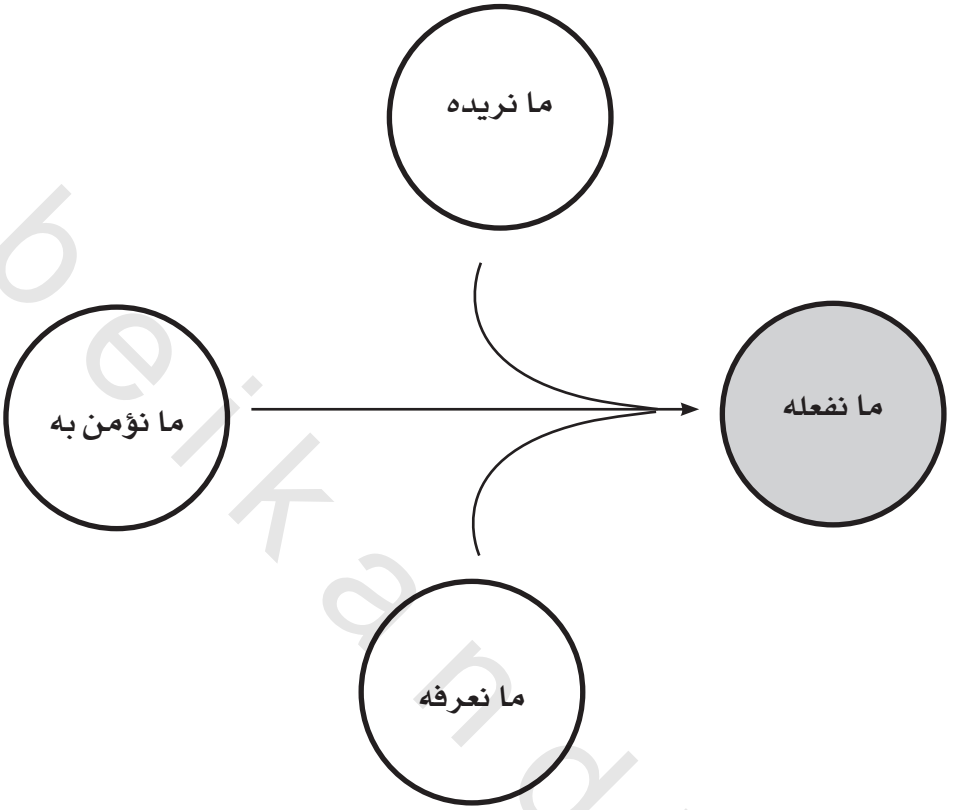


نموذج الدوائر الأربع

في الواقع يجب أن تأخذ الإجراءات الشاملة لتحسين المدارس بعين الاعتبار أهداف الممارسين وقيمهم، بالإضافة إلى نتائج أحدث الأبحاث والدراسات في هذا الحقل. بعبارة أخرى، إن القرارات عما نفعله -أي تنفيذ إطار العمل المعروض في الجزء الثاني- يجب أن تعطى بالإجماع بناءً على ما نريده، وما نؤمن به، وما نعرفه. تقدم الفصول من الأول إلى الثالث للمعلمين مقاربة منهجية منظمة للنظر في تلك الأمور كل أمرٍ على حدة؛ ويقدم الفصل الرابع طرقاً لتنسيق الأهداف والآراء وأحدث أدبيات البحث في مجال خدمة تعلّم الطالب.

obeikandl.com

obeikandl.com

1

ما نريده

مستوى تعلم رفيع لكل الطلاب

بيئة آمنة، وشائقة، وإيجابية

تعليم الطالب ثقافة العمل الجاد والفرص

مركز تعلم للجميع وللمجتمع عموماً

الخلاصة

«نحن محظوظون للغاية، فأولادنا يدرسون في مدرسة ممتازة».

«أريد أن أنتقل إلى مدرسة «ويست هاي» لأنها أفضل بكثير من مدرسة «أوڤرليك».

غالباً ما نسمع ملاحظات كهذه؛ في الأحاديث التي تدور في باحات المدارس أو في استراحات الكليات. إن الذين يدلون بمثل تلك الملاحظات تكون لديهم عادة فكرة عن المدرسة «الجيدة»، على الرغم من أنهم لا يجيدون التعبير عن تلك الفكرة بوضوح. من الضروري أن يتم توضيح ذلك ولكن فقط عندما نعرف إذا كنا بالفعل قادرين على تحقيق ما نعنيه تحديداً بـ «الجيد».

إذاً ما هي المدرسة «الجيدة»؟ إن الإجابة تعتمد على مَنْ تسأله بالطبع، وفيما إذا كان يعني ذلك ما هو جيد بالنسبة للطلاب أو جيد للمعلمين. تمعن على سبيل المثال كيف تختلف الإجابة بناءً على أن الأسئلة الآتية وضعت للمعلمين أو للأهل:

سؤال موجه للأهل: إذا دخلتم إلى إحدى المدارس ما الذي يمكن أن تشاهدوه أو تسمعوه ويجعلكم تقولون: «نتمنى أن يتعلم ابننا في هذه المدرسة»؟

obeikandl.com

إجابات محتملة

- إنه مكان آمن: فلا توجد أسلاك كهربائية متدلية هنا وهناك، مثلاً، وبذلك لن يخاف الأولاد عند خروجهم من الصف.
- إنه مكان يبعث على السعادة، فالطلاب يتلقون معاملة حسنة.
- لا خوف على الصغار من وجود طلاب يحبون السيطرة على زملائهم وإخافتهم.
- التدريس جيد، فالأولاد يكتسبون العلم.
- علامات الامتحانات تدل على نتائج جيدة.
- يهتم المعلمون بالطلاب.

سؤال موجه للمدرسين: إذا دخلت إلى إحدى المدارس، ما الذي يمكن أن تشاهده أو تسمعه ويجعلك تقول في سرك: أتمنى أن أعمل في هذه المدرسة»؟

إجابات محتملة

- للمدرسين غرف صف خاصة بهم.
- تستمع الجهة الإدارية لآراء المدرسين ووجهات نظرهم.
- يأتي الطلاب إلى الصف وهم مستعدون وجاهزون للتعلم، ولا يضطر المدرس لإضاعة كثيرٍ من الوقت على التوجيه بخصوص الأمور السلوكية.
- لا يضطر المدرس لقضاء وقت طويل في الاجتماعات.
- هناك فرصة أمام المدرس للتعلم من زملائه.

إن هذه النماذج من الإجابات -على الرغم من صدقها- لا يمكن أن تخدم وحدها بوصفها أساساً لتحسين المدارس: إذ يجب أن يتم جمعها وتحليلها، ومن ثم يتم استخدامها قاعدةً لخطة العمل. وبالطبع، فإن عديداً من المدارس لا تبذل الوقت ولا الجهد اللازمين لذلك. بل تكتفي بدلاً من ذلك بمتابعة عملها، دون أن تحدد أهدافها بدقة، وتستغرق في

obeikandl.com

ذلك «العمل على النحو المعتاد» دون أن تلاحظ أن بعض ممارساتها تعمل في الواقع عكس أهدافها. في الحقيقة، كان «العمل المعتاد» جيداً بما فيه الكفاية لبعض المدارس الموجودة في المناطق التي تتمتع بالرخاء الاجتماعي، حيث يضمر الأهل توقعات كبيرة لأبنائهم ويكونون قادرين على توفير فرص التعليم الجيدة لهم خارج المدرسة، وعلى تمكينهم من الحصول على علامات جيدة أو توصيات من أجل قبولهم في بعض الكليات المختارة مما يجعل المدرسة تبدو جيدة، وتعدّ أفضل من غيرها بنظر العامة والعاملين في هذا المجال.

ولكن، مع أن المدارس الجيدة يمكن أن تتحسن، إلا أن عدداً كبيراً من المدارس لا يحقق النجاح وفق أي معيار من المعايير. إن الخطوة الأولى نحو تحسين أي مدرسة تبدأ عندما تعرف المدرسة تماماً «ما تريده». فالأهداف تخدم المدرسة بوصفها مجموعة من المبادئ المنظمة؛ إنها طريقة تحدد عبرها المدرسة اتجاهها. وعندما يكون لدى المربين فكرة واضحة عن أهدافهم يمكنهم آنذاك فقط القيام بتحقيقها. مع أنه من المغري، في هذا العصر -عصر المسؤوليات المتجددة والتقديرات العالية- وضع هدف يتمثل في «تحسين علامات الطالب في الامتحان»، إلا أن ذلك لن يكون كافياً؛ لأن علامات الامتحانات تعكس صفات المدرسة الأخرى، كالمستوى التعليمي العالي والبيئة الإيجابية المناسبة للتعلم. لذلك، فإن القرارات بشأن «ما نريده» -مع أنها تميل بالتأكيد لتشمل تحسن أداء الطالب في الامتحانات الصعبة والمتقدمة غالباً- يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ضمن سياق أوسع لتحسين المدرسة الكلي.

أهداف يجب وضعها ضمن «ما نريده»

الهدف من المدارس هو تعليم الطلاب؛ ومهما كانت النشاطات الأخرى التي تقوم بها المدارس، فإنها يجب أن تعزز في المقام الأول مستوى عالياً من التعلم للطلاب. إن الناس -مع هيئة المدرسة والمشرعين الذين ينتخبونهم- لا يمكنهم قبول المدرسة التي لا تُعِّد طلبتها على نحوٍ كاف للوصول إلى مستويات عليا. لهذا، فإن على المدارس كافة أن تحدد أهدافها على نحوٍ واضح من أجل تأمين تعليم جيد لطلابها بطرق تكون مقبولة للمسهمين فيها.

هناك أهداف أخرى لدى معظم المدارس إلى جانب التعليم، ترتبط عادة بمحيط المدرسة من حيث الطلبة والمدرسين، أو بدور المدرسة في المجتمع. ولا تتعارض أغلب تلك الأهداف فيما بينها -بل أنها قد تكمل بعضها- إلا أنها تكون منفصلة ويجب أن يتم توضيحها كل هدفٍ على حدة.

يجب أن تقرر المدرسة والمجتمع الذي توجد المدرسة فيه أهدافهما. وهذا ليس بالعمل الذي يستطيع أحد خارج هذا النطاق تقريره. ومن ثَمّ، فإن المناقشة التي تتبع هي مجرد مسودة لمجموعة أفكار ينبغي على العاملين في المدارس أخذها بعين الاعتبار عند تطوير الأهداف أو وضعها، فالغرض منها تزويد مطحنة الحوار بالحنطة اللازمة. ونحن على ثقة بأن معظم المهتمين بشؤون المدارس سيرغبون بأن تكون بعض النقاط الآتية من بين أهدافهم:

- مستوى رفيع من التعلم للطلاب جميعاً.
- بيئة آمنة وممتعة وإيجابية.
- ثقافة الاجتهاد والفرص.
- مدرسة تعمل على أنها بيئةٌ لتعلم الجميع ومركزٌ تعليمي للمجتمع المحيط.

وبالطبع، على المدارس النظر في النواحي الأوسع الأخرى التي تستوجب التحسين. وإليكم هذه الأفكار لإبقاء الحوار مفتوحاً.

نريد: تعلماً عالي المستوى للطلاب جميعاً

على المدارس -على الأقل- أن تؤمن تعلّم الطلاب؛ أي كل الطلاب. وهنا تبرز بصورة فورية ثلاثة أسئلة على السطح:

- لماذا من الضروري مساعدة كل الطلاب للتعلم؛ بل ما الذي نقصده أصلاً بكل الطلاب؟
- ما هو «مستوى التعلم العالي الجودة»؟ وماذا يتضمن؟ هل يعكس أسمى رؤية للتعليم؟ كيف يرتبط بمعايير المنهاج في الدولة أو الولاية أو المنطقة، أو بالامتحانات الرئيسة العامة التي يتحتم على كل طالب اجتيازها؟
- ما الذي يمكن عدّه دليلاً على نجاح كل مظهر من مظاهر التعلم العالي المستوى؟

obeikandl.com

قدمت عدة ولايات رداً جزئياً على الأقل على السؤالين الأخيرين عبر تحديد التعلم عالي المستوى بشكل فعّال، لكي يعني إنجاز أو أداء الطالب الذي يحقق المعايير الخاصة المحددة حسب تقدير الولاية. وتدعم تلك الولايات توقعاتها بالنسبة لطلابها وذلك بمكافأة المدارس التي تؤدي أداء جيداً (سياسة اتلويح بالجزرة)، وبخفض الدعم المالي للمدارس التي ليست على المستوى المطلوب (سياسة العصا).

إن التعريف العملي لمنطقة المدرسة لعبارة «تعلّم عالي المستوى» هو نموذجياً منهاج تلك المدرسة. فعلى الرغم من مسؤولية المنطقة، هناك عدد من القرارات المتعلقة بالمنهاج يتم اتخاذها على المستوى المحلي. ولا تغطي امتحانات الولاية كل ما هو مهم ويحمل قيمة تعليمية خاصة، لذلك يكون على المعلمين أو التربويين عموماً تقرير إعطاء بعض الموضوعات أو المواد -كتقرير كتاب معين أو صف للموسيقى على سبيل المثال- لطلابهم. إضافة إلى ذلك، على المدارس أن تترجم معايير رضا الولاية، ومتطلبات الامتحانات المخصصة لقياس عملها، إلى توقعات ملموسة من المنهاج.

دعونا الآن نتفحص كل هذه الأمور على حدة، لتحديد بعض القضايا التي قد يود المعلمون النظر فيها، عند مناقشة مسألة مستوى التعلم العالي المستوى.

الطلاب جميعاً: أشار توماس جيفرسون -قبل أكثر من مئتي عاماً- إلى مدى أهمية تعلم المواطنين قاطبة لنجاح الديمقراطية واستمرارها. فمن الأمور الأساسية لصحة الجمهورية أن يكون المواطنون متعلمين؛ كي يتمكنوا من المشاركة على نحوٍ فعال في العملية السياسية، وتحليل مواقف المرشحين من أجل إصدار أحكامهم عن وعي وثقافة والتصويت بذكاء. عندما يتوجه المرشحون بخطابهم إلى أناس خائفين وجهلة، فذلك يعني أن الديمقراطية في خطر.

أخيراً حدد المحللون المهارات المعرفية المطلوبة من العمال في ظل اقتصاد العولمة القائم على أسس تكنولوجيا المعلومات. وحسب قولهم، فإن ملايين العمال في أنحاء العالم مستعدون للقيام بأعمال بسيطة مقابل أجور زهيدة. فإذا أردنا مجتمعاً يدفع أجوراً عالية فعلى مواطنيه أن يكونوا قادرين على القيام بالأعمال التي تتطلب مهارة عالية.

هناك أسباب أخلاقية أيضاً من أجل تقديم تعليم جيد للطلاب. فسواء كان للأفضل أو الأسوأ، فإن النجاح في المدرسة هو بطاقة الدخول إلى الفرص في هذا العالم الرحب. يحتم الهروب من الفقر على المرء عملياً، أن يكون حاصلاً على الشهادة الثانوية على الأقل، وعادة أكثر منها. علاوة على أن إحساس المرء بقيمته -درجة ثقته بنفسه التي تمكنه من مواجهة التحديات- ما هو إلا انعكاس لنجاحه في الماضي. لذلك فإن النجاح -أو عدمه- في المدرسة، بالنسبة لمعظم الناس، مكوّن أساسي من مكوّنات هويتهم.

من الطبيعي أن يتوقع المدرسون عدم نجاح بعض الطلاب في المدرسة، ونجاح غيرهم. وكذلك الطلاب أنفسهم لديهم توقعات مختلفة بالنسبة للمدرسة؛ توقعات تعكس مواقف أهلهم ومجتمعهم، أو ربما تعكس تجربة مدرسية سابقة؛ فالآمال الكبيرة الأولية التي يعقدها بعض الطلاب قد تتضاءل مع الوقت بفعل التوقعات غير المشجعة ممن حولهم، والمنهاج الدراسي الذي لا يمثل أي تحدٍ. وهنا، فإن ضمان نجاح كل طالب في المدرسة يتطلب الانتباه من جانب المعلمين والإداريين، كما قد يتطلب نقلة نوعية في موقف بعض التربويين.

تعلّم عالي المستوى: لا حاجة للقول طبعاً إن الطلاب جميعاً بحاجة لدرجة تعلم عالية المستوى. نظراً للتغيرات الاجتماعية الكبيرة في نصف القرن الماضي، فمن المحال محاولة التنبؤ بماهية المعارف والمهارات المحددة التي سيحتاجها طلاب اليوم في المستقبل على وجه الدقة -فمثلاً من كان ليتكهن، قبل جيل أو عقد من الزمان- بالتغير الذي طرأ على مهنة السكرتارية؟ من كان ليتوقع أن العاملين على الآلات الأوتوماتيكية وخطوط الإنتاج والمزارعين سيحتاجون في يوم من الأيام لمهارة عالية في تكنولوجيا الحاسوب؟ - ولكن ما نستطيع التأكد منه هو أن هناك دوماً درجة مطلوبة من المعارف والمهارات الأساسية، إلى جانب مهارة معرفية عالية بالتفكير النقدي، والتواصل، وحل المسائل، والتعاون مع الآخرين، وفوق هذا وذاك، مهارة تعلّم مهارات جديدة.

إن هذه المهارات المعرفية العالية مطلوبة لكل مواطن صالح أيضاً. وهذه الرؤية ليست حالمة. قال القاضي ليلاند ديغراس؛ أحد قضاة نيويورك، أثناء حكمه في إحدى القضايا عام 2001:

لا يرضا المواطن القادر والمنتج بالاكتفاء فقط بالقيام بدور في لجنة المحلفين؛ بل هو على الأغلب سيكون قادراً على الحكم بتجرد ونزاهة في قضايا تحتاج معرفة المفاهيم والوقائع غير المألوفة، وكذلك معرفة طرق جديدة للتواصل مع زملائه المحلفين للوصول إلى قرارات صائبة. مما لا شك فيه، أن الخبرة الحياتية والذكاء العملي أهم بكثير من التعليم الشكلي. مع ذلك، يتم استدعاء المحلفين لإصدار أحكام بشأن القضايا المعقدة التي تتطلب مهارات لغوية أو رياضية منطقية أو علمية أو اجتماعية، تلك المهارات التي يتم اكتسابها في المدارس العامة. على المحلفين اليوم أن يقرروا مسائل تتعلق ببعض الحقائق كأدلة الحمض النووي، والتحليل الإحصائي، والتلاعب المالي وغيرها قبل إصدار أحكامهم (أرشيبولد، 2001).

