الجزء الثالث:

التنفيذ

يقترح الفصل الرابع عشر على القراء كيفية استخدام المفاهيم الواردة في هذا الكتاب وفق إطار العمل المبيّن في الجزء الثاني، للتأكد في المقام الأول من تعلّم الطلاب جميعاً. إن تنفيذ الإجراءات المحددة في إطار العمل ليس بالعمل السهل؛ فهناك عدد من البنود المنفصلة التي يجب الاهتمام بها، كما أن لكل مدرسة نظامها وإطار عملها الخاص، الذي يمكن أن يكون متوافقاً مع معايير الأداء المطلوبة الواردة في كتابنا هذا. لذلك قد يعتمد التربويون على الجزء الثالث بوصفه وسيلة لتقويم البرنامج المدرسي كلياً.

obeikandl.com

obeikandl.com

14

خطة العمل

تشكيل إجماع على الأسس

مراجعة السياسات والممارسات وبحثها للتأكد من انسجامها مع أسس البحث والمعتقدات والأهداف.

تطبيق عملية تحسين مستمر

الخلاصة

إن تحسن المدارس أمر لا يتم من تلقاء نفسه. والتحسّن الحقيقي، المتوافق مع ما ورد في هذا الكتاب، لا يعني مجرد المناورة حول نظام المدرسة، ولا تطبيق برنامج جديد وحيد، ولا حتى تأسيس شراكة مع إحدى جهات العمل في المجتمع لتيسير عمل الطلاب فيها فيما بعد؛ وإنما هو عبارة عن عملية لا بد وأن تكون شاملة وأن تحيط بكل ما يجري في المدرسة. تؤكد الأبحاث على ما يعرفه التربويون جيداً من خبرتهم الخاصة بأن القيادة الحكيمة تحدث فرقاً ملحوظاً بطريقتها في التنفيذ.

إن المشروع الشامل لتحسين المدارس يتطلب وضوح الرؤية، وسعة الأفق، وعزماً على تخطي العقبات الحتمية يسمح للآخرين بالمشاركة بكل ثقة. يخشى كثير من المدرسين التغيير المستمر، ولا يقتنعون أن آخر ما ظهر من برامج حديثة ستحقق تحسناً على أسلوب العمل القديم. ولأن المدرسين يدركون أنهم سيبقون في عملهم بالتدريس في المدرسة نفسها بعد رحيل المدير الحالي، فإنهم على غرار ذلك القياس يرون أن «الأمور سوف يمكن أن تستمر على ما هي عليه».

يواجه الذين يقودون جهوداً جدية لتحسين المدارس تحدي حشد طاقة فريقهم. في خدمة المشروع وخبرته. وتمتد مهارات

obeikandl.com

قادة هذا المشروع أبعد من مجرد عقد اجتماعات ناجحة؛ فهم يدركون أن توضيح رؤيتهم في تحسين المدرسة ومساعدة أفراد الهيئة التعليمية على فهم كيف يدعم عملهم اليومي (أو ربما يقوض) تلك الرؤية، ومناصرة الطلاب وأفراد الهيئة التعليمية معاً هما نقطتان مهمتان من أجل تحقيق النجاح. ومن الضروري أن يتمعن المدرسون والفريق المساعد في تصرفاتهم على ضوء لب مهمة المدرسة المتمثل في ضمان النجاح للطلاب جميعاً.

لا تنحصر القيادة فقط بالإدارة؛ فقد تتعدى ذلك في بعض المدارس لتصبح مسؤولية فريق من الإداريين أو هيئة إدارة يعمل أفرادها على أنهم مديرون تربويّون. على كل حال ينبغي على المديرين أن يطوروا ويمارسوا قيادة قوية. من صفات مركز المدير ومركز مساعد المدير ممارسة القيادة في المدرسة؛ فدون تلك القيادة لا يمكن أن تنجح جهود تحسين المدرسة أبداً. ومن المفروض أن النشاطات التي نعرضها في هذا الفصل تتم تحت إمرة مدير متمكن وتوجيهه أو إدارة تتمتع بالرؤية الحكيمة بخصوص المشهد العام كله والتفاصيل الصغيرة على حد سواء، ويمكن أن تساعد أفراد الهيئة التعليمية على الاحتفاظ بالزخم وبالرغبة في التقدم.

الوصول إلى إجماع على الأسس

يمكن التنبؤ بأساس أي برنامج مدرسي بناءً على فهم أهداف المدرسة بوضوح، وفهم بنية آرائها ومبادئها، وفهم أساس البحث. ويجب أن تنطلق أي جهود لتحسين المدارس من الإجماع على تلك النقاط أولاً.

الإجماع على «ما نريده»

من الضروري على مجتمع المدرسة أن يكون شديد الوضوح فيما يتعلق بأهدافه العريضة، التي ينبغي أن تحيط بتعلم الطالب، وبالثقافة المهنية، وبعلاقة المدرسة بالمجتمع الأكبر المحيط بها. تترجم بعض الأهداف، وخصوصاً المتعلقة منها بإنجاز الطالب، فيما بعد بوضوح عبر منهاج المدرسة؛ لذلك يكون من الأهداف المنطقية ضمان تمكّن الطلاب

جميعاً من المنهاج. وبعض الأهداف الأخرى قد تتضمن تأسيس ثقافة مهنية من العمل التعاوني، وبيئة إيجابية للطلاب وعائلاتهم، وصلات قوية مع المجتمع.

لبعض المدارس آراء وتصريحات خاصة عن مهمة تطوير التجربة، وهذه الآراء تعكس فلسفتها وتتضمن أهدافاً كبيرة مثل «مساعدة كل طالب وطالبة على اكتشاف إمكانياتهما» أو «تلبية حاجات جميع الطلاب الفكرية والاجتماعية والبدنية». وقد تتداخل بعض هذه التصريحات المتعلقة بتلك المهمة مع آراء متعلقة بـ «ما نريده». وعلى عكس الأولى، فإن الأخيرة يجب أن تكون مكتوبة بطريقة واضحة تقدم تعليمات وتوجيهات محددة. يجب أن تكون التصريحات عن «ما نريد» على هذه الشاكلة:

- تعليم عالي المستوى للطلاب جميعاً (يتضمن معايير إنجاز المضمون في المنطقة أو الولاية ولكنه غير محصور بها).
- ثقافة إيجابية للطلاب.
- ثقافة مهنية احترافية بالنسبة للمعلمين.
- المدرسة بوصفها مركزاً تعليمياً في المجتمع.

على العموم، كلما قلت الأهداف كلما كان ذلك أفضل؛ فكما سنرى لاحقاً في هذا الفصل فإن أهدافاً قليلة مهمة فقط هي التي يمكن أن تولّد الحاجة لجمع البيانات والتحليل. إضافة إلى ذلك، إن كل هدف عريض يتضمن عدداً من الأهداف الثانوية التي يجب دراستها وتحليلها جيداً على نحوٍ منفصل، أي كل منها على حدة.

الإجماع على «ما نؤمن به»

إن الممارسات المدرسية القائمة على افتراضات موجودة ولكن غير مدروسة في معظم الأحيان من قبل التربويين والمجتمع، تؤكد عملياً على مقاومة المدارس للتغيير الهادف. إن أي عملية لتحسين المدارس يجب أن تتضمن اهتماماً منظماً بالآراء والمبادئ التي تؤثر على العمل والسياسات والممارسات في المدرسة. وهذه العملية ليست بسهلة، وهنا يبرز الدور المهم للقيادة. على التربويين ربط أفعالهم بمبادئهم وقناعاتهم والإشارة إلى

الأفعال التي لا تتناسب مع تلك المبادئ. قد يكون تفحص تلك المبادئ ودراستها أمراً ليس سهلاً ويحمل كثيراً من التحدي؛ لأنها قد تكون شديدة التناقض مع الحقائق. فربما يكون من السهل تبني مقولة عن اعتقاد أو مبدأ يحمل النبل في ظاهره إلا أنه في جوهره اعتقاد سطحي أو تافه، مثل هذه المقولة المنتشرة: «بمقدور كل الأطفال التعلم». فمثل هذه المقولة تستلزم التفسير عندما نجد دليلاً قوياً يؤكد على أنه في الواقع ليس كل الطلاب يكتسبون العلم على نحوٍ جيد. إذا كان بمقدور الطلاب جميعاً التعلم، ولكن نسبة بسيطة منهم فقط تستطيع النجاح في الامتحان العام وفق مقاييس المنطقة، فما السبب في ذلك إذاً؟ وإذا تبنت المدرسة أيضاً اعتقاداً بأن «المدارس هي التي تتحكم بشروط النجاح»، فلا يمكن لمعلميها إذاً التنصل من مسؤولية ضعف أداء بعض الطلاب فيها.

هذه الاعتبارات تضع المعلمين والتربويين في مواجهة تحدٍ آخر: ألا وهو ثقتهم بمقدرتهم المهنية. المدرسة التي تتبنى رأياً بأنه يمكن لكل الطلاب أن يحققوا مستويات عليا من النجاح إذا انكبوا على الدراسة بجد واجتهاد، فلا بد، بناءً عليه، أن يرى المدرسون فيها بأنهم سيبلون بلاءً حسناً. يجب أن يقتنع المسؤولون في المدرسة بأنهم، وعبر عملهم في قاعة الصف وتعاملهم مع البرامج والخطط والإجراءات التي أسسوها في المدرسة، يستطيعون ضمان تعليم ناجح للطلاب جميعاً.

