب أو أكثر. وليس هنالك مدرسة مستثناة. ويُنتظر من جميع المدارس تحقيق تقدّم مطرد لإنجاز جميع الأهداف. وينتظر كذلك من أفضل المدارس حسب المعايير الحالية أن تتحسّن.

حدّد القانون المقدار الحقيقي من الإنجاز المطلوب لمدرسة ما

لتستحق جائزة نقدية وينبغي أن يكون 1 في المئة فوق هدف المؤشر الذي وُضِعَ للمدرسة. والقصد من هذا الشرط التوكيد أن الجائزة النقدية لن تُمنح إلا إذا كان مقدار التحسن أكبر مما يمكن أن يتحقق بالصدفة. وقد استخدمت نسبة 1 في المئة أول مرة من خلال مناقشة أجرتها مجموعة القيام بالواجب كمثال حول كيف يمكن للنظام أن ينجح عملياً. ولم يكن القصد من ذلك إلا إعطاء مثال توضيحي، ولكنه سُجِّلَ في القانون سهواً. فما كان من مديرية التربية إلا أن أخذت هذا المرجع حرفياً وطلبت من المدارس أن تتجاوز هدف التحسن بنقطة مؤشرة واحدة على الأقل لكي تستحق جائزة نقدية. ومع أن هذا القرار لم يكن متعارضاً مع المقصود، ولكن كان من الأفضل لو كانت تلك النسبة مبنية على الدراسة والبحث وليس نسبة اعتباطية مبنية على تفسير مشكوك فيه للقانون.

تُعتبرُ الجائزة النقدية علاوة نقدية توزع على العاملين في المدرسة كما حدّد ذلك مجلس المدرسة (لقد تغيّر هذا الجزء من القانون من قبل الجمعية العامة سنة 1998، والآن تُمنحُ الجائزة إلى المدرسة وليس إلى العاملين، ولكن مجلس المدرسة يحدّد كيف ينبغي أن تُستخدم) إلا أن اشتراك مجلس المدرسة في هذا القرار لم يُناقش تماماً خلال المداولات حول برنامج المسؤولية وأصبح سياسة مثيرة للجدل فيما بعد. ينبغي أن يقوم مبلغ الجائزة الذي فازت به المدرسة المستحقّة لتلك الجائزة على متوسط رواتب العاملين المجازين في المدرسة. ولذلك يمكن أن يختلف مبلغ الجائزة المقدم للمدارس

التي لها المبلغ نفسه من التحسّن إذا كان متوسط الرواتب مختلفاً. وهناك من درس اقتراحاً بديلاً لجعل المبلغ متماثلاً في كل مكان إضافة إلى إشراك جميع العاملين به، ولكن لم يصادق عليه.

هنالك ميزة فريدة لبرنامج المسؤولية وهي تعيين مربين مرموقين ليوجهوا بل ليتولوا إدارة المدارس التي أُعلن أنها في أزمة. وينبغي أن يكون هذا المربي المرموق معلماً أو إدارياً من كنتكي وأظهر بوضوح قدرته في مجال تولي التغيير الفعّال. وتتولّى مديرية التربية في كنتكي مسؤولية اختيار وتدريب وتوزيع المربين المرموقين. وبموجب الفقرة القانونية المتعلقة بالمدارس التي أُعلن أنها في أزمة، ينبغي أن تتوقف المدرسة التي أظهرت انحذاراً من مستوى سابق وذلك بأمر من مديرية التربية في كنتكي. ويُستدعى المربي المرموق ليتولّى شؤون المدرسة ويُقدّر الموقف ويقدم مقترحات للتغيير، التي يمكن أن تشمل على تسريح العاملين من الخدمة أو نقلهم. ولهذا القانون قانون مشابه ظهر في الماضي. ففي الثمانينيات من القرن العشرين، أصدرت الهيئة التشريعية قانوناً يتعلّق بالمدرسة التي تعجز عن القيام بمهامها. وأعطى هذا القانون مديرية تربية كنتكي السلطة لتتولّى شؤون منطقة مدرسية. أما الاختلاف بين القانون الحالي والماضي فهو قدرة القانون الحالي على التدخّل مباشرة في المدارس بصورة إفرادية.

تقوم الحكمة الأساسية لهذا البند المُلفت على مفهوم يدعو لسلامة المدارس العامة. فإذا قامت مديرية الصحة العامة المحلية بتفتيش مدرسة ووجدت شروطاً غير صحيحة، فينبغي إغلاق المدرسة

في الحال. والاستمرار في الإغلاق حتى تُعالج الشروط غير الصحية. وشعرنا كذلك بأنه إذا كان هنالك معلومات منتشرة تقول بأن مدرسة ما تعاني من انحدار خطير في مستواها، فإن ذلك يبرّر اتخاذ عمل مشابه، أي الإسراع في إغلاق المدرسة في الحال. وإن أحداً لا يطلب من أولياء الأمور أن يرسلوا أطفالهم إلى مدرسة قالت عنها الولاية أنها يمكن أن تسبّب الأذى للطلاب الذين يذهبون إليها. وليس المقصود من المربين المرموقين أن يكونوا «جنود انقضاخ» يدخلون إلى المدرسة لتسريح الجميع من الخدمة. وإنما أردنا منهم أن يكونوا منقذين ومخولين أن يفعلوا ما هو ضروري لتحويل تلك المدرسة إلى مدرسة تتحسنّ بأطراد. أما قرارنا حول كفّ يد المعلمين في مدارس كتلك، فقد بُني على نصيحة قانونية تقول: إذا اعتبرنا الجميع من منزلة واحدة، فإننا نشعر أن الولاية سوف تفوز في أي قضية قانونية يمكن أن تنتج عن تسريح معلّم أو أكثر من الخدمة وبناء على اقتراح من مربٍّ مرموق.

قرارات مدرسية

لأننا اعتبرنا المدارس مسؤولة عن تحسين عمليّة تعلّم الطلاب، فهذا يعني أننا أردنا من محترفي التربية على المستوى المدرسي أن ينالوا أكبر قدر من الحرية المناسبة لتحديد أفضل وسيلة تساعد الطلاب للوصول إلى النتائج التي تنتظرها الولاية. وفي الماضي، كان هنالك من لاحظ بعناية دور المدارس المحلية في تطوير وتوجيه

المناهج. إلا أننا وسّعنا الدور ليصل إلى المجالات الأخرى من العملية التعليمية كذلك. ومقابل ذلك، أعطينا الهيئة التدريسية والإدارية على مستوى المدرسة الصلاحية الكاملة لتنظيم كل ناحية من العملية التعليمية. ودُعيت هذه الصلاحية باسم «القرارات المدرسية».

أعطت القرارات المدرسية المعلمين في المدرسة التحكم المباشر للمتحولات الرئيسية في بيئة تحصيل المعرفة مثل ميزات العاملين، والقدرة على استعمال الزمن أو التوقيت الخاص بالمعلمين والطلاب، وأساليب إدارة غرفة الصف، وواجبات الطلاب، ومواد المناهج واكتساب المعرفة، والاستفادة من استعمال التجهيزات والمكان. أما مجال التفويض الذي مُنح لمجلس المدرسة، فقد كان مقيداً تماماً ومرتبطاً بالمسائل التي تُؤثر مباشرة وإلى حد بعيد على قدرة المعلمين لتكوين بيئة فعّالة لاكتساب المعرفة من أجل جميع الأطفال الذين هم تحت رعايتهم.

يُنظرُ إلى قرارات التوظيف على أنها امتياز أو حق مقصور على الإدارة ولذلك فإنها ليست من صلاحيات مجلس المدرسة. وبالرغم من ذلك، نريد من المدرسة المحلية أن يكون لها دور له معنى أو هدف بالنسبة لقرارات التوظيف حسب النظام ومن خلال مجلس المدرسة. ولذلك طلبنا من المجلس أن يحدّد حاجات المدرسة من الموظفين قبل ملء الشواغر. وبعدئذ أعطينا المجلس الحق في رفض التعيينات إذا شعر الأعضاء أنها لا تلي حاجاتهم.

ويقوم السبب الذي يكمن وراء إعطاء مجالس المدرسة دوراً في

قرارات التوظيف على حقيقة تقول: إن الناس هم الوسيلة الأعظم شأناً في المدرسة. ومن جهة، لم نعتقد أن المعلمين سيعين بعضهم البعض الآخر. ومن جهة أخرى، لم نعتقد أنه ينبغي أن يكونوا معرضين لنتائج قرارات الإدارة المركزية أحادية الجانب التي تُعَيِّن أناساً في بعض المدارس لأسباب سياسية أو غير تربوية. وكان هنالك شأن خاص يقلقنا وهو حالات بعض الأفراد الذين لم ينسجموا مع شؤون الموظفين أو الحاجات التربوية للمدرسة كما حددها مجلس المدرسة.

وقد أدركنا كذلك أن منح تفويض لاتخاذ قرارات تتعلق بالوسائل التعليمية ليس له معنى إلا إذا كان للمدرسة موارد مالية للحصول عليها. ولذلك خصصنا اعتمادات مالية لهذا الغرض المحدد وطلبنا من المناطق المدرسية أن تخصص مبلغاً من المال لكل مدرسة من أجل شراء الوسائل التعليمية وأدوات أخرى غير مرتبطة بشؤون الموظفين.

وكنا نعلم أن ليس للمعلمين إلا خبرة سابقة ضئيلة تتعلق بالصلاحيات التي منحت لهم بموجب القرارات المدرسية. وشعرنا أن وجود بنية تنظيمية كان ضرورياً لتسهيل عملية اتخاذ قرار ما. ولذلك عهدنا بصلاحيات اتخاذ هذا القرار إلى مجالس المدرسة التي ينبغي أن تتكوّن في جميع المدارس خلال خمس سنوات. والسبب وراء تكوين المجالس المدرسية قائم على فكرة تقول: ينبغي أن يكون هنالك جماعة في المدرسة لها صلاحية اتخاذ القرارات من أجل مسائل يكفلها القانون.

لقد تمّ تسجيل مثال يُحتذى في القانون لأعضاء المجلس لضمان توفّر ميزات محددة في الهيئة التي فوضناها لإجراء عملية القرارات المدرسية. ينبغي أن يتكون مجلس المدرسة، على الأقل، من ثلاثة معلّمين ومدير واثنين من أولياء الأمور، وقد شرّع القرار في الأصل ليكون أداة تنفيذ موحدة إلى حد ما لمجالس المدارس في جميع أنحاء الولاية. لقد كان القرار الذي حدّد عدد الأعضاء بستة أشخاص قراراً اعتباطياً. وكنا نعلم أنه قد يتوفّر مثال أفضل في ظروف أخرى. ولذلك فوضنا مجلس التربية في الولاية أن يقرّر ما يراه مناسباً على أن يحافظ على النسبة بين عدد المعلّمين وعدد أولياء الأمور دون تغيير.

أما السبب الذي يكمن وراء إشراك أولياء الأمور في هذه العملية فكان من أجل إعطائهم مكاناً بين الجالسين حول الطاولة عند مناقشة مسائل هامة تخصّهم. وقد اعتقدنا، في الواقع، أن من المهم للأولياء أن يكون لهم وسيلة لها معنى للمشاركة في قرارات محترفي التعليم في المدرسة. وعلى كل حال، لم يكن القصد من عضوية الأولياء في المجلس إعطاء الآباء التحكّم في القرارات الاختصاصية المدرسية. وإنما كان القصد التوكيد على وجهات نظر الأولياء وأخذها بعين الاعتبار قبل تنفيذ قرارات تربويّة تؤثر على أطفالهم. وقد اعتبرنا الهيئة التدريسية والإدارية، وليس الأولياء أو مجالس المدارس، مسؤولين عن تفعيل العملية التربويّة في المدرسة. وبناء عليه، لم نرَ إعطاء الأولياء صوتاً في مجالس المدارس.

مدارس رياض أطفال ومدارس ابتدائية متعادلة

من أجل أن نعطي كل طفل فرصة عادلة لكي ينجح بغض النظر عن مرحلة الإعداد لدخول المدرسة، كونا برنامجاً لرياض الأطفال، أي لمرحلة ما قبل المدرسة، في كل مدرسة من أجل أطفال الأسر الفقيرة والأطفال المصابين بعجز أو إعاقة. وكان القصد من ذلك إعداد الأطفال بصورة أفضل لدخول المدرسة في سن الخامسة من العمر. وكان التغيير الملفت إلى أبعد الحدود تكوين مدرسة ابتدائية غير متدرجة، وهي مدرسة يسمح نظامها بالتقدم المستمر من مدرسة الحضانة حتى الصف الثالث بغض النظر عن العمر.

وكان قصدنا من تكوين برنامج للمدرسة الابتدائية غير المتدرجة السماح للأطفال أن يتقدموا بقدر ما تسمح لهم قدرتهم بغض النظر عن عمرهم أو عدد السنوات التي أمضوها في المدرسة، وحتى يبلغوا سن عشر سنوات تقريباً. وقبل الإصلاح، رسب حوالي 10 بالمئة من مجموع طلاب رياض الأطفال في سنتهم الأولى في المدرسة. وكنا نرى أن برنامج مدرسة ابتدائية غير متدرجة سيقدم لجميع الأطفال فرصاً متكافئة ليتقدموا تربوياً دون المخاطرة برسوبهم في بداية تجربتهم المدرسية.

أما فكرة السماح للأطفال بالحركة خلال السنوات الأولى من التعليم المبني على حاجاتهم الفردية وتقدمهم، فقد بدت لنا أنها فكرة صائبة. وهنالك من أخبرنا أن المعلمين لا يستطيعون أن يتعاطوا بصورة ملائمة مع حاجات عملية تعلم الطلاب الفردية في صفوف

فيها أطفال يقومون بعملهم على مستويات مختلفة . ولذلك رأينا أن إعطاء المعلمين الصلاحية ليقوموا بتصنيف الأطفال حسب قدرتهم وحاجاتهم وليس حسب عمرهم يمكن أن يقدم لهم المرونة للتغلب على هذا العائق . والأهم من هذا كله ، أردنا من عملية التعلم أن تركز على الحاجات الفردية أكثر من التركيز على الدروس التي لا تنظر إلى الاختلافات الواضحة بين الأطفال في غرفة الصف . كما رأينا أن ذلك أمر هام بصورة خاصة في السنوات الأولى الحاسمة من مرحلة التعليم .

لم تُناقش مجموعة القيام بالواجب هذا الجانب من نظام المدرسة الجديد ولم يظهر أنه جانب مثير للجدل في ذلك الوقت . ولذلك لم يكتب أحد حول كيف كنا نتوقع أن يتم تفعيل برنامج المدرسة الابتدائية في النظام الجديد . وترك القيام بتنفيذ هذا المطلب لمديرية التربية في كنتكي . وقد أدّى هذا الافتقار في توجيه القانون إلى ارتباك ملحوظ حول ما كنا نتوقع من هذا التغيير الملفت حقاً في تكوين المدرسة .

موارد مالية متعادلة

التمست القضية القانونية التي رفعها «مجلس من أجل تربية أفضل» 1986 من المحاكم أن تطلب من الولاية أن توزع الاعتمادات المالية الحالية بصورة متعادلة بين المدارس ذات القدرة الضريبية المختلفة وأن تزيد المستوى العام من الدعم المالي للتربية العامة .

ومن الواضح أنه كان ينبغي لنظام جديد للمدارس العامة أن يشتمل على المساواة في الموارد إضافة إلى هياكل وعمليات تنظيمية جديدة. وقد كان تمويل التربية العامة مسألة أدت إلى الحاجة إلى التنظيم المالي الجديد.

لقد كونّا نظاماً تمويلياً جديداً دعوانه باسم «ادعموا التفوق التربوي في كنتكي» وينبغي على الجمعية العامة في كنتكي وفي جلسة عادية كل عامين أن تقرّر قاعدة تمويل لجميع الأطفال وطلبنا من كل منطقة مدرسية أن تجبي أدنى ضريبة مدرسية والتي تُفرض على الممتلكات والموجودات والأنشطة الاقتصادية الأخرى. وكنا نريد أن يكون مستوى المجهود الضريبي متعادلاً بين المناطق المدرسية مع العلم أن المعدل الضريبي نفسه يحقق في المناطق الغنية بممتلكاتها دخلاً أكبر بكثير من المناطق الفقيرة جداً بممتلكاتها. وكنا نقصد من ذلك إحداث المساواة في المجهود الضريبي بين المكلفين بدفع الضرائب في كنتكي.

صادق النظام المالي لجماعة «ادعموا التفوق التربوي في كنتكي» على الجباية المحلية حسب مستوى قاعدة التمويل الذي وضعته الهيئة التشريعية؛ وتُدفع الولاية الفارق المالي. وأكد إسهام الولاية أن تنال كل منطقة مدرسية المقدار الأساسي نفسه من المال المتوفّر لكل طالب بغضّ النظر عن فقر أو ثروة المنطقة. وعلى كل حال، كانت تعني إلينا عبارة تماثل أكثر من مجرد تمويل متماثل لكل طفل. كنا نعلم أن جميع الأطفال ليسوا متماثلين. كنا نريد التوكيد على تماثل

للأطفال الذين لهم حاجات خاصة. ولا يعني التمويل المتماثل لكل طالب فرصاً متماثلة لجميع الأطفال. ولذلك قدّمنا أموالاً اتحادية وأموالاً من الولاية فوق المبلغ الأساسي لنظام الاعتمادات المالية لجماعة «أدعموا التفوّق التربويّ في كنتكي» المخصّص لمساندة المدارس لتعليم الطلّاب الذين لهم حاجات خاصة.

واعتقدنا أيضاً أن المدارس التي بها عدد غير متجانس من الطلّاب القادمين من عائلات فقيرة تحمل عبئاً تربوياً أثقل من المدارس الموجودة في المجتمعات الغنية. ولذلك أضفنا مبلغاً من المال إلى الأساس لكل طالب يستحق برنامج غداء مجاني اتحادي. وافترضنا أن المنطقة سوف تخصّص بدورها هذه الأموال الإضافية للنواحي الأقل حظاً من المنطقة، آخذة بعين الاعتبار حصة الطلّاب الفقراء الذين تقدم لهم هذه المدارس خدماتها.

مسؤوليات القيادة

القرار الذي منَحَ محترفِي المدرسة المحلية دوراً أساسياً في تحويل عمليّة التعليم والتعلُّم كان تغييراً سياسياً كبيراً. كان ينبغي أن يتغيّر الدور الذي كان يقوم به كل شخص بدءاً من عضو مجلس المدرسة وحتى معلّم الصف. وقد أحدثنا تغييرات تنظيمية كبيرة في النظام الجديد الذي كنا نأمل أنه سيدعم نظاماً للمدارس يتصف بالكفاءة والقدرة على تحسين نفسه والفعالية. وكان يعني هذا وضع المزيد من المسؤوليات على كاهل البعض وإعفاء البعض الآخر من بضع مسؤوليات.

ربما التغييرات التنظيمية الملحوظة والملفتة إلى أبعد الحدود كانت إلغاء وإعادة تكوين مديرية تربية كنتكي والانتقال من مراقب منتخب يشرف على التعليم العام إلى مندوب معين من التربية كمسؤول أول عن التربية في مدارس الولاية. وأُلغيت مديرية تربية كنتكي يوم 30 حزيران 1991. وكان ينبغي أن تحل مكانها إدارة جديدة في اليوم التالي تحت قيادة مندوب التربية الذي اختير حديثاً.

ومع أننا تركنا طبيعة وشكل الإدارة الجديدة إلى المندوب الجديد، إلا أننا كنا نريد منظمة غير مركزية يمكنها أن تقدم عوناً مباشراً للمناطق المدرسية والمدارس المحلية أثناء تنفيذهم المبتكرات والبرامج العديدة التي كوّناها بموجب قانون الإصلاح. وكما أُلغيت المحكمة العليا جميع القوانين، فقد أُلغيت كذلك جميع الأنظمة التابعة لها. وكان ينبغي أن يُعهد لهذه الإدارة الجديدة ببعض المهام التنظيمية، وعلى كل حال، على مديرية تربية كنتكي أن تقود وترشد وليس عليها أن تُملي أوامر تنم عن السلطة، عليها أن تغيّر وتشجع الابتكار في المدرسة. وستكون مديرية التربية مسؤولة بصورة رئيسية عن مساندة المناطق ومدارسها فيما يتعلق بتنفيذ العناصر العديدة والجديدة للنظام التربوي الجديد.

لقد تغيّرت أدوار كل من المراقب ومجلس المدرسة والعاملين في الإدارة المركزية، وانتقل العديد من القرارات التي اتخذوها سابقاً إلى العاملين في المدرسة المحلية وذلك من خلال قرارات تصدرها المدرسة. هذا وقد كنا تحدثنا سابقاً عن مسؤوليات العاملين في

المدرسة المحلية كإحداثيات القرارات المدرسية ومجلس المدرسة. وكان لهذه التغييرات الأثر المباشر على أدوار العاملين في الإدارة المركزية الذين كانوا سابقاً مسؤولين عن أمور كثيرة أُحيلت الآن إلى المدرسة المحلية. كما تفيد كذلك دور مدير المدرسة بصورة ملفتة. فبعد أن كان إدارياً أصبح متعاوناً ومرشداً.

ومع أن العديد من مهام العاملين الاختصاصيين في الإدارة المركزية لم تتغير، فإن مهام وصلاحيات الإدارة المركزية لم تتغير بصورة كبيرة باستثناء عدم اشتراك أعضاء مجلس المدرسة في قرارات العاملين سوى تعيين المراقب. وكنا نتوقع أن يرى العاملون في الإدارة المركزية دورهم يقوم على الدعم والمساندة وليس على إصدار الأوامر والتعليمات في مجالات التعليم التي تعالجها القرارات المدرسية. وبقيت كل مدرسة جزءاً من النظام المحلي للمدارس. إن تكوين مجالس المدارس المحلية لم يجعل منها كيانات مستقلة. إضافة لذلك، المسؤوليات التي أُحيلت إليها كانت مقيّدة بالأمور التعليمية. وبقيت جميع الأمور الأخرى من مسؤولية كل من مراقب المنطقة ومجلس التربية.

تطور مهني

مع أن بعض الأمور بقيت دون تغيير، كان هنالك عدة نواح من النظام الجديد لم يكن العاملون في المدرسة مهنيين لها مهنيّاً. من بين هذه النواحي تنفيذ المدرسة الابتدائية غير المتدرجة، والتقييم

المستمر، وتطوير وتنفيذ المناهج المدرسية، وتعليم يقوم على الأداء، والتخطيط المحلي والتعاون الضروريين لإصدار القرارات المدرسية. وكان من الواضح أنه ينبغي أن تكون فرص التطوير المهني جزءاً من الإصلاح. واستلزمت الحاجة العاجلة تدريب القوة العاملة الحالية. ولكن كانت القضية الكبيرة بالنسبة لنا كيف يمكن تفعيل ذلك بنجاح.

وكما عالجت النواحي الأخرى من النظام الجديد، اتبعنا طريقتين من أجل التطوير المهني. من جهة، لقد لمسنا الحاجة العاجلة لإعداد المربين من أجل تنفيذ النواحي المختلفة من القانون المدرسي الجديد. كان الوقت شيئاً جوهرياً لأن عدة نواح كان ينبغي تنفيذها في وقت قصير للغاية. لقد أعطينا مديرية تربية كنتكي مسؤولية أساسية من أجل كل التطوير المهني المتعلق مباشرة بتنفيذ القانون الجديد. ولم يكن هنالك موارد محدّدة من أجل هذا المجهود. ولكننا كنا نتوقع من مديرية التربية أن تستخدم موارد متاحة مختلفة كشبكة التلفزيون التربوي في كنتكي وشبكة كمبيوتر الولاية للقيام بهذه المسؤولية. كما طلبنا من مديرية تربية كنتكي أن تنشئ مراكز خدمات في المنطقة لتسهيل الوصول إلى المساعدة التقنية التي يقدمها العاملون في المدرسة لجميع أنحاء الولاية. وكان ينبغي إنشاء تلك المراكز بأسرع ما يمكن علماً أنه لم يكن هنالك جدول زمني محدّد لذلك.

لقد رأينا أن هنالك حاجة لتطوير مهني من أجل مساندة تنفيذ القانون الجديد، وكان لدينا رؤية مستقبلية للتطوير المهني الذي كان

يركّز على تحسين المهارات المهنية للقوة العاملة باستمرار. وسيبقى هذا النوع من التطوير المهني طويلاً بعد التنفيذ الأولي لقانون الإصلاح. كنا نريد من المعلمين المتميزين أن يُحسّنوا معارفهم ومهاراتهم. وفي الماضي، كان التطوير المهني يُراقب بدقة من قبل الإدارة المركزية للمنطقة المدرسية المحلية. وكان يُكرّس للحاجات التنظيمية أو البرامج لجميع أنحاء المنطقة. كنا نريد برنامج تطوير مهني مُصمّم لتلبية حاجات التطوير الفردي للمحترفين في الجهاز التربوي.

كان هنالك فكرة قوية بين أعضاء جماعة القيام بالواجب تعترض على تكوين بيروقراطية للتطوير المهني. ولم يرغب العديد منا أن يُعهد بهذه المسؤولية إلى مديرية تربية كنتكي أو النظام الجامعي. وبدلاً من إنشاء برنامج تدريب مركزي، قرّرنا أن نلجأ إلى ساحة العمل لتقديم فرص اكتساب المعرفة التي يحتاجها المعلمون والآخرون. فقدّمنا لكل مدرسة اعتمادات مالية للتطوير المهني الخاص بها لكي تُنفقها كما ترى مناسباً لتلبية الحاجات الفردية للمعلمين والعاملين. لقد افترضنا أن الهيئة التي تقوم بالتدريب سوف تنشئ برامج تدريب يسير حسب حاجات المتدرّب، كما افترضنا أن هيئة كهذه ستلبي الحاجات المهنية للمعلمين في هذا المخطط أكثر من أن تكون تابعة لبرنامج تشرف عليه الولاية ونظام لإلقاء المحاضرات النظرية فقط.

درجة جودة المعلمين وتحسينها

في ذلك الوقت، كثُرَت الشكاوى المتعلقة بالأداء السيء لبعض المعلمين في الجهاز التربوي. وكان علينا أن نكثر بهذه القضية مباشرة ونحترم كذلك الحقوق القانونية للمربين. فاتخذنا عدة خطوات لتحسين درجة جودة العاملين في التربية الذين يقع الإصلاح برمتهم على كاهلهم في النهاية.

فَكُونًا هيئةً مستقلةً، هي مجلس المعايير المهنية التربوية، لمعالجة الترخيص بممارسة المهنة، والشهادات، ومعايير السلوك المهني. وقد أُعطي المجلس الصلاحيات ليصادق على برامج إعداد المعلمين، ويدرب المعلمين ويراقبهم، ويصدر الشهادات أو يسحبها، ويطور معايير أداء المهنة. كما سمحنا بتكوين برنامج بديل للشهادات للأشخاص الذين يتمتعون بمؤهلات فريدة ليقوموا بالتدريس على أساس خبرتهم ومؤهلاتهم التربوية. وكنا نأمل أن تراقب هذه المهنة نفسها وتنظمها وذلك باتخاذ أعمال نضالية تجاه المربين الذين ثبت عقمهم وعدم فعاليتهم وأهليتهم.

وبسَّطنا كذلك عملية التسريح من الخدمة وذلك بتحمل أعباء مراجعة كل عملية تسريح من الخدمة، ويقوم بهذه المراجعة هيئة من المواطنين والمربين. وتتمتع الهيئة بالصلاحيات الكافية لمراجعة كل جانب من عملية التسريح ولها أن تصادق عليه أو تطلب من منطقة المدرسة أن تعيد الشخص إلى عمله. وكنا نريد من هذا الإجراء ألا يكون عملية قانونية ومتصفة فقط وإنما عبارة عن تخفيف من

الإجراءات القانونية كذلك التي غالباً ما تعقب التسريح . فالمحاكم بطيئة في الفصل في مثل هذه القضايا كما أن اللجوء إلى القضاء يكلف غالباً لجميع الأشخاص المشتركين به .

ولم نُقم بأي إجراء فيما يتعلّق ببرنامج إعداد المعلمين في الكليات أو الجامعات ، ويعود السبب في المقام الأول إلى أننا عهدنا بهذه المسؤولية إلى مجلس المعايير المهنية التربوية . وقد ترامى إلينا في الماضي سلسلة طويلة من الشكاوى تتعلّق بهذه البرامج من المربين في الولاية . لقد نجحنا فقط بإعادة بناء النظام التربوي للأطفال من الحضانة حتى سن 12 سنة . وكان هذا التحدي مروعاً ومثبطاً للهمة بما فيه الكفاية قبل محاولة قبول تحدي مؤسسة التعليم العالي كذلك . وفي الواقع ، نحن متأكدون ، أن مهنة التربية ، التي غالباً ما تؤثر عليها بصورة مباشرة برامج التعليم العالي ، سوف تأخذ المبادرة وتطالب بالتغيير . وإذا كان هنالك حاجة للمزيد من الصلاحيات ، فإن الهيئة التشريعية على استعداد لدعم مجلس معايير المهنة التربوية في المستقبل .

خاتمة

بعد ظهور قانون الإصلاح للعيان ، لاحظتُ أن هنالك أموراً أغفلناها في القانون . كان ينبغي مثلاً أن تقدّم المزيد من التوجيه والإرشاد فيما يتعلّق بالفصل الذي يكمن وراء البرنامج الأساسي وتكوينه . كانت البرامج الأساسية متوفرة في الولايات المتحدة كما

توفر بعضها في كنتكي في ذلك الوقت . وبدا لنا أنه ليس من الضروري أن نشرح الصفات التي ينبغي أن يتمتع بها المربون . ولم نرغب أن نوضح تلك التفاصيل المحددة في القانون . وبعد أن ذكرنا لنا المشاكل التي برزت عندما نُقِّدَ هذا الجانب من قانون الإصلاح ، كان ينبغي أن نكون أكثر دقة فيما يتعلق بميزات البرنامج الأساسي الذي توقعنا أن نراه . وكان ينبغي كذلك أن ننشئ وثيقة عمل تشرح الأسباب الكامنة وراء البرنامج وما كنا نتوقع أن يحقق .

كان برنامج المسؤولية جانباً آخر من قانون الإصلاح الذي سرعان ما نشأ عنه مشاكل عند التنفيذ . لقد ذكرنا في القانون الجوانب الضرورية للقاعدة القانونية من أجل الأمور التي كنا نريد أن تتحقق . وعلى كل حال ، لقد عهدنا بالتكوين الدقيق للبرامج إلى هيئة من خبراء في مجال الاختبارات ونظام القياس . وبعدئذ كان ينبغي أن يستعمل هذا التكوين المسؤول عن الاختبارات ليشكل الأدوات الضرورية ويقدم النتائج ومن ثم ينفذ النظام . ولم يحضر معظم الأشخاص المشاركين في هذه المهام للاستماع إلى مناقشات جماعة القيام بالواجب ولذلك كان لديهم القليل من المعلومات التي يمكن استعمالها في العمل ، إضافة إلى وثائق العمل التي قُدمت إلى جماعة القيام بالواجب .

بعد صدور قانون الإصلاح ، قُدمت معلومات إلى هيئة خبرات الاختبارات ومديرية التربية حول مسائل تقنية . ومع ذلك ، كان ينبغي أن يُنفذ العمل في النهاية على أيدي أناس لديهم فهم ضئيل نسبياً عن

الحكمة الرئيسية للنظام الذي نتوقع منهم أن يكونوه وينفذوه. أما سوء الفهم المتعلق بطبيعة الاختبار المؤقت والقصد منه والمواعيد التي كانت مربكة وقصيرة للغاية فقد كانت الأمور التي كانت تكمن وراء المشاكل التي أزعجت نظام المسؤولية. وبالرغم من كل هذه الصعوبات، فقد أنشأت كنتكي بنجاح طريقة مبتكرة اعتبرت بواسطتها المربين مسؤولين عن النتائج وكانت بذلك مثلاً يُحتذى للولايات الأخرى.

وفي اعتقادي، لقد أخطأنا كذلك عندما أشرطنا مجالس المدارس في اتخاذ قرار متعلق بالجهة التي ينبغي أن تنال الجائزة المالية. وفي المناقشات الأولى التي قامت بها جماعة القيام بالواجب حول هذا البرنامج، اعتُبرت الجائزة مكافأة نقدية تُدفع مباشرة إلى معلّمي وإداريي المدارس المستحقة. وكان القرار الوحيد حول كيف يمكن أن تُنفق النقود. وفي البداية، كان القصد أن تُترك القرار إلى الشخص الذي ينال الجائزة. وفي الأسابيع الأخيرة من المداولات التي قامت بها جماعة القيام بالواجب، تغيّرت هذه الجوانب على نحو ثبت أنها غير ملائمة.

لقد أخطأنا خطأً فادحاً في حساب مقدار التطور المهني الضروري لمساعدة المربي في تنفيذ بعض جوانب قانون الإصلاح كالبرنامج الأساسي والتقييم المستمر وتعليم الأداء أكثر من الاستظهار من غير فهم وتكوين منهاج مدرسي. وقدّمت جماعة القيام بالواجب أفكاراً هامة عن الطريقة التي من خلالها يمكن أن نحقق التغيير الكبير الذي

كنا نتوقعه على أحسن وجه . وتشير الصعوبات التي نصادفها في هذه الجوانب إلى أن عملاً أفضل كان يمكن أن يتحقق في هذا المجال .

لقد أخفقنا كذلك في عدم التوكيد على المناطق المدرسية لكي تعمل على تحقيق المساواة بين المدارس التي كانت مسؤولة عنها . ومع أن قانون الإصلاح حقق الهدف الرئيسي حول تحقيق المساواة في توزيع الأموال المتاحة على المناطق المدرسية من أجل تنشئة الأطفال بغض النظر عن ثروات المجتمعات التي تنتسب إليها ، فلا يزال هنالك عدد من المدارس في الولاية ليست في حال أفضل الآن مما كانت عليه 1990 . وكان علينا أن نبذل المزيد من المساعي تجاه المسؤولين عن المدارس المحلية لكي يصلوا إلى مستويات محدّدة من المساواة بين المدارس التي تقع تحت نفوذهم .

إنها أمورٌ مخيبة للآمال على نحو واضح . إلّا أننا بالرغم من ذلك ، رأينا تغييراً كبيراً بالنسبة إلى ما يتعلمه الأطفال والطريقة التي يتعلمون بها . وبالرغم من الجدل الذي أحاط بنظام المسؤولية ، إلّا أنه صمد أمام التحديات التي كانت تهدّد بإلقائه . وقد ركّزت كنتكي على النتائج . وهذا بحدّ ذاته إنجاز كبير .

من السابق لأوانه أن نعرف مقدار التحسّن الذي أكتسبه أطفالنا نتيجة لما قمنا به عام 1990 . فلا تزال بعض نواحي القانون في حالة تطوّر ، كما لا تزال بعض مقاييس الإنجاز الأكاديمي تحت دراسة يقوم بها الخبراء . وبالرغم من كل ذلك ، من الواضح أننا حقّقنا إنجازات كبيرة في بعض المجالات كالكتابة مثلاً . أما التوكيد على مهارات

التفكير الانتقادي، وتركيز التعليم على الأداء أكثر من الاستظهار من غير فهم، فقد أصبحت أموراً راسخة الجذور في معظم المدارس. وهي أمور قليلة من بين أمور كثيرة تُظهر أن النظام الجديد قد حقق الكثير مما كنا نأمل لتحسين الأداء الأكاديمي. ولا يزال هذا الإنجاز في تقدّم مستمر.

وكما سوف يُذكرُ في مكان آخر من هذا الكتاب، وبالرغم من أننا لم نتوقع جميع المشاكل المحتملة التي يمكن أن تنشأ عند تنفيذ أفكارنا وسياساتنا، وبالرغم من أن التنفيذ لم يحقق دائماً قصدنا، إلا أننا قمنا بمحاولة جادة للغاية، بالرغم من كل ذلك، لإنشاء نظام يتصف بالمساواة والفعالية والكفاءة. وسيحكم الآخرون على مقدار نجاحنا.

وجهة نظر مُشرّع فرصة العمر

هولي هولاند

في شهر حزيران 1989، عندما أعلنت المحكمة العليا في كنتكي أن النظام المدرسي في الولاية غير دستوري وأمرت المجلس التشريعي أن يعيد بناءه خلال سنة، أدرك جو رايت Joe Wright أن فرصة العمر قد أُتيحت له لتحسين ظروف أطفال كنتكي.

وكزعيم الأغلبية في مجلس الشيوخ ورئيس مجلس مدارس المقاطعة، كان يعرف كيف ينظر السياسيون عادة إلى مدارس الولاية. «بصورة عامة، وأثناء جلسات الجمعية العامة، ليس هنالك إلاّ جهود ضئيلة للغاية». قال مرة «اعملوا ما عليكم أن تعملوا حتى الجلسة التالية حسب بنود الدستور».

ولكن الأمور قد تغيّرت خلال السنتين وأدّت إلى صدور قرار المحكمة. في أوائل الثمانينيات من القرن العشرين. ناضل رايت Wright وزعماء آخرون من المجلس التشريعي لتكون الجمعية العامة

مستقلة عن الحاكم. إضافة لذلك، الحاكمة السابقة مارثا لين كولينز Martha Layne Collins، والمعلمة المتقاعدة، اقترحت إحداث إصلاحات عام 1985. ومع أن كولينز أخفقت في إقناع المجلس التشريعي لتمويل خطتها، إلا أن جهودها لفتت الانتباه إلى المدارس العامة المهملة في كنتكي.

وعندما أعلن تكليف المحكمة في شهر حزيران 1989، نظر رايت Wright وزملاؤه في مجلس النواب والشيوخ إلى التكليف كأمر ملح ومسؤول.

التحق رايت بالجمعية العامة 1976 وظن أن التحاقه بها ما هو إلا اطلاع سريع على الخدمات العامة. ولكن بعدما انتخبه زملاؤه الديمقراطيون ليكون في مركز الزعامة في ولايته الثانية، بقي في مركزه لمدة إحدى عشرة سنة أخرى، متمتعاً في الواقع بأطول ولاية من أي زعيم أغلبية في تاريخ كنتكي.

ينعقد المجلس التشريعي في ولاية كنتكي في جلسات نظامية لمدة ستين يوماً كل سنتين، إضافة إلى الالتزام بحضور اجتماعات اللجان وجلسات خاصة أحياناً، يدعو إليها الحاكم. ويتمتع المشرعون خارج هذه الأوقات بالحرية في متابعة أعمالهم النظامية. إن رايت مزارع من الجيل الثالث، ولا يزال يقيم في البيت نفسه الذي وُلِد فيه. ويشترك مع أخيه في زراعة الذرة والقمح والصويا والتبغ وتربية قطعان الماشية في مقاطعة بريكينريدج Breckinridge التي تقع على طول حدود شمال غرب الولاية مع ولاية إنديانا، وفي منتصف

الطريق بين لويسفيل Louisville وأووينزبورو Owensboro . وتخرّج رايت وزوجته باربارا وجميع أولاده الأربعة من مدارس كنتكي العامة وجامعات الولاية .

قبل أن يخدم رايت في مجلس الشيوخ ، كان قد أُنْتُخب كرئيس مجلس مدارس المقاطعة . ويفتخر بصورة خاصة من إقناع الناخبين للموافقة على نسبة 5 بالمئة من أجل الخدمات ، الأمر الذي غطّى مصاريف أبنية مدرسية جديدة خلال ولايته في وظيفته .

وبعد التحاقه بمجلس الشيوخ عام 1976 ، وحتى تقاعده عام 1992 ، احتفظ رايت بمركزه في لجنة التربية في مجلس الشيوخ . وكان مطلعاً على المشاكل التي كانت منتشرة في المدارس العامة للولاية ، ولكنه كان يعرف كيف تضغط البيروقراطية القوية وجماعات الضغط التي تمثّل المعلمين والإداريين وأعضاء مجالس المدارس لمعارضة أي جهد للتقليل من آثار تلك المشاكل .

مباشرة بعد صدور قرار المحكمة العليا في كنتكي 1989 ، كوّن رايت وزعماء مجلس النواب والشيوخ ثلاث لجان تُركّز على المالية والمناهج والإدارة . وكانوا قد اعتمدوا على نصائح قدّمها لهم المستشارون المشهود لهم قومياً ، ولكنهم حاولوا إبعاد جماعات التربية في الولاية . وبالرغم من أن جماعات المناهج والإدارة درسوا أيضاً من القضايا الجدلية ، لم تستطع اللجنة المالية إلا أن تفعل القليل في البداية ، لأن الحاكم واليس ويلكينسون ، صرّح علناً عن معارضته لرفع ضرائب الولاية .

«لن نتمكن من تحسين التربية على نحو كبير دون رصد المزيد من الأموال». قال رايت. ووصل مكتب الحاكم والجمعية العامة إلى طريق مسدود. «وكنا نأمل أن شيئاً سوف يحل هذه الأزمة» قال رايت.

بسرعة قرّر زعماء المجلس التشريعي أن عليهم أن يعقدوا جلساتهم الاستراتيجية بصورة غير علنية. وغالباً ما كان يجتمع رايت وأعضاء اللجنة الإدارية الآخرون خارج فرانكفورت، عاصمة الولاية، وأحياناً في بيوت أعضاء هيئة المجلس التشريعي، وذلك لمرة في الأسبوع أو مرتين خلال صيف وخريف عام 1989.

«هذا الشيء سيكون ثورياً وجذرياً، ولو عقدنا اجتماعات علنية وسمحنا لأولئك الذين لهم مصالح مختلفة في مجال التربية أن ينتقدوا انتقاداً هداماً فلن نحصل على التغيير»، قال رايت. «والطريقة الوحيدة التي يمكن أن تنجز عملنا بنجاح هو إسقاطه كالقنبلة في يوم محدد».

وبحثت لجنة الإدارة في أصعب القضايا المتعلقة بجدول أعمال الإصلاح التربوي، كما قال، ومن ضمنها بذل الجهود لمنع محاباة الأقارب في التوظيف، وهو أمر منتشر بين أعضاء مجلس المدرسة وإعطاء المدارس المتميزة المزيد من الصلاحيات لإدارة شؤونها الخاصة بها.

ووصف رايت المناقشات التي جرت بغضب في اجتماعات

اللجنة الخاصة بأنها من أشدّ المناقشات التي جرت في حياته التشريعيّة. وذات مرة، كما قال، تجادل مع صديق عمره، كيني رابيار، Kenny Rapier، ديمقراطي من مدينة باردستاون، بصورة صاخبة للغاية حول مقترحات مختلفة، ولم يتبادلا الحديث لسته أسابيع. «كنا أصدقاء مخلصين» قال رايت «ولكن في بعض القضايا، ما كان لأحد منا أن يذعن للآخر».

ولكن اتفق الرجلان، إضافة إلى زعماء آخرين من المجلس التشريعي، أن يقدموا تغييراً كبيراً لتبرير الزيادة المطلوبة في ضرائب الولاية. «لا يمكنكم أن تعتمدوا بليون دولار أو نصف بليون دولار من أجل النظام القديم نفسه». قال رايت. «إنه أمر غير منطقي. إننا نعلم جميعاً إلى ماذا أوصلنا النظام القديم نفسه».

عندما بدأت الجلسة التشريعيّة النظامية في شهر كانون الثاني 1990، كان أعضاء اللجنة قد اتفقوا حول العديد من النواحي الرئيسية المتعلقة بكامل الإصلاح. وبقي سؤال لم نجد له جواباً وهو كيف يمكن رصد اعتمادات مالية لهذه الخطة؟ وبقي السؤال بلا جواب.

بعدئذٍ، في وقت متأخر من مساء يوم الجمعة في أوائل شهر آذار، عندما كان معظم المشرّعين يغادرون فرانكفورت لقضاء عطلة نهاية الأسبوع، تلقى رايت مكالمة تلفونية من زعماء مجلس النواب لكي يطلب من مسؤولي مجلس الشيوخ الآخرين الاجتماع في مكتب الحاكم. وسرعان ما اكتشف رايت أن زعماء المجلس النيابي قد

اتفقوا مع الحاكم حول كيفية رصد اعتمادات مالية لكامل الإصلاح التربوي. وإذا لم يوافق مجلس الشيوخ على الخطة المالية الجديدة، كما قالوا، فهذا يعني أن الإصلاحات قد ماتت.

أدرك رايت أن ليس له خيار إلا الموافقة على تلك الشروط. ومع ذلك، سارع ذلك المساء في البحث عن بعض زملائه الرئيسيين من مجلس الشيوخ عبر الهاتف وشرح لهم الخطة. وأخبرهم أنه لا يريد منهم أن يسمعوا شيئاً عن الخطة من المراسلين أولاً الذين يمكن أن يكتشفوا القصة.

وواحدة من المفاجآت في تلك الليلة، كما قال رايت، كان الموقف المتشدد للحاكم المتعلق بزيادة الضريبة المقترحة. وبالرغم من موقفه العلني، ولأن المشرعين يمكن أن يجروا تصويتاً من أجل زيادة الضرائب، كما كان يعلم ويلكينسون، فإنهم سوف يكونون أولئك الناس الذين سيتمسكون ببنود الدستور. ولكن قبل أن يدع خصومه يفوزون، أراد الحاكم أن يتأكد أن بعض الجباية سوف تُخصّص من أجل طرقات الولاية التي سوف تعيد الأموال التي رُصدت للانتخابات إلى منطقته وإلى المتعهدين الذين بذلوا الكثير من أجل حملته الانتخابية، كما قال رايت.

«وخرج من ذلك كله نقاش حول رغبة الحاكم في الحصول على ما اتفقوا عليه مكتوباً خشية أن ينتهي به المطاف دون نفوذ سياسي الذي كان يرغب في الحصول عليه فيما بعد»، قال رايت «وأخيراً صاغوا معاً بياناً قصيراً، وبدأ يدور حول الغرفة ليوقعه الجميع».

وَقَعَ سبعة أو ثمانية مشرّعين على الوثيقة، قال رايت، ولكن العملية توقفت عندما أخذ تشارلي بيرغر Charlie Berger الوثيقة بيده. كان بيرغر، وهو ديمقراطي من مقاطعة هارلان في شرق كنتكي، الرئيس المساعد المؤقت لمجلس الشيوخ، والذي قصة شعره الشائكة وغير الأنيقة وبنيتة القصيرة القوية الممتلئة أكدت على بلادة ذهنه.

وروى رايت القصة كما حدثت. «أخذ الورقة. وكنت جالساً بجانبه تماماً. وقال «يا جماعة، لن أوقع هذه الوثيقة. إذا كان الواحد منا لا يستطيع أن ينظر في وجه الآخر، ثم أوقع على هذا العهد، فهذا يعني أن هذه الوثيقة غير صالحة». وأخذ يؤكّد في كلامه على الظنون التي كانت تدور في خلد الجميع. وأخرج جميع الحاضرين. فقال الحاكم، «إن تشارلي على حق».

وعندما انتهى الاجتماع، أعطى بيرغر الورقة إلى رايت الذي طواها وهمّ في إلقائها في سلة المهملات. «ولما انخفض ارتفاع الصوت، لاحظت ذلك ووضعت الورقة في جيبتي»، قال رايت. وعندما وصل إلى البيت فيما بعد، كَوّث زوجته الورقة ووضعتها في الدفتر الذي تلتصق على صفحاته الصور وقصاصات الصحف والمجلات وذلك للحفاظ والصون. وَيَظُنُّ رايت أنه سوف يقدم هذا الاتفاق الموثّق إلى سجل ومحفوظات الولاية في يوم من الأيام.

أما القرار حول كيف يمكن أن نُخصّص الاعتمادات من أجل خطة الإصلاح فقد أخذ نقاشاً خاصاً أثناء الجلسة وكان مثيراً إلى أبعد

الحدود. أما موقف الناس فلما يأت بعد. وفي الأسبوع الذي تلا ذلك، ألقى زعماء التشريع «القنبلة» أي مسودة مشروع المجلس النيابي رقم 940 - تسع مئة صفحة وأكثر حول تشريع الإصلاح التربوي الذي كان كبيراً ومعقداً لدرجة أن خصماً لا يستطيع أن يعث به أو يفسده. وستكون النتيجة قانون الإصلاح التربوي في كنتكي 1990. (أو KERA كما دُعي اختصاراً) وفي نهاية الدورة التشريعية النظامية، «دَبَّت الحياة في قانون الإصلاح»، كما قال رايت. «وكان علينا أن نسحب المشروع (من لجان التشريع ومجلس النواب والشيخ) في نهاية الأسبوع التالي. لقد أدخل بعض التعديلات على المشروع أثناء المناقشة، ولا أكاد أصدق أنه لم يعد هنالك المزيد من الأخطاء أو التعديلات... فالتركيز الشديد، والزمن الذي يقيدك - إنني لا أعرف تماماً كيف أصف شعوري المتعلق بذلك أو الطريقة التي أثرت عليّ».

ولكن التوتر لم ينتهي بالموافقة على مشروع القانون. فلمدة السنتين التاليتين، وقبل أن يترك رايت مجلس الشيخ، أصابه إرهاب بسبب أسئلة وشكوى الأصدقاء العاملين في المجتمع التربوي. «وأعتقد أن شعورهم كان مثل شعوري أثناء الأسابيع الثلاثة التي انقضت عندما نحاول إصدار مشروع القرار»، قال رايت. «وكانت المشكلة كيف يمكن أن نفعل كل ذلك في الإطار الزمني الذي كان لدينا؟» وأظن، عندما أتذكر الأحداث الماضية، أنه ربما بالغنا في دفع

القضية بشدّة وسرعة، وأحياناً يخطر لي أننا لم نبالغ لأن قضيتنا صَمَدَتْ على محك النقد والتحليل وكانت النتيجة على أحسن ما يرام.

ساعدت وسائل إعلام الولاية في تهدئة التوتر ودعت إلى التريث والصبر، قال رايت، مع أنه كان يخشى أن يأتي وقت تنجح فيه مجموعات المعارضة في إقناع مجلس التشريع أن يتراجعوا عن تأييدهم للإصلاحات إذا ظهر دليل بأن التقدّم كان ضئيلاً. «ولكن ذلك الخوف لا يملكني الآن، وأعتقد أن قانون الإصلاح أثبت أنه إيجابي للغاية، وآخذ في التقدّم على نحو مستمر للغاية، والنتائج جيدة للغاية».

تَخَرَّج أصغر أطفال رايت من المدرسة الثانوية عام 1992، ولم يختبر العديد من تعديلات قانون الإصلاح مباشرة. ولكن ابنته، المعلمة في مدرسة ثانوية والتي بدأت عملها بعد تنفيذ قانون الإصلاح، كانت تطلعه على التوقعات رفيعة المستوى المتعلقة بعملية التعلم في كنتكي.

«إنها واثقة وموقفها لا يقبل الجدل تجاه قانون الإصلاح» قال رايت. إنها تشعر أن هنالك الكثير من المرونة في المناهج وتستطيع أن تستخدم رأيها الخاص، وتُعلّم الأطفال أن يفكّروا... أعتقد أن المدارس أفضل بكثير مما كانت عليه منذ خمسين سنة، بل إنها لا تقارن بها».

وينظر رايت، 59 سنة الآن، إلى الوراء وإلى التراث الذي تركه لأطفال كنتكي ويشعر بالفخر من عمله الذي قدّمه كمشروع ويدرك أنه لا يزال هنالك طريق طويل أمام الأطفال قبل أن يصلوا إلى التفوق الأكاديمي، ولكن لديهم فرصة للنجاح أفضل بكثير من الأجيال التي جاءت قبلهم. وربما سوف يعلمون أن التغيير شيء لا ينبغي أن يخشوه.

«والتغيير يُدكّرني بأخي» قال رايت. «صادفتنا مشكلة في عملنا مؤخراً، وقلق أخى واعترض كثيراً حولها، ثم نظر إلي وقال، «أنا أكره التغيير». ولن أنس تلك النظرة التي ظهرت على وجهه. وأعتقد أن هذا ما كان يشعر به معظم الإداريين والمعلّمين تجاه قانون الإصلاح».

تطورت الأبحاث الرئيسية المعرّضة للتقييم لتصف بدقة أكثر من السّابق ما ينبغي أن يعرف الطّلاب وما يستطيعون أن يفعلوه في سبع أبحاث: القراءة، والكتابة، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والفنون، والعلوم الإنسانية، والحياة العملية، والدراسات الحرفية. ومع أن أهداف عمليّة التعلّم المذكورة في قانون الإصلاح تحدّثت عن المهارات الأساسية، والأفكار الهامة في الأبحاث، وطلبت أن يكون هنالك مهارات ذهنية، إلا أن هذه الأهداف العامة لم تحدّد بدقة للمعلّمين والطّلاب ما ينبغي أن يُعلّم وماذا سوف يقيّم في الصفوف 4، 5، 7 و8 وكذلك 10 و12.

القسم الثاني

تَحْسِينُ عَمَلِيَّةِ تَعَلُّمِ الطَّلَّابِ

تقييم الأداء ومسؤولية المدارس في جميع أنحاء الولاية

جون بي. بوجيو

تخيل تولي مسألة تحسين الفرص التربوية لجميع الأطفال في ولاية وافقت على هذا القرار ووفّرت له الموارد المالية والتأييد السياسي. وينبغي أن يشمل التغيير محتوى كل بحث وموضوع. أما السمعة المميزة للإصلاحات فينبغي أن تكون نتائج أكاديمية تمثل مضموناً جديداً وشاملاً فيه اختبار وتحدي. وفكر ملياً بهذا الواجب وقرّر أن تحكم على النجاح مستخدماً شكلاً واحداً من الدلائل - أي نتائج اختبارات موحدة رفيعة المستوى. تخيل كذلك أن الاختبارات لم تُصمّم بعد، ومع ذلك عندما تكون جاهزة، ترى أنها تفتقر إلى أساس علمي لكي تعتبر أنها صالحة. وتشبه هذه المسألة تخطيط رحلة برّية، والحصول على موافقة الجميع على المكان الذي تنتهي إليه الرحلة، بعدئذ يأتي من يقول إن السيارة التي وقع عليها اختيارك

لتقوم بالرحلة أصابها أعطال ميكانيكية. مهما كانت القيمة التي يمكن أن تحصل عليها هنالك، فإن الرحلة لن تكون سارة. وفي مجالات عديدة، هكذا كان نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي، (KIRIS) أي تقييم مبتكر عالي المستوى ونظام مسؤولية يفتقر إلى محرك مُجرب وصالح. (لمزيد من المعلومات المفصلة عن KIRIS، راجع كينغستون وريدي، 1997 وكذلك ريدفيلد وبانكراتز، 1997).

فكرة عامة عن نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي KIRIS

نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي الذي أصبح نظام اختبار المسؤولية للدولة (CATS) في عام 1998، كان استجابة مديرية التربية لقانون الإصلاح التربوي في كنتكي عام 1990 (KERA) الذي أمر بتكوين نظام مبني على الأداء بصورة رئيسية وذلك لتقييم الطلاب ومسؤولية المدرسة. وفي عام 1991، عُيِّن مسؤول لتصميم تقييم خاص لقياس أهداف عملية التعلم في كنتكي. وطُبِّقَتْ إجابات مفتوحة غير مقيّدة، وأداء موجّه، وفقرات متعدّدة الخيارات على جميع أطفال صفوف 4 و 8 و 12 لتقييم أهداف التعلم في مادة القراءة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية التي بدأت في ربيع 1992. وطُوِّرَتْ أعمال الكتابة خلال العام الدراسي 1991 - 92 وسُجِّلَتْ درجاتها. ومنذ عام 1993، أُضيفَتْ أبحاث الفنون والعلوم الإنسانية والحياة العملية والدراسات الحرفية إلى التقييم. وسجلت درجة لكل طالب قدّم امتحاناً في كل بحث وعلم. واستُخدمَتْ

النتائج لتقسيم الطلاب إلى أربع فئات: فئة المبتدئ، والمتدرب، والماهر، والممتاز. وتقرر أن يكون مستوى «الماهر» هو الهدف الذي ينبغي أن يصل إليه جميع الطلاب. أما ما جعل نظام معرفة النتائج له شأنه الكبير فهو نظام المسؤولية الذي طلب من كل مدرسة أن تظهر تقدماً ملموساً خلال دورة سنتين لتصل إلى الهدف وهو مستوى فئة «الماهر» كمعدل وسط لجميع الطلاب. وكانت المدارس تتلقى كل عام مؤشر المسؤولية الذي كان يُخصّص نسبة 85 بالمئة لاختبار أداء الطلاب و15 بالمئة لمعايير غير أكاديمية (أي الحضور، ومعدل ترك المدرسة، ومعدل الاحتجاز في الصف، والانتقال إلى خبرات ما بعد التخرج من المدرسة). أما فقرات الاختيار المتعدد فلم تُستخدم في نظام معرفة النتائج التعليمية لتحسب مؤشر المسؤولية لأنها لم تُعتبر تقييماً واقعياً للأداء. ولذلك لم تُستمد نتائج اختبارات نظام معرفة النتائج التعليمية من إجابات الطلاب على الأسئلة ذات النهايات المفتوحة في مجال جميع الأبحاث والعلوم، وفي عبارات جاهزة تُذكر بالكتابة، ومن مواضيع كتابية تُقدّم قبيل نهاية كل سنة دراسية. وجرى حساب مؤشر المسؤولية بموجب قياس مكوّن من 0 - 140 مع مؤشر مكوّن من 100 كهدف لجميع المدارس حيث المستوى المتوسط ينبغي أن يكون من فئة «الماهر». ونالت المدارس التي تجاوزت الهدف خلال فترة سنتين جوائز نقدية، ونالت المدارس التي انخفضت نتائجها نجدة وعوناً أو تولّت الولاية الإشراف عليها وإدارة شؤونها. وفي أواسط التسعينيات من القرن العشرين، أُلغيت فقرات

وقائع الأحداث بسبب عدم اتصافها بالثقة إضافة إلى انتشار تطبيق الاختبارات على الصفوف 4، 5، 7، 8، 11 و12. لقد عُملَ بنظام معرفة النتائج التعليمية من عام 1992 لغاية 1998 خلال ثلاث دورات، وكل دورة مؤلفة من عامين، ووُزِعَ أكثر من 70 مليون دولار على المدارس التي تجاوزت أهداف التحسّن.

في عام 1998 أصدرت الجمعية العامة تشريعاً طلبت فيه من مديرية التربية إلغاء نظام معرفة النتائج التعليمية، وتكوين نظام جديد لاختبار المسؤولية في الدولة CATS مبني على ميزات نظام معرفة النتائج التعليمية وإلغاء مثالبه وإدخال التحسينات الضرورية ويتابع الطلاب، بموجب نظام اختبار المسؤولية، تقديم الاختبارات عند نهاية كل سنة أكاديمية في سبعة أبحاث وعلوم. أما فقرات الاختيار المتعدّد والاختبارات الشاملة للمهارات الرئيسية التي تُطبّق على الصفوف 3، 6 و9 فقد أُلحقت بمجموعة اختبارات المسؤولية. إضافة لذلك، يجري تنفيذ معايير جديدة في نظام اختبار المسؤولية. كما تمّ تشكيل مجلس من أجل تقييم المناهج المدرسية والمسؤولية، وكذلك هيئة استشارية فنيّة قومية من أجل التقييم لتُقدّم إلى المديرية النصح والإرشاد حول التطوّر المستمر وتنفيذ نظام المسؤولية في الدولة.

بعد تكوين نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي لقياس إنجازات الطلاب بموجب قانون الإصلاح التربوي، ظلّ من وضعوا النظام أنّهم سيرون فيه نظاماً جديداً يمكن أن يَستَخدم المزيد من الفقرات النوعية لتقييم عملية تعلّم الطلاب بدلاً من مجرد تناول

بسهولة امتحان متعدد الاختيار موضوع على الرف. اعتمدت كنتكي على أوراق كتابات الطلاب ومقالات ومهام أداء جماعي وفردى كجزء من التقييم السنوي. ووضعت الولاية معايير أداء متدرجة من فئة «المبتدى» إلى فئة «الممتاز» واعتبرت المدارس مسؤولة لتزيد باستمرار نسبة الطلاب الذين يمكن أن يصلوا إلى هذه الأهداف حتى يحصل جميع الطلاب على مستوى «الخبرة» خلال عشرين سنة. وقد استخدمت نتائج كل مدرسة المتعلقة بالقراءة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والكتابة والعلوم الإنسانية والحياة العملية والدراسات الحرفية لتطوير مؤشر المسؤولية، إلا أن الولاية درست كذلك المؤشرات غير الأكاديمية كالحضور وترك المدرسة ومعدلات الاحتجاز لتساعد في تمهيد الملاعب الرياضية. وبموجب نظام معرفة النتائج التعليمية كانت كنتكي من كل مدرسة أن تحقق هدف التحسن كل سنتين اللتين من خلالهما تحرك عائق الزمن قليلاً إلى الأعلى. أما المدارس التي تجاوزت أهدافها، فستنال جوائز مالية، أما المدارس التي تراجع فستنال عوناً مباشراً من الولاية، أو في الحالات الشديدة للغاية، ستولى الولاية إدارة شؤونها.

بعد أن عمل به على نحو مباشر، لم يجرب التقييم الذي كوّنته كنتكي على هذا النحو، والصعوبات التي واجهتها الولاية لم يتوقعها أحد. ولم ترق الاختبارات ونظرية التقييم والمسؤولية إلى متطلبات العمل. وكان نظام معرفة النتائج التعليمية، كما وصفه العديد من الناس عبارة عن «عمل جار». وكان مبدأ قياس سرعة العمليات العقلية ودقتها قائماً على تعلم ماذا يفعل الطالب وكيف يفعل ذلك

على نحو أفضل كل يوم. ومع ذلك كان الجميع يتوقعون الكمال في النظام منذ البداية. ولكن ليس هنالك اختبار أو ولاية يستطيعان أن يحققا هذا المعيار.

لا أقصد أن أقول أن نظام معرفة النتائج التعليمية كان ينبغي أن يشتمل على عدد أقل من الأهداف أو يبتعد كثيراً عن طرائق وأفكار الماضي. وإنما أطلب اليوم الاعتدال فيما يتعلق بالمعايير والتوقعات التي نستعملها عندما نحكم على نظام معرفة النتائج التعليمية. مضى عقد من الزمان انتقلنا فيه إلى التكيف مع التقنية، أو شبه العلم وذلك لتقييم المدارس الذي يفترض أننا نستطيع من خلاله أن نكون اختبارات سديدة لا تخطئ أو تخفق لتزودنا بمعلومات عن نجاح أو إخفاق المدارس. وقد أصبح هذا الشكل من الدراسة الانتقادية والتقييم المعيارين اللذين بواسطتهما نُقِّم تقدمنا، دون أن يطالهما نقد أو تجريح. أما نقطة الضعف في الإصلاح التربوي في العقد الماضي فربما نشأت من هذه الطرق ومن اعتمادنا المطلق والمتكرر كثيراً عليها لكي نميز ونكتشف الحقيقة. وفي رأيي، تلك هي المشكلة الرئيسية في نظام معرفة النتائج التعليمية - وليس فقط العجز في تكوين وتعديل إصلاحات في المناهج والتعليم، ولكن العجز في تكوين طرائق تقييم قادرة على اكتشاف مآثر أو مواطن الضعف في الإصلاح. وإذا اكتشفنا أن الاختبارات لم تكن موصوفة بالكمال، فليس لنا أن نستنتج أن الإصلاح كان فاشلاً.

والآن سأقدم النتائج لمعرفة ما قالته مديرية التربية في كنتكي، من

خلال جهودها المتعلقة بالاختبارات أثناء حياة نظام معرفة النتائج التعليمية (1992 - 1998) كمؤشر للتغيير في أداء الطلاب. وبعد ذلك سأقدم وأتحدث عن المناقشات التي نشرها منتقدو نظام معرفة النتائج التعليمية. ولكي أكمل الفصل، سأذكر فكرة عن كيف تشكّل نظام اختبار المسؤولية، أي المبادرة الجديدة التي حلّت محل نظام معرفة النتائج التعليمية. وسأختم المقالة بتقديم استنتاجات وتوصيات.

معنى التقييم، 1992 - 1998

تطورت الأبحاث الرئيسية المعرّضة للتقييم لتوضّح بدقّة أكثر من السابق ما ينبغي أن يتعلّمه الطلاب وما يستطيعون أن يفعلوه في سبع أبحاث: القراءة، الكتابة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، الفنون والعلوم الإنسانية، الحياة العملية والدراسات الحرفية. ومع أن أهداف عمليّة التعلّم المذكورة في قانون الإصلاح تحدّثت عن المهارات الأساسية والأفكار الهامة في تلك الأبحاث وطلبت أن يكون هنالك مهارات ذهنية، إلّا أن هذه الأهداف العامة لم تُحدّد بدقّة للمعلّمين والطلاب ما ينبغي أن يُعلّم وماذا سوف يُقيّم في الصفوف 4، 5، 7 و8 وكذلك 10 و12. وعلى الرغم من أن مجلس معايير الأداء المدرسي ومديرية تربية كنتكي أصدرتا منشورات حدّدتا بهما كذلك أهداف عمليات التعلّم، استمرّ المعلّمون في التعبير عن قلقهم أن ما كان عليهم أن يُعلّموه والأبحاث التي سيُقيّم الطلاب من خلالها، لم تكن واضحة بالنسبة لهم. ولذلك أصدرت مديرية التربية في كنتكي عام 1995 وثيقة بعنوان الأبحاث الرئيسية المعرّضة

للتقييم أظهرت بوضوح المهارات والمفاهيم (الأبحاث الرئيسية) في كل بحث من الأبحاث السبعة التي من خلالها ستُقيم المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية. ومنذ ذلك الحين، استمرت مديرية تربية كنتكي في مراجعة وتوضيح وثيقة الأبحاث الرئيسية لتكون أكثر عوناً للمعلم. وفي عام 1998 أصدرت مديرية التربية وثيقة جديدة بعنوان برنامج الأبحاث من أجل مدارس كنتكي الذي وضح ما يجب أن يُعلم في كل مستوى صف. وتوجه هاتان الوثيقتان معاً لتطوير المناهج والتقييم في جميع أنحاء الولاية.

كان ترسيخ الأبحاث الرئيسية خطوة هامة للغاية بالنسبة لنظام معرفة النتائج التعليمية. وقد أفرزت الأبحاث الرئيسية محصلة يمكن أن تؤدي إلى مكافآت أو عقوبات. وما كان موجوداً قبل 1990، تغير بطرائق لها شأنها ومعناها. ومن الأمور التي أحدثها قانون الإصلاح وضع توقعات دقيقة للمناهج لتؤدي وتشكل قرارات تربوية في مدارس الولاية. ومع ذلك، إن تقييم أثر قانون الإصلاح أو نظام معرفة النتائج التعليمية، هذا الإنجاز الهام - الذي يقدم خطة عمل للإصلاح على مستوى كل طالب بمفرده - نادراً ما يذكره أحد أو يلاحظه. وفي نهاية العام الدراسي 1995 - 96، اتضحت توقعاتنا المتعلقة بموضوع البحث أو الكتاب. فعندما يتضح البحث الرئيسي وينتشر، والأهم من ذلك، إذا كان البحث الرئيسي في مكانه، فإن عملية التعلم يمكن أن تُنظم وترتبط بهذه التوقعات.

إننا نعلم أن واضعي الاختبارات حسب نظام النتائج التعليمية بنوا

اختباراتهم على الأبحاث الرئيسية. وسوف نناقش جهودهم في هذا الفصل بعد قليل. ولكن ماذا عن المعلمين، ومنسقي المناهج المحلية، ورؤساء الأقسام، والإداريين؟ هل أدرك هؤلاء أهمية مؤشرات الأبحاث الرئيسية؟ تُظهرُ بوضوح معطيات دراسة استقيناها من العاملين في المدرسة والمتصلة بنظام معرفة النتائج التعليمية أن أكثر من 50 بالمئة من العاملين في المدرسة أعطوا معلومات هزيلة حول توقعات الأبحاث الرئيسية، كما أن دعم عملية التعليم والمناهج لم تكن كافية في تغطيتها أو بقائها. (ثاكر وهوفمان وكوجر، 1998) وخلال السنوات التي تلت، أي من 1995 حتى الوقت الحاضر، تغير هذا الموقف حقاً. فقد قال المرتبون في مجتمع كنتكي وعلى جميع المستويات إنهم اطلعوا اطلاعاً حسناً على الأبحاث الرئيسية وإنهم كانوا يعملون على تنظيم الممارسات المتعلقة بالمناهج وعملية التعلم. (ستيتشر وبارون وكاغانوف وغودوين، 1998).

كان ذلك المعنى الحقيقي للتغيير في مدارس كنتكي آنذاك. والآن ماذا يمكن أن نتنبأ؟ في غياب رعاية شاملة ومتأنية لعناصر التغيير، هل نتوقع من أداء الطلاب أن يتقدّم بصورة مفاجئة أم بصورة منسجمة مع نفسه أو مع غيره؟ منذ عام 1998 حتى نهاية 1999، أثناء الانتقال من نظام معرفة النتائج التعليمية إلى نظام اختبارات المسؤولية، كانت تفاصيل الأبحاث الرئيسية عرضة للدراسة والتدقيق مرة أخرى. وفي عام 1998 أصدرت الجمعية العامة قانوناً لتكوين نظام جديد للمسؤولية والتقييم يُعنى بهموم وشؤون نظام معرفة النتائج التعليمية. ومن المعلومات التي حصل عليها مجلس التربية في كنتكي

من أكثر من 6500 مواطن من كنتكي، كوّن المجلس نظاماً مؤلفاً من مقاييس متعدّدة لعملية التعلم، وقد اشتملت على اختبارات شاملة للمهارات الرئيسية وامتحان متعلق بمعايير قومية، واختبارات الأبحاث الرئيسية في كنتكي التي تتضمن أسئلة متعدّدة الخيارات وأسئلة ذات إجابات مفتوحة حول القراءة، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والفنون والعلوم الإنسانية، والحياة العملية، والدراسات الحرفية. وإضافة لذلك، على الطلاب الآن أن يتموا الأعمال الكتابية وكذلك واجبات كتابية حسب الطلب. (مديرية التربية في كنتكي، 2000) وبالرغم من أن كنتكي وضعت دليلاً جديداً حول المسؤولية، إلا أن المعايير الأساسية للأداء بقيت على حالها. وبقي كذلك معظم شرح الأبحاث الرئيسيّة دون تغيير، وكانت قد أخذت من المراجع التي وُضعت خلال العامين 1994 - 1995.

وهذه شهادة أخرى حول نجاح قانون الإصلاح: بعد فترة من تطبيق القانون، كان هنالك ضرورة لإدخال تعديلات طفيفة فقط على أهداف المنهاج.

ولكن ماذا عن اختبارات نظام معرفة النتائج التعليميّة التي تكونت من الأبحاث الأساسية؟ يُسْتَقْ أصل كل سؤال، عند صياغة الاختبارات، وينسب إلى مهارات بحث رئيسي محدّدة، أو أحياناً، إلى بحثين رئيسيين محددين. ويشعر الشخص الذي يطور الأسئلة بتكوين أسئلة اختبار لكل مهارة. وأكّدت تقارير حول صحة المحتوى الصادرة عن المسؤول المنقذ وكذلك مديرية التربية أن الأسئلة تعكس

بصورة حسنة مهارات الأبحاث الرئيسيّة. (هالادينا، 1994) ولكن ينبغي أن نلاحظ أن كنتكي قد قامت بحركة جريئة. طَلَبْتُ كنتكي، بعد أن راجعت الأبحاث الرئيسيّة والتوقعات السياسية، أن تكون الاختبارات مبنية على تقييم الأداء، وهو تقييم يُطلَبُ من الطّالِب أن يجيبوا على شكل معلومات، وليس فقط الاختيار من بين إجابات مُدْرَجَة على قائمة. مثلاً، في عام 1992 و1993، جرى لجيل من الطّالِب الذين وصفوا «الاختبارات الهامة» بأنها امتحانات الاختيار المتعددة تقييم «صياغته وتوقعاته لم تكن مؤلوفة بالنسبة إليهم. والآن ماذا نتوقع لأدائهم في تقييم كهذا؟ تُؤكّد دراسات في ولايات أخرى ما هو واضح وَبَيّن. إذا لم يطلع الطّالِب على صياغة وتوقعات الاختبار، فإن النتائج لن تُظهر حقيقة إنجازاتهم. ومن المتوقع، إضافة لذلك، أن يكون سوء التقدير أشد بالنسبة للطّالِب الذين كان أدائهم منخفضاً أصلاً حسب الاختبارات الموحّدة.

أكان يعني هذا أن نظام معرفة النتائج التعليميّة قد أخفق في القيام بالمطلوب؟ والجواب لا، بلا تردّد. لقد رفض بعض النّقّاد بازدراء التغيير المتعلّق بالأداء خلال السنوات الأولى من تطبيق نظام معرفة النتائج التعليميّة، قائلين أن المكاسب جاءت نتيجة الاطلاع الزائد على صياغة الاختبارات. ولكن إذا حصل الطّالِب على مهارات تبادل المعلومات والأفكار التي طلبتها مديرية التربية في كنتكي، فهل نستنتج أن التغيير لم يكن حقيقياً أو هاماً؟ إلى حد ما، علينا أن نفهم أن خطوط القاعدة ربما لم تكن صالحة وفعّالة قبل 1994 أو 1995.

(وربما في وقت أبعد من ذلك بكثير بسبب الأداء المنخفض للطلاب). بعبارة أخرى ربما وجدنا بعض المثالب في اختبارات نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي، ولكن ذلك لا يلغي حقيقة تقول إن الطلاب كانوا يحرزون المزيد من المعرفة.

ثمار نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي، 1992 - 1998

نجد فيما يلي خطوطاً بيانية ومجماً لحقائق ومعلومات لإطلاع القارئ على التغيير الذي طرأ على درجات اختبارات نظام معرفة النتائج التعليمية من 1992 حتى نهاية 1998. بعد تقييم عام 1998، تغيرت الاختبارات على نحو كافٍ مما جعل المقارنة بين نظام معرفة النتائج التعليمية ونظام اختبار المسؤولية مقارنة غير ملائمة.

تقدم في مجال الأبحاث الرئيسية

استخدمت مديرية التربية في كنتكي طاقة كبيرة وموارد مالية لتكوّن سلماً للدرجات من أجل مقارنة الأداء من البداية إلى النهاية وجعل سلّم درجات كل بحث قابل للمقارنة. وتقدّم الأشكال 1.5 - 3.5 مجماً للمعلومات تُظهر التغير في درجات نظام معرفة النتائج التعليمية في مستويات المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية من 1992 حتى نهاية 1998، وهي السنة الأخيرة قبل أن يتغير تقييم كنتكي جذرياً، ويجعل مقارنة درجات نظام معرفة النتائج التعليمية مع نظام اختبار المسؤولية غير ملائم. وتخبرنا المعطيات عن أربعة مواضيع فقط: القراءة، الرياضيات، العلوم، والدراسات الاجتماعية. وفي

الأشكال 1.5 - 3.5 تمثل 140 أعلى درجة ممكنة، أما 100 فهي الهدف.

تظهر الأشكال 1.5 - 3.5 على نحوٍ متساوٍ تقريباً القصة ذاتها: هنالك دلائل تشير إلى ارتفاع النتائج بالنسبة إلى جميع درجات الأبحاث الرئيسية.

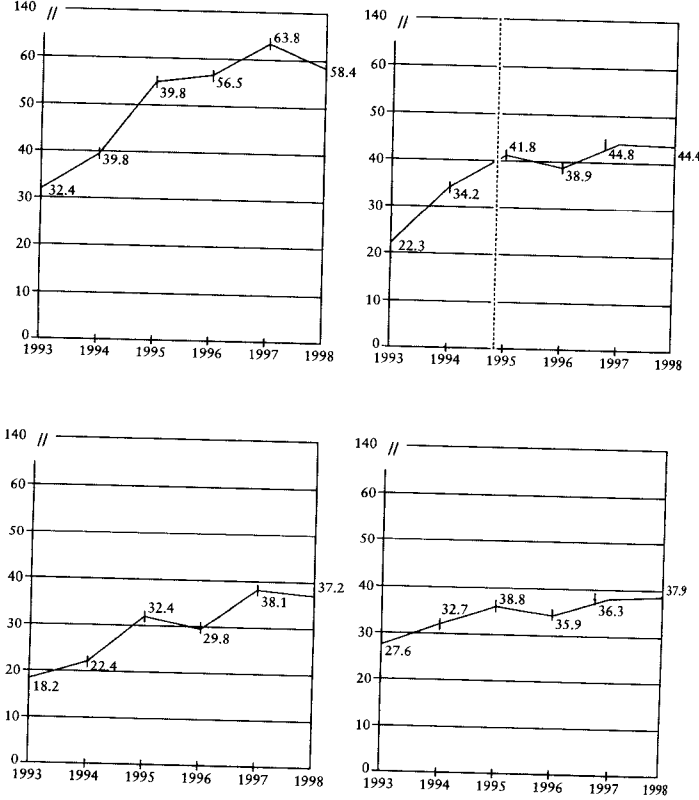
وتُبين نتائج التقييم تغييراً مختلفاً من البداية إلى النهاية بالنسبة إلى مستوى الصف وموضوع البحث. ويبدو التحسّن، على مستوى المدرسة الابتدائية، بأنه أسرع من التحسّن على مستوى المدرسة المتوسطة أو المدرسة الثانوية في جميع المواضيع، وكان أكبر تحسّن خلال السنوات الأولى. ومع أن درجات المدرسة الثانوية تُبين حقاً تحسّناً مبكراً، إلا أنه يمكن مشاهدة نمط من التحسّن في السنوات التي جاءت بعد ذلك، وخاصة في الرياضيات. أما في المدرسة المتوسطة، مع أن هنالك دلائل تشير إلى تحسّن في الدرجات، إلا أنه تحسّن نظامي ولا يحقق المستوى نفسه من المهارة كما تحقّق المراحل الأخرى.

بالنسبة لمادة القراءة، بدأت المراحل الأولى على مستوى واقع بين المدرسة الثانوية (أخفض نتائج القراءة في عام 1992) والمدرسة المتوسطة (أعلى نتائج القراءة في عام 1992) بعدئذ، تحسّنت المستويات بمعدل أسرع وحقّقت أعلى مرتبة عام 1998. وضمن هذا الإطار، تحسّنت نتائج مستوى المدرسة المتوسطة، ولكن ليس بمعدل نتائج المدرسة الثانوية أو الابتدائية. ومن الغريب أن يُظهر

طلّاب المدرسة الثانوية تحسّناً في مادة العلوم أكثر من أي مادة أخرى، واستمر هذا النمط في الوقت الذي طُبّق فيه نظام معرفة النتائج التعليميّة. وبالرغم من أن طّالّاب المدرسة الابتدائية أظهرُوا تقدّماً في مادة العلوم، إلّا أن تحسّنها لم يصل إلى مستويات تحصيل طّالّاب المدرسة الثانوية عام 1998. أما نتائج مادة العلوم على مستوى المدرسة المتوسطة فلم تتحسّن إطلاقاً. إلّا أن تحسّناً ملحوظاً شوهد في مادة الرياضيات. لقد تقدّمت جميع المراحل بصورة كبيرة خلال عام 1998. وربما أثر تغيير صياغة الأسئلة عام 1998 على التقدير الوسطي للتحسن أو التحول. (في هذا الفصل، سأُحدّث عن أثر صياغة الاختبارات على الأداء بعد قليل) لقد تحسّنت الدراسات الاجتماعية بصورة معتدلة أثناء تطبيق نظام معرفة النتائج التعليميّة في المراحل الابتدائية، وارتفعت بصورة كبيرة في المدارس الثانوية، وتضاءلت في المراحل المتوسطة في السنوات الأخيرة لنظام معرفة النتائج التعليميّة. وتبيّن مراجعة عامة لهذه النتائج نقاط قوة ملحوظة وتقدّماً وكذلك تضارباً وعدم ترابط: نجد مثلاً تراجعاً في نتائج مستوى المدارس المتوسطة في أواخر سنوات نظام معرفة النتائج التعليميّة وتحسّناً محدوداً على المستوى المتوسط في جميع المواضيع باستثناء الرياضيات. أما في الأبحاث الأخرى التي جرى فيها اختبارات حسب نظام معرفة النتائج التعليميّة (كالعلوم الإنسانية والفنون، الكتابة، الحياة العملية، الدراسات المهنية) فلم يكن التحسّن بالوضوح نفسه.

الشكل 1.5 تغير في درجات نظام معرفة النتائج التعليمية

مستوى المدرسة الابتدائية، 1992 - 93 إلى 1997 - 98

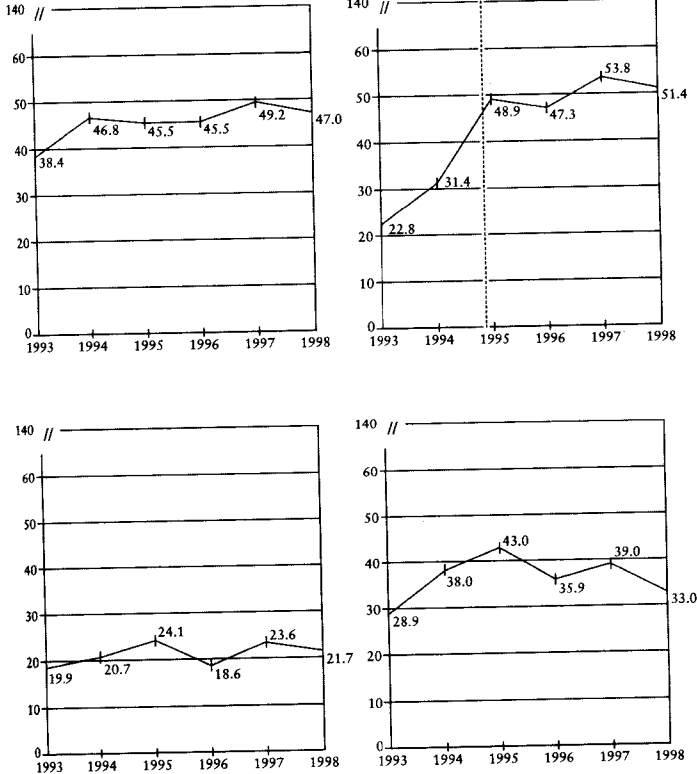


ملاحظة : تشمل المدرسة الابتدائية على نتائج 4 و 5.

يقوم مؤشر الرياضيات على الجمع بين درجات الأعمال وواجبات حسب الطلب لعام 1993 و 1994. أما درجات واجبات حسب الطلب فمن أجل الأعوام 1995 - 1998 فقط.

المصدر : مدارس كنتكي ونتائج مسؤولية الإقليم. زمن المسؤولية (1994 - 95 إلى 1997 - 98). مديرية التربية في كنتكي، كانون الثاني، 1998.

**الشكل 2.5 تغير في درجات نظام معرفة النتائج التعليمية
مستوى المدرسة المتوسطة، 1992 - 93 إلى 1997 - 98**

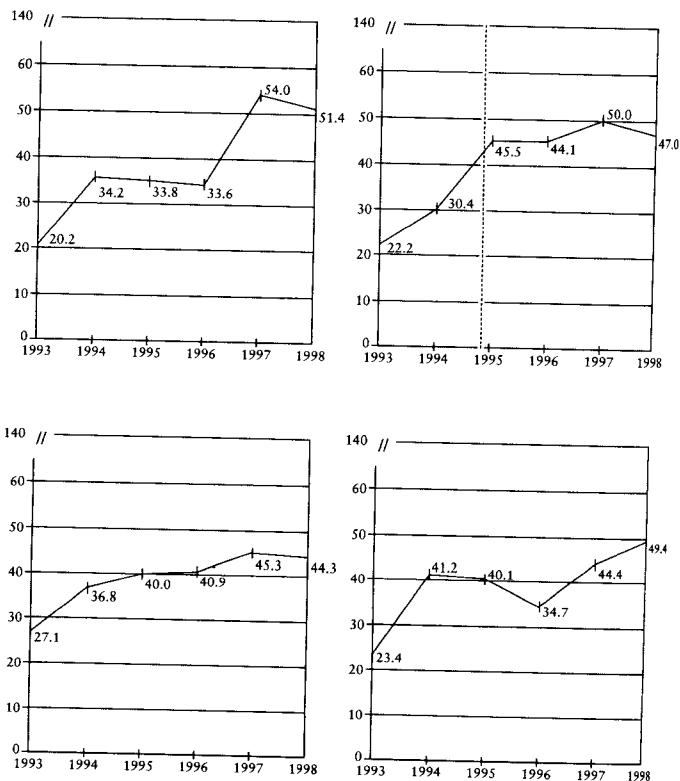


ملاحظة : تشمل المدارس المتوسطة على نتائج الصف 7 و8.

مؤشر الرياضيات يقوم على الجمع بين نتائج أعمال وواجبات حسب الطلب لعام 1993 و1994. أما درجات واجبات حسب الطلب فتغطي الأعوام 1995 - 1998 فقط.

المصدر : مدارس كنتكي ونتائج مسؤولية الإقليم. زمن المسؤولية 3 (1994 - 95 إلى 1997 - 98). مديرية التربية في كنتكي، كانون الثاني، 1998.

**الشكل 3.5 تغير في درجات نظام معرفة النتائج التعليمية
مستوى المدرسة الثانوية، 1992 - 93 إلى 1997 - 98**



ملاحظة : تشمل المدارس الثانوية على نتائج الصف 11 و 12.

ملاحظة : تشمل المدارس الثانوية على نتائج الصف 11 و 12.

مؤشر الرياضيات يقوم على الجمع بين نتائج أعمال وواجبات حسب الطلب لعام 1993 و 1994. أما نتائج واجبات حسب الطلب فتغطي الأعوام 1995 - 1998 فقط.

المصدر : مدارس كنتكي ونتائج مسؤولية الإقليم. زمن المسؤولية 3 (1994 - 95 إلى 1997 - 98). مديرية التربية في كنتكي، كانون الثاني، 1998، صفحة 22.

إننا نرى بعض التحسّن في مستويات المدارس الابتدائية ولكننا لا نلاحظ تغييراً في نتائج مستويات المدارس المتوسطة والثانوية.

