خاتمة

عِبَر مستفادة خلال عقد من الإِصلاح المدرسي

روجر إِس. بانكراتز، جوزيف إِم. بيتروسكو

كان صدور قانون الإِصلاح التربويّ عام 1990 حدثاً هامّاً للغاية في تاريخ ولاية كنتكي، وقد تميّز بالتزام فريد بالمدارس الابتدائية والثانوية في ولاية كان ترتيبها قريباً من الحضيض حسب أي مقياس للإِنجازات التربويَّة، ومع أن التحسُّن خلال السنوات العشر الماضية لم يُحقِّق جميع التوقّعات، إِلاَّ أن هنالك دليلاً يشير بوضوح إِلىٰ التقدّم، إِن معظم أُطر وفعاليات الإِصلاح التي تكوَّنت عام 1990 لا تزال في مكانها بعد مضي عقد من الزمان، كما تُظهر أن سكان كنتكي قد وضعوا أولوية من أجل التربية أفضل من تلك التي وضعوها في السنوات الماضية، لقد اختاروا أن يتعلّموا من النجاح والإِخفاق وأن يستمرّوا في تحسين التعليم والمعرفة واكتسابها من أجل أجيال المستقبل.

يقول معظم المُرَبّين الذين تحمّلوا الوطأة العظمىٰ لوضع مبادرات قانون الإِصلاح التربويّ في مكانها إِنهم مرُّوا بأوقات صعبة ومرهقة ولا يتمنَّون أن تتكرَّر، واستجاب عدد من المُعلِّمين والإِداريين وذلك بتخلّيهم عن المهنة، ومع ذلك وصف عدد وافر من المُرَبّين عقدَ التسعينات من القرن العشرين بأنه زمن التقدّم الشخصيّ والمهنيّ.

تحتوي فصول هذا الكتاب علىٰ أفكار وملاحظات حول الأحداث الهامة للغاية لخطة الولاية هي الأشمل في الأمة وذلك لتحسين المدارس العامة، وقد كُلِّفَ الكُتَّاب بدراسة النتائج المقصودة وغير المقصودة لقانون الإِصلاح ومشاركة المعلومات حول سياسات وممارسات يمكن أن تحسّن أَو تعرقل قدرة جميع الأَطفال كي يتعلّموا علىٰ مستوىٰ أفضل، وسيلقي مُحرِّرو هذا الكتاب، معتمدين علىٰ نتائج جماعية، الضوءَ علىٰ أهم العِبَر المستفادة من خبرة كنتكي.

العبرة 1: إِن إِقناع قادة الحكومة والمتصلين بالسلطة أن أفعالهم ستغير المجتمع أمر هامّ من أجل الحصول علىٰ التزامات، وتسويات، وقرارات ضرورية لتفعيل إِصلاحات صعبة ولكن مطلوبة.

نشأت الإِصلاحات التربويّة من عدة أفعال غير مشهورة سياسياً: مقاضاة زعماء الهيئة التشريعيَّة، والحاكم، والمسؤولين التربويّين علىٰ مستوىٰ القمة في الولاية، لأَنَّهم أخفقوا بتقديم تربية تتصف بالكفاية والمساواة لجميع الأَطفال. إِلغاء جميع القوانين التي شكَّلت المدارس العامة والطلب من الجمعية العامة أن تُعيد تشكيل المدارس خلال سنة واحدة. تأكيد يقول إِن الجهود الماضية لتأسيس قوانين تشريعيَّة

وتربويّة كانت غير كافية بصورة يرثىٰ لها. اقتراح لرفع الضرائب لتحسين التربية لجميع الأَطفال. وعلىٰ الرغم من الجدل واحتمال ظهور اختلافات سياسية، واظب أفراد رئيسيون في محاكم كنتكي، وفي مكتب الحاكم، وفي الهيئة التشريعيَّة في دفع الإِصلاح إِلىٰ الأمام. ويوم 11 نيسان 1990، عندما وقّع الحاكم واليس ويلكينسون مشروع قرار المجلس النيابي 940، كان القاضي كورنز، والقاضي ستيڤنز، وزعماء الهيئة التشريعيَّة، والمجلس النيابي ومجلس الشيوخ مقتنعين أن أدوارهم في هذا الإِنجاز العظيم كان أهمّ أدوارهم، وقد أعطىٰ هذا الاعتقاد الزعماء ـ والتزامهم اللاحق بقانون الإِصلاح ـ من جميع فروع الحكومة شعوراً قوياً بحرية التصرُّف والفخر الشخصي بالقانون.

من المهم أن نقدِّر الشجاعة والقيادة التي ظهرت من خلال القضاة، والحاكم، وواضعي القانون. ولكن من المهم كذلك أن نقدِّر الأعضاء العاملين والآخرين الذين كانوا يعملون وراء ستار سعياً لإِصدار قوانين صعبة وغير شعبية، لو لم يُذكِّر أرنولد غيس الحاكمَ السابق بيرت كومبز بواجبه نحو الأَطفال الفقراء في غرب كنتكي، لما كان هنالك قضية قانونية، ولو لم يطوِّر كيرن ألكزاندر دراسة مالية ملزمة ومقنعة تبين التفاوت في الاعتمادات المالية بين مدارس كنتكي العامة، ربما لم يجد القاضي كورنز والقاضي ستيفنز أساساً ملموساً من أجل إِصدار قراراتهم الجريئة، ولو لم يقنع الممثل النيابي غريغ ستامبو الحاكمَ ويلكينسون أن الفرصة ستفوته من أجل إِصلاح

المدارس إلاَّ إذا وافق علىٰ تسوية حول ضريبة مبيعات بقيمة 0,01 دولار، لما بقي مشروع قانون المجلس النيابي علىٰ قيد الحياة. ولو لم يأخذ رئيس المجلس النيابي، دون بلاندفورد، علىٰ عاتقه مسؤولية رعاية ملف الإصلاح من خلال الجمعية العامة، رُبّما لم يعلن عن عطلة تشريعيَّة هامة ليحبط تعديلاً كان يمكن أن يغرق سفينة الإصلاح.

لقد تضافرت جهود هؤلاء المسؤولين، إضافة للزمن، في تكوين خيارات هامة للغاية لأنَّهم كانوا يعتقدون أن أفعالهم ستساعد أَطفال كنتكي، علاوة علىٰ ذلك، لقد أصغىٰ هؤلاء إلىٰ نصائح أشخاص لهم أدوار مساندة ويعرفون أهمية المشاركة في هدف عام ـ وهو إتاحة الفرصة لجميع الأَطفال للحصول علىٰ تربية تفي بالمراد.