لسوء الحظ، لا يتمتع كل المعلمين أو التربويين بمثل ذلك القدر من الثقة بإمكانياتهم؛ ربما يكون مرد ذلك لضعف استعدادهم المهني، أو لجهلهم بالتطورات الجديدة في المقاربات التعليمية، أو ربما لعدم توافر الوقت الكافي لديهم لتحضير دروسهم بطريقة تضمن انخراط الطلاب وتعلمهم. ومهما كان هو السبب الفعلي، يخشى العديد من المعلمين من فكرة عدم امتلاكهم للأدوات اللازمة لضمان نجاح الطلاب، ومن ثَمّ يصبح من الأسهل بالنسبة لهم إلقاء اللوم في فشل طلابهم أو ضعف أدائهم على أي شيء آخر ما عداهم، كالطلاب أنفسهم أو الأهل أو الجدول اليومي أو نظام المدرسة. إن ضعف ثقة المدرس بنفسه تجعل المدرس يستسلم لموقف المجتمع من أن النجاح في المدرسة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالوضع الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الطالب، وبأنه ليس بمقدوره عمل شيء للتغلب على تلك الحقيقة.

لا بد أن النهج المتبع لتشكيل معتقدات المدارس ومبادئها، وترسيخها يحترم خصوصية طبيعة تلك الأنواع من المبادئ وصلتها الوثيقة بالنتائج. وعلى الذين يتولون عملية صياغة مبادئ المدرسة وقناعاتها ضمان معاملة كل فرد باحترام وعدم الضغط على الأفراد للدفاع عن المبادئ التي يمكن أن تقوض أهداف المدرسة. فعلى سبيل المثال، يجب عدم مهاجمة المدرس الذي يدافع عن أسلوب التقدير الذي يتبع المنحى الجرسي الشكل على أساس أنه يؤكد على المعايير العالية للقياس. ولكن إذا كان المدرس لا يقبل بثقافة المدرسة نظراً لآرائه ومبادئه، فإن تلك الآراء سرعان ما ستبدأ وببساطة بالتأثير على ممارساته بطريقة خفية وغير صريحة. على الثقافة المهنية أن تتحلى بصفتي الاحترام وتبادل الآراء؛ بحيث لا يخشى أي فرد من ذكر آرائه. وعلاوة على ذلك، يجب أن توّفر تلك الثقافة لكل فرد الوقت والدعم الكافيين من أجل التغيير.

الإجماع على «ما نعرفه»

من الضروري أن يبقى المعلمون في أي مدرسة -تسعى لتحقيق تحسن في مستوى تعلم طلابها- على اطلاع وثيق ومستمر بالأبحاث الجارية عن التربية والتعليم، وعلم النفس، والتطوير التنظيمي، وما إلى ذلك. وهذه قائمة طويلة تجعلها العوامل الآتية أكثر صعوبة:

- **طبيعة التعليم التي تميل للبدع الحديثة وللتجديد:** إن التدريس مهنة معرضة للتجديد والبدع، وهناك دوماً ممارسات إصلاحية حديثة وليدة يومها ستبطل ويتم تجاوزها غداً من قبل ممارسات الغد الإصلاحية، والويل للمعلم الذي يطبق اليوم أفكار الأمس. وربما يلقى التعلّم التعاوني[1] رواجاً في يوم من الأيام ويسود لمدة ما ثم لا يلبث أن يُستبدل، بعد مدة، في الوعي المهني بأسلوب التعليم اعتماداً

1- التعلّم التعاوني Cooperative Learning: إستراتيجية تعلّم ناجحة تعتمد على تقسيم الطلاب في مجموعات صغيرة بحيث يكون لطلاب المجموعة الواحدة مستويات مختلفة من القدرات، يتم فيها تطبيق نشاطات تعلّم متنوعة لتحسين فهم الطلاب للموضوع، يكون على كل طالب في المجموعة لا ظان يتعلّم المواد التعليمية التي يتلقاها فقط وإنما أن يساعدة رفاقه في المجموعة على تعلّمها أيضاً، وبذلك يتم خلق جو ناجح للتحصيل الجيد. ويتابع طلاب المجموعة العمل على تلك المهمة إلى أن يفهم كل طلاب المجموعة المادة ويتمّوها. لمزيد من المعلومات: (http:edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelearning.htm) - المعرّبة.

على الذكاء المتعدد الأشكال[1]. يبدو وكأن هناك «حقيقة» واحدة فقط في وقت ما من الأوقات؛ ويبدو الاهتمام بأكثر من مظهر واحد للممارسة أشبه ما يكون بالسير ومضغ العلكة في آن واحد.

- **عدم توافر الوقت الكافي للتحديث:** معظم المعلمين والإداريين أشخاص منشغلون للغاية، وبالكاد يتسنى لهم الوقت لمتابعة الأبحاث الدراسية الحديثة؛ ويعد مجرد البقاء على اطلاع بكل ما هو جديد في هذا الحقل تحدياً كبيراً لكثير منهم. ولكن ليس من الكافي فقط اطلاع التربويين والمعلمين على التطورات الحديثة في أدبيات التعليم، وإنما ينبغي أيضاً أن يفهموا أثر تلك الأبحاث في العمليات اليومية. لذلك، على المعلمين تولية الاهتمام للمكتشفات والأفكار الجديدة المتعلقة بالتعلم عموماً، كتلك التي تتعلق بحجم الصف (سعته)، وبالممارسات المتعلقة بتوزيع الطلاب، وبالدوافع.

على المدارس أن تتبنى مقاربة تبقيها على اطلاع بكل حديث في مجال أبحاث التعليم. ويمكن أن يكون ذلك على النحو الآتي:

- لتلبية متطلبات المنطقة بخصوص تحقيق تطوير مهني، تُوزّع لكل معلم نسخة من صحيفة تخصصية (مثل القيادة التعليمية Educational Leadership، والتعليم

1- الذكاء المتعدد الأشكال multiple intelligences: طوّر هذه النظرية الدكتور هاوارد غاردنر، بروفسور في جامعة هارفارد، عام 1983 ومفادها أن المفهوم التقليدي لقياس درجة الذكاء القائم على اختبار معدل الذكاء محدود للغاية. يرى د. غاردنر أنه توجد ثمانية أشكال مختلفة للذكاء هي التي تحدد إمكانيات الناس -صغاراً وكباراً- هي: الذكاء اللغوي -والذكاء الرياضي المنطقي- والذكاء المكاني - والذكاء المتعلق بالإحساس الحركي الجسدي- والذكاء الموسيقي- والذكاء الاجتماعي بالتفاعل مع الناس - والذكاء الذاتي الخاص بالتفاعل مع الذات - والذكاء المتعلق بالطبيعة. يقول د. غاردنر إن مدارسنا وثقافتنا تركز على الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي، وتقدّر فقط الأشخاص الذين يتمتعون بالفصاحة أو بالمقدرات المنطقية الرياضية، بينما ينبغي -حسب رأيه- أن تولي المدارس والثقافة اهتماماً مماثلاً للأفراد الذين يتمتعون بملكات تدل على أشكال الذكاء الأخرى كالفنانين والمعماريين والموسيقيين والمهتمين بالطبيعة والمعالجين والمقاولين وغيرهم ممن يزيدون عالمنا قيمة وغنى. لمزيد من المعلومات: (http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intellegences.htm) - المعربة.

من صفوف الحضانة وإلى الثامن Learning K-8، المعلم Instructor، وغيرها من الصحف المكرسة للتنظيم الفردي).

- يتحمل المدرسون، كل على حدة، مسؤولية عرض المقالات الواردة في صحفهم وتقرير مدى ارتباط مضمون تلك المقالات ببرنامج المدرسة.
- يلخص المدرس المقالات التي يرى أنها ذات فائدة لباقي أعضاء الهيئة التعليمية، وإن أمكن، يقوم بتوزيع نسخ من تلك المقالات على زملائه.

نظراً لأن مثل هذه النشاطات تلبي متطلبات التطور المهني، فمن الممكن أن يقوم بها المدرسون دون أن يشعروا بأي عبء إضافي فوق أعباء عملهم.

مراجعة مدى توافق السياسات والممارسات المدرسية مع أسس البحث والمعتقدات والأهداف وتمحيصها

ليس من الاعتيادي لأي مدرسة أن ترث سياسات وممارسات غير متماشية مع ثوابتها من آراء وأهداف أو قد أثبتت الأبحاث الحديثة بطلانها. تعمل بعض المدارس، إن لم يكن العديد منها، دون وجود منهاج واضح ومحدد ولا مقاربة محددة بخصوص الجدول اليومي أو بخصوص نظام دعم التعليم. ويمكن أن تستمر مثل تلك الممارسات دون ملاحظة مدى تقويضها لأهداف المدرسة المعلنة بخصوص اكتساب الطلاب للعلم. وما لم تتغير تلك الممارسات، فإن النتائج المرجوة لن تتحقق أبداً.