تقدّم حسب تصنيف الأداء

هنالك طريقة أخرى لدراسة وتقدير أثر نظام معرفة النتائج التعليمية تقوم على تصنيف أداء الطلاب بموجب اختبارات التقييم. فالجدول 1.5 يبيّن معلومات كهذه متعلّقة بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية عن كل مادة من المواد الرئيسية الأربع (القراءة، الرياضيات، العلوم، والدراسات الاجتماعية) من 1992 - 93 إلى 1997 - 98. وتصنّف كنتكي أداء الطالب في أربع فئات، فئة المبتدئ وفئة المتمرّن وفئة الماهر وفئة الممتاز (واختصرنا هذه الكلمات في الجدول 1.5 بالأحرف «N»، «A»، «P»، «D» على التوالي) وقد كُتِبَ الكثير عن هذه الفئات وعن ميزاتها وكيف توطدت. وهنالك ميزتان تستحقان الملاحظة. أولاً، يختلف مجال الدرجات من فئة لأخرى. وينطبق هذا الكلام على كل مادة وكل مرحلة يُجري فيها الطلاب اختبارات. ولذلك نستطيع أن نتوقع وينبغي أن نتوقع أن نجد، في بداية برنامج تقييم جديد أكاديمياً، أن معظم نتائج الطلاب تحتل أخفض الفئات. وقد تحدّث كنتكي نفسها حقاً (وسناقش ما إذا كان التحدي مقبولاً أم لا في هذا الفصل بعد قليل) ثانياً، ينبغي أن تمثّل فئة الممتازين أداءً لا يتوقع أن ينجزه إلا 4 إلى 5 في المئة من جميع الطلاب. بعبارة أخرى، ومن خلال صياغة التقييم، تكون أحد طرفي السلم على نحو لا ينجزه إلا القلّة القليلة. ونستطيع أن نتصوّر أن

هاتين الميزتين ربما قد شكّلنا سُلماً أعاق بصورة غير مقصودة انتشار التحسّن الذي كان مرجواً ومعقولاً ومتيسراً.

وإن مراجعة للمعلومات تدعونا للدهشة، إذا أردنا أن نتكلّم باختصار. لقد تحسّنت النتائج، في جميع المواد وعلى مستويات جميع المراحل، من غالبية فئة «المبتدئ» إلى غالبية فئة «المتدرب». ومن خلال وجهة النظر هذه، نستطيع أن نقول إن أداء الطلاب قد تحسّن حقاً. أما في مادة القراءة، وعلى كل المستويات، فقد أنتقلت النتائج إلى فئة «الماهر» وخرجت معظمها من فئة «المبتدئ». وإذا قيّدنا مراجعتنا بهذه المعلومات فقط (وأغفلنا النتائج المبينة في الأشكال 1.5 - 3.5) فسيبدو لنا أن أداء الرياضيات لم يتغيّر خلال مبادرة نظام معرفة النتائج التعليميّة. ومهما يكن من الأمر، إننا نعلم من النتائج المبينة في الأشكال 1.5 - 3.5 أن الدرجات لم ترتفع. وتبدو معلومات التصنيف المتكرّرة في الجدول 1.5 بالنسبة للرياضيات أنها تقلّ من شأن انتشار التحسّن. وكما لوحظ سابقاً، لقد ازداد متوسط الدرجات، ولكن ليس على نحو كاف ليدفع الطلاب إلى تصنيف أعلى. أما في مادة العلوم والدراسات الاجتماعية، فالأنماط مشابهة لمادة القراءة، لاحظوا التحسّن الكبير في مادة العلوم والدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية، وأعداداً أكبر من الطلاب الذين ينتقلون إلى فئة «الماهر». وعلى كل حال، تُقدّم هذه المعلومات، بصورة عامة، نتائج مشجعة وتدعم الأثر الإيجابي لنظام معرفة النتائج في كنتكي.

جدول 1.5 نسبة درجات الطلاب على مستوى الأداء حسب مستوى

المرحلة، 1992 - 93 إلى 1997 - 98

	الرياضيات															
	الدراسات الاجتماعية				العلوم				(إجابة مفتوحة)				القراءة			
المدرسية الابتدائية																
1993	43	49	8	0	57	42	2	0	—	—	—	—	32	60	8	0
1994	38	50	12	1	47	51	2	0	—	—	—	—	18	71	11	0
1995	32	50	16	2	28	67	5	0	29	54	10	8	8	62	28	2
1996	30	58	12	1	31	65	3	0	30	56	9	5	7	62	30	1
1997	30	57	12	1	15	78	6	0	27	53	10	9	4	56	38	3
1998	29	55	14	1	20	71	8	0	28	53	11	9	5	63	31	2
المدرسية المتوسطة																
1993	43	47	9	1	54	44	2	0	—	—	—	—	20	69	10	1
1994	31	53	14	2	50	49	1	0	—	—	—	—	12	69	18	1
1995	26	53	18	3	43	56	2	0	36	35	16	14	7	80	13	0
1996	30	57	12	1	54	45	1	0	36	36	16	12	6	81	13	0
1997	27	58	14	1	42	58	1	0	33	33	16	18	5	77	18	0
1998	35	54	11	1	47	52	1	0	34	34	16	15	6	78	15	0
المدرسية الثانوية																
1993	52	42	6	0	39	58	4	0	—	—	—	—	57	39	4	0
1994	28	53	17	2	22	69	8	1	—	—	—	—	33	55	11	1
1995	30	52	16	3	16	72	10	2	35	39	17	9	32	57	10	1
1996	34	53	12	1	14	76	9	1	33	44	16	7	31	59	9	0
1997	26	51	20	3	10	76	13	1	26	46	18	10	16	52	28	4
1998	24	47	25	4	8	80	12	1	32	42	17	10	16	56	26	2

ملاحظة

المدرسة الابتدائية تشتمل على درجات الصفوف 4 و5؛ المدرسة المتوسطة على صفوف 7 و8؛ المدرسة الثانوية على الصفوف 11 و12. قد لا تصل النسبة إلى 100 بسبب تدوير الرقم. يجري التقويم في نهاية كل سنة مدرسية.

الرياضيات a تشتمل على درجات الأعوام 1995، 1996، 1997 و1998. في عام 1993 و1994، لم تكن العناصر المكونة للامتحانات متعادلة ولذلك لا تقارن بتقييم السنوات التي تلت.

المصدر : مدارس كنتكي ونتائج مسؤولية الإقليم. زمن المسؤولية 3 (1994 - 95 إلى 1997 - 98). مديرية التربية في كنتكي، كانون الثاني، 1998، صفحة 13.

التقدم بمقياس مؤشر المسؤولية المدرسية

هنالك وجهة نظر أخيرة تستحق الانتباه والملاحظة تتعلق بدلائل تبين التغيير في الأداء حسب نظام معرفة النتائج التعليمية بين 1992 و1998. وقد كُتِبَ كذلك الكثير عن هذا الموضوع. وباختصار، تُحسب هذه الطريقة متوسط درجات المسؤولية لمدرسة ما بتقدير 85 درجة تقريباً للتقييم من مؤشر المدرسة، ثم إدخال إلى المؤشر عناصر غير أكاديمية كالحضور ومعدلات ترك المدرسة وإعطائها 15 بالمئة. ونخرج من هذا المزيج بدرجات تتراوح بين 140 إلى 140.

وكان هنالك صفة لها شأنها، أو بالأحرى علامة مميزة، للإصلاح في كنتكي تقوم على نظام نموذجي يكافئ المدارس إذا ارتفعت مؤشرات المسؤولية 1 بالمئة أكثر من الأهداف التي ينبغي أن تتحقق خلال عامين كما وضعتها الولاية ويطبق العقوبات إذا لوحظ أن هنالك إخفاقات متكررة. ويُري الجدول 2.5 مؤشر المسؤولية المركب والمستعمل في الولاية على مستوى ثلاث مراحل. فقد أظهرت المدارس الابتدائية والثانوية تقدماً وحققَت إلى أهدافها بصورة عادية. أما الدرجات على مستوى المدارس المتوسطة فلم تحقق التوقعات. وعلى كل حال، تدعم النتائج في كنتكي ما وصل إليه أداء الطلاب المحسن، ولكن ليس في جميع المراحل، ولا في جميع المواد، ولا في جميع أنواع التقييم.

في الأقسام السابقة، قدّمْتُ دلائل لأقول إن الإصلاح أفرز حقاً تحصيلاً طلابياً أفضل، مترافقاً مع بعض الحالات الشاذة. والآن

سألتفتُ إلى دراسة القرارات والمعلومات كما يراها النقاد. وفي القسم التالي سأستعرض الانتقادات والإخفاقات الملموسة المتعلقة بطرائق التقييم التي تبناها وسلّكها نظام معرفة النتائج التعليميّة.

الجدول 2.5 متوسط درجات مؤشر المسؤولية المدرسية حسب مستوى المراحل 1992 - 1998

هدف التحسن لعام 1998	1996 - 1998	1994 - 1996	1992 - 1994
المدرسة الابتدائية	51.0	48.9	46.2
المدرسة المتوسطة	49.1	44.8	42.8
المدرسة الثانوية	50.0	50.8	44.0

المصدر : مدارس كنتكي ونتائج مسؤولية الإقليم. زمن المسؤولية 3 (1994 - 95 إلى 1997 - 98). مديرية التربية في كنتكي، كانون الأول، 1998، الصفحات 15 - 17.

آثار نظام معرفة النتائج التعليميّة، 1992 - 1998: صوت النقاد

هل صحيح، كما يجادل البعض، أننا لا نستطيع أن نحدّد أثر نظام معرفة النتائج التعليميّة بسبب الخلل الذي تتصف به طرائق المراقبة والتقييم؟ وهل صحيح، كما افترض آخرون، أن المعطيات توهي بأنه لم يحدث تغيير في تحصيل الطلاب؟ إذا اعتمدتُ على مراجعتي لنتائج نظام معرفة النتائج التعليميّة، علماً أنه كان هنالك أخطاء في البرنامج (كعدم قدرته مثلاً على تنفيذ أحسن القرارات، وتكوين اختبارات رفيعة المستوى وخالية من الأخطاء، أو التوكيد على معيار سرعة العمليات العقلية وإنجازها) فقد أُخبرْتُ مراجعتي سكانَ كنتكي عن التقدّم الذي تحقق، وكانت مراجعتي، في معظم الأحوال، دقيقة في تقديرها.

إن أي شخص يتولى مهمة تكوين وتقديم تقييم معرّض للنقد ونظام مسؤولية يمكن أن يعدّد النقاط حيث تتوقع النظرية طريقة عمل ومع ذلك تفرز الممارسة طريقة عمل أخرى. وأنا أذكر ذلك ليس لأنني أريد أن أتجنّب نقداً مستحقاً ولكن لأعترف أنه إذا كان على النظام أن يكون بالغاً حد الكمال وخالياً من المثالب، فإن ذلك لن يتحقّق. ويُشدّد النقّاد والجمهور عموماً على توفّر تقييم ومعايير مسؤولية، ونحن نحاول أن نعلّمهم شيئاً عن قابلية الخطأ المتعلّق بالعملية والنتائج، إلّا أننا لم نقلّل من ميلهم الفطري نحو الكمال. وينبغي أن يكون السؤال: إلى أي درجة كانت الأخطاء والمثالب رديئة؟ هل كانت كافية لخرق وإغراق نظام معرفة النتائج التعليمية؟ لا أعتقد ذلك.

لقد كُتِبَ عدد قليل من التقارير الرئيسية عن نظام معرفة النتائج التعليمية، وقُدّم كل واحد منها تحليلاً انتقادياً عن ما تمّ إنجازه، وعن الهدف المقصود، وعن النتائج التي تحقّقت. وتشتمل على تقدير وتدقيق قام بهما كاترا أول Catterall، ميهرينز Mehrens، ريان Ryan، فلوريس Flores، وروبن Rubin (1998) هامبليتون Hambleton، جاجر Jaeger، كوريتز Koretz، لين Linn، ميلمان Millman وفيليس Philips (1995)، كورتيز وبارون (1998)، نيتكو Nitko، أميدا هي Amedahe، آل - ساريمي Al-Sarimi، وانغ Wang ووينفيرت (1997)، وجامعة ميتشيغان الغربية (1995). وفي المقاطع التالية سأتحّدث عن بعض النواقص الرئيسية التي يبدو أن منتقدي نظام معرفة النتائج التعليمية

يسخرون منها. وهدفني من ذلك تقديم تفسير مختلف إلى حد ما. وأعترف كذلك أنني لا أعترض على كل مقالة انتقادية، ولكنني يمكن أن أستنتج بصدق أن الغلطة، على كل حال، ليست خطيرة كما يمكن أن يعتقد البعض.

الدرجات المخفّضة وتصنيف الأداء

انتقد بعض المؤلفين الطريقة التي حَدَّت الدرجات المخفّضة المتنوعة حسب نظام معرفة النتائج التعليمية (هامبليتون et al. ، 1995). الدرجة المخفّضة هي قيمة الدرجة المستخدمة لتصنيف الطلاب في فئات، مثلاً قيمة الدرجة التي تصنف فئة «المبتدئ» بالمقارنة مع فئة «المتدرب». وأود أن أقول إنني ما كنت لأختار الطرائق الأولى وخاصة أن للإجراءات موقعاً محدداً عند التطبيق، وليس هنالك طرائق خالية من المشاكل أو طرائق دعم وعون في مكانها للتأكد من صحة النتائج. وعلى كل حال، إذا لاحظنا الانتقادات الأولى، نجد أن إجراءات تكوين المعايير قد استخدمت ثانية عقب طريقة يزداد استعمالها وتؤكد على نطاق واسع على الدرجات المخفّضة. ولم يكن التغيير الذي بني على إعادة التقدير كبيراً كما سبّب ضياع حقائق. ومعلومات شائعة أما معطيات الدرجات فقد أُعيدَ معادلتها لتواجه بعض المشاكل.

اعترض ناقدون آخرون على مصداقية درجات نظام معرفة النتائج التعليمية وخاصة فيما يتعلق بتصنيف الأداء (كانينغهام، 1996؛

كارتر أول (1998 et al.). ويمكن لهذه المقالة الانتقادية المزيد من التأثير لو استخدم الأداء حسب نظام معرفة النتائج التعليمية لدفع الطالب إلى مستوى المرحلة التالية أو الحصول على شهادة تمنحها المدرسة. ولا أهداف من ذلك أن أتغاضى عن اختبارات ذات مصداقية ضعيفة ولكن لأقدم تعليقاً على هدفها. وهناك عدد وافر من التقارير صادرة عن مديرية التربية في كنتيكي تتحدث بتفصيل عن الجهود التي بُذلت للوصول إلى مصداقية أفضل. وهناك تقرير حديث كتبه ميللر Miller (1999) يُظهر بوضوح أن مصداقية معدلات الوسط العام وتصنيف المدارس في كنتيكي حسب نظام معرفة النتائج التعليمية يعادل أو يزيد على مستويات المصداقية الملحوظة المستخدمة للمقارنة في ولايات أخرى.

طرائق حساب الدرجات

وجد بعض النقاد بعض المثالب في مصداقية واضعي الدرجات الذين سلسلوا أسئلة تقييم الأداء (كانينغهام، 1996؛ هامبلتون et al., 1995). ومع أن تقييم الأداء يبدو أنه أقل مصداقية من الاختبار متعدد الخيارات، أي الذي تُسَجَّل وتُحَسَّب درجاته بالآلة، إلا أن النتائج يمكن أن تعطينا معلومات أشمل وأفضل عن قدرة الطلاب المتعلقة بفهم واستعمال المفاهيم الرئيسية. أما التوصل إلى مصداقية الامتحان متعدد الخيارات، فهو هدف غير واقعي بالنسبة لتقييم الأداء. ولكن هل نحدّد المقياس للوصول إلى المصداقية؟ أم هل نبقى بالقرب من

اللون الرمادي (لا أبيض ولا أسود) ونعمل على تحسين المقياس ونفكر بما نريد أن يعرف الطلاب ويقدرُوا أن يعملوا؟ تتكون درجات نظام اختبار المسؤولية اليوم من مزيج من أسئلة متعددة الاختبارات وأسئلة يُنشئ الطالب أجوبتها، الأمر الذي يقدم لنا مستويات من المصادقية مقبولة بالنسبة لأهداف المدرسة ومسؤولية الإقليم حسب قانون الإصلاح التربوي في كنتكي.

مقارنة بين نظام معرفة النتائج التعليميّة والاختبارات الأخرى

قالت مقالة انتقادية حول نظام معرفة النتائج التعليميّة إن تحسّن الدرجات لم يشاهد في الاختبارات الأخرى (كوريتز وبارون، 1998). وقد حدثت أول إشارة إلى المشاكل، كما قال بعض الباحثين، عندما دُرست معدلات الولاية حسب نظام معرفة النتائج التعليميّة وعلاقتها بمعدلات الولاية حسب التقييم القومي للتقدّم التربوي وتقييم اختبار الكليات الأميركية خلال الفترة نفسها من الزمن. وبما أن نظام معرفة النتائج التعليميّة على مستويات معينة وفي مواضيع محدّدة تحسّنت كثيراً، فإننا نستنتج بأنه ينبغي أن نتوقع تحسّناً بموجب المعايير الأخرى التي نقيس بها إنجازات الطلاب. ومع أنه ليس هنالك دراسات رسمية ومتأنية لمقارنة المحتوى وأسئلة جميع الاختبارات، إلا أن ذلك سيكون أمراً مفيداً لو تحقّق. وأقول إن مراجعة لأسئلة العلوم حسب اختبار الكليات الأميركية يُظهر أن جوانب قليلة تشترك مع نظام معرفة النتائج التعليميّة وأسئلة نظام

اختبارات المسؤولية. وتبحث اختبارات الكليات الأميركية في التفكير إضافة إلى الاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي، بينما يرتبط نظام معرفة النتائج التعليمية ارتباطاً وثيقاً بمعرفة المحتوى أو المضمون.

من المعطيات التي جمعها ونقلها النقّاد، يبدو التحسّن في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية أعلى من التحسّن الذي ظهر حسب التقييم القومي للتقدّم التربويّ (كورتيز وبارون، 1998). ومع أن معدل درجات التقييم القومي ارتفع، فإن التحسّن كان كبيراً كما بيّنت الدرجات في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية. وهنالك نقطتان تستحقان الانتباه والملاحظة. أولاً، لقد أُنقِد عدد وافر من نقّاد نظام معرفة النتائج التعليمية التقييم القومي للتقدم التربويّ وذلك لإخفاقه في قياس أداء مدارس الأمة على نحو كافٍ وملائم. وهكذا تَعَرَّضَ نظام معرفة النتائج التعليمية للانتقاد باستخدام نتائج اختبار آخر الذي تَعَرَّضَ نفسه للانتقاد كذلك. وهي علاقة لافتة للنظر لغرابيتها، إذا أحببنا أن نوجز في القول. (لين، كورتيز وبيركر، 1996؛ ساغرو، نوكاك، بيرشتاين، لويس، كورتيز، ولين، 1995). ثانياً، بدأت مؤخراً نتائج التقييم القومي للتقدم التربويّ أن تظهر تحسّناً حسب الترتيب الموجود في نظام معرفة النتائج التعليمية. إضافة لذلك، وبعد شيء من النقاش، تَقَرَّرَ أن تكون فهارس التحسّن بنوداً إحصائية لها شأنها.

سلامة الاختبارات وممارسة المهنة

آخر ناحية من الانتقادات متعلقة بسلبية تقول إن الدرجات ازدادات في ظل معرفة النتائج التعليمية بسبب ممارسات مخالفة للأمانة في التعليم غير مرغوب فيها (كورتيز وبارون، 1998) إلا أنني أجد أن هذا الانتقاد مزعج إلى أبعد حد وغير مؤيد بالبراهين، ومع ذلك، لا يزال هذا الموضوع يتكرر باستمرار. وليس هنالك دليل على مخالفات مدرسية منتشرة بالنسبة إلى تدابير سلامة المهنة أو ممارستها. ويظهر هذا الافتراض للعيان إلى حد ما بسبب الضغط الشديد الذي يضعه البعض على كاهل العاملين في المدرسة لتحسين الأداء. وأود أن أذكر أمراً مبنياً على خبرتي أن العاملين في المدرسة هم أول من يشير إلى وجود مخالفات متصلة بممارسة المهنة. هكذا كان واقع الحال في كنتيكي. إضافة لذلك، يعترف المؤلفون الذين قاموا بالتحريات التي تنسب الزيادة في الدرجات إلى مواضيع تعرّضت على نحو مفرط للنور (للتسرّب) أو إلى ثغرات في المحافظة على نظام الاختبار، أن مراجعتهم للمعطيات أخفقت أن تجد أثراً واضحاً. ولم تُظهر المواضيع التي استُخدمت مرة أخرى أنها أعلى دائماً من درجات المواضيع التي استُخدمت لأول مرة. ويبدو الأداء بموجب أسئلة استُخدمت مرة ثانية، في أحوال عديدة، وليس دائماً، أنه أفضل في الرياضيات إذا قُورن بالقراءة. وأود أن أقول، فيما يتعلّق بهذا الادعاء كله، لو أن العاملين في المدرسة يوجزون لطلابهم عن قصد

مواضيع الاختبار قبل إجراء الاختبار، لظهر ذلك بوضوح في القراءة، وهي المادة التي وجَدَت التحريات دليلاً ضعيفاً لغش محتمل. ومادة القراءة سريعة التأثير بممارسات غير أخلاقية لأن مقاطع كاملة ينبغي أن تُكشَف وتُقرأ كما ينبغي أن يُجاب على مجموعات كاملة من الأسئلة. ولو أن مقطع قراءة قد تعرّض للشبهة، كما زعم البعض، فإننا نتوقع أن نرى تحسناً كبيراً، لأن العدد من المواضيع يمكن أن تُغشى وبالتالي تُكشَف. ولم يحدث هذا الأمر، وهذا يظهر أن سلوكاً غير مهني لم يكن متفشياً. وبما أن مواضيع مختلفة أدَّت إلى نتائج مختلفة، فإن الزيادة في درجات ولاية كنتيكي لم تأتِ بكل تأكيد، وإلى أبعد حد، من نقض للأمانة أو الذمة المتعلقة بصلاحية أو سلامة الامتحانات.

أضف إلى ذلك، لقد ازدادت الدرجات باستمرار في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية في كل من الرياضيات والقراءة وعلى معظم المستويات. وحتى يكون الادعاء بممارسات الغش مقنعاً، ينبغي أن تشترك معظم المدارس (تذكروا أننا نتحدَّث عن ولاية بكاملها تظهر تطوراً كبيراً) بهذه الممارسات، كما ينبغي أن تحدث هذه الممارسات سنوياً. كما تحتاج المدارس كل عام أن تضخم على نحو زائف الدرجات بصورة أعلى من مستويات السنة السالفة وتتابع هذا النمط من الخداع كل عام. يا له من مخطط خاطئ ومنطوق على كثير من المغالطة. بناء على ذلك، إن الفرضية التي تقول إن الممارسات

الفاصلة أدت إلى رفع الدرجات يجب أن تُرفض وتُطرح جانباً. ولكن هل هنالك أماكن حدث فيها مثل هذا السلوك غير المقبول؟ ربما. ولكنني أجزؤ على القول بأن تكرار هذا السلوك جدير بالإهمال.

صلاحية الانتقادات ونجاح نظام معرفة النتائج التعليمية

إذا عدنا إلى تعليق في بداية هذا المقطع، أنا لا أرفض أو أتجاهل كل نقد منهجي حول نظام معرفة النتائج التعليمية. قضايا مثل غلطة النزول إلى المعدل، المساواة بين المضمون والشكل، معقولية الدرجات المخفضة، الزيادات المبكرة في الدرجات التي تُنسب إلى توافق وإطلاع زائد على صيغة الاختبارات، الإخفاق في المشاركة في النتيجة الفورية. والمصادقة على الأبحاث. . عبارة عن نقاط ضعف في الواقع لم تُضبط أو يُحقَّق فيها. ولكن إذا نظرنا إلى النتائج المتوفرة، نجد أن هنالك ما يدعونا إلى الاعتقاد أن نظام معرفة النتائج التعليمية من عام 1992 إلى 1998 قادنا إلى تحسُّن مستمر في عملية التعلُّم في مدارس كنتي العامة. وإذا راجعنا المربين وسألناهم أن يُحدِّدوا أهداف مدارسهم، فإن معظمهم سيضع الإنجازات الأفضل على رأس القائمة. ومن الواضح، كما أرى، أن التعليم الناجح يعود إلى أبعد من نطاق تعلُّم الطلاب في البيئات المدرسية. ومع أن المعطيات محدودة، إلا أنني أقدم نتائج لأدعم ادعاءات تقول إن نظام معرفة النتائج التعليمية أحدث تغييراً ليس فقط في المناهج التي قُدِّمَتْ للطلاب ولكن في الأبحاث التي تعلِّموها والطريقة التي تعلِّموها بها كذلك.

تحسُّن في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية وتطوُّر العاملين

إذا كان التغيير ملموساً وهاماً، كما أوكد، إذاً، ينبغي أن نلاحظ الأنشطة في المدارس التي يمكن أن تشرح أو تعلل الدرجات الأعلى التي تحققت في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية. ولسوء الحظ، لم يمتص نظام معرفة النتائج التعليمية قُدماً بخطة بعيدة المدى ليراجع التغيير في درجات الاختبارات وعلاقته مع الاعتراضات المدرسية الموثقة. وقد بدأت الولاية تنفق لبحث وتقدير هذه الأمور، ولكن لم يحدث هذا قبل 1996. ولكن إذا كان الأمر كذلك، فإن العمل يصبح أميل إلى التحدّث عن الخبرات الماضية والتأمل فيها. وعلى كل حال، لا بد أن نظام اختبارات المسؤولية يفي بالغرض على نحو أفضل في المستقبل.

لقد تحدّث عدد قليل من الأبحاث عن أثر نظام معرفة النتائج التعليمية على المدارس وممارسات التعليم. وهناك مؤلفات بقلم هوفمان Hoffman (1998)، وكذلك هوفمان Hoffman، هاريس Harris، كوجر Koger، وثاكر Thacker (1997)، ستيشر Stecher وبارون Barron (1999)، ستيشر، بارون كاغانوف Kaganoff، وغودوين Goodwin (1998) ويلكيرسون ومساعدون (1996، 1999) وكلها مؤلفات مليئة بالمعلومات الثقافية. وهناك ملخصات ذات تفاصيل هامة بقلم بيتروسكو Petrosko وليندل Lindle (1998، 1999). وأشارت أبحاث بقلم ويلكيرسن Wilkerson ومساعدوه (1996، 1999) إلى ردود الفعل الأولى لنظام معرفة النتائج التعليمية وكذلك

إلى آثاره اللاحقة. وفي أواسط القرن العشرين، أوضح استطلاع لآراء مئات من المربين في كنتكي أن هنالك آثاراً للإصلاحات: فقد تغيّرت التوقعات، ولُوحظ التطور، وتحقّق المزيد من فرص التعليم لمزيد من الطلاب (ويلكيرسن ومساعدوه، 1996). أما إذا ذكرنا النواحي السلبية، فقد أشار البعض إلى وجود تقليص في بعض نواحي المناهج، وأن أهداف هذا النظام يستحوذ على وقت جهود أخرى، وأن الوقت الذي يُبذل لتحضير الاختبارات كان يزداد باستمرار. وعندما أُستطلع ويلكيرسن آراء المربين مرة أخرى بعد أربعة أعوام، وجد أن مواقفهم كانت أكثر إيجابية، وكذلك إدراكهم لأثر وقيمة الإصلاحات (ويلكيرسن ومساعدوه، 1999). وفي مقابلة مع عاملين في المدارس الريفية، كان هؤلاء يرون في نظام معرفة النتائج التعليمية قوة تربويّة كبيرة تقود الجهود المحلية للإصلاح (مخبر أبلاتشيا التربوي، 1994). أما الانتقادات التي وجّهت إلى الإصلاح، فكانت أميل إلى التركيز على أعباء العمل الزائدة، وعجز العاملين في المدرسة عن القيام بما هو مطلوب منهم في الوقت المتاح لهم.

حاول كورتيز، بارون، ميتشل، وستيشر (1996) أن يدرسوا بعض القضايا الدقيقة والممارسات التعليمية. وفي استطلاع آراء عينة من المعلمين، وجد هؤلاء الباحثون دليلاً على التغيّر في مجال التعليم والتركيز على المناهج، الأمر الذي يدعم أهداف قانون الإصلاح التربوي. أما التركيز على المناهج في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية، مع أنه لم يكن له ذلك الأثر الشامل، فقد قال عنه هؤلاء

الباحثون إنه يتصف بتأثير إيجابي ضئيل على عملية التعليم. وقال الإداريون إنهم كانوا يؤكدون دائماً على أهداف نظام معرفة النتائج التعليمية. ومن بين الآثار السلبية، هنالك من لاحظ وجود ضغط ملموس من أجل أداء حسن وضرورة ربط المناهج بمحصلة نظام معرفة النتائج التعليمية. وبعد بضع سنين، أشار ستيشر (1998) إلى تغيير هام ووجد «دليلاً كافياً يقول: لقد غيّر المعلمون طريقة التعليم استجابة لقانون الإصلاح التربوي، كما كان لنظام معرفة النتائج التعليمية الأثر الكبير على سلوك التعليم» (صفحة 84) وفي استطلاع أوسع وأكثر تفصيلاً لآراء مربّي ولاية كنتكي، قال ستيشر وبارون (1999) بكلام بالغ الدقة: يبدو أن التغيير يرتبط بمستويات مرحلة محددة وبالمواد المطلوب دراستها. ومع أنه كان هنالك دليل هام ومتواصل حول قانون الإصلاح التربوي ونظام معرفة النتائج التعليمية، أكّد عمل ستيشر وبارون على نتائج الأبحاث التي قالت إن الممارسات على مستوى المراحل التي اختبرها نظام معرفة النتائج التعليمية كانت أميل إلى اتباع توقعات الاختبارات إلى حد بعيد، أي على نحو تتعادل فيه النتائج تقريباً.

استطاع عدد ضئيل من الدراسات أن يربط الاعتراضات والإصلاحات بدرجات نظام معرفة النتائج التعليمية. فقد وجد بيتروسكو وليندل (1998، 1999) وعلى نحو متكرر، أن المدارس التي أظهرت أعلى الدرجات في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية، أظهرت كذلك أكبر جهد لتنفيذ الإصلاحات التي أوصى بها

الآخرون. وعلى كل حال، كان بحثهم يفتقر إلى ضوابط كافية، كما أن نتائج أبحاث المؤلفين لا يذكر الأسباب التي أدت إلى ذلك. وراجعت دراسات قام بها هوفمان (1998) et al (1997) الدرجات في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية وذلك في مدارس مختارة ذات أداء مرتفع ومنخفض. ويؤكد جانب من نتائج أبحاثهما على نتائج بحث ستشر et al (1998) أن المراحل التي يجري فيها اختبارات تتلقى عناية أكبر من المراحل التي لا يجري فيها اختبارات. ونتيجة لمراقبة المدارس من أجل معرفة التغيير في الأداء، يكرّر هوفمان et al نتائج أبحاث بيتروسكو وليندل التي تُبين أن ارتفاع الدرجات تُشاهد في المدارس التي تنفّذ المزيد من مبادرات الإصلاح. وتدعم نتائج هذه الأبحاث دراسة قام بها هاريس، هوفمان، كوجر، وثاكر (1998).

وفي دراسة أخرى متصلة بالموضوع نفسه تشتمل على مقابلات وحضور ومشاهدة دروس في الصفوف، وجد ثاكر، هوفمان، وكوجر (1998) أن العديد من المعلمين لم يكونوا قادرين على تحديد مستوى ذي تفصيل أو عمق لتحضير الطلاب لامتحانات حسب نظام معرفة النتائج التعليمية. وهناك عدد وافر من دراسات مشابهة تُقدّر وتنظم العوامل الرئيسية المرتبطة بالإصلاح عندما تحول إلى عمل محلي وممارسة (ستشر et al، 1998؛ ويلكيرسن ومساعدوه، 1999؛ هاريس et al، 1998؛ بيتروسكو وليندل، 1999) وتوضح هذه الدراسات أن فهم المدرسين للإصلاحات كان يتحسن من البداية حتى

النهاية. وفيما بعد، وجد الباحثون دليلاً على التطور المهني الذي كان تحت إشراف إدارات الولاية والأقاليم المحلية. بعبارة أخرى، لم تتحسن درجات الاختبارات فقط، ولكنها جاءت نتيجة مبادرات الولاية وتطور العاملين المحليين.

الخطوات التالية: إلى القرن الواحد والعشرين

في أوائل التسعينيات من القرن العشرين، ظهر قانون الإصلاح التربوي ونُوقش كإصلاح جريء يمكن تبريره. ومنذ ذلك التاريخ، شرع عددٌ وافر من الولايات في تحسين التربية لجميع الأطفال وإدخال إصلاحات شاملة إلى المنهاج. والآن، لا ينبغي الاستخفاف بأهمية هذه القيادة. فقد قَدِّمَتْ ولاية كنتكي اختبارات الأداء على نطاق واسع واعتبرت المدارس مسؤولة عن نتائج الاختبارات وليس تحميل الطلاب مسؤولية المحصلات التي لا يتحكمون بها إلا على نحو ضئيل. وابتكرت الولاية نظاماً للمسؤولية الذي، حتى هذا اليوم، يمثل أنموذجاً مبادؤه - تُفَرَضُ على المدارس أن تكون مسؤولة عن ظروفها وتَقْدِّمها - يتمنى الآخرون محاكاته. لقد كَوْنَتْ الولاية برنامج تقييم على نحو يمكن أن يشق طريقه ويقود الإصلاح ويتحمل مسؤولية تقديم قطاع كبير من الإصلاح. وفي السنوات الأولى، غالباً ما تحدث الكتاب والمعلقون عن المستقبل المرتقب لمبادرة الإصلاح في كنتكي وقالوا «سينتظر الآخرون ويتربصون» هل أدَّى الإصلاح المرتبط بنظام معرفة النتائج التعليمية والمبني على قانون الإصلاح التربوي إلى محصلة أفضل وأكثر تنوعاً بالنسبة إلى عملية التعلم من

أجل طلاب كنتكي؟ الجواب نعم: أصبح لمزيد من الطلاب قدرة عقلية أفضل من قبل في فهم الأبحاث الرئيسية. وتؤيد بوضوح هذا الاستنتاج المعطيات التي تجمعت من جهود التقييم التي بُذلت في كنتكي. ولكن هل نعرف ذلك على نحو واضح لا لبس فيه؟ طبعاً نعلم ذلك. فقد ازدادت درجات الاختبارات في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية. وتغيرت ممارسات التعليم. وما لا نعرفه تماماً هو مدى ذلك التغيير. استخفّت ولاية كنتكي، خلال جهودها لتكوين انطباع وتقييم لحالة الفن، في ما يتعلق بتقديم تقدير شامل رسمي وكافٍ عن الإصلاحات لتوكيد العلاقة السببية الدقيقة بين العلاج والنتيجة. ينبغي أن نرى ونفهم الانتقال من نظام معرفة النتائج التعليمية إلى نظام اختبارات المسؤولية كفرصة للتطوير. لم يكن تقييم نظام معرفة النتائج التعليمية خلواً من كل عيب في أي وقت من تاريخ. ولن يكون نظام اختبارات المسؤولية كذلك خلواً من العيوب في بعض المجالات. ولكن لا ينبغي لهذا الأمر أن يوقف ولاية كنتكي من متابعة الإصلاح المدرسي.

ربط المنهاج والتعليم بمعايير الأداء

ستيفن ك. كليمنتس

في يوم من أيام السبت في أواخر شهر أيلول، عقدت مجموعة رائعة من المعلمين والأولياء والمدراء والمراقبين من إحدى وعشرين مدرسة من أنحاء ولاية كنتكي - بلغ عددهم الثمانين - في لويسفيل مؤتمراً صغيراً استغرق طوال النهار للبحث في المدارس الناجحة. ولكن ما الذي جعل هذه الجماعة من ممثلي المدارس جماعة رائعة؟ كان كل فرد مرتبطاً بمدرسة في كنتكي كانت قد وصلت إلى مركز مكّنها من الحصول على «جائزة» في زمن مسؤولية نظام معرفة النتائج التعليمية (1994، 1996 و 1998). خلال دورة من سنتين، حسّنت كل مدرسة درجات مسؤوليتها على نحو أكثر من توقعات الولاية. ولم يحصل على هذا المركز إلا ثمان وثلاثون من مجموع أربعمئة مدرسة تقريباً في كنتكي. وقد قام برعاية هذا المؤتمر جماعتان من مجموعات تأييد الولاية هما لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي، وشراكة من أجل مدارس كنتكي، وذلك لمعرفة سبب نجاح المدارس

على هذا النحو من المثابرة. وكانت المدارس التي حققت ذلك الهدف من المدارس الابتدائية في معظمها. و فقط ثلاث مدارس ثانوية حصلت على هذا الشرف، ولم يكن هنالك بين الثماني والثلاثين مدرسة أي مدرسة متوسطة.

بعد عدة ساعات من النقاش لاح في الأفق موضوع له شأن. فقد ظهر للعيان أن كل مدرسة وضعت نصب عينيها مناهج مترابطة بآساق مع التقييم المتطور للولاية. كما تبين أن الراشدين في تلك المدارس قد ركّزوا على ضمان حق كل طفل في الحصول على فرصة كافية لكي يتعلم المنهاج. ولم تكن المسألة فقط مسألة تقرير ماذا ينبغي أن يتعلم الطفل ومتى، وإنما كذلك التعاون الذي أبداه المعلمون باستمرار في هذه المدارس لتقرير «أفضل طريقة لتعليم المواضيع المختلفة، وأحسن طريقة لتشخيص حاجات الطلاب» (ديفيد، 1999، صفحة 2). لقد فكروا ملياً معاً حول كيف يمكن أن ينحازوا إلى المناهج عبر مستويات المراحل، ومتى ينبغي على الطلاب أن يحققوا المعايير المختلفة للأداء، وكيف يكتفوا المناهج لتناسب حاجات الطلاب الفردية. لقد بحثوا عن فرص تطوير مهنية مبنية على الواقع، ومقدمة باستمرار لمساندة جهودهم في التعليم. وقد نالوا دعماً قوياً من المدراء والمراقبين وقادة مدارس أخرى في هذا المجال. وباختصار، يقول روبرت إف. سكينسون (1999) من لجنة بريشارد للتفوق الأكاديمي، لقد طوّرت هذه المدارس مناهج غنية معقولة،

وقيادة تربويّة فعّالة ، ومعلّمين في أسرة مترابطة يركّزون على حاجات عمليّة التعلّم لكل طفل وكذلك على حاجاتهم الخاصة .

ربما تمثّل هذه الأفعال صورة مصغّرة عما يجول في خاطر صانعي القرارات التربويّة عندما كَوّنوا قانون الإصلاح التربويّ في كنتكي عام 1990 . وبجهد كبير ، تمكّن أكثر من ست وثلاثين مدرسة حتى الآن من التفوّق على الأهداف التي وضعتها الولاية ، الأمر الذي يُظهر الصعوبات في تنفيذ رؤية الطريقة الثورية الجديدة في المناهج وعمليّة التعليم والتعلّم . وهذا لا يعني ، طبعاً ، أن تغيير المناهج الإيجابي لم يتحقّق في عدد وافر من مدارس كنتكي خلال السبع أو الثماني سنوات التي مضت . ولكن تجميع كل أجزاء الإصلاح على نحو يؤدي إلى إنجازات طلابيّة قوية يثير تحديات كبيرة لم يتمكن إلاّ عدد قليل نسبياً من المدارس من مواجهتها .

تعدّ الصفحات التالية من جديد خبرات ولاية كنتكي المتعلّقة بالطريقة الجديدة لفهم المناهج بموجب إصلاح شامل . ويُري هذا التقرير كم من الأسهل أن تصف ما تحاول الولاية أن تُنجزه من خلال إصلاح المناهج من أن تُقرن الأمر بالنجاح وتجعله يتحقّق . سيُري هذا التقرير كذلك كم من المهم لنجاح الإصلاح الشامل أن تتوفّر أمورٌ كالتوقيت والوضوح مواد جديدة للمناهج ، وخاصة تلك الأمور المرتبطة بنظام تقييم مُعرّض للنقد . وقد نشأ عدد وافر من الصعوبات واجهتها كنتكي خلال تنفيذ الإصلاح وذلك بسبب استخفاف خطير لتقدير الزمن الضروري للولاية لتكوين مناهج رئيسية عالية الجودة

وبسبب تقدير مغالى فيه لقدرة المعلمين على تكييف نظام الولاية في غرف صفوفهم الخاصة بهم.

نشأة إصلاح المناهج

نشأت الطريقة الجديدة لدراسة المناهج المدرسية من خلال مناقشة سياسة الإصلاح المدرسي القومي والإصلاح المدرسي على مستوى الولاية، وقد احتدم النقاش خلال الثمانينيات من القرن العشرين. وفي الواقع، كان النقاش قد بدأ آخر السبعينيات من القرن العشرين، أي في الوقت الذي تراجعت فيه درجات الاختبارات الموحدة وأصاب الركود الاقتصاد. ولكن النقاش وصل إلى درجة محمومة من النشاط عام 1983 وذلك عندما نُشر تقرير بعنوان «أمة في خطر» الذي صدر عن اللجنة القومية للتفوق التربوي. وفي أعقاب نشر «أمة في خطر» ظهر عددٌ وافر من التقارير المدرسية والمقالات الانتقادية، أشار معظمها إلى المناهج الضعيفة والتوقعات المنخفضة، كأسباب رئيسية لتخلف معرفة الطلاب ومستويات مهاراتهم (من أجل مختصرات حول الموضوع، راجع توك، 1991) وانضم مشاركون جدد إلى مسرح السياسة التربوية خلال هذا الوقت: حكام، مدراء مؤسسات تجارية، ومنظمات مهنية.

وكانت أول استجابة في معظم الولايات عبارة عن مناشدة المجلس التشريعي ليأمر بمزيد من المقررات التعليمية ومزيد من الوقت ليُبذل في المدارس، ومزيد من الاختبارات. وفي عام 1986،

على كل حال، طرح اتحاد الحكام الوطني مبادرة سياسية جديدة خمسية، دُعيت «نتائج في التربية» التي ركزت على طريقة إصلاح سُميت «إعادة البناء» (ميرفي، 1990). وقال الحاكم لامار ألكسندر Lamar Alexander من ولاية تينيسي، رئيس اتحاد الحكام الوطني، إن الحكام مستعدون بالقيام بمفاوضات وتنازلات متبادلة. تتولّى الولايات مسؤولية تحديد أهداف عملية التعلم وتشرط الوصول إلى محصلات عملية التعليم. وإذا ضمن المربون وصول الطلاب إلى تقدّم ملموس نحو هذه الأهداف والمحصلات، يُخفّف المسؤولون في الولاية، تلقائياً، الأنظمة السائدة في المدارس والصفوف (اتحاد الحاكم الوطني، 1986). وعندما أطلق اتحاد الحكام الوطني نداءً لدراسة إصلاحات مبنية على تحقيق المحصلات، بدأت منظمات مهنية مختلفة في نشر المهارات التي كانت تتوقعها من الطلاب على مستويات مدرسية مرحلية محددة. وتشابكت الجهود إلى حد أنه في عام 1989، مثلاً، طلبت التوصيات العامة لاتحاد الحكام الوطني إدخال صناعة البناء إلى إصلاحات المناهج التي كانت قد اقترحتها في بداية تلك السنة مجموعات «مثل الاتحاد الأميركي لتقدّم العلوم ومجلس البحوث القومي، واضعة أهداف محصلة الطالب على نحو يُشدّد على مهارات تفكير رفيعة المستوى». (اتحاد الحكام الوطني، 1989).

إصلاح تربويّ حديث في الثمانينيات

حدثت فكرة بسيطة حول هذه الدراما في كنتكي خلال

الثمانينيات من القرن العشرين. وساعدت التقارير حول الإصلاح التي ذُكرت قبل قليل في رفع مسألة التربية إلى قمة جدول الأعمال السياسية في الولاية. وفي عام 1984. الحاكمة مارثا كولينز، التي كانت قد انتُخبت حديثاً، ومراقبة التعليم العام، أليس ماكدونالد، ولجان التربية في مجلس النواب والشيوخ، تنافسوا جميعاً في شرح طريقة للإصلاح المدرسي من أجل كنتكي. كما دفع الزعماء المُتخَبِّين نحو تغيير مدرسي عام جماعات تأييد تشكَّلت حديثاً، أمثال «لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي»، و«سكان كنتكي يؤيدون التفوق في التربية» (برعاية غرفة تجارة كنتكي) وكانت نتيجة القلق في السياسة التربوية خلال هذه السنوات تكوين برامج جديدة، شُرِّعَ معظمها خلال جلسات نظامية للجمعية العامة عُقدت عام 1984 و1986 وفي جلسة خاصة 1985 عُقدت خصيصاً لدعم الإصلاح التربوي (راجع كليميتس 1998).

ومع أن جانباً كبيراً من التشريع ركَّز على تمويل متزايد للمُعَلِّمين ومزيد من المصادر المالية لمناطق المدارس الفقيرة، إلا أن جانباً منه - انسجماً مع الاتجاهات المختلفة في ولايات أخرى - كان يهدف إلى التقييم والزمن الذي يُبذل في الصف من أجل مهارات رئيسية. في عام 1984، مثلاً، طُلِبَ التشريع من المدارس أن تُعَلِّم وتختبر «مهارات رئيسية» في القراءة والكتابة والرياضيات ورسم الكلمات إملائياً وكذلك مهارات البحث والرجوع إلى المصادر، وذلك تلبية للحاجة الملموسة من أجل المزيد من المسؤولية في مجال التربية.

في هذا الوقت، وُضِعَتْ مناهج الولاية بصورة غير رسمية وُبْنِيَتْ على كتب وافقت عليها لجنة الولاية ومقررات دراسية أوصى بها «برنامج الدراسات من أجل مدارس كنتكي». وبناء عليه كَوْنَتْ مديرية التربية في كنتكي جداول للمهارات الضرورية لكل صف وكل موضوع من هذه المواضيع، وتعاقبت مع مؤسسات شهيرة لتكوين اختبار المهارات الضرورية لكنتكي لتقييم إنجازات الطلاب. وفي آخر الأمر، نشرت مديرية التربية في كنتكي دليلاً لمساعدة المعلمين في إنشاء دروس تضع موضع الاستعمال هذه المهارات وتُقَوِّيها. وكانت المهارات التي وُصِفَتْ في هذه الوثائق - حوالي 640 - مهارات رئيسية وعمليات موجهة حسب الظروف. وذلك، يُتَوَقَّع من طالب رياضيات في الصف الخامس، إضافة إلى أمور أخرى، أن «يقرأ أرقاماً تصل إلى المليون» وأن «يكتب كسوراً (مختارة) في أبسط أشكالها» و«يجمع الكسور أو أعداداً كسرية مع مخارج الكسور» (مديرية التربية في كنتكي 1984، صفحة 7) وقد قدّم دليل العمل فقط أمثلة حول المسائل والتمارين التي يمكن أن تشرح المهارات المذكورة. ولم تكن جداول المهارات محاولة لتحديد ما ينبغي أن يعرف جميع الأطفال وأن يقدروا أن يفعلوا على مستويات الصفوف الأخرى.

وفشلت التجربة على نطاق واسع بسبب عدم رضئ المربين على اختبار المهارات الضرورية وقائمة المهارات البدائية. وعلى كل حال، اشتراط الولاية على محصلات الطالب ومن ثم إعطاء المدارس الحرية لتحقيق المحصلات - واعتبار المدارس مسؤولة عن التقدّم -

راقت هذه الأمور لبعض السياسيين، وخاصة الحاكم المشهور، واليس ويلكينسون، الذي انتُخبَ 1987. وقد كوّن ويلكينسون، بمساعدة المشاور التربوي، جاك فوستر، خطة إعادة بناء من عنده. ولكنه أخفق في الحصول على المصادقة عليه في الجمعية العامة 1988. ولما كان غير متأكد حول كيفية إحراز القبول لخطة إعادة البناء ولمعرفه أن قضية روز مع «مجلس من أجل تربية أفضل» أي قضية التمويل المدرسي كانت تُنظر في المحكمة العليا في كنتكي، قرّر ويلكينسون في أوائل 1989 أن يتحرّك من جانب واحد لتنفيذ أجزاء من خطته. فشكّل «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» أي جماعة من المواطنين والمربين يحدّدون إجمالاً ما ينبغي أن يعرف طلاب كنتكي وما يمكن أن يفعلوا عندما يتخرّجون من المدرسة الثانوية، كما يحدّدون كذلك كيفية تقييم ما اكتسبوه من معرفة. وأعلن رئيس المحكمة العليا في كنتكي، مُتَّفِقاً في الرأي مع «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» أن مدارس كنتكي لا تقوم على المساواة أو الكفاءة، وأمر الجمعية العامة أن تعيد كتابة القوانين الخاصة بالتربية وأن تعيد تكوين المدارس العامة في كنتكي. وقد دُعِيَ أمر المحكمة باسم سبع قدرات لجميع الطلاب والذي ترجمه «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» إلى ستة أهداف لعملية التعلم.

قدرات وأهداف ومحصلات: تشكيل توقعات عملية التعلم

وهكذا بدأ «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» مهمة هائلة لتحديد محصلات الطالب وطرائق التقييم، كما افترض المجلس أن

عمله سوف يغيّر تشريع قانون الإصلاح الذي يمكن أن يوافق عليه ويلكينسون والجمعية العامة في النهاية. وعملت خمس جماعات مكوّنة من المربين من المجلس للقيام بالواجب خلال صيف 1989 لتحديد خمسة أهداف لعملية التعلّم لجميع الطلّاب واقترح نظام جديد للولاية لتقييم أداء الطلّاب، إضافة للاختبارات التي تعتمد على استعمال الورق والقلم. واشتملت أهداف التعلّم الستة (مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي، 1989):

- 1 - مهارة تبادل الأفكار والمعلومات الرئيسية من طريق الكلام والكتابة ومهارة في الرياضيات.
- 2 - معرفة وتطبيق مفاهيم ستة مقررات دراسية.
- 3 - الاكتفاء الذاتي.
- 4 - عضوية جماعية مسؤولة.
- 5 - مهارات التفكير وحل المشاكل.
- 6 - إجراء علاقات وروابط عبر المقررات الدراسية وبين المعرفة القديمة والجديدة. وقُدِّمت أهداف عملية التعلّم الستة وتوصيات المجلس في شهر أيلول 1989 إلى جماعة القيام بالواجب التشريعيّة من أجل الإصلاح التربويّ، وهي الجماعة المسؤولة عن وضع مسودة مخطط الإصلاح. وعقب ذلك، دُمِجَت الأهداف الستة في مشروع قانون المجلس النيابي 940، المشهور باسم قانون الإصلاح التربويّ في كنتكي.

وَكَلَّفَ قانونُ الإصلاح «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» أن ينعقد ثانية ويحدّد الأهداف الستة بعبارات ملموسة يمكن قياسها في موعد أقصاه كانون الأول 1991.

وقد لُخِص عمل «المجلس من أجل معايير الأداء» ببراعة في مكان آخر (المجلس، 1991؛ فوستر، 1999؛ ستيفي، 1993). وهنالك رواية مُشجّذة عن هذه القصة تقول إن حوالي 450 من المربين - من معلّمي الصفوف وأعضاء من الكليات والجامعات - تقدّموا بطلبات من أجل الحصول على عضوية في 11 جماعة مختارة من جماعات القيام بالواجب، كما تقول الرواية، إن 125 من هؤلاء الأفراد، إضافة لممثلين من مديرية تربية كنتكي، اشتركوا في هذه اللجان الفرعية. وغالباً ما كانت أفكار جماعة القيام بالواجب أفكاراً صعبة ومثيرة للجدل، وتشترط على كل فئة ألاّ تبحث في تحديد المهارات الأساسية أو الضرورية وإنما في ما يُدعى بالأفكار الهامة لكل مقرر دراسي وتربط هذه المعرفة الهامة بواقع خبرات الحياة. وفي نهاية عمليّة استمرت 18 شهراً، وصفت 11 جماعة من جماعات القيام بالواجب 75 مفهوماً وعمليّة التي حدّدت ما ينبغي أن يَعْرِف جميعُ الطّلاب وما ينبغي أن يكونوا قادرين على عمله. ووُضِعَتْ هذه الأفكار في وثيقة مكوّنة من 250 صفحة ودُعيَتْ «المحصلات موضع التقدير» لأنها حدّدت الأمور الأكثر قيمة لكي يتعلمها الطّلاب. أما التقرير التقني الذي كُتِبَ ليزوّد المربين بمعلومات عما ينبغي أن يتعلمه الطّلاب في ظل قانون الإصلاح التربوي، فكان يحتوي كذلك

على أمثلة عن أكثر من 400 من المهارات الطلابية وأمثلة عن 150 تقييم أداء. وكما يمكن أن يتوقع شخص ما، كان أكثر من نصف المحصلات يتعلق بالهدف 2، الذي يشتمل على مفاهيم أساسية ومبادئ من فئات اختصاصية عريضة: العلوم، الرياضيات، الدراسات الاجتماعية، الفنون والعلوم الإنسانية، والدراسات الحرفية. أما المحصلات الباقية فقد انتشرت بين الأهداف الخمسة الأخرى.

وكما لاحظ فوستر (1999) وآخرون، لقد نشأت الصعوبات المتعلقة بخطط المناهج ليس بعد صدور تقرير «مجلس معايير الأداء المدرسي» بمدة طويلة (1991) وكان حول «أهداف الطلاب في كنتكي والمحصلات موضع التقدير» الذي أصبح في المتناول. وهنالك أمر آخر، بالرغم من أن الخمس والسبعين محصلة موضع التقدير نُوقِشت على نطاق واسع بين المربين ووسائل الإعلام، فإن التقرير التقني ذاته لم يُنشر على نطاق واسع ولا الخلاصة المكونة من واحدة وثلاثين صفحة (التي أُعدت من قبل مستشار التسويق وكتب بلغة الشخص العادي لتصل إلى أولياء الأمور وعموم الجماهير) وإن أحداً لا يعرف عدد المعلمين والإداريين في كنتكي الذين بذلوا الكثير من الوقت من أجل نسخة التقرير التقني، ولكن عدة مئات من الوثائق وُزعت إلى المقاطعات والمدارس. ويُفترض معظم المحترفين المرتبطين بتطوير مناهج كنتكي أن عدداً صغيراً من المعلمين درس هذه الأمور أو عمل بها.

ونشأت مشاكل أخرى عندما حاول مسؤولون في مديرية تربية

كنتكي أن يقدموا إطاراً للمناهج مبني على التقرير . وبموجب قانون الإصلاح التربوي، كان أمام مديرية التربية في كنتكي 18 شهراً بعد صدور تقرير «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» لتقدّم إطار عمل أولي، أما الوثيقة التي قُدِّمَتْ أخيراً في تموز 1993، «التحويل: إطار المناهج في كنتكي» (مديرية تربية كنتكي، 1993) فكانت أطول من تقرير مجلس المعايير (أكثر من خمس مئة صفحة توزعت في مجلدين) وأكثر تفصيلاً إلى حد كبير . ومثل التقرير التقني لمجلس المعايير، صُمِّمَ «التحول» حول الخمس والسبعين محصلة موضع التقدير، وحاول أن يبين في صفحة أو صفحتين كيف نعالج كل محصلة بلغة المنهاج .

بالرغم من أن وثيقة «التحول» أوردت مجموعة من الأمثلة التوضيحية عن الكيفية التي يمكن للعمليات والمفاهيم العديدة المرتبطة بالمحصلات أن تُعَلَّم وتُقيَّم، وبالرغم أن الوثيقة استخدمت عدداً وافراً من الحقائق كأمثلة، إلا أنها أخفقت في تحديد أي الحقائق المرتبطة بكل موضوع اختصاصي أو مقرّر مدرسي كانت هامة وأيها كانت غير هامة . (فoster، 1999) . وقد أدخل هذا الوضعُ فكرةً بين المربين تقول إن الحقائق لم تكن هامة وحلت مكانها مفاهيم وعمليات كأهداف لعملية التعليم . ولم يكن واضحاً كذلك أي علاقة يمكن أن تكون بين إطار المناهج وكتب النصوص المدرسية التي كانت (وما زالت) تُستعمل . وقد استبقى قانون الإصلاح التربوي عملية انتقاء كتب النصوص المدرسية التي استخدمت في الولاية قبل 1990، بينما

وافق مندوب الولاية المعيّن على قوائم من الكتب المدرسية، وهي كتب لم تصدر حسب ما تريد تماماً المناهج في كنتكي.

أضف إلى ذلك، أن عدداً وافراً من معلّمي كنتكي، الذين تدرّبوا من أجل إحراز «تغطية مادية» تقليدية، غير روحية أو عقلية بالنسبة للمناهج أو تحضير المقررات الدراسية، لم يكونوا مُطّلعين على مصطلحات أو طرق التدريس التربوية أو أساليب التقييم المذكورة في وثيقة «التحول». وكانت تعاني وثيقة إطار المناهج كذلك من مشكلة نشرها المحدود، كما هو الحال مع تقرير «مجلس معايير الأداء المدرسي». وقد أرسلت مذكرة تحتوي على المجلد إلى مدير كل مدرسة في كنتكي. ولم يكن هنالك خطة مترابطة تضمّن للمربين في مدارس كنتكي أن يقبلوا ويكيّفوا ويُنفّذوا على نحو كافٍ المناهج المبنية على الأداء.

وأخيراً، وربما أهم أمر نذكره، كانت وثيقة «التحول» مسبوقة بأول جولتين من اختبارات «نظام معرفة النتائج التعليمية». وقد نشأت هذه المشكلة من سياسات قانون الإصلاح التربوي. لقد اشتمل قانون الإصلاح التربوي على جدول مواعيد تطوير المناهج الذي يمكن أن يؤدي إلى وثيقة إطار عمل خلال منتصف 1993، ولكنه ألزم كذلك الولاية أن تتحرّك إلى الأمام لتكوين نظام تقييم يمكن أن يظهر في ميدان العمل ويرسّخ مقاييس رئيسية قبل إتمام المناهج. ونتيجة لذلك، جرت أول جولات نظام معرفة النتائج التعليمية قبل أن يتلقّى معظم المعلّمين أي إرشادات تتعلق بالمناهج، أي دمج المواد

والطرائق الجديدة في الصفوف على نحوٍ أقل بكثير . وحسب جاك فوستر (1999، صفحة 40) تحتاج المدارس المحلية على الأقل ستين بعد نشر إطار المناهج لتعديل البرامج والممارسات .

مع أن هدف مهندسي الإصلاح المدرسي كان يسير على خطوات منطقية، إلا أن تطوير نظام معرفة النتائج التعليمية كان يسير على مسار مختلف عن مسار المناهج . وطبعاً يمكن أن تنشأ المكافأة والعقوبة للعاملين في المدارس من أداء نظام معرفة النتائج التعليمية . ولم يكن واضحاً لعدة سنوات درجة قوة العلاقة بين تقييم نظام معرفة النتائج التعليمية والإرشادات الخاصة بالمناهج التي قدّمتها مديرية التربية في كنتكي . ونتيجة لذلك، يُفضلُ معلّمو كنتكي أن يكرّسوا وقتاً في تنفيذ قانون الإصلاح من أجل خلاصة الفقرات المعلنة لنظام معرفة النتائج التعليمية، التي كانت متوفرة، أكثر من أي وقت يكرّسوه إلى تقرير مجلس معايير الأداء المدرسي أو وثيقة «التحول»، التي كانت مليئة بالألغاز وغامضة أكثر مما ينبغي بالنسبة للعديد من المعلّمين . (مخبر أبالاتشيا التربوي، 1995). كانت نتائج الاختبارات هامة، وكانت مواد المناهج كبيرة، وغالباً ما كان يصعب أن يفهمها أحد أو يعمل بموجبها . ولم يتمكن المعلمون كذلك أن يعرفوا من وثيقة «التحول» المهارات المحددة أو المعرفة التي سوف تُقيّم من خلال نظام معرفة النتائج التعليمية، ولذلك فاز التركيز على الاختبار كطريقة مفضلة للسعي وراء النسخ المنقحة المحلية الأولى للمناهج .

بالرغم من استمرار تنفيذ قانون الإصلاح التربويّ أواسط وأواخر

التسعينيات من القرن العشرين، حاولت مديرية التربية في كنتكي أن تعالج الفوضى المتعلقة بالمناهج. واستجابة لمطالبة المعلمين الصاخبة من أجل إرشادات أفضل حول الحقائق الهامة التي كان يحتاجها الطلاب لمعرفة المزيد من أجل تقييم الولاية، أصدرت مديرية التربية عام 1996 الأبحاث الرئيسية من أجل التقييم، التي سعت أن تقدم مفاهيم محدّدة ومحتوى موضوع البحث والتي ستكون القاعدة من أجل أسئلة نظام معرفة النتائج التعليمية في المستقبل. لم تكن هذه المادة البلمس الشافي لجميع الأمراض التي اشتكى منها المعلمون، ولكنها قدمت المزيد من الإرشاد للمربين الذين كانوا متعطشين للتوجيه في جميع أنحاء الولاية. فأصدرت مديرية التربية نسخة منقّحة لوثيقة «التحول» عام 1995 (مديرية التربية في كنتكي، 1995) وبدأ للبيان أن الأبحاث الرئيسية لفتت المزيد من انتباه المربين في كنتكي.

عُولِجَتْ خلافات حول المناهج إلى حد ما من خلال عمليات سياسية رسمية وغير رسمية. مثلاً، بعض المحافظين في الولاية وخاصة أولئك الذين لديهم حساسية تجاه التجاوزات الحكومية المحتملة المتعلقة بالحقوق الدينية والعائلية، قالوا إن أهداف عملية التعلّم 3 و4 - التي عُيِّنَتْ بالاكتفاء الذاتي والعضوية الجماعية الفعّالة - ارتفعت إلى نوع من التحكّم الفكري مفروض من الولاية. ولقد ظهرت هذه المزاعم في وقت كان المحافظون في ولايات أخرى ينتقدون تلك المحصلات في مجال التربية، على أساس أن المراكز ستفقد السيطرة على التربية، وأن المفاهيم التربوية الصحيحة سياسياً

سوف تُفرض من قبل بيروقراطية الولاية، وأن الإجراء سوف يحل محل المحتوى في المنهاج. وأثناء انعقاد الجمعية العامة في كنتكي عام 1994، أولت الهيئة التشريعية هذه الشكاوى عناية فائقة، وطلبت من مديرية التربية أن تبحث الأمر. واستجابةً لهذا الطلب، ترأس مندوب التربية، توماس س. بوسين، لجنة لمراجعة الخمس والسبعين محصلة موضع التقدير. وخَفَضَتْ وبَسَطَتْ لجنة المراجعة عدد المحصلات إلى سبع وخمسين، وغيّرت تسميتها إلى «توقعات أكاديمية» وبدأ أن تحركات بوسين تُهدى منتقدي الإصلاح التربوي وتقلل من الدعم الذي جمعه. وهكذا بُني النص المنقح لوثيقة «التحول» حول سبع وخمسين محصلة أكاديمية.

دليل على تغيير في المنهاج

في منتصف التسعينيات من القرن العشرين، بدأت تظهر أبحاث ذات علاقة بالتنوع والكمية لتوثيق أثر تعديلات المناهج خلال السنين. قاد مخبر أبحاث التربوي دراسة اشتملت على تحليل الوثائق وسلسلة من المقابلات الجماعية للحصول على رؤية واضحة مع المعلمين والمديرين والأعضاء العاملين من مديرية التربية. وأقام المخبر التربوي الدليل على الشكاوى المنتشرة المتعلقة بفوضى المناهج. وبدأ فعلاً ربط المناهج مع التوقعات الأكاديمية واختبارات نظام معرفة النتائج التعليمية في العديد من المدارس، بسبب شيء مشكوك فيه متعلق بعملية الربط ذاتها، والفوضى المتعلقة بالتوقعات،

وانعدام حسن الاطلاع على عملية كتابة المناهج . ولم يلق المعلمون تدريباً من أجل تكوين المناهج . وعادة ما كانوا يستخدمون المواد التي يأخذونها من كتب النصوص أو إدارات الولاية ويكيّفونها لاستعمالهم الخاص بهم . ولم يكن هنالك وقت كافٍ ليتعلم المعلمون الطريقة الجديدة . وكان التطوير المهني المتعلق بتخطيط المناهج محدوداً وغير متوازن . وإذا اعتمدنا على جدول التوقيت المثالي المؤلف من عامين والذي أتى به جاك فوستر لتنفيذ المناهج التي ذُكرت سابقاً ، فإن هذا ما يُتَوَقَّع من المعلمين أن يكونوا عليه في منتصف العقد . إضافة لذلك ، إن دور مديرية التربية في مساندة المدارس والأقاليم في استراتيجية تقييم مستمر لم يُنفَّذ إلى الدرجة التي قصد إليها مهندسو قانون الإصلاح التربوي .

أُكتسب المربون ، بعد أن مضى منتصف التسعينيات من القرن العشرين ، خبرة تتعلق بقانون الإصلاح التربوي ، وبعملية ربط المناهج ، والتغيير في نظام الاختبارات في كنتكي . ولكن في أواخر التسعينيات من القرن العشرين ، أصبح التقييم المبني على نظام معرفة النتائج التعليمية ونظام المسؤولية معرضين للانتقاد كذلك . (غاسكي ، 1994 ؛ بيتروسكو ، 1997) . وباختصار ، كان للعديد من مربي كنتكي ، ومسؤولي المدارس عدد كبير من الشكاوى ضد النظام . وإضافة إلى قلقهم الذي يقول إن المدارس تلقت أقل مما ينبغي من الإرشادات المنهجية المتعلقة بالتقييم ، فقد اشتكوا كذلك أن التقييم ، وخاصة العمل الكتابي ، كان يَسْتَهْلِك وقتاً أكثر مما ينبغي أثناء السنة .

واشتكى المربون كذلك أن نظام معرفة النتائج التعليمية قلّصت المناهج ولم يعد صالحاً أو معياراً يعتمد عليه لقياس ما كانوا قد علّموه، وخاصة إذا استُخدمت النتائج لإصدار المكافآت والعقوبات. أما تقرير معهد كنتكي من أجل التربية والبحث (1997) فقد انتزع آراء المربين حول نظام معرفة النتائج التعليمية : 69 بالمئة من المعلمين الذين جرى لهم استطلاع لرأيهم كانوا يعتقدون أن نظام معرفة النتائج التعليمية كان ضعيفاً في قياس تقدّم الطلاب حسب التوقعات الأكاديمية، كما اعتقد 67 بالمئة أن مؤشر المسؤولية كان يقيس أداء المدارس على نحو غير عادل. وفي عام 1998 و1999، واستجابة لأمر الجمعية العامة، عملت لجان خارجية مع مديرية التربية، ومسؤولي مجلس تربية الولاية لمراجعة نظام التقييم. وصدر التقييم المنقّح، المعروف باسم نظام اختبار المسؤولية في الدولة، عام 1999، وقد سكّن حتى الآن جوانب كثيرة من القلق حول نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي.

إضافة لذلك، استمرت مديرية التربية في إعادة صياغة مواد المنهاج بلغة يفهمها المعلمون والمدراء وأولياء الأمور على نحو أفضل. وأصدرت المديرية نصاً جديداً للأبحاث الرئيسية من أجل التقييم عام 1999، الذي يعكس تغييراً صيغ على نحو يُوفق بين المنهاج ومعايير أداء متطور للمنظمات المهنية القومية. فضلاً عن ذلك، نُشرت أحدث نسخة للأبحاث الرئيسية من أجل التقييم على الإنترنت من خلال موقع شبكة مديرية التربية، الأمر الذي سيجعلها

أكثر انتشاراً بين جمهور عريض من القراء. ونشرت مديرية التربية كذلك نصاً جديداً حول برنامج الدراسات من أجل مدارس كنتكي. وبدلاً من أن يقدم النص الجديد لبرنامج الدراسات قائمة بأسماء المقررات المدرسية، فقد ربط النص الجديد التوقعات بمعرفة المحتوى ومهارة الإجراء التي ينبغي للصغار أن يكتسبوها على مستوى كل صف في المدرسة الابتدائية والمتوسطة ويصلوا بها إلى القرارات الدراسية الثانوية والأبحاث الأخرى التي سوف تُقيّم من خلال نظام اختبار المسؤولية للدولة. ولذلك يقدم هذا النص نوعاً من سلسلة متصلة، يستطيع المعلمون أن يدخلوا فيها مواد المنهاج التي يطوروها من أجل مقررات دراسية محددة. وقد يكون هذا التغيير هاماً بالنسبة لتطوير المناهج، ولكن لا يزال الأمر مبكراً جداً لمعرفة أثر التغيير على صفوف كنتكي.

منذ ظهور المراجعة العلمية على يدي ماثيو عام 1997، ظهرت عدة دراسات أخرى، ومعظمها بتكليف من معهد الأبحاث التربوية، تسمح لنا أن نقوم باستنتاجات أخرى حول التغير الذي طرأ على المناهج في مدارس كنتكي البالغ عددها أربع مئة مدرسة. وبحثت واحدة من الدراسات في المنهاج وعناصر الإصلاح الأخرى في ثماني عشرة مدرسة متوسطة وثانوية اشتركت في دراسة دامت خمس سنوات. وقد ذكر التقرير ما يلي: «إذا أخذنا النوايا والأهداف بعين الاعتبار، فقد كانت مناهج المدارس المتوسطة والثانوية متفقة مع المحتوى الرئيسي، وفي العديد من الأمثلة والمعايير الإقليمية

والقومية، ربما كانت متفقة مع بعض منها بدقّة أكثر من بعضها الآخر». (غريج وكاسر، 1999، صفحة 1) وذكر المؤلفون كذلك، على نحو غير مفاجئ، أن المدارس التي كان لديها طُلاب يتمتعون بنتائج نظام معرفة النتائج التعليميّة إلى حد نموذجي، (في كل من التقييم الإجمالي وتقييم البحث) انهمكت باستمرار في مراجعة وتحليل المناهج وتحديث بصورة مؤثرة وصريحة حول التمهيد للمناهج، ووضعت توقعات أكاديمية عالية المستوى، وعززت تطبيق مهارات التفكير تجاه الحياة الواقعية، وشاركت الطُلاب في مسؤولية النجاح، وقدمت تركيزاً أكاديمياً متواصلاً تجاه معايير أرفع مستوى. بعبارة أخرى، إن مدارس كنتكي الناجحة هي تلك المدارس التي أخذت موقفاً جدياً نحو ما ينبغي أن يعرفه الطُلاب وما ينبغي أن يقدروا أن يفعلوه.

هنالك دليل آخر يدعم نتائج دراسة تقول إن عدداً وافراً من مدارس كنتكي تتقدّم إلى الأمام بالنسبة إلى التمهيد إلى المناهج. مثلاً، خلال منتصف التسعينيات من القرن العشرين، راجع المعلمون الذين يتدربون في مديرية التربية في كنتكي الخطط الموحدة لعدد وافر من المدارس والأقاليم في أنحاء الولاية. وقد برز بوضوح النشاط المبذول حول التمهيد للمناهج بين مخططات تلك الأقاليم، وهيمنت تقريباً على جدول مواقيت الأعمال في بعض الجهات المحلية. مديرية التربية في كنتكي، مكتب القيادة والتطوير المدرسي، 1998، ودائرة المساندة الإقليمية، 1998). ومع أن التمهيد للمناهج تحدّ

متواصل، يُقَرُّ المعلّمون، والمديرون والمراقبون وأعضاء المجلس المدرسي أن النجاح في تقييم الولاية يتوقف إلى درجة كبيرة على هذا النشاط .

ويأتي دليل آخر حول تنفيذ المناهج وذلك من حضور ومشاهدة دروس سنوية برعاية دائرة المسؤولية التربوية في كنتكي ومن دراسة حديثة لسكان كنتكي . وقد قام الأعضاء العاملون في دائرة المسؤولية التربوية بحضور ومشاهدة دروس لسنوات عدة في مسعى لجمع معلومات شاملة حول تنفيذ قانون الإصلاح التربوي . في عام 1997، شاهدوا 129 حصّة دراسية - في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية - ووجدوا أن جميع الدروس تقريباً ترتبط بأهداف التعلم في كنتكي والتوقعات الأكاديمية . ووجدوا كذلك أن 67 بالمئة من الدروس كانت تنشأ من وثيقة «التغيير» وأن 77 بالمئة من الدروس كانت تُستخدم المحتوى الرئيسي من أجل التقييم . (دائرة المسؤولية التربوية) وفي عام 1997، زار مراقبون 53 غرفة صف في المدارس الابتدائية ووجدوا أن 60 بالمئة من الدروس كانت تعكس المحتوى الرئيسي من أجل التقييم وأن 47 بالمئة منها كانت تعكس وثيقة التغيير (دائرة المسؤولية التربوية، 1998) . وحسب هذا الدليل، بينَ الثلثين والثلاثة أرباع من غرف صفوف الولاية تحتوي على مواد منهجية تتفق على الأقل مع مناهج الولاية الموجهة للإصلاح على نحو مهلهل . وتنسجم هذه النتائج كذلك مع نتائج بحث قام به ويلكيرسون (1999) متعلق بأعضاء المجلس المدرسي، المديرون، والمعلّمون، وأعضاء

من الجمهور . وكان يقوم أحد أهداف هذا البحث على تحديد التغيير في القدرة على فهم ما يتعلم الطلاب في المدارس العامة في كنتكي . وقد اعتقدت نسبة كبيرة من الذين شملهم البحث أن أداء الطلاب في الكتابة والتفكير وحل المسائل والقراءة ومهارات الكمبيوتر قد تحسّن بعض الشيء أحياناً أو كثيراً خلال السنوات الخمس السابقة . ولمست نسبة صغيرة من هؤلاء (فوق النصف) تحسناً في معرفة المقرر المدرسي الأساسي ومهارات معرفة الرياضيات . ولذلك تربط هذه الدراسة إدراك الطلاب المحسّن بالعمل الجدي لإعادة صياغة المنهاج من خلال قاعدة المعايير والأداء .

وتُبيّن درجات نظام معرفة النتائج التعليمية، والتقييم القومي للتقدّم التربوي، وامتحان اختبار المسؤولية، أن المدارس كانت تُعنى بتطور المناهج . في 1999، أصدرت لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي مراجعة تُعتبر الأشمل حتى الآن حول نتائج التقييم . وتري هذه المراجعة أن هنالك تحسناً كبيراً في نسبة طلاب كنتكي بعد أن أحرزوا إنجازات في أعلى الفئات في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية، وخاصة في القراءة والرياضيات والدراسات الاجتماعية - علماً أن تحسّن درجات المدارس المتوسطة غالباً ما يتخلف وراء درجات المدارس الابتدائية والثانوية في جميع الأبحاث ما عدا الرياضيات . وما كان للتحسّن الكبير في عدة مواضيع أن يتحقّق لولا العناية الفائقة لمسؤولي المدرسة التي أولوها للمناهج، وعملية التعليم، ونتائج التقييم . وعلى نحو مشابه، يُظهر التحليل أن نتائج التقييم القومي

للتقدم التربوي كانت تتحسن. وقد تجاوز طلاب كنتكي المتوسط القومي في القراءة وهم يقتربون الآن من المتوسط القومي في الرياضيات والعلوم. ونتيجة لذلك، انتقل طلاب كنتكي من مجموعة الأداء الأخفض في الولاية حسب مقاييس التقييم القومي للتقدم التربوي إلى مجموعة الأداء المتوسط. ونقول ثانية، يشير هذا الانتقال أن تغيير المناهج قد تحقق في مدارس كنتكي، كما بدأ تغيير كهذا أن يُثمر بلغة الأداء الأكاديمي.

ويُظهر دليل من دراسات مطولة حول المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية عَبرَ الولاية (كريج وكاسر، 1999؛ بيتروسكو، 1999) أن التمهيد المتواصل للمناهج لا يتعلق بأداء الطلاب فقط، وإنما هنالك أيضاً تنوع كبير في درجة تغيير المناهج ضمن وبين المدارس. وواقع هذا التنوع في قدرة المدارس في تنسيق مناهجها مع المعايير الجديدة للأداء، يتضح بالتنوع الواسع في أداء الطلاب المحسن عبر الولاية حسب تقييم جرى في طول الولاية وعرضها. ويؤكد، مثلاً، تحليل معطيات نظام معرفة النتائج التعليمية في مركز بالاتشيا لجامعة كنتكي والذي نقله لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي (1999، صفحة 14) أن المدارس في المناطق 6 (جنوب وسط كنتكي) و8 (جنوب شرق كنتكي) و3 (إقليم جيفيرسون - لويسفيل) - كما كان متوقعاً - أي المناطق التي يسكنها الطلاب المعتمدون إلى أبعد الحدود - تنخفض نتائج المدارس حسب المؤشر الأكاديمي إلى ما دون متوسط الولاية وكذلك دون متوسط أقاليم وسط كنتكي وشمال

وسطها وغرب وسطها. وينبغي أن نلاحظ أن المدارس في جميع أقاليم الولاية قد تحسنت في ظل نظام قانون الإصلاح التربوي. إلا أن الأقاليم ذات النتائج المنخفضة إلى أبعد حد، لم تسد الفجوة في النتائج بينها وبين أقاليم الولاية ذات الأداء الأفضل.

أضف إلى ذلك، تواجه المدارس في كنتكي مهمة صعبة على نحو متزايد وهي نقل نسب كبيرة من الأطفال من أداء فئة «المتدرب» إلى أداء فئة «الماهر» حسب تقييم الولاية. وقد قام تقييم كنتكي على معايير فئات يشبه أداؤها التقييم القومي للتقدم التربوي: فئة المبتدئ، وفئة المتدرب، وفئة الماهر، وفئة الممتاز. وتنتمي درجة 100 إلى فئة الماهر، ولكي تصل مدارس كنتكي إلى أهداف تستغرق عشرين سنة حسب قانون الإصلاح التربوي، على الطلاب أن يصلوا إلى معدل 100 - ويمكن إنجاز هذا العمل الفذ، إذا أصبح معظم الطلاب من فئة «الماهر» في جميع الأبحاث - (بضع نتائج التي تصل إلى 140، في فئة الممتاز، يمكن أن تتعادل مع بعض نتائج في فئة المتدرب) ودرجات الفهرس الأكاديمي التي وصلت إلى هذه النقطة ناشئة إلى حد كبير عن المدارس التي ترفع نسباً كبيرة من الطلاب من فئة المبتدئ إلى فئة المتدرب، علماً أن نسب فئة الماهر قد تحسنت كثيراً على مستوى المدرسة الابتدائية والثانوية في مقرر القراءة والرياضيات والدراسات الاجتماعية. وإن نقل نسب كبيرة من الطلاب من مستوى المتدرب إلى مستوى الماهر، يمكن أن يأخذ، على كل حال، من المنهاج وثورة التعليم أكثر مما يمكن لمربي كنتكي أن يعرفوه جيداً،

ولا يزال هذا الأمر التحدي العميق إلى أبعد الحدود الذي يواجه المجتمعات المدرسية للولاية .

من الجدير بالانتباه، لا شك، أن أحداً أو جماعة لم يأخذ على عاتقه دراسة مبنية على قاعدة عريضة أو على نطاق واسع أو ألقى نظرة شاملة على المناهج التي تم تنفيذها عبر الولاية . ويمكن لمثل هذه الدراسة أن توضح لنا أموراً لا نعرفها، وقد تكون مكلفة للغاية بحيث يمكن أن تتوقف، ويمكن أن تكون تبديداً للوقت . ولن تُقارن نتائج هذه الدراسة بأي دراسة رئيسية لمنهاج كنتكي في عهد ما قبل الإصلاح لأن دراسة كهذه لم تتم في يوم من الأيام . وعلى كل حال، إلى أن يتم التحقيق في مثل هذه المسألة التي تهم الرأي العام، ينبغي أن يقوم تقدير درجة تنفيذ المناهج الجديدة في كنتكي على دراسة الواقع، وعلى الاستنتاجات التي تحصل عليها من الأبحاث، وعلى مشاهدة الدروس في غرفة الصف، ونتائج الأداء المدرسي .

وباختصار، هنالك دليل يقول إن المناهج في مدارس كنتكي قد تغيرت، بدرجات مختلفة، منذ حلول قانون الإصلاح التربوي . وقد أظهر أحدث استطلاع للرأي قام به معهد كنتكي للبحث التربوي أن أربعة من كل خمسة معلمي، وأولياء المجالس المدرسية، وأعضاء المجلس المحلي يعتقدون أن معايير إنجاز الطلاب، وقواعد تقييم الأبحاث الرئيسية تجري على نحو مقبول أو على نحو جيد تجاه تحسين عملية التعليم أو التعلم، ويعتقد 90 بالمئة على الأقل من المديرين أن هذه هي الحقيقة الواقعة (صفحة 24) (ومن المشوق حقاً

أن 57 بالمئة فقط من أولياء الأطفال في المدارس العامة و52 بالمئة من عامة الناس أن هذه هي الحقيقة الواقعة - وربما تعود هذه النتائج إلى نقص في معرفة الأبحاث الرئيسية أو أهمية ذلك في وصف المنهاج). يعتقد 90 بالمئة تقريباً من أولياء المجلس المدرسي والمربين أن اتخاذ القرارات التعليمية يجب أن تتخذ على مستوى المدرسة. ومما يدعو للسخرية، على كل حال، أن أكثرية المديرين (57 بالمئة) والمعلمين (51 بالمئة) من العينة التي تم استطلاع رأيها، تدعم فكرة تقول إن الولاية ينبغي أن تكون منهاجاً لجميع أنحاء الولاية لكل مستوى صف (صفحة 40). يُظهر هذا الأمر أن المربين لا يزالون يقاومون نزاعاً بين كونهم مسؤولين عن تقرير ما يُعلمون وما يطلب منهم الآخرون ما عليهم أن يُعلموا بالضبط، أي الاستقلال من جهة وما يُفرض عليهم من جهة أخرى. إنهم يتمنون أن يكون لهم استقلال كبير بالنسبة لمحتوى المنهاج، ومع ذلك، وفي الوقت ذاته، إنهم يفضلون منهاجاً ثابتاً حتى يكون لهم ثقة كبيرة في عملية التعليم، وخاصة إذا كانوا مسؤولين عن عملية تعلّم الطلاب المبنية على اختبارات الولاية.

دروس قاسية من ثورة بطيئة

ماذا تعلّمت كنتكي من خبرتها الطويلة وأحياناً الخشنة في ما يتصل بإصلاح المناهج. أولاً يبدو أن المسافة بين نظرية الطريقة المبنية على المعايير تجاه التعليم والممارسة الفعّالة لا تزال مسافة

كبيرة. إن كلمة «حدد»، مع أن تحديد ما ينبغي على الطلاب أن يعرفوا وما ينبغي عليهم أن يفعلوا في أعمار وصفوف مختلفة، بعدئذ قياس التقدم تجاه أهداف الأداء، لا تزال جذابة إلى العديد من سكان كنتكي، ومع ذلك إنها مهمة مثبطة للعزيمة أن نضع معايير بلغة مفهومة ونكوّن منهاجاً قوياً (غير إلزامي). ومع أن محصلات الطالب (التوقعات الأكاديمية السبعة والخمسون) انبثقت من عملية مشتركة وصريحة، فإن قلة قليلة من المعلمين والمديرين يعرفون كيف يترجمونها إلى ممارسة. إن مواد بنية منهاج مديرية التربية في كنتكي - نصوص وثيقة التحول، والأبحاث الرئيسية للتقييم، وبرنامج دراسات من أجل مدارس كنتكي - لم تقدّم ذلك النوع من المساندة التي كان يبحث عنها معظم المعلمين والمديرين، على الأقل بقدر ما كان يُعنى به مربوا كنتكي. علاوة على ذلك، لم تتمكّن مديرية كنتكي أن تقدّم التدريب والموارد الأخرى لمساندة أغلبية أصحاب المهن المدرسية للإفادة على نحو أفضل من هذه الوثائق لتحسين التعليم. لقد اضطر المربون أن يعملوا قدر استطاعتهم في ظل الظروف، وكانوا يرجعون أحياناً إلى كتاب دليل المنهاج، ولكن غالباً ما كانوا يعتمدون على حدسهم الخاص بهم والكتب الموافق عليها، وال فقرات المنشورة من تقييم الولاية وذلك لتكوين دروسهم الخاصة بهم.

من الضروري أن نرى ما إذا كانت ستمكن مديرية كنتكي للتربية من تزويد المعلمين بمزيد من المواد والموارد المساندة أم من كتب صعبة غير عملية لتوجيه التعليم المحسّن. لسوء الحظ، ليس هنالك،

كما يبدو، جماعات خارجية أو منظمات تكرّس نفسها لتقديم نشرات أو كتيبات حول الأبحاث الرئيسية أو مواد متعددة الوسائل الإعلامية لمعلّمي كنتكي أو تقديم أمثلة تُحتذى لدعم الأمثلة الأخرى التي وضعها أخصائيو المناهج في مديرية تربية كنتكي. ومن الممكن أن مثل هذه القدرة يمكن أن تنبثق في السنوات القادمة. ومن المشوق أن واحدة من وسائل المنهاج الأكثر انتشاراً كانت عبارة عن مجموعة من بطاقات متعددة الألوان، مساحة البطاقة الواحدة ثلاث بوصات مربعة، سُجِّل عليها مفاهيم مأخوذة من الأبحاث الرئيسية للتقييم، وتقابل الألوان المختلفة المواضيع المختلفة. وقد انتشرت هذه المجموعة البسيطة من البطاقات، التي كوّنها اتحاد مجالس المدارس في كنتكي، انتشاراً واسعاً بين المعلّمين وأولياء الأمور في مجلس المدرسة الذين يستطيعون أن يرتبوا البطاقات ويعيدوا ترتيبها ثانية، عند الضرورة، لفهم «جريان» الأبحاث الرئيسية. وهذا يُظهر أنه يمكن للفقرات الموجهة للمستهلك أن تجد بيئة تسويق في كنتكي. وعلى نحو مشابه، يمكن للإنترنت أن تقدم سُبلاً جديدة لتوجيه فعّال للمناهج في كنتكي. علماً، أنه يصعب أن نتنبأ بمستقبل هذه التقنية وتوفرها واستخدامها.

