مكتبة طريق العلم

شارلوت دانييلسون

تحسين إنجاز الطالب

إطار عمل من أجل تطوير المدارس

نقلته إلى العربية

أماني الدجاني

العبيكان
Obeikan

مكتبة طريق العلم

books4arab.com

تحسين إنجاز الطلاب

إطار عمل من أجل تطوير المدارس

تحسين إنجاز الطلاب

إطار عمل من أجل تطوير المدارس

شارلوت دانييلسون

نقلته إلى العربية:

أماني الدجاني

العبيكان
Obeikan

الفهرس

شكر.....7

مقدمة.....9

الجزء الأول: نموذج الدوائر الأربع.....23

الفصل 1: ما نريده.....25

الفصل 2: ما نؤمن به.....39

الفصل 3: ما نعرفه.....55

الفصل 4: ما نفعله.....75

الجزء الثاني: إطار عمل تحسين المدارس.....89

- السياسات.....91

الفصل 5: تنظيم المدارس.....93

الفصل 6: سياسات وممارسات تؤثر في الطلاب.....105

الفصل 7: السياسات والممارسات التي تؤثّر في فريق العمل.....121

الفصل 8: العلاقات خارج المدرسة.....133

- البرامج.....143

الفصل 9: المناهج المترابطة.....145

الفصل 10: التقويم.....157

الفصل 11: التخطيط الجماعي.....167

الفصل 12: دعم التعلّم.....177

الفصل 13: التدريس.....187

الجزء الثالث: التنفيذ.....199

الفصل 14: خطة العمل.....201

الكاتبة في سطور.....219

بعض المصادر المتوافرة من مؤسسة ASCD 221.....

المراجع.....225

شـكر

أحب أن أتوجه بشكري إلى مئات المعلمين والتربويين الذين عملت معهم في السنوات الثلاثين الماضية لتفانيهم ومثابرتهم في القيام بعملهم المهم، في ظل ظروف قاسية تحمل لهم في أغلب الأحيان كثيراً من التحديات. لطالما تعلمت منهم، وما زلت أتعلم.

وكذلك، أتوجه بشكر خاص إلى دارلين أكستل، وباولا بيڤان، ومارغريت بوث، وبرناديت كليلاند، وجويس ماكلويد، ولين سوير، وكوني سيمز، وتيد ستيلويل لتفضلهم بقراءة مسودة هذا العمل وتقديم اقتراحات مفيدة في هذا الخصوص، وإلى بوبي نيومن لإسهامها في الفصل الثالث. ومما لا شك فيه أن مادة الكتاب أصبحت أغنى وأقوى بفضل إسهاماتهم جميعاً.

مقدمة

السياق السياسي لعملية تحسين المدارس

«نستطيع -حيثما وكلما نشاء- أن ندرّس كل الأطفال الذين تستهوينا طريقة تدريسهم في المدرسة. إننا نعرف أكثر مما يلزم للقيام بذلك. وما إذا كنا سنقوم بذلك أو لا، يعتمد في النهاية على ما نشعر به حيال حقيقة أننا لم نقم بذلك إلى الآن».

- رون إدموند (1969)

مضى عشرون عاماً منذ أن دق كتاب «أمة في خطر» جرس الإنذار بخصوص ضعف المدارس الأمريكية. وقد حفلت تلك السنوات بكثير من الأخذ وذلك عبر التأكيدات (أظهرت الدراسات العالمية المتعلقة بإنجاز الطلبة أن معدل إنجاز الطالب الأمريكي -في أحسن أحواله- يعادل نصف إنجاز الطلاب في الدول المتقدمة الأخرى)، والمواقف الدفاعية («ليست المدارس على تلك الدرجة من السوء»)، واستطلاعات الآراء (التي تظهر أن الأهالي راضون عن مدارس أولادهم أكثر من أساتذة الكليات، الذين يتسلمون مهمة متابعة تحصيل أولئك الطلاب العلمي، وأكثر من أرباب العمل الذين يوظفونهم). وفي ذلك الوقت تم اقتراح عدد من الخطط والحلول، وتم تنفيذ بعضها بالفعل بما فيها تحديد معايير المضمون وأشكال تقويم الطلاب -التي كانت أحياناً تعطي نتائج خطرة عن عدم الإنجاز-؛ فحص المتقدمين لسلك التعليم بصورة دقيقة، مع اشتراط الموافقة على الكليات التي هيأتهم لهذا العمل؛ بطاقات التقارير والجداول المدرسية المنشورة في الصحف، التي تبين الفرق بين مستوى مدارس كل مقاطعة أو ولاية حسب نجاحها النسبي. كما أن كل رئيس جديد للولايات المتحدة أصبح يضع التعليم على رأس أولوياته، ولدى كل المرشحين للمناصب السياسية القيادية توصيات وخطط لحل المشكلة حسب رؤيتهم لها. بعبارة أخرى، لقد أصبح التعليم أولوية بالنسبة عامة الناس أكثر من أي وقت مضى.

تصادف الاهتمام بالتعليم مع نقلة كبيرة في اقتصاد الولايات المتحدة والاقتصاد العالمي، تتمثل في الابتعاد (والتحول) عن الصناعات المتعلقة بالزراعة والصيد والتعدين، والتوجه نحو اقتصاد مبني على الخدمات -والمعلومات- بشكل أكبر. إن مجالات العمل والحياة التي نعدّ -أو التي يجب أن نعدّ- طلابنا لها تتطلب درجة متزايدة من «العمل القائم على المعرفة»[1]، التي لم تكن المدارس في الماضي مؤهلة لتقديمها. علاوة على ذلك، فإنه نظراً للتغيرات الديموغرافية (علم إحصاء السكان) والاجتماعية الكبيرة أصبح من المطلوب من مدارس اليوم تقديم ما هو أكثر من مجرد تعليم «الأسس» من «النصوص المدرسية» لطلاب اكتسبوا مهاراتهم الأولية من العمل في الحقل أو المصنع، وتم تعزيزها بالمبادئ والأفكار التي تلقوها من الأهل أو رجال الدين. المطلوب من مدارس اليوم، إلى جانب تحمل مسؤولية إكساب الطالب المهارات الأكاديمية، بتطوير شخصيته وتربيته على الفضائل المدنية وتطوير مهاراته الفنية.

إضافة إلى ذلك، بدأ التربويون وآخرون غيرهم يولون اهتماماً خاصاً بأمر كان يعرف منذ عقود: إن إنجاز الطالب العادي يخفي خلفه اختلافات وفروق كبيرة في التعلم بين مختلف مجموعات الطلاب. وهذه الفروق يعود سببها للصف وللانتماء العرقي؛ وفي الحقيقة فإنه من الصعب فصلهما واحداً عن الآخر. ولكن تبرز هنا هذه الحقيقة غير المطمئنة، وهي أن الطالب الفقير أو الذي ينتمي إلى أقلية وينتسب إلى مدرسة ضعيفة الموارد التعليمية بحيث يتمتع مدرسوها بالحد الأدنى من المؤهلات والخبرة، يحقق إنجازاً أدنى بكثير من الطالب الذي ينتمي للطبقة المتوسطة، مهما كان نوع تقويم الإنجاز. وهذه الحقيقة ليست بجديدة. ما هو جديد في الأمر هو الانتباه العام إلى أننا لا نخدم طلابنا على نحوٍ جيد، وأن هناك التزاماً أخلاقياً يفرض علينا دعم جميع الطلاب من أجل تحقيق الأفضل كل حسب إمكانياته. إن صحة الاقتصاد الأمريكي ورخاء الشركات الأمريكية

1- العمل القائم على المعرفة Knowledge Work حسب تعريف اليونسكو هو: أي نشاط خلاق منظّم يقوم به الفرد من أجل زيادة مخزون معرفة الإنسان والثقافة والمجتمع، واستخدام هذه المعرفة لابتكار تطبيقات جديدة. وهي تتضمن البحث الأساسي... البحث التطبيقي... والعمل المطوّر بالتجربة الذي يؤدي إلى ابتكار أدوات ومنتجات وعمليات جديدة (Despres & Hiltrop, 1995, p. 14) -لمزيد من المعلومات:www.tlanic.com.article7.htm – المعربة.

يعتمدان بدرجة كبيرة على مستوى مهارة القوى العاملة؛ ومن ثَمّ، فإنه من الواجب تدريس الأساسيات الأخلاقية والاقتصادية الضرورية في المدارس بالسوية نفسها التي كانت تقدم للقلة المميزة. كانت معرفة ذلك بمثابة الوقود للإصرار الحالي على إصلاح قياسي يقوم على معايير، مع ما يتضمنه ذلك من نتائج تقضي بأن يكون مضمون تعلم الطالب ونوعيته موضع نقاش وخطط عامة. إن الخطط التي تم اقتراحها وتطبيقها تعكس الإحباط العام من أنه -وبعد عشرين عاماً من الجهد المبذول- لم يطرأ إلا قدر قليل من التحسن وعلى نطاق ضيق. وباستثناء بعض الحالات المهمة، لم يتحسن إنجاز الطلبة منذ عام 1983، وما زالت الفجوة كبيرة بين إنجاز الطلاب بحسب مناطقهم وخلفياتهم. ويعزى عدم التقدم في هذا المجال، إلى حد ما، إلى ميل التربويين لمغازلة المبادرات الجديدة دون أن يقوموا بتغيير جذري لطريقة تعاطيهم مع الوظائف الأساسية للتعليم والتعلّم.

المقصود من النماذج والقواعد التي أطرحها في هذا الكتاب، هو مساعدة المعلمين والمربين على تفحص تلك الوظائف الأساسية بتمعن. وهذا على كل حال لا يكفي؛ إذ عليهم أن يتذكروا دوماً أن هنالك مضموناً سياسياً لتلك المحاولة. ففي نهاية الأمر تحصل المدارس العامة على تمويلها من المال العام، وهذا ما يجعلهم محسوبين على المسؤولين المنتخبين على الصعيد المحلي. إن القرارات التي تتخذ بشأن المدارس -الأنظمة المتعلقة بالمناهج والفحوص وتراخيص مزاولة المهنة للمعلمين وإعطاء الشهادات، وتوزيع حصص الموارد- كلها تتأثر بالاعتبارات السياسية. وهذا يعني أنه إلى جانب معرفة الطريقة الصحيحة لتحسين المدارس، ينبغي أن يكون لدى التربويين والناس رغبة حقيقية للقيام بذلك. وبعبارة أخرى، يجب أن تترافق المعرفة بالإرادة السياسية.

إلى حد كبير، تنعكس الإرادة السياسية عبر المال. تميل المجتمعات لتخصيص المال العام للنشاطات التي تثمّنها أكثر من غيرها - كالخطط الحربية، وشق الطرق العامة وبناء الجسور، ودعم الزراعة، والفنون. وفي المدارس يتم تخصيص المال عادة من أجل برامج جديدة أو صفوف صغيرة. وبالطبع ليس كل ما هو جدير بالتنفيذ مكلفاً للمال ـ كما هو الحال مع مدرسي المرحلة الابتدائية عندما يقررون تشكيل فرق تعليمية مثلاً، أو عندما يأخذ مدرسو المرحلة الثانوية صفوفاً أكبر ليتيحوا المجال لزميل لهم للعمل

مع الطلاب الأضعف الذين يحتاجون لمتابعة. يجب أن يرغب المعنيون فعلاً بتحسين مدارسهم سواء كان ذلك مكلفاً أو غير مكلف للمال، كما يجب أن يقتنعوا بأن الجهد الذي يبذلونه يستحق ذلك العناء، ولا بد أن يؤتي ثماره. وفوق هذا وذاك، عليهم التأكد من أن ما يقومون به له مغزى من الناحية الأخلاقية، وأن ما يقومون به صحيح.

لسوء الحظ، فإن سجل المدارس والمجتمعات الأمريكية ليس مشجعاً على هذا الصعيد. فنحو 23% من مدرسي المرحلة الثانوية لم يدرسوا المواد المطلوبة لعملهم في التدريس كافة. ويرتفع ذلك الرقم بالنسبة لمدرسي الرياضيات إلى ما فوق 30%، ويصبح الرقمان أعلى في المدارس التي تضم طلاباً لا يتمتعون بمميزات اقتصادية. ففي المدارس التي يكون معظم طلابها من الملونين، نجد أن 54% من مدرسي مادتي الرياضيات والعلوم يحملون شهادات جامعية في تخصصهم، بينما 42% منهم لا يحملون إلا شهادة البكالوريا (الثانوية العامة). وبالمقارنة فإن هذه الأرقام في المدارس التي يسود فيها الطلاب البيض تصبح 86%و69%، على التتابع. علاوة على ذلك، تُعيّن كثير من المدارس مدرسين لتدريس صف أو صفين في مجالات ليس لديهم عنها أي خلفية على الإطلاق. ويعود سبب قلة عدد المدرسين المؤهلين لتدني رواتب المدرسين على الأغلب، فهي أقل مما يتقاضاه نظراؤهم في المهن الأخرى، كالمحاسبين وغيرهم (اللجنة القومية للتدريس ومستقبل أمريكة، 1996).

تتفاوت درجة الاستثمار في المدارس على نحوٍ هائل بين مدرسة وأخرى في أنحاء البلاد، فالنفقات في الشمال الشرقي، على سبيل المثال، تفوق بكثير المبالغ التي تنفق في مدارس عمق الجنوب. ويعكس ذلك التفاوت أيضاً -إلى حد معين- تكاليف الحياة التي تختلف بين منطقة وأخرى، على الرغم من وجودها في مدينة أو ولاية أو دولة واحدة ففي عام 1997، مثلاً، أنفقت مدارس ولاية نيويورك ذات النفقات الأعلى للطالب الواحد ما يزيد على 8000 دولار للطالب الواحد، بينما أنفقت المدارس الأقل من حيث المصاريف 5300 دولار فقط - أي بفارق يبلغ 2700 دولار للطالب الواحد، أو بفارق مليون دولار لمدرسة تستوعب 400 طالبٍ (نشرة بيانات هيئة التعليم، 2001).

أساطير عن المجتمع الأمريكي

تقوم بنية المجتمع في الولايات المتحدة على مجموعة من الأفكار والمعتقدات القوية. فهنا أرض الفرص والحرية، بحسب الفلسفة السياسية التي يحملها مضمون الدستور وقانون الحقوق. وقد زحفت أعداد هائلة من المهاجرين إلى الولايات المتحدة نظراً للحرية السياسية والدينية التي توفرها للناس، بالإضافة إلى رغبتهم بالحصول على أعمال توفر لهم الكسب الجيد، ولأنهم رأوا أن الولايات المتحدة مجتمع لا يعرف الطبقات، حيث يتحقق تقدم الإنسان مهما كان مركز عائلته الاجتماعي ونسبه ومهما كانت لهجته. إن الولايات المتحدة تدعي، بوصفه مجتمعاً، أن النجاح يقوم على الجدارة والأهلية بغض النظر عن الأصل والنسب.

ومقارنة بالمجتمعات الأخرى، تخلو الولايات المتحدة بالفعل من التفاوت الطبقي، فتاريخ الولايات المتحدة حافل بقصص أشخاص من أصول متواضعة برزوا وتبوّؤا مراكز عليا حساسة، سواء في المجالين العام أم الخاص.

على الرغم من تلك الأسطورة، فإن المجتمع الأمريكي في حقيقته ليس على ذلك القدر من الانفتاح والحرية الذي يفترضه بعضهم، أو يخيّل لهم. فحتى في الولايات المتحدة الميزة تستتبع الميزة؛ إذ يتمتع بعض الناس بمزايا ومنافع خاصة طالما أنهم قادرون على إثبات أنفسهم في الترتيب الاقتصادي والاجتماعي. وإليكم هنا بعض هذه المزايا:

نظام توقعات غير رسمية

يسمع الطالب المنحدر من عائلة مثقفة والذي لديه أصدقاء من أمثاله عبارات وتلميحات تفيد بأنه من المأمول منه «أن يحقق شيئاً مختلفاً». هذه التلميحات قد تأخذ عدة أشكال، فقد يتم سؤال طالب في الصف السابع مثلاً ما إذا كان قد بدأ بأخذ دروس في الجبر، أو قد يُسأل قريب له في المرحلة الثانوية ما إذا كان قد تقدم بطلب انتساب إلى إحدى الكليات. إن أسئلة من ذلك القبيل تقوم على المعرفة وعلى التوقعات: فطالب الصف السابع يعرف أن البدء باكراً بتلقي دروس الجبر سيفتح أمامه الأبواب لاحقاً، وقريبه يعرف أن التخطيط للتقدم بطلب انتساب إلى الكلية التي يرغب بها يجب أن يتم في وقت مبكر أيضاً.

أما الطالب الذي لا يتمتع أهله ولا أصدقاؤه بذلك القدر من الثقافة أو التعليم، فلن يتم توجيه مثل تلك الأسئلة له على الإطلاق. إذ قد لا يعرف أهله بحكم ثقافتهم المحدودة أساليب نظام التعليم، ومن ثَمّ فإنهم بعيدون كل البعد عن تأمين مدخل لابنهم إلى التعليم العالي. قد يعرفون أن التعليم هو مفتاح النجاح المستقبلي، وقد تكون تجربتهم المدرسية إيجابية، إلا أنهم غير مدركين لأهمية مادة الجبر، مثلاً، أو أهمية دراسة لغة ثانية. ومن ثَمّ فإن مثل هذا الطالب لا يتمتع بمؤازرة أسرته بخصوص تحصيله العلمي وتوجيهها له.

وبسبب ذلك الفرق بين الطالب الذي تربى في كنف أسرة متعلمة والطالب الذي لم تتوافر له تلك الميزة، تقع هنا على مدرسي المرحلة الثانوية مسؤولية مساعدة كل الطلاب لتقرير مستقبلهم الدراسي، وما يترتب على ذلك من إجراءات. هناك موجهون أو مستشارون تربويون لدى معظم المدارس الثانوية مهمتهم تقديم النصح والإرشاد في ذلك الشأن. ويمكن لهؤلاء الأشخاص أن يلعبوا دوراً حساساً في حياة الطلاب عن طريق مساعدتهم على اكتشاف إمكانيات جديدة لديهم، ودعمهم لتجاوز كل المعوقات والصعوبات التي تواجههم في دراستهم. ولكن في الواقع يتحمل الموجه عادة مسؤولية عدد كبير من الطلاب ومن ثَمّ يكون تعامله الفردي المباشر مع كل طالب صعباً أو لنقل محدوداً. علاوة على ذلك، قد ينحصر دور الموجه في بعض الأحيان بمجرد متابعة السجلات والشؤون الإدارية وفض الخلافات التي قد تنشب بين الطلبة، دون الالتفات لما يحمله دوره من تأثير هائل على حياة بعض الطلاب، أولئك الطلاب الذين لا يضعون التعليم العالي نصب أعينهم ومن ثَمّ هم بأمس الحاجة لكلمات النصح والتشجيع من موجه يحترمونه، وهذا من شأنه أن يغيّر مجرى حياتهم.

طبعاً لا يستطيع الموجه القيام بكل شيء، فهو لا يرى الطلاب كل يوم، ولا يعرف مستوى عمل الطالب اليومي. وهنا يبرز دور المدرس نظراً لاحتكاكه المباشر مع الطلاب، وتقع عليه مسؤولية تشجيع الطالب ودعم طموحه. وعندما يبدي المدرس اهتماماً بحياة طلابه خارج نطاق الصف -عبر مشاركتهم مثلاً بالنشاطات الرياضية والألعاب والرحلات، وفي عمل مجلة الحائط- فإنه يجعلهم يشعرون بأهمية ما يسهمون به لمدرستهم. ومثل هذا الدعم قد يكون أقوى وأهم من أي دعم يتلقاه الطالب من مصدر آخر.

المنفذ غير الرسمي للوصول إلى الفرص

يميل أهل النخبة والمسؤولون من اقتصاديين وسياسيين لرعاية جماعتهم وتقديم بعض الامتيازات لهم، مع أنه يجب عليهم تقديم الفرص للجميع على حد سواء. وعندما يكون على الطالب الذي يتمتع بتلك الامتيازات وهي أن يتخذ قراراً بشأن مستقبله الدراسي والمهني الذي اختاره، فإنه يتصل بأقاربه أو أصدقاء الأسرة من أصحاب النفوذ لمعرفة أفضل عمل يمكن أن يمتهنه في المستقبل والفرع، أو نوع الدراسة الأنسب لذلك العمل؛ وعندما يتقدم بطلب عمل بعد ذلك فإنه يحظى بفرصة إجراء مقابلة مع المسؤول عن التعيين بناءً على توصيات من أحد أقارب الأسرة من أصحاب النفوذ أو معارفها. وبعض تلك الفرص التي يحظى بها أصحاب مثل ذلك الامتياز قد تأخذ شكلاً رسمياً؛ فبعض الكليات، على سبيل المثال، تولي اعتباراً خاصاً لأبناء خريجيها القدامى ـ على مبدأ «التوريث» باللغة الأكاديمية ـ عند قبول طلبات الانتساب.

والطريقة غير الرسمية للوصول إلى الفرص التي يتمتع بها بعض الأشخاص غير مرئية أو ملحوظة عادة، حتى بالنسبة لأولئك المستفيدين منه. ولذلك قد يشعر الطلاب الفقراء -الذين ليس بمقدور أهلهم تقديم الدعم المادي الكافي لدراستهم أثناء سعيهم في رحلة الحياة- أن النظام غير عادل دون أن يكون بمقدورهم معرفة سبب الظلم. وكذلك الأمر بالنسبة للطلاب المحظوظين بتمتعهم بامتيازات خاصة، فهم لا يعرفون بالضرورة أن زملاءهم أو نظراءهم لا يتمتعون بالمزايا والفرص نفسها المتاحة لهم؛ وإنما يفترضون على الأغلب أنهم استطاعوا تحقيق النجاح بفضل صفاتهم ومؤهلاتهم.

تتاح الفرص لبعض الأشخاص في سن مبكرة، فالمدارس الابتدائية التي من نوع (PTAs Parent-Teacher Association) و(PTOs Parent-Teacher Organization) تضم بالدرجة الأولى الأهالي (وخصوصاً الأمهات)، الذين لديهم طموحات كبيرة بخصوص أبنائهم ويريدون أن يتأكدوا من حصولهم على الفائدة الكاملة من تعلّمهم على أيدي مدرسين خبراء وفي صفوف صحية و«جو» مميز. وبما أن مثل أولئك الأهل غالباً ما يقدمون إسهامات مادية لمدارس أبنائهم، فإنهم يصبحون قوة يحسب حسابها؛ لأنهم معتادون على عمل ما يرونه مناسباً وعلى هواهم لمصلحة أولادهم.

في مرحلة الدراسة المتوسطة والثانوية، يأخذ تأثير أولئك الأهل شكلاً مختلفاً نوعاً ما؛ فهم يقومون بما في وسعهم لضمان دخول أبنائهم صفوف الجبر في أول فرصة ممكنة، ويتأكدون من دراسة أبنائهم لمناهج متقدمة، ومن مشاركتهم في نشاطات تفيد في دعم سجلهم المدرسي لتسهيل انتسابهم إلى الجامعات التي يرغبونها.

لغة القوة

كتب جورج برناردشو رائعته «بجماليون» بناءً على فكرة أن منزلة المرء -ومن ثَمّ فرصه جميعها في الحياة- تعتمد على أسلوبه في الحديث. ففي المسرحية نرى أن فتاة إنكليزية من الطبقة الدنيا في المجتمع «تنجح» في انتحال دور كونتيسة نمساوية بعد أن يعلمها سيد من الطبقة الأرستقراطية التحدث على نحوٍ «لائق». طبعاً تجري فصول مسرحية بجماليون في بريطانية التي تعد اللغة فيها مؤشراً مهماً على طبقة الفرد ووصفه الاجتماعي أكثر مما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية. ولكن حتى في الولايات المتحدة توجد «لغة قياسية» يتحدث بها أبناء الطبقة المتوسطة والطبقة العليا. وبالطبع فإن هناك أشكالاً أخرى للتحدث باللغة الإنكليزية في الولايات المتحدة، منها «لغة السود» ولهجات أهل الريف. وهنا يجب أن أنوه أن كل تلك اللهجات هي لغات قائمة صحيحة لها مفردات وتراكيب وقواعد نحوية تختلف عن الإنكليزية القياسية.

ولتنوع أشكال اللغة ولهجاتها دلالات خطرة اجتماعية وتعليمية بالنسبة للأطفال، الذين يقوم مدرسوهم بتشجيعهم على ترك لهجتهم والتحدث باللغة القياسية عندما يدخلون إلى المدرسة. يحمل هؤلاء المدرسون بالطبع نوايا حسنة؛ فهم يعرفون أنه من الضروري لطلابهم أن يتحدثوا بلغة أو لهجة الطبقة المتوسطة. ولكن إذا لم يكن أولئك المدرسون على قدر كبير من الحذر فإنهم قد ينقلون لتلاميذهم شعوراً بأن خلفيتهم أو ثقافتهم -التي تعبر عنها لهجتهم- أدنى من خلفية وثقافة باقي الطلاب. حتى إن بعض الطلاب يجد نفسه يواجه مشكلة القيام بالاختيار «الزائف» بين ثقافته وثقافة المدرسة.

الأطفال الذين يدخلون المدرسة ويتحدثون لهجة مختلفة عن اللهجة القياسية يجدون أنهم، بالنتيجة، وسط «صف» يتعلمون فيه لغة هي بالنسبة لهم لغة مختلفة. ويمثل تعلم القراءة والكتابة تحدياً أكبر لأولئك الطلاب أكثر من زملائهم الآخرين الذين يتكلمون اللغة

القياسية في منازلهم. وحقيقة أن عدداً كبيراً من الطلاب يتمكنون من ضبط خلفيتهم أو كبحها في السنوات الأولى من المدرسة هي برهان على مدى ذكائهم وتقدمهم. وفي السنوات اللاحقة، عندما يصبح استخدام اللغة وتطبيق قواعدها على نحوٍ صحيح ضرورياً في الصفوف الأدبية على وجه الخصوص، سيبدو البناء اللغوي والنحوي للطالب الذي ترعرع في ظل أسرة تتحدث اللغة القياسية، «صحيحاً»، بينما يكون على الطالب الذي يتحدث بلهجة أخرى غير القياسية، أن يتدرب على البناء النحوي الصحيح للغة ويحفظه.

يؤثر أسلوب تحدث الطالب باللغة الإنكليزية ولهجته على فرصه في سوق العمل، كما هو الحال معه في المدرسة. فمعظم أرباب العمل يصرون على أن يتحدث موظفوهم على نحوٍ «سليم» مستخدمين اللغة القياسية. لذلك، فإن التمكّن من التحدث بتلك اللهجة يعد من مهارات الحياة الأساسية بالنسبة للطالب؛ مهارة تحمل مضموناً هائلاً بالنسبة لنجاحهم في المستقبل.

الشعور بالتميّز والدعم

غالباً ما يفترض الطلاب الذين يتمتعون بدعم قوي وبامتيازات خاصة أنهم عملياً سيحصلون على الفرص المناسبة؛ لأنها حق لهم اكتسبوه منذ مولدهم. فقد اعتادوا أن تفتح الأبواب في وجوههم وأن تتاح لهم فرصة ثانية وثالثة وذلك إذا فشلوا في اقتناص الفرصة الأولى. وبالمقابل، يتعلم الطلاب الذين لا يتمتعون بقدر كاف من الدعم الحذر واليقظة وذلك إما نتيجة تجاربهم الشخصية أو خبرة المجتمع الذي يعيشون فيه. إن الطلاب الذين يتوقعون أن يجدوا من يساعدهم ويشق لهم الطريق يتحقق لهم ذلك، والسبب في ذلك، إلى حد ما، هو أن توقعاتهم تلك تمنحهم الثقة بالنفس؛ فالمنفذ غير الرسمي (الواسطة) الذي لديهم للوصول إلى الفرص المناسبة وتمكّنُهم من لغة القوة هما أمران يعززان توقعاتهم الإيجابية تلك.

حلقة الفقر والجهل

ارتبط الفقر بالجهل على نحوٍ متزايد في العقود الماضية. أثناء مدة الازدهار الاقتصادي التي تلت الحرب العالمية الثانية مباشرة، كان باستطاعة الشاب الذي لم

يتجاوز تحصيله الدراسي الصف الثامن أن يعيل أسرة بكاملها، وأن يشتري منزلاً وسيارة، وأن يدفع رسوم الانتساب إلى الجامعة من الراتب الذي يتقاضاه لقاء عمله في أحد المصانع.

أما اليوم، فإن الوضع مختلف تماماً؛ فميكانيكيو السيارات وفنيو الأجهزة الطبية والعاملون في المكاتب أصبحوا يستخدمون أجهزة إلكترونية معقدة، وانشغل المزارعون الحديثون بتحليل عوامل الإنتاج، والعمال الذين يعملون على خطوط التجميع أصبحوا يحلون مشكلات معقدة بالتعاون مع باقي فريق الإنتاج. بالطبع ما زالت الأعمال التي تستلزم مجرد خبرة قليلة أو بسيطة موجودة، ولكنها لا تعطي بالمقابل إلا أجوراً قليلة للعاملين فيها وهي لا تغطي تكاليف الحياة الضرورية لأفراد الطبقة المتوسطة: فالعديد من سكان الولايات المتحدة الذين يعيشون تحت خط الفقر لديهم عمل إلا أنهم يتقاضون مقابله مبلغاً قليلاً من المال لا يكفيهم لإعالة أنفسهم ناهيك عن أسرهم. الذين يعيلون أسرة منهم تجدهم مضطرين للعمل في عملين إن لم يكن ثلاثة أعمال في آن واحد تكون كلها على الأغلب أعمالاً قاسية لا ترحم. أضف إلى ذلك أن أجور الأعمال التي يؤديها غير المتعلمين تكون محدودة عادة وذات سقف معين لا يمكن تجاوزه إلا فيما ندر.

كسر الحلقة

تقع على المدارس مسؤولية خاصة من أجل كسر حلقة الفقر والجهل؛ لأنه عبر التعليم فقط يمكن للشباب أن يهربوا من قدرهم الذي يعيشون فيه. لا تستطيع المدارس بالطبع أن توفر لطلابها جميعاً أشكال الدعم والواسطة -إمكانية الوصول إلى المعلومات، والأشخاص ذوي النفوذ- التي يستفيد منها بعض الطلبة. ولكنها ملزمة بتأمين تعليم أساسي متين للطلاب كافة وبتمكينهم من استخدام عقولهم كما يجب. على المدارس كذلك تأمين فتح أبواب التعليم العالي لكل الطلاب، وهذا لا يعني مجرد تقديم المعرفة والمهارة للطلاب لتأهيلهم لمتابعة تحصيلهم العلمي، وإنما مساعدتهم في معرفة الخيارات والاحتمالات التي أمامهم كافة وفي كيفية الوصول إليها.

توزيع الموارد

من غير المقبول أو المعقول أن يتم توزيع الموارد على نحوٍ غير متساوٍ على المدارس التي تخدم طلاباً من مختلف الشرائح التي توجد في المحيط نفسه أو المنطقة نفسها. ولا يمكن تبرير تزويد المدارس الموجودة في الأحياء الراقية بتجهيزات مختلفة من كتب أحدث ومكتبات أكبر ومدرسين أكثر كفاءة مما تزود به مدارس الأحياء الفقيرة. والمجتمع الذي يسمح بمثل هذه الممارسات لا يلتزم بتطبيق حق تقديم فرص التعليم المتساوية لجميع أبنائه. ولكن للأسف لا نسمع الحديث عن التوزيع غير العادل لمخصصات المدارس، إلا عندما تذهب أغلبية المخصصات للمدارس التي تخدم طلاباً لا يتمتعون بالامتياز والنفوذ.

تأمين النجاح للطلاب جميعاً

يُعنى هذا الكتاب بمساعدة المعلمين والتربويين على تنظيم جهودهم بحيث يكتسب الطلاب جميعاً -لا الطلاب القاطنون في بيئة ثرية فقط- المعرفة والمهارات الضرورية للنجاح. ولكن تأمين تعلّم ناجح للطلاب جميعاً يتطلب ما هو أكثر من المهارة الفنية؛ كما أنه يتطلب المثابرة والالتزام الصادق وربما يتطلب من المعنيين بهذا الشأن أن يسيروا عكس المتوقع. يمكن أن تساعد المدارس على كسر حلقة التوقعات الأقل شأناً عبر التزامها الجيد بضمان تخرج كل طالب منها وذلك بعد اكتسابه المعرفة والمهارة اللازمة لمتابعة دراسته وتحصيله العالي.

تعليم لغة القوة

لكسر حلقة الفقر والجهل على الطلاب أن يتحدثوا اللغة القياسية بطلاقة، دون أن يكون ذلك على حساب ثقة الطالب بنفسه واعتزازه بخلفيته. تنجح بعض المدارس في تحقيق تلك المعادلة عبر التمييز وعلى نحوٍ واضح بين «لغة المدرسة» و «لغة البيت»: إذ يوصل المدرس لطلابه رأيه بأن «لغة المنزل» غنية وشرعية، ولكن على كل الطلاب أن يستخدموا «لغة المدرسة» داخل أسوار المدرسة. وهنا يمتلك الطلاب الذين يتعلمون «لغة المدرسة» بوصفها لغةً ثانية لغتين، مما يمكنهم لاحقاً من شق طريقهم في مجالات متعددة

مختلفة؛ ويصبحون، بامتلاكهم لأدوات «لغة المدرسة» أكثر ثقة بمهاراتهم كونهم طلاباً. وهذه الثقة ستخدمهم بدورها عندما يواجهون التحديات، ولن يقعوا -هم أو مدرسوهم- فريسة الاستسلام للصعوبات. إن ثقة الطالب بمهاراته ترافقه مدى الحياة وهو يكتسبها من المدرسة، ويمكنه أن يكتسبها مع اكتسابه للغة جديدة.

استنساخ توقعات غير رسمية

لا يمكن للمدارس أن توفّر المزايا الطبيعية التي يحظى بها الطلاب المحظوظون نتيجة صلات عائلاتهم، ولكنها تستطيع أن تحقق توازناً بين الطلاب وبمعنى آخر تسوي الأرض التي يقفون عليها. فعلى سبيل المثال، يستطيع معلمو المرحلة المتوسطة أن يغرسوا في نفوس طلابهم فكرة أن المدرسة لا تنتهي فقط بمجرد الحصول على الشهادة الثانوية، وأن التعليم الثانوي هو عبارة عن سبر لمختلف المواد الدراسية، والعلوم ليتمكن الطالب بعدها من تقرير الحقل الدراسي الذي يود التركيز عليه في الجامعة. وكذلك، فإن المدارس الثانوية تستطيع أنْ تضمن أنّ كل الطلاب على دراية بفرص المنح الدراسية ومواعيد التسجيل وامتحانات القبول التي عليهم اجتيازها للدخول إلى الكلية المرغوبة، بالإضافة إلى الشروط اللازمة لدخول كل فرع من فروع التعليم العالي. وبالرغم من أن معظم المدارس الثانوية توفر المعلومات اللازمة عن تلك الأمور إلا أنها لا تقوم بأي محاولة للتأكد من وصول تلك المعلومات إلى الطلاب جميعاً دون استثناء. لا يكفي وجود عدد كاف من المنشورات والكتيبات الإرشادية في مكاتب الإدارة إذا كان بعض الطلبة لا يعرفون كيفية الوصول إليها. ينبغي أن تصل تلك المعلومات إلى الطالب عبر حملة توعية مكثفة بخصوص التخطيط للمستقبل. يجب أن يتم تشجيع كل الطلاب -وليس فقط أولئك الذين يحصلون على دعم أسرهم وليسوا بحاجة لمساعدة المدرسة- للنظر إلى تعليمهم الحالي على أنه مجرد بداية طريق بحثهم عن مستويات أعلى من المهارة والمعرفة.

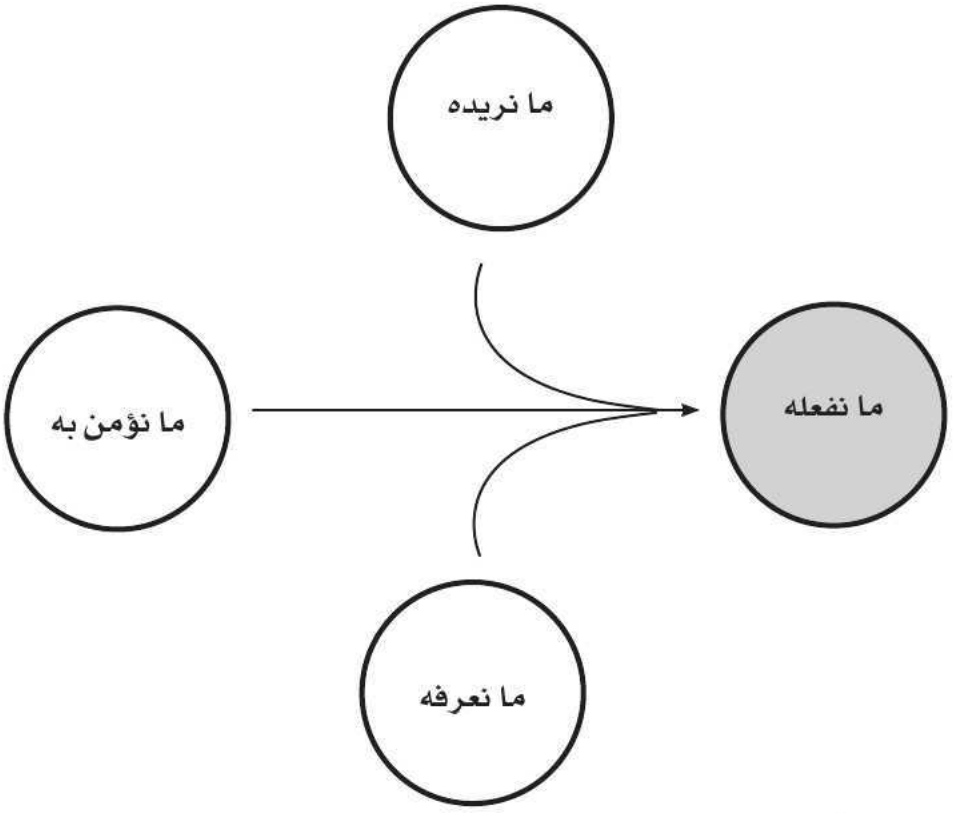
مساندة الالتزام السياسي بكسر تلك الحلقة

يجب على التعليم أن يتطور، ويؤيد الالتزام السياسي بتوفير فرص عادلة لكل الطلاب؛ ليتمكنوا من تحقيق حياة أفضل من حياة أهلهم. ومما لا شك فيه أن تأمين النجاح لكل

الطلاب ومساعدتهم في بناء ثقتهم في ظل توافر موارد قليلة يشكل تحدياً. ومع ذلك، فإن معظم العوامل التي تسهم في تعلم الطالب تتعلق بالمواقف لا بالمال؛ وذلك بتوزيع الموارد المتاحة للحصول على أفضل النتائج، والإصرار على تعليم وعلى تعلّم عالي الجودة، وفوق هذا وذاك، غرس ثقافة النجاح في كل مظهر من مظاهر عمليات المدرسة.

الخلاصة

يمثّل أوائل القرن الواحد والعشرين مدة شائقة ومليئة بالتحديات بالنسبة للتعليم. فالوعي آخذ بالتزايد، وهناك كثيرٌ من القرارات والمقاربات الجيدة. وبتجاوز الأسباب المنطقية الاقتصادية، فإن لدى المعلمين دافعاً أخلاقياً يحثهم على مساعدة كل الطلاب في معرفة أفضل ما لديهم من إمكانيات، وفي كسر حلقة الفقر والجهل. وفي النهاية، إذا لم يفعل المعلمون والتربويون ذلك فمن الذي سيفعله؟ لا يمكن للمعلمين الجلوس وانتظار الآخرين ليقوموا بالمبادرة. عليهم أن يقوموا بما يستطيعون القيام به؛ وهو في المقام الأول ضمان أن يتخرج كل طالب من المدرسة بعد حصوله على تعليم قوي، واكتسابه المهارات والثقة بالنفس اللازمة لمستقبله لاحقاً.



