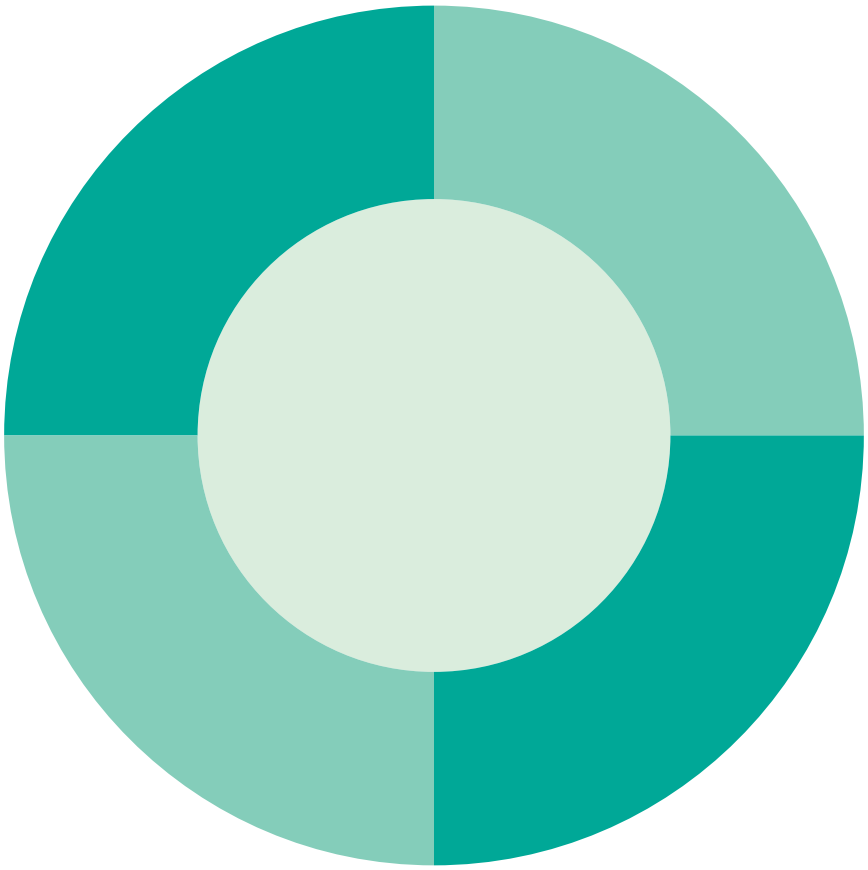
القيادة المبدعة في التعليم العام: كيف يمكن لقادة التعليم في المدارس إرساء الظروف

تأليف:
جو هالجارتن
فاليري هانون
توم بيريسفورد

من الجمعية الملكية
للفنون ووحدة الابتكار

wise
world innovation summit for education
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم
an initiative of
مؤسسة قطر
Qatar Foundation



Innovation Unit
RSA
Action and Research Centre

الفهرس

تمهيد 5

ملخص تنفيذي 8

I – مقدمة 11

1. أنتَ وزير التعليم 12

2. هدف التقرير 13

3. افتراضاتنا الأولية 15

II – التغيير قادم لا محالة، ولكنْ ليس بالسرعة المطلوبة: مسوّغات الابتكار في التعليم 17

1. سياقٌ يتّسم بسرعة التغير 18

2. الآثار المترتبة على التعليم 19

3. الواقع ازداد مقاومةً للتغيير والتقدم تباطأت وتيرته 21

4. دراما الإصلاح وأزمة المساواة 22

5. ما أسباب الجمود؟ «الكثير من الإصلاح، والقليل من التغيير» 24

6. المعلمون: الحل يصبح المشكلة 27

7. خلاصة 30

III – العلم والقياس: حالة الابتكار الاجتماعي والابتكار على مستوى النظام التعليمي 32

1. نشأة علم الابتكار 34

2. إشراك المستخدمين في الابتكار 35

3. التحديات أمام تطوير الابتكار 35

4. التفكير النظمي في الابتكار 36

5. التعريف بـ«رواد الأنظمة» 38

VI – الابتكار في التعليم: هل بمقدوره التحسين؟ 40

1. التعليم قطاعٌ مختلف 41

2. هناك الكثير من الابتكار في التعليم 43

- المساواة 45
- المعلم 46
- الأدلة 47
- قابلية الاستنساخ 48
- التغيير 49

3. آثار الابتكار 49

4. التعليم والابتكار على مستوى النظام 50

- أفكار ومفاهيم ونماذج جديدة 51
- تحالفات لتحقيق التغيير المنشود 52
- تطوير التكنولوجيا ونشرها 53

