المجلد (٣)، العدد (٩)، أكتوبر ٢٠١٥، ص ص ١ – ١١

حركة اصلاح التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية: الاصلاح المبني على المعايير في عصر المساءلة

إعداد

أ.د/ أحمد بن عبدالعزيز التميمي

كلية التربية - جامعة الملك سعود

حركة اصلاح التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية: الاصلاح المبني على المعايير في عصر المساءلة

إعداد
أ.د/ أحمد بن عبدالعزيز التميمي (*)

ملخـــص

حركة التحديث والتطوير لا تنتهي تجاوباً مع متغيرات العصر في شتى المجالات. تتناول هذه الورقة دور المساءلة في تشكيل حركة الاصلاح التربوي المبنى على المعايير والمتطلبات التشريعية المختلفة ومدي تأثيرات هذه السياسات المختلفة وانعكاسها على تشكيل التربية الخاصة من أجل تغيير الممارسات على مستوى المناطق التعليمية والمدارس لدعم الاطفال ذوى الاعاقة، وتوصلت الورقة الى نتيجة مفادها أن الاصلاح لابد أن يكون أكثر من مبادرة إلي استراتيجية كاملة طويلة المدى ومبنى على نظام مساءلة دقيق ومدى يراعي جميع البيانات والظروف.

الكلمات المفتاحية : الإصلاح في التربية الخاصة، عصر المساءلة.

(*) أستاذ التربية الخاصة ، والمشرف العام علي مكتب مدير جامعة الملك سعود ، وعضو الهيئة الاستشارية للمجلة.

Special education Reform Movement in the United States of America: Standards-based Reform in the Era of Accountability

By

Prof. Ahmed Abdulaziz Altamimi(*)

Abstract

In response to the various continuous changes posed by contemporary life, modernization and development movement never comes to an end. This article tackles the role of accountability in shaping an educational reform movement that is based on standards and different legislative requirements. It also examines the effects and implications of these policies on reshaping special education towards changing practices at the levels of school districts and individual schools for the purpose of supporting students with special needs. The article concluded that individual initiatives can not suffice for reform. There is a need for a comprehensive long-run strategy based on an accurate and flexible accountability system that takes all environments and circumstances into consideration.

(*) Faculty Member at Collage of Education, King Saud University, Riyadh.

خلال العقود الأربعة الماضية أحدث أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة تغيرات جذرية في مجال التربية الخاصة، فأصبحت قضية تربية وتعليم أطفالهم محور اهتمام أروقة مجلس الشيوخ الأمريكي والقضاء على حد سواء، وهذه التجاذبات أنتجت تأثيرات إيجابية ليس على أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة بالولايات المتحدة الأمريكية فقط بل امتد تأثيرها لجميع دول العالم.

وإذا استعرضنا التطور التاريخي للتربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية والفلسفة التي تقوم عليها حركات الإصلاح في مجال تدريب وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة يمكن ملاحظة أنها اعتمدت في بدايات الخمسينيات والستينيات الميلادية على موجات غير متناغمة من الإصلاحات يمكن أن يطلق عليها "مبادرات" أو "موضات" أو "توجهات" وكان تفاعل المعلمين والمعلمات مع هذه الموضات "عدم الاستجابة وانتظار بضع سنوات إلى أن تمر تلك الموضة أو التوجه" (Crockett, et, al, 2012).

وكان التربويون يتعاملون معها بكل جمود وعدم مبالاة، لإيمانهم الكبير انها "صرعة" عابرة وسوف يلحقها "صرعات" أخرى فلم يكن هناك أي خطط طويلة المدى او رؤى إستراتيجية ومن تلك الاصلاحات العابرة ما قامت به إدارة الرئيس الأمريكي "ريغان" من تهميش للدور الفيدرالي القوي في التعليم العام والتربية الخاصة على حد سواء مما خلق تدهور كبير في جودة خدمات التربية الخاصة وقتل روح المنافسة بين الولايات المختلفة (Datnow, 2006)

الإصلاح في التربية الخاصة

العجز في اصلاح التعليم أثار مجموعة من المهتمين بالإصلاح التربوي لتكوين ائتلافاً عابراً للخطوط الحزبية والحدود الجغرافية والفلسفات التربوية تحت مظلة الجمعية الوطنية للحكام (National Governors' Association, 1986).

وكانت ردود الأفعال على تهميش إدارة الرئيس الأمريكي ريغان للدور الفيدرالي وخططه للإصلاح التربوي قصيرة المدى إطلاق موجة إصلاحية عرفت باسم "الإصلاح القائم على المعايير" والتي تعد أقوى موجة إصلاح في التاريخ الأمريكي، وما زالت قائمة من أواخر الثمانينات الميلادية إلى وقتنا الراهن وبزخم كبير، وشملت جميع شرائح التعليم من أطفال

عاديين وذوي الإعاقة والأطفال الأقل حظاً ممن ينحدرون من أسر ذات دخل منخفض أو يعيشوا في أسرة تعاني من مشكلات إدمان أو عنف أو غيرها (Shepard, Hannaway, and Baker, 2009).

كان هناك إجماع على مستوى كبير من التربويين وقيادات المجتمع المدني أن الإصلاح القائم على المعايير مؤثر بشكل كبير على عملية الإصلاح وله انعكاسات إيجابية على المدرسة والطالب بشكل كبير (Crockett, et, al, 2012).

ولكن لم تخلو الطريق من التحديات وأولى هذه التحديات هو اختيار الطريقة المثلى لبناء تلك المعايير، فهناك اتفاق على المسلمة الأساسية والتي هي الإصلاح القائم على المعايير "كفلسفة عامة"، ولكن السؤال على أي المعايير سوف يتم التركيز؟ وهل التركيز سيكون على الطفل أم المعلم أو البيئة المدرسية بشكل عام؟ وكيف سوف يتم إشراك أولياء الأمور؟ وما هو مستوى الشراكة؟ وهل لهم الحق في اتخاذ القرارات أو التأثير على المدرسة؟ وما هو دور الإدارة الفيدرالية في مراقبة وتنفيذ تلك الإصلاحات خاصة في ظل رفض إدارة التعليم على مستوى الولايات من أي تدخلات فيدرالية عليهم؟

وكان من ثمرات الإصلاح المبني على المعايير ضمان استخدام المدارس البرنامج التربوي الفردي لمتابعة أداء كل طفل من ذوي الإعاقة بحيث تشمل معايير واضحة للمستوى الحالي للطفل والمستوى المستقبلي لضمان نجاح الطفل في تحقيق الأهداف المرسومة له.

ويمكن القول أن حركة الدمج الواسعة كانت نتاج لتطبيق سياسة الإصلاح المبني على معايير حيث نصت التشريعات على دمج جميع الأطفال بغض النظر عن احتياجاتهم أو قدراتهم سواء الأطفال ذوي الإعاقة أو الأطفال الفقراء أو المجموعة العرقية الأقل حظاً.

وقبل تطبيق الإصلاح المبني على المعايير كان سائد توجه يقوم على "الإصلاح المبني على المخرجات" –وهو للأسف ما هو مطبق لدينا في معظم الدول العربية أو بدرجة أدق في جميع الدول العربية–، حيث تقوم هذه الفلسفة على قياس أداء الطفل والاهتمام بالمخرجات بغض النظر عن العمليات السابقة مما جعل كل الجهود منصبّة على الطفل بدون

النظر إلى المتغيرات الأخرى مثل البيئة المدرسية أو الشركة الأسرية وأداء المربين والخدمات المساندة والتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي. (Goerts, 2007)

عصر المساءلة:

بعد اعتماد الاصلاح المبني على المعايير كفلسفة لتطوير وتحسين التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية انطلقت موجة لاحقة لتعزيز هذا التوجه وتجويدها من خلال نماذج المساءلة التربوية (Educational Accountability).

ولم تقتصر المساءلة علي المخرجات بل قامت على نظرة اشمل تحتوي الإجراءات والعمليات والمخرجات التي تقوم بها الهيئات التربوية والمدرسة وكانت هذه الموجة منبثقة من قانون التعليم الابتدائي والثانوي. (Elementary and Secondary Education Act).

ومن أجل إنجاح ذلك قامت الحكومة الفيدرالية بربط أي إعانات أو دعم مالي لأي ولاية بالالتزام بالمعايير الفيدرالية من خلال المساءلة التربوية التي تحدد مدى التزام أي ولاية من عدمه بالمعايير المقره، وأبرز نماذج المساءلة التربوية تطبيق الاختبارات المعيارية المرجعية (Norm-referenced Tests)، وكان لهذه الاختبارات دور كبير في رصد أي تقدم ولو كان بسيطاً في الزيادات في الأداء للولاية مما خلق جواً من التنافس وعلى خط متوازي مقارنات دقيقة ما بين الولايات عبر الولايات المتحدة الامريكية.

ولم تكتفي الحكومة الفيدرالية بالمحاسبة والمساءلة وركن النتائج بل استحدثت برامج داعمة للولايات والمناطق التعليمية ذات الأداء المتدني في تحقيق المعايير المطلوبة من خلال برنامج فيدرالي ضخم لتحسين تعليم الأطفال الأقل حظاً، ويقوم هذا البرنامج على دعم ١٠٪ من الأطفال أو بمعنى آخر الانفاق على طفل واحد من كل تسعة أطفال في المدرسة، ويركز بالدرجة الأولى على توفير تدريس تعويضي للقراءة والرياضيات، وتكون الأولوية للمدارس المحرومة أو التي تضم جماعات من الأطفال المحرومين اقتصادياً أو ثقافياً أو اجتماعياً ومن ضمن تلك المجموعات الأطفال من ذوي الإعاقة.

وابتكر التوجه الإصلاحي المبني على المعايير حزمة من الأساليب العقابية – إن صح التعبير – للمدارس التي لا تظهر تقدم كافٍ من خلال التدرج في مجموعة من

الإجراءات ضد تلك المدارس بالإضافة إلى الخدمات التعليمية الإضافية، والسماح لأولياء الأمور بالتقدم بطلبات التحويل من تلك المدارس، ونتج عن ذلك هيكلة شاملة للمدارس، فليس بالمستغرب أن ينخفض عدد الأطفال في مدرسة ما إلى أن يصل إلى بعضع طلاب بسبب انتقال أعداد كبيرة من الطلاب إلى مدارس أخرى حصلت على تقييمات متميزة وعالية وهو ما يعني موت بطيء لتلك المدرسة ذات الاداء المنخفض ويعد هذا الامر كابوس لأي مدير مدرسة وعار على أي إدارة تعليم واعتراف بفشل تلك الإدارة في انتشالها من الانهيار.

وضمن الإجراءات الأخرى التي يمكن أن تتخذ في حق أي مدرسة تفشل في الالتزام بالمعايير الفيدرالية إعادة هيكلة المدرسة, وإعادة هيكلة أي مدرسة يعني في الغالب إغلاقها أو توزيع الطلاب على مدارس أخرى، مما يدخلها في مساءلة قاسية من مجلس المدينة او الولاية ويضعها في موقف محرج مع دافعي الضرائب (Elmore & Rothman, 1999)

نماذج المساءلة البديلة

بعد إصدار قانون "لن يترك طفل يتخلف" أصبح هذا القانون تحدياً حقيقياً للمدارس لصعوبة الالتزام بمعايير المحاسبة الدقيقة التي تضمنتها الإجراءات التنفيذية للقانون, وكان من أبرز الشكاوي أن الأطفال ذوي الاعاقة يؤثرون على مستوى التقييم العام أو التقدم العام للمدرسة (Stullich , Eisner , McGrary and Roney , 2006).

وبناءً على ذلك تم استحداث ما يعرف بـ "نماذج النمو" وهو نوع من التوثيق المدرسي يطّلع عليه أولياء الأمور لمعرفة مدى تقدم الطفل في المهارات والمعارف بناءً على تصنيفات محددة للمستوى "متقن , ماهر".

وقد أكدت الاجراءات التنفيذية الفيدرالية على أن توقعات النمو لا تعتمد على خصائص الطلاب أو خصائص المدرسة حتى لا يستخدم كنوع من أنواع التقاعس عن بذل مجهود كاف في تحسين مستوى الطلاب أو البيئة المدرسية وايضا الابتعاد عن تأثير الأحكام المسبقة, وقد تم إضافة بعض العناصر التي رأى المشرّع أنها مهمة جداً لاستكمال عملية المساءلة المبني على نماذج النمو وهي نسبة الحضور، ونسبة التخرج، ونسب التسرب. (Goldschmidt and et.

(2005, al والجدير بالذكر أن هذه المعايير مستخدمة بشكل واسع في النظام البريطاني لمتابعة وتقييم المدارس البريطانية.

ومن أجل إنجاح هذا النموذج تم السماح للولايات بإعداد نماذجها الخاصة بها مع الالتزام بالخطوط العامة لمعايير المساءلة, ودليل على نجاح هذا النموذج أظهرت دراسة استطلاعية عن تباين في أداء الولايات المختلفة بشكل ملحوظ فبعض الولايات مثل آيوا حققت تقدم يصل إلى ١١٪ وبالمقابل لم توفق ولايات أخرى في تحقيق تقدم كافٍ مثل آلاسكا وكارولاين الشمالية حيث لم يتعدى ١٪ (Crockett, et, al, 2012)

في العام ٢٠٠٨م أعلنت الحكومة الأمريكية عن طرح نموذج آخر للمساءلة يهدف إلى مساعدة الولايات في تحسين المدارس منخفضة الأداء من خلال برنامج "المساءلة الفارقة" ويتميز هذا النموذج عن سابقة بأنه يفرق ما بين المدارس التي تحتاج إلى تدخل جذري والأخرى القريبة من تحقيق الاهداف المرسومة لها.

لذلك اتجهت أغلب الولايات إلى تصنيف المدارس ومن ضمنها برامج التربية الخاصة إلى فئات مختلفة حتى يمكنها تطبيق مثل هذا النوع من المساءلة مثل:

١- مدارس جيدة.

٢- مدارس تحتاج إلى تحسين.

٣- مدارس تحت إجراءات التصحيح أو التصحيح أو إعادة هيكلة.

ومازال برنامج " المساءلة الفارقة " في بدايته حيث لم يصدر أي تقييم رسمي لهذا البرنامج حيث اختيرت ست ولايات للمشاركة في دراسة فيدرالية معمولة من وزارة التعليم الأمريكية لإجراء استطلاع مدى فعالية هذا النوع من المساءلة.

ومن أجل اتضاح الصورة بشكل جيد سوف نستعرض إحدى الولايات المهمة وكيفية تفاعل إدارة التعليم على هذه القوانين والإجراءات والتشريعات ونماذج المساءلة.

قدرة الولايات المتحدة على الالتزام بالمعايير:

لا يمكن القول أن جميع الولايات كانت مرحّبة بالإصلاح المبني على المعايير، فالعديد منها حاولت التملص من تلك المعايير ووجهت نقد كبير ضدها، والمقاومة كانت تنطلق من

التفاوت ما بين مستوى التحصيل ما بين الطلاب وخاصة الأطفال ذوي الإعاقة، وكان ذلك جلياً في التقرير الثامن الصادر من مجلس مدارس المدن الكبرى والذي كان عنوانه "النجاح رغم الصعوبات"، "وثمة إدراك شائع في بعض المناطق التعليمية والمدارس مؤداه أن الطلاب ذوي الإعاقة يسهمون في إحباط جهود المدارس والمناطق التعليمية في تلبية أهداف المساءلة وخاصة تأثيرات الطلاب ذوي الإعاقة وغيرها من المجموعات الفرعية". (Crockett, et, al, 2012)

وردة الفعل السلبية هذه كان لها جذور في النظام التعليمي الأمريكي حيث كان الأطفال ذوي الإعاقة في العقود السابقة يستبعدون من التقييمات بالمناطق التعليمية قبل إصدار قانون "لن يترك طفل يتخلف" وكذلك قانون ذوي الإعاقة الشهير "تعليم الأفراد ذوي الإعاقات" في عام ١٩٩٧م. (Zlatos, 1994)

حيث كانت الولايات بشكل عام تدخل فقط ١٠٪ من الأطفال ذوي الإعاقة في تقييماتها تحاشياً لتأثيرات هذه الفئة على الأداء العام للولاية. ورفع نسبة التزام الولاية بالمعايير الفيدرالية، ولكن مع نهاية التسعينات الميلادية للقرن الماضي بدأت دمج أغلب أو كل الأطفال ذوي الإعاقة في أي تقييمات حيث شمل الدمج في التقييمات إلى ٩٥٪ من الأطفال ذوي الإعاقة (Atman, Thurlow, and Vang, 2010)، مما ساعد وحفز الولايات للاهتمام بمستوى الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة ومراجعة برامج التربية الخاصة بشكل دقيق وادخلت الكثير من التحسينات في البيئة المدرسية لتتناسب مع ذوي الإعاقة، وما زال إدخال فئة ذوي الإعاقة تحدِ كبير أمام كل ولاية بشكل ملحوظ حيث ما زال التقدم في فئة ذوي الإعاقة متدنٍ مقارنة بالمجموعات الفرعية الأخرى.

العمل ما زال مستمر للبحث عن الصياغة المناسبة لتقييم أداء المدارس والمناطق التعليمية من أجل الوصول للأهداف العامة لحركة الإصلاح التربوي المبني على المعايير. ودائماً العبرة ليست بعدد مرات الفضل ولكن العبرة في المحاولة والعمل من أجل التغيير، فأي أمة تركن على نموذج واحد لعقود هي أمة تموت موتاً بطيئاً.

الخلاصة أن حركة الإصلاح التربوي الأمريكية المبنية على المعايير حركة خلاقة ملهمة لم تركز على الطفل بل حركة شاملة تبحث عن الكمال، تصبو إلى تغيير المعتقدات والاتجاهات ومراجعة الممارسات وتحسين البيئة المدرسية بكل تفاصيلها، حركة معاصرة تحاول أن تدمج الحديث بالأساليب التقليدية، على سبيل المثال اشترطت على كل مدرسة أن تنشئ موقع إلكتروني يشمل حقوق ولي الأمر والطالب، ويضمن سلامة الإجراءات، وكذلك الاطلاع على نتائج التقييم لكل مدرسة على مستوى المنطقة التعليمية والولاية أو الولايات الأخرى. قامت موجة الإصلاح التربوي المبني على المعايير على فلسفة بسيطة ولكن فعالة جداً وهي إصلاح وتهيئة البيئة المناسبة والمثالية للتعلم وسوف يكون تقدم الطالب نتاج لهذه البيئة الخلاقة معتمدة على التقييمات الكيفية والكمية بعيداً عن الاجتهادات الشخصية.

المـــراجـــع

1- Altman, J., Thurlow, M., & Vang, M. (2010). Annual performance report: 2007—2008 state assessment data. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

2- Crockett, J. B., Billingsley, B. S., & Boscardin, M. L. (Eds.). (2012). Handbook of leadership and administration for special education. New York, NY: Routledge.

3- Datnow, Amanda. (2006). Comments on Michael Fullan's "The future of educational change: System thinkers in action". Journal of Educational Change, 7(3), 133- 135. doi: 10.1007/s10833-006-0005-4

4- Elmore, R. & Rothman, R. (1999). Testing, teaching, and learning: A guide for states and school districts. Washington, DC: National Academy Press.

5- Goertz, M. (2007). Standards-based reform: Lessons from the past, directions for the future. Paper presented at the Conference on the Uses of History to Inform and Improve Education Policy, Brown University, Providence, RI. Retrieved September 30, 2009, from http://www7.nationalacademies.org/cfe/Goertz%20Paper.pdf

6- Goldschmidt, P., Roschewski, P., Choi, K., Auty, W., Hebbler, S., Blank, R., et al. (2005). Policymakers'guide to growth models for school accountability: How do accountability models differ? Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

7- National Governors' Association. (1986). Time for results: The governors' 1991 report. Washington, DC: Author.

8- Shepard, L., Hannaway, J., & Baker, E. (2009). Standards, assessments, and accountability (Education Policy White Paper). Washington, DC: National Academy of Education. Retrieved September 25, 2009, from http://www.naeduca-tion.org/ Standards Assessments Accountability White Paper.pdf

9- Stullich, S., Eisener, E., McCrary, J., & Roney, C. (2006). National assessment of Title I: Interim report. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Studies.

10- Zlatos, B. (1994). Don't test, don't tell: Is "academic red-shirting" skewing the way we rank our schools? American School Board Journal, 181(11), 24-28.