

التعليم

كيف تستطيع أنظمة  
المدارس الأكثر  
تطوراً في العالم  
مواصلة تطورها؟

# الملخص التنفيذي

كيف يمكن لنظام مدرسي يشوبه ضعف الأداء أن يصبح نظاماً جيداً؟ وكيف يمكن لنظام مدرسي يعمل وفق أداء جيد أن يصبح ممتازاً؟ كان هذان السؤالان من أهم الأسئلة التي طرحها علينا صناع القرار والقادة التربويون في أعقاب صدور تقريرنا للعام ٢٠٠٧ بعنوان «كيف يمكن لأنظمة المدارس الأفضل أداءً في العالم أن تتبوأ الصدارة؟»، والذي تناولنا فيه السمات المشتركة لأنظمة المدارس مرتفعة الأداء.

## وتضم نتائج التقرير ثمانية عناصر هامة

### وهي:

وسنحاول في هذا التقرير الجديد المعنون «كيف تستطيع أنظمة المدارس الأكثر تطوراً في العالم مواصلة تطورها؟» الإجابة على هذه الأسئلة. لقد قمنا بتحليل عشرين نظام مدرسي من جميع أنحاء العالم تشهد كلها تحسناً في الأداء بمعدلات مختلفة، ودرسنا كيف استطاعت كل دولة من الدول العشرين تحقيق مكاسب هامة ومستدامة وواسعة النطاق في نتائج الطلبة وفقاً لنظم التقييم الدولية والوطنية. واستناداً إلى أكثر من ٢٠٠ مقابلة مع الأطراف المعنية بتطوير أنظمة المدارس وكذا تحليل ما يناهز ٦٠٠ من إجراءات التدخل التي نفذتها هذه الأنظمة – والتي تضم مجتمعة ما نعتقد أنه أشمل قاعدة بيانات حول إصلاح أنظمة المدارس عالمياً تم تجميعها حتى الآن – يحدد هذا التقرير عناصر الإصلاح القابلة للنقل لأنظمة المدارس في أماكن أخرى أثناء انتقالها من الأداء الضعيف إلى المتوسط إلى الجيد إلى الجيد جداً إلى الممتاز.

ويذكر أن الأنظمة التي درسناها هي: أرمينيا، وأسباير (مدرسة من نظام مدارس الميثاق المعمول به في الولايات المتحدة)، وبوسطن (ماساتشوستس)، وشيلي، وانجلترا، وغانا، وهونغ كونغ، والأردن، ولافتيا، وليتوانيا، ولونغ بيتش (كاليفورنيا)، وماديا براديش (الهند)، وميناس جيراييس (البرازيل)، وأونتاريو (كندا)، وبولندا، وساكسونيا (ألمانيا)، وسنغافورة، وسلوفينيا، وجنوب كوريا، وكيب الغربية (جنوب أفريقيا).

١. يمكن لنظام ما تحقيق مكاسب كبيرة حيثما بدأ – ويمكن تحقيق هذه المكاسب في ست سنوات أو أقل: شهدت نتائج الطلبة في عدد كبير من أنظمة المدارس إما ركوداً أو تراجعاً على مدى السنوات العشر الماضية. بيد أن العينة الخاصة تبين أنه يمكن تحقيق تحسن كبير بسرعة نسبية. فعلى سبيل المثال، بعد ست سنوات فقط على بدء لاتفيا مشروع تحسين نظامها التعليمي، بلغ طلابها مستويات أداء لم يبلغها أسلافهم إلا بعد أكثر من نصف عام من وقت التدريس الإضافي. وفي لونغ بيتش، عززت إجراءات التدخل التي امتدت على مدار ست سنوات أداء الطلبة في الصفين الرابع والخامس في مادة الرياضيات بنسبة ٥٠ في المائة و٧٥ في المائة على التوالي. وحتى الأنظمة التي تبدأ من مستويات أداء منخفضة مثل ولاية ماديا براديش في الهند وميناس جيراييس في البرازيل وكيب الغربية في جنوب أفريقيا، شهدت تحسناً هاماً في مستويات تعلم القراءة والكتابة والحساب في غضون سنتين إلى أربع سنوات فقط، في حين حققت تقدماً في تضييق فجوة التحصيل بين الطلبة من مختلف الخلفيات والمستويات الاجتماعية والاقتصادية. ويمكن أن يبدأ التحسن في مستوى من مستويات نتائج الطلبة أياً كان الموقع الجغرافي أو الثقافة أو الدخل.

