

مُربّيون وأولياء أمور كشركاء في إدارة المدرسة

جين إل. ديقْد

«إذا اتخذت الإدارة المركزية جميع القرارات»، قال إداري منطقة، «فمن السهل للغاية للمدارس أن تقول «لقد قمت بما أمروني به». في الماضي لم أعتقد أن فكرة اتخاذ قرار مبني على الموقع فكرة حسنة، ولكنني أعتقد الآن أنها فكرة هامة. وإذا اتُخذ القرار بصورة صحيحة، فإن ذلك يساعد المدارس أن تكون واضحة حول ما تريد للأطفال وماذا تفعل لتحقيق ذلك. إن الأمر يستغرق وقتاً لكي نتعلم أن نفعل ذلك على نحو حسن».

لقد عدّل بصورة كبيرة النظام التربويّ الجديد الذي شكّله قانون الإصلاح التربويّ 1990 مجالات عديدة من التعليم العام. وكان من أهم أشكال التغيير الجذري وضع حق اتخاذ القرارات على كاهل المدرسة. لقد انتزع حق اتخاذ القرارات المدرسية سلطة هامة من

مستوى المنطقة وأعطاهما إلى مستوى المدرسة وفي الوقت نفسه طلب بصورة قانونية إشراك أولياء الأمور في عملية صنع القرار. وقد أرسل هذان العنصران المقترنان بفقرات المسؤولية المذكوران في قانون الإصلاح رسالة قوية تقول: إن النظام التربوي لا ينبغي أن يكون تجارة كما هي العادة.

تقول جماعة القيام بمهمة الإصلاح التربوي (1989) «إن المسؤولية المدرسية والسلطة المدرسية جانبان متضافران من الموضوع نفسه». وسعى واضعو قانون الإصلاح التربوي إحداث التوازن بين المسؤولية والسلطة وذلك بمنح المدارس مكافآت وفرض عقوبات عليها مبنية على إنجازات الطلاب من جهة ونقل حق كبير من اتخاذ القرارات إلى المدارس من جهة أخرى. وقد وُصِفَتْ هذه الخطوة بين صانعي السياسة باسم «مساومات بارعة متبادلة»: تُعتبر المدارس مسؤولة عن أداء الطلاب وبالمقابل تُعتبر حرة في تقرير أحسن طريقة لرفع نتائج الاختبارات. وكانت الحكمة في ذلك أن أولئك الذين هم أقرب إلى غرفة الصف ينبغي أن يكون لهم حق السيطرة على القرارات المتصلة بصورة مباشرة بعملية التعليم وتحصيل المعرفة. في الفصل الثالث يقول جاك فوستر: كان الهدف الأصلي من القرارات المدرسية تمكين المعلمين من اتخاذ قرارات جماعية مشتركة متعلقة بممارساتهم المهنية. ورأى آخرون في هذه الحكمة فرصة لإعطاء الأولياء صوتاً رسمياً مهماً ومتعادلاً مع الأصوات الأخرى. واعتقدوا أنه لم يكن للأولياء، تاريخياً، إلا كلمة ضئيلة وأن الإصلاح لا يمكن أن ينجح إلا إذا قدره المجتمع.

لقد وضع التشريع إطاراً مدرسياً محدّداً من أجل إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات، وكان على كلّ مدرسة مُشتركة أن يكون لها مجلس مدرسيّ مُؤلّف من اثنين من أولياء الأمور، وثلاثة معلّمين والمدير أو إداريّ (أو مضاعفات هذه المُعدّلات)، وكان على جميع المدارس، باستثناء تلك المدارس التي مُنحت مكافآت بسبب تحسّن نتائج الامتحانات أو المناطق التي فيها مدرسة واحدة، أن تُنشئ مجالسها بموعد أقصاه 1996، وكان على المدير أن يترأس المجلس، وكان ينبغي انتخاب المُعلّمين والأولياء كأعضاء في المجلس سنوياً على أن ينتخبهم أقرانهم، وكان على جميع المُعلّمين أن يشتركوا من خلال لجان تقوم بتقديم التوصيات إلى المجلس.

وفوّض التشريع المدارس كذلك أن توظّف (ولكن لا تفصل من الخدمة) المدير، وتجري مشاورات مع المدير حول توظيف العاملين في الوظائف الشاغرة، إضافة لذلك، كان المطلوب من المجالس أن تضع سياسات من أجل المنهاج، والأدوات اللازمة، والتعليم، واختيار العاملين والطلّاب، وبرامج اليوم المدرسيّ؛ واستخدام المكان، والنظام، وإدارة الصفّ، واختيار برامج منهجيّة إضافية، ومعيّار لإشراك الطّلاب فيها، وقد نُظر إلى هذه الأمور كعناصر رئيسة لإدارة المدرسة والتي تؤثر تأثيراً مباشراً وإلى أبعد الحدود على درجة جودة برنامج التعليم، الذي بدوره يؤثر على إنجازات الطّلاب. (راجع الفصل الثالث).

ولم تُكوّن جميع هذه الأمور مجالس اتخاذ القرارات في كل

مدرسة فقط، وإنما منحتها كذلك مسؤولية عامة من أجل وضع توجيه وسياسة المدرسة، ولم يُشر القانون إلى هذه المعاني الضمنية لهذه التحوّلات بالنسبة إلى المجالس المحلية والمشرفين والعاملين بتلك الهيئات، لم يُشر القانون كذلك كيف يمكن لجماعات كهذه أن تحرز المهارات الضرورية والمعارف لإطلاق المدرسة بقوة على مسار من التحسّن المستمر، وكما قال أحد مؤيدي الإصلاح التربوي، «كانت الكتابة حول المجالس أسهل من الكتابة حول المناهج والتعليم».

كيف تطوّرت المجالس المبنية على الموقع

مع أن قانون الإصلاح التربوي أنطلق في بداية التسعينيات من القرن العشرين، لم تصبح القرارات المدرسية مستقلة إلا بعد 1996 - أي الموعد النهائي - الذي حدّدته الولاية لجميع المدارس للاشتراك بها، قبل الموعد النهائي، أشارت المدارس إلى الوقت الذي تكون فيه الهيئة التدريسية قريبة من تنفيذ ذلك، وقد قدر ذلك الوقت ثلثاً الأصوات، ولذلك، قامت النتائج النهائية لتنفيذ القرارات المدرسية في جميع أنحاء الولاية على زمن قصير جداً بلغ ثلاثة أعوام.

ربما كانت أكثر نتيجة تُلَفِتُ النظر للقرارات المدرسية هو الأمر الذي لم يحدث. بعد صدور قانون الإصلاح التربوي، انتشرت إشاعات حول القرارات المدرسية تقول، «إن هذا لن يحدث هنا». ومع ذلك كان هنالك تضارب ضئيل يحيط بإدخال القرارات المدرسية وانتشارها، وكان هنالك توقّعات تقول إن النزاع بين السلطة والمقاومة

سيستهلك الكثير من الوقت والطاقة. إلا أن هذا لم يحدث، وهناك من قدّم عدداً من الشكاوى، وكانت أقل بكثير من التوقعات. وأدّت قضية، كانت قد وصلت إلى محكمة الولاية العليا عام 1994، إلى قرار رئيسي أكد ثانية على حق المجالس المدرسيّة، ومع أن شكاوى من التدخل ومن المنطقة مرتبطة بتوزيع الاعتمادات المالية على المدارس قد جرى التحقيق فيها منذ البداية، إلا أنها اختفت جميعاً، وبذلت عدّة مناطق جهوداً مخلصة، وهي مستمرة في بذلها لتنفيذ القانون.