- مهارات جديدة، وربما مهن جديدة أحيانًا 54
- وكالات مختصة تلعب دورًا في تطوير كل ما هو جديد 55
- قوانين وتشريعات جديدة 56
- تغيير المقاييس المعتمدة أو أدوات القياس في السوق 57
- تغيير شكل العلاقة بين مستويات السلطة 57

5. آثار الابتكار 58

V – نحو قيادة عامة مبدعة: بعض الخطوات الأولية 60

1. إيجاد مسوّغات التغيير 62

2. الإحجام عن موجات «الإصلاح» قصيرة الأجل والموجهة مركزيًا 63

3. تطوير نظام مساءلة أفقي وشاقولي يشمل المتعلمين والسلطات التعليمية المحلية 64

4. إرساء حيّز حقيقي لتصميم المناهج المحلية وحمايته 65

5. وضع الابتكار في التقييم والمقاييس على سلّم الأولوية 67

6. التركيز المدروس والصارم على تطوير قدرات الابتكار لدى المعلمين خلال مراحل مهنتهم 68

7. إعادة توجيه بعض بنود الإنفاق الحكومي التعليمي نحو برنامج حاضنة واضح المعالم مهمته الابتكار المبدع نيابةً عن النظام التعليمي بأسره 69

8. بناء أنظمة تعاونية لتعلم الأقران هدفها دعم التطوير التكيفي للابتكار 70

9. وضع ريادة الأعمال التعليمية في مركز القيادة التعليمية 71

IV – الابتكار على نطاق النظام التعليمي: خمس رحلات جاري تنفيذها 74

نبذة عن مؤلفي التقرير 93

شكر وتقدير 95

المراجع 97

ملاحظة: جميع وجهات النظر والآراء المنشورة في هذا التقرير تمثل رأي أصحابها فقط.

تمهيد

إذا كانت التجربة في عالم الأعمال قد علّمتنا شيئًا في القرن الماضي، فقد علّمتنا أن الابتكار قضيةٌ عسيرة المنال؛ وأن استدامة الابتكار في فترة زمنية طويلة تمثل تحديًا يفوق في جسامته كل التحديات ويتطلب الكثيرَ الكثير. فالمسألة لا تقتصر على اختراع منتجات أو خدمات جديدة، أو ابتداع عمليات جديدة أكثر كفاءة. فواقع الحال يقول إن استنباط فكرة الابتكار بحد ذاتها هي أسهل ما في الابتكار كما يزعم المعنيون؛ ذلك أن التحدي الحقيقي يتمثل في تبني الابتكار وتطويره بما يؤثر على عملية التحول في جميع المستويات. فكل طالب في كليّات إدارة الأعمال يعلم بقصة شركة زيروكس، التي كانت في وقت من الأوقات أعظم من يقدم خدمة ماكينات تصوير المستندات. كانت الشركة قد آمنت بالابتكار واستثمرت فيه، وعن طريق مركز بالو ألتو للأبحاث التابع لها (المسمّى XEROX PARC) استطاعت الشركة تحقيق الريادة بين الشركات الأخرى بتقديم الطابعة ذات واجهة المستخدم المرئية، والتي نعرفها نحن بخاصية ماوس الإشارة والنقر. وعلى الرغم من ذلك، لم تستفد شركة زيروكس أو حتى تحاول الاستفادة من هذه الطابعة المتبكرة بعدما تمسك كبار مديري الشركة بإنتاج آلات تصوير المستندات على حساب تلك الطابعة التي تعمل بواسطة الماوس واعتبروها ليس أكثرَ من «لعبة». ونحن جميعًا نعرف ما آلت إليه تلك القصة.

