7

تحديات أمام تنفيذ برنامج المدارس الابتدائية في كنتكي

جيمس راش

برنامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة الذي أبطل تحديد مستوىٰ الأَطفال حتىٰ الصف الرابع، اقترحه مَنْ صَمَّم الإِصلاح المدرسي في كنتكي وذلك لإِلغاء احتمال الرسوب في السنوات المبكرة من التعليم الرسمي للأَطفال. إِن الأَطفال، كما قال المصلحون، يتعلمون بمعدلات مختلفة وبطرائق مختلفة، وخاصة في الأعمار الصغيرة. كما اعتقدوا أن جميع الأَطفال يمكن أن يُهَيئوا من خلال ممارسات تربويّة ملائمة ومتطورة من أجل الدخول للصف الرابع مع أقرانهم. وبعد صدور الأمر بالإِصلاح، اعتنق المختصون في مديرية التربية هذا المفهوم، وقام الاتحاد القومي من أجل تربية الناشئين بنشر إِطار عمليَّة التعلُّم عام 1998. وأصبح إِطار هذا الاتحاد قاعدة لتحديد وتعريف سبع صفات هامة للبرنامج: ممارسة ملائمة

متطورة، وضع الأَطفال في فئات متعددة الأعمار من أجل عمليَّة 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 ـ 41).

رأىٰ زعماء الإِصلاح في كنتكي في الأمر الذي صدر من أجل المدارس الابتدائية عنصراً هاماً في خطة ثورية من أجل إِعادة بناء المدارس العامة في الولاية. قبل عام 1990، كان وضع التربية في حالة يُرثىٰ لها: هجر المدرسة بمعدلات عالية، أداء ضعيف لطلَّاب كنتكي حسب اختبار الإِنجاز القومي، مساندة مالية محدودة للمدارس (لجنة بريتشارد للتفوق الأَكاديمي، 1999، صفحة 4). ومن أجل إِعداد صغار كنتكي لتحديات ومتطلبات عصر المعلومات، كان ينبغي اتخاذ تغيير مبكر في العمليَّة التربويّة، وكانت نقطة البداية الصفوف الابتدائية الأولىٰ. ومن أجل هذه الغاية، أمر زعماء الولاية بتغيير المناهج الأولىٰ للمدارس الابتدائية، وطرائق التعليم، وممارسات التقييم التي حثَّت معلّمي كنتكي أن يُحْدِثوا تغييراً هاماً في ممارساتهم. ويصف هذا الفصل آثار هذه الأوامر علىٰ كلٍّ من برنامج المدارس الابتدائية (المعلومات) ونتائج إِنجاز طلَّاب المدرسة الابتدائية (المردود). ويُخْتَتم الفصل ببعض التوصيات المقترحة من قبل خبرات كنتكي المتعلقة بالإِصلاح المدرسي.

أَهداف برنامج المدرسة الابتدائية

كان الهدف الأساسي لقانون الإِصلاح التربويّ عام 1990 أن

يَضْمن لكل الأَطفال في كنتكي الفرصة نفسها ووسيلة الوصول إِلىٰ تربية كافية. وللوصول إِلىٰ هذا الهدف، كان يُتوقع من المدارس في كنتكي أن تساعد جميع الطلاَّب للوصول إِلىٰ مستوىٰ عال من الإِنجاز. (فوستر، 1999، صفحة 68). وبعد أن درس زعماء الولاية الحاجات الضرورية لتحقيق هذه الأَهداف، توصّلوا إِلىٰ اتفاق من خلال تنظيم أعلنه الحاكم ويلكينسون، وقرَّروا أَنه ينبغي تغيير البُنية المدرسية بالذات لإِعطاء المعلّمين المزيد من المرونة في عملهم مع طلاَّب لهم قدرات مختلفة، وأنماط مختلفة من عمليَّة التعلُّم واهتمامات متعدِّدة. (فوستر، صفحة 70). وقد أرشد هذا الرأي الوجداني لجنةَ المناهج من جماعة القيام بالواجب من أجل الإِصلاح التربويّ، المكلَّفة بالشروع بتنفيذ قانون الإِصلاح التربويّ أن تقترح ما يلي: «غض النظر عن الفوارق في العلاقات المدرسية حتىٰ دخول الصف الرابع. ويلغي هذا الإِجراء احتمال «الرسوب» في مرحلة رياض الأطفال أَو الصف الأول. وهكذا تمتد المدرسة الأساسية من سن 4 إِلىٰ سن 9 تقريباً، إِضافة إِلىٰ إِعداد جميع الصغار لدخول الصف الرابع في سن 8 ـ 10» (هيئة البحث التشريعي، 1990، صفحة 65). وقد صيغت هذه اللغة، التي طالبت بوجود مدرسة ابتدائية غير متدرجة في كنتكي، علىٰ شكل نظام للولاية، فرضه قانون الإِصلاح التربويّ. وقضت قوانين وأنظمة الولاية أن تَرعىٰ مناهجُ المدرسة الابتدائية أَهدافَ التربية للولاية، كما ينبغي علىٰ الممارسات التعليمية

في برنامج المدارس الابتدائية «أن تَحُثَّ وتربي الأَطفال علىٰ ثقافات متعددة وأن ترعىٰ حاجات الأَطفال الاجتماعية والعاطفية والبدنية والجمالية والعقلية» (فوستر، 1999، صفحة 74).