نموذج الدوائر الأربع

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

1

ما نريده

مستوى تعلم رفيع لكل الطلاب

بيئة آمنة، وشائقة، وإيجابية

تعليم الطالب ثقافة العمل الجاد والفرص

مركز تعلم للجميع وللمجتمع عموماً

الخلاصة

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

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

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

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

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

إجابات محتملة

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

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

إجابات محتملة

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

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

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

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

أهداف يجب وضعها ضمن «ما نريده»

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

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

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

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

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

نريد: تعلماً عالي المستوى للطلاب جميعاً

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

نريد: بيئةً آمنة وممتعة وإيجابية

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

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

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

- كيف يعامل المعلمون والهيئة الإدارية الطلاب؟

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

نريد: بيئةً للطالب مبنية على الاجتهاد والفرصة

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

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

نريد: مركزاً تعليمياً للجميع وللمجتمع

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

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

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

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

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

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

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

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

الخلاصة

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

2

ما نؤمن به

الإنسان كائن قابل للتعلم

إن نجاح كل المحاولات هو ثمرة الاجتهاد والملكات الطبيعية

النجاح يولد النجاح

تأثير الكبار على ثقة الطلاب

تتحكم المدارس بشروط النجاح

يجب ترك المنحني جرسي الشكل

على المدارس غرس ثقافة الاحترام

على المدارس التجاوب مع «زبائنها»

يجب أن يهيمن الحس

الديمقراطي على صنع القرار

نؤمن بأن في العمل قيمة وكرامة

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

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

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

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

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

نؤمن بأن الإنسان كائن قابل للتعلم

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

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

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

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

نؤمن بأن نجاح كل المحاولات هو ثمرة الاجتهاد والحظ والملكات الطبيعية

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

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

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

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

نؤمن بأن النجاح يولّد النجاح

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

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

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

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

نؤمن بأن الكبار يؤثرون على ثقة الطلاب

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

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

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

نؤمن أن المدرسة تتحكم بشروط النجاح

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

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

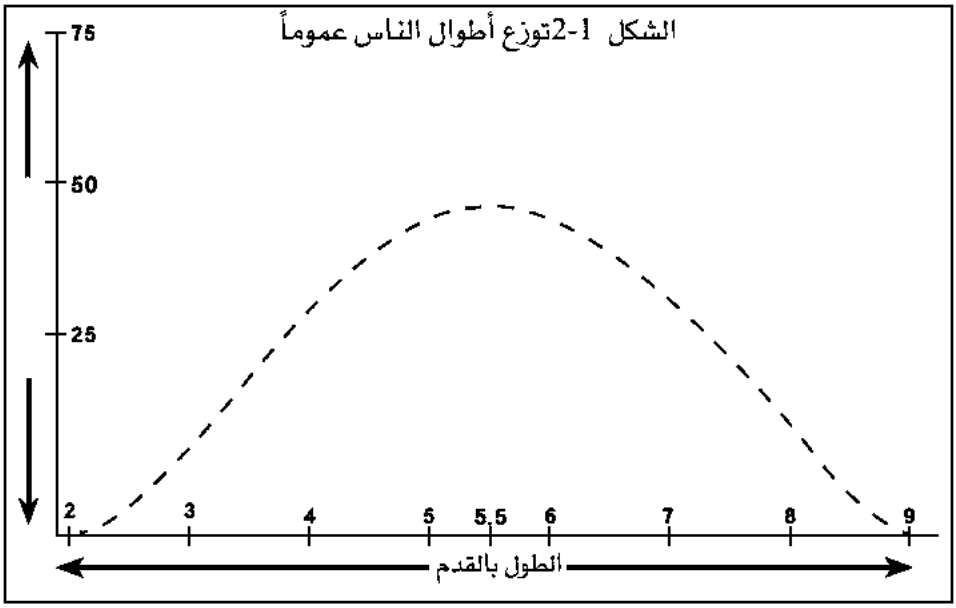
نؤمن بأنه يجب التخلي عن عقلية المنحني الجرسي الشكل

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

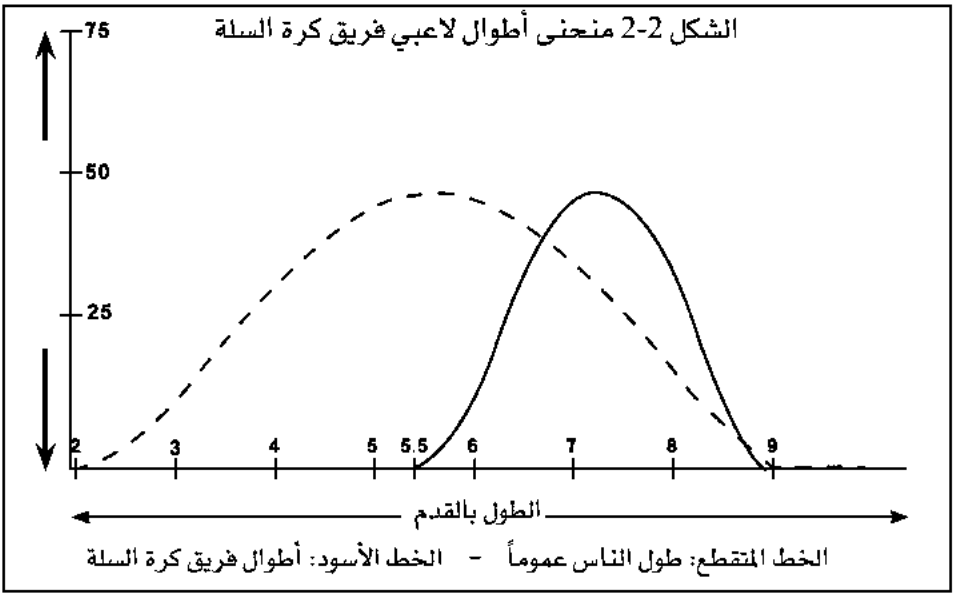
والآن لنقل أن علينا قياس أطوال لاعبي فريق كرة السلة، في هذه الحالة من المؤكد أن أغلب اللاعبين طويلو القامة. وهنا سيكون خط الرسم البياني لتوزيع الأطوال على شكل منحنى «الرأس الأقرع» المبين في (الشكل 2 - 2).

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

الشكل 1-2توزع أطوال الناس عموماً



الشكل 2-2 منحنى أطوال لاعبي فريق كرة السلة



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

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

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

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

نؤمن بأن على المدرسة غرس ثقافة الاحترام

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

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

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

نؤمن أنّ على المدرسة التجاوب مع «زبائنها»

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

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

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

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

نؤمن أن الحس الديمقراطي يجب أن يحكم عملية صنع القرار

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

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

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

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

نؤمن أن في كل عمل قيمة وكرامة

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

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

نؤمن أن المنافسة عموماً مدمرة للطلاب والمعلمين معاً

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

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

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

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

الخلاصة

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

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

3

ما نعرفه

تحديات البحث التعليمي
أبحاث عن التعلم
أبحاث عن التدريس
دراسة الدوافع
بحث نظرية
دراسة عن موضوع القيادة
دراسة عن تنظيم المدارس
دراسة عن دور الأسرة
خلاصة

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

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

تحديات البحث التعليمي

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

مقاييس الفعالية غير الدقيقة:

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

المشكلات الفنية

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

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

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

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

أبحاث عن التعلّم

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

دماغنا العجيب

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

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

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

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

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

التعلم بوصفه عملية ذهنية

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

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

أبحاث عن التدريس

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

- وفق رأي الباحثين بروفي (Brophy) وغود (Good 1986)، تتضمن ممارسات المعلم الجيد التخطيط الحريص للدرس، وتوصيل أهداف التعلم إلى الطالب بأسلوب بيّن، ودفع الطالب للعمل، واستخدامه لتكتيك: تنفيذ كل مهمة في وقتها المحدد.

- وجد فاسكو Fasko وغراب (Grubb, 1995) أن المعلمين الناجحين يطبقون ممارسات تعلّم -أكثر من غيرهم من المعلمين الأقل نجاحاً- تركز على المتعلّم وتكون أكثر إيجابية وفعالية - كحث الطالب على التفكير النقدي، وتعويده على أسلوب البحث، واعتماد النشاطات العملية لا النظرية.

- حدد مارزانو Marzano، وبيكرينغ Pickering، وبولوك (Pollock 2001) تسع فئات للإستراتيجيات التعليمية المبنية على البحث تحسن أداء الطالب هي:

  - توضيح أوجه التشابه والاختلاف.
  - التلخيص وتدوين الملاحظات.
  - دعم الجهد والمحاولة وتقديم المعرفة.
  - إعطاء الفروض.
  - استخدام عروض ووسائل إيضاح غير لغوية.
  - تعزيز التعلم عبر التعاون.
  - وضع الأهداف وتأمين المعلومات والمعرفة اللازمة.
  - استنباط الفرضيات والأسئلة واختبارها.
  - تأمين مفاتيح لعمل الطالب وبرنامج سابق للعمل.

- يحصل الطلاب على علامات أعلى ويظهرون مواقف أكثر إيجابية بوضوح نحو موضوع ما، عند تقويمهم وفق الأساليب القياسية (ويلبرن Wilburn وفِلبس 1983، Felps).

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

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

مد الطالب بالمعلومات

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

- من أجل أن تقدِّم المعلومات الفائدة لتعلم الطالب ولبناء ثقته بنفسه، ينبغي أن تصل تلك المعلومات إليه في الوقت المناسب وألا تكون غامضة أو مبهمة (بورتر Porter وبروفي Brophy, 1988).
- من الصعب على الطلاب قياس عملهم دون مدهم بمعلومات مستمرة (كوركوران Corcoran وويلسون Wilson, 1989).
- قرر إمِر (Emmer 1988) أن المديح المبالغ فيه على الإجابات الصحيحة يفقد فعاليته مع الوقت. لذلك على مد المعلومات أن يكون تشخيصياً بطبيعته، كما يجب أن يكون بنّاءً دوماً وليس مدمراً أو محبطاً.
- المعلومات الإرجاعية ضرورية لتوطيد أهداف التعلم وتحسين نتائج الإنجاز (تشانك Schunk, 1998).

بحث الدافع

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

دور الآمال والتوقعات

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

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

الدافع الداخلي والخارجي

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

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

أبحاث عن نظرية الأسباب التي يعزو إليها الطالب نتائج التعلم

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

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

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

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

بحث موضوع القيادة

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

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

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

بحث تنظيم المدارس

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

حجم المدرسة

- هناك اتفاق بسيط بشأن مفهوم المدارس الكبيرة والمدارس الصغيرة. ووفقاً لمراجعة قام بها كوتن (Cotton 2001) لأدبيات بحث حجم المدرسة فإن تعريف المدرسة الصغيرة متفاوت جداً.

- درس رايويند Raywind (1998) 103 وثائق تتعلق بحجم المدرسة ولم يجد في أي منها ما يشير إلى أن المدارس الكبيرة أفضل أو تتمتع بأي مزايا أكثر. وبالمقابل، أثبتت المدارس الصغيرة قدرة أكبر على توصيل الإنجاز الأكاديمي (ايشنستاين Eichenstein 1944؛ وبيتس Bates 1933؛ وولبيرغ Walberg 1992).

- تبينَّ أن المدارس الصغيرة تزيد من إنجاز الطالب وذلك بالنسبة للطلاب ضعيفي الحالة الاقتصادية، وكذلك بالنسبة لطلاب الأقليات (كيرشو Kershaw وبلانك Blank 1993؛ وستوكارد Stockard ومايبيري Mayberry 1992).

- تشير تقارير المدارس الصغيرة إلى نسبة دوام أفضل وقلة نسبة المشكلات المرتبطة بالانضباط عن المدارس الكبيرة، كما أنها تكون أفضل من حيث الكلفة (هولي Howley 1996؛ وبورك Burke 1987).

- عندما تنظَّم المدارس في مجموعات تعليم صغيرة تزداد القدرة على تقديم فرص تعليمية وعلى خلق ثقافة تدعم التعلم (ماكبارتلاند McPartland وبالفانز Balfanz وجوردان Jordan ولغترز Legters 1998؛ وغاليتي Galletti 1998).

- بحسب ما ذكره كاولتي Cawelti (1993) ما زال البحث في تأثير وجود عدة مدارس ضمن المدرسة SWAS[1] محدوداً ومن ثَمّ غير نهائي أو حاسم. بعض الباحثين، على أي حال، وجدوا أن SWAS ليست فعالة كالمدارس الصغيرة، وأن المدرسة الصغيرة يجب أن تقوم بكيانها المستقل بدلاً من أن تكون جزءاً من مدرسة كبيرة كي تكون فعالة (هولي 1996؛ وميير Meier 1995).

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

عدد طلاب الصف

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

تقسيم المجموعات الدراسية

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

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

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

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

الجدول اليومي

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

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

- بينت الدراسات على نحو 100 حالة وبمجهود كبير من كندي ورتيغ أن البرنامج ذا الحصص المفتوحة يسمح لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بأخذ دروس إضافية زيادة عن مقرر السنة ليتمكنوا من تحقيق متطلبات التخرج الصارمة (ڤياديرو Viadero, 2001).

- أشار مناصرو نظام الحصص المفتوحة إلى أن هذا النظام يزيد من إنجاز الطالب وتحصيله، إضافة إلى تأثيره الإيجابي على معدل الدوام وعلى مشكلات الانضباط وتقدم البرنامج والمعالجة والتعلم التعاوني (كوين وأيزنهاور Queen & Isenhour 1998؛ وكَنَدي ورِتيغ 1995؛ وإستيس وشواب Estes & Schwab 1990).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أبحاث عن دور الأسرة

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

- تسعى المدارس الناجحة لبناء علاقات مع الأهالي ومجتمع المدرسة (فولان 2000)؛ وقد وضّح فين (1998) أن على المدارس تعزيز برامج تشجع على انخراط الأهالي وخلق مناخ ثقافي يساعد على تطبيق ذلك.

- يتعلم الطالب على نحوٍ أفضل عندما ينخرط والداه بصورة إيجابية في تعليمه - عندما يقرأان له، ويحددان ساعات مشاهدته لبرامج التلفاز، ويتابعان كيف يمضي ابنهما وقته، ويهتمان بتقدمه وبمستوى تحصيله في المدرسة (هورن وتشن Horn & Chen, 1998؛ وكيث وكيث Keith & Keith, 1993؛ وشارتراند ورفاقه Shartrand et al, 1997؛ 1995).

- إن ممارسات المدرسة التي تحترم خلفية طلابها الثقافية والأسرية تستطيع زيادة التشارك بين البيت والمدرسة وتقويتها. وبحسب ما خلص إليه إبستاين Epstein وكونورز (Connors 1994)؛ الباحثان في مركز الأسرة والمجتمع والمدرسة وتعلم الأولاد في جامعة جونز هوبكنز، فإن النشاطات الستة الآتية تقوي دور الأهل في المدرسة وفي البيت ومشاركتهم:

  - o تعليم الأهل.
  - o التواصل بين المدرسة والأهل.
  - o التطوع.
  - o التعلم في المنزل.
  - o التشارك في اتخاذ القرارات.
  - o روح التعاون مع المجتمع.

الخلاصة

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

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

4

ما نفعله

نموذج الدوائر الأربع

سياسات

برامج

الخلاصة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الجزء الأول: نموذج الحلقات الأربع

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

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

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

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

الجزء الثاني: القسم 1 السياسات

تنظيم المدارس

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

- **تقسيم المدرسة إلى أقسام، أو أبنية، أو فرق:** ما هي المجموعات الفرعية التي يمكن أن توجد في المدرسة؟ هل هناك مدرسة ضمن مدرسة؟ هل يعمل مدرسو الصف الرابع معاً مثل فريق واحد، أو هل أن كل واحد منهم عبارة عن عضو في فريق يشكل «أسرة» كبيرة؟ هل المدرسة المتوسطة الكبيرة موزعة على أكثر من بناء (نظام مباني أو بيوت)، وإذا كان الأمر كذلك فهل يتم التوزيع حسب الصفوف، أي هل يضم البناء جميع شعب الصف الثامن مثلاً أم أنه يضم شعب أكثر من صف -شعب الصف الثامن والتاسع مثلاً- هل هناك تجمعات أصغر في المدارس الثانوية؟

- **الجدول الرئيس:** كيف يتم تخصيص الوقت؟ بالرغم من أن وضع البرامج يختلف بين المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، يمكن أن تبرز بضعة أسئلة في كل المراحل: كم هي مدة الحصص المفتوحة؟ إلى أي حد يقرر المدرسون العاملون في فريق واحد أو ضمن بناء واحد كيفية توزيع وقتهم على النشاطات المختلفة؟ هل يكون تقسيم ذلك الوقت ثابتاً في المدرسة كلها؟ هل يتم تقسيم اليوم في المدرسة الثانوية إلى سبع حصص، أو إلى مدتين كبيرتين؟ وفي المدارس الابتدائية، هل يتقرر برنامج المدرسة اليومي بناءً على برنامج المواد التخصصية كالموسيقى والفنون والعلوم -أي حسب الوقت المناسب لمدرسي هذه المواد؟-

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

سياسات وممارسات تتعلق بالطلاب

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

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

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

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

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

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

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

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

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

سياسات وممارسات تتعلق بفريق العمل

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

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

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

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

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

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

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

العلاقات خارج المدرسة

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

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

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

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

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

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

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

الجزء الثاني: القسم 2 البرامج

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

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

- **التقويم:** هل للمدرسين طرقهم الخاصة بالتقويم؟ هل يطبق كل مدرس لصف ما أو لمقرر ما أسلوب التقويم نفسه؟ هل التقويم عالي الجودة؟ هل أسلوب التقويم المتّبع في المنطقة صحيح؟ نموذجياً، يجب أن تقوم مجموعة من المدرسين بتطوير التقويم واستخدامه باستمرار، وعلى هذا التقويم أن يخدم في «التعريف العملي» لمنهاج المدرسة. يمكن استخدام التقويم التشكيلي الأولي لتوفير معلومات للطلاب. إضافة إلى ذلك، عندما ينخرط الطالب في عملية تقويم ذاتية واستعراض ما تعلمه، فإنه يصبح قادراً على الاضطلاع بدور حقيقي في تعليمه.

- **التخطيط الجماعي:** هل يعمل المدرسون على نحوٍ مستقل عن بعضهم أم يعملون معاً بوصفهم فريقاً تعليمياً واحداً؟ هل تعتمد المدرسة جدولاً تقليدياً (نظام الحصص التقليدية)، أم تعتمد على تقسيم اليوم الدراسي إلى حصص مفتوحة تستمر لأوقات طويلة؟ هل يتم ضم الطلاب في مجموعات أو صفوف بناءً على مستوى المهارة؟ هل يتعيّن على الطلاب أن يُبدو براعتهم في أحد الموضوعات كي يصبحوا مهيئين للمشاركة في موضوع آخر؟ على سبيل المثال، هل التمكن من بحث الكسور والأعداد الصحيحة شرط لانتقالهم لدراسة مبادئ الجبر؟

- **مساعدة التعلّم:** ما هو نوع المساعدة التعليمية -التي يتم دعمها مالياً من موازنة المدرسة أو المال المخصص من الحكومة- المتاحة لمساعدة الطلاب الضعفاء؟ هل هناك مساعدة على صعيد التدريس؟ هل يوجد مركز تعليمي؟ هل برنامج التقوية متوافر قبل بدء المدرسة أم بعد انتهائها؟ إن نظام التعليم المساعد هو «صمام الأمان» لمستوى تعلم الطلاب في المدرسة؛ لأنه يقدم للمدرسين والطلاب معاً الدعم الضروري لضمان تعليم ناجح.

التدريس

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

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

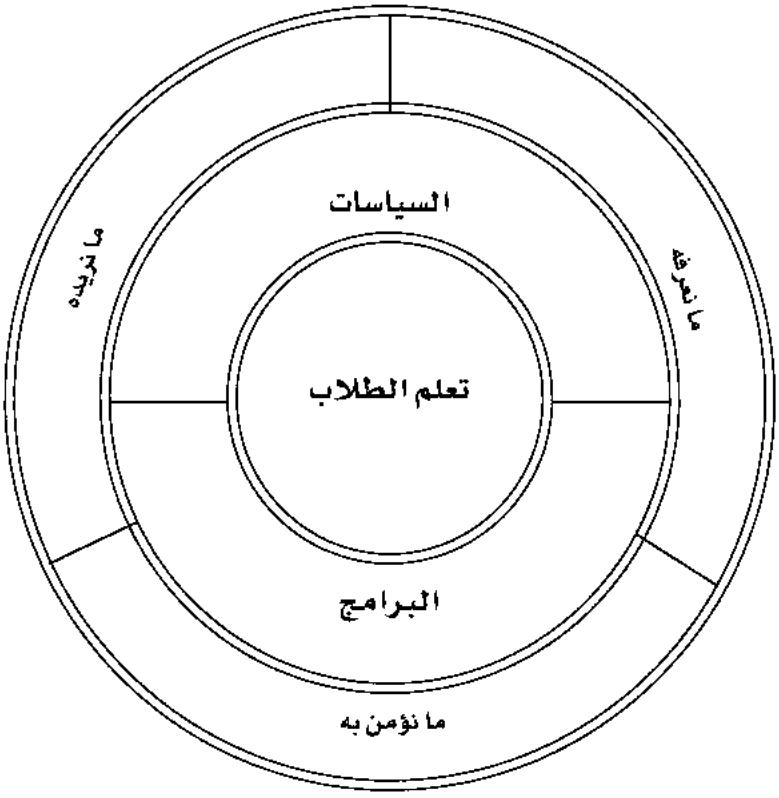
الإطار الرئيس لعملية التدريس الوارد هنا مشروح بطريقة أوسع في كتابي: (تعزيز الممارسة الاحترافية): إطار عمل من أجل التدريس (1996). يقدم إطار العمل هذا للمدرسين ولبرامج إعداد المعلمين وللمدارس الوسائل اللازمة للانخراط في حوار مهني احترافي عن التدريس الجيد، ولتحليل الممارسة من أجل تحديد السبيل إلى تطويرها.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

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

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

الخلاصة

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



الجزء الثاني:

إطار عمل تحسين المدارس

حالما يتفق المربون على ما يريدونه، وما يعتقدون به، وما يعرفونه، يجب عليهم حينها تفحص السياسات القائمة والبرامج الموجودة في مدرستهم وتقرير ما إذا كان من اللازم تعديلها. ولعمل ذلك، على المدرسين والإداريين معاً تقويم ما إذا كانت الحالة الراهنة تتماشى مع أهدافهم وقيمهم ومبنية على أحدث الدراسات. نقدم في الفصول من 5 إلى 13 للمدرسين والتربويين عموماً إرشادات لتقدير الإجراءات المدرسية والحكومية. إضافة إلى ذلك، يتضمن كل فصل من تلك الفصول قاعدة تلخص معايير كل مستوى من مستويات الأداء الثلاثة: الضعيف، والأساسي، والنموذجي.

سياسات

تنظيم المدارس

سياسات وممارسات تؤثر على هيئة المدرسة التعليمية

سياسات وممارسات تؤثر على الطلاب

علاقات وروابط خارج المدرسة

5

تنظيم المدارس

لعلاقة بإطار العمل
مكونات تنظيم المدارس
مضامين لمختلف المستويات
الخلاصة

إنّ عبارة «تنظيم المدرسة» تشير إلى الطريقة الّتي تنظّم بها المدارس مصادر الوقت والمكان ومجموعة المدرّسين للتأثير الأمثل في تعليم الطلاّب. تبحث الخطّة التنظيمية للمدارس الأمور الّتي تؤثّر في المدرسة كلياً؛ مثل الجدول الرئيس، وأماكن وجود هيئة المدرسة التعليمية ضمن غرف مختلفة، وتخصيص وسائل مساعدة للمدرّسين أو فرق التدريس (تمّ شرح الأمور الّتي تؤثّر في المدرّسين أو في فرق التّدريس -مثل كيفية القيام بتشكيل مجموعات للقراءة من طلاّب أحد الصفوف جميعاً كالصف الثاني مثلاً- في الفصل 11 تحت عنوان «التخطيط الجماعي»).

العلاقة بإطار العمل

إنّ كيفية تنظيم المدرسة هي مسألة يعود لفريق التدريس أمر اتخاذ القرار بشأنها، كما يجب أن يعكس تنظيم المدرسة مدى اهتمام فريق التدريس بنجاح الطلاب. سيكون بإمكان كل شكل من أشكال البرنامج التعليمي القيام بإيصال قيم المدرسة وأهدافها إلى الطلاب عبر ما يتعلموه.

مستوى عالي من التعلّم للطلاب جميعاً

عبر النموذج التنظيمي للمدرسة -سواء أكانت المدرسة مقسّمة إلى فرق أو أبنية، مثلاً، أو كانت تتبنى برنامج

الحصص التقليدي أو برنامج الحصص الطويلة المفتوحة- يمكن لفريق التدريس القيام بإيضاح أهمية التعليم، لكلّ من الطلاب والأهل، وأن عمل المدرسة تقديم التعليم، وأن العناصر المختلفة للتنظيم المدرسي موضوعة بهدف دعم هذا التعليم. وبالرغم من أهمية موضوع برمجة عمل ومواعيد وسائل النقل، فإنه لم يتم وضع الجدول الرئيس، مثلاً، ليتناسب مع قسم وسائل النقل فقط. وكذلك الأمر بالنسبة للفرق؛ فلم يتم تأسيسها من أجل أن يستطيع الأصدقاء من أعضاء الهيئة التدريسية العمل مع بعضهم. يجب أن تُظهِر كل الترتيبات تركيزاً شديداً على تعليم الطلاب.

الأجواء الآمنة والإيجابية

بإمكان توظيف المساحة الحصيف ضمان توفير الأجواء الآمنة، وخصوصاً بالنسبة للطلاب الصغار. فإذا كانت الغرف، بما فيها صف الفنون، والاستراحات، والمكتبة، تتمتع بمساحة واسعة تسمح بسهولة الانتقال، وكانت الممرات آمنة سيشعر الطلاب بالأمان حين ذهابهم لوحدهم. وبالإضافة لهذا، فإنّ تقسيم المدرسين إلى فرق سيسهم في تعزيز شعور الانتماء للمجتمع لديهم، كما سيزيد من إحساس الطلاب بالأمان العاطفي، وكونهم جزءاً من مجموعة صغيرة سيصيبهم القلق عندما يمرض أحدهم أو يتغيّب.

ثقافة العمل الجاد وفرص النجاح

إنّ التركيز على نجاح الطلاب ليس مسألة تلقين فقط، فالتنظيم الجيّد للمدرسة سيسهم في إذكاء روح التحدّي لدى الطلاب، كما أنه سيضمن نجاحهم حين يقومون ببذل الجهد اللازم. إنّ الطلاب بحاجة لأن يعرفوا، أو أن يتم تذكيرهم، بأن الأمر يعود إليهم في مسألة بذل الجهد. فمثلاً، يستطيع مدرس المرحلة الابتدائية إعلام طلابه بأن لهم الحرية في الذهاب إلى غرفة الحاسوب أو المركز التعليمي، وذلك حال إنجازهم واجباتهم وإبداء ويبرعوا في مهام معينة. وكذلك يمكن إعلام طلاب المدرسة الإعدادية أو الثانوية بإمكانية مشاركتهم، في حال استعدادهم الالتزام بالعمل والدراسة الثقيلة، بإحدى الدورات المتقدّمة لسدّ أي ثغرة أو نقص في فهمهم لإحدى المواد. ويجب ألا يقتصر إعطاء مثل هذه الفرص على فئة قليلة من الطلاب؛ بل يجب أن تتاح الفرصة لأي طالب

يرغب بالاشتراك ومستعد للالتزام بواجباته. كما يجب القيام بترتيب الجدول الرئيس بحيث يسمح للطلاب تنفيذ التزاماتهم وإظهار الرغبة بالمشاركة في فرص التّحدي الكبيرة التي تقدّمها المدرسة.

وعندما يكون النجاح هو الغاية التي تسعى إليها المدرسة فإن توجهها حينئذ يكون نحو توظيف الموارد بمرونة؛ فما من داع للنحت في الصخر، وما من داع لمقولة «خذها كما هي أو اتركها»، فمن المفروض أن يكون الطلاب قادرين على التعلّم، وعلى المدرسة أن تضمن تقديم التعليم الناجح لطلابها جميعاً. من حقّ الطلاب الحصول على المساعدة الإضافية حين حاجتهم إليها وأن يكونوا قادرين على تحدّي المنهاج الدراسي حين يشاؤون؛ فهم ليسوا مضطرين، مثلاً، لتمضية عام كامل في دراسة مادة الجبر إذا أثبتوا -عبر تقويم صحيح- أنهم قد قاموا باستيعاب المادة بمدة تقلّ عن المدة المفروضة. ومن جهة أخرى، يحقّ للطالب الذي يواجه صعوبة في كتابة فقرة إنشائية واضحة أن يحصل على المساعدة التي يحتاجها.

تنظيم المدارس

إن البحث في التنظيم المدرسي واضح: تكون المدارس الصغيرة، عموماً، قادرة على تقديم نتائج أفضل من تلك الكبيرة، وهذا يوحي بأن المدرسين في المدارس الكبيرة يستطيعون مساعدة المزيد من الطلاب على التعلّم عبر تشكيل وحدات تعليم فرعية (مدرسة ضمن مدرسة). علاوة على ذلك، أظهرت الدراسات أن استفادة الطلاب تكون أكبر حين يعمل المدرسون معاً على نحوٍ متعاون لرفع مستوى تعليم الطلاب. بعض المدارس الموجودة في المناطق الريفية صغيرة لدرجة تجعلها غير قادرة على القيام بتدريس المنهاج المدرسي، أو ملحقاته، على نحوٍ معقول. وبينما يكون باستطاعة المدرسين -في المدارس الكبيرة- ابتكار طرق لتشكيل فرق أو وحدات صغيرة، لا يكون بوسع المدرسين، في المدارس الصغيرة، فعل الكثير نظراً للموارد المحدودة المتوافرة لديهم. وبالرغم من ذلك، أصبح بإمكان الطلاب -بوجود شبكات الإنترنت- الحصول على كثير من فرص التعليم التي لم يكن بإمكانهم الحصول عليها في السابق.

عناصر التنظيم المدرسي

من الطبيعي أن ترث هيئة المدرسة التعليمية الإدارية والتعليمية بعضاً من البنية التنظيمية الموجودة سابقاً. فبالنسبة لعدد كبير من المربين تكون بعض مظاهر الهيكل التنظيمي للمدرسة -كعدد الحصص في البرنامج الرئيس في المدرسة الثانوية أو عدد الأبنية في المدرسة المتوسطة- جزءاً من هوية المدرسة نفسها. وتجعل هذه الحقيقة من تغيير التنظيم المدرسي أمراً بطيئاً وصعباً. ومع ذلك، يجب على الهيئة التعليمية النظر في المظاهر المدرسية الآتية لتحديد أي منها بحاجة لتغيير.

ففي المدارس الابتدائية تكون المجموعات بصورة فرق تعليمية أو مجموعات من الصفوف نفسها، حيث يقوم المعلمون بالعمل مع طلاب غير طلاب صفهم. فقد تقوم مجموعة من المدرسين من اختصاصات مختلفة، مثلاً، بالعمل معاً لتدريس 100 طالب يشكلون كل شعب الصف الواحد. أما بالنسبة لمدارس المرحلة المتوسطة (الإعدادية) فمعظمها تكون عبارة عن بناء صغير شبيه بالمنزل، يمكن لأربعة مدرسين فقط تعليم طلابها بحيث يكون كل واحد منهم مسؤولاً عن قسم من المنهاج الأساسي، ويعملون مع مجموعة من الطلاب يتراوح عددهم بين 100 و125 طالباً، وقد يستمرّ هؤلاء المدرسون بالعمل مع الطلاب نفسهم لمدة سنوات عديدة لاحقة، مما يؤّدي إلى توثيق المعرفة بين هؤلاء الطلاب مع مدرسيهم. وتقوم بعض المدارس الثانوية بإنشاء مدارس ضمن المدرسة وذلك بهدف إيجاد مجموعات تعليمية مصغّرة أكثر حميمية، وتقدم بعض هذه المجموعات تعليمياً بناءً على السنة الدراسية النظامية، بينما يركز بعضها الآخر توجيهياً على الأساس التوجيهي مثل التقنية أو الفنون.

الجدول الرئيس

من الصعب المبالغة في الحديث عن مدى تأثير الجدول الرئيس؛ فالجدول يقوم على أساس التفاعل والانسجام بين الطلاب ومدرسيهم، كما يؤثّر طول الحصة الدراسية على طبيعة التعليم وعلى مدى استعداد الطلاب للاستغراق في المادة ومدى فهمهم لها. ففي المدارس الابتدائية والإعدادية يقوم الجدول الرئيس بإيضاح أهمية دراسة المواد

المختلفة، فمثلاً، سيفهم الطلاب والمدرسون مدى أهمية كل من مادتي العلوم واللغة وقيمتها عندما يتم تخصيص 90 دقيقة يومياً لدراسة فنون اللغة، و30 دقيقة مرتين أسبوعياً لدراسة العلوم.

يدور جدل على نطاق واسع في وسط أدبيات التربية والتعليم عن إمكانية تعديل الجداول التقليدية في المدارس المتوسطة والثانوية بنظام بديل يطلق عليه اسم «الحصص المفتوحة»، وبالرغم من عدم وجود حلول شافية، فإن بإمكان ذلك النظام أن يؤثّر - وعلى نحوٍ كبير- على نوعية تفاعل الطلاب مع مدرسيهم وعلى طبيعة التعاون القائم بين المدرسين أنفسهم. والسمة الرئيسة لهذا النظام هو أنه يدفع بالطلاب والمدرسين لاكتساب أكبر قدر من المرونة عند تعاملهم مع مسألة الوقت؛ فالطلاب مثلاً في سباق مع الزمن لإنجاز مشروع ما في غضون 43 دقيقة. كما أن المدرسين الذين اعتادوا على أسلوب المحاضرة في الحصص التقليدية سيجدون أنهم بحاجة إلى تنويع أسلوبهم ومقاربتهم في ظل برنامج الساعات المفتوحة؛ لإيصال أفكارهم عن المحتوى التعليمي على نحوٍ أعمق وأكثر رسوخاً في أذهان الطلاب.

توظيف الهيئة التعليمية

تقوم معظم المدارس الابتدائية بتخصيص مدرس معين لتدريس صف يتراوح عدد طلابه بين 30-20 طالباً، مع توفير عدد إضافي من المدرسين: كالمختصين بالمواد الفنيّة، مثل الرسم والموسيقى والتربية الرياضية؛ والمدرسين المندوبين من وزارة التعليم لمتابعة التقصير في مادتي القراءة والرياضيات؛ ومدرسين خاصين تدفع لهم الحكومة أو جهات أخرى لقاء تعليم الطلاب المهاجرين؛ ومدرسين متخصصين بالتعامل مع الطلاب «الموهوبين». وفي الواقع، فإن بعض المدارس الابتدائية لديها عدد من المدرسين الإضافيين يفوق عدد المدرسين النظاميين، بينما يختلف الوضع في المدارس المتوسطة والثانوية حيث يتنقل الطلاب بين عدد محدود من المدرسين الاختصاصيين لمختلف المواد. وفي المدارس التي تتجه نحو تعزيز التعليم يقوم المدرسون ببذل جهد ملحوظ لإدخال مزيد من الموضوعات «الخاصة» ذات مزايا «أكاديمية». وحتى حينما يتطلب الأمر -حسب

البرنامج الموضوع- ذهاب طلاب الصف الثالث مثلا إلى صف الرسم أيام الخميس عندها يجب التأكيد على أن الموضوعات التي يقوم الطلاب بتعلمها في كلا الصفين غير منفصلة عن بعضها تماماً.

تقوم بعض المدارس -خصوصاً الابتدائية- بإنشاء مزيد من الصفوف بأقل عدد ممكن من الطلاب مدفوعة بقانون الولاية أو بوعود بتلقي بعض الموارد المالية الإضافية مما يؤدي إلى نتائج مختلفة؛ لأنه حينما يتقلّص حجم الصف ستزيد النفقات حتماً وذلك بسبب الحاجة لعدد إضافي من غرف الصفوف والمزيد من المدرسين الاختصاصيين (بالإضافة إلى غرف إضافية أخرى لأولئك المدرسين). علاوة على ذلك تبرز هنا مشكلة النقص في عدد المدرسين الاختصاصيين الأكْفَاء الذين سيقومون بالتدريس في الصفوف المحدثة، وخصوصاً في المدارس الكبيرة، مما يؤدي إلى تراجع في نوعية التدريس.

وبالرغم من أن الدراسات التي تناولت حجم الصف لم تكن حاسمة إلاّ أن تلك الدراسات خلصت إلى أن تقليص الحجم ليس له كبير الأثر في إنجازات الطالب ما لم تكن تلك الصفوف تحتوي على 15 طالبا أو أقل. وعلى أي حال، فليست المسألة تتعلق بحجم الصف بل بحجم الكادر التعليمي. وبالنتيجة، لو كان بالإمكان توظيف جميع أفراد الكادر التعليمي بطريقة يتقلّص معها حجم المجموعات التعليمية بشكل كبير فإن هذا سيؤدي، على الأرجح، إلى تحسين النتائج. وسيؤدي وجود بنية تنظيمية للمدرسة تؤيد استخدام كل أفراد الكادر التعليمي في العملية التعليمية للمساعدة في تدريس مواد التعليم الأساسي إلى إيجاد مجموعات تعليمية أصغر من تلك المجموعات الموجودة في المدارس بشكل تقليدي. (لمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع، انظر الفصل 12).

إستراتيجيات توزيع الطلاب

إن المدرسة التي تهدف إلى تحسين أداء الطالب عليها أن تسعى لتطوير مقاربتها؛ بل فلسفتها الخاصة بها أيضاً، والمتعلقة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات. ويجب ألا تتضمن تلك المقاربة نهجاً دائماً يتمّ إتباعه على نحوٍ مستمر؛ فشكل تجميع طلاب المدرسة الابتدائية وفقاً لقدراتهم تحت بعض المسميات كفريق «الحساسين» وفريق «الطيور

الزرقاء» سيرافقهم غالبا إلى المدرسة الثانوية، فالطلاب الأفضل سيتم إدراجهم في الصفوف المتقدمة في المدرسة الثانوية.

إن اتباع أسلوب توزيع الطلاب حسب مقدرتهم دوماً، يلحق الضرر بالطلاب جميعاً ما عدا المتفوقين منهم، الذين يقومون باكتساب بعض المهارات نتيجة التدريب. وهكذا، فإن إقامة دورة سريعة للمهارات سيعود بالفائدة على الطلاب جميعاً؛ فطلاب المجموعة أو الشعبة الذين لا يتقنون عمليات الطرح، مثلاً، يجب أن يتلقوا تدريباً مكثفاً قبل انتقالهم إلى مهارات أعلى تعتمد على عمليات الطرح (كعمليات القسمة مثلاً). وبالمقابل، لا يحتاج الطلاب الذين يبرعون في العمليات الحسابية، لإضاعة مزيد من الوقت على المادة نفسها؛ بل يجب عليهم عوضاً عن ذلك أن يلتفتوا أكثر إلى المواد الأخرى. ولهذا السبب يحتاج المدرسون لبعض المرونة لعمل مجموعات تتسم بالمهارة خصوصاً في بعض المفاهيم الأساسية التي ستظهر حاجتهم إليها في الدروس اللاحقة.