أما على صعيد السوق، فيتزامن ظهور الابتكار في معظم الأحيان في ظل ظروف فتح مجالات جديدة أو نتيجة المنافسة الشديدة. وتتنافس عادةً المئات، إنْ لم يكن الآلاف، من الشركات (ومعظمها شركاتٌ ناشئة) لوضع المعيار الجديد الرئيسي الخاص بمنتج أو خدمة جديدة. وبمجرد تبني ذلك المعيار، ينعكس ذلك على سرعة الشركة بترسيخ أقدامها في السوق. وقد تستحوذ بعض الشركات على أخرى أو تندمج مع غيرها، وهو ما يعني ببساطة خروج بعض الشركات من مجال العمل التجاري وانكماش عدد اللاعبين النشطين بسرعة ووصوله إلى عدد أصابع اليد الواحدة. وقد كان جوزيف شومبيتر هو الذي استحدث مصطلح «التدمير الخلّاق» لوصف عملية ترسيخ الابتكارات الجديدة. وكما كان متوقعًا، فقد هيمنت هذه العملية على الأسواق، بدءًا من صناعة السيارات في مطلع القرن العشرين إلى التجارة الإلكترونية وشبكة الإنترنت مع بداية القرن الحادي والعشرين. وكقاعدة عامة، كلما كانت

المنظمة أو النظام أكبر ومعقدًا كان من الصعب إحداث تغيير حقيقي، وازدادت الفرصة لحدوث خلل وتفكك في النظام.
فإذا كانت مؤسسات تجارية كبرى قد واجهت صعوبات في عملية الابتكار، وكان الابتكار يترافق دومًا مع خلل واضطراب، فما الأمل المعقود إذا على أنظمة التعليم الرسمي؟ إذ لا يُؤمّل من البيروقراطية الحكومية أن تتحلى بروح الابتكار، فهي لا تحتاج إلا للقيام بوظائفها عبر نسقٍ متوقع ومتناغم مع وجود هامش ضئيل للخروجعن المعايير التقليدية. وفي الوقت نفسه، ليس من المقبول سياسيًا أن تقوم الحكومة بتطبيق آليات عملية «التدمير الخلّاق» على جميع خدماتها العامة.

ورغم ما سبق، كما يناقش هذا التقرير، ثمّة تحديات غير مسبوقة تواجه عالمنا الذي يزداد تنوعه وتعقيده وتضعف استدامته وتشحّ فرص المساواة فيه. وإذا أردنا تطبيق حلٍّ مُجدٍ للتعامل مع كمّ التحديات التي نواجهها، فليس لدينا خيارٌ سوى التغيير، مبتئدين بأنظمتنا التعليمية. وبدلاً من التركيز على فكرة من أين يبدأ الابتكار، الأمر الذي لطالما كان محورًا للنقاش على نطاق واسع، يركز هذا التقرير على مسألة أكثر صعوبة، ألا وهي كيفية بناء نظم تعليمية عامة تعمل على تعزيز سبل نشر الابتكار وامتلاك القدرات لتبني الابتكارات التي تثبت جدواها. وفي هذا الإطار، يسوق المؤلفون والمساهمون في التقرير حججًا قوية تدافع عن النهج الذي يضع المعلم في صلب عملياته، ويسترشد بالبحوث المدعّمة بالأدلة، ويعتبر أن صفوف الدراسة والمدارس هي المختبرات الطبيعية للابتكار.

ستافروس يانوكا
الرئيس التنفيذي لمؤتمر القمة العالمي
للابتكار في التعليم «وايز»
مؤسسة قطر

ملخص تنفيذي

يستكشف هذا التقرير كيف يمكن للأنظمة المدرسية أن ترسي الظروف المناسبة للابتكار الناجح الذي يعزز نتائج التحصيل العلمي لدى كافة المتعلمين. ويركز التقرير في هذا المسعى على المتعلمين في المرحلتين الابتدائية والثانوية.

إن مصطلح «ثورة في التعليم» يمكن أن يغلق باب النقاش الهام حول الابتكار قبل أن يبدأ، ويوجّه الحوار لمصلحة الرافضين بدلاً من المشككين، ويعيد طمأنة الواثقين بدلاً من إلهام المقيَّدين. وفي ضوء هذا، علينا تجاوز التقسيم غير المفيد بين «تقدميين» و«تقليديين»، وبالتالي تقديم مسوغات لا يرقى إليها الشك حول السبل الكفيلة بتحقيق النتائج التي سوف يحتاجها جميع المتعلمين في العقود القادمة.

