



جامعة زايد
ZAYED UNIVERSITY

**Tomorrow's Teachers: Success through Standards
Conference Plenary**

A Question of Standards

John Mac Beath

**حول مسألة المعايير
بقلم جون ماك بيث**

ستكون نقطة بدايتنا عبارة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

- ما هو البلد الذي لديه أعلى المعايير؟
- ماذا يعني تعبير "المعايير" بالنسبة لك؟
- ما هي أفضل الطرق في رأيك لرفع المعايير؟

ظلت هذه الأسئلة تشغل بال صانعي السياسة وتثير قلق الأكاديميين وتؤثر على المعلمين ورجال التربية لأن الإجابة عليها تتغلغل عميقاً في سراديب السياسة و الممارسة، وقد تتخذ الإجابة على هذه الأسئلة منحى تبسيط الحقائق أو الفهم العقلاني الذي يركز على أدلة مقبولة .

أولمبياد المعايير

لعل إجابات الكثيرين على السؤال الأول وبشكل شبه مؤكد ستشير إلى دول آسيا- الباسيفيك وهي (اليابان) و(تايوان) و(كوريا) و (سنغافورة) و (هونج كونج)، فهذه البلدان أحرزت نتائج جيدة في أولمبياد المعايير الدولي الذي يتم فيه اختبار الأطفال من أعمار معينة في مواد تشمل عادة الرياضيات والعلوم واللغة.

وبالنسبة للبلدان التي كان أدائها في هذا المجال أقل جودة ومن بينها الولايات المتحدة، فقد أخذت هذه البلدان الأمر مأخذ الجد، وبذلت جهداً عظيماً في رفع المعايير. و في العام 1993 نشر تقرير يحمل اسم (أمة في خطر) و كان التقرير بمثابة ناقوس الخطر حيث ذكر " أن الارتقاء الكبير في المعدلات المتواضعة لمستويات وقدرات الشباب العلمية تهدد مستقبلنا كأمة وكشعب". وبدون أن يقدم التقرير أية أدلة زعم ما يلي: " إن تميزنا في مجالات التجارة والصناعة والعلوم وتحديث التكنولوجيا الذي ظل طويلاً بدون منافسة بدأ يتراجع الآن ليفسح الطريق أمام منافسين من بلدان أخرى من جميع أمم العالم". (اللجنة الوطنية للتميز، ص. 5).

وبعد نحو عشرين عاماً فان جورج دبليو بوش بدأ يتعامل مع نفس المواضيع مستعملاً نفس اللغة الخطابية مدفوعاً بمشاعر قومية قوية لرفع المعايير لدى الشباب الأمريكي في ثلاث مجالات اعتبرها ثالثاً مقدساً وهي: تعلم القراءة والكتابة، وإجادة الحساب، ثم العلوم، وكان نتيجة ذلك أن أطفال المدارس في أمريكا اصبحوا الآن يقضون وقتاً أقل في تعلم مواد

أخرى قياسها أقل سهولة بينما يتعرض المعلمون إلى ضغوط لا حد لها في التركيز الشديد على "الجوهر"، وهو وضع لا ينطبق على الولايات المتحدة الأمريكية وحدها بل هو لسان حال العديد من بلدان العالم الأخرى.

و قد توصلت دراسة 2001 OECD Pisa إلى وجود تشابه كبير جداً عند مقارنة الوضع بين بلد و بلد، إلا ان هنالك بعض الاختلافات البارزة أهمها:

- في جميع البلدان التي أخضعت للمسح تبين ان البنات وفي المتوسط يتفوقن على الأولاد في إجابة القراءة.
- في حوالي نصف البلدان تساوى الأولاد والبنات في الرياضيات و القراءة والكتابة وفي النصف الآخر كان أداء الأولاد افضل من البنات.
- في المتوسط اتضح ان نسبة 6% من الطلاب تقع في المستوى الأدنى بالنسبة لقدرات القراءة (نلاحظ ان النسبة تبلغ الضعف في بلدان أخرى) و يعني ذلك إن هذه المجموعة لم تستطع تحديد معلومة بسيطة أو التعرف على موضوع النص.
- لوحظ أنه في معظم البلدان ثمة فجوة كبيرة بين أولئك الذي حققوا أعلى المستويات و أولئك الذين حققوا أدنى المستويات إلا انه وبالنسبة لبعض البلدان وبالذات (فنلندا) و(اليابان) و(كوريا الجنوبية) فان الفجوة بين الفئتين ضيقة نسبياً. وبصورة عامة تميز اليابانيون والكوريون الجنوبيون في الرياضيات والعلوم و القراءة والكتابة.