يجب أن تؤيد مقاربة المدرسة بالنسبة لوضع الجدول وتوظيف الهيئة التعليمية تشكيل مجموعات من المتفوقين لأوقات قصيرة حين يحتاج الأمر. إضافة لذلك، يجب أن يأخذ تنظيم المدرسة بعين الاعتبار أن يتم تشكيل مجموعات المهارة على نحوٍ سريع وأن يتم تغييرها بصورة متكررة. وبكلمات أخرى، يتطلب الأمر هنا كثيراً من المرونة.

مضامين لمختلف المراحل المدرسية

لقد تطرقت إلى النقاط السابقة كل على حدة مع أن التربويين ينظرون إليها كلها. وفي الواقع، تتضافر الأشكال المختلفة للبنية التنظيمية للمدارس، كما أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمظاهر الأخرى للمدرسة؛ كالمنهاج المدرسي، وتقويم الطلاب، ودعم التعليم. ومع ذلك، تظل هناك فروق مهمة بين المدارس بحسب مراحلها.

المدارس الابتدائية

يتراوح عدد المدرسين، في فرق المدرسة الابتدائية، من 8-2 مدرسين لكل شعبة، ومن الصعب أن يتجاوز عدد أفراد الفرقة هذا العدد. وربما يشتمل تنظيم الفرقة على أفراد

صف واحد (فريق الصف الثاني، مثلاً، أو أفراد من صفوف مختلفة). ويكون لكل ترتيب ميزاته وسيئاته؛ فأفراد الفرق المؤلفة من طلاب الصف الواحد متقاربون دراسياً أكثر من تلك الفرق المكونة من طلاب عدة صفوف. ومن جهة أخرى، يجب على أفراد فريق الصف الواحد أن يعيدوا تعلّم القواعد في مطلع كل عام دراسي مع فريق مختلف من المدرسين، وعلى المدرسين أن يلمّوا بهذا العدد الكبير من الطلاب. وبالرغم من اختلاف المستوى الدراسي لدى الفريق المؤلف من عدة صفوف إلاّ أن الطلاب يبقون مع مجموعة المدرسين نفسها لمدة سنوات عديدة، مما يوفر الوقت اللازم لإعادة توثيق المعرفة بين الطلاب والمدرسين في بداية كل عام دراسي.

المدارس المتوسطة

هناك فلسفة خاصة بالمرحلة المتوسطة تقول بأن طلاب هذه المرحلة -الذين هم في سن المراهقة- سيتعلمون على نحوٍ أفضل عندما يعطى لهم القدر الكافي من الاستقلالية في الوقت نفسه الذي ينتمون فيه لمجموعة صغيرة من المدرسين والطلاب الآخرين، وهذه الفلسفة منتشرة في المدارس التي تضم طلاباً بين الصفين الخامس والثامن أو التاسع. يعيش الطلاب في هذه المدة من حياتهم تجارب، وتغيرات سريعة جسدية ونفسية وعقلية، ولهذا يجب على المدرسة احترام المرحلة التي يمرون بها ومنحهم مزيداً من الاهتمام وزيادة شعورهم بالثقة والاستقرار.

لقد قمت سابقاً بتقديم توصيات أساسية من أجل المدارس المتوسطة: على المدرسين أن يعملوا ضمن فرق صغيرة تتألف من 4 مدرسين أساسيين يمثلون المواد الرئيسة، أما المواد الإضافية، فيجب أن يتم تقديمها على أنها فرصٌ استكشافية يقوم بها الطلاب. وعلاوة على ذلك، يجب أن يتم وضع برنامج على أساس الحصص المفتوحة أو المستمرة لإتاحة أكبر قدر من المرونة للمعلمين لتلبية احتياجات طلابهم (وللتمكن من تغيير الترتيبات الداخلية حينما يستدعي الأمر إجراء بعض التغيير). وعندما يتيح تنظيم المدرسة التكامل بين عمل المدرسين المساعدين المختلفين فإن هذا يعطي الفرصة للمدرسين، داخل كل فرقة، لتوضيح الترابط بين مواد التعليم الأساسية والتكميلية لكل طالب.

المدارس الثانوية

تقوم بعض المدارس الثانوية بإنشاء مدارس ضمن المدرسة الواحدة (SWAS) لتسهيل انتقال الطلاب من صف إلى صف (على الأخص طلاب الصف التاسع)، وهذا النظام يعكس تجربة المدرسة المتوسطة (ومن ثَمّ يسهّل ذلك الانتقال). لقد صدرت توصيات للهيئات التعليمية باعتماد ذلك النظام إن كان بمقدور المدرسة تدبّر أمره؛ لأنها توفر للطلاب وحدات تعليمية أصغر وتتيح لهم الإمساك بخيوط المدرسة الثانوية -عن طريق زيادة التعامل والتفاعل مع عدد أكبر من المدرسين والطلاب، فضلاً عن تعلم الالتزام بآداب السلوك المطلوبة- دون أن يكون عليهم تعلم البحث عن غرفة الصف التي عليهم حضور الحصة فيها أو التلاعب في المتطلبات الكثيرة لمختلف المقررات.

إن وضع جداول اليوم المدرسي هو ما يميّز تنظيم المدارس الثانوية؛ تقوم عدة مدارس ثانوية، حالياً، باستخدام نموذج للجدولة يمكّن الطلاب من حضور 4 - 3 حصص في أي يوم محدد بدلاً من حضور 9 - 7 حصص. وهناك نموذجان أساسيان للجدول اليومي: 4/4 وأ/ب. في النموذج الأول يكمل الطلاب 4 مقررات على مدار العام (الفصل) في حصص تصل مدتها إلى نحو 90 دقيقة يومياً. أمّا في النموذج الثاني فتتبدّل الحصص الدراسية بحيث يحضر الطلاب في اليوم (آ) مقررات بعينها وفي اليوم (ب) مقررات أخرى على مدار العام، وربما يكون لدى الطلاب 8 - 6 مقررات ليحضروها إلّا أنهم لا يستطيعون حضور سوى نصف عدد هذه المقررات في أي يوم محدد.

على العموم، فإن ميزة نظام الحصص المفتوحة هي في منح التعليم وقتاً أطول ومنح المهتمّين بالتعليم مزيداً من الفرص؛ فعندما تمتد الحصة الدراسية لتسعين دقيقة فإن هذا يعطي المدرسين الفرصة لاستخدام أساليب متنوعة أكثر مما يكون عليه الأمر حين تحدد الحصة بأربعين دقيقة فقط؛ فالحصة الطويلة نسبياً ستدفع الطلاب إلى الاستغراق في الدرس وفي تقصي تفاصيله، وستوفر تنوعاً أكبر لما يتعلموه. ومن جهة أخرى، فإن المدرسين سيقومون بإضاعة كثير من الوقت إن لم يقوموا بالتخطيط الفعّال لصرف ذلك الوقت الطويل للحصة؛ حيث قد يخصص الطلاب وقتاً كبيراً من الحصة

الدراسية للقيام بأعمال مستقلة، يكون من المفروض أو المطلوب منهم، مثلاً، أن ينفذوها كوظائف منزلية. وعموماً ، فإن تقسيم الجدول اليومي إلى حصص طويلة يسهم في تحسين الجو المدرسي، وذلك بتقليل عدد مرات تغيير الصفوف (سواء كان المدرسون أو الطلاب الذين يقومون بعملية الانتقال من غرفة صف إلى أخرى)، وما يتبع ذلك من إضاعة للوقت وما يتطلبه من ضرورة مراقبة انضباط الطلاب، ويسهم كذلك في زيادة التزام الطلاب بواجباتهم، إضافة إلى شد انتباههم وجعلهم ينهمكون بالدراسة على نحوٍ أكبر.

وهكذا، فإن للشكلين الرئيسين من جدول الحصص اليومي الخاص بالمدارس الثانوية مزايا ومساوئ مختلفة، ويجب على القائمين بالعملية التعليمية قراءة الكتب والمراجع المتعلقة بهذا الموضوع قبل استخدام أحد النموذجين.

الخلاصة:

بإمكان البنية التنظيمية للمدارس التوجّه للرقيّ بتعليم الطلاب، فأسلوب المدرسة التنظيمي يستطيع -على المستويات التعليمية كافة- أن يؤثر بصورة أساسية على أسلوب التفاعل بين الطالب والمدرّس. يجب أن يتمّ وضع هذه التركيبات جميعاً من أجل أن يكتسب كلّ من الطالب والمدرّس المرونة المطلوبة لتشجيع التعمّق في التعلّم والتعليم معاً ولدمج مختلف الموارد ما أمكن وتوحيدها.

يهدف الجدول التوضيحي الآتي إلى مساعدة المدرسين لاختبار أسلوبهم في تنظيم المدرسة واتّخاذ القرار فيما إذا كانت هناك ضرورة لإجراء التغيير. وهناك جداول مشابهة في نهاية كل فصل لاحق.

نماذج خاصة توضح أثر فرق التنظيم بين المدارس			
	مدرسة ضعيفة المستوى	مدرسة متوسطة المستوى	مدرسة نموذجية
حجم الوحدة	يتم فرز عدد من الطلاب لمدرس واحد في المدرسة الابتدائية، أو يتم تخصيص عدد من الطلاب لصفوف مفردة في المدرسة الثانوية	يتم تأسيس مجموعات تعليمية أصغر ولكن ليس لدى المدرسين -ضمن المجموعات الفرعية- الفرصة للانخراط في عملية التخطيط المشترك	تسمح تركيبة الفريق المدرسي للمدرسين بالعمل معاً لتعود الفائدة على الطلاب، ويتم تنظيم البرنامج اليومي بحيث يسمح بالتخطيط المشترك
توظيف المدرسين	تعليم مجزأ نتيجة لعمل المدرسين الإضافيين على نحوٍ منفصل تماماً عن المدرسين النظاميين	يتم دمج بعض المدرسين الإضافيين بالمدرسين النظاميين لتكميل عملهم، ويعد كل منهم أن دوره مستقل ولكنه تكميلي بالنسبة لتعليم الطلاب	يعمل المدرسون جميعاً في المدرسة معاً لرفع سوية التعليم، ويقوم المدرسون الإضافيون بدورهم المطلوب كونه جزءاً من عملية التعليم الصفي الاعتيادية
توزيع المساحة	يتم توزيع المساحات داخل المدرسة بصورة عشوائية ودون أخذ احتياجات الطلاب والمدرسين التعليمية داخل المدرسة بعين الاعتبار، حتى وإن كان بناء المدرسة يسمح بترتيبات أفضل	توجد بعض القرارات المعقولة بشأن استخدام المساحة التي تدعم الرسالة التعليمية	يتم توزيع المساحة بأشكال مختلفة ترفع من سوية التعليم، فالمدرسون الذين يعملون معاً يستطيعون الوصول لبعضهم بطريقة يسيرة، كما يستطيع الطلاب إيجاد طريقهم نحو وجهتهم بسهولة
تشكيل المجموعات	تتقيد المجموعات التعليمية الدائمة التي تقسم الطلاب كلاً حسب مقدرته بالبنية التنظيمية للمدرسة. ليست هناك إمكانية للقيام بأي تغيير على المجموعات	لا تتقيد المجموعات التعليمية القائمة على التقسيم حسب المقدرة بالتنظيم المدرسي، ولكن لا تسمح ثقافة المدرسة بالمرونة اللازمة للتغيير	يتمتع المدرسون ضمن مجموعاتهم بالحرية في نقل الطلاب من مجموعة إلى أخرى بحسب احتياجاتهم العلمية. يتم تنظيم الجدول المدرسي بحيث يعطي أكبر قدر من المرونة للمدرسين لتلبية احتياجات الطلاب

6

سياسات وممارسات تؤثر في الطلاب

العلاقة بإطار العمل
الدوام
الانضباط
الوظائف
إعطاء الدرجات
الخلاصة

إن السياسات والممارسات التي تؤثر على الطلاب هي تلك الأشكال من العمليات المدرسية التي تقوم بتنظيم تجارب الطلاب ضمن المؤسسة التعليمية. فبالنسبة للطلاب الصغار تقوم تلك السياسات والممارسات ببناء العلاقة بين الأهل والمدرسة، وبما أنّ السياسات والممارسات تؤثر على الطلاب يجب على القائمين على التعليم أن يقوموا بطرح بعض الأسئلة على أنفسهم، مثل: «ما هي سياسة المدرسة بالنسبة للفروض المنزلية أو بالنسبة لمسألة الغياب عن المدرسة ماذا يحدث حين يتم إرسال أحد الطلاب إلى مكتب المدير؟» كيف تتم معاملة الطلاب في قاعة الطعام؟»

إن القرارات التي تتخذها المدرسة -آخذة بعين الاعتبار السياسات والممارسات الموضوعة- تؤثر على نحوٍ كبير على الطلاب، فالقرارات التعليمية للمدرسة تؤثر على شعور الطلاب حين يتعلق الأمر بالمنهاج المدرسي، ولكن السياسات والممارسات في كل من غرفة الصف والمدرسة تساعد على تعميق التفاعل، على نحوٍ كلّي بين الطالب والمدرس حيال التعليم.

العلاقة بإطار العمل

يجب أن تكون القرارات -المتعلقة بالسياسات والممارسات التي تؤثر بالطلاب- مأخوذة من المناقشات السابقة المتعلقة بما نريده وما نعتقده وما نعرفه، كما يجب أن تحترم المفاهيم الأساسية الآتية:

الأجواء الإيجابية والآمنة

يجب أن تكون الأجواء المدرسية، النفسية والجسدية، آمنة للطلاب جميعاً، فمثلاً يجب أن يتم إصلاح الأنابيب المكسورة والأسقف المتداعية في الوقت المناسب. وهذه المشكلات لا تسبب الأذى الجسدي فقط، بل إنها تبعث برسالة قوية لعقل الطالب وهي أن سلامته الشخصية ليس لها أي أهمية، وعلى سياسة المدرسة وممارساتها إبداء كثيرٍ من الاحترام للطلاب الذين يجب أن يشعروا بالأمان وبملكيتهم لهذه المدرسة. إن متانة المدرسة؛ بالإضافة إلى التمتع بالقدرة على قراءة الخطر، جزء من إجراءات الأمان التي يجب أن تطبّق على نحوٍ صارم ودائم.

ثقافة العمل الجاد

يشعر الطلاب بكثير من الرضا عندما يتمكنون من النجاح في معالجة الأمور الصعبة بأنفسهم. وحين يرغب المربّون أن يجرّب الطلاب الشعور بالفخر لنجاحهم نتيجةً للاجتهاد، عليهم أن يقوموا بوضع سياسة تقضي بمكافأة للمجتهدين وليس للطلاب الذين يتمتعون بموهبة طبيعية أو بمقدار وافر من الحظ. وبالإضافة لذلك، يجب ألاّ تشكل الوظائف وطرق التصحيح وإعطاء العلامات عائقاً أمام الطلاب الذين لا ينجحون عند المحاولة الأولى؛ بل يجب أن يتم منح مثل هؤلاء الطلاب فرصة ثانية وثالثة.

التوجه نحو النجاح

يجب أن يكون الهدف من خطط المدرسة وممارساتها هو تمكين الطالب من استيعاب المنهاج المدرسي وتطوير إمكانياته. ولا يجب أن يكون هناك مكان -في المدرسة المهتمة بتعلم الطالب- لسياسة العقاب؛ كالقيام بطرد الطلاب أو تقويض ثقتهم بأنفسهم. سيشعر بعض الطلاب -الذين تتم معاملتهم بطريقة أدنى لا تمكنهم من الوصول في المستقبل إلى منصب القيادة في الحكومة الطلابية- بعدم الثقة في المدرسة وبعدم الجدوى من وجودهم فيها، وسيتلاشى طموحهم في الحصول على فرص مستقبلية حين يرون أن هذا المكان الذي يوجدون فيه مخصص للنخبة فقط.

ثقافة احترام الطالب والاستجابة له

يشعر الطلاب في كثير من المدارس، وخصوصاً المدارس الثانوية، بأنهم أقل الموجودين في مبنى المدرسة أهمية؛ فقد يجبرون مثلاً على انتظار المدرسين أو المدير لوقت طويل، أو قد يتم استدعاؤهم لسبب غير مفهوم إلى مكتب الإدارة حيث يشعرون بأنه ليس هناك من يستمع لروايتهم. وهكذا، فإن أسلوب تطبيق الخطط والممارسات في هذه المدارس يؤدي بالطالب إلى الشعور بعدم احترام آدميته، وبأنه لا يعامل بوصفه شريكاً فعّالاً في المدرسة.

تولي الطالب القيادة وصنع القرار

يمكن القيام بتحديد ثقافة المدرسة عبر منحها الطالب فرصاً للقيادة. ويجب ألاّ تنحصر فرص القيادة هذه بالنخبة من الطلاب؛ بل يجب أن يعطى بقية الطلاب الفرص الممكنة لتطوير مهاراتهم القيادية، مثل منحهم الفرصة للمساعدة في وضع الخطوط الرئيسة للوظائف، أو استخدامهم على أنهم مساعدين، أو جعلهم يمدّون يد المساعدة للطلاب الأصغر سناً.

تتعلّق صناعة القرار بكيفية استنتاج الإجراءات والسياسات أكثر من ماهية تلك الإجراءات والسياسات، فالطلاب -من الأعمارجميعها- يقدّرون قيمة إعطائهم الفرصة لصياغة القوانين المتعلقة بنمط حياتهم، كما أنهمعندما يساعدون في وضع القوانين، سيكونون قادرين على فهم الغاية من وضعها وعلى إطاعتها بصورة تامة. إضافة لذلك، فإن مشاركة الطلاب في عملية صنع القرار ستزوّد الهيئة التعليمية بأفكار ومفاهيم قيّمة. وهكذا فإن تقديم المساعدة من قبل الطلاب لوضع الإجراءات والقوانين سيمنح هذه الأخيرة المزيد من القوّة والصلابة أكثر ممّا لو تمّ وضعها من قبل المدير والمدرسين.

الحدّ الأدنى للمنافسة

يقوم بعض أعضاء الهيئة التعليمية، بصورة تقليدية -وبرغم معرفتهم بالآثار الضارة الناتجة عن المنافسة- بمتابعة وضع خطط وسياسات لإذكاء روح المنافسة وجعلها عنصراً

مهماً تقوم عليه المدرسة. وهذه بالطبع سياسة خاطئة، فمنافسة الطلاب يجب أن تكون ضدّ أنفسهم في قاعة الصف.

ثقافة التعلّم

إن اكتساب العلم هو عملية فعّالة يجب أن يشارك الطلاب في تسييرها، ولا ينحصر اكتساب العلم بالمنهاج المدرسي فقط؛ بل يتعلّم الطلاب من الأعمال التي يقومون بها بالإضافة لمناهج التدريب. وبالنتيجة، يجب أن تؤثر أشكال السياسات المدرسية على نحوٍ فعّال على تطوير مدارك الطالب وعقله، فعلى سبيل المثال، إن أراد أفراد الهيئة التدريسية من الطلاب أن يتحملوا مسؤولية تصرفاتهم فيجب عليهم وضع خطة انضباط تظهر وجهة نظر الطلاب بوصفهم صانعي قرار فعّالين.

إن ثقافة المدرسة بالنسبة لاكتساب العلم هي إحساس مطلق بين الطلاب الذين يشعرون بقيمة الأمور في المدرسة، والذين يدركون أهمية أن يكونوا طلاب علم ناجحين. وفي هذا السياق، قمت باستخدام مصطلح «ثقافة» للتعبير عن الشعور الإنساني، أي انتشار القيم والمعايير داخل المدرسة. ما هي الأمور القيّمة؟ ما هي القيم والصفات التي يجب احترامها؟ ما هي القيم المتعلقة بالمهارات الرياضية، والنجاح العلمي، والموهبة الفنيّة؟ إن عدداً كبيراً من المدارس، وخصوصاً الثانوية، تعاني من ثقافة منتشرة بين الطلاب لا يكون من «الجميل» فيها أو «المحبب» أن تكون ذكياً أو مجتهداً أو أن تحصل على علامات عالية. لذلك على أفراد الهيئة التعليمية التفكير بالأمور الآتية بخصوص ثقافة مدرستهم:

- **تكون الثقافات، المتعلقة بالمدرسة، بطيئة التغيّر.** فبعض الطلاب، وخصوصاً هؤلاء الذين ليس لديهم سوى نجاحات ضئيلة، يبنون شهرتهم على تصرفهم مثل المهرّجين في الصّف، ويقومون بإظهار المدرسة -والدراسة- على أنها شيء غبي وأن المغفلين فقط هم الذين يهتمون بها. وعندما تقوم المدرسة ببذل الجهد لتغيير ثقافة الطالب وتوجيهه للنجاح يقوم الطلاب أنفسهم بمقاومة هذا التغيير. ونتيجة لذلك، فإن مدرّسي المدرسة الثانوية يؤول إليهم أولئك الطلاب الذين لديهم سجلّ

حافل بالفشل والرسوب والذين ليس لديهم استعداد للمخاطرة بسمعتهم -بين أصدقائهم- من أجل الهدف الغامض لنجاحهم في المدرسة، فالقيام بتغيير ثقافة المدرسة إذاً سيستغرق وقتاً طويلاً.

- **يجب إظهار التقدير لتميّز الطلاب في المجالات المختلفة.** تتفاخر معظم المدارس الثانوية بعرض الجوائز الرياضية التي يحصل عليها الطلاب، ولا تهتم بعرض جوائز الطلاب الموهوبين في مجال الشعر أو النوابغ في المسائل الرياضية، وهذا يؤدّي لتقويض ثقة الطلاب.

- **يجب تعزيز ثقافة المدرسة، الداعمة لتعليم الطالب، في كلّ من غرفة الصف وضمن المدرسة.** فهذه الثقافة يجب دعمها ضمن غرفة الصف، حيث يجب إبداء التقدير حيال مشاركة الطالب وتميّزه وذلك عن طريق التقرير اليومي للصف وللمدرسة أيضاً.فمثلاً، يمكن القيام بعرض أعمال الطالب ووضع اسمه في سجلّ الشرف أو إظهار الثناء وتوجيه الدعوة له لتناول الغداء مع المدير.

أشكال السياسات والممارسات المتبعة

تمتلك المدرسة إستراتيجيات وممارسات متعددة تؤثر على الطلاب، تمّ وضع بعضها على نحوٍ مدروس وتمّ تطوير بعضها الآخر بمرور الوقت. ينصح أعضاء هيئة التدريس بإعادة النظر بشأن الطرق المقبولة لعمل الأشياء في مدارسهم. تكون هذه الممارسات مألوفة لكلّ من الطلاب والهيئة التدريسية، وإذا كانت تسهم في التركيز على التعلم يجب عندها الإبقاء عليها. كما يجب القيام بتعديل الممارسات التي لا تقوم بدعم تعلم الطلاب لتحقيق ذلك الهدف على الرغم من صعوبة قطع الوضع القائم وتغييره.

فيما يلي وصف لأهم السياسات والممارسات التي تؤثر على الطلاب.

سياسة الدوام

تقوم معظم المدارس بوضع سياساتها، المتعلقة بالدوام، مفترضة أن الطلاب لا يمكنهم الاستفادة من التعليم إلّا حين الحضور إلى المدرسة. ويكون الهدف من مثل هذه

السياسات هو التأكيد ما أمكن على أهمية التزامهم بالدوام. وبالطبع، لا تريد أي مدرسة القيام بتشجيع الطلاب المرضى على الحضور إلى المدرسة وذلك مخافة قيامهم بنقل العدوى إلى الآخرين، ولكن لسوء الحظ فإن المرض يصيب الطلاب قبل أن يدركوا ذلك، كانتشار جدري الماء في صفوف المدارس الابتدائية على مدار العام.

على العموم، يجب على سياسة الدوام اتباع ما يأتي:

- **التأكيد على أهمية الوقت في المدرسة.** يجب التأكيد على الحضور إلى المدرسة وعدم التأخير. وعلى كل حال، يجب على أعضاء الهيئة التدريسية النظر إلى ظروف مرض الطالب والعمل على تخفيف ألمه، ومن ثَمّ يجب على المدرسة عدم وضع حدود مطلقة بالنسبة لتغيّب الطالب؛بل أن تقوم بالاستفسار عن سبب الغياب من الأهل أو الطبيب المعالج.
- **أهميّة التمتع بالمرونة.** وينبغي على السياسة -المتعلقة بالدوام أو التأخر- النظر بالظروف الفردية الخارجة عن إرادة الطالب مثل اضطراره للتغيب أو التأخر بسبب العناية بالأخ الأصغر.
- **أهمية تقديم الفرص من أجل التعليم.** يمكن للطلاب -من مختلف الفئات العمرية-الاستفادة عن طريق تعلّم كيفية تطوير الدقة بالحضور في الوقت المحدد وفي الالتزام بالدوام. وفي معظم الحالات، يمكن إنجاز هذه الخطوة ضمن غرفة الصف؛ حيث يقوم الطلاب بالمشاركة بوضع السياسة المتعلقة بتحضير المواد المدرسية. على كل حال، يحتاج بعض الطلاب -وخصوصاً الكبار منهم الذين يواجهون تحديات داخل المنزل- إلى تدريب فردي وإلى تلقّي بعض المساعدة والنصح من قبل مدرّس يثقون به.

سياسة الانضباط

تعني سياسة الانضباط: القواعد التي تضبط سلوك الطالب داخل غرفة الصف وضمن المدرسة بصورة كلّية، ويشمل هذا عدم الجري في القاعات، وعدم استخدام لغة

غير لائقة، وعدم تعمد الوقاحة مع المدرس ومع الطلاب الأكبر سناً، بالإضافة لإظهار العواطف على نحوٍ علني. كما تشمل سياسة الانضباط أيضاً ضبط سلوك الطالب ضمن حافلة المدرسة، والباحة، وفي مقهى المدرسة.

يقوم أفراد الهيئة التدريسية في بعض المدارس -في محاولة صادقة لتعزيز نوعية الأجواء المدرسية- بتأسيس سياسة تقوم على عدم التسامح مع الطالب عن قيامه ببعض الممارسات السيئة، مثل حيازة الأسلحة أو الممنوعات، حيث يكون عدم التسامح في مثل هذه الأمور هو منتهى العدل والإنصاف. من المهم، على كل حال، ألّا يصاب أفراد الهيئة التعليمية بالارتباك لقسوتهم وحزمهم حيال تطبيق النظام المدرسي.

على التربويين أن يدركوا أهمية الربط بين التعليم وسلوك الطالب؛ فالطالب الشغوف بالعمل الدراسي والمهتم بنجاح التعليم لا يميل إلى إفساد الصف، بينما يفضّل الطالب الذي يشعر بالملل، أو يظن أنه سيتعرض للإحراج أو الإهانة أن يتم إرساله إلى مكتب الإدارة عوضاً عن المكوث في الصف. وهنا، يكمن الحلّ بالنسبة لقيام الطلاب ببعض التجاوزات في جعل التجربة التعليمية أكثر جاذبية بحيث تقوم ببث روح التحدّي في الطالب وتدفعه للنجاح.

تقوم قواعد السلوك الناجحة على إظهار المزايا الآتية:

- **الاحترام والتناسب:** ينبغي على سياسة الانضباط أن تعكس إيمان المدرسة بضرورة احترام كل فرد من أفرادها، كباراً وصغاراً، فمثلاً ليس من الضروري استخدام أي ألفاظ نابية أو لغة غير مهذبة أو التصرف بتعالٍ وبأسلوب مسيطر مع الطلاب ويجب أن يتناسب عقاب الطالب مع مدى خرقه للنظام، وليس هناك من داع لفرض عقوبة لأسباب لا موجب لها.
- **الإعلان:** يجب أن يتمّ الإعلان بصورة جيدة وواضحة عن القواعد التي تحدد سلوك الطالب؛ لتتم معرفتها من قبل الجميع؛ الطلاب، والمدرسين، والأهل. فهذه القواعد يجب أن تكون منطقية وشفافة ومفهومة على نحوٍ واضح، وسيؤدي أي مظهر من مظاهر الاستبداد إلى تقويض مصداقية المدرسة.

- **الانسجام والتماسك:** يجب أن تنسجم القواعد، التي تنظّم سلوك الطالب، مع جميع أفراد المدرسة بصورة كاملة وألّا تخضع لنزوة كلّ مدرّس على حدة؛ فربما يكون لكلّ مدرس توقعاته وخططه الخاصة، ولكن يجب على الجميع الالتزام بتطبيق القواعد الموضوعة.

سياسة إعطاء الوظائف

يقوم المدرسون بتحديد وظائف للطلاب، بالرغم من قضائهم ستّ ساعات يومياً في المدرسة، ليتم أداؤها ضمن الصف وذلك بهدف زيادة استفادة الطلاب، ولكن استفادة الطلاب ستكون أكبر فيما لو تابعوا إنجاز تلك الفروض في المنزل؛ لأن ذلك سيوفر لهم المزيد من الوقت لاكتساب العلم في المدرسة.

يعتمد إعطاء الوظائف المدرسية على عمر الطالب، وبالرغم من أنه من غير المنطقي أن نتوقع من الأطفال الصغار قضاء ساعات طويلة في إنجاز الفروض إلّا أنه من المفهوم أن سياسة إعطاء الفروض تساعد الطلاب على تحمّل مسؤولية أكبر تجاه التعليم، بالإضافة إلى أن تلك السياسة تفسح المجال للطلاب بمتابعة التعلم بعد ساعات المدرسة.

هذه بعض الخطوط الرئيسة التي قد تساعد المدرسين على اتّخاذ الطرق المناسبة لإعطاء الفروض:

- **إيضاح أهمية الفروض:** يجب أن يقوم الطالب بإنجاز الوظائف بالكامل، فليس أداؤها اختيارياً؛ بل يجب أن يكون متمماً للبرنامج التعليمي. ينبغي على سياسة الوظيفة المدرسية أن توضح بأن المدرسة تعلّق أهمية كبرى على الوظائف، وتؤكّد على ضرورة مشاركة الطالب وإتمامه لتلك الوظيفة.
- **وجوب قدرة الطالب على إنجاز فروضه بنفسه:** ينبغي على الطلاب أن يكونوا قادرين على إنجاز فروضهم دون مساعدة الأهل في المنزل، وبالرغم من قدرة بعض الأهل، بفضل دراستهم، على تقديم المساعدة لأبنائهم في الكتابة أو تقديم المعلومات، إلّا أن البعض الآخر لا يستطيع تقديم المساعدة في هذا المجال. وبذلك تتجلّى قدرة بعضهم الطلاب على الاستفادة من الدروس الخصوصية التي يتمّ

أخذها في المنزل وينعدم ذلك لدى بعضهم الآخر. لهذا، يكون من الضروري ألاّ يعتمد الطالب في المدرسة على مدى استفادته من مساعدة أهله في المنزل.

- **يجب أن تكون الفروض مناسبة ليستطيع الطالب إتمامها في المنزل:** فبعض الفروض تكون غير مناسبة لإعطائها على أنها واجبٌ منزلي، مثل تلك الفروض المتعلقة بالدروس الجديدة التي تتطلّب شرحاً متكرراً من قبل المدرّس. من أكثر الفروض الملائمة لإعطائها على أنها وظيفةٌ منزلية هي تلك التي تتطلّب من الطالب التمرّن على المهارات التي تعلمها سابقاً، مثل التمرّن على كتابة المقالات أو القيام بشرح بعض المفردات. فالتمرين يزيد من فصاحة الطالب وبراعته، كما يمكّنه التكرار من تعزيز فهمه للأفكار والمفاهيم.

- **وجوب استمرار التواصل بين البيت والمدرسة:** فبعض الفروض تستطيع دمج المنزل مع التجربة التعليمية، فحين يأخذ الطلاب -على سبيل المثال- فرضاً يتعلق بأمور تاريخية سيقومون بجمع المعلومات عن طريق أقاربهم أو معارفهم، ويكون الأمر كذلك حين يطلب منهم عمل أي رسم بياني عن قطع الأثاث التي يمكن أن توجد في إحدى غرف المنزل، فهم سيقومون بالطلب من الأهل مساعدتهم عن طريق رسوم تسهّل عليهم القيام بعمل ذلك الرسم البياني.

- **ضرورة تقديم المساعدة للطلاب لمواجهة الحالات الطارئة:** فلا ينبغي معاقبة الطالب بشدّة حين تعرّضه لأحداث غير متوقعة إلا أن بعض الطلاب ينقرضون لحوادث طارئة مريبة كقيام كلب الأسرة بقضم أوراق كراسة الطالب! يستطيع المدرّس في هذا المجال مساعدة الطالب على تطبيق خطّة معيّنة لمواجهة مثل هذه الأمور الطارئة.

- **وجوب معرفة المدرس لسبب عدم إتمام الطالب للوظيفة:** فالطلاب يعجزون أحياناً عن إتمام الوظيفة وذلك بسبب عدم فهمهم لأمر من الأمور، ويعود هذا إمّا لضعف التعليم الذي تلقوه أو للحاجة إلى بعض الشرح والتوضيح، أو أن الطالب يكون شارد الذهن أثناء الشرح مما يؤدي بالنتيجة إلى عدم إتمام الواجب المنزلي. على السياسة الحكيمة أن تضع مثل هذه الأمور في الحسبان.

وبالإضافة لذلك، ينبغي على المدرس أن يقوم بسؤال الطالب عمّا حاول فعله قبل أن يقرر عجزه عن إتمام الواجب؛ مثل سؤاله عن طرق الحل التي حاولها، أو أسماء أصدقائه الذين اتّصل معهم طلباً للمساعدة ..إلخ. إن اتباع المدرسة لمثل هذه السياسة سيفهم الطالب ضرورة تحلّيه بالمثابرة وسعة الحيلة وعدم تركه للواجب عند تعرضه لأول مشكلة.

- **ضرورة وجود تنسيق بين المدرسين حين إعطاء الفروض الرئيسة:** يكون على الطلاب في بعض الأحيان أن يقوموا بتقديم عدّة فروض منزلية مهمة في اليوم نفسه، مما يسبب لهم الإرهاق وعدم القدرة على إتمام تلك الواجبات. يتجلّى هنا دور المدرسة بضرورة قيامها بتنسيق الجداول بين مختلف المدرّسين ليتسنّى للطالب القيام بعمل واجب رئيسي واحد في اليوم.

- **يجب أن يقوم المدرسون بتقديم المساعدة للأهل كي يتمكّنوا بدورهم من مساعدة أطفالهم:** فمن المستحسن أن يقوم أفراد الهيئة التدريسية بتشجيع الأهل للمشاركة في توفير الأجواء التي تساعد الطالب على التفكير داخل المنزل، وذلك بأن يبيّنوا لهم، مثلاً، فائدة أن يقوموا بالقراءة لأطفالهم الصغار على نحوٍ منتظم وبصوت عال، أو الطلب منهم القيام بالمساعدة في إعداد طاولة الطعام أو فرز الغسيل. ويمكن الطلب من الأطفال الأكبر سنّاً قراءة خريطة الطريق أثناء ركوبهم في السيارة، أو طلب مساعدتهم في اختيار نوع الصابون المناسب أثناء قيامهم بالتسوّق، فمثل هذه الأمور تستدعي من الطفل استخدام مهاراته في التفكير. علاوة على ذلك، إن الأطفال -من مختلف الأعمار- يستفيدون من الاستماع إلى المحادثات الدائرة أو قراءة الصحف. على التربويين مساعدة الأهل على تقدير قيمة تلك النشاطات، وبذلك يشجعون أبناءهم على المشاركة فيها.

سياسة توزيع الدرجات (العلامات)

إن طريقة المدرسة في توزيع الدرجات هي من أكثر السياسات والممارسات التي تؤثر في مستقبل الطلاب سواء داخل المدرسة أو خارجها. وعلاوة على ذلك، غالباً ما تترافق

سياسة توزيع الدرجات بعدة أمور يشعر بها الجميع من مدرسين وطلاب أو أهل على أنها نموذجٌ للحياة المدرسية.

لا يعتقد أحد، على الغالب، بأن الطرق التقليدية في توزيع الدرجات تعود بالفائدة، وليس هناك إجماع على تعريف مفهوم إعطاء الدرجات؛ فبعض المدرسين يعتقد بأن طريقته في توزيع الدرجات يظهر مقدراته التعليمية أو مدى تعقيد المنهاج أكثر مما يظهر مستوى أداء الطالب، بينما يدافع بعضهم الآخر بأن طريقته القاسية في توزيع الدرجات تظهر مدى جودة الطريقة التي يتّبعها في التدريس. ويختلف المدرسون في تقدير جودة عمل الطالب؛ فقد يقوم أحد المدرسين بمنح درجة «ممتاز» لأحد الموضوعات التي قدّمها أحد الطلاب بينما يقوم مدرّس آخر بمنح درجة «وسط» للموضوع نفسه والمقدّم من الطالب نفسه. بالإضافة إلى ذلك، يعتقد كثير من المدرسين والمديرين، في مراكز التعليم العالي، أن توزيع الدرجات يجب أن يتبع المنحني جرسي الشكل معتقدين بأن كثيراً من الدرجات العالية ما هي إلّا دليل على تضخّم الدرجات.

إن أي مناقشة تتعلّق بسياسة إعطاء الدرجات ينبغي أن تبدأ بمناقشة الأهداف الآتية لتلك السياسة:

- **حث الطلاب:** يستطيع المدرسون استخدام الدرجات لحثّ الطلاب -وخصوصاً في المدارس الثانوية- على الدراسة والاجتهاد للاستفادة من الدروس.
- **التواصل مع الأهل:** يساعد إعطاء الدرجات في بقاء الأهل على اطّلاع بمدى التقدّم الدراسي لأبنائهم، فمعظم الأهل لا يقومون بمتابعة التفاصيل المتعلقة بتقدم أولادهم؛ بل يتطلّعون بصورة رئيسة لبقاء هؤلاء الأولاد ضمن المسار الصحيح.
- **التواصل مع بقية المدرسين:** يستخدم المدرسون في بعض المدارس الدرجات ليعرّف أحدهم الآخر بمدى تفوق الطالب. فعندما ينتقل الطلاب، مثلاً، من المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية، تسهم درجاتهم في التواصل بين المرحلتين.
- **التواصل مع العالم الخارجي:** يهتم مديرو الجامعات، والكليّات، والمدارس التقنية، وأيضاً مديرو الشركات بالنسخة التي تحوي درجات الطالب ليتسنّى لهم

القيام بتقويمه، فهم يرغبون بالطالب المتفوق الذي سيكون بمقدوره متابعة تعليمه العالي، كما يريد مديرو الشركات التأكّد من أن الطالب يملك مهارات وقدرات تمكّنه من استلام العمل.

تعتمد التوصيات الآتية على الافتراضات المنشورة عبر هذا الكتاب: فموضوع إعطاء الدرجات هو موضوع معقّد بحيث يصعب فيه الوصول إلى اتفاق. وأعتقد أن التوصيات التي أقدمها في هذا المجال يمكن أن تكون قاعدة للمناقشات الجارية بشأن هذا الموضوع.

مدى ما تعكسه الدرجات عن تعلّم الطالب للمنهاج

يجب أن تعكس درجة مادة اللغة الأجنبية، مثلاً، مدى تمكن الطالب من هذه المادة، وإن أراد المدرس التعليق، على سبيل المثال، على مشاركة الطالب أو تصرفه في غرفة الصف عليه أن يقوم بتدوين هذه الملاحظات في بطاقة الطالب فلا تكون جزءاً من العلامة. فالمشاركة والحضور والتصرّف ضمن غرفة الصف هي أشكال مهمة لعمل الطالب في المدرسة، وينبغي للأهل الاطّلاع عليها في بطاقة ابنهم المدرسية، ولكن إدراج هذه الملاحظات ضمن تقدير الدرجة سيجعل الدرجة مشوّشة وبلا معنى.

بالإضافة لذلك، يجب أن يتم تحديد درجة كل طالب على نحوٍ مستقلّ عن الطالب الآخر، فإذا كان لدى الطلاب جميعاً القدرة العالية نفسها على استيعاب المنهاج الدراسي فإنهم يستحقون كلهم درجة «ممتاز».

