

ربط المنهاج والتعليم بمعايير الأداء

ستيفن ك. كليمنتس

في يوم من أيام السبت في أواخر شهر أيلول، عقدت مجموعة رائعة من المعلمين والأولياء والمدراء والمراقبين من إحدى وعشرين مدرسة من أنحاء ولاية كنتكي - بلغ عددهم الثمانين - في لويسفيل مؤتمراً صغيراً استغرق طوال النهار للبحث في المدارس الناجحة. ولكن ما الذي جعل هذه الجماعة من ممثلي المدارس جماعة رائعة؟ كان كل فرد مرتبطاً بمدرسة في كنتكي كانت قد وصلت إلى مركز مكنها من الحصول على «جائزة» في زمن مسؤولية نظام معرفة النتائج التعليمية (1994، 1996 و 1998). خلال دورة من سنتين، حسنت كل مدرسة درجات مسؤوليتها على نحو أكثر من توقعات الولاية. ولم يحصل على هذا المركز إلا ثمان وثلاثون من مجموع أربعمئة مدرسة تقريباً في كنتكي. وقد قام برعاية هذا المؤتمر جماعتان من مجموعات تأييد الولاية هما لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي، وشراكة من أجل مدارس كنتكي، وذلك لمعرفة سبب نجاح المدارس

على هذا النحو من المثابرة. وكانت المدارس التي حققت ذلك الهدف من المدارس الابتدائية في معظمها. و فقط ثلاث مدارس ثانوية حصلت على هذا الشرف، ولم يكن هنالك بين الثماني والثلاثين مدرسة أي مدرسة متوسطة.

بعد عدة ساعات من النقاش لاح في الأفق موضوع له شأن. فقد ظهر للعيان أن كل مدرسة وضعت نصب عينيها مناهج مترابطة بآساق مع التقييم المتطور للولاية. كما تبين أن الراشدين في تلك المدارس قد ركّزوا على ضمان حق كل طفل في الحصول على فرصة كافية لكي يتعلم المنهاج. ولم تكن المسألة فقط مسألة تقرير ماذا ينبغي أن يتعلم الطفل ومتى، وإنما كذلك التعاون الذي أبداه المعلمون باستمرار في هذه المدارس لتقرير «أفضل طريقة لتعليم المواضيع المختلفة، وأحسن طريقة لتشخيص حاجات الطلاب» (ديفيد، 1999، صفحة 2). لقد فكروا ملياً معاً حول كيف يمكن أن ينحازوا إلى المناهج عبر مستويات المراحل، ومتى ينبغي على الطلاب أن يحققوا المعايير المختلفة للأداء، وكيف يكتفوا المناهج لتناسب حاجات الطلاب الفردية. لقد بحثوا عن فرص تطوير مهنية مبنية على الواقع، ومتقدمة باستمرار لمساندة جهودهم في التعليم. وقد نالوا دعماً قوياً من المدراء والمراقبين وقادة مدارس أخرى في هذا المجال. وباختصار، يقول روبرت إف. سكينسون (1999) من لجنة بريشارد للتفوق الأكاديمي، لقد طوّرت هذه المدارس مناهج غنية معقولة،

وقيادة تربويّة فعّالة ، ومعلّمين في أسرة مترابطة يركّزون على حاجات عمليّة التعلّم لكل طفل وكذلك على حاجاتهم الخاصة .

ربما تمثّل هذه الأفعال صورة مصغّرة عما يجول في خاطر صانعي القرارات التربويّة عندما كوّنوا قانون الإصلاح التربويّ في كنتكي عام 1990. وبجهد كبير، تمكّن أكثر من ست وثلاثين مدرسة حتى الآن من التفوّق على الأهداف التي وضعتها الولاية، الأمر الذي يُظهر الصعوبات في تنفيذ رؤية الطريقة الثورية الجديدة في المناهج وعمليّة التعليم والتعلّم. وهذا لا يعني، طبعاً، أن تغيير المناهج الإيجابي لم يتحقّق في عدد وافر من مدارس كنتكي خلال السبع أو الثماني سنوات التي مضت. ولكن تجميع كل أجزاء الإصلاح على نحو يؤدي إلى إنجازات طلابيّة قويّة يثير تحديات كبيرة لم يتمكن إلا عدد قليل نسبياً من المدارس من مواجهتها.

تعدّ الصفحات التالية من جديد خبرات ولاية كنتكي المتعلّقة بالطريقة الجديدة لفهم المناهج بموجب إصلاح شامل. ويُري هذا التقرير كم من الأسهل أن تصف ما تحاول الولاية أن تُنجزه من خلال إصلاح المناهج من أن تُقرن الأمر بالنجاح وتجعله يتحقّق. سيُري هذا التقرير كذلك كم من المهم لنجاح الإصلاح الشامل أن تتوفّر أمورٌ كالتوقيت والوضوح مواد جديدة للمناهج، وخاصة تلك الأمور المرتبطة بنظام تقييم مُعرّض للنقد. وقد نشأ عدد وافر من الصعوبات واجهتها كنتكي خلال تنفيذ الإصلاح وذلك بسبب استخفاف خطير لتقدير الزمن الضروري للولاية لتكوين مناهج رئيسية عالية الجودة

وبسبب تقدير مغالى فيه لقدرة المعلمين على تكييف نظام الولاية في غرف صفوفهم الخاصة بهم.

نشأة إصلاح المناهج

نشأت الطريقة الجديدة لدراسة المناهج المدرسية من خلال مناقشة سياسة الإصلاح المدرسي القومي والإصلاح المدرسي على مستوى الولاية، وقد احتدم النقاش خلال الثمانينيات من القرن العشرين. وفي الواقع، كان النقاش قد بدأ آخر السبعينيات من القرن العشرين، أي في الوقت الذي تراجعت فيه درجات الاختبارات الموحدة وأصاب الركود الاقتصاد. ولكن النقاش وصل إلى درجة محمومة من النشاط عام 1983 وذلك عندما نُشر تقرير بعنوان «أمة في خطر» الذي صدر عن اللجنة القومية للتفوق التربوي. وفي أعقاب نشر «أمة في خطر» ظهر عددٌ وافر من التقارير المدرسية والمقالات الانتقادية، أشار معظمها إلى المناهج الضعيفة والتوقعات المنخفضة، كأسباب رئيسية لتخلف معرفة الطلاب ومستويات مهاراتهم (من أجل مختصرات حول الموضوع، راجع توك، 1991) وانضم مشاركون جدد إلى مسرح السياسة التربوية خلال هذا الوقت: حكام، مدراء مؤسسات تجارية، ومنظمات مهنية.

