

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 تحقّق التطوّر 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 يتحقّق» 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، وتطوّر المساواة (التماثل) والفرص في النظام.
- تكوّن السياسة المالية فرصاً وقيوداً للمربين، وهو أمر يحتاج معالجة.
- تؤثر الاعتبارات التقنية والسياسية على نجاح السياسة المالية.
- يحتاج الإصلاح التربويّ 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 تكوّن التغيرات 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

تتحوّل 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 خطأً 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 يتعلّق بالثروة. وقد تقلّص 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 وقسمت 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 المدرسيّ في كنتكي التمويلَ، أي مكّن بعضَ المناطقِ المدرسية أن تقوم بتوظيف أموال جديدة في برامج تربويّة. ولكن كيف تغيّر التمويل؟

خلال السنوات الثلاث الأولى من تنفيذ الإصلاح، زاد التمويل التربويّ بنحو 34 بالمئة (19 بالمئة عندما عدّل 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 حدّ 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 تُعزّز 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.

تُنفق المناطق المدرسية 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 عيّنهم 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 الطّالّاب في إحراز قدرة لاستخدام المعلومات بذكاء وأن يُحسّنوا التفكير والاستنتاج وحل المشاكل.

منهاج لدعم أهداف عمليّة التعلّم

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 الطّالّاب بأدوات الفكر المطلوبة لمعالجة معلومات بأسلوب منطقي وله معنى أو هدف. يُنتظر من الطّالّاب أن يتعلّموا كيف يربطون ويدمجون خبراتهم ومعارفهم حتى يتمكنوا من تكوين معارف جديدة وآثار فنية وتكنولوجيا وأمثال ذلك. ولذلك ألزمتنا أنفسنا بفكرة تقول إن المنهاج الجديد ينبغي أن يركّز أكثر على ما يستطيع الطّالّاب 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 حدّدها 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 للتحويل 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 المعلّمين 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 كنتيكي، 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 التأكيد 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 انقضاض» 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 بآطراد. 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 شأنًا 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 تُعَيَّن 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؛ وتدفع 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 مهئين 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 كنتيكي أو النظام الجامعي. وبدلاً من إنشاء برنامج تدريب مركزي، قرّرنا أن نلجأ إلى ساحة العمل لتقديم فرص اكتساب المعرفة التي يحتاجها المعلمون والآخرين. 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. وقَدّمت 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.