ويقوم الافتراض الرئيسي لهذا النظام علىٰ فكرة تقول: إِذا وضعنا أَطفالاً من أعمار وقدرات مختلفة في الصف نفسه، سيضطر المعلّمون أن يتخلّوا عن الممارسات التقليدية في حصة تدريس تتمركز علىٰ المعلّم. وبدلاً من ذلك، لن يكون للمعلّمين من خيار إِلاَّ تشغيل الطلاَّب في دروس عمليَّة نشيطة تؤدي إِلىٰ نجاح أَكاديمي. وفي نظام غير متدرّج، يتعلّم الأَطفال في المدرسة الابتدائية حسب تطورهم، وليس حسب التوقعات المنتظرة من مستوىٰ الصف. وعندما يكون الأَطفال مستعدين للصف 4 فإِنهم سيكونون مناسبين لذلك المستوىٰ. وبما أَنه لن يكون هنالك تحديد للصف (مثل الصف الأول، الصف الثاني، وهكذا...) في المدرسة الابتدائية، فلن يبقىٰ الطلاَّب في الصفوف الأولىٰ، وبدلاً من ذلك، سيتقدم كل طالب إِلىٰ الصف الرابع عندما يحين الوقت المناسب. ونتيجة لذلك، ستُلغىٰ الوصمة المرتبطة بالرسوب في الصفوف الأولىٰ. وبسبب العلاقة القوية بين الرسوب في الصفوف الأولىٰ وهجر المدرسة، كان يأمل زعماء الإِصلاح أن المدرسة غير المتدرجة ستساعد في النهاية في تخفيض معدل هجر المدرسة في كنتكي (مديرية التربية، 1991، صفحة 28).

ولكن الانتقال إِلىٰ هذا النموذج الجديد للمدارس الابتدائية

يشتمل على أكثر من تغيير بنية المدرسة. فقد قامت لجنة تُدعى الفريق الأم للمدارس الابتدائية بدراسة طويلة الأمد حول أَهداف المدرسة الابتدائية ومبادئ عمليَّة التعلُّم التي يمكن أن تساعد الطلَّاب في تحقيق تلك الأَهداف. 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، توصَّلت اللجنة إِلى اتفاق جماعي في الرأي حول خصائص «وضع برامج متعددة» للمدارس الابتدائية. وكما قالت اللجنة «بدأنا نشير إِلى هذه الخصائص كميزات هامة، وبالرغم من أن القائمة قد طرأ عليها تنقيح واختصار، فإِن 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 إِلى نقطة ما في المستقبل» (مديرية التربية في كنتكي، صفحة 37، توكيد في الأصل).

تنفيذ الميزات الهامة

سرعان ما نالت الميزات الهامة التي تكوَّنت على يد الفريق الأم للمدارس الابتدائية الموافقة الرسمية للهيئة التشريعيَّة في كنتكي، وصيغت على شكل قانون، ودخلت مرحلة التغيير. ويضع المستند القانوني 1.7 قائمة بالميزات الهامَّة، إِضافة إِلى وصفٍ لكل ميزة تمثِّل استراتيجيات يمكن أن تختارها مدرسة لدمجها في خطة عملها لتنفيذ برنامج المدرسة الابتدائية.

المستند القانوني 1.7
الميزات الهامَّة لبرنامج مدارس كنتكي الابتدائية

1 ـ ممارسات تربويّة ملائمة متطورة

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

2 ـ صفوف متعددة الأعمار والقدرات

- مجموعات متغايرة الصفات.
- حدود مرنة من الأعمار.
- السماح بالتجمّع العائلي.

3 ـ تقدّم مستمر

- إِتاحة الفرصة للطلَّاب بالتقدّم بسرعتهم الخاصة بهم حسب تقييم دقيق.
- المحافظة علىٰ التكيُّف نحو النجاح.
- إِقامة نظام غير تنافسي للحصول علىٰ الكافآت.
- توثيق تقدم التلاميذ من خلال سجلات لسيرتهم الشخصية، وملاحظة أعمالهم، وملفات خاصة بهم، ودفاترهم، وأشرطة الڤيديو، وأقراص الكمبيوتر وهكذا..
- تدريب الطلَّاب غير المترفعين أَو الراسبين.

4 ـ تقييم دقيق

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

5 ـ أساليب تحقّق نوعية

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

6 ـ 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 ـ مشاركة إيجابية لأولياء الأمور

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

ويرعىٰ هذا القسم الأوامرَ الشرعيةَ الأولىٰ للمدارس المتعلقة بمدارس كنتكي الابتدائية وذلك بالتحدّث عن تنفيذ عدد مختار من الميزات الهامَّة. ولم تُنفَّذ جميع الميزات الهامَّة بالدرجة نفسها. فعدد منها (مثل عمل فريق مهني) تمَّ تنفيذه تماماً، وبعض منها (مثل التقييم الدقيق) تمَّ تنفيذه جزئياً، وأُهمل ما بقي من الميزات بسبب المقاصد والأَهداف الجديدة. ومن الصعب، بسبب هذا التنفيذ المتفاوت، أن نُعمِّم آثار هذه الميزات كمجموعة.

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

وضع الطلَّاب في مجموعات

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

قرارات تشكّلت على مستوى البناء المدرسي المستقل وذلك لتحديد كيف ينبغي وضع الطلاّب في مجموعات أو فئات. وعلى كل حال، لم يسمع المعلّمون 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 مُكَوَّن من 24 طالباً، أنه ينبغي أن يكون هنالك 6 طلاّب من رياض الأطفال، و6 من الصف الأول، و6 من الصف الثاني و6 من الصف الثالث. أو كي نكون أكثر دقة وفكّرنا بما وراء الأمر التشريعي وتجاهلنا تشكيل الصفوف، ينبغي أن يشتمل كل صف مكوَّن من 24 طالباً على 6 طلاّب عمر كل واحد منهم خمس سنوات، و6 طلاّب عمر كل واحد منهم ست سنوات، و6 طلاّب عمر كل واحد منهم سبع سنوات، و6 طلاّب عمر كل واحد منهم ثماني سنوات. واستقبل بعض المعلّمين الذين قابلتهم الأمر التشريعي، بعد تفسيره، بصدمة وسخرية وغضب.