العبرة 2: إن تقديم «تربية تفي بالمراد» لجميع الطلاَّب يتطلّب أكثر من تكوين نظام منصف لتوزيع أموال الولاية وأموال الضرائب المحلية علىٰ المدارس، إنها تتعلّق أيضاً بقدرة الولاية في استخدام المصادر المالية والمساندة المهنية لتعزيز إنجازات أَكاديمية أفضل ومسؤولية تربويّة أكبر.

وكما يُبيِّن آدمز في الفصل الثاني، إن الدعم الجديد للتفوُّق التربويّ في برنامج كنتكي، الذي يوزّع المصادر المالية علىٰ المدارس، قد ضيّق الثغرة بين المناطق الفقيرة والمناطق الغنية، ويمثِّل هذا الأمر تقدُّماً ملموساً في تكوين نظام تربويّ عام أكثر إنصافاً، وعلىٰ كلّ حال، وكما لاحظ آدمز، لن تكفي الزيادات

الهامشية في التمويل الأساسي للعناية بما وصفته محكمة كنتكي العليا باسم الكفاية التربويّة، وقرَّر القاضي كورنز والقاضي ستيفنز أن تربية تفي بالمراد لكلِّ طفل ينبغي أن تشتمل علىٰ سبع قدرات تُكتسب بالتعليم. وهذا «يحول الأموال المدرسية كي تصبح حافزاً لأداء الطلَّاب، ويربط الاعتمادات المالية المدرسية بالأَهداف الأساسية للتربية».

ومع أن كنتكي قد اقتربت من المساواة المالية في مجال التربية، ولكن لا زال عليها أن تفعل المزيد، يجب علىٰ المشرعين، والمُرَبّين، والآباء، والمواطنين أن يدرسوا السياسات المالية ليضمنوا الوصول إلىٰ أفضل النتائج، ويرىٰ آدمز القيام بتجربة أشكال مختلفة من الميزانية المدرسية وربط الاعتمادات المالية بالبرامج التربويّة، وتؤكِّد جماعة القيام بالمهمة التشريعيَّة من أجل الإِصلاح التربويّ، التي صاغت قانون الإِصلاح التربويّ، «أن المدرسة ينبغي أن تكون الوحدة الأساسية للقياس»، إن هذا التركيز علىٰ المدارس بدلاً من المناطق المدرسية، كمركز للتوزيع المالي والإِنفاق قد يضع كنتكي ثانية في مقدمة من يدفع فكرة الكفاية التربويّة إلىٰ الأمام، إن ربط النفقات بالأداء ـ أي بما يلزم لتحقيق الكفاية ـ أمر هام للغاية، وعلىٰ الولايات أن تُوظِّف الأموال في البحث والتطوير لتحقيق ذلك، وإلاَّ لن نعرف أبداً كيف يمكن توظيف ذلك في تربية تفي بالغرض.

العبرة 3: من أجل إِبقاء الإِصلاح التربويّ علىٰ المسار، فإن علىٰ واضعي المبادرات المختلفة أن يقوموا بإِيصال أَهدافهم بانتظام إلىٰ

الأشخاص المكلَّفين بتنفيذها، وعلىٰ ممارسي المهنة أن يقدموا تغذية استرجاعية مستمرة حول النتائج.

لقد وُظِّفتْ جماعةُ القيام بالمهمة التشريعيَّة من أجل الإِصلاح التربويّ مستشاراً بارعاً في المناهج، والإِدارة، والمالية لتكوين برنامج عمل من أجل التربية في كنتكي، وكلّف مشروع قانون المجلس النيابي «المجلسَ من أجل معايير الأداء المدرسي» كي يضع ستة أَهداف مدرسية لترشد التقييم، وتطوير المناهج، والخبراء القوميين المرخصين لتكوين نظام لتقييم الأداء في كنتكي، كما أنشأ قانون الإِصلاح مديرية جديدة للتربية لتنفيذ الخطط، وعلىٰ كل حال، لم يربط القانون واضعي مبادرات الإِصلاح بأولئك الذين تقع علىٰ عاتقهم مسؤولية تنفيذ تلك المبادرات، ونتيجة لذلك، نادراً ما كان يصل الهدف والبنية المقصودة المكونة من عناصر متنوِّعة إِلىٰ ممارسي المهنة أَو الجمهور.

وكان أول مثال، إِخفاق العديد من المُعلِّمين والأَولياء في فهم الهدف من برنامج المدرسة الابتدائية غير المتدرج، الذي كان يهدف تحقيق تقدُّم مستمر لجميع الأَطفال ويضمن لهم إِحراز مهارات أَكاديمية رئيسية، بينما اعتقد العديد من الأَولياء أن المجموعة المتعدِّدة الأعمار ستعيق المتفوّقين وتبسط المناهج للجميع.

إِن استعمال مؤشرات غير علمية لقياس نجاح المدرسة كان مثالاً آخر لفكرة هامة فشلت في الوصول إِلىٰ هدفها، وكان يعتقد ديڤيد هورنبيك، مستشار المناهج في جماعة القيام بالمهمة من أجل

الإصلاح التربويّ، أن إزالة العقبات أمام المعرفة واكتسابها أمر يساعد جميع الأطفال أن يَبْلغوا هدفاً، وخاصة أولئك الذين يتغيّبون كثيراً عن المدرسة أَو الذين يعانون من أحوال بدنية أَو عقلية، الأمر الذي يعرضهم لخطر الرسوب، أما المبادرات مثل الحضور المدرسيّ المحسّن، ومركز مساعدة الأسرة الفقيرة، والخدمات المدرسية الموسَّعة، فقد كانت بعضاً من استجابات الهيئة التشريعيَّة، ومع ذلك، لم تصل النماذج الناجحة التي كانت في ذهن هورنبيك إلىٰ أولئك الذين ينفذون هذه المبادرات الجديدة.