ما هي المعايير ؟

بينت نتائج PISA أن ثمة تحول في النمط العالمي من قياس المدخلات إلى التركيز على النتائج وهذا التحول شمل العالم بأكمله، فمنذ أن بدأ الباحثون في دراسة تأثير المدرسة في منتصف الستينات بدأ التحول من قياس المدخلات إلى قياس المخرجات أو (النتائج)، أو بمعنى آخر توصل المعنيون إلى أن قياس المدخلات يوضح لنا أقل القليل إذ أننا نستطيع قياس الموارد، الوقت والخبرة التي يتم استثمارها في المدارس إلا أننا إذا ما قمنا بقياس المدخلات فقط فإن ما سنحصل عليه هو مقدار الإنفاق والمصروفات التي أنفقت فقط وليس آثارها وقيمتها مقابل الأموال التي صرفت عليها. من ثم احتل مفهوم قياس النتائج الصدارة الآن وغالبا ما يعتبره صناع السياسة بمثابة القياس الوحيد الجدير بالمصادقية. وكما رأينا من بيانات PISA فان النتائج عادة ما تكون مرتبطة بما يلي :

- الإنجازات التي حققها الطالب في الأوقات الرئيسية من حياته الدراسية
- ما حققه الطالب عند مغادرته المدرسة.
- القياسات كالاختبارات والامتحانات التي أداها الطالب كإنجاز تحقق.
- الفرق بين ما جلبه الطالب للمدرسة وما خرج به منها.

يتم بعد ذلك رصد متوسط نتائج الطالب على مستوى الصف ثم على مستوى المدرسة ثم على مستوى المقاطعة ثم على المستوى الوطني لإعطاء صورة عن " المعايير "، وتعتبر هذه الطريقة الآن من الممارسات المألوفة في العديد من البلدان وتوفر بيانات للمقارنة على المستوى الدولي. ومع ذلك فإن هذه السلسلة من الأفكار تطرح أسئلة كبيرة في كل خطوة.

فيما يلي بعض الأسئلة الكبيرة التي يتم تجاهلها في معظم الأحوال بسبب تعقيدها أو طبيعتها المشاكسة، ولا تنس أن صانعي السياسة يميلون إلى الحصول على إجابات بسيطة وحلول سريعة.

- ما الذي تستطيع الاختبارات قياسه وما الذي لا تستطيع قياسه؟
- ما هو الذي أكثر جدارة بالقياس؟
- ماذا نستنتج من البيانات المجمعة وما هي قيمتها؟
- هل تعتبر أن عمر الطالب أساس جيد لعمل المقارنات؟ متى تكون النتيجة نتيجة؟
- إلى أي حد تكون القياسات حساسة بالنسبة لسياق (الوقت)، (المكان) و(العلاقة) و(المزاج) و(الدافع)؟
- هل تتبع عملية التعلم طريقاً سلساً متسلسلاً أم إنها تميل إلى كونها لا تستقيم على حال؟
- ما هي آثار الاختبارات على عملية التعلم؟
- ما هو الموقع الأكثر تأثيراً في عملية التعلم؟
- هل تعتقد أن عملية التعلم عملية فردية دائماً؟
- ما هي التأثيرات الاجتماعية وتأثير زملاء الدراسة على عملية التعلم؟

□ من الذي يحصل على التقدير والشكر لما تعلمه الطالب؟

إن كل الأسئلة السابقة تدعونا إلى التفكير مرة أخرى حول النتائج وحول أي الأشياء يسهل قياسها وأيها يستحق القياس. إن المقارنة عن طريق العمر التي تركز عليها كل هذه المشاريع تقوم على الجهل (ولربما الجهل العمدي) بالاختلافات الكبيرة بين الأطفال من الأعمار المختلفة حيث تفترض أن ثمة "معيار" للتعلم يجب أن يكون لدى كل الأطفال عند بلوغهم عمر معين وأنه يمكن رصد ذلك من خلال المراقبة والتقييم، وهو أمر يوحي بأن هذا النمط من التفكير هو من بقايا مفهوم نموذج خط الإنتاج الصناعي حيث يتم طبقاً لهذا النموذج تقسيم المنتج إلى قطع مختلفة حيث يتم إدارتها وتقييمها بكفاءة على خلفية معيار معين للإنتاج.