يقدم التقرير تحليلاً لكيفية عمل الأنظمة المدرسية وتجاوبها مع السياق العالمي المتغير؛ ثم يصطحبنا في جولة قصيرة في علم الابتكار المجتمعي والابتكار على مستوى النظام. وأخيرًا، يعرض التقرير الوضع الراهن للابتكار في التعليم، ويستعرض عقبات التقدم.

وفي الختام، نحاجج بأننا إذا كنّا نروم تحسين الأداء الإجمالي في التعليم، وضمان المساواة، وتطوير مخرجات تعليمية أشمل، فعلينا تحقيق ابتكار جاد وممنهج وجذري في كافة مستويات التعليم. وفي حين أن دور الحكومات يبقى أساسيًا في كل هذا، علينا الاعتماد على الموارد المتوفرة داخل المؤسسات التعليمية التقليدية وخارجها.

وكي نخطو خطوات إضافية، وبوتيرة أسرع، نعتقد أن أنظمة التعليم يجب أن تؤسس منصات ممنهجة للابتكار تنظر إلى المدى البعيد ويكون عمادها المساواة ومحركها الأساسي هو المعلم.

وكي نخطو خطوات إضافية، وبوتيرة أسرع، نعتقد أن أنظمة التعليم يجب أن تؤسَّس منصات ممنهجة للابتكار تنظر إلى المدى البعيد ويكون عمادها المساواة ومحركها الأساسي هو المعلم. وفي هذا المسعى، يجب على قادة التعليم أن يعززوا حقيقة أن عملية التعلم ينبغي أن تكون تجربة إنسانية، وأن التعليم والتعلم المتميزين يقومان في نهاية المطاف على قوة العلاقات الإنسانية. ولذلك نحتاج لأن نتطلع نحو شكل إنساني من أشكال الابتكار، يعرّفه تشابل على أنه «عملية تغيير نشطة تسترشد بالتعاطف وتعتمد القيم المشتركة مرجعًا لها».

وإذا أردنا لعملية التحول أن تنبثق من صميم أنظمة التعليم نفسها بدلاً من أن تُترك لقوى السوق أو التطورات التكنولوجية، فسوف تعتمد إذن على انبثاق قيادة تعليمية من نوع مختلف. ويحتاج قادة التعليم هنا لدعم المدارس كيما تفكر بصورة مستمرة وأكثر عمقًا وجذرية حول رسالتها التربوية. وفي حين أن أنظمة التعليم يمكن أن تحقق نتائج أفضل بكثير على صعيد إنتاج الظروف التمكينية وإرساء ثقافة الابتكار، تحتاج المدارس للاضطلاع بالمسؤولية الكاملة عن طرائقها وأخلاقياتها التعليمية. ولا مناص عندئذٍ من أن يشكل هذا تحديًا قياديًا حقيقيًا وعلى كافة المستويات؛ بمعنى أننا سنحتاج إلى قيادة لديها قناعةٌ متأصلة بإمكانات التعليم باعتباره أفضل أمل للإنسانية جمعاء؛ وتكون قادرة (1) على تقديم مسوغات للتغيير لا يمكن دحضها و(2) إيصالها لكافة المعنيين بشؤون التعليم. وسوف يستلزم هذا وجود قادة يفهمون أن هذه العملية ليست سباقًا للتوافق على حلّ وحيد؛ قادة يمتلكون الفطنة والدهاء السياسيَين لإضفاء الشرعية على التغيير الجذري المرتقب، ويعتمدون على الشبكات الدولية بوصفها مصدرًا للأفكار الألمعية بدلاً من الاعتماد على السياسات الجاهزة مسبقة الصنع.

يحتاج صنّاع السياسات وقادة التعليم الآخرون إلى إطلاق منصات للعمل الجماعي تحفّز المدارس والمعلمين على استخدامها في تحقيق الابتكار عبر روحٍ من التعاون مع الآخرين في المجتمع المدرسي، بمن فيهم المتعلمون وأولياء الأمور، وكذلك التعاون مع المجتمعات المحلية، وأصحاب العمل، و«رواد التعليم». ويجب أن يكون الهدف من وراء ذلك العودة بالمعلمين إلى واجهة عملية الابتكار ومركزها، شريطة أن يتم ذلك ضمن سياق يفرض على الأنظمة التعليمية والمعلمين تحديًا واضحًا يتمثل في استيعاب الطريقة التي يتعين فيها تغيير التعليم العام لما فيه مصلحة المتعلمين والمؤسسات، وشق طريقهم بنجاح في مواجهة الشروط والظروف التي تواجههم.

