

مهمة جديدة لمديرية التربية

سوزان فوليت لوسي، باتريشيا ديفس غولديبرغ

يركّز هذا الفصل على خبرات مديرية التربية في ولاية كنتكي وجهودها التي بلغت عقداً طويلاً من الزمن لتنفيذ قانون كنتكي للإصلاح التربوي لعام 1990، وقد بنينا نتائج دراستنا على أبحاث وممارسات، تشتمل على أربعين مقابلة جرت خلال النصف الثاني من عام 1999، وقد اشتملت عينتنا على خمس مجموعات: مجموعة «مؤرخي» قانون الإصلاح التربوي، أي أفراد من داخل وخارج الحكومة الذين اشتركوا بقانون الإصلاح منذ بدايته، ومجموعة العاملين في مديرية التربية في فرانكفورت وفي مراكز خدمة المنطقة، ومجموعة المربين المميزين، ومجموعة الممارسين للمهنة الذين عملوا مع المربين المميزين ومراكز خدمة المناطق، ومجموعة ممثلين من الاتحادات المهنية. أما المُرَبِّون المميزون فهم مُرَبِّون منتخبون ومدرّبون على مستوى رفيع. (غالباً من معلّمين وقادة مدرسة) وظفّتهم الولاية بموجب قانون الإصلاح لمساعدة المدارس التي تكون

في حالة ضعف تدريجي. وفي عام 1998، أصبح اسم المُربّين المميزين المُربّين رفيعي المهارة، وفي ظلّ قانون الإصلاح، أُحدث ثمانية مراكز خدمة للمنطقة التي أبطلت مركزية خدمات الأنشطة ونقلتها إلى المدارس.

كانت تشتمل عيتنا من الممارسين للمهنة على مشرفين من مناطق تخدمها أربع مراكز مختلفة من مراكز خدمة المنطقة، والمشرف، والمدير، ومربٍّ مميّز لخمس مدارس مختلفة، وقد تمّ اختيار مراكز خدمة المنطقة والمواقع التي يخدمها المُربّون المميّزون بناء على نصيحة أفراد يطلعون بصورة حسنة على هذه البرامج، ويراقبون التنوع في البرامج وفي المنطقة، وقد ركّزنا تفكيرنا على هذين الاثنين من البرامج لأنّهما يركّزان على مساعدة المدارس والمناطق لتنفيذ إصلاحات قانون الإصلاح على نحو أفضل، أما مقابلاتنا فتركزت على قانون الإصلاح وهل كان على المسار الصحيح أم لم يكن، وعلى برامج مركز خدمة المنطقة، والمربّي المميز عندما كان للفرد اطلاع عليها، ومديرية التربية في كنتكي ودورها في قانون الإصلاح التربوي، ودروس ينبغي على الآخرين أن يتعلموها من خبرة كنتكي، علاوة على ذلك، راجعنا الأبحاث والوثائق المتعلقة بمديرية التربية وقانون الإصلاح.

وضع مسار لإصلاح شامل

كلّ أربع سنوات من عام 1838 إلى عام 1990، كان سكّان كنتكي

ينتخبون مشرفاً جديداً للتعليم العام، وكان يتمكن المشرف الذي انتُخب حديثاً أن يملأ شواغر القيادة الرئيسة في مديرية التربية وينفذ سياسات وبرامج جديدة، وكان يستخدم المنصب كدرجة نحو منصب أعلى، وكان يُعاملُ المشرفون المحليون كعناصر سياسية، وكانت تتغير إدارة مديرية التربية مع كل دورة انتخابية. «في عام 1990، أصبحت تُعرف مديرية التربية باسم بيروقراطية عقيمة يحتلها معينون سياسيون كان يُنظر إليهم كأشخاص غير أكفاء، وكانوا كذلك منذ تقاعدهم من عملهم».

وقد تغير كل ذلك يوم 1 تموز 1991 عندما ألغى القانون جميع المناصب في المديرية، وجرد المشرف من سلطاته، وحل محل المشرف على التعليم العام مفوض تربوي جديد، الذي كان يُقدّم تقريره إلى هيئة كنتكي للتربية المعيّنة من قبل الحاكم. (إن هيئة كنتكي للتربية، المعروفة سابقاً باسم هيئة الولاية من أجل التربية الابتدائية والثانوية، عبارة عن مجموعة علمانية معينة تضع السياسة التربوية وتقوم بمراقبة التربية الابتدائية والثانوية، أما مديرية التربية، وهي مديرية تابعة لإدارة المُفوض التربوي، فتنفذ السياسة التربوية وتقدم الحلول إلى الهيئة التربوية)، وكان المفوض مُكلفاً ببناء مديرية تربية جديدة وثمانية مراكز خدمة للإقليم، وذلك لتقديم المزيد من الخدمة المباشرة لممارسي المهنة، وكانت مهمة مديرية التربية الجديدة «أن تضمن لكل طفل تربيةً هي الأرفع مقاماً عالمياً، وحباً للمعرفة واكتسابها من خلال قيادة مثالية، وإشرافاً نشيطاً وخدمات نموذجية».

وكانت مديرية التربية، بعد أن فازت باعتمادات مالية ملموسة، مسؤولة عن تنفيذ الإصلاح من خلال سبع مبادرات أثرت مباشرة على التعليم في كل غرفة صفّ في الولاية: اتخاذ قرارات مدرسية، وبرامج رياض الأطفال، وبرامج المدارس الابتدائية، ومراكز لمساعدة العائلات المحتاجة، وبرامج بعد المدرسة، وتقييم جيد، وتكنولوجيا، أما العلاقات الروتينية التقليدية بين المديرية والمدارس فلم تعد مقبولة، وإضافة إلى تحويل المديرية نفسها إلى مؤسسة خدمات، كان من المفروض أن تعزز المديرية العلاقات الجديدة بين العاملين في المنطقة والمدارس، كان ينبغي دعم المدارس واعتبارها مسؤولة عن معرفة الطالب واكتسابها، إضافة إلى هدف يقوم على إيصال جميع الطلاب تقريباً إلى مرحلة من التقدّم والكفاءة في مدة أقصاها عام 2014، وكان يستلزم عقد التسعينيات من القرن العشرين تغييراً كبيراً يقوم به أولئك الذين يشتركون في تربية كنتكي، وكانت مديرية التربية الإدارة التي كُلفت بتحقيق ذلك.

التجمّع عند خط الإنطلاق: تكوين مديرية تربية جديدة في كنتكي

بأشر أول مفوض في كنتكي، توماس سي. بويسين، عمله يوم 1 كانون الثاني 1991. وتمّ إلغاء جميع المناصب في نهاية حزيران 1991، وتمّ افتتاح مديرية أعيد تنظيمها يوم 1 حزيران. وقد نُظّمت مديرية التربية الجديدة ليعكس عناصر الأوليات من إصلاحات قانون الإصلاح التربوي، وتمّ تزويدها بعدد من العاملين الغرباء عن

الإدارة، وكان ينطبق هذا بصورة خاصة على العاملين في مناصب القيادة، وجاء فقط 18,5 بالمئة من المديرين رفيعي المستوى من الإدارة القديمة، وجاء 35 بالمئة من خارج الولاية، وحدث القليل من استبدال الموظفين من المستويات الدنيا، وعاد 80 بالمئة من موظفي مديرية التربية المؤهلين (خدمة مدنية) إلى المديرية، ولكن العديد منهم لم يعودوا إلى مراكزهم السابقة.