١. هناك تركيز قليل جداً على 'إجراءات العمليات' في نقاش اليوم: حيث يتوقف تحسين أداء نظام المدارس في نهاية المطاف على تحسين تجربة التعلم للطلبة في صفوفهم. وتقوم أنظمة المدارس بتنفيذ ثلاثة أمور لتحقيق هذا الهدف: تغيير التصميم الهيكلي عبر إنشاء مؤسسات أو أنواع جديدة من المدارس، وتغيير الأعراف والمستويات الدراسية، أو إلغاء مركزية مسؤوليات النظام؛ وتغيير الموارد عن طريق إضافة المزيد من الموظفين إلى المدارس أو عن طريق زيادة تمويل النظام المدرسي؛ وتغيير العمليات عن طريق تعديل المناهج الدراسية وتحسين الطريقة التي يتولى بها المعلمون مهام التدريس والتعلم والمدراء مهام القيادة. كل نوع من أنواع إجراءات التدخل الثلاثة هذه - وهي التصميم الهيكلي والموارد والعمليات - يكتسب أهمية على مدى طريق رحلة التطوير. إلا أن النقاش العام غالباً ما يركز على التصميم الهيكلي والموارد نظراً لآثارها على الأطراف المعنية. ومع ذلك، نجد أن الغالبية العظمى من إجراءات التدخل في الأنظمة التطويرية في عينتنا هي في إطار 'العمليات' في طبيعتها، وتبدل الأنظمة التطويرية عموماً ضمن هذا المجال جهوداً لتحسين الطريقة التي تقدم بها التدريس والتعلم أكثر من الجهود المبذولة في تغيير محتوى الدروس نفسها.

٢. ترتبط كل مرحلة معينة من مراحل رحلة تحسين نظام المدارس مع مجموعة فريدة من إجراءات التدخل: يقترح بحثنا تنفيذ جميع الأنظمة لمجموعة مشابهة من إجراءات التدخل الرامية إلى الانتقال من مستوى أداء معين إلى آخر، بصرف النظر عن الثقافة والموقع الجغرافي والسياسة أو التاريخ. فإجراءات التدخل تجربها على سبيل المثال ماديا براديش (الهند)، وميناس جيراييس (البرازيل)، وكيب الغربية (جنوب أفريقيا) على مسار الانتقال من الأداء الضعيف إلى الأداء المتوسط تنطوي على أوجه شبه ملفتة. وهناك مجموعة متناسقة من إجراءات التدخل التي ترتقي بالأنظمة من الأداء الضعيف إلى الأداء المتوسط، وتقوم مجموعة ثانية بنفس الشيء في

الارتقاء من الأداء المتوسط إلى الأداء الجيد، ومجموعة ثالثة تتولى تعزيز الأداء من الجيد إلى الجيد جداً ثم هناك مجموعة تنقله من الجيد جداً إلى الممتاز، فعلى سبيل المثال، ركزت الأنظمة المتحولة من الأداء المتوسط إلى الأداء الجيد على إرساء أسس جمع البيانات والتنظيم والموارد المالية وعلم أصول التربية في حين أن الأنظمة على مسار الانتقال من الأداء الجيد إلى الجيد جداً ركزت على إعداد مهنة التدريس بحيث يتم التحديد الواضح لمتطلباتها وممارساتها ومساراتها المهنية على غرار مثيلاتها في مجالي الطب والقانون. ويشير ذلك إلى أن الأنظمة تبلي بلاء حسناً في الاستفادة من الأنظمة في مرحلة مشابهة من الرحلة أكثر من تلك في مستويات أداء شديدة الاختلاف، كما يظهر أيضاً أن الأنظمة لا يمكنها الاستمرار في إحراز التقدم باعتماد نفس الإجراءات التي حققت لها النجاح في الماضي.

٣. قد لا يحدد سياق نظام معين الإجراءات الواجب اتخاذها، ولكنه يحدد بالتأكيد كيفية القيام بها: على الرغم من كل مرحلة أداء ترتبط بمجموعة مشتركة من إجراءات التدخل، إلا أن ثمة تباين كبير في الكيفية التي ينفذ بها نظام ما هذه الإجراءات فيما يتعلق بتسلسلها وتوقيتها وتنفيذها - وهناك أدلة قليلة أو معدومة من أن منهج "المقاس الواحد المناسب للجميع" نجح في تنفيذ الإصلاح. وتشير المقابلات التي أجريناها مع القيادات التربوية أن أحد أهم قرارات التنفيذ هو التركيز الذي يوليه نظام معين لتفويض الأطراف المعنية للتقيد بالإصلاحات بدلاً من إقناعها بذلك. فعلى سبيل المثال، بينما تستفيد جميع الأنظمة التطويرية بشكل كبير من البيانات في التعريف ببرامجها الإصلاحية، لا تقوم بترجمتها إلى أهداف كمية على مستوى المدارس والصفوف الدراسية سوى مجموعة فرعية من عينة الأنظمة قيد البحث، ثم مشاركة هذه المعلومات بعد ذلك مع جمهور المواطنين (الولايات المتحدة وإنجلترا وكندا ومادهايا براديش وميناس جيراييس). وفي المقابل، تمتنع الأنظمة الآسيوية وأنظمة أوروبا الشرقية عن تحديد

الأهداف وتتيح بيانات مستوى النظام فقط للعموم. وبدلاً من ذلك، فهم يفضلون تبادل بيانات الأداء مع المدارس، وإشراكهم في حوار خاص حول سبل إحرازهم للتحسن. وقد اعتمدت الأنظمة قيد الدراسة على المزج بدرجات مختلفة بين التفويض والإقناع لتنفيذ مجموعة إجراءات التدخل. فمثلاً، سيميل نظام معين للإقناع عندما يكون هناك فائزين وخاسرين بالمطلق نتيجة للتغيير، ويمكنه إتاحة جدول زمني أطول للتنفيذ، والتغيير المنشود ليس مقدمة لتغييرات أخرى، والنظام والقيادة الوطنية في لحظة مصداقية واستقرار حرجة، كما أن الإرث التاريخي للأمة يجعل تنفيذ القرارات الصادرة من أعلى إلى أسفل صعبة التنفيذ.

٤. ستة تدخلات تحدث على قدم المساواة في كل مرحلة من مراحل الأداء لجميع الأنظمة: تشير أبحاثنا إلى أن ستة من إجراءات التدخل مشتركة في جميع مراحل الأداء على مدى رحلة التطوير بأكملها وهي: بناء مهارات التدريس للمعلمين والمهارات الإدارية لمدراء المدارس، وتقييم الطلبة، وتحسين نظم البيانات، وتيسير التطوير من خلال إدخال وثائق السياسات وقواعد التعليم، ومراجعة المعايير والمناهج الدراسية، وضمان هيكل الأجور والمكافآت المناسب للمعلمين ومدراء المدارس. ورغم أن إجراءات التدخل تحدث في جميع مراحل الأداء، فإنها تظهر بشكل مختلف في كل مرحلة. فإذا أخذنا تدريب المعلمين على سبيل المثال، نجد أن أرمينيا (في مخطتها للانتقال من الأداء المتوسط إلى الجيد) تعتمد على برامج تدريب متداخلة ومحددة مركزياً، في حين سمحت سنغافورة (في مخطتها للانتقال من الأداء الجيد إلى الجيد جداً) للمعلمين بمرونة في اختيار الموضوعات الأكثر توافقاً مع احتياجاتهم التطويرية.