هنالك درس ثانٍ وربما أكثر أهمية حيث يقول: إنه أمر غير واقعي، في أحسن الأحوال، أن نتوقع من المعلّمين والمدارس أن يقوموا بتصميم المنهاج إذا قدمنا لهم توجيهاً ضئيلاً، ولم نقدّم لهم مصادر مالية هامة تُدفع للمعلّمين كي يقوموا بذلك. ومن جهة

أخرى، أنفقت كنتكي 10 مليون دولار في السنة لتكوين نظامها للتقييم والمسؤولية، واستخدمت أعداداً كبيرة من الأفراد ومتعهدين خارجيين من أجل هذا المسعى. ولم يتدرب المعلمون جيداً لكي يطوروا المناهج، وعلى الولاية أن توظف مبالغ ضخمة من المال لتشكّل ملاكاً من كُتّاب البرامج ماهرين ورفيعي المستوى. إذا أمكن في ظل قانون الإصلاح التربوي أن يتكون على نحو سريع منهاج للولاية يقوم على الأمر الواقع وأن ينتشر بصورة حسنة، وإذا توفرت المصادر المالية لتمديد عقود التعهدات من أجل ربع إلى نصف مربى الولاية، لمدة شهر أو شهرين كل عام، لكان من المحتمل إلى أبعد حد أن تتحقّق التوقعات المنهجية بالنسبة للإصلاح. وتحت هذه الظروف، على كل حال، وُضِع المعلمون في موقف مستحيل، حيث أرغموا أن يستجيبوا إلى تقييم جديد غريب دون توجيه أو إرشاد، وفيما بعد، وبتوجيه ولكن بدون المصادر المالية أو التدريب لمواجهة التحدي. وفقط في السنوات الأخيرة من التسعينيات من القرن العشرين، أدرك عدد وافر من المربين العلاقة بين بُنى المناهج التي نشرتها الولاية، وتقييم الولاية المتنامي دائماً، ومعايير الأداء التي ذُكرت بوضوح في بداية تنفيذ الإصلاح. وباختصار، يمكن أن يكون للمعايير معنى ضئيل في إطار اختبارات هامة، إلا إذا رأى المعلمون أو حتى يروا المعلمون هذه العلاقات ويكون لديهم الوقت والمصادر المالية كي يستجيبوا على نحو لائق.

إن خبرات كنتكي ومحاولاتها الفاشلة لتزويد المربين بالتوجيه

والإرشاد لتنفيذ عملية تعليم تحقق توقعات المصلحين ليست حالة فريدة من نوعها. راجع كوهين (1995) مساعي عدد من الولايات بدءاً من منتصف الثمانينيات من القرن العشرين إلى عام 1994 لتقديم إرشادات تتعلق بسياسة عملية التعليم. يلاحظ كوهين مع أنه كانت هنالك حركة عريضة تجاه عملية تعليم طموحة معقولة، إلا أن مساعي الإصلاح قد كوَّنت الكثير من التنوع في فهم المنهاج وأدت إلى ترابط أقل. واعتبرت عدة عوامل الأسباب الكامنة وراء التنوع المتزايد في توجيه عملية التعلم على مستوى الولاية، والمستوى المحلي، ومنها الخلافات بين سياسة الولاية والسياسة المحلية، طبيعة الأنظمة المدرسية المتفرقة، الآراء المتضاربة التي تصدر عن الجماعات المختلفة. وبالرغم من الزيادة في المساعي السياسية والإدارية المتصلة بتوجيه عملية التعليم، إلا أن تقدماً ضئيلاً قد تحقق لزيادة القدرة من أجل التعليم. ويتفق كوهين مع الآخرين عندما يقول: إن تغيير المنهاج لا يمكن أن يتقدم إلى الأمام فقط بإحداث المعايير والتقييم، وإنما اطلاع المعلمين، والتقييم المهنية، والالتزامات، وكذلك المصادر المالية الاجتماعية التي تُزيل العقبات أمام عملية التعلم، هي الأنظمة الأساسية التي تتفاعل وتتضافر لإحداث عملية التعليم. أما المعرفة، والتقييم المهنية، فهي العناصر الأساسية التي تنظم التطبيق والممارسة.

وإذا توقّر هذا الإطار، فإن تحسّن كنتكي في تعليم الكتابة قد يزودنا بقاعدة خبرة من أجل تقدّم من المعرفة لتكوين المزيد من

الطُّرق الفعّالة تجاه عمليّة التعليم والتعلّم. وقد تطورت معايير أداء الكتابة لدرجة أنه أصبح للمعلّمين في الولاية وسيلة لمعرفة عمل الطلاب والتي تبين أمثلة عن الأداء رفيع المستوى أو المعتدل أو الضعيف في مراحل مختلفة من تطوير الكتابة. وقد أحدثت هذه الوسيلة ردود فعل إيجابية من المعلّمين في الولاية، ولذلك شكّلت مديرية التربية في كنتكي حملة لاكتشاف كيف لهذا الأداء المميز أن يتكوّن في المواضيع الأساسية الأخرى.

إذاً، بالرغم من أن تغيير المناهج في كنتكي خلال الأعوام العشرة الماضية لم تتلاءم مع توقعات من صاغوا قانون الإصلاح التربوي، إلا أن الفشل والنجاح في تطوير المناهج يحتاجان دراسة متأنية وتحليلاً دقيقاً. إن التعلّم من الماضي هو الأساس لنضمن لجميع الأطفال الفرصة كي يتعلموا في المستقبل.

تحديات أمام تنفيذ برنامج المدارس الابتدائية في كنتكي

جيمس راش

برنامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة الذي أبطل تحديد مستوى الأطفال حتى الصف الرابع، اقترحه مَنْ صمَّم الإصلاح المدرسي في كنتكي وذلك لإلغاء احتمال الرسوب في السنوات المبكرة من التعليم الرسمي للأطفال. إن الأطفال، كما قال المصلحون، يتعلمون بمعدلات مختلفة وبطرائق مختلفة، وخاصة في الأعمار الصغيرة. كما اعتقدوا أن جميع الأطفال يمكن أن يُهيئوا من خلال ممارسات تربوية ملائمة ومتطورة من أجل الدخول للصف الرابع مع أقرانهم. وبعد صدور الأمر بالإصلاح، اعتنق المختصون في مديرية التربية هذا المفهوم، وقام الاتحاد القومي من أجل تربية الناشئين بنشر إطار عملية التعلم عام 1998. وأصبح إطار هذا الاتحاد قاعدة لتحديد وتعريف سبع صفات هامة للبرنامج: ممارسة ملائمة

متطورة، وضع الأطفال في فئات متعددة الأعمار من أجل عملية التعليم، تقدّم مستمر، استخدام تقييم حقيقي، استخدام طرائق نوعية، عمل فريق مهني، ارتباط إيجابي للأولياء مع مديرية التربية في كنتكي. (مديرية التربية في كنتكي) (1991، صفحة 30 - 41).

رأى زعماء الإصلاح في كنتكي في الأمر الذي صدر من أجل المدارس الابتدائية عنصراً هاماً في خطة ثورية من أجل إعادة بناء المدارس العامة في الولاية. قبل عام 1990، كان وضع التربية في حالة يُرثى لها: هجر المدرسة بمعدلات عالية، أداء ضعيف لطلاب كنتكي حسب اختبار الإنجاز القومي، مساندة مالية محدودة للمدارس (لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي، 1999، صفحة 4). ومن أجل إعداد صغار كنتكي لتحديات ومتطلبات عصر المعلومات، كان ينبغي اتخاذ تغيير مبكر في العملية التربوية، وكانت نقطة البداية الصفوف الابتدائية الأولى. ومن أجل هذه الغاية، أمر زعماء الولاية بتغيير المناهج الأولى للمدارس الابتدائية، وطرائق التعليم، وممارسات التقييم التي حثّت معلّمي كنتكي أن يُحدّثوا تغييراً هاماً في ممارساتهم. ويصف هذا الفصل آثار هذه الأوامر على كلّ من برنامج المدارس الابتدائية (المعلومات) ونتائج إنجاز طلاب المدرسة الابتدائية (المردود). ويُختتم الفصل ببعض التوصيات المقترحة من قبل خبرات كنتكي المتعلقة بالإصلاح المدرسي.

أهداف برنامج المدرسة الابتدائية

كان الهدف الأساسي لقانون الإصلاح التربويّ عام 1990 أن

يُضمن لكل الأطفال في كنتكي الفرصة نفسها ووسيلة الوصول إلى تربية كافية. وللوصول إلى هذا الهدف، كان يُتوقع من المدارس في كنتكي أن تساعد جميع الطلاب للوصول إلى مستوى عالٍ من الإنجاز. (فoster، 1999، صفحة 68). وبعد أن درس زعماء الولاية الحاجات الضرورية لتحقيق هذه الأهداف، توصلوا إلى اتفاق من خلال تنظيم أعلنه الحاكم ويلكينسون، وقرروا أنه ينبغي تغيير البنية المدرسية بالذات لإعطاء المعلمين المزيد من المرونة في عملهم مع طلاب لهم قدرات مختلفة، وأنماط مختلفة من عملية التعلم واهتمامات متعددة. (فoster، صفحة 70). وقد أرشد هذا الرأي الوجداني لجنة المناهج من جماعة القيام بالواجب من أجل الإصلاح التربوي، المكلفة بالشروع بتنفيذ قانون الإصلاح التربوي أن تقترح ما يلي: «غض النظر عن الفوارق في العلاقات المدرسية حتى دخول الصف الرابع. ويلغي هذا الإجراء احتمال «الرسوب» في مرحلة رياض الأطفال أو الصف الأول. وهكذا تمتد المدرسة الأساسية من سن 4 إلى سن 9 تقريباً، إضافة إلى إعداد جميع الصغار لدخول الصف الرابع في سن 8 - 10» (هيئة البحث التشريعي، 1990، صفحة 65). وقد صيغت هذه اللغة، التي طالبت بوجود مدرسة ابتدائية غير متدرجة في كنتكي، على شكل نظام للولاية، فرضه قانون الإصلاح التربوي. وقضت قوانين وأنظمة الولاية أن ترفع مناهج المدرسة الابتدائية أهداف التربية للولاية، كما ينبغي على الممارسات التعليمية

في برنامج المدارس الابتدائية «أن تَحُثَّ وتربي الأطفال على ثقافات متعددة وأن ترعى حاجات الأطفال الاجتماعية والعاطفية والبدنية والجمالية والعقلية» (فoster، 1999، صفحة 74).

ويقوم الافتراض الرئيسي لهذا النظام على فكرة تقول: إذا وضعنا أطفالاً من أعمار وقدرات مختلفة في الصف نفسه، سيضطر المعلمون أن يتخلّوا عن الممارسات التقليدية في حصة تدريس تتمركز على المعلم. وبدلاً من ذلك، لن يكون للمعلمين من خيار إلاّ تشغيل الطلّاب في دروس عمليّة نشيطة تؤدي إلى نجاح أكاديمي. وفي نظام غير متدرّج، يتعلّم الأطفال في المدرسة الابتدائية حسب تطوّرهم، وليس حسب التوقعات المنتظرة من مستوى الصف. وعندما يكون الأطفال مستعدين للصف 4 فإنهم سيكونون مناسبين لذلك المستوى. وبما أنه لن يكون هنالك تحديد للصف (مثل الصف الأول، الصف الثاني، وهكذا...) في المدرسة الابتدائية، فلن يبقى الطلّاب في الصفوف الأولى، وبدلاً من ذلك، سيتقدم كل طالب إلى الصف الرابع عندما يحين الوقت المناسب. ونتيجة لذلك، ستُلغى الوصمة المرتبطة بالرسوب في الصفوف الأولى. وبسبب العلاقة القوية بين الرسوب في الصفوف الأولى وهجر المدرسة، كان يأمل زعماء الإصلاح أن المدرسة غير المتدرجة ستساعد في النهاية في تخفيض معدل هجر المدرسة في كنتكي (مديرية التربية، 1991، صفحة 28).

ولكن الانتقال إلى هذا النموذج الجديد للمدارس الابتدائية

يشتمل على أكثر من تغيير بنية المدرسة . فقد قامت لجنة تُدعى الفريق الأم للمدارس الابتدائية بدراسة طويلة الأمد حول أهداف المدرسة الابتدائية ومبادئ عملية التعلم التي يمكن أن تساعد الطلاب في تحقيق تلك الأهداف . واشتمل الاستعلام على مراجعة الوثائق، وخبراء في الاستشارات، وزيارة مواقع حيث كانت برامج المدارس الابتدائية غير المبتوت فيها جاهزة للقيام بالمهمة . وبعد مقارنة ما عرفوه من هذه المصادر المتعددة، توصّلت اللجنة إلى اتفاق جماعي في الرأي حول خصائص «وضع برامج متعددة» للمدارس الابتدائية . وكما قالت اللجنة «بدأنا نشير إلى هذه الخصائص كمميزات هامة، وبالرغم من أن القائمة قد طرأ عليها تنقيح واختصار، فإن فكرة أي نوع من الخصائص ينبغي أن تتضح في برنامج يعكس البحث الجاري والممارسة . . . ساعدتنا في تكوين رؤية عن كيف ينبغي للمدارس في كنتكي أن تنظر إلى نقطة ما في المستقبل» (مديرية التربية في كنتكي، صفحة 37، توكيد في الأصل).

تنفيذ الميزات الهامة

سرعان ما نالت الميزات الهامة التي تكوّنت على يد الفريق الأم للمدارس الابتدائية الموافقة الرسمية للهيئة التشريعية في كنتكي، وصيغت على شكل قانون، ودخلت مرحلة التغيير . ويضع المستند القانوني 1.7 قائمة بالميزات الهامة، إضافة إلى وصف لكل ميزة تمثّل استراتيجيات يمكن أن تختارها مدرسة لدمجها في خطة عملها لتنفيذ برنامج المدرسة الابتدائية .

المستند القانوني 1.7

الميزات الهامة لبرنامج مدارس كنتكي الابتدائية

1 - ممارسات تربوية ملائمة متطورة

- استخدام مناهج متكاملة.
- تشجيع المشاركة النشطة للطفل وتفاعله واستكشافه.
- توازن الأنشطة المتعلقة بتوجيهات المعلم ومبادرات الطفل.
- تطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة، كاللغة السليمة، تعلم التعاون مع الآخرين، تدريب وتعليم بين الأقران، تعليمات رئيسية، مشاريع، مراكز تعلم، أنشطة تعلم مستقلة، وهكذا.
- تكوين مجموعات مرنة، وإعادة التجميع من أجل تعليم مبني على الاهتمامات، ونمط التعلم، وحل المشاكل، وتعليم مهارة قصيرة الأمد، وتقوية، مع توفر هدف أو كيفما اتفق، وهكذا.

2 - صفوف متعددة الأعمار والقدرات

- مجموعات متغيرة الصفات.
- حدود مرنة من الأعمار.
- السماح بالتجمع العائلي.

3 - تقدم مستمر

- إتاحة الفرصة للطلاب بالتقدم بسرعتهم الخاصة بهم حسب تقييم دقيق.
- المحافظة على التكيف نحو النجاح.
- إقامة نظام غير تنافسي للحصول على الكافآت.
- توثيق تقدم التلاميذ من خلال سجلات لسيرتهم الشخصية، وملاحظة أعمالهم، وملفات خاصة بهم، ودفاترهم، وأشرطة الفيديو، وأقراص الكمبيوتر وهكذا.
- تدريب الطلاب غير المترفعين أو الراسبين.

4 - تقييم دقيق

- يجري باستمرار في بيئة غرفة الصف .
- يعكس خبرات حقيقية عن عملية اكتساب المعرفة .
- يؤكد على التباحث، والملاحظة، واختبار عينات أعمال متعددة ومتنوعة، وهكذا . .
- يوثق التطور الاجتماعي والعاطفي والبدني والجمالي والعقلي .

5 - أساليب تحقق نوعية

- استخدام تحقيقات تقوم على الوصف أو السرد وعلى قاعدة متطورة .
- صورة لسلسلة متصلة عن تقدّم التلاميذ .
- أشكال متنوعة، مثل الملفات، والدفاتر، وأشرطة الفيديو، والسّير .

6 - عمل فريق مهني محترف

- يضمن وقتاً نظامياً للتخطيط والمشاركة .
- يستخدم أنظمة لإلقاء محاضرات تعليمية متنوعة، مثل تعليم جماعي، تعليم تعاوني، تدريب الآخرين، وهكذا . .
- يؤكد على تواصل نظامي بين جميع العاملين في المهنة .

7 - مشاركة إيجابية لأولياء الأمور

- تشجيع المشاركة بين المدرسة والبيت .
- تعزيز المشاركة بين المجتمع والمدرسة .
- تسهيل التبادل المستمر للمعلومات .

ويرعى هذا القسم الأوامر الشرعية الأولى للمدارس المتعلقة بمدارس كنتكي الابتدائية وذلك بالتحدث عن تنفيذ عدد مختار من الميزات الهامة. ولم تُنفذ جميع الميزات الهامة بالدرجة نفسها. فعدد منها (مثل عمل فريق مهني) تمّ تنفيذه تماماً، وبعض منها (مثل التقييم الدقيق) تمّ تنفيذه جزئياً، وأُهمّل ما بقي من الميزات بسبب المقاصد والأهداف الجديدة. ومن الصعب، بسبب هذا التنفيذ المتفاوت، أن نُعمّم آثار هذه الميزات كمجموعة.

لقد اعتمدت على مصدرين رئيسيين من أجل التقييم الذي قدمته في هذا القسم: أبحاث وكتابات علماء درسوا الإصلاحات المدرسية في كنتكي؛ ومشاهداتي الخاصة لعينة من مدارس كنتكي خلال فترة سبع سنوات. وتركزت ملاحظاتي على عدد صغير من المدارس في شرق ووسط كنتكي، وقد أعطتني هذه الزيارات فرصة للتحدث مع أولياء الأمور، والمعلمين، والإداريين، ومشاهدة ممارسات تعليم واقعية.

وضع الطلاب في مجموعات

بموجب جدول أعمال الإصلاحات الذي قدمته مديرية التربية في كنتكي والذي صدر كقانون من قبل هيئة كنتكي التشريعية، كان من المتوقع من المدارس الابتدائية أن تنشئ صفوفاً متعددة الأعمار تحتوي على حدود مرنة للأعمار ومجموعة متعددة الصفات، وأراد واضعو برنامج المدارس الابتدائية من المعلمين أن يستخدموا الصفوف متعددة الأعمار والقدرات على نحو مرن، معتمدين على

قرارات تشكّلت على مستوى البناء المدرسي المستقل وذلك لتحديد كيف ينبغي وضع الطلاب في مجموعات أو فئات . وعلى كل حال، لم يسمع المعلمون الذين زرتهم في كنتكي في بداية فترة الإصلاح هذه الرسالة . وقال البعض بثقة إن السياسة الجديدة كانت تعني بالنسبة إلى كل صف في المدرسة الابتدائية مُكوّن من 24 طالباً، أنه ينبغي أن يكون هنالك 6 طلاب من رياض الأطفال، و6 من الصف الأول، و6 من الصف الثاني و6 من الصف الثالث . أو كي نكون أكثر دقة وفكرنا بما وراء الأمر التشريعي وتجاهلنا تشكيل الصفوف، ينبغي أن يشمل كل صف مُكوّن من 24 طالباً على 6 طلاب عمر كل واحد منهم خمس سنوات، و6 طلاب عمر كل واحد منهم ست سنوات، و6 طلاب عمر كل واحد منهم سبع سنوات، و6 طلاب عمر كل واحد منهم ثماني سنوات . واستقبل بعض المعلمين الذين قابلتهم الأمر التشريعي، بعد تفسيره، بصدمة وسخرية وغضب .

كان يعتقد عدد وافر من المعلمين أن التعليم يكون فعّالاً إلى أبعد الحدود عندما يرعى الأطفال أهدافاً متشابهة بسرعات متشابهة . وكان المعلمون يُبدون دائماً شكوكاً نحو التحقيقات التي يقوم بها أساتذة الكليات التي تقوم بعدم وجود اختلاف في الفعالية بين تعليم مجموعات متجانسة التكوين ومجموعات متعددة التكوين أو الخصائص . وبالنسبة للعديد من المعلمين يَبْدُو أنه من المحال أن يعملوا بصورة فعّالة ضمن هذه الحدود الواسعة من القدرات المختلفة على الدراسة في صف واحد .

ولاحظ المعلمون كذلك أنه حتى لو تقدم كل طفل أو طفلة حسب مستواه أو مستواها من التطور، فإن النتيجة ستكون معادلة لأربعة مراحل من الصفوف في الصف نفسه. وقد أبدى المعلمون كذلك قلقهم من مواد المناهج: كان يعتقد عدد وافر من معلمي المدرسة الابتدائية أنه من الصعب استخدام مجموعة من المواد للطلاب الصغار جداً ومجموعة أخرى من المواد للطلاب الأكبر سناً في الوقت نفسه.

لقد تلقى المعلمون كذلك عوناً محدوداً لتنفيذ نموذج المدرسة الابتدائية. وكما قال غنادينجر Gnadinger، وماك إنتيار McIntyre، وتشيدوود - سميث Chitwood-Smith، وكيلى (n.d.) «بالرغم من أن فرص التطوير المهني توفرت لتساعد المعلمين في فهم ممارسات ملائمة متطورة وتقييم دقيق، فإن عدداً قليلاً للغاية كان يركز على نحو واضح على المجموعات متعددة الأعمار. وفي مناسبات نادرة، عندما حاول مؤيدو المجموعة متعددة الأعمار تدريب المعلمين على استخدام عمليات التعليم التعاونية، ونموذج تعليم الأقران، قال المعلمون وبعض أولياء الأمور إن هذه الطرائق كانت تعيق الطلاب الأكبر سناً والأذكى من غيرهم في الصف - وذلك لأن عليهم القيام بواجبات المدرس الخصوصي بدلاً من واجبات يمكن أن تطوّر مهاراتهم ومداركهم.

لقد قامت المدارس بكل أنواع التعديلات انصياعاً للأمر التشريعي بأساليب معتدلة كي تتجنب عقوبات الولاية. وقد اشتملت بعض الأساليب على ما يلي:

- العمل مع طُلاب من جميع الأعمار لمدة ثلاثين دقيقة في بداية اليوم.

وغالباً ما كان يُدعى ذلك «وقت الصقل» حيث يجلس تلاميذ رياض الأطفال وأطفال الصف الثالث معاً في مجموعة من عشرين طفلاً تقريباً لمناقشة خطط أعمال اليوم أو الأنشطة اليومية، وعرض الأمثلة وشرحها، ثم الانهماك في أنشطة أخرى تشمل على المشاركة وعمليات جماعية. وعندما ينتهي «وقت الصقل» يعود الطُلاب إلى المجموعات «التعليمية» المبنية غالباً على العمر أو مستوى المرحلة لقضاء بقية اليوم.

- تجاهل رياض الأطفال عند تنفيذ برنامج المدرسة الابتدائية

وقد وقع هذا فعلاً عندما كانت برامج رياض الأطفال تُنفذ لنصف يوم فقط. وقد يشترك طُلاب نصف اليوم على نحو ما ببرنامج وقت الصقل، ولكن لم يكن ذلك ملائماً أو وافياً بالغرض لأن برنامج وقت الصقل غير متوفر لطُلاب رياض الأطفال في جلسات بعد الظهر. وإذا أخذنا الإنصاف بعين الاعتبار، لا يبدو من الصواب إشغال مجموعات الصباح في وقت الصقل عندما لا يتوفّر هذا النشاط لمجموعات بعد الظهر.

- بطريقة ما، وضع الطُلاب في صف متجانس، ولكن وضعهم في مجموعة للتعليم الفعلي بطريقة أخرى.

ليس من المهم كيف وضعت المدارس الطُلاب في مجموعات

من أجل صف متجانس - وغالباً كانت تضعهم بطريقة تُظهر أنها كانت تلبّي الأمر التشريعي لقانون الإصلاح التربوي - ولكن كانت عادة تعيد وضع الطلاب في مجموعات من أجل التعليم العادي .

● استخدام استراتيجية من أجل تجميع جزئي للطلاب

لقد نُفّذت بعض المدارس مجموعات متعددة الأعمار، ولكن بحدود ضيقة - أي كوضع طلاب الصف الثاني والثالث معاً، مثلاً.

في عام 1999 ذكر بحث عن برامج المدارس الابتدائية قامت به مديرية التربية في كنتكي أن 5 بالمئة فقط من 686 من المدارس الابتدائية في الولاية قالت إنها تنفذ نموذج المدرسة الابتدائية التي تحتوي صفوفها على أعمار الثلاث سنوات أو أكثر، و 74 بالمئة من المدارس ذكرت أنها كانت تفرز الأطفال في مجموعات من عمر سنتين، و 24 بالمئة من المدارس (عددّها = 165) كانت منظمة على نحو تقليدي، أي في مجموعات تحتوي كل مجموعة منها على عمر واحد. ولا نعلم كيف حافظت هذه المدارس على المجموعة ذات العمر الواحد من بداية قانون الإصلاح التربوي أو كيف ارتد عدد وافر من المدارس إلى مجموعة العمر الواحد بعد تجريب نظام الأعمار المتعددة لبعض الوقت.

تقدّم مستمر

وُصِفَ التقدّم المستمر، وهو الميزة الرئيسية في إصلاح المدارس الابتدائية، على هذا النحو: «يتقدم الطلاب من خلال برنامج المدرسة

الابتدائية بسرعتهم الخاصة بهم دون مقارنتهم بسرعات الآخرين أو اعتبار عدد السنوات التي أمضوها في المدرسة» وقد رُبط هذا التعريف منطقياً بالمجموعة متعددة الأعمار، ومن خلال ميزة المجموعة متعددة الأعمار يمكن للتقدم المستمر أن يتحقق. وبالرغم من الضغط الكبير الذي يُمارس من خلال أنظمة الولاية، قاوم المعلمون بشدة الأمر التشريعي المتعلق بالمجموعة متعددة الأعمار، وفي عام 1996، أي بعد خمس سنوات التي يفترض أن الأمر التشريعي كان نافذ المفعول خلالها، اضطرت الهيئة التشريعية في الولاية أن تلغي الأمر التشريعي وذكرت أنه «يمكن للمدارس أن تقرّر، وحسب حاجات الطلاب الفردية، عدم تنفيذ الصفوف متعددة الأعمار ومتعددة القدرات لكل مجموعة من الطلاب ولكل نشاط خلال اليوم. وعلى المدرسة أن تُعدّل خطة عملها لتعكس أي تغيير طرأ على تكوين البرنامج الابتدائي [المبني على هذا الأسلوب الجديد]».

فسّر عدد وافر من المعلمين والإداريين الذين زرتهم في المدارس هذا القانون الجديد أنه أعطاهم تفويضاً في ترسب الطلاب الذين لم يحققوا توقعات مستوى الصف. أما الأطفال الذين أنهوا رياض الأطفال واعتُبروا غير مستعدين للصف الأول، فقد أُخروا بأعداد كبيرة دون أن يصدر شكوى من قبل مجلس الولاية أو مندوبي مجلس الولاية الميدانيين. وفي الوقت الحاضر، يُقدّر مديرو المدارس أن 10 بالمئة من طلابهم سوف يأخذوا أكثر من أربع سنوات لإنهاء المدرسة الابتدائية. ويؤيد هذا التقرير التقريبي معطيات التقرير السنوي لمكتب

المسؤولية التربوية، الذي أوضح أن 5200 من الأطفال قد اختيروا لإنهاء سنة خامسة في المدرسة الابتدائية خلال السنة المدرسية 1999 - 2000. ويشكل هذا الرقم 3 بالمئة من المجموع. وإذا كان هذا العدد يمثل جميع السنوات الثلاث، فإن تقرير العشرة بالمئة التي ذكرها المديرون تقرير صحيح. وإذا كان الرسوب في المراحل الأولى يوحى بهجر المدرسة، عندئذ لا تزال مشكلة هجر المدرسة التي تكونت المدرسة خصيصاً لتتولاها مشكلة مستعصية على الحل. إضافة لذلك، إن ممارسة ترسيب الطلاب في رياض الأطفال والصف الأول لا ينسجم، كما هو واضح، مع روح التقدم المستمر.

ممارسات تربوية ملائمة متطورة

كان هنالك قلق كبير حول طرائق التدريس، وقد غني بهذا القلق المسؤولون عن تنظيم إعادة تكوين برامج المدارس الابتدائية. كان هنالك شعور بأن المدارس لم تكن فعالة فقط وإنما مملة ومضجرة كذلك، وفيها معلّمون يستخدمون الدرس وأوراق التمارين كأداة رئيسية لعملية التعليم. ولكن كان المناخ التربوي يعكس اهتماماً متزايداً بأفكار مثل «الاستنتاج» و«تقنيات الكمبيوتر». كان هنالك تركيز زائد على تعليم «ملائم متطور» و«تعلّم طلابي نشط». ويشتمل هذان الأمران على توازن بين توجيهات المعلم وأنشطة مبادرات الطفل، ووضع الطلاب في مجموعات مرنة، واستراتيجيات عصرية إلى أبعد حد، كمراكز تعليم، وتعليم تجريبي، وتدريب الأقران، وتعليم رئيسي، وتعليم تعاوني، وتعليم اللغة السليمة.

قد يكون هنالك شك ضئيل في رأي يقول إن التعليم الابتدائي قد تغير كثيراً فيما يتعلق بالأمر التشريعي عام 1992. لقد عدّل المعلمون طرقَ التدريس على نحو كبير كما ثبت ذلك من خلال السنوات الخمس أو الست سنوات الماضية . وذكرت دراسة قام بها مخبر أبالاتشيا التربوي (1998) «لقد قام المعلمون في جميع المدارس التي كانت تحت البحث بتغيير نحو عملية التعليم، والتقييم، وممارسات وضع الأطفال في مجموعات، وطرائق كتابة التقارير الرسمية، والعمل مع معلمين آخرين، والعمل مع أولياء الأمور» وقد أظهر كذلك بحث شامل لآثار قانون الإصلاح التربوي على مدارس كنتكي الابتدائية أن معلمي المدارس الابتدائية غالباً ما كانوا يستخدمون تعليماً متكاملًا، ومزیداً من الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة، وممارسات جماعية، ومزید من التقييم الدقيق، وذلك منذ أن طرأ تحسين على الأمر التشريعي للمدارس الابتدائية . وهنالك عدة عوامل أدت إلى دفع التغيير إلى الأمام . أولاً لقد ساعدت صناعة نشر المطبوعات في توفر كتيبات دليل المناهج، ولوازم القراءة والكتابة، والوسائل المعينة البصرية لمعلمي كنتكي من أجل تخطيط المزيد من الممارسات اللائقة . وهنالك من أعطى المعلمين المزيد من الأموال لتمكنهم من شراء اللوازم الجديدة، وكذلك المزيد من الوقت خلال اليوم المدرسي وذلك للعمل مع زملائهم في تطوير المزيد من الخطط الدراسية الملائمة . وأكدت اجتماعات وتطوير العاملين على اللغة السليمة وتعليم الطرائق التجريبية . أما عمليات التعليم التي عُرِضَتْ

في هذه الاجتماعات، إضافة إلى معلّمي الصفوف الذين يقومون بدور المدرس، فقد لاقت ترحيباً حسناً في جميع أنحاء الولاية.

غالباً ما كان يُشار إلى قانون الإصلاح التربوي في المدارس التي زرتها، «كثوب يدعو للضحك» شأنه شأن «قانون التقاعد المبكر في كنتكي». وكان المعلّمون الأكبر سناً يفضلون ترك المهنة على التكيف مع الأمر التشريعي الخاص بالمدارس الابتدائية. وحلّ مكانهم معلّمون جدد يحملون شهادات تربوية بعد أن أعدوا على نحو حسن من قبل كليات وجامعات كنتكي من أجل تعليم اللغة السليمة، وأفكار وآراء حول تكامل المناهج، ومجالات أخرى من أجل تعليم ملائم ومتطور. ولكن هنالك معضلة غالباً ما تشاهد مرتبطة بإعداد المعلّمين وهي ما إذا كان ينبغي إعداد المعلّمين لمدارس اليوم أم الغد. وقد يجد المعلّمون غير المُعدّين لمدارس اليوم ما يتعين عليهم القيام به أمراً صعباً - ومدارس الغد بعيدة للغاية. وخلال التسعينات من القرن العشرين، كان المديرين يبحثون عنهم ويجدّون في طلبهم وكان زملاؤهم يرحبون بهم أيضاً وذلك لعلمهم وخبرتهم في هذه المجالات الجديدة.

تقييم دقيق

كما فهم بصورة عامة، كان «التقييم الدقيق» تقييماً منسجماً مع ما سيفعله الطلاب في الحياة الواقعية. ولذلك، إن استخدام امتحان موجز لرسم عشرين كلمة إملائياً لتحري دقة الرسم الإملائي ليس

تقييماً دقيقاً. وإنما يمكن للتقييم الدقيق أن يطلب من الطلاب أن يكتبوا رسالة مستخدمين الرسم الإملائي الصحيح لكلمات تكون تحت الفحص والمعاينة. أما الدرجة التي تغيرت إليها ممارسات المعلمين في هذا المجال فلا تزال سؤالاً مفتوحاً. وبالرغم من أن المعلمين ذكروا، استجابة للتساؤلات، أنهم كانوا يستعملوا تقييماً دقيقاً، وجد بريدج Bridge (1994) أن معظم المعلمين كانوا يحتفظون بسجلات للسيرة، ويستخدمون التباحث، ويجرون مقابلات بدلاً من اختبار يقوم على الورق والقلم كأساس للتقييم وذلك لأن أساس التقييم كان يعاني من كيفية استعمال المعلومات التي كانوا قد جمعوها. وقد قال معظم المراقبين إن ممارسات التقييم قد تغيرت قليلاً وإن التقييم الدقيق نادراً ما كان يُشاهد. وقد يكون هنالك تفسير ما لهذه النتيجة المتنوعة.

هنالك نوعان على الأقل من التقييم: تقييم تقويمي وتقييم شامل. ويُستخدم التقييم التقويمي لتدريب الطلاب على القيام بعمل أفضل. ويتميز بمعلومات غير رسمية تقريباً ومحادثة يوجهها المعلم إلى الطلاب كأفراد أو مجموعات. أما التقييم الشامل فيُستخدم لتحديد الدرجات وتقرير ما إذا كان ينبغي ترفيع الطالب إلى الصف التالي أم لا. ولما كانت طبيعة التقويم الشامل معرضة للانتقاد، لم يكن المعلمون يرغبون في تجربته. وإذا بُني قرار على المعيار الدقيق، فإن القرار يحتاج من يدافع عنه عندما يعترض أولياء الأمور. ويمكن لمعظم الناس أن يفهموا النتيجة المئوية لامتحان موجز أو

اختبار تقليدي. أما اتخاذ قرار حول إنجاز رسم الكلمات إملائياً بوضع درجة لرسم كلمات لورقة كُتبت لغرض مختلف فيمكن أن يُعتبر من الأمور الدقيقة، ويمكن أن يكون من الأمور التي يصعب البت فيها من قبل شخص يبحث عن معطيات دقيقة ليتخذ قراراً.

طرائق تحقق نوعية

كانت تتطلب الميزة الأخيرة للمدرسة الابتدائية الجديدة، أي طرائق تحقق نوعية، تقريراً عن سير الطالب تُقدّمه إدارة المدرسة. وكان على طرائق التحقق النوعية أن تصف تقدّم الأطفال من خلال المدرسة الابتدائية مستخدمة طرُقاً تركّز على نمو وتطور كامل الطفل، وليس فقط على درجات أبجدية في مواضيع مختلفة. وكوّنت مديرية التربية في كنتكي نظام تحقق جديد يدعى خلاصة عن المعرفة الابتدائية. إلا أن المعلّمين ذكروا أن هذه الخلاصة تأخذ جهداً كبيراً يشتمل على الاحتفاظ بسجلات وكتابة جمل الطالب الأصلية ووضعها في التقرير المدرسي. وكانت شكواهم صاخبة للغاية، الأمر الذي ألزم مديرية التربية في كنتكي أن تجعل استخدام تلك الخلاصة غير إلزامي. وقد شعر المعلّمون، إضافة لذلك، أن الفائدة كانت ضئيلة. فلم يفهم الأولياء نظام خلاصة المعرفة الابتدائية وكانوا يشعرون بالإحباط عندما لم تلق أسئلتهم (مثل «ما هي أحوال طفلي») أجوبة واضحة وكافية في نظام التقرير المدرسي. وقال المعلّمون إن الأولياء كانوا يكثرثون بمقارنة تقدم أطفالهم مع تقدّم زملائهم في الصف.

وليس من الواضح إلى أي درجة كانت هذه المسألة منتشرة، ربما كانت موجودة فقط بين مجموعة مختارة من الأولياء الذين كان لهم أكبر نفوذ على السياسة المدرسية.

تنفيذ الميزات الهامة: خلاصة

من المهم أن نتذكر أن تشريع الإصلاح الأصلي لم يأمر بالميزات الهامة الخاصة بالمدرسة الابتدائية وكذلك النموذج العام لتنظيم المدرسة غير المتدرجة. ويمثل النقاش السابق رسالة متنوعة حول درجة نجاح تنفيذ الأمر التشريعي الخاص بالمدارس الابتدائية. ومن الواضح أن وضع الطلاب في مجموعات متعددة الأعمار كانت الميزة الأصعب والأقل تنفيذاً في برنامج المدرسة الابتدائية. أما الميزة التي نُفذت على أحسن وجه فقد كانت العمل الجماعي المهني المتزايد. أما الميزات الأخرى، كالتقييم الدقيق، فكانت متوسطة النجاح. وعلى كل حال، إن القضية هي إلى أي درجة يجري إعداد الطلاب في المدرسة الابتدائية. فقط 36 بالمئة من المعلمين الذين سُئلوا استطلاعاً لرأيهم قالوا «إن الطلاب الذين يتركون المدرسة الابتدائية جاهزون للصف الرابع». وقد قام بالاستبيان مكتب المسؤولية التربوية عام 1999. هذا هو رأي عينة من المعلمين. وسيبحث القسم التالي في المعلومات والمعطيات.

تفسير للتنفيذ المتعثر للأوامر التشريعية

تشير المعطيات أنه خلال السنوات التسع الماضية أو نحو ذلك،

لم تُنفذ برامج المدرسة الابتدائية بصورة تامة حسب أوامر الولاية التشريعية، كما أنها لم تحقّق الأهداف التي وضعها زعماء الولاية كما جاءت في قانون الإصلاح التربوي. وبالرغم من اعترافات بوجود تغيير لافت للنظر في صفوف المدارس الابتدائية، إلا أن مخبر أباتشيا التربوي يقول (1998) «إن الحركة نحو مزيد من التنفيذ للمدارس الابتدائية قد تباطأ على نحو كبير في مدارسنا». ولكن هل هنالك تفسير لهذه النتائج المخيبة للآمال؟ إذا نظرنا إلى الحالة من الخارج مع إدراك لطبيعة ما جرى، فمن الممكن أن نقدّم تفسيراً جديراً بالتصديق للحالة السائدة، مثل ما يلي:

- 1 - من الواضح أنه كان هنالك تواصل ضئيل بين أعضاء لجنة المناهج التابعة لجماعة القيام بالواجب من أجل الإصلاح التربوي والزعماء في مديرية كنتكي للتربية الذين كوّنوا الميزات الضرورية لنموذج المدارس الابتدائية. وهنالك سؤالان يمكن أن يُطرحا لو توفّر تواصل أفضل وأكثر فعالية وهما: كيف ترتبط الميزات الهامة للمدارس الابتدائية بالأهداف الأساسية التي وضعتها جماعة القيام بالواجب (وفي ما بعد قانون الولاية) المتعلقة بالنجاح وإعداد الأطفال في وقت أقصاه الصف الرابع؟ كيف يمكن للمعلّمين والأولياء والمواطنين والإداريين أن يعرفوا أن طفلاً ما مستعد لدخول الصف الرابع؟

مع استثناء محتمل لعملها مع اتفاقية خلاصة المعرفة

الابتدائية، لم تُراع مديرية التربية في كنتكي السؤال الثاني . ولم تجب عن السؤال الأول بطرائق صريحة . كانت الاعتراضات على الميزات تمثل ما كان يُعتبر ممارسة حسنة من قبل زعامة الاتحاد القومي من أجل تربية الأطفال الصغار (1988) في ذلك الوقت ، أما الربط بين تلك الممارسات وتحقيق نتائج تعليم أفضل في مدارس كنتكي فلم يُوطّد أو يُرسّخ . وكما جاء في تقرير مخبر أبالاتشيا التربويّ «لقد ضاع بسرعة الهدف العام للبرنامج في تركيز هدفه الوحيد لتنفيذ الميزات الهامة السبع . وبدلاً من استخدام الميزات الهامة كأدوات تساعد الطلاب ليتقدموا بسرعتهم الخاصة بهم للإعداد للصف الرابع ، أصبح المعلمون في المدارس تحت البحث مشغولي البال بالعنصر الذي يدعو لتعدد الأعمار في البرنامج .

2 - بعد صدور أوامر تشريعية لإحداث تغيير في الممارسات والتطبيق ، لفتت مديرية التربية في كنتكي انتباه المعلمين إلى الالتزام والمطاوعة . وهناك من يظن أن التركيز على الشكل وليس الجوهر قد أعاق مدارس كنتكي من رعاية الأهداف التي جاءت في قانون الإصلاح التربويّ . وربما كان المعلمون قلقين للغاية فيما يتعلّق، مثلاً، بالقيام بتعليم «أساسي» لدرجة أنّهم فقدوا رؤية هدف التعليم حسب معايير كنتكي، وكما يقاس بتقييم الولاية .

3 - اتجه التركيز على المدرسة الابتدائية كوحدة ضمن بناء المدرسة إلى عزل معلّمي الصف الرابع عن عملية التخطيط. إذا كان معلّموا الصف الرابع مهتمين بإعداد طلابهم للصف الرابع، فمن المهم، كما يبدو، إشراك معلّمي الصف الرابع في العملية. يمكن لمعلّمي الصف الرابع أن يتحدثوا حول التوقعات مع معلّمي المدرسة الابتدائية ويساعدوهم على نحو أكثر دقة في فهم ماذا يستلزم للتحضير للصف الرابع. إضافة لذلك، وبما أنه كان يُنظر إلى الأوامر التشريعية كأنها موجهة فقط إلى معلّمي المدارس الابتدائية، لم يشعر معلّموا الصف الرابع أن عليهم تغيير طرائقهم التقليدية في التعليم. ولذلك، إننا نظن، أن الطلاب الذين يتركون صفوف المدرسة الابتدائية التي كانت تؤكد على التعليم الملائم المتطور، والتقييم الدقيق، والرابطة القوية بين الأولياء والمدرسة، قد يجدون أنفسهم في الصف الرابع حيث لم تكن واحدة من هذه الميزات نافذة أو جاهزة للعمل. ولكن كيف أعاقَت هذه الاختلافات فعالية قانون الإصلاح التربوي، فيمكن أن يُعرف ذلك بالاستنتاج أو التقدير.

4 - يتعلق التفسير الرابع بموعد إنجاز العمل المحدّد لتنفيذ الأوامر التشريعية الخاصة بالمدرسة الابتدائية. في البداية، هنالك من أعطى المدارس السنوات من عام 1992 حتى عام 1996 لتنفيذ المطلوب. وعلى كل حال، وبعد وقت قصير من تحديد هذا

الهدف، وبعد ما بدأت المدارس تضع خططاً للعمل التزاماً كاملاً بموعد أقصاه 1996، غيّرت الهيئة التشريعية موعد التنفيذ الكامل إلى العام الدراسي 1993 - 94، لأنها كانت تخشى، كما يبدو، أن الموعد الزمني الأصلي كان بطيئاً أكثر مما ينبغي. وقد حرمَ هذا الموعد الزمني الجديد زعماء الولاية من فرصة «الترويج» لبرامج المدرسة الابتدائية للجمهور عموماً وإعداد المعلمين إعداداً حسناً لتنفيذ تلك البرامج. ولم يُنفذ الترويج ولا واجبات الإعداد على نحو حسن، وذلك بسبب اختصار الموعد الزمني لإنجاز العمل.

5 - وأخيراً، قد تنشأ النتائج المتنوعة من الحاجة إلى زعامة ثابتة لتنفيذ البرامج. في عام 1991، جاءت آبي آرسترونغ لتدير البرامج. وقد بقيت أقل من ثلاث سنوات في عملها، وجاء بعدها ستة مديرين مختلفين على الأقل. إن زعامات متفرقة لا يمكن التنبؤ بأفعالها غالباً ما يصعب إحداث تغيير ملموس في ظلها في الأنظمة المدرسية (أو أي أنظمة أخرى).

برامج المدرسة الابتدائية والمعرفة الطلابية

في ظل قانون الإصلاح التربوي، جُمعت سنوياً معطيات عن إنجازات جميع طلاب الصف الرابع والخامس من عام 1992 حتى 1998. وقد قام بهذا الجمع نظام معرفة النتائج التعليمية، والتقييم الذي جرى في جميع أنحاء ولاية كنتكي، وبرنامج المسؤولية حسب قانون

الإصلاح. أضيف إلى ذلك، قامت كنتكي، في بداية عام 1997، باختبار جميع طلاب الصف 3، 6، و9 في القراءة، والمهارات اللغوية، والرياضيات حسب اختبارات ماك غرو - هيل الشاملة حول المهارات الرئيسية. إضافة إلى ذلك، جرى اختبار التقييم القومي للتقدم التربوي للصف الرابع عام 1992، 1996، و1998 وذلك لمقارنة طلاب كنتكي مع أقرانهم في جميع أنحاء الأمة.

ومع أن جميع الأشكال الثلاثة للتقييم تُظهر تحسناً إيجابياً في معرفة طلاب الصف الثالث والرابع والخامس، فإن نتائج إنجاز الولاية لبرامج هذه الاختبارات لن تُقدّم كمقياس مباشر لعناصر برامج المدرسة الابتدائية بسبب عدم وجود قياس موضوعي يقيس درجة تنفيذ عناصر البرامج وعدم وجود وسيلة لجمع آثار معرفة طلاب برامج المدرسة الابتدائية من مبادرات التعليم في ظل قانون الإصلاح التربوي. وبالرغم من أن مكونات قانون الإصلاح التربوي قد شهدت تحسناً في نتائج الإنجاز كدليل على الأداء المحسّن للمدارس الابتدائية، لم تتوفر معطيات عند كتابة هذا الفصل لربط تحسّن الطلاب في تنفيذ ميزات برنامج المدرسة الابتدائية.

دروس مستفادة من خبرة في كنتكي

إذا نظرنا إلى قصة الجهود التي بُذلت لإصلاح المدارس الابتدائية في كنتكي، يمكن أن تُستخلص بعض العبر المفيدة التي يمكن أن يفيد منها الآخرون.

هنالك دليل أن الناس الذين عملوا بدقّة مع الهيئة التشريعيّة لصياغة لغة قانون الإصلاح لم يتبادلوا المشورة إلى حد بعيد مع زعماء تربويّين في مديرية التربية المسؤولين عن تنفيذ الإصلاحات. ونتيجة لذلك، المبادئ الكامنة وراء عناصر الإصلاح في قانون الإصلاح التربويّ، كالمجموعات متعددة الأعمار مثلاً، دُفعت إلى الأمام ونالت تأييداً في جميع أنحاء الولاية لأسباب غير الأسباب التي أوحى بالابتكار في البداية. ومن الواضح أنه على المفكرين المبتكرين الذين وراء أي حركة إصلاح أن يستمروا في اشتراكهم وتوجيههم لجهود التنفيذ.

عَدَلْتُ الهيئة التشريعيّة، بسبب ضغط الجمهور، تواريخ التنفيذ التي حدّدها الفريق الأم للمدارس الابتدائية التابع لمديرية كنتكي للتربية. ودعّم هذا الترخيص التشريعي حركة المعلمين والآباء الذين كانوا يتقدمون بصعوبة لتعديل ممارساتهم بطرائق لافتة للنظر. وأود أن أقول إنه ينبغي أن يجري التغيير حسب الخطط المعلنة بكثير من التأنّي.

وأخيراً، وربما أهم نقطة ينبغي أن نلاحظها وهي أن هنالك مبادرتين لافتتين تماماً قد تشكلتا بدون ارتباط واضح بينهما. كانت المبادرتان من نظام معرفة النتائج التعليميّة الذي اعتبر المدارس مسؤولة عن النتائج التي ينالها الطلاب بموجب اختباراتهما. أما المبادرة الثانية فكانت للمعلّمين لتنظيم تعليمهم حسب الميزات الهامة السبع. لم يكن واضحاً منذ البداية وحتى الوقت الحاضر، كيف

يمكن لإنجازات الطلاب في ظل اختبارات تقييم الولاية المعرّضة للانتقاد أن تتأثر بالتنفيذ الكامل لميزات المدرسة الابتدائية. ينبغي لمبادرتين هامتين كهاتين أن ترتبطا منطقياً، في المساعي التي سوف تُبذل في المستقبل.

قرارات مستقبلية لبرامج المدرسة الابتدائية

منذ البداية، كان إصلاح المدارس الابتدائية يحمل معه آمالاً كبيرة وطموحات المعلمين في كنتكي. وبإطلاق جميع الطلاب نحو بداية جيدة، في مناخ مدرسي يقدر السرعات الفردية للتطور والأنماط المختلفة للتعليم، يمكن للمدارس أن تتغلب على عدد وافر من عقبات أسهمت في الصعوبات التربوية في الولاية.

وقد لخص هذا الفصل بعض الصعوبات التي واجهتها المدرسة الابتدائية، كالزعامة المتغيرة، وآخر موعد لإنجاز عمل عاجل، وتقدم متواضع حسب مقاييس التقييم. وعلى كل حال، هنالك عدد من السمات لا يمكن حتى للمشائم أن يغض النظر عنها. أولاً، ربما كان يمثل فكرة إصلاح المدرسة الابتدائية حُسْنُ التبصّر لفئة صغيرة من الزعماء، ولكن كان يصونها ويدفعها إلى الأمام العمل الجاد للمعلمين الموجودين في جميع أركان الولاية - معلمي المدرسة الابتدائية الذين ضحّوا بالوقت المخصّص لأسرهم للعمل في وحدات متكاملة، وتخطيط وضع الطلاب في مجموعات، وإجراءات التقييم. ويشعر المعلمون والمديرون، حسب بحث حديث، أنّهم واثقون أن

المدارس تتغير نحو الأفضل، بينما هم يناضلون للتكيف مع الأوامر التشريعية لقانون الإصلاح التربوي. إضافة إلى ذلك، وكما جاء في هذا الفصل، توحى دراسات حول ممارسات المعلمين أن التعليم قد تغير على نحو ملفت في المدارس الابتدائية.

إضافة إلى ذلك، كانت النتائج الحديثة للاختبارات الشاملة للمهارات الرئيسية مشجعة. ومنذ عام 1997، تُجري كنتكي كل ربيع الاختبارات الشاملة، الإصدار رقم 5، لجميع طلاب الصف الثالث، والسادس والتاسع لقياس مهاراتهم الرئيسية في القراءة مهارات اللغة والرياضيات. ويُري الجدول 1.7 نتائج اختبار طلاب الصف الثالث كل عام من 1997 حتى عام 2000. والنتائج مذكورة على شكل نسب مئوية. وتعني درجة 55 مثلاً أن الطالب المتوسط في كنتكي معادل أو أفضل من نسبة 55 بالمئة لجميع طلاب الولايات المتحدة الذين جرى لهم الاختبار. علماً أن المتوسط القومي 50 في المئة.

وبما أن هنالك بعض القلق يقول إن التوكيد على التعليم الأساسي، والتقييم الدقيق، والأوامر التشريعية الأخرى الخاصة بالمدرسة الابتدائية يمكن أن تخفض من فعالية تعليم المدرسة الابتدائية فيما يتعلق بالمهارات الأساسية، كان زعماء كنتكي يفهمون نتائج جميع أنحاء الولاية للاختبارات الشاملة، الإصدار رقم 5، بأنها أخبار حسنة. وحسب هذه النتائج، يُنظر إلى طلاب الصف الثالث أنهم يحافظون على نمط يدعى «لا خسارة» في مجال المهارات الأساسية. وفي الواقع، تُظهر معطيات عام 2000 أن طلاب الصف

الثالث يتقدمون بصورة ممتازة في مجال المهارات الرئيسية (راجع الجدول 1.7).

إضافة لذلك، جهود كبيرة بُذلت، ومصادر مالية استثمرت في برامج المدرسة الابتدائية. وعلى الزعماء التربويين أن يدركوا أن التغيير يستغرق وقتاً وأن بصيرة الزعماء الذين طوّروا ونفّذوا قانون الإصلاح التربوي كانت بصيرة ثورية وعميقة. وبما أن معظم معلّمي وأولياء كنتكي، كما أظهر البحث، يدعمون الأهداف الرئيسية لقانون الإصلاح التربوي وأوامره التشريعية، وبما أن مؤشرات البحث ليست سلبية حول أهمية قانون الإصلاح في رفع سوية الأداء الأكاديمي للأطفال، لذلك فإن أهم قرار سياسي يمكن لزعماء كنتكي أن يتخذوه هو أن يواصلوا عملهم حتى النهاية. أما إذا تخلّى زعماء الولاية عن العمل بقانون الإصلاح التربوي، فإن المعنويات المنخفضة - وربما الفوضى - ستصيب المربين. وإذا بقيت الروابط بين تنفيذ متواصل للميزات الهامة والأداء حسب اختبارات الولاية روابط تجريبية دائماً، إذاً من الملائم أن نأخذ بعين الاعتبار التغيير الكبير في البرامج. إلا أن الوقت الحاضر مختلف عن ذلك الوقت. وبدلاً من ذلك، من المهم أن نأخذ الخطوات التالية:

أقنعوا المعلّمين أن العمل على نحو أكثر جدية ليس هو الحل.

دائماً يعمل المعلّمون بصورة جدية، ولكن عليهم أن يعملوا على نحو أكثر «ذكاءً». ولا يعني هذا إلاّ التركيز على النتائج. في مدرسة خارج كنتكي، اختارت المدرسة معلّمين طلبت منهم تعليم الدراسات

الاجتماعية، والموسيقى، والفن، والعلوم لصف ما ليوم واحد في الأسبوع. مثلاً، قد يعمل اختصاصيون مع الطلاب في ذلك الصف يوم الاثنين، بينما يجتمع المعلمون، بعد إعفائهم من مسؤوليات الصف، لتقييم التقدم الفردي للطلاب، ومراجعة خطط الدروس، وطلب العون من المستشارين.

الجدول 1.7

نتائج اختبار طلاب الصف الثالث في جميع أنحاء الولاية حسب الاختبارات الشاملة لماك غرو - هيل للمهارات الأساسية

2000	1999	1998	1997	
55	51	50	49	القراءة
53	50	49	48	اللغة
55	51	48	49	الرياضيات
55	52	50	50	المجموع الإجمالي

يوم الثلاثاء، يمكن أن يعمل اختصاصيون مع طلاب من مستوى صف مختلف بينما يتاح لمعلمي ذلك المستوى أن يجتمعوا في الأيام الأربعة الباقية، وكان يُكرّس كل التعليم للقراءة والكتابة وتعليم الرياضيات. وباختصار، كان تركيز المعلمين والزعامة متعلقاً بشيء يحسّن أداء الطلاب في القراءة والكتابة والرياضيات مع اكتراث أقل بالتنظيم المدرسي والأوامر التشريعية الأخرى للولاية. وخلال زيارتي للولاية، شاهدت مثلاً آخر للعمل بطريقة ذكية في مدرسة شرق كنتكي حيث كان المدير يكرّس تسعين دقيقة كل يوم لتعليم

القراءة والكتابة - ويعمل جميع من في المدرسة بما في ذلك المدير، والمستشار، وأمناء السر والقيّمون في مساعدة الأطفال أن يتعلموا القراءة على نحو أفضل خلال تلك الفترة. ولا يسمح لإعاقة أو مقاطعة في ذلك الوقت. وكان التعليم مخططاً بالتعاون مع المعلمين بصورة رئيسية، ووضع الطلاب في مجموعات لها أهداف تعليمية وليس حسب أوامر الولاية التشريعية. ولا يقدم أي مثل من هذه الأمثلة دواءً يشفي جميع الأمراض، ولكن كل مثال يُبرز مساعي التفكير التي بُذلت في مساعدة الطلاب لكي يكونوا أكثر فعالية.

امنحوا المعلمين فرصة للاطلاع على ممارسات المدارس الناجحة

لا يمكن للاختلافات أن تتميز بعبارات غامضة مثل «توقعات المعلمين» و«زعماء عالية الجودة» لا تعني هذه العبارات إلا القليل بالنسبة للمعلمين الممارسين. بدلاً من ذلك، إذا اشترك المعلمون على نطاق واسع بطرائق المدارس الناجحة في ممارسات وضع الطلاب في مجموعات، وممارسات التقييم، والقرارات المنهجية، فإن تغييراً ما قد يتحقق. شجعوا المدارس أن تراجع ما تقوم به لمساعدة الطلاب أن يتعلموا من سياق الكلام أو القرينة.

هنالك دلائل تقول إن الإصلاحات السريعة يمكن أن يكون لها نتائج قصيرة الأجل ومتواضعة على درجات نظام معرفة النتائج التعليمية. وقد يساعد قليلاً عقد اجتماعات من أجل إثارة الحماسة العامة واستجماع القوى قبل إجراء تقييم الولاية أو تعليم مهارات

الاختبار، ولكن يفوت مثل هذه الاجتماعات صميم الموضوع. يطلبُ نظامُ معرفة النتائج التعليمية من الطلاب أن يُظهروا بوضوح كيف يمكنهم أن يستخدموا المعرفة التي حصلوا عليها. ولا تكفي الاجتماعات التي تعقد لإثارة الحماسة العامة للعناية بهذا التحدي. إن ما تحتاجه هو إعادة التفكير بالمناهج وأهداف التعليم. ومن المحتمل أن المدارس التي هي على مستوى رفيع من النجاح قد اكتثرت بمشكلة المعرفة الجامدة والعاجزة عن إحداث الأثر المطلوب وذلك بإدخال فكرة الملكات العقلية في مساعي إصلاح المناهج. أما الولاية التي أشركت المعلمين في الإصلاح المنهجي فإنها تقدّم أمثلة عن هذه الطريقة. أما الميزات الهامة التي دفعها إلى الأمام زعماء التربية الابتدائية في كنتكي فقد أوحى بهذه التوجيهات التي يمكن أن تأخذها الهيئات التدريسية - من الممارسات التربوية الملائمة المتطورة من خلال ممارسات التقييم الدقيق. وعلى المعلمين أن يروا الروابط بين هذه الميزات والأداء حسب اختبار تقييم الولاية. عينوا المدارس الناجحة على نحو غير عادي بالرغم من العقبات السكانية الخطيرة أمام الإنجازات رفيعة المستوى.

إن زعماء حركة التحسين المدرسي في كنتكي، بما فيهم لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي، ومعهد كنتكي للبحث التربوي، ومديرية التربية في كنتكي يمكن أن تكون في طليعة مثل هذه المساعي. يمكن للباحثين الذين يلاحظون الممارسات في تلك المدارس أن يحدّدوا العوامل الموجودة في المدارس المختلفة وأن يحاولوا ربط هذه

العوامل بمزيد من التفاسير النظرية وراء نجاح المدارس . لقد صيغت هذه الطريقة بعمل قام به أنديرسون وبيلاسار (1998) . ويبدو أنه عمل واعد بصورة غير عادية .

زودوا المدارس ذات الإنجازات المنخفضة بمعلمين ممتازين

ربما تدفع كلمة «ممتاز» المعلمين الناجحين أن يقبلوا التحدي . لا ينبغي تقديم أي عون آخر للمعلمين الناجحين ليقبلوا هذا التحدي . لا ينبغي تقديم أي مساعدة أخرى لهؤلاء المعلمين في محيطهم الصعب - لا مزيد من معاونين أو أجهزة الكمبيوتر أو أي مصادر مالية أخرى أكثر مما كان في السنة السابقة . أعطوا هؤلاء المعلمين ثلاث سنوات لرفع سوية نتائج الاختبارات . وعندما تتحرك نتائج المدارس ذات الإنجاز المنخفض ، يقتنع المعلمون عبر الولاية أن الآثار التي ظهرت في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية لم تكن انعكاساً لاختلافات جماعية مختارة ، أو لدعم من الأولياء ، أو لفقر عائلي ، وإنما لآثار واسعة النطاق جاءت نتيجة ممارسات تعليمية فعالة . وقد يدعم وصف كهذا معلمي وصانعي القرار في كنتكي ويقدم الدليل أن برامج المدرسة الابتدائية التي أمر بها قانون الإصلاح التربوي كانت على المسار الصحيح .

وجهة نظر طالب

«عليك أن تتعلّم أن تعمل مع أناس أعلى
منك وآخرين أقل منك»

هولي هولاند

كطالب في الصف الثالث عام 1990، لم يطلع كلينتون هاكني على السليبيات السياسية التي رافقت صدور قانون الإصلاح التربوي عام 1990. وبينما كان المربون والأولياء والسياسيون يناقشون ميزات دمج الطلاب الذين أعمارهم بين 5 و9 سنوات في صف واحد وتقييم تقدمهم من خلال تقارير على شكل سيرة وليس تقارير رقمية، حاول كلينتون أن يضبط سلوكه وأن لا يقول كم كان شاعراً بالملل والضجر في مدرسته الابتدائية في إقليم جونسون.

ولكن سرعان ما بدأ يلاحظ بعض التغيير المُبهج. وبالرغم من أنه أغفل التجربة الأولى للمدرسة المتعلقة ببرنامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة - أي اختيار الطلاب بصورة عشوائية للاشتراك معاً في

السنة لأولى - استفاد كلينتون من التحديات الأخرى التي تجري في مدرسته البعيدة في أبالاشيا. مثلاً، لم يكن مُلزماً أن ينتظر بصبر بينما يعيد المعلمون الدروس مراراً وتكراراً من أجل الطلاب البطيئين. ومن خلال وضع الأطفال في مجموعات وإعادة وضعهم في مجموعات أخرى خلال اليوم، سمح المعلمون للأطفال بهذه الطريقة أن يتحركوا بسرعتهم الخاصة بهم بدلاً من السير بالإيقاع نفسه. وقال كلينتون إنه كان يذهب عدة مرات في الأسبوع إلى المكتبة مع ستة طلاب آخرين من أجل مداولات وأحاديث موسعة مع أخصائي تربوي موهوب. وبدأ المعلمون يتعاونون أكثر وأكثر، الأمر الذي مكّنهم أن يتخصّصوا في مقررات مدرسية معينة بدلاً من محاولة تعليم كل بحث على نحو حسن.

وقال كلينتون «وشعرت كأنني كنت أحصل على رعاية فردية جديدة من المعلمين».

ووضعت التحديات الأكاديمية الكبيرة في حالة دائمة من التركيز والانتباه في الوقت الذي أصاب حياته العائلية التمزّق والفوضى. لقد نشأ كلينتون في سيتكا، المجتمع الريفي المتاحم لمدينة بينتسفيل، عاصمة الإقليم، وتقع سيتكا بالقرب من حدود كنتكي مع غرب فيرجينيا. وكان الطفل الوحيد من أبوين مطلّقين عندما كان في الثامنة من عمره، وذهب في النهاية ليقم مع جدّيه. ولكنه كان على صلة ودعم متواصلين من والده ووالدته.

«لم أنشأ في وسط» كما قال، يرفض باحتقار الصورة المُبالغ فيها

التي تقول إن سكان شرق كنتكي سكان غابات وفقراء وغير متعلمين .
«لقد نشأتُ في وسط طيب» .

عندما دخل المدرسة المتوسطة ، لاحظ كلينتون تغييراً تعليمياً آخر ، وما تعلمه فيما بعد كان قد نشأ عن المصادر المالية الجديدة والتدريب وهي أمور توفّرت من خلال الإصلاحات التربوية في كنتكي . وقال إن معلّمه كانوا مثلاً يعملون من خلال فرق ، وكانوا يخطّطون الدروس التي كانت تساعد الطلّاب في فهم العلاقات بين المقرّرات المدرسية المختلفة وتطبيق المعلومات التي جمعوها من المحاضرات والكتب المدرسية . وكان معلّموه يعطون الطلّاب كذلك فرصاً دائمة للعمل معاً في مشاريع جماعية ، الأمر الذي أظهر لكلينتون أن زملاءه في الصف كانوا يتمتعون بمواهب ومهارات خاصة . وبدلاً من الجلوس في أرتال مستقيمة من المقاعد ، «كان للطلّاب مناخذ مستديرة في كل غرفة صف» .

«وكان يعمل الجميع لحل هذه المسائل والخطط التالية» قال كلينتون ، «في درس التاريخ ، كان علينا أن ندرس فترة تاريخية ونكتب عنها تقريراً . في درس العلوم ، كان لدينا تجربتان أسبوعياً ، ومن ثم يُجرى لنا اختبارات . كان المعلّم يضعنا في مجموعات ، ويلقي علينا المحاضرة ، ومن ثم يدعنا نعمل معاً لحل مسألة ما . لقد كان ذلك ممتعاً حقاً . عليك أن تتعلم القيادة ، وعليك أن تكون جزءاً من فريق . وكان على الجميع أن يبذلوا جهودهم لتحقيق الهدف» .

في عمره المبكر ، قال كلينتون إنه اكتشف درساً هاماً متعلقاً

بالتربية التي تعزّزت وقويت من خلال إصلاحات كنتكي المدرسية: أفضل شكل للمعرفة لا يأتي من حفظ المعلومات عن ظهر قلب ولكن من قدرتك على شرحها بصورة حسنة وكافية على نحو يمكن أن يتعلم من خلالها الآخرون. وفي تحدٍ للاعتقاد السائد الذي يقول: يعيق الطلاب الموهوبين عملهم مع أقران أقل قدرة منهم. وحقق كليتون كذلك المقدمة التي جاءت في قانون الإصلاح التربوي التي تقول - يمكن للأطفال أن يتعلموا بطرائق مختلفة وبسرعات مختلفة، ولكن جميعهم يأتون إلى الصف ومعهم بصر وبصيرة.

«إنني أعتقد أنك تستطيع أن تتقن مهارة بطريقة أسرع وذلك بتعليمها للآخرين» قال كليتون. «كان هنالك عدة أمور لم أكن أفهمها ولكن طلاباً آخرين كانوا يساعدوني في فهمها وكنت أساعدهم في أمور أخرى. وكان شعوراً طيباً أننا كنا نعمل معاً. . . أعتقد أن هذه الطريقة تُعلّم مهارات الحياة الجيدة. عليك أن تتعلّم كيف تعمل مع أناسٍ أعلى منك وآخرين أقل منك.

«أهم شيء تعلمته من خلال قانون الإصلاح التربوي لم يكن العلوم الأكاديمية النظرية فقط، وإنما تعلمت كذلك المهارات المحفّزة التي تجعل الدراسة ممتعة، والمهارات المجتمعية، والمهارات البلاغية، وكيف يتكلم المرء وينقل ما يريد للآخرين، وكيف يكون المرء قائداً، وكيف يعمل مع الناس الذين حوله. وإذا كنتُ في غرفة وحدي أو مع طلاب آخرين، فمن المحتمل أن أنجز الأمور فكرياً.

ومن الممكن أن أتعلّم الحقائق. ولكن من الممكن أن أكون عائقاً في الحياة الواقعية».

وبالرغم أنه كان يشعر بمزيد من الراحة في حل المسائل مع زملاء صفه، كان هنالك فرصة متاحة لكليتون ليعمل وحده في أقوى مقرراته المدرسية. في الصف الثامن، مثلاً، ساعده معلّم الرياضيات، ويتقدم طُلاب جيدون آخرون في كتاب علم المثلثات، بينما كان أقرانهم ما يزالون يدرسون التمهيد إلى علم الجبر. ولم يُقْتِ انتباهه أو تفكير كلينتون الأبعاد العظيمة للمعرفة. وحتى في ذلك الوقت، قال بأنه كان مدركاً لفرصة جيله الفريدة لتوسيع طموحات الولاية التي كانت محدودة في الماضي. وإذا تركنا الآراء المُبالغ فيها جانباً، اعترف أن سكان أبالاتشيا، بصورة خاصة، أخفقوا تاريخياً في تقدير منافع التربية القوية.

«إن قانون الإصلاح التربوي يعمل ببطء لإصلاح التربية في كنتكي»، كما قال، «ولا أعتقد أنها سوف تنتقل إلى وضع آخر إلا إذا غيرت كنتكي قيمها المجتمعية».

وبالرغم من المعدل العالي للفقر، كانت مدارس إقليم جونسون تتقدّم بأطراد نحو أهداف الأداء التي وضعتها الولاية. وتعتبر المدرسة الابتدائية المركزية، وهي إحدى مدارس الإقليم، بين واحدة وثلاثين مدرسة فقط في كنتكي، التي كانت تُحسّن نتائج اختبارات الإنجاز كل عام منذ بداية تقييم الولاية وعملية المسؤولية 1991.

أما فرص التطوير المهنية الموسعة، فقد قَدِّمَتْ عوناً واضحاً للمُعَلِّمين. وكما لاحظ ستيفن ك. كليمينتس في كتابه «المُعَلِّمون في كنتكي»: بعد صدور قانون الولاية للإصلاح، اشترك المُعَلِّمون في تدريب متخصص بمعدلات أعلى بكثير من معدلات الأمة ككل. ومع ذلك أشار كليمينتس أنه بالرغم من «توفر عدة دراسات قومية حديثة حول معدل درجة جودة المُعَلِّمين، وأن المعدل كان بين أفضل المعدلات في الأمة بالنسبة لنظام القوة العاملة للمُعَلِّمين» إلا أن الدراسات لم تؤكد على المردود - «أي ماذا يعرف المُعَلِّمون وماذا يستطيعون أن يفعلوا في غرفة الصف».

وقال كلينتون إنه عاش النتائج المتعثرة التي بُذلت لتدريب معلمي كنتكي. وتذكر بعض المُعَلِّمين الذين «لم يكن لديهم معلومات لحل مسألة أو لغز» فمعرفةهم المحدودة عن المقررات المدرسية ومهاراتهم الضعيفة في إدارة غرفة الصف جعل عملية التعليم عملية صعبة. وقد أدَّت مطالب إصلاحات كنتكي التربوية إلى تعثر المُعَلِّمين أكثر من تعثرهم في الماضي، كما قال. وتذكر كلينتون كيف كان عليه أن يُسرِعَ لكي ينهي المقالات التي طلبها بعض المُعَلِّمين في اللحظة الأخيرة لكي ينجزوا المتطلبات الجديدة للولاية التي تقول إن على الطلاب أن يظهروا بوضوح مهاراتهم في الكتابة وذلك بتقديم ملف عن عملهم الكتابي. ومع مرور الوقت، على كل حال، أدَّى التأكيد الكبير على الكتابة إلى فائدة حسنة. فقد تعلم، كما قال كلينتون، هو وزملاء صفه كيف يقيمون عملهم الكتابي ويراجعونه حسب معايير الولاية ويزيدونه طولاً وتعقيداً.

«أنا أحب الكتابة مع أنها أصعب من المقررات المدرسية الأخرى» قال «وإنني أكتب كتاباً الآن. ومن أهدافي أن أنجزه في نهاية سنة التخرج».

خلال سنته الأولى في المدرسة الثانوية، فاز بمقعد في برنامج المتفوقين التابع لحاكم الولاية الذي كان يجمع أفضل طلاب الولاية معاً في حرم الكليات كل صيف لمدة ستة أسابيع من أجل دراسة مكثفة في اختصاصهم المختار. وكلينتون الطالب الفائز بدرجة A، وكابتن الفريق الأكاديمي للمدرسة الثانوية المركزية وفريقها لكرة السلة، كان قد درس الفلسفة والتكنولوجيا في دانفيل في كنتكي.

وساعدت جائزة المتفوقين التي يقدمها الحاكم أن ينال منحة لمدة أربع سنوات كاملة للدراسة في جامعة لويسفيل حيث كان يريد أن يتخصص في البيولوجيا والكيمياء تحضيراً لمدرسة الطب. وكان باستطاعة كلينتون أن يدرس في أحسن الكليات خارج الولاية، ولكنه قال إنه كان يريد أن يغلق «المنفذ الذي تهاجر منه الأدمغة» ويحرم كنتكي من أحسن المواهب التي نشأت محلياً. وتذكر محاضراً من العاملين في برنامج المتفوقين والذي قال إن كنتكي من أكبر مصدري الأمة للشباب المثقفين، وكان يقصد أن عدداً وافراً يسافر من أجل الدراسة أو الحصول على مهنة، ولا يعود أبداً.

«ولولا تلك المنحة الدراسية، لكنت واحداً من أولئك الذين يغادرون الولاية كذلك». قال. وبدلاً من ذلك، يخطط كلينتون أن

يستخدم بعضاً من معرفته للعمل في أبحاثها، حيث وضح له معلّمو
كذلك كيف لفرد ما أن يصبح أقوى من خلال التعاون.
«آمل أن أحسن نفسي»، قال. «ومن ثم سأعود لأحسن
مجتمعي».

القسم الثالث

تقوية قدرات المعلمين

تحسين التطوير المهني للمعلمين

جي. ويليامسون ماكديارميد، توم كوركوران

عندما بدأ صانعو القرار في كنتكي عام 1990 يدرسون بدقة نظامهم التربوي العام، أدركوا أن المعلمين يحتاجون معارف ومهارات جديدة لإنجاز الأهداف الطموحة التي وُضعت لهم. ولكن أي معارف وأي مهارات يحتاج المعلمون على وجه الدقة، وكيف يمكن أن يحرزوها، كانت أموراً غير معروفة، ليس فقط لصانعي القرار ولكن لجميع المشاركين في هذه المسألة كذلك. وعندما صدر قانون الإصلاح التربوي عام 1990، بدأ صانعو القرار في الولاية والمربون والمواطنون رحلة في أرض مجهولة. وعلى كل حال، كان لديهم رأي سديد يقول إنه عليهم أن يوظفوا أموالاً في مناسبات ومجالات مختلفة لكي يتعلم المعلمون أموراً كانوا يعتقدون أنه يمكن للمعلمين أن يحتاجوها لكي تكون الرحلة ناجحة.

في هذا الفصل، سوف ندرس نظام التطور المهني الذي نشأ في

ظل قانون الإصلاح التربوي، وكيف تطور بينما كان صانعو القرار في الولاية يطلعون على خبرات المعلمين في جميع أنحاء الولاية، وما عرفناه عام 1999 عن أثره على الممارسة والأداء في غرفة الصف.

وقد جاءت نتائج الأبحاث المذكورة هنا بصورة رئيسية من عدة دراسات قام بها فريق من الباحثين، ومنهم المؤلفون، الذين تعاونوا مع «شراكة من أجل مدارس كنتكي» منذ عام 1994. وليس هذا البرنامج ببرنامج بحث عادي لأنه جاء نتيجة التعاون بين صانعي القرار والباحثين من «شراكة من أجل مدارس كنتكي» لوضع برنامج عمل، وتفسير النتائج وتحديد المعنى المتضمن والمقصود.

التطوير المهني في ظل قانون الإصلاح التربوي

اعتقد صانعو القرار في كنتكي أنه إذا كان عليهم أن يعتبروا المربين المحليين مسؤولين بصورة أساسية عن مساعدة الطلاب في الوصول إلى أهداف التعلم التي تتطلب عناية فائقة، فعليهم تزويدهم بالثقة والمصادر المالية، والوقت، الأمور المطلوبة للقيام بالمهمة الملقة على أكتافهم. ونتيجة لذلك، نقلت الهيئة التشريعية مسؤولية المدارس الابتدائية لتخطيط التطوير المهني من إداري المنطقة المدرسية إلى عاملي ومجالس كل مدرسة. وقد رافق ذلك أن زاد قانون الإصلاح بصورة لافتة التمويل للتطوير المهني - من أقل 1 دولار لكل طالب إلى 23 دولار لكل طالب سنوياً ولمدة عدة سنين. وقد عُهد بتنظيم أكثر من 65 بالمئة من هذا التمويل إلى مجلس

المدرسة، أما نسبة 35 بالمئة الباقية من التمويل، فقد عُهد إلى مكتب المنطقة. وأخيراً سمح قانون الإصلاح للمنطقة أن تطلب حتى خمسة أيام إضافية من التطوير المهني في السنة لجميع المعلمين، إضافة إلى أربعة أيام التي يطلبها القانون.

انتخب المعلمون في كل مدرسة لجنة تطوير مهنية لتخطيط الأنشطة لأنفسهم ولزملائهم والإشراف على استخدام الاعتمادات المالية. ووضعت اللجان خطط تطوير مهنية سنوية التي كانت تُراجع ويُوافق عليها من قبل المجالس المدرسية المحلية. وفي البداية، كانت الخطط تُسلّم إلى مديرية التربية في كنتكي، وأحياناً كانت تُراجع من قبل العاملين في مركز خدمة الإقليم. ومع مرور الزمن، وللإقلال من الأعمال الورقية كمراجعة التقارير والمقالات، ولتبسيط العملية، صُنفت خطط التطوير تحت عملية التخطيط الموحدة، وأصبحت أنشطة التطوير المهني جزءاً من الخطة الموحدة للمدرسة.

وُصِفَ دور المناطق في التطوير المهني بصورة عامة بأنه دور سلبي. فلم تنظم المناطق 65 بالمئة من الاعتمادات المالية، ولم تحدد الأولويات والأمور الهامة للمدارس. وكان يُتوقع منها، على كل حال، استخدام مصادرها المالية في دعم الأنشطة في المدارس وتحسين خطة التطوير المهني في جميع أنحاء المنطقة. وإذا كانت لجان التطوير المهني «مستقلة وذات سيادة» كما جاء في قانون الإصلاح التربوي، إذًا، كان على المناطق أن تتعلم أن تقوم بدور داعم ومساند. أما التعديلات التي طرأت على القانون فيما بعد، فقد

طلبت من المناطق أن تستخدم منسقين للتطوير محترفين، يُتوقع منهم مساعدة اللجان المدرسية، وذلك بتقديم معلومات عن فرص لعمليات تعلم عالية الجودة، وتنسيق الأنشطة في المنطقة، والقيام بدور عنصر ارتباط بين المنطقة ومديرية التربية في كنتكي.

لكي تساعد مديرية التربية في كنتكي التطوير المهني ومجالات الإصلاح الأخرى، عيّنت ثمانية من العاملين من مراكز خدمات الإقليم في جميع أنحاء الولاية. وفي البداية عُيّن العاملون في مراكز خدمات الإقليم للمساعدة في تنفيذ مكونات قانون الإصلاح التربوي: التكنولوجيا، الكتابة، تقييم الأعمال المختلفة، مراكز مساعدة الأسرة، البرامج المدرسية الموسعة، المجالس المدرسية، برامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة. وكان من المتوقع من مراكز خدمات الإقليم أن تجد فرصاً للتطوير المهني وذلك بتزويد المدارس بكل مساندة ممكنة. إضافة لذلك، تحدّثت مراكز خدمات الإقليم في محاضراتها عن التطوير المهني وساعدت المدارس في تكوين خططها للتطوير المهني (وخططها الموحدة فيما بعد). في عام 1998. نقلت مديرية التربية في كنتكي نشاط مراكز خدمات الإقليم من مكونات قانون الإصلاح التربوي إلى مناهج الأبحاث الرئيسية، وطلبت منها إعادة تكوين العاملين وتقديم خبرات الأبحاث الضرورية إلى الطلاب.

إضافة إلى مراكز خدمات الإقليم، طرحت مديرية التربية عدداً من البرامج الأخرى لدعم تطوير المعلمين. يقدم معهد الدولة

للمعلمين، الذي تأسس قبل صدور قانون الإصلاح التربوي إلى المعاهد الصيفية متابعات خلال السنة الأكاديمية. وقد قدم معهد الدولة للمعلمين خدمات إلى نحو ألف وأربع مئة معلّم حتى الآن. وخلال منتصف التسعينيات من القرن العشرين، كانت تعمل مديرية التربية في كنتكي بالتعاون مع مجلس كنتكي للعلوم والتكنولوجيا وعدد من الجامعات للحصول على دعم من مؤسسة العلوم القومية من أجل حملة للتطوير المهني في جميع أنحاء الولاية من أجل الرياضيات والعلوم.

ومن خلال مراكز خدمات الإقليم، أنشأت مديرية التربية كذلك محطات إرسال من المعلمين من أجل الكتابة والرياضيات والتكنولوجيا. وكانت تتوقع من المعلمين في هذه المحطات، بعد أن تَبَيَّنَ نموذج «مدرّب للمدرّبين» أن ينشروا ما تعلموه من ورشات العمل الدورية، التي أشرفت عليها مديرية التربية، بين زملائهم عند عودتهم إلى المدرسة. وفي صيف عام 1999، بدأت مديرية التربية تمويل وتنظيم المعاهد الصيفية التي تركز على موضوع البحث أو الكتاب. ولكي تقدم مديرية التربية التطوير المهني لقادة المدارس، أنشأت أكاديمية كنتكي للقيادة عام 1997، معتمدة على التدريب الذي تطور من أجل المربين المميزين. (تأسس برنامج المربين المميزين، المعروف الآن باسم برنامج المربين الماهرين رفيعي المستوى، في ظل قانون الإصلاح التربوي لتدريب المربين ذوي الخبرة ليذهبوا إلى المدارس في كنتكي ويساعدوها في تحقيق أهداف الإصلاح) وقد قام

المربون بدور مركزي في تكوين وإلقاء محاضرات عن جلسات التدريب التي قُدمت إقليمياً وفي جميع أنحاء الولاية.

وكما هو واضح من معاينة مختصرة، يمكن أن نقول: لقد نشأ نشاط التطوير المهني في كنتكي في العقد الماضي. ومَرَّ من خلال مراحل متشابكة تَغَيَّر من خلالها توكيد وأسلوب الإلقاء استجابة لطلبات من ميدان العمل والنشاط. وركَّزت المرحلة الأولى على تنفيذ مكونات قانون الإصلاح التربوي المتعلقة بالبنية والبرامج. وقد تميزت هذه المرحلة بورشات عمل ساعدت المعلمين في تنفيذ المجالس المدرسية، وبرنامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة، وتقييم الأعمال المختلفة، ومجالات الإصلاح الأخرى. ومع أن عناية ما قد بُذلت باتجاه تحضير الاختبارات والمناهج، وخاصة الكتابة والرياضيات، إلا أن التركيز الأساسي كان تقليدياً. وعندما شعرت المدارس بآثار نظام المسؤولية، غيَّرت المدارس من اتجاه نشاطها. وبدأت المرحلة الثانية بصورة جدية بتطوير معايير الأبحاث الأساسية التي جعلت مديرية التربية، والمناطق، والمدارس أن تنقل نشاطها باتجاه تنظيم المناهج والتحضير لتقييم الولاية. وفي المرحلة الثالثة الواضحة، يوجه صانعو القرار والمربون عناية كبرى لإطلاع المعلمين على المضمون والمنهاج.

افتراضات حول معرفة المعلمين وتغيير الممارسات في غرفة الصف

كانت الأعمال الأساسية لأولئك الذين وضعوا الصيغة الأولى

لقانون الإصلاح التربوي عبارة عن افتراضات هامة تتعلق بمعرفة المعلمين والتطوير المهني. وشكّلت هذه الاقتراحات السياسات والأمور الأولية والتطوير المهني حسب قانون الإصلاح التربوي.

وأول الافتراضات الرئيسية كان تحديد ما ينبغي للطلاب أن يعرفوا وبالتالي تحديد ما ينبغي للمعلمين أن يعرفوا. أي، بتحديد المحصلات موضع التقدير للطلاب. وتشكيل مخطط تمهيدي للمناهج، اعتقد صانعو القرار، كما يبدو، أنهم أشاروا للمعلمين ما ينبغي أن يعرفوا وما ينبغي أن يُعلّموا فيما يتعلق بالأبحاث الرئيسية.

وقد ثبت أن هذا الافتراض مشكل ويحتمل النقاش والجدل لسببين على الأقل. أولاً، كان لزاماً على المعلمين أن يعرفوا ليس فقط المعلومات والأفكار المبطنة في محصلة اكتساب المعرفة وفي إرشادات مناهج الدولة، ولكن أيضاً كيف يمكن أن يحولوا ما يعرفون إلى فرص من خلالها يمكن اكتساب المعرفة. وكان تحقيق هذا التحويل أمراً معقداً وذلك لأن ليس جميع الطلاب يتعلمون بالطريقة نفسها. ومع أن بعض الطلاب، مثلاً، يتعلمون بسرعة المعلومات والأفكار من المحاضرات، فإن عدداً وافراً لا يتعلم بهذه السرعة. وبما أن قانون الإصلاح التربوي قد تشكّل على نحو يضمن لجميع الطلاب (وليس فقط أولئك الذين يفيدون عادة من التعليم الرسمي) تحصيل المعرفة على مستوى عال، لذلك على المعلمين أن يعرفوا طرائق متعددة لمساعدة الطلاب في تحصيل المعرفة.

ثانياً إن تحديد محصلات الطلاب في أبحاث محددة لا تحيط

تماماً بكل ما ينبغي أن يعرفه المعلمون حول المضمون نفسه. فمثلاً، بما أننا نتوقع من الطلاب أن يعرفوا عمليات الكسور، إذاً ينبغي على المعلمين أن يعرفوا هذه العمليات. ومع ذلك، ومن أجل العناية بالمشاكل التي يواجهها الطلاب في اكتساب المعرفة، على المعلمين كذلك أن يعرفوا تماماً ما يُحير أو يُربك في تعليم الكسور. وهذه المعرفة مهمة للغاية للمعلمين وذلك لتشخيص أسباب الإرباك وابتكار أنشطة تساعد الطلاب في التغلب على أسبابه. وخلال العقدين الماضيين، عرفنا الكثير من الأمور التي يجدها الطلاب والمعلمون مربكة في أبحاث محددة. وقد جرى جانب كبير من هذا البحث بعد ما أنهى معظم معلّمي كنتكي إعدادهم الجامعي. ولذلك لم تُتاح الفرصة إلاً للقليل من الناس لدراسة هذا البحث. وربما لم يطلع حتى المعلمون المجازون حديثاً على هذا البحث، لأن برامج الإعداد النموذجية لا تقدّم فرصاً واضحة من أجل تحصيل معرفة كهذه.