كان لافتتاح وإقفال مديرية التربية الرسمي بعض النواحي الإيجابية والسلبية، وإذا بدأنا بالإيجابيات، نجد أن العديد من أصحاب المناصب الرفيعة قد انجذبوا إلى المديرية، وسُمح لقادة المديرية أن يخرجوا على نظام العاملين العادي للولاية، وينحرفوا عن إطار الرواتب الثابت من أجل أجور جديدة، ومع أن أطر الاستخدام البديلة أدت إلى نتائج سلبية في الإدارة - مثلاً، ينال العاملون الجدد أكثر من الأعضاء العاملين في مديرية التربية منذ فترة طويلة في وظائف مشابهة - إلا أن ذلك قد جذب المواهب إلى الإدارة.

وعلى كل حال، دفع هذا الانقلاب العام بعض الناس الأكفاء إلى الاستقالة، الأمر الذي وضع المديرية في حالة انتقالية لفترة طويلة من الزمن، وقال واحد من المؤرخين إن صياغة التشريع كان أمراً محرّجاً على نحوٍ ما لأن منصب المشرف على التعليم العام كان لا يزال في دستور الولاية، والشخص الذي يتولّى المنصب كان دائماً موجوداً بصورة قانونية إلى أن تنتهي مدة خدمته. ولذلك، انتزع واضعو قانون الإصلاح المسؤوليات الشرعية لذلك المنصب بموجب القانون

ومنحوها إلى المفوض التربوي الجديد، ونتيجة لذلك، نهضوا بأعباء مراحل بناء الإدارة الجديدة: ستة شهور من أجل الوصول إلى مفوض والفوز به وستة شهور ليتأقلم المفوض ويعيد تنظيم الإدارة، ولم يحدّد واضعو قانون الإصلاح أي ملامح لإعادة التنظيم، لقد أرادوا للمفوض الجديد أن يكون له أكثر ما يمكن من حرية العمل والاختيار، وكما قال هذا المؤرّخ:

بصورة مؤثرة، أخبرنا الجميع في المديرية أنّهم سيحتفظون بوظيفتهم لعام واحد وسيقرّر المفوض الجديد ما إذا سيكونون جزءاً من التنظيم الجديد بعد ذلك. كنا نأمل أن يكون هنالك استبدال كبير للموظفين [وقد حصل ذلك]. ولكن كانت الصعوبة. أن بعض أفضل الناس الذين كانوا في المديرية والذين يمكن أن يقدموا لها خدمة كذلك قد استقالوا. لم يرغبوا. في الانتظار لمعرفة ما إذا سوف يُعاد توظيفهم أم لا. لا أعلم كيف كان يمكن أن نتجنب ذلك، وكان ينبغي أن نفكر في ذلك ملياً. أما ما انتهينا إليه فكان تعطيل التنظيم ذاته وكان علينا أن نعتمد على كثير من الأمور في المراحل الأولى لتنفيذ ما كنا نريد. ولا ينبغي لأحد أن يفعل ذلك.

التنظيم وإعادة التنظيم: للعدو في سباق طويل المسافة

بعد ظهور قانون الإصلاح التربوي في التسعينيات من القرن العشرين، كان على العاملين في مديرية التربية في كنتكي أن ينقلوا أنشطتهم من نظام السير على غير هدى، واختصار الطريق إلى عدو

طويل المسافة من أجل تغيير شامل، وخلال هذه الفترة، مرّت الإدارة بعدد من أشكال التحويل جدير بالملاحظة ومتعلقة بالبنية والقيادة.

كانت مديرية التربية تُدار من قبل المفوض وكان لها أربعة أقسام يُشرف عليها مفوضون وكلاء: رئيس العاملين، خدمات الدعم الإداري، خدمات نتائج المعرفة واكتسابها، وخدمات دعم المعرفة واكتسابها، وجرى تسمية بعض الأقسام بعد ظهور مكونات إصلاحات قانون الإصلاح التربوي: قسم نظام معرفة النتائج التعليمية، وقسم القرارات المدرسية، وقسم التربية من أجل الطفولة المبكرة، وقسم خدمات مساعدة الأسر والطلاب المحتاجين. وعلى الرغم من أن مراكز خدمة الإقليم قد أُعطيت بعض الصلاحيات في بداية الإصلاح، فقد تشكّلت هذه المراكز الثمانية لتقديم التطوير المهني وتعزيز التنفيذ المحلي لقانون الإصلاح، كما أنها لم تنهض على قدميها ولم تقم بعملها إلا في عام 1992 - 93.

وبعد افتتاح مديرية التربية «الجديدة» عام 1991، مرّت المديرية من خلال شكلين رئيسيين نسبياً من إعادة التنظيم عام 1994 و1998، وقد ألغى التنظيم الجديد قسم رئيس العاملين وسعى أن يلائم بصورة أفضل بين المناهج وتطوير التقييم وذلك بوضعهما في قسم واحد، وبسط التنظيم الجديد عدداً من الأقسام التي ركّز على التقييم والمسؤولية وجعلها أكثر فعالية، كما جرى تخفيض عدد المفوضين الوكلاء من أربعة إلى ثلاثة، والمفوضين المساعدين من أحد عشر إلى عشرة، والمديرين في فرانكفورت من ثلاثة وثلاثين إلى ثلاثين.

(هذه الأرقام تأخذ بعين الاعتبار عدد العاملين في قيادة فرانكفورت فقط ولا تشتمل على مراكز خدمة الإقليم أو مدارس الصم والمكفوفين). وأصبح ويلمار إس. كودي المفوض التربوي المعين الثاني عام 1995 (وأثناء كتابة هذا الفصل استقال المفوض كودي من منصبه، ووضعت هيئة كنتكي للتربية خططا لتعيين المفوض التربوي الثالث في خريف 2000).

خَفَضَ التنظيم الجديد عام 1998 عدد المفوضين الوكلاء من ثلاثة إلى اثنين وقَسَمَ مديريةَ التربية إلى ثلاثة أقسام فعّالة: قسم المفوض (ومن مهامه تقديم التقارير مباشرة إلى المفوض)، وقسم خدمات الدعم الإداري، وقسم خدمات دعم المعرفة واكتسابها، ودُمِجَ قسم خدمات دعم المعرفة واكتسابها في قسم كان يُعرف سابقاً باسم نتائج المعرفة.

وحسب ما قال لومزدين (1999)، لقد نُظِّمَتْ خدمات دعم المعرفة لتوجيه تركيز مديرية التربية ومراكز خدمات الإقليم على تطوير معرفة المُعلِّمين وثيقة الصلة بمحتوى الدرس أو الكتاب إضافة إلى توضيح ما هو غامض في المناهج، ونُظِّمَ القسم كذلك ليدعم ويكفل مصداقية نظام التقييم، وذلك بتكوين فريق يركّز على تعريف وتنفيذ وتقدير اتفاقية التقييم، التي يُوجَّهها مُفَوِّض جديد مُعيَّن من قِبل الحاكم، وقد تشكّل هذا التنظيم الجديد لينخفّف من آثار فقدان العاملين منذ عام 1991، وقد خَفَّفَ الحُكَّام المتعاقبون، لأسباب مالية

وسياسية، حجم الحكومة المحلية، تاركين عينات من العاملين المختلفين المبعثرين في البناء .