الانسجام ضمن المدرسة

يجب أن تدل العلامة «A» التي تمنحها المدرسة س إلى العلامة «A» نفسها التي يمنحها المدرس ع؛ فالعلامة أو الدرجة يجب ألا تعكس آراء المدرس الشخصية في ماهية الجودة. فالانسجام ضمن المدرسة -متحداً مع الحاجة لإعطاء الدرجات من أجل إظهار مدى استيعاب الطالب للمنهاج- يفترض بأن المدرسين قد قرروا بصورة جماعية ماهية المنهاج وكيفية تقويمه. (هناك تفصيل أوسع لهذه المسألة في الفصل العاشر).

مقاييس متعددة لتعلّم الطالب

ينبغي على كل مدرس عند وضع درجات الطالب، وضمن سياق مقاربة منسجمة مع المنهاج والتقويم، أن يأخذ بعين الاعتبار الدلالات المختلفة لاستيعاب الطالب للمنهاج. فعلامة الامتحان النهائي لمادة الجبر 1، مثلاً، يجب ألا يؤخذ بها بمفردها لتقويم درجة الطالب النهائية -على الرغم من أهمية أبحاث الجبر 1 لدراسة مادة الرياضيات كلها- بل يجب أن يقوم المدرس بتقويم باقي أعمال الطالب معها مثل: الامتحانات الكتابية والامتحانات الشفهية وتقديم المشروعات...إلخ. فالمهم هو تقديم البرهان على استيعاب المنهاج وليس أداء الطالب لامتحان نهائي وحيد.

تضخّم الدرجات (إعطاء الدرجات العالية على نحوٍ واسع)

من الملاحظات المؤسفة أن إعطاء الدرجات لا يتم بالطريقة المقررة له، فقد لوحظ أنه من الشائع -حتى في المدارس والكليات الممتازة- أن ينال معظم الطلاب درجة «ممتاز/ A» أو «جيد جداً/ B» مما يجعل من إعطاء الدرجات عملية لا معنى لها. يبرر بعضهم أن قيام المدرسين بمنح مثل تلك الدرجات هو نتيجة لوقوعهم تحت ضغط من قبل الطلاب لتعزيز فرصهم في القبول في الجامعات أو الوظائف الجيدة. وهذه الأمور تستحق مزيداً من الاهتمام الجدّي عندما:

- لا تعكس الدرجات إلا الحكم الشخصي لكل مدرس على حدة.
- ليس هناك مجال ليحسّن الطلاب أداءهم.
- يتم منح الدرجات على أنه مكافأة لحسن السلوك داخل غرفة الصف.
- لا تتعلق الدرجات -إلّا بمقدار ضئيل- بأداء الطالب.

على كل حال، إذا كان منح الدرجات يعكس فعلياً مدى استيعاب الطالب للمنهاج فينبغي توجيه الثناء لمنح مثل هذا العدد الكبير من الدرجات العالية، وليس توجيه الانتقاد لأن هذا يعني، ببساطة، استيعاب كثيرٍ من الطلاب للأفكار والمفاهيم المهمة.

إن الانتقاد الموجّه لتضخم الدرجات على نحوٍ واسع يعطي شعوراً بالخوف من أن يتجرّد إعطاء الدرجات من معناه الفعلي. على الجميع أن يشعر بالفرح إن استمرّ المزيد من الطلاب بالحصول على أعلى الدرجات إذا كان هذا يشير إلى ارتفاع مستوى الأداء. ولكن من جهة أخرى، سيصبح لدى الأصوات القلقة رسالة مهمّة تؤدّيها وذلك حينما يستمر حصول المزيد من الطلاب على الدرجات العالية A/ دون أن يدرك أحدهم المعنى الفعلي لتلك الدرجات.

الخلاصة

لا تتأثّر طبيعة تجربة الطلاب في المدرسة بنوعية التعليم فقط؛ بل تتأثر بسياسة المدرسة وممارساتها. فالطلاب -من مختلف الفئات العمرية- يدخلون المدرسة بروح إيجابية متوقعين حصولهم على النجاح هناك، ولهذا ينبغي أن تكون السياسات والممارسات واضحة وعادلة وتميل إلى المشاركة في تعليم الطلاب. تستطيع مثل هذه السياسات أن تكون حازمة وعادلة في الوقت نفسه، ويجب أن تأخذ اهتمامات الطالب ودوافعه بعين الاعتبار. إن هذه السياسات والممارسات، التي تؤثر في الطالب، هي بمثابة دعائم معيّنة تساعد في توجيه سلوك الطالب في المدرسة. وينبغي على أفراد الهيئة التعليمية، الذين قاموا بوضع هذه السياسات، أن يضمنوا أن تلك السياسات تدعم أهدافهم في مساعدة الطلاب وتعكس إيمانهم بضرورة تعليمهم، وأنها تتماشى مع نتائج الأبحاث الحديثة في هذا المجال.

نماذج عن السياسات والممارسات المؤثرة في الطلاب			
	مدرسة ضعيفة المستوى	مدرسة متوسطة المستوى	مدرسة نموذجية
ثقافة التعلم	ليس لدى المدرسة أي ثقافة خاصة بتعليم الطلاب ولا حتى ثقافة سلبية. يبدو الطلاب مقتنعين بالمرور السريع على العلم.	تدعم بعض سياسات المدرسة ثقافة التعلم. يقوم الطلاب، بصورة جزئية، بدور في تلك الثقافة ويلتزم بعضهم بالوصول إلى التفوق.	تؤكد سياسات وممارسات المدرسة على ثقافة التعلم. يقوم الطلاب، بمجهود جاد وذاتي لدعم تلك الثقافة وبدون التزاماً جدياً بالوصول إلى التفوق.
سياسة الدوام	تكون سياسة الدوام والتأخير تأديبية وصارمة. لا يعطى تعليم الطالب أي انتباه كما أنه لا توجد مرونة لمعالجة كل حالة على حدة. لا يحظى الطلاب بأي فرصة للمشاركة في تطوير سياسات المدرسة.	يتم التركيز على سياسة الحضور أكثر من التأخير، ولكن تلك السياسة تكون مرنة نوعاً ما حيال الظروف الشخصية. هناك فرصة للطلاب للمشاركة بتطوير هذه السياسة.	يتم التركيز عبر سياسة الحضور والتأخير على دور الدوام الكبير في تعلم الطالب. وهذه السياسة تتصف بالمسؤولية والمرونة بحسب ظروف الطالب الشخصية. يشارك الطلاب بتطوير هذه السياسة.
سياسة الانضباط	تكون القواعد التي تحكم سلوك الطلاب كيفية والعقوبات المترتبة على خرق الطلاب للقواعد قاسية وتأديبية. لا يتم تعميم سياسة الانضباط على نحو جيد وليس لدى الطلاب فرصة للمشاركة في تطويرها.	تكون القواعد التي تحكم سلوك الطلاب والعقوبات المترتبة على خرق القواعد معقولة إلى حد ما. يتم تعميم سياسة الانضباط ولدى الطلاب بعض الفرص للمشاركة في تطويرها.	تقوم القواعد التي تحكم سلوك الطلاب على الاحترام المتبادل، وتكون العقوبات الناجمة عن خرق القواعد معقولة. يتم تعميم السياسات الضابطة للسلوك ويشارك الطلاب بعملية تطويرها.
سياسة الوظائف والفروض	السياسات المتعلقة بالوظائف والفروض صارمة ولا تقوم بتطوير عملية التعليم. العقوبات الناتجة عن عدم إكمال الطالب للوظيفة تأديبية، وليس لدى الطلاب أي فرصة للمشاركة في تطوير هذه السياسة.	تتصف سياسة الوظائف ببعض المرونة وتحاول الصعود بالعملية التعليمية. العقوبات الناتجة عن عدم إكمال الطالب للوظيفة معقولة إلى حد ما ولدى الطلاب بعض الفرص للمشاركة في تطوير السياسة.	تتصف سياسة الوظائف بالمرونة وبالسعي لتطوير تعليم الطالب. العقوبات المترتبة عن عدم إكمال الطالب للوظيفة صارمة ولكنها جديرة بالاحترام. يشارك الطلاب بتطوير هذه السياسة.
سياسة إعطاء الدرجات	تمنح الدرجات تبعاً للرسم البياني جرسي الشكل. هناك بعض العوامل -ما عدا التمكن من المنهاج- تستخدم لرفع الدرجات المتدنية مثل التعاون داخل الصف. كما يتم منح الدرجات حسب تفضيل المدرس للطالب	يقوم المدرسون بمنح الدرجات حسب مجموعة عوامل ضعيفة الارتباط وغير مفهومة تماماً من قبل الطلاب والأهل. لا تعكس الدرجات مدى استيعاب المنهاج والتمكن منه فقط؛ بل الجهد المبذول والتقدم ومستوى المشاركة والتعاون أيضاً.	تعكس الدرجات مدى استيعاب الطالب للمنهاج ولا تعكس علاقة الطلاب مع بعضهم. يتم تسجيل الملاحظات، المتعلقة بجهود الطالب ومدى تقدمه بالإضافة إلى مستوى مشاركته وتعاونه، على بطاقة منفصلة.

7

السياسات والممارسات التي تؤثّر في فريق العمل

العلاقة بإطار العمل
التوقعات المرجوة من الهيئة التدريسية
نظام اتخاذ القرارات والموازنة
التخطيط التعليمي
تطوير المعلم على الصعيد المهني
تقويم المدرسين
الفريق المساعد
الخلاصة

تقوم السياسات والممارسات -التي تؤثر في فريق العمل- بتحديد أجواء العمل بالنسبة لذلك الفريق ضمن المدرسة، فهي تشمل كل إجراءات تطبيق صنع القرار والتوقعات بشأن مسؤوليات الفريق ودائه، كما تشمل تقويم الفريق وفرصه في التطوير المهني.

وكما هو الحال بالنسبة للسياسات والممارسات التي تؤثر في الطلاب، فإن تلك السياسات التي تؤثر في الفريق العامل تتجه لإظهار قيم الناس الذين قاموا بوضعها. إن المدارس هي مؤسسات ثقافية لها معاييرها وقيمها التي تحدد كيف تتم معاملة الناس وكيف يعامل أحدهم الآخر. هناك عدد لا بأس به من القواعد الرسمية وغير الرسمية. وفوق هذا كله، فالمدارس هي منظّمات مهنية يتم تشجيع الأشخاص فيها للمشاركة بآرائهم حيال أهداف محددة وذات مغزى.

العلاقة بالهيكل العام

ينبغي على السياسات والممارسات -المرتبطة مع الأشكال الأخرى لثقافة المدارس- أن تعكس الطموح والقيم المتجسّدة ضمن إطار العمل العام لخطّة تطوير المدرسة. إن الإدراك الواضح لهذه الروابط يمكنه مساعدة القائمين على التعليم لاكتساب مقاربات ثابتة لصنع السياسة.

التركيز على تعلّم الطلاب

يجب أن يتم تنظيم الهيكل التنظيمي للمدارس، الذي يؤثر على الفريق العامل، بحيث يتم التركيز على نحوٍ ثابت على اكتساب الطلاب للعلم، فمن السهل جداً تشويه المعاني في النهاية والقيام بالتركيز على الإجراءات أكثر من النتائج. فالإجراءات المتعلقة بتقويم المدرسين والتخطيط التعليمي والتطوير المهني يجب أن يتم تنظيمها كلها لتتناول التأثير الواضح على تعلم الطلاب.

توفير الأجواء الآمنة والإيجابية للتعليم

ينبغي توفير الأجواء الإيجابية الآمنة للهيئة التعليمية، كما هو الحال بالنسبة للطلاب، فالخوف يدفع الناس للشعور بالإحباط. ويجب توفير الشعور بالأمان للمدرسين وعدم توجيه أي اتهامات لهم حين قيامهم باستخدام أساليب جديدة داخل الصف حتى وإن لم تنجح تلك الأساليب، فثقافة المدرسة يجب أن تفسح المجال للاكتشافات وإلّا فلن يتجرأ المدرسون أو أي من أعضاء الفريق المدرسي بالإقدام على تجربة أمور وأفكار جديدة. وعلاوة على ذلك، تتضمّن ثقافة التحقيق المهني القيام بتعليم أساليب جديدة، فالمدرس -وبدرجة ليست أقل من الطالب- يتعلم على نحوٍ أفضل عندما يقوم بدور فعّال. ولهذا يجب أن تتضمّن السياسات والممارسات التي تحكم التطوير المهني والتقويم إشراك المدرسين على نحوٍ فعّال في العملية التعليمية.

ثقافة الاحترام

ينبغي أن تتم معاملة الهيئة التعليمية والطلاب باحترام، فليس هناك مكان في المدرسة للمدرسين الذين يقومون بتقويض جهود زملائهم أو يسجّلون انتصارات على حسابهم؛ بل يجب عليهم الشعور بالفرح لنجاحات بعضهم ودعم محاولات زملاء العمل. فيجب الاحتفال، من قبل الزملاء، بالمدرس الذي ينال شهادة عليا بدلاً من إبداء الغيرة والحسد. إضافة لذلك، يلعب المدرسون، في الأجواء المحترمة، دوراً فعّالاً في صياغة السياسات التي تؤثّر عليهم ويتحمّلون نتائجها كافة.

قيمة العمل ومنزلته

لا يقوم المديرون والمدرسون بإيجاد الثقافة المدرسية للطلاب فقط؛ بل يهتمون وعلى نحوٍ كبير بالأمور كافة المتعلقة بالمدرسة مثل غرفة الحارس، ومكاتب الفريق، والاستراحة الملحقة بالمدرسة...إلخ. فأمور بسيطة، مثل ابتسامة السكرتيرة، أو ملاحظات بائع الطعام التشجيعية، أو قيام الحارس بشرح كيفية عمل بعض الأشياء، يمكنها خلق أجواء إيجابية قد لا تبدو واضحة في تعامل بعض الطلاب مع المديرين والمدرسين. بعبارة أخرى، يجب عدّ أعضاء الفريق غير التعليمي أعضاء فعليين في الفريق المدرسي.

أشكال السياسات والممارسات التي تؤثر في الهيئة المدرسية

التوقعات المرجوة من فريق العمل

لدى كل مدرسة توقعاتها المتعلقة بالكادر الذي يعمل لديها، وتغطية مثل هذه التوقعات بدقة يتطلّب حضورَ اجتماعات لجنة المدرسة وورش العمل، كما يتطلّب إكمال أوراق العمل والمشاركة في الأعمال المدرسية. ويتم توضيح بعض هذه التوقعات عن طريق الكتيّبات التي تقوم هيئة المدرسة بإصدارها. على كل حال، يكون من المفيد الإعلان عن هذه التوقعات على نحوٍ صريح و واضح.

تقوم توقعات المدرسة أو المنطقة بوضع القوانين الأساسية المتعلقة بكل أعضاء الهيئة التعليمية، فهي توضح ما هو متوقع من كل شخص من هذه الهيئة ومن ثَمّ ما يستطيع المدرسون توقعه من كل شخص آخر.

ينبغي إيصال هذه التوقعات على نحوٍ واضح وصريح، كما أنها يجب أن تعكس أفضل اهتمامات الطلاب فهي ليست معدّة كي تلائم المدرسين فقط، ومن المفيد أن يكون هناك توقع بمشاركة المدرسين في حضور اجتماعات الأهل؛ لأن مثل هذه المشاركات ضرورية في عملية تعليم الطلاب. وبطريقة مشابهة، يكون من المفيد أيضاً وجود توقعات بتعاون أفراد الفريق التعليمي لصنع قرارات تتناول المنهاج المدرسي، مما يساعد على استفادة الطلاب من ترابط هذا المنهاج وتماسكه.

نظام صنع القرار ووضع الميزانية

يجب أن تقوم المدارس -بصورة سنوية- بوضع مئات القرارات المتعلقة بأشكال عملياتها كافة، وهذا الأمر يتعلق بالميزانية لأن وضع القرارات يستلزم كلفة مادية. وتختلف الأساليب المتعلقة بصنع القرار على نحوٍ كبير؛ فبعض المدارس يقتصر صنع القرار فيها على فئة محدودة، مثل المديرين ورؤساء الأقسام أو قادة الفريق، ويقوم بعضها الآخر بصنع القرار على نحوٍ ديمقراطي، فبعض المدرسين يريد الاشتراك بأدق تفاصيل صنع القرار بينما يفضّل بعضهم الآخر ترك الأمر للزملاء (ترك الشؤون الإدارية للمديرين).

ينبغي أن تكون طرق صنع القرار ووضع الميزانية واضحة لكل فرد يرغب بالمشاركة؛ فلو كان هناك تأخير في القيام بالمشتريات يجب أن يتم توضيح السبب للجميع، ويجب أن يلتزم كامل أفراد الفريق بالبرنامج الجديد، فالناس لا يمانعون في الوقوف في صف طويل، منتظرين دورهم، ولكنهم لا يستطيعون احتمال رؤية شخص آخر، من أقارب المدير مثلاً، يتجاهلهم ويتجاوز الدور.

تخطيط التعليم

قد يستغرب بعض الناس -الذين ليس لهم صلة بالتعليم- من قلة التواصل القائم بين أفراد الطاقم التدريسي ضمن المدرسة، فالمدرسون، في عدة مدارس، يعملون على نحوٍ منفرد تماماً؛ فهم أشبه بعمال منفردين يتم استئجارهم لإنجاز بعض الأعمال وليس كونهم أفراداً يعملون ضمن فريق واحد، مما يؤدي لإلحاق الضرر بالعملية التعليمية وتضارب الغايات منها دون إدراك ذلك.

إن التخطيط التعليمي المشترك الذي يسير على نحوٍ نظامي ومنضبط هو واحد من أقوى الأدوات التي تستطيع المدرسة استخدامها من أجل مصلحة الطلاب. وبالطبع، فإن التخطيط الجماعي التعليمي الناجح لا يكون وليد الصدفة؛ بل يجب أن يتم إعداده سابقاً وأن يعد من الأولويات. وتكون الفائدة عظيمة، بالنسبة لتعلّم الطلاب ولمعنويات المدرسين والتزامهم، عندما يتم التخطيط الجماعي على نحوٍ جيد ومنظم، وقد ثبتت نتائج ذلك

في مجال الأعمال بالإضافة إلى مجال التعليم. يخلق العمل الجماعي الجيّد جواً من الدعم المتبادل والأهداف المشتركة يكون من المستحيل إيجاده على نحوٍ فعلي عندما يقوم كل فرد بالعمل منفرداً. عندما تعمل الفرق على نحوٍ جيد مع بعضها بعضاً فإن المحصلة الكلية تكون رائعة أكثر من المحصلة الفردية.

تؤثر الترتيبات المدرسية، التي تشمل توزيع الفرق أو الأبنية -مع توقع انخراط المدرسين في تخطيط مشترك- في مدى تعاون المدرسين وشكله. فالجدول المدرسي يجب أن يترك للمدرسين المجال للتعاون في تخطيط التعليم واتخاذ القرارات اللازمة؛ وتقوم المدارس عادة بذلك عبر تخصيص وقت للمدرسين للتخطيط المشترك.

التطوير المهني لأداء المعلّم

يستطيع أي شخص -ممن عمل في مجال التدريس- أن يدرك مدى تعقيد الدور الذي يقوم به المدرس. فالطلاب بشر لكل منهم بيئته وأحلامه واهتماماته ومقدراته. ويتطلّب حشد مقدرات الطلاب في خدمة التعليم وأهدافه أن يتحلّى المدرسون بقدر من الذكاء والمرونة والقدرة الخلّاقة. وبسبب التغيرات الديموغرافية، يجب أن تتضمّن عروض التطوير المهني فرصاً للمدرسين كي يعلموا أكثر عن الطلاب الذين يقومون بتعليمهم، وتوصيات عن كيفية التعامل معهم ومع المجتمعات المختلفة المنشأ.

يصاب بعض المدرسين بالغرور حين يعتقدون أنهم قد ألّموا بالعملية التعليمية على نحوٍ كامل. إن الجدل في ضرورة قيام المدرسة بأخذ التطوير المهني على محمل الجدية لا يعني أن التعليم رديء ويحتاج إلى إصلاح؛ وإنما يدلّ على صعوبة هذا العمل وتعقيده. يستطيع المدرسون دوماً أن يتعلموا المزيد بشأن الموضوعات التي يقومون بتدريسها وكيفية مساعدة الطلاب على فهمها.

توجد أحد المصادر المهمة للخبرة المهنية ضمن جدران المدرسة ذاتها وتتمثل بخبرة الهيئة التعليمية. إن عمل الزملاء، مقترناً مع الدراسات والتقارير المهنية، يمكن أن يقدم معلومات قيّمة للمدرسين، لذلك فإن خطة المدرسة في التطوير المهني يجب أن تتضمّن مصادر داخلية وخارجية من الأفكار الجديدة. ستقوم ثقافة البحث المهني -التي تفترض

وجود مستوى عال من المهارات التدريسية، والتي هي جزء لا يتجزأ من روح المشاركة- بتحفيز المدرسين للقيام بتعلّم تقنيات جديدة.

تكون ملاحظات الزملاء النظراء أحد المظاهر العملية لمثل هذه الثقافة، فالملاحظات المتعلقة بالتدريس والمستخدمة على نطاق واسع ضمن سياق تقويم المدرس يمكن استخدامها أيضاً جزءاً من برنامج التطوير المهني. في بعض المدارس، يتعلّم المدرسون كيفية تقديم أحكام أو إبداء آراء لطيفة قبل البدء بمراقبة زملائهم في العمل. ولكن وجود مثل هذه الأنواع من التدريبات يفترض أن يكون المستفيد من هذه الملاحظات هو الشخص الذي تتم مراقبته، سواء كان الشخص الذي يقوم بالمراقبة تربوياً مختصاً بالتقويم أو زميلاً. وعلى كل حال، يمكن استخدام الملاحظات كحجر زاوية لمقاربة مختلفة بالكامل يكون فيها المستفيد من الملاحظة هو المراقِب نفسه. ولهذا، فإن كان المدرس يقوم بالبحث عن تقنيّات جديدة لأشكال التعليم، للمناقشة ضمن الصف مثلاً، فإن العنصر المهم في خطة التطوير المهني يكمن في ملاحظته لكيفية قيام زملائه باستخدام تلك المهارة ضمن الصف، ويمكن أن تتبع هذه الملاحظة بمناقشة كيفية وسبب استخدام المدرس لتلك الطرق.

يساعد أسلوب المدرسة في تقديم النصح للمدرسين الجدد -وخصوصاً أولئك المستجدّين في المهنة- حيث يتم تقديم فرصة أخرى للتطور على الصعيد المهني. ومناقشة أهمية موضوع تقديم النصح لا يعني أن برامج الإعداد ناقصة وضعيفة، وإنما يؤكد على مدى تعقيد مهنة التدريس، ويوضح بأن بمقدور المدرسين تعلّم بعض أشكال التدريس عندما يدرسون السجلات. لا تستطيع بعض المهارات أن تكون زائفة، مثل مهارة قيادة السيارة، وعملياً سيستفيد كل المدرسين الجدد من الدعم البنّاء عندما يكتسبون تلك المهارات. ويجب التأكيد هنا، على أن الدعم البنّاء يجب أن يكون أكثر من مجرد نظام مرافق، فالدعم العاطفي -بالرغم من أهميته- ليس كافياً لتعليم التدريس. إن البرنامج الاستقرائي البنّاء، الذي يقوم بالتركيز على المهارات التعليمية، مهم وأساسي. وعندما يتلقى المدرسون مثل هذا الدعم فإنهم يفضّلون البقاء ضمن مهنتهم؛ فنسب فشل المدرسين الذين يحصلون على برنامج نصح وتوجيه أقل بكثير من أولئك الذين لم يحصلوا على مثل ذلك البرنامج، فقد دلت دراسة أجريت في كاليفورنية على 125

برنامجاً لدعم المدرسين الجدد على أن نسبة الاحتفاظ بالمدرسين الجدد، الذين هم في سنتهم الأولى أو الثانية في هذا العمل، قد تجاوزت 93% (ويستد WestEd, 2001).

وبالطبع، فإن المدرسين الجدد ليسوا هم المستفيدين فقط من النصح المقدّم؛ بل إن الناصحين يستفيدون هم أيضاً. يقول المدرسون -الذين خاضوا التجربة وكانوا بمثابة ناصحين وخصوصاً في برنامج النصح البنّاء- بأن التجربة جعلتهم أفضل وذلك لأنها شجّعتهم على إظهار طريقتهم الخاصة في التدريس ودعم رؤيتهم الجديدة للعمل. تستطيع المحادثات المهنية، التي تصاحب برنامج النصح الجيد، أن تساعد في توطيد ثقافة البحث بين أفراد الفريق المهني ضمن المدرسة وتقويتها.

تقويم المدرس

يعطي أسلوب المدرسة، في تقويم المدرسين، انطباعاً عن مدى ثقافتها المهنية. فتقويم المدرسين هو من عمل سياسة المنطقة وهو نتيجة مفاوضات واتفاقيات تقوم بين المدرسة والمنطقة المحيطة بها. ومع ذلك، فإن تقويم المدرس يحدث ضمن المدرسة، ويتأثر هذا التقويم، على نحوٍ كبير، بشخصية المدرس وعلاقاته ضمن هيئة التعليم المدرسي. أقوم هنا بتقديم موجز قصير عن التوصيات التي تتعلّق بتقويم المدرس التي وردت في كتابي «تقويم المدرس من أجل تعزيز ممارسة المهنة»، الذي وضعته بالمشاركة مع توماس مكغريل عام 2000.

هناك هدفان رئيسيان لعملية تقويم المدرس: ضمان الجودة، والتعلّم المهني. إن طرق تقويم المدرس هي الطرق الوحيدة التي تضمن بها المدرسة أو المنطقة أن يتم تعليم كل طالب من قبل أشخاص مؤهلين؛ ويجب أن تكون هذه الطرق قادرة على إعطاء هذا الضمان. ولكن، وبما أن معظم المدرسين مؤهلون وأكفاء، وغالبيتهم ممتازة، فيجب على طريقة التقويم أن تساعد على تطوير طريقة المدرسين في مزاولة مهنتهم.

في بعض المدارس -بحسب منطقة المدرسة- تختلف المتطلبات والإجراءات في الحاجة لمدرسين ذوي خبرة أكثر من الحاجة لمجرد مدرسين مبتدئين، وذلك لأن المنطقة بحاجة

لتعلم أمور مختلفة من أنماط مختلفة من المدرسين، فمثلاً في حالة المدرسين الذين هم في مدة الاختبار يكون على المنطقة أن تضمن تقديم عقود مستمرة للمدرسين التي ترغب بانخراطهم في سلك التدريس لديها لمدة طويلة فقط. توضح الطرق والأنظمة المتباينة بأن كلاً من المدرسين المبتدئين وذوي الخبرة لهم احتياجاتهم المختلفة؛ فالذين انخرطوا في العمل حديثاً بحاجة لكثير من الدعم والإرشاد، بينما يستطيع أقرانهم من ذوي الخبرة القيام بمراقبة أنفسهم بدرجة كبيرة وتقويمها.

تستطيع طرق التقويم المدروسة تقديم فرص قيّمة للمدرسين كي يقوموا بإظهار خبرتهم وتعزيز مهاراتهم. قد يُطلب من المدرسين شرح أهدافهم التعليمية بالنسبة للطلاب وإظهار طرقهم في تقويم الطلاب، أو وصف وظيفة أو مهمة ما باستخدام شواهد من عمل الطلاب. تقدم مثل هذه النشاطات دليلاً على مهارات المدرسين كما تمكّنهم من تقويم أنفسهم مما يؤدي لتطوير مزاولتهم للمهنة.

إن طريقة المدرسة في تقويم المدرسين هي مظهر مهم من مظاهر ثقافتها المهنية، ويجب أن تتضمّن إظهار احترامها للمدرسين بالإضافة لتوقعاتها الكبيرة بخصوص الأداء. وينبغي على مثل هذه الطريقة أن تقوم أيضاً بوضع لغة مشتركة لوصف التدريس الجيد بالإضافة إلى تشجيع المدرسين على اكتساب المرونة أثناء محاولتهم تحقيق أهدافهم مع الطلاب.

الفريق المساعد

إن المديرين والمدرسين هم من أكثر أفراد الفريق التعليمي أهمية بالنسبة لتعليم الطلاب، فهم بالنهاية الأشخاص الذين يعملون وينخرطون مع الطلاب ضمن غرفة الصف. وطبقاً لهذه النظرية، فإن أي شيء مهم يحصل مع الطلاب يكون نتيجة لعمل فريق التدريس.

تلك نظرة محدودة وضيقة الأفق، فأفراد الفريق المساعد يلعبون أيضاً دوراً مهماً في تجارب الطلاب المدرسية، ويجب أن يتم عدّهم شركاء رئيسيين في العمل. يقوم أفراد

الفريق المدرسي جميعاً، بما فيهم موظفة الشؤون الإدارية، والحارس، وعامل الصيانة، بالإضافة للمدير والمدرسين، بالتعاون لخلق ثقافة المدرسة التي يعملون فيها.

وبسبب دورهم المهم في توطيد هذه الثقافة وتطبيق سياساتها فإنه يجب على أفراد الفريق المساعد تقديم المساعدة أيضاً لمراجعة تلك السياسات والمشاركة في تطويرها. يكون لدى أعضاء الهيئة الإدارية رؤيتهم الخاصة في تطبيق سياسة الدوام الجديدة، على سبيل المثال، ولذلك ينبغي إشراكهم في تطويرها.

وبما أن أعضاء الفريق المدرسي المساعد يسهمون على نحوٍ مهم في مسيرة المدرسة فيجب أن تتّسع مشاركتهم إلى أكثر من مجرّد المساعدة في تطوير السياسات والممارسات، ويجب أن تتم دعوتهم إلى الاجتماعات والحفلات الخاصة بفريق العمل الأساسي كافة. وبكلمة أخرى، ينبغي ألّا يشعروا بأنهم موظّفون من الدرجة الثانية. صحيح أنه لا بأس من أن تقتصر اجتماعات هيئة المدرسين للتشاور في الشؤون التعليمية على المدرسين فقط، ولكن علينا ألا ننسى أن برنامج المدرسة الشامل ليس برنامجاً تعليمياً فقط؛ بل هو أكثر من ذلك بالطبع.

الخلاصة

ينبغي طرح موضوع السياسات والممارسات التي تؤثر في فريق العمل على بساط البحث كما يتم طرح أي موضوع آخر في المدرسة. فالسياسات يجب أن تنص على تقديم الدعم لتعلم الطلاب ولثقافة البحث المهني، كما يجب أن تنص على معاملة كل فرد باحترام وإشراك الأفراد جميعاً بالأمور التي تؤثر عليهم، كما يجب أن تلتزم تلك السياسات بما يعرف بأدبيات البحث الخاصة بالمهنية والتطور المهني.

نماذج عن السياسات والممارسات التي تؤثر في فريق العمل			
	مدرسة ضعيفة المستوى	مدرسة متوسطة المستوى	مدرسة نموذجية
التوقعات الناتجة عن التوظيف	تكون التوقعات كيفية ولا تعزز اكتساب الطلاب للعلم، ويتم تطويرها دون اشتراك المدرسين أو اشتراكهم على نحوٍ ضئيل.	تسير التوقعات على نحوٍ معقول، وتساعد على تعزيز اكتساب الطلاب للعلم بشكل جزئي، ويشترك المدرسون في تطويرها إلى حد ما ويتم توصيلها بوضوح.	تتركز التوقعات في دفع عملية تعليم الطلاب. يتم التطوير باشتراك المدرسين وبقية الفريق بصورة كاملة.
صناعة القرار وأنظمة الموازنة	تتم عملية صنع القرار وأنظمة الموازنة على نحوٍ سري، ويشترك فيها عدد محدود من المدرسين، لا يوجد ضمان بأن القرارات الموضوعة ستسهم في عملية تعلم الطلاب.	تكون عملية صنع القرار وأنظمة الموازنة واضحة إلى حد ما لكل فرد. كما تسمح باشتراك بعض المدرسين في وضعها. وقد تسهم بعض القرارات الموضوعة بدعم عملية تعلم الطلاب.	تكون عملية صنع القرار وأنظمة الموازنة واضحة تماماً لكل فرد، وتسمح باشتراك المدرسين جميعاً في وضعها. تدعم هذه القرارات على نحوٍ واضح تعلم الطلاب.
الخطة التعليمية المشتركة	يعمل المدرسون على نحوٍ منفصل تماماً عن زملائهم، تعدّ المحاولات القائمة لجعل الخطة التعليمية مشتركة غير فعالة ومضيعة للوقت.	ينجح الفريق التدريسي بتطبيق الخطة التعليمية المشتركة إلى حد ما، ولكن هذا النجاح سرعان ما ينهار تحت وطأة الحاجة إلى المصادر اللازمة مثل الوقت والمهارات.	ينجح المدرسون على نحوٍ تام بتطبيق أساليب الخطة التعليمية المشتركة مما يؤدي إلى نجاح عملية التعليم. يقدّر المدرسون قيمة الوقت الذي يقضونه مع زملائهم ويجدون أنه يعزز ممارساتهم.
التطوير المهني	يتم وضع القرارات المتعلقة بالتطوير المهني من قبل الرؤساء فقط، ولا يحظى المدرسون سوى بفرصة ضئيلة للتفكير بالطريق الذي سيسلكونه. يكون الجو المهني ضمن المدرسة منغلقاً ومنفرداً.	يحظى المدرسون ببعض المشاركة بعملية التطوير على الرغم من أنهم لم يضعوها في الأساس. لدى المدرسين فرص محدودة للعمل مع الزملاء. تكون ثقافة البحث المهني إيجابية نوعاً ما.	يقوم المدرسون بوضع الخطة المتعلقة بالتطوير المهني ضمن المدرسة وذلك لتحسين مستوى تعلم الطلاب ولتحقيق أهداف المدرسة. تكون ثقافة البحث المهني منفتحة وداعمة للمدرسين لأنها تعطيهم فرصاً عديدة للتعاون في عملهم.
تقويم المدرسين	تكون طريقة التقويم تأديبية وعن طريق التسلسل، ولا يتم إعلام المدرسين عن صحيفة التقويم، ويحتاج المقوّمون للمهارات كي يقوموا بمراقبة الأداء بدقة واعتدال، ولا يملك أي من المدرسين أو الذين يقومون بالتقويم أي ثقة بأسلوب التقويم.	طريقة التقويم مقبولة نوعاً ما ولكنها لا تقدم أي فرصة للمدرس كي يقوم بتعزيز تجربته. تكون صحيفة التقويم واضحة نوعاً ما لكل فرد، كما يمتلك القائمون بالتقويم بعضاً من المهارات لإظهار الملاحظات الثابتة والمنسجمة التي تدعم عملية التعليم.	تعود عملية التقويم بالفائدة على المدرسين والمقوّمين. تكون طريقة التقويم واضحة ومقبولة للجميع، ويستطيع المقوّم إصدار حكم واضح على الأداء مما يدعم عملية التعليم.

الفريق المساعد	يتم استبعاد أفراد الفريق المساعد عن إجراءات وضع القرارات، ويتم النظر إليهم من قبل الطلاب والمدرسين بوصفهم مواطنين من الدرجة الثانية.	ينخرط أفراد الفريق المساعد على نحوٍ جزئي في الحياة المدرسية، ويتم السماح لهم بمشاركات بسيطة تتعلق بتطوير السياسات والإجراءات.	ينخرط أفراد الفريق المساعد على نحوٍ تام في الحياة المدرسية، ويقومون بالإسهام على نحوٍ فعال في تطوير السياسات والإجراءات.

8

العلاقات خارج المدرسة

العلاقة بإطار العمل
التواصل
التعاون مع المؤسسات العامة والخاصة
التعاون مع محيط العمل
فرص التعلم والعمل للمدرسين
التعاون مع الجامعات
الخلاصة

ترتبط المدارس بمجتمعاتها بالمعنى الفيزيائي والعملي: فمن ناحية البناء، يمكن استخدام مباني المدارس لغايات متعددة مثلاً؛ ومن ناحية كونها مؤسسات، يمكن أن تتشارك مع غيرها من المؤسسات والأفراد في أهدافها. يمكن للعلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمعات أن تقود إلى برامج مشتركة تعود بالنفع على الجميع، ويستطيع الطلاب والمدرسون الارتباط مع الأفراد والمؤسسات خارج المدرسة بشتى الطرق، وذلك ابتداءً من التواصل البسيط مع الأهل وصولاً إلى القيام بتقديم مجموعة خدمات وفرص.

العلاقة بإطار العمل

يجب أن يظهر التواصل -الذي يقوم الفريق المدرسي بصياغته مع الأفراد والمؤسسات خارج جدران المدرسة- أهداف المدرسة وآراءها فيما يتعلق بالطلاب وتعليمهم.

مستوى رفيع من التعلّم والنجاح للطلاب جميعاً

يجب أن تركّز العلاقة بين المدرسة وشركائها الخارجيين (الأهل، والمؤسسات الاجتماعية، والمراكز التعليمية الأخرى) بصورة رئيسة على أهمية تقدّم الطلاب في التعليم. وينبغي على أفراد الفريق التعليمي، عندما يقومون بالتواصل مع أشخاص أو مؤسسات خارجية، أن ينتبهوا جيداً لأثر تلك

العلاقات على تعليم الطلاب، سواء أكانوا يتواصلون مع الأهل أو يقومون بتمرير معلومات للمدارس الأخرى أو ترتيبات لإشراك الطلاب بالأعمال المحليّة.

المدرسة بوصفها مجتمعاً تعليمياً للطلاب ولأفراد المجتمع جميعاً

ينبغي على القائمين بالتعليم أن يمعنوا النظر بالتوصيات الموجودة ضمن هذا الفصل إن رغبوا أن يتم عدّ مدرستهم مركزاً تعليمياً للمجتمع الأوسع. يأخذ التواصل مع العالم الموجود خارج نطاق المدرسة أشكالاً عديدة تشمل عادة برامج تعليم الكبار.

التجاوب مع زبائن المدرسة

عندما يتصل التربويون بالهيئات الجامعية والمديرين المسؤولين عن طلبات الانتساب إلى الجامعات أو مع رجال الأعمال عليهم ألّا ينسوا أبداً أن هؤلاء أشخاصاً يتعاملون مع المدرسة مثلهم مثل الأهل والطلاب. ولأن الطلاب سيكون مصيرهم إلى الجامعة أو الانخراط بالعمل فإن مديري الجامعات أو أصحاب العمل يودون أن تكون المدرسة كانت قد قامت بعملها على أكمل وجه. ولهذا، يجب على المدرسين أن ينتبهوا إلى اهتمام الآخرين الحقيقي فيما يتعلق بالتعليم الناجح للطلاب. وبالرغم من أن التربويين يعدون أن التواصل مع الأهل أو أرباب العمل قد يشغلهم عن مهمتهم الحقيقية (أي تدريس الطلاب) إلّا أنه يبقى من المهم ألا ينسوا أن أولئك الأشخاص هم زبائن المدرسة.

التواصل

يغدو التواصل ضرورياً عندما تقوم المدارس بصياغة روابط مع المجتمع الخارجي، وعندما تستطيع التشارك بالمعلومات المتعلقة بكل طالب وبالبرنامج المدرسي وبالخدمات المتبادلة بينها وبين المجتمع.

التواصل مع الأهل والقائمين على رعاية الطلاب

إن التواصل مع الأهل والقائمين على الرعاية هي مسؤولية كل مدرس ويمكن أن يتم ذلك عبر الرسائل أو المكالمات الهاتفية. فعلى المدرسين أن يقوموا بإعلام الأهل عن

البرنامج التعليمي وعن مدى تقدم الطالب. وبما أن وسائل الاتصال الحديثة أصبحت متوافرة فينبغي على المدرسين أن يستفيدوا من هذه الميزة.