إنّ القرارات المدرسية، كإطار، نافذ بنجاح، والإجراءات في مكانها عبر الولاية، والمجالس المدرسية موجودة في كل مدرسة يلزم أن تكون فيها، وتمّ توظيف أكثر من تسعمئة مدير من قبل المجالس المدرسية، وكوّنت المدارس أنظمة داخلية وسياسات كما طلب القانون، وشكّلت المجالس لجاناً، وعيّنت عاملين، وطوّرت خططاً للتحسين كما طلبت الولاية.

هنالك مشكلات، لا شك في ذلك، هنالك مجالس تُدار كلياً من قبل المدير، ومجالس أخرى فيها أولياء أمور أو معلّمون لهم جدول أعمال شخصي، ويودّ العديد من المشرفين أن يكون لهم المزيد من الآراء عند اختيار المديرين، ويطلب الأولياء أن يكون صوتهم أقوى، ومع ذلك، وبصورة عامة، هنالك إطار جديد في مكانه المناسب يعمل، كما يبدو، بنجاح، وأحياناً بأسلوب أكثر ديمقراطية، من الإطار الذي حلّ محله.

ومع ذلك لا يزال هنالك فجوة بين رؤية واضعي قانون الإصلاح التربوي وواقع المجالس المدرسية، لقد غالى واضعو قانون الإصلاح بقدرة المجالس المدرسية كي تقود تحسين المناهج والتعليم، إن الرؤية التي تقول إن المجالس المدرسية سوف تتولّى تشخيص الحاجات والتخطيط وتنفيذ التغيير في المناهج والتعليم لم تتحقّق على نطاق واسع حتى هذا اليوم. وفي تاريخ جهود الإصلاح التي تحاول إحداث تغيير مشابه، لم يكن ذلك مفاجئاً، وإلى أولئك الذين تخيلوا أن تفويضاً كهذا يطلق العنان لطاقة خلاقة تؤدّي إلى هيكل جديد للمدارس، الجواب واضح: إنه لن يطلق العنان لطاقة خلاقة تؤدّي إلى هيكل جديد للمدارس، إن مهمة وضع سياسات لجميع نواحي المدرسة واتخاذ قرارات يمكن أن تؤدي إلى تحسين المناهج والتعليم مهمة هائلة ومرعبة، حتى للخبراء الذين يكرّسون كلّ حياتهم لهذه القضايا، أما الفكرة التي تقول إن ذلك يمكن أن يتحقّق بثلاثة معلّمين واثنين من أولياء الأمور ومدير وبأقل ما يمكن من التدريب وبقليل من الخبرة أو بدون خبرة من أجل اتخاذ قرارات مشتركة، فهي فكرة تذهب إلى أبعد من الحدّ المقبول من التصديق.

وقال معلّم في مدرسة متوسطة: «أشعر أن معظم أعضاء المجلس لا يقومون بالمهمة كما كان مرتقباً منهم أو حسب المراد، لقد بدّت الفكرة جيدة حقاً، ولكنها ليست كذلك إذا كانت في جمع من المعلّمين والأولياء، وحتى المعلّمين لم يدركوا قدرة المجلس في إحداث صفة مميزة في المدرسة - ولا حتى في اليوم المدرسي، إنهم

لا يحاولون كسب التأييد لأفكارهم»، ووصف أحد أولياء الأمور في مدرسة ابتدائية موقفاً مشابهاً من وجهة نظره قائلاً: «عندما أصبحت عضواً في المجلس، كنت أظن أن الأولياء سيتصلون بي من أجل بحث بعض القضايا، ولكن أحداً منهم لم يفعل ذلك».

على الرغم من هذه المشاكل، إن أحداً لا يتصوّر العودة إلى الهيكل الإداري الذي كان قبل صدور قانون الإصلاح التربوي، هناك مَنْ يؤيّد تغيير مسؤوليات المجلس وإدخال تغيير إضافي لدور المنطقة، ويخشى آخرون أن تصبح المجالس بنية تنظيمية أخرى في المستقبل، لها اسم بلا فعل، ومع ذلك، ليس هنالك جهود لإلغاء القرارات المدرسية، وتجري مداولات من أجل إدخال تعديلات، ولا ندري ما إذا كان ينبغي أن تبقى القرارات المدرسية أم لا تبقى. وهنالك تفاؤل بالمستقبل، «كلما قمنا بهذه الأمور»، كما قال مدير مدرسة متوسطة، «ستفهم المدارس قدرتها على العمل».

كيف تزيد المجالس المشاركة

قال أحد أعضاء الهيئة التشريعية: «حتى لو لم يكن للقرارات المدرسية أثر على إنجازات الطلاب، إلا أنها طريقة لإدارة المدرسة - إنها شيء ديمقراطي». لا ريب أن القرارات المدرسية، بصورة عامة، قد زادت مشاركة المُعلّمين وأولياء الأمور فيما يتعلق بالقرارات الهامة التي تؤثر على مدارسهم، وفي خريف عام 1999، كان لـ 1224 مدرسة مجالس مبنية على الموقع، وفقط 19 مدرسة لم يكن لها مجالس،

وذلك إما لأنها كانت في مناطق ذات مدرسة واحدة وغير مطلوب أن يكون لديها مجالس، أو لأنها تجاوزت حدود الأداء الطلابي وأرادت أن تختار ذلك، هنالك 3700 معلّم و2500 وليّ أمر أعضاء في المجالس عبر الولاية، وهنالك آلاف آخر يخدمون في لجان شكّلتها المجالس، لم يشترك المعلّمون وأولياء الأمور في كثير من المدارس بأيّ شكل من أشكال اتخاذ قرارات مدرسية، لذلك، تمثّل القرارات المدرسية تغييراً جذرياً، وفي مدارس أخرى، حتى في ظل القرارات المدرسية، لا يزال المدير هو الذي يدير المدرسة، وعادة المديرون هم الذين يستلمون المعلومات من الولاية والمنطقة، ولذلك، يكون مقدار المشاركة من المعلّمين والأولياء بأيديهم، أضف إلى ذلك، ليس من المحتمل أن يتحدّى المعلّمون الشخص المسؤول عن تقييمهم، ولكن بصورة عامة، وخلافاً لاتخاذ القرارات قبل صدور قانون الإصلاح التربويّ، تصدر المدارس المزيد من القرارات، ويشترك المزيد من المعلّمين والأولياء، في اتخاذ هذه القرارات.

لويستيل، أكبر منطقة مدينية في الولاية، حالة مختلفة نوعاً ما، وبما أن لمدارس لويستيل تاريخ خاص للإدارة المشتركة، فقد استاءت من تدخّل الولاية التي أخبرتهم أنه ليس لهم أن يقرّروا بعد ذلك تركيبة مجالسهم أو من يترأسها، وبما أن للويستيل فريق جماعي للمساومة والاتفاق وهو الوحيد في الولاية، كانت أنظمة التوظيف أكثر تعقيداً من أيّ مكان آخر، وحتى النزاعات الأولى، اختفى جميعها هنا.

لقد كوّنت القرارات المدرسيّة كذلك خطوط اتصال وآلية جديدة، فمن عام 1994 - 1996، بسبب تغيير القوانين، ازداد تمثيل الأقلية في المجالس من ستين إلى سبعمئة، وبتحدّث مسؤولو الولاية في تقاريرهم حول اتصالات متزايدة بين الولاية وممثلي المدرسة، بما في ذلك أولياء الأمور، وكما قال مسؤول على مستوى الولاية: «خلال السنوات الخمس الماضية، جرى اتصال بيني وبين الأولياء أكثر من الاتصالات التي جرت خلال العشر سنوات السابقة». كما أصبحت المجالس قوّة سياسية مستقلّة، ولها اتحاد في الولاية كلّها يشتمل على أكثر من 480 مجلساً. ويقدم الاتحاد التدريب، ويصدر رسالة إخبارية شهرياً، ويعقد مؤتمراً سنوياً، إنّها مُوجّهة جميعاً نحو نشر المعلومات حول القضايا القانونية والتربويّة وثيقة الصلة بما تقوم به المجالس.