ويتعلّق المثال الثالث بإطار المناهج حيث كان يمكن لتفاهم وتواصل أفضل بين واضعي المناهج ومنفذيها أن يُحسِّن النتائج. أما التوقعات الأكاديمية الأولىٰ التي حدّدت ماذا علىٰ الطلَّاب أن يعرفوا فقد تكوَّنت خلال أول ثمانية عشر شهراً من قانون الإصلاح علىٰ يدي «المجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» وإحدىٰ عشرة مجموعة من مجموعات القيام بالمهمة المؤلفة من 125 مدرسة عامة، ومن مديرية التربية، ومن محترفين جامعيين. وفي كانون الأول عام 1991، قدم المجلس ومجموعات القيام بالمهمة إلىٰ «مجلس الولاية من أجل التربية الابتدائية والثانوية» تقريراً تقنياً يتحدث عن خمس وسبعين فكرة رئيسة ينبغي أن يعرفها الطلَّاب، إلاَّ أنه تمَّ التفريق بين المجلس ومجموعات القيام بالمهمة فيما بعد، وخلال الثمانية عشر شهراً التالية كوّنت مجموعة مختلفة من الناس إطاراً لإرشاد تطوير المناهج في المدارس، ونتيجة لذلك، لم تقم اللوازم التي انتقلت إلىٰ المُعلِّمين

على نطاق واسع على العمل الذي بدأ على يدي المجلس ومجموعات القيام بالمهمة، ويعتقد أعضاء سابقون من «المجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» أَنه كان يمكن أن يكون هنالك المزيد من الاستمرار، لو تواصل واضعو الإِطار على نحو أفضل مع ممارسي المهنة، وخاصة فيما يتعلق بأَهداف التفكير، وحل المسائل، وتكامل المعارف، ويؤيّد هذا الاعتقاد أحد مؤلِّفي هذا الفصل الذي كان قد عمل كمدير تنفيذي في «المجلس من أجل معايير الأداء المدرسي».

ويتعلّق المثال الرابع بتنفيذ «نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي»، واختبارات الولاية، ونظام المسؤولية، وقد كَوَّن النظامَ خمسةٌ من المستشارين القوميين، وبعد ذلك أعادوا الخطة إِلى متعهِّد خاص وإِلى مديرية التربية، ولم يراجع المستشارون الخمسة كمجموعة تقدم التنفيذ ولم يشاركوا في العبر المستفادة، ولم يقدموا توصيات، ونتيجة لذلك، لم تعرف المدارس كيف يمكن أن تطور التقييم المستمر الواقعي كما يراه واضعو قانون الإِصلاح التربويّ في كنتكي.

ولكن ما هو مقدار المشاركة وما هو الدور الضروري لواضعي الإِصلاح أمر يقوم على التحذير ومحفوف بالمخاطر، إِلاَّ أن صانعي السياسة في كنتكي الذين كانوا يراقبون تنفيذ قانون الإِصلاح يعتقدون أن المزيد من التواصل بين التكوين والتنفيذ كان يمكن أن يؤدي إِلى نتائج منسجمة أكثر مما رآه واضعو القانون كهدف مركزي للإِصلاح المدرسي.

العبرة 4: تقييم الأداء ومسؤولية المدرسة يمكن أن يكونا قوتين فعالتين من أجل تحسين معرفة الطالب واكتسابها.

إن الفصل الخامس يمثّل حقيقة تقول: إن نظام معرفة النتائج التعليمية قد أدّىٰ إلىٰ تغيير له معنىٰ وهدف في كنتكي، وفي الوقت نفسه كان سعره باهظاً، لقد كان لنظام معرفة النتائج التعليمية ميزة مثيرة للجدل أكثر من ميزة أُخرىٰ في قانون الإصلاح، مثلاً، بين كانون الثاني 1997، ونيسان 1998، عندما كان المشرعون يناقشون تنقيح القانون، قَصَّت مديرة التربية أكثر من أربع مئة مقالة من الصحف الكبرىٰ في الولاية حول نظام المسؤولية ـ وكان العديد منها سلبياً ـ ليطلع عليها الأعضاء العاملون الرئيسيون وذلك لمراقبة ردّ فعل الجمهور والصحافة.

لقد جرىٰ نقاش حول أدقّ آثار نظام معرفة النتائج التعليمية، وعلىٰ كل حال يعزو معظم المراقبين نظام التقييم ونظام المسؤولية والمُرَبّين المجدين إلىٰ التركيز علىٰ تحسين المعرفة من أجل جميع الأَطفال، ومع أَنه كان هنالك مدارس أكثر نجاحاً من مدارس أُخرىٰ في مساعدة جميع الطلاب من أجل تحصيل المعرفة علىٰ مستوىٰ أعلىٰ، نلاحظ أن الأَطفال البيض قد تحسَّنوا أكثر من الأَطفال الأمريكيين من أصل إفريقي، كما نلاحظ أن الإناث قد تَحسنَّ أكثر من الذكور، ومع ذلك، يعتقد العديد من المُرَبّين والباحثين، بصورة عامة، أن الطلاَّب يقومون بالمزيد من الكتابة والتفكير علىٰ مستويات أعلىٰ من المستويات التي كانت قبل صدور قانون الإصلاح التربويّ.

ينبغي أن نلاحظ أَنه بعد أكثر من سنة من نقاش شديد في عام 1997 و1998، كوَّنت الهيئة التشريعيَّة تقييماً جديداً، ونظام اختبار المسؤولية في الدولة، وعلىٰ كل حال، لا يزال تقييم الأداء ومسؤولية المدرسة أساس نظام اختبار المسؤولية، لأن صانعي السياسة، والمُرَبّين يعتقدون أن هذه العناصر سوف تستمر في تحسين التعليم والمعرفة في كنتكي.

العبرة 5: إِضافة إِلىٰ وضع معايير أَكاديمية رفيعة المستوىٰ وتكوين أنظمة تقييم ومسؤولية تروق لذوي الثقافة الرفيعة، علىٰ الولايات أن تحول مصادر مالية ملموسة من أجل تطوير المناهج والتدريب المهني إِذا كانت تتوقع تحقيق زيادة هامة للغاية في المعرفة واكتسابها.

لقد اعتقد واضعو قانون الإِصلاح التربويّ أَنَّهم إِذا حدَّدوا أَهداف تحصيل المعرفة بعبارات يمكن قياسها، وطوّروا تقييماً مبنياً علىٰ الأداء، واعتبروا المدارس مسؤولة عن تحسين أداء الطلَّاب، سيجد المُعلِّمون والإِداريون طريقة لتنظيم مناهجهم ثانية لرعاية هذه المعايير. وذكر قانون الإِصلاح بوضوح أن علىٰ المدارس أن تقرِّر المناهج وأن علىٰ الولاية أن تكوِّن معايير الاختبارات، وكانت المشكلة أَنه لم يكن هنالك إِلاَّ مقدار ضئيل من الموارد علىٰ مستوىٰ الولاية لمساعدة المُرَبّين في معرفة كيف يمكن لهم أن يلائموا المناهج مع التقييم.