ونعتقد أن هذا يستلزم القيام بخطوة نحو تبني مفهوم جديد للقيادة العامة المبدعة. فمن حيثُ الجوهر، يقدّم هذا المفهوم القيادةَ التعليمية الحكومية بوصفها جهة مسيطرة وميسّرة وداعمة للابتكار الممنهج. وسوف نستفيض في تقريرنا الختامي في شرح هذا المفهوم بكل أبعاده. لكننا وفي محاولة لاختبار فكرتنا الجديدة هذه، سوف نستعرض بعض الخطوات الأولى لإعادة تعريف الدور الذي قد يلعبه قادة التعليم الحكومي.

1. إيجاد مسوغات التغيير

2. الإحجام عن موجات «الإصلاح» قصيرة الأجل والموجهة مركزيًا

3. تطوير نظام مساءلة أفقيًا وشاقوليًا يشمل المتعلمين والسلطات التعليمية المحلية

4. إرساء حيّز حقيقي لتصميم المناهج المحلية وحمايته

5. وضع الابتكار في التقييم والمقاييس على سلّم الأولوية

6. التركيز المدروس والصارم على تطوير قدرات الابتكار لدى المعلمين خلال مراحل مهنتهم

7. إعادة توجيه بعض بنود الإنفاق الحكومي التعليمي نحو برنامج حاضنة واضح المعالم مهمته الابتكار المبدع نيابةً عن النظام التعليمي بأسره

8. بناء أنظمة تعاونية لتعلم الأقران هدفها الدعم التكيفي للابتكار

9. وضع ريادة الأعمال التعليمية في مركز القيادة التعليمية

ونحن نقدّم هذه الخطوات الأولى باعتبارها مقترحات لأولئك المحبطين من وتيرة التغيير، والذين يشعرون أنهم مقيَّدون في «نظام» يقاوم التغيير بعناد واضح. وهنا يمكن أن نذكّر كل واحد من هؤلاء بعددٍ من الأمثلة من شتى أصقاع العالم –وهي وإنْ كانت محدودةً في عددها إلا أنها أضحت مصدر تأثير متزايد. ولابدّ أن نذكر هنا أن وايز أسّس فضاءً للحوار حول قابلية نجاح مقترحاتنا هذه – المؤثرة منها، وتلك التي تم إغفالها، وكيف يمكن بناء الزخم المطلوب. لقد حان الوقت للشروع بحركة ابتكار جذري في قطاع التعليم الحكومي، ولابد ومن وجود خارطة طريق؛ وتقريرنا هذا يقدّم مخططًا لهذه الخارطة.

1
مقدّمة

#1 مقدّمة

1. أنتَ وزير التعليم

تخيّل أنك عُيِّنتَ للتوّ وزيرًا للتعليم (واختر أي بلد أو منطقة أو مدينة تشاء – العالم كلّه بين يديك). وتعيينك لم يكن متوقعًا – لا بالنسبة للآخرين، الذين لم يربطوا بين هذا المنصب (وهم محقّون) واهتماماتك – بل ومخيّبًا بالنسبة لك، وأنتَ الذي كنتَ تأمل في سرّك بمنصبٍ أقرب إلى الشؤون المالية.

وعلى الرغم من كل ما في جعبتك من قدرات، وكل ما تمليه عليك عواطفك وأحكامك المسبقة، فإن بناء نظام مدرسي قادر على الابتكار الممنهج من غير المحتمل أن يتصدر قائمة أولوياتك. قد تواجه قضايا تمويلية طارئة، وتدهورًا في ترتيب بلدك على قوائم تصنيفات التعليم الدولية، وما يبدو أنه مقاومةٌ واضحة من جانب النقابات أو أساتذة الجامعات في كليّات إعداد المعلمين. وتخيّل، في ذات الوقت، أنك سوف تقوم بزيارة مدارسَ يبدو، رغم العقبات المتماثلة التي تواجهها هي والمدارس الأخرى، أنها ناجحةٌ بالرغم من الصعوبات الهائلة. ولا شك أنك ستسمع عن أمثلة لا تنتهي حول ممارسات تعليمية ناجحة في قطاعك الجديد والقطاعات الأخرى. وقد تتساءل كذلك ما إذا كان السبيل إلى تحقيق الامتياز التعليمي والمساواة يكمن بكل بساطة في نشر الممارسات الناجحة وتعزيزها، سواء عبر التشجيع أو بعض المقترحات المحددة. وفي حين أن بعض قادة الأعمال والجهات المصدّرة للآراء قد يحثّونك على توسيع آفاق تفكيرك بخصوص المهارات التي يتعين على الشباب امتلاكها لخوض غمار العمل في مهن مختلفة ومجتمعات متنوعة، لكنّ كل هذا سيبدو ضئيلاً إذا ما قورن بحجم الضغوطات التي ستتعرض لها على المدى القصير لتحسين المعايير المعمول بها ولكنْ ضمن نطاق تعريفاتها الحالية.