إن رؤية ديغراس بخصوص المحلفين في القرن الواحد والعشرين تعزز صيغة «كل الطلاب»؛ إذ من الممكن أن يستدعى أي مواطن للمشاركة في هيئة محلفين في قضية ما، وهنا عليه أن يكون قادراً على إبداء مهارات عالية المستوى.

يضيف معظم الناس أنواعاً أخرى من التعلم إلى المهارات المعرفية العالية، كالمهارة في العلاقات العامة المتبادلة (كإبداء الاحترام والتسامح والتعاطف)، والتصرف (كالمثابرة والصبر وحب الاستطلاع)، وإعطاء حكم صائب في أمور تتعلق بالجماليات، والأخلاقيات، وفي إبداء حس بالمسؤولية المدنية. ينبغي تعليم الطلاب أن يستمتعوا بما تعلموا القيام به؛ ليس من الكافي أن يتعلم الطلاب القراءة؛ بل يجب عليهم أيضاً أن يرغبوا بممارستها. وكذلك الأمر مع المواطنين، إذ لا يكفي أن يكونوا قادرين على تحليل مواقف المرشحين من بعض القضايا؛ بل ينبغي أن يدلوا بأصواتهم في الانتخابات.

دليل النجاح: لا يمكن متابعة مناقشة موضوع أهداف المدرسة دون أخذ موضوع التقدير بعين الاعتبار. أي بمعنى آخر، ما الذي يمكن أن نعدّه دليلاً على التقدم في تحقيق الأهداف؟ فلا معنى لوضع أهداف دون إمكانية تقدير مدى تحقق تلك الأهداف؛ فقط عندما توضع مقاييس لتقدير ذلك يمكن التخطيط لمتابعة العمل. لذلك، فإن تقرير أي هدف من أهداف المدرسة يجب أن يترافق بهذا السؤال: كيف نعرف أننا نحقق تلك الأهداف؟

obeikandl.com

ما هو دليل مستوى التعلم العالي؟ متى يجب أن يتوافر، ولمن؟ كيف يتم استخدامه؟ إن التقدير القياسي، الذي أعني به امتحانات الخيارات المتعددة التي يتم تصحيحها آلياً، يمكن أن يزود المدارس بمعلومات عن اكتساب الطالب للمعارف الأساسية والمهارات المعرفية. ومعظم الولايات والمقاطعات الأمريكية تطلب ذلك التقدير القياسي عن طلابها من أجل تقويم برامج المدرسة على نحوٍ فعال. يمكن لمثل هذه المعلومات أن تكون ذات قيمة كبيرة، وعندما تظهر النتائج بمعزل عن بعض العوامل -كالجنس والعرق والوضع الاجتماعي- فإنها يمكن أن تشير إلى مدى وفاء المدرسة بالتزامها بتعليم كل طلابها التعليم الأساسي على نحوٍ جيد -على الأقل.

يمكن تطبيق التقدير القياسي بكلفة بسيطة على أعداد كبيرة من الطلاب، وهو يسمح بتقويم المدرسة أمام عدد كبير من الناس. ولكنه على الرغم من قوته، لا يستطيع إلا قياس قدر بسيط نسبياً من التعلم المرغوب، كما يعرف عنه للأسف أنه غير مناسب لقياس المهارات الأعلى، كالكتابة والتعبير بطلاقة، واستنباط الفرضيات وبرهنتها، والمقارنة بين الأنماط، وتقويم المعلومات، ووضع التجارب، وحل المسائل المعقدة. وإذا سمحت المدرسة لنجاحها أن يتحدد بصورة التقدير القياسي الذي تقره الولاية، وقامت بتوجيه البرنامج التعليمي لديها فقط نحو رفع علامات الطلاب أو تحسينها في اختبارات ذلك التقدير القياسي، فإنها بالضرورة سوف تحدّ من تجربة الطالب في المدرسة. ومن ثَمّ، يجب أن يكون التقدير القياسي للإنجاز مجرد مقياس من بين مجموعة مقاييس أخرى، يقيس بها المعلمون مدى نجاحهم بمهمتهم التعليمية.

ما الذي إذاً يمكن أن يشكل دليلاً على مستوى التعلم العالي للطلاب؟ يعتمد ذلك، بالطبع، على كيفية تعريف التعلم - ما إذا كان يتضمن -على سبيل المثال- مهارات في التحليل المنطقي والكتابة بطلاقة وحل المسائل. إن بعض المهارات العالية، كالكتابة، لا يمكن قياسها أو تقديرها بطريقة موثوقة إلا إذا كانت أساليب التقدير موضوعة بعناية فائقة ومطبقة على نحوٍ ثابت. مثلاً، قد يقرر معلمو صف معين مستوى الكتابة المقنع والمقبول ويعدون ذلك المستوى مقياساً للطلاب في صفهم؛ وعبر إعطاء فروض وواجبات وفقاً لذلك المقياس، يمكن للمعلمين حين ذلك تقدير مستوى كتابة طلابهم على نحوٍ

موثوق ومستمر. إن وضع مثل تلك الأنواع من التقدير واستخدامها لرصد تطور الطلاب وتقدمهم، ربما يساعد المعلمين والتربويين على تركيز جهودهم على تحسين المدارس على نحوٍ أكبر.

بالطبع إن تحقيق نتائج جيدة للمدرسة يعني عدم اعتماد المدرسة فقط على أشكال التقدير الرسمية، ولا على القياسية، ولا على أسئلة اختيار الإجابة الصحيحة، ولا على التصحيح الآلي للامتحانات. من الضروري تقدير أنواع مختلفة أخرى من المؤشرات، كالمثابرة واحترام وجهات نظر الآخرين وآرائهم والحس الجمالي. ففي مثل هذه الحالة، قد يبرهن التقدير الأقل رسمية فائدته: فالمدرسون يدركون مدى إصرار الطالب ومثابرته أو عدم ذلك، وهنا يمكنهم استخدام سجلات غير رسمية يشركون فيها الطلاب والأهل والزملاء في حوار مهم وضروري.

نريد: بيئةً آمنة وممتعة وإيجابية

يتفق معظم التربويين والناس عامة على أنهم يريدون أن تكون المدارس أماكن آمنة وإيجابية ومحترمة.

السلامة البدنية ومظهر مبنى المدرسة: يجب تأمين حماية الطلاب من الأذى كخطر سقوط سقف المدرسة فوق رؤوسهم، وتجهيز بعض المدارس بكاشفات حريق. وإلى جانب تأمين شروط السلامة البدنية على المدارس في الأحوال جميعاً أن تكون ذات مواصفات جمالية: فشكل المدرسة يتضمن رسالة قوية للطلاب وأوليائهم عن مدى أهمية سلامة الطلاب بالنسبة للمعلمين والإدارة.

بيئة إيجابية لعلاقات متبادلة: ليس البناء وحده هو ما يسهم في توصيل العلم للطلاب، فهناك الجو العام القائم على العلاقات المشتركة أيضاً. يجب معاملة الطلاب معاملة تحترمهم وتحترم كرامتهم، ويجب وضع بعض القواعد والإجراءات لتثمين الاستقلالية والاستقامة. يلاحظ معظم التربويين التأثير اللطيف للأنظمة المؤسساتية المدرسية على جو المدرسة. وهذه الأنظمة يجب أن تأخذ الأسئلة الآتية بعين الاعتبار:

- كيف يعامل المعلمون والهيئة الإدارية الطلاب؟

- عندما يتوجه الطالب إلى مكتب الإدارة لأمر ما، هل يُترك حتى ينهي الإداريون ثرثرتهم قبل سؤاله عن حاجته؟
- هل تعامل طلبات الطلاب واستفساراتهم على أنها مداخلات غير مرغوبة؟
- هل يُنظر إلى الطلاب جميعاً على أنهم مصدر فعلي أو محتمل للمشكلات؟
- هل يُسمح للطالب بتحمل مسؤولية إنجازاته كاملة؟
- هل القواعد التي تتعلق بالدوام وأداء الفروض المنزلية مرنة كفاية بحيث تستوعب الظروف الشخصية الخاصة؟
- هل من المسموح للطلاب خلق جو من التمييز والازدراء ضد زملائهم؟
- هل من المقبول استضعاف بعض الطلاب لزملائهم والسيطرة عليهم؟

نريد: بيئةً للطالب مبنية على الاجتهاد والفرصة

المدارس ليست أمكنة للتسلية والراحة، إنها مكان للتعلم الضروري الذي يتطلب الالتزام والمثابرة والانضباط - أي الاجتهاد. ولكن المدرسة أيضاً يمكن أن تكون مكاناً مرضياً ومحفزاً للفكر وممتعاً في آن واحد. فبالإضافة إلى منح الطلاب ميزة التمكن في مواد المنهاج الصعبة، على المدرسين أن يمنحوهم شعوراً فعلياً بأنهم يستطيعون التمكن من المواد الصعبة، فهذه الثقة تعطي الطلاب شعوراً حقيقياً بقوتهم تجاه العالم.

لا تتوافر البيئة المبنية على العلاقات المتبادلة الإيجابية إلا في المدرسة التي تتمتع بثقافة محترمة والتي تعامل طلابها بطريقة تحترم كرامتهم، وتحملهم مسؤوليات تتلاءم مع مستوى نضجهم. على جو المدرسة أن يكون كجو العمل، حيث يتشارك المعلمون والطلاب بالإحساس بأهمية عملهم وقيمته، في الوقت الحاضر وعلى المدى البعيد على حد سواء. وأخيراً، على المدرسة أن تعزز فكرة مكافأة العمل الجاد؛ إذ على المعلمين أن يوضحوا لطلابهم أنه بالتزامهم الجدي بالمدرسة يمكنهم النجاح.

obeikandl.com

نريد: مركزاً تعليمياً للجميع وللمجتمع

ينبغي أن تكون المدارس مكاناً لتعلم المعلمين والراشدين في المجتمع بصفة كلية تماماً كما هو الحال بالنسبة للطلاب.

مجتمع للتعليم المهني الاحترافي: من أجل تقديم أفضل فرص تعليمية ممكنة للطلاب، على المدرسين العمل باستمرار لتطوير معارفهم ومهاراتهم. معظم التربويين والمعلمين يرغبون في العمل في مكان يحقق حاجاتهم المهنية؛ كتلاميذهم الذين يبحثون عن فرص تعليمية جيدة وصالحة على المدى القريب والمدى البعيد. وكما هو الحال مع الجو التعليمي للطالب، فإن هذا التأكيد على التطور المهني يكون من ضمن أعراف المدرسة وقيمها - من أولويات الاعتراف بالمدرسة ودعمها مالياً على سبيل المثال. ويعني التطوير المهني أن يكون المعلم قد حضر أكثر من دورة تدريبية، وأن يتم تدقيق ملفه عند تجديد شهادته؛ فهذا من شأنه تمكين المعلمين من الانخراط مع زملائهم في عمل هادف من أجل تحسين معارفهم ومهاراتهم لتتناسب مع التحديات الكبيرة لمهنة التدريس.

ينعكس جو المهنية العالية عبر نشاطات المدرسين ومواقفهم من بعضهم وعملهم. فمثلاً، في بعض المدارس يعمل المدرس بصورة رئيسية وحده وتقتصر العلاقة التي تجمعه بزملائه على الأمور العامة التي يتطلبها «العمل»، كوضع جدول بمواعيد اجتماع أولياء الطلبة، وتنسيق تطبيق أنظمة جديدة في المدرسة، أو التشاور حول اعتماد كتاب مدرسي معين. أما المظاهر الأساسية لعملهم -التدريس والتفاعل مع الطلبة- فيتم تنفيذها على نحوٍ فردي. في مثل هذه المدارس، يمثل أي اقتراح يبديه مدرس ما لزميله تهديداً لهذا الأخير، أو إشارة إلى عدم كفاءته. أما في المدارس التي تلتزم بتقديم تعليم عالي الجودة مهنياً، يمكن للمدرسين تحديد مظاهر ممارستهم لعملهم التي يمكن تحسينها -كإدارة دفة الحوار في الصف مثلاً- ومن ثم يطلبون مراقبة زملائهم أثناء عملهم، لا لتقديم ملاحظات لهم (من باب التعليم أو الإشراف) وإنما للتعلم منهم. في تلك المدارس يُعرف المدرسون على أنهم المصدر المهني الاحترافي، وتكون الأسس فيها مهيأة لوصول المدرسين جميعاً إليه. تتضمن تلك الأسس مجموعات دراسية، وتخصيص أوقات لحضور كل مدرس

لعمل زملائه، والتشاور على وضع الدروس الصعبة وتطبيقها، مع توفير الفرص على نحوٍ منتظم للمدرسين لشرح عملهم بوجه عام لمجتمع المدرسة. يجب أن تدعم ميزة المهنية العالية الجودة علاقة المدرس وحواره مع الآخرين. ويجب عدّ انخراط المدرسين الجدي في مناقشات واستفسارات عن طريقة عملهم على أنه التزام فعلي منهم بمهنتهم، وليس ضعفاً أو نقصاً في الكفاءة. كما يجب أن تسعى المدارس لانخراط كل فرد فيها دون استثناء في عملية التعلم.

لتعزيز جو من المهنية العالية، يجب رسم الأسس والتوقعات، وتخصيص الوقت الكافي لذلك. ويجب أن ترحب المواقف بالعلاقات المتبادلة والحوار على الصعيد المهني، وعلى المدرسين جميعهم أن ينخرطوا في نشاطات مهنية مع زملائهم. كما يجب متابعة وتحسينه ذلك باستمرار.

مركز تعليمي للمجتمع كله: عادة يتم دعم المدارس العامة بأموال العامة، وهي موجودة لخدمة العامة. تاريخياً، كانت مهمتها تعليم أطفال المجتمع. ولكن -في هذه الأيام- في عالم «الاقتصاد الحديث» أصبح الإنسان يتعلم طوال حياته: فالمرء يفترض دوماً احتمال إناطته بمسؤوليات جديدة في عمله أو تغيير عمله بالكامل، وهذا يعني حاجته لتعلم مهارات جديدة، سواء عن طريق الجامعة، أو إحدى الكليات الموجودة في مدينته، أو عبر الوسائل غير الرسمية نوعاً ما. إلى جانب ذلك، تمثل بعض أشكال التعلم لعدد كبير من الأشخاص نوعاً من الترفيه، كتعلم الرسم أو التلوين، أو تعلم لغة أخرى، أو تعلم العزف على آلة موسيقية.

تقوم عدة مدارس بدور تثقيفي للكبار في مجتمعاتها، حيث تقدم مجموعة متنوعة من الدورات التعليمية لسكان الجوار، قد تكون أكاديمية أو فنية صناعية أو ذات علاقة بتنمية بعض الهوايات. فالصفوف والقاعات المجهزة بأجهزة الحاسوب موجودة أصلاً، فما المانع من استخدامها في دوام مسائي؟ كما أن مكتبة المدرسة قد تضم كتباً لا تكون أحياناً موجودة في المكتبة العامة نفسها. من الطبيعي أن يفرض استخدام العامة لمرافق المدرسة وتسهيلاتها تحديات على صعيد التشغيل، والأرشيف، وتقديم

خدمات الحراسة والسلامة وتأمين إقفال أبواب المدرسة ليلاً. هل سيشارك مستخدمو التسهيلات المختلفون بتزويد المواد اللازمة، كتأمين ورق للطابعة مثلاً؟ إذا كان الرد بـ «نعم»، فكيف سيتم تقسيم النفقات على المستخدمين؟ وإذا كان بـ «لا»، أي ستخزن كل مجموعة أغراضها وموادها، فكيف سيصلون إليها عند الحاجة؟ إن قائمة العقبات المحتملة طويلة جداً لدرجة تعطي بعضهم سبباً كافياً لعدم محاولة استخدام تسهيلات المدرسة بعد انتهاء الدوام الرسمي. وهنا، وكما هو الحال مع كل ما له علاقة بتحسين المدارس، يكون الموقف لحل المشكلة حساساً جداً: يجب أن يقول التربويون لأنفسهم: «هذا ما نريد عمله، فلنرَ الآن كيف نقوم بذلك».

الخلاصة

إن تحديد المدرسة الواضح والدقيق لما تريده -الأهداف التي تضعها من أجلها ومن أجل طلابها- تعطي مسودة عمل لكل شيء آخر تعمل لتحقيقه. ودون اعتماد الوضوح في هذه الأمور لا يمكن لأي مدرسة أن تتقدم؛ سيكون المربون بلا شك منشغلين ومنهمكين في القيام بعملهم إلا أنهم لن يحرزوا أي تقدم يذكر. يسمح وضع مجموعة من الأهداف الواضحة -التي يشار إليها بالمهمات في بعض الأحيان- لفريق عمل المدرسة بتركيز جهوده وطاقاته على دعم ما تريده المدرسة، ويقدم مقياساً يمكّنها من تحليل ما إذا كانت سياستها وممارساتها تساعدها على بلوغ أهدافها. بعبارة أخرى، يؤمن وضع الأهداف إطاراً لعمل المدارس.

obeikandl.com

obeikandl.com

2

ما نؤمن به

الإنسان كائن قابل للتعلم

إن نجاح كل المحاولات هو ثمرة الاجتهاد والملكات الطبيعية

النجاح يولد النجاح

تأثير الكبار على ثقة الطلاب

تتحكم المدارس بشروط النجاح

يجب ترك المنحني جرسي الشكل

على المدارس غرس ثقافة الاحترام

على المدارس التجاوب مع «زبائنها»

يجب أن يهيمن الحس

الديمقراطي على صنع القرار

نؤمن بأن في العمل قيمة وكرامة

إن بنية الآراء التي تقوم عليها المدرسة -المبادئ الأولية التي تؤثر على كل مظاهر برنامج المدرسة- هي بمثابة «مرشح» أساسي لعملياتها. وبعض تلك الآراء مبنية على الدراسة والبحث أما بعضها الآخر فلا. ومهما يكن الوضع، فإن مجموعة الآراء والمعتقدات توجه تفكير أعضاء هيئة المدرسة وكذلك الطلاب وأولياء أمورهم، وعندما تكون محددة بوضوح فإنها تشحن رؤية المدرسة وتمدها بالوقود اللازم وتمكن كل من في المدرسة من الاجتماع على هدف واحد.

تلقي الآراء التي تحملها هيئة المدرسة بظلالها على ممارسات المدرسة. وفي الحقيقة، من أجل إنشاء مدرسة تمكن طلابها كافة من استغلال كامل طاقاتهم الدراسية فعلى هيئة المدرسة قبول مجموعة من الأفكار ووجهات النظر في المدرسة وثقافتها وطلابها، وعليهم تطبيق سياسات وممارسات مبنية على تلك الأفكار. وإذا ما قابل التربويون التحديات بطريقة انهزامية، بدلاً من حل المشكلات -كأن يقبلوا بفكرة أن «هؤلاء الأولاد غير جيدين في مادة الرياضيات»- فإن طلابهم سيفشلون، أو لنقل سيرسبون، بالتأكيد.