وكان هنالك، كما يبدو، افتراض آخر يقول إن مزيداً من الوقت والمال للتطوير المهني يمكن أن يُولد مطالبة كافية للحض على زيادة تقديم فرص تعلّم ملائمة للمعلمين. وكان يشعر صانعو القرار أنّهم يُنشئون سوقاً يستجيب إليها الموردون الحاليون، ويظهر من أجله موردون جدد.

أخيراً، يبدو أن صانعي القرار، وخاصة المشرعين، كانوا يعتقدون أن أيام التطوير المهني الإضافية التي خُصّصت من أجل تدريب المعلمين لن تكون ضرورية بعد السنوات القليلة الأولى من

الإصلاح. فالمعلمون سيتعلمون - مرة وإلى الأبد - ما ينبغي أن يعرفوا لتنفيذ الإصلاحات، وبذلك يصبح الوقت الإضافي للتدريب غير ضروري.

يعكس الافتراض الأخير منظوراً طويلاً مقبولاً على نطاق واسع عن كيف يتعلم المعلمون من أجل تغيير ممارساتهم: إن المعلمين يواجهون معلومات حول التغيير المطلوب، ويفهمون هذه المعلومات فهماً كاملاً، ومن ثم «يُنفذون» التغيير المطلوب في غرف صفوفهم. وتقدم الدراسات حول مساع المعلمين لتغيير ممارساتهم صورةً مختلفة، على كل حال. وقبل أن يتمكن المعلمون من تطوير طرائق جديدة للعمل في غرفة الصف، غالباً ما يحتاجون أن «ينسوا» طرائق التفكير المعتادة المتعلقة بالطلاب والمضمون ودورهم الخاص الذي يمكن أن يتدخل بمساعيهم في تغيير ممارساتهم. وهذا أمر واضح للغاية للمعلمين الذين طوروا رؤية محدودة عن أنفسهم بالنسبة لمواضيع محددة (كمعلمي المدرسة الابتدائية عندما يُعلمون الرياضيات). إضافة لذلك، لا بد أن لديهم رؤية عن كيف يمكن للممارسات أن تكون مختلفة - وأكثر فعالية، ويحتاجون كذلك فرصاً لي تجربوا أساليب جديدة. وأخيراً، إن ردود فعل الزملاء وأولياء الأمور، والطلاب نحو جهود المعلمين لتغيير ممارساتهم يؤثر تأثيراً قوياً على مثابرتهم واستمرارهم. وباختصار، يبدو أن تغيير الممارسات يجري على نحو متعثر، مع مرور الزمن، وبالتدريج، كما يرتبط التغيير ارتباطاً قوياً بخبرات وإيحاء المعلمين إضافة إلى بيئة

المدرسة الاجتماعية. وما يثير الدهشة قليلاً أن بحثاً جديداً يقول إن التغيير الحقيقي في الممارسات، حتى عندما يكون معززاً بتطوير مهني مدعوم وجيد، يمكن أن يأخذ ثلاث سنوات على الأقل.

ومع مرور الزمن، ثبت أن جميع هذه الافتراضات تحتمل الجدل والنقاش. وربما يستخف صانعو القرار، كما هو مفهوم على كل حال، أو أنهم يغفلون الصعوبات الملازمة لتغيير ممارسات التعليم التي تتطلبها الإصلاحات. لم يتمتع أحد بإصلاح تعليمي مبني على معايير قبل إصلاحات كنتكي، ولم يضع أحد أهدافاً طموحة مثل هذه الأهداف. علاوة على ذلك، كانت نقطة الانطلاق نحو المعرفة ضعيفة، وكانت الأبحاث والآراء حول إعداد المعلمين ابتدائية وغير متطورة منذ عقد من الزمان، ولم يحصل ما كان معروفاً إلى صانعي القرار أو القانونيين.

ولمحاولة إدراك ماذا حدث في التطوير المهني منذ صدور قانون الإصلاح التربوي، فإننا سوف نأخذ بعين الاعتبار ما توصل إليه الباحثون من خلال المعلمين وخبراتهم في ظل قانون الإصلاح. وسنحاول أن نشرح الخبرات التي يتمتع بها المعلمون أو تلك التي يفتقرون إليها. وأخيراً، سوف نحدد بعض الشؤون التي ينبغي أن يُعنى بها وسنقترح ما يمكن أن تتعلم ولايات أخرى من خبرات كنتكي.

خبرات معلّمي كنتكي في مجال التطوير المهني في ظل قانون الإصلاح التربوي

لقد بحثنا، من خلال الدراسة والمقابلات، في خبرات المعلمين في كنتكي المتعلقة بتخطيطهم ومشاركتهم في أنشطة التطوير المهني. إضافة لذلك، درس باحثون وكذلك مديرية التربية خبرات المعلمين في مجال التطوير المهني في ظل قانون الإصلاح التربوي. وتدعم بيانات هذه المصادر، كما يبدو، الأفكار العامة التالية حول التطوير المهني للمعلمين في ظل قانون الإصلاح التربوي.

«بصورة عامة، ولأن معلّمي كنتكي كانوا أول من خطط لأنشطتهم الخاصة بالتطوير المهني، فقد وجدوا أن هذه الأنشطة وثيقة الصلة بالموضوع وذات قيمة أكثر من تلك التي قاموا بها قبل الإصلاح».

صادق المعلمون في جميع أنحاء الولاية على تحسين التطوير المهني منذ صدور قانون الإصلاح التربوي. ووافق ثلاثة أربعات من استطلاع رأيهم في جميع أنحاء الولاية من المعلمين الذين اختيروا عشوائياً بين 1994 و1999 على أن أنشطة التطوير المهني كانت «تساعد على تحسين عمليّة التعليم والتعلّم» في مناطقهم. وتقول مستويات عالية من الموافقة المستمدة بصورة رئيسية من آراء المعلمين إن أنشطة التطوير المهني الحالية أكثر صلة بالمسائل والتحديات التي يواجهونها - وخاصة تحضير الطلاب لصيغة الاختبارات حسب التقييم الجديد. أما قبل صدور قانون الإصلاح التربوي، فقد كان يتوقع العديد من

المعلّمين القليل أو لا شيء إطلاقاً من وقتهم المطلوب الخاص بالتطوير المهني. وكانت المسألة بالنسبة للعديد عبارة عن تعطيل مؤقت، أو فترة راحة من واجبات غرفة الصف. أما الآن، يرى عدد وافر من المعلّمين في التطوير المهني وسيلة أساسية تساعدهم على القيام بعملية التعليم وتحقيق الأهداف المدرسية.

يعتقد المعلّمون كذلك أن قانون الإصلاح التربوي قد طلب تركيزاً على التطوير المهني. وقد أمر تشريع الإصلاح المعلّمين أن يتعلموا برامج جديدة، وممارسات، وإجراءات. وقد استخدم المعلّمون فرص التطوير المهني ليقوموا بذلك. وفي الوقت نفسه، وفي بعض المدارس، يجري كذلك تغيير الطريقة التي تُنظم بها هذه الفرص. ومن الممكن أن تمتد فرص التطوير المهني الآن إلى أكثر من يوم واحد، وإن أعداداً وافرة من المعلّمين قد اشتركوا في المهارات اللغوية، والعلوم، والتكنولوجيا، وبرامج الرياضيات العملية التي كانت مُركّزة وامتدت إلى عدة سنوات أحياناً.

ويرى المعلّمون أن أنشطة التطوير المهني وثيقة الصلة بالموضوع الآن أكثر مما كانت عليه قبل صدور قانون الإصلاح التربوي. وينشأ هذا الرأي من حقيقة تقول إن المعلّمين أنفسهم يصنعون القرارات. قبل صدور قانون الإصلاح التربوي، نظم الإداريون في المنطقة أنشطة التطوير المهني بطريقة كانوا يأملون من خلالها العناية بحاجات الأغلبية من المعلّمين. وغالباً ما شعر المعلّمون أن الأنشطة الناتجة كانت عامة أكثر من اللازم ولا تُعنى بحاجات مستوى محدّد للصف

أو موضوع بحث الدرس أو الكتاب. وكان لمعلمي المنطقة توقعات ضئيلة ولم يعلّقوا أمالاً كبيرة على آثار التطوير المهني الخاصة بممارسات الصف. ونادراً ما كانوا يقومون بأي متابعة ليضمنوا تطبيق المعارف والمهارات الجديدة. علاوة على ذلك، كان الحافز لتحسين الممارسات حافزاً ضعيفاً. وفي ظل قانون الإصلاح التربوي، كان المعلمون أكثر مشاركة في صنع قرارات خاصة بأنشطة التطوير المهني، وإن نظام المسؤولية يولّد حوافز قوية من أجل تحسين الممارسة. ونتيجة لذلك، يشعر المعلمون بأنهم أحسن حالاً بالنسبة لمنافع أنشطة التطوير المهني.

«لقد دفعت السلبيات الكثيرة الخاصة بنتائج التقييم معظم معلمي كنتكي أن يضعوا خططاً لأنشطة خاصة لتطوير هيئة التدريس تُركّز بصورة كبيرة على المعارف التقليدية وخاصة على تحسين مهارات الطلاب المتصلة بإجراء الاختبارات وملاءمة المناهج بالأبحاث الرئيسية».

من جهات عديدة، كان قانون الإصلاح التربوي ناجحاً أكثر من اللازم في خدمة أهداف واضعي القانون. وكان يريد المصلحون أن يوجهوا عناية المعلمين نحو تحسين معرفة الطلاب. ولكي يقيسوا التقدّم نحو ذلك الهدف، وضعوا نظام تقييم للولاية - باسم نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي. أما نتائج الاختبارات، التي يحض عليها نظام المسؤولية المعرّض للانتقادات، فقد أصبحت نتيجة لذلك الأثر المهيمن على قرارات المعلمين الخاصة بالتطوير المهني. وينسجم هذا، من جهات مختلفة، مع توصيات مجموعات الإصلاح

القومي التي تقول إن أهداف معرفة الطلاب ينبغي أن تحض على التطوير المهني للمعلمين .

ومع ذلك ، وكما أوضح عدد وافر من النقّاد ، قد يُفسد قلق المعلمين الخاص بتحسين نتائج اختبارات الطلاب الهدف من الإصلاحات ، ويدفع المعلمين نحو تعليم مهارات الاختبارات والاعتماد على التمرين والممارسة لتعليم المضمون من سياق الكلام وفي معزل عن المنهاج الكبير . وقد دفع انشغال المعلمين بنتائج اختبارات الفصل القصير إلى تجنّب تحمّل المسؤولية في عملية التعليم والتركيز على ما يظنون أنه يضمن النجاح الذي يريدونه . واختار العديد أن يقوموا بالمزيد مما كانوا يفعلونه دائماً وذلك بتغيير توزيع الوقت في اليوم المدرسي أو بإضافة وقت لليوم أو السنة . ويحاولون كذلك أن يحسّنوا الملاءمة بين الاختبارات والمناهج والوسائل المعينة في عملية التعليم . وتؤدي هذه التدابير المتعلقة بتحسين الكفاءة إلى نجاحات على المدى القصير ، ولكنها أيضاً تصرف الانتباه عن حاجة المعلمين للاطلاع على مضمون الأبحاث والتغيير العميق في الممارسات - وهي الأهداف الحقيقية للإصلاحات .

أما التحدي الأساسي الذي واجهه المعلمون في أوائل التسعينيات من القرن العشرين كان كيف يمكنهم تفسير ما كان يريده صانعو القرار على مستوى الولاية . لقد طُلبَ منهم تأسيس الإصلاحات التي كلفهم بها التشريع (تقييم جديد للطلاب ، وأعمال كتابية ، وصناعة قرارات

مبنية على الموقع، وبرامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة، وهلمّ جرا). ورفع نتائج الطلاب حسب تقييم الولاية، وابتكار جديد لممارساتهم في غرفة الصف لإنجاز الإصلاحات الأعمق في عملية التعليم والتعلم كما يتصورها قانون الإصلاح التربوي - ولكن دون أن يذكر أمثلة ملموسة أو ربما ذكر بضع أمثلة عن كيف يمكن أن تكون عملية الممارسات بعد الإصلاحات. وعندما واجه المعلمون توقعات ومتطلبات منافسة، أعطوا الأولوية من حيث الترتيب إلى تلبية التكليف التشريعي ورفع نتائج الاختبارات، الأمر الذي لم يفاجئ أحداً.

أكبر حاجة أولية واجهت المعلمين كانت الحاجة إلى معلومات تتعلق بالإصلاحات والتوقعات الجديدة التي كانت تستلزمها. وللحصول على هذه المعلومات، اعتمد المعلمون اعتماداً كبيراً على ورشات عمل فعّالة بمجرد القيام بها مرة واحدة فقط، أو عروض، وهي الصيغة التقليدية لإيصال المعلومات إلى مجموعات كبيرة. وقال المربون، في إحدى الدراسات، إن هذه الورشات كانت تركز على مواضيع إجرائية وليس على مواضيع جوهرية: بنية جديدة، وتعاون، ونظام، وإدارة غرفة الصف وهلمّ جرا.

وركّز النصف الآخر من أنشطة التطوير المهني في الفترة الأولى لقانون الإصلاح التربوي على المنهاج والتقييم. وبرز بوضوح ثلاث نواح منهجية: معرفة القراءة والكتابة، والتكنولوجيا، والرياضيات. ويفسر افتقار المعلمين إلى معرفة جميع وتقييم أوراق الكتابة

والرياضيات التي كانت تؤلف العناصر الرئيسية لتقييم السبب الذي من أجله كان التطوير المهني يركّز على أوراق الأعمال أكثر من أي عنصر منهجي آخر. أما التكنولوجيا، وهي مكونة من مكونات قانون الإصلاح التربوي، فقد كان الموضوع الذي لم يكن لمعظم المعلمين إلا مهارة أو معرفة ضئيلة عنه في بداية الإصلاح.

ولما دخل نظام المسؤولية إلى العمل، بدأ المعلمون، بصورة جماعية، يدرسون نتائجهم بموجب نظام معرفة النتائج التعليمية لتحديد «نقاط الضعف» التي ينبغي علاجها. ونتيجة لذلك، وعلى نحو متزايد، انتقل النشاط الذي كان مركّزاً على التطوير المهني إلى ملاءمة المناهج وإعداد الاختبارات من أجل النواحي الأضعف أداءً. وكانت نتائج الرياضيات منخفضة في عدد وافر من المدارس، ولذلك أصبح التخطيط لرفع نتائج الرياضيات التركيز الكبير الموجّه نحو تطوير هيئة التدريس في العديد من المدارس عبر الولاية.

وباختصار، وفي ظل قانون الإصلاح التربوي، لقد تعلّم معلّمو كنتكي بالتجربة، وربما على نحو أفضل التطوير المهني أكثر مما تعلموا قبل صدور الإصلاحات. وعلى كل حال، فُرض الإعداد التي قُدّمت للمعلمين قبل 1998 كانت فُرصاً موجّهة، في الأصل، نحو تنفيذ مكونات الإصلاحات ومساعدة المعلمين في ملاءمة مناهجهم مع اختبارات الولاية، ومساندة المعلمين في تحضير الطلاب لصيغة اختبارات جديدة. أما معرفة المعلمين المتعلق بموضوع بحث الدرس

أو الكتاب ومعرفة مضمون علم أصول التدريس فقد كانت مهمة على نطاق واسع .

«التزم معلّمو كنتكي بالصّيغ المألوفة للتطوير المهني واعترضوا على تقبّل الأساليب غير التقليدية ولكن الواعدة والمرجوة كالقيام بدور المعلّم الخاص أو المدرّب الرياضي، والمجموعات الدراسية، والمراجعة الجماعية لأعمال الطّلاب وشبكات إذاعية من المعلّمين» .

ومن المهم أن نعرف السبب الذي من أجله بقي التطوير المهني في عدد كبير من المدارس في كنتكي مجرد مجموعة من الأنشطة المنفصلة تركز على الإجراءات وليس على الجوهر، فإذا عرفنا ذلك، فإننا يمكننا أن نفهم الرأي الذي يقول إن العديد من المعلّمين يتمسكون بالتطوير المهني . يعتمد معظم المربين على خبراتهم ويوازنون بين التطوير المهني وورشات العمل قصيرة الأمد والوحيدة وبدون متابعة . وخبر عدد ضئيل من المعلّمين في كنتكي (أو في أي مكان آخر) الأنشطة التي تحقق المعايير التي وضعها المجلس القومي لتطوير هيئة التدريس (1994) أو توصيات الهيئة القومية من أجل التعليم ومستقبل أميركا (1996) واشترك عدد ضئيل من المعلّمين في مجموعات الدراسة والمطالعة، ودراسة الأداء وطريقة العمل، والشبكات الإذاعية من المعلّمين، والمعاهد الصيفية والمتابعات في غرفة الصف، أو المزيد من أي خبرات أكثر تجديداً وابتكاراً من أجل تحصيل المعرفة . واختار معظم المعلّمين خلال تخطيطهم، صيغاً

مريحة ومألوفة ومقبولة من قبل زملائهم والآخرين - كالمربين، وأولياء الأمور، والطلاب، والمجتمع عموماً. أما الانحراف عن النموذج السائد أو المتوقع فأمر غير مأمون حسب سياق الكلام الوارد في قانون الإصلاح التربوي ونظام المسؤولية. وبالرغم من الحقيقة التي تقول إن مديرية التربية قد وسّعت معنى التطوير المهني المقبول، إلا أن الأنشطة التقليدية لا تزال مستمرة بإصرار.

حتى وقت قريب، لم يكن المزيد من التطوير المهني، كالمعاهد الصيفية، متاحاً إلا لعدد قليل فقط من المعلمين - وذلك لسببين على الأقل. أولاً، لم تكن الاعتمادات المالية كافية لدعم اشتراك واسع للمعلمين في أنشطة كهذه. فحصة سنوية مقدارها 23 دولاراً لكل طالب تشكّل 9200 دولار لمدرسة فيها أربع مئة طالب، وهناك العديد من المدارس في الولاية أقل من ذلك. وتحتاج هيئة تدريسية مكونة من ثلاثين معلماً أكثر بقليل من 300 دولار لكل معلّم. بناء على ذلك، وُضِعَتْ، من أجل مزيد من الفرص المكثفة الخاصة بالتطوير المهني ومن أجل معرفة موضوع بحث الدرس أو الكتاب والمناهج، مشاريع رصد لها مبالغ كبيرة مثل المبادرة العامة للولاية التابعة للمؤسسة العامة للعلوم ومشاريع للرياضيات تشرف عليها جامعة كنتكي. ثانياً، كانت الجامعات بطيئة في استجابتها لتلبية حاجات المعلمين من أجل التطوير المهني، وحتى وقت قريب، لم توظف معظم الجهات مصادرها المالية الخاصة بها لتكوين هذه الفرص. أما تلبية الطلبات المتزايدة من أجل تطوير مهني فقد جاء

معظمها من أولئك الذين قدموا ورشات العمل الصغيرة ومن المستشارين .

«لقد أعادت مسائل العرض والطلب زيادة أنشطة التطوير المهني التي هي جزء لا يتجزأ من روح العمل اليومي للمعلمين ومركزة على تعميق معرفتهم للمحتوى» .

لا شك أن بعض المدارس قد دمجت التطوير المهني أكثر وأكثر في فعاليتها. وَتَبَيَّنَتْ مدارس أخرى وسائل تطوير مستمر . ومع ذلك، يرى العديد من المعلمين أن التطوير المهني لا يزال مجموعة أنشطة منعزلة ومبعثرة ومنفصلة عن المساعي العامة لتحسين فرص تحصيل المعرفة في المدارس . ولما كانت مديرية التربية تشق الطريق وتدل عليه، فقد وفّرت المديرية اليوم المزيد من الفرص لفهم أعمق للمقررات المدرسية أكثر مما كانت توفّر ذلك في بداية الإصلاحات، مع أن ذلك، ليس الصفة الغالبة عبر الولاية .

يتباهى المعلمون بالمعاني الضمنية التي تقول إنهم يفتقرون إلى معرفة موضوع بحث الدرس أو الكتاب . ويفتخر العديد بما يعرفون . ويوازن كذلك عدد وافر من المعلمين دراسة موضوع بحث الدرس أو الكتاب بالمهارات الجامعية ودراسة العلوم . وبما أن عدداً وافراً من المعلمين قد عانى من مقررات جامعية لم تُدرّس على نحو حسن ولم تكن وثيقة الصلة بمناهج الأطفال الذين بلغوا 12 عاماً، فإنهم يشكون بالمنفعة التي يمكن أن يحصلوا عليها من مقررات تعليمية لتحسين نتائج اختبارات طلابهم .

ومع ذلك، لقد غيّر قانون الإصلاح التربوي، بصورة ملموسة، ماذا يُتوقع من الطلاب أن يعرفوا وماذا يستطيعون أن يفعلوا. إن المعرفة التي أفصح عنها في المناهج المدرسية التقليدية - كعواصم الولايات، وصفات الأنانية، وعناصر القصة القصيرة، وأسباب الحرب المدنية، ومعرفة إجراء عمليات الكسور، وهلم جرا - ربما لم تعد كافية. ولذلك، ماذا يُتوقع الآن من المعلمين أن يعرفوا ويساعدوا الطلاب أن يتعلموا، يمتد وراء نطاق قائمة المعلومات المقررة التي كوّنت تقليدياً المناهج المدرسية. لقد أزلت المعايير القومية ومعايير الولاية العوائق أمام معرفة موضوع بحث الدرس أو الكتاب. وأدخل نظام معرفة النتائج التعليمية واختبارات المسؤولية في الدولة، الذي حل محل نظام معرفة النتائج التعليمية فقرات للإجابة المفتوحة التي تُلزم الطلاب أن يفهموا تعقيدات بعض القضايا كالعبودية ونزاع التعصّب الإقليمي على نحو عميق لم يكن ملزماً في ظل الأشكال الأولى للتقييم، الأمر الذي زاد الواجبات الفكرية والتربوية الملقة على كاهل المعلمين.

ولكن متى وأين يمكن لمعلمي كنتكي أن يتعلموا إذا كانوا يحتاجون من معرفة لكي يساعدوا جميع الطلاب للوصول إلى معايير وتوقعات جديدة. وغالباً، كان تعليمهم الخاص بهم يتكون من فهم كامل لبعض مجالات قائمة المعلومات المدرسية. وليس من المحتمل أن تُعزز المهارات الجامعية ومقررات العلوم التعليمية للمعلمين، وخاصة لمعلمي المدارس الابتدائية الفهم العقلي للمواضيع والقضايا الهامة للغاية المتعلقة بالمناهج المدرسية. ولم تركز فرص التطوير

المهني في كنتكي، باستثناء البعض منها، على معرفة المعلمين للمحتوى أو المضمون. وباختصار، يُطلب من المعلمين - الذين يعرف عدد وافر منهم الكثير عن المناهج المدرسية التقليدية - مساعدة طلابهم في تطوير الفهم الذي هم أنفسهم يمكن أن يفتقروا إليه والذي يستلزم خبرات حول عملية تعليم الطلاب التي لم يُدرَّب عليها المعلمون من أجل تكوينها أو إدارتها.

من أجل سد الحاجة، وعند المقارنة بنجاح أو إخفاق الخدمة الداخلية التقليدية كورشات عمل للمهارات الإدارية وطُرق التدريس، أو تحليل نتائج الاختبارات وفقرات الاختبارات، فإن فُرصاً جيدة للمعلمين لزيادة معرفتهم بموضوع بحث الدرس أو الكتاب وكيفية تدريسه، فلا تزال الفرص متوفرة بصورة متعثرة ونادرة نسبياً. وكما ذكرنا سابقاً، من المحتمل لعدد قليل من المعلمين (وخاصة لعدد من معلمي المدارس الابتدائية) أن يجدوا مهارات الجامعات التقليدية ومقررات العلوم التعليمية أكثر إقناعاً. وعندما يأخذ المعلمون مقررات تعليمية جامعية، فغالباً ما تكون في قسم التربية. وعندما يسعى معلّمو كنتكي للحصول على درجات جامعية متقدمة، فغالباً ما يفعلون ذلك في مجال التربية، وليس في مجال موضوع بحث كتاب معين. ومع أن جدول الأجور يعطي للمعلمين راتباً يحدّث على الحصول على درجة الماجستير، فإن العديد منهم يسعى وراء إضافة دراسة المواضيع الأساسية، أو دراسة الإدارة أو الاستشارات القانونية.

وبما أن معظم المعلمين يأخذون المقررات التعليمية في مجال

التربية، لذلك ليس لدى أقسام الفنون والعلوم ما يحثهم على تكوين مقرّرات تعليمية من أجل المعلّمين. علاوة على ذلك، لا يكافأ أعضاء كلية العلوم والفنون، في معظم الجامعات، من أجل تكوين وتعليم مقرّرات تعليمية لمعلّمي المستقبل. وعلى العكس تماماً، إن توظيف الوقت في هذه المساعي يقلل من الأنشطة التي تجلب مكافآت رفيعة المستوى، كتعليم أعداد كبيرة من الطلاب من أجل التخرّج، وتعليم طلّاب الدراسات العليا، والحصول على تمويل خارجي، ونشر مقالات صحفية وكتب.

وتقدم بعض الكليات والجامعات، وخاصة في فصل الصيف، مقرّرات تعليمية حول الفنون والعلوم التي تعتقد أنها سوف تروق للمعلّمين. ومع ذلك، نادراً ما تُعنى بالمعاني والمفاهيم الضمنية المتعلقة بطرائق التدريس والمناهج الخاصة بموضوع بحث الدرس أو الكتاب. وبدلاً من ذلك، تُدرّس المواضيع من وجهة نظر تهيئية فقط. ومرة أخرى، يُترك المعلّمون وحدهم كي يقوموا بالتحوّل من معرفة المضمون الذي أحرزوه من هذه المقرّرات التعليمية إلى المناهج المدرسية. ولذلك، لا تروق هذه المقرّرات، كما يبدو، إلّا للمعلّمين الذين لديهم شغف عميق ودائم في الموضوع.

الجمعيات التي ترعى موضوع بحث الكتاب أيضاً تقدم فرصاً لإعداد المعلّمين، ولكن نسبة ضئيلة من معلّمي كنتكي، وغالباً من المستوى الثانوي، تكون، كما يبدو، نشيطة في هذه الجمعيات. ويبدو كذلك، أن هؤلاء المعلّمين الذين يشاركون في أنشطة

الجمعيات يفعلون ذلك كأفراد وعادة يحضرون المؤتمرات السنوية على مستوى الولاية أو الإقليم .

تستفيد بعض المدارس من التدريب الذي يرافق البرامج الانضباطية التي ينتجها بائعون من القطاع الخاص . فمثلاً، تقوم ميزة رئيسية من «طرائق مختلفة للمعرفة» المنتشرة على نطاق واسع على الخدمة الداخلية التي يقدم المدربون من خلالها نموذجاً عن الأنشطة التي تجري في غرفة الصف . وعلى كل حال، نقول ثانية إن التدريب يُركّز قليلاً على مضمون المناهج ويركّز كثيراً على فعاليات لإشراك الطلاب بمواد المناهج . ويقدم العديد من بائعي القطاع الخاص مواداً وبرامج خدمة داخلية «بدون عذاب»، ولكن غالباً ما تتبع منتجاتهم الاتجاهات السائدة أكثر من تكوينها لذلك الزي أو الاتجاه . بناء على ذلك، يندر أن يكون بائعو القطاع الخاص في طليعة من يقدم الفرص للمعلمين لتعميق معرفتهم بمحتوى البحث .

باختصار، كانت معرفة محتوى البحث، حتى وقت قريب تفتقر إلى نصير أو مدافع يمكن أن يعززها . وهناك افتراض محير يقول إن المعلمين في جميع أنحاء الولاية يدعمون على نحو ساحق الفكرة التي تشير أن تحسين ثقافتهم السابقة المتعلقة بمحتوى الكتاب ينبغي أن تكون العامل الرئيسي في تطويرهم المهني . وهناك نقاط انطلاق واعدة ومرجوة من أجل تعديل هذا الموقف . ومديرية التربية، التي من أجل أسباب واضحة قد أيدت سابقاً التدريب من أجل تقييم الأعمال، والتكنولوجيا، وملاءمة المناهج، تنشئ في الوقت الحاضر

معاهد لدراسة موضوع بحث الدرس أو الكتاب. وقد قَدَّم تلفزيون كنتكي التربوي مقرَّرات تعليمية في الرياضيات والعلوم يقوم على تدريسها جامعيون اختصاصيون في موضوع بحث الدرس أو الكتاب. ومن جهة القطاع الخاص، عزَّز بائعون مثل هيستوري ألايف ومعهد غاليف برامجهم. وقَدَّمت مؤسسة تُسمَّى شراكة من أجل مبادرات إصلاح للعلوم والرياضيات التي تُمولها المؤسسة القومية للعلوم تدريباً لمعلّمي الرياضيات والعلوم، ولديها كذلك اختصاصيون تفتنيون يقدمون تطويراً عاماً للمعلّمين في أقاليمهم. أما السؤال الهام للغاية حول جميع هذه المساعي فهو: من يتحمّل المسؤولية من أجل ضمان وصول هذه الجهود إلى جميع المعلّمين بصورة نظامية وملائمة لحاجاتهم وظروفهم المتنوعة.

ثمار فُرص تطوير هيئة المعلّمين

لقد تغيّرت، كما ذكرنا من قبل، صورة التطوير المهني مع الزمن في كنتكي ولا تزال الصورة مستمرة في تطورها. ومنذ عهد قريب، ومن خلال مديرية التربية، كان التطور الواعد والمرجو إلى أبعد الحدود يقوم على إعادة تكييف الدعم التقني وأنشطة تطوير هيئة المعلّمين وفقاً للظروف والأوضاع. في عام 1999، أعادت مديرية التربية تنظيم العاملين في مراكز خدمة الإقليم حسب خطة العمل الخاصة بموضوع البحث. وبما أن مراكز خدمة الإقليم تمثل أهم مصادر التطوير المهني في الولاية، فلا بد أن يكون لذلك الأثر الكبير على كل من العرض والطلب.

علاوة على ذلك، وكما لاحظنا قبل قليل، أنشأت مديرية التربية معاهد خاصة بموضوع بحث الدرس أو الكتاب في صيف 1999. وبعد اجتماعهم على مستوى الإقليم، اشترك المعلمون وهيئة التدريس الجامعية، ومديرية التربية في تخطيط المعاهد التي كانت في البداية تُركّز على معلّمي الدراسات الاجتماعية والعلوم للمدارس المتوسطة. ولكي تدير المعاهد، عيّنت مديرية التربية جامعيين خبراء في موضوع بحث الدرس أو الكتاب الذين كان يُتوقع منهم العناية بالحاجات التي حدّدها المعلمون. وسوف تتوسع هذه المعاهد زمنياً وتأخذ سنة دراسية (وليس فترة الصيف فقط) وذلك بتقديم جلسات متابعة للمشاركين.

وقد صاحب ظهور هذه الفرص الجديدة تغيير في الإطار المنظم. فأنشطة التحسين المدرسي التي سابقاً لم تكن مؤهلة لتكون أنشطة تطوير مهنية صحيحة، كالعمل بالمناهج مع الزملاء، يُنظر إليها الآن كفرص هامة لاكتساب المعرفة. أما المزيد من أنواع مبتكرة من التطوير المهني - كشبكات إذاعية من المعلمين، ومجموعات دراسية، وهلمّ جرا - فمؤهلة الآن كذلك.

بعد استيائها من نوعية المبادرات التي تولتها المدارس، أخذت عدة مناطق تفكر كيف لها أن تقدّم أمثلة تُحتذى أو قدوة حسنة لتطوير الهيئة التعليمية. وبسبب تفويض المعلمين أن يقرّروا وحدهم تطوير الهيئة التعليمية، فإن فعالية دور المنطقة يعتمد كثيراً على نوعية العاملين في الدائرة المركزية، وخاصة منسق التطوير المهني. ويقوم

المنسقون الفعالون الآن بنشاط لتطوير الهيئة التعليمية في جميع أنحاء الولاية الذي يمنح حرية عمل كافية للمدارس المتميزة كي تسعى وراء أهدافها الخاصة بها طالما تضمن درجة الجودة، وتُقدّم الاستمرارية مع الزمن، وتستفيد على نحو كافٍ من المصادر المالية المتيسرة. وتساعد هذه القدوة الحسنة في التعرف على مصادر التدريب الجيد، وزيادة المصادر المالية لتُدفع لها، وتكون فرص معدة للعمل من أجل أن يتعلم المعلمون معرفة ومهارات جديدة. وباختصار، وبدلاً عن التخلي عن توجيه التطوير المهني نحو المدارس، تعمل بعض المناطق الناجحة الآن مع مربين على مستوى المدارس لتحديد حاجات جميع أنحاء المنطقة وحشد المصادر المالية لتلبية هذه الحاجات.

أخيراً، لقد بدأت كذلك معاهد التعليم العالي تجد طرائق لدعم تطوير المعلمين بعد الدورات والبرامج التعليمية للدراسات العليا التقليدية. وكما رأينا سابقاً، يقدّم أعضاء هيئة التدريس الآن قدوة حسنة وتعليماً من خلال المعاهد الصيفية المكونة حديثاً. وفي الماضي، كانت معاهد التعليم العالي عبارة عن وسيلة من أجل الحصول على اعتمادات مالية من المؤسسة القومية للعلوم من أجل التطوير المهني في مجال الرياضيات والعلوم. وتعاونت كذلك جامعات في الولاية مع مربّي الأطفال البالغين 12 عاماً في عدد من المناطق لتأسيس مدارس للتطوير المهني تقدّم للمعلمين فرصاً للحصول على معرفة مبنية على الموقع.

وباختصار، وبينما نبدأ العقد الثاني لقانون الإصلاح التربوي، يتوفر للمعلمين الآن المزيد من فرص واعدة ومتنوعة لمزيد من الاطلاع على محتوى الأبحاث التي يُتوقع من طلابهم أن يتعلموها وكيف يمكن للمعلمين أن يقوموا بتعليمها. كما قامت مديرية التربية بتنظيم يساعد المعلمين على تعميق معرفتهم بمحتوى الأبحاث، ويقدم لهم التغيير في الإطار التنفيذي المزيد من الخيارات. وبيتكر بعض إداريي المنطقة الآن طرائق فعّالة لتكون القدوة الحسنة والتوجيه من أجل التطوير المهني على المستوى المدرسي. وتبتدع الآن بعض معاهد التعليم العالي كذلك سبلاً لدعم معرفة واطلاع المعلمين ليقوموا بتعليم محتوى الأبحاث على نحو فعّال ومؤثر أكثر من السابق.

مسائل باقية

يمكن أن نروي على الأقل قصتين حول التطوير المهني حدثتا خلال العقد الأول لقانون الإصلاح التربوي. وتلقي القصة الأولى الضوء على افتراضات لا تخلو من العيوب كان قد شكّلها المصلحون في البداية حول عرض وطلب التطوير المهني وحول ما كان مطلوباً من المعلمين ليجيروا ممارساتهم في غرفة الصف. وتشير الحبكة الثانوية في هذه القصة إلى أن افتقار المعلمين للطرائق المبتكرة أضعف الطلب من أجل الحصول على تطوير مهني رفيع المستوى. ونتيجة لذلك، كان التغيير المطلوب في فرص المعلمين ليتعلموا التطور ببطء. ويستمر العديد من معلمي كنتكي، إذا لم يكن

معظمهم، في حضور ورشات عمل يتيمة غير متبوعة بشيء آخر وتركز على الإجراءات وليس على الجوهر.

ويمكن أن نروي قصة أخرى أكثر شمولية وتشجيعاً. وتدور القصة حول عملية تعلّم منتشرة ومستمرة. يطلع الآن عدد متزايد من القانونيين وصانعي القرار على الفرص التي يحتاجها المعلمون لتطوير معارفهم ومهاراتهم الضرورية لمساعدة طلابهم في الوصول إلى مستويات أعلى. وتقول القصة: كان صانعو القرار والقانونيون خلال العقد الماضي يُعنون عناية كبيرة بمجموعة المعارف المتعلقة بالتطوير المهني وخاصة بالبحث الذي كان يجري في كنتيكي. لقد استمعوا إلى المعلمين وهم يتحدثون عن إحباطاتهم خلال سعيهم من أجل فرص أفضل لأحراز المعارف والمهارات الضرورية. وبعد اطلاعهم على الأبحاث والخبرات، قاموا بإدخال بعض التعديلات على الصياغة الأصلية للإصلاحات.

كان الفصل الأول من هذه القصة حول التخطيط الموحد الذي قدمته مديرية التربية. وقد طلب هذا من المدارس أن تربط التطوير المهني بالأهداف العامة للمدارس، وأن تخطط أنشطة تدعم هذه الأهداف بصورة مباشرة. في الفصل الثاني، وسّع المشرّعون، إثر إلحاح من مديرية التربية ومساندتها من جهات أخرى، مجال الأنشطة التي تُعتبر من التطوير المهني لكي تشمل أعمال التحسين المدرسي، الشبكات الإذاعية من المعلمين، المجموعات الدراسية، المعاهد الصيفية، والفرص الأخرى غير المذكورة في القانون. وبعد أن لاحظ

المشرعون الافتقار إلى التنسيق، والقذوة الحسنة على مستوى المنطقة، طلبوا أيضاً من المناطق أن تُعين منسقين للتطوير المهني. وفي آخر فصل، ولدعم معارف المعلمين المتعلقة بتعليم محتوى البحث، أعاد صانعو القرار في الولاية تنظيم المساعدة التي تقدمها مراكز خدمة المنطقة حسب تخطيط موضوع البحث أو الكتاب. وكُونوا معاهد صيفية لمواضيع بحث الدرس أو الكتاب ومتابعات خلال السنة المدرسية.

وكانت أول وسيلة لتطوير هذه السياسة وهذه الأوليات المنضدة المستديرة لصانعي سياسة التطوير المهني برعاية جمعية «شراكة من أجل مدارس كنتكي». وكانت المنضدة المستديرة تزود، من خلال اجتماع تدعو إليه مرتين في السنة «جمعية شراكة من أجل مدارس كنتكي» صانعي السياسة من مديرية التربية، ومكتب حاكم الولاية، والهيئة التشريعية، والجمعيات المهنية، والباحثين الجامعيين، ومربي الأطفال، بندوة عامة يدرسون فيها المعطيات ويناقشون المسائل المختلفة، والمتاعب، والخطط. وكانت هذه الموائد المستديرة بالنسبة للباحثين من جمعية شراكة من أجل مدارس كنتكي عبارة عن مناسبات للاطلاع على المسائل والقضايا التي يواجهها صانعو السياسة وإلقاء نظرة مستقبلية على مجالات وخطط أبحاثهم. ومع مرور الزمن، بدأ الباحثون يجلبون معطياتهم ونتائج دراساتهم إلى المنضدة المستديرة. وأخذوا يحثون المشتركين على مساعدتهم في تفسير النتائج وتحليل المعاني الضمنية المقصودة من سياساتهم. وجلب

كذلك مكتب الهيئة التشريعية للمحاسبة التربوية، ومديرية التربية، والجامعات، ومعهد كنتكي للبحث التربوي نتائج أبحاثهم وأفكارهم إلى المنضدة المستديرة من أجل المداولة والمناقشة. وقد قامت المنضدة المستديرة، كما قال الصانعون الرئيسيون للسياسة، بدور هام للغاية في تطوير السياسة.

وبالرغم من أن القصة الثانية تشير إلى المزيد من التقدم والتفاؤل نحو الحالة المستقبلية للتطوير المهني أكثر من القصة الأولى، فإن عدداً من المسائل لا تزال باقية أمامنا. ومن أصعب الأمور، ليس في كنتكي فقط ولكن في كل مكان آخر، كيف يمكن أن نحدّد ونعزّز الطرائق والبرامج الواعدة والمرجوة إلى أبعد الحدود - أي، كيف نوسّع بصورة ناجحة أمثال هذه الطرائق لكي تشمل المزيد من المعلمين والمدارس. إلا أن الافتقار إلى المعلومات الجيدة حول ما تقوم به المدارس يجعل الطرائق الواعدة أمراً صعباً. ويُعيق الافتقار إلى المعلومات دراسة آثار هذه الطرائق المتنوعة. وإن دعم الطرائق الواعدة لأمر صعب مع افتراض الافتقار إلى المعلومات. وبغياب دليل مقنع حول النتائج المحسّنة، نجد أن معظم المعلمين يحجمون عن تجريب الطرائق الجديدة. ومن الواضح أن الولاية تحتاج أن تكتشف فعالية الطرائق المختلفة كما تحتاج أن يشترك بنتائج هذه الدراسات المدارس والمناطق ومعاهد التعليم العالي وكل من يقدم عوناً أو مساعدة.

وماذا ينبغي على الولاية أن تفعل كذلك؟ سيقوم نجاح المعاهد

الصيفية المكونة حديثاً من أجل موضوع بحث الدرس أو الكتاب والتطوير المهني المشابه على دعم للمعلمين بينما يحاولون أن ينفذوا ما تعلموه. وتقدم المبادرة العامة لمنطقة أبالاتشيا دعماً للصف في الموقع نفسه وذلك في مجال الرياضيات والعلوم كما كُنت نموذجاً لإعداد المدرسين، الذي يبدو أنه فعّال ومؤثر كما يمكن للبرامج الأخرى أن تحاكيه. ومهما يكن المصدر - كالعاملين في مراكز خدمة الإقليم، أو مدرّبي المنطقة، أو الهيئة التدريسية الجامعية - إن المساندة التي تقدم لغرفة الصف هامة للغاية بالنسبة للعملية المعقّدة لتغيير الممارسات.

كي يلتحق المعلمون بالمعاهد الصيفية من أجل موضوع بحث الدرس أو الكتاب على نطاق واسع قد يتطلب تغييراً إضافياً في هيكل التحريض أو التشجيع. سيجذب الالتحاق بهذه المعاهد المزيد من المعلمين إذا كانت هذه التجربة تأخذ بعين الاعتبار ترقية تُشاهد على سلم الرواتب. وينبغي أن تُقدّم أبحاث المعاهد كدورات تعليمية جامعية، كما ينبغي أن يكون هنالك معاهد في عطلة نهاية الأسبوع للعديد من المعلمين الذين لا يستطيعون الحضور في فصل الصيف.

وسوف تساعد الدوافع الجديدة في التغلب على الموقف الذي يقول: «التحق بالأيام الأربعة المطلوبة وكن سعيداً عندما تنتهي من ذلك». الأمر الذي يقيد الاشتراك الواقعي للعديد من المعلمين. ولا يُقدّر هؤلاء المعلمون التطوير المهني ولا يرون ضرورة في الاستمرار في اكتساب المعرفة - وهي وجهة نظر يشاركهم فيها أولئك المشرّعون

الذين لا يدركون ضرورة الاستمرار في تمويل الأيام الخمسة للتطوير المهني في كل عام. أما تعديل متطلبات الترقية حسب سلم الرواتب وضمان توفر خبرات رفيعة المستوى فسوف يساعد بعض المحجمين من الطلاب على الالتحاق بتلك المعاهد.

وأخيراً، قد تسمح معطيات أفضل عن خبرات المعلمين المتعلقة بالتطوير المهني لمديرية التربية أن تدرس الروابط بين نوع فرص تحصيل المعرفة التي تُقدّم للمعلمين والأداء المدرسي. وسوف يسمح لهم هذا أن يبرهنوا للمشروعين النزاعين للشك أن توظيف الأموال يستحق العناية المبذول في سبيله.

والخلاصة، إن التطوير المهني، في ظل قانون الإصلاح التربوي، إذا لم ينجح نجاحاً كاملاً، فإنه بلا شك عبارة عن قصة معرفة مستمرة وتطوير ملازم للسياسة. ولكن هل سوف تتابع الفصول التالية مجرى هذه القصة أم لا؟ يعتمد الجواب على عدد من العوامل. من أهمها رغبة صانعي السياسة والقانونيين في استمرارهم، على نحو بارع، بدراسة آثار مساعيهم وإحداث التعديلات في السياسة كما تفرض النتائج، ورصد مستمر للاعتمادات المالية (بما في ذلك الوقت والدعم) الضرورية لزيادة معرفة المعلمين وإحداث تغيير في ممارساتهم، وتطوير الدوافع والآلية لنشر الابتكارات الواعدة والأفكار المرجوة.

تحسين المدارس وقادة المدرسة

باتريشيا جي. كانابيل، بام كو

عندما انتشرت أنظمة المسؤولية بسرعة عبر البلاد، أُصيبَ صانعو السياسة والمربون، على حد سواء، بالإحباط بسبب الخيارات المحدودة، كما يبدو، المتوفرة لتحسين المدارس ذات الأداء المنخفض. وثبت أن منح مكافآت وفرض عقوبات كان مسألة سهلة. أما التفكير بحلٍ للمدارس التي لا تجتاز الامتحان فكانت مسألة أصعب بكثير. ومنذ عام 1990، بذلت كنتكي جهوداً لتزيد قدرة المدارس لتقدّم تربية تتصف بالكفاية والمساواة. وتَشكّل نظامُ المسؤولية المبني على التقييم ليدفع المدارس بصورة مستمرة نحو التحسّن، ويكافئ المدارس التي كل سنتين تلبي الأهداف التي وضعتها الولاية، ويعاقب المدارس التي لا تلبي تلك الأهداف. وخلافاً للعديد من أنظمة المحاسبة، على كل حال، كانت العقوبات مرتبطة بمساعدة مدرسية كبيرة. فإضافة إلى توظيف كبير للأموال من أجل التطوير المهني (كما جاء في الفصل التاسع) تقدم الولاية (وكان

ذلك مطلوباً سابقاً) المساعدة إلى المدارس التي فقدت الأساس حسب تقييم الولاية. وكان لتدخل كنتكي المعروف باسم برنامج «تحويل وتجديد المدارس» مسألة غير عادية بالنسبة لتركيزها على مساعدة المدارس لتحسّن من خلال مساندة تقنية مكثّفة. وتُعيّن كنتكي، من خلال جانب من البرنامج، مربين انتخبتهم بعناية وعلى مستوى رفيع من التدريب - وفي البداية أطلق عليهم اسم المربين المميزين. أما الآن فيطلق عليهم اسم المربين رفيعي المهارة - لمساعدة المدارس المستحقة.

وأشارت النتائج الأولى لبرنامج «تحويل وتجديد المدارس» الذي بدأ 1994 - 95 أن تدخل المربي المميز قد استقبل استقبالاً حسناً من قبل معظم المدارس وكان ناجحاً في رفع نتائج الاختبارات. وقد أدّت هذه النتائج الإيجابية إلى التماس طلب فيه أن يتاح نموذج التدريب على يدي المربي المميز لقادة المدارس عبر الولاية. وفي عام 1997 أنشأت مديرية التربية في كنتكي «أكاديمية كنتكي للقيادة» تقوم على برنامج تدريب لمدة سنتين من أجل الإداريين المحليين. يتحدث هذا الفصل عن بنية وتأثير برامج المربي المميز وأكاديمية كنتكي للقيادة. وكان هدف أبحاث المربي المميز وأكاديمية كنتكي للقيادة الاطلاع على كيف تتكون البرامج، وعلى ماذا كانت تُركّز، وكيف استقبلها المشاركون، وما هي الآثار التي تركتها. أما المعلومات فقد جُمعت من عام 1997 حتى عام 1999، ومن خلال ختم المقابلات والملاحظات والإحصاءات ومراجعة الوثائق.

برنامج المربي المميز

يمر التقييم وبنية المسؤولية في كنتكي، اللذان جاء ذكرهما في الفصل الثالث، من خلال مراجعة خاضعة للتغيير حسب أمر من الهيئة التشريعية 1998. وحتى عام 1998، كان يُعيّن المربيون المميزون في جميع المدارس التي كانت نتائج اختباراتها تتراجع خلال فترة عامين، وكذلك في المدارس رفيعة الأداء. وإذا كان التراجع أقل من 5 بالمئة كانت توصف المدرسة بأنها في «ضعف تدريجي». وكان يُعيّن المربيون المميزون ليقوموا بدور يُسهّل عمل المدرسة. أما إذا كان التراجع 5 بالمئة أو أكثر، فكانت توصف المدرسة بأنها «في أزمة» ولم يكن على المربين مساعدة المدارس لكي تتحسن فقط وإنما كانوا كذلك يقيمون العاملين المجازين كل ستة أشهر وينصحون باستبقاء العاملين أو تسريحهم أو نقلهم. علاوة على ذلك، كان يُسمح للطلاب الانتقال إلى مدارس «ناجحة». وكان اسم «أزمة» ساري المفعول خلال العاملين 1996 - 98، ومن ثم ألغي عندما أمرت الجمعية العامة 1998 بمراجعة كامل التقييم وبرنامج المسؤولية. يركّز هذا الفصل على برنامج المربي المميز قبل التغيير في عام 1998 الذي جاء بالمربين رفيعي المستوى بدلاً من المربين المميزين.

خلال فترة السنتين من عام 1994 - 96، تلقت المدارس التي وُصفت بأنها في ضعف تدريجي مساعدة تلو أخرى، وعُيّن 46 من المربين المميزين في 53 مدرسة مستحقة. وفي مدة السنتين 1996 - 98، رصدت أموال للمربين الستة والأربعين ليساعدوا 185 مدرسة

مستحقة، وقد نتج عن ذلك انخفاض لافِت في كثافة المساعدة التي يقوم بها المربي المميز للمدارس ما عدا المدارس المحتاجة للمساعدة إلى أبعد الحدود. وَعُيِّنَ لكل مدرسة من المدارس التي وُصِفَتْ أنها في أزمة مربيان مميزان: يقدم واحد منهما دعماً تعليمياً، ويقوم الآخر بتقييم للعاملين. وغالباً ما كان يُمضي المربيون نحو ثلاثة أيام أسبوعياً في البناء المدرسي. ووُزِعَتْ الـ 176 مدرسة الباقية بين المربين الباقين، يساندتهم عاملون من مراكز خدمة الأقاليم (فروع من مديرية التربية) كانوا قد تلقوا تدريباً من برنامج تحويل المدارس وتجديدها. وكانت تتلقى المدارس تحت إشراف هذا البرنامج اعتمادات مالية من أجل إدخال تحسينات عليها.

وتفاقت مشكلة تعيين عدد قليل من المربين المميزين لعدد وافر من المدارس بسبب الحاجة التي تَطْلُب من المربين المميزين أن يقوموا بالخدمة لمدة سنتين فقط. فمُدِّد مجلس التربية مدة الخدمة لبعض المربين المميزين، وخرج آخرون من البرنامج بينما دخل مربون جُدد. وكان يعني هذا التناوب أن بعض المدارس كانت تغير المربين المميزين - أحياناً أكثر من مرة - في منتصف المدة خلال دورة المسؤولية التي مدتها سنتان، الأمر الذي أعاق الاستمرارية.

مبدأ البرنامج وتدريب المربي المميز

قام هيكل تحويل وتجديد المدارس على مبدأ يقول: إن جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا وجميع المعلمين يستطيعون أن يُعلِّموا.

وافترض البرنامج أن أحسن وسيلة لتحسين عمليّة التعليم واكتساب المعرفة كانت مساعدة المربين في إدراك الحاجة للتغيير والسعي وراء الفوائد الناجمة عن التغيير، واستخدامها في صياغة التغيير وتزويد المربين بالتدريب الملائم. وبناء على ذلك، تشكّل برنامج المربين المميزين ليقوم بدور للتسهيل والتيسير أكثر من دور للعقاب والتأديب.

لإعداد المربين من أجل توجيه المدارس نحو تغيير فعّال، قامت مديرية التربية بتزويد كل دائرة من المربين المميزين بتدريب كثيف، كان يشتمل على دراسة صيفية لمدة أسبوعين، وأربع حتى سبع جلسات ذات مُدد متنوعة تركّز على مواضيع مثل تقييم شؤون الموظفين، وتنظيم المدرسة، وتطوير المناهج المدرسية، وتقييم الولاية، والتمويل المدرسي، واتخاذ قرارات متعلقة بالشؤون المدرسية. بعد هذا التدريب الأولي، كان المربون المميزون المعينون في المدارس يتابعون اجتماعاتهم كل أربعة إلى ستة أسابيع في دائرة الإقليم تدوم يومين إلى ثلاثة أيام.

أنشطة المربين المميزين

بالرغم من أن أنشطة المربين المميزين كانت متنوعة على نحو ما من مدرسة إلى أخرى، إلا أنّهم كانوا يتبعون العمليّة الرئيسية ذاتها في كل المدارس. فقد كانوا يزورون المدارس المحددة لهم في أي مكان مرة كل أسبوعين إلى ثلاثة أو أربعة أيام أسبوعياً، معتمدين على

مستوى المساعدة المطلوبة، وأثناء ذلك كله، كانوا يعملون لتوجيه المدارس نحو تحسين النتائج الأكاديمية حسب مقياس اختبارات نظام معرفة النتائج التعليمية، وهو تقييم الولاية الذي كان نافذاً حتى 1998. وشرعوا بتوجيه العاملين في المدرسة من خلال تقييم الحاجات التي كانت تشتمل على تحليل لمعطيات نظام معرفة النتائج التعليمية، ومعطيات بحث عن موظفي المدرسة وأولياء الأمور والمعلمين. أما المعلومات التي جاءت من تقييم الحاجات والأبحاث فقد استخدمت لتحديد أهداف التحسين المدرسي التي كانت موجهة نحو نقاط الضعف في نظام معرفة النتائج التعليمية.

فإذا تحدّدت الأهداف، كان المربون المميزون يوجهون هيئة التعليم في المدرسة من خلال تطوير خطة «التحويل» التي أوضحت كيف يمكن للأهداف أن تتحقّق كما حدّدت التطوير المهني الضروري. وقد طورت هذه الخطط لجان «غالباً ما كانت تجمع بعد المدرسة وقد عُهد إلى اللجان بتنفيذ والإشراف على النواقص التي حدّدت لها (مثلاً، نواقص الرياضيات إذا حدّدت الرياضيات أنها في مشكلة). وكان المطلوب من المشرفين على النواقص أن يقدّموا تقريراً عن ذلك بانتظام إلى مجلس المدرسة.

وعندما كانت تُنفذ خطة التحويل، كان المربون المميزون يساعدون المدارس في تحديد كيفية إنفاق اعتمادات التحسين التي حددتها الولاية، وأحياناً يساعدون في البحث عن مصادر مالية أخرى لتنفيذ الخطة. وأحياناً كانوا يعملون لبناء الكفاءة المحلية من خلال

إحراز أو تقديم تطوير مهني وأحياناً من خلال مساندة مباشرة أو إعطاء نموذج يُحتذى في غرفة الصف. وتركز الكثير من التطوير المهني على ملاءمة المنهاج مع اختبارات نظام معرفة النتائج التعليمية وتطوير قدرة المعلمين في مساعدة الطلاب لتقديم أعمال كتابية والإجابة على أسئلة ذات إجابات مفتوحة. واستخدمت عدة مرات اجتماعات هيئة التعليم من أجل هذه الأنواع من التطوير المهني. وانهمك بعض المربين المميزين في أنشطة للدعم والمساندة مثل مساعدة الطلاب بأعمالهم وحضور اجتماعات من أجل اتخاذ قرارات متعلقة بالشؤون المدرسية والمساعدة في تطوير وحدات المناهج ومساعدة المعلمين في تكوين «صندوق للبيانات» لجمع معطيات عن الطلاب. وقد تحدّث معلّم مدرسة من المدارس التي وُصفت «في أزمة» عن عمل المربين المميزين وقال ما يلي:

لقد ساعدنا المربون المميزون في تنظيم مناهجنا بصورة نعرف من خلالها أي محتوى بحث ينبغي أن يُعالج وأين ومتى يُفترض أن يُعالج. وكانوا يقدمون لنا الملاحظات لنعلمونا أساليب التعليم بأفضل الممارسات. وساعدونا أن نوزع الاعتمادات المالية، وكيف نُكوّن مناهجنا ونحضر الاختبارات كما ساعدونا باللوازم من أجل غرفة صفنا كذلك.

ردود فعل عامة لوجود المربين المميزين

في البداية، استاء معظم المربين وأربكهم وجود المربين المميزين، ثم شرعوا بتقدير فوائد الدعم التقني والمالي - علماً أنه

كان هنالك دلائل تشير إلى مقاومة حدثت في المدارس رفيعة الأداء، وقد زرنا بضع المدارس حيث أدت العلاقات الضعيفة بين المعلمين والمربين المميزين إلى صعوبات في عملية التحسين. وعلى كل حال، كانت ردود الفعل عموماً ردوداً إيجابية. وأظهرت دراسة للمدارس المشمولة في برنامج تحويل وتجديد المدارس أثناء الجولة الأولى من التدخل أن أكثر من 80 بالمئة من المعلمين والمدراء والمشرفين والمربين المميزين الذين أجابوا اعتبروا البرنامج فعالاً. ووجدت دراسة منفصلة عن المدارس المشتركة في برنامج تحويل وتجديد المدارس خلال الدورة الثانية أن المعلمين ثمنوا عالياً معارف المربين المميزين حول تقييم الولاية، ونزاهتهم في تقدير الهيئة العاملة، وتوكيدهم على التحسين على المدى الطويل، وإدارتهم في تخطيط التحسين. وقال معلم ابتدائي شملته دراستنا:

كان لي رد فعل إيجابي تجاه برنامج المربين المميزين. في البداية، دخلوا ونحن جلسنا وحددنا النواحي الأضعف بالنسبة إلينا كما كنا نراها في نظام معرفة النتائج التعليمية واتخذناها هدفاً. ووضعتنا أهدافنا وأنشطتنا لكل هدف من هذه الأهداف وبدأنا التنفيذ في الحال. وعقدنا اجتماعات واجتماعات واجتماعات في السنة الأولى... وأثناء متابعتنا، وإذا لم يكن للنشاط أثر كبير، كانوا يقترحون إلغائه وربما اقترحوا غيره. لقد كانوا دائماً هنا للدعم والمساندة، كانوا يدخلون غرفة صفي ويشرحون أي أمر أريده. كانوا يذهبون لمدارس ناجحة مختلفة ويأخذوا معلومات من هنالك. لقد كانوا نبهاً لا ينضب. لقد شاركوا أعباءنا وشجعونا وقالوا لنا أننا كنا نقوم بعمل جيد.

وقال معلّم ثانوي من مدرسة من المدارس التي وُصفت أنها في أزمة :

كانت تحتاج مدارسنا تركيزاً على المناهج . لقد عجزنا عن التقدم بسبب مشاكل النظام العام في الماضي . وفقد الطلاب والمعلّمون معنوياتهم واحتاجوا أن يفكروا في المستقبل وليس في الماضي . لقد أعطانا الاختبار تركيزاً وأعطى المربون المميزون طلابنا دافعاً إضافياً . لقد شجعوا مدارسنا بصورة جوهرية وأدخلوا عليها البهجة . لقد أحببت أن يكونوا هنا ، ومع أننا كنا نعمل على نحو مجهّد ، إلّا أن الجهد كان جهداً إيجابياً . إنني سعيدة للخبرة التي حصلنا عليها وأشعر بمزيد من الثقة من خلال تلك الخبرة .

بالرغم من أن معظم المعلّمين شعروا أن المربين المميزين كانوا مصدر عون ومساندة ، إلّا أنّهم وجدوا أن التدخّل كان مشوّباً بالجهد والكثافة والضغط . وعندما سئل المربون عن رأيهم العام المتعلق بوجود مربّ مميز ، ركزت الإجابات الثلاثة المشتركة على الضغط المتزايد وعبء العمل . وذكر المعلّمون أنّهم كانوا يمضون وقتاً أكثر من أجل العمل الورقي ، وكانوا يشعرون بمزيد من الضغط أثناء العمل وأضافوا المزيد من الساعات أثناء العمل . وكتب معلّم حول هذه الدراسة :

ليس هنالك المزيد من الساعات حتّى يمكن أن نقوم بما علينا أن نقوم به الآن كما يُطلب منا . . . واجبات عديدة أكثر من اللازم ، أعمال ورقية ، واجتماعات تحرم المعلّمين من أي وقت للتخطيط .

وأبدى المربون ملاحظة تقول: كان للمعلّمين أثر محدود على إنجازات الطّلاب، الأمر الذي أضاف ضغطاً على ضغط. وتحدّث معظم المربين الذين عايناهم عن نتائج الاختبارات المتراجعة في مدارسهم ووضعوا اللوم على عوامل يصعب على المدرسة أن تضبطها مثل الدافع المنخفض للطالب، الافتقار إلى مساندة أولياء الأمور، أو بنية الاختبارات أو برنامج المسؤولية، كما جاء في نتيجة بحث قام به واكني (1999). وبالرغم من قول المعلّمين إن المربين المميزين قد ساعدوا المدرسة في التركيز أكثر على تحصيل الطالب للمعرفة، إلا أن الأغلبية لم تعتقد أن الطّلاب قد اكتسبوا المزيد من المعرفة نتيجة لوجود المربين المميزين. تشير نتائج هذه الأبحاث إلى وجود معارضة عامة تجاه سيطرة المدرسة التامة على عملية تعلّم الطّلاب، الأمر الذي يمكن أن يسبّب عائقاً في وجه التحسين على المدى الطويل.

فعالية برنامج المربي المميز.

توحي الدلائل المتوفرة أن المربين المميزين كانوا يركّزون كثيراً على الأنشطة المتعلقة بالاختبارات كخطوة أولى لرفع مستوى إنجازات الطّلاب. وعندما سُئل المعلّمون عما حدث في مدارسهم كنتيجة لوجود المربي المميز، أشار العديد منهم إلى إعداد أفضل لتقييم الدولة، المشتتمل على منهاج مُحسّن وعلى تنسيق التعليم في المدرسة (الذي، حسب خبرتنا، كان يعني عادة ملاءمة المنهاج مع المقرّرات التي كان يجري فيها الاختبارات والتوكيد على اطلاع

المعلمين والأقسام على من كان يعلم وماذا كان يعلم). وعناية أكبر نحو معطيات الاختبارات، ومزيد من المعلومات حول كيفية إعداد الطلاب من أجل النجاح في اختبارات الولاية.

تشير معطيات نتائج الامتحانات أن هذه المساعي كانت مفيدة. فالمدارس التي اشتركت في برنامج تحويل وتجديد المدارس قد تحسّنت، كمجموعة، بنسبة كبيرة حسب مقياس نظام معرفة النتائج التعليمية. كما أظهرت نتائج دورة السنتين لتدخل المربي المميز تقدماً هاماً للغاية حسب تقييم الدولة في جميع الثلاث والخمسين مدرسة التي تلقت مساعدة المربي المميز، كما أن أربعاً وثلاثين مدرسة حققت أهدافها أو تجاوزتها. وفي نهاية الدورة الثانية، حسّنت ست وأربعون من الثلاث والخمسين مدرسة نتائجها مرة أخرى. علاوة على ذلك، 89 بالمئة من المدارس المشتركة في برنامج تحويل وتجديد المدارس خلال الدورة الثانية حسّنت أداؤها. ولكن هل نتج تحسّن نتائج الاختبارات من أنشطة قام بها المربي المميز أم من عوامل متحدة كوصف بعض المدارس بأنها في «ضعف تدريجي» أو في «أزمة»؟ من المستحيل أن نحدّد ذلك. وعلى كل حال، توحى المعطيات المتاحة أن أفعال المربي المميز أدّت إلى زيادة انتباه وعناية المعلمين بتقييم الولاية.

أثر لمدة أطول

يقوم مؤشر هام حول نجاح برنامج المربي المميز على ما إذا رسّخ المربون المميزون التغيير أكثر من مسألة إعداد الاختبارات من

أجل تحسين معرفة الطلاب على المدى الطويل . ومع أن الوقت مبكر قليلاً في عملية الإصلاح لدراسة معطيات الاتجاه نحو المدى الطويل ، فإنَّ بَيِّنَات تشير إلى احتمال تغيير لمدة أطول يمكن أن يحدث على أيدي المربين المميزين .

وتشير أول بيئة من البيئات إلى التركيز على عملية تعلُّم الطالب . فقد ذكر واكلين في بحث قام به (1999) عن المربين المميزين في مقابلة أجراها معهم أنَّهم كانوا مصرين أن كل تغيير في السياسة ، والبنية المدرسية ، وممارسة التعليم ينبغي أن يجيب عن السؤال التالي : كيف يمكن أن يؤثر ذلك على اكتساب الطالب للمعرفة؟ ومن الواضح أن هذا التركيز قد انتقل إلى المدارس . فقد ذكر أغلبية المعلمين أن مدارسهم كانت تقوم بالمزيد من التركيز على عملية اكتساب الطالب للمعرفة .

ثانياً ، ذكر ثلثا المعلمين أن التعليم المحسَّن جاء نتيجة برنامج المربي المميَّز . وقالوا لقد ساعدتهم المربيون المميزون في تنفيذ «أحسن الممارسات» في غرف صفوفهم .

وكان الأثر الثالث ، الذي شاهده نحو نصف المعلمين من الذين عايناهم ، تحسُّناً في القدوة الحسنة والتعاون . وكانت كلمة «قدوة» تشير أحياناً إلى التحسُّن في مهارات إدارة المدير ولكن كانت غالباً تعني كذلك أن المعلمين أصبحوا قدوة حسنة أفضل من السابق . وكلمة «تعاون» كانت غالباً تعني أن المعلمين كانوا يمضون المزيد من الوقت في تحليل المعطيات والتخطيط مع زملائهم .

رابعاً، ذكر مربيون في العديد من المدارس أن تخطيط وتنظيم التعليم قد تحسّن في مدارسهم. فقد كان المربون المميزون يدعمون تطوير وتنفيذ خطط التحسين المدرسي وذلك بتشكيل لجان من أجل مكونات عملية التعليم وتعيين رؤساء لها. واحتفظ عدد وافر من المدارس باستراتيجية المشاركة حتى بعد رحيل المربي المميّز.

أخيراً، ذكر العديد من المدراء والمعلّمين أن التطوير المهني أصبح يركز أكثر على المناهج، والتعليم، والحاجات المحددة للمدرسة نتيجة لوجود المربي المميّز. إضافة لذلك، أظهرت صيغة وأنواع التطوير المهني في المدارس المشتركة في برنامج تحويل وتجديد المدارس إشارات تدل على التحرك إلى أبعد من النموذج الذي شوهد في ورشة العمل. مثلاً، ذكر المعلّمون أن اجتماعات هيئة التعليم كانت غالباً تستعمل من أجل التطوير المهني وأن التطوير المهني حدث خلال فترة من الزمن. وذكر المعلّمون في بعض المدارس أن المربين المميزين كانوا يقدمون نموذجاً عن ممارسات التعليم في صفوفهم.

ومع أنه كان للمربين المميزين أثر أكثر من تحسين نتائج الاختبارات، فليس من الواضح ما إذا كان وجودهم لمدة عامين في المدارس سيكون له أثر طويل الأمد على التثقيف والتهديب اللذين تقوم بهما المدرسة. ويُوحي نفور المعلّمين من المسؤولية نحو نتائج الاختبارات المتراجعة وعزوا نتائج الاختبارات المحسّنة إلى وجود المربي المميّز أن تغيير المواقف الراسخة وأشكال السلوك أمر صعب

وعملية مطولة للغاية. ورأى بعض المربين المميزين الذين أجرينا مقابلة معهم أنهم بحاجة إلى أكثر من عامين لبناء القدرات المدرسية. وقد عبّر معلم من مدرسة من المدارس التي وُصفت بأنها في أزمة عن شكّه تجاه الرأي الذي يقول إن مواقف المعلمين قد تغيّرت على نحو كافٍ وستؤدي إلى تغيير في نهاية المطاف:

لا أعلم إذا كان سيستمر التغيير بعد مغادرة المربين المميزين... بالنسبة لي نعم. أما بالنسبة لجميع أنحاء المدرسة، فلا أعلم... من الصعب كما يبدو أن يجتمع الناس ويتحدوا ويقولوا هذا ما سنقوم به حسب المنهاج والنظام.

أثر على العاملين في المدرسة وعلى نقل الطلاب

مظهران من أبغض مظاهر برنامج المربي المميّز للمدارس التي وُصفت أنها في أزمة لم يكن لهما أثر واسع الانتشار: تسريح العاملين ونقل الطلاب إلى مدارس «ناجحة». كان هنالك مثال واحد في جميع أنحاء الولاية عن إنهاء خدمات إداريين أو معلمين. وسبب ذلك، أنه عند نهاية الأشهر الستة من تدخل المربي المميّز خلال فترة العاملين 1996 - 98، تبنّى برنامج المربي المميّز موقفاً يقول إن فترة ستة أشهر غير كافية لتحديد مواطن الضعف، وتكوين خطط للتحسين، وتعليم بعض الأفراد بصورة خصوصية، وملاحظة النمو. وعند ختام فترة الستة أشهر الثانية، كانت الجمعية العامة في كنتكي في سبيل مراجعة برنامج التقييم والمسؤولية. واعتقدت مديرة التربية أنه من الأفضل أن

لا توصي بإنهاء العمل به . ونتيجة لذلك ، صدر قانون بإلغاء اسم «أزمة» ، وهكذا توقفت عملية تقييم العاملين .

وبالرغم من أنه لم يُسَرَّح عاملون من قبل المربين المميزين ، إلا أن هنالك دليلاً يوضح أن تقييم العاملين كان له أثر إيجابي على المعلمين . وقد وجد ثلثا المعلمين الذين عايناهم وقالوا إنهم قُيِّموا من قبل المربي المميز ، أن التقييم كان مفيداً . وقد قارن معلّم من مدرسة من المدارس التي وُصِّفت أنها في أزمة التقييم الذي قام به المربي المميز بالتقييم السنوي الذي يقوم به مدير البناء المدرسي ، وتوصّل إلى الاستنتاج التالي :

إنني أعتقد أن التقييم الذي يقوم به المربي المميز مفيد
فعندما أجلس معه ويخبرني أن ما كنت أقوم به أمر مغلوط ، فإنه يخبرني على نحو غير مباشر كيف يمكن أن أفعل شيئاً لتعديله . وكان يتأكد في التقييم التالي أنني قمت بذلك التعديل ، أو يحاول أن يجد أموراً كنت أقوم بها . وعندما تجلس مع مديرك أو مع الإداريين الآخرين ، فإنهم يصفون الأمور التي قمت بها بأنها مغلوطة ، ولكنهم لا يعودون ويتابعون ذلك بقولهم «ربما يمكنك أن تحاول أن تُعلِّم ذلك بهذا الأسلوب أو تلك الطريقة» . بينما يفعل المربون المميزون ذلك .

أثر البرنامج في جميع أنحاء الولاية

كان برنامج المربي المميز متيسراً لنسبة ضئيلة نسبياً من مدارس

كنتكي. وهناك دليل، على كل حال، يظهر أنه كان للبرنامج على الأقل أثر ضئيل على المدارس التي لم يخدمها المربون المميزون. وكان الأثر الأكثر وضوحاً تكوين أكاديمية كنتكي للقيادة، التي بُنيت على نموذج المربي المميز، لتطوير مهارات القيادة عبر الولاية. إضافة لذلك، بينما كان المربون المميزون والمربون ربيعو المهارة يُدرَّبون ثم يخرجون من البرنامج، كانت الولاية تُكوّن دائرة أكبر من أي وقت مضى مؤلفة من موظفين قديري ربيعو المهارة من أجل التغيير. وتشير معطيات من مديرية التربية أن من بين المربين المميزين السبعة والسبعين الذين خرجوا من البرنامج، استخدم 22 بالمئة منهم مهاراتهم في مواقع جديدة في مناطقهم الأصلية، وأن 35 بالمئة منهم قبلوا وظيفة في منطقة جديدة حيث كانوا يستخدمون مهاراتهم. وتقاعد نحو 17 بالمئة، ولكن بعضاً منهم عمل مستشاراً يساعد المناطق التي طلبت خدماته. فقط 26 بالمئة عادوا إلى مناطقهم الأصلية ومراكزهم السابقة حيث يمكن أن يستخدموا مهاراتهم المتعلقة بالمربي المميز. وقال عضو من العاملين في مديرية التربية والمسؤول عن برنامج المربي المميز:

لقد أثر البرنامج على المدارس غير تلك المدارس التي خدمها المربون المميزون والمربون ربيعو الخبرة. وتُستخدم الآن أساليب واستراتيجية المربي المميز والمربي ربيع المهارة لتحسين المدارس في مدارس لا تنتمي إلى برنامج تحويل وتجديد المدارس. وجاء بُني هذه الأمور نتيجة القدوة الحسنة المحلية في المنطقة، واستخدام خاص لمديرية التربية لصفحتنا

على شبكة الإنترنت من أجل توزيع الوسائل والاستراتيجيات، واستخدام المعلمين لشبكات إذاعية موجودة - رسمية وغير رسمية. إن استخدام المربين رفيعي المهارة كمدرسين من أجل أكاديمية كنتكي للقيادة يؤثر كذلك على المدارس التي لا تنتمي إلى برنامج تحويل وتجديد المدارس.

أكاديمية كنتكي للقيادة

بعد أن ثبت أن برنامج المربي المميز قد نجح في رفع نتائج الاختبارات وتركيز الانتباه نحو إنجازات الطلاب، طلب المشرفون في أنحاء كنتكي من مديرية التربية أن تدرب المديرين وإداريي المنطقة التابعين لبرنامج تحويل وتجديد المدارس. وقد اشترك المربون المميزون في هذا البرنامج منذ بدايته وخدموا كمعلمين خصوصيين ومدرسين. كما أدخل عاملو مركز خدمة المنطقة إلى البرنامج أثناء فترة التخطيط واستمروا في المشاركة بصورة كبيرة.

تركيز وإطار التدريب

أما بالنسبة لبرنامج المربي المميز، فقد ركز التدريب على التخطيط من أجل التحسين المستمر للمدارس، وممارسات تعليمية مؤثرة، وتطوير المناهج، والمسؤولية، والتقييم، وتسهيل التغيير. وكان يُتوقع من المشاركين أن يحققوا هذه النتائج وذلك باستخدام عملية التحويل المدرسي (توسعت هذه العملية الآن ودُعيت باسم الخطة الموحدة)؛ وبتطوير المناهج على أساس المعايير القومية

ومعايير الولاية، كان ينبغي تقييم محتوى الموضوع وكذلك ممارسات التعليم الفعّالة؛ وبتكوين عملية تقييم مبطنة في المناهج، وضعنا تقدّم الطلاب نصب أعيننا؛ وإظهار قدوة حسنة من أجل التحويل ومهارات المساعدة والمساندة. وكان السؤال الرئيسي في كل ناحية من النشاط: هل يُطوّر هذا قدرتنا لتحسين إنجازات الطلاب؟ وكان هنالك انتباه خاص نحو تحليل عمل الطلاب.

في عام 1997، دُعيت المناطق عبر الولاية للمشاركة في أكاديمية كنتكي للقيادة وذلك بإرسال فرق إلى دائرة من دوائر الإقليم. ومن مناطق كنتكي المدرسية البالغة 176، أرسلت 99 منطقة فرقا بلغ مجموع المشاركين فيها 331. وكانت تتألف فرق المنطقة من اثنين من الإداريين على الأقل، يمثلان الإدارة المركزية والمديرين. وكان يدير كل دائرة معلّم خصوصي وعدة مدرّبين يؤخذون عادة من المربين المميزين ذوي الدرجات الرفيعة. وخلافاً لبرنامج تحويل وتجديد المدارس، الذي كان مفروضاً على المدارس ولكن جلب معه الاعتمادات المالية والمساعدات، كانت أكاديمية كنتكي للقيادة طوعية. وتحملت المناطق أعباء النفقات. (نحو 1000 دولار لكل مشترك).

كان يلتقي المشاركون في اجتماعات الدائرة خلال السنة الدراسية وكذلك أثناء الدراسات التي كانت تجري طوال الأسبوع التي كانت تُعقد كل صيف لجميع الدوائر معاً لمدة 11 يوماً من التعليم الجماعي كل عام. في البداية، استخدمت خطة، أنشأها فريق التخطيط من

أكاديمية كنتكي للقيادة (يمثل الفريق العاملين في مديرية التربية والمعلمين الخصوصيين والمدرسين) في جميع الدوائر. وكان يلتحق مشاركون من كل دائرة في المنطقة بفريق التخطيط خلال السنة الثانية. وكان يقوم معلمو الدائرة الخصوصيون بزيارة كل منطقة مشتركة نحو ثلاث مرات سنوياً، ليساعدوا أعضاء الفريق في حل مشاكل أو مهام لمسوها في خطط تطوير القيادة. وفي السنة الثانية، كانت الدوائر تتحول إلى شبكات إذاعية من مجموعات دراسية التي كانت تلتقي بين الاجتماعات النظامية.

وتركز بحثنا على خمس دوائر، كوَّنت كل منها أسلوبها الخاص وشعورها بالإلفة. وكانت المناطق المشاركة متنوعة بصورة كبيرة في ثقافتها وعنايتها بالإصلاح. وكان لكل دائرة مزيج مختلف من المشاركين. وكان يواجه المدرسين والمعلمين الخصوصيين تحدٍ يدعو لإيجاد محتوى بحث ونشاط يلبيان حاجات المناطق المتنوعة التابعة للدائرة. واستمعنا إلى بعض الانتقادات حول محتوى البحث الشديد نسبياً الذي قُدِّم خلال الأشهر الأولى من التدريب، إلا أن هذا الانتقاد قد اختفى عند نهاية فترة التدريبات، عندما تحدَّث المشاركون عن رضاهم وقالوا إن التدريب كان مفصلاً حسب حاجاتهم الهامة.

كان التدريب الذي قامت به أكاديمية كنتكي للقيادة مُعداً حسب الرزنامة المدرسية، ليدرس المشاركون ما كان يُطلب منهم أن يفعلوا. وبناء عليه، قاموا بتحليل نتائج الاختبارات عندما كانت تصدر النتائج حسب تخطيط موحد في ذلك الوقت من السنة وعندما كان ذلك

ضرورياً. وقد ركّزوا على عمل الطلاب في كل ناحية. وأحضر المشاركون أوراق أعمال الطلاب إلى اجتماعات أكاديمية كنتكي للقيادة وقاموا بتحليلها بمساعدة من الولاية وخبراء في الكتابة من المنطقة. وتطور التركيز على التدريب مع مرور الزمن من استراتيجية قصيرة الأمد لتحسين نتائج اختبارات الطلاب إلى استراتيجية طويلة الأمد لتدريب المنطقة وقدرات المدرسة من أجل الوصول إلى قدوة حسنة في التعليم.

وتسارعت كذلك نزعة التدريب للتنوّع من دائرة إلى دائرة وحسب الحاجة. أما التركيز على التحسّن المدرسي المتواصل، والممارسات التعليمية الفعّالة وتدريب المناهج، والمسؤولية والتقييم، وتسهيل عملية التغيير، فقد تواصلت هذه الأمور في كل ناحية.

أما بعض الأساليب والمفاهيم المشتركة التي اكتشفت في جميع الدوائر فكانت تقوم على أهمية النظر عن كثب على عمل الطلاب، واستعمال أسلوب روتيني يشتمل على زيارة غرف الصفوف وطرح أسئلة موجهة إلى الطلاب حول عملهم، واكتشاف أساليب القدوة الحسنة التي تشجع الملاحظة الناشئة عن تفكير عميق، وتدريب إدارة الهيئة التعليمية، وشبكة إذاعية من المجموعة الدراسية من بين الأعضاء.

أثر البرنامج

خلافًا لواقع برنامج المربي المميّز، لا تتوفر معطيات حتى الآن

حول ما إذا كان الاشتراك في برنامج أكاديمية كنتكي للقيادة مرتبطاً بالتقدم المتعلق بإنجازات الطلاب. وسبب ذلك أن أكاديمية كنتكي للقيادة، التي انطلقت عام 1997، لا تزال جديدة نسبياً. ولا يتوقع أحد أن يشاهد أثراً على النتائج إلى أن يتمثل الإداريون ما يتعلمون من أكاديمية كنتكي للقيادة - على الأقل من خلال التجربة والخطأ - كيف يمكن مساعدة المعلمين في تنفيذ ممارسات جديدة. إن الإصلاحات السريعة التي أُحرزت من خلال أكاديمية كنتكي للقيادة والتي وجدها المربون المميزون فعالة من أجل الوصول إلى تحسين سريع لنتائج الاختبارات، يمكن أن يُتوقع منها بكل تأكيد أن ترفع نتائج الاختبارات بسرعة. ولكن لا يمكن لهذه النتائج الأولى أن تلقي ضوءاً قوياً على السؤال في ما إذا كان تدريب أكاديمية كنتكي للقيادة يُمكن المشتركين أن يقدموا قدوة حسنة، تُحسِّن معرفة الطلاب باستمرار مع مرور الزمن. وتشير مشكلة ثانية عند استخدام معطيات نتائج الاختبارات من أجل تقدير آثار أكاديمية كنتكي للقيادة إلى أن الاختبارات الجديدة للولاية لا يمكن معادلتها بالاختبارات السابقة التي جرت جزئياً من خلال فترة التدريب الأولى. وسيكون من الممكن أن نتحقق ما إذا قد أثرت أكاديمية كنتكي للقيادة على تحصيل الطالب للمعرفة وكيف كان ذلك، فقط بعد إجراء الاختبارات الجديدة لعدة مرات.

لقد قمنا، على كل حال، بجمع بعض الدلائل حول آثار أكاديمية كنتكي للقيادة. فقد أعلمنا عدة مشاركين أن تدريب الأكاديمية جعل

منهم قدوة أكثر فعالية مما كانوا عليه في الماضي، وذلك بتغيير مفهومهم عن القيادة وبإعطائهم وسائل إضافية للقيادة. وتحدثوا عن اختلاف كبير من التغيير النوعي في الممارسات، بالاعتماد، كما يبدو، على إمكانات المدرسة أو المنطقة. أما العمل الذي كان مشجعاً إلى أبعد الحدود فقد كان حول مدير بدأ عملية شاقة حاول فيها مساعدة المعلمين لتحسين ممارساتهم وتوثيق ذلك فيما إذا حسّنوا ممارساتهم أم لم يحسّنوها. وبعد أن نجحت هذه العملية خلال عام، استقال خمسة معلمين أو نُقلوا من المدرسة مفضلين ذلك على الاستمرار والوصول إلى نقطة يمكن عندها إنهاء خدماتهم أو تسريحهم. وشرح المدير كيف كانت الأكاديمية مفيدة وقال:

جاء ترك خمسة معلمين عملهم نتيجة لوجود أكاديمية كنتكي للقيادة. كان هنالك مجال للمسؤولية الأدبية تجعل المعلمين يصلون إلى المستويات المطلوبة منهم. وبدأتُ أنظر بإمعان إلى كتب إعداد المعلمين، والكتب الابتدائية، وحضور ومشاهدة غرفة الصف، وعملت مع المعلمين محاولين تحسين عملية التعليم. قبل ذلك، لم أكن أفعل ذلك. وقد عمل واحد من هؤلاء المعلمين هنا لمدة أربع سنوات. ولم ألتفت إلى ما كان يجري أو يحدث معه.

في منطقة أخرى لها تاريخ طويل في تنفيذ الإصلاح، قال الإداريون إن أكاديمية كنتكي للقيادة كانت تحثهم من أجل إعطاء وقت للتفكير في نهاية كل اجتماع للهيئة التعليمية. إضافة إلى إشراك الإداريين والمعلمين في جولات روتينية لمشاهدة عمل الطلاب.

وعلى الطرف المقابل، وفي منطقة تبئى المشرفون وإداريو الإدارة المركزية فيها استراتيجيات اقترحتها الأكاديمية والتي كانت غير مألوفة بالنسبة لمعظم المديرين والمعلمين. وكان التغيير الرئيسي، كما ظهر، مركزاً على التطوير المهني في جميع أنحاء الإقليم وعلى الأمر الرسمي العام الذي طلب تنظيم المدارس وأن تكون مسؤولة عن تحسين إنجازات الطلاب. ولمس المعلمون في المدارس الست التي زرناها التحسن في التخطيط المدرسي والتطوير المهني، كما لمس معظم المعلمين التغيير النوعي خلال العاملين بعد أن تلقى إداريوهم تدريباً قامت به أكاديمية كنتكي للقيادة. وكان التخطيط الموحد متقدماً باستمرار في هذه المدارس ويمكن لمعظم المعلمين أن يتحدثوا عن هذه العملية وأثرها على التطوير المهني، الذي كان عادة مرتبطاً بتحليل نتائج الاختبارات.

طاقة البرنامج

كانت نفقات أكاديمية كنتكي للقيادة مرتفعة بصورة قد تدفع المشاركين نحو الكف عن الاشتراك العملي إذا شعروا أنهم لم يكسبوا شيئاً مقابل نقودهم، إلا أن منطقتين فقط من تسع وتسعين منطقة كفوا عن الاشتراك العملي. وبنهاية أول عامين، رأى العديد من المشاركين الذين قابلناهم أنه ينبغي أن تُتاح الفرصة لجميع المديرين في كنتكي كي ينتسبوا إلى أكاديمية كنتكي، أما السبب الظاهر لهذه الدرجة من الرضى فهو أن فريق الأكاديمية للتطوير وكذلك المعلمين الخصوصيين

والمدرسين فيها كانوا يستجيبوا للشكاوى وأحدثوا التحسين كما طُلب منهم. ومثلاً، قال إداريو برنامج مديرية التربية في كنتكي: كان المشتركون، في بداية البرنامج، يواجهون صعوبة في فهم كيف كانت المكونات والإعانات يرتبط بعضها مع بعضها الآخر. لذلك، أكد المخططون بصورة واضحة على ضرورة تحديد العلاقات ثم إعطاء الوقت الكافي للتفكير بهذه العلاقات. وقال أعضاء من إحدى الدوائر إن تدريب الأكاديمية المتعلق بالتخطيط الموحد لم يكن في الوقت المناسب، مع أنه كان في الوقت المناسب لمعظم الدوائر، ولذلك أدخل المدربون المزيد من الأبحاث وثيقة الصلة بالتدريب.