أظهر بحث في عام 1995، أن ممارسي المهنة في المدرسة كانوا

يحتاجون المزيد من العون من الولاية حول ماذا ينبغي أن يعرف الطلَّاب وماذا ينبغي أن يفعلوا علىٰ مستوىٰ كل صف، وخلال السنوات العشر الماضية، أصبح واضحاً أن ليس لمعظم المدارس والمناطق المدرسية الموارد الضرورية والوقت الكافي لتقوم بتكوين المناهج المطلوبة، كان واضحاً أن هذه المدارس تحتاج مساعدة خارجية. أما المدارس التي أحرزت خبرة قيادية واعتمادات مالية لتقوم بملاءمة المناهج مع موضوع البحث من أجل التقييم، فقد حقَّقت أفضل النتائج. ويؤكّد معلّمو وإداريو المدارس التي كانت تُحسِّنُ باستمرار اختباراتها أن تكوين مناهج تجعل الطلَّاب ينهمكون في تحصيل معرفة يستوعبونها تحتاج ذلك المستوىٰ العالي من الجهود الاختصاصية، وفي معظم الحالات، علىٰ كل حال، كانت القيادة المحلية والخبرة الخارجية ضرورية لتغيير هام في الممارسات التي تجري في حجرة الصف، علىٰ كلّ حال، لقد كانت الموارد المالية الضرورية لتنظيم المناهج والتطوير محدَّدة في أوائل سنوات قانون الإِصلاح.

وأظهرت نتائج عديدة في التسعينيات من القرن العشرين أن المُعلِّمين في بعض المدارس الذين اعتبروا ناجحين، والمُعلِّمين في مدارس أُخرىٰ الذين اعتبروا غير ناجحين كانوا جميعاً يعملون بتعب وكدٍّ، ولكنهم وصلوا إِلىٰ نتائج مختلفة. في عام 1999، عندما جمعت لجنة بريتشارد للتفوُّق الأَكاديمي معلّمين وأَولياء ومديرين ومشرفين لواحدة وعشرين من أصل ثمان وثلاثين مدرسة في الولاية،

والتي كانت قد أحرزت مكافآت في كل دورة اختبار، وجد المنظِّمون أنها قد قامت بأكثر من تغطية سطحية للمناهج، وأنها كانت تفكر كيف يمكن لها أن تُعلم المواضيع المختلفة وتقدِّر ما إذا وصل الطلاَّب إلىٰ المعايير المطلوبة. وعلىٰ غرار ذلك، عندما تَمَّ نشر المُرَبّين المميزين للعمل في المدارس التي انخفض أداؤها، وجدوا أن الانتباه السطحي لتنظيم المناهج كان مشكلة عامة، إن العمل بمزيد من التعب والكدّ ليس هو الحل. إن المدارس التي تفوز بالمكافآت باستمرار تعمل بطريقة أكثر ذكاء وفطنة.

العبرة 6: سيعيق المُربُّون الإصلاحات التربويّة المطلوبة بصورة مقصودة أَو غير مقصودة إلاَّ إذا كان لديهم «الوقت الكافي» لتطوير طرائق التعليم والتقييم.

لاقت مبادرتان كبيرتان الكثير من العقبات والعراقيل، وهما مبادرة نظام معرفة النتائج التعليمية وبرنامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة، وذلك بسبب المقدار الكبير من النجاح الذي كان يتوقعه قادة ولاية كنتكي والذي أرادوا له أن يتحقَّق بسرعة أكثر من اللازم. وفي الحالتين لم يكن آخر موعد للتنفيذ معقولاً، وقد أدَّىٰ ذلك إلىٰ عواقب سلبية.

في المثال الأول، قرَّرت مديرية التربية أن تنفّذ نظام التقييم المبنيّ علىٰ الأداء في جميع أنحاء الولاية حسب جدول عمل عاجل، وطلب مشروع قرار المجلس النيابي رقم 940 أن يكون النظام الجديد في مكانه الملائم عام 1996، ولكن النظام كان نافذاً علىٰ نحو كامل

عام 1994، على أن توزع المكافآت على المدارس الناجحة وأن تُستخدم خطة التدخّل الحميد في المدارس التي توصف بأنها في «أزمة». وكان يشتمل نظام التقييم الجديد على تكوين اختبارات لخمسة (وفي آخر الأمر سبعة) موضوعات من موضوعات بحث الدرس أَو الكتاب إِضافة إِلى أَعمال كتابية وفقرات ذات أجوبة مفتوحة وأداء الذي من خلاله كان على الطلَّاب أن يظهروا استيعابهم للمفاهيم الرئيسة، وجمعت الولاية معطيات أساسية من أجل المسؤولية الدقيقة عام 1992، وكان تنفيذ نظام معقَّد ومبتكر في زمن قياسي عملاً لافتاً للنظر وغير مسبوق في جميع أنحاء الولاية، أما الجانب السلبيّ فكان أن كنتكي لم تستخدم وقتاً كافياً لاختبار العناصر المختلفة من النظام كما أنها لم تقم بالتعديلات الملائمة. وبسبب السلبيات المعقَّدة، بدأ المُرَبّون يرتابون بصلاحية ودرجة الاعتماد على الاختبارات.

بعد خمس سنوات من الجدل حول نظام معرفة النتائج التعليمية وثلاثة تقييمات مستقلة على يدي خبراء قوميين، أصاب ثقةَ الجمهور تآكل كامل، وأمرت الجمعية العامة عام 1998 بإِجراء مراجعة كاملة لاختبارات كنتكي ووضع أساس جديد للأداء، واستفاد واضعو النظام الجديد، من مؤسَّسة نظام اختبارات المسؤولية، من المعطيات التجريبية الغنية للأعوام الثمانية الأولى، ومع ذلك، رأى خبراء التقييم، والمربيون، وصانعو السياسة أن كنتكي كان يمكن أن تكون أكثر تقدّماً لو استخدمت مديرية التربية الوقتَ لاختبار النظام السابق قبل استعماله كأساس لفقرات مسؤولية دقيقة.