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

ولاحظ المعلّمون كذلك أَنه حتىٰ لو تقدم كل طفل أَو طفلة حسب مستواه أَو مستواها من التطور، فإِن النتيجة ستكون معادلة لأربعة مراحل من الصفوف في الصف نفسه. وقد أبدىٰ المعلّمون كذلك قلقهم من مواد المناهج: كان يعتقد عدد وافر من معلّمي المدرسة الابتدائية أَنه من الصعب استخدام مجموعة من المواد للطلاَّب الصغار جداً ومجموعة أُخرىٰ من المواد للطلاَّب الأكبر سناً في الوقت نفسه.

لقد تلقىٰ المعلّمون كذلك عوناً محدوداً لتنفيذ نموذج المدرسة الابتدائية. وكما قال غنادينجر Gnadinger، وماك إِنتيار McIntyre، وتشيدوود ـ سميث Chitwood-Smith، وكيلي (n.d.) «بالرغم من أن فرص التطوير المهني توفَّرت لتساعد المعلّمين في فهم ممارسات ملائمة متطورة وتقييم دقيق، فإِن عدداً قليلاً للغاية كان يركّز علىٰ نحو واضح علىٰ المجموعات متعددة الأعمار. وفي مناسبات نادرة، عندما حاول مؤيدو المجموعة متعددة الأعمار تدريب المعلّمين علىٰ استخدام عمليات التعليم التعاونية، ونموذج تعليم الأقران، قال المعلّمون وبعض أولياء الأمور إِن هذه الطرائق كانت تعيق الطلاَّب الأكبر سناً والأذكىٰ من غيرهم في الصف ـ 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 تتجنّب عقوبات الولاية. وقد اشتملت بعض الأساليب علىٰ ما يلي:

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

وغالباً ما كان يُدعىٰ ذلك «وقت الصقل» حيث يجلس تلاميذ رياض الأَطفال وأَطفال الصف الثالث معاً في مجموعة من عشرين طفلاً تقريباً لمناقشة خطط أعمال اليوم أَو الأنشطة اليومية، وعرض الأمثلة وشرحها، ثم الانهماك في أنشطة أُخرىٰ تشتمل علىٰ المشاركة وعمليات جماعية. وعندما ينتهي «وقت الصقل» يعود الطلَّاب إِلىٰ المجموعات «التعليمية» المبنية غالباً علىٰ العمر أَو مستوىٰ المرحلة لقضاء بقية اليوم.

- تَجاهُل رياض الأَطفال عند تنفيذ برنامج المدرسة الابتدائية

وقد وقع هذا فعلاً عندما كانت برامج رياض الأَطفال تُنَفَّذ لنصف يوم فقط. وقد يشترك طلَّاب نصف اليوم علىٰ نحو ما ببرنامج وقت الصقل، ولكن لم يكن ذلك ملائماً أَو وافياً بالغرض لأن برنامج وقت الصقل غير متوفر لطلَّاب رياض الأَطفال في جلسات بعد الظهر. وإِذا أخذنا الإِنصاف بعين الاعتبار، لا يبدو من الصواب إِشغال مجموعات الصباح في وقت الصقل عندما لا يتوفَّر هذا النشاط لمجموعات بعد الظهر.

- بطريقة ما، وضع الطلَّاب في صف متجانس، ولكن وضعهم في مجموعة للتعليم الفعلي بطريقة أُخرىٰ.

ليس من المهم كيف وضعت المدارس الطلَّاب في مجموعات

من أجل صف متجانس ـ وغالباً كانت تضعهم بطريقة تُظْهرُ أنها كانت تلبي الأمر التشريعي لقانون الإِصلاح التربويّ ـ ولكن كانت عادة تعيد وضع الطلاَّب في مجموعات من أجل التعليم العادي.

- استخدام استراتيجية من أجل تجميع جزئي للطلاَّب

لقد نَفَّذتْ بعضُ المدارس مجموعات متعددة الأعمار، ولكن بحدود ضيقة ـ أي كوضع طلاَّب 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 علىٰ أَعمار الثلاث سنوات أَو أكثر، و74 بالمئة من المدارس ذكرت أنها كانت تفرز الأَطفال في مجموعات من عمر سنتين، و24 بالمئة من المدارس (عددها = 165) كانت منظمة علىٰ نحو تقليدي، أَي في مجموعات تحتوي كل مجموعة منها علىٰ عمر واحد. ولا نعلم كيف حافظت هذه المدارس علىٰ المجموعة ذات العمر الواحد من بداية قانون الإِصلاح التربويّ أَو كيف ارتد عدد وافر من المدارس إِلىٰ مجموعة العمر الواحد بعد تجريب نظام الأَعمار المتعددة لبعض الوقت.

تقدّم مستمر

وُصِفَ التقدّم المستمر، وهو الميزة الرئيسية في إِصلاح المدارس الابتدائية، علىٰ هذا النحو: «يتقدم الطلاَّب من خلال برنامج المدرسة

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

فسَّر عدد وافر من المعلّمين والإداريين الذين زرتهم في المدارس هذا القانون الجديد أَنه أعطاهم تفويضاً في ترسب الطلاَّب الذين لم يحقِّقوا توقعات مستوىٰ الصف. أما الأَطفال الذين أنهوا رياض الأَطفال واعتُبروا غير مستعدين للصف الأول، فقد أُخروا بأعداد كبيرة دون أن يصدر شكوىٰ من قبل مجلس الولاية أَو مندوبي مجلس الولاية الميدانيين. وفي الوقت الحاضر، يُقدّر مديرو المدارس أن 10 بالمئة من طلاَّبهم سوف يأخذوا أكثر من أربع سنوات لإِنهاء المدرسة الابتدائية. ويؤيد هذا التقرير التقريبي معطيات التقرير السنوي لمكتب