إذاً ما هي المعتقدات والآراء التي ستجد طريقها إلى فلسفة المدرسة التي لديها فرصة كبيرة لتطبيقها؟ ما هي

obeikandl.com

مواقف كادر المدرسة التي يمكن أن تهيئ للمدرسة -إذا تم تبنيها على نحوٍ عام شامل- الأرضية لثقافة التعلم والنجاح؟ أولاً وقبل كل شيء، على كادر المدرسة بكامله أن يؤمن بأن مهمته هي ضمان نجاح الطلاب جميعاً. فالفشل ليس خياراً وارداً هنا، لا للطلاب ولا للكادر التعليمي. ووظيفة المدرسة التأكد من أن كل الطلاب يتعلمون جيداً ويتمكنون من معايير المنهاج المقررة. ثمة عدة مظاهر مختلفة لذلك «التوجه للنجاح» كما سنرى لاحقاً، ولكن المفهوم الأساسي الكلي بسيط: إن مهمة كل واحد في المدرسة؛ أي الطلاب والمدرسين والإدارة، هي التأكد من وصول كل واحد إلى أعلى المستويات.

من بين الآراء والمبادئ المختلفة التي تدعم المدرسة الجيدة، يُعَدّ التركيز على النجاح أهمها بالتأكيد؛ ليس هناك أي رأي يضاهيه بوصفه مبدأً منظماً للعمل. وفيما يلي نعرض عليكم العناصر المختلفة التي يتكون منها ذلك النجاح الموجه (ولكن على الرغم من ذكر كل عنصر على حدة إلا أن تلك العناصر غير مستقلة عن بعضها بعضاً عملياً؛ بل تتداخل مع بعضها بعدة طرق).

نؤمن بأن الإنسان كائن قابل للتعلم

الإنسان كائن قابل للتعلم، هذه حقيقة، وهي جزء «مما نعرفه». فالطفل يبدأ بالتعلم منذ نعومة أظفاره، ويتجلى هذا في اكتسابه لمفردات اللغة. يتكلم بعض الأطفال بالطبع قبل غيرهم، ولكن في المحصلة يتكون لدى الأطفال جميعاً مخزون من المفردات يتراوح بين 3000 و10000 كلمة قبل دخولهم إلى المدرسة. والتكلّم عملية تعلّم مقعدة للغاية؛ فمن بين المهارات العديدة التي نكتسبها أثناء حياتنا قد يكون التكلم هو أصعبها وأعقدها؛ لأنه يتجاوز موضوع المفردات إلى بناء الجملة والتمكّن من قواعد النحو. وفي الحقيقة فإن الأخطاء جميعاً التي يقع فيها الصغار عند التحدث تعكس تشربهم للقواعد الرئيسة المستخدمة في الكلام (كجمع كلمة man بإضافة حرف S، وهي القاعدة العامة في الجمع في اللغة الإنكليزية، ولكنه خطأ لأن men حالة شاذة). ولا شيء آخر مما نتعلمه في حياتنا يقارب في صعوبته تعلم الكلام، ومع ذلك يتعلم الأطفال ذلك في السنة الثانية والثالثة والرابعة من عمرهم.

يتعلم الأطفال أيضاً في سن مبكرة قواعد السلوك الكثيرة المحكية وغير المحكية في مجتمعهم (مثلاً يتعلم الطفل أن يكون مؤدباً -على الأقل أمام الناس- مع من هم أكبر منه). علاوة على ذلك، يتعلم الأطفال مئات الحقائق والعلاقة بين تلك الحقائق. إذ يتعلمون بعض الأنماط والعادات الحياتية الخاصة في مجتمعهم أو محيطهم: كمن يأتي ويذهب، كيف يتصرفون، متى يكون عليهم لبس الحذاء أو عدم لبسه، كيف يميزون ساعي البريد من رجل الشرطة،...إلخ. بعبارة أخرى، يتعلم الأطفال قبل سن المدرسة تعلماً فعالاً بكفاءة، هكذا هم، وهكذا يحققون ما يتوقعه أي شخص منهم.

لا تكفي معرفتنا بأن الإنسان كائن يتعلم، بل علينا أن نؤمن بذلك أيضاً. إذا اقتنع الكبار في المدرسة أن الأطفال قابلون للتعلم بالفطرة فإنهم على الأغلب سيؤسسون ممارسات تختلف عن تلك التي كانوا سيتبنونها في ظل غياب الاعتقاد الراسخ بذلك. وإذا اقتنع التربويون بصدق بأن كل الأطفال قابلون للتعلم بالفطرة، فإنه كلما سيواجه الطالب أي صعوبة ـ وعلى الأغلب كل الطلاب سيواجهون ذلك ـ فالاحتمال الأكبر هنا هو أن المدرس سيحاول التحقق من سبب الصعوبة من أجل التغلب عليها. وبالعكس، إذا لم يقتنع المربي بذلك الاعتقاد فإنه على الأغلب سيستسلم ويبحث عن شيء أو شخص لإلقاء اللوم عليه. وهنا تبرز ظاهرة إرجاع فشل الطالب في التعلم إلى بعض العوامل كالفقر وعدم تعلّم الأهل. قد تفسر مثل تلك العوامل درجة تعلم الطالب خارج المدرسة، إلا أنها بالتأكيد لا تعطي شيئاً عما يزال بإمكان الطالب تعلّمه.

على كل حال يجب أن يترافق الإيمان بقدرة كل الأطفال الطبيعية على التعلم جنباً إلى جنب مع الإيمان بالاعتقاد الآتي.

نؤمن بأن نجاح كل المحاولات هو ثمرة الاجتهاد والحظ والملكات الطبيعية

كشفت كثير من الدراسات والأبحاث أن الطلاب الأمريكيين ينسبون نجاحهم وفشلهم في المدرسة إلى بعض الأسباب، على نحوٍ أكبر مما يفعله نظراؤهم من الأوروبيين أو الآسيويين (ستيفنسون Stevenson 1990). وبحسب التقارير فإن الطلاب الأمريكيين يرون أنهم إذا نجحوا في أداء مهمة أو وظيفة ما فهذا لأنهم «جيدون» في ذلك أو الموضوع؛

أما إذا فشلوا أو لم يقوموا بها على أكمل وجه فهذا يرجع لأنهم ليسوا «جيدين» فيها، أو لأن المدرّس لا يحبهم، أو ربما لأنهم وببساطة غير محظوظين. بينما نجد بالمقابل أن الطلاب في البلدان الأخرى يعزون نجاحهم لجدهم واجتهادهم، ويعزون عدم نجاحهم لتقصيرهم في بذل الجهد المطلوب للنجاح.

إن إحساس الطالب بكفاءته يمنحه الشعور بالقوة؛ والعكس صحيح، فالطالب الذي يعتقد أن أسباب نجاحه وفشله خارجة عن إرادته يصاب بالإحباط وبالشعور بالانهزام وعدم القدرة على التصرف. إذا آمن الطالب بفكرة أن المواهب والملكات الطبيعية هي كل ما يهم للنجاح، فإنه سيقع بسهولة فريسة الاستسلام. أما إذا استطعنا أن نعلّم ذلك الطالب أنّ الجد والمثابرة يحدث فرقاً يمكنه التعويض عن الإمكانيات الطبيعية، فإنه سيميل للعمل بجد واجتهاد.

على الهيئة التدريسية ألا تكتفي فقط بتوصيل فكرة ضرورة العمل الجاد والمثابرة للطالب، وإنما أن تساعده أيضاً على الاقتناع التام بتلك الفكرة عبر سياساتها وممارساتها المبنية على تلك الفكرة. فالإيمان بقيمة الجد والاجتهاد يجب أن يتجلى عبر مئات الطرق والإشارات البسيطة اليومية. فعلى سبيل المثال ينبغي عدم تقييد الانتساب لدورات أو مقررات عالية بشروط صعبة؛ بل يجب تسهيل الأمر على الطلاب وتشجيعهم على ذلك. وعلى ذلك التشجيع أن يتضمن جزئياً تحديد الشروط المطلوبة والمؤهلات أو المهارة التي تنقص الطالب للانتساب إلى مثل تلك الدورة، وأن يساعد الطالب على إدراك أن انتسابه لمثل هذه الدورة يتطلب جهداً إضافياً حقيقياً منه. وفي الوقت نفسه، على المعلم توصيل هذه القناعة الجوهرية التي لديه إلى طلابه، التي تتمثل في أنهم إذا بذلوا الجهد المطلوب فإنهم سيكونون من الناجحين.

نؤمن بأن النجاح يولّد النجاح

النجاحات ليست أحداثاً منفصلة، بل هي تُبنى على بعضها بعضاً ويدعم الواحد منها الآخر. ثمة علاقة ملتفة بين النجاح والثقة بالنفس: فعندما ينجح الطالب في المدرسة فإنه يعي قدرته على النجاح ويصبح مستعداً لخوض تحديات جديدة. والعكس صحيح:

عندما يبدأ الطالب بالفشل فإن السلوك المدرسي الذي يتحكم به عندها هو التجنب - يفضل الاختباء والجلوس في المقاعد الخلفية من الصف أو الغوص إلى الأسفل في مقعده على أمل ألا يراه المدرس. وآخر ما يتمناه هذا الطالب هو أن يذكر المعلم اسمه منادياً عليه. وعندما يتلقى الطالب الواثق من نفسه ورقة إجاباته وعليها إشارات باللون الأحمر أو ملاحظات تشير إلى الإجابات الخطأ، فإنه يتمعن في تلك الملاحظات ويحفظها جيداً كي لا يقع في الخطأ نفسه ثانية، أما الطالب ضعيف الثقة بنفسه، بالمقابل، فإنه على الأغلب سيطوي الورقة بين يديه ويرميها بعيداً، كما أنه لن يحاول أن يتعلم من أخطائه ولن يستمع إلى ملاحظات المعلم عنها.

في الماضي، من الواضح أن المدارس كانت مؤسسة على الاعتقاد بأن دافع الخوف من الرسوب هو ما يحرك الطلاب، ولكننا ندرك اليوم أن ذلك الاعتقاد لا يعزز إلا انطباعاً ذاتياً ضعيفاً. فدافع الخوف من الفشل لا يحرك إلا الطلاب الذين لديهم تجربة مع النجاح. فهؤلاء الطلاب يواجهون المشكلات حالما تصادفهم ويضاعفون جهودهم لعمل الأفضل: «لن أدع ذلك يتكرر مرة أخرى» هذا نمط ما يفكرون به في قرارة أنفسهم. أما الطلاب الأقل ثقة بنفسهم فكل ما يقومون به على الأغلب هو الاكتفاء بهز أكتافهم دون اكتراث عندما يكون أداؤهم ضعيفاً، وترى واحدهم يقول: «أنا لم أكن جيداً في يوم من الأيام في هذه المادة».

من التحديات التي تقع على كاهل المدرسة هي زيادة المجال الذي يشعر طلابها أنهم «جيدون» فيه. إن توجيه الطلاب إلى النجاح وتفهّم طاقم المدرسة لفكرة «أن النجاح يولّد النجاح» أداتان مهمتان في هذا الخصوص. من الممارسات العملية اليومية المبنية على هذا الاعتقاد -والمفصّلة لتناسب الطلاب بحسب أعمارهم- تقسيم مواد المنهاج إلى موضوعات صغيرة بما فيه الكفاية للطالب بحيث تسهّل متابعة تقدمه فيها شيئاً فشيئاً.

نؤمن بأن الكبار يؤثرون على ثقة الطلاب

عندما نسأل أحد الكبار أن يذكر إحدى تجاربه أو ذكرياته التي لا تنسى عن أيام المدرسة سنجده على الأغلب سيتذكر المدرّس، أو المدرّسة، الذي أثر به أكثر من غيره. هو

تلقائياً سيقول عبارات على شاكلة: «لقد كان لدى ذلك المدرس ثقة بي» أو «لم أكن أعتقد أنني يمكن أن أنجح في مادة الجبر (أو أبرع في كرة السلة، أو الموسيقى) ولكنه أقنعني بمقدرتي على ذلك». وقد يحمل ذلك الشخص تلك الذكريات معه لمدة أعوام طويلة.

من الجدير بالذكر أن الثقة التي يبثها المدرّس في نفوس طلابه قد تتعارض مع المواقف المتعلقة بالثقة التي يواجهها الطلاب في المنزل. فقد يندهش الأهل من تفوّق ابنهم في دروسه في المدرسة -أو في بعض المواد على الأقل- بسبب بعض الاعتقادات الخاطئة لديهم، كاعتقادهم أن البراعة في مادة الرياضيات تحتاج لجينات معينة غير موجودة في أسرتهم، أو اعتقادهم أن البنات لا يمكن أن يبرعن في العلوم، أو أن ابنهم لن يتفوق في الرياضة لأن أفراد الأسرة لا يتمتعون بلياقة بدنية عالية. وهنا تقع على كاهل التربويين مسؤولية مساندة طلابهم وتعزيز ثقتهم ومساعدتهم في التغلب على الجهل أو اللامبالاة أو الفتور الذي يواجهونه في المنزل. يتصرف التربويون عادة حيال هذه المسؤولية ببساطة، كأن يكتفوا بالتشجيع بالكلام فقط (كاقتراحهم على الطالب مثلاً أن ينتسب إلى إحدى الدورات المتقدمة).

نؤمن أن المدرسة تتحكم بشروط النجاح

على مر السنوات الأربعين الماضية كان المربون يرون أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة أولاً والمستوى التعليمي للأم تحديداً، هما العاملان الأكثر تأثيراً على نجاح الطالب في المدرسة (كولمن Coleman, 1961). وقد استنتج التربويون وواضعو الخطة التعليمية أنه لا يوجد أمام المدرسة الكثير لتفعله للتغلب على هذين العاملين. من الطبيعي أن تكون حياة الطالب خارج نطاق المدرسة والفرص المقدمة له ذات تأثير كبير على تعلمه؛ فالطفل القادم من أسرة ذات فرص تعلم غنية -حيث يتحدث أفراد الأسرة لغة قواعدية سليمة، ويطرح أفرادها موضوعات وأسئلة تمثل تحدياً فكرياً أثناء اجتماع الأسرة على مائدة الطعام، ويخرجون في رحلات منتظمة إلى أماكن ممتعة- سيجد التعلم في المدرسة أسهل بكثير من الطالب الذي لا يتكلم أهله في المنزل لغة سليمة ولا يهتمون بالمطالعة، وتكون آفاقهم الفكرية محدودة نتيجة الفقر والجهل.

مع ذلك، تستطيع المدرسة أن تتغلب على أي تأثير سلبي من المنزل على الطلاب. فقد دلت الدراسات بعد سنوات من البحث، من حركة المدارس الفعالة إلى هذا اليوم، على أن طلاباً من أبناء الأسر الفقيرة أو ذات الخلفية المحدودة استطاعوا أن يحققوا نجاحاً أفضل من غيرهم في بعض المدارس. ومن ثَمّ، فإنه حري بالمربين الذين اعتادوا أن يطرحوا تساؤلاً من نوع: «ما الذي يمكن أن نتوقعه من مثل أولئك الطلاب؟» أن يسألوا أنفسهم: «ما الذي يمكننا أن نفعله من أجلهم؟»

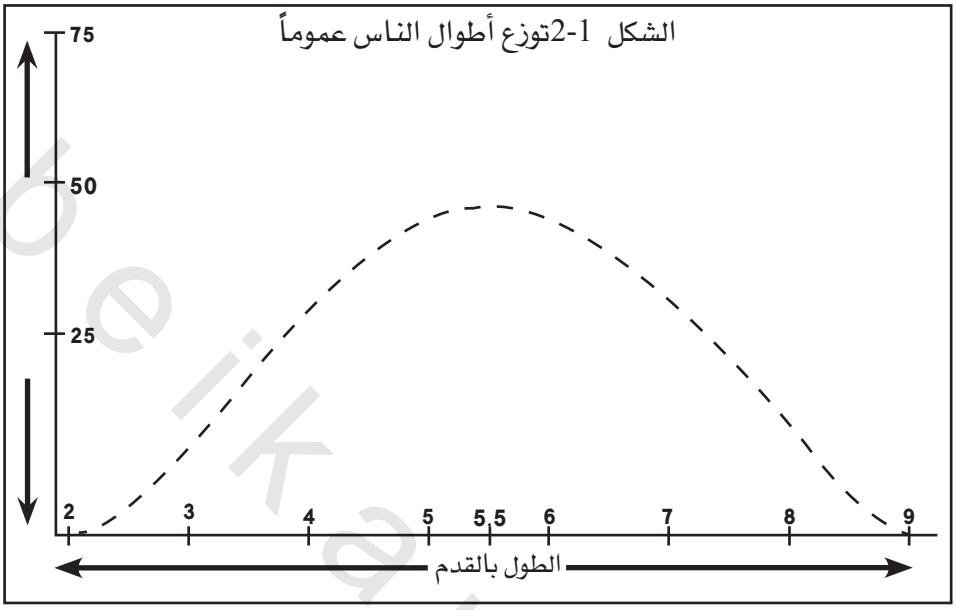
نؤمن بأنه يجب التخلي عن عقلية المنحني الجرسي الشكل

لقد أحكمت عقلية «المنحني الجرسي» قبضتها على بنية تفكير عدة مدارس، لذا من الجدير أن نتحدث عن هذا الموضوع بشيء من التفصيل. يقوم «المنحنى الجرسي» على ظاهرة إحصائية تدعى «التوزيع الطبيعي» تعكس توزيع بعض الأحداث الحاصلة على نحوٍ عشوائي. لنقل، على سبيل المثال، أننا نريد إجراء إحصائية عن أطوال الناس في مدينة ما. بالطبع سنجد أن بعض الأشخاص يتمتعون بطول فارع، وكثير منهم يتمتعون بطول متوسط، وبعضهم قصير. وبعبارة أخرى، فإن أطوالهم ستأخذ الخط أو المنحنى البياني «العادي» للتوزيع. ولأن خط التوزيع هذا يشبه شكل الجرس عند رسم مخطط بياني له، أصبح يشار إليه في بعض الأحيان بالمنحني الجرسي (الشكل 1-2).

