القسم الثالث

إدارة المنهاج

تتصل الفصول التي يتألف منها القسم الثالث كثيراً بالتغيرات الثورية في المدارس وإدارتها. فلم يسبق لنا أن رأينا هذا العدد الكبير من المدارس البديلة وهذا القدر من تنوع القوانين المتصلة بالمنهاج. ولكننا لم نشهد، مع ذلك، هذا القدر العظيم من التقييس للمنهاج من الحكومة الفيدرالية وحكومة الولاية.

وقد يكون من الأفضل أن تناقش الآخرين قبل أن تقرأ هذه الفصول، في آرائهم المتعلقة باختيار المدارس وخصخصة التعليم ونوع التعليم الذي يريدونه لأطفالهم. وقد تود أن تبدي والآخرون آراءكم في ما يتعلق بالقوى السياسية التي تجري التغيير في المدارس وتصوغ سياسات المنهاج في الولايات المتحدة. فما هو دور الأبوين والمعلمين والطلاب في صوغ المنهاج؟ وهل ثمة من مكان للمطورين المحليين في هذا الوقت الذي تقوم فيه السلطات على المستوى الوطني ومستوى الولاية بتحميل المدارس والمعلمين مسؤولية بلوغ نتائج المنهاج المقدرة سلفاً؟

obeikandi.com

obeikandl.com

الفصل الثامن

إدارة المنهاج

يواجه المشتغلون بالمنهاج على مستوى المنطقة والمدرسة حركتين تنازعهما في إدارة المنهاج: (1) المنهاج الرسمي كما تمثله هيئات مهنية وأجهزة حكومية وقانونية، (2) تفويض السلطة المحلية والتدريسية بوضع منهاج لتعزيز تعلم الطلاب ونموهم الذاتي.

تتصف الحركة الأولى بأنها تقوم بوضع المعايير الأكاديمية على المستوى الوطني. وعلى مستوى الولاية كما أن من سماتها الاعتماد على نتائج الاختبار كدليل على النجاح أو الفشل. وتشير حركة التفويض المحلي إلى أن حل القضايا المتصلة بتقرير مواد التدريس ينبغي أن يتم بصورة قريبة قدر الإمكان من مستوى المدرسة أو قاعة الصف، وأن تمليها حاجات الطلاب أكثر مما تمليها أوامر الجهاز البيروقراطي. وقد حظيت حركة التفويض بدعم من كتابات (1) جون غودلاد الذي ظل يدعو عهداً طويلاً إلى تطوير المنهاج في كل مدرسة بمفردها بحيث ينهض المدير والمعلمون بمسؤولية توجيه الحوار حول المنهاج وخطط العمل إلى جانب الأهل والطلاب و(2) تيد سايزر الذي يعتقد من موقع الرئيس المشارك في تحالف المدارس الأساسية بأن كل جماعة ومدرسة تختلف بالضرورة عن غيرها. ولذلك كان مشروع التحالف يشجع كل مدرسة على أن تصوغ أفكاراً حول النمو الفكري، وشخصنة العمل وما شابه، على نحو يحترم الوضع المحلي. وجدير بالإشارة أن التحالفات تبدأ بمجموعة من الأشخاص، ومن بينهم المدير، والذين يهتمون بما يمكن أن تفعله المدرسة في سبيل تحسين النمو الفكري لكافة الطلاب.

obeikandl.com

ولئن ازدادت سيطرة السلطة الفيدرالية والولاية على المنهاج المؤسساتي مع دعم المدارس معايير محتوى المنهاج والاختبارات في المدارس التي تمولها الحكومة، فقد طرأت أيضاً زيادة ضخمة في عدد المدارس البديلة وأنواعها مثل الخاصة، والتي لا تتوخى الربح، وكذلك التي تتوخى الربح، والداخلية، وذات الامتياز، والديمقراطية، والمفتوحة، والدينية، والعلاجية، والعسكرية، ولذوي الحاجات الخاصة، والكليات التحضيرية، والعالمية وسوى ذلك كثير.

المدارس والمنهاج المؤسساتي

لقد حفظت السنوات الخمسمائة من تاريخ التعليم المدرسي مفهوم «المدرسة» بوصفها مكاناً يختلف عن المؤسسات الأخرى التي يجري فيها التعليم والتعلم. والمدرسة تختلف من حيث أن لها منهاجاً يحدد الغاية أو الهدف، أو الرسالة التي تنهض بها أو رؤياها حول نوع المتعلم الذي سوف تقوم بتكوينه، والمحتوى المحدد سلفاً بدلاً من أن يكون أمراً يُعرض بالصدفة، أو بين الحين والحين أو بصورة عفوية. وللمنهاج مظهر التسلسل في المدرسة حيث تتقدم بعض محتوياته على سواها، ذلك أن للمنهاج بداية ووسط ونهاية؛ وهناك قوانين تفرض رصد تقدم الطالب.

ولقد أنيطت بالمدارس، باعتبارها مؤسسات، مسؤوليات وامتيازات خاصة. فغدت ملزمة الآن بتعليم معارف ومهارات كانت تعتبر ذات أهمية للمجتمع أو الهيئة التي تعهد إليها بالتكليف. ويفترض بالمدارس أن تكون ذات أهداف ومعايير واضحة للحكم بأن الطلاب قد بلغوا الأهداف المنشودة. وتختلف المدارس فيما بينها من حيث إعداد الطلاب ليكونوا خبراء أو عمالاً أو مستهلكين، أو من المحتمل بأن يصبحوا من أصحاب القرار في المؤسسات الهامة في المجتمع ـ الكنيسة والقوات المسلحة والشركات الكبرى والحكومة والحياة المدنية. وقد صنف ميلتون شويبل المدارس في فئات ثلاث: مدارس النخبة الخاصة والعامة

التي تزود كافة الحقول بالقادة؛ والمدارس التي تهيئ العدد الكبير من العمال ذوي المستوى المتوسط؛ ومدارس السكان الهامشيين حيث يتعلمون هناك كيف يتصرفون في المواقف الاجتماعية والانصياع للتعليمات ومهمات العمل[1].

وكمؤسسة أعطيت المدرسة السلطة على طلابها، ومع أن مدارس معينة تتمتع بالاستقلال، لكن عليها أن تنهض بواجباتها ومسؤولياتها التي تحددها الهيئات المرجعية والمهنية التي تمولها إذا شاءت أن تستمر بتلقي الدعم والمنح. وللمدارس كما يظهر في الجدول 8-1 خيارات في التصرف بالمنهاج المؤسساتي. فالمدرسة التي لديها مفاهيم منهاجية معينة لها أن تمارس الخيارات التي تعكس ذلك التصور على الوجه الأحسن.

ولقد أجاب أحد طلاب السنة الأولى الثانوية حين سئل، كيف تختلف هذه المرحلة عن المدرسة الابتدائية، فقال: «حين أريد الذهاب إلى دورة المياه لا أضطر إلى رفع يدي لطلب الإذن». ويقول ديفيد اولسن أن القصور عن إدراك المسؤولية المؤسساتية في تنشئة الطلاب للاضطلاع بأدوار اجتماعية محددة سلفاً يحول دون فهم السبب في صعوبة تخلي المدارس عن ممارسة أساليب السيطرة والهوس بالكتب والطقوس والبيروقراطية غير التربوية[2].

وعلى العكس من المنهاج المؤسساتي هناك المنهاج المعمول به حيث المدراء والمعلمون ملتزمون بالمجتمع المحلي وطلابهم مع الإصرار على مساعدتهم على إدراك العالم، أي، الالتزام بمنهاج ذي معنى ويرتبط بحياتهم وأوضاع أوسع.

الجدول 8-1 استجابات متنوعة (خيارات) لقرارات تنظيمية أساسية

قرارات سوف تتخذ	أسس الخيارات المتعلقة بالقرارات
القبول	القابلية، العمر، السمات الشخصية، الذكاء، التحفيز
شروط التخرج	العلامات، عدد الأرصدة، المقررات المطلوبة، سنوات الدراسة، سياسات الترفيع، سجل الحضور، منتجات فكرية

Obeikandl.com

الإتمام	شهادة، دبلوم، ليسانس، درجة أكاديمية
التقويم	اختبارات تشخيصية، تقويم ضمني، اختبارات يضعها المعلم، اختبارت وامتحانات خارجية (معيارية ومرجعية المحك)، حقائب، منتجات فكرية، قبول جامعي، اختبارت التوظيف أو التعيين
التصنيف	القابلية، العمر، الاهتمام، الجنس، مستوى الصف، صفوف متعددة وصفوف حسب الانجاز
الجدولة	طول اليوم الدراسي، طوال العام الدراسي، نصف عام، ربع عام (فصل)، حصص من 45 دقيقة، متصلة، مرنة.
مراعاة الفروق الفردية	مسارات فردية، تعليم، انسحاب، برامج للموهوبين ومقررات شرف، برنامج ثانوي مبكر، دراسة مستقلة، مقررات تعليم مباشر عبر الإنترنت (أون لاين)، تدريب داخلي
مستويات التعلم	أولي (تعليم أولي وتأهيل اجتماعي) ابتدائي («عناصر» المادة الدراسية ـ مهارات أساسية وهوية وطنية سياسياً وثقافياً) متوسط (استجابة للحاجات النمائية أو تعليم المادة الدراسية) ثانوي (معرفة في حقول علمية أو إعداد للعمل) عالي (عام، أو ليبرالي، أو اختصاصي)

obeikandl.com

إن تنفيذ المنهاج يستلزم ممارسات تربوية مستندة إلى ما هو معروف حول كيفية تعلم الناس ومكرس لتطوير العقول والنمو الذاتي للتعلم المستمر مدى الحياة. ولكن ثمة تحد مطروح على المدرسة والذين يديرون قاعة الصف للتوفيق بين منهاجين. فهل يهتم مدير المدرسة أو المعلم، مثلاً، بنوايا المتعلمين واهتماماتهم، ويعهد إليهم بالمسؤولية ويرعى استقلالهم، فيما يحقق التوقعات التي ينص عليها المنهاج المؤسساتي الرسمي؟ وهل تلغي الاستعارات والتشبيهات مثل «ملء الكؤوس الفارغة» و«إيقاد شعلة المتعلم» بعضها بعضاً؟

يضع أولسون المعلم في مكان الوسيط بين معتقدات الطالب ونواياه، من جهة، والقواعد والأعراف التي يمثلها المنهاج الرسمي، من جهة ثانية. كذلك بين وليم ريد كيف كان المنهاج من الناحية التاريخية تعليماً مؤسساتياً. وهو في ذلك يوجه تحذيراً للمعلمين الذين من شأنهم الاختلاف عنه انحيازاً لمصلحة تعلم الطالب والتحفيز لبيان كيف تكون فرص التعلم التجديدية دعماً لمنهاج المدرسة الرسمي[3]. ويرى اولسون وريد كلاهما أن العروض الرسمية حافلة بالمشاكل بسبب من تركيزها على الطابع الشامل، أي من حيث روابطها بالمصالح الخاصة لمؤسسات أخرى، والموقع المركزي لمحتواها المشكوك به في ضوء تغير ظروف العالم وبروز آليات مثل التعلم الاليكتروني الأشد فعالية من الأساليب التقليدية في التعليم والتعلم.

وهناك أولئك الذين يعتقدون أن الوقت قد حان للتفكير جدياً بوداع برامج المدرسة التقليدية التي تهيئ التلميذ للعيش في الماضي لا في الحاضر، وبالتأكيد ليس في المستقبل. ويرى هؤلاء النقاد في التكنولوجيا الجديدة فرصاً لإعادة تصميم طريقتنا في التعلم ونقل الثقافة[4].

منذ عقود والإداريون في المدارس، مثل كبار المشرفين والمدراء ومديري المنهاج، يطالبون بالتصرف وفق مناهج نموذجية تفترض أن ثمة ارتباطاً قوياً بين القرارات وتنفيذها. كما كان يتوقع من قيادات المدارس توجيه منطقتهم أو مدرستهم لتحقيق غايات عامة والأخذ بنماذج مثلى من العمل في بيئة تتسم بالتغير والافتقار لإجماع الرأي حول السياسات والإجراءات.

وثمة إداريون كثر يستجيبون إلى الدعوة إلى إصلاح المنهاج وتضارب وجهات النظر بشأن أهمية التواؤم بين بيروقراطية المنهاج والانعتاق المحلي بالتفاعل الاستراتيجي، وفهم وتبني تلك السياسات التي تلبي حاجاتهم، وتكييف السياسات لتعكس أولوياتهم المحلية.

تغيير المنهاج في سياق إعادة البناء

إن مشروع إعادة بناء المدارس يسير قدماً في كافة قطاعات الأمة على نحو يؤثر على إدارة المنهاج. وثمة ولايات عديدة أخذت تعود إلى أن يكون قرار المنهاج مستنداً إلى المدرسة ومترافقاً مع مبدأ المحاسبة والمسؤولية. ففي كاليفورنيا كان وزير التعليم لدى الحاكم شفارتزنغر يخوض صراعاً طاحناً مع كبير المشرفين على المدارس في مدينة لوس انجليس حول قضية المكتب المركزي لإدارة المدارس المعاكس لموضوع ايلاء كل مدرسة حقوق التصرف بالميزانية ووضع المنهاج. فالوزير ريتشارد رايردون يحبذ فكرة حمل المدارس العامة إلى التنافس على الطلاب ومنح المدير السلطة الرئيسة فيها ولكن تحميله المسؤولية عن النتائج. وقد تولى وليم أوهي عرض هذا الأسلوب من اللامركزية[5].

هناك الكثير من المصالح الخاصة والمؤسسات التي تقف وراء ذلك الجهد الكبير الذي يجري لإعادة الهيكلة. فمدارس كارنيجي، مثلاً، تتلقى من الولاية منحاً لإعادة هيكلة تنظيم المدرسة وإدارتها. كما بدأت رابطة الإشراف على تطوير المنهاج بإنشاء تكتل من المدارس التي تأخذ بتغيير إدارة المدرسة وأدوارها والمنهاج والتدريس، وقد نصحت مؤسسة روكفلر بما يلي (1) أن ييسر الإداريون في المدرسة على المعلمين المشاركة الفعالة في تطوير المنهاج بإعفائهم من العمل التعليمي لكي يشاركوا في التخطيط، (2) توفير فريق تدريس حيث يقوم المعلمون باطلاع زملائهم على تجاربهم، (3) تشجيع المعلمين على تطوير برامجهم الخاصة بالمنهاج[6].

يعتبر تحالف المدارس الأساسية الذي قام ثيودور آر. سايزر بتأسيسه وبرنامجه المشترك مع لجنة التربية للولايات مجموعة إصلاحية تضم في تعدادها أكثر من 300 مدرسة ثانوية وابتدائية ملتزمة بإعادة الهيكلة على هدى من المبادئ التالية:

- التركيز على مساعدة الطلاب على تعلم حسن استخدام عقولهم.
- إتقان الطلاب عدداً محدوداً من المهارات ومجالات المعرفة الأساسية؛ «القليل هو الكثير».
- أهداف المدرسة تنطبق على الطلاب كافة.
- شخصنة التعليم والتعلم.
- التشبيه العملي المجازي للمدرسة تشبيه الطلاب بالعمال والمعلمين بالمدربين.
- منح الدبلوم عند النجاح في العرض النهائي للإتقان، كالمعرض.
- ألا يتجاوز عدد الطلاب لكل معلم الثمانين (في الثانوية) وألا تزيد التكاليف أكثر من 19% عن تكاليف المدارس التقليدية.
- إتاحة الفرصة للطلاب للاكتشاف واستخلاص المعنى من تجاربهم الخاصة.
- ألا يتم توزيع طلاب المدرسة الابتدائية على أساس العمر، واعتبار العائلات أعضاء حيويون في مجتمع المدرسة[7].

ومن حركات الإصلاح البارزة على مستوى المدرسة الابتدائية برنامج تطوير المدرسة (روبرت كومر) الذي يحاول حشد الراشدين لدعم التنمية الشاملة للأطفال؛ كذلك هناك مشروع المدرسة المسَّرعة/المعجلة (هنري ليفين) الذي يأمل أن يؤدي إلى تسريع التعليم للأطفال الذين في خطر وبذلك يمكن تأهيلهم لمنافسة أقرانهم الأفضل حالاً؛ ثم برنامج النجاح للجميع (روبرت سلافين) الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب ذوي الانجاز المتدني[8]. كما نجد شبكة فوكس فاير

obeikandl.com

ومشاريع بنك المدارس المحلية الحديثة الممولة من مؤسسات نابيسكو فاونديشن Nabisco Foundation (مؤسسة ناشطة في دعم تطوير المنهاج من الأسفل إلى الأعلى)، وصندوق مشروع بيو PEW الخيري (الناشط في دعم مدارس الامتياز) في ازدياد.

وتعتبر قصة المجلس المتحد لتطوير المدارس الأمريكية الجديدة[9]. من المؤشرات على ما تعتبره الهيئات التربوية ومؤسسات الفعاليات الاقتصادية والمنظمات الاجتماعية أنه الإصلاح المنشود. فقد قام هذا التجمع الذي أنشأته مجالس إدارة شركات تجارية ضخمة عام 1991، بتوجيه الدعوة لفرق من كافة أرجاء البلاد لرعاية جيل جديد من المدارس الحديثة. وقد ضمت هذه الفرق مناطق مدرسية وروابط أعمال وكليات وتجمعات فكرية ضخمة. وقدم هذا المجلس عقوداً لمدة عام بمبالغ تصل حتى الثلاثة ملايين دولار لإصلاح الخطط، يقدم بعدها لنصف تلك الفرق منحاً لمدة عامين لاختبار ما لديهم من أفكار على أن يتم اختيار عدد أصغر منهم لوضع مخططاتهم موضع التنفيذ.

ولقد تلقى المجلس حوالي 700 تصميم، تم اختيار 11 منها. ووجد الباحثون أن التصميمات الفائزة جديرة بالثناء، لكنهم اعتبروها خالية من الأفكار الجديدة. وكانت معظم التصميمات تحمل أفكاراً جرى تنفيذها قبل سنوات طوال من قبل مجددين ذوي شهرة واسعة ـ أمثال هاورد غاردنر، وجيمس كومر، وروبرت سلافين وتيدسايزر ـ أو أفكاراً ذات تقاليد عريقة في معالجة المنهاج– طريقة المشروع، دراسات في الحقول المعرفية المتداخلة فيما بينها، مراكز تعلمية، وتعلم تجريبي مثل آوت وارد باوند Outward Bound. أما إنشاء شبكات اجتماعية تعتمد على الحاسوب فكان استثناء. وهناك مشروع يدعى مودرن ريد سكول هاوس، يرتبط بالسياسي المحافظ وليم جيه. بينيت، الذي عاد إلى التربية الأخلاقية باعتبارها مساهمته الفريدة في مساعدة المدارس في تحقيق المعايير العالمية.

وعلى العموم كانت المواضيع الرئيسة في العروض الفائزة قاعات دراسية فيها طلاب من أعمار مختلفة، وتعلم فردي، وشخصنة التعليم بوساطة المرشدين، والتوزيع إلى جماعات أصغر، ومعلمين يلازمون التلاميذ عدة سنوات من التعليم التعاوني ونشاطات موجهة بالمشروع. كذلك يجري في هذا المشروع إبراز الخدمات في ذلك المجتمع والتربية الأخلاقية وإلقاء الضوء على تشويش التعلم وعدم وضوحه داخل المدرسة وخارجها.

وبحلول عام 2004 غدا واضحاً أن استراتيجية المدارس الأمريكية الجديدة تأسيس مدارس «منارات» هنا وهناك لم تكن فعالة من حيث إمكانية توسعها إلى أقاليم ومناطق بكاملها فضلاً عن كونها غير قابلة للديمومة حين لا يتوفر لها مزيد من التمويل. فأدى ذلك إلى اندماج منظمة المدارس الأمريكية الجديدة مع مجمع العقول الأمريكي في واشنطن (المعهد الأمريكي للبحوث) وهو متعهد غير حكومي وذلك للترويج لبرنامجهما الإصلاحي عبر اتصالات بالمناطق والأقاليم.

كان الكونغرس قد وافق، فيما بين 1995و 2004، على تمويل برنامج للإصلاح الشامل في المدارس لرعاية نماذج لإصلاح المدرسة بالاستناد إلى البحوث، حيث قدمت وزارة التعليم منحاً للمدارس التي تتبنى النماذج المجربة. وقد أظهرت هذه النماذج تبني مدرسة بكاملها لهذه النماذج عوضاً عن تبنيها من الولاية أو المنطقة. ثم وجهت الحكومة الفيدرالية وصفاً تفصيلياً بالمكونات المطلوبة مثل تحديد مستوى تقدم الطلاب، وبراهين التكرار، ومشاركة الأهل والمجتمع المحلي في إدارة المدرسة. وعبر عملية المنافسة منح البرنامج ما لا يقل عن 50 ألف دولار أمريكي سنوياً ولمدة ثلاث سنوات للمدارس الفائزة.

ولقد قامت عدة مدارس تأخذ بالبرنامج المذكور بتنفيذ النماذج على مدى خمسة أعوام أو أكثر وظهرت تأثيرات البرنامج القوية، وكانت الفوائد المتحققة إيجابية في مدارس ذات مستويات مختلفة من الفقر[10] والجدول 8-2 يوضح نماذج المدارس هذه والتي برهنت على فعاليتها. كما يظهر بعض الجوانب البارزة في كل نموذج.

وفي عام 2004، وبالرغم من المنحة التي يقدمها الكونغرس سنوياً لهذا البرنامج والبالغة 1.3 مليون دولار، إلاّ أن استخدام النموذج الوطني لتحسين المدارس أخذ بالانحدار وصارت البرامج الموضوعة محلياً والتجارية أقرب إلى أن تتبناها المدارس والمناطق[11]. وقد جرى تداول عدة أسباب تعلل هذا الانحدار منها التالي: أن «ما ينطبق» على الناطقين بالانكليزية لا يجدي في المدارس التي يتواجد فيها نسبة عالية من الذين يتعلمون الانكليزية؛ كما أن هنالك مشكلة التكاليف المرتفعة للتدريب والمواد؛ كذلك ثمة اتجاه للأخذ باستراتيجيات على مستوى المنطقة عوضاً عن الأخذ بنماذج إصلاح على مستوى المدرسة. فبدلاً من دعم برنامج الإصلاح الشامل أصبحت وزارة التعليم الأمريكية تمنح شركات خاصة عقوداً لجمع الأدلة العلمية عبر تجارب مضبوطة عشوائياً لنماذج مختارة من أجل تحديد البرامج المؤهلة لنيل التمويل من الحكومة الفيدرالية.

يختلف تعريف إعادة بناء المنهاج بين حالة وأخرى. وقد اعتمد القادة السياسيون الفيدراليون التعريف التالي: إعطاء المدارس حرية أكبر في الاختيار، إحداث مدارس جاذبة كالمغناطيس، ومكافأة مدارس الجدارة، وتوفير العناية بالطفل وتحسين الانجاز في الرياضيات والعلوم، وتقديم رخصة تعليمية بديلة للمعلمين. وتنصح الرابطة الحكومية القومية بما يلي (1) تنويع أكبر في أساليب تعلم الطلاب، مثل تنويع أحجام الصفوف والتعليم التعاوني، وتعليم الأقران، والإفادة على وجه أفضل من تكنولوجيا التعليم؛ (2) وسائل تعليم تؤدي إلى عدم التشديد على المحاضرات والإلقاء والاستظهار، مع الاستزادة في تعليم التفكير النقدي والمهارات ذات المستوى الأعلى؛ (3) قرارات تتخذها المدرسة مع تحمل مسؤولية النتائج؛ (4) يكون للطلاب مزيد من الخيار في انتقاء البرامج المدرسية البديلة؛ (5) إجراء تجارب لتحديد تأثير طول اليوم المدرسي والسنة الدراسية.

شهدت التسعينيات من القرن العشرين ازدياداً في تحرير برامج الدروس على مستوى الصف، في المنطقة والولاية، فضلاً عن الإقبال على التسجيل المفتوح ومدارس الموضوع المحدد والمدارس الابتكارية الخاصة. وقد دارت يومئذٍ

تساؤلات حول الجوانب السياسية لهذه التغيرات. ومنها ما إذا كانت تمثل ذريعة من جانب سلطات الاتحاد والولاية لتخفيض التزاماتهما المالية بالتعليم العام دون تخليهما عن سلطتهما في صوغ التعليم في الاتجاهات المرغوبة دون سواها؟ وما الرابطة بين إلغاء القيود ومركزية السلطة المقابلة بوساطة المعايير والاختبارات على مستوى البلاد والولاية؟ وكان مصلحو الإدارة في الماضي قد فشلوا في الإتيان بنتائج ايجابية مما مرده في معظمه إلى أن المدارس لم تطور نماذج متماسكة منطقياً لتوجيه عملهم وقراراتهم وفشلت في الأخذ بعين الاعتبار تصلب المفهوم المؤسساتي للمدرسة[12].

الجدول 8-2 نماذج للإصلاح الشامل الذي يحظى بتقدير مرتفع

النموذج	الهدف الرئيسي	المظاهر الأساسية
مدرسة مسرعة (K-12) هنري ليفين	انجاز الطلاب في الأوضاع التي تنطوي على المخاطر	الفرص هي ما يتاح للطلاب المتفوقين والموهوبين، مشاركة المدرسة كلها بناء تعلم قوي متين
تحالف المدارس الأساسية (K-12) تيد سايزر	يتعلم الطلاب استخدام عقولهم جيداً	شخصنة التعلم، إتقان المهارات الأساسية، حس اجتماعي، تطبيق المبادئ محلياً، معروضات الطلاب
معرفة جوهرية (K-8) أي. دي. هيرش الابن	توفير خلفية معرفية من أجل المشاركة في المدرسة والمجتمع في الولايات المتحدة	موضوعات حسب كل صف، منشورات لمواد تدريسية لنصف برنامج، وتطور المدرسة بقية البرنامج بما في ذلك فرص التعلم وأساليبه.

obeikandl.com

برنامج تطوير المدرسة (K-12) جيمس كرومر	حشد المجتمع المحلي بكامله في توفير حاجات الطلاب	فرق للتخطيط والإدارة، فرق الدعم المدرسي، فرق الأهل، تطوير هيئة المدرسين، المراقبة، تعاون المجتمع المحلي.
النجاح لكافة الطلاب (K-8) روبرت سلافين	تعلم كل طفل القراءة	القراءة والكتابة وفنون اللغة، مواد المنهاج وتطوير هيئة التدريس، تعليم شخص لآخر، دعم الأسرة، تعلم تعاوني، فريق إرشاد مقيم، تبني المواد فقط بموافقة هيئة التدريس

هدفت التغييرات العديدة التي أحدثت في منطقة مدرسة روشيستر سيتي، مثلاً، إلى إعادة هيكلة المدارس بحيث تصبح مراكز بحث وتأمل وليس مراكز تقليد أعمى. والعقد الذي تجريه روشيستر يلحظ التخطيط المدرسي ويخول أصحاب المصلحة البارزين (الآباء، والمعلمون، والإدارة، وفي المرحلة الثانوية الطلاب) حق القرار في قضايا مثل الميزانية، وأهداف المنهاج، وديناميكية المدرسة واختيار مدرسين جدد على أساس حاجات المدرسة والقيم السائدة في المجتمع. وكان من بين اعتباراتهم طريقة إشغال الوقت واستخدام المكان، وتصنيف الطلاب وتوزيع المادة الدراسية والتكيف مع أنواع (وليس مستوى) الذكاء وأساليب التعلم المختلفة. وقد ناقش المعنيون الافتراض بأن البناء الواحد يعني مدرسة واحدة، والأطفال يتعلمون على الوجه الأفضل في وحدات زمنية من 47 دقيقة، وأن اختبارات الاختيار من متعدد تقدم أفضل مؤشر على تعلم الطلاب، وأن التعليم أبلغ متحدث عن نفسه.

obeikandi.com

ثمة مشكلة قائمة بين المدارس الغنية. والواقع أنه ليس ثمة ما يؤدي إلى فشل مؤسسة مثل أربعين سنة من النجاح. فالمدراء في بعض الثانويات الأكثر تقدماً في أمريكا قلقون لعزوف الأهل عن إحداث التغييرات في مدارسهم. ويعزى هذا القلق إلى أن مدارس وسط المدن وليس نظائرها في الضواحي الغنية كانت القوة الدافعة وراء الإصلاح والمقلق أنه من المرجح ألا تقوم هذه المدارس الغنية بإعداد طلابها للتغيير الحاصل في المجتمع والاقتصاد. فعوضاً عن أن يستمر الطلاب من الطبقات المرفهة في التركيز على دخول الكليات التي تحتدم فيها المنافسات وتثرى برامجها بمقررات الشرف، دونما إحساس بالهدف وقلما يعيدون صياغة مادة أو يعيدون التفكير أو يصارعون الأفكار، أو ينكبون على دراسة مشكلة ما حتى يصلوا إلى حل لها ويجعلونها ملكاً لهم.

أدوار في إعادة هيكلة المنهاج

مدير المدرسة مديراً للتعلم

يضع التقنيون المختصون بالنظام مدير المدرسة في مقدمة خطط تصميم المنهاج المتفقة مع أهداف الولاية والمنطقة. ففي كاليفورنيا، مثلاً، يذهب الإداريون إلى مراكز التدريب على المنهاج، حيث يطلعون على أهداف المنهاج ويتعلمون كيفية التوفيق بين النشاطات الصفية مع الأهداف المحددة سلفاً، وفيما يجري وضع خطط المنهاج في المركز يتم حث المدراء على البحث عن طرق تمكن من توسيع ما يقوم به المعلمون في قاعة الدراسة مع فكرة رؤية كيف يمكن للمعلمين تنظيم وإدارة قاعات الصف حسبما تصورها واضعو المنهاج في الولاية والمنطقة. فمدراء المدارس يضعون صورة ذهنية لما يجب انجازه مع الطلاب وكيف تبدو هذه الصور في فروع المعرفة المختلفة، بما في ذلك وضع مقاييس محددة لأداء الطالب تتفق مع أهداف المصلحين. ويستعرض المسؤولون على مستوى المنطقة الأداء المتوقع ثم يقدمون التعديلات المقترحة حتى يتم لهم الاقتناع بأن كل مدير مدرسة على بينة من المدلولات الإجرائية للأهداف على مستوى الولاية والمنطقة.

obeikandl.com

يمكن للمعلمين والإدارة، فيما بعد، في جلسات تدريب على مستوى المنطقة بكاملها، الحصول على المصادقة على توقعاتهم بشأن أدائهم لمستوى صفوف معينة، ثم يطورون خططاً افتراضية على مدى العام في مختلف المواد الدراسية. وتخضع هذه الخطط من ثم للنقد وينشئ المعلمون كل منهم على حدة، خططهم الخاصة بقاعات الدراسة. ويقرر المدير والمعلمون في المدرسة ذاتها الخطوات التي سيتخذونها لترجمة مخططاتهم للمنهاج إلى ممارسة وتطبيق. وإذا صارت الخطط إلى التنفيذ. يقدم المدير الدعم فيما المعلمون يجرون التجارب على طرق جديدة لتعديل العمل في قاعة الصف ويرتبون للقاء مجموعات من المعلمين للالتقاء فيما بينهم بانتظام ليتبادلوا الاطلاع على ما توصلوا إليه من ملاحظات ونتائج ثم يستنبطون استراتيجيات جديدة.

تكون «القيادة المركزية» حيث يلتقي مديرو المدارس مع المعلمين لتحليل تقدم الطالب كما يقاس بالاختبارات المطلوبة وقياس تحديد المستوى ثم تعيين آثار ذلك على التعليم. واستراتيجية القيادة هذه تبرز مسؤولية المدرسة في نقل المعرفة.

مدير المدرسة في القيادة المشتركة

عندما يسود التحرر من القيود يتمتع المدير والمعلمون، بالحرية بتوليد رؤاهم الخاصة للمنهاج عوضاً عن الاقتصار على أن يكون دورهم مجرد ابتكار الطرق لبلوغ الغايات التي وضعها آخرون. وبدلاً من تناول القضايا التي تعتقد الولاية والمنطقة أن المدرسة تواجهها، يركز العاملون في المدرسة على آرائهم الخاصة حول مشكلات المدرسة. وإحدى طرق تناول هذا الموضوع التركيز على ثقافة المدرسة، بما تشمله من معتقدات وقيم مشتركة، وتقاليد وممارسات، وتوقعات وافتراضات. وإنها لطريقة جيدة للبدء بمراجعة المنهاج بالعمل على تطوير بيان الرسالة والتحليل النقدي لممارسة المنهاج حالياً، وملاحظة نقاط التوافق. كما أنها فكرة قوية أن يكون للمدرسة شعور أخلاقي يجعلها تتميز عن المدارس

الأخرى، وتخضع مجمل جوانب المدرسة لترقية هذه السمة المثالية. فمدارس الكويكرز، على سبيل المثال، عرفت بتفردها بتشجيع الطلاب على «المضي وتجاوز مصالحهم الخاصة ووضع حياتهم في منظور تاريخي واجتماعي وأخلاقي». وجدير بالملاحظة أن من بين المبادئ التي يقوم عليها جوهر عقيدة الكويكرز حمل الطلاب على السعي إلى التفوق والتميز بدلاً من الانشغال بما إذا كانوا قادرين على الوصول إلى ذلك، والتشديد على العناية باستخدام اللغة، بما في ذلك «الحديث العادي» والاستماع.

تأثرت فكرة «القيادة المتمركزة على المتعلم» بآراء البنيويين المعاصرين في كيفية التعلم الإنساني حيث يركز مدير المدرسة والمعلم على المعنى والفهم، (فكرياً وعاطفياً) لماهية التجارب المدرسية.

قد تختار المدارس البدء بالمبادئ كما في مشاريع المدارس الأساسية حيث ينشئ المعلمون منهاجاً يلائم المبادئ. ويقوم المعلمون ومدير المدرسة باستقصاء أنظمة المدرسة (سياسة التصنيف ووضع الدرجات، والجدولة، والكتب المدرسية، والزيارات الميدانية، والاجتماعات، وما شابه) لتكون متفقة مع المثل التي تأخذ بها المدرسة. وفي مثل هذه المقاربة تجتمع الهيئة التدريسية لوصف الممارسة أو السياسة وشرحها وعرض النتائج المحتملة. وقد جرت العادة على عرض البدائل التي تتفق مع المثال. ففي مبدأ القيادة المشتركة يكون دور مدير المدرسة إطلاق طاقة الإبداع لدى الهيئة التدريسية، وليس السعي إلى السيطرة عليها. فمن أغراض جلسات التخطيط أن يشترك الجميع في عرض معارفهم وملاحظاتهم وتفسيراتهم، وأن يكون ثمة دليل واتفاق على صدق الآراء المتناقضة. وتقوم القرارات هنا على الإجماع العقلاني، وليس على موقف مدير المدرسة أو الشعبية التي يحظى بها بعض المعلمين. ويحرص المشاركون طوال النقاش على مراعاة الأعراف والقيم التي تأخذ بها المدرسة. بيد أن الأعراف والقيم المرعية تخضع أحياناً، مع ذلك، لمثل أشمل؛ واحتمال إنشاء قيم جديدة مهم لتطور المدرسة من حال إلى حال. وتناول نموذج صنع المنهاج كما في ورد الفصل الخامس جدير بالاهتمام في هذا السياق.

إن اضطلاع المعلمين بدور في صنع قرار المنهاج ليس بالأمر الجديد. فقد كتب غاري بلتير عن برنامج لإنشاء المنهاج في عام 1922واستخدم في ذلك مثال مشاركة المعلم[13]. وتعرض الرواية لمعظم الحجج المؤيدة لهذه المشاركة. ونعلم من ذلك أن المعلمين يصبحون نتيجة هذه المشاركة أكثر اطلاعاً على أهداف التربية وأفضل قدرة على ترجمة البرامج للآخرين، وأكثر قبولاً للأساليب الجديدة. وقد تغير المعلمون ليقدموا آراء أكثر حداثة في المواد الدراسية، وإبداء استجابات أقوى للحاجات الاجتماعية وحاجات المتعلمين.

والتاريخ يكرر نفسه. فقد رغبت إسرائيل في منهاج جديد للانكليزية وعملت على إشراك المعلمين في إحداث التغيير. ذلك أن الطريقة القديمة في تعليم الانكليزية للأجانب كانت تقوم على تعليم المهارات اللغوية الأربعة مباشرة. (الحديث، والاستماع، والقراءة، والكتابة) فضلاً عن البنى والأنماط النحوية. وكان المنهاج برنامجاً هرمياً مرفداً بقاموس مفردات مفروض. ووفق المنهاج الجديد، يجري تعلم اللغة حين يكون لدى الطلاب حاجة حقيقية لاستخدام اللغة. ويتم تعليم المهارات عند الحاجة لأداء مهام تتطلب التواصل مع الآخرين. وليس هناك استخدام لجداول قواعد أو قوائم بمفردات بل ثمة قنوات للحصول على معلومات وأدبيات وتفاعل اجتماعي. وفي هذا يتركز التقويم على الجانب العملي «ماذا يستطيع الأولاد فعله باللغة». وكان قد طلب إلى المعلمين الانقطاع عن التفكير في ما يريدون من طلابهم معرفته والبدء بالتفكير بما يرغبون من الطلاب فعله ثم التفكير بالمهارات والمعرفة اللازمين. وهذا أسلوب يعتمد على البناء من الأسفل إلى الأعلى حيث يقبل فريق من المعلمين التحدي بأن يكونوا «مطوري مناهج» والتعاون في بناء المواد والمقررات وخطط الدروس وتقديم تفسيراتهم للمنهاج الجديد واستخدامه في إطار ظروفهم الخاصة. وللمعلمين الحرية في اختيار أساليبهم وجعل تعليمهم نابضاً بالحياة[14].

رؤساء الأقسام في إدارة المنهاج

في المدارس الثانوية كان المدراء يتطلعون إلى رؤساء الأقسام لإدارة المنهاج. والحق أن أحد الاستطلاعات قد أشار إلى أن 73%من المدراء يرون أن رؤساء الأقسام كانوا موفقين تماماً في عملهم في تطوير المنهاج[15]. وجدير بالذكر أن رؤساء الأقسام يوفرون في كثير من الأحيان البنية المنطقية وفكرة الهدف في البحث، والنقاش، وصنع القرار فيما يتيحون للزملاء المشاركة الحقيقية في ذلك. وتتناول قرارات المنهاج التي تختص بالأقسام مثل هذه القضايا باعتبارها تمثل الأهداف أو النتائج المتوقعة، كما تتناول اختيار المحتوى والتسلسل، ومعيار المواد والنشاطات الجديدة وأساليب التعليم وضبط عمليات التطبيق، والتقويم. وهناك أسلوب ينصح به ويكفل للقسم أن يجعل المواضيع تسري جميعها في التخطيط، وهو «شبكة الأفكار». والشكل 8-1 هو اقتباس لشبكة قام بتطويرها مجموعة من مدرسي الرياضيات استجابة للهدف الذي يسعى إلى جعل الطلاب يلمون بشيء عن التطور التاريخي للمفاهيم الرياضية.

ترتيبات إدارية

في تنظيم المنهاج يقرر الإداريون والمدرسون كيفية تجميع الطلبة وتوزيعهم، ومقدار الوقت الكافي المخصص لكل موضوع والمنهاج والكيفية التي سيجري فيها تعليم هذا الموضوع. ونظراً لأن وظائف التعليم المدرسي تتغير فإن كلا من هذه العناصر يتطلب تكرار التبديل. وفي عقد الثمانينيات من القرن العشرين كان للإصلاحات التي أملتها الدولة تأثيراً صاعقاً على عدد كبير من الترتيبات التي كانت تتخذها المدارس في تلك الفترة. وقد أدت الشروط التي تفرضها الأكاديميات إلى تقليص العروض المهنية وتقليل الخيارات القليلة أصلاً أمام الطلاب ثم الإقلال من المرونة المتاحة للجدولة[16]. وهذا أدى إلى إنقاص عدد المقررات التي يدرسها الطلاب في الاقتصاد المنزلي والفنون الصناعية، والتربية البدنية والأعمال، وعلم النفس والفنون المسرحية. وقد أوصت معظم التقارير

الداعية إلى الإصلاح بزيادة وقت التدريس وإضافة أيام إلى العام الدراسي وإطالة اليوم المدرسي. ثم حل التحصيل محل الجهد كأساس للترفيع. فصار الطلاب يمضون وقتاً أطول في دراسة مقررات سبق أن رسبوا في امتحاناتها. واستمرت معظم المدارس تقدم للطلاب ذوي الدرجات المتدنية والوسط مواد صارمة مكررة "مملة" عن طريق المراقبة. ومع أنه صار مطلوباً من ذوي الدرجات الوسطى والمتدنية دراسة مزيد من مقررات الرياضيات والعلوم، لكن هذه المقررات كانت تركز على مستوى متدن من المهارات في المستويات الأساسية. وقد حلت المقررات ذات الجودة المتدنية في بعض الحالات محل المقررات المهنية العالية الجودة.