يبقى أن نُشاهد ما إذا كانت المناطق، التابعة لهؤلاء الإداريين، سوف تتمكن من مساندة التحسن المستمر في إنجازات الطلاب أم لا. ومع ذلك، من الواضح أن أكاديمي كنتكي للقيادة تمثل تقدماً عاماً متعلقاً بالتطوير المهني بالنسبة للإداريين. وإذا كان على إداريي التدريب أن يقوموا بما ينجزه المربيون المميزون من نوع التحسن المدرسي المشاهد في المدارس التي يخدمها المربيون المميزون، فإن فوائد هذه الطريقة سوف تنتشر انتشاراً كبيراً.

دروس وتحديات

قامت كنتكي بخطوات كبيرة لتكوين استراتيجية للتطوير المهني والمساندة التقنية من أجل تحسين المدارس وأولئك الذين يقودون تلك المدارس. ومن الأمور الهامة بالنسبة لبرامج المربي المميز

وأكاديمية كنتكي للقيادة التركيز على المناهج، وعملية التعليم، والنتائج الطلابية المقترنة باستراتيجية لتقديم التدريب والمساعدة خلال فترة مُطوّلة من الزمن. وكان برنامج تحويل وتجديد المدارس فعالاً في تحسين نتائج اختبارات الطلاب وفي تنظيم المدرسة نحو مجموعة مشتركة من الأهداف المنهجية، وخاصة عندما يكون المربون المميزون موجودين بصورة نظامية في المدارس. ولا يعزز هذه الفكرة التي تقول إن المربين المميزين وراء زيادة نتائج الاختبارات، وإنما كانت الزيادات مرتبطة بوجودهم. وبالرغم من أنه من السابق لأوانه أن نعرف ما سوف توصلنا أكاديمية كنتكي للقيادة إلى إنجازات طلابية محسّنة أم لا، تُظهرُ معطياتنا أن هذا البرنامج، كذلك، قد ساعد المدارس في بدء تنظيم وتركيز مساعيها نحو معرفة الطلاب المحسّنة. وقدم البرنامجان نموذجاً من أشكال التطوير المهني المركز. (ناقشنا ذلك في الفصل التاسع) وكان البرنامجان ضروريين لإحداث التغيير الحقيقي. وتشتمل الأمثلة على تدريب في المواقع، ومساعدة تقنية، وشبكة إذاعية، ومجموعات دراسية.

وخبرة كنتكي المتعلقة بالتدخل في المدارس ذات النتائج المترجمة تثير عدة قضايا لصانعي السياسة في كنتكي وآخرين موجودين في أنحاء الأمة الذين يُعَنَوْنَ ببناء القدرات المدرسية. ونركّز هنا على خمس قضايا رئيسية: تعيين المربين رفيعي الخبرة وفترة الخدمة، والمدارس التي تحتاج خدمة، وحدود هذا النوع من التدخل، واستخدام العقوبات، والنفقات.

تعيين المربي رفيع الخبرة وفترة الخدمة

لقد ثبت أن تعيين المربين رفيعي الخبرة وتحديد فترة لهم قضية جدلية في كنتكي. وكان العديد من المدارس والمربين رفيعي الخبرة منسجمين على نحو حسن، ولكن إذا لم يكونوا كذلك (أو إذا كان هنالك تغيير مستمر للمربين رفيعي الخبرة) فإن فوائد البرنامج لم تكن تتحقق، وكان ينشأ مشاكل خطيرة في بضع أماكن. وتستمر مديرية التربية في مسعاها لتلائم بصورة متأنية بين المربين رفيعي الخبرة والمدارس، ولكن هنالك مشكلة مستمرة دائماً وهي تبديل المربين رفيعي الخبرة في منتصف الخدمة من خلال دورة المسؤولية. ويرتبط هذا الموقف بالسياسة الحالية المتعلقة بتحديد فترة خدمة المربين رفيعي الخبرة بمدة عامين. وبما أن مديرية التربية تريد أن تحافظ على مزيج من المربين رفيعي الخبرة الجدد وزملائهم المتمرسين أكثر من الاستبدال الكامل كل عامين، فإنها مضطرة أن تُغيّر بعض المربين رفيعي الخبرة في منتصف الدورة. ويمكن حل هذه المشكلة بممارسة حق الخيار المذكور في الأنظمة الأساسية لمجلس تربية الولاية لتمديد فترة الخدمة إذا كان ذلك ضرورياً - وهو خيار استخدم في السنوات الأولى.

وهنالك مشكلة وثيقة الصلة بالموضوع وهي ما إذا كان من الممكن إحداث تغيير طويل الأمد في عامين فقط (وأحياناً أقل من عامين عندما لا تكون نتائج الاختبارات التي تحدّد المدارس المستحقة للخدمة غير متوفرة حتى منتصف الفترة خلال العام المدرسي) وإذا

افتراضنا أن تقدير فعالية المربين رفيعي الخبرة والمدارس يقوم على نتائج الاختبارات، فإن تركيزاً أولياً على إعداد الاختبارات يمثل خياراً معقولاً ومسؤولاً للمربين رفيعي الخبرة. ومن الصعب، لإحداث التغيير خلال عامين أو أقل، التحرك أكثر من تحرك سطحي إلى أبعد من إعداد الاختبارات للانتقال إلى تحسين التعليم لفترة طويلة. وليس من الواضح كم يكفي من التدخل، ولكن من المحتمل أن مستوى التدخل ومدته الضروريين يتنوعان بتنوع حاجات كل مدرسة. لذلك، ينبغي على صانعي السياسة أن يفكروا بطرائق لتمديد فترة المربين رفيعي الخبرة الذين يقومون بمهمتهم في المدارس التي تحتاج أكثر من عامين وذلك لإحداث تغيير طويل الأمد.

المدارس التي ينبغي أن تُخدم

تركّز بعض الولايات والمراكز مساعي التدخل على مدارسها المنخفضة الأداء. ويقول أولئك الذين صاغوا برنامج التدخل في كنتكي إن المدارس رفيعة الأداء التي تراجعت لها مشاكلها في الواقع وخاصة في خدمة طلابها ذوي الأداء المنخفض على نحو حسن. وإذا كان الهدف تحسناً مستمراً لجميع الطلاب، فيجب تطبيق المعيار نفسه على الجميع، ومع ذلك، وحسب رأي الجمهور والمربين، إن فكرة وصف المدارس رفيعة الأداء بصفة سلبية وتعيين مربّ مميز فيها لم يكن أمراً معقولاً جداً، ونظر إليه البعض كتبذير للمصدر المالي القليل للمدارس ذات حاجات أقل بكثير من حاجات المدارس منخفضة

الأداء. وقد أدّى هذا الضغط، المرتبط بقلّة الموارد المالية، إلى التركيز ثانياً على المدارس ذات الأداء المنخفض، بينما كان يُعاد تكوين برنامج التقييم والمحاسبة. وتبدو هذه الطريقة أنها طريقة حكيمة، خاصة إذا كانت مترافقة بمطالب التي تستمر المدارس عالية الأداء في متابعتها كي تزيد نسبة الطلّاب الناجحين - وربما إذا كان هنالك مستوى من المساعدة أقل كثافة لمساعدتهم في فعل ذلك.

حدود هذا التدخّل

ينبغي أن يدرك صانعو السياسة أنه بالرغم من أن عوامل التغيير الخارجية يمكن أن تساعد المدارس أن تنظّم نفسها نحو أهداف محدّدة متعلّقة بتحصيل الطالب للمعرفة، فإن بعض المشاكل يمكن أن تكون بعيدة عن تأثير المربي رفيع الخبرة - وخاصة عندما يبقى المربي رفيع الخبرة في مكانه لمدة عامين فقط. لقد زرنا بعض المدارس حيث كان البرنامج التربويّ قد عانى من الإهمال لسنوات، ومدارس أخرى كانت تعاني من مشاكل خطيرة مثل الناس والحزبية المدرسية الناتجة عن دمج المدارس، وعجز شديد في الميزانية، واستبدال دائم للعاملين. وناضلت المدارس في المناطق المدنية للوصول إلى مستويات عالية من الإنجازات من أجل الطلّاب الأقل حظاً الذين تُركوا عندما غادر الطلّاب ذوو الإنجازات الرفيعة ليلتحقوا بمدرسين أو ثلاث مدارس جذابة. وذكر مربّ مميّز في مدرسة في المدينة أنه كان من الصعب اختراق البيروقراطية الكبيرة وقال:

يمكن للمربي المميز أن يقوم بإنجاز في المنطقة الصغيرة أكثر مما يقوم به في هذه المنطقة الكبيرة. وليس برنامج تحويل وتجديد المدارس إلا نقطة صغيرة في هذه المنطقة الكبيرة.

ولا تعني هذه الحالات أن على الولاية أن تياس من مدارس ومناطق كهذه. وإنما ربما يكون هنالك حاجة إلى تعديل نوعي لبرنامج التدخل في المدارس أو المناطق كتمديد بقاء وعمل المربي رفيع الخبرة، أو زيادة مستوى الاعتمادات المالية من أجل التحسين، أو بناء دعم المجتمع للمدارس وتغيير المدارس. إن بناء القدرات المحلية من خلال برنامج أكاديمية كنتكي للقيادة والاستراتيجيات المشابهة عبارة عن طريقة أخرى لمساعدة المدارس والمناطق في تعاملها مع العقبات المحلية التي تقف أمام التحسّن المدرسي.

استخدام العقوبات

هنالك مسألة محيرة في كنتكي وفي كل مكان وهي ما إذا كانت العقوبات ضرورية لدفع المدارس نحو الاتجاه الصحيح. وذكر معلّمو كنتكي أن العقوبات تحث على العمل أكثر من المكافآت ومع ذلك يمكن للعقوبات المبنية على نتائج الاختبارات أن تؤدي إلى تغيير سطحي يهدف إلى رفع النتائج وليس إلى تغيير طويل الأمد في عملية التعليم والتعلّم. إضافة إلى ذلك، لم نجد اختلافات كبيرة بين أنشطة المربي المميز أو استجابات المدرسة التي وُصِفَتْ أنها في ضعف تدريجي، حيث يقوم المربّون المميزون بمهمة التسهيل والتيسير،

والمدارس التي وُصِفَتْ أنها في أزمة، حيث يقوم المربون المميزون بمهمة تقييم المعلمين كذلك. وشجّع توكيد برنامج التحويل والتجديد للمدارس على المساعدة وليس على العقوبات من أجل إقامة علاقة إيجابية التي يمكن أن توجّه أداء المدرسة المحسّنة. وليس من الواضح على كل حال ما إذا كان التهديد بالعقوبات قد خَضَّ المدارس على العمل مع المربين المميزين باستمرار أم لا. ربما قام التهديد بذلك، والسبب أن المدارس التي وُصِفَتْ أنها في ضعف تدريجي كانت تريد أن تتجنّب التراجع الشديد الذي يمكن أن يؤدي في النهاية إلى وصفها باسم «مدرسة في أزمة» الأمر الذي سوف يعطي المربين المميزين حق التقييم. ويوضح برنامج أكاديمية كنتكي أن تحسين المدارس يمكن أن يُبنى بدون عقوبات ثقيلة الوطأة. ومنتظر أن نشاهد إذا كانت ستنتج المدارس، بإدارة خريجي أكاديمية كنتكي للقيادة، في تحسين إنجازات الطلاب أم لا، أو سوف يستمر تحسّن النتائج مع مرور الزمن في المدارس التي عُيِّنَ فيها المربون المميزون أو المربون ربيعو الخبرة.

النفقات

إن نوع التدريب طويل الأمد والعون الموجهان إلى المدارس وقادتها والتي جعلها المربي المميز وبرنامج أكاديمية كنتكي للقيادة مثلاً يُحتذى يمكن أن يدفع المدارس نحو اتجاه إيجابي إذا تلقى البرنامج ما يكفي من الوقت والمصادر المالية. إلا أن تدخلاً من هذا

النوع عبء على ميزانية التربية للولاية . وذكر دافيد ألين أن الراتب المتوسط للمربين رفيعي الخبرة عام 1999 كان نحو 81100 دولار ، كما كان يتلقى كل مربٍ رفيع الخبرة بدلاً مادياً من أجل مصاريف السفر والإقامة . وكان له نصيب من نفقات التدريب . وعندما استحوطت 185 مدرسة برنامج المربي المميز في دورة المسؤولية الثانية ، لم تتمكن الولاية من تقديم مستوى المساعدة الذي ثبت أنه كان فعالاً في الدورة الأولى . وكان ينبغي اتخاذ إجراء منطقي يقدم المساعدة القصوى للمدارس التي نتائجها تراجعت إلى أبعد الحدود ، إلا أن هذا قد ترك المدارس المحتاجة بدون دعم أو عون كبير .

حلول ممكنة

تحاول مديرية التربية أن تُعنى بمشاكل تخطيط برنامج المربي رفيع الخبرة . يُعين المربون رفيعو الخبرة في مدرسة واحدة فقط ، إلا إذا كان هنالك مدرستان صغيرتان الواحدة منهما قريبة من الأخرى . ولكن هذه السياسة لا بد أنها تجعل تعيين المربين رفيعي الخبرة في المدارس ذات الأداء المنخفض فقط . أما المدارس ذات المستوى المتوسط فتُقدّم لها المساعدة من قبل مراكز خدمة الإقليم . أما المدارس رفيعة الأداء وذات نتائج متراجعة فتعتمد بصورة كبيرة على المصادر المحلية للمنطقة من أجل حل مشاكلها . ويقوم أحد حلول مشكلة المصادر المالية على برنامج أكاديمية كنتكي للقيادة . فإذا نجحت أكاديمي كنتكي للقيادة في تسليح المنطقة وإداري المدرسة

بمهارات ومعارف المربين رفيعي الخبرة، فسيكون البرنامج وسيلة فعّالة لها ثمنها في التأثير على إنجازات الطلاب بصورة مباشرة أكثر من الماضي.

خاتمة

تسعى كنتكي لتكوين نظام قوي لبناء قدرات مدرسية لتعليم جميع الطلاب بصورة عادلة. وتتلقى جميع المناطق والمدارس في الولاية اعتمادات مالية كبيرة من أجل التطوير المهني، وحرية الوصول إلى مراكز خدمة الإقليم واستعمالها، وفرصة لتطوير القدوة الحسنة من خلال أكاديمي كنتكي للقيادة. إضافة لذلك، حصلت المدارس التي كانت تعاني من تراجع أو تعثر شديد اعتمادات مالية إضافية ومساندة مكثفة من خلال برنامج تحويل وتجديد المدارس وعمل المربين رفيعي الخبرة. ومن الواضح، أن مساندة جميع الطلاب في جميع المدارس لإنجاز مستوى عال من المعرفة عبارة عن تحدٍّ لم يواجهه بطريقة مرضية حتى الآن في كنتكي وفي كل مكان آخر من الأمة. لقد اتبعت كنتكي طريقة مقتصدة بسبب قلة المصادر المالية. وإذا أمكن معالجة القضايا التي لُخصت في هذا الفصل على نحو فعّال ومؤثر، فإن نموذج كنتكي يمكن أن يستحق أن يُضاهى.

وضع معايير للمعلمين وإعدادهم

روجر إس. بانكراتز، بوني جي. بانكر

يوم 11 نيسان 2000، اجتمع نحو 250 من سكان كنتكي في عاصمة الولاية للاحتفال بالعيد السنوي العاشر لتوقيع قانون الإصلاح التربوي عام 1990. وجلبت مديرية التربية خمسين طفلاً ممن بلغوا العاشرة من العمر من مدرسة ابتدائية قريبة من مكان الاحتفال، وأوضحت أن هؤلاء الأطفال صادفت ولادتهم مع ولادة أطول حركة إصلاح مدرسية في البلاد. ومدح الحاكم بول باتون Pall Patton (2000) الناس الرئيسيين الذين جاؤوا من المحاكم والجمعية العامة والذين كانوا وراء صدور ما دعاه «أهم عمل لحكومتنا في حياتي». كما مدح باتون المشرعين الحاضرين «لوقوفهم وحدهم منذ عشر سنوات ليفعلوا ما كان صواباً» وتابع قائلاً، «وإذا لم يُواجه التحدي تماماً، فعلينا أن نتابع الطريق الصعب للوصول إلى ما هو ممتاز وأن لا نأخذ الطريق السهل للوصول إلى ما هو معتدل الجودة أو ضئيلها.

وبينما كان الحاكم يتابع خطابه، غادر زعماء الهيئة التشريعية، الذين أطراهم من أجل شجاعتهم للتصديق على الضرائب من أجل هذه المبادرة الجديدة والجريئة، وذلك لمتابعة المناقشة حول ميزانية عام 2000. وكانت الجمعية العامة قبيل نهاية الجلسة قد أخفقت إخفاقاً كاملاً حول الإنفاق من أجل الأوليات وعيّنت لجنة مستقلة للتداول حول مشروع قانون مجلس الشيوخ رقم 77 للوصول إلى نوع من حل وسط. وكانت نقطة من نقاط الخلاف الاقتراح لتحسين طريقة تدريب وإجازة معلمي كنتكي.

لم يكن خافياً التظاهر بالجهل أثناء المناقشة على أولئك الذين نشطوا في المعركتين لتحسين المدارس العامة في الولاية. كان هنالك مفترق طرق آخر في تاريخ كنتكي التربوي حيث كان يتوقف توجيه المستقبل في الولاية على قدرة زعماء الهيئة التشريعية على الخروج من المأزق السياسي كما هي العادة. وفي المناسبتين، عندما فُقدت كل الآمال كما تراءى للبعض، وجد زعماء الولاية الشجاعة ليقوموا بما كان حسناً من أجل أطفال كنتكي.

وقدّمت آخر مسرحية قصة بطولات مستمرة حول مساعي كنتكي لرفع معايير التعليم وتحسين إعداد المعلمين. ومن خلال قانون الإصلاح، كوّنت كنتكي مجلس المعايير المهنية التربوية لتنظيم التدريب ومنح الشهادات لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية في الولاية. إلا أن أولئك الذين كانوا يدعمون قانون الإصلاح لم يكونوا راضين عن تقدّم المجلس فيما يتعلق بإعداد المعلمين لمساعدة

الأطفال في تحقيق المعايير الأعلى من المعرفة. أما الاقتراحات التي شملها مشروع قرار مجلس النواب لرفع معايير جودة المعلمين وإدخال محترفين تربويين كأعضاء في المجلس فقد صادقت عليها لجنة التربية في مجلس النواب ولكن كان هنالك من أضعفها في الجلسة العامة الكاملة للمجلس النيابي بعد تأثير كثيف من قبل مجموعات المعلمين المنظمة. وصادق على مشروع القرار الضعيف لجنة التربية في مجلس الشيوخ، ولكنه لم يُطلب أبداً للتنفيذ في جلسة كاملة لمجلس الشيوخ.

وأضيفت فقرات مختارة من مشروع قانون المجلس النيابي 437 إلى مشروع قانون مجلس الشيوخ رقم 77، وفي النهاية، صادق على المشروع المجلسان بعد أن أحدثت لجنة التداول المستقلة في المشروعين صياغة لغوية مقبولة. وأصبح الوضع الرسمي لمشروع قرار مجلس الشيوخ رقم 77 صباح 11/ نيسان مؤلفاً من ست وأربعين صفحة كُتبت بلغة جديدة مع إدخال ثمان تعديلات ولا شيء آخر لرصد اعتمادات مالية لمبادرات جديدة. وفي نهاية اليوم، قدّمت لجنة المداولة المستقلة ميزانية بمبلغ 17,2 مليون دولار لمدة سنتين لدعم الإعداد المهني وأعمال مجلس المعايير المهنية التربوية. وقبل اختتام مهمة العيد السنوي العاشر لتوقيع قانون الإصلاح وافق المجلسان على تقرير لجنة المداولة المستقلة المتعلق بمشروع القانون 77 باستثناء صوت معارض واحد. لم يتمكنوا من العمل بسرعة كافية. والسبب في ذلك، كما أوضحت الفصول السابقة من هذا الكتاب، أن قدرة

كنتكي لتحسين جودة القوى العاملة في التعليم قد تكون الاختبار الأساسي لفعالية قانون الإصلاح التربوي، إذا لم تكن المبدأ الأساسي لبقائه.

تمثل المناقشات العنيفة حول قضايا درجة جودة المعلمين ودعمهم التي احتدمت في جمعية كنتكي العامة 2000 رواية مختصرة لقصة نضال كنتكي استمرت عشر سنوات من أجل تحسين درجة جودة المعلمين. سيقوم هذا الفصل بتحليل مساعي الولاية لتضمن إعداداً كافياً لجميع المعلمين وتحقق معايير كافية من الجودة تُمكنهم من إيصال المعرفة للطلاب بطريقة سهلة وملائمة.

انتقال كنتكي إلى مجلس المعايير المهنية التربوية

قبل عام 1990، اعتمدت هيئة الولاية للتربية الابتدائية والثانوية على مجلس إعداد المعلمين وإجازتهم لتزكية السياسات التي تؤثر تأثيراً شديداً على إعداد المعلمين والترخيص لهم بممارسة المهنة. كان أعضاء المجلس مكونين من عمداء التربية من ثماني جامعات رسمية في كنتكي، وثلاثة ممثلين من كليات خاصة، وأربعة عشر ممثلاً من اتحاد كنتكي للتربية، وتسعة ممثلين من جماعات مؤتمنين تربوياً. ومع أن عضواً منتخباً من المجلس ترأس الاجتماعات، فإن مدير إعداد المعلمين وإجازتهم من مديرية التربية أعد جدول أعمال الاجتماع. وقد نُوقشت قضايا متصلة بإعداد المعلمين وقُدِّمت توصيات لهيئة الولاية للتربية الابتدائية والثانوية. ولأن عمداء التربية

من جميع جامعات الولاية والممثلين المنتخبين من اتحاد كنتكي للتربية، كانوا أعضاء في المجلس، لذلك هيمنت اهتماماتهم على المناقشات أو المداولات. وأحياناً كان يختلف ممثلو هاتين المجموعتين حول قضايا محددة. وكانت عموماً اجتماعات المجلس التي كانت تُعقد كل أربعة أشهر تمثل تفاهماً وتواصلاً مثمرًا بين المعلمين والمربين المعيّنين للمعلمين.

في الثمانينيات من القرن العشرين أبدى صانعو السياسة والمربون قلقهم حول هيمنة العمداء وكليات التربية على نقاش اجتماعات المجلس. وفي الوقت نفسه كان هنالك حركة قامت بها منظمات المعلمين المحترفين ليكون لهم أغلبية المراكز في هيئة معايير الولاية وذلك للسيطرة على إصدار تراخيص ممارسة المهنة وإجراءات منح الشهادات. في عام 1988، قدم ممثل من المجلس النيابي، روجر نو، مشروع القانون رقم 384 لتكوين هيئة لإصدار التراخيص يديرها المعلمون، ولكن المشروع لم يخرج من لجنة الهيئة التشريعية.

وعندما اتضح أن المدرسة ومسؤولية المعلمين الجماعية ستكون جزءاً من قانون الإصلاح التربوي المقترح، قدّم اتحاد كنتكي للتربية دعمه ومساندته. ويرى أولئك القريبون من القضية أن الاقتراح الذي يدعو أن تكون الأكثرية من المعلمين في هيئة المعايير كانت أهم ناحية في قرار اتحاد كنتكي للتربية وذلك لدعم المجموعة الكاملة لإعادة تكوين المبادرات المدرسية.

نقل قانون الإصلاح التربوي صلاحية الترخيص للعمل في

المدرسة والموافقة على برامج إعداد المعلمين من مديرية التربية إلى هيئة المعايير المهنية التربوية. وكان أعضاء الهيئة مؤلفين من ثمانية معلمين، واثنين من إداريي المدرسة، وعميد من كليات التربية، وممثل للمدارس المحلية، ومندوب من التربية، والمدير التنفيذي لمجلس التعليم العالي. وحدد قانون الإصلاح التربوي ستة مجالات للصلاحيات والمسؤولية للهيئة تشتمل على حق:

- وضع معايير وشروط منح شهادات للمعلمين.
- وضع معايير لبرامج إعداد المعلمين والموافقة عليها وتقييمها.
- إصدار شهادات للعمل في مجال التعليم أو تجديدها أو تعليقها أو إلغاؤها.
- المحافظة على المعطيات، وتقديم التقارير إلى الحاكم وهيئة دراسة التشريع، وتقديم التوصيات من أجل تقوية المرشحين من المعلمين الناشئين.
- تخفيض وتسهيل عملية تقديم أوراق الاعتماد.
- تطوير قانون آداب المهنة.

بالرغم من نقل الصلاحيات من أجل الموافقة على برامج إعداد المعلمين وإجازة البعض للعمل في المدرسة، غني قانون التطوير المهني عناية ضئيلة بالدور الذي ينبغي أن يقوم به إعداد المعلمين وإعطائهم شهادات لممارسة التعليم في خطة إعادة الهيكل العام، وكانت هذه لامبالاة خطيرة ومفاجئة.

يوم 11 تشرين الأول 1990، عيّن الحاكم واليس ويلكينسون أول ثلاثة عشر عضواً من هيئة المعايير المهنية التربوية الجديدة. وأكمل مندوب التربية الجديد والمدير التنفيذي لمجلس كنتكي للتعليم العالي، المشمولين بالقانون، الأعضاء الخمسة عشر الذين لهم حق التصويت. وعُقد أول اجتماع يوم 26 تشرين الثاني. وعملت جانيس ويشر عميدة التربية من جامعة موريه الرسمية كأول رئيس مُنتخب للهيئة.

لقد كان هنالك فرق ملحوظ بين هيئة المعايير المهنية التربوية المشكّلة حديثاً والمجلس السابق لإعداد المعلّمين وإجازتهم من نواحٍ عديدة. أولاً، انخفض تمثيل الجمهور التربوي من المعلّمين من ثمانية أعضاء إلى عضوين. ثانياً، تغير الدور الذي تقوم به مديرية التربية، ولكنه بقي غير واضح. وبالرغم أنه كان من المتوقع أن تعمل هيئة المعايير بصورة مستقلة عن المديرية، كان أيضاً السكرتير التنفيذي للهيئة مندوباً مساعداً لإعداد المعلّمين وإجازتهم. وقد وظفها مندوب التربية المعين الذي كان يعمل سابقاً كعضو غير رسمي له حق التصويت. وكان الاختلاف الثالث عضوية المعلّمين. وكان المعلّمون الثمانية المعينون في هيئة المعايير الجديدة يشكّلون أغلبية الأعضاء، ولكنهم كانوا معينين من قبل الحاكم الذي لم يطلب مساندة أعضاء اتحاد كنتكي للتربية، ولم يشاورهم عندما قام بالتعيينات. ولذلك، وبالرغم من المقدرة الكبيرة لأعضاء الهيئة الثمانية وكفاءتهم كمعلّمين في غرفة الصف، إلا أنّهم كانوا حديثين بالنسبة لقضايا

متعلقة بإعداد المعلمين وإجازتهم . أما الممثلون السابقون لمجلس إعداد المعلمين وإجازتهم فقد كانوا مهئين تهيئة حسنة لأدوارهم من قبل اتحاد كتتي للتربية .

نضال للقيام بالمهمة حسب قانون الإصلاح التربوي

أتصف التاريخ المبكر لهيئة المعايير بالتعثر والتقدم البطيء . ولأن الفعاليات اليومية كانت دائماً المسؤولة المالية لمديرية التربية ، ولأن الأعضاء العاملين موظفون مأجورون من قبل المديرية ، كانت غالباً تظهر خلافات بين جدول أعمال مندوب التربية والأعضاء الآخرين . وسرعان ما أصبح واضحاً أن من يتحكم بالمصادر المالية ، أيضاً له تأثير كبير على السياسة والفعاليات . إضافة لذلك ، عندما كانت تظهر خلافات بين المديرية والأعضاء الآخرين من هيئة المعايير ، كانت السكرتيرة تُوضع في مركز لا يمكن الاحتفاظ به لأنه كان متوقعاً منها أن تخدم رئيسين معاً ، في آن واحد .

أعاد قانون الإصلاح التربوي بسرعة تنظيم الأعضاء العاملين الرئيسيين في دائرة إعداد المعلمين وإجازتهم . وكانت أول سكرتيرة تنفيذية ، التي أيضاً ترأست دائرة إعداد المعلمين وإجازتهم ، جديدة بالنسبة لوظيفتها ، شأنها شأن العديد من العاملين في المديرية . وكان على جميع العاملين ، حسب قانون الإصلاح التربوي ، أن يقدموا طلبات توظيف جديدة للحصول على عمل عندما كان يعاد ترتيب مديرية التربية . وأصبح الأعضاء العاملون مسؤولين عن إصدار وتنظيم

80 ألف شهادة للعاملين في المدارس، وإدارة نحو 2500 منحة داخلية في السنة الأولى وتقييم المعلّمين، والموافقة على جميع برامج إعداد العاملين في المدرسة في 26 مؤسسة عامة وخاصة.

علاوة على ذلك، عُهد إلى هيئة المعايير بمهام إضافية وذلك من أجل التحقيق واتخاذ قرارات حول شكاوى متعلقة بسوء سلوك مهني لجميع العاملين المجازين في المدرسة. وكان أول إنجاز كبير تكوين والموافقة على قانون آداب المهنة. وقد كان ذلك مهماً للغاية في توجيه عملهم عند التحقيق في قضايا سوء السلوك المهني وإصدار الأحكام لها. وعندما أنشئت الهيئة عام 1990، كان هنالك أعمال غير مُنجزّة لأكثر من أربعين قضية. وفي أول ثلاث سنوات، عالجت الهيئة أكثر من مئتي قضية من قضايا سوء السلوك المهني، الأمر الذي أخذ وقتاً كبيراً من أعضاء الهيئة، وقلّل من شأن فرصة إصلاح إعداد المعلّمين.

بناء على أسلوب قانون الإصلاح التربوي، وافقت هيئة المعايير أن تركز جهودها على سبعة عناصر من عناصر البرنامج: الإشراف على المهنة، وتسهيل عملية إصدار الشهادات، معايير وتقييم المعلّمين، اعتماد برامج إعداد المعلّمين وإداريي المدارس، وبرنامج كنتكي للمنح الداخلية، وتعديل عملية منح الشهادات، وتقوية المعلّمين الناشئين والاحتفاظ بهم. ولم يطلب قانون الإصلاح التربوي، على نحو مباشر أو غير مباشر، تطويراً هاماً وجديداً لأي من هذه النواحي السبع. ولم يحدّد قانون الإصلاح كذلك كيف يمكن

لعمل الهيئة أن ينسجم مع العناصر الأخرى للقانون. علاوة على ذلك، لم تخصص الهيئة التشريعية اعتمادات مالية للفعاليات الموسعة أو تطوير البرامج الجديدة.

لرعاية حاجات تمويل التطوير، طلبت هيئة المعايير وحصلت على منحة لمدة ثلاث سنوات من مديرية التربية في الولايات المتحدة عام 1992 لتطوير وتنفيذ المعايير الجديدة للمعلمين المنسجمة مع قانون الإصلاح. ومن خلال مصادر هذه المنحة، جرى تعيين لجنة مؤلفة من اثنين وعشرين عضواً لمساعدة الهيئة في تكوين إعداد للمعلمين موجّه نحو النتائج ومبني على الأداء بصورة أساسية، وإنشاء نظام لإصدار تراخيص لممارسة المهنة ونظام للتصديق واعتماد البرامج في موعد أقصاه 1996. وطوّرت اللجنة كذلك ثمانية معايير جديدة تُقدّر من خلالها أداء المرشحين لوظيفة معلمين الذين يطلبون ترخيصاً أولاً لممارسة المهنة في كنتكي.

حملة الحاكم للقيام بمهمة إعداد المعلمين 1993

كان هنالك اعتقاد أن كنتكي كانت جاهزة لإصلاح التعليم العالي بالأسلوب نفسه المتبع في تربية الأطفال حتى بلوغهم 12 سنة. وفي يوم 13 تموز 1993 شكل الحاكم بريريتون جونس Brereton Jones جماعة للقيام بالمهمة مؤلفة من ستة عشر عضواً من أجل إعداد المعلمين. وطلب من جماعة القيام بالمهمة أن «تراجع الممارسات الجارية لإعداد معلمي كنتكي، ومراجعة الاتجاهات الدولية والقومية

وثيقة الصلة بالموضوع، وطلب، من خلال المساعدة التي يقدمها مستشارون تربويون متمرسون إذا رأت جماعة القيام بالمهمة ضرورة لذلك، تطوير التوصيات السياسية التي سوف تُحسّن وتدعم برنامجاً نموذجياً لإعداد المعلّمين، منسجماً مع أهداف تحصيل المعرفة والنتائج المذكورة في قانون الإصلاح التربوي.

كانت جماعة القيام بالمهمة مؤلفة من خمسة مشرّعين، وممثل واحد من كل من هيئة المعايير المهنية التربوية، وهيئة الولاية للتربية الابتدائية والثانوية، والمجلس الاستشاري لحاكم الولاية، ومجلس كنتكي للتعليم العالي، ودائرة المسؤولية التربوية، ولجنة بريشارد للتفوق الأكاديمي، ومندوبين، ومعلّمين. أما غياب مربّي إعداد المعلّمين أو أي ممثل من ممثلي الجامعات، فقد بعث هذا الغياب برسالة واضحة أنّهم كانوا جزءاً من المشكلة التي تحتاج تسوية.

في شهر كانون الأول، قدمت جماعة القيام بمهمة إعداد المعلّمين تقريرها إلى الحاكم وأعضاء الجمعية العامة. وكان التقرير يحتوي على أربعة أهداف عريضة، وثمانين نواح لها أفضلية، واثنين وعشرين توصية محددة. أما التوصيات التي أشارت بصورة هامة إلى إصلاح إعداد المعلّمين وإجازتهم فقد اشتملت على ما يلي:

- الطلب من جميع مؤسسات إعداد المعلّمين أن تبين بصورة واضحة التزامها بأهداف قانون الإصلاح التربوي وإذعانها لتوقعات قانون الإصلاح المدرسي.

- تحديد فعالية ووقت لتقييم جميع برامج إعداد المعلمين، العامة والخاصة، وإلغاء الموافقة على البرامج التي لا تنصاع إلى توقعات قانون الإصلاح التربوي.

- إقامة مراكز للإجازات التربوية عبر الولاية لقياس كفاءة المعلمين المبتدئين والمتمرسين الذين يطلبون ترخيصاً لمزاولة المهنة وإجازتهم.

- تكوين خطة تربط تعويض أو أجر المعلم بأدائه وإلغاء شرط درجة الماجستير للحصول على الشهادة.

- تطوير مقياس قانوني ودقيق يؤكد على الاطلاع الحسن على موضوع بحث الدرس أو الكتاب وأداء عملية التعليم وذلك من أجل منح الشهادات.

(من المفيد أن نلاحظ تشابه توصيات جماعة القيام بالمهمة للحاكم من أجل إعداد المعلمين 1993، وجماعة القيام بالمهمة للدولة 1999 من أجل درجة جودة المعلمين التي جاء ذكرها في هذا الفصل).

لقد رعى تقرير جماعة القيام بالمهمة للحاكم 1993 من أجل إعداد المعلمين القضايا الرئيسية لإعداد المعلمين المبني على الأداء وإجازتهم - لقد أغفل قانون الإصلاح التربوي ذلك - ووضع مسؤوليات واضحة على أكتاف هيئة المعايير المهنية التربوية، وهيئة الدولة للتربية الابتدائية والثانوية، ومجلس التعليم العالي. وعلى كل

حال، عندما صدر التقرير، اعترض اتحاد كنتكي للتربية على إعادة اختبار المعلّمين المتمرسين وعلى التوصية التي طلبت ربط أجر المعلّم بالأداء. وقد عمل اتحاد كنتكي للتربية لسنوات عديدة لإنجاز جدول للرواتب مبني على نظام ترفيعات مربوط بالمستويات التربوية وعدد سنوات الخبرة. وقد أدّى تهديد أمن العمل ومنصب أكثر من ثلاثين ألف معلّم إلى رد فعل منظم قام به اتحاد وأعضاء كنتكي للتربية.

بالرغم من أن الاثنين والعشرين توصية اقترحت إصلاحات هامة من أجل إعداد المعلّمين وإجازتهم والتي كانت منسجمة مع قانون الإصلاح التربوي، كان هنالك توصيات عديدة تكلف ثمنًا باهظًا. وقد أظهرت الخبرات السابقة وكذلك مراكز تقييم المديرين أن العملية كانت باهظة وطريقة مجهدة. إضافة لذلك، وفي عام 1993، تساءل مواطنو كنتكي عن فائدة إنفاق الملايين من الدولارات لتطوير نظام أداء قانوني ودقيق لتلاميذ المدرسة الابتدائية حتى سن 12 سنة، ولم يكونوا مستعدين لقبول أمر يبدو أنه مجازفة أخرى باهظة الثمن.

نضال من أجل قدوة حسنة ومصادر مالية

لعدم توفر أي مصادر مالية إضافية، تمسكت هيئة المعايير بأي مبادرات عامة كانت تطلب اعتمادات مالية هامة، وأوقفت خططاً من أجل إعداد للمعلّمين مبني على الأداء ونظام لإجازتهم. ومع ذلك تحركت الهيئة إلى الأمام، بعد أن ساعدها مربو المعلّمين عبر

الولاية. أما جماعات القيام بالمهمة المتصلة بموضوع بحث الدرس أو الكتاب، فقد طوّرت أعمال الأداء التي يمكن أن تُستخدم في مراكز تقييم المعلمين المبتدئين. وتبنت الهيئة خطة عمل لتسهيل منح الشهادات كما طوّرت معايير جديدة للمعلمين المتمرسين والإداريين.

وبما أنه لم يكن هنالك نماذج للأداء متوفرة في ذلك الوقت، لم تكن الهيئة متأكدة تماماً من أفضل طريق يمكن أن تسلكها. وسعت سعيها حثيثاً كل من هيئة المعايير ومؤسسات إعداد المعلمين لإعداد معلمين جدد من أجل جميع الأطفال حتى سن 12 وذلك حسب الأوامر الجديدة لقانون الإصلاح التربوي. وبالرغم من هذه العقبات، وبدءاً من عام 1994 حتى منتصف 1998، أنجزت هيئة المعايير عدداً من الأعمال الهامة اشتملت على ما يلي:

- الموافقة على تعليق شهادة المعلمين المعدلة أو سياسة إلغاء معالجة التحقيقات المتعلقة بالأعمال الجنائية.
- الموافقة على الشراكة بين الولاية والمجلس القومي لاعتماد إعداد المعلمين وذلك من أجل زيارات موثقة مبنية على الأداء.
- تبني شهادات جديدة لتربية الناشئين على التهذيب والنظام.
- الموافقة على خطة عامة للمؤسسات التي تقدم تقارير حول التقدم المستمر للمرشحين.
- تبني تعديل برامج منح الإجازات المتعلقة بالمدرسة.
- تبني معايير شهادات جديدة من أجل المستشارين في المدرسة.

- استبدال المعايير المتفق عليها سابقاً من أجل إداري مدارس كنتكي لتحل مكانها معايير الاتحاد المالي للترخيص للقدوة الحسنة في الولايات.
- استبدال حضور ومشاهدة غرف الصف من أجل منح داخلية للمعلمين لتحل مكانها صيغة تقييم ترعى مستويات المعلم الجديد في كنتكي وتطلب مستندات متعلقة بأعمال الطالب.

نظرة نحو القرن الحادي والعشرين

في عام 1997، تلقت الهيئة اعتمادات مالية من «الهيئة القومية للتعليم ومستقبل أمريكا» كي تنضم إلى الاتحاد المالي المؤلف من اثنتي عشرة ولاية بغية إيجاد طرائق لتنفيذ سياسات جديدة مبنية على توصيات من تقرير الهيئة الذي عنوانه «ما يهم إلى أبعد الحدود: التعليم من أجل مستقبل أمريكا» وكانت خطوة أولى أن تأتي بجميع المؤسسات التربوية إلى الطاولة لمناقشة الحالة الراهنة للمهنة وتحديد الخطوة الثانية. وتشكلت لجنة إشراف مكونة من ستة وثلاثين عضواً كي تشترك كنتكي مع «الهيئة القومية للتعليم ومستقبل أمريكا». وكنشاط أولي للجنة الإشراف، تشكلت قائمة مفصلة حول معطيات المستويات والأداء في كنتكي للطلاب (حتى سن 12)، والمعلمين المبتدئين، والمعلمين ذوي الخبرة، وبرامج إعداد المعلمين، والتطوير المهني.

بعد شهرين أصدرت هيئة التربية للإقليم الجنوبي (1998) تقريراً

عن الوضع الراهن ودرجة نجاح أو إخفاق ولاياتها الخمس عشرة حول أنواع من المؤشرات التربوية، والتي منها إعداد المعلمين. وأظهرت المعطيات أن هنالك 25 إلى 45 بالمئة من معلمي المدارس المتوسطة في كنتكي لم يكونوا حائزين على اختصاص في الموضوع الذي كانوا يقومون بتدريسه. كما أظهرت المعطيات أن درجات النجاح لبعض اختبارات التطبيقات العملية (التقييم المستعمل في معظم الولايات لتأهيل المرشحين لوظيفة معلمين والحصول على ترخيص أولي لمزاولة المهنة) التي كانت تقيس معرفة محتوى البحث لمعلمي كنتكي كانت أخفض مما هي عليه في عدة ولايات محيطة. ودعمت هذه المعطيات بوضوح معطيات التقرير السابق الذي عنوانه «معلّمو كنتكي: يرسمون خطة للعقد الثاني» لقد كان هنالك حاجة للإعداد والتطوير المهني لتركيز المزيد على محتوى موضوع الدرس أو الكتاب وكيف يمكن تعليم ذلك.

في دراسة صيفية 1998، راجعت هيئة المستويات البحث المستخدم لتطوير أهداف طويلة الأمد وأعمال محدّدة لتحسين إعداد المعلمين ودرجة جودة التعليم. وأكدت الأهداف الستة التي كانت الهيئة تأمل أن تحقّقها في نهاية عام 2000 على:

- أن يحقق كل برنامج لمربي المعلمين مستويات موثقة وضعتها الهيئة.
- أن يحصل جميع العاملين في المدرسة على تراخيص ووثائق معتمدة.

- أن يُنهي كل معلم مبتدئ وإداري بنجاح انتقالاً موجهاً إلى المهنة .
- أن يحافظ كل معلم وإداري على مستويات المهنة من خلال تطوير مهني فعال . أن تشرع الأبحاث وأنشطة التطوير بمساعدة الهيئة كي تحقّق أهدافها وتقوم بواجباتها .
- أن تعمل الهيئة بكفاءة وفعالية من خلال عدد كاف من العاملين، والدعم التكنولوجي ، والتسهيلات والمصادر المالية .

التحضير لجمعية كنتكي العامة 2000

لقد أدركت كل من هيئة المستويات ومجموعات المؤسسات التربوية التي تُعنى بدرجة جودة المعلمين وإعدادهم أن سنة 1999 هي سنة تطوير الدعم التشريعي . في كانون الثاني ، أصدرت «هيئة إشراف شراكة كنتكي» (1999) بالتعاون مع «الهيئة القومية للتعليم ومستقبل أميركا» تقريراً بعنوان «حالة التعليم في كنتكي : خلاصة نتائج تقرير حديث وتوصيات» وقد طوّر هذا التقرير معلّمون ، وإداريو مدارس ، وأولياء أمور ، ورواد مشاريع تجارية وصناعية ، ورواد التعليم العالي ، وأعضاء من المجتمع من جميع أنحاء الولاية ، وذلك ليقدم التقرير كأساس من أجل إصلاح إعداد المعلمين ، وتحريض الآخرين للمشاركة ، والتطوير المهني في جميع أنحاء كنتكي . كما أعطانا التقرير فكرة عن تقدّم الهيئة ، وعن معطيات ونتائج دراسات حديثة متعلقة بإعداد المعلمين والأهداف المعروضة لعام 2000 .

مع الطلب الشعبي المتزايد من أجل تحسين درجة جودة المعلمين، حان الوقت للفرع التنفيذي أن يظهر نوعاً من القيادة أو الريادة. في كانون الثاني 1999، عيّن الحاكم بول باتون جماعة القيام بالمهمة للدولة حول درجة جودة المعلمين. وكان لجماعة القيام بالمهمة، التي اشترك في رئاستها زعماء من مجلس الشيوخ، ولجان تربوية من مجلس النواب، تمثيل عريض من مجموعات المؤسسات التربوية. وكانت جماعة القيام بالمهمة تجتمع شهرياً لمدة عام وتقوم بدراسة موسعة، بعد أن تحصل على المعلومات من خبراء أهليين، ومن مجموعات ذات مصالح خاصة، ومجموعات تربوية. ومنذ البداية، وافقت جماعة القيام بالمهمة أن ترعى قضايا متعلقة بعرض وطلب المعلمين، وإعداد المعلمين، وتعديل إصدار الشهادات، وأجور وإعلانات المالية للمعلمين، وربط أداء المعلمين بمعرفة الطالب.

أما العامل الثالث الذي كان له تأثير على إصلاح إعداد المعلمين، فقد كان اشتراك «لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي». وفي مشروع بتمويل من شركة فيليب موريس المتحدة، استخدمت لجنة بريتشارد جماعة القيام بالمهمة حول التعليم من أجل مستقبل كنتكي، الذي كانت تشتمل على تسعة عشر مواطناً من أنحاء الولاية، وكانت مدعومة من قبل مجموعة المصادر المالية ذات الخبرة الخاصة - معلمون، وإداريو مدارس، وأساتذة جامعات. وكان الهدف الكبير للجنة بريتشارد إدخال وجهة نظر المواطن إلى

مناقشات درجة جودة المعلّمين. وبالرغم أن هذه المجموعة من المواطنين تعمل بصورة متوازنة وتقدم النصيحة لجماعة القيام بالمهمة للدولة حول درجة جودة المعلّمين، إلا أنه كان لازماً أن تكون صوتاً مستقلاً للشعب.

يوم 18 تشرين الأول، قدمت لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي (1999) تقريرها بعنوان «تعليم من أجل مستقبل كتنكي» الذي اشتمل على 68 توصية. وبعد أقل من شهر، صادقت جماعة القيام بالمهمة للدولة حول درجة جودة المعلّمين على تقريرها الخاص بها الذي اشتمل على 44 توصية.

وكان مجلس النواب أول مجموعة تشريعية تقبل التحدي. ورعى مشروع قرار المجلس النيابي رقم 437 القضايا الرئيسية المتعلقة بدرجة جودة المعلّمين التي جرى نقاشها في جماعات القيام بالمهمة والتوصيات التي تلت ذلك. وقد اشتمل قانون المجلس النيابي رقم 437 على أوامر من أجل:

- إنشاء معايير في جميع أنحاء الولاية، للتقييم والدعم، من أجل تحسين أداء جميع العاملين المجازين في المدارس.
- تطوير برامج تعزيز وإمدادات المعلّمين على المستوى المحلي ومستوى الولاية لسد نقص العاملين في المدارس المتوسطة والثانوية.
- إعادة تكوين هيئة المعايير المهنية التربوية كإدارة مستقلة عن

مديرية التربية وزيادة أعضاء الهيئة كي تشتمل على مختصين من التعليم العالي .

- إنشاء أكاديميات للمعلمين لتعزيز الإعداد الأكاديمي للمعلمين وخاصة لمعلمي المدرسة المتوسطة .
- تقديم المزيد من التعويضات للمعلمين في النواحي التي تعاني من عجز كبير، بما في ذلك موضوع البحث، أو الموقع الجغرافي، أو أي اختلافات أخرى .
- تقديم المزيد من الدعم للمعلمين الخصوصيين الذين يشرفون على معلمي التلاميذ والمتمرنين القيام بزيارة ثانية 1993 - بنتيجة مختلفة .

أثارت فقرتان في التشريع المقترح المتعلق بدرجة جودة المعلمين معارضة فورية من مجموعات المعلمين . أما الأولى، فقد طلبت من معلمي المدارس المتوسطة الذين تنقصهم درجة كبيرة أو صغيرة في الموضوع الذي يقومون بتعليمه أن يظهروا خبرتهم بطريقة أخرى . وكانت تهدف هذه الفقرة، التي اقترنت بفرص جديدة من أجل التطوير المهني، بصورة رئيسية تقوية نتائج الاختبارات الراكدة للمدارس المتوسطة في كنتكي . ويحمل نحو ثلث معلمي المدارس المتوسطة في الولاية شهادات ابتدائية، التي لا تتطلب دراسة اختصاصية تتعلق بمحتوى بحث الدرس أو الكتاب . وقال اتحاد كنتكي للتربية، وهو ممثل مدينة لويسفيل وأكبر اتحاد للمعلمين في

الولاية، إن الفقرة عبارة عن «إهانة كافية للمعلمين المجازين». وسرعان ما نُظِم هذا الفرع المحلي من اتحاد كنتكي للتربية حملة ليغمر المشرعين المتنفذين بالتغذية الاسترجاعية السلبية لهذه الفقرة.

أما الفقرة الثانية من مشروع قانون المجلس النيابي رقم 437 التي أدّت إلى معارضة المعلمين، فكانت حول عدد أعضاء هيئة المعايير التي أُعيد تشكيلها. وفي حين يتكون المجلس الحالي من خمسة عشر عضواً، ثمانية منهم يفترض أن يكونوا من معلمي الصفوف، اقترح التشريع الجديد تخصيص فقط ثمانية مقاعد للمعلمين من أصل تسعة عشر مقعداً من مقاعد الهيئة. وبالرغم من أنه لا يزال هنالك عدد وافر من المعلمين المتمرسين في الهيئة، كان اتحاد كنتكي للتربية يعتقد أن ذلك كان إهانة تتحدّى الهدف الأصلي لهيئة المعايير. وكما قال أحد المشرعين، «إن خطة مشروع القانون للتخلّص من أغلبية المعلمين في هيئة المعايير الحالية، ما هي إلاّ رسالة للمعلمين تعني أنهم لا يدخلون في الحساب».

في ردهة المجلس النيابي، أدخل المشرعون تعديلاً على مشروع القانون ليصل حجم هيئة المعايير إلى 23 مقعداً، منها 12 مقعداً تخصص للمعلمين. وصدر مشروع القانون 937 بموافقة 88 صوتاً واعتراض 9 أصوات. وخاب أمل أولئك الذين كانوا يؤيدون القانون الأصلي. وكما قال روبرت إف. سيكستون، المدير التنفيذي للجنة بريتشارد، «لم يكن هذا التصويت حول كيف يمكن تحسين التعليم للأطفال، وإنما كان حول كيف تحمي وظائف المعلمين».

يوم 15 آذار، ولا تزال العملية الجراحية تنزف دمًا، انتقل مشروع قانون المجلس النيابي إلى اللجنة التربوية في مجلس الشيوخ. وبعد تجاهل الفقرات المثيرة للجدل، فاز القانون بالموافقة في أقل من خمس دقائق، إلا أن أصحاب اقتراح مشروع القانون لم يدعموا نصه الذي أصبح ضعيفاً. ولذلك، قرّرت لجنة الميزانية لمجلس الشيوخ أن لا تمويل الفقرات المتعلقة بدرجة جودة المعلمين، وبما أنه لم يبق إلا خمسة أيام على انتهاء دورة المجلس التشريعي، أعلن موت المشروع الشامل لتحسين درجة جودة المعلمين.

في جهد آخر خُذق دفاع، أنفذ النائب هاري موبرلي حريق بعض فقرات المشروع الأصلي المتعلقة بدرجة جودة المعلمين - مستبعداً المدرسة المتوسطة وفقرات هيئة المعايير المثيرة للجدل - وأضاف تلك الفقرات التي أنفذها إلى مشروع قانون مجلس الشيوخ الحالي رقم 77، وهو القانون وثيق الصلة بالتطوير المهني من أجل معلمي رياضيات المدرسة المتوسطة. وقد بعثت هذه الحركة الحياة في التشريع الذي صيغ أصلاً لدعم مبادرات التطوير المهني العام خلال فترة العامين القادمين. وفي اليوم الأخير المسموح به للجمعية العامة أن تأخذ خطوات عملية، توصل المشرّعون إلى اتفاق حول مشروع قانون درجة جودة المعلمين الجديد وقدّموا اعتمادات مالية بقيمة 17,2 مليون دولار. وهكذا، وفي الذكرى العاشرة لتوقيع قانون الإصلاح التربوي، انتهت الحركة من أجل درجة جودة المعلمين على قمة أعلى. وعلى كل حال، شعر أولئك الذين دعموا مشروع قانون

المجلس النيابي رقم 437، أن حذف الفقرات الرئيسية من مشروع قانون مجلس الشيوخ قد أضعف إمكانية إصلاح حقيقي لدرجة جودة المعلمين.

دروس مستفادة على طول طريق صخرية نحو درجة جودة محسنة للمعلمين

كان بعض سكان كنتكي مسرورين من تقدم هيئة المعايير المهنية التربوية، أو مديرية التربية، أو أي مؤسسات كانت تعمل خلال العقد الماضي لتحسين درجة جودة المعلمين. ومع ذلك، وخلال السنوات العديدة الماضية، كان هنالك اتفاق جماعي متزايد في كنتكي وجميع أنحاء الأمة أن زيادة درجة جودة المعلمين أمر أساسي لرفع إنجازات الطلاب. ومع أن ذلك كان صحيحاً في عام 1990، إلا أننا الآن نجني فوائد خبراتنا الماضية لتساعدنا في تخطيط المستقبل. ونقدم الآن ثلاثة آراء هامة مبنية على معلومات جماعية حول ما يلزم لتحسين التربية العامة ودرجة جودة المعلمين.

على الولايات أن تحافظ على تعليم محسن ومعرفة لجميع الأطفال، وعلى تركيز ملحوظ رفيع المستوى للسياسات والأعمال الموجهة إلى رفع معايير التعليم، ودرجة جودة المعلمين، وإعداد المعلمين.

لقد شكّل قانون الإصلاح التربوي هيئة معايير جديدة للمختصين في التربية وحددت ست مهمات ينبغي أن تنصب على ولكنّها أخفقت في ربط هدفها ووظيفتها بالهدف المركزي للإصلاح - تعزيز

فرص اكتساب المعرفة لجميع الأهداف والأداء المدرسي . لقد ناضلت هيئة المعايير نحو ثماني سنوات قبل تطوير بيان نشاطها المعلن ووضع أهداف وثيقة الصلة لتحسين درجة جودة المعلمين . أما جماعة القيام بالمهمة التابعة للحاكم 1993 حول إعداد المعلمين فقد طورت توصيات رئيسية من أجل تربية المعلمين وإجازتهم المتعلقة بأهداف قانون الإصلاح التربوي . كما اقترحت الجماعة ربط أجر المعلمين بأدائهم . وعلى كل حال ، ضاع تركيز هذه التوصيات - معرفة الطلاب المحسنة - في مداولات المجلس التشريعي لأن كفالة المعلمين وسعادتهم أخذوا مرحلة كبيرة . وتطور سيناريو مشابه عام 1999 - 2000 . أما التوصيات والتشريعات المقترحة فقد كانت موجّهة بوضوح نحو المزيد من التدابير من أجل درجة جودة معلمين مجتهدين وذلك لضمان فرصة لجميع أطفال كنتكي كي يتعلموا ، إلا أن جهداً ضئيلاً للغاية قد بُذل لوضع معرفة الطلاب المحسنة في طليعة مداولات القضايا الأخرى . وطبعاً ، كان من الضروري دراسة قلق المجموعات المختلفة ، ولكن كان ينبغي أن يُدرس دون أن نفقد هدف المعرفة المحسنة لجميع الأطفال . ويؤمن مؤلفو هذا الفصل إيماناً راسخاً أنه إذا كانت أهداف السياسات والأعمال المتصلة بتحسين التعليم ودرجة جودة المعلمين قد رُبطت باتساق ووضوح أكثر مما هي عليه من قِبَل واضعي قانون الإصلاح التربوي وحُوفِظ عليها كتركيز أساسي لهيئة المعايير ، لكانت النتائج مختلفة . وتحقق المزيد من التقدّم لتحسين التعليم ودرجة جودة المعلمين ، وقلق

المعلّمين، ومديري المدارس، ومربي المعلّمين، ولكانت اقتراحات قد قدّمت لمربي المعلّمين من وجهة نظر أكثر إيجابية.

على الولايات أن توظف أموالاً في البحث والتطوير كي تُحدِث علاقة بين درجة جودة المعلّمين، وأداء المعلّمين، وإعداد المعلّمين، من جهة، ومعرفة الطلّاب المحسّنة من جهة أخرى.

بعد أن اعتمد المربيون وصانعو السياسة على عشر سنوات من خبرة وثيقة الصلة بقانون الإصلاح التربوي ونتائج الأداء المدرسي عبر الولاية، اقتنعوا أن المعلّمين يختلفون ويتميزون. ولدينا قائمة طويلة من مؤشرات تدل على الصفات والأداء نعتقد أنها هامة، ولكن معطيات قليلة متعلقة بعوامل محدودة حول درجة جودة المعلّمين وأدائهم التي يمكن أن تُوصل إلى معرفة أفضل للطلّاب - ولماذا. خلال التسعينيات من القرن العشرين، اشتهر وليام إل. ساندرز وزملاؤه في الأمة كلها وذلك لمعالجتهم معطيات حول معرفة الطلّاب في عدة ولايات وإظهارهم تنوعاً هائلاً بين المعلّمين. ولكن ليس لدى هؤلاء الباحثين وليس لدى أحد غيرهم فكرة واضحة حول العوامل التي يمكن أن تحدث اختلافاً - إلاّ أنه يوجد اختلاف.

لولاية كنتكي معطيات حول أداء الطلّاب جمعتها خلال ثمانين سنوات. ولولايات أخرى، منها تكساس وتينيسي، معطيات حول أداء الطلّاب مرتبطة بغرف الصفوف والمعلّمين. وفي ولايات أخرى، تنمو في الوقت الحالي قاعدة المعطيات وتكبر. لقد حان الوقت

للولايات على نحوٍ إفرادي وجماعي أن توظف أموالاً في أبحاث تجيب عن أسئلة هامة حول ميزات أو صفات محددة في غرفة الصف يمكن أن تؤدي إلى معرفة أفضل للطلاب. ستشمل الإجابات عن هذه الأسئلة مفاهيم ضمنية حول كيف يمكن أن نعزز وندرب ونجيز ونقدم تطويراً مهنياً للمعلمين:

على الولايات أن تجد طرائق لمواجهة المساعي العدوانية التي تؤثر على أعضاء الهيئة التشريعية - وفي النهاية هي مساع ارتدادية - لجماعات المصالح الخاصة التي هدفها تخفيف الفقرات المتعلقة بدرجة جودة المعلمين في تشريع الإصلاح المدرسي.

في عام 1993 - 94، ومرة أخرى في عام 1999 - 2000، أدت مساعي كنتيكي لرفع معايير التعليم وتدابير المؤسسات المتعلقة بدرجة جودة المعلمين إلى معركة عنيفة. وكان الأطفال الخاسرين في جميع المساعي. في عام 1993، ومرة أخرى في عام 1999، شكّل حكام كنتيكي جماعات القيام بالمهمة في جميع أنحاء الولاية لتدرس وتحسّن إعداد المعلمين. وفي كلا المراتين، تطوّر المجلس التشريعي ليرعى ما اعتبره صانعو السياسة مبادرات رئيسية يمكن أن ترفع معايير التعليم وتحسّن أداء المعلمين. وكان يعتقد وازعوا السياسات الجديدة أن خططهم كانت تلائم منطقياً ما هو أفضل للطلاب، ولذلك سوف تلقى دعماً عريضاً. ومع ذلك، رفضت المعارضة من مجموعات المعلمين المنظمة تلك المبادرات لأنها كانت تهدّد وتضعف نفوذ المهنة المنظمة وتُملي معايير محددة. وهنالك الكثير من اللوم منتشر

بسبب ما يُعتبر محاولة مُخَفِّفة لتحسين درجة جودة المعلمين . وكان للمجموعات المختلفة مفاهيم مختلفة حول ما جرى .

ينبغي أن يتوقع من اقترحوا معايير لدرجة جودة أفضل للمعلمين معارضة من مجموعات المصالح الخاصة، ويتذكروا عدة نقاط . أولاً، لكي يقوم زعماء الإصلاح في الولاية بتحسين درجة جودة المعلمين، ينبغي أن يدركوا أن ما يقومون به يمكن أن يهدّد المعلمين، ومديري المدارس ومربي المعلمين الذين عليهم تنفيذ التغيير، ولذلك ينبغي عليهم أن يضعوا استراتيجية محددة لمواجهة معارضة منظمة . ثانياً، إن التركيز على المعرفة المحسّنة للطلاب ينبغي أن ينظم كذلك المداولات حول جميع القضايا . إضافة إلى ذلك، إن القدرة على إبراز العلاقات الواضحة بين السياسات المقترحة ومعرفة الطلاب، يمكن أن يكسب تأييد صانعي القرار . ثالثاً، على الزعماء أن يقوموا بجهود متأنية ترعى مخاوف المصالح الخاصة، ويخطّطوا سياسة تؤدي إلى سيناريو ناجح، بدلاً من سيناريو فيه فائزون وخاسرون . ينبغي على الزعماء أن يبحثوا عن حوافز، وبرامج وممارسات تقلّل من التهديد وإيذاء أولئك الذين يمكن أن يتأثروا كثيراً بالتغيير المقترح . لا ينبغي أن نبتعد عن السياسة التي نعتقد أنّها سوف تُحسّن التعليم واكتساب المعرفة، وعلينا أن نعمل בזكاء لتطوير استراتيجية تقلّل من المعارضة لمساعدتنا وتحقّق أهم نتيجة - وهي معرفة أفضل لجميع أطفالنا .

خاتمة: كنتكي على مفترق طرق من أجل درجة جودة المعلمين

كما ذكرنا من قبل، صادق مجلس الشيوخ على مشروع القانون 77 وأصبح قانوناً. ويدعو التشريع الجديد إلى تطوير تقييم أداء المعلمين المجازين والمديرين في جميع أنحاء الولاية، ورفع معايير إعداد المعلمين. ويُطلَق التشريعُ فعاليةً لتحديد الناس الذين يعملوا خارج المجال، ويأخذ كذلك خطوات لتحسين كل الظروف بصورة يجد فيها جميع الطلاب معلماً مجازاً في كل حجرة صف. علاوة على ذلك، يشكّل القانون «صندوق التطوير المهني للمعلمين» لتحسين تدريب المعلمين في مجال موضوع بحث الدرس أو الكتاب (مع الأفضلية لمعلمي المدرسة المتوسطة حتى عام 2004) وينشئ مركزاً لإنجازات المدرسة المتوسطة، ويؤسّس نظام تعزيز وإمداد في جميع أنحاء الولاية لتحديد وجذب مرشحين للعمل كمعلمين في المناطق التي تشكو من عجز أو نقص كبير.

إضافة لذلك، ادخرت كنتكي مبلغ 17,2 مليون دولار لفترة العامين التاليين لدفع نفقات فرص التطوير المهني الموسّع وتقديم المزيد من التعويضات من أجل خدمات الإشراف والتعليم الخصوصي إضافة إلى التعليم في المناطق الصعبة وذات العجز الشديد. وتقدم الميزانية 2,3 مليون دولار لتحسين فعاليات هيئة المعايير 2,9 مليون دولار لتطوير إدارة المعطيات وجمعها (اللجنة المستقلة للمداورات، 2000).

يمكن أن نتخيل شكلين مختلفين تماماً من السيناريوهات من

أجل هيئة المعايير وقضايا درجة جودة المعلمين خلال العقدين التاليين. من جهة، يمكن أن نتخيل أن كثيراً من الأمور لن تتغير. يمكن أن يقول أولئك الذين أيدوا المزيد من الإصلاحات الجذرية إن أموراً قليلة سوف تتغير لأن السياسات الرئيسية التي اقترحوها لرعاية درجة جودة المعلمين قد رُفضت. ومن جهة أخرى، إننا نرى أسباباً تدعونا للأمل.

أولاً، بالرغم من أن القانون الجديد لم يكن كما أراد مؤيدو مشروع القانون الأصلي، إلا أنهم وجدوا طريقة لإصدار وتمويل فقرات جديدة لمبادرات من أجل درجة جودة المعلمين اقترحتها جماعات القيام بالمهمة التابعة للحاكم والمواطنين. ثانياً، أما الدعم الإضافي لأنظمة إدارة المعطيات وفعاليتها المذكورة في ميزانية 2000 - 2001، والمقرونة بأهداف طويلة الأمد واستراتيجيات لمهنة المعايير، فيشير إلى إمكانية للتقدم الآن أكبر من أي إمكانية في أي وقت من العقد الماضي. ثالثاً، هنالك تطوير جديد كلي في جميع أنحاء الولاية وضمن المعايير. وتبدو المبادرات الجديدة المتعلقة بالتطوير المهني التي تحدّث عنها ماك دياميد وكوركوران في الفصل التاسع، إضافة للقدوة الحسنة من أجل التطوير المهني والمدرسي التي عرضها كانابيل وكو في الفصل العاشر، مبادرات واعدة ومرجوة. ولا يزال الأمر المبهج إلى أبعد الحدود حتى الآن، المبادرات الجديدة كلياً التي قدمها المربون عبر الولاية لقياس وتقديم التقرير الضروري حول أداء المرشحين لوظيفة معلمين وربط أداء

المعلمين بما اكتسبه الطالب من معرفة. ومنذ سنتين، شكّلت هيئة المعايير لجنة لتطوير بنية لبرامج إعداد المعلمين التي يمكن أن نبين فعاليتهم. ويمكن لخطط التقييم المستمرة أن تتطور من قبل جميع مؤسسات إعداد المعلمين في كنتكي التي تشتمل على نقاط تدقيق محدّدة إضافة لتدابير تقيس النوعية والكمية، لتقييم تقدم المعلمين قبل القيام بالخدمة. وفي عام 1998، قدمت جميع المؤسسات العامة خططها إلى هيئة المعايير.

في عام 1999، شكّلت هيئة المعايير لجنة للتوجيه وتحديد مستويات ومقاييس لأداء المرشحين لوظيفة معلمين التي يمكن أن تُستخدم لتقييم البرامج التي منها يتأهل المرشحون ويقبلون لمباشرة العمل. تتكون لجنة التوجيه من هيئة قومية - أي من معلمين مجازين، وهيئة مدرّسين جامعيين، وقادة مدارس. وحتى الآن، حدّدت لجنة التوجيه أربعة مستويات ستطبّق معياراً وتقيماً عامين على سلسلة متصلة بدءاً من لحظة مغادرة برنامج إعداد المعلمين إلى لحظة الحصول على الإجازة التي تصدرها الهيئة القومية أو ما يعادلها. واقترحت كذلك لجنة التوجيه استخدام مستندات رسمية متعلقة بأعمال الطالب تُبين كفاءة المعلم قبل الخدمة في مجال التخطيط والتنفيذ وتقييم فترة تعليم لمدة أربعة أسابيع خلال سنة من التدريب. إضافة لذلك، سيُطلب من المرشحين لوظيفة معلمين تقديم بيان حول نتائج ما تعلمه جميع الطلاب الذين يقومون بتعليمهم. وتتوقع هيئة المعايير أن تختبر توصيات لجنة التوجيه في السنة المدرسية 2000 - 2001.

ربما من المهم أكثر، أن مؤيدي درجة جودة المعلمين لم يتعدوا بعد دورة الهيئة التشريعية عام 2000. مثلاً، جَعَلَتْ «الجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي» مسألة تحسين معايير التعليم أولية مستمرة من أولوياتها. وفي مقالة بعنوان «تغيير في مدارسنا» أرسلت إلى جميع المجلات الأسبوعية والصحف اليومية في كنتكي، كَتَبَ روبرت إف. سيكستون، المدير التنفيذي للجنة بريتشارد ما يلي: «حان الوقت أن نصبح أكثر جدية من أجل المطالبة بالتفوق ودعمه - في كل مدرسة وغرفة صف. حان الوقت أن نكون جديين من أجل تعليم جيد لكل طالب». إننا نؤمن أن التطوير الجديد يوحى بالأمل من أجل الابتعاد عن التجارة كما هي العادة في كنتكي.

وجهة نظر معلّمة

ليس لدينا حل

هولي هولاند

شعرت سو كليفتون، المعلّمة في مدرسة ابتدائية، بقلق شديد نتيجة التغيّر الذي أتى به قانون الإصلاح التربويّ عام 1990. وأُطلعت جميع من حولها على ذلك.

لقد كَتَبَتْ سو إلى جميع مشرّعي الولاية التابعين للجان التربويّة في مجلس النواب والشيوخ. وجابهت المندوب التربويّ توماس سي. بوسين وتكلّمت جهاراً معبّرة عن رأيها في اجتماع عام في جمهور مقاطعتها، هيكيان. وتقاسمت هجوماً مع زوجها، وأطفالها وعائلات أخرى. وبعد أن حضرت جلسة إعلامية برعاية «لجنة بريتشارد للتفوق التربويّ» أخبرت الحضور أنها لا تشعر بالتشجيع لدعم الإصلاحات في كنتكي.

«أخبرتهم، لن أكون زعيمة من يهتفون لقانون الإصلاح. فأنا لا أوّمن به».

بعد خمس سنوات، دون أن تصبح أقل انفعالاً في وجهة نظرها المتعلقة بإصلاحات الولاية، تكلمت جهاراً مرة أخرى في محيط عام. وكمعلمة ذات ذريعة خاصة وتعمل في مدارس في ثلاثة مقاطعات من غرب كنتكي، دُعِيَتْ لتكلم في نادي فولتون روتاري حول التغيير في الصفوف التي كانت قد لاحظته. وهذه المرة، على كل حال، لم تطلب كليفتون مخالفة القانون، وإنما طلبت الغفران والسماح.

«لقد أخبرتهم أن الأمر يشبه وضع المرء في الجمعية»، قالت، «وإنني شاهدت النور، وفي أي وقت تستطيع أن تشاهد الطلاب ينجزون... وينتقلون إلى تلك النواحي الأكاديمية التي تخلصنا منها نوعاً ما قبل... إذاً، كان عليك أن تقبل.

الآن، وكمديرة برامج الولاية والبرامج الاتحادية للمدارس العامة في مقاطعة هيكمان، تنظر كليفتون إلى العشر سنوات الماضية وترى الخوف والخطورة اللذين منعها والعديد من زملائها من قبول خطة كنتكي الجذرية لتحسين التربية.

«إنني واحدة من أولئك الناس... الذين يحبون الفوز والانتصار»، قالت. «أحب أن أكون على صواب، ولكن إذا أدركت أن الأمر سوف ينجح، عندئذ سأراجع وأقول «نعم»، لقد كنت مخطئة».

لقد اعترفت كليفتون أن خبراتها حول الإصلاح المدرسي قد

عَدَلْتُ من وجهة نظرها. «لقد تغيّرتُ»، قالت: لقد كبرت، وأنت تعرف، أنني كنت سعيدة حقاً. أحياناً أنظر إلى نفسي في الماضي، وأضحك لأنني أعتقد، «لقد كنتِ حقاً مغرورة عندما اعتقدتِ أنه كان لديك جميع الحلول».

كانت ثقة المعلّمين بالنفس أول أسباب الإصلاحات التربوية، ولم تكن كليفتون حالة استثنائية. وبما أن المربين كانوا يُعلّمون غالباً بالأسلوب الذي تَعَلَّموه في المدرسة، لذلك تنوّع نمط التعليم في معظم غرف الصفوف من سنة لأخرى. كان المعلّمون والطلّاب يتبعون برامج محدّدة، ويُعلّمون من خلال كتب مدرسية موحّدة، ويمكنثون عموماً في عالم معزول مكوّن من حجرة الصف. وكانت تؤكد تعليمات الولاية على «الوقت الضروري للواجب» وتطلب من المعلّم أن يمضي عدداً محدداً من الدقائق - لا أقل ولا أكثر - من أجل كل موضوع كل يوم. وكشخص مثل كليفتون يتبع قاعدة يضعها لنفسه، كان المخطّط بسيطاً. لقد أعطاه المخطّط إطاراً للعمل والعزم والتصميم.

لقد هدّدت الإصلاحات التربوية في كنتكي سلامة تلك الثقة. لقد حرّض الإصلاح المعلّمين أن يتعاونوا، ويربطوا دروسهم بخبرات الحياة، ويجعلوا إتقان المقرّر المدرسي هدفاً بدلاً من تغطية سطحية للمقرّر، ويدفعوا الطلّاب إلى الأمام وفق حاجات التطوير وليس حسب عمرهم. كان على المعلّمين كذلك أن يُكوّنوا حكماً أو رأياً حول اكتساب المعرفة والاختبارات، وليس حول الإجابات المذكورة

في دفتر دليل المعلم الذي يرافق كتبهم المدرسية. ولكي يحدث انتقال أفضل مما هو معتدل أو ضئيل الجودة، كان على المعلمين أن يتوقعوا المزيد من طلابهم - وأكثر مما يتوقع بعضهم من بعضهم الآخر.

ظهرت أول التحديات بدءاً من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث حيث طلب نموذج الولاية الجديد من المعلمين أن يعلموا أطفالاً من أعمار وقدرات مختلفة ويساعدوهم في معرفة القراءة والكتابة والحساب على نحو أسرع وعلى مستوى أعمق. ولم يكن على المدارس أن تشير إلى الأشكال التقليدية للصف الأول أو الثاني، وإنما كان عليها أن تعتبر المدرسة الابتدائية سلسلة يتقدم من خلالها الأطفال - بغض النظر عن عمرهم - حالما يتعلمون مفاهيم أكاديمية محدّدة.

في عام 1990، وبعد ست عشرة سنة كمعلمة تربوية خاصة، أصبحت كليفتون معلمة في روضة الأطفال في المدرسة الابتدائية في مقاطعة هيكمان. وخلال السنوات القليلة التي تلت، وبعد أن تبنت نموذج المدرسة الابتدائية، قامت كليفتون بتعليم سلسلة من الأطفال في المدارس الابتدائية. حتى تلك المرحلة تركّز عملها في روضة الأطفال، كما قالت، على تطوير المهارات الاجتماعية للأطفال البالغين خمس سنوات - «وقت القصة، وقت اللعب، الرسم بالأصابع على ورق رطب، وقت القيلولة» - وليس على التحديات الأكاديمية الأكثر دقة المذكورة في الإصلاحات المدرسية.

«كنا ننتقل إلى شيء غريب تماماً بالنسبة لي، وغريب للطلاب، وغريب لأولياء الأمور، ولم أكن أرى كيف يمكن أن أعمل بنجاح في هذا المجال». قالت كليفتون. «كنت أريد خطة العمل. كنت أريد كيف يمكن أن أنجز العمل. قد يُظهرُ لنا البحث أنه ملائم. ولكن أرجو أن تبين لي كيف يمكن أن أعلمُ طفلاً في الخامسة من عمره وطفلاً في الثامنة من عمره وأن أدفعهما إلى الأمام في الوقت نفسه وفي غرفة الصف نفسها وفي اليوم نفسه وفي الساعة نفسها».

سألها بعض الأولياء، كما تذكر، رأيها حول التغيير المقترح. فأخبرتهم أن اقتراحات كنتكي لن تنجح - لا يمكن أن تنجح. تذكر كليفتون مرة، وخلال اجتماع إعلامي في بادوكا، وكانت تجلس بجوار امرأة من ولاية أخرى كانت تتكلم بكثير من الحماسة حول نموذج كنتكي الثوري للإصلاح المدرسي، وقالت المرأة أنها حضرت لتعرف المزيد. «فقلت، «حسناً، ليس لدينا أي حلول»».

في مناسبة أخرى، قابلت كليفتون المندوب التربويّ، بويسين، وقاسمته قلقها حول خطة «تبدو عظيمة على الورق» ولكن تحتوي على العديد من العوائق العملية. وقالت إنها حاولت أن تنصاع للتوصيات ولكنها شعرت، مع ذلك، بالإحباط لأن العملية كانت صعبة للغاية وتتصف بفوضى كبيرة.

«فقال، «حسناً، إن لديك الكثير من الجراءة»، الأمر الذي أغضبني». قالت كليفتون. «لا أريد أن أعرف كشخص جريء. أريد أن أعرف كمرربة ترعى حاجات الطلاب... يبلغ طولي ستة أقدام

وأنا مرتدية حذائي، ولذلك، لم يصفني أحد بكلمة جريئة من قبل. كنت أريد حلولاً، ولم أشعر أنني حصلت على أي حل».

بالرغم من تحفظاتها، حاولت كليفتون أن تتكيف مع التغيير. لقد انْتُخِبَتْ لتخدم أول مجلس ابتدائي في مقاطعة هيكمان؛ نموذج يُحتذى به، شكّله مصلحو الولاية كي يعطي المؤسسات المحلية المزيد من المراقبة للميزانية والقرارات المتعلقة بالمناهج. ينبغي أن يشمل كل مجلس على اثنين من أولياء الأمور، وثلاثة معلّمين، ومدير - أو يتبنّى النسبة نفسها من كل فئة إذا قرّرت المدرسة أن يكون لها مجموعة أكبر. وكان أول أمر قام به مجلس مقاطعة هيكمان توظيف مدير جديد. وبعد سنة، عندما استقال ذلك الإداري، وظف المجلس مديراً آخر. وقد ثبت أن إحداث هذه الخيارات كان تحدياً للمعلّمين الذين لم يكونوا معتادين على الخلافات العامة، قالت كليفتون. ومع ذلك، كان يروق لها العمل مع أعضاء المجلس الآخرين، وكانت تقدّر إخلاصهم للعمل، فقد تحمّلوا العديد من الاجتماعات الطويلة والمكالمات التلفونية في وقت متأخر من الليل، وذلك استجابة لجميع التوصيات الجديدة للولاية. لقد ساعدتها الخدمة في المجلس كذلك في فهم الطلبات المتعارضة ضمن المدرسة وتقدير صعوبة جعل الجميع يركّزون على الأطفال نفسها.

أذكر مديري عندما كتب عن تقدير أدائي يوماً وقال «إن سو كليفتون معلّمة جيدة ونصيرة قوية للطلّاب، ولكن تحتاج أحياناً أن تنظر إلى الجانب الآخر من القضية»، قالت كليفتون. «بكلمات

أخرى، كان يحاول أن يشرح لي أنه يلزم أحياناً أن أنظر من خلال منظور الإداري بدلاً من منظور المعلم... وعندما أصبحت عضو مجلس في الموقع ورأيت أن هنالك في الواقع قضايا من جميع الجهات، علمت أنه كان على صواب».

وقالت كليفتون إن من أشق مهام مقاطعة هيكمان إيجاد طريقة لتنفيذ برنامج المدرسة الابتدائية الجديد. ومع أن كنتكي لم تطلب من معلّمي المدرسة الابتدائية أن يتعاملوا مع أطفال من روضة الأطفال لغاية الصف الثالث في غرفة الصف نفسها، إلا أن الولاية شجعت المعلّمين أن يستعملوا تصنيفاً مرناً للطلاب ووسائل بصرية وتطبيقات عمليّة للمهارات الأساسية. ولسوء الحظ، لقد شكلت كنتكي نموذجاً تنظيمياً قبل أن تقدم تفاصيل المنهاج، الأمر الذي أربك المعلّمين الذين كانوا في ذلك الحين يتغلبون على ترتيب مشوّش بسبب تغيير برنامج العمل والمسؤوليات الجديدة. لقد حاول معلّمو مقاطعة هيكمان أن يتكيفوا، قالت كليفتون. فقد سافروا إلى مناطق مدرسية أخرى كي يشاهدوا تنفيذ الممارسات المقترحة، ثم عادوا لينقلوا إلى زملائهم ما شاهدوه ويجربوا أساليب جديدة. وقد انتعشت الهمة بسبب الانتباه الزائد للتطوير المهني. ولكن بالنسبة لكليفتون، جاء أقوى تعزيز للطاقة من مشاهدة الطلاب ينجحون في المحيط الجديد للمدرسة الابتدائية.

«وبما أننا بدأنا نجتمع الأطراف معاً، وبدأنا نبسّط أنفسنا، ونبسّط طلابنا، وبما أنني شاهدت طفلاً في الخامسة بدأ يقرأ، شعرت بالذنب

وسألت نفسي عن عدد الأطفال الذين لم أقدم لهم هذه الفرصة»، قالت. «جاء أحد الأولياء وأخبرني شيئاً عن قانون الإصلاح التربوي وقلت له «أنت تعلم أنني كنت مخطئة حقاً تجاه قانون الإصلاح». فقال، «حسناً، لقد كنتُ حقاً قلقاً لأنني أعرف أنك إذا كنت معارضة لقانون الإصلاح، فلن يكون ذلك مفيداً للأطفال». وقال إن أطفاله قد نجحوا في ظله».

إن رد فعل كهذا يؤكد على قدرة المعلمين كأفراد لبناء الإصلاح التربوي أو هدمه في كنتكي أو أي مكان آخر. ويُظهر بحث على مستوى الولاية أن المعلمين هم أول - وأحياناً هم فقط - مصدر للمعلومات والذين يلجأ إليهم الأولياء عندما يلاحظون تغييراً في تعليم أطفالهم. ولذلك، إن مجال تأثير المعلمة غير محدود فقط بالطلاب الذين في رعايتها، ولكنه يمتد إلى عائلات الطلاب وإلى الناس الذين تتواصل معهم تلك العائلات.

قالت كليفتون إنها تدرك الآن أن موقفها السلبي تجاه إصلاحات كنتكي كان له أثر صاخب على الجميع. حاولت أن تقوم بتعديل موقفها وذلك بالحديث عن تغيير رأيها مع أكبر عدد ممكن من أولياء الأمور.

«لقد شعرتُ حقاً بالأسف لأنني أريد أفضل الأمور للأطفال، وإذا خطر لي أنني أوقفت ذلك أو أعقته بأي وسيلة، فكنت أتصل بجميع الأولياء الذين يمكن أن أتصل بهم وأخبرهم بذلك».

وكانت مواقف أولادها من أصعب المواقف التي يمكن تغييرها. وقالت كليفتون إن ابنتها، التي تخرّجت من المدرسة الثانوية عام 1994، وابنها، الذي تخرّج عام 1997، تشرباً تشاؤمها المبكر، وكانا يرتابان بالتغيير في غرف الصفوف في كنتكي. وكطالبتين بمرتبة امتياز كانا معتادتين على النجاح في اختبارات الذاكرة البسيطة، وكانا يغتاظان من الإجابات المفصلة، والتفسير الكتابية، والتفكير واسع الأفق، وهي الأمور التي بدأ المعلمون في طلبها بعد صدور قانون الإصلاح في الولاية. وقالت كليفتون إن ابنتها كانت تريد فقط أن «تملاً الفراغات» الموجودة في ورقة العمل بالإجابات الصحيحة «وتنتهي».

«لقد اعتقدت أن كل الكتابة المقترحة كانت سخيفة. وما كان غريباً حقاً، بالرغم من ذلك، وبعد عامين من تخرّجها، استمعت مرة إليها متحدّثة لابننا. . . طالبه منه «من الأفضل أن تفعل كما يطلبون منك، لأنك لن تصدق ذلك، ولكن عليك في الواقع أن تكتب في الكلية. عليك في الواقع أن تقدّر أن تخبرهم بما يدور في ذهنك عندما تملأ استمارة طلب وظيفة».

تعتقد كليفتون أن العديد من سكان كنتكي يتقاسمون شعوراً متشابهاً حول تكافؤ الضدين المتعلق بالإصلاح المدرسي. إنهم يطلبون التحسّن؛ إنهم يتمنون أن يكون لديهم المزيد من الوقت لإتمام الفعالية. ولذلك، مع أنّهم يحترمون أهداف التفوّق التربوي، يسألون ما إذا كان يمكن للاختبارات أن تقيس بدقة نجاح الطلاب. ومن أجل ذلك، وبالرغم من شعورها بالفخر بإنجازات الولاية في

العقد الماضي وأملها بالمستقبل، تعرف كليفتون كم بقي من العمل الذي ينبغي إنجازَه.

«إن ما نفعله عبارة عن تغيير النظام التربويّ بكامله الذي لديك»، هي قالت. «إنها طريقة مختلفة برمتها للنظر من خلالها للتربية والوسيلة التي تدير التربية بها. عندما تأخذ بعين الاعتبار المجالس المبنية على الموقع ومراكز مساعدة الأسر المحتاجة وجميع الأمور التي ظهرت، فإن عشر سنوات فقط فترة قصيرة من الزمن. نحن في التربية غالباً نريد أن نقول، «حسناً، هذه هي المشكلة، وهذا هو الحل للمشكلة»، ثم نتابع عملنا. ولكننا لم نستطع أن نفعل ذلك في ظل قانون الإصلاح التربويّ».

وجهة نظر قائد مدرسة

«لم أدرك المدى البعيد الذي سيصل إليه
هذا الإصلاح»

هولي هولاند

بعد اثنتين وأربعين سنة كمربٍ، أو كشخصٍ مؤقتٍ يعمل كمعلمٍ، ومديرٍ، ومندوبٍ، قال دان سوليثن إنه رأى هنا وهناك كل برنامجٍ جديدٍ واستراتيجية متوفرة لتحسين المدارس العامة المحاصرة في كنتكي.

ولذلك عندما صادق المشرعون على قانون الإصلاح التربوي 1990، لم يقدم سوليثن، مندوب منطقة مدرسة نيوبورت المستقلة في شمال كنتكي، لخطة إعادة البناء فرصة كبيرة للنجاح. وكالعديد من المربين المخضرمين، اعتقد أن هذا التعهد الأخير من أجل التغيير سيكون متقلباً كتقلب وعود السياسيين.

«أظن أنني في البداية لم أكن مفتوناً، ولأنني كنت أعمل في

التجارة لوقت طويل للغاية، وربما لأنني عشت خلال بضع حركات للإصلاح في كنتكي»، قال سوليغان. «لم أدرك في ذلك الوقت المدى البعيد الذي سيصل إليه هذا الإصلاح».

وإن ما أدهش سوليغان أكثر من ثبات وبقاء خطة الإصلاح، على كل حال، الطريقة التي هزت الوضع الراهن على نحو جذري.