تنظيم المدرسة -سياسات بخصوص الطلاب والهيئة التعليمية- والعلاقات خارج المدرسة

قد لا تكون سياسة الدوام والوظائف في المدرسة متماشية مع التوجه للنجاح، وقد لا تسهم الإجراءات المدرسية المتبعة لتقويم المدرسين، أو لتقويم تطورهم المهني في بناء ثقافة الاحترام والمهنية العالية. كما قد يجعل جدول المدرسة الرئيس من الصعوبة بمكان تطبيق أسلوب التعليم الذي يراه المعلمون مناسباً لرفع سوية تعلم طلابهم. وبالطبع فإن مراجعة كل تلك النقاط ليس بالأمر السهل؛ فالإجراءات التي تتبع لمدة طويلة تصبح

معروفة من قبل الطلاب والهيئة التعليمية معاً ويعتادون عليها. وحتى إن أراد المعلمون إعادة النظر في بعض السياسات والممارسات تظل هناك حدود أمام عدد المبادرات الكبيرة التي يمكن للهيئة التعليمية تدبّرها في الوقت ذاته؛ فالعديد من المدارس تعاني من «علة الإصلاح» عندما تباشر العمل على عدة مشرةعات في وقت واحد أو في أقاوت متلاحقة على نحوٍ سريع. وبالمقابل، يجب عدم السماح بتطبيق ممارسات غير عملية، وخصوصاً إذا كانت تعمل لخدمة أغراض تتعارض مع أهداف المدرسة الأساسية.

لا يوجد حل بسيط لهذا السؤال الذي يشكل مصدراً كبيراً لعدد من المشكلات: أين يجب على الهيئة التعليمية صرف وقته وطاقاته؟ أي المشروعات هو الأكثر أهمية وحساسية، وأيها يمكن تأجيله؟ من الواضح أن التخطيط أساسي هنا؛ فحالما يتم تحديد نقاط الضعف يكون من الضروري وضع خطة تمكّن المعلمين من وضع المشكلات الأكثر أهمية أولاً بأول نصب أعينهم، ثم يتحولون إلى المشكلات الأقل شأناً فيما بعد.

تنظيم البرنامج

يجب أن يتم دعم التعليم اليومي وتقويته مباشرة عن طريق العمل على المظاهر المختلفة لتنظيم برنامج المدرسة، ولا يمكن أن ينجح الأمر دون ذلك. فلا يمكن للمدرسين أن يقوموا بالتدريس على نحوٍ جيد دون وجود منهاج واضح موحد أو يتماشى مع معايير المضمون في الدولة أو الولاية أو المنطقة، ودون وجود نوع مدروس للتقويم، وإجراءات واضحة ومرنة بخصوص توزيع الطلاب والمدرسين، بالإضافة إلى خطة لدعم تعلم الطلاب. ودون وجود أنواع التنظيم هذه ستضيع جهود المدرسين سدى ولن يكون بمقدورهم القيام بعملهم على أكمل وجه.

إذا لم يكن لدى المدرسة منهاج واحد متماسك أو أشكال تقويم موحدة فإنها بالطبع لن تتمكن من اكتساب ذلك في ليلة وضحاها. فاكتساب ذلك يتطلب تكريس قدر كبير من الوقت والجهد، وهو أساسي لتحقيق معادلة التعليم والتعلم الناجحين. فإذا اكتشفت الهيئة التعليمية في مدرسة ما أن تلك الأمور بحاجة لإعادة نظر، فيجب أن يقوم بذلك بسرعة قصوى.

تطبيق نهج التحسين المستمر

كان لهذا النهج الجيد أثر كبير على شركات القطاع الخاص: فعبر تولية التفاصيل الصغيرة للعمل اهتماماً منهجياً منظماً شهدت تلك الشركات إنتاجية أعلى وكفاءة أفضل وإرضاءً أكبر للزبائن. ويتمتع الموظفون في الشركات التي تستثمر في المبادرات النوعية الجيدة عادة بقدر كبير من الرضا عن عملهم نتيجة مشاركتهم المباشرة في الشركة (وإحساسهم بمسؤوليتهم عنها). فإذا كانت الشركة، مثلاً، تقوم بتصنيع سلعة ما، ستجد أن إنتاجها خال من العيوب وأن نسبة الهدر قليلة جداً. وإذا كانت تبيع بوالص تأمين، فتجد أن سجلاتها محفوظة على نحوٍ منظم جيد، وأنها تحقق رضاء زبائنها، بالإضافة إلى تحقيق أرباح جيدة. وفي جميع الأحوال، تكون معنويات الموظفين مرتفعة لشعورهم بالرضا الذي يتولد لديهم نتيجة تأديتهم لعملهم على أكمل وجه.

على الرغم من أن المدارس التي تلتزم بصورة رسمية ببرنامج نوعي جيد قليلة، فإنه بإمكان المدارس جميعها تطبيق مظاهر متعددة لمقاربة كتلك المقاربة. يستلزم تحسين المدارس من المعلمين تعريف مؤشرات النجاح وتحديدها، وهذا يتضمن فحصاً مستمراً لا ينتهي للدلائل (بصورة رئيسية عبر جمع البيانات والتحليل) والتزاماً أكيداً بالعمل.

مؤشرات النجاح

على المربين أن يقرروا مؤشرات نجاح كل هدف من أهداف المدرسة، ودرجة تحقيق المدرسة للنجاح حالياً، بالإضافة إلى غايات منطقية بخصوص تحسين الوضع. وللقيام بذلك، عليهم الاهتمام بصورة خاصة بكيفية تقدير الأهداف. مما لا شك فيه أن دليل تحقق الأهداف بمختلف أنواعها يجب أن يتناسب مع كل شكل من تلك الأنواع. وما علامات الطلاب في الامتحانات النظامية إلا واحدة من مصادر الدليل؛ فهي على الرغم من أهميتها بوصفها مصدراً للمعلومات، إلا أنها تفشل في تقديم إجابة شافية وشاملة لسؤال «كيف حال ما نقوم به؟» وعندما يدرك الممارسون قوة العمل وفق المعلومات والبيانات، عليهم النظر بجدية في مسألة تقرير ما يخدم بوصفه مؤشراً على نجاح كل أهدافهم المهمة. يقدم الجدول 1-14 للمعلمين دليلاً للتفكير ولاتخاذ القرار بشأن جمع المعلومات والتحليل، ولكنه ليس وصفة سحرية بالنسبة لتقويم البرنامج.

مصادر الدليل المذكورة في هذا الجدول موسعة نوعاً ما ويمكن أن تتضمن بيانات أكثر مما يمكن للمدرسين في عدة مدارس جمعه. طبعاً يمكن أن تخدم بعض المصادر بوصفها دليلاً على أهداف متعددة: فيمكن تقرير إجراء مسح على طالب واحد، على سبيل المثال، للحصول على معلومات عن آراء الطلاب بما يتعلق بجو الأمان في المدرسة، وطريقتها في مكافأة الاجتهاد وفرص الطلاب في القيادة ضمن المدرسة.

جمع البيانات الأساسية وتحليلها

قلة من المدارس هي التي تقوم بجمع البيانات والمعلومات كافة الواردة في الشكل 14-1؛ إذ تتم الأمور على نحوٍ انتقائي وتوضع الأولويات بحسب الوقت والإمكانيات المتاحة. مع ذلك، يظل التخطيط المنظّم أساسياً، والمهام الموزعة على أفراد الهيئة التعليمية بشأن جمع المعلومات يجب أن تكون مندرجة ضمن الأعمال الروتينية الاعتيادية للمدرسة. إضافة إلى ذلك، على التعليم أن يأخذ بعين الاعتبار أثر استخدام أسلوب جمع المعلومات وتحليلها في تحقيق ثقافة مهنية عالية. وعندما يفصّل المدرسون نتائج تقديرهم عند انتهاء الفصل أو المقرر، مثلاً، فإنهم يكسبون فرصة للتمعن في تدريسهم لا يمكن توافرها بطريقة أخرى. وعلى نحوٍ مشابه، يمكن أن تحدد مجموعة من المدرسين نواحي المنهاج المدرسي التي هي بحاجة لتحسين عبر تحليل معايير تقدير المضمون في المنطقة.

من الواجب على كل مدرس المشاركة بعملية جمع البيانات وتحليلها، كما هو الحال مع التربويين جميعاً الذين يجب أن يعتمدوا في عملهم على البيانات وأن يركزوا على النتائج. ومثل هذا التنظيم يعمّق روح التعاون والرغبة في حل المشكلات، وخصوصاً عندما يتم النظر (كما هو مفروض) نحو تحسين أداء المدرسة على أنه خلاصة جهد جماعي. ونظراً للوقت الذي تتطلبه عملية جمع المعلومات وعملية تحليلها، ينبغي التخطيط للعمليتين على نحوٍ جيد. علاوة على ذلك، يجب أن توكل مهام مختلفة لمختلف المدرسين؛ فبعضهم مسؤول، مثلاً، عن تصميم وإدارة عمليات المسح المتعلقة بالطلاب، وبعضهم الآخر مسؤول عن جمع البيانات المتعلقة بدوام الطلاب، أو عن تحليل انتساب طلاب عرق معين لأحد المقررات أو الدورات...إلخ.