ثم حملت موجة الإصلاح الثانية في عقد التسعينيات وعداً بتوفير قدر أعظم من الحرية في ترتيبات المنهاج المدرسي. وأوصت الرابطة الوطنية لمجالس التربية في الولايات بإلغاء وحدة كارنيجي[17]. ووحدة كارنيجي هذه مقياس يستخدم في التصديق على العمل في المراحل الثانوية حيث تعادل 120 ساعة عمل في الصف وحدة رصيد بالاستناد إلى أن العام الدراسي يتراوح ما بين 36 و40 أسبوعاً والحصة ما بين 40و 60 دقيقة. وقد أصبح هذا المقياس جزءاً ثابتاً من برنامج الثانويات، منذ اعتماده في عام 1909من مجلس امتحانات القبول. وأدى اعتماد وحدة كارنيجي إلى توحيد المعايير وتوضيح المنهاج والحد من حرية التجريب، وتعريف التعليم بأنه تراكم وحدات.

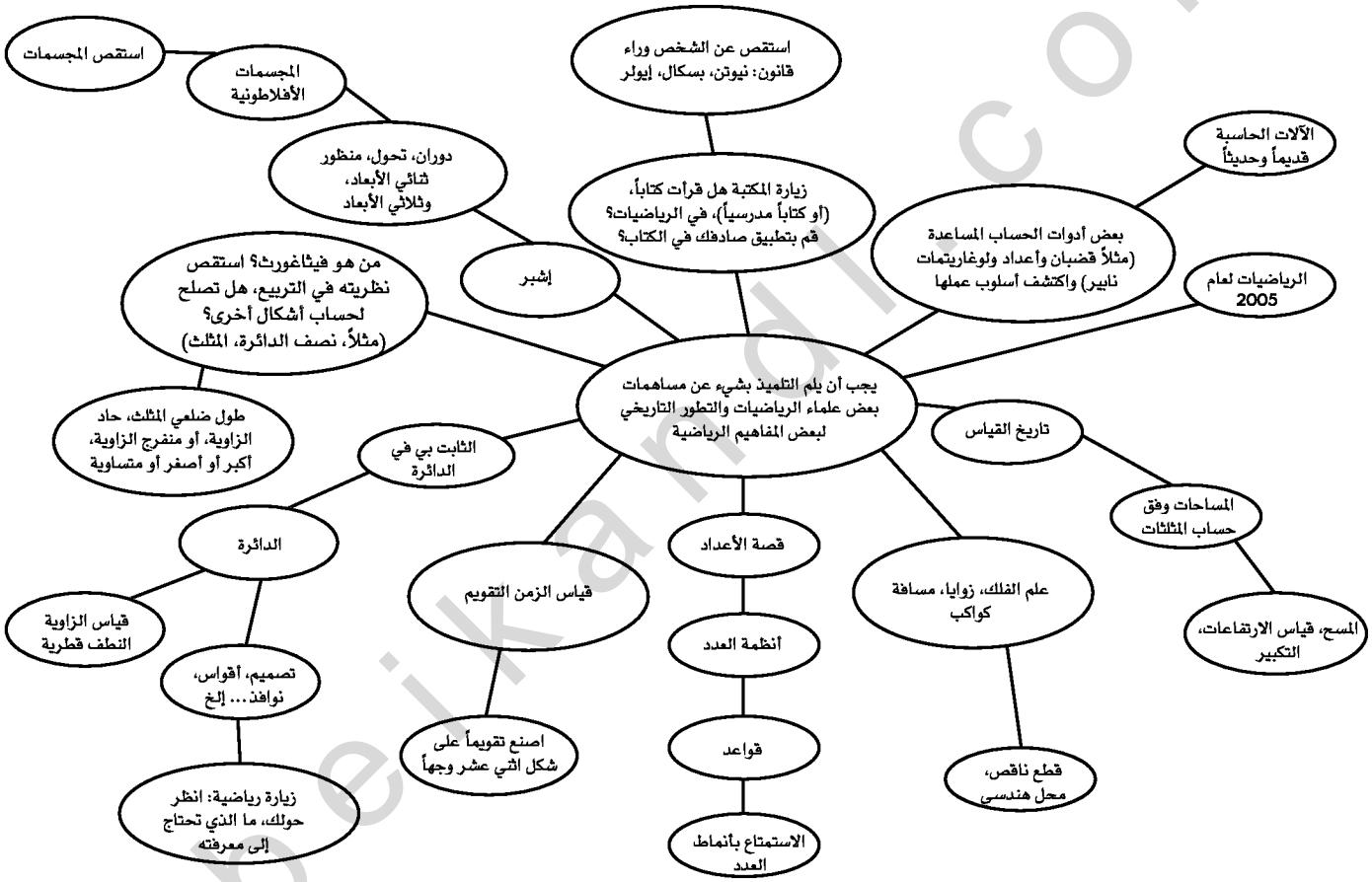
ولقد عملت الروابط الوطنية لمجالس التعليم في الولاية على إحلال إنجاز أو تحصيل الطالب محل وحدة كارنيجي في المجالات المحورية لفنون اللغة والرياضيات، والعلوم، والمواطنة، والفنون الجميلة، والصحة واللغات الأجنبية، وشددت على امتلاك مفاهيم مركزية عوضاً عن المعرفة السطحية.

كذلك كانت مبادرة معمل التعليم التابع للرابطة القومية للتعليم مشروعاً هادفاً لتحرير الجماعات المحلية «لقلب أنظمة مدارسهم رأساً على عقب أو نشر ما في داخلها على الملأ» وفتح أبواب المدارس لدخول الأطفال في سن

الرابعة وإنهاء التقسيم العشوائي لفترات الحصص وجعلها كتلة من 50 دقيقة. ولقد تزايد قبول الولايات على مبادلة المزيد من المرونة مقابل المزيد من المحاسبة والمسؤولية.

ومن أبرز القوى التي تواجه وحدة كارنيجي الاتجاه نحو الأخذ بمعايير وطنية؛ وتعليم يقوم على النتائج التي تشكل المرجع لما يمكن للطالب أن يكون قادراً على القيام به، وليس كم من الوقت أنفق في موضوع ما، وتحالف المدارس الأساسية الذي يأخذ بالقول «الأقل هو الأكثر» ويسمح بالتعلم المعمق بدلاً من مجرد الإحاطة بالمواد المقررة[18].

obeikandl.com



الشكل 8-1 الخريطة المعرفية لتحقيق الهدف (من كتاب إدارة الرياضيات – منشورات رابطة الرياضيات وستانلي ثورن، 1988)

obeikandl.com

توزيع الطلاب إلى طبقات

تتعرض للانتقاد تلك الممارسة المتعلقة بوضع الطلاب في مجموعات وتوزيعهم على أساس قدراتهم الظاهرة على مسارات المنهاج وداخل الصفوف معاً. فبعض المدارس تتهم برعاية التمييز ضد الطلاب من أبناء الأقليات والأسر الفقيرة بتوجيههم نحو مسالك التعليم المتدنية. ويرفض معظم المربين الرأي القائل أن التفاوت في المنهاج مقصود ويعتبر أن التوزيع إلى مسالك طريقة لتلبية حاجات خاصة في جسم طلابي متنوع. ومع ذلك تنصح جيني أوكيس نتيجة لدراستها موضوع المسالك بأن نوفر للأطفال كافة ما نوفره الآن للأطفال الذين يتمتعون بأقصى الامتيازات[19].

ومن الجهود المبذولة مؤخراً لتنظيم المنهاج بحيث يستوعب الفروق الفردية ويكفل توفير نوعية التعليم ذاتها للجميع، ما يلي:

1- وضع منهاج أساسي لكافة الطلاب ولو تناول المادة ذاتها طلاب مختلفون بطرق مختلفة. فقد عرضت المنطقة المدرسية الموحدة في سان دييغو، مثلاً، منهاجاً أساسياً عاماً ليحل محل كافة المقررات التعويضية ومقررات العلوم والرياضيات ذات المستويات المتدنية. ويهدف البرنامج هذا إلى تأهيل كافة خريجي المرحلة الثانوية لتحقيق متطلبات دخول الكليات التي مدة الدراسة فيها أربع سنوات. كذلك تقدم مشاريع المدارس المسرَّعة داخل المدن منهاجاً فعالاً ومثيراً وسريع الإيقاع مرتبط بالأطفال الموهوبين وكذلك بالأطفال الذين يكتنفهم الخطر بسبب الحرمان.

2- توقيف المسلك العام الذي يؤخذ عليه افتقاره للتحدي والاستعاضة عنه بمنهاج محوري يهيئ الطلاب إما لدخول الجامعة أو للتدريب التقني. ففي ولاية تينيسي، مثلاً، يطلب من الطلاب جميعاً إتمام مقررات أساسية، بعدئذٍ، يتعين على من اختار طريق الإعداد لدخول الجامعة انجاز مقرر للفنون الجميلة ومقررين في لغة أجنبية معينة؛ أما الطلاب الذين يختارون الطريق التقني فعليهم إتمام أربعة مقررات ذات صلة بحقل مهني[20].

obeikandl.com

3- التشجيع على إبراز التعلم التعاوني في التدريس داخل الصف ضمن جماعات صغيرة من طلاب ذوي مستويات مختلفة ويدرسون معاً ويساعد كل منهم الآخر عوضاً عن جماعات دائمة قائمة على أساس مقدرة وانجاز مفترضين.

هناك العديد من النتائج الأولية المتعلقة بتأثيرات التوزيع إلى طبقات[21]. فالمراجعة التي قام بها آدم غاموران ومارك بيرندس للدراسات حول التوزيع إلى طبقات كشفت أنماطاً من اختلافات التدريس لمصلحة الصفوف التي تضم المسالك العليا وتومئ إلى أن المسالك تجعل الطلاب ينقسمون بين فئتين، مؤيدة ومعادية للمدرسة[22]. وللتصنيف والتوزيع تأثير مؤكد على الانجاز. فالمعلمون الذين يعرفون بالمهارة والنجاح يغلب أن يجدهم المرء في صفوف المسالك العليا الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى دورات من التوقعات المتدنية وتردي المعنويات والفشل للطلاب والمعلمين معاً في صفوف المسالك الأدنى. وبالمثل فإن التحليل الذي قام به روبرت سلافين حول تصنيف الطلاب في المدارس على أساس المقدرة قاده إلى الاستنتاج بأن هذا التصنيف لا يساهم في زيادة انجاز الطالب في المرحلة الابتدائية.

وقد تواجه محاولات إصلاح التوزيع إلى مسالك والتصنيف حسب المقدرة المعارضة من أهل الأطفال الموهوبين والاحتجاج بأن أبناءهم سيتراجعون في دراستهم بسبب المتعلمين الأبطأ ولا بد وأن يفقدوا ما يتمتعون به من مزايا مثل القاعات الأغنى والمعلمين الأفضل والاهتمام الأكبر. لكن الاكتشافات الأخيرة تبين أنه حين يوضع ذوو الإنجازات العالية ضمن مجموعات تضم طلاباً من ذوي القدرات المختلفة فإن مكتسباتهم تزيد عما يكون عليه حالهم وهم ضمن جماعة تتألف من أقران ذوي انجازات عالية، شريطة أن يعمل الأفراد ضمن الجماعة متعاونين بدلاً من أن يكونوا متنافسين[24].

أنماط عمل هيئة المدرسين وجدولة البرامج الدراسية

يمكن لفريق من المعلمين النهوض بمسؤولية مئة طالب مدة ساعتين من الزمن كل يوم. وهذا أمر يتيح لهيئة التدريس الاضطلاع بعدة أدوار مثل التخطيط

والمحاضرة وقيادة المناقشات وتقديم المشورة. وقد يتولى أحد المعلمين في الفريق تقديم محاضرة لصف يضم عدداً كبيراً من الطلاب أو العمل مع حلقة دراسية من 15طالب، أو مع طلاب يتولون الدراسة كل بمفرده. وفرق التعليم تحدد سلفاً الطلاب الذين يريدون تعليمهم على وجه الحصر وحجم المجموعات وطول فترة التدريس والمواد اللازمة. ويتولى قادة الفريق توفير المعلومات لتحضير البرنامج الأساسي لتوجيه الطلاب. وجدير بالذكر أنه كثيراً ما يقرر الطلاب، في فترة 20 دقيقة، برنامجهم اليومي من الخيارات المتوفرة في البرنامج الأصلي.

ونجد أحد أنواع تجمع المعلمين من مجالات معرفية متعددة في بعض المدارس المتوسطة حيث تتألف فرق التعليم من أربعة معلمين، وكل واحد منهم اختصاصي في أحد المجالات مثل فنون اللغة والرياضيات وعلم الاجتماع، والفن والعلوم. وكل اختصاصي هنا يعتبر مرجعاً في أحد المجالات المعرفية، وينهض بالكثير من التخطيط والتعليم. على أن كل معلم في الفريق يتولى تدريس المواد الأربعة الأكاديمية. ومزية هذا الترتيب تكمن في أن الترابط بين مجالات المواد الدراسية أسهل هنا والمعلمون في وضع أفضل يمكنهم من الاهتمام بكل طالب بمفرده.

ولا يفترض بفريق التعليم أن يكون وسيلة للاقتصاد في الجهد، كالتعليم التعاوني أو بالتناوب. بل يقصد به أن يحقق قبولاً مشتركاً واضحاً بالأهداف وشروط أفضل لتحقيقها. ومثال ذلك أنه بوسع فرق المعلمين ومجموعات الطلاب الالتقاء حوالي ثلاث ساعات كل يوم في ما يعرف بالمجموعة المرنة. فيكرس منها ساعتان لأنشطة فروع المعرفة المتداخلة، والساعة الأخرى تمنح لحصة معمل أو أكثر لتناول مجموعة من المقررات الفرعية غير المحددة المحتوى. وإذن فمع 12معلماً يتوزعون على ثلاث مجموعات طوال ساعتين على الأقل أو ثلاث يمكن دراسة ما مجموعه 24 مقرراً مصغراً خلال فترة تمتد تسعة أسابيع. ويكون بوسع الطلاب من المجموعات المرنة الثلاث وضع المقرر المصغر الذي يختارونه ضمن البرنامج. ولهذا الفريق أيضاً أن يضيف إلى البرنامج نشاطات تختص بها

جماعة كبيرة وأخرى صغيرة ونشاطات ينهض بها طلاب بشكل فردي، مع توفر خيار لوضع الطالب في المعامل المفتوحة التي تعمل بالتتابع على أسس فردية. ويتحقق التوازن في اليوم الدراسي بالمقررات الانتقائية كالفيزياء أو المجموعة المهنية في أي عدد من المجالات المختلفة. (الجدول 8-3).

يحال كل طالب إلى عضو معين في فريق التعليم أو الهيئة التدريسية طوال اليوم، وبذلك يكون الاهتمام بموضوع المسؤولية قد تم. ويقدم تنظيم المجموعة والإرشاد حصص المختبرات الخاصة بالأفراد عدة أساليب لتلبية حاجات الطالب.

وإن التعديل في البرنامج القياسي عبر الفترات المزدوجة لا يتوقف على فريق التعليم. فالترتيب الذي يجعل الصفوف تجتمع من الثلاثاء إلى الخميس، ومن الأربعاء إلى الجمعة، حيث يكون الاجتماع مدة ساعة واحدة و 45 دقيقة، مثلاً، ميزة إتاحة الفرصة للمعلم لقضاء مزيد من الوقت مع كل طالب وتوفير الفرصة للطلاب للنظر في ملاحظاتهم حول العمل والتجارب في المعمل، وليس الاقتصار على إجراء التجارب.

ولكن قد يكون ثمة صعوبات أمام تغيير الجدولة. فقد أدخلت مديرية التعليم في منطقة ماسكونوميت بولاية ماساتشوسيتس نظام «الحصص الموسعة» ذات المائة دقيقة، وبموجب هذا النظام يدرس الطلاب ستة مقررات في العام، اثنان لكل فصل دراسي مؤلف من 3 أشهر وكل حصة من 100 دقيقة يومياً. ويتاح للمعلمين، حين يكون عدد الطلاب 12 عوضاً عن 25، المزيد من الوقت للتعرف إلى الطلاب وتوفير المساعدة لهم بشكل فردي. وقد وجد الطلاب أنهم يستطيعون وفق هذا الترتيب التعمق في الموضوعات بصورة أكبر وإجراء الاتصالات على نحو لم يكن متاحاً لهم في الحصص ذات الـ 45 دقيقة. كما أنه أتاح لذوي الانجاز المتدني في الماضي أن يتفوقوا على الطلاب الآخرين الذين يتبعون البرنامج التقليدي.

وبالرغم من التقويم الايجابي الذي ورد من الباحثين بجامعة هارفارد، والإطراء من الطلاب والمعلمين والأهل، فقد أثار هذا الترتيب جدلاً. إذ أن بعض الأهالي الذين كان أولادهم ينالون درجات الشرف ولم يلتحقوا بالبرنامج عارضوا منح درجة الشرف للمشاركة في البرنامج الجديد. وهذه المعارضة بالإضافة إلى تخفيض الميزانية التي فرضت على المعلمين تدريس الصفوف الجديدة والتقليدية أدتا إلى التوقف عن الاستمرار في الخطة.

الموظفون الإضافيون

إن وجود طلاب مدرسين ومتطوعين راشدين، وأشخاص شبه محترفين بتكلفة زهيدة، يتيح للمعلمين خدمة عدد أكبر من التلاميذ بشكل أشد فاعلية وكفاية. والتعليم عبر الأجيال، حيث يتولى طلاب أكبر سناً تعليم طلاب أصغر منهم، مفيد للطرفين معاً وشائع جداً في البلاد. وليس هناك من ابتكار اتفقت الآراء إلى هذا الحد الكبير على اعتباره ناجحاً سواه. وهذا التعليم في صورته المثالية وظيفة مدرسية نظامية وليس شكلاً تطوعياً. وفي هذا يجري اختيار نظام للوحدات التعليمية يكفل نمو المعلم والمتعلم على حد سواء. فطلاب الصف السادس قد يعلمون طلاب الصف الرابع الكسور إذا وجد معلم الصف السادس أن طلابه المعلمين بحاجة للتعلم والتدرب على الكسور وكان معلم الصف الرابع يريد لطلابه تعلم الكسور.

الجدول 8-3 مخطط التعليم بوساطة الفريق

عدد الساعات	أنواع من المقررات الدراسية	معامل مخصصة للأفراد
1	مجموعة مرنة: 120-100 طلاب في مقرر دراسي (مقررات مصغرة أو مخططة)	موسيقى

obeikandi.com

2		علوم
3		فن، مسرح، مواد
4	اختياري	أخرى أو 3 ساعات
5	اختياري	كتلة مهنية
6	اختياري	

يمكن جدولة تعليم شخص لآخر وذلك بأن يلتقي طلاب صفين معاً بانتظام مرتين أو ثلاث مرات كل أسبوع. ومن المرغوب به جداً تهيئة غرفة فيها مقاعد مزدوجة أو مقصورات، لكن يمكن الاكتفاء بقاعات الصف العادية. أو ركن في مقصف المدرسة، أو المكتبة. ويقوم أحد المدرسين في المدرسة بإعداد المعلمين الطلاب في جلسات تدريب خاصة، حيث يتم تعليمهم ما سيقومون بتعليمه. كما أنهم قد يمارسون أساليبهم ويقومون بتحضير مواد مثل البطاقات التعليمية والاختبارات لمن سيعلمونهم.

وينبغي أن يشرف المدرسون المعنيون على جلسات تعليم الأفراد بعضهم بعضاً. وأن تترك الحرية للمعلمين لطلب المساعدة عند الحاجة، ويمكن للمدرس أن يتأكد من أن الموضوع يجري تعليمه على النحو الصحيح.

عدم التصنيف

يتم عدم التصنيف حين يعرض المحتوى والخبرة على أساس اهتمامات المتعلم وقدراته وليس على أساس مستوى صف محدد سلفاً. وعدم الأخذ بالتصنيف حسب الصفوف يمكن الطلاب من التقدم بمعدلات متفاوتة ويسمح لهم بدراسة مقررات عن طريق الانترنت، مثلاً، أو المشاركة في مشاريع دراسات متقدمة كمقررات للمرحلة الجامعية من أجل الحصول على ساعات معتمدة، وهو ما يزال في المرحلة الثانوية. كذلك بدلاً من تقديم تاريخ العالم، والولايات المتحدة، وقضايا الديمقراطية لصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر على التوالي،

يمكن للمدرسة أن تقدم، أحد هذه المقررات كل عام لكافة الطلاب. ولسوف نجد مزيداً من التشديد على البراعة والكفاءة أكثر من التشديد على العمر أو مستوى الصف كأساس للتقدم في المدرسة.

التجهيزات

من الناحية المثالية ينبغي أن تتجاوب الأبنية والمكان والمواد والتجهيزات مع الغايات التربوية والوسائل التي يستخدمها المعلمون والطلاب لتحقيق هذه الغايات. وتعني تجهيزات الدراسة المستقلة أن يكون لدى الطلاب مكاناً للعمل ولاستعمال المواد الخاصة بالمادة الدراسية التي يتعلمونها. وقد يكون ثمة حاجة لمساحة لاستعراض الأشرطة السينمائية أو القراءة، أو التدرب على الموسيقى والعمل بالمعادن والصلصال.

إن التحولات الراهنة التي طرأت على مفهوم إشغال المكان تعكس التطورات التي طرأت في علم التربية والتعلم، مثل العمل التعاوني بين المعلمين والتوسع في استخدام التكنولوجيا والمكونات التي تقع خارج المدينة الجامعية ـ إقامة الطبيب المتدرب في المستشفى، وخدمة المجتمع المحلي، ومؤسسات اجتماعية مثل المتاحف والمكتبات العامة.

وليس من الضروري أن تكون جدران قاعة الصف الحدود التي تنتهي عندها بيئة التعلم. إذ يمكن للتجهيزات أن تشجع التواصل والتنويع في الإضاءة- أقل في الأماكن التي يدور فيها النقاش بين مجموعات صغيرة وأكبر في غرف الدراسة المستقلة. ثم إن الميزانية المخصصة للوازم والأجهزة لا تزيد دائماً بنفس النسبة التي ترتفع فيها تكلفة الأبنية المدرسية. وعلى العكس من الصناعة التي تخصص بحكمة 25% من إنفاق الرأسمال على المنشأة، فإن المدارس كانت تخصص 75% من إنفاق الرأسمال على الأبنية و 25% فقط على أدوات التعليم. ومع أن إجراءات التحديث أقل تكلفة من تشييد المباني الجديدة، فإن السياسة في

التعليم تعني عادة أن الأشخاص في المدرسة عرضة لضغوط وسطاء العقارات ومتعهدي البناء للبحث عن مواقع بناء ذات كلفة عالية وتشييد أبنية غير ضرورية. وقد جاءت المدارس في ديد كاونتي بتجديد طريف إذ إنها أقامت المدارس الابتدائية في مناطق وفرتها الفعاليات الاقتصادية فيها. وبذلك تنال المدارس قاعات للصفوف دون إنفاق رأسمالي بينما تحقق الفعاليات الاقتصادية لموظفيها مجالاً للعمل.

المدرسة المتوسطة

ثمة تغيير مؤسساتي بارز له آثار على تنظيم المنهاج يقع عليه المرء في نشوء المدرسة المتوسطة الأمريكية فهذا النمط من المدارس قد نما من عدد قليل من المدارس المتناثرة التي نشأت في عقد الخمسينيات حتى بلغت أكثر من 10 آلاف مدرسة في القرن الحالي وأصبحت الشكل الغالب من التنظيم. وتتسم هذه المدرسة بخدمتها لمن تبلغ أعمارهم 11 و 14 سنة. والعهد بالمدارس المتوسطة أن تركز على الطفل أكثر مما تركز على المواد الدراسية. والمعتاد أن تعرض المدارس مكونات تصميم مدرسة فرعية ضمن مدرسة متوسطة أكبر وفريق تدريس من مختلف فروع المعرفة. ويشكل هذا الفريق مدرسة صغيرة من أربعة أو خمسة معلمين. وقد تستمر مجموعة صغيرة من الطلاب مع بعضهم بعضاً لثلاث أو أربع سنوات. وهناك مجموعة أخرى من المعلمين يقدمون برنامج فنون موحد لطلاب من كافة المدارس الفرعية. ويوفر برنامج الفنون الموحد هذا للطلاب كافة خبرات في موضوعات مثل الفن، واستخدام الأدوات والآلات، وبناء المنازل، والموسيقى، والتربية البدنية، بالإضافة إلى تركيزه على البحث عن فرص العمل. كذلك توفر المدرسة تجارب استكشافية تقوم على عدم التصنيف ولا يترتب عليها درجات. وذلك بقصد إغناء معلومات الطلاب وتلبية حاجاتهم.

ومن المرجح أن توفر المدارس المتوسطة للطلاب برنامجاً يلبي حاجات من هم في بداية المراهقة[25]. على أن مجرد حشد الطلاب من الصف السادس حتى الثامن ضمناً أو من الصف الخامس حتى الثامن ضمناً في مبنى واحد لا

يكفل حصولهم على المساعدة في حل المشكلات المعهودة لدى هذه المجموعات العمرية: (1) هموم عاطفية واجتماعية ودراسية؛ (2) إجراء انتقال هادئ من مدرسة ابتدائية تتمحور حول الطفل إلى مؤسسات أكثر توجهاً نحو موضوعات أكاديمية الطابع؛ (3) اكتشاف الاهتمامات والخيارات المهنية؛ (4) دمج المواد الدراسية وتكاملها. تتضمن الاستجابات التنظيمية لهذه المشكلات على برامج إرشادية لتأهيل المعلم للقيام بدور المرشد الناصح، ونشاطات انتقالية تفصيلية، وتعليم يتعلق بحقول المعرفة المتداخلة فيما بينها ومجموعة البرامج الدراسية وطيف واسع من استراتيجيات التعليم. وجدير بالذكر أن معظم المدارس المتوسطة لديها برامج استقصاء، إلا أن 36% فقط من هذه المدارس أخذت بالتعليم الجماعي للاختصاصات المتداخلة وأنواع الرياضة التي تمارس داخل المكان[26].

ولقد أجرت مؤسسة راند مؤخراً دراسة مقارنة عالمية حول إنجاز الطالب، وظروف التعلم والقيادة، والإصلاح في المدارس المتوسطة. وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة سلبية[27]:

- الطلاب الأمريكيون أقل حماساً من أقرانهم في البلدان الأخرى حيال ظروف التعليم ويتوسعون أكثر منهم في عرض مشكلاتهم البدنية والعاطفية.
- يعاني الطلاب المزيد من العزلة الاجتماعية.
- التحول في المدارس المتوسطة الأمريكية يعرض للخطر التقدم التطوري والأكاديمي.
- التعليم الجماعي نادراً ما ينفذ.
- لن يتمكن المعلمون من التعليم وتحقيق تكامل المادة الدراسية مع فروع العلم الأخرى، إلا إذا تم تدريبهم على الأساليب التعاونية أو إعطائهم وقتاً للتخطيط معاً.

obeikandi.com

- يفتقر الكثير من المعلمين إلى المعرفة بنمو المراهقين.
- لا يلقى إشراك أهل الطلاب إلا القليل من الجهد.
- ينفق المدراء الكثير من الوقت على الانضباط وقيادتهم الأكاديمية محدودة.

مدارس بديلة، وجاذبة كالمغناطيس وامتياز وتخصصية

لم يثبت أن برامج الوحدات التعليمية، والتعليم الجماعي، والتدريس المرن للمجموعة، وسوى ذلك من خطط مشابهة كانت حلولاً مثالية في الماضي، ولا أدت إلى منهاج دراسي أشد فاعلية من سواه. وبعضهم يعتبر أن هذه المبتكرات أعمال سطحية بعيدة عن التأني والإتقان ولذلك يطالبون بإصلاح أكثر جذرية. وهناك من يرى في المدارس البديلة والمغناطيسية وذات الامتياز والاختصاصية طرقاً أكثر متانة لبلوغ الإصلاح.

المدارس البديلة. بدأت جماعات ناشطة بالقيام بخطوات جريئة نحو إعادة تنظيم المدارس في السبعينيات من القرن العشرين. ونظراً لأن بعض الناشطين في المجتمعات المحلية كانوا مقتنعين بأن المدارس العامة أدوات لمجتمع عنصري قمعي، فقد تولوا فتح مدارس تشدد على تعلم المهارات الأساسية وثقافة السود. كما حاول هؤلاء اجتذاب الطلاب الفاشلين من الشوارع وإعدادهم لدخول الكليات. وكانت «مدارس الحرية» هذه تلقى الدعم المالي من المؤسسات والأشخاص المعنيين بالقضايا الاجتماعية. وقد شجعت هذه المدارس على قيام علاقات غير سلطوية بين المعلم والتلميذ ومفهوم عن التعلم منفتح. ولا عجب في أن محتوى التعليم كان يركز على علل النظام الرأسمالي.

واليوم هناك نمط جديد من مدارس الحرية يعطي لخيار الطالب الأولوية. ومدارس الحرية تحظى بإقبال شعبي واسع كرد فعل على الحركة القائمة على المعايير. ذلك أن الكثير من الأهالي يعانون الإحباط من المدارس العامة التقليدية التي تختصر الفترات المخصصة للموسيقى والفن والتربية البدنية. ويذهب دعاة

حرية المدارس إلى أن الأطفال يحبون التعلم بطبيعتهم، وهؤلاء على العكس ممن يعتقدون بأنه يجب فرض المعرفة على الأطفال «سواء أحبوا ذلك أم كرهوه». ومع ذلك فليست كل المدارس الحرة متشابهة ـ فبعضها يقود التلاميذ من درس إلى آخر، ولكن هناك مدارس أخرى تترك للطلاب أن يقرروا ما يرغبون في تعلمه[28].

والواقع أنه من المستحيل التعميم بدقة بشأن المدارس البديلة. فكل مدرسة بحكم التعريف تختلف عن الأخرى. ولكن القدر الكبير من هذه الحركة موجهة نحو جعل المدرسة ذات تأثير قوي على الطلاب الذين كانوا فاشلين قبل الالتحاق بها. وبعض البرامج البديلة منظمة على نحو يتيح للطلاب العمل في جو جيد يتفق مع أسلوبهم بالعمل. ومعظم العاملين في المدارس البديلة اليوم ما عادوا يعملون كثوريين اجتماعيين، وإنما تحولوا فأصبحوا إما من أصحاب المذهب الإنساني الذين ينشدون أن يكون للتلاميذ خيار في ما يودون أن يدرسوه وأساليب التعلم الملائمة لهم، وإما من العاملين في الحقل الأكاديمي وينشدون تنمية المواهب في وقت مبكر في مادة دراسية مرموقة واحتلال وظائف ذات شأن ومكانة.

لقد حملتنا المدارس البديلة على أن نعي إن كان علينا أن ندع للطلاب حرية اختيار المدرسة رسمية كانت أم غير رسمية، والمنهاج سواء كان محكم البناء أم مخصص ليناسب كل فرد. فالمدرسة البديلة ـ سواء كانت مؤسسة منفصلة أو وحدة ضمن مدرسة شاملة ـ تعتبر رداً تنظيمياً على مشكلة قديمة هي ملاءمة المنهاج لمدى واسع من المواهب والخصال التي يحملها الطلاب معهم إلى المدرسة وللتوقعات المختلفة لهم ولأهلهم.

كما وسعت حركة المدرسة البديلة من تعريف الاختيار ليصبح الآن ليس اختيار موضوع الدراسة فحسب بل واختيار طرق العمل أيضاً. وعلى العموم، يدرك المشاركون في الحركة الحاجة إلى بنية وتسلسل ونظام، لكنهم يصرّون على أن اختيار درجة إحكام البنية في حياة المتعلم في المدرسة تعتبر بالنسبة لكثير من الطلاب مسألة دقيقة دقة اختيار دراسة الأسبانية أو علم الإحصاء.

في بعض المدارس البديلة قلما يدخل الطلاب قاعة الصف. ذلك أن كل واحد منهم منصرف إلى متابعة اهتماماته الفردية خارج المدرسة. فقد يدرسون حركة النجوم في المرصد أو تجدهم يعملون بالحاسوب لدى شركة محلية، أو يتعلمون صناعة الخبز في مخبز الحي، ويناقشون طبيباً في قضايا الطب ـ وذلك كله لتسجيل أرصدة أكاديمية، وفي بعض الأحيان ينتقل الطلاب من منطقة إلى أخرى في المدينة ويأخذون العلم من عدد كبير من المعلمين العاملين بأجر أو المتطوعين. ثم إن الطالب قد يدرس الفيزياء في إحدى الجامعات، والتوابع الأولية، وحضارات الشعوب في المدرسة، بينما يدرس الأدب الأمريكي المعاصر والمستوى الثاني في اللغة الفرنسية على أيدي طلاب في جامعة أخرى، ويتعلم وسائل عمل المتاحف عن طريق العاملين في المتحف، ومبادئ عمل الأسواق المالية من أحد المضاربين في السوق.

مدارس المغناطيس تم في هذه المدارس إدخال نظام الخيارات وبموجبه صار اختيار منهاج المدرسة (الأساليب والنشاطات والبيئة) يعرض لكل طالب وأسرته. وهناك خيارات كثيرة عوضاً عن بديل واحد للبرنامج القائم. ففي مينيابوليس، مثلاً، للطلاب الحق بالدراسة في المدرسة التي اختاروها مع أهلهم. وهناك مدارس (مغناطيس) في معظم المدن الكبرى وهذه المدارس تلتزم بمفهوم تعدد الخيارات. وتحرص على أن يكون منهاج الدراسة فيها قوياً خصوصاً في بعض المواد كالعلوم، والأعمال التجارية والتربية، أو الصحة والطب كطريق للتكامل وذلك باجتذاب الطلاب من قطاعات تنتمي إلى مجموعات إثنية أو اجتماعية اقتصادية مختلفة.

وكان من الأهداف الأولى لمدارس المغناطيس اجتذاب أطفال من مناطق أبعد من المنطقة التي تخدمها المدرسة مباشرة، بهدف تقوية عملية الاندماج. ولكن مدارس المغناطيس أخذت تنتشر الآن لأنها تجمع بين الطلاب الذين يطمحون إلى ربط التعليم برؤياهم المتعلقة بالمهن. وقد تعرضت هذه المدارس للنقد من

الإداريين في مـــدارس الجـــوار الذين لا يطيب لهم أن يلوذ بتلك المدارس ألمع الأطفال في المنطقة، ثم من أولئك الذين يعتقدون أن مثل هذه المدارس تؤدي إلى انعزال الأطفال وتشجع على النخبوية عوضاً عن تعزيز قيام مجتمع ديمقراطي. كما أن دراسة على المستوى الفيدرالي شككت بالقول بأن لمدارس المغناطيس تأثيراً على إلغاء الفصل العنصري في المناطق التي تتواجد فيها هذه المدارس[29].

إلا أن السعي إلى فتح مجال الاختيار في المنهاج أدى إلى نجاح أكثر من ألفي مدرسة مغناطيس تتلقى المعونة المالية بموجب البرنامج الذي تنهض به الحكومة الفيدرالية لدعم مدارس المغناطيس[30].

ولم تقبل كلية المغناطيس التحضيرية في شيكاغو سوى 5% أو أقل من الذين طلبوا الالتحاق بها. بينما معظم المدارس تتجاوز الأهداف المتعلقة بإلغاء الفصل العنصري وتقبل بانتساب أعداد من أولاد البيض وأبناء الأسر ذوات الدخول المرتفعة بنسبة تفوق نسبة من تقبلهم من السود[31].

مدارس الامتياز. لا يطلب من هذه المدارس الالتزام بالقرارات الخاصة بالمنهاج التي تصدرها الولاية والإقليم. وغالباً ما تكون هذه المدارس وحدات صغيرة ضمن ثانويات كبيرة شاملة (مدارس ضمن مدارس أخرى) أو مدارس ابتدائية منفصلة تشترط إعفاءها عادة من الالتزام بقوانين الولاية والمنطقة لتتمكن من بحث إحداث تغيير في المنهاج. والمألوف أن هذه المدارس تضم مدارس مشهود لها بالعمل الجاد وتلاميذ مستعدون لمقايضة الالتزام بالقوانين المرعية مقابل بلوغ النتائج المرجوة. والعهد بهذه المدارس أن كلا منها تعرف بمجال أو محور اهتمام خاص كالدراسات المتعلقة بالثقافات المتعددة أو الإنسانيات.

ومدارس الامتياز هذه في توسع وتستفيد في ذلك من الترخيص والتمويل الذي تقدمه لها دوائر التربية في الولاية والمنطقة لفترة محددة من الزمن. وتعتبر تراخيص الامتياز فرصاً لتأسيس تلك المدارس. والمدرسة من هذا القبيل مسؤولة عن تدبير ميزانيتها الخاصة وتأمين المعلمين وبرامج التعليم. والابتكارات في

التعليم شديدة التنوع. ففي مينيسوتا عقد مجموعة من المعلمين شراكة فيما بينهم لإدارة برنامج تعليمي يحضره الطلاب على شبكة الانترنت عوضاً عن حضورهم في قاعات الصف المعتادة، حيث يتابع الطلاب وأساتذتهم المستشارون والأهل اهتمامات شخصية لكنها تتصل بنواح من المعرفة تتطلبها الولاية شرطاً للتخرج[32].

المدارس الاختصاصية. ثمة تحولات تجري الآن فرضتها المنافسة الدائرة عالمياً في مجالي الرياضيات والعلوم. وهناك مدارس "قدوة" تختص بتدريس الرياضيات والعلوم على المستويين الابتدائي والثانوي معاً. ولقد صار قيام الولاية بنشر شبكات للبحث عن المواهب أمراً أكثر شيوعاً مما كان عليه الحال من قبل. فمثلاً يجد المرء في مدرسة لويزيانا للرياضيات والعلوم والفنون في ناتشيتوتيز المكان الذي يتجمع فيه أشد الفتيان موهبة من بين المدارس الست والستين في المناطق حيث يوجهون للدراسة ويتلقون معاً تعليماً نخبوياً.

وتعرض المدارس العامة المتاحة حالياً تنوعاً مذهلاً للطلاب والأهل والمعلمين. ومن ذلك أن بعض المدارس تشدد على أساليب تدريس مختلفة (مدارس مفتوحة، ومدارس مونتيسوري، ومدارس التقدم المستمر، ومدارس تعديل السلوك)؛ وبعض المناهج ذات الخصائص البارزة (القانون والحكم، ومراكز لدراسة الأوضاع العالمية، ومراكز دراسة البيئة، ومراكز مهنية)؛ وهناك مدارس أخرى تعنى بالطلاب ذوي الأوضاع الخاصة (مدارس الأمومة، ومدارس للناطقين بلغتين، ومدارس للموهوبين وأخرى للفاشلين). ومع ذلك فإن المدارس في مختلف أرجاء البلاد تركز على المحتوى في سبيل الإعداد للدراسة في الكليات.

كذلك فإن المدارس الخاصة تعرض خيارات ينتقي منها الطلاب ما يناسبهم. ففي عام 1993 حققت المدارس الكاثولوكية، لأول مرة منذ 30 عاماً، نجاحات ذات شأن في الإقبال على الالتحاق بها. ولربما كان السبب في ذلك اكتشاف الناس أن المدارس الكاثوليكية تعتبر الجهد أشد أهمية من المقدرة وتشجع كافة الطلاب على الإنجاز عوضاً من التنميط الأكاديمي الدائم[33].

في عام 2004 أزالت المحكمة العليا في الولايات المتحدة عقبة أمام خطط الكفيل بقرارها أن خطة الكفيل التي تتضمن المشاركة في المدارس الدينية الخاصة لا تخرق وثيقة التأسيس. وبذلك أصبح بوسع الأبوين الحصول على منح تعليمية في المدارس الدينية أو غير الدينية في المنطقة التعليمية.