وفي حالة برنامج المدرسة الابتدائية غير المتدرجة، طلبت الخطة الأولىٰ التي تَمَّ تطويرها علىٰ يدي مديرية التربية أن تُنَفَّذ المدارس الجديدة ذات الأعمار والقدرات المتعددة في العام الدراسي 1995 ـ 1996، ولم يتطلب هذا الترتيب الجديد للتعليم تنظيماً جديداً هاماً للممارسات التي تجري في حجرة الصف فقط، ولكن أيضاً طريقة مختلفة من التفكير حول التقدم المستمر للطلَّاب المتميزين، وبما أَنه لم يكن هنالك نماذج أُخرىٰ في الولاية لوضع الطلَّاب في فئات متعددة الأعمار، كان علىٰ كنتكي أن تنفذ أمراً مبتكراً وطموحاً دون مرشد أَو فترة انتقالية من القديم إِلىٰ الجديد، ولما كانت الجمعية العامة تخشىٰ أن لا يأخذ المُرَبّون المبادرة بصورة جدِّية، عدلت القانون ليَتمّ التنفيذ قبل عامين كاملين من موعد برنامج العمل الأصلي، وكان علىٰ العديد من المدارس الابتدائية، سواء كانت مستعدّة أَو غير مستعدّة، أن تعيد وضع طلَّاب رياض الأَطفال في فئات جديدة حتىٰ الصف الثالث مع إِدراك ضئيل حول لماذا كانت تفعل ذلك أَو كيف يمكن لصفوف فيها أعمار وقدرات متعدّدة أن تزيد المعرفة. إِضافة لذلك، ومع أن الأَولياء كان يمكن أن يكونوا بين أكبر المُؤيِّدين لبرنامج المدرسة الابتدائية، إِلاَّ أَنَّهم كانوا مرتبكين بسبب الترتيبات الجديدة وقفز العديد منهم إِلىٰ معسكر المعارضين.

لقد أظهرت أبحاث جرت بين عام 1994 و1996 في جميع أنحاء الولاية أن برنامج المدرسة الابتدائية لم يجد قبولاً عاماً من الجمهور وخاصة من معلّمي الصف الرابع الذين اعتقدوا أَنه لا يُهيِّئ الطلَّاب

لاختبارات الولاية. وكثرت شكاوىٰ المُعلِّمين والأَولياء، ووصل العديد من الانتقادات مسامع المشرعين، وفي 1994، عدلت الجمعية العامة قانون الإِصلاح لتسمح لكل مجلس مدرسة أن يختار وضع الطلَّاب في فئات متعددة الأعمار إِذا رأىٰ ذلك مناسباً. وأظهر بحث عام 1999، كما جاء في الفصل السابع، أن 5 بالمئة من برامج المدرسة الابتدائية التزمت بالفئات متنوعة الأعمار، و71 بالمئة كان لها فئتان من الأعمار في حجرة صف واحدة، و24 بالمئة قد عادوا إِلىٰ الفئة ذات العمر الواحد التي كانت سائدة سابقاً.

العبرة 7: يمكن **للحوار** المستمرّ **والتعاون** بين الباحثين وصانعي السياسة وممارسي المهنة في المدرسة أن يكوِّنا استراتيجية مفيدة من أجل التغلب علىٰ العقبات التي تقف في وجه تنفيذ فعَّال للإِصلاح التربويّ، وخاصة من أجل ممارسات أفضل للتطوير المهني.

في الفصل التاسع، تحدَّث ماك ديارميد وكوركوران حول الظروف التي جعلت من الصعب استعمال المزيد من الأشكال المفيدة للتطوير المهني في مدارس كنتكي، من جهة أُخرىٰ، ظنّ مؤلِّفو قانون الإِصلاح أن تحديد ماذا علىٰ الطلَّاب أن يعرفوا وماذا يمكن أن يفعلوا كان كافياً للمعلّمين أن يفهموا كيف يمكن أن يغيروا ممارساتهم التعليمية، كما ظن مَنْ صاغ قانون الإِصلاح أن تنظيم السوق (إِقبال كبير علىٰ الخدمات والمزيد من الأموال من أجل التطوير المهني) يمكن أن يؤدِّي إِلىٰ تطوير برامج التدريب الجيد والمساندة التقنية، ولم يتحقَّق أي توقُّع، لم يكن تحديد ماذا علىٰ الطلَّاب أن يعرفوا

كافياً ليوضح للمعلّمين ماذا كان عليهم أن يفعلوا، كما أن توفير المزيد من الأموال من أجل التطوير المهني لم يوصل إِلىٰ تكوين تدريب رفيع الجودة.

وعلىٰ الرغم من هذه القيود، كانت هنالك مجموعات تعمل لملء الفجوات مع مرور الزمن، فمن خلال مشروع قدمته لجنة بريتشارد للتفوّق الأَكاديمي، وأشرفت علىٰ تمويله الجمعية الخيرية الكنسية، ومؤسَّسة «مشاركة من أجل مدارس كنتكي» جلب الباحثون (ومنهم مؤلفو هذا الفصل) نتائج أبحاثهم إِلىٰ منتدىٰ يتكون من المشرعين، ومسؤولي مديرية تربية الولاية، وأساتذة جامعيين، وقادة مدارس، وقد أدىٰ الحوار المستمرّ، الذي تبعه تلبية سريعة، إِلىٰ تكوين المزيد من النماذج المبتكرة من التطوير المهني من أجل مساعدة المُعلِّمين في تبني الاستراتيجيات الجديدة. والآن، وببطء، تُحدث هذه الجهود تغييراً في التطوير المهني في كنتكي.

العبرة 8: إِن التدخُّل الحميد المقصود لمساعدة المدارس ذات نتائج إِنجازات تتراجع بالتدريج يمكن أن يكون فعَّالاً بدرجة كبيرة في حالة تركيز انتباهها علىٰ المعايير من أجل تحسين نتائج اختبارات الطلَّاب. وعلىٰ كل حال، يعتمد التدخّل الحميد علىٰ ملاءمة جيدة بين مهارات المستشار وحاجات المدرسة، إِضافة إِلىٰ درجة المساعدة ومدة بقائها.

في الفصل العاشر، يتحدَّث كانابيل وكو حول آثار برنامج المُرَبّي المميز (يسمىٰ الآن، برنامج المُرَبّي رفيع المهارة) علىٰ الأداء

المُحسَّن للمدارس ذات نتائج اختبارات تتراجع بالتدريج، إن هذا البرنامج هو الوسيلة الرئيسية لقانون الإصلاح من أجل تقديم مساندة مباشرة ومركّزة إلىٰ المدارس ذات الأداء المنخفض، وعلىٰ الرغم من بعض الحالات الشاذَّة، كان البرنامج ناجحاً ولذلك أنشأت مديرية التربية أَكاديمية كنتكي للقيادة لتشترك مع قادة المدارس عبر الولاية بالممارسات الواعدة والثابتة.

منذ بداية برنامج المُرَبّي المميز عام 1992، تَمَّ اختيار وتدريب 200 من الأشخاص. كما تم توزيع أكثر من 150 منهم علىٰ نحو ثلاثمئة مدرسة في أنحاء الولاية، وكانت التجارب المتعلقة بالمساعدة المركّزة والتقنية رفيعة الجودة للمدارس من التجارب الواعدة والمأمولة ولكنها كانت باهظة الثمن كذلك، تستخدم كنتكي حالياً 58 مُرَبّياً من المُرَبِّين رفيعي المهارة وبمعدل راتب سنوي قدره 81100 دولار، ولا يستطيع أن يتنبأ مسؤولو الولاية بعدد المُرَبّين رفيعي المهارة الذين سوف يحتاجونه للعقد التالي، ولكنهم سوف يكونون تحت ضغط كي يبرهنوا أن النفقات السابقة قد جلبت فائدة من أجل إنجازات طلَّابية أفضل.

يقترح مؤلِّفو الفصل العاشر القيام بالمزيد من الملاءمة المتأنية بين المُرَبّين المميزين والمدارس التي يقدّمون لها خدماتهم، إضافة إلىٰ الأخذ بعين الاعتبار طول مدة خدمة الاختصاصي وحاجات المدرسة النوعية، كما يقترحون البحث عن طرائق للتقليل من المخاوف والشكوك بين المُرَبّين رفيعي المهارة والعاملين في المدرسة. ويقترح

مؤلفو الفصل العاشر، بعد أن اطلعوا علىٰ نفقات برنامج المُرَبّي رفيع المهارة، أن تأخذ الولاية بعين الاعتبار تقديم مستويات متنوّعة من المساندة من خلال سلسلة تبدأ من مساندة مركَّزة من المُرَبّي رفيع المهارة إِلىٰ مساندة أقل تركيزاً وأقل كلفة من أَكاديمية كنتكي للقيادة.

العبرة 9: إِن رعاية قضايا درجة جودة المُعلِّمين وإِعدادهم أمران ضروريان كي نضمن لجميع الأَطفال أن يتعلموا علىٰ مستوىٰ رفيع، كما أن قيادة قوية ضرورية لتنفيذ السياسات والبرامج الجديدة التي تتعارض مع المصلحة الذاتية للمربين المطلوب منهم تنفيذ التغيير.

بعد عقد من الزمان في ظل قانون الإِصلاح التربويّ، اتضح أكثر وأكثر أَنه يمكن للقيادة المدرسية، ودرجة جودة المُعلِّمين أن تؤدِّي إِلىٰ مدارس ناجحة، وخاصة في حالة المدارس التي تقدم خدمات لأَطفال الأسر الفقيرة، وبما أن النتائج تظهر أن المعلّمين يتمايزون، وضعت لجنة بريتشارد للتفوُّق الأَكاديمي أولوية رفيعة علىٰ ضمان وجود معلّم رفيع المهارة في كل حجرة صف، ولكي تحقق كنتكي ذلك، تَبنَّت معايير أفضل للمعلّمين الجدد، وحالياً، تأخذ بعين الاعتبار رفع المعايير للمعلّمين الممارسين، وعلىٰ كل حال، اكتشفت مجموعتان من مجموعات القيام بالمهمة التابعتان لحاكمين في عام 1993 ـ 94 و1999 ـ 2000، عندما عارض جهودَهما جماعات منظمة من المُعلِّمين، أن رفع المعايير يهدد طمأنينة المُعلِّمين، وفي كلا المثالين، فوجئ أولئك الذين يؤيدون درجة جودة المُعلِّمين أن مقترحاتهم لم تُدْعمْ من قِبل قادة المدرسة، أَو مربي المُعلِّمين، أَو

معلّمي حجرة الصف، ومع أن معظم الناس يعتقدون أن تحسين درجة جودة المُعلِّمين ورفع معايير المُعلِّمين من الأُمور التي لها شأنها، لم يخطر ببالهم كيف يمكن مواجهة المصلحة الذاتية للجماعات التي ينبغي أن تقوم بالتغيير، ينبغي علىٰ المناطق المدرسية والولايات التي تتوقّع مستويات أعلىٰ من الأداء من جميع الأَطفال أن ترعىٰ درجة جودة المُعلِّمين كجزء لا يتجزَّأ من برنامج الإِصلاح، وعلىٰ كلِّ حال، ينبغي أن تكون مهيئة للعمل من خلال قضايا ذات معايير تعليمية أفضل تجري علىٰ نحو مضاد للمصلحة الذاتية للمربين ومربي المُعلِّمين.

العبرة 10: يكون الإِصلاح التربويّ علىٰ أحسن حال عندما تندمج نقاط قوة ممارسات الماضي مع إِمكانات المبادرات الجديدة.

بعد صدور أمر لجميع العاملين في مديرية تربية كنتكي أن عليهم أن يتقدموا مرة ثانية بطلبات من أجل الحصول علىٰ وظائفهم تحت قيادة مفوض معين جديد، فهم العديد من سكان كنتكي بأنه لا يوجد شيء من الماضي يستحق الاحتفاظ به. ومع مرور الزمن، أصبح واضحاً أن أولئك الذين شذَّبوا ممارسات الماضي وأضافوا مبادرات جديدة، ومتذكرين المقصود من الأفكار الجديدة، كانوا أكثر نجاحاً من أولئك الذين سعوا وراء تغيير راديكالي أَو أولئك الذين لم يأتوا بشيء جديد، أما المُرَبّون الذين اعتقدوا أن قانون الإِصلاح كان أمراً شاملاً يلغي الممارسات المهنية التقليدية، فغالباً كانوا يشعرون أَنَّهم مهدّدون وشرعوا بمقاومة وإِضعاف أَهداف واضعي القانون. وفي السنوات الأولىٰ من قانون الإِصلاح انتشر عدد وافر من الإِشاعات

المزيفة تقول: لم يستطع المُعلِّمون أن يصنِّفوا الطلاَّب بطريقة محددة، وليس علىٰ المُعلِّمين أن يعلِّموا التهجئة والتنقيط بعد الآن، لن يأخذ الطلاَّب اختبارات متعددة الخيارات، كما كان علىٰ المُعلِّمين أن يركِّزوا علىٰ الطلاَّب ذوي القدرات المنخفضة إِلىٰ أبعد الحدود.