إضافة إلى إتاحة الفرصة للتأثير على القرارات التي تُتخذ في الموقع المدرسيّ، فإنّ خبرة الخدمة كعضو مجلس في الموقع خبرة تثقيفيّة لأولئك المشتركين في هذا العمل، لا يطلع أعضاء المجلس فقط على بواطن الأمور وتفاصيل الطريقة التي تعمل بها هيئة اتخاذ القرارات القانونية، إنّهم يطلعون كذلك عن كُتب، كيف تجري عمليّة التخطيط التي تطلبها الولاية، وماذا يعني تكوين أنظمة داخلية وسياسات، وماذا يتضمن توظيف العاملين، ومع مرور الزمن، يتعلمون الكثير الكثير حول كيف يجري العمل في المدرسة. وهكذا، نجد المزيد من آلاف الأولياء والمُعَلِّمين، عبر الولاية، أن لديهم فكرة حول الميزانيات المدرسية.

وتقول نتيجة من نتائج القرارات المدرسية: إن الأولياء الأعضاء في المجالس لديهم آراء إيجابية حول البرامج التربوية في مدارسهم أكثر من الأولياء الآخرين عموماً أو الجمهور عموماً. وتبلغ هذه الاختلافات 30 بالمئة، وعندما سُئل الأولياء عن رأيهم حول معايير نجاح موضوع بحث الدرس أو الكتاب وعلاقتها بتحسين عملية التعليم واكتساب المعرفة، أجاب 77 بالمئة من الأولياء الأعضاء في المجالس المدرسية بعبارة «جيد جداً» أو «مقبول» بالمقارنة مع 57 بالمئة من الأولياء عموماً و52 بالمئة من الجمهور. وعندما طرح السؤال نفسه حول المجالس المدرسية، كان لـ85 بالمئة من الأولياء الأعضاء في المجالس المدرسية وجهات نظر إيجابية، بالمقارنة مع 64 بالمئة من جميع الأولياء و56 بالمئة من الجمهور.

وعلى الرغم من أن إجابات إيجابية كهذه يمكن أن تُنسب إلى الاختيار الذاتي، تُظهر مقابلات جرت مع أعضاء مجلس الأولياء، أن وجهات نظرهم الإيجابية متأثرة بمعرفتهم الأولية حول المدرسة. وكما قال وليّ أمر من مدرسة متوسطة في أحد المجالس:

كوليّ أمر، عندما تُوصّل طفلك إلى المدرسة، إنك لا تعرف ماذا يجري عندما يكون الأطفال هنا، عندما تكون في المجلس وعندما تبدأ بالنظر إلى ما يفعل المُعلّمون، فإنك تشاهد ما يجري، لا أظن أن الأولياء يعرفون الجهد الذي يبذله المُعلّمون، أنا أنصح أي شخص أن يكون في لجان ومجلس على الموقع... لا أظن أن الجمهور عموماً يدرك تماماً ماذا يلزم لإدارة المدرسة بطريقة مالية وغير مالية.

من الواضح أن المزيد من القرارات يجري اتخاذها على مستوى المدرسة، وأن المزيد من الناس يشاركون بهذه القرارات، ولا يعني بالضرورة المزيد من القرارات أن هنالك قرارات أفضل يمكن أن تؤدي إلى التحسين المدرسي، ومع ذلك، قبل صدور القرارات المدرسية، لم تكفل القرارات على مستوى المنطقة تحسين المدارس، وكذلك، إن إشراك المزيد من المُعلّمين والأولياء لا يضمن أنه سيكون لجميع المشاركين أصوات متساوية، ومع ذلك، وقبل صدور القرارات المدرسية، لم يكن للمُعلّمين والأولياء أي صوت في الواقع.

ماذا تفعل المجالس

لقد كوَّنت المجالس، في جميع أنحاء الولاية - أنظمة داخلية، وطوّرت سياسات من أجل النظام، والمناهج، والتوظيف، والتطوير المهني، إضافة إلى أمور أخرى، وبالنسبة للعديد من المدارس، هذه أول مرة يوجد فيها سياسات مكتوبة - وليس هذا إنجازاً ضئيلاً بالنسبة لجماعة من أناس لا يعرفون ماذا يعني وضع سياسة، تقوم المجالس باتخاذ قرارات هامة، منها قرارات حول توظيف المديرين، وتكوين خطة تحسين للمدرسة، وتنظيم برنامج المدرسة الابتدائية، وإحداث وظائف وملئها بالعاملين الجدد.

هناك مَنْ يرى أن توظيف المدير أهمّ قرار يتخذه المجلس، ويجري هذا التوظيف بأطّراد لأن عدد الشواغر يزداد كلّ عام،

وعموماً، يُنظر إلى عمليّة التوظيف الآن كمسألة دقيقة ومعقّدة ومشوقة أكثر مما كانت عليه قبل اشتراك المجالس في ذلك، ومع أن هذه الناحية من القرارات المدرسية تثير مداولات هامة بين الإداريين، إلا أن الواقع يقول إن المجالس قد اختارت أكثر من تسعمئة مدير، وكان لبعض الحالات مشكلات خطيرة، إضافة إلى ذلك، ازدادت نسبة المديرين من الأقليات، مع أنها لا تزال نسبة ضئيلة، إلا أن هذا يظهر أن المجالس ليست أسوأ من المشرفين فيما يتعلق بتوظيف الأقليات. خلال سنة 1998 - 99 وحدها، وظفت المجالس 182 مديراً، وأكثر من ثلاثة أرباع هذه المجالس أشركت معلّمين آخرين وأولياء أمور في عملية التوظيف، وتحدّث ثلاثة عشر منهم فقط عن تدخّل في هذه الفعالية. «لم يكن من الممكن أن تُوظّف لولا قرارات مدرسية مبنية على الموقع»، كما شهد إدارة مدرسة ثانوية. «لقد أخذوا بعين الاعتبار أوراق اعتمادادي وليس آرائي السياسية».

وغالباً ما تركّزت مناقشات وقرارات المجلس على قضايا العاملين، وأنشطة الطلّاب خارج غرفة الصف، والانضباط، والتسهيلات، ويكرّس معظم وقت المجلس لقضايا ليست متعلّقة بصورة مباشرة بالمناهج والتعليم، وقد وجد كلّ من كانابيل وأغارّد وكو وريفز أمثال هذه القضايا بين المواضيع المتكرّرة إلى أبعد حدّ حسب جدول أعمال المجلس، والتي ينسبها هؤلاء إلى دور المجلس في الاستماع إلى التقارير والموافقة على خطط تحسين المدرسة، وليس إلى دوره في القضايا الجدلية، أما القضايا التي تُحدّث نقاشاً

فهي قرارات التوظيف التي على المجلس أن يتخذها والقضايا الأخرى التي يُعنى بها أعضاء المجلس، وتعكس هذه الأمور قيّم العديد من المجتمعات في الولاية حيث الاكتراث بالرياضة أكثر من الاكتراث بالقضايا الأكاديمية، ولذلك قد تكون القرارات وثيقة الصلة بالقضايا الرياضية، وخاصة استخدام أو تقرير المزيد من الأجور لأولئك الذين يقومون بالتدريب، قرارات مثيرة للنزاع، ومُبددة للوقت، وتأخذ وقتاً معتبراً كذلك القضايا التي تهّم الأولياء كثيراً مثل الزي الموحد للطلاب، والقضايا التي تهّم المعلمين كثيراً، مثل قوانين الانضباط وشكل التقرير المدرسي.