تتحدى المدارس الخاصة تفكيرنا بما هو ممكن. ومثال ذلك مدرسة سد بري فالي حيث لا تأخذ المدرسة بنظام تقسيم الصفوف، ولا تعتمد فرض الواجبات المنزلية ولا تعمل بالمقررات الإلزامية. ولا توجد الحصص إلا إذا طلب التلاميذ ذلك، ثم تنتهي الحصة عندما يتلاشى الاهتمام بالدرس. ومما يستحق الثناء أن طلاب مدرسة سد بري فالي ينجحون في حياتهم لاحقاً كمواطنين وباحثين.[34] وهناك فيرهافين ومدارس أخرى سواها تقتدي بنموذج سد بري.

وقد تشير الشعبية المتنامية التي تحظى بها مدارس والدروف إلى نواح جديرة بالاعتبار من قادة المدارس العامة. فهناك بين المظاهر البارزة في مدارس والدروف (1) التشديد قدر الإمكان على الفن والموسيقى والحرف باعتبارها مواد دراسة أكاديمية؛ (2) وضع معلم ملازم لمجموعة واحدة من الصغار، بدءاً من الصف الأول حتى الثامن (انتقالي) ضمناً؛ (3) تشجيع التلاميذ على وضع نصوص خاصة بهم عوضاً عن الاعتماد على الكتب المقررة وأوراق العمل الجاهزة؛ (4) مساعدة الصغار على إيجاد القوة لتغيير ما هو ضار وغير صحي في حضارتنا[35].

ولكن ينبغي أن يكون واضحاً، على كل حال، أن الحكايات المرعبة المتناقلة عن المدارس العامة مبالغ فيها، وفيها قدر من نمط الحكايات العنصرية. كذلك هناك مدارس خاصة عديدة تعرض مجموعتها الخاصة من المخاطر باختلاقها عالماً متجانساً منعزلاً قد لا يهيئ الطالب لدخول مجتمع متنوع. ولذلك - وبسبب العديد من التحولات الإيجابية في المدارس العامة فضلاً عن ارتفاع تكاليف الدراسة في المعاهد الخاصة - يزداد عدد الأهالي من الطبقة المتوسطة الذين ينظمون الصفوف دفاعاً عن المدارس العامة.

توجهات في إصلاح التنظيمات المدرسية

خيارات في المدارس

برز اتجاهان في الإصلاح التنظيمي من هذا الاضطراب الذي دار حول معضلات السياسة الاجتماعية والتجديد والذي شارك فيه أولئك الذين قدر لهم أن يجعلوا المدرسة أكثر إنسانية وكذلك أولئك الذين أرادوا أن يجعلوا المدرسة أكثر إنتاجاً. وقد اتفقت مختلف اللجان وجماعات الباحثين الذين انكبوا على دراسة المدارس الثانوية ليعيدوا إليها كامل قوتها وحيوتها على اتجاهين.

أولاً، تقليص الحواجز بين المراهقين والفرص التي يوفرها المجتمع المحلي. وفي هذا ينظر إلى تجربة العمل أو خبرة التطوع خارج بناء المدرسة على أنهما من الأمور المرغوبة لزيادة استقلال الطلاب ومساعدتهم على مواجهة أنماط من الناس والخبرات أكثر عدداً وأشد تنوعاً مما ألفوه. ووقت الطلاب مدروس بدقة، والبرامج الميدانية خارج المدارس معدة على نحو يسمح بالتفكير العميق. كذلك تدرك مجموعات الدراسة أن نظام المسالك يمكن تنفيذه خارج المدرسة وداخلها أيضاً. وتعتقد أن الجمع بين العمل والتفكير المعمق ضروري لكي يصل المراهقون إلى النضج بشكل متكامل.

ثانياً، إنشاء مدارس أصغر أو مدارس فرعية أغنى بالمقررات الدراسية الاختصاصية. ومن شأن هكذا ترتيب أن يسمح للطلاب الذين ليس من المرجح أن ينالوا تدريباً أعلى من المرحلة الثانوية بترك المدرسة وهم يتمتعون بما يكفي من المهارات التي تمكنهم من الحصول على عمل. وعوضاً عن أن تنشغل كل مدرسة بتعليم 15 أو 20 مهارة تقوم كل مدرسة من مختلف المدارس بتعليم ثلاث أو خمس حرف بشكل معمق. ثم لتيسير مثل هذا التخصص يتم إنشاء مدرسة صغيرة تابعة أو مجموعات صغيرة ضمن المدارس وتتولى كل وحدة التركيز على

obeikandl.com

عدد من المجالات والمهارات أقل في كل اختصاص لكن أكثر تخصصاً وما تزال المدارس جميعها تدرس مواداً أكاديمية أساسية، إلا أن الطلاب ربما يختارون لدراستهم مدرسة مغناطيس على أساس التدريب الذي توفره لهم.

يشكل إعادة تنظيم المدارس المتوسطة والثانوية العالية في بيوت عائلية أحد الخيارات. ولكل بيت منهاجه الخاص. وكل بيت يضم طلاباً من مختلف الصفوف؛ ومؤدى ذلك أن على كل طالب أن يمضي كل مراحل الدراسة المتوسطة والثانوية منتمياً إلى أحد هذه البيوت. وللمعلمين فرصة لتكييف أوضاعهم حسب الانجاز الذي حققه الطلاب في تلك المرحلة، كما أن للطلاب جميعهم فرصة لبلوغ درجة التمكن من المنهاج العام؛ أما الطلاب المقصرون فلا يجري توجيههم إلى مسالك مختلفة بالإضافة إلى أنه كلما طالت علاقة الطلاب بمعلميهم تقلصت الفرصة لشعور الطلاب بالغربة والمعلم بالإحباط.

وللمعلمين في المدارس الأصغر، وبعض طلابهم أن يتبعوا برامج بديلة تجمع بين العمل والدراسة بالتبادل خارج المدرسة، وبذلك يتوفر لهم مزيد من الوقت يمضونه مع عدد من الطلاب أقل. كما أن للمعلمين أدواراً أكثر تنوعاً واختلافاً ينهضون بها، مثل دور المرشد الناصح والمشرف على العمل والقدوة. وتشدد التقارير الواردة من مختلف اللجان والهيئات التي تسعى إلى إصلاح التعليم في المرحلة الثانوية على الخيارات في تنظيم المدرسة الثانوية وضرورة التدريس في أجواء غير متكلفة. وهذه التقارير ليست في الواقع خططاً لتطوير المنهاج لأنها تقصر عن العناية بأسئلة مثل ما ينبغي علينا تعليمه وكيف يكون ذلك؟ وإذا عدنا إلى تشبيه المنهاج باللعبة، كما ورد في الفصل الخامس، فقد نقول أن الذين وضعوا تلك التقارير قد قصروا عن التقاط قطع المنهاج كلها. وقد يفترض هؤلاء، شأنهم في ذلك شأن الجمع الغفير من الإداريين والسياسيين أن البنية والتنظيم إن تغيرا أو طرأ تحول على وضع أو مشهد التعليم في المدرسة يتبع ذلك تحسين التعليم وازدياد فعاليته. ولكن الأمر ليس كذلك. فالتعلم على اختلاف الأوضاع

غالباً لا يكون على أساس من التنسيق والوضع السائد في المدرسة، كما لا تصلح كل بيئة عمل للتعلم. وبعد فإن مهمة تحسين تعلم الطلاب في القيام بمهمات محددة مازال ينتظر التحقيق. وما يزال معلقاً، تطوير الإطار المفاهيمي للبدء بنشاطات التعلم وتدريب الأفراد وحشدهم للعمل.

إدارة للتدريس الفعال

شهد العقد الأخير نمواً جوهرياً في فهمنا لمختلف الظروف التي تفسر التحصيل على صعيد كل مدرسة على حدة. ولكن مما يؤسف له أن هذا التحصيل غالباً ما يتحدد بأنه الأداء في الاختبارات المعيارية للمهارات في القراءة والرياضيات، وليس الإبداع أو الاهتمام بالظروف الاجتماعية مما يمكن للمؤسسات التي تعرف بـ «المدارس» العناية به.

إن الإفراط في الاعتماد على درجات الاختبار باعتبارها مؤشراً إلى جودة التعليم فرض إهمال النقاش اللازم لما ينبغي اعتباره تعليماً. فيرى ريتشارد اينجرسول، مثلاً، أن درجات الاختبار تخدم مصلحتين متعارضتين في آن واحد. فهناك (1) الدعاة إلى المركزية الذين يريدون السيطرة على التعليم من الأعلى إلى الأدنى بحيث يتمكن الطلاب جميعهم من تحقيق النجاح ويغدو المعلمون أكثر كفاية في نقل المعرفة الأكاديمية، و (2) معلمون مناهضون للمركزية يعتقدون بأن إنكار أولئك للاستقلال الذاتي يمنعهم من ترتيب الظروف المناسبة للتعلم التي بموجبها يحرز طلابهم المزيد من النجاح في تحصيل المعرفة الأكاديمية. ولكنَّ الطرفين كليهما يعتمدان على الدرجات لعمل متغيراتهما التابعة عوضاً عن الانتباه إلى مجموعة أوسع من التوقعات التعليمية أبعد من أداء الاختبار[36].

تنسيق المنهاج

بوسع الإداري، كما هو الحال في القضايا الإدارية الأخرى، أن يتخذ في سبيل تنسيق المنهاج منهجية النظم أو منهجية الثقافة المدرسية.

منهجية النظم في تنسيق المنهاج

يجري تنسيق جوانب المنهاج المختلفة في المدارس الفعالة (كما تعرف الفعالية بوساطة الاختبارات التحصيلية) بعناية أو يتم «الربط المحكم» لها. وفي هذا تجري المواءمة بين أهداف المدرسة وأغراض قاعة الصف ونشاطاتها ومقاييس أداء الطالب. ولقد أصبحت مواءمة المنهاج إحدى الطرق الشائعة التي تحظى بأشد الإقبال لتحسين درجات الاختبار. وتتألف المواءمة من ثلاث خطوات:

1- تحديد النتائج الأساسية التي يجب تحقيقها وتوزع على المعلمين قوائم النتائج والمعايير ومقاييس الأداء.

2- يجري تطوير بنود الاختبار من أجل النتائج الأساسية واعتماد نظام لدرجات الاختبارات ويقدم للمعلمين والمدير والإداريين في المناطق. ويتلقى المعلمون والمدير تقارير عن انجاز الطالب في مستوى كل صف في المدرسة. كذلك يتلقى المعلمون تقريراً مستقلاً عن كل طالب بمفرده.

3- يوجه المعلمون تعليمهم لبلوغ النتائج المطلوبة. وبغية بلوغ هذه الغاية يعمل المعلمون في مجموعات حسب مستوى الصف، فيناقشون كل نتيجة ويحرصون على الاتفاق على معنى النتيجة من حيث اتفاقها مع التدريس في قاعة الصف. وبعد وضع الأولويات تقوم مجموعات من المعلمين بوضع خطط التدريس للعام ويكفلون توافر الوقت والمواد المناسبة والأساليب. وخلال العام يقوم المعلمون برصد البرنامج ويلتقون لمناقشة مدى الالتزام بالخطط الموضوعة. وقرابة نهاية العام يتولى المعلمون تقويم انجازاتهم ومناقشة المشكلات ووضع الخطط للتحسين.

يتطلب الربط المحكم لجوانب المنهاج أن تكون معايير التدريس والنتائج واضحة ومعلنة ومقبولة. ولابد لمثل هذا البرنامج من أن يقلل الفوارق في معالجة الوقت المخصص للطلاب إلى حد ما وجعل الطلاب كافة على اطلاع بالمنهاج

obeikandl.com

ذاته. ولا بد لهذا البرنامج الذي يشارك فيه الاختصاصيون من الخارج (معلمون مرجعيون ومحاضرون، ومستشارون) من أن يدعم الجهود التي يبذلها المعلم في قاعة الصف.

منهجية الثقافة المدرسية في تنسيق المنهاج. يحمل إداريو المدارس من ذوي الثقافة الراسخة رؤيا تتعلق بجودة التعليم المدرسي وأن درجات الاختبار المرتفعة ليست مساوية للمدرسة الجيدة. وتعريفهم للمدرسة الجيدة يتضمن التعددية الإثنية والعرقية ومشاركة الوالدين، وتقاسم الحوكمة والبرامج الغنية والعناية الشخصية بالطلاب والبيئات الداعمة. ومن الوظائف الهامة للثقافة أنها تحكم كيفية تفكير الأعضاء وشعورهم وسلوكهم[37]. وفي المدارس ذات الثقافة الراسخة يتسم الأعضاء في هيئة الأساتذة بمعتقداتهم المتماسكة وجهودهم المتكاملة لتحقيق الأهداف المشتركة.

يتطلب مدراء المدارس الثانوية المزيد من الوقت لبلوغ الإجماع على وضع الهدف وحل المشكلة أكثر مما يتطلبه الأمر في المدارس الابتدائية. أما المدرسون في المدارس الثانوية فغالباً ما يرون أنفسهم أشخاص عاملون يؤدون وظائف أقسامهم بصورة مستقلة وليس لديهم إلا أقل شأن بأهداف المنهاج العامة. ويجد المرء حلاً للمسألة في منهجيات التفويض والتحرير في تطوير المنهاج التي وصفناها سابقاً، بما يشمل أساليب المزاوجة في تناول مثال أخلاقي طاغ. وقد يفيد في الأمر تطوير وإشاعة بيان «رسالة» المدرسة وفحواها.

قيم مشتركة. لدى المدارس الفعالة شعور قوي بالانتماء إلى المجتمع المحلي فتشاركه بالأهداف والتوقعات العالية لأداء الطلاب وهيئة التدريس معاً[38]. فنجد في المدرسة الناجحة أن عدداً متزايداً من أعضاء هيئة التدريس يناقشون طرقهم في التعليم. وفي هذا ينتظم المعلمون كفريق ويقومون باتخاذ قرارات جماعية في القضايا التدريسية حيال مجموعة مشتركة من الطلاب. كما تتبع القيم المشتركة تقبل المعلمين الحاجة إلى التحسين المستمر عبر

التحليل والتقويم والتجريب. وتتسم المدرسة التي تنطوي على قيم مشتركة في أغلب الأحيان بما يلي (1) حديث بين المعلمين حول ضبط المتغيرات والسيطرة عليها ـ أساليب التعليم والمواد ـ والمتغيرات الخارجية ـ خلفية التلميذ ومواقف المجتمع المحلي؛ (2) ملاحظات متكررة تصدر عن المعلمين حول أساليب الآخرين في التعليم؛ (3) تعليم مشترك، حيث يعمل المعلمون معاً في التخطيط والتصميم وإعداد مواد التعليم.

المنهاج الخفي. إن المنهاج الخفي جزء من المفاهيم الأخلاقية في منهاج المدرسة. فهذا المنهاج يشير أحياناً إلى مصالح خفية يقوم على خدمتها المنهاج المؤسساتي بوصفه يؤثر في هوية المعلمين والطلاب. كما يشير هذا البرنامج إلى النظام غير الرسمي للمدرسة وقاعة الصف الذي يؤثر في ما يجري تعلمه ـ نظام خفي للزمر التي تسيطر على الكثير من سلوك الشباب في التحصيل المدرسي والسلوك الاجتماعي، كالتواعد بين الفتيان والفتيات ـ وهذا ما يشكل شبكة من العلاقات الشخصية والاجتماعية. وكان سي. واين غوردون أحد أوائل من كشف هذا المنهاج الخفي وأظهر نظام الهرمية بين الطلاب بدءاً من «الدولاب الكبير» في القمة إلى المعزولين في الأسفل، وبذلك قدم للمعلمين مصدر النزاع[39].

وقد اكتشفت روث هوبار أن الأمية غير المعترف بها رسمياً شائعة في الصف السادس[40]. وكان للمبادرة الذاتية للطلاب بكتابة الإشارات والملاحظات على مقاعدهم والتعليقات المتبادلة التي يمررونها لبعضهم بعضاً «الأشياء الهامة فعلاً»، قد كشفت أن الطلاب كانوا يكتبون لتقديم أنفسهم، والمشاركة، وعرض الرأي وبتعليقاتهم التي كانوا يمررونها في الخفاء إنما كانوا يعلنون عن أنفسهم ويبينون كيف يريدون من الآخرين النظر إليهم ـ مثلاً «رسالة من القائد». كما يكتبون كذلك لغايات اجتماعية ـ «هل أروق لك؟» ـ وللهرب ـ «هيا لنغادر هذا المكان» ـ ولتنظيم بيئتهم والعثور على المثال الذي يحتذي به ـ وهي لائحة تمثل العبارات الشائعة في فيلم ستار تريك Star Trek.

وبغية التعامل مع المنهاج الخفي يحدد المعلمون الأدوار في الجماعة غير الرسمية ـ زعيم، دماغ، مهرج ـ ودوافعهم. وقد يقرر المعلمون الذين تسلحوا بهذه المعرفة (آ) دعم أهداف فردية لا تنتمي إلى المنهاج المؤسساتي، أو (ب) الإبقاء على علاقة طيبة مع الطلاب كافة والمجازفة بخوض نزاعات، أو (ج) منح جوائز معنوية وسواها بطريقة انتقائية.

يختلف تعامل الطلاب مع نظام المدرسة، ويمكن للأجواء أن تنتج ضروباً من الغشاشين وذوي الشخصية الامتثالية والمتمردين والانطوائيين. وقد يتساءل مدير المدرسة والمعلمون: «ما نوع الأخلاق التي نبنيها بوساطة ممارساتنا في وضع درجات التقويم والتجميع والتصنيف والأهلية، والترفيع والاحتجاز؟»

مديرون فاعلون. بوسع المديرين الإسهام في تطوير التعاون بين الزملاء وتحسينه باستمرار وبوسع هؤلاء المديرين التعبير بوضوح عن التوقع بأن كافة أعضاء هيئة المعلمين على معرفة جيدة بالتعليم للمشاركة في النشاطات المؤدية إلى تحسين التدريس ودعم مثل هذه الجهود بتوفير التشجيع والوقت والمواد اللازمة. فمثلاً يقوم المديرون بحماية المعلمين الذين يحاولون رفد المنهاج بالابتكار من متطلبات المنافسة والنقد المحتمل.

إن المديرين في المدارس الناجحة متفائلون بمقدرة الطلاب على تحقيق الأهداف الموضوعة. والقدرة على العمل جيداً مع الآخرين، وإدارة النزاع والتعامل مع الغموض. وبالمقارنة مع المديرين الأقل فعالية، نجد أنهم يبزون الآخرين بما ينهضون به من مسؤولية التوجيه ومناقشة مشكلات التعليم وحماية المعلمين من أسباب الحيرة والارتباك[41]. (والمديرون الجيدون كما ورد في البحث الذي أجرته ليندا مك نيل، يشددون على التعلم أكثر مما يشددون على الانضباط والنظام[42].

ممارسات فعالة في قاعة الصف. مثلما تحولت أهداف المنهاج إلى تعليم عمليات التفكير العليا تغير كذلك تعريف التعليم الفعال. وعوضاً عن قيام المعلم الفعال بالانتقال من مادة إلى أخرى بسرعة مناسبة والانشغال معظم الوقت في

تعليم مباشر مثل بناء الدروس وتقديم الشروح المفصلة وعرض الأمثلة والمطالبة بالتدريب، فإن احتراف التعليم على وشك الحدوث[43]. وفي سياق الاحتراف، يكون المعلمون أحراراً من متطلبات تعليم منهاج موصوف يستخدم أساليب منمطة لإعداد الطلاب لاجتياز اختبارات معيارية مقننة ولكنهم عوضاً عن ذلك مضطرين لتعليم الطلاب (1) القراءة للمعرفة والمتعة وليس لمجرد اكتساب مهارات قراءة تنفع الطالب عند الامتحان، (2) التفكير بطريقة رياضية عوضاً عن مجرد حل المسائل، (3) التساؤل والتحليل وليس مجرد تقديم إجابات صحيحة، (4) التفكير والكتابة بطريقة إبداعية.

البحث الفعال وسياسة المنهاج

يجب التزام الحذر قبل ترجمة بحث في الفعالية إلى سياسة المنهاج. ذلك أن معظم المكتشفات إنما هي ترابطية وليست سببية. والحقيقة أن المدراء الذين يهتمون بالتوجيه، والطلاب الذين يحاولون وضع أهداف تعلمية واضحة يرتبطون بدرجات اختبار مرتفعة قد تخفي أسباب النجاح الحقيقية. فما الذي في بيئة المدرسة أو في إعداد مدير المدرسة الذي يجعل هذا المدير ناجحاً في توجيه مدرسة معينة وليس كذلك في مدرسة مختلفة؟ كيف يستطيع المعلمون جعل الطلاب غير المهتمين بالدراسة يتعلمون؟ إن الإجابات عن هذه الأسئلة أشد أهمية من مجرد ربط متغير تدريسي بالتعلم.

بالإضافة إلى ذلك، فإن العديد من الارتباطات مضللة، فاستخدام الوقت في المدرسة، مثلاً، غالباً ما تمت مناقشته من حيث صلته بالتعليم. ومع ذلك فثمة دليل على أن مقدار الوقت الذي يصرف في أداء مهمة ما ليس له معنى في حد ذاته[44]. إذ نحتاج إلى معرفة مقدار الوقت اللازم والأخذ في الاعتبار علاقته بالقرارات المتخذة بشأن المحتوى وصيغة التدريس، واستعداد الطلاب وقدرتهم على الانتباه. ففي مدرسة حسنة التنظيم ربما تكون محاولة تحسين معدل الزمن

اللازم لإنجاز المهمة والبالغ 65% أمراً بناء. بيد أنه إذا كان معدل الحضور في مدرسة ما أقل من 70% واليوم الدراسي يتسم بالاضطراب فينبغي ايلاء الانتباه لقضايا أشد إلحاحاً من الوقت المبذول في إنجاز المهمة الدراسية.

هناك حدود هامة تنال من دراسات الفاعلية تتجلى في تجاهلها الإنجاز في مجالات هامة ـ الإبداع، والرغبة في متابعة التعلم، والقدرة على التعامل مع المجهول. ذلك أن اختبارات التحصيل المعيارية (ومعظمها مهارات تتصل بالقراءة والرياضيات) تركز على مهام معروفة ولها إجراءات معروفة في التعليم. أما أولئك الذين يهتمون بالتعليم الجيد فيهتمون كذلك بمشكلة تعليم المفاهيم المركبة ومجموعة من الموضوعات التي تكون الاستراتيجيات الخاصة بتعليمها غير معروفة. وبالفعل، هناك مؤشرات على أن التركيز على إتقان مهارات معزولة مثل فك الرموز في القراءة أمر حاسم في بلوغ مستوى أعلى من العمليات المعرفية ـ الاستيعاب والقراءة النقدية[45]. والسبب في ذلك أن التشديد البالغ على الإجابة الصحيحة قد تحد من الفضول والتفكير النقدي لدى الطلاب. وقد وجد الباحثون مقاومة شديدة من جانب الطلاب فيما يبذل المعلمون جهداً للتحول من المهام الروتينية أو الإجرائية (بتوجيه من المعلم) إلى مهام استيعاب (موجهة من الطالب)[46].

ثمة مضامين عدة تتبع الاكتشافات التي جاءت بها دراسات الفعالية. ومن ذلك أن استخدام درجات اختبارات التحصيل، والرسوم البيانية للتطبيقات المدرسية، وتقدير الحاجات، وآليات الربط المحكم قد تساعد هيئة المعلمين، في تحديد مشكلة المنهاج. وحري بالمراجع التي تقترح الحلول أن تتضمن الأدبيات المتعلقة بالفعالية وأحسن ما لدى هيئة المعلمين من أفكار. وإذا لم تكن مدرسة ما ناجحة في أحد المجالات فأول ما ينبغي البحث فيه عن أسباب ذلك ربما الوقت الذي يخصصه كل معلم لمجال المحتوى. وبعد اقتراح الحل يمكن تطوير مخطط يحدد مسؤوليات هيئة المعلمين والإجراءات لتقويم التقدم ووضعها موضع التنفيذ.

يتبع الإداريون المركزيون عدة آليات لتنسيق المنهاج. فيمكن لبرامج الاختبار على مستوى المنطقة توجيه المنهاج بما يجعله يركز على أهداف هامة. ومن الأدوات القوية ممارسة التركيز على مجموعة محدودة من الأهداف والمواءمة بين هذه الأهداف والنتائج والمحتوى والمواد والاختبارات.

بيد أن الجهود التي تبذل لتنسيق النظام من الأعلى ليست بالكافية. إذ سوف يكون من الضروري تجنيد هيئة التعليم في كل مدرسة في هذا المجهود بسبب من اختلاف الظروف في كل موقع ولأن هيئات التعليم بحاجة لتطوير قيم مشتركة في كل مدرسة. ويعمل المدير والمعلمون معاً في تخطيط وتصميم وإعداد مواد المنهاج ليكفلوا للمدرسة الفعالية. وذلك بدلاً من فرض الخطط لتحسين المدرسة من الأعلى. فالادرايون يتيحون قدراً كافياً من الحرية لتخرج كل هيئة تعليم بسياسات ومناهج جديدة تناسب أوضاعها والمشكلات الفريدة التي تواجهها. وإلى جانب الاستقلال يتطلب تطوير الأعراف الجماعية وقتاً لكي يتمكن أعضاء هيئة التعليم من التحدث فيما بينهم وملاحظة كل منهم للآخرين والانخراط في التخطيط والإعداد.

استخدام الطالب مواد جديدة. تعتبر القرارات التي يتخذها الطلاب حول مشاركتهم بمنهاج جديد من القرارات الخطيرة المتعلقة بعملية تغيير المنهاج. ومثل هذه القرارات إنما تتم بتعزيزات داخلية. وإذا أدرك الطلاب الفرصة التعلمية من حيث كونها وثيقة الصلة بقيمهم واهتماماتهم وفضولهم، وإذا تلقوا تغذية راجعة على استجاباتهم فالأرجح أن يتعلموا من المادة والتجربة روعة البحث الفعال والاكتشاف. وثمة محددات أخرى لانشغال الطالب هي التعزيزات الخارجية. وفي هذا يلحظ المبتكر القواعد الموضوعة من الأقران لمشاركة الطالب وتعاونه في العمل مع المعلم. والمعلم كذلك بحاجة للإحاطة بالقواعد التي يأخذ بها الطالب وأن يكون مستعداً لمشاركة القيادة مع قادة الطلاب إذا كان يراد منهم الانخراط في هذا الجهد. وعلى هذا النحو يؤثر مقدار تعاون الأبوين والراشدين الآخرين في المجتمع المحلي في انخراط الطالب بالمنهاج المتغير.

obeikandl.com

لقد قام لاري كيوبان، باعتباره مشرفاً في المدرسة، بتنسيق المنهاج بشكل ناجح على مستوى المدرسة. بيد أنه أدرك كذلك أن التركيز على الانجاز الأكاديمي وتنسيق أعمال المؤسسة مع هذا الهدف كانت له عواقب غير مرغوبة[47]. فقد رافق الأمر ضغط باتجاه التوحيد القياسي، ومنهاج موحد واعتماد المواد ذاتها في كل صف من مرحلة معينة (في الإقلال من المواد ما يتناسب مع الفوارق الفردية في كل من هذه المراحل). وكان المعلمون ينزعون إلى اعتبار أن ثمة طريقة مثلى وحيدة في التعليم (وتشمل عادة إلقاء الدرس والتسميع وتدريس مجموعة الصف). وبدا أن التعليم مركز على الاختبارات وليس على تعليم الطلاب التفكير. وقد نسي المعلمون مسؤوليتهم في التعامل مع مثل هذه القضايا الهامة باعتبارها ذات حساسية لمصلحة الآخرين.

إن إجراءات الربط المحكم الموجهة بشكل ضيق نحو الاختبارات المعيارية إنما هي استجابة محدودة على تحقيق أهداف التعليم الأوسع والأكثر تعقيداً. فالتطور الكبير في العمل الأكاديمي يعتمد على تعلم (1) تعليم المهام الأعلى التي لا يتلاءم معها التدريس المباشر، (2) عرض مادة صعبة بحيث يمكن للطلاب الضعفاء تعلمها. (3) الحرص على أن يكون الموضوع ذا مغزى للمعلمين والطلاب ولا يكون مجرد مادة يتم استظهارها للنجاح في الاختبارات.

قادت المراجعة الواسعة التي صدرت مؤخراً وتناولت المدارس الفعالة إلى الاستنتاج بأن الجهود الرامية إلى إصلاح المدارس ـ سواء كانت مدرسة خاضعة لسيطرة المجتمع المحلي، أو مدرسة اختيارية أو ذات استقلال ذاتي أو سوى ذلك ـ سوف تنتهي بالفشل إلا إذا توفر الالتزام الفردي. ذلك أن أخلاقية تقوم على الالتزام، ويعبر عنها بالتفاعل المباشر بين راشدين وطلاب توفر القوة الرابطة والمنعشة للمشروع[48].

ملاحظات ختامية

ثمة حاجة لبرامج مدرسية أشد تماسكاً. فليس الإصلاح بالإضافة – ابتكارات مكلفة ومقررات لمجموعات ذات اهتمامات خاصة – مجدياً كتحسين المنهاج بتعيين الأولويات، والتركيز على مواد معينة وإلغاء نظام المسالك لصالح معرفة محورية مشتركة. ولقد طرحت في هذا الفصل التوجيهات العملية لترسيخ الغايات، بالإضافة لزيادة الخيارات واتخاذ الخيارات الصعبة حول ما لا نقوم بتعليمه مع تشجيع خيارات المتعلم.

وكما أن غايات التعليم المدرسي تتغير كذلك هو حال الترتيبات التنظيمية. وحين تكون المصالح الشخصية والاهتمامات الاجتماعية في المقدمة يقدم المنهاج جدولة مرنة وخيارات ومقررات دراسية مصغرة وأنواع أكثر من المدارس التي تتسم بالعناية بمواضيع معينة أكثر من سواها. وفيما تحول النمط إلى تحدي الطلاب في موضوعات أساسية، قلت الموضوعات الخاضعة للخيار وصارت متطلبات مواد الرياضيات والعلوم واللغة الانكليزية أقوى. إلا أن النزعتين العلاجية والتعددية لن تزولا، على كل حال. فالإداريون يدبرون عبر الشبكات ومدارس المغناطيس والمدارس ضمن المدارس أساليب لمساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حتى وسط انتشار التوحيد القياسي.

وفي النهاية ينبغي الملاحظة أن المدارس الفعالة تتسم باشتراك هيئة المعلمين والطلاب في قيم عامة. وقد تبين لانطوني بريك وبربارة شنايدر بعد عقد من العمل في 40 مدرسة أن الثقة أمر ضروري في تطوير المدارس وأنها تتطلب التالي من الطلاب: الاحترام ـ الإصغاء إلى الآخرين وملاحظة تصرفاتهم اللاحقة؛ والتقدير الشخصي ـ الاستعداد للمضي أبعد مما يقتضي الدور الرسمي أو العقود؛ والكفاية ـ الأخلاق، المهارة والقدرة؛ والنزاهة ـ التزام بمراعاة ما هو في صالح التعليم والطالب[49]. ويجري النهوض بنشاطات لتطوير المنهاج ضمن المدارس المحلية الناجحة كما يحظى بالدعم بهدف تطوير رؤية مشتركة لما تحاول المدرسة القيام به من أجل طلابها.

obeikandl.com

أسئلة

1- هناك اهتمام كبير بضمان المساواة في اطلاع الطلاب على موضوع المادة العلمية القوية. خذ في اعتبارك هنا مدرسة معروفة لديك. وسل ما هو المعيار المعتمد لدخول الطلاب إلى المقررات الدراسية؟ ما الذي يعتبره الطلاب عراقيل أمام دراسة مقررات معينة؟ وعلى أي أساس يكلفون بالمقررات؟ وكيف يتم اختيارهم لها؟ وهل يتم إتباع أسلوب المسالك، وإذا كان الأمر كذلك، ما هو أثر هذا الأسلوب على التدريس، والمحتوى، وصورة الذات، والطموح والإعداد للعمل في مقرر متقدم؟

2- أي مما يلي الأهم في تطوير منهاج متماسك لمدرسة من المدارس؟

آ- تحليل دوري لمحتوى المقرر والصعوبة والإنجاز.

ب- رؤية الطلاب والمعلمون أن ثمة صلات واستمراراً في عملهم.

ج- تماسك في محتوى المقرر لدى المعلمين من حيث النصوص والموضوعات والمهمات ومعايير الدخول والخروج.

3- خذ وضعاً تعليمياً مألوفاً لديك وقم بوصف الآليات المستخدمة بهدف جعل المنهاج موجهاً كحال المدرسة على العموم، أو تطوير مشترك لبيان بالمهمة وبه يجري تنفيذ أهداف المنهاج والمواد والأساليب فضلاً عن سياسة ترفيع الطالب ومراجعة انجازاته.

4- القيم التربوية المشتركة بين الإداريين والأهل، والمعلمين والطلاب هامة في نجاح المدرسة. اعرض بعض الأساليب لتعزيز قيم مشتركة في مدرسة محلية.

5- كيف يكون تغيير الاختبارات والكتب المقررة وتنظيم المدرسة وقاعة الصف، إذا كان مقدراً أن تغدو أهداف التعليم الفهم والابتكار والإبداع عوضاً عن مهام تؤدى حفظاً عن ظهر قلب؟

obeikandl.com

6- لماذا لقي التحول إلى إدارة تستند إلى الموقع الدعم من أصحاب المصالح المحافظين ـ الفعاليات الاقتصادية، ومدراء المدارس، والمعلمين، والأهل غير الفقراء؟

بحوث استراتيجية مقترحة

تحديد الأسباب التي قد تجعل تأثير الحجم هاماً

كثيراً ما يقال أن لحجم المسجلين في المدارس والصفوف تأثيراً على التعليم. وقد تم إجراء القليل من البحث حول أثر الشروط مثل السلامة والنور وجودة الهواء، وعدد مرات المقاطعة لسير الدرس التي ترتبط بحجم الصف وتنظيمه. قارن الشروط السائدة في الصف مع التسجيل والآثار الأكاديمية والاجتماعية.

التوفيق بين المنهاجين المؤسساتي (ملء الأواني الفارغة) والذاتي المنحى (إشعال نار المتعلم)

حدد مدارس أو معلمين حيث يجتمع انهماك شديد من الطلاب في التعلم وتحصيل أكاديمي ناجح. كيف تقوم هذه المدارس الناجحة والمعلمون بربط منهاجهم المؤسساتي بسعي طلابهم إلى المعنى؟

الثقة بمساعدة الأقران كرد على العزلة في المدرسة المتوسطة

قد يلقى الاهتمام ذلك الاكتشاف ومؤداه أن طلاب المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة، على العكس من أقرانهم في 11 بلداً آخر، يعانون من مشكلات تطورية مثل الشعور بالانحطاط، والعصبية، وتفشي النفور بين الطلاب. وقد وجد ريتشارد نيومان أن من الممكن تعزيز الشعور بالانتماء والاستقلال والكفاية حين يتعلم الطلاب أن يساعدوا ويتقبلوا المساعدة [انظر Richard Newman, "Social Influence on the Development of Children's Adaptive Help Seeking", Developmental Review 20 (2003): 350-404.

ابحث فيما إذا كان يمكن لتعليم الطلاب أساليب تقديم المساعدة وتلقيها أن تكون بمثابة الجسر الذي يربط بين الأهداف الاجتماعية والأكاديمية. فالطلاب يتعلمون الحد من المنافسة والمقارنة الاجتماعية ويتعلمون بدلاً منها التعاون حين يطورون المهارات اللازمة لطرح الأسئلة لطلب المساعدة. وماذا يحدث حين يسعى الطلاب إلى ظروف تعزز الصراحة والشفافية والألفة والدعم المتبادل.

تحدي إيديولوجية «النظام الأفضل الوحيد»

إن فكرة وجود مدرسة عامة مفتوحة أمام الجميع وممولة من دافعي الضرائب وتقدم منهاجاً معيارياً تواجه التحدي من مدرسة المغناطيس ومدرسة الامتياز وسواهما من المدارس البديلة. ادرس إحدى هذه المدارس البديلة أو أكثر وبيِّن ما هي التوقعات الايجابية والسلبية (وأضف إلى ذلك توقعاتك أنت) تحققت لهذه المدارس الجديدة

توقعات ايجابية	توقعات سلبية
حضور أعلى بين الطلاب، طموحات وإنجاز	يخسر الطلاب ذوو الحاجات الخاصة اجتماعياً وعرقياً واقتصادياً
الأموال المخصصة للمدارس تنفق بشكل أشد فعالية	تضعف المدرسة العامة بسبب تسرب الطلاب الأفضل
مزيد من مبتكرات التدريس	
رضا أعظم بين أعضاء الهيئة التدريسية	

المراجع الهامشية

1. Milton Schwebel, Remaking America's Three School Systems (Lanham, MD: Scarecrow, 2003).

2. David R. Olson, Psychological Theory and Educational Reform: How Schools Remake Mind and Society (New York: Cambridge Press, 2003).

obeikandl.com

3. William A. Reid, "Curriculum as Institutionalized Learning: Implications for Theory and Practice," Journal of Curriculum Studies 31 (May 2004): 29-44.

4. Jon Wiles and John Lundt, Leaving School: Finding Education (St. Augustine, FL: Matazanzar Press, 2004).

5. William G. Ouhi, Making Schools Work: A Revolurionary Plan to Get Your Children the Education They Need (New York: Simon and Schuster. 2003).

6. Helping Schools Work (New York: Rockefeller Foundation Communications Office, 1989).

7. Theodore R. Sizer, Horace's School: Redesigning the American High School (Boston: Houghton Mifflin, 1992).

8. School Development Program (Washington: Widemeyer Group, 1994); Accelerated Schools Project (Stanford: Stanford University, 1994); Success for All Project (Baltimore: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Johns Hopkins University, 1994).

9. New American Schools: Driven by Results and a Decade of Experience (Arlington, VA: New American Schools, 2002).

10. Geoffrey D. Burmer et a1., "Comprehensive School Reform and Achievement," Review of Educational Research 73, no. 2 (summer 2003): 125-130.

11. "Reform Program Backed by Research Finds Fewer Takers," Education Week 23, no. 32 (April 21,2004): 16.

12. J. Murphy and L. Beck, School-Based Management as School Reform (Newbury Park, CA: Corwin, 1995).

Openkanal.com

13. Gary Peltier, "Teacher Preparation in Curriculum Revision: A Historical Case Study," History of Education Quarterly 7, no. 2 (summer 1967): 1209-1217.

14. Lily Orland-Barac et a!., "Seeing the 'New' in Light of the 'Old' - Evolving Interpretation of a New National English Curriculum," Journal of Curriculum Studies 31, no. 3 (May 2004): 321-331.

15. Janice Adkisson, High School I)'ends Study (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1986).

I6. Wi11iam H. Clune et al., School Responses to Curriculum Mandates (New Brunswick, NJ: Center for Policy Research in Education, Eagleton Institute of Politics, Rutgers University, 1989).

I7. Rethinking Curriculum: A Call for Fundamental Reform (Alexandria, VA: National Association of State Boards of Education, 1989).

18. Gene I. Maeroff, "The Assault on the Carnegie Unit," Education Week (Oct. 13, 1993): 26-27.

19 Jeannie Oakes, Keeping Track: How Schools Structure Inequality (New Haven: Yale University Press, 1985).

20 Lynn Olson, "Tennessee Is Latest State to Eliminate the General Track," Education Week (Sept. 29,1993): 18-20.

21 Laura Mansherus, "Should Tracking Be Derailed?" New York Times Section 4A (Nov. 1, 1992): 14-16.

22 Adam Gamoran and Mark Berends, "The Effects of Stratification in Secondary Schools: Synthesis of Survey and Ethnographic Research," Review of Educational Research 57, no. 4 (winter 1987): 415--435.

23 Robert E. Slavin, "Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best Evidence Synthesis," Review of Educational Research 57, no. 3 (1987): 293-336.

obeikandl.com

24. N. M. Webb, K. M. Nemer, and S. Zuniga, "Short Circuits or Superconductors? Effects of Group Composition on High-Achieving Students' Science Assessment Performance," American Educational Research Journal 39, no. 4 (winter 2002): 943.

25. Gordon Cawelt, "Middle Schools: A Better Match with Early Adolescent Needs," in Curriculum Update (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, November 1988).