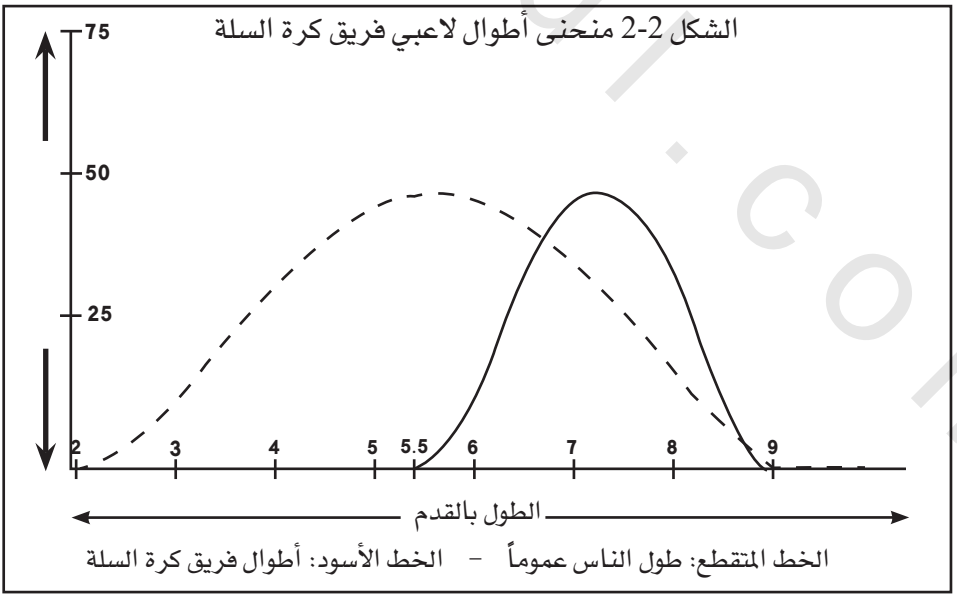
والآن لنقل أن علينا قياس أطوال لاعبي فريق كرة السلة، في هذه الحالة من المؤكد أن أغلب اللاعبين طويلو القامة. وهنا سيكون خط الرسم البياني لتوزيع الأطوال على شكل منحنى «الرأس الأقرع» المبين في (الشكل 2 - 2).

يمكن أن يكون المنحنى الجرسي ملائماً لقياس تحسن المدرسة حيث ثبت أنه يقدم تفصيلاً دقيقاً لتعلم الطلاب في شروط معينة ـ نعني المقاربات التعليمية التقليدية والمدد الزمنية المحددة. عندما يخصص إطار زمني معين لبعض الموضوعات (ثلاثة أسابيع مثلاً لبحث الكسور في مادة الرياضيات)، وعندما يوزّع الطلاب على صفوف بمستويات مختلفة بحسب أعمارهم فقط، فإن الخط البياني لتعلم الطلاب سيأخذ شكل المنحنى الجرسي. في ظل مثل هذه الشروط، سيتميّز عدد قليل من الطلاب،

الشكل 1-2توزع أطوال الناس عموماً



الشكل 2-2 منحنى أطوال لاعبي فريق كرة السلة



الخط المتقطع: طول الناس عموماً – الخط الأسود: أطوال فريق كرة السلة

obeikandi.com

وسيفهم قسم لا بأس به منهم شيئاً من موضوع المادة، أما الباقون، وهم قلة أيضاً، فلن يفهموا شيئاً منها على الإطلاق.

لا يوجد خطأ أساسي باعتماد المنحنى الجرسي؛ فهو ببساطة يدل على حقيقة أن بعض الطلاب -في ظل الظروف التقليدية- يتعلمون على نحوٍ جيد في حين أن بعضهم الآخر يبرهن على ضعف في تعلم المادة نفسها أو فشل فيها. المشكلة أن التربويين والناس عموماً أصبحوا يرون المنحنى الجرسي وضعياً أكثر من كونه وصفياً، إذ أصبح عدد كبير من الناس اليوم يعتقدون أنه من الطبيعي والمقبول تطبيق المنحنى الجرسي لقياس تعلم الطلاب. ويرى عدد لا بأس به من التربويين أنه من الحتمي أن تتفوق قلة من الطلاب فقط في كل صف وأن ترسب قلة منهم. لقد تأسس الاعتقاد بالمنحنى الجرسي وأصبح راسخاً في سياسة بعض المدارس، حيث نجد أن علامة A حكر على عدد قليل من الطلاب، ومطلوب من المدرسين إعطاء علامة C لمعظم الطلاب الباقين.

إذا تم إلغاء عقلية المنحنى الجرسي من المدارس، وإذا تم تنظيم المدارس لتعزيز تعلم عالي المستوى للطلاب جميعاً، فإن النتائج ستكون هائلة. فمن الممكن أن يجد كل طالب - حتى الذي يتمتع بخلفية محدودة- مدخلاً إلى الفرص التي لم يحظ بها أهله في السابق. هذا هو طبعاً الحلم الأمريكي: أن يؤمن التعليم سبيلاً للهروب من حلقة الفقر والجهل. لا شيء مضمون بصورة كاملة، ولكن ثقافة النجاح والتوقعات الكبيرة أساسية لمساعدة الطلاب على الأداء على نحو جيد في المدرسة وفي الحياة عموماً فيما بعد.

نؤمن بأن على المدرسة غرس ثقافة الاحترام

الناس جميعاً، بغض النظر عن عمرهم ودورهم، يستحقون الاحترام ويجب معاملتهم بكرامة. قد يكون الطالب صغيراً ولكن هذا لا يعني أنه ليس إنساناً مثله مثل الكبير في مدرسته ومن ثَمّ يجب معاملته على هذا الأساس. وكذلك الأمر بالنسبة لموظفي متابعة الشؤون الإدارية، فعلى الرغم من أن الآخرين يرون دورهم أقل من دور المعلم وهيئة الإدارة، إلا أن دورهم في الحقيقة على قدر من الأهمية؛ لأنهم يساعدون في تنفيذ مهمة المدرسة ومن ثَمّ يجب أن يلقوا الاحترام اللائق بهم.

بعض الكبار –حتى الذين يعملون في المدارس– ينسون الوازع الذي يحثهم على معاملة كل فرد معاملة حسنة، فتراهم يتكلمون مع الطلاب بطريقة فوقية، ولا يراعون ظروفهم، ويقاطعونهم أثناء الحديث. وفي بعض المدارس نجد أنه معاملة الأهل أيضاً تكون خالية من اللباقة الواجب إظهارها للكبار جميعاً في أي حال من الأحوال؛ على العكس من ذلك، يتم افتراض أنهم مصدر للإزعاج واختلاق المشكلات. إن التربويين، أثناء انهماكهم بتأدية المتطلبات المضنية بحق التي يفرضها عليهم عملهم، ينسون في بعض الأحيان أن طلابهم أيضاً يعملون بجد ويبذلون أقصى طاقاتهم، وأن اهتمام الأهالي الأول والأخير ينصب على تعلّم أولادهم. والمدارس في النهاية هي عبارة عن شراكة ثلاثية الأطراف تقوم بين المعلمين والطلاب والأهالي؛ وكل طرف من هذه الأطراف الثلاثة يجب أن يعامَل بطريقة تفترض وجود نوايا إيجابية لديه. ونظراً لحقيقة أن لبعض الأهالي تجربة سلبية مع المدرسة في صغرهم، على المربين بذل جهد خاص للوصول إليهم ومساعدتهم على الشعور بأنهم موضع ترحيب في المدرسة.

يمكن للاعتقاد بأن كل الناس يجب أن يعاملوا باحترام يمكن أن يعزز بعض المواقف والسلوكيات إذا تقبّله الجميع وتبنّوه بصدق. والمدرسة التي تعمل في ظل ذلك الاعتقاد لن تسمح، مثلاً، ببقاء الطلاب أو المعلمين أو الأهل طويلاً على باب الإدارة خصوصاً إن كان لديهم موعد سابق معها أو هي التي استدعتهم. إن السياسات المتبعة بخصوص الشؤون الإدارية الثانوية، كاستخدام آلة التصوير، تعكس موقفاً مشابهاً يتعلق بالثقة بالمدرسين والطلاب.

نؤمن أنّ على المدرسة التجاوب مع «زبائنها»

يعكس هذا الاعتقاد التزاماً يجب أن نتذكره على الدوام تجاه المستفيدين من المدرسة، الذين هم الطلاب مباشرة وأهاليهم على نحوٍ غير مباشر. وعلى المدرسة التجاوب مع الطلاب وأهلهم ووضع احتياجاتهم فوق الرغبات الشخصية لهيئة المدرسة التعليمية.

هذا التركيز على الزبائن محوري بالطبع لحركة نوعية جيدة، وله تأثير قوي على المنظمات التعاونية غير الربحية وعلى الوكالات الحكومية. وتنطبق فلسفة الحركة

النوعية الجيدة -إن لم يكن بجميع تفاصيلها- على نحوٍ جيد على المدارس. يجب ألا يشعر الطلاب ولا أولياء أمورهم مطلقاً أن المدارس لهيئة لخدمة موظفيها وراحتهم بدلاً من تقديم التعليم الأمثل لطلابها. فالقواعد الإدارية، كالإجراءات المتبعة لاختيار المقرر على سبيل المثال، قبل النادي المدرسي والرحلات الميدانية أو بعدها، يجب أن تكون معقولة وواضحة للطلاب وأهلهم على السواء؛ وعلى هيئة المدرسة التعليمية بذل كل ما بوسعهم للتعامل بطريقة مرنة وترحيبية وشمولية. إن التركيز على الزبائن يبين أن الطريقة القديمة الشائعة المتبعة في تخصيص المعلمين الجدد أو قليلي الخبرة لتدريس الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعليم الأفضل يجب أن تتوقف. إذ لا يملك المعلمون ذوو الخبرة وحدهم الحق في «احتكار» الأعباء الأخف والأسهل من حيث التدريس والتحضير أو من حيث مستوى المقررات الأعلى. المدرسة التي تلتزم بتعليم طلابها كافة دون استثناء تعيّن المدرسين ذوي الخبرة والمهارة الأكبر على الطلاب الذين بحاجة للعون والمساعدة، وتشجع أولئك المدرسين على مشاركة زملائهم الجدد بحكمتهم ومعرفتهم.

وبالطبع يعني التركيز على الزبائن أكثر من مجرد جعل المدرسة مكاناً ملائماً لهم قدر الإمكان. إنه يلمس مظاهر التشغيل. إن المدارس العامة هي مؤسسات أنشأها المجتمع بهدف تعليم أبنائه. وهي منظمات معقدة تتداخل أقسامها المتعددة وتتشابك مع بعضها بعضاً؛ ومن ثَمّ يحتاج المعلمون لإرادة قوية ليسألوا عن القرارات كافة التي اتخذوها عبر طرح هذا السؤال: «كيف يمكن لذلك أن يحسن من تعلّم الطلاب؟»

نؤمن أن الحس الديمقراطي يجب أن يحكم عملية صنع القرار

تتبع بعض المنظمات تسلسلاً تنظيمياً يعمل من الأعلى إلى الأسفل، يتخذ فيه الذين في الأعلى كل القرارات المهمة ويوصلونها إلى الأسفل. وهذه القرارات تؤثر على انضباط الطلاب في المدرسة، وعلى نظام الدوام والحضور، وإعطاء المقررات، وبرامج المدرسة، والفرق التعليمية، والميزانية، وإجراءات تقويم المدرس ودرجة تطوره المهني، وما شابه ذلك. في المدارس التي تتبع ثقافة التسلسل من الأعلى إلى الأسفل لا يسمح للمدرس بلعب دور فعال في تقويم أدائه، حيث إن ذلك محصور بالإدارة. وتسود توقعات مشابهة

فيما يتعلق بالميزانية والقرارات المختلفة الأخرى. إضافة إلى ذلك، يعد الطلاب مجرد مستهلكين لسياسة المدرسة أكثر من كونهم منتجين.

إذا كانت المدرسة مجتمعاً تعليمياً بحق فيجب عليها إتاحة الفرصة للمعلمين والطلاب على حد سواء؛ لتقديم المساعدة في تطوير السياسات والممارسات التي تؤثر عليهم. صحيح أنه لا يرغب كل معلم في الدخول في مناقشات لا تنتهي عن؛ لنَقُلْ، تعديل سياسة الانضباط، ولكن الإداريين عليهم استيعاب خبرة كل معلم عند تطوير الإجراءات ووجهة نظره فيها. وعلى نحوٍ مشابه، لدى الطلاب رؤية مهمة عن كيفية فهم نظرائهم لمقاربة المدرسة من سلوك الطلاب، وتمكينهم من أن يسهموا في صياغة سياسة تفرض احترام الطالب وقبوله. وينبغي على هذا التفكير نفسه أن يخبر عن مقاربة المدرسة لكل القرارات المهمة: على الأقل يجب أن تتاح الفرصة لأولئك الذين يتأثرون بسياسة المدرسة للمشاركة في صياغتها.

أسست عدة مدارس إجراءات رسمية خاصة بصنع القرار تسمح بمشاركة الطلاب وأعضاء السلك التعليمي، بينما تعمل بعض المدارس الأخرى على أساس مرتجل غير رسمي. وفي الحالتين تعرف تلك المدارس أن الباب يجب أن يظل مفتوحاً دوماً، فالقرارات يجب ألا تتخذ في غرف مغلقة يتعذر الوصول إليها. في المدرسة التي تتبع منهجاً ديمقراطياً في اتخاذ القرار يدرس مجلس الطلاب القرارات المهمة التي تؤثر على حياة الطلاب وثقافتهم، ويقدم توصيات لتراجعها الهيئة التدريسية والإدارة، أما عروض التطور المهني فتقوم الهيئة التدريسية والإدارية بتصميمها بناءً على تقويم المعلم الذاتي وعلى وضع الأهداف، أو على تحليل البيانات التي تشير إلى التحسينات التعليمية المطلوبة.

نؤمن أن في كل عمل قيمة وكرامة

في عصر المزايدات والمحسوبيات، يعد تأسيس مدرسة لا تأخذ موقفاً منحازاً من بعض نماذج أهداف الطلاب ضرباً من التحدي. ففي أفضل المدارس الثانوية العامة في الولايات المتحدة، على سبيل المثال، قد يُدفع الطالب، الذي لا يضع دخول كلية مميزة

من كليات النخبة هدفاً نصب عينيه، للشعور بأن اختياره ضعيف أو غير موفق («فقط كلية آيفي ليغ هي المناسبة لنا»). بالطبع هناك طرق متعددة لتحقيق المهنية العالية. إن حرفة النجارة أو مهنة المصور الصحفي أو إدارة حملة سياسية أو إنارة المسرح أو تصليح السيارات كلها أعمال صعبة ولكنها لا تحتاج لشهادة جامعية لممارستها. لذا على المدارس ألا تغرس أبداً في نفوس الطلاب المؤهلين لممارسة مثل تلك الأعمال الشعور بأنهم بطريقة ما طلاب من الدرجة الثانية في المدرسة. وعلى ثقافة المدارس ألا تفترض أبداً أن التميّز والتفوق محصوران في الأداء الأكاديمي المجرد الذي يحقق علامات عالية أو في القبول في جامعات أو كليات مختارة: إن كل عمل يؤدى بحماس والتزام واعتزاز هو عمل ذو شأن. من واجب المدرسة مساعدة كل طالب في أن يحقق ذاته، وضمان احترام ثقافة المدرسة لكل أشكال السعي والمحاولة. وبالتأكيد ستقدم المدارس -التي ترى أن كل أشكال العمل جديرة بالاعتبار- الفرص المناسبة لكل طالب مع الاعتراف بإنجازاته في المواد والمشروعات التي تهم الطلاب جميعاً وتقديرها.

نؤمن أن المنافسة عموماً مدمرة للطلاب والمعلمين معاً

عموماً، المنافسة أمر مدمر للغاية. بعض أشكال المنافسة حتمي بلا شك -كالمباريات الرياضية- وأحياناً يكون من المطلوب من بعض المدارس الثانوية إعطاء ترتيب لطلابها في الصف من أجل القبول في الجامعة. إضافة إلى ذلك، قد يصر بعض المدرسين على حكمة اعتماد أسلوب المنافسة؛ لأنها تشكل دافعاً للطلاب وتشجعهم، كأن تشجعهم مثلاً على دراسة بعض الكلمات التي تبدأ بحرف معيّن أو على إنهاء مقرر الرياضيات في وقته بنجاح. ولكن، يكون عادة لكثير من أشكال المنافسة نتائج سلبية على الطلاب على نحوٍ فردي وعلى ثقافة المدرسة كلياً. عندما يتم تحريض الطلاب على منافسة بعضهم، ستجدهم يستمتعون بأخطاء وعثرات غيرهم بدلاً من مساعدة بعضهم في مثل تلك الظروف وتشجيعهم لبعضهم بعضاً. والطلاب الذين يجدون أنفسهم مراراً وتكراراً في أسفل درجات سلم التنافس سوف يستسلمون لتوقعات خائبة بشأن أدائهم المستقبلي، تاركين لتجاربهم السابقة أن تؤثر على ثقتهم بأنفسهم.

عموماً، ينطبق المبدأ ذاته على الكبار؛ يتحسس المدرس على نحوٍ كبير من مقارنته بزملائه وإظهاره على أنه غير كفء. صحيح أن على المدرسة التي تلتزم بالتحسين أن تهتم بالتميّز والتفوق وأن تضع إجراءات تسمح بتبادل الخبرات، ولكن على جو المدرسة نفسه أن يكون جواً تعاونياً يعتمد على الدعم المتبادل المشترك. وعلى المدرسين وهيئة الإدارة ضمان أن تكون الثقافة السائدة بين الكبار هي الثقافة التي تعزز التعاون والعمل المشترك بدلاً من المنافسة. ونظراً لأن التنافس بين الكبار يكون دوماً غير طاف على السطح، فإن ضمان عدم ظهوره يتطلب يقظة وحساسية خاصة.

إن المعلم الذي يؤمن بالطبيعة الفظة للمنافسة عموماً سيضع بعض الخطوط الإرشادية في هذا الخصوص، من بينها على سبيل المثال:

- على الطالب أن ينافس نفسه فقط. فعندما يحسب الطالب الزمن الذي استغرقه في امتحان مادة ما، عليه أن يحاول في الامتحان القادم أن يستغرق وقتاً أقصر، وبذلك يتنافس مع نفسه لا مع زملاء صفه.
- يجب أن يقوّم عمل الطالب الذي يكون عادة مادة للمنافسة، كالعمل المقدم في معرض علمي، بناءً على مقاييس خارجية للجودة بدلاً من تقويمه بالمقارنة مع عمل طالب آخر. وهذا يتضمن تخصيص مكافآت تذهب لكل المشروعات التي تحقق المقاييس المطلوبة وليس «لأفضلها» فقط.
- ينبغي ألا تتضمن ثقافة الكبار في المدرسة أي شكل من أشكال التنافس بين المدرسين على الصعيد الفردي، أو الجماعي بين مجموعات من المدرسين، أو بين الأقسام أو الصفوف، أو بين المدرسين الجدد والمدرسين القدامى من ذوي الخبرة.