الجدول 14-1/ مصادر البيانات المحتملة عن مختلف الأهداف

تأمين تعلّم عالي المستوى لكل الطلاب			
الهدف	الوصف	المؤشرات الممكنة	مصادر الدليل
منهاج صارم متاح للطلاب جميعاً	يتم تعليم الطلاب بالاعتماد على الفهم، في منهاج يحمل تحدياً، لا على مجرد حفظ المعلومات صماً	◄ نتائج المنهاج تعكس تعلماً صارماً. ◄ المهام والنشاطات تتطلب من الطلاب أن يطوروا فهمهم ويبرهنوا عليه. ◄ طريقة التدريس في الصف تفرض على الطلاب المشاركة في عمليات تفكير عالية المستوى وفي حل المسائل. ◄ عروض المقرر متحدية ولكنها مناسبة لمستوى طلاب الصف.	◄ تحليل المنهاج. ◄ نماذج اعتباطية من المهام ومن أعمال الطلاب. ◄ الملاحظة ضمن الصف. ◄ إعطاء مقرر AP أو أي مقرر معادل له.
اكتساب الطلاب للعلم عالي المستوى	عملياً يتمكن كل الطلاب من المنهاج الأساسي (الصارم).	◄ نسب نجاح عالية في امتحانات الدولة. ◄ علامات عالية في اختبارات المدرسة وامتحانات نهاية الفصل.	◄ بيانات الدولة للتقدير ◄ علامات المدرسة
ينجح الطلاب جميعاً بدرجة جيدة	لا تخفي المعدلات العالية الفرق الكبير في الإنجاز بين مجموعات الطلاب المختلفة.	◄ ينتسب الطلاب جميعاً ومن الفئات والفرق كافة لدورات عالية المستوى ومجموعات مهارة. ◄ نتائج تقويم الدولة تدل على مستوى أداء عالي لمجموعات الطلاب كافة. ◄ تدل أنواع التقويم المدرسية على مستوى أداء عالي لمجموعات الطلاب كافة.	◄ يتم تحليل المجموعات الموزعة وفق المقرر والقدرات من قبل مجموعة فرعية ◄ يتم فصل النتائج الكلية لاختبارات الدولة من قبل مجموعة فرعية ◄ يتم فصل نتائج التقدير المدرسية الكلية من قبل مجموعة فرعية
برنامج مدرسي غني ومتنوع	لا يطور البرنامج المدرسي المهارات المعرفية فقط، وإنما يطور أيضاً مهارة التفاعل مع الآخرين والميول والحس الجمالي والمهارات الرياضية والشعور بالمسؤولية.	◄ يعطي المنهاج نتائج متنوعة. ◄ يتيح برنامج المدرسة الفرصة للطلاب لمشاهدة الفنون والرياضة وممارستها، إلى جانب المواد الأكاديمية. ◄ يتضمن التعليم ضمن الصف، قدر الإمكان، أهدافاً متنوعة. ◄ تتضمن البيانات التي يتلقاها الطلاب الخاصة بأدائهم والملاحظات التي توجه للأهل عن أبنائهم معلومات عن مختلف الأهداف.	◄ تحليل المنهاج. ◄ تحليل إعطاء البرنامج. ◄ الملاحظة الصفية. ◄ الملاحظة الصفية، ونماذج من أعمال الطلاب مع البيانات اللازمة عنها، والتقارير المرسلة للأهل.

obeikandl.com

ثقافة إيجابية للطلاب			
الهدف	الوصف	المؤشرات المحتملة	مصدر الدليل
المحيط جذاب وآمن فيزيائياً	المحيط الفيزيائي جيد وخالي من المخاطر الصحية كتقشر طلاء الجدران، وتداعي الأسقف، ووجود أسلحة عنيفة، وصنابير مياه الشرب والحمامات لا تعمل. أما التجهيزات والتمديدات كافة فتكون مناسبة، ويكون عمل الطلاب ظاهراً للعيان، ويعكس المحيط التركيز على التعلم.	◄ عدم وجود أخطار فيزيائية. ◄ تمديدات وتجهيزات مناسبة. ◄ يرتب أثاث الصفوف بطريقة تساعد على التعليم. ◄ تليق غرف الصف والمساحات العامة بتعلم الطلاب.	◄ الملاحظة في المدرسة كلها، عدم وجود قلق من طرف الطلاب أو المعلمين أو الأهل ◄ الملاحظة ضمن الصف، عدم قلق الهيئة التعليمية والأهل
المحيط آمن من الناحية النفسية	جو المدرسة آمن بالنسبة للطلاب، ومتسامح ومتفهم لمختلف الأشكال والآراء	◄ لا يستخف المدرسون ولا باقي فريق العمل بالطلاب. ◄ لا يتعرض الطلاب لاستهزاء رفاقهم ولا لسيطرة بعضهم على بعض. ◄ يشعر الطلاب بالاحترام.	◄ اتصالات الأهل الهاتفية ◄ تقارير الحوادث التي تحصل في باحة المدرسة أو ملعبها ◄ ملاحظات بخصوص التفاعل ◄ عمليات المسح المتعلقة بالطلاب ◄ مجموعات الطلاب المركزة
يتم تقدير الاجتهاد ومكافأته	تتم متابعة جهود الطلاب ومثابرتهم وتطبيقهم ومكافأتهم	◄ يعزز المدرسون جهد الطالب في الصف. ◄ يعكس نظام إعطاء الدرجات الجهد المبذول والإنجاز. ◄ يؤمن الطلاب بأهمية الجد والاجتهاد	◄ الملاحظات ضمن الصف ◄ معلومات تعطى للطلاب في الصف عن أدائهم ◄ بطاقة التقارير (صحيفة أعمال الطالب) ◄ عمليات المسح المتعلقة بالطلاب ◄ مجموعات الطلاب المركزة
تقدر ثقافة المدرسة تميز الطلاب في مختلف الحقول	تلقي إسهامات الطلاب وإنجازاتهم (إحراز التقدم وكذلك المستويات المطلقة) في المنح، والفنون، والرياضة وغيرها الاهتمام والتقدير	◄ المكافآت، وعرض أعمال الطلاب، والتعريف والاهتمام العام بأعمالهم يشمل عملياً الطلبة جميعاً.	◄ تحليل نماذج التعريف

obeikandl.com

لدى الطلاب فرص عديدة للنجاح	لا تدل الصعوبات الأولية التي يعانيها الطالب على استحالة النجاح بنظر المعلم أو الطالب.	◄ يشجع التفاعل ضمن الصف على محاولات تعلم المحتوى (لا يستسلم المعلمون ولا الطلاب) ◄ تتوافر أنظمة دعم لتأمين المساعدة الإضافية عند الحاجة. ◄ يشجع نظام إعطاء العلامات على تكرار المحاولات لبلوغ النجاح.	◄ الملاحظة الصفية ◄ تحليل أنظمة الدعم المساعدة. ◄ تحليل أنظمة إعطاء العلامات المتّبعة.
أمام الطلاب فرص متعددة لاتخاذ المبادرة والمسؤولية والقيادة	لا ينظر إلى الطلاب على أنهم مجرد «زبائن» للمدرسة؛ بل على أنهم شركاء مسهمون في ثقافتها؛ فهم يفكرون ويتشاورون في المسائل التي تؤثر عليهم وتخدم بعض الأدوار كوسائل المساعدة المكتبية أو المخبرية أو التعليمية التي قد تلزم لتعليم الطلاب الصغار..إلخ	◄ تشارك نسبة كبيرة من الطلبة في الأدوار القيادية؛ وهذه الأدوار ليست حكراً على طلاب بعينهم دون غيرهم. ◄ يؤمن الطلاب بقدرتهم على تقديم إسهام إيجابي للمدرسة.	◄ تحليل قوائم المشاركة بمختلف النشاطات والمسؤوليات. ◄ عمليات المسح للطلاب. ◄ مجموعات الطلاب المركزة.

ثقافة تحقيق مهنية عالية للمدرسين

الهدف	الوصف	المؤشرات المحتملة	مصدر الدليل
يلتزم كل معلم بتقديم تعليم عالي المستوى مهنياً	يتم التطوير المهني بصورة شخصية وبدافع ذاتي، ويركز على رفع مستوى تعلم الطلاب، وهو من ضمن متطلبات هذه المهنة ويأخذ نموذجاً تعاونياً، كما أنه مستمر ودائم.	◄ يتوافر الوقت الكافي للمدرس لتطوير نفسه على الصعيد المهني. ◄ الثقافة المهنية تتوقع من كل المدرسين المشاركة وتدعم التعاون والسعي لتحقيق مهنية رفيعة المستوى. ◄ النشاطات المهنية تلبي شروط الدولة بالنسبة لتجديد الشهادة	◄ جدول المدرسة ◄ عمليات المسح للمدرسين ◄ تحليل سجلات تجديد الشهادة
تتم مكافأة المثابرة والسعي لاكتساب المهنية العالية في التعليم	أمام المدرسين فرص للمشاركة ولإعلان كل جديد يتوصلون إليه	◄ هناك وقت متوافر أثناء اجتماعات الهيئة التعليمية لمشاركة وإعلان كل ما هو جديد واحترافي على صعيد المهنة. ◄ توزع نتائج العمل المهني المتميز على المدرسين في المدارس الأخرى. ◄ يتم تشجيع المدرسين لحضور المؤتمرات والندوات التي تعقد عن مهنة التعليم، إما على أنهم مشاركون في الحضور أو في إلقاء المحاضرات.	◄ مواعيد وجداول عمل أعضاء الهيئة التعليمية. ◄ النشرات وغيرها من وسائل الاتصال. ◄ المذكرات التي توزع على أعضاء الهيئة التعليمية، وسجلات مشاركة المدرسين، وإجراءات المسح المتعلقة بالهيئة التعليمية.