عانت مديرية التربية كذلك من تخفيض عدد العاملين وإعادة تنظيمهم منذ صدور قانون الإصلاح التربوي، كان لمديرية التربية 520 شخصاً يعملون في فرانكفورت . و49 شخصاً في مراكز خدمة الإقليم، وكانت الأرقام المقابلة في حزيران عام 2000، 421 في فرانكفورت و63 في مراكز خدمة الإقليم، وأجرت المديرية كذلك استبدالاً ملموساً في مناصب القيادة . (وعرفت هذه الخطوة باسم المفوضون والمديرون في فرانكفورت)، وإذا أخذنا السنة المالية 1991 - 92 كنقطة رئيسية، كان 47 بالمئة من قادة مديرية التربية حديثين في مناصبهم عام 1993 - 94، وتناقص الاستبدال منذ ذلك الوقت ولكن لا يزال له شأنه، وعموماً 22,4 بالمئة من مناصب القيادة كان يشغلها أناس حديثون في وظائفهم في كل عام من 1994 - 1999. (تقوم هذه النسب على دراستنا لإدارات العاملين في مديرية التربية خلال السنوات المذكورة، ونقول مرة أخرى إن هذه الأرقام تأخذ بعين الاعتبار العاملين في قيادة فرانكفورت، ولا تشمل قيادة مراكز خدمة الإقليم أو مدارس الصُغَم والمكفوفين، ولم يُؤخذ بعين الاعتبار رئيس العاملين والمناصب المشابهة خلال تلك الفترة).

تعديل الاستراتيجية للفوز بالسباق

أبرز التغيير في البنية الذي ذُكر منذ قليل التغيير في العمل وإصرار

مديرية التربية على ذلك خلال التسعينيات من القرن العشرين، أما الناس الذين قابلناهم، فكانوا يصفون باستمرار مديرية التربية ومراكزها لخدمة الإقليم، إنها كانت تركز بصورة رئيسية على نواح البنية أو «مكونات» إصلاحات الولاية وتضعها في مكانها خلال السنوات الأولى لقانون الإصلاح التربوي، وكان يشتمل هذا الأمر على تطوير وتنفيذ نظام التقييم والمسؤولية ومساعدة المدارس لتتبنى اتخاذ قرارات مدرسية مبنية على الموقع وبرامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة، كمثال. في عام 1996، وافق الباحثون أنه تم تنفيذ البنى التي أمر بها قانون الإصلاح كما تم التغيير عموماً بالفعاليات التي طلبها القانون من أجل تطوير مبادرات الإصلاح المدرسية.

رفع نتائج الاختبارات كان كذلك من الأوليات المبكرة التي بدأت 1994 - 95، بعد أول دورة زمنية للمسؤولية، وتمتد دورة المسؤولية إلى عامين، وتعتبر المدارس مسؤولة عن تحسين نتائج الاختبارات خلال فترة كل دورة، وكانت تركز مديرية التربية في كنتكي على المدارس التي تراجعت نتائجها وأخفقت في تحقيق أهداف أدائها، وتقدم لها مساندة مباشرة لتساعد في رفع نتائج الاختبارات، واتفق المطلعون أنه عندما أصبحت عناصر قانون الإصلاح أكثر وضوحاً في أذهان الناس، وجهت مديرية التربية عنايتها إلى بناء إمكاناتها لتحسين التعليم واكتساب المعرفة. وبدأت المديرية ومركزها لخدمة الإقليم تركز على موضوع بحث الكتاب، وملاءمة المناهج، والتعليم - وهي القضايا الرئيسية للإصلاحات الكبرى حسب قانون الإصلاح، وقال

مسؤول في مديرية التربية : «لقد أصغينا إلى الكثير والكثير مما قاله المعلمون، كما أننا عانينا من مشكلة انتقال الطلاب إلى أكثر من فئة الماهر إلى فئة الممتاز، الأمر الذي دفعنا أن نفكر ثانية في توزيع المصادر المالية في المديرية، وقد نقلنا الكثير من أساس دعمنا للإقليم والعديد من العاملين في فرانكفورت لمساعدة المعلمين في استيعاب المناهج وكيف يمكن أن يقوموا بتعليمها.

أما الجهد الثاني من أجل بناء إمكاناتنا فهو جهد حديث، وبما أن برامج إعداد المعلمين لم يوجه إليها العناية الكافية في قانون الإصلاح، تبنت هيئة المعلمين المدرسية التغيير المطروح على نحو متفاوت ولم تكثرث الولاية كثيراً لملاءمة إعداد المعلمين مع الإصلاحات والأهداف أو التأكد من اكتساب المعلمين الممارسين التدريب الكافي، وكما قال واحد من مؤرخي قانون الإصلاح، «إن نتائج المسؤولية من خلال نظام التقييم لم تتحقق، وبقي المعلمون الذين لم يقوموا بالتغيير في وظائفهم، هنالك جهل جديد، وهو جماعة القيام بمهمة تحسين درجة جودة المعلمين، الموجود في التشريع من أجل الانتباه إلى كفاءة المعلمين، عندئذ قد تتحقق أنواع جديدة من النتائج».

في أواخر التسعينيات من القرن العشرين، أصبح واضحاً للعاملين في مديرية التربية والمربين الآخرين عبر الولاية أن إنجاز توقعات كنتكي رفيعة المستوى لجميع الأطفال مرتبط على نحو مباشر بتحسين درجة جودة المعلمين في الولاية، وقد دفع هذا الأمر الحاكم باتون

في كانون الثاني 1999 إلى إصدار أمر تنفيذي لتكوين جماعة للقيام بالمهمة من أجل درجة جودة المُعلّمين، والتي كُلّفت بتقديم توصيات إلى الجمعية العامة عام 2000. ويتحدّث الفصل الحادي عشر عن التشريع الذي طُوّر في جلسة كنتكي عام 2000 لتحسين درجة جودة المُعلّمين، وقد تمّ التصديق على مشروع القانون بعد الكثير من الجدل والمداولات حول تقييم المعلّم المتمرّس، إنه يرفع مستويات إعداد المُعلّمين ويقدم مبادرات جديدة، إضافة إلى رصد اعتمادات مالية من أجل التطوير المهني للمعلّمين، وعلى الرغم من أن فقرات مشروع قانون مجلس الشيوخ رقم 77 لم تنتبه إلى بعض التوصيات الرئيسية لجماعة القيام بالمهمة، إلا أنها أدخلت معايير جديدة لتحسين درجة جودة المُعلّمين، إضافة إلى ذلك، خُصّص أكثر من 17 مليون دولار لفترة العامين التاليين لدعم أوامر التطوير المهني كما جاء في قانون مجلس الشيوخ.

تقييم التقدّم عند نهاية العشر سنوات

جرى لقانون الإصلاح أشكال مختلفة من التقييم النقدي وحصلت مديرية التربية على التقارير المتعلقة بذلك، وذكر جميع الأشخاص الذين أجرينا معهم مقابلات، باستثناء شخصين منهم، أن قانون الإصلاح كان على مساره الصحيح كما أنه أحدث تغييراً إيجابياً كبيراً من أجل التربية في كنتكي، واتفق الجميع أن الإصلاح لم يكن حيث كانوا يريدون، وخاصة إذا قيس بإنجازات الطّلاب، لقد ازدادت

إنجازات الطلاب ولكن ليس على نحو مُلْفِت كما كان يُؤمَل في البداية .

من الواضح أن إنجازات الطلاب قد تحسّنت ، ولكن ما مقدار التحسّن ، وما مقدار إسهام مديرية التربية من أجل أداء مدرسيّ أفضل ، أمران لا يمكن تقييمهما على كل حال - وخاصة بسبب التغيير الكبير في نظام التقييم عام 1999 ، ولذلك من المستحيل مقارنة نتائج هذا العام بنتائج اختبارات الولاية السابقة ، الأمر الذي جعل الولاية تمُدّد الموعد النهائي لإيصال جميع الطلاب تقريباً إلى المستوى المطلوب من عام 2010 - 2014 (راجع الفصل الخامس من أجل الحديث عن التغيير في نظام التقييم في كنتكي) .

