

الباب الأول

بعض الرؤى حول عمليتي التعليم والتعلم

Some Perspectives on Teaching and Learning

- الفصل الأول: خلفية عن التطورات الحالية في التعليم
- الفصل الثاني: متطلبات تدريب المعلمين
- الفصل الثالث: المنهج بمعناه الشامل والمنهج الوطني
- الفصل الرابع: مرحلة التأسيس
- الفصل الخامس: تقنية المعلومات والاتصالات (ICT)
- الفصل السادس: قضايا قانونية

obeikandi.com

إن التعليم يؤثر في ويتأثر بالسياق الذي يقدم فيه. ويقصد بالسياق الأوضاع التي تقدم فيها عملية التعليم أو الظروف المحيطة بها. ويواجه الطالب المعلم مهمة صعبة وهي وجود مجموعة متنوعة من السياقات التي ينبغي عليه أن يتلاءم معها بسرعة كبيرة عند قيامه بالممارسة العملية، سواء قبل التخرج أو كمعلم جديد مبتدئ يدخل المدرسة للمرة الأولى. وتتنوع هذه السياقات من سياقات واسعة جداً وعامة وشاملة لمستويات اجتماعية متعددة إلى سياقات خاصة ومحددة قد تتسع فقط لفرد واحد أو لمدرسة بعينها أو لصف أو درس معين. وهذه الفكرة قد تثير المخاوف لدى البعض. والغرض من هذا الكتاب هو مساندة الطلاب في خبراتهم التدريسية الأولية في الصفوف الدراسية — التي تتجسد فيها السياقات الصغرى للحياة اليومية. إن عملية التعليم هي جزء من النظام التعليمي الذي يندرج ضمن سياقات المجتمع المتعددة. ويتناول هذا الباب من الكتاب المشهد المعاصر لعمليتي التعليم والتعلم اليومي في هذه السياقات الواسعة.

وهو يصف أيضاً بعضاً من الموضوعات الرئيسة للتعليم في العقد الماضي. ولا شك أن هذه الحقبة اشتملت على العديد من التطورات والإصلاحات الحكومية وتغييرات في متطلبات الطلاب المعلمين ومراجعات للمنهج الوطني. وقد برز خلالها مرحلة جديدة من التعليم — مرحلة التأسيس — وقد أدرجناها ضمن فصل جديد سوف يتناولها بالتفصيل. وفضلاً عن ذلك وفي ضوء التطور الهائل في تقنية المعلومات والاتصالات فقد تم تخصيص فصل جديد كبير عن هذا الجانب. كما أننا نعيش في عصر يتطور فيه القانون والتشريعات بشكل متزايد لذلك هناك حاجة ماسة لدى الطلاب المعلمين لمعرفة الجوانب القانونية المتعلقة بمزاولة مهنة التدريس، وقد خصصنا فصلاً جديداً لمناقشة هذه الجوانب.

سيكون التقليد المستخدم في المناقشات هنا وفي كافة أنحاء الكتاب هو

الإشارة إلى الطالب الذي يتقرب في التعليم الأساسي للعمل كمعلم بوصفه "الطالب المعلم" وإلى الأطفال والمراهقين الذين يدرسون في المدارس بوصفهم "طلاباً". وتستخدم الضمائر "هو" و"هي" بشكل تبادلي من أجل تجنب الصيغة المزعجة للضمائر المشيرة إلى "هو" و"هي".

خلفية عن التطورات الحالية في التعليم

A Background to Current Developments in Education

مقدمة

إذا كان هذا هو اليوم الأول بالنسبة لك في التربة العملية أو في زيارة المدرسة فقد ينتابك مزيج من مشاعر التوقع والقلق والإثارة والاندفاع والخوف. وذلك أمر طبيعي ومن المتوقع حدوثه. ومن المحتمل أن تكون قد اتخذت قراراً إيجابياً بأن تصبح معلماً، وقد تكون هذه هي المرة الأولى التي تذهب فيها إلى المدرسة ليس كطالب بل كمعلم. إن كل التغيير إذن يكمن بداخلك، لقد أصبحت أحد صناع النجاح في الحياة، فلديك الآن من المؤهلات ما يجعلك قادراً على ممارسة التدريس، ولكنك مازلت حتى الآن معلماً مبتدئاً نسبياً وخبراتك في التدريس مازالت في بدايتها.

وقد توجد أسباب متعددة وراء رغبتك في التدريس، فقد تكون خبراتك عندما كنت طالباً ومتلقياً للعلم ممتعة (ربما شهدت القليل من الجوانب السلبية)، أو قد تكون محباً لرفقة المتعلمين الصغار ومستمتعاً بجو المدرسة، أو محباً للتعلم، أو محباً للمعرفة، أو قد تكون محباً للناس والأطفال. أو ربما كان أحد أفازيك معلماً وهذا حفزك أن تصبح مدرساً، أو قد تكون شديد الإعجاب بأحد المعلمين الذي درس لك في الماضي وتريد أن تدمج شخصك في شخصيتك. أي أن هناك العديد

من الأسباب المختلفة التي قد تدفع المرء لأن يعمل معلماً.

أنت الآن على باب المدرسة في المدخل الرئيس. ماذا تتوقع أن تجد؟ ماذا تريد أن تتعلم؟ ما الذي ينبغي عليك تدريسه؟ كيف ستكون أحوال الفصول بها؟ أين ستدرس؟ ماذا ستدرس؟ ما المصادر المتوفرة لديك؟ ما هو المناسب لتعليمه للتلاميذ؟ كيف ستدرس؟ كيف ستحافظ على النظام العام؟ كيف ستستطيع التحكم في الطلاب انضباطاً وسلوكاً في ظل تنوع قدراتهم وتطلعاتهم واهتماماتهم؟ ما هو جدولك اليومي؟ هل ستحب مدرس الفصل الأساسي؟ هل ستقابل مدير المدرسة؟ هل سيحبك الطلاب؟ كيف ستكتسب الاحترام؟ كيف ستكون خطتك في التدريس؟

تلك أسئلة واهتمامات مشروعة، وصحيح أن أغلب الطلاب لديهم إجابات متوقعة لها، لكننا في الواقع نتمنى أن يكون هذا الكتاب مساعداً لك في الحصول على إجابة أدق لها. والنقطة الأهم هنا لك كمعلم مبتدئ هي انك ينبغي أن تتعامل مع نطاق واسع من الموضوعات وبسرعة وبكفاءة. فينبغي عليك أن تراعي الظروف المتصلة بالمدرسة والمعلمين والأطفال والمصادر والمنهج وإجراءات التقويم والنظام العام.... الخ. باختصار ينبغي عليك أن تحلل الوضع بسرعة وأن تتعلم من ذلك التحليل بسرعة. إنك تحتاج إلى معلومات وأدلة وإلى مساندة، ونتمنى أن نوفق في تذييل ذلك.

كيف ستمكن من إنجاز كل ذلك؟ نحن نرغب في توضيح مجموعة من المصطلحات والخطوات بخصوص التحليل المتبع في هذا الكتاب وفي هذا الفصل. على سبيل المثال - فيما يتعلق بالتساؤل عن "مضمون التدريس" سنبيه إلى بعض الموضوعات مثل المنهج الوطني والمساعدات التدريسية والنواحي التفصيلية الذي تم تجهيزها بواسطة الدولة لتطبيقها على الطلاب من جميع الأعمار بحيث لا يكون هنالك أي إهمام أو غموض حول ماذا يجب أن يدرس أو إلى من سيُدرس

المنهج ومتى وكيفية تسلسله. أما بخصوص "طريقة التدريس" فسوف نقوم بتناول عدد من المواضيع مثل علم أصول التدريس من حيث: التخطيط والتنظيم والتحفيز والتعلم والتقويم ومتطلبات الدولة منه والتوجيه بالإضافة إلى عدد من النواحي الأخرى. وبخصوص مسألة المساندة عند القيام بالتعليم سنلقت الانتباه إلى عدد من مستندات الإرشاد الحكومية التي تختص بدور المعلم الأساسي في المدرسة (مثل: ممارسة أدوار المراقب ورؤساء الاتحادات الطلابية ومعلمي الفصل). وبخصوص ما الذي ينبغي أن يحظى بالأهمية الكبرى في أذهان المعلمين فهو يتعلق بكيفية حفظ النظام والانضباط داخل المدرسة لتيسير العملية التعليمية، وسوف نلفت الانتباه إلى الأوضاع الحالية بالمدارس وكيف يحقق الانضباط والالتزام بالنظام داخلها، وما هي إرشادات الدولة بخصوص الانضباط وما المتوقع من المدرسة في هذا الإطار.

إن الوضع الحالي في المدارس هو أحد العناصر المساعدة التي قد تعمل على - في ظل مزيد من الإبداع والتطور - تشجيع التعليم ورفع المستويات وزيادة كفاءة التحصيل المدرسي وتفعيل دور التعليم في الوفاء بالاحتياجات والأوضاع المختلفة للمتعلم. وهذا الفصل يوضح الكثير من ذلك حيث يعطي تصوراً مهماً لفهم المدارس ومهام المدرسين. ونتمنى أن يكون هذا المجهود مساعداً للطلاب المعلمين المبتدئين على تقليل قلقهم عن طريق توفير كافة المعلومات والتفاصيل وطرق الحصول على الدعم. وسوف نعرض بموضوعية صوراً من التدخل الحكومي المكثف في التعليم الذي يهدف إلى رفع المستويات ودعم عملية الاحتواء أو الشمول الاجتماعي وتوفير التوجيه والدعم، و- وباختصار - مساعدة المعلمين في تنفيذ عملهم اليومي. ونحن نتمنى بتوفيرنا مثل تلك الأطر، أن نكون قد حقّقنا الطلاب المعلمين على تعليم الطلاب بشكل أكثر مرونة وأن نكون قد أسهمنا في غرس الحقائق التي تؤثر في توقعاتهم حول عملية التدريس.

والأمر يحتاج لأيام عديدة حتى يشعر الطلاب المعلمون بالإنجازات التي حققوها في المدرسة، وقد تمر عليهم بعض الأيام يشعرون فيها بالغضب أو خيبة الأمل وبالكراهية، وذلك شيء متوقع في عالم العمل. ونتمنى أن يكون هذا الكتاب مساعدة منا لزيادة الإحساس بالإنجاز في تنفيذ مهام التدريس والتعليم الفعال، وفي زيادة الاستمتاع بالتدريس. فالتدريس الفعال شيء سار وثيري ويتجلى في العائد من الوقت والجهد المستثمر فيه.

وإذا قممت بالبحث عبر شبكة المعلومات "الإنترنت" عن الكلمات (أنا دائماً كانت لدي الرغبة في أن أكون معلماً) ستعثر على أكثر من ٨٠ موقع تحتوي على هذه العبارة نفسها. أو إذا أدخلت عبارة "أنا دائماً لدي الرغبة في أن أكون معلماً" في احدي محركات البحث فستعثر على أكثر من ٥٠٠ موقع يتضمنها. وإذا أدخلت عبارة "أنا أريد أن أكون معلماً" ستعثر على أكثر من ٨.٠٠٠ موقع. وإذا أدخلت عبارة "أنا أحب التدريس" سيتوافر لديك أكثر من ١٢.٠٠٠ موقع. وإذا أدخلت عبارة "أنا أريد أن أدرس" ستحصل على ما يقارب ٢٠.٠٠٠ موقع به تلك العبارة. وقد يرى البعض أن شعبية مهنة التدريس لا تواجه أي مخاطر. فالتدريس من الناحية التقليدية يتيح "فرصة العمل مع أذهان شابة ونامية وبالتالي يتيح لك أن تكون عضواً فاعلاً في خدمة الإنسانية" والمشاركة في إثارة التعليم المعرفة والعمل مع الشخصيات والناس، صغاراً وكباراً في سياق تربية الأجيال القادمة وتفعيل تطورهم الشخصي، قد تكون تلك هي المحفزات الداخلية الخاصة التي تدفع البعض للعمل في مهنة التدريس وهي محفزات قوية جداً.