obeikandl.com

المدرسة بوصفها مركزاً تعليمياً في المجتمع			
الهدف	الوصف	المؤشرات المحتملة	مصدر الدليل
إتاحة استخدام تسهيلات المدرسة لفئات المجتمع	برامج الخدمات التعليمية والصحية للمجتمع متوافرة في مباني المدارس العامة	◄ نادراً ما تكون أبنية المدارس شاغرة. ◄ يقوم موظفو الشؤون الإدارية في المدرسة بالتنسيق مع ممثلي المجموعات الأخرى لاستخدام تسهيلات المدرسة.	◄ جدول الاستخدام ◄ سجلات التنسيق المعدة عن الإمدادات والتجهيزات، وخدمات الرعاية، والتمديدات..إلخ.
معرفة العامة بكيفية وإمكانية الوصول إلى تلك الخدمات	ينظر العامة إلى التسهيلات المدرسية على أنها مراكزٌ خدمات لهم	حضور الفعاليات الاجتماعية التي تتمتع برعاية جهات ممولة كبير ومتزايد.	◄ سجلات الحضور ◄ عمليات المسح المتعلقة بالمجتمع.
التواصل مع الأهل والمجتمع وأصحاب الأعمال	الأهل وأفراد المجتمع وأرباب العمل على دراية ببرامج المدرسة	◄ التقارير المرسلة للأهل ◄ العروض المقدمة لأفراد المجتمع ومجموعات العمل	◄ إجراءات المسح بين الأهالي ◄ إجراءات المسح على أفراد المجتمع
وجود شراكة مع مؤسسات العمل والمؤسسات الاجتماعية	تؤسس المدرسة شراكة مع مؤسسات العمل والمجتمع	◄ يقوم موظفو الشؤون الإدارية العاملون في المؤسسات الاجتماعية ومؤسسات العمل بزيارة المدارس ◄ يشارك المدرسون والطلاب في الفعاليات التعليمية المقامة في مؤسسات المجتمع والعمل	◄ سجلات زيارات مؤسسات المجتمع ومؤسسات العمل ◄ سجلات انخراط المدرسين والطلاب في المؤسسات الاجتماعية ومؤسسات العمل

تقرير الأهداف الأساسية

حالما يحصل موظفو الشؤون الإدارية في المدرسة على البيانات الأساسية العامة يصبح بمقدورهم استخدامها لتأسيس الغايات اللازمة لتحسين المدرسة. فمثلاً، إذا كشف تحليل البيانات أن 53% من طلاب المدرسة حصلوا في مادة الجبر على علامة A أو B في الامتحان النهائي للعام الفائت (وهذا يعكس تمكن الطلاب من قسم معيّن من المنهاج)، يكون على المدرسين وضع تحقيق غايات معقولة للسنة الحالية نصب أعينهم، والسؤال هو: هل يكون الهدف تحقيق 60% أم 65%؟

obeikandi.com

قليلاً ما يحرك الناس أو يحفزهم شيء باستثناء وجود غاية واضحة ذات قيمة وقابلة للتحقيق. فمثل هذه الغاية أو الهدف تمدهم بالطاقة وتدفعهم لتركيز جهودهم لتحقيقه، الأمر الذي يولد شعوراً كبيراً بالرضا لدى المربين. أما الغايات البسيطة فإنها تستدعي بذل جهود بسيطة، وسيشعر المربي أو المعلم الذي يحقق مثل تلك الغايات بأنه لم ينجز الشيء الكثير. تعكس الأهداف الكبيرة والقيّمة المطامح الكبيرة من جهة، وتستدعي من جهة أخرى بذل جهود جدية وتولّد الشعور بالرضا عند تحقيقها.

تترجم الغايات الجيدة طريقة العمل لتحقيق الأهداف الكبيرة طويلة الأمد. لذلك يجب أن تتمتع الغايات قصيرة الأمد ببعض الصفات العامة؛ فتكون محددة، وقابلة للقياس، وقابلة للتحقيق، وذات علاقة بباقي أهداف المدرسة، ومحدودة الوقت.

- **محددة:** لا تكون الغايات الجيدة غامضة أو عامة. فنحن على الرغم من أننا نريد من كل الطلاب أن يظهروا قدراً من الاحترام في سلوكهم تجاه بعضهم إلا أننا لا نذكر ذلك في غاية محددة على شاكلة «على الطلاب أن يحترموا زملاءهم»، وإنما نحدد بدلاً من ذلك غايتنا بأن تتناقص نسبة سيطرة بعض الطلاب على غيرهم نحو 50%.

- **قابلة للقياس:** تكون الغايات الجيدة قابلة للقياس. لنقل إن المدرسة ترغب بأن تتمتع الفتيات فيها بقدر أكبر من الشعور بالثقة بالنفس في مادتي الرياضيات والعلوم. هذا الهدف جيد وذو قيمة مما لا شك فيه! فالطلاب، عموماً، الذين يتمتعون بالثقة هم الذين ينتسبون فيما بعد للدورات المتقدمة، وهم الذين على الأغلب سيحصلون على علامات أعلى في تلك الدورات. ونظراً لأن مقاييس مختلفة ومتفاوتة تستخدم لتقدير درجة الثقة بالنفس، علينا أن نحدد غايتنا مباشرة بصيغة قياس واضحة مثل «تحقيق نسبة مشاركة وإنجاز أكبر للإناث بمقدار 20% في مقررات الرياضيات والعلوم المتقدمة».

- **قابلة للتحقيق:** لا تكون الغايات الجيدة بعيدة عن مستويات الأداء الحالية على نحوٍ يجعلها صعبة التحقيق، على أنها لا بد وأن تحمل نوعاً من التحدي في الوقت

obeikandl.com

نفسه. ينبغي أن تمثل الأهداف المناسبة توسعاً معقولاً أعلى بقليل من المستوى الحالي، وأن تخدم في تحفيز الطالب على بذل جهوده بدلاً من تثبيط عزيمته. وعلينا أن نتذكر هنا أن تحقيق هدف بسيط يشجع الطلاب -والأشخاص جميعاً على وجه العموم- على المضي قدماً لتحقيق الهدف لبقلدم.

علاوة على ذلك، تسهم الغايات الصعبة ولكن القابلة للتحقق إلى حد بعيد في تنمية الروح الجماعية والرغبة في تحقيق الأهداف العامة المشتركة بين أفراد المجتمع؛ فعبر تحقيق جميع الأفراد الموجودين ضمن محيط المدرسة لأهدافهم فإنهم، في النهاية، سيصبحون فريقاً واحداً. وما يزيد من فاعلية العمل الجماعي الجيد ومغزاه هو العمل المشترك على تحقيق الأهداف المهمة.

- **ذات علاقة بهدف المدرسة:** تكون الغايات الجيدة على علاقة وثيقة بهدف المدرسة. قد يكون من الممكن صياغة غايات وأهداف تحقق معايير أخرى إلا أنها لا ترتبط بأهداف المدرسة الكبيرة والأساسية؛ فمن المفروض أن تكون الأهداف التي تحمل قيمة تكون وثيقة الصلة بصلب مهمة المدرسة، وليس بالأمور الثانوية والسهلة القياس. على سبيل المثال، قد يضع فريق المدرسة هدفاً مثل «أن يحضر الطلاب معهم طعام الغداء إلى المدرسة»، هذا الهدف محدد وسهل القياس، ولكن من يهتم بمثل هذا الهدف؟ ما هي العلاقة بين إحضار الطلاب لطعامهم إلى المدرسة وبين تحقيق أهداف المدرسة المهمة؟

- **محدود الوقت:** أخراً، نذكر أن الأهداف الجيدة تكون ذات برامج زمنية محددة. فهي ليست من النوع الذي «يمكننا تحقيقه مستقبلاً» وإنما «ينبغي أن يتحقق في شهر أيار من العام المقبل» مثلاً أو في أي تاريخ محدد آخر. يسمح تحديد الوقت للناس بتركيز طاقاتهم وجهودهم وذلك عن طريق تحديد موعد نهائي لإنجاز عملهم. إن تحديد المواعيد النهائية يرتبط على نحوٍ وثيق بخاصية قابلية التحقيق بالطبع؛ فبعض الأهداف قد يمكن تحقيقها السنة القادمة ولكن ليس هذه السنة بالتأكيد.

obeikandl.com

التخطيط للعمل على تحقيق الأهداف وتنفيذها

تعكس خطط العمل الاهتمام نفسه سواء أكانت الأهداف الموضوعة عامة تشمل المدرسة كلها أم محصورة بنطاق مجموعات صغيرة من الطلاب. مثلاً، إذا كشف إجراء مسح أن الطلاب لا يؤمنون بوجود فرص أمامهم للعب دور قيادي في المدرسة، يجب طرح هذه النقطة مبدئياً على الأقل قيد البحث بوصفها قضية تهم المدرسة كلها من أجل اتخاذ قرار أو تصرف بشأنها.