وبالطبع، فإن لكل مدرسة إجراءاتها الخاصة بها بالنسبة للتواصل مع الأهل مثل إرسال ملاحظات للأهل تتضمن الفعاليات التي تقوم المدرسة بها (الدروس الإضافية، وإقامة المعارض، وإقامة الحفلات...الخ)، أو إرسال تقارير يتم إعلام الأهل عن طريقها بالصعوبات التي تواجه الطالب. ويجب أن يتم التواصل على نحوٍ متبادل؛ فيجب أن يقوم المدرسون بالاستماع إلى الأهل وتبادل المعلومات المتعلقة بالطالب معهم فالأهل هم شركاء حقيقيون في العملية التعليمية.

تأخذ معظم المدارس والمناطق مسؤولية التواصل مع الأهل على نحوٍ جدّي فتقوم باستخدام وسائل معاصرة (كالتواصل عبر الإنترنت) لوصف أعمال الطالب وتقويمها. وهذه الوسائل تزوّد الأهل بفكرة عمّا هو متوقع من الطالب أن يتعلمه أثناء مراحل دراسته المختلفة.

التواصل مع المدرّسين الآخرين

ليست المدرسة جزيرة في وسط البحر؛ بل هي مؤسسة موجودة ضمن شبكة مؤسساتية تعليمية تقدم الخدمة للطلاب، وسيتم تقديم هذه الخدمة على نحوٍ ممتاز فيما لو كانت هناك سبل للتواصل بين أطراف هذه الشبكة. يجب على المدرسين -في جميع المراحل الدراسية- ابتكار إستراتيجيات جديدة للتشارك بالمعلومات المتعلقة بالطلاب، واستخدام بطاقة الطالب المدرسية هي واحدة من الطرق الكافية بالنسبة لبعض الطلاب وليست كذلك بالنسبة للبعض الآخر؛ فقد يتطلب الأمر استخدام إستراتيجيات إضافية أخرى بالنسبة للطلاب، الذين يكون لديهم صعوبة في التعلّم والاستقرار أو قصة عائلية أو خلفية أو ثقافة مختلفة.

يجب على المدرسين التشارك مع زملائهم، في المدارس الأخرى، بالمعلومات المتعلقة ببرامجهم التعليمية الشخصية بالرغم من أن هنالك اختلافاً في المستويات الثقافية بين مدرسة وأخرى في مناطق عدّة، وقد تختلف طريقة تعليم الكتابة بين المدارس المتوسطة

والثانوية. كما ينبغي على المدرسين أن يفهموا البرنامج التعليمي الناجح الذي درسه الطالب في مدرسة أخرى وكيفية تمكّنه من النجاح.

التواصل مع مجتمع الأعمال

يهتم مجتمع الأعمال على نحوٍ كبير بنوعية المدارس المحليّة العامة، فهذه المدارس، بالمحصّلة، ستقوم بتخريج الأغلبية العظمى من الطلاب الذين سيأخذون مواقعهم الوظيفية في الشركات. وعموماً فإن زيادة معرفة مجتمع الأعمال بالمدارس يؤدي إلى زيادة دعمها. وبالنسبة للأهل، فإن التواصل مع مجتمع الأعمال ينبغي أن يكون متبادلاً. قد يقوم رجال الأعمال بتزويد المدارس بموارد مهمة تساعد المدرسين على وضع البرامج التي تؤدّي إلى تطوير التعليم.

تقوم عدة مدارس بالتواصل مع قطاع العمل بالطلب من رئيس إحدى الشركات، مثلاً، أن يكون عضواً في مجلس المدرسة للمشاركة في صياغة القرارات. وبالإضافة لذلك، يمكن للمدرسين أن يقوموا بتوجيه الدعوة لرجال الأعمال للتحدّث مع الطلاب في شؤونهم المختلفة مثل: فرص التعيين بالنسبة للخريجين، والاحتياجات التدريبية والتعليمية لمختلف الاختصاصات.

التعاون مع المؤسسات العامة والخاصة

للشراكة بين المدارس والمؤسسات العامة والخاصة تأثير قوي على عملية تعليم الطلاب. فهذه المؤسسات تقوم بتقديم عدة خدمات لمختلف الناس بميزات متشابهة للجميع؛ فهي ترفع الفعالية، وتطوّر الإنتاج، وتقلل من الازدواجية.

المشاركة من أجل تحسين البرنامج المدرسي

تضمّ معظم المجتمعات العديد من المراكز (كالمتاحف وحدائق الحيوان) التي تساعد على دعم البرنامج التعليمي للمدارس. وفي الحقيقة، فإن لدى معظم هذه المراكز برامج للطلاب على أنها جزءاً من رسالتها، وحتى إنها تقوم بتقديم الفرص للطلاب للانخراط بالعمل في الخدمات الاجتماعية. وتشمل هذه البرامج ما يلي:

- **الرحلات المدرسية.** حيث تكون الرحلات المدرسية، في معظم المدارس، جزءاً من برامجها التعليمية. وتشتمل هذه الرحلات التي غالباً ما تعلق بأذهان الطلاب على النزهات إلى حدائق الحيوان، ومحطة الإطفاء المحلية، والعروض المسرحية والموسيقية، والمصانع... إلخ. يجب أن تقوم مثل هذه الرحلات وفقاً لقواعد محددة وأن تؤدي لتطوير تعليم الطالب، فالنزهات ستكون مفيدة لو أشبعت فضول الطالب. وتكمن القيمة الأساسية لأي رحلة في كونها تمكّن الطالب من أن يشارك في الملاحظات والأسئلة التي تقوده إلى مزيد من البحث والدراسة.

- **الزوار.** يمكن لزوار المدرسة أن يعزّزوا على نحوٍ كبير البرنامج التعليمي إن كانت زياراتهم تلك ترتبط بهدف معيّن. ولكن ينبغي أن يتم تحضير الطلاب لتلك الزيارات؛ عليهم أن يحضّروا، على نحوٍ سابق، الأسئلة التي سيقومون بطرحها على الضيف والتي ستساعدهم على اكتساب المزيد من المعرفة، فالفنان الزائر، على سبيل المثال، يستطيع الإسهام في البرنامج المدرسي عن طريق إطلاع الطلاب على بعض قواعد الرسم التي لا يعرفون عنها سوى القليل. يمكن للمدرسة القيام بترتيب لزيارات عديمة التكلفة مثل الزيارات التي يقوم بها رجال الشرطة أو الإطفاء، وزيارات الأهل، وزيارات الأشخاص المتقاعدين. بينما هناك زيارات، مثل زيارة الفنانين والشعراء، تستلزم من المدرسة دفع مبلغ مقابل تلك الزيارات، فالعديد من هؤلاء الأشخاص يكسبون عيشهم عن طريق مثل هذه الزيارات. تقوم العديد من المناطق المدرسية بتمويل مثل هذه الفعاليات بينما تلجأ المجتمعات الأقل ثروة إلى الأعمال المحلية للتمويل: تكون المنح الحكومية في بعض المناطق -بما في ذلك تكلفة الزوار- هي السمة المميزة للبرامج الثقافية.

- **فرص الخدمة في المجتمع.** اكتشفت عدة مدارس مدى تأثير البرامج المتعلقة بالخدمة الاجتماعية في مساعدة الطلاب على فهم حياة الآخرين واكتساب المكافآت عن طريق المشاركة في الخدمة. يتعلّم الطلاب -الذين انخرطوا في هذه الفعاليات- كيفية عمل المؤسسات الاجتماعية، كما يتعلموا أن يقدّروا الدور الذي

تلعبه مثل هذه المنظمات في حياة المجتمع. فهم يرون الأشخاص وهم يقومون بأعمال حقيقية ويخدمون الآخرين، وهؤلاء الأشخاص يلعبون دوراً مهماً في تجسيد المثال الذي يودّ الطلاب أن يكونوا عليه مستقبلاً.

المشاركة مع المؤسسات الاجتماعية

إن سبب قيام المؤسسات الاجتماعية هو تأمين حياة أفضل للمواطنين، وستكون هذه المؤسسات أقوى وأقدر على خدمة العامة فيما لو عملت على نحوٍ أكثر قرباً من المدارس المحلية.

- **تعليم المجتمع.** يعتمد برنامج تعليم الكبار على الدوام المسائي في المدارس العامة وهذا يستدعي القيام بتجهيز تلك المدارس بخدمات إضافية مثل وجود حارس ليلي، واستخدام بعض التجهيزات...إلخ. يمكن القيام بمثل هذه الدورات أثناء عطلة الطلاب الرسميين الصيفية.
- **الخدمات الصحيّة.** توجد في المجتمعات مستوصفات طبية عامة تقوم باستقبال الأطفال لإعطائهم اللقاحات، كما تقدم الخدمات الصحية لباقي المرضى. تهتم البرامج المدرسية الصحية بالشؤون الصحية للمجتمع، فعلى سبيل المثال، تقوم ممرضات المدارس بالتأكد من أخذ الطلاب للقاحاتهم قبل الالتحاق بالمدرسة. وفي المدارس التي تحوي غرفاً احتياطية، يكون من الممكن إدراج البرامج الصحية المدرسية ضمن المدرسة.
- **المكتبات.** يمكن القيام بدمج المكتبات العامة مع المكتبات المدرسية لتصبح قريبة من سكن المواطنين. وهذا الإجراء يفسح المجال للمكتبات المدرسية أن تبقى مفتوحة بعد ساعات الدوام، كما يوفر المال وذلك بتجنب تكرار الكتب والدوريات والقيام بتشغيل الشخص نفسه في عمل واحد. عندما يقوم الطلاب، بوصفهم أفراداً في المجتمع، بالعمل ضمن المكتبات فإن ذلك يتيح لهم رؤيتها على أنها مكانٌ يتعلم فيه الكبار مدى الحياة وليس مكاناً يكدح الطلاب فيه. كذلك قد تقوم المكتبات بإقامة برامج مخصصة للطلاب مثل برامج الأطفال المسائية.

التعاون مع مجتمع الأعمال

تمّ سابقاً القيام بوصف مدى أهمية استمرار التواصل مع مجتمع الأعمال؛ لأن التواصل يؤدي إلى إمكانية قيام تعاون أكبر.

فرص الطلاب في اكتساب العلم

ليس هناك أفضل من مساعدة الطلاب على فهم الصلة الوثيقة بين دراستهم والحياة العملية، وذلك بالقيام بمساعدتهم على الاندماج في الحياة العملية والمشاركة بالأعمال المحلية (كالعمل مساعدين في الاستوديوهات التلفازية، وعاملين ضمن شركة قانونية، وموظفي استقبال في عيادة طبيب ..إلخ.) فهذا سيدفع بالطلاب للدخول إلى المهن التي كانوا يخشونها سابقاً. من المهم، على كل حال، أن يتم تحضير الطلاب لخوض مثل هذه التجارب. عليهم أن يتعلموا كيفية اللباس والكلام بالطريقة اللائقة. إن الانخراط الحقيقي في أجواء العمل ربما يفتح للطلاب أبواباً لم يفكروا يوماً في طرقها.

ويحتاج العديد من أرباب العمل للاقتناع بأن الترحيب بوجود الطلاب في شركاتهم يجب أن يكون من أولويات اهتمامهم، فقد يعد بعض الموظفين أن وجود الطالب، حتى وإن لساعات قليلة في الأسبوع، ما هو إلاّ مجرد تسلية للطالب وإرباك للموظف، فالطالب -وكما يعتقدون- يحتاج لمستوى عال من الإشراف لا يستطيعون تقديمه له. إلاّ أنه من المستحسن القيام بتبديد تلك المخاوف قدر الإمكان. كما ينبغي أن يقتنع أرباب العمل ويهتموا بتوفير فرص العمل للطلاب بالإضافة لاهتمامهم بالطلاب أيضاً؛ وذلك بإدخال الطالب إلى عالم العمل وإطلاعه عليه. يقوم الموظفون بتقديم عدة احتمالات عمل للطلاب كي يختاروا منها ما يرغبون القيام به.

فرص المدرّسين على صعيدي العلم والعمل

اكتشفت عدة مؤسسات متقدمة، وخصوصاً المؤسسات العلمية (مثل شركات الصيدلة) الفوائد المتبادلة التي ستعود عليها وعلى المدرسين جرّاء استقدامها لهم للعمل لديها أثناء العطلة الصيفية، فالفوائد واضحة بالنسبة للمدرسين عندما يقومون

بالاطلاع، وعن قرب، على كيفية تطبيق المعرفة العلمية في عالم الأعمال ويشهدون مدى سرعة تشرّب الشركات لتلك المعرفة.

أما بالنسبة للفوائد التي تعود على المؤسسات فهي ليست أقل من تلك التي تعود على المدرسين الذين يتمتعون بالخبرة والقدرة على حل المشكلات (تلك الخبرة التي اكتسبوها عبر عملهم اليومي مع الطلاب). فمهارات المدرسين ونظرياتهم تختلف، إلى حدّ ما، عن مهارات العاملين في المؤسسات، وتلك المهارات ستأتي بنتائجها عبر المشاركة.

التعاون مع الجامعات

الجامعات هي الشريك الحقيقي للمدارس، فأساتذة الكليّات، على وجه الخصوص، يواجهون الأمور نفسها التي يواجهها المدرسون. وتكون المشاركة المحتملة بين الجامعة والمدرسة مستمرة وتضم الأهداف الآتية:

تلبية احتياجات كل طالب

لا يكون برنامج المدرسة الثانوية قادراً، في بعض الأحيان، على تلبية احتياجات الطالب فتلجأ المدرسة في تلك الحالة للبحث عن المساعدة في الجامعات المحليّة. فعلى سبيل المثال، إن كان هناك ثلاثة طلاب فقط قاموا باستيعاب مادة الرياضيات فإن أفضل طريقة لهم هي نقلهم إلى فرع الرياضيات. وتبقى مثل هذه الإجراءات غير كاملة؛ إذ يجب أن يتم ترتيب موضوع المواصلات كما ينبغي أن يكون الانسجام موجوداً بين جدولي المدرسة والجامعة معاً. قد يشعر هؤلاء الطلاب بأنه قد تمّ إبعادهم عن زملاء صفهم. وعلى كل حال، فإن هذا الشكل من التعاون بين المدارس والجامعات يمكنه أن يعرّف الطالب على التجربة الجامعية وأن يساعده على إدراك ضرورة الاستمرارية في اكتساب العلم.

منح ميزات للفعاليّات المهنية

لا يتم منح رخص التعليم، في معظم الولايات، لمدى الحياة؛ بل يجب القيام بتجديد معظم الرخص كل ثلاثة أعوام أو خمسة. ويكون على المدرسين تقديم وثائق مصدقة ومجددة تثبت أهليتهم لممارسة المهنة الاحترافي. عادة تكون مهمة تصديق تلك الوثائق

وتجديدها مهمة الجهات المختصة، ولكن في بعض الولايات يكون من الضروري تصديق الجامعة عليها. وعلى كل الأحوال، فإن قيام الجامعة بالاشتراك في الأمر يمكن أن يدعم العمل المهني للمدرسين ويقوّيه، وإن كانت تلك الوثائق الجامعية تعني الانتقال إلى مكانة أعلى في سلم الرواتب فإن المقابل يكون أكبر وأفضل أيضاً.

التعاون في المشروعات المشتركة

يستطيع مدرسو المدارس وأساتذة الجامعات الاشتراك في مشروعات مختلفة، مثل القيام ببحوث ودراسات رسمية وغير رسمية، أو البحث عن طرق تدريسية تؤدي إلى تعزيز التعليم... إلخ. ولكن، يشعر بعض أساتذة الجامعة بالتفوّق من ناحية الخبرة ويعدون أنفسهم بمثابة ناصحين وينسون قيمة الممارسة وانخراط المدرسين بالعمل، وهذا الأمر لا يمكن عدّه شراكة. فالشراكة الحقيقية تعني برنامجاً مشتركاً للبحث عن أفضل الطرق التعليمية، وهي العلاقة التي تستغلّ القوّة الفريدة التي يتمتع بها كلا الطرفين (أساتذة الجامعة ومدرسو المدارس). إن كل فرد في هذه الشراكة لديه آراء ونظريات فذة يشارك بها في العملية التعليمية، ولا ينبغي أن يكون هناك شريك أعلى مرتبة من شريكه الآخر؛ بل هم شركاء متساوون.

الخلاصة

لا تستطيع المدارس إنجاز رسالتها على نحوٍ تام إلّا حين تقوم بتقوية علاقاتها مع المؤسسات الأخرى في المجتمع وتميتها. لا ينبغي عدّ كلٍّ منالأشخاص والمنظمات المحلية - الأهل والأوصياء، والمؤسسات العامة والخاصة، ومجتمع الأعمال، والجامعات والكليّات- منافسين بل هم شركاء في تعليم أبناء المجتمع.

نماذج تبيّن الفرق في الصلات والعلاقات خارج المدرسة			
	مدرسة متدنية المستوى	مدرسة متوسطة المستوى	مدرسة نموذجية
التواصل	التواصل مع الأهل والمدرسين الآخرين ومع مجتمع الأعمال غير موجود أو هو في حدوده الدنيا. وتكون معلومات التواصل -هذا إن وجدت- غير دقيقة.	محاولات التواصل مع الأهل والمدرسين والمربين الآخرين أو مع مجتمع الأعمال ناجحة جزئياً، ولكن تعترضها العقبات والأخطاء على نحوٍ مستمر.	محاولات التواصل مع الأهل والمدرسين الآخرين أو مجتمع الأعمال ناجحة تماماً. ينخرط كل أعضاء الهيئة التعليمية بمحاولات التواصل مستخدمين الوسائل المتاحة جميعها.
التعاون بين المؤسسات العامة والخاصة	لا تقوم المدرسة ببذل أي جهد للتعاون مع المؤسسات العامة أو الخاصة، مما ينتج عنه زيادة في الأخطاء من ناحية الخدمات المقدّمة للمجتمع.	هناك تعاون إلى حدّ ما بين المدرسة والمؤسسات العامة والخاصة، ولكن هذا التعاون يبقى على نحوٍ متقطّع وغير منتظم مما يؤدّي إلى نتائج مختلفة.	يمتدّ التعاون إلى أقصى حدّ بين المدرسة والمؤسسات العامة والخاصة مما يعود بالفائدة على الطرفين معاً.
التعاون مع مجتمع الأعمال	لا تقوم المدرسة ببذل أي جهد لإقامة شراكة مع مجتمع الأعمال؛ بل تعمل بمفردها على نحوٍ تام حتى وإن كان هذا التعاون سيقوم بتعزيز البرنامج المدرسي.	تتوفّر بعض الفرص، لكل من المدرسين والطلاب، للتعاون مع مجتمع الأعمال ولكن بنسبة ضئيلة فقط.	هناك برنامج مطوّر، وعلى نحوٍ واسع، للتعاون مع مجتمع الأعمال مما يؤدّي إلى توفّر فرص قيّمة لكل من الطلاب والمدرسين.
التعاون مع الجامعات	لا تقوم المدرسة بالتعاون مع الجامعات المحليّة. أو يكون التعاون بينهم دون أي عائدات مادية.	تقوم المدرسة ببذل جهد حقيقي لإقامة تعاون مع الجامعات المحليّة، ولكن هناك عقبات مختلفة تعيق الأفراد عن الحصول على تعويضات ماديّة.	يكون التعاون القائم بين المدرسة والجامعات المحليّة مجدياً إلى حدّ كبير، ويحصل الطرفان على التعويضات الماديّة، كما يؤدّي هذا التعاون إلى حصول الجميع على التعليم المجدي.

البرامج

المناهج المترابطة

التقويم

التخطيط الجماعي

دعم التعلم

التدريس

9

المناهج المترابطة

العلاقة بإطار العمل
أنواع أهداف المنهاج
تنظيم المنهاج
وضع المنهاج
الخلاصة

يدل المنهاج المدرسي على التوقعات من تعليم الطلاب والمتجسدة بغايات التعليم في المدارس والبرامج والدورات. كما يترجم المنهاج المدرسي محتوى معايير الدولة إلى سلسلة من الحالات المتتابعة المتعلقة بما سيقوم الطلاب بتعلمه أثناء تجربتهم المدرسية. ليس المنهاج المدرسي مجرّد صفحة من كتاب علوم الأحياء، مثلاً، ولا الكتاب كله، وليس مجرد الامتحان النهائي لمادة الأحياء. إن المنهاج المدرسي هو أداة النقل التي يقوم المدرسون باستخدامها لإظهار غاياتهم من القيام بتعليم الطلاب، وهو الذي يحتوي على المعرفة والمهارات التي يتعلمها الطلاب عبر دراستهم لكتاب علوم الأحياء ومشاركتهم في المخابر مما يؤدّي إلى اجتيازهم للاختبار النهائي.

العلاقة بإطار العمل

يقوم المنهاج المدرسي بتعريف سمات البرنامج المدرسي لأنه: أي المنهاج، يتألف من المواد التي سيقوم الطلاب بتعلمها. يتركّز كل شيء في المنهاج: يجب أن يسمح الجدول اليومي للطلاب بحضور الصفوف الصحيحة وأن تساعدهم طريقة دعم التعليم على النجاح في المنهاج وأن يقوم المدرسون بتشكيل فرق وتخطيط طرق تعليمية للارتقاء بمستوى استفادة الطلاب من المنهاج.

ولكن ما هو المنهاج بحدّ ذاته؟ وكيف يرتبط بإطار العمل الساعي إلى تحسين المدرسة؟ وكيف يشارك بالتعليم الناجح للطلاب كافة؟

يأتي نشر المنهاج وتنظيمه في المرتبة الأولى، فالمنهاج وثيقة يجب أن يتم الإعلان عنها وليس الاحتفاظ بها على نحوٍ سرّي وخاص. والأمر الأكثر أهمية يأتي من عدم وجود المنهاج في ذهن كلّ مدرّس على حدة. فالخطوة الأولى التي يجب أن يتخذها القائمون على التعليم، إن كانوا مهتمين بتأسيس مدارس تضمّ طلاباً متعلّمين وناجحين، هي القيام بعرض ما يجب أن يتعلمه الطلاب على نحوٍ واضح لا غموض فيه. وبهذه الطريقة؛ طريقة كتابة المنهاج المدرسي بلغة واضحة، تضمن المدرسة إحراز النجاح للطلاب جميعاً.

وثانيا، يجب أن يعكس المنهاج مستوى عال من التعليم، فيجب ألّا تغرق توقعات المنهاج في الاعتقاد الخاطئ بأن المنهاج السهل سيكون أكثر قبولاً لدى الطلاب؛ بل ينبغي على التوقعات أن تظهر إيمانها بقدرة الطلاب جميعاً على تحقيق مستوى عال من التعليم. وبالطبع، قد تقوم المدارس بتقديم مناهج صارمة بطرق مختلفة. يعتقد بعض الناس أن المنهاج الصارم يجب أن يكون نظرياً فقط ولا يقدّم إلّا المعلومات البعيدة عن تجارب الطلاب، والمثال على ذلك لو أراد بعض المدرسين إدخال مسرحية برناردشو (بجماليون)، ضمن المنهاج فإن عليهم حمل الطلاب على القيام بالتقصّي والبحث عن الظروف المعيشية لسكان لندن في مطلع القرن العشرين، ومن ثم ربطها بالكاتب والمسرحية عوضاً عن جعلهم يقومون بحفظ المسرحية عن ظهر قلب.

وعلى نحوٍ مشابه، يمكن للمنهاج أن يكون صارماً وعملياً في الوقت نفسه. فيمكن، مثلاً، لبعض الطلاب فهم بحث المثلثات عن طريق الرسومات والنظريات الهندسية بينما لا يتمكن بعضهم الآخر من فهم ذلك البحث إلّا عن طريق اكتشاف محتوى البحث عبر سياق تصميم أجنحة الطائرة على سبيل المثال، وستكون هذه المقاربة فعالة خاصة مع الطلاب الذين من الصعب عليهم التواصل مع المحتوى المجرد. وبالرغم من أن محتوى المقاربتين واحد، والاثنتين صارمتان، إلّا أنهما تختلفان في درجة تجردهما، وهذا ما يجعل كل مقاربة منهما تلقى قبولاً أكثر من طالب دون الآخر. لهذا يجب أن يتم تصميم المنهاج بحيث يتوجه للمستويات المختلفة جميعها من الطلاب في المدرسة.

وينبغي القيام بتجزئة المنهاج أيضا وتوزيعه على الطلاب جميعاً، فلو كانت بعض المواد تتطلّب المعرفة بوصفها شرطاً أساسياً فيجب أن يوضع هذا الشرط ضمن المنهاج. كما يحتاج الطلاب إلى تعلّم كيفية القيام بكتابة مقطع إنشائي صغير قبل أن يستطيعوا إنشاء مقالة طويلة، وهم يحتاجون لفهم القيمة قبل أن يقوموا بعمليات الجمع والطرح. بعبارة أخرى، لا يمكن مطالبة الطلاب بملء الفراغات بمفردهم وعلى طريقتهم الخاصة؛ بل ينبغي على المنهاج أن يسمح لهم بملئها بناء على فهمهم للأمور عند انتقالهم من الأسهل إلى الأصعب.

أنواع أهداف المنهاج

يضم المنهاج أنماطاً مختلفة من الأهداف التي يرمي إليها القيام بتعليم الطلاب وهي:

المعرفة

يقوم كل منهاج بتعيين ما يجب على الطلاب معرفته لإكمال صفوفهم. تكون بعض المعرفة واقعية (مثل التواريخ المهمة للحروب الأهلية)، بينما يكون بعضها الآخر إجرائياً (كالعامل المشترك بين حدين)، وبعضها متدنية المستوى وغير حقيقية إلاّ في حالات الإجماع المشترك مثل «$» (رمزاً للدولار)، ومنها ما هو عالي المستوى يستلزم دراسة موسّعة (مثل البحث في العلاقات بين الملوك ورجال الدولة عبر التاريخ). وليس كافياً للطلاب أن يعرفوا فقط ما يتوقعه المنهاج منهم أن يعرفوه؛ بل عليهم أن يفهموه أيضاً. كما أنه ليس من المطلوب من الطلاب أن يكونوا قادرين على حفظ التعاريف فقط؛ بل المطلوب منهم أن يكونوا قادرين على تقديم شرح للمفاهيم بكلماتهم الخاصة وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى. ينبغي أن يكون الفهم الواعي هو الهدف الرئيس للمنهاج، فالطلاب يستطيعون تطبيق معرفتهم على الظروف الموجودة وغير المألوفة جميعها عندما يفهمون الحقائق.

مهارات التفكير والتحليل

يجب أن يمتلك الطلاب القدرة على الاستنتاج بالإضافة للقدرة على الاستيعاب، وأن يستخلصوا النتائج، ويميزوا الأشكال، ويدركون الاتجاهات، ويصوغوا النظريات

ويختبروها، ويقارنوا بين الأفكار المختلفة ويوازنوها، ويفسّروا المعلومات على ضوء المعطيات الأخرى. وينبغي على كل فرد أن يمتلك مثل هذه المهارات وألّا يقتصر الأمر على النخبة العلمية فقط، فربما يتم تطوير مهارات التفكير والاستنتاج لتسهم في إثراء المنهاج الدائم.

مهارات التواصل

ومن المهارات المهمة -التي يجب أن يمتلكها الشخص المتعلم- مهارات إيصال أفكاره للآخرين عبر الكلام، والكتابة، والصور المرئية، والفنون. لقد وجدت المدارس من أجل تعليم الطلاب كيفية التعبير عن أفكارهم بوضوح وثبات، وكيفية إيجاد الكلمات المناسبة لإيصال مفاهيمهم وتنظيم أفكارهم بحيث يفهمها الآخرون. إن الطلاب القادرين على إيصال أفكارهم عبر الصور المرئية -مثل الخرائط والرسوم البيانية- هم أشخاص يمتلكون وسائل قيّمة تساعدهم على صنع المعاني وإيصالها. تقوم الفنون، بمختلف أشكالها (من رسم ونحت وتمثيل وموسيقى وشعر) بتقديم فرص أكبر للطلاب كي يعبّروا عن أفكارهم. يتضمن المنهاج المدرسي عدة مهارات للتواصل مثل القراءة والكتابة بينما تتوافر المهارات الأخرى، مثل الفنون المختلفة، ضمن صفوف مختارة أو مناهج إضافية.

المهارات الاجتماعية

عندما يتم سؤال أرباب العمل -الذين سيقومون بتشغيل الطلاب عند تخرجهم- عن المهارات التي يفضّلون أن يمتلكها موظفوهم، فإنهم غالباً ما يؤكدون على أهمية المهارات الاجتماعية. وفي استفتاءات عدة أجريت احتلت القدرة على الانخراط مع الآخرين المرتبة الأولى تليها مهارة التفكير والاستنتاج، ومن ثم القدرة على متابعة التعليم والميل إليه. ونادراً ما يقوم أصحاب العمل بالاستغناء عن موظفيهم بسبب عجز تقني؛ بل من الممكن أن يقوموا بالاستغناء عنهم بسبب عدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين. لا تولد المهارات الاجتماعية مع الأطفال بل عليهم القيام بتعلمها وليس هناك مكان أفضل من المدرسة ليتعلّموا تلك المهارات.

المهارات الجسدية

تنمو المهارات الجسدية عبر ما يتعلمه الطالب في مادة التربية الرياضية مثل رياضة الوثب، وكرة القدم، أو كرة اليد. تأخذ المهارات الجسدية حيّزاً من المنهاج المدرسي مثل الكتابة، واستخدام المنظار على نحوٍ صحيح، والعزف على الناي، والإمساك بفرشاة الرسم. وكباقي المهارات الأخرى، فإن المهارات الجسدية يجب أن يتم تعليمها والتدرب عليها ليمتلك الطالب البراعة والمهارة فيها.

علم الجمال، وعلم الأخلاق

يعد بعض الناس -في بعض المجتمعات- أن العلوم التي تتعلّق بالجمال والسلوك والأخلاق يجب أن تبقى خارج نطاق التعليم المدرسي، بينما يعد بعضهم الآخر أن هذه العلوم ضرورية لتعلم الطالب ونجاحه (مثل حث الطلاب على تذوّق مادة الشعر وتقديرها وليس شرح القصيدة وحفظها فقط). تحاول معظم المدارس أن تغرس في نفوس طلابها حب المثابرة، وضبط النفس، والفخر بالعمل والأمانة، ويكون من النادر أن يشتمل المنهاج المكتوب على أهداف مثل هذه، ولكن من الممكن توفير نصوص فرعية للاختيارات التي يقوم بها المدرسون عند تعاملهم مع الطلاب.

تنظيم المنهاج

يجب أن ينظر القائمون بالتعليم بعين الاعتبار إلى الأمور الآتية عند محاولتهم تطوير المنهاج:

التسلسل

إن المنهاج الجيد يقوم بوضع أهدافه بتسلسل واضح ومترابط، فالأفكار والمهارات المعقّدة تلي البسيطة، كما يجب أن يتم استخدام قدرات الطلاب لخدمة تعلمهم أكثر وأكثر. وعاماً بعد عام يجري تعديل بعض الموضوعات بما يناسب المرحلة الدراسية وذلك فيما يعرف بالمنهاج اللولبي، ومثال على ذلك «الكسور» التي يتم تدريسها من الصف الثاني إلى الثامن ولكن بمراحل متدرجة تبدأ من فهم علاقة الجزء بالكل وتعلّم استخدام رموز

الكسور بصورة صحيحة وصولاً إلى مقارنة الكسور من مختلف القيم والقيام بالعمليات الجبرية على وجهها الأكمل. وهكذا، فبالرغم من تكرار الموضوع إلاّ أن هناك عدم تكرار لأهداف المنهاج بحدّ ذاته.

ويتّضح مثال آخر للمنهاج اللولبي في مادة التاريخ؛ فبالرغم من قيام الطلاب بدراسة الموضوع التاريخي نفسه في مختلف المراحل الدراسية إلاّ أن فهمهم للأحداث وقدرتهم على التحليل يزداد مع انتقالهم إلى مرحلة دراسية أعلى.

المواد الإجبارية والمواد الاختيارية

تختلف الأمور بين مختلف المراحل الدراسية؛ ففي المرحلة الابتدائية تكون مواد المنهاج جميعها مطلوبة وإجبارية، فيكون مطلوباً من طلاب المرحلة الابتدائية جميعاً القيام بتعلّم المواد الموجودة في المنهاج جميعها (إتقان تام للقراءة والكتابة حين الوصول إلى الصف الخامس)، وتبدأ الأمور بالتغيّر أثناء المرحلة المتوسطة حيث تكون بعض مواد المنهاج إجبارية للطلاب جميعاً وبعضها الآخر اختياري.

ويتّضح الفرق بين المواد الإجبارية والاختيارية في المرحلة الثانوية، حيث تكون هناك بعض المواد الإجبارية التي ينبغي على الطالب القيام بدراستها كي يتمكّن من التخرّج: فمثلاً عليه الحصول على أربع شهادات في مادة اللغة الإنكليزية، وثلاث شهادات في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية، وشهادتان في لغة عالمية...إلخ. وماعدا ذلك فإن بقية المواد تكون بطريقة اختيارية حيث يقوم الطالب باختيارها وفقاً لرغبته ولخطط دراسته المستقبلية. وبالإضافة لذلك، يجب على المشرفين على التعليم الثانوي أن يقرروا ما هي المواد التي يجب أن تدرّس لتفي باحتياجات التخرّج المختلفة.

التنسيق والتكامل

يتّجه المدرسون والمختصّون بالمناهج إلى التفكير بأن المواد -بوصفها أدواتٍ واضحة للمعرفة- تحتاج لأساليب حكيمة من المعرفة. وبالرغم من أن لكل نظام هيكله الخاص وأساليبه في البحث إلاّ أنه من الممكن تنسيق المواد وتوحيدها ضمن هذه الأنظمة مما يؤدّي إلى تعزيزها. فمثلاً، تقوم عدة مدارس بتدريس مادتي التاريخ والأدب في المرحلة

الثانوية، ويستطيع الطلاب الاستفادة من كل مادة لإغناء الأخرى؛ فالتاريخ يضم الأدب ضمن محتواه بينما يفتح الأدب نافذة تطلّ على ثقافة كل مدة من المدد التاريخية. وعلى نحوٍ مشابه، يجب القيام بتطوير المهارات الفكرية واستخدامها ضمن محتواها الحقيقي الذي يمكن أن يكون واحداً من الأنظمة التي هي جزء من المعرفة التي ينبغي الحصول عليها. إن تنسيق المنهاج وتكامله يؤديان إلى تطوير نوعية التعليم على نحوٍ واسع وفعّال.

تصميم المنهاج

يعتمد معظم خبراء المنهاج طريقة «التصميم العكسي» عند قيامهم بوضع المنهاج المدرسي؛ فهم يبدؤون من النهاية وصولاً إلى البداية، وهذا يعني أنهم يبدؤون عملهم في وضع المنهاج اعتماداً على الدرجات النهائية لاختبارات الطلاب.

يقوم التربويون باتباع خطوات واضحة ومحددة وذلك لربط المناهج المحلية بمبادئ الولاية أو الدولة وقواعدها وذلك من أجل تطوير المناهج المدرسية، كما يقومون باستخدام طريقة مثالية تمكّن الأشخاص الأكثر خبرة من وضع القرارات المهمة، فيتم تنسيق عملهم وتعزيزه من قبل المديرين والخبراء الخارجيين (مثل أساتذة الجامعات المحليّة). ولكن، يبقى قرار وضع المنهاج الرئيس بيد المدرسين.

تطوير أهداف المناهج

إن أهداف البرنامج هي حالات واسعة المجال لما هو متوقع من الطلاب أن يتعلموه في كل تدريب، وعلى تلك الأهداف أن تعمل جنباً إلى جنب مع المعرفة ومهارات التفكير والتواصل وحتى مهارات التأثير في الآخرين.

ينبغي أن تضم تلك الأهداف قائمة لا تتجاوز العشرة بنود بأهم المهارات التي يتوقع من الطلاب اكتسابها أثناء مراحلهم الدراسية بحيث يشير كل بند إلى حجم المعرفة التي حصل عليها كل طالب، فأهداف برنامج اللغة الإنكليزية، مثلاً، تنص على أنه «يستطيع الخريجون الكتابة بصورة ناجحة في مختلف الموضوعات ولمختلف الأشخاص»، أو «يستطيع الخريجون القيام بتحليل آداب الأجيال المختلفة من الحقب التاريخية المختلفة وثقافاتهم».

تحديد المقررات

يشير اصطلاح «المقرر» هنا إلى مجموعة من المحتويات تُدرّس معاً، أثناء مدة تمتد عادة على مدار السنة، وهكذا، يمكن عدّ سنة علوم واحدة في المدرسة الابتدائية هي مقرر، وكذلك الحال مع مادة الأحياء 1 في المدرسة الثانوية.

يمتد نطاق البرامج عادة على عدة مقررات مرتبطة ببعضها -عادة مقرر واحد لكل سنة دراسية- مع عدد من المواد الاختيارية الإضافية في المرحلة الثانوية. لذلك في مادة الرياضيات، قد يتألف البرنامج (المقسّم إلى سبعة أو ثمانية مقررات يمتد كل منها على طول السنة الدراسية؛ لأن معظم الطلاب تلزمهم تلك المدة لإنهاء المقرر) من أسس الرياضيات، ومبادئ الجبر، والهندسة، والجبر المتقدم، والتفاضل، والمحاسبة، والرياضيات التطبيقية.

من الممكن طبعاً ظهور بعض الإبداعات حين القيام بتصميم المنهاج. فعلى سبيل المثال، إن التسلسل التقليدي لمقررات العلوم في عدد كبير من المدارس الثانوية هو علم الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، تتبع بمقرر اختياري متقدم. على كل حال، تعتمد بعض المدارس مقاربة «متكاملة» لمادة العلوم حيث تدرّس مفاهيم علوم الأحياء والكيمياء والفيزياء في كل سنة من سنوات المرحلة الثانوية. يمتدح كثير من العلماء هذه المقاربة؛ لأنهم يرون أنها تعكس على نحوٍ أفضل التطورات الجديدة والنشوء التدريجي للمبادئ. حين تكون المناهج غير تقليدية كلما تطلّب الأمر مزيداً من الشرح للأشخاص والمؤسسات التعليمية والجامعات وأرباب الأعمال. وكلما كانت المناهج غير اعتيادية، كلما واجهت المزيد من الصعوبات في تحديد المواد التعليمية. وبالرغم من ذلك فإن بإمكان التربويين القيام بإيجاد طر ق لمواجهة تلك التحديات عندما يوقنون أن تصميم المناهج على نحوٍ غير تقليدي يعود بالفائدة على الطلاب.

تقسيم المقررات إلى وحدات

حالما يتم تقرير المقرر المطلوب، يكون من الضروري تقرير الموضوعات الرئيسة لكل وحدة من وحدات المقرر. فمثلاً إذا تم تقرير تقسيم المقرر إلى 12 وحدة وتخصيص

اثنتين منها (كالسادسة والأخيرة مثلاً) للمراجعة والتحليل، فإنه هنا يجب أن يتم تقرير الموضوعات الأساسية للوحدات الباقية. ففي صف التاريخ الأمريكي، مثلاً، يطلق على إحدى الوحدات «الاكتشافات المبكرة» وعلى الأخرى «الحياة في المستعمرات الأمريكية»، وهكذا...إلخ.

ويعتمد تشكيل الوحدة على عدد الوحدات الموجودة وعلى المدة المقررة لاستمرارها، أما ما يقرر مضمون كل وحدة فهو طبيعة الموضوع والفواصل الطبيعية أثناء سير الوحدة. ويتم اتخاذ القرار، بشأن علاقة الوحدات ببعضها بعضاً، عبر تقسيم المقرر إلى وحدات.

كما يتم التنسيق بين الوحدات في هذه المرحلة من عملية التخطيط: فمثلاً، قد يتقرر القيام بتدريس وحدة عن «الإقناع في المقالة السياسية» في مادة اللغة الإنكليزية لتتطابق مع تدريس وحدة «الثورة الأمريكية» في مادة التاريخ.