الخلاصة

إن الأفكار والمبادئ التي تحملها هيئة المدرسة والمجتمع الذي توجد فيه، هي بلا شك أهم العوامل التي تقرر ثقافة المدرسة وسياستها وممارساتها؛ لأنها تلقي الضوء على كل ما يجري فيها. غالباً، عندما تصطدم ممارسات المدرسة بمعتقداتها

obeikandl.com

وأفكارها المعلنة، نجد أن ذلك يعود لكونها، أو لنقل معظمها، غير مرتبطة ببعضها بعضاً، لا بل حتى إنها تعمل على نحوٍ متضارب. تكون الأفكار والآراء غير المدروسة عادة مقاومة للتغيير، ومن ثَمّ فإنها قد تعيق وبصورة جدية محاولات المدرسة لتحقيق أهدافها الطموحة بخصوص تعلّم الطلاب. من الضروري أن يمدّ القياديون في المدرسة يد العون لفريق العمل فيها وللأهالي من أجل سبر أغوار أفكار المدرسة ومعتقداتها وآرائها ومدى تأثيرها على برنامجها.

obeikandl.com

obeikandl.com

3

ما نعرفه

تحديات البحث التعليمي

أبحاث عن التعلم

أبحاث عن التدريس

دراسة الدوافع

بحث نظرية

دراسة عن موضوع القيادة

دراسة عن تنظيم المدارس

دراسة عن دور الأسرة

خلاصة

يقدم كلّ «ما نعرفه» من أفكار وثوابت قاعدة للبحث بخصوص ممارسات المدارس؛ فهو يعطي الواجهة التي يجب أن تتعلق بها أنظار المعلمين وأفكارهم ويقيسوا عبرها مدى نجاحهم. إذا حققت مقاربة ما نتائج جيدة في أماكن وظروف أخرى، بوجود طلاب مشابهين، فإنها على الأغلب ستساعد المدرسة على تحقيق أهدافها. وبالمقابل، قد تقرر المدرسة عدم تطبيق ممارسة ما أثبتت أدبيات البحث ضعف نتائجها.

مما لا شك فيه أن الأبحاث والدراسات عن التعليم واسعة وكثيرة؛ وكل بحث يقدم معلومات عن موضوع ما يعني مئات المقالات. ولكن على الرغم من أن معظم هذه الأبحاث تمثل نطاقاً ضيقاً من الدراسات المطبقة بصورة محدودة على موقع معين، إلا أنها بالمجمل تمثل كياناً هائلاً من المعرفة. ولأن البحث التعليمي يستنبط أفكاراً جديدة باستمرار، فإن ما يخرج به يجب أن يكون دوماً عرضة للمراجعة والتدقيق. في الاجتماع التقليدي لرابطة البحوث التعليمية الأمريكية، تُطرح مئات الدراسات والمقالات عن شتى الموضوعات لا يحمل أغلبها إلا قيمة محدودة لا تفيد سوى بعض الحالات المعينة بالتحديد. ولكن عموماً -وكما استخلصنا من التحليل- تقدم تلك الأبحاث معلومات قيمة للغاية لواضعي السياسات والخطط التعليمية ومنفذيها.

obeikandl.com

تحديات البحث التعليمي

تبين الأبحاث التعليمية كافة الصعوبات التي يلقاها الممارسون عند محاولتهم تطبيق النتائج على مدارسهم. نعرض هنا باختصار هذه التحديات بالإضافة إلى كثير من الأسئلة التي تتبادر إلى أذهان التربويين.

مقاييس الفعالية غير الدقيقة:

إن المقياس الأكثر شيوعاً لمدى فعالية أي تطبيق تعليمي هو علامات الطلاب في الامتحانات النظامية. ولكن هل هي دليل جيد حقيقة؟ وهل تقيس الامتحانات ما هو التكنيك التعليمي المقصود تحقيقه؟ إذا كان المقصود من الأسلوب المتبع تعليم الكتابة، أو الموضوعات والتجارب العلمية، أو حل المسائل الرياضية، فهل تدل العلامات العالية المعطاة على حل أسئلة اختيار الإجابة الصحيحة المصححة آلياً على كفاءتها؟ إذا قامت الأبحاث على مقاييس يمكن الاعتماد عليها بصورة أفضل، هل يوجد في النموذج أو التجربة عدد كاف من الطلاب لإعطاء نتائج معتمدة، وهل يتمتع أولئك الذين يقوّمون عمل الطلاب بتدريب كاف يمكّنهم من إعطاء أحكام موثوقة وثابتة؟

المشكلات الفنية

هل تؤخذ البيانات عرضياً (أي مقارنة طلاب الصف الرابع لهذه السنة مع طلاب الرابع للسنة الماضية مثلاً) أم طولياً (مقارنة علامات طلاب الصف الرابع في الامتحان النهائي مع علاماتهم في أول العام أو العلامات في أول الصف الثالث)؟ إذا كانت تؤخذ بالشكل الأول، فهل مجموعات طلاب الصف الرابع متكافئة؟ وإذا كانت تؤخذ بالشكل الثاني، هل هناك حركة تنقلات للطلاب بين الصفوف، وهل تؤثر تلك التنقلات على نتائج التقدير؟

هل تؤخذ خلفيات الطلاب بالحسبان؟ إذ يختلف كل طالب عن الآخر من حيث نشأته وحياته خارج نطاق المدرسة. فبعض الأهالي يتابعون دراسة أولادهم ويساعدونهم على زيادة معارفهم وتوسيع آفاقهم عبر اصطحابهم في رحلات خلال أثناء، كما يؤمنون لهم جواً مريحاً وآمناً في المنزل، أما بعضهم الآخر فبالكاد يستطيع أن يوفر لأولاده مكاناً

هادئاً لحل فروضهم المدرسية فيه. لهذه العوامل تأثير كبير على دراسة الطالب بالتأكيد ويمكن أن تؤثر على نتائج الدراسات الموضوعة لقياس أثر طريقة تعليمية معيّنة. على التربويين أيضاً النظر فيما إذا كان من الممكن لنتائج طريقة تعليمية معينة أن تتأثر سلباً أو إيجاباً نتيجة مداخلات متزامنة لم يحسب الباحثون حسابها.

على الرغم من تلك العوامل، لا يزال بإمكان الممارسين التعلم من الأبحاث والدراسات التعليمية التي -على الرغم من عدم كمالها- يمكنها مساعدتهم في وضع البرامج المدرسية. وقد قمت في عملي على هذا الكتاب بجمع نتائج أحدث الأبحاث وتصنيفها في زمر من أجل تقديم الفائدة القصوى للتربويين الباحثين عن مقاربة شاملة لتحسين المدارس. بما أنه قد تم تلخيص الأدبيات المكتوبة عن تلك الموضوعات في عدد كبير من الكتب والمقالات، أقدّم هنا العناصر التي تتمتع بإمكانية التأثير الكبير على الممارسات التعليمية فقط. صحيح أن على التربويين الانتباه لقصور الأبحاث التعليمية، وإضافة «رشة» ملح على نتائجها، إلا أن عليهم أيضاً استخلاص النتائج الأكثر فائدة وتطبيقها على مدارسهم.

أبحاث عن التعلّم

أحد الأمور المثيرة للجدل هو أن أكثر أقسام البحث أهمية للتربويين، الذي يتعيّن عليهم تطبيقه في ممارساتهم، هو القسم الذي يتعلق بالتعلّم؛ فمهمة المدرسة الرئيسة في نهاية المطاف هي الارتقاء بمستوى تعلّم الطالب. وفقط عبر فهم كيف يتعلّم الناس -صغارهم وكبارهم على حد سواء- قد يستطيع التربويون تصميم برامج تعليمية ترتقي بالتعلّم إلى أقصى درجة ممكنة.

دماغنا العجيب

أدهشت حقول علم دراسة الأعصاب وسيكولوجيا المعرفة الباحثين والتربويين منذ أوائل القرن العشرين، ومنذ مطلع الثمانينيات تفجرت الأبحاث والدراسات عن هذين الموضوعين اللذين كان وقودهما أدوات التشريح المعقدة والمتطورة والدراسات عن تعلم الحيوانات وسلوكها.

الخلايا العصبية: عند ولادة الطفل يكون لديه 100 بليون خلية عصبية تقريباً، وهي الخلايا التي تشكل مع الخلايا الدبقة -التي تشكل غمد العصب- النظام العصبي المركزي. ولمدة سنوات طوال ساد اعتقاد بأن عدد الخلايا العصبية ثابت كما هو عند الولادة، ولكن حديثاً ظهرت دلائل جديدة بأن خلايا الدماغ تتوالد طوال حياة المرء (غولد Gould، وريف Reeve، وغراتزيانو Graziano، وغروس Gross, 1999؛ كيمبرمان Kempermann وغيج Gage, 1999).

عمل نصفي الدماغ: يتحكم الطرفان اليميني واليساري بمظاهر مختلفة تتعلق بالتفكير والأفعال، إلا أنهما يعملان مع بعضهما بعضاً دوماً. لذلك، على التربويين والمعلمين العمل على تعليم نصفي الدماغ «الأيمن» و«الأيسر» معاً لا محاولة تعليم واحد منهما فقط (أورنستاين Ornstein, 1997).

الدماغ بوصفه معالجاً للمعلومات: معظم المختصين النفسيين في المعرفة يعتقدون اليوم أن الدماغ يعالج المعلومات على ثلاث مراحل: الذاكرة الحسية، والذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة الأمد. في مرحلة الذاكرة الحسية يقوم الدماغ بتقطيع المعلومات الواردة إليه كافة ويطرح معظمها لكونها غير لازمة؛ وفي مرحلة الذاكرة العاملة يتم معظم التعلم؛ أما المعرفة فتخزَّن في الذاكرة طويلة الأمد. ومعظم ما يسميه التربويون «تعلماً» يحدث عبر آلية معرفة النماذج أو الأنماط في الدماغ في مرحلة الذاكرة العاملة.

الذاكرة: يمكن لبعض الناس تذكر المعلومات عن طريق العمل على «حفظها صماً» - وذلك بتكرار المعلومات مرة تلو أخرى حتى يتم حفظ المعلومات، ومن ثم يستحضرها الذهن بطريقة أوتوماتيكية عندما يكون الدماغ منخرطاً في نشاطات معرفية أخرى. ولكن المعلومات المعقدة تتطلب معالجة عقلية فعالة (كاستنباط تشبيهات مناسبة وتوقع نتائج بعض الأشياء)، يكون أثناءها الدماغ منهمكاً بالعمل على المعلومات ليجعلها ذات معنى. إن الطلاب الذين يجب عليهم حفظ معلومات لا يستخدمونها الآن يفعلون ذلك باستخدام وسائل مساعدة للذاكرة. علاوة على ذلك، عندما ينخرط الأفراد في تجربة تعلم تحرك لديهم مشاعر معينة، فإن ذلك التعلم سيدوم على الأغلب أكثر من التعلم الذي لا يحرك لديهم أي مشاعر.

التعلم بوصفه عملية ذهنية

بعد تحليل المعطيات المقدمة من أكثر من 1500 مدرسة ابتدائية وإعدادية (متوسطة) وثانوية في الولايات المتحدة، اكتشف الباحثون في مركز تنظيم المدارس وإعادة بنائها التابع لجامعة ويسكونسن في ماديسون أن الطلاب الذين تلقوا «تعليماً موثوقاً» (أي استطاعوا عبره استيعاب معلومات عالية المستوى خارج المدرسة وتطبيقها) كانوا متفوقين على نظرائهم في الامتحانات والاختبارات التقليدية. كما وجدت تلك الدراسة التي أُجريت على مدى خمس سنوات أن أكثر المدارس نجاحاً يعمل فيها معلمون ومشرفون إداريون يشكلون مجتمع تعلم احترافي يركز على عمل الطالب وأدائه، ويعدّل الممارسة التعليمية عند الحاجة للحصول على أفضل النتائج، كما يركز على أربعة عوامل رئيسية هي تعلّم الطالب، وأصول التربية والتعليم الموثوقة، واستطاعة المدرسة التنظيمية، والدعم الخارجي (نيومان Newmann وويلايج Wehlage, 1995).

حسب البحث الذي قام به معهد NTL للتعلم والمعرفة التطبيقية (1998)، تتفاوت نسبة القدرة على التعلم وعلى الاحتفاظ بالمعلومات بدرجة كبيرة تبعاً للأساليب المتبعة. فالطلاب الذين يستطيعون الحفظ من المحاضرة التي يتلقونها في الصف يتذكرون نحو 5% من الدرس، و10% عندما يقوموا بقراءة الدرس مع المحاضرة، بينما تزيد العروض البصرية السمعية من نسبة تذكر المعلومات حتى 30%، والدروس التي يتخلل إعطاؤها مناقشات بين مجموعات الطلاب إلى 50%. أفضل المقاربات مطلقاً هي التي تصل نسبة حفظ الطالب للمعلومات إلى مابين 70 و90% هي على التوالي التعلم عبر العمل (كطريقة البحث والتقصي عن المعلومات) والتعلم عن طريق تدريس الآخرين.

أبحاث عن التدريس

في بعض الأحيان يكون من الصعب تحديد الفرق بين بحث التعلم وبحث التعليم. على كل حال هناك إستراتيجيات محددة- إلى جانب التوجه العام إلى التدريس بهدف الفهم، أو تشجيع الطلاب على تطوير مفاهيمهم الخاصة ـ يمكنها تعزيز تعلم الطالب منها:

openkandil.com

- وفق رأي الباحثين بروفي (Brophy) وغود (Good 1986)، تتضمن ممارسات المعلم الجيد التخطيط الحريص للدرس، وتوصيل أهداف التعلم إلى الطالب بأسلوب بيّن، ودفع الطالب للعمل، واستخدامه لتكتيك: تنفيذ كل مهمة في وقتها المحدد.
- وجد فاسكو Fasko وغراب (Grubb, 1995) أن المعلمين الناجحين يطبقون ممارسات تعلّم -أكثر من غيرهم من المعلمين الأقل نجاحاً- تركز على المتعلّم وتكون أكثر إيجابية وفعالية - كحث الطالب على التفكير النقدي، وتعويده على أسلوب البحث، واعتماد النشاطات العملية لا النظرية.
- حدد مارزانو Marzano، وبيكرينغ Pickering، وبولوك (Pollock 2001) تسع فئات للإستراتيجيات التعليمية المبنية على البحث تحسن أداء الطالب هي:
  - o توضيح أوجه التشابه والاختلاف.
  - o التلخيص وتدوين الملاحظات.
  - o دعم الجهد والمحاولة وتقديم المعرفة.
  - o إعطاء الفروض.
  - o استخدام عروض ووسائل إيضاح غير لغوية.
  - o تعزيز التعلم عبر التعاون.
  - o وضع الأهداف وتأمين المعلومات والمعرفة اللازمة.
  - o استنباط الفرضيات والأسئلة واختبارها.
  - o تأمين مفاتيح لعمل الطالب وبرنامج سابق للعمل.
- يحصل الطلاب على علامات أعلى ويظهرون مواقف أكثر إيجابية بوضوح نحو موضوع ما، عند تقويمهم وفق الأساليب القياسية (ويلبرن Wilburn وفِلبس 1983، Felps).

obeikandi.com

يستخدم المعلم الناجح نتائج التقدير لا لتقويم عمل طلابه فحسب، وإنما لتقصي نجاح أساليب التدريس والأدوات التعليمية المستخدمة (بريسلي Pressely، ويوكوي Yokoi، ورانكِن Rankin، ووارتون ماكدونالد Wharton-McDonald، وميستريتا Mistretta, 1997؛ ودارلنغ مهموند Darling-Hammond، وآنسِس Ancess، وفالك Falk, 1995).

- يؤثر مستوى معرفة المعلم ومهارته إلى حد بعيد على إنجاز الطالب (دارلنغ مهموند Darling-Hammond 1997؛ وبروفي Brophy 1986). لأن المعلم يستخدم عادة أساسه المعرفي عند وضع نشاطات التعلم وتقويمها، ويتحدد تعلم الطالب بما يعرفه معلمه (غولدهابر Goldhaber وبرور Brewer, 1996).

مد الطالب بالمعلومات

المقصود بالمعلومات هنا تلك التي تقدم للطلاب عن تعلمهم - من قبل المدرس عادة، ولكن يمكن أن تقدم أيضاً من قبل طلاب آخرين، أو عبر التخطيط نفسه لنشاط تعليمي.

- من أجل أن تقدِّم المعلومات الفائدة لتعلم الطالب ولبناء ثقته بنفسه، ينبغي أن تصل تلك المعلومات إليه في الوقت المناسب وألا تكون غامضة أو مبهمة (بورتر Porter وبروفي Brophy, 1988).

- من الصعب على الطلاب قياس عملهم دون مدهم بمعلومات مستمرة (كوركوران Corcoran وويلسون Wilson, 1989).

- قرر إمِر (Emmer 1988) أن المديح المبالغ فيه على الإجابات الصحيحة يفقد فعاليته مع الوقت. لذلك على مد المعلومات أن يكون تشخيصياً بطبيعته، كما يجب أن يكون بنّاءً دوماً وليس مدمراً أو محبطاً.

- المعلومات الإرجاعية ضرورية لتوطيد أهداف التعلم وتحسين نتائج الإنجاز (تشانك Schunk, 1998).

obeikandl.com

بحث الدافع

ما الذي يجعل الناس يفعلون ما يفعلونه؟ لَم يعمل بعض الأشخاص بجد كل يوم بينما لا يكلّف بعضهم الآخر نفسه عناء العمل؟ هل يشكّل الخوف أو الرضا الداخلي أو المديح أو المال أو أي مقابل آخر دافعاً للإنسان؟ ألقت الأبحاث الأخيرة بعض الضوء على موضوع الدافع.

دور الآمال والتوقعات

لطالما لاحظ الأهل والتربويون دور الأمل في صياغة سلوك الطالب والتزامه بالتحصيل العلمي. في الحقيقة إن التوقعات، الإيجابية منها والسلبية، تصبح نوعاً من التنبؤ بتحقيق الذات بطريقة أو بأخرى.

- وجد روزنتال Rosenthal وجاكوبسون Jacobson 1968 أن توقعات المعلم الضعيفة من طلابه لها تأثير كبير على إنجازهم.
- خلصت كثير من الدراسات إلى أن إنجاز الطالب يتعزز عندما ينقل المعلم إلى طلابه توقعاته وآماله التي يعقدها عليهم (رَتر Rutter، وموغان Maughan، ومورتيمور Mortimore، وأوستن Ousten, 1979؛ مورتيمور، 1991).
- أشارت الدراسات إلى أنه عندما يجد المعلّم أن أداء بعض الطلاب ضعيف، سواء كان ذلك صحيحاً بالفعل أو غير صحيح، يتكون لديه انطباع سابق عن أدائهم المستقبلي (كوفنغتون Covington 1992؛ ومارشال Marshall ووينستاين Weinstein 1984, 1987).

الدافع الداخلي والخارجي

إن الدافع أو الحافز الخارجي هو الذي تحفزه عوامل خارجة عن الطالب، كالمديح أو المكافآت المادية. بينما يشير الدافع الداخلي إلى حافز شخصي لدى الطالب يدفعه للإنجاز ويغذيه الشعور بالرضا من إمكانية أدائه للعمل على نحو جيد.

obeikandl.com

- ذكر بروفي أن التعلم نتيجة وجود دافع داخلي يمكن أن يتوافر فقط إذا كان الطالب مهيأً من الناحية المعرفية للشروع في أداء مهمة جديدة، وإذا كانت التجربة التعليمية ذات علاقة باهتمامات الطالب (من جونسون – Johnson غرومز Grooms، 1999).
- مساعدة الطالب على تحديد الأهداف وربط كل ما يتعلمه بتلك الأهداف، تعزز الدافعين الداخلي والخارجي لديه (دي بيكر DeBacker ونلسون Nelson 2000؛ وتشانك 1998).
- حدد كيلر Keller (1983) أربعة أبعاد رئيسية للدافع الفعال للصف هي: الاهتمام، والعلاقة، وتوقع النجاح، والرضاء عن النتائج الإيجابية للأداء.
- يقوى الدافع بفضل الدعم والمد الإيجابي بالمعلومات، ويمكن لعبارات المديح والاستحسان العمل حافزاً خارجياً (كامينز Dweck ودويك Kamins 1999؛ وكوهن Kohn 1993؛ وتشيرينز Scheerens 1992).
- اقترح سترينغر Stringer وهيرت (Hurt 1981) أن وجود الدافع الداخلي الشخصي لدى الطالب للقيام بمهمة ما يجعل تلك المهمة بحد ذاتها بالنسبة له بمثابة مكافأة مرضية. ووفقاً لدراستهما، فإن إضافة دافع خارجي للمهمة لن يزيد من الدافع وإنما على العكس، قد يتسبب في فقدان الطالب لاهتمامه بالعمل.

أبحاث عن نظرية الأسباب التي يعزو إليها الطالب نتائج التعلم

تشير هذه النظرية إلى أربعة عوامل يعزو إليها الطالب نتائجه التعليمية. عندما يواجه الطالب صعوبة في التعلم أو يكون أداؤه ضعيفاً في الامتحان، ما السبب الذي يمكنه أن ينسب إليه تلك الصعوبة التي يواجهها؟

- يشير دويك Dweck إلى أن رأي الطالب بذكائه يؤثر على تعلمه (1986).
- إن عزا الطالب نجاحه ورسوبه إلى عوامل مختلفة فهذا أمر له تداعيات مختلفة؛ فالطالب الذي ينسب ضعف نتائجه لنقص إمكانياته أو جهوده يصبح دافع التعلم

لديه أقل من الطالب الذي ينسب ضعفه لعوامل خارجية لا يد له فيها كضعف مستوى التدريس أو عدم توافر طريقة للوصول إلى الكتب اللازمة (أتكنسون Atkinson, 1975).

- وجد دويك Dweck وغويتز Goetz وشتراوس Strauss (1980) أن الإناث يعزون سبب الفشل أو الرسوب إلى نقص المقدرة أكثر من الذكور، وهذا ما يجعل احتمال تعرضهن لاحقاً للرسوب أو الفشل مرة أخرى أكبر. وبحسب ما قاله دويك وريبوسكي Repucci (1973) يميل الذكور لأن ينسبوا ضعفهم إلى نقص الجهد المبذول أو سوء الحظ.
- تعتمد درجة الثقة بين طلاب المرحلة الابتدائية الأكبر سناً إلى حد بعيد، على ما إذا كان الطلاب يعتقدون أن الذكاء ثابت أو يمكن أن يتطور (كاين Cain ودويك، 1995).
- وجد ستيفنسون (1990) أنه عندما طُلب من المدرسين ذكر الفرق بين إنجاز الطلاب كانت إجابة المدرسين اليابانيين تدور حول «الاجتهاد»، بينما دارت إجابة المدرسين الأمريكيين حول «مقدرة الطالب». بعبارة أخرى، ينسب المدرس الأمريكي أداء الطالب إلى الطالب نفسه (شخصه) وينسب المدرس الياباني أداء الطالب إلى عمل الطالب (لم ينسب المعلمون الأمريكيون ولا المعلمون اليابانيون تعلم الطالب إلى مهاراتهم هم في التعليم).

بحث موضوع القيادة

تتطلب قيادة المدرسة القدرة تطوير رؤية بخصوص تحسين المدرسة وتوصيلها ووضعها في مكانها الصحيح؛ رؤية تستنهض همم أعضاء هيئة المدرسة اليائسين من تحقيق أهداف عامة وطاقاتهم. تمكّن القيادة التي تتمتع برؤية وبصيرة أولئك الأعضاء من التمعن في المظاهر اليومية الروتينية لدورهم في ضوء علاقتهم المباشرة بتقوية معرفة الطلاب ورفع مستوى تعليمهم. وبالرغم من أن ما ذكرناه يعد من صميم عمل الإدارة ومسؤولياتها، فإنه يمكن لأي شخص في المدرسة أن يمارس دوراً قيادياً؛ وهذا ينطبق على المعلمين أو حتى على موظفي الشؤون الإدارية.

obeikandl.com

- كل أفراد هيئة المدرسة مسؤولون عن مساعدة الطلاب على التعلم؛ لأنهم يتشاركون في الاعتقاد بأن كل الطلاب يملكون القابلية للتعلم (روزنهولتز Rosenholtz 1985؛ وإدموندز Edmonds 1984).
- ذكر نانوس (Nanus 1992) أن الرؤية هي مفتاح القيادة الحكيمة.
- وفقاً لدراسة كوركوران Corcoran وفوهرمان Fuhrman وبلتشر (Belcher 2002) فإن تطوير قدرة المدرسة يتطلب قيادة قوية.
- يحافظ الإداريون على أداء المدرسة بإبقاء تركيزهم على جوهر التعليم إضافة إلى المظاهر الأخرى لبرنامج المدرسة، كوضع برنامج زمني، وإعطاء العلامات، وتنسيق مجموعات الطلاب، وغرس الروح الجماعية في المدرسة (نيومن، ورَتر، وسميث، 1989).
- أشار كوهين Cohen وراودنبوش Raudenbushb ولويفنبيرغ - بول (Loewenberg-Ball 2000) إلى أن «تنسيق التدريس والتعلم أقل صعوبة في الأجواء التي يتوافر فيها تنظيم مترابط وإرشاد للتعليم، ويكون أكثر صعوبة في الأجواء التي تفتقد ذلك» ص 13).
- لسوء الحظ فإن الإجماع والتعاون والتعاضد بين المدرسين والإداريين نادراً ما يوجد في المدارس (بارث Barth 1990).
- عندما لا يفهم الإداريون تدرج جهود تحسين المدرسة، والتطبيقات التعليمية الفعالة، وبناء روح مهنية عالية، تفشل الجهود الإصلاحية للمدرسة (كونتي Conti وإلساسر Ellsasser وغريفن Griffin، 1994).
- على المدير أن يقدم دعماً ملموساً متواصلاً وأن ينظم موارد المدرسة، كالوقت والهيئة التعليمية والإدارية، والتمويل، لتنصب في خدمة أهداف المدرسة من حيث ضمان تعلّم طلابها جميعاً (ويلسون Wilson وكوربيت Corbett 1999؛ وولستيتر Wohlestetter وموهرمان Mohrman وروبرتسون Robertson 1997؛ وميزِل Mizell 1994).

obeikandl.com

- تشجيع المعلم على جمع بيانات عن المدرسة والصف وممارساتهما وتنظيمها وتقويمها، يمكن أن يسهم في تحسّن المدرسة (سينيز Senese 2000؛ وكينغ King 1999).
- على الإداريين إلغاء الممارسات «الضبابية» كتعيين المدرسين الأقل خبرة على الصفوف الصعبة، أو مكافأة المدرسين ذوي الخبرة والكفاءة بتدريس صفوف جلّ طلابها من المتفوقين، وتحتاج لأقل قدر من التحضير (دارلينغ - مهموند 1997).
- يميل المعلمون الذين يستخدمون معارفهم لحل مشكلات المدرسة على نحوٍ تعاوني لأن يكونوا راضين عن عملهم وملتزمين به على نحوٍ خاص. إن تقصي المشكلات ومناقشتها أمر يعزز جهود المعلمين التعاونية، وذلك بمساعدتهم على تحديد الصعوبات والتحديات العامة وحلّها. إن المعلم المتعاون مع زملائه المعلمين ومع هيئة الإدارة ومع الأهل وأفراد المجتمع قادر وعلى نحوٍ أفضل على نقل التطبيق، ومن ثَمّ تحسين ممارساته المهنية وتحسين تَعلم الطالب على حد سواء (ستيغلر Stigler وهيبرت Heibert, 1999).
- بحسب ما ذكره فولان Fullan (2000) فإن المعلم يظهر قيادته عبر تطوير ممارسات وتطبيقات بعيدة عن المعايير غير المرغوبة، كالتعليم بمعزل عن الآخرين والتعليم بوصفه عملاً فنياً.
- يجب أن يتطور دور المعلم بطريقة تغيّر الشروط الداخلية للمدرسة للتعامل على نحوٍ أفضل مع المشكلات المرتبطة بالتعليم والتعلم (كونتي، وإلساسر، وغريفن، 2000).

بحث تنظيم المدارس

تعدّ عناصر تنظيم المدارس عموماً مقاومة للتغيير؛ لأنها تتعامل مع قلب طريقة عمل المدارس: الجدول الزمني، وتقسيم الفرق، وعدد طلاب الصف. على كل حال، لهيئة المدرسة بعض التأثير على هذه الأمور، وقد اهتمت الأبحاث بمعظمها.

obeikandl.com

حجم المدرسة

- هناك اتفاق بسيط بشأن مفهوم المدارس الكبيرة والمدارس الصغيرة. ووفقاً لمراجعة قام بها كوتن (Cotton 2001) لأدبيات بحث حجم المدرسة فإن تعريف المدرسة الصغيرة متفاوت جداً.
- درس رايويند 103 (Raywind (1998 وثائق تتعلق بحجم المدرسة ولم يجد في أي منها ما يشير إلى أن المدارس الكبيرة أفضل أو تتمتع بأي مزايا أكثر. وبالمقابل، أثبتت المدارس الصغيرة قدرة أكبر على توصيل الإنجاز الأكاديمي (ايشنستاين Eichenstein 1944؛ وبيتس Bates 1933؛ وولبيرغ Walberg 1992).
- تبينَّ أن المدارس الصغيرة تزيد من إنجاز الطالب وذلك بالنسبة للطلاب ضعيفي الحالة الاقتصادية، وكذلك بالنسبة لطلاب الأقليات (كيرشو Kershaw وبلانك Blank 1993؛ وستوكارد Stockard ومايبيري Mayberry 1992).
- تشير تقارير المدارس الصغيرة إلى نسبة دوام أفضل وقلة نسبة المشكلات المرتبطة بالانضباط عن المدارس الكبيرة، كما أنها تكون أفضل من حيث الكلفة (هولي Howley 1996؛ وبورك Burke 1987).
- عندما تنظَّم المدارس في مجموعات تعليم صغيرة تزداد القدرة على تقديم فرص تعليمية وعلى خلق ثقافة تدعم التعلم (ماكبارتلاند McPartland وبالفانز Balfanz وجوردان Jordan ولغترز Legters 1998؛ وغاليتي Galletti 1998).
- بحسب ما ذكره كاولتي Cawelti (1993) ما زال البحث في تأثير وجود عدة مدارس ضمن المدرسة SWAS[1] محدوداً ومن ثَمّ غير نهائي أو حاسم. بعض الباحثين، على أي حال، وجدوا أن SWAS ليست فعالة كالمدارس الصغيرة، وأن المدرسة الصغيرة يجب أن تقوم بكيانها المستقل بدلاً من أن تكون جزءاً من مدرسة كبيرة كي تكون فعالة (هولي 1996؛ وميير Meier 1995).

1- Schools-within-a-school:SWAS.

عدد طلاب الصف

- دلت تجربة تينيسي عن حجم الصف أن الطلاب يتعلمون على نحوٍ أفضل كلما قلّ عدد طلاب الصف (موستيللر Mosteller 1995؛ فين وأكيليز Finn & Achilles 1990).
- بيّن أكيليز (1997) أن معدل عدد الطلاب في الصف يجب ألا يتجاوز 15 طالباً خصوصاً في الصف الأول؛ من أجل تحقيق أفضل النتائج على صعيد إنجاز الطالب، حيث إنه من مزايا تقليل عدد الطلاب تشجيع الطالب على التفاعل والمشاركة الإيجابية على نحوٍ أكبر.
- وجد فاربر Farber وفين (2000) أن طلاب الصف الرابع الذين حظوا بصف صغير نسبياً في الصف الثالث، أبدوا انخراطاً أفضل في تعلمهم من أولئك الذين أمضوا صفهم الثالث في صف عدد طلابه كبير، وكانوا يتلقون مساعدة من المعلم. على كل حال، إن إجراء تغيير بسيط فقط على عدد طلاب الصف -كإنقاص عددهم من 27 إلى 22- غير كاف ولا يحقق سوى تأثير ثانوي لا يذكر على إنجاز الطلاب.

تقسيم المجموعات الدراسية

إن الإجراء المتبع في فصل الطلاب إلى مجموعات بحسب مقدراتهم وما هو متوقع منهم تكون برامجها الأكاديمية مختلفة (Tracking)[1]، ربما يؤدي إلى إقصاء عدد كبير من الطلاب؛ وهم من عادة الفقراء وأبناء الأقليات، إلى برامج أقل تحدياً يقوم بتدريسها مدرسون أقل كفاءة.

- دل البحث عن فصل الطلاب الدائم أن الطلاب في البرامج «الأدنى» يتعلمون أقل من نظرائهم (غاموران ورفاقه Gamoran et al.، 1997).

1- Tracking: فصل طلاب الصف الواحد حسب قدراتهم إلى شعب بحيث يتم فصل الطلاب المتفوقين عن الضعفاء، ويُعطى المتفوقون منهاجاً أقوى أو متقدماً من باقي رفاقهم الذين في أعمارهم نفسها سنتهم الدراسية نفسها - المعربة.

obeikandl.com

- على الرغم من أن الباحثين في الواقع لا يؤيدون فصل الطلاب في برامج مختلفة، وخصوصاً عندما يؤدي ذلك لحدوث نوع من التمييز الاجتماعي أو العرقي، إلا أن المدرسين والأهل يؤيدون تطبيقه (وايت ورفاقه White et al, 1996)..
- إن نتائج البحث بشأن المجموعات التعليمية المرنة مشجعة أكثر من نتائج بحث فصل البرامج: تدل النتائج على أن دمج الطلاب يزيد من إنجاز الطالب، ويسمح بتقديم العلاج الازم له وبرفد معلوماته عند الحاجة (سالڤين Salvin, 1987).
- وجد لو Lou وأبرامي Abrami وسبنس (Spence 2000) أن تعليم المجموعات الصغيرة له تأثير إيجابي ملحوظ، وإن قلّت نسبته على تحصيل الطالب.
- حسب دراسة واين Wynne وولبيرغ (Walberg 1994) فإن المجموعات الطلابية الصغيرة لها تأثير نفسي عاطفي أكبر على الأفراد.
- يجب تنفيذ دمج الخطط أو الأساليب في مجموعات بطريقة صحيحة إذا رغبنا في نجاحها: دلت الدراسات واحدة تلو الأخرى أن التعلم التعاوني (مساعدة الطلاب لبعضهم) غير فعال ما لم ينفّذ بطريقة صحيحة مدروسة (جونسون وجونسون، 1999).
- الطلاب الذين تعلموا كيف يتعاونون ضمن المجموعة يبدون فهماً أفضل في القراءة (باتيستيك ورفاقه Battistich et al, 1993)، وفي حل المسائل الرياضية (ليكِن Leikin وزاسلافسكي Zaslavsky, 1997؛ ونيكولاس Nicolas وهول Hall, 1995)، وفي فهم المفاهيم العلمية (بالكوم Balkom, 1992).
- يمكن للتعليم التعاوني أن يعطي النتائج المطلوبة ويزيد من قيمة القبول الاجتماعي وتفاعل الطالب الإيجابي (جونسون ورفاقه، 1981).

الجدول اليومي

ذكر كَنَدي Canady ورِتيغ (2000) Rettig أن: «جدول المدرسة له تأثير هائل على مناخ المدرسة التعليمي» (ص 375). لقد وضعت بعض المدارس بدائل للجدول التقليدي،

obeikandl.com

تكون الحصص المفتوحة[1] أبرز ميزاتها؛ لأنها تخلق أوقات تدريس زمنية أطول لكل صف، يعتقد كثيرون أن الحصص المفتوحة تسمح بتركيز المعلم والطلاب على نحوٍ أكبر على المضمون الصعب. يقدم تقسيم الجدول إلى حصص مفتوحة للطالب أيضاً فرص تعلم خارج المدرسة في الجامعات أو مراكز العمل المحلية. إن نتائج البحث في نظام الحصص المفتوحة متباينة، وقد يعود ذلك جزئياً لتنوع أساليب الممارسة المطبّقة وتعريفاتها، مثل آ/ب A/B[2] وأربعة في أربعةfour-by-four[3] والنماذج الموازية PBS (Parallel Block Scheduling) (كندي ورتيغ، 2001)[4].

- بينت الدراسات على نحو 100 حالة وبمجهود كبير من كندي ورتيغ أن البرنامج ذا الحصص المفتوحة يسمح لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بأخذ دروس إضافية زيادة عن مقرر السنة ليتمكنوا من تحقيق متطلبات التخرج الصارمة (ڤياديرو Viadero, 2001).
- أشار مناصرو نظام الحصص المفتوحة إلى أن هذا النظام يزيد من إنجاز الطالب وتحصيله، إضافة إلى تأثيره الإيجابي على معدل الدوام وعلى مشكلات الانضباط وتقدم البرنامج والمعالجة والتعلم التعاوني (كوين وأيزنهاور Queen & Isenhour 1998؛ وكَنَدي ورِتيغ 1995؛ وإستيس وشواب Estes & Schwab 1990).