«إنها طريقة ما تجبرك أن تُظهر ذهنك من الأسلوب الذي من خلاله كانت تتم الأمور حول كيف كان علينا أن نقوم بتعليم الطفل. كان ذلك تحدياً بالنسبة لي» سوليغان قال. «وبدون الحصول على الثقافة التعليمية المدرسية الابتدائية - كنت شخصاً تخرج من المدرسة الثانوية فقط طيلة حياتي - كان عليّ فعلاً وحقاً أن أناضل وأتعلق بأي شيء، وأتدرب وأحاول أن أتابع ما كان يصدر من التشريع الجديد. وهذا ما فعلته هذه المنطقة كذلك».

بالرغم من أن نيويورك تقع على ضفة نهر أوهايو من جهة سينسيناتي في منطقة اقتصادية نشيطة، وفي جزء من «المثلث الذهبي» لكنتكي، إلا أن المدينة هي الجيب المالي لثقافة أبالاتشيا. بعد الحرب العالمية الثانية، هاجر عدد وافر من عائلات شرق كنتكي إلى المنطقة بحثاً عن مهن صناعية ذات أجور أفضل في المعامل ومصانع الفولاذ. وعندما اختفت هذه المهن خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، كان للعمال غير المتعلمين فرص عمل ضئيلة قد تدعم أسرة. وانخفض شراء المنازل وسعر العقارات بينما ارتفع عالياً معدل الفقر والجريمة. أما بالنسبة لمدارس نيويورك الرسمية، فقد

كانت النتيجة عبارة عن مصادر مالية أقل عدداً من أجل تعليم مجموعة طائشة أكثر من غيرها من الطلاب الذين كانوا يحتاجون مستويات من الإنجازات أعلى من إنجازات الماضي .

على مستوى مالي محض، قدّمت إصلاحات كنتكي التربوية عوناً ضرورياً للغاية للمناطق المدرسية التي تشق طريقها بصعوبة مثل نيوبورت . وبعد تسوية توزيع أموال ضرائب الولاية للمدارس العامة، أعطى قانون الإصلاح نيوبورت أموالاً إضافية من أجل تدريب العاملين، والتكنولوجيا، والتعليم الخصوصي بعد المدرسة، إضافة إلى أمور أخرى. كما أن مراكز خدمات الشباب والأسر الفقيرة التي قدمتها الولاية للمدارس التي تخدم السكان الذين يعانون من فقر شديد ساعدت على التخلص من بعض العقبات أمام المعرفة التي تقع خارج نطاق سيطرة المعلم .

إلا أن المال الجديد لم يُحدث فوراً مواقف جديدة في عملية التربية . واغتاظ المعلمون، كم قال سوليكان، وكذلك المديرون والآباء من الدخلاء الذين يخبرونهم كيف يديرون مدارسهم - بالرغم من تاريخ لإنجاز منخفض في نيوبورت . وتابع العديد من المربين انتقاد طلابهم وأسرههم بسبب إخفاقات عديدة في المنطقة بدلاً من تقييم نقاط ضعفهم المتصلة بالتعليم . ولم يكونوا وحدهم . لا يزال يعترض في جميع أنحاء الولاية نحو ثلث المعلمين في كنتكي على معتقد أساسي في قانون الإصلاح وهو - جميع الأطفال يستطيعون أن يتعلموا، ومعظمهم يستطيعون ذلك على مستويات عالية - وذلك وفق

دراسة حول الإصلاح التربوي في جميع أنحاء الولاية، قام بها معهد كنتكي المستقل من أجل البحث التربوي.

«على الأقل في منطقة كهذه، أصبح قانون الإصلاح شبه تهديد لمجرى حياة الطلاب»، قال سوليثنان. «لأننا نحب دائماً أن نلوم الآخرين: «أوه، لو تعرف كم من الصعب أن أعلم هؤلاء الأطفال المساكين، وتقوم بجميع هذه الأمور لإعدادهم من أجل الحضور للمدرسة». لقد استخدمنا هذه الذريعة لسنوات».

بالنسبة لسوليثنان، إن تحريك إصبع الماضي ليشير إلى إيجاد حلول يعني «تعطيل الشك الموجود في أذهاننا» - وهو نوع من الشك، كما قال، الذي يجعلك تقول لنفسك، «تبا، لا أستطيع أن أنجز ذلك بالطريقة التي أقوم بها، ولكنني لن أخبر أحداً. والآن يقدمون لي جميع هذه الأشياء التي لا أفهمها». أما الحل الواضح، كما قال، فهو أن «تمحيها، وتقديم خدمة شفهيّة، وتحاول أن تقول، «نعم، نحن في عربة الإصلاح».

اغتاظ سوليثنان، الإداري المتمرس، من أمر قانون الإصلاح لكي يعود إلى المدرسة. لقد كان مشرفاً في نيوبورت من عام 1977 إلى عام 1984 قبل أن يغادر من أجل إدارة المدارس العامة في إقليم كامبل، منطقة مدرسية مجاورة. وبعد أن صوّت المجلس التربوي في إقليم كامبل لفصله من الخدمة، بنسبة ثلاثة أصوات إلى صوتين عام 1990، عمل سوليثنان كإداري مؤقت في مدينة ديتون، كنتكي، قبل أن يعود إلى نيوبورت وإلى وظيفة مشرف عام 1992.

طلبت إصلاحات كنتكي التربوية في البداية من جميع المشرفين أن يمضوا عشرة أيام من أجل جلسات تدريبية رسمية تُركّز على إدارة المدرسة، وقانون المدرسة، ومالية المدرسة، ومجلس المدرسة، والمناهج، والتقييم. بعد ذلك، كان عليهم أن يُدخلوا سلسلة من الامتحانات الكتابية حول هذه المواضيع. إضافة لذلك، كان على جميع المشرفين أن يمضوا عدة أيام في مركز التقييم حيث يساعد اختصاصيون في الإدارة المشرفين في تقييم نقاط ضعفهم وقوتهم وتطوير خط التطوير المهني. ومع أن سوليفان قاوم النظام في البداية، إلا أنه تعلّم أن يقدره كما قال.

«هنالك أمور، عدة أمور، عندما تحتل مقعد المشرف، ولا أكثر لمساحة المنطقة... إنك في الواقع تفقد السيطرة على كثير من الأمور»، وقال، وأضاف إن التمرين ذكره بأهمية «الأشياء التي لم أكن ملتزماً بها أو التي فقدت السيطرة عليها. وكان هنالك بعدئذ أمور جديدة ودخيلة كلياً بالنسبة لي».

كانت الإدارة المدرسية ملائمة ومريحة بالنسبة لسوليفان. أما القيادة التعليمية فلم تكن كذلك. لقد كان مرتبكاً ومتأثراً بأساليب التعليم الجديدة المقترحة، كالطلب من الطلاب أن يكتبوا في الدروس الأخرى غير دروس اللغة الإنكليزية وأن يحلوا مسائل معقدة بدلاً من أن يقوموا فقط برد فعل لدروس الكتب المدرسية. لقد بُهر عندما قدمت الولاية للمدارس وسيلة للوصول على شبكات الكمبيوتر عالي السرعة، ولذلك لن يتخلف الطلاب الذين لا

يتمتعون بمثل هذه المصادر في بيوتهم . وقد أقرَّ بالجميل بعد أن رصدت الولاية أموالاً إضافية ساعدت المعلمين أن يقوموا بأكثر من حضور ورشة عمل تقليدية مرة في السنة بإشراف متحدث ممتع يغادر المدينة عندما تنتهي الدورة .

أما المسألة التي لم ترق لسوليفان فكانت تحول الولاية إلى المجالس المدرسية المحلية . لقد ناضل بقوة - في الماضي والحاضر - من أجل المسؤوليات المتعددة الواسعة التي أخذها القانون من هيئة المدرسة وأعطائها إلى مجلس المدرسة . مثلاً، إن نسبة 65 بالمئة من أموال الولاية التي رُصدت لتدريب العاملين يمكن أن تُستخدم حسب ما يراه المجلس . ونظرياً، يجب أن تساعد الاعتمادات المالية كل مدرسة أن تختار التدريب الملائم للحاجات الهامة لهيئة المعلمين . أما الناحية السلبية في هذا كله، فهي أن على كل مجلس أن يطور خبرة كافية لتحديد المهارات التي يحتاجها المعلمون والطلاب، ويقدم لهم أفضل تدريب، وهي مهمة أصبحت أكثر صعوبة بسبب الفترات ذات العاملين التي يخدم من خلالها معظم الآباء والمعلمين قبل أن يحل محلهم آخرون .

وقال سوليفان: لقد حققت المجالس المدرسية الخمسة في نيويورك درجات مختلفة من النجاح في مجال تحسين التعليم . فلم يتخذ بعضهم قرارات من أجل توظيف جيد وتدريب، كما قال، ومع ذلك لا يبدو أنهم يدركون كيف تؤثر هذه الخيارات على أداء الطلاب حسب اختبارات الإنجازات في كتنكي . لقد عيّن ضابط اتصال مباشر

لكل مدرسة محاولاً أن ينشئ تواصلاً، ويخفف النفقات المشتركة في صفة ما، ويحدث بعض الانسجام في المناهج.

«ولكن بصورة رئيسية، إلا إذا وافقت جميع مدارسك، لنقل مثلاً، على النوع نفسه من برنامج القراءة أو النوع نفسه من برنامج الرياضيات - وهي غير ملزمة أن تفعل ذلك - إن هذا لا يحدث». هو قال. «عندئذ يمكن للتعليم الابتدائية أن يسير في ثلاثة اتجاهات مختلفة، والتي لا أوافق عليها بالضرورة». وبمعدل سرعة زوال عالية في الإقليم، كما قال، غالباً ينتقل الطلاب من مدرسة إلى أخرى خلال العام ويفوقهم مهارات هامة للغاية بسبب تعليم غير متلائم.

يُظهِرُ قلق سوليثان في الآراء المتضاربة لسكان كنتكي حول فرض منهاج صف على جميع أنحاء الولاية. لقد أظهرت دراسة للإصلاح التربوي في أنحاء الولاية 1999 أن معظم الأولياء في المجالس المدرسية يفضلون محتوى البحث الرئيسي للولاية أن يكون أداة توجيه بينما يعتقد المديرون والمعلمون وعموم الناس أن محتوى البحث ينبغي أن يكون أساسياً.

إضافة إلى إحباطه بسبب المجالس المدرسية، يأسف سوليثان أن المصادر المالية التي قدّمها قانون الإصلاح في كنتكي في مساعدة أولياء الأمور كي يصبحوا مشاركين أكثر نشاطاً نحو تربية أطفالهم لم تأتِ بفائدة. في نيويورك، يزور اختصاصيون من بينهم أولياء أمور من المنطقة المدرسية الآباء في البيوت لتعزيز العلاقة بين المدرسة والأسرة. وتشرف مدارس نيويورك كذلك على برامج للتعليم

الخصوصي للطلاب، وصفوف تعليم القراءة والكتابة للكبار، وخطوط تلفونية ساخنة حتى يتمكن الأطفال الحصول على عون من أجل حل وظائفهم المنزلية.

«لقد أعطانا قانون الإصلاح التربوي القدرة أن نفعل المزيد من الأمور وكي نستطيع أن نتصل بالمزيد من أولياء الأمور من خلال وسائل متنوعة، منها وسيلة مالية في طبيعتها»، قال سوليفان، ثم أضاف، «لم نضع حتى الآن المفتاح بالقفل الذي يفتح الباب لأنه، كما قلت، ليس لدينا الكثير من مشاركة الأولياء».

وعندما سُئل أن يُقيّم أثر إصلاحات كنتكي المدرسية بعد عشر سنوات من بدايتها، تردّد سوليفان بين إعطاء درجة (C+) أو (B-). لم يكن تقييماً سيئاً في الواقع، ولكنه كان يأمل بالمزيد.

«لا أعلم أنني كنت أستطيع أن ألوم الولاية. الأمر سهل للغاية. لم نطلع على جميع الأمور ولم نقم بترتيبها. . . لقد كان هنالك الكثير من الصعوبات والتحوّل ومن الأمور الأخرى التي حدثت خلال التسع أو العشر سنوات الماضية»، كما قال. «أنا لا ألوم قانون الإصلاح التربوي على وجه الحصر. إننا نتحمّل الكثير من اللوم» وذلك لإحداث خيارات قليلة البراعة، واستخدام تعليم سيء، وعدم رغبتنا في التغيير.

كان سوليفان يعلم، عندما بلغ الرابعة والستين من عمره أنه لن يعيش أكثر من ذلك ليرعى منطقة نيوبورت المدرسية. ويتساءل ما إذا

ستضع الرياح السياسية المتغيرة مدارس كنتكي على درب جديد برمته في العقد التالي، وما إذا سيكمل سياسيو ومُربّو المستقبل ما بدأه الآخرون، وما سوف يكون لسكان كنتكي الشجاعة ليتعلموا من الأخطاء الأولى ويتابعوا المشوار. وعلى كل حال، هنالك سبب يجعله شخصاً يتفائل بوضوح بالأيام المقبلة.

«أعتقد أن الجامعات تقوم بعمل أفضل عندما تُرسل إلينا المعلمين الشباب وأعتقد أن ذلك نتيجة مباشرة من قانون الإصلاح التربوي»، قال سوليفان. «أعتقد أنه تم إعدادهم على نحو أفضل من أي مجموعة شاهدها. لذلك هنالك إنقاذ على نحو ما مرتبط بذلك الإعداد، كما أعتقد».

القسم الرابع

تطوير أشكال جديدة من الإدارة

مُربّيون وأولياء أمور كشركاء في إدارة المدرسة

جين إل. ديقْد

«إذا اتخذت الإدارة المركزية جميع القرارات»، قال إداري منطقة، «فمن السهل للغاية للمدارس أن تقول «لقد قمت بما أمروني به». في الماضي لم أعتقد أن فكرة اتخاذ قرار مبني على الموقع فكرة حسنة، ولكنني أعتقد الآن أنها فكرة هامة. وإذا اتُّخذ القرار بصورة صحيحة، فإن ذلك يساعد المدارس أن تكون واضحة حول ما تريد للأطفال وماذا تفعل لتحقيق ذلك. إن الأمر يستغرق وقتاً لكي نتعلم أن نفعل ذلك على نحو حسن».

لقد عدّل بصورة كبيرة النظام التربويّ الجديد الذي شكّله قانون الإصلاح التربويّ 1990 مجالات عديدة من التعليم العام. وكان من أهم أشكال التغيير الجذري وضع حق اتخاذ القرارات على كاهل المدرسة. لقد انتزع حق اتخاذ القرارات المدرسية سلطة هامة من

مستوى المنطقة وأعطاهما إلى مستوى المدرسة وفي الوقت نفسه طلب بصورة قانونية إشراك أولياء الأمور في عملية صنع القرار. وقد أرسل هذان العنصران المقترنان بفقرات المسؤولية المذكوران في قانون الإصلاح رسالة قوية تقول: إن النظام التربوي لا ينبغي أن يكون تجارة كما هي العادة.

تقول جماعة القيام بمهمة الإصلاح التربوي (1989) «إن المسؤولية المدرسية والسلطة المدرسية جانبان متضافران من الموضوع نفسه». وسعى واضعو قانون الإصلاح التربوي إحداث التوازن بين المسؤولية والسلطة وذلك بمنح المدارس مكافآت وفرض عقوبات عليها مبنية على إنجازات الطلاب من جهة ونقل حق كبير من اتخاذ القرارات إلى المدارس من جهة أخرى. وقد وُصِفَتْ هذه الخطوة بين صانعي السياسة باسم «مساومات بارعة متبادلة»: تُعتبر المدارس مسؤولة عن أداء الطلاب وبالمقابل تُعتبر حرة في تقرير أحسن طريقة لرفع نتائج الاختبارات. وكانت الحكمة في ذلك أن أولئك الذين هم أقرب إلى غرفة الصف ينبغي أن يكون لهم حق السيطرة على القرارات المتصلة بصورة مباشرة بعملية التعليم وتحصيل المعرفة. في الفصل الثالث يقول جاك فوستر: كان الهدف الأصلي من القرارات المدرسية تمكين المعلمين من اتخاذ قرارات جماعية مشتركة متعلقة بممارساتهم المهنية. ورأى آخرون في هذه الحكمة فرصة لإعطاء الأولياء صوتاً رسمياً مهماً ومتعادلاً مع الأصوات الأخرى. واعتقدوا أنه لم يكن للأولياء، تاريخياً، إلا كلمة ضئيلة وأن الإصلاح لا يمكن أن ينجح إلا إذا قدره المجتمع.

لقد وضع التشريع إطاراً مدرسياً محدّداً من أجل إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، وكان على كلّ مدرسة مُشتركة أن يكون لها مجلس مدرسيّ مُؤلّف من اثنين من أولياء الأمور، وثلاثة معلّمين والمدير أو إداريّ (أو مضاعفات هذه المُعدّلات)، وكان على جميع المدارس، باستثناء تلك المدارس التي مُنحت مكافآت بسبب تحسّن نتائج الامتحانات أو المناطق التي فيها مدرسة واحدة، أن تُنشئ مجالسها بموعد أقصاه 1996، وكان على المدير أن يترأس المجلس، وكان ينبغي انتخاب المُعلّمين والأولياء كأعضاء في المجلس سنوياً على أن ينتخبهم أقرانهم، وكان على جميع المُعلّمين أن يشتركوا من خلال لجان تقوم بتقديم التوصيات إلى المجلس.

وفوّض التشريع المدارس كذلك أن توظّف (ولكن لا تفصل من الخدمة) المدير، وتجري مشاورات مع المدير حول توظيف العاملين في الوظائف الشاغرة، إضافة لذلك، كان المطلوب من المجالس أن تضع سياسات من أجل المنهاج، والأدوات اللازمة، والتعليم، واختيار العاملين والطلّاب، وبرامج اليوم المدرسيّ؛ واستخدام المكان، والنظام، وإدارة الصفّ، واختيار برامج منهجيّة إضافية، ومعيّار لإشراك الطّلاب فيها، وقد نُظر إلى هذه الأمور كعناصر رئيسة لإدارة المدرسة والتي تؤثر تأثيراً مباشراً وإلى أبعد الحدود على درجة جودة برنامج التعليم، الذي بدوره يؤثر على إنجازات الطّلاب. (راجع الفصل الثالث).

ولم تُكوّن جميع هذه الأمور مجالس اتخاذ القرارات في كل

مدرسة فقط، وإنما منحتها كذلك مسؤولية عامة من أجل وضع توجيه وسياسة المدرسة، ولم يُشر القانون إلى هذه المعاني الضمنية لهذه التحوّلات بالنسبة إلى المجالس المحلية والمشرّفين والعاملين بتلك الهيئات، لم يُشر القانون كذلك كيف يمكن لجماعات كهذه أن تحرز المهارات الضرورية والمعارف لإطلاق المدرسة بقوة على مسار من التحسّن المستمر، وكما قال أحد مؤيدي الإصلاح التربوي، «كانت الكتابة حول المجالس أسهل من الكتابة حول المناهج والتعليم».

كيف تطوّرت المجالس المبنية على الموقع

مع أن قانون الإصلاح التربوي أنطلق في بداية التسعينيات من القرن العشرين، لم تصبح القرارات المدرسية مستقلة إلا بعد 1996 - أي الموعد النهائي - الذي حدّدته الولاية لجميع المدارس للاشتراك بها، قبل الموعد النهائي، أشارت المدارس إلى الوقت الذي تكون فيه الهيئة التدريسية قريبة من تنفيذ ذلك، وقد قدر ذلك الوقت ثلثاً الأصوات، ولذلك، قامت النتائج النهائية لتنفيذ القرارات المدرسية في جميع أنحاء الولاية على زمن قصير جداً بلغ ثلاثة أعوام.

ربما كانت أكثر نتيجة تُلَفِتُ النظر للقرارات المدرسية هو الأمر الذي لم يحدث. بعد صدور قانون الإصلاح التربوي، انتشرت إشاعات حول القرارات المدرسية تقول، «إن هذا لن يحدث هنا». ومع ذلك كان هنالك تضارب ضئيل يحيط بإدخال القرارات المدرسية وانتشارها، وكان هنالك توقّعات تقول إن النزاع بين السلطة والمقاومة

سيستهلك الكثير من الوقت والطاقة. إلا أن هذا لم يحدث، وهناك من قدّم عدداً من الشكاوى، وكانت أقل بكثير من التوقعات. وأدّت قضية، كانت قد وصلت إلى محكمة الولاية العليا عام 1994، إلى قرار رئيسي أكد ثانية على حق المجالس المدرسيّة، ومع أن شكاوى من التدخل ومن المنطقة مرتبطة بتوزيع الاعتمادات المالية على المدارس قد جرى التحقيق فيها منذ البداية، إلا أنها اختفت جميعاً، وبذلت عدّة مناطق جهوداً مخلصّة، وهي مستمرة في بذلها لتنفيذ القانون.

إنّ القرارات المدرسية، كإطار، نافذ بنجاح، والإجراءات في مكانها عبر الولاية، والمجالس المدرسية موجودة في كل مدرسة يلزم أن تكون فيها، وتمّ توظيف أكثر من تسعمئة مدير من قبل المجالس المدرسية، وكوّنت المدارس أنظمة داخلية وسياسات كما طلب القانون، وشكّلت المجالس لجاناً، وعيّنت عاملين، وطوّرت خططاً للتحسين كما طلبت الولاية.

هنالك مشكلات، لا شك في ذلك، هنالك مجالس تُدار كلياً من قبل المدير، ومجالس أخرى فيها أولياء أمور أو معلّمون لهم جدول أعمال شخصي، ويودّ العديد من المشرفين أن يكون لهم المزيد من الآراء عند اختيار المديرين، ويطلب الأولياء أن يكون صوتهم أقوى، ومع ذلك، وبصورة عامة، هنالك إطار جديد في مكانه المناسب يعمل، كما يبدو، بنجاح، وأحياناً بأسلوب أكثر ديمقراطية، من الإطار الذي حلّ محله.

ومع ذلك لا يزال هنالك فجوة بين رؤية واضعي قانون الإصلاح التربوي وواقع المجالس المدرسية، لقد غالى واضعو قانون الإصلاح بقدرة المجالس المدرسية كي تقود تحسين المناهج والتعليم، إن الرؤية التي تقول إن المجالس المدرسية سوف تتولّى تشخيص الحاجات والتخطيط وتنفيذ التغيير في المناهج والتعليم لم تتحقّق على نطاق واسع حتى هذا اليوم. وفي تاريخ جهود الإصلاح التي تحاول إحداث تغيير مشابه، لم يكن ذلك مفاجئاً، وإلى أولئك الذين تخيلوا أن تفويضاً كهذا يطلق العنان لطاقة خلاقة تؤدّي إلى هيكل جديد للمدارس، الجواب واضح: إنه لن يطلق العنان لطاقة خلاقة تؤدّي إلى هيكل جديد للمدارس، إن مهمة وضع سياسات لجميع نواحي المدرسة واتخاذ قرارات يمكن أن تؤدي إلى تحسين المناهج والتعليم مهمة هائلة ومرعبة، حتى للخبراء الذين يكرّسون كلّ حياتهم لهذه القضايا، أما الفكرة التي تقول إن ذلك يمكن أن يتحقّق بثلاثة معلّمين واثنين من أولياء الأمور ومدير وبأقلّ ما يمكن من التدريب وبقليل من الخبرة أو بدون خبرة من أجل اتخاذ قرارات مشتركة، فهي فكرة تذهب إلى أبعد من الحدّ المقبول من التصديق.

وقال معلّم في مدرسة متوسطة: «أشعر أن معظم أعضاء المجلس لا يقومون بالمهمة كما كان مرتقباً منهم أو حسب المراد، لقد بدّت الفكرة جيدة حقاً، ولكنها ليست كذلك إذا كانت في جمع من المعلّمين والأولياء، وحتى المعلّمين لم يدركوا قدرة المجلس في إحداث صفة مميزة في المدرسة - ولا حتى في اليوم المدرسي، إنهم

لا يحاولون كسب التأييد لأفكارهم»، ووصف أحد أولياء الأمور في مدرسة ابتدائية موقفاً مشابهاً من وجهة نظره قائلاً: «عندما أصبحت عضواً في المجلس، كنت أظن أن الأولياء سيتصلون بي من أجل بحث بعض القضايا، ولكن أحداً منهم لم يفعل ذلك».

على الرغم من هذه المشاكل، إن أحداً لا يتصوّر العودة إلى الهيكل الإداري الذي كان قبل صدور قانون الإصلاح التربوي، هناك مَنْ يؤيّد تغيير مسؤوليات المجلس وإدخال تغيير إضافي لدور المنطقة، ويخشى آخرون أن تصبح المجالس بنية تنظيمية أخرى في المستقبل، لها اسم بلا فعل، ومع ذلك، ليس هنالك جهود لإلغاء القرارات المدرسية، وتجري مداولات من أجل إدخال تعديلات، ولا ندري ما إذا كان ينبغي أن تبقى القرارات المدرسية أم لا تبقى. وهنالك تفاؤل بالمستقبل، «كلما قمنا بهذه الأمور»، كما قال مدير مدرسة متوسطة، «ستفهم المدارس قدرتها على العمل».

كيف تزيد المجالس المشاركة

قال أحد أعضاء الهيئة التشريعية: «حتى لو لم يكن للقرارات المدرسية أثر على إنجازات الطلاب، إلا أنها طريقة لإدارة المدرسة - إنها شيء ديمقراطي». لا ريب أن القرارات المدرسية، بصورة عامة، قد زادت مشاركة المُعلّمين وأولياء الأمور فيما يتعلق بالقرارات الهامة التي تؤثر على مدارسهم، وفي خريف عام 1999، كان لـ 1224 مدرسة مجالس مبنية على الموقع، وفقط 19 مدرسة لم يكن لها مجالس،

وذلك إما لأنها كانت في مناطق ذات مدرسة واحدة وغير مطلوب أن يكون لديها مجالس، أو لأنها تجاوزت حدود الأداء الطلابي وأرادت أن تختار ذلك، هنالك 3700 معلّم و2500 وليّ أمر أعضاء في المجالس عبر الولاية، وهنالك آلاف آخر يخدمون في لجان شكّلتها المجالس، لم يشترك المعلّمون وأولياء الأمور في كثير من المدارس بأيّ شكل من أشكال اتخاذ قرارات مدرسية، لذلك، تمثّل القرارات المدرسية تغييراً جذرياً، وفي مدارس أخرى، حتى في ظل القرارات المدرسية، لا يزال المدير هو الذي يدير المدرسة، وعادة المديرون هم الذين يستلمون المعلومات من الولاية والمنطقة، ولذلك، يكون مقدار المشاركة من المعلّمين والأولياء بأيديهم، أضف إلى ذلك، ليس من المحتمل أن يتحدّى المعلّمون الشخص المسؤول عن تقييمهم، ولكن بصورة عامة، وخلافاً لاتخاذ القرارات قبل صدور قانون الإصلاح التربويّ، تصدر المدارس المزيد من القرارات، ويشترك المزيد من المعلّمين والأولياء، في اتخاذ هذه القرارات.

لويسفيل، أكبر منطقة مدينية في الولاية، حالة مختلفة نوعاً ما، وبما أن لمدارس لويسفيل تاريخ خاص للإدارة المشتركة، فقد استاءت من تدخّل الولاية التي أخبرتهم أنه ليس لهم أن يقرّروا بعد ذلك تركيبة مجالسهم أو من يترأسها، وبما أن للويسفيل فريق جماعي للمساومة والاتفاق وهو الوحيد في الولاية، كانت أنظمة التوظيف أكثر تعقيداً من أيّ مكان آخر، وحتى النزاعات الأولى، اختفى جميعها هنا.

لقد كوّنت القرارات المدرسيّة كذلك خطوط اتصال وآلية جديدة، فمن عام 1994 - 1996، بسبب تغيير القوانين، ازداد تمثيل الأقلية في المجالس من ستين إلى سبعمئة، ويتحدّث مسؤولو الولاية في تقاريرهم حول اتصالات متزايدة بين الولاية وممثلي المدرسة، بما في ذلك أولياء الأمور، وكما قال مسؤول على مستوى الولاية: «خلال السنوات الخمس الماضية، جرى اتصال بيني وبين الأولياء أكثر من الاتصالات التي جرت خلال العشر سنوات السابقة». كما أصبحت المجالس قوّة سياسية مستقلّة، ولها اتحاد في الولاية كلّها يشتمل على أكثر من 480 مجلساً. ويقدم الاتحاد التدريب، ويصدر رسالة إخبارية شهرياً، ويعقد مؤتمراً سنوياً، إنّها مُوجّهة جميعاً نحو نشر المعلومات حول القضايا القانونية والتربويّة وثيقة الصلة بما تقوم به المجالس.

إضافة إلى إتاحة الفرصة للتأثير على القرارات التي تُتخذ في الموقع المدرسيّ، فإنّ خبرة الخدمة كعضو مجلس في الموقع خبرة تثقيفيّة لأولئك المشتركين في هذا العمل، لا يطلع أعضاء المجلس فقط على بواطن الأمور وتفاصيل الطريقة التي تعمل بها هيئة اتخاذ القرارات القانونية، إنّهم يطلعون كذلك عن كُتب، كيف تجري عمليّة التخطيط التي تطلبها الولاية، وماذا يعني تكوين أنظمة داخلية وسياسات، وماذا يتضمن توظيف العاملين، ومع مرور الزمن، يتعلمون الكثير الكثير حول كيف يجري العمل في المدرسة. وهكذا، نجد المزيد من آلاف الأولياء والمُعَلِّمين، عبر الولاية، أن لديهم فكرة حول الميزانيات المدرسية.

وتقول نتيجة من نتائج القرارات المدرسية: إن الأولياء الأعضاء في المجالس لديهم آراء إيجابية حول البرامج التربوية في مدارسهم أكثر من الأولياء الآخرين عموماً أو الجمهور عموماً. وتبلغ هذه الاختلافات 30 بالمئة، وعندما سُئل الأولياء عن رأيهم حول معايير نجاح موضوع بحث الدرس أو الكتاب وعلاقتها بتحسين عملية التعليم واكتساب المعرفة، أجاب 77 بالمئة من الأولياء الأعضاء في المجالس المدرسية بعبارة «جيد جداً» أو «مقبول» بالمقارنة مع 57 بالمئة من الأولياء عموماً و52 بالمئة من الجمهور. وعندما طرح السؤال نفسه حول المجالس المدرسية، كان لـ85 بالمئة من الأولياء الأعضاء في المجالس المدرسية وجهات نظر إيجابية، بالمقارنة مع 64 بالمئة من جميع الأولياء و56 بالمئة من الجمهور.

وعلى الرغم من أن إجابات إيجابية كهذه يمكن أن تُنسب إلى الاختيار الذاتي، تُظهر مقابلات جرت مع أعضاء مجلس الأولياء، أن وجهات نظرهم الإيجابية متأثرة بمعرفتهم الأولية حول المدرسة. وكما قال وليّ أمر من مدرسة متوسطة في أحد المجالس:

كوليّ أمر، عندما تُوصل طفلك إلى المدرسة، إنك لا تعرف ماذا يجري عندما يكون الأطفال هنا، عندما تكون في المجلس وعندما تبدأ بالنظر إلى ما يفعل المُعلّمون، فإنك تشاهد ما يجري، لا أظن أن الأولياء يعرفون الجهد الذي يبذله المُعلّمون، أنا أنصح أي شخص أن يكون في لجان ومجلس على الموقع... لا أظن أن الجمهور عموماً يدرك تماماً ماذا يلزم لإدارة المدرسة بطريقة مالية وغير مالية.

من الواضح أن المزيد من القرارات يجري اتخاذها على مستوى المدرسة، وأن المزيد من الناس يشاركون بهذه القرارات، ولا يعني بالضرورة المزيد من القرارات أن هنالك قرارات أفضل يمكن أن تؤدي إلى التحسين المدرسي، ومع ذلك، قبل صدور القرارات المدرسية، لم تكفل القرارات على مستوى المنطقة تحسين المدارس، وكذلك، إن إشراك المزيد من المُعلّمين والأولياء لا يضمن أنه سيكون لجميع المشاركين أصوات متساوية، ومع ذلك، وقبل صدور القرارات المدرسية، لم يكن للمعلّمين والأولياء أي صوت في الواقع.

ماذا تفعل المجالس

لقد كوَّنت المجالس، في جميع أنحاء الولاية - أنظمة داخلية، وطوّرت سياسات من أجل النظام، والمناهج، والتوظيف، والتطوير المهني، إضافة إلى أمور أخرى، وبالنسبة للعديد من المدارس، هذه أول مرة يوجد فيها سياسات مكتوبة - وليس هذا إنجازاً ضئيلاً بالنسبة لجماعة من أناس لا يعرفون ماذا يعني وضع سياسة، تقوم المجالس باتخاذ قرارات هامة، منها قرارات حول توظيف المديرين، وتكوين خطة تحسين للمدرسة، وتنظيم برنامج المدرسة الابتدائية، وإحداث وظائف وملئها بالعاملين الجدد.

هناك مَنْ يرى أن توظيف المدير أهمّ قرار يتخذه المجلس، ويجري هذا التوظيف بأطّراد لأن عدد الشواغر يزداد كلّ عام،

وعموماً، يُنظر إلى عمليّة التوظيف الآن كمسألة دقيقة ومعقّدة ومشوقة أكثر مما كانت عليه قبل اشتراك المجالس في ذلك، ومع أن هذه الناحية من القرارات المدرسية تثير مداولات هامة بين الإداريين، إلاّ أن الواقع يقول إن المجالس قد اختارت أكثر من تسعمئة مدير، وكان لبعض الحالات مشكلات خطيرة، إضافة إلى ذلك، ازدادت نسبة المديرين من الأقليات، مع أنها لا تزال نسبة ضئيلة، إلاّ أن هذا يظهر أن المجالس ليست أسوأ من المشرفين فيما يتعلق بتوظيف الأقليات. خلال سنة 1998 - 99 وحدها، وظفت المجالس 182 مديراً، وأكثر من ثلاثة أرباع هذه المجالس أشركت معلّمين آخرين وأولياء أمور في عملية التوظيف، وتحدّث ثلاثة عشر منهم فقط عن تدخّل في هذه الفعالية. «لم يكن من الممكن أن تُوظّف لولا قرارات مدرسية مبنية على الموقع»، كما شهد إدارة مدرسة ثانوية. «لقد أخذوا بعين الاعتبار أوراق اعتمادى وليس آرائى السياسية».

وغالباً ما تركّزت مناقشات وقرارات المجلس على قضايا العاملين، وأنشطة الطلّاب خارج غرفة الصف، والانضباط، والتسهيلات، ويكرّس معظم وقت المجلس لقضايا ليست متعلّقة بصورة مباشرة بالمناهج والتعليم، وقد وجد كلّ من كانابيل وأغارو وكو وريفز أمثال هذه القضايا بين المواضيع المتكرّرة إلى أبعد حدّ حسب جدول أعمال المجلس، والتي ينسبها هؤلاء إلى دور المجلس في الاستماع إلى التقارير والموافقة على خطط تحسين المدرسة، وليس إلى دوره في القضايا الجدلية، أما القضايا التي تُحدّث نقاشاً

فهي قرارات التوظيف التي على المجلس أن يتخذها والقضايا الأخرى التي يُعنى بها أعضاء المجلس، وتعكس هذه الأمور قيَم العديد من المجتمعات في الولاية حيث الاكتراث بالرياضة أكثر من الاكتراث بالقضايا الأكاديمية، ولذلك قد تكون القرارات وثيقة الصلة بالقضايا الرياضية، وخاصة استخدام أو تقرير المزيد من الأجور لأولئك الذين يقومون بالتدريب، قرارات مثيرة للنزاع، ومُبددة للوقت، وتأخذ وقتاً معتبراً كذلك القضايا التي تهّم الأولياء كثيراً مثل الزي الموحد للطلاب، والقضايا التي تهّم المعلمين كثيراً، مثل قوانين الانضباط وشكل التقرير المدرسي.

قال مدير مدرسة ابتدائية: «إن الإدارة المشتركة تعني العمل والجهد اللذين تقدمهما لتسمح بها للجميع أن يكون لهم رأي، إضافة إلى الإخلاص، إن الإخلاص أكثر عفوية». ليس من المهم العمل الشاق فقط، ولكن المطلوب كذلك من المدير أن يقوم بدور غير مألوف بالنسبة للكثيرين، ومع أن القيادة تأتي أحياناً من هيئة المُعلّمين، إلا أن المدير هو الوسيلة الرئيس من أجل اتخاذ قرارات مشتركة، وهو دور لم يتدرّب العديد من أجله، ولا يريدون بالضرورة أن يقدموا به. ومع ذلك، بدون هذه القيادة، ليس من المحتمل أن يقوم المُعلّمون والأولياء، في المجلس وفي اللجان، الذين يقع العمل على كاهلهم، بالالتزام الجادّ المتعلّق بالزمن والنشاط المطلوبين للقيام بالمسؤوليات.

بما أن المجلس هيئة قانونية، يبذل الكثيرون الوقت من أجل

التحقّق أن الأعضاء يقومون بالعمل حسب الأنظمة - أنظمة الاجتماعات والدعوة إليها، والمعلومات العامة، وأنواع الأسئلة التي تُطرح حول المتقدمين من أجل الوظائف، وكيفية تطبيق القرارات، وهلم جرا، وبالنسبة للمعلمين وأولياء الأمور وكذلك المديرين، إن التحقّق من قانونية عمل المجلس، وجمع المعلومات حول سلسلة من القضايا واستيعابها، والتواصل مع الناهخين في الدائرة الانتخابية، وعقد الاجتماعات، أمور تأخذ وقتاً معتبراً ولا يُدفع لهم تعويضات من أجل ذلك، علاوة على ذلك، العمل غالباً لا يُقدّر، والأسوأ من ذلك، يسبّب نقداً من أولئك الذين لا تروق لهم القرارات التي تصدر.

لقد تبنّى عدد ضئيل من المجالس دوراً رئيساً لتغيير المناهج والتعليم، علماً أن هذا التبنيّ بدأ يتغير على نحو ما لأن المجالس تتولّى المزيد من المسؤوليات من أجل تحضير (أو على الأقل الموافقة على) خطة تغيير المدرسة، وقد قام عدد ضئيل من المدارس بتغيير هام للغاية من خلال السياسات التي تؤثر على الممارسات في غرفة الصف، ولكنها كانت مدارس استثنائية.

كيف تقوم المجالس الفعّالة بعملها

لبعض المدارس مجالس مبنية على الموقع وتقوم بعملها بصورة حسنة، وتنجح في تركيز عنايتها على القضايا التي تؤثر على معرفة الطالب واكتسابها، ويقوم على هذه المدارس مديرون أقوياء، مارس

معظمهم شكلاً من أشكال الإدارة المشتركة، ويفضّلون ذلك الأسلوب في الإدارة، ويعمل المدير أن يستمر نشاط المجلس المدرسي والهيئة التعليمية مُركّزاً على معرفة الطالب واكتسابها، وكما قال أحد المديرين، «من أجل كلّ قضية تُعرض على بساط البحث، نسأل ما يلي، ما هي العلاقة بين القضية ومعرفة الطالب؟».

في تلك المدارس، تمثّل اللجان المكوّنة من المُعلّمين والأولياء العمود الفقري للمجلس، هنا تتولّد الأفكار، وتُجمّع المعلومات، ومن أجل تقديم توصيات مُوثّقة بصورة حسنة إلى المجلس، يجمع أعضاء اللجنة معلومات من خلال الاتصالات والزيارات إلى المدارس الأخرى، ومعاينة هيئة المُعلّمين، ومناقشات متقدّمة باستمرار مع العاملين في المدرسة وأولياء الأمور. وقد قال أحد معلّمي مدرسة ابتدائية: «لقد أدركنا بسرعة أهمية تكوين لجنة، إن المجلس لا يستطيع أن يفعل كل شيء».

في إحدى المدارس، مثلاً، جدّدت لجنة التقييم نقاط الضعف في الكتابة، حسب نتائج الاختبارات ومقابلات مع المُعلّمين، وأوصت لجنة المناهج أن يحتفظ المُعلّمون بملفّ الأعمال الكتابية وليس فقط ملفّات الصفوف التي تطلبها الولاية، وأوصت لجنة التطوير المهني أن يجري تدريب لجميع هيئة المُعلّمين من أجل تسجيل الدرجات وحسابها، واقرحت استعمال أيام التطوير المهني لتسجيل درجات كتابة الطالب وحسابها، وأخيراً، أكّدت لجنة الميزانية أن الاعتمادات المالية متيسرة، بعدئذ وافق المجلس على

هذه الخطط، بعد ذلك، من واجب المدير أن يرى ترجمة السياسات إلى أفعال.

حتى في المدارس ذات المجالس الفعّالة، نادراً ما تشتمل القرارات على إعادة تنظيم برنامج التعليم، ومع ذلك، هنالك أمثلة حول تغيير، وهي أمثلة نادرة بالنسبة للمدارس المتميزة، لم يحدث نتيجة قرارات على مستوى المنطقة، رأت مدرسة، مثلاً، أن توظّف معلّماً متقاعدّاً ليعلم طلاباً يتقدّمون بصعوبة في كتاباتهم. في مدرسة أخرى، وافق المجلس على سياسة لجميع نواحي المدرسة لتقييم تقدّم الطلاب خلال فترة تصنيف الطلاب، إضافة إلى تقرير مدرسي مختلف كثيراً يصف التقدّم نحو المعايير، وفي إحدى المدارس الثانوية، طلبت سياسة مجلس من معلّمي المقررات الدراسية نفسها أن يجتمعوا لدراسة أعمال الطلاب، ويتحدّث كو و كانابيل وأغارد ومور حول حالة غير عادية اتُخذ فيها قرارات تعليمية من قبل مجلس قوي يعمل بأمر قيادة ضعيفة، وقد اشتملت القرارات على إدخال أنواع من اختبارات تحديد المستوى وشروط موثقة من أجل التخرّج، في هذا المثال، لم ينجز المدير توصيات المجلس إلى أن اتصل المجلس المدرسي بالمجلس المحلي.

عموماً، يحتاج الأمر عدة سنوات كي تطور المدارس طرائق لتنظيم عملها، يحتاج الأمر المحاولة والخطأ، يحتاج الأمر خبرة، ويصعب بناء الخبرة لأن أعضاء المجلس يتغيّرون من عام لآخر ولديهم آلية ضعيفة لتطوير ذاكرة راسخة الجذور، كان لمدرسة ابتدائية

فيها عشرون معلّماً عشرُ لجان مرة من المرات، وكان يعني هذا الأمر كما قال المدير: «أناس منتشرون بصورة متفرّقة، ولم تعلم اليد اليمنى ماذا تفعل اليد اليسرى»، ولذلك، خفّض المجلس عدد اللجان إلى ثلاث: للمناهج والميزانية والتطوير المهني. أما المدارس التي كان لها خبرة في المشاريع والتي طلبت فِرَقَ إدارة مبنية على الموقع، فقد وجدت أن الانتقال إلى القرارات المدرسية أسهل من تلك المدارس التي لم يكن لديها خبرة، كما حصل مع العديد من المدارس في لويسفيل التي لها تاريخ في الإدارة المشتركة.

المدارس الجادة حول إشراك أولياء الأمور بارعة في تخطيط جهودها إلى أبعد مما يجب، تُجري هذه المدارس، مثلاً، انتخابات من أجل انتخاب أعضاء مجلس الأولياء ليلاً عندما يجري نشاط مدرسي شهير. وتُحدّث هذه المدارس كذلك أثراً ملائماً أثناء اجتماعات مبرمجة، وتوضّح الخطط المؤقّته، والمهام المُحدّدة تماماً حسب كلّ جدول أعمال، ويشترك الأولياء في عضوية كلّ لجنة، ويحضرون اجتماعات اللجان، وتجري أعمال المجلس حسب جدول عمل موضوع.

إن التواصل - أو تبادل المعلومات - حجر أساس المجالس الفعّالة، ويؤكد المديرون أنّهم يتلقون أقل ما يمكن من المعلومات من الولاية ومن المنطقة التي يمكن أن تؤثر على تشاورهم ومداولاتهم، أما الجداول الزمنية وبرامج أعمال الاجتماعات فتوضع سلفاً، أخيراً، تُدار الاجتماعات بكفاءة، وتحدّد أوقات بدايتها وختامها وقواعدها

الواضحة وأوقاتها وتتيح مشاركة الجميع وتؤكد أن الاجتماعات لن تستمر بغير انقطاع.

ليس مفاجئاً، إذًا، أن أكثر المجالس فعالية في مدارس تتمتع بمديرين أقوياء يلتزمون باتخاذ قرارات مشتركة - وهم أشخاص يُحدثون أثراً ملائماً دون اشتراط وجود مجلس، على كل حال، حتى هؤلاء المديرين قد يبذلون جهداً ضئيلاً لإشراك الأولياء والعمل من خلال سياسات مشتركة موضوعة دون الرجوع إلى شروط القرارات المدرسية.

تحديات ودروس

إن الغاية الأساسية من قانون الإصلاح التربوي أن تضع الولاية معايير رفيعة للطلاب وأن تعتبر المدارس مسؤولة عن إنجازها، ومقابل ذلك، تكون المدارس حرة ومستقلة بصورة كبيرة في تحديد الطريقة التي تساعد الطلاب لبلوغ هذه المعايير، وأخذت الهيئة التشريعية خطوة أخرى في ذلك، على كل حال، حدّدت بشيء من التفاصيل بنية الإدارة التي يمكن أن تدير هذا الاستقلال، وبعد إشراك أولياء الأمور، أشار القانون أن صوت جمهور الأولياء مهم في تحديد برنامج المدرسة، وبعد تسمية المدير كرئيس للمجلس، أشار القانون أن السلطة بيد المدير، وبعد أن طلب أن يكون هنالك مُرتبون أكثر من الأولياء، أشار القانون أن للمختصين القول الفصل.

إن تكوين هيئة لاتخاذ قرارات مدرسية مؤلفة من المعلمين

وأولياء الأمور والمدير يمثل تحدياً كبيراً لكل المشاركين، ولكي يجري العمل بسهولة، ولإحداث مساهمات إيجابية في المجتمع المدرسي، فإن ذلك يتطلب تغييراً رئيساً في الأدوار والعلاقات وخاصة لدور المدير، ويستلزم تغيير الأدوار ترتيباً كبيراً لفرص اكتساب المعرفة يقع على كاهل أعضاء المجلس وناخبيهم، إضافة إلى ذلك، يتطلب إحداث توازن بين المدارس والمناطق عنايةً وتعديلاً مستمرين.

تعريف جديد لوظيفة المدير

لدى قلة من أعضاء المجلس خبرة اكتسبوها من عملهم كصانعي قرارات مشتركة أثناء حياتهم اليومية كمعلمين وأولياء أمور ومديرين، يستلزم العمل الجماعيّ المزيد من العلاقات، كما يدعو أعضاء المجلس أن يتخلّوا عن علاقاتهم القديمة التي كانت غالباً علاقات مناوئة. والأولياء معتادون أن يفكّروا بأطفالهم، وليس بكامل المدرسة، ويتضايقون من تحدّي المربّين، والمُعلمان معتادون أن يفكّروا بغرفة صفّهم ويتضايقون من العمل أكاديمياً مع أقرانهم، ولنترك الآباء وشأنهم. وللمعلمين سبب «يدعوهم أن يكونوا حذرين» لأن فقرات المسؤولية في قانون الإصلاح التربويّ تُطبّق على المدرسة، ولا تُطبّق على الآباء.

ويواجه المديرون ربما أكبر تحدّي. عليهم أن يقوموا بالخطوة الأولى نحو التعاون أو العمل المشترك، ويزودوا مجالسهم

بالمعلومات، ومع ذلك، لا يُعبّر مفهومهم حول وظيفتهم ولا تدريبهم عن هذه الحاجات، وكما ذكرنا سابقاً، يقود المجالس الفعّالة مديرون يبذلون جهدهم للتركيز على معرفة الطالب واكتسابها، ويُشجّعون المشاركة العريضة في التخطيط واتخاذ القرارات، ويُسهّلون المناقشات المُتطوّرة حول قضايا التعليم، ويعرف هؤلاء المديرون شيئاً حول التعليم واكتساب المعرفة (على الأقلّ لتمييز الممارسات السليمة). ويعرفون كيف يؤهّبون هيئات المُعلّمين واللبان سعيّاً وراء التحسين، إنهم يستخدمون فعاليات التخطيط التي تطلبها الولاية كفرصة لوضع أهداف حقيقية وتقييم التقدّم من خلال مقاييس مختلفة، إنهم يصغون إلى ما على المُعلّمين والأولياء أن يقولوا.

هذا المفهوم المتعلّق بدور المدير ليس مثل ذلك المفهوم الذي يرى معظم المديرين من خلال وظائفهم، لقد أصبحوا مديرين كي يديروا مدرسة: كي يتأكّدوا أنّ البناء في وضع جيد وأنّ جميع العاملين، من الحراس إلى سائقي الباصات إلى المُعلّمين، يقومون بعملهم، ولكي يعالجوا مشاكل الانضباط، ويبحثوا في شكاوى الأولياء والمُعلّمين، لم يتوقع المديرون أن يشاركوا الآخرين هذا الاستقلال. (علماً، أنّ البعض ربّما أراد أن يفعل ذلك). ولم يتوقّعوا أن يقودوا جهود إصلاح التعليم.

أضف إلى ذلك، إنّ قلة من المديرين قد تدربوا لتفعيل هذه الأدوار الجديدة، إن معظم المديرين قد تدربوا ليدروا البناء، وليس

ليقدّوا عملية التعليم أو يسهّلوا التغيير، ولذلك، إنّهم غير مهيّئين ليتولّوا دور رئاسة المجالس المدرسية وقيادة جهود متّية للتخطيط في مدارسهم، ومعظمهم أتوقراطيون فريدون في مدارسهم، وقد خدمهم هذا الأسلوب على نحو جيد في الماضي، ولقد بدأت الولاية، منذ عهد قريب فقط، تقديم التدريب الذي يساعد على بناء قدرة المديرين ليقوموا بهذه الأدوار الجديدة. (راجع الفصل العاشر).

إنّ تغييراً كهذا للأدوار لا يمكن أن يحدث بسرعة، ينبغي إعادة تكوين برامج أولياء الإداريين آخذين بعين الاعتبار هذه الأدوار الجديدة، يحتاج المديرون الممارسون وسيلة للوصول إلى نظام من فرص تحصيل المعرفة أغنى من الفرص الحالية، وذلك لتطوير مهاراتهم ومعارفهم ويصبحوا قدوة حسنة لتسهيل وتسوية الخلافات وبناء بيئة من المعرفة من أجل مجالسهم وهيئات معلّمهم - وليس من أجل إصلاحات سريعة من خلال ورشة عمل عرضيّة، يحتاج المديرون كذلك من أجل عملهم، شأنهم في ذلك شأن المعلّمين، وسيلة للوصول إلى العون والدعم من خلال شبكة إذاعيّة بإشراف أقرانهم.

رؤية واسعة للتدريب والمساعدة

ليس لدى المعلّمين والأولياء الذين تمّ انتخابهم للعمل في المجالس أيّ معرفة خاصة وثيقة الصلة بتطوير السياسة أو الفعاليات المدرسية أو التخطيط، لقد انتخبوا لفترات مدّتها سنة (وبصورة عامة،

أُعيد انتخابهم مرّة أخرى)، ويُطلب منهم أن يتدربوا لمدة ست ساعات (ثلاث ساعات لأصحاب المناصب) تُركّز هذه الساعات الست حصراً تقريباً على النواحي القانونية والتقنية للمجالس، علماً أنّ بعض المدرّبين قد شرعوا في إدخال التدريب في تطوير الخطط المدرسية، وتنوّع درجة جودة التدريب إلى حدٍّ بعيد، ولا يكاد يصل التدريب إلى سطح المعرفة المطلوبة لمراجعة المعطيات، وتشخيص المشكلات، ووضع سياسة لجميع نواحي المدرسة.

إنّ فهم ماذا تعني كلمة سياسة تماماً - مثلاً، وضع سياسة مدرسيّة من أجل رحلة إلى حقل ما من حقول الأنشطة المختلفة، وليس مراجعة الطلبات الفردية - عبارة عن عمليّة لاكتساب المعرفة. إضافة لذلك، ليس لدى معظم أعضاء المجلس خبرة في العمل كفريق وفي تمثيل شؤون مختلفة، وبصورة مشابهة، ليس لدى الأقلّة من المديرين خبرة في ترأس مجموعات كهذه أو خبرة في أنواع من تسهيل أو تسوية الخلافات المطلوبة لإدارة اجتماعات تُحدّث أثراً ملائماً والوصول إلى قرارات.

ليس لدى المُعلّمين والأولياء أيضاً إلاّ خبرة ضئيلة في إجراء مقابلات مع المرشحين واتخاذ قرارات لتوظيفهم، هنالك شيء من التدريب، ولكنّه تدريب يقوم على التقيد الحرفي بالقانون، ويُركّز على أنواع الأسئلة التي تستطيع أو لا تستطيع أن تطرحها مثلاً، إضافة إلى عناية ضئيلة نحو تحديد نوع الشخص الذي تبحث عنه والصفات التي ينبغي أن تسعى وراءها.

يشير درس هام استقيناه من ولاية كنتكي إلى أن تكوين مجالس فعّالة يتطلّب أكثر من جلسات تدريبية تقنية فقط غير متبوعة بشيء آخر من أجل أعضاء المجلس، يحتاج تدريبهم تقديم إدراك عميق لأهداف اتخاذ قرارات للمدرسة وعلاقاتها، والتعليم، والمعرفة وأكتسابها. كما ينبغي أن يُكَيّف حسب تفاصيل مدرستهم، وتاريخها، وقيادتها، كما يجب دعم التدريب وذلك بتوفير الموجهين والتسهيلات للمدارس حول قضايا المادة والفعاليات، وبدون هذا الدعم والمساندة، فإنّ فعالية المجلس تتقدّم وتراجع وذلك بتغيير القيادة والأعضاء.

في الوقت نفسه، من المهم كذلك أن يفهم الجمهور الكبير من المُعلّمين والأولياء هدف ووظيفة المجالس، وبدون فهم ودعم جمهور المُعلّمين العريض، ليس من المحتمل أن تقوم المجالس بعملها بصورة حسنة، وبقدر ما تكون بنية اللجنة المتطوّرة في مكانها المناسب، وبقدر ما يدرك جمهور المُعلّمين الكبير دور المجلس، تتناقص المشكلات التي يسببها استبدال أعضاء المجلس، ومن أجل هذا السبب، إن تدريب قسم من المجتمع المدرسي أكبر من أعضاء المجلس أمر ضروري.

إنّ المزيد من التدريب يتطلّب المزيد من الوقت بالنسبة للأشخاص المنهمكين في أعمالهم، كما يتطلب المزيد من المدربين المؤهلين، أما المُعلّمون فإنهم يبذلون جهدهم محاولين تنفيذ الممارسات الجديدة، أما الأولياء فلديهم وظائف بدوام كامل، وفي

الوقت نفسه، يقومون بأدوار قيادة تتطلب عناية فائقة وتبذد الوقت، وكما قال معلّم مدرسة ابتدائية في مجلس مدرسي: «لقد وضعوني هناك لأقوم بالتعليم، إلا أن هذا يستغرق كلّ وقتي». وبدون دفع تعويضات مقابل وقتهم الذي ضحوا به، يجب أن تعتمد المجالس على عدد قليل من أناس ملتزمين بصورة رفيعة المستوى، وبدون توظيف الأموال من أجل تقديم مُدرّبين متمرّسين، لا يمكن الوفاء بحاجات التدريب.

انسجام قيادة المنطقة وسلطة المدرسة

إن القانون واضح حول مسؤوليات المدارس المبنية على الموقع، على كل حال، لقد تُرك الأمر لقادة المنطقة وهيئة المُعلّمين ليحدّدوا لأنفسهم المعاني الضمنية المتعلقة بتفويضهم بهذا الحق من أجل أدوارهم، وعندما أصبحت المقررات المدرسية قانوناً وصادقت عليه المحاكم، تبنّى المشرفون والهيئات المحلية سياسة عدم التدخل، خشية أن يتهمهم أحد بالتدخل إذا أبدوا أيّ توجيه مباشر، ليكون هنالك فعالية، تحتاج الأنظمة غير المركزية كذلك توجيهاً مركزياً، وتوفّر إرشاد ضئيل أو تدريب لإداريي المنطقة، كان لديهم تقدير ضئيل نحو ما ينبغي أن تكون عليه أدوارهم الجديدة، ولذلك، وجد إداريو المنطقة مشقّة في الانتقال من عقلية السلطة والأوامر والمراقبة إلى عقلية تشجّع وترشد وتدعم تحسين التعليم، وغالباً ما تقدّم الدعم والمساعدة.

في بضع مناطق، فهم العاملون في الإدارة المركزية أنّهم لا يستطيعون ممارسة القيادة فقط، ولكنهم فهموا أيضاً أن المدارس ومجالسها تحتاج وتطلب الإرشاد والدعم، مثلاً، في مجال التطوير المهنيّ، يتحدّث قادة المنطقة الأقوياء، حول تركيز المنطقة علىّ التعليم والتزامهم بأولويات مُحدّدة خلال فترة من عدّة سنوات . ويشرك قادة المنطقة كذلك وبصورة بارعة في التخطيط المدارس في التطوير المهني رفيع الجودة من خلال الحثّ والتشجيع، والرواتب، وتوفير المدرّبين المتمرّسين، أضف إلى ذلك، أنّهم يفعلون ذلك دون أن يدوسوا علىّ أصابع أقدام المجلس، وكما قال معلّم مدرسة ابتدائية: «لقد أعطينا فرصة رائعة كي نحكم أنفسنا بدون تدريب، لقد ألقينا كلّ شيء وراءنا، وبدأنا كل شيء من جديد، الآن نحن بحاجة إلى إرشادات - استراتيجيات ناجحة - أي أناس يدخلون ويشرحون لك الأمور التي تنجح مع هؤلاء الأطفال».

إن توازن المؤسّسات التربويّة عبارة عن تحدٍّ متكرّر بانتظام بالنسبة لواضعي السياسة علىّ جميع المستويات من النظام، هنالك مشكلة في المنطقة وهي أن المدارس المتميزة لا تستطيع أن تجد مكاناً يشتمل علىّ برنامج خاص أو يربط مناهج المرحلة الابتدائية حتىّ المرحلة الثانوية، في الوقت نفسه هنالك حاجات لمدارس لم تستطع المنطقة أن تلبيّ تلك الحاجات، كتنظيم العاملين فيها مثلاً أو تخطيط البرنامج الزمنيّ .

وفي ظلّ نظام مركزيّ، يقوم المشرفون بدور أكثر تعقيداً من

دورهم في الماضي، إنهم لا يتعاملون مع هيئاتهم فقط، ولكن مع المجالس المدرسية كذلك، بصورة مشابهة، على الهيئات المحلية أن تتصل مباشرة مع المدارس وكذلك مع المشرفين، وإن قلّة من المناطق تمكّنت من تشكيل آلية فعّالة لتقوم بذلك، علماً أن عدداً متزايداً من الهيئات تطلب بكماسة بيانات من المجالس المدرسية في كلّ اجتماع.

يعبر المشرفون وأعضاء الهيئة المدرسية بين الحين والآخر عن قلقهم ويقولون إن سلطتهم أصبحت ضعيفة وذلك بسبب السلطة التي أعطيت للمدارس، يطلب العديد من المشرفين أن يوظّفوا المديرين (من حقهم أن يعرضوا المرشحين ويزكّوهم وصرف المديرين من الخدمة) ويطلب عدد وافر من أعضاء الهيئة حقّ الثيتو المطلق على المجالس المدرسية.

يتضح التوتّر بين السلطة المركزية وغير المركزية في اختيار المديرين، يعرض المشرفون المرشحين ويوصون المجلس بثلاثة منهم على الأقل، فإذا لم يوافق المجلس على أي مرشح، يمكن أن يطلب مرشحين آخرين، ويعتقد بعض المشرفين، خاصة الذين يأتون من منطقة كبيرة، أن اختيار المديرين هو أداتهم الإدارية الرئيسية، ويقول آخرون إن للمشرفين يداً علياً من خلال سلطتهم في اختيار المرشحين وصرف المديرين من الخدمة.

في حالة غير عادية، لم يوافق مجلس مبنيّ على الموقع على أحد المديرين واستمرّ في طلب مرشحين آخرين، لمدة بلغت نحو

سنة ونصف أصدر في نهايتها قراره بالموافقة، وكان لهذا الموقف آثار سلبية واضحة على كل من المدرسة والمجتمع الكبير، وعلى كل حال، لم تعد هذه الأمثلة السلبية وافرة وأصبحت مجرد اتهامات تقول إن المشرفين يرسلون أسماء أصدقائهم ورفاقهم وليس أسماء أفضل المؤهلين، ومن السهل الخلط بين التفاصيل التي يناضل الناس من أجلها (مثلاً، اختيار المديرين) والقضايا الكبيرة حول توازن السلطة، وكالرمز الأساسي لسلطة المجلس المدرسي، إن اختيار المديرين يمكن أن يصبح بسهولة النقطة المركزية للمناقشات.

في الواقع، إن اختيار المديرين يطرح مشكلة أكبر من مشكلة من يملك اليد العليا في الاختيار: أي مشكلة إيجاد مرشحين مؤهلين، وعلى الرغم من أن بضع مشرفين قد يحاولون التحكّم في عملية الاختيار وذلك بتسمية مرشحين معينين، فليس هنالك في الواقع مجموعة من إداريين رفيعي المهارة يسعون وراء وظيفة مدير، إن عدد المرشحين المؤهلين في جميع أنحاء البلاد ضئيل إذا قُورن بالحاجة الكبيرة إليهم، وهذه الوظيفة أصبحت أكثر صعوبة، وليست ولاية كنتكي مستثناة، والقرارات المدرسية تجعل هذه الوظيفة أكثر صعوبة مما كانت عليه، أضف إلى ذلك، يتردّد بعض المديرين المُتربّعين على مقاعدهم في ظلّ القرارات المدرسيّة أن يتقدّموا إلى مدارس أخرى من أجل طلب وظيفة خشية استياء مجالسهم، الأمر الذي يقلّل من عدد المرشحين. وقد بدأت منطقة من المناطق تزيد المرشحين لمنصب مدير وذلك بإحداث منصب مدير مساعد متوفّر للمعلّمين

الراغبين في هذه الوظيفة في مدارسهم، والهدف من ذلك ضرورة التركيز على زيادة عدد المرشحين المؤهلين لوظيفة مدير.

يقوم توازن السلطة المركزية وغير المركزية على ممارسة النية الحسنة إضافة إلى المهارات والمعرفة والخبرة، وذلك لقبول الأدوار الجديدة بسرور في المدارس وفي الإدارة المركزية، وحتى في ظل قانون القرارات المدرسية، يستطيع المشرفون والهيئات أن تمارس أثراً كبيراً على مديريهم والمجالس المدرسية، وبدون الموافقة على منح السلطة للمدرسة وخططها المدرسية، يستمر القانون في السماح للهيئات والمشرفين أن يمارسوا سلطانهم القوي على المدرسة لتنفيذ خطة تحسين وضعها هؤلاء، علاوة على ذلك، يكون بعض المشرفين مناحاً للتغيير في جميع المدارس وذلك بزيارات للمدارس بانتظام للسؤال عما يفعلون وكيف يمكن للإدارة المركزية أن تقدم العون والمساعدة، وعندما يقوم المشرفون والهيئات بدور نشيط مؤيد في مجال القيادة والمساندة، تكون المجالس المدرسية خططاً قوية وتنفذها، ويندر ظهور نزاعات حول الحقوق الشرعية والسلطة.

خاتمة

إن القرارات المدرسية في كنتكي، شأنها شأن جميع الإصلاحات المعقدة، حالة متنوعة الألوان، من جهة، وفي ظل زمن قصير بلغ ثلاث سنوات من أجل تنفيذ كامل، نجحت القرارات المدرسية نجاحاً كبيراً، وفي الواقع، هنالك مجالس ناشطة في جميع المدارس، وقد

أشركت هذه المدارس الأولياء والمُعَلِّمين في قرارات تُركت سابقاً للمديرين ومسؤولي المنطقة . وكوّنت المجالس أنظمة داخلية وسياسات لتحسين المدرسة، ووظفت المئات من المديرين، وفهم الأولياء بصورة أعمق عمل المُعَلِّمين والمديرين، وبالتالي أظهروا المزيد من التقدير نحو عمله . وعلى الرغم من أن العديد من المجالس لا يزال يهيمن عليها المديرون، ويُعيقها بعض الأعضاء الذين لهم جداول أعمال شخصية، نَقُذت أكثرية المجالس القانون حريفاً، كما أنها تعمل بإخلاص في الوقت الحاضر، وقد تمَّ إنجاز ذلك كلّه مع فقدان مدهش للنزاعات، وانتقال السلطة من مستوى المنطقة إلى مستوى المدرسة، «أعتقد أن هنالك مجالاً لسوء الاستعمال والاستغلال»، قال أحد معلمي مدرسة متوسطة : «وإنني متأكد أن القرارات قد أُسيء استعمالها وقد يسيء استعمالها عضو مجلس أو مدير ولكن النظام جيد بصورة عامة، لقد أُسيء استعمال النظام السابق» .

لقد وَضَعَت القرارات المدرسية قواعد جديدة لاتخاذ قرارات تتعلق بالمدارس، لقد أصبح للأولياء صوت رسمي في الشؤون المدرسية، علاوة على ذلك، لقد أصبح هنالك قاعدة تقول إن للمُعَلِّمين صوتاً - صوت الأكثرية - في القرارات المدرسية التي تؤثر على المدرسة، وعندما تكون معرفة الحقوق المدنية ضئيلة، تقوم المجالس بتمثيل العملية الديمقراطية، وهو أمر لا يخلو من خلل أو نقص، وكما قال إداري في الولاية، «الديمقراطية صعبة ومتسمة

بالفوضى، إنها مملّة ومبدّدة للوقت، ولكنها ديمقراطية، وفي أمريكا هذا ما يروق لنا - الطلب من الجميع من أجل المشاركة سيقول الكثيرون إنه أمر صعب، ولكنهم لا يتخلّون عن حقّهم في المشاركة، إنها ليست مجرد «شعور طيب» ولكنها يمكن أن تكون نظاماً فعّالاً وأعتقد أنها تُحدث أثراً ناجحاً في كنتكي».

من جهة أخرى، حقّقت فقط قلة من المجالس الهدف الطموح من أجل قيادة التحسين في المناهج والتعليم، وبكل الأمانة، لم تحقّق ذلك واحدة من الهيئات المدرسية المحلية، وفي الواقع، وعبر الولاية، تنبّه الهيئات المحلية انتباهاً ضئيلاً إلى المناهج والتعليم. من السهل أن نشير إلى إخفاقات المجالس والمشكلات التي سبّبتها تلك المجالس التي تقوم بمهمة هزيلة بالنسبة لاتخاذ القرارات، ولكن السؤال الحقيقي هو، بالمقارنة مع ماذا؟ الإنجازات الطلابية، وتوظيف أشخاص من الأقليات، والمديرون المؤهلون - كانت هذه جميع القضايا عبر الولاية قبل القرارات المدرسية، إن ترشيح الناس أنفسهم والتصويت في الانتخابات مشكلة للهيئات المدرسية بقدر ما هي مشكلة لأعضاء مجلس الأولياء، وإذا افترضنا أن الهيئات المدرسية هي النموذج الوحيد، فليس من المدهش أن تعكس العديد من المجالس المشكلات نفسها التي تقلق هيئاتها.

لم تتكوّن المقررات المدرسية لتعمل في معزل عن عناصر قانون الإصلاح الأخرى. إنّ قانون الإصلاح جهود إصلاحية شاملة يشجع على تغيير المناهج والتعليم ويعتبر المدارس مسؤولة عن إنجازات

طلّابية محسّنة، ويناضل المعلّمون عبر الولاية ليفهموا المراد من الإصلاحات ويغيّروا ممارساتهم وفقاً لذلك، وهكذا لا يدهشنا أن المجالس لم تصبح منبراً يُخوّل أن يتخذوا قرارات جماعية متعلّقة بممارساتهم المهنية.

من وجهة النظر التي تسأل عما يلزم لتغيير ممارسات التعليم في غرفة الصف، نقول إن المجالس تستطيع أن تقدّم في أحسن الأحوال بعض الأطر وتزيل بعض العقبات التي تقف أمام هذه العملية، وكما جاء في الفصل التاسع، يأتي تحسين ممارسات التعليم من الفرص المتاحة للمعلّمين كي يعرفوا المزيد حول موضوع بحث الدرس أو الكتاب، ويعرفوا بصورة أفضل كيف يتعلّم الطلاب، ويتعاونوا مع زملائهم حول مواضيع المناهج والتعليم، وهذه الأمور عبارة عن أنشطة مهنية يمكن أن تتأثّر بأهداف المدرسة، والتركيز على التعليم، وقيادة وتوجيهات المنطقة. ولكن ليس من المحتمل أن تحدث في محيط قانوني وتحت المراقبة الدقيقة للأولياء والمدير.

ومع ذلك، يمكن للمجالس المدرسية أن تسهم في تكوين أحوال تعزّز تحسين المناهج والتعليم، فالبحث عن مديرين قدوة في عملية التعليم، وتطوير مدرسية تركّز على معرفة الطالب واكتسابها، وتشكيل لجان تناقش المناهج وتقيس تقدّم الطلاب بطرق متعدّدة عبارة عن وسائل تستطيع المجالس الفعّالة من خلالها أن تُؤثّر على برنامج التعليم في المدارس. وعندما يكون للمدارس مداولاتها الخاصة بها حول كيف يتعلّم الطلاب ودرجة جودة عملهم، وعندما تُحرّض

المجالس الآخرين أن يكون لهم هذه المداولات، فإن آثارها يمكن أن تكون هامة للغاية.

إضافة إلى المناهج والتعليم، يمكن للمجالس أن تحقق أهدافاً هامة كذلك ولكن يصعب قياسها، إن الإصلاحات في المدارس لن تدوم دون دعم لجانها، وإن الحقيقة التي تقول إن للأولياء الأعضاء في المجالس مواقف إيجابية نحو مدارسهم أكثر من الأولياء غير الأعضاء، ومواقف إيجابية أكثر من عامة الجمهور، تُظهر أن المجالس تقوم بدور بناءً في إحداث الدعم للإصلاح المدرسي.

قد تفيد بعض النواحي من سياسة القرارات المدرسية من المراجعة: ما إذا ينبغي أن تكون بنية المجالس أكثر مرونة، وما إذا يمكن للمجالس أن تختار رئيسها، وما إذا ينبغي أن تكون مدة المنصب أطول، ولكن هذه السياسات ليست هي العائق أمام المجالس الفعالة. وتتجاوز هذه العقبات الرئيسة المتطلبات القانونية للقرارات المدرسية، وهي تشتمل على الحاجة إلى قيادة، ووضوح الهدف، والمهارات، والمعرفة، والرغبة في القيام بأدوار جديدة.

إن القرارات المدرسية، شأنها شأن عناصر قانون الإصلاح، قد دُرست بصورة جيدة فيما يتعلق ببنيتها، ولكن كان هنالك تفكير ضئيل بالنسبة لمقدار التدريب والدعم الضروريين، وبدأت كنتكي ترعى هذه الأمور الضرورية، مثلاً، من خلال جهود أكاديمية كنتكي للقيادة ومعهد الدولة للآباء، يكتسب المديرون والآباء الآن مهارات جديدة ومعارف لإدارة التحسين المدرسي، وفي الوقت نفسه، تقدّم الولاية

الآن توجيهات أكثر وضوحاً حول توقعاتها المتعلقة بالمناهج، كما تقدّم تطويراً مهنيّاً حول موضوع بحث الكتاب للمعلّمين، وبقدر ما تكون هذه الجهود فعّالة، فإنّها تُسهم في تقوية المجالس المبنية على الموقع والسعي وراء التحسين المدرسيّ.

للقرارات المدرسية في كنتكي نقاط قوّة تميزها عن العديد من المحاولات، عبر البلاد، لتنفيذ فكرة اتخاذ قرارات مبنية على الموقع، إحدى هذه النقاط منح الولاية المجالس المدرسية السلطة بموجب القانون، وهذا يعني أن سلطة المجلس لا تكون معرّضة للخطر عند تغيير المندوب، أو الهيئة المدرسية، أو مفوّض الولاية.

أما نقطة القوة الأخرى فهي التزام الولاية ببنية القرارات المدرسية لمدة عقد كامل واستمرارها في دعمها من خلال التشريع والآراء القانونية والأعمال الإدارية. أما المثابرة على ذلك فأمر حرج للغاية، فالمجتمع المدرسي يحتاج وقتاً كاملاً كي يدرك ماذا يعني أن يدير امرؤ برنامج المدرسة التعليمي، وهذا النوع من التغيير الذي تدعو إليه هائل ويحتاج عقداً لإنجازه، وتبدأ المجالس بالتركيز على النواحي التقنية والقضايا الصغيرة، ولكن مع الزمن، ومن خلال القيادة، والتطوير المهنيّ والمساعدة، يمكن أن تنتقل إلى معالجة القضايا الدائمة للأداء المدرسيّ.

ولكن أتصبح المجالس في النهاية قوة فاعلة بالنسبة للمدارس أم طبقة إضافية من البيروقراطية والآراء السياسية؟ هذا ما سيُشاهد في المستقبل، لقد أدخلت القرارات المدرسية آلية جديدة، أناساً يتمتعون

بمعرفة كبيرة حول النتائج المدرسية . إنها تقدّم فرصة للناس ليفكروا بالحاجات الجماعية للمدرسة إضافة إلى الطلاب المتميزين والمُعَلِّمين المتميّزين ، وبقدر ما يكون للمُعَلِّمين والآباء صوت حقيقي يكون هذا إنجازاً هاماً بحكم حقهم الشخصي ، وبقدر ما يكون لهؤلاء الناس كذلك التوجيه والمعرفة لاتخاذ قرارات جوهرية ، يمكن للقرارات المدرسية أن تساعد في تمهيد الطريق إلى برنامج تربوي أقوى يؤثّر مباشرة على الإنجازات الطلّابية .

مهمة جديدة لمديرية التربية

سوزان فوليت لوسي، باتريشيا ديفس غولديبرغ

يركّز هذا الفصل على خبرات مديرية التربية في ولاية كنتكي وجهودها التي بلغت عقداً طويلاً من الزمن لتنفيذ قانون كنتكي للإصلاح التربوي لعام 1990، وقد بنينا نتائج دراستنا على أبحاث وممارسات، تشتمل على أربعين مقابلة جرت خلال النصف الثاني من عام 1999، وقد اشتملت عينتنا على خمس مجموعات: مجموعة «مؤرخي» قانون الإصلاح التربوي، أي أفراد من داخل وخارج الحكومة الذين اشتركوا بقانون الإصلاح منذ بدايته، ومجموعة العاملين في مديرية التربية في فرانكفورت وفي مراكز خدمة المنطقة، ومجموعة المربيين المميزين، ومجموعة الممارسين للمهنة الذين عملوا مع المربيين المميزين ومراكز خدمة المناطق، ومجموعة ممثلين من الاتحادات المهنية. أما المُرَبِّون المميزون فهم مُرَبِّون منتخبون ومدرّبون على مستوى رفيع. (غالباً من معلّمين وقادة مدرسة) وظفّتهم الولاية بموجب قانون الإصلاح لمساعدة المدارس التي تكون

في حالة ضعف تدريجي. وفي عام 1998، أصبح اسم المُربّين المميزين المُربّين رفيعي المهارة، وفي ظلّ قانون الإصلاح، أُحدث ثمانية مراكز خدمة للمنطقة التي أبطلت مركزية خدمات الأنشطة ونقلتها إلى المدارس.

كانت تشتمل عيتنا من الممارسين للمهنة على مشرفين من مناطق تخدمها أربع مراكز مختلفة من مراكز خدمة المنطقة، والمشرف، والمدير، ومربٍّ مميّز لخمس مدارس مختلفة، وقد تمّ اختيار مراكز خدمة المنطقة والمواقع التي يخدمها المُربّون المميّزون بناء على نصيحة أفراد يطلعون بصورة حسنة على هذه البرامج، ويراقبون التنوع في البرامج وفي المنطقة، وقد ركّزنا تفكيرنا على هذين الاثنين من البرامج لأنّهما يركّزان على مساعدة المدارس والمناطق لتنفيذ إصلاحات قانون الإصلاح على نحو أفضل، أما مقابلاتنا فتركزت على قانون الإصلاح وهل كان على المسار الصحيح أم لم يكن، وعلى برامج مركز خدمة المنطقة، والمربّي المميز عندما كان للفرد اطلاع عليها، ومديرية التربية في كنتكي ودورها في قانون الإصلاح التربوي، ودروس ينبغي على الآخرين أن يتعلموها من خبرة كنتكي، علاوة على ذلك، راجعنا الأبحاث والوثائق المتعلقة بمديرية التربية وقانون الإصلاح.

وضع مسار لإصلاح شامل

كلّ أربع سنوات من عام 1838 إلى عام 1990، كان سكّان كنتكي

ينتخبون مشرفاً جديداً للتعليم العام، وكان يتمكن المشرف الذي انتُخب حديثاً أن يملأ شواغر القيادة الرئيسة في مديرية التربية وينفذ سياسات وبرامج جديدة، وكان يستخدم المنصب كدرجة نحو منصب أعلى، وكان يُعاملُ المشرفون المحليون كعناصر سياسية، وكانت تتغير إدارة مديرية التربية مع كل دورة انتخابية. «في عام 1990، أصبحت تُعرف مديرية التربية باسم بيروقراطية عقيمة يحتلها معينون سياسيون كان يُنظر إليهم كأشخاص غير أكفاء، وكانوا كذلك منذ تقاعدهم من عملهم».

وقد تغير كل ذلك يوم 1 تموز 1991 عندما ألغى القانون جميع المناصب في المديرية، وجرد المشرف من سلطاته، وحل محل المشرف على التعليم العام مفوض تربوي جديد، الذي كان يُقدّم تقريره إلى هيئة كنتكي للتربية المعيّنة من قبل الحاكم. (إن هيئة كنتكي للتربية، المعروفة سابقاً باسم هيئة الولاية من أجل التربية الابتدائية والثانوية، عبارة عن مجموعة علمانية معينة تضع السياسة التربوية وتقوم بمراقبة التربية الابتدائية والثانوية، أما مديرية التربية، وهي مديرية تابعة لإدارة المُفوض التربوي، فتنفذ السياسة التربوية وتقدم الحلول إلى الهيئة التربوية)، وكان المفوض مُكلفاً ببناء مديرية تربية جديدة وثمانية مراكز خدمة للإقليم، وذلك لتقديم المزيد من الخدمة المباشرة لممارسي المهنة، وكانت مهمة مديرية التربية الجديدة «أن تضمن لكل طفل تربيةً هي الأرفع مقاماً عالمياً، وحباً للمعرفة واكتسابها من خلال قيادة مثالية، وإشرافاً نشيطاً وخدمات نموذجية».

وكانت مديرية التربية، بعد أن فازت باعتمادات مالية ملموسة، مسؤولة عن تنفيذ الإصلاح من خلال سبع مبادرات أثرت مباشرة على التعليم في كلِّ غرفة صفّ في الولاية: اتخاذ قرارات مدرسية، وبرامج رياض الأطفال، وبرامج المدارس الابتدائية، ومراكز لمساعدة العائلات المحتاجة، وبرامج بعد المدرسة، وتقييم جيد، وتكنولوجيا، أما العلاقات الروتينية التقليدية بين المديرية والمدارس فلم تعد مقبولة، وإضافة إلى تحويل المديرية نفسها إلى مؤسسة خدمات، كان من المفروض أن تعزز المديرية العلاقات الجديدة بين العاملين في المنطقة والمدارس، كان ينبغي دعم المدارس واعتبارها مسؤولة عن معرفة الطالب واكتسابها، إضافة إلى هدف يقوم على إيصال جميع الطلاب تقريباً إلى مرحلة من التقدّم والكفاءة في مدة أقصاها عام 2014، وكان يستلزم عقد التسعينيات من القرن العشرين تغييراً كبيراً يقوم به أولئك الذين يشتركون في تربية كنتكي، وكانت مديرية التربية الإدارة التي كُلفت بتحقيق ذلك.

التجمّع عند خط الإنطلاق: تكوين مديرية تربية جديدة في كنتكي

بأشر أول مفوض في كنتكي، توماس سي. بويسين، عمله يوم 1 كانون الثاني 1991. وتمّ إلغاء جميع المناصب في نهاية حزيران 1991، وتمّ افتتاح مديرية أعيد تنظيمها يوم 1 حزيران. وقد نُظّمت مديرية التربية الجديدة ليعكس عناصر الأوليات من إصلاحات قانون الإصلاح التربوي، وتمّ تزويدها بعدد من العاملين الغرباء عن

الإدارة، وكان ينطبق هذا بصورة خاصة على العاملين في مناصب القيادة، وجاء فقط 18,5 بالمئة من المديرين رفيعي المستوى من الإدارة القديمة، وجاء 35 بالمئة من خارج الولاية، وحدث القليل من استبدال الموظفين من المستويات الدنيا، وعاد 80 بالمئة من موظفي مديرية التربية المؤهلين (خدمة مدنية) إلى المديرية، ولكن العديد منهم لم يعودوا إلى مراكزهم السابقة.

كان لافتتاح وإقفال مديرية التربية الرسمي بعض النواحي الإيجابية والسلبية، وإذا بدأنا بالإيجابيات، نجد أن العديد من أصحاب المناصب الرفيعة قد انجذبوا إلى المديرية، وسُمح لقادة المديرية أن يخرجوا على نظام العاملين العادي للولاية، وينحرفوا عن إطار الرواتب الثابت من أجل أجور جديدة، ومع أن أطر الاستخدام البديلة أدت إلى نتائج سلبية في الإدارة - مثلاً، ينال العاملون الجدد أكثر من الأعضاء العاملين في مديرية التربية منذ فترة طويلة في وظائف مشابهة - إلا أن ذلك قد جذب المواهب إلى الإدارة.

وعلى كل حال، دفع هذا الانقلاب العام بعض الناس الأكفاء إلى الاستقالة، الأمر الذي وضع المديرية في حالة انتقالية لفترة طويلة من الزمن، وقال واحد من المؤرخين إن صياغة التشريع كان أمراً محرّجاً على نحوٍ ما لأن منصب المشرف على التعليم العام كان لا يزال في دستور الولاية، والشخص الذي يتولّى المنصب كان دائماً موجوداً بصورة قانونية إلى أن تنتهي مدة خدمته. ولذلك، انتزع واضعو قانون الإصلاح المسؤوليات الشرعية لذلك المنصب بموجب القانون

ومنحوها إلى المفوض التربوي الجديد، ونتيجة لذلك، نهضوا بأعباء مراحل بناء الإدارة الجديدة: ستة شهور من أجل الوصول إلى مفوض والفوز به وستة شهور ليتأقلم المفوض ويعيد تنظيم الإدارة، ولم يحدّد واضعو قانون الإصلاح أي ملامح لإعادة التنظيم، لقد أرادوا للمفوض الجديد أن يكون له أكثر ما يمكن من حرية العمل والاختيار، وكما قال هذا المؤرّخ:

بصورة مؤثرة، أخبرنا الجميع في المديرية أنّهم سيحتفظون بوظيفتهم لعام واحد وسيقرّر المفوض الجديد ما إذا سيكونون جزءاً من التنظيم الجديد بعد ذلك. كنا نأمل أن يكون هنالك استبدال كبير للموظفين [وقد حصل ذلك]. ولكن كانت الصعوبة. أن بعض أفضل الناس الذين كانوا في المديرية والذين يمكن أن يقدموا لها خدمة كذلك قد استقالوا. لم يرغبوا. في الانتظار لمعرفة ما إذا سوف يُعاد توظيفهم أم لا. لا أعلم كيف كان يمكن أن نتجنب ذلك، وكان ينبغي أن نفكر في ذلك ملياً. أما ما انتهينا إليه فكان تعطيل التنظيم ذاته وكان علينا أن نعتمد على كثير من الأمور في المراحل الأولى لتنفيذ ما كنا نريد. ولا ينبغي لأحد أن يفعل ذلك.

التنظيم وإعادة التنظيم: للعدو في سباق طويل المسافة

بعد ظهور قانون الإصلاح التربوي في التسعينيات من القرن العشرين، كان على العاملين في مديرية التربية في كنتكي أن ينقلوا أنشطتهم من نظام السير على غير هدى، واختصار الطريق إلى عدو

طويل المسافة من أجل تغيير شامل، وخلال هذه الفترة، مرّت الإدارة بعدد من أشكال التحويل جدير بالملاحظة ومتعلقة بالبنية والقيادة.

كانت مديرية التربية تُدار من قبل المفوض وكان لها أربعة أقسام يُشرف عليها مفوضون وكلاء: رئيس العاملين، خدمات الدعم الإداري، خدمات نتائج المعرفة واكتسابها، وخدمات دعم المعرفة واكتسابها، وجرى تسمية بعض الأقسام بعد ظهور مكونات إصلاحات قانون الإصلاح التربوي: قسم نظام معرفة النتائج التعليمية، وقسم القرارات المدرسية، وقسم التربية من أجل الطفولة المبكرة، وقسم خدمات مساعدة الأسر والطلاب المحتاجين. وعلى الرغم من أن مراكز خدمة الإقليم قد أُعطيت بعض الصلاحيات في بداية الإصلاح، فقد تشكّلت هذه المراكز الثمانية لتقديم التطوير المهني وتعزيز التنفيذ المحلي لقانون الإصلاح، كما أنها لم تنهض على قدميها ولم تقم بعملها إلا في عام 1992 - 93.

وبعد افتتاح مديرية التربية «الجديدة» عام 1991، مرّت المديرية من خلال شكلين رئيسيين نسبياً من إعادة التنظيم عام 1994 و1998، وقد ألغى التنظيم الجديد قسم رئيس العاملين وسعى أن يلائم بصورة أفضل بين المناهج وتطوير التقييم وذلك بوضعهما في قسم واحد، وبسط التنظيم الجديد عدداً من الأقسام التي ركّز على التقييم والمسؤولية وجعلها أكثر فعالية، كما جرى تخفيض عدد المفوضين الوكلاء من أربعة إلى ثلاثة، والمفوضين المساعدين من أحد عشر إلى عشرة، والمديرين في فرانكفورت من ثلاثة وثلاثين إلى ثلاثين.