26. National Study of Leadership on Middle School Education (Reston, VA: National Association Secondary School Principals, 1993L

27. Jaana Juvonen et al., Focus on the Wonder Years: Challenge Facing American Middle Schools (Santa Monica, CA: Rand Corporation, 2004).

28. Michelle Galley, "Free Rein," Education Week 23, no. 36 (May 12, 2004): 27-32.

29. David Armor and Christine H. Rossell, National Survey of Magnet Schools (Palo Alto, CA: American Institute for Research, 1994).

30. Evans Clinchy, "Magnet Schools Matter," Education Week (Dec. 8, 1993): 28-31.

31. Pauline Lipman, High Stakes Education: Inequality, Globalization, and Urban School Reform (New York: Routledge Fa1mer, 2004).

32. Edward J. Dirkswager, Teachers as Owners (Lanham, MD: Scarecrow Press, 2002).

33. Reba Page and Linda Valli, eds., Curriculum Differentiation (Albany: State University of New York Press, 1992).

34. David Ruenzel, "Classless Society," Teacher 5, no. 4 (Jan. 1994): 20-26.

35. The Association of Waldorf Schools of North America, 3911 Bannister Road, Fair Oaks, CA 95628.

openkanon.com

36. Richard M. Ingersoll, Who Controls Teachers? Power Accountability in America's Schools (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003).

39. C. Wayne Gordon, The Social Systeln in the High School (Glencoe, IL: Free Press, 1957).

40. Ruth Hubbard, "Notes from the Underground: Unofficial Literacy in the Sixth Grade," Anthropology and Education Quarterly 28, no. 4 (1989): 291-307.

41. Arthur W. Stewer, Effective Schools Research: Practice and Promise (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation. 1988).

42. Linda McNeil, The Contradictions of Control (New York: Routledge, 1986).

43. Arthur E. Wise, "Professional Teaching: A New Paradigm for the Management of Education," in Schooling for Tomorrow, Thomas J. Sergiovanni and John H. Moore, eds. (Boston: Allyn and Bacon, 1989).

44. Time on Task: A Research Review (Baltimore: Center for the Social Organization of Schools, 1983).

45. W. C. Becker and R. A. Gersten, "Follow-up of Follow-Through: The Later Effects of the Direct Instruction Model on Children in Fifth and Sixth Grades," American Educational Research Journal 19 (spring 1982): 75-92.

46. R. S. Brause and J. S. Mayher, "Teachers, Students, and Classroom Organizations," Research in the Teaching of English 16, no. 2 (1982): 131-148.

47.Larry Cuban, "Effective Schools: A Friendly but Cautionary Note," Phi Delta Kappan 64, no. 10 (June 1983): 695-697.

48. Valerie E. Lee, Anthony S. Bryk, and Julia B. Smith, "The Organization of Effective Secondary Schools," Review of Research in Education, vol. 19 (Washington, DC: American Educational Research Association, 1993), 171-269.

openkandi.com

49. Anthony S. Bryk and Barbara Schneider, Trust in Schools: A Core Resource for Improvement (New York: Russell Sage Foundation, 2002).

مراجع مختارة للقراءة

BOYD, WILLIAM L., AND DEBRA MIRETZEY, EDS. American Eductional Governance on Trial? Change and Challenges. National Society for the Study of Education Yearbook. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2003.

LIPMAN, P. High Stakes Education. New York: Routledge, 2004.

McNEIL, LINDA. The Contradictions of School Reform. New York: Routledge, 2000.

OLSON, D. R. Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society. Cambridge University Press, 2003.

REID, W. A. Curriculum as Institution and Practice: Essays in The Deliberative Tradition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل التاسع

تقويم المنهاج

يأتي تقويم المنهاج بعدد واسع من الاستجابات. فبعضهم يخشى ما يعطيه هذا التقويم للسلطات المركزية من قوة وسيطرة. فقد شعرت المجتمعات المحلية بالهلع من تلك الأطراف في الحكومة التي بدا أنها تمنح النظام المدرسي الاستقلال وتطالب بتقويمه مع ذلك باختبارات معيارية مقننة. فالمعلمون الذين يهتمون بالتقويم باعتباره طريقة لفهم طلابهم يأخذون على الاختبارات المفروضة أنها قاصرة عن تشخيص الأفراد وحفزهم.

وهناك آخرون يطمئنون إلى التقويمات. فغالباً ما يتوقع الناس أن يمكنهم التقويم من حل العديد من المشكلات الملحة ـ ومن هؤلاء جمهور الناس الذين يطالبون بالمحاسبة عما يتم، وصانع القرار الذي عليه الاختيار بين بدائل المنهاج، والمطور الذي عليه أن يعلم أين ينبغي تحسين مواد المنهاج، وكيف يكون ذلك، والمعلم المعني بتأثير الفرص التعلمية على الطلاب، كل على حدة، وجميعهم يتطلعون إلى التقويم في بحثهم عن حلول.

إن حقل التقويم حافل بالآراء المختلفة حول غاياته وكيفية تنفيذه. فالإنسانيون يجادلون بأن النتائج القابلة للقياس لا تشكل أساساً كافياً لتحديد جودة الفرص التعلمية. ويعتقدون أنه من قبيل التبسيط أن يتم قياس العمليات العقلية العليا، ومعرفة الذات والاهتمامات الأخرى التي تستغرق العمر كله، في نهاية العام الدراسي. ومن الغريب أن هؤلاء لا يجدون صعوبة في تقويم بيئة قاعة الصف. فتجربة التعلم في رأيهم هامة في حد ذاتها، وليست مجرد تدريب لا تعرف قيمته إلا عند الأداء في المستقبل. ومن جهة أخرى، فإن أصحاب المنهاج الشامل الذين لا يأخذون إلا بالدليل المحقق القائم على التجربة العلمية يعتبرون

التقويم مجموعة من الإرشادات من أجل التطبيق. ويعتقدون أنه إذا استخدم العاملون في وضع المنهاج هذه الإجراءات فسيغدو من اللازم عندئذٍ اتخاذ القرارات الأساسية بما يتعلق بموضوع ما ينبغي تدريسه وكيف نقوم بذلك.

ولقد لخص ديفيد هاملتون الأفكار والوقائع المتصلة بتقويم المنهاج على مدى المائة وخمسين عاماً الماضية وكشف ملامحه الثابتة نسبياً[1]. ويذهب هاملتون إلى القول إن تقويم المنهاج يقع في نطاق الأخلاق العملية. وبوصفه كذلك، فإنه يجيب على السؤال الأخلاقي «ماذا علينا أن نفعل؟» والسؤال العملي: «ماذا بوسعنا أن نعمل؟» ويلحظ كذلك أن أهمية التقويم تزداد بتأثير السياسة وعند حدوث تغير اجتماعي. والحكومات تجعل التقويم أمراً مفروضاً، فيمكن النظر إلى تقويم المنهاج باعتباره جزءاً من صراع دائر بين جماعات ذات مصالح مختلفة ـ علماء التربية، معلمون، إداريون، صناعيون ـ من أجل امتلاك السلطة على القوى التي تتولى تشكيل الممارسات المدرسية. وعندما يشترك أكثر من شخص واحد باختيار المحكات التي تستخدم في التقويم، فمن غير الممكن اعتبار الاتفاق أمراً محققاً.

بدأ الجدل مؤخراً حول طريقة تقويم المنهاج وخاصة حول النموذج المناسب لتنفيذ عملية التقويم. فأصحاب المنهاج الشامل يستخدمون نماذج الاتفاق الجماعي ويعتبرون التقويم انجازاً تقنياً ـ إظهار الارتباط بين ما هو قائم فعلاً وما يجب أن يكون كما اتفق عليه الجميع. وهذا يتطلب توفر الإجماع على الأهداف التعليمية وقواعد البرهان. فإذا اتفق الجميع على الغايات فإن اختيار وتقويم الوسائل المناسبة للتنفيذ يصبح مجرد مسائل تقنية وحسب. والواقع أن الشموليين كانوا أشد الناشطين في تحديد الإنجاز في نظام محكوم بالقواعد مثل المهارات الأساسية والمعرفة الأكاديمية وامتلاك معلومات ذات تقدير عال لدى الثقافة المهيمنة. وثمة قضية محورية في هذا تتصل بما إذا كان بوسع الشموليين إضفاء الشرعية على الأهداف الجديدة وتقدير أسلوب البناء الذاتي في أشكال من المبتكرات والمنطق البديل.

أما أصحاب إعادة البناء الاجتماعي والإنسانيون فلديهم نظرة تعددية إذ يرون أنه ينبغي أن يكون لدى المقومين إدراك للقيم المختلفة التي يحملها المشاركون في البرنامج وأن يحولوا الحكم بعيداً عن المقوم إلى المشاركين. وبوصفهم مقومون يعتنقون التعددية ينزعون إلى تأسيس تقويماتهم على فعالية البرنامج أكثر مما يقيمونها على هدف البرنامج وكذلك قبول روايات الحوادث وسواها من المعطيات الطبيعية أكثر من المعطيات الرقمية والمخططات التجريبية. ذلك أن التقويم عند هؤلاء مخطط لم يكتمل يمكنه أن يشير إلى المشكلات إنما لا يأتي بالحلول. واهتمامهم بعدالة التقويم أكثر من اهتمامهم بفعاليته كما تقاس بالتغيرات في درجات الاختبار، مثلاً. لذلك ينزع أصحاب التعددية إلى تسليم ضبط التقويم إلى أولئك الذين يضطرون للتعايش مع العواقب وأن يجريها المشاركون وليس أن يتم إجراؤها من أجل المشاركين.

ويبين هذا الفصل كيف تجري المطابقة بين إجراءات محددة في التقويم وقرارات منهاجية محددة، مثلاً، كيفية تحسين مساق دراسي، واتخاذ قرار بشأن البرنامج الذي ينبغي متابعته، وكيفية تقويم الآثار البعيدة المدى المترتبة على المنهاج. وثمة أمر هام فيما يتصل بتحقيق أفضل تقويم للمنهاج، وهل يكون بالإفادة على الوجه الأكمل من نماذج البحث الكلاسيكي والخبراء في القياس أم بالإجراءات القابلة للتعديل التي يحكم فيها الطلاب والمعلمون على منهاجهم. والمثال على التعديل في الاختبار ظاهر في بروز التقدير كنقطة التركيز على كل طالب بمفرده مقابل التقويم ـ تقويم برنامج أو مواد أو مقرر دراسي.

يتناول هذا الفصل، فضلاً عن تقديم المعلومات عن عدد من أساليب التقويم، الأخطاء الشائعة التي تنال من الدراسات التقويمية وتجعل من الصعب الحكم على التأثيرات النسبية لمختلف البرامج. ولسوف يكون بوسع القارئ، بعد دراسة هذا الفصل، أن يتخذ موقفاً شخصياً من القضايا الفنية المثيرة للجدل ـ مثل قيمة الاختبارات المحكية المرجع والأخرى المعيارية المرجع، وقيمة التقديرات "الموثوقة"، وكيف يمكن الإفادة على الوجه الأفضل باستخدام التقديرات في خدمة التعلم عوضاً عن استخدامها في البرهان على الإنجاز.

نماذج للتقويم

نماذج الإجماع (التقييم التقليدي والتقني)

يعتبر تقويم المنهاج، بمعنى عام، لدى النظاميين، محاولة لإلقاء الضوء على سؤالين:

1- هل تؤدي فرص التعلم المخطط لها، والبرامج والمقررات والنشاطات التي تأتي نتيجة التطوير والتنظيم بالنتائج المطلوبة؟

2- ما هي أفضل الوسائل لتحسين المنهاج؟

إن هذه الأسئلة العامة والمساعي للإجابة عنها لا تختلف إلا قليلاً عن المستويات الكبرى (تقويم النتائج المتحققة في مختلف أرجاء المدينة من عدد من برامج القراءة البديلة) عن المستويات الصغرى (تقويم أثر خطط المعلم التدريسية لتحقيق أهداف المقرر). ولكن غالباً ما يكون للمعلمين في قاعات الدراسة مجموعة أخرى من الأسئلة التي تتصل بالتقويم لترشدهم عند اتخاذ القرارات بشأن كل طالب بمفرده.

1- تعيين المستوى: ما هو مستوى التعلم الذي ينبغي وضع المتعلم فيه ليشكل تحدياً له لكن دون أن يشعره بالإحباط؟

2- الإتقان: هل اكتسب المتعلم ما يكفي من المقدرة للنجاح في المستوى التالي؟

3- التشخيص: ما هي الصعوبة التي يعاني منها المتعلم على وجه الخصوص؟

قرارات وأساليب تقويمية. إذا كان للتقويم أن يوفر معلومات مفيدة لصناع القرارات فإن اختيار النماذج التقويمية يجب أن يتم في ضوء طبيعة القرارات المنشودة. وفي هذا السياق يمكن وضع تمييز مفيد بين التقويم التكويني والتقويم التراكمي (الشامل). إذ يتم استخدام التقويم التكويني لتحسين برنامج معمول به ولذلك فإن التقويم التكويني يوفر الكثير من المعلومات المفصلة والمحددة لتوجيه

obeikandl.com

الذين يقومون بتطوير البرنامج. أما التقويم التراكمي فيكون لتقدير أثر برنامج مكتمل. فهذا التقويم يوفر معلومات تستخدم لمعرفة ما إذا كان ينبغي متابعة البرنامج أم التوقف عنه أو تعميمه. وكثيراً ما يؤخذ بالتقويم التراكمي لتحديد الأفضل من بين عدة برامج أو مواد متنافسة.

وقد قدم لي جيه كرونباخ توجيهات لإجراء تقويم تكويني في مقال كلاسيكي يعالج تحسين المقرر بالتقويم[2] وفي ما يلي نطالع وصفاً لأبرز ما في تلك التوجيهات:

1- اطلب معلومات حول التحولات التي تطرأ على الطلاب نتيجة المقرر.

2- ابحث عن النتائج المتعددة الأبعاد وعين آثار المقرر على كل من هذه الأبعاد.

3- حدد جوانب المقرر التي من المرغوب مراجعتها.

4- اجمع الدلائل عند بلوغ منتصف الطريق إلى تطوير المنهاج حينما يكون المقرر ما يزال جارياً.

5- حاول اكتشاف كيف يحدث المقرر أثره وأي العوامل تؤثر فيه. وقد تجد أن موقف المعلم تجاه فرصة التعلم أهم من الفرصة ذاتها.

6- استخدم في المراحل التجريبية تقارير المعلم العادية حول سلوك الطالب وتفكيره في جوانب من المقرر.

7- قم بمزيد من الملاحظات المنهجية ـ إنما بعد التعامل مع العيوب الأكثر وضوحاً التي جرت في المراحل المبكرة من المقرر.

8- قم بدراسة أحداث جرت في قاعة الصف، واستخدم مقاييس الكفاية والمواقف للكشف عن التغيرات لدى الطلاب.

9- لاحظ نتائج البرنامج الجديد العديدة التي تتجاوز كثيراً محتوى المنهاج ذاته- مواقف، فهم عام، قابلية لمتابعة التعلم وغيرها.

obeikandl.com

لا يتطلب التقويم التكويني من كافة الطلاب الإجابة عن الأسئلة ذاتها. بل الإجابة عن أكبر عدد ممكن من الأسئلة، وكل منها موجه إلى عينه بذاتها من الطلاب. والدراسات اللاحقة المقصود بها معرفة الآراء حول المساهمات التعليمية النهائية التي يقدمها المقرر ضئيلة الأثر في تحسين المقرر لبعدها من حيث الزمن.

أما التقويم التراكمي فله عدة غايات. وإحداها الانتقاء من بين عدة برامج أو مشاريع منهاجية متنافسة تلك التي ينبغي استمرارها والأخرى التي لا تأثير لها. ولهذه الغاية كان التصميم التجريبي مرغوباً بقوة. ولقد وضع دبليو. جيمس بوفام عدة تصميمات من هذا القبيل[3]. وهناك تصميم للاختبار القبلي/والبعدي للمجموعة الضابطة. وكما يومئ اسم التصميم، يجري اختبار قبلي للطلاب حسب الأبعاد المطلوبة من البرنامج. وبعد القيام بعملية التدريس يخضع الطلاب في كل من البرامج المتنافسة لاختبار لتعيين موقعهم ضمن مجموعة من الأهداف المشتركة التي يدعي كل برنامج تفوقه فيها. وينبغي ألا يكون الاختبار البعدي منحازاً إلى أحد أهداف البرنامج متجاهلاً سواه. كما يمكن تقدير الأهداف الهامة للآخرين، لكن ليس ما يعنى به مصممو برنامج معين.

يتم تكليف الطلاب بالبرامج عشوائياً، بحيث يكون للجميع فرصاً متساوية للانضمام إلى أي برنامج ويمكن عزو الفروق في الأداء إلى فروق في البرامج. ومع ذلك فقد لا يدري المقومون دائماً إن كانت البرامج المعنية تجري كما خطط لها. فمن المرغوب اختبار كل برنامج في عدة أوضاع لأنه يرجح أن تكون المدارس أو قاعات الدراسة وليس الطلاب، الوحدة التجريبية في التحليل. ذلك أنه لا يمكن أن يكون الطالب وحدة التحليل إلا في تجارب يتلقى فيها الطلاب في قاعات الدراسة ذاتها برامج مختلفة.

ويحتاج المقومون إلى ألا يسمحوا للأفكار حول ما يجب أن يحدث في وضع تقويمي مثالي أن تثبط من عزائمهم؛ فحري بهم أن يتذكروا أنه ما من تقويم يبلغ الكمال. وحين يواجه المقومون مواقف محرجة كغياب عدد كبير من هؤلاء الطلاب أو الفشل. في الاختبار، حري بهم أن يتذكروا أن مقوم البرنامج تنحصر مسؤوليته في توفير أفضل ما يمكن من المعلومات في ضوء الوضع القائم.

غايات التقويم التقليدي. إحدى غايات التقويم أن يقرر المرء فائدة التدخل المنهاجي داخل المقرر الدراسي. ومما يفيد في هذا الأمر تصميم "سلسلات متقطعة زمنياً" ففي هذا التصميم يتم إجراء سلسلة من القياسات قبل وبعد تنفيذ التدخل. وكثيراً ما تستخدم سجلات موضوعية ــ غياب، عقوبات، طلبات نقل ــ مع هذا التصميم، علماً بأن درجات الاختبار وسوى ذلك من المعطيات مفيدة أيضاً. ويمكن اعتبار وجود اختلاف بارز في أداء الطالب، أثناء التدخل وبعده، دليلاً على أن هذا التدخل كان له تأثير ايجابي.

وهناك غاية أخرى هامة للتقويم تتجلى في الاتفاق على فائدة مواد المنهاج على المدى البعيد. ذلك أن الدراسات الطولية أو التتبعية تضطلع بالإشارة إلى أن الأغراض المنشودة في طريقها نحو التحقق وبالكشف عن العيوب. وكانت إحدى أفضل الدراسات الطولية تلك التي جرى تنفيذها على المستوى الوطني في مشروع الموهبة Project Talent وقد بدأت هذه الدراسة عام 1960 باختبار 400 ألف طالب في المرحلة الثانوية. حيث تم في هذا المشروع جمع معطيات مختلفة مثل اهتمامات الطالب، وعلامات القدرة والسمات البارزة في مدرسته، بما في ذلك المقررات الدراسية. وبعد خمسة عشر عاماً أجريت مقابلات تناولت عينة تمثل مجموع هؤلاء الأشخاص، فأدلوا بآرائهم حول شعورهم بالرضا عن أوضاعهم الراهنة في مختلف نشاطات الحياة. وكانت إحدى التعميمات التي كشفتها الدراسة أنه ينبغي تحسين البرامج التربوية وتعديلها لتمكين الأشخاص من تحصيل قدر أكبر من الرضا فيما يتصل بالتطور الفكري والاستيعاب

الشخصي[4]. والمثال الآخر كشفته دراسات مشروع الموهبة في عام 1960 حيث تبين أن 47% من الفتيان المتخرجين و38% من الفتيات المتخرجات أفادوا بأن المقررات الدراسية لم تكن ذات فائدة في إعدادهم للمهن، بينما رأى 46% من الرجال و40% من النساء، بعد 11 عاماً، أن المرحلة الثانوية كانت في أفضل الأحوال مناسبة.

إن "التقدير الوطني لتقدم التعليم" National Assessment of Educatiunal Progress هو نظام للمعلومات صمم لتوفير المعلومات حول الانجازات في تعليم الأطفال والمراهقين والإشارة إلى مدى التقدم الذي نحققه والمشكلات التي نواجهها. والتقدير الوطني، على العكس من مشروع الموهبة، لا يرصد تقدم الفرد وإنما يعنى بمجموعات من مختلف الأعمار. إذ يهتم المشروع بتقدير مجموعة من مجالات المنهاج. كما يتولى توفير معلومات عن العناصر التي لها تأثير على أداء الطالب. ويكون توثيق نتائج الاختبارات بحسب السن ومستوى الصف. ويستفيد من هذه المعلومات الأهل وأعضاء مجلس المدرسة والمشرعون والمسؤولون في المدرسة.

وكمثال على نهج التقدير الوطني لتقدم التعليم في توضيح المشكلات اكتشاف أن مهارات الطلاب اللفظية وتلك المتعلقة بالرياضيات قد تحسنت في العشرين سنة الماضية، إلا أن معظمهم لا يستطيعون الإفادة منها عند التطبيق في المهام الفكرية المركبة. ففي القراءة 61% من فئة السبعة عشر عاماً لا يستطيعون العثور على المعلومات المركبة أو استيعابها أو تلخيصها أو شرحها. وفي الرياضيات 49% من فئة السبعة عشر عاماً لا يستطيعون حساب الكسور العشرية والكسور العادية والنسب المئوية وتعيين الأشكال الهندسية أو حل المعادلات البسيطة، ولا يستطيع 14% منهم معالجة المسائل التي يتطلب حلها عدة مراحل أو استخدام أساسيات الجبر. وفي العلوم 93% من الطلاب لا يقدرون على استنتاج العلاقات واستخلاص النتائج باستخدام المعرفة العلمية التفصيلية. ويدعو التقرير إلى الإقلال من التشديد على الاستظهار وزيادة العناية باستخدام الفكر. وفي هذا يقال: «حري بالمعلمين التصرف أكثر كمرشدين والطلاب كفاعلين ومفكرين[5]».

تقويم مشروع المنهاج. يقوِّم الشموليون مشروع المنهاج بتقدير (1) مزايا أهدافه، (2) جودة الخطط التي يتضمنها، (3) مدى قابلية هذه الخطط، (4) قيمة النتائج التي تتمخض عنه. وتتجلى مثل هذه النماذج في النموذج CIPP (context، سياق input مدخلات، process عملية، product ناتج) الذي قام على تطويره دان سفلبيم وآخرون. وفق هذا النموذج يركز المقوم، في مرحلة تقويم السياق على تحديد البيئة ووصف الظروف القائمة فعلاً والمنشودة وتحديد المشكلات (حاجات، تقدير). أما المدخلات فتشير إلى اختيار الاستراتيجيات لبلوغ الأهداف التعليمية. ثم ما إن يتم اختيار الإستراتيجية حتى تقدم عملية التقويم التغذية الراجعة للمنفذ وتعرفه بعيوب التصميم والتنفيذ. وفي النهاية يجري تقويم الناتج للكشف عن تأثيرات اختيار الإستراتيجية على المنهاج.

ويلخص ديفيد نيفو، في عرض تحليلي لموضوع التقويم، بصيغة سؤال وجواب طبيعة نماذج الرضا المتبادل وأساليبه:

1- ما هو التقويم؟ التقويم التعليمي وصف منهجي لأهداف تعليمية (مشاريع، برامج، مواد، منهاج، مؤسسات) وتقدير لقيمة هذه الأهداف.

2- ما وظيفة التقويم؟ يمكن للتقويم أن يؤدي أربع وظائف: (آ) تكوينية (للتحسين)، (ب) تراكمية (للاختيار والمحاسبة)، (ج) اجتماعية سياسية (للحفز وكسب الدعم العام)، (د) إدارية (لممارسة السلطة).

3- ما هي أنواع المعلومات التي ينبغي جمعها؟ ينبغي للمقومين جمع المعلومات عن أهداف الموضوع وإستراتيجيته وخططه، وعملية التنفيذ والنتيجة والآثار المتمخضة عنها.

4- ما هو المعيار الذي ينبغي اعتماده عند تقدير مزايا الموضوع؟ عند تقدير قيمة غرض تعليمي انظر إن كان الغرض (آ) يستجيب لضرورات محددة، (ب) يحقق أهدافاً أو مثلاً وطنية أو قيما اجتماعية (ج) يستجيب لمعايير متفق عليها؛ (د) أفضل من الأغراض البديلة؛ (هـ) يحقق أهدافاً معلنة هامة.

obeikandl.com

5- ما هي العملية الإجرائية في القيام بالتقويم؟ ينبغي أن تتضمن العملية ثلاثة نشاطات: (آ) التركيز على المشكلات، (ب) جمع وتحليل المعطيات الأولية و(ج) نقل الاكتشافات إلى العملاء.

6- من يقوم بالتقويمات؟ أفراد أو مجموعات لديهم (آ) مقدرة في أساليب البحث وأساليب تحليل المعطيات، (ب) يملكون فهماً للسياق الاجتماعي والجوهر الفريد لموضوع التقويم، (ج) قدرة على الحفاظ على علاقات إنسانية سليمة والتواصل مع الأطراف ذات الصلة، (د) إطار مفاهيمي يوفر التكامل بين الطاقات المشار إليها أعلاه.

7- ما هي المعايير التي ينبغي الحكم فيها على عملية التقويم؟ يجدر بالتقويم أن يسعى إلى التوازن في تلبية معايير (1) الفائدة (نافع وعملي)، (ب) الدقة (مناسب فنياً)، (ج) الإمكانية (واقعي وعقلاني)؛ اللياقة (مراعاة القانون وقواعد الأخلاق[6]).

النماذج التعددية (التقويم وفق المذهبين الإنساني وإعادة البناء الاجتماعي)

ما يزال أثر نماذج التقويم التعددية المألوفة التي يعنى بها الإنسانيون وأصحاب إعادة البناء الاجتماعي حتى الآن محدوداً. فالإجراءات التعددية لا تجد نفس الإقبال على استخدامها كالذي تحظى به البحوث والإجراءات التقنية التي يقوم بتطبيقها المعلمون لتحسين المقرر الدراسي، ومدراء المدارس من أجل صنع القرار العقلاني، والمقومون الحكوميون للتدقيق في البرامج الاجتماعية في المدارس، والمقومون في عموم الولاية لرصد المنهاج لأغراض المحاسبة والمسؤولية.

غالباً ما تستخدم نماذج التقويم التعددية حين يكون البحث غير شيق لأسباب تتعلق بالسياسة أو التكلفة أو لدواع عملية. وتستخدم هذه النماذج الأحدث بصورة رئيسة في منهاج لا يتفق مع التيار العام ويرتبط بالتربية الجمالية والمشاريع المتعددة الثقافات والمدارس البديلة. كذلك فإن النماذج التعددية في ازدياد من حيث التصميمات التجريبية الملحقة.

obeikandl.com

التقويم المتجاوب. كان روبرت إي. ستايك[7] أحد أوائل المقومين الذين طرحوا المقولة التعددية بأن على المقوم أن يعلن المحكات أو المعايير المستخدمة ومن الذين يسيطرون عليها. ويعتقد ستايك، لكونه من معتنقي التقويم التعددي بان إدراك الحاجات المحسوسة للمعنيين بالتقويم أمر جوهري. وانطلاقاً من ذلك يدعو إلى القيام بتقويمات أولية لاكتشاف حقيقة ما ينشده العملاء والمشاركون من تقويم البرنامج. فهذه الأمور ينبغي اكتشافها قبل تصميم مشروع التقويم. كما أن ستايك أقل تشدداً من النظاميين على الأهداف المحددة بدقة وذلك بسبب من عنايته بوصف المقاصد كافة، حتى تلك التي لا يعبر عنها في شروط تعلم الطالب. والتشديد الأهم في النموذج الذي وضعه يتركز على الوصف والحكم. فالمقوم عنده يجدر به أن يذكر الطرق التي يرى بها الناس المنهاج على اختلاف أحوالهم ونزعاتهم. لذلك كانت النشاطات الأساسية التي ينهض بها المقوم تتضمن اكتشاف ما يريد معرفته المعنيون بالعملية من ملاحظات وجمع التقديرات المتعددة عن وقائع ملحوظة وتفاعلات ونتائج. وقد يشارك في عملية التقويم عدد من الأشخاص ذوي المشارب والنوازع والأحوال المختلفة ـ خبراء من الخارج وصحفيين وعلماء نفس ـ بالإضافة إلى المعلمين والطلاب.

نموذج الخبير العارف. دعا ايليوت دبليو. ايزنر إلى اعتماد عملية تقويم من شأنها أن تجتذب الشريحة الأغنى في الحياة التعليمية أكثر مما يفعله سجل الدرجات[8]. ومن بين الإجراءات التي يأخذ بها ايزنر النقد التربوي ووفقه يطرح أحد المقومين أسئلة معينة، أساسية: ماذا حدث خلال العام الدراسي في مدرسة معينة؟ ما هي الحوادث الرئيسة؟ كيف تشكلت تلك الأحداث؟ كيف شارك فيها الطلاب والمعلمون؟ ماذا كانت النتائج؟ كيف يمكن تعزيز الحوادث وتقويتها؟ كيف تمكن مثل هذه الحوادث الصغار من التعلم؟

هناك وسائط أخرى للكشف عن ثراء البرامج، حسبما يقول ايزنر، هي الأشرطة السينمائية والفيديو، والتصوير، وتسجيلات لمقابلات بين طالب ومعلم. وهذه الأدوات المفيدة من حيث تصويرها جوانب من الحياة المدرسية هي قنوات ثمينة للإعلام حين تعزز بحديث نقدي.

obeikandi.com

والخبرة تكمن في ملاحظة ما يقال وما لا يقال، ونبرة الحديث، وعوامل أخرى تشير إلى المعنى المقصود. وثمة إجراءات أخرى ينصح ايزنر بالأخذ بها تقوم على تحليل عمل أنتجه أطفال بما في ذلك النقد لمساعدة المقومين على فهم ما تم انجازه وكشف بعض الحقائق عن الأداء في قاعة الصف. وهذا الأسلوب يحوز على شعبية، كما سوف نرى، في المقاربات الأحدث عهداً التي تنتمي إلى التقدير الصادق.

يقوم أسلوب الخبير على أطروحة أساسية ومؤداها أنه يمكن تناول مشكلة إعلام أطراف الجمهور الواسع، كالأبوين، ومجلس المدرسة، وهيئات الولاية بما جرى في المدرسة (سواء كان الخبر جيداً أم سيئاً) بشكل مفيد إذا تم التفكير فيها باعتبارها مسألة فنية. وإذا ما تناول المقوم الأمر بمثل هذا الأسلوب أمكنه أن يشكل صورة معبرة للممارسات التربوية وعواقبها.

تعد الخبرة والنقد طرقاً في الرؤية أكثر منها طرقاً في القياس وقد أخذ عليهما النقد أنهما تكنولوجيا مبهمة تتطلب تدريباً خاصاً لامتلاك "خرائط تفسيرية" وأساليب لاستيعاب معنى ما قيل. وتصدر الأحكام خارجياً بحكم طبيعة التقاليد والفضائل الفنية. وهذا أسلوب، وإن يكن إخبارياً وشديد التكيف مع الشروط المحلية الفريدة إلا أنه ذاتي وبالتالي يمكن أن يثير الجدل. إلا أن التفاعل الاجتماعي بين المشاركين لإيجاد معنى ما تم جمعه يسهم في صدق التأويلات.

التقويم كبحث نقدي. يعتنق كينيث سيروتنيك التقويم التعددي، ويعتقد بأن التقويم يتطلب عدداً من المنظورات في تناول ما يشكل معرفة لدى الذين في المدرسة. فالتقويم لديه فحص صارم للذات، وعملية بحث نقدي. والبحث النقدي جدلي، يستخدم أسئلة مثل:

مما يتكون هذا الاسم س (أي ممارسة للمنهاج)؟

كيف صار إلى ما هو عليه؟

ما هي المصالح التي روعيت والتي لم تراع بالحال الذي صارت إليه الأمور؟

بعد الحصول على المعلومات المطلوبة. هل هذه هي الطريق التي نريدها؟

ما هي المعلومات والمعرفة المتوفرة لدينا أو التي نحتاج إلى الحصول عليها؟

ماذا سنفعل حيال هذا كله؟ (ما هو الإجراء المطلوب؟)

لقد أخذ إجراء البحث النقدي في المدارس يتقدم بتشجيع من المنطقة ودعم من شبكات العمل التعاوني حيث المناطق والمدارس تواجه قضايا ذات اهتمام مشترك وتحمل مسؤولية القيام بما يلزم من البحث والتطوير والتقويم.

يمكن البحث النقدي من جمع معلومات متنوعة إنما ذات صلة بما في ذلك المعاني التي خرج بها أولئك الذين في المدرسة. ولا تقتصر المعلومات على مؤشرات الجودة ودرجات الاختبارات التي تضفي على أنظمة المسؤولية السطحية مصداقية علمية. وفي التقويم الذي يجري من خلال البحث النقدي تُطرح قضايا أخلاقية تتصل بالأهداف التي تعلنها الولاية والمنطقة والتكلفة البشرية لبلوغها، وتلقي الضوء على أسباب بلوغ هذه الأهداف سواء على مستوى عال أم متدن. فالتقويم عند سيروتنيك وآخرين سواه نشاط قيمي يقوم فيه من يجرون التقويم (أعضاء مجتمع المدرسة) بالإعلان عن الأخلاق والمعتقدات والمصالح والإيديولوجيات فيما يتفحصون نقدياً ممارسات المدرسة التي وضحتها المعطيات التجريبية[9].

قضايا تقنية مثيرة للجدل في تقويم المنهاج

كثيراً ما يختلف الخبراء بالمنهاج والمعلمون والإداريون حول الأساليب التي ينبغي استخدامها في التقويم. وكثيرة هي الخلافات التي تنشب حول الإجراءات لأن لكل جماعة غاياتها وحاجاتها المختلفة. فنجدهم يتجادلون في مزايا

الإجراءات والوسائل مثل صيغ بيان الأغراض أو تعيين الأهداف، والاختبارات المحكية المرجع وتلك المعيارية المرجع، والخصوصية ومزايا التقدير الصادق. ولكن الجدل لن ينتهي باتخاذ موقف لا تهاون فيه وإنما ببيان الظروف التي تجعل مقاربه معينة أفضل من غيرها.

صيغة الأهداف (مرامٍ ومعايير ومقارنات مرجعية ومؤشرات)

إن القيمة والأسلوب الصحيح لبيان الأهداف أمران غير مؤكدان بعد. وسبب المشكلة في جزء منه فلسفي. وثمة موقف متطرف يقول بأن على الهدف أن يحدد على وجه الدقة السلوك الصريح الظاهر الذي ينبغي على المتعلم أن يظهره في نهاية التسلسل المنطقي للدرس. إذ أن هذه الاستجابة العلنية تعتبر هامة في حد ذاتها. ولكن ثمة موقف أكثر اعتدالاً يقول إن الهدف ذاته ينبغي أن يحدد الأداء أو الناتج الذي يشير إذا كان الهدف قد تحقق أم لا. وهذا الوضع يسمح للمتعلم بإبداء استجابات صريحة، لكنه يفرض تحديد بعض الأدلة التي تشير إن كان التغيير المطلوب قد وقع. أما أنه لا يذكر سوى بعض الأهداف العالية للبرنامج فمسألة فيها نظر. وثمة موقف آخر يقول بعدم إعلان أي أهداف إطلاقاً، وأن الأهداف تمثل مراميَ ومعالجات خارجية، وهذه تشير جميعها على نحو ضئيل إلى خبرة المتعلم الفعلية من وضع معين.

تكمن المشكلة جزئياً في أن هذه الجماعات تحاول الحكم على صيغة الأهداف وقيمتها دون إدراك السبب الذي يدعو إلى التقويم. ذلك أن ثمة استخدامات عديدة لهذه الأهداف: ومن ذلك أنها قد تعبر عن اتجاه عام على مستوى السياسة، وتوفير توجيه حسي لاختيار وتخطيط فرص التعلم، ووضع المعيار لتقويم أداء المتعلمين. ولتوضيح ذلك هناك على الأقل أربع درجات من التحديد لكل هدف. وجدير بالذكر أن البيانات البالغة العمومية مفيدة عند محاولة بلوغ إجماع على الأخذ بتوجه معين في المستوى سياسي. ولذلك يكفي

في كثير من الأحيان استخدام البيانات العامة للمرامي: لتعلم احترام الناس والتعايش وإياهم بتطوير شعور بالتقدير لهم واحترام قيمة الأفراد، وفهم واحترام آراء الأقلية وقبول قرارات الأكثرية.

تعتبر الأهداف الأكثر تحديداً مفيدة عند التخطيط للفرص التعلمية في المقررات الدراسية أو عند تحليل المواد التدريسية. وتدعى هذه الأهداف مؤشرات الأداء الثابتة، أو الأهداف التعليمية، وهي موضحة في العديد من التصنيفات[10-12]. وتشمل هذه التصنيفات المجالات الانفعالية/الوجدانية والمعرفية والحركية النفسية. وكتاب (تصنيف الأهداف التعليمية) The Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, مثلاً، يعالج الأهداف المعرفية ويقوم بتصنيفها مستخدماً في ذلك ستة أصناف رئيسة وعدة أصناف فرعية تتراوح ما بين استدعاء معلومات بسيطة إلى أنواع السلوك التقويمي النقدي. ومن بينها التطبيق. الذي يعرف بأنه استخدام المجردات في أوضاع خاصة وملموسة. وقد تكون المجردات أفكاراً عامة أو قواعد عمل أو أساليب معممة. وقد تكون كذلك مبادئ تقنية وأفكاراً ونظريات يجب تذكرها وتطبيقها. كما يوفر التصنيف نماذج للأهداف. ويمكن رؤية مستوى التحديد للغرض التعليمي في المثال التالي: القدرة على التنبؤ بالتأثير المحتمل الناجم عن تغيير عامل في وضع بيولوجي كان مستقراً في السابق. ويمكن توضيح الهدف على نحو أشد ببيان نوع الاختبار أو بند الاختبار المناسب.

لقد كان للتصنيفات تأثير على وضع المنهاج بان لفتت الانتباه إلى مجالات انفعالية ومعرفية ونفسية حركية. كذلك بات المشتغلون بالمناهج أشد حساسية اليوم حيال مستوى الأداء المتوقع من التدريس. كما أنهم أكثر حرصاً الآن على أن تتناول الأهداف وبنود الاختبار العمليات المعرفية العليا مثل الفهم والتطبيق والتحليل أكثر مما تتناول مجرد استدعاء المعلومات من الذاكرة. ومع ذلك يعتقد العديد من الباحثين أنه ليس من المعقول تقدير المكونات المعرفية والانفعالية

والنزوعية، (التي تعنى بالمثابرة والإرادة)، كل على حدة. والمكونان الانفعالي والنزوعي جزءان متممان للقدرة على التفكير. فتصنيف الأغراض المعرفية والانفعالية حسبما يرى جون رافين، مثلاً، يشوه ويعيق الجهود المبذولة لتقويم انجازات تعليمية ذات شأن[13].

وكان أبرز التصنيفات، تصنيف بلوم، قد جرى تعديله مؤخراً، وجاء الإطار العلمي الجديد ليتيح للمرء تصنيف المعايير والأهداف والأغراض والنشاطات على أساس ما تشتمل عليه من عمليات معرفية[14-15]. وهذه العمليات تتراوح ما بين تذكر المعارف ذات الصلة إلى ابتكار إنتاج أصيل من مجموعة من العناصر. وقد شمل التنقيح مختلف جوانب الموضوعات الدراسية، شأنه في ذلك شأن التصنيف الأصلي. بيد أن الإطار الجديد يميز المعرفة من حيث أنها تقوم على الوقائع، والمفاهيم، والإجراءات وتتضمن الوعي بعمليات المعرفة (معرفة ذاتية) أي معرفة المرء العمليات المعرفية التي يستخدمها وطرق التعلم. وحين يستخدم التصنيف المعدل لتوضيح المطلب المعرفي والأبعاد اللغوية للمعايير والأهداف والنشاطات، فإن تأكيداتها النسبية ومواءمتها وفرصها التعليمية الضائعة تظهر واضحة جلية.