التخطيط للوحدات

تكون الخطوة الأخيرة في تصميم المنهاج هي القيام بالتخطيط المفصّل لكل وحدة. ويقوم المدرسون بهذا العمل إما فردياً أو جماعياً. وعند هذه النقطة يتم اتخاذ القرار بشأن موضوعات التعليم المحددة، وهي المواد، والفعاليات التعليمية، والمبادئ وطرق التقويم. وهذه المرحلة من العملية التصميمية هي التي يقوم كثير من الناس بالتفكير بها على أنها تتبع سلسلة واسعة من الفعاليات السابقة.

الخلاصة

إن المنهاج المنظم جيداً، في المدارس التي تتطلّع إلى تقديم مستوى عال من التعليم للطلاب جميعاً، يجب أن يكون صارماً في المقام الأول، ويتطلّب قدراً عالياً من المعرفة، وبكلمات أخرى، يجب أن يدفع الطلاب للتفكير. ولكن، لا ينبغي أن يكون المنهاج نظرياً بصورة كبيرة؛ بل يجب أن يسهم في تطوير فهم الطلاب واستيعابهم. والمنهاج ينبغي أن يكون:

- كاملاً، بكل المتطلبات والشروط المحددة.

- عامّاً ومعروفاً من قبل الجميع بما فيهم الطلاب، والأهل، والعامّة، أصحاب العمل.
- متسلسلاً ومرتباً ومترابطاً ليضمن المشاركة الناجحة للطلاب.
- مدعّماً بالمواد التي تسمح للطلاب بالمشاركة فيه بطريقة مفيدة.

إن المنهاج هو وصف المدرسة للمواد التي ستقوم بتدريسها للطلاب، وهو يعطي معنى للأهداف العملية للمدرسة.

نماذج خاصة بالمنهاج المدرسي المترابط			
	مدرسة متدنّية المستوى	مدرسة متوسطة المستوى	مدرسة نموذجية
المعايير	لا يحمل المنهاج أي علاقة بمعايير المنطقة أو بالأهداف التعليمية للمدرسة.	تكون علاقة المنهاج بمعايير المنطقة وأهداف المدرسة التعليمية علاقة متفاوتة، فبعض البنود لها علاقة واضحة بينما لا يبدو بعضها الآخر ذو علاقة على الإطلاق.	تعلّق المنهاج، على نحوٍ كبير وواضح، بمعايير المنطقة وبأهداف المدرسة التعليمية.
المحتوى	تظهر توقعات المنهاج، على نحوٍ أوّلي، على أنها فعّاليات وليست أهدافاً تعليمية، أو أنها تمثّل أشكالاً قليلة من الأهداف. تكون نتائج المنهاج غير متناسقة ولا متكاملة مع المبادئ حتى عندما تكون الفرصة مناسبة لذلك.	يظهر المنهاج مزيجاً من الأهداف والفعاليات وأشكالاً مختلفة من المحتوى. يتم استغلال فرص قليلة فقط للتنسيق والدمج.	تمثّل توقّعات المنهاج أنماطاً مختلفة ومناسبة من المحتوى، ويتم وضعها بوضوح على أنها أهدافٌ تعليمية. يتم تنسيق توقعات المنهاج ودمجها عندما يكون الوقت مناسباً وذلك عبر المبادئ والقواعد المختلفة.
العروض	تكون عروض المقررات والمناهج الإضافية متعلقة، على نحوٍ جزئي، بأهداف التعليم الموضوعة. لا يملك الطلاب أي فرصة لتحصيل المعرفة والمهارات ضمن المنهاج.	تقدّم عروض المقررات والمناهج الإضافية، لمعظم الطلاب، فرصة واحدة على الأقل لتحصيل المعرفة والمهارات المحدّدة ضمن المنهاج واظهارها.	تقدّم عروض المقررات والمناهج الإضافية فرصاً متعددة للطلاب جميعاً لتحصيل المعرفة والمهارات المحدّدة ضمن أهداف المدرسة واظهارها.
التسلسل والتنظيم	تسلسل المنهاج غير منظّم ولا يحمل أي ترابط بين أهداف التعليم، ولا يدل على مستويات تطوّر الطلاب أو تعليمهم السابق.	يتفاوت تسلسل المنهاج، وأهداف التعليم ليست مترابطة، وتوجد بعض الدلالات على مستويات تطوّر الطلاب أو تعليمهم السابق.	تسلسل المنهاج معقول مع مزيد من الأفكار المعقّدة القائمة على أفكار أسهل. هناك احترام لمستويات تطوّر الطلاب وتعليمهم السابق.

10

التقويم

العلاقة بإطار العمل
أهداف التقويم
طرق التقويم وأساليبه
تصميم التقويم
الخلاصة

يسمح نظام التقويم المدرسي للتربويين بالتحقق من مدى استفادة الطلاب من التعليم. وفي الحقيقة فإن التقويم يعطي تعريفاً عملياً لأهداف المنهاج وذلك عبر القيام بالردّ على السؤال الآتي: «ماذا يستطيع الطلاب أن يفعلوا بتعليمهم؟» ويستطيع المنهاج والتقويم -عن طريق المشاركة- تحديد ما سيقوم الطلاب بتعلّمه على نحوٍ تام. فبينما يطرح المنهاج ما سيتعلمه الطلاب، يقوم التقويم بإظهار ما تعلموه. إذاً من المهم عدّ التقويم جزءاً من عملية القيام بتخطيط المنهاج أو عنصراً من عناصر المنهاج الجيد. وبسبب صعوبة هذا الموضوع وأهميته فقد تمّ أخيراً التركيز عليه.

هناك أنواع عدة مختلفة لأهداف التعليم، كما تمّ شرحها في الفصل التاسع، مثل اكتساب المعرفة، والمهارات التحليلية، وغيرها.

ينبغي أن تكون نظريات التقويم مناسبة لأنماط الأهداف التي يتم تقويمها. وبالرغم من أن الإجابات القصيرة أو الأسئلة التي تتضمن خيارات عديدة، تكون مناسبة للأهداف المتعلقة باكتساب المعرفة، إلاّ أن الأسئلة التي ترتبط بالمقالات أو الإجابات الشفهية تكون مناسبة أكثر لقياس مدى التواصل أو المهارات التحليلية والاستنتاجية. يكون تقديم بيان تقديري كافياً عندما يستحيل القيام بتقويم رسمي لبعض الأهداف المنظمة -كالمثابرة أو الحس الفني- على نحوٍ عملي.

العلاقة بإطار العمل

يجب أن تكون طريقة التقويم واضحة على نحوٍ تام لكل من الطلاب والأهل، وذلك في المدارس التي تسعى لتأمين التعليم الناجح للطلاب جميعاً، فليس هناك مكان للغموض والسريّة؛ وينبغي للطلاب أن يكونوا على علم سابق بما سيحتاجونه لإظهار مدى اكتسابهم للعلم.

كما يجب أن تتوافر لهم عدة طرق للتقدير تدل على ما تعلموه، فمثلاً، يمكن للمدرس القيام باختبار شفهي يمكّنه من تقويم مدى تمكن الطالب من معلوماته إذا كان هذا الطالب غير قادر على كتابة الأرقام بسرعة كافية تمكنه من إتمام إجابته عن أسئلة امتحان في بحث الضرب ضمن الوقت المحدد.

ولا ينبغي القيام باستخدام التقويم على أنه وسيلةٌ عقاب؛ بل على أنه وسيلةٌ مؤيّدة للتعليم، فالطالب الذي لديه فهم واضح لما هو متوقع من الاختبار سيقول وبكل ثقة: «أنا مستعد، اسألوا ما شئتم».

على طرق التقويم ألاّ ترغم الطلاب على القيام بالتنافس بمواجهة بعضهم، فأي منافسة يجب أن تكون بين الطلاب وأعمالهم السابقة، فالعمل الجيد -في المدارس التي تعمل على تأمين مستوى عال من التعليم للطلاب جميعاً- يستحق الثناء لكل من الطالب والمدرس. بعبارة أخرى، يعمل الطلاب قدر استطاعتهم للحصول على التفوّق، ولا يحاولون أبداً أن يكونوا أفضل من الآخرين، مما يساعد على خلق مناخ مختلف تماماً داخل الصف.

أهداف التقويم

هناك عدة أهداف للتقويم، ويشمل ذلك الأهداف المتعلقة فقط باهتمامات الفريق المدرسي بالتخطيط التعليمي المفصّل. فمثلاً يتم استخدام ما نتج عن تقويم قدرة الطلاب على تطبيق المعايير الموضوعة، وذلك لتحميل الطلاب المسؤولية عن تعلمهم وللقيام بتقويم فعالية البرنامج المدرسي التعليمي. يستطيع مثل هذا التقويم المعياري أن يلعب دوراً في مقاربة المدرسة في تطوير تعليم الطلاب. ولكن بما أنه لا يوضع من قبل المدرسين، فلن يتم الحديث عنه على نحوٍ موسع أكثر ضمن هذا الفصل.

معايير درجة النجاح

يستطيع التقويم الناجح إعلام الجهات التربوية عن درجة نجاح الطالب طبقاً للمعايير الموضوعة للمحتوى التعليمي، مما يسمح للمدارس بأخذ فكرة واضحة عن مدى فعالية برامجها. كما يمكن لنتائج التقويم أيضاً أن تكشف عن الاتجاهات والأساليب مما يسمح للتربويين أن يرسموا أهدافاً من أجل التحسن عاماً بعد عام.

مد الطلاب بالمعلومات

يمكن لنتائج التقويم أن تقوم بتشجيع الطلاب على إحراز مزيد من التقدم، إذ يمكن لهذه النتائج -عندما ترتبط بأهداف المنهاج المهمة- أن تقدم للطلاب مؤشراً عن الموضع الذي يجب أن يبذلوا فيه مزيداً من الجهد، وعن أشكال المنهاج التي ينبغي عليهم الاهتمام بها أكثر.

من الممكن أن تكون المعلومات للطلاب تفصيلية[1] أو إجمالية[2]. ويمكن أن يتم دمج نتائج التقويم الإجمالية وضمها مع الدرجات، بينما يكون التقويم التفصيلي جزءاً مكملاً للنتيجة التعليمية ويمكن استخدامه، بصورة حصرية، لتوجيه التعليم المستقبلي.

يجب على القائمين بالتعليم أن يتذكّروا أن الطلاب قادرون على لعب دور مهم في عملية التقويم وخصوصاً عندما يكون التقويم تفصيلياً. وبالإضافة للقيام بتعلّم معايير التقويم وأساليب المدرسين في تقويم الأعمال يستطيع الطلاب تقويم أنفسهم أو تقويم زملائهم واستخدام النتائج في التخطيط للجهود المستقبلية. وباستخدام التقويم بهذه الطريقة يتمكّن الطلاب من تحمّل مسؤولية تعليمهم (سيتم الحديث، على نحوٍ موسع، عن هذا الموضوع في الفصل 13).

1- التقويم التفصيلي Formative Evaluation هو التقويم الذي يوضع عند تصميم البرنامج التعليمي، وينفذ أثناء تطوير البرنامج أو العمل، ويتم ذلك عادة أكثر من مرة للتأكد من أن أهداف التعليم قد تحققت - المعربة.

2- التقويم الإجمالي Summative Evaluation يعطي معلومات عن كفاءة نتائج البرنامج (قدرتها على تحقيق ما صُمم البرنامج لأجله). وهو تقويم كمي يعتمد على علامات الطالب (أرقام أو أحرف) لتقدير مستوى تحصيله - المعربة.

مد الأهل بالمعلومات

يكون الأهل عادة حريصين على الاطلاع على مدى تقدم أبنائهم، والسؤال الذي يؤرق معظم الأهالي هو: «كيف حال دراسة أبنائهم؟» يريد الأهل في المقام الأول أن يعرفوا إن كان ابنهم يحرز تقدماً معقولاً في دراسته، وكيف يمكنهم أن يجعلوا موضوع الدراسة سهلاً عليه. وهنا يمكن للطلاب أن يلعبوا دوراً في نقل صورة عن مدى تقدمهم الدراسي إلى أهلهم؛ وهنا يبرز الدور الإيجابي لصحيفة أعمال الطالب. عندما يطلع الأهل على نماذج من أعمال ولدهم وعلى نتائج اختباراته، يشعرون بالطمأنينة وبالفخر من تلك النتائج.

تحليل التعليم

يستخدم المدرسون التقويم عادة لتحديد مواطن قوتهم وضعفهم بالإضافة إلى أشكال التعليم التي هم بحاجة للتأكيد عليها. فيمكن للمدرس مثلاً أن يلاحظ -بعد إجراء الامتحان- أن بعض الطلاب لم يستوعبوا أحد الموضوعات، وبالرغم من أن سبب عدم الفهم قد لا يكون واضحاً، كأن يكون بسبب ضعف في التعليم مثلاً أو بسبب عدم قيام الطالب ببذل جهود كافية، إلاّ أنه ينبغي على المدرس أن يقرر ما سيقوم بفعله لاحقاً.

أساليب التقويم

يمكن القيام بتصميم أنماط مختلفة من التقويم في مكان المدرسة واستخدامه. قد تقوم هذه الأنماط، التي تستخدم عموماً ضمن منطقة بأكملها، بإظهار منهاج المنطقة، ولكن يكون بعضها على الأقل مطوراً من أجل الاستخدام في الصف والمدرسة.

الامتحانات

يعمل الطلاب، عند إجراء الامتحان، بصورة فردية وضمن وقت محدد وبلا مساعدات خارجية، وهذه السمات الثلاث مجتمعة تعرف «بشروط الامتحان». يقوم معظم المدرسين باستخدام شكلين رئيسيين من أشكال الامتحانات هما «الاختيار» و«الرد الإنشائي».

في اختبارات «الاختيار» يقوم الطلاب باختيار الإجابة الصحيحة من القائمة التي تم تحضيرها سابقاً. تتضمن أنماط اختبارات «الاختيار» اختيار الإجابة الصحيحة، والوصل، والإجابة بصح أم خطأ. يستخدم عدة مدرسين نمط امتحان «الاختيار» لسهولة التصحيح وسرعته، وبالرغم من فعاليتها في التقويم الفعلي والمعرفة الإجرائية، فإن اختبارات «الاختيار» ليست جيدة عادة لقياس الفهم الفكري أو مهارات التواصل، بالإضافة إلى أن عدة مدرسين يجدون صعوبة في وضع أسئلة اختبار تتعلق بالاختيار، فالأجوبة المعطاة يجب أن تكون صحيحة بغير غموض ولا لبس وألّا تكون شديدة الوضوح، وأن تكون الإجابات الخاطئة خاطئة بصورة واضحة. وبالنتيجة، نادراً ما يستطيع المدرسون استخلاص كل المعلومات من مثل هذه الاختبارات. على كل حال، يقوم المدرسون دوماً باستخدام أسلوب أسئلة «الاختيار»؛ لأنها فعّالة لتقويم واسع في مدى اكتساب الطلاب للمعرفة والمهارة.

يقوم الطلاب، ضمن اختبارات الإجابات الإنشائية، بإنشاء إجاباتهم الخاصة مثل تعبئة الفراغات والإجابات السريعة. وهذه الأنماط من التقويمات تحتاج من الطلاب مزيداً من المعرفة بشأن الموضوع أكثر مما يحتاجه امتحان الاختيار. تكون الأسئلة الإنشائية عادة سهلة الإجابة ولكنها صعبة التصحيح؛ فالأسئلة الإنشائية يجب أن تكون واضحة بحيث يعرف الطلاب ما هي المعلومات التي ينبغي عليهم الحصول عليها فلا يتولّد لديهم، ولا لدى المدرسين، شعور بعدم الثقة حين تتم الإجابة على نحوٍ خاطئ على الأسئلة الغامضة. كما يمكن للإجابات أن تكون مختلفة على نحوٍ كبير حتى وإن كانت الأسئلة الإنشائية شديدة الوضوح. وبالنتيجة، فإن القيام بتصنيف الأسئلة الإنشائية يكون أصعب من ذلك الذي يتعلق بملء الفراغات ذات الإجابة الصحيحة الواحدة. وفي الحقيقة، يجد معظم المدرسين أنهم بحاجة إلى إرشادات في كيفية إعطاء العلامات حين يقومون بتقويم إجابات الطلاب الإنشائية.

تكون معظم الاختبارات التي يقوم المدرسون بوضعها خليطاً من الأسئلة الاختيارية والإنشائية، فقد يحوي امتحان التاريخ، على سبيل المثال، عشرين خياراً مختلفاً ولكل خيار أربع درجات بالإضافة إلى سؤالين إنشائيين ولكل سؤال عشر درجات.

أعمال الطالب

هناك نمط آخر للتقويم يستخدمه المدرسون هو «تقويم أعمال الطالب»، وهناك نوعان لهذا التقويم: كتابي وعملي.

تتخذ أعمال الطالب الكتابية أشكالاً عدّة: الأوراق الفصلية، والمسرحيات القصيرة، والتقارير المخبرية، والمقالات الصحفية، والرسائل الموجّهة إلى شخصيات عامة. يتيح الإنتاج الكتابي -اعتماداً على كيفية إنشاء الفروض والواجبات- إظهار قدر كبير من مستويات المعرفة والمهارات التي يمتلكها الطلاب. فبالنسبة للأسئلة الإنشائية، يقوم المدرسون عادة باستخدام الجداول الإرشادية لتقويم الإنتاج الكتابي، وفي هذه الحالة، ينبغي على المدرسين إطلاع الطلاب على معيار التقويم. الفرق الرئيس بين الإنتاج الكتابي والاختبارات الإنشائية هو أن الأخيرة تتم ضمن شروط الامتحان.

تقوم بعض التدريبات باستخدام الإنتاج العملي مثل فن النحت والتصوير لتقويم عمل الطالب. في بعض المواد، كمادة الفنون الجميلة، قد يكون مثل هذا الإنتاج أفضل دليل على تعلم الطلاب. وبالطبع ينبغي على المدرسين، في هذه الحالة، إجراء التقويم عن طريق استخدام الجداول الإرشادية.

يقوم معظم المدرسين باستخدام إنتاج الطلاب لتقويم مدى تعلّمهم، فمعظم المشروعات العلمية على سبيل المثال هي مزيج من الإنتاج المادي والكتابي (القيام بالرسم ومن ثم الشرح).

الأداء

يستطيع الطلاب أيضاً إظهار معرفتهم ومهاراتهم عن طريق أدائهم، وهناك نمطان رئيسيان للأداء: إنشائي وتلقائي.

الأداء الإنشائي هو إنجاز بعض المهمات كحفظ الشعر أو العروض الشفهية. يستطيع الطلاب أداء ذلك بصورة مجموعات: كعمل مسرحيات قصيرة، وإقامة حوار على منصة المسرح، أو المشاركة في مناظرات جماعية. وفي جميع الأحوال، من المهم أن يعرف الطلاب

كيف سيتم تقويم أدائهم، وقد يستطيعون أن يكونوا جزءاً من عملية التقويم إن كانت ثقافة الصف تسمح بذلك، وخصوصاً إن كان التقويم تفصيلياً؛ فهم مثلاً يستطيعون مد زملائهم بمعلومات عن براعتهم في حفظ الشعر أو أداء العروض الشفهية.

يظهر الأداء العفوي للطالب بمعزل عن الواجبات والمهمات المنظمة ويشكّل القاعدة لتسجيلات المدرّس القصصية. فالمدرّس؛ الذي يؤكّد على مهارات العمل لدى الفريق، يستطيع تقويم مدى امتلاك الطلاب للمهارات وذلك عن طريق مراقبتهم وهم يعملون ضمن الفريق. ونادراً ما يكون الأداء العفوي جزءاً من أي خطّة للتقويم الإجمالي النهائي، ولكن يمكن للمدرّس الاستفادة منه على نحوٍ كبير.

وبالطبع، فإن بعضاً من أساليب التقويم يكون مناسباً أكثر من غيره لأشكال معيّنة من أهداف التعليم. فبينما تكون اختبارات الأسئلة الاختيارية، مثلاً، مقاييس ملائمة للمعرفة العملية أو الإجرائية، تكون الاختبارات التي تحتاج لإجابات إنشائية أو للإنتاج الكتابي معايير أكثر دقّة بالنسبة للمعرفة العقلية أو المهارات الفكرية. وهنا تكون بعض الحالات واضحة لا لبس فيها؛ فلتقويم المهارة الكتابية لن تفي عينة كتابية قصيرة بالغرض. ويجب أن يتم تقويم المهارات الجسدية عن طريق الأداء. ولأن التقويم المدرسي يحدد أهدافه التعليمية يجب أن تقوم القرارات المتعلقة بأشكال التقويم الواجب استخدامها بإيصال الرسائل الصحيحة: إذا كان المطلوب مستوىً عالياً ومعقداً من التعليم، فإن التقويم يتطلب مستوىً عالياً ومعقّداً من الأداء. لا يكفي الإدعاء بالرغبة بتعلم عالي المستوى؛ بل على القائمين على التعليم تقويمه كذلك باستخدام طرق بسيطة المستوى.

تصميم أشكال التقويم

تقوم التعليقات بشأن تصميم التقويم على الافتراض بأن المدرسين في صفّ ونظام محددين يقومون بتدريس منهاج مشترك. فبالرغم من أن كل واحد منهم له نظريته الخاصة ويستخدم خططاً تعليمية مختلفة، إلاّ أنهم جميعاً يريدون من طلابهم جميعاً اكتساب المعرفة والمهارات نفسها. ولأن هؤلاء المدرسين يقومون بتدريس منهاج مشترك فهم يقومون بإعطاء التقويم الإجمالي نفسه لطلابهم في نهاية السنة أو الفصل. يؤكّد

هذا الترابط أن أشكال التقويم ستقوم بنقل معلومات مهمة للمدرسين الذين سيقومون بتدريس هؤلاء الطلاب في الصف الذي يليه.

يتضمّن القيام بتصميم أنواع التقويم الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: الوصول إلى إجماع على المحتوى

ينبغي على مدرسي صف معين، لنقل الثاني مثلاً، الاتفاق على محتوى المقرر؛ عليهم أن يقرروا ما يجب على الطلاب معرفته وما هم قادرون على فعله في نهاية العام الدراسي. لا يحتاج المدرسون في هذه المرحلة للقيام بمناقشة الموضوعات الخاصة، وحتّى إن رغبوا بذلك عليهم أولاً أن يسألوا أنفسهم: ما هو التعليم؟ ما الذي نريد من الطلاب أن يكونوا قادرين على فعله؟ فبالنسبة لمقرر القراءة لطلاب الصف الثاني تكون إجابة ذلك السؤال هو «توقع نتيجة القصة» أو «التمكن من قراءة قصص الأطفال». إذا انخرطت المدرسة أو المنطقة بجهود تخطيط منظمة للمنهاج فإن هذه الخطوة ستكون بمثابة «تحديد المقررات».

من الواضح أنه ليس بمقدور المدرسين اختبار كل ما هو مهم في المنهاج. ولأن أهداف التعليم أكبر من أن تغطيها أفضل خطة للتقويم، على المدرسين اختيار أهم ما في محتوى المقرر لاختباره. وهذه مسألة تخضع لإجماع مهني: من كل محتوى مادة الأحياء، مثلاً، ما هو أهم محتوى يمكن أن يدل الطلاب على أنهم قد تعلموه؟

الخطوة الثانية: تقرير الطريقة المناسبة

ماذا يعني القائمون على التعليم بقولهم إن الطلاب يجب أن يستوعبوا مفاهيم معيّنة؟ هل يعني ذلك بأنه يجب على الطلاب أن يكونوا قادرين على تكرار تعريف المفهوم الذي قاموا بحفظه عن ظهر قلب، أو شرح المفهوم بكلماتهم الخاصة؟ هل يعني هذا أن الطلاب يجب أن يكونوا قادرين على استخدام المفهوم في سياق جديد وغير معروف؟ سيعتمد تصميم التقويم على الإجابة عن تلك الأسئلة. وعلى المعنيين بالتعليم التوصل إلى إجماع بشأن استخدام طرق التقويم وما يطلب من الطلاب عمله لإظهار معرفتهم ومهاراتهم.

الخطوة الثالثة: تطوير قواعد التقويم

بالنسبة لكل معيار أساسي، تكون الخطوة اللاحقة في تصميم التقويم تحديد كيف ستبدو المستويات المختلفة لأداء الطلاب. وما هي السمات الخاصة بالأداء الضعيف، والمقبول، والنموذجي؟ إن مناقشة هذه النقاط تؤدي إلى نتائج واضحة بالنسبة لوضع القواعد المتعلقة بتوزيع العلامات بما يتناسب مع مستويات الأداء. يمكن للطلاب أن يشاركوا في وضع هذه القواعد، ففي الحقيقة يجد بعض المدرسين أن باستطاعة الطلاب الإسهام في تحقيق تطوّرهم. فالطلاب المنخرطون في تطوير قواعد توزيع العلامات واستخدامها يتمسكون بمعايير التميّز ويعرفون كيفية تحقيقها.

الخطوة الرابعة: وضع مبادئ للأداء والتميّز

تكون الخطوة القادمة هي قيام المدرسين بالاتّفاق على وضع تقويم يوضحون فيه صفات الأداء المتميّز للطالب، وبمراجعة النماذج الفعلية لعمل الطلاب يقرر المدرسون الأعمال التي تتطابق مع القواعد التي قاموا بوضعها والأعمال التي لا تتطابق والسبب في عدم مطابقتها. تعرف هذه النماذج «بالأداء المميّز». يقوم المدرسون بعرض النماذج المتطابقة مع قواعدهم على الطلاب لمساعدتهم في فهم هذه المبادئ على أرض الواقع.

الخلاصة

تعمل أنواع التقويم المدرسية عمل التعريف العملي للمنهاج؛ فهي تحدد بوضوح ما يجب على الطلاب عمله لإظهار معرفتهم ومهاراتهم. وكذلك، تستخدم لتحديد العمل اليومي للطلاب والمدرسين وتوجيهه. يمكن لأنواع التقويم هذه أن تقدّم المعلومات الإجمالية المتعلقة بتعلم الطالب لتسيير تعليمه المستقبلي، وضمان تميّزه بأحد مواد المنهاج مما يدفعه لمواجهة مزيد من التحديات. وتتّجه عمليات التقويم إلى ضمان نجاح الطالب في المنهاج وذلك عندما تقوم بنشر متطلبات ذلك المنهاج على نحوٍ علني.

نماذج عن التقويم			
	مدرسة متدنية المستوى	مدرسة متوسطة المستوى	مدرسة نموذجية
التوافق مع المنهاج	لا ينص المنهاج على استخدام التقويمات على نحوٍ مشترك أو تكون التقويمات غير متوافقة مع المنهاج.	يحاول الفريق المدرسي القيام بوضع تقويمات مشتركة تتوافق، على نحوٍ جزئي، مع أهداف المنهاج.	تقوم الهيئة المدرسية بوضع تقويمات مشتركة تتوافق تماماً مع أهداف المنهاج.
طرق التقويم	يتمّ استخدام طرق تقويم لا تتناسب مع أهداف المنهاج.	يتمّ استخدام طرق تقويم تتناسب نوعاً ما مع أهداف المنهاج.	يتمّ استخدام طرق تقويم تتناسب تماماً مع أهداف المنهاج.
المعايير والقواعد	لا يقوم الطلاب بالمشاركة في وضع قواعد الأداء التي تكون غير واضحة.	يشارك الطلاب في وضع بعض قواعد الأداء التي تكون نوعاً ما واضحة.	يشارك الطلاب في وضع جميع قواعد الأداء التي تكون واضحة تماماً.
عرض أعمال الطلاب	يقوم المدرسون بعرض أعمال الطلاب بأساليب غير مترابطة، مما يؤدّي إلى عدم استخلاص أيّ نتيجة.	يحاول المدرسون عرض أعمال الطلاب على نحوٍ مترابط ولكن النتائج تكون متفاوتة.	يقوم المدرسون بعرض أعمال الطلاب على نحوٍ ثابت ومترابط مما يؤدّي إلى استخلاص نتائج مهمّة ومفيدة.

11

التخطيط الجماعي

العلاقة بإطار العمل
خلفية التخطيط الجماعي
صفات التخطيط الجماعي الناجح
شروط التخطيط الجماعي الناجح
نشاطات التخطيط الجماعي الناجح
الخلاصة

ينتظم معظم المدرسين، الملتزمين بعملية تطوير تعليم الطلاب، ضمن فرق متعددة وذلك تبعاً للمرحلة الدراسية التي يقومون بالتدريس فيها، فهناك «فريق العائلة» للمرحلة الابتدائية، و«فريق المنزل» للمرحلة المتوسطة، و«فريق المدرسة ضمن المدرسة» للمرحلة الثانوية. تكون التفاصيل، المتعلقة بكيفية إنجاز التخطيط الداخلي لكل فريق، هي أولاً من مهام التنظيم المدرسي. ولكن، وحالما يتمّ اتّخاذ القرار المتعلق بالتنظيم العام للمدرسة، يبقى كثيرٌ من التخطيط التفصيلي ليتمّ إنجازه، ولا يمكن القيام بهذا العمل إلاّ من قبل الأفراد المشتركين في عملية التنظيم. فمثلاً، تتأثر طريقة عمل الفريق الذي تمّ تنظيمه بالجدول الرئيس على نحوٍ كبير. يعتقد بعض المدرسين بالطبع بأن الفعالية ستكون أكبر فيما لو قام كل فرد بالعمل على طريقته الخاصة بدلاً من العمل ضمن فريق. وبالرغم من أن هذا الأمر قد يبدو صحيحاً إلى حدّ ما بالنسبة لبعض الأفراد، إلاّ أن معظم المدرسين قد خبروا بأن العمل والتخطيط المشترك ضمن فريق يكون أكثر فائدة بالنسبة لتعليم الطلاب وللعلاقات الودّية المهنية القائمة بين المدرسين، فالفائدة ستعود على الجميع عندما يعمل المدرسون سوية لتخطيط المنهاج المدرسي وتنفيذه. ويبقى هناك استثناء للقاعدة العامة بالنسبة لكل شيء آخر

يتعلّق بالمدارس؛ ففرص المشاركة والتعاون تكون محدودة مثلاً بالنسبة لمدرّس الموسيقى في المدرسة المتوسطة. ولكن، وعموماً فإن اشتراك الفريق في القيام بالتخطيط يعود بالفائدة على الطلاب والكادر التعليمي معاً.

العلاقة بإطار العمل

إن الهدف الرئيس من قيام المدرسين في الاشتراك معاً لتخطيط البرنامج التعليمي هو الوصول بنجاح إلى إنجاز المنهاج المدرسي، فنجاح كلّ مدرّس في المراحل الابتدائيّة أو المتوسطة أو الثانوية، هو نجاح مباشر للطلاب جميعاً في المراحل جميعها. فلا يمكن للمدرسين -ضمن ترتيب الفريق- التفكير في أن الفضل في نجاح بعض الطلاب يعود لهم وحدهم، وأيضاً لا يمكن القيام بتحميل المسؤولية لأولئك المدرسين في حال فشل بعض الطلاب في إحدى المواد، فالمسؤولية تقع إذاً على عدم نجاح البرنامج.

إن الآلية، التي تمّ شرحها في هذا الفصل، تسمح للمدرسين بالتأكّد من إحراز طلابهم جميعاً للمعرفة والمهارات التي يحتاجونها للنجاح في المنهاج. يتمتع المدرسون الذين يعملون ضمن فريق بقدر من المرونة أكبر ممّا لو قام كلّ فرد بالعمل لوحده، وكذلك الأمر بالنسبة لمجموعات الطلّاب التي تمتلك مستويات مختلفة من المعرفة والمهارة. فإذا عمل أربعة مدرسين على تدريس مادة الرياضيات لمئة طالب من طلاب الصف الثالث، يكون بمقدور أولئك المدرسين تقسيم الطلاب إلى مجموعات مختلفة حسب حاجاتهم وقدراتهم الدراسية.

ينبغي أن يقوم التعليم الجماعي ضمن فريق على نقاط القوة الفردية لكلّ شخص يشترك في العملية التعليمية؛ فالمدرّس الذي يعرف كثيراً عن الشعر، مثلاً، يكون قادراً على القيام بإنشاء مجموعة للشعر يتم الاستعانة بها لكل فريق، وكذلك الأمر بالنسبة للمدرّس الضليع في العلوم الذي يمكن أن يكون مرجعاً لباقي أفراد الفريق.

عندما يقوم أفراد الهيئة التعليمية بوضع الخطط التعليمية جماعياً فإنهم يأخذون المنهاج المدرسي والتقويم بعين الاعتبار، كما يقومون بوضع الجداول وتعيين الفرق التعليمية

ويدفعون المدرسين لضمان نجاح الطلاب جميعاً. وبالإضافة لذلك، يعرف هؤلاء المدرسون بأنهم يستطيعون استخدام نظام الدعم التعليمي حين يحتاجون للمساعدة الإضافية.

خلفية التخطيط الجماعي

من غير الممكن فعلياً القيام بفصل الفوائد التي تعود من التخطيط المشترك عن تلك الفوائد التي تعود من تطوير التدريس على نحوٍ مهني احترافي. ومع ذلك، وبالرغم من أن تلك الممارسات تقوم بدعم بعضها بعضاً فهي واضحة على نحوٍ جليّ: فعندما يشترك المدرسون بالتخطيط التعليمي فإنهم يقومون بالتركيز أولاً على التطوير المستمر لتعليم الطلاب؛ ومن جهة أخرى، فإنهم يقومون بالتركيز على مهاراتهم عندما يعملون معاً لتطوير التعليم، وقد يشمل عملهم المشترك، النتائج التعليمية لطلاب محدّدين أو لا يشمل ذلك. وبالرغم من تطوّر أداء الطلاب غالباً في النتيجة فإن الهدف من التعاون للتطوير المهني هو زيادة الرصيد الفكري للمدرسين وليس للطلاب. يهتم التخطيط الجماعي، الذي نتطرق إليه في هذا الفصل، بالجهود المبذولة من قبل المدرسين الذين يعملون معاً للقيام بتعزيز تعليم الطلاب.

ينبغي على المدرسين، المشتركين في التخطيط الجماعي، أن يقوموا بملاحظة أن هناك مجالين واضحين للمنهاج المدرسي: مجال المهارات (القراءة، والحساب، وفنون اللغة)، ومجال المفاهيم (العلوم والدراسات الاجتماعية). وعلى العموم، يكون مجال المهارات هو المجال الرئيس، فهذا المجال ضروري للنجاح في مجال المفاهيم. عملياً، تقوم كل الولايات والمناطق باختبار البرامج التي تقوّم الطلاب في المهارات الأساسية، بينما يندر، نسبياً، القيام بوضع مقاييس لاختبار مجال المفاهيم. يعد معظم الناس أن مجالات المهارة أكثر أهمية من مجالات المفاهيم، فهم يقولون بأنه إن لم يقم الطلاب بإتقان القراءة والكتابة وقواعد الحساب فإن كل شيء آخر يصبح بلا أهمية. ومن المفيد أن يتم اتخاذ القرار فيما إذا كان سيتم تطبيق المسألة ذاتها على المهارات والمفاهيم وذلك حين القيام بالتخطيط الجماعي.

هناك ترابط مهم بين مختلف الموضوعات في مجالات المهارة؛ فلا يمكن فهم الموضوعات الحالية إن لم يتم فهم الموضوعات السابقة؛ فالفشل في فهم موضوع محدد، في مجالات المهارة، يكون له نتائج خطرة بالنسبة لنجاح الطالب المستقبلي: فالطفل غير المتمكن من فهم برنامج الحساب في الصف الثالث الابتدائي سيواجه، حتماً، العديد من المشكلات في الحساب حين يصل إلى الصف الرابع الابتدائي؛ بل إن الأمر سيكون أسوأ من ذلك حينما يبدأ هذا الطالب بالنضال، بغير طائل، من أجل النجاح ثم لا يكون أمامه إلاّ الاستسلام للفشل بعد ذلك. ولكن وحده المدرّس اليقظ هو من سيقوم بتمييز الإشارات الدالّة على حاجة الطالب للفهم ليقوم بتلافيها. يعتمد بعض الطلاب في مثل هذه الحالة على نحوٍ أكبر على ذاكرتهم، فهم يقومون بالحفظ عن ظهر قلب دون استيعاب للمفاهيم. علاوة على ذلك، سيشعر أولئك الطلاب -نظراً لأنهم يعرفون بأن ذاكرتهم ليست جديرة بالثقة ولا يمكن الاعتماد عليها- بأنهم عرضة للانتقاد وللبعد عن المدرسة يوماً بعد يوم.

ليس من المدهش إذاً أن يمشي أولئك الطلاب -الذين ظلّوا يعانون طوال حياتهم من شيء يدعى «كابوس الحساب»- حتماً في طريق الفشل الدراسي. وهنا يبدو من الممكن تجنب ذلك الفشل، الذي يعود إلى تضافر عاملي تقسيم الصفوف حسب العمر المدرسي ومستوى المنهاج المدرسي لكل صف، عبر تخطيط جماعي جيد ومدروس.

إن القيام باستخدام طريقة التكرار في التعليم لا تخدم الطالب المتفوق أيضاً على نحوٍ جيد. فالطالب المجبر على حضور الدروس التي كان قد فهمها سابقاً، سيصيبه الملل والضجر وسيستنتج بأنه ليس ملزماً بالجد كي ينجح. وستظهر صعوبة تغيير هذا الموقف في السنوات القادمة وذلك حينما يواجه الطالب موضوعات تتطلّب منه استخدام كامل ملكاته الذهنية؛ فهو سيتخلّى عن روح التحدّي ويستسلم أمام أول صعوبة يواجهها؛ لأنه اعتاد على تلقي تعليمٍ سهلٍ في السابق. وهنا، فإن الهدف المهم للتخطيط الجماعي يكمن في القيام بإذكاء روح التحدّي التعليمي بين الطلاب المتفوّقين بالإضافة إلى دفع الطلاب -الذين يجدون صعوبة في التعليم- إلى طريق النجاح.

صفات التخطيط الجماعي الناجح

تختلف فعاليات التخطيط الجماعي، التي تتوجّه إلى المهارات الأساسية، نوعاً ما، عن تلك التي تتعامل مع المهارات الفكرية. فالتخطيط الجماعي للتعليم الموجّه للمهارات الأساسية يجب أن يضمن ما يلي:

- وضع كل طالب ضمن المنهاج في مكانه الصحيح، بمعنى أن يتمّ ترتيب المنهاج المقرر وفقاً لقواعد المنطقة أو الولاية «أين مكان كل طالب في هذا المنهاج؟»، «هل يكون ابن التاسعة مستعداً لاستيعاب منهاج الصف الرابع مثلاً؟»، أو «هل هنالك بعض الطلاب، في مثل هذه السن، ما زالوا يواجهون صعوبة في استيعاب منهاج الصف الثالث، أو أن بعضهم الآخر مستعد لاستيعاب منهاج الصف الخامس؟»
- إلحاق الطلاب بالمجموعات التعليمية المناسبة اعتماداً على مكانهم في المنهاج.
- يجب أن يسمح النظام للطلاب بتغيير مجموعتهم إن اقتضت الحاجة التعليمية لذلك.

ومن أجل الحصول على الفائدة القصوى من التخطيط الجماعي في مجالات المهارات، يجب على أعضاء الهيئة التعليمية الذين يقومون بالعمل معاً إتباع ما يلي:

- تنظيم المنهاج المتعلّق بالموضوعات الكبيرة وذلك لمساعدة الطلاب على القيام بالبحث العميق في الموضوعات الرئيسة وتحديد الأنماط والاتّجاهات.
- توحيد المهارات الأساسية ودمجها ضمن المنهاج، فعندما يقوم الطلاب، مثلاً، باكتساب مهارة الكتابة بوضوح يمكنهم عندئذ استخدام تلك المهارة للقيام بكتابة مقالات لمقرر الاجتماعيات أو العلوم.
- توحيد المهارات التحليلية المهمة ضمن المنهاج وتكاملها، مثل مهارة التصنيف، والمقارنة والمقاربة، وتمييز الأصناف، وفصل التغيرات. فيمكن مثلاً القيام بتطبيق سياسة التصنيف المتداخل في سياقات عدّة بعد أن يتمّ تعلّمها وممارستها في العلوم.