وكانت أول استجابة في معظم الولايات عبارة عن مناشدة المجلس التشريعي ليأمر بمزيد من المقررات التعليمية ومزيد من الوقت ليُبذل في المدارس، ومزيد من الاختبارات. وفي عام 1986،

على كل حال، طرح اتحاد الحكام الوطني مبادرة سياسية جديدة خمسية، دُعيت «نتائج في التربية» التي ركزت على طريقة إصلاح سُميت «إعادة البناء» (ميرفي، 1990). وقال الحاكم لامار ألكسندر Lamar Alexander من ولاية تينيسي، رئيس اتحاد الحكام الوطني، إن الحكام مستعدون بالقيام بمفاوضات وتنازلات متبادلة. تتولى الولايات مسؤولية تحديد أهداف عملية التعلم وتشتط الوصول إلى محصلات عملية التعليم. وإذا ضمن المربون وصول الطلاب إلى تقدم ملموس نحو هذه الأهداف والمحصلات، يُخفف المسؤولون في الولاية، تلقائياً، الأنظمة السائدة في المدارس والصفوف (اتحاد الحاكم الوطني، 1986). وعندما أطلق اتحاد الحكام الوطني نداءً لدراسة إصلاحات مبنية على تحقيق المحصلات، بدأت منظمات مهنية مختلفة في نشر المهارات التي كانت تتوقعها من الطلاب على مستويات مدرسية مرحلية محددة. وتشابكت الجهود إلى حد أنه في عام 1989، مثلاً، طلبت التوصيات العامة لاتحاد الحكام الوطني إدخال صناعة البناء إلى إصلاحات المناهج التي كانت قد اقترحتها في بداية تلك السنة مجموعات «مثل الاتحاد الأميركي لتقدم العلوم ومجلس البحوث القومي، واضعة أهداف محصلة الطالب على نحو يُشدد على مهارات تفكير رفيعة المستوى». (اتحاد الحكام الوطني، 1989).

إصلاح تربوي حديث في الثمانينيات

حدثت فكرة بسيطة حول هذه الدراما في كنتكي خلال

الثمانينيات من القرن العشرين. وساعدت التقارير حول الإصلاح التي ذُكرت قبل قليل في رفع مسألة التربية إلى قمة جدول الأعمال السياسية في الولاية. وفي عام 1984. الحاكمة مارثا كولينز، التي كانت قد انتُخبت حديثاً، ومراقبة التعليم العام، أليس ماكدونالد، ولجان التربية في مجلس النواب والشيخوخ، تنافسوا جميعاً في شرح طريقة للإصلاح المدرسي من أجل كنتكي. كما دفع الزعماء المنتخبين نحو تغيير مدرسي عام جماعات تأييد تشكّلت حديثاً، أمثال «لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي»، و«سكان كنتكي يؤيدون التفوق في التربية» (برعاية غرفة تجارة كنتكي) وكانت نتيجة القلق في السياسة التربوية خلال هذه السنوات تكوين برامج جديدة، شُرِعَ معظمها خلال جلسات نظامية للجمعية العامة عُقدت عام 1984 و1986 وفي جلسة خاصة 1985 عُقدت خصيصاً لدعم الإصلاح التربوي (راجع كليميتس 1998).

ومع أن جانباً كبيراً من التشريع ركّز على تمويل متزايد للمعلمين ومزيد من المصادر المالية لمناطق المدارس الفقيرة، إلا أن جانباً منه - انسجاماً مع الاتجاهات المختلفة في ولايات أخرى - كان يهدف إلى التقييم والزمن الذي يُبذل في الصف من أجل مهارات رئيسية. في عام 1984، مثلاً، طُلِبَ التشريع من المدارس أن تُعلّم وتختبر «مهارات رئيسية» في القراءة والكتابة والرياضيات ورسم الكلمات إملائياً وكذلك مهارات البحث والرجوع إلى المصادر، وذلك تلبية للحاجة الملموسة من أجل المزيد من المسؤولية في مجال التربية.

في هذا الوقت، وُضِعَتْ مناهج الولاية بصورة غير رسمية وُيُنِث على كتب وافقت عليها لجنة الولاية ومقررات دراسية أوصى بها «برنامج الدراسات من أجل مدارس كنتكي». وبناء عليه كَوْنَتْ مديرية التربية في كنتكي جداول للمهارات الضرورية لكل صف وكل موضوع من هذه المواضيع، وتعاقبت مع مؤسسات شهيرة لتكوين اختبار المهارات الضرورية لكنتكي لتقييم إنجازات الطلاب. وفي آخر الأمر، نشرت مديرية التربية في كنتكي دليلاً لمساعدة المعلمين في إنشاء دروس تضع موضع الاستعمال هذه المهارات وتُقَوِّمها. وكانت المهارات التي وُصِفَتْ في هذه الوثائق - حوالي 640 - مهارات رئيسية وعمليات موجهة حسب الظروف. وذلك، يُتَوَقَّع من طالب رياضيات في الصف الخامس، إضافة إلى أمور أخرى، أن «يقرأ أرقاماً تصل إلى المليون» وأن «يكتب كسوراً (مختارة) في أبسط أشكالها» و«يجمع الكسور أو أعداداً كسرية مع مخارج الكسور» (مديرية التربية في كنتكي 1984، صفحة 7) وقد قدّم دليل العمل فقط أمثلة حول المسائل والتمارين التي يمكن أن تشرح المهارات المذكورة. ولم تكن جداول المهارات محاولة لتحديد ما ينبغي أن يعرف جميع الأطفال وأن يقدروا أن يفعلوا على مستويات الصفوف الأخرى.

وفشلت التجربة على نطاق واسع بسبب عدم رضئ المربين على اختبار المهارات الضرورية وقائمة المهارات البدائية. وعلى كل حال، اشتراط الولاية على محصلات الطالب ومن ثم إعطاء المدارس الحرية لتحقيق المحصلات - واعتبار المدارس مسؤولة عن التقدّم -

راقت هذه الأمور لبعض السياسيين، وخاصة الحاكم المشهور، واليس ويلكينسون، الذي انتُخبَ 1987. وقد كوّن ويلكينسون، بمساعدة المشاور التربويّ، جاك فوستر، خطة إعادة بناء من عنده. ولكنه أخفق في الحصول على المصادقة عليه في الجمعية العامة 1988. ولما كان غير متأكد حول كيفية إحراز القبول لخطة إعادة البناء ولمعرفه أن قضية روز مع «مجلس من أجل تربية أفضل» أي قضية التمويل المدرسي كانت تُنظر في المحكمة العليا في كنتكي، قرّر ويلكينسون في أوائل 1989 أن يتحرّك من جانب واحد لتنفيذ أجزاء من خطته. فشكّل «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» أي جماعة من المواطنين والمربين يحدّدون إجمالاً ما ينبغي أن يعرف طلاب كنتكي وما يمكن أن يفعلوا عندما يتخرّجون من المدرسة الثانوية، كما يحدّدون كذلك كيفية تقييم ما اكتسبوه من معرفة. وأعلن رئيس المحكمة العليا في كنتكي، مُتَّفِقاً في الرأي مع «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» أن مدارس كنتكي لا تقوم على المساواة أو الكفاءة، وأمر الجمعية العامة أن تعيد كتابة القوانين الخاصة بالتربية وأن تعيد تكوين المدارس العامة في كنتكي. وقد دُعِيَ أمر المحكمة باسم سبع قدرات لجميع الطلاب والذي ترجمه «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» إلى ستة أهداف لعملية التعلم.

قدرات وأهداف ومحصلات: تشكيل توقعات عملية التعلم

وهكذا بدأ «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» مهمة هائلة لتحديد محصلات الطالب وطرائق التقييم، كما افترض المجلس أن

عمله سوف يغيّر تشريع قانون الإصلاح الذي يمكن أن يوافق عليه ويلكينسون والجمعية العامة في النهاية. وعملت خمس جماعات مكونة من المربين من المجلس للقيام بالواجب خلال صيف 1989 لتحديد خمسة أهداف لعملية التعلم لجميع الطلاب واقترح نظام جديد للولاية لتقييم أداء الطلاب، إضافة للاختبارات التي تعتمد على استعمال الورق والقلم. واشتملت أهداف التعلم الستة (مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي، 1989):

- 1 - مهارة تبادل الأفكار والمعلومات الرئيسية من طريق الكلام والكتابة ومهارة في الرياضيات.
- 2 - معرفة وتطبيق مفاهيم ستة مقررات دراسية.
- 3 - الاكتفاء الذاتي.
- 4 - عضوية جماعية مسؤولة.
- 5 - مهارات التفكير وحل المشاكل.
- 6 - إجراء علاقات وروابط عبر المقررات الدراسية وبين المعرفة القديمة والجديدة. وقُدِّمت أهداف عملية التعلم الستة وتوصيات المجلس في شهر أيلول 1989 إلى جماعة القيام بالواجب التشريعية من أجل الإصلاح التربوي، وهي الجماعة المسؤولة عن وضع مسودة مخطط الإصلاح. وعقب ذلك، دُمِجَت الأهداف الستة في مشروع قانون المجلس النيابي 940، المشهور باسم قانون الإصلاح التربوي في كنتكي.

وَكَلَّفَ قانونُ الإصلاح «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» أن ينعقد ثانية ويحدّد الأهداف الستة بعبارات ملموسة يمكن قياسها في موعد أقصاه كانون الأول 1991.

وقد لُخِص عمل «المجلس من أجل معايير الأداء» ببراعة في مكان آخر (المجلس، 1991؛ فوستر، 1999؛ ستيفي، 1993). وهنالك رواية مُشجّذة عن هذه القصة تقول إن حوالي 450 من المربين - من معلّمي الصفوف وأعضاء من الكليات والجامعات - تقدّموا بطلبات من أجل الحصول على عضوية في 11 جماعة مختارة من جماعات القيام بالواجب، كما تقول الرواية، إن 125 من هؤلاء الأفراد، إضافة لممثلين من مديرية تربية كنتكي، اشتركوا في هذه اللجان الفرعية. وغالباً ما كانت أفكار جماعة القيام بالواجب أفكاراً صعبة ومثيرة للجدل، وتشترط على كل فئة ألاّ تبحث في تحديد المهارات الأساسية أو الضرورية وإنما في ما يُدعى بالأفكار الهامة لكل مقرّر دراسي وتربط هذه المعرفة الهامة بواقع خبرات الحياة. وفي نهاية عمليّة استمرت 18 شهراً، وصفت 11 جماعة من جماعات القيام بالواجب 75 مفهوماً وعمليّة التي حدّدت ما ينبغي أن يَعْرِف جميعُ الطّلاب وما ينبغي أن يكونوا قادرين على عمله. ووُضِعَتْ هذه الأفكار في وثيقة مكوّنة من 250 صفحة ودُعِيَتْ «المحصلات موضع التقدير» لأنها حدّدت الأمور الأكثر قيمة لكي يتعلمها الطّلاب. أما التقرير التقني الذي كُتِبَ ليزوّد المربين بمعلومات عما ينبغي أن يتعلمه الطّلاب في ظل قانون الإصلاح التربوي، فكان يحتوي كذلك

على أمثلة عن أكثر من 400 من المهارات الطلابية وأمثلة عن 150 تقييم أداء. وكما يمكن أن يتوقع شخص ما، كان أكثر من نصف المحصلات يتعلق بالهدف 2، الذي يشتمل على مفاهيم أساسية ومبادئ من فئات اختصاصية عريضة: العلوم، الرياضيات، الدراسات الاجتماعية، الفنون والعلوم الإنسانية، والدراسات الحرفية. أما المحصلات الباقية فقد انتشرت بين الأهداف الخمسة الأخرى.

وكما لاحظ فوستر (1999) وآخرون، لقد نشأت الصعوبات المتعلقة بخطط المناهج ليس بعد صدور تقرير «مجلس معايير الأداء المدرسي» بمدة طويلة (1991) وكان حول «أهداف الطلاب في كتنكي والمحصلات موضع التقدير» الذي أصبح في المتناول. وهنالك أمر آخر، بالرغم من أن الخمس والسبعين محصلة موضع التقدير نُوقِشت على نطاق واسع بين المربين ووسائل الإعلام، فإن التقرير التقني ذاته لم يُنشر على نطاق واسع ولا الخلاصة المكونة من واحدة وثلاثين صفحة (التي أُعدت من قبل مستشار التسويق وكتب بلغة الشخص العادي لتصل إلى أولياء الأمور وعموم الجماهير) وإن أحداً لا يعرف عدد المعلمين والإداريين في كتنكي الذين بذلوا الكثير من الوقت من أجل نسخة التقرير التقني، ولكن عدة مئات من الوثائق وُزعت إلى المقاطعات والمدارس. ويُفترض معظم المحترفين المرتبطين بتطوير مناهج كتنكي أن عدداً صغيراً من المعلمين درس هذه الأمور أو عمل بها.

ونشأت مشاكل أخرى عندما حاول مسؤولون في مديرية تربية

كنتكي أن يقدموا إطاراً للمناهج مبني على التقرير . وبموجب قانون الإصلاح التربوي، كان أمام مديرية التربية في كنتكي 18 شهراً بعد صدور تقرير «مجلس من أجل معايير الأداء المدرسي» لتقدّم إطار عمل أولي، أما الوثيقة التي قُدِّمَتْ أخيراً في تموز 1993، «التحويل: إطار المناهج في كنتكي» (مديرية تربية كنتكي، 1993) فكانت أطول من تقرير مجلس المعايير (أكثر من خمس مئة صفحة توزعت في مجلدين) وأكثر تفصيلاً إلى حد كبير . ومثل التقرير التقني لمجلس المعايير، صُمِّمَ «التحول» حول الخمس والسبعين محصلة موضع التقدير، وحاول أن يبين في صفحة أو صفحتين كيف نعالج كل محصلة بلغة المنهاج .

بالرغم من أن وثيقة «التحول» أوردت مجموعة من الأمثلة التوضيحية عن الكيفية التي يمكن للعمليات والمفاهيم العديدة المرتبطة بالمحصلات أن تُعَلَّم وتُقيَّم، وبالرغم أن الوثيقة استخدمت عدداً وافراً من الحقائق كأمثلة، إلا أنها أخفقت في تحديد أي الحقائق المرتبطة بكل موضوع اختصاصي أو مقرر مدرسي كانت هامة وأيها كانت غير هامة . (فoster، 1999) . وقد أدخل هذا الوضعُ فكرةً بين المربين تقول إن الحقائق لم تكن هامة وحلت مكانها مفاهيم وعمليات كأهداف لعملية التعليم . ولم يكن واضحاً كذلك أي علاقة يمكن أن تكون بين إطار المناهج وكتب النصوص المدرسية التي كانت (وما زالت) تُستعمل . وقد استبقى قانون الإصلاح التربوي عملية انتقاء كتب النصوص المدرسية التي استخدمت في الولاية قبل 1990، بينما

وافق مندوب الولاية المعيّن على قوائم من الكتب المدرسية، وهي كتب لم تصدر حسب ما تريد تماماً المناهج في كنتكي.

أضف إلى ذلك، أن عدداً وافراً من معلّمي كنتكي، الذين تدربوا من أجل إحراز «تغطية مادية» تقليدية، غير روحية أو عقلية بالنسبة للمناهج أو تحضير المقررات الدراسية، لم يكونوا مُطّلعين على مصطلحات أو طرق التدريس التربوية أو أساليب التقييم المذكورة في وثيقة «التحول». وكانت تعاني وثيقة إطار المناهج كذلك من مشكلة نشرها المحدود، كما هو الحال مع تقرير «مجلس معايير الأداء المدرسي». وقد أرسلت مذكرة تحتوي على المجلد إلى مدير كل مدرسة في كنتكي. ولم يكن هنالك خطة مترابطة تضمّن للمربين في مدارس كنتكي أن يقبلوا ويكيفون ويُنفذوا على نحو كافٍ المناهج المبنية على الأداء.

وأخيراً، وربما أهم أمر نذكره، كانت وثيقة «التحول» مسبوقة بأول جولتين من اختبارات «نظام معرفة النتائج التعليمية». وقد نشأت هذه المشكلة من سياسات قانون الإصلاح التربوي. لقد اشتمل قانون الإصلاح التربوي على جدول مواعيد تطوير المناهج الذي يمكن أن يؤدي إلى وثيقة إطار عمل خلال منتصف 1993، ولكنه ألزم كذلك الولاية أن تتحرك إلى الأمام لتكوين نظام تقييم يمكن أن يظهر في ميدان العمل ويرسّخ مقاييس رئيسية قبل إتمام المناهج. ونتيجة لذلك، جرت أول جولات نظام معرفة النتائج التعليمية قبل أن يتلقّى معظم المعلّمين أي إرشادات تتعلق بالمناهج، أي دمج المواد

والطرائق الجديدة في الصفوف على نحوٍ أقل بكثير. وحسب جاك فوستر (1999، صفحة 40) تحتاج المدارس المحلية على الأقل ستين بعد نشر إطار المناهج لتعديل البرامج والممارسات.

مع أن هدف مهندسي الإصلاح المدرسي كان يسير على خطوات منطقية، إلا أن تطوير نظام معرفة النتائج التعليمية كان يسير على مسار مختلف عن مسار المناهج. وطبعاً يمكن أن تنشأ المكافأة والعقوبة للعاملين في المدارس من أداء نظام معرفة النتائج التعليمية. ولم يكن واضحاً لعدة سنوات درجة قوة العلاقة بين تقييم نظام معرفة النتائج التعليمية والإرشادات الخاصة بالمناهج التي قدّمها مديرية التربية في كنتكي. ونتيجة لذلك، يُفضلُ معلّمو كنتكي أن يكرّسوا وقتاً في تنفيذ قانون الإصلاح من أجل خلاصة الفقرات المعلنة لنظام معرفة النتائج التعليمية، التي كانت متوفرة، أكثر من أي وقت يكرّسوه إلى تقرير مجلس معايير الأداء المدرسي أو وثيقة «التحول»، التي كانت مليئة بالألغاز وغامضة أكثر مما ينبغي بالنسبة للعديد من المعلّمين. (مخبر أبالاتشيا التربوي، 1995). كانت نتائج الاختبارات هامة، وكانت مواد المناهج كبيرة، وغالباً ما كان يصعب أن يفهمها أحد أو يعمل بموجبها. ولم يتمكن المعلمون كذلك أن يعرفوا من وثيقة «التحول» المهارات المحددة أو المعرفة التي سوف تُقيّم من خلال نظام معرفة النتائج التعليمية، ولذلك فاز التركيز على الاختبار كطريقة مفضلة للسعي وراء النسخ المنقحة المحلية الأولى للمناهج.

بالرغم من استمرار تنفيذ قانون الإصلاح التربويّ أواسط وأواخر

التسعينيات من القرن العشرين، حاولت مديرية التربية في كنتكي أن تعالج الفوضى المتعلقة بالمناهج. واستجابة لمطالبة المعلمين الصاخبة من أجل إرشادات أفضل حول الحقائق الهامة التي كان يحتاجها الطلاب لمعرفة من أجل تقييم الولاية، أصدرت مديرية التربية عام 1996 الأبحاث الرئيسية من أجل التقييم، التي سعت أن تقدم مفاهيم محدّدة ومحتوى موضوع البحث والتي ستكون القاعدة من أجل أسئلة نظام معرفة النتائج التعليمية في المستقبل. لم تكن هذه المادة البلمس الشافي لجميع الأمراض التي اشتكى منها المعلمون، ولكنها قدمت المزيد من الإرشاد للمربين الذين كانوا متعطشين للتوجيه في جميع أنحاء الولاية. فأصدرت مديرية التربية نسخة منقّحة لوثيقة «التحول» عام 1995 (مديرية التربية في كنتكي، 1995) وبدأ للبيان أن الأبحاث الرئيسية لفتت المزيد من انتباه المربين في كنتكي.

عُولِجَتْ خلافات حول المناهج إلى حد ما من خلال عمليات سياسية رسمية وغير رسمية. مثلاً، بعض المحافظين في الولاية وخاصة أولئك الذين لديهم حساسية تجاه التجاوزات الحكومية المحتملة المتعلقة بالحقوق الدينية والعائلية، قالوا إن أهداف عملية التعلّم 3 و4 - التي عُيِّنَتْ بالاكتفاء الذاتي والعضوية الجماعية الفعّالة - ارتفعت إلى نوع من التحكّم الفكري مفروض من الولاية. ولقد ظهرت هذه المزاعم في وقت كان المحافظون في ولايات أخرى ينتقدون تلك المحصلات في مجال التربية، على أساس أن المراكز ستفقد السيطرة على التربية، وأن المفاهيم التربوية الصحيحة سياسياً

سوف تُفرض من قبل بيروقراطية الولاية، وأن الإجراء سوف يحل محل المحتوى في المنهاج. وأثناء انعقاد الجمعية العامة في كنتكي عام 1994، أولت الهيئة التشريعية هذه الشكاوى عناية فائقة، وطلبت من مديرية التربية أن تبحث الأمر. واستجابةً لهذا الطلب، ترأس مندوب التربية، توماس س. بوسين، لجنة لمراجعة الخمس والسبعين محصلة موضع التقدير. وخَفَضَتْ وبَسَطَتْ لجنة المراجعة عدد المحصلات إلى سبع وخمسين، وغيّرت تسميتها إلى «توقعات أكاديمية» وبدأ أن تحركات بوسين تُهدى منتقدي الإصلاح التربوي وتقلل من الدعم الذي جمعه. وهكذا بُني النص المنقح لوثيقة «التحول» حول سبع وخمسين محصلة أكاديمية.