وهناك أشخاص ما يزالون يستخدمون الأهداف التعليمية ـ صيغة محددة للهدف ـ وإن أخذت تفقد شعبيتها. فهذه الصيغة مفيدة عند تعليم مفهوم محدد. وهذا كثيراً ما يشار إليه بهدف ميجر التعليمي (نسبة إلى روبرت ميجر الذي دعا إلى استخدامه[16]). وتحدد هذه الأهداف السلوك الذي يجب أن يظهره الطالب ومعيار أو محك الأداء المقبول، وطبيعة الوضع الذي يستدعي السلوك. وقد يكون الهدف التعليمي، «عند عرض معادلة جبرية خطية بمجهول واحد (الوضع أو الشرط) يجب أن يكون الطالب قادراً على حل المعادلة (سلوك، ومحك) دون مساعدة من مراجع أو جداول أو أدوات حاسبة (شروط إضافية)».

تبدو قيمة الأهداف بتوفيرها التوجيه لتقويم المواد التعليمية وأداء الطالب. وهناك وظائف أخرى للأهداف مثل توفير التوجيه في التعليم والمساعدة في التعلم تثير الكثير من خلافات الرأي. وقد ذهب الرأي إلى القول بأن المعلم الذي يستخدم أهدافاً محددة قد لا يولي اهتمامات المتعلمين المباشرة كثيراً من الاهتمام. على أنه جدير بالإشارة أن البحث في هذا الموضوع ليس نهائياً. فبعض الدراسات التي تتناول تأثير الأهداف على التعلم، مثلاً، قد أظهرت تأثيرات ايجابية، بيد أن عدداً مماثلاً لم يظهر أية اختلافات ذات شأن. وجدير بالتنويه ان للأهداف فائدة أحياناً وتكاد تكون خالية تقريباً من كل أثر ضار. بل إنها لتبدو مفيدة من حيث أنها تساعد الطلاب في تعيين ما يتوقع منهم، وفي التمييز بين ما له علاقة بالمحتوى وما ليس له علاقة به. ويعتقد تشارلز كلارك أن الأهداف كلها مفيدة شرط أن ينشئها الطلاب بأنفسهم أو يختاروها[17]. ويبقى السؤال عن عدد الأهداف التي ينبغي توفيرها للطالب فإذا كانت قائمة الأهداف طويلة ومفصلة صار المعلم والطالب في حيرة. وفي موضوع أهمية بيان الأهداف ينقل أحدهم عن الفيلسوف جورج سانتيانا قوله: «المتعصب من يضاعف جهوده حين يكون قد نسي قصده».

قياس المخرجات المطلوبة مقابل التقويم المتحرر من الأهداف

كان رالف تايلر قد أخبر المقومين باستحالة تقرير ما إذا كان اختباراً معيناً مناسباً لبرنامج محدد إلا إذا تحددت أهداف البرنامج وتعينت الأوضاع التي تتيح التعبير عن هذا السلوك. وقد نصح تايلر بالتحقق من كل وسيلة تقويم مقترحة بمقارنتها بالأهداف ووضع أو ابتكار الطرائق لجمع الدلائل على بلوغ الطالب هذه الأهداف.

وفي عهد قريب تجاوز مايكل سكريفن حرص تايلر على جمع المعطيات المتصلة بالنتائج المنشودة إلى العناية بكل الآثار المتعلقة بالموضوع. ومقاربته هذه تسمى التقويم المتحرر من الأهداف. ولا يقوم التقويم بتقدير وضع ما على

أساس تفضيل الأهداف. بل إن المنشود تقويم آثار فعلية مقابل عرض لمحة موجزة للحاجات. وهذا يحمي من النظرة الضيقة لدى أولئك القريبين من البرنامج ويقف ضد الآثار الجانبية الضارة والأولويات الجديدة الضائعة والإنجازات التي تم إغفالها. وجدير بالإشارة أن مقاربه سكريفن تقتضي استخدام مقاييس تقويم كلما استخدمت طريقته. ولكن لسوف يكون من الصعب اختيار هذه المقاييس لأن ثمة آلافاً منها ولعل الضرورة العملية تفرض على الأرجح استخدام مقاييس لتقويم المخرجات المنشودة وعدداً محدوداً من الآثار المحتملة.

يعارض ديفيد فترمن كذلك استخدام تقويمات للبرامج بالاستناد إلى أهدافها[18]. إذ يعتقد أن تقويمات كهذه مضللة. ذلك أن الأهداف كثيراً ما كانت جزءاً من الدعاية السياسية. وهذه في كثير من الأحيان غامضة وبالتالي لا تمثل البرنامج بصورة صحيحة. وقد يساهم التركيز على القياس وتقويم الصياغة وأساليب العمل الاثنوغرافي (وصف الأجناس البشرية) في بلوغ فهم للبرنامج أكثر دقة يكشف عن الغايات الصريحة والمستورة من البرنامج.

ومن بين الأدوات الانثروبولوجية التي يستخدمها المقومون الفنومونولوجيا -العناية بآراء طلابهم؛ الكلية- الأخذ بالصورة الأوسع عوضاً عن الانصراف إلى التفاصيل والبحث عن الأنماط المتكررة؛ تعليق الأحكام ـ كشف الميول والانحياز؛ توضيح القرينة ـ وضع المعلومات المطلوبة في إطارها بحيث تكون دقيقة.

الاختبارات المعيارية المرجع والاختبارات المحكية المرجع

اختبارات التحصيل المعيارية إنما هي اختبارات معيارية المرجع ومصممة للمقارنة بين أداء الأفراد وأداء مجموعة معيارية. وكانت الغاية من هذه الاختبارات مبدئياً معرفة الأشخاص الأقدر وتعيين أولئك الذين يرجح نجاحهم

أو فشلهم في بعض أوضاع التعلم مستقبلاً. ولا يتم الاحتفاظ إلا ببنود الاختبار التي تميز ما بين الأفضل والأسوأ. أما الافتراض بأن الناس متساوون من حيث القدرة على التعلم فمرفوض في الاختبارات المعيارية المرجع. ويغلب على هذه الاختبارات الارتباط القوي باختبارات الذكاء. وبغية الحصول على بنود ذات استجابة عالية، يرجح أن يقوم صانعوا الاختبارات المعيارية المرجع باستبعاد البنود التي تقيس مفاهيم ومهارات معروفة وجرى تدريسها على نحو شديد الفعالية.

ولئن كانت الاختبارات المعيارية المرجع تعين أشخاصاً ذوي قدرات متفاوتة فإن قيمة هذه الاختبارات في تقويم المنهاج يعتورها الشك. فقد لا تقيس بدقة ما صممت البرامج التعليمية لتعليمه ولا تكشف مشكلات معينة تعيق تحصيل التلاميذ. وقد يكون بوسع المعلمين تحسين درجات مثل هذه الاختبارات أحياناً، إلا أن هذا التحسن ينجم عادة عن خدع مثل (1) الطلب من الأطفال الإجابة عن الأسئلة جميعها بحيث تزداد إمكانية تسجيل الإجابات الصحيحة(•)، (2) إجراء الاختبار في موعد يختلف عن موعد الاختبار السابق لبيان تقدم ظاهر إنما ليس حقيقياً، (3) الإفادة من تأثيرات الانحدار التي تجعل أسوأ الدرجات السابقة تبدو أفضل عند الاختبار الثاني، (4) تعليم الطلاب الإجابة عن بنود الاختبار ذاتها والاختبار بصيغته الإجمالية.

ولقد استمر الكونغرس بإخضاع الطلاب في الفصل 1 (برنامج فيدرالي موجه إلى المحرومين) لاختبارات معيارية المرجع. بالرغم من أن هذه الاختبارات لا تعكس المنهاج وتؤدي إلى تعلم استظهاري. ولقد قاوم بعض المسؤولين عن التعليم وناشرو الاختبارات المعيارية الجهود الرامية إلى طرح اختبارات بديلة كالاختبارات المحكية المرجع واختبارات الأداء[19].

كان القصد من الاختبارات المحكية المرجع التأكد من وضع المتعلم المتعلق بمهمة تعلمية وليس من وضعه بالنسبة لمعيار. ذلك أن هذه الاختبارات تشير إلى ما يستطيع المتعلمون أو لا يستطيعون القيام به في ظروف معينة. ويمكن للمهام

(•) يكفي الطفل أن ينال ثلاث إلى سبع إجابات صحيحة أكثر ليظهر تحسناً يعادل سنة في اختبارات التحصيل الاعتيادية.

obeikandl.com

المختارة أن تكون تلك التي يشدد عليها المنهاج. والبنود المستخدمة في الاختبار تطابق المطلوب في الهدف وينبغي عدم استبعاده كما في الاختبارات المعيارية المرجع لمجرد أن معظم الطلاب قد أجابوا على الاختبار على الوجه الصحيح. ولذلك ربما تكون هذه الاختبارات مقاييس حساسة لما تم تعليمه.

كذلك تفيد الاختبارات المحكية المرجع في بيان ما إذا كان الطالب قد أتقن مادة بعينها. وبالتالي أصبحت هذه الاختبارات محببة في الأوساط التعليمية باستخدامها خطط التقدم المستمر أو طرائق التعليم المخصصة التي تراعي الفروق الفردية. وتشير الاختبارات إلى المعالجات التعليمية اللازمة لكل متعلم بمفرده. كما تشير متى يكون المتعلمون جاهزين للمضي إلى مهمات أخرى.

ويؤخذ على الاختبارات المحكية المرجع أحياناً أنها تقوم على أهداف ضيقة جداً. كما أن تعدد الاختبارات اللازمة المرافقة لكثير من الأهداف كان مشكلة إدارية للمعلمين. وتشير الاتجاهات أن ثمة مقررات دراسية معينة سوف تستخدم في المستقبل ما بين ثمانية وعشرة اختبارات نهائية على قدر عظيم من الأهمية تقوم على أهداف تصدق على أوضاع عديدة، عوضاً عن استخدام عدد كبير من الأهداف. كذلك سوف تتلاشى الاختبارات ذات البنود التي تعتمد على مواد أو برامج معينة. وهناك طرائق أخرى لتحسين هذه الاختبارات سوف تحتوي على وصف كامل لمجموعة من توقعات المتعلم التي سيتولى الاختبار تقويمها وزيادة عدد البنود لكل مقدرة يجري قياسها ليكون لها معيار ثبات مقبول.

الاختبارات وانتهاك الخصوصية

كان اتحاد الحريات المدنية الأمريكية قد أثار قضية الطلاب الذين ادعوا أن الاختبارات تشكل انتهاكاً للحرية الشخصية. فقد اشتكى الطلاب من استخدام وسائل، وهي عادة وسائل التقرير الذاتي، التي تتفحص مواقفهم في مجالات مثل احترام الذات والاهتمام بالمدرسة والعلاقات الإنسانية. فالمقومون ينشدون

الحصول على مثل هذه المعطيات ليتمكنوا من تقويم آثار التعليم المدرسي. أما الاحتجاجات التي تصدر بشأن استخدام الاختبارات لتوجيه عملية التعلم في المجالات الأكاديمية فأقل شيوعاً. ويدعي محامو اتحاد الحقوق المدنية الأمريكية أن السلطات لم توضح انه يمكن للتلاميذ رفض إجراء اختبارات يعتقدون بأنها ربما تؤدي إلى انتهاك حرياتهم الشخصية وأنه يتعين على السلطات تحذير الطلاب من أن الأسئلة التي تطرح في الاختبار ربما تتطلب استجابات اتهام الذات قد تستخدم فيما بعد للإساءة إليهم.

وهذه قضية تتصل بمشكلة أكبر هي تأثير الاختبارات على الطلاب. فهل تؤثر الاختبارات في التحفيز واحترام الذات بما يجعلها تسبب القلق وتشجع على الغش؟ وهل تنشئ صفات تلتصق بالمتعلم وتضر بوضعه الاجتماعي؟ ثم ما هو في اعتقادهم تأثيرها على سلوك المتعلم أثناء إجراء لاختبار؟ والمعروف أن مواقف الطلاب من الاختبارات سلبي عموماً. ولكن كلما ازداد اهتمام الأشخاص بما تحقق لهم من نتائج في الاختبار ازداد إدراكهم بالنتائج الايجابية التي تنطوي عليها الاختبارات. والتقارير النظامية بنتائج الاختبار تساعد الطلاب على إدراك اهتماماتهم وما لديهم من قابليات وما تحقق لهم من انجازات. فالاختبارات قوية الأثر والعواقب المترتبة عليها ذات تأثيرات بعيدة المدى.

وجد بيتر ايراسيان أن عملية الاختبار تنال من سيطرة المدرسة المحلية، كما أنها تصوغ الأهداف المنهاجية حسب تنوع الفئات الاجتماعية؛ وهكذا حلت الجودة محل المساواة[20]. ويقوم ايراسيان بتقويم الاختبارات في ضوء المضامين الاجتماعية والقانونية المحتملة والمترتبة على استخدامها. فمثلاً عوضاً عن الأخذ بالحكمة القديمة «لا تعلم من أجل الاختبار»، يرى ايراسيان أن إهمال التعليم من أجل الاختبار يؤدي إلى إلحاق الضرر بالطلاب نتيجة الرسوب في الاختبار.

كثيراً ما وجهت الانتقادات للاختبارات بعدم الدقة والتحيز ضد النساء وجماعات الأقليات وبالفعل فإن المحاكم قضت في الواقع بأن تقديم المنح الجامعية على أساس علامات اختبار الاستعداد الدراسي قد ينطوي على تمييز ضد الطالبات الإناث. كما أن الطلاب الذين يعجزون عن دفع المال لقاء التدريب قد يصبحون من المحرومين.

التقدير الأصيل لأداء الطالب

يقصد بالأصالة، القضايا أو المشكلات الحقيقية غير الروتينية التي تمثل أنواع الأوضاع التي يواجهها المواطنون أو المهنيون في حقل معين، وتقتضي من الطلاب استخدام المعرفة بكفاية وإبداع في إيجاد الحلول. وفي هذا يتاح للطلاب الحصول على المعلومات وينالون التشجيع على المساهمة مع الآخرين في حل المشكلات. بالإضافة إلى ذلك لا يطلب منهم العمل وفق مواعيد نهائية تعسفية.

الأمر المثالي أن يدرك الطالب سياق المهمة على أنه واقعي، مثل إصدار صحيفة مدرسية أو امتحان طويل عسير، كما في حالة إجراء اختبار في مقرر مدخل إلى العلوم الطبيعية، الذي يمتد أياماً. حيث يقوم الطلاب بتحليل كيماوي لخليط شبيه بالطين من المواد الصلبة والسائلة المجهولة كما في اختبارات محاكاة عالم الواقع للتحليل الكيميائي.

ولئن تكن المهام الأصيلة الموثوقة تتسم بالوضوح فيما يتعلق بما سيقوم به الطالب ومعيار الحكم على الأداء، فإن المهام لا تستدعي تدريباً قاسياً أو إجراءات أو وصفات، بل إنها على العكس من ذلك، تجيز الطرق البديلة للاستجابة وتسمح بطرق مختلفة (للعرض) لإعلان تفسيراتهم وحلولهم على الملأ.

تؤدي الأدوار والنشاطات المشتركة في الحياة المهنية مهمة «المقطع الأساسي» لتصميم اختبار. ويقترح غرانت ويغنز، مثلاً، سؤال الطلاب تنفيذ مهمة تتصل بدور قيم المتحف بالطلب إليهم تصميم معرض ذي موضوع معين

أو منافسة آخرين في وضع إعلان عن منحة دراسية معينة[21]. ويقدم ويغنز نماذج عن المشكلات التي تواجه المهندسين فيعرض مهمات تقتضي من الطلاب المنافسة والعمل على تلبية المواصفات أو تصميم وبناء منجنيق أو دار لحفظ النباتات المجففة. ويمكن أن تشمل الصور الأخرى للمهمات الأصلية حملات دعائية لأحد المنتجات؛ وتصميم غلاف كتاب؛ أو تطوير كتيب عن السياحة، بما يشمل البحث في التكاليف ومعلومات أخرى تعنى بالنقليات والإقامة من نظام حجز عن طريق الحاسوب.

تعتبر الأسباب التي أدت للانتقال إلى التقدير الأصيل موضوعاً يهتم به العاملون في المنهاج. والتقدير الأصيل الذي يجمع بين التقويم وسياق التعليم، هو في بعضه رد فعل على إسراف حركة الإصلاح التي ظهرت في عقد الثمانينيات من القرن العشرين. وكما ورد في الفصل الثامن، فلم يكن بالإمكان تلبية المطالبة بوضع معايير أعلى من جانب أصحاب القرار بإجازة الاختبار رسمياً واعتماد اختبارات أشد صعوبة. فقد كان الأمر يحتاج إلى تحسين التعلم والتعليم. والتقدير الأصيل يتيح للمعلمين الفرصة لعرض طرائق جديدة فقي التعليم والتقدير تحبذ الاستكشاف والبحث وقيام الطالب بإنتاج المعرفة.

ومن الأسباب الأخرى تأثير نتائج البحوث: (1) تشير دراسات الوعي بعمليات المعرفة حول التقدير الصحيح إلى أهمية سيطرة المتعلمين على تفكيرهم الخاص؛ (2) أظهرت دراسات الاستيعاب أن التلاعب بالصيغ والتعلم الغامض للمعلومات لا يؤديان إلى الفهم وتطبيق المبادئ؛ (3) الدراسات التي تدور حول المعرفة الظرفية تكشف أن الاختبارات ذات الشبه الضئيل بالحياة حصيلتها درجات ليس لها إلا قيمة تنبئيه ضئيلة من حيث صلتها بالحياة اليومية؛ (4) تعزز الدراسات المعرفية قيمة النشاطات الكلية حيث أقام الطلاب معان شخصية في أوضاع معقدة وشاركوا فيها عوضاً عن نشاطات تتبع تسلسلاً ضيقاً من الوقائع إلى المفاهيم، ومن المفاهيم إلى حل المشكلات. وباختصار فان وضع خارطة

المخرجات التعليمية ذات القيمة، مثل القدرة على التواصل والتعاون، والابتكار وحل المشكلات المعقدة لا يمكن ترجمتها إلى بنود اختبار موضوعي بالورقة والقلم.

ولكن هناك مع ذلك قضايا مدار خلاف في موضوع التقدير الأصيل. فثمة قلق من أن الدليل على قدرة الطالب على أداء مهمة قد لا تمثل بصورة مناسبة القدرات اللازمة لأداء مهمات أخرى تنتمي إلى مجال واسع الدلالة (ضعف القابلية على التعميم). كذلك فإن مواجهة التحدي بتطوير محك للحكم على الأداء مسألة هامة. وجدير بالذكر أن مشكلة وضع قاعدة للأداء المقبول تتضمن تحديد التطوير المناسب والمفيد في وصف نقاط القوة ونقاط الضعف.

تشكل التكاليف والجوانب العملية أسباباً إضافية للاهتمام. فبالرغم من أن ثمة اهتماماً بمشاركة المعلمين في مهمات تغطي المناطق المدرسية فإن تعاون مجموعات المعلمين عبر الانترنت يطغى عليه البطء. وعلى العموم يقوم بإعداد المهمة فرق تتألف من معلمين يحددون الأفكار الرئيسة في كل مجال ويبتكرون مهمات سوف تحفز الطلاب، وتحديد معايير الدرجات. ويمكن للطلاب المشاركة في توضيح المهام.

ولعل أشد جانب مثير للجدل في الاختبار الصحيح سياسي. ذلك أن الاختبارات التقليدية وسائل لسيطرة الهيئات الحكومية والتربوية التي تسعى لتحديد ما سيتم اعتباره معرفة. والمعتاد أن هذه السلطات تعزز المعرفة الخاملة وإعادة إنتاج المعرفة ـ ولكن الاختبار الصحيح، على العكس من ذلك، إذ يأخذ في الاعتبار المعايير المحلية ويشدد على المعرفة التي تستخدم في العمل ـ الخبرة مما يشجع المتعلمين على ابتكار حلول وتفسيرات جديدة. فإلى أي مدى ستمضي الجماعات الرسمية في السماح للمعلمين والطلاب بإحلال تقديرات الأداء محل الاختيارات المعيارية التقليدية وصنع قرارات المهام الصعبة التي تنطوي على عقوبات ومكافآت على أساس نتائج الاختبار؟ وما هي العملة التقويمية التي ستكون مقبولة في العالم السياسي؟

التقويم باعتباره تعلماً

بين بول بلاك ودايلان وليم كيفية تحسين تقويم الأداء في قاعة الصف بحيث لا يكون اختباراً لما تعلمه الطلاب (تقويم تراكمي) بل يكون على العكس من ذلك جزءاً مكملاً من عملية التعلم (تقويم تكويني[22]). ويزعم هؤلاء المقومون الخبيرون أن لممارسات التقدير أو التقويم التقليدية داخل الصف، مثل التصحيح ووضع الدرجة ورعاية المنافسة وتحديد الرتب آثاراً سلبية. وما الوصف السيء الذي يلصق بالطلاب بأنهم يفتقرون للمقدرة ويقلل من قيمة الجهد، إلا مثالاً واحداً على ذلك.

ولكن التقدير من حيث كونه عملية تعلم يتألف على العكس من ذلك من ممارسات تحسن التعلم والأداء وتشمل هذه الممارسات تشجيع الطلاب على التفكير في عملهم وتتيح لهم مزيداً من الوقت لكي يعملوا في مجموعات صغيرة مع أقرانهم حيث يساعد كل منهم الآخر في مهمات واضحة ويتشاطرون المعرفة ووجهات النظر، كما يساعدون بعضهم بعضاً في تحسين الأداء. وقد يعمل كل منهم بمفرده، بادئ الأمر، ثم يشاركون أقرانهم في العمل والأفكار. وما المشكلات الهامة والحوار والاستعداد لاستقصاء أسئلة «خاطئة» و«غبية» سوى مظاهر للتقدير في التعلم.

والتغذية الراجعة التي يتلقاها الطالب من المعلم والأقران ليست «درجة» أو نقاطاً، وإنما هي تعليق ـ طريقة للإعلام عما تم انجازه وما يتوجب على الطالب القيام به فيما بعد؛ إنها خطة عمل ترفد بمؤازرة مناسبة.

لا تكمن بؤرة الاهتمام في عملية التقويم في المقارنة بين طالب وآخر. فمعايير تقويم الانجاز معروفة للجميع، ومن المفيد إبراز المعيار بالأمثلة وعرض النماذج. والعمل جار الآن لتطوير الأدوات التي يقوم الطلاب بوساطتها بالإدراك الدقيق للمعرفة من أجل التأمل في أبحاثهم. وتبين هذه الأدوات الآثار الايجابية،

وخاصة بما يتصل بالطلاب ذوي الإنجاز المتدني[23]. يوضح الجدول 9-1 الفارق بين التقويم التراكمي من جانب أولئك الذين خارج قاعة الصف والأساليب التي يحدد بها المعلمون والطلاب تقدم تعلم الطالب.

تقنيات جمع البيانات

وضع نيوتن إس. متفيسيل ووليم بي. مايكل قائمة بمقاييس متعددة المحكات لتقويم البرامج المدرسية لا تعدو كونها طرقاً مسحية قديمة ولكنها مفيدة في جمع المعلومات[24]. وثمة فئة من المؤشرات على تغير المتعلمين وتشمل أدوات عارضة وأساليب للإجابة المختصرة، والمقابلات، وتسمية الأقران، والمؤشرات الاجتماعية، والاستبانات، ومقاييس التقويم الذاتي، والأدوات الاسقاطية ومقاييس التباين اللغوي. كذلك يصف المؤلفان الأساليب العديدة في تقويم أثر البرامج دون التأثير في النتائج. تسمى هذه الأساليب إجراءات متحفظة؛

الجدول 9-1 اختبار للخارجيين مقابل اختبار التعلم في قاعة الصف

تقويم تراكمي خارجي	تقويم تكويني داخلي
الغاية	**الغاية**
المحاسبة/المسؤولية	تعلم الطالب
تحديد الرتب	معرفة كيف يتم التحسن
امتلاك محتوى مقرر	
المقاييس	**المقاييس**
اختبارات معيارية	عمل الطالب
اختبارات من الكتاب المدرسي	ملاحظات أو مقابلات
مؤشرات تحديد المستوى	مشاريع

obeikandl.com

المحكات الخارجية	المحكات الداخلية
مستوى الكفاية، علامات النجاح	محك أنشأه الطلاب ومستخدم في
الصفوف	الحكم على العمل
تقويم معياري المرجع	**تقويم محكي المرجع**
جهد مستقل	مشاركة جماعية
تغذية راجعة	**تغذية راجعة**
متأخرة	فورية
درجة	ما تم تحقيقه
مرتبة	تأمل
	كيفية التحسين
الحضور واستخدام المعطيات	**الحضور واستخدام المعطيات**
معلم وأصحاب سلطة من خارج	طالب، معلم، أهل
غرفة الصف	
الذين يتخذون القرارات في تحديد	يفيدون في التشخيص وتشكيل
مكان الطالب	خطط عمل
انتقاء مجالات تحسين المدرسة	خارطة التقدم للمدرسة والفرد.

وتشمل الاهتمام بالغياب، وسجلات الحوادث، والمواعيد، والمهمات، والقصص المكتوبة، والمكافآت واستخدام الكتب، ودراسة تاريخ الحالة، والعقوبات المسلكية والتسرب من المدرسة، والنشاطات التطوعية.

وكما سبقت الإشارة في المناقشة السابقة حول الاختبار الصحيح، كذلك يمكن ابتكار مؤشرات إذا كان ثمة أشخاص يتجاوز فكرهم الاختبارات الرسمية. ومن المؤشرات المفيدة الأخرى (1) نتاج المتعلمين مثل المؤلفات الموسيقية، والرسم، والإنشاءات؛ (2) التقارير الذاتية للمتعلم عن تفضيلاته

obeikandl.com

واهتماماته؛ (3) ما قدمه المتعلمون من حلول للمشكلات، وسلوكهم في النقاش ومشاركتهم في الألعاب ذات الطابع البدني والرقص. وإن استخدام حقيبة (سجل) ـ الطالب حيث يحتفظ المعلم والطالب بسجل بالعمل وتأملات تفيد بقصة تعلم الطالب تعد مثالاً جيداً. وحري بالمعلم أو المقوم استخدام قائمة رصد إلى جانب هذه الأساليب بما ينص على مواد العرض التي يقدمها الطالب والصفات التي ينبغي أن تتوفر بنتاج الطالب.

لقد كتب مايكل باتن عن الأساليب التي يمكن أن يقترب بها المقوم من الطلاب والأوضاع التي يجري تقويمها بغرض فهم المنهاج كما يخبره الطلاب[25]. وآراؤه في الملاحظة والمقابلات واسعة وتتفق مع الآراء التعددية. وفي هذا يشدد باتن على أهمية فهم وجهة نظر الآخرين وتجاربهم. فهو يعتقد، مثلاً، أن المقومين بحكم شخصيتهم واهتماماتهم الخاصة أشد عناية ببعض الناس من عنايتهم ببعضهم الآخر. فقد تعيق المحاباة المراقب من التصرف بشكل طبيعي والاندماج في البرنامج. وعلى المقوم، من حيث كونه ملاحظاً، أن يصدر حكمه في أمر العلاقات الشخصية ومصلحة الجماعة، دون أن يفقد منظور أو تجربة الطلاب الذين صلة المقوم بهم أقل مباشرة. وبالمثل كان باتون في المقابلات، معارضاً لقيام المشاركون بجعل معرفتهم وتجربتهم ومشاعرهم تناسب المقولات التي يأخذ بها المقوم. وبدلاً من ذلك يرى أنه حري بالمقوم أن يضع الإطار لفهم المستجيبين للبرنامج، وألا يسألهم: «كم أنتم راضون عن البرنامج؟»، وإنما «ما رأيكم في البرنامج؟».

قياس العاطفة

لئن كان تقدير العاطفة، نشاطاً موضع جدل، فإنه يحظى مع ذلك باهتمام متزايد. وهناك أساليب خاصة تستخدم في هذه المهمة، لأنه من المعتقد أن الأشخاص يرجح بهم أن «يموهوا» استجاباتهم التي تتصل بمواقفهم. ولذلك نجد الناس يلجؤون إلى الخداع في كثير من الأحيان بحيث لا يدري المتعلمون الغاية

من البحث أو من كونهم موضوعاً للملاحظة. فقد يُسأل الطالب، مثلاً، التعليق على عدد من الأوضاع الافتراضية، وواحد منها فقط يعنى به المتَحِن، إذ يُسأل المتحِن: «هل كنت تصطحب معك ضيفاً من مدينة أخرى إلى السوق، أو دار السينما، أو المدرسة، أو المكتبة، أو المصرف؟» فإذا كان الجواب المدرسة، فالمفترض عندئذٍ أن المستجيب ينزع إلى تقدير تلك المؤسسة. وهناك طريقة أقل منها مباشرة وتعتمد على استخدام وسائل نظرية واستنتاجية عالية المستوى. فقد يسأل المتحِن: «هل تقبل بالقيام بدور الشرير في مسرحية؟» أو «أي الأسماء التالية (من بينها اسم المستجيب نفسه) يحلو لك؟» (يستنتج من الجواب أن الطلاب الذين مفهوم الذات لديهم عال، يقبلون بكل دور ويحلو لهم اسمهم الشخصي. ويتم تدبير الأوضاع أحياناً، وتفسر ردود فعل الطلاب على نحو يشير إلى مواقف معينة. وقد يقوم الطلاب الملاحظون بجمع البيانات دون إقحام أنفسهم فيها. ثم يقومون بوضع تقرير عن ملاحظاتهم ويأخذون تسجيلات صوتية لنقاشات جماعة صغيرة من الطلاب لتحليلها فيما بعد.

ويحدث أحياناً أن يعرض للطلاب أساليب للإجابة على نحو يجعل أسماءهم مغفلة. ففي تقويم الآثار الانفعالية للمنهاج ليس من الضروري تعيين الطلاب. وفي هذا ليس لأحد سوى شخص واحد أن يعلم بالأثر الذي يحدثه المنهاج لدى الطلاب كمجموعة. ثم إن القياسات أو الدرجات المتحققة بأدق وسائل الاستنتاج لا يتوفر فيها الثقة الكافية للقيام بتوقعات حول الطلاب بشكل فردي.

وقد يستخدم المقومون، في سعيهم لتحسين مصداقية النتائج التي توصلوا إليها، التثليث، (استخدام ثلاثة مقاييس مختلفة لكن تعمل معاً). فإذا كشفت هذه المقاييس الثلاثة عن سلوك متماثل زادت الثقة بصحة اكتشافاتهم. كذلك يعتقد بان الوسائل المطورة محلياً أصدق حين تتطابق الدرجات التي يضعها شخصين أو أكثر لنفس الاستجابة الصادرة من أحد الطلاب وحين تكون عدة عينات من سلوك الطالب متسقة.

اختيار العينة

إن اختيار العينة هو ممارسة الاستدلال على وضع تعليمي استناداً إلى استجابات من أشخاص أو مهام معينة تمثل الحالة. وقد قال جيمس بوفام: «إن عملية اختيار العينة يجب أن تجعل قيم الاسكوتلندي تهتز. إنها قيم شديدة الاقتصاد[26]». واختيار العينة يعد موضوعاً مثيراً للجدل، لأنه في الأساس مفروض أحياناً في أوضاع غير ملائمة. فعندما يتقرر تصنيف الطلاب على أساس تحقيقهم النسبي للأغراض العامة، فليس من المناسب تقويم طلاب معينين وحسب، ولا هو بالأمر الصحيح معاينة بعض الطلاب في مجموعة محددة من الأهداف بينما يجري معاينة آخرين وفق مجموعة أخرى من الأهداف.

يستخدم الإداريون بحق، العينات حين يقدرون ردود الفعل النموذجية لدى الطلاب من بضعة أمثلة من سلوكهم. فليس من الضروري جمع كافة الموضوعات التي كتبها الطلاب للحكم على مقدرتهم في الكتابة. فهنا يكفي المعلم أن يطلع على بعض النماذج فقط ـ ربما يكفيه موضوع واحد في مطلع السنة الدراسية وآخر في نهايتها ـ لإظهار التغير، إن تحقق ذلك، نتيجة عملية التدريس. كذلك لتحديد معرفة الطالب في إحدى المواد ليس من الضروري أن يجيب الطالب عن كل البنود التي تتضمنها هذه المعرفة. بل حسب المعلم طلب نموذج مما يتضمنه الموضوع ليستدل على وضع الطالب. ولمعرفة إن كان الطالب قادراً على تسمية كافة حروف الهجاء، حسب المرء أن يعرض خمسة حروف عشوائياً ثم يسأل الطالب أن يسميها. فالإجابات تشير إلى القدرة على ذكر مجموع حروف الهجاء. فإذا كانت تسمية الحروف الخمسة صحيحة فالأرجح أن يستطيع الطفل ذكر الحروف جميعها. أما إذا لم يستطع الطفل تسمية حرف أو أكثر فالواضح عندئذٍ أن الهدف لم يتحقق بعد. كذلك فإن الجدل يدور حول مسألة اختيار العينة بسبب من انشغال المعلمين بأمور لا تتفق مع العينات. فإذا أشارت العينة بأن الطفل عاجز عن تسمية حروف الهجاء كلها فحري بالمعلم عندئذٍ أن يسعى إلى معرفة أي من الحروف ينبغي تعليمه إياه على وجه التحديد. وطريقة اختيار العينة ليس من المرجح أن تكشف هذه المعلومات.

وقد ينشب الخلاف أيضاً بين المشرعين وأولئك الذين يريدون تسجيل انجاز كل طالب والمقومين الذي يؤثرون استخدام أسلوب مثل مصفوفة العينات لتحديد آثار برنامج معين. وفي هذا الأسلوب يطلب من طلاب جرى اختيارهم عشوائياً الإجابة عن بنود اختبار تم انتقاؤها عشوائياً وتقيس أهدافاً مختلفة. وهكذا يؤدي طلاب مختلفين اختبارات مختلفة. ولكن مزايا هكذا أسلوب عديدة: تقليص الوقت الذي يصرفه الطالب للإجابة على الاختبار، والحصول على معلومات عن معرفة المتعلم بأهداف كثيرة، وتقليص توجس الطالب بسبب عدم المقارنة بين الممتحَنين. إلا أن ما يؤخذ على طريقة الحصول على العينة أنها لا تخبرنا عن موقف الشخص من كافة الأهداف الموضوعة. ولكن ثانية ليس من الضروري، الحصول على ما ينبئ بالقدرات ضمن مجموعة من الطلاب.

مخاطر إجراء التقويم التقليدي

حدد دونالد هورست وزملاؤه في مؤسسة البحث RMC Research Corporation 12 خطراً عند إجراء عمليات التقويم. وكل واحد منها يجعل من الصعب معرفة إن كان الطلاب سيعملون على نحو أفضل في برنامج معين مما كانوا يعملون بدونه.

1- استخدام الدرجات المكافئة للرتب. ينبغي ألا تستخدم الدرجات المكافئة للرتب في برامج التقويم. ذلك أن هذا المفهوم مضلل؛ فالدرجة 7 المكافئة للمرتبة التي يحصل عليها المصنفون في المرتبة الخامسة في اختبار الرياضيات لا تعني أنهم متمكنون من المرتبتين السادسة والسابعة في الرياضيات. بل إن هكذا درجات لا تشكل ميزانا تتوزع فيه الفئات بصورة متساوية، وبالتالي يصعب بلوغ متوسط الدرجة. فالإجراءات التي تتبع للحصول على مثل هذه الدرجات يجعلها أدنى مما يجب في فصل الخريف الدراسي وعالية جداً في الربيع.

obeikandi.com

2- استخدام الزيادة في الدرجات. لقد استخدمت الزيادة في الدرجات لتعديل الفروق ما بين درجات الاختبارات القبلية لمجموعات المعالجة والمقارنة. ومن الخطأ استخدام هذه الدرجات بهذه الطريقة، لأن من شأن الزيادة في الدرجات الخام (درجات الاختبار البعدي مطروحاً منها درجات الاختبار القبلي) أن تضخم قياس الأداء في الاختبار البعدي لمجموعة أضعف في البداية. وبذلك فإن التلاميذ الذين كانوا ينالون أدنى الدرجات في البداية يكون لديهم أعظم الفرص ليبرزوا في الاختبار التالي.

3- استخدام مقارنات مجموعة معيارية مع مواعيد اختبار غير مناسبة. تختل صورة تأثير برنامج معين حين لا يجري اختبار تلاميذ برنامج جديد خلال أسابيع قليلة من اختبارات المجموعة المعيارية. وقد يجمع مطورو الاختبار المعياري درجات الأداء في شهر مايو بغرض الحصول على معيار للاختبار. بيد أنه إذا أجرت هيئة المدرسين الاختبار في شهر آخر فقد يرجع الاختلاف إلى موعد الاختبار وليس إلى البرنامج.

4- استخدام مستويات اختبار غير مناسبة. تقسم الاختبارات القياسية معيارية المرجع إلى مستويات تغطي صفوفاً مختلفة. وقد يكون مستوى الاختبار أسهل أو أصعب مما ينبغي، وبالتالي يفشل في توفير قياس صادق للانجاز. ولربما ميز الاختبار بكفاءة بين المجموعات عند أحد طرفي الميزان. ومثل هذه التأثيرات قد تحدث أيضاً عند استخدام اختبارات محكية المرجع. لذلك يجب اختيار الاختبارات اعتماداً على مستوى تحصيل الطلاب، وليس على أساس صفوفهم في المدرسة.

5- الافتقار إلى درجات الاختبارات القبلية والبعدية لكل مشارك في المعالجة. إن المجموعة النهائية للطلاب الذين خضعوا للاختبار البعدي لا تتألف عادة من نفس الطلاب الذين خضعوا للاختبار القبلي. فاستبعاد

obeikandl.com

علامات المنسحبين من الاختبار البعدي قد يرفع كثيراً علامات الاختبار البعدي. وحري باستنتاجات تقرير البرنامج أن تعتمد على أساس أداء الطلاب الذين لديهم علامات الاختبارين القبلي والبعدي. كذلك ينبغي ذكر أسباب الفشل.

6- استخدام مجموعات معالجة غير قابلة للمقارنة في المقارنة. ينبغي توزيع الطلاب إلى مجموعات بصورة عشوائية. وإذ لم يتم ذلك، فقد يكون أداء الطالب في برنامج خاص أفضل أو أسوأ من أولئك الذين ينتسبون إلى برامج أخرى، لأنهم كانوا مختلفين منذ البداية.

7- استخدام درجات الاختبار القبلي لاختيار المشاركين في البرنامج. يبدو أن المجموعات التي تحصل على درجات متدنية في الاختبار القبلي تتعلم من برنامج خاص أكثر مما تفعل في الواقع، وذلك بسبب ظاهرة تعرف بالارتداد أو الانحدار نحو الوسط مما يحجب الطلاب الذين كسبوا الدرجات العالية.

8- استخدام مجموعات مقارنة غير متماثلة. يكون الإجراء السليم في المقارنة بين الجماعات المتماثلة بانتقاء مجموعات كل واحدة تتكون من تلميذين متماثلين ثم وضع أحد التلميذين عشوائياً ضمن جماعة معالجة أو مقارنة. فإذا شئت، مثلاً، ضبط العمر فعليك أن تختار عندئذٍ تلميذين متساويين في العمر. يجب أن يتمتع الاثنان بالمساواة من حيث الفرص في المعاملة. وألا تتعمد وضع أحد العضوين في جماعة معينة.

9- الإهمال في إدارة الاختبارات. ينبغي أن ينجز الطلاب من مجموعتي المعالجة والمقارنة الاختبارين القبلي والبعدي معاً. فالمشكلات تظهر حين تتم إدارة الاختبارين بشكل متناقض للمجموعتين. فإذا نشأ اضطراب في وضع ما وكان ثمة معلم مختلف حاضراً فقد تأتي النتائج مختلفة.

obeikandl.com

10- الافتراض بان الزيادة في التحصيل مردها المعالجة وحسب. فقد تكون تأثيرات هاوثورن ـ «معالجات» غير معترف بها، مثل أثر الابتداع ـ السبب في هذه الزيادة. فينبغي دراسة فرضيات مناقضة ولكنها محتملة باعتبارها تنطوي على تقديم تفسير.