وبكل وضوح، فإنه يمكن لأي مدرسة أو حتى للمدرسين بصورة فردية استخدام إرشادات التخطيط المذكورة في هذا الفصل. إن معظم الولايات أو النواحي أو الوزارات المعنية بالتعليم تفوض مدارسها بعملية التخطيط، ولكن ينبغي على الخطط الموضوعة بناءً عليه أن تحقق متطلبات تلك الجهات الرسمية.

رصد مؤشرات تحقيق الأهداف

قد يظن بعضهم أن جمع البيانات المدرسية وتحليلها مجهود يتم لمرة واحدة، خصوصاً إذا كان يمثل تغيير الممارسات السابقة. إن هذا الأمر ربما يتطلب من التربويين التخطيط وتحديد الأولويات وكذلك تخصيص موارد أكبر من التي تم تكريسها سابقاً لهذا الغرض. وكل ما نأمله أن لا يضيع ذلك الجهد المبذول هباءً.

ولكن جمع البيانات وتحليلها أمر لا يتم مرة واحدة فقط؛ بل يجب أن يصبح عادة. فالبيانات المتعلقة بنسبة إنجاز الطلاب ودوامهم وبنسبة المنقطعين منهم عن الدراسة يجب أن تستمر عملية جمعها وفرزها وتحليلها على نحوٍ متكرر. وكذلك الأمر مع البيانات المتعلقة بمواقف الطلاب والأهل والأساتذة، والفعاليات التي تتم مع مؤسسات العمل المحلية والكليات والجامعات ومؤسسات المجتمع، إذ يجب أن يتم رصدها باستمرار.

لأن معظم الأعمال تتطلب من موظفيها معرفة كيفية جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج وتوصيلها، فإن دوراً مهماً للطلاب يبرز هنا. بصورة طبيعية، يسهم الطلاب من مختلف الأعمار في هذا الجهد على نحوٍ يختلف بين واحد وآخر، ولكن كل

واحد منهم سيلعب دوراً ما، سواء عن طريق اقتراح أسئلة بخصوص إجراءات المسح المتعلقة بالطلبة، أو مقارنة بيانات هذا العام مع بيانات العام الفائت، أو تقرير المقاربة الأفضل -استخدام مخطط بياني أو جدول أو إعطاء مجرد أرقام لعملية المسح- لتوصيل نتائج تحليل البيانات إلى المعنيين بالمدرسة جميعاً.

تقدير التقدم وإعلانه

للأسف غالباً ما يتم إغفال هذه الخطوة على الرغم من ضرورتها. ففي الوقت الذي يتم فيه بذل جهود حثيثة وطموحة لتحسين المدرسة، نجد أن طاقة التربويين قد استنزفت لدرجة تمنعهم من النظر إلى الوراء لتفحص ما قاموا بإحرازه من تقدم وتقديره وإعلانه على الملأ. إن إحراز التقدم على هذا الصعيد يحمل قيمة ومعنى أكبر عندما يتم الاحتفال به وتعميمه على الآخرين؛ وعلى الطلاب والأهالي وأفراد المجتمع والهيئة التعليمية الانخراط في هذه العملية بطريقة أو بأخرى. ويجب ألا ننسى تقدير أفراد الفريق المساعد لإسهاماتهم في المدرسة عموماً. ينبغي أن يكون الاحتفال بتقدم المدرسة توثيقاً لبرنامج المدرسة وللجهود المبذولة في طلب التحسن، لينقل إلى المجتمع بأسره ما هي الفكرة الحقيقية من المدرسة، وما تمثله، وكل ما هو مهم وقيّم.

الخلاصة

عندما يصب التربويون كل ما لديهم من طاقات وقدرات على تحسين مدارسهم لرفع سوية تعلم الطلاب، فإنهم سيبتهجون أيما ابتهاج يمكن لمهنة أن تقدمه لصاحبها، فهم يضعون جل خبراتهم من أجل تقديم تعليم من الطراز الأول لكل الطلاب. ما الذي يمكن أن يكون أكثر متعة من ذلك؟ إن الشعور بالرضا من تقديم شيء مختلف لحياة النشء ورؤيتهم وهم يحققون النجاح هو ما يبقي المعلمين في هذه المهنة المتطلبة والشاقة.

obeikandi.com

الكاتبة في سطور

شارلوت دانييلسون هي مستشارة تربوية في جامعة برنستون في ولاية نيو جرسي. عملت مدرّسة في جميع المراحل التعليمية، بدءاً من صفوف الحضانة الأولى وانتهاءً بالجامعة. عملت أيضاً مستشارة في تخطيط المنهاج، وتقدير الأداء، وتحقيق التطور المهني لعدد كبير من المدارس في مختلف أنحاء الولايات المتحدة وخارجها. صممت عدداً من مواد وبرامج التدريب لعدد من المؤسسات التعليمية مثل ASCD، وETS، والهيئة الوطنية لمعايير التعليم بأسلوب مهني

(National Board for Professional Teaching Standards). وضعت كتاب «تعزيز الممارسة المهنية» (Enhancing Professional Practice 1996)، وشاركت الكاتب توم ماكغريل Tom McGreal في تأليف كتاب «تقويم المدرس لتعزيز الممارسة المهنية» (Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice 2000). يمكنكم الاتصال بها على العنوان البريدي الآتي: charlotte_danielson@hotmail.com.

obeikandi.com

obeikandl.com

بعض المصادر المتوافرة من مؤسسة ASCD

كتب

تطوير منهاج جيد Developing a Quality Curriculum للمؤلف ألان غلاثهورن (Alan A. Glatthorn, #194170).

المعلم القادر على التشخيص: وضع مقاربات جديدة للتطوير المهني The Diagnostic Teacher: Constructing New Approaches to Professional Development، للكاتب ملدريد سولومون (#300269).,Mildred Z. Solomon

تعزيز الممارسة الاحترافية: إطار عمل من أجل التعليم Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching، للكاتبة شارلوت دانييلسون.(196074)

المنهاج interdisciplinary: التصميم والتنفيذ Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation، اشترك في كتابته ديفيد أكرمن David Ackerman، وهايدي هيز جاكوبز Heidi Hayes Jacobs، وديفيد بيركنز #61189156. (David Perkins)

إستراتيجيات أخرى لتعليم أطفال الجميع More Strategies for Educating Everybody's Children، للمؤلف بوب كول. Bob Cole (#100229)

شرائط مسجلة

تغيير المنهاج يعني تغيير رأيك Changing Curriculum Means Changing Your Mind، وضعه آرثر كوستا.Arthur Costa (#200201)

obeikandl.com

ربط المنهاج باستخدام مقاربة متكاملة وصارمة وموضوعية Connecting Curriculum Using Integrated, Interdisciplinary, Thematic Approach، وضعه ت روجر تايلور.T. Roger Taylor (#297093)

المنهاج: وضعه، وتخطيطه وتصميمه لضمان الجودة,Curriculum: Creating Planning, and Designing for Quality، من إعداد بول إيغن Paul Eggen، وجيزيل مارتن – كنيب Giselle Martin-Kneip، وديفيد غرانت David Grant، وراشيل لوتان Rachel Lotan، وسوزان شولتز. Susan Shultz (299220)

استخدام مهام الأداء وقواعده لدعم التعليم المتفاوت Using Performance Tasks & Rubrics to Support Differentiated Instruction، من إعداد كارولين كالاهان Carolyn Callahan وتونيا مون Tonya Moon وكارول آن توملينسون (Carol Ann Tomlinson). #297069

شرائط مصورة

خريطة المنهاج: الرسم البياني للمقرر من أجل المحتوى Curriculum Mapping: Charting the Course for Content، من إعداد هايدي هيز جاكوبز (Heidi Hayes Jacobs). #499049

المدارس الفعالة للأطفال الذين تحت الخطر Effective Schools for Children at Risks، اشترك في إعداده جيمس كومر James Comer، وريتشارد أندروز Richard Andrews، ولاري ليزوتي Larry Lezotte، وروبرت سالفين (Robert Salvin).#614222

تعلّم ما يتعلق بالتعلّم Learning About Learning، إعداد رون براندت Ron Brandt، لورين ريسنِك Lauren Resnick، ديفيد بيركنز David Perkins، وغايا لينهاردت (Gaea Leinhardt) .#614241

الفهم عبر سلسة شرائط الفيديو الخاصة بالتصميم The Understanding by

Design Video Series، الشرائط من 3-1، من إعداد غرانت ويغينز Grant Wiggins وجاي ماكتاي #400241 (Jay McTighe)

وسائط متعددة

الدليل العملي للعمليات التحليلية لقادة المدارس Analytic Processes for School Leaders Action Tool، إعداد سينثيا ريتشيتي Cynthia T. Richetti وبنجامين تريغو (Benjamin B. Tregoe.(#701016

الدليل العملي لخلق القدرة على التغيير Creating the Capacity for Change Action Tool، من إعداد جودي ويستبروك Jody Westbrook وفاليري سبايسر ـ ألبرت(Valarie Spiser-Albert). #702118

الدليل العملي الإرشادي لقادة التعليم Guide for Instructional Leaders Action Tool، أعده رولاند بارث Roland Barth، وبوب دارنل Bobb Darnell، لورا ليبتون Laura Lipton، وبروس ويلمن (Bruce Wellman). #702110

معايير الامتياز في مجموعة الوسائط المتعددة في التعليم Standards for Excellence in Education Multimedia Kit.(#798339)

obeikandl.com

obeikandl.com

المراجع

Achilles, C. M. (1997, October). Small classes, big possibilities. *School Administrator*, 6, 15.