٦. تحافظ الأنظمة على مدار رحلة التطوير من خلال إضفاء التوازن بين استقلال المدرسة والممارسات المتسقة للتدريس: ففي حين تبين دراستنا أن الأنظمة ضمن مستويات الأداء الضعيف والمتوسط تحرز التقدم من خلال مركز يعزز ويسلط الضوء على ممارسات التدريس للمدارس والمعلمين، فإن مثل هذا النهج لا يصلح للأنظمة ذات الأداء 'الجيد' فما فوق. وبدلاً من ذلك، تحقق هذه الأنظمة التقدم بواسطة المركز بحيث تعزز المسؤوليات والأليات المرونة لدى المدارس والمعلمين لإعداد ممارسات التدريس – تلت الأنظمة في وضع 'جيد إلى جيد جداً' و فقط أقل من ثلثي أنظمة وضع "جيد جداً إلى ممتاز" تحقق لامركزية الحقوق التربوية للطبقة الوسطى (المقاطعات على سبيل المثال) أو المدارس. غير أن المركز، موازاة مع ذلك، يخفف من مخاطر هذه الحريات التي تؤدي إلى اختلافات واسعة غير مقيدة في أداء المدارس عبر إنشاء آليات تجعل المعلمين مسؤولين تجاه بعضهم بعضاً بصفقتهم مهنيين وينعكس ذلك إيجاباً على أدائهم وأداء زملائهم. فعلى سبيل المثال، تضع هذه الأنظمة مسارات وظيفية للمعلم يقوم بموجها المعلمون ذوي المهارات المرتفعة وبصورة متزايدة بمسؤولية دعم زملائهم الأقل تجربة من أجل تحقيق التميز التدريسي في المدرسة في المقام الأول، ثم على امتداد النظام بعد ذلك. وتضع هذه الأنظمة أيضاً الممارسات التعاونية بين المعلمين داخل المدارس وبين بعضها بعضاً والتي تؤكد على جعل الممارسة متاحة للعموم مثل تخطيط الدروس بوتيرة أسبوعية لجميع المعلمين في نفس المادة
٧. يستغل القادة الظروف المتغيرة لتحفيز الإصلاحات: ضمن جميع الأنظمة التي درسناها، نلاحظ أن هناك ظرف واحد أو أكثر من ثلاثة ظروف أنتجت الشروط المطلوبة لتحفيز الإصلاح: أزمة اجتماعية واقتصادية؛ أو تقرير حرج رفيع المستوى حول أداء النظام، أو تغيير في القيادة. ومن أصل خمسة عشر من الأنظمة العشرين التي درسناها، كان اثنان أو أكثر من أحداث "التحفيز" هذه متوفرة قبل إطلاق جهود الإصلاح. وحتى الآن، يعد الحدث الأكثر شيوعاً لتحفيز الإصلاح هو تغيير القيادة، فكل نظام درسناه اعتمد على وجود قائد جديد وعلى طاقته، سياسياً كان هذا التغيير أو استراتيجياً، لتحريك جدول أعمال الإصلاحات. وكان القادة الاستراتيجيون الجدد حاضرون في جميع الأنظمة النموذجية، والقادة السياسيون الجدد حاضرون مناصفة. فكون المرء جديداً غير كاف في حد ذاته لتحقيق النجاح على نحو كبير، وهؤلاء القادة الجدد يميلون إلى إتباع "قواعد لعبة" ثابتة من الممارسات
٨. استمرارية القيادة أمر ضروري: القيادة أمر ضروري ليس فقط لتحقيق الإصلاح ولكن للحفاظ عليه. ويتضح أمران فيما يتعلق بقيادة الأنظمة التطويرية. أولاً، طول المدة الزمنية: حيث أن متوسط فترة تولي المنصب لدى القادة الاستراتيجيين الجدد ست سنوات، وفترة القادة السياسيين الجدد سبع سنوات. وهذا الأمر يقع في تناقض صارخ مع القاعدة: فعلى سبيل المثال، متوسط فترة تولي المنصب لمدراء مدارس المقاطعات الحضرية في الولايات المتحدة هو ثلاث سنوات فقط، ومتوسط فترة تولي المنصب بالنسبة لأمناء التعليم في إنجلترا عامين فقط، وبالمثل، متوسط مدة وزراء التربية والتعليم في فرنسا سنتان. ثانياً، يعمل تطوير الأنظمة على تنمية الجيل القادم من قادة النظام، مع ضمان انتقال سلس للقيادة والاستمرارية على المدى الطويل في تحقيق أهداف الإصلاح. وتكمن الملاحظة الثانية في قلب الطريقة التي تمكّن بموجها مجموعة صغيرة من الأنظمة التي درسناها (كأرمينيا و كيب الغربية وليتوانيا) من ضمان استمرارية الإصلاح رغم التغييرات العادية في القيادة السياسية، إذ إن استقرار اتجاه الإصلاح يعد أمراً حاسماً لتحقيق مكاسب سريعة في نتائج الطلبة كما بيننا أعلاه.

## إن التحدي الأساسي الذي يواجه قادة نظام المدارس هو كيفية

رعاية نظامهم من خلال مخطط يرمي إلى تحقيق نتائج مرتفعة للطلبة. كما أن هذا المخطط ينطوي على تعقيد شديد نظراً لأن منطلقات الأنظمة مختلفة، وحقائق السياق العام متنوعة، ويواجه قادة النظام خيارات متعددة وتكوينات مما يجب القيام به على طول طريق الرحلة، بحيث إن خطوة خاطئة واحدة يمكن أن تؤدي بقيادة النظام دون قصد إلى اتخاذ مسار لا يوصلهم إلى غايتهم المرجوة. وبينما لا يوجد مسار وحيد لتحسين أداء النظام المدرسي، تشير تجارب جميع الأنظمة التطويرية العشرين التي درسناها أن هناك قواسم مشتركة قوية في طبيعة مخططاتهم. ويوجز هذا التقرير الجوانب الشاملة الجامعة من هذه المخططات، والجوانب الخاصة بالسياق العام، وكيفية تفاعل الاثنين معاً. نأمل أن تقيّد هذه التجارب أنظمة المدارس في جميع أنحاء العالم في شقّ طريقها الخاص نحو تحقيق التطور.