



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

**What We Have Learned from 20 Years of School Effectiveness and School
Improvement Research, and What This Means for Schools and Teachers**

**ماذا تعلمنا من عشرين عاماً من الأبحاث حول فعالية وتطوير المدارس وماذا
يعني مثل هذا الأمر بالنسبة للمدارس والمدرسين.**

خطاب رئيسي في مؤتمر مدرسي الغد:

النجاح من خلال مؤتمر المقاييس

31/مارس - 1/إبريل/2002

فندق ماريوت - دبي

برفسور مساعد توني تاونسند

كلية التربية

جامعة سوناش

استراليا

هاتف: (03) 9904 4234

فاكس: (03) 9904 4237

البريد الإلكتروني: tony.townsend@education.monash.edu.au

مقدمة

**يرى بعض الناس بأن هناك خطأ ما في أنظمة التعليم، كما ويرى بعض الناس
البارزين في هذا المجال بأن المدارس بحاجة إلى تغيير منذ زمن بعيد، وبراى**

ويرى هارجريفس (1994: 43 - 44) :

حتى رئيس نرسير، ديفيد هود (1998: 3) أشار إلى أن التغيير الجوهرى الذى تبنته المدارس فى أسلوب عملها لوقت ما كان ضئيلاً.

ومهما يكن من أمر فإننا قد نكون متفقين على أن التعليم العام قد شهد خلال فترة الخمس عشرة سنة الماضية تغييرات تفوق جميع التغييرات التى طرأت على مسيرة التعليم منذ نشأته. من منظور آخر يمكننا أن نرى مقدار ما تعلمناه بالمفهوم الأوسع. فعام 2001 قد يكون أكثر الأعوام أهمية فقد منحتنا الفرصة

ليس فقط لمراجعة التطور الذي حصل خلال حقبة التسعينات، بل لأنه أيضاً أعطانا مفهوماً شاملاً لما حدث خلال حقبة التسعينات، لا بل عن إجمالي التطور الذي حدث خلال تلك الألفية، لذلك فإنه من المفيد لنا القيام بهذه المراجعة للتعليم وبشكل خاص إلى أهم رموزه وهي المدرسة.

لو رجعنا خطوة إلى الوراء فإننا نستطيع أن نلاحظ التطور الذي حصل في مجال التعليم خلال فترة الألفية الثانية. وعندها يمكننا أن ندرك حجم التطور الضخم الذي طرأ في تلك الفترة، كما يمكننا الاطلاع على بعض السمات التي تساعدنا في رسم الطريق نحو المستقبل.

وعلى سبيل المثال، يمكن النظر إلى تطور التعليم من عدة جوانب: أولاً بإمكاننا أن نتأمل تركيز التعليم في فترات متنوعة خلال الألفية. وإن مثل هذا الأمر سيقدم لنا فهماً عن هدف التعليم وأولئك المهتمين والمعنيين بتطويره ونشره. ثانياً لم يتغير التعليم خلال فترة الألفية فيما يخص مجال تركيزه، بل أيضاً في نطاقه. إن نطاق التعليم يقدم لنا تصوراً عن الحد الذي وصل إليه التعليم فيما يخص فعاليته وأدائه.

في عام 1000 كان تركيز التعليم على الفرد فالتعليم كان حكراً على الطبقة الأرستقراطية كوسيلة لتمكينهم من الحفاظ على مراكز القوة والامتياز، فالذين كان لهم الحظ الطيب للمساهمة في التعليم تدرّبوا على أن يكونوا أفراداً طبيبين على أمل أن يكونوا قادة لمجتمع فلاحي غير مثقف. وربما يقول البعض بأن هذا كان مجتمعاً "يولد فيه البعض ليحكموا" (بيري (1998: 4 - 5)، وهو يصف هذا بأنه بمثابة "الاستعارة ما قبل الصناعية" للثقافة. لقد كانوا يتعلمون بشكل إفرادي أو في جماعات من قبل مدرسين أو معلمين خصوصيين. أما فيما يتعلق بمجال التعليم فإننا نستطيع القول بأنه مع بداية الألفية الثانية كان هناك فئة قليلة من الناس لم تتلق أي تعليم على الإطلاق، إلا أن هناك مجموعة بسيطة تلقت تعليماً يمكن أن نعتبره اليوم فعالاً. وقد استمرت هذه الأوضاع لمعظم فترة الألفية. وتحديداً لغاية القرن الثامن عشر.

وخلال فترة الخمسينات من القرن التاسع عشر بدأ العديد من الدول يمارس ضغطاً اجتماعياً لتقديم تعليم "عام". وهذا النوع من الضغط بدأت ممارسته في النصف الأخير من القرن الماضي، ويمكننا القول بأن تطور التعليم رسمياً، وتحديداً في أوروبا، قد بدأ مباشرة بعد منع عمل الأطفال في تلك البلدان. حيث

لم تعد المصانع والمناجم تقبل عمل الأطفال لديها؛ وهذا ما أدى إلى زيادة في تسكع وبطالة الأطفال الصغار الذين أخذوا في البحث عن عمل بالقرب من المناطق الصناعية. وكانوا يسببون أحياناً الكثير من الإزعاج، لا سيما أثناء وجود آبائهم في العمل. ولهذا فقد كانت النتيجة هي وضع الأطفال في المدارس وتلقينهم تعليماً أساسياً حتى يبلغوا العمر المقبول للعمل. وهذا ما سماه بييري (6-5: 1998) بالمجازية الصناعية حيث تم تطبيق مجازية إنتاج المصنع على التعليم.

مع بداية التسعينات من القرن الماضي، انتقل تركيز التربية من تطوير وتنمية الفرد إلى تطوير المجتمعات. وقد تمثل ذلك في طرق مختلفة، حيث كان أحياناً في أنظمة المقاطعة أو الولاية، وأحياناً في المناطق التعليمية المحلية في دول أخرى. لقد كانت مهمة التعليم أكثر من مجرد تطوير للأفراد، بل إن التعليم أخذ على عاتقه مسؤوليات المجتمع ووضع الناس في الأمكنة المناسبة لهم في المجتمع على أساس مستوى التعليم الذي وصلوا له. فقد تلقى الأشخاص الذين اعتبروا مناسبين للعمل في المصانع والحقول تعليماً أساسياً وتركوا المدرسة عندما أصبحوا قادرين على ذلك. أما الأشخاص الذين أصبحوا فنانيين فقد تلقوا تدريباً تخصصياً في فنونهم ومهنتهم في حين تلقى هؤلاء الذين أصبحوا مبدعين ومفكرين تعليماً ذا مستوى أعلى، إلا أن هؤلاء الذين أصبحوا رؤساء وارشتراطيين تلقوا تعليماً في مدارس منفصلة عن العامة وهي المدارس التي أصبحت اليوم جزءاً من نظام التعليم الخاص المنتشر. ومع مطلع القرن العشرين تلقى معظم الناس تعليماً محددًا لكن البعض فقط تلقى ما يسمى بالتعليم الفعال. وقد استمر هذا التركيز وهذا المجال من التعليم معظم القرن العشرين.

ومع بداية فترة الثمانينات من القرن الماضي كان هناك اقتصاد عالمي بارز فضلاً عن تطور تكنولوجي أدى إلى تغير في شكل الاتصال والمعرفة. وتغير الأمور بشكل مثير لا سيما فيما يتعلق بميزان القوى العالمية. فالدول الغربية التي سبق لها أن سيطرت على الاقتصاد العالمي جمعت ثروة طائلة من خلال الاتجار بالسلع والمواد مثل المواد الغذائية، الصوف والثروات الطبيعية من تلك البلدان النامية في الشرق، حيث يتبين لنا الآن بأن مثل تلك الدول كانت قادرة على استخدام تلك السلع لتصنيع منتجات أرخص بكثير مما استطاع الغرب، لا سيما وأن معدل أجره الساعة يزيد ما لا يقل عن 20 إلى 30 مرة عما هو عليه في الشرق. والآن يقوم الشرق ببيع تشكيلة متنوعة من المنتجات التي تشمل الملابس والسيارات حتى الكومبيوترات إلى الغرب ويحقق ثروات

طائلة وضخمة. ولهذا فإن بعض البلدان مثل الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا وأستراليا تجد نفسها تنفق مبالغ على استيراد البضائع أكبر من تلك المبالغ التي تجنيها من تصدير السلع. ونتيجة لهذا التغيير في ميزان الاقتصاد العالمي كان التطور واستخدام التكنولوجيا الجديدة اللذين تطلبا تعليماً أساسياً وقوياً لجميع هؤلاء العاملين في تلك الصناعات. كما لوحظ لدى قياس الإنجاز الأكاديمي بصورة عالمية في كثير من الحالات أن الطلبة متفوقين أكثر من أقرانهم في الغرب.

وفي غضون هذه الفترة فقد انتقل تركيز التعليم من النطاق المحلي إلى الإطار العالمي حيث قامت العديد من الدول في الغرب بنشر تقارير ربطت فيها نوعية التعليم التي يتلقاها الطلبة بالتفوق الاقتصادي العالمي. لذلك فقد انتقل تركيز التعليم نحو الاتجاه الذي ينظر إلى التعليم وكأنه إنجاز وتحقيق لأهداف اقتصادية وطنية أكثر مما هو إرضاء للطالب الفرد أو للمجتمعات المحلية. وقد أصبح يتردد صدى بعض العبارات الجديدة في أنحاء العالم مثال ذلك: الأهداف الوطنية، المنهاج الوطني، المعايير الوطنية والاختبار الوطني. بل إن مثل هذه العبارات كانت بمثابة كلمة سر جديدة في الثقافة. فضلاً عن ذلك فقد تم تنظيم المنهاج حيث صار معظم الوقت ينقضي في مجالات تدعم الأهداف الاقتصادية الوطنية. وكما أصبحت عبارات محو الأمية، تعليم العمليات الحسابية، والتعليم المهني والتقني من العبارات الطنانة لتلك الحقبة، كما قل الاهتمام بالمواضيع التي لا ترتبط بالاقتصاد. وكذلك فإن الفنون، الموسيقى، التاريخ، الجغرافيا والتربية البدنية قد تركت في معظمها إلى المدارس الخاصة، أولياء الأمور أو الطلاب الذين رغبوا في متابعة ذلك. ويمكننا، نصف هذا الأمر على أنه الاستعارة ما بعد المرحلة الصناعية، وذلك كما وصفها بير (1998: 9 - 13)، حيث يرى بأن "المغامرة" قد أصبحت الطريقة المفضلة لتوضيح كيفية عمل التعليم.

بالإضافة لذلك فقد حدث تحول في نطاق التعليم أيضاً. فقد رأت الحكومات وأنظمة التعليم بأن جميع الطلاب في حاجة إلى النجاح، لكن ما توضحه برامج اختبارات محو الأمية على المستوى الوطني في أستراليا ومن مشاريع مثل أهداف 2000 في الولايات المتحدة بأننا ما نزال بعيدين عن ذلك الهدف. ومع اقتراب نهاية عقد التسعينات نستطيع الآن القول بأن جميع الناس يحصلون على بعض التعليم، وأن معظمهم يتلقون تعليماً فعالاً إلى حد معقول. ومعظم الطلاب الآن يكملون تعليمهم، كما أن المدارس الحكومية وغير الحكومية يتم الالتحاق بها من قبل أناس من جميع المشارب، وتتلقى هذه المدارس دعماً من

قبل التمويل العام، أضيف إلى ذلك أن العديد من الطلاب الآن يلتحقون بالتعليم العالي أو يلتحقون بعمل ما بعد إكمالهم للمدرسة.

وهكذا فإن التعليم على امتداد هذه الألفية قد انتقل من التركيز على الأهداف الفردية عبر الأهداف المحلية إلى الأهداف الوطنية، كما أن نطاق التعليم قد انتقل من قلة من الناس تحصل على قدر زهيد من التعليم إلى أغلبية بتعليم فعال إلى حد ما.

ويجب علينا الآن أن نسأل أنفسنا. ما هي التحديات التي نقبل على مواجهتها؟ إن ملامح هذا التحدي حسب (تاونسند، 1998 أ: 248) هي على النحو التالي: لقد تغلبنا على التحدي الذي يتمثل في الانتقال من نظام الجودة التعليمي للقلة إلى نظام الجودة التعليمي للأغلبية. وأمامنا الآن تحد يتمثل في الانتقال من امتلاك نظام الجودة التعليمي للأغلبية إلى نظام الجودة التعليمي للجميع. وإذا قمنا بترتيب التغييرات التي حدثت خلال الألفية الثانية كما هو موضح أعلاه في شكل جدول، فإن التغيير الرئيسي التالي يصبح واضحاً. وإذا نظرنا إلى الاتجاهات السائدة في مجتمعاتنا في هذه الأيام كالتيكنولوجيا والاقتصاد العالمي والاتصالات الدولية السريعة والبيئة، نجد أن هذه الاتجاهات دولية أو عالمية.

والياً، تؤدي المشاكل الاقتصادية في آسيا إلى مشاكل بالنسبة للمزارعين والشركات الصانعة في استراليا وأمريكا، وأن الأجواء الملوثة في شرق أوروبا أحدثت ثقب أوزون فوق استراليا، وأن القرارات البيئية للدول الصناعية الكبرى تهدد بإغراق جميع دول جنوب المحيط الهادئ، وإن النزاعات في أوروبا وإفريقيا تحتل العناوين الرئيسية في الدول الأخرى. ومن الواضح أيضاً ان التركيز الرئيسي التالي بالنسبة للتعليم يتمثل في الانتقال مما هو قومي، حيث تحدد كل دولة أهدافها التعليمية الخاصة وكيف تعرضها على طلابها، إلى تركيز دولي أو عالمي حيث يتم التعامل مع القضايا التي تؤثر علينا جميعاً كمعرفة القراءة والكتابة والصحة والبيئة والرفاهية والثروة، على المستوى العالمي. وقد تم توضيح هذا في الجدول التالي:

الفترة	مستوى التركيز	نسبة من تلقوا تعليماً فعالاً.
--------	---------------	-------------------------------

قلّة من الناس	فردى	-1000 11870 م
بعض الناس	محلّى	1980 -1870 م
العديد من الناس	وطنى	من 1980 - 2000
جميع الناس	عالمى	من 2000

وعلى الرغم من التغييرات السريعة التي حدثت في التعليم عبر السنوات العشر الماضية، يجب أن يتغير تركيز التعليم ونطاقه مرة ثانية. وفي عام 1981 قال مينزي (1981) إن الإصلاح التعليمي السابق كان شبيهاً بإعادة ترتيب الدمى داخل صندوق الدمى في حين أن ما كنا بحاجة حقاً إليه هو صندوق جديد تماماً. وهذا القول يسري على ما هو قائم حالياً.

وإذا كنا سنضيف لاستعارات بير (1998) حول التعليم، ربما قلنا إننا انتقلنا عبر استعارات ما قبل الصناعة وما بعد الصناعة واستعارات المشاريع إلى استعارة ستركز في المستقبل على المجتمع. وهنا، فإن التمييز هو أننا لكي نحقق تعليماً حقيقياً لا نستطيع توفير التعليم للقلّة التي تتمتع بالثراء والامتيازات (ما قبل الصناعة) ولا نستطيع أن نرى المدارس باعتبارها مصانع (ما بعد الصناعة) أو شركات (المشاريع)، ولكننا يجب أن نرى التعليم باعتباره تجربة مجتمع حيث يعمل الناس معاً لتطوير أنفسهم وتحسين أوضاع بعضهم البعض والمجتمع كافة. ومن أجل القيام بهذا يجب أن يصبح التركيز عالمياً. ويجب أن ينجح الجميع.

ومما يجدر ذكره، هو أننا لكي نحصل على تركيز عالمى، يجب على كل شخص في العالم أن يتمتع بالمهارات والمواقف اللازمة لنقلنا إلى المستوى التالي من التنمية. ولذلك، ومن أجل اعتناق منظور عالمى، يجب علينا التركيز مجدداً على الفرد. فقد دارت العجلة دورة كاملة، والفرق هذه المرة هو أن النطاق الآن يجب أن يكون كل الناس الآن بدلاً من قلّة فقط. وخلال سنوات السبعينيات من القرن الماضي حضرت حركة تعليم المجتمع على أن "نفكر على نحو عالمى ونتصرف على نحو محلى"، ولكن من الواضح الآن أننا لم نعد

نستطيع الأخذ بمثل هذا التركيز الضيق. وربما كان الشعار لمدارس الألفية الثالثة هو "التفكير والتصرف على المستويين المحلي والعالمي معاً". وما أود أن أقوم به اليوم هو النظر إلى قضايا أوسع ذات صلة بهذه المحاولة الرامية للإصلاح وأرغب في التركيز على ثلاث مجالات رئيسية. ويتعلق المجال الأول بحركة الإصلاح وخصوصاً حركة فعالية المدرسة التي كانت مؤثرة للغاية في توجيه اتجاهات الإصلاح التي ظهرت مؤخراً. وقد كان لها غرض مزدوج يتمثل في إيجاد الحجة للكثير من الإصلاحات التي تم تنفيذها ولكن يتم استخدامه أيضاً كوسيلة لقياس مدى النجاح الذي حققته المحاولات الإصلاحية. ولم يمض وقت طويل على الفترة التي اعتدنا على أن نقول خلالها أنه يتعين علينا أن نجعل أطفالنا ملمين بالقراءة والكتابة والعمليات الحسابية لأن ذلك سيجعلهم أناساً أفضل حالاً. وفي الوقت الحاضر تميل المقولة بشدة نحو الفكرة القائلة بأنه يتعين علينا أن نجعل أطفالنا ملمين بالقراءة والكتابة والأعداد لأن ذلك يجعل البلاد أكثر قدرة على البقاء من الناحية الاقتصادية. ويبدو أن الفكرة السائدة لإعادة تنظيم التعليم هي أن يتم جعل الأفراد - وبالتالي الدول - أكثر تنافسية في الاقتصاد العالمي. وأود ثانياً أن أقدم بعض التفاصيل حول ما اعتقد أنها ستكون قضايا بالغة الأهمية في المستقبل إذا كنا نهتم فعلاً بالتعليم لجميع الناس في مجتمعاتنا. وأود ثالثاً أن اقترح نموذجاً أطلق عليه اسم مدرسة الألفية الثالثة.

بحث حول فعالية المدرسة

ظل موضوع الفعالية واحداً من القوى الدافعة في الحجة المؤيدة للمدارس التي تدار ذاتياً وأود أن أمضي بعض الوقت الآن لبحث كيفية حدوث ذلك. ويمكن القول أن القوة الدافعة للبحوث الخاصة بفعالية المدرسة جاء كاستجابة لنتائج دراسة وطنية جرت في الولايات المتحدة. وقد بحث تقرير كولمان (1966) العلاقة بين مساواة النتائج التعليمية وخلفيات التلاميذ الاجتماعية - الاقتصادية وتوصل إلى أن:

إن المدارس لا تمارس إلا تأثيراً محدوداً لتعزيز إنجازات الطفل المستقلة عن خلفيته والسياق الاجتماعي العام الذي يحياه، ويعني نقص هذا التأثير المستقل أن التفاوتات المفروضة على الأطفال من قبل المنزل، الجوار والبيئة إنما تستمر معهم لتصبح هي نفسها التفاوتات التي يواجهون بها الحياة كباراً بعد نهاية المدرسة؛ لذا فإن تساوي فرص التعليم ينبغي أن يقتضي ضمناً تأثيراً قوياً للمدارس يكون مستقلاً عن بيئة الطفل الحالية، إلا أن هذه الاستقلال الأكيد لا وجود له في المدارس الأمريكية. (كولمان

وآخرون، 1966: 325)

وقد شهدت السنوات الخمس والعشرين الماضية تطويراً لهيئة أبحاث ضخمة حاولت إثبات أن المدارس أحدثت فرقاً بالفعل. وعلى أية حال، فالصعوبة الرئيسية التي ظهرت هي شرح ما تعنيه المدرسة الفعالة. وقد تم اقتراح عدة تعريفات ولكن أيّاً منها لم يلق قبولاً عالمياً. وبالنسبة للعديد من الباحثين الأوائل في الولايات المتحدة وكندا، كانت المدرسة الفعالة تعني المدرسة التي أدى طلابها بشكل جيد في اختبارات معايير وتدرج تحت تعريف مبكر قدمه آدموندز وهو:

(آدموندز، 1978: 3)

وبالنسبة للعمل الأمريكي المبكر - المرکز على إنجاز الطالب كما تم تعريفه بواسطة الاختبارات المعايير على مستوى الولاية أو المستوى القومي - فقد

اهتم بنتائج الطالب فقط في نقطة محددة من الزمن. ومن جهة ثانية، اهتم الباحثون في بريطانيا بشكل أكبر بمعدل التحسن الذي يظهره الطلاب في المدرسة وفهم طبيعة العلاقة بين متغيرات العملية المدرسية ومتغيرات المحتوى وأداء التلميذ الفردي. وقد حدث هذا الاهتمام بواسطة ما يمكن اعتباره وجهة نظر "القيمة المضافة" حول فعالية المدرسة. فالمدارس لا يجب الحكم عليها ببساطة على أساس نتائج الاختبارات المعاييرة بما أن هذه النتائج يمكن ان تكون إحدى العوامل العائدة للأطفال أنفسهم أكثر منها عاملاً من عوامل أي شيء أضافته المدرسة، ولكن اعتماداً على نوع التطور الذي حققه الطلاب خلال فترة وجودهم في المدارس. ولكن ما سنقوله الآن هو أن الأهداف التي يناصرها أشخاص مثل ادmondز والمتعلقة بالمهارات المدرسية الأساسية لم تعد كافية. فمدارس اليوم يجب عليها ان تتعامل مع مجموعة من القضايا ابتداءً من محو الأمية والإلمام بالعمليات الحسابية والمواضيع الأكاديمية الأخرى، مروراً بمهارات العمل وتطوير المفاهيم الذاتية ومواقف المجتمع وقيمه ومجموعة من الأهداف الأخرى التي ترى على أنها هامة بمستوى مماثل أيضاً.

ونحن بحاجة أيضاً إلى التفكير في ما نقيسه عندما نطلق أحكاماً حول ما إذا كانت مدرسة ما فعالة أم لا.

وقد اعترفت أبحاث كالتي يقوم بها روتر (1979) وكيوتانس (1986) - (1988) "أ"، "ب" و "ج" ومورتييمور (1986 - 1988) بالتفاعلات الأكثر تعقيداً التي تحتاج لمعالجة على مستوى المدرسة وظهرت وجهة نظر مختلفة إزاء فعالية المدرسة. وقد سعت دراسة مورتييمور الخاصة بخمسين مدرسة أحداث إنجليزية إلى "إيجاد طريقة لمقارنة آثار المدارس على تلاميذها في الوقت الذي تعترف فيه بحقيقة أن المدارس لا تستقبل كلها تلاميذ ذوي قدرات وخلفيات متماثلة" (مورتييمور 1988، 176). وبالنسبة للعوامل من نوع التركيبة العرقية والخلفية اللغوية والطبقة الاجتماعية وتركيبه التلاميذ الأسرية، بالإضافة لاعتبارات أخرى، فقد تم استخدامها كلها باعتبار أن

التلاميذ حققوها خلال الوقت الذي أمضوه في المدرسة. ولم تهتم الدراسة بالمكسب فقط بل بالتقدم أيضاً في مجالات أكاديمية مثال القراءة والرياضيات والكتابة وطلاقة اللسان والمجالات غير الإدراكية في السلوك والحضور والمفهوم الذاتي والمواقف إزاء المدرسة.

وقالت بانكس (1993) إن تعريف القيمة المضافة ذاته يمكن النظر إليه بطريقتين مختلفتين: فيمكن أن تكون لدينا فعالية قيمة مضافة أساسية تضيف قيمة لجميع الأطفال بالتساوي وبذلك تحافظ على مزاياهم وعيوبهم المبدئية، أو فعالية البعض مع مرور الوقت. وتستخدم (بانكس 1993: 3) مقياس التناظر التدرجي:

مع أطفال يقفون على درجة تمثل مستواهم التقليدي للأفضلية أو العيب في قدرات التعلم. فالذين يمتازون بأفضليات أكثر (ولنقل الذين ينتمون لعائلات ثرية أو الأطفال الذكور البيض) يقفون على الدرجات العليا. ومع فعالية إضافة القيمة، يتحرك جميع الأطفال درجة إلى أعلى ولكن المسافة بين الأكثر تميزاً والأقل تميزاً تبقى كما هي. وبالنسبة للفعالية التوسطية يتحرك الأطفال الذي يقفون على الدرجات السفلى درجات إلى أعلى أكثر من تحرك الذين يقفون على الدرجات العليا وبذلك تصبح المسافة بين الأكثر تميزاً والأقل تميزاً أقل.

وباستخدام منهج القيمة المضافة هذا، يمكن اتخاذ القرارات - على سبيل المثال - لاختبار أي طالب في مجموعة من مجالات المواد عند دخوله المدرسة وقبل إكمال الدراسة لتحديد مدى ما تعلمه الطالب خلال الوقت الذي أمضاه في المدرسة. ويمكن الحكم على هذا أيضاً على أساس التوقعات على المستوى القومي أو مستوى الولاية بالنسبة للأطفال الذين يأتون من خلفيات اجتماعية - اقتصادية متشابهة. وفي حال حقق جميع الأطفال أو معظمهم هذه التوقعات، يمكن اعتبار المدرسة فعالة. والصعوبة في هذا النهج هي أنه قد يتم النظر إليه باعتبار أنه يقبل أن المعايير في مناطق أكثر فقراً يمكن أن تكون أقل من تلك

الموجودة في مناطق أكثر غنى، الأمر الذي يقوي الفوارق التي تحاول فعالية المدرسة القضاء عليها.

وعلى أية حال، ومن خلال فكرة قياس القيمة المضافة بواسطة مدرسة يمكن لفكرة المعايير أن تكون مفيدة حقاً. وإذا نظرنا إلى المجموعة الواسعة من الأهداف التي تحتاج المدارس الفعالة للتفكير فيها، فإن المعيار الذي يكون أكثر أهمية من غيره هو الذي عينته المدرسة لنفسها. فما الذي تتمسك به المدرسة باعتباره هاماً لجميع الطلاب داخل المدرسة. وبعض هذه ربما تكون هي ذاتها التي تتمسك بها الولاية مثال محو الأمية والعمليات الحسابية، ولكن ربما تكون ما تشعر المدرسة بأنه هام للغاية لطلاب هذه المدرسة وليس بالضرورة لجميع المدارس. وبالتالي، فإن التركيز القوي على مجال محدد مثل الرياضة أو التكنولوجيا أو الموطنة أو التوظيف ربما يكون شيئاً يحدث في بعض المدارس في حين أن مدارس أخرى قد تركز على مجالات أخرى مثل الموسيقى أو الدراما أو اللغات. والشيء الهام هو أن كل مدرسة يجب أن تعين ما تعنيه بأن يكون هناك تعليم جودة في هذه المدرسة ويجب أن تجتهد بعد ذلك لضمان أن جميع الطلاب يحققون ذلك. وبهذه الطريقة يمكن النظر للمدرسة باعتبارها فعالة.

وقد توصل عملي الخاص (تاونسند 1994) إلى أن توقعات المجتمعات المدرسية تفاوتت ليس فقط من مدرسة إلى مدرسة وإنما من منطقة إلى أخرى أيضاً. وقد أظهرت أنه في منطقة وزارة التربية الفيكتورية، حيث يطغى وجود الطبقة الوسطى على ما سواها، شعر العديد من الآباء والمعلمين والطلاب أن الدور الرئيسي للمدرسة كان أكاديمياً (لإعداد الناس لدراسة أخرى)، في حين أنه وفي منطقة يطغى فيها وجود الطبقة العاملة كان الآباء والمعلمون والطلاب أكثر تأييداً بكثير لدور مهني للمدرسة (لإعداد الناس

للعمل). وقادت هذه الفوارق إلى احتمال أنه يتعين على التعريفات المستقبلية للمدرسة الفعالة أن يشمل الهموم النظامية والمحلية:

وقد اتفق هذا التعريف بشكل جيد مع دراسة وطنية عنوانها "مشروع المدارس الفعالة"، أعدها المجلس الاسترالي للبحث التربوي. وعرف مشروع المدارس الفعالة المدرسة الفعالة على أنها "المدرسة التي تحقق تعلماً طلابياً أكبر مما تم التكهّن به من السياق الذي تعمل (أي المدرسة) فيه". (ماكجو، 1991: 2). إن مساهمة القيمة المضافة للمدرسة بدلاً من الإنجاز الإجمالي للطالب بكل بساطة، تم قبولها باعتبارها حيوية بالنسبة للنقاش. واعتبر مشروع فعالية المدارس الوطنية أن ما شعرت به المجتمعات المدرسية هو ما يتعين على المدرسة الفعالة القيام به. وقد انتهى التقرير إلى نتيجة مفادها:

(ماكجو، بانكس وبايبر، 1992: 174)
وباستخدام البحث الذي نوقش أعلاه، قمت بتعيين فكرة التعليم الجوهرية -
الإضافي (تاونسند، 1994) ويمكن أن تكون هذه هي الخطوة التالية للأمام نحو
توضيح المدرسة الفعالة. ويحتوي التعليم الجوهرية - الإضافي على مفهومين:
الأول هو المنهاج الجوهرية - الإضافي

(تاونسند، 1994: 113)

والثاني هو مفهوم المدرسة الجوهرية - الإضافية

(تاونسند، 1994 : 113)

وقد ساعدنا بحث فعالية المدارس على تعيين ما يجعل المدارس فعالة، ولكنه لم يكن مساعداً بدرجة كبيرة في إبلاغنا بكيفية جعل المدارس أكثر فعالية. وخلافاً للولايات المتحدة، حيث توجد مجموعة من البرامج المصممة خصيصاً وتهدف إلى تحسين إنجازات الطلاب، شعر الاستراليون بأن المدارس لا بد من جعلها فعالة، مدرسة بعد مدرسة. وبالنسبة لماكجرو وبانكس وبايبر (1991: 15).

وهذا الرأي يؤيده آخرون يعترفون بأن المدرسة مقترنة بمجتمعها. وخلال مؤتمر ICSEI للعام 1994 قال كودنج:

ينبغي للمدارس أن تقوم بوظيفتها على أكمل وجه، كما ينبغي اعتبارها مسؤولة عن النتائج، لكن هناك شعور متنام على المستوى الوطني بأن المدارس لا يمكنها وحدها القيام بذلك. ذلك أن الأطفال يذهبون إلى المدارس يوماً واحداً من كل يومين خلال العام ويقضون 7 إلى 8 ساعات في اليوم، وطيلة الوقت المتبقي يكون أطفالنا الأمريكيون تحت تأثير العائلة، الجوار، الشوارع والثقافة الأخرى ووسائل الإعلام. إذن فنحن جميعاً نخلق الظروف التي ينمو ويتعلم فيها أطفالنا. لذلك هناك اعتقاد متنام بأنه إذا رغبنا لأطفالنا أن يكبروا ويتعلموا بشكل جيد، فإنه لا بد لنا من الاهتمام بجودة هذه الظروف.

(كودنج، 1994: 5)

إن عدداً من هذه القضايا أشارت إليه لينسكاي خلال المؤتمر ذاته وتحديداً الحاجة لتطوير "تعليم يستمر طول العمر" ويقتضي ضمناً استمراراً وتواصلاً

دروس الفعالة، وهكذا فلا وجود لوصفة جاهزة واحدة يمكن لكل مدرسة

بيئياً لمراحل التعليم المختلفة"، "انفتاح التعليم .. مع تنوعه في الثقافات والنظرات العامة والانفتاح على المجتمع الآباء وكل شريك في العملية التعليمية" وتعليم "يسعى بجد إلى تعزيز المسؤولية تجاه الطبيعة والجماعة والمجتمع والذات".

(لينسكايا، 1994: 2)

إن مشروع مدارس الجودة الفيكتورية (الذي ورد في هيل، 1998) يوفر دعماً إحصائياً قوياً لمقولة الأهلية المركزية للإنجاز الطلابي بالنسبة لحجرة الدراسة الفردية، وللمدارس بالتالي. وباستخدام البيانات المجمعة من مدارس ابتدائية وثانوية فيكتورية، وجد هيل أن النسبة المئوية للتفاوت في القياسات ذات القيمة المضافة لمحو الأمية (اللغة الإنجليزية) وإنجاز الرياضيات الذي يمكن تفسيره بواسطة كل مؤثر من مؤثرات حجرة الدراسة ومؤثرات المدرسة أظهرت أن الاختلافات بين حجرات دراسة في المدرسة ذاتها أكبر عدة مرات من الاختلافات بين المدارس، الأمر الذي يشير إلى متغيرة عالية في فعالية المدرس/حجرة الدراسة" (هيل، 1998: 423).

ويوضح الجدول أدناه، المأخوذ من عمل هيل، النسبة المئوية للتفاوت في قياسات ذات قيمة مضافة مفسرة بواسطة مؤثرات حجرة الدراسة والمدرسة.

المدرسة	حجرة الدراسة	
9%	45%	اللغة الإنجليزية في الابتدائي
7%	38%	اللغة الإنجليزية في الثانوية
4%	55%	الرياضيات في الابتدائية
8%	53%	الرياضيات في الثانوية

وهذا يوضح بجلاء أن النسبة المئوية للتفاوت الذي يمكن أن يعزى للمدرسة هامشية لحد ما (حوالي 5% إلى 10%) عند مقارنتها بالنسبة المئوية التي يمكن أن تعزى لحجرة الدراسة (حوالي 40% إلى 55%).

وعلى اية حال، فإن ما لم يتم تناوله في هذا البحث نسبة الـ 40% غير المعللة من التفاوت. وإذا كان حوالي 50% من التفاوت في الإنجاز يعزى لحجرات الدراسة ويعزى حوالي 10% إلى المدارس فإن 40% أخرى يمكن أن تعزى لأشياء تحدث خارج المدرسة ولكنها ليست عوامل متعلقة بالخلفية العائلية أو الاجتماعية (التي تم بحثها). وبالتالي، فإن الأشياء التي تكون خارج سيطرة المدرسة - مثل مستويات التمويل والسياسة التعليمية وخدمات المساندة للمعلمين ودعم الجماعة الخ - هي أيضاً هامة للغاية عندما يتعلق الأمر بتحسين إنجازات الطلاب.

ولذلك، ولكي نحسن إنجاز الطالب بشكل حقيقي، نحتاج لتحسين ما يحدث في حجرات الدراسة ونحتاج أيضاً لتحسين المواقف السياسية والاجتماعية والدعم للتعليم.

ما الذي تعلمناه من البحث؟

إن ما تعلمناه هو أن المدارس يمكن الحكم عليها من نواح عدة .
أولا يمكن القول أن البحث عن مدرسة ذات مستوى عالمي هو نشاط يجري على نطاق العالم. وتبحث الحكومات وأنظمة التعليم على نطاق العالم عن الصيغة التي تضمن فعالية المدارس عبر النظام برمته.
فحكومة هونج كونج - على سبيل المثال - حددت سلسلة من العوامل المرتبطة بالتعليم ذي الجودة العالية. وهي:

- رؤيا واضحة معززة بمجموعة من القيم التي تقود سياساتها وإجراءاتها وممارساتها.
- تركيز قوي على نتائج الطالب لتحسين المنهاج والممارسات التعليمية على حد سواء.

- مجتمع تعلم مهني تتبنى ممارسات قائمة على المعرفة تستند إلى تقييم ذاتي مستمر في السعي من أجل التميز.
- تحالف قوي لأصحاب الشأن - بما في ذلك الآباء والمعلمون وأعضاء المجتمع - العاملين في شراكة لتطوير قدرات كل طالب إلى أقصى حد، و
- إدارة المدرسة المنفتحة والشفافة والقابلة للمساءلة العامة في ما يتعلق بإنجازاتها التعليمية والاستخدام السليم للأموال العامة.

(وثيقة استشارة الإدارة المستندة إلى مدارس هونج

كونج، 1999)

ويمكننا أن نتحدث أيضاً على المدارس باعتبار أنها فعالة أو غير فعالة وباعتبارها متحسنة أو غير متحسنة.

وقد وصف ستول وفنك (1998) ما يمكن أن نحدده باعتبارهما البعدين للحكم على أداء المدارس سواء كانت فعالة أو غير فعالة وسواء كانت تتحسن أو تترجع. ويصف ستول (1997 : 9-10) المدارس بالطريقة التالية:

إن المدرسة المتقدمة: (فعالة ومتطورة) ليست فعالة فقط في اصطلاحات "القيمة المضافة" ولكن الناس داخلها يعملون بفعالية معاً للاستجابة لبيئتهم المتغيرة والاستمرار في التطور...

إن المدرسة المتراجعة (فعالة ولكنها متراجعة) ينظر إليها باعتبارها فعالة - أو أكثر من مرضية على الأقل - من جانب المدرسين ومجتمع المدرسة. وتمتاز بغطاء تمويهي تم بناؤه بعناية .. وهي تقع عادة في منطقة أكثر ثراء حيث يحقق الطلاب إنجازات على الرغم من نوعية التعليم....

والمدرسة الثابتة ليست فعالة بشكل محدد وليست غير فعالة. وهي تتحرك نحو نوع من التحسين المدرسي ولكن بسرعة غير ملائمة للتوافق مع سرعة التغيير الأمر الذي يهدد بتجاوز جهودها...

إن المدرسة ال غارقة (غير فعالة ومتراجعة) هي مدرسة فاشلة. وهي ليست غير فعالة فقط بل أن العاملين - سواء كان ذلك بسبب اللامبالاة أو الجهل - غير مستعدين أو غير قادرين على التغيير.

وفي حين أن المدرسة المجهدة (غير فعالة ولكنها متطورة) غير فعالة لأن نتائج تلاميذها الحالية وعمليات المدرسة وحجرات الدراسة بحاجة للاهتمام، إلا أنها تدرك ذلك وتنفق طاقة هائلة للتحسن.

متراجعة		متطورة	
متراجعة	ثابتة	متقدمة	فعالة
غارقة	ثابتة	مجهدة	غير فعالة

والصعوبة الملازمة لهذا التوصيف هي أن المدارس ربما تكون متقدمة في بعض الأشياء وثابتة أو غارقة في أشياء أخرى. ولذلك فمن المهم - عند تشخيص الأداء الحالي للمدرسة - النظر إلى أكبر عدد ممكن من الأمور. وربما تشمل هذه مايلي:

- مشاركة الطلاب.
- إنجازات الطلاب.
- رفاهية الطلاب.
- الانضباط
- مشاركة الأباء
- العناية الريفية
- رفاهية المدرسين
- تواصل العاملين
- التواصل مع أولياء الأمور
- توجيه الطلاب
- تكنولوجيات التعلم.
- العلاقات بين العاملين والطلاب
- العلاقة بين المعلمين والإدارة.
- مشاركة العاملين

- التطوير المهني
- النشاطات التي تتم خارج المنهاج.
- معنويات العاملين.

إن العقد الحالي ظل قيماً في نواح أخرى أيضاً. وخلال السنوات القليلة الماضية، تعلمنا كمأ هائلاً عن التعلم والتدريس وكيفية زيادتهما للحد الأقصى. ويمكن القول - ضمن هذا الرأي المتغير في التعليم - أن العديد من المدارس لا تزال تمتاز بخصائص تعكس طرق تفكير من زمن أقل قلقاً حيث استغرقت التكنولوجيا عقوداً بدلاً من شهور للتحرك من مستوى للمستوى التالي، وحيث كان لدى المجتمع الوقت والموارد لتوفير مجموعة من الخدمات الجماعية (الصحة والتعليم والرفاهية) بكلفة قليلة أو من دون كلفة يدفعها المستفيدون وحيث يمكن للمنهاج ذاته أن يستمر لعدة سنوات دون حاجة للتغيير. ومن الواضح تماماً أن نشاط الإصلاح خلال السنوات القليلة الماضية - إلى جانب تغييرات اجتماعية أخرى تشمل التكنولوجيا والاقتصاد والتوظيف - أدى إلى طرق جديدة في التفكير بشأن التعليم. ونحن نقبل الآن مفهوم التعلم طوال العمر. ونحن نفهم الآن أن المدرسة ما هي إلا طريق واحد نحو تعليم ما. ونحن ندرك الآن التأثير الذي صبغت به التكنولوجيا سبل التعلم وهلم جرا. ويمكن أن نقول أن المدارس والأنظمة المدرسية التي تحكمها بنيات الماضي يمكن اعتبارها مدارس الألفية الثانية.

وعلى أية حال، فإن بعض الناس وبعض المدارس يهتمون بالحاجة للتغيير وهذا يظهر في التفكير حول مهمة المدارس والتعليم عموماً والطريقة التي تم من خلالها تقديم خدمات التعليم داخل المجتمع. ويمكننا أن نقول أن جميع المدارس ستكون - خلال السنوات القليلة القادمة - بحاجة إلى أن تصبح مدارس الألفية الثالثة إذا كان لها أن تظل قائمة. ويقول تاونسند وكلاارك واينسكو (1999) أن هذا ربما يوصف بالانتقال من تفكير الألفية الثانية إلى تفكير الألفية الثالثة في ما يتعلق بالتعليم. وربما اتضح أنه ليس كل واحد سينتق مع التغييرات كما هي مدرجة. وبعض هذه التغييرات مثير للجدل، مثال الانتقال

من تمويل الحكومة للتعليم إلى مزيج من التمويل الحكومي والخاص والحركة التي ترى المنهاج يضيق تركيزه لمجالات تستند إلى المهارة، ولكن هذه يمكن أن تكون هماً فقط في حال ظلت المدارس على ما هي عليه بعد عشرين عاماً. ولكننا إذا أخذنا نظرة أوسع للتطورات التعليمية فربما أمكن توضيح هذه الهموم في الوقت الملائم.

وفيما يلي بعض الطرق المتغيرة للاهتمام بالتعليم:

تفكير الألفية الثالثة	تفكير الألفية الثانية
يمكن للناس أن يتعلموا أشياء من أي مصادر.	يمكن للتعلم الهام أن يحدث فقط في مرافق تعلم رسمية.
يجب أن يفهم كل شخص عملية التعلم وأن يتمتع بمهارات التعلم الأساسية.	يجب أن يتعلم كل شخص الجوهر العام للمضمون.
عملية التعلم يتحكم بها المتعلم. ويقرر المتعلم ما يجب تدريسه ومتى يتم تدريسه وكيفية تدريسه.	عملية التعلم يتحكم بها المعلم. وما يجب تدريسه ومتى يجب تدريسه وكيفية تدريسه يجب أن يقررها كلها شخص محترف.
التعليم والتعلم نشاطات متفاعلة بدرجة عالية. ويستند النجاح إلى مدى عمل المتعلمين معاً كفريق.	التعليم والتعلم نشاطات فردية. ويستند النجاح إلى مدى جودة تعلم المتعلمين كأفراد.
التعليم الرسمي هو الأساس للتعليم طيلة الحياة.	التعليم الرسمي يهيئ الناس للحياة.
"المدرسة" ما هي إلا واحدة من عدة خطوات في رحلة التعليم.	يعني التعبير ان "تعليم" و"مدرسة" الشيء ذاته تقريباً.
يوفر التعليم الرسمي مجموعة من التفاعلات بين المتعلمين وعالم الأعمال والتجارة والسياسة	متى تركت التعليم الرسمي، فإنك تدخل "العالم الحقيقي".

(من تاونسند وكلاك و اينسكو 1999:

(363

ماهي قضايا المستقبل؟

اعتقد أن لدينا عدداً من القضايا التي يجب الاستمرار في الاهتمام بها في المستقبل. ويمكن تلخيص هذه القضايا كما يلي:

- كيف ستؤثر التطورات التكنولوجية على المدارس؟ يجب أن نتوقع أن التغيير التكنولوجي سوف يستمر في الحدوث، وربما يكون ذلك بسرعة مطردة دائماً. ويقول تاونسند (1998: 240):

ينبغي لنا أن نعد أنفسنا لإمكانية أن يكون لدينا، في وقت ما من المستقبل، صفوف عملية حيث الطلاب يقومون بتوصيل خوذهم وقفازاتهم إلى الحواسيب في المنزل فيصبحوا وسط زملائهم ومدرسيهم. أو ربما يكون لدينا طلاب يغادرون باب المنزل ليخطوا في سهوب إفريقيا أو جليد قارة القطب الجنوبي. مثل هذه التطورات ليست أقل أو أكثر احتمالاً مما كانت لتبدو عليه الانترنت لعلماء الأربعينات الذين ربما توجب عليهم المشي خمس دقائق للانتقال من أحد طرفي حاسوبهم إلى طرفه الآخر.

ونحن بحاجة إلى أن نتذكر أنه عندما قامت شركة آي.بي.ام بصنع أول أجهزة كمبيوتر في عام 1943، شعر عضو مجلس الإدارة المفوض بأن سوقاً عالمية ستتوفر لخمسة أجهزة كمبيوتر.

- فهل المدارس فعالة في تقدير التكاليف في ما يتعلق بإمكانية الوصول إليها واستخدامها؟ وربما يكون التمويل هي القضية الرئيسية التي أثرت على المدارس خلال العقد الماضي. ولا يبدو أن المدارس (بالنسبة للبعض) تعطي القيمة للمال. وقد تحدث ستابلز (1989) عن مدارس 20/20 حيث تخدم المدارس 20% من السكان (الأطفال) لمدة 2% من الوقت، وأوضح أن مدرسة بدأت تنتقل نحو وضع 100/100 سوف تكسب مستويات أعلى من دعم المجتمع.

- هل المدارس وثيقة الصلة بالموضوع؟ قال كار في عام 1942:
الكثير من المدارس يشبه الجزر الصغيرة، فهي مفصولة عن البر الرئيسي للحياة بخندق عميق من العادة والتقليد. وعلى عرض هذا الخندق هناك جسر متحرك ينخفض في فترات معينة خلال اليوم ليعبره

صباحاً المقيمون إقامة جزئية إلى الجزيرة وليعودوا إلى البر الرئيسي مساءً. لماذا يذهب هؤلاء الصغار إلى الجزيرة؟ إنهم يذهبون إليها ليتعلموا كيف يحيون على البر الرئيسي.

ونحن بحاجة لنسأل أنفسنا: إلى أي حد تغيرت خلال ستين سنة تقريباً؟ إن كل واحدة من هذه القضايا تطرح تحديات أمام المدارس في المستقبل. ومن بين هذه التحديات:

- تطوير منهاج ملائم لمجتمع سريع التغير ومطر التعقيد وتكنولوجي لحد بعيد ومتعدد الثقافات لحد بالغ ومتنوع.
- إشراك كل طالب في تعلمهم.
- محاولة وجعل كل شخص في مجتمع المدرسة (المعلمون والطلاب والآباء) متعلماً ومعلماً وقائداً.

وأولاً، إذا تابعتنا الاتجاهات المحددة سابقاً، نحتاج للتفكير في ميثاق جديد للتعليم يكون عالمياً ولكن يمكن تنفيذه محلياً في كل مجتمع. ونقطة الانطلاق بالنسبة لأي ميثاق هي ما تأمل في تحقيقه للناس، ونقطة الانطلاق المثلى لهذا ربما تتمثل في بحث المهارات والمواقف التي نريدها في مجتمعاتنا في الألفية الثالثة. وقد قلنا - جورج اوتيرو وأنا (تاونسند وأوتيرو 1999) - إن منهاجاً عالمياً سيركز في المقام الأول على ما يجعلنا إنسانيين وسنمضي بعض الوقت لبحث ما يمكن أن يجعلنا عضواً في مجتمع بعينه (استراليا على سبيل المثال) ووقتاً كثيراً في بحث محتوى محدد يبدو عليه أنه يتغير بشكل مستمر هذه الأيام، وأود أن أقول أن ميثاق تعليم للألفية الثالثة يجب أن يستند إلى أربعة أعمدة.

- التعليم من أجل البقاء (المنهاج الكلي في وقت من الأوقات والآن عنصر البناء لكل شيء آخر).
- فهم موقعنا في العالم (كيف يمكن تطوير مواهبنا المحددة واستخدامها).
- فهم المجتمع (كيف نرتبط أنا والآخرين)، و

- فهم مسؤوليتنا الشخصية (فهم أن كون المرء عضواً في المجتمع العالمي يفرض مسؤوليات وحقوقاً).
- إن هذه الأعمدة الأربعة تتضافر لإيجاد منهاج جديد لمهارات ومواقف الألفية الثالثة:

التعليم من أجل البقاء:

- محو الأمية.
- القدرة التكنولوجية.
- مهارات الاتصال.
- القدرة على التطوير
- الوعي بخيارات المرء.
- مهارات التفكير البارِع وحل المشاكل.
- اتخاذ القرار.

فهم موقعنا في العالم:

- تبادل الأفكار
- الخبرة العملية والتعهد
- الوعي وتقدير الثقافات
- القدرة الإبداعية
- الرؤيا وقابلية التكيف وانفتاح الذهن
- التطور الاجتماعي والعاطفي والبدني
- تطوير قدرات الطلاب

فهم المجتمع:

- القدرة على العمل ضمن فريق
- دراسات المواطنة
- خدمة المجتمع
- تعليم المجتمع

- الوعي العالمي والتعليم

فهم مسؤوليتنا الشخصية:

- الالتزام بالنمو الشخصي عبر التعلم طوال العمر

- تطوير نظام قيم شخصية

- قدرات القيادة

- الالتزام بالتنمية الاجتماعية والعالمية.

- الالتزام بالصحة الشخصية والاجتماعية

والعامل الثاني هو التأكد من أن كل طالب يشترك في التعلم. ونحن نعرف الآن أكثر بكثير مما كنا نعرف من قبل عن التعلم وكيف يمكن للمدرسين أن يكونوا بحاجة للتصرف لإشراك الطلاب. وينطوي هذا على رفع المدرسين معرفتهم بكيفية تعلم الطلاب، ونحن لدينا الآن عدة مجالات للمعرفة تساعدنا على القيام بذلك مثال الأنواع العديدة للذكاء كالذكاء الانفعالي (جولمان، 1995) والذكاء الروحي (زوهار ومارشال، 2000) والذكاء المتعدد (جاردنز، 1996) والأبحاث الخاصة بالدماغ.

ويتضمن هذا تغيير تركيزنا من المنهاج إلى الناس. وهذا يعني الانتقال من الوضع الحالي حيث العديد من الطلاب متعلمون منعزلون يدأبون على تعلم الحقائق إلى أن ينتهي الامتحان ومن ثم ينسونها للأبد، ويتم الانتقال من خلال المشاركة حيث يلقي الطلاب المساعدة لتكوين مفاهيم حول العالم، ومن خلال الاستبطان، حيث يفحصون القيم المتضمنة في هذه المفاهيم وصولاً إلى "متعلمين عالميين منظمين ذاتياً" (اوتيرا وسباركس، 2000) بحيث أنه بدلاً من الحاجة للمدرسين، يحتاج الطلاب لشخص يساعدهم على بناء بيئتهم الخاصة بالتعلم.

ويتضمن أيضاً قضاء المعلمين وقت للتواصل مع الصغار. ونحن نعلم أن التواصل ليس سهلاً أبداً في أي مجال من مجالات الحياة، ومع ذلك نريد أن نتأكد من أن الرسالة المرسله هي الرسالة المستلمة عندما يتعلق الأمر بالتدريس في حجرة الدراسة. وهذا يقتضي من المدرسين إقامة علاقات مع الطلاب بطرق لم يتم التفكير بها من قبل. إن "حجرة الدراسة العالمية" (تاونسند وأوتيرو، 1999) تسعى لتعيين النشاطات التي يمكن أن يحدث هذا فيها.

تلميحات للمدرسين وقادة المدارس

إنني اعترف بأنني أبدو وكأنني أثقل أذهان الناس في المدارس بالكثير من القضايا الجديدة والمختلفة. وهذا شبيه بالفقرة الأولى من قصة "ويني المتضجر" لمؤلفها أ.أ. مايلن:

ها هو ادوارد بير، يهبط على الدرج، الن يرتطم، يرتطم، يرتطم على الجزء الخلفي من رأسه، خلف كريستوفر روبن. انها - على حد علمه - الطريقة الوحيدة للهبوط على الدرج، ولكنه يشعر في بعض الأحيان أن هناك حقاً طريقة أخرى لو توقف فقط لبرهة وفكر فيها.

إن المدرسين وقادة المدارس يؤدون حالياً عملاً كثيراً بأقصى ما تتيحه قدراتهم، ولذلك من المهم الآن أن نعمل بذكاء أكثر مما نعمل بجد. ولا يضيف المنهاج العالمي مجالاً معرفياً جديداً ولكنه يطلب من المدرسين التفكير في الكيفية التي يؤدون بها ما يؤدونه بالفعل. ولا يستطيع موجهو المدارس القيام بذلك كله بأنفسهم، ولذلك فمن المهم الآن مضاعفة جهودنا لإشراك الآخرين أيضاً وليس المدرسين فقط وإنما الأباء وأفراد المجتمع أيضاً. وقد يقال أن المدارس يتعين عليها البقاء لمدة أطول ومن ثم تحتاج للتغيير. وهي ليست بحاجة للاعتراف بالتغيرات التي حدثت في مجتمعنا.

وربما تتمثل أعظم مهمة لقادة المدارس في المستقبل في إدارة التغييرات الضرورية في قلوب وعقول المدرسين بما أن التحسين الحقيقي في تعلم الطلاب يكمن هنا.

ويجب أن ننقل المدرسين الأفراد لتجاوز الكفاءة إلى وضع القدرة. وقد قال كيرنز (1998:1) :

يحتاج المدرسون العصريون إلى أن يتطوروا باعتبارهم قادرين وهو ما يرى على أنه الانتقال "لما وراء" الكفاءات الأولية. والمدرس المتمكن هو الذي يجب أن نسعى من أجل تطويره وتشجيعه وتكريمه باعتباره السمة المميزة لمهنتنا.

وإذا كان بالإمكان تعريف القدرة على أنها:

القدرة هي امتلاك الثقة المبررة في قدرتك على:

- القيام بالإجراء السليم والفعال
- التواصل بفعالية
- التعاون من الآخرين.
- التعلم من التجارب

في ظروف متغيرة وغير عادية

(ستيفنسون، 1994).

فإن المدرس المتمكن هو الذي يكون:

قادراً على الانتقال لما وراء الكفاءة الأساسية (المعرفة والمهارات) نحو مرونة (تتماشى مع الانعطافات والتحويلات الحالية) وقابلية على التكيف (تتماشى مع مستقبل غير واضح) بطريقة تثبت القدرة والمهنية.

(تيرنز، 1998: 49)

إن جعل المدرسين يتمتعون بالمرونة وبقابلية التكيف والمهنية يصبح تحدياً لنا جميعاً. وإذا كان النموذج لتطوير مدرسين قادرين هو مزيج من ثلاثة عناصر متشابكة:

- القدرة (وتوضح الكفاءة والقدرة معاً).
- القيم (المثل التي تحكم استخدام القدرة)
- الفعالية الذاتية (الطريقة التي يحكم بها الناس على قدرتهم على تنفيذ الأعمال بفعالية).

ويصبح التحدي واضحاً. فحتى نستطيع تطوير قدرات المدرسين نحتاج لتركيز اهتمامنا بالتطور المهني، ولتحسين قيم المدرسين نحتاج للتركيز على مهنية المدرسين، ولتحسين فعالية المدرسين الذاتية نحتاج لتزويدهم بالقدرة على الإيمان بأنفسهم. ولكي نفعل هذا نحتاج لتزويدهم بما يدعو له ساوثويرث (2000) بالمواد المغذية لثقافة مدرس مثمرة:

- تقديره
 - تشجيعه
 - الاهتمام به
 - الوثوق به
 - الإصغاء إليه
 - احترامه
- وربما يكون التعليم في مفترق الطرق. ولدينا خيار التفكير بتغيير كبير وبمنهاجنا وبالطريقة التي نشارك من خلالها طلابنا وربما الذين نعتمد عليهم كعملاء. ولدينا الفرصة لنبني لأنفسنا تعليماً يخدم مجتمعات الألفية الثالثة. وقد طور هل و كريفولا (1997) منهجاً مدرسياً متكاملأ نحو تحسين المدارس تضمن ثمانية مجالات مختلفة لتطوير المدارس:

- قيادة وتنسيق البرنامج
- التوقعات والأهداف.
- مراقبة تقدم الطلاب
- استراتيجيات متوازنة للتدريس داخل حجرات الدراسة.
- فرق تعلم محترفة.
- تنظيم المدارس وحجرات الدراسة.

- التدخل والدعم الخاص.

- الصلات بين المنزل والمجتمع والمدرسة .

والأمر المركزي في تنفيذ هذا النموذج هو الحاجة للاهتمام بما يعتقد ويتقاهم عليه المدرسون و الطلاب والآباء. والفئة الأكثر أهمية في هذه المجموعات هي فئة المدرسين. فمن دون مدرسين لديهم اعتقادات إيجابية في أنفسهم وفي طلابهم وبقدرتهم على تغيير إنجازات الطلاب، ومن دون مدرسين لديهم الفهم للأسباب التي تجعل بعض الطلاب ينجحون والبعض الآخر لا ينجحون وكيفية تغيير ذلك، فإن جميع العوامل الأخرى في نموذج هل وكريفولا سيصبح ضعيفاً ما عدا العديد من الإصلاحات المدرسية السابقة.

وكما يفترض أن جون ديوي قال عندما طلب منه حل مشكلة تعليمية صعبة بشكل خاص.

((هل تريدون الطريقة المعتادة أو الطريقة الإعجازية؟))

وعند سؤاله عما يعنيه بقوله هذا قال أن الطريقة المعتادة هي أن يرسل الله تعالى ملائكة لكل مدرسة ويقومون بحل كل مشكلة يمكن أن تقع. وعند سؤاله عن الطريقة الإعجازية أجاب:

"أن نفعل ذلك بأنفسنا".

المراجع:

بانكس، دي (1993) "حقيقة المدارس الفعالة" نيويورك نيوز، 5(3)، 2-8.
بير، اتش (1998) "مشروع: الرمز الجديد للتعليم المدرسي في المجتمع ما بعد الصناعي" في تاونسند، تي، المدرسة الابتدائية في أوقات التغيير: التجربة الاسترالية، لندن و نيويورك: روتلج.

كيرنس، ال (1998) "المدرس المتمكن: التحدي القائم في القرن الواحد والعشرين". ورقة بحث مقدمة في المؤتمر السنوي الثامن والعشرين، رابطة تثقيف المعلم الاسترالي، ملبورن.

كار، دبليو جي (1942) حياة المجتمع في الديمقراطية، واشنطن العاصمة، المؤتمر الوطني لأولياء الأمور والمدرسين.

كودنج، جودي (1994) "الإصلاح المنهجي: دراسة حالة لإعادة هيكلة مدرسة ثانوية حكومية أمريكية". عرض رئيسي في المؤتمر السنوي السابع للجمعية العالمي لفعالية وتطوير المدارس، ملبورن، استراليا، يناير 1994. كولمان، جيه. اس، كامبل، اي، هوبسون، سي، ماك بارتلاند، جيه، مود، ايه، وينفلد، اف و يورك، ار (1996)، تساوي الفرصة التعليمية، واشنطن العاصمة، الولايات المتحدة، مكتب طباعة حكومي. كرونباش، ال. جيه (1963) علم النفس التربوي، نيويورك، هاركورت، بريس و وورلد.

كوتنس، بيه (1998) التغيير الداخلي للنظام في فعالية التعليم المدرسي، ادنبره، جامعة ادنبره (نسخة). كوتنس، بيه (1988) فعالية التعليم المدرسي الكاثوليكي في سكوتلندا، ادنبره، جامعة ادنبره (نسخة).

كوتنس بيه ((1998 سي) آثار التباين المؤسسي في نظام المدارس: إرث التطورات التعليمية الفيكتورية والادواردية، ادنبره، جامعة ادنبره (نسخة). ادموندز، ار (1979) "بعض المدارس تعمل والمزيد منها يستطيع"، سوشيال بوليسي، 9(4)، 28 - 32.

جاردنر، اتش، كورنهابر، ام وويك، دبليو (1996) الذكاء: نظرات عامة متعددة، فورت وورث، تيز أك؛ تورنتو: هاركورت بريس كوليج ببلشرز. جيرستتر، ال، سيميراد، ار، دويل، دي و جونستون، دبليو (1994) إعادة ابتكار التعليم: المدارس الحكومية الأمريكية، نيويورك، دوتون. جولمان، دي (1995) الذكاء الانفعالي، نيويورك: باننام بوكس. هارجريفس، دي (1994): موزاييك التعليم: مدارس ومدرسون من أجل القرن الجديد، لندن، ديموز.

هيل، بيه (1998): رج الأساسات: بحث حول إصلاح المدارس بخصوص الفعالية والتطوير، 9 (4)، صفحة 419 - 436.

هيل، بيه وجريفولا، سي (1997): "إعادة تصميم المدارس من أجل تحسين التعليم". عرض تقديمي في مؤتمر المدارس الناجحة، ملبورن، 3، يونيو.

هود، دي (1998) مدارسنا الثانوية لم يعد فيها فائدة، اوكلاند، بورفايل بوكس. لينسكايا، الينا (1994) "الجودة والمساواة في التعليم: التحدي القائم أمام عالم متعدد الثقافات". عرض تقديمي رئيسي في المؤتمر السنوي السابع للجمعية العالمي لفعالية وتطوير المدارس، ملبورن، استراليا، يناير 1994.

ماكجاو، بي، بانكس، دي و بيبر، كي (1991) المدارس الفعالة: المدارس التي تحدث تغييراً، هاوثورن، استراليا، ايه. سي. أي. ار.

ماكجاو، بي، بانكس، دي، بيبر، كي و ايفانز، جيه (1992) جعل المدارس
أبثر فعالية، هاوثورن، استراليا، ايه سي. أي. آر.
مينزي، جيه دي (1981) تعليم المجتمع ومدارس المجتمع. خطاب في كلية
فيكتوريا، فرانكستون، استراليا.
مورتي مور، بيه، سامونس، بيه، ستول، ال، لويس، دي و ايكوب، ار (1986):
مشروع مدارس الصغار، التقرير الرئيسي، لندن، فرع الأبحاث
والإحصائيات، اليا.
مورتي مور، بيه، سامونس، بيه، ستول، ال، لويس، دي و ايكوب، ار (1988)
مسائل مدرسية، سومرست، اوبن بوكس.
اوتيرو، جي، تشامبرز - اوتيرو، اس وسباركس، ار (2000) التعليم النسبي،
ملبورن، هاوكر براونلو.
روتر، ام، موجان، بي، مورتي مور، بيه و اوستون، جيه (1979) خمسة عشر
ألف ساعة: المدارس الثانوية وتأثيرها على الطلاب، بوستون، منشورات
جامعة هارفارد.
ساوثورث، جي (2000) "التدريس وأصوله المتطورة: وجهات نظر عالمية،
ورقة رئيسية مقدمة في مؤتمر لقادة لمدارس بيه دي. ان، سوفيرس بارادايز،
يوليو،
<http://www.pdn.asn.au/confs/2000/2000.htm>
ستابلز، بي (1998) "قبل عشر سنين خلت، وبعد عشر سنين تلي" خطاب
رئيسي في المؤتمر السنوي لرابطة تعليم المجتمع بالبيرتا، بانف سبرنجز،
كندا.
ستفنسون، جيه (1994) "المقدرة والكفاءة: هل يتشابهون وهل هذا مهم؟"،
الأهلية، 1(1)، 3 - 4.
ستول، ال (1997) "المدارس الناجحة: الربط بين فعالية المدارس وتطوير
المدارس". عرض تقديمي رئيسي في مؤتمر المدارس الناجحة، ملبورن، 3،
يونيو.
ستول، ال و فينك، دي (1996) تغيير مدارسنا، لندن، منشورات جامعة اوبن.
ستول، ال و فينك، دي، (1998) "المدرسة الطوافة: المدرسة المجهولة غير
الفعالة"، ستول، ال ومايرز، كي (أي. دي. اس) لا إصلاحات سريعة: وجهات
نظر حول مدارس مأزومة، لندن، منشورات فالمر.
تاونسند، تي، (1994) التعليم المدرسي الفعال من أجل المجتمع (لندن
ونيو يورك: رولتج).

تاونسند، تي (1998) المدرسة الابتدائية المستقبلية: عالم ثالث أم ألفية ثالثة؟
في تاونسند، تي، المدرسة الابتدائية في أوقات التغيير: التجربة الاسترالية،
لندن ونيويورك: رولتج.

تاونسند، تي واوتيرو، جي (1999) غرفة الصف العالمية: مشاركة الطلاب
في مدارس الألفية الثالثة، ملبورن، هاوكر براونلو.

تاونسند، تي، كلارك، بيه واينسكو، ام (1999) "مدارس الألفية الثالثة:
نظرات عامة ومشاكل حول فعالية وتطوير المدارس" في تاونسند، تي،
كلارك، بيه واينسكو، ام مدارس الألفية الثالثة: عالم من التغييرات في الفعالية
والتطوير، ليسبي، هولندا، سويتس و زيتلنجر.

زوهار، دانه و مارشال، ايان (2000) الذكاء الروحي: التواصل مع ذكائنا
الروحي، لندن؛ نيويورك: بلومسبري.