لكن الواقع على الأرض يشهد بغير ذلك، ففي آخر عام ٢٠٠١م تم في المملكة المتحدة إجراء مسح كانت نتيجته أن أكثر من ٣٦.٠٠٠ معلم قد تركوا عقودهم "معلم دائم"، وأن ما يقرب من ٣٦.٠٠٠ فرد قد تركوا العمل في التدريس بصفة "معلم مؤقت أو لبعض الوقت"، وأن نسبة ١٢٪ فقط من العدد

الكلي للأفراد الذين تم قبولهم للالتحاق بدورات "بي جي سي إي" أو دورات "بي إي دي" لم يستكملوا تلك الدورات، وأن نسبة تقدر بـ ٤٠٪ من الطلاب في السنة الأخيرة لم يستكملوها في قاعات الدرس (مما يرفع جملة الحسائر السنوية لأكثر من ١٠٠,٠٠٠,٠٠٠ جنيه إسترليني في ميزانية التعليم الابتدائي فقط)، وأن نسبة ١٨٪ من الذين قد بدءوا العمل في مهنة التدريس غادروه خلال السنوات الثلاث الأولى.

لماذا ترك هؤلاء مهنة التدريس؟ إن الأسباب التي أوردتها معلمو المرحلة الثانوية هي حجم العمل (٥٧,٨٪)، سلوك الطلاب (٤٥,١٪)، التدخل الحكومي (٣٧,٢٪)، الراتب (٢٤,٥٪)، الضغوط العصبية (٢١,٦٪)، الموارد والامتيازات المالية (١٤,٧٪). أما الأسباب التي أوردتها معلمو المرحلة الابتدائية فقد كانت: حجم العمل (٧٣,٩٪)، التدخل الحكومي (٤٢,١٪)، الضغوط العصبية (٢٦,٣٪)، وسلوك الطلاب (١٥,٨٪)، وقد تناولنا هذه البنود في هذا الفصل واتضح لنا أن ما يقرب من نصف عدد هؤلاء المعلمين قد هجروا مهنة التدريس بدون أي هدف في أذهانهم سوى المغادرة - بعضهم تركها من أجل التقاعد المبكر، وآخرون تركوها بدون خطة واضحة لديهم عن المهنة المستقبلية، وبعضهم تركها من أجل العمل في القطاع الخاص، وآخرون تركوها من أجل العمل بالخارج. وقد علق التقرير الحكومي السنوي على ذلك بأن هذه الإحصائيات محزنة، لأنها تخلص قوى العمل المثقفة والمتفتحة ذهنياً والتي جاءت إلى مهنة التدريس بأمال عريضة وبتعهدات وبنماذج واختارت أن تعمل بمهنة التدريس بكامل إرادتها.

ولا يمكن لأحد إلقاء المسؤولية على الدوائر الحكومية فقط في جعل مهنة التدريس غير جذابة وطاردة، ولكن الحقيقة أن هناك عوامل أخرى تدفع الناس بعيداً عن مهنة التدريس. لكن مع قدوم الحكومة الجديدة أصبحت أهم شعارات الإصلاح في مدارس المملكة المتحدة هي "رعاية التعليم، والتعليم، والتعليم

لمجتمع اليوم". ولم تبخل الدولة بأي شيء في سياق توفير المستندات والكتب اللازمة لدعم المعلم، ففي الحقيقة أن الدولة تنساب تدخلاتها في التعليم بغزارة ويسرعة خلال السنوات الحالية. والفصل الحالي يبرز بعضها، ويعرض البعض الآخر منها في باقي أجزاء الكتاب.

وفرة الإبداعات: المعايير والأهداف

منذ صدور الطبعة الأخيرة من (دليل ممارسة التدريس) والتربية العملية "A guide to Teaching Practice" ظهرت إلى الوجود العديد من التطورات والتوجهات والمبادرات في مجال التعليم. ففي عام ١٩٨٤ وفي محاولة للتخفيف من سوداوية وكآبة كتاب "أورويل" Orwell's book الصادر في نفس العام ظهرت منشورات صغيرة بعنوان "القبضة الحديدية The Tightening Grip: وفيها دعوة لزيادة التحكم المركزي في جميع المناهج المدرسية. وقد أكد كاتبها أنه في ظل الديمقراطية يحدث تثبيت للنظام بدلا من التركيز في مستوى واحد ومن ثم فإن هناك حاجة لزيادة التحكم المركزي، وبعد مرور عقدين من الزمان من هذه المركزية لا يبدو أن الحال قد تحسن كثيراً. لكن العكس هو الصحيح. ففي بدايات التسعينيات، وفي دراسة تحليلية أجراها الباحث "هارجريفز" أكد هذا الباحث على أن فرض المركزية على التعليم ساهم في زيادة حجم العمل والمسؤوليات الملقاة على كاهل المعلمين بدرجات مضاعفة مدللا على ذلك بافتقار المعلمين للوقت اللازم والكافي لتحقيق النمو الشخصي والمهني وإلى تحضير الدروس، كما أدت إلى محدودية التحكم المهني والشخصي للمعلمين على أنشطة العمل واتخاذ القرارات، كما ارتفع عبء العمل بطريقة متزايدة ودائمة؛ وافتقد المعلمين الوقت الكافي للراحة، كما انتقدوا في الحقيقة إلى الوقت الكافي للفسح وتناول الطعام. وكان تأثير ذلك أن ظهرت ثقافة الاتكالية والتوقف عن الإبداع والاكتفاء بالمواد المفروضة والاعتماد على قرارات الآخرين،

وكان نتيجة ذلك أن حدث نقص حاد في جودة الخدمات التعليمية. وقد كان هذا التحليل متسماً بالصراحة الشديدة.

ونتيجة لهذه الأوضاع اقترح الباحث على الحكومات والوكالات الوطنية المتصلة بالمعلمين علاج هذه الأوضاع بطريقة تشابه مع الطريقة المستخدمة في علاج إدمان الخمر، أي تغيير هذه الأوضاع خطوة خطوة عن طريق الإرشاد والمراقبة والتفتيش وفرض الامتحانات وكذلك تطوير المناهج. وفي الحقيقة - كما يبدو لنا من تحليله - أنه يدعو إلى تدخلات حكومية أخرى لتحديد مخارج العملية التعليمية وتطويرها.

وبخصوص زيادة حمل العمل والمسؤوليات الملقاة على كاهل المعلمين فقد أصدرت الحكومة تعميماً تم بموجبه التقليل من حجم الأدوار البيروقراطية المملة المطلوبة من المعلم، ناصحة بأن يقتصر دور المعلم ومسؤولياته على عقد الاجتماعات الإرشادية وإجراء المراسلات المكتوبة واستلام المستندات وتقديم تقارير عن الطلاب ومشاريع العمل وخطط الدرس واستعمال موارد المدرسة، ومعظم تلك المسؤوليات هي جوهر العمل البيروقراطي نفسه. ما هذه السذاجة الدراماتيكية التي تعامل بها الحكومة المعلمين، إذ لو كان الحل بهذه البساطة لما تفاقمَت المشكلة.

إن الحاجة إلى النمو الشخصي والمهني وعدم المشاركة في اتخاذ القرار هو لب الأزمة، وهو ما أظهره تقرير تحت عنوان "تجريد المعلمين من مسؤولية التفكير في أنفسهم" الذي أكد أن الميدان التعليمي يشهد إنتاج كم هائل من المستندات المغطية لجميع مناحي التعليم والتخطيط وأنها تأتي للمديريات التعليمية كالشلالات من المدارس وتحتوي على آلاف الأوراق المطبوعة. وهو بالضبط ما توقعه "هارجريس"، فالمستندات والمواصفات والمتطلبات المطلوب من المعلمين الوفاء بها لم يتم التقليل منها، فالمشكلة تتركز في تنوع سلسلة الاستشارات والاستجابات التي تفرضها

الإدارة المركزية على الأطراف الفرعية المقدمة للتعليم.

نحن شاهدون على ظهور واختفاء إدارات ووكالات وأفراد وحكومات وصانعي قرارات متنوعين. فقد اختفى مركز المناهج الوطني وهيئة التقويم والمناهج المدرسية ومجلس الاعتماد على تعليم المدرسين وإدارة التعليم والتوظيف وحل محلها وزارة للتعليم والمهارات وهيئة التأهيل والمناهج ووكالة تدريب المعلمين ومجلس التعليم وتنمية المهارات ووحدة المعايير المدرسية والفعالية.

• بضاعة قديمة في ثوب جديد ؟

ربما لا ينبغي أن يكون الفرد قاسياً في حكمه. ولكن هناك مبادرات جريئة قديمة كانت تمهد الطريق لتحسين التعليم واستغلتها الحكومة في تنشيط ودفع أجتده الإصلاح والتحسين من خلال خطوات متعددة جاءت تحت شعارات رفع المعايير التميز وإشراك المجتمع ، وتم تلخيص هذه المبادرات العديدة في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١). مبادرات تطوير المدارس.

- إنشاء مناطق لتيسير إجراءات التعليم.
- زيادة الاهتمام بوضع المعايير والأهداف.
- مواجهة العنف والبلطجة في المدارس.
- تنمية طرق معرفة القراءة والكتابة والحساب في المدارس.
- تطبيق أساليب الاستيعاد من المدرسة ، لضمان حرص الطلاب على الحضور وتقليل معدلات الغياب بدون إذن.
- إنشاء مدارس (تقوذية) كمراكز للتفوق وإتاحة الفرصة للمدارس الأخرى في الاستفادة من خبراتها ، بالإضافة إلى المدارس المتخصصة (تلك التي تقدم تخصصاً محدداً مثل الصناعة ، اللغة ، الفنون ، العلوم الإنسانية) والمدارس الحديثة الرائدة.
- تشجيع التعلم مدى الحياة وإعداد المعلمين مدى الحياة في المدارس.
- الأطر الشرعية لحماية الطفل خاصة قانون الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وقانون التعليم المتنوع.

تابع الجدول رقم (٩).

- محاولات رفع مستوى المعلم عن طريق الاستعانة بمجموعة جديدة من المعلمين لها مهارات رائدة خاصة في المدارس الرائدة.
- إعادة كتابة المنهج الوطني للمدارس، بما في ذلك مرحلة التأسيس وتضمن عنصر المواطنة كمادة جديدة.
- تطوير مفاهيم القيمة المضافة بغية المساهمة في تحسين المدارس وعمليات الرقابة بها.
- إعادة صياغة المعايير اللازمة لفتح شهادة المعلم المؤهل والمتطلبات الأولية التي ينبغي توافرها في المعلم المبتدئ.
- توفير كميات كبيرة من المواد المساندة والتوجيهية في المدارس التي تبني وتطبق مبادئ المنهج الوطني.
- توسيع نطاق إستراتيجيات المعرفة بالكتابة والقراءة والحساب لتمتد من المرحلة الابتدائية إلى الإعدادية.
- مراجعة مناهج المتقدمة للصفوف من ١٤ - ١٩، بما في ذلك إجراء تغييرات في مناهج الصفوف ما بعد الصف ١٦ والمؤهلات.
- تنفيذ سلسلة من البحوث التعليمية والاستبيانات المصممة لقياس وتطوير المعايير والفعالية التعليمية بالمدارس.
- تشجيع وتطبيق نماذج جديدة في عملية التفويم.
- إنتاج إرشادات مدعمة للطلاب المؤهلين.
- إنشاء كلية وطنية لإعداد مديري المدارس.
- إنشاء مجلس لتنمية مهارات التعلم (قانون مهارات التعلم - مرسوم ٢٠٠٠).
- تغير طبيعة وسمات المؤهلات المهنية.
- توفير شبكة مكثفة من تقنية المعلومات والاتصالات إلى جانب شبكة التعليم الوطنية ومركز المعلمين المتميزين وشبكة المعلم.
- توفير التوجيه الكافي لرفع مستوى الانجاز لدى الطلاب.
- إعداد تقارير عن معدلات (التقويم والأداء) في كل مدرسة لمعرفة مستوى أدائها ومدى مساهمة القيمة المضافة في تنمية وتطوير الطلاب.
- توفير إرشادات بخصوص الواجب المنزلي.
- دعم المشاركة في اختبارات الفصول الدولية في مواد الرياضيات ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب المؤهلين من عمر ٩ - ١٣ سنة.
- تنمية وتطوير عملية التعليم الإلكتروني.