Archibold, R. C. (2001, January 14). What kind of education is adequate? It depends. *New York Times*, p. A33.

Alleman, J. E., & Brophy, J. (2000). On the menu: the growth of self-efficacy. *Social Studies and the Young Learner*, *12*(3), 15–19.

Anderson, J. (1994, March). Alternative approaches to organizing the school day and year. *School Administrator*, 8–11.

Anderson, L., Evertson, C., & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in 1st-grade reading groups. *Elementary School Journal*, *79*, 193–223.

Atkinson, J. (1975). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review*, *64*, 359–372.

Balkcom, S. (1992, June). Cooperative learning. *Education Research Consumer Guide*, *1*.

Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bates, J. T. (1993). Portrait of a successful rural alternative school. *Rural Educator*, *14*(3), 20–24.

Battistich, V., Solomon, D., & Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. *Elementary School Journal*, *94*(1), 19–32.

Blase, J., & Blase, J. (1997). *The fire is back: Principals sharing school governance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, *51*(1), 10–25.

Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, *41*(10), 1069–1077.

Brophy, J., & Good, T. (1986). Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328–375). New York: Macmillan.

Burns, A. M. (1987). *Making a big school smaller: The school-within-a-school arrangement for middle level schools*. Orting, WA: Publisher. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 303 880)

Canady, R. L., & Rettig, M. D. (1995). *Block scheduling: A catalyst for change in high schools*. Princeton, NJ: Eye on Education.

Canady, R. L., & Rettig, M. D. (2000). Block scheduling: What have we learned? In W. G. Wraga & P. S. Hlebowitsh (Eds.), *Research review for school leaders* (355–382). Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.

Canady, R. L., & Rettig, M. D. (2001). Block scheduling: The key to quality learning time. *Principal*, *80*(3), 30–34.

Carr, K. M., & Dweck, C. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill Palmer Quarterly*, *41*, 25–52.

Carpenter, W. A. (2000). Ten years of silver bullets dissenting thoughts on educational reform. *Phi Delta Kappan*, *81*(5), 388–389.

Cawelti, G. (1993, Summer). Restructuring large high schools to personalize learning for all. *ERS Spectrum*, *11*(3), 17–21.

Cohen, D. K., & Hill, H. C. (1998, January). State policy and classroom performance. *CPRE Policy Briefs*.

Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Loewenberg-Ball, D. (2000, December). Resources, instruction, and research. *A CTP working paper*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Coleman, J. (1961). *Slums and suburbs: A commentary on schools in metropolitan areas*. New York: McGraw-Hill.

Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity survey*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Coleman, J., Schneider, B., Plank, S., Schiller, K. S., Shouse, R., Wang, H., & Lee, S. (1997). *Redesigning American education*. Boulder, CO: Westview Press.

obeikandl.com

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., & York, T. (1966). Equity of educational opportunity. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Conti, G. J., Ellwanger, C. W., & Griffin, G. A. (2000). School restructuring: A literature review. New York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching.

Corcoran, T., Fuhrman, S. H., & Belcher, C. L. (2001). The district role in instructional improvement. Phi Delta Kappan, 83(1), 78–84.

Corcoran, T., & Wilson, B. (1986). Successful secondary schools: Visions of excellence in American public schools. London: Falmer Press.

Corten, K. (2001). School safety, school climate, and student performance. Clearinghouse No. 30. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Covington, M. V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. New York: Cambridge University Press.

Daniel, L. G., & King, D. A. (1998). Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. The Journal of Educational Research, 91(6), 331–344.

Danielson, C. (1996). Enhancing professional practice: A framework for teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Danielson, C., & McGreal, T. (2000). Teacher evaluation to enhance professional practice. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. (1997). The right to learn: A blueprint for creating schools that work. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Falk, B. (1995). Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work. New York: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching.

DeBacker, T. K., & Nelson, R. M. (2000). Motivation to learn science: Differences related to gender, class type, and ability. The Journal of Educational Research, 93(4), 245–54.

Deci, E., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. Scandinavian Journal of Educational Research, 38(1), 3–14.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 5, 1179–1187.

Dweck, C. S., Goetz, T. E., & Strauss, N. L. (1980). Sex differences and learned helplessness: An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. Journal of Personality and Social Psychology, 38, 441–452.

Dweck, C. S., & Reppucci, N. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. Journal of Personality and Social Psychology, 25, 109–116.

Education Trust Data Bulletin. (March 6, 2001). The other gap: Poor students receive fewer dollars. Washington, DC: Author.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. Educational Leadership, 37(1), 15–27.

Edmonds, R. (1984). School effects and teacher effects. Social Policy, 15, 37–39.

Eichenstein, R. (1994). Project Achieve, part 1: Qualitative findings, 1993–94. Brooklyn, NY: Office of Educational Research, New York City Board of Education. (ERIC Document Reproduction service No. ED 379 388).

Elder, L., & Paul, R. (2001). Critical thinking: Thinking with concepts. Journal of Developmental Education, 24(3), 42–43.

Elmore, R. F. (2000, Winter). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: Albert Shanker Institute, Center for Policy Research in Education.

Elmore, R., & Burney, D. (1997). Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in Community School District 2, New York City. New York: National Commission on Teaching and America's Future and The Consortium for Policy Research in Education.

Emmer, E. (1988). Praise and the instructional process. Journal of Classroom Interaction, 23, 32–39.

Epstein, J., & Connors, L. (1994). Trust fund: School, family and community partnerships in middle grades. Report No. 24. Baltimore: Johns Hopkins University Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

Farber, S., & Finn, J. (2000, April). The effect of small classes on student engagement. Paper presented at the annual AREA meeting in New Orleans, LA.

Farkas, D., & Gaulke, J. L. (1995). The use of learner-centered principles for literacy in prisoner education programs and in the school setting: Implications for teacher-initiated professional development opportunities. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 384 045).

Finn, J. (1998, May). Parental engagement that makes a difference. Educational Leadership, 55(8), 20–24.

Finn, J., & Achilles, C. (1990). Answers and questions about class size: A statewide experiment. American Educational Research Journal, 27, 557–577.

Fullan, M. (2000). The three stories of educational reform. Phi Delta Kappan, 81(8), 581–584.

Galassi, S. (1998, May). Increasing the capacity and will to accelerate middle level reform. Presented at the U.S. Department of Education's Early Adolescence Conference. Washington, DC.

Gamoran, A., Porter, A. C., Smithson, J., & White, P. A. (1997). Upgrading high school mathematics instruction: Improving learning opportunities for low-achieving, low-income youth. *Education Evaluation and Policy Analysis, 19*(4), 325–338.

Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1996). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. *Developments in School Finance*, 199.

Good, T., & Weinstein, R. (1986). Schools make a difference: Evidence, criticisms, and new directions. *American Psychologist, 41*(10), 1090–1097.

Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.

Gould, E., Reeves, A., Graziano, M., & Gross, C. (1999). Neurogenesis in the neocortex of adult primates. *Science, 286*, 548–552.

Gregory, T. B., & Smith, G. R. (1987). *High schools as communities: The small school reconsidered*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 278 514)

Grimes, M. A., Estes, T., & Schwab, J. (1990). *Integration: A middle school approach*. Boston: Allyn & Bacon.

Guerra, N., & Hurley, P. (2001). *Boys and girls learn differently: A guide for teachers and parents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Haynes, N. (1998). Personal views of learning. *Mathematics Teaching, 162*, 17.

Holloway, J. H. (2001). Grouping students for increased achievement. *Educational Leadership, 58*(7), 84–85.

Horn, L., & Chen, X. (1998). *Toward resiliency: At-risk students who make it to college*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Howley, C. (1996). Sizing up schooling: A West Virginia analysis and critique. Unpublished doctoral dissertation. West Virginia University, Morgantown.

Hunter, M. (1982). *Teaching mastery*. El Segundo, CA: TIP Publications.

Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 89*(1), 47–62.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson Greene, B. (1999). Recent research in pedagogy: Intrinsic versus extrinsic motivation. *The American Music Teacher, 48*(2), 56–59.

Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology, 35*, 835–847.

Kasdy, J., & Achilles, C. (1996, April). The need for school-size studies: Threats to practice. In *U.S. school restructuring*. *Journal of Educational Administration, 35*(2), 102–122.

Keith, T., & Keith, P. (1993). Integrating services for children and families: Understanding the past to shape the future. New Haven, CT: Yale University Press.

Keller, J. (1983). Motivational design of instruction. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kempermann, G., & Gage, F. (1999). New nerve cells for the adult brain. *Scientific American, 3*, 48.

Kershaw, C. A., & Blank, M. A. (1993, April). Student and educator perceptions of the impact of an alternative school structure. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 360 729)

King, S. P. (1998). Leadership in the 21st century: Using feedback to maintain focus and direction. In D. D. Marsh (Ed.), *1998 ASCD Yearbook: Preparing our schools for the 21st century*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kohn, A. (1993). Why incentive plans cannot work. *Harvard Business Review, 71*(5), 54–63.

Kruse, S. D. (1996, October). Collaboration efforts among teachers: Implications for school administrators. Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Louisville, KY.