(هذه الأرقام تأخذ بعين الاعتبار عدد العاملين في قيادة فرانكفورت فقط ولا تشتمل على مراكز خدمة الإقليم أو مدارس الصم والمكفوفين). وأصبح ويلمار إس. كودي المفوض التربوي المعين الثاني عام 1995 (وأثناء كتابة هذا الفصل استقال المفوض كودي من منصبه، ووضعت هيئة كنتكي للتربية خططا لتعيين المفوض التربوي الثالث في خريف 2000).

خَفَضَ التنظيم الجديد عام 1998 عدد المفوضين الوكلاء من ثلاثة إلى اثنين وقَسَمَ مديريةَ التربية إلى ثلاثة أقسام فعّالة: قسم المفوض (ومن مهامه تقديم التقارير مباشرة إلى المفوض)، وقسم خدمات الدعم الإداري، وقسم خدمات دعم المعرفة واكتسابها، ودُمِجَ قسم خدمات دعم المعرفة واكتسابها في قسم كان يُعرف سابقاً باسم نتائج المعرفة.

وحسب ما قال لومزدين (1999)، لقد نُظِّمَتْ خدمات دعم المعرفة لتوجيه تركيز مديرية التربية ومراكز خدمات الإقليم على تطوير معرفة المُعلِّمين وثيقة الصلة بمحتوى الدرس أو الكتاب إضافة إلى توضيح ما هو غامض في المناهج، ونُظِّمَ القسم كذلك ليدعم ويكفل مصداقية نظام التقييم، وذلك بتكوين فريق يركّز على تعريف وتنفيذ وتقدير اتفاقية التقييم، التي يُوجَّهها مُفَوِّض جديد مُعَيَّن من قِبل الحاكم، وقد تشكّل هذا التنظيم الجديد لينخفّف من آثار فقدان العاملين منذ عام 1991، وقد خَفَّفَ الحُكَّام المتعاقبون، لأسباب مالية

وسياسية، حجم الحكومة المحلية، تاركين عينات من العاملين المختلفين المبعثرين في البناء.

عانت مديرية التربية كذلك من تخفيض عدد العاملين وإعادة تنظيمهم منذ صدور قانون الإصلاح التربوي، كان لمديرية التربية 520 شخصاً يعملون في فرانكفورت. و49 شخصاً في مراكز خدمة الإقليم، وكانت الأرقام المقابلة في حزيران عام 2000، 421 في فرانكفورت و63 في مراكز خدمة الإقليم، وأجرت المديرية كذلك استبدالاً ملموساً في مناصب القيادة. (وعرفت هذه الخطوة باسم المفوضون والمديرون في فرانكفورت)، وإذا أخذنا السنة المالية 1991 - 92 كنقطة رئيسية، كان 47 بالمئة من قادة مديرية التربية حديثين في مناصبهم عام 1993 - 94، وتناقص الاستبدال منذ ذلك الوقت ولكن لا يزال له شأنه، وعموماً 22,4 بالمئة من مناصب القيادة كان يشغلها أناس حديثون في وظائفهم في كل عام من 1994 - 1999. (تقوم هذه النسب على دراستنا لإدارات العاملين في مديرية التربية خلال السنوات المذكورة، ونقول مرة أخرى إن هذه الأرقام تأخذ بعين الاعتبار العاملين في قيادة فرانكفورت، ولا تشمل قيادة مراكز خدمة الإقليم أو مدارس الصُغَم والمكفوفين، ولم يُؤخذ بعين الاعتبار رئيس العاملين والمناصب المشابهة خلال تلك الفترة).

تعديل الاستراتيجية للفوز بالسباق

أبرز التغيير في البنية الذي ذُكر منذ قليل التغيير في العمل وإصرار

مديرية التربية على ذلك خلال التسعينيات من القرن العشرين، أما الناس الذين قابلناهم، فكانوا يصفون باستمرار مديرية التربية ومراكزها لخدمة الإقليم، إنها كانت تركز بصورة رئيسية على نواح البنية أو «مكونات» إصلاحات الولاية وتضعها في مكانها خلال السنوات الأولى لقانون الإصلاح التربوي، وكان يشتمل هذا الأمر على تطوير وتنفيذ نظام التقييم والمسؤولية ومساعدة المدارس لتتبنى اتخاذ قرارات مدرسية مبنية على الموقع وبرامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة، كمثال. في عام 1996، وافق الباحثون أنه تم تنفيذ البنى التي أمر بها قانون الإصلاح كما تم التغيير عموماً بالفعاليات التي طلبها القانون من أجل تطوير مبادرات الإصلاح المدرسية.

رفع نتائج الاختبارات كان كذلك من الأوليات المبكرة التي بدأت 1994 - 95، بعد أول دورة زمنية للمسؤولية، وتمتد دورة المسؤولية إلى عامين، وتعتبر المدارس مسؤولة عن تحسين نتائج الاختبارات خلال فترة كل دورة، وكانت تركز مديرية التربية في كنتكي على المدارس التي تراجعت نتائجها وأخفقت في تحقيق أهداف أدائها، وتقدم لها مساندة مباشرة لتساعد في رفع نتائج الاختبارات، واتفق المطلعون أنه عندما أصبحت عناصر قانون الإصلاح أكثر وضوحاً في أذهان الناس، وجهت مديرية التربية عنايتها إلى بناء إمكاناتها لتحسين التعليم واكتساب المعرفة. وبدأت المديرية ومركزها لخدمة الإقليم تركز على موضوع بحث الكتاب، وملاءمة المناهج، والتعليم - وهي القضايا الرئيسية للإصلاحات الكبرى حسب قانون الإصلاح، وقال

مسؤول في مديرية التربية : «لقد أصغينا إلى الكثير والكثير مما قاله المعلمون، كما أننا عانينا من مشكلة انتقال الطلاب إلى أكثر من فئة الماهر إلى فئة الممتاز، الأمر الذي دفعنا أن نفكر ثانية في توزيع المصادر المالية في المديرية، وقد نقلنا الكثير من أساس دعمنا للإقليم والعديد من العاملين في فرانكفورت لمساعدة المعلمين في استيعاب المناهج وكيف يمكن أن يقوموا بتعليمها.

أما الجهد الثاني من أجل بناء إمكاناتنا فهو جهد حديث، وبما أن برامج إعداد المعلمين لم يوجه إليها العناية الكافية في قانون الإصلاح، تبنت هيئة المعلمين المدرسية التغيير المطروح على نحو متفاوت ولم تكثرث الولاية كثيراً لملاءمة إعداد المعلمين مع الإصلاحات والأهداف أو التأكد من اكتساب المعلمين الممارسين التدريب الكافي، وكما قال واحد من مؤرخي قانون الإصلاح، «إن نتائج المسؤولية من خلال نظام التقييم لم تتحقق، وبقي المعلمون الذين لم يقوموا بالتغيير في وظائفهم، هنالك جهل جديد، وهو جماعة القيام بمهمة تحسين درجة جودة المعلمين، الموجود في التشريع من أجل الانتباه إلى كفاءة المعلمين، عندئذ قد تتحقق أنواع جديدة من النتائج».

في أواخر التسعينيات من القرن العشرين، أصبح واضحاً للعاملين في مديرية التربية والمربين الآخرين عبر الولاية أن إنجاز توقعات كنتكي رفيعة المستوى لجميع الأطفال مرتبط على نحو مباشر بتحسين درجة جودة المعلمين في الولاية، وقد دفع هذا الأمر الحاكم باتون

في كانون الثاني 1999 إلى إصدار أمر تنفيذي لتكوين جماعة للقيام بالمهمة من أجل درجة جودة المعلمين، والتي كُلفت بتقديم توصيات إلى الجمعية العامة عام 2000. ويتحدث الفصل الحادي عشر عن التشريع الذي طُوّر في جلسة كنتكي عام 2000 لتحسين درجة جودة المعلمين، وقد تمّ التصديق على مشروع القانون بعد الكثير من الجدل والمداولات حول تقييم المعلم المتمرس، إنه يرفع مستويات إعداد المعلمين ويقدم مبادرات جديدة، إضافة إلى رصد اعتمادات مالية من أجل التطوير المهني للمعلمين، وعلى الرغم من أن فقرات مشروع قانون مجلس الشيوخ رقم 77 لم تنتبه إلى بعض التوصيات الرئيسية لجماعة القيام بالمهمة، إلا أنها أدخلت معايير جديدة لتحسين درجة جودة المعلمين، إضافة إلى ذلك، خُصّص أكثر من 17 مليون دولار لفترة العامين التاليين لدعم أوامر التطوير المهني كما جاء في قانون مجلس الشيوخ.

تقييم التقدّم عند نهاية العشر سنوات

جرى لقانون الإصلاح أشكال مختلفة من التقييم النقدي وحصلت مديرية التربية على التقارير المتعلقة بذلك، وذكر جميع الأشخاص الذين أجرينا معهم مقابلات، باستثناء شخصين منهم، أن قانون الإصلاح كان على مساره الصحيح كما أنه أحدث تغييراً إيجابياً كبيراً من أجل التربية في كنتكي، واتفق الجميع أن الإصلاح لم يكن حيث كانوا يريدون، وخاصة إذا قيس بإنجازات الطلاب، لقد ازدادت

إنجازات الطلاب ولكن ليس على نحو مُلْفِت كما كان يُؤمَل في البداية .

من الواضح أن إنجازات الطلاب قد تحسّنت ، ولكن ما مقدار التحسّن ، وما مقدار إسهام مديرية التربية من أجل أداء مدرسيّ أفضل ، أمران لا يمكن تقييمهما على كل حال - وخاصة بسبب التغيير الكبير في نظام التقييم عام 1999 ، ولذلك من المستحيل مقارنة نتائج هذا العام بنتائج اختبارات الولاية السابقة ، الأمر الذي جعل الولاية تمُدّد الموعد النهائي لإيصال جميع الطلاب تقريباً إلى المستوى المطلوب من عام 2010 - 2014 (راجع الفصل الخامس من أجل الحديث عن التغيير في نظام التقييم في كنتكي).

هنالك أخبار حسنة وأخبار سيئة حول نتائج تقييم قطاعات الطلاب ، تقول الأخبار السيئة إذا كان الإنجاز قد تحسّن لجميع قطاعات الطلاب ، فلا يزال هنالك تفاوت بين بعض القطاعات - بين الأمريكان الأفارقة والبيض ، وبين الذكور والإناث - ولم يخفّض هذا التفاوت بعد ، وتقول الأخبار الحسنة إن هنالك دليلاً أن الولاية تقوم بتغيير النمط المتوقع للحالة الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة المقترنة بنتائج اختبارات منخفضة ، ويقول مسؤول في مديرية التربية إن عدداً من المدارس الفقيرة جداً تنجز أكثر ليس فقط من مدارس فقيرة أخرى ، ولكن كذلك من مدارس في مجتمع أكثر غنى .

لقد وصلت كنتكي إلى منتصف الطريق في سباق طويل للإصلاح

الشامل، ولكن هل وصلت إلى منتصف الطريق فيما يتعلق بإيصال جميع الأطفال إلى مستوى فئة «الماهر»؟ من الصعب تحديد ذلك في هذا الوقت، من الصعب تقييم أداء مديرية التربية بسبب حجم و«المقارنة غير الدقيقة» للنظام التي تحاول مديرية التربية أن تؤثر عليه، (يقال إن للنظام «مقارنة غير دقيقة» عندما يكون ترابط أجزائه ترابطاً غير مباشر، وهو أمر صعب من أجل التنبؤ كيف لجزء من النظام أن يؤثر على نشاط الأجزاء الأخرى). وهناك ثلاثة عوامل يمكن تقييم مديرية التربية من خلالها وقد برزت هذه العوامل نتيجة لمقابلاتنا التي أجريناها: وهي القيادة، خدمة الأنشطة المختلفة، والنتائج.

القيادة

قامت مصادرنا بتقييم أداء مديرية التربية على نحو ما وذلك بمقارنة المفوضين الاثنين التابعين للتربية، ولكن وجهات نظرهما اختلفت بالنسبة لفعالية أسلوب القيادة، وصف شخص المفوض الأول، بويسين، بأنه مُعقّد أكثر من اللازم، وقال أحد المشرفين إن إدارة بويسين الدقيقة بصورة مفرطة أدّت إلى «تكبيل الأيدي وعدم استعمال الخيال» وبالمقابل، قال أحد مؤرخي قانون الإصلاح، لقد كان بويسين «الشخص المناسب في الوقت المناسب... بسبب مستوى طاقته التي لا تصدق وقدرته على الإقناع... لقد سافر إلى جميع أنحاء الولاية... وكان مبتهجاً ومتحمساً لتنفيذ قانون

الإصلاح»، ووصف شخص آخر المفوض الثاني، كودي، كشخص غير ناجح بما يكفي ومع ذلك قال مصدر مختلف: «إن كودي شخص واقعي... وربما عملي... يستطيع عموماً أن يستخدم العقل في حل المشاكل».

الأنشطة المختلفة

وقدّمت مصادرُ تقييماً حول جهد مديرية التربية الذي بذلته من أجل الانتقال من البيروقراطية إلى تنظيم الخدمة التي يمكن أن تساعد المدارس فيما يتعلق بإنجازات الطلاب، ومع أنه لا يزال هنالك عدد من الناس يرون مديرية التربية كجهة بيروقراطية، لم يذكروا أن الإدارة تقدم الآن المزيد من الخدمات، لم يذكر بصراحة واحد من ممارسي المهنة الذين قابلناهم أن مديرية التربية قد خدمتهم على نحو سيء، ثم قالوا إن مراكز خدمة الإقليم قد نالت درجات جيدة من أجل تقديم خدماتها، وقال أحد المشرفين:

إنني أتصل مع مركز خدمة الإقليم مرتين أو ثلاث مرات في الشهر، وأظن أنه يندر أن يتصل شخص ما في مدرستنا، من مستوى البناء أو الصف، مع مركز خدمة الإقليم أسبوعياً... ولكن غالباً ما يرسل لي المركز رسالة عن طريق البريد الإلكتروني أو الفاكس معلومات وثيقة الصلة بما يجري، وغالباً ما يتصل أناس على مستوى البناء مع مركز خدمة الإقليم من أجل قضايا متعلقة بالمنهج ودائماً نجد لديهم معلومات مفيدة، وقد وجدتُ أن استجابة المركز تأتي في الوقت المناسب بالنسبة لي وبالنسبة للعاملين لديّ.

وتحدّث واحد من مديري مركز خدمة الإقليم حول توزيع وقت العاملين: بُذِلَ 40 بالمئة من العمل من أجل المساعدة التقنية في مدارس محددة، و50 بالمئة حول تدريب شامل من أجل اكتساب معلومات في مجالات تدريب شامل للكتابة وتطوير المناهج، و5 بالمئة من أجل الاجتماعات، ومنها الاجتماع مع اللجان الجامعية ليقبوا على صلة من أجل المعلومات والمشاركة، وقال المدير: «يتنوّع الوقت من منطقة إلى أخرى بسبب ما هو مطلوب، قد يكون هنالك عمل ما للجميع، وهنالك عمل آخر موجه، إن المركز يلبي الطلبات دائماً».

تشير بعض الدلائل أن استبدال الموظفين خلال العقد الماضي قد أثر سلباً على الخدمة التي تقدّمها مديرية التربية، وقال أحد المديرين في الأيام الأولى من قانون الإصلاح، «لا يمكن أن نحصل على جواب واضح من أي شخص... إن اليد اليمنى لا تعرف تفعله اليد اليسرى». وقال أحد المشرفين إنه كان يعرف الجميع في مديرية التربية قبل الإصلاحات، وأضاف آخر: «قد تتصل بشخص ما من أجل معلومات، ولكنه يخبرك أنه لم يعد يعمل في هذا القسم» وقال مشرف ثالث: «تقوم نقطة قوية من نقاط القوة في مديرية التربية على أناس ذوي خبرة ومعرفة - وخاصة أولئك الذين أمضوا وقتاً طويلاً هنالك، وتقوم نقطة ضعف من نقاط مديرية التربية على أناس آخرين جاءوا للعمل ولم يقوموا بوظيفتهم إلا منذ سنتين، يحتاج الأمر بضع سنين لبناء قاعدة من التكامل، والمصادقية، والمعرفة».

النتائج

هنالك مبادرتان حسب قانون الإصلاح تستطيع مديرية التربية من خلالهما أن يكون لها أثر مباشر على نتائج معرفة الطلاب: من خلال برنامج المربي المميز (وقد حلّ محلّ هذا الاسم عبارة «المربي رفيع الخبرة»). ومن خلال المستشارين في مركز خدمة الإقليم الذين يعملون في المدارس التي تحتاج إلى الكثير من المساعدة، يتحدث كانبيل وكو في الفصل العاشر من هذا الكتاب حول الأثر الإيجابي لبرنامج المربي المميز على نتائج اختبارات المدارس التي تلقت مساعدة دورة المسؤولية رقم 1 إضافة إلى برنامج تحويل وتجديد المدارس في الدورة رقم 2، ويذكر مؤلفو الفصل العاشر دليلاً على أثر طويل الأمد على معرفة الطالب واكتسابها، والعاملين في المدرسة، وتطوير القيادة المدرسية، وقد أدّى نجاح برنامج المربي المميز في رفع نتائج الاختبارات وتركيز الانتباه على إنجازات الطلاب وقادة المدرسة عبر الولاية إلى مطالبة مديرية التربية لتقوم بتدريب المديرين والمشرفين من أجل المهارات والاستراتيجيات المستخدمة في برنامج تحويل وتجديد المدارس، وقد عزّز هذا تطوير أكاديمية كنتكي للقيادة التي تخدم الآن أكثر من ثلاثمئة شخص اشتركوا طوعية في برنامج تدريب لمدة عامين بكلفة قدرها 1000 دولار لكل شخص أنفقتها المناطق المحلية. ومع احترامنا للمستشارين في مركز خدمة الإقليم الذين يمكن أن يكون لهم أثر مباشر على الأداء المدرسي، كان هنالك أولوية تأسست من أجل الأعوام 1998 - 2000، لمساعدة

المدارس المستهدفة ذات نتائج اختبارات منخفضة في الإقليم . وأخذت مراكز خدمة الإقليم على عاتقها مسؤولية إحداث إنجازات أفضل في هذه المدارس ، ولكن لم تتوفر نتائج الاختبارات لقياس أثرها حتى كتابة هذه السطور .

دعم العدائين حتى يتمكن جميع الأطفال من الفوز

تناضل مديريات التربية في جميع أنحاء البلاد من أجل مساندة الإصلاحات الشاملة وتزويد ممارسي المهنة بمؤازرة كافية حتى يمكن لهذه الإصلاحات أن تغير عملية التعليم على نحو جوهري ، وكانت مديرية التربية في كنتكي واحدة من تلك المديريات ، وتقوم أكبر تحدياتها المحافظة على النظام مركزاً على الإصلاحات وتزويد ممارسي المهنة بالمساعدة التي يحتاجونها لتطوير طرائق الإصلاح بعد أن تبينوا الأسباب .

واتفق الأشخاص الذين أجرينا معهم مقابلات أن أطر قانون الإصلاح استخفت بمقدار التدريب والمساندة ، والوقت بصورة خاصة الذي يحتاجه المرّبون من خلال النظام لتغيير إصلاحات قانون الإصلاح ، وقال أحد مؤرخي قانون الإصلاح :

هنالك وجهة نظر جوهريّة تقول : إن على الولاية أن تضع توقعات وتقدّم التوجيه . . . ومن ثم تدع المدارس أن تقرّر ما عليها أن تفعل . . . وعلى كلّ حال ، لم يكن هنالك إمكانيات كافية على مستوى المدرسة كما افترض قانون التشريع ، وكانت المشكلة الأخرى أنه كان هنالك الكثير من الدعم للتدريب

المهني ولكن لم يكن ذلك كافياً . . . وكان هنالك وجهة نظر أخرى وكانت عبارة عن تسوية سياسية . . . أنه يمكن للمعلمين أن يقوموا بذلك حسب الوقت المتاح ، لقد كان ذلك أمراً مغلوطاً ، ولذلك نحن نسعى أن نعوض ذلك النقص ونسوي الخلافات .

بينما كانت مديرية التربية تبذل جهودها لتغيير العوامل الداخلية للتعليم واكتساب المعرفة ، واجهت عدداً من المشاكل تحيط بهذا النوع من العمل ، ويتطلب التغلب على هذه المعضلات ، وسوف يتطلب باستمرار ، أن تقوم المديرية بخيارات استراتيجية وتحدد كيف يمكن بناء القدرات المحلية لتحسين معرفة الطلاب واكتسابها - أي كيف يمكن أن نوصل جميع العدائين إلى خط نهاية السباق ، أما الخيارات فمألوفة بالنسبة لأولئك الذين عملوا في مجال الإصلاح التربوي عبر الزمن ، ولكن من المفيد أن ندرس هذه الخيارات في بيئة ولاية كنتكي ، ونذكر هنا ثلاثة خيارات هامة على كنتكي أن تتمسك بها بينما تتابع السباق الطويل للإصلاح ، وإننا ندرك أننا نقدم هذه الخيارات على نحو مطلق أكثر مما هي في الواقع ، وإن جميع هذه الخيارات عامة ويمكن أن يشارك بها آخرون ، وقد يكون التحدي أمام إدارات الولاية أن تتمكن أن تحدث أفضل توازن بينها .

الخيار رقم 1: جعل جميع المدارس مركزاً للجهود التي تبذلها الولاية من أجل التغيير أو جعل المعلمين المتميزين مركز اهتمامنا .

في بداية قانون الإصلاح تعاونت مديرية التربية مع المدارس

لِإحداث التغيير، والآن تحوّلت المديرية للعمل كثيراً مع المُعلّمين، ولخّص مسؤول في مديرية التربية الصعوبات الملازمة لهذا الخيار أثناء حديثه عن التغيير في برنامج المربي المميّز، ولم يرَ هذا المسؤول هذا التحوّل أنه سيء كله ولكنه تساءل ما إذا كان توقيته كان مناسباً:

من البداية كانت مهمة برنامج المربي المميّز واضحة... أن يساعد المدارس على النجاح حسب نظام تقييم الولاية... وكانت تقوم الاستراتيجية الرئيسية على تطوير وملاءمة المناهج... وما ظهر لنا أن المدارس لم تكن تُعلّم ما كان ينبغي أن يُقَيّم... وينطبق هذا الكلام على الوقت الحاضر كذلك... لقد ركّزنا على صياغة الدرس... وقمنا بتغذية استرجاعية حول استراتيجية التعليم التي كانت مستخدمة... وفي تلك الأيام قمنا بالكثير من أجل الكتابة لأننا رأينا الكتابة وسيلة للأطفال لإظهار ما يمكن أن يقوموا به حسب ذلك التقييم، وقد أكثرنا كثيراً بتطوير ثقافة المدرسة وقيادتها، وركّزنا على التعاون مع المدير، أودّ أن أقول إننا قمنا بالكثير... ومن أجل قضايا المدرسة بكاملها حيث يمكن أن نجني نتيجة جهودنا في النهاية... أعتقد أن التغيير الرئيسي الذي شاهدناه منذ جلسة المجلس التشريعي الأخيرة كان التوكيد الكبير على إعداد المُعلّم عن طريق مُعلّم آخر، وكنت قلقاً لأننا سوف نفعل ذلك ولن نحصل على حركة مدرسية تُظهر أننا كنا ناجحين، ليس المهم أن نسأل حول أهمية إعداد المُعلّم عن طريق مُعلّم آخر، ولكن عندما ينعقد المجلس التشريعي عام 2001 ويطلب أن يرى معطيات عام 2000، هل

ستكون مدارسنا قد تقدمت إلى الأمام في ظل برنامج المربي رفيع المستوى كما كانت قد تقدّمت في الماضي؟

يؤكد هذا الكلام على المداولات الكلاسيكية أو العضلات في الإصلاح المدرسي، ولكن إلى درجة سيحدثُ العمل من أجل الإصلاح المدرسي تغييراً في ممارسة المُعلّمين المتميزين والعكس بالعكس؟ وما هو الانسجام الصحيح لهاتين الطريقتين في وجه مصادر مالية محدودة؟

الخيار رقم 2: توسيع التركيز الذي تقوم به الولاية ليشمل معلومات أو المواظبة على التركيز على النتائج فقط.

ليس هنالك أحد يرتاب في الحقيقة التي تقول: إن كنتكي قد ركزت على النتائج، وهنالك اتفاق ضمني كذلك أن عملية إصلاح المدارس من أجل وصول جميع الطلاب فعلاً إلى درجة الجودة مهمة أصعب بكثير مما اعتُقد في البداية، وعلى كل حال، وبعد أن اطلع الخبراء على هذه الملاحظات، اختلفوا حول ما ينبغي أن يُفعل، وأبدوا قلقهم حول الدرجة التي يمكن لمديرية التربية أن توسّع عنايتها وتركيزها ليشمل معلومات أو فعاليات التعليم واكتساب المعرفة، دون أن تفقد تركيزها الأساسي على النتائج، وهنالك مثالان يوضحان معضلات هذا الخيار.

أول مثال هو تحوّل مديرية التربية إلى التركيز على موضوع بحث الكتاب، ومع أن هنالك اتفاقاً أن ممارسي المهنة يحتاجون مساعدة أكثر مما كان يُظن في البداية وأن ملائمة موضوع بحث الكتاب

والمناهج جزءاً من المساعدة التي يحتاجونها، هنالك خلاف، أو على الأقل قلق، حول الدرجة التي سَينَقْصُ التركيزُ الجديد على موضوع بحث الكتاب لمديرية التربية من التوكيد المتواصل على النتائج، وهنالك من يفسّر أن التركيز على موضوع بحث الكتاب والمناهج ليس إلا خطوة طبيعية لتنفيذ قانون الإصلاح، وقد جاء بهذا التفسير المفوض كودي:

الدور الرئيسي للمديرية خلال... أول أربع سنوات... كان تنفيذ البنود المختلفة لقانون الإصلاح... ومن ثم بداية... منذ أربع سنوات... من الواضح، كما بدا، أن هذه البنود قد أصبحت راسخة وأن ما كان ضرورياً كان زيادة في الوقت والرعاية لهيئة معلّمي المدرسة... وانضباطهم الأكاديمي، إنه نوع من التحوّل من بنود قانون الإصلاح إلى موضوع البحث الرئيسي الأكاديمي نفسه، وهكذا جرى المزيد من تركيز وقتنا وطاقتنا على ما ينبغي أن يتعلم الطلاب وكيف ينبغي أن يتعلموا ذلك.

هنالك تفسير ثان لهذا التحوّل إلى التركيز على موضوع البحث يقول إن مديرية التربية قد تتراجع عن تركيزها على النتائج، وعليها أن تحرص أن لا تعود ثانية إلى التطوير المهني غير المركز، لقد جاء بهذه الرؤية مسؤول آخر في مديرية التربية:

نحتاج أن ننظر نظرة دقيقة واقعية إلى أداء الطلاب وما يحتاجون في المدرسة، ومن ثم نشكّل تطويراً مهنياً يساعد أولئك الطلاب على التقدّم إلى الأمام حسب مقياس نظام تقييم

الولاية... مثلاً، لا يعرف المعلمون كيف يمكن أن يعطوا الطلاب أسئلة قوية ذات إجابات مفتوحة، تساعد على المعرفة النقدية، والتفكير، والكتابة. إن هذه الأمور، كما أعتقد، هي التي تحتاج المعلمة تطويراً مهنيّاً من أجلها، وليس من أجل بعض قضايا غير متعلقة كثيراً بالمنهاج، سواء كانت تكنولوجيا أو أي شيء آخر نهتم به... وبذلك التوكيد القوي على التطوير المهني، لا يمكن أن يكون ذلك لمصلحة التطوير فقط.

المثال الثاني عبارة عن ردود متنوعة قُدمت إلى المجلس التشريعي 1998 الذي أدخل فكرة حضور بعض الناس الدروس كمستمعين كجزء من تقييم فيما إذا كانت المدرسة أو لم تكن في حالة تراجع مستمر أو في حالة أزمة، وليس الاعتماد فقط على نتائج مؤشر المسؤولية. وترى بعض الولايات (ومنها رود أيلاند، حيث يعمل أحد المؤلفين) معطيات التقييم كمجموعة كاملة من المؤشرات الهامة حول تقدّم المدرسة ولكن غير كافية بحد ذاتها لتكون أحكاماً شاملة حول المدرسة، ومن خلال هذه الرؤية، إن حضور بعض الناس الدروس - أي فريق برئاسة المربي رفيع المهارة يقوم بزيارة ويصدر أحكاماً حول أداء الطلاب في المدرسة، وبيئة المعرفة واكتسابها، والكفاءة - يقدم لنا مجموعة هامة أخرى من المؤشرات التي ينبغي أن تحدّد حالة المدرسة، وفي رأي البعض، هذا النوع من الدراسة الثنائية يُشرّف تعقيدات تغيير المدارس بطرائق أساسية دعا إليها قانون الإصلاح والإصلاحات الأخرى على مستوى الولاية.

على كل حال، يعتقد آخرون أن حضور بعض الناس الدروس كمستمعين يشير إلى تردّد كنتكي المحتمل نحو التزامها بالنتائج، وقال أحد مؤرخي قانون الإصلاح، إن التحوّل دفع الكثير من المؤسسات التربويّة ومسؤولي المدارس أن يسألوا ما إذا تغيرت أو لم تتغير الخطة، وقال أحد مسؤولي مديرية التربية:

كان واضحاً في جلسة الهيئة التشريعيّة الأخيرة وخاصة حول حضور بعض الناس الدروس كمستمعين أن المجلس التشريعي بدأ يتردد في مسألة اعتبار المدارس مسؤولة فقط عن النتائج، ومن أجل ذلك أتى المجلس بفريق مستقل كي يحضر الدروس ويتحقّق ما إذا كانت النتيجة تعكس أو لا تعكس ما كان يجري في المدرسة. إنك تستطيع أن ترى أننا بدأنا نراوغ هنا، إن حقّ تسمية الأشياء موضوع بين يدي الفريق وليس الولاية، وهذا أمر مهم للغاية لأن الفريق لا ينظر إلى النتائج فقط، إنه سينظر إلى المعلومات كذلك... وطالما تستطيع أن تُبين أن لديك النوع الصحيح من المعلومات وبقية أمورك في مكانها المناسب، عندئذ لن تُعتبر أنك في حالة أزمة أو ضعف تدريجي.

هذه المجموعة من القضايا وُضعت في طليعة الأشياء من قبل المدارس التي كان أداؤها جيداً بالنسبة إلى المدارس الأخرى في الولاية بلغة الإنجاز العام ولكنها وُصفت في حالة ضعف تدريجي لأنها لم تتقدم، ورأى المجلس أن هذه المدارس قد لا تستحق أن توصف بأنها «في حالة ضعف تدريجي» خاصة إذا كانت قد حقّقت نتائج عالية خلال السنوات العديدة الماضية.

الخيار رقم 3: العمل مع المدارس ذات الأداء الأخفّض بلغة عامة أو الإعلان عن ضرورة التحسين المستمر وذلك بالتعاون مع المدارس التي لم تتحسن، بالرغم من أدائها العام.

يتعلق هذا الخيار بالنقاش السابق، إن نظام المسؤولية الذي أنشئ في الأيام الأولى من قانون الإصلاح كان يدفعه افتراض يقول إن على جميع المدارس أن تتحسن إلى نقطة حيث يصل كل طالب فعلاً إلى درجة الجودة، وإذا استخدمنا مؤشر المسؤولية، نجد تطوراً في النتيجة الأساسية لكل مدرسة، وكان على كل مدرسة أن تتحسن مع مرور الزمن، مهما كانت نتيقتها الأولية عالية بالمقارنة مع المدارس الأخرى في الولاية، أما المدارس التي لم تتحسن بصورة كافية فقد وُصفت باسم «مدرسة في حالة ضعف تدريجي» أو في «أزمة» وعُيّن لها مُربٍّ مميّز بغضّ النظر عن أدائها النسبي.

لقد تحوّل تركيز برنامج المربي المميز إلى المدارس ذات الأداء المنخفض إلى أبعد الحدود. وعلى الرغم أن المجلس التشريعي أوصى مديرية التربية أن تقوم بهذا التحوّل، اعترض بعض المطلعين بشدة على هذا التغيير، وقال أحد مسؤولي مديرية التربية:

إن تحسين المدارس عبارة عن تقدم مستمر... ودروس مستفادة... كنت أنظر دائماً إلى برنامج المُربي المميز كعملية لاكتساب المعرفة يشارك بها الجميع، وليس مجرد تدخل يركّز على المدارس ذات الأداء المنخفض، وبالتركيز على المدارس ذات الأداء المنخفض، فإننا لا نكون... في قضايا التقدّم المستمر، نحن لم نعد نعتبر جميع المدارس... مسؤولة...

وفقط عندما تضع المسؤولية خلال البنية التحتية، لتدفع النظام بكامله للتحرك، يمكن أن تنشئ نوع الطاقة التي أعتقد أنها قد أوصلتنا إلى التقدم حتى الآن.

إنَّ معضلة جميع الولايات أن ليس لديها إلاَّ قدرة محدودة التي يمكن من خلالها أن تتعاون مع المدارس، وبهذه القدرة المحدودة، يبرز سؤال ما إذا تستطيع الولاية أو لا تستطيع أن تنفذ هذه الرؤية التي تعتبر جميع المدارس مسؤولة عن التحسُّن بغضِّ النظر عن أدائها النسبي، يمكنك أن تستخدم أقوى العبارات، ولكن هل من السلوك الحسن أو الأخلاق الفاضلة العمل في مدرسة «في حالة ضعف تدريجي» ولكن ذات إنجازات عالية وعدم العمل في مدرسة ذات أداء منخفض حتى لو كانت تلك المدرسة تتحسن؟ من الواضح أن هنالك طرائق متعددة تستطيع الولايات وشركاؤها العمل مع المدارس من خلالها، ولكن ليس من الواضح أن الولايات تستطيع أن تعمل مع جميع المدارس التي لا تتحسن بالمعدل نفسه، أما كيف يمكن للولايات أن تعمل من خلال إمكاناتها المحدودة بينما في الوقت نفسه تزيد إلى الحدِّ الأعلى معرفتها كي تساعد المدارس الأخرى على نحو أفضل في المستقبل، فمعضلة حقيقة.

مواصلة العَدُو في سباق التغيير

مراجعة نقدية لعمل سابق لمؤلف من مؤلفي هذا الفصل طالبت ذلك المؤلف أن يدرس كذلك ماذا كان على مديريات التربية أن تُعلم

وَتَتَعَلَّمُ أثناء انهماكها في إصلاح شامل، استشهد ليسير وويلسون بعمل كوهين ماكلوغلين وتالبيرت واعتبروا أفكارهم كمرجع حول «بيداغوجيا السياسة». يقول كوهين إيه. آل: إن على صانعي السياسة أن يفكروا بدقة حول كيف للسياسة أن تُنفذ بطرائق تساعد المُربِّين أن يغيروا طرائق تدريسهم كما يتصور البعض - بعبارة أخرى، أن يفكروا ماذا يمكن للسياسة أن «تُعلَّم» ممارسي المهنة.

عندما أدخل كوهين إيه. آل (1993) أول مرة فكرة بيداغوجيا السياسة، وجدوا أن جهود صانعي السياسة لمساعدة منفذي السياسة ليقوموا بالتغيير كانت غالباً تميل إلى المواعظ بينما دعت السياسات إلى تعليم بناء إضافة إلى تطبيق المعرفة بصورة متكررة، ولم يعكس بيداغوجيا السياسة بيداغوجيا مطلوبة في غرفة الصف، واستنتجت لوسي أن ما يجري داخل مديريات التربية في الولايات ينعكس على العلاقات بينها وبين المدارس، وينبغي أن تمثل استراتيجيات جدول الأعمال والتنفيذ النتائج المرجوة من جهود الإصلاح على مستوى الولاية، بعبارة أخرى، عليها أن تعرف كيف تمارس ما تنصح به وتلح عليه على نحو يمكن لها أن تنقل هذه الممارسات إلى الواقع والعمل.

سندرس هنا نجاح مديرية التربية في معرفة كيف تمثل الممارسات التي تحاول أن تقوم بتعليمها. من جهات عديدة تبدو مديرية التربية أنها مثلت أنواع الاستراتيجيات والطرق التي أرادت من المربين أن يسعوا وراءها، وتعمل مراكز خدمة المنطقة مع المدارس بأساليب مبنية كثيراً

على حاجاتها الفردية، وناقش عضو من العاملين في مراكز خدمة المنطقة بدقة أهمية تمثيل بيداغوجيا ملائمة للمعلمين المشتركين في أكاديميات تُدرّس موضوع بحث الكتاب، ورُكّز برنامج المُربّي المميز على حاجات المدارس المتميزة، أما التدريب المقدم إلى المُربّين المُميزين فقد أعدهم للعمل مع المدارس بفعالية، وبطريقة مشتركة. وقال أحد المديرين: «كانت المربية المميزة واحدة منا... جاءت وقالت، «حسنًا دعونا نر ما لدينا ومن ثم نذهب من هناك، وكانت دائماً معنا، كما تعلم، كنا نعمل حتى وقت متأخر، وكانت تعمل حتى وقت متأخر»، وقال مدير آخر: كانت مربيتنا المميزة مرجعاً كبيراً، أي شيء تريده - إذا احتجتها أن تشاهد أو تحضر درساً لمعلم... أو تجلس مع قسم بالكامل وتساعد في ملاءمة المناهج، فإنها يمكن أن تقدم المساعدة... لقد تعلمت الكثير على يديها... كنا نجلس معاً ونحدّد النواحي... التي ينبغي أن نعمل بها».

إن الحقيقة التي تقول إن الإداريين في المنطقة والمدارس ينظرون إلى التدريب الموسع المقدم إلى المربين المميزين كشيء قيّم للغاية يُظهر كذلك أن ممارسي المهنة يعتقدون أن البرنامج يُعلمهم ما يحتاجون أن يعرفوه وبالطرق التي يحتاجون أن يعرفوها، لقد تطورت أكاديمية كنتكي للقيادة لتقدم التدريب المشابه من أجل قادة التعليم في المدارس والمناطق وكان يُخصّص له اعتمادات كبيرة وذلك من طريق الأموال المحلية.

هنالك آراء مختلفة حول ما إذا مثلت مديرية التربية أو لم تمثل

السلوك المطلوب في الواقع في مجالات وضع الأهداف والتخطيط، وقال أحد مسؤولي مديرية التربية :

لم يكن هنالك أبداً تعريف حقيقي للنجاح المطلوب لإدارة الولاية، لم يكن هنالك أبداً في إدارة الولاية هدف يمكن قياسه من أجل الإنجاز المتوقع من الطلاب عبر الولاية... ليس لإدارة الولاية... خطة استراتيجية، ولكن هنالك خطة استراتيجية في مراكز خدمة الإقليم، لا أعتقد أن للبنية التي أُعيد تنظيمها القدرة أن تقدّم خدمة أفضل، ولن تنجح إلا إذا كان هنالك تعريف مشترك للنجاح وأن يُحافظ على تلك الرؤية... من قمة القيادة ومن خلال البنية التحتية.

تحدّث أعضاء من العاملين في مديرية التربية حول الأهداف والأحداث الهامة التي كوّنتها هيئة الولاية للتربية لتزويد الإدارة بتوجيه استراتيجي، ولكن الهدف من أهمية التمثيل في مجال بيداغوجيا السياسة لا يزال باقياً.

إن التحديّ المائل أمام مديرية التربية لتمثيل السلوك المرغوب لا ينبغي التقليل من شأنه. من الصعب أن نجعل الجهات المختلفة من إدارات بيرقراطية أن تعمل معاً بصورة متماسكة، وهي مشكلة استمرّت في مديرية التربية خلال الإصلاحات التي جاء بها قانون الإصلاح التربوي، وعندما دَرَسَتْ لوسي (1997) مديرية التربية عام 1992 - 93 وجدتْها مؤسّسة مجزأة: لا تزال مديرية التربية منظمّة على شكل مكاتب ودوائر وأقسام، وهذه مُقسّمة بدورها حسب بنود

الإصلاح . . . وإذا كانت بعض الأعمال تجري عبر الدوائر والأقسام في المديرية، فلا تزال عملية التنفيذ تعكس هذه التجربة .

إضافة إلى ذلك، لاحظ أحدُ مؤرخي قانون الإصلاح التربوي نضالَ المفوض بويسين لجعل مديرية التربية تعمل كجهة موحدة غير مجزأة:

بذل بويسين جهداً كبيراً لتحويل البيروقراطية إلى مؤسسة خدمات . . . لقد تحدّث كثيراً . . . حول الطبيعة الشاملة للإصلاح . . . وأراد لمؤسسته أن تعمل بطرائق يمكن أن تخبر . . . الناس . . . أن جميع هذه الأمور منسجمة بطريقة ذات معنى . . . ولكن البيروقراطية لا تعمل بهذه الطريقة . إن الناس يلتزمون . . . بالأمر المسؤولين عنها، ولذلك كان دائماً يعيد التنظيم محاولاً بطريقة أو بأخرى أن يلفت عناية الناس أن الجهد جهد شامل . . . إنني أعتقد أنه لمَسَ أحياناً هذه النقطة وحصل عليها ولكنه لا يستطيع أن يتمسك بها، لأن الأمر يشبه محاولة الإمساك بالدخان .

وأكد المفوض كودي أنها قضية مستمرة، وقال: «هنالك جهود مستمرة . . . لبناء وعي مشترك بين جميع العاملين في المديرية، ليس فقط حول مهمتهم ودورهم ولكن ليروا الصورة الكبرى للحاجات التي ينبغي أن تُنجز». وقال مسؤول آخر في مديرية التربية:

إننا نحاول أن . . . نكون مصدراً للمناطق المحلية لكي نصل إلى إنجاز جيد لجميع الطلاب (وهي مهمتنا)، ولكنني أقلق من وقت لآخر بسبب التوتر المستمر بين دوائر البرامج ومهمتها

الإفرادية والرؤية الشاملة للمديرية . . . أعتقد أنها مشكلة مستمرة متعلقة بفهم الأشياء والنفوذ الخاص، من الأسهل للعاملين . . . أن يكونوا عمل برنامج خاص بهم . . . من أن يتأكدوا أن جميع برامج المديرية يتربط بعضها مع بعضها الآخر . . . إنها مشكلة مستمرة . . . أقصد محاولة الإبقاء على الجميع منسجمين ومزودين بالمعلومات.

هنالك قوى تدفع مديرية التربية ثانية نحو السلوك التقليدي والبيروقراطي . وتأتي هذه القوى من ميدان العمل والهيئة التشريعية، وتحدث مصدر من مصادرنا حول إذعان المُرَبِّين في كنتكي وتاريخهم الطويل من اعتمادهم على الولاية من أجل توجيهات مختلفة، وتحديث أحد مؤرخي قانون الإصلاح حول القوى المحلية والقوى الصادرة عن المجلس التشريعي التي دفعت مديرية التربية أن تبقى بيروقراطية:

قد أكون غير منصف ولكنني أعتقد أن مديرية التربية في كنتكي عادت ثانية إلى نوع من البيروقراطية التي نحاول أن نتخلص منها . . . ولكن . . . شيئاً من هذا السلوك لم يكن بالإمكان تجنبه تقريباً لأن المدارس كانت تُصر أن تقوم الولاية ببعض الأمور نيابة عنها . . . وقد أدّى هذا الأمر إلى حضور شخص ليقول، «حسناً، ينبغي أن نضع نظاماً لهذه المسألة» . . . و . . . أخذ الناس مرة أخرى يعتمدون على فرانكفورت . . . التي كانت ضد فكرة قانون الإصلاح التربوي . . . وهكذا نجد أن هنالك ضغوطاً تنظيمية تقع على مديرية التربية، وجاءت الضغوط كذلك من المشرعين الذين أُصيبوا بالعصبية، مثلاً،

عندما وصلهم شكاوى حول تنفيذ البرنامج الابتدائي وشكاوى حول المُعلِّمين الذين لم يعرفوا ماذا كانوا يفعلون . . . حسناً، لقد أقلق هذا الأمر الكثير من المشرعين الذين أبلغوا في الحال مديرية التربية أن «أصلحوا هذا الخلل» حسناً وهذا يعني إصرار بعض الأنظمة، وهكذا نجد أن محاولة . . . الاستجابة للهيئة التشريعية وفي الوقت نفسه تنفيذ فكرة الدور المؤيد . . . لم تتحقق .

لقد أدركت مديرية التربية أن عليها أن تقدّم المزيد من الخدمات وتمثّل الممارسات التي تريد من المُرتَبِّين أن يقوموا بها، ولكنها لم تعرف كيف يمكن أن تعمل بانسجام كمؤسسة، ولم تعرف أن تتغلب على القوى التي أبعدتها عن رؤية نفسها كإدارة تقدم الخدمات وغير مركّزة .

ويشير هذا الأمر السؤال ما إذا كانت معرفة كهذه محتملة بالنسبة لمديريات التربية الأخرى، ويشير تايمر وكيرت وكيرست أسئلة خطيرة حول ما إذا تساند مديريات التربية الأخرى أو لا تساند هذه الإصلاحات بعيدة المدى بعد أن زُوِّدت بالأسباب السياسية والقانونية: «إن المشكلة المركزية . . . هي ما إذا انسجمت الأدوار القانونية والعلاقات أو لا تنسجم مع حجم التغيير الذي يراه المصلحون، وهل تستطيع البنية التحتية الحالية التي تؤيد التغيير السياسي أن تساند تغييراً على نطاق واسع؟ يقول تايمر إيه . آل إن عدد الأعضاء العاملين في مديرية التربية قد تضاعف خلال الخمس عشرة سنة الماضية وإن «دور الولاية غالباً ما يكون مُقيّداً باعتبارات

متعلّقة بالميزانية وليس بوعي ذاتي لبناء أسلوب قانوني يرتبط بأهداف سياسة الولاية .

وما يدعو للسخرية أن يُطلَب الإصلاحُ الشاملُ من هذه الإدارات أن تقوم بأدوار محورية هامة للغاية، ولكنه لا يفعل شيئاً ليتأكد أن لدى مديريات التربية في الولاية القدرة للقيام بهذه الأدوار، وتجه مديريات الولاية المكلفة بتنفيذ إصلاح شامل أن يكون لديها عدد ضئيل من الناس للقيام بالمزيد من العمل، والاعتماد على موارد التمويل المحددة التي تؤثر سلباً على التلاحم المطلوب لتنفيذ الإصلاحات، وأن لا يكون لها سيطرة على جدول أعمال الإصلاح أكبر من السيطرة التي كانت لديها في الماضي .

إن مديريات تربية الولاية تستطيع أن تؤثر، ولكن لا تستطيع أن تسيطر، على القوى الاجتماعية والسياسية والقانونية التي تحيط بها، الأمر الذي يكون شروطاً تعادلاً العدو في السباق الطويل للإصلاح الشامل في شروط مناخية تتغير كل ثلاثين دقيقة، يستطيع العدّاءون أن يخلعوا معاطفهم، ولكن لا يستطيعون تغيير درجة الحرارة، ولكن هل تستطيع مديريات التربية في الولاية أن تُنهي السباق الطويل؟ سؤال سيُجاب عليه في النهاية وذلك بمراقبة هذه الإدارات مع مرور الزمن، وإلى أولئك الذين يركضون متّاً في السباق طويل المسافة في إدارات الولاية، من المهم للغاية، على كل حال، أن نفهم الدروس والاستراتيجيات في ولايات كولايه كنتكي، وهكذا نستطيع أن نركض في السباق بصورة أذكى وأسرع، وفي الختام نصل إلى خط النهاية .

توظيف الأولياء والمواطنين في الإصلاح المدرسي

روبرت إف. سيكستون

اتفق الأشخاص الذين يكتبون حول الإصلاح المدرسي والناس المشاركون في الإصلاح أن إصلاحات شاملة مثل إصلاحات ولاية كنتكي ينبغي أن تنال دعماً من الجمهور الكبير حتى يكون الإصلاح ناجحاً، وهنالك اهتمام يزداد بسرعة حول كيف يمكن للجمهور أن «يوظف» أو، على نحو أفضل، كيف للجمهور أن يؤكد ذاته، من أجل ذلك، وبسبب خبرتي كمدير تنفيذي للجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي، طلب مني مُحَرِّرو هذا الكتاب أن أفكر بدور المواطنين وثيق الصلة بخبرة الإصلاح المدرسي في كنتكي.

إن تكليفي بكتابة هذه المقالة يستدعي عدم التواضع، وأقول منذ البداية أن توظيف جميع المواطنين في تربية كنتكي لم يكن مدفوعاً من قبل لجنة بريتشارد، كما أنني لا أستطيع أن أكون مراقباً منفصلاً

غير متصل بغيري من الناس، آمل أن الاهتمام الذي فازت به لجنة بريتشارد ليس فقط بسبب جَلَدِها وثباتها، ولكن لا ينبغي إسقاط الجَلَد والثبات من الاعتبار، أذكر أن أحد المؤرخين العسكريين لم ير في جورج واشنطن كقائد أَلَمعية أو ذكاء، وكتب آخر بأن أعظم إنجازاته كانت «إبقاء جيشه في الميدان» وأنا متأكد أن أولئك الذين يؤيدون العمل المدني سوف يدركون أن إنجاز واشنطن لم يكن ضئيلاً.

إن خبرتي في لجنة بريتشارد هي مصدر ملاحظاتٍ وأنا لا أدعي أنني وصلت إلى أبعد من خبرتي، ولذلك أروي القليل حول جهود الالتزامات الأخرى، كمنظمات أولياء الأمور، وعلى سبيل المثال مؤتمر كنتكي للأولياء والمعلمين، وكمجموعات المؤسسات التجارية، وعلى سبيل المثال غرفة تجارة كنتكي وشركة من أجل مدارس كنتكي أو التوسع الرسمي لمديرية كنتكي للتربية، وإن التركيز على أمثلتنا الخاصة بنا لا يعني أن لجنة بريتشارد كانت تعمل وحدها، حاشا لي أن أقول ذلك، كانت مساندة الآخرين هامة للغاية أيضاً، ولكني أركز في هذا الفصل على ما أعرفه حول؛ لجنة بريتشارد.

توظيف المواطنين في الإصلاح: دور لجنة بريتشارد

تأسست لجنة بريتشارد كمؤسسة مستقلة خاصة عام 1983، وقبل ذلك، من عام 1980 حتى عام 1983، كانت هيئة من مواطنين عيّنهم مجلس كنتكي من أجل التعليم العالي ودعيت باسم لجنة التعليم

العالي ومستقبل كنتكي، وبعد أن أصدروا تقريرهم حول التعليم العالي، قرّر الثلاثون عضواً من المواطنين، برئاسة المحامي، إدوارد إف. بريشارد، إعادة تكوين المجموعة كمنظمة مستقلة، وقد فعلوا ذلك نتيجة الإحباط الناتج عن لامبالاة المسؤولين المنتخبين نحو التربية ولأنهم شعروا أن العجز التربوي الهام لن يحل نفسه.

في هذه الأيام، عندما يناقش الناس فكرة «توظيف الجمهور» غالباً ما يركزون على ما ينبغي على المدارس والمناطق أن تفعل، وهنالك اعتقاد يقول إن على المربين أن يتصلوا بالجمهور، ويوعوا جميع المواطنين، ويحرّضوا على اتفاق جماعي في الرأي من أجل جدول أعمالهم، ويقدم لنا تقرير صادر عن مؤتمر ويندسبريد مثلاً جيداً: «على المدارس أن تبذل جهوداً مستمرة وتقدم فرصاً لا تنتهي لإشراك الأولياء - عليها دائماً أن تدعو الأولياء للمشاركة».

لم يدع أحد من متطوعي لجنة بريشارد، لقد دعوا أنفسهم، وكانت طريقتهم من الخارج إلى الداخل وليس من الداخل إلى الخارج، وإذا عدنا إلى الثمانينيات من القرن العشرين، أتت اللجنة بنموذج أيده مؤخراً دافيد ماثيو (1999): «أولئك الذين يحاولون أن يربطوا ثانية بين المدارس العامة والجمهور وذلك بجلب جدول أعمال المجتمع إلى المدارس وليس بجلب جدول أعمال المدارس إلى المجتمع جديرون بالمراقبة والاهتمام، إنهم يأملون بنجاح إعادة الملكية إلى الجمهور والإفادة من المسؤولية الصحيحة في المجتمع».

في عام 1983 أسس الأعضاء الأوائل لجنة بريشارد كمؤسسة

مستقلّة غير حزبية لا تسعى وراء الربح وزادوا عددهم نحو سبعين عضواً، وأرادوا أن يجعلوا درجة جودة التربية قضيتهم العامة والمركزية وذلك من أجل سكان ولاية كنتكي، وكان إد بريتشارد يحب أن يقول: إن مهمة اللجنة أن «ترعج المراتح وتريح المزعوج».

حتى عام 1990، كان العاملون يتألّفون من المدير (أنا كنت المدير) والسكرتير، وكان يأتي الدعم المالي بكامله من المؤسسات التجارية في كنتكي، والأفراد، وبعد 1990، ومن المؤسسات القومية، وكان التمويل نضالاً مستمراً، وهو أمر لا يدهش أحداً، وحتى كتابة هذه السطور، كان عدد العاملين في اللجنة ثمانية عشر، إضافة إلى خمسة وتسعين عضواً متطوّعاً، وأسرة موسّعة (تبلغ قائمة الاتصال) عدة آلاف.

قبل عام 1990، أثارت اللجنة حماسة وحمية مواطنين آخرين من أجل تربية ذات جودة منخفضة، وقدّمت توصيات مبنية على مداورات عامة، وبعد صدور قانون الإصلاح التربوي عام 1990، قرّر الأعضاء المُتطوّعون في اللجنة أن يتابعوا المسيرة ويعيدوا صياغة جدول أعمالهم، وكانوا يعلمون أن إصدار قانون الإصلاح كان شيئاً - ولكن تنفيذه في آلاف غرف الصفوف كان شيئاً آخر تماماً، واعتقدوا أن مهمتهم تقوم على الإبقاء على مشاركة الجمهور وتوعيته، ودعم تنفيذ الإصلاح بصورة متأنية، والاتصال بالجمهور ومجتمع رجال الأعمال، ومراقبة تقدم الإصلاح، وتقديم توصيات من أجل إصلاحات إضافية أو تغيير في قانون الإصلاح التربوي، وكان هذا

الدور الذي جاء بعد الإصلاح مختلفاً كثيراً وأصعب من الشكوى حول العجز المالي في ولاية كنتكي، «إن كذب الحجارة أسهل من الإمساك بها»، قال ويد ماونتز، رئيس المتطوعين في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين.

إن لجنة بريشارد ليست إلا صوت المواطن. ولها عاملوها، ومكاتبها ومنشوراتها وهلم جرا. ولكنها أولاً وقبل كل شيء مجموعة من المواطنين، ولا يمكنها، طبعاً، أن تمثل جميع المواطنين أو تتحدث باسم جميع المواطنين، ولكنها تستطيع أن تتكلم نيابة عن المواطنين الذين يقدمون لها وقتهم وموافقتهم وتشجيعهم ودعمهم المالي، أما أسرتها الموسعة فمفتوحة للجميع الذين يوافقون على هدفها المعلن: تحسين التربية لسكان كنتكي ومن جميع الأعمار.

قال أحدهم: إن لجنة بريشارد تنقل الأفكار للجمهور وتشرحها، هذا كلام صحيح، على نحو ما، ولكنه غير دقيق تماماً، فاللجنة تعمل على مستوى الجمهور وعلى مستوى رجال السياسة، على مستوى القمة ومستوى القاعدة بالوقت نفسه، وتحاول اللجنة، في أي وقت ممكن، أن تدفع المواطنين أن يقوموا بالعمل بأنفسهم، وكأشخاص ناشطين، رأى الأعضاء المتطوعون في لجنة بريشارد أن مشاكل الولاية التربوية التي تبدو متشابكة لا يمكن أن تُحل فقط من خلال أفعال حكومية، كما اعتقدوا أن الحكومة تحتاج إعادة الاستثمار في رأس المال المدين، كما أن هنالك حاجة للمواطنين كي يرفعوا صوتهم، كانوا يرغبون أن يدرسوا المسائل الجديدة والبدائل، وأن

يعيدوا تثقيف أنفسهم، ويمارسوا مهارات المواطنة، ويُعلموا هذه المهارات للآخرين، ويشجعوهم على استخدام هذه المهارات، لقد قرّروا أن يتحمّلوا مسؤولية شخصية لتغيير اتجاه الولاية نحو التربية بدلاً من اعتبارها مسؤولية أشخاص آخرين، كما قرّروا الالتزام بالمهمة مع مرور الزمن للإبقاء على جيشهم في الميدان.

من أبرز الميزات غير العادية لتنفيذ الإصلاح المدرسي في كنتكي وجود هذا الصوت الجماهيري المنظم، وطبعاً، احتاجت الفترة التي أدّت إلى إصلاح عام 1990 إلى مشاركة المواطنين أيضاً، وكان المواطنون المشتركون جانباً مهماً للغاية بالنسبة لما حدث في تربية كنتكي، وسأبدأ بهذه الصورة الإيضاحية - قصة شخص حقيقي.

لو أن كارين جونس نشأت في وقت مختلف، لربما أصبحت ضحية مجهولة أخرى لتوقعات منخفضة للتربية العامة، وبدلاً من ذلك، أصبحت تمثّل كيف استخدم المواطنون العاديون جماعة الضغط من أجل الإصلاح المدرسي وقانون الإصلاح المدرسي كي يطالبوا بمستقبل أفضل لأنفسهم وأطفالهم.

كانت جونس، المواطنة من إقليم أبالاتشيا في ولاية كنتكي، متزوجة وحملت أول طفل لها وهي في الخامسة عشرة سنة، ومع أنها تمكّنت أن تبقى في المدرسة الثانوية بدعم من والديها وأقربائها، لم تستطع جونس أن تحلم بكلية أو مهنة، وكانت قد مرّت بسلسلة من أعمال ذات أجور منخفضة كبائعة بالتجزئة أو في مجال السكريتاريا،

طُلِّقْتُ، وتزوَّجت ثانية، وانتقلت إلى إقليم مختلف في كنتكي، وخَلَّفت طفلين آخرين، كأم صغيرة، أصبحت متطوعة نظامية في مدرستها الابتدائية للأطفال ومع ذلك لم تفكر أن تجادل في ممارسات وسياسات المدرسة الدائمة، «لقد اشتركتُ في اتحاد الأولياء والمُعلِّمين»، قالت جونس: «وتطوّعتُ في رحلات إلى ملاعب الأنشطة الرياضية، عندما كان الوقت يتيح لي ذلك. لقد كنت أماً ملتزمة بالبيت»، يوم 15 تشرين الثاني 1984، بدأت تتولّى دوراً أكبر بكثير في توجيه نظام التربية العامة في كنتكي، ومن خلال دورها، أظهرت القدرة والإمكانية الكبيرتين للتعليم وتعبئة المواطنين والأولياء ليكونوا مساندين للتربية ومدافعين عنها.

في عام 1984، قرّرت لجنة بريتشارد أن تنظّم منتدى في جميع مدن الولاية لتركّز الانتباه على الحاجة إلى الإصلاح وتحثّ مواطنين معينين آخرين للمشاركة والتأييد، وتطوّعت جونس لتساعد في إقامة المنتدى في مجتمعها، وانعقد 145 جلسة مثل منتداها عبر الولاية في تلك الليلة، وفي النهاية، اجتمع عشرون ألف مواطن من أنحاء الولاية وطرحوا سؤالاً واحداً: «ماذا تريدون من مدارسكم أن تفعل؟ وسجّل المُنظّمون المحليون أكثر من 6 آلاف تعليق فردي وجمعوا 15 ألف إفادة مكتوبة، أما صحيفة كوريار - جورنال، أكبر صحيفة في الولاية، فقد وصفت الحدث بعبارة: «أضخم نشاط استثنائي من أجل مدارس أفضل شاهدهته كنتكي». وقد أرسلت المنتديات التي جرت في المدن إشارة إلى السياسيين تقول: في ولاية لم يُثْمَن فيها

المواطنون التربية كما زُعم، هنالك العديد من المواطنين قد ثَمَّنوا ذلك قولاً وفعلاً.

ودفع المنتدى كارين إلى مرحلة جديدة من تطورها، لقد أصبحت واحدة من الطلاب الأكثر إلهاماً في صفّ مذهب اتخاذ الإجراءات الفعّالة 1984. «هذا عندما بدأت فعلاً في إدراك أن هناك أموراً يمكن القيام بها نحو التربية أكثر من إدراك ماذا حدث في منطقتك المحلية»، كما قالت. «لقد دعونا أناساً من مناطق أخرى لحضور منتدى مدينتنا، إن مجرد الجلوس هناك والاستماع إلى أشخاص يتحدثون حول التربية العامة، ومحابة الأقارب في التوظيف أو غيره وإلى جميع المشاكل... يجعلك تفكر بعمق، الأمر الذي لم أفعله من قبل، كولية أمر».

وبقيت جونس على اتصال باتحاد الأولياء والمُعلّمين وبدأت تحضّر دورات تعليمية في كلية المجتمع، كما بقيت على اتصال مع العاملين في لجنة بريشارد، وبعد ثمانية أعوام، أي في عام 1992، عُيِّنَت كعضو من العاملين في الإقليم لتنوير مواطنين آخرين حول تعقيدات الإصلاح النظامي، «وقد أحدث هذا الأمر تغييراً كبيراً في حياتي»، كما قالت: «لقد تعلمتُ الكثير»، لقد كان عملها يقوم بصورة كبيرة على تنظيم وتدريب لجان المتطوعين المحليين في مجتمعها، وكانت غاية الفكرة تنوير الأولياء والمواطنين ومشاركتهم في الإصلاحات المعقّدة كما تظهر للعيان، في عام 1996، تشكّل نحو سبعين من هذه المجموعات مشتملة على ألفي شخص، وكان

يسانداهم سبعة منسقين إقليميين من لجنة بريتشارد يعملون بدوام جزئي - شأنهم في ذلك شأن كارين جونز .

بتشجيع من لجنة بريتشارد، تقدمت بطلب لكي تكون عضواً في جمعية قانون الإصلاح التربوي، واحدة من 250 شخصاً تدرّبوا على يدي مديرية التربية كي يفهموا توصيات قانون الإصلاح ونشر المعلومات في أنحاء الولاية، وتقول جونز إنها كانت الشخص الوحيد الذي اشترك في التدريب، أما الباقي فكانوا مرّيين، «لقد درسنا التقييم، والتوقعات (الأكاديمية)، ووقائع ونتائج الأداء،» قالت: «جلّستُ هنالك وأصغيت إلى جميع تلك الأفكار، لقد كنت محظوظة أن أكون جزءاً من ذلك كله، إنني لم أحصل حتى على درجة جامعية، ولكنني كتبت فصلاً خاصاً بي، ومجموعة خاصة بي (حول المناهج) - كتبت درساً تاريخياً حول كريستوفر كولومبوس، لقد تعاون هؤلاء الناس معي كفريق، لقد كان الأمر مدهشاً - أقصد الأشياء التي تعلمتها منهم والأشياء التي تعلّموها مني كولية أمر» .

أثناء عملها في لجنة بريتشارد، انتسبت إلى الكلية وحصلت على شهادة في علم المكتبات . وفي عام 1996، انتُخبت لمدة ثلاث سنوات كرئيسة لاتحاد الأولياء والمُعَلِّمين في الولاية، ومع أنها لم تعد تعمل في لجنة بريتشارد، تواظب جونز في استخدام المعرفة التي أحرزتها من المجموعة لكي تُنَوِّر الأولياء الآخرين في كنتيكي أن لهم الحق والمسؤولية أن يتأكّدوا أن أطفالهم يكتسبون معرفة ويبلغون هدفاً .

«لقد كنت فعلاً ودية الأمر المعرّضة للخطر والمسؤولية، من كان يعتقد في أي وقت مضى أنني سأصل إلى أي شيء أو أبلغ هدفاً؟» قالت جونس: «ولكنني أعلم الآن ماذا يمكن تحقيقه، لقد رأيت أفضل الأمور. لقد رأيت الطلاب يشقون طريقهم في الحياة بسبب المعلمين الجيدين، ولا تخبرني، بالله عليك، أنك قانع بما حصلت عليه، لا ينبغي أن نقنع بما هو بين أيدينا»، لقد قطعت جونس مسافة طويلة فعلاً، «إنني فخورة بالمكان الذي أتيت منه»، هي قالت: «ولكنني أعلم أن هنالك المزيد من الأمور الأخرى نستطيع أن نقوم بها».

تمثل قصة جونس جانباً واحداً فقط من صورة اشتراك المواطنين، وفي قضيتها، وجدت أم معنية مسلحة بالنوايا الطيبة والتشجيع والمعرفة والمهارات التي احتاجتها لتحديث تغييراً، إن قصة جونس قصة استثنائية ولكنها ليست فريدة من نوعها.

أما القصة الموسّعة، على كل حال، فهي حول بناء الدعم الشعبي والإرادة السياسية لتفعيل الإصلاح والإبقاء عليه مع مرور الزمن، «إن الإيمان بالوقت الضروري للنظام كي يستوعب الإصلاحات» هي الطريقة التي يصف صديق من خلالها ما فعل المواطنون المنظمون منذ 1990. ويبين سجل كنتكي أن الصوت المدني المستمر له شأنه الحاسم في تنفيذ الإصلاح.

في هذه الأيام، عندما يدور نقاش حول الإصلاح المدرسي، ينتقل الحديث بسرعة إلى كيف ينبغي على الجمهور أن يتصل أو

يتصل ثانية مع المدارس، وإن عبارات مثل «مشاركة الجمهور»، و«تكوين جمهور من الناهبين»، و«إرادة الجمهور» و«مشاركة المؤسسات التجارية» عبارات شائعة، وبغض النظر عما تُسمّى، تقول وجهة نظر إن جمهوراً مشاركاً وحسن الاطلاع أمر ضروري لإصلاحات شاملة ناجحة.

كانت سوزان فوهومان التي كانت تعمل في الاتحاد المالي من أجل البحث السياسي وعلاقته بالتربية واحدة من الباحثين الأوائل الذين ركّزوا على المواطن المستقل ومجموعات المؤسسات التجارية. وتركّز بحثها على المجموعات الخارجية في كنتكي وجنوب كارولينا، وتقول على نحو مقنع: تستطيع المنظّمات الخارجية المستقلّة أن تغلب على الصفات الأربع للنظام السياسي الذي يعترض سبيل الإصلاح المترابطة البنية التنظيمية المبعثرة، والدورات الانتخابية، والإفراط السياسي، والتخصّص، وتقول فوهومان: «تقدّم لجنة بريتشارد واللجنة الفرعية للأعمال التجارية والتربية العديد من العبر حول دور مجموعات الاتصال بجمهور الناهبين لبناء دعم وتعزيزه من أجل الإصلاح»، وإذا كانت الخبرة دليلاً موجّهاً، فصحيح إذاً أن تألف المواطنين من قاعدة عريضة أمر ضروري، إن للمواطنين شأناً كبيراً، وإن خبرتي المباشرة تُعزّز استنتاجات فوهومان.

ولكن هنالك سبباً آخر يكمن وراء أهمية مشاركة الجمهور في الإصلاحات المدرسية المدفوعة بالمعايير، والتقييم، والمسؤولية،

ومعطيات الأداء المدرسي، إن الإصلاح في كنتكي يضع المعايير الأكاديمية، وقيس التقدم المدرسي (وليس تقدّم الطلاب)، أما معطيات الاختبارات فترسل دورياً إلى المدارس، وتُنشر في الصحف، وتوزّع الجوائز المالية المبنية على الأداء. ويُختبر الطلاب، وتُقدّم المعطيات إلى المُعلّمين والجمهور، وذلك لغرض هام، تُقدّم المعطيات حتى يحدث شيء، ذلك الشيء، كما تقول النظرية، إنجاز طلابي مُحسّن، هنالك مفهوم ديمقراطي قديم: قدّم المعرفة للجمهور، وسيقوم برّد فعل بطريقة أو أسلوب ما، وغالباً ما يتحدّث الباحثون في الإصلاح حول ردّ الفعل هذا ويشيرون إليه باسم مسؤولية المدارس، إنهم فقط على صواب على نحو ما، نحن نعتقد أن ردّ الفعل ينبغي أن يأتي كذلك من الناخبين، ودافعي الضرائب والأولياء، والجمهور في المدارس العامة، وكان جانب من استراتيجيتنا مساعدة الجمهور على القيام برّد الفعل، فإذا تحسّنت مدارس الجمهور، فعليه أن يُشجّعها، فإذا لم تتحسّن فعليه أن يستخدم الضغط كي تتحسّن.

عندما تظهر الإصلاحات المبنية على المعايير للعيان في جميع أنحاء الأمة، فإن الأهمية المحورية للمعلومات وكيف يستخدم المواطنون والمربّون تلك المعلومات تصبح أكثر وضوحاً، ويبرز تقرير حول الاختبارات والتعليم واكتساب المعرفة صَدَرَ عن المجلس القومي للبحوث (1999) أن الإصلاح الناجح «يَعتمد على المعلومات والمسؤولية» ويقول التقرير، «يحتاج كلّ شخص تابع للنظام - من الطلاب، والأولياء، والمُعلّمين، والإداريين، وصانعي السياسة، على

كلّ مستوى - معلومات رفيعة الجودة حول درجة جودة التعليم وأداء الطلاب، وفي الوقت نفسه، على كلّ شخص أن يكون مسؤولاً عن القيام بدوره في تحسين النتائج، ويقوم الحلّ على الشفافية: على كلّ شخص أن يعرف ما هو متوقّع، وبماذا سوف يُقيّم، وماذا تطلّب النتائج منه أن يفعل بعدئذ، وتؤكد خبرتنا في كنتكي على ذلك، ولكن كم من الصعب أن نفعل ذلك! لقد حصل ذلك في كنتكي لأن الأولياء والجمهور الكبير لم يعرفوا أنّه كان لهم هذا الدور ولم يكونوا مهئين له، ويبدو أن مساعدة الأولياء الآخرين والمواطنين في فهم وظيفتهم وتنفيذها مهمة منطقية من مهام لجنة بريتشارد.

إن أهمية الدور الشعبي القوي في تكوين الإصلاح المدرسي والمحافظة عليه لا يمكن أن يُبالغ فيه. وفي عامه العاشر، يكون قانون الإصلاح التربوي نموذج الأمة الأكثر استمراراً من أجل تغيير مدرسي شامل، وتعود مدته هذه إلى الدرجة العالية من التزام المواطنين واشتراكهم وشرح وجهة نظر الجمهور بصورة ناجحة إلى صانعي السياسة، وبعد أن قامت لجنة بريتشارد بدور وكيل للمواطنين الآخرين، حققت أمثال هذه النتائج.

- تكوين شعور بأن هنالك حاجات ملحة، وتذكير الجمهور باستمرار لماذا كانت الإصلاحات ضرورية.
- إقناع الجمهور أن الإصلاح تغيير طويل الأمد، وليس علاجاً سريعاً، والطلب من مواطني كنتكي التحلي بالصبر، ولذلك الاعتماد على الوقت للتغيير والتعديل.

- تمثيل الجمهور في مناقشات سياسة الولاية، والقيام بدور نضالي إرشادي، ومواجهة الميل نحو الانحراف عن الغاية الأصلية للإصلاح.
 - مساعدة الأولياء ليصبحوا مؤيدين أكثر قوة من أجل أطفالهم.
 - تقوية التزام مجتمع المؤسسات التجارية بالإصلاحات المدرسية في كنتكي.
 - إبقاء انتباه الجمهور مركزاً على الصورة الكبيرة.
- ولست هذه النتائج إلا طريقة من أجل تكوين دراسة تفصيلية حول اشتراك المواطنين في كنتكي، وتعالوا ننظر إلى هذه النتائج بتفصيل أكبر.

ضرورة مساعدة سكان كنتكي كي يتذكروا الإصلاحات

لولا الدعم الشعبي العام من أجل التغيير، لما بقي قانون كنتكي للإصلاح التربوي، وعبر البلاد، يجري نقاش حول الإصلاحات التربوية عندما يخفق المنتخبون والأولياء في ملاحظة نتائج سريعة ويمكن قياسها، وبعد صدور قانون الإصلاح بوقت قصير، قدم فرانك نيومان، عندما كان رئيس هيئة التربية في الولايات نصيحة سأذكرها دائماً، «لا تنس» قال نيومان: «قد يكون هذا القانون حلاً كبيراً لمشكلة لا يعرف الجمهور أنها موجودة»، وعلى الرغم أنه كان هنالك ضغط «هائل للتخلي عن الإصلاح المدرسي في كنتكي، من أولئك الذين اعترضوا على أساس حزبي ومن المربين، إلا أن النموذج

الأساسي للتغيير بقي في مكانه، كان هنالك حركة ارتجاعية، ولكنها لم تكن قوية بما يكفي لتخرج الإصلاح عن مساره الأساسي.

كان تكوين شعور بأن هنالك حاجات ملحة لهدف اللجنة في الثمانينيات من القرن العشرين، وكانت الغاية من الفكرة بناء حركة والمحافظة عليها، وبعد صدور قانون الإصلاح، أصبح تذكير الناس بمستوى التربية المنخفض الماضي في كنتكي وحقن دم الجمهور برؤية جديدة تُفرض بالقوة - معرفة على مستوى رفيع لجميع الأطفال.

إن الأسطورة الراسخة التي تقول: كان هنالك عصر ذهبي لمدارس جيدة ينبغي كشف زيفها، في مقالة ظهرت في معظم صحف عام 1999، تذكّرتُ حديثاً مع صديق، كان يتفجّع على مشاكل القراءة الابتدائية. «عندما كنتُ في المدرسة في الأربعينيات من القرن العشرين، كنا نتقن القراءة»، قال صديقي، وَتَحَدَّثْتُ ذَاكَرَةَ صَدِيقِي حسنة الانتقاء: «إننا نعانى من مشاكل القراءة في كنتكي منذ بداية التاريخ المسجّل، ويقوم فريقنا من المتطوعين بحشد العون من أجل القراءة منذ أول تقرير لنا عام 1981». هكذا كتبت. «واليوم تقوم مدارس كنتكي بتعليم قسم من السكان ذاتهم القراءة أكبر من القسم التي كانت تعلّمه منذ 50 سنة، وهنالك جزء ضئيل - ربّما أقلّ من عشرين في المئة - لا يعرف القراءة. وإننا نقول باستمرار؛ لا يزال ذلك الرقم مرتفعاً، وعلى الرغم من ذلك نقول إنه أفضل أمر فعلته مدارس كنتكي». وركَزْتُ لجنة بريتشارد كذلك على جعل الإنجازات

الرفيعة للطلاب مركز اهتمام الجمهور، هكذا كانت رؤية الإصلاح وكان على شخص ما أن ينقلها إلى الجمهور، وفي كلّ متددى وكلّ نشرة كان الإنجاز الأكاديمي للطلاب مركز العناية والاهتمام.

لقد استخدمنا أدوات متنوعة لإطلاع المواطنين على الإصلاح المدرسي ومن هذه الأدوات:

- إرسال بريد ضخم حول مسؤوليات المجالس المدرسية واختبارات إنجازات الولاية الجديدة.
- خطّ تلفوني مجاني يمكن من خلاله أي شخص الاتصال من أجل طرح سؤال.
- منشورات تشرح السياسات والقوانين المدرسية بلغة سهلة.
- رسالة إخبارية ترسل كلّ ثلاثة أشهر إلى الناشطين على المستوى المحلي ومستوى الولاية.
- مقالة شهرية حول مواضيع الإصلاح تُرسل إلى مئتي صحيفة في جميع أنحاء كنتكي.
- سلسلة من برامج إذاعية قصيرة تذيعها المحطات الصغيرة بصورة روتينية.
- شبكة إذاعية لمنظمين من الإقليم.
- برنامج ضخم لمشاركة الأولياء - معهد الدولة من أجل قيادة من الأولياء.

بين 1990 و 1999 ظهر الأعضاء والعاملون في لجنة بريشارد ظهوراً عاماً نحو ثلاث مئة مرة أمام مجموعات مدنية ورجال أعمال، وتحذّثوا عن المدارس الناجحة، وذكّروا الناس بالاحتمالات الجديدة، واقترحوا توجهات سياسية بديلة.

أما إبقاء انتباه الجمهور مركّزاً على الهدف الأكبر للإصلاحات المدرسية - النجاح الأكاديمي لجميع الأطفال - فقد أفنع قسماً كبيراً من الجمهور كي يتحلّى بالصبر نحو عمل متقطع أو غير منظم ولا يمكن اجتنابه.

استخدام الجمهور في المناقشات السياسيّة

تستخدم هيئات قليلة من الهيئات التي تصنع السياسة الجمهور بطرائق ملموسة، إن الحصول على تغذية استرجاعية شعبية، الوصول إلى اتفاق جماعي في الرأي، أمر صعب ومبذد للوقت، ولكن إذا كان من المستحيل حضور الجمهور بكامله شخصياً، فينبغي أن يكون موجوداً روحياً، وهذا هو الدور الذي تولّته لجنة بريشارد في كنتكي.

كانت اللجنة رمزية ولها تأثير ملهم، وكما قال ناشط محلي: «إن رؤيتك تتكلّم على مستوى الولاية يُظهر لي أننا نستطيع أن نحقق شيئاً هنا»، لقد استخدمنا سلسلة من الأفعال، لقد قمنا بتقديم بيّنات وبراهين وحاولنا كسب تأييد الهيئة التشريعيّة، ونشرنا أبحاثاً حول وضع قضيتنا، وعمل أعضاؤنا وعاملونا في مجالس وهيئات الولاية، واجتمعنا بصورة منتظمة بالحكّام، والمشرّعين، والمنظمات التربوية،

وعقدنا منتديات واضحة للغاية من أجل المرشحين، وباختصار، كانت اللجنة مشتركة بصورة مباشرة في العملية التشريعية والسياسية.

بعد صدور قانون الإصلاح التربوي، حاولت اللجنة أن تعمل كمستشار حيادي غير متحيز لأي شخص يؤدّ الإصغاء، إلا أن ذلك كان أمراً صعباً لأن اللجنة قد دعمت الإصلاحات عام 1990، وكان المفروض أن تكون متحيزة، وكانت «زعيمة المشجعين»، كما قال البعض. وكان هدفنا، بالرغم من ذلك، الاشتراك في المناقشات السياسية حتى يمكن لنا أن نقترح تغييراً مستمراً دون أن نُدْمِر الاستراتيجيات الأساسية للإصلاح.

كان إدخال بعض التعديلات على الإصلاح ضرورياً، وكان ذلك متوقعاً، وعندما كانت ضرورية، أردنا أن نكون جزءاً من النقاش، كنّا نريد أيضاً أن نوثر على سرعة العمل والتقدم، وأن تُعَرَضَ المواضيع على نحو لا تتعطل أو يقع فيها فوضى، ومن السهل إبعاد التغيير المعقّد عن خط سيره، ولذلك كانت سرعة العمل التي أدخل من خلالها التغيير سرعة هامة، وفي حالة الإصلاح المدرسي في كنتيكي، كان من الواضح أن المعلمين، مثلاً، استطاعوا أن يحتملوا فقط ذلك المقدار من التغيير في كل مرة.

كما أخرجنا للسطح المواضيع التي كانت تُقلق المواطنين، واجتمعت اللجنة مع جماعة القيام بالمهمة من أجل التداول حول المواضيع البارزة أو تلك التي لم يلتفت إليها قانون الإصلاح، وكانت تشمل هذه المواضيع على القراءة، مثلاً، والتربية بعد المدرسة

الثانوية، والتربية لمرحلة الطفولة المبكرة، وإعداد المعلمين، والتطوير المهني، واستخدام الوقت المدرسي بصورة أكثر فعالية، كما عقدنا اجتماعات حول وقائع بعض الأحداث كي نلقي الضوء على المواضيع المختلفة ونثير الاهتمام والانتباه، ومثلاً، في تعاون مع مؤسسة شراكة من أجل مدارس كنتكي، دعونا ممثلين من نحو عشرين مدرسة في الولاية من المدارس التي تتحسن باستمرار ليشاركوا في إلقاء الدروس وبيئنا أن مشاركة كهذه كانت مشاركة قيمة.

إن التغيير العميق والدائم لا يحدث بالمصادفة. ينبغي أن يُدفع ويُحافظ عليه من قبل الناس الذين استُخدموا لتنفيذ الإصلاح، ولكن غير مسؤولين عنه على نحو مباشر، ومن خلال ضغط على الهيئة التشريعية لاكتساب التأييد، كانت لجنة بريشارد تُذكر المسؤولين في الولاية باستمرار أن الجمهور المعني بالإصلاح كان يتوقع الكثير من النتائج، على مستوى الولاية، إن المكانة القومية المتنامية لقانون الإصلاح جعل المسؤولين المنتخبين يقظين ومستعدين للقيام بالعمل، وقال جي كوب آدمز: إن الانتباه جعل «قرارات مُسرَّعي وصانعي السياسة في كنتكي أن تبقى على المسار حتى النهاية فيما يتعلق بقانون الإصلاح، كما تحدّث ملاحظ حول هذه النتيجة، «عندما يُرَبَّت شخص بارز في الأمة على كتفك ويقول إن كنتكي موضع حسد الأمة، تصبح توافاً لإتمام البرنامج»، وتابع آدمز حديثه قائلاً: «إن المساهمات الدقيقة التي أتت بها اللجنة للإصلاح»، كتلك

المساهمات التي تحدّثت عنها، كانت توازن جهودَ الولاية والجهود المحلية لتعطيل قانون الإصلاح.

مساعدة الأولياء كي يصبحوا مناصرين أقوياء لتربية أطفالهم

كوّن قانون الإصلاح دوراً رئيسياً للأولياء، وذلك بأمر المدارس أن تستخدمهم في المجالس المدرسية المنتخبة والمسؤولة عن الإدارة المدرسية، ولكن القانون لم يحدّد كيف يمكن للتربية والدعم أن يصل للأولياء في هذه الأدوار الجديدة، في بداية 1991، رأت اللجنة أنها بحاجة لشخص يساعد الأولياء في ترشيح أنفسهم من أجل المجالس المدرسية وتدريب أولئك الذين تمّ انتخابهم، وفي البداية، رأت اللجنة أن تساعد وتدرّب أولئك الأولياء بنفسها، ولكن سرعان ما اتضح أن هذه الوظيفة كبيرة وخاصة جداً ولا تستطيع منظمة صغيرة أن تقوم بها، وكان على استراتيجيتنا المنقحة أن تستخدم: «منبرنا القوي» لإثارة الاهتمام بمجالس مدارسنا، ولكن تُشجّع آخرين ليقوموا بالتدريب، أما الحاجة للتدريب فقد لبّتها بالتدريب (ولكن ليس على نحو كامل) مديرية التربية ومنظمة جديدة، هي اتحاد المجالس المدرسية، الذي أنشئ على يدي سوزان ويستون، الملتزمة المدنية المفعمة بالعزم والمهارة، والتي كانت لجنة بريتشارد تشجّعها وتناصرها.

لم تكن لجنة بريتشارد وحدها عندما كانت تشجّع الأولياء، في عام 1998، أصبح لنحو 1200 مدرسة مجالس مدرسية ذات سلطة

ملموسة، وكان هنالك وليّان في كل مجلس وهذا يعني أن 2400 ولي أمر كانوا في ميدان العمل، ويواجهون تحدّيات جديدة لها شأنها، ومع مرور الوقت، شكّلوا قوة هامة للغاية في جميع أنحاء الولاية من أجل المحافظة على صنع القرارات على مستوى المدرسة، والمشاركة في القرارات الهامة، كتوظيف المديرين مثلاً.

بطريقة مماثلة، سعى اتحاد الأولياء والمُعَلِّمين من أجل استخدام الأولياء بطريقة يمكن أن تدعم الإصلاح، وبعد أن مثّل هذا الاتحاد نحو 500 مدرسة من أصل 1300، شجّع التصويت في الانتخابات المدرسية، وقدم التدريب، ونوّز الأولياء حول الإصلاح من خلال مؤتمرات ومنشوراته. وخلافاً لبعض اتحادات الأولياء في أماكن أخرى من الولاية التي حشدت المعارضة ضد الإصلاح، كان لاتحاد الأولياء والمُعَلِّمين في كنتكي قوة إيجابية من أجل المحافظة على قانون الإصلاح التربوي ومساره.

في مزيد من سلسلة الأفعال المباشرة، أبطقت لجنة بريشارد ناخبين متنوعين على صلة بها وسهّلت مهمة اشتراكهم في مدارسهم، ومثلاً، من أجل بناء وعي أساسي حول التغيير المدرسي في أوائل التسعينيات من القرن العشرين، نظّمت العشرات من اللجان الجماهيرية من أجل التربية، وكانت تشتمل هذه المجموعات من المتطوعين المحليين على بعض من المتطوعين أنفسهم الذين نظّموا من أجل متدّى المدينة الناجح الذي أقامته اللجنة 1984.

وكان هنالك مبادرة أخرى، وكانت عبارة عن تكوين مناقشة

شاملة حُضِرَتْ بصورة متأنية وتدعى «الأولياء والمُعَلِّمون يتحدثون معاً». والمبادرة عبارة عن حوارات لمدة أربع ساعات من أجل مجموعات صغيرة من المُعَلِّمين والأولياء، ويدير الحوار مُنْشَق مُتَطَوِّع ومُتَدَرِّب، وقد تشكَّلت هذه المبادرة لمساعدة المجتمعات المدرسية في تحركها إلى ما أبعد من المواضيع التي كانت تتَّجه نحو التفريق بين المُعَلِّمين والأولياء، وبدلاً من ذلك إيجاد جدول أعمال مشترك من أجل التغيير المدرسي، وكان الهدف من الفكرة بناء تواصل مخلص وفَعَّال ووجهاً لوجه، ومنذ عام 1995 وحتى عام 1999، اشترك أكثر من 7300 شخص من سكان كنتكي في هذه الجلسات، في عام 1997، أنشأنا معهد الدولة من أجل قيادة من الأولياء، وهي استراتيجية جديدة لإثارة موضوع اشتراك الأولياء، وقال بيث ريموندو، مؤسس المعهد، «كان من الضروري إثارة التوقعات من أجل الأولياء، تماماً كما أثَّرت التوقعات من أجل المُربِّين، ويُضْطِئ كلّ ولي مشترك في المعهد ستة أيام على الأقلّ في تدريب نشيط يساعدهم في فهم المعايير الأكاديمية ونظام المسؤولية على نحو يمكن أن يشرحوه إلى الآخرين، ويمارس الأولياء كذلك مهارات الخدمة المدنية، ويطوِّرون شبكات إذاعية مع أولياء آخرين، ويساعد هذا التدريب الأولياء على فهم معطيات الإنجازات الطلّابية، واستخدامها في تقييم الممارسات التعليمية وقيادة التطوير.

تشيدُ أمّ من ناحية ريفية بالمعهد وتقول إنه ألهمها أن تكون ناشطة في مجتمعها، لقد خدمت في مجلس المدرسة في مدرستها الابتدائية

لمدة ستة أعوام. «لم يكن بالإمكان أن أفعلَ ما فعلته لولا اشتراكي بمعهد الدولة، وأقول، لأن المعهد أرشدني إلى مكان المصادر المالية»، هي قالت: «أنا شخص يكره الخلافات. . . ولكن عندما تعرفُ أن هؤلاء هم الوحيدون وأنَّهم يعملون من أجلك، فإنك تستطيع أن تقابلهم وجهاً لوجه».

تشجيع مجتمع رجال الأعمال لدعم إصلاحات كنتكي

كان ولا يزال تكوين حلفاء استراتيجية من استراتيجيات لجنة بريتشارد، وقد وُجد هؤلاء الحلفاء، بصورة رسمية وغير رسمية في مجتمع الخدمة الاجتماعية، ولدى الأشخاص أكاديمي الثقافة، ووسائل الإعلام، والمجموعات التربوية الأخرى، ومجتمع رجال الأعمال.

لقد التزمت قيادة مجتمع رجال الأعمال في كنتكي بالمدارس المحسنة منذ الثمانينيات من القرن العشرين، وكان دعم رجال الأعمال ضرورياً لبناء فكرة الإصلاح وإصدار قانون الإصلاح فيما بعد. اشترت، مثلاً، شركة أشلاند إعلانات تلفزيونية وإذاعية من أجل منتدى المدينة عام 1984. وكانت غرفة تجارة كنتكي، ومجموعة صغيرة ممتازة من شركة سي. آي. أو. ومؤسسة كنتكي للتطوير الاقتصادي، أبرز المؤيدين من مجتمع رجال الأعمال في الثمانينيات من القرن العشرين، لقد كانت غرفة التجارة على قائمة الداعمين بينما كان الاتفاق حول الإصلاح يتكون خلال الفترة بين 1987 و1989،

وقامت غرفة التجارة بضغط كبير لاكتساب تأييد الهيئة التشريعية وإصدار القانون عام 1990، وتتابع غرفة التجارة دورها المؤيد وتقديم المساعدة لضمان صوت متماسك لرجال الأعمال.

منذ أوائل التسعينيات من القرن العشرين، على كل حال، كان أبرز حضور لمؤسسة تجارية «شراكة من أجل مدارس كنتكي»، وهي فرع من «المنظمة المستديرة التجارية القومية في كنتكي»، وعلى المستوى القومي، قرّرت المنظمة المستديرة عام 1990، تأسيس مجموعات تأييد على مستوى الولاية، ويترأس كل مجموعة عضو من المنظمة المستديرة، إن هذه المنظمات موجودة في العديد من الولايات ومنها ميريلاند، وواشنطن، وأوهايو.

عام 1991، قرّر الأعضاء الثلاثة للمنظمة المستديرة في كنتكي، وكجزء من مبادرة قومية، أن يكونوا لأنفسهم حضوراً بارزاً في كنتكي، ولكن ماذا عن لجنة بريشارد؟ إنها موجودة من قبل، وفيها رجال أعمال بارزون، وتحوّل من قبل مساهمين من رجال المال والتجارة، ولها صلاتها بجمهور رجال الأعمال، وكوّنت حلفاء مثل غرفة التجارة، ولم تتجرأ اللجنة يوماً، على كل حال، أن تتكلّم نيابة عن مجتمع رجال الأعمال.

كان يمكن أن تكون مبادرة «المنظمة المستديرة» التجارية فرصة طيبة أو مشكلة - مجموعة قيادية تجارية قوية وجيدة التمويل، أو مشروع مبعثر ومنقسم على نفسه، وقد فازت الفرصة الطيبة، لقد اتفق أعضاء لجنة بريشارد مع أعضاء مؤسسة «شراكة من أجل مدارس

كنتكي»، أما تاريخ اللجنة في حشد الحلفاء فكان يعني أننا كنا منفتحين للعمل معاً، ومن البداية وضعنا استراتيجية مع قادة العمل الذين كانوا يشكلون «الشراكة»، وفي النهاية، قرّروا توحيد قواهم مع لجنة بريتشارد. وساعدت لجنة بريتشارد، بدورها، في إنشاء واحتضان «الشراكة» كمؤسسة مستقلة تماماً بعامليها وقيادتها، مشاركة لجنة بريتشارد في حيز من المكتب والعاملين في مجال الدعم والمساندة.

وقد بدا أن الفوضى الملازمة لوجود منظمين منفصلتين ثمن ضئيل ندفعه من أجل صوت قوي لمؤسسات تجارية، وقال قادة «الشراكة» القادمون من مؤسسات مثل الخدمة الموحدة للطرود، وهيو مانا، وأشيلد، إن منظمات منفصلة ولكن مرتبطة بحلقة يمكن أن تؤدي إلى صوتين فعالين، وليس إلى صوت واحد فقط، وقد رأينا أن التعاون وليس التنافس، سيفيد الجميع.

ومن خلال مؤسسة «الشراكة» قام قادة المؤسسات التجارية بالتزام لمدة عشر سنوات، لدعم تنفيذ قانون الإصلاح وذلك بتقديم المعلومات في حينها، والتدريب، ومساندة المربين والجمهور، وكان يشتمل جدول أعمالهم على دراسة التطوير المهني لعدة سنوات، مثلاً، وتكوين منصة مستديرة حول ذلك الموضوع، كما اشتمل على إطلاق حملة إعلامية للمساعدة في شرح فكرة الإصلاح، وإرسال سيارة المدرسة مزودة بنشرات سهلة القراءة، وعروض فعّالة إلى المئات من معارض الإقليم كل عام، وإعطاء العاملين إجازة كي

يتطوعوا في مدارسهم المحلية. «وإذا ظهر أن قانون الإصلاح أصبح موضوعاً جدلياً ومثيراً للخلاف في قاعات مبنى كونغرس الولاية، كانت تظهر فوراً صفحة مليئة بالإعلانات في صحف الولاية تكرر أهمية القانون بالنسبة للشركات التي لها مركز رئيسي في كنتكي - مثل أشلاند، وهيومانا، والخدمة المتحدة للطرود في أمريكا» كما كتبت المراسلة لوني هارب.

شجع كذلك قادة رجال الأعمال التجارية التابعين لمؤسسة «شراكة» المجتمعات السياسية والتربوية على الحفاظ على جبهة مشتركة، وكانت تشتمل مؤسسة «شراكة» على أعضاء هيئة المدرسة، ومعلمين، وإداريي مدرسة، وتلفزيون كنتكي التربوي، واتحاد الآباء والمعلمين، وزعماء المجلس التشريعي، والمفوض التربوي، وناشرين من أكبر صحف الولاية، وكان يقوم دعم بعض قادة المؤسسات التجارية الكبيرة على تحريض الشركات الصغيرة أن تفي بالعهد وتساند مدارسها المحلية.

واستمرت مؤسسة «شراكة» من أجل مدارس كنتكي» بعد أن نظمت قواها مع لجنة بريشارد، في الضغط على سياسيي الولاية كي يلتزموا بنموذج الولاية من أجل التغيير المدرسي، وتعاون الناشطون من المواطنين من جهة والمؤسسات الكبيرة من جهة أخرى كشريكين لمساندة قانون كنتكي للإصلاح المدرسي، وردّ تحالف الجمعية العامة 1994 وكذلك الجمعية العامة 1998 جهداً منظماً وذلك لسحب القانون رسمياً وإلغائه، وكان قد بدأ النفوذ المضاد للإصلاح في

الجلسة التشريعية عام 1992، وكان مشابهاً للحركات المضادة للتربية المبنية على النتائج التي ظهرت في ولايات مثل بنسلفانيا، وأصبحت جهود الحركة الارتجاعية ضد الإصلاح عام 1994، مدعومة بمنظمات قومية مثل منظمة «التركيز على الأسرة»، إضافة إلى مناصرة وذكاء ومساندة الهيئة التشريعية، تهديداً خطيراً، وكان المستهدف نظام الاختبارات وهو الجانب الأصعب في الإصلاح والمثير للخلاف إلى أبعد الحدود، أما الارتباك الذي دب بين الأولياء، إضافة إلى معارضة المعلمين ومعلوماتهم الخاطئة (التي تجسدت بعبارة «لا تريد مني الولاية أن أعلم طفلك أن يتهجئ»). فقد ساعدت على تغذية ودعم انفعال وغضب المعارضة.

أما القادة الذين أرادوا أن يلتزموا بالإصلاح فقد احتاجوا دعماً ومساندة، فوحدت لجنة بريتشارد ومؤسسة «شراكة» جهودهما مع جهود غرفة كنتكي للتجارة، فاستخدمت أموال «شراكة» لتوظيف امرأة بدوام كامل لتقوم بالتنظيم وبالضغط على بعض أعضاء الهيئة التشريعية لاكتساب تأييدهم، وأدت مساعيها إلى كتابة مئات الرسائل إلى المشرعين، ونظمت قسماً للناطقين باسم الطلاب، واستخدمت شهرتها الكبيرة لإقناع مشرعين متميزين، كما استخدمت أموالاً من أجل الإعلانات، وبين الحين والآخر كانت تطلع جماعة الضغط واكتساب التأييد المشرعين على مواقف شركائهم، وفي جلسة واحدة وقع 55 رئيساً لأكبر المهن التجارية والاتحادات والمجموعات التربوية في كنتكي رسالة تأييد للإصلاحات نُشرت كإعلان على صفحة كاملة لتوفير وتوعية أكثر من مليون قارئ.

استمرار التركيز على معرفة الأطفال

إذا قارنا كتنكي بالعديد من الولايات الأخرى، نجد أن كتنكي قد استطاعت أن تناقش مواضيع الإصلاح المعقّدة، دون أن تهمل المفاهيم الرئيسة، فقد تمّ بصورة عامة صيانة التركيز الأولي على معرفة جميع الأطفال على المستويات العليا وذلك من خلال المعايير، والتقييم، والمسؤولية، واتخاذ القرارات، أما جميع الاستراتيجيات التي ذكرتها حتى الآن، فهي عبارة عن تغطية لنقطة واحدة: مواصلة التركيز حتى النهاية. ولكن تمّ صيانة التركيز بطريقة عامة وشاقة، لقد كان هنالك اختلاف في الرأي، وكان هنالك أشكال من التغيير، وساندت بعض التشريعات البرنامج الأولي وأضعفته تشريعات أخرى، ولكن بصورة عامة، بقي تنفيذ الإصلاح على المسار الذي رسم له 1990.

لقد تمّ صيانة هذا التركيز المستمرّ بعدّة عوامل: مجتمع تربويّ موحد على نطاق واسع، مجموعة رئيسية من المُشرّعين الملتزمين، استمرار وجهة النظر في مكتب الحاكم، دعم ورعاية وسائل الإعلام، دعم من منظمات مدنية للنشاط السائد، ودعم شعبي ثابت، وقد كانت جميع هذه الشروط موجودة في قوة تكفي للمحافظة على التركيز، وكان كل شيء يتعلّق بالجمهور والناخبين، ومنذ أوائل التسعينيات من القرن العشرين، أظهرت استطلاعات الرأي أن عدداً وافراً من الناس قد أيّد وساند الإصلاح، ومع أن قطاعاً صغيراً من الجمهور رأى الإصلاح مثلاً أعلى، وقطاعاً آخر أصغر رأى الإصلاح

شراً، إلا أن معظم الناس اعتقدوا أن الإصلاح سيؤدي إلى مدارس أفضل، ولم يجعل شخص رشح نفسه لمنصب الحاكم في انتخابات عام 1991 أو 1995 أو 1999 معارضة الإصلاح مركز حملته الانتخابية، لقد كانت المعارضة موجودة ولكن كان هنالك من يراقبها (كان لمرشحي الحزبين في مرتين من الانتخابات أعضاء في لجنة بريتشارد).

وساعدت استراتيجيات أخرى على الإبقاء على التركيز، فالحلفاء الذين تم تكوينهم في الثمانينات من القرن العشرين تم تعزيزهم في التسعينات من القرن العشرين، وزُودت وسائل الإعلام بمعلومات موسّعة، وتمّ المحافظة على المواضيع الثابتة، كما تمّ تقليل الخلافات. وبنيت الجسور بين الإدارات السياسية والتغيير القيادي في مديرية التربية في كنتكي، وكان المواطنون، أمثال أولئك العاملون في التقييم والمسؤولية، حول المنضدة عندما كان يجري اقتراح تغيير أو تحقيقه، كما جرت مواجهة التغيير المتطرف والهدام بدائل أقلّ إساءة وضرر، وأدخلت فقرات جديدة إلى جدول الأعمال: كإعداد المعلمين والتطوير المهني، وتعليم القراءة على نحو أفضل، وإصلاحات من أجل الطفولة المبكرة، مثلاً.

لقد تأثر التركيز بالبحث والدراسة، لم تكن اللجنة منظمّة للبحوث، لقد أشرفت على بضع دراسات ذات ميزانية منخفضة في وقت سابق، إلا أن التمويل والإمكانات لم تكن كافية من أجل بحث رفيع الجودة، ولكن البحث كان ضرورياً، ولذلك قرّرت اللجنة أن

تقوم بدور حَفَّاز، فعندما تبين أن مديرية التربية لم تستطع أن تكون برنامج عمل (جمع معطيات روتينية لم يكن كافياً) كوّنت اللجنة معهد كنتكي للبحث التربوي، أما الإبقاء على المعهد قوياً عبر الزمن فكان جزءاً مهماً من برنامجنا، وكانت اللجنة كذلك مصدراً يستعمله باحثون آخرون، كما كانت تقدم معلومات ثقافية وبيئية سابقة، والإرشاد، والتشجيع لمشاريع عديدة من خارج كنتكي، ومن خلال تعاونه مع مؤسسة «شراكة من أجل مدارس كنتكي»، حصلت اللجنة على دعم مالي لتأمين نفقات دراسة عامة حول التطوير المهني.

وباختصار، واصل السياسيون في كنتكي والمُربّون ووسائل الإعلام التركيز على الأهداف والوسائل التي تأسست عام 1990، وكان النقاش الأساسي يدور حول إيجاد حلول ضمن إطار الإصلاح الحالي، وليس البداية من جديد، كانت هنالك خطوات تتجه نحو الأمام وأخرى تتجه نحو الخلف، ولكن إذا قُورنت جهود الإصلاح في كنتكي بجهود ولايات أخرى نجد أن التركيز في كنتكي كان مصاناً وصمد حتى النهاية.

خاتمة

يعتقد العديد من الناس أن صدور قانون الإصلاح التربوي في كنتكي جاء فقط نتيجة قرار محكمة الولاية العليا عام 1989، إن هذا التفسير بسيط وساذج أكثر من اللازم، كانت هنالك مجموعة مُعقّدة من القوى تعمل خلال الثمانينات من القرن العشرين، قبل وقت طويل

من قرار المحكمة، وهيأت هذه القوى المسرح للقرار والإصلاح الشامل الذي جاء نتيجة له، كانت الأحوال تُبشّر بالنجاح بعد ستة أعوام من الإعلام وغضب الجمهور حول النظام التربوي الذي يتّصف بصورة واضحة بعدم الكفاية، كانت هنالك مساندة شعبية كافية من أجل عمل سياسي هام، وإصلاح صعب ومُعقّد، وزيادة كبيرة للضرائب، وكانت لجنة بريشارد المركز الرئيسي - أو الرمز كما رأى البعض - لذلك الغضب، وكانت تتغذّى مناصرتها بذلك الغضب كما كانت تعكسه.

ولكن بعد أن تمّ تفعيل الإصلاحات عام 1990، تغير الموقف، ليس هنالك فائدة من تأييد أمر ما إلا إذا كنت ترغب في الدفاع عنه، إن الجماهير المستاءة أكثر حماسة من الجماهير القانعة، قبل عام 1990، كانت المدارس الفقيرة هي العدو، ومصدر الغضب، وبعد عام 1990، أصبح الإصلاح هو العدو، ولكن بالنسبة لناخين غاضبين مختلفين.

يعلم المؤيّدون والمنظّمون أن المحافظة على الطاقة يمكن أن تكون مشكلة أمام الهزيمة - أو الانتصار، وقد رأى عدد من مواطني كنتكي أن إصدار قانون إصلاح لم يكن، على نحو ما، جيداً بصورة كافية وأن تحسين ظروف حجرة الصف أصعب من تغيير تشريعي، «لقد عادت حيوانات التنين إلى كهوفها»، قال ولي أمر عام 1991، «ولكنها ستخرج ثانية»، وتبيّن خبرتنا أن الجمهور لا ينهض كي يواجه حيوانات التنين بسهولة، ينبغي أن يكون هنالك شخص ما يحمل

العلم - لينظّم، ويؤلّف، ويضع الخطط، ويربط بين الأمور، ويحافظ على التركيز، هذا ما حاول المواطنون في لجنة بريتشارد وأصدقائهم الذين يحملون الأفكار نفسها أن يفعلوا.

وأختم كلامي بسؤال غالباً ما يتردد: ماذا كان حسناً وماذا كان سيئاً بالنسبة إلى اشتراك الجمهور في إصلاحات كنتيكي؟ كان يمكن أن نأمل بمكاسب أكبر في النواحي التالية.

- اشتراك الأولياء، لقد ارتفع اشتراك الأولياء، يخدم نحو 2400 ولي أمر في المجالس المدرسية، ويخدم عدد أكبر من ذلك في لجان المجلس، ولكن استبدال الناخبين في انتخابات المجلس المدرسي (فقط بالنسبة إلى انتخابات هيئة المدعوة) يكون عادة أقل من 10 في المئة، كما يبدو أن اشتراك الأولياء في الأنشطة المدرسية قد ازداد قليلاً.

- وعي الجمهور، لا يعرف قطاع كبير من الجمهور إلا القليل عن الإصلاح أو لا يعرف عنه شيئاً.

- استيعاب المفاهيم: إن مفهوم المعايير الأكاديمية الأساسية (ماذا يعرف الطالب وماذا يستطيع أن يفعل) بالمقارنة مع ما يتذكر الأولياء (يُصنّف الطلاب بمقارنة بعضهم مع بعضهم الآخر) لا يزال غير مفهوم على نطاق واسع.

- نشر المعلومات الجيدة، لا يتوفّر أبداً ما يكفي من معلومات عميقة ويسيرة على الأولياء ومنتشرة على نحو تنافس تدفقاً لا

يتوقّف من المعلومات صادرة عن وسائل الإعلام . (لن أنس امرأة سأله صحفي، في أوج محاكمة أو. جي. سيمبسون، حول مسابقة الحاكم عام 1995، «لا أعرف أولئك الذين يركضون»، هي قالت: «لقد كنت مشغولة للغاية بمحاكمة أو. جيه»).

- تغيير سياسي وتغيير سياسة، لم يتم النصر في جميع المعارك السياسية، ولم يكن تغيير سياسة من أجل الأفضل دائماً، لقد كان من الصعب، في محيط سياسي مشحون بصورة كبيرة أن تُجري تصحيحاً عميقاً في الوقت المناسب.
- استجابة لإنجاز طلابي منخفض، لا يستخدم عدد كافٍ من المعلمين معطيات الأداء المدرسي لتعديل ممارسات التعليم، ولا يستجيب الأولياء لنتائج الإنجازات الضعيفة بقوة كما كان يُؤمل في البداية.
- إننا نسأل أنفسنا عندما نفكر بهذه المواطن من الضعف، هل كانت معاييرنا أعلى مما ينبغي؟ ربّما كانت كذلك.
- ولكن ماذا كانت الأعمال الناجحة، دعوني أذكر بعضاً منها.
- تعزيز التركيز، بقي الإصلاح على المسار تقريباً، وتمّت المحافظة على التركيز، واختصر التحول في القيادة السياسية التربوية.
- التأييد الشعبي، أظهرت استطلاعات الرأي أن هنالك زيادة في الدعم الشعبي أكثر من المعارضة خلال العقد بكامله في

التسعينات من القرن العشرين، إضافة إلى مساندة متزايدة مع مرور الزمن.

- عدم وجود معارضة ناجحة في حملة الحاكم، في الانتخابات الثلاثة لم يقم مرشح لوظيفة الحاكم بشن حملة فعالة ضد الإصلاح.

- اشتراك الأولياء في اتخاذ القرارات المدرسية. يخدم نحو 2400 ولي أمر في المجالس المدرسية وآلاف كذلك في لجان المدارس.

- ثقافة الأولياء، يحضر آلاف من أولياء الأمور تدريبات كل عام كأعضاء في المجالس المدرسية، ومن خلال «معهد الدولة لقيادة من الأولياء»، أتقن عدة مئات من الأولياء تعقيدات معطيات الإنجازات المدرسية، كما أنهم يتعاونون مع المعلمين لاستعمال المعرفة في تحسين التعليم.

- شراكة بين المدرسة والأولياء، هنالك أمثلة بارزة عن مدارس ترحب بأولياء الأمور.

- شبكة قوية لتبادل المعلومات، شبكة مساندة لتبادل المعلومات والخدمات لعدة آلاف من الأفراد، لا تزال نشيطة ومشحونة بالطاقة.

- شراكة مع مجتمع المهن التجارية، لا يزال مجتمع المهن التجارية ملتزماً بأهداف الإصلاح ومستمرّاً في حملته من خلال

غرفة كنتكي للتجارة ومؤسسة «شراكة لمدارس كنتكي» .

- دعم وسائل الإعلام، لا تزال وسائل إعلام كنتكي ملتزمة بالإصلاح على نطاق واسع، للمواطنين والآباء والمشاركين أهميتهم عند تنفيذ إصلاحات جدلية مربكة ومبنية على القيم .

ولكن مساعدة المواطنين كي يكون لهم أهمية «عمل دائم ومستمر» إذا استخدمت عبارة ريتشارد إل مور حول الإصلاح المدرسي بالذات، يحتاج المواطنون والآباء معلومات وتشجيعاً ودعمًا على طول الطريق التي يسير عليها الإصلاح، ويحتاجون كذلك أن يتذكروا في المقام الأول الرأي البسيط لأحدهم حول صمود حركات الإصلاح: «لا أستطيع أن أذكر لك عدد هذه الحركات التي رأيتها منذ بدايتها في نيويورك خلال سنتي الأربعين في السياسة، ولكنني أستطيع أن أذكر لك عدد الحركات التي بقيت أكثر من بضع سنوات - ولا حركة... لقد كانت الحركات كأزهار الصباح - تبدو جميلة في الصباح وتذبل بعد وقت قصير، بينما تزدهر الكائنات الحية العادية باستمرار كشجرة سنديان قديمة وجميلة» .

وإذا أجرينا مقارنة بين كنتكي وولايات أخرى، أعتقد أن مواطني كنتكي الذين كانوا يُعَنون بالمدارس الجيدة، قد فعلوا خيراً كثيراً، شأنهم شأن جورج واشنطن، لقد أبقوا جيشهم في الميدان .

وجهة نظر لولي أمر

يحتاج الإصلاح عدداً وافراً من نوع من
الناس كي يتحقق

هولي هولاند

في عام 1990، عندما سمعت جودي كاسي بقانون الإصلاح التربوي لأول مرة، شعرت بالأمل أن أطفالها والطلاب الآخرين في المدارس العامة سرعان ما سوف يستفيدون من القرارات الجريئة للخطوة، أما البرنامج الذي يقوم على فكرة تعدد الأعمار في المدرسة الابتدائية ودلالته التي تبشر بمعرفة نشيطة ومستمرة، فقد بدا أنه فكرة حسنة لتلك الأم التي سجلت ابنها في مدرسة من أكثر المدارس العامة تقدماً في لويسفيل، وكمتطوعة مدرسية نظامية، شعرت كذلك بالاندفاع والحماسة نتيجة دعوة قانون الإصلاح لمزيد من الأولياء للاشتراك في جميع الأمور بدءاً من الإدارة المدرسية وانتهاءً بمساعدة الطالب في وظيفته المنزلية.

وتذكرُ أنها حضرت اجتماعاً من أجل مزيد من المعلومات في لويسفيل بإشراف لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي، وناقشت لجنة من المتكلمين، ومنهم المفوض التربوي الجديد توماس سي. بويسين، الإصلاحات، فامتألت كاسي بالنشاط عندما تحدثت عن الأدوار الجديدة الهامة للأولياء في مساندة ضمان النجاح في المدرسة لجميع الأطفال.

«كان هنالك شعور بالبهجة لأن الأمر بدا سليماً للغاية»، قالت كاسي «وحاولتُ كتابة مقالات للرسالة الإخبارية المدرسية حتى يطلع الأولياء على الإصلاح ولأنني كنت أعلم أنني لا أستطيع أن أقوم بالتنفيذ وحدي وكان ينبغي إعلام الناس وتنويرهم إذا كان لا بُدَّ أن يتحقق شيء».

وعلى كل حال، كان الأمر الذي لم تتوقع حدوثه كاسي المقاومة الواسعة من مُربّين في أكبر منطقة مدرسية في كنتكي، أما قادة المدارس العامة في إقليم جيفيرسون، برئاسة المشرف القوي لمرة واحدة في السنة، فقد اعتبروا أنفسهم أعلى درجة من زملائهم في معظم أنحاء الولاية. ومع مرور السنين، وظّف إقليم جيفيرسون عدداً كبيراً من المستشارين التربويين القوميين ليرأسوا ورشات عمل للمُعَلِّمين - علماً أنه نادراً ما كانت تؤدي إلى تغيير ملموس في حجرة الصف، وقد مهّد النظام المدرسي أيضاً الطريق لنموذج إداري ملحوظ بدرجة كبيرة، عُرف باسم إدارة مشتركة اشتملت على شراكة بين اتحاد المُعَلِّمين والإدارة، ولأن المُعَلِّمين كانوا قد ناضلوا بشدّة

ليشتركوا في الإدارة المدرسية، فقد كانوا قلقين في إقليم جيفيرسون من احتمال فقدانهم بعض تلك الحقوق بعد إنشاء اللجان المدرسية في كنتكي.

بعد بضع سنوات من صدور قانون الإصلاح المدرسي في كنتكي، لم ينتبه العديد من الناس في إقليم جيفيرسون إلا انتباهاً ضئيلاً إلى التوجيهات الجديدة، إلا أن نظام المسؤولية في الولاية، الذي قام بتوزيع المكافآت والعقوبات المبنية على معايير الأداء المدرسي أجبرهم أن ينتبهوا، وبعد عدة دورات من الاختبارات، اتضح أن إقليم جيفيرسون لم يكن أعلى درجة من بقية الولاية، لقد كان موطناً لبعض أسوأ المدارس في كنتكي.

ولكن إذا عدنا إلى أوائل التسعينيات من القرن العشرين، لم تكن هذه التطورات واضحة لجودي كاسي، ربة المنزل، وأم لثلاثة أولاد، والعضو في هيئة اتحاد الأولياء والمُعَلِّمين والطلّاب في مدرسة جي. غراهام براون، وقد تمّ افتتاح هذه المدرسة عام 1972 كملاذ لطلّاب مجدين كانوا قد عانوا من نموذج غرفة صفّ تتصف بجوٍّ من الشدّة والصرامة في ذلك الوقت، وكان المُعَلِّمون والطلّاب يتبادلون المعلومات في جوٍّ مريح، وكان للمُعَلِّمين حرية كبيرة في اختيار مناهجهم الخاصة بهم، واعتقد العديد من معلمي مدرسة براون، معتمدين على فهمهم الأولي لقانون الإصلاح، أن قانون الإصلاح سيقدم لهم الدعم لممارساتهم التربويّة المتقدّمة باستمرار، وفيما بعد، اشتكوا أن فقرات المسؤولية الدقيقة للولاية كانت تطلب الكثير من

العمل الكتابي والورقي والعديد من التوقف والمراجعة لمحتوى البحث ولذلك لم يكن لديهم إلا القليل من الفرص لاتخاذ قرارات مهنية متعلقة بالتعليم.

ومن دلائل كاسي التي تقول إن مدرسة براون لم تكن ترغب أن تنحاز إلى صاحب الحظ الأوفر في الفوز في الولاية كان القرار الأولي لهيئة المعلمين الذي رفض نموذج المجلس المدرسي، وحتى عام 1996، لم تطلب كنتكي من جميع المدارس أن تكون مجلساً (يتألف من المدير، وثلاثة معلمين، وممثلين من أولياء الأمور). وكان ينبغي أن يدلي ثلثا المعلمين بأصواتهم حتى يُقبل النموذج الجديد، وبعد عام 1996، يمكن لهيئة المعلمين أن تختار فقط إذا حققت أهداف الأداء التي وضعتها الولاية من أجل فترة العامين السابقين.

وفي مدرسة براون، قالت كاسي: إن جهود المديرة السابقة، ليني هاي، من أجل إبراز فوائد نموذج الإصلاح كانت تشتمل على دعوة المدير التنفيذي لاتحاد كنتكي للمجالس المدرسية ليتحدث مع المعلمين والأولياء حول صيغة الإدارة الذاتية، وقالت كاسي، التي كانت تعمل في لجنة الإدارة المشتركة في مدرسة براون، وفيما بعد في مجلس المديرين لاتحاد كنتكي للمجالس المدرسية، إنها بدأت تدرك أهمية تشكيل المجلس المدرسي في مدرسة براون، ومن وجهة نظرها، كانت تبدو الإدارة المشتركة أنها تركز أكثر على حل الخلافات بين المعلمين والإداريين بينما كان المجلس المدرسي

يشجع هيئة المُعلِّمين أن ينظروا بمزيد من الإِمعان إلى ممارساتهم التعليمية ويقرّروا ما إذا كانوا يتخذون أفضل القرارات من أجل تحسين إنجازات الطّالِب، ولكن ذلك التمييز لم يكن واضحاً للعديد من الناس في ذلك الوقت، لقد كان من الصعب للمعلّمين أن يُدلووا بأصواتهم من أجل الانتقال من النموذج الذي كانوا يعرفونه إلى العملية المُبدّدة للوقت من أجل وضع أنظمة داخلية وسياسات، وفي الوقت نفسه أن يتعلموا كيف يستجيبون إلى عدد وافر من أوامر الولاية، أما قادة مدارس إقليم جيفيرسون، فقد عقّدوا المشكلة وذلك بالقيام بمهمة ضئيلة القيمة بصورة عامة لمساعدة هيئة المُعلِّمين في فهمهم لحقوق ومسؤوليات المجالس.

تَبَيَّنَت هيئة معلّمي مدرسة براون نموذج المجلس المدرسي عام 1994، وبدأت الجهود الأولية تَظهر على السطح. وسرعان ما اشتركت كاسي، التي انتُخبت كي تعمل في أول مجلس مدرسي في مدرسة براون، في القضايا التربويّة في جميع أنحاء الولاية وذلك بالاشتراك في أنشطة بإشراف لجنة بريتشارد للتفوّق الأكاديمي، والتحقت بأول صفّ لمعهد الدولة من أجل قيادة من الأولياء، التابع للجنة بريتشارد، الذي يساعد الأولياء في فهم الإصلاحات التربويّة في الولاية إضافة إلى العمل وذلك لدمجها في مدارس الأطفال، وفي عام 1999، دُعيت للانضمام إلى لجنة بريتشارد.

وبما أنها كانت تحضر اجتماعات في جميع أنحاء الولاية، قالت كاسي، إنها فهمت الهدف من قانون الإصلاح التربويّ على نحو

أفضل، كما أنها عرفت كم كانت بطيئة هيئة معلّمي مدرسة براون في الاستجابة إلى التغيير المقترح، وقالت بعد أن سافرت في جميع أنحاء الولاية، «لقد بدأتُ حقاً أنظر إلى صورة أكبر، وقد ساعدني ذلك أن أرى الأمور أبعد من مدرسة أطفالٍ أو مجتمع أطفالٍ، وكان الأمر مثبّطاً للهمّة، أحياناً، لأنني عدت إلى مدينتي ولم أشاهد أن هذه الأمور تتحقّق، وإذا تحقّقت، لم تتحقّق بالدرجة نفسها من الحماسة كما شاهدتها في أماكن أخرى».

«وبصراحة، إنني أعتبر قيادة منطقتنا المدرسية مسؤولية على نطاق واسع عن ذلك، لقد كانوا، وأعتقد أنّهم لا يزالون، يتقدّمون ببطء في دورهم الاستشاري، لا أعتقد أنّهم كانوا يرغبون في التخلي عن المراقبة على نحو يمكن لهم أن يساعدوا مدرسة مميزة أن تتعلّم أن تحكم ذاتها. وأنا متأكّدة أن جانباً من المشكلة جانب ماليّ، وأظنّ أنّهم مستمرّون في مقاومة التغيير، بدلاً من أن يناضلوا كي يضعوا وجهة نظرهم في الموضوع، على الأقل هكذا أرى المسألة. إنني أعتقد أن أطفالنا - إضافة إلى الأولياء والمُعَلِّمين - يعاونون من نتيجة هذه المقاومة لأناس في القمة».

في مدرسة براون، قالت كاسي، كان بعض المُعلِّمين، كما ظهر لي، يبذلون جهدهم كي يحسّنوا عمليّة التعليم التي يقومون بها، بينما كان آخرون يتجاهلون جميع التوصيات تماماً، وقد ذكرت كاسي مرة أنها سألت معلّماً حول خطط لإدخال محتوى البحث المقترح من الولاية إلى دروس الأطفال «وقال هذا المعلّم: «أنا لا أعلم محتوى

البحث»، أنا أحذق مشدوهاً»، هكذا قالت كاسي: «هذا معلّم جيد! كان هنالك هذه اللهجة الراضة».

في وقت آخر، اجتمعت كاسي وأولياء آخرون مع معلّمي المدرسة وأخصائي تربويّ من خارج المدرسة كي يدرسوا كيف لهم أن يساعدوا الطّلاب في مراجعة الأعمال الكتابية التي تطلبها كنتكي كجزء من التقييم السنوي. لقد تكوّن التدريب ليشجّع عمليّة الكتابة التي تشتمل على مُخطّط، وتغذية استرجاعية، وتنقيح. كما كان هنالك ضرورة من أجل رفع الطّلاب إلى مستوى جيد. وكجزء من تعهّدهم لتقديم المساعدة، كان الأولياء يمضون وقتاً في المدرسة والبيت ليطرحوا على الأطفال أسئلة هدفها تحريض التفكير، مثل «من هم قُراء هذه الصحيفة؟» و«ما هو الدليل الذي يدعم موقفك؟».

وقد خاب ظنُّ الأولياء فيما بعد، كما قالت كاسي، عندما وجدوا أن بعض المُعلّمين لم ينصرفوا كلية إلى التدريب، لقد استمروا في جمع دروس الكتابة بالقرب من الموعد النهائي الذي حدّته الولاية، مقدّمين تغذية استرجاعية محدودة للطّلاب، ومُتوقّعين بعض التنقيح بعد المخطّط الأول. وكانت العمليّة، بالنسبة لكاسي، مثلاً آخر حول شراكة المدرسة والأسرة التي لم تصل إلى مستوى التوقّعات.

وقد دفع المُعلّمون في مدرسة براون ثمناً باهظاً نتيجة لمقاومتهم لتغيير كهذا، في عام 1994 عيّنت الولاية مربيّاً مميزاً كي يعمل مع معلّمي المدرسة الثانوية بعد أن فشلت مدرسة براون أن تحقّق معايير أدائها، وفي عام 1996، عندما سقطت المدرسة المتوسطة من فئة

المكافآت (القمة) إلى فئة الأزمة (الحضيض) من خلال دورة اختبارات إلى دورة اختبارات تالية، عيّنت الولاية مربيًا مميّزاً آخر لتقييم وتدريب العاملين، ومع أن معلّمي مدرسة براون ثنّوا على هذا التدخل الحميد لمساعدتهم في مراجعة ممارساتهم وإدخال تحسين عليها، انتقد آخرون بشدّة معايير المسؤولية والمُربّين المميزين الذين سعوا أن يفرضوها بالقوة.

تعتقد كاسي أن العديد من المعلّمين والإداريين في إقليم جيفيرسون أساءوا فهم وصية قانون الإصلاح التي دعت إلى تعاون كامل مع الأولياء واعتبروا الاشتراك الزائد للأولياء عائقاً وتدخلًا، وعلى الرغم أنها ترى أن العمل مع اللجان صعب وأنها تبرّر تساؤل المربين إذا كان سيلتزم الأولياء باتباع اقتراحاتهم، إلّا أن كاسي تقول: إن على المدارس أن تفعل كل ما يلزم لمساعدة الأطفال.

«لا أعتقد أن جماعة واحدة تستطيع أن تفعل ذلك وحدها»، قالت: «ولا أعتقد أن المديرين أو المشرف يستطيعون أن يفعلوا ذلك، ولا يستطيع المعلّمون والأولياء أن يفعلوا ذلك بكلّ تأكيد، يحتاج الأمر إلى عدد وافر من أناس يعملون معاً ويقدر بعضهم مهارات بعضهم الآخر... إذا كنت تريد أن تحقّق تلك الإصلاحات سيلزملك مجموعة من نوع من الأشخاص ليقوموا بذلك».

بعد أن نظرت كاسي إلى الوراء، تفهّمت بعض آلام مدرسة براون المتزايدة والتي ربما جاءت نتيجة الجهد والتوتر اللذين يتبعان التغيير السريع، لقد تشجّعت واشتدّت عزميتها وذلك بالمساعي

الأخيرة لتحسين العلاقة بين هيئة المُعلِّمين والأولياء - وإمكانية دعم إنجاز الطلاب، ففي أول هذا العام، مثلاً، عمل أولياء من معهد الدولة لقيادة من الأولياء، ومن مجلس المدرسة، ومن اتحاد الأولياء والمُعلِّمين والطلاب مع هيئة المُعلِّمين لدمج مبادرات مشاركة الأسرة في خطة مدرسية مُوحَّدة، وجعلها جزءاً لا يتجزأ من الخطة، وليس مشاريع إضافية قد يستجيب إليها الجمهور وقد لا يستجيب، وبالنسبة لكاسي تمثل هذه الشراكة التي برزت خطوة هائلة من المكان التي بدأت منه الأمور قبل عقد من الزمان.

«إن التغييرات الأخيرة تثلج الصدر حقاً»، كما قالت: «لقد عملت طويلاً كي ينظر الآخرون إلى الأولياء كشركاء في العملية التربوية، وقد عمل آخرون من أجل ذلك أيضاً، وما يسعدني حقاً أن النتيجة لن تموت بعد أن دمجتنا المشاركة في الخطة الموحَّدة، إن ذلك أمر حسن حقاً، ولذلك لا يهم أن نبقي أو نذهب - لأن أناساً آخرين سيكونون هنا، وسيستمرُّ التعاون».

خاتمة

عبر مستفادة خلال عقد من الإصلاح المدرسي

روجر إس. بانكراتز، جوزيف إم. بيتروسكو

كان صدور قانون الإصلاح التربوي عام 1990 حدثاً هاماً للغاية في تاريخ ولاية كنتكي، وقد تميّز بالتزام فريد بالمدارس الابتدائية والثانوية في ولاية كان ترتيبها قريباً من الحضيض حسب أي مقياس للإنجازات التربوية، ومع أن التحسّن خلال السنوات العشر الماضية لم يُحقّق جميع التوقعات، إلّا أن هنالك دليلاً يشير بوضوح إلى التقدّم، إن معظم أطر وفعاليات الإصلاح التي تكوّنت عام 1990 لا تزال في مكانها بعد مضي عقد من الزمان، كما تُظهر أن سكان كنتكي قد وضعوا أولوية من أجل التربية أفضل من تلك التي وضعوها في السنوات الماضية، لقد اختاروا أن يتعلّموا من النجاح والإخفاق وأن يستمرّوا في تحسين التعليم والمعرفة واكتسابها من أجل أجيال المستقبل.

يقول معظم المُربّين الذين تحمّلوا الوطأة العظمى لوضع مبادرات قانون الإصلاح التربويّ في مكانها إنهم مرّوا بأوقات صعبة ومرهقة ولا يتمنّون أن تتكرّر، واستجاب عدد من المُعلّمين والإداريين وذلك بتخليّهم عن المهنة، ومع ذلك وصف عدد وافر من المُربّين عقدَ التسعينات من القرن العشرين بأنّه زمن التقدّم الشخصي والمهنيّ.

تحتوي فصول هذا الكتاب على أفكار وملاحظات حول الأحداث الهامة للغاية لخطة الولاية هي الأشمل في الأمة وذلك لتحسين المدارس العامة، وقد كُلفَ الكُتّاب بدراسة النتائج المقصودة وغير المقصودة لقانون الإصلاح ومشاركة المعلومات حول سياسات وممارسات يمكن أن تحسّن أو تعرقل قدرة جميع الأطفال كي يتعلّموا على مستوى أفضل، وسيلقي مُحرّرو هذا الكتاب، معتمدين على نتائج جماعية، الضوء على أهم العبر المستفادة من خبرة كتّكي.

العبرة 1: إن إقناع قادة الحكومة والمتصلين بالسلطة أن أفعالهم ستغيّر المجتمع أمر هامّ من أجل الحصول على التزامات، وتسويات، وقرارات ضرورية لتفعيل إصلاحات صعبة ولكن مطلوبة.

نشأت الإصلاحات التربويّة من عدة أفعال غير مشهورة سياسياً: مقاضاة زعماء الهيئة التشريعيّة، والحاكم، والمسؤولين التربويّين على مستوى القمة في الولاية، لأنّهم أخفقوا بتقديم تربية تتصف بالكفاية والمساواة لجميع الأطفال. إلغاء جميع القوانين التي شكّلت المدارس العامة والطلب من الجمعية العامة أن تُعيد تشكيل المدارس خلال سنة واحدة. تأكيد يقول إن الجهود الماضية لتأسيس قوانين تشريعيّة

وتربويّة كانت غير كافية بصورة يرثى لها. اقترح لرفع الضرائب لتحسين التربية لجميع الأطفال. وعلى الرغم من الجدل واحتمال ظهور اختلافات سياسية، واطب أفراد رئيسيون في محاكم كنتكي، وفي مكتب الحاكم، وفي الهيئة التشريعيّة في دفع الإصلاح إلى الأمام. ويوم 11 نيسان 1990، عندما وقّع الحاكم واليس ويلكينسون مشروع قرار المجلس النيابي 940، كان القاضي كورنز، والقاضي ستيفنز، وزعماء الهيئة التشريعيّة، والمجلس النيابي ومجلس الشيوخ مقتنعين أن أدوارهم في هذا الإنجاز العظيم كان أهمّ أدوارهم، وقد أعطى هذا الاعتقاد الزعماء - والتزامهم اللاحق بقانون الإصلاح - من جميع فروع الحكومة شعوراً قوياً بحرية التصرف والفخر الشخصي بالقانون.

من المهم أن نقدر الشجاعة والقيادة التي ظهرت من خلال القضاة، والحاكم، وواضعي القانون. ولكن من المهم كذلك أن نقدر الأعضاء العاملين والآخرين الذين كانوا يعملون وراء ستار سعيّاً لإصدار قوانين صعبة وغير شعبية، لو لم يُذكر أرنولد غيس الحاكم السابق بيرت كومبز بواجبه نحو الأطفال الفقراء في غرب كنتكي، لما كان هنالك قضية قانونية، ولو لم يطور كيرن ألكزاندر دراسة مالية ملزمة ومقنعة تبين التفاوت في الاعتمادات المالية بين مدارس كنتكي العامة، ربما لم يجد القاضي كورنز والقاضي ستيفنز أساساً ملموساً من أجل إصدار قراراتهم الجريئة، ولو لم يقنع الممثل النيابي غريغ ستامبو الحاكم ويلكينسون أن الفرصة ستفوته من أجل إصلاح

المدارس إلا إذا وافق على تسوية حول ضريبة مبيعات بقيمة 0,01 دولار، لما بقي مشروع قانون المجلس النيابي على قيد الحياة. ولو لم يأخذ رئيس المجلس النيابي، دون بلانفورد، على عاتقه مسؤولية رعاية ملف الإصلاح من خلال الجمعية العامة، رُبما لم يعلن عن عطلة تشريعية هامة ليحبط تعديلاً كان يمكن أن يغرق سفينة الإصلاح.

لقد تضافرت جهود هؤلاء المسؤولين، إضافة للزمن، في تكوين خيارات هامة للغاية لأنهم كانوا يعتقدون أن أفعالهم ستساعد أطفال كنتكي، علاوة على ذلك، لقد أصغى هؤلاء إلى نصائح أشخاص لهم أدوار مساندة ويعرفون أهمية المشاركة في هدف عام - وهو إتاحة الفرصة لجميع الأطفال للحصول على تربية تفي بالمراد.

العبارة 2: إن تقديم «تربية تفي بالمراد» لجميع الطلاب يتطلب أكثر من تكوين نظام منصف لتوزيع أموال الولاية وأموال الضرائب المحلية على المدارس، إنها تتعلق أيضاً بقدرة الولاية في استخدام المصادر المالية والمساندة المهنية لتعزيز إنجازات أكاديمية أفضل ومسؤولية تربوية أكبر.

وكما يُبين آدمز في الفصل الثاني، إن الدعم الجديد للتفوق التربوي في برنامج كنتكي، الذي يوزع المصادر المالية على المدارس، قد ضيق الثغرة بين المناطق الفقيرة والمناطق الغنية، ويمثل هذا الأمر تقدماً ملموساً في تكوين نظام تربوي عام أكثر إنصافاً، وعلى كل حال، وكما لاحظ آدمز، لن تكفي الزيادات

الهامشية في التمويل الأساسي للعناية بما وصفته محكمة كنتكي العليا باسم الكفاية التربوية، وقرّر القاضي كورنر والقاضي ستيفنز أن تربية تفي بالمراد لكل طفل ينبغي أن تشتمل على سبع قدرات تُكتسب بالتعليم. وهذا «يحول الأموال المدرسية كي تصبح حافزاً لأداء الطلاب، ويربط الاعتمادات المالية المدرسية بالأهداف الأساسية للتربية».

ومع أن كنتكي قد اقتربت من المساواة المالية في مجال التربية، ولكن لا زال عليها أن تفعل المزيد، يجب على المشرعين، والمُربين، والآباء، والمواطنين أن يدرسوا السياسات المالية ليضمنوا الوصول إلى أفضل النتائج، ويرى آدمز القيام بتجربة أشكال مختلفة من الميزانية المدرسية وربط الاعتمادات المالية بالبرامج التربوية، وتؤكد جماعة القيام بالمهمة التشريعية من أجل الإصلاح التربوي، التي صاغت قانون الإصلاح التربوي، «أن المدرسة ينبغي أن تكون الوحدة الأساسية للقياس»، إن هذا التركيز على المدارس بدلاً من المناطق المدرسية، كمركز للتوزيع المالي والإنفاق قد يضع كنتكي ثانية في مقدمة من يدفع فكرة الكفاية التربوية إلى الأمام، إن ربط النفقات بالأداء - أي بما يلزم لتحقيق الكفاية - أمر هام للغاية، وعلى الولايات أن تُوظف الأموال في البحث والتطوير لتحقيق ذلك، وإلاّ لن نعرف أبداً كيف يمكن توظيف ذلك في تربية تفي بالغرض.

العبارة 3: من أجل إبقاء الإصلاح التربوي على المسار، فإن على واضعي المبادرات المختلفة أن يقوموا بإيصال أهدافهم بانتظام إلى

الأشخاص المكلفين بتنفيذها، وعلى ممارسي المهنة أن يقدموا تغذية استرجاعية مستمرة حول النتائج.

لقد وُظِّفَتْ جماعةُ القيام بالمهمة التشريعية من أجل الإصلاح التربويّ مستشاراً بارعاً في المناهج، والإدارة، والمالية لتكوين برنامج عمل من أجل التربية في كنتكي، وكلّف مشروع قانون المجلس النيابي «المجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» كي يضع ستة أهداف مدرسية لترشد التقييم، وتطوير المناهج، والخبراء القوميين المرخصين لتكوين نظام لتقييم الأداء في كنتكي، كما أنشأ قانون الإصلاح مديرية جديدة للتربية لتنفيذ الخطط، وعلى كل حال، لم يربط القانون واضعي مبادرات الإصلاح بأولئك الذين تقع على عاتقهم مسؤولية تنفيذ تلك المبادرات، ونتيجة لذلك، نادراً ما كان يصل الهدف والبنية المقصودة المكونة من عناصر متنوعة إلى ممارسي المهنة أو الجمهور.

وكان أول مثال، إخفاق العديد من المعلمين والأولياء في فهم الهدف من برنامج المدرسة الابتدائية غير المتدرج، الذي كان يهدف تحقيق تقدّم مستمر لجميع الأطفال ويضمن لهم إحراز مهارات أكاديمية رئيسية، بينما اعتقد العديد من الأولياء أن المجموعة المتعددة الأعمار ستعيق المتفوقين وتبسط المناهج للجميع.

إن استعمال مؤشرات غير علمية لقياس نجاح المدرسة كان مثلاً آخر لفكرة هامة فشلت في الوصول إلى هدفها، وكان يعتقد ديفيد هورنيك، مستشار المناهج في جماعة القيام بالمهمة من أجل

الإصلاح التربويّ، أن إزالة العقبات أمام المعرفة واكتسابها أمر يساعد جميع الأطفال أن يبلّغوا هدفاً، وخاصة أولئك الذين يتغيّبون كثيراً عن المدرسة أو الذين يعانون من أحوال بدنية أو عقلية، الأمر الذي يعرضهم لخطر الرسوب، أما المبادرات مثل الحضور المدرسيّ المحسّن، ومركز مساعدة الأسرة الفقيرة، والخدمات المدرسية الموسّعة، فقد كانت بعضاً من استجابات الهيئة التشريعيّة، ومع ذلك، لم تصل النماذج الناجحة التي كانت في ذهن هورنبيك إلى أولئك الذين ينفذون هذه المبادرات الجديدة.

ويتعلّق المثال الثالث بإطار المناهج حيث كان يمكن لتفاهم وتواصل أفضل بين واضعي المناهج ومنفذيها أن يُحسّن النتائج. أما التوقعات الأكاديمية الأولى التي حدّدت ماذا على الطلاب أن يعرفوا فقد تكوّنت خلال أول ثمانية عشر شهراً من قانون الإصلاح على يدي «المجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» وإحدى عشرة مجموعة من مجموعات القيام بالمهمة المؤلفة من 125 مدرسة عامة، ومن مديرية التربية، ومن محترفين جامعيين. وفي كانون الأول عام 1991، قدم المجلس ومجموعات القيام بالمهمة إلى «مجلس الولاية من أجل التربية الابتدائية والثانوية» تقريراً تقنياً يتحدث عن خمس وسبعين فكرة رئيسة ينبغي أن يعرفها الطلاب، إلّا أنّه تمّ التفريق بين المجلس ومجموعات القيام بالمهمة فيما بعد، وخلال الثمانية عشر شهراً التالية كوّنت مجموعة مختلفة من الناس إطاراً لإرشاد تطوير المناهج في المدارس، ونتيجة لذلك، لم تقم اللوازم التي انتقلت إلى المُعلّمين

على نطاق واسع على العمل الذي بدأ على يدي المجلس ومجموعات القيام بالمهمة، ويعتقد أعضاء سابقون من «المجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» أنه كان يمكن أن يكون هنالك المزيد من الاستمرار، لو تواصل واضعو الإطار على نحو أفضل مع ممارسي المهنة، وخاصة فيما يتعلق بأهداف التفكير، وحل المسائل، وتكامل المعارف، ويؤيد هذا الاعتقاد أحد مؤلفي هذا الفصل الذي كان قد عمل كمدير تنفيذي في «المجلس من أجل معايير الأداء المدرسي».

ويتعلق المثال الرابع بتنفيذ «نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي»، واختبارات الولاية، ونظام المسؤولية، وقد كَوّن النظام خمسة من المستشارين القوميين، وبعد ذلك أعادوا الخطة إلى متعهد خاص وإلى مديرية التربية، ولم يراجع المستشارون الخمسة كمجموعة تقدم التنفيذ ولم يشاركوا في العبر المستفادة، ولم يقدموا توصيات، ونتيجة لذلك، لم تعرف المدارس كيف يمكن أن تطور التقييم المستمر الواقعي كما يراه واضعو قانون الإصلاح التربوي في كنتكي.

ولكن ما هو مقدار المشاركة وما هو الدور الضروري لواضعي الإصلاح أمر يقوم على التحذير ومحفوف بالمخاطر، إلا أن صانعي السياسة في كنتكي الذين كانوا يراقبون تنفيذ قانون الإصلاح يعتقدون أن المزيد من التواصل بين التكوين والتنفيذ كان يمكن أن يؤدي إلى نتائج منسجمة أكثر مما رآه واضعو القانون كهدف مركزي للإصلاح المدرسي.

العبارة 4: تقييم الأداء ومسؤولية المدرسة يمكن أن يكونا قوتين فعاليتين من أجل تحسين معرفة الطالب واكتسابها.

إن الفصل الخامس يمثل حقيقة تقول: إن نظام معرفة النتائج التعليمية قد أدّى إلى تغيير له معنى وهدف في كنتكي، وفي الوقت نفسه كان سعره باهظاً، لقد كان لنظام معرفة النتائج التعليمية ميزة مثيرة للجدل أكثر من ميزة أخرى في قانون الإصلاح، مثلاً، بين كانون الثاني 1997، ونيسان 1998، عندما كان المشرعون يناقشون تنقيح القانون، قصّت مديرة التربية أكثر من أربع مئة مقالة من الصحف الكبرى في الولاية حول نظام المسؤولية - وكان العديد منها سلبياً - ليطلع عليها الأعضاء العاملون الرئيسيون وذلك لمراقبة ردّ فعل الجمهور والصحافة.

لقد جرى نقاش حول أدق آثار نظام معرفة النتائج التعليمية، وعلى كل حال يعزو معظم المراقبين نظام التقييم ونظام المسؤولية والمُربّين المجدين إلى التركيز على تحسين المعرفة من أجل جميع الأطفال، ومع أنه كان هنالك مدارس أكثر نجاحاً من مدارس أخرى في مساعدة جميع الطلاب من أجل تحصيل المعرفة على مستوى أعلى، نلاحظ أن الأطفال البيض قد تحسّنوا أكثر من الأطفال الأمريكيين من أصل إفريقي، كما نلاحظ أن الإناث قد تحسّن أكثر من الذكور، ومع ذلك، يعتقد العديد من المُربّين والباحثين، بصورة عامة، أن الطلاب يقومون بالمزيد من الكتابة والتفكير على مستويات أعلى من المستويات التي كانت قبل صدور قانون الإصلاح التربوي.

ينبغي أن نلاحظ أنه بعد أكثر من سنة من نقاش شديد في عام 1997 و1998، كوَّنت الهيئة التشريعية تقييماً جديداً، ونظام اختبار المسؤولية في الدولة، وعلى كل حال، لا يزال تقييم الأداء ومسؤولية المدرسة أساس نظام اختبار المسؤولية، لأن صانعي السياسة، والمُربين يعتقدون أن هذه العناصر سوف تستمر في تحسين التعليم والمعرفة في كنتيكي.

العبارة 5: إضافة إلى وضع معايير أكاديمية رفيعة المستوى وتكوين أنظمة تقييم ومسؤولية تروق لذوي الثقافة الرفيعة، على الولايات أن تحول مصادر مالية ملموسة من أجل تطوير المناهج والتدريب المهني إذا كانت تتوقع تحقيق زيادة هامة للغاية في المعرفة واكتسابها.

لقد اعتقد واضعو قانون الإصلاح التربوي أنهم إذا حدّدوا أهداف تحصيل المعرفة بعبارات يمكن قياسها، وطوّروا تقييماً مبنياً على الأداء، واعتبروا المدارس مسؤولة عن تحسين أداء الطلاب، سيجد المعلمون والإداريون طريقة لتنظيم مناهجهم ثانية لرعاية هذه المعايير. وذكر قانون الإصلاح بوضوح أن على المدارس أن تقرّر المناهج وأن على الولاية أن تكوّن معايير الاختبارات، وكانت المشكلة أنه لم يكن هنالك إلا مقدار ضئيل من الموارد على مستوى الولاية لمساعدة المُربين في معرفة كيف يمكن لهم أن يلائموا المناهج مع التقييم.

أظهر بحث في عام 1995، أن ممارسي المهنة في المدرسة كانوا

يحتاجون المزيد من العون من الولاية حول ماذا ينبغي أن يعرف الطلاب وماذا ينبغي أن يفعلوا على مستوى كل صف، وخلال السنوات العشر الماضية، أصبح واضحاً أن ليس لمعظم المدارس والمناطق المدرسية الموارد الضرورية والوقت الكافي لتقوم بتكوين المناهج المطلوبة، كان واضحاً أن هذه المدارس تحتاج مساعدة خارجية. أما المدارس التي أحرزت خبرة قيادية واعتمادات مالية لتقوم بملاءمة المناهج مع موضوع البحث من أجل التقييم، فقد حققت أفضل النتائج. ويؤكد معلّمو وإداريو المدارس التي كانت تُحسّن باستمرار اختباراتهما أن تكوين مناهج تجعل الطلاب ينهزمون في تحصيل معرفة يستوعبونها تحتاج ذلك المستوى العالي من الجهود الاختصاصية، وفي معظم الحالات، على كل حال، كانت القيادة المحلية والخبرة الخارجية ضرورية لتغيير هام في الممارسات التي تجري في حجرة الصف، على كل حال، لقد كانت الموارد المالية الضرورية لتنظيم المناهج والتطوير محدّدة في أوائل سنوات قانون الإصلاح.

وأظهرت نتائج عديدة في التسعينيات من القرن العشرين أن المُعلّمين في بعض المدارس الذين اعتبروا ناجحين، والمُعلّمين في مدارس أخرى الذين اعتبروا غير ناجحين كانوا جميعاً يعملون بتعب وكد، ولكنهم وصلوا إلى نتائج مختلفة. في عام 1999، عندما جمعت لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي معلّمين وأولياء ومديرين ومشرفين لواحدة وعشرين من أصل ثمان وثلاثين مدرسة في الولاية،

والتي كانت قد أحرزت مكافآت في كل دورة اختبار، وجد المنظمون أنها قد قامت بأكثر من تغطية سطحية للمناهج، وأنها كانت تفكر كيف يمكن لها أن تُعلم المواضيع المختلفة وتقدر ما إذا وصل الطلاب إلى المعايير المطلوبة. وعلى غرار ذلك، عندما تمّ نشر المُرتّبين المميزين للعمل في المدارس التي انخفض أدائها، وجدوا أن الانتباه السطحي لتنظيم المناهج كان مشكلة عامة، إن العمل بمزيد من التعب والكّد ليس هو الحل. إن المدارس التي تفوز بالمكافآت باستمرار تعمل بطريقة أكثر ذكاء وفطنة.

العبارة 6: سيعيق المُرتّبون الإصلاحات التربويّة المطلوبة بصورة مقصودة أو غير مقصودة إلّا إذا كان لديهم «الوقت الكافي» لتطوير طرائق التعليم والتقييم.

لاقت مبادرتان كبيرتان الكثير من العقبات والعراقيل، وهما مبادرة نظام معرفة النتائج التعليمية وبرنامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة، وذلك بسبب المقدار الكبير من النجاح الذي كان يتوقعه قادة ولاية كنتكي والذي أرادوا له أن يتحقّق بسرعة أكثر من اللازم. وفي الحاليتين لم يكن آخر موعد للتنفيذ معقولاً، وقد أدّى ذلك إلى عواقب سلبية.

في المثال الأول، قرّرت مديرية التربية أن تنفّذ نظام التقييم المبنيّ على الأداء في جميع أنحاء الولاية حسب جدول عمل عاجل، وطلب مشروع قرار المجلس النيابي رقم 940 أن يكون النظام الجديد في مكانه الملائم عام 1996، ولكن النظام كان نافذاً على نحو كامل

عام 1994، على أن توزع المكافآت على المدارس الناجحة وأن تُستخدم خطة التدخل الحميد في المدارس التي توصف بأنها في «أزمة». وكان يشتمل نظام التقييم الجديد على تكوين اختبارات لخمسة (وفي آخر الأمر سبعة) موضوعات من موضوعات بحث الدرس أو الكتاب إضافة إلى أعمال كتابية وفقرات ذات أجوبة مفتوحة وأداء الذي من خلاله كان على الطلاب أن يظهروا استيعابهم للمفاهيم الرئيسة، وجمعت الولاية معطيات أساسية من أجل المسؤولية الدقيقة عام 1992، وكان تنفيذ نظام معقّد ومبتكر في زمن قياسي عملاً لافتاً للنظر وغير مسبوق في جميع أنحاء الولاية، أما الجانب السلبي فكان أن كنتكي لم تستخدم وقتاً كافياً لاختبار العناصر المختلفة من النظام كما أنها لم تقم بالتعديلات الملائمة. وبسبب السليبيات المعقّدة، بدأ المُرتبون يرتابون بصلاحية ودرجة الاعتماد على الاختبارات.

بعد خمس سنوات من الجدل حول نظام معرفة النتائج التعليمية وثلاثة تقييمات مستقلة على ידי خبراء قوميين، أصاب ثقة الجمهور تآكل كامل، وأمرت الجمعية العامة عام 1998 بإجراء مراجعة كاملة لاختبارات كنتكي ووضع أساس جديد للأداء، واستفاد واضعو النظام الجديد، من مؤسّسة نظام اختبارات المسؤولية، من المعطيات التجريبية الغنية للأعوام الثمانية الأولى، ومع ذلك، رأى خبراء التقييم، والمربيون، وصانعو السياسة أن كنتكي كان يمكن أن تكون أكثر تقدماً لو استخدمت مديرية التربية الوقت لاختبار النظام السابق قبل استعماله كأساس لفقرات مسؤولية دقيقة.

وفي حالة برنامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة، طلبت الخطة الأولى التي تمّ تطويرها على يدي مديرية التربية أن تُنفذ المدارس الجديدة ذات الأعمار والقدرات المتعددة في العام الدراسي 1995 - 1996، ولم يتطلب هذا الترتيب الجديد للتعليم تنظيمًا جديدًا هاماً للممارسات التي تجري في حجرة الصف فقط، ولكن أيضاً طريقة مختلفة من التفكير حول التقدم المستمر للطلاب المتميزين، وبما أنه لم يكن هنالك نماذج أخرى في الولاية لوضع الطلاب في فئات متعددة الأعمار، كان على كنتكي أن تنفذ أمراً مبتكراً وطموحاً دون مرشد أو فترة انتقالية من القديم إلى الجديد، ولما كانت الجمعية العامة تخشى أن لا يأخذ المُرتّبون المبادرة بصورة جدّية، عدلت القانون ليتمّ التنفيذ قبل عامين كاملين من موعد برنامج العمل الأصلي، وكان على العديد من المدارس الابتدائية، سواء كانت مستعدّة أو غير مستعدّة، أن تعيد وضع طلاب رياض الأطفال في فئات جديدة حتى الصف الثالث مع إدراك ضئيل حول لماذا كانت تفعل ذلك أو كيف يمكن لصفوف فيها أعمار وقدرات متعدّدة أن تزيد المعرفة. إضافة لذلك، ومع أن الأولياء كان يمكن أن يكونوا بين أكبر المؤيدين لبرنامج المدرسة الابتدائية، إلاّ أنّهم كانوا مرتبكين بسبب الترتيبات الجديدة وقفز العديد منهم إلى معسكر المعارضين.

لقد أظهرت أبحاث جرت بين عام 1994 و1996 في جميع أنحاء الولاية أن برنامج المدرسة الابتدائية لم يجد قبولاَ عاماً من الجمهور وخاصة من معلّمي الصف الرابع الذين اعتقدوا أنه لا يُهيئ الطلاب

لاختبارات الولاية. وكثرت شكاوى المُعلِّمين والأولياء، ووصل العديد من الانتقادات مسامع المشرعين، وفي 1994، عدلت الجمعية العامة قانون الإصلاح لتسمح لكل مجلس مدرسة أن يختار وضع الطلاب في فئات متعددة الأعمار إذا رأى ذلك مناسباً. وأظهر بحث عام 1999، كما جاء في الفصل السابع، أن 5 بالمئة من برامج المدرسة الابتدائية التزمت بالفئات متنوعة الأعمار، و71 بالمئة كان لها فئتان من الأعمار في حجرة صف واحدة، و24 بالمئة قد عادوا إلى الفئة ذات العمر الواحد التي كانت سائدة سابقاً.

العبارة 7: يمكن للحوار المستمر والتعاون بين الباحثين وصانعي السياسة وممارسي المهنة في المدرسة أن يكونا استراتيجيتي مفيدة من أجل التغلب على العقبات التي تقف في وجه تنفيذ فعّال للإصلاح التربوي، وخاصة من أجل ممارسات أفضل للتطوير المهني.

في الفصل التاسع، تحدّث ماك ديارميد وكوركوران حول الظروف التي جعلت من الصعب استعمال المزيد من الأشكال المفيدة للتطوير المهني في مدارس كنتيكي، من جهة أخرى، ظنّ مؤلفو قانون الإصلاح أن تحديد ماذا على الطلاب أن يعرفوا وماذا يمكن أن يفعلوا كان كافياً للمعلّمين أن يفهموا كيف يمكن أن يغيروا ممارساتهم التعليمية، كما ظنّ من صاغ قانون الإصلاح أن تنظيم السوق (إقبال كبير على الخدمات والمزيد من الأموال من أجل التطوير المهني) يمكن أن يؤدي إلى تطوير برامج التدريب الجيد والمساندة التقنية، ولم يتحقّق أي توفّع، لم يكن تحديد ماذا على الطلاب أن يعرفوا

كافياً ليوضح للمعلمين ماذا كان عليهم أن يفعلوا، كما أن توفير المزيد من الأموال من أجل التطوير المهني لم يوصل إلى تكوين تدريب رفيع الجودة.

وعلى الرغم من هذه القيود، كانت هنالك مجموعات تعمل لملء الفجوات مع مرور الزمن، فمن خلال مشروع قدمته لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي، وأشرفت على تمويله الجمعية الخيرية الكنسية، ومؤسسة «مشاركة من أجل مدارس كنتكي» جلب الباحثون (ومنهم مؤلفو هذا الفصل) نتائج أبحاثهم إلى منتدى يتكون من المشرعين، ومسؤولي مديرية تربية الولاية، وأساتذة جامعيين، وقادة مدارس، وقد أدّى الحوار المستمر، الذي تبعه تلبية سريعة، إلى تكوين المزيد من النماذج المبتكرة من التطوير المهني من أجل مساعدة المعلمين في تبني الاستراتيجيات الجديدة. والآن، وببطء، تحدثت هذه الجهود تغييراً في التطوير المهني في كنتكي.

العبرة 8: إن التدخل الحميد المقصود لمساعدة المدارس ذات نتائج إنجازات تراجع بالتدريج يمكن أن يكون فعالاً بدرجة كبيرة في حالة تركيز انتباهها على المعايير من أجل تحسين نتائج اختبارات الطلاب. وعلى كل حال، يعتمد التدخل الحميد على ملاءمة جيدة بين مهارات المستشار وحاجات المدرسة، إضافة إلى درجة المساعدة ومدة بقائها.

في الفصل العاشر، يتحدث كانايل وكو حول آثار برنامج المُربّي المميز (يسمى الآن، برنامج المُربّي رفيع المهارة) على الأداء

المُحسَّن للمدارس ذات نتائج اختبارات تتراجع بالتدريج، إن هذا البرنامج هو الوسيلة الرئيسية لقانون الإصلاح من أجل تقديم مساندة مباشرة ومركزة إلى المدارس ذات الأداء المنخفض، وعلى الرغم من بعض الحالات الشاذة، كان البرنامج ناجحاً ولذلك أنشأت مديرية التربية أكاديمية كنتكي للقيادة لتشارك مع قادة المدارس عبر الولاية بالممارسات الواعدة والثابتة.

منذ بداية برنامج المُربِّي المميز عام 1992، تمَّ اختيار وتدريب 200 من الأشخاص. كما تم توزيع أكثر من 150 منهم على نحو ثلاثمئة مدرسة في أنحاء الولاية، وكانت التجارب المتعلقة بالمساعدة المركزة والتقنية رفيعة الجودة للمدارس من التجارب الواعدة والمأمولة ولكنها كانت باهظة الثمن كذلك، تستخدم كنتكي حالياً 58 مُربياً من المُربِّين رفيعي المهارة وبمعدل راتب سنوي قدره 81100 دولار، ولا يستطيع أن يتنبأ مسؤولو الولاية بعدد المُربِّين رفيعي المهارة الذين سوف يحتاجونه للعقد التالي، ولكنهم سوف يكونون تحت ضغط كي يبرهنوا أن النفقات السابقة قد جلبت فائدة من أجل إنجازات طلابية أفضل.

يقترح مؤلِّفو الفصل العاشر القيام بالمزيد من الملاءمة المتأنية بين المُربِّين المميزين والمدارس التي يقدمون لها خدماتهم، إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار طول مدة خدمة الاختصاصي وحاجات المدرسة النوعية، كما يقترحون البحث عن طرائق للتقليل من المخاوف والشكوك بين المُربِّين رفيعي المهارة والعاملين في المدرسة. ويقترح

مؤلفو الفصل العاشر، بعد أن اطلعوا على نفقات برنامج المُربّي رفيع المهارة، أن تأخذ الولاية بعين الاعتبار تقديم مستويات متنوعة من المساندة من خلال سلسلة تبدأ من مساندة مركّزة من المُربّي رفيع المهارة إلى مساندة أقل تركيزاً وأقل كلفة من أكاديمية كنتكي للقيادة.

العبرة 9: إن رعاية قضايا درجة جودة المُعلّمين وإعدادهم أمران ضروريان كي نضمن لجميع الأطفال أن يتعلموا على مستوى رفيع، كما أن قيادة قوية ضرورية لتنفيذ السياسات والبرامج الجديدة التي تتعارض مع المصلحة الذاتية للمربين المطلوب منهم تنفيذ التغيير.

بعد عقد من الزمان في ظل قانون الإصلاح التربوي، اتضح أكثر وأكثر أنه يمكن للقيادة المدرسية، ودرجة جودة المُعلّمين أن تؤدّي إلى مدارس ناجحة، وخاصة في حالة المدارس التي تقدم خدمات لأطفال الأسر الفقيرة، وبما أن النتائج تظهر أن المُعلّمين يمتازون، وضعت لجنة بريتشارد للتفوّق الأكاديمي أولوية رفيعة على ضمان وجود معلّم رفيع المهارة في كل حجرة صف، ولكي تحقق كنتكي ذلك، تبنّت معايير أفضل للمُعلّمين الجدد، وحالياً، تأخذ بعين الاعتبار رفع المعايير للمُعلّمين الممارسين، وعلى كل حال، اكتشفت مجموعتان من مجموعات القيام بالمهمة التابعتان لحاكمين في عام 1993 - 94 و 1999 - 2000، عندما عارض جهودهما جماعات منظمة من المُعلّمين، أن رفع المعايير يهدد طمأنينة المُعلّمين، وفي كلا المثالين، فوجئ أولئك الذين يؤيدون درجة جودة المُعلّمين أن مقترحاتهم لم تُدعم من قِبل قادة المدرسة، أو مربّي المُعلّمين، أو

معلّمي حجرة الصف، ومع أن معظم الناس يعتقدون أن تحسين درجة جودة المُعلّمين ورفع معايير المُعلّمين من الأمور التي لها شأنها، لم يخطر ببالهم كيف يمكن مواجهة المصلحة الذاتية للجماعات التي ينبغي أن تقوم بالتغيير، ينبغي على المناطق المدرسية والولايات التي تتوقّع مستويات أعلى من الأداء من جميع الأطفال أن ترعى درجة جودة المُعلّمين كجزء لا يتجزأ من برنامج الإصلاح، وعلى كلِّ حال، ينبغي أن تكون مهیئة للعمل من خلال قضايا ذات معايير تعليمية أفضل تجري على نحو مضاد للمصلحة الذاتية للمربين ومربي المُعلّمين.

العبارة 10: يكون الإصلاح التربويّ على أحسن حال عندما تندمج نقاط قوة ممارسات الماضي مع إمكانات المبادرات الجديدة. بعد صدور أمر لجميع العاملين في مديرية تربية كنتكي أن عليهم أن يتقدموا مرة ثانية بطلبات من أجل الحصول على وظائفهم تحت قيادة مفوض معين جديد، فهم العديد من سكان كنتكي بأنه لا يوجد شيء من الماضي يستحق الاحتفاظ به. ومع مرور الزمن، أصبح واضحاً أن أولئك الذين شذّبوا ممارسات الماضي وأضافوا مبادرات جديدة، ومتذكرين المقصود من الأفكار الجديدة، كانوا أكثر نجاحاً من أولئك الذين سعوا وراء تغيير راديكالي أو أولئك الذين لم يأتوا بشيء جديد، أما المُرَبِّون الذين اعتقدوا أن قانون الإصلاح كان أمراً شاملاً يلغي الممارسات المهنية التقليدية، فغالباً كانوا يشعرون أنّهم مهدّدون وشرعوا بمقاومة وإضعاف أهداف واضعي القانون. وفي السنوات الأولى من قانون الإصلاح انتشر عدد وافر من الإشاعات

المزيفة تقول: لم يستطع المُعلِّمون أن يصنّفوا الطّلاب بطريقة محددة، وليس على المُعلِّمين أن يعلّموا التهجئة والتنقيط بعد الآن، لن يأخذ الطّلاب اختبارات متعددة الخيارات، كما كان على المُعلِّمين أن يركّزوا على الطّلاب ذوي القدرات المنخفضة إلى أبعد الحدود.

لقد وجد الباحثون الذين درسوا المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية عبر الزمن، أن المدارس التي تقدّم نتائج اختبارات أفضل من غيرها تثابر على تعليم المهارات الأساسية، واستخدام أنواع مختلفة من التقييم، وتصنّف الطّلاب وتصنّفهم ثانية بطرائق يعتقدون أنها تقدم أفضل بيئة تعليمية، بعبارة أخرى، يستخدم معظم قادة ومعلّمي المدارس الناجحة رأيهم المهني لمعرفة ما ينبغي الاحتفاظ به، وما ينبغي التخلّص منه، وأي ممارسات ينبغي اتباعها. إنهم يدمجون ما هو قديم مع ما هو جديد ويساعدون زملاءهم كي يشعروا أنّهم غير مهتدين كثيراً بالتغيير.

العبارة 11: إن اتخاذ قرارات مدرسية يعطي المُعلِّمين والأولياء المزيد من المسؤولية من أجل مدارسهم ولكنها تتطلب قيادة ديمقراطية قوية وإعداداً لأدوار جديدة للمدارس والمناطق.

وكما يقول ديثد في الفصل الرابع عشر: إن نظام المجالس المدرسية في كنتكي ما هو إلا نموذج واحد من أجل اتخاذ قرارات مشتركة، لقد توقّع واضعو قانون الإصلاح من المجالس المدرسية أن يكون لها أثر أكبر على المناهج المدرسية، إلا أن ذلك لم يتحقّق كما كان يؤمل، وعلى كل حال، إن أمر قانون الإصلاح

بتشكيل مجالس مدرسية قد أدخل المزيد من المُعلِّمين في عملية اتخاذ القرارات المدرسية أكثر مما كانوا عليه في الماضي، وحالياً يركّز عدد وافر من المراكز على تخطيط من أجل التحسين واختيار قادة مدرسة رفيعة الجودة، ويتميّز التغيير الناجح بعنصرين رئيسيين، أما العنصر الأول فهو قدرة المدير، كقائد للمجلس، على استخدام عمليات ديمقراطية وإبقاء عناية الأعضاء مركزة على التعليم والمعرفة واكتسابها، أما العنصر الثاني فهو الاحترام المشترك للأدوار وفهمها ومسؤوليات أعضاء المجلس، والهيئات المدرسية، ومسؤولي المناطق المدرسية، لقد غيّر قانون الإصلاح المدرسي أدوار هيئة التربية المحلية، ومشرف المنطقة، والعاملين في الإدارة المركزية، ولكنه لم يحدّد ثانية هذه الأدوار بصورة كافية، أما انتقال السلطة بعيداً عن البيروقراطية المركزية إلى المدرسة المحلية، فقد كوّن علاقات كثيرة الخصام في العديد من المجتمعات، وفي بعض الحالات، على كل حال، وجدت المجالس المدرسية والمناطق المدرسية سُبُلًا لتفويض شخصٍ بالمسؤوليات وتكوين دعم للأهداف المشتركة، إن الإدارة غير المركزية تحتاج وقتاً طويلاً، ولكنها تقدّم عدة فرص للمنطقة وقادة المدرسة ليتعلّموا سُبُلًا مختلفة للعمل معاً.

العبارة 12: إن مجموعات المواطنين المنظمة والمهنة التجارية يمكن أن تقدم المساعدة لمساندة الإصلاح ومواجهة محاولات المعارضين الذين يريدون إضعاف التغيير أو تعطيله.

أصبحت تُعرف لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي كقوة تعمل لتحسين التربية العامة في كنتكي. وتحت قيادة المدير التنفيذي روبرت إف. سيكستون (مؤلف الفصل السادس عشر)، تشكلت مجموعة مؤيدة لقانون الإصلاح، باسم «شراكة من أجل مدارس كنتكي»، وكانت مؤلفة من نحو عشرين شريكاً يعملون في المهن التجارية، ومنهم كبار المديرين التنفيذيين لشركات هيوماننا، وأشلاند، والخدمات المتحدة للطرود، واستخدمت لجنة بريتشارد دعماً رئيسياً، مقروناً بحملة من العلاقات العامة النضالية، قامت بها مؤسسة «شراكة من أجل مدارس كنتكي»، وذلك لتطوير قضية الإصلاح التربوي، إضافة إلى ذلك، تمكنت هذه المجموعات من الحصول على أموال من المؤسسات الخاصة التي ساعد تمويلها الناس في جميع أنحاء البلاد أن يتعلموا من خلال الأبحاث الموسعة التي جرت من أجل قانون الإصلاح التربوي.

ومع أن لجنة بريتشارد ومؤسسة «شراكة من أجل مدارس كنتكي» قدمت خدمات من أجل عدد وافر من الأمور، إلا أن أمراً منها لم يكن أكثر شأناً من التأثير على صانعي القرار كي يواصلوا حتى النهاية مساندتهم للإصلاح في وجه معارضة قوية. لقد حصلت كنتكي على أطول مساندة للإصلاح المدرسي في البلاد. ويرى معظم الباحثين والمربين وصانعي السياسة في كنتكي أن السبب الرئيسي هو مساندة مجموعات المواطنين المنظمة ودعم المهن التجارية من أجل التغيير. وقد لا تتمكن ولايات أخرى أن تقوم بما قامت به لجنة بريتشارد

ومؤسسة «شراكة من أجل مدارس كنتكي» من أجل ولاية كنتكي . ولكنها تستطيع بكل تأكيد أن تتعلم من الممارسات الناجحة لهذه المجموعات .

إذا أنهيتَ قراءةَ الاثنتي عشرةَ عبرة التي جاء ذكرها في هذا الفصل، ربما تسأل نفسك، «وماذا يترتب على ذلك؟» أو إذا التفتَ إلى آخر هذا الكتاب وقرأت «السطر الأخير» فمن المحتمل أن ترى ما إذا كان قانون الإصلاح التربوي ناجحاً أو فاشلاً .

لقد تمَّ استنتاج أربع عبر من نجاح قانون الإصلاح التربوي :
 العبرة 1 (الدور المهم لأفراد رئيسيين بادروا بالإصلاح)، و4 (قدرة التقييم والمسؤولية من أجل تحسين الأداء)، و8 (فعالية التدخل المدرسي الإيجابي لمساعدة المدارس الضعيفة)، و12 (قوة دعم من مجموعات من المواطنين والمهنيين التجارية لمؤازرة الإصلاح التربوي)، وتمَّ استنتاج ثلاث عبر - وهي 2 («تربية كافية» أكثر من توفر المساواة في الاعتمادات المالية)، و7 (يمكن لمشاركة ممارسي المهنة وصانعي السياسة أن يحدث تحولاً في التطوير المهني)، و11 (يمكن لإدارة مدرسية مشتركة أن تزيد حرية التصرف ولكنها تتطلب أدواراً وعلاقات جديدة) - من الفصول التي تحدث فيها المؤلفون حول نجاح وفشل مبادرات قانون الإصلاح، أما العبر الخمس الباقية - وهي 3 (التواصل بين واضعي الإصلاح ومنفذيه أمر مهم لتحقيق النتائج المرجوة)، و5 (برنامج ينبغي أن تكون المسؤولية متعادلة مع تمويل تطوير المناهج من أجل أداء مدرسي محسن)، و6 (الأمر

بالإصلاح بدون وقت كاف لتطوير استراتيجيات جديدة غالباً ما يعيق التقدم)، و9 (رعاية قضايا درجة جودة المعلمين أمر له شأنه بالنسبة إلى الأداء المدرسي المحسّن)، و10 (يتعزّز تقدم الإصلاح المدرسي بدمج إيجابيات الماضي بالمبادرات الجديدة) - فقد استنتجت من الخبرات المتصلة بمبادرات الإصلاح التي أخفقت في تلبية توقعات صانعي السياسة أو المُربّين .

للقراء الذين يريدون أو يحتاجون موجزاً عن تقييم قانون الإصلاح التربوي للسنوات العشر الماضية، فإننا نقدّم التلبية التالية: إن تحسّن نتائج الاختبارات، والنتائج الإيجابية في المدارس التي حصلت على مساندة الولاية، والمؤازرة المستمرة للمدارس من قبل مجموعات المواطنين، والأولياء، وصانعي السياسة، تقدم جميعها دليلاً أن كنتكي قد تقدمت باتجاه هدف تحقيق مستويات رفيعة من المعرفة لجميع الأطفال، ومع أن النتائج لم تكن كما كان يتوقع مؤلفو الإصلاحات أو كما كان يرجو عدد وافر من المُربّين في كنتكي، إلا أن التقدم مُدوّن محفوظ، أما بالنسبة لإخطاء والإخفاقات، فيمكن أن تمثّل تقدماً كذلك: فبسببها، نعرف اليوم الكثير من الأمور لم نكن نعرفها منذ عشر سنوات. أما القضايا والمحن فستكون مفيدة لكل من كنتكي والولايات الأخرى التي تختار أن تستخدم خبرات كنتكي لتقود السياسة والممارسات التربوية في المستقبل، وتستمرّ كنتكي في الوقت الحالي كي تنجو من عاصفة تقييم الأداء والمسؤولية المدرسية التي جعلت الولايات الأخرى تتخلّى عن جهودها أو تبدأ من جديد،

إن خبرة عشر سنوات متعلقة بمبادرات الإصلاح التي لا تزال نافذة على نطاق واسع تضع كنتكي في مكان متميز واضح المعالم، إذا استخدمت عبر الماضي لتقود أفعال وجهود المستقبل.

لقد علمتنا بعض العبر التي استوعبناها أن نضع تقييماً أفضل، وننقل النتائج من خلال تقارير مدرسية أفضل، وأن نقدم معرفة أكثر عمقاً للطلاب، ونحدث تطويراً مهنيّاً يؤدي إلى نتائج أفضل، ونكوّن مجالس مدرسية أكثر فعالية. كما علمنا قانون الإصلاح التربوي أن الإصلاح عملية تتطلب عملاً شاقاً ووقتاً أطول أكثر مما قدرنا في البداية.

كان الهدف المركزي لقانون الإصلاح التربوي إقامة مدارس تُمكن جميع الأطفال أن يتعلموا على مستويات رفيعة، وخلال العامين أو الثلاثة أعوام الماضية، اكتشفت كنتكي بضع مدارس في المناطق الفقيرة استطاعت أن ترفع مستويات الإنجاز لتكون بين أحسن المدارس في الولاية، بعبارة أخرى، برهنت هذه المدارس على صحة فرضية قانون الإصلاح. إلا أن هنالك واقعاً صعباً يقول: إن قلة من المدارس فقط تتمتع بقيادة سليمة، أو معلمين مناسبين، أو دعم لتقوم بما يريده سكان كنتكي لجميع الأطفال، ومن أجل تحقيق ذلك، من الضروري أن يتوفّر المزيد من الاعتمادات المالية، مقرونة بآلية بارعة وقيادة قوية، وذلك لإنجاز أهداف الأداء المدرسي في كنتكي.

يذكر الفصل الحادي عشر خطابَ الحاكم بول باتون في الذكرى السنوية العاشرة لتوقيع قانون الإصلاح التربوي، التي قال فيها،

«ينبغي أن نستمرّ على الطريق الصعب من أجل التفوّق وأن لا نسير على السبيل السهل معتدل الجودة أو ضئيلها». وإذا كان الحاكم باتون يتحدث نيابة عن مواطني كنتكي، وإذا واصل المواطنون المسيرة حتى النهاية، فإن جهود مصلحي قانون الإصلاح التربوي سوف تكافأ، نحن نعتقد أنه من الممكن أن تحقّق أهداف قانون الإصلاح، إذا اختار عدد كاف من صانعي السياسة ومن المواطنين أن يعملوا معاً ويتعاونوا. وسيكشف الزمن فقط النجاح الحقيقي أو الفشل لخبرة الإصلاح في كنتكي.