إذا كان في مقدور الواحد أن يحكم على فعالية المبادرات المتنوعة التي قدمتها الدولة لحصلنا على نتيجة مفادها أن الحكومة قد نالت المركز الأول في الفشل، وبالطبع نعلم جيداً إنها تقدم هذه المبادرات سعياً وراء التطوير وجعل التدريس مهنة جذابة ولتقليل العبء الملقي على كاهل المعلم، لكن في الحقيقة أن هذه المبادرات في كثير من الأحيان أتت بنتائج عكسية، فلا يخطئ المرء رؤية تلك الكميات الهائلة من المطبوعات القيمة التي وفرتها الحكومة لدعم المعلمين لكنهم في الحقيقة مازالوا يبحثون عن دليل أو مرشد في كثير من المسائل التعليمية. فمقدار المستندات الحكومية المفروضة على المدارس تمثل شيئاً مذهباً.

لقد عبرت الحكومة عن التزامها برفع مستوى المعايير التعليمية بطريقة فاشلة، وتجلي ذلك في المبادرات الفاشلة التي قامت بها التي اشرنا إليها سابقاً بالإضافة إلى دعمها لاستمرار الأداء المتخاذل في بعض المدارس، فالمرسوم التعليمي الصادر عام ١٩٩٧ - على سبيل المثال - الذي أدخل أسس التقويم في المدارس الابتدائية مكن الحكومة من قياس عناصر القيمة المضافة بالمدارس بواسطة أشخاص غير أكفاء صادقت عليهم الحكومة، أيضاً - الكتاب الأبيض المتعلق بالجودة في المدارس الصادر عام ١٩٩٧ فرض الالتزام بعمليات التقويم والمسؤولية عن رفع مستوى الجودة بالمدارس حسب الرؤية الحكومية فقط.

لقد أصبحت مشاركة مؤسسات المجتمع المتنوعة في تطوير التعليم شيئاً أساسياً وفق مبادئ وأجندة قائمة على الشراكة والتعاون وتحديث جوهر التعليم، وقد كانت هناك دعوات متعددة تدعو إلى إشراك السلطات التعليمية المحلية في إعداد خطط التنمية التعليمية ورفع مستوى الجودة ووضع الأهداف بواسطة المدارس، وفي الحقيقة أن وزارة التعليم والمهارات استجابت لهذه الدعوات وبدأت في صياغة إطار قانوني لتحقيق الأهداف المحددة التي تصبو إليها هذه الدعوات.

فبالنسبة للأطفال لمن هم أقل من خمس سنوات أصبحت الحكومة تطمح مع حلول عام ٢٠٠٤ أن تتمكن من توفير تعليم مجاني برياض الأطفال لمن هم في سن أقل من تلك السن (٥ سنوات) وخاصة لكل طفل لم يتجاوز عمره ثلاث أو أربع سنوات وأبواه يريدان إلحاقه بذلك التعليم، وفي سياق جهودها لتوفير حضانات للأطفال لعدد لا يقل عن ١.٦ مليون طفل تمكنت الحكومة من إنشاء ١٠٠ مركز للرعاية المبكرة في المناطق الراقية لتعمل كمنازل تعليمية ذات تطبيقات تعليمية جيدة، كما تمكنت من إنشاء ٩٠٠ روضة مجاورة في المناطق المحرومة.

لا توجد أهداف تم وضعها من قبل الحكومة للمرحلة الأولى ولكن المرحلة الثانية شملت أهدافاً متنوعة مثل:

١- مع حلول عام ٢٠٠٤ سيتمكن ٨٥٪ ممن هم في سن ١١ عام من تجاوز المستوى الرابع أو أعلى منه، وسيتمكن ٣٥٪ من استكمال المستوى الخامس أو أعلى منه في كل من مواد اللغة الإنجليزية والرياضيات على أن يستمروا بهذا المعدل من الأداء حتى عام ٢٠٠٦.

٢- مع حلول عام ٢٠٠٦ سيرتفع عدد المدارس التي يتمكن ٦٥٪ من طلابها على الأقل من استكمال المستوى الرابع أو أعلى منه في مواد اللغة الإنجليزية والرياضيات وتحقيق درجات عالية بهما.

وفي المرحلة الثالثة كانت الأهداف شاملة لما يلي:

٣- مع حلول عام ٢٠٠٧ سيتمكن ٨٥٪ من الطلاب على الأقل من استكمال المستوى الخامس في اللغة الإنجليزية والرياضيات وتقنية المعلومات والاتصالات، و٨٠٪ في العلوم.

٤- مع حلول عام ٢٠٠٧ سيقبل عدد المدارس التي يتمكن ٦٠٪ من طلابها ممن هم في سن ١٤ سنة من استكمال المستوى الخامس أو أعلى منه بصورة ملحوظة.

٥- مع حلول عام ٢٠٠٧ سيتمكن ٩٠٪ من الطلاب على الأقل ممن هم في عمر ١٢ سنة من تحقيق المستوى الرابع في اللغة الإنجليزية والرياضيات. أما المرحلة الرابعة الأساسية كانت بعض الأهداف كما يلي:

٦- رفع المعايير التعليمية في المدارس والكلديات لترتفع نسبة الطلاب ممن هم في عمر ١٦ الذين حصلوا على تأهيل كفاء في المستوى الخامس من شهادة الثانوية العامة (جي سي اس أي) بين عامي ٢٠٠٢ و ٢٠٠٦ بمعدل ٢٪ سنوياً في المتوسط وفي كل المدارس، على أن يتمكن ٢٠٪ من الطلاب على الأقل من انجاز هذا المعيار مع حلول عام ٢٠٠٤ وأن يرتفعوا إلى ٢٥٪ بعام ٢٠٠٦.

٧- بحلول عام ٢٠١٠ سيتمكن ٩٠٪ من الشباب ممن هم في عمر ٢٢ عام من المشاركة في برنامج التدريب على الالتحاق بالتعليم العالي أو المهن المؤهلة.

٨- التقليل بنسبة لا تقل عن ٤٠٪ من عدد البالغين الذين هم في سن العمل ويفتقدون إلى الكفاءة والخبرة مع حلول عام ٢٠١٠. وللعمل على تحقيق ذلك ينبغي تحفيز (١) مليون بالغ ممن هم في سن العمل على انجاز المستوى ٢ في الفترة ما بين عامي ٢٠٠٣ و ٢٠٠٦.

٩- رفع معدلات توظيف المعلمين فالهدف هو الانتهاء من تشغيل ١٠,٠٠٠ فرد على الأقل من المعلمين و ٢٠,٠٠٠ فرداً إضافياً كطاقم تدريس مساند إضافي مع حلول عام ٢٠٠٦.

ومهما تكن الأهداف فإن واضعها لا يبدو عليه التفاؤل بالمرة (خاصة أن هناك إشارة إلى قلة الموارد المخصصة لتنفيذ مثل تلك الأهداف وتحقيق الشراكة والاتفاقيات التي نصت عليها)، وفي ضوء ترك الكثير من المعلمين الذين يكافحون يومياً لمواجهة مشاكل مثل عدم الانضباط ونقص طاقم التعليم وزحمة المقررات وجميع الضغوط الأخرى بالمدارس للخدمة يبقى تساؤل مفتوح يتعلق بسهولة وضع الأهداف وصعوبة تنفيذها. وفي الحقيقة أن الفرد يتساءل عن طبيعة العقوبات

التي ستوقع على المدارس التي تعجز من تنفيذ تلك الأهداف. هل تغيير سقف الأهداف يعني بالضرورة تحقيق إنجازات؟ بالتأكيد لا.

هنالك من قال إن الدولة قد أتت بأرقام رمزية لتبرز التقدم الذي تحقق في معدلات الأطفال الذين حققوا المستوى الثالث في مهارات التهجى في المرحلة الأولى التي قفزت من ١٤٪ في عام ١٩٩٧ إلى ٢٣٪ في عام ٢٠٠١، وبالنسبة لمادة الرياضيات قفزت نسبة الأطفال الذين حققوا المستوى الثالث من ٢٠٪ إلى ٢٨٪ في نفس التوقيت، وبالنسبة للمرحلة الأساسية الثانية قفزت نسبة الطلاب الذين حققوا المستوى الرابع فما اعلى في مادة اللغة الإنجليزية في الفترة ما بين عامي ١٩٩٨ و ٢٠٠٢ من ٦٥٪ إلى ٧٥٪ وفي الرياضيات من ٥٩٪ إلى ٧٣٪، وفي الفترة بين عامي ١٩٩٧ و ٢٠٠١ قفزت نسبة الطلاب الذين حققوا المستوى السادس في اللغة الإنجليزية من ١٧٪ إلى ٢٢٪، كما قفزت نسبة الطلاب الذين حققوا المستوى السابع من ٥٪ إلى ٨٪، وبالنسبة لمادة الرياضيات قفزت نسبة الطلاب الذين حققوا المستوى السابع ما بين عامي ١٩٩٧ و ٢٠٠١ من ١١٪ إلى ١٧٪، ومن الواضح جداً إن هناك اهتماماً أكبر بقياس التحصيل بواسطة الاختبارات والمهام المنهجية في حين لم تحظى عملية التدريس بأي اهتمام.

وقد اشتمل قانون المعايير والأطر المدرسية الصادر عام ١٩٩٨ على خطط لتقليل حجم الفصول والإعداد لخطط مشروع "تطوير التعليم" وإنشاء مناطق الأنشطة التعليمية مع زيادة سلطة وحق الدولة في التدخل بقوة في المدارس الفاشلة لتحسين نظمها المدرسية وتحقيق السلوك الحسن لدى طلابها وتطوير معدلات الحضور المدرسي، بالإضافة إلى مقاييس محددة لسياسة الاستبعاد والفصل من المدرسة بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة الدينية المدرسية في اليوم الدراسي القائمة على مبدأ التطوع. وقد تم إنشاء (٧٣) منطقة من مناطق الأنشطة التعليمية حسب ذلك القانون خصيصاً لتحسين المعايير المدرسية المعتمدة في أكثر من ١٣٠٠

مدرسة عبر المملكة المتحدة والتي كانت معاييرها متدنية واستمر هذا التدني لمدة مبدئية لا تقل عن ثلاثة سنوات وارتفع في بعضها إلى خمس سنوات، وبأتي التمويل المالي لهذه المدارس من عدة مصادر من بينها الحكومة نفسها بالإضافة إلى رجال الأعمال والمؤسسات التطوعية والهيئات الخاصة. ويمول مشروعات الامتياز المدرسي الذي ترعاها مناطق الأنشطة التعليمية بالمدن مجموعة من الرعاية الحكوميين وغير الحكوميين ويمتد كل مشروع لفترة لا تقل عن ثلاث سنوات وهو مخصص للتعامل مع المدارس الموجودة بالمدن الرئيسية ذات المعايير المتدنية وتركز مناطق الأنشطة التعليمية بهذه المدن في عملها على احدي المدارس الثانوية أو مدارس التعليم الأساسي الرئيسية.