قال مدير مدرسة ابتدائية: «إن الإدارة المشتركة تعني العمل والجهد اللذين تقدمهما لتسمح بها للجميع أن يكون لهم رأي، إضافة إلى الإخلاص، إن الإخلاص أكثر عفوية». ليس من المهم العمل الشاق فقط، ولكن المطلوب كذلك من المدير أن يقوم بدور غير مألوف بالنسبة للكثيرين، ومع أن القيادة تأتي أحياناً من هيئة المُعلّمين، إلا أن المدير هو الوسيلة الرئيس من أجل اتخاذ قرارات مشتركة، وهو دور لم يتدرّب العديد من أجله، ولا يريدون بالضرورة أن يقدموا به. ومع ذلك، بدون هذه القيادة، ليس من المحتمل أن يقوم المُعلّمون والأولياء، في المجلس وفي اللجان، الذين يقع العمل على كاهلهم، بالالتزام الجادّ المتعلّق بالزمن والنشاط المطلوبين للقيام بالمسؤوليات.

بما أن المجلس هيئة قانونية، يبذل الكثيرون الوقت من أجل

التحقُّق أن الأعضاء يقومون بالعمل حسب الأنظمة - أنظمة الاجتماعات والدعوة إليها، والمعلومات العامة، وأنواع الأسئلة التي تُطرح حول المتقدمين من أجل الوظائف، وكيفية تطبيق القرارات، وهلم جرا، وبالنسبة للمعلمين وأولياء الأمور وكذلك المديرين، إن التحقُّق من قانونية عمل المجلس، وجمع المعلومات حول سلسلة من القضايا واستيعابها، والتواصل مع الناهخين في الدائرة الانتخابية، وعقد الاجتماعات، أمور تأخذ وقتاً معتبراً ولا يُدفع لهم تعويضات من أجل ذلك، غلاوة على ذلك، العمل غالباً لا يُقدَّر، والأسوأ من ذلك، يسبَّب نقداً من أولئك الذين لا تروق لهم القرارات التي تصدر.

لقد تبنَّى عدد ضئيل من المجالس دوراً رئيساً لتغيير المناهج والتعليم، علماً أن هذا التبني بدأ يتغير على نحو ما لأن المجالس تتولَّى المزيد من المسؤوليات من أجل تحضير (أو على الأقل الموافقة على) خطة تغيير المدرسة، وقد قام عدد ضئيل من المدارس بتغيير هام للغاية من خلال السياسات التي تؤثر على الممارسات في غرفة الصف، ولكنها كانت مدارس استثنائية.

كيف تقوم المجالس الفعّالة بعملها

لبعض المدارس مجالس مبنية على الموقع وتقوم بعملها بصورة حسنة، وتنجح في تركيز عنايتها على القضايا التي تؤثر على معرفة الطالب واكتسابها، ويقوم على هذه المدارس مديرون أقوياء، مارس

معظمهم شكلاً من أشكال الإدارة المشتركة، ويفضّلون ذلك الأسلوب في الإدارة، ويعمل المدير أن يستمر نشاط المجلس المدرسي والهيئة التعليمية مُركّزاً على معرفة الطالب واكتسابها، وكما قال أحد المديرين، «من أجل كلّ قضية تُعرض على بساط البحث، نسأل ما يلي، ما هي العلاقة بين القضية ومعرفة الطالب؟».

في تلك المدارس، تمثّل اللجان المكوّنة من المُعلّمين والأولياء العمود الفقري للمجلس، هنا تتولّد الأفكار، وتُجمّع المعلومات، ومن أجل تقديم توصيات مُوثّقة بصورة حسنة إلى المجلس، يجمع أعضاء اللجنة معلومات من خلال الاتصالات والزيارات إلى المدارس الأخرى، ومعاينة هيئة المُعلّمين، ومناقشات متقدّمة باستمرار مع العاملين في المدرسة وأولياء الأمور. وقد قال أحد معلّمي مدرسة ابتدائية: «لقد أدركنا بسرعة أهمية تكوين لجنة، إن المجلس لا يستطيع أن يفعل كل شيء».

في إحدى المدارس، مثلاً، جدّدت لجنة التقييم نقاط الضعف في الكتابة، حسب نتائج الاختبارات ومقابلات مع المُعلّمين، وأوصت لجنة المناهج أن يحتفظ المُعلّمون بملفّ الأعمال الكتابية وليس فقط ملفّات الصفوف التي تطلبها الولاية، وأوصت لجنة التطوير المهني أن يجري تدريب لجميع هيئة المُعلّمين من أجل تسجيل الدرجات وحسابها، واقرحت استعمال أيام التطوير المهني لتسجيل درجات كتابة الطالب وحسابها، وأخيراً، أكّدت لجنة الميزانية أن الاعتمادات المالية متيسرة، بعدئذ وافق المجلس على

هذه الخطط، بعد ذلك، من واجب المدير أن يرى ترجمة السياسات إلى أفعال.

حتى في المدارس ذات المجالس الفعّالة، نادراً ما تشتمل القرارات على إعادة تنظيم برنامج التعليم، ومع ذلك، هنالك أمثلة حول تغيير، وهي أمثلة نادرة بالنسبة للمدارس المتميزة، لم يحدث نتيجة قرارات على مستوى المنطقة، رأت مدرسة، مثلاً، أن توظّف معلّماً متقاعدّاً ليعلم طلاباً يتقدّمون بصعوبة في كتاباتهم. في مدرسة أخرى، وافق المجلس على سياسة لجميع نواحي المدرسة لتقييم تقدّم الطلاب خلال فترة تصنيف الطلاب، إضافة إلى تقرير مدرسي مختلف كثيراً يصف التقدّم نحو المعايير، وفي إحدى المدارس الثانوية، طلبت سياسة مجلس من معلّمي المقررات الدراسية نفسها أن يجتمعوا لدراسة أعمال الطلاب، ويتحدّث كو و كانابيل وأغارد ومور حول حالة غير عادية اتُخذ فيها قرارات تعليمية من قبل مجلس قوي يعمل بأمر قيادة ضعيفة، وقد اشتملت القرارات على إدخال أنواع من اختبارات تحديد المستوى وشروط موثقة من أجل التخرّج، في هذا المثال، لم ينجز المدير توصيات المجلس إلى أن اتصل المجلس المدرسي بالمجلس المحلي.

عموماً، يحتاج الأمر عدة سنوات كي تطور المدارس طرائق لتنظيم عملها، يحتاج الأمر المحاولة والخطأ، يحتاج الأمر خبرة، ويصعب بناء الخبرة لأن أعضاء المجلس يتغيّرون من عام لآخر ولديهم آلية ضعيفة لتطوير ذاكرة راسخة الجذور، كان لمدرسة ابتدائية

فيها عشرون معلماً عشرُ لجان مرة من المرات، وكان يعني هذا الأمر كما قال المدير: «أناس منتشرون بصورة متفرقة، ولم تعلم اليد اليمنى ماذا تفعل اليد اليسرى»، ولذلك، خَفَضَ المجلس عدد اللجان إلى ثلاث: للمناهج والميزانية والتطوير المهني. أما المدارس التي كان لها خبرة في المشاريع والتي طلبت فِرَقَ إدارة مبنية على الموقع، فقد وجدت أن الانتقال إلى القرارات المدرسية أسهل من تلك المدارس التي لم يكن لديها خبرة، كما حصل مع العديد من المدارس في لويسفيل التي لها تاريخ في الإدارة المشتركة.

المدارس الجادة حول إشراك أولياء الأمور بارعة في تخطيط جهودها إلى أبعد مما يجب، تُجري هذه المدارس، مثلاً، انتخابات من أجل انتخاب أعضاء مجلس الأولياء ليلاً عندما يجري نشاط مدرسي شهير. وتُحدِّث هذه المدارس كذلك أثراً ملائماً أثناء اجتماعات مبرمجة، وتوضِّح الخطط المؤقتة، والمهام المُحدَّدة تماماً حسب كلّ جدول أعمال، ويشترك الأولياء في عضوية كلّ لجنة، ويحضرون اجتماعات اللجان، وتجري أعمال المجلس حسب جدول عمل موضوع.