المسؤولية التربويّة، الذي أوضح أن 5200 من الأَطفال قد اختيروا لإنهاء سنة خامسة في المدرسة الابتدائية خلال السنة المدرسية 1999 ـ 2000. ويشكِّل هذا الرقم 3 بالمئة من المجموع. وإذا كان هذا العدد يمثِّل جميع السنوات الثلاث، فإن تقرير العشرة بالمئة التي ذكرها المديرون تقرير صحيح. وإذا كان الرسوب في المراحل الأولىٰ يوحي بهجر المدرسة، عندئذٍ لا تزال مشكلة هجر المدرسة التي تكونت المدرسة خصيصاً لتتولاها مشكلة مستعصية علىٰ الحل. إضافة لذلك، إن ممارسة ترسيب الطلَّاب في رياض الأَطفال والصف الأول لا ينسجم، كما هو واضح، مع روح التقدّم المستمر.

ممارسات تربويّة ملائمة متطورة

كان هنالك قلق كبير حول طرائق التدريس، وقد عُني بهذا القلق المسؤولون عن تنظيم إعادة تكوين برامج المدارس الابتدائية. كان هنالك شعور بأن المدارس لم تكن فعَّالة فقط وإنما مملة ومُضْجرة كذلك، وفيها معلّمون يستخدمون الدرس وأوراق التمارين كأداة رئيسية لعمليَّة التعليم. ولكن كان المناخ التربويّ يعكس اهتماماً متزايداً بأفكار مثل «الاستنتاج» و«تقنيات الكومبيوتر». كان هنالك تركيز زائد علىٰ تعليم «ملائم متطور» و«تَعَلُّم طلَّابي نشط». ويشتمل هذان الأمران علىٰ توازن بين توجيهات المعلّم وأنشطة مبادرات الطفل، ووضع الطلَّاب في مجموعات مرنة، واستراتيجيات عصرية إلىٰ 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 تغيّر كثيراً فيما يتعلّق بالأمر التشريعي عام 1992. لقد عَدَّل المعلّمون طرقَ التدريس علىٰ نحو كبير كما ثبت ذلك من خلال السنوات الخمس أَو الست سنوات الماضية. وذكرت دراسة قام بها مخبر أبالاتشيا التربويّ (1998) «لقد قام المعلّمون في جميع المدارس التي كانت تحت البحث بتغيير نحو عمليَّة التعليم، والتقييم، وممارسات وضع الأَطفال في مجموعات، وطرائق كتابة التقارير الرسمية، والعمل مع معلّمين آخرين، والعمل مع أولياء الأمور» وقد أظهر كذلك بحث شامل لآثار قانون الإصلاح التربويّ علىٰ مدارس كنتكي الابتدائية أن معلّمي المدارس الابتدائية غالباً ما كانوا يستخدمون تعليماً متكاملاً، ومزيداً من الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة، وممارسات جماعية، ومزيد من التقييم الدقيق، وذلك منذ أن طرأ تحسين علىٰ الأمر التشريعي للمدارس الابتدائية. وهنالك عدة عوامل أدَّت إلىٰ دفع التغيير إلىٰ الأمام. أولاً لقد ساعدت صناعة نشر المطبوعات في توفّر كتيبات دليل المناهج، ولوازم القراءة والكتابة، والوسائل المعينة البصرية لمعلّمي كنتكي من أجل تخطيط المزيد من الممارسات اللائقة. وهنالك من أعطىٰ المعلّمين المزيد من الأموال لتمكنهم من شراء اللوازم الجديدة، وكذلك المزيد من الوقت خلال اليوم المدرسي وذلك للعمل مع زملائهم في تطوير المزيد من الخطط الدرسية الملائمة. وأكدت اجتماعاتُ وتطوير العاملين علىٰ اللغةِ السليمة وتعليمِ الطرائق التجريبية. أما عمليات التعليم التي عُرِضَتْ

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

غالباً ما كان يُشارُ إلىٰ قانون الإصلاح التربويّ في المدارس التي زرتها، «كثوب يدعو للضحك» شأنه شأن «قانون التقاعد المبكر في كنتكي». وكان المعلّمون الأكبر سناً يفضلون ترك المهنة علىٰ التكيّف مع الأمر التشريعي الخاص بالمدارس الابتدائية. وحلّ مكانهم معلّمون جُدد يحملون شهادات تربويّة بعد أن أُعدّوا علىٰ نحو حسن من قبل كليات وجامعات كنتكي من أجل تعليم اللغة السليمة، وأفكار وآراء حول تكامل المناهج، ومجالات أُخرىٰ من أجل تعليم ملائم ومتطوّر. ولكن هنالك معضلة غالباً ما تشاهد مرتبطة بإعداد المعلّمين وهي ما إذا كان ينبغي إعداد المعلّمين لمدارس اليوم أم الغد. وقد يجد المعلّمون غير المُعدَّين لمدارس اليوم ما يتعين عليهم القيام به أمراً صعباً ـ 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 فُهم بصورة عامة، كان «التقييم الدقيق» تقييماً منسجماً مع ما سيفعله الطلاَّب 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 المعلّمين في هذا المجال فلا تزال سؤالاً مفتوحاً. وبالرغم من أن المعلّمين ذكروا، استجابة للتساؤلات، أنَّهم كانوا يستعملوا تقييماً دقيقاً، وجد بريدج Bridge (1994) أن معظم المعلّمين 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 تغيّرت 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 الطلاَّب على القيام بعمل أفضل. ويتميز بمعلومات غير رسمية تقريباً ومحادثة يوجهها المعلّم إلى الطلاَّب كأفراد أو مجموعات. أما التقييم الشامل فَيُسْتخدم لتحديد الدرجات وتقرير ما إذا كان ينبغي ترفيع الطالب إلى الصف التالي أم لا. ولما كانت طبيعة التقويم الشامل معرضة للانتقاد، لم يكن المعلّمون يرغبون في تجريبه. 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 كُتبتْ 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 تحقّق نوعية