Kulik, J. A. (1985, Spring). An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Leikin, R., & Zaslavsky, O. (1997). Facilitating student interactions in mathematics in a cooperative learning setting. *Journal for Research in Mathematics Education, 28*(3), 331–354.

Lloyd, L. (1999). Multiage classes and high-ability students. *Review of Educational Research, 69*(2), 187–212.

Lou, Y., Abrami, P., & Spence, J. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research, 94*(2), 101–112.

Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*(4), 423–458.

Mariner, D. J., & Prichett, A. D. (1999). Looping: Helping middle school teachers to be caring, daring and effective. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Montreal, Quebec.

MacIver, D. J., & Plank, S. B. (1997). Improving urban schools: Developing the talents of students placed at risk. In J. L. Irvin (Ed.), *What current research says to the middle level practitioner* (pp. 249–256). Columbus, OH: National Middle School Association.

Marsh, M. S. (1999). Life inside a school: Implications for reform in the 21st century. In D. D. Marsh (Ed.), *1999 ASCD Yearbook: Preparing our schools for the 21st century* (pp. 183–202).

Marshak, D. (1997). Action research on block scheduling. New York: Eye on Education.

Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1984). Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interaction model. *Review of Educational Research, 54*(3), 301–25.

Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mason, D., & Duchnet, R. (1986). Principals' views of combination classes. *The Journal of Educational Research, 80*(3), 160–172.

McCarthy, S. J. (2000). Home-school connections: A review of the literature. *The Journal of Educational Research, 93*(3), 145–154.

McDonald, J. (1996). *Redesigning schools: Lessons for the 21st century*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

McLaughlin, H. J., & Dodd, N. M. (1997). Teaching with time on your side: Developing long-term relationships in schools. In J. L. Irvin (Ed.), *What current research says to the middle-level practitioner* (pp. 53–62). Columbus, OH: National Middle School Association.

McPartland, J., Balfanz, R., Jordan, W., & Legters, N. (1998). Improving climate and achievement in a troubled urban high school through the Talent Development Model. *Journal of Education for Students Placed At Risk, 3*(4), 337–361.

McVey, M. D. (2001). Teacher praise: Maximizing the motivational impact. *Journal of Early Education and Family Review, 8*(4), 29–34.

Mentz, J., & McCoskey, W. (1997). Increasing student motivation: *A guide for teachers and school improvement teams*. Tallahassee, FL: Southeastern Regional Vision for Education.

Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.

Mizell, M. H. (1994). *Focusing the middle school: The principal's role*. Presented at the Middle School Institute, Louisville, KY.

Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? *International School Effectiveness and School Improvement, 2*(3), 213–229.

Mortimore, P. (1994). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *International School Effectiveness and School Improvement, 4*(4), 290–310.

Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *Future of Children, 5*(2), 113–127.

Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. NY: Author.

Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education, 62*(4), 221–238.

Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring Schools.

Nichols, J. D., & Hall, N. (1995). *The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 387 341)

Nuthall, G. (1999). Learning how to learn: The evolution of students' minds through the social processes and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research, 31*(5), 141–256.

Nyberg, S., McMillin, J., O'Neill-Reed, N., & Florence, F. (1997). Ethnic difference in academic remarking: A four-year longitudinal study. *The Journal of Educational Research, 91*(1), 33–41.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

Ornstein, R. (1997). *The right mind*. Orlando, FL: Harcourt Brace.

Pfiffner, L. J., Rosen, L. A., & O'Leary, S. G. (1985). The efficacy of an all-positive approach to classroom management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 257–261.

Porter, A. C., & Brophy, J. E. (1988). *The social world of the primary school*. London: Paul Elek.

Pressley, M., Yokoi, L., Rankin, J., Wharton-McDonald, R., & Mistretta, J. (1997). A survey of the instructional practices of grade five teachers nominated as effective in promoting literacy. *Scientific Studies of Reading, 1*(2), 145–160.

Queen, J. A. (2000). Block scheduling revisited. *Phi Delta Kappan, 82*(3), 209–212.

Queen, J. A., Algozzine, B. F., & Eaddy, M. A. (1997). The role of retention in eliminating the Golden Egg Hatch. *NASSP Bulletin, 81*, 58–66.

Queen, J. A., & Isenhour, K. J. (1998). *The kids left by the wayside*. Princeton, NJ: Eye on Education.

Raywid, M. A. (1996). Small is basic. A preview of research. *Educational Leadership*, 1994–95, 54–58.

Reilly, D. (1992). How to put research findings into practice. *Education Research and Perspectives, 19*(2), 35–47.

Reid, K. (2001). The improvement of practice in primary schools: Towards a framework for evaluating the literature of the practice of educational administration. *Review of Educational Research, 51*(1), 35–71.

Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education, 93*, 352–388.

Rowe, K. J. (1991). Hypothesis effects between effect magnitude, and social importance. *Educational Researcher, 19*, 10–20.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rowe, M., Vaughan, S., Hawkins, E., & Gustafson, J. (1990). Effective classroom practice. London: Open Books.

Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1994). The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixed model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 8*, 299–311.

Schagen, I. (2002). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.

Schreiber, C., & Zimm, J. (1995). The effects of Black scholarship on student performance. *International Journal of Educational Reform, 5*, 473–476.

Schmidt, D. H. (1984). Fostering concurrent problem solving and self-regulated performance in mathematical skills modeling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 137–159). New York: Guilford.

Senese, J. (2002). Normal: Data that help teachers to reveal talk. *Journal of High Performance, 11*, 81.

Sergiovanni, T. J. (1995). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shepherd, A. M., Wasserman, H. H., Shneider, H. G., & Lerman, M. E. (1967). *New skills for new schools: Preparing teachers in depth, conferences*. Cambridge, MA: Harvard Faculty Research Program, Harvard Graduate School of Education.

Sheppard, S., & Rosenthal, L. (1997). Nurturing pupil successful career goal orientation: Effects of coming to conclusions and [illegible] classroom climate. *Journal Research, 21*(1), 204–213.

Sizer, T. R. (1992). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school* (2nd ed.). New York: Houghton Mifflin Co.

Smithson, J. L. (1997). *Conflict and cooperation in classroom and [illegible]: Analyzing the grade in [illegible] of a [illegible] coding plan*. *NASSP Bulletin, 81*, 101–112.

Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 57*, 293–336.

Stevenson, H. W. (1970). *Values the goals in mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1997). The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. Free Press. New York.

Stringfield, J., & Slavin, R. (1992). *Effective classroom grouping*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

Swanger, B. T., & Gray, T. H. (1981). *Tangible objects to project: Research-based interesting projects for engaging diverse learners in the classroom*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 202 654)

Taylor, B. M., Pressley, M., & Peterson, D. (2000). Effective teachers and schools: Some implications for early literacy. *Center for Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 450 295)

Tobin, D. C., Wiggins, C., & Comer, J. W. (1998). The role of [illegible] goal orientation in [illegible] use of deliberate coping strategies. *American Educational Research Journal, 35*(1), 101–122.

Tyack, D. (1994). *The New Haven system of [illegible]: A longitudinal study of school learning, [illegible] and student progress*. (Report No. 25). Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.

Vasquez, D. (2001). *Chapter 1: Changing lanes: DNA in a [illegible] school*. [illegible] on Education Research Corporate Education Week (pp. 78–81).

Weber, M., & Green, P. (1994). *Raising High Standards: Improving high-performance schools*. Washington, DC: Office of Vocational and Adult Education, U.S. Department of Education.

Wehlage, G. J. (1983). *On building school-based [illegible] programs: A Synthesis from [illegible] and theoretical literature*. Madison, WI: University of Wisconsin, Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 241 [illegible])

Webb, N. M., Nemer, K. M., & Chizhik, A. W. (1998). Equity issues in collaborative group assessment: Group composition and performance. *American Educational Research Journal, 35*(4), 607–651.

Webb, N. (2001). *Independent Evaluation of the Beginning Teacher Support and Assessment Program. BTSA Monograph*. San Francisco: Author.

Webb, P. A., Cameron, A., Smithson, J., & Porter, A. C. (1996). Operating the high school institutional network: How organizational patterns influence high school curriculum and school climate. *California and New York Educational Evaluation and Policy Analysis, 18*, 289–307.

Welburn, K. T., & Pompa, M. A. (1998). *Can pupil grading match gifted middle school students' achievement? A comparison of criterion-referenced versus norm-referenced evaluation* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 422 491).

Wilson, B. L., & Corbett, H. D. (1999). *No excuses: The eighth grade year in six Philadelphia public schools*. Philadelphia: The Philadelphia Education Fund.

Winnestaffer, R., Hohmann, S. A., & Robertson, P. J. (1997). *Successful school-based management: A lesson for consolidating urban schools*. In D. Bartels & J. P. Viscetta (Eds.), *New schools for a new century: The redesign of urban schools* (pp. 311–332). New Haven, CT: Yale University Press.

Wolfe, P. (2001). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 11*, 57–67.

Wynne, E. A., & Walberg, H. J. (1994). Assessing groups as overhead: Focus for learning. *Phi Delta Kappan, 75*(7), 527–528.

York, T. (1997). *A comparative analysis of student achievement in Black and exclusively Caucasian high schools*. Doctoral dissertation, University of Delaware.

obeikandl.com