هنالك أخبار حسنة وأخبار سيئة حول نتائج تقييم قطاعات الطلاب ، تقول الأخبار السيئة إذا كان الإنجاز قد تحسّن لجميع قطاعات الطلاب ، فلا يزال هنالك تفاوت بين بعض القطاعات - بين الأمريكان الأفارقة والبيض ، وبين الذكور والإناث - ولم يخفّض هذا التفاوت بعد ، وتقول الأخبار الحسنة إن هنالك دليلاً أن الولاية تقوم بتغيير النمط المتوقع للحالة الاقتصادية والاجتماعية المنخفضة المقترنة بنتائج اختبارات منخفضة ، ويقول مسؤول في مديرية التربية إن عدداً من المدارس الفقيرة جداً تنجز أكثر ليس فقط من مدارس فقيرة أخرى ، ولكن كذلك من مدارس في مجتمع أكثر غنى .

لقد وصلت كنتكي إلى منتصف الطريق في سباق طويل للإصلاح

الشامل، ولكن هل وصلت إلى منتصف الطريق فيما يتعلق بإيصال جميع الأطفال إلى مستوى فئة «الماهر»؟ من الصعب تحديد ذلك في هذا الوقت، من الصعب تقييم أداء مديرية التربية بسبب حجم و«المقارنة غير الدقيقة» للنظام التي تحاول مديرية التربية أن تؤثر عليه، (يقال إن للنظام «مقارنة غير دقيقة» عندما يكون ترابط أجزائه ترابطاً غير مباشر، وهو أمر صعب من أجل التنبؤ كيف لجزء من النظام أن يؤثر على نشاط الأجزاء الأخرى). وهناك ثلاثة عوامل يمكن تقييم مديرية التربية من خلالها وقد برزت هذه العوامل نتيجة لمقابلاتنا التي أجريناها: وهي القيادة، خدمة الأنشطة المختلفة، والنتائج.

القيادة

قامت مصادرنا بتقييم أداء مديرية التربية على نحو ما وذلك بمقارنة المفوضين الاثنين التابعين للتربية، ولكن وجهات نظرهما اختلفت بالنسبة لفعالية أسلوب القيادة، وصف شخص المفوض الأول، بويسين، بأنه مُعقّد أكثر من اللازم، وقال أحد المشرفين إن إدارة بويسين الدقيقة بصورة مفرطة أدّت إلى «تكبيل الأيدي وعدم استعمال الخيال» وبالمقابل، قال أحد مؤرخي قانون الإصلاح، لقد كان بويسين «الشخص المناسب في الوقت المناسب... بسبب مستوى طاقته التي لا تصدق وقدرته على الإقناع... لقد سافر إلى جميع أنحاء الولاية... وكان مبتهجاً ومتحمساً لتنفيذ قانون

الإصلاح»، ووصف شخص آخر المفوض الثاني، كودي، كشخص غير ناجح بما يكفي ومع ذلك قال مصدر مختلف: «إن كودي شخص واقعي... وربما عملي... يستطيع عموماً أن يستخدم العقل في حل المشاكل».

الأنشطة المختلفة

وقدّمت مصادرُ تقييماً حول جهد مديرية التربية الذي بذلته من أجل الانتقال من البيروقراطية إلى تنظيم الخدمة التي يمكن أن تساعد المدارس فيما يتعلق بإنجازات الطلاب، ومع أنه لا يزال هنالك عدد من الناس يرون مديرية التربية كجهة بيروقراطية، لم يذكروا أن الإدارة تقدم الآن المزيد من الخدمات، لم يذكر بصراحة واحد من ممارسي المهنة الذين قابلناهم أن مديرية التربية قد خدمتهم على نحو سيء، ثم قالوا إن مراكز خدمة الإقليم قد نالت درجات جيدة من أجل تقديم خدماتها، وقال أحد المشرفين:

إنني أتصل مع مركز خدمة الإقليم مرتين أو ثلاث مرات في الشهر، وأظن أنه يندر أن يتصل شخص ما في مدرستنا، من مستوى البناء أو الصف، مع مركز خدمة الإقليم أسبوعياً... ولكن غالباً ما يرسل لي المركز رسالة عن طريق البريد الإلكتروني أو الفاكس معلومات وثيقة الصلة بما يجري، وغالباً ما يتصل أناس على مستوى البناء مع مركز خدمة الإقليم من أجل قضايا متعلقة بالمناهج ودائماً نجد لديهم معلومات مفيدة، وقد وجدتُ أن استجابة المركز تأتي في الوقت المناسب بالنسبة لي وبالنسبة للعاملين لديّ.

وتحدّث واحد من مديري مركز خدمة الإقليم حول توزيع وقت العاملين: بُذِلَ 40 بالمئة من العمل من أجل المساعدة التقنية في مدارس محددة، و50 بالمئة حول تدريب شامل من أجل اكتساب معلومات في مجالات تدريب شامل للكتابة وتطوير المناهج، و50 بالمئة من أجل الاجتماعات، ومنها الاجتماع مع اللجان الجامعية ليقبوا على صلة من أجل المعلومات والمشاركة، وقال المدير: «يتنوّع الوقت من منطقة إلى أخرى بسبب ما هو مطلوب، قد يكون هنالك عمل ما للجميع، وهنالك عمل آخر موجه، إن المركز يلبي الطلبات دائماً».

تشير بعض الدلائل أن استبدال الموظفين خلال العقد الماضي قد أثر سلباً على الخدمة التي تقدّمها مديرية التربية، وقال أحد المديرين في الأيام الأولى من قانون الإصلاح، «لا يمكن أن نحصل على جواب واضح من أي شخص... إن اليد اليمنى لا تعرف تفعله اليد اليسرى». وقال أحد المشرفين إنه كان يعرف الجميع في مديرية التربية قبل الإصلاحات، وأضاف آخر: «قد تتصل بشخص ما من أجل معلومات، ولكنه يخبرك أنه لم يعد يعمل في هذا القسم» وقال مشرف ثالث: «تقوم نقطة قوية من نقاط القوة في مديرية التربية على أناس ذوي خبرة ومعرفة - وخاصة أولئك الذين أمضوا وقتاً طويلاً هنالك، وتقوم نقطة ضعف من نقاط مديرية التربية على أناس آخرين جاءوا للعمل ولم يقوموا بوظيفتهم إلا منذ سنتين، يحتاج الأمر بضع سنين لبناء قاعدة من التكامل، والمصادقية، والمعرفة».

النتائج

هنالك مبادرتان حسب قانون الإصلاح تستطيع مديرية التربية من خلالهما أن يكون لها أثر مباشر على نتائج معرفة الطلاب: من خلال برنامج المربي المميز (وقد حلّ محلّ هذا الاسم عبارة «المربي رفيع الخبرة»). ومن خلال المستشارين في مركز خدمة الإقليم الذين يعملون في المدارس التي تحتاج إلى الكثير من المساعدة، يتحدث كانبيل وكو في الفصل العاشر من هذا الكتاب حول الأثر الإيجابي لبرنامج المربي المميز على نتائج اختبارات المدارس التي تلقت مساعدة دورة المسؤولية رقم 1 إضافة إلى برنامج تحويل وتجديد المدارس في الدورة رقم 2، ويذكر مؤلفو الفصل العاشر دليلاً على أثر طويل الأمد على معرفة الطالب واكتسابها، والعاملين في المدرسة، وتطوير القيادة المدرسية، وقد أدّى نجاح برنامج المربي المميز في رفع نتائج الاختبارات وتركيز الانتباه على إنجازات الطلاب وقادة المدرسة عبر الولاية إلى مطالبة مديرية التربية لتقوم بتدريب المديرين والمشرفين من أجل المهارات والاستراتيجيات المستخدمة في برنامج تحويل وتجديد المدارس، وقد عزّز هذا تطوير أكاديمية كنتكي للقيادة التي تخدم الآن أكثر من ثلاثمئة شخص اشتركوا طوعية في برنامج تدريب لمدة عامين بكلفة قدرها 1000 دولار لكل شخص أنفقتها المناطق المحلية. ومع احترامنا للمستشارين في مركز خدمة الإقليم الذين يمكن أن يكون لهم أثر مباشر على الأداء المدرسي، كان هنالك أولوية تأسست من أجل الأعوام 1998 - 2000، لمساعدة

المدارس المستهدفة ذات نتائج اختبارات منخفضة في الإقليم. وأخذت مراكز خدمة الإقليم على عاتقها مسؤولية إحداث إنجازات أفضل في هذه المدارس، ولكن لم تتوفر نتائج الاختبارات لقياس أثرها حتى كتابة هذه السطور.