كانت تتطلب الميزة الأخيرة للمدرسة الابتدائية الجديدة، أي طرائق تحقّق نوعية، تقريراً عن سير الطالب تُقَدِّمه إدارة المدرسة. وكان علىٰ طرائق التحقق النوعية أن تصف تقدّم الأَطفال من خلال المدرسة الابتدائية مستخدمة طُرقاً تركّز علىٰ نمو وتطور كامل الطفل، وليس فقط علىٰ درجات أبجدية في مواضيع مختلفة. وكوَّنت مديرية التربية في كنتكي نظام تحقّق جديد يدعىٰ خلاصة عن المعرفة الابتدائية. إلاَّ أن المعلّمين ذكروا أن هذه الخلاصة تأخذ جهداً كبيراً يشتمل علىٰ 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 يكترثون بمقارنة تقدم أَطفالهم مع تقدّم زملائهم في الصف.

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

تنفيذ الميزات الهامَّة: خلاصة

من المهم أن نتذكر أن تشريع الإِصلاح الأصلي لم يأمر بالميزات الهامَّة الخاصة بالمدرسة الابتدائية وكذلك النموذج العام لتنظيم المدرسة غير المتدرجة. ويمثِّل النقاش السابق رسالة متنوعة حول درجة نجاح تنفيذ الأمر التشريعي الخاص بالمدارس الابتدائية. ومن الواضح أن وضع الطلاب في مجموعات متعدِّدة الأعمار كانت الميزة الأصعب والأقل تنفيذاً في برنامج المدرسة الابتدائية. أما الميزة التي نُفِّذت علىٰ أحسن وجه فقد كانت العمل الجماعي المهني المتزايد. أما الميزات الأُخرىٰ، كالتقييم الدقيق، فكانت متوسطة النجاح. وعلىٰ كل حال، إن القضية هي إلىٰ أي درجة يجري إِعداد الطلَّاب في المدرسة الابتدائية. فقط 36 بالمئة من المعلّمين الذين سُئلوا استطلاعاً لرأيهم قالوا «إن الطلَّاب الذين يتركون المدرسة الابتدائية جاهزون للصف الرابع». وقد قام بالاستبيان مكتب المسؤولية التربويّة عام 1999. هذا هو رأي عينة من المعلّمين. وسيبحث القسم التالي في المعلومات والمعطيات.

تفسير للتنفيذ المتعثِّر للأوامر التشريعيَّة

تشير المعطيات أَنه خلال السنوات التسع الماضية أَو نحو ذلك،

لم تُنفذ برامج المدرسة الابتدائية بصورة تامة حسب أَوامر الولاية التشريعيَّة، كما أنها لم تحقِّق الأَهداف التي وضعها زعماء الولاية كما جاءت في قانون الإِصلاح التربويّ. وبالرغم من اعترافات بوجود تغيير لافت للنظر في صفوف المدارس الابتدائية، إِلاَّ أن مخبر أبالاتشيا التربويّ يقول (1998) «إِن الحركة نحو مزيد من التنفيذ للمدارس الابتدائية قد تباطأ على نحو كبير في مدارسنا». ولكن هل هنالك تفسير لهذه النتائج المخيبة للآمال؟ إِذا نظرنا إِلى الحالة من الخارج مع إِدراك لطبيعة ما جرى، فمن الممكن أن نقدِّم تفسيراً جديراً بالتصديق للحالة السائدة، مثل ما يلي:

1 - من الواضح أَنه كان هنالك تواصل ضئيل بين أعضاء لجنة المناهج التابعة لجماعة القيام بالواجب من أجل الإِصلاح التربويّ والزعماء في مديرية كنتكي للتربية الذين كوَّنوا الميزات الضرورية لنموذج المدارس الابتدائية. وهنالك سؤالان يمكن أن يُطرحا لو توفَّر تواصل أفضل وأكثر فعالية وهما: كيف ترتبط الميزات الهامَّة للمدارس الابتدائية بالأَهداف الأساسية التي وضعتها جماعة القيام بالواجب (وفي ما بعد قانون الولاية) المتعلقة بالنجاح وإِعداد الأَطفال في وقت أقصاه الصف الرابع؟ كيف يمكن للمعلّمين والأولياء والمواطنين والإِداريين أن يَعرفوا 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 تمثِّل ما كان يُعتبر ممارسة حسنة من قبل زعامة الاتحاد القومي من أجل تربية الأَطفال الصغار (1988) في ذلك الوقت، أما الربط بين تلك الممارسات وتحقيق نتائج تعليم أفضل في مدارس كنتكي فلم يُوَطَّد أَو يُرسَّخ. وكما جاء في تقرير مخبر أبالاتشيا التربويّ «لقد ضاع بسرعة الهدف العام للبرنامج في تركيز هدفه الوحيد لتنفيذ الميزات الهامَّة السبع. وبدلاً من استخدام الميزات الهامَّة كأدوات تساعد الطلَّاب ليتقدموا بسرعتهم الخاصة بهم للإِعداد للصف الرابع، أصبح المعلّمون في المدارس تحت البحث مشغولي البال بالعنصر الذي يدعو لتعدد الأَعمار في البرنامج.

2 ـ بعد صدور أوامر تشريعيَّة لإِحداث تغيير في الممارسات والتطبيق، لفتت مديرية التربية في كنتكي انتباه المعلّمين إِلى الالتزام والمطاوعة. وهنالك من يظن أن التركيز على الشكل وليس الجوهر قد أعاق مدارس كنتكي من رعاية الأَهداف التي جاءت في قانون الإِصلاح التربويّ. وربما كان المعلّمون قلقين للغاية فيما يتعلّق، مثلاً، بالقيام بتعليم «أساسي» لدرجة أَنَّهم فقدوا رؤية هدف التعليم حسب معايير كنتكي، وكما يقاس بتقييم الولاية.