إن التواصل - أو تبادل المعلومات - حجر أساس المجالس الفعّالة، ويؤكد المديرون أنَّهم يتلقون أقل ما يمكن من المعلومات من الولاية ومن المنطقة التي يمكن أن تؤثر على تشاورهم ومداولاتهم، أما الجداول الزمنية وبرامج أعمال الاجتماعات فتوضع سلفاً، أخيراً، تُدار الاجتماعات بكفاءة، وتحدّد أوقات بدايتها وختامها وقواعدها

الواضحة وأوقاتها وتتيح مشاركة الجميع وتؤكد أن الاجتماعات لن تستمر بغير انقطاع.

ليس مفاجئاً، إذًا، أن أكثر المجالس فعالية في مدارس تتمتع بمديرين أقوياء يلتزمون باتخاذ قرارات مشتركة - وهم أشخاص يُحدثون أثراً ملائماً دون اشتراط وجود مجلس، على كل حال، حتى هؤلاء المديرين قد يبذلون جهداً ضئيلاً لإشراك الأولياء والعمل من خلال سياسات مشتركة موضوعة دون الرجوع إلى شروط القرارات المدرسية.

تحديات ودروس

إنّ الغاية الأساسية من قانون الإصلاح التربوي أن تضع الولاية معايير رفيعة للطلاب وأن تعتبر المدارس مسؤولة عن إنجازها، ومقابل ذلك، تكون المدارس حرة ومستقلة بصورة كبيرة في تحديد الطريقة التي تساعد الطلاب لبلوغ هذه المعايير، وأخذت الهيئة التشريعية خطوة أخرى في ذلك، على كل حال، حدّدت بشيء من التفاصيل بنية الإدارة التي يمكن أن تدير هذا الاستقلال، وبعد إشراك أولياء الأمور، أشار القانون أن صوت جمهور الأولياء مهم في تحديد برنامج المدرسة، وبعد تسمية المدير كرئيس للمجلس، أشار القانون أن السلطة بيد المدير، وبعد أن طلب أن يكون هنالك مُرتّبون أكثر من الأولياء، أشار القانون أن للمختصين القول الفصل.

إنّ تكوين هيئة لاتخاذ قرارات مدرسية مؤلفة من المُعلّمين

وأولياء الأُمور والمدير يمثل تحدياً كبيراً لكلّ المشاركين، ولكي يجري العمل بسهولة، ولإحداث مساهمات إيجابية في المجتمع المدرسيّ، فإنّ ذلك يتطلّب تغييراً رئيساً في الأدوار والعلاقات وخاصة لدور المدير، ويستلزم تغيير الأدوار ترتيباً كبيراً لفرص اكتساب المعرفة يقع على كاهل أعضاء المجلس وناخبهم، إضافة إلى ذلك، يتطلّب إحداث توازن بين المدارس والمناطق عنايةً وتعديلاً مستمرّين.

تعريف جديد لوظيفة المدير

لدى قلة من أعضاء المجلس خبرة اكتسبوها من عملهم كصانعي قرارات مشتركة أثناء حياتهم اليومية كمعلّمين وأولياء أُمور ومديرين، يستلزم العمل الجماعيّ المزيد من العلاقات، كما يدعو أعضاء المجلس أن يتخلّوا عن علاقاتهم القديمة التي كانت غالباً علاقات مناوئة. والأولياء معتادون أن يفكّروا بأطفالهم، وليس بكامل المدرسة، ويتضايقون من تحدّي المربّين، والمُعلّمون معتادون أن يفكّروا بغرفة صفّهم ويتضايقون من العمل أكاديمياً مع أقرانهم، ولنترك الآباء وشأنهم. وللمعلّمين سبب «يدعوهم أن يكونوا حذرين» لأن فقرات المسؤولية في قانون الإصلاح التربويّ تُطبّق على المدرسة، ولا تُطبّق على الآباء.

ويواجه المديرون ربما أكبر تحدّي. عليهم أن يقوموا بالخطوة الأولى نحو التعاون أو العمل المشترك، ويزوّدوا مجالسهم

بالمعلومات، ومع ذلك، لا يُعبّر مفهومهم حول وظيفتهم ولا تدريبهم عن هذه الحاجات، وكما ذكرنا سابقاً، يقود المجالس الفعّالة مديرون يبذلون جهدهم للتركيز على معرفة الطالب واكتسابها، ويُشجّعون المشاركة العريضة في التخطيط واتخاذ القرارات، ويُسهّلون المناقشات المُتطوّرة حول قضايا التعليم، ويعرف هؤلاء المديرون شيئاً حول التعليم واكتساب المعرفة (على الأقلّ لتمييز الممارسات السليمة). ويعرفون كيف يؤهّبون هيئات المُعلّمين واللبان سعيّاً وراء التحسين، إنهم يستخدمون فعاليات التخطيط التي تطلبها الولاية كفرصة لوضع أهداف حقيقية وتقييم التقدّم من خلال مقاييس مختلفة، إنهم يصغون إلى ما على المُعلّمين والأولياء أن يقولوا.

هذا المفهوم المتعلّق بدور المدير ليس مثل ذلك المفهوم الذي يرى معظم المديرين من خلال وظائفهم، لقد أصبحوا مديرين كي يديروا مدرسة: كي يتأكّدوا أنّ البناء في وضع جيد وأنّ جميع العاملين، من الحراس إلى سائقي الباصات إلى المُعلّمين، يقومون بعملهم، ولكي يعالجوا مشاكل الانضباط، ويبحثوا في شكاوى الأولياء والمُعلّمين، لم يتوقع المديرون أن يشاركوا الآخرين هذا الاستقلال. (علماً، أنّ البعض ربّما أراد أن يفعل ذلك). ولم يتوقّعوا أن يقودوا جهود إصلاح التعليم.

أضف إلى ذلك، إنّ قلة من المديرين قد تدربوا لتفعيل هذه الأدوار الجديدة، إن معظم المديرين قد تدربوا ليدروا البناء، وليس

ليقدّوا عملية التعليم أو يسهّلوا التغيير، ولذلك، إنَّهم غير مهيّئين ليتولّوا دور رئاسة المجالس المدرسية وقيادة جهود متّية للتخطيط في مدارسهم، ومعظمهم أتوقراطيون فريدون في مدارسهم، وقد خدمهم هذا الأسلوب على نحو جيد في الماضي، ولقد بدأت الولاية، منذ عهد قريب فقط، تقديم التدريب الذي يساعد على بناء قدرة المديرين ليقوموا بهذه الأدوار الجديدة. (راجع الفصل العاشر).

إن تغييراً كهذا للأدوار لا يمكن أن يحدث بسرعة، ينبغي إعادة تكوين برامج أولياء الإداريين آخذين بعين الاعتبار هذه الأدوار الجديدة، يحتاج المديرون الممارسون وسيلة للوصول إلى نظام من فرص تحصيل المعرفة أغنى من الفرص الحالية، وذلك لتطوير مهاراتهم ومعارفهم ويصبحوا قدوة حسنة لتسهيل وتسوية الخلافات وبناء بيئة من المعرفة من أجل مجالسهم وهيئات معلّميهم - وليس من أجل إصلاحات سريعة من خلال ورشة عمل عرضية، يحتاج المديرون كذلك من أجل عملهم، شأنهم في ذلك شأن المعلّمين، وسيلة للوصول إلى العون والدعم من خلال شبكة إذاعية بإشراف أقرانهم.