1- الحصص المفتوحة Block scheduling: نظام حديث، يختلف عن النظام التقليدي للحصص الست أو السبع (التي تتراوح الواحدة منها بين 40 و50 دقيقة على الأكثر)، يسمح بتفاعل الطالب مع مدرس مادة ما لأوقات أطول (لا يقل طول الحصة عن 90 دقيقة)، مما يتيح له التركيز على المادة دون أن يتشتت بمواد أخرى. بدأت بعض المدارس فقط بتطبيق هذا النظام، بينما ما تزال باقي المدارس تتبع النظام التقليدي؛ لأنه يقدم تنوعاً في المواد أثناء اليو، فلا يشعر الطالب بالملل ويبقى على اتصال يومي بجميع المدرسين لا بواحد أو اثنين حسب النظام الحديث ـ المعربة.

2- نظام آ/ ب: يعتمد على تقسيم الجدول على يومين: اليوم آ واليوم ب، بحيث يحضر الطلاب في اليوم آ مادة –أو أكثر– وفي اليوم ب مادة –أو أكثر– أخرى – المعرّبة.

3- نظام أربعة في أربعة: يعتمد على إعطاء أربع مواد فقط في الفصل الدراسي الواحد – المعربّة.

4- نظام النماذج الموازية/PBS: تقسيم الصف إلى مجموعات وحصص مفتوحة لمواد التعليم الأساسي كالقراءة والرياضيات، وقد أثبت هذا النظام فائدته في تحسين أداء الطالب الضعيف وتحصيله – المعربة.

obeikandl.com

- في المدارس الابتدائية، يصمم ترتيب نظام PBS في مجموعات تعليمية تمثل نصف الصف في مادتي القراءة والرياضيات. وبالرغم من أن الصفوف قد تتسع لخمسة وعشرين طالباً إلا أن مجموعات القراءة والرياضيات ينبغي حُكماً أن تضم أقل من 15 طالباً – وهذا رقم نادراً ما تصل إليه أكثر مبادرات تقليص عدد الطلاب بحسب ما ذكره أكيليز (1997).

- دلت عدة دراسات على أن جدول الحصص المفتوحة وخيارات الجدولة الأخرى، تفيد بعض الطلاب الذين يكون تحصيلهم في خطر ويحققون درجة أعلى من التحصيل، عندما يسمح لهم بأخذ عدد أقل من المقررات على نحوٍ مكثف (فريمر Framer 1997؛ وكارول Carroll 1994؛ وفليتشر Fletcher 1997).

- بالمقابل، خلص يورك (York 1997) إلى أن الحصص المفتوحة ليس لها أي تأثير على تحصيل الطالب، ووجد كوين (2000) أن الفرق بين هذا النظام ونظام الجدول التقليدي لا يكاد يذكر. وقد أقرت عدة أبحاث كندية أن لجدول الحصص المفتوحة في الحقيقة تأثير سلبي على الطلاب (ڤيادیرو، 2001).

- وجد كوين (2000) أن التغيير المناسب في الممارسات التعليمية والاستخدام الفعال لوقت الصف، أمران حيويان لأي مبادرة بخصوص الجدول اليومي، وخصوصاً في حالة جدول الحصص المفتوحة.

- على المدرسين زيادة مجال إستراتيجيات التدريس لديهم إذا أرادوا لأي ترتيب للجدول الذي يزيد من وقت تعلم الطالب أن يكون فعالاً (كوين، وألغوزاين Algozzine، وإداي Edday 1997).

- تقترح الدراسات أنه يجب على المدرسين استخدام المدة التعليمية بحكمة، وتطوير عدد من إستراتيجيات التعليم لجعل الطلاب ينخرطون في التعلم (سكروبارسِك Skrobarcek, 1997).

obeikandl.com

أبحاث عن دور الأسرة

أكد التربويون منذ زمن على أهمية العلاقة بين المدرسة والأهل بخصوص أمور أبنائهم. وقد أثبتت الأبحاث فعالية تلك العلاقة وأهميتها.

- تسعى المدارس الناجحة لبناء علاقات مع الأهالي ومجتمع المدرسة (فولان 2000)؛ وقد وضّح فين (1998) أن على المدارس تعزيز برامج تشجع على انخراط الأهالي وخلق مناخ ثقافي يساعد على تطبيق ذلك.
- يتعلم الطالب على نحوٍ أفضل عندما ينخرط والداه بصورة إيجابية في تعليمه – عندما يقرأان له، ويحددان ساعات مشاهدته لبرامج التلفاز، ويتابعان كيف يمضي ابنهما وقته، ويهتمان بتقدمه وبمستوى تحصيله في المدرسة (هورن وتشن Horn & Chen, 1998؛ وكيث وكيث Keith & Keith, 1993؛ وشارتراند ورفاقه Shartrand et al, 1997؛ 1995).
- إن ممارسات المدرسة التي تحترم خلفية طلابها الثقافية والأسرية تستطيع زيادة التشارك بين البيت والمدرسة وتقويتها. وبحسب ما خلص إليه إبستاين Epstein وكونورز (Connors 1994)؛ الباحثان في مركز الأسرة والمجتمع والمدرسة وتعلم الأولاد في جامعة جونز هوبكنز، فإن النشاطات الستة الآتية تقوي دور الأهل في المدرسة وفي البيت ومشاركتهم:
  - o تعليم الأهل.
  - o التواصل بين المدرسة والأهل.
  - o التطوع.
  - o التعلم في المنزل.
  - o التشارك في اتخاذ القرارات.
  - o روح التعاون مع المجتمع.

obeikandl.com

الخلاصة

قبل عدة سنوات بيّنت مادلين هانتر Madeline Hunter الفرق في تطبيق نتائج الأبحاث والدراسات بين مهنة التعليم والمهن الأخرى (وعلى رأسها الطب) على ممارساتها (1982). ففي مهنة الطب، يبلغ متوسط الوقت بين إعلان أي اكتشاف طبي وبين انتشار تطبيقه خمس سنوات؛ أما في التعليم فإن الوقت بين الاكتشاف وتطبيقه يصل إلى خمسين عاماً. هناك عدة تفسيرات لهذه الظاهرة، من بينها طبيعة سياسة المدارس وطريقة إدارتها.

على أي حال فإنه على أي مهنة جديرة بالاسم الذي تحمله أن تتأكد من أن نتائج آخر الأبحاث تدعم ممارساتها، وأن الذين يقومون بممارستها مستعدون لتغيير ممارساتهم حسب ما تتطلبه نتائج الأبحاث الحديثة.

obeikandl.com

obeikandl.com

4

ما نفعله

نموذج الدوائر الأربع
سياسات
برامج
الخلاصة

عند تقرير اعتماد أساليب عمل معينة يستحضر المعلمون قناعاتهم ومعارفهم في ضوء ما هم بصدد تحقيقه؛ وأي ممارسات يتم اعتمادها يجب أن تدعم أهداف المدرسة (ما تريده)، في الوقت نفسه الذي تعكس فيه قيمها الأساسية الضمنية (ما تؤمن به) والأبحاث المطروحة في هذا المجال (ما تعرفه).

هناك علاقة وثيقة خاصة بين ما نفعله وما نؤمن به. نعرف أن المعتقدات والمبادئ تؤثر على الأفعال؛ ولكن هل تستطيع الأفعال بدورها التأثير على المعتقدات؟ يوجد دليل قوي على صحة ذلك. فعلى سبيل المثال قد يعتقد بعض المدرسين، ضمنياً أو في اللاوعي، أن الطلاب الفقراء أو أبناء الأقليات غير قادرين على القيام بعمليات التحليل المعقدة، وعندما يواجه هؤلاء الطلاب بعض الصعوبات في المفاهيم التي تنطوي على تحد، فإن أولئك المدرسين قد يتقبلون نضالهم بوصفه انعكاساً «لطريقة سير الأمور» بدلاً من مساعدة الطلاب في التمكّن من المادة.

والآن لنقل أن أولئك المدرسين نفسهم عملوا في مدرسة تتوقع منهم معاملة الطلاب على أساس أنهم جميعاً -إناث وذكور، سود وبيض، فقراء وأغنياء- قادرون على التفكير المنظم الأعلى. في هذه الحالة قد يضطرون لترتيب إجراءات

obeikandl.com

بخصوص تقديم مساعدة إضافية عندما يواجه بعض الطلاب من الفقراء أو الأقليات أي صعوبات، أو يضطرون للبحث عن مقاربة أخرى، أو يطلبون من بعض الطلاب الأكبر الذين يفهمون المادة جيداً مساعدة الطلاب الذين هم بحاجة لمساعدة. بعبارة أخرى، فإن المعلم سيعمل بدأب هنا. وعندما ينجح الطالب المكافح في النهاية، على المدرس مراجعة قناعاته واعتقاداته بشأن «القدرات الطبيعية» لبعض الطلاب، وخصوصاً إذا واجهتهم حالات مشابهة. نعني أنه من الصعب الثبات على بعض القناعات التي يثبت عكسها بالدليل والبرهان.

في المدارس التي تلتزم بتعزيز تعلم الطالب والارتقاء به، على التربويين فحص كل نواحي ما يقومون به لتقرير، أين هو الأفضل الذي عليهم بذل طاقاتهم فيه. إن القرارات التي يضعها المدرسون وهيئة الإدارة كل يوم يجب أن تحسّن تعلم الطالب بناءً على ما يعرفونه وما يؤمنون به. ولأن الممارسين هم أناس منشغلون دوماً؛ ولأن المدارس هي أماكن معقدة تضم عدداً من العناصر المتداخلة، على المربين وضع أولويات لأهدافهم المتعددة.

هناك مظاهر مختلفة لما نقوم به، وبالرغم من أنني سأناقش كل مظهر منها على حدة في هذا الفصل، إلا أنها مرتبطة ببعضها بعضاً إلى حد كبير. وفي النهاية، فإن المدارس عبارة عن أنظمة معقدة؛ فأي فعل أو بناء لناحية ما من المدرسة يؤثر مباشرة في باقي النواحي. مثلاً، الطريقة التي تنظم فيها المدرسة منهاجها -ما إذا كانت تندمج مع قواعد الانضباط على سبيل المثال- ربما تؤثر على الطريقة التي يتم فرز الطلاب فيها في مجموعات، وكذلك على طول الحصص. إن كل بند مما نقوم به يمكن أن يتحسّن من أجل رفع مستوى تحصيل الطالب.

إن إصلاح المدارس مهمة أساسية تتطلب تخطيطاً جدياً ومفصلاً؛ يجب ألا يتم على عجل، بحيث تكون فيه المواعيد النهائية أو التوقعات غير واقعية. والأهم، إن تحسين المدارس يمثل طريقة التفكير بشأن عمل التعليم، ويفترض من المدرسين أن يتحلوا بالمرونة، وأن يعملوا وفق هدف مرسوم، وأن يركزوا على نحوٍ مباشر لا يقبل الجدل

obeikandi.com

على مهمة تعلّم الطالب ونجاحه. وهنا يمكننا استخدام هذه العبارة: إن إصلاح المدارس عبارة عن عملية وليس مجرد حدثٍ هنا أو إجراءٍ هناك؛ ويجب أن يصبح طريقة حياة بالنسبة للمربين والمعلمين.

من أجل العمل على تحسين المدارس -فحص ما تقوم به المدارس ومراجعته في ضوء ما تريده، وما تؤمن به، وما تعرفه- قد يحتاج التربويون لخطة إرشادية، كهذه التي أقدمها في هذا الكتاب. يتألف إطار العمل من ثلاثة أجزاء رئيسية هي: نموذج الحلقات الأربع، والخطط، والبرامج. عندما تتحد هذه العناصر فإن النتيجة هي تحسن مستوى تعلم الطالب. لقد بيّنت العناصر الأساسية لإطار عملي في هذا الفصل، وسأقدم شرحاً أوسع لها في الفصول من 5 إلى 13.

الجزء الأول: نموذج الحلقات الأربع

يكمن أساس أي مقاربة لتحسين المدارس وإصلاحها في الحلقات الثلاث الأولية من أصل نموذج الحلقات الأربع الذي عرضناه في الفصول السابقة: ما نريده، وما نؤمن به، وما نعرفه. وعلى ذلك الأساس تستند السياسات المدرسية والبنية التنظيمية. وهذه أمور متداولة بين المدارس -كالجدول الرئيس أو سياسة الدوام في المدرسة- وتؤثر على جو المدرسة كله وثقافتها، وتشكل السياق الذي تعمل المدرسة عبره.

لا تبدأ المدارس عادة من لا شيء؛ إذ ترث هيئة المدرسة الأنظمة والبنية الموجودة أصلاً، وقد لا يتغير ذلك الوضع لمدة سنوات أو لمدة عقود من الزمن أيضاً. لذا قد ننظر إلى تلك الترتيبات أو الإجراءات على أنها «طبيعية» أو حتمية: كنظام الحصص السبع في اليوم، على سبيل المثال، أو نظام تقويم المدرسين الذي ربما هو قديم لدرجة يصبح معها من مكملات نظام المدرسة أو، بعبارة أخرى، منصهراً به.

في الحقيقة إن أي شيء بشأن المدرسة يمكن أن يتغير بالطبع من أجل تأمين تعليم أفضل للطلاب. إلا أن إجراء التغيير المؤسساتي ليس سهلاً، وخصوصاً عندما يكون إصلاح الأنظمة أو السياسات والبنية الكلية محفوراً على نحوٍ عميق في الفهم الكلي

للمكان. ولأن بعض إجراءات المدارس تُعدّ جزءاً من هوية المدرسة، لذلك فإنها تكون مقاومة، وبشدّة، للتغيير. لذلك، على التربويين ملاحظة الوقت الكافي الذي يتطلبه أي تغيير في البنية التنظيمية قبل البدء بالقيام به.

الجزء الثاني: القسم 1 السياسات

تنظيم المدارس

يُعنى تنظيم المدارس بتوظيف الموارد (أي المكان، والوقت، والأفراد) ضمن المدرسة. وهذا يتضمن الآتي:

- **تقسيم المدرسة إلى أقسام، أو أبنية، أو فرق:** ما هي المجموعات الفرعية التي يمكن أن توجد في المدرسة؟ هل هناك مدرسة ضمن مدرسة؟ هل يعمل مدرسو الصف الرابع معاً مثل فريق واحد، أو هل أن كل واحد منهم عبارة عن عضو في فريق يشكل «أسرة» كبيرة؟ هل المدرسة المتوسطة الكبيرة موزعة على أكثر من بناء (نظام مباني أو بيوت)، وإذا كان الأمر كذلك فهل يتم التوزيع حسب الصفوف، أي هل يضم البناء جميع شعب الصف الثامن مثلاً أم أنه يضم شعب أكثر من صف -شعب الصف الثامن والتاسع مثلاً- هل هناك تجمعات أصغر في المدارس الثانوية؟
- **الجدول الرئيس:** كيف يتم تخصيص الوقت؟ بالرغم من أن وضع البرامج يختلف بين المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، يمكن أن تبرز بضعة أسئلة في كل المراحل: كم هي مدة الحصص المفتوحة؟ إلى أي حد يقرر المدرسون العاملون في فريق واحد أو ضمن بناء واحد كيفية توزيع وقتهم على النشاطات المختلفة؟ هل يكون تقسيم ذلك الوقت ثابتاً في المدرسة كلها؟ هل يتم تقسيم اليوم في المدرسة الثانوية إلى سبع حصص، أو إلى مدتين كبيرتين؟ وفي المدارس الابتدائية، هل يتقرر برنامج المدرسة اليومي بناءً على برنامج المواد التخصصية كالموسيقى والفنون والعلوم -أي حسب الوقت المناسب لمدرسي هذه المواد؟-

obeikandl.com

- **تخصيص المكان:** كيف يتم توزيع الطلاب والمدرسين على مساحات المدرسة وأبنيتها؟ هل يمكن توزيع الفرق على مساحات أو أبنية متجاورة؟ في الواقع قد يتم تشكيل الفرق وتوزيعها وفقاً للمساحات المتوافرة. وهنا، أي الصفوف تكون أكثر قرباً من المكتبة؟ هل يوجد مركز لتقديم المساعدة للطلاب في دراستهم، وإن كان الأمر كذلك، أين يقع ذلك المركز؟ إن بعض تلك القرارات اعتباطية، إلا أن بعضها الآخر مدروس، ويمكن أن يعزز أهداف المدرسة ويكمّلها.

سياسات وممارسات تتعلق بالطلاب

إن جلّ ما يشكل ثقافة المدرسة هو طريقة عمل السياسات والممارسات المتعلقة بالطلاب؛ فهي تعكس، على سبيل المثال، التزام المدرسة بمعاملة الطلاب باحترام وبكرامة وبالتطلع نحو تحقيق النجاح. والممارسات والسياسات تلك مهمة جداً بالنسبة للطلاب، وهي تحدد إلى حد بعيد مدى خبرة مدرستهم. فإذا كانت السياسات غير متجاوبة، أو كانت تأديبية، أو غير عادلة، ستتكوّن لدى الطلاب مشاعر سلبية نحو المدرسة بصفة كلية.

إليكم هنا بعض نماذج السياسات أو الممارسات التي تؤثر في الطلاب:

- **ثقافة التعلم:** لدى بعض المدارس ثقافة إيجابية في التعلّم، إذ تنظر إليه على أنه مهم، وممتع، ويستحق العناء المبذول في طلبه. أما في بعض المدارس الأخرى، نجد أن الطلاب لا يلتزمون بالدراسة، ويعطون انطباعاً بأنهم موجودون فيها لتمضية الوقت، ويبدون سلوكاً يدل على عدم المبالاة.