لقد وجد الباحثون الذين درسوا المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية عبر الزمن، أن المدارس التي تقدّم نتائج اختبارات أفضل من غيرها تثابر علىٰ تعليم المهارات الأساسية، واستخدام أنواع مختلفة من التقييم، وتصنّف الطلاَّب وتصنّفهم ثانية بطرائق يعتقدون أنها تقدم أفضل بيئة تعليمية، بعبارة أُخرىٰ، يستخدم معظم قادة ومعلّمي المدارس الناجحة رأيهم المهني لمعرفة ما ينبغي الاحتفاظ به، وما ينبغي التخلّص منه، وأي ممارسات ينبغي اتباعها. إِنهم يدمجون ما هو قديم مع ما هو جديد ويساعدون زملاءهم كي يشعروا أَنَّهم غير مهدّدين كثيراً بالتغيير.

العبرة 11: إِن اتخاذ قرارات مدرسية يعطي المُعلِّمين والأَولياء المزيد من المسؤولية من أجل مدارسهم ولكنها تتطلب قيادة ديمقراطية قوية وإِعداداً لأدوار جديدة للمدارس والمناطق.

وكما يقول ديفد في الفصل الرابع عشر: إِن نظام المجالس المدرسية في كنتكي ما هو إِلاَّ نموذج واحد من أجل اتخاذ قرارات مشتركة، لقد توقّع واضعو قانون الإِصلاح من المجالس المدرسية أن يكون لها أثر أكبر علىٰ المناهج المدرسية، إِلاَّ أن ذلك لم يتحقَّق كما كان يؤمل، وعلىٰ كل حال، إِن أمر قانون الإِصلاح

بتشكيل مجالس مدرسية قد أدخل المزيد من المُعلِّمين في عمليَّة اتخاذ القرارات المدرسية أكثر مما كانوا عليه في الماضي، وحالياً يركِّز عدد وافر من المراكز على تخطيط من أجل التحسين واختيار قادة مدرسة رفيعي الجودة، ويتميّز التغيير الناجح بعنصرين رئيسيين، أما العنصر الأول فهو قدرة المدير، كقائد للمجلس، على استخدام عمليات ديمقراطية وإبقاء عناية الأعضاء مركزة على التعليم والمعرفة واكتسابها، أما العنصر الثاني فهو الاحترام المشترك للأدوار وفهمها ومسؤوليات أعضاء المجلس، والهيئات المدرسية، ومسؤولي المناطق المدرسية، لقد غيَّر قانون الإصلاح المدرسي أدوار هيئة التربية المحلية، ومشرف المنطقة، والعاملين في الإدارة المركزية، ولكنه لم يحدِّد ثانية هذه الأدوار بصورة كافية، أما انتقال السلطة بعيداً عن البيروقراطية المركزية إلى المدرسة المحلية، فقد كوَّن علاقات كثيرة الخصام في العديد من المجتمعات، وفي بعض الحالات، على كل حال، وجدت المجالس المدرسية والمناطق المدرسية سُبُلاً لتفويض شخصٍ بالمسؤوليات وتكوين دعم للأَهداف المشتركة، إن الإدارة غير المركزية تحتاج وقتاً طويلاً، ولكنها تقدّم عدة فُرص للمنطقة وقادة المدرسة ليتعلّموا سُبُلاً مختلفة للعمل معاً.

العبرة 12: إن مجموعات المواطنين المنظمة والمهن التجارية يمكن أن تقدم المساعدة لمساندة الإصلاح ومواجهة محاولات المعارضين الذين يريدون إضعاف التغيير أو تعطيله.

أصبحت تُعرف لجنة بريتشارد للتفوُّق الأَكاديمي كقوة تعمل لتحسين التربية العامة في كنتكي. وتحت قيادة المدير التنفيذي روبرت إِف. سيكستون (مؤلف الفصل السادس عشر)، تشكّلت مجموعة مُؤيِّدة لقانون الإِصلاح، باسم «شراكة من أجل مدارس كنتكي»، وكانت مؤلَّفة من نحو عشرين شريكاً يعملون في المهن التجارية، ومنهم كبار المديرين التنفيذيين لشركات هيومانا، وأشلاند، والخدمات المتحدة للطرود، واستخدمت لجنة بريتشارد دعماً رئيسياً، مقروناً بحملة من العلاقات العامة النضالية، قامت بها مؤسَّسة «شراكة من أجل مدارس كنتكي»، وذلك لتطوير قضية الإِصلاح التربويّ، إِضافة إِلىٰ ذلك، تمكّنت هذه المجموعات من الحصول علىٰ أموال من المؤسَّسات الخاصة التي ساعد تمويلها الناسَ في جميع أنحاء البلاد أن يتعلَّموا من خلال الأبحاث الموسعة التي جرت من أجل قانون الإِصلاح التربويّ.

ومع أن لجنة بريتشارد ومؤسَّسة «شراكة من أجل مدارس كنتكي» قدمتا خدمات من أجل عدد وافر من الأمور، إِلاَّ أن أمراً منها لم يكن أكثر شأناً من التأثير علىٰ صانعي القرار كي يواصلوا حتىٰ النهاية مساندتهم للإِصلاح في وجه معارضة قوية. لقد حصلت كنتكي علىٰ أطول مساندة للإِصلاح المدرسي في البلاد. ويرىٰ معظم الباحثين والمربين وصانعي السياسة في كنتكي أن السبب الرئيسي هو مساندة مجموعات المواطنين المنظمة ودعم المهن التجارية من أجل التغيير. وقد لا تتمكن ولايات أُخرىٰ أن تقوم بما قامت به لجنة بريتشارد

ومؤسَّسة «شراكة من أجل مدارس كنتكي» من أجل ولاية كنتكي. ولكنها تستطيع بكل تأكيد أن تتعلّم من الممارسات الناجحة لهذه المجموعات.

إذا أنهيتَ قراءةَ الاثنتي عشرة عبرة التي جاء ذكرها في هذا الفصل، ربما تسأل نفسك، «وماذا يترتّب علىٰ ذلك؟» أو إذا التفتَّ إلىٰ آخر هذا الكتاب وقرأت «السطر الأخير» فمن المحتمل أن ترىٰ ما إذا كان قانون الإصلاح التربويّ ناجحاً أو فاشلاً.