3 - اتجه التركيز على المدرسة الابتدائية كوحدة ضمن بناء المدرسة إِلى عزل معلّمي الصف الرابع عن عمليَّة التخطيط. إِذا كان معلّموا الصف الرابع مهتمين بإِعداد طلَّابهم للصف الرابع، فمن المهم، كما يبدو، إِشراك معلّمي الصف الرابع في العمليَّة. يمكن لمعلّمي الصف الرابع أن يتحدَّثوا حول التوقعات مع معلّمي المدرسة الابتدائية ويساعدوهم على نحو أكثر دقة في فهم ماذا يستلزم للتحضير للصف الرابع. إِضافة لذلك، وبما أَنه كان يُنظر إِلى الأَوامر التشريعيَّة كأنها موجهة فقط إِلى معلّمي المدارس الابتدائية، لم يشعر معلّمو الصف الرابع أن عليهم تغيير طرائقهم التقليدية في التعليم. ولذلك، إِننا نظن، أن الطلَّاب 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 أَو جاهزة للعمل. ولكن كيف أعاقت هذه الاختلافات فعالية قانون الإِصلاح التربويّ، فيمكن أن يُعرف ذلك بالاستنتاج أَو التقدير.

4 - يتعلق التفسير الرابع بموعد إِنجاز العمل المحدّد لتنفيذ الأَوامر التشريعيَّة 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، غيَّرت الهيئة التشريعيَّة موعد التنفيذ الكامل إلىٰ العام الدراسي 1993 ـ 94، لأنها كانت تخشىٰ، كما يبدو، أن الموعد الزمني الأصلي كان بطيئاً أكثر مما ينبغي. وقد حرمَ هذا الموعد الزمني الجديد زعماءَ الولاية من فرصة «الترويج» لبرامج المدرسة الابتدائية للجمهور عموماً وإعداد المعلّمين إعداداً حسناً لتنفيذ تلك البرامج. ولم يُنفذ الترويج ولا واجبات الإعداد علىٰ نحو حسن، وذلك بسبب اختصار الموعد الزمني لإنجاز العمل.

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

برامج المدرسة الابتدائية والمعرفة الطلَّابية

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

الإِصلاح. أضف إِلىٰ ذلك، قامت كنتكي، في بداية عام 1997، باختبار جميع طلَّاب الصف 3، 6، و9 في القراءة، والمهارات اللغوية، والرياضيات حسب اختبارات ماك غرو ـ هيل الشاملة حول المهارات الرئيسية. إِضافة إِلىٰ ذلك، جرىٰ اختبار التقييم القومي للتقدّم التربويّ للصف الرابع عام 1992، 1996، و1998 وذلك لمقارنة طلَّاب كنتكي مع أقرانهم في جميع أنحاء الأمة.

ومع أن جميع الأشكال الثلاثة للتقييم تُظْهِرُ تحسُّناً إِيجابياً في معرفة طلَّاب الصف الثالث والرابع والخامس، فإِن نتائج إِنجاز الولاية لبرامج هذه الاختبارات لن تُقَدَّم كمقياس مباشر لعناصر برامج المدرسة الابتدائية بسبب عدم وجود قياس موضوعي يقيس درجة تنفيذ عناصر البرامج وعدم وجود وسيلة لجمع آثار معرفة طلَّاب برامج المدرسة الابتدائية من مبادرات التعليم في ظل قانون الإِصلاح التربويّ. وبالرغم من أن مكونات قانون الإِصلاح التربويّ قد شهدت تحسُّناً في نتائج الإِنجاز كدليل علىٰ الأَداء المحسَّن للمدارس الابتدائية، لم تتوفَّر معطيات عند كتابة هذا الفصل لربط تَحسُّن الطلَّاب في تنفيذ ميزات برنامج المدرسة الابتدائية.

دروس مستفادة من خبرة في كنتكي

إِذا نظرنا إِلىٰ قصة الجهود التي بُذلت لإِصلاح المدارس الابتدائية في كنتكي، يمكن أن تُستخلص بعض العِبر المفيدة التي يمكن أن يفيد منها الآخرون.

هنالك دليل أن الناس الذين عملوا بدقَّة مع الهيئة التشريعيَّة لصياغة لغة قانون الإصلاح لم يتبادلوا المشورة إلىٰ 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 الأَعمار مثلاً، دُفعت إلىٰ الأمام ونالت تأييداً في جميع أنحاء الولاية لأسباب غير الأسباب التي أوحت بالابتكار في البداية. ومن الواضح أَنه علىٰ المفكرين المبتكرين الذين وراء أي حركة إِصلاح أن يستمروا في اشتراكهم وتوجيههم لجهود التنفيذ.

عَدَّلتْ الهيئة التشريعيَّة، بسبب ضغط الجمهور، تواريخ التنفيذ التي حدَّدها الفريق الأم للمدارس الابتدائية التابع لمديرية كنتكي للتربية. ودعمَ هذا الترخيص التشريعي حركةَ المعلّمين والآباء الذين كانوا يتقدمون بصعوبة لتعديل ممارساتهم بطرائق لافتة للنظر. وأود أن أقول إِنه 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 التعليميَّة الذي اعتبر المدارس مسؤولة عن النتائج التي ينالها الطلَّاب بموجب اختباراتها. أما المبادرة الثانية فكانت للمعلّمين لتنظيم تعليمهم حسب الميزات الهامة السبع. لم يكن واضحاً منذ البداية وحتىٰ الوقت الحاضر، كيف

يمكن لإنجازات الطلاَّب في ظل اختبارات تقييم الولاية المعرَّضة للانتقاد أن تتأثَّر 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 إِصلاح المدارس الابتدائية يحمل معه آمالاً كبيرة وطموحات المعلّمين في كنتكي. وبإِطلاق جميع الطلاَّب نحو بداية جيدة، في مناخ مدرسي يقدر السرعات الفردية للتطوّر والأنماط المختلفة للتعليم، يمكن للمدارس أن تتغلب علىٰ عدد وافر من عقبات أسهمت في الصعوبات التربويّة في الولاية.