وفي عام ٢٠٠١ أصدرت الحكومة "الكتاب الأبيض" تحت عنوان "تحقيق النجاح في المدارس"، وقد اثر هذا الكتاب بدوره على اللائحة التربوية الصادرة عام ٢٠٠١ وقانون التعليم الصادر عام ٢٠٠٢، وقد اشتمل هذا الكتاب على مجموعة من الوثائق التي لا تمثل فقط رؤية جديدة للحكومة حول الجودة والمعايير بالمدارس الثانوية بل أيضاً على مجموعة من الخطوات الإضافية للتأكد من حدوث تحسن فيما يلي:

- ١- مقاييس ضمان الالتزام بمعايير عالية وراقية في جميع المدارس.
- ٢- تشجيع الاستقلال الذاتي وإعطاء المدارس الحرية الكافية لصياغة أفكار جديدة وتمكينها من الإبداع بما في ذلك إتاحة فرص متنوعة لإجراء مشاريع تجريبية لفترة قد تمتد إلى ثلاث سنوات مع إمكانية مدها إلى سنوات أخرى إضافية
- ٣- إنشاء مشروع "برنامج المدينة الأكاديمية" مع إفساح المجال أمام القطاع الخاص والعمل التطوعي ومجموعات التبشير الديني لإنشاء مدراس جديدة بالكامل في المناطق المحرومة تحظى بتمويل محدود من الحكومة مع الالتزام بالتطوير المستمر في معاييرها.

٤- توسيع نطاق دور الأطراف الخارجية المعنيين بمتابعة المدارس الفاشلة

وفي عام ٢٠٠٢ عرضت الحكومة على موقعها الإلكتروني الرسمي مجموعه من الاقتراحات محدد لرفع معدلات الإنجاز لدي الطلاب (راجع الفصل الرابع عشر).

إن تعهد الحكومة برفع المعايير المدرسية لا يقتصر فقط على المعايير المتصلة بالطلاب ومديريات التعليم الإقليمية، ففي عامي ١٩٩٧ و ١٩٩٨ أصدرت وكالة تدريب المعلمين الحكومية الوثائق الأربعة التالية:

١- المعايير الوطنية لمدرّاء المدارس، وتشمل المعايير المتصلة بـ (أ) الأهداف الرئيسة لمديري المدارس. ب) العوائد الرئيسة من الإدارة. ج) المعارف والمفاهيم المهنية. د) المهارات والسمات التي يجب أن يتمتع بها مديري المدارس. هـ) الجوانب الرئيسة للإدارة، وهذه المعايير تم إبطالها في منشور "المعايير الوطنية لمديري المدارس" الصادر في ٢٠٠٢ عن قسم التعليم والتشغيل.

٢- المعايير الوطنية لحالة المدرس الكفاء وتشمل المعايير المتصلة بـ (أ) المعارف والمفاهيم. ب) التخطيط والتدريس وإدارة الفصل. ج) المراقبة والتقويم والتسجيل والمحاسبة عن الإنجازات. د) متطلبات مهنية أخرى، وهذه المعايير تم إبطالها في منشور "التأهيل للتدريس: المعايير المهنية لتأهيل المعلمين ومتطلبات تدريب المعلمين الأولية" الصادر عن وكالة تدريب المعلمين عام ٢٠٠٢.

٣- المعايير الوطنية لمعلمي المادة: وتشمل المعايير المتصلة بـ (أ) الهدف الرئيس لمعلم المادة. ب) العوائد الأساسية المرجوة من معلمي المادة. ج) المعارف والمفاهيم المهنية. د) المهارات والسمات التي يجب أن يتمتع بها معلمي المادة. هـ) الجوانب الرئيسة للإدارة.

٤- المعايير الوطنية لتنسقي الاحتياجات التعليمية الخاصة (SENCO) وتشمل

المعايير المتصلة بـ أ) الهدف الرئيس لـ (SENCO). ب) العوائد الأساسية المرجوة من (SENCO). ج) المعارف والمفاهيم المهنية المتصلة بـ (SENCO). د) المهارات والسمات التي يجب أن يتمتع بها (SENCO). هـ) الجوانب الرئيسة (SENCO) هذه الوثائق توضح الشروط المطلوبة بالتفصيل، والتركيز على تحسين المعايير ورفع المستويات واضحة للعيان. وهذه الوثائق تقدم إطاراً ثابتاً ومفيداً لمساعدة الطلاب المعلمين على فهم الجوانب القانونية التي يجب أن يلتزموا بها بالمدرسة.

الديمقراطية المفقودة

استجابت الحكومة لحمل العمل المضاعف الملقى على كاهل المعلم عن طريق تقديم منشورات إضافية تتسم بالمركزية الشديدة، وفي الحقيقة انه لم يبق الآن أي شيء في التعليم بدون أن تمتد له يد الحكومة بالتدخل المركزي وظهرت الصورة العامة للتعليم غير واضحة، فاستجابة الحكومة تجاه نقص الوقت الكافي لدى المعلمين لإجراء التطوير المهني والشخصي تم عن طريق إصدار منشورات وتعليمات جديدة أخذت الطابع المركزي جعلت المعلمين ببساطة يتخلون عن أي رغبة في التطوير المهني والشخصي والاكتفاء بالأحكام المهنية، وكانت استجابة الحكومة لتدني المعايير تتمثل في طرح المزيد من المواصفات والتعليمات المركزية المثيرة للجدل. ومن الواضح أن هناك فجوة في الثقة في آليات تطوير وتحسين الأداء أو الاختبارات المعتمدة كوسيلة لرفع مستويات الجودة. أن قياس وزن الخنزير لا يعني أنك تحته على النمو. فجميع ما جاء في تلك الأجندة هو استجابة لأمراض التعليم الكامنة بالمزيد من الضبط والسيطرة والتوجيه المركزي. وهل تحديد الأداء المطلوب في المطبوعات والمنشورات القانونية يعني أن الأداء قد تحسن؟ وهذا بالطبع سؤال مفتوح، فالطائر المقصوصة جناحاه لا يمكن أن يطير بعيداً، وأصحابه يقيدون دائماً جناحيه لكي يبقى قريباً منهم، ويتعود الطائر بالتدريج على ذلك

وقد يستمتع بذلك السجن. وكما أوضح (أورويل) فقد أصبحنا نحب أسلوب السيطرة الذي يمارسه "الأخ الأكبر".

وهناك الكثير من المواضيع الأساسية تتعامل معها هنا في هذا الكتاب بجدية أكبر مما يتم به التعامل معها في المنشورات الحكومية. لقد مر أكثر من ٥٠ عاماً على نشر الباحث (كارل بوبر) لمجلديه (المجتمع المفتوح وأعداؤه) واللذين قدما تحليلاً للديمقراطية والتحديات التي تواجهها. ففي المجتمعات المفتوحة يتمتع الأفراد بالحرية ويدركون الأخطار الناجمة عن ممارسة القوة وفرض السلطة غير الشرعية ويكون كل التقدير لمجموعة من القيم والأفكار التي تحترم الاختلاف في الرأي وتشجعه بقوة، في حين أن المجتمعات المغلقة وعلى العكس من وجهة نظر (بوبر) تتميز بالقيم المفروضة عليهم فرضاً ومن غير المسموح انتهاكها، ويجب على الجميع إتباعها جبراً أو اختياراً.

لقد أكد بوبر أن الهيئات الاجتماعية والسياسية ومن بينها المدارس ينبغي أن تحت في ممارساتها دعم المناقشة والتدقيق وطرح الحجج بالإضافة إلى تشجيع الديمقراطية. فالمجتمع المفتوح بالنسبة لبوبر هو مجتمع ديمقراطي يمارس قيم التسامح والعزة والعدل والاحترام ويمنح الحريات للأفراد ويبيح الاختلاف في وجهات النظر وحرية التعبير، وفي أساسياتها نقد وتقويم الأحكام الصادرة. وهو يرى أن الناس معرضون للخطأ، وأن المعرفة بدورها معرضة للخطأ لذلك يجب أن تكون جميعها مفتوحة للنقد الذي يمثل عنصراً مهماً من عناصر الديمقراطية.

وحسب وجهة نظر بوبر فإن على المعلمين مهمة تطوير قدرة عقول المتعلمين على التفكير بشكل نقدي وديمقراطي من أجل أن تزدهر المجتمعات المفتوحة. فالديمقراطية تستند إلى التعليم. وحرية التعبير في الديمقراطية تتطلب من القائمين عليها أن يكونوا متحدثين أحرار لديهم شيء مفيد ليقولونه للمجتمع. فالمجتمع المفتوح هو مجتمع متعلم ومشجع على التعليم. وهذا النوع من التعليم يتسم بعدة

سمات أساسية مثل :

- يهتم بتعميق الديمقراطية
 - يتبنى ويشجع الآراء النقدية لدى الطلاب والمعلمين
 - يطلب من الطلاب والمعلمين طرح أسئلة منطقية وتقويم أفعالهم وأقوالهم ومعتقداتهم وقيمهم.
 - احترام الاستدلالات والحجج حتى لو كانت تتعارض مع وجهات النظر السائدة خاصة إذا كانت هذه الاستدلالات والحجج تثير تساؤلات مفتوحة وتدفع إلى التحدي والتغيير.
 - الاعتراف بإمكانية ارتكاب الفرد لأخطاء والإيمان بالطبيعة التجريبية والمتغيرة لمعرفة.
 - احترام الآخرين وفق أسس المساواة التي يتبناها المجتمع.
 - يعلي من قيمة ويحترم التنوع والاستقلالية في الآراء والأفكار ووجهات النظر والقيم.
 - منح كل مشترك الحرية في التعبير.
 - يفضل مصلحة المجتمع على المصالح الشخصية.
- التعليم - حسب هذا السيناريو - لا يقصد به ببساطة حياة مدرسية قائمة فقط على الطاعة والالتزام والاستسلام - أو " تدريب خاص في فنون تربية الأفراد كما تربي قطعان الأغنام " - وليس وسيلة للحصول على خدمات مثل التعليم من أجل الالتحاق بوظيفة أو من أجل الالتحاق بالتعليم العالي ، بل يقصد به استثارة الرغبة في التعلم وتنمية القدرة على النقد والاستقصاء العلمي ودعم قيم العدالة الاجتماعية والمجتمع المفتوح والبحث عن الحقيقة. وإلا تحول التعليم إلى نشاط ديكتاتوري يتم فيه غسل العقول، فالتعليم في أصله نشاط تجريبي يتم فيه تنمية قدرات الطالب على الاستفسار ومواجهة التحديات

والمطالبة بمبررات منطقية للممارسات التربوية المتنوعة. ومن حيث وجهة نظر "بوير" فإن تنمية القدرة على النقد وإتاحة فرص لممارسته هي من أساسيات المجتمع المفتوح.