لقد تَمَّ استنتاج أربع عبر من نجاح قانون الإصلاح التربويّ: العبرة 1 (الدور المهم لأفراد رئيسيين بادروا بالإصلاح)، و4 (قدرة التقييم والمسؤولية من أجل تحسين الأداء)، و8 (فعالية التدخُّل المدرسي الإيجابي لمساعدة المدارس الضعيفة)، و12 (قوة دعم من مجموعات من المواطنين والمهن التجارية لمؤازرة الإصلاح التربويّ)، وتَمَّ استنتاج ثلاث عبر ـ وهي 2 («تربية كافية» أكثر من توفّر المساواة في الاعتمادات المالية)، و7 (يمكن لمشاركة ممارسي المهنة وصانعي السياسة أن يُحدِث تحوُّلاً في التطوير المهني)، و11 (يمكن لإدارة مدرسية مشتركة أن تزيد حرية التصرُّف ولكنها تتطلب أدواراً وعلاقات جديدة) ـ من الفصول التي تَحدَّث فيها المؤلفون حول نجاح وفشل مبادرات قانون الإصلاح، أما العبر الخمس الباقية ـ وهي 3 (التواصل بين واضعي الإصلاح ومنفذيه أمر مهم لتحقيق النتائج المرجوة)، و5 برنامج (ينبغي أن تكون المسؤولية متعادلة مع تمويل تطوير المناهج من أجل أداء مدرسي محسَّن)، و6 (الأمر

بالإِصلاح بدون وقت كاف لتطوير استراتيجيات جديدة غالباً ما يعيق التقدُّم)، و9 (رعاية قضايا درجة جودة المُعلِّمين أمر له شأنه بالنسبة إِلىٰ الأداء المدرسي المحسَّن)، و10 (يتعزّز تقدم الإِصلاح المدرسي بدمج إِيجابيات الماضي بالمبادرات الجديدة) ـ فقد استنتجت من الخبرات المتصلة بمبادرات الإِصلاح التي أخفقت في تلبية توقعات صانعي السياسة أَو المُرَبّين.

للقرّاء الذين يريدون أَو يحتاجون موجزاً عن تقييم قانون الإِصلاح التربويّ للسنوات العشر الماضية، فإِننا نقدّم التلبية التالية: إِن تحسُّن نتائج الاختبارات، والنتائج الإِيجابية في المدارس التي حصلت علىٰ مساندة الولاية، والمؤازرة المستمرة للمدارس من قبل مجموعات المواطنين، والأَولياء، وصانعي السياسة، تقدم جميعها دليلاً أن كنتكي قد تقدمت باتجاه هدف تحقيق مستويات رفيعة من المعرفة لجميع الأَطفال، ومع أن النتائج لم تكن كما كان يتوقّع مؤلفو الإِصلاحات أَو كما كان يرجو عدد وافر من المُرَبّين في كنتكي، إِلاَّ أن التقدُّم مُدوَّن محفوظ، أما بالنسبة لإِخطاء والإِخفاقات، فيمكن أن تمثِّل تقدماً كذلك: فبسببها، نعرف اليوم الكثير من الأُمور لم نكن نعرفها منذ عشر سنوات. أما القضايا والمحن فستكون مفيدة لكل من كنتكي والولايات الأُخرىٰ التي تختار أن تستخدم خبرات كنتكي لتقود السياسة والممارسات التربويّة في المستقبل، وتستمرّ كنتكي في الوقت الحالي كي تنجو من عاصفة تقييم الأداء والمسؤولية المدرسية التي جعلت الولايات الأُخرىٰ تتخلَّىٰ عن جهودها أَو تبدأ من جديد،

إن خبرة عشر سنوات متعلقة بمبادرات الإصلاح التي لا تزال نافذة على نطاق واسع تضع كنتكي في مكان متميِّز واضح المعالم، إذا استخدمت عِبَر الماضي لتقود أفعال وجهود المستقبل.

لقد علمتنا بعض العِبر التي استوعبناها أن نضع تقييماً أفضل، وننقل النتائج من خلال تقارير مدرسية أفضل، وأن نقدِّم معرفة أكثر عمقاً للطلاَّب، ونحدِث تطويراً مهنيّاً يؤدي إلى نتائج أفضل، ونكوِّن مجالس مدرسية أكثر فعالية. كما علمنا قانون الإصلاح التربويّ أن الإصلاح عملية تتطلب عملاً شاقاً ووقتاً أطول أكثر مما قدرنا في البداية.

كان الهدف المركزي لقانون الإصلاح التربويّ إقامة مدارس تُمكِّن جميع الأَطفال أن يتعلموا على مستويات رفيعة، وخلال العامين أَو الثلاثة أعوام الماضية، اكتشفت كنتكي بضع مدارس في المناطق الفقيرة استطاعت أن ترفع مستويات الإنجاز لتكون بين أحسن المدارس في الولاية، بعبارة أُخرى، برهنت هذه المدارس على صحة فرضية قانون الإصلاح. إلاَّ أن هنالك واقعاً صعباً يقول: إن قلّة من المدارس فقط تتمتع بقيادة سليمة، أَو معلّمين مناسبين، أَو دعم لتقوم بما يريده سكان كنتكي لجميع الأَطفال، ومن أجل تحقيق ذلك، من الضروري أن يتوفّر المزيد من الاعتمادات المالية، مقرونة بآلية بارعة وقيادة قوية، وذلك لإنجاز أَهداف الأداء المدرسي في كنتكي.

يَذْكُر الفصل الحادي عشر خطابَ الحاكم بول باتون في الذكرى السنوية العاشرة لتوقيع قانون الإصلاح التربويّ، التي قال فيها،

«ينبغي أن نستمرّ علىٰ الطريق الصعب من أجل التفوُّق وأن لا نسير علىٰ السبيل السهل معتدل الجودة أَو ضئيلها». وإِذا كان الحاكم باتون يتحدَّث نيابة عن مواطني كنتكي، وإِذا واصل المواطنون المسيرة حتىٰ النهاية، فإِن جهود مصلحي قانون الإِصلاح التربويّ سوف تكافأ، نحن نعتقد أَنه من الممكن أن تحقِّق أَهداف قانون الإِصلاح، إِذا اختار عدد كاف من صانعي السياسة ومن المواطنين أن يعملوا معاً ويتعاونوا. وسيكشف الزمن فقط النجاح الحقيقي أَو الفشل لخبرة الإِصلاح في كنتكي.