وقد لخص هذا الفصلُ بعضَ الصعوبات التي واجهتها المدرسة الابتدائية، كالزعامة المتغيرة، وآخر موعد لإِنجاز عمل عاجل، وتقدّم متواضع حسب مقاييس التقييم. وعلىٰ كل حال، هنالك عدد من السمات لا يمكن حتىٰ للمتشائم أن يغضّ النظر عنها. أولاً، ربما كان يمثِّل فكرةَ إِصلاح المدرسة الابتدائية حُسْنُ التبصّر لفئة صغيرة من الزعماء، ولكن كان يصونها ويدفعها إِلىٰ الأمام العمل الجاد للمعلّمين الموجودين في جميع أركان الولاية ـ معلّمي المدرسة الابتدائية الذين ضحّوا بالوقت المخصّص لأسرهم للعمل في وحدات متكاملة، وتخطيط وضع الطلاَّب في مجموعات، وإِجراءات التقييم. ويشعر المعلّمون والمديرون، حسب بحث حديث، أَنَّهم واثقون أن

المدارس تتغير نحو الأفضل، بينما هم يناضلون للتكيّف مع الأَوامر التشريعيَّة لقانون الإِصلاح التربويّ. إِضافة إِلىٰ ذلك، وكما جاء في هذا الفصل، توحي دراسات حول ممارسات المعلّمين أن التعليم قد تغيّر علىٰ نحو ملفت في المدارس الابتدائية.

إِضافة إِلىٰ ذلك، كانت النتائج الحديثة للاختبارات الشاملة للمهارات الرئيسية مشجعة. ومنذ عام 1997، تُجري كنتكي كل ربيع الاختبارات الشاملة، الإِصدار رقم 5، لجميع طلَّاب الصف الثالث، والسادس والتاسع لقياس مهاراتهم الرئيسية في القراءة مهارات اللغة والرياضيات. ويُري الجدول 7.1 نتائج اختبار طلَّاب الصف الثالث كل عام من 1997 حتىٰ عام 2000. والنتائج مذكورة علىٰ شكل نسب مئوية. وتعني درجة 55 مثلاً أن الطالب المتوسط في كنتكي معادل أَو أفضل من نسبة 55 بالمئة لجميع طلَّاب الولايات المتحدة الذين جرىٰ لهم الاختبار. علماً أن المتوسط القومي 50 في المئة.

وبما أن هنالك بعض القلق يقول إِن التوكيد علىٰ التعليم الأساسي، والتقييم الدقيق، والأَوامر التشريعيَّة الأُخرىٰ الخاصة بالمدرسة الابتدائية يمكن أن تخفض من فعالية تعليم المدرسة الابتدائية فيما يتعلّق بالمهارات الأَساسية، كان زعماء كنتكي يفهمون نتائج جميع أنحاء الولاية للاختبارات الشاملة، الإِصدار رقم 5، بأنها أخبار حسنة. وحسب هذه النتائج، يُنظر إِلىٰ طلَّاب الصف الثالث أَنَّهم يحافظون علىٰ نمط يدعىٰ «لا خسارة» في مجال المهارات الأَساسية. وفي الواقع، تُظْهر معطيات عام 2000 أن طلَّاب الصف

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

إِضافة لذلك، جهود كبيرة بُذلت، ومصادر مالية استُثمرت في برامج المدرسة الابتدائية. وعلىٰ الزعماء التربويّين أن يدركوا أن التغيير يستغرق وقتاً وأن بصيرة الزعماء الذين طوَّروا ونفَّذوا قانون الإِصلاح التربويّ كانت بصيرة ثورية وعميقة. وبما أن معظم معلّمي وأولياء كنتكي، كما أظهر البحث، يدعمون الأَهداف الرئيسية لقانون الإِصلاح التربويّ وأوامره التشريعيَّة، وبما أن مؤشرات البحث ليست سلبية حول أهمية قانون الإِصلاح في رفع سوية الأداء الأَكاديمي للأَطفال، لذلك فإِن أهم قرار سياسي يمكن لزعماء كنتكي أن يتخذوه هو أن يواصلوا عملهم حتىٰ النهاية. أما إِذا تخلَّىٰ زعماء الولاية عن العمل بقانون الإِصلاح التربويّ، فإِن المعنويات المنخفضة ـ وربما الفوضىٰ ـ ستصيب المربين. وإِذا بقيت الروابط بين تنفيذ متواصل للميزات الهامّة والأَداء حسب اختبارات الولاية روابط تجريبية دائماً، إِذاً من الملائم أن نأخذ بعين الاعتبار التغيير الكبير في البرامج. إِلاَّ أن الوقت الحاضر مختلف عن ذلك الوقت. وبدلاً من ذلك، من المهم أن نأخذ الخطوات التالية:

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

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

الاجتماعية، والموسيقىٰ، والفن، والعلوم لصف ما ليوم واحد في الأسبوع. مثلاً، قد يعمل اختصاصيون مع الطلاَّب في ذلك الصف يوم الاثنين، بينما يجتمع المعلّمون، بعد إعفائهم من مسؤوليات الصف، لتقييم التقدّم الفردي للطالب، ومراجعة خطط الدروس، وطلب العون من المستشارين.

الجدول 1.7

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

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

يوم الثلاثاء، يمكن أن يعمل اختصاصيون مع طلاَّب من مستوىٰ صف مختلف بينما يتاح لمعلّمي ذلك المستوىٰ أن يجتمعوا في الأيام الأربعة الباقية، وكان يُكَرَّس كل التعليم للقراءة والكتابة وتعليم وتعلُّم الرياضيات. وباختصار، كان تركيز المعلّمين والزعامة متعلقاً بشيء يحسِّن أداءَ الطلاّب في القراءة والكتابة والرياضيات مع اكتراث أقل بالتنظيم المدرسي والأوامر التشريعيَّة الأُخرىٰ للولاية. وخلال زياراتي للولاية، شاهدت مثالاً آخر للعمل بطريقة ذكية في مدرسة شرق كنتكي حيث كان المدير يكرِّس تسعين دقيقة كل يوم لتعليم

القراءة والكتابة ـ ويعمل جميع من في المدرسة بما في ذلك المدير، والمستشار، وأمناء السر والقيِّمون في مساعدة الأَطفال أن يتعلموا القراءة علىٰ نحو أفضل خلال تلك الفترة. ولا يسمح لإِعاقة أَو مقاطعة في ذلك الوقت. وكان التعليم مخططاً بالتعاون مع المعلّمين بصورة رئيسية، ووضع الطلَّاب في مجموعات لها أَهداف تعليمية وليس حسب أوامر الولاية التشريعيَّة. ولا يقدم أي مثل من هذه الأمثلة دواءً يشفي جميع الأمراض، ولكن كل مثال يُبرز مساعي التفكير التي بُذلت في مساعدة الطلَّاب لكي يكونوا أكثر فعالية.

امنحوا المعلّمين فرصة للاطلاع علىٰ ممارسات المدارس الناجحة

لا يمكن للاختلافات أن تتميز بعبارات غامضة مثل «توقعات المعلّمين» و«زعامة عالية الجودة» لا تعني هذه العبارات إلاَّ القليل بالنسبة للمعلّمين الممارسين. بدلاً من ذلك، إِذا اشترك المعلّمون علىٰ نطاق واسع بطرائق المدارس الناجحة في ممارسات وضع الطلَّاب في مجموعات، وممارسات التقييم، والقرارات المنهجية، فإِن تغييراً ما قد يتحقَّق. شجعوا المدارس أن تراجع ما تقوم به لمساعدة الطلَّاب أن يتعلموا من سياق الكلام أَو القرينة.

هنالك دلائل تقول إِن الإِصلاحات السريعة يمكن أن يكون لها نتائج قصيرة الأجل ومتواضعة علىٰ درجات نظام معرفة النتائج التعليمية. وقد يساعد قليلاً عقدُ اجتماعات من أجل إِثارة الحماسة العامة واستجماع القوىٰ قبل إِجراء تقييم الولاية أَو تعليم مهارات

الاختبار، ولكن يفوت مثل هذه الاجتماعات صميم الموضوع. يَطلبُ نظامُ معرفة النتائج التعليميَّة من الطلَّاب 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 وأَهداف التعليم. ومن المحتمل أن المدارس التي هي على مستوىً رفيع من النجاح قد اكترثت بمشكلة المعرفة الجامدة والعاجزة عن إحداث الأثر المطلوب وذلك بإدخال فكرة الملكات العقلية في مساعي إصلاح المناهج. أما الولاية التي أشركت المعلّمين في الإصلاح المنهجي فإنها تقدِّم أمثلة عن هذه الطريقة. أما الميزات الهامة التي دفعها إلىٰ الأمام زعماء التربية الابتدائية في كنتكي فقد أوحت بهذه التوجيهات التي يمكن أن تأخذها الهيئات التدريسية ـ من الممارسات التربويّة الملائمة المتطورة من خلال ممارسات التقييم الدقيق. وعلىٰ المعلّمين أن يروا الروابط بين هذه الميزات والأداء حسب اختبار تقييم الولاية. عينوا المدارس الناجحة علىٰ نحو غير عادي بالرغم من العقبات السكانية الخطيرة أمام الإنجازات رفيعة المستوىٰ.

إن زعماء حركة التحسين المدرسي في كنتكي، بما فيهم لجنة بريتشارد للتفوق الأَكاديمي، ومعهد كنتكي للبحث التربويّ، ومديرية التربية في كنتكي يمكن أن تكون في طليعة مثل هذه المساعي. يمكن للباحثين الذين يلاحظون الممارسات في تلك المدارس أن يحدِّدوا 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 أَنه عمل واعد بصورة غير عادية.

زوِّدوا المدارس ذات الإِنجازات المنخفضة بمعلّمين ممتازين

ربما تدفع كلمة «ممتاز» المعلّمين الناجحين أن يقبلوا التحدي. لا ينبغي تقديم أي عون آخر للمعلّمين الناجحين ليقبلوا هذا التحدي. لا ينبغي تقديم أي مساعدة أُخرىٰ لهؤلاء المعلّمين في محيطهم الصعب ـ لا مزيد من المعاونين أَو أجهزة الكومبيوتر أَو أي مصادر مالية أُخرىٰ أكثر مما كان في السنة السابقة. أعطوا هؤلاء المعلّمين ثلاث سنوات لرفع سوية نتائج الاختبارات. وعندما تتحرّك نتائج المدارس ذات الإِنجاز المنخفض، يقتنع المعلّمون عبر الولاية أن الآثار التي ظهرت في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية لم تكن انعكاساً لاختلافات جماعية مختارة، أَو لدعم من الأولياء، أَو لفقر عائلي، وإِنما لآثار واسعة النطاق جاءت نتيجة ممارسات تعليمية فعَّالة. وقد يدعم وصف كهذا معلّمي وصانعي القرار في كنتكي ويقدِّم الدليل أن برامج المدرسة الابتدائية التي أمر بها قانون الإِصلاح التربويّ كانت علىٰ المسار الصحيح.