رؤية واسعة للتدريب والمساعدة

ليس لدى المعلّمين والأولياء الذين تمّ انتخابهم للعمل في المجالس أي معرفة خاصة وثيقة الصلة بتطوير السياسة أو الفعاليات المدرسية أو التخطيط، لقد انتخبوا لفترات مدّتها سنة (وبصورة عامة،

أُعيد انتخابهم مرّة أخرى)، ويُطلب منهم أن يتدربوا لمدة ست ساعات (ثلاث ساعات لأصحاب المناصب) تُركّز هذه الساعات الست حصراً تقريباً على النواحي القانونية والتقنية للمجالس، علماً أنّ بعض المدرّبين قد شرعوا في إدخال التدريب في تطوير الخطط المدرسية، وتتوّع درجة جودة التدريب إلى حدّ بعيد، ولا يكاد يصل التدريب إلى سطح المعرفة المطلوبة لمراجعة المعطيات، وتشخيص المشكلات، ووضع سياسة لجميع نواحي المدرسة.

إنّ فهم ماذا تعني كلمة سياسة تماماً - مثلاً، وضع سياسة مدرسيّة من أجل رحلة إلى حقل ما من حقول الأنشطة المختلفة، وليس مراجعة الطلبات الفردية - عبارة عن عمليّة لاكتساب المعرفة. إضافة لذلك، ليس لدى معظم أعضاء المجلس خبرة في العمل كفريق وفي تمثيل شؤون مختلفة، وبصورة مشابهة، ليس لدى الأقلّة من المديرين خبرة في ترأس مجموعات كهذه أو خبرة في أنواع من تسهيل أو تسوية الخلافات المطلوبة لإدارة اجتماعات تُحدّث أثراً ملائماً والوصول إلى قرارات.

ليس لدى المُعلّمين والأولياء أيضاً إلاّ خبرة ضئيلة في إجراء مقابلات مع المرشحين واتخاذ قرارات لتوظيفهم، هنالك شيء من التدريب، ولكنّه تدريب يقوم على التقيد الحرفي بالقانون، ويُركّز على أنواع الأسئلة التي تستطيع أو لا تستطيع أن تطرحها مثلاً، إضافة إلى عناية ضئيلة نحو تحديد نوع الشخص الذي تبحث عنه والصفات التي ينبغي أن تسعى وراءها.

يشير درس هام استقيناه من ولاية كنتكي إلى أن تكوين مجالس فعّالة يتطلّب أكثر من جلسات تدريبية تقنية فقط غير متبوعة بشيء آخر من أجل أعضاء المجلس، يحتاج تدريبهم تقديم إدراك عميق لأهداف اتخاذ قرارات للمدرسة وعلاقاتها، والتعليم، والمعرفة وأكتسابها. كما ينبغي أن يُكَيّف حسب تفاصيل مدرستهم، وتاريخها، وقيادتها، كما يجب دعم التدريب وذلك بتوفير الموجهين والتسهيلات للمدارس حول قضايا المادة والفعاليات، وبدون هذا الدعم والمساندة، فإنّ فعالية المجلس تتقدّم وتراجع وذلك بتغيير القيادة والأعضاء.

في الوقت نفسه، من المهم كذلك أن يفهم الجمهور الكبير من المُعلّمين والأولياء هدف ووظيفة المجالس، وبدون فهم ودعم جمهور المُعلّمين العريض، ليس من المحتمل أن تقوم المجالس بعملها بصورة حسنة، وبقدر ما تكون بنية اللجنة المتطوّرة في مكانها المناسب، وبقدر ما يدرك جمهور المُعلّمين الكبير دور المجلس، تتناقص المشكلات التي يسببها استبدال أعضاء المجلس، ومن أجل هذا السبب، إن تدريب قسم من المجتمع المدرسي أكبر من أعضاء المجلس أمر ضروري.

إنّ المزيد من التدريب يتطلّب المزيد من الوقت بالنسبة للأشخاص المنهمكين في أعمالهم، كما يتطلب المزيد من المدربين المؤهلين، أما المُعلّمون فإنهم يبذلون جهدهم محاولين تنفيذ الممارسات الجديدة، أما الأولياء فلديهم وظائف بدوام كامل، وفي

الوقت نفسه، يقومون بأدوار قيادة تتطلب عناية فائقة وتبذد الوقت، وكما قال معلّم مدرسة ابتدائية في مجلس مدرسي: «لقد وضعوني هناك لأقوم بالتعليم، إلا أن هذا يستغرق كلّ وقتي». وبدون دفع تعويضات مقابل وقتهم الذي ضحوا به، يجب أن تعتمد المجالس على عدد قليل من أناس ملتزمين بصورة رفيعة المستوى، وبدون توظيف الأموال من أجل تقديم مُدرّبين متمرّسين، لا يمكن الوفاء بحاجات التدريب.

انسجام قيادة المنطقة وسلطة المدرسة

إن القانون واضح حول مسؤوليات المدارس المبنية على الموقع، على كل حال، لقد تُرك الأمر لقادة المنطقة وهيئة المُعلّمين ليحدّدوا لأنفسهم المعاني الضمنية المتعلقة بتفويضهم بهذا الحق من أجل أدوارهم، وعندما أصبحت المقررات المدرسية قانوناً وصادقت عليه المحاكم، تبنّى المشرفون والهيئات المحلية سياسة عدم التدخل، خشية أن يهتمهم أحد بالتدخل إذا أبدوا أيّ توجيه مباشر، ليكون هنالك فعالية، تحتاج الأنظمة غير المركزية كذلك توجيهاً مركزياً، وتوفّر إرشاد ضئيل أو تدريب لإداريي المنطقة، كان لديهم تقدير ضئيل نحو ما ينبغي أن تكون عليه أدوارهم الجديدة، ولذلك، وجد إداريو المنطقة مشقّة في الانتقال من عقلية السلطة والأوامر والمراقبة إلى عقلية تشجّع وترشد وتدعم تحسين التعليم، وغالباً ما تقدّم الدعم والمساعدة.

في بضع مناطق، فهم العاملون في الإدارة المركزية أنّهم لا يستطيعون ممارسة القيادة فقط، ولكنهم فهموا أيضاً أن المدارس ومجالسها تحتاج وتطلب الإرشاد والدعم، مثلاً، في مجال التطوير المهنيّ، يتحدّث قادة المنطقة الأقوياء، حول تركيز المنطقة علىّ التعليم والتزامهم بأولويات مُحدّدة خلال فترة من عدّة سنوات . ويشرك قادة المنطقة كذلك وبصورة بارعة في التخطيط المدارس في التطوير المهني رفيع الجودة من خلال الحثّ والتشجيع، والرواتب، وتوفّر المدرّبين المتمرّسين، أضف إلى ذلك، أنّهم يفعلون ذلك دون أن يدوسوا علىّ أصابع أقدام المجلس، وكما قال معلّم مدرسة ابتدائية: «لقد أعطينا فرصة رائعة كي نحكم أنفسنا بدون تدريب، لقد ألقينا كلّ شيء وراءنا، وبدأنا كل شيء من جديد، الآن نحن بحاجة إلى إرشادات - استراتيجيات ناجحة - أي أناس يدخلون ويشرحون لك الأمور التي تنجح مع هؤلاء الأطفال».

إن توازن المؤسّسات التربويّة عبارة عن تحدّ متكرّر بانتظام بالنسبة لواضعي السياسة علىّ جميع المستويات من النظام، هنالك مشكلة في المنطقة وهي أن المدارس المتميزة لا تستطيع أن تجد مكاناً يشتمل علىّ برنامج خاص أو يربط مناهج المرحلة الابتدائية حتّى المرحلة الثانوية، في الوقت نفسه هنالك حاجات لمدارس لم تستطع المنطقة أن تلبيّ تلك الحاجات، كتنظيم العاملين فيها مثلاً أو تخطيط البرنامج الزمنيّ.

وفي ظلّ نظام مركزيّ، يقوم المشرفون بدور أكثر تعقيداً من

دورهم في الماضي، إنهم لا يتعاملون مع هيئاتهم فقط، ولكن مع المجالس المدرسية كذلك، بصورة مشابهة، على الهيئات المحلية أن تتصل مباشرة مع المدارس وكذلك مع المشرفين، وإن قلّة من المناطق تمكّنت من تشكيل آلية فعّالة لتقوم بذلك، علماً أن عدداً متزايداً من الهيئات تطلب بكياسة بيانات من المجالس المدرسية في كلّ اجتماع.

