9

تحسين التطوير المهني للمعلّمين

جي. ويليامسون ماكديارميد، توم كوركوران

عندما بدأ صانعوا القرار في كنتكي عام 1990 يدرسون بدقّة نظامهم التربويّ العام، أدركوا أن المعلّمين يحتاجون معارف ومهارات جديدة لإنجاز الأَهداف الطموحة التي وُضعت لهم. ولكن أي معارف وأي مهارات يحتاج المعلّمون علىٰ وجه الدقّة، وكيف يمكن أن يحرزوها، كانت أموراً غير معروفة، ليس فقط لصانعي القرار ولكن لجميع المشتركين في هذه المسألة كذلك. وعندما صدر قانون الإصلاح التربويّ عام 1990، بدأ صانعو القرار في الولاية والمربون والمواطنون رحلة في أرض مجهولة. وعلىٰ كل حال، كان لديهم رأي سديد يقول إنه عليهم أن يوظفوا أموالاً في مناسبات ومجالات مختلفة لكي يتعلم المعلّمون أموراً كانوا يعتقدون أنه يمكن للمعلّمين أن يحتاجوها لكي تكون الرحلة ناجحة.

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

ظل قانون الإِصلاح التربويّ، وكيف تطور بينما كان صانعو القرار في الولاية يطلعون علىٰ خبرات المعلّمين في جميع أنحاء الولاية، وما عرفناه عام 1999 عن أثره علىٰ الممارسة والأَداء في غرفة الصف.

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

التطوير المهني في ظل قانون الإِصلاح التربويّ

اعتقد صانعو القرار في كنتكي أَنه إِذا كان عليهم أن يعتبروا المربين المحليين مسؤولين بصورة أساسية عن مساعدة الطلَّاب في الوصول إِلىٰ أَهداف التعلُّم التي تتطلَّب عناية فائقة، فعليهم تزويدهم بالثقة والمصادر المالية، والوقت، الأمور المطلوبة للقيام بالمهمة الملقاة علىٰ أكتافهم. ونتيجة لذلك، نقلت الهيئة التشريعيَّة مسؤولية المدارس الابتدائية لتخطيط التطوير المهني من إِداريي المنطقة المدرسية إِلىٰ عاملي ومجالس كل مدرسة. وقد رافق ذلك أن زاد قانونُ الإِصلاح بصورة لافتة التمويلَ للتطوير المهني ـ من أقل 1 دولار لكل طالب إِلىٰ 23 دولار لكل طالب سنوياً ولمدة عدة سنين. وقد عُهد بتنظيم أكثر من 65 بالمئة من هذا التمويل إِلىٰ مجلس

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

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

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

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

لكي تساعد مديرية التربية في كنتكي التطوير المهني ومجالات الإِصلاح الأُخرىٰ، عَيَّنت ثمانية من العاملين من مراكز خدمات الإِقليم في جميع أنحاء الولاية. وفي البداية عُيَّن العاملون في مراكز خدمات الإِقليم للمساعدة في تنفيذ مكونات قانون الإِصلاح التربويّ: التكنولوجيا، الكتابة، تقييم الأعمال المختلفة، مراكز مساعدة الأسرة، البرامج المدرسية الموسعة، المجالس المدرسية، برامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة. وكان من المتوقع من مراكز خدمات الإِقليم أن تجد فرصاً للتطوير المهني وذلك بتزويد المدارس بكل مساندة ممكنة. إِضافة لذلك، تحدَّثت مراكز خدمات الإِقليم في محاضراتها عن التطوير المهني وساعدت المدارس في تكوين خططها للتطوير المهني (وخططها الموحدة فيما بعد). في عام 1998. نقلت مديرية التربية في كنتكي نشاط مراكز خدمات الإِقليم من مكونات قانون الإِصلاح التربويّ إِلىٰ مناهج الأبحاث الرئيسية، وطلبت منها إِعادة تكوين العاملين وتقديم خبرات الأبحاث الضرورية إِلىٰ الطلَّاب.

إِضافة إِلىٰ مراكز خدمات الإِقليم، طرحت مديرية التربية عدداً من البرامج الأُخرىٰ لدعم تطوير المعلّمين. يقدم معهد الدولة

للمعلّمين، الذي تأسَّس قبل صدور قانون الإِصلاح التربويّ إِلىٰ المعاهد الصيفية متابعات خلال السنة الأَكاديمية. وقد قدّم معهد الدولة للمعلّمين خدمات إِلىٰ نحو ألف وأربع مئة معلّم حتىٰ الآن. وخلال منتصف التسعينيّات من القرن العشرين، كانت تعمل مديرية التربية في كنتكي بالتعاون مع مجلس كنتكي للعلوم والتكنولوجيا وعدد من الجامعات للحصول علىٰ دعم من مؤسسة العلوم القومية من أجل حملة للتطوير المهني في جميع أنحاء الولاية من أجل الرياضيات والعلوم.