11- استخدام اختبارات قبلية وبعدية غير متكافئة. بالرغم من أن جداول التحويل تتيح تصويب الدرجات في أحد الاختبارات إلى ما يعادلها في اختبارات أخرى فإنه من الأفضل استخدام المستوى ذاته في الاختبارات القبلية والبعدية. ومن الممكن في كثير من الأحيان استخدام اختبارات متطابقة في الاختبارين القبلي والبعدي. ولكن غني عن القول أن ذلك لا يكفي إذا كان المعلمون يدرسون من أجل الاختبار وإذا كان ثمة احتمال بأن يؤدي ذلك إلى تأثير التدريب.

12- استخدام صيغ غير مناسبة لتقدير درجات الاختبار البعدي. إن الصيغ التي تحسب درجات الاختبار البعدي المتوقعة من حاصل الذكاء أو معدل الدرجات المكافئة للصف تفتقر للدقة. بينما الدرجات الفعلية للاختبار البعدي لجماعات المعالجة والمقارنة توفر أساساً أفضل لتقويم تأثيرات المعالجة[27].

التقدير ذو القيمة المضافة

يقتضي قانون عدم ترك أي طفل [دون تعليم] لعام 2001 أن تقدم المدارس والمناطق والولايات تقريراً بالنسبة المئوية لدرجات الطلاب في «معدل الكفاءة Prfiliency Level» أو على مستوى أعلى في الاختبارات المعيارية. وهذا الشرط يجعل من التقدير ذو القيمة المضافة أداة يمكن الإفادة منها. ذلك أنه محاولة لاكتشاف مقدار القيمة التي تضيفها المدرسة إلى التقدم العلمي للطالب على امتداد فترة من الزمن. ثم تستخدم النتائج في الحكم على المدرسة والمعلم

والطالب. إنه جهد لاستخدام درجات الاختبار كأساس لتحديد المستوى الراهن للطالب في مجال علمي معين، ومن هذه الدرجة يتم تحديد معدل النمو المتوقع خلال فترة معينة من الزمن. ويجري تسجيل قياس الأداء على المستويين الابتدائي والثانوي فضلاً عن الدرجات المتراكمة لمعلمين معينين، وموضوعات ومدارس معينة. وتكشف مراجعة درجات الاختبار (المعطيات) أين ينبغي العمل لتحسين المدارس والمعلمين. وعليه يجري وضع الخطط لمعالجة «مراكز المتاعب».

هناك بعض الاختلاف في منهجية القيمة المضافة: (1) نموذج الانحدار البسيط الذي يتنبأ بالأداء المتوقع لكل طالب بالاستناد إلى الإنجاز المتحقق سابقاً وعدم الأخذ بعوامل أخرى في الحسبان. (2) نماذج متعددة المستويات التي تحاول ضبط السمات التي تغلب على الفرد والمدرسة: عدد محدود من الناطقين بالإنكليزية، الغياب، تنقلات الطلاب، النوع، الوضع الاقتصادي، الانتماء إلى جماعات فرعية صغيرة.

تستخدم معظم المناطق النموذج البسيط وتعمد إلى المقارنة بين المدارس من حيث النسبة المئوية للطلاب في الأرباع العليا والوسطى والدنيا. وتتألف التغذية الراجعة للنتائج الموجهة إلى المدرسة من "لقطة" عن الأداء والوضع النسبي للمدرسة. أما اللقطة أو اللمحة الموجزة فيمكن أن تكون أساساً للتحليل حيث الحاجة إلى التغيير وتطوير خطة العمل لإجراء التحسين.

ومع أن طريقة القيمة المضافة أفضل من استخدام نتائج الاختبار الخام، إلا أن ثمة أسباباً تحمل على القلق حيالها وعواقبها:

- الأهداف الأكاديمية (نسبة مئوية مطلوبة على مقياس مستوى الكفاءة) الموضوعة من مسؤولين رسميين غير واقعية.
- المنهاج يضيق حيث تركز المدرسة والمعلم على مجالات الموضوعات التي سيجري اختبارها.

- يمضي المعلمون وقتاً في التدريب على الاختبار عوضاً عن إغناء التعلم، كذلك يولي المعلمون اهتماماً كبيراً للطلاب الوسط حيث يكون التغير في العلامات قابلاً للمعالجة.
- تتميز المدارس التي تضم عدداً كبيراً من الطلاب ذوي المقدرة العالية في البداية، لكنها تعاني مع الزمن صعوبات في إثبات قدرتها على النمو.
- تنزع الدرجات إلى بلوغ مرحلة الاستواء.
- ثمة نتائج هامة كثيرة من التعليم المدرسي لا يتم قياسها.
- كثيراً ما يتم تجاهل العوامل الأخرى غير ما تم تحصيله في السابق كأساس للتنبؤ.
- القابلية للتفاوت في الأداء تجاه الموضوعات لا يتم الاعتراف بها دوماً.
- تقدير الانجاز والتخطيط لاحقاً يضيفان إلى المعلم أعباء كثيرة.
- تثير الأعداد الصغيرة في المجموعات الفرعية أو المدارس الصغيرة مشكلة بالنسبة لاختيار العينات مما يؤثر في الثبات ويجعل من الصعب الثقة بأن الذين في عام دراسي معين يأتون من نفس المجتمع الأصلي للعينة الذي يأتي منه أعضاء الصف التالي.

تحاول انكلترا، ذات التاريخ الأطول في التعامل مع التقدير ذو القيمة المضافة، التغلب على بعض أسباب القلق بما تقترحه على المدارس أن (آ) تحدد أهدافها الأكاديمية على أساس أداء الطالب والأخذ بعين الاعتبار أشكال التفاوت بين المدارس، و (ب) التشديد أكثر على تقدير المعلم لتقدم الطالب في قاعة الصف. وباختصار، استخدام التقويم التكويني في التعلم والمحاسبة[28].

ملاحظات ختامية

لا يحقق التقويم وعده إذا لم يتم استخلاص النتائج من المعطيات والأخذ بها عند تعديل المنهاج. فالنظر إلى درجات الاختبار ثم وضعها في مصنفات

وتجاهلها يجعل عملية التقويم موضع استهزاء، وإن كان من المسلم به أن التقويم يخدم أهدافاً غير تلك التي يقصدها المنهاج. ومن الجدير عندئذٍ اعتماد التقويم بالإجماع لأنه أساس لازم في طلب الأموال أو طمأنة الجمهور إلى أن المدرسة تؤدي واجبها على ما يرام. بيد أن أحد الأغراض الواضحة لاستخدام المعطيات إنما هو تحسين المنهاج. ولذلك فإن بعض المدارس لديها الآن مجموعات تختص بالمنهاج تتولى دراسة النتائج التي تم التوصل إليها ثم وضع الخطط على مستوى المدرسة ككل وكل معلم على حدة.

وتلخص الدرجات أو المصطلحات الوضعية أداء المتعلم وتمنح مجموعات الدراسة الفرصة لرؤية نقاط القوة والضعف في برامجهم. وتكشف التحليلات التي تتم لمجموعات مختلفة من الطلاب كيف يخدم البرنامج الجماعات الفرعية البارزة من الطلاب، مثل المعوقين جسدياً. أو كيفية المقارنة بين الجماعات المختلفة. أما المعلمون فيحاولون التيقن من المعطيات ما يحتاج إليه كل طالب بمفرده. ويصبح تشخيص الحاجات أساساً لتقديم المعونة الشخصية. كذلك تناقش مجموعات الدراسة مصادر قوة المنهاج وضعفه. ويحاول أعضاء هذه المجموعات تفسير النتائج المترتبة على توافر فرص تعلمية معينة، والوقت اللازم لبلوغ هدف معين، وترتيب النشاطات والموضوعات، وأنواع الاستجابات التي تبدر عن المتعلمين ومقدار تكرارها وأنماط التصنيف واستخدام المكان والتفاعل مع الكبار. ثم يكون التحقق من التفسيرات بتحديد ما إذا كانت المعطيات كافة تؤدي إلى الاستنتاج ذاته. ويجري عندئذٍ وضع الخطط لتعديل المنهاج في ضوء ما لوحظ من قصور وأسباب هذا القصور.

ويمكن استخدام نتائج التقويم بالإجماع بطريقتين على الأقل. فأولاً يمكن استخدام هذه النتائج لتدعيم الغايات ـ أي اختيار معايير قوية بذاتها. كذلك يمكن أن تصبح النتائج الأساس لاتخاذ قرار بشأن أهداف تعليمية جديدة يقصد بها تلبية الحاجات التي تكشفت. وإذا أدى تقويم برنامج أو فرصة تعلمية معينة

إلى اختيار أهداف أشد أهمية من المقصودة في الأصل فإن التقويم يكون ذا قيمة. وقد قال ديوي: «ليس هناك مجموعة نهائية من الأهداف حتى ولو في هذا الوقت أو مؤقتاً. إن كل يوم من التعليم حري به أن يتيح للمعلم أن يعمل تنقيحاً وإجادة في ناحية ما في أهداف سبق التوصل إليها في عمل سابق[29]».

ويمكن استخدام النتائج كذلك في تنقيح الوسائل. فقد تنفع هذه الوسائل بأن تكون دليلاً إلى الحاجة إلى فرص تعلمية وترتيبات قد تغدو علاجاً لنواقص في المنهاج. ومؤدى القول أن التقويم يشير إلى إجابات ويرشد المرء عند اختيار مادة، أو إجراءات، أو أنماط تنظيمية جديدة. وبالمقابل لابد من تجربة هذه الابتكارات وتقويم نتائجها. وباختصار، ليس التقويم إلا جزءاً من دورة مستمرة.

يتوافق التقويم التعددي، وخاصة البحث النقدي والتقدير الأصيل، مع ارتفاع المهنية والمدرسة بوصفها محور التقويم المركز. وعلى ذلك تكتسب المسؤولية والتعلم والتغيير شأناً أعظم من مسؤولية سجل الدرجات. ويشمل مثل هذا التقويم المعلمين والطلاب والإداريين، والأهل وأعضاء المجتمع المحلي، وربما شمل باحثاً من الجامعة أيضاً. وفيما ينشغل المشاركون بقضايا المنهاج كالمحتوى والأهداف، وفرص التعلم والتصنيف، تجدهم ينشئون وعياً جديداً ومعرفة وقيماً، على الأقل إن انشغلوا بالبحث عن أفعال وحاولوا الإجابة على الأسئلة الحيوية التي يطرحها سيروتنيك. وتشمل شروط البحث النقدي توافر الثقة بين المشاركين واستيعاب (فهم) الواحد للآخر، والمشاركة في المشاعر والملاحظة والتفسيرات. ففي عملية التقويم نجد كل بيان قابلاً للنقاش. وتقويم البيان يعتمد على قوة البرهان والحجج المؤيدة وحسب. كذلك تخضع كل ممارسات المنهاج للسؤال ومعاينة نتائجها. بل إن التقويم النقدي "العميق" يجيز تقويم بنية المدرسة المعيارية وفيه يجري تقويم القيم المحلية في ضوء القيم الأوسع التي تعنى بالحياة الإنسانية. لذلك ينبغي ألا يتم إهمال صلة التقويم النقدي العميق بقضية تقويم الأداء الإنساني الأصيل.

أسئلة

1- كيف تستجيب. إذا واجهت الاختيار بين الحصول على معطيات هامة تتصل بالمتعلم بالخداع أو الحصول على معطيات أقل أهمية بطريقة صريحة مباشرة؟

2- ما الذي يكشف بصورة أفضل تقدم الطالب (1) منتجات من عمل المتعلمين، (ب) تقارير ذاتية، (ج) ملاحظة الطلاب الآخرين؟

3- قارن بين الاختبارات المعيارية المرجع وتلك المحكية المرجع من حيث الغاية والبناء.

4- فكر في فرصة تعلمية قد تختارها للمتعلمين (لعبة تعليمية، أو درس، أو زيارة ميدانية، أو تجربة أو مقال في كتاب مدرسي، أو قصة). ثم بين ما يمكن أن تفعله لترى إن كانت هذه الفرصة قد أتت بالنتائج المقصودة أو غير المتوقعة.

5- معيار من ينبغي استخدامه في تقويم وضع معروف لديك: الخبراء، المشاركون أم أولئك الذين تأثروا به؟ فسر إجابتك.

6- ناقش نقاط القوة والضعف في كل من الأهداف التقويمية والمقاربات المرافقة لها:

الغاية	المنهجية
قياس تقدم الطالب	حدد الكسب باختبار معياري لتتبين كيف يكون أداء الطلاب في مهام من عالم الواقع وتستدعي استجابات بديلة.
حل أزمات المنهاج وزيادة الإدراك بالمدرسة باعتبارها مؤسسة شرعية	لجنة الشريط الأزرق

obeikandl.com

	تحليل سجلات الطالب على مدى فترة من الزمن
اتخاذ قرارات عقلانية تتصل بالمنهاج	بحث نقدي
مساعدة الطلاب على التعلم	تتعاون المحكات التي تضعها مجموعات صغيرة في ما بينها لتحقيق المحكات في مراحل من عملهم.

بحوث استراتيجية مقترحة

استخدام التقويم التكويني في قاعة الصف في أغراض المحاسبة

إننا معتادون مشاهدة كيف يمكن للتقويمات الخارجية مثل اختبار المهام الصعبة أن تكون دعوة للصحوة لتحسين التعليم، ولكن كيف يمكن للتقويمات الداخلية لمصلحة تعلم الطالب أن توفر للمدرسة والآخرين معطيات تفيد بحصول التقدم الحقيقي؟ اجمع شواهد من المعلمين تبين كيف يتقدم طلابهم كما يقيسها الاختبار الخارجي ومؤشر نمو الطالب أثناء التعلم.

تقويم سلطة التقدير على التعلم

اطرح مسألة هامة كخطوة لمعرفة تصرفات الطلاب حيالها:

- قيام جماعات صغيرة من الطلاب بالعصف الذهني وساهم في ذلك بطرح «أسئلة غبية».
- ضع مع الطلاب خطة تمكنهم من العثور على إجابات عن أسئلتهم.
- اسأل الطلاب فيما هم يكملون مهماتهم وواجباتهم مراجعة أعمال بعضهم بعضاً واقترح كيفية تحسينها (دون درجات).

ما هي النتائج؟ ما هي المصاعب التي وجب التغلب عليها؟

obeikandl.com

مقارنة التقدير الخارجي في الاختبار وفرصة التعلم في قاعة الصف

انتق اختباراً للمهام الصعبة (اختبار تخرج، أو انتقال إلى كلية، أو اختبار قبول) وحدد الموضوعات (المحتوى) والمستوى المعرفي للبنود. قارن هذا التحليل مع مستوى المحتوى والمعرفة في الكتاب المدرسي أو النشاطات التعلمية في مقرر دراسي مصمم لإعداد الطالب لامتحان المهام الصعبة.

تفسير نتائج برنامج «عملي»

اختر برنامج منهاج أو مادة تعليمية يحظيان بتزكية من لجنة What Works Clearing House [30] أو أي تقرير يختص بالمستهلك. فما هي «الآلية» التي تجعل هذه المادة أقرب للارتباط بالانجاز الأكاديمي من أي برنامج آخر؟ هل يمكن استخدامها مع البرامج أو المواد الأخرى للحصول على نتائج مماثلة؟

المراجع الهامشية

1. David Hamilton, "Making Sense of Curriculum Evaluation: Continuities and Discontinuities in an Education Idea," in Review of Research ill Education. Lee S. Schulman, ed. (Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, 1979), 318-349.
2. Lee J. Cronbach, "Course Improvement Through Evaluation," Teachers College Record 64, no. 3 (May 1963): 672-683.
3. W. James Popham, Educational Evaluation, 3rd ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1992).
4. John C. Flanagan, Perspectives on Improving Education (Los Alamitos, CA: Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development, 1979).
5. Crossroads in American Education (Princeton, NJ: National Assessment of Educational Progress, 1989).

obeikandl.com

6. David Nevo, "The Conceptualization of Educational Evaluation," Review of Educational Research 53, no. 11 (Spring 1983): 117-128.

7. Robert E. Stake, "The Countenance of Educational Evaluation," Teachers College Record 68 (1967): 523-540.

8. Elliot W. Eisner, The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (New York: Macmillan, 1985).

9. Kenneth Sirotnik,"Evaluation in the Ecology of Schooling," The Ecology of School Renewal National Society for the Study of Education Yearbook (Chicago: University of Chicago Press, 1987), 41-63.

10. Benjamin S. Bloom, ed., Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I-Cognitive Domain (New York: David McKay Company, 1956).

11. David R. Krathwohl et al., Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II-Affective Domain (New York: David McKay, 1956).

12. Anita Harrow, A Taxonomy of the Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives (New York: David McKay, 1972).

13. John Raven, "The Barriers to Achieving the Wider Goals of General Education," The British Educational Research Journal16, no. 2 (1990): 273-296.

l4. L. Anderson and D. Krathwohl, eds.. Special Edition, "Revising Bloom's Taxonomy," Theory Into Practice 41, no. 4 (200x): 210-267.

l5. L. Anderson, D. Krathwohl, et al., A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (New York: Longmans, 2001).

16. Robert F Mager, Preparing Instructional Objectives (Palo Alto, CA: Fearon Publishers, 1961).

obeikandi.com

17. Charies Clark. "The Necessity of Curriculum Objective," Journal of Curriculum Studies 20, no. 4 (Aug. 1988): 339-349.

18. David M. Fetterman, "Qualitative Approaches to Evaluating Education," Educational Researcher 17, no. 8 (Nov. 1988): 17-24.

19. Mark Pitsch, "Test Changes for Chapter 1 Are Predicted," Education Weekly 13, no. 13 (Dec. 1, 1993): 11-14.

20. Peter W. Airasian, "State-Mandated Testing and Educational Reform: Context and Consequences," American Journal of Education 95, no. 3 (May 1987): 393-420.

21. Grant Wiggins, "Assessment, Authenticity. Context, and Validation," Phi Delta Kappan 75, no. 3 (Nov. 1993): 200-215.

22. Paul Black and Dylan Wiliam, "The Formative Purpose: Assessment Must First Promote Learning" in Toward Coherence between Classroom Assessment and Accountability. Mark Wilson, ed. (Chicago, IL: National Society for the Study of Education, 2004), 20-51.

23. J. R. Frederksen and B. Y. White, "Designing Assessment for Instruction and Accountability," in Toward Coherence between Classroom Assessment and Accountability, Mark Wilson, ed. (Chicago, IL: National Society for the Study of Education, 2004), 74-102.

24. Newton S. Metfessel and William B. Michael, "A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of School Programs," Educational and Psychological Measurement 27, no. 4 (1967): 931-934.

25. Michael Q. Patton, Creative Evaluation (Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1987).

openkandi.com

26. W. James Popham, Educational Evaluation, 3rd ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993).

27. Donald P. Horst et al., A Practical Guide to Measuring Project Impact on Student Achievement, Monograph Series on Education, no. 1 (Washington, DC: Office of Education, 1975).

28. Lynn Olson, "English Refines Accountability Reform," Education Week 23, no. 34 (May 5, 2004): 20.

29. John Dewey, The Sources of a Science of Education (New York: Horace Liveright, 1929).

30. What Works Clearing House (Washington. DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Science, 2004).

مراجع مختارة للقراءة

ALKIN, MARVIN L. Evaluation Roots Tracing Theorist's Views and Influence. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

BERLAK, HAROLD, ET AL., Toward a New Science of Educational Testing and Assessment. Albany: StateUniversity of New York Press, 1992.

EISNER, ELLIOT W. The Educational Imagination: On the Design and Emluation of School Programs. 2nd ed.New York: Macmillan, 1985.

ROMBERG, THOMAS A. Reform in School Mathematics and Authentic Assessment. Albany: State University ofNew York Press. 1994.

WILSON, MARK, ED. Toward Coherence between Classroom Assessment and Accountability. Chicago, IL: NationalSociety for the Study of Education, 2004.

obeikandl.com

الفصل العاشر

سياسات إنشاء المنهاج

يحفل موضوع المنهاج والتعليم المدرسي بالمناقشات السياسية ونظريات المؤامرة بما يفرض ضرورة إعادة فحص مفهوم المدرسة العامة. ففي القرن التاسع عشر كانت المدرسة الرسمية العامة تعني مدرسة مفتوحة علناً للجميع (مع بعض الاستثناءات) وينفق عليها من الأموال العامة وتقوم بخدمة المصلحة العامة بجعل المجتمع مكاناً أفضل (نظام مدني وإعداد لاقتصاد جديد).

أما اليوم فالإجماع الاجتماعي صار أقل وانهارت أسطورة المجتمع الموحد. وأخذت السياسات المحيطة بالمنهاج تشتد في ضوء شيوع التعددية الثقافية وسوى ذلك من جوانب التغيير في المجتمع.

لقد شهدت العقود المبكرة من القرن العشرين انهيار المدارس الصغيرة ومدارس المناطق في إطار الأجهزة البيروقراطية الواسعة حيث قام الإداريون والمعلمون وسواهم من الخبراء المحترفين بإنشاء المنهاج حسب الأنظمة العامة للولاية ومجالس المدارس المحلية. وصار حضور الطلاب إلزامياً وتقلصت مشاركة الأهل والمجتمع المحلي في القرارات المتعلقة بوضع المناهج إلى الحد الأدنى في هذه المدارس البيروقراطية.

كان للانتفاضات الشعبية المناهضة للحرب والتقاليد والمؤسسات والسلطة في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، أثرها القوي على المدارس والمنهاج. فقد أدت النشاطات السياسية المدافعة عن الحقوق المدنية للأقليات العرقية الإثنية والنوع والمعاقين وسواها إلى إصدار المحاكم أحكاماً أكثر إنصافاً. كذلك فإن السياسات التربوية على المستوى الفيدرالي والولايات قد أضعفت سلطة مجالس المدارس المحلية وسوى ذلك من العوامل الأخرى التي أدت إلى عزلة المدارس عن الناشطين في صفوف المجتمع المحلي.

obeikandl.com

وكانت السلطة السياسية قد ازدادت تحولاً في العقود الأخيرة من القرن العشرين لصالح الولاية والاتحاد. كما عكست حركة التميز أو التفوق التي شهدها عقد الثمانينيات المصالح الاقتصادية وأسباب القلق على النظام الاجتماعي. وقد أخذت الولايات بسياسات تضييق المنهاج لصالح العناية بالمهارات الأساسية والموضوعات الأكاديمية.

ثم جاءت تالياً حركة المسؤولية/المحاسبة، القائمة على نماذج مشروعات الأعمال التي تعنى بالكفاية من خلال اتخاذ قرارات دافعها النتائج فزادت من التشديد على أساسيات التعلم والإعداد الأكاديمي الذي رأت فيه الحكومة ومدراء الشركات مفتاحاً للمنافسة الاقتصادية الإقليمية والوطنية. كما كانت هذه الحركات استجابات للنظرة القائلة أن المدارس العامة صارت أقل كفاءة والمنهاج أكثر تجزيئاً بسبب ازدياد نفوذ جماعات أصحاب المصالح الخاصة الجديدة ـ من نقابات المعلمين ودعاة التعليم بلغتين والتربية الخاصة، وسواهم.

تحول مفهوم التعليم العام إلى التمويل العام لأشكال متنوعة من التعليم المدرسي ـ المهتم بالربح، وغير المهتم بالربح، وطيف من نظم التدريس. ومنحت بدائل التعليم المدرسي البيروقراطي حرية الابتكار لقاء تحقيق نتائج أفضل.

ولقد قام جماعة من كبار رجال الأعمال وحكام الولايات بالمساعدة في وضع معايير تعليمية للجميع. وكان هدف هؤلاء في بداية الأمر وضع منهاج وطني يشمل البلاد جميعها، ولكنهم بغية كسب تأييد الولاية والسلطات المحلية عمدوا إلى تخويل الولايات حق وضع المعايير. وقد أدى تنفيذ القانون الفيدرالي (NCLB) على المستوى الفيدرالي والذي يحظى بتأييد المشرعين من الحزبين الجمهوري والديمقراطي إلى رفع متطلبات المهارة في التعليم العام للقوة العاملة والمعرفة المجردة التي يحتاجها أولئك الذين يتوقع منهم إدارة الشركات المتنافسة وقيادتها. ولئن يكن بوسع هذا القانون الادعاء بالحرص على اهتمام الحكومة بتحقيق الإنصاف فإن هذا القانون يتطلب من الطلاب كافة إظهار التقدم،

وهناك رأي آخر ينم عن السخرية ويقول أن القانون يزيد من سلطة كل من الحكومة الفيدرالية وحكومة الولاية في خصخصة التعليم العام لصالح الكفاية ومنح رجال الأعمال حصة أكبر من تلك المخصصات السنوية للإنفاق على التربية والتعليم والبالغة (1) تريليون تقريباً[1].

تقوم القضايا السياسية الخاصة بالمنهاج على موضوع الدور الذي ينبغي على المدارس النهوض به. فهناك من يريد للمدارس إعداد العاملين الذين يحتاجهم اقتصاد الولايات المتحدة للتوسع في مواجهة العولمة. وهؤلاء ينشدون منهاجاً يؤدي إلى إعداد أفضل المحترفين للمهن العليا والعلماء (حوالي 20% من فرص العمل المتوقعة) فضلاً عن أولئك الذين سيحتلون الأعمال التقنية والوظائف المخصصة لذوي الياقات البيضاء. ويتوقع من المدارس أن تخفف من التشديد على إعداد الطلاب للوظائف الخدمية ذات الرواتب المتدنية أو تلك الأعداد المتناقصة من الوظائف في المعامل.

ينشغل الكثير من الأهل والطلاب باستكشاف المنهاج أيضاً لأسباب اقتصادية أكثر من البحث عن قيم تربوية أوسع[2]. بل حتى منهاج الفنون صار يلقى التبرير المتزايد لمساهمته في توفير فرص العمل للفنانين العاملين في الفنون الترفيهية والصناعات الأخرى. وباتت الفنون تعتبر درباً يؤدي إلى فرص عمل تفوق ما تتيحه الفيزياء ومناهج العلوم المرموقة الأخرى.

وعلى النقيض من أولئك الذين يعطون الأولوية للأغراض الاقتصادية هناك الذين ما يزالون يرون المدارس والمناهج ضرورية لتحقيق أهداف مدنية وشخصية. وينفرون من فكرة تقويم الطلاب على أساس مساهمتهم في الاقتصاد واعتبارهم بذلك وسائل، أو أدوات، أو منتجات. فهؤلاء الإنسانيون يرون أن المتعلمين غاية وقيمتهم في إنسانيتهم ولذلك تركز هيئاتهم السياسية على حمل الطلاب على بلوغ المعايير التي يضعونها لأنفسهم عوضاً عن السعي وراء معايير مفروضة من الخارج[3].

ويواجه أصحاب النزعة الديمقراطية قضايا تتصل بالتضامن المدني والعملية الديمقراطية فهؤلاء يحرصون على معرفة إن كانت مدارس السوق الحرة ستتصدى للمشكلات الناشئة من التعددية الثقافية والدينية وعدم المساواة التي تقوم الآن بتحويل مجتمع الولايات المتحدة.

في محاولة للبرهان على إمكانية إنشاء حركة سياسية تعبر عن السلطة الديمقراطية المحلية ومعارضة المنهاج المهيمن والمدفوع بالاقتصاد، عرض مايكل آبل وشركاءه الدوليين روايات عن قيام «وحدات لا مركزية» وبينوا أن بوسع الحركات الاجتماعية مقاومة المنهاج المفروض من الدولة[4].

ومن تلك الروايات حالة تغلب فيها الطلاب على محاولة من المدرسة لفرض منهاج رأوا فيه سياسة حكومية يقصد بها توجيههم للعمل في وظائف في المعامل. وفي حالة أخرى قام حزب العمال البرازيلي بإنشاء مدرسة ممولة بالمال العام وقد تمرد الطلاب على جعل الحياة سلعة بالتوجه لمناقشة مشاكلهم ومصالحهم.

وفي مجال آخر عرض آبل كيف أصبحت الأصوات الرجعية والمحافظة الأعلى في المناقشات التي تدور حول التعليم والأقوى نفوذاً في صياغة سياسات الحكومة الفيدرالية[5] وقد عزا آبل التحول إلى «اليمين» إلى وجود تحالف واسع بين الليبراليين الجدد والمحافظين الجدد، الشعبويين السلطويين مع المدراء والحرفيين من الطبقة الوسطى:

- الليبراليون الجدد دعاة خيار المدرسة، فيعتقدون أن المدارس سوف تصبح مبتكرة وفعالة بالمنافسة في سوق التعليم. كذلك يعتبر الليبراليون الجدد الطلاب «رأسمالاً بشرياً» هاماً للربح الاقتصادي ويأخذون بالاختبار «العلمي» على أنه أداة فعالة لإجازة الاستحقاق.
- يرى المحافظون الجدد الحاجة لتوجيه قوي من الدولة لضبط المنهاج والعودة به إلى قيم الثقافة الغربية التقليدية وتعزيز التربية الأخلاقية بترسيخ مثل السلوك المنضبط.

- الشعبويون السلطويون ويتألف هؤلاء من المتدينين الأصوليين والمتدينين المحافظين و«اليمين المسيحي». ومع أن ثمة خلافات واسعة ضمن هذه المجموعة حول قضايا معينة فإن كثيراً من أعضائها يعارضون علمنة الدين في المنهاج وينشدون عوضاً عن ذلك إعادة الأمور الإلهية إلى المؤسسات العامة. وقد قام أحدهم مؤخراً التماساً إلى الآباء والأمهات المسيحيين لنقل أولادهم من المدارس العامة ونصح الأهل بتولي مسؤولية التربية الأخلاقية لأولادهم. بيد أن السلطة الكنسية رفضت الالتماس على أساس أن هكذا قرار ينبغي أن يكون حقاً للوالدين حصراً. وهناك ضمن الحركة الانجيلية من يقيم تقديراً للمدرسة العامة باعتبارها مؤسسة ترعى الحرية الدينية والسياسية والاقتصادية للناس كافة. وأولئك الذين لا يدعون إلى أخلاقية معينة ولا إلى الأدوار التقليدية للرجل والمرأة في الأسرة. وهناك سلطويون في الطبقات الاجتماعية الوسطى البيضاء التي تؤيد محتوى ثابتاً معيارياً باعتباره يمثل معرفة مشروعة وترى الاختبار النظامي أمراً مرغوباً يكفل أهمية المعايير وبلوغها.
- يتمتع أعضاء الطبقة الوسطى الجديدة من المدراء والمهنيين بالخبرة التقنية لتنفيذ الإصلاحات في المدارس والمنهاج ورصدها بالاستناد إلى النماذج المعتمدة في الأعمال الاقتصادية. وهؤلاء لاعبون أساسيون في تعريف المصالح الاقتصادية والحكومية كيف تكون المركزية في ضبط أهداف المنهاج في حين أنهم يقدمون وسائل غير مركزية لبلوغ تلك الأهداف، وذلك نظراً لكونهم خبراء في الكفاية والإدارة والاختبار والمحاسبة.

سياسة المنهاج

قلما تكون سياسة المنهاج عقلانية أو تقوم على البحث. فالقرارات لا تقوم في الغالب على تحليل دقيق للمضمون في فروع المعرفة والضرورات المجتمعية، أو

على دراسات لعملية التعلم ومشاغل المتعلمين. إذ أن المنهاج الرسمي ـ أي المحتوى الذي يجده المرء في المعايير والأطر ودليل المنهاج والاختبارات والنصوص وما شابه ـ ليس معرفة محايدة بل إنه معرفة تم انتقاؤها من فرد أو جماعة وتتضمن رؤى معينة لما ينبغي أن يكون عليه المجتمع.

السياسات المؤثرة

يعد القرار بوضع منهاج عملية سياسية. ثمة عدة جماعات ضغط مختلفة تعرض قيماً مختلفة حول ما ينبغي تعليمه. فمثلاً يواجه مجلس الولاية مشكلة اتخاذ قرار حول ما إذا كان سيستسلم للجهود الرامية إلى الأخذ بالرواية التوراتية عن أصل الإنسان، أي نظرية الخليقة، لتكون جزءاً من محتوى المادة الدراسية أم مسايرة الضغوط التي يمارسها الذين يريدون الاقتصار على تدريس نظرية التطور الداروينية. وجدير بالذكر أن أعضاء الهيئات في الولاية والمجالس العامة المحلية المسؤولين قانونياً عن هذه القرارات يقبلون ويرفضون مختلف ضروب القيم كل يوم بطريقة ما. وقد يخوضون مساومات ويقرون الأخذ بالقيم الجديدة لتدخل البرنامج وقد يطنبون في وصف القيم الجديدة، ملمحين إلى أهمية هذه القيم بعبارات فضفاضة دون أن يعرضوا طرقاً ملموسة لتنفيذها. ثم إنهم قد يرفضون منهاجاً مقترحاً لأنه لا يتفق مع وجهة نظرهم حول وظائف المدرسة. والقرار بقبول مقترح معين أو رفضه يعتمد على نظرة صاحب القرار إن كان على المدرسة أن تشدد على نمو الفرد وإغنائه ونقل مضمون المادة العلمية أو الإعداد للحياة في المجتمع.

يمكن أن نصل إلى فكرة موجزة حول تعقيد سياسة وضع المنهاج من هذه الفقرة التي أعدها كيرست ووالكر:

> إن رصد نقاط القوة الداعمة لسياسة تهدف إلى وضع منهاج للمدارس المحلية يعتبر أمراً بالغ التعقيد. ذلك أن هذا سوف يشمل ثلاثة مستويات من الحكومة والعديد من المؤسسات الخاصة

وهيئات الاعتماد وهيئات الاختبارات على المستوى الوطني وشركات نشر كتب المقررات وتجمعات أصحاب المصالح (مثل NAACP وPTA وهيرتيج فاونديشن). ولسوف يكون هناك أيضاً، تشكيل من نقاط القوة الداعمة ضمن نظام معين للمدارس المحلية بما فيها من معلمين ورؤساء أقسام ومساعد مدير التعليم لشؤون التعليم، ومدير التعليم ومجلس المدرسة. وإذا تجاوزنا كافة مستويات الحكومة وجدنا الأثر سريع الانتشار لمختلف المشاهير والمعلقين وجماعات المصالح والصحفيين الذين يستخدمون وسائل الإعلام الجماهيرية لإشاعة آرائهم في المنهاج ولسوف يكون من المفيد جداً أن نتمكن من حساب مقدار النفوذ الذي تتمتع به كل من جماعات الأفراد هؤلاء وبيان التفاعلات المتبادلة بين المدخلات والمخرجات في نظام واحدة من هذه المدارس فقط. ولكن هذا لسوء الحظ يتجاوز الإمكانات الراهنة[6].

قرارات سياسية حول ما ينبغي تعليمه

هناك عدة تعريفات للمنهاج من شانها أن تقلب معظم التحليلات التي تتناول صنع المنهاج. والقول أن المنهاج هو ما يحصله المتعلم فعلاً من المدرسة ـ الآفاق، والميول، والمهارات والمواقف ـ يعني أن للمتعلم شخصياً دوراً رئيساً في تعيين المنهاج. وبوسع المتعلمين فرادى أن يقرروا، على الأقل إلى حد معين، ما سوف يتعلمونه. أما القول أن المنهاج يشمل كل ما يؤثر في التعلم في المدارس فيزيد صفوف واضعي المنهاج لتضم الأقران والأوصياء والزائرين وعمال المقهى. ويعني التعريف فضلاً عن ذلك أن كل من لأفعاله تأثير على التجربة المدرسية، إن عرضاً وإن قصداً، يكون مشتركاً في صنع المنهاج.

وفي هذا التحليل سوف أتناول القرارات الخاصة بالمنهاج باعتبارها خيارات سياسية واعية ذات تأثير على ما يجري تعليمه وهذه القرارات تتصل بطبيعة البرامج أو الخطط السابقة للتدريس، أو المواد أو النشاطات التي تحدد أطر

البرامج التعليمية التي تأخذ بها المدرسة أو قاعة الصف. وجدير بالذكر هنا أن صنع سياسة المنهاج يقوم على التوقع فعلاً. بيد أنه لا بد من الملاحظة أن الخطط والمواد لا تنفذ دائماً كما قصد لها. كذلك فإن الفروق بين المتعلمين تجعل من الصعب ضمان استخلاص الجميع المعنى ذاته من تجربة أو فرصة مشتركة.

لا يعمل كل الذين يؤثرون في المنهاج بنفس الطريقة. فمراقب التعليم في المدرسة الذي يقنع مجلس الإدارة بوضع برنامج لما قبل روضة الأطفال يؤثر في المنهاج. والهيئات المعينة بالاختبارات التي تحدد ما ينبغي قياسه في الاختبارات المعيارية، تكوِّن بذلك توجه البرنامج التعليمي، كما أنها تصدر في هذا قرارات منهاجية أيضاً. وعندما يقرر المعلم استبدال مقرر من كتاب مدرسي بمشاريع مدرسية تحسن الحياة في المجتمع المحلي إنما يكون بذلك قد عمل في تقرير سياسة المنهاج لأن من شأن كل فرصة من فرص التعلم هذه أن تؤدي إلى نتيجة مختلفة. فالقرار الرسمي بتقديم هدف على آخر إنما هو صنع السياسة.

مفاهيم لتفسير عملية صنع القرار السياسي

ثمة أفكار وقضايا معينة توفر إطاراً لإدراك سياسات صنع قرارات المنهاج. وبعض هذه الأفكار والقضايا يصدر عن دراسات يقوم بها علماء اجتماع وبعضها عن مربين ذوي نظرة عميقة نتيجة ملاحظتهم الكيفية التي تتخذ فيها قرارات المنهاج.

مهنية الإصلاح

تعرف مهنية الإصلاح بأنها الجهود المبذولة من أشخاص مهنتهم الإصلاح لتغيير النظام الاجتماعي الأمريكي (المدارس ضمناً). فإصلاح المنهاج الوطني قاده أشخاص أمثال دينيس بي. دويل (قرارات تقوم على التكنولوجيا والمعلومات)، وليندا دارلينغ- هاموند (تطوير المعلم) وثيودور سايزر (تحسين المنهاج). وجدير بالملاحظة أن المصلحين المهنيين ينزعون إلى قياس نجاحهم بعدد التغيرات التي يأتون بها.

نجد الأمثلة على المصلحين المهنيين العاملين في دراسات محددة: (1) البحث الذي أجراه جيه. هوتوا وان. ايه. ميلنر وجاء في ذكر الدليل على أن المبادرة بإدخال التربية الجنسية صدرت عن مربين، وإن ادعى المربون أنفسهم أن التربية الجنسية قد أضيفت استجابة لمطالب الجمهور بإقرارها في المنهاج[7]؛ (2) شكوى د. نيلكين. بما يخص إدراج منهاج ماكوس (MACOS) من أن «جماعة من نخبة من الأكاديميين المحترفين غير المنتمين لجهاز معين وأصدقاؤهم في الحكومة يتحكمون بمجريات الأمور في المدارس[8]»؛ (3) رواية نورمان داركلر عن قيام مفوض التربية في الولايات المتحدة بإقرار برنامج حق القراءة الذي تغلب على صياغته نبرة البيان السياسي، بما في ذلك الدعوة إلى المحاسبة وتوظيف المعلمين من الأقليات، والتعددية الثقافية في المنهاج، وثنائية اللغة والمصادقة على الخطط وإجازة المعلمين على أساس المقدرة[9]؛ (4) توصيفات برنامج القس جيسى جاكسون الاندفاع نحو التميز بتمويل من مصادر مثل مؤسسة فورد والحكومة الفيدرالية[10].

رأى وليم بوند في تحليله للمصلحين المحترفين أنهم قوة موضع جدل في صنع سياسة التعليم، حيث يتابعون رؤاهم بتحقيق تكافؤ الفرص وقيام مجتمع أكثر عدالة، مقتنعين بأهمية مجال خبرتهم هذا وضروراته، مسلحين بـ «حلول تبحث عن مشاكل» تدعمهم مؤسسة بحث تربوية تتضمن حوافز لاكتشاف القصور والعجز. ذلك كله يبرر القيام بمزيد من البحث المدعوم بتمويل من مصادر فيدرالية ومؤسساتية مختصة، ويحفز إليه في مجال الحقوق المدنية اكتشاف طبقات جديدة من الطلاب المحرومين وآخرين يعانون من التمييز ضدهم مثل غير الناطقين بالانكليزية وذوي الحاجات الخاصة وضحايا التمييز الجنسي[11].

وقد جرى تشبيه الإصلاح الذي دعا إليه سايزر بحركة إحياء تضم زعيماً ذا حضور وتوجه طوباوي وولاء لمنظومة معتقدات مشتركة وحشد من الأتباع[12].

قوى الاستقرار

على العكس من الإصلاحيين المحترفين، هناك العديد من التجمعات المحلية ومجالس إدارة المدارس والإداريين والمعلمين أشد حرصاً على القيم الاجتماعية الماثلة في المنهاج الراهن وبنية المدارس. وهؤلاء يرون أن القيام بتلك التغييرات في المنهاج التي يقترحها الاصلاحيون المحترفون، مكلف جداً تدبيرها وصعب جداً توجيهها، وفيها من الأسباب التي تثير الجدل ما يجعل تفادي النزاع حولها أمراً صعباً. وقد تكون سطوة تلك القوى الحريصة على الاستقرار في تآكل، ومع ذلك فقد شهد لورنس ايناكون وبيتر سيستون على قوة كبح التجديد: "إن عقدين من الجهود المبذولة في مجال العرق والمساواة وتعديل المنهاج مع المزيد من المدخلات الفيدرالية وتأثير أقل، لتنطق بصوت مسموع بما يكفي لمن يشاء الإصغاء. أن مدارس اليوم أشبه بالمدارس قبل عشرين سنة مضت منها بأي أمر آخر[13].

كذلك كشف لاري كوبان مقدار ضآلة التغيرات التي طرأت على التعليم على مستوى قاعة الصف بالرغم من التغيرات التي تحققت على مستوى البلاغة[14]. فالوعود التي كانت تدون وتجري في الخطب وتحملها البيانات والتصريحات الرسمية لم تكن لتترجم بالضرورة إلى أفعال. أما السياسات الإصلاحية التي كان يؤخذ بها فكانت سياسات يرتاح إليها مديرو المدارس والمعلمون.

ولقد حظيت الضغوط التي كانت تصدر عن شخصيات بارزة في حركة التميز والتفوق في عقد الثمانينيات من القرن العشرين والداعية إلى ثانويات أكثر توجهاً نحو العلم، مثلاً، باستقبال حسن من المعلمين المهيئين الذين ينزعون إلى تعليم موضوعات أكاديمية[15]. ويذكر أن حركة التميز بدأت بتقرير وزارة التعليم الذي مفاده: أمة تواجه المخاطر: ضرورات إصلاح نظام التعليم A Nation at Risk: The Imperatives for Education Reform. وبُعَيد هذا التقرير صدر العديد من تقارير اللجان والمبادرات على مستوى الولاية التي أدت إلى طرح برنامج سياسي جديد.

obeikandl.com

وكانت الإصلاحات التي يعمل بها أكثر من سواها في مجال المنهاج والتي نادت بها حركة التميز قد تمثلت بإضافة مقررات لتعليم الحاسوب واعتماد كتب مدرسية لا تنطوي على أنماط مألوفة وإقرار كتب مدرسية خاصة للطلاب المحرومين والموهوبين ورفع مستوى الشروط المطلوبة في حقول الرياضيات والعلوم والانكليزية، وتدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية لغة أجنبية وزيادة الواجبات المنزلية[16].

القيود على السياسة

تفرض القيود على السياسة المتصلة بتحديد المنهاج عبر عدم اتخاذ قرار، وتفادي النزاع، والتهديد بإثارة الجدل والخلاف، وتفكيك الصلة.

عدم اتخاذ قرار. يشير هذا المصطلح إلى مقدرة المصالح القوية على السيطرة على جدول أعمال صنع القرار، وبذلك تمنع مناقشة «القضايا غير المرغوبة». ومثال ذلك أن ويلسون رايلز مدير التعليم العام بولاية كاليفورنيا تفادى وآخرون الكشف عن حملة تهدف إلى التصويت على مشروع القسيمة المدرسية. فتم اعتماد إستراتيجية متحفظة في اجتماع للعاملين في حقل التعليم، وتقرر فيه أيضاً تصعيد الجهود الدعائية لتحسين صورة التعليم العام بين الناس. وقد رفض رايلز دعوات عديدة لمناقشة قضية القسيمة المدرسية قائلاً: إذا كان علينا الدخول في معركة تنتهي بالضربة القاضية فلسوف تسترعي القضية الانتباه. أما إذا كانوا ينشدون (دعاة القسيمة) الدعاية فعليهم عندئذٍ القيام بذلك بأنفسهم وعلى عاتقهم تقع المسؤولية». يعد عدم اتخاذ قرار عائقاً ضخماً يحول دون التغيير ويتجلى في الحيلولة دون طرح قضايا جوهرية للنقاش أو الإقرار بوجودها.

تفادي النزاع. مؤدى هذا المفهوم إعراض المربين عن إحداث تغييرات في المنهاج تتعارض مع قيم المجتمع ويرجح بأن تثير جدلاً ومعارضة. وقد وجد وليم بويد أن درجة الحرية المتاحة للمربين المحليين لإحداث تغيير في الريف و«حزام

الشمس» ـ المناطق الجنوبية والغربية ـ في الولايات المتحدة أشد نزوعاً إلى التزمت في ما يخص محتوى المقررات الدراسية مثل الدراسات الاجتماعية والأدب والبيولوجيا. فنجد الجدل مستمراً ويتمركز حول موضوعات التطور والمجون والتربية الجنسية والآراء الدينية كذلك تغدو طرائق تعليم القراءة أو الرياضيات أحياناً، مثار جدل عام، وخاصة في المجتمعات المحافظة.

سياسة الجدل. إثارة الجدل والخلاف أسلوب يستخدمه أولئك الذين يحملون أفكار الأقلية ويريدون السيطرة على الأكثرية، ومن هنا عرفت أساليبهم باسم سياسة المشاكسة. فهؤلاء الذين يعارضون التجديد في المنهاج يلجؤون إلى تكتيك العجلة ذات الصرير فيثيرون جدلاً على أمل أن تتراجع سلطات المدرسة عن التغيير أو التعديل المنشود. فناشرو الكتب المدرسية، مثلاً، معروفون بحساسيتهم حيال تطعيم كتبهم بمواد يرجح بأن تثير ضجيجاً. وهكذا يؤدي خطر إثارة الجدل والخلاف إلى عدم النشر وشح الغذاء العقلي في المنهاج.

الارتباط الطليق. قد لا يتم إتباع الأهداف التي يضعها المصلحون (المنهاج المثالي) بدقة من قبل مجالس المدارس المحلية (المنهاج الرسمي) ومن المؤكد ألا تبلغها إجراءات المعلمين في قاعة الصف (المنهاج الفعلي). وقد أدى الشعور بارتخاء الصلة، أو عجز صانعي السياسة عن تنفيذ مخططات منهاجهم إلى ما يسميه آرثر وايز «العقلانية المفرطة». لأن المعلمين بسبب من عجزهم عن بلوغ أهدافهم باتوا يعتبرون في حكم المسؤولين عن الأهداف. فمثلاً أصبحت الأساليب المتبعة في قاعة الصف وأساليب معاملة ذوي الحاجات الخاصة من التلاميذ تحدد الآن بالتفصيل من قبل سلطات الولاية والأجهزة الفيدرالية ومن المحاكم أيضاً. ويجري ضمان الامتثال لهذه المواصفات من خلال تقويم البرنامج، وزيارة المكان، ومراجعة سجلات الصف، وإفادات المتعلم- أي أن التلاميذ يبدون قدرات مرغوبة ويفيدون السلطات المعنية بممارسات المعلمين. وصانعو السياسة في الحكومة الفيدرالية أو حكومة الولاية يطالبون الآن بوضع أهداف قابلة

للقياس (ضيقة، انتقائية، صغيرة) ويفرضون إجراء عدة اختبارات لمعرفة تحصيل الطلاب لهذه الأهداف. وهناك ضبط إضافي للمنهاج يتحقق بواسطة تطوير خاص للمعلمين الخبيرين والتعليم المستند إلى المعايير للمعلمين الجدد- وهذان النوعان من برامج التدريب يتفقان مع أهداف المنهاج التي وضعها المخططون المركزيون.

المشاركون في تحديد سياسة المنهاج

مشاركون سياسيون من المدرسة

المعلمون. يعتبر المعلم صانع هام لسياسة المنهاج. فالمعلم ليس مجرد منفذ للسياسة، ولو في مادة واضحة لا لبس فيها كمبادئ الحساب. والمعلمون هم الذين يقررون إن كان سيتم تمضية الوقت في التمرين أو في حل مشكلة. والمعلمون يتمتعون بقدر واسع من الحرية لتنفيذ أفكارهم حول ما ينبغي أن يكون عليه التعليم، حتى حينما يتعرضون للضغوط الخارجية من معايير الولاية والكتب المدرسية وأدلة المنهاج على مستوى المنطقة. وفي قراره حول محتوى المنهاج الذي سيحصل عليه الطالب يضطلع المعلم بدور سياسي.

أما على مستوى قاعة الصف أو التدريس فإن معظم المعلمين يتمتعون بفرصة لتحديد الأهداف التعليمية في الإطار العام الذي يشير إلى ما ينبغي تعليمه. فهم كثيراً ما يصممون النشاطات التعليمية ويوجهونها لبلوغ الأهداف الموضوعة. كما أنهم يتخذون قرارات هامة بشأن المنهاج حين يقررون تنظيم النشاطات حول مراكز تنظيمية معينة كالموضوع أو المشكلة أو المشروع أو عنوان الموضوع أو الوحدة أو مجال البحث. بيد أنه لا بد من الملاحظة أن نصيب المعلم من الحرية في تطوير المنهاج يختلف من حال إلى حال. قبل سنين طوال طرح فيرجيل هيريك ثلاثة أوضاع، أو درجات مختلفة من مسؤولية المعلم عن القرارات المتصلة بالمنهاج. ففي الوضع 1- لا يزيد دوره عن الالتزام بمعايير

الولاية وسياسات المدرسة. وفي الوضع 2 ينهض المعلم بالمسؤولية عن القرارات المتعلقة بالنشاطات التعلمية، والوقت الواجب تخصيصه لموضوعات معينة وكيف يكون تقويم الطلاب. وفي الوضع 3 يتجاوز المعلمون المعايير وكتب المقررات، إلى اختبار المفاهيم الواجب تعليمها، وتصميم النشاطات التعلمية وتيسير الانتقال بين الخطوات.

يوضح الجدول 10-1 درجات المسؤولية التي ينهض بها المعلمون في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج. وكانت هيلدا تابا قد قدمت في عام 1962 اقتراحاً راديكالياً في موضوع اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج. فقد دعت إلى قلب الإجراء المعمول به رأساً على عقب. فعوضاً عن البدء بمخطط عام يبدأ فيه المنهاج عند المستوى المجتمعي ثم ينسحب إلى الأدنى عبر المؤسسات، وصولاً إلى قاعة الصف. اقترحت تابا أن يبدأ صنع المنهاج عند المستوى التعليمي مع التخطيط لوحدات تدريسية محددة. ثم يكون من نتائج التجارب مع هذه الوحدات أن توفر أساساً لتصميم عام ينفذ لاحقاً. وكانت الاستراتيجيات التي اعتمدتها تابا تقوم على بث النظرية في عمليات الممارس للمهنة منذ البداية[17]. كذلك عكس التصميم الذي أتت به هايدي هايز جاكوبز وشمل المعطيات بدءاً من الطلاب وانتهاء بالمعايير (الفصل السابع) فكرة مشابهة لفكرة هيلدا تابا. إلا أن قيام المعلمين بتنسيق المنهاج على مستوى المدرسة أو المنطقة مستبعد طالما أن المعلمين يركزون على قاعات صفوفهم فقط عوضاً عن التعاون فيما بينهم في تطوير المنهاج.

والمألوف أن المعلمين يريدون السلطة من أجل اختيار الأسلوب المناسب لتدريس مقرر ما. ويرغبون على العموم بالتمتع بقدر بسيط من التأثير في سياسات المدرسة وممارساتها وخاصة ما يؤثر منها في صفوفهم. ويتوقعون أن تتم استشارتهم وتتاح لهم الفرصة للبدء بالتغييرات بوصفها تؤثر على صفوفهم. والإجماع القائم الآن في أدبيات التعليم يذهب إلى أن السلطة ينبغي أن تبلغ كل

مدرسة ومعلم وطالب. وأنه من حق المعلمين أن تكون لهم مشاركة أكبر في الرأي حول مجرى الأمور في مدرستهم، وخاصة في القرارات المتصلة بالمنهاج والتدريس والتوظيف والموارد. ولا بد أن المعلمين بحاجة للوقت والموارد من أجل هذه المشاركة الإضافية.

يقوم بعض المعلمين بكتابة رسائل تعبر عن خواطرهم ثم نشرها على صفحات الانترنت، سعياً منهم لتبادل الآراء وتداول التصورات عن الواقع بالتصدي للأساطير عن التفوق الحضاري وطبيعة الرأسمالية. لكن هناك عدد من المعلمين يفوق هؤلاء ومن المرجح أن يعبروا عن آرائهم عبر نقاباتهم.

الجدول 10-1 الأوضاع المتعلقة بمسؤولية المعلم في قرارات المنهاج

القرارات	1	2	3
مفهوم ينبغي تعليمه	معايير محتوى من الولاية والمنطقة	معايير محتوى متكيفة مع بيئة الصف	تحليل اجتماعي من المعلم والطالب وخبرة المعلم بالمادة الدراسية ومعرفة «الأفكار الرئيسة».
مواد ونشاطات	كتب مدرسية، دفاتر، تسميع، تدريس مباشر	كتب مدرسية، مواد إضافية، فرص تعلمية بتوجيه من المعلم ـ مشاريع وحدات، نقاش الطلاب، مشاركة جماعة صغيرة	مصادر رئيسة وثانوية متعددة، جمع وتحليل معطيات، استقصاءات واقعية، تعلم بمساعدة الأقران، بحث يقوده طالب مرتبط بمراجعة مع الطلاب جميعاً.

obeikandl.com

تقويم	ملاحظات، تقويمات ضمنية، اختبارات عند نهاية الفصل، تغذية راجعة ـ درجات وتقديرات	إجراءات المقارنات المرجعية، وحدة وأداء، عمل الطالب، الامتحان النهائي، تغذية راجعة ـ علامات تتفق مع تعليمات وإرشادات الامتحان	معارض، جلسات لعرض الملصقات على لوحات، توثيق، تقارير منشورة، تقويم ذاتي مع مراجعة الأقران باستخدام معيار متفق عليه، مقترحات للتحسين والمحكات، اقتراحات للتطوير، درجات للمقرر.
المتابعات والخطوات اللاحقة	معايير المحتوى، كتاب مدرسي	معايير أداء متسلسل، المقارنات المرجعية	يختار الطلاب ما يريدون القيام به ويحللون المعرفة الضرورية.

لقد أخذت منظمات المعلمين تنظر في القضايا التي تتصل بالمنهاج. فإجراءات المحاسبة واعتبارات الأفضلية في تعيين الموظفين، واختيار المدارس وغير ذلك من المبتكرات الأخرى التي تؤثر في وضع المعلمين تفرض عليهم اتخاذ مواقف مما سيتم تعليمه. بيد أن الطلبات التي ترد من هكذا منظمات، حتى مؤخراً، كانت تعنى أولاً بالمزايا المتحققة من الرواتب والعوائد وحجم الصف والمهام الإضافية. والمتوقع أن يزداد استخدام المعلمين لهذه القوة المنظمة لتخدم ما هو في صالح المنهاج، بما يسمح بممارسة السلطة في قضايا مثل الكتب

obeikandl.com

المدرسية وغير ذلك من المواد الأساسية كجزء من عقد بالتراضي. ومن المعتاد أن يحدد المدرسون كل بمفرده المعرفة التي ينبغي أن يستخلصها الطلاب من فروض المقرر ويعطون الأولوية للمفاهيم والقيم التي يفضلونها.

يزداد باطراد تأثير المساومة الجماعية في المنهاج. فمثلاً يجري الآن مقايضة برامج مبتكرة بصفوف أصغر من ذي قبل وضمان الوظائف للمعلمين ذوي الخبرة. وقد أثارت المساومة الجماعية قضية ما إذا كان يمكن تخطي المصالح العامة في المنهاج ـ مصالح الطلاب والأهل وسواهم ـ إذا ما تم على طاولة المساومات منح سلطات ضخمة لمجلس إدارة المدرسة ومجموعات المدرسين. فقد واجه برنامج مدرسي يعتمد لغتين، الانكليزية ولغة الوافدين، في مدارس لوس انجليس خطر التوقف حين عارضت جماعات المعلمين المحليين دفع مكافآت إضافية قصد بها اجتذاب المعلمين ذوي الكفاءة باللغتين للعمل في المناطق الفقيرة، وقامت مدارس الامتياز التي لديها نظام إدارة تستند إلى الموقع بخرق الحماية التي توفرها نقابة المعلمين حسب أنظمة حماية العامل والموظف والأقدمية. كذلك تتمتع منظمات المعلمين بنفوذ كبير على مستوى الولاية والاتحاد، كما تنشط لجان العمل السياسي الخاصة بالمعلمين في كافة الولايات تقريباً. وتقوم بجمع التبرعات لتمويل نشاطات السياسيين الذين يناصرون قضايا المعلمين[18].

وعلى العموم كان دور المعلمين ثانوياً في ما يخص مصالح الفعاليات الاقتصادية في الإصلاحات المدرسية على مستوى الولاية التي جرت مؤخراً والمألوف أن تقوم اتحادات المعلمين بكبح عدوانيتها حين يحمل الإصلاح مزيداً من الأموال لرفد التعليم ويحظى بدعم النخبة من أصحاب الفعاليات الاقتصادية[19].

المديرون. مهما يكن من أمر التوصيف الرسمي للمدير باعتباره قائد المنهاج، فإنه كثيراً ما يكون الشخص الذي يشغل المركز الوسط بين المكتب المركزي والأهل وهيئة الأساتذة الذين يقومون بتنفيذ المنهاج. ومعظم المديرين يحملون

أعباء تشغلهم مثل العدد الكبير من النشاطات الإدارية الشاقة التي تجعل من الصعب تكريس الوقت والجهد اللازمين للتجديد على نطاق واسع. كذلك يمكن للمديرين المشاركة بفاعلية في وضع المنهاج وذلك فقط في المدارس التي يمكن فيها النهوض بمسؤولياتهم في التخطيط دون أعباء إدارية ثقيلة.

إلا أن دور المدير في صنع المنهاج لم يحسم بعد. فهناك من يعتقد أن على المدير أن يبدأ بتغيير المنهاج. وهناك آخرون يعتقدون بأن المديرين يمكن أن يكونوا أشد تأثيراً ونفوذاً حين يقومون بتنفيذ القرارات الموضوعة ويضعونها موضع التطبيق. وقد يتوقع المرء أن المديرين إذ يعملون في أنظمة مدرسية مركزية يكونون أقرب للقبول بذاك الدور. لكنهم لم يقبلوا ذلك، على كل حال، حتى الآن. ومع أن المدير يتمتع اليوم بسلطة اتخاذ بعض القرارات التي كانت تتخذ في المكتب المركزي سابقاً فإن المحاسبة ما تزال موجهة نحو الأعلى، وليس باتجاه المجتمع المحلي. فقد زادت اللامركزية من مسؤولية المديرين تجاه مجتمعاتهم. ومع ذلك، فإنهم يحاسبونهم، ويعتبرونهم مسؤولين، عن تحقيق أهداف ومعايير تشمل المنظومة كلها. ففي ظل اللامركزية على المدير أن يصوغ مصالح المدرسة المحلية ونشاطاتها لتحقق أهداف النظام.

لقد تغيرت الأدوار التي كان يضطلع بها المديرون[20]. فمديرو اليوم، على العكس من حالهم في عقد الثمانينيات من القرن العشرين، من المرجح أن يروا أنفسهم قادة مربين أكثر منهم رجال إدارة. ذلك أنهم يؤثرون الإدارة بالتفويض عوضاً عن الإدارة بالسيطرة، وإعادة توجيه طاقتهم نحو هدف، وتعيين المعلمين وحملهم مع الأهل والطلاب على دعم الإنجاز العلمي، فضلاً عن تقرير ما ينبغي أن تكون عليه المدرسة.

مديرو التعليم. يؤثر هؤلاء في سياسة المنهاج بالاستجابة للأمور أمام مجلس التعليم، ويضعون البرامج للتطوير المهني، وجعل العاملين في المنطقة التعليمية يدركون التغييرات التي تجري في مدارس أخرى ويسعون للتخفيف

من الدعوات الخارجية إلى التغيير. كما يقوم مدير التعليم باستلام المطالب المتعلقة بالمنهاج من حكومة الولاية والاتحاد ويعالجها بما يجعل سكان المنطقة يتقبلونها. ويلاحظ أن أعضاء مجلس المدرسة يغلب عليهم الشعور بأن مديري التعليم يعانون من الضعف في تخطيط المنهاج. كذلك فإن هؤلاء يعتبرون أنفسهم أيضاً في أضعف مرتبة في موضوعي المنهاج والتدريس، وهذا عكس حالهم في إدارة الخطط المالية والمادية. ولكن مدير التعليم يظل مع ذلك الشخصية الرئيسة في تجديد المنهاج واتخاذ القرارات في مجال التعليم. ونجد في المدن الكبيرة معاوني مدير التعليم المعنيين بالمنهاج والتدريس يحاولون التأثير في المنهاج من خلال عملهم مع لجان المعلمين وإعداد التوجهات والنشرات والجلسات المخصصة للتطوير المهني.

ولكن يبدو أن مدير التعليم، قد أخذ يفقد سيطرته على المنهاج، شأنه في هذا شأن مدير المدرسة، أمام سيطرة القوى المركزية في الولاية والحكومة الفيدرالية والمحاكم. ومن جهة ثانية، فإن سيطرة القوى المحلية على المنهاج أكثر شيوعاً في تلك المجتمعات التي لديها مديرو تعليم تتطابق قيمهم مع تلك السائدة في المنطقة. كما يتم تسريح مدراء التعليم من وظائفهم حين يضلون عن قيم المجتمع المحلي. والشاهد على ذلك حالة جوزيف فرناندیز الشهير وكان قد أعفي من منصبه مدير مدارس مدينة نيويورك لإبرازه الحاجة إلى تشديد التركيز على جانب التعددية الثقافية وتطوير منهاج مناهض للتعصب، ورعاية «أطفال قوس قزح» (وهو مرجع أفاد منه المعلمون في معرفة كيفية شرح أسلوب حياة ذوي النزعة الجنسية المثلية للصغار). وحين ازدادت المشكلات في أحياء المدن في عقد التسعينيات وقصرت المساعدة من الحكومة الفيدرالية تصاعد تسريح مديري التعليم. وكان معدل خدمة هؤلاء في المدن سنتين، فيما تبلغ في بقية أنحاء البلاد خمس سنوات. كذلك فإن الولاية جردت مديري التعليم المحليين من الكثير من أسباب القوة. فضلاً عن ذلك تقوم الشرائح البنيوية الجديدة ـ الأخصائيون

في مختلف المجالات ـ بتمييع نفوذ مدير التعليم ومجلس إدارة المدرسة المحلي. ونظراً لأن رواتب هؤلاء الاختصاصيين ترد من صناديق مخصصة من الولاية، فإنها ساعدت في تحصينهم وعزلهم عن أثر نفوذ مدير التعليم.

الطلاب. قلما يكون للطلاب نفوذ رسمي في تعيين محتوى المواد. هناك، طبعاً، مدارس تتوفر في قوانينها مواد تمكن الطلاب من ممارسة بعض الإدارة الذاتية. فيمكن انتخاب أو تعيين مسؤولين من الطلاب إلى المجالس التي تعنى بسياسة المدرسة. بل ولربما يشارك هؤلاء في المصادقة على تعيين المدرسين في الهيئة التدريسية وتحديد مواد البرنامج والشروط العلمية الواجب توافرها. أما مدى السلطة التي تمنح للطلاب فأمر يعتمد عادة على مقدار النضج الذي بلغه هؤلاء وطبيعة المجتمع المحلي. وأما السياسة المتبعة حيال الطلاب فإنها امتياز تمنحه سلطات أعلى ولها أن تقوم بسحب هذا الامتياز. وكثيراً ما تكون الإدارة الطلابية وسيلة الإداري أو المعلم إلى كسب تعاون الطلاب.

ولكن للطلاب، من الناحية غير الرسمية، نفوذ كبير في إقرار ما يتم تعليمه في المدرسة. فكثيراً ما نجدهم يصوتون بخبط الأقدام حين يرفضون الالتحاق إلى مقررات دراسية تعرض منهاج الاختصاصيين الأكاديميين. فكان من ذلك أن استخدم إعراض الطلاب عن قبول مادة «الفيزياء» التي جاءت بها لجنة دراسة العلوم الطبيعية حجة في إقرار تغيير المنهاج. ومن الأمثلة على سلطة الطلاب وجود المدارس البديلة والصحف الممنوعة التي تطبع وتوزع سراً. ويذكر ان أواخر عقد الستينيات شهدت طلاباً من المدارس الثانوية والجامعات يثورون على اعتبارهم جمهوراً من الأسرى ويطالبون بمنهاج اجتماعي ـ لمواجهة حقائق الحرب، والعنصرية، والاضطهاد ـ ومنهاج شخصي ـ لمساعدتهم على اكتشاف أنفسهم.

ومع حلول عقد التسعينيات أخذ المرء يطالع أنباء عن طلاب يحتجون على تكليفهم بمهام تحتوي موادها على ما يمس حقوق الحيوان (علم البيولوجيا، وتشريح الضفادع) ومحاولات لتعليم المواقف (ألعاب الحساسية في الدراسات

الاجتماعية). ومن الأمثلة على حنكه الطالب ومهارته السياسية اشتراكه في برنامج جوائز تكافأ فيه المدارس التي ترفع درجاتها في الاختبارات التحصيلية للولاية. وقد هدد طلاب الصفوف المتقدمة في إحدى المدارس بتأدية الاختبارات بصورة سيئة ما لم يوافق المسؤولين في المدارس على إزالة كوابح السرعة من ساحة موقف السيارات في المدرسة والسماح لطلاب الصفوف العالية بالقيام برحلة إلى الشاطئ. فلما عجز الإداريون في المدرسة عن تحقيق ذلك قام الطلاب بتنفيذ تهديدهم فأدى ذلك إلى خسارة المنطقة مبلغ 70 ألف دولار أمريكي. لأن الطلاب شاؤوا عدم تأدية الاختبارات. والأحزاب في القرن الحادي والعشرين التي تتخذ من السياسة حرفة تشغل الطلاب مع النقابيين والمعنيين بشؤون البيئة وسواهم. وهناك قضية لم تحسم بعد في هذه التحالفات تتعلق بالسؤال إن كان ينبغي لهم التركيز على القضايا الواسعة في المنهاج أم يجدر بهم العناية بموضوعات محددة. وإن اتجاه المنهاج نحو البنية الاجتماعية للمعرفة في قاعة الصف والذي يشدد على انغماس الطالب في التفاوض وبناء المعاني وتأسيس السلطة على الدليل والمنطق عوضاً عن النص والمعلم، كفيل بأن يعزز سلطة الطلاب.

مشاركة المجتمع المحلي

المجلس المحلي للمدرسة. يظهر التحليل السياسي أن مجالس التعليم المحلية تؤدي فعلاً دوراً محدوداً في صنع القرار. فأعضاء هذه المجالس غالباً ما يوافقون تلقائياً على التوصيات التي يقدمها المهنيون. ذلك أن أعضاء المجلس يفتقرون في كثير من الأحيان إلى المقدرة التقنية التي يحتاجونها لاتخاذ القرار بشأن برامج محددة. ولذلك يصوت هؤلاء بوحي من حدسهم أو على أساس نصيحة من آخرين. كما أدى الضغط المتزايد من جانب حكومتي الولاية والاتحاد إلى إضعاف اختصاص السلطة المحلية؛ وفي المناطق الأكبر على الأقل، لا يجري تنفيذ السياسات الأقل تحديداً كما صدرت عن مجلس إدارة المدرسة. وقد جرت

العادة على أنه كلما كان المجتمع صغيراً رجح أن يعتقد الجمهور بأن يكون صالح الأطفال شاغل مجلس إدارة المدرسة الأول. أما سكان التجمعات السكنية المدينية الأكبر فينزعون إلى النظر إلى أعضاء المجلس كأشخاص يسعون إلى كسب المكانة والسلطة.

لقد انتزعت تصرفات المشرعين والحكام وتجمعات الناس العاديين الكثير من سلطة مجالس المدارس. وفي هذا الصراع على السلطة تتوجه الأنظار إلى المحاكم. فجماعات أصحاب المصالح الخاصة يؤثرون اللجوء إلى المحاكم إذا لم تلائمهم سياسات المجلس عوضاً عن مناقشة سياسة المجلس أثناء اجتماعاته. ورفع الدعاوى القضائية يلقى على وجه الخصوص هوى عند أولئك الذين لا يملكون فرص مطالبهم وآرائهم عند اتخاذ القرارات السياسية العادية[21]. كذلك ينظر إلى التشريع على أنه الملجأ الأخير للمواطنين الذين يعارضون المجلس المحلي. والتشريعات التي صدرت في ولاية ماساتشوسيتس في موضوع السياسة المحلية المتبعة في تنسيب التلاميذ إلى صفوف خاصة والتشريع الذي أصدرته ولاية فلوريدا في معارضة السياسة المتبعة في إحدى المناطق حيال التربية الجنسية شواهد على قوانين بدأت بالأهالي الذين يسعون إلى إحداث تغيير.

ينزع أعضاء مجلس إدارة المدرسة للتواضع واعتبار أنفسهم مقصرين أو أنهم بالكاد ينجحون في مجالات محورية بقدر ما يؤهلهم تأثيرهم على صناع قرارات آخرين. ومقدرتهم على مراقبة السياسة وإشراك الأهل وأعضاء المجتمع المحلي والتخطيط وتعيين الأهداف. بالإضافة إلى إشغال أنفسهم في قضايا إدارة المدرسة اليومية[22].

خلاصة القول أن المحترفين في حكومتي الولاية والاتحاد على ما يبدو هم الذين يقومون بوضع المنهاج أما مجلس المدرسة فيؤدي مهمة المستشار. وترجح الوقائع المحيطة بتنفيذ توجيهات الولاية والسلطات الفيدرالية وأحكام المحاكم بأن تجعل أعضاء مجلس المدرسة أشد اعتماداً على الخبراء وخاصة من يتمتع منهم بالخبرة القانونية.

وكانت الاقتراحات لإصلاح مجلس المدرسة تركز على اعتماد إجراءات أفضل لاختيار أعضاء مجلس المدرسة (بالانتخاب أو بالتعيين)؛ وتبديل الأدوار والمسؤوليات (تحويل المجالس المحلية إلى مجالس سياسية دون الانشغال بإدارة الشؤون اليومية)؛ واستيلاء الولاية أو عمدة المدينة على سلطة إدارة نظام المدرسة المحلي، أي استبعاد مجالس المدارس وإحلال مجالس أخرى محلها، أو تضييق دور مجلس المدرسة ليصبح استشارياً فقط[23].

الجمهور. إن دور المجتمع المحلي في صوغ المنهاج ضئيل إلى أقصى حد. والجمهور ليس له إلا معرفة ضئيلة بمحتوى المادة كما أنه لا يشارك بالقضايا المتصلة بالمنهاج العام. وعند النظر إلى موضوعات السلاح وتخريب المباني العامة، والمخدرات والانضباط تصنف هكذا قضايا على أنها مشكلات ولا تعتبر من قضايا المنهاج. وكانت المجتمعات المحلية تترك، حتى عهد قريب نسبياً، موضوع تخطيط المنهاج للمحترفين. ولا ينشغل الجمهور بقضايا المنهاج إلا في المناسبات التي تعتبر قضايا عارضة تبرز في ظروف خاصة ثم سرعان ما تزول. وإذن فليست الكتب المدرسية ما يسبب القلق وإنما كتاب مدرسي بعينه هو مصدر القلق في ظروف خاصة.

وكان يعتقد بأن مشاركة المجتمع في المنهاج المحلي ستزداد بسبب إرساء تجديدات مثل الهيئات الاستشارية للمدارس المحلية والمكلفة بتمثيل حاجات المجتمع المحلي ومصالحه ومصالح إدارة المدرسة المحلية التي تستند إلى الموقع. بيد أن الدراسات التي تناولت تلك المجالس أظهرت أن معظم المشاركة تصدر عن أهل المتعلمين الناجحين وليس لمجالس المدرسة عظيم فضل في هذا الأمر. وقد يعود ذلك إما لافتقار مجالس المدرسة للدقة عند بيان المقصود بالمشاركة أو بسبب من تردد المربين في المشاركة في عملية صنع القرار. ولكن النظرة المثالية لمدرسة المجتمع التي يحظى كافة أبنائها بصوت مسموع في سياسة المدرسة لم تتحقق. فقد كان ثمة تفاوت أو عدم مساواة بين أهالي

الطلاب. ويرجح أن الأهالي وأعضاء المجتمع المحلي الآخرين الذين أبعدوا كانوا من الفقراء والذين لا ينالون إلا القليل الشحيح من الترتيبات الاجتماعية والسياسية القائمة.

كانت شيكاغو قد جربت اللامركزية وقامت بتأسيس المجالس المحلية للمدارس في كل من بنايات المدينة الخمسمائة وتسعة وخمسين. وكان كل مجلس يتألف من ستة ممثلين من أهالي الطلاب واثنين من المعلمين يختارهما أقرانهم بالإضافة إلى اثنين آخرين يختارهما المجتمع بشكل عام، ومدير البناية. وكان من أمر هذا الترتيب أن يتولى كل مجلس وضع خطة لتحسين المدرسة والاضطلاع بمعظم المسؤولية عن تخطيط الموازنة والإشراف عليها[24].

كانت بولين ليبمان قد قامت بالتدريس في مدارس داخل مدينة شيكاغو في الفترة التي كانت فيها بعض القرارات البيروقراطية للمنطقة تتخذ من الجماعات المحلية والمدارس كما عملت، فيما بعد، في مرحلة من التحول السياسي أنيطت فيها السيطرة على «مدارس المواطنين» لرئيس بلدية المدينة الذي أدخل يومئذٍ اختبارات المهام الصعبة والمعايير والمحاسبة وأنظمة مركزية لضبط المدارس والمعلمين. ورأت ليبمان أن سياسة المحاسبة أدت إلى تفاقم التفاوت الاجتماعي ووسعت الهوة بين المدارس التي تخدم الطلاب الملونين من ذوي الدخول المتدنية والمدارس التي ترعى السكان ذوي الأصول المختلطة والدخل المرتفع.

تدعي ليبمان أن من شأن سياسة المسؤولية والمحاسبة إضعاف الجهود الرامية لمساعدة الطلاب في تنمية النقد الاجتماعي والهويات الثقافية اللازمين للبقاء ومواجهة التفاوتات الجديدة. وتعزو هذه السياسة وتأثيرها الضار على الطلاب الملونين لضغط نظام العمل في اقتصاد عالمي يتطلب تدفقاً متواصلاً من الوظائف ذات الأجور المتدنية[25].

إن مشاركة المواطنين في وضع سياسة المنهاج أقرب لأن تكون في الحدود الدنيا وتنزع إلى قلة الاكتراث والانفعالية والسطحية. والمواطنون يشاركون في العمل مبكرين جداً حين تكون الأهداف العامة قيد الوضع أو متأخرين جداً حين

تكون معظم الاستعدادات للتغيير قد اكتملت. إلا أنه بوسع المواطنين ممارسة نفوذهم، على كل حال، حين ينشطون. وعندما تنشب نزاعات ذات شأن بين المواطنين ومجلس المدرسة يكون الفوز عادة من نصيب الناس العاديين. وتمثل معظم جماعات الأهل الناشطين المصالح الخاصة في المنهاج، إذ يعملون لبرامج كالجماعات المدافعة عن ذوي الاحتياجات الخاصة أو أولئك الذين يقدمون الدعم لحقول الرياضة والفن والموسيقى. وهؤلاء إذ يعملون مع المربي الخبير بهذه البرامج الخاصة يخوضون معاً حملات هدفها حماية مصالحهم وإنمائها.

ومع ذلك فإن معظم جماعات المواطنين الناشطين في المدرسة ليسوا من الآباء، بل هم أعضاء في منظمات غير تربوية، مثل روابط الأعمال ومجموعات المالكين. وهؤلاء يهتمون بالسياسات المدرسية ذات الصلة بالضرائب ومكانة المدرسة من حيث قيمة ممتلكاتها أكثر مما يهتمون بالقرارات المتصلة بمحتوى المادة.

هيئات الولاية

لقد زادت الولايات من دورها في السياسة التعليمية على حساب مناطق المدارس المحلية. وكان هذا النمو نتيجة ازدياد القدرة المالية لدى الولايات التي من شأنها تنظيم التعليم وشبكات النشاطات ذات الصلة بقضية سياسة الولاية التي تؤثر في المساهمات الفيدرالية والتوجيهات التعليمية[26].

تمارس الولايات نفوذاً في موضوع المنهاج بعدة طرق. فكثيراً ما تصنف المجالس التشريعية في الولاية ما ينبغي تدريسه في المدارس. وقد أجيز التدريب على قيادة السيارات والمقررات الدراسية التي تبين مخاطر الكحول والمخدرات منذ عهد طويل. وكان لتنفيذ القوانين، ومصالح شركات التأمين والنفط والسيارات تأثير في مثل هذه الأمور. وكانت المنظمات المهنية مثل الطاولة المستديرة للأعمال ومجموعات المصالح الخاصة قد وثقت صلتها منذ زمن طويل بدوائر التعليم والمجالس التشريعية في الولايات.

وأبرز ما للولاية من سيطرة على المنهاج يتجلى في الاختبار الإلزامي للمهارات الأساسية ومعايير المحتوى العلمي. وتهتم حركة المعايير بتقويم كافة الطلاب في المرحلتين الابتدائية والثانوية. وقد تبنت الولايات هذا الاختبار وجعلته قانوناً، وعبر مجالس التعليم في الولاية فرضت معايير أشد صعوبة ـ فزادت في دروس الرياضيات والعلوم واللغة الانكليزية واللغات الأجنبية.

على العكس من الحكومة الفيدرالية واعتمادها الرئيس على السيطرة المالية، تستخدم الولايات العديد من الضوابط لتشكيل عمليات المنهاج وجودته. ومن وسائلها للسيطرة إجراء الاختبارات الإلزامية وتحديد المفوضين بإجراء الاختبارات وتعيين المتطلبات الأساسية لتصديق شهادة المعلم وأهليته. إلا أن آليات الرصد التي تستخدمها أسهل من تلك الآليات التي تعتمدها الحكومة الفيدرالية ـ توافق غير رسمي، مراجعة ذاتية على مستوى المنطقة، وإدارة بواسطة وسائل الإعلام.

وقد أتاح القانون الفيدرالي للحكومة الفيدرالية ممارسة قدر أكبر من السيطرة على التعليم الابتدائي والثانوي. ومع أن الهدف المعلن لهذا القانون بتوفير أسباب التحصيل العلمي لكافة الطلاب، والحفاظ على هدف الستينيات من القرن العشرين بتحقيق الإنصاف، فقد توقع الرئيس والكونغرس أن تزيد الولايات من جهودها في إعداد وتقويم المعلم وأن تستمر بتقديم المعونة التقنية للمناطق والمدارس. وأهداف التشريع طموحة، ولكن أن تستطيع الولايات والمناطق تحقيق هذه الأهداف فأمر يكتنفه الشك.

إن سلطة الحكومة الفيدرالية تتجاوز تحديد المتطلبات التي يجب أن تتوفر في المواد التعليمية التي يمكن استخدامها في البرامج الممولة من الحكومة الفيدرالية. ويغلب على الولايات والمناطق أن تستخدم هذه المواد «المجازة» في برامجها.

تستخدم بعض الولايات إجراءات الاعتماد للإبقاء على منهاج معين. وقد تقوم دائرة التعليم في الولاية ذاتها بإجراء الاعتماد، بوساطة رابطة مهنية للمربين (مثل الجمعية الوطنية لمديري المدارس)، أو منظمة إقليمية خاصة للاعتماد (مثل

جمعية كليات وثانويات المنطقة الوسطى الشمالية). وتتطلب هذه الهيئات عادة إجراء زيارات للموقع والدليل على التزام المدرسة بكل من المعايير التفصيلية التي يعتمدونها. ويمكن أن نقرأ أحد هذه المعايير لمقرر اللغة الإنكليزية: «مقررات اللغة الانكليزية مرتبة حسب الموضوعات أو الخبرات مع حد أدنى من التشديد على النمط أو التسلسل التاريخي». كما قد يقرأ المرء. أحد معايير الدراسات الاجتماعية: «تساعد الدراسات الاجتماعية التلاميذ على فهم العقائد التي تختلف عن الديمقراطية».

دوائر الاختبارات

لقد كان لدوائر الاختبارات نصيب في نشوء المنهاج «الوطني». وقد عرفت الاختبارات المعيارية للقبول في الكليات ما ينبغي على الطلاب المتوجهين للالتحاق أن يلموا به من أسباب الفهم والاستدلال (انظر مواصفات المخرجات الصادرة عن مجلس الكلية الفصل 8). فضلاً عن ذلك، أن الاختبارات القياسية للقراءة والرياضيات على المستوى الوطني التي تفرضها المدارس الابتدائية تعين الكثير من مواصفات محتوى المنهاج على وجه التحديد. فهيئة خدمات الاختبارات التعليمية (ETS) تهيمن، بفضل ميزانيتها السنوية التي تبلغ عدة ملايين من الدولارات، على صناعة الاختبارات وتدير مجموعة واسعة من اختبارات القبول في التعليم المهني والكليات. وقد تم اعتبار اختبار الاستعداد المدرسي (SAT) الذي تعتمده أهم الاختبارات التي لدى الشركة، وإن يكن فوزها بعقد التقويم الوطني ربما يضاهي اختبار SAT من حيث الأهمية. وجدير بالذكر أن 1.5 مليون طالب يخضعون كل عام لاختبار SAT.

وفي عام 2003 احتدم الجدل حول اختبار SAT كمعيار للقبول، وخرجت التوصية بالاستعاضة عنه كتقويم للاستعداد (ربما يقيس الذكاء) باختبارات لقياس التحصيل في مواضيع معرفية محددة. وعقب ذلك أجرت خدمات الاختبارات التعليمية تغييرات لتعزيز تواؤم المنهاج مع المهارات المستخدمة في العمل الجامعي والثانوي، مثل أسئلة الرياضيات التي تقتضي من الطلاب تقديم حلولهم عوضاً عن انتقاء الحل من اختبار الخيارات المتعددة[27].

يقول ناشرو الاختبار أنهم يحاولون اعتماد طريق وسط، وعدم تجميد منهاج المدرسة الثانوية، وكذلك عدم الاستعجال في اعتماد التجديدات. وقد قصد هؤلاء الناشرون بإشراكهم المهنيين من العاملين في الثانوية والكليات في إعداد الاختبارات وتنقيحها، جعل اختبارات التحصيل تتقدم الاتجاهات الهامة.

الناشرون

يعد ناشرو الكتب حراس الأفكار والمعرفة. ذلك أن معظم ما يتم تدريسه في المدارس مستمد من الكتب المدرسية أو سواها من مواد المنهاج، مثل الأدلة، وكتب التمارين، والتجهيزات المخبرية. كذلك فإن 75% من الوقت الذي يمضيه الطلاب في قاعات الصف و 95% من واجباتهم المنزلية تكون برفقة المواد التعليمية[28]. ويعكس تحصيل الطالب ـ أي ما اكتسبه الطالب من التعليم ـ إلى حد بعيد محتوى الكتاب المدرسي. ويرجح بالطلاب أن يتعلموا ما يجدونه في الكتب المدرسية أكثر من أي مصدر آخر. ولقد وجد ووكر وشفارزيك بعد ضم أحد الموضوعات إلى محتوى كتاب مدرسي باعتبارها مادة هامة لتعليم الأطفال، أن:

> تجتمع المصادر العديدة التي ترفد المنهاج المعمول به مع عمليات التعلم النشطة التي يقوم بها الطالب لتكوين مستوى من التحصيل يفوق عادة أي زيادة إضافية يمكن أن يحققها أي قدر من الصقل يضاف إلى المنهاج أو أي تحسين في أسلوب أو طريقة التعليم، أو وسيلة التوجيه أو تغيير في تنظيم المدرسة أو قاعة الصف[29].

أحياناً، يقتصر ناشر الكتاب المدرسي على مهمة توزيع الكتاب فقط، أما المنتج فيقوم على تطويره محترفون يعملون في مختبرات إقليمية وجامعات ومؤسسات لا تسعى إلى تحقيق ربح وتنفق عليها هيئات في الحكومة الفيدرالية، ومؤسسات خاصة وروابط مهنية وعلمية. وفي أوقات أخرى، يتصل الناشر مباشرة بالمعلمين

obeikandl.com

ليقوموا بتطوير منتجات الشركة. وهناك ضغط يوجه إلى الناشرين من الهيئات والجماعات المكلفة من دوائر الولاية بشؤون المنهاج التي تطالبهم بإبراز محتوى معين. ويوماً بعد يوم تطول قائمة الموضوعات الواجب تفادي تناولها في الكتب المدرسية. فموضوعات الظواهر الخارقة، والحرب، والجنس، والانتحار، والحزن، قد أضيفت إلى الوجبات السريعة، ومعاملة الحيوانات، والصورة النمطية التي تتناول العرق، والنوع، والسن. كذلك يتوسل الناشرون بدوائر المبيعات لديهم للحصول على المعلومات والإرشاد في تنقيح وإنتاج نصوص الكتب. «ومن دواعي العجب أن هذه الشبكة من باعة الكتب هم الآلية الوحيدة التي يمكن الاطمئنان إليها بشكل معقول لتجميع أولويات وتحامل المدارس في موضوعات المنهاج[30]» ومع ذلك فإن محتوى الكتاب المدرسي متخلف على العموم عقداً من الزمن عن حقول البحث العلمي من حيث المعرفة وتعليل الظواهر.

المحاكم

غدا انشغال المحاكم في قضايا المنهاج موضوعاً حرجاً. فبعض الاختصاصيين في المنهاج قد أزعجهم ما اعتبروه اتجاهاً لدى المحاكم إلى تجاوز سلطتهم في قضايا المنهاج[31]. وبعض القرارات القضائية التي صدرت مؤخراً أمرت بالأخذ باختبارات وأساليب ومواد محددة يتعين على المدارس استخدامها، بل إن بعض المحاكم أوعزت بأهداف التحصيل في حالات إلغاء الفصل بين البيض والسود في المدارس، مما جعل المحاكم، بالنتيجة، المقومة لمنهاج المدرسة وبرامجها. ففي سان دييغو، مثلاً، فرض أحد القضاة اعتماد أسلوب في تعليم القراءة مثير للجدل يشتمل على التعليم المتقن. وفي توسون أجيزت طريقة محددة في التعليم لتستخدم مع تلاميذ من أبناء الأقليات؛ وفي ديترويت أصدر أحد القضاة أمراً إلى مسؤولين في المدرسة بتقديم خطة تدريسية ليستخدمها كل المعلمين في النظام.

ولكن انفجار الدعاوى المدرسية ولى وانقضى. وتراجع عدد من الآراء، على المستوى الفيدرالي في عقد التسعينيات في كافة الحقول عدا التعليم المتخصص. وفي بعض المحاكم تمت إعادة توجيه اهتمام المحكمة من ناحية إلى أخرى، فمن الاهتمام بالغياب في عقد السبعينيات إلى إدمان المخدرات والكحول في الثمانينيات، إلى الطرد لدواع أمنية ـ أسلحة وعنف ـ في عقد التسعينيات. ويبدو أن كل قضية لها حياتها الخاصة ثم ما تلبث أن تتلاشى أهميتها.

تواجه المدرسة، من حيث كونها مؤسسة معرفية، صراعات مع مؤسسات أخرى تنازعها على التأثير في المنهاج، مثلاً، ما يدور بين مؤسسات دينية وعلمية حول الخلق والتطور وما تثيره للمدرسة من معضلات. وفي مثل هذه الحالات تلجأ المدرسة إلى المحاكم لحسم القضية.

وتبقى قضية السلطة المسيطرة على منهاج المدرسة العامة مسألة تتعلق بقانون الولاية ويختص بها أولاً المسؤولون عن التعليم في الولاية. على أن هناك، على كل حال، طريقين، عملي وقانوني، لكل من يتعامل مع التحديات التي تواجه محتوى المنهاج كما يحدث في الرقابة واستبعاد الأفكار:

1- لنأخذ في الاعتبار التعديل الأول للدستور الأمريكي ومبدأ منع قمع الأفكار. «لا يسمح دستورياً بالقمع الرسمي للأفكار».

2- إدراك أن المواد المستخدمة في المدارس العامة يجب أن تكون مناسبة من الناحية التعليمية. ويقصد بذلك أنه يجب ألا تقبل المادة أو تلقى الرفض على أساس ما تتضمنه من أفكار وإنما على أساس ما إذا كانت تعزز أو تعيق تطور الطلاب من الناحية الفكرية و العاطفية والاجتماعية.

ولئن كان كبير القضاة رنكويست يشير إلى الجامعات حين أطلق تصريحه الهام حول موضوع «الكلام الصحيح سياسياً»، إلا أن المضون يشمل المدارس جميعها حين قال: «إن الأفكار التي نعارضها طالما ظلت أفكاراً ولم تتحول إلى

سلوك يعترض حقوق الآخرين ـ ينبغي الرد عليها بالحجة والإقناع، لا بالقمع. وينبغي أن يختار الأفراد بأنفسهم ـ بتأثير النقاش الحر ـ الأفكار والآراء التي يقبلونها أو يرفضونها[32]».

الحكومة الفيدرالية

في عقدي، الستينيات والسبعينيات، مارست الحكومة الفيدرالية تأثيراً بالغ القوة في تعيين أنواع المواد المستخدمة في المدارس، وذلك عبر المؤسسة القومية للعلم ومكتب التعليم في الولايات المتحدة، بصورة أساسية، وهذا ما جعل كل الجهود التي بذلتها سابقاً حكومات الولايات والمناطق والشركات الخاصة، في تطوير المنهاج تبدو ضئيلة جداً. إذ أن الجهات المدعومة من الحكومة الفيدرالية من معامل إقليمية وباحثين أكاديميين ومنظمات لا تسعى إلى الربح أنتجت مواد منهاجية صارت تستخدم في معظم المدارس الأمريكية. وأدى ذلك، على العموم، إلى تعديل محتوى المواد الدراسية الموجودة ـ رياضيات وعلوم ولغة انكليزية وقراءة. كما أن الدوائر الفيدرالية، بتعيينها الغرض من الاختبارات القياسية لتقويم المشاريع التي تمولها قامت بترسيخ الأهداف الوطنية.

في البداية لاح أن الحكومة مهتمة بزيادة خيارات المناهج المتاحة للمدارس. لكن ظهر، فيما بعد، أن ثمة جهوداً تبذل لضمان استخدام المدارس للمنهاج الجديد من خلال شروط التقويم والأموال الخاصة التي بذلت لنشر المواد التي تم تطويرها بأموال فيدرالية. وصارت الحكومة أشد اهتماماً بإحداث تغيير من مجرد العمل على جعل التغيير ممكناً.

في عام 1977 أرست السياسة الاتحادية مبدأ المساواة في فرص التعليم للأقليات والنساء، وغير الناطقين بالانكليزية، والفقراء وسكان المناطق النائية باعتبارهم هدف الجهود الفيدرالية الرامية إلى تطوير المنهاج (تحسين التعليم). ومع ذلك كان هناك إجماع قليل حول الدور الذي يجدر بالحكومة أن تضطلع به

في تطوير المنهاج، وخاصة في المجالات التي لا يكون فيها للقيم المقام البارز: الدراسات الاجتماعية والتربية الأخلاقية والثقافة الجنسية. وقد خشيت الجماعات التعليمية حينئذٍ أن تكون رعاية الدوائر الفيدرالية لنشاطات التطوير والعرض والإيضاح وتعميم المعرفة وإعداد المعلمين محاولة غير مشروعة لإضعاف سيطرة الولاية والسلطات المحلية على المنهاج المدرسي.

في الثمانينيات إبان رئاسة ريغان حصل تحول في السياسة الفيدرالية المتعلقة بالمنهاج. فقد تم إحداث هيكلية تنظيمية جديدة لتنفيذ دعوة الرئيس ريغان للعودة إلى القيم التقليدية والإقرار بحقوق ومسؤولية الأبوين عن تعليم أطفالهم والتركيز على المدارس الخاصة ومدارس الأبرشيات بالإضافة إلى المدارس العامة[33]. وجرى إيقاف برامج المنهاج النموذجية التي كانت ترسل لهيئات التعليم المحلية لأنها بدت تتيح حدوث تحولات في المواقف وظهور نظرة انتقادية حيال البنى الاجتماعية القائمة والخشية من احتمال أن تؤدي إلى تعزيز النسبية الأخلاقية[34].

وأفرزت شبكة التجمعات الفكرية المحافظة والمؤسسات التي تعنى بالسياسة دفقاً متصلاً من النشاطات والتعليقات عبر وسائل الإعلام تندد بقصور المدارس العامة، واتحد كبار رجال الأعمال والحكام في إشاعة آراء المحافظين الجدد وإكسابها تأثيراً.

وقد تضاءل احتمال قيام الكونغرس بمبادرات في موضوع المنهاج المدرسي نظراً لامتلاك حكام الولايات الآن النظرة وسلطة القرار في صنع السياسة التعليمية ولم يعودوا يتأثرون، كما في الماضي، بأعضاء مجلس الشيوخ والنواب[35]». إلا أن صدور قانون (NCLB) أتاح للكونغرس والرئيس أن يعيدا للحكومة الفيدرالية دورها في التعليم الابتدائي والثانوي. وكانت سياسات الرئيس السابق كلينتون في التعليم قد تمحورت حول المعايير والاختبارات الوطنية وتقديم المال للولايات لمساعدتها على القيام بالإصلاحات وتمويل برامج تشغيل المدارس عبر

اتحاد مالي (كونسورتيوم) بين الولايات، والحرص على أن تشمل برامج التمويل الفيدرالي أعداداً من الطلاب الفقراء تفوق ما كان عليه الحال سابقاً. وجدير بالذكر أن سياسة الرئيس كلينتون كانت تقوم على ألا ينال من أموال الحكومة سوى الأهل الذين يوجهون أولادهم إلى المدارس العامة. وهذه السياسة مناقضة تماماً لسياسة الرئيس جورج دبليو. بوش الذي يفضل توجيه التمويل بالأموال العامة إلى مدارس مختارة.

المؤسسات

تعتبر المؤسسات المصدر الرئيس لتمويل المنهاج والتأثير عليه. وقد كانت مؤسسات فورد وروكفلر وكارنيجي وكيترينغ فعالة جداً في تطوير المنهاج. إذ بذلت جهوداً مدروسة لتغيير ما اعتادت عليه الأنظمة المدرسية وتعديل المنهاج عن طريق تمويل إنتاج مواد منهاج محلية الصنع. ولكن تلك الجهود لم تحظ إلا بنجاح جزئي، اقتصر معظمه على مدارس الضواحي.

وفي السنوات الأخيرة تحقق لـ «هيرتج فاونديشن» (مؤسسة التراث) التي تضم ناشطين محافظين، الفوز بالسلطة في موضوع المنهاج. وتزعم هذه المؤسسة بأن ثلثي مجموع توصياتها البالغة ألفي توصية قد تحول إلى سياسة مع انتهاء السنة الأولى من عهد الرئيس ريغان. وقد أصدرت هذه المؤسسة وثيقة ذات أثر بعنوان Mandate for Leadership.[36] «تفويض بالقيادة». وكان من بين هذه التوصيات تلك التي تدعو إلى (1) مزيد من سيطرة الأبوين في تعليم أولادهم، (2) تعديلات دستورية للسماح بالصلاة في المدرسة، (3) وضع حد لتدخل السلطات الفيدرالية في الشؤون الخاصة بالولاية والمدارس المحلية بما يتصل بفرص التعليم للأمريكيين السود وذوي الحاجات الخاصة والنساء والسكان من المهاجرين الجدد. وقد وصفت الوثيقة الدور الفيدرالي في المدارس بالضغط من أجل تحسين الأداء الأكاديمي والقيم التقليدية كما يعرفها المحافظون. وأساليب المؤسسة في توجيه التحولات في السياسة تشمل ملء الوكالات الفيدرالية بأفراد

«موثوقين» يؤيدون آراء المحافظين وإيديولوجيتهم بما يتعلق بهدف التعليم ومن ينبغي أن يحصل عليه. ووفقاً لذلك أصبح بمقدور الرئيس رصد مخصصات تتجاوز ضوابط الموازنة لإضعاف برامج الإنصاف التي تحظى بدعم الكونغرس وبذلك يكون لنفوذ الحكومة الفيدرالية أن يتجاوز قوانين الولاية والأقاليم بالسيطرة على المعلومات وتوجيه الرأي العام للحصول على التصرف المطلوب من المسؤولين في الولاية والمناطق المحلية.

المصالح الخاصة

أقام كيرست ووالكر تمييزاً بين عمليتين منفصلتين من صنع السياسة: صنع السياسة العادي وسياسة صنع الأزمات. وتعتبر جمعية جون بيرش وغرفة التجارة والجمعية الوطنية للصناعيين واتحاد عمال صناعة السيارات تكتلات ضعيفة نسبياً في صنع السياسة العادية، ولكنها قوية جداً في صنع سياسة الأزمات[37].

وما المنافسة الأكاديمية على مستوى العالم، وإدمان المخدرات، والحرب، والأزمات الاقتصادية، والعنف، والطاقة، والكوارث الطبيعية إلا أمثلة على الأزمات التي تستدعي استجابة من الجماعات المختلفة. وهناك منظمات مثل اتشيف ACHIEVE التي تعمل على تعبئة الأصوات في تأييد الدعوة إلى تدريس الموضوعات الفكرية الأساسية، ورابطة التعليم الأمريكية التي تناهض التربية الجنسية والأفكار الإلحادية. وتوضح المناورات السياسة التي تلجأ إليها الرابطة القومية لتعليم الصغار طريقة الاشتغال لهدف وحيد[38]. كما أن بعض القضايا تحتاج إلى تضافر جهود عدة جماعات مختلفة في ممارسة الضغوط. وتكاد كل منظمة تعمل في حقل تقدم الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية، سواء كانت نضالية أم معتدلة، أن تكون قد طالبت بمعالجة كافية للسود في الكتب والمواد التي تتناول تاريخ الولايات المتحدة. كذلك فإن أعضاء الجماعات الدينية

المحافظة، إذ يعملون على الوقاية من عروض العلمانية للمدارس العامة، يكذبون الفكرة القائلة أن المدارس تعلم الحقيقة وأن هناك فعلاً ما يسمى الحقيقة الموضوعية.

تتبع جماعات المصالح الخاصة إستراتيجية عامة في التأثير على محتوى المنهاج كما يلي: (1) تقدم هذه الجماعات معيارها في التقويم للحكم على المواد التعليمية، وهو نقيض المعيار الذي تعتمده الولاية؛ (2) تخاطب هذه الجماعات مجلس المدرسة سياسياً، بدلاً من التعامل مع الهيكل البيروقراطي للمدرسة؛ (3) تعتمد هذه الجماعات على الطروحات الأخلاقية والمواقف الأخلاقية الخاصة بها.

كان مايكل آبل، كما سبقت الإشارة، قد كشف عن تحالف محافظ تقوم سياسته على علاقة وثيقة بين الحكومة والاقتصاد الرأسمالي. كذلك يلاحظ الباحث أن سلطة الديمقراطية السياسية تعاني انحداراً. ويضم التحالف هذا النخب الاقتصادية والسياسية وجماعات من البيض الذي ينتمون إلى الطبقتين العاملة والوسطى التي تعنى بالأمن والعائلة والقيم التقليدية والمعرفة. وقد أفلح هذا التحالف جزئياً في تحويل الهدف الديمقراطي المتمثل بتوسيع مبدأ المساواة في الفرص إلى أهداف اقتصادية، مثل توسيع السوق الحرة والحد من مسؤولية الحكومة عن الحاجات الاجتماعية، إلى هجمات على الفقراء والمحرومين لما يزعم من افتقارهم للقيم والأخلاق.

كان اللوم قد ألقي في أمر البطالة والخسارة في المنافسة الاقتصادية وانحدار القيم التقليدية على المدارس والهيئات العامة الأخرى، وليس على الاقتصاد والثقافة والسياسات الاجتماعية التي تأخذ بها الجماعات المهيمنة. وبالتالي يرى آبل أن السياسة التعليمية تجنح إلى مزيد من التوجه إلى السوق والخصخصة وتقييس الاختبارات. وفي هذه السوق التعليمية الجديدة تزداد «الحرية» و«الخيار» لمن يملك الثمن. ولسوف يكون ثمة قطاع قيوده أقل ومخصص لأولاد الأثرياء لكن المدارس المدينية للفقراء سوف تكون تحت رقابة

أشد وضبط أمني أكبر ومنهاجها أقل تمويلاً وغير مرتبط بالوظائف ذات المردود الجيد. بالإضافة إلى ذلك، فإن آبل يعتقد بأن المدارس التي يرتادها الذين تشكل أوضاعهم الاقتصادية وتكوينهم العرقي المناطق المدينية سوف لن تشجع مشاركة الطلاب في ابتكار دلالات وقيم جديدة تضاف إلى ثقافتنا.

نزاعات في ضبط المنهاج

يعتبر ضبط المنهاج في الولايات المتحدة مسؤولية مشتركة، فالسلطة تمارس عبر مستويات الحكم الثلاثة ـ المنطقة والولاية والاتحاد ـ أما التفويضات الخاصة بالمنهاج فتصدر عن فروع الحكم الثلاثة ـ السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية. وهذه التفويضات تشمل (1) أوامر المحكمة الفيدرالية كتلك التي تلبي الحاجات اللغوية لغير الناطقين بالإنكليزية ولدى الأطفال ممن يعانون إعاقات محددة؛ (2) تشريع فيدرالي يمنح المناطق المدرسية أموالاً إذا وافقت على تحقيق شروط محددة لإنفاقها (ومن الأمثلة على عمليات التمويل هذه توجيه المساعدات إلى الأطفال المحرومين، في مجالات العلوم والرياضيات، والتربية البيئية، والدراسات الإثنية، والتعليم المهني، والتعليم لاكتساب مهنة في المستقبل، وتعليم الموهوبين، وتعليم المستهلك)؛ (3) قرارات محاكم الولاية بما يتعلق وتمويل المدرسة وتخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية (وقد أطلقت هذه الموضوعات سلسلة من التفويضات التي زادت من سيطرة الولاية بعد ما كانت مناطة بالسلطات المدرسية المحلية)؛ (4) قرارات محكمة تمنح الأبوين والطلاب حق المشاركة فضلاً عن زيادة استخدم العقود القانونية (المساومة الجماعية) التي تؤدي إلى تفويض مباشر أو غير مباشر بما يؤثر على المنهاج ويحول دون سيطرة المجالس المحلية والمربين.

ولقد أدى الضبط المشترك إلى نشوء صراع. فالتفويض الفيدرالي غالباً ما يجمع بين أهداف تربوية واجتماعية أو سياسية، مثل برامج المنح الموجهة إلى جماعات خاصة. وفي حين أن هذه التفويضات تسترعي الانتباه إلى الفقراء

والأقليات وذوي الحاجات الخاصة، فإنها تتناقض مع الآراء التقليدية حول أفضل الطرق لتطوير الإدراك والمهارات والمواقف بين المتعلمين. فمثلاً يطلب من الأطفال أحياناً السفر إلى مدارس بعيدة، مبددين وقتاً كان الأجدى توجيهه للإفادة منه بالدراسة لمجرد التحقيق الافتراضي للنسبة المئوية للتكوين العرقي.

يحدث أحياناً صدور تفويضات متناقضة من مستويات مختلفة. فالشرط الفيدرالي مثلاً يقتضي اعتماد مبدأ الحصص في التعليم المهني، وهي نسب كثيراً ما تناقض توجيهات الولاية بما يخص المؤهل للإفادة من هذه البرامج. وقد أدت تفويضات الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات خدمة لمصالح خاصة معينة إلى قيام منافسة مع مصالح خاصة أخرى وبرامج نظامية، مما أدى إلى تفكك البرنامج في المدرسة المحلية. فالنزاع يطلقه عجز سلطات الاتحاد والولاية عن إدراك مقدرة السلطات المحلية على تنفيذ المهمات الموكلة إليها. ومع أن ثمة حوافز مادية تقدم مكافأة عن إطلاق بعض برامج المنهاج، فإن هذه التفويضات تفترض أن ثمة دوائر أخرى سوف توفر الأموال اللازمة لهذا المشروع، أو أن بوسع المدرسة المحلية أن تنهض بالمهمة دون أموال إضافية.

والنزاعات التي تنشأ عن عدم الإذعان ترتبط بالضبط المشترك. فالانحراف عن الأهداف والإرشادات التي ينص عليها التكليف سواء عن قصد أو عن غير قصد يؤدي إلى نشوء توترات. ولكن قد لا تتحقق مقاصد التكليف، حتى لو كان ثمة إذعان في الظاهر. وكما أشار النقاد فإن «لدينا في ولايتنا برامج فيدرالية قانونية تماما، ولكنها مريعة تماماً».

التكليف لا يؤسس التزاماً. فالحافز الذي يحمل المشاركين من أهل المنطقة على الإذعان للأغراض المنصوص عليها واستعدادهم لبلوغ أهداف المشروع ضروريان إذا كان للمشروع أن يحظى بالنجاح. أما إضافة المزيد من القيود التي تحكم التنفيذ فليس حلاً. والواقع أن المصاعب الناشئة عن ازدياد القيود البيروقراطية إنما تعيق بلوغ الهدف من التكليف. ولكنه حق القول، مع ذلك، أن للحسابات المالية وتقارير التفتيش حول الالتزام بالتوجيهات تأثيراً على تشكيل السلوك الإداري[39].

والدراسات التي تمت مؤخراً حول الضبط المشترك ليست جميعها متشائمة. فمثلاً، وجد مايكل كناب وشركاؤه أن حل المشكلة المحلية والتفاهم على مدى من الزمن يخففان من المنازعات التي تنشأ عن التكليف الخارجي[40]. ذلك أن معظم العبء الناشئ عن قوانين معينة، مثلاً، يتلاشى بعد مضي عام أو عامين. وإن وجدت صراعات بين الدوائر الحكومية فإنها ليست بالضخمة ولن تكون شائعة في كل البرامج.

تشمل الاقتراحات بتحسين الضبط المشترك للمنهاج عرضاً مثالياً بالحد من سلطات كل هيئة بحيث يزول النزاع داخل السلطة[41]. وهناك اقتراحات أقرب للتنفيذ تدعو إلى تشغيل استراتيجيات تطبيقية تشدد على المعونة الفنية المحلية والقدرة على البناء عوضاً عن الاعتماد على استراتيجيات تنظيمية ذات توجهات نحو الإذعان. فينبغي العمل باستراتيجيات التطبيق، وليس استراتجيات الإذعان، على الأقل بعد إرساء برنامج إلزامي. والمرونة في صناعة القرارات المحلية، من حيث التصميم والإدارة، وتقديم الخدمات عامل رئيس في جودة التعليم الذي يتوفر بموجب ما تنص عليه التكليفات. كذلك حري بالتكليفات الفيدرالية أن تحث على المرونة في الاستجابة للاختلاف الواسع بين الولايات والمجتمعات المحلية.

ملاحظات ختامية

لا يظهر الجدل المحتدم حول التقسيم المناسب للمسؤولية بين الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات والسلطات المحلية ما ينم عن الوصول إلى تسوية. وقضايا مثل برامج الرياضيات والعلوم الفيدرالية والأرصدة الضريبية، والصلاة في المدرسة تجعل الانتباه موجهاً نحو الدور الذي تضطلع به الجهات الفيدرالية. وإنه لقوي ذلك الميل لدى الولايات إلى طلب المزيد من كل شيء ـ تميز مشروع. ولا حاجة لالتزام محلي في كل مشروع يدعم الدعوة إلى سياسات تطبيقية مرنة ومبادرة محلية. أما العلاقات ضمن الدوائر الحكومية فلسوف تظل عديدة ومعقدة.

هناك جماعات عديدة وأفراد كثر يهتمون بان يكون لهم صوت في ما ينبغي أن يتم تعليمه. وما من طرف وحيد يعتقد أن لديه ما يكفي من النفوذ والسلطة. فكل منهم ينزع للشعور بأن ثمة عنصر آخر هو المسؤول. أما في الواقع فإن الوضع عبارة عن حالة تحفظ. فالقرار المتعلق بالمنهاج الصادر عن مجلس تعليم، أو هيئة فيدرالية، أو وزارة التربية في الولاية، أو تشريع ما، يمكن تغييره روحاً وفعلاً من طرف مدراء المدارس والمعلمين. ولئن كان يعتقد في كثير من الأحوال أن الطلاب لا يتمتعون بشأن كبير في تقرير ما ينبغي تعليمه في المدارس، فإن لديهم الكثير مما يقولونه في ما يتم تعلمه.

لا تختلف الصلة السياسية ما بين جماعات المصالح الخاصة ضمن التعليم المهني والعاملون في الحكومة كثيراً عن تلك الصلات التجارية والحكومية الأكثر انكشافاً. بيد أن أكثر القرارات المتعلقة بالمنهاج تعكس مع ذلك النزاعات التي تدور بين الأشخاص والجماعات. كما في معظم الحلول السياسية يتحقق المنهاج بالاتفاق على حل وسط والمساومة وسوى ذلك من أشكال التوفيق بين الآراء. وليست المؤسسات المدرسية متساوية فيما بينها من حيث المقدرة على موازنة الضغوط المتعارضة من كل جانب. فتضطر تلك المدارس إلى أن تزيد من الاجتماعات التي تجمع المجتمع المحلي للتداول في قضايا المنهاج ولتلبية مطالب أقل لجماعات المصالح الخاصة. وتطرح الاجتماعات العامة مناسبة لدفاع المواطنين عن سياسات المدرسة التي تواجه التحديات. وصوغ سياسة المنهاج لا يتبع إجراء عقلانياً محكماً يقوم على الدليل المستخرج من البحث. فالمنهاج سوف يستمر على ما يبدو في التطوير على أيدي أولئك الذين ليست لديهم إلا أدنى فكرة عن أثره في قاعة الصف.

أسئلة

1- هل تختار نموذجاً من المنهاج يتعلق بالأخلاق والمبادئ والقانون تم فيه اتخاذ قرارات للمنهاج من جانب السلطات على أساس المنطق وإرشادات الخبراء؟ أم أنك تفضل نموذجاً يعتمد على اتفاق بين مصالح سياسية مختلفة ولا يسعى إلى أكثر من عدالة ناقصة لأنه ليس هناك نوع آخر من العدالة؟

obeikandl.com

2- ما هي القوى التي يبدو أن لها أقوى التأثير على ما يتم تعليمه في وضع مألوف لك؟

3- ما هي المخرجات المحتملة للمقررات الدراسية الصدامية بين القوى التي تدفع نحو منح المعلمين مزيد من السلطة، وأولئك الذين يحبذون رقابة قوية من جانب الدولة، وأولئك الذين يسعون إلى استعادة الحكومة الفيدرالية دورها في صنع المنهاج؟

4- ترى السياسات الديمقراطية المنهاج وسيلة لتقليص عدم المساواة؛ والرأسماليون يرون في المنهاج سلعة توفر مزايا نوعية في المنافسة على فوائد السوق. ففي أي ظروف ستكون الهيمنة لكل من هذه الآراء؟

5- من ينبغي أن يضبط مدارسنا؟

6- هل نحن مستعدون كأمة لدعم جهود الولاية والاتحاد لطرح خيارات وتخصيص المنهاج أم أننا ما نزال نعتقد بنظام مدرسي ممول بالأموال العامة ويدار بإدارة عامة؟

بحوث إستراتيجية مقترحة

تحليل دور السلطة في صنع سياسة المنهاج

اختر موضوعاً حافلاً بالدلالات السياسية، كالتربية الجنسية ـ التعفف مقابل المعلومات. صف كيف يعالج هذا الموضوع في مدرسة أو منطقة تعليمية. ما هي السياسة التي تبرز في التحليل؟ لماذا؟ ما هي المجموعة أو الأفراد الأقوى في صوغ هذه السياسة؟ ما هي الحجج الأكثر إقناعاً؟

تعيين تأثير قرار قضائي

ثمة ضرورة لدراسات تبين تأثير قرار المحكمة العليا في الولايات المتحدة في الدعوى زلمان على سيمونز ـ هاريس الذي قطع بأنه ليس في القسائم انتهاك

للدستور من حيث فصله بين الكنيسة والدولة. حاول الحصول على معلومات من المدينة حيث تقيم عن عدد طلبات القسائم التي تلت هذا القرار وحاول تعيين صيغ التعليم المدرسي المختارة من أولئك الذين يحملون قسائم.

تعزيز الديمقراطية على مستوى فوق الوطنية

يكون التعلم نفعاً عاماً حين يعمل الطلاب والمعلمون معاً لإحقاق العدالة الاجتماعية. حدد شبكات المعلومات التي تساعد المواطنين العاديين في الولايات المتحدة فيما هم يشاركون بلدان العالم الثالث في هذا السبيل. حدد القضايا التي ينهضون بها؟ هل النجاح حليفهم في جعل السلطات أكثر تقبلاً للمساءلة؟ هل المشاركون يتعلمون كيف يصبحون مواطنين عالميين ناشطين في قضايا عامة؟

كشف مصالح المؤسسات البارزة في المنهاج

ادرس بعض المؤسسات البارزة التي تقوم بتمويل برامج تعليمية. ما هي المصالح الصريحة والمضمرة التي يسعون إليها؟ مثلاً يمكن دراسة دور مؤسسة سي. إس. موت وسعيها إلى تقبل ما تم تعليمه في يوم مدرسي إلى برامج ما بعد المدرسة، أو معطيات يمكن جمعها حول تأثير برنامج مؤسسة ايوينغ ماريون كوفمان في تعليم الطلاب كيف يصبحون مستثمرين ورجال أعمال. كما أن أهداف ونشاطات مؤسسة مبليندا وبيل غيتس وسواها من المؤسسات الجديدة تعتبر مرشحة للتحليل.

المراجع الهامشية

1. G. W. Bracey and Michael Apple, The State and the Policies of Knowledge (New York: Routledge Falmer, 2003).
2. Anthony P. Carnevale and Donna M. Desrochers, Standards for What? The Economic Role of K-16 Reform (Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2003).

obeikandl.com

3. Brooks Grennon and Jacqueline Grennon, Schooling for Life: Reclaiming the Essence of Learning (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002).

4. Michael Apple, The State and the Politics of Knowledge (New York: Routledge Falmer, 2003).

5. Michael Apple. Educating the "Right" Way: Markets, Standards and Inequality (New York: Routledge Falmer, 2001).

6. Michael W. Kirst and Decker F. Walker, "An Analysis of Curriculum Policy Making," Review of Educational Research 41, no. 5 (1971): 488. Copyright 1971, American Educational Research Association, Washington, DC.

7. J. Hottois and N. A. Milner, The Sex Education Controversy (Lexington, MA: Heath, 1975).

8. D. Nelkin, "The Science-Textbook Controversies," Scientific American 234, no. 4 (April 1976): 36.

9. Nonnan Drachler, "Education and Politics in Large Cities, 1950-70" in The Politics of Education, National Society for the Study of Education Yearbook (Chicago: University of Chicago Press, 1977),188-219.

10. Barbara Sizemore, "Push PoJitics and the Education of America's Youth," Phi Delta Kappan 60, no. 1 (1979): 364-370.

11. William L. Boyd, "The Politics of Curriculum Change and Stability," Educational Researcher 8, no. 2 (Feb. 1979): IS.

12. Donna E. Munsey and Patrick J. McQuillan, "Education Reform as Revitalization Movement," American Journal of Education (Aug. 1993): 393-491.

13. Lawrence Iannaccone and Peter J. Cistone, The Politics of Education (Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, 1974).

obeikandi.com

14. Larry Cuban, How Teachers Taught: Consistency and Change in American Classrooms. 1890-1980 (New York: Longmans, 1984).

15. Susan Fuhrman and William H. Clune, "Research on Education Reform; Lessons on the Implementation of Policy." Teachers College Record 90, no. 2 (1988): 237-257.

16. William W. Wayson, Up From Excellence: The Impact of the Excellence Movement on Schools (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Education Foundation, 1988).

17. Hilda Taba, Curriculum Development: Theory and Practice (New York: Harcourt Brace and World, 1962),529.

18. Dennis Carlson, Leaving Safe Harbors: Toward a New Progressivism in American Education and Public Life (New York: Routledge, 2002).

19. Lorraine M. McDonnell and Anthony Pascal, Teacher Unions and Educational Reform (Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1988). Prepared for the Center for Policy Research in Education.

20. Robert Rothman, "Changes in Policy Social Conditions Reshaping High Schools," Education Week (April 21, 1993): 8.

21. Michael A. Robell and Arthur R. Black, Educational Policy Making and the Courts (Chicago: University of Chicago Press, 1982).

22. Michael W. Kirst, Task Force on School Governance (Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1992).

23. Deborah Land, "Local School Boards under Review: Their Role and Effectiveness in Relation to Students' Academic Achievement," Review of Educational Research 72, no. 2 (summer 2002): 229-279.

obeikandl.com

24. Chris Pipho, "Sorting out Local Control," Phi Delta Kappan 70, no. 6 (Feb. 1989): 430-431.

25. Pauline Lipman, Inequality, Globalization and Urban School Reform (New York: Routledge Falmer, 2004).

26. Michael W. Kirst, The State's Role in Educational Policy: Innovation (Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1981).

27. Rebecca Zwick, ed., Rethinking the SAT: The Future of Standardized Testing in University Admissions (New York: Routledge Falmer, 2004).

28. Michael Apple and Linda Christian-Smith, eds., The Politics of the Textbook (New York: Routledge Falmer, 1993).

29. Decker Walker and Ion Schaffarzick, "Comparing Curriculum," Review of Educational Research 44, no. 1 (1974): 101.

30. Kirst and Walker, "An Analysis of Curriculum Policy Making," 497.

31. Nicholas G. Crisculo, "Seven Critical Issues Facing Today's Schools," Catalyst for Change 12, no. 2 (winter 1983):28-30.

32. Justice William H. Rehnquist. address delivered at George Mason University, Washington, DC, May 23, 1993.

33. Marvin Pasch and Bert I. Green, "A Case Study in Curriculum Decision Making and Federal Education Policy," Educational Leadership 42, no. 2 (Oct. 1984): 43-47.

34. Onalee McGraw, "Reclaiming Traditional Values in Education: The Implication for Educational Research," Educational Leadership 42, no. 2 (Oct. 1984): 39-42.

35. David L. Clark and Terry A. Astuto, "The Significance and Permanence of Changes in Federal Education Policy," Educational Research 15, no. 8 (Oct. 1986): 4-13.

Openkandil.com

36. Stuart M. Butler, Michael Sanera, and Bruce Weinsrad, Mandate for Leadership II: Continuing the Conservative Revolution (Washington, DC: Heritage Foundation, 1984).

37. Kirst and Walker, "An Analysis of Curriculum Policy Making," 498.

38. Barbara Miller, "Expanding Our Child Advocacy Efforts: NAEYC Forms a Public Network on Children," Young Children 38, no. 6 (Sept. 1983): 71-74.

39. Mary T. Moore et al., "Interaction of Federal and State Programs," Education and Urban Society 15, no. 4 (Aug. 1983): 452-478.

40. Michael S. Knapp et al., "Cumulative Effects at the Local Level," Education and Urban Society 15, no. 4 (Aug. 1983): 479-499.

41. Edmund C. Short, "Authority and Governance in Curriculum Development: A Policy Analysis in the United States Context," Educational Evaluation and Policy Analysis 5, no. 2 (summer 1983): 195-205.

مراجع مختارة للقراءة

APPLE, MICHAEL W. Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. New York: Routledge,1993.

FLODEN, ROBERT E., ED. "Policy Tools for Improving Education," Review of Research in Education 27. American Educational Research Society, 2004.

FUSARELLI, BONNIE c., AND WILLIAM LOWE BOYD, EDS. Politics of Education Association Special Issue, "Theme Curriculum Politics in Multicultural America," Educational Policy 18, no. 1 (Jan. and March): 2004.

SPRING, JOEL. Intergovernmental Organizations, NGOs and the Decline of the Nation State. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum, 2004.

Open Kandil.com