يعبر المشرفون وأعضاء الهيئة المدرسية بين الحين والآخر عن قلقهم ويقولون إن سلطتهم أصبحت ضعيفة وذلك بسبب السلطة التي أعطيت للمدارس، يطلب العديد من المشرفين أن يوظّفوا المديرين (من حقهم أن يعرضوا المرشحين ويزكّوهم وصرف المديرين من الخدمة) ويطلب عدد وافر من أعضاء الهيئة حقّ الثيتو المطلق على المجالس المدرسية.

يتضح التوتّر بين السلطة المركزية وغير المركزية في اختيار المديرين، يعرض المشرفون المرشحين ويوصون المجلس بثلاثة منهم على الأقل، فإذا لم يوافق المجلس على أي مرشح، يمكن أن يطلب مرشحين آخرين، ويعتقد بعض المشرفين، خاصة الذين يأتون من منطقة كبيرة، أن اختيار المديرين هو أداتهم الإدارية الرئيسية، ويقول آخرون إن للمشرفين يداً علياً من خلال سلطتهم في اختيار المرشحين وصرف المديرين من الخدمة.

في حالة غير عادية، لم يوافق مجلس مبنيّ على الموقع على أحد المديرين واستمرّ في طلب مرشحين آخرين، لمدة بلغت نحو

سنة ونصف أصدر في نهايتها قراره بالموافقة، وكان لهذا الموقف آثار سلبية واضحة على كل من المدرسة والمجتمع الكبير، وعلى كل حال، لم تعد هذه الأمثلة السلبية وافرة وأصبحت مجرد اتهامات تقول إن المشرفين يرسلون أسماء أصدقائهم ورفاقهم وليس أسماء أفضل المؤهلين، ومن السهل الخلط بين التفاصيل التي يناضل الناس من أجلها (مثلاً، اختيار المديرين) والقضايا الكبيرة حول توازن السلطة، وكالرمز الأساسي لسلطة المجلس المدرسي، إن اختيار المديرين يمكن أن يصبح بسهولة النقطة المركزية للمناقشات.

في الواقع، إن اختيار المديرين يطرح مشكلة أكبر من مشكلة من يملك اليد العليا في الاختيار: أي مشكلة إيجاد مرشحين مؤهلين، وعلى الرغم من أن بضع مشرفين قد يحاولون التحكّم في عملية الاختيار وذلك بتسمية مرشحين معينين، فليس هنالك في الواقع مجموعة من إداريين رفيعي المهارة يسعون وراء وظيفة مدير، إن عدد المرشحين المؤهلين في جميع أنحاء البلاد ضئيل إذا قُورن بالحاجة الكبيرة إليهم، وهذه الوظيفة أصبحت أكثر صعوبة، وليست ولاية كنتكي مستثناة، والقرارات المدرسية تجعل هذه الوظيفة أكثر صعوبة مما كانت عليه، أضف إلى ذلك، يتردّد بعض المديرين المُتربّعين على مقاعدهم في ظلّ القرارات المدرسيّة أن يتقدّموا إلى مدارس أخرى من أجل طلب وظيفة خشية استياء مجالسهم، الأمر الذي يقلّل من عدد المرشحين. وقد بدأت منطقة من المناطق تزيد المرشحين لمنصب مدير وذلك بإحداث منصب مدير مساعد متوفّر للمعلّمين

الراغبين في هذه الوظيفة في مدارسهم، والهدف من ذلك ضرورة التركيز على زيادة عدد المرشحين المؤهلين لوظيفة مدير.

يقوم توازن السلطة المركزية وغير المركزية على ممارسة النية الحسنة إضافة إلى المهارات والمعرفة والخبرة، وذلك لقبول الأدوار الجديدة بسرور في المدارس وفي الإدارة المركزية، وحتى في ظلّ قانون القرارات المدرسية، يستطيع المشرفون والهيئات أن تمارس أثراً كبيراً على مديريهم والمجالس المدرسية، وبدون الموافقة على منح السلطة للمدرسة وخططها المدرسية، يستمرّ القانون في السماح للهيئات والمشرفين أن يمارسوا سلطانهم القويّ على المدرسة لتنفيذ خطة تحسين وُضعها هؤلاء، علاوة على ذلك، يكون بعض المشرفين مناحاً للتغيير في جميع المدارس وذلك بزيارات للمدارس بانتظام للسؤال عما يفعلون وكيف يمكن للإدارة المركزية أن تقدّم العون والمساعدة، وعندما يقوم المشرفون والهيئات بدور نشيط مؤيد في مجال القيادة والمساندة، تُكوّن المجالس المدرسية خططاً قوية وتنفذها، ويندر ظهور نزاعات حول الحقوق الشرعية والسلطة.

خاتمة

إن القرارات المدرسية في كنتكي، شأنها شأن جميع الإصلاحات المعقّدة، حالة متنوّعة الألوان، من جهة، وفي ظلّ زمن قصير بلغ ثلاث سنوات من أجل تنفيذ كامل، نجحت القرارات المدرسية نجاحاً كبيراً، وفي الواقع، هنالك مجالس ناشطة في جميع المدارس، وقد

أشركت هذه المدارس الأولياء والمُعَلِّمين في قرارات تُركت سابقاً للمديرين ومسؤولي المنطقة. وكوّنت المجالس أنظمة داخلية وسياسات لتحسين المدرسة، ووظفت المئات من المديرين، وفهم الأولياء بصورة أعمق عمل المُعَلِّمين والمديرين، وبالتالي أظهروا المزيد من التقدير نحو عمله. وعلى الرغم من أن العديد من المجالس لا يزال يهيمن عليها المديرون، ويُعيقها بعض الأعضاء الذين لهم جداول أعمال شخصية، نُقِّذت أكثرية المجالس القانون حرياً، كما أنها تعمل بإخلاص في الوقت الحاضر، وقد تمَّ إنجاز ذلك كلّ مع فقدان مدهش للنزاعات، وانتقال السلطة من مستوى المنطقة إلى مستوى المدرسة، «أعتقد أن هنالك مجالاً لسوء الاستعمال والاستغلال»، قال أحد معلمي مدرسة متوسطة: «وإنني متأكد أن القرارات قد أُسيء استعمالها... وقد يسيء استعمالها عضو مجلس أو مدير... ولكن النظام جيد بصورة عامة، لقد أُسيء استعمال النظام السابق».

لقد وَضَعَت القرارات المدرسية قواعد جديدة لاتخاذ قرارات تتعلق بالمدارس، لقد أصبح للأولياء صوت رسمي في الشؤون المدرسية، علاوة على ذلك، لقد أصبح هنالك قاعدة تقول إن للمُعَلِّمين صوتاً - صوت الأكثرية - في القرارات المدرسية التي تؤثر على المدرسة، وعندما تكون معرفة الحقوق المدنية ضئيلة، تقوم المجالس بتمثيل العملية الديمقراطية، وهو أمر لا يخلو من خلل أو نقص، وكما قال إداري في الولاية، «الديمقراطية صعبة ومتسمة

بالفوضى، إنها مملّة ومبدّدة للوقت، ولكنها ديمقراطية، وفي أمريكا هذا ما يروق لنا - الطلب من الجميع من أجل المشاركة سيقول الكثيرون إنه أمر صعب، ولكنهم لا يتخلّون عن حقّهم في المشاركة، إنها ليست مجرد «شعور طيب» ولكنها يمكن أن تكون نظاماً فعّالاً وأعتقد أنها تُحدث أثراً ناجحاً في كنتكي».