وهذه السلوكيات تأخذ شكلاً صريحاً أكثر في المرحلتين المتوسطة والثانوية، علماً أن جذورها تعود إلى المرحلة الابتدائية. إن الثقافة السائدة في المدرسة تؤثر إلى حد بعيد في موقف الطالب من التعلم. ما هي المهارات والمواهب الملحوظة؟ هل هناك توازن بين الأمور الأكاديمية وبين النشاطات الرياضية؟ هل يشعر الطلاب أن بمقدورهم النجاح في الأمور الأكاديمية إذا اجتهدوا، أم أن النجاح حكر على نخبة من الطلاب؟

obeikandl.com

- **سياسة الانضباط والـدوام:** إن هذه السياسات تساعد في تحقيق التوازن في المدرسة، كما تحدد إلى حد كبير كيفية معاملة الطلاب على أساس يوم بيوم، من قبل المدرسين والإداريين. إضافة إلى ذلك، تشكل سياسة الانضباط والدوام التماس الأولي الحقيقي لمعظم الأهالي مع المدرسة، كما هو الحال عند استدعائهم لمناقشة سلوك ابنهم في حال أساء التصرف. في مثل تلك الظروف، كيف تتم معاملة الأهل؟ ما هو الموقف الذي ينقله لهم الإداريون بخصوص ابنهم؟ هل يشعر الأهل أن لدى المعلمين قناعة سابقة ببراءة الطالب أو بأنه مذنب؟ هل تم ذكر قواعد الانضباط والدوام بوضوح؟ هل تبدو تلك القواعد تأديبية بالنسبة للطالب؟ هل هي صارمة أم مرنة؟ هل تعكس تأثرها بفلسفة «عدم التسامح»؟ وكيف تم تشكيل تلك القواعد؟ هل يحق للطلاب الانخراط في عملية تطويرها؟

- **سياسة الوظائف (الفروض) وإعطاء الدرجات:** بينما تعكس قواعد الانضباط والـدوام معاملة المدرسة لطلابها بوصفهم أفـراداً، وتعكس سياسة الوظائف وترتيب درجات الطلاب كيفية معاملتها لهم بوصفهم طلاباً. تضم هذه السياسات القواعد العامة في المدرسة أو القواعد الفردية التي يفرضها كل مدرس في صفه بخصوص إنهاء الوظائف، وتجاوز المواعيد النهائية المفروضة، وتقرير الدرجات.

إن مقاربة المدرسة لتلك المسائل، وبالتحديد سياستها في تقرير الدرجات، يعطي صورة واضحة عن قيمها. يجب أن يلاحظ المربون منذ البداية التأثير القوي لتلك السياسات على أسلوب المدرسة وثقافتها عموماً. على سبيل المثال، توصل المدرسة طموحها بشأن تعلم الطالب وإنجازه عبر مقاربتها لموضوع الدرجات، إذ تعطي سياسة المنحني جرسي الشكل للطلاب انطباعاً بأن قلة منهم فقط يستحقون درجات عالية، بغض النظر عن مقدار ما تعلموه بالفعل. على التربويين التمعن في سياسة المدرسة للتأكد من أنها ترسل الإشارات الصحيحة إلى طلابها وإلى أهاليهم.

تسمح معظم المدارس التي تلتزم بتوفير تعلّم لائق لطلابها بالمشاركة في وضع سياساتها ورسم ممارساتها. فبالرغم من أن معظم المدارس تطبّق طريقةً من طرق

القيادة الطلابية، إلا أن أغلبها لا تقدم آلية خلّاقة لمشاركة الطلاب؛ فغالباً ما تدار من قبل مستشار من إدارة المدرسة، وتكون مشاركة الطلاب محصورة في الشؤون الصغيرة أو الثانوية، كختم الوثائق، أو جمع التبرعات.

سياسات وممارسات تتعلق بفريق العمل

للمدارس ثقافات متباينة بخصوص الطلاب وفريق العاملين فيها معاً، يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية، ويمكن أن تكون محترمة أو غير محترمة. فالأجواء السلبية بالنسبة لفريق العمل -التي يشعر فيها المدرسون والعاملون بأن آراءهم غير مهمة، وأن معاملتهم تتصف بالصرامة وتخلو من الاحترام في بعض الأحيان- يمكن أن تسمم جو المدرسة كله.

يجب أن تصمم مظاهر سياسات المدارس والبنية التنظيمية التي تؤثر على الفريق بطريقة تأخذ الطلاب بعين الاعتبار: فليس كافياً للمدرسة أن تكون مريحة بالنسبة للكبار إذا لم تكن تحقق الهدف المرجو منها من حيث توفير تعلّم عالي المستوى لطلابها. لذا على التربويين أن يبقوا عيناً على الهدف الأساسي من المدرسة عند وضع سياسات فريق العمل وممارساته. ومع أني سأتطرّق إلى تلك السياسات والممارسات بالتفصيل في الفصل السابع، فإني أوردها هنا في لمحة سريعة:

- **اتخاذ القرارات والموازنة:** كيف يتم اتخاذ القرارات في المدرسة؟ ما الذي يترتب على الصعيد المالي لتنفيذ تلك القرارات؟ هل تم تنظيم المدرسة في فرق حيث يقوم شخص من كل فريق -قد يكون قائد الفريق- بالمشاركة في مجلس المدرسة، ومن ثم يعطي تقريراً إلى فريقه، مع ذكر بعض التوصيات بخصوص الإجراءات التي يجب القيام بها؟ هل يتم تطوير الموازنات بالطريقة نفسها؟ هل تتاح لكل عضو في فريق العمل فرصة المشاركة -حتى وإن عن بعد- في القرارات الخاصة بالموازنة والإنفاق؟ عندما يقوم عدد قليل من الأفراد في المدرسة باتخاذ القرارات -خصوصاً القرارات التي تتعلق بالشؤون المالية- متّبعين أساليب خفية، فإن تأثير ذلك على باقي فريق العمل قد يكون مزعجاً جداً. يجب أن يشعر المدرس أن

القرارات التي تؤثر على حياته المهنية شفافة، وأنها تضيف إليه الكثير. كما يجب توضيح العلاقة جيداً بين القرارات والتمويل من أحل تحقيق هدف تعلّم الطلاب؛ فلا يوجد هنا مكان للمحاباة والمحسوبية.

- **برامج تطوير المدرسين مهنياً:** تأخذ المدارس الناجحة موضوع تطوير مدرسيها على الصعيد المهني على محمل الجد؛ إنها لا تفترض أن المستوى الأولي من الاستعدادات وحده سوف يدعم المدرّس في حياته المهنية. إن التركيز على التطوير المهني لا يعني أن نوعية التعليم غير مناسبة أو غير جيدة ويجب أن يتم إصلاحها، ولكنه يعكس صعوبة التدريس وتعقيده ويبيّن أنه من المستحيل التدريس على نحوٍ مثالي أو كامل. يمكن تحسين التدريس باستمرار، والمدرسة التي تلتزم بحق بتعليم طلابها التعليم الأمثل عليها ألا تكون راضية عن مهارات مدرسيها أبداً. لقد طرأ تحوّل على عملية التطوير المهني في السنوات الأخرة: ففي معظم المدارس تم استبدال ورشات تدريب المرة الواحدة بمقاربات أكثر اهتماماً «بالعمل»، حيث ينخرط المدرسون في النشاطات المختلفة كالأبحاث العملية، والعمل بصورة تعاونية مع زملائهم، والتحاور معهم. بالإضافة إلى ذلك، بدأت المدارس تلاحظ قيمة النشاطات المهنية الاحترافية كالتعليم الخاص، والعمل في لجان وضع المناهج، وتحليل عمل الطلاب وتقويمه.

- **أنظمة تقويم المعلمين:** من أكبر المؤثرات على ثقافة المدرسة نظام تقويمها للمعلم، الذي يعكس توقعاتها بالنسبة لأداء بينما يعزز في الوقت نفسه تعلم الطلاب تعلماً جيداً من الناحية المهنية. فمثل هذا النظام -الذي يركز على ضمان الجودة والتطور المهني- يمثل تحدياً لمن يضعه. ولكن بوصفها قاعدة عامة، يجب أن يُبني نظام التقويم على آمال وتوقعات واضحة متفق عليها بالنسبة للتعليم، مع السماح للمدرسين بلعب دور فعال في عملية تقويم عادلة، تقوم على دلائل تتضمن مدّهم على نحوٍ أساسي بالمعلومات وفي الوقت المناسب. يؤدي نظام كهذا إلى ضمان تقديم المعلمين لتعليم احترافي مميز وكذلك ضمان الجودة التي يجب أن تتحلى بها كل مدرسة. (تطرقت إلى هذا الموضوع على نحوٍ أوسع وأشمل

في كتابي: (تقويم المعلّم لتعزيز الممارسة الاحترافية)؛ الذي وضعته بالتشارك مع توم ماكغريل عام 2000).

العلاقات خارج المدرسة

المدرسة الناجحة هي التي تدرك أنها موجودة ضمن مجتمع أكبر وتقيم علاقات فعالة خارجية من أجل تعزيز أهداف المدرسة. يتضمن هذا الموضوع -الذي سأتوسع فيه في الفصل التاسع- ما يأتي:

- **التواصل مع الأهل والتشارك معهم:** فالأهالي ليسوا هم فقط المعلمين الأوائل لأبنائهم؛ بل هم زبائن المدرسة الأساسيون وشركاء التربويين. لدى الأهالي رؤية بشأن أولادهم يمكن أن تكون ذات قيمة جوهرية للمعلمين عند قيامهم برسم تجاربهم التعليمية. وبالمقابل، يرى المعلمون الطلاب في جو مختلف لا يراهم فيه الأهل، ويمكنهم أن يسهموا في زيادة فهم الأهالي لأولادهم. تقع على التربويين مسؤولية إبقاء الأهل على علم ببرنامجهم التعليمي وبتقدّم ابنهم، ويمكن أن يسهم الأهل بدورهم في مناقشة برنامج المدرسة وأهدافها، ويمكن أن يلعبوا دوراً فعالاً في تشجيع أبنائهم على الانخراط بالتعلّم والربط بين ما يتعلمونه في المدرسة وما يتعلمونه في الحياة خارج أسوارها.

- **موارد دعم البرنامج التعليمي:** وهذه تتضمن الخبراء الخارجيين والأماكن الخارجية للتعلّم خارج المدرسة كالمتاحف والمصانع والمؤسسات الاجتماعية والخدمات وحدائق الحيوان. يمكن أن يتعزز التعلّم على نحوٍ كبير بفضل النشاطات التي تتم خارج المدرسة، كما أنه يتعزز أيضاً بزيارات الخبراء الخارجيين.

- **التنسيق مع مؤسسات المجتمع لزيادة الكفاءة:** وجدت المجتمعات أنه يمكن زيادة التمويل العام للمدرسة عبر إنشاء مكتبة عامة على سبيل المثال فيها. إن مثل هذا التنسيق يلغي الحاجة لوجود مبنيين أو مرفقين منفصلين، ومن ثَمّ يسمح لفريق عمل واحد بخدمة المدرسة والمكتبة معاً. كما أن المكتبة العامة التي

توجد ضمن مدرسة تكون مفتوحة لساعات أطول مما هو الحال لو كانت المكتبة تخدم المدرسة فقط.

- **العلاقة مع مؤسسات العمل بالنسبة للطلاب والمدرسين معاً:** إن عدداً لا بأس به من أرباب العمل مستعدون لتشغيل الطلاب والمدرسين في أعمالهم. تفيد مثل هذه التجارب الجميع: فالطلاب يحصلون على فرصة لمشاهدة ما يدرسونه وهو يطبق على نحوٍ عملي على أرض الواقع؛ والمدرسون -خصوصاً مدرسو العلوم- يمكن أن يشحذوا علومهم ومعارفهم عبر التعامل مع الخبراء في هذا المجال؛ أما العاملون في مؤسسات العمل تلك فيمكن أن يحصلوا بدورهم على المتعة والفائدة عن طريق التعامل مع المدارس أو الكليات.

- **فرصة تعلّم خدمة المجتمع:** تؤكد الدلائل التي تم الحصول عليها من العديد من المدارس على التأثير القوي لتعلم تقديم الخدمات من حيث إحساس الطالب بفعاليته وتطوير مشاعر التعاطف لديه مع الآخرين. إن أفضل برامج تعليم تقديم الخدمات هي تلك التي تطور العلاقات بين الطلاب والعاملين في مؤسسات المجتمع: فبزيارة دار المسنين كل عام، مثلاً، يتعرف الطلاب على المقيمين في تلك الدار وعلى حياتهم اليومية، الأمر الذي من شأنه أن يعزز لديهم مشاعر العطف على الآخرين والاهتمام بهم.

الجزء الثاني: القسم 2 البرامج

المظهر الثاني لبنية المدرسة يتعلق بالتنظيم لدعم التعليم. هذا المستوى من التخطيط أقرب ما يكون إلى عمل المدرسين التعليمي، وله تأثير مباشر على فعالية المدرّس. يضع التربويّون مئات القرارات يومياً التي تتأثر على نحوٍ كبير بقرارات المدرسة (أو حتى المدينة أو الناحية) بخصوص النقاط الآتية:

- **المناهج الموحدة:** ما هو الهدف من تعلم الطالب لمقرر معين أو لمنهاج سنة معينة؟ إن تعبير المنهاج يسمح للمدرسة بترجمة أهدافها بالنسبة لتعلم الطالب إلى دليل إرشادي محدد للمدرسين.

obeikandl.com

- **التقويم:** هل للمدرسين طرقهم الخاصة بالتقويم؟ هل يطبق كل مدرس لصف ما أو لمقرر ما أسلوب التقويم نفسه؟ هل التقويم عالي الجودة؟ هل أسلوب التقويم المتّبع في المنطقة صحيح؟ نموذجياً، يجب أن تقوم مجموعة من المدرسين بتطوير التقويم واستخدامه باستمرار، وعلى هذا التقويم أن يخدم في «التعريف العملي» لمنهاج المدرسة. يمكن استخدام التقويم التشكيلي الأولي لتوفير معلومات للطلاب. إضافة إلى ذلك، عندما ينخرط الطالب في عملية تقويم ذاتية واستعراض ما تعلمه، فإنه يصبح قادراً على الاضطلاع بدور حقيقي في تعليمه.
- **التخطيط الجماعي:** هل يعمل المدرسون على نحوٍ مستقل عن بعضهم أم يعملون معاً بوصفهم فريقاً تعليمياً واحداً؟ هل تعتمد المدرسة جدولاً تقليدياً (نظام الحصص التقليدية)، أم تعتمد على تقسيم اليوم الدراسي إلى حصص مفتوحة تستمر لأوقات طويلة؟ هل يتم ضم الطلاب في مجموعات أو صفوف بناءً على مستوى المهارة؟ هل يتعيّن على الطلاب أن يُبدو براعتهم في أحد الموضوعات كي يصبحوا مهيئين للمشاركة في موضوع آخر؟ على سبيل المثال، هل التمكن من بحث الكسور والأعداد الصحيحة شرط لانتقالهم لدراسة مبادئ الجبر؟
- **مساعدة التعلّم:** ما هو نوع المساعدة التعليمية -التي يتم دعمها مالياً من موازنة المدرسة أو المال المخصص من الحكومة- المتاحة لمساعدة الطلاب الضعفاء؟ هل هناك مساعدة على صعيد التدريس؟ هل يوجد مركز تعليمي؟ هل برنامج التقوية متوافر قبل بدء المدرسة أم بعد انتهائها؟ إن نظام التعليم المساعد هو «صمام الأمان» لمستوى تعلم الطلاب في المدرسة؛ لأنه يقدم للمدرسين والطلاب معاً الدعم الضروري لضمان تعليم ناجح.

التدريس

إن التدريس في الصف هو العمل الصعب الذي يقوم به المدرس عبر تفاعله مع الطلاب وتعامله معهم لدفعهم للاهتمام بمحتوى المنهاج وضمان تعلمهم إياه بصورة ناجحة. ومن

openkandil.com

الطبيعي أن يعتمد التدريس الناجح على أنظمة أخرى في المدرسة: منهاج واضح، وطلاب يتمتعون بالمهارات المطلوبة للنجاح، ودعم الطلاب الذين هم بحاجة لمساعدة إضافية.

الإطار الرئيس لعملية التدريس الوارد هنا مشروح بطريقة أوسع في كتابي: (تعزيز الممارسة الاحترافية): إطار عمل من أجل التدريس (1996). يقدم إطار العمل هذا للمدرسين ولبرامج إعداد المعلمين وللمدارس الوسائل اللازمة للانخراط في حوار مهني احترافي عن التدريس الجيد، ولتحليل الممارسة من أجل تحديد السبيل إلى تطويرها. وإطار العمل هذا يقوم على مفهوم التدريس بوصفه نشاط معرفياً معقداً؛ ففي النهاية يتخذ المدرسون يومياً مئات القرارات المتعلقة بأمور ذات تأثير مباشر على تعلم الطلبة. كما أنه يقوم على الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتدريس وبالتعلم، وهو يصلح للمدرسين جميعاً في مستويات الخبرة وسنواتها كافة. يقسّم إطار العمل التدريس إلى أربعة مجالات رئيسية، سأعرضها بالتفصيل في الفصل 13، وهي:

- **المجال 1: التخطيط والإعداد.** تنظيم المحتوى بطريقة تجعل الطلاب ينخرطون في عملية التعلّم.
- **المجال 2: جو الصف.** تأسيس ثقافة للتعلم، ومناخ دراسي آمن ومحترم.
- **المجال 3: التعليم.** إشراك الطلاب على نحوٍ فعال في فهم مضمون المنهاج.
- **المجال 4: المسؤوليات المهنية.** النشاطات غير الصفية التي تحافظ على المهنة وتساعد على تقدمها.

لأن التدريس يمكن أن يعرَّف بأنه «السبب في التعلم»، من المستحيل وجود تعليم ناجح دون وجود تعلّم ناجح. لذلك فإن التدريس الجيد يتضمن توجيهاً ناجحاً من جانب المدرسين، مع إجراء بعض الخطوات لضمان التعلّم الجيد. أحياناً قد يتضمن ذلك تقديم مساعدة إضافية للطلاب، أو البحث عن موارد تعليمية أخرى داخل المدرسة أو خارجها. وبعبارة أخرى، يقع التعليم على رأس إطار عمل مفاهيمي، تدعمه أنظمة المدرسة الأخرى كافة وبنية مبادئها، ويكون منسجماً مع الأبحاث الحالية.

Openkandil.com

الخلاصة

إن ما نقوم به هو قلب الجهود الساعية إلى تحسين المدارس، ويتطلب مجهوداً حقيقياً من جانب التربويين. يجب أن تتحد العناصر المختلفة لبرنامج المدرسة لا مع بعضها فقط؛ بل مع أهداف المدرسة المعلنة، ومع تركيبة معتقداتها، ومع نتائج البحث الحالي. ونظراً لتعقيد هذا المجهود، ولأن العناصر المختلفة متداخلة ببعضها بعضاً إلى حد بعيد، لا بد من وجود مقاربة تنظيمية. إن إطار العمل والنموذج اللذين أقدمهما في هذا الكتاب يمكن أن يساعدا في إرشاد المربين في هذه الناحية المعقدة وفي تركيز جهودهم من أجل تحسين المدارس.

obeikandl.com