إن النتائج التي تربت على وجهات النظر التي طرحها "بوير" حول التعليم عديدة. على سبيل مثال - لقد تم توجيه نقد شديد للمنهج التعليمي القائم على النقل والتلقين لأنه يمهّد الطريق نحو الاستبداد وهو ما يجعل التعليم - مهما كانت محاسنه - يتعارض مع المبادئ الليبرالية التي يتبناها المجتمع. وفي هذا الإطار فإن استخدام النصوص والمقررات (كما يبدو من المنهج الوطني وإجراءات التقويم المصاحبة له) يتم كما لو أنها تحمل حقائق لا يمكن انتقادها أو توجيه أي هجوم لها، كما أن ممارسات المعلمين الذين لا يرغبون في - أو الذين لم يتم إعدادهم في يوم من الأيام ليكونوا قادرين على - مواجهة أي تحديات أو تقبل أي نقد لم تعد مقبولة. إن التعليم القائم على النقل والتلقين المدعوم باختبارات كل ما ترجوه ببساطة هو الكشف عن قدرات الطالب في استدعاء المعرفة الملقنة له هو أحد الطرق لنقل المعرفة من فرد خبير وعالم إلى ذلك فرد جاهل له عقل خاو. كما أنه لا يمهّد فقط لتربية الخواس لدى الناس بل هو أيضاً تجسيد خاطئ لمعرفة مشكوك فيها. فالتعليم واختياراته المصاحبة له هو أكبر من مجرد البحث عن نجاح الطالب أو فشله في استدعاء المادة التي تم تلقينها له مقابل منحه صفة ناجح أو راسب وفق معايير معينة. وهذه المعايير نفسها يجب أن تكون مفتوحة للنقد والمراقبة والتدقيق، ويجب أن يؤمن الجميع أنه متى كانت المعرفة غير نهائية فهي تخمينية وبالتالي فإن التقويم قد يقود إلى ارتكاب أخطاء أي أنه ليس الوسيلة الوحيدة لقياس الفشل أو مستويات الأداء أو لتحديد وإعلان الصعوبات التي تواجهها المدارس.

إن التعليم كما يراه "بوير" هو أكبر من مجرد تعريف الناس بما يجب أن يفكروا فيه، لأن دوره الحقيقي في ضوء قابلية المعرفة للخطأ هو استثارة الأفراد على الشك والتيقن - "التكهن بما هو موجود ودحضه"، وبالتأكيد فإن ذلك قد يدفع

التعليم إلى جوانب لا يرتاح لها معظم المعلمين والطلاب والمجتمع والسياسيين والدولة نفسها.

وهناك تساؤل مفتوح عن فعالية الصفات العلاجية التي تقدمها الحكومة وتفرضها من خلال إجراءات التقويم والتشريعات القانونية والتفتيش وجميع آلياتها المستخدمة في الرقابة الدائمة (أو من خلال هيئة المؤهلات والمناهج)، وقد أثرت رؤية "بوير" عن الديمقراطية أو أفكاره عن كابوس الدولة الدكتاتورية التي تدفع إلى تقييد العقل في الأفكار السياسية التي تتبناها الحكومة. وبتأنيب قلبي كبير من أن صفات الحكومة العلاجية - بكل نياتها الحسنة التي نقر بها - قد تساهم في خلق مواطنة مغلفة غير منفتحة ومراقبات غير ديمقراطية. فموضوع المركزية له سمات متعارضة، فهو من ناحية قد يشجع التعليم والتأهيل وقد يحقق مدى واسعاً من الفوائد، لكن من ناحية أخرى دعنا لا نكون ساذجين، فهناك نصوص حكومية كثيرة سليطة تحت على السيطرة والتحكم وتتعارض مع المواطنة والدور الفعال الذي ينبغي أن تلعبه الحكومة في خلالها. إذن هل درجة المركزية والتوجيهات والصفات الناتجة عن تدخلات الدولة في التعليم تشجع أم تمنع الحرية، أم كلاهما؟، اعتقد أنه لم يأن الأوان لإصدار حكم نهائي.

لقد أكدنا أن الطالب المعلم وهو يدخل إلى المدرسة سيواجه وضعاً فيه تتدني فيه جداً درجة الاستقلالية الفردية. وقد اتخذت الحكومة مواقف عدوانية من التعليم تحت شعار تحسين الجودة - وهو شعار خادع لا يمكن للمرء أن يقره - بإخطار الناس ما يجب عليهم أن يفعلوه في التعليم. ومن جانبنا لقد كنا حاسمين في التعريف بذلك الخداع من خلال عرضنا لثلاثة أوجه: وهي - أولاً: ليست مهمة الحكومة أن تقوم بذلك، بل إنه ينبغي عليها الالتزام أكثر بمبادئ الديمقراطية وأن "ترفع يديها" - حسب آراء "بوير" - عن التعليم وأن توافر له شبكة من الإجراءات الوقائية لضمان عدم وجود مستوى ضعيف من الجودة، ثانياً: أن

مردود مثل تلك الأفعال قد يتسبب في إيجاد مشكلات أخرى من الصعب حلها - ومنها على سبيل المثال المشكلات المتعلقة بتشغيل وتوظيف المعلمين وعقودهم - ،
ثالثاً: أن الاعتماد على المعايير والاختبارات والجودة وما يصابها من بيروقراطية تؤدي إلى استجابات غير صحيحة للمشكلات التي يواجهها التعليم.

وعلى الجانب الآخر ينبغي على الفرد أن يفكر فيما سيكون عليه الحال إذا تركت الحكومة المعلمين والمدارس في شأنهما وأناحت لهما الفرص الكافية لممارسة استقلالتهما، هل سيصلان إلى ممارسات تختلف كثيراً من تلك التي نتجت عن الوصفات العلاجية التي كانت تتبناها الحكومة نفسها مثل تلك الصادرة عن هيئة المناهج القومية؟ ربما لا. المسألة لا تكمن فيمن يقف مع الحكومة أو من يقف ضدها، فالمسألة أبسط من ذلك بكثير. فمما لا شك فيه أن بعض التدخلات الحكومية قد حققت تطويرات وتحسينات بدرجة ما، وأن الحكومة قد أعربت عن اهتمامها بالجهود الداعية إلى الشراكة مع مؤسسات المجتمع في تطوير التعليم، لكن الصورة على أرض الواقع لا يوجد بها أي دليل ملموس على ذلك أو رغبة في مواجهة الغضب الشعبي العارم من التدخلات الحكومية، وعلاوة على ذلك - لقد عرضنا الصورة العامة للتعليم التي لا تتوافر فيها سوي مساحة محدودة لممارسة الاستقلالية - وهي صورة تحتاج إلى المواجهة الفورية - فالفصول الدراسية في عالم اليوم تعتمد بالضرورة على استقلالية المعلم وعلى الأخذ بآراء المختصين أي الأحكام المهنية الصادرة عن المعلمين الذين يتفاعلون مع المتعلمين بغية تشجيع ودفع عملية التعلم.

ضغوط مهنة التدريس

لا يمكننا إنكار حقيقة أن المعلمين دائماً يركزون تحت ضغوط عظيمة، وعلى الرغم من الاستمتاع بالعمل مع عقول نامية وأفراد في مرحلة المراهقة وبداية

الشباب، إلا أن أخلاقيات المهنة تتدهور تدريجياً مما قد يحولها في النهاية إلى مهنة مشابهة لمهنة تربية قطعان الأغنام. وكما أوضحنا في بداية هذا الفصل فإن المعلمين يحملون مسؤولية ذلك للحكومة نتيجة لعبء العمل الملقي على كاهلهم وتدخلاتها المستمرة، فكثير من هذه التدخلات لا تحقق سوي القليل مما يمكن أن يفيد المعلمين.

ووقوع المعلمين تحت الضغوط هي حقيقة موثقة تماماً، فالمعلمون الخاضعون لخدمات وكالات التأمين الصحي في ١٩٩٧ تم تصنيفهم على أنهم أكثر الفئات تعرضاً لمخاطر الإصابة بالأمراض ذات العلاقة بالضغوط، وتم تدعيم تلك الحقيقة بدراسات أعمق تم إجرائها في أعوام ١٩٩٨، ١٩٩٩، ٢٠٠٠، و عام ٢٠٠١. وتلك الدراسات أوضحت أن:

- ٤١,٥٪ من المعلمين ذكروا أنهم يعانون من ضغط مرتفعة جداً.
- ٣٦٪ من المعلمين يشعرون بأثار الضغط كل الوقت أو معظمه
- المكالمات التي يستقبلها الخط الساخن لمساعدة المعلم (<http://www.teacherline.org.uk/>) توضح أن المرض الغالب لديهم هو الضغط العصبي (في ٢٥٪ من المكالمات).
- ساعات العمل الطويلة وعبء العمل كانت الأسباب الرئيسة وراء الإصابة بالضغوط العصبية إلى جانب الضغوط الناشئة عن إجراءات التفتيش وسوء سلوك الطلاب.
- في عام ٢٠٠١ قامت وزارة التعليم والمهارات بتكليف مركز أبحاث Pricewaterhouse Coopers بمراجعة عبء العمل الملقي على كاهل للمعلمين، وتوصلت إلى النتائج التالية:
- المعلمون يعملون أسابيع مكثفة أكثر مما يعمل الآخرون من المدراء والمهنيين، حيث تصل ساعات العمل بالنسبة لهم ٥٠ ساعة في الأسبوع الواحد.
- المعلمون يرون أن المشكلة الكبرى تكمن في فقدده للسيطرة والتحكم في مسار عمله.

- تزايد الواجبات المطلوبة منه بالإضافة إلى السلوك غير الحميد من الطلاب وفقدان الدعم من الآباء هي المشاكل الأساسية التي يواجهها المعلمون.
- الحاجة إلى مزيد من الوقت أكثر مما هو متفق عليه لتخطيط وتحضير الدروس. وعلاوة على ذلك فقد تم إطلاق مجموعة من المواقع الإلكترونية على شبكة الإنترنت للتواصل مع المعلمين المعرضين لأي شكل من أشكال ضغوط عصبية:

موقع ضغوط المعلم العصبية:

<http://www.teacherstress.co.uk>

موقع دعم المعلم.

موقع العمل والضغط العصبي.

منظمة خط المعلم.

المعايير الصحية الوطنية للمدارس.

وقد قامت وزارة الصحة بنشر وثيقة مهمة عن الضغوط العصبية التي يتعرض لها المعلمون، وأسبابها وطرق العلاج منها والإطار القانوني لها، فقد أشارت - على سبيل المثال - إلى أن ٣١٪ من المكالمات التي يستقبلها خط دعم المعلم كانت تتعلق بالضغط العصبي الناجم عن العمل في المدارس الحكومية بالمقارنة مع ٨٪ من المكالمات التي كانت تتعلق بالعمل في القطاع الخاص.

إن الضغط العصبي المتزايد قد يؤدي إلى حالة من "العجز عن التعليم" وهو موقف لا يستطيع الفرد التعايش معه لوجود مهام تعليمية يستحيل القيام بها مما يدفع الفرد ببساطة إلى الاستسلام والتنازل عن استقلاليتته إلى شخص آخر مما يهدد الموقف بالانفجار الكامل أو الانتهاء في أي وقت. أو قد يضطر الفرد إلى مغادرة هذا الموقف من غير رجعة.

وقد أوضح الباحث "ترومان" في تقريره أن الأسباب الرئيسة وراء تعرض المعلم للضغوط العصبية هي: الإجهاد المزمّن وفترات طويلة في حياة المعلم؛

و"تكثيف العمل" (نظرية التكثيف لهارجريفز المذكورة سابقاً)؛ والعلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب؛ وعلاقات أعضاء هيئة التدريس بعضهم ببعض، ومبدأ المحاسبة عن الإنجاز. وقد أوضح الباحث "كيريماكوف" في تقريره أن المصادر الرئيسة للضغط التي تواجه المعلم هي:

- التدريس لطلاب يفتقدون إلى الحماس والحافز الداخلي.
- المحافظة على النظام.
- ضغوط الوقت وعب العمل.
- التأقلم مع التغيير.
- الخضوع للتقويم بواسطة آخرين.
- التعامل مع زملاء.
- احترام الذات والمكانة الاجتماعية.
- الإدارة العليا بالمدرسة ونظامها الإداري.
- تعارض الأدوار المطلوبة منهم وغموضها أحياناً.
- افتقار بيئة العمل للمقومات اللازمة.

وقد أوضح هذا الباحث أن التعرض لضغوط نفسية هي مسألة فردية وشخصية، وعلى الرغم من ذلك فهناك حقائق اجتماعية تشير إلى أن حالات التعرض لها هي حالات شائعة، ويمكن لأي منا أن يكتشف بوضوح أن تدخلات الدولة في التعليم تتحمل بعض المسؤولية عن ذلك.

الفوضى والشغب

المصدر الرئيس للضغط النفسية بالنسبة للمعلمين هو كمية الفوضى بالمدارس وطرق معالجتها. ولا يمر يوم بدون أن يذكر في الإعلام تقارير عن الشغب والعنف بين الطلاب أو من الطلاب نحو المعلمين. ولقد حظي هذا

الموضوع بتغطية كبيرة عند مقتل "فيليب لورانس" مدير إحدى المدارس في مدينة لندن ومن قبله مقتل الشابة "نيكي كونروي" بمدرسة تيسايد بيد أحد المسلحين، ولكن هاتين الحادتين هما جزء ضئيل من بين آلاف الحوادث الأخرى التي لم يتم ذكرها على الإطلاق.

وفي دراسة شملت أكثر من ٢.٠٠٠ (ألفي مدرسة) وجد أن العنف المدرسي يرتبط بالانتهاكات الأخلاقية وإدمان المخدرات، وأن أكثر من ثلث عدد المدارس (٣٨,٧٪) تمت سرقتها وأن ٤٣,٩٪ من تلك المدارس التي سرقت تعرضت لأكثر من سطو ليلي واحد، و(٣٨,٣٪) عن طريق السرقة المباشرة، و(١,٩٪) عن طريق السرقة التي لازمها تهديد وعنف، و(٥٦,٦٪) عن طريق السرقة التي لازمها تخريب شديد، و(٧,٢٪) عن طريق سرقة لازمها إحراق متعمد للمباني، وهذه هي فقط حالات السرقة التي تم التبليغ عنها. بينما تم سب طاقم التدريس شفهيًا بواسطة الآباء في ٥٠,٣٪ من المدارس، وفي معظم الحالات تم السب أكثر من مرة شفهيًا للمعلمين عن طريق أطراف خارجية في ٢٦,٩٪ من الحالات. وقد تم تصنيف درجات الخطورة في هذه الاعتداءات إلى مستويات ثلاث :

المستوى الأول: يشمل البصق والدفع واللمس غير المرغوب، والمستوى الثاني: يشمل الضرب بقبضة اليد أو الركل، والمستوى الثالث: يشمل الضرب بالأسلحة أو بالأدوات الأخرى. وقد سجلت ١٦,١٪ من محاضر الشرطة وجود أذى فعلي تجاه المعلمين بواسطة طلاب وهي اعتداءات تدخل ضمن المستوى الأول، و ١٨,٧٪ سجلت اعتداءات تدرج ضمن المستوى الثاني، وفي معظم هذه المحاضر تم تسجيل اعتداءات تدرج ضمن المستوى الثالث وقد حدث بعضها أكثر من مرة بنسبة ٢,٩٪. وقد وجدت الإدارة العليا في ٢١٪ من المدارس أن الطلاب يحملون أسلحة في حرم المدرسة. وأن ٢٦,٧٪ من الآباء تسببوا في اضطرابات في حرم المدرسة، وأن كثير من المدارس أبلغت عن اعتداءات بين الطلاب بعضهم

البعض وهي اعتداءات يندرج معظمها ضمن المستوى الثاني أكثر من المستوى الأول (٥٠.٧٪ و ٤٧.٤٪ على التوالي)، وأن واحدة من بين كل أربعة عشر مدرسة شهدت اعتداءات من المستوى الثالث عن طريق اعتداء الطلاب على بعضهم البعض.

وقد تنوعت وتعددت ردود الأفعال تجاه هذه الأوضاع، فمعظم المدارس حددت وقللت منافذ الدخول إلى المدرسة وطورت من نظم الأمن بها ومن بينها تعريف وتسجيل أسماء الزائرين من الخارج وغلق مداخل المدارس بعد دخول الطلاب وفتح مدخل واحد فقط، وأصبحت معظم المدارس لديها لوائحها تهيئها للتعامل بحزم مع البلطجة والعنف المسلح، وتم تدريب طاقم التدريس والطلاب على سبل الحماية الشخصية والدفاع عن النفس وزيادة عدد خطوط الاتصال مع رجال الشرطة. إن التعامل مع الفوضى ومشاكل عدم الانضباط والبلطجة كانت تلك هي الأسباب الرئيسة وراء تعرض المعلمين للضغوط النفسية والعصبية. وتجدد الإشارة إلى أن سياسة الدولة في استيعاب الطلاب وإحاقهم بالمدارس قد أدت إلى إيجاد فصول بها عدد لا يستهان به من الطلاب المشاغبين الذين لا يتحملون أي مسؤولية، وهذه الظاهرة تبدو أوضح بدرجة أكبر في المدارس الثانوية مما هو عليه الحال في المدارس الابتدائية، وفي الحقيقة أن مشكلة سلوكيات وتصرفات الطلاب - بعد مشكلة عبء العمل - هي السبب الأساسي الذي دعا العديد من المعلمين إلى هجرة الوظيفة وتركها. وقد ذكرت إحدى الدراسات في ٢٠٠١ أن ٦١٪ من بين ٧٠٠ معلم شهدوا بأنفسهم أو كانوا ضمن من تعرضوا للسب اللفظي أو الاعتداء الجسدي، وأظهرت دراسة أخرى في نفس العام أن واحد من بين كل عشرة معلمين تم الاعتداء عليه فعليا من الطلاب في العام الماضي. إذن المشكلة لا تنحصر فقط في الاعتداءات الجسدية بل أصبحت أخطر من ذلك وتحولت إلى جرعة يومية من السب الشفهي والسلوكيات السيئة مما أرهاق المعلمين

الذين يتعاملون مع طلاب يحرقون الكتب أو يقذفون بعضهم بأثاث الفصل أو يصكون الأبواب بقوة أو يصرخون ويثيرون ضجيجاً كبيراً، أو يرفضون المشاركة في العمل ولا يهدأون أبداً. تلك السلوكيات ليست مقتصرة فقط على مدارس المراهقين بل إنها تحدث أيضاً في مدارس الأطفال.

وتنوعت ردود أفعال الحكومة تجاه هذه الأوضاع ومن بينها إصدارها للدليل إرشادي حول الإجراءات الواجب اتخاذها لمواجهة الاعتداء والعنف والبلطجة وتحقيق السلامة مع إشارات محددة حول الحقوق المشروعة للمعلم في هذه الحالات. إن المعلمين والطلاب المعلمين لا يجب أن يستسلموا للعنف أو السب أو الإهانات العنصرية، وبالطبع فإن ذلك ليس جزءاً من مهام الوظيفة لكن على الطلاب المعلمين أن يجدوا مخرجاً يمكنهم من التعامل بفاعلية مع العنف والشغب والبلطجة والاعتداءات والفوضى.

وفيما يتعلق بالشغب فقد ذكر أحد التقارير أن أكثر من نصف عدد الأطفال بالمدارس البريطانية في ٢٠٠١ كانوا ضحية لأحداث الشغب، وأن واحد من كل عشرة منهم تعرضوا لنوع عنيف من الشغب أشتمل على عنف جسدي، وأن ثلث عدد الفتيات وربع عدد الأولاد الذين ذكروا في هذا التقرير قد تم تهديدهم بالتعرض لاعتداءات في حالة ذهابهم إلى المدرسة، ويتم تعزية أسباب انتحار ١٦ حالة سنوياً على الأقل من حالات انتحار الطلاب إلى الشغب. كما ذكر التقرير أن ٤.١٪ من الأطفال يشاركون في أحداث الشغب عدة مرات في الأسبوع الواحد، وأن ٣٢.٣٪ من الأطفال يشاركون بها مرة أو مرتين في الأسبوع الواحد، وأن ١٨.٧٪ من الطلاب ممن هم في عمر عشر سنوات و ١٣.١٪ من الطلاب ممن هم في عمر ١١ سنة و ١٢.١٪ من الطلاب ممن هم في عمر ١٢ سنة و ١٠.٥٪ من الطلاب ممن هم في عمر ١٣ سنة و ٧.٥٪ من الطلاب ممن هم في عمر ١٤ سنة يشاركون في أحداث الشغب، وهناك أرقام أخرى تثير نفس القدر

من الفزع وردت في نفس التقرير عن البلطجة والشغب تجاه الأطفال، فقد ذكر أن ٥.٣٪ من الطلاب ممن هم في عمر ١٠ سنوات و ١.٤٪ من الطلاب ممن هم في عمر ١١ سنة و ٢٠.٨٪ من الطلاب ممن هم في عمر ١٢ و ٣.٦٪ من الطلاب ممن هم في عمر ١٣ و ٣.٣٪ من الطلاب ممن هم في عمر ١٤ كانوا ضحية لهذه الأحداث. وبالنسبة للطلاب ممن هم في عمر ١٠ سنوات و ١١ سنة فإن التقديرات تشير إلى تعرضهم إلى حوالي ٣٥ اعتداء بلطجياً من مشاغبين ينتمون إلى نفس الفئة العمرية (من ١٠ إلى ١١ عام) في أي مدرسة تتكون من ٥٠٠ طالب، وأن هؤلاء أيضاً يتعرضون إلى ٩٧ حالة اعتداء بلطجياً من مشاغبين ينتمون إلى الفئة العمرية من ١٢ إلى ١٤ سنة في أي مدرسة من مدارس التعليم الأساسي التي تتكون من ١,٠٠٠ طالب. وهناك إحصاءات أخرى تثير المزيد من الفزع، حيث أشار نفس التقرير إلى أنه تم إجراء دراسة استطلاعية ضمت ٣٠٠ مدرسة ثانوية في إنجلترا وويلز وظهر خلالها أن ٨٢٪ من المعلمين كانوا يعرفون بوجود إهانات شفهية وأن ٢٦٪ كانوا يدركون وجود اعتداءات جسدية في فصولهم دون أن يلقوا لها بالاً.

وقد تم تصنيف أحداث الشغب إلى ثلاث مجموعات:

- النوع الجسدي (مثل الركل، والضرب، والسرقه، والدفع، والهجوم، وتشيت الأمتعة، وسرقه الأموال بالإكراه، والابتزاز، وقرص جزء من الجسد، واستعمال الأسلحة، وإخفاء الممتلكات (مثل الشنط المدرسية أو الملابس أو الأحذية)، وإتلاف الأغراض مثل الملابس، والشخبطه على الكتب أو الدفاتر، وإفساد الألعاب).
- النوع الشفهي (مثلاً: السخرية من لقب العائلة، والتهكم والإيحاءات، والتهديدات، والإهانات العنصرية، والبهز السخيف، والتعليقات عن المظهر أو الدين، والسخرية، والاستهزاء).

- نوع غير مباشر (مثل نشر الإشاعات، وتجاهل الآخرين للطلاب، وإقصاء طالب بعينه من طائفة اجتماعية محددة).
- وتنوعت ردود أفعال الحكومة تجاه أحداث الشغب والبلطجة، ومن بينها ما يلي:

- صدور المرسوم ٩٩/١٠ والذي أوضح جليا أن مديري المدارس يجب عليهم ومن حقهم قانوناً منع البلطجة والتصرف بحزم حيال هذه الأحداث.
- في عام ٢٠٠١ أصدرت الحكومة مجموعة من الدليل الإرشادي اشتمل على شريط الفيديو تحت عنوان " لا تعان لوحدك في صمت " وضم مجموعة من الاقتراحات نحو طرق التعامل مع هذه الأحداث، ومن بينها تعديل السياسات وطرق المراقبة وأساليب التدخل الفوري وتنفيذ المدخلات العلاجية وكتابة التقارير والتحري عن المتسببين في أحداث الشغب واتخاذ إجراءات وقائية شاملة للمدرسة كلها ودعم هذه الإجراءات من خلال المنهج المدرسي (علي سبيل المثال: في مواد التربية الخاصة والتربية الاجتماعية والتربية الصحية) بداية من سن (٥) أعوام، وتم التركيز خلال هذا الدليل على فرض التدريبات الوقائية على الطلاب وتعريفهم بكيفية الاتصال بالخدمات الأخرى (مثل الشرطة، ومراكز الخدمات الاجتماعية، والمكتبات، والساحات الرياضية). بالإضافة إلى تعريفهم بالعقوبات والإجراءات القانونية المستخدمة في تحديد البلطجة والضحايا وطرق دعم مجموعات الضحايا وكيفية تعامل الطالب مع المشاغبين والبلطجية وكيفية التعامل مع أنواع معينة من البلطجة (مثل الإهانات العنصرية والجنسية والاحتياجات الخاصة والهوموفوبيا " عقدة الخوف من الآخرين) وكيفية التقليل من مخاطر البلطجة (مثل الألعاب الميدانية) والتعاون مع الوالدين وتوجيه النصح للطلاب والآباء والعائلات.
- تم إنشاء موقع مهم على شبكة الانترنت (<http://www.dfes.gov.uk/bullying>)

لتمكين المعنيين من التواصل مع العديد من المصادر والروابط الخاصة بمواجهة الشغب والبلطجة، وهو يضم أقساماً خاصة لاستقبال استفسارات وشكاوى الأطفال، الآباء والمعلمين.

ويبدو أن هذه الوصفات العلاجية ضرورية ومفيدة ظاهرياً فقط، لكن مدى مساهمتها عملياً في تحسين الوضع القائم أصبح سؤالاً مفتوحاً أيضاً. ونحن نعتقد ببساطة أن كتابة مثل هذه الوثائق الإرشادية الحكومية هي مجرد محاولة لتجميل الوضع القائم وإخفاء حقيقته، ولكن بشكل عام من الصعب اقتفاء أثر مشكلات عدم الانضباط والشغب والبلطجة والفوضى وإذا كانت هناك حلول سهلة لها لكنا نحن أول من يتوصل إليها، ومازال هنالك جدل واسع حول مدى مساهمة الحكومة في التوصل لحلول للمشكلات التي يواجهها المعلمون بصفة ثابتة ومنظمة في ضوء ذلك العدد الضخم من الطلاب (إن أحد التقارير قدر عدد الطلاب المتهربين من أداء الواجبات المدرسية اليومية بـ ٥٠,٠٠٠ ألف طالب)، فالوضع التعليمي القائم لا يقر بأن هؤلاء الطلاب يتم إجبارهم على التعلم وأن المعلمين يتم إجبارهم على تدريس محتويات قد ملها الطلاب وأصبحت مثيرة للجدل. وأن التطوير الحقيقي لأسس التعليم أصبح حتمياً لكنه يحتاج فعلاً إلى مبالغ باهظة.

يكون: مدارس متخصصة ومتقدمة

كجزء من أجندتها الإصلاحية التي جاءت تحت شعار "التميز من خلال التنوع" فقد أنشأت الحكومة المدارس النموذجية والمتخصصة والمتقدمة، وفيما يتعلق بالمدارس النموذجية (بلغ عددها ما يقرب من ١٢٠٠ مدرسة عند كتابة هذا الكتاب ومن المرجح أن تستبدل الحكومة مع حلول عام ٢٠٠٥ برامجها الثانوية ببرامج خاصة بالمدارس المتقدمة) فإنها جزء من مشروع الحكومة "التميز في المدن"

وهي مدارس تم تعريفها بأنها مراكز تم إنشاؤها خصيصاً لممارسات ذات جودة عالية، وأنه تم تصميمها لرفع المعايير التي تم إقرارها في المدارس عبر المشاركة ونشر الممارسات الحسنة. وبعضها لديه سلسلة من المواقع الإلكترونية المتخصصة عبر شبكة الانترنت ويمكن الوصول إليها على العنوان التالي

<http://www.standards.dfes.gov.uk/beaconschools>

وتستهدف المدارس النموذجية بغية الدخول في شراكات وعقد اتفاقيات تعاون مع المدارس الأخرى وسلطات التعليم المحلية لكي تستطيع أن تشجع الاتصالات الثنائية مع هذه الأطراف ونشر المعرفة عن الممارسات الحسنة، مع الأخذ في الاعتبار تشجيعها للمدارس الأخرى لإبراز مناسبتها الحسنة، وهي تقدم نصائح وإرشادات حول مدى واسع من المسائل مثل المنهج المدرسي وإجراءات المراقبة والمتابعة والسياسات الإدارية وأساليب رعاية الطالب الموهوب والمتفوق وإشراك الآباء والتعامل مع ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والخطوات اللازمة اتباعها لخفض معدلات الشغب والبلطجة، وبعضها يقدم برامج تدريبية لدعم المعلمين الذين مازالوا تحت الاختبار أو المعلمين المتخرجين حديثاً، بينما يختص بعضها الآخر بالعمل جنباً إلى جنب مع المدارس الفاشلة أو المدارس "ذات الأوضاع الخاصة"، ولم يكن القصد الوحيد من تلك المدارس أن تعمل وتتعاون فقط مع المدارس الأخريات التي تواجه أوقاتاً من الشدة بل أيضاً تمكين عدد من المدارس من الاستفادة من تميزها وامتيازاتها، ونشر الأنشطة التي تتبناها المدارس النموذجية قد يأخذ شكلاً من أشكال السمينارات والتفتيش وتبادل الزيارات والعمل التعاوني مع بعضها البعض وتدريب المعلمين بالخدمة وتوفير استشارات وهكذا، وباختصار- تعتمد هذه المدارس على طرق متنوعة في تبادل ومشاركة الخبرات مع المدارس الأخرى.

وتصميم المدرسة النموذجية مبني على تطبيق وتنفيذ التميز المدعوم ببيانات

للجان التفتيش التي يتم فيها ذكر مدى فعالية اتفاقيات الشراكة المعتمدة والفوائد التي حققتها المدارس التي دخلت في تلك الشراكة (مثلاً فيما يخص إنجازات الطلاب، تقليل نسبة التسرب ومعدلات الاستبعاد من المدرسة)، وفي الحقيقة إن المدارس النموذجية نفسها يطلب منها تجهيز خطة تفويجية عن فعاليتها من وجهة نظرها.

وتتمثل الأولويات الحالية بالنسبة للمدارس النموذجية فيما يلي:

- القيادة والإدارة.
- شروط الالتحاق والانتقال من المرحلة الثالثة الأساسية.
- إعادة توزيع قوى العمل بالمدرسة بشكل ملائم.
- تكثيف تعلم القراءة والكتابة والحساب.
- تحفيز السلوكيات الإيجابية.
- تقليل معدلات التسرب وحالات الاستبعاد.
- الشراكة بين الشرطة - المدرسة.
- دعم التعلم والدراسة خارج المدرسة.
- الشراكة مع مؤسسات التعليم العالي.
- احتواء بعض الفئات الخاصة (مثل ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وذوي الاحتياجات الطبية، والأطفال تحت الرعاية، وأساليب التعليم الفردي، وإثراء المنهج).
- الطلاب الموهوبون والمتفوقون.
- مواجهة العوامل المسببة لتدني إنجازات الطلاب (مثال: التي ترجع إلى نوع الجنس، أو الأقلية العرقية أو التنوع الثقافي أو التدريس والتعلم في المواد الأساسية).
- الابتكار.
- استخدام تقنية المعلومات والاتصالات.

- إشراك الآباء في تعليم أطفالهم بالإضافة إلى عقد شراكات مع الوكالات الاجتماعية المعنية.

- المواطنة.

- توسيع نطاق الاختيارات المتاحة في المرحلة الرابعة الأساسية وفي التعليم المهني.

وهذه المواضيع التي تغطيها المدارس النموذجية تمثل جزءاً لا يتجزأ من الأجندة التعليمية الواسعة المعتمدة من قبل الحكومة سعياً وراء تفعيل الممارسات التعليمية الحسنة والاحتواء الاجتماعي ورفع معايير الإنجاز والتحصيل بالنسبة لجميع الطلاب.

أما المدارس المتخصصة فهي تلك المدارس التي لها سمات متميزة في توفير تدريب تخصصي في أحد المجالات المذكورة أدناه :

- الفنون .

- إدارة الأعمال.

- الهندسة .

- اللغة .

- الرياضيات والكمبيوتر .

- العلوم .

- الرياضة.

- التقنية.

ويتم تمويلها بواسطة القطاع العام والقطاع الخاص ، ولها وضع خاص حيث تستمر الدراسة بها لفترة أدناها أربع سنوات يتم بعدها إعادة تقويمها وتقويمها بناءً على نتائجها. وحتى الآن هناك ما يقرب من ١,٠٠٠ مدرسة متخصصة التحق بها ما يقرب من ٣٤٪ من طلاب المرحلة الثانوية ، وإذا كانت المدارس المتخصصة تركز على تعليم التخصص الذي تم اختياره إلا أنه يجب عليها الالتزام والوفاء

بمتطلبات المنهج، وأن تلتزم بالاستمرار بتوفير تعليم واسع ومتزن لجميع الطلاب، ومن المأمول فيه أن تتمكن تلك المدارس من "أن تلعب دوراً مهماً بأقصى ما عندها من قوة" وأن تتحول إلى مراكز لتحقيق التميز في مجال التخصص الذي تبنه، ومجالاً لتنمية البرامج الإبداعية، وقد تنجح في الوفاء بأهداف التخصص الذي تبنه من خلال زيادة الدورات والمقررات التي تقدمها في ذلك التخصص، وقد تطبق المدرسة مقررات واحدة لأكثر من تخصص (مثلاً: اللغة مع إدارة الأعمال والمشروعات).

وتهدف المدارس المتخصصة إلى:

- رفع مستويات الإنجاز الكلية المرتبطة بالتخصص.
- توسيع نطاق الفرص المتاحة للوفاء لاحتياجات الطلاب واهتماماتهم المتنوعة.
- رفع مستوى التعليم والتعلم في التخصصات المقررة.
- تطوير وإبراز هوياتها المتميزة وتعريف المدارس الأخرى بها.
- خلق قنوات للاتصال بين الشركاء في القطاع العام والخاص.
- تمكين المدارس الأخرى من الاستفادة من نموذجها.
- وأحياناً ما يطلق على تلك المدارس اسم المعاهد.

المدارس المتخصصة – مثلما هو الحال مع المدارس النموذجية – لها سلسلة من المواقع الإلكترونية على شبكة الانترنت التي يمكن الوصول إليها عبر العنوان التالي:

<http://www.standards.dfes.gov.uk/specialistschools>

أما المدارس المتقدمة فهي المدارس الأبرز في البلاد ولها أداء عال مقارنة بالأحوال التي تتعايش معها (أو بمعنى آخر: يتم تحديد مستويات الأداء عبر مؤشرات القيمة المضافة التي تقدمها للطلاب)، وهي تعمل كمراكز للتميز ومصدر للتغيير في التعليم الثانوي وتعطي اهتماماً خاصاً بالتعلم القائم على

المجتمعات التعاونية، وهي تستهدف تحقيق الإبداع وتشجيع البحوث والتطور وتجاوز معوقات الممارسات المنهجية، ومثلما هو الحال في المدارس النموذجية تهدف المدارس المتقدمة هي أيضاً إلى تحقيق الشراكة مع المدارس الأخرى ونشر وتطوير الممارسات المتميزة ونأمل أن تتمكن من خلق مجتمعات للمدارس ذات التطبيقات الجيدة، باختصار- تستهدف المدارس المتقدمة أخذ دور الريادة في أقاليمها المحلية في مجالي التطوير وتعميق التجربة الفعالة.

لقد أنشئت المدارس المتقدمة بغية أن تكون مؤشراً على أفضل الممارسات وأن تجسدها على أرض الواقع عبر قيادة قوية وشراكة متينة مع المدارس والمؤسسات الأخرى، على أن يستدل على ذلك من مؤشرات أداء الطلاب. ويمكن لأي مدرسة التأهل للدخول ضمن مشروع المدارس المتقدمة بشروط الوفاء بالشروط التالية :

- استمرار الممارسات التطبيقية الفعالة وتنمية إنجازات الطلاب.
- الخبرة والاستطاعة والقدرة على تغيير طبيعة التعليم الثانوي بها.
- الخبرة في إكساب الطلاب معرفة جديدة لها قيمتها.
- وجود سجل متميز لها في احتواء الطلاب.
- الاشتراك النشط في برامج تدريب المعلمين والنمو المهني المستمر لهم.
- معرفة الرأي العام بممارساتها الإبداعية والمشاريع الفعالة بها.
- أن تسود ثقافة التعلم المهني عبر المدرسة.
- أن يكون للمدرسة سجل متميز ومعتمد عن علاقات التعاون والشراكة النشطة والفعالة التي أجرتها مع المدارس الثانوية الأخرى المتميزة وليس فقط المدارس ذات الإنجازات المتدنية أو المدارس التي تواجه تحديات معتبرة.
- القدرة على تحمل دور قيادي في تنفيذ العمل التعاوني مع المدارس الأخرى في مجالات التخصص.

- اثبات قدرتها على تحقيق الامتياز.
 - أن تحظى باستراتيجيات فعالة لتتبع ومعالجة الضعف في الأداء.
 - المقدرة على رعاية ونشر ثقافة الممارسات الجيدة.
 - القدرة على التأكيد أن عملهم مع المدارس الأخرى يقود إلى رفع المستويات.
- يمكن ملاحظة أن كثيراً من مميزات المدارس النموذجية تشابه مع مميزات المدارس المتقدمة. وكما هو الحال بالنسبة للمدارس المتخصصة والمدارس النموذجية فإن المدارس المتقدمة لديها مواقع خاصة بها على شبكة الإنترنت والتي يمكن الوصول إليها عبر العنوان التالي: <http://www.standards.dfes.gov.uk/advancedschools>.
- إن أهم السمات المشتركة بين المدارس النموذجية والمتخصصة والمتقدمة هو سعيها إلى التطوير والشراكة مع الآخرين ونشر الممارسة الحسنة، أو بمعنى آخر أنها كلها تبني إستراتيجية "الجذور المتشعبة".

تغيير طبيعة التدريس

أدت التدخلات الكثيرة في التعليم إلى تغيير طبيعة التدريس إلى حد بعيد، وضعف وهزل دور المعلمين في صناعة القرار وتحولوا من كونهم مركز القرار الأساسي وصانعه إلى أداة لتنفيذ وتطبيق القرارات الكبيرة التي تم اتخاذها في مكان ما بعيداً عنهم. وأصبحت القرارات الصادرة عنهم هي التي تتعلق فقط بكيفية تطبيق القرارات التي اتخذها الآخرون حول فصولهم. وقد يشعر كثير من المعلمين بالارتياح تجاه هذا الوضع لأنه يجنبهم عناء عملية اتخاذ القرار ولأنه قد يرون أن هذا الوضع يمثل بالنسبة لهم تحولا في اتجاه خلق مدارس تحظى بمصداقية عالية في أوساط الرأي العام.

إن المدارس التي تحظى بمصداقية عالية تتمتع بالعديد من السمات وهي تتسم بإجراءات معيارية لا پاس بها، وتكتسب المدارس المصداقية عبر تبنيها لسياسات

وإجراءات معتمدة تستخدم في تنمية الممارسات والسلوكيات بها كوسيلة قوية لرفع مستويات الإنجاز بها (بناءً على اعتقاد عميق بأن الممارسات البيروقراطية قد ترفع الأداء المتدني لهذه المؤسسات إلى حد مقبول). وهذه المصادقية تفتقدها بقوة المدارس الفاشلة التي تشهد غياب الإجراءات الفعالة مما يهدد تماسكها ويساهم بالتالي في ضعفها، والسعي إلى تحقيق درجة عالية من المصادقية، حيث إنها تشمل ما يلي:

- استثماراً كثيفاً في برامج التدريب.
- تحديد مفصلاً مع تقويم مقترح للنواحي الضعيفة.
- عدداً محدوداً من الأهداف الظاهرية.
- عمليات قياسية يتم تطبيقها بشكل متماسك.
- موارد كافية لإجراء العمليات المدرسية.
- توجه الإدارة والمنهج والنظم الثقافية والمنهجية مباشرة نحو تحقيق أهداف المدرسة.
- المزج بين المركزية وعدم المركزية المنضبطة.
- اتصالات فعالة ومكثفة.
- إمكانيات ميسرة ومعارف مكثفة عن العمليات.
- المراقبة والمتابعة عن قرب للأنشطة وللناس.

إن توثيق كل شيء والتمتع بإجراءات حازمة عند عمل أي شيء - أو ما يطلق عليه باختصار التدريس البيروقراطي - هو أحد السبل المؤدية إلى رفع المستوى التعليمي في بعض المدارس. ولكن في بعض المدارس الأخرى قد تدفع العقلية البيروقراطية المنفذة لهذه الإجراءات تلك المدارس إلى تقويض نجاحاتها (والبيروقراطية يمكن بالتالي أن تحمد الامتياز) وضياح هويتها وتميزها، وهذا التشويه في طبيعة التعليم يؤدي إلى ضياح جوهره

ويجب ألا نسيء الظن تماماً بهذا المفهوم، فعلي سبيل المثال - لقد تم توثيق

فوائد هذا الاتجاه في عدة بحوث عن المدارس الفعالة ، فهو على الأقل يخفض نسبة السلوكيات السيئة في المدرسة. وهو جانب مهم في ضوء المعدلات المتزايدة لأحداث الشغب والبلطجة والعنف في المدارس تجاه التلاميذ والمعلمين كما اشرنا سابقاً.

إن التعرض للمخاطر أثناء ممارسة التدريس أصبح شيئاً مسلماً به أكثر من كونه نشاطاً يمكن مناقشة وسائل مواجهته ، لكن يجب أن يدرك الجميع أن الشيء الواقف في مكان ما بجانب سبورة الفصل هو إنسان من لحم ودم وليس "إنسان آلي". وأن الكثير من المعلمين يأتون إلى هذه المهنة ومعهم الكثير من القيم والمثل العليا التي سرعان ما تتبخر من جراء العمل في هذه الأوضاع التي حولت التدريس ببساطة إلى مجرد وظيفة مثل غيرها من الوظائف وليست مهنة مهمة وجعلت التعليم سلعة تباع وتشترى مثلها مثل أي سلعة أخرى. وهذه حقائق مخيفة ومفرغة موجودة بالفعل على أرض الواقع.

إن السياق الذي تمارس فيه مهنة التدريس قد أصبح مليئاً بالمغالطات. لكن يجب ألا يعيش الطلاب المعلمون في أوهام بأن التدريس مهنة قاسية ، ولكنها لا تناسب المعلمين الذين يعوزهم حب المثابرة والإصرار ، وهناك مسائل متعددة يجب أن تعيها جيداً قبل المضي قدماً في قراءة أو دراسة هذا الباب. فمن ناحية هناك العديد من الانتهاكات والتدخلات القانونية قامت بها الحكومة التي أدت إلى تعرض المعلم إلى الإصابة بالضغط العصبي والرغبة في ترك مهنة التدريس وتلنّي الإبداع وزيادة عبء العمل الملقي على كاهله وتزايد أعداد المنشورات والمطبوعات الحكومية التي يجب عليه أن يستوعبها.

ومن ناحية أخرى - مخافة أن يتهمنا البعض بالسلبية - ينبغي أن نضع في اعتبارنا أن جوهر التعليم يعتمد على أناس حساسين ومبدعين ومليئين بالحياة يتفاعلون مع الفكاهة ومع الإبداع ومختلف الطباع الشخصية. وهذا ما يميز مهنة

التدريس عن غيرها من مهن الحياة العديدة الأخرى. وربما يكون من المفيد لنا تذكير أنفسنا بذلك باستمرار لنحافظ على الإحساس بهذه المهنة المهمة التي قادتنا نحن أنفسنا لكي نكون معلمين.

وبالإضافة إلى ذلك - من السهل انتقاد الحكومات إلا أنه من الصعب انتقاد النوايا الحسنة لدى رجال الحكومة تجاه معالجة المشاكل العميقة والمواضيع المستعصية في ميدان التعليم. وسواء دخلوا ووصلوا إلى قلب المشكلة أم لا، وسواء اعتقدنا أن تدخلاتهم كانت برغبة منا أم لا، وسواء اعتقدنا أن الموارد التي خصصوها للتعليم تم توجيهها بطريقة صحيحة أم لا، وسواء صدقنا أن الحكومة مشتتة حول مقدار الضبط والوصفات العلاجية أم لا، وسواء اعتقدنا أن الحكومة قد فعلت الصواب أم لا، فإننا لسنا من نوعية ذلك المعلق ذي القلب القاسي الذي لا يريد أن يصفق للحكومة حتى إذا احترمت تعهداتها وأوفت بالتزاماتها في سياق تطويرها التعليم وتوفير خدماته للجميع.

إن تقديم الحكومة لوثائق إرشادية للمعلمين في جميع أوجه التعليم يعد إنجازاً يستحق الشكر. وسيجد الطلاب الكثير فيها الكثير ليشكروا الحكومة عليه، وسيكون باستطاعتهم عبر تلك الوثائق الحصول على إرشادات لها قيمتها مع بعض النصائح العملية والاقتراحات القوية الأخرى. وقد يرى البعض أنها قد قللت من استقلالية المعلم في التفكير وفي اتخاذ القرار؛ وقد يرى البعض الآخر منهم أنها وفرت دعماً لا بأس به وتعطي صورة واضحة عن التوقعات والإجراءات اللازم القيام بها.

لقد حاولنا طرح صورة واقعية عن سياق التدريس وممارساته. وقد تكون هذه الصورة غير جذابة، وقد تكون أيضاً مفعمة بالإشارة إلى أفعال الحكومة. لكن ذلك ينبع من إحساسنا بالواجب والإخلاص والوفاء تجاه الوطن والرغبة في تغيير الواقع الفعلي في الكثير من المدارس، لقد أصبح تدخل الحكومة في التعليم

ببساطة هو القانون السائد في عالم اليوم. وقد عرضنا هنا بعض المواضيع التي ستظهر دائماً في شتى أبواب هذا الكتاب. وعلى أية حال فليست جميع المدارس أماكن سالبة ولا تحتوي جميعها على حقائق ؛ ونقر بأن معظم المدارس سارة وكثير من الأطفال لا يخشون ظنوننا أبداً في رغباتهم الايجابية على التعلم وأن تكون لهم علاقات جيدة مع بعضهم البعض ومع معلمهم. فينبغي أن نكون متفائلين.