من جهة أخرى، حقّقت فقط قلة من المجالس الهدف الطموح من أجل قيادة التحسين في المناهج والتعليم، وبكل الأمانة، لم تحقّق ذلك واحدة من الهيئات المدرسية المحلية، وفي الواقع، وعبر الولاية، تنبّه الهيئات المحلية انتباهاً ضئيلاً إلى المناهج والتعليم. من السهل أن نشير إلى إخفاقات المجالس والمشكلات التي سبّبتها تلك المجالس التي تقوم بمهمة هزيلة بالنسبة لاتخاذ القرارات، ولكن السؤال الحقيقي هو، بالمقارنة مع ماذا؟ الإنجازات الطلابية، وتوظيف أشخاص من الأقليات، والمديرون المؤهلون - كانت هذه جميع القضايا عبر الولاية قبل القرارات المدرسية، إن ترشيح الناس أنفسهم والتصويت في الانتخابات مشكلة للهيئات المدرسية بقدر ما هي مشكلة لأعضاء مجلس الأولياء، وإذا افترضنا أن الهيئات المدرسية هي النموذج الوحيد، فليس من المدهش أن تعكس العديد من المجالس المشكلات نفسها التي تقلق هيئاتها.

لم تتكوّن المقررات المدرسية لتعمل في معزل عن عناصر قانون الإصلاح الأخرى. إنّ قانون الإصلاح جهود إصلاحية شاملة يشجع على تغيير المناهج والتعليم ويعتبر المدارس مسؤولة عن إنجازات

طلّابية محسّنة، ويناضل المُعلّمون عبر الولاية ليفهموا المراد من الإصلاحات ويُغيّروا ممارساتهم وفقاً لذلك، وهكذا لا يدهشنا أن المجالس لم تصبح منبراً يُخوّل أن يتخذوا قرارات جماعية متعلّقة بممارساتهم المهنية.

من وجهة النظر التي تسأل عما يلزم لتغيير ممارسات التعليم في غرفة الصف، نقول إن المجالس تستطيع أن تقدّم في أحسن الأحوال بعض الأطر وتزيل بعض العقبات التي تقف أمام هذه العملية، وكما جاء في الفصل التاسع، يأتي تحسين ممارسات التعليم من الفرص المتاحة للمعلّمين كي يعرفوا المزيد حول موضوع بحث الدرس أو الكتاب، ويعرفوا بصورة أفضل كيف يتعلّم الطلّاب، ويتعاونوا مع زملائهم حول مواضيع المناهج والتعليم، وهذه الأمور عبارة عن أنشطة مهنية يمكن أن تتأثّر بأهداف المدرسة، والتركيز على التعليم، وقيادة وتوجيهات المنطقة. ولكن ليس من المحتمل أن تحدث في محيط قانوني وتحت المراقبة الدقيقة للأولياء والمدير.

ومع ذلك، يمكن للمجالس المدرسية أن تسهم في تكوين أحوال تعزّز تحسين المناهج والتعليم، فالبحث عن مديرين قدوة في عملية التعليم، وتطوير مدرسية تركّز على معرفة الطالب واكتسابها، وتشكيل لجان تناقش المناهج وتقيس تقدّم الطلّاب بطرق متعدّدة عبارة عن وسائل تستطيع المجالس الفعّالة من خلالها أن تُؤثّر على برنامج التعليم في المدارس. وعندما يكون للمدارس مداولاتها الخاصة بها حول كيف يتعلّم الطلّاب ودرجة جودة عملهم، وعندما تُحرّض

المجالس الآخرين أن يكون لهم هذه المداولات، فإن آثارها يمكن أن تكون هامة للغاية.

إضافة إلى المناهج والتعليم، يمكن للمجالس أن تحقق أهدافاً هامة كذلك ولكن يصعب قياسها، إن الإصلاحات في المدارس لن تدوم دون دعم لجانها، وإن الحقيقة التي تقول إن للأولياء الأعضاء في المجالس مواقف إيجابية نحو مدارسهم أكثر من الأولياء غير الأعضاء، ومواقف إيجابية أكثر من عامة الجمهور، تُظهر أن المجالس تقوم بدور بناءً في إحداث الدعم للإصلاح المدرسي.

قد تفيد بعض النواحي من سياسة القرارات المدرسية من المراجعة: ما إذا ينبغي أن تكون بنية المجالس أكثر مرونة، وما إذا يمكن للمجالس أن تختار رئيسها، وما إذا ينبغي أن تكون مدة المنصب أطول، ولكن هذه السياسات ليست هي العائق أمام المجالس الفعالة. وتتجاوز هذه العقبات الرئيسة المتطلبات القانونية للقرارات المدرسية، وهي تشتمل على الحاجة إلى قيادة، ووضوح الهدف، والمهارات، والمعرفة، والرغبة في القيام بأدوار جديدة.

إن القرارات المدرسية، شأنها شأن عناصر قانون الإصلاح، قد دُرست بصورة جيدة فيما يتعلق ببنيتها، ولكن كان هنالك تفكير ضئيل بالنسبة لمقدار التدريب والدعم الضروريين، وبدأت كنتكي ترعى هذه الأمور الضرورية، مثلاً، من خلال جهود أكاديمية كنتكي للقيادة ومعهد الدولة للآباء، يكتسب المديرون والآباء الآن مهارات جديدة ومعارف لإدارة التحسين المدرسي، وفي الوقت نفسه، تقدّم الولاية

الآن توجيهات أكثر وضوحاً حول توقعاتها المتعلقة بالمناهج، كما تقدّم تطويراً مهنيّاً حول موضوع بحث الكتاب للمعلّمين، وبقدر ما تكون هذه الجهود فعّالة، فإنّها تُسهم في تقوية المجالس المبنية على الموقع والسعي وراء التحسين المدرسيّ.

للقرارات المدرسية في كنتكي نقاط قوّة تميزها عن العديد من المحاولات، عبر البلاد، لتنفيذ فكرة اتخاذ قرارات مبنية على الموقع، إحدى هذه النقاط منح الولاية المجالس المدرسية السلطة بموجب القانون، وهذا يعني أن سلطة المجلس لا تكون معرّضة للخطر عند تغيير المندوب، أو الهيئة المدرسية، أو مفوّض الولاية.

أما نقطة القوة الأخرى فهي التزام الولاية ببنية القرارات المدرسية لمدة عقد كامل واستمرارها في دعمها من خلال التشريع والآراء القانونية والأعمال الإدارية. أما المثابرة على ذلك فأمر حرج للغاية، فالمجتمع المدرسي يحتاج وقتاً كاملاً كي يدرك ماذا يعني أن يدير امرؤ برنامج المدرسة التعليمي، وهذا النوع من التغيير الذي تدعو إليه هائل ويحتاج عقداً لإنجازه، وتبدأ المجالس بالتركيز على النواحي التقنية والقضايا الصغيرة، ولكن مع الزمن، ومن خلال القيادة، والتطوير المهنيّ والمساعدة، يمكن أن تنتقل إلى معالجة القضايا الدائمة للأداء المدرسيّ.

ولكن أتصبح المجالس في النهاية قوة فاعلة بالنسبة للمدارس أم طبقة إضافية من البيروقراطية والآراء السياسية؟ هذا ما سيُشاهد في المستقبل، لقد أدخلت القرارات المدرسية آلية جديدة، أناساً يتمتعون

بمعرفة كبيرة حول النتائج المدرسية . إنها تقدّم فرصة للناس ليفكروا بالحاجات الجماعية للمدرسة إضافة إلى الطلاب المتميزين والمُعَلِّمين المتميّزين ، وبقدر ما يكون للمُعَلِّمين والآباء صوت حقيقي يكون هذا إنجازاً هاماً بحكم حقهم الشخصي ، وبقدر ما يكون لهؤلاء الناس كذلك التوجيه والمعرفة لاتخاذ قرارات جوهرية ، يمكن للقرارات المدرسية أن تساعد في تمهيد الطريق إلى برنامج تربوي أقوى يؤثر مباشرة على الإنجازات الطلّابية .