

تقرير من إعداد أليكس إلويك وتوني ماكليفي
قدّم له ستيف مونبي

إصلاح نظم التعليم المدرسي منهجيات رائدة في خمس مدن واعدة



إصلاح نظم التعليم المدرسي منهجيات رائدة في خمس مدن واعدة



CfBT Education Trust Highbridge House, 16-18 Duke Street, Reading, Berkshire RG1 4RU
هاتف: +44 (0) 118 902 1000 ، بريد إلكتروني: enquiries@cfbt.com ، موقع إنترنت: www.cfbt.com

© حقوق التأليف والنشر محفوظة لمؤسسة "CfBT Education Trust". إن الآراء الواردة في هذه الدراسة تعبر عن آراء ووجهات نظر الباحثين ولا تمثل بالضرورة وجهات نظر المؤسسة.

الرقم الدولي المعياري للكتاب (ISBN): 978-1-909437-72-2 11/15

49	تحسين جودة المعلمين وزيادة أعدادهم
50	تنوع نظام التعليم المدرسي
51	الاستخدام الفعال للبيانات
53	التطوير المهني
54	خلاصة

الفصل الرابع: إمارة دبي، الإمارات العربية المتحدة	
56	نظرية التغيير
59	المساءلة
62	قيادة متسقة
63	علاقات الدعم والتعاون
64	تطوير المدارس
65	المشاركة المجتمعية والتفاؤل
65	خلاصة

الفصل الخامس: مدينة نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية	
68	نظرية التغيير
73	القيادة السياسية
74	القيادة المدرسية
76	المساءلة
77	الهياكل المدرسية
79	نماذج جديدة في التعليم المدرسي
81	جودة المعلمين
83	صعوبات بناء علاقات تعاون وثيقة لأجل التغيير
83	خلاصة

الفصل السادس: مدينة ريو دي جانيرو، البرازيل	
86	نظرية التغيير
91	قيادة سياسية ضمن نظام ذو نهج لا مركزي متنامٍ
91	منهاج تعليمي يستند إلى توقعات واضحة
92	إصلاح مستند إلى البيانات
93	التعاون بين المدارس
94	التركيز على الطلبة الأقل أداءً
95	نماذج جديدة من المدارس الحكومية
96	تحسين جودة أداء المعلمين وترتيبات تعيينهم
97	المشاركة المجتمعية
100	خلاصة
101	

الفصل 7: خاتمة - منهجيات رائدة في خمس مدن وأعادة قائمة المراجع	
102	
106	

5	نبذة عن المؤلفين
5	شكر وتقدير
6	مقدمة

الفصل الأول: إجراء تحولات جذرية في واقع التعليم المدرسي	
8	منهجيتنا في اختيار المدن موضوع البحث
9	دراسة حالات في التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية
10	مجموعة متنوعة من المدن
11	المنهجية
12	أين التجارب الموجهة باستخدام عينات عشوائية (RCT)؟ غياب الاختبار الدقيق لجدوى عمليات تدخل واعدة
13	لا يوجد نموذج موحد لإصلاح نظم التعليم المدرسي
14	تجاوز النظرية التجزيئية لفعالية السياسة التعليمية
15	سمات التحسين المشتركة
16	السمة الرئيسية الأولى: قيادة فعالة بجميع مستوياتها
17	السمة الرئيسية الثانية: الإصلاح التعليمي المستند إلى البيانات
19	السمة الرئيسية الثالثة: بناء علاقات تعاون وثيقة مع جميع الأطراف لأجل التغيير
20	السمة الرئيسية الرابعة: دعم التدريس ليكون من أمهن المفضلة للشباب الموهوبين
21	السمة الرئيسية الخامسة: ربط المساءلة عالية المستوى بتقديم دعم مهني عالي الجودة
22	السمة الرئيسية السادسة: نماذج جديدة من المدارس الحكومية
24	السمة الرئيسية السابعة: التركيز على التعاون بين المدارس
25	

الفصل الثاني: مدينة هو تشي منه، فيتنام	
30	نظام تعليمي يتيح للطلبة فرصاً متكافئة
31	نظرية التغيير
32	قيادة متسقة ذات رؤية محددة
32	بناء علاقات تعاون وثيقة لأجل التغيير
33	الاستثمار في التعليم
36	القيادة المدرسية
37	إدخال تغييرات على المنهاج التعليمي وأساليب التعليم والتعلم
39	تطوير المعلمين
41	خلاصة

الفصل الثالث: لندن، المملكة المتحدة	
42	نظرية التغيير
46	الدعم السياسي
47	قيادة في كافة المستويات
47	برنامج فعال للتطوير المدرسي
48	

حول مؤسسة CfBT Education Trust

تأسست "CfBT Education Trust" منذ أكثر من 40 عاماً، وهي مؤسسة خيرية ضخمة توفر خدماتٍ تعليمية للنفذ العام في المملكة المتحدة وحول العالم. ونطمح للريادة العالمية في تقديم خدماتٍ تعليمية مع التركيز على تحسين فعالية المدارس.

وتركز CfBT على تحسين أداء المدارس من خلال عمليات الرقابة المدرسية وتطوير مهارات الكوادر التعليمية وتصميم المناهج التعليمية لصالح وزارة التربية في المملكة المتحدة وجهات رسمية محلية وعدد متزايد من المدارس الخاصة والحكومية والمدارس المجانية والأكاديميات المدرسية. وتقدم خدماتٍ تعليمية مباشرة للطلبة في المدارس.

ونجحت CfBT على الصعيد العالمي في تطبيق برامج لإصلاح نظم التعليم المدرسي الحكومي في بلدان الشرق الأوسط والدول الواقعة جنوب الصحراء الأفريقية الكبرى ودول جنوب شرق آسيا، وأنجزت مشاريع مولتها مؤسسات مانحة مثل دائرة التنمية الدولية والمفوضية الأوروبية ووزارة الشؤون الخارجية والتجارة الأسترالية والبنك الدولي والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والبلدان ذات الدخل المتدني والمتوسط.

وتستثمر CfBT الفوائض الناتجة عن عملياتها في إجراء الأبحاث التعليمية.

للمزيد من المعلومات، يرجى زيارة الموقع الإلكتروني www.cfbt.com.

نبذة عن المؤلفين

أليكس إلوياك: باحث من مؤسسة CfBT، يحمل درجة دكتوراه من جامعة نيوكاسل في التعلم غير الرسمي من المتاحف والمعارض الفنية، في إطار منحة حصل عليها من مجلس أبحاث الآداب والعلوم الإنسانية في بريطانيا. وهو زميل مجالس أبحاث المملكة المتحدة في مكتبة الكونجرس في واشنطن العاصمة. وشارك في تأليف تقريرين عن إصلاح نظام التعليم المدرسي في لندن، وكتب في مواضيع تناقش رعاية الشباب والفجوة الرقمية في المملكة المتحدة.

توني ماكليفي: مدير الأبحاث والتطوير في مؤسسة CfBT، ويتولى الإشراف على متابعة الآثار التعليمية لجميع أنشطة مؤسسة CfBT وبرنامج الأبحاث للصالح العام. وعمل على نطاق واسع جداً في إصلاح نظم التعليم المدرسي في العديد من الدول، لاسيما في منطقة الشرق الأوسط. يحمل السيد توني ماكليفي درجة ماجستير في التاريخ المعاصر من كلية سانت جون في جامعة أكسفورد.

شكر وتقدير

- نتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من ساهم معنا في إنجاز هذا التقرير ونخص بالذكر:
- المستشارون المستقلون سوزان روديس ولاورا لويس من الولايات المتحدة الأمريكية، وريتا دامسينو من البرازيل ونجوين فان جيانج من فيتنام.
 - رشيدة عزام وأنا رجال من شركة CfBT Education Trust.
 - ويل ريتشارد من مؤسسة Teach First Ambassador على بحثه الأولي حول التعليم في مدينة نيويورك.
 - مؤسسة Centre for London وشركة LKMco على بحثهما التربوي في مدينة لندن وتعاونهما في مشروع بحثي سابق الذي انطلقنا منه في إنجاز بحثنا.
- ونتوجه بجزيل الشكر والتقدير أيضاً لجميع الخبراء والأشخاص الذين قابلناهم على وقتهم الثمين وعلى شروحاتهم المنفتحة والمدرسة التي قدموها لنا في إطار إنجاز هذا البحث.
- والشكر موصول إلى هيئة المعرفة والتنمية البشرية-حكومة دبي لتعاونهم المثمر والبناء معنا على إنجاز هذا البحث.

مقدمة

تتناول هذه الدراسة المهمة إصلاح نظم التعليم المدرسي في خمس مدن عالمية هي: لندن ونيويورك ودي ويو دي جانرو وهو تشي منه. وتتسم هذه المدن بمجتمعات ذات سياقات مختلفة جداً في جوانب السياسة والثقافة والتطور الاقتصادي. وقد جاء اختيارنا لهذه المدن، لأن لكل منها قصة تحمل في طياتها مستقبلاً واعداً، فهي تتحدث عن السياسات التي قادت إلى تمكين هذه المدن من تحسين جودة المخرجات ومدارسها. وقد شهدت نقاشات التعليم على مستوى العالم تغيراً صائباً بتركيزها على الجودة، وهي المنطلق الذي يجب أن تبدأ منه الجهود الكبيرة، ولا ريب أن تحسين مخرجات التعلم أمر صعب ويسهل فيه التشاؤم والانهازامية. لذلك نجد في كل قصة من هذه القصص أسباباً تدعونا للتفاؤل بأن الاختيار الصحيح لسياسات الإصلاح يمكن أن يحدث فارقاً حقيقياً في الميدان التربوي.

ورغم صعوبة فصل السبب عن الأثر، إلا أنه في كل مدينة من هذه المدن يمكن معاينة رابط بين القرارات المتعلقة بالسياسات وتحسن المخرجات. ونحتاج بالطبع إلى توخي الحذر قبل إطلاق ادعاءاتنا بقول الحقيقة، فلربما استفادت هذه المدن من سياسات جيدة، إلا أنه من شبه المؤكد وجود عوامل أخرى مهمة كان لها دورها أيضاً مثل الإرث الثقافي وتطلعات أولياء الأمور. وتبرز الحاجة هنا إلى نقطة أخرى تدعو للحذر تتعلق بالطريقة التي تم بها تقديم الإصلاحات في المدينة، فلم نجد أي حالة من هذه الإصلاحات، خضعت للتجربة باستخدام أساليب فعالة لقياس التأثير، مثل التجارب الموجهة باستخدام عينات عشوائية، ففي كل حالة من هذه الحالات اكتفى صنّاع القرار ببساطة بالتوجه نحو التطبيق على أرض الواقع، لذلك لا يمكننا الجزم تماماً بالعلاقات السببية، فاقصرنا على التحليل التجريبي والمشروط.

وتتميز كافة هذه المدن عن بعضها البعض، ولا يوجد فيها أي برنامج عمل تفصيلي حول عملية التطوير، ورغم ذلك فقد ظهرت فيها بعض السمات المشتركة، حيث برز التزام في كافة هذه المدن باتخاذ تدابير عملية تهدف إلى دعم التدريس ليكون من المهن المفضلة لدى الخريجين الموهوبين، فمن الممكن تعزيز جاذبية التدريس لدى من لديهم رغبة محتملة للعمل كمعلمين.

وفي كل مدينة من هذه المدن، برز تركيز على مساءلة التربويين، كما برز في الوقت نفسه اعتراف بأن المساءلة وحدها غير كافية لقيادة عملية الإصلاح، حيث يحتاج المعلمون والقيادات المدرسية أيضاً إلى فرص للحصول على تطوير مهني عالي الجودة، ولا شك أن أفضل الأشخاص القادرين على توفيرها هم أصحاب التجارب المميزة القائمة على أرض الواقع.

ومن السمات الأخرى التي برزت بقوة في الحالات التي درسناها كانت أهمية القيادة، ففي كل مدينة وجدنا التزاماً سياسياً على أعلى المستويات، غالباً ما تميز بالاتساق لأعوام عديدة. ولطالما تحدث الخبراء الذين قابلناهم عن المكانة المهمة للقيادات الطموحة والمتفائلة والمفعممة بالحيوية على مختلف المستويات، بما في ذلك قيادة نظام التعليم المدرسي على مستوى المدينة. وكان لدى القيادات العليا دون استثناء نظرية متميزة في التغيير، تم تطبيقها بعزيمة ومثابرة في كل واحدة من هذه المدن. وقد كانت القيادات على مستوى المدينة محل جدل أحياناً، إلا أنها كانت بلا شك قيادات بارزة تمتعت بشخصيات جذابة عازمة على التغيير.

وحرص مُعدّ هذه الدراسة على عدم المبالغة في تقدير إنجازات المدن، وعدم الإفراط في تبسيط التحليل، كما أنه لا توجد على أرض الواقع اسباب تدعوها إلى الرضا والتراخي. وقد تحدث مايكل باربر عن الحاجة لضمان عدم التراجع عن برنامج الإصلاح، فهو لا يعتقد بأن الإنجازات في أي من هذه المدن قد نجحت بعد في اختبار اللارجعة، فمن الممكن أن تكون الإنجازات هشة ومعتمدة على شخصيات بارزة بعينها، كما أن تجارب هذه المدن تعتمد بشكل أساسي على القيادة، والقيادات تتغير، حتى أن بعض الشخصيات البارزة التي ارتبطت بالمسيرة التطويرية لهذه المدن قد تركت مناصبها، إذ يوجد احتمال بأن تكون مسيرة الإصلاح هذه غير مستدامة، وبالتالي ينبغي علينا الحد من تفاؤلنا بشيء من الحذر. ومع ذلك، فهذه الحالات التي درسناها تمتلك مقومات تدعو للتفاؤل، فهي تُبرز في المقام الأول أنه بالإمكان اتخاذ إجراءات كفيلة بإلغاء الربط بين الفقر والمخرجات التعليمية.

Steve Munk

ستيف مونكي

الرئيس التنفيذي

CfBT Education Trust

الفصل الأول:

إجراء تحوُّلات جذرية في واقع التعليم المدرسي



يسعى دائماً صنّاع السياسات المسؤولون عن نُظْم التعليم المدرسي حول العالم إلى استكشاف منهجيات جديدة في إصلاح نظم التعليم في بلدانهم، يدفعهم إلى ذلك رغبتهم الملحة في تحسين مخرجات التعلم لأكثر من مليار طفل في مختلف أرجاء العالم.

وتبدو التحديات التي تواجه صنّاع القرار والخيارات المتاحة أمامهم محيرةً للوهلة الأولى، مع توفر مجموعة كبيرة من الخيارات المحتملة في السياسات التي من شأنها دفع عجلة إصلاح نظم التعليم المدرسية. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) حددت في دراسة لها عام 2015 ما لا يقل عن 63 خياراً جوهرياً على صعيد السياسات التي يمكن تطبيقها. ولقد عيّنت هذه الدراسة أيضاً بتحليل أكثر من 450 مبادرة مختلفة تم تطبيقها في 34 دولة عضو في المنظمة على مدى الأعوام القليلة الماضية². لذلك يجد صنّاع السياسات التعليمية أنفسهم مطالبين بالإجابة عن سؤال مهم: ما هي الخيارات المناسبة التي عليهم تحديدها، وكيف يمكنهم الجمع بينها بفعالية؟ وبدورنا نأمل أن نكون قد وفقنا في هذه الدراسة بتقديم مساهمة واقعية متواضعة تستند إلى الملاحظة والتجربة للإجابة عن هذا السؤال. ولقد تناولنا بالبحث والتحليل خمس منهجيات واعدة للتغلب على التحديات التي تواجه إصلاح نظم التعليم المدرسي في خمسة مجتمعات مدنية تتسم بسياقات حضرية مختلفة جداً، هي هو تشي منه في فينتام وندن في المملكة المتحدة وديي في دولة الإمارات العربية المتحدة وريو دي جانيرو في البرازيل ومدينة نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية.

شهدت كل واحدة من هذه المدن تغيرات كبيرة على صعد النمو الاقتصادي والهيكليات السياسية والثقافية، وتوجد في كل واحدة من هذه المدن أدلة أولية على أن التحسن الذي حققته في جودة التعليم والتعلم عبر السنوات القليلة الماضية كان مرتبطاً بتطبيق سياسات إصلاحية محددة.

منهجيتنا في اختيار المدن موضوع البحث

لم نستند في اختيارنا لهذه المدن على نماذج نظرية للإصلاح بل ارتكزنا على أدلة واقعية تظهر التحسن الذي تم تحقيقه في المخرجات، حيث ركزنا على المدن التي نجح طلبتها في تحقيق مخرجات تعلم مثيرة للإعجاب أو نجحوا في تحقيق تحسينات كبيرة ووافقة للنظر، والتي تزامنت قصص نجاحها في الإصلاح التعليمي مع تطبيق منهجيات متميزة في تطوير السياسات التعليمية، مما حدا بنا إلى اختيار هذه المدن الخمس. توجد أدلة واضحة على نجاح هذه المدن في قطع مسيرة تحسن جديرة بالإعجاب أو محافظتها على نمط أداء عالي المستوى نسبياً، وقد تم قياس هذه النجاحات باستخدام أدوات اختبار معتمدة. واتسمت كل واحدة من هذه المدن بسياسات تعليمية ذات سياقات مهمة كانت متزامنة مع مسارات إيجابية لمخرجات التعلم التي يحققها طلبتها. ونستعرض فيما يلي بعض العناوين الرئيسية لقصة نجاح كل واحدة من هذه المدن:

- بناء على نتائج الاختبارات الوطنية للطلبة في عمر 16 سنة في إنجلترا، نجحت منطقة لندن الداخلية مؤخراً بأن تحل في المرتبة الثانية بعد المنطقة الأكثر ثراءً بين مناطق لندن الخارجية، بعد أن كانت ضمن أسوأ عشرة مناطق في إنجلترا. ولقد نجحت في تحقيق هذه التحول الاستثنائي في عشرة أعوام فقط.

ولقد تناولنا بالبحث والتحليل خمس منهجيات واعدة للتغلب على التحديات التي تواجه إصلاح نظم التعليم المدرسي في خمسة مجتمعات مدنية تتسم بسياقات حضرية مختلفة جداً

• رغم أن فيتنام هي الدولة الأفقر على الإطلاق بين 65 دولة شاركت في اختبارات PISA 2012 إلا أنها نجحت بأن تحقق المرتبة الثامنة عالمياً في مادة العلوم، حيث تفوق الطلبة الفيتناميون على أقرانهم في دول أكثر ثراء بكثير مثل المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية ومعظم الدول الغربية. وأظهرت نتائج اختبارات PISA 2012 أيضاً أن أداء طلبة مدينة هو تشي منه كان أيضاً أعلى من المعدل الوطني الممتاز الذي حققته فيتنام. ويكفي أن نعلم أنه في مدينة هو تشي منه قد وصلت نسبة تخرج الطلبة من المرحلة الثانوية إلى 99% و98% من اليافعين في عمر 15 سنة يتقنون القراءة والكتابة.

• في مدينة نيويورك كان معدل التخرج بين طلبة المرحلة الثانوية 50% فقط في العام 2002، أما الآن فقد ارتفع ليصل إلى 75%. ورغم أن مدينة نيويورك هي المكان الأقل حظاً مقارنة ببقية المدن في ولاية نيويورك، إلا الفجوة الموجودة في إنجاز الطلبة الأكاديمي تتقلص بسرعة بين مدينة نيويورك وبقية مناطق الولاية.

• تنتمي إمارة دبي إلى دولة الإمارات العربية المتحدة، وجدير بالذكر أن أداء دولة الإمارات العربية المتحدة في اختبارات PISA كان الأعلى في منطقة الشرق الأوسط، حيث نجحت في تحقيق تحسن لافت في معدلات الأداء بين دورتي 2009 و2012 في اختبارات PISA. ولقد أظهرت نتائج PISA 2012 أن معدل أداء طلبة دبي في الرياضيات قد بلغ 464 نقطة، وهو أعلى من معدل الأردن البالغ 386 نقطة وقطر البالغ 376 نقطة.

• حققت البرازيل في اختبارات PISA أكبر تحسن في الأداء على مستوى العالم بين عامي 2003 و2012، سيما وأن تحسن أداء طلبتها في اختبارات الرياضيات كان مثيراً للإعجاب على نحو خاص. وانخفض معدل الأمية عملياً بين طلبة الصفين الرابع والسادس في مدينة ريو دي جانيرو من 13.6% في عام 2009 إلى 3.1% في العام 2013.

لا ريب أن هذه الإحصائيات تقدم رسائل إيجابية مهمة تعبر بكل المقاييس عن تحسن مهم في الأداء. ولقد سعينا في هذه الدراسة إلى البحث والاستقصاء في سياقات السياسات التي تم في إطارها تحقيق هذه النتائج الجديرة بالثناء.

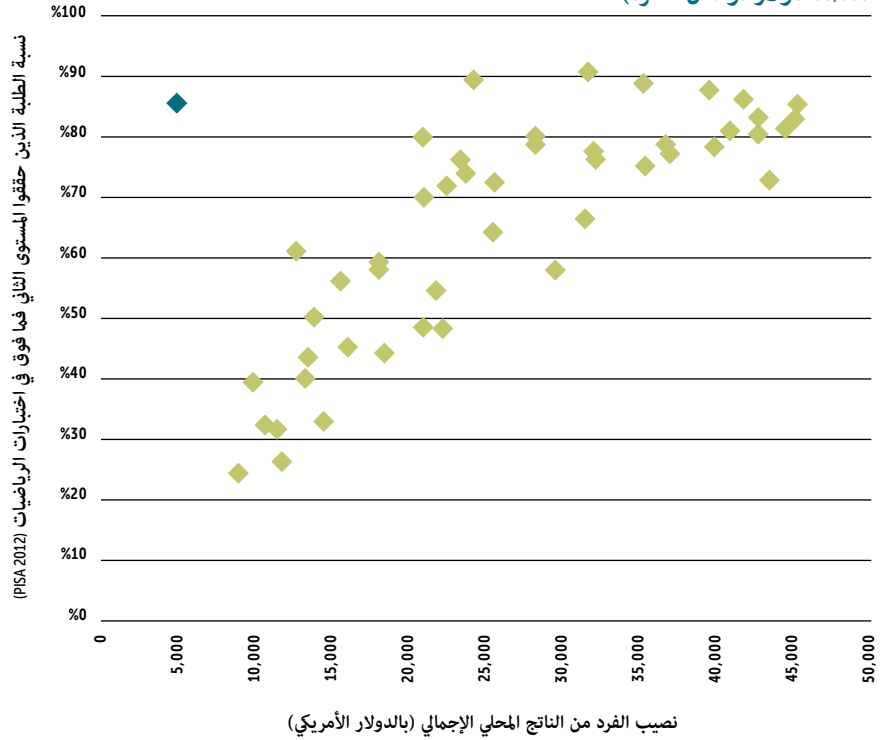
نجد في مدن مثل لندن ونيويورك وريو دي جانيرو أن جهود إصلاح نظم التعليم المدرسي فيها كانت مدفوعة بالتزامها بسد الفجوة في الأداء بين الطلبة في المناطق المحرومة وأقرانهم في المناطق الأوفر حظاً.

دراسة حالات في التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية

تحظى المدن التي اختارناها للدراسة بأهمية خاصة سيما وأن أجدات إصلاح نظم التعليم المدرسي فيها ترتبط ارتباطاً مباشراً بجوانب متصلة بتكافؤ الفرص التعليمية. وفي إمارة دبي كان تركيز الحكومة واضحاً على ضمان حصول جميع مكونات مجتمعها متعدد الثقافات على جودة تعليم عالية. ونجد في مدن مثل لندن ونيويورك وريو دي جانيرو أن جهود إصلاح نظم التعليم المدرسي فيها كانت مدفوعة بالتزامها بسد الفجوة في الأداء بين الطلبة في المناطق المحرومة وأقرانهم في المناطق الأوفر حظاً. وفي مدينة لندن كان الطلبة الذين ينحدرون من خلفيات فقيرة جداً يحققون في الامتحانات الوطنية أداءً أعلى على نحو مذهل من أقرانهم الذين يقطنون في مناطق أخرى من إنجلترا. وفي مدينة ريو دي جانيرو كان تركيز جهود إصلاح نظام التعليم المدرسي منصباً على الحاجة إلى تحسين مخرجات الطلبة الذين يعيشون في الأحياء الأكثر فقراً من المدينة. وفي مدينة نيويورك كان الدافع الرئيسي وراء جهود الإصلاح هو تقليص التفاوت في الأداء بين الطلبة البيض وأقرانهم من المجموعات العرقية الأخرى في المدينة. وتُصّر إدارات المدن عادة على أهمية عدم افتراض وجود علاقة تلقائية بين الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلبة وجودة مخرجات تعلمهم.

ونجد في قصة النجاح الفيتنامية بعداً آخرًا مختلف لتكافؤ الفرص. إذ نلاحظ عالمياً وجود ارتباط وثيق بين تحسن الحالة الاقتصادية والمخرجات التعليمية. وعند استخدام نتائج PISA 2012 في الرياضيات على سبيل المثال لمقارنة الأداء استناداً إلى عامل الدخل الوطني نجد ارتباطاً واضحاً بين مخرجات تعلم الطلبة ومستوى الدخل الوطني للدولة (يرجى معاينة الشكل 1.1). ولكن فيتنام تعد استثناءً لهذه القاعدة، حيث تمكنت من تحقيق نتائج تواكب النتائج التي حققتها الدول الأكثر ثراءً، على الرغم من كونها واحدة من أفقر الدول المشاركة في اختبارات PISA، لتظهر بذلك وعلى مستوى عالمي بأن مستوى الدخل الوطني ليس عاملاً وحيداً وحاسماً في تحديد مخرجات التعلم.

الشكل 1.1: يظهر نسبة الطلبة الذين حققوا المستوى 2 فما فوق في مادة الرياضيات في اختبارات PISA 2012 بالمقارنة مع نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في بلدانهم (يتضمن فقط البلدان التي ناتجها المحلي الإجمالي 50,000 دولار أو أقل للفرد)⁴

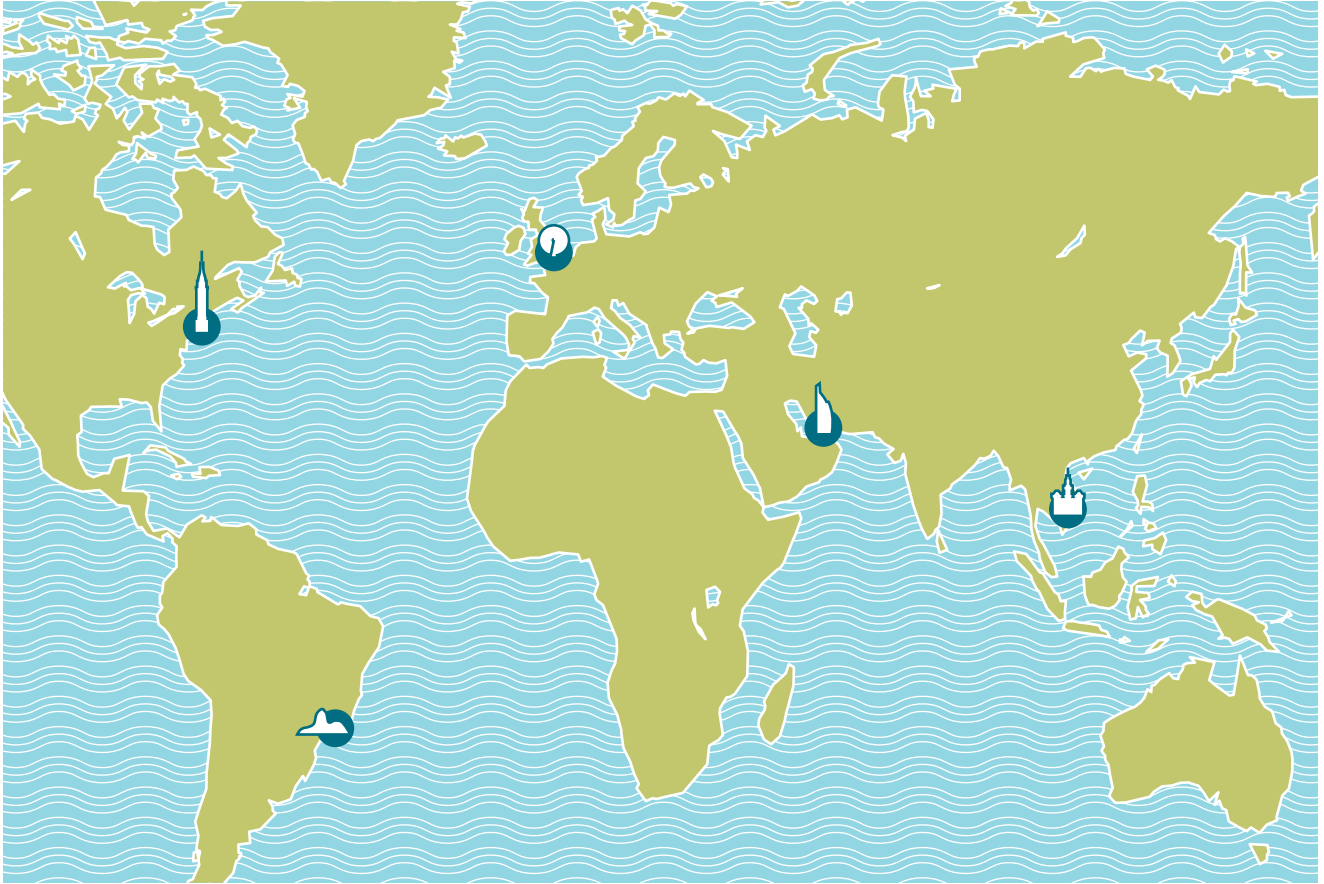


مجموعة متنوعة من المدن

لأن لكل مدينة قصة مختلفة جديدة بالبحث والدراسة، حرصنا على أن تتضمن دراستنا تحليلاً مفصلاً لتجارب مجموعة متنوعة من المدن. ولقد تعمدنا تحديد مدن متباعدة لضمان تمثيل نطاق واسع من السياقات الجغرافية والاجتماعية الاقتصادية. حيث تتوزع المدن التي اخترناها على نطاق جغرافي واسع يشمل أوروبا والأمريكتين الشمالية والجنوبية والشرق الأوسط وآسيا (يرجى معاينة الشكل 1.2). ورغم التنوع الواضح بين هذه المدن التي اخترناها للدراسة، إلا أن جميعها تُعدُّ المدينة الأولى أو الثانية من حيث عدد السكان في الدول التي تنتمي إليها، ولا يقل عدد طلبة المدارس في كل واحدة منها عن ربع مليون طالب. وعلى الرغم من أن لندن هي العاصمة الوحيدة بين هذه المجموعة من المدن، إلا أن كل واحدة من المدن الأربع الباقية هي مدن رئيسية في بلدانها وعلى مستوى العالم أيضاً. وجميعها تم تصنيفها كمدن عالمية بحسب تصنيف عالمي أصدرته شركة ايه تي كيرني (A.T. Kearney)⁵. وتجدد الإشارة إلى أن مؤشر "عالمية المدن" الذي تصدره شركة كيرني يركز على تصنيف المدن الأفضل عالمياً استناداً على خمس فئات رئيسية للتصنيف، هي: النشاط التجاري ورأس المال البشري وتبادل المعلومات والنظام السياسي والتنوع الثقافي.

لقد تعمدنا تحديد مدن متباعدة لضمان تمثيل نطاق واسع من السياقات الجغرافية والاجتماعية الاقتصادية.

الشكل 1.2: المدن الخمس التي تم اختيارها



المنهجية

- استندت عمليات التحليل في هذا التقرير على ثلاثة مصادر رئيسية للبيانات، هي:
- مراجعة المنشورات ذات الصلة بالمدينة (وفي بعض الحالات، المنشورات ذات الصلة بالدولة التي تنتمي المدينة إليها).
 - إعادة تقييم البيانات المتوفرة، لاسيما البيانات المتعلقة بمخرجات تعلم الطلبة.
 - إجراء مقابلات نوعية معمقة في كل مدينة مع "خبراء من الميدان" من مختلف الخلفيات كان لهم مشاركة في عمليات إصلاح نظام التعليم المدرسي.
- أنصب تركيزنا في المقام الأول على التأكد من حدوث تحسن حقيقي على أرض الواقع في نظام التعليم المدرسي في كل واحدة من مدنا الخمس. واستخدمنا هذه المصادر أيضاً لفهم مجريات الأحداث وأسبابها، وأولينا تركيزاً خاصاً على وجهات نظر الأطراف التي شاركت في عمليات إصلاح نظم التعليم المدرسي في هذه المدن.
- أجرينا مقابلات مع أكثر من 100 خبير من الميدان في المدن الخمسة موضوع الدراسة؛ مقابلات فردية أو جماعية في سياق جلسات تتضمن مجموعات صغيرة منهم. وتنوعت خبرات واختصاصات الخبراء الذين أجرينا مقابلات معهم حيث أجرينا مقابلات مع صناع سياسات ومسؤولين حكوميين وأكاديميين في الجامعات وقادة مدارس ومعلمين.

ركزت منهجياتنا في جمع البيانات على التعليم المدرسي في المقام الأول. واعتمدنا هيكلية مشتركة في إجراء المقابلات مع الخبراء من الميدان. وطلبنا من الخبراء في هذه المقابلات التحدث عن بلدانهم ونظم التعليم المدرسي في مدنهم، وتحديد أية تغييرات حدثت على أرض الواقع، لاسيما في الأعوام العشرة الماضية، وشرح أسباب هذه التغييرات وكيفية حدوثها، وفيما إذا هذه التغييرات قد أدت باعتقادهم إلى تحقيق تحسن أم لا، وما هو استشرافهم للتحديات المستقبلية التي تواجه قطاع التعليم المدرسي في سياقاتها المتصلة.

واستندنا في منهجيتنا أيضاً على تقريرين سابقين نشرا باللغة الإنجليزية ركزا على التحقق من التحسن الحاصل في نظام التعليم المدرسي في مدينة لندن، هما: *School improvement in London* و *Lessons from London schools*⁶. وانطلقت هاتان الدراستان من فرضية مفادها أنك إذا أردت فهم الحالة الراهنة وإدراكها، فإن أفضل من يمكنه الإجابة عن أسئلتك هم الأشخاص الذين كانت لهم أدوار فاعلة مختلفة في مجريات وأحداث الحالة. وإن شهادات الخبراء ومراجعة البيانات والمعلومات التي توفرها المطبوعات والمنشورات من شأنها أن توفر فهماً وإدراكاً استثنائيين عن سير وآلية عمل عملية الإصلاح.

تتمحور الرسالة
الرئيسية لهذا التقرير
حول إبراز المقومات
التي تدفعنا إلى التفاؤل
بقدرتنا على تحقيق
تغيير جذري في نظم
التعليم المدرسية.

أين التجارب الموجهة باستخدام عينات عشوائية (RCT)؟ غياب الاختبار الدقيق لجدوى عمليات تدخل واعدة

تتمحور الرسالة الرئيسية لهذا التقرير حول إبراز المقومات التي تدفعنا إلى التفاؤل بقدرتنا على تحقيق تغيير جذري في نظم التعليم المدرسية. ومع ذلك يجب أن نضع في اعتبارنا أننا نتعامل مع نتائج مؤقتة وأولية، وما يزال هذا الجانب بحاجة إلى الكثير من العمل والبحث للوصول إلى أدلة مؤثرة وحاسمة. ورغم أن تحليل هذا الجانب كان الأكثر عمقاً واتساعاً في مدينتي نيويورك ولندن، إلا أن الباحثين لم يجمعوا على رأي واحد، كما تم دحض الكثير من المزاعم المتعلقة بفعالية السياسات التعليمية، ولا يُعدُّ هذا الوضع مفاجئاً إذا ما علمنا أن السياسات المعتمدة في المدن المعنية بالبحث لم تخضع لتقييم شامل يستند إلى أفضل الممارسات المعتمدة في البحث التجريبي. ولم نعاين أي حالة في هذه المدن تم فيها اختبار المنهجيات باتباع أسلوب التجارب الموجهة باستخدام العينات العشوائية (RCT) كجزء من إجراءات تصميم عمليات إصلاح النظام المدرسي. وعدد قليل فقط من عمليات التدخل الواردة في هذه الدراسة تم تطبيقها أولاً على نطاق ضيق كمرحلة تجريبية، وإجراء تقييم دقيق لنتائج المرحلة التجريبية قبل البدء بتطبيقها على نطاق واسع. وفي جميع الحالات تقريباً التي شملتها هذه الدراسة، كان صناع السياسات التعليمية في المدن المعنية يتوجهون مباشرة وبكل بساطة إلى تطبيق التدخلات على نطاق واسع.

ومن بين جميع عمليات التدخل التي تمت في المدن الخمس موضوع البحث، عملية تدخل وحيدة فقط يمكن القول أنها عززت بأدلة حاسمة ومؤثرة رغم أن هذا تم دون تخطيط مسبق. وتمثلت عملية التدخل هذه في مبادرة المدارس الصغيرة (SSC) في مدينة نيويورك. ولقد أتاحت هذه المبادرة توفير بيانات عالية الجودة ناتجة عن منهجية شبه تجريبية، وإن كان الحصول على هذه البيانات تم عن طريق المصادفة نتيجة لاستخدام أسلوب القرعة في تحديد المدرسة التي سيلتحق بها الطالب ضمن هذه المدارس في مدينة نيويورك. وكنتيجة لاستخدام هذا الأسلوب في تحديد مكان الدراسة، توزع الطلبة عشوائياً في هذه المدارس مما أتاح إجراء مقارنات صحيحة لمخرجات التعلم على نحو جزئي بين طلبة يتلقون تعليمهم في هذه المدارس الصغيرة المختارة وطلبة من خلفيات متشابهة يتلقون تعليمهم في مدارس أخرى. وهذا ما أتاح إمكانية إجراء تقييم نهائي بفضل "إمكانية ربط أي تغيير مستقبلي في مخرجات الطلبة التعليمية بمسألة التحاقهم بالمدارس الصغيرة"⁷ وأظهرت هذه الأبحاث على نحو حاسم أن طرح مبادرة المدارس الصغيرة في نيويورك كان عملاً فعالاً جداً من حيث نجاحه في تعزيز مخرجات تعلم الطلبة.

ليس من قبيل المصادفة أن جميع عمليات التدخل في المدن الخمس لم تخضع لفحص أولي دقيق، باستثناء هذه "التجربة العفوية" التي تمت في مدينة نيويورك، حيث إن صناعات السياسات التعليمية حول العالم يستعجلون الحصول على النتائج، وليسوا مستعدين لانتظار نتائج مراحل تجريبية أو تجارب تتضمن مجموعة محددة من المدارس يتم استثناءها من عمليات التدخل الجديدة للتحسين. ومع أنه يمكن تفهم الدافع وراء ذلك، ولكن سنجد في المحصلة أن الادعاءات بتحقيق أثر على الواقع التعليمي ستكون ضعيفة بالتأكيد، وهذا مؤسف حقاً لأن استنساخ الممارسات الواعدة الواردة في هذا التقرير ستكون أفضل وذات أثر أكبر بكثير لو أصر صناعات السياسات التعليمية في هذه المدن على إجراء تقييمات أعلى دقة.

ولقد أكد بعض الخبراء من الميدان هذه النقطة عند سؤالهم عن السياسات والأدلة، وعند سؤالنا عن سبب التغيير الحاصل في مدارس لندن أجاب أحد الذين قابلناهم أنه ببساطة لا يفهم التأثيرات النسبية الناجمة عن عمليات التدخل المختلفة:

"الإجابة الصريحة أننا لا نعرف الأسباب، لأننا لم نطبق تجارب موجهة باستخدام عينات عشوائية، ولم نحدد بأن هذه المجموعة ستكون جزءاً من هذا، وتلك المجموعة ستكون جزءاً من ذلك، وبأننا سنطبق على هذه المجموعة أسلوباً تدخل' لذلك يصعب جداً معرفة الأسباب".

كل مدينة تمت دراستها لها طابع فريد، وجميع استراتيجيات الإصلاح المطبقة في المدن الخمس كانت مختلفة تماماً عن بعضها بعضاً.

لا يوجد نموذج موحد لإصلاح نظم التعليم المدرسي

كل مدينة تمت دراستها لها طابع فريد، وجميع استراتيجيات الإصلاح المطبقة في المدن الخمس كانت مختلفة تماماً عن بعضها بعضاً. ولقد لاحظنا على سبيل المثال وجود تفاوت كبير بين مدينة وأخرى في مستويات اللامركزية في صنع القرار لدى السلطات المعنية، إذ نجد أن الحكومة الاتحادية الأمريكية ليس لها سوى سلطات محدودة نسبياً على مدارس نيويورك في حين أن وزارة التربية والتعليم في الحكومة الوطنية الفيتنامية تمتلك سلطة كبيرة على سياسة التعليم في المدن مثل مدينة هو تشي منه.

مع أنه توجد عدة سمات مشتركة -كما سنرى- تربط بين قصص إصلاح التعليم المدرسي، إلا أن كل مدينة من هذه المدن كان لها استراتيجيتها الخاصة في إصلاح نظام التعليم المدرسي. حيث اقتصرت التجربة في مدينة ريو دي جانيرو بتطوير منهاج تعليمي مطبق فيها فقط، أما في مدينة مثل هو تشي منه فنجد أن اختيار أولياء الأمور للمدرسة ليس له دور في دفع عجلة التحسين بل يوجد تركيز خاص على الحاجة إلى تطبيق طرائق ومنهجيات تعليم وتعلم حديثة. ولقد انفردت مدينة نيويورك في تجربة تمثلت في إغلاق المدارس ضعيفة الأداء وتوزيع طلبتها على مدارس أصغر. ولا ريب أننا سنجد الكثير من الدروس المستفادة من هذا التنوع في أساليب الإصلاح المطبقة في هذه المدن وكذلك من سمات الإصلاح المشتركة بينها.

واجهت المدن الأفقر في عينة بحثنا بعض التحديات المختلفة عن المدن الأكثر ثراءً، مما فرض عليها أولويات مختلفة في السياسة التعليمية أيضاً، حيث لم يتوفر التمويل الكافي في مدينتي ريو دي جانيرو وهو تشي منه إلا مؤخراً لضمان تقديم يوم مدرسي كامل في جميع المدارس الحكومية، وكانت معالجة هذه المشكلة من الأولويات الصحيحة في هاتين المدينتين في حين لم تواجه بقية المدن مثل هذه التحديات.

وكان تركيز البحث في أربع من المدن الخمس على السياسة المطلوبة لتحسين المدارس الحكومية، وكانت المدينة المستثناة هي دبي، إذ تتولى حكومة دبي مسؤوليات مختلفة عن تلك التي تتولاها بقية حكومات المدن المعنية في هذه الدراسة، حيث تركز حكومة دبي جهودها على تطوير جودة نظام التعليم في المدارس الخاصة على اعتبار أن المدارس الحكومية فيها تتبع للحكومة الاتحادية، لاسيما وأن قطاع التعليم الخاص هو المهيمن على المشهد التعليمي في إمارة دبي، حيث يلتحق به 90% من طلبة دبي، و50% من الطلبة الإماراتيين في إمارة دبي. ولقد أثمرت هذه الجهود في بناء نظام تعليم مدرسي خاص مزدهر وعالي التنوع، يقدم مجموعة متنوعة جداً من المناهج التعليمية ومجموعة واسعة جداً من خيارات الرسوم المدرسية، وجدير بالذكر أن هذه السياسة لم نجد لها نظيراً في بقية المدن المعنية في البحث.

تجاوز النظرة التجزئية لفعالية السياسة التعليمية

سعيًا في دراستنا إلى مقارنة السياسة التعليمية على أرض الواقع مع إرشادات السياسة التعليمية المنبثقة عن الأبحاث التعليمية الأعلى دقة. ولقد حققنا استفادة جيدة من عمل الباحث جون هاتي في ذلك دراسته المعمقة التي نشرها عام 2008 تحت عنوان "Visible learning" واعتمد فيها على تقنيات التحليل التجميعي. ولقد كانت النتائج التي توصل إليها الباحث جون هاتي متوافقة غالباً مع السياسات التعليمية المطبقة على أرض الواقع، وعلى سبيل المثال، يوجد في المدن المعنية بالدراسة إدراك واسع لأهمية التقييمات التشخيصية والتغذية الراجعة على مستوى الطلبة الفردي. ولكن ما يثير الاهتمام أكثر هو ما لاحظناه في بعض الحالات من انقطاع واضح بين تحليل الباحث جون هاتي والدروس المستفادة من المدن المعنية. ولقد وصلنا إلى نتيجة أنه من الخطأ الكبير بناء السياسات استناداً إلى نتائج رئيسية متعلقة بفعالية سياسات محددة تتم مراجعتها معزول عن غيرها، ولقد عبّر الباحث جون هاتي عن وجهة نظر مشابهة مؤخراً وردت ضمن سياق مناقشة حول أثر خفض عدد الطلبة داخل غرف الفصول الدراسية. وخلص الباحث جون هاتي في بحثه التحليلي إلى أن خفض عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية قد لا يترك على الأرجح أي أثر إيجابي على مخرجات تعلم الطلبة، ولكن مؤخراً تدارك الباحث جون هاتي هذا الاستنتاج حيث أشار إلى أن خفض عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية قد يحقق تحسناً حقيقياً في مخرجات تعلم الطلبة لكن بشرط أن يتوافق ذلك مع تطبيق استراتيجيات أخرى ملائمة، حيث علّق بقوله "يجب أن يتلائم خفض عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية مع مبادرات محددة ومستندة إلى أدلة واقعية للاستثمار في خبرات المعلم ليكون قادراً على التدريس بأساليب مختلفة ومزيج من الفعالية داخل غرف فصول دراسية تضم عدداً أقل من الطلبة."⁸

سعيًا في دراستنا
إلى مقارنة السياسة
التعليمية على أرض
الواقع مع إرشادات
السياسة التعليمية
المنبثقة عن الأبحاث
التعليمية الأعلى دقة.

وظهرت قضية سياسة خفض عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية في فيتنام. حيث عبّر خبراء من الميدان في هو تشي منه عن آراء إيجابية إزاء الفائدة التي تم الحصول عليها من خفض عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية، وقد تبدو هذه الآراء متعارضة مع نتائج البحث، ولكن ما يفسر هذه النتائج هو أن هذه السياسة قد تم تطبيقها بالتزامن مع سياسات أخرى أيضاً. وكان تقليل نسبة الطلبة إلى المعلمين في هو تشي منه يتم ربطه على نحو واضح بوجود اعتماد المعلمين منهجيات تعليم وتعلم تولى تركيزاً كبيراً على الطالب باعتباره محور عملية التعليم والتعلم وتم تقديم التدريب اللازم للمعلمين بناء على ذلك. وتمت موازنة هذه الجهود بدقة مع التغييرات التي تم إدخالها على المنهاج التعليمي وطرائق ومنهجيات التعليم والتعلم، وأتاح خفض عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية فرصاً لإدخال تغييرات في أساليب التدريس. وهكذا فإن تقليل عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية في فيتنام قد لا يكون هو المسؤول الوحيد عن تحسّن مخرجات الطلبة، وعلى الأرجح فإن ما رافق ذلك من استثمار في خبرات المعلمين وتدريبهم هو ما أحدث فرقاً.

وشاهدنا قضية مشابهة في مدينة ريو دي جانيرو تتمحور حول رسوب الطلبة، ولقد جمع الباحث جون هاتي مئات الدراسات مثل دراسة أثر الرسوب/إعادة الصف الدراسي حيث يبقى الطلبة في صفهم الدراسي الحالي لعام دراسي آخر في حال فشلهم في تلبية متطلبات المنهاج التعليمي في صفهم الدراسي. وكانت النتيجة الأبرز التي توصل إليها هي أن هذه السياسة لها أثر سلبي إجمالاً على مخرجات تعلم الطلبة. ولكن في المقابل لم يتم التخلي عن سياسة الرسوب أو إعادة الصف الدراسي بل قدمتها كلوديا كوستين كجزء من سياستها الناجحة جداً في إصلاح نظم التعليم المدرسي في مدينة ريو دي جانيرو، وقد يبدو ذلك للوهلة الأولى أنه يتعارض تماماً مع أدلة البحث، إلا أن الفارق الوحيد هو أن كوستين لم تقدم فقط سياسة إعادة الصف الدراسي وتتوقع أن ذلك وحده سيحقق التطوير، بل طبقت إلى جانب هذه السياسة برنامجاً يقدم دورس تقوية تلمي على نحو كبير الاحتياجات الفردية للطلبة الأقل أداءً قياساً إلى التوقعات المنتظرة منهم تبعاً لصفهم الدراسي.

ولا بد من الإشارة هنا إلى وجود خطر يتمثل في استخدام صنّاع السياسات لأدوات هذه السياسة على نحو منفصل ومفكك في كثير من الأحيان، إلا أن التغيير المفيد يمكن تحقيقه من خلال تعزيز هذه السياسة بسياسات أخرى داعمة.

ومن المهم أيضاً إدراك أهمية سياق التطبيق، إذ على السياسة التعليمية ألا تكون عبارة عن مسألة تطبيق قوانين ثابتة تعمل دائماً بالأسلوب ذاته في جميع المواقف. وعلى الرغم من أن الاستثمار في التعليم ليس مؤشراً على مخرجات الطلبة في غالبية البلدان الغربية، إلا أنه يبدو مؤشراً جيداً على معدل أداء الطلبة في البلدان ذات الدخل المتوسط والمحدود⁹. ولقد اقترح الباحث جون هاتي أنه قد توجد نقطة تحوّل تُعيّن الحد الأدنى للاستثمار وهو المستوى الذي يكون فيه أنفاق مصاريف إضافية كافية لتحقيق تحسّن ملحوظ في مخرجات تعلم الطلبة، وفي بلد مثل فيتنام التي تُعدّ من البلدان محدودة الدخل¹⁰ نجد أن الحد الأدنى للاستثمار الذي حدده الباحث جون هاتي غير متاح أصلاً لذلك لم يكن لهذا العامل دور ملحوظ في تحسين الأداء¹¹.

جميع القائمين على
إصلاح نظم التعليم
المدرسي كانوا يسعون
إلى تعزيز مساءلة
أعضاء الكوادر
المدرسية عن أعمالهم.

سمات التحسين المشتركة

على الرغم من أن لكل مدينة قصة إصلاح فريدة من نوعها، إلا أنها تشترك بعدد من السمات الرئيسية. وقد حددت دراستنا التحليلية سبعة سمات رئيسية هي:

- قيادة فعالة بجميع مستوياتها: لاحظنا نمطاً منتظماً يتسم بوجود قيادة سياسية ملتزمة بتقديم الدعم اللازم لجهود إصلاح نظام التعليم المدرسي. وفي عدد من المدن، نجح القائمون على إصلاح نظام التعليم المدرسي بتقديم قيادة تربوية مُلهمة على مستوى المدينة. وكان لمدرّاء المدارس وأعضاء القيادة دورٌ محوريٌّ في تطبيق الإصلاح على أرض الواقع في مدارسهم.
- إصلاح مرتكز على البيانات: في عدد من الحالات، كان وجود بيانات أداء موثوقة هو المحرك لعمليات إصلاح نظام التعليم المدرسي. ولقد أتاحت هذه البيانات للقائمين على الإصلاح تقديم تحديات ملائمة للمدارس متدنية الأداء وتحديد المدارس التي حققت أداءً متميزاً.
- بناء علاقات تعاون وثيقة مع جميع الأطراف لأجل التغيير: رغم أن النجاحات التي حققها القائمون على إصلاح نظم التعليم المدرسي كانت متفاوتة، إلا أن جميعهم أدركوا أهمية تطبيق استراتيجيات تواصل فعالة. واستطاعوا دفع عجلة التغيير من خلال بناء علاقات تعاون وثيقة مع جميع الأطراف المعنية. وكانت القيادات في كل مدينة على تواصل مع المعلمين الذين كانوا من العناصر الرئيسة في التغيير، وأولياء الأمور الذين أظهروا القدرة على أداء دورهم في الحث نحو تحقيق التغيير.
- دعم التدريس ليكون من المهن المفضلة للشباب الموهوبين: غالبية مشاريع إصلاح نظم التعليم المدرسي كانت لها استراتيجيات محددة في تعيين المعلمين الجدد. وعلى الرغم من أن تدريب الكوادر التعليمية الحالية من شأنه أن يساهم في تحقيق تقدّم تدريجي ملحوظ، إلا أن تحسين القدرات الأساسية للكوادر التعليمية سيُسَهّل كثيراً إجراء نقلة توعية نحو التغيير الجذري.
- ربط المساءلة عالية المستوى بتقديم دعم مهني عالي الجودة: جميع القائمين على إصلاح نظم التعليم المدرسي كانوا يسعون إلى تعزيز مساءلة أعضاء الكوادر المدرسية عن أعمالهم. وطبقوا ذلك بأساليب مختلفة من ضمنها عمليات الرقابة المدرسية وإدارة أداء المعلمين وإصدار نتائج اختبارات الطلبة. وفي جميع الحالات، كان لدى القائمين إدراك واضح بأن المساءلة وحدها غير كافية، إذ يجب أيضاً تقديم دعمٍ عالي الجودة للمعلمين من خلال تزويدهم بمصادر ودورات تدريبية أفضل... وذلك على سبيل المثال.

الشكل 1.3: سمات التحسين المشتركة



• نماذج جديدة من المدارس الحكومية: تم في عدد من المدن موضوع البحث تأسيس أنواع جديدة من المدارس الحكومية كجزء من برامج إصلاح نظم التعليم المدرسي فيها. وعلى الرغم من أن أثر هذه الإجراءات كان موضع خلاف، إلا أنه توجد بعض الأدلة على أن المدارس الجديدة حققت مخرجات أفضل مقارنة بالمدارس الحكومية التقليدية، وعززت جو التنافسية على صعيد نظام التعليم المدرسي بالكامل.

• التركيز على التعاون بين المدارس: غالباً ما كان القائمون على إصلاح نظم التعليم المدرسي يسعون إلى تحقيق توازن بين تعزيز التنافسية بين المدارس لإيجاد زخم قوي للتغيير، والتركيز في الوقت عينه على بناء وتعزيز كافة أشكال التعاون بين المدارس. ويوجد توجه إلى بناء علاقات تواصل بين المدارس عالية الأداء والمدارس المتدنية الأداء لسد الفجوة القائمة في مخرجات التعلم.

سيتم شرح كل من السمات الرئيسية السبعة بالتفصيل في القسم التالي.

غالباً ما كان القائمون على إصلاح نظم التعليم المدرسي يسعون إلى تحقيق توازن بين تعزيز التنافسية بين المدارس لإيجاد زخم قوي للتغيير، والتركيز في الوقت عينه على بناء وتعزيز كافة أشكال التعاون بين المدارس.