كما يعتمد هذا المنهج على ممارسة طريقة اعتماد المتوسط الكلي أي الاعتقاد بأنه يمكن تجميع كل المعلومات الصغيرة (إنجاز الطالب الواحد مثلاً) وإضافة هذه المعلومات والحصول على متوسط للوصول إلى قيم لمستوى الصف و المستوى المدرسي و المستوى المحلي ثم المستوي الوطني لجميع الطلاب. وهذا المنهج يعطي صورة خادعة للمعيار الوطني وإن اعتمد عليها السياسيون في التوصل إلى المعلومات فهم في واقع الأمر يجهلون النمط الذي تم اتباعه في التوصل إلى هذه البيانات. بيد أن الفروقات التي تبدو أكثر وضوحاً هي الفروقات بين الأغنياء والفقراء، وبين الأولاد والبنات وبين أفراد المجموعات العرقية أو بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية. وهكذا عندما نعود بهذه النتائج إلى أدق جزئياتها نجد إن طفلين في نفس الصف وبوجود نفس المعلم ونفس المنهج الدراسي يحققان نتائج مختلفة بشكل كبير. وهذا هو نوع البيانات المتوافرة للمدرسين وللنظام ككل؛ ومن ثم فلا يمكننا وضع سياسة حكيمة على المستوى الجزئي والكلي بدون أن نفهم السبب وراء هذه الفروقات والأساليب المتبعة في توفير المعلومات التي تسببت في هذه الفروقات.

□ في دراسة كان لها أثر كبير قامت بها كلية كينج في لندن (بالك اند وليام 2001) وجد أن التغذية الراجعة أي ما يعطيه المدرسون للطلاب مقابل جهودهم - يمكن ان يقلل في معظم الأحوال من الدافع للتميز لدى هؤلاء التلاميذ وليس زيادته. وما يثير المخاوف حقا هو ان تلك التغذية الراجعة فيما لو كانت علامة أو تعليق أو نجمة ذهبية أو وجه مبتسم تفعل ذلك تماماً، فهي تترك التلميذ وهو في حالة ارتباك

وفي حالة إشباع نفسي مبهم ولكن في حالة من الغموض وعدم وضوح الرؤيا وعدم الثقة بل وحتى عدم معرفة سبب حصوله على ذلك. إن ما يساعد حقا في عملية التعلم ويرفع من مستوى قدرات الطلاب هو تغذية إرجاعية معينة تشكل الطالب وتعمق في فهمه وإدراكه وتساعد في محاولة معرفة الخطوة التالية المطلوبة منه، فهذا المنهج ينظر إلى الأمام وليس إلى الخلف وإلى الإمكانيات المستقبلية وليس إلى فشل الماضي، ومثلها في ذلك مثل التدريب في أي مجال آخر فإن التركيز يجب أن ينصب على كيفية التقدم إلى الأمام وليس إلى تكرار الفشل أو العودة إلى الأخطاء، وفي المباراة التاريخية بين اسكتلندا و إنجلترا في لعبة الرجبي قبل سنتين أرجع انتصار الاسكتلنديين إلى شريط للفيديو لمباراة قديمة عرض على الفريق قبل المباراة التاريخية فقد كان تركيز المدرب ألا يتم التعلم من الأخطاء السابقة بل من لحظات تميز وتألّق الفريق وبالتالي حقق فريقه ذلك النجاح، وقد انطوى ذلك على رسالة ملهمة مغزاها انظروا إلى أي حد يمكنكم الإجابة في اللعب عندما تحاولون.

ولعل واحدة من ابرز الدراسات الخاصة بالتعلم والمتعلمين قد تم إعدادها بواسطة طبيب نفسي مجري يدعى "تشيكي زنتيمي هالي" (1993) حيث توصل إلى أن التعلم الفعلي، وهو التعلم الذي يهتم هو التعليم المحفز من داخله، التعلم من أجل التعلم لأن هذا ما يجيده البشر. حيث توصل إلى حالة سماها "التدفق"، "التجربة الإنسانية المثلى" وعندما يصبح التعلم على هذا المستوى من الإلزام، عندها يفقد الزمن أبعاده العادية فيصبح الإنجاز المكافأة الحقيقية للتعلم. وهذا النوع من التعلم هو الذي يرسخ بجذور متعمقة ويصبح جزء لا يتجزأ من التعلم مدى الحياة.

ينبغي علينا أيضاً أن نتذكر أن "النتيجة" هي الغاية المرجوة وهي عبارة عن قياس محصل لما تم تحقيقه وإنجازه. وبهذا فإن قياس المعرفة الناتج عن الاختبارات والامتحانات يعتبر "النتيجة" المحورية للعملية التعليمية. في الحقيقة ومن الناحية العملية فإننا نعتبر ما يقيسه الامتحان النهائي بمثابة الغاية المرجوة من التعلم، في حين أننا ندرك جيداً من واقع التجربة والبحث أن القسم الأكبر مما يتم إعداده لصالح الامتحانات يصبح سريعاً طي النسيان. بحيث يظل جزء بسيط فقط مما تم قياسه عن طريق الامتحان النهائي بعد ذلك جزءاً من البناء المعرفي ويبقى مستمراً خلال مرحلة التعليم العالي أو الحياة الوظيفية.

إن التجربة الأمريكية مفيدة ولكنها مخيفة في نفس الوقت (لاباري 1997)، لقد كانت ردة فعل مفزعة على المستوى المتدني للولايات المتحدة في الإحصائيات العالمية (بيرلاينر وبيدلي 1995، بيتر سينج 2002) كما هو واضح من خلال عام ونصف في مرحلة التعليم الابتدائي المكرسة في الإعداد للامتحانات وحشد الأنشطة الإبداعية وفي بعض الأحيان القضاء على فترات الراحة. إنها تستند إلى الاعتقاد السائد، والذي يتعارض تماماً مع كافة التجارب البحثية، بأنه كلما كان العمل شاقاً أكثر وعلى مدى أطول كانت النتائج أفضل. في الواقع، فإن كافة نقاط هذه التجربة تسير في اتجاه عكسي تماماً بحيث تكون فترات العمل الأقصر وفترات الراحة الأطول والأنشطة البدنية والترفيه في صالح رفع مستوى التعلم.

ففي المملكة المتحدة استراتيجيات الحكومة لمحو الأمية وتعلم العمليات الحسابية وإن كانت ناجحة في رفع نتائج الامتحانات، إلا أن لها "أضراراً

في أستراليا، تقوم برامج محو الأمية وتعلم العمليات الحسابية في السنوات المبكرة بتخصيص ما يقارب 50% من الوقت الإجمالي في تدريس هاتين المادتين، في حين تكون 50% الأخرى مخصصة للمجالات الستة الأخرى للتعلم. (تاونسند 2001) يعلق على ذلك بقوله:

"إن هذا التخصيص يكون مجحفاً تلقائياً باعتقاداتنا بشأن تحديد المواد الأهم ولكن لم يكن هناك أي نوع من الحوار المجتمعي لتبرير ذلك."

وفيما يتعلق بكوريا والتي تحتل قمة الإحصائيات العالمية في آخر إصدارات (بيسا) يصرح سونج-سيك كيم (2002) بما يلي:

إن أهم ما يميز الملامح البارزة للتربية الكورية هو مستوى التحصيل والإنجاز المرتفع كما أن أزمة التعليم الطاحنة تكمن في المشاركة التطوعية من الجماعات المعنية: الحكومة، أولياء الأمور، الطلاب، مؤسسي التعليم الخاص، وكذلك معاهد التعليم الخاص. إن مفهوم "التطوعية" هذا كان العامل الأساسي في تطوير التعليم الكوري والذي غالباً ما يبرز على شكل منافسات تربوية تعرف باسم "الحمى التعليمية" في كوريا. ولقد أدى ذلك إلى توسع تعليمي لم يسبق له مثيل وبالتالي فقد ارتكز التعليم الثانوي على المؤسسات غير الحكومية وانتشار التعليم الخاص- "دراسة سابقة ومكررة قبل التعليم المدرسي." وحيث إن التربية الخاصة تقدم للطلاب نفس المحاضرات قبل التعليم النظامي، فإنها بالطبع ستتصف بالرتابة وعدم الانتباه داخل صفوفها. بل إنها ليست أكثر من مجرد قيامهم بالتحدث مع بعضهم البعض أو أداء أشياء داخل صفوفها لا تمت للتعليم بأي صلة.

كافة تلك الأمثلة توضح الأخطار الكامنة في تبني مقاييس سطحية على حساب الفهم وعمق التعلم. ويمكننا أن نمثل ذلك بالكتلة الجليدية حيث يوجد التعلم السطحي والعميق. التعلم السطحي لا يتصف بالبقاء داخل الذاكرة بعيدة المدى وتكون الدافعية والذكاء الانفعالي ذات عمر قصير. في حين يكون التحصيل (وهو ما تقيسه الامتحانات) هاما إلا أنه ليس كافياً، ويكون التعليم التكتيكي بشأن أسلوب الامتحانات أيضاً هامة ولكنها تفتقر إلى المحور الجوهرى للتعليم.

التحصيل والإنجاز

التعلم التكتيكي

الفهم
فكر الفكر
استراتيجيات ومهارات التعلم

أسفل السطح يكمن الفهم (يعني كلما كان التدريس أقل كان التعلم أفضل والعمل يجب أن يتسم بالذكاء لا بل بالصعوبة). إن المدرسين الذين يتميزون بالشجاعة وكذلك مديري المدارس المغامرين يكتشفون أن شمولية أقل مع إتاحة المزيد من الوقت للتفكير والفهم يؤدي إلى تكامل واستيعاب أكثر عمقاً في الذاكرة وفي النهاية الوصول إلى مستويات أعلى بالمعنى الذي يهم. فكر الفكر – شئ يتعلق بتفكيرك وتعلمك وكذلك العملية التي يصل فيها تعلمك إلى مستوى أكثر عمقاً ولكن هذا المستوى هو ما يطمح إليه العديد من النظم المدرسية الأكثر بصيرة. في حين أن استراتيجيات ومهارة التعلم في ما تقوم به مع ذاتك طوال عمرك المتبقي هو المستوى النهائي.

إن ما نعلمه بشأن التعلم هو أنه يكون أكثر فعالية عندما:

- تكون أغراضه لخدمة المتعلم.
- يكون له هدف محدد وغاية مرجوة يجب تحقيقها.
- يكون له هدف واضح مفهوم ويعود على المتعلم ذاته.
- يكون له هدف جدير ببذل الجهود بشأنه.
- يكون غير مبالغ فيه كي تُستثمر فيه الجهود أو أدنى من المستوى بحث يمكن تحقيقه دون أدنى مجهود (نطاق التطوير الأقرب إلى المحور)

ولكن أيضاً:

- عندما يكون عفويًا ومفاجئاً.
- عندما ينطلق نحو هدف واحد ويحقق هدفاً آخر.
- عندما يثير تساؤلات حرجة بذاتها.

ومن منظور آخر، فإن الأهداف بشكل عام تعين المتعلمين ولكنها قد تكون أيضاً مفاجئة في عملية التعلم. كما أن معظم التعلم يتم بشكل غير واع وغير رسمي ومستتر وفي بعض الأحيان يتم تخزينه واستدعاؤه في مرحلة لاحقة. إن التعلم لا يسير دائماً في خط مستقيم بل يكون في معظم الأحيان

متعدد الطبقات تعتريه الرغبات والنكوص كما أنه أيضاً حافل بالتطور والتقدم. وقد يكون في معظم الأحيان "تراكمياً بلا هوادة" ويتطلب في الكثير من الأحيان اللجوء إلى البعد عن التعلم، والاستيعاب والتخلي عن الجواب المعروف لصالح سؤال معقد. إننا أيضاً نكتشف المزيد عن المبادرة والتعلم الانفعالي وكذلك طبيعة "التدفق". إن البحوث في التجربة المثلى تعرف "اللعبة الداخلية" وتوصف في بعض الأحيان على أنها "الكيان داخل النطاق" عندما تتعرض الجهود الحثيثة للتحسن والأداء الأفضل للخلل الوظيفي الفعلي. هناك بعض الأدلة على أن التعلم في المرحلة الهضمية (التعلم المعوي) يمكن في الواقع أن يتجنب مراكز التفكير الأعلى (جورشون 1998).

في حين إن أي من ذلك لا يثبت الحاجة نحو معطيات النتيجة الجيدة، فإنه يتطلب أن يتم وضع ما نقيسه ضمن سياق المعرفة الأمثل بشأن عملية التعلم وكذلك مراعاة ملاءمتها بشكل دقيق للغرض والهدف المرجو.

ما نعرفه عن التغيير:

يمكن أن يظهر التغيير على شكل "تطوير" أو "تحسن" أو "رفع" المستوى ولكنه بشكل جوهري يتعلق بالانحراف عن أو الاتجاه صوب المسار الصحيح. إن ذلك ينطوي على الانحراف عن الروتين المعتاد نحو طريقة مختلفة في أداء الأشياء وطريقة مختلفة في التفكير بشأنها. العديد من المنشورات حول التغيير تفيد بأن التغيير:

- يخلق نوعاً من التمرد
 - يولد الصراع والخلاف
 - محظور من قبل البعض ومقبول لدى الآخرين
 - مؤثر في الثقافة التنظيمية
 - يتجاوز النطاق المتوقع
 - لا يجوز فرضه أو تشريعه
- تمهد له الخبرة والقيادة الحكيمة السبيل

لذلك، فإن الحكومات والمدارس في شتى أنحاء العالم قد بدأت تتجه نحو عملية وضع وتحديد الهدف، تضمين التغيير بشكل يمكننا من أداء الأشياء على كافة المستويات بدءاً من الصف وانتهاءً بالحكومة. إنه أمر مقبول على نطاق واسع أن الأهداف يجب أن تكون أهدافاً ذكية (أي محددة، يمكن قياسها، قابلة للتحقق، واقعية، وضمن إطار زمني) وعلى أي حال، فإن هذا

ليس هو لب الموضوع. إن اتباع وتبني تلك المبادئ والوصايا بشكل حثيث قد يتأكد من الناحية العملية أن به خللاً وظيفياً من الناحية الآلية والنهائية. إن كثرة التشديد على ذلك والإفراط لن يؤدي إلا إلى تثبيط العزائم وليس العكس. إن التركيز على ما هو قابل للقياس قد يؤدي بكل سهولة إلى تضيق البؤرة على ما هو كمي. وفي الواقع، قد يثار الجدل بأن العلاقة بين ما هو قابل للقياس وما هو هام هي علاقة عكسية. على سبيل المثال، تظهر التطورات الجمالية والفكرية والاجتماعية والروحانية والأخلاقية أمام القياس الكمي والأهداف المحددة.

لذلك، وبالرجوع إلى ما نعرفه عن التعلم، وعن التغيير أيضاً، وكذلك ما نعلمه عن الطبيعة البشرية، يمكننا أن نصل إلى الخلاصة أنه كي تكون الأهداف مقبولة لدى المدرسين ومديري المدارس كي يتبنوها، فإنها يجب أن تتصف بما يلي:

- ذات مغزى
- تنتمي للمتعلم
- تتصل بالسياق
- متضمنة
- قابلة للنقاش
- حساسة للتغذية الراجعة

إن التدريس والتعلم يحظيان بالتحفيز من قبل الجهود الدائمة لأن يكون هناك مغزى. فإذا فقد التدريس مغزاه يتخلى المعلم عن التقدم أو الصراع بالتعاون مع الطلبة غير الملتزمين والذي فقد التعلم لديهم مغزاه أيضاً. لا يوجد إحساس بملكية العملية لدى أحد الجانبين في حين يشكو المدرس من أن الإدارة أو الحكومة عجزت عن فهم سياق عملها وأن الأهداف الموضوعية غير خاضعة للنقاش. إن إثارة هذا الموقف يعني مساعدة المدرسين على تضمين الأهداف من خلال عمله المستمر بالأساليب التي تكون ذات مغزى بالنسبة له وبالنسبة لطلابه والتي تكون دائماً حساسة بالنسبة للسياق وتشكل جزءاً من الدورة أو حلقات التغذية الراجعة. يصف كريس ارجيريس (1999) تعلم "الحلقة المزدوجة" على أنه يتطلب ارتداد عكسي بشكل دائم إلى الوراء من حلقة تحقيق الهدف إلى حلقة تقييم الانعكاسات الحرجة والتي يتم فيها إعادة صياغة أو إعادة دراسة الهدف أو تحقيق الهدف أو العلاقة البيئية لهما.

هذه المبادئ تتطبق على هيئة الإدارة والتلاميذ بالإضافة إلى المدرسين على حد سواء، وينبغي أن تحتل المقام الأول في تفكير صانعي السياسة الوطنية. ويمكننا تبيان إحدى صور العلاقة بين الأهداف الوطنية بالقول إن الحكومة تعتمد على المدرسين لتحقيق نتائج منسجمة مع مجموعة الأهداف. وهناك طريقة بديلة لوصف ذلك تتلخص في النظر إلى المدرسين بوصفهم سدنة التغيير، ووظيفتهم، تقتضي كونهم أهل مهنة محترمة، أن يقوموا بدور الوسيط لا مجرد إلقاء الدروس. وهذا بدوره يعني وضع عملهم ضمن سياق وطني هدفه إقرار مجموعة من الأولويات الوطنية والأهداف المتوازنة وثيقة الصلة يكون لهم فيها النصيب الأوفر.

وربما يقول قائل إن أبعد المسافات في العالم هي تلك الكائنة بين الهدف الوطني وما يعتمل في عقل طفل. وبين هذا وذاك يقف المدرس لا بوصفه الوسيط الوحيد بل واحداً من الفاعلين الرئيسيين في إنشاء ذلك الجسر بين التجربة الشخصية الضئيلة الشأن والإنجاز الهائل.

"على المرء أن يصبو لما هو أبعد مما بين يديه، وإلا لم كانت السماء؟"
(روبرت براوننج)

يمكن أن توضع هذه المبادئ موضع الاختبار وفقاً لنموذجين من إعداد الأهداف:

1) تنازلي

أهداف مجموعة على المستوى الوطني

↓

الهيئات المحلية تضع أهدافاً للمدارس

↓

المدارس تضع أهدافاً للأقسام والمدرسين

↓

المدرسون يضعون أهدافاً للتلاميذ

هناك عوائق خطيرة تتجم عن هذا الضغط التنازلي، فهو لا يعتمد فحسب إلى نزع الصلاحيات على جميع المستويات لكنه أيضاً يحمل رسالة خفية وهامة حول طبيعة التسلسل الهرمي، طبيعة التعليم وطبيعة التغيير الاجتماعي والتربوي. لهذا كان من الصعب بالنسبة لفرض الأهداف تنازلياً تحقيق مجموعة المبادئ المقررة أعلاه.

2) تصاعدي

ينهج الإعداد التصاعدي للأهداف نهجاً عكسياً، فهو يبدو على هذا النحو:

التلاميذ يضعون أهدافهم بأنفسهم

↓

المدرسون يضعون أهدافاً للصف بناء على أهداف التلاميذ الفردية
 ↓
 الأقسام والمدارس تعتمد على أهداف المدرسين لتضع الأهداف الكلية
 ↓
 الهيئات تعتمد على أهداف المدارس لتضع الأهداف الكلية
 ↓
 الحكومة تعتمد على أهداف الهيئات لتضع أهدافها الوطنية
 ربما يكون إعداد الأهداف التصاعدي يصور عالماً مثالياً يتصرف فيه
 الناس بعقلانية نقدية، ويتاح لهم فيه التواصل بشكل ممتاز. وعلى أي حال
 فإن مشكلة هذا النموذج تكمن في طبيعته المثالية وفي انتقاء كونه نموذجاً
 عملياً إلا في أفضل العوالم الممكنة.

تنازلي	تصاعدي
هرمي	ديمقراطي
نازع للصلاحيات	مانح للصلاحيات
سهل التحقق بالممارسة نسبياً	صعب التحقق بالممارسة
قابل للتعميم	في الغالب لا يقبل التعميم
خاضع للمراقبة	صعب المراقبة
دافعه المحاسبة	دافعه التطوير

لذلك يوافق معظم المراقبين على أن النموذج البراغماتي ومنه النموذج
 التعليمي البراغماتي هو عملية قابلة للتفاوض تقتضي جهداً مشتركاً للجمع
 بين النموذجين التصاعدي والتنازلي.
 وهكذا فإن الأهداف الوطنية تصاغ على المستوى الوطني على مدى فترة
 من الزمن وبشفافية مع الإصغاء لما يشغل المدرسين والتركيز على
 الاهتمام بالسياق الذي يعملون ضمنه والتحديات التي يواجهونها مع إعطاء
 توصيف لمسؤوليتهم تجاه المهنة التي تتقدم على مسؤولية المهنة تجاههم.
 والأمر يقتضي أكثر من مجرد الكلمات المعتادة حول تحديد ما هو هام لأن
 الكلام المنمق حول النيات الحسنة ليس هو ما يميل المدرسون إلى سماعه
 وقراءته بل التأثير الذي تحدثه الأشياء التي تعطي الأولوية. وبكلمات أخرى
 فإنه إن تم تقديم مجموعة كلية من الأولويات للمدرسين والإصرار أثناء
 الممارسة على أن الأهداف المتحققة الأكثر سهولة في القياس تأتي أولاً
 على الدوام، فإن ذلك ببساطة يعرض ما هو هام إلى مزيد من السخرية
 عندما يجد الجد.

وإذ يكتب لاري كوبان حول أهمية المدرسين في معادلة المعايير والتغيير فإنه يقدم تحذيراً مفيداً:

بالنسبة للمصلحين يعتبر المدرسين هم المشكلة والحل. ونتيجة لهذه المفارقة تحديداً فقد راودت المصلحين في كل جيل أحلام حول المنهاج، النصوص والمواد الأخرى التي لا تتأثر بالمدرسين سعياً لإنشاء تصميمات تتغاضى عن المدرسين وتحمل الطلاب على التعلم. ورغم ذلك فإن أي إصلاح يعنى بالصف المدرسي من الإصلاحات التي قمت بدراستها والتمعن فيها مستقيماً من الحاسوب، أو من الإصلاحات التي مارسناها خلال نصف القرن الماضي قد تم تنفيذه على نحو كامل دون أن يكون لدى المدرسين فهم للتغيير ومساعدتهم على وضعه موضع الممارسة ودون تكييفه من قبلهم ليناسب صفاً معيناً.

(كوبان 2001، الصفحة 7).

إن التحدي الذي تواجهه الحكومة الجادة بشأن التزامها بما هو هام من الناحية التعليمية هو أن تكون راديكالية وقادرة على إحداث عنصر المفاجأة في تجاوز ما هو سائد من أفق التفكير إلى الحد الذي تبدو معه هذه العملية على أنها عملية تحول شامل، وبحيث تفسح المجال للحاجة الملحة في إعطاء الأمور الهامة مكانتها.

ومع وضعنا هذا التحذير المفيد نصب أعيننا فإن ما يجب القيام به هو التأكيد على المعايير وإبرازها؟

- التأكيد على الهام: التأكد من أن ما نقيسه هو ما نقدره.
- بناء المقدرة: خلق مواقف يمكن للمدرسين من خلالها ملاحظة بعضهم والحديث إلى بعضهم والتعلم من بعضهم.
- إشراك أصحاب الشأن: إن المدرسين، الطلاب وأولياء أمورهم هم أقطاب رئيسة لا بد من إجراء حوار فيما بينهم.
- المراقبة، عدم التقليد، دراسة ما يحدث في البلدان الأخرى، التعلم من أخطائهم، الحذر من نزع شيء من سياقه وزرعه في سياق آخر.
- الإصغاء إلى المعارضين: تذكر أن المعارضين والمهترطين هم غالباً رواد طريقة جديدة في التفكير.
- التحول من خلال المحافظة: التشبث بالجيد والبناء عليه قبل محاولة تغييره.
- الاحتفاء بالإنجاز: تعميم أمثلة الممارسة الجيدة ومساعدة الآخرين على التعلم منها.

المراجع

بيرلينر، دي.سي و بيبيل، بي، جيه (1995): الأزمة المفتعلة: أساطير، تدليس و تهجم على المدارس الحكومية في أمريكا، ريدنج ماسوشوسيتس، بيرسيوس بوكس.

بلاك، بيه ووليام، دي (1998) ما وراء الصندوق الأسود، لندن، كينجز كوليغ.

كوبان، ال (200) تطوير مدارس المدن في القرن الحادي والعشرين: الأوامر والنواهي أو نصيحة إلى المؤمنين والمشككين بالإصلاح الشامل للمداس، او.أي.ار.أي سمر انيستيتيوت، سي.اس.ار مؤتمر الموهوبين، يوليو.

سيكزينتيمهالي، ام (1993) فلو، نيويورك، هاربر كولينز انتويسيل، ان (1987)، فهم التعلم في غرفة الصف، لندن، هودر و ستاوتن.

فولان، ام ايرل، ال و ليثود، كي (2001) تقرير انتيرم حول تقييم استراتيجيات الحكومة بشأن محو الأمية وتعليم العمليات الحسابية (www.dfes.gov.uk)

جورثون، الدماغ الثاني، هاربر كولينز، نيويورك، 1998، جراي، جيه، هوبكنز، دي، راينولدز، دي، ويلكوكس، بي، فاريل، اس وجيسون دي (1999) تطوير المدارس: الأداء والإمكانيات لاباري، دي.اف (1997) كيفية النجاح في المدرسة دون التعلم الحقيقي: سباق المصادقية في التعليم الأمريكي، نيو هافن، منشورات جامعة يال. ماكبث، جيه شراتز، ام، ميريت، دي و جاكوبسون، ال (2000) التقويم الذاتي في المدارس الأوروبية: قصة تغيير، لندن: روتلج فالمر. ماكبث، جيه، و مورتي مور (أي.دي.اس) (2001) تطوير فعالية المدارس. بوكنجهام: منشورات جامعة اوبن. الهيئة الوطنية للتفوق (1983) أمة في خطر، واشنطن العاصمة.

او.أي.سي.دي (2001) نتائج التعليم: نتائج برنامج عام 2000 للتقييم العالمي للطالب بسن 15 سنة في القراءة، الرياضيات وتعلم العلوم. يمكن الحصول على تقرير بيه.أي.اس.ايه بطلبه بالبريد الالكتروني من موقع الشبكة: edpubs@inet.ed.gov أو من خلال الانترنت على الموقع:

<http://www.ed.gov/pubs/edpubs.html>

سينج، بيه (2002) بحث بخصوص مؤسسة المجلس الاسكتلندي، ادنبره،
25 فبراير.

سونج - سيك كيم (2202) تأثير التعليم الخاص على تعليم المدارس في
كوريا:

إنجازات التعليم الأكاديمي العالمي و انهيار المدارس، مؤتمر
أي.سي.إس. أي.آي 2002 3 - 7 يناير، كوبنهاجن، الدنمارك.

تاونسند تي (1996) المدرسة ذات الإدارة الذاتية: معجزة أم أسطورة؟
التوجيه والإدارة، 2(3)، صفحة 171 - 194.