إذن، وفي حين لا يُحتمل أن تكون مناهضًا للابتكار (ومَنْ يناهض الابتكار؟)، يُحتمل أن تكون واعيًا لمخاطره المحتملة، ومترددًا إزاء دور الحكومة في فعل أي شيء بدل الوقوف موقف المتفرج، على الأقل لتجنب تبعات أي فشل ممكن. من هذا المنطلق، كيف يمكن

كيف يمكن في عالم التوقعات المتغيرة في كلّ حين، أنْ يتناسب تطوير مقاربة أكثرَ استراتيجيةً للابتكار مع قاموس حلولك للمشاكل المتصوَّرة في مدارسك؟

"أعتقد أن بامكاننا أن نكون أكثر عزمًا وإصرارًا على خلق بيئة أكثر انفتاحًا، وذلك بتوظيف الابتكار كصديق ووسيلة وسلاحٍ فاعل يمنحنا القدرة على التأثير في عملية التحوّل هذه".

-

أنتوني ماكيه

مركز التعليم الاستراتيجي

في عالم التوقعات المتغيرة في كلّ حين، أنْ يتناسب تطوير مقاربة أكثرَ استراتيجيةً للابتكار مع قاموس حلولك للمشاكل المتصوَّرة في مدارسك؟ وكيف يا تُرى سيبدو شكل هذه المقاربة الأكثر استراتيجية؟

تخيّل، بدلاً من هذه الصورة، أنك لست وزير التعليم ولكنك تريد من أعماق قلبك وتسعى جاهدًا للتأثير عليه وتغيير نمط تفكيره. وتخيّل أنك ربما تمتلك تأثيرًا خارج حدود مدرستك، أو أنك موظف كبير في الحكومة مسؤولٌ عن قطاع المدارس أو نقابة المعلمين أو رابطة إعداد المناهج التعليمية. وقد تكون مدير مدرسة أو معلّمًا حريصًا على إنجاز المزيد لفائدة مجتمع المعلمين والمتعلمين، ولكنك تشعر بأنك مقيدٌ بين خطاب ينادي باستقلالية المدارس وواقع ثقافة الانضباط التي وصلت إلى الحد الأقصى من التقييد. وربما كنتَ رائد أعمال في قطاع التعليم وتشعر بالحماس بفضل إمكانيات منتجك أو خدمتك التعليمية التي تقدمها، ولكنك محبطٌ من مناهضة النظام المدرسي لتجريب النماذج الناجحة وتعزيزها ونسخها. وربما كنتَ أحد أولياء الأمور وترى أن حسّ الفضول والمشاركة لدى طفلك في انحدارٍ مستمر جرّاء التكرار البليد واللامنتهي في أنظمة التعليم التي «تعلّم الطلبة من أجل اجتياز الاختبارات فقط». وهنا، وبوصفك وليَّ أمرٍ وناخبًا ودافعَ ضرائب، ما الذي قد تقوم به لمساعدة نظام التعليم في تطوير روح التعليم وتعزيز العمليات والنظم المعتمدة فيه لفعل الأمور على نحو مختلف؟

2. هدف التقرير

يرمي هذا التقرير إلى الإجابة عن السؤال التالي: كيف يمكن للأنظمة المدرسية حول العالم أن ترسي الظروف المناسبة للابتكار الناجح الذي يحسّن المخرجات التعليمية بالنسبة لجميع المتعلمين؟ والسؤال الذي يتبادر إلينا هو أننا إذا كنّا نروم تحسين الأداء الإجمالي في التعليم، وضمان جودته، وتطوير مخرجات تعليمية أشمل، فإن تحقيق ابتكار جاد وممنهج وجذري في طرائق التعليم عندئذٍ شرطٌ لازمٌ على كافة المستويات.