السمة الرئيسية الأولى: قيادة فعالة بجميع مستوياتها

في جميع المدن المعنية بالدراسة، أظهرت القيادات السياسية التزاماً عالياً وطويلاً المدى غالباً بإصلاح نظم التعليم المدرسي. وتحدث خبراءنا من الميدان عن الدور المحوري للقيادات السياسية العليا الطموحة والنشطة والمتفائلة الذي أدته في عمليات الإصلاح. وتبين لنا أن القيادة العليا في كل مدينة كانت لديها رؤية واضحة "لنظرية التغيير" وتعمل بعزيمة وإصرار على تطبيق هذه النظرية. وفي مدينة لندن على سبيل المثال، لاحظنا بدءاً من العام 2000 اتساقاً استثنائياً في السياسات. وعلى نحو مماثل، طبقت فينتام مجموعة متسقة من المبادئ التوجيهية لإصلاح التعليم المدرسي منذ صدور قانون التعليم لعام 1998. أما في دبي، فقد دأبت الهيئات الحكومية على مدى العقد الماضي على متابعة تطبيق سياسة المساءلة والدعم لتمكين أولياء الأمور من اتخاذ قرارات مدروسة حول اختيار المدارس الملائمة لأبنائهم.

أكد الخبراء من الميدان باستمرار على المساهمات التي قدمها كبار المسؤولين في مدن نيويورك ولندن وريو، مثل الخبيرين جويل كلين وتيم برايهاموس وكلوديا كوستن، حيث شغل كلين منصب المدير التنفيذي للمدارس التابعة لمدينة نيويورك التي يترأسها عمدة نيويورك مايكل بلومبيرغ. وتولى تيم برايهاموس إدارة مشروع تحدي لندن "London Challenge"، في حين شغلت كلوديا كوستن منصب الأمين العام للمدارس في مدينة ريو. وكانت هذه الشخصيات مثار جدل أحياناً، ولكن لا ريب أنهم نجحوا في تقديم قيادة حازمة وهادفة.

وارتبط عمل هيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي ارتباطاً وثيقاً بشخص واحد هو الدكتور عبد الله الكرم الذي يشغل منصب مدير عام الهيئة منذ تأسيسها قبل عشر أعوام تقريباً.

يحظى عدد من كبار المسؤولين في هذه المدن بخبرات خارج نطاق التعليم المدرسي، إذ كانت كلوديا كوستن تعمل كأستاذة جامعي قبل انتقالها للعمل في مجال إصلاح نظم التعليم المدرسي. ويمتلك الدكتور عبد الله الكرم خبرات مهنية عالية في مجال تقنية المعلومات، في حين كان جويل كلين يعمل محام في مدينة نيويورك. وربما تكون هذه التوليفة المتنوعة من الخبرات قد مكنت هؤلاء المسؤولين من التفكير بأساليب منفتحة ومبتكرة ومواجهة التحديات الناجمة عن الأساليب والمنهجيات التقليدية في التفكير أثناء إصلاح نظم التعليم المدرسي.

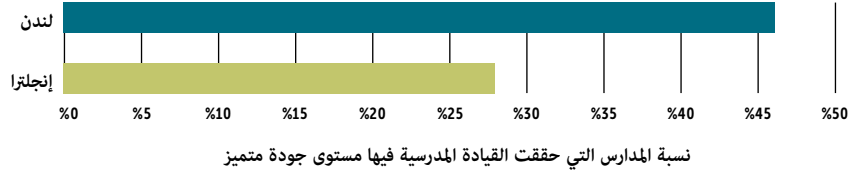
وأشار الخبراء من الميدان إلى مدراء المدارس بوصفهم أهم القيادات الفاعلة في مجال إصلاح نظم التعليم المدرسي. حيث يسود اعتقاد قوي في لندن ونيويورك وهو تشي منه بأن منصب مدير المدرسة ليس منصباً إدارياً فحسب، بل هو القائد التربوي الذي يتولى دوراً محورياً في متابعة التدريس وتحسينه. وبدت الدهشة على الخبراء في الميدان في فيتنام لدى سؤالهم فيما إذا كان مديرو المدارس يمشون وقتاً طويلاً في متابعة جودة التدريس. وكان جوابهم: "طبعاً، وماذا تتوقع من مدير المدرسة النشط أن يفعل؟". وفي مدينتي نيويورك وريو دي جانيرو كان تركيز عمليات إصلاح التعليم المدرسي واضحاً على بناء قدرات مديري المدارس في مجالات مثل مهارات اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية وتحليل البيانات. وكان المتوقع من أعضاء القيادة في أفضل المدارس أن يؤدوا دور قائد النظام التعليمي. وفي ريو دي جانيرو ولندن وهو تشي منه تم بناء علاقات توأمة رسمية بين المدارس عالية الفعالية والمدارس ضعيفة الأداء. وجدير بالذكر أنه في فيتنام يتم اختيار أعضاء القيادة العليا في المناطق التعليمية من كوادر القيادات المدرسية عالية الفعالية حصرياً، مما يمنحهم الخبرة والمصداقية اللازمة للمشاركة في نقاشات حول جودة التعليم في المدرسة.

أدركت المدن المعنية بالدراسة أهمية تقديم دورات تدريبية لأعضاء القيادات المدرسية. واستفادت مدارس لندن من جهود الكلية الوطنية للقيادات المدرسية في إنجلترا. وكان لعمليات إصلاح التعليم المدرسي التي نفذها السيد كلين تركيزاً خاصاً على تطوير قدرات مديري المدارس في مدينة نيويورك. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنه قد تم تأسيس معهد جديد لتقديم دورات تدريبية لأعضاء القيادة المدرسية في مدينة نيويورك، ويوجد في فيتنام معهدين وطنيين لتأهيل القيادات التربوية وتطويرها، أحدهما في الشمال في مدينة هانوي والآخر في الجنوب في مدينة هو تشي منه. ويتولى هذان المعهدان تقديم دورات تدريبية لأعضاء القيادات التربوية وإجراء أبحاث حول جوانب الإدارة التربوية. ويتلقى أعضاء الكادر المرشحون لمنصب مدير مدرسة ونائب مدير مدرسة التدريب اللازم قبل توليهم هذه المناصب.

أظهرت النتائج على أرض الواقع جدوى الجهود والموارد التي تم استثمارها على مدى الأعوام الماضية في تطوير قدرات أعضاء القيادات المدرسية. وعلى سبيل المثال، وجد المقيمون التربويون بعد عقد من إصلاح نظام التعليم المدرسي في لندن أن أعضاء القيادات المدرسية كانوا أكثر فعالية مقارنةً ببقية المدارس في إنجلترا. وكان التفاوت كبيراً جداً في نسبة القيادات المدرسية التي كان تقييمها متميزاً (وهو أعلى تقييم) مقارنةً ببقية مدارس إنجلترا. (انظر الشكل 1.4)

يسود اعتقاد قوي في لندن ونيويورك وهو تشي منه بأن منصب مدير المدرسة ليس منصباً إدارياً فحسب، بل هو القائد التربوي الذي يتولى دوراً محورياً في متابعة التدريس وتحسينه.

الشكل 1.4: نسبة المدارس التي حققت مستوى جودة متميز في القيادة المدرسية في مدينة لندن مقارنة بنسبتها في بقية مناطق إنجلترا.¹²



السمة الرئيسية الثانية: الإصلاح التعليمي المستند إلى البيانات

يُعد توفر بيانات عالية الجودة عن الأداء شرطاً أساسياً في إصلاح نظم التعليم المدرسي. ولقد أولت جميع المدن المعنية اهتماماً كبيراً بإدارة المعلومات المتعلقة بمخرجات الطلبة التعليمية. ولقد أتاح تقييم أداء المدارس للهيئات المعنية تحديد المدارس عالية الأداء وتلك التي تقدم خدمات تعليمية ضعيفة للمجتمع نفسه، مما فتح الباب أمام إمكانية تحديد أفضل الممارسات وتقديم الدعم اللازم للمدارس ضعيفة الأداء.

كانت الحاجة إلى توفير بيانات الأداء اللازمة بمثابة المحرك الأساسي وراء جميع المبادرات الرئيسية لإصلاح نظام التعليم المدرسي في لندن منذ العام 2000، لاسيما مبادرة تحدي لندن "London Challenge" التي كان الهدف الأساسي منها هو جمع بيانات الأداء. وتم استخدام معايير متسقة مستندة إلى بيانات موثوقة في تحديد المدارس التي تلقت أعلى مستوى دعم. وتم تقييم أداء كل مدرسة بدقة مقارنةً بمدارس أخرى ذات سمات مشابهة. وكان توفير هذه البيانات عن مجموعات المدارس سمة بارزة في المنهجيات المطبقة في لندن، حيث كان لاستخدام هذه البيانات في لندن دور كبير في إصلاح عمليات التقييم والرقابة المدرسية التي بدأ تطبيقها في العقد الأخير من القرن العشرين على المستوى الوطني في إنجلترا. وبحلول عام 2000، تم تطبيق نظام دقيق للاختبارات الوطنية وعمليات الرقابة مما وفر مجموعة كبيرة من بيانات الأداء. وأفاد الخبراء الميدانيون في لندن أن استخدام البيانات كمعايير مقارنة يعد نموذجاً قوياً في إدارة المعلومات:

تم استخدام معايير متسقة مستندة إلى بيانات موثوقة في تحديد المدارس التي تلقت أعلى مستوى دعم.

"أعتقد أن أسلوب هذه البيانات في الربط بين المدارس... كان ملهماً، فلقد ذهبْتُ لمقابلة مدير إحدى مدارس شرق لندن وقلتُ له: "أعلم أنك ستخبرني بأن مدرستك هي الأفضل في منطقة تاور هاملتس، ولكن ما رأيك بالمدرسة الموجودة في منطقة هامرسميث؟ فهي تضم النسبة ذاتها من البنين، ووجبات الطعام المجانية ذاتها.... فلماذا تعتقد بأن أداء مدرستك مختلف عن أداء تلك المدرسة." (مسؤول سابق في المنطقة التعليمية)

وطبقت مدينة نيويورك منهجية مشابهة جداً، تركز أيضاً على التقييم المستند إلى البيانات. وكان رأي كلاين مشابهاً لبرايهاوس حيث رأى أن قوة بيانات الأداء المقارن كان عاملاً دافعاً على التحسين.¹³ وكما حدث في لندن، تم في نيويورك توزيع المدارس على مجموعات بناءً على طاقتها الاستيعابية والعدد الفعلي للطلبة الذين يستفيدون من خدماتها التعليمية.¹⁴ وأكد أحد الخبراء من الميدان على أهمية المقارنة الدقيقة:

"لا معنى من مقارنة أداء شيئين متماثلين، لأننا إن فعلنا ذلك فهذا يعني أننا لم نقارن أداء مدرّاء مدارس موجودة في مجتمعات فقيرة جداً مع أداء أقرانهم في مدارس موجودة في مجتمعات متوسطة الدخل، ولكن ركزنا على مدارس يمكن مقارنتها مع بعضها بعضاً، حيث قسنا تقدم الطلبة الدراسي باعتباره المتغير الرئيس." (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)

وفي مدينة ريو دي جانيرو، ركزت كلوديا كوستين على البيانات ووضعتها في محور منهجيتها لإصلاح نظام التعليم المدرسي، وقدمت اختبارات رئيسية في نهاية كل شهرين من دراسة المنهاج التعليمي، مما أتاح توفير دورة سريعة للتغذية الراجعة. واستخدم مدرء المدارس والمسؤولون المعنيون في المدينة هذه الاختبارات التي تعقد كل شهرين (في مواد اللغة البرتغالية والرياضيات والعلوم ومهارات الكتابة) كواحدة من أدوات إدارة عمليات الإصلاح. وفي مدينة لندن تم أيضاً التركيز على مقارنة الأداء، وتم تحليل البيانات في كل مستوى من مستويات نظام التعليم المدرسي وصولاً إلى الطلبة على نحو فردي. وتم تحديد 28,000 طالب في الصفوف الدراسية من الرابع إلى السادس على أن مهاراتهم اللغوية عرضة لخطر تدني الأداء، وتم على إثر ذلك إعداد برنامج تقوية ناجح جداً. واستفادت كوستين في فترة مبكرة من إطار الامتحانات الجديد لتحديد الطلبة الأميين وظيفياً على أرض الواقع، مما أتاح إطلاق حصص علاجية لمساعدة هؤلاء الطلبة على تحسين أدائهم¹⁵. ولقد وضعت كوستين هدفاً يؤكد على ضمان تطوير المهارات اللغوية الوظيفية لطلبة الصف السادس بحلول العام 2016. ولقد نجحوا في تحقيق هذا الهدف وتجاوزوه بسهولة بحلول العام 2013، حيث وصلت مدينة ريو دي جانيرو إلى النسبة 97% في إجمالي الطلبة الذين يتقنون مهارات القراءة والكتابة. ولم يكن لأي من هذه الأهداف أن يتحقق دون التركيز على البيانات.

أدرك جميع صناع السياسات في المدن المعنية الحاجة إلى كسب قلوب وعقول مختلف الأطراف، لاسيما المعلمين وأولياء الأمور.

السمة الرئيسية الثالثة: بناء علاقات تعاون وثيقة مع جميع الأطراف لأجل التغيير

أدرك جميع صناع السياسات في المدن المعنية الحاجة إلى كسب قلوب وعقول مختلف الأطراف، لاسيما المعلمين وأولياء الأمور. وفي كل مدينة كان صناع السياسات حريصين على إيجاد زخم للتغيير من خلال التواصل مع الأطراف المعنية الرئيسية بإصلاح نظم التعليم المدرسي.

طبقت دبي في العام 2007 نظام رقابة مدرسية جديد، تزامن مع إطلاق حملة مدروسة للتواصل مع مختلف الأطراف المعنية بهدف إطلاعهم على الأسس المنطقية لعمليات إصلاح نظم التعليم المدرسي. وسعت حكومة دبي إلى إشراك مختلف الأطراف لدعم عملية التغيير، بما في ذلك ملاك المدارس الخاصة، ومدرء المدارس والمعلمين، ومجتمع الأعمال، ووسائل الإعلام، وأولياء الأمور. وحققت حملة التواصل هذه نجاحاً كبيراً ووصلت إلى مستوى غير مسبوق من الشفافية في تقييم أداء المدارس الخاصة. وبات أولياء الأمور ووسائل الإعلام ينظرون إلى هذه الشفافية في الاطلاع على بيانات الرقابة المدرسية كاستحقاق لا يمكنهم التخلي عنه. وبدا واضحاً أن المدارس الخاصة الأفضل أداءً تحرب بعمليات الرقابة المدرسية والفرص التي تتيحها لها في المشاركة بنقاشات مهنية حول فعالية المدارس.

وفي مدينة هو تشي منه التي تتسم بسياق مختلف جداً، كشفت مقابلاتنا مع الأطراف المعنية عن وجود استراتيجية تواصل ناجحة جداً أدت إلى ترسيخ فهم مشترك لأجندة إصلاح نظام التعليم المدرسي في جميع مستوياته، بما في ذلك العاملون في هذا الميدان على اختلاف اختصاصاتهم بالإضافة إلى أولياء الأمور والفعاليات المجتمعية. ولقد أنشأت الهيئات الحكومية في مدينة هو تشي منه علاقات تعاون وثيقة لأجل التغيير مع أولياء الأمور باعتبارهم طرفاً رئيسياً في هذه العملية. وأثناء مقابلاتنا لهم، تحدث المعلمون ومدرء المدارس مراراً بإعجاب عن مشاركتهم الناجحة مع أولياء الأمور كشركاء في عملية التغيير والإصلاح.

في مدينة لندن، أولى تيم برايهاموس اهتماماً كبيراً بالتواصل مع الأطراف المعنية، وأولى حرصاً خاصاً بإدراج الجانب المتعلق بدعم كادر المدرسة كجزء من عملية الإصلاح في المدارس ضعيفة الأداء، وأدرك أن هذه المدارس محبطة بسبب السمعة السلبية التي تعاني منها، لذلك عمد إلى توصيفها بالمدارس التي تحمل "مفاتيح النجاح" من أجل بناء علاقات إيجابية بناءة مع معلمي هذه المدارس.

وخلال مراجعاتها لمشروع إصلاح نظام التعليم المدرسي في مدينة ريو دي جانيرو، أكدت كلوديا كوستين أن نجاح برنامجها كان بفضل سياسة التواصل والمشاركة مع كوادر المدارس، حيث قالت: "لن تستطيع إصلاح التعليم إلا بالتعاون مع المعلمين"¹⁶ وتعاون مسؤولو مدينة ريو دي

جانيرو ومعلمون قائمون على رأس عملهم وذلك لإعداد مناهج تعليمي جديد، مما عزز لدى المعلمين حساً حقيقياً بالانتماء والمشاركة في منهجيات التعلم الجديدة. ولقد أدركت كوستين وجود حدود لما يمكنها طلبه من كادر المدرسة، وكانت حريصة دائماً على ألا يصل المعلمون إلى مرحلة يرفضون فيها التعاون، وفي هذا السياق قالت عبارات تسترعي الاهتمام حول تعمدها تحديد "سرعة" لتطبيق الإصلاحات بمستوى يطيقه كادر المدرسة وفق اعتقادها، حيث قالت: "تم تحديد سرعة الإصلاحات وفق قدرة المعلمين على التحمل، وقدمنا لهم أقصى تحديات ممكنة، لكن لم نتخط الحد الممكن".¹⁷

حرص جميع صناعات السياسات على التواصل مع المعلمين، وإن كان بعضهم أكثر نجاحاً في هذا الجانب، إذ كانت مشاركة المعلمين على سلم أولويات كلوديا كوستين في مدينة ريو دي جانيرو، لكن لا بد من الإشارة إلى وجود خلافات كبيرة بين كلوديا واتحاد المعلمين في مدينة ريو دي جانيرو، ناهيك عن تعطّل المدارس جرّاء الإضراب الكبير للمعلمين في العام 2013. وفي مدينة نيويورك، واجه جويل كلاين صعوبة كبيرة في بناء علاقات عمل جيدة مع الكوادر المدرسية واعتبر ذلك المصدر الأول لشعوره بالإحباط في معرض حديثه عن عملية إصلاح نظام التعليم المدرسي التي تمت في مدينة نيويورك.

السمة الرئيسية الرابعة: دعم التدريس ليكون من المهن المفضلة للشباب الموهوبين

يختار الطلبة الموهوبون غالباً مهنة التدريس في البلدان المتقدمة في التعليم مثل فنلندا واليابان، حيث يُعتبر التدريس من المهن المحترمة لا يقل مستواها عن مهن راقية مثل الطب والمحاماة. ورغم أن أوضاع المعلمين مرتبطة بتاريخ وثقافة المجتمعات التي يعيشون فيها، إلا أنه من الممكن إحداث تغييرات في نظرة الناس لمهنة المعلم. وفي هذا الإطار بذل صناعات السياسات في عدد من المدن المعنية جهوداً كبيرة لتحسين أوضاع المعلمين الذين يتم تعيينهم حديثاً، ولقد حققوا نجاحاً كبيراً في هذا الجانب.

وفي مدينة نيويورك، تم التركيز على تطوير الأداء المهني للكوادر المدرسية، وتم تحقيق تحسن ملحوظ منذ العام 2000 في مستوى مؤهلات معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية. ولقد أجمع خبراء فينتاميون من الميدان أن الجيل الحالي من المعلمين هو الأفضل، وأعرب أحد المسؤولين الحكوميين في مدينة نيويورك عن اعتقاده بأن جودة كادر التدريس بمستوى عال جداً حالياً.

وفي مدينة نيويورك، كان تحسين جودة أداء المعلمين على رأس أولويات كلاين، حيث تم رفع مستوى متطلبات العمل في مهنة التدريس وتم تحقيق تحسن سريع في احتمال اختيار معلمين من الشباب الذين كان أداءهم في الثلث الأعلى من مستويات الأداء في اختبار الكفاءة لدخول الجامعة، ويظهر هذا التحسن السريع في الشكل 1.5

وفي مدينة لندن، شكل إطلاق برنامج التدريس أولاً (Teach First) في العام 2003 الإصلاح الأهم في عملية تعيين المعلمين، ولقد نجح هذا البرنامج في توفير مسار مهني جديد في التدريس لبعض الطلبة المتفوقين المتخرجين من أفضل جامعات المملكة المتحدة، حيث تعهد هؤلاء بالتدريس لمدة عامين في مدارس حكومية تقع داخل المناطق الفقيرة جداً في مدينة لندن. ولقد قدم هذا البرنامج "التدريس أولاً" مساهمة كبيرة في تحسين نظرة المجتمع في لندن لمهنة التدريس حيث أصبحت مهنة راقية للخريجين المتفوقين والموهوبين. وحقق هذا البرنامج نجاحاً كبيراً وساعد على تغيير مفاهيم الناس في لندن حول التدريس كمهنة للشباب الطموح، وفي هذا الإطار قال أحد الخبراء في الميدان:

"لقد نجح هذا البرنامج في تحسين وجهة نظر المجتمع عن مهنة التدريس باعتبارها مهنة راقية، وكما تعلمون أصبحت مهنة المعلم من المهن المرغوبة." (مدير مدرسة)

الشكل 1.5: نسبة الملتحقين مهنة التدريس في مدينة نيويورك تبعاً لأدائهم (الثالث الأعلى والمتوسط والأدنى من الأداء) على مستوى ولاية نيويورك في اختبارات الكفاءة الدراسية الوطنية SAT¹⁸

◆ الثالث الأعلى
■ الثالث المتوسط
▲ الثالث الأدنى



قدمت مدينة هو تشي
منه تحدياتٍ ودعمًا
يتوافقان مع مستوى
أداء المدرسة وأداء كل
معلم

السمة الرئيسية الخامسة: ربط المساءلة عالية المستوى بتقديم دعم مهني عالي الجودة

ركزت استراتيجيات إصلاح نظم التعليم المدرسي في جميع المدن المعنية بالدراسة على الجمع بين المراجعة الدقيقة للأداء المهني وتقديم برامج دعم ثرية، حيث قدمت مدينة هو تشي منه تحدياتٍ ودعمًا يتوافقان مع مستوى أداء المدرسة وأداء كل معلم. وخضع كل معلم لبرنامج دقيق في إدارة الأداء، وحصل بموجب ذلك على تدريب منظم وتطوير مهني موسع. وفي العام 2013 تولت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) تحليل إدارة أداء المعلمين الفيتناميين كجزء من دراسة PISA، وقد كشفت نتائج عمليات التحليل عن حالة ملفتة للانتباه في فيتنام مقارنة مع معدلات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، حيث كان المعلمون الفيتناميون يخضعون لمتابعة دقيقة جداً، ويحصلون على فرص أعلى بكثير لتلقي الدعم المهني والمكافأة على الأداء المهني الجيد مقارنة مع معدلات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD).

وفي مدينة لندن، تمثلت الأشكال الرئيسية للمساءلة في تطبيق نظم دقيقة للرقابة المدرسية والاختبارات الوطنية المعتمدة للطلبة بعمر 11 إلى 16 سنة، وتنتشر نتائجها للعلن. ولقد عبّر تيم برايهوس مدير برنامج تحدي لندن عن قبوله لمنهجيات المساءلة هذه لكنه شعر بوجود عدم توازن بين مستويات التحدي العالية وانخفاض الدعم، لذلك حرص على أن يحصل المعلمون في لندن على تدريب وتمارين عاليي الجودة، لاسيما في المدارس ضعيفة الأداء.

وفي إمارة دبي، كان تركيز عمليات إصلاح نظام التعليم المدرسي كبيراً على تعزيز وترسيخ مبدأ المساءلة من خلال عمليات الرقابة المدرسية التي تنتشر للعلن تقارير مفصلة عن جودة الأداء في كل مدرسة من المدارس الخاصة في دبي. وبدا واضحاً أن تطبيق مستويات عالية من المساءلة قد أدى إلى تحقيق التحسين عبر أسلوبين على الأقل: الأول متعلق بأولياء الأمور

بدا واضحاً أن تطبيق مستويات عالية من المساءلة قد أدى إلى تحقيق التحسين عبر أسلوبيين على الأقل: الأول متعلق بأولياء الأمور حيث أتاحت لهم الشفافية في نشر تقارير الرقابة المدرسية الاطلاع المُفصل على مستويات الجودة في مدارس أبنائهم، ليستفيدوا من هذه المعلومات في الضغط على مدارس أبنائهم لتحقيق التغيير المطلوب، أما الأسلوب الثاني فيركز على استفادة المدارس من توصيات الرقابة المدرسية في التخطيط للتطوير فيها.

حيث أتاحت لهم الشفافية في نشر تقارير الرقابة المدرسية الاطلاع المُفصل على مستويات الجودة في مدارس أبنائهم، ليستفيدوا من هذه المعلومات في الضغط على مدارس أبنائهم لتحقيق التغيير المطلوب، أما الأسلوب الثاني فيركز على استفادة المدارس من توصيات الرقابة المدرسية في التخطيط للتطوير فيها. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى البحث الذي أجرته ميلاني إيرين على نُظم التقييم في ستة بلدان أوروبية الذي أكد على أهمية هذا الجانب. ولقد وضحت إيرين في بحثها كيف تساعد الرقابة المدرسية في تعزيز قدرات الإدارات المدرسية من خلال تزويدهم بصورة واضحة عن ملامح ومقومات التميز مما أتاح للقيادات المدرسية تضمينها في خطط تطوير مدارسهم¹⁹. وأكد خبراء من الميدان التربوي والتعليمي في دبي هذا التوجه، وكان لإطار معايير الرقابة والتقييم ورؤيته للتميز (أو خدمات تعليمية "متميزة" كما وردت في إطار معايير الرقابة والتقييم المدرسية) مكان بارز في خطط القيادات المدرسية.

"نركز في خطط تطوير مدرستنا بشكل كامل تقريباً على توصيات الرقابة المدرسية وإطار الرقابة المدرسية ومقومات التميز التي علينا تحقيقها" (مدير إحدى المدارس الخاصة في دبي)

شهد العام 2008 إطلاق عمليات الرقابة المدرسية في دبي، وبحلول العام الدراسي 2011-2012، أدرك صناع السياسات التعليمية بوضوح الحاجة إلى تشارك أفضل الممارسات التي حددتها الرقابة المدرسية، مما استدعى إطلاق مبادرة "معاً نرتقي" في العام 2012، وهي عبارة عن سلسلة من فعاليات التطوير المهني المستمر التي تركز على تعزيز التعاون بين المدارس الخاصة في دبي وتعميم أفضل الممارسات المطبقة فيها. وتتولى مدارس خاصة في دبي إدارة هذه الفعاليات تحت إشراف هيئة المعرفة والتنمية البشرية لتعميم أفضل الممارسات المطبقة فيها على بقية المدارس²⁰. ولقد أتاحت هذه الأساليب في المساءلة إيجاد لغة مشتركة للحوار حول جودة التعليم في دبي. وكذلك أتاحت مبادرة "معاً نرتقي" للمعلمين في المدارس الخاصة استخدام لغة مشتركة لمناقشة الجوانب المتعلقة بتطوير مدارسهم.

الشكل 1.6: نسب طلبة المدارس التي أفاد مديروها بتطبيق أساليب المتابعة التالية:²¹

اختبار أو تقييم إنجازات الطلبة	مراجعة المعلمين فيما بينهم لخطط الحصص الدراسية وأدوات التقييم والحصص الدراسية	الزيارات الصفية التي ينفذها مدير المدرسة أو أعضاء القيادة المدرسية	الزيارات الصفية التي ينفذها المقيمون التربويون أو أطراف من خارج المدرسة
98%	83%	97%	85%
78%	60%	69%	27%

الشكل 1.7: نسبة طلبة المدارس التي أكد مديروها بأن تقييم أداء المعلمين أو التغذية الراجعة المقدمة كانت لها نتائج مباشرة في الجوانب التالية:²²

تغيير في راتب المعلم	مكافأة مالية	فرص تطوير مهني	تعزيز إمكانية التقدم المهني	تقدير علني من مدير المدرسة	أداء دور في مبادرات تطوير المدرسة
72%	92%	98%	95%	99%	92%
27%	30%	73%	53%	79%	81%

استلزم إصلاح نظم
التعليم المدرسي في
مدن ريو دي جانيرو
ونيو يورك ولندن
تطوير نماذج جديدة
من المدارس الحكومية
نافست النماذج
التقليدية.

السمة الرئيسية السادسة: نماذج جديدة من المدارس الحكومية

استلزم إصلاح نظم التعليم المدرسي في مدن ريو دي جانيرو ونيويورك ولندن تطوير نماذج جديدة من المدارس الحكومية نافست النماذج التقليدية. ويوجد في كل واحدة من هذه المدن الثلاث اعتقاد بأن العديد من المدارس الحكومية في المناطق الفقيرة أخفقت تماماً على صعيد جودة مخرجات تعلم طلبتها مما أثر سلباً على فرص نجاح طلبتها في حياتهم. ونجد أن مدارس الغد في مدينة ريو دي جانيرو والأكاديميات المدرسية في مدينة لندن والمدارس الأهلية والمدارس الصغيرة في مدينة نيويورك جميعها كانت نماذج جديدة تم تطويرها لتحل محل مدارس حكومية فشلت في تحقيق أي نجاح على مدى أعوام عديدة. وفي كل واحدة من هذه المدن كان الهدف إيجاد هذه النماذج الجديدة من المدارس الحكومية تقديم الخدمات التعليمية للمجتمعات الأقل حظاً، وسعت إلى إيجاد ثقافة جديدة ترفض تبرير الفشل والركون إلى الأعذار وترفض حتمية فشل الطلبة الذين يعيشون في فقر شديد.

إن تأسيس مدارس جديدة في مدينة نيويورك كان جزءاً محورياً في عمليات إصلاح نظم التعليم التي نفذها السيد كلين. وتحدث أحد الخبراء من الميدان عن فلسفته بإيجاز قائلاً:

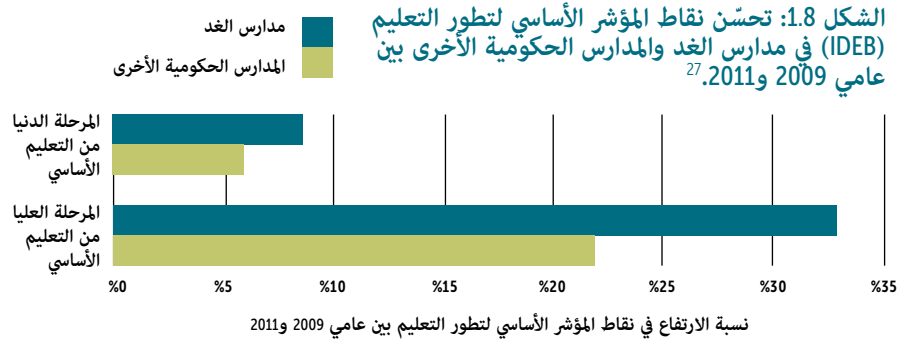
”يجب إغلاق المدارس الأدنى أداءً، وإنشاء مدارس جديدة تعمل وفق رسالة محددة، وتعمل وفق نطاق يحقق فعالية أكبر في تلبية الاحتياجات الفردية لكل طفل، ومن ثم إتاحة الفرص لهم ولأولياء أمورهم لاختيار المدارس المناسب لهم.“ (أكاديمي من مدينة نيويورك)

اعتمد السيد كلين نوعين جديدين من المدارس. يعرف الأول باسم المدارس الصغيرة، وكما يوحي اسمها هي مدارس حكومية أصغر على نحو ملحوظ من المدارس الحكومية الكبيرة، وتم إطلاقها لتكون بديلاً عن المدارس الحكومية التي فشلت في تحقيق أي تحسن. وتم أحياناً إنشاء عدة مدارس صغيرة متنوعة لتحل مكان مدرسة واحدة كبيرة موجودة. ولقد وفرت هذه المدارس مجموعة من أفضل البيانات وأعلى تأثيراً مقارنة بالمبادرات الأخرى التي تحدثنا عنها في هذه الدراسة، وأظهرت مؤشرات إيجابية جداً. ولقد شجع كلين أيضاً المدارس الأهلية من أجل توسيع نطاق هذا النوع من المدارس في المدينة. وجدير بالذكر أن هذه المدارس لا تخضع لإدارة البلدية، وغالباً ما تطبق منهاجاً تعليمياً محدداً.

يوجد شبه كبير بين الأكاديميات المدرسية الجديدة في لندن والمدارس الأهلية في نيويورك. وهي مدارس مستقلة تمول من قبل الحكومة، وغير ملزمة بتطبيق المنهاج الوطني الإنجليزي ولا تخضع لأي جهة حكومية. والعديد من هذه المدارس تم تنظيمها ضمن مجموعات وفق هيكلية تعاونية ورسمية أطلق عليها اسم ”chains“²³. ولقد تم إطلاق هذا البرنامج في العام 2002 نتيجة لإغلاق بعض المدارس التي كان أداءها متدنياً على نحو مستمر في لندن ومناطق أخرى من إنجلترا، حيث تم استبدالها بالأكاديميات المدرسية. ورغم وجود تفاوت في أداء الأكاديميات المدرسية، إلا أنها تُعد الأكاديميات أفضل أداءً من المدارس الحكومية الأعلى أداءً في إنجلترا²⁴. وناقش الخبراء في الميدان الآثار المباشرة وغير المباشرة لهذه الأكاديميات المدرسية، حيث تركز الأثر المباشر في التحول الجذري في الأداء الذي شهدته بعض هذه المدارس التي كانت سابقاً من المدارس الأدنى أداءً، في حين تمثل الأثر غير المباشر في أن هذه المدارس أضافت أفقاً جديداً من التنافسية في نظام التعليم المدرسي في مدينة لندن.

ومعظم هذه المدارس الجديدة تم إنشاؤها في المناطق الأكثر فقراً من مدينتي لندن ونيويورك، وكذلك كان الحال في مدينة ريو دي جانيرو. ولقد حددت كوستين 151 مدرسة في الأحياء السكنية الفقيرة كان تعلم الطلبة فيها شبه مستحيل²⁵، حيث تم إغلاق هذه المدارس وإعادة إنشائها تحت اسم ”مدارس الغد“²⁶. وحظيت هذه المدارس الجديدة بمرافق ومصادر تعلم محسنة ومعلمين أعلى كفاءة ويوم مدرسي أطول.

وعبرت بيانات تقييم الطلبة عن النجاح الكبير الذي حققته مدارس الغد، وحدث انخفاض كبير في معدلات غياب الطلبة في هذه المدارس. وأظهرت نتائج الطلبة في الاختبارات القياسية نجاحهم في تحقيق تقدم دراسي سريع مع مرور الأعوام الأولى لهذا المشروع. (انظر الشكل 1.8)



أكد الخبراء في الميدان في عدد من المدن المعنية بالدراسة على أهمية التعاون بين المدارس لاسيما على صعيد القيادة المدرسية.

السمة الرئيسية السابعة: التركيز على التعاون بين المدارس

أكد الخبراء في الميدان في عدد من المدن المعنية بالدراسة على أهمية التعاون بين المدارس لاسيما على صعيد القيادة المدرسية. وفي مدينة هو تشي منه، تُعقد في كل منطقة تعليمية اجتماعات دورية بين مدراء المدارس للتعاون على حل المشكلات المشتركة. وتحدث الأشخاص الذين تمت مقابلتهم عن البُعد الأفقي والبُعد العمودي لهذه الاجتماعات ويُقصد بالبُعد الأفقي التعاون بين الزملاء، في حين يُقصد بالبُعد العمودي ترتيبات المُساءلة التي تُطبق من قمة الهرم إلى قاعدته. وتوجد أيضاً علاقة شراكة رسمية بين بعض المدارس الأعلى فعالية والمدارس الأقل فعالية وذلك بدعمٍ من الجهات على مستوى المناطق التعليمية.

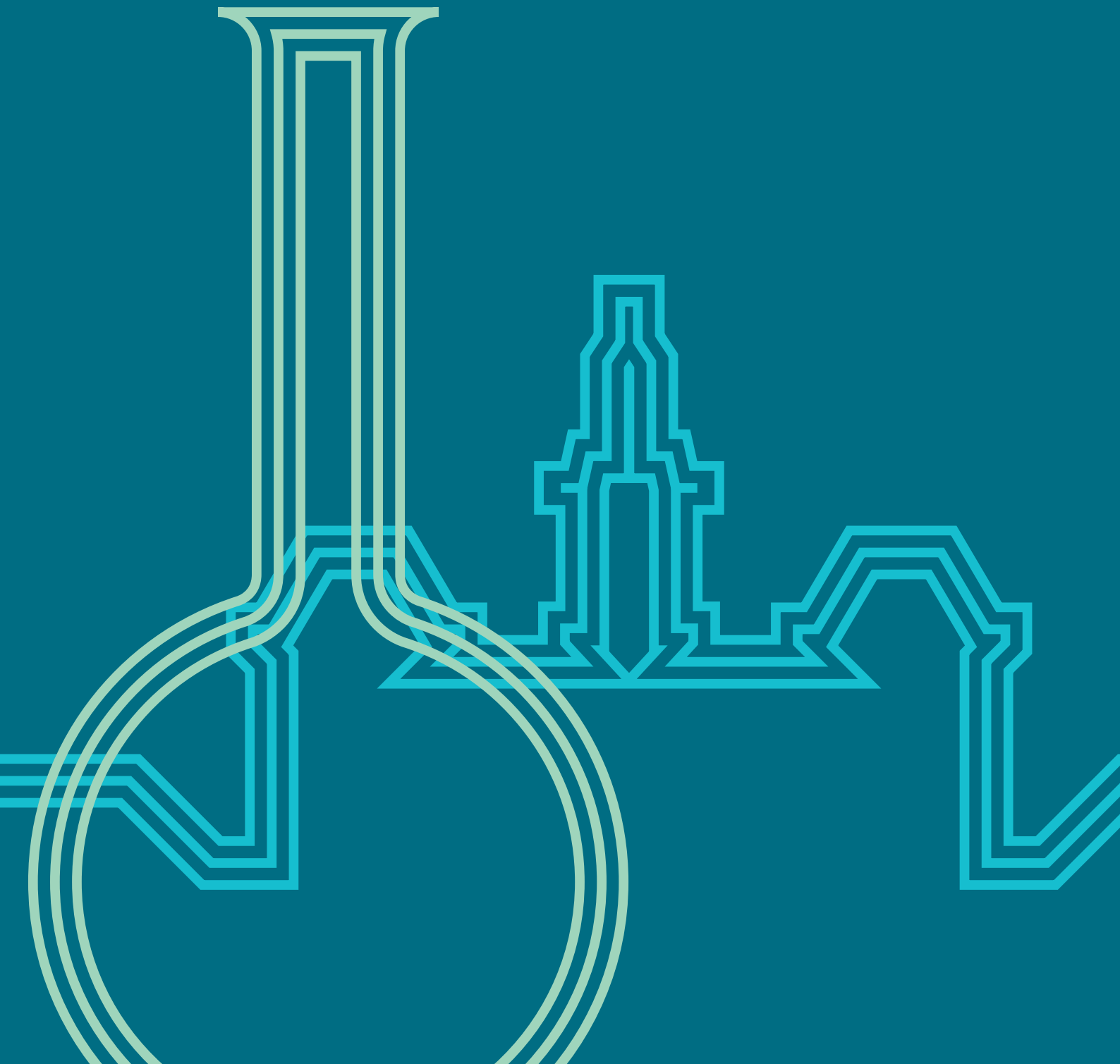
وفي مبادرة تحدي لندن "London Challenge" كان إنشاء علاقات توأمة بين المدارس في محور منهجية هذه المبادرة، وتقوم على إنشاء علاقات توأمة بين مدارس ضعيفة الأداء ومدارس عالية الأداء أطلق عليها اسم "المدارس المُعلّمة". ولقد قدم رؤساء الأقسام في "المدارس المُعلّمة" ومدراء مدارس متميزون الدعم والتدريب لرؤساء الأقسام في المدارس ضعيفة الأداء. وعلى الرغم من أن علاقات التعاون هذه تعد جزءاً محورياً من مشروع إصلاح نظام التعليم في لندن، إلا أن واقع الحال أظهر أن هذه المدارس بحاجة أيضاً إلى مساعدة أثناء تعاونها مع بعضها بعضاً. وعلى سبيل المثال، قد يحتاج مدراء المدارس ذوو الفعالية العالية إلى التدريب على كيفية تقديم المشورة والتدريب للآخرين.

وفي إمارة دبي، يعد العمل التعاوني بين المدارس الخاصة جزءاً محورياً من مبادرة "معاً نرتقي". ولقد أفاد الخبراء في الميدان أن المدارس في لندن ودبي انتقلت من مرحلة المنافسة العالية فيما بينها إلى مرحلة اتسمت بمزيج من المنافسة وروح التعاون فيما بينها.

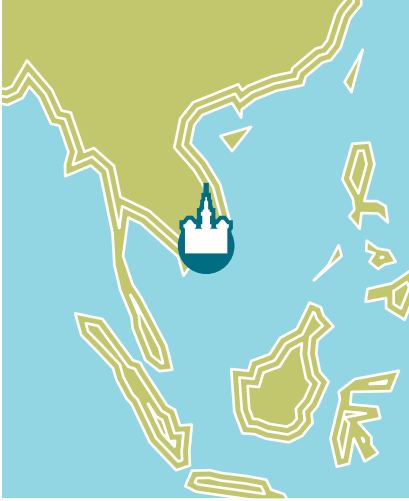
وفي مدينة ريو دي جانيرو، أشرفت كلوديا كوستين على بناء علاقات شراكة بين أعضاء قيادة المدارس الأعلى أداءً والمدارس الأدنى أداءً. وكما هو الحال في مدينة لندن، كانت البيانات هي المنطلق الذي تم على أساسه إنشاء علاقات التوأمة بين المدارس. وأطلقت كوستين لقب "المدارس الأم" على المدارس عالية الأداء. وكما هو الحال في لندن، كانت إحدى المسؤوليات المتوقعة من المدارس عالية الأداء أن تؤدي دوراً متقدماً في مساعدة المدارس الأدنى أداءً التي تربطه علاقات توأمة.

الفصل الثاني:

مدينة هوشية منه، فيتنام



تقع فيتنام في أقصى شرق شبه جزيرة الهند الصينية جنوب شرق آسيا، ويبلغ عدد سكانها 93 مليون نسمة، مما يضعها في المرتبة الثالثة عشرة عالمياً من حيث عدد السكان، وتُعد مدينة هو تشي منه أكبر مدينة في فيتنام، وتقع جنوب البلاد ويبلغ عدد سكانها ثمانية ملايين نسمة تقريباً، وكانت تُسمى سابقاً سايجون سابقاً.



مدينة هو تشي منه، فيتنام

لقد أدهشت فيتنام العالم²⁸ بحصولها على المرتبة السابعة عشرة بين 65 بلداً مشاركاً في اختبارات PISA الدولية في العام 2012.²⁹

ولا ريب أن مستوى أداء فيتنام في اختبارات PISA كان مفاجئاً نظراً إلى حالتها كدولة محدودة الدخل³⁰ ناهيك عن أنها في تقع المرتبة الأخيرة بين الدولة المشاركة على صعيد نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي.³¹

يدخل الطلبة المدرسة في فيتنام عن عمر ست سنوات، حيث يدرسون 5 أعوام في المرحلة الابتدائية و4 في المرحلة الثانوية الدنيا، و3 في المرحلة الثانوية العليا. وتتولى وزارة التربية والتدريب الإشراف على التعليم المدرسي في فيتنام، لكنها منحت إدارات المناطق التعليمية لا مركزية في صنع كثير من القرارات المتعلقة بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم المدرسي العام.³²

ولقد دفعنا النجاح الذي حققته فيتنام في اختبارات PISA 2012 إلى ضمها في هذه الدراسة، وبناء على نتائج PISA التي أشارت بقوة إلى أن احتمالية تحقيق أداء عالٍ تكون أكبر في المناطق الحضرية اخترا مدينة هو تشي منه باعتبارها أكبر تلك المناطق.

وكما في جميع المدن الخمس المعنية بالدراسة، تضمنت منهجية بحثنا مراجعة جميع المنشورات ذات الصلة، وتحليل بيانات الأداء المتاحة (لاسيما بيانات الاختبارات الدولية التي تسمح بمقارنة أداء فيتنام مع دول ومناطق أخرى من العالم)، وإجراء سلسلة من المقابلات النوعية المعمقة، حيث قابلنا عشرة من الخبراء في الميدان من مدينة هو تشي منه، كان منهم معلمون ومدراء مدارس ومدربو معلمين ومسؤولو مناطق تعليمية وأكاديميون. واستطلعنا آراء مجموعة إضافية من الباحثين والمعلمين العاملين في فيتنام عبر استطلاع آرائهم ووجهات نظرهم من خلال مشاركتهم في الإجابة عن أسئلة استبانة عبر البريد الإلكتروني.

يظهر الشكل 2.1 أن فيتنام تفوقت على معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في جميع المجالات الثلاثة لاختبار PISA 2012 وهي (الرياضيات والقراءة والعلوم)، وكان أداء فيتنام لافتاً جداً في مجال العلوم.³³

وسجلت فيتنام أيضاً أقل نسبة من الطلبة منخفضي الأداء في كل من المواد الثلاث، كما هو موضح في الشكل 2.2 وبالنظر إلى نسب الطلبة الأعلى أداءً، نجد أن المرتبة المتقدمة التي حققتها فيتنام لا يعود الفضل فيها إلى النسب الصغيرة من الطلبة الذين حققوا أعلى أداءً، بل يعود الفضل في هذا الإنجاز إلى النظام التعليمي الذي حقق توازناً أفضل في تكافؤ الفرص التعليمية، مما أتاح تضيق الفجوة بين الطلبة الأعلى أداءً وأقرانهم الأدنى أداءً في فيتنام.

²⁸ World Bank 2011³² OECD 2015a³¹ World Bank 2015a³⁰ OECD 2014²⁹ World Bank 2013²⁸

²⁹ في اختبار كل مجال من مجالات PISA، معدل إنجاز كل بلد مشارك هو معدل نقاط جميع الطلبة المشاركين في هذا البلد“ وفق معدل ثابت قدره 500 نقطة مع انحراف معياري يبلغ 100 نقطة (OECD 2015b)

الشكل 2.1: يعرض معدلات الأداء وترتيب دولة فيتنام ومعدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في اختبارات PISA 2012.³⁴

	الرياضيات		العلوم		القراءة	
	معدل الإنجاز الترتيب العالمي (النقاط)	معدل الإنجاز الترتيب العالمي (النقاط)	معدل الإنجاز الترتيب العالمي (النقاط)	معدل الإنجاز الترتيب العالمي (النقاط)	معدل الإنجاز الترتيب العالمي (النقاط)	معدل الإنجاز الترتيب العالمي (النقاط)
فيتنام	511	17	528	8	508	19
معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية	494		501		496	

الشكل 2.2: يظهر نسبة الطلبة ذوي الأداء المنخفض والطلبة الأعلى أداءً في فيتنام وذلك وفقاً لنتائج PISA 2012.³⁵

	نسبة الطلبة ذوي الأداء المنخفض (الطلبة الذين حققوا أقل من المستوى 2)			نسبة الطلبة ذوي الأداء الأعلى (الطلبة الذين حققوا المستوى 5 أو 6)		
	الرياضيات	العلوم	القراءة	الرياضيات	العلوم	القراءة
فيتنام	14.2	9.4	6.7	13.3	4.5	8.1
معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية	23.0	18.0	17.8	12.6	8.4	8.4

أحد أهم العناصر إثارة للإعجاب في قصة فيتنام كان التواضع الذي اتسم به ممثلو الحكومة الفيتنامية، الذين كانوا حريصين على الإشارة إلى الحاجة لبذل مزيد من الجهد وأن نظام التعليم المدرسي في فيتنام ما يزال بعيداً عن الكمال.

ووجدنا أن فيتنام قد حققت أداءً استثنائياً على كافة المستويات بالنظر إلى وضعها الاقتصادي، ولدى مقارنة نتائج الرياضيات في PISA على المستوى الدولي مع نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي وجد الباحثون علاقة تناسب طردي بين مستوى الدخل الفردي ومستوى الأداء في PISA، إلا أن فيتنام شذت عن هذه القاعدة باعتبارها البلد الأقل دخلاً بين الدول المشاركة. ويظهر الشكل 2.3 هذه المقارنة مع تحديد مرتبة فيتنام باللون الأزرق.

يعتمد PISA مؤشراً للحالة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية "ESCS" (مؤشر مكون من خمسة متغيرات، تتضمن المستوى التعليمي لأولياء الأمور ومدى توفر المصادر التعليمية في المنزل)³⁶ وجدير بالذكر أن فيتنام حلت في هذا المؤشر في المرتبة الأخيرة بين جميع البلدان المشاركة. ورغم أن المستوى التعليمي لأولياء الأمور يحظى بقبول واسع كواحد من العوامل التي تساهم في توقع مستوى مخرجات الطلبة التعليمية،³⁷ إلا أن فيتنام شذت مرة أخرى عن هذه القاعدة.

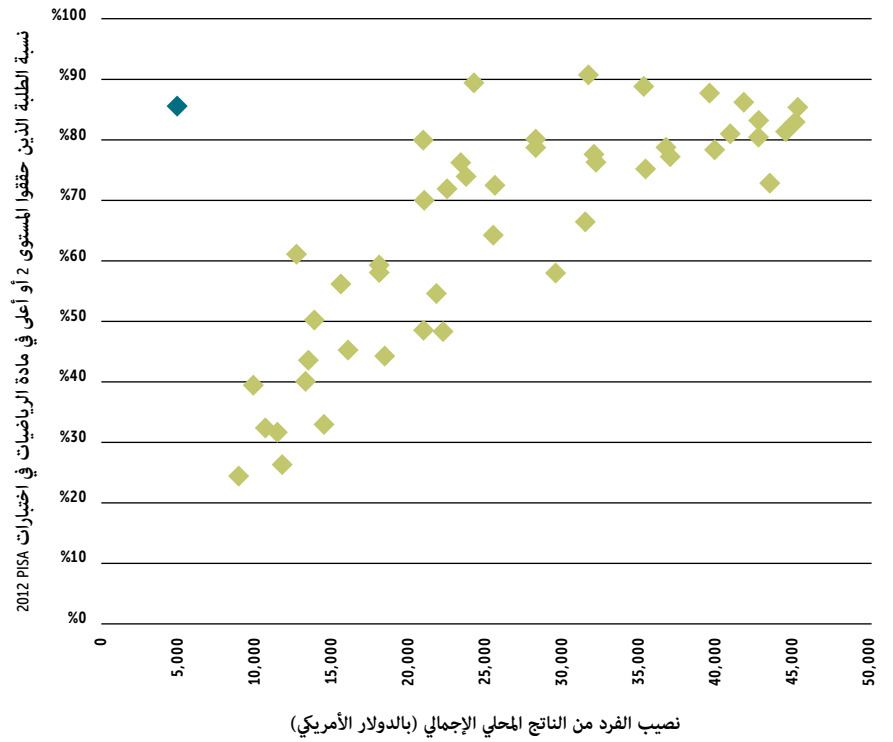
وشهد العام 2013 مفاجأة كبيرة بما حملته نتائج اختبارات PISA 2012، حيث أكدت هذه النتائج أن نظام التعليم المدرسي في فيتنام يشهد تطوراً سريعاً وهذا ما أكدته أيضاً اثنتان من الدراسات المهمة عالمياً. ونورد فيما يلي مقتطفاً حول فيتنام من تقرير للبنك الدولي في العام 2011 تم إعداده بالتعاون مع إدارة التطوير الدولي البريطانية (DFID) والحكومة البلجيكية:

"كان أداء فيتنام لافتاً جداً إجمالاً، لاسيما بالنظر إلى الارتفاع الحاصل في نسبة التحاق الطلبة بالمدراس وتخرجهم منها وفي نتائجهم القياسية، حيث تكشف هذه الزيادة عدم وجود مفاضلة بين الكم والنوع حتى الآن، بل إن هذا التطور في الجودة ربما كان عاملاً محفزاً للطلبة للبقاء في المدرسة والتخرج منها."³⁸

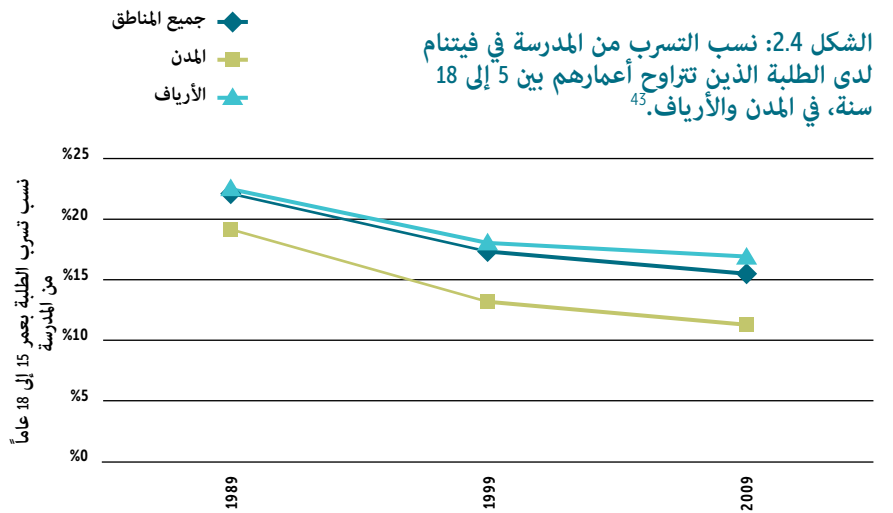
وعلى نحو مشابه، تولت إدارة التطوير الدولي في جامعة أكسفورد إجراء دراسة طويلة المدى في أربعة بلدان، شملت فيتنام،³⁹ حيث توصلت الدراسة أن "فيتنام هي منارة الأمل" وأن أداء طلبتها كان "استثنائياً بكل المقاييس".⁴⁰

أحد أهم العناصر إثارة للإعجاب في قصة فيتنام كان التواضع الذي اتسم به ممثلو الحكومة الفيتنامية، الذين كانوا حريصين على الإشارة إلى الحاجة لبذل مزيد من الجهد وأن نظام التعليم المدرسي في فيتنام ما يزال بعيداً عن الكمال. ولا بد من ذكر التحديات التي تواجهها فيتنام مثل الحاجة إلى رفع معدل تخرج الطلبة من المدرسة، حيث يظهر الشكل 2.4 أن نسبة تسرب الطلبة من المدرسة ما تزال مرتفعة، رغم أنها أقل في المدن وتشهد تناقصاً منتظماً. وأضافوا بأن معدل انتقال الطلبة البنين من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية 93.4% فقط و87.1% فقط للبنات وفقاً لإحصائيات العام 2012.⁴¹

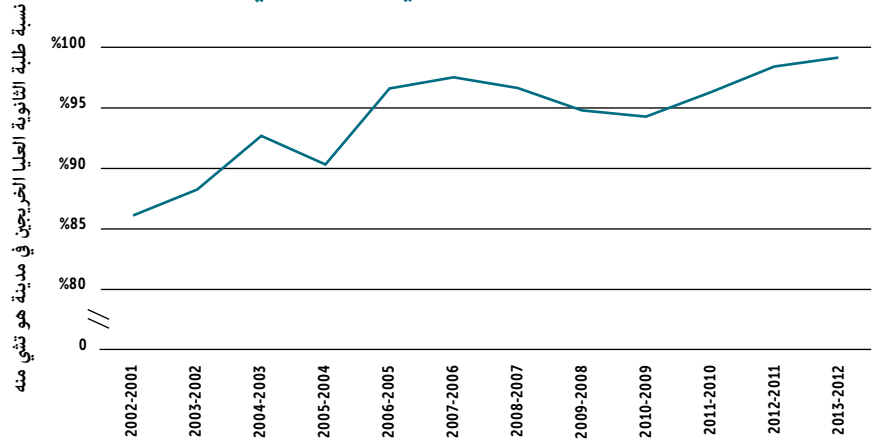
الشكل 2.3: يظهر نسبة الطلبة الذين حققوا المستوى 2 أو أعلى في مادة الرياضيات في اختبارات PISA 2012 بالمقارنة مع نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في بلدانهم (يتضمن فقط البلدان التي ناتجها المحلي الإجمالي 50,000 دولار أو أقل للفرد)⁴²



الشكل 2.4: نسب التسرب من المدرسة في فيتنام لدى الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 5 إلى 18 سنة، في المدن والأرياف.⁴³



الشكل 2.5: نسبة طلبة الثانوية العليا الخريجين في مدينة هو تشي منه



الطلبة الفيتناميين
الأكثر فقراً حققوا
ظاهرياً أداءً مماثلاً
تقريباً للطلبة الأوفر
حظاً في أثيوبيا وبيرو
والهند وذلك لدى
مقارنة فيتنام مع ثلاث
دول مشابهة لها.

وتظهر الأدلة التي خلصت إليها دراسة PISA ودراسات أخرى أن فيتنام حققت نجاحاً أكبر في المدن، حيث أظهرت نتائج PISA 2012 أن معدل أداء الطلبة في المناطق الريفية بلغ 547 نقطة بعد احتساب الحالة الاجتماعية والاقتصادية (معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية هو 479 نقطة)، ومعدل الطلبة في المدن هو 574 نقطة (معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية هو 498 نقطة⁴⁴). وكشف مشروع Young Lives الذي طبق اختبارات أساسية في القراءة والكتابة والحساب على 1000 طالب بعمر ثمان سنوات عن نتائج مشابهة، حيث أظهر أن أطفال المدن تفوقوا على أقرانهم في المناطق الريفية في جميع الحالات،⁴⁵ وتقدم هذه النتائج أساساً منطقياً لاختيار المدينة الرئيسية في فيتنام وذلك لأجل الوقوف على هذا النجاح في واحد من أكثر الأماكن الحضرية ازدحاماً بالسكان. وتؤكد بيانات الإحصاء السكاني والسكني لفيتنام في العام 2009 أهمية اختيار مدينة هو تشي منه لتكون من حالات الدراسة في هذا التقرير، حيث أظهرت بيانات الإحصاء أن هو تشي منه حلت في المركز الثالث بين جميع أقاليم فيتنام من حيث عدد السكان ممن هم في عمر أكبر من خمس أعوام وأكملوا المرحلة الثانوية العليا والتعليم العالي، وشاركت أيضاً في المرتبة الأولى في أعلى نسبة في القراءة والكتابة بين السكان ممن هم في عمر 15 عاماً وأكثر.⁴⁶

وشهدت الأعوام الخمسة عشرة الماضية تحسناً منتظماً في معدلات التخرج في مدينة هو تشي- انظر الشكل 2.5- حيث أكمل 99% من الطلبة الذين التحقوا بالمرحلة الثانوية تعليمهم. وتوجد نسبة مشابهة لكامل فيتنام مما يدل على أن هذا الاتجاه موجود في البلد كلها لكن بدرجة متفاوتة.⁴⁷

نظام تعليمي يتيح للطلبة فرصاً متكافئة

وتشير إحدى ورقات التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (EFA) 2013-2014 إلى أن الطلبة الفيتناميين الأكثر فقراً حققوا ظاهرياً أداءً مماثلاً تقريباً للطلبة الأوفر حظاً في أثيوبيا وبيرو والهند وذلك لدى مقارنة فيتنام مع ثلاث دول مشابهة لها.⁴⁸ وعلاوة على ذلك، فإن تأثير الخلفية الاجتماعية (يتم قياسها بمدى الثروة التي تملكها العائلة) على الأداء كان الأضعف في فيتنام.⁴⁹ مما يدل على أن نظام التعليم المدرسي في فيتنام يتيح فرصاً متكافئة أكثر من غيره، وعزز ذلك المقابلات التي تم إجراؤها مع خبراء مهمين في الميدان من مدينة هو تشي منه.

وصرح أحد مسؤولي مكتب التربية والتدريب (BOET) في المنطقة الثامنة (مدينة هو تشي منه مقسمة إلى 24 منطقة) أنه يعتقد بأن التحسين في مدينة هو تشي منه كان "واسع النطاق ومتسق" في جميع أنحاء المدينة، كما استخدم معلمون ومدراء مدارس يعملون في المدينة عبارات متشابهة للتأكيد على وجود مساواة بين المدارس، وعززت هذه النظرة دراسة "Young Lives" التي أشارت بوضوح في تقريرها لليونسكو أن "المستويات التعليمية عالية في فيتنام وأن سياستها الوطنية تستهدف بالتحديد معالجة عدم تكافؤ فرص التعليم الذي يرتبط على الأرجح بتوزيع الطلبة على نحو متساوٍ على المدارس تبعاً لمستويات جودتها."⁵⁰

وكان الخبراء في الميدان الذين قابلناهم على قناعة بأن فعالية المدارس قد شهدت تحسناً في الأعوام الأخيرة. وصرح معلمون أصحاب خبرة أنهم لاحظوا "تطورات سريعة مرور الوقت"، وأن "المدارس كانت تحظى بهيكلية جيدة مع وجود صلة قوية بين مستويات التعلم"، وأن "المدارس تشهد تحسينات واسعة النطاق في جميع جوانبها."

وكان الخبراء في الميدان
الذين قابلناهم على
قناعة بأن فعالية
المدارس قد شهدت
تحسناً في الأعوام
الأخيرة.

نظرية التغيير

تتسم منهجية إصلاح نظام التعليم المدرسي في مدينة هو تشي منه، وفي معظم فيتنام، بأنها متعددة الأوجه. ولقد ارتكزت استراتيجية الإصلاح على تحقيق استفادة أكبر من قدرات المعلمين والمصادر المتاحة وتطبيق منهاج تعليمي جديد وأساليب تدريس جديدة وحديثة تضع الطالب في محور العملية التعليمية، ورفع الكفاءات المهنية للكوادر المدرسية- على أن يتم ذلك في ظل دعم قيادة سياسية ملتزمة وذات رؤية محددة.

ويعتبر النموذج الفيتنامي في إصلاح نظام التعليم المدرسي أن الاستثمار عامل ضروري لكنه ليس عاملاً وحيداً، وأن وجود الاستثمار لا يعني بالضرورة تحقيق التغيير المطلوب، بل إن الاستخدام الموجه للتمويل في تحسين مستويات المعلمين وتدريبهم ساعد على ترسيخ أساليب حديثة في التعليم والتعلم. وتكشف تجربة إصلاح نظام التعليم المدرسي في مدينة هو تشي منه عن أهمية التواصل مع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية ومشاركتها في عمليات الإصلاح. وتحظى الأطراف المعنية في جميع مستويات النظام التعليمي فهماً لافتاً لأجندة الإصلاح وللدور الذي ينبغي عليهم أدائه. ويوجد تعاون وثيق ومؤثر بين مختلف الأطراف من فيهم أولياء الأمور والتربويين وأصحاب الاختصاص على اختلاف مستوياتهم لإحداث التغيير المنشود في مدينة هو تشي منه.

الشكل 2.6: نظرية التغيير



قيادة متسقة ذات رؤية محددة

استغرق إصلاح نظام التعليم المدرسي في فيتنام أكثر من 15 عاماً، وتحدث الخبراء من الميدان عن أن الفضل في تطبيق سياسة إصلاح متسقة يعود إلى القرارات السياسية التي تم اتخاذها بين عامي 1998 و2000. وأشاد البنك الدولي في مطلع عام 2006 بالسياسة طويلة الأمد التي طبقتها حكومة فيتنام التي عملت بعزيمة وإصرار على إصلاح نظام التعليم المدرسي فيها.⁵¹ ولقد واصلت حكومة فيتنام في العقد اللاحق اتخاذ قرارات تستند إلى نظرية واضحة ومتسقة للتغيير والتي أصبحت مؤخراً جزءاً من الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم 2011-2020 في فيتنام، والتي حددت حلولاً رئيسية لتحقيق الأهداف نحو "تطوير التعليم الوطني على نحو جذري وشامل بحلول عام 2020 من أجل توحيد المعايير ومواكبة الحداثة وتعزيز الأواصر الاجتماعية وإرساء الديمقراطية والتكامل العالمي."⁵² وتضمنت هذه الحلول زيادة الاستثمار في التعليم المدرسي وإصلاح المنهج التعليمي وأساليب التعليم والتعلم بالإضافة إلى تطوير قدرات المعلمين والقيادات المدرسية.⁵³

استغرق إصلاح نظام
التعليم المدرسي في
فيتنام أكثر من 15 عاماً

بناء علاقات تعاون وثيقة لأجل التغيير

كشفت مقابلاتنا مع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية في مدينة هو تشي منه عن وجود استراتيجية تواصل ناجحة جداً أدت إلى ترسيخ فهم مشترك لأجندة إصلاح نظام التعليم المدرسي على جميع المستويات، بما في ذلك أصحاب الاختصاص على اختلاف مستوياتهم وأولياء الأمور والفعاليات المجتمعية. وسلط أحد مديري المدارس الضوء على "التعاون الوثيق بين الجهات المعنية بما في ذلك المكتب التعليمي والمنطقة التعليمية ووزارة التربية والتعليم والتدريب"، منوهاً إلى "أولياء الأمور كحلقة وصل مهمة في سلسلة إصلاح نظام التعليم المدرسي". وأفاد مسؤول في مدينة هو تشي منه أن هذا التعاون الوثيق قد دعم منهجية واضحة ومحددة لإصلاح نظام التعليم المدرسي، تتضمن:

"توفير الكثير من دورات التدريب المهني لمديري المدارس ونوابهم وقادة المواد الدراسية ورؤساء اتحادات المؤسسات التعليمية مما يمكنهم من تكوين قوة فاعلة لتولي صلاحيات كاملة في قطاع التعليم في المناطق التعليمية". (مسؤول في المكتب التعليمي BOET)

نجحت الهيئات التعليمية في مدينة هو تشي منه في بناء "علاقات تعاون وثيقة مع جميع الأطراف لأجل التغيير"، ولقد أدى أولياء الأمور دوراً مهماً في هذا التعاون. وأشار جميع المعلمين الذين أجرينا مقابلات معهم إلى دور أولياء الأمور في إصلاح نظام التعليم المدرسي "يتحقق التحسين من خلال تعزيز إدراك أولياء الأمور لأهمية التعليم للأجيال القادمة" (معلم)، وأفاد معلم آخر: "التحسين يأتي من خلال متطلبات أولياء الأمور والطلبة أنفسهم". وأكد أحد مديري المدارس الذين قابلناهم على أهمية مشاركة أولياء الأمور ودور التربويين في التأكيد على أهمية التعليم، بقوله:

"علينا بذل مزيد من الجهد لنشر التعليم وإطلاع عامة السكان على أهميته. وتؤكد خبرتنا أننا إذا رغبتنا بتنفيذ أي عمل بنجاح وفعالية، فإن الخطوة الأولى تتمثل في الحصول على موافقة ودعم أولياء الأمور". (مدير مدرسة)

وكما بدا لنا، فقد تطور لدى الجميع ثقة كبيرة بالنفس وشعروا بفعالية العمل الجماعي بفضل التواصل وعلاقات التعاون الوثيقة مع جميع الأطراف، وعلى الرغم من أنه علينا الانتباه إلى حقيقة أن آراء هذه المجموعة من الأشخاص الذين قابلناهم قد لا تكون موضوعية، وأنه علينا توخي الحذر مما يُسمى "أثر الهالة"⁵⁴ (هو أثر مفضل يحدث عندما يعجب أشخاص بسمعة إيجابية مما يجعلهم ميالين إلى تعميمها على بقية السمات)، إلا أن ثمة أدلة على وجود قدر كبير من التفاؤل في المدينة. وأكد مديرو المدارس على "التزام المعلمين وحماسهم"، وحث أحد مدربي المعلمين بقية دول العالم على التحلي بعزيمة وإصرار المعلمين في مدينة هو تشي منه الذين يتسمون بإقبال وحماس كبير على التدريس.

الاستثمار في التعليم

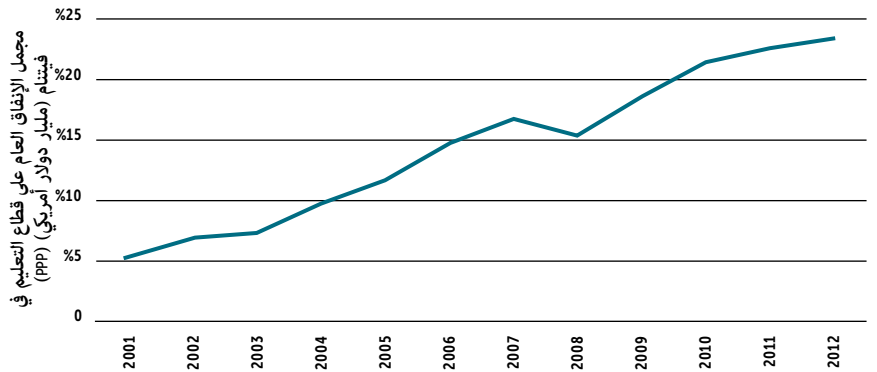
أفاد العديد من الأشخاص الذين تمت مقابلتهم أن الإنفاق الحكومي المتزايد على قطاع التعليم كان من العوامل المهمة في تحسين نظام التعليم المدرسي في مدينة هو تشي منه. ولقد علق على ذلك أحد المعلمين الذين تمت مقابلتهم قائلاً: "أعتقد بشدة أن الاستثمار في التعليم كان هو العامل الرئيسي وراء تحقيق هذا التحسن" وأضاف مدير إحدى المدارس "إن الاستثمار في التعليم كان المحرك الرئيسي وراء تحقيق هذه التغييرات"، وذكر مسؤول في المكتب التعليمي (BOET) أن نظام التعليم المدرسي في مدينة هو تشي منه حظي مؤخراً باهتمام الهيئات الحكومية المعنية على صعيد رصد استثمارات كبيرة للبنية التحتية والمرافق والمعلمين، مما ساعد كثيراً على تحسين جودة التعليم والتعلم، لاسيما في قطاع التعليم الحكومي.

وتوجد على أرض الواقع أدلة تدعم هذا التصور، حيث استثمرت الحكومة الفيتنامية مؤخراً بقوة في هذا المجال. ويوضح الشكل 2.7 الزيادة الكبيرة في الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم في فيتنام منذ العام 2001 على أقل تقدير.

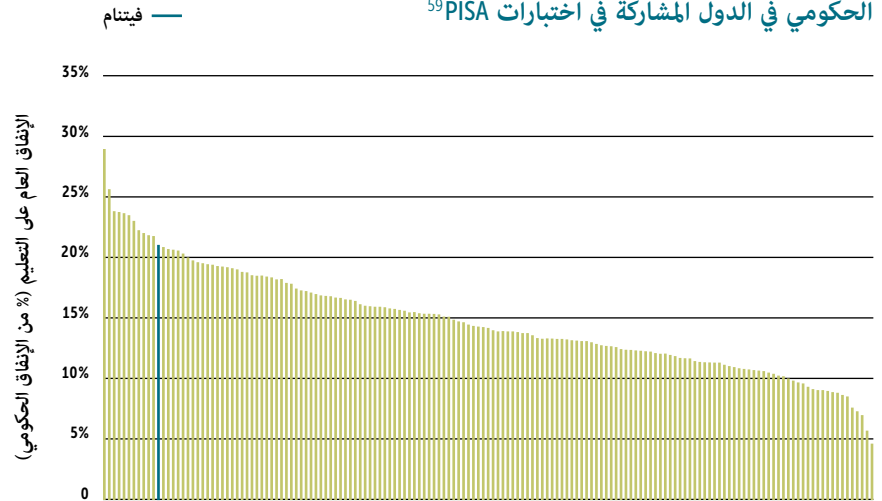
ويظهر الشكل 2.8 أن الإنفاق الحكومي على التعليم في فيتنام في العام في 2010 كان أكبر من جميع الدول باستثناء 11 دولة (شملت الدراسة 134 دولة)

على الرغم من أن الاستثمار في التعليم ليس مؤشراً على مخرجات الطلبة في غالبية البلدان الغربية، إلا أنه على ما يبدو يُعدُّ مؤشراً جيداً على معدل أداء الطلبة في البلدان ذات الدخل المحدود⁵⁵. ولقد أجرى الباحث هاتي عملية تحليل تجميعي شاملة للأدلة اقترح بموجبها نقطة تحوّل تُعيّن الحد الأدنى للاستثمار وهو المستوى الذي يكون فيه إنفاق مصاريف إضافية كافياً لتحقيق تحسين ملحوظ في مخرجات تعلم الطلبة. وفي بلد مثل فيتنام التي تعد من البلدان محدودة الدخل⁵⁶ نجد أن الحد الأدنى للاستثمار الذي حدده الباحث جون هاتي غير متاح أصلاً لذلك لم يكن لهذا العامل دور ملحوظ في تحسين الأداء⁵⁷.

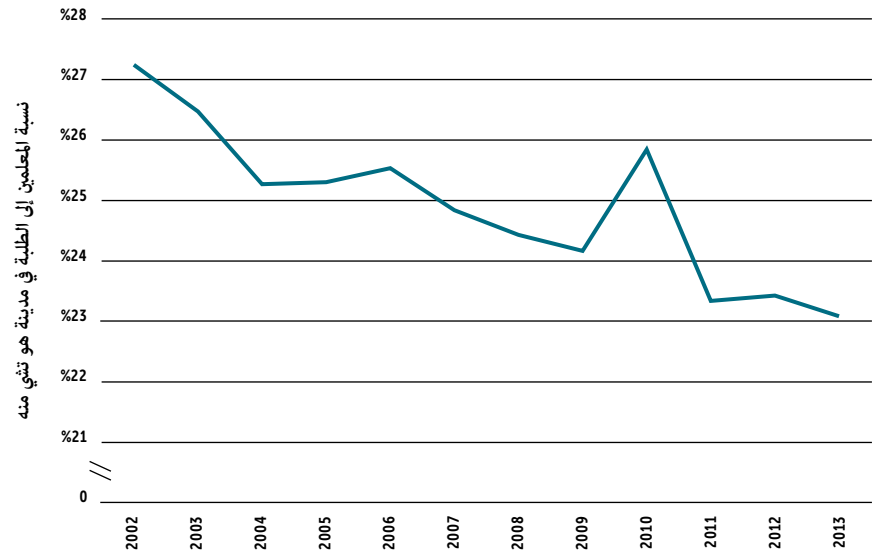
الشكل 2.7: إجمالي الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم في فيتنام (مليار دولار أمريكي، PPP)⁵⁸



الشكل 2.8: نسبة الإنفاق على التعليم من إجمالي الإنفاق الحكومي في الدول المشاركة في اختبارات PISA⁵⁹



الشكل 2.9: نسبة المعلمين إلى الطلبة في مدينة هو تشي منه⁶⁰



لا ريب إن الاستثمار وحده لا يكفي، إلا أن السؤال المهم هو كيفية وآلية إنفاق مزيد من المال. وفي مدينة هو تشي منه أتاح إنفاق المزيد على التعليم خفض عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية، وزيادة عدد ساعات التدريس. وهذا ما نوه إليه أحد المعلمين:

”كان عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية أكبر في السابق، لكن شهدت مدينة هو تشي منه زيادةً في عدد المدارس لاسيما في أحيائها الداخلية، مما أتاح خفض عدد الطلبة في غرفة الفصل الدراسي ليصبح ما بين 20 إلى 25 طالباً. لذلك بات أسهل على المدارس تطبيق أساليب تدريس نشطة بفعالية أعلى. وأجد أن هذا الجانب من التغييرات المتميزة التي شهدتها مؤخراً نظام التعليم في مدينة هو تشي منه.“

خفض أعداد الطلبة في
غرف الفصول الدراسية
قد وقر فرصاً لإحداث
تغييرات في أساليب
التدريس

ولم يقتصر الأمر على تقليل أعداد الطلبة في غرف الفصول الدراسية، بل تم تحسين المباني المدرسية. وتحدث مدير إحدى المدارس عن الاستثمار في البنية التحتية للمدارس ومبانيها واصفاً إياها بأنه ”واسع النطاق وملحوظ على نحو متزايد“، وأشار مسؤول في إحدى المناطق التعليمية إلى إزالة ظاهرة ”المباني الفرعية“ المخصصة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ” (تكون غالباً مباني غير مصممة لأغراض التعليم) وذلك بهدف إنشاء ”مؤسسات تعليمية ذات مباني ملائمة تضم ملاعب وبنية تحتية مناسبة لجميع الأطفال“. وأفاد مسؤول في المكتب التعليمي BOET أن مثل هذه التغييرات تشير إلى أن ”جميع الأطفال في المنطقة التعليمية 8 يحصلون حالياً على فرص تعليم متكافئة فيما يتعلق بالبنية التحتية والتجهيزات“.

يظهر الشكل 2.9 نسبة المعلمين إلى الطلبة في مدينة هو تشي منه، حيث انخفضت هذا النسبة من 27 طالب لكل معلم إلى 23 طالب لكل معلم في العام 2013 (يشمل ذلك فقط المعلمين الذين يتولون مهام تدريس)⁶¹.

وتجدر الإشارة إلى وجود نقاش على مستوى دولي حول أثر إصلاحات مثل خفض عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية وتحسين البنية التحتية. ولقد أشار جون هاتي إلى أن الاكتفاء -على سبيل المثال- بخفض عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية هي خطوة غير كافية. ونوه إلى أن ”تقليل عدد الطلبة يجب أن يترافق مع طروحات محددة تركز على أدلة واقعية كافية للتوجه نحو الاستثمار في خبرات المعلمين ليتمكنوا من التدريس بأساليب مختلفة وبتكاليف أعلى في غرف فصول دراسية تضم عدداً أقل من الطلبة⁶². ويبدو أن تجربة فيتنام تتوافق مع طرح الباحث جون هاتي، حيث تمت مواءمة عمليات الاستثمار بدقة مع إدخال تغييرات على المنهاج التعليمي وأساليب التعليم والتعلم. وسنجد أن خفض أعداد الطلبة في غرف الفصول الدراسية قد وقر فرصاً لإحداث تغييرات في أساليب التدريس. لذلك فإن خفض عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية قد لا يكون السبب الوحيد وراء تحسين مخرجات الطلبة في فيتنام، وعلى الأرجح أن ما رافق ذلك من استثمار في خبرات المعلمين وتدريبهم هو ما أحدث فرقاً.

ولقد شاهدنا في التجربة الفيتنامية أيضاً نمطاً مماثلاً من الاستثمار في تقنيات التعلم، حيث تبنى الفيتناميون مساراً مزدوجاً تمثل في تحسين تجهيزات التقنية وربطها على نحو وثيق بالتدريب والتوقعات المتعلقة بتغيير الممارسات المهنية. وأكد الخبراء من الميدان في آحين كثيرة على أهمية الاستثمار في مصادر التعلم لاسيما توفير تجهيزات تقنية أكثر تطوراً في مدارس مدينة هو تشي منه:

”على صعيد التجهيزات، شهدت تقنية المعلومات تطوراً سريعاً جداً في جميع المدارس. ولقد زرت العديد من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية وشعرت بالفخر الكبير عندما وجدت أن مدارس مدينة هو تشي منه تواكب إجمالاً نظيراتها في الولايات المتحدة من جميع الجوانب. بالطبع، لا يمكن تعميم هذا الإنجاز على جميع المدارس في هو تشي منه، إذ توجد بعض المدارس في المناطق النائية لا تمتلك هذا ”الرفاهية“، لكن هذا هو الاتجاه العام الذي نسعى للوصول إليه مستقبلاً.“ (مسؤول في قسم التربية والتعليم والتدريب)

⁶¹ في العام 2010 حدث انخفاض بسيط في عدد المعلمين في حين أن عدد الطلبة استمر في الازدياد بسرعة، وتمت معالجة هذه الحالة الشاذة في العام 2011 حيث تم تعيين عدداً أكبر من المعلمين الإضافيين. Hattie 2015a⁶² (ص 11)

”حصلت جميع مراكز التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ومدارس المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية الدنيا على سبورات تفاعلية مما أتاح للمعلمين فرصة تحقيق أفضل استفادة ممكنة من تطبيقات تقنية المعلومات في ممارسات التعليم والتعلم“ (مسؤول في مكتب التربية والتعليم والتدريب).

”تم تزويد جميع غرف الفصول الدراسية في مدرستنا بأنظمة صوت وأجهزة إسقاط الضوئي والسبورات التفاعلية“. (مدير مدرسة)

وعلى نحو مشابه لمسألة خفض عدد الطلبة في عرف الفصول الدراسية، توجد علاقة متبادلة بين زيادة المصادر وتغيير أساليب التعليم والتعلم. وعلّق أحد المعلمين الذين قابلناهم على هذه العلاقة قائلاً:

”تساعدنا برامج تقنية المعلومات على التدريس بأساليب تفاعلية. وعندما يكتسب الطلبة المعرفة والمهارات بفضل استخدام السبورات التفاعلية، يشعرون بالسعادة ويُقبلون على التعلم والتفاعل معنا“

يرتبط مفهوم مدير المدرسة في مدارس هو تشي منه ارتباطاً وثيقاً بالقيادة التعليمية والتي يتمثل دورها الرئيسي في متابعة جودة التدريس وتحسينه، لذلك فإن إدارة أداء المعلمين تعد واحدة من المهام الرئيسية لمدير المدرسة.

القيادة المدرسية

يؤدي مدراء المدارس دوراً محورياً في نظام التعليم المدرسي في مدينة هو تشي منه، ناهيك أن الأشخاص الذين يشغلون مناصب إدارية عليا في المكاتب والمناطق التعليمية المسؤولة عن فعالية المدارس، كانوا مدراء مدارس سابقاً تم اختيارهم لشغل هذه المناصب القيادية في المكاتب والمناطق التعليمية بناءً على فعاليتهم كمدرّاء مدارس. ويتم عقد اجتماعات دورية لمدراء المدارس على مستوى مكتب التربية والتعليم والتدريب ليتعاونوا سوية على حل القضايا والمشكلات. وتحدث الأشخاص الذين تمت مقابلتهم عن البُعد الأفقي والبُعد العمودي لهذه الاجتماعات ويُقصد بالبُعد الأفقي التعاون بين الزملاء، في حين يُقصد بالبُعد العمودي ترتيبات المساءلة التي تُطبق من قمة الهرم إلى قاعدته. وتوجد أيضاً علاقة شراكة رسمية بين بعض المدارس الأعلى فعالية والمدارس الأقل فعالية وذلك بدعمٍ من الجهات على مستوى المناطق التعليمية.

وتوجد بعض السمات المميزة للقيادة المدرسية في فيتنام، إذ يتم انتخاب مديري المدارس من قبل كادر المدرسة التعليمي وغير التعليمي، ليحظى بعد ذلك بموافقة الجهات المعنية. ويحظى مدراء المدارس باستقلالية أكبر في مدارسهم مقارنةً بالعديد من نظم التعليم المدرسي الأخرى، ولديهم هامش من الحرية فيما يتعلق بالمسائل المالية، ويحظون بصلاحيات في تعيين كادر المدرسة، باستثناء منصب نائب مدير المدرسة.

يرتبط مفهوم مدير المدرسة في مدارس هو تشي منه ارتباطاً وثيقاً بالقيادة التعليمية والتي يتمثل دورها الرئيسي في متابعة جودة التدريس وتحسينه، لذلك فإن إدارة أداء المعلمين تعد واحدة من المهام الرئيسية لمدير المدرسة. ولقد أبدى الخبراء من الميدان دهشتهم عندما سألناهم إن كان مدير المدرسة يتابع كادر مدرسته، حيث اعتبروا أن ذلك أمر بديهي وأنه من المسؤوليات الرئيسية لمدير المدرسة الفعال.

يحظى تدريب أعضاء القيادة المدرسية بالأهمية في فيتنام حيث يوجد فيها معهدين وطنيين لتأهيل القيادات التربوية وتطويرها من فيهم مدراء المدارس، ويقع المعهد الأول في مدينة هانوي شمالاً والآخر في مدينة هو تشي منه جنوباً. وإضافة إلى تدريب القيادات التربوية يُعنى هذان المعهدان أيضاً بإجراء أبحاث حول جوانب الإدارة التربوية. ويتلقى مدراء المدارس ونواب المدراء التدريب اللازم قبل توليهم مناصبهم.

إدخال تغييرات على المنهاج التعليمي وأساليب التعليم والتعلم

يعد تطبيق "المنهاج الوطني للتعليم الأساسي" في العام 2002 للمرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا من المحطات المهمة في مسيرة تطوير نظام التعليم المدرسي في فيتنام⁶⁵، وبناء على هذه التغييرات كان على المعلمين استخدام أساليب تدريس تركز أكثر على وضع الطالب في محور العملية التعليمية. وكان الغرض من المنهاج التعليمي عام 2002 هو "تعزيز قدرات الطلبة على التعاون فيما بينهم والدراسة بالاعتماد على أنفسهم، وتطبيق معارفهم على أرض الواقع"⁶⁶. وجزء فلسفة منهاج التعليمي تؤكد على "أهمية التركيز على الأطفال استناداً إلى أنشطتهم الإيجابية لمساعدتهم على إيجاد مسوغات واهتمامات للدراسة، ومساعدتهم على التعلم بأنفسهم والبحث عن المعارف الجديدة واكتسابها بالاعتماد على أنفسهم"⁶⁶. وشكلت هذه المنهجية خطوة أولية نحو تحوّل فيتنام من تطبيق أساليب تعليم وتعلّم تقليدية إلى أساليب جديدة وحديثة. وكان الخبراء من الميدان يؤكّدون في أحيانٍ كثيرة على أهمية حث المعلمين بانتظام على تطبيق الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم.

يعد تطبيق "المنهاج الوطني للتعليم الأساسي" في العام 2002 للمرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا من المحطات المهمة في مسيرة تطوير نظام التعليم المدرسي في فيتنام

ذكر تقرير البنك الدولي لعام 2006 أن فيتنام بذلت منذ عام 2000 "جهوداً متواصلة لبناء نظام تعليم مدرسي يضع الطالب في محور عملية التعلم ويلبي احتياجات التعلم المتفاوتة للطلبة"⁶⁶. وبعد مرور عقد تقريباً على هذه التغييرات، بدا واضحاً أثناء المقابلات التي أجريناها أن هذه التغييرات في المنهاج التعليمي وأساليب التعليم والتعلم (محتوى التدريس وأساليبه) ما تزال من الجوانب المهمة جداً التي يتذكرها الخبراء من الميدان في أجندة إصلاح نظام التعليم المدرسي. وأفاد جميع الخبراء من الميدان الذين تمت مقابلتهم أن عمليات الإصلاح هذه كان لها أثر ملحوظ على نظام التعليم المدرسي وأشاروا إلى أن هذه التغييرات ساهمت في نجاح التعليم في فيتنام.

أفاد أحد مدراء المدارس في مدينة هو تشي منه أن أساليب التعليم والتعلم شهدت تغييرات مهمة منذ مطلع القرن الحالي حيث تم التخلص من "أساليب التواصل أحادية الاتجاه" داخل غرف الفصول الدراسية. ووصف المعلمون ومدراء المدارس أساليب التدريس التقليدية القديمة بأنها "غير فعالة"، وصرح أحد المعلمين قائلاً:

"قبل 10 إلى 15 عاماً كان المعلمون في معظم الحالات هم المتحدثون الرئيسيون في غرفة الفصل الدراسي، إذ كان الطلبة يكتفون بالجلوس والاستماع لمعلمهم دون أية مشاركة فاعلة منهم. ولم يعتد الطلبة على طرح الأسئلة أو طلب مزيد من الاستيضاح من المعلم. وكان الطلبة يتعلمون بأسلوب غير فاعل البتة."

أفاد مسؤول في المنطقة التعليمية في مدينة هو تشي منه أن "الطلبة لم يكونوا على معرفة بكيفية تطبيق ما تعلموه في غرفة الفصل الدراسي أو حل مسائل ومشكلات واقعية". وانتقد المسؤول أساليب التدريس التقليدية بسبب عدم قدرتها على "تكوين روابط تعلم بين مواد دراسية مختلفة" وتم التعامل مع المعارف على أنها مستقلة ومنفصلة عن بعضها بعضاً.

وفي المقابل، عبّروا عن وجهات نظر إيجابية جداً حيال واقع التعليم الحالي في مدينة هو تشي منه بفضل تطبيق منهجيات متنوعة ومفضلة لدى غالبية الخبراء العاملين في المدارس الذين تمت مقابلتهم:

"تم الدمج بين منهجيات التدريس التقليدية والحديثة لتدريس الطلبة، مستخلصين أفضل ما فيهما. ولاكون أكثر تحديداً، نجد أن المعلم في أساليب التدريس التقليدية كان يؤدي دوراً نشطاً في إيصال المعرفة والمهارات الرئيسية للطلبة باستخدام الكتب المدرسية وكتب دليل المعلم. أما في منهجيات التدريس الحديثة، فلقد أتاحت لنا استخدام أساليب حديثة في التدريس مثل العمل ضمن مجموعات، وأساليب تستند على الاستعلام، والتعليم والتعلم النشط". (معلم)

وأكد نائب عميد إحدى الجامعات أن السياق في هذه الحالة ساعد على تحديد توليفة مناسبة من أساليب التدريس، وأفاد مسؤول المنطقة الثامنة في مكتب التربية والتعليم والتدريب قائلاً "يتم تطبيق مجموعة متنوعة من المنهجيات التي تضع المعلم في محور الحصص الدراسية وتلك التي تضع الطالب في محور العملية التعليمية، مع توفير معارف مرتبطة بالحياة الواقعية كجزء من الحصص الدراسية التي يقدمها المعلمون."

وتعمق الخبراء الذين قابلناهم في شرح أساليب التعليم والتعلم الحديثة، حيث وصفوها إجمالاً "بأنها تتيح الفرص للطلبة للعمل بالاعتماد على أنفسهم" وأن هذه الأساليب تعتمد "منهجية تضع الطفل في محور العملية التعليمية" (عبارات منقولة عن المعلمين). وأدى استخدام أساليب محددة - مثل "حل المسائل والمشكلات، وأساليب تستند على الاستعلام، والتعليم والتعلم النشط، وأساليب اللعب، والعمل ضمن مجموعات" (وفقاً لأحد المعلمين) - ووفقاً لمدير مدرسة فقد أدت هذه الأساليب إلى "تحسين" مدة التواصل بين المعلمين والطلبة.

ونوه أندرياس شلايشر في إحدى مقالاته التي نشرها في العام 2015 إلى أن "المتوقع من الطلبة الفيتناميين" ألا تقتصر معرفتهم على سرد ما تعلموه في المدرسة بل سيكون بوسعهم تطبيق ما تعلموه من مفاهيم واختبروه من ممارسات على سياقات واقعية جديدة في حياتهم العملية.⁶⁷ ولقد ارتبط إصلاح المنهاج التعليمي بمتطلبات سوق العمل في القرن الحادي والعشرين، لاسيما التأكيد على الحاجة إلى تحقيق إنجازات أكاديمية وتطوير المهارات اللازمة لسوق العمل في العصر الحالي:

"خلاصة القول هي أن مجتمعنا يشهد نمواً متسارعاً جداً، مع تزايد متطلبات العمل، لذلك يجب على الطلبة أن يكونوا مستعدين للعمل في بيئة عمل تنافسية. ويقع على عاتق المعلم تحضير الطلبة لتطوير مثل هذه المهارات." (نائب عميد في إحدى الجامعات)

"لا يتعلم الطلبة المعارف فقط، بل يطورون أيضاً المهارات الحياتية من خلال ما يسمى بالتعلم المتكامل". (مدير مدرسة)

"تركز أساليب التعليم والتعلم النشط حالياً على تعزيز مهارات الطلبة وتعليمهم أساليب التفكير -مثل" مهارات التفكير الإدراكي العليا" - أو تعليمهم أساليب التعلم". (مسؤول في المنطقة التعليمية)

"يجب على معلمي الصف أن يحفزوا طلبتهم، ويطلعونهم على الأهداف الحقيقية وراء تعلمهم المدرسي، وعلى أهمية التزامهم بالذهاب إلى المدرسة بدل الجلوس في المنزل، ويجب عليهم تطبيق أنشطة تعليمية تلهم الطلبة" (معلم)

حدثت التغييرات في المنهاج التعليمي وأساليب التعليم والتعلم في فيتنام بفضل توجيهات وزارة التربية والتعليم والتدريب، في حين تشير الأدلة التي أفاد بها الخبراء من الميدان أن مجتمع التعلم في مدينة هو تشي منه كان في طليعة هذه التغييرات حيث تبناها فوراً وطبقها بسرعة. وكانت الرسالة الواضحة التي استخلصناها من هؤلاء التربويين الذين قابلناهم هي أن فيتنام طبقت منهجية تجمع بين المحافظة على جوانب من أساليب التدريس التقليدية إلى جانب تشجيع الطلبة على "التعلم النشط" باستخدام مجموعة واسعة ومتنوعة من منهجيات وأساليب التدريس الحديثة.

لاسيما التأكيد على
الحاجة إلى تحقيق
إنجازات أكاديمية
وتطوير المهارات
اللازمة لسوق العمل في
العصر الحالي

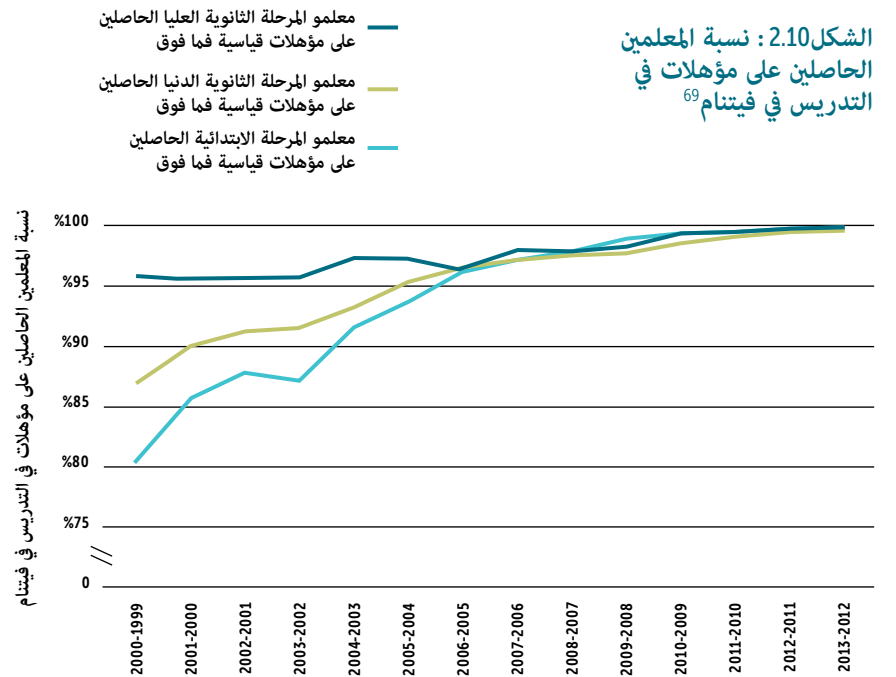
يبدو التوجه نحو
تطوير مؤهلات الكادر
التدريسي بارزاً على
نحو ملحوظاً جداً في
مدينة هو تشي منه

تطوير المعلمين

شهدت فيتنام منذ العام 2000 تحسناً ملحوظاً في مستوى مؤهلات الكادر التدريسي. حيث أصبح الحصول على مؤهل في التدريس من متطلبات شغل وظيفة معلم: وكما يظهر في الشكل 2.10 أظهرت الإحصائيات أن 99% تقريباً من المعلمين في جميع المراحل الدراسية يحملون حالياً مؤهلات في التدريس (المصدر وزارة التربية والتدريب الفيتنامية). وكان تحسن مؤهلات المعلمين أكثر وضوحاً بين معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا.

يبدو التوجه نحو تطوير مؤهلات الكادر التدريسي بارزاً على نحو ملحوظاً جداً في مدينة هو تشي منه. أحد المعلمين الذين قابلناهم أمضى وقتاً في التدريس في مناطق أخرى من فيتنام قبل أن ينتقل إلى التدريس في مدارس هو تشي منه، علق على هذا الجانب قائلاً: "مقارنة بالمعلمين في الأقاليم الأخرى في فيتنام، يحظى المعلمون في هو تشي منه إجمالاً بمؤهلات أعلى في التدريس"، وأفاد الخبراء من الميدان الذين قابلناهم أن مهنة التدريس أصبحت قادرة على جذب أشخاص يحضون بمهارات عالية. وأخبرنا أحد مسؤولي المنطقة التعليمية: "أعتقد جازماً بأن جودة الكادر التدريسي عالية جداً، ولا يوجد حالياً معلم غير مؤهل وفق المعايير التي وضعتها وزارة التربية والتدريب".

وجدير بالذكر أن إدارة أداء المعلمين تعد من السمات البارزة جداً في نظام التعليم المدرسي في فيتنام. ولقد اعتمدت فيتنام في العام 2007 معايير لمهنة المعلم، تختلف تبعاً للمرحلة التعليمية والأقدمية. وتشمل هذه المعايير معرفة المعلم، ومهارات أساليب التعليم والتعلم، والمواقف والسلوكيات،⁶⁸ ويتم استخدام هذه المعايير كأداة رئيسية في تحسين مهنة التدريس، وترتبط هذه المعايير ارتباطاً وثيقاً بعدد من إجراءات المساءلة. ولقد كشفت دراسة PISA 2012 أن متابعة المعلمين أكثر حضوراً وانتشاراً في فيتنام مقارنةً بالغالبية العظمى من البلدان المشاركة أو مقارنةً بمعدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (انظر الشكل 2.10).



الشكل 2.11: نسبة طلبة المدارس التي أفاد مديروها بتطبيق أساليب المتابعة التالية⁷⁰

اختبار أو تقييم إنجازات الطلبة	مراجعة المعلمين فيما بينهم لخصصهم الدراسية وخططها وأدوات التقييم التي يستخدمونها	الزيارات الصفية التي ينفذها مدير المدرسة أو أعضاء القيادة المدرسية	الزيارات الصفية التي ينفذها المقيمون التربويون أو أطراف من خارج المدرسة
فيتنام	98%	83%	97%
معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)	78%	60%	69%

الشكل 2.12: نسبة طلبة المدارس التي أفاد مديروها أن تقييم أداء المعلمين أو التغذية الراجعة المقدمة لهم كان لها نتائج مباشرة على ما يلي:⁷¹

تغيير في راتب المعلم	مكافأة مالية	فرص تطوير مهني	تغيير في الفرص المتاحة للتقدم في المسار المهني	ثناء علني من مدير المدرسة	أداء دور في مبادرات تطوير المدرسة
فيتنام	72%	92%	98%	95%	99%
معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)	27%	30%	75%	53%	79%

وسيكون لعمليات المتابعة انعكاسات مباشرة على المعلمين لاسيما في فيتنام مقارنةً مع أماكن أخرى (مثل التغيير في الراتب) (الشكل 2.12).

إن ربط زيادة راتب المعلم وتقدمه في المسار المهني بنتائج الأداء هو الأقوى في فيتنام مقارنة بالبلدان الأخرى المشاركة في PISA (لا يوجد سوى بلد واحد فقط لديه مثل هذه النسبة العالية من مدراء المدارس الذين أفادوا بوجود هذا الترابط)، ولكن رغم ذلك لم تكشف المقابلات التي أجريناها مع المعلمين أي استياء من تطبيق هذا المستوى من المساءلة. وقد قال أحد المعلمين:

”يلقى المعلمون في مدينة هو تشي منه تقديراً عالياً على كفاءتهم المهنية العالية وإخلاصهم في عملهم وعزيمتهم القوية، ورغبتهم المخلصة في تمكين طلبتهم من تحقيق النجاح، كما يبذل المعلمون جهداً كبيراً في سعيهم لتحديث معارفهم ومهاراتهم...وأعتقد أن المعلمين يمثلون العامل الأهم في مساعدة الطلبة على تحقيق النجاح، لذلك من الأهمية بمكان تطوير سياسات ملائمة للمعلمين تقدم لهم حوافز قوية للعمل في مهنة التدريس.“ (معلم)

إضافة إلى هذا النظام القوي في المساءلة الذي تطبقه فيتنام في نظامها التعليمي، توجد شبكة واسعة لتقديم الدعم للمعلمين من خلال توفير التدريب والتوجيه اللازمين لهم، حيث أفاد 99% من مدراء المدارس في فيتنام بتوفير برامج توجيه للمعلمين في مدارسهم.⁷² ويتم توفير تدريب للمعلمين في الجامعات كما يوفر المكتب التعليمي أو المنطقة التعليمية جلسات تدريبية للمعلمين حول أساليب التعليم والتعلم. ولقد أفادت إحدى مديرات المدارس أنها ترسل المعلمين لحضور هذه الجلسات، وتتوقع منهم تشارك هذا التدريب مع أعضاء كادر المدرسة الآخرين. وتوجد أيضاً مدرسة تجريبية مرتبطة بجامعة سايجون أتاحت للمعلمين المتدربين فرصاً ”لتجريب أساليب تدريس جديدة“ وهذا ما أفادنا به أحد المشاركين في برنامج تدريب المعلمين الذين تقابلنا معهم.

وتُلزم فيتنام معلميهما على التدريب المهني المستمر، حيث أفاد أكثر من نصف المعلمين الذين تم استطلاعهم في PISA 2012 (جمعيتهم معلمي رياضيات) أنهم حضروا برنامج تطوير مهني خلال الشهور الثلاث الماضية التي سبقت مشاركتهم في استبانة PISA.⁷³ وتُتوقع من المعلمين حضور دورات في معاهد التدريب في الإجازة الصيفية. ويوجد أيضاً شكل آخر غير رسمي من التطوير المهني حيث يتشارك المعلمون في التخطيط للوحدات الدراسية سويةً. ويتم تقديم جلسات شرح موجز مهني أسبوعياً حيث يعقد المعلمون سويةً جلسات لمراجعة مستوى أدائهم في التدريس ويعملون على تطوير الخطط سويةً.

إضافة إلى هذا النظام القوي في المساءلة الذي تطبقه فيتنام في نظامها التعليمي، توجد شبكة واسعة لتقديم الدعم للمعلمين من خلال توفير التدريب والتوجيه اللازمين لهم،

يوجد حالياً إجماع
جديد في فيتنام حول
أهمية الجمع بين
منهجيات التدريس
التقليدية والتلقينية
والأساليب الحديثة
التي تضع الطالب في
محور عملية التعلم.

وتجدر الإشارة إلى أن المعلمين المتميزين في فيتنام يتم تسميتهم "معلمين رئيسيين" وذلك لأعراض التطوير المهني وإدارة ورشات تطوير مهني في المدرسة باستخدام مواد يتم تطويرها في المدرسة أيضاً، ولقد تم على سبيل المثال توفير جلسات تدريب من هذا النوع حول منهجيات التعليم والتعلم التي تعزز المنهاج التعليمي الجديد مثل إلقاء عرض تقديمي أمام طلبة غرفة الفصل، وإدارة مناقشات صفية، وعمل تعاوني، وتعلم تفاعلي.

خلاصة

أدهشت فيتنام العالم بأدائها القوي في PISA 2012، ولقد توصلنا في بحثنا إلى أن هذا النجاح ليس وليد اللحظة، وأن نظام التعليم المدرسي في فيتنام يشهد تحسناً منتظماً منذ أكثر من عقد، لاسيما في المدن الكبيرة مثل هو تشي منه. ولقد طبقت الحكومة الوطنية والحكومة المحلية برنامج إصلاح يستند إلى نظرية تغيير شاملة باستخدام عدد صغير ومترايط من الأدوات الرئيسية في سياسات إصلاح نظم التعليم المدرسي: مثل الاستثمار الموجه، وإجراء تغييرات في المنهاج التعليمي وأساليب التعليم والتعلم، والتركيز على تطوير مستوى جودة المعلمين. وجنباً إلى جنب مع هذه المبادرات، تم إيلاء تركيز على التواصل وبناء علاقات تعاون مجتمعية وثيقة مع الأطراف لأجل التغيير. ولقد شارك التربويون على نطاق واسع مع الأطراف المعنية في جميع الجوانب حيث ركزوا على العامل الإنساني الذي أشار إليه أحد الذين أجرينا مقابلات معه، بقوله:

"أظن أن الإنسان هو العامل الأهم دائماً في العملية التعليمية بأكملها، وعندما نقول الإنسان فأنا أعني الجميع بمن فيهم الأشخاص العاملين في الهيئات المعنية، والمدراء التربويين، والمعلمين، وأولياء الأمور. وبعبارة أخرى، إذا كانت البنية التحتية والتجهيزات على أكمل وجه لكن لا يتوفر معلم جيد ليدرس الطلبة، لن يتم عندها توفير عملية تعليمية جيدة، ولذلك فإن العامل البشري هو الذي يحقق النجاح في العملية التعليمية." (معلم)

تحظى عملية إصلاح نظام التعليم المدرسي في فيتنام بدعم سياسي، بدا واضحاً أثناء نقاشاتنا مع الخبراء والأشخاص الذين قابلناهم في مدينة هو تشي منه. أظهرت هذه الدراسة وجود تنسيق لافت على مختلف المستويات بين الأطراف السياسية المؤثرة في المدينة (على المستوى الوطني والبلدية ومستوى المنطقة) مما ساعد على ترسيخ منهجية متماسكة لإصلاح الإجراءات المتعلقة بنظام التعليم المدرسي. وكان الاستثمار في مصادر إضافية في مدينة هو تشي منه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتغييرات التي يتم إدخالها في أساليب التعليم والتعلم. ويوجد حالياً إجماع جديد في فيتنام حول أهمية الجمع بين منهجيات التدريس التقليدية والتلقينية والأساليب الحديثة التي تضع الطالب في محور عملية التعلم. ولا ريب أن نجاح هو تشي منه وفيتنام في إصلاح نظام التعليم المدرسي يعود في الغالب إلى تطبيق هذه التركيبة في الإصلاح التي أتاحت توفير تدريب أفضل للمعلمين وتطبيق منهجيات جديدة في التدريس وتحقيق استثمار موجه، لاسيما على صعيد خفض عدد الطلبة في غرف الفصول الدراسية.

الفصل الثالث:

لندن، المملكة المتحدة



لندن هي عاصمة المملكة المتحدة، وأكثر مدنها كثافةً بالسكان، حيث يبلغ عدد سكانها 8.6 مليون نسمة، يشكلون أكثر من عُشر إجمالي سكان البلاد.



لندن، المملكة المتحدة

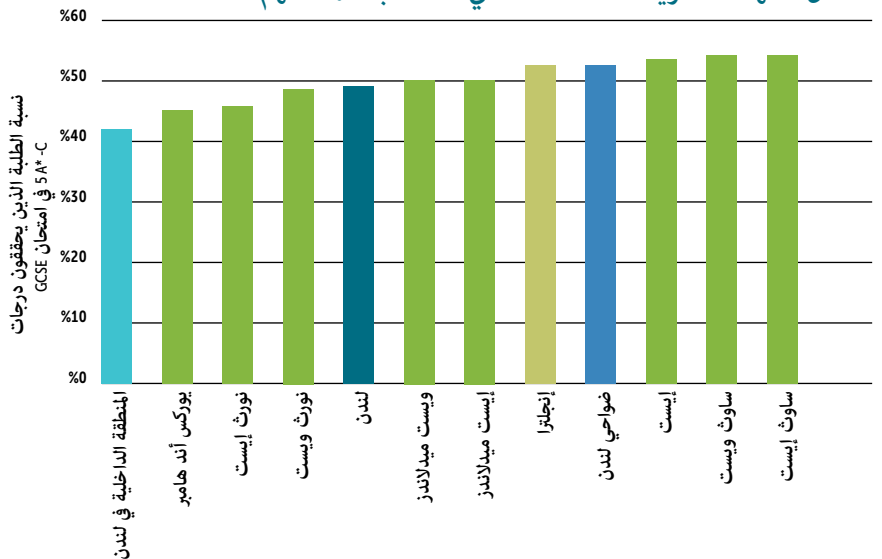
وتم تنظيم نظام التعليم المدرسي في مدينة لندن عبر 33 منطقة أو سلطة محلية، وقد شهد التعليم تحولات جذرية منذ عام 2000، في ضوء الارتفاع الكبير لمستويات تحصيل الطلبة الدراسي على مدى الأعوام الخمسة عشر الماضية.

وقد اعتمدنا في التقصي عن مسيرة لندن التعليمية على دراستين سابقتين أجرتهما مؤسسة CfBT Education Trust ومركز Centre for London⁷⁴ بالإضافة إلى مراجعة جميع المنشورات ذات الصلة وإجراء عمليات تحليل شاملة للبيانات المتوفرة، فقد أجرينا مقابلاتٍ مع 25 خبيراً شاركوا في عمليات إصلاح نظام التعليم المدرسي في مدينة لندن، كان بينهم أكاديميون ومديرو مدارس ومسؤولون حكوميون في السلطات المحلية وسياسيون. ولقد عقدنا جلسات حوارية مع 26 مشاركاً من مدارس لندن، يضمون مزيجاً متنوعاً من المعلمين والقيادات المدرسية.

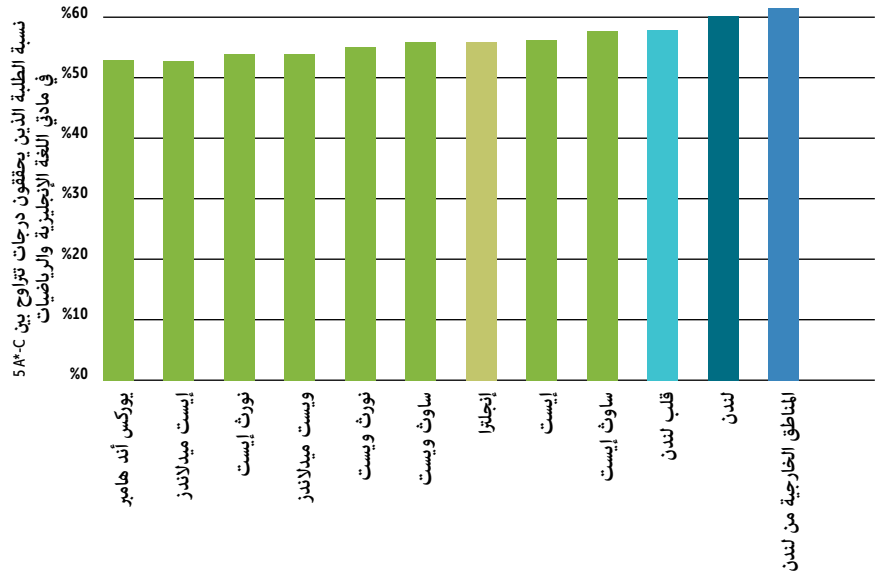
ويتفوق طلبة لندن حالياً على أقرانهم في المناطق الأخرى من المملكة وهذا ما تؤكد نتائج امتحانات الطلبة الذين أنهوا المرحلة الثانوية؛ حيث تزيد أعداد طلبة لندن الملتحقين بالمرحلة الجامعية عن أقرانهم في بقية أنحاء إنجلترا⁷⁵، علاوة على أن فجوة التحصيل الدراسي بين الطلبة الأكثر فقراً وبقية الطلبة في لندن هي الأقل مقارنة ببقية أنحاء إنجلترا.

ويظهر التحسّن الذي حققته لندن على نحو جلي وواضح عند مقارنة أداء طلبتها بأقرانهم في المناطق الأخرى في إنجلترا، حيث يظهر الشكل 3.1 معدلات أداء الطلبة في امتحانات الشهادة الثانوية العامة "GCSE" تبعاً لمناطقهم (هي اختبارات موحدة تطبق في نهاية المرحلة الثانوية للطلبة بعمر 15/16 سنة). ونجد أنه في العام 2003 تم تصنيف المنطقة الداخلية من لندن (المكونة من 14 سلطة من أقرانها المحلية في البلاد⁷⁶) في ذيل القائمة بالنسبة لكافة المناطق الأخرى (تظهر باللون الأزرق)، في حين صُنفت لندن ككل في المرتبة السادسة من بين الأقاليم التسعة.

الشكل 3.1: نسبة الطلبة الذين يحققون درجات تتراوح بين 5A*-C في امتحان الشهادة الثانوية العامة "GCSE" في 2003، تبعاً لمناطقهم⁷⁷



الشكل 3.2: نسبة الطلبة الذين يحققون درجات تتراوح بين C-5A* في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات في امتحان GCSE في 2014، تبعاً لمناطقهم⁷⁸



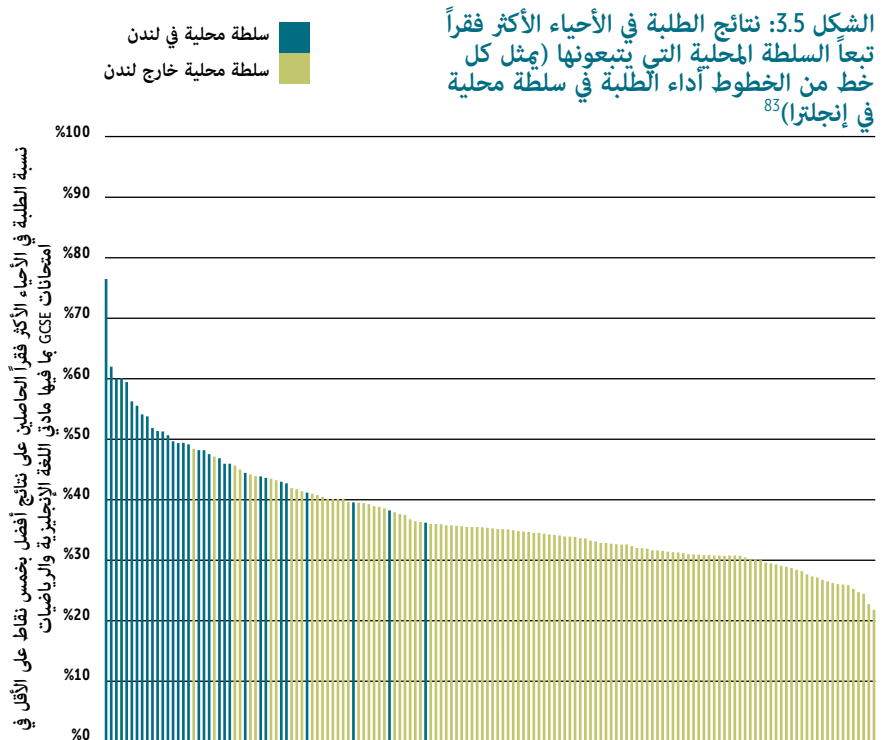
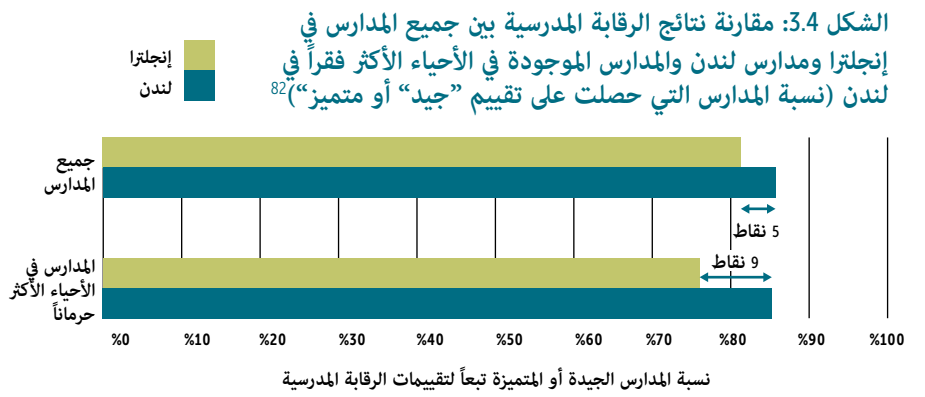
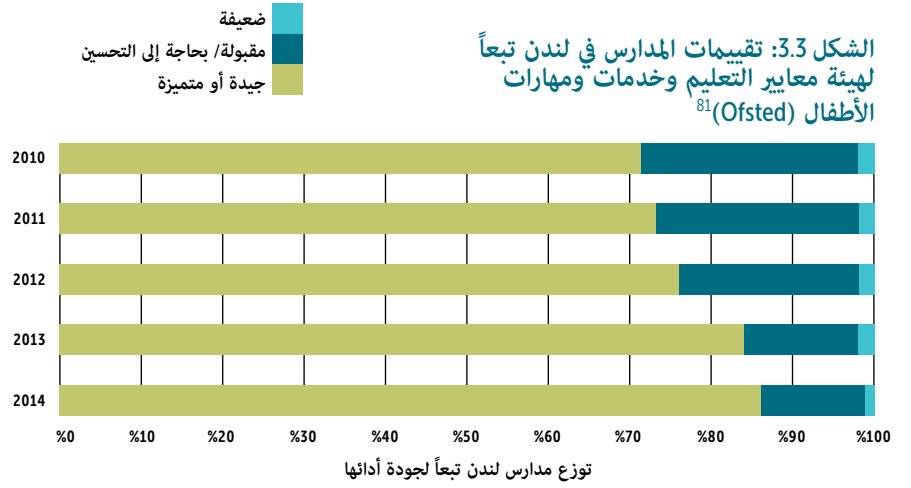
تبلغ نسبة المدارس
الحاصلة على تقييم
جيد أو متميز 86%
من مدارس لندن (في
حين أن نسبة هذه
المدارس تبلغ 81% في
إنجلترا)، فيما لا تزيد
نسبة المدارس الحاصلة
على التقييم "غير
ملائم" (Inadequate)
عن 1% وهي أدنى فئات
التقييم

وبحلول العام 2014، كانت لندن هي الإقليم الأفضل أداءً في البلاد كما يُظهر الشكل 3.2، كما أن المنطقة الداخلية من لندن تفوقت على جميع المناطق الأخرى باستثناء ضواحي لندن.

تتولى هيئة معايير التعليم وخدمات ومهارات الأطفال "أفستد" (Ofsted) تطبيق عمليات الرقابة المدرسية في إنجلترا على جميع المدارس الممولة من الحكومة وبعض المدارس الخاصة. ويُظهر الشكل 3.3 نسبة المدارس التي حققت تقييماً جيداً أو متميزاً (أعلى فئتين في التقييم) في لندن تبعاً لنتائج الرقابة المدرسية، ولقد شهدت أعداد هذه المدارس زيادة سنوية منذ إطلاق إطار جديد للرقابة المدرسية عام 2010. تبلغ نسبة المدارس الحاصلة على تقييم جيد أو متميز 86% من مدارس لندن (في حين أن نسبة هذه المدارس تبلغ 81% في إنجلترا)، فيما لا تزيد نسبة المدارس الحاصلة على التقييم "غير ملائم" (Inadequate) عن 1% وهي أدنى فئات التقييم⁷⁹.

ويمكن أيضاً استخدام نتائج الرقابة المدرسية في مقارنة أداء المدارس في المناطق الأكثر فقراً. ويُظهر الشكل 3.4 أن مدارس لندن تفوقت بمقدار 5 نقاط على بقية المدارس في مختلف أنحاء إنجلترا، في حين يزداد مقدار التفوق إلى 9 نقاط عند الاكتفاء بمقارنة المدارس الأكثر حرماناً، مما يشير إلى أن لندن قد نجحت في بناء منظومة تعليمية أكثر عدالة، يتلاشى فيه الارتباط بين جودة تحصيل الدراسي للطلبة ومستوى الحرمان الاقتصادي الذي يعانون منه.

ويمكن إبراز مستوى المساواة وتكافؤ الفرص في المنظومة التعليمية بلندن عبر مقارنة أداء الطلبة في الامتحانات الوطنية في الأحياء الأكثر فقراً من المدينة، حيث يظهر الشكل 3.5 أداء الطلبة الأكثر فقراً في كل سلطة من السلطات المحلية بإنجلترا في عام 2014، ولقد أظهرت النتائج أن الطلبة في الأحياء الأكثر فقراً في لندن حققوا إجمالاً نتائج أفضل بكثير من أداء أقرانهم في مناطق مشابهة في أنحاء إنجلترا. وكان معدل تحسن أداء الطلبة الأكثر فقراً في لندن أعلى بكثير من أقرانهم في المناطق الأخرى، ففي عام 2012، سجل 54% من هؤلاء الطلبة نتائج أفضل بخمس نقاط على الأقل في امتحانات GCSE، مقارنةً مع 40% من الطلبة الأكثر فقراً في المنطقة التي تليهم في الأداء.⁸⁰



تجدد الإشارة إلى أن
تركيبه طلبة لندن
تختلف عن أقرانهم
في بقية أنحاء إنجلترا،
حيث إن نسبة الطلبة
البريطانيين غير البيض
هي الأعلى في لندن
مقارنة ببقية أنحاء
البلاد.

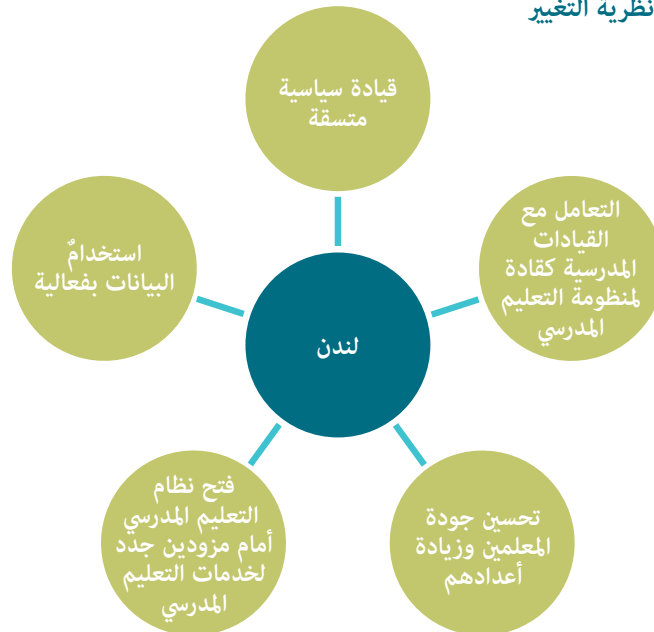
وتجدد الإشارة إلى أن تركيبة طلبة لندن تختلف عن أقرانهم في بقية أنحاء إنجلترا، حيث إن نسبة الطلبة البريطانيين غير البيض هي الأعلى في لندن مقارنة ببقية أنحاء البلاد. ويشير ذلك إلى أن التنوع العرقي له دور جزئي في الأداء العالي الذي حققته لندن، وحتى عند استخدام معايير الأداء الحكومية القياسية، وتثبيت عوامل الانتماء العرقي والإنجازات الأكاديمية السابقة، كانت نتائج طلبة لندن أفضل بكثير.⁸⁴

وإن إرجاع نقص الأدلة الرسمية حول مدى نجاح كل عملية من عمليات الإصلاح التي تم تطبيقها في لندن يعود نسبياً إلى نقص التجارب الموجهة باستخدام عينات عشوائية ذات صلة بتطبيق مثل هذه الإصلاحات. لذلك ظهرت عدة نظريات متباينة تحاول تفسير نجاح لندن (مثل النظرية التي أرجعت التحسن الذي حققته لندن في امتحانات GCSE إلى تحقيق تحسن في المرحلة الابتدائية⁸⁵). واعتمدنا في هذه الدراسة كثيراً على آراء الخبراء الذين قابلناهم في تحديد نطاق العوامل ذات الصلة، علماً بأن تركيز هذه الدراسة لم يكن مقتصراً فقط على تحديد مدى التأثير النسبي لكل واحد من هذه العوامل.

نظرية التغيير

حظي إصلاح نظام التعليم المدرسي في لندن بدعم سياسي متسق على نحو استثنائي، مما أتاح تطبيق استراتيجية إصلاح قائمة على نظرية تغيير متماسكة ومحكمة. ولقد ارتفعت فعالية المدارس بفضل وجود قيادات قوية في مختلف مستويات نظام التعليم المدرسي، والتعامل مع القيادات المدرسية كقادة لنظام التعليم المدرسي. وركزت عمليات إصلاح نظام التعليم المدرسي في لندن على تقديم برنامج ناجح للتطوير المدرسي، مرتكزة على الاستخدام الفعال للبيانات. وقد تمكنت برامج مثل Teach First من استقطاب أعداد كبيرة من المعلمين الجدد الموهوبين والمثاليين والتحاقهم بالمدارس التي تخدم الأحياء الفقيرة، فيما أوجد برنامج الأكاديميات المدرسية الذي أطلقته الحكومة البريطانية أشكالاً جديدة في إدارة المدارس، كما فتح آفاق نظام التعليم المدرسي أمام مزودين جدد لخدمات التعليم المدرسي.

الشكل 3.6: نظرية التغيير



الدعم السياسي

حظيت التغييرات التي تم إجراؤها في نظام التعليم المدرسي في لندن بدعم سياسي متسق على نحو ملحوظ لفترة زمنية متواصلة. ورغم أن الدورة الانتخابية في المملكة المتحدة هي خمس أعوام فقط، وهذه الفترة القصيرة تنحو نحو تشجيع التفكير السياسي قصير المدى، إلا أنه أتيحت جميع الظروف اللازمة لعملية إصلاح نظام التعليم المدرسي في لندن أن تضرب جذورها وترسخ وجودها على مدى عقدٍ كامل. ونجد على نحو ملحوظ أن الدول التي عُرِفَ عنها أدائها المتميز مثل سنغافورة واليابان وفنلندا أنها مرت بنمطٍ غير اعتيادي من اتساق سياسي بالغ استمر لفترات زمنية طويلة.⁸⁶

ولقد حظيت عملية إصلاح النظام التعليم المدرسي بالدعم من أعلى المستويات، وكان من بين الشخصيات التي قابلناها وزيراً سابق في الحكومة، تحدث لنا عن بدايات العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، والتأييد الشخصي لكل من رئيس الوزراء ووزراء التعليم المتعاقبين لعملية إصلاح نظم التعليم المدرسي في لندن بوصفها من أبرز الأولويات:

” وكما تعرفون من الناحية السياسية، فقد تبنى ذلك البرنامج كل من توني بليز وإيستيل موريس وتشارلز كلارك وديفيد ميليباند، وكافة الشخصيات البارزة في الحكومة التي كانت آنذاك حين إطلاق البرنامج، فقد كان هذا البرنامج وليد أفكارهم، وحصل على دعمٍ من أعلى المستويات. وأعتقد مجدداً بأننا لو لم نطبق ذلك البرنامج حينها، لم نكن لنصل إلى هذه النتائج.” (وزير سابق في الحكومة)

قيادة في كافة المستويات

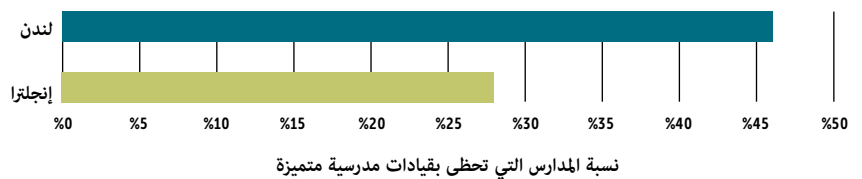
يمكن القول بأن قصة لندن في جوهرها تدور حول وجود قيادة فعالة في كل مستوى من المستويات. وكما عبر عنها مدير مدرسة بقوله: ”المسألة كلها مسألة قيادة، أليس كذلك؟ سواء كانت قيادة على مستوى السلطة المحلية، أم على مستوى إدارة التعليم، أم على مستوى المدرسة.“

عبّرت جميع الشخصيات التي قابلناها عن وجهات نظر إيجابية للغاية إزاء الجودة الإجمالية للقيادة في مدارس لندن في وقتنا الراهن بعد أكثر من عقدٍ من عمليات الإصلاح. وقد وصف وزير سابق مديري المدارس الحاليين في لندن بالرائعين، كما تحدث أكاديمي بارز حول ”القيادات الاستثنائية وقادة نظام التعليم المدرسي“ في لندن، والذين كانوا بمثابة مهندسي الأساليب الجديدة المبتكرة للقيادة التي نشهدها الآن على نحو واسع في لندن.

”ما شعورٌ متزايد في مدارس لندن، بأن معلمي ومديري وقيادات المدينة كانوا في مواقعهم لخدمة كافة الطلبة في لندن، وليس فقط أولئك الطلبة الملتحقين بمدارسهم.“ (مدير مدرسة سابق)

وبعد عقدٍ على بدء عملية الإصلاح، أفادت هيئة معايير التعليم وخدمات ومهارات الأطفال (Ofsted) في تقييمها للقيادات المدرسية في لندن بأنهم أصبحوا أكثر كفاءة من أقرانهم في المناطق الأخرى بإنجلترا، مع فارق شاسع لصالح لندن في نسبة القيادات التي حصلت على تقييم متميز (الشكل 3.7).

الشكل 3.7: نسبة المدارس التي تحظى بقيادات مدرسية متميزة⁸⁷



ورغم أن الدورة الانتخابية في المملكة المتحدة هي خمس أعوام فقط، وهذه الفترة القصيرة تنحو نحو تشجيع التفكير السياسي قصير المدى، إلا أنه أتيحت جميع الظروف اللازمة لعملية إصلاح نظام التعليم المدرسي في لندن أن تضرب جذورها وترسخ وجودها على مدى عقدٍ كامل.

كان في صميم عملية التطوير المدرسي إنشاء علاقات توأمة بين المدارس ضعيفة الأداء والمدارس المتميزة والتي عُرِّفت بالمدارس "المعلمة".

قبل العام 2000 كان العديد من مديري المدارس منشغلين بمعالجة المشكلات الطارئة وإدارة الأزمات في مدارسهم، في حين نجد أن مديري المدارس اليوم لديهم القدرات والفرص للتركيز على قيادة عملية التعلم في مدارسهم.

برنامج فعال للتطوير المدرسي

يعتمد برنامج تحدي لندن "London Challenge" مجموعة متنوعة من المنهجيات التي تركز مجتمعة على التطوير المدرسي في لندن⁸⁸، وقد تم تطبيقه على مرحلتين، حيث شملت المرحلة الأولى المدارس الثانوية واستمرت من عام 2003 إلى العام 2008، في حين ضمت المرحلة الثانية أيضاً المدارس الابتدائية واستمرت من عام 2008 إلى العام 2011. ويقوم البرنامج على ركيزة أساسية هي توفير الدعم المستهدف لمجموعتين من المدارس تتمتعان بأولوية عالية هما: مدارس موجودة في خمس مناطق رئيسية (تنظر الحكومة بعين القلق إلى مستوى أدائها)، والمدارس ضعيفة الأداء في مختلف أرجاء لندن، والتي وُصِّفت لاحقاً بأنها المدارس التي تحمل "مفاتيح النجاح".

كان في صميم عملية التطوير المدرسي إنشاء علاقات توأمة بين المدارس ضعيفة الأداء والمدارس المتميزة والتي عُرِّفت بالمدارس "المعلمة". ولقد قدم رؤساء الأقسام في المدارس المعلمة وغيرهم من مديري المدارس المتميزين دعماً توجيهياً إلى رؤساء الأقسام في المدارس ضعيفة الأداء. وقد لخص أحد التربويين الذين قابلناهم الروح الكامنة وراء هذا البرنامج بقوله:

"ويبدو ذلك مثالياً إلى حد ما، ولكنني أعتقد بأنه يوجد شيء من ذلك وما زال قائماً، فهذا الحس التعاوني تجاه طلبة لندن وليس فقط تجاه الطلبة الذين يذهبون إلى مدرستك هو أمر مهم بالفعل. ولكنه كما تعلمون أنه نوعٌ من الدعم الذي يركز على غايات أخلاقية، فلنسن هنا في مواقعنا لمجرد الإمعان في تجيل ذواتنا أو تحقيق مصلحة مدرستنا، بل نحن هنا لأجل صالح منظومة التعليم المدرسي في لندن بأكملها." (مدير مدرسة سابق)

وكثيراً ما أشار الأشخاص الذين قابلناهم إلى الكوادر المشاركة في العملية التعليمية بلندن بوصفهم الرافعة الحقيقية للتطوير الذي تم إنجازه، حيث قال مسؤول رسمي بارز ممن عملوا في إدارة التعليم: "شخصياً، أعزو جُلَّ هذا الإنجاز إلى وجود قيادات مدرسية أفضل بكثير ركزت على التعليم والتعلم، وأصبحت على قدر كبير من الحنكة في تمكين المعلمين من تحسين مستوياتهم"، وتحدث أحد القيادات التربوية المسؤولة عن سلسلة من المدارس "أن توفير الكوادر المناسبة كان الجانب الأهم في تحدي لندن، فبوجود كوادر مناسبة تصبح فرصتك كاملة". كما يمكن إرجاع عامل التفاوت بين عدد من السلطات المحلية إلى امتلاكها بعض الشخصيات الملهمة، فقد جاء على ألسنة من قابلناهم بشكل تلقائي أسماء شخصيات بارزة في سلطة تاور هامليتس (سلطة محلية في المنطقة الداخلية من مدينة لندن)، ونسبوا إليها قيادة التطوير عبر مجموعة من السياسات التي أصدرتها مثل "بناء نماذج تعاونية تماماً... واستقطاب بعض مديري المدارس المميزين" (مسؤول سابق في إدارة التعليم)

وكان التطوير المهني من العناصر المهمة في برنامج تحدي لندن، فقد كان بوسع المعلمين اختيار المشاركة في واحدٍ من برنامجين للتطوير المهني مما أتاح لهم الحصول على اعتمادٍ إضافي. وقد أظهر مفتش تربوي سابق بأن "مفتاح النجاح تجلّى في تطوير القيادات المدرسية، وعملية التقدير، ووسائل التقدير، وسلم الرواتب، والجو العام الذي تم فيه تقدير مهنة التعليم في لندن وإبراز أهميتها".

- وتم إجراء تقييم مستقل لبرنامج تحدي لندن، تم فيه تحديد بعض مؤشرات النجاح التي برزت أثناء السنوات الأخيرة من البرنامج بين عامي 2008 و2011، وهذه المؤشرات هي:
- معدل انخفاض عدد المدارس التي كان أداؤها الأكاديمي "أقل من الحد الأدنى المسموح" (أقل مستوى تقبله الحكومة في ذلك الوقت) مقارنة بالمعدل الوطني.
- تراجع فجوة الأداء في الاختبارات بين الطلبة الذين يعانون من صعوبات اقتصادية والطلبة الآخرين، في كلتا المرحلتين الابتدائية والثانوية.
- وفقاً لتقييمات Ofsted معدل ارتفاع نسبة المدارس الجيدة أو المتميزة في لندن أكبر من المعدل الوطني.⁸⁹

تحسين جودة المعلمين وزيادة أعدادهم

توجد أدلة كثيرة على أن تفاوت فعالية المعلمين هو العامل الأكثر تأثيراً على مخرجات الطلبة ويحل في المرتبة الثانية بعد تأثير عامل الخلفية الاجتماعية-الاقتصادية للطلاب⁹⁰، لذلك فإن استقطاب المعلمين الأكثر فعالية والمحافظة عليهم، يعد واحداً من أفضل سبل تحسين مخرجات نظام التعليم المدرسي.

وكان توافر المعلمين مصدر قلق خاص في لندن خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، ففي عام 2001 تجاوزت معدلات الوظائف الشاغرة للمعلمين ثلاثة أضعاف مثيلاتها في باقي البلاد⁹¹، وقد أشار إلى ذلك أحد الذين قابلناهم بقوله:

"في ذلك الوقت، عانت مدارس لندن من نقص حاد في المعلمين، ووصفت بأنها مؤسسات يسودها الإحباط. واتجه المعلمون أنفسهم إلى ترك لندن بأعداد كبيرة أو ترك مهنة التعليم، وغالباً ما تم سد الفجوات التي تركوها بأشخاص يعملون بدوام جزئي، أو أشخاص مؤقتين، أو أشخاص من الخارج". (مستشار بإدارة التعليم)

وشكّل إطلاق برنامج Teach First إحدى أبرز الإصلاحات التي ساعدت في الحد من هذا النقص، علاوةً على تحسين مستوى التعليم في مدارس المدينة، حيث بدأت الدفعة الأولى من المعلمين الجدد عملها في عام 2003. ولقد وفر برنامج Teach First مساراً جديداً في التدريس لمجموعة من أفضل خريجي الجامعات البريطانية على المستوى الأكاديمي. وقد التزم الموظفون الجدد بالتدريس لمدة عامين في بعض من المدارس الحكومية التي تخدم الشرائح الاجتماعية الأكثر حرماناً في لندن. وكان للبرنامج دور كبير في إيجاد تصور جديد لمهنة التدريس في لندن، بوصفها من المهن المرموقة لكل من هؤلاء الموظفين الجدد النموذجيين والموهوبين.

"لكن ما فعله البرنامج هو إيصال رسالة مفادها أن التدريس هو - كما تعلمون - من أرقى المهن التي يمكن أن نمارسها، حيث جعل البرنامج مهنة المعلم من المهن المرغوبة. وقد برزت فكرة قامت بها مجموعة راسل للجامعات "Russell Group" (24 جامعة من الجامعات الأفضل أداءً في المملكة المتحدة) باستضافة حملة ترويجية حاولت استقطاب أفضل الخريجين للالتحاق بمهنة التدريس. ولكن لو ظهرت هذه الفكرة قبل 20 عاماً، لقبولت بالسخرية والضحك، أليس كذلك؟" (مدير مدرسة)

وفي الماضي، كان الكثير من المعلمين المؤهلين يسعون للعمل في مدارس تخدم أحياءً راقية نسبياً، ولقد غير برنامج Teach First هذه النظرة بالطلب من المشاركين فيه التدريس في المدارس الأكثر فقراً في العاصمة، للمساهمة بنشر حس متجدد بالطاقة والتفاؤل في هذه المدارس.

لقد وفر برنامج
Teach First مساراً
جديداً في التدريس
لمجموعة من أفضل
خريجي الجامعات
البريطانية على المستوى
الأكاديمي.

ويوجد حالياً في لندن 1,400 معلم تقريباً من خريجي برنامج Teach First، ويُشكلون حوالي 6% من تعداد المعلمين في المدينة⁹²، ويُعيّن البرنامج سنوياً حوالي 800 معلمٍ جديدٍ في مدارس لندن⁹³.

”بقدر ما كان المعلمون أنفسهم مهتمين، فقد أدخل برنامج Teach First تغييراً كبيراً في المنهجيات. وأعلم بأن العدد صغير نسبياً إذا ما قُورنَ بالعدد الإجمالي للمعلمين في لندن، ولكنني أعتقد بأن تأثير هؤلاء المعلمين كان كبيراً في هذه المدارس، ويوجد الآن عددٌ من المدارس التي يُشكل فيها المعلمون السابقون من خريجي البرنامج حوالي 50% من كوادرها. وأعتقد بأن هذه النسبة تشكل في الواقع تطوراً مهماً، حيث أفرز مواقف مختلفة إزاء التدريس، اتسمت بعزيمةٍ على تحقيق الإنجاز وقناعة هؤلاء المعلمين بقدرتهم على تحقيق التغيير، وأعتقد أن هذا الواقع كانت له آثارٌ غير مباشرة على المعلمين الآخرين الذين كانوا من الممكن أن يميلوا إلى الراحة والقول: ”لا يمكننا أبداً القيام بالكثير تجاه هؤلاء الطلبة نظراً لخلفيات أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية“. (مستشارٌ في إدارة التعليم)

وعلاوةً على نجاح برنامج Teach First في زيادة أعداد المعلمين، فغالباً ما نُسبَ إليه تطوير المستوى الإجمالي لجودة وفعالية الكوادر التعليمية. وأفاد أحد مديري المدارس بأن المسار الجديد ساعد في استقطاب خريجين أفضل، في حين قال فيهم شخصٌ آخر ممن قابلناهم:

”إنهم أشخاصٌ على درجة عالية من التأهيل، ربما لم يكونوا لينخرطوا في مهنة التدريس لولا جهود البرنامج الذي أعاد لمهنة التدريس رونقها كواحدة من المهن المرموقة، ولم يكونوا ليخترتوا هذه المهنة من قبل. وبذلك فقد حصلنا على خريجين رائعين على دراية جيدة بالمواد التي يدرسونها، علاوةً على كونهم من أصحاب الكفاءة“. (مدير مجموعة مدارس)

تنوع نظام التعليم المدرسي

أصبح نظام التعليم المدرسي في لندن أكثر تنوعاً منذ عام 2000، إذ تم طرح نموذج جديد من المدارس يُدعى الأكاديميات المدرسية، التي تعد خطوة كبيرة نحو التنوع في نظام التعليم المدرسي. والأكاديميات هي مدارس مستقلة تتلقى تمويلاً حكومياً ولكن لا يُفرض عليها تطبيق المنهاج الوطني البريطاني، ويوجد حالياً أكثر من 4,000 أكاديمية في إنجلترا، يتم تنظيم أكثر من نصفها ضمن مجموعات تعاونية، ويُطلق عليها اسم (academy chains)⁹⁴. ولقد استفادت بعض مدارس لندن من تحسُّن مستوى الدعم المقدم لها من الهيئات الحكومية المحلية المسؤولة عنها، في حين خرجت مدارس أخرى عن نطاق مسؤوليات هذه الهيئات المحلية وأصبحت مستقلة وأطلق عليها اسم الأكاديميات. ويعتقد عدد من المُحللين أن السماح بمزودين جدد للخدمات التعليمية تنافس المؤسسات الموجودة مسبقاً قد يدفع عجلة التغيير والتطوير في الميدان التعليمي، حيث صرح هيل بأن ”تنوع المدارس والخيارات سيُسهم بلا شك في تطوير المدارس“⁹⁵، ويرى ساجرين (Sahlgren) في بحثه حول اختيار المدرسة وجودة التعليم والتعلم إن زيادة الخيارات قد يكون له أهمية خاصة للطلبة الفقراء⁹⁶ (مثل السماح بدخول مؤسسات تعليمية جديدة إلى الميدان).

وفي العام 2002 فتحت أولى الأكاديميات أبوابها للطلبة في لندن، حيث كانت هذه الأكاديميات بديلاً عن المدارس الفاشلة ولا تخضع لإشراف المنطقة التعليمية، ولقد تولت إدارتها جهةٌ راعية معتمدة من الحكومة. ورغم أن الأدلة تظهر تفاوتاً في أداء هذه الأكاديميات، إلا أن بعضها أصبح من بين الأفضل أداءً على مستوى مدارس إنجلترا الممولة من الحكومة⁹⁷. وقد ناقش بعض الخبراء من الميدان التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لهذه الأكاديميات بالقول:

أصبح نظام التعليم
المدرسي في لندن أكثر
تنوعاً منذ عام 2000،
إذ تم طرح نموذج
جديد من المدارس
يُدعى الأكاديميات
المدرسية، التي تعد
خطوة كبيرة نحو
التنوع في نظام
التعليم المدرسي.

”لا أعتقد بأنه ينبغي التقليل من أهمية هذه الأكاديميات وما أضافته إلى نظام التعليم المدرسي في لندن، لأنها أثبتت أنه عندما تكون هناك مشكلة في هيكلية نظام التعليم المدرسي فإن الحل يجب أن يكون بالعمل على تطوير هذه الهيكلية. وأعتقد أنه من المهم جداً إيضاح أن الطريق إلى الحل كان مفتوحاً.“ (تربوي قيادي)

”كانت هذه المدارس تعمل تحت إشراف السلطة المحلية، ولكن بعد فشل هذه المدارس وعدم جدوى حلول السلطة المحلية في تحسين أداؤها، كان القرار بإبعاد هذه المدارس عن هذه الأجواء وإعلامها بأنها أصبحت جزءاً من جهة مستقلة تختلف فيها التوقعات، كما الشروط والأحكام، وتسير فيها الأمور على نحو مختلف، لقد كان ذلك بمثابة صدمة قوية مفاجئة سمحت لتلك المدارس بتغيير ثقافتها. وبالنسبة لنا ورغم نجاحنا مع المدارس التي توليناها ونجاح المجموعتين Oasis و ARK (مجموعتان أكاديميتان من مدارس لندن) وغيرها من المجموعات الأكاديمية التي حذت حذونا، حيث تم إبعاد تلك المدارس عن الثقافة الأحادية التي يبدو فيها الفشل مقبولاً“ (رئيس مجموعة مدارس)

كان الاستخدام الفعال
لبيانات الأداء في نظام
التعليم المدرسي بجميع
مستوياته من السمات
البارزة أثناء دراسة
تجربة مدارس لندن،

وأوضح قيادي في إحدى الأكاديميات بأن المدارس التي تتولى مجموعته إدارتها كانت ”مدارس فاشلة لم تُجد معها حلول السلطة المحلية على مدى فترة زمنية طويلة“. ويقول بأن اتباع الأسلوب الجديد، جعل الأكاديميات بمثابة الدعامة التي بثت ”أملًا جديدًا، ودفعًا جديدًا، وشعوراً بأن الأمور ستسير على نحو مختلف، وبأنه سيتم اتباع منهجية أقوى في إدارة المدارس“.

ومنذ العام 2010 أصبح بوسع المدارس الحاصلة على تقييم جيد أو متميز في نتائج الرقابة المدرسية ”التحول“ إلى أكاديمية مدرسية، مما أذن بحدوث زيادة كبيرة في أعداد الأكاديميات بإنجلترا عامة، وفي لندن خاصة. ويُظهر الشكل 3.8 نسبة طلبة المرحلة الثانوية الذين التحقوا بأكاديميات في لندن عام 2010 ونسبتهم في عام 2014.

الاستخدام الفعال للبيانات

كان الاستخدام الفعال لبيانات الأداء في نظام التعليم المدرسي بجميع مستوياته من السمات البارزة أثناء دراسة تجربة مدارس لندن، ولقد تم استخدام هذه البيانات في تحديد الأداء المتدني وتوجيه الدعم.

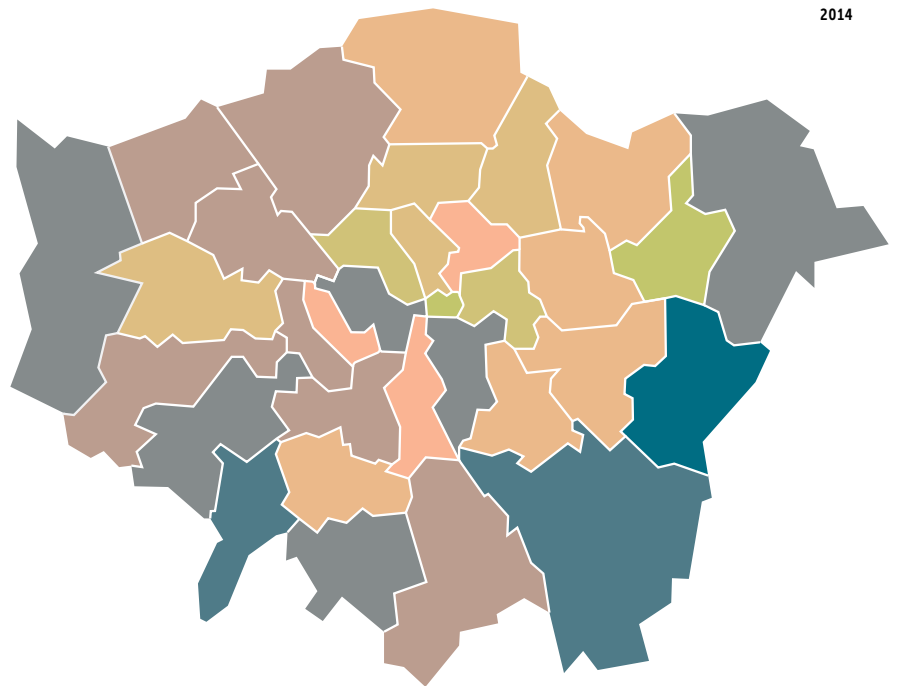
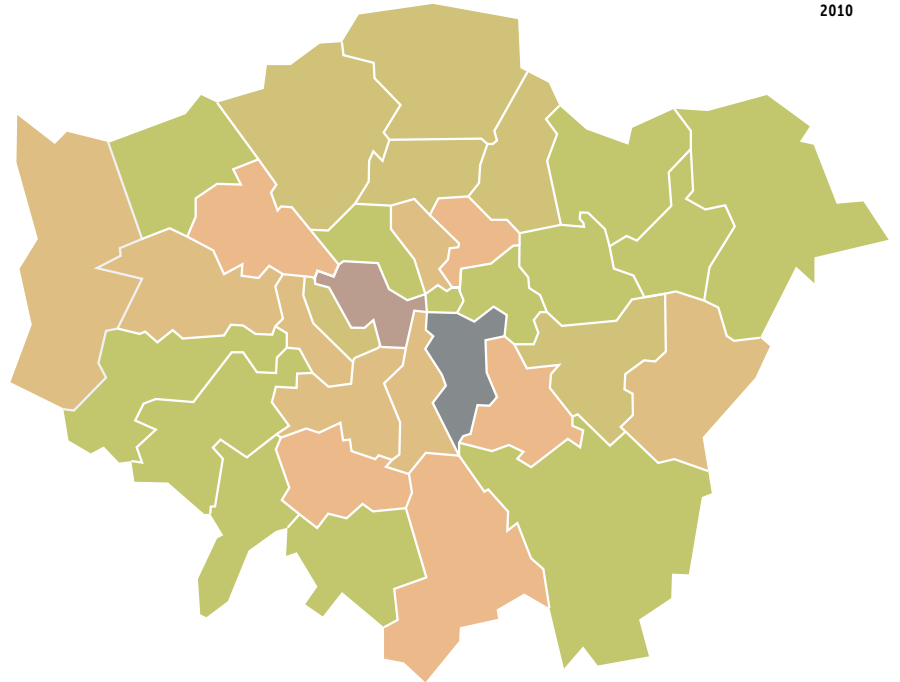
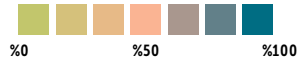
”أعتقد أن الأسلوب الذي أُستُخدم فيه البيانات لتوأمة المدارس كان بمثابة إفشاء لهذه البيانات، حيث أصبح بإمكانني الذهاب إلى مدير مدرسة في شرق لندن وأقول له: ”أعلم بأنك تقول عن مدرستك بأنها مختلفة تماماً عن نظيراتها في Tower Hamlets، فماذا عن هذه المدرسة في Hammersmith؟ فهي لديها النسبة ذاتها من الطلبة البنين، والنسبة ذاتها من وجبات الطعام المدرسية المجانية، فأخبرني لماذا لا يكون أداء مدرستك بمستوى تلك المدرسة؟“ (مسؤول تربوي سابق في المنطقة التعليمية)

”انصبَّ جزءٌ كبير من تركيزنا على تحديد الجوانب التي يمكننا تطويرها وتحسينها وصولاً إلى استخدام أمور مثل تحسين مستوانا في تحليل البيانات، والتأكد من قدرة كادر المدرسة على تحليل بياناتهم“. (معلم)

أظهرت المقابلات التي أجريناها مع الأطراف المعنية بأن التركيز الكبير على البيانات كان هو الدافع إلى إطلاق كافة المبادرات الرئيسية تقريباً في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين:

- وضع برنامج تحدي لندن ”London Challenge“ لبيانات الأداء في صميم عمله، فقد تم تحديد المدارس التي حصلت على أعلى مستويات الدعم عبر استخدام معايير ثابتة مستندة إلى بيانات.

الشكل 3.8: التغير في أعداد
الطلبة الملتحقين بأكاديمية
ثانوية، 2010-2014⁹⁸



- أكدت أفضل الأكاديميات المدرسية على أن تحليل البيانات ووضع أهداف للطلبة هي عناصر أساسية في منهجيتها التعليمية. ولطالما حصلت هذه المدارس على ثناء هيئة معايير التعليم وخدمات ومهارات الأطفال Ofsted على الأسلوب الذي استخدمت به البيانات في توجيه عملها.
- أولت السلطات المحلية الحكومية الأعلى فعالية تركيزاً كبيراً على الحاجة إلى دعم مسيرة تحسين المدارس، عبر تحليل البيانات بصورة منتظمة. وأفاد تقريرٌ صدر حديثاً حول تطوير منطقة Tower Hamlets بأن "التركيز على جمع بيانات التقييم ونشرها وتحليلها كان إحدى السمات القوية جداً التي دفعت عجلة التحسين في المدارس"⁹⁹.
- استخدم برنامج Teach First البيانات على نحو دقيق، حيث استفاد من بيانات الأحياء الفقيرة في توزيع معلمي هذا البرنامج على مدارس الأحياء التي توجد فيها نسبة أعلى من الطلبة الفقراء.

ركزت عمليات إصلاح
نُظم التعليم المدرسي
في لندن على المدرسة
ذاتها باعتبارها المكان
الرئيسي للتطوير المهني

التطوير المهني

من السمات الأخرى المميزة لجميع عمليات إصلاح نظام التعليم المدرسي في لندن، كان تركيزها على تحسين جودة التعليم عبر توفير تطوير مهني أفضل للمعلمين، بما في ذلك إطلاق برامج مثل Teach First حيث ارتكز هذا البرنامج على تقديم فرص تطوير مهني مكثفة للمعلمين، وقد أفاد مسؤول تربوي في إحدى السلطات الحكومية المحلية:

"طورت الكثير من الهيئات الحكومية المحلية في لندن برامج تطوير مهني عالية الجودة للمعلمين، حيث جمعت معلمي المرحلة الثانوية حول إحدى القضايا المرتبطة بالقيادة المدرسية أو جمعت هؤلاء المعلمين تبعاً للمواد الدراسية المتخصصة بها، وهذا يظهر مدى مساهمة السلطات المحلية في عملية التطوير المهني". (مسؤول تربوي في إحدى السلطات الحكومية المحلية)

ولابد من الإشارة إلى وجود رفضٍ جماعي للأشكال التقليدية من التطوير المهني، والتي اعتمدت على الورش التدريبية "خارج المدرسة" كآلية رئيسية للتطوير المهني. وعوضاً عن حضور دورات تدريبية في مراكز المعلمين أو في مراكز أخرى، فقد ركزت عمليات إصلاح نُظم التعليم المدرسي في لندن على المدرسة ذاتها باعتبارها المكان الرئيسي للتطوير المهني:

"لقد تغير المفهوم العام لمقومات التطوير المهني، إذ تحول من الالتحاق بالدورات والبرامج إلى التركيز على الممارسات الصفية وتدريب المعلمين وتوجيههم وتعاون المعلمين فيما بينهم على تحسين أدائهم وممارساتهم والزيارات الصفية المتبادلة والتوجيه". (مستشار تربوي سابق في القطاع الحكومي)

"واعتبرت المدارس المتميزة أن أسلوب التطوير المهني الجديد يتيح فرصاً جيدة، إذ قد يترقى أحد أعضاء كادرها ويعمل خارج المدرسة، وبذلك يتيح لزملائه الآخرين في المدرسة فرص الحصول على التكريم وفرص التطوير المهني (يوم أو يومان في الأسبوع) مما يؤهلهم لأداء دور أعلى في المدرسة والمضي قدماً في مسيرتهم المهنية". (تربوي)

خلاصة

شهد نظام التعليم المدرسي في لندن تحولاً لافتاً على مدى السنوات العشر الماضية، مما أهلها لتكون المنطقة الأفضل أداءً في إنجلترا حالياً في الاختبارات الوطنية، يُضاف إلى ذلك امتلاكها النسبة الأعلى من المدارس المتميزة بحسب هيئة الرقابة الوطنية. وبسبب الإدارة المعقدة لنظام التعليم المدرسي، كان من الصعب إجراء تحليل نقدي دقيق لتجربة لندن، إلا أنه كان من الواضح وجود نظرية تغيير قوية على جميع المستويات، وتستند هذه النظرية إلى: استخدام البيانات في توجيه الدعم وتقديم التحديات اللازمة، وتوفير برامج تطوير مهني يشرف عليها معلمون ممارسون مهنتهم، بالإضافة إلى وجود قيادة فعالة في جميع المستويات. وقد استند ذلك كله إلى إرادة سياسية متسقة على مدى فترة زمنية طويلة.

وقد اختلف نموذج الإصلاح المحدد الذي تبنته لندن باختلاف المنطقة، فقد طرحت بعض السلطات الحكومية المحلية نماذج جديدة لأسلوب إدارة المدارس من خلال الأكاديميات المدرسية، فيما حصلت مدارس في مناطق أخرى على دعم إضافي من خلال برنامج تحدي لندن "London Challenge"، وعالجت مناطق أخرى مشكلات نقص المعلمين وجودة أدائهم بالاستعانة ببرنامج Teach First. وجدير بالذكر أننا لمسنا رغبة حقيقية في التغيير وإيماناً قوياً بأن التغيير ممكن بالعمل التعاوني وذلك خلال دراستنا للإصلاحات وحديثنا مع التربويين الذين شاركوا فيها:

"أعتقد أنه لدينا في مدارس لندن روح حقيقية للعمل الجماعي، ويمكنك أن ترى الفخر الذي يظهره المعلمون لأنهم يعلمون في مدارس لندن ولأنهم شاركوا في هذه المبادرات الناجحة جداً، ورغم معرفة الكوادر التعليمية بأن الظروف قد تكون مليئة بالتحديات، إلا أنهم يدركون أيضاً بأن الدعم موجود، فهو سيأتي من زملاء آخرين من مديري مدارس في مدينة لندن". (مدير مدرسة)

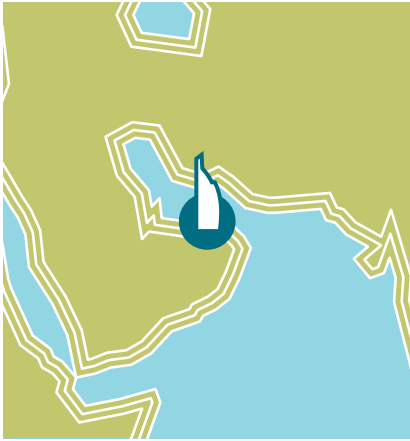
شهد نظام التعليم
المدرسي في لندن
تحولاً لافتاً على مدى
السنوات العشر
الماضية، مما أهلها
لتكون المنطقة الأفضل
أداءً في إنجلترا حالياً في
الاختبارات الوطنية

الفصل الرابع:

إمارة دبي، الإمارات العربية المتحدة



تقع إمارة دبي في الزاوية الجنوبية الشرقية من شبه الجزيرة العربية، وهي واحدة من الإمارات السبع في دولة الإمارات العربية المتحدة، ويبلغ عدد سكان إمارة دبي 2.3 مليون نسمة، ويمثل هذا العدد زيادة مقدارها 34% عن عدد سكانها في العام 2008، ويعود إلى العدد الكبير من الوافدين الذين تستقطبهم دبي كواحدة من الوجهات المفضلة للعمل.¹⁰⁰



إمارة دبي، الإمارات العربية المتحدة

مجتمع دبي مجتمع شاب: 45% من سكان دبي تبلغ أعمارهم 29 سنة وأقل، ولا ريب أن هذه النسبة الكبيرة من صغار السن بين السكان تشكل ضغطاً على قطاع التعليم في الإمارة.

يتكون قطاع التعليم المدرسي من دبي مدارس حكومية وخاصة تقدم خدماتها التعليمية للطلبة الإماراتيين والوافدين (يشكل الوافدون غالبية سكان مدينة دبي). وجدير بالذكر 89% من إجمالي طلبة دبي يتلقون تعليمهم في مدارس خاصة، وتحظى بإقبال متزايد من الطلبة الإماراتيين (علماً بأن التعليم مجاني للإماراتيين في المدارس الحكومية).¹⁰¹

وكما في جميع المدن الخمس المعنية بهذه الدراسة، تم استقصاء المسيرة التعليمية في دبي من خلال منهجيات متعددة، وراجعنا جميع المعلومات الواردة في المنشورات ذات الصلة، وعقدنا سلسلة من مقابلات مع خبراء مهمين من الميدان التعليمي وأجرينا عمليات تحليل للبيانات (لاسيما تلك المتعلقة بأداء طلبة دبي والإمارات العربية المتحدة وبيانات الرقابة المدرسية في دبي)، ولقد قابلنا 31 معلم ومدير مدرسة وعضو كادر مدرسة، يعملون في سبع مدارس خاصة تطبق مناهج تعليمية مختلفة.

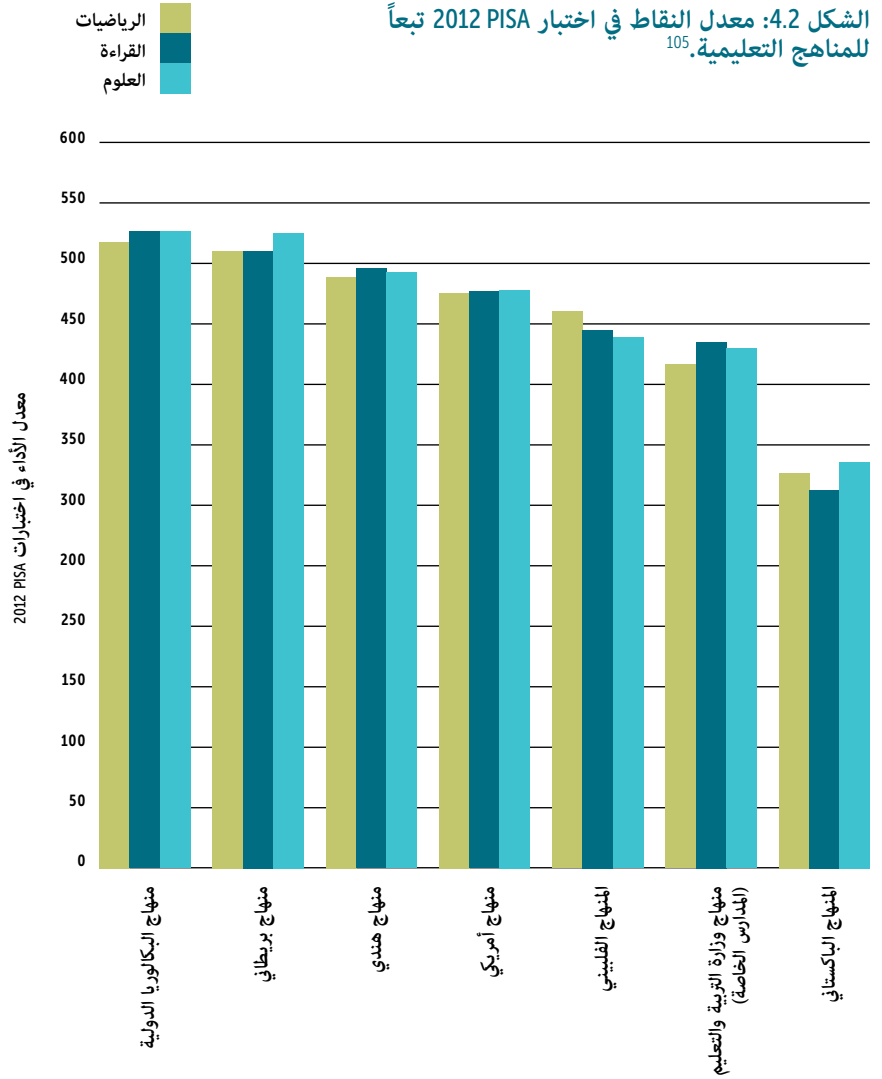
واستناداً إلى نتائج التقييمات الدولية، ارتفع أداء طلبة الإمارات العربية المتحدة في PISA 2012 ارتفاعاً ملحوظاً في الأداء مقارنة بنتائجها في دورة 2009 من تقييمات PISA، مما أهلها لتكون واحدة من أفضل ستة بلدان نجحت في تحقيق أعلى تحسن في الأداء بين 65 بلداً شارك في PISA 2012.¹⁰²

ويظهر الشكل 4.1 أداء الإمارات العربية المتحدة في دورتي 2009 و2012 من تقييمات PISA، وتكشف هذه الأرقام عن التحسن الكبير الذي حققته الإمارات العربية المتحدة خلال هذه المدة، حيث تفوقت الإمارات العربية المتحدة على جميع الدول المشاركة من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.¹⁰³

الشكل 4.1: التحسن في الأداء الذي حققته الإمارات العربية المتحدة في اختبارات PISA بين عامي 2009-2012.¹⁰⁴

مقدار الارتفاع (نقطة)	2012	2009	
+13	434	421	الرياضيات
+11	442	431	القراءة
+10	448	438	العلوم

الشكل 4.2: معدل النقاط في اختبار PISA 2012 تبعاً للمناهج التعليمية.¹⁰⁵



يتميز نظام التعليم المدرسي في دبي بتنوع ملحوظ، حيث توجد 173 مدرسة خاصة تطبق 16 مناهجاً تعليمياً دولياً مختلفاً بما فيها مناهج وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

يتميز نظام التعليم المدرسي في دبي بتنوع ملحوظ، حيث توجد 173 مدرسة خاصة تطبق 16 مناهجاً تعليمياً دولياً مختلفاً بما فيها مناهج وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة.¹⁰⁶ وكما يظهر في الشكل 4.2 توجد اختلافات واضحة في أداء المدارس الخاصة في دبي على اختلاف المناهج التعليمية المطبقة فيها. ولقد نجحت المدارس التي تطبق مناهج البكالوريا الدولية والمناهج البريطاني في تحقيق أداء أعلى من معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في جميع المجالات الثلاثة،¹⁰⁷ في حين سجلت المدارس الخاصة التي تطبق مناهج وزارة التربية والتعليم والتي تطبق المناهج التعليمي الباكستاني أداء أقل من معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

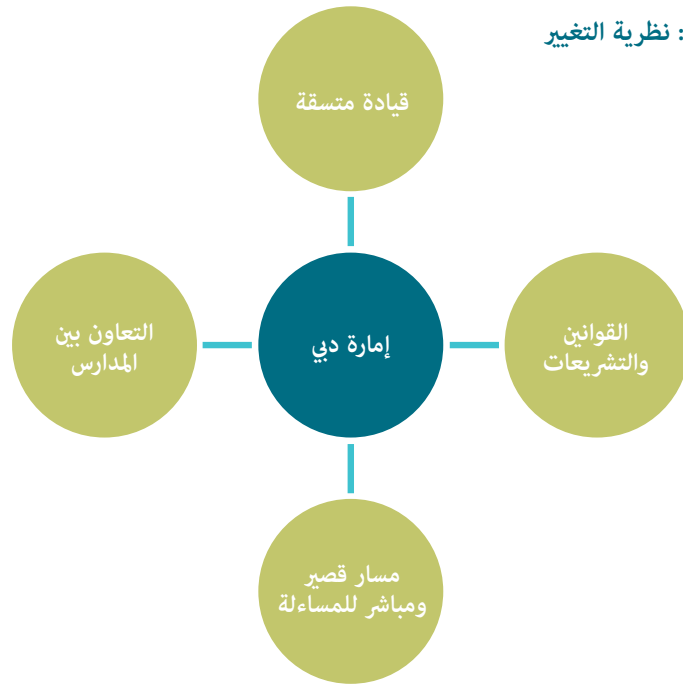
ولقد أدركت حكومة دبي الدور المحوري الذي يلعبه التعليم عالي الجودة في جذب الخبرات الأجنبية وبناء اقتصاد قائم على المعرفة، وأكدت خطة دبي الاستراتيجية على رؤية الإمارات العربية المتحدة في تعزيز الاستثمار في رأس المال البشري وتحضير القوة العاملة لاقتصاد عالي الجودة مبني على المعرفة.¹⁰⁸

نظرية التغيير

نجحت دبي في تحقيق تحسين تدريجي في قطاع التعليم المدرسي الخاص من خلال الجمع بين الدعم والتحدي. إن وجود قيادة متسقة في الهيئات الحكومية الرئيسية قد أدى إلى ترسيخ الإصلاحات وتأصيلها، مما مكن حكومة دبي من تطوير القوانين والتشريعات اللازمة وتطبيقها في نظام التعليم المدرسي الخاص. ولقد نجحت هيئة المعرفة والتنمية البشرية في صياغة مسار قصير ومباشر للمساءلة وذلك بنشر جميع تقارير الرقابة المدرسية على موقعها الإلكتروني وأتاحها لجميع أولياء الأمور للاطلاع عليها، وتزامنت هذه الخطوة مع إطلاق وترسيخ منتديات للتعاون والدعم المتبادل بين المدارس لتشجيعها على العمل سويةً لتحقيق التحسين.

وجود قيادة متسقة
في الهيئات الحكومية
الرئيسية قد أدى إلى
ترسيخ الإصلاحات
وتأصيلها، مما مكن
حكومة دبي من تطوير
القوانين والتشريعات
اللازمة وتطبيقها في
نظام التعليم المدرسي
الخاص

الشكل 4.3: نظرية التغيير

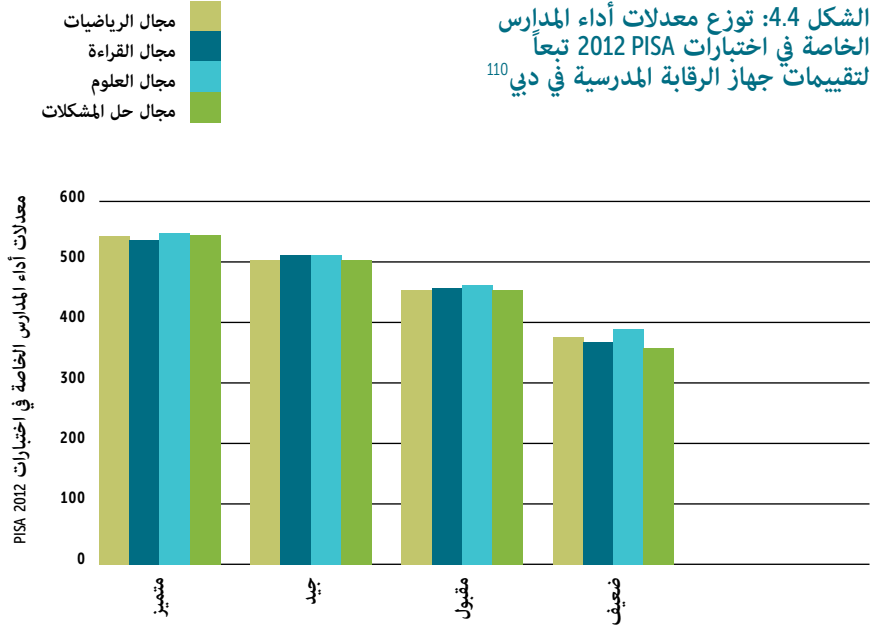


المساءلة

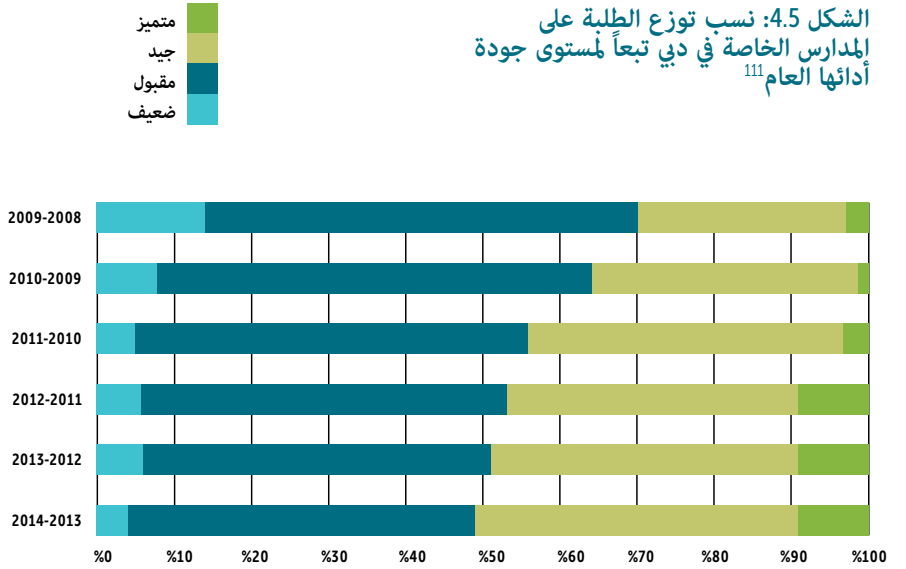
تتولى هيئة المعرفة والتنمية البشرية الإشراف على قطاع التعليم المدرسي الخاص في دبي، ولقد تأسست الهيئة في العام 2006 للارتقاء بجميع قطاعات المعرفة والتنمية البشرية في دبي وفق أرقى المعايير العالمية بما في ذلك قطاع التعليم المدرسي الخاص في دبي من خلال متابعة أداء جودة المدارس الخاصة، وتم في نهاية عام 2007 تأسيس جهاز الرقابة المدرسية في هيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي، ليتولى مسؤولية مراقبة أعمال المنشآت العاملة في قطاع التعليم في الإمارة، ومن أبرز مهامه:

- وضع معايير جودة التعليم وأساليب إدارتها وتطويرها بما في ذلك المؤشرات التي تكفل قياس تلك المعايير ومتابعتها وتقييمها.
- اعتماد نظام وضع التقارير التي تكفل قياس الأداء باستخدام المعايير والمؤشرات المعتمدة، ونشر هذه التقارير¹⁰⁹.

الشكل 4.4: توزيع معدلات أداء المدارس الخاصة في اختبارات PISA 2012 تبعاً لتقييمات جهاز الرقابة المدرسية في دبي¹¹⁰



الشكل 4.5: نسب توزيع الطلبة على أدائها العام¹¹¹ في دبي تبعاً لمستوى جودة المدارس الخاصة في دبي



(ص 10) KHDA 2014a¹¹¹ (ص 61) Inspection ratings from 2011/12; KHDA 2013¹¹⁰

ويمكن إلى حد ما التحقق من دقة تقييمات جهاز الرقابة المدرسية لجودة المدارس من خلال مقارنتها بمعدلات أداء المدارس في PISA 2012، ويظهر الشكل 4.4 توزيع معدلات أداء المدارس الخاصة في اختبارات PISA 2012 تبعاً لتقييمات جهاز الرقابة المدرسية.

أظهرت الإحصائيات أن أعداد الطلبة الذين يتلقون تعليمهم في مدارس خاصة جيدة أو متميزة تشهد زيادة مضطردة منذ انطلاق عمليات الرقابة المدرسية، كما هو موضح في الشكل 4.5. وبناء على هذه الإحصائيات وما أشار إليه الخبراء من الميدان الذين قابلناهم، يمكن القول أن الرقابة المدرسية حظيت منذ انطلاقتها بتجاوب من المدارس الخاصة التي كانت تسعى إلى التطوير لتحسين مستوى جودة أدائها وفق تصنيفات الرقابة المدرسية (تجدر الإشارة إلى أن هيئة المعرفة والتنمية البشرية تنشر جميع نتائج الرقابة المدرسية على موقعها الإلكتروني).

فضلاً عن الاستفادة من نتائج عمليات الرقابة المدرسية في مساءلة المدارس الخاصة عن أدائها، استفادت حكومة دبي -عبر هيئة المعرفة والتنمية البشرية وجهاز الرقابة المدرسية - من معايير الرقابة المدرسية في تحسين مستويات الجودة ودفع عجلة التغيير في المدارس الخاصة، وهذا ما أكده الخبراء من الميدان الذين قابلناهم:

“كان للرقابة المدرسية تأثير حقيقي على هذا الجانب [تحسين المدارس]...وعلى كيفية رؤيتك وصياغتك لمسيرة تطوير مدرستك أيضاً، وسيصبح تركيزك أكثر على المصادر المتاحة لديك في هذا الجانب بالتحديد.“ (مدير مدرسة)

“تستند خططنا في تطوير المدرسة بالكامل تقريباً على توصيات الرقابة المدرسية وعلى إطار عملها ومقومات المدرسة المتميزة. وأعني بذلك أن أهدافنا تركز على هذه الجوانب.“ (مدير مدرسة)

لا تبدو تصريحات مدراء المدارس حول أثر الرقابة المدرسية على أجندة تحسين مدارسهم مفاجئة لنا، لاسيما وأن أحد الأبحاث المهمة قد أشار إلى حدوث ممارسات مشابهة في إنجلترا استجابةً لعمليات الرقابة التي تنفذها الهيئة البريطانية للمعايير التعليمية (Ofsted)¹¹². وعبر الخبراء الذين قابلناهم من سبع مدارس خاصة في دبي عن آراء إيجابية جداً إزاء دور عمليات الرقابة المدرسية والفوائد التي أتاحتها نظام المساءلة في دبي. وقال أحد المعلمين واصفاً هذه المنهجية بأنها “نقد بناء”، في حين تحدث أحد مدراء هذه المدارس عن عمليات الرقابة واصفاً إياها بأنها “محفز” على التغيير داخل مدرسته. وبعد إجابة الفكر في النقاشات التي أجريناها معهم حول عمليات الرقابة المدرسية، عبر آخرون عن الآراء التالية:

“صحيح أننا نخضع إلى تطبيق عمليات الرقابة، لكنك لا نشعر بأن هدفها إطلاق أحكام عليك، بل تشعر بأنها هنا لتساعدك على تحسين مستواك وتحقيق أقصى إمكاناتك بأسلوب سلس جداً، بعيداً كل البعد عن الفظاظة أو التقليل من شأننا.“ (معلم)

“أرحب شخصياً بعلميات الرقابة المدرسية لأننا ببساطة نستقبل أربعة أو خمسة خبراء لم يسبق لهم أن كانوا في المدرسة من قبل، فيدخلونا بنظرة حيادية متجردة ويتحدثون بعبارات إيجابية: هذا جيد، وذاك يحتاج لمزيد من الجهد، وذلك هو طريقك للنجاح... ولقد شهدت حواراتنا تحسناً كبيراً.“ (مدير مدرسة)

ولقد تم دعم وجهات النظر هذه في استبانة صغيرة النطاق نفذها ديفيد هيكس، مدير مدرسة الإمارات الدولية، وهي إحدى المدارس الخاصة في دبي، حيث توصل في استبانته إلى التالي: “يوجد تأكيد عام بين المدارس التي شاركت في الاستبانة، على مساهمتها الإيجابية في التحسن العام للمدرسة...وعلى الأثر الإيجابي لعمليات الرقابة في الممارسات الصفية وعمليات متابعة تقدم الطلبة الدراسي¹¹³.”

أظهرت الإحصائيات
أن أعداد الطلبة الذين
يتلقون تعليمهم في
مدارس خاصة جيدة
أو متميزة تشهد
زيادة مضطردة منذ
انطلاق عمليات الرقابة
المدرسية

لقد شجعت حكومة دبي المدارس على تطوير أساليبها في التعليم والتعلم والانتقال في ضوء إطار عمل الرقابة المدرسية من الأساليب التقليدية إلى أساليب تعليم وتعلم حديثة يكون دور المعلم فيها كمنسق للتعلم وذلك وفق أحد مدراء المدارس. وقال أحد المعلمين "لقد ابتعد الجميع عن المنهاج التعليمي المستند إلى المعرفة الذي كنا جميعاً ندرسه، والذي كان يركز على تعلم المعرفة... حيث أصبح المنهاج التعليمي حالياً يستند إلى المهارات ويركز عليها أكثر من التركيز على المعرفة." وكان أعضاء كادر المدرسة واضحين جداً في نسب هذا الفضل في التغيير إلى عمليات الرقابة المدرسية:

"عملت في المدرسة في العام 2009، وكان عملية التعليم والتعلم قائمة حينها على أسلوب التدريس الجماعي للطلبة في غرفة الفصل الدراسي، دون أي تركيز على توفير مهام تراعي قدراتهم الفردية، وكان المعلم يدخل إلى غرفة الفصل ويشرح الدرس ومن ثم يخرج، ولكن بفضل عمليات الرقابة المدرسية وبمرور السنين أصبح لدينا مهام تراعي قدرات الطلبة الفردية، وأصبحنا نستخدم أساليب تدريس تلي مختلف مستويات الطلبة، حيث تغيرت أساليبنا في التدريس بمرور الوقت إلى أن وصلنا إلى ما نحن عليه الآن" (معلم)

يشرح دليل الرقابة المدرسية النقاط التالية على أنها بعض سمات المدارس المتميزة:

- الطلبة متعلمون مستقلون وقادرون على التفكير بعمق في تعلمهم.
- يتمتع الطلبة بحافز ورغبة للتعلم، ويشاركون بفعالية في عملية تعلمهم وتطورهم ويظهرون مهارات متطورة كمتعلمين، وهم على معرفة قوية بمستويات التقدم ونقاط القوة في تعلمهم.
- يتفاعل المعلمون مع طلبتهم لضمان مشاركتهم النشطة بصورة دائمة في تحقيق التعلم الهادف الذي يتسم بصلته الوثيقة باحتياجات الطلبة.
- استراتيجيات التدريس المطبقة ناجحة جداً في تلبية الاحتياجات الفردية لجميع الطلبة.¹¹⁴

وأظهرت دراسة نُظِم الرقابة المدرسية في ست دول أوروبية أن عمليات الرقابة المدرسية تستطيع على المدى الطويل تطوير قدرات المدارس الذاتية على تحسين أدائها وفعاليتها وذلك انطلاقاً من حقيقة أن "عمليات الرقابة المدرسية تضع توقعات محددة للعملية التعليمية عالية الجودة".¹¹⁵ ولقد أفاد الخبراء الذين قابلناهم بوجود عناصر أخرى تساعدهم إلى جانب عمليات الرقابة المدرسية في دفع عجلة التحسين في المدارس. وسلط أحد مدراء المدارس الضوء على الدافع الذاتي للتحسين الذي يجب على المدارس أن تمتلكه:

"يجب أن يكون لديك الإرادة على تحدي نفسك باستمرار يومياً وأسبوعياً وعلى مدى 40 إلى 45 أسبوع في العام الدراسي. أما إذا كان دافعك إلى التحسين هو تقييمات الرقابة المدرسية فقط، فلن تتمكن عندها أبداً من الوصول إلى مدرسة عالية الجودة". (مدير مدرسة)

كما هو الحال في بقية المدن التي شملتها الدراسة، أدى وجود قيادة قوية وحاضرة دائماً إلى تطبيق منهجية ذات رؤية محددة في إصلاح نظام التعليم المدرسي

قيادة متسقة

اتسم نظام التعليم المدرسي في دبي بوجود قيادة متسقة على أعلى المستويات مما ضمن إرساء أسس متينة لإصلاح نظام التعليم المدرسي وساعد على ترسيخ الإصلاح وازدهاره، وهذا أدى بدوره إلى تحقيق تطور ملحوظ في تحسين مخرجات الطلبة في إمارة دبي. وكما هو الحال في بقية المدن التي شملتها الدراسة، أدى وجود قيادة قوية وحاضرة دائماً إلى تطبيق منهجية ذات رؤية محددة في إصلاح نظام التعليم المدرسي.

وجدير بالذكر أنه قبل تأسيس هيئة المعرفة والتنمية البشرية، تولى أعضاء من مجلس المديرين الحالي في الهيئة قيادة تأسيس قرية المعرفة في دبي في العام 2002 كجزء من مفهوم "المنطقة الحرة" وكان الهدف منها بناء جيل من المواهب الوطنية المؤهلة. وتضمنت خطة دبي الاستراتيجية 2015 على رؤية لتطوير خدمات تعليمية عالية الجودة وأكدت على الحاجة إلى مؤسسات تعليمية عالية الجودة باعتبارها عاملاً رئيسياً في التطور الاقتصادي.

ولا بد من الإشارة إلى طول مدة الاتساق الذي اتسمت به القيادة في هيئة المعرفة والتنمية البشرية وجهاز الرقابة المدرسية حيث نجحت في الاحتفاظ بالعديد من أعضاء القيادة العليا منذ انطلاقتها.

علاقات الدعم والتعاون

أحد الأساليب الرئيسية التي نجحت فيها هيئة المعرفة والتنمية البشرية بالابتعاد عن الأسلوب التقليدي في مساءلة المدارس وتحديدها هو إطلاق مبادرة "معاً نرتقي" في العام 2012، حيث تم تصميم هذه السلسلة من فعاليات التطوير المهني كوسيلة لتعزيز التعاون بين المدارس والتركيز على تشارك الممارسات الجيدة فيما بينها. وتتولى المدارس إدارة هذه الفعاليات تحت إشراف هيئة المعرفة¹¹⁶. ولقد شهدت هذه المبادرة دعماً كبيراً من المدارس الخاصة في دبي حيث شارك فيها أكثر من 1500 تربوي في العام الدراسي 2012-2013¹¹⁷. وأشار تقرير البنك الدولي لعام 2014 إلى أن النظام التعليمي في المدارس الخاصة في دبي بقوله:

"ليس من الضروري أن تؤدي المنافسة إلى مساعدة المدارس على التطوير، وبعبارة أخرى، من المؤكد بأن قوى السوق تمارس ضغوطاً على المدارس للتطوير، ولكن ذلك لا يساعدها بالضرورة في عملية التطوير. وعوضاً عن ذلك، تبدو المفارقة بحسب ما تفيد استنتاجاتنا في أن ما يساعد على التطوير هو نقيض المنافسة، ألا وهو التعاون."¹¹⁸

أتاحت الرقابة المدرسية إيجاد وترسيخ لغة مشتركة بين جميع المدارس الخاصة في دبي حول جودة التعليم، مما أتاح لجميع المدارس الخاصة في دبي أن تتواصل وتتجاوز فيما بينها.

واعتبر المعلمون أن جلسات التعاون هذه توفر لهم الفرصة للتعلم من خبرات بعضهم البعض، وتضع بين أيديهم وسيلة لدفع عجلة التحسين في المدارس:

"من هنا تعلمت هذه الأفكار، واطلعت على كيفية متابعة أداء الطلبة في مدارس خاصة أخرى، فرجعت إلى مدرستي وطبقت هذه الأشياء. إن إتاحة الفرصة لنا لحضور هذه الجلسات هو نقلة كبيرة نحو الأمام، حيث يمكننا التعرف على ما تقوم به المدارس الأخرى لتحقيق مستوى "متميز"، أو حتى الانتقال من المستوى المقبول إلى المستوى الجيد، وهذا بعد ذاته تقدم كبير نحو الأمام." (معلم)

وأفاد أحد المعلمين أن مبادرة التعاون هذه تمثل تحولاً مهماً، وأضاف أن "مدرسته بادرت إلى التواصل مع عدد المدارس قبل عدة سنوات بهدف التعاون فيما بينها، إلا أن الرد جاء بالرفض الصريح وعدم استعداد تلك المدارس لتتشارك أي شيء معنا، في حين أن المدارس باتت حالياً منفتحة ومتعاونة كثيراً". وصرح مدير إحدى المدارس: "أن الجميع يرغب في المشاركة، تجمعهم وحدة الهدف". ونوه مدير آخر إلى بعض التحديات المتعلقة بطابع المنافسة السائد في نظام التعليم الخاص في دبي:

"أعتقد أن هذه المبادرة مفيدة ومهمة جداً وتضع أمامنا تحديات كبيرة في الوقت عينه، لأننا نتحدث عن تشارك الممارسات الناجحة بين عدد من المدارس تنافس بعضها بعضاً. وبالنظر إلى قطاع التعليم الخاص في دبي، سنجد أنفسنا أمام محاولة لتشارك أفضل الممارسات بين مدارس تبذل ما في وسعها للتفوق والتميز على بقية المدارس، رغم أن التعليم في حقيقته بعيد عن هذا... فالتربويون بطبعهم مستعدون لنسخ أو تشارك أو استجداء أو استعارة أو حتى نسخ محتوى بدون موافقة أصحابها أو فعل أي شيء قادرين على فعله لأننا نفعل ذلك لفائدة أبنائنا وطلبتنا". (مدير مدرسة)

أتاحت الرقابة المدرسية
إيجاد وترسيخ لغة
مشتركة بين جميع
المدارس الخاصة في دبي
حول جودة التعليم،
مما أتاح لجميع
المدارس الخاصة في دبي
أن تتواصل وتتجاوز
فيما بينها.

ولقد اتضح لنا من خلال مناقشات أجريناها مع كادر من سبع مدارس خاصة تطبيق مناهج تعليمية مختلفة في دبي أن الجميع يتقبلون الفكرة التي تدور حولها مبادرة "معاً نرتقي"، سواء كان ذلك يتعارض مع نظرتهم لبعضهم بعضاً كمنافسين، أو كانوا منفتحين جداً على فكرة التشارك منذ البداية:

"نحن مجتمع تعليمي متعدد الجنسيات وبالتالي لا يهم من أي خلفية أنت، ولا يجب عليك أن تكون منعزلاً عن الآخرين أو خائفاً منهم. أعتقد أن مناخ الود والترحيب الذي لمسناه في أجواء هذه المبادرة كان مثاراً للإعجاب بفضل جهود هيئة المعرفة والتنمية البشرية، لذلك حققت مدرستنا تحسناً على المستوى العالمي". (مدير مدرسة)

تطوير المدارس

تبنت مدرء المدارس الخاصة في دبي مؤخراً ابتكارات ومنهجيات قادرة على دفع عجلة التطوير في مدارسهم، وقد يكون ذلك استجابةً لعمليات الرقابة المدرسية، أو نتيجةً لتنامي التوجه العالمي نحو الاهتمام بتطوير المدارس.

إحدى هذه الابتكارات كان تطبيق أسلوب مراجعة المعلمين لأداء زملائهم. وفي العام 2012 توصلت مؤسسة الاستشارات الدولية Parkville Global Advisory إلى أن "أكثر من 82% من مدرء المدارس في العام 2011 أفادوا أنهم يطبقون أسلوب مراجعة المعلمين لأداء بعضهم بعضاً، في حين أن هذه النسبة في عام 2007 كانت 56% فقط". وقد أرجع البنك الدولي هذه الزيادة إلى وجود اتجاه لمزيد من التعاون بين المدارس في إمارة دبي.¹¹⁹ ولقد أشار مدير إحدى المدارس بوضوح إلى وجود مثل هذا الأسلوب في مدرسته:

"أعتقد أن المهم هو تطبيق أسلوب توجيه المعلمين لبعضهم بعضاً، وعندما يدرك المعلم أنه متخلف عن زملائه، عليه أن يجري زيارات صفية إلى زملائه ويحدد اثنتين من أفضل الممارسات التي يطبقها الزميل، ولا ريب أن هذا الأسلوب يقدم حافزاً كبيراً لنا. لذلك لا نعتمد فقط على ورش عمل التطوير المهني التي نوفرها كثيراً، بل نبحث أيضاً عن تطوير مهني غير متوفر كثيراً، وأعتقد أن ما يعوض عنه ويوازيه في قوة التأثير هو أسلوب توجيه المعلمين لبعضهم البعض، وهذا لا يتم فقط بين معلمين في القسم الدراسي ذاته بل يتعداه إلى معلمين من أقسام واختصاصات مختلفة" (مدير مدرسة)

وخلال المقابلات، حصلنا على مزيد من الأدلة التي تشير إلى أن التعاون بين المدارس أدى إلى توسيع نطاق التفاعل بينها أثناء جلسات "معاً نرتقي"، حيث أشار أحد مدرء المدارس قائلاً "أصبحنا عائلة واحدة كبيرة... نحضر ورش العمل سوياً، ولدينا برامج لتبادل كل ما هو مفيد بيننا، ولدينا أيضاً منافسات مشتركة لطلبتنا، وتوجد اجتماعات مشتركة بين المعلمين من مدارس مختلفة". وأشار مدير آخر إلى أن مدرسته نجحت في بناء علاقات شراكة مع مدارس أخرى ترجع ملكيتها لملاك آخرين.

وذكر عدد من أعضاء القيادة المدرسية والمعلمين أن مدارسهم نجحت بتغيير هيكلية الكادر من خلال تطبيق أسلوب توزيع المهام القيادية، وكان الهدف من وراء ذلك في غالب الأحيان هو تحسين الأداء:

"أدى توزيع المهام القيادية على كادر المدرسة وتأسيس قيادة وسطى إلى دعم هيكلية كادر المدرسة وعزز عملية مراجعة أداء المعلمين، وقد أحدثت هذه الخطوة فرقاً واضحاً". (معلم)

وبدلاً من التركيز على دور فريق صغير من أعضاء القيادة العليا، ناقش مدرء المدارس موضوع إشراك جميع أعضاء كادر المدرسة في العصف الذهني، أو تشجيعهم على "طرح أفكارهم في جوانب محددة في جميع الأقسام في المدرسة". وعبر أحد مدرء المدارس عن قناعته أن دور مدير المدرسة هو "السماح للفريق بأداء العمل المنوط به" وتقديم مستوى "الدعم" اللازم وعدم الاكتفاء بإصدار التوجيهات.

تبنت مدرء المدارس
الخاصة في دبي مؤخراً
ابتكارات ومنهجيات
قادرة على دفع عجلة
التطوير في مدارسهم

وأفاد المعلمون على وجه التحديد أنهم حصلوا على فرص متزايدة لأداء أدوارهم على نحو إبداعي ومبتكر، حيث تحدث أحدهم: "تتيح لنا قيادة المدرسة العمل بإبداع أكثر وتمنحنا مزيداً من الاستقلالية"، "يتعلق الأمر بكيفية المواءمة بفعالية". ووافقهم الرأي مدراء المدارس: "قرنا أن نبتكر كل ما نحتاج إليه ولا يتوفر لدينا، وبذلك بدأنا رحلة من العمل المكثف في التدريب بالاعتماد على أنفسنا"، "سنقدم الدعم لكم، وما عليكم سوى التحلي بالجرأة على خوض تجارب جديدة، انطلقوا نحو التميز، ولا أبالي إن لم تنجحوا في البداية طالما أنكم تتعلمون من أخطائكم".

المشاركة المجتمعية والتفاؤل

حظيت التغييرات التي تم تحقيقها في نظام التعليم المدرسي الخاص في دبي بمشاركة قوية من الأطراف في ظل شعور قوي بالتفاؤل، سواء أكانت هذه التغييرات تمت بتشجيع مباشر من هيئة المعرفة والتنمية البشرية أو بمبادرة ذاتية من المدارس الخاصة. وكشفت بيانات عمليات الرقابة المدرسية أن 86% من المدارس نجحت في بناء علاقات شراكة جيدة أو أفضل من جيدة مع أولياء الأمور والمجتمع،¹²⁰ في حين أفاد مدير إحدى المدارس أن "مجلس الأمناء يضم ممثلين عن أولياء الأمور"، وقال آخر "أصبحنا عائلة واحدة بفضل جميع هذه المشاريع والابتكارات التي أنجزناها وأصبح أولياء الأمور فخورين جداً بمدرستنا التي تشجع على التفكير". وصرح أحد المعلمين أن "آراء الطلبة ووجهات نظرهم لها دور مؤثر جداً في المدرسة. ونعمل سوية على تنفيذ المشاريع وتعاون مع الطلبة والقيادة العليا فيما يتعلق بسياسات المدرسة، ويؤدي الطلبة دوراً محورياً في إدارة الشؤون اليومية للمدرسة".

عبر كادر مدرسة عن آراء إيجابية جداً عند التحدث عن مدرستهم والنظام التعليمي عموماً. وأظهروا حماسهم إزاء ممارساتهم وتحدثوا بتفاؤل وإيجابية:

"أريد النجاح لجميع الطلبة، وأتمنى أن يستمروا في المضي قدماً في تحقيق النجاحات بعد تخرجهم من المدرسة، ولا أتمنى أبداً أن أراهم يفشلون في حياتهم بعد تخرجهم منها. كما أُرغب أن أقدم لهم أفضل الخبرات التعليمية. وأعتقد أن كادر المدرسة وغالبية المعلمين يرغبون بذلك أيضاً ولديهم الشعور ذاته، وأنا متأكد من ذلك تماماً لأن هذه المشاعر لا يمكن إخفاؤها سواء كانت سلبية أو إيجابية" (معلم)

"أن تكون عضواً في فريق ناجح هي أمنية الجميع، وقد لا نتمكن من معرفة سبب النجاح إلا أننا نعرف أنه فريق ناجح ويكون لدينا جميعاً أدوراً مختلفة في ذلك الفريق. لذلك إن كنت جزءاً من فريق ناجح وأنت تعرف أنك كذلك، فهذا يعتبر من أكبر العوامل المحفزة، إذ لكل منا دورٌ في هذا النجاح". (مدير مدرسة)

وكشفت بيانات
عمليات الرقابة
المدرسية أن 86% من
المدارس نجحت في بناء
علاقات شراكة جيدة
أو أفضل من جيدة مع
أولياء الأمور والمجتمع

خلاصة

تحظى دبي بنظام فريد في التعليم المدرسي الخاص، ويكفي أن نعلم أن 90% تقريباً من طلبة دبي يتلقون تعليمهم في مدارس خاصة، ولا ريب أن هذا المشهد الفرد يضع تحديات أمام حكومة دبي على صعيد مدى نجاحها في تحسين مدارس لا تديرها بنفسها ولا تمتلكها. ولقد تأسست هيئة المعرفة والتنمية البشرية وجهاز الرقابة المدرسية في دبي لمساعدة المدارس وتشجيعها على تحسين أدائها، ولتتمكن بذلك حكومة دبي من تحسين مستوى جودة المدارس الخاصة عبر الرقابة المدرسية. ولقد نجح دليل الرقابة المدرسية في تحديد إطار عمل واضح لما ينبغي على المدارس تحقيقه، ولقد أظهرت هذه الدراسة آثاره الإيجابية على خطط التطوير في المدارس. ويقدم دليل الرقابة للمدارس الخاصة أولويات واضحة ونظام متطور للحوافز (حيث يُسمح للمدرسة بزيادة رسومها السنوية وتوسيع نطاق عملها بناءً على تقييمات جهاز الرقابة المدرسية)، كما أن نشر تقارير الرقابة المدرسية ووضعها بمتناول الجميع شكل دافعاً للمدارس الخاصة لتحسين جودة أدائها.

تم دعم التغييرات في نظام التعليم المدرسي بفضل إقبال جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية على المشاركة فيها (لاسيما الطلبة وأولياء الأمور)، وبفضل وجود مناخ إيجابي يرحب بهذه الإصلاحات

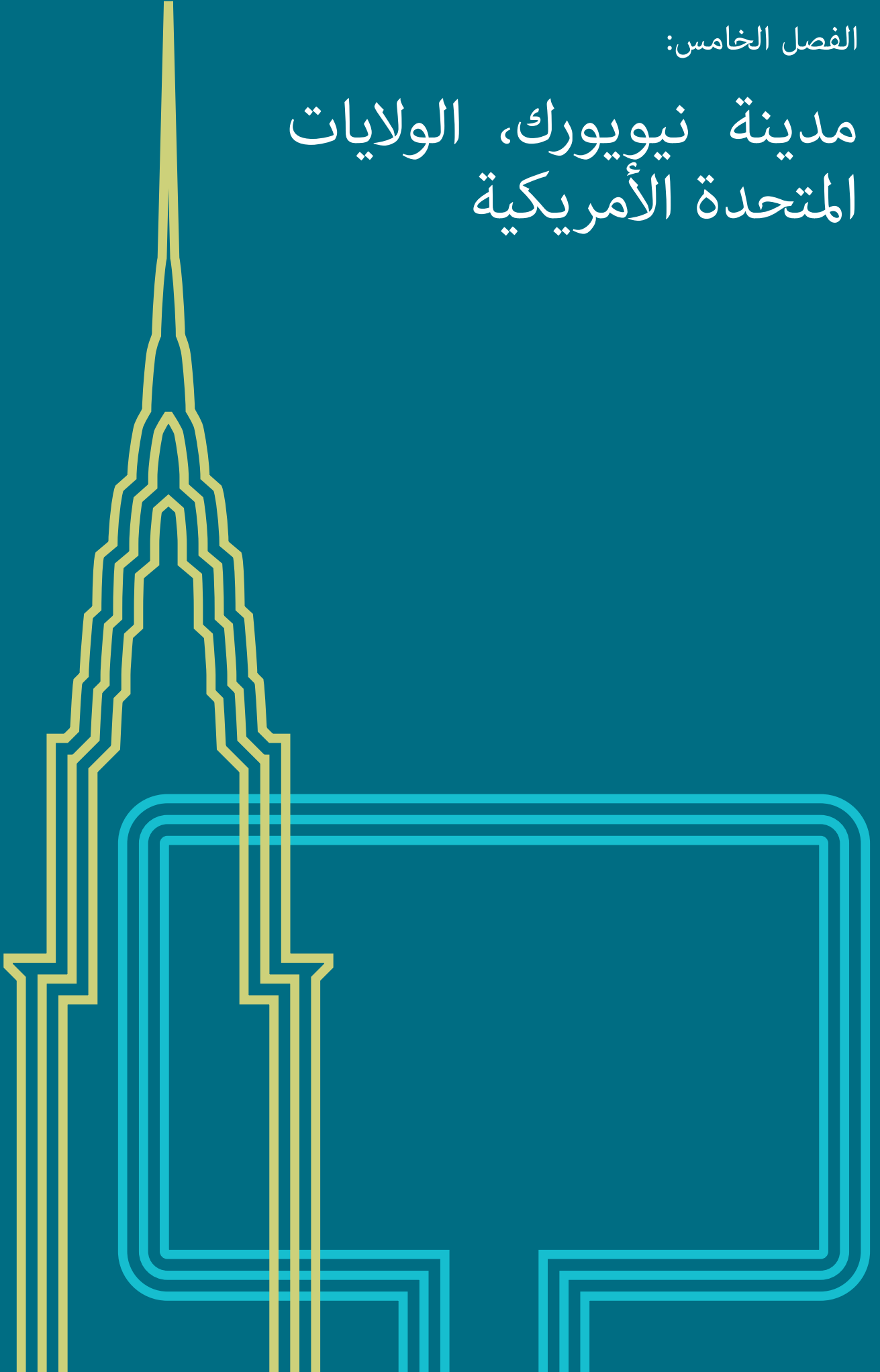
في المقابل، يرى ميشيل فولان أن "النجاح في إصلاح نظم التعليم المدرسي يتطلب استخدام مزيج من أساليب الدفع (تقديم تحديات/ ضغوط) والجذب"¹²¹ إذ تتطلب عملية الإصلاح استخدام أساليب تتجاوز نطاق المساءلة وتقديم التحديات. وعلى ضوء ذلك، أطلقت هيئة المعرفة والتنمية البشرية في عام 2012 مبادرة "معاً نرتقي" بهدف دعم المدارس الخاصة وتشجيعها على التعاون فيما بينها، وتوفير ملتقى تستطيع من خلاله المدارس الخاصة تشارك أفضل الممارسات المطبقة فيها. وأكد الخبراء من الميدان أن هذه المبادرة كان لها دور مهم في تغيير ثقافة التنافس السائدة في قطاع التعليم الخاص، حيث بدأ التنافس بين المدارس يتحول شيئاً فشيئاً إلى ثقافة للتعاون والعمل سويةً بين المدارس الخاصة. ونجحت هيئة المعرفة والتنمية البشرية في تأسيس ملتقى نقاشي لتطوير أداء المدارس من خلال مبادرة "معاً نرتقي". ولقد بادر مدراء المدارس في دبي إلى تطبيق استراتيجيات أخرى تدفع عجلة التطوير في المدارس، بما في ذلك بناء علاقات شراكة والقيام بزيارات متبادلة بين أعضاء الكوادر في المدارس، ومشاركة المعلمين في مراجعة أداء زملائهم وتوجيههم. وأعرب مدير إحدى المدارس عن اعتقاده أن "مبادرة معاً نرتقي تحفزنا على طرح الأفكار وتطويرها".

وبالإضافة إلى هذين الجانبين الرئيسيين اللذين طبقتهما هيئة المعرفة لإصلاح نظام التعليم المدرسي في دبي، فقد لاحظت هذه الدراسة وجود سمات أخرى في منهجية الإصلاح تضمنت تطبيق نماذج توزيع المهام القيادية على الكادر وتعزيز ثقافة الإبداع والابتكار في المدرسة. وتم دعم التغييرات في نظام التعليم المدرسي بفضل إقبال جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية على المشاركة فيها (لاسيما الطلبة وأولياء الأمور)، وبفضل وجود مناخ إيجابي يرحب بهذه الإصلاحات.

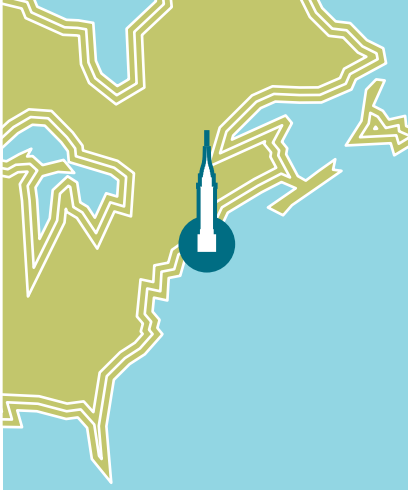
شهد نظام التعليم المدرسي في دبي تطوراً متسارعاً خلال الأعوام الثمانية الماضية، وتحسنت نتائج المدارس في الاختبارات الدولية مما يعكس زيادة أعداد الطلبة الذين يتلقون تعليمهم في مدارس خاصة جيدة أو متميزة. ويشير الاتجاه العام بين الطلبة الإماراتيين في الالتحاق بالمدارس الخاصة ونتائج الطلبة في اختبارات PISA إلى أن نظام التعليم في المدارس الخاصة في دبي يتفوق على المدارس الحكومية. ولقد طبقت حكومة دبي سياسةً واضحةً في التغيير استندت في المقام الأول إلى المساءلة، ومن ثم تقديم الدعم للمدارس والتعاون فيما بينها، وهذا ما عبّر عنه أحد المعلمين بقوله: "تسود لدينا في دبي ثقافة التغيير والمضي قدماً نحو الأمام".

الفصل الخامس:

مدينة نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية



مدينة نيويورك هي أكبر مدن الولايات المتحدة الأمريكية ويبلغ تعداد سكانها حوالي 8.5 مليون نسمة، وهي مُقسّمة إلى خمس مناطق إدارية، وتتبع لولاية نيويورك.



مدينة نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

مدينة نيويورك هي أكبر مدن الولايات المتحدة الأمريكية ويبلغ تعداد سكانها حوالي 8.5 مليون نسمة، وهي مُقسّمة إلى خمس مناطق إدارية، وتتبع لولاية نيويورك.

تخضع المدارس في نيويورك لإشراف جهة إدارية واحدة هي إدارة التعليم في مدينة نيويورك (NYC DOE)، وهي أكبر منظومة تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعد أيضاً واحدة من أكبر منظومات التعليم في العالم¹²²، حيث تقدم خدماتها لأكثر من مليون طالب يتلقون تعليمهم في أكثر من 1,800 مدرسة¹²³.

تولى مايكل بلومبرغ رئاسة بلدية مدينة نيويورك بين العامين 2002 و2014، وسارع بعد انتخابه مباشرة إلى إصدار تشريعات انتقلت بموجبها مسؤولية التعليم من حكومة الولاية إلى مكتب رئاسة البلدية. وقد تابع بلومبرغ أثناء توليه منصبه تنفيذ العديد من عمليات الإصلاح التعليمي في المدينة ضمن إطار مبادرة الأطفال أولاً "Children First".

التعليم المدرسي مجاني في مدينة نيويورك بدءاً من مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني عشر (كما هو الحال في بقية الولايات المتحدة الأمريكية). وتضم المرحلة الابتدائية الصفوف من الروضة وحتى الصف الخامس، فيما تضم المرحلة المتوسطة الصفوف من السادس إلى الثامن، والمرحلة الثانوية من التاسع إلى الثاني عشر. وتتسم مدارس نيويورك بتنوع كبير جداً بين طلبتها، فنجد أن 15% من الطلبة ينحدرون من أصول آسيوية، و28% من أصول أفريقية، و40% من أصول لاتينية، ولا تزيد نسبة الذين ينحدرون من أصول أوروبية عن 15% (في حين تبلغ نسبتهم 46% على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية)¹²⁴

ولقد أجرينا مقابلات مع ثمانية خبراء من الميدان في مدينة نيويورك، كان من ضمنهم مسؤولون في إدارة التعليم على مستوى المدينة وعلى مستوى الولاية، وشخصيات أكاديمية ومدربي مدارس.

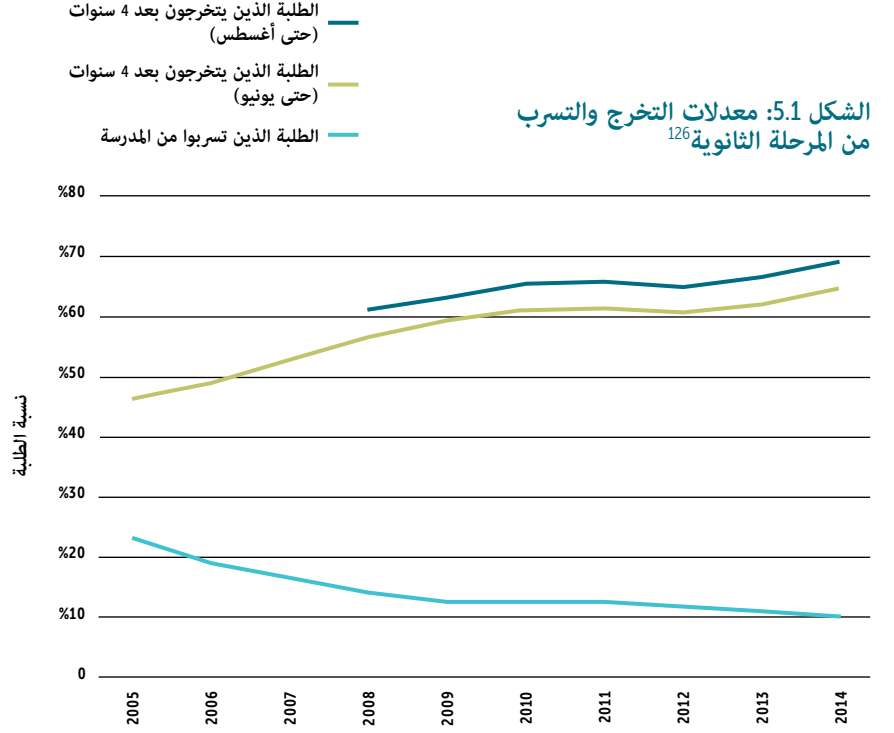
ومنذ تولي بلومبرغ مسؤولية التعليم في نيويورك، سجلت المدينة سنوياً ارتفاعاً في معدلات التخرج من المرحلة الثانوية وانخفاضاً في معدلات التسرب منها، كما يبين الشكل 5.1.

لا ريب أن مدينة نيويورك حققت تطورات مثيرة للإعجاب في نظامها التعليمي بالنظر إلى تحسن أداء نسبة كبيرة من الطلبة ضعيفي الأداء على اختلاف فئاتهم، ويقارن الشكل 5.2 نسب ثلاثة من هذه الفئات بين مدينة نيويورك وولاية نيويورك¹²⁵.

ورغم وجود نسبة أعلى من هذه الفئات في مدينة نيويورك، إلا أن طلبتها أظهرت مستويات أفضل من التحسّن في التقييمات الوطنية، مقارنة مع أقرانهم في بقية مناطق الولاية أو الولايات الأخرى (انظر الشكل 5.3).

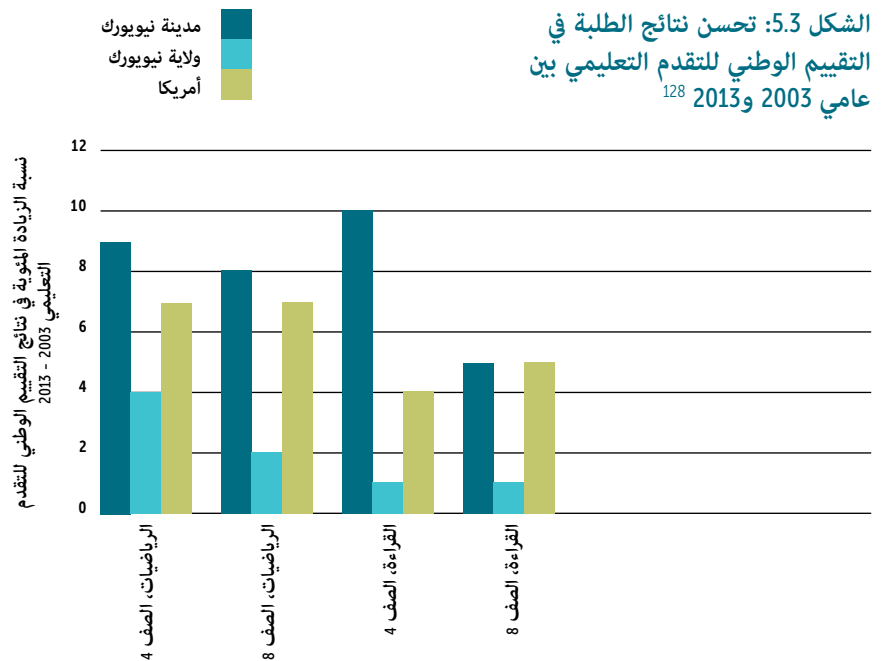
ورغم أن نتائج مدينة نيويورك كانت أدنى من نتائج الولاية في اختبارات التقييم الوطني للتقدم التعليمي (NAEP) لطلبة الصفين الرابع والثامن في مادتي القراءة والرياضيات، إلا أن مدينة نيويورك سجلت ارتفاعات أعلى في الأداء بين عامي 2003 و2013 مما ساعدها على تقليص الفجوة في الأداء مع نتائج الولاية.

New York State Education Department (NYSED) 2015a؛ (إدارة التعليم في مدينة نيويورك) NYC DOE 2015b¹²⁴ (إدارة التعليم في مدينة نيويورك) NYC DOE 2015a¹²³ (ص 21) Fullan & Boyle 2014¹²² (إدارة التعليم في ولاية نيويورك) ¹²⁵ يؤدي اختلاف التعريفات المعتمدة بين مدينة نيويورك وولاية نيويورك إلى عدم إمكانية إجراء مقارنة كاملة بين هذه النسب والأرقام، وتجدر الإشارة إلى أنه من المحتمل أن يكون الفوارق في النسب وسّع الفجوة، بالنظر إلى التعريفات المعتمدة في الولاية لهذه الفئات من الطلبة (NYSED 2015b) (فعلى سبيل المثال نجد أن تعريف مدينة نيويورك "للطلبة الذين يعانون من ظروف اقتصادية صعبة" يشير فقط إلى أولئك الذين يحصلون على وجبات غذاء مجانية أو بسعر مخفض، في حين أن تعريف الولاية يشمل مجموعة متكاملة من العوامل التي تؤهلهم ليكونوا ضمن هذه الفئة (إضافة إلى كونهم مؤهلين للحصول على وجبات غذاء مجانية أو بسعر مخفض)).



الشكل 5.2: النسب المئوية الإجمالية لطلبة فئات محددة، في مدينة نيويورك وولاية نيويورك (2013-2014)¹²⁷

ولاية نيويورك	مدينة نيويورك	الطلبة من ذوي الإعاقة
16%	18.6%	الطلبة الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية
8%	13.3%	الطلبة الذين يعانون من ظروف اقتصادية صعبة
53%	79.7%	

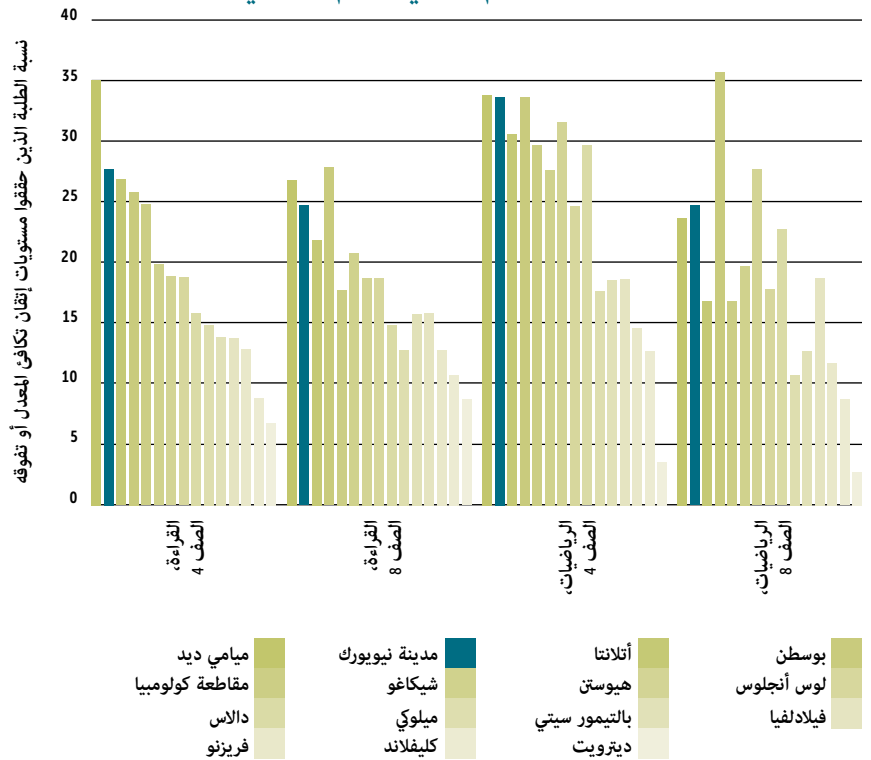


¹²⁶ إدارة التعليم بمدينة نيويورك (NYC DOE) 2014 (NYC DOE) ¹²⁷ NYSED 2015a; NYC DOE 2015b ¹²⁸ NYC DOE 2015

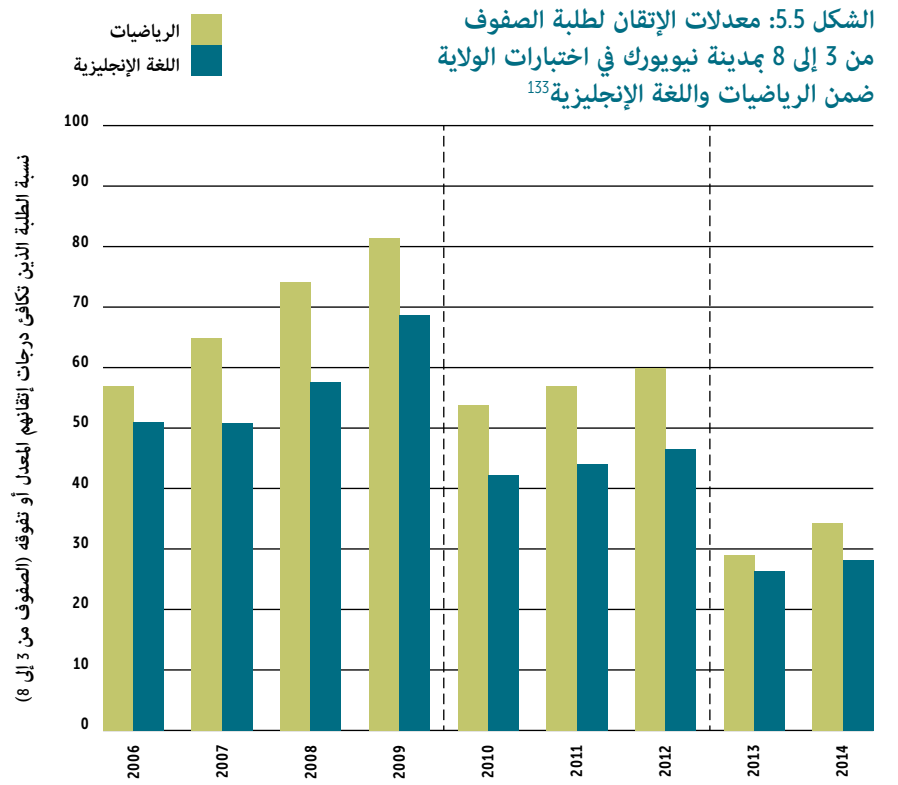
وانطلاقاً من حقيقة أن 80% تقريباً من طلبة المدارس في مدينة نيويورك مؤهلون للحصول على وجبات غذاء مجانية أو بأسعار مُخَفَّضة (أكثر من 800,000 طالب وطالبة) فإن تحقيق أفضل فائدة من مقارنات الأداء يكون بمقارنة أداء طلبة مدينة نيويورك مع مدن أخرى في الولايات المتحدة الأمريكية تقدم خدماتها التعليمية لفئات من الطلبة يعانون من أوضاع اقتصادية صعبة مشابهة. ويستند الشكل 5.4 إلى بيانات اختبار التقييم الوطني للتقدم التعليمي للعام 2013، حيث يوضح نسب الطلبة المُصنِّفين على أنهم مُتقنين للمهارة في عدد من المدن التي تضم مستويات مشابهة من الشرائح السكانية التي تعاني من ظروف اقتصادية صعبة. وتُصنَّف مدينة نيويورك ضمن المراكز الثلاثة الأولى من بين هذه المدن الخمس عشرة في كل مجال (القراءة والرياضيات في الصفين الدراسيين الرابع والثامن).

تُصنَّف مدينة نيويورك ضمن المراكز الثلاثة الأولى من بين هذه المدن الخمس عشرة في كل مجال

الشكل 5.4: نسبة الطلبة في المناطق الأشد فقراً الذين حققوا مستويات إتقان تكافئ أو تفوق معدل اختبارات التقييم الوطني للتقدم التعليمي (2013)¹²⁹



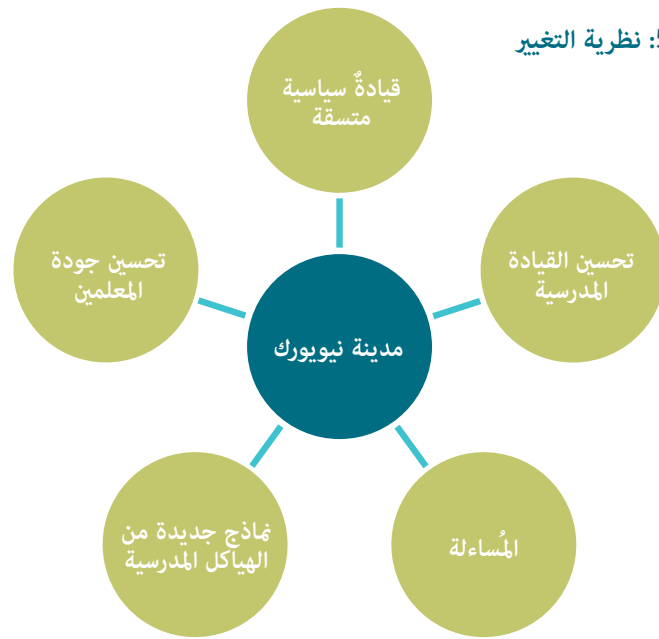
تشير معدلات الإتقان في اختبارات الولاية إلى حدوث اتجاهات لتحسن الأداء بمدينة نيويورك، كما بين الشكل 5.5. ويظهر الشكل ذاته حصول تراجعين لافتين في مستويات الطلبة الذين حققوا درجة الإتقان في عام 2010 وبعده في 2013. ويرجع ذلك إلى تغييرات في معايير التقييم، فقد تم في عام 2010 تغيير هذه الدرجة¹³⁰ مما يعني بأنه كان على الطلبة الحصول على درجات أعلى بكثير في هذه الاختبارات حتى يتم تصنيفهم على أنهم متقنون للمهارة. أما في عام 2013، فقد تم إدخال امتحان جديد أكثر صرامة حول المواد الأساسية الموحدة ليُعبّر عن مضمون المنهاج التعليمي الجديد الذي يتم تدريسه في الولايات المتحدة الأمريكية (يُضاف إلى ذلك تصنيف ولاية نيويورك كأفضل الولايات "شفافية في قول الحقيقة" من تقارب نتائجها في اختبارات الولاية واختبارات التقييم الوطني للتقدم التعليمي¹³¹، وامتلاكها أعلى مستويات الإتقان على مستوى الولايات¹³²). وبناء على هذه المعطيات ليس من الممكن إجراء مقارنات على امتداد هذه الفترة الزمنية، لكن يمكن إجراء مقارنات في جوانب وفئات محددة، وفي كل حالة نجد بأن هناك اتجاهًا تصاعدياً في النتائج.



نظرية التغيير

برز على مدى الأعوام العشرة الماضية اتجاهٌ تصاعدي في المخرجات الأكاديمية لمدينة نيويورك، تزامن مع برنامج إعادة الهيكلة الذي أطلقه بلومبرغ ومستشاره جويل كلاين، دون أن ننسى التغييرات المحورية التي تم إدخالها في نظام التعليم المدرسي والتي أتاحت لهما إطلاق هذا البرنامج، فقد تم إدخال أشكالٍ جديدة من الهياكل المدرسية مع إطلاق حملة للارتقاء بجودة المعلمين، لاسيما إبعاد المعلمين ذوي الأداء الضعيف عن الفصول الدراسية، وتحسين مستويات الملتحقين بمهنة التعليم. كما تم التركيز على تحسين مستويات القيادة المدرسية عبر إيجاد خدمات تدريبٍ جديدة ومنح المزيد من الاستقلالية للقيادات المدرسية، وقد ترافق ذلك مع تعزيز مستوى مساءلة القيادات المدرسية بالاستناد إلى بيانات أداء مدارسهم.

الشكل 5.6: نظرية التغيير



القيادة السياسية

بعد نقله مسؤولية التعليم إلى اختصاص مكتب رئاسة البلدية، أجرى مايكل بلومبرغ سلسلة من التغييرات الهيكلية في منظومة التعليم المدرسي بمدينة نيويورك، حيث عيّن جويل كلاين مستشاراً مسؤولاً عن إدارة التعليم.

”تمكن رئيس البلدية بلومبرغ ومستشاره الأول للتعليم المدرسي جويل كلاين من قيادة هذا القطاع على مرحلتين: تمثلت الأولى بإيجاد سلطة مركزية تقضي على طبقات البيروقراطية وتضع معايير موحدة على مستوى المدينة، فيما ركزت المرحلة الثانية على تفويض السلطة الكاملة لمديري المدارس في مدارسهم مقابل خضوعهم لمساءلة أكبر عن جودة أداء طلبتهم الأكاديمي.“¹³⁴

كانت "فلسفة التغيير" منذ البداية وراء عمليات إعادة الهيكلة لمبادرة "الأطفال أولاً" تبعاً لكلاين¹³⁵، ورغم أن عمليات إعادة الهيكلة التي قادها بلومبرغ/ كلاين لم تحظَ بالإجماع دوماً، إلا أنها حظيت بقدر كبير من الدعم السياسي داخل مكتب رئاسة البلدية. وحرص من هم في السلطة على الدفع باستمرار نحو تحقيق التغيير، وفي معرض حديثه عن مدينة نيويورك لدى تكريمها بجائزة Broad Prize عام 2007¹³⁶، تحدث إيلي برود الناشط في العمل الخيري ورئيس مؤسسة Broad Foundation بقوله: "أدت القيادة القوية لرئيس بلدية مدينة نيويورك ومستشاره ونقابة المعلمين صاحبة الرؤية التحديثية إلى تمكين أضخم منظومة للتعليم المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية من تحقيق تحسينات جوهرية في إنجازات الطلبة خلال مدة زمنية قصيرة نسبياً"¹³⁷.

كانت "فلسفة التغيير"
منذ البداية وراء
عمليات إعادة الهيكلة
لمبادرة "الأطفال أولاً"

ولقد بدأ بلومبرغ وكلاين مرحلة ركزت على تعزيز المركزية في مدينة نيويورك من أجل القضاء على البيروقراطية في نظام التعليم المدرسي، مما مكّنها في مرحلة لاحقة من تفويض مدراء المدارس بسطات ومسؤوليات كاملة عن مدارسهم. وكانت مدارس المدينة في السابق مُساءلة أمام مديري المناطق¹³⁸ ومجالس مدارس الأحياء، وهي هيكلية من القمة إلى القاعدة، يُتاح فيها لمديري المناطق إملاء المنهجيات التي على المدارس اتباعها، بغض النظر عن كونها تصب في مصلحة الطلبة أم لا.¹³⁹ وقد تم استبدال هذه الهيكلية بعشرة مكاتب مناطقية تخضع لمساءلة مباشرة من المستشار المسؤول عن التعليم المدرسي في مدينة نيويورك، وتعمل هذه المكاتب بسطات وصلاحيات أقل بكثير عما كان يتمتع به مديرو المناطق.¹⁴⁰

وفي معرض تعليقهما على أهمية الدعم السياسي الذي ساند التغييرات التي شهدتها نظام التعليم المدرسي في مدينة نيويورك خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، تحدث مسؤولان كانا سابقاً يتوليان أدواراً قيادية في إدارة التعليم:

"أمضينا وقتاً طويلاً، رئيس البلدية وأنا في العمل مع السياسيين لكسب دعمهم عند الحاجة، وذلك بالتفاوض معهم أحياناً أو بممارسة الضغط عليهم في أحيان أخرى" (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)

"لا شك أن الحصول على الدعم السياسي أمرٌ أساسي، وفي الحقيقة كان رئيس البلدية شخصية مساندة لديه العزيمة والرغبة في النهوض بمسؤولية التعليم الحكومي على نحو لم نلمسه لدى رؤساء البلدية السابقين." (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)

ولم تسلم عملية إصلاح نظام التعليم المدرسي في مدينة نيويورك من النقد، فقد صرحت راندي وينجارتين رئيسة أحد اتحادات المعلمين القوية في المدينة بقولها: "كم عملية من عمليات الإصلاح علينا أن نخوض؟"¹⁴¹ وأفاد مايكل فولان في تحليله لإصلاح نظم التعليم المدرسي في مدينة نيويورك بأن التغييرات لم تكن مجدية تماماً، نظراً لتركيزها على القضايا الهيكلية عوضاً عن القضايا الثقافية العميقة، وعبر عن ذلك بقوله: "لقد طغت إعادة الهيكلة على إعادة صياغة الثقافة"¹⁴².

القيادة المدرسية

تشير الأبحاث والدراسات عالمياً إلى الدور الأساسي للقيادات المدرسية في نجاح بناء نظم تعليم مدرسي عالية الأداء وتتسم بسرعتها في تحقيق التحسينات المطلوبة¹⁴³. وفي مدينة نيويورك، يعتقد كلاين بأن القيادات المدرسية ومديري المدارس كانوا عنصراً حاسماً في إصلاح نظام التعليم المدرسي، حيث وصفهم بأنهم عوامل أساسية في الإصلاح بل هم الجزء الأكثر أهمية.¹⁴⁴ وقد أيد هذا الرأي مسؤول سابق في إدارة التعليم، بقوله:

¹³⁵ Klein 2014³⁵ (ص 22) Medina 2007³⁶ تمَّتِح هذه الجائزة السنوية تكريماً لإدارات التعليم المدرسي في المدن التي تنجح في تمكين طلبتها من تحقيق أفضل مستويات الأداء والتحسُّن في مستويات إنجازهم، وفي تقليص الفجوات في مستوى الإنجاز بين الطلبة ذوي الدخل المحدود والطلبة من أصول آسيوية أو أفريقية أو لاتينية. (The Board Foundation 2015) Nadelstern 2013³⁸ (ص 15) Gonen 2015³⁹ (ص 27) Fullan & Boyle 2014⁴⁰ (ص 58) Gonzalez 2007⁴¹ (ص 40) Slater 2013⁴² (ص 58) Fullan & Boyle 2014⁴² (ص 58) Slater 2013⁴³ (ص 40) Klein 2014⁴⁴ (ص 61 و 184)

”يشكل مدير المدرسة مركز ثقل مؤثر في المجتمع المحيط بالمدرسة ضمن المدينة، لذلك من المهم اختيار أفضل الشخصيات لهذا المنصب وتقديم الدعم اللازم لهم وتطويرهم.“ (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)

وعلاوةً على نقلها المسؤولية إلى مديري المدارس، وضعت مدينة نيويورك مسألة توفير التطوير المهني للقيادات المدرسية ضمن أولوياتها في عملية إصلاح نظام التعليم المدرسي فيها، وشددت على أهمية التأكد من امتلاك هذه القيادات للمهارات التي تمكنها من أداء مسؤولياتها الموسّعة على أكمل وجه، مما دفعها إلى إنشاء مركز جديد لتطوير وتدريب القيادات المدرسية في مدينة نيويورك.

وانصفت منهجية إصلاح نظام التعليم المدرسي في مدينة نيويورك بالقيود في جانب وتوسيع حرية الخيار في جوانب أخرى أثناء الانتقال من المركزية إلى اللامركزية، وهذا ما عبّر عن إريك ناديلسترن أحد أعضاء فريق كلاين بقوله: ”يزداد نفوذك بقدر ما تتشارك من السلطات والصلاحيات“¹⁴⁵ وأثناء مناقشة الخبراء الذين قابلناهم حول هذا الموضوع ومراجعة المنشورات ذات الصلة، بدا جلياً أن منهجية إصلاح نظام التعليم المدرسي في مدينة نيويورك قد طبقت المركزية في بعض جوانب نظام التعليم المدرسي (مثل الاستغناء عن مناصب مدراء المناطق)، وركزت في الوقت عينه على تطبيق تدريجي لمزيد من الاستقلالية، تجلت بدايةً في طرح البرنامج التجريبي ”منطقة مستقلة“ التي تدرجت في تطبيقه ليطبق جميع المدارس. ومن الأساليب التي تمكنت فيها إدارة التعليم في مدينة نيويورك من زيادة الاستقلالية كان تطبيق اللامركزية في الدعم عبر إعطاء المدارس حق الاختيار بين الشبكات التي يمكن أن توفر لها الدعم؛ وذلك بمنح كل مدير مدرسة إمكانية الاختيار بين 55 شبكة يمكنه الانضمام إليها وشراء الدعم منها بناءً على احتياجات مدرسته.¹⁴⁶

علاوةً على نقلها
المسؤولية إلى مديري
المدارس، وضعت
مدينة نيويورك مسألة
توفير التطوير المهني
للقادات المدرسية
ضمن أولوياتها في
عملية إصلاح نظام
التعليم المدرسي فيها،
وشددت على أهمية
التأكد من امتلاك هذه
القيادات

واستند كلاين في رأيه إلى تجارب الماضي، عبر الانتقال بمديري المدارس من كونهم الحلقة الأضعف في نظام التعليم ككل¹⁴⁷ ليتحولوا إلى قوة إيجابية في إحداث التطوير، وذلك عبر منحهم سيطرة أكبر تدريجياً على كوادرمهم وميزانياتهم. وتحدث مسؤول سابق في إدارة التعليم في مدينة نيويورك عن هذا الجانب بقوله: ”يحتاج مديرو المدارس إلى منحهم الحق في توظيف الكوادر، والحصول على الدعم اللازم، وحتى إلى الحق في إنهاء خدمات المعلمين. على أن يتم ذلك طبعاً في إطار إجراءات عادلة، وأعتقد أن الحصول على صلاحيات كاملة في الموارد البشرية تقف في المقام الأول، تليها في الأولوية الحصول على صلاحيات كاملة في الميزانية.“ وتابع المسؤول نفسه بالحديث عن نقطة مفادها أن انعدام الاستقلالية في جوانب محددة قد يؤثر على جوانب أخرى ويتسبب في تقييد عمليات اتخاذ القرار في فيها، وهذا ما عبر عنه بقوله:

”سأطرح مثلاً بسيطاً، قد يستقر رأي على أن يضم الفصل الدراسي 22 طالباً ومعلمًا واحدًا، وقد يعني التزامك كمدير مدرسة بهذا الشرط إلى نفاذ ميزانية قد تحتاجها مثلاً لتطبيق برنامج تدخل مبكر للطلبة الذين يواجهون صعوبات في القراءة. من جهتي فأنا أؤيد الرأي القائل: امنح مديري المدارس ميزانية على أساس صيغة توزيع عادلة، واترك لهم حرية القرار. امنحهم الصلاحيات الكاملة في التحكم بميزانيات مدارسهم.“ (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)

وأقرت مديرة مدرسة ممن أجرينا معهم مقابلات بأهمية الخطوة التي ”تضمن تحويل مصدر التمويل إلى مدير المدرسة، بحيث يمكنهم استخدامه في الجوانب التي يرونها مناسبة لطلبتهم،“ ورغم ترحيبها أيضاً بقدر أكبر من السلطات التي قد يحتاجونها، إلا أنها انتقدت إلغاء المستوى الذي يعلو القيادات المدرسية في الهيكلية، حيث قالت:

”حين بادر رئيس البلدية إلى تغيير هيكلية السلطات، لم يكن لدى المديرين فعلياً السلطة اللازمة لقيادة مدارسهم. يوجد أشخاص آخرون ليسوا أفضل منا خبرة أو معرفة لكنهم رغم ذلك يشرفون علينا وينبغي علينا التبعية لهم إدارياً. وقد أوجد ذلك وضعاً مشحوناً بين الناس، فلمن أتبع إدارياً في الواقع، ولماذا أتبع لأشخاص هم أقل خبرةً مني؟“ (مديرة مدرسة)

ولقد أتاح أسلوب زيادة استقلالية المدارس في مدينة نيويورك إلى تمكن إدارة التعليم من طرح صيغة تمويل جديدة، تهدف إلى تمكن القيادات المدرسية توفير الدعم للطلبة الأكثر حاجة له، ولقد علق أحد المستشارين الاختصاصيين السابقين للمستشار المسؤول عن التعليم المدرسي في مدينة نيويورك:

”الهدف الحقيقي للتمويل العادل للطلبة هو التوزيع العادل للحصص المناسبة لكل فرد، بحيث تنسجم مع تلبية حاجة الطالب، والغاية من هذه الخطوة باعتقادي هو تحفيز هذا النوع من القرارات بناء على الاحتياجات الفردية للطلبة، بحيث يستطيع مدير المدرسة اتخاذ هذه القرارات لما فيه مصلحة الطلبة، وكان من الصعب على المدارس في الماضي القيام بها. وبعبارة أخرى، تمكن الطلبة من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة أو ممن هم أكبر سناً من زملائهم في الصف أو أقل مستوى في القراءة من مستوى صفهم، من الحصول على حصة من التمويل الإضافي، على أمل أن تتمكن المدارس من إعادة صياغة توجهاتها لتقديم خدمات أفضل للأعداد المتزايدة من هؤلاء الطلبة.“

تم إطلاق البرنامج التطويري NYC Leadership Academy (أكاديمية القيادة بمدينة نيويورك). لتحسين جودة القيادة المدرسية وتمكين مديري المدارس من الاستفادة بفعالية من الاستقلالية التي نالوها مؤخراً. ويعتقد ناديلسترن بأن هذه الأكاديمية تخدم غايات متعددة، حيث قال:

”أفادت المبادرة في إيجاد كادر من القيادات الموالية للمستشار المسؤول عن التعليم المدرسي في مدينة نيويورك وجهوده الرامية إلى وضع الطلبة على رأس الأولويات. وكانت المبادرة بمثابة دعوة لإيقاظ المسؤولين عن توجيه البرامج الجامعية لإعداد مديري المدارس، تحثهم فيها على تغيير نظرتهم للمستقبل لأنه ليس كما اعتادوا أن يتصوروه.“¹⁴⁸

كثير من المرشحين للالتحاق بالأكاديمية هم من العاملين في ميدان التعليم المدرسي، حيث كانوا من المعلمين الناجحين في عملهم.¹⁴⁹ ولقد ركز البرنامج على التدريب القائم على إيجاد الحلول، بالتركيز على موضوعات مثل: كيفية التعامل مع الميزانية، وكيفية التعامل مع أولياء الأمور الغاضبين، وكيفية استمالة المعلمين الراضين لرؤية مدير المدرسة ورسالته في قيادة المدرسة وكسبهم إلى صفه، وغير ذلك.“ (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك). واستفاض اثنان من الخبراء الذين قابلناهم بالحديث عن أهمية تطوير مديري مدارس أقياء (حيث ركزا بالتحدث على قدرة المدير على مواجهة الضغوط التي قد تأتيه من المعلمين ونقاباتهم على سبيل المثال):

”أعتقد بأنه إن لم يتوفر لديكم مديرو مدارس أقياء وجيدين بالفعل، فلن تتمكن مدارسكم من تحقيق نتائج جيدة.“ (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)

”لا أعتقد أن بوسعكم امتلاك نظام ناجح ما لم تتوفر لديكم مدارس ناجحة، ولن يكون بوسعكم امتلاك مدارس ناجحة ما لم يتوفر لديكم مديرو مدارس أقياء“ (أكاديمي ومساعد اختصاصي سابق للمستشار المسؤول عن التعليم المدرسي في مدينة نيويورك)

المساءلة

تم ربط سياسة منح مديري المدارس مزيد من الاستقلالية بنظام مساءلة أكثر صرامة. وهذا ما عبر عنه أحد الخبراء من الميدان الذين قابلناهم:

”ما كنا نحاول القيام به هو بناء شبكات تتمتع بالاستقلالية، وتتبع نسبياً إدارة التعليم في أغراض المساءلة فقط.“ (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)

وارتبط جميع مديري المدارس الذين سجلوا في البرنامج التجريبي ”المنطقة المستقلة“ بعقد مع المدينة لقياس أدائهم“ (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)،

تم إطلاق البرنامج
التطويري NYC
Academy Leadership
(أكاديمية القيادة
بمدينة نيويورك).
لتحسين جودة القيادة
المدرسية وتمكين
مديري المدارس من
الاستفادة بفعالية من
الاستقلالية التي نالوها
مؤخراً.

حيث خضعت مدارسهم لعمليات رقابة مدرسية عُرفت باسم "مراجعات الجودة" تولى تطبيقها خبراء خارجيون. وتحصل كل مدرسة بموجب هذه العمليات على تقرير يصنف مستوى جودة التقدم الذي حققته بناءً على تقييم مستوى الجودة الذي حققته المدرسة في العديد من الجوانب بما في ذلك بيئة المدرسة وأداء الطلبة وتقدمهم الدراسي.¹⁵⁰ وتمت مساءلة مديري المدارس عن أداء مدارسهم بناءً على مقارنات للأداء تستند إلى بيانات واقعية، وتم تجميع المدارس تبعاً لأعداد الطلبة الملتحقين بها،¹⁵¹ مما يعني:

"لا معنى من مقارنة أداء شيئين متماثلين، لأننا إن فعلنا ذلك فهذا يعني أننا لم نقارن أداء مدرّاء مدارس موجودة في مجتمعات فقيرة جداً مع أداء أقرانهم في مدارس موجودة في مجتمعات متوسطة الدخل، ولكن ركزنا على مدارس يمكن مقارنتها مع بعضها بعضاً، حيث قسنا تقدم الطلبة الدراسي باعتباره المتغير الرئيس." (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك) وبحسب كلاين، فإنه وللمرة الأولى في مدينة نيويورك يحصل الناس على معلومات عن أداء أبنائهم ويستفيدون منها في مساعدتهم على تطوير مستوياتهم.¹⁵²

وجاء تعيين جيم لييمان بمنصب رئيس المساءلة في إدارة التعليم لُسرع في عملية تطوير نظام المساءلة الجديد، الذي وفر نطاقاً أوسع بكثير من البيانات عن كل مدرسة في مجالي التقدم و"الجودة"، حيث تم تقييم الجودة عبر زيارات الرقابة المدرسية التي غطت جوانب القيادة المدرسية والتدريس في غرف الفصول الدراسية وممارسات المعلمين ومدى استفادة الكادر التعليمي للبيانات في دعم التدريس.¹⁵³

الهيكل المدرسية

ربما تكون في مقدمة الإصلاحات الجذرية التي قام بها بلومبرغ وكلاين هي سياستهما في تحديد المدارس ضعيفة الأداء وإغلاقها. وبفضل معايير المساءلة الجديدة التي وضعتها إدارة التعليم، بات ممكناً تحديد المدارس الأضعف أداءً، بناءً على مراجعات الجودة والتقارير التي ترصد مدى التقدم إلى جانب المعلومات التي توفرها الاستبانات الشاملة للمعلمين وأولياء الأمور.¹⁵⁴

"أظهرت الدراسة التي أجريناها أن 10% على الأقل من المدارس تعاني ضعفاً مزمناً في أدائها... وقد بدأنا باستهداف المدارس الأسوأ أداءً لإغلاقها."¹⁵⁵

ورغم أن مشاركة الأطراف المعنية كانت أولوية لدى إدارة التعليم كما سيظهر لاحقاً، إلا أنه يوجد قبول بأن السبيل الوحيد لإحداث تغيير حقيقي، يكمن أحياناً في اتخاذ إجراءات جذرية لا تحظى بشعبية:

"لتحقيق ذلك، كان من الضروري تجاوز القواعد والأدوار والعلاقات التي ترسخت على مدى عقود من الزمن، واتباع أساليب جديدة لإعادة توجيه الناس وتركيزهم على تمكين الطلبة من تحقيق مستويات أداء أعلى." (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)

وفي لقاء مع أحد الخبراء الذين قابلناهم، وكان شخصية تنفيذية كبيرة في إحدى المدارس المستقلة، أيد الخبير هذه الاستراتيجية، وعلّق عليها بأنه عندما تكون ثقافة الفشل متجذرة، يغدو الخيار الوحيد هو الإغلاق. وقد تبنى هذا الرأي نادلستين الذي يرى بأن المؤسسات الضخمة الفاشلة (ومنها المدارس) لا تبادر أبداً إلى تجديد نفسها.¹⁵⁶ ولقد شهدت فترة رئاسة بلومبرغ للبلدية إغلاق أو تحديد موعد إغلاق أكثر من 160 مدرسة حكومية في مدينة نيويورك،¹⁵⁷ وكانت في معظمها مدارس ثانوية ضخمة في مناطق فقيرة. وبدت هذه الاستراتيجية غير شعبية أحياناً.¹⁵⁸ وقد تم تبنى أساليب مشابهة في أماكن أخرى من الولايات المتحدة الأمريكية. وعلى سبيل المثال، كشفت دراسة حديثة من أوهايو حول إغلاق 198 مدرسة على "أن الطلبة الذين تمت إعادة توزيعهم بعد إغلاق مدارسهم، حققوا تحسناً دراسياً ملحوظاً في مدارسهم الجديدة، وهذا ما أكدته نتائج هؤلاء الطلبة في اختبارات الولاية لمادتي القراءة والرياضيات.¹⁵⁹"، ولقد أظهر العديد من الخبراء الذين قابلناهم تأييداً قوياً لهذا المنهجية.

ربما تكون في مقدمة الإصلاحات الجذرية التي قام بها بلومبرغ وكلاين هي سياستهما في تحديد المدارس ضعيفة الأداء وإغلاقها

”سابقاً كان لدينا الكثير من المدارس التي كان أداؤها ضعيفاً إلى درجة مخيفة، حيث تراوحت نسبة تخرج الطلبة منها بين 25% و30% فقط من تعداد طلبتها الذي يتراوح بين ألفي وثلاثة آلاف طالب.“ (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)

وللحفاظ على توفّر الأماكن الشاغرة في المدارس، تم استبدال كل مدرسة من المدارس الضخمة ضعيفة الأداء بعدد من المدارس الصغيرة التي تتشارك المبنى نفسه غالباً. وبحسب نادلستين فإن ”إيجاد كتلة حرجة من المدارس الجديدة الصغيرة الجديدة، كانت الاستراتيجية الوحيدة التي حققت نجاحاً باهراً لإدارة كلاين“.¹⁶⁰ وتميزت المدارس الجديدة عن سابقتها، بوجود هيئات جديدة كلياً من الكوادر المدرسية:

”لقد كانت المدارس الجديدة في الواقع مؤسسات جديدة تماماً، مما أوجد على ما اعتقد farkاً حقيقياً من حيث المحافظة على نموذجها المطور، وتطبيقه بأسلوب بدأ متميزاً عن المدارس الثانوية الأضخم التي كانت تُدار بأسلوب أشبه بإداره المصانع.“ (مستشار اختصاصي سابق للمسؤول عن التعليم المدرسي في مدينة نيويورك)

وكانت هذه المدارس الصغيرة موجودة بشكل رئيسي في الأحياء الفقيرة، ولم تكن انتقائية في اختيار الطلبة المتفوقين دراسياً¹⁶¹، ولقد كشفت دراسة أجريت على 123 من هذه المدارس الصغيرة تم إنشاؤها بين عامي 2003 و2008 عن مشهد رائع للتعليم المدرسي، فنتيجة لنظام القرعة المتبع في مدينة نيويورك لتوزيع الأماكن كان اختيار الطلبة للالتحاق في هذه المدارس يتم عشوائياً، مما أتاح إجراء مقارنات بين أداء الطلبة الذين التحقوا بها وأولئك الذين يتلقون تعليمهم في مدارس أخرى، وبات ممكناً إرجاع أية فروقات في نتائجهم الدراسية مستقبلاً إلى التحاقهم بهذه المدارس الصغيرة.¹⁶²

ويُظهر الشكل 5.7 بأن معدلات التخرج في هذه المدارس الصغيرة أعلى على نحو ملحوظ، كما هي حال النتائج في امتحان Regents للغة الإنجليزية (اختبار في نهاية المرحلة الثانوية تُعتبر فيه درجة 75 أو أكثر مؤشراً لجاهزية الطالب لدخول الجامعة).

وكان معدو البحث قد نشروا العديد من الدراسات التي قدمت دليلاً إيجابياً على التأثير الذي أحدثته المدارس الصغيرة¹⁶³، وتابعوا في دعم رأيهم بالقول: ”تواصل استراتيجية المدارس الصغيرة في مدينة نيويورك تحقيق زيادة ملحوظة في معدلات التخرج من المرحلة الثانوية لأعداد كبيرة من الطلبة الفقراء المنحدرين من أصول آسيوية أو لاتينية أو أفريقية حتى في ظل ارتفاع معدلات التخرج في المدارس التي يتم مقارنتها مع المدارس الصغيرة“.¹⁶⁴

وللحفاظ على توفّر
الأماكن الشاغرة في
المدارس، تم استبدال
كل مدرسة من المدارس
الضخمة ضعيفة الأداء
بعدد من المدارس
الصغيرة التي تتشارك
المبنى نفسه غالباً

الشكل 5.7 التأثيرات المتوقعة على مدى أعوام المرحلة الثانوية الأربعة في مشروع المدارس الصغيرة على معدلات تخرج الطلبة وجاهزيتهم للجامعة (معدلات التخرج 2009-2011؛ درجات الامتحان 2005-2011)¹⁶³

المخرجات (%)	المخرجات (%)	
أقرانهم في المدارس الأخرى	النسب المستهدفة في المدارس الصغيرة	
60.9%	70.4%	الخريجون من المدارس الثانوية المحلية
33.4%	40.2%	الحاصلون على درجة 75 أو أكثر في امتحان Regents للغة الإنجليزية
24.7%	24.6%	الحاصلون على درجة 75 أو أكثر في امتحان Regents Math A الرياضيات

وأوجز أحد الخبراء من الميدان الذين قابلناهم - وهو مسؤول في إدارة التعليم- الأسباب الذي تدفعه للاعتقاد بنجاح تجربة المدارس الصغيرة في مدينة نيويورك:

”أو هذه الأسباب يعود لسهولة إدارتها، لأنه وبعبارة أخرى إن إيجاد مدير يمكنه تطبيق إدارة فعالة لمدرسة تضم 5,000 طالب أمر صعب للغاية. في حين أنه من السهل جداً إيجاد مدير لديه المهارات والقدرات اللازمة ليدير بفعالية مدرسة تضم 500 طالب، فلو كان في مدرستك 400 إلى 500 طالب، فهذا يعني بأن لديك بين 20 إلى 25 معلم، ولكل منهم 20 إلى 25 طالب في غرفة الفصل الدراسي وهذا تناسب ملائم باعتقادي. وكذلك تختلف المدارس الصغيرة عن المدارس الضخمة الفاشلة التي حلت محلها في أنه بوسعها النمو بشكل بطيء ومتأن يتناسب مع التدرج في المراحل والصفوف الدراسية الجديدة التي يتم إضافتها إليها. وهذا ما يسمح لها في بناء ثقافة مدرسية قوية ويمكنها أن تنطلق من أفكار جديدة، عوضاً عن القيود التي كانت تفرضها الإجراءات والأنظمة المتبعة في السابق.“ (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)

وكما أشار نادلستين¹⁶⁶ إن إحلال المدارس الصغيرة الجديدة تم على نحو تدريجي متأن، عبر توسعها في كل مرة لتغطي صفًا جديدًا،¹⁶⁷ وهذا كان من الأسباب الرئيسية لأدائها الجيد.

فضلاً عن إيجادها أماكن لاستضافة المدارس الصغيرة الجديدة، نفذت إدارة التعليم في مدينة نيويورك تغييرات جذرية في منظومة توزيع الطلبة على المدارس. حيث تم التخلي عن عملية الاختيار التي يُفضلها أولئك الذين ينتمون إلى شرائح اجتماعية ميسورة واستبدالها بقرعة معقدة، تتيح للطلبة تصنيف المدارس التي يفضلونها، كما تتيح للمدارس وضع معايير قبول محددة، ليتم بعد ذلك إيجاد المدرسة المناسبة للطلاب عبر منظومة، يصفها كلاين بأنها ”أناحت تحقيق الفائدة القصوى لجميع شرائح طلبة المدارس.“¹⁶⁸ وقد وصفها أحد الخبراء الذين قابلناهم بقوله:

”إنها منظومة اختيارٍ شاملة لا تقيد الطلبة بالأحياء التي يسكنون فيها، بل تتيح لهم الالتحاق بأية مدرسة ثانوية في المدينة، مع وجود مجموعة شاملة من المدارس التي تتراوح بين المدارس التي تعطي أولوية القبول لمن يتقدم أولاً بطلبات الالتحاق، دون أية شروط أو معايير للقبول، وصولاً إلى تلك المدارس التي تضع معايير عالية.“ (أكاديمي)

أما عن الأسس المنطقية لهذه المنهجية الجديدة التي تتمثل في إغلاق المدارس الفاشلة وافتتاح مدارس صغيرة جديدة، فقد تناولها بإيجاز أحد الأكاديميين الذين قابلناهم، وكان كرس سابقاً وقتاً طويلاً في دراسة نظام التعليم المدرسي في مدينة نيويورك، حيث قال:

”تخلص من المدارس الأضعف أداءً، وأنشئ مدارس جديدة تنطلق في عملها من رسالة واضحة، وتعمل على نطاق أكثر جدوى في تلبية الاحتياجات الفردية للطلبة، وستتمكن بذلك من فتح أفق الاختيار أمام الطلبة ليتمكنوا من اختيار المدارس الأكثر ملاءمة لهم ولعائلاتهم.“ (أكاديمي)

نماذج جديدة في التعليم المدرسي

تم توفير المزيد من الخيارات للطلبة في مدينة نيويورك، إن كان عبر استراتيجية المدارس الصغيرة التي تديرها المناطق التعليمية، أو عبر تشجيع المؤسسات المشرفة على المدارس الأهلية لإنشاء مدارس جديدة في المدينة. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن المدارس الأهلية هي مدارس مجانية مرخصة من الحكومة وتتلقى غالباً دعماً مالياً من جهة خاصة، وهي ليست مدارس حكومية تقليدية لكونها غير خاضعة لسيطرة مجالس أو هيكل مدرسية تقليدية، ويرى مؤيدو المدارس الأهلية بأنها توفر قدرًا أكبر من المساءلة (تحصل على ترخيصها من الحكومة، ويتم تجديد هذا الترخيص على نحو منتظم، فيما يتم إغلاق المدارس ذات الأداء الضعيف بموجب القانون¹⁶⁹)، ولكنها تمنح لمديري هذه المدارس قدرًا أكبر من الحرية في الابتكار.¹⁷⁰

نفذت إدارة التعليم
في مدينة نيويورك
تغييرات جذرية في
منظومة توزيع الطلبة
على المدارس

”تقوم فكرة المدارس الأهلية على نموذج التفويض والمساءلة، مما يرسخ حساً مؤسسياً رائعاً في هذه المدارس“.¹⁷¹

” في المدارس الأهلية لا ينبغي عليك غالباً التعامل مع المسائل التافهة. ومن الواضح تماماً بأن عملك يتركز على الارتقاء بأداء الطلبة، وطالما تقوم بذلك لن يتدخل أحدٌ في عملك.“ (مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك)

رغم أن نتائج المدارس الأهلية كانت متباينة¹⁷²، إلا أن المشهد في مدينة نيويورك يظهر بأن المدارس الأهلية فيها قد تفوقت إجمالاً على المدارس الأهلية في المناطق الأخرى. وقد استفادت دراسة هوكسبي لعام 2009 من نظام القرعة المستخدم في توزيع الأماكن، لتوفير بيانات ناتجة عن منهجية شبه تجريبية، ورصدت ما يلي:

”مع نهاية الصف الثالث، تزيد درجات الطلبة في المدارس الأهلية بخمس نقاط عن أقرانهم خارج القرعة. أما في نهاية الصف السادس، فتصبح درجاتهم أعلى بمقدار 21 نقطة من أقرانهم خارج القرعة. وهكذا ومع وصولهم الصف الثامن، تصبح درجاتهم أعلى بمقدار 30- نقطة من أقرانهم خارج القرعة“.¹⁷³

ويذكر المؤلفون لدراسة هوكسبي بأن فجوة الثلاثين نقطة هذه مشابهة للفارق في الأداء بين الطلبة في ضاحية سكارزديل (إحدى الضواحي الأكثر ثراءً في مدينة نيويورك) ومنطقة هارليم (منطقة فقيرة تتسم بوجود الكثير من المدارس الأهلية)¹⁷⁴، مما يوحي بأن المدارس الأهلية تقلص على نحو ملحوظ الفجوة الموجودة في التحصيل الدراسي لدى طلبتها في المناطق الأشد فقراً.

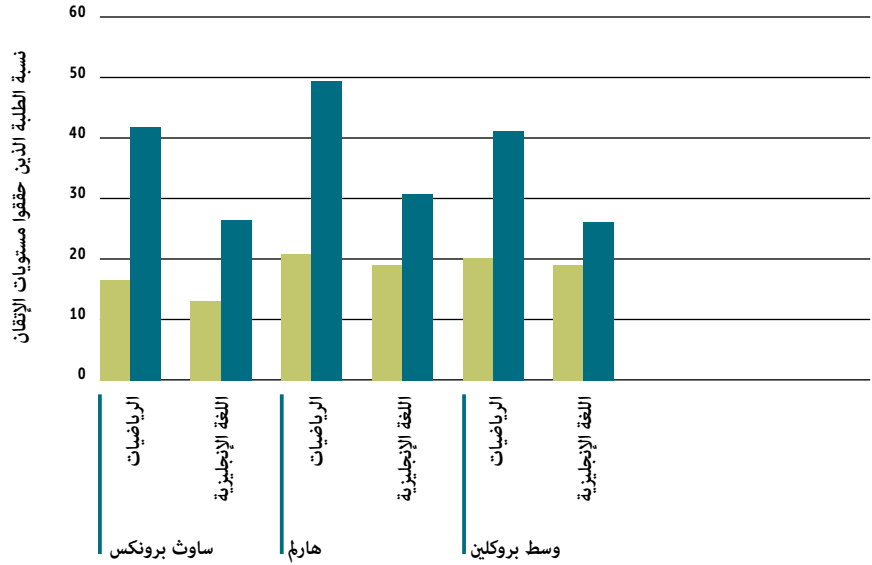
وقد برز دليل إضافي على ذلك من خلال دراسة أجراها مركز CREDO للأبحاث عام 2013 حول المخرجات التعليمية، حيث أظهرت الدراسة أن طلبة المدارس الأهلية في مدينة نيويورك حققوا وسطياً مستويات تعلم في القراءة والرياضيات أفضل بكثير من أقرانهم في المدارس الأخرى¹⁷⁵. وقد استفادت هذه الدراسة أيضاً من نظام القرعة في إجراء توأمة لطلبة المدارس الأهلية مع ”توأم افتراضي“ يمثل مدرسة حكومية تقليدية. وماشياً مع النتائج التي أسفر عنها تقرير هوكسبي 2009، جرى تحديد مستويات التحسن في كل من القراءة والرياضيات، مع العلم بأن التحسن كان أوضح في الرياضيات. وأفاد تقرير CREDO لعام 2015 حول المدارس الأهلية في المدن بأن هذه المدارس حققت في مدينة نيويورك مكاسب أكبر في تعلم كل من الرياضيات والقراءة، مقارنة مع معدل إنجاز كافة المدارس في المنطقة.¹⁷⁶

وكما بين الشكل 5.8 ففي كل من الأحياء الثلاثة التي تتركز فيها المدارس الأهلية في مدينة نيويورك، يُعتقَد بأن نسبة الطلبة الذين حققوا مستويات الإتقان في الرياضيات واللغة الإنجليزية هي أكبر في المدارس الأهلية منها في المدارس الأخرى التي تديرها المناطق التعليمية.

وإن نقص التجارب الموجهة باستخدام عينات عشوائية (RCTs) ضمن عمليات التدخل الذي تم تطبيقها في مدينة نيويورك يظهر بأنه لا يوجد سوى القليل من الأدلة الحاسمة حول إمكانية ربط جوانب محددة من برنامج الإصلاح بالمسؤولية عن عمليات التحسين. وغالباً ما وجهت الأكاديمية دايان رافيتش النقد لنظام التعليم المدرسي في مدينة نيويورك، فقد ذكرت أمثلة كانت فيها المدارس الأهلية تقدم خدماتها التعليمية لشرائح سكانية مختلفة عن نظيراتها التي تديرها المناطق التعليمية.¹⁷⁷ وقد يُفسر ذلك جزءاً من الفرق الحاصل في الأداء عند إجراء مقارنات ضمن المنطقة ذاتها، وتجدر الإشارة على أن هذه الفروقات لا صلة لها في تحسُّن الأداء الذي حددته دراسة CREDO لعام 2013، والتي ارتكزت على بناء مقارنات ثنائية بين الطلبة كأقران. ولا بد من الإشارة في هذا المقام إلى أن دراسة CREDO للعام 2015 قد أظهرت أن 81% من طلبة المدارس الأهلية في مدينة نيويورك هم من الطلبة الفقراء، و14% من طلبة هذه المدارس هم من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، وكانت النسب متشابهة في المدارس الحكومية التقليدية في مدينة نيويورك حيث أن 82% من طلبتها هم من الفقراء، و14% من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.¹⁷⁸

رغم أن نتائج المدارس الأهلية كانت متباينة، إلا أن المشهد في مدينة نيويورك يظهر بأن المدارس الأهلية فيها قد تفوقت إجمالاً على المدارس الأهلية في المناطق الأخرى

الشكل 5.8: معدلات الإتقان (لكافة الصفوف) في المناطق الثلاث الأكثر كثافة بعدد المدارس الأهلية (2014)¹⁷⁹



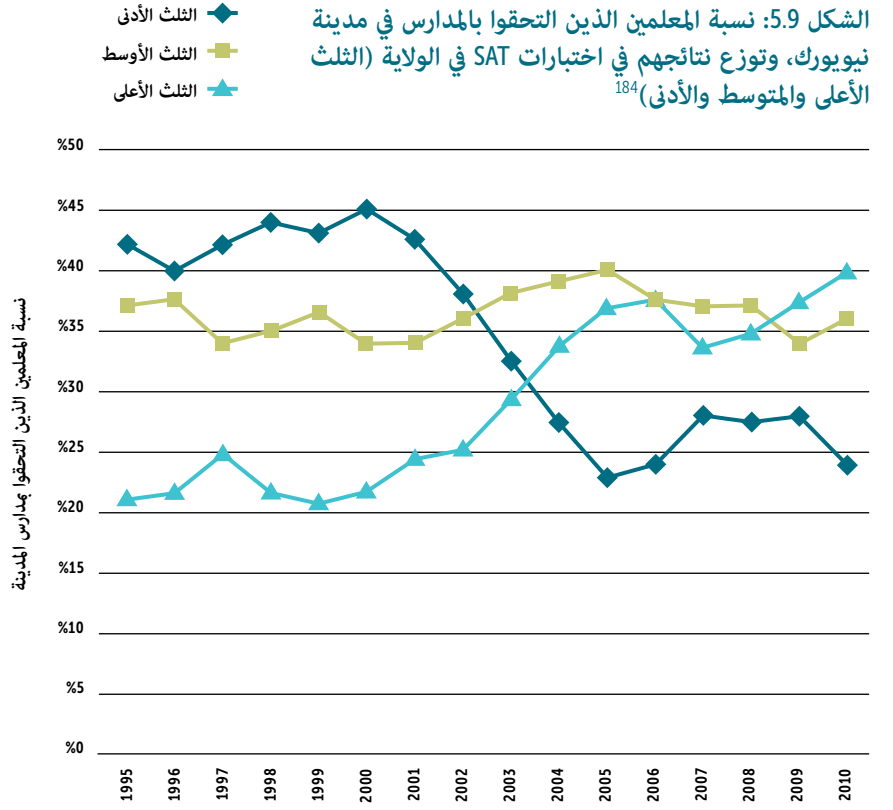
وبحلول عام 2013، ضمت مدينة نيويورك 183 مدرسة أهلية و337 مدرسة صغيرة جديدة¹⁸⁰ من أصل 1,800 مدرسة في المدينة، مما يعني بأن نسبتها تبلغ الربع تقريباً¹⁸¹، وتشكل هذه النسبة زيادة ملحوظة في حجم الخيارات والمنافسة المتاحة بين المدارس تعد أحد الوسائل للارتقاء بمستويات الأداء (باعتبار أن كل من المدارس الصغيرة والمدارس الأهلية قد أثبتت تفوقها على المدارس التي تديرها المناطق التعليمية).

توجد أدلة على حدوث تحسّن فعلي في جودة المعلمين الذين تم تعيينهم في مدينة نيويورك أثناء فترة تولي كلاين

جودة المعلمين

كانت الحاجة إلى تحسين جودة أداء المعلمين من النقاط المهمة التي تعرض لها كلاين في الإجراءات التي قام بها، وعبر عن ذلك بقوله: "إن جودة المعلمين هي العامل الأكثر أهمية في المنظومة التعليمية"¹⁸². وقد ناقش ضرورة توفير التأهيل المهني للمعلمين واستبعاد المعلمين ضعيفي الأداء¹⁸³، وشاركه وجهة النظر هذه تنفيذي بارز في أحد المدارس الأهلية، كُنّا قد قابلناه في إطار إجراء هذا البحث، وهو أيضاً مستشار سابق لمسؤول التعليم المدرسي في مدينة نيويورك، حيث لاحظ وجود ارتباط وثيق بين جودة المعلمين والصلاحيات المتزايدة التي تم منحها لمديري المدارس، وسمحت لهم باتخاذ قرارات استراتيجية أكثر تطوراً وتفصيلاً حول الكيفية التي عليهم العمل بها لاستخدام التمويل في توظيف المعلمين بالنظر إلى الخبرات المتنوعة المتراكمة لديهم، "وبذلك يكون بوسعهم تحديد توليفة المعلمين التي يحتاجونها ضمن مدارسهم، على نحو يضمن قدرتهم على اجتذاب المعلمين المميزين برواتب جيدة". (أكاديمي ومساعد خاص لمسؤول التعليم المدرسي في المدينة سابقاً)

توجد أدلة على حدوث تحسّن فعلي في جودة المعلمين الذين تم تعيينهم في مدينة نيويورك أثناء فترة تولي كلاين. ويبين الشكل 5.9 توزيع المعلمين الجدد من حيث درجاتهم في اختبارات الكفاءة الدراسية SAT (اختبارٌ موحّد يُستخدم غالباً للقبول في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية).



”في عام 1999، كان 43% من المعلمين الذين تم توظيفهم للتدريس بمدينة نيويورك كانت نتائجهم في اختبارات SAT عند دخولهم الجامعة في الثلث الأدنى من توزيع درجات SAT، فيما بلغت نسبتهم 24% بحلول عام 2010. وفي عام 1999 كانت 21% من المعلمين الجدد في مدينة نيويورك كانت نتائجهم في اختبارات SAT تقع ضمن الثلث الأعلى من توزيع درجات هذه الاختبارات، فيما ارتفعت هذه النسبة إلى 40% في العام في عام 2010¹⁸⁵.”

وأفاد أحد مديري المدارس الذين قابلناهم بأن المعايير المطبقة لمزاولة مهنة التعليم أصبحت أكثر تطوراً وصرامة، وهذا أمر جيد، وأضاف بأنه مع تطور هذه المعايير، أصبحت تصف غالبية المعلمين في مدينة نيويورك بأنهم ”أشخاص يحاولون البحث عن أفضل الأساليب لإيصال المعلومات إلى الطلبة.“

وكثيراً ما أُلقي باللوم على القبضة الخانقة لنقابات المعلمين على الإدارات المدرسية بالتسبب في الخلل الوظيفي الذي كان متجذراً في مدارس نيويورك¹⁸⁶. ونذكر من الممارسات غير المنطقية المطبقة لتحسين مخرجات تعلم الطلبة المتطلبات التي تفيد بأنه ينبغي تعيين المعلمين بناءً على أقدميتهم وليس إمكاناتهم، حيث يتم بعد ثلاث سنوات من الخدمة تثبيت المعلمين بشكل تلقائي، مما يجعل استبعادهم أمراً في غاية الصعوبة، يُضاف إلى ذلك حقيقة الغياب الكامل لسلطات مديري المدارس في تحديد الأشخاص الذين بوسعهم توظيفهم (وصولاً إلى مساعدتهم ونوابهم).

وكان استبعاد المعلمين المُثبَّتين ضعيفي الأداء أمراً صعباً للغاية، حيث تم إنشاء مراكز النقل (المعروفة بغرف المطاط) والتي يُدفع فيها للمعلمين رواتبهم كاملةً طيلة فترة انقطاعهم عن التدريس، بانتظار جلسات تصدر فيها الأحكام بحقهم. ورغم تبسيط إجراءات المحاكمة فلا تزال عملية استبعاد المعلمين الذين لا يمتلكون الكفاءة تستغرق سنواتٍ لبت فيها.¹⁸⁷

وفي مقابلة مع مسؤول قيادي سابق في إدارة التعليم بمدينة نيويورك، أفاد بأنه يعتقد بأن "علاقة الطلبة بمعلميهم هي العلاقة الأهم في المنطقة التعليمية وينبغي على جميع الأشخاص والجهات في المجتمع المساهمة في دعم هذه العلاقة وترسيخها". ورغم أن عمليات إصلاح نظام التعليم المدرسي التي قادها بلومبرغ/ كلاين لم تتمكن من تقديم حل كامل ونهائي لمشكلة استبعاد المعلمين ضعيفي الأداء من نظام التعليم المدرسي، إلا أنها أوجدت مسارات جديدة لتدريب المعلمين، وفتحت سوق العمل لتوظيفهم وانتقالهم بين المدارس، كما وضعت أسساً لزيادات الأجور ونظاماً محددًا للأجور يرتبط بالأداء، وذلك لاجتذاب شريحة أفضل من المتقدمين لوظائف التعليم.¹⁸⁸

صعوبات بناء علاقات تعاون وثيقة لأجل التغيير

كان هناك ترابعية وثيقة في مدينة نيويورك بين القيادات السياسية على اختلاف مستوياتها ونفوذها في قطاع التعليم، فكثيراً ما تحدث جويل كلاين عن خطوط التواصل المباشرة بين مكتب رئاسة البلدية وإدارة التعليم¹⁸⁹، حيث أراد كلاين إنشاء تعاون وثيق لأجل التغيير يضم كافة الأطراف المعنية الرئيسية، ومنهم المعلمون. ومع ذلك فقد أصابته خيبة أمل متزايدة بسبب وجود تشريعات نقابية لا تسمح له بالتواصل بالطريقة نفسها مع المعلمين في نظام التعليم المدرسي بمدينة نيويورك، حيث يقول:

"أود فقط لو كان بوسعي التواصل المباشر معهم لأشرح لهم ما الذي كنا نقوم به ومبرراتنا في ذلك، إلى جانب الاستماع إليهم ومعالجة ردود أفعالهم"¹⁹⁰.

ويستشهد كلاين بالتقييمات العالية لاستحسان عمله والتي جاءت في 2010 من مديري المدارس وأولياء الأمور، إلا أنه كان متخوفاً من التقييمات المنخفضة نسبياً التي جاءت من المعلمين في المدينة. وأدت عدم قدرة كلاين على التواصل المباشر مع المعلمين بأعداد كبيرة، إلى شعوره بأنه قد حرم فرصة شرح نظريته في التغيير، وتم تقييمه بدلاً عن ذلك بناءً على معلومات كاذبة تم الترويج لها عبر وسائل الإعلام.

خلاصة

شهدت الأعوام العشرة الماضية ارتفاعاً في معدلات التخرج في مدينة نيويورك وتراجعاً في معدلات التسرب، وتمكنت مدارس مدينة نيويورك التي تقدم خدماتها التعليمية لشرائح أفقر من تجسير فجوة التحصيل الدراسي مع نظيراتها من المدارس في مختلف أرجاء الولاية. وفي عام 2013، حققت المدينة أداءً في الاختبارات الوطنية جعلها من بين أفضل إدارات المناطق التعليمية في المدن على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية مقارنة بالمدن التي تغطي شرائح سكانية مشابهة.

وقد أدى إصلاح نظام التعليم المدرسي بمدينة نيويورك الذي قاده رئيس البلدية بلومبرغ على مساعدته في الفوز بالانتخابات ثلاث دورات متتالية، علاوةً على إحداثه تطوراتٍ لافتة في قطاع التعليم. ورغم أن هذه الإصلاحات لم تحظ بقبول المعلمين والنقابات، إلا أنها حصلت على دعم شعبي واسع النطاق (مع بعض الاستثناءات البارزة التي ارتبطت بإغلاق المدارس) وساهمت في انتشار توجهٍ يشجع على تحسين الأداء.

قد أدى إصلاح نظام التعليم المدرسي بمدينة نيويورك الذي قاده رئيس البلدية بلومبرغ على مساعدته في الفوز بالانتخابات ثلاث دورات متتالية، علاوةً على إحداثه تطوراتٍ لافتة في قطاع التعليم

أدخل نظاماً أكثر عدالة
في التمويل والسياسات
مثل التشجيع على
فتح مدارس أهلية،
حيث إن هذه المدارس
تهدف غالباً وبشكل
واضح إلى مساعدة
الطلبة الفقراء، الذين
طالما تم إهمالهم من
نظام التعليم المدرسي
الحكومي على مدى
سنوات طويلة.

وقد عمل جويل كلاين مستشاراً للتعليم المدرسي في مدينة نيويورك معظم فترة رئاسة بلومبرغ للبلدية، وقاد جهود الإصلاح لاسيما عبر تركيزه على تحسين مستوى المساواة وتكافؤ فرص التعليم في مختلف أرجاء المدينة، وأدخل نظاماً أكثر عدالة في التمويل والسياسات مثل التشجيع على فتح مدارس أهلية، حيث إن هذه المدارس تهدف غالباً وبشكل واضح إلى مساعدة الطلبة الفقراء، الذين طالما تم إهمالهم من نظام التعليم المدرسي الحكومي على مدى سنوات طويلة.

”أعتقد بأن هذا الجانب كان أحد إنجازاته. وأعتقد بأنه نجح في تشكيل نظام قادر على جذب التمويل للمدارس التي تخدم أبناء الطبقات الفقيرة. كما أعتقد بأن جويل كان ملتزماً للغاية بتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم“. (أكاديمي ومساعد اختصاصي سابق لمسؤول التعليم المدرسي في مدينة نيويورك)

وتمكّن كلاين وبلومبرغ من اقتلاع الأداء الضعيف من جذوره، عبر تطبيق سياستهما الجريئة في إغلاق المدارس ضعيفة الأداء واستبدالها بفتح المئات من المدارس الصغيرة الجديدة التي وفرت مزيداً من الخيارات لأولياء الأمور والطلبة. ولقد اعتمدا في إصلاحهما على وجهة نظر مفادها أن تحسين جودة المعلمين ومديري المدارس هو شرط أساسي لتحسين جودة أداء المدرسة:

”بغض النظر عما نقوم به، فنحن بحاجة إلى أن يكون التعليم مهنةً تحظى بالاحترام والتقدير، وتجذب أفضل خريجينا الجامعيين، وتضمن حصولهم على التدريب في المواد التي سيتولون تدريسها وأساليب التدريس والإدارة الصفية“.¹⁹¹

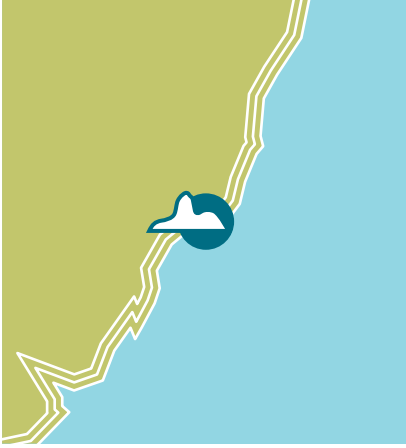
ويتكلم كلاين بانتظام عن تحفيز وإلهام الناس ليلبذوا قُصارى جهدهم مع أطفالهم، وقد ساعدت قدرته على ”تحفيز كل من في المدينة“ في قيادة التحولات الجذرية في المشهد التعليمي لمدينة نيويورك.¹⁹²

الفصل السادس:

مدينة ريو دي جانيرو، البرازيل



مدينة ريو دي جانيرو ثاني أكبر مدينة في البرازيل وهي عاصمة ولاية ريو دي جانيرو.¹⁹³



مدينة ريو دي جانيرو، البرازيل

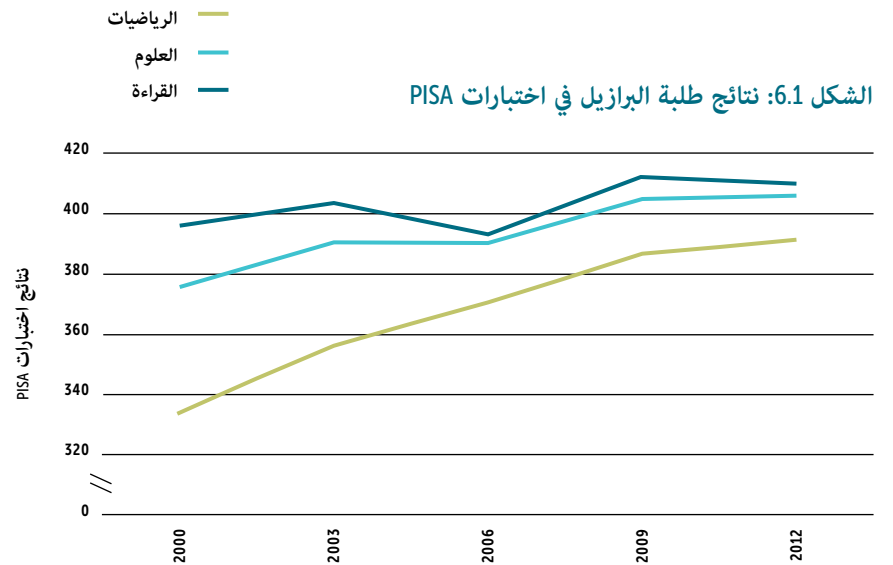
يتألف نظام التعليم المدرسي في البرازيل من مرحلة الطفولة المبكرة، وهي اختيارية للأطفال من 2 إلى 5 أعوام، ومرحلة التعليم الأساسي وهي إلزامية ومجانية للطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و14 عام، وتنقسم إلى قسمين المرحلة الدنيا من التعليم الأساسي (الصفوف الدراسية من الأول إلى الخامس، من 6 إلى 10 أعوام) والمرحلة العليا من التعليم الأساسي (الصفوف الدراسية من السادس إلى التاسع، من 11 إلى 15 عاماً)، والمرحلة الثانوية العليا التي يتراوح أعمار طلبتها بين 15 و17 عام.¹⁹⁴

يوجد في مدينة ريو دي جانيرو 1457 مدرسة لمرحلتى الطفولة المبكرة والتعليم الأساسي (449 مدرسة لمرحلة الطفولة المبكرة و1,008 مدرسة لمرحلة التعليم الأساسي)، ويبلغ عدد الطلبة في هاتين المرحلتين 661,120 طالباً وطالبة.¹⁹⁵ وتتولى بلدية ريو دي جانيرو إدارة الغالبية العظمى من مدارس مرحلة التعليم الأساسي، في حين تتولى حكومة الولاية إدارة جميع مدارس المرحلة الثانوية العليا. ولا تتوفر بيانات عن عدد مدارس المرحلة الثانوية، حيث تتولى حكومة الولاية فقط جمع هذه البيانات، في حين تتوفر بيانات عن عدد طلبة هذه المرحلة البالغ 164,756 طالباً وطالبة.¹⁹⁶

ولا يوجد تقسيم واضح للعمل¹⁹⁷ في المدارس الخاضعة لإدارة البلدية وحكومة الولاية في الوقت عينه، حيث يتم تقاسم المسؤولية بين الطرفين. وتجدر الإشارة إلى أن عدداً كبيراً من الطلبة في مدينة ريو دي جانيرو يلتحقون بمدارس خاصة، وتبلغ نسبة الطلبة التي يتلقون تعليمهم في مدارس خاصة 13% تقريباً¹⁹⁸ على مستوى البرازيل كلها.

تضمنت دراستنا في مدينة ريو دي جانيرو إجراء مقابلات مع ثمانية خبراء رئيسيين من الميدان، كان بينهم معلمون ومدير مدرسة وأكاديميون ومسؤولون من مديرية التربية والتعليم في الولاية والمدينة، وأجرينا عمليات تحليل للبيانات المتاحة وراجعنا المنشورات ذات الصلة.

ونود التنويه في هذا السياق إلى أن أحد أسباب اختيارنا لمدينة ريو دي جانيرو في هذه الدراسة يعود إلى التحسن السريع الذي حققته البرازيل في اختبارات PISA منذ العام 2000، لاسيما في مجال الرياضيات (الشكل 6.1)



¹⁹³ استخدام ريو دي جانيرو يشير إلى مدينة ريو دي جانيرو وليس الولاية، ما لم يُصرَّح بخلاف ذلك. ¹⁹⁴ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) (ص 181) ¹⁹⁵ بلدية ريو دي جانيرو 2015 ¹⁹⁶ INEP 2014a ¹⁹⁷ Costin 2014 ¹⁹⁸ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 2013c (OECD) (ص 7) ¹⁹⁹ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 2015c

شهد أداء البرازيل في اختبارات PISA تحسناً ملحوظاً رغم أنه أقل من معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، إذ أن نتائج البرازيل في الرياضيات أهلتها لتكون "البلد الأكثر ارتفاعاً في مستوى الأداء منذ العام 2003".²⁰⁰ وتشير تقديرات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية إلى أن 50% فقط من التحسينات في الرياضيات والعلوم يمكن إرجاعها لتغييرات حدثت في التركيبة السكانية أو الاجتماعية والاقتصادية للطلبة، مما يدل على أن المدارس في البرازيل نجحت في أن تصبح أكثر فعالية.²⁰¹ وتوجد أدلة أيضاً على أن التحسينات "كانت أكثر وضوحاً بين الطلبة الأقل أداءً"²⁰²، مما يشير إلى أن البرازيل انتقلت إلى تطبيق نظام تعليمي أكثر قدرة على تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم.

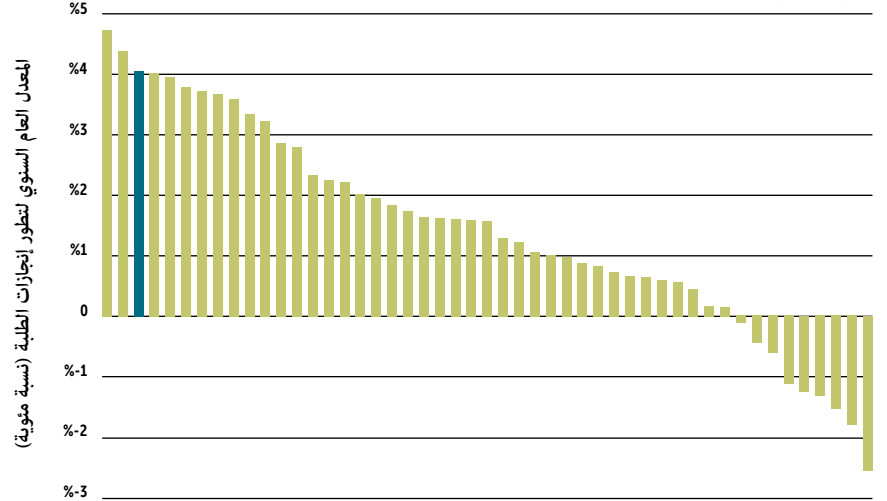
ويُظهر الشكل 6.2 معدل التطور السنوي لإنجازات الطلبة في 49 دولة (بين عامي 1995 و2009)، بناءً على معدلات طلبة هذه البلدان في اختبارات المقارنة الدولية. ولقد حققت البرازيل (تم تعليمها بلون مختلف في الشكل 6.2) خلال هذه الفترة المركز الثالث بعد لاتفيا وتشيلي.

ووفقاً للباحث هانوشك وزملائه:²⁰³ "إن التحسن الذي حققه الطلبة في إنجازاتهم [في البلدان الأحد عشر الأعلى تحسناً، بما فيها البرازيل] [توازي] عامين من التعلّم على الأقل".²⁰³

إضافة إلى مشاركتها المنتظمة في اختبارات PISA منذ العام 2000، طبقت البرازيل سلسلة من الاختبارات الوطنية التي أُطلق عليها "نظام تقييم التعليم الأساسي" (وتختصر إلى SAEB باللغة البرتغالية). وتعتبر اختبارات "Prova Brasil" إحدى جوانب ذلك النظام، حيث يخضع طلبة الصفين الدراسيين الخامس والتاسع لهذه الاختبارات كل عامين (في نهاية مرحلتَي التعليم الأساسي).²⁰⁴ ويتم تطبيق اختبارات "Prova Brasil" بهدف تقييم مستويات الطلبة في مادتي الرياضيات واللغة البرتغالية.²⁰⁵

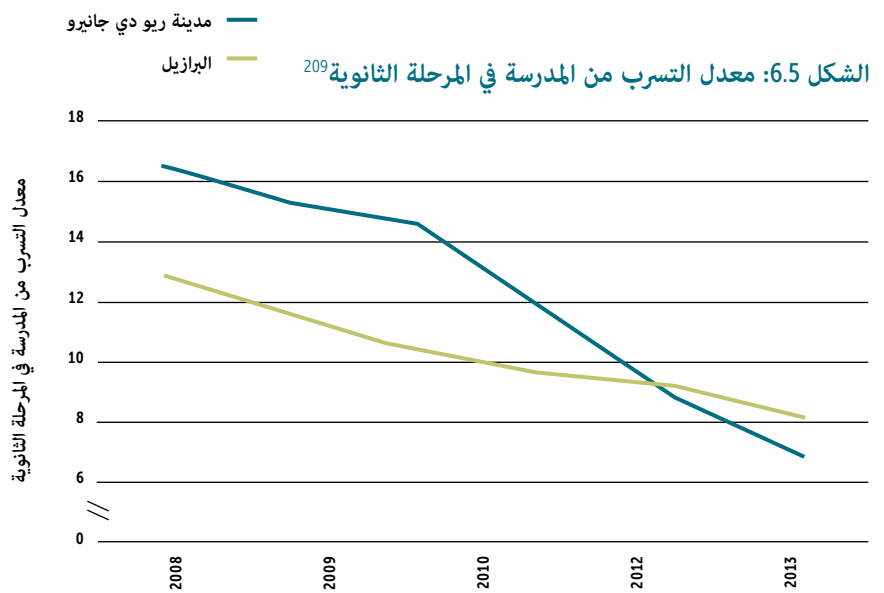
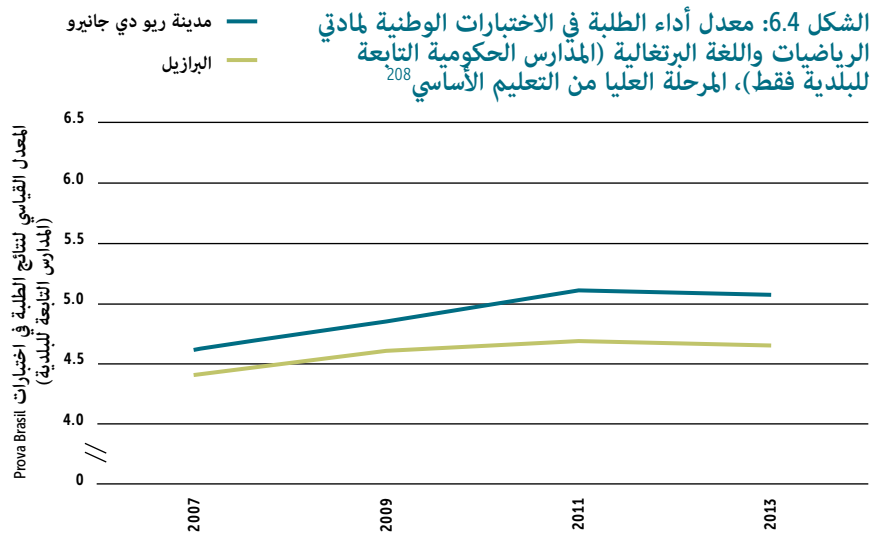
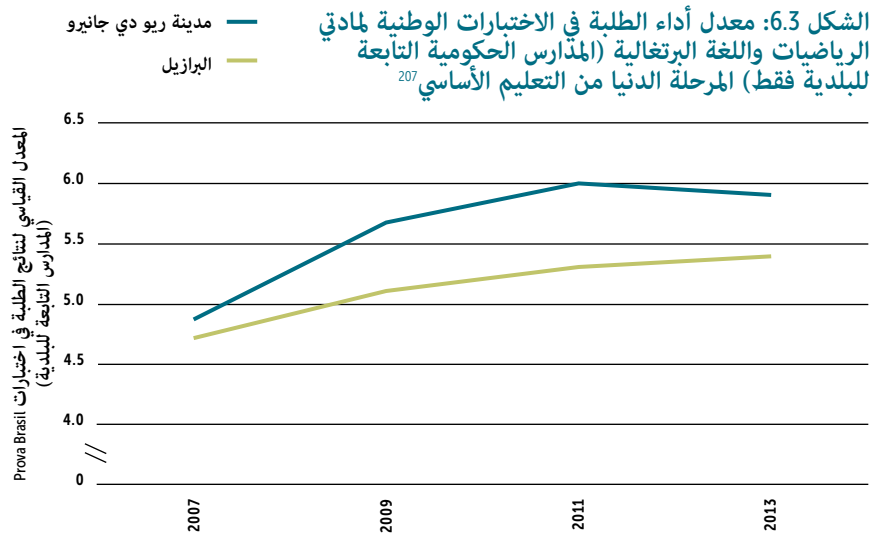
يظهر الشكلين 6.3 و6.4 المعدل القياسي لنتائج الطلبة في اختبارات "Prova Brasil" في المدارس الحكومية التابعة لبلدية ريو دي جانيرو مقارنةً بنتائج الطلبة في البرازيل عموماً. ويظهر الشكل 6.3 نتائج طلبة الصف الخامس (نهاية المرحلة الدنيا من التعليم الأساسي)، في حين يُظهر الشكل 6.4 نتائج طلبة الصف التاسع (نهاية المرحلة العليا من التعليم الأساسي).

الشكل 6.2: المعدل السنوي لتحسن إنجازات الطلبة في الرياضيات والقراءة والعلوم (1995-2009) في 49 بلداً (تم تعليم البرازيل بلون مختلف)²⁰⁶

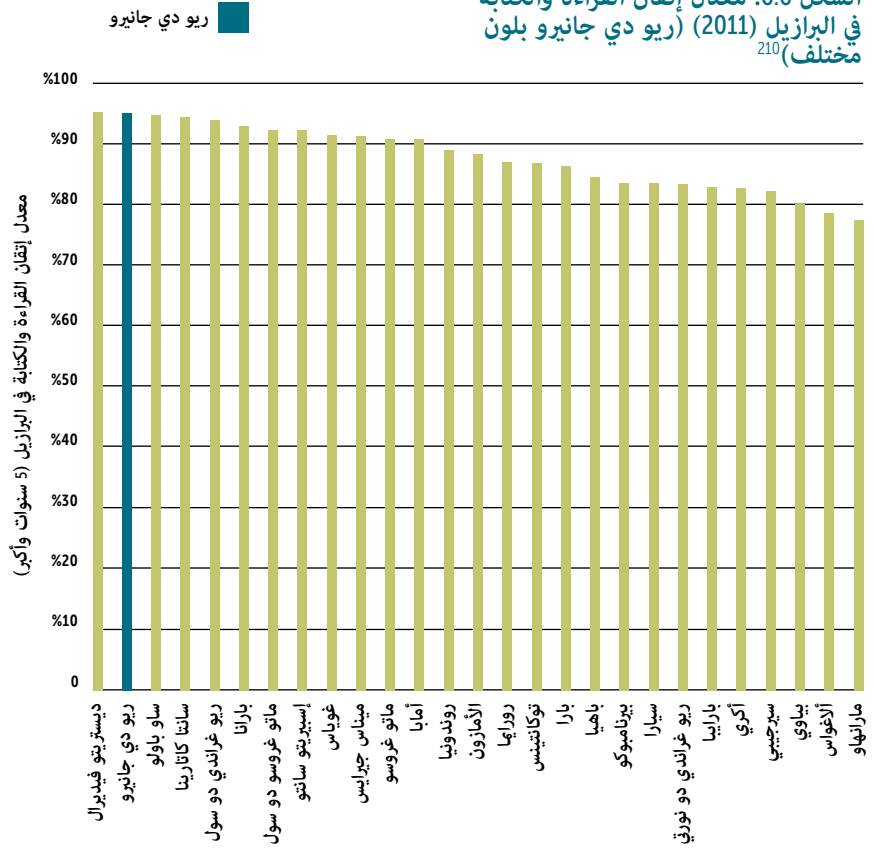


شهد أداء البرازيل في اختبارات PISA تحسناً ملحوظاً رغم أنه أقل من معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

²⁰⁰ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 2013c (ص 1) ²⁰¹ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 2013c (ص 1) ²⁰² منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 2013c (ص 3) ²⁰³ Hanushek, Peterson & Woessmann 2012 (ص 4) ²⁰⁴ INEP 2014b ²⁰⁵ يتم إرفاق نتائج اختبارات Prova Brasil مع بيانات الطلبة مثل (معدلات الترفع وإعادة التخرج) لتحديد معدل أداء المدرسة أو المقاطعة أو الولاية أو البلد بأكمله وفقاً للمؤشر الأساسي لتطور التعليم (IDEB). "يتم قياس بيانات كل مدرسة وفقاً لمؤشر يتكون من واحد إلى 10 مستويات، ومن ثم مقارنة هذه المستويات مع نتائج اختبارات PISA. ويضمن استخدام عامل الإنجاز والترفع إلى الصف الدراسي الأعلى عدم تقديم أي مسوغات للمدرسة لمنع طلبتها من الترفع للصفوف الدراسية التي يتم فيها تطبيق هذه الاختبارات أو دفعهم للتسرب من المدرسة." إن هدفنا هو تحقيق معدل اختبارات PISA في العام 2021، وهو العام الذي يسبق احتفالنا بالذكرى المئوية الثانية لاستقلال البرازيل (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية "OECD"، ص 184). ولم يتم استخدام نقاط المؤشر الأساسي لتطور التعليم (IDEB) في هذا التقرير لأن مدينة ريو دي جانيرو أوقفت منذ العام 2009 تطبيق سياسة الانتقال التلقائي للطلبة إلى صف دراسي أعلى (انتقال الطلبة تلقائياً من صف دراسي أعلى وفقاً لأعمارهم)، مما أدى إلى انخفاض ما يسمى "معدلات القبول"، لذلك يصعب مقارنة نقاط المؤشر الأساسي لتطور التعليم (IDEB) خلال هذه الفترة. Hanushek, Peterson & Woessmann 2012 (ص 28)



الشكل 6.6: معدل إتقان القراءة والكتابة في البرازيل (2011) (ريو دي جانيرو بلون مختلف)²¹⁰



شهدت مدارس ريو دي جانيرو تحسناً منذ العام 2007، وكانت وتيرة تحسنها أسرع إجمالاً مقارنةً ببقية المدارس في البرازيل.

وكما يُظهر المخططان البيانان أعلاه فقد شهدت مدارس ريو دي جانيرو تحسناً منذ العام 2007، وكانت وتيرة تحسنها أسرع إجمالاً مقارنةً ببقية المدارس في البرازيل.

ورغم استحالة عزل نتائج اختبارات طلبة مدارس المرحلة الثانوية العليا (لأن هذه المدارس تتولى إدارتها حكومة ولاية ريو دي جانيرو وليس البلدية، لذلك لا يمكن عزلها عن بقية المدارس في الولاية)، إلا أنه يمكن متابعة معدلات تسرب الطلبة في جميع المدارس الثانوية في المدينة كما في الشكل 6.5، حيث يوضح هذا الشكل أن نظام التعليم في مدارس ريو دي جانيرو يشهد تحسناً مستمراً عاماً بعد عام وبوتيرة أعلى مقارنةً ببقية المدارس في البرازيل.

يُظهر الشكل 6.6 أن ولاية ريو دي جانيرو تمتلك ثاني أعلى معدل إتقان القراءة والكتابة بعد مقاطعة برازيليا (وهي مقاطعة اتحادية صغيرة نسبياً تتكون من العاصمة برازيليا بشكل رئيسي)

كما هو الحال في نتائج اختبارات PISA، أظهرت نتائج التقييمات الوطنية في البرازيل أن التحسينات التي تحققت مؤخراً قد زادت من مدى تكافؤ الفرص في نظام التعليم المدرسي على صعيد مخرجات مختلف مجموعات الطلبة:

”استطاع الطلبة الذين ينحدرون من عائلات لديها مصادر تعليمية أقل تحقيق أعلى ارتفاع في الأداء.... وبالتأكيد لم يكن أداء هؤلاء أقل بكثير من أداء أقرانهم الذين ينحدرون من عائلات تعيش في ظروف أفضل، بل قد يحققون أداءً أعلى من أداء أقرانهم²¹¹“

نظرية التغيير

شغلت كلوديا كوستين خلال الفترة من 2009 إلى 2014 منصب أمين مديرية التربية والتعليم التابعة لبلدية ريو دي جانيرو والتي يتولى رئاستها العمدة إدواردو بايس منذ العام 2008، حيث تولى بايس بالتعاون مع كوستين إدارة برنامج إصلاح نظام التعليم في مدارس التعليم الأساسي في مدينة ريو دي جانيرو. وطورت كوستين إصلاحات بناء على نظرية واضحة للتغيير في مدينة ريو دي جانيرو. وأدركت كوستين الحاجة إلى إصلاح تعليمي مرتكز على الأدلة يستهدف معالجة الأداء الضعيف ومواطن الضعف الموجودة في نظام التعليم المدرسي. وتم التركيز على عمل المدارس بتقديم مناهج تعليمي مبسط يستند إلى توقعات عالية. وحثت كوستين المدارس على التعاون فيما بينها، وقدمت نماذج جديدة من المدارس الحكومية لتسريع وتيرة الإصلاح. وتم اتخاذ الخطوات اللازمة لزيادة عدد المعلمين في مدارس المدينة وتحسين جودة التدريس (لاسيما على صعيد ممارسات التدريس في غرف الفصول الدراسية)، وذلك من خلال تطبيق إجراءات أكثر دقة وصرامة وتعزيز التدريب والتطوير مهنيًا. وتم أيضاً اتخاذ خطوات فعالة لضمان إشراك المجتمع للحصول على الدعم المطلوب لأجندة إصلاح نظام التعليم المدرسي في مدينة ريو دي جانيرو.

وتم التركيز على عمل
المدارس بتقديم مناهج
تعليمي مبسط يستند
إلى توقعات عالية.

الشكل 6.7 نظرية التغيير



قيادة سياسية ضمن نظام ذو نهج لا مركزي متنامٍ

أثنى الخبراء من الميدان على القيادة القوية لكلوديا كوستين، حيث قدمت مساهمات ملحوظة في إصلاح نظام التعليم المدرسي وذلك بفضل تعزيز وتنامي اللامركزية في نظام التعليم المدرسي على مدى الأعوام العشرين الماضية في البرازيل. وشهدت البرازيل مع بداية العام 2000 تحولاً مهماً في عملية صناعة القرارات لصالح البلدية على حساب الولاية²¹². وتتولى بلدية ريو دي جانيرو حالياً إدارة جميع مدارس التعليم الأساسي تقريباً (من الصف الأول إلى الصف التاسع). ووصفت مجلة الإيكونوميست البريطانية هذه اللامركزية السياسية بأنها عامل مهم أتاح "إمكانية تطبيق الأفكار الجيدة على أرض الواقع" في مختلف أنحاء مدينة ريو دي جانيرو²¹³.

والأهم من ذلك أن كوستين حظيت بالصلاحيات اللازمة لتطبيق عمليات إصلاح تشمل المدينة بكاملها، مثل تقديم إرشادات وتوجيهات لتطبيق منهاج تعليمي جديد وإجراء تقييمات للطلبة مرة واحدة كل شهرين. (سيتم تناولها لاحقاً بمزيد من التفصيل)²¹⁴.

وجدير بالذكر أن كوستين كانت مسؤولة عن حملة من التغييرات الجذرية التي وصفها أحد الخبراء من الميدان (أكاديمي جامعي) بأنها "صدمة إدارية". وأشاد خبير آخر (مدير مدرسة) بأسلوب كوستين وقدرتها على تنشيط دور البلدية وضمان إيلاء تركيز "موحد" على تحسين أداء المدارس. ومن إصلاحات كوستين الرئيسية (وما تزال "قيد التطبيق") هي انتقال المدارس التدريجي نحو فترة دوام وحيدة في اليوم. ويجدر التنويه في هذا السياق إلى أن العديد من المدارس تقدم خدماتها التعليمية للطلبة بواقع فترتين أو ثلاث فترات في اليوم الواحد (صباحاً وبعد الظهر ومساءً)، مما يشير إلى أن العديد من الطلبة في مدينة ريو دي جانيرو يتعلمون في المدرسة بواقع 20 ساعة تقريباً في الأسبوع فقط. واعتبرت كوستين أن نصاب وقت التدريس يعد أمراً في غاية الأهمية وبدأت تعمل على زيادة ساعات الدوام المدرسي، رغم أن ذلك تطلب القيام باستثمارات كبيرة:

"قررنا زيادة ساعات الدوام في جميع المدارس من 4 ساعات إلى 7 ساعات يومياً، لذلك وضعنا خطة معقدة لتطبيق نظام فترة الدوام الواحدة في جميع مدارس المدينة، ما يعني زيادة عدد المدارس إلى الضعف"²¹⁵.

أفادت الجهات الحكومية المعنية أن 20% تقريباً من مدارس مدينة ريو دي جانيرو طبقت نظام فترة الدوام الواحدة بحلول العام 2014، وأضافت أنه "بحلول العام 2016، فإن 35% من طلبة المدارس التابعة لبلدية ريو دي جانيرو سيتلقون تعليماً بدوام كامل ولفترة واحدة بواقع 7 ساعات يومياً، مع زيادة نصاب الوقت المخصص لمواد اللغة البرتغالية والرياضيات والعلوم.²¹⁶ " ولقد شهدت المدارس التي طبقت نظام الدوام الكامل تحسناً في أداء طلبتها: "وفقاً للمؤشر الأساسي لتطور التعليم (IDEB) للعام 2013" [الدورة الأخيرة للاختبارات الوطنية]، فقد تحسن أداء طلبة المرحلة الدنيا من التعليم الأساسي [من الصف الأول إلى الصف الخامس] بنسبة 17% مقارنة بنتائجهم في العام 2009، في حين كان التحسن أفضل لدى طلبة المرحلة العليا من مرحلة التعليم الأساسي [من الصف السادس إلى الصف التاسع] حيث وصل إلى 51.4%²¹⁷.

تشير أبحاث عالمية منشورة إلى أن نصاب وقت التدريس يُعتبر من المتغيرات المهمة جداً في تحديد مخرجات التعلم. وجدير بالذكر أن هذه القضية كانت في صلب أجندة إصلاح التعليم المدرسي في مدينتي هو تشي منه وريو دي جانيرو. ولقد كشفت دراسة في التحليل التجميعي مؤخراً أن الزيادة الكبيرة في نصاب وقت التدريس قد يكون لها تأثير إيجابي مفيد على نحو ملحوظ في تحسين مخرجات الطلبة.²¹⁸ ونفذ جون هاتي أيضاً تحليلاً تجميلاً لكنه لم يجد أي صلة بين عدد ساعات التدريس ومعدل نتائج الطلبة في اختبارات PISA²¹⁹، إلا أن جميع البلدان المشمولة في هذا التحليل كانت توفر ساعات تدريس أكثر مما كانت تطبقه مدينة ريو دي جانيرو سابقاً. وأعربت كوستين عن اعتقادها أن نصاب وقت التدريس هو من العوامل المهمة. وأفادت أن المدارس في البلدان الخمسة عشرة الأعلى أداءً في اختبارات PISA توفر سبع ساعات تدريس يومياً، لذلك أرادت كوستين توفير الشيء ذاته لطلبة مدينة ريو دي جانيرو.²²⁰

منهاج تعليمي يستند إلى توقعات واضحة

بالإضافة إلى زيادة المدة التي يمضيها الطلبة في المدرسة، قدمت كوستين منهاجاً تعليمياً جديداً يستند إلى معايير قياسية في جميع مدارس التعليم الأساسي. وتم تنظيم المنهاج التعليمي الجديد وفق أقسام دراسية يمتد كل منها لشهرين وتحدد "بدقة ما ينبغي على كل طفل تعلمه".²²¹ وتم تزويد المعلمين بإرشادات ومواد إضافية لدعم تدريس المنهاج التعليمي، كما أنشأت البلدية منصة إلكترونية للتعلم، أطلق عليها "Educopectia"، لاقت شعبية بين المعلمين ووفرت لهم وسائل تعليمية إلكترونية داعمة.²²²

تشير أبحاث عالمية
منشورة إلى أن نصاب
وقت التدريس
يُعتبر من المتغيرات
المهمة جداً في تحديد
مخرجات التعلم.

وأكدت كوستين في إحدى مقابلاتها على أهمية الحصول على "تأييد" المعلمين. ولقد تم تصميم المنهاج التعليمي الجديد في إطار شراكة وثيقة مع معلمين من مدينة ريو دي جانيرو: "في الواقع، لم يعارض المعلمون المنهاج التعليمي الجديد. لقد طورناه سوياً، وتولى المعلمون تجربته وتقييمه."²²³

اعتقدت كوستين أن زيادة الوضوح في المنهاج التعليمي أمر ضروري لمساعدة المعلمين على إجراء "تحديد دقيق لتوقعات التعلم ومستوياته، مما يتيح للمعلمين معرفة توقعات كل صف دراسي"²²⁴. تطبق جميع مدارس ريو دي جانيرو حالياً منهاجاً تعليمياً وحيداً، ووفقاً للخبراء من الميدان فقد أتاحت هذه الخطوة وضع توقعات عالية على نحو متسق في نظام التعليم المدرسي. ولقد أفاد مسؤول رسمي بارز في مديرية التربية والتعليم التابعة لبلدية ريو دي جانيرو: "كان القرار في تحديد المحتوى والمقرر الدراسي الذي سيدرسه الطلبة يتوقف على كل مدرسة وعلى كل معلم، أما الآن فقد أصبحت مدينة ريو دي جانيرو كلها تطبق منهاجاً تعليمياً موحداً، مما وفر على المعلمين كثيراً من الجهد". كما أفاد مسؤول قيادي آخر في مديرية التربية والتعليم التابعة للبلدية أن هذه المبادرة التي قدمتها كوستين كانت واحدة من أهم أعمالها في إصلاح نظام التعليم المدرسي.

تطبق جميع مدارس ريو دي جانيرو حالياً منهاجاً تعليمياً وحيداً، ووفقاً للخبراء من الميدان فقد أتاحت هذه الخطوة وضع توقعات عالية على نحو متسق في نظام التعليم المدرسي.

إصلاح مُسْتَنَدٌ إلى البيانات

يتم تطبيق الاختبارات في مدينة ريو دي جانيرو على مستويين: الأول، يتقدم فيه جميع طلبة الصفين الدراسين الخامس والتاسع لاختبارات وطنية مرة واحدة كل سنتين (يُطلق عليها اختبارات Prova Brasil). وتهدف هذه الاختبارات إلى "تقييم جودة التعليم في المدارس الحكومية"²²⁵ ويتم إصدار نتائج الطلبة على المستوى الوطني وعلى مستوى الولاية وعلى مستوى المدرسة، في حين لا يتم إصدار نتائج على مستوى الطلبة الفردي، حيث اعتبرت كوستين أن هذا غير كافٍ، إذ أن اختبارات Prova Brasil تُستخدم للتحقق من مدى صلاحية نظام التعليم المدرسي إلا أنها لا تقدم أساساً لتقييم تعلم الطلبة الفردي. لذلك قدمت كوستين نموذجاً ثانياً من الاختبارات، حيث يتقدم طلبة مدينة ريو دي جانيرو حالياً لاختبارات كل شهرين مع نهاية كل قسم دراسي من المنهاج، وتجري هذه الاختبارات تحت إشراف مديرية التربية والتعليم في بلدية ريو دي جانيرو، وتهدف هذه الاختبارات إلى تزويد مدراء المدارس والمعلمين بتغذية راجعة منتظمة وسريعة عن أداء المدارس والأداء الفردي للطلبة.²²⁶ ولا ريب أن فكرة الحصول إلى تغذية راجعة سريعة قد ساهمت في تعزيز عمليات إصلاح نظام التعليم المدرسي في مدينة ريو دي جانيرو.

"يعتبر التقييم والتغذية الراجعة المستمرين عاملين حاسمين. ويتقدم الطلبة في البرازيل للكثير من الاختبارات القياسية التي تستغرق وقتاً طويلاً لتزويد المعلمين بالتغذية الراجعة دون الحصول على هذه المعلومات لن يتمكن المعلمون من تقييم أساليبهم في التدريس."²²⁷

وتتم إتاحة هذه البيانات للمدارس لتستخدمها في المقارنة. ولقد أفادت كوستين أن الاختبارات التي يتم إجراؤها كل شهرين (في مواد اللغة البرتغالية والرياضيات والعلوم ومهارات الكتابة) تعد أداة إدارية تتيح لمديري المدارس مقارنة أداء مدراسهم بمعدل نظام التعليم المدرسي. وذكر مسؤول قيادي في مديرية التربية والتعليم التابعة لولاية ريو دي جانيرو أن هذه الاختبارات تساعد أيضاً على تنفيذ متابعة فردية دقيقة للطلبة و"تحديد مواطن ضعفهم" في المواد الدراسية الرئيسية ليصار بعد ذلك إلى تقديم دعم إضافي ملائم لهم. وبالاطلاع على أبحاث ودراسات عالمية ذات صلة، وجدنا أنها تدعم بقوة التركيز على التقييم لأجل التعلم والتغذية الراجعة التشخيصية على المستوى الفردي للطلبة. وعلى سبيل المثال، أفاد جون هاتي استناداً إلى عمله في التحليل التجميحي للأدلة أن معرفة وتحديد التأثيرات على مخرجات الطلبة هي من المهام الأساسية التي على المدارس تنفيذها، وأشار إلى أن "تطبيق تقييمات على فترات منتظمة تتراوح بين 10 إلى 12 أسبوع هي الخيار الأمثل"²²⁸، ويوجد توافق وثيق بين نصيحة الباحث جون هاتي ونظام الاختبارات كل شهرين (9 أسابيع تقريباً) المطبق في مدينة ريو دي جانيرو.

قدمت التغييرات التي تم إدخالها على عمليات تقييم التعلم في البرازيل دعماً إضافياً للإصلاحات التي أدخلتها كوستين على عمليات تقييم التعلم في مدينة ريو دي جانيرو. وشملت هذه التغييرات الانتقال من استخدام الاختبارات الانتقائية التي تشمل عينة من الطلبة فقط، إلى تطبيق اختبارات شاملة لجميع طلبة الصفين الدراسيين الخامس والتاسع في مادتي اللغة البرتغالية والرياضيات في عموم البرازيل. وأفاد الخبراء من الميدان أن الاختبارات الوطنية تعتبر مهمة لأنها تسمح بتقييم "مرحلة التعليم الأساسي بأكملها" (مسؤول قيادي في مديرية التربية والتعليم التابعة للولاية) وبأسلوب موضوعي (عضو في نقابات المعلمين). ويتم إعلان نتائج هذه الاختبارات التي يُطلق عليها "اختبارات المؤشر الأساسي لتطور التعليم في البرازيل" IDEB ليستفيد منها أولياء الأمور والمجتمع في ممارسة الضغط على المدارس لتحقيق التحسين. ولقد أشارت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية إلى أن إعلان نتائج المؤشر الأساسي لتطور التعليم قد ساعد على دفع عجلة التطوير:

"تُعلن نتائج المؤشر الأساسي لتطور التعليم على مستوى المدرسة والبلدية والولاية والبرازيل عموماً لإطلاع أولياء الأمور والمجتمع على أداء المدرسة". ويتم مقارنة مستوى الأداء الفعلي للمدرسة مع المستوى المطلوب تحقيقه وذلك لتحديد المدارس التي حققت مستويات أداء أعلى من الأهداف المحددة لها، مما أتاح للمجتمع فرصاً للضغط على المدارس التي لم تحقق الأهداف المنتظرة منها وحثها على تحسين أدائها.²²⁹

إن القدرة على مقارنة أداء مدارس متشابهة، وطبيعة المؤشر الطويلة الأمد، ومتابعة المدارس والمناطق بمرور الوقت، تشير إلى أن "التربويون يقبلون هذا المؤشر لأنهم يعتقدون أنه من الإنصاف مقارنة أداء المدرسة الحالي بأدائها السابق بدلاً من تحديد معدل كفي وإلزام جميع المدارس بتحقيقه كل عام".²³⁰

إن التركيز على بيانات الأداء ليس شائعاً على نطاق واسع عالمياً. ولقد وصف أحد الخبراء من الميدان كيف أن بعض مدراء المدارس نظروا بعين الريبة وأحياناً الخوف إلى نُظْم المُساءلة الجديدة المُستندة إلى البيانات:

"يخافون من خضوعهم للتقييم...وأعتقد أنه يوجد فهم سلبي جداً لعمليات التقييم والتقييم... إذ تهدف عمليات التقييم إلى تحسين البرامج، إلا أن المجتمع ومدراء المدارس ليس لديهم هذا الفهم، لكن حتى وإن أدركت أن هذه التقاويم تهدف إلى تحسين البرامج، فإن احتمال الخطر ما يزال قائماً في حال استغلت الصحافة والأحزاب السياسية نتائج التقاويم مما قد يؤثر سلباً على مدير المدرسة أو عمدة المدينة أو حاكم الولاية أو رئيس البلاد، وجميع من هم مسؤولون إدارياً عن هذه النتائج." (أكاديمي)

ورغم هذه الريبة التي أبدتها بعض مدراء المدارس، لكن لم يشك سوى عدد قليل من مدراء المدارس في حقيقة أن التقييمات على مستوى المدرسة وعلى مستوى الطلبة قد ساعدت على دفع عجلة التحسين في مدارس مدينة ريو دي جانيرو.

التعاون بين المدارس

عقدت كوستين اجتماعات منتظمة مع مدراء المدارس الأعلى أداءً لمناقشة نجاحاتهم، كما اجتمعت مع أعضاء قيادات المدارس الأقل أداءً لتحديد المشكلات التي أعاققت تقدمها. وإحدى النتائج المباشرة لهذه الاجتماعات هي اتخاذ خطوات لمساعدة المدارس على التعاون فيما بينها:

"أعقد اجتماعات كل ثلاثة شهور مع المدارس الأعلى أداءً وبتناول الغداء وناقش العوامل التي ساعدت على نجاحها، كما أجمع بالمدارس الأقل أداءً، حيث تحظى كل منها بمساعدة إحدى المدارس الناجحة من نفس المنطقة حيث تعملان سوياً على إعداد الخطط لإجراء تطوير جذري في التعلم ضمن المدرسة الأقل أداءً".²³¹

إن التركيز على بيانات الأداء ليس شائعاً على نطاق واسع عالمياً

كانت المنهجيات التي طبقتها كوستين مشابهة للمنهجيات التي تم تطبيقها بنجاح في مدينة لندن، وتم استخدام البيانات في تحديد المدارس التي يلتحق بها طلبة من خلفيات متشابهة لكنهم يحققون نتائج مختلفة. وتوقعت كوستين من المدارس الأعلى أداءً أن تقدم الدعم للمدارس الأقل أداءً. واعتقدت كوستين أن المدارس عالية الأداء مسؤولة عن تقديم المساعدة للمدارس الأقل فعالية، واستندت إلى البيانات واسعة النطاق التي جمعتها لبناء علاقات شراكة رسمية بين المدارس. وشرحت كيف يمكن للمدارس الفعالة والمدارس غير الفعالة إعداد الخطط سويةً. ولم تتحدث عن مجرد نقل الخبرات من طرف واحد، وإنما علاقات تعاون متبادلة قائمة على التزام المدارس بطلبة المنطقة المحيطة بتلك المدارس.

التكيز على الطلبة الأقل أداءً

تضم مدينة ريو دي جانيرو أكبر مجموعة مدارس حكومية تابعة للبلدية في البرازيل.²³² وكل واحدة من هذه المدارس تضم أعداداً كبيرة من الطلبة رغم محدودية المصادر المتاحة فيها. ولقد قررت كوستين الاستفادة من البيانات لتوفير المصادر اللازمة للمجتمعات والطلبة الأقل حظاً. وركزت أجندة هذه السياسة محددة الأهداف على مناطق المدينة التي تشهد نسبة عالية من تدني الأداء والرسوب بين الطلبة، إذ تم تقديم حصص دراسية إضافية لهؤلاء الطلبة وإيقاف انتقال الطلبة تلقائياً إلى الصفوف الدراسية الأعلى:

واعتقدت كوستين أن
المدارس عالية الأداء
مسؤولة عن تقديم
المساعدة للمدارس
الأقل فعالية

”أدى إعادة صياغة النظام التعليمي في المدارس الحكومية في مدينة ريو دي جانيرو إلى إحداث تغييرات إيجابية في المشهد التعليمي للمدينة. وتم إيقاف عملية ”انتقال الطلبة التلقائي“ إلى صف دراسي أعلى، وتم تشجيع أولياء الأمور على أن يكون لهم مزيد من المشاركة في تعلم أبنائهم، وكذلك حصل الطلبة الذين يعانون من مواطن ضعف مهمة على اهتمام خاص في مدارس الغد“.²³³

ثمة جوانب في هذه المنهجية تتعارض مع العقلية الحالية السائدة في الوسط التعليمي. ورغم وجود أدلة واسعة النطاق من مصادر دولية حول الضرر الذي يصيب الطلبة في حال رسوبهم وتكرار صفهم الدراسي،²³⁴ إلا أن بعض الباحثين مثل جون هاتي اعتقدوا أن توزيع الطلبة على فصول دراسية وفقاً لأعمارهم وانتقالهم في وقت محدد تلقائياً إلى الصف الدراسي التالي ودراسة مقرر هذا الصف قد يؤثر سلباً عليهم أيضاً.²³⁵ وشجع هاتي على اتباع منهجيات أكثر مرونة، تركزت على مستوى أداء الطلبة، وهذا على ما يبدو يشابه النظام الذي تم اعتماده في مدينة ريو دي جانيرو.

وخلال فترتها الأولى في منصبها تمكنت كوستين بفضل إطار الاختبارات الجديد من تحديد الطلبة الأميين وظيفياً²³⁶ ومن ثم تم تقديم حصص علاجية لمساعدة هؤلاء الطلبة على تحسين أدائهم.²³⁷

”تم تحديد 28 ألف طالب تقريباً في العام 2009 من طلبة الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس على أنهم أميين وظيفياً في مجموعة المدارس التابعة لبلدية ريو دي جانيرو“. وتم إعداد مشروع التقوية “Reforço Escolar” الذي أولى تركيزاً خاصاً على تعليم القراءة والكتابة وتسريع وتيرة التعلم لضمان نجاح عملية التعلم لجميع الطلبة في مجموعة المدارس.²³⁸

أفادت مديرية التربية والتعليم في بلدية ريو دي جانيرو أن هذا النظام حقق نجاحاً كبيراً لاسيما في مساعدة الطلبة على الالتحاق بالصف الدراسي المناسب لأعمارهم:

”تم بين عامي 2009 و2013 إعادة تعليم القراءة والكتابة لحوالي 38,000 طالب وطالبة. وانخفضت نسبة الطلبة الأميين وظيفياً من 13.6% في 2009 إلى 3.1% في العام 2013، وهذا يعني أن مديرية التعليم نجحت في تحقيق نتائج أفضل من الهدف المحدد بتقليل النسبة إلى أقل من 5% بحلول العام 2016. وساعدت حصص التقوية بين عامي 2010 و2013 على عودة 60,500 طالب وطالبة إلى الحصص الدراسية النظامية مع طلبة آخرين من أعمار متقاربة.“²³⁹

²³²بلدية ريو دي جانيرو 2014 ²³³بلدية ريو دي جانيرو 2013b (ص 58) ²³⁴EEF 2015a ²³⁵Hattie 2015a (ص 13) ²³⁶لا يجيدون القراءة والكتابة للتعامل مع معظم المهن والعديد من مواقف الحياة اليومية. ²³⁷Costin 2014 ²³⁸بلدية ريو دي جانيرو 2013b (ص 66) ²³⁹بلدية ريو دي جانيرو 2014 (ص 11 10)

وكانت زيادة التعاون بين المدارس والجامعات من العوامل التي ساهمت في تسهيل تقديم الدعم الإضافي للطلبة المتأخرين دراسياً، إذ أفاد مسؤول في مديرية التربية والتعليم التابعة للولاية أن الجامعات قدمت وسائل تعليمية للمعلمين والطلبة ووفرت مزيداً من الدورات التدريبية للمعلمين لتزويدهم بخبرات ومهارات لم يتعلموها سابقاً.

نماذج جديدة من المدارس الحكومية

ركزت كوستين على الطلبة المعرضين لخطر الرسوب والطلبة في المناطق الفقيرة، إذ قدمت نوعاً جديداً من المدارس في المناطق التي تعاني من فقر شديد، وتم تصميم "مدارس الغد" (Escolas do Amanha) لدعم الطلبة الذين يعيشون ضمن بيئة سكنية صعبة في ريو دي جانيرو، لاسيما تلك التي تُعرف باسم "favelas" (وهي مناطق عشوائية في المدينة تعاني من الفقر ويسيطر عليها غالباً تجار المخدرات وذوو الميول الإجرامية). وتم تحديد 151 مدرسة في تلك المناطق التي وصفها كوستين بأن "التعليم فيها مستحيل تقريباً.... إذ تخلو من أي منشآت حكومية باستثناء هذه المدارس.²⁴⁰ ولقد تم تأهيل هذه المدارس لتكون "مدارس الغد"²⁴¹ وتلقت دعماً خاصاً "بما في ذلك تطوير البنية التحتية وتوفير الكتب والمصادر وصرف بدل "ظروف عمل شاقّة" للمعلمين".²⁴²

وسلّطت الباحثة باربرا برونس وزملاؤها الباحثون الضوء على الدور المهم الذي تؤديه هذه المدارس في المناطق المحرومة، وأشاروا إلى الفوائد التي يمكن الحصول عليها من خلال التركيز الإضافي على هذه المدارس:

"معظم [الصغار] لم يغادروا أحياءهم الفقيرة مطلقاً، ولم يذهبوا إلى شواطئ ريو دي جانيرو أو حتى إلى مراكز التسوق. وتلقى المدارس في تلك المناطق الاحترام، فهي تُمثّل لدى الكثير من الطلبة الأماكن الأكثر نظافةً وأمناً"²⁴³

وتم توسيع نطاق البرنامج ليتجاوز حدود المنهاج الدراسي ليشمل توفير مرافق رياضية وثقافية ومرافق الرعاية الاجتماعية، وتمت زيادة ساعات الدوام المدرسي. وتحدّث الخبراء من الميدان بإيجابية عن عمل هذه المدارس، بما في ذلك مواءمة تصميم المنهاج التعليمي المُطبّق ليكون شاملاً وقادراً على توفير خبرات تعلم متكاملة للطلبة:

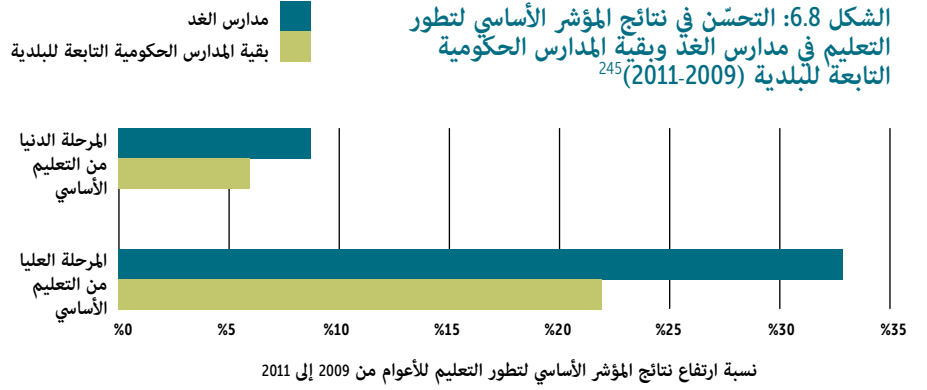
"المدرسة هي وسيلة لتوفير التنشئة السليمة للأطفال وتعليمهم أساليب التكيف مع المجتمع، ويجب علينا مساعدتهم على تحقيق ذلك. وعلينا أن نولي اهتماماً خاصاً بالأطفال." (مدير مدرسة)

تشير بيانات تقييم الطلبة إلى أن برنامج "مدارس الغد" عاد بفوائد كبيرة على الطلبة. ووصف أحد الخبراء الأكاديميين الذين قابلناهم هذا المشروع بأنه "من أكثر المشاريع ابتكاراً في مدينة ريو دي جانيرو". ورغم الظروف الصعبة التي تعمل فيها هذه المدارس، إلا أنها حققت تحسينات أفضل من المدارس في بقية المناطق، كما يوضح الشكل 6.8.

حققت هذه المدارس تحسناً ملحوظاً على صعيد تقليل نسبة غياب الطلبة حيث انخفضت هذه النسبة بمقدار 37.6% بين عامي 2008 و2011:

"أثبت البرنامج فعاليته في ضمان التزام الأطفال بالتعليم المدرسي وقدرته على تعزيز إنجازات تعلم مهمة لدى الطلبة الأدنى أداءً. ولقد تجاوز الأثر الإيجابي لهذه المبادرة نطاق الطلبة لتصل إلى الحياة اليومية للعائلات في المناطق الفقيرة."²⁴⁴

تشير بيانات تقييم
الطلبة إلى أن برنامج
"مدارس الغد" عاد
بفوائد كبيرة على
الطلبة



وأفادت كوستين أن ”المعركة الأهم تمثلت في تغيير الثقافة السائدة التي اعتبرت أن الأطفال الفقراء ليس بوسعهم أن يتعلموا، ولذلك تترك مدارس الغد مع بقية المدارس في المدينة في المنهج التعليمي وجدول الاختبارات وتوقعات النجاح المنتظرة من الطلبة“.²⁴⁶

تحسين جودة أداء المعلمين وترتيبات تعيينهم

تعدّ جودة أداء المعلم على نطاق واسع واحدةً من أهم المؤشرات التي تُنبئ بنجاح نظام التعليم المدرسي.²⁴⁷ ولقد عانت البرازيل في الماضي من مشكلات في تعيين معلمين من ذوي الخبرة، إلا أن هذه المشكلات بدأت بالزوال مؤخراً لاسيما في مدينة ريو دي جانيرو. ونجحت بلدية ريو دي جانيرو في معالجة المشكلات المتعلقة بتعيين المعلمين، وأصبحت مهنة التدريس أكثر جذبا بفضل زيادة الأجور وتحسين فرص التطوير المهني للمعلمين. ولقد كان للإصلاحات تأثير إيجابي على جودة المتقدمين للعمل كمعلمين وساعدت أيضاً المعلمين الحاليين على تحسين مهاراتهم ومعارفهم.

من جانبهم أكد الخبراء من الميدان عدم توفر الإعداد الملائم للعديد من المعلمين الشباب الملتحقين بقطاع التعليم، هذا بالإضافة إلى زيادة الطلب على المعلمين بسبب توفير التعليم المجاني في المدارس الحكومية مؤخراً في البرازيل، أضف إلى ذلك أن مهنة التدريس لم تستفد من ”عملية التطوير الطويلة في البلدان المتقدمة على مدى القرنين الماضيين“.²⁴⁸

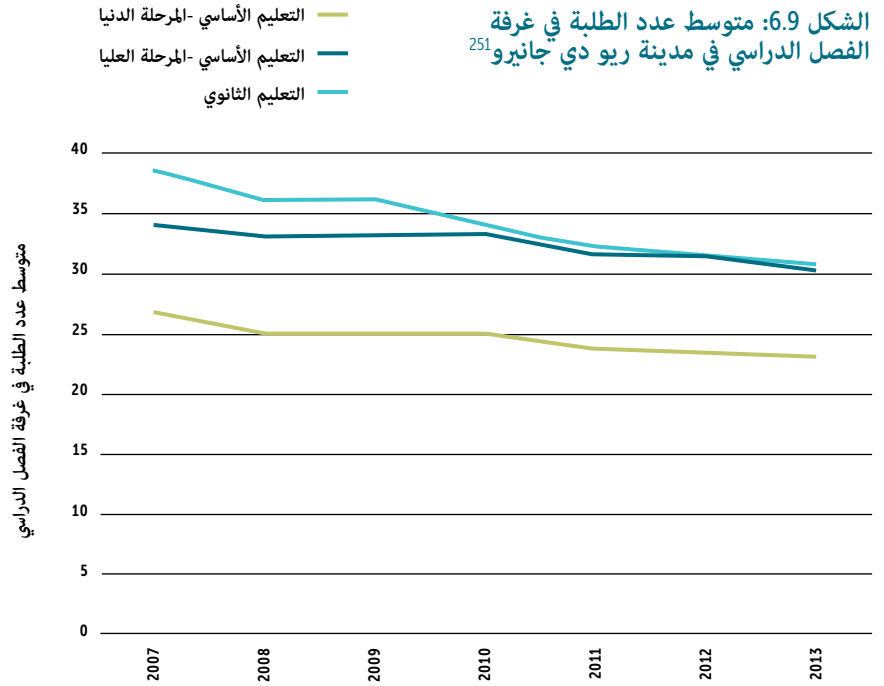
وقدمت لنا بلدية ريو دي جانيرو الحقائق التالية حول بعض التحسينات التي حققتها مؤخراً على صعيد تعيين المعلمين:

”تم تعيين 23,363 معلم جديد خلال الأعوام الخمسة الماضية منذ العام 2009. وبحلول عام 2014، أصبح عدد المعلمين 42,529 يعملون لصالح مكتب التربية والتعليم التابع لبلدية ريو دي جانيرو، حيث تمكنت الإدارة الحالية لمديرية التعليم من سد العجز السابق عبر تعيين 7,500 معلماً جديداً. وبالإضافة إلى ذلك، كان جميع المعلمين الذين تم تعيينهم من خلال المسابقات الحكومية قد وقعوا على عقود للعمل لمدة 40 ساعة أسبوعياً منذ العام 2011“.²⁴⁹

وحظي هذا التقدم في ترتيبات تعيين المعلمين بدعم إضافي من منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية والتي أشارت إلى أنه على الرغم من ارتفاع أعداد الطلبة في المدارس، إلا أن الفترة من العام 2003 إلى العام 2012 شهدت انخفاضاً ملحوظاً في نسبة الطلبة الذين يتلقون تعليمهم في مدارس أفاد مدراؤها ”أن قدرة المدرسة على توفير التعليم الملائم للطلبة أعيقت كثيراً بسبب عدم وجود معلمين مؤهلين“.²⁵⁰ ويظهر هذا النمط في إحصائيات نسبة المعلمين إلى الطلبة في مدينة ريو دي جانيرو (انظر الشكل 6.9).

تُعدّ جودة أداء المعلم على نطاق واسع واحدةً من أهم المؤشرات التي تُنبئ بنجاح نظام التعليم المدرسي

²⁴⁵ بلدية ريو دي جانيرو 2014 (ص 42) (3) Pearson 2011²⁴⁶ Barber & Mourshed 2007²⁴⁷ (ص 40) ²⁴⁸ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (ص 182) ²⁴⁹ بلدية ريو دي جانيرو 2014 (ص 12) ²⁵⁰ OECD 2013c²⁵⁰ (ص 7)



تمت زيادة رواتب المعلمين بهدف تحسين ترتيبات تعيينهم، إذ يحصل المعلمون حالياً على راتب يزيد بنسبة 50% تقريباً عن متوسط الأجور في البرازيل²⁵². وترتفع هذه النسبة في نظام التعليم المدرسي التابع لبلدية ريو دي جانيرو حيث يحصل المعلمون على رواتب تزيد عن رواتب نظرائهم في جميع مراكز ولايات البرازيل²⁵³.

ومنذ العام 2009 تم دعم رواتب المعلمين في مدينة ريو دي جانيرو من خلال صرف مكافآت مالية لهم بناءً على أدائهم. ورغم المعارضة التي لاقاها هذا البرنامج من بعض المعلمين والنقابات المهنية وفق ما أطلعنا عليه أحد الخبراء من الميدان، إلا أن كوستين أعربت عن اعتقادها أن البرنامج كان بمثابة حافز مهم للتحسين. وتستند المكافأة المالية على مدى تمكّن المدرسة من تحقيق النتائج المحددة لها في الاختبارات أو التفوق عليها²⁵⁴.

تمت زيادة رواتب المعلمين بهدف تحسين ترتيبات تعيينهم

”وقعنا على عقد إدارة سنوي ... وهذا ما نفعله عادةً مع المدارس ... حيث نصمم إجراءات التحسين التي على المدارس أن تحققها بناءً على الأداء السابق لكل مدرسة، لذلك على المدرسة أن تحقق تقدماً في ثلاثة أهداف رئيسية هي التعلّم والتحسين ومعدلات تسرب الطلبة من المدرسة. وفي حال نجحت المدرسة في تحقيق هذه الأهداف، سيحصل جميع أعضاء كادرها على مكافآت مالية، بدءاً من طبّاخ المدرسة وانتهاءً بمديرها.“²⁵⁵

أظهرت الأدلة من بلدان مختلفة وجود تفاوت في فعالية البرامج التي تربط راتب المعلم ومكافأته بمستوى أدائه،²⁵⁶ ولقد أشارت بعض الأدلة المحدودة إلى أن البرنامج المطبق في مدينة ريو دي جانيرو قد حقق أثراً إيجابياً في هذا الجانب²⁵⁷، وأن برامج أخرى في البرازيل قد أدت دوراً تحفيزياً مفيداً.²⁵⁸

ساهمت الحوافز وزيادة الأجور في جذب مزيد من المتقدّمين للعمل في مهنة التدريس، لذلك تم في العام 2012 تطبيق إجراءات أكثر دقة وصرامة لاختيار المعلمين وتحسين أداء الذين تم اختيارهم. وركزت الإجراءات الجديدة على أداء المعلمين في غرف الفصول الدراسية ومؤهلاتهم الأكاديمية. وجمّع نظام التعيين الجديد بين ضرورة امتلاك المعلمين للمؤهلات الأكاديمية المعتمدة وإتقانهم لمحتوى المواد التي سيتولون تدريسها ومن ثم اختبار ”مدى فهمهم لمحتوى التطوير المهني الجديد وجودة ممارساتهم في غرف الفصول الدراسية“²⁵⁹، وينبغي على المرشّحين الذين يحققون المتطلبات الأولية أن يخضعوا لدورة تدريبية مدتها 80 ساعة حول ”الإدارة الصفية الفعالة وهو الطفل وتطوره وتحضير الحصص الدراسية ومواضيع عملية أخرى، ومن ثمّ تقديم حصة دراسية تجريبية أمام لجنة تضم معلمين من أصحاب الخبرة“²⁶⁰.

Todos Pela Educaco 2015²⁵¹ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 2012²⁵² منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 2012²⁵³ Coeltho 2012²⁵⁴ Ferraz and Bruns 2012²⁵⁵ Coeltho 2012²⁵⁶ Bruns & Luque 2014²⁵⁷ بلدية ريو دي جانيرو 2014 (ص 12) Costin 2014²⁵⁸ Coeltho 2012²⁵⁹ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 2012²⁶⁰

إضافة إلى تطوير خبرات المعلمين المُلتحقين حديثاً مهنة التدريس، توجد أدلة على وجود الدافع الذاتي لدى المعلمين على تحسين مستوى جودة أدائهم، إذ أعرب مدير إحدى المدارس عن اعتقاده أن المعلمين كانوا يبادرون إلى تحسين أدائهم من خلال حرصهم على الاستفادة من فرص التدريب والتطوير المهني المتاحة لهم:

”أعتقد أن المعلمين يبدون حالياً اهتماماً أكبر بحضور دورات تدريبية... حيث تتوفر العديد من الدورات التدريبية ومن المؤتمرات وورش العمل، وإن اهتمامهم هذا بالحصول على تدريب ملائم لهم هو جزء من اهتمامات معلمي وقتنا الحاضر“ (مديرة مدرسة)

وتعتقد المديرية أن اهتمام المعلمين المُتجدد بتحسين أدائهم لم يُفرض عليهم فرضاً، لأنه نابعٌ من اهتمامهم ورغبتهم بتحسين أدائهم ”وتطوير خبراتهم“. ولا ينبغي لنا أن ننسى دور مكتب التربية والتعليم في بلدية ريو دي جانيرو، إذ يضمن لكل معلم الحصول على دورات تدريبية متنوعة لا تقل مدتها الإجمالية عن أسبوع سنوياً²⁶¹، كما تم تأسيس معهد تدريب للمعلمين لمساعدتهم على التطوير المستمر لمهاراتهم“:

”تمكن معلمو المدارس الحكومية التابعة للبلدية من توسيع آفاقهم في التدريس والاطلاع على ممارسات التدريس العصرية والمستجدات على صعيد المحتوى التعليمي الذي يتم مناقشته داخل البرازيل وخارجها، بفضل التدريب المستمر الذي تم توفيره لهم من خلال المساقات والتعليم الإلكتروني عن بعد أو بحضور جزئي“²⁶².

وتجدر الإشارة إلى أن تحسُّن أداء الكوادر المدرسية كان على مستوى معلمي الصفوف ومديري المدارس. وأشار الخبراء من الميدان أن أسلوب تعيين مدرء المدارس شهد تغييراً في الآونة الأخيرة، حيث كان تعيين المدير يتم بناءً على انتمائه السياسي في حين أصبح تعيين المدير يتم بناءً على جدارته:

”أصبح تعيين مدير المدرسة بناءً على الجدارة، إذ كان تعيين المدرء يتم في السابق بناءً على انتماءاتهم السياسية. ويعتبر تطبيق مبدأ الجدارة جزءاً من الخطة الوطنية للتعليم المدرسي حيث سيتم تطبيقها في جميع أنحاء البرازيل“ (مسؤول قيادي في مديرية التربية والتعليم بمدينة ريو دي جانيرو)

”تخلصنا في مدينة ريو دي جانيرو من تأثير القوى السياسية على التعيين... ويتم حالياً اختيار مدرء مجموعات المدارس ومدرء المدارس ورؤساء الأقسام والمنسقين والكادر الإداري وفقاً لجدارتهم وكفاءتهم، ويجب أن يحملوا مؤهلات في التعليم وينتمون لنظام التعليم المدرسي“ (مسؤول أول في قسم التربية والتعليم)

عبّرت كوستين عن اعتقادها أن البرامج التي أطلقتها في مدينة ريو دي جانيرو لا يمكن أن تنجح دون التعاون والعمل مع الكوادر المدرسية: ”لا يمكن تحقيق تغييرات في التعليم إلا بالتعاون مع المعلمين“²⁶³ وبالإضافة إلى سَنِّ القوانين، قررنا أننا بحاجة إلى تعزيز حس الانتماء لدى المعلمين من خلال إتاحة الفرص لهم للمساهمة في مبادرات الإصلاح“²⁶⁴ وصرحت كوستين أنها تحدثت مع 1,000 مدير مدرسة لدى توليها هذا المنصب من أجل معرفة المناطق والظروف التي يعملون فيها.²⁶⁵

أدركت كوستين احتمال أن يُستفز المعلمون لرفض أجندة إصلاح نظام التعليم المدرسي، وكانت مستعدة لذلك. وتحدثت كيف أنها كأحد صانعي السياسات عليها تحديد ”سرعة“ الإصلاحات بمستوى يطيقه كادر المدرسة: ”تم تحديد سرعة الإصلاحات وفق قدرة المعلمين على التحمل، وقدمنا لهم أقصى تحديات ممكنة، لكن لم نتخط الحد الممكن“²⁶⁶ وأشار عدد من الخبراء من الميدان إلى مشكلة رفض المعلمين لأجندة الإصلاح.

”حتى وإن كانت هذه التغييرات مفيدة للطلبة، فإن المعلمين يبدون ردة فعل قوية وفورية...وينتمون لنقابة قوية ومن ثم ينتهي بهم الأمر إلى الإضراب عن العمل، وهذا الأمر في غاية الصعوبة، ومُثل عقبة كبيرة، وإذا رغبت بتطبيق مثل هذه التغييرات فعليك أن تُحسِّن التفاوض مع المعلمين لأنهم لا يفكرون جدياً في طلبتهم، ولا يُولون الأولوية لطلبتهم، وإنما لأنفسهم“ (أكاديمي)

توجد أدلة على وجود الدافع الذاتي لدى المعلمين على تحسين مستوى جودة أدائهم

”لقد تحاورنا وتواصلنا كثيراً مع المعلمين، ولم يكن ذلك سهلاً قط. لم يكن سهلاً مطلقاً عندما طبقنا الحد الأدنى من مخطط المقرر الدراسي. ولم يكن من السهل الحصول على دعم جميع المعلمين، وعلينا أن نتذكر أنه يوجد عدد كبير من المدارس، لذلك لا يمكن إرضاء جميع المعلمين.“ (مسؤول قيادي في مديرية التربية والتعليم التابعة لولاية ريو دي جانيرو)

سلكت معارضة المعلمين لأجندة إصلاح التعليم المدرسي منحى تصعيدياً واضحاً في شهر أغسطس من العام 2013 عندما أعلن المعلمون في مدينة ريو دي جانيرو إضراباً عن العمل استمر أكثر من شهرين.²⁶⁷ ونظم الإضراب إحدى نقابات المعلمين الكبيرة في المدينة وشارك فيه معلمون تابعون للولاية وللبلدية. وانتقدت كوستين بشدة هذه النقابة عندما صرحت أن ”نقابة المعلمين كانت متطرفة جداً، وتمثل اليسار المتطرف، ولم تكن تمثل جميع المعلمين، وعارضت الإصلاحات منذ البداية“.²⁶⁸

وعلى نحو مشابه لما حدث مع الباحث كلاين من مدينة نيويورك، لم تتمكن كوستين من بناء علاقات وثيقة من أجل التغيير يضم جميع المعلمين ونقابة المعلمين، إلا أنها حققت إنجازات ملحوظة على صعيد إصلاح الكوادر التعليمية. ويبلغ عدد معلمي مدينة ريو دي جانيرو حالياً أكثر من 40,000 معلم يتقاضون أجوراً تنافسية ويستفيدون من نطاق أوسع من فرص التطوير المهني مقارنةً بالأعوام الماضية. ونجحت البلدية في معالجة المشكلات المتعلقة بإجراءات تعيين المعلمين من أجل مواكبة الأعداد المتزايدة من الطلبة، ومن ثم أولت اهتمامها بتحسين مستوى أداء المعلمين المُلتحقين بمهنة التعليم من خلال تطبيق إجراءات تعيين أكثر دقة وصرامة، وكذلك تحسين أداء المعلمين الذين هم على رأس عملهم.

المشاركة المجتمعية

لم تكتفِ مديرية التربية والتعليم في بلدية ريو دي جانيرو بالتواصل مع المعلمين فقط، بل بذلت جهدها لإشراك أولياء الأمور والمجتمع بهدف كسب دعمهم لإصلاح نظام التعليم المدرسي وضمان توفير دعم فردي أفضل للطلبة. ولقد أشار مسؤول قيادي في مديرية التربية والتعليم التابعة للولاية أن إيجاد قنوات تواصل مفتوحة يُعدّ من الأمور المهمة في عملية الإصلاح، كما أن الشفافية في التواصل تعد من الأمور الضرورية جداً، فنحن بحاجة إلى قدر كبير من الشفافية والتواصل. ولعلّ انتخاب عمدة المدينة لفترة ثانية في عام 2012 بأغلبية ساحقة يقدم لنا بعض الأدلة عن دعم المجتمع لمبادرات إصلاح نظام التعليم المدرسي.²⁶⁹

اعتبرت كوستين أن أولياء الأمور هم شركاء في عملية التعلم، لذلك انصب تركيزها على مشاركة أولياء الأمور في الدعم الذي يمكنهم تقديمه لأطفالهم: ”نريد أن نثبت أن بوسع أولياء الأمور أن يكونوا أحد عناصر التغيير في المدرسة“، من خلال مساعدة أطفالهم في البيت وممارسة دورهم الكامل في مساءلة المدرسة عن أداؤها.²⁷⁰ ”ليس لزاماً برأيي أن تكون لدينا مشاركة كبيرة من أولياء الأمور، لكن المهم هو بعض المشاركة والدعم من البيت“.²⁷¹

بادرت مديرية التربية والتعليم إلى إحداث عدد من التغييرات، لاسيما من خلال برنامج ”مدارس الغد“: حيث تم تغيير موعد عقد الاجتماعات بين المعلمين وأولياء الأمور إلى يوم السبت ليتمكن أولياء الأمور من حضور هذه الاجتماعات، كما تم تعيين معلمين من المدينة لتدريس مادة الفنون وأنشطة لاصفية أخرى. ولقد نُوّهت كوستين إلى أنه ”من المهم وجود قذوة حسنة للطلبة، وحتى في المناطق التي ينتشر فيها العنف يوجد فيها دائماً أناسٌ موهوبون يريدون الخير والمنفعة للأطفال“. وشجعت كوستين المدارس على تقديم شرح أوضح لأولياء الأمور حول كيفية مساعدة أطفالهم في تعلمهم.²⁷²

سلكت معارضة
المعلمين لأجندة إصلاح
التعليم المدرسي منحى
تصعيدياً واضحاً في
شهر أغسطس من
العام 2013 عندما أعلن
المعلمون في مدينة ريو
دي جانيرو إضراباً عن
العمل استمر أكثر من
شهرين

خلاصة

شهدت البرازيل إجمالاً ومدينة ريو دي جانيرو تحديداً تحسينات سريعة في نظام التعليم المدرسي فيها على مدى أعوام العقد الماضي رغم أنها بدأت من مستويات منخفضة نسبياً. وتسارعت وتيرة الإصلاح التعليمي بقوة ملحوظة بعد انتخاب العمدة الجديد لمدينة ريو دي جانيرو في العام 2008.

وكانت النتائج مشجعة، حيث انخفضت معدلات التسرب من المدرسة وارتفعت نتائج الطلبة في الاختبارات، وتزامن ذلك مع زيادة عدد الأطفال الذين بلغوا سن دخول المدرسة. وتمتلك ريو دي جانيرو حالياً ثاني أعلى معدل في إتقان القراءة والكتابة مقارنةً ببقية الولايات البرازيلية.

يسود مناخ من التفاؤل والإيمان الحقيقي بالقدرة على تحقيق التغيير في مدينة ريو دي جانيرو، ويرتبط هذا المناخ بطموح عالٍ أيضاً. وتطمح "خطة بلدية ريو دي جانيرو" المستقبلية إلى تطوير نظام التعليم المدرسي الحكومي في عاصمة الولاية "ريو دي جانيرو" بحيث يكون النظام الأفضل على مستوى البرازيل.²⁷³

وتضمنت سياسات إصلاح نظام التعليم المدرسي استخدام عدة أدوات بأسلوب منسق، حيث تم تطبيق منهج تعليمي موحد، والانتقال تدريجياً نحو نظام دوام مدرسي من فترة وحيدة في جميع المدارس، بالإضافة إلى تطبيق مجموعة متنوعة من البرامج الموجهة للطلبة ذوي التحصيل المنخفض، مما ساهم في إصلاح نظام التعليم المدرسي في مدينة ريو دي جانيرو. وعلاوة على ما سبق، تمت معالجة المشكلات المتعلقة بتعيين المعلمين وبدأت مديرية التربية والتعليم بتحسين مستويات أداء المعلمين من خلال تطبيق إجراءات تعيين أعلى دقة وتحسين فرص التطوير المهني والدورات التدريبية للمعلمين.

على الرغم من أن نظام التعليم المدرسي في مدينة ريو دي جانيرو يتسم بالتعقيد إذ تتولى إدارته ثلاث جهات هي البلدية وحكومة الولاية والحكومة الاتحادية، إلا أنه يوجد انسجام وتفاهم سياسي في المدينة، على سبيل المثال يظهر برنامج "مدارس الغد" وجود تنسيق بين جهود إدارات الثقافة والصحة والرياضة والترفيه والرعاية الاجتماعية وجودة الحياة والأشغال المدنية التابعة للبلدية ومكتب المدعي العام لولاية ريو دي جانيرو.²⁷⁴ بالإضافة إلى الدعم المستمر لبرامج الإصلاح التعليمي في المدينة، حيث أفادت كلوديا كوستين بعد أن تركت منصبها أن كل شيء على ما يرام تحت إدارة مدير التربية والتعليم الجديد وأن "عملية الإصلاح ما تزال مستمرة".²⁷⁵

وتصدّرت مدينة ريو دي جانيرو المدن والولايات البرازيلية في تحقيق التحسينات على صعيد التعليم المدرسي بفضل أجندة الإصلاح الواضحة ووجود إرادة سياسية متسقة وداعمة. ومن الواضح أن عملية إصلاح نظام التعليم المدرسي في مدينة ريو دي جانيرو لم تكتمل بعد، إلا أنها تقدم قصة تفاؤل ودروساً عملية لبقية المدارس.

يسود مناخ من التفاؤل
والإيمان الحقيقي
بالقدرة على تحقيق
التغيير في مدينة ريو
دي جانيرو

الفصل السابع:

خاتمة – منهجيات رائدة في خمس مدن واعدة



قررنا اختيار العنوان "منهجيات رائدة في خمس مدن واعدة" لهذا التقرير، حيث إن هذه المدن تقدم مؤشرات واعدة للتطوير وتمتلك تجارب قيّمة حول إصلاح نظم التعليم المدرسي وصناعة السياسات التعليمية.

توجد بعض الجوانب الواعدة في النجاح الذي حققته هذه المدن، إلا أنها مثيرة للجدل في الوقت ذاته. وذكرنا في الفصل الأول أن الإصلاحات الرئيسية في المدن الخمس لم يتم تقييمها باستخدام التجارب الموجهة باستخدام عينات عشوائية. وفي جميع الحالات تقريباً، طبق صناع القرار سياسات تغيير مثيرة للاهتمام على ما يبدو، إلا أنهم لم يتمكنوا من التحقق بدقة من مدى فعالية هذه الإصلاحات، لذلك كانت الأدلة التي قدمتها المدن الخمس المعنية محدودة، وعليه لا يمكن الجزم بأن هذه المدن شهدت تحولاً جذرياً في مخرجات التعلم عبر تطبيق سياسات محددة.

نستنتج بناءً على الأدلة المتوفرة أن هذه المدن حققت إنجازات ملموسة، إلا أن تلك الإنجازات كانت في بعض الحالات ضعيفة. وأثار الخبراء من الميدان في فيتنام إعجابنا عندما حرصوا على ذكر أن مدينة هو تشي منه واجهت العديد من المشكلات وأنه من المهم عدم المبالغة في أهمية أداء فيتنام في اختبارات PISA 2012. وعلى نحو مماثل، أدرك صناع السياسات في مدينتي ريو دي جانيرو وديي الحاجة إلى التطوير وأنه ما يزال عليهم بذل مزيد من الجهد. وجدير بالذكر أن تحسّن نتائج البرازيل والإمارات العربية المتحدة كان لافتاً في اختبارات PISA 2012، إلا أنه ما يزال أدنى من معدل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD).

تؤكد قصص النجاح في هذه المدن على الدور المحوري للقيادة

تؤكد قصص النجاح في هذه المدن على الدور المحوري للقيادة، غير أن هؤلاء القادة لا يستمرون في ذات المنصب لأعوام طويلة. وبفضل كلوديا كوستين شهدت المدارس التي تقدم خدمات تعليم للطلبة الأقل حظاً تحولاً جذرياً في مدينة ريو دي جانيرو، حيث كانت كوستين حينها تشغل منصب مديرة التربية والتعليم في بلدية ريو دي جانيرو، لكنها تركت منصبها وتعمل حالياً لدى البنك الدولي. وفي مدينة نيويورك، أظهر العمدة مايكل بلومبيرغ ومستشار التعليم المدرسي جويل كلاين فعالية في قيادة مشروع إصلاح نظام التعليم المدرسي، لكنهما الآن ليسا في مناصبيهما. فهل الإنجازات التي حققتها مدينة نيويورك في خطر الآن بعد ترك مايكل بلومبيرغ وجويل كلاين مناصبيهما؟ ولقد استفادت مدينة لندن من القيادة الملهمة التي أظهرها تيم برايهوس وسياسة الحكومة العمالية قبل العام 2010 مثل إطلاق مشروع تحدي لندن "London Challenge"، فهل تفقد مدينة لندن الزخم الذي حققته بعد ترك برايهوس منصبه وبعد تولي حكومة جديدة في المملكة المتحدة؟

تؤكد هذه التجارب أن كثيراً من الأسئلة لم تُطرح بعد، وأنه لا مجال للتراخي أو إجراء تحليل مبسط. ولكنها في الوقت عينه تشير إلى أن هذه المدن تقدم رسائل تفاعل وأمل. ففي كل مدينة من هذه المدن الخمس، عمل صانعو السياسات بفعالية على تحدي الافتراضات التي تؤدي إلى الكسل والتراخي وهي أن الطلبة الفقراء سيفشلون حتماً في مدرستهم. ولم تكن النتائج حاسمة وقطعية ولكنها كانت مشجعة.

وما يزال علم إصلاح نظام التعليم المدرسي في مراحل تطوره الأولى. ويُعدّ العالم الكندي مايكل فولان والكاتب البريطاني مايكل باربر من أبرز المفكرين الرواد في هذا الميدان. ويوجد توافق كبير بين آرائهم ونتائج التجارب التي قدمتها المدن الخمس.

أشار باربر إلى أن الإصلاح التعليمي الفعال يتطلب وجود نظرية تغيير مُتَقَنَة تراعي التفاصيل اللازمة لتطبيقها. وأكد في دراسته الرائدة للإصلاح التعليمي في إقليم البنجاب في باكستان على أهمية الاجتهاد والمثابرة:

”المثابرة. كلمة واحدة تختصر الكثير. ونحن الآن في عامنا الثالث في إقليم البنجاب ... لم يكن الأمر سهلاً. ولن يكون سهلاً أيضاً لفترة طويلة من الزمن، لكن يوجد تقدم ملحوظ، ولا شك أن المثابرة ستثمر في نهاية المطاف“.²⁷⁶

لا شك بأن القيادات في المدن الخمس التي شملتها الدراسة اتسمت بالمثابرة. وأعدت كل مدينة خطة إصلاح جيدة والتزمت بها، ولقد استمرت المثابرة لعقود في عدد من هذه المدن وبدأت هذه المنهجية الدؤوبة بجني الثمار.

وفي المدن الخمس المعنية بالدراسة، أظهرت القيادات منهجية في العمل مشابهة جداً للنماذج النظرية لقيادة عملية إصلاح نظم التعليم المدرسي التي طورها مايكل فولان. لدى القيادات المسؤولة عن إصلاح نظم التعليم المدرسي نظريات تفاؤلية تفترض أن التحسين ممكن لأن جميع الأطفال وبغض النظر عن خلفياتهم لديهم الاستعداد الفيزيولوجي للتعلم.

عَمَدُ صانعو السياسات في المدن الخمس إلى تطوير خطط تتضمن عدداً صغيراً من الأولويات التي تم تحديدها بعناية. وهذا ما يتفق مجدداً مع النماذج النظرية لمايكل فولان.²⁷⁷ وتماشياً مع إطار عمل فولان، طُوِّرت قيادات هذه المدن برامج إصلاح تستند إلى توليفة متبصرة من عمليات التدخل بما في ذلك الاستخدام الذكي للبيانات، وإجراء تدخلات جريئة لمواجهة الفشل والتغلب عليه، وإدراك أهمية إيجاد حس مشترك بأن استراتيجية إصلاح التعليم المدرسي ما هي إلا نتائج جهد جماعي بين جميع الأطراف المعنية.²⁷⁸

ودفع فولان على مدى أعوام عديدة إلى أهمية وجود منهجية مشتركة في السياسات تتجاوز تطبيق المبادرات الفردية. وأدركت المدن الخمس على نحو دائم الحاجة إلى تطبيق سياسات متعددة الأوجه في إصلاح نظم التعليم المدرسي.

ورغم أن المدن موضوع البحث طبقت سياسات متعددة الأوجه، إلا أنها تركز أيضاً على جوانب مهمة، هي: القيادة وجودة المعلمين والمساءلة المستندة إلى البيانات والتعلم المهني القوي بناء على التعاون، وبناء علاقات تعاون وثيقة لأجل التغيير. ونستنتج في ختام هذا البحث أن تجارب إصلاح نظام التعليم المدرسي المطبقة كانت قوية وواعدة لكنها لم تصل بعد إلى نتائج نهائية وحاسمة.

لدى القيادات
المسؤولة عن إصلاح
نظم التعليم المدرسي
نظريات تفاؤلية
تفترض أن التحسين
ممكن لأن جميع
الأطفال وبغض النظر
عن خلفياتهم لديهم
الاستعداد الفيزيولوجي
للتعلم

- Carnoy, M., Khavenson, T., Costa, L., Fonseca, I. & Marotta, L. (2014) *Is Brazilian education improving? A comparative foray using PISA and SAEB Brazil test scores*. Moscow: National Research University Higher School of Economics. [Online] available from: <<http://www.hse.ru/data/2014/12/16/1103403236/22EDU2014.pdf>>
- Coelho, T. (2012) *Bônus por Desempenho de Professores: Análise da Experiência Carioca*. [Online] available from: <http://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/MONOGRAFIA_FINAL.pdf>
- Costin, C. (2014) *Implementing system-wide change (fast) in education: The case of Rio de Janeiro*. Presentation for the World Bank, February 2014. [Online] available from: <<http://www.worldbank.org/en/events/2014/02/13/education-rio-de-janeiro#4>>
- CREDO (The Center for Research on Education Outcomes) (2013) *Charter school performance in New York City*. [Online] available from: <https://credo.stanford.edu/documents/NYC_report_2013_FINAL_20130219_000.pdf>
- CREDO (2015) *Urban charter school study: Report on 41 regions*. [Online] available from: <<http://urbancharters.stanford.edu/download/Urban%20Charter%20School%20Study%20Report%20on%2041%20Regions.pdf>>
- DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2009) *School workforce in England (including Local Authority level figures), January 2009 (Revised)*. [Online] available from: <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101008101451/http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000874/index.shtml>>
- DfE (Department for Education) (2010) *Schools, pupils and their characteristics: January 2010*. [Online] available from: <<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2010>>
- DfE (2014) *Schools, pupils and their characteristics: January 2014*. [Online] available from: <<https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2014>>
- DfE (2015a) *Revised GCSE and equivalent results in England: 2013 to 2014*. [Online] available from: <<https://www.gov.uk/government/statistics/revised-gcse-and-equivalent-results-in-england-2013-to-2014>>
- DfE (2015b) *Measuring the performance of schools within academy chains and local authorities*. [Online] available from: <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/415659/SFR09_2015.pdf>
- DfES (Department for Education and Skills) (2004) *GCSE/GNVQ Examination results for young people in England, 2002/2003 (Provisional)*. [Online] available from: <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110907100731/http://education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000419/index.shtml>>
- Dubai Statistics Center (2015) *Population clock*. [Online] available from: <<https://www.dsc.gov.ae/en-us/EServices/Pages/Population-Clock.aspx>>
- Achieve (2015) *Proficient vs prepared: Disparities between state tests and the 2013 NAEP*. [Online] available from: <<http://www.achieve.org/files/NAEPBriefFINAL051415.pdf>>
- Baars, S., Bernardes, E., Elwick, A., Malortie, A., McAleavy, T., McInerney, L., Menzies, L. & Riggall, A. (2014) *Lessons from London Schools: investigating the success*. Reading: CfBT Education Trust
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007) *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company. [Online] available from: <http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf>
- Barber, M. (2013) *The good news from Pakistan*. [Online] available from: <http://www.reform.co.uk/wp-content/uploads/2014/10/The_good_news_from_Pakistan_final.pdf>
- BBC (British Broadcasting Corporation) (2012) *Eduardo Paes re-elected as Rio de Janeiro mayor*. [Online] available from: <<http://www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-19866081>>
- Blandson, J., Greaves, E., Gregg, P., Macmillan, L. and Sibieta, L. (2015) *Understanding the improved performance of disadvantaged pupils in London*. [Online] available from: <<http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/wp21.pdf>>
- Bloom, H. & Unterman, R. (2013) *Sustained progress: New findings about the effectiveness and operation of small public high schools of choice in New York City*. [Online] available from: <http://www.mdrc.org/sites/default/files/sustained_progress_FR_0.pdf>
- Bodewig, C. & Badiani-Magnusson, R. (2014) *Skilling up Vietnam: Preparing the workforce for a modern market economy*. Washington DC: The World Bank
- Boyden, J. (2013) 'What Can Vietnam's excellent schools teach us about education quality and equality?' *Oxfam*. [Online] available from: <<http://oxfamblogs.org/fp2p/what-can-vietnams-excellent-schools-teach-us-about-education-quality-and-equality/>>
- The Broad Foundation (2015) *Overview*. [Online] available from: <<http://www.broadprize.org/about/overview.html>>
- Bruns, B., Evans, N. & Luque, J. (2012) *Achieving world-class education in Brazil: The next agenda*. Washington DC: The World Bank
- Bruns, B. & Luque, J. (2014) *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington DC: The World Bank
- Burgess, S. (2014) *Understanding the success of London's schools*. [Online] available from: <<http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmop/migrated/documents/wp333.pdf>>
- Carlson, D. & Lavertu, S. (2015) *School closures and student achievement*. Washington DC: Thomas Fordham Institute

Gonzalez, J. (2007) 'Mike's ed shakeup. Once again schools set to undergo makeover – privatization all the rage' *New York Daily News*. [Online] available from: <<http://www.nydailynews.com/news/mike-ed-shakeup-schools-set-undergo-makeover-privatization-rage-article-1.262001>>

Government of Dubai (2015) *Dubai Strategic Plan*. [Online] available from: <<http://www.dubaiplan2021.ae/dsp-2015-2/>>

Greaves, E., Macmillan, L. & Sibieta, L. (2014) *Lessons from London schools for attainment gaps and social mobility*. London: Social Mobility and Child Poverty Commission

Hales, M., Pena, A., Gott, J. & Peterson, E. (2014) *Global cities, present and future*. [Online] available from: <<https://www.atkearney.com/research-studies/global-cities-index/2014>>

Hanushek, E., Peterson, P. & Woessmann, L. (2012) *Achievement growth: International and U.S. state trends in student performance*. [Online] available from: <http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG12-03_CatchingUp.pdf>

Hattie, J. (2015a) *What doesn't work in education: The politics of distraction*. London: Pearson

Hattie, J. (2015b) *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson

HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (2012) *POLAR3: Young participation rates in higher education*.

Hicks, D. (2013) *The introduction of school inspections in Dubai – do teachers and head-teachers perceive it as a catalyst for school improvement*. Unpublished MA thesis

Hill, R. (2012) *The missing middle: The case for school commissioners*. [Online] available from: <http://www.thersa.org/_data/assets/pdf_file/0017/630053/RSA-The_Missing_Middle_report_2012.pdf>

Hoxby, C., Murarka, S. & Kang, J. (2009) *How New York City's charter schools affect achievement*. [Online] available from: <http://users.nber.org/~schools/charterschoolseval/how_NYC_charter_schools_affect_achievement_sept2009.pdf>

Hutchings, M., Greenwood, C., Hollingworth, S., Mansaray, A., Rose, A. & Glass, K. (2012) *Evaluation of the City Challenge programme*. [Online] available from: <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/184093/DFE-RR215.pdf>

INEP (Instituto Nacional de Estudio e Pesquisas Educacionais) (2014a) *School census*. [Online] available from: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>

INEP (2014b) *SAEB*. [Online] available from: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>

INEP (2015) *INEP website*. [Online] available from: <<http://portal.inep.gov.br/>>

Dubow, E., Boxer, P. & Huesmann, L. (2009) 'Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations' *Merrill-Palmer Quarterly*, 55 (3). [Online] available from: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2853053/>>

The Economist (2011) *Rio's ace up its sleeve*. [Online] available from: <<http://www.economist.com/blogs/americasview/2011/09/education-brazil>>

EEF (Education Endowment Foundation) (2015) 'Repeating a year' *Teaching and learning toolkit*. [Online] available from: <<https://educationendowmentfoundation.org.uk/toolkit/toolkit-a-z/repeating-a-year/>>

Ehren, M. (2014) *Accountability and school inspections*. SREE Spring 2012 Conference [Online] available from: <https://www.ioe.ac.uk/about/documents/About_Policies/Ehren_et_al_-_FINAL.pdf>

Farbman, D. (2015) *The case for improving and expanding time in school*. Boston MA: National Center on Time & Learning

Ferraz, C. & Bruns, B. (2012) *Paying teachers to perform: The impact of bonus pay in Pernambuco, Brazil*. [Online] available from: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530173.pdf>>

Fertig, B. (2014) 'Top five education issues facing Mayor de Blasio' *WNYC*. [Online] available from: <<http://www.wnyc.org/story/five-education-issues-facing-mayor-elect-de-blasio/>>

Freedman, S. (2007) 'Where teachers sit, awaiting their fate' *The New York Times*. [Online] available from: <http://www.nytimes.com/2007/10/10/education/10education.html?_r=0>

Fullan, M. & Boyle, A. (2014) *Big city school reforms: lessons from New York, Toronto and London*. New York: Teachers College Press

Fullan, M. (2010) 'Change theory: a force for school improvement' in *Centre for Strategic Education Seminar Series*, 157

General Statistics Office of Vietnam (2010) *Education in Vietnam: An analysis of key indicators*. [Online] available from: <http://vietnam.unfpa.org/webdav/site/vietnam/shared/Census%20publications/5_Monograph-Education.pdf>

General Statistics Office of Vietnam (c.2014) *Education statistics*. [Online] available from: <http://www.gso.gov.vn/default_en.aspx?tabid=782>

Girgenti, G. (2014) *Rio de Janeiro Teacher's Union wins increased wages, security, and professional autonomy, 2013*. [Online] available from: <<http://nvdatabase.swarthmore.edu/content/rio-de-janeiro-teacher-s-union-wins-increased-wages-security-and-professional-autonomy-2013>>

Gonen, Y. (2015) 'De Blasio and Fariña plan to shift power from principals to superintendents' *New York Post*. [Online] available from: <<http://nypost.com/2015/01/10/de-blasio-and-farina-plan-to-shift-power-from-principals-to-superintendents/>>

- Medina, J. (2007) 'New York Schools win Award for Improvement' *New York Times*. [Online] available from: <<http://www.nytimes.com/2007/09/19/education/19prize.html?pagewanted=print&r=0>>
- Nadelstern, E. (2013) *10 lessons from New York City schools: What really works to improve education*. New York: Teachers College Press
- NAO (National Audit Office) (2012) *Managing the expansion of the academies programme*. [Online] available from: <<http://www.nao.org.uk/report/managing-the-expansion-of-the-academies-programme/>>
- National Alliance for Public Charter Schools (2015) *Public charter schools*. [Online] available from: <<http://www.publiccharters.org/get-the-facts/public-charter-schools/>>
- New York City Charter School Center (2014) *2013–14 Test Scores Show Gains*. [Online] available from: <http://www.nyccharterschools.org/blog/testscores2014>
- New York City Global Partners (2011) *Best practice: Providing safe and engaging schools for low-income, drug-affected neighborhoods*. [Online] available from: <http://www.nyc.gov/html/ia/gprb/downloads/pdf/Rio_SchoolsofTomorrow.pdf>
- Nisbett, R. & Wilson, T. (1977) 'The halo effect: evidence for unconscious alteration of judgements' *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (4), 250-256. [Online] available from: <<http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/92158/TheHaloEffect.pdf?seq>>
- NYC DOE (New York City Department of Education) (2013) *NAEP National Assessment of Educational Progress Reading & Mathematics 4th and 8th Grade State and National Release*. [Online] available from: <<http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/102DCC35-7F3E-4159-B093-9018D537782C/0/2013N AEPReleaseDeck8714.pdf>>
- NYC DOE (2014a) *New York City graduation rates: Class of 2014 (2010 cohort)*. [Online] available from: <<http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/04A151BF-F9E4-4960-8881-E1B07AA57DF8/179863/2014GraduationRatesPublicWebsite.pdf>>
- NYC DOE (2014b) *2014 New York state test results: New York City grades 3-8*. [Online] available from: <<http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/C7E210CA-F686-4805-BEA6-EDD91F76E58B/167997/2014MathELAPublic.pdf>>
- NYC DOE (2015a) *About us*. [Online] available from: <<http://schools.nyc.gov/AboutUs/default.htm>>
- NYC DOE (2015b) *NYC Data*. [Online] available from: <<http://schools.nyc.gov/Accountability/data/default.htm>>
- NYC Public School Parents (2012) *DeWitt Clinton HS: another victim of the Bloomberg preference to close schools rather than allow them to improve*. [Online] available from: <<http://nycpublicschoolparents.blogspot.co.uk/2012/12/dewitt-clinton-hs-another-victim-of.html>>
- Kelleher, M. (2014) *New York City's children first*. Washington DC: Center for American Progress
- Kemple, J. (2013) *The condition of New York City high schools: Examining trends and looking toward the future*. New York: The Research Alliance for New York City Schools
- KHDA (Knowledge and Human Development Authority) (2013) *Dubai PISA 2012 report* [Online] available from: <<https://www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/PISA2013EnglishReport.pdf>>
- KHDA (2014a) *Key findings 2013–14: Inspection of private schools*. [Online] available from: <http://www.khda.gov.ae/cms/webparts/texteditor/documents/dsib%20key%20findings%20report_english%20final.pdf>
- KHDA (2014b) *Inspection handbook 2014–15*. [Online] available from: <<https://www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/handbook2014English.pdf>>
- KHDA (2015a) *Schools*. [Online] available from: <<https://www.khda.gov.ae/Pages/en/schoolsen.aspx>>
- KHDA (2015b) *A place in the sun*. [Online] available from: <http://www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/Final_035_KHDA-ENGLISH.pdf>
- Klein, J. (2014) *Lessons of hope: How to fix our schools*. New York: Harper Collins
- Knoema (2015) 'Literacy rate' *World Data Atlas*. [Online] available from: <<http://knoema.com/atlas/Brazil/ranks/Literacy-rate?baseRegion=BR-RJ>>
- Ko, J. & Sammons, P. (2013) *Effective teaching: a review of research and evidence*. Reading: CfBT Education Trust
- Kugler, S. (2010) 'NYC to stop paying teachers to do nothing' *The Guardian*. [Online] available from: <<http://www.theguardian.com/world/feedarticle/9032803>>
- Lankford, H., Loeb, S., McEachin, A., Miller, L. & Wyckoff, J. (2014) *Who enters teaching? Encouraging evidence that the status of teaching is improving*. [Online] available from: <<https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Who%20Enters%20Teaching%202014.11.18.pdf>>
- Leme, M., Paredes, R. & Souza, A. (2009) 'A Municipalizacao do Ensino Fundamental e seu Impacto sobre a Proficiencia no Brasil' in Veloso, F., Pessoa, S., Henriques, R. & Giambiagi, F. (eds.) *Educação básica no Brasil – construindo o país do future*. Rio de Janeiro: Elsevier
- McAlevy, T. & Elwick, A. (2015) *School improvement in London: a global perspective*. Reading: CfBT Education Trust
- MDRC (2015) *New York City Small schools of choice evaluation*. [Online] available from: <<http://www.mdrc.org/project/new-york-city-small-schools-choice-evaluation#overview>>

Ogden, V. (2013) *Making sense of policy in London secondary education: What can be learned from the London Challenge?* Unpublished thesis.

Parkville Global Advisory (2012) '4 years of KHDA: Student achievement in Dubai 2007 and 2011' cited in Thacker, S. & Cuadra, E. (2014) *The road traveled: Dubai's journey towards improving private education*. World Bank: Washington DC

Pearson (2011) *Changing the physical environment of education*. [Online] available from: <<http://m.thelearningcurve.pearson.com/case-studies/article/changing-the-physical-environment-of-education>>

Pearson Middle East (2014) *Evidenced-based education policy yielding results in the UAE*. [Online] available from: <<http://www.pearsonmiddleeastawe.com/evidenced-based-education-policy-yielding-results-in-the-uae>>

Peterson, P. & Ackerman, M. (2015) 'States raise proficiency standards in math and reading.' *Education Next*, 15 (3). [Online] available from: <<http://educationnext.org/states-raise-proficiency-standards-math-reading/>>

Prefeitura do Rio de Janeiro (2013a) *Full-time schools*. [Online] available from: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=4228426>>

Prefeitura do Rio de Janeiro (2013b) *Strategic plan: Rio de Janeiro municipal government, 2013-2016*. [Online] available from: <http://www.conselhodacidade.com/v3/Book_StrategicPlanRio20132016/content/Strategic_Plan_Rio_City_Government_2013_2016.pdf>

Prefeitura do Rio de Janeiro (2014) *Education: Quick guide to public policies*. [Online] available from: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/4130265/EducacaoING1211.pdf>>

Prefeitura do Rio de Janeiro (2015) *Education in numbers*. [Online] available from: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>

Ravitch, D. (2012) *Reader calls out NY Daily News for charter spin: UPDATE*. [Online] available from: <<http://dianeravitch.net/2012/12/03/reader-calls-out-ny-daily-news-for-charter-spin-2/>>

Robinson, J. (2015) *Ensuring lasting education reforms by delivering results: a discussion with Claudia Costin, Senior Director for Education at the World Bank*. [Online] available from: <<http://www.brookings.edu/blogs/education-plus-development/posts/2015/01/07-education-reforms-claudia-costin-perlman-robinson>>

Rolleston, C., James, Z. & Aurino, E. (2013) *Exploring the effect of educational opportunity and inequality on learning outcomes in Ethiopia, Peru, India, and Vietnam*. [Online] available from: <<http://www.younglives.org.uk/publications/PP/exploring-educational-opportunity-and-inequality/exploring-educational-opportunity-and-inequality>>

NYSED (New York State Education Department) (2015a) *NY State Public school enrollment (2013-14)*. [Online] available from: <[http://data.nysed.gov/enrollment.php?year=2014&state=yes](http://data.nysed.gov/enrollment.php?year=2014&state=yes;)>;>

NYSED (2015b) *Glossary of terms: Enrollment data*. [Online] available from: <<http://data.nysed.gov/glossary.php?report=enrollment>>

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2003) *Glossary of statistical terms*. [Online] available from: <<https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5401>>

OECD (2006) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Final Report: Teachers Matter*. [Online] available from: <http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_3926323_1_34991988_1_1_1_1,00.html>

OECD (2011) *Strong performers and successful reformers: Lessons from PISA for the United States*. [Online] available from: <<http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>>

OECD (2012) *Does performance-based pay improve teaching?* [Online] available from: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/50328990.pdf>>

OECD (2013a) *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving every student the chance to succeed*. [Online] available from: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-ii.htm>>

OECD (2013b) *PISA 2012 Results: What makes schools successful?* [Online] available from: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>>

OECD (2013c) *Country note: Brazil, key findings*. [Online] available from: <<http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-brazil.pdf>>

OECD (2014) *PISA 2012 results in focus*. [Online] available from: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>

OECD (2015a) *Education policy outlook 2015: making reforms happen*. [Online] available from: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en>

OECD (2015b) *PISA FAQ*. [Online] available from: <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafaq.htm>>

OECD (2015c) *Key findings*. [Online] available from: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/>>

Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) (2014) *The pupil premium: an update*. [Online] available from: <<http://www.ofsted.gov.uk/resources/pupil-premium-update>>

Ofsted (2015) *Data view* [Online] available from: <<http://dataview.ofsted.gov.uk>>

World Bank (2006) *Education in Vietnam: Development history, challenges and solutions*. [Online] available from: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1153425508901/Education_Vietnam_Development.pdf>

World Bank (2011) *Vietnam: High quality education for all by 2020*. [Online] available from: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/2011/06/16230668/vietnam-high-quality-education-all-2020-vol-2-2-analytical-report>>

World Bank (2013) *What explains Vietnam's stunning performance in PISA 2012?* [Online] available from: <<http://blogs.worldbank.org/eastasiapacific/what-explains-vietnam-s-stunning-performance-pisa-2012>>

World Bank (2015a) *Data* [Online] available from: <<http://data.worldbank.org/income-level/LMC>>

World Bank (2015b) *GDP per capita, PPP*. [Online] available from: <<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD>>

World Bank (2015c) *Vietnam*. [Online] available from: <<http://www.worldbank.org/en/country/Vietnam>>

World Bank (2015d) *Government expenditure on education*. [Online] available from: <<http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GB.ZS/countries?page=1>>

Young Lives (2006) *Education for All in Vietnam: High enrolment but problems of quality remain*. [Online] available from: <<http://www.younglives.org.uk/publications/PP/New%20URL%20-%20suggested%20education-for-all-Vietnam-high-enrolment-quality-problems/education-for-all-in-vietnam-high-enrolment-but-problems-of-quality-remain>>

Young Lives (2014) *Young lives: An international study of childhood poverty*. [Online] available from: <<http://www.younglives.org.uk/>>

Sahlgren, G. (2013) *Incentivising excellence: school choice and education quality*. London: The Centre for Market Reform of Education

Schleicher, A. (2015) 'Vietnam's 'stunning' rise in school standards' *BBC News*. [Online] available from: <<http://www.bbc.co.uk/news/business-33047924>>

Schoolinspections (2014) *Summary of results year 1 – 3*. [Online] available from: <<http://schoolinspections.eu/impact/summary-of-results-year-1-3/>>

Slater, L. (2013a) *Quality assurance and accountability*. Reading: CfBT Education Trust

Slater, L. (2013b) *Leadership*. Reading: CfBT Education Trust

Tadeu, M. (2012) 'No Rio, professores e secretaria trabalham juntos' *revistapont.com* [Online] available from: <<http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/professores-devem-ter-uma-critica-aqui-um-elogio-ali-mas-e-um-trabalho-conjunto>>

Tan Dung (2012) 'Decision No. 711/QĐ-TTg of June 13, 2012: Approving the 2011-2020 education development strategy' *Vietnam Law and Legal Forum*. [Online] available from: <<http://vietnamlawmagazine.vn/news/decision-no-/qd-ttg-of-june---approving-the---education-development-strategy/2ca7ad0d-ebbf-4b08-a679-9d91d9cdcd30.html>>

Teach First (2013) *Unpublished data*

Thacker, S. & Cuadra, E. (2014) *The road traveled: Dubai's journey towards improving private education*. World Bank: Washington DC

Todos Pela Educaco (2015) *Indicators*. [Online] available from: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores/>>

UAE MOE (United Arab Emirates Ministry of Education) (2013) *PISA 2012 Results, preparedness for life: skills at age 15 in the UAE*. [Online] available from: <https://www.moe.gov.ae/Arabic/Docs/AssessmentDeptPISA/Brochure%20_%20english.pdf>

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (c.2001) *Vietnam*. [Online] available from: <<http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Asia%20Networkpdf/VIETNAM.pdf>>

UNESCO (2015) 'Vietnam' *UNESCO Country profiles*. [Online] available from: <<http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=VNM®ioncode=40515>>

Vietnam Ministry of Education and Training (2013) *Education statistics 2013*. [Online] available from: <<http://www.moet.gov.vn/?page=11.11&view=5251>>

Woods, D., Husbands, C. & Brown C. (2013) *Transforming education for all: The Tower Hamlets story* [Online] available from: <<http://www.towerhamlets.gov.uk/idoc.ashx?docid=97c33ccb-15f7-44d4-91a9-7352903051f5&version=-1>>



من CfBT Education Trust إلى Education Development Trust

سيتم تغيير اسمنا في مطلع شهر يناير من عام 2016، فلم أقدمنا على هذه الخطوة؟ ننتقل في عملنا من غاية مفادها الارتقاء بمستوى حياة البشر عبر تحسين جودة التعليم حول العالم، وللمساعدة في تحقيق هذه المهمة النبيلة، فإننا نعمل بأساليب مختلفة في العديد من المواقع.

تأسست CfBT منذ حوالي 50 عاماً، ومنذ ذلك الحين، تنوعت طبيعة عملنا وتوسعنا بشكل كبير، بحيث لم يعد اسمنا الحالي (الذي يرمز إلى مركز المعلمين البريطانيين) يُعبّر عنا وعمّا نقوم به. ورغم أن الاسم الجديد الذي اخترناه لمؤسستنا Education Development Trust لا يعدو كونه مجرد توقيع لا يروي سيرتنا الذاتية، إلا أننا نعتقد بأن هذا الاسم يُعبّر بشكل أفضل عما نقوم به كمؤسسة خيرية تنطلق بقوة من قيمنا الأساسية، كما يعكس المخرجات التي نطمح لرويتها بين الأجيال المقبلة حول العالم.

 Education
Development
Trust



 CfBT
Education Trust