دعم العدائين حتى يتمكن جميع الأطفال من الفوز

تناضل مديريات التربية في جميع أنحاء البلاد من أجل مساندة الإصلاحات الشاملة وتزويد ممارسي المهنة بمؤازرة كافية حتى يمكن لهذه الإصلاحات أن تغير عملية التعليم على نحو جوهري، وكانت مديرية التربية في كنتكي واحدة من تلك المديریات، وتقوم أكبر تحدياتها المحافظة على النظام مركزاً على الإصلاحات وتزويد ممارسي المهنة بالمساعدة التي يحتاجونها لتطوير طرائق الإصلاح بعد أن تبينوا الأسباب.

واتفق الأشخاص الذين أجرينا معهم مقابلات أن أطر قانون الإصلاح استخفت بمقدار التدريب والمساندة، والوقت بصورة خاصة الذي يحتاجه المرّبون من خلال النظام لتغيير إصلاحات قانون الإصلاح، وقال أحد مؤرخي قانون الإصلاح:

هنالك وجهة نظر جوهريّة تقول: إن على الولاية أن تضع توقعات وتقدّم التوجيه... ومن ثم تدع المدارس أن تقرّر ما عليها أن تفعل... وعلى كلّ حال، لم يكن هنالك إمكانيات كافية على مستوى المدرسة كما افترض قانون التشريع، وكانت المشكلة الأخرى أنه كان هنالك الكثير من الدعم للتدريب

المهني ولكن لم يكن ذلك كافياً . . . وكان هنالك وجهة نظر أخرى وكانت عبارة عن تسوية سياسية . . . أنه يمكن للمعلمين أن يقوموا بذلك حسب الوقت المتاح ، لقد كان ذلك أمراً مغلوطاً ، ولذلك نحن نسعى أن نعوض ذلك النقص ونسوي الخلافات .

بينما كانت مديرية التربية تبذل جهودها لتغيير العوامل الداخلية للتعليم واكتساب المعرفة ، واجهت عدداً من المشاكل تحيط بهذا النوع من العمل ، ويتطلب التغلب على هذه المعضلات ، وسوف يتطلب باستمرار ، أن تقوم المديرية بخيارات استراتيجية وتحدد كيف يمكن بناء القدرات المحلية لتحسين معرفة الطلاب واكتسابها - أي كيف يمكن أن نوصل جميع العدائين إلى خط نهاية السباق ، أما الخيارات فمألوفة بالنسبة لأولئك الذين عملوا في مجال الإصلاح التربوي عبر الزمن ، ولكن من المفيد أن ندرس هذه الخيارات في بيئة ولاية كنتكي ، ونذكر هنا ثلاثة خيارات هامة على كنتكي أن تتمسك بها بينما تتابع السباق الطويل للإصلاح ، وإننا ندرك أننا نقدم هذه الخيارات على نحو مطلق أكثر مما هي في الواقع ، وإن جميع هذه الخيارات عامة ويمكن أن يشارك بها آخرون ، وقد يكون التحدي أمام إدارات الولاية أن تتمكن أن تحدث أفضل توازن بينها .

الخيار رقم 1: جعل جميع المدارس مركزاً للجهود التي تبذلها الولاية من أجل التغيير أو جعل المعلمين المتميزين مركز اهتمامنا .

في بداية قانون الإصلاح تعاونت مديرية التربية مع المدارس

لِإحداث التغيير، والآن تحوّلت المديرية للعمل كثيراً مع المُعلّمين، ولخّص مسؤول في مديرية التربية الصعوبات الملازمة لهذا الخيار أثناء حديثه عن التغيير في برنامج المربي المميّز، ولم يرَ هذا المسؤول هذا التحوّل أنه سيء كله ولكنه تساءل ما إذا كان توقيته كان مناسباً:

من البداية كانت مهمة برنامج المربي المميّز واضحة... أن يساعد المدارس على النجاح حسب نظام تقييم الولاية... وكانت تقوم الاستراتيجية الرئيسية على تطوير وملاءمة المناهج... وما ظهر لنا أن المدارس لم تكن تُعلّم ما كان ينبغي أن يُقَيّم... وينطبق هذا الكلام على الوقت الحاضر كذلك... لقد ركّزنا على صياغة الدرس... وقمنا بتغذية استرجاعية حول استراتيجية التعليم التي كانت مستخدمة... وفي تلك الأيام قمنا بالكثير من أجل الكتابة لأننا رأينا الكتابة وسيلة للأطفال لإظهار ما يمكن أن يقوموا به حسب ذلك التقييم، وقد أكثرنا كثيراً بتطوير ثقافة المدرسة وقيادتها، وركّزنا على التعاون مع المدير، أودّ أن أقول إننا قمنا بالكثير... ومن أجل قضايا المدرسة بكاملها حيث يمكن أن نجني نتيجة جهودنا في النهاية... أعتقد أن التغيير الرئيسي الذي شاهدناه منذ جلسة المجلس التشريعي الأخيرة كان التوكيد الكبير على إعداد المُعلّم عن طريق مُعلّم آخر، وكنت قلقاً لأننا سوف نفعل ذلك ولن نحصل على حركة مدرسية تُظهر أننا كنا ناجحين، ليس المهم أن نسأل حول أهمية إعداد المُعلّم عن طريق مُعلّم آخر، ولكن عندما ينعقد المجلس التشريعي عام 2001 ويطلب أن يرى معطيات عام 2000، هل

ستكون مدارسنا قد تقدمت إلى الأمام في ظل برنامج المربي رفيع المستوى كما كانت قد تقدّمت في الماضي؟

يؤكد هذا الكلام على المداولات الكلاسيكية أو العضلات في الإصلاح المدرسي، ولكن إلى درجة سيحدثُ العمل من أجل الإصلاح المدرسي تغييراً في ممارسة المُعلّمين المتميزين والعكس بالعكس؟ وما هو الانسجام الصحيح لهاتين الطريقتين في وجه مصادر مالية محدودة؟

الخيار رقم 2: توسيع التركيز الذي تقوم به الولاية ليشمل معلومات أو المواظبة على التركيز على النتائج فقط.

ليس هنالك أحد يرتاب في الحقيقة التي تقول: إن كنتكي قد ركزت على النتائج، وهنالك اتفاق ضمني كذلك أن عملية إصلاح المدارس من أجل وصول جميع الطلاب فعلاً إلى درجة الجودة مهمة أصعب بكثير مما اعتُقد في البداية، وعلى كل حال، وبعد أن اطلع الخبراء على هذه الملاحظات، اختلفوا حول ما ينبغي أن يُفعل، وأبدوا قلقهم حول الدرجة التي يمكن لمديرية التربية أن توسّع عنايتها وتركيزها ليشمل معلومات أو فعاليات التعليم واكتساب المعرفة، دون أن تفقد تركيزها الأساسي على النتائج، وهنالك مثالان يوضحان معضلات هذا الخيار.

أول مثال هو تحوّل مديرية التربية إلى التركيز على موضوع بحث الكتاب، ومع أن هنالك اتفاقاً أن ممارسي المهنة يحتاجون مساعدة أكثر مما كان يُظن في البداية وأن ملائمة موضوع بحث الكتاب

والمناهج جزءٌ من المساعدة التي يحتاجونها، هنالك خلاف، أو على الأقل قلق، حول الدرجة التي سَينقُص التركيزُ الجديد على موضوع بحث الكتاب لمديرية التربية من التوكيد المتواصل على النتائج، وهنالك من يفسّر أن التركيز على موضوع بحث الكتاب والمناهج ليس إلا خطوة طبيعية لتنفيذ قانون الإصلاح، وقد جاء بهذا التفسير المفوض كودي:

الدور الرئيسي للمديرية خلال... أول أربع سنوات... كان تنفيذ البنود المختلفة لقانون الإصلاح... ومن ثم بداية... منذ أربع سنوات... من الواضح، كما بدا، أن هذه البنود قد أصبحت راسخة وأن ما كان ضرورياً كان زيادة في الوقت والرعاية لهيئة معلّمي المدرسة... وانضباطهم الأكاديمي، إنه نوع من التحوّل من بنود قانون الإصلاح إلى موضوع البحث الرئيسي الأكاديمي نفسه، وهكذا جرى المزيد من تركيز وقتنا وطاقتنا على ما ينبغي أن يتعلم الطلاب وكيف ينبغي أن يتعلموا ذلك.

هنالك تفسير ثان لهذا التحوّل إلى التركيز على موضوع البحث يقول إن مديرية التربية قد تتراجع عن تركيزها على النتائج، وعليها أن تحرص أن لا تعود ثانية إلى التطوير المهني غير المركز، لقد جاء بهذه الرؤية مسؤول آخر في مديرية التربية:

نحتاج أن ننظر نظرة دقيقة واقعية إلى أداء الطلاب وما يحتاجون في المدرسة، ومن ثم نشكّل تطويراً مهنياً يساعد أولئك الطلاب على التقدّم إلى الأمام حسب مقياس نظام تقييم

الولاية... مثلاً، لا يعرف المعلمون كيف يمكن أن يعطوا الطلاب أسئلة قوية ذات إجابات مفتوحة، تساعد على المعرفة النقدية، والتفكير، والكتابة. إن هذه الأمور، كما أعتقد، هي التي تحتاج المعلمة تطويراً مهنيّاً من أجلها، وليس من أجل بعض قضايا غير متعلقة كثيراً بالمنهاج، سواء كانت تكنولوجيا أو أي شيء آخر نهتم به... وبذلك التوكيد القوي على التطوير المهنيّ، لا يمكن أن يكون ذلك لمصلحة التطوير فقط.

المثال الثاني عبارة عن ردود متنوعة قُدمت إلى المجلس التشريعي 1998 الذي أدخل فكرة حضور بعض الناس الدروس كمستمعين كجزء من تقييم فيما إذا كانت المدرسة أو لم تكن في حالة تراجع مستمر أو في حالة أزمة، وليس الاعتماد فقط على نتائج مؤشر المسؤولية. وترى بعض الولايات (ومنها رود أيلاند، حيث يعمل أحد المؤلفين) معطيات التقييم كمجموعة كاملة من المؤشرات الهامة حول تقدّم المدرسة ولكن غير كافية بحد ذاتها لتكون أحكاماً شاملة حول المدرسة، ومن خلال هذه الرؤية، إن حضور بعض الناس الدروس - أي فريق برئاسة المربي رفيع المهارة يقوم بزيارة ويصدر أحكاماً حول أداء الطلاب في المدرسة، وبيئة المعرفة واكتسابها، والكفاءة - يقدم لنا مجموعة هامة أخرى من المؤشرات التي ينبغي أن تحدّد حالة المدرسة، وفي رأي البعض، هذا النوع من الدراسة الثنائية يُشرّف تعقيدات تغيير المدارس بطرائق أساسية دعا إليها قانون الإصلاح والإصلاحات الأخرى على مستوى الولاية.

على كل حال، يعتقد آخرون أن حضور بعض الناس الدروس كمستمعين يشير إلى تردّد كنتكي المحتمل نحو التزامها بالنتائج، وقال أحد مؤرخي قانون الإصلاح، إن التحوّل دفع الكثير من المؤسسات التربويّة ومسؤولي المدارس أن يسألوا ما إذا تغيرت أو لم تتغير الخطة، وقال أحد مسؤولي مديرية التربية:

كان واضحاً في جلسة الهيئة التشريعيّة الأخيرة وخاصة حول حضور بعض الناس الدروس كمستمعين أن المجلس التشريعي بدأ يتردد في مسألة اعتبار المدارس مسؤولة فقط عن النتائج، ومن أجل ذلك أتى المجلس بفريق مستقل كي يحضر الدروس ويتحقّق ما إذا كانت النتيجة تعكس أو لا تعكس ما كان يجري في المدرسة. إنك تستطيع أن ترى أننا بدأنا نراوغ هنا، إن حقّ تسمية الأشياء موضوع بين يدي الفريق وليس الولاية، وهذا أمر مهم للغاية لأن الفريق لا ينظر إلى النتائج فقط، إنه سينظر إلى المعلومات كذلك... وطالما تستطيع أن تُبين أن لديك النوع الصحيح من المعلومات وبقية أمورك في مكانها المناسب، عندئذ لن تُعتبر أنك في حالة أزمة أو ضعف تدريجي.

هذه المجموعة من القضايا وُضعت في طليعة الأشياء من قبل المدارس التي كان أداؤها جيداً بالنسبة إلى المدارس الأخرى في الولاية بلغة الإنجاز العام ولكنها وُصفت في حالة ضعف تدريجي لأنها لم تتقدم، ورأى المجلس أن هذه المدارس قد لا تستحق أن توصف بأنها «في حالة ضعف تدريجي» خاصة إذا كانت قد حقّقت نتائج عالية خلال السنوات العديدة الماضية.

الخيار رقم 3: العمل مع المدارس ذات الأداء الأخفض بلغة عامة أو الإعلان عن ضرورة التحسين المستمر وذلك بالتعاون مع المدارس التي لم تتحسن، بالرغم من أدائها العام.

يتعلق هذا الخيار بالنقاش السابق، إن نظام المسؤولية الذي أنشئ في الأيام الأولى من قانون الإصلاح كان يدفعه افتراض يقول إن على جميع المدارس أن تتحسن إلى نقطة حيث يصل كل طالب فعلاً إلى درجة الجودة، وإذا استخدمنا مؤشر المسؤولية، نجد تطوراً في النتيجة الأساسية لكل مدرسة، وكان على كل مدرسة أن تتحسن مع مرور الزمن، مهما كانت نتيجتها الأولية عالية بالمقارنة مع المدارس الأخرى في الولاية، أما المدارس التي لم تتحسن بصورة كافية فقد وُصفت باسم «مدرسة في حالة ضعف تدريجي» أو في «أزمة» وعُيّن لها مُربٍّ مميّز بغضّ النظر عن أدائها النسبي.

لقد تحوّل تركيز برنامج المربي المميز إلى المدارس ذات الأداء المنخفض إلى أبعد الحدود. وعلى الرغم أن المجلس التشريعي أوصى مديرية التربية أن تقوم بهذا التحوّل، اعترض بعض المطلعين بشدة على هذا التغيير، وقال أحد مسؤولي مديرية التربية:

إن تحسين المدارس عبارة عن تقدم مستمر... ودروس مستفادة... كنت أنظر دائماً إلى برنامج المُربي المميز كعملية لاكتساب المعرفة يشارك بها الجميع، وليس مجرد تدخل يركّز على المدارس ذات الأداء المنخفض، وبالتركيز على المدارس ذات الأداء المنخفض، فإننا لا نكون... في قضايا التقدّم المستمر، نحن لم نعد نعتبر جميع المدارس... مسؤولة...

وفقط عندما تضع المسؤولية خلال البنية التحتية، لتدفع النظام بكامله للتحرك، يمكن أن تنشئ نوع الطاقة التي أعتقد أنها قد أوصلتنا إلى التقدم حتى الآن.

إنَّ معضلة جميع الولايات أن ليس لديها إلاَّ قدرة محدودة التي يمكن من خلالها أن تتعاون مع المدارس، وبهذه القدرة المحدودة، يَبْرُز سؤال ما إذا تستطيع الولاية أو لا تستطيع أن تنفذ هذه الرؤية التي تعتبر جميع المدارس مسؤولة عن التحسُّن بغضِّ النظر عن أدائها النسبي، يمكنك أن تستخدم أقوى العبارات، ولكن هل من السلوك الحسن أو الأخلاق الفاضلة العمل في مدرسة «في حالة ضعف تدريجي» ولكن ذات إنجازات عالية وعدم العمل في مدرسة ذات أداء منخفض حتى لو كانت تلك المدرسة تتحسن؟ من الواضح أن هنالك طرائق متعددة تستطيع الولايات وشركاؤها العمل مع المدارس من خلالها، ولكن ليس من الواضح أن الولايات تستطيع أن تعمل مع جميع المدارس التي لا تتحسن بالمعدل نفسه، أما كيف يمكن للولايات أن تعمل من خلال إمكاناتها المحدودة بينما في الوقت نفسه تزيد إلى الحدِّ الأعلى معرفتها كي تساعد المدارس الأخرى على نحو أفضل في المستقبل، فمعضلة حقيقة.

مواصلة العَدُو في سباق التغيير

مراجعة نقدية لعمل سابق لمؤلف من مؤلفي هذا الفصل طالبت ذلك المؤلف أن يدرس كذلك ماذا كان على مديريات التربية أن تُعَلِّم

وَتَتَعَلَّمُ أثناء انهماكها في إصلاح شامل، استشهد ليسير وويلسون بعمل كوهين ماكلوغلين وتالبيرت واعتبروا أفكارهم كمرجع حول «بيداغوجيا السياسة». يقول كوهين إيه. آل: إن على صانعي السياسة أن يفكروا بدقة حول كيف للسياسة أن تُنفذ بطرائق تساعد المُربِّين أن يغيروا طرائق تدريسهم كما يتصور البعض - بعبارة أخرى، أن يفكروا ماذا يمكن للسياسة أن «تُعلَّم» ممارسي المهنة.

عندما أدخل كوهين إيه. آل (1993) أول مرة فكرة بيداغوجيا السياسة، وجدوا أن جهود صانعي السياسة لمساعدة منفذي السياسة ليقوموا بالتغيير كانت غالباً تميل إلى المواعظ بينما دعت السياسات إلى تعليم بناء إضافة إلى تطبيق المعرفة بصورة متكررة، ولم يعكس بيداغوجيا السياسة بيداغوجيا مطلوبة في غرفة الصف، واستنتجت لوسي أن ما يجري داخل مديريات التربية في الولايات ينعكس على العلاقات بينها وبين المدارس، وينبغي أن تمثل استراتيجيات جدول الأعمال والتنفيذ النتائج المرجوة من جهود الإصلاح على مستوى الولاية، بعبارة أخرى، عليها أن تعرف كيف تمارس ما تنصح به وتلح عليه على نحو يمكن لها أن تنقل هذه الممارسات إلى الواقع والعمل.

سندرس هنا نجاح مديرية التربية في معرفة كيف تمثل الممارسات التي تحاول أن تقوم بتعليمها. من جهات عديدة تبدو مديرية التربية أنها مثلت أنواع الاستراتيجيات والطرق التي أرادت من المربين أن يسعوا وراءها، وتعمل مراكز خدمة المنطقة مع المدارس بأساليب مبنية كثيراً

على حاجاتها الفردية، وناقش عضو من العاملين في مراكز خدمة المنطقة بدقة أهمية تمثيل بيداغوجيا ملائمة للمعلمين المشتركين في أكاديميات تُدرّس موضوع بحث الكتاب، ورُكّز برنامج المُربّي المميز على حاجات المدارس المتميزة، أما التدريب المقدم إلى المُربّين المُميزين فقد أعدهم للعمل مع المدارس بفعالية، وبطريقة مشتركة. وقال أحد المديرين: «كانت المربية المميزة واحدة منا... جاءت وقالت، «حسنًا دعونا نر ما لدينا ومن ثم نذهب من هناك، وكانت دائماً معنا، كما تعلم، كنا نعمل حتى وقت متأخر، وكانت تعمل حتى وقت متأخر»، وقال مدير آخر: كانت مربيتنا المميزة مرجعاً كبيراً، أي شيء تريده - إذا احتجتها أن تشاهد أو تحضر درساً لمعلم... أو تجلس مع قسم بالكامل وتساعد في ملاءمة المناهج، فإنها يمكن أن تقدم المساعدة... لقد تعلمت الكثير على يديها... كنا نجلس معاً ونحدّد النواحي... التي ينبغي أن نعمل بها».

إن الحقيقة التي تقول إن الإداريين في المنطقة والمدارس ينظرون إلى التدريب الموسع المقدم إلى المربين المميزين كشيء قيّم للغاية يُظهر كذلك أن ممارسي المهنة يعتقدون أن البرنامج يُعلمهم ما يحتاجون أن يعرفوه وبالطرق التي يحتاجون أن يعرفوها، لقد تطورت أكاديمية كنتكي للقيادة لتقدم التدريب المشابه من أجل قادة التعليم في المدارس والمناطق وكان يُخصّص له اعتمادات كبيرة وذلك من طريق الأموال المحلية.

هنالك آراء مختلفة حول ما إذا مثلت مديرية التربية أو لم تمثل

السلوك المطلوب في الواقع في مجالات وضع الأهداف والتخطيط، وقال أحد مسؤولي مديرية التربية :

لم يكن هنالك أبداً تعريف حقيقي للنجاح المطلوب لإدارة الولاية، لم يكن هنالك أبداً في إدارة الولاية هدف يمكن قياسه من أجل الإنجاز المتوقع من الطلاب عبر الولاية... ليس لإدارة الولاية... خطة استراتيجية، ولكن هنالك خطة استراتيجية في مراكز خدمة الإقليم، لا أعتقد أن للبنية التي أُعيد تنظيمها القدرة أن تقدّم خدمة أفضل، ولن تنجح إلا إذا كان هنالك تعريف مشترك للنجاح وأن يُحافظ على تلك الرؤية... من قمة القيادة ومن خلال البنية التحتية.

تحدّث أعضاء من العاملين في مديرية التربية حول الأهداف والأحداث الهامة التي كوّنتها هيئة الولاية للتربية لتزويد الإدارة بتوجيه استراتيجي، ولكن الهدف من أهمية التمثيل في مجال بيداغوجيا السياسة لا يزال باقياً.

إن التحديّ المائل أمام مديرية التربية لتمثيل السلوك المرغوب لا ينبغي التقليل من شأنه. من الصعب أن نجعل الجهات المختلفة من إدارات بيرقراطية أن تعمل معاً بصورة متماسكة، وهي مشكلة استمرّت في مديرية التربية خلال الإصلاحات التي جاء بها قانون الإصلاح التربوي، وعندما دَرَسَتْ لوسي (1997) مديرية التربية عام 1992 - 93 وجدتْها مؤسّسة مجزأة: لا تزال مديرية التربية منظمّة على شكل مكاتب ودوائر وأقسام، وهذه مُقسّمة بدورها حسب بنود

الإصلاح . . . وإذا كانت بعض الأعمال تجري عبر الدوائر والأقسام في المديرية، فلا تزال عملية التنفيذ تعكس هذه التجربة .

إضافة إلى ذلك، لاحظ أحدُ مؤرخي قانون الإصلاح التربوي نضالَ المفوض بويسين لجعل مديرية التربية تعمل كجهة موحدة غير مجزأة:

بذل بويسين جهداً كبيراً لتحويل البيروقراطية إلى مؤسسة خدمات . . . لقد تحدّث كثيراً . . . حول الطبيعة الشاملة للإصلاح . . . وأراد لمؤسسته أن تعمل بطرائق يمكن أن تخبر . . . الناس . . . أن جميع هذه الأمور منسجمة بطريقة ذات معنى . . . ولكن البيروقراطية لا تعمل بهذه الطريقة . إن الناس يلتزمون . . . بالأمر المسؤولين عنها، ولذلك كان دائماً يعيد التنظيم محاولاً بطريقة أو بأخرى أن يلفت عناية الناس أن الجهد جهد شامل . . . إنني أعتقد أنه لمَسَ أحياناً هذه النقطة وحصل عليها ولكنه لا يستطيع أن يتمسك بها، لأن الأمر يشبه محاولة الإمساك بالدخان .

وأكد المفوض كودي أنها قضية مستمرة، وقال: «هنالك جهود مستمرة . . . لبناء وعي مشترك بين جميع العاملين في المديرية، ليس فقط حول مهمتهم ودورهم ولكن ليروا الصورة الكبرى للحاجات التي ينبغي أن تُنجز». وقال مسؤول آخر في مديرية التربية:

إننا نحاول أن . . . نكون مصدراً للمناطق المحلية لكي نصل إلى إنجاز جيد لجميع الطلاب (وهي مهمتنا)، ولكنني أقلق من وقت لآخر بسبب التوتر المستمر بين دوائر البرامج ومهمتها

الإفرادية والرؤية الشاملة للمديرية... أعتقد أنها مشكلة مستمرة متعلقة بفهم الأشياء والنفوذ الخاص، من الأسهل للعاملين... أن يكونوا عمل برنامج خاص بهم... من أن يتأكدوا أن جميع برامج المديرية يتربط بعضها مع بعضها الآخر... إنها مشكلة مستمرة... أقصد محاولة الإبقاء على الجميع منسجمين ومزودين بالمعلومات.

هنالك قوى تدفع مديرية التربية ثانية نحو السلوك التقليدي والبيروقراطي. وتأتي هذه القوى من ميدان العمل والهيئة التشريعية، وتحدث مصدر من مصادرنا حول إذعان المُرَبِّين في كنتكي وتاريخهم الطويل من اعتمادهم على الولاية من أجل توجيهات مختلفة، وتحديث أحد مؤرخي قانون الإصلاح حول القوى المحلية والقوى الصادرة عن المجلس التشريعي التي دفعت مديرية التربية أن تبقى بيروقراطية:

قد أكون غير منصف ولكنني أعتقد أن مديرية التربية في كنتكي عادت ثانية إلى نوع من البيروقراطية التي نحاول أن نتخلص منها... ولكن... شيئاً من هذا السلوك لم يكن بالإمكان تجنبه تقريباً لأن المدارس كانت تُصر أن تقوم الولاية ببعض الأمور نيابة عنها... وقد أدّى هذا الأمر إلى حضور شخص ليقول، «حسناً، ينبغي أن نضع نظاماً لهذه المسألة»... و... أخذ الناس مرة أخرى يعتمدون على فرانكفورت... التي كانت ضد فكرة قانون الإصلاح التربوي... وهكذا نجد أن هنالك ضغوطاً تنظيمية تقع على مديرية التربية، وجاءت الضغوط كذلك من المشرعين الذين أُصيبوا بالعصبية، مثلاً،

عندما وصلهم شكاوى حول تنفيذ البرنامج الابتدائي وشكاوى حول المُعلِّمين الذين لم يعرفوا ماذا كانوا يفعلون . . . حسناً، لقد أقلق هذا الأمر الكثير من المشرعين الذين أبلغوا في الحال مديرية التربية أن «أصلحوا هذا الخلل» حسناً وهذا يعني إصرار بعض الأنظمة، وهكذا نجد أن محاولة . . . الاستجابة للهيئة التشريعية وفي الوقت نفسه تنفيذ فكرة الدور المؤيد . . . لم تتحقق .

لقد أدركت مديرية التربية أن عليها أن تقدّم المزيد من الخدمات وتمثّل الممارسات التي تريد من المُرتَبِّين أن يقوموا بها، ولكنها لم تعرف كيف يمكن أن تعمل بانسجام كمؤسسة، ولم تعرف أن تتغلب على القوى التي أبعدتها عن رؤية نفسها كإدارة تقدم الخدمات وغير مركزية .

ويشير هذا الأمر السؤال ما إذا كانت معرفة كهذه محتملة بالنسبة لمديريات التربية الأخرى، ويشير تايمر وكيرت وكيرست أسئلة خطيرة حول ما إذا تساند مديريات التربية الأخرى أو لا تساند هذه الإصلاحات بعيدة المدى بعد أن زُوِّدت بالأسباب السياسية والقانونية: «إن المشكلة المركزية . . . هي ما إذا انسجمت الأدوار القانونية والعلاقات أو لا تنسجم مع حجم التغيير الذي يراه المصلحون، وهل تستطيع البنية التحتية الحالية التي تؤيد التغيير السياسي أن تساند تغييراً على نطاق واسع؟ يقول تايمر إيه . آل إن عدد الأعضاء العاملين في مديرية التربية قد تضاعف خلال الخمس عشرة سنة الماضية وإن «دور الولاية غالباً ما يكون مُقيّداً باعتبارات

متعلّقة بالميزانية وليس بوعي ذاتي لبناء أسلوب قانوني يرتبط بأهداف سياسة الولاية .

وما يدعو للسخرية أن يُطلَب الإصلاحُ الشاملُ من هذه الإدارات أن تقوم بأدوار محورية هامة للغاية، ولكنه لا يفعل شيئاً ليتأكد أن لدى مديريات التربية في الولاية القدرة للقيام بهذه الأدوار، وتجه مديريات الولاية المكلفة بتنفيذ إصلاح شامل أن يكون لديها عدد ضئيل من الناس للقيام بالمزيد من العمل، والاعتماد على موارد التمويل المحددة التي تؤثر سلباً على التلاحم المطلوب لتنفيذ الإصلاحات، وأن لا يكون لها سيطرة على جدول أعمال الإصلاح أكبر من السيطرة التي كانت لديها في الماضي .

إن مديريات تربية الولاية تستطيع أن تؤثر، ولكن لا تستطيع أن تسيطر، على القوى الاجتماعية والسياسية والقانونية التي تحيط بها، الأمر الذي يكون شروطاً تعادلاً العدو في السباق الطويل للإصلاح الشامل في شروط مناخية تتغير كل ثلاثين دقيقة، يستطيع العدّاءون أن يخلعوا معاطفهم، ولكن لا يستطيعون تغيير درجة الحرارة، ولكن هل تستطيع مديريات التربية في الولاية أن تُنهي السباق الطويل؟ سؤال سيُجاب عليه في النهاية وذلك بمراقبة هذه الإدارات مع مرور الزمن، وإلى أولئك الذين يركضون متّاً في السباق طويل المسافة في إدارات الولاية، من المهم للغاية، على كل حال، أن نفهم الدروس والاستراتيجيات في ولايات كولايه كنتكي، وهكذا نستطيع أن نركض في السباق بصورة أذكى وأسرع، وفي الختام نصل إلى خط النهاية .