هناك شرط أساسي للتخطيط الجماعي الناجح، وخصوصاً في مجال المهارات الأساسية، وهو نظام تقويم مطوّر على نحوٍ جيد. وينبغي أن يكون لدى المدارس طرق شاملة وواسعة في ومراقبة تمكّن الطلاب من أهداف المنهاج وتقويمه وذلك من أجل أن يتحقق وصول كل طالب إلى الفهم الصحيح للمنهاج. وبسبب عدم تمكّن بعض الطلاب من حضور الدروس المدرسية التي تتطلب مدة طويلة من الزمن فإن مثل هذا النظام يكون ضرورياً في المدارس ذات المدة الزمنية القصيرة.

متطلّبات التخطيط الجماعي الناجح

كي يكون التخطيط الجماعي ناجحاً يجب أن يترافق بمواقف وترتيبات تتلخص بما يأتي:

التزام الهيئة التعليمية بعملية التخطيط

لن يقوم المدرسون بالاشتراك في التخطيط ما لم يروا أنه ذو فعالية أكيدة، فآخر ما يحتاجه المدرس هو إضاعة الوقت. فلو رأى أن التخطيط الجماعي المشترك ما هو إلاّ مضيعة للوقت، الذي هو بأشدّ الحاجة إليه، فلن يقوم حتماً بتخصيص أي وقت أو جهد له. فالتخطيط الجماعي يجب أن يكون ذو نتائج إيجابية على الطلاب وذو فعالية للمدرسين كي يقوموا بمساندته. يمكن للجهود المشتركة غير المثمرة أن تقدّم ثقافة مهنيّة سلبيّة، فالمدرس يعد أن إصرار المدرسة على التخطيط المشترك ما هو إلاّ مجرّد محاولة إصلاح فاشلة بالكاد لها علاقة بحياته الخاصة.

ينبغي على المدرسين أن يقوموا باحترام الوقت المخصص للتخطيط الجماعي إن أرادوا لهذا التخطيط أن ينجح، فلا يستطيع أي فريق العمل النجاح إذا كان أعضاؤه يتأخرون عن الاجتماع المقرر أو لا يكترثون بالمشاركة فيه.

فالتخطيط المشترك عمل شاق، ويجب على الهيئة التعليمية المشتركة في عملية التخطيط أن تقوم ببذل الجهد والوقت كي يسير عمل الفريق على نحوٍ يسير وكي تعمّ الفائدة على الطلاب.

قبول مفهوم الروح الجماعية

يقوم بعض الأشخاص بالعمل ضمن الجماعة بصروة نظرية فقط، فهم يجدون صعوبة عملياً في التخلّي عن استقلاليتهم، والأسوأ من ذلك هو أنّهم يحوّلون مهمة تعليم بعض الطلاب إلى مجموعات تعليمية أخرى بحيث يقومون بتدريس الطلاب الأكثر سهولة الذين لا يواجهون أي صعوبة مع ما يتعلموه. إن اهتمام مثل هؤلاء المدرسين ينصب على منفعتهم الشخصية أكثر من اهتمامهم بنجاح الطلاب.

من جهة أخرى، يرحّب المدرسون الذين يتمسّكون بمفهوم الجماعة والعمل الجماعي بفرص التعاون المتمثلة بمشاركة المهارات مع الفريق، وإن كان هذا يعني تدريس بعض الطلاب الذين يعانون من صعوبات في فهم الدرس فإنهم سيقومون بهذا العمل. يسلّم هؤلاء المدرسون بالنجاح الجماعي وليس بنجاح الأفراد فقط، وهم ما يطلق عليهم عبارة «لاعبو الفريق».

استخدام نقاط قوّة المدرسين

يستطيع المدرسون الاستفادة من قوى بعضهم وذلك عندما يعملون معاً للتخطيط الجماعي، ويكون هذا التعاون المشترك مفيداً وخصوصاً في المرحلة الابتدائية حيث يطلب من المدرّس القيام بتدريس الموضوعات المختلفة جميعها التي قد لا يكون على خبرة جيدة فيها كلها، فيكون العمل الجماعي حينئذ هو الميّزة التي تقوم بجمع الخبرات في المجالات المختلفة جميعها.

الوقت

قد يوفر التخطيط الجماعي الوقت على نحوٍ أكبر مما قد يأخذه التخطيط الفردي. بالطبع إن المدرسين لا يهدفون من وراء التخطيط التعليمي المشترك إلى توفير الوقت؛ بل إلى تقديم التعليم الأفضل لطلابهم. والمجموعات الناجحة هي التي تجد الوقت الكافي للاجتماع وتلتزم بذلك. ويقوم أفراد الفريق بالتشارك في وقت التخطيط نفسه، فهم قد يخصصون اجتماعاً أسبوعياً واحداً للعمل المشترك. وقد لا يتوافر الوقت للاجتماع على نحوٍ دائم، ولكن بالأحوال جميعها ينبغي القيام بتوفير مساحة كافية من الوقت لذلك في الجدول (البرنامج اليومي).

فعاليات التخطيط الجماعي الناجح

المنهاج المشترك وتخطيط التقويم

لا يستطيع التخطيط الجماعي أن ينجح إلّا في سياق المنهاج الواضح والتقويم المنظّم. تكمن الفعالية العظمى للتخطيط الجماعي في القيام بالتشارك في المنهاج، وتقرير كيفية القيام بتقويم مدى استفادة الطلاب من دراسة هذا المنهاج (تمّت مناقشة هذه الأمور على نحوٍ أكبر في الفصلين التاسع والعاشر).

وجود مجموعات تعليمية مرنة ضمن الجدول الرئيس

إن القدرة على تشكيل مجموعات تعليمية تتمتع بالمرونة هو من أهم فعاليات الفريق التعليمي. وغالباً ما تتشكّل فجوة في الهياكل التقليدية للمدارس، بين ما يكون الطلاب على استعداد للقيام بتعلمه وبين ما تكون المدارس قد قامت بتحضيره وخصوصاً في مجال المهارات الأساسية في المنهاج. يكون كل فريق مسؤولاً عن القيام بتقرير المجموعة التعليمية الملائمة لكل مجموعة من الطلاب. وتقوم معظم الفرق باستخدام تقويمات شاملة ومستمرة عن الطلاب وذلك لتقرير احتياجاتهم التعليمية، وتكون هذه الفرق على استعداد لتنفيذ المهام التي تعود بالفائدة على الطلاب. وستكون النتيجة قويّة ورائعة حينما تتضافر هذه المرونة مع مصادر دعم التعليم.

التشارك بالإستراتيجيات التعليمية

يستطيع كل مدرس أن يتعلم من زميله كي يقوم بتطوير أداءه وممارسته، فالتعليم هو عملية معقّدة بحيث يصعب فيها الوصول إلى الكمال. يستطيع معظم المربّين تمييز أن الخبرة العظيمة توجد ضمن جدران مدارسهم: فالتحدّي هو القيام بإطلاق هذه الخبرات بحيث يستطيع جميع المدرسين الاستفادة منها.

وبالرغم من وجود الذخيرة الواسعة من المهارات لدى المدرسين المتمرّسين أكثر من وجودها لدى المدرسين المبتدئين، إلّا أنه من الممكن أن يكون هؤلاء المبتدئون قد تعلّموا أساليب تعليمية تقدمية في جامعاتهم قد لا تكون معروفة لدى المدرسين القدامى. وعن طريق التشارك بالإستراتيجيات، يستطيع المدرسون المساعدة في تعزيز ثقافة البحث

المهني في المدارس وصياغة الهدف العام بين أفراد الفريق ليقوموا برعاية أساليبهم التعليمية وصقلها.

التكامل والتنسيق

تصبح المدرسة أكثر قوّة عندما يقوم المدرسون بتنسيق الموضوعات المتعلقة بالمنهاج وجعلها متكاملة، كالتنسيق بين مدرّسي العلوم والحساب -على سبيل المثال- لضمان تغطية احتياجات الطلاب في الصف الواحد قبل انتقالهم إلى صف آخر. وأيضا إن كان الأمر يتطلّب مستوى معيّناً من البراعة للنجاح في مادة الفيزياء فيجب أن يتمّ إعلام الطلاب أنفسهم عن هذا الأمر بحيث يستطيعون اتباع أساليب مناسبة في الدراسة.

بالإضافة لذلك، هناك إمكانية للتوسّع في تكامل الموضوعات، إذ يستطيع فريق المدرسين القيام بتدريس المنهاج عبر موضوع فرديّ موحّد: فقد تقرر مجموعة من المدرسين في المرحلة المتوسطة، مثلاً، أن تنظّم طريقة تعليمها على نحوٍ أكبر فيما يتعلق بموضوع «الجدران والجسور» فتقوم بربطه مع الدراسات الاجتماعية المناسبة لمنهاج المرحلة المتوسطة. وحالما يتقرر ذلك، يستطيع الموضوع أن يؤثر في العمل الذي يقدّمه الطلاب أثناء التدريبات: فهم، وعلى سبيل المثال، يستطيعون القيام باكتشاف الخواص الفيزيائية للجدران وذلك في صف العلوم، وهم يقومون بدراسة جدار برلين، وسور الصين العظيم في صف التاريخ، والحواجز الوهمية في السباقات أو التي تفصل بين الصفوف في الدراسات الاجتماعية. وبالرغم من أن مثل هذه الدراسات الموضوعية ليست ممكنة دوماً إلاّ أنها تقوم بإضفاء روح الترابط ورفع معاني التجارب المدرسية للطلاب.

الخلاصة

إن التخطيط الجماعي هو النتيجة المباشرة للتنظيم في المدرسة، كما أنه يظهر تركيبة الفريق المدرسي. تعتمد الطريقة التي يقوم المدرسون عبرها بوضع القرارات المهمّة على مدى اهتمامهم بنجاح كلّ طالب؛ فالقرارات الحكيمة التي تتمتع بالمرونة، والموضوعة من قبل المدرسين، تدفع بالتخطيط التعليمي لأن يواصل تقدّمه على نحوٍ فعّال. وبالنتيجة، يستطيع المدرسون التأكّد أن طلاب الصف قد أصبحوا مهيئين للنجاح.

نماذج تتعلق بالتخطيط الجماعي			
	مدرسة ضعيفة المستوى	مدرسة متوسطة المستوى	مدرسة نموذجية
مشاركة الفريق التعليمي	لا يقوم المدرسون بالمشاركة في عملية التخطيط الجماعي: فهم، وعلى سبيل المثال، يتأخّرون على الاجتماعات، ويقومون باقتباس أفكار الآخرين، أو يناورون بخصوص فروض الطلاب.	يقوم المدرسون بالمشاركة الجزئية في عملية التخطيط الجماعي: فهم يشاركون في التخطيط للصفوف ولكنّهم لا يقدّمون طاقاتهم جميعها.	يشارك المدرسون بصورة كاملة في عملية التخطيط الجماعي؛ فهم يشاركون على نحوٍ حماسي ويقومون بالتخلّي عن الاهتمامات الفردية من أجل صالح الفريق.
نوعيّة القرارات	لا ينشأ عن عملية التخطيط الجماعي أي قرارات أو أن هناك قرارات بائسة تتعلّق بالمنهاج والتقويم، وبالتنسيق والتكامل، أو بوظائف ومهام الطلاب في المجموعات التعليمية.	تكون عملية صنع القرار متفاوتة الجودة؛ فبعض القرارات التي تنتج عن عملية التخطيط الجماعي ذات نوعية جيدة ولكن هناك أيضاً بعض القرارات السيّئة.	القرارات الناتجة عن عملية التخطيط الجماعي ذات نوعية عالية الجودة ومتناسقة.
المشاركة بالإستراتيجيات التعليمية	يشترك عدد محدود من المدرسين في المحادثات المتعلقة بتطوير الإستراتيجيات التعليمية، ولا يقوم الفريق بتطوير ثقافة المشاركة من أجل تحسين التقنيات التعليمية.	يقوم بعض المدرسين بالمشاركة في الإستراتيجيات التعليمية بينما تتمّ إعاقة مشاركة البعض الآخر. وبالرغم من استخدام ثقافة المشاركة إلاّ أنه لا يتم تحقيق الفوائد على نحوٍ كامل.	يشارك المدرسون على نحوٍ حماسي في وضع الإستراتيجيات التعليمية وذلك من أجل تعزيز ممارستهم وممارسة زملائهم أيضاً، كما يتشاركون في النتائج مع أعضاء الفريق جميعاً من أجل تحسين تقنيات التدريس وتعزيز اكتساب العلم للطلاب جميعاً.
تنسيق التعليم وتكامله	يعمل المدرسون على نحوٍ مستقلّ تماماً دون تنسيق تكامل التعليم فيما بينهم أو ضمانه.	يقوم المدرسون بإيجاد بعض الفرص من أجل تنسيق جهودهم، ولكن ليست هناك أي محاولات لتحقيق التكامل بين عناصر البرنامج التعليمي.	يقوم المدرسون بخلق فرص واسعة للطلاب من أجل توحيد تعليمهم وذلك عبر مجالات المنهاج المتباينة.

12

دعم التعلّم

العلاقة بإطار العمل
تصميم دعم التعلّم
سمات دعم التعلّم
تنظيم دعم التعلّم
أجور دعم التعلّم
الخلاصة

يقوم نظام دعم التعليم في المدارس بتوفير مساعدة إضافية للطلاب الذين يحتاجون إليها ليتقدّموا على نحوٍ مُرضٍ في تعلّمهم. وهذا النظام هو الشبكة الآمنة بالنسبة للطلاب، فهو الذي يمنعهم من السقوط في مطبات البرنامج المدرسي، ولا ينبغي لهذا النظام أن يسمح بفشل أي طالب.

وبالرغم من أن برنامج الدعم الدراسي المصمم على نحوٍ جيد يقوم بإبعاد الطلاب عن مخاطر الفشل المدرسي إلاّ أن الآخرين يستطيعون الاستفادة منه أيضاً، فالمدرسون، مثلاً، يستطيعون الانتقال عندما لا يستطيعون تلبية احتياجات بعض الطلاب، ويستطيعون طلب المساعدة من زملائهم الذين ربما يقومون بتقديم اقتراحات عديدة تتعلق بطرق التدريس.

كما يستطيع الطلاب -الذين ليسوا بحاجة لمساعدة إضافية- الاستفادة من نظام التعليم المساعد مما يسمح للمدرسين بتوجيه جهودهم نحو فئة الطلاب الذين هم بحاجة لمساعدة إضافية. وبالرغم من أنه من المفروض أن الطلاب ضعيفي المستوى هم أول المستفيدين من نظام التعليم المساعد هذا إلا أن الطلاب المتفوقين يستفيدون أيضاً؛ إذ إن جهوداً إضافية تُبذل في الصف وهي في النهاية تصب في مصلحة الطلاب الموهوبين أيضاً، ولهذا فإن برنامج دعم التعليم يقوم بدعم تعلّم الطلاب جميعاً في

المدرسة مؤكداً بأنهم ناجحون جميعهم ويتمتعون بروح التحدي بالإضافة لقيامه بدعم عمل المدرسين.

العلاقة بإطار العمل

ينبغي على نظام دعم التعليم أن يقوم بدعم أهداف المدرسة المتعلقة بتعليم الطلاب، وهو بذلك يعكس مبادئ المدرسة التي تؤمن بها وينسجم مع الأبحاث التي تتعلّق بالتدريس والتعلّم. وتجسّد هذه الأمور الفلسفة المتعلقة بدعم التعليم.

تعكس برامج دعم التعلم مدى اهتمام المدرسة بتوفير التعليم الناجح للطلاب جميعاً بالإضافة للإيمان بفكرة أن الطلاب جميعهم هم طلاب علم بصورة طبيعية، وأنهم قادرون على التغلّب على الصعوبات المؤقّتة التي تواجههم. وتختلف هذه المقاربة بشكل ملحوظ عن الفكرة السائدة في عدة برامج تعليمية وعلاجية خاصة، حيث يتمّ تصنيف الطلاب ومعاملتهم على نحوٍ مختلف عن أقرانهم، وربما يقوم المدرسون في هذه البرامج بتصنيف طلابهم وإطلاق بعض المسميات عليهم لتمييزهم عن بقية الطلاب.

وبشكل مغاير، فإن برنامج دعم التعلم يؤكّد دوماً بأن البشر جميعهم طلاب علم يواجهون بعض المصاعب أثناء سعيهم لاكتسابه، وهذا لا يعني بالطبع بأن هؤلاء الذين يواجهون المصاعب هم أقلّ مقدرة أو اهتماماً بالعلم من أقرانهم فالمقدرات لا يمكن أن تتساوى على نحوٍ فعلي في أشكال التعلّم جميعها ولا بد لكل شخص من مواجهة بعض المصاعب من حين لآخر. إن الهدف من نظام دعم التعلّم هو تقديم المساعدة الإضافية لأي طالب يحتاجها دون توجيه أسئلة أو إطلاق أي صفات على ذلك الطالب. فالمساعدة يجب أن تتوافر دوماً دون مصاعب وعقبات تقف في طريق الطالب أو المدرس.

لقد تمّ تصميم برنامج دعم التعلّم لمساعدة كل من المدرسين والطلاب في عملهم، وليتمكن الطلاب جميعاً من النجاح واكتساب روح التحدّي في المنهاج المدرسي فذلك البرنامج يسلّم بحقيقة أن بعض الطلاب يحتاجون لوقت ودعم إضافيين من أجل أن يتعلموا، كما أنه يدرك أن الطلاب جميعاً، بغض النظر عن قدراتهم العامة، قد يحتاجون لمساعدة إضافية من وقت لآخر، كما يستطيع هذا البرنامج تقديم الدعم لتعليم الطلاب

المتفوقين عندما يكون ذلك ممكناً. إن نظام دعم التعليم هو واحد من المظاهر المهمة لتوجّه المدرسة نحو النجاح ولتوجيه رسالة يكون مضمونها أن الفشل غير وارد.

مخاطر دعم التعلّم

ينبغي على الهيئة التعليمية -حين قيامها بالتخطيط لتأسيس نظام دعم التعليم- أن تنتبه للعقبات التي تعترضها وتقف في طريقها، وخصوصاً الفكرية منها، وهذه لمحة مختصرة عن تلك العقبات:

ظاهرة التصنيف

إن الفكرة التي تقول بأن مصاعب التعليم تعكس مشكلات متأصلة في الطلاب تتركّز حول النظام التعليمي الخاص، فمعظم الإجراءات التشخيصية تتضمن البحث عن مواطن الخلل في الطلاب وتسقط من حساباتها أن يكون الجو التعليمي نفسه ناقصاً وضعيفاً. إن الافتراض غير المحدد لهذه التشخيصات هو أن المدرسة قد تخلّت عن مسؤولياتها على نحوٍ ملائم وأن أي ضعف في تقدّم الطالب لا بد وأن يكون مردّه إلى بعض النواقص أو القصور لدى ذلك الطالب.

لقد تمّ استخدام اصطلاح «عدم القدرة على اكتساب العلم» للإشارة إلى هذه المشكلة الذي أصبح يشير، على نحوٍ واسع، إلى صعوبات التعلّم التي لا يمكن تفسيرها، بصورة ملائمة، بأي عائق مميّز. إن الطلاب الذين تمّ تصنيفهم لا يقومون ببذل الجهد المفروض ولهذا يكون من المفترض أن يكون لديهم، وعلى نحوٍ خفي، مواطن ضعف عديدة. ومرة أخرى، فإن المشكلة، التي لا يستطيع أعضاء الهيئة التعليمية القيام بتعيينها أيضاً، يفترض أنها تنشأ عن الطالب وليس للمدرسة دخل فيها. ونتيجة للتجربة، فإن بعضاً من الطلاب، الذين تمّ تصنيفهم على أنهم غير قادرين على التعلم، لا يختلفون بصورة كبيرة عن الطلاب ذوي الأداء المتدني الذين لم يتم القيام بتصنيفهم. ولسوء الحظ، فإن ضعف التمويل اللازم للتعلّم وعدم وجود إجماع على معنى الاصطلاح يدفعان بأعضاء الهيئة التعليمية إلى القيام بتصنيف أكبر عدد ممكن من الطلاب على أنهم طلاب غير قادرين.

نتائج التصنيف

إن الحالة الشائعة، التي تكون فيها الموارد متوافرة للطلاب الذين تمّ انتخابهم لتلقّي المساعدة من البرامج المطلقة، تخلق معضلة للمدارس التي تريد استخدام تلك الموارد من أجل برامج دعم التعليم. ويكمن الجزء الأكبر من المشكلة في القيام بتصنيف الطلاب على أنهم أشخاصٌ غير قادرين، وهذا يؤدي إلى تقويض فعالية البرامج والموارد المخصصة للقيام بمساعدتها.

التصرفات وتوقعات المدرسين

تتناقص آمال الطلاب والمدرسين العلاجية حتماً عندما يتم القيام بتصنيف الطلاب. وحتى وإن قام المدرسون بالتمسك بتوجّه النجاح الذي تمّ وصفه في هذا الكتاب فإنهم سيتساءلون فيما إذا كان بإمكان طلابهم «المصنفين» تحقيق آمالهم المتمثّلة بنجاح الطلاب جميعاً. لقد أكّدت الأبحاث المتعددة على التأثير المدمّر الذي تحدثه خيبة أمل المدرسين على الطلاب. وبكلمات أخرى، فإن الطلاب المصنفين على أنهم غير قادرين يكون أداؤهم سيئاً بطريقة ما، لأن هذا هو المتوقع منهم وهم بذلك يؤكدون التوقعات المتواضعة والأولية للمدرسين.

الثقة بالنفس لدى الطلاب

يعرف الطلاب، الذين تمّ تصنيفهم بأنهم بحاجة لمساعدة خاصة، بأن التصنيف يفترض أنهم أقلّ منزلة من الطلاب الآخرين. إن تصنيف الطلاب على أنهم «طلاب خاصّون» لا يمكنه إزالة خوفهم الأكبر من كونهم مختلفين عن بقية الطلاب. وكلما كبر الأطفال تزداد حاجتهم لأن يكونوا مقبولين من قبل أقرانهم، وكلما تمّت معاملتهم على نحوٍ مختلف عن زملائهم كلما كبر خوفهم من أن يكون هناك خطب ما وتقوضت ثقتهم بأنفسهم وخصوصاً في الأمور الأكاديمية.

وفي الوقت نفسه، يعرف بعض الطلاب بأن لديهم مشكلة في أنماط محددة من حالات التعلّم. فمثلاً، يجد بعض الطلاب من ذوي الذكاء العادي أو حتى الاستثنائي،

أنه من المستحيل تقريباً القيام بنسخ المعلومات من على السبورة. ولكن ما يطمئنهم هو معرفتهم بأنه وبالرغم من أن أسلوبهم في التعلم يختلف عن أساليب أقرانهم فإنه يظلّ بإمكانهم القيام بالتعلّم على نحوٍ جيد ضمن أوضاع مختلفة. وفي مثل هذه الحالة فإن معرفة الصعوبات يمكن بتعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم على نحوٍ فعلي، وذلك عبر إيصال الرسالة التي تقول بأن مواجهة بعض الصعوبات في التعلّم لا يعني بأن الطالب عديم الذكاء. وعلاوة على ذلك، فعندما يقوم نظام دعم التعلّم بتقديم وضع بديل يصبح بإمكان الطلاب العودة إلى المسار الصحيح للتعلّم بصورة ناجحة مما يؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس.

سمات دعم التعلّم

قد يتم القيام بتنظيم البرامج الداعمة للتعلّم بعدة طرق مختلفة، فبالرغم من أن بعض المقاربات -وخصوصاً تلك التي تتعلق بوضع الجدول- لها تأثير أفضل على المدارس الابتدائية وبعضها الآخر له تأثير أفضل في المدارس الثانوية، إلا أن هناك سمات خاصة مشتركة للمقاربات جميعها.

المنهاج

لا يوجد سبب لإيجاد منهاج مختلف للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم وذلك في المدرسة المهتمة بتعلّم الطلاب جميعاً، فيمكن القيام بترجمة أنظمة المنطقة أو الولاية إلى توقعات في اكتساب العلم وذلك عبر المنهاج، فالطلاب الذين هم بحاجة إلى مساعدة إضافية من أجل تعلّم المنهاج يستطيعون الاستفادة من الطرق التعليمية المختلفة أو من المواد المختلفة ومن الوقت الإضافي والخطوات التعليمية الأصغر، ولكن يجب أن تكون التوقعات الناشئة عن المنهاج هي واحدة للجميع.

الطالب الذي يستحقّ المساعدة

إذا تمّ تعريف نجاح الطالب على أنه القيام بتعلّم المنهاج المقرر فإن الطلاب يستحقون المساعدة الإضافية، عندما يدلّون على حاجتهم لبعض المساعدة في تعلّم المنهاج وذلك

عن طريق أدائهم السيئ في الامتحانات الخاصة باختبار التمكن من المنهاج. وهذا يختلف جداً عن اعتبار الطلاب مستحقّين للمساعدة بسبب حصولهم على علامات سيئة في الاختبارات النظامية القياسية؛ فحاجة الطالب لتلقي المساعدة يجب أن تعتمد على درجة نجاحه بالمنهاج أكثر من الاعتماد على المعايير الأخرى.

ولأن استحقاق الدعم التعليمي يعتمد على تقدّم الطالب في المنهاج فإن ذلك يتطلّب من نظام الدعم أن يسمح بحدوث تبديل بحالة استحقاق الدعم للأفراد. وبكلمات أخرى، لا ينبغي التصريح بأن الطالب بحاجة للمساعدة كل العام الدراسي، الأمر الذي يتطلب تقديم مساعدة إضافية سواء أكان الطالب بحاجة إليها أم لا. إن كل الطلاب في وقت من الأوقات قد يكونون بحاجة لتلقي خدمات المساعدة التعليمية، ولكن عملياً لن يتم تقديم تلك المساعدة الإضافية إلّا للطلاب الذين هم بحاجة فعلية لها.

الفريق المختص بتقديم الدعم التعليمي

يتكوّن الفريق المختص بنظام الدعم التعليمي عادة من المدرسين، وتتمّ مساعدتهم أحياناً من قبل مساعدين تعليميين. وبوصفها قاعدةً عامة، يجب أن يقوم المدرّس المعتمد بالمشاركة في البرنامج.

تنظيم تقديم الدعم التعليمي

يمكن القيام بتنظيم أسلوب دعم التعلّم بطرق متنوعة ستتم مناقشة بعضها فيما يلي:

المدرسون المساعدون ووسائل المساعدة التعليمية اللازمة ضمن غرفة الصف

يقوم المدرسون المساعدون بالعمل جنباً إلى جنب مع المدرسين النظاميين ضمن غرفة الصف وذلك في الشكل التعليمي الداعم المتكامل، حيث يقدّمون المساعدات الإضافية للأشخاص أو مجموعات الطلاب حينما يطلب منهم المدرسون النظاميون القيام بذلك.

وبالرغم من أن هذا الشكل لا يسمح بمنح مزيد من الوقت التعليمي الإضافي للطلاب الذين يواجهون الصعوبات إلّا أنه يسمح بتقديم مزيد من المساعدة المكثّفة.

مركز دعم التعلّم

إن مركز دعم التعليم هو مكان مركزي ضمن المدرسة حيث يقوم فيه فريق دعم التعلّم بمساعدة الطلاب. وهذه المراكز تكون مفتوحة للطلاب طوال اليوم كما أنها تبيّن للمدرسين الطلاب الذين هم بحاجة لوقت أكثر من أقرانهم لاستيعاب المادة نفسها. وبالرغم من أن مراكز دعم التعلّم تبدو مشابهة لغرف الصفوف التقليدية، إلاّ أن لديها فلسفة مختلفة جداً، فالطلاب يذهبون إلى مراكز دعم التعلّم كي يعملوا على المنهاج المدرسي النظامي، بينما تقوم غرفة الصف بفرض منهجٍ منفردٍ لطلابها. وبالطبع، فقد يقوم الطلاب باستخدام مواد مختلفة في مراكز دعم التعلّم على نحوٍ أكبر مما يفعلونه ضمن غرفة الصف النظامية؛ كاستخدام طريقة تقطيع التفاح لاستيعاب مفهوم الكسور مثلاً، ولكن يبقى المحتوى هو نفسه الموجود ضمن المنهاج المدرسي النظامي.

الدوام الإضافي: قبل المدرسة وبعدها

إن البرنامج الممتد طوال اليوم هو طريقة أخرى لتزويد الطلاب بوقت تعليمي إضافي. ومثل هذا البرنامج يقوم، وعلى نحوٍ نموذجي، باستخدام مكتبة المدرسة أو مركز دعم التعلّم وذلك قبل المدرسة أو بعدها، ويتكوّن الفريق عادة من المدرسين أو وسائل المساعدة التعليمية أو الأهل المتطوعين.

والدوام الإضافي يكون مفيداً، خصوصاً، للطلاب الذين لا يتوافر في منازلهم الهدوء الكافي للدراسة، أو للذين هم بحاجة للمساعدة الإضافية المتوافرة من أجل أن يقوموا بإنجاز فروضهم بنجاح.

تمويل دعم التعلّم

لقد وجد التربويون أنهم عبر التصميم الجيد يستطيعون القيام باستخدام الموارد غير المقيدة بالشروط التي تخصصها الحكومة للتعليم الخاص لتغطية نفقات برامج التعليم الداعمة. تحمل هذه المقاربة روح التحدي وذلك لأنها ستتطلب صرف مبالغ كبيرة مما

سيستوجب حتماً طرح أسئلة بشأن الدعم التعليمي تدور حول تنظيم البرامج التي يمكن تمويلها من قبل الموارد الحكومية غير المشروطة، مع أخذ الأنظمة التي تترافق مع استخدامها بعين الاعتبار. تركّز هذه الأنظمة على تحديد استخدام الموارد للمساعدات التكميلية فقط، فإدارة المنطقة ليس لديها الحق باستخدام المعونات الحكومية غير المشروطة إلى أي مدرسة؛ لتغطية النفقات التي ينبغي تغطيتها من الموارد الحكومية النظامية. إن أشكال الدعم التعليمي الموجودة في هذا الفصل، مثل تأمين الفريق الإضافي المساعد في غرفة الصف أو تأسيس مركز لدعم التعلّم، تحدد على نحوٍ واضح الموارد المطلقة.

مصدر التمويل الوحيد

إن أبسط طريقة لاستخدام الموارد غير المشروطة من أجل برامج دعم التعلّم هي القيام بتخصيص موارد مختلفة لأشكال مختلفة من الاحتياجات، مثل تخصيص جزء من الموارد للقراءة وآخر للرياضيات. وطالما كان تخصيص الطلاب المستحقين للمساعدة يتّسم بالمرونة فإن هذه الطريقة ستستمر على نحوٍ جيد. وبالطبع، فإن المدارس التي تستخدم هذه الطريقة ستكون مضطرة للاحتفاظ بالموارد جميعها على نحوٍ منفصل، فالطالب الذي يأتي إلى مركز دعم التعلّم من أجل تلقي المساعدة في مادة الرياضيات لن يكون بمقدوره تلقي المساعدة في القراءة حتّى وإن كان بحاجة لتلك المساعدة.

الموارد المختلطة

إن أقوى طريقة للقيام بتمويل برامج الدعم التعليمي هي استخدام إستراتيجية المزج، فالطلاب، في ظل هذا النظام، ليسوا مقسّمين تبعاً للصعوبات التي يواجهونها، وبغضّ النظر إلى كونهم يقفون خلف أقرانهم عموماً، فإن لغتهم الأم هي ليست اللغة الإنكليزية أو أن وضعهم كونهم مهاجرين يقوم بتقويض تعليمهم، والحقيقة هي أنهم بحاجة للمساعدة التي يكون نظام الدعم التعليمي موجوداً أساساً لتأمينها. ويبقى أن على الهيئة التدريسية التي تقوم باستخدام طريقة الموارد المختلطة إيجاد طريقة للتوافق مع الأنظمة التي تغطّي استخدام الموارد المطلقة غير المشروطة، كما ينبغي عليها القيام بتعقّب النفقات على نحوٍ منفصل بينما تقوم، في الوقت نفسه، بتقديم خدمات الدمج؛

فبالرغم من إمكانية القيام بدمج خدمة الإعطاء فإنه لا يمكن القيام بذلك الأمر بالنسبة للموارد. ولهذا ينبغي على الفريق التعليمي ألّا يضيّع الغرض الكلي من تقديم الدعم التعليمي والمتمثل بتقديم المساعدة اللازمة في الوقت المناسب للطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلّم.

الخلاصة

يقوم نظام دعم التعلّم بتأمين شبكة آمنة لنجاح الطلاب في المنهاج المدرسي، وعليه ألا يسمح لأي طالب بالرسوب نتيجة لأي خلل في المدرسة. يستطيع المدرسون أيضاً الاستفادة من هذا النظام وذلك بإعطائهم الدعم اللازم للقيام بمساعدة الطلاب الذين هم بحاجة لمساعدة تعليمية. تستطيع المدارس دفع نفقات دعم التعلّم بطرق مختلفة، وأكثر تلك الطرق فعالية هي القيام باستخدام الموارد غير المشروطة المخصصة للمدرسة. وبوصفها نوعاً من أنواع الأخرى للبرنامج التعليمي فإن المرونة هي المفتاح الذي يجعل عملية دعم التعلّم ناجحة، فلا يستطيع الطلاب أو المدرسون تقديم أفضل ما لديهم إذا تمّ حبسهم ضمن إطار ترتيبات ثابتة غير قابلة للتغيير.

بيانات ونماذج تتعلق بدعم التعلّم			
	ضعيف المستوى	متوسط المستوى	نموذجي
الوضع	يتم عدّ الطلاب الذين يحتاجون للمساعدة بأن لديهم ضعفاً متأصّلاً أو أنهم غير قادرين على النجاح في البرنامج المدرسي. تنتج هذه الأوضاع عن انخفاض التوقعات من قبل كلّ من الطلاب والمدرسين.	تختلط الأوضاع تجاه الطلاب الذين يتلقون المساعدة الإضافية، فالمحاولات القائمة من أجل عدم تمييز الطلاب ليست ناجحة على نحوٍ كامل.	يتوفّر الدعم الإضافي للطلاب الذين يحتاجونه. لا يقوم المدرسون بالتلميح إلى أن الطلاب غير قادرين على الأداء على نحوٍ عالي المستوى. تكون توقعات كلّ من الطلاب والمدرسين تجاه تعلّم الطلاب غير ضعيفة.
توحيد البرنامج	يسير برنامج دعم التعلّم على نحوٍ مستقل عن البرنامج النظامي بتوقعات ضعيفة من المنهاج وأنواع تقويم مختلفة.	تكون معظم أنواع برنامج دعم التعلّم مندمجة مع البرنامج المدرسي النظامي، ولكن تكون هناك بعض الاختلافات الواضحة في التوقعات من المنهاج.	يكون برنامج دعم التعلّم متوحدا تماماً مع البرنامج المدرسي النظامي. يتم تعليم الطلاب المنهاج نفسه ويتم تقويمهم بأشكال التقويم نفسها.
المرونة	يتم تطبيق نظام دعم التعلّم بصورة صارمة. فالطلاب الذين هم بحاجة للمساعدة يلاقون كثيراً من الصعوبات بينما يتم تقديم الخدمات للطلاب الذين تقلّ حاجتهم للمساعدة. لا يتم تقديم برنامج الدعم في الوقت المناسب.	هناك بعض المرونة في برنامج دعم التعلّم، ويكون بإمكان الطلاب تلقّي مساعدة إضافية بطريقة مناسبة. على كلّ حال. يكون التواصل، بين الفرق جميعها، أقل من المطلوب، كما لا تتم تلبية بعض الاحتياجات.	يتّسم برنامج دعم التعلّم بكثيرٍ من المرونة مما يتيح للطلاب الذين هم بحاجة للمساعدة الإضافية يتلقّيها على نحوٍ سريع. هناك تنظيم يقوم حين الحاجة بالتأكيد على تلقي الطلاب جميعاً للمساعدة التي يحتاجونها لتحقيق النجاح.

13

التدريس

الإطار العام لعملية التدريس
مستويات الأداء
استخدامات أنواع التقدير
توحد المنهاج والتعليم
الخلاصة

إن حجر الأساس في إصلاح أي مدرسة هو نوعية التدريس الذي يمثل الشكل الوحيد الأكثر أهمية لأيّ برنامج مدرسي يتعلّق بضمان نجاح الطالب. خلصت الدراسات والأبحاث المختلفة، بما فيها تلك الدراسات التي أجريت من قبل الهيئة القومية للتدريس ومستقبل أميركة، إلى أن العوامل الخارجية هي، نموذجياً، سبب نصف الفروق التعليمية بين مجموعات الطلاب بينما تمثّل العوامل الداخلية سبب النصف الآخر. بالطبع، يجب أن تتوافق أهداف المدرسة مع المنهاج المدرسي والمراحل الدراسية وسياسة الحضور، ولكن لن يكتمل التطوير دون أن يكون هناك بحث جدّي عن نوعية التدريس.

ومن سوء الحظ أن التربويين في الولايات المتحدة يخصصون كثيراً من الوقت والجهد لوضع المنهاج بينما لا يقومون بتخصيص سوى جزء يسير لإتمام التقنيات التعليمية. فالمشاركون، مثلاً، يصرفون جلّ اهتمامهم للتفكير بما يجب أن يحويه منهاج اللغة الإنكليزية للصف التاسع مثلاً، أو في أي مرحلة يجب عليهم إدراج العمليات الحسابية، ولكنهم لا يقومون سوى بإجراء مناقشات قليلة تتعلق بالإستراتيجيات التعليمية.

تقوم الشعوب الأخرى بتوزيع جهودها على نحوٍ مختلف إلى حدّ ما؛ فاليابانيون، مثلاً، يؤيدون مفهوم «دراسة

الدرس»، حيث يبرع المدرسون في درس معيّن اعتماداً على الملاحظة وتقديم التشجيع والمعلومات اللازمة لزملائهم بوصفه نوعاً من أنواع التطوير المهني المتبادل وذلك لتعزيز تعلّم الطلاب.

الإطار العام لعملية التدريس

في كتابي، الذي صدر عام 1996 تحت عنوان «تعزيز التمرّس المهني»، قمت بتزويد المدرسين بمخطط تمهيدي للتعليم الناجح، قسمت فيه عمل المدرسين إلى الحقول الأربعة الآتية:

الحقل 1: التخطيط والتحضير

1. إظهار المعرفة بالمحتوى التعليمي.
2. إظهار المعرفة بالطلاب.
3. اختيار الأهداف التعليمية.
4. إظهار المعرفة بالموارد.
5. القيام بتصميم التعليم على نحوٍ مترابط.
6. إجراء تقويم لمعرفة مدى اكتساب الطلاب للعلم.

يتناول الحقل 1 مهارة المدرسين في تصميم التعليم، أي تنظيم المحتوى بحيث يتمكن الطلاب من القيام بتعلّمه، يغطّي هذا الحقل أشكال التخطيط التعليمي جميعها مبتدئاً من الفهم العميق للمحتوى وإدراكه من قبل الطلاب وما قاموا بتحضيره للمناقشات التعليمية. ولكن فهم المحتوى وحده لا يكفي، فالمادة ينبغي أن تتحول عبر التصميم التعليمي إلى سلسلة من النشاطات والفروض التي تجعل منها مادة سهلة المنال بالنسبة للطلاب. فأشكال التصميم التعليمي جميعها (فعاليات التعلّم، والمواد، وإستراتيجية التدريس) يجب أن تكون ملائمة لكل من الطالب والمحتوى. وعلى هذا النحو، ينبغي أن تكون تقنيات التقويم ملائمة أيضاً لكل من الأهداف التعليمية للطلاب الذين يجري تقويمهم.

الحقل 2: جو غرفة الصف

1. إيجاد جوّ من المحبة والاحترام.
2. تأسيس ثقافة التعلّم.
3. إدارة الإجراءات المتعلقة بغرفة الصف.
4. السيطرة على تصرفات الطلاب.
5. تنظيم المساحة الفيزيائية.

تتعلق المهارات، ضمن الحقل 2، بخلق أجواء مريحة ومحترمة ضمن غرف الصفوف بحيث يشعر الطلاب بالأمان ممّا يشجعهم على اكتساب ثقافة التعلّم. فخلق أجواء شبيهة بأجواء العمل يساعد الطلاب على إبداء روح التعاون والالتزام، كما أن البيئة الفيزيائية للصف تسهم في تقديم الدعم للأهداف التعليمية.

الحقل 3: التعليم

1. قيام التواصل على نحوٍ واضح وصحيح.
2. استخدام تقنيات المناقشة وتوجيه الأسئلة.
3. ربط الطلاب بالتعليم.
4. تقديم التشجيع للطلاب.
5. إظهار المرونة والاستجابة السريعة.

يحتوي الحقل 3 على المهارات التي هي من صميم العملية التعليمية: الارتباط الفعلي للطلاب بالمحتوى، فعندما يقوم الأشخاص -الذين هم من خارج الفريق التعليمي- بوصف ما يفعله المدرسون فهم يركّزون عادة على المهارات الموجودة في الحقل 3. إن مستوى كفاءة المدرس في هذه المهارات يؤثّر في كيفية تجربة الطلاب للمحتوى، سواء أعجبهم هذا المحتوى أم لم يعجبهم، وفي مدى فهمهم لأهمية التعلّم في المدرسة

لحياتهم. وبالطبع، فإن إستراتيجيات المدرسين التعليمية يجب أن يتم دعمها بالأبحاث المتعلقة بالتدريس والتعلّم في صفوفهم ومجالاتهم المحددة؛ فالقراءة في الصف الثالث والعلوم في الصف الثامن والرياضيات في المرحلة الثانوية تحتاج جميعها إلى أنماط مختلفة من التعليم.

الحقل 4: المسؤوليات المهنية

1. تأمل أسلوب التدريس.
2. الاحتفاظ بسجلّات دقيقة.
3. التواصل مع الأهل.
4. تقديم إسهامات إلى المدرسة والمنطقة المحيطة.
5. النموّ والتطوّر مهنياً.
6. إظهار المهنية العالية.

يشمل الحقل4 الدور الذي يكون من المفترض أن يلعبه المدرسون خارج نطاق الصفوف، فالطلاب نادراً ما يلاحظون الفعاليات التي نصفها هنا، أما الأهل والمجتمع الأوسع فيلاحظونها بين حين وآخر. ويبقى الاحتفاظ بالسجلات الدقيقة، والتواصل مع الأهل، والإسهام في المدرسة والمنطقة المحيطة، والتطور على الصعيد المهني من العوامل المهمة لحفظ مهنة التدريس وتعزيزها.

لم يتمّ تصميم الإطار العام لعملية التدريس ليكون مبتكراً على نحوٍ كبير؛ بل ليقوم بإظهار «أهمية الممارسة» بالنسبة للفريق التعليمي. وبالرغم من أنني قد قمت بتطوير ذلك الإطار وأنا أضع احتياجات المدرسين الجدد نصب عينيّ كي أقدّم لهم الخريطة التي تمهّد لهم سبيل التدريس الشاق؛ إلا أن هذا الإطار العام قد أثبت أنه ليس مفيداً للمدرسين المبتدئين فقط بل للمدرسين جميعاً.

مستويات الأداء

يقوم كتاب «تعزيز الممارسة المهني» بطريقة سردية بوصف 22 عنصراً تؤلف عناصر كل حقل من الحقول الأربعة، كما يقوم بتحديد أربعة مستويات أساسية للأداء: غير مقنع، ومتوسط (قاعدي)، وجيد، ومتميّز.

وبالرغم من أن أنواع المهارات، التي تمّ وصفها، تختلف على نحوٍ ملحوظ من عنصر لآخر فإن الأشكال الضمنية للتصرّف تنعكس عبر المستويات المختلفة للإطار العام، فالمدرسون الذين يكون أداؤهم متوسطاً، مثلاً، يعكسون صفات مشتركة للممارسة في أشكال تدريسهم جميعها.

بالنسبة لمستوى الأداء غير المقنع، فإنه من الممكن أن يكون المدرس فعلياً يقوم بإيذاء الطلاب وذلك بوضع خطط تعليمية غير مناسبة نهائياً للوضع الراهن، أو بخلق جو فيه خطر على الطلاب، أو بمعاملتهم دون احترام. قد يكون التعليم غير المقنع سيئاً بحيث لا يساعد الطلاب على الانخراط بالمحتوى أو يؤدي إلى إقصائهم عن فعاليات التعلّم.

إن المستوى المتوسط (القاعدي) من الأداء هو الوضع النموذجي بالنسبة للطلاب الذين يقومون بدور المدرسين أو للمدرسين المبتدئين، فهؤلاء يقومون بتطبيق كل شيء تطبيقاً عملياً للمرة الأولى، والدروس نادراً ما تتقدم وفقاً للخطة الموضوعة، والفعاليات يمكن أن تأخذ وقتاً أقل أو أكثر مما هو متوقع، وربما لا يفهم الطلاب التوجيهات أو يكون لديهم نقص في الشروط الأساسية للمعرفة. تميل الخبرات التعليمية المصممة والمستخدمة من قبل المدرسين، الذين هم في هذا المستوى، لأن تكون قاسية قليلاً في بعض جوانبها وذلك لأن المدرسين المبتدئين نادراً ما تكون لديهم الخبرة الكافية والخطط البديلة لمواجهة الصعوبات التي تعترضهم والتغلب عليها.

يكون أداء المدرسين الذي يحقق المستوى القاعدي جيداً من حيث الاستعداد والتحضير، فهم يعرفون ما هو الأمر الصائب الذي يجب عليهم القيام به. ولكن جهودهم، مع

ذلك، تميل لأن تكون غير مترابطة وغير ناجحة تماماً لأسباب تتعلق غالباً بحاجتهم للخبرة. إن العمل مع الموجّه المتمرّن والانخراط بالتخطيط الجيد -الذي ينعكس من الناحية التعليمية على الممارسة- من شأنه أن يساعد مثل هؤلاء المدرسين للوصول سريعاً للإتقان والبراعة. أما الأداء الجيد فهو الأداء الناجح والاحترافي. يكون مستوى أداء معظم المدرسين المتمرّسين بارعاً فهم يعرفون طلابهم ويعرفون المحتوى الذي عليهم تدريسه خير معرفة، وهم قادرون على القيام بتصميم التجارب التعليمية التي تتوافق مع قواعد المحتوى وتشدّ انتباه الطلاب. إن المدرّس الذي وصل إلى مرحلة الكفاءة يمتلك الذخيرة التعليمية ويعرف متى يقوم باستخدام الإستراتيجيات المناسبة، كما يعرف ما الذي يحيط به وما الذي سيقوم به، فهو يملك تقنيات موثوقة يعتمد عليها ولا يرتبك في المواقف المحرجة أو المفاجئة، وهو يستحق بجدارة لقب المربّي المحترف.

أما المستوى المتميز فهو من نصيب المدرسين البارعين الذين يقومون بخلق أجواء حقيقية من مجتمعات التعلّم. يقوم الطلاب أنفسهم، ضمن صفوف تتمتع بهذه الأجواء، بحمل مسؤولية كبيرة، فهذه الصفوف هي لهم أيضاً وهم يقدمون المساعدة لجعلها تعمل بشكل جيد وناجح. يمكن أن يبدو التعليم، في المستوى المتميز، سهلاً بصورة مخادعة بالنسبة للعين غير الخبيرة، فالصف يظهر على نحوٍ ساحر وكلهم يعرف ما يجب عليه فعله، ويُمضي وقته بالعمل المنتج دون أحقاد أو ضغائن يضمرها للآخرين.

يجد بعضهم أنه من المفيد النظر على نحوٍ مجازي إلى مستويات الأداء؛ فلو أننا قمنا بتشبيه التعليم ببركة السباحة فإن الأداء غير المقنع للمدرسين يكون مغموراً في أسفل البركة، أما في المستوى المتوسط فهم يقومون بالسباحة بما يطلق عليه تسمية «سباحة الكلب». وفي المستوى الأساسي يتميزون بالسباحة على ظهورهم وبالضربات الخلفية، أما في المستوى المتميز فهم سباحون تنافسيون يملكون كل شروط الاستعداد والحيوية، ويخصصون وقتاً وجهداً كبيرين للتدريب وتطوير الأداء، وربما يكونون هم أيضاً بمثابة المدربين الذين يقومون بتدريب السباحين الذين هم أقل مهارة منهم.

الجدول 13/1 بيانات الأداء للعنصر 3 ب وقواعده				
العنصر	مستوى الأداء			
	غير مقنع	متوسط (قاعدي)	جيد	متميّز
نوعية الأسئلة	فعلياً أسئلة المدرسين جميعها ضعيفة.	أسئلة المدرسين هي مزيج من النوعيات الجيدة والضعيفة وبعضها فقط يستدعي الإجابة.	معظم أسئلة المدرسين ذات نوعية جيدة، ويتوافر الوقت الكافي للطلاب للإجابة عن الأسئلة.	أسئلة المدرسين جميعها هي ذات نوعية جيدة ويتوافر الوقت الكافي للطلاب من أجل الإجابة عن الأسئلة. يقوم الطلاب بصياغة العديد من الأسئلة.
تقنيات المناقشة	يأخذ التفاعل بين الطلاب والمدرسين شكل السيطرة، والمدرسون من يضعون الأسئلة والإجابات عنها.	يقوم المدرسون ببعض المحاولات لإشراك الطلاب بمناقشة حقيقية، وتكون النتائج متفاوتة	يمثّل التفاعل ضمن الصف نموذج المناقشة الحقيقية مع قيام المدرّس بالتنحّي عند اللزوم.	يتحمّل الطلاب مسؤولية كبيرة في نجاح المناقشة، والمبادرة بطرح الموضوعات والمشاركة تلقائياً.
مشاركة الطالب	لا يشارك سوى بضع طلاب في المناقشة.	يحاول المدرّس إشراك الطلاب جميعاً في المناقشة ولكن بنجاح محدود.	يقوم المدرس بنجاح بإشراك الطلاب جميعاً في المناقشة.	يؤكّد الطلاب أنفسهم بأنه يتم الاستماع للأصوات جميعها في المناقشة.

يجب أن نتذكر دوماً أن المستويات -المحددة في هذا الإطار العام- تشير إلى مستويات الأداء التدريسي وليس للمدرسين. إن التدريس، بحدّ ذاته، متنوع بدرجة كبيرة ويعتمد على السياق؛ فالمدرس، على سبيل المثال، يظهر تميّزاً وكفاءة في الأداء في شهر أيار أكثر مما يظهره في شهر أيلول. وكذلك سيجد المدرس، الذين تمّ تكليفه بموضوع جديد أو بمهمة غير مألوفة بالنسبة له، أن أداءه أضعف من المعتاد، في البداية على الأقل. يواجه مثل هؤلاء المدرسين، في الحقيقة، التحديات نفسها التي يواجهها المدرسون المبتدئون: المنهاج الجديد، والطلاب غير المألوفين والذخيرة غير الكافية من الإستراتيجيات التعليمية الملائمة للمهام الجديدة. وبالإضافة لذلك، فإن بعض الطلاب يضعون المدرسين بمواجهة تحديات هائلة، فعلى سبيل المثال، قد يستغرق تأسيس جو تعلّم فعال من المدرّس، حتى وإن كان من أكفأ المدرّسين، معظم السنة الدراسية في ظل وجود عدد من الطلاب في صفه ممن يشعرون بعدم الرضا عن المدرسة وبأنهم غرباء عن جوّها.

استخدامات التقويم

يقوم المدرسون باستخدام إستراتيجيات التقويم أو التقدير، على نحوٍ واسع، وذلك في المدارس ذات المواقف الصارمة بشأن تعلّم الطلاب، فالتقويم يقدّم شواهد على النجاح أو الفشل لكل من الطلاب والمدرسين.

التقويم الخارجي

هناك عدّة أنواع مختلفة للتقويم الخارجي تشمل الامتحانات المتقدمة، والامتحانات الحكومية، وامتحانات نهاية السنة الدراسية. التقويمات الخارجية هي طريقة نموذجية للاختبارات العالية المستوى بالرغم من أنها لا ينبغي أن تكون كذلك، وبغض النظر عن مصدر التقويمات الخارجية واستخداماتها فإنها من الممكن أن تساعد في توضيح توقعات الطلاب وآمالهم وتشجع على ظهور روح المشاركة بين المدرسين والطلاب.

يساعد وجود التقويمات الخارجية على تحديد التوقعات التعليمية للمقرر أو الصف الدراسي أو مستوى المدرسة، وبهذا فهي بمثابة تعريف عملي للمنهاج: فهي تحدد ما يجب على الطلاب معرفته ليكونوا قادرين على القيام به نتيجةً لتعلّمهم. يكون مثل هذا التوضيح مفيداً لكل من الطلاب والمدرسين.

ينبغي أن تكون عمليات التقويم علنية كي تقوم بتوضيح التوقعات: فقيمة تلك التقويمات ستأخذ بالنقصان فيما لو كان محتواها سريّاً. وبالطبع، فإن محتوى الاختبار العالي المستوى لا يدلّ أبداً على كماله، وهناك خشية من عدم تمكّن الطلاب من صياغة الإجابات الصحيحة. وعلى كل حال، فإنه من الممكن الكشف عن نسخة من الامتحانات لمساعدة المدرسين على تنظيم عملية التعليم، وللطلاب من أجل تمكنهم من التعلّم، ولإلغاء الإحساس بالغموض والظلم الذي يترافق مع أنواع التقويم العالية المستوى.

يمكن للوجود القوي للاختبارات الخارجية أن يحوّل مجرى العلاقة بين الطلاب والمدرسين؛ فجميع المدرسين يريدون من طلابهم أن يبلوا بلاء حسناً، كما أن بعضهم يبني سمعته على مدى نجاح الطلاب في الاختبارات المتقدمة. ولأن الاختبارات خارجية

فإن الطلاب ينتابهم شعور بأن واجب المدرسين هو العمل معهم بأكبر قدر ممكن وليس الحكم عليهم كما هو الحال عندما تقوم باختبارهم، وبهذا فهم يصبحون حلفاء، أو لنقل شركاء في المؤامرة، فهم يعملون سوياً من أجل التحضير للتقويمات المقبلة. وبالرغم من أن تلك الظاهرة هي أكثر شيوعاً في المرحلة الثانوية منها في المدارس الابتدائية إلّا أنها تبقى شاهداً في كل مكان.

التقويم التفصيلي ومدّ المعلومات اللازمة عن التعلّم

ينبغي على أعضاء الهيئة التعليمية أن يقوموا باستخدام التقويمات التفصيلية واستخدام المعلومات الراجعة إن أرادوا ضمان اكتساب الطلاب للعلم والمعرفة. تقوم التقويمات التفصيلية على معايير نظامية وهدفها الوحيد هو تعلّم الطالب: فنظراً لأنه لا توجد نتائج فورية للأداء السيئ فإن الاختبارات التفصيلية لا تكون عالية المستوى. إن التقويمات والمعلومات الراجعة، التي ترافق الاختبارات التفصيلية، تُصمَّم فقط من أجل دعم التعلّم.

المنهاج وعملية التعليم

لا يفضّل بعض المدرسين فكرة الدمج بين عملية التعليم وبين المنهاج الدراسي. فنظراً لأن أنواع التقويم تنطبق على المنهاج الدراسي يرى هؤلاء المدرسون بأن تطبيق أنواع التقويم على التعليم سيكون بمثابة «التدريس من أجل اجتياز الامتحان» فقط.

التدريس من أجل الامتحان

يعرف المدرسون -الذين يدرّسون من أجل اجتياز الامتحان- نماذج الاختبارات فيقومون بالتدريس بطريقة تمكّن الطلاب من اجتياز الامتحان (وغالباً ما يكون هؤلاء المدرسون هم أنفسهم الذين يقومون بوضع أسئلة الاختبارات). وبالعمل على هذه الطريقة يكون المدرسون قد قاموا بانتهاك المعنى الحقيقي لعملية التقويم. فالتقويم لا يختبر سوى جزءٍ يسيرٍ من المعارف التي يريد المربون من الطلاب تعلّمها، والاختبارات لا تمثّل سوى عينة من المعارف والمهارات المهمّة. فلو قام المدرسون بحصر تعليمهم في المعلومات التي

ستأتي في الامتحان فقط فهم بذلك سينكرون حقّ الطلاب في تجارب التعلّم المهمّة. إن التدريس من أجل الامتحان أمر غير مبرر مطلقاً.

تدريس المنهاج

ومن جهة أخرى، فإنه من حقّ المدرسين الشرعي أن يقوموا بالتدريس وفقاً للمنهاج، فهذا في الحقيقة ما ينبغي عليهم القيام به طالما كان المنهاج يتماشى مع معايير الحكومة المتعلقة بالمحتوى. وعندما تكون أنواع التقويم ملائمة أيضاً لتلك المعايير فإن بعض المدرسين يعد أن التدريس وفق المنهاج يشبه التدريس من أجل اجتياز الامتحان. إن الأمر لا يبدو هكذا؛ فعندما يقوم المدرّس بالتدريس من أجل المنهاج فهو يدرّس بالطريقة نفسها التي يتعلّم بها الطالب فحوى المنهاج. يحصل الطلاب على خبرات تعليمية غنيّة فيما لو تمّ تدريسهم المنهاج اعتماداً على أساس الفهم والأداء وليس على طريقة الحفظ الصّم. وسيكون بإمكانهم اجتياز الامتحان على نحوٍ يسير، طالما أنهم يستوعبون ويفهمون المفاهيم المهمّة التي يتعلّمونها في غرفة الصف على نحوٍ جيد.

ينبغي ألّا يشعر المدرسون بأنه من غير الأخلاقي القيام بالتدريس وفقاً للمنهاج؛ بل، وعلى العكس، عليهم أن يشعروا بأنه من غير الأخلاقي عدم القيام بهذا الأمر. إن من واجب المدرسين أن يقوموا بتحضير الطلاب للتحدّيات التي ستواجههم، بما في ذلك إظهار مهاراتهم في التقويمات المدرسية والحكومية. وإن كان هناك تنسيق بين التقويمات والمنهاج فإن التعليم سيسير على نحوٍ جيد وسيتمكن الطلاب من تحقيق النجاح.

الخلاصة

إن التدريس، بالطبع، هو من صميم البرنامج التعليمي المدرسي، وهو الذي يسهم في اكتساب الطالب أكبر قدر من العلم. وبالرغم من أن التدريس هو مسؤولية كلّ مدرّس بالدرجة الأولى، فإن العمل الجماعي والتخطيط المشترك يمكنه القيام بتعزيز فعّالية ذلك العمل. ويمكننا أن نتوقع نتائج إيجابية عالية عند القيام باستخدام الإطار العام لعمل التدريس المعقّد إلى جانب أنواع أخرى من أنواع التنظيم، وذلك في المدارس التي تهتمّ على نحوٍ كبير بنجاح الطلاب جميعاً دون استثناء.

بيانات وقواعد عن التدريس			
	ضعيف	قاعدي/أساسي	مثالي
الحقل 1: التخطيط والتحضير	يدلّ المدرس على معرفة قليلة بالمحتوى وبعلم أصول التدريس وبالطلاب. الأهداف التعليمية والموارد والمواد وعملية تصميم التعليم جميعها غير مترابطة وغير فعالة ولا تتناسب مع حاجات كل طالب.	يدلّ المدرّس على إلمامه على نحوٍ معقول بالمحتوى وبأصول التدريس وبالطلاب. ترتبط أهداف التعليم بالموارد والمواد وبعملية تصميم التعليم وتتناسب إلى حد ما حاجات كل طالب.	يدلّ المدرس على معرفة عميقة بالمحتوى وبأصول التدريس وبالطلاب. ترتبط أهداف التعليم بالموارد والمواد وبعملية تصميم التعليم على نحوٍ وثيق وهي فعالة للغاية وتتناسب مع احتياجات كل طالب دون استثناء.
الحقل 2: جو غرفة الصف	التفاعل بين الطلاب والتفاعل بين المدرّس والطلاب غير كاف ويخلو من الاحترام. الإجراءات التي تتم في الصف والسيطرة على تصرفات الطلاب وسلوكهم غير واضحة أو غير فعالة، مما يسهم بخلق جو ضعيف للتعلّم. مساحة الصف غير جيدة ومنظمة بطريقة لا تضمن سلامة الطلاب.	التفاعل بين الطلاب والتفاعل بين المدرّس والطلاب يقوم على الاحترام. الإجراءات التي تتم في الصف واضحة وتتم السيطرة على تصرفات الطلاب وسلوكهم دون إضاعة وقت الحصة أو بضياع للوقت بالكاد يُذكر. مساحة الصف وترتيبه منظمان على نحوٍ مناسب لدعم التعلّم.	التفاعل بين الطلاب والتفاعل بين المدرّس والطلاب يقوم على الاحترام. ويعلّق آمالاً كبيرة على تعلّم الطلاب. الإجراءات التي تتم في الصف خالية من الأخطاء وتخلق تحدياً وجواً ديناميكياً يحفّز الطلاب على التعلّم. مساحة الصف مثالية وتنظيمه يحقق شرط السلامة للطلاب جميعاً مما يدعم التعلّم. يسهم الطلاب بدورهم في سير فعاليات الصف بيسر.
الحقل 3: التعليم	لا ينخرط الطلاب في عملية التعلّم أو يتم ذلك على نحوٍ ضعيف نتيجة لضعف التواصل ومستوى الأسئلة الرديء وضعف مشاركة الطلاب في النقاش وعدم تقديم تغذية بالمعلومات للطلاب عن التعلّم، وتشبث المعلّم بالخطة التعليمية برغم وجود دلائل على ضرورة تعديلها.	ينخرط الطلاب في عملية التعلّم نتيجة لوضوح التواصل والإستراتيجيات التعليمية المناسبة وتقديم تغذية بالمعلومات منتجة للطلاب عن التعلّم. يبدي المعلّم قدراً من المرونة في سعيه للإسهام بنجاح الدرس ونجاح كل طالب.	ينخرط الطلاب كلّهم في عملية التعلّم، ويقدمون إسهامات ملموسة في نجاح الحصة عبر طرح الأسئلة والمناقشة، والانخراط إيجابياً في مختلف أنشطة التعلّم، والاستفادة من المعلومات المقدمة إليهم عن التعلّم. يؤكد المدرّس على أهمية نجاح كل طالب عن طريق خلق جو تعليمي عالي الجودة ومدّ الطلاب بالمعلومات اللازمة في وقتها المناسب، والبحث باستمرار عن مقاربات تلبي احتياجات الطلاب.

الحقل 4: المسؤوليات المهنية	لا يحتفظ المدرّس بالسجلات المناسبة أو تكون سجلاته ناقصة وغير دقيقة. وهو لا يتواصل بانتظام مع أهالي طلابه أو يتم ذلك على نحوٍ غير فعال. تطوير نفسه على الصعيد المهني أمر ثانوي بالنسبة له أو أنه لا يعي أهميته. ليس لعمله أي انعكاس إيجابي ويتصف بالسطحية.	يدلّ المدرّس على حس مهني عالي ينعكس إيجابياً على التعليم، وهو يحتفظ بالسجلات على نحوٍ دقيق، ويتواصل من حين لآخر مع أهالي الطلاب، ويشارك على نحوٍ فعال في فعاليات المدرسة والمنطقة. كما ينخرط في النشاطات التي من شأنها تطوير أدائه بصورة احترافية.	إحساس المدرس عالٍ بضرورة تطوير نفسه من الناحية المهنية، مما يعكس رؤية متبصرة تؤثر إيجابياً على عملية التعليم، وهو يحتفظ بالسجلات المهمة ويتواصل باستمرار مع أهالي الطلبة، ويلعب دوراً قيادياً في أنشطة المدرسة والمنطقة ومشروعاتهما بالإضافة إلى متابعة نشاطات التطوير على الصعيد المهني.
استخدام عمليات تقويم الطلاب	يستخدم المدرسون بيانات تقويم الطلاب فقط لإعطاء علامات للطلاب، ولا يقدمون لطلابهم المعلومات اللازمة عن تعلّمهم.	يحاول المدرسون استخدام بيانات تقويم الطلاب لما هو أكثر من مجرد وضع علامات الطلاب، وتكون نتائج ذلك متفاوتة. وهم يقدمون معلومات محدودة لطلابهم عن مدى تعلّمهم، ويستخدمون البيانات التي لديهم على نحوٍ متقطع بين حين وآخر لتحسين ممارستهم.	يستخدم المدرسون بيانات تقويم الطلاب لتوفير المعلومات اللازمة للطلاب عن تعلمهم في وقتها المناسب. ويتمعنون باستمرار بطرقهم وممارساتهم، ويسلطون الضوء على النجاح في معايير المنهاج ويلعبون دوراً كبيراً في نتائج الطلاب وعلاماتهم.

الجزء الثالث:

التنفيذ

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

14

خطة العمل

تشكيل إجماع على الأسس

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

تطبيق عملية تحسين مستمر

الخلاصة

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

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

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

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

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

الوصول إلى إجماع على الأسس

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

الإجماع على «ما نريده»

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

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

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

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

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

الإجماع على «ما نؤمن به»

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

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

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

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

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

الإجماع على «ما نعرفه»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

تنظيم البرنامج

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

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

تطبيق نهج التحسين المستمر

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

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

مؤشرات النجاح

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

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

جمع البيانات الأساسية وتحليلها

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

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

الجدول 14-1/ مصادر البيانات المحتملة عن مختلف الأهداف

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

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

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

ثقافة تحقيق مهنية عالية للمدرسين

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

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

تقرير الأهداف الأساسية

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

التخطيط للعمل على تحقيق الأهداف وتنفيذها

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

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

رصد مؤشرات تحقيق الأهداف

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

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

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

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

تقدير التقدم وإعلانه

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

الخلاصة

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

الكاتبة في سطور

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

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

بعض المصادر المتوافرة من مؤسسة ASCD

كتب

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

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

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

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

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

شرائط مسجلة

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

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

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

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

شرائط مصورة

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

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

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

الفهم عبر سلسة شرائط الفيديو الخاصة بالتصميم The Understanding by

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

وسائط متعددة

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

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

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

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

المراجع

Achilles, C. M. (1999, October). Small classes, big possibilities. *School Administrator*, 6, 15.

Archibald, R. C. (2001, January 14). What leaders' education is adequate? It depends. *New York Times*, p. A33.

Alderman, L. E., & Brophy, J. (2000). On the merits of the growth of self-efficacy. *Social Studies and the Young Learner*, *12*(3), 13–19.

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

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

Atkinson, J. (1974). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, *64*, 359–372.

Bakkum, S. (1992, June). Cooperative learning. *Educators Research Consortium Guide*, 1.

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

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

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

Blase, J., & Blase, J. (1997). *Give me a break: How principals can reduce school stress*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Brophy, J. (1983). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, *51*(1), 5–32.

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

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

Burns, A. M. (1987). *Making a big school small: The school-within-a-school arrangement for middle level schools*. Orting, WA: Publisher. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 302 890)

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

Canady, R. L., & Rettig, M. D. (2000). Block scheduling: What have we learned? In M. S. Wepner & P. S. Hlebowitsh (Eds.), *Research review for school leaders* (pp. 375–382). Mahwah, NJ: Erlbaum Publishers.

Canady, R. L., & Rettig, M. D. (2001). Block scheduling: The key to quality learning time. *Principal*, *80*(3), 38–44.

Cann, K. M., & Dweck, C. (1990). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merrill Palmer Quarterly*, *41*, 25–52.

Carpenter, W. A. (2000). Ten years of Gallup polls: Assessing changes in educational reform. *Phi Delta Kappan*, *81*(9), 701–709.

Cawelti, G. (1999). Summit: Restructuring large high schools to personalize learning for all. *Arts Supervision*, *11*(3), 17–21.

Cohen, D. K., et al., (1998). *Achieved: State policy and classroom performance*. CPRE Policy Briefs.

Cohen, D. K., Rosenbaum, S. W., & Loewenberg-Ball, D. (2000). *Unexpected resources, unexpected uses, unexpected results: A CTP working paper*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

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

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

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

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

Cotton, K., Lumsden, C. W., & Griffin, G. A. (2000). School improvement: A literature review. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Creemers, B., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). The dynamic model for school improvement. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1977). Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions. New York: Irvington Publishers.

Cuban, L. (1984). How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890–1980. New York: Longman.

Darling-Hammond, L. (1997). Doing what matters most: Investing in quality teaching. New York: National Commission on Teaching & America's Future.

Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Ort, S. W. (2002). Reinventing high school: Outcomes of the Coalition Campus Schools project. American Educational Research Journal, 39(3), 639–673.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. Educational Leadership, 66(5), 46–53.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. New York: Random House.

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

Education Trust Data Bulletin. (March 9, 2005). The Hispanic Advantage. Washington, DC: Author.

Elmore, R. F. (1979). Effective schools for the inner city. Harvard Educational Review, 49(1), 15–24.

Epstein, J. L. (1984). School policy and parent involvement. Society, 21, 29–37.

Epstein, J. L. (1994). School/family partnerships. In M. Alkin (Ed.), Encyclopedia of educational research (6th ed., pp. 1139–1151). New York: Macmillan.

Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. Elementary School Journal, 91, 289–305.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. Journal of Educational Research, 95, 308–318.

Epstein, J. L., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2009). School, family, and community partnerships: Your handbook for action (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-group competence and urban school children's classroom adjustment and academic achievement: A multivariate multilevel multiple indicator approach. Journal of Educational Psychology, 94, 79–87.

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). In search of noncognitive sources of adjustment and competence: Behavioral and parent report indicators of the social competencies of low-income children entering school. Early Childhood Research Quarterly, 19, 559–580.

Fantuzzo, J., Perry, M. A., & McDermott, P. (2004). Preschool approaches to attachment and adjustment to kindergarten among urban low-income children. Child Development, 75, 1568–1588.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. Journal of Educational Psychology, 92, 367–376.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. Journal of Educational Psychology, 92, 367–376.

Fantuzzo, J., Tighe, E., Childs, S., & Adlof, R. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. Journal of Educational Psychology, 92, 367–376.

Fantuzzo, J., Tighe, E., Childs, S., & Adlof, R. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. Journal of Educational Psychology, 92, 367–376.

Fantuzzo, J., Tighe, E., Childs, S., & Adlof, R. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. Journal of Educational Psychology, 92, 367–376.

Fantuzzo, J., Tighe, E., Childs, S., & Adlof, R. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. Journal of Educational Psychology, 92, 367–376.

Fantuzzo, J., Tighe, E., Childs, S., & Adlof, R. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. Journal of Educational Psychology, 92, 367–376.

Fantuzzo, J., Tighe, E., Childs, S., & Adlof, R. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. Journal of Educational Psychology, 92, 367–376.

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

Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1997). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. *Developments in School Finance*, 197.

Good, T., & Weinstein, R. (1986). School outcomes: The influence of intrinsic structure, and new directions. *American Psychologist, 41*(10), 1090–1097.

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

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

Gregory, T. B., & Smith, G. R. (1987). *High schools as communities: The small school reconsidered*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 276 518).

Grimm, R. A., Cline, C., & Schwab, J. (1990). *Information: A social psychological approach*. Boston: Allyn & Bacon.

Guerra, W., & Herzog, P. (2001). *Knowledge is power: A guide for teachers and parents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Clayton, R. (1998). Personal views of learning. *Mathematics teaching, 162*, 17.

Hallinger, J. H. (2001). Bringing academics to the center of school improvement. *Principal Leadership, 1*(2), 84–85.

Hamm, L., & Chen, X. (1996). *Parental involvement: A report on students who drop out of high school*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Hendley, C. (1996). *Spring cycle schooling: A West Virginia student and teacher perceptions survey*. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown.

Hunter, M. (1982). *Teaching is decision making*. El Segundo, CA: TIP Publications.

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

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Leading the cooperative school*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson Greene, S. (1969). Recent research in pedagogy. Emphasis: active learning vs. passive learning. *The American Music Teacher, 48*(2), 16–19.

Manning, M. L., & Bucher, C. S. (1990). Person versus process praise and attribution: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology, 26*, 805–814.

Marsh, J., & Achilles, C. (1996, April). *The need for school-to-work literacy: Implications for policy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.

Marsh, J. A. (1993). Spring cycle analysis: A resource on school grouping. Historical and contemporary perspectives. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Mehlig, R., & Skrzypek, D. (1997). Facilitating student success in mathematics and science: Intervention and reporting. *Journal for Research in Mathematics Education, 28*(3), 311–324.

Lloyd, L. (1998). Manage classes and high-ability students. *Review of Educational Research, 64*(2), 167–212.

Lou, Y., Abrami, P. A., Spence, J. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploration using a hierarchical linear model. *The Journal of Experimental Research, 67*(2), 101–143.

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

Voelker, T. J., & Perkins, A. D. (1998). Keeping middle school learners by keeping them engaged. Paper presented at the Annual Meeting of Southern Regional Association for Teacher Educators, Memphis, TN.

Kaufman, D. J., & Ellett, S. B. (1997). Empowering urban schools: Developing conditions of school success at risk. In J. L. Irvin (Ed.), *What current research says to the middle level practitioner* (pp. 345–354). Columbus, OH: National Middle School Association.

Marsh, M. S. (1999). Life inside a school: Implications for reform. In D. D. Marsh (Ed.), *1999 ASCD yearbook. Preparing our schools for the 21st century* (pp. 183–203).

Marshall, D. (1997). *Action research on mixed ownership*. New York: Lyceum Education.

Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1984). Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactive model. *Review of Educational Research, 54*(3), 301–325.

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

Mestre, D., & Burgess, R. (1959). Parental views of compensation classes. *The Journal of Educational Research, 53*(3), 107–112.

McCarthy, S. J. (2000). Elementary school connections: A review of the literature. *The Journal of Educational Research, 94*(3), 143–154.

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

McLaughlin, H. J., & Doda, N. M. (1997). Teaching with time on your side: Developing long-term relationships to promote [Part 1 Issue Ed.]. *What current research says to the middle-level practitioner* (pp. 345–354). Columbus, OH: National Middle School Association.

McFarland, T., Duncan, R., Jordan, W., & Leggett, M. (1998). Improving climate and achievement in a troubled urban high school through the Talent Development Model. *Journal of Education for Students Placed At Risk, 3*(4), 337–361.

McVey, M. D. (2001). Teacher praise: Maximizing the motivational impact. *Journal of Early Education and Family Review, 8*(1), 29–34.

Mestre, J., & McCaskey, W. (1999). Improving student performance: A guide for school and school improvement teams. Tallahassee, FL: Southeastern Regional Vision for Education.

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

Mizell, M. H. (2004). Focusing on middle school: The research-based Principles at the Middle School Institute. Dayton, KY.

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

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

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

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

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

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

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

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

Nichols, J. D., & Nichols, R. (1999). The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. ERIC Document Reproduction Service No. ED 387 [illegible]

Nicholls, G. (1992). Learning how to learn: The exclusion of the young mind through the social processes and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research, 18*(3), 191–206.

Nyberg, V., McKillip, J., O'Neil-Dowd, N., & Fleischer, F. (1990). Ethnic differences in academic remarking: A four-year longitudinal study. *The Journal of Educational Research, 83*(2), 93–97.

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

Ornstein, A. (1987). *The right road*. Orlando, FL: Harcourt Press.

Pallmer, L. J., Bosco, L. A., & O'Leary, S. G. (1985). The efficacy of an alternative approach to classroom management. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 257–261.

Parker, A. C., & Murphy, J. L. (1988). *The social world of the primary school*. London: Paul Elek.

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

Quarm, J. A. (2000). Black achievement. *NY Urban Review, 32*(3), 203–212.

Glaser, J. A., Agostino, K. F. & Reilly, M. A. (1992). The role of teacher efficacy in the literacy instruction of the young low-literate. *NASSP Bulletin*, 76, 58–66.

Glasser, J. H. & Bamberger, K. G. (1998). *The love by your book school*. Princeton, NJ: Eye on Education.

Haynes, N. A. (1998). Social climate, attendance, and achievement of African American students. *Journal of Educational Psychology*, 90, 294–304.

Kelly, J. (1997). *How to plan, assess, and schedule*. Lancaster, MD: Technomic Publishing Co.

Kelly, J. (2000). The principal's role in creating a positive school climate: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70, 529–563.

Knoblauch, J. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93, 232–258.

Knox, C. K. (1997). Program effects: Formative, interactive, and social processes. *Educational Researcher*, 26, 26–34.

Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: Harper, Crowell & Wilson.

Kruger, M., Slaughter, S., Hannaway, J., & Haskins, R. (1992). *Effective elementary schools*. London: Open Books.

Lindsay, P., & Hays, D. G. (1994). The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): School accountability and teacher empowerment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 203–211.

Mortimore, J. (2000). *Effective schools*. Research document prepared for the London Annual Conference.

Nelson, G., & Dixon, J. (1995). The effects of time and task variability on student performance in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 415–429.

Newell, D. H. (1996). Assessing curriculum validity: Applying generalizability theory to a mathematics test blueprint. In D. H. Schunk & P. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 137–159). New York: Guilford.

Spencer, J. (2000). Parent's Guide to help teacher to parent fall. *Journal of Early Development*, 6, 10–16.

Sergiovanni, T. J. (1995). *Leadership for the schoolhouse*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shepard, L. A., Kagan, S. L., Wurtz, E. (Eds.). (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Education Goals Panel.

Sheppard, S. A. & Kanfer, F. H. (2007). Assessing the relationship between goal setting and performance. *Psychological Assessment*, 19, 207–214.

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

Stevenson, H. W. (1992). *Learning to count: Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (1999). *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stevenson, J., & Stigler, J. W. (1992). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Simon & Schuster.

Stronge, J. H. & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Taylor, P. M., Pressley, M., & Pearson, P. D. (2000). *Effective teachers and schools: Lessons learned*. Ann Arbor, MI: Center for Improvement of Early Reading Achievement, University of Michigan. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 450 295).

Tobin, D. N., Hyland, C., & Wilson, J. M. (1998). The role of knowledge and motivation in the use of self-control coping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101–122.

Tomal, D. R. (1994). *Evaluating school programs: A practical guide for school leaders and school program evaluators* (Report No. 25). Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.

Tucker, P. D. (2001). *Chapter 1: Changing times: Dr. Ray to pay*. Elementary School. *Effective Instruction Series*. pp. 9–11.

Tucker, M., & Codding, J. B. (1998). *Standards for our schools: How to set them, measure them, and reach them*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Vaughn, B. J. (1997). *Do the best you can: Is high school enough?* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407 211).

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

Wisconsin (2001). Independent Evaluation of the Beginning Teacher Support and Assessment Program. (ERIC Monograph). San Francisco: Author.

Wood, F. H., Cameron, A., Graham, L., & Porter, A. C. (1996). Operationalizing the high school curriculum indicators: Work sampling patterns in seventh high school in California and New York. Educational Evaluation and Policy Analysis, 18, 289–301.

Wilburn, K. T., & Harris, H. C. (1998). An input grading model of 8th grade school character achievement: A comparison of criterion-referenced versus norm-referenced evaluation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 325 451)

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

Winnebagel, C., Hohmann, S. K., & Robertson, P. J. (1997). School-based management: A lesson for turning urban schools. In C. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), New schools for a new century: The redesign of urban schooling (pp. 311–332). New Haven, CT: Yale University Press.

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

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

Wynne, E. A., & Walberg, H. J. (1985). Assessing groups as contextual factors for learning. Phi Delta Kappan, 67(7), 527–528.

York, T. (2000). A comparative analysis of student achievement in Black and Hispanic urban high schools. Doctoral dissertation, University of Delaware.