ومن خلال مراكز خدمات الإِقليم، أنشأت مديرية التربية كذلك محطات إِرسال من المعلّمين من أجل الكتابة والرياضيات والتكنولوجيا. وكانت تتوقع من المعلّمين في هذه المحطات، بعد أن تَبَنَّتْ نموذج «مدرب للمدربين» أن ينشروا ما تعلموه من ورشات العمل الدورية، التي أشرفت عليها مديرية التربية، بين زملائهم عند عودتهم إِلىٰ المدرسة. وفي صيف عام 1999، بدأت مديرية التربية تمويل وتنظيم المعاهد الصيفية التي تركّز علىٰ موضوع البحث أَو الكتاب. ولكي تقدم مديرية التربية التطوير المهني لقادة المدارس، أنشأت أَكاديمية كنتكي للقيادة عام 1997، معتمدة علىٰ التدريب الذي تطور من أجل المربين المميزين. (تأسَّس برنامج المربين المميزين، المعروف الآن باسم برنامج المربين الماهرين رفيعي المستوىٰ، في ظل قانون الإِصلاح التربويّ لتدريب المربين ذوي الخبرة ليذهبوا إِلىٰ المدارس في كنتكي ويساعدوها في تحقيق أَهداف الإِصلاح) وقد قام

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

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

افتراضات حول معرفة المعلّمين وتغيير الممارسات في غرفة الصف

كانت الأعمال الأساسية لأولئك الذين وضعوا الصيغة الأولىٰ

لقانون الإِصلاح التربويّ عبارة عن افتراضات هامة تتعلَّق بمعرفة المعلّمين والتطوير المهني. وشكَّلت هذه الاقتراحات السياسات والأمور الأولية والتطوير المهني حسب قانون الإِصلاح التربويّ.

وأول الافتراضات الرئيسية كان تحديد ما ينبغي للطلاَّب أن يعرفوا وبالتالي تحديد ما ينبغي للمعلّمين أن يعرفوا. أي، بتحديد المحصلات موضع التقدير للطلاَّب. وتشكيل مخطط تمهيدي للمناهج، اعتقد صانعو القرار، كما يبدو، أَنَّهم أشاروا للمعلّمين ما ينبغي أن يعرفوا وما ينبغي أن يُعلِّموا فيما يتعلّق بالأَبحاث الرئيسيَّة.

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

ثانياً إِن تحديد محصلات الطلاَّب في أبحاث محددة لا تحيط

تماماً بكل ما ينبغي أن يعرفه المعلّمون حول المضمون نفسه. فمثلاً، بما أننا نتوقع من الطلاَّب أن يعرفوا عمليات الكسور، إذاً ينبغي علىٰ المعلّمين أن يعرفوا هذه العمليات. ومع ذلك، ومن أجل العناية بالمشاكل التي يواجهها الطلاَّب في اكتساب المعرفة، علىٰ المعلّمين كذلك أن يعرفوا تماماً ما يُحَيِّر أَو يُربك في تعليم الكسور. وهذه المعرفة مهمة للغاية للمعلّمين وذلك لتشخيص أسباب الإرباك وابتكار أنشطة تساعد الطلاَّب في التغلّب علىٰ أسبابه. وخلال العقدين الماضيين، عرفنا الكثير من الأُمور التي يجدها الطلاَّب والمعلّمون مربكة في أبحاث محددة. وقد جرىٰ جانب كبير من هذا البحث بعد ما أنهىٰ معظم معلّمي كنتكي إعدادهم الجامعي. ولذلك لم تُتَح الفرصة إلاَّ للقليل من الناس لدراسة هذا البحث. وربما لم يطلع حتىٰ المعلّمون المجازون حديثاً علىٰ هذا البحث، لأن برامج الإعداد النموذجية لا تقدِّم فرصاً واضحة من أجل تحصيل معرفة كهذه.

وكان هنالك، كما يبدو، افتراض آخر يقول إن مزيداً من الوقت والمال للتطوير المهني يمكن أن يُولِّد مطالبة كافية للحض علىٰ زيادة تقديم فرص تَعلُّم ملائمة للمعلّمين. وكان يشعر صانعو القرار أَنَّهم يُنشئون سوقاً يستجيب إليها الموردون الحاليون، ويظهر من أجله موردون جُدد.

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

الإصلاح. فالمعلّمون سيتعلمون ـ مرة وإلىٰ الأبد ـ ما ينبغي أن يعرفوا لتنفيذ الإصلاحات، وبذلك يصبح الوقت الإضافي للتدريب غير ضروري.

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

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

ومع مرور الزمن، ثبت أن جميع هذه الافتراضات تحتمل الجدل والنقاش. وربما يستخف صانعو القرار، كما هو مفهوم علىٰ كل حال، أَو أَنَّهم يغفلون الصعوبات الملازمة لتغيير ممارسات التعليم التي تتطلبها الإِصلاحات. لم يتمتع أحد بإِصلاح تعليمي مبني علىٰ معايير قبل إِصلاحات كنتكي، ولم يضع أحد أَهدافاً طموحة مثل هذه الأَهداف. علاوة علىٰ ذلك، كانت نقطة الانطلاق نحو المعرفة ضعيفة، وكانت الأبحاث والآراء حول إِعداد المعلّمين ابتدائية وغير متطورة منذ عقد من الزمان، ولم يحصل ما كان معروفاً إِلىٰ صانعي القرار أَو القانونيين.

ولمحاولة إِدراك ماذا حدث في التطوير المهني منذ صدور قانون الإِصلاح التربويّ، فإِننا سوف نأخذ بعين الاعتبار ما توصّل إِليه الباحثون من خلال المعلّمين وخبراتهم في ظل قانون الإِصلاح. وسنحاول أن نشرح الخبرات التي يتمتع بها المعلّمون أَو تلك التي يفتقرون إِليها. وأخيراً، سوف نحدد بعض الشؤون التي ينبغي أن يُعنىٰ بها وسنقترح ما يمكن أن تتعلم ولايات أُخرىٰ من خبرات كنتكي.

خبرات معلّمي كنتكي في مجال التطوير المهني في ظل قانون الإِصلاح التربويّ

لقد بحثنا، من خلال الدراسة والمقابلات، في خبرات المعلّمين في كنتكي المتعلقة بتخطيطهم ومشاركتهم في أنشطة التطوير المهني. إِضافة لذلك، درس باحثون وكذلك مديرية التربية خبرات المعلّمين في مجال التطوير المهني في ظل قانون الإِصلاح التربويّ. وتدعم بيانات هذه المصادر، كما يبدو، الأَفكار العامة التالية حول التطوير المهني للمعلّمين في ظل قانون الإِصلاح التربويّ.

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

صادق المعلّمون في جميع أنحاء الولاية علىٰ تحسين التطوير المهني منذ صدور قانون الإِصلاح التربويّ. ووافق ثلاثة أربعات من استُطلع رأيهم في جميع أنحاء الولاية من المعلّمين الذين اختيروا عشوائياً بين 1994 و1999 علىٰ أن أنشطة التطوير المهني كانت «تساعد علىٰ تحسين عمليَّة التعليم والتعلُّم» في مناطقهم. وتقول مستويات عالية من الموافقة المستمدة بصورة رئيسية من آراء المعلّمين إِن أنشطة التطوير المهني الحالية أكثر صلة بالمسائل والتحديات التي يواجهونها ـ وخاصة تحضير الطلَّاب لصيغة الاختبارات حسب التقييم الجديد. أما قبل صدور قانون الإِصلاح التربويّ، فقد كان يَتَوقع العديدُ من

المعلّمين القليلَ أَو لا شيء إِطلاقاً من وقتهم المطلوب الخاص بالتطوير المهني. وكانت المسألة بالنسبة للعديد عبارة عن تعطيل مؤقت، أَو فترة راحة من واجبات غرفة الصف. أما الآن، يرىٰ عدد وافر من المعلّمين في التطوير المهني وسيلة أساسية تساعدهم علىٰ القيام بعمليَّة التعليم وتحقيق الأَهداف المدرسية.

يعتقد المعلّمون كذلك أن قانون الإِصلاح التربويّ قد طلب تركيزاً علىٰ التطوير المهني. وقد أمر تشريعُ الإِصلاح المعلّمينَ أن يتعلموا برامج جديدة، وممارسات، وإِجراءات. وقد استخدم المعلّمون فُرص التطوير المهني ليقوموا بذلك. وفي الوقت نفسه، وفي بعض المدارس، يجري كذلك تغيير الطريقة التي تُنَظم بها هذه الفرص. ومن الممكن أن تمتد فرص التطوير المهني الآن إِلىٰ أكثر من يوم واحد، وإِن أعداداً وافرة من المعلّمين قد اشتركوا في المهارات اللغوية، والعلوم، والتكنولوجيا، وبرامج الرياضيات العمليَّة التي كانت مُركَّزة وامتدت إِلىٰ عدة سنوات أحياناً.

ويرىٰ المعلّمون أن أنشطة التطوير المهني وثيقة الصلة بالموضوع الآن أكثر مما كانت عليه قبل صدور قانون الإِصلاح التربويّ. وينشأ هذا الرأي من حقيقة تقول إِن المعلّمين أنفسهم يصنعون القرارات. قبل صدور قانون الإِصلاح التربويّ، نظم الإِداريون في المنطقة أنشطة التطوير المهني بطريقة كانوا يأملون من خلالها العناية بحاجات الأغلبية من المعلّمين. وغالباً ما شعر المعلّمون أن الأنشطة الناتجة كانت عامة أكثر من اللازم ولا تُعنىٰ بحاجات مستوىٰ محدَّد للصف

أَو موضوع بحث الدرس أَو الكتاب. وكان لمعلّمي المنطقة توقعات ضئيلة ولم يعلِّقوا أمالاً كبيرة علىٰ آثار التطوير المهني الخاصة بممارسات الصف. ونادراً ما كانوا يقومون بأي متابعة ليضمنوا تطبيق المعارف والمهارات الجديدة. علاوة علىٰ ذلك، كان الحافز لتحسين الممارسات حافزاً ضعيفاً. وفي ظل قانون الإِصلاح التربويّ، كان المعلّمون أكثر مشاركة في صنع قرارات خاصة بأنشطة التطوير المهني، وإِن نظام المسؤولية يولِّد حوافز قوية من أجل تحسين الممارسة. ونتيجة لذلك، يشعر المعلّمون بأَنَّهم أحسن حالاً بالنسبة لمنافع أنشطة التطوير المهني.

> «لقد دفعت السلبيات الكثيرة الخاصة بنتائج التقييم معظمَ معلّمي كنتكي أن يضعوا خططاً لأنشطة خاصة لتطوير هيئة التدريس تُركِّز بصورة كبيرة علىٰ المعارف التقليدية وخاصة علىٰ تحسين مهارات الطلَّاب المتصلة بإِجراء الاختبارات وملاءمة المناهج بالأَبحاث الرئيسيَّة».

من جهات عديدة، كان قانون الإِصلاح التربويّ ناجحاً أكثر من اللازم في خدمة أَهداف واضعي القانون. وكان يريد المصلحون أن يوجهوا عناية المعلّمين نحو تحسين معرفة الطلَّاب. ولكي يقيسوا التقدّم نحو ذلك الهدف، وضعوا نظام تقييم للولاية ـ باسم نظام معرفة النتائج التعليميَّة في كنتكي. أما نتائج الاختبارات، التي يحض عليها نظام المسؤولية المعرّض للانتقادات، فقد أصبحت نتيجة لذلك الأثر المهيمن علىٰ قرارات المعلّمين الخاصة بالتطوير المهني. وينسجم هذا، من جهات مختلفة، مع توصيات مجموعات الإِصلاح

القومي التي تقول إن أَهداف معرفة الطلَّاب ينبغي أن تحض علىٰ التطوير المهني للمعلّمين.

ومع ذلك، وكما أوضح عدد وافر من النقَّاد، قد يُفْسِدُ قلقُ المعلّمين الخاص بتحسين نتائج اختبارات الطلَّاب الهدفَ من الإِصلاحات، ويدفع المعلّمين نحو تعليم مهارات الاختبارات والاعتماد علىٰ التمرين والممارسة لتعليم المضمون من سياق الكلام وفي معزل عن المنهاج الكبير. وقد دفع انشغال المعلّمين بنتائج اختبارات الفصل القصير إِلىٰ تجنّب تحمّل المسؤولية في عمليَّة التعليم والتركيز علىٰ ما يظنون أَنه يضمن النجاح الذي يريدونه. واختار العديد أن يقوموا بالمزيد مما كانوا يفعلونه دائماً وذلك بتغيير توزيع الوقت في اليوم المدرسي أَو بإِضافة وقت لليوم أَو السنة. ويحاولون كذلك أن يحسِّنوا الملاءمة بين الاختبارات والمناهج والوسائل المعينة في عمليَّة التعليم. وتؤدي هذه التدابير المتعلقة بتحسين الكفاءة إِلىٰ نجاحات علىٰ المدىٰ القصير، ولكنها أيضاً تصرف الانتباه عن حاجة المعلّمين للاطلاع علىٰ مضمون الأبحاث والتغيير العميق في الممارسات ـ وهي الأَهداف الحقيقة للإِصلاحات.

أما التحدي الأساسي الذي واجهه المعلّمون في أوائل التسعينيّات من القرن العشرين كان كيف يمكنهم تفسير ما كان يريده صانعو القرار علىٰ مستوىٰ الولاية. لقد طُلِبَ منهم تأسيس الإِصلاحات التي كلفهم بها التشريع (تقييم جديد للطلَّاب، وأعمال كتابية، وصناعة قرارات

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

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

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

والرياضيات التي كانت تؤلف العناصر الرئيسية لتقييم السبب الذي من أجله كان التطوير المهني يركِّز على أوراق الأعمال أكثر من أي عنصر منهجي آخر. أما التكنولوجيا، وهي مكونة من مكونات قانون الإِصلاح التربويّ، فقد كان الموضوع الذي لم يكن لمعظم المعلّمين إِلاَّ مهارة أَو معرفة ضئيلة عنه في بداية الإِصلاح.

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

وباختصار، وفي ظل قانون الإِصلاح التربويّ، لقد تعلّم معلّمو كنتكي بالتجربة، وربما على نحو أفضل التطوير المهني أكثر مما تعلموا قبل صدور الإِصلاحات. وعلى كل حال، فُرَصُ الإِعداد التي قُدِّمت للمعلّمين قبل 1998 كانت فُرصاً موجّهة، في الأصل، نحو تنفيذ مكونات الإِصلاحات ومساعدة المعلّمين في ملاءمة مناهجهم مع اختبارات الولاية، ومساندة المعلّمين في تحضير الطلاَّب لصيغة اختبارات جديدة. أما معرفة المعلّمين المتعلق بموضوع بحث الدرس

أَو الكتاب ومعرفة مضمون علم أصول التدريس فقد كانت مهملة علىٰ نطاق واسع.

«التزم معلّمو كنتكي بالصِّيغ المألوفة للتطوير المهني واعترضوا علىٰ تقبّل الأساليب غير التقليدية ولكن الواعدة والمرجوة كالقيام بدور المعلّم الخاص أَو المدرِّب الرياضي، والمجموعات الدراسية، والمراجعة الجماعية لأعمال الطلاَّب وشبكات إِذاعية من المعلّمين».

ومن المهم أن نعرف السبب الذي من أجله بقي التطوير المهني في عدد كبير من المدارس في كنتكي مجرد مجموعة من الأنشطة المنفصلة تركز علىٰ الإِجراءات وليس علىٰ الجوهر، فإِذا عرفنا ذلك، فإِننا يمكن أن نفهم الرأي الذي يقول إِن العديد من المعلّمين يتمسكون بالتطوير المهني. يعتمد معظم المربين علىٰ خبراتهم ويوازون بين التطوير المهني وورشات العمل قصيرة الأمد والوحيدة وبدون متابعة. وخَبِرَ عدد ضئيل من المعلّمين في كنتكي (أَو في أي مكان آخر) الأنشطة التي تحقق المعايير التي وضعها المجلس القومي لتطوير هيئة التدريس (1994) أَو توصيات الهيئة القومية من أجل التعليم ومستقبل أميريكا (1996) واشترك عدد ضئيل من المعلّمين في مجموعات الدراسة والمطالعة، ودراسة الأَداء وطريقة العمل، والشبكات الإِذاعية من المعلّمين، والمعاهد الصيفية والمتابعات في غرفة الصف، أَو المزيد من أي خبرات أكثر تجديداً وابتكاراً من أجل تحصيل المعرفة. واختار معظم المعلّمين خلال تخطيطهم، صِيغاً

مريحة ومألوفة ومقبولة من قِبل زملائهم والآخرين ـ كالمربين، وأولياء الأمور، والطلاَّب، والمجتمع عموماً. أما الانحراف عن النموذج السائد أَو المتوقع فأمر غير مأمون حسب سياق الكلام الوارد في قانون الإِصلاح التربويّ ونظام المسؤولية. وبالرغم من الحقيقة التي تقول إِن مديرية التربية قد وسَّعت معنىٰ التطوير المهني المقبول، إِلاَّ أن الأنشطة التقليدية لا تزال مستمرة بإِصرار.

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

معظمها من أولئك الذين قدموا ورشات العمل الصغيرة ومن المستشارين.

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

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

يتباهىٰ المعلّمون بالمعاني الضمنية التي تقول إِنهم يفتقرون إِلىٰ معرفة موضوع بحث الدرس أَو الكتاب. ويفتخر العديد بما يعرفون. ويوازن كذلك عدد وافر من المعلّمين دراسة موضوع بحث الدرس أَو الكتاب بالمهارات الجامعية ودراسة العلوم. وبما أن عدداً وافراً من المعلّمين قد عانىٰ من مقررات جامعية لم تُدَرَّس علىٰ نحو حسن ولم تكن وثيقة الصلة بمناهج الأَطفال الذين بلغوا 12 عاماً، فإِنهم يشكون بالمنفعة التي يمكن أن يحصلوا عليها من مقرّرات تعليمية لتحسين نتائج اختبارات طلابهم.

ومع ذلك، لقد غيَّر قانون الإِصلاح التربويّ، بصورة ملموسة، ماذا يُتوقع من الطلاَّب أن يعرفوا وماذا يستطيعون أن يفعلوا. إِن المعرفة التي أُفصح عنها في المناهج المدرسية التقليدية ـ كعواصم الولايات، وصفات الأنانية، وعناصر القصة القصيرة، وأسباب الحرب المدنية، ومعرفة إِجراء عمليات الكسور، وهلَّم جرّا ـ ربما لم تعد كافية. ولذلك، ماذا يُتوقع الآن من المعلّمين أن يعرفوا ويساعدوا الطلاَّب أن يتعلموا، يمتد وراء نطاق قائمة المعلومات المقرَّرة التي كَوَّنت تقليدياً المناهج المدرسية. لقد أزالت المعايير القومية ومعايير الولاية العوائق أمام معرفة موضوع بحث الدرس أَو الكتاب. وأدخل نظام معرفة النتائج التعليميَّة واختبارات المسؤولية في الدولة، الذي حل محل نظام معرفة النتائج التعليميَّة فقرات للإِجابة المفتوحة التي تُلزم الطلاَّب أن يفهموا تعقيدات بعض القضايا كالعبودية ونزاع التعصّب الإِقليمي علىٰ نحو عميق لم يكن ملزماً في ظل الأشكال الأولىٰ للتقييم، الأمر الذي زاد الواجبات الفكرية والتربويّة الملقاة علىٰ كاهل المعلّمين.

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

المهني في كنتكي، باستثناء البعض منها، على معرفة المعلّمين للمحتوى أو المضمون. وباختصار، يُطلب من المعلّمين ـ الذين يعرف عدد وافر منهم الكثير عن المناهج المدرسية التقليدية ـ مساعدة طلاّبهم في تطوير الفهم الذي هم أنفسهم يمكن أن يفتقروا إليه والذي يستلزم خبرات حول عمليَّة تعليم الطلاّب التي لم يُدَرَّب عليها المعلّمون من أجل تكوينها أو إدارتها.

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

وبما أن معظم المعلّمين يأخذون المقرَّرات التعليمية في مجال

التربية، لذلك ليس لدىٰ أقسام الفنون والعلوم ما يحثهم علىٰ تكوين مقرَّرات تعليمية من أجل المعلّمين. علاوة علىٰ ذلك، لا يكافأ أعضاء كلية العلوم والفنون، في معظم الجامعات، من أجل تكوين وتعليم مقرَّرات تعليمية لمعلّمي المستقبل. وعلىٰ العكس تماماً، إن توظيف الوقت في هذه المساعي يقلِّل من الأنشطة التي تجلب مكافآت رفيعة المستوىٰ، كتعليم أعداد كبيرة من الطلاَّب من أجل التخرّج، وتعليم طلاَّب الدراسات العليا، والحصول علىٰ تمويل خارجي، ونشر مقالات صحفية وكتب.

وتقدم بعض الكليات والجامعات، وخاصة في فصل الصيف، مقرَّرات تعليمية حول الفنون والعلوم التي تعتقد أنها سوف تروق للمعلّمين. ومع ذلك، نادراً ما تُعنىٰ بالمعاني والمفاهيم الضمنية المتعلقة بطرائق التدريس والمناهج الخاصة بموضوع بحث الدرس أَو الكتاب. وبدلاً من ذلك، تُدرَّس المواضيع من وجهة نظر تهذيبية فقط. ومرة أُخرىٰ، يُترك المعلّمون وحدهم كي يقوموا بالتحوّل من معرفة المضمون الذي أحرزوه من هذه المقرَّرات التعليمية إِلىٰ المناهج المدرسية. ولذلك، لا تروق هذه المقرَّرات، كما يبدو، إِلاَّ للمعلّمين الذين لديهم شغف عميق ودائم في الموضوع.

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

الجمعيات يفعلون ذلك كأفراد وعادة يحضرون المؤتمرات السنوية علىٰ مستوىٰ الولاية أَو الإِقليم.

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

باختصار، كانت معرفة محتوىٰ البحث، حتىٰ وقت قريب تفتقر إِلىٰ نَصير أَو مُدافع يمكن أن يعززها. وهنالك افتراض محير يقول إِن المعلّمين في جميع أنحاء الولاية يدعمون علىٰ نحو ساحق الفكرة التي تشير أن تحسين ثقافتهم السابقة المتعلقة بمحتوىٰ الكتاب ينبغي أن تكون العامل الرئيسي في تطويرهم المهني. وهنالك نقاط انطلاق واعدة ومرجوة من أجل تعديل هذا الموقف. ومديرية التربية، التي من أجل أسباب واضحة قد أيَّدت سابقاً التدريب من أجل تقييم الأعمال، والتكنولوجيا، وملاءمة المناهج، تنشئ في الوقت الحاضر

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

ثمار فُرص تطوير هيئة المعلّمين

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

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

وقد صاحب ظهور هذه الفرص الجديدة تغيير في الإِطار المنظِّم. فأنشطة التحسين المدرسي التي سابقاً لم تكن مؤهلة لتكون أنشطة تطوير مهنية صحيحة، كالعمل بالمناهج مع الزملاء، يُنظر إِليها الآن كفرص هامة لاكتساب المعرفة. أما المزيد من أنواع مبتكرة من التطوير المهني ـ كشبكات إِذاعية من المعلّمين، ومجموعات دراسية، وهلُمَّ جرا ـ فمؤهلة الآن كذلك.

بعد استيائها من نوعية المبادرات التي تولتها المدارس، أخذت عدة مناطق تفكر كيف لها أن تقدِّم أمثلة تُحتذىٰ أَو قدوة حسنة لتطوير الهيئة التعليمية. وبسبب تفويض المعلّمين أن يقرِّروا وحدهم تطوير الهيئة التعليمية، فإِن فعالية دور المنطقة يعتمد كثيراً علىٰ نوعية العاملين في الدائرة المركزية، وخاصة منسق التطوير المهني. ويقوم

المنسّقون الفعّالون الآن بنشاط لتطوير الهيئة التعليمية في جميع أنحاء الولاية الذي يمنح حرية عمل كافية للمدارس المتميزة كي تسعىٰ وراء أَهدافها الخاصة بها طالما تضمنُ درجة الجودة، وتُقدمُ الاستمرارية مع الزمن، وتستفيد علىٰ نحو كافٍ من المصادر المالية المتيسرة. وتساعد هذه القدوة الحسنة في التعرّف علىٰ مصادر التدريب الجيد، وزيادة المصادر المالية لِتُدْفع لها، وتكون فرص معدة للعمل من أجل أن يتعلم المعلّمون معرفة ومهارات جديدة. وباختصار، وبدلاً عن التخلي عن توجيه التطوير المهني نحو المدارس، تعمل بعض المناطق الناجحة الآن مع مربين علىٰ مستوىٰ المدارس لتحديد حاجات جميع أنحاء المنطقة وحشد المصادر المالية لتلبية هذه الحاجات.

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

وباختصار، وبينما نبدأ العقد الثاني لقانون الإصلاح التربويّ، يتوفر للمعلّمين الآن المزيد من فرص واعدة ومتنوعة لمزيد من الاطلاع على محتوى الأبحاث التي يُتوقع من طلاَّبهم أن يتعلموها وكيف يمكن للمعلّمين أن يقوموا بتعليمها. كما قامت مديرية التربية بتنظيم يساعد المعلّمين على تعميق معرفتهم بمحتوى الأبحاث، ويقدم لهم التغييرُ في الإطار التنفيذي المزيدَ من الخيارات. ويبتكر بعضُ إداريي المنطقة الآن طرائق فعَّالة لتكون القدوة الحسنة والتوجيه من أجل التطوير المهني على المستوى المدرسي. وتبتدعُ الآن بعضُ معاهد التعليم العالي كذلك سُبلاً لدعم معرفة واطلاع المعلّمين ليقوموا بتعليم محتوى الأبحاث على نحو فعَّال ومؤثِّر أكثر من السابق.

مسائل باقية

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

معظمهم، في حضور ورشات عمل يتيمة غير متبوعة بشيء آخر وتُركِّز علىٰ الإِجراءات وليس علىٰ الجوهر.

ويمكن أن نروي قصة أُخرىٰ أكثر شمولية وتشجيعاً. وتدور القصة حول عمليَّة تَعلُّم منتشرة ومستمرة. يطلع الآن عدد متزايد من القانونيين وصانعي القرار علىٰ الفُرص التي يحتاجها المعلّمون لتطوير معارفهم ومهاراتهم الضرورية لمساعدة طلَّابهم في الوصول إِلىٰ مستويات أعلىٰ. وتقول القصة: كان صانعو القرار والقانونيون خلال العقد الماضي يُعنون عناية كبيرة بمجموعة المعارف المتعلقة بالتطوير المهني وخاصة بالبحث الذي كان يجري في كنتكي. لقد استمعوا إِلىٰ المعلّمين وهم يتحدَّثون عن إِحباطاتهم خلال سعيهم من أجل فُرص أفضل لأحراز المعارف والمهارات الضرورية. وبعد اطلاعهم علىٰ الأبحاث والخبرات، قاموا بإِدخال بعض التعديلات علىٰ الصياغة الأصلية للإِصلاحات.

كان الفصل الأول من هذه القصة حول التخطيط الموحَّد الذي قدمته مديرية التربية. وقد طلب هذا من المدارس أن تربط التطوير المهني بالأَهداف العامة للمدارس، وأن تخطِّط أنشطة تدعم هذه الأَهداف بصورة مباشرة. في الفصل الثاني، وسَّع المشرِّعون، إِثر إِلحاح من مديرية التربية ومساندتها من جهات أُخرىٰ، مجالَ الأنشطة التي تُعتبر من التطوير المهني لكي تشمل أعمال التحسين المدرسي، الشبكات الإِذاعية من المعلّمين، المجموعات الدراسية، المعاهد الصيفية، والفرص الأُخرىٰ غير المذكورة في القانون. وبعد أن لاحظ

المشرِّعون الافتقار إلىٰ التنسيق، والقدوة الحسنة علىٰ مستوىٰ المنطقة، طلبوا أيضاً من المناطق أن تُعيِّن منسقين للتطوير المهني. وفي آخر فصل، ولدعم معارف المعلّمين المتعلِّقة بتعليم محتوىٰ البحث، أعاد صانعو القرار في الولاية تنظيم المساعدة التي تقدّمها مراكز خدمة المنطقة حسب تخطيط موضوع البحث أَو الكتاب. وكَوَّنوا معاهد صيفية لمواضيع بحث الدرس أَو الكتاب ومتابعات خلال السنة المدرسية.

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

كذلك مكتب الهيئة التشريعيَّة للمحاسبة التربويّة، ومديرية التربية، والجامعات، ومعهد كنتكي للبحث التربويّ نتائجَ أبحاثهم وأَفكارهم إِلىٰ المنضدة المستديرة من أجل المداولة والمناقشة. وقد قامت المنضدة المستديرة، كما قال الصانعون الرئيسيون للسياسة، بدور هام للغاية في تطوير السياسة.

وبالرغم من أن القصة الثانية تشير إِلىٰ المزيد من التقدم والتفاؤل نحو الحالة المستقبلية للتطوير المهني أكثر من القصة الأولىٰ، فإِن عدداً من المسائل لا تزال باقية أمامنا. ومن أصعب الأمور، ليس في كنتكي فقط ولكن في كل مكان آخر، كيف يمكن أن نحدِّد ونعزّز الطرائق والبرامج الواعدة والمرجوة إِلىٰ أبعد الحدود ـ أي، كيف نوسِّع بصورة ناجحة أمثال هذه الطرائق لكي تشمل المزيد من المعلّمين والمدارس. إِلاَّ أن الافتقار إِلىٰ المعلومات الجيدة حول ما تقوم به المدارس يجعل الطرائق الواعدة أمراً صعباً. ويُعيق الافتقارُ إِلىٰ المعلومات دراسةَ آثار هذه الطرائق المتنوعة. وإِن دعم الطرائق الواعدة لأمر صعب مع افتراض الافتقار إِلىٰ المعلومات. وبغياب دليل مقنع حول النتائج المحسَّنة، نجد أن معظم المعلّمين يحجمون عن تجريب الطرائق الجديدة. ومن الواضح أن الولاية تحتاج أن تكتشف فعالية الطرائق المختلفة كما تحتاج أن يشترك بنتائج هذه الدراسات المدارسُ والمناطقُ ومعاهد التعليم العالي وكل من يقدم عوناً أَو مساعدة.

وماذا ينبغي علىٰ الولاية أن تفعل كذلك؟ سيقوم نجاح المعاهد

الصيفية المكونة حديثاً من أجل موضوع بحث الدرس أَو الكتاب والتطوير المهني المشابه علىٰ دعم للمعلّمين بينما يحاولون أن ينفِّذوا ما تعلموه. وتقدم المبادرة العامة لمنطقة أبالاتشيا دعماً للصف في الموقع نفسه وذلك في مجال الرياضيات والعلوم كما كونت نموذجاً لإعداد المدربين، الذي يبدو أَنه فعَّال ومؤثر كما يمكن للبرامج الأُخرىٰ أن تحاكيه. ومهما يكن المصدر ـ كالعاملين في مراكز خدمة الإقليم، أَو مدربي المنطقة، أَو الهيئة التدريسية الجامعية ـ إن المساندة التي تقدم لغرفة الصف هامة للغاية بالنسبة للعملية المعقَّدة لتغيير الممارسات.

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

وسوف تساعد الدوافع الجديدة في التغلّب علىٰ الموقف الذي يقول: «التحق بالأيام الأربعة المطلوبة وكن سعيداً عندما تنتهي من ذلك». الأمر الذي يقيد الاشتراك الواقعي للعديد من المعلّمين. ولا يُقدِّر هؤلاء المعلّمون التطوير المهني ولا يرون ضرورة في الاستمرار في اكتساب المعرفة ـ وهي وجهة نظر يشاركهم فيها أولئك المشرِّعون

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

وأخيراً، قد تسمح معطيات أفضل عن خبرات المعلّمين المتعلقة بالتطوير المهني لمديرية التربية أن تدرس الروابط بين نوع فرص تحصيل المعرفة التي تُقدَّم للمعلّمين والأَداء المدرسي. وسوف يسمح لهم هذا أن يبرهنوا للمشرِّعين النزاعين للشك أن توظيف الأموال يستحق العناء المبذول في سبيله.

والخلاصة، إن التطوير المهني، في ظل قانون الإِصلاح التربويّ، إِذا لم ينجح نجاحاً كاملاً، فإِنه بلا شك عبارة عن قصة معرفة مستمرة وتطوير ملازم للسياسة. ولكن هل سوف تتابع الفصول التالية مجرىٰ هذه القصة أم لا؟ يعتمد الجواب علىٰ عدد من العوامل. من أهمها رغبة صانعي السياسة والقانونيين في استمرارهم، علىٰ نحو بارع، بدراسةِ آثار مساعيهم وإِحداث التعديلات في السياسة كما تفرض النتائج، ورصدٍ مستمر للاعتمادات المالية (بما في ذلك الوقت والدعم) الضرورية لزيادة معرفة المعلّمين وإِحداث تغيير في ممارساتهم، وتطوير الدوافع والآلية لنشر الابتكارات الواعِدة والأَفكار المرجوة.