دليل على تغيير في المنهاج

في منتصف التسعينيات من القرن العشرين، بدأت تظهر أبحاث ذات علاقة بالنوعية والكمية لتوثيق أثر تعديلات المناهج خلال السنين. قاد مخبر أبحاث التربوي دراسة اشتملت على تحليل الوثائق وسلسلة من المقابلات الجماعية للحصول على رؤية واضحة مع المعلمين والمديرين والأعضاء العاملين من مديرية التربية. وأقام المخبر التربوي الدليل على الشكاوى المنتشرة المتعلقة بفوضى المناهج. وبدأ فعلاً ربط المناهج مع التوقعات الأكاديمية واختبارات نظام معرفة النتائج التعليمية في العديد من المدارس، بسبب شيء مشكوك فيه متعلق بعملية الربط ذاتها، والفوضى المتعلقة بالتوقعات،

وانعدام حسن الاطلاع على عملية كتابة المناهج. ولم يلق المعلمون تدريباً من أجل تكوين المناهج. وعادة ما كانوا يستخدمون المواد التي يأخذونها من كتب النصوص أو إدارات الولاية ويكيّفونها لاستعمالهم الخاص بهم. ولم يكن هنالك وقت كافٍ ليتعلم المعلمون الطريقة الجديدة. وكان التطوير المهني المتعلق بتخطيط المناهج محدوداً وغير متوازن. وإذا اعتمدنا على جدول التوقيت المثالي المؤلف من عامين والذي أتى به جاك فوستر لتنفيذ المناهج التي ذُكرت سابقاً، فإن هذا ما يُتَوَقَّع من المعلمين أن يكونوا عليه في منتصف العقد. إضافة لذلك، إن دور مديرية التربية في مساندة المدارس والأقاليم في استراتيجية تقييم مستمر لم يُنفَّذ إلى الدرجة التي قصد إليها مهندسو قانون الإصلاح التربوي.

أكتسب المربون، بعد أن مضى منتصف التسعينيات من القرن العشرين، خبرة تتعلق بقانون الإصلاح التربوي، وبعملية ربط المناهج، والتغيير في نظام الاختبارات في كنتكي. ولكن في أواخر التسعينيات من القرن العشرين، أصبح التقييم المبني على نظام معرفة النتائج التعليمية ونظام المسؤولية معرضين للانتقاد كذلك. (غاسكي، 1994؛ بيتروسكو، 1997). وباختصار، كان للعديد من مربي كنتكي، ومسؤولي المدارس عدد كبير من الشكاوى ضد النظام. وإضافة إلى قلقهم الذي يقول إن المدارس تلقت أقل مما ينبغي من الإرشادات المنهجية المتعلقة بالتقييم، فقد اشتكوا كذلك أن التقييم، وخاصة العمل الكتابي، كان يَسْتَهْلِك وقتاً أكثر مما ينبغي أثناء السنة.

واشتكى المربون كذلك أن نظام معرفة النتائج التعليمية قلّصت المناهج ولم يعد صالحاً أو معياراً يعتمد عليه لقياس ما كانوا قد علّموه، وخاصة إذا استُخدمت النتائج لإصدار المكافآت والعقوبات. أما تقرير معهد كنتكي من أجل التربية والبحث (1997) فقد انتزع آراء المربين حول نظام معرفة النتائج التعليمية: 69 بالمئة من المعلمين الذين جرى لهم استطلاع لرأيهم كانوا يعتقدون أن نظام معرفة النتائج التعليمية كان ضعيفاً في قياس تقدّم الطلاب حسب التوقعات الأكاديمية، كما اعتقد 67 بالمئة أن مؤشر المسؤولية كان يقيس أداء المدارس على نحو غير عادل. وفي عام 1998 و1999، واستجابة لأمر الجمعية العامة، عملت لجان خارجية مع مديرية التربية، ومسؤولي مجلس تربية الولاية لمراجعة نظام التقييم. وصدر التقييم المنقّح، المعروف باسم نظام اختبار المسؤولية في الدولة، عام 1999، وقد سَكَن حتى الآن جوانب كثيرة من القلق حول نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي.

إضافة لذلك، استمرت مديرية التربية في إعادة صياغة مواد المنهاج بلغة يفهمها المعلمون والمدراء وأولياء الأمور على نحو أفضل. وأصدرت المديرية نصاً جديداً للأبحاث الرئيسية من أجل التقييم عام 1999، الذي يعكس تغييراً صيغ على نحو يُوفق بين المنهاج ومعايير أداء متطور للمنظمات المهنية القومية. فضلاً عن ذلك، نُشرت أحدث نسخة للأبحاث الرئيسية من أجل التقييم على الإنترنت من خلال موقع شبكة مديرية التربية، الأمر الذي سيجعلها

أكثر انتشاراً بين جمهور عريض من القراء. ونشرت مديرية التربية كذلك نصاً جديداً حول برنامج الدراسات من أجل مدارس كنتكي. وبدلاً من أن يقدم النص الجديد لبرنامج الدراسات قائمة بأسماء المقررات المدرسية، فقد ربط النص الجديد التوقعات بمعرفة المحتوى ومهارة الإجراء التي ينبغي للصغار أن يكتسبوها على مستوى كل صف في المدرسة الابتدائية والمتوسطة ويصلوا بها إلى القرارات الدراسية الثانوية والأبحاث الأخرى التي سوف تُقيّم من خلال نظام اختبار المسؤولية للدولة. ولذلك يقدم هذا النص نوعاً من سلسلة متصلة، يستطيع المعلمون أن يدخلوا فيها مواد المنهاج التي يطوروها من أجل مقررات دراسية محددة. وقد يكون هذا التغيير هاماً بالنسبة لتطوير المناهج، ولكن لا يزال الأمر مبكراً جداً لمعرفة أثر التغيير على صفوف كنتكي.

منذ ظهور المراجعة العلمية على يدي ماثيو عام 1997، ظهرت عدة دراسات أخرى، ومعظمها بتكليف من معهد الأبحاث التربوية، تسمح لنا أن نقوم باستنتاجات أخرى حول التغير الذي طرأ على المناهج في مدارس كنتكي البالغ عددها أربع مئة مدرسة. وبحثت واحدة من الدراسات في المنهاج وعناصر الإصلاح الأخرى في ثماني عشرة مدرسة متوسطة وثانوية اشتركت في دراسة دامت خمس سنوات. وقد ذكر التقرير ما يلي: «إذا أخذنا النوايا والأهداف بعين الاعتبار، فقد كانت مناهج المدارس المتوسطة والثانوية متفقة مع المحتوى الرئيسي، وفي العديد من الأمثلة والمعايير الإقليمية

والقومية، ربما كانت متفقة مع بعض منها بدقّة أكثر من بعضها الآخر». (غريج وكاسر، 1999، صفحة 1) وذكر المؤلفون كذلك، على نحو غير مفاجئ، أن المدارس التي كان لديها طُلاب يتمتّعون بنتائج نظام معرفة النتائج التعليميّة إلى حد نموذجي، (في كل من التقييم الإجمالي وتقييم البحث) انهمكت باستمرار في مراجعة وتحليل المناهج وتحدّثت بصورة مؤثرة وصريحة حول التمهيد للمناهج، ووضعت توقعات أكاديمية عالية المستوى، وعزّزت تطبيق مهارات التفكير تجاه الحياة الواقعية، وشاركت الطُلاب في مسؤوليّة النجاح، وقَدّمت تركيزاً أكاديمياً متواصلاً تجاه معايير أرفع مستوى. بعبارة أخرى، إن مدارس كنتكي الناجحة هي تلك المدارس التي أخذت موقفاً جدياً نحو ما ينبغي أن يعرفه الطُلاب وما ينبغي أن يقدروا أن يفعلوه.

هنالك دليل آخر يدعم نتائج دراسة تقول إن عدداً وافراً من مدارس كنتكي تتقدّم إلى الأمام بالنسبة إلى التمهيد إلى المناهج. مثلاً، خلال منتصف التسعينيات من القرن العشرين، راجع المعلّمون الذين يتدرّبون في مديرية التربية في كنتكي الخطط الموحدة لعدد وافر من المدارس والأقاليم في أنحاء الولاية. وقد برز بوضوح النشاط المبذول حول التمهيد للمناهج بين مخططات تلك الأقاليم، وهيمنت تقريباً على جدول مواقيت الأعمال في بعض الجهات المحلية. مديرية التربية في كنتكي، مكتب القيادة والتطوير المدرسي، 1998، ودائرة المساندة الإقليمية، (1998). ومع أن التمهيد للمناهج تحدّ

متواصل، يُقَرُّ المعلّمون، والمديرون والمراقبون وأعضاء المجلس المدرسي أن النجاح في تقييم الولاية يتوقف إلى درجة كبيرة على هذا النشاط .

ويأتي دليل آخر حول تنفيذ المناهج وذلك من حضور ومشاهدة دروس سنوية برعاية دائرة المسؤولية التربوية في كنتكي ومن دراسة حديثة لسكان كنتكي . وقد قام الأعضاء العاملون في دائرة المسؤولية التربوية بحضور ومشاهدة دروس لسنوات عدة في مسعى لجمع معلومات شاملة حول تنفيذ قانون الإصلاح التربوي . في عام 1997، شاهدوا 129 حصّة دراسية - في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية - ووجدوا أن جميع الدروس تقريباً ترتبط بأهداف التعلّم في كنتكي والتوقعات الأكاديمية . ووجدوا كذلك أن 67 بالمئة من الدروس كانت تنشأ من وثيقة «التغيير» وأن 77 بالمئة من الدروس كانت تُستخدم المحتوى الرئيسي من أجل التقييم . (دائرة المسؤولية التربوية) وفي عام 1997، زار مراقبون 53 غرفة صف في المدارس الابتدائية ووجدوا أن 60 بالمئة من الدروس كانت تعكس المحتوى الرئيسي من أجل التقييم وأن 47 بالمئة منها كانت تعكس وثيقة التغيير (دائرة المسؤولية التربوية، 1998) . وحسب هذا الدليل، بيّن الثلثين والثلاثة أرباع من غرف صفوف الولاية تحتوي على مواد منهجية تتفق على الأقل مع مناهج الولاية الموجهة للإصلاح على نحو مهلهل . وتنسجم هذه النتائج كذلك مع نتائج بحث قام به ويلكيرسون (1999) متعلق بأعضاء المجلس المدرسي، المديرون، والمعلّمون، وأعضاء

من الجمهور. وكان يقوم أحد أهداف هذا البحث على تحديد التغيير في القدرة على فهم ما يتعلم الطلاب في المدارس العامة في كنتكي. وقد اعتقدت نسبة كبيرة من الذين شملهم البحث أن أداء الطلاب في الكتابة والتفكير وحل المسائل والقراءة ومهارات الكمبيوتر قد تحسّن بعض الشيء أحياناً أو كثيراً خلال السنوات الخمس السابقة. ولمست نسبة صغيرة من هؤلاء (فوق النصف) تحسناً في معرفة المقرر المدرسي الأساسي ومهارات معرفة الرياضيات. ولذلك تربط هذه الدراسة إدراك الطلاب المحسّن بالعمل الجدي لإعادة صياغة المنهاج من خلال قاعدة المعايير والأداء.

وتُبيّن درجات نظام معرفة النتائج التعليمية، والتقييم القومي للتقدم التربوي، وامتحان اختبار المسؤولية، أن المدارس كانت تُعنى بتطور المناهج. في 1999، أصدرت لجنة بريتشارد للتفوق الأكاديمي مراجعة تُعتبر الأشمل حتى الآن حول نتائج التقييم. وتُري هذه المراجعة أن هنالك تحسناً كبيراً في نسبة طلاب كنتكي بعد أن أحرزوا إنجازات في أعلى الفئات في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية، وخاصة في القراءة والرياضيات والدراسات الاجتماعية - علماً أن تحسّن درجات المدارس المتوسطة غالباً ما يتخلف وراء درجات المدارس الابتدائية والثانوية في جميع الأبحاث ما عدا الرياضيات. وما كان للتحسّن الكبير في عدة مواضيع أن يتحقّق لولا العناية الفائقة لمسؤولي المدرسة التي أولوها للمناهج، وعملية التعليم، ونتائج التقييم. وعلى نحو مشابه، يُظهر التحليل أن نتائج التقييم القومي

للتقدم التربوي كانت تتحسن. وقد تجاوز طلاب كنتكي المتوسط القومي في القراءة وهم يقتربون الآن من المتوسط القومي في الرياضيات والعلوم. ونتيجة لذلك، انتقل طلاب كنتكي من مجموعة الأداء الأخفض في الولاية حسب مقاييس التقييم القومي للتقدم التربوي إلى مجموعة الأداء المتوسط. ونقول ثانية، يشير هذا الانتقال أن تغيير المناهج قد تحقق في مدارس كنتكي، كما بدأ تغيير كهذا أن يُثمر بلغة الأداء الأكاديمي.

ويُظهر دليل من دراسات مطولة حول المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية عَبرَ الولاية (كريج وكاسر، 1999؛ بيتروسكو، 1999) أن التمهيد المتواصل للمناهج لا يتعلق بأداء الطلاب فقط، وإنما هنالك أيضاً تنوع كبير في درجة تغيير المناهج ضمن وبين المدارس. وواقع هذا التنوع في قدرة المدارس في تنسيق مناهجها مع المعايير الجديدة للأداء، يتضح بالتنوع الواسع في أداء الطلاب المحسن عبر الولاية حسب تقييم جرى في طول الولاية وعرضها. ويؤكد، مثلاً، تحليل معطيات نظام معرفة النتائج التعليمية في مركز بالاتشيا لجامعة كنتكي والذي نقله لجنة بريشارد للتفوق الأكاديمي (1999، صفحة 14) أن المدارس في المناطق 6 (جنوب وسط كنتكي) و8 (جنوب شرق كنتكي) و3 (إقليم جيفيرسون - لويسفيل) - كما كان متوقعاً - أي المناطق التي يسكنها الطلاب المعمدون إلى أبعد الحدود - تنخفض نتائج المدارس حسب المؤشر الأكاديمي إلى ما دون متوسط الولاية وكذلك دون متوسط أقاليم وسط كنتكي وشمال

وسطها وغرب وسطها. وينبغي أن نلاحظ أن المدارس في جميع أقاليم الولاية قد تحسنت في ظل نظام قانون الإصلاح التربوي. إلا أن الأقاليم ذات النتائج المنخفضة إلى أبعد حد، لم تسد الفجوة في النتائج بينها وبين أقاليم الولاية ذات الأداء الأفضل.

أضف إلى ذلك، تواجه المدارس في كنتكي مهمة صعبة على نحو متزايد وهي نقل نسب كبيرة من الأطفال من أداء فئة «المتدرب» إلى أداء فئة «الماهر» حسب تقييم الولاية. وقد قام تقييم كنتكي على معايير فئات يشبه أداؤها التقييم القومي للتقدم التربوي: فئة المبتدئ، وفئة المتدرب، وفئة الماهر، وفئة الممتاز. وتنتمي درجة 100 إلى فئة الماهر، ولكي تصل مدارس كنتكي إلى أهداف تستغرق عشرين سنة حسب قانون الإصلاح التربوي، على الطلاب أن يصلوا إلى معدل 100 - ويمكن إنجاز هذا العمل الفذ، إذا أصبح معظم الطلاب من فئة «الماهر» في جميع الأبحاث - (بضع نتائج التي تصل إلى 140، في فئة الممتاز، يمكن أن تتعادل مع بعض نتائج في فئة المتدرب) ودرجات الفهرس الأكاديمي التي وصلت إلى هذه النقطة ناشئة إلى حد كبير عن المدارس التي ترفع نسباً كبيرة من الطلاب من فئة المبتدئ إلى فئة المتدرب، علماً أن نسب فئة الماهر قد تحسنت كثيراً على مستوى المدرسة الابتدائية والثانوية في مقرر القراءة والرياضيات والدراسات الاجتماعية. وإن نقل نسب كبيرة من الطلاب من مستوى المتدرب إلى مستوى الماهر، يمكن أن يأخذ، على كل حال، من المنهاج وثورة التعليم أكثر مما يمكن لمربي كنتكي أن يعرفوه جيداً،

ولا يزال هذا الأمر التحدي العميق إلى أبعد الحدود الذي يواجه المجتمعات المدرسية للولاية .

من الجدير بالانتباه، لا شك، أن أحداً أو جماعة لم يأخذ على عاتقه دراسة مبنية على قاعدة عريضة أو على نطاق واسع أو ألقى نظرة شاملة على المناهج التي تمّ تنفيذها عبر الولاية . ويمكن لمثل هذه الدراسة أن توضح لنا أموراً لا نعرفها، وقد تكون مكلفة للغاية بحيث يمكن أن تتوقف، ويمكن أن تكون تبديداً للوقت . ولن تُقارن نتائج هذه الدراسة بأي دراسة رئيسية لمنهاج كنتكي في عهد ما قبل الإصلاح لأن دراسة كهذه لم تتم في يوم من الأيام . وعلى كل حال، إلى أن يتم التحقيق في مثل هذه المسألة التي تهم الرأي العام، ينبغي أن يقوم تقدير درجة تنفيذ المناهج الجديدة في كنتكي على دراسة الواقع، وعلى الاستنتاجات التي تحصل عليها من الأبحاث، وعلى مشاهدة الدروس في غرفة الصف، ونتائج الأداء المدرسي .

وباختصار، هنالك دليل يقول إن المناهج في مدارس كنتكي قد تغيرت، بدرجات مختلفة، منذ حلول قانون الإصلاح التربوي . وقد أظهر أحدث استطلاع للرأي قام به معهد كنتكي للبحث التربوي أن أربعة من كل خمسة معلّمين، وأولياء المجالس المدرسية، وأعضاء المجلس المحلي يعتقدون أن معايير إنجاز الطلاب، وقواعد تقييم الأبحاث الرئيسية تجري على نحو مقبول أو على نحو جيد تجاه تحسين عملية التعليم أو التعلّم، ويعتقد 90 بالمئة على الأقل من المديرين أن هذه هي الحقيقة الواقعة (صفحة 24) (ومن المشوق حقاً

أن 57 بالمئة فقط من أولياء الأطفال في المدارس العامة و52 بالمئة من عامة الناس أن هذه هي الحقيقة الواقعة - وربما تعود هذه النتائج إلى نقص في معرفة الأبحاث الرئيسية أو أهمية ذلك في وصف (المنهاج). يعتقد 90 بالمئة تقريباً من أولياء المجلس المدرسي والمربين أن اتخاذ القرارات التعليمية يجب أن تتخذ على مستوى المدرسة. ومما يدعو للسخرية، على كل حال، أن أكثرية المديرين (57 بالمئة) والمعلمين (51 بالمئة) من العينة التي تم استطلاع رأيها، تدعم فكرة تقول إن الولاية ينبغي أن تكون منهاجاً لجميع أنحاء الولاية لكل مستوى صف (صفحة 40). يُظهر هذا الأمر أن المربين لا يزالون يقاومون نزاعاً بين كونهم مسؤولين عن تقرير ما يُعلمون وما يطلب منهم الآخرون ما عليهم أن يُعلموا بالضبط، أي الاستقلال من جهة وما يُفرض عليهم من جهة أخرى. إنهم يتمنون أن يكون لهم استقلال كبير بالنسبة لمحتوى المنهاج، ومع ذلك، وفي الوقت ذاته، إنهم يفضلون منهاجاً ثابتاً حتى يكون لهم ثقة كبيرة في عملية التعليم، وخاصة إذا كانوا مسؤولين عن عملية تعلّم الطلاب المبنية على اختبارات الولاية.

دروس قاسية من ثورة بطيئة

ماذا تعلّمت كنتكي من خبرتها الطويلة وأحياناً الخشنة في ما يتصل بإصلاح المناهج. أولاً يبدو أن المسافة بين نظرية الطريقة المبنية على المعايير تجاه التعليم والممارسة الفعّالة لا تزال مسافة

كبيرة. إن كلمة «حدد»، مع أن تحديد ما ينبغي على الطلاب أن يعرفوا وما ينبغي عليهم أن يفعلوا في أعمار وصفوف مختلفة، بعدئذ قياس التقدم تجاه أهداف الأداء، لا تزال جذابة إلى العديد من سكان كنتكي، ومع ذلك إنها مهمة مثبطة للعزيمة أن نضع معايير بلغة مفهومة ونُكوّن منهاجاً قوياً (غير إلزامي). ومع أن محصلات الطالب (التوقعات الأكاديمية السبعة والخمسون) انبثقت من عملية مشتركة وصريحة، فإن قلة قليلة من المعلمين والمديرين يعرفون كيف يترجمونها إلى ممارسة. إن مواد بنية منهاج مديرية التربية في كنتكي - نصوص وثيقة التحول، والأبحاث الرئيسية للتقييم، وبرنامج دراسات من أجل مدارس كنتكي - لم تقدّم ذلك النوع من المساندة التي كان يبحث عنها معظم المعلمين والمديرين، على الأقل بقدر ما كان يُعنى به مربوا كنتكي. علاوة على ذلك، لم تتمكّن مديرية كنتكي أن تقدّم التدريب والمصادر الأخرى لمساندة أغلبية أصحاب المهن المدرسية للإفادة على نحو أفضل من هذه الوثائق لتحسين التعليم. لقد اضطر المربون أن يعملوا قدر استطاعتهم في ظل الظروف، وكانوا يرجعون أحياناً إلى كتاب دليل المنهاج، ولكن غالباً ما كانوا يعتمدون على حدسهم الخاص بهم والكتب الموافق عليها، وال فقرات المشورة من تقييم الولاية وذلك لتكوين دروسهم الخاصة بهم.

من الضروري أن نرى ما إذا كانت ستمكن مديرية كنتكي للتربية من تزويد المعلمين بمزيد من المواد والمصادر المساندة أم من كتب صعبة غير عملية لتوجيه التعليم المحسّن. لسوء الحظ، ليس هنالك،

كما يبدو، جماعات خارجية أو منظمات تكرّس نفسها لتقديم نشرات أو كتيبات حول الأبحاث الرئيسيّة أو موادّ متعدّدة الوسائل الإعلامية لمعلّمي كنتكي أو تقديم أمثلة تُحتذى لدعم الأمثلة الأخرى التي وضعها أخصائيو المناهج في مديرية تربية كنتكي. ومن الممكن أن مثل هذه القدرة يمكن أن تنبثق في السنوات القادمة. ومن المشوق أن واحدة من وسائل المنهاج الأكثر انتشاراً كانت عبارة عن مجموعة من بطاقات متعددة الألوان، مساحة البطاقة الواحدة ثلاث بوصات مربعة، سُجّل عليها مفاهيم مأخوذة من الأبحاث الرئيسيّة للتقييم، وتقابل الألوان المختلفة المواضيع المختلفة. وقد انتشرت هذه المجموعة البسيطة من البطاقات، التي كوّنها اتحاد مجالس المدارس في كنتكي، انتشاراً واسعاً بين المعلّمين وأولياء الأمور في مجلس المدرسة الذين يستطيعون أن يرتبوا البطاقات ويعيدوا ترتيبها ثانية، عند الضرورة، لفهم «جريان» الأبحاث الرئيسيّة. وهذا يُظهر أنه يمكن للفقرات الموجهة للمستهلك أن تجد بيئة تسويق في كنتكي. وعلى نحو مشابه، يمكن للإنترنت أن تقدم سُبلاً جديدة لتوجيه فعّال للمناهج في كنتكي. علماً، أنه يصعب أن نتنبأ بمستقبل هذه التقنية وتوقّرها واستخدامها.

هنالك درس ثانٍ وربما أكثر أهمية حيث يقول: إنه أمر غير واقعي، في أحسن الأحوال، أن نتوقع من المعلّمين والمدارس أن يقوموا بتصميم المنهاج إذا قدمنا لهم توجيهاً ضئيلاً، ولم نقدّم لهم مصادر مالية هائلة تُدفع للمعلّمين كي يقوموا بذلك. ومن جهة

أخرى، أنفقت كنتكي 10 مليون دولار في السنة لتكوين نظامها للتقييم والمسؤولية، واستخدمت أعداداً كبيرة من الأفراد ومتعهدين خارجيين من أجل هذا المسعى. ولم يتدرّب المعلمون جيداً لكي يطوروا المناهج، وعلى الولاية أن توظف مبالغ ضخمة من المال لتشكّل ملاكاً من كُتّاب البرامج ماهرين ورفيعي المستوى. إذا أمكن في ظل قانون الإصلاح التربوي أن يتكون على نحو سريع منهاج للولاية يقوم على الأمر الواقع وأن ينتشر بصورة حسنة، وإذا توفرت المصادر المالية لتمديد عقود التعهدات من أجل ربع إلى نصف مربى الولاية، لمدة شهر أو شهرين كل عام، لكان من المحتمل إلى أبعد حد أن تتحقّق التوقعات المنهجية بالنسبة للإصلاح. وتحت هذه الظروف، على كل حال، وُضِع المعلمون في موقف مستحيل، حيث أرغموا أن يستجيبوا إلى تقييم جديد غريب دون توجيه أو إرشاد، وفيما بعد، وبتوجيه ولكن بدون المصادر المالية أو التدريب لمواجهة التحدي. وفقط في السنوات الأخيرة من التسعينيات من القرن العشرين، أدرك عدد وافر من المربين العلاقة بين بُنى المناهج التي نشرتها الولاية، وتقييم الولاية المتنامي دائماً، ومعايير الأداء التي دُكرت بوضوح في بداية تنفيذ الإصلاح. وباختصار، يمكن أن يكون للمعايير معنى ضئيل في إطار اختبارات هامة، إلا إذا رأى المعلمون أو حتى يروا المعلمون هذه العلاقات ويكون لديهم الوقت والمصادر المالية كي يستجيبوا على نحو لائق.

إن خبرات كنتكي ومحاولاتها الفاشلة لتزويد المربين بالتوجيه

والإرشاد لتنفيذ عملية تعليم تحقق توقعات المصلحين ليست حالة فريدة من نوعها. راجع كوهين (1995) مساعي عدد من الولايات بدءاً من منتصف الثمانينيات من القرن العشرين إلى عام 1994 لتقديم إرشادات تتعلق بسياسة عملية التعليم. يلاحظ كوهين مع أنه كانت هنالك حركة عريضة تجاه عملية تعليم طموحة معقولة، إلا أن مساعي الإصلاح قد كوَّنت الكثير من التنوع في فهم المنهاج وأدت إلى ترابط أقل. واعتبرت عدة عوامل الأسباب الكامنة وراء التنوع المتزايد في توجيه عملية التعلم على مستوى الولاية، والمستوى المحلي، ومنها الخلافات بين سياسة الولاية والسياسة المحلية، طبيعة الأنظمة المدرسية المتفرقة، الآراء المتضاربة التي تصدر عن الجماعات المختلفة. وبالرغم من الزيادة في المساعي السياسية والإدارية المتصلة بتوجيه عملية التعليم، إلا أن تقدماً ضئيلاً قد تحقق لزيادة القدرة من أجل التعليم. ويتفق كوهين مع الآخرين عندما يقول: إن تغيير المنهاج لا يمكن أن يتقدم إلى الأمام فقط بإحداث المعايير والتقييم، وإنما اطلاع المعلمين، والقيّم المهنية، والالتزامات، وكذلك المصادر المالية الاجتماعية التي تُزيل العقبات أمام عملية التعلم، هي الأنظمة الأساسية التي تتفاعل وتتضافر لإحداث عملية التعليم. أما المعرفة، والقيّم المهنية، فهي العناصر الأساسية التي تنظم التطبيق والممارسة.

وإذا توقّر هذا الإطار، فإن تحسّن كنتكي في تعليم الكتابة قد يزودنا بقاعدة خبرة من أجل تقدّم من المعرفة لتكوين المزيد من

الطُّرق الفعّالة تجاه عمليّة التعليم والتعلُّم. وقد تطورت معايير أداء الكتابة لدرجة أنه أصبح للمعلّمين في الولاية وسيلة لمعرفة عمل الطلاب والتي تبين أمثلة عن الأداء رفيع المستوى أو المعتدل أو الضعيف في مراحل مختلفة من تطوير الكتابة. وقد أحدثت هذه الوسيلة ردود فعل إيجابية من المعلّمين في الولاية، ولذلك شكّلت مديرية التربية في كنتكي حملة لاكتشاف كيف لهذا الأداء المميز أن يتكوّن في المواضيع الأساسية الأخرى.

إذاً، بالرغم من أن تغيير المناهج في كنتكي خلال الأعوام العشرة الماضية لم تتلاءم مع توقعات من صاغوا قانون الإصلاح التربوي، إلا أن الفشل والنجاح في تطوير المناهج يحتاجان دراسة متأنية وتحليلاً دقيقاً. إن التعلُّم من الماضي هو الأساس لنضمن لجميع الأطفال الفرصة كي يتعلموا في المستقبل.