وفي حين أن دور الحكومات يبقى أساسيًا في كل هذا، سواءٌ لتحقيق الجودة والتميز أو للارتقاء بالتحصيل العلمي وإعادة تعريفه، فإننا بحاجة للاعتماد على الموارد المتوفرة داخل المؤسسات التعليمية التقليدية وخارجها. ويحمل هذا في طياته تحديات جمّة للحكومات ووكالاتها، والتي تحتاج بصورة متزايدة للنظر خارج إطار «إيصال التعليم» والشروع بالتفكير في أدوار جديدة للحكومات في النظم

الحيوية للتعلم والابتكار.

وبالرغم من الأفكار القوية التي تنادي بها الجمعية الملكية للفنون ووحدة الابتكار حول أهداف التعليم، والتي تتماشى تمامًا مع تقرير وايز البحثي لعام 2014 الذي ألّفه تشارلز ليدبيتر، فإننا ندرك أن اللغة التي يستخدمها أولئك الساعين لتحقيق تغيير جذري في «النتائج المنشودة» للتعلم ستظل مجرد مصطلحات تزداد أهميتها أو تتناقص بالنسبة للمعنيين الذين تستهدفهم أصلاً. فقد أخبرنا أحد مديري المدارس مؤخرًا بما يلي: «في كل مرة أسمع فيها عبارة «المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين» يصيبني الصمم وأسارع للاتكاء على طاولة مكتبي وأبحث عن دفتر يومياتي والإنجيل». فالبلاغة التي يحملها مصطلح «ثورة في التعليم» يمكن أن تغلق باب النقاش الهام حول الابتكار قبل أن يبدأ، وتوجّه الحوار لمصلحة الرافضين بدلاً من المشككين، وتعيد طمأنة الواثقين بدلاً من إلهام المقيَّدين. وفي ضوء هذا، علينا أن نحدث شقًا في التقسيم غير المجدي بين «تقدميين» و«تقليديين»، وبالتالي تقديم مسوغات لا يرقى إليها الشك حول السبل الكفيلة بتحقيق النتائج التي سوف يحتاجها المتعلمون في العقود القادمة. فالأدلة المتوفرة بين أيدينا قوية وتشير إلى فشل الأنظمة والطرائق التعليمية القائمة في تحقيق هذا الهدف؛ ومن هنا بالذات تنبع أهمية الابتكار وجوهريته. وسوف نحاجج في تقريرنا هذا بأن هذه المسألة غاية في الأهمية لأن في الأنظمة المدرسية التي لا تطور ثقافة الابتكاروالتحفيز وترتقي بقدرات قادتها، من غير الوارد بالنسبة للتربويين والمؤسسات التعليمية نفسها أن ترى أي عوائد مستدامة لجهودها في التغيير على الأمد الطويل.

وفي حين أن ليدبيتر دافع بقوة في تقريره عن «المجتمعات الابتكارية الهادفة»، يسعى هذا التقرير إلى تعريف «ريادة الأعمال في قطاع التعليم»،[1] والتي تعدّ ضرورةً لتمكين هذه المجتمعات وتحفيزها وإتاحة الفرصة لها للنجاح والانتشار.
إن الاعتقاد المتأصل لدينا هو أن أنظمة التعليم قادرةٌ، بل ويجب، أن تؤسس منصات ممنهجة للابتكار تنظر إلى المدى البعيد وتركز على مبدأ المساواة وتعزز قدرات المعلمين. وفي هذا المسعى، يجب على قادة التعليم أن يتذكروا، ويبرهنوا، حقيقة أن عملية التعلم ينبغي أن تكون تجربة إنسانية فريدةً من نوعها، وأن التعليم والتعلم المتميزين سيكونان نتيجتين مرتَقبتين في نهاية المطاف استنادًا إلى قوة العلاقات الإنسانية في بيئة التعليم. ولذلك نحتاج لأن نتطلع نحو شكل إنساني من أشكال الابتكار – أي «عملية نشطة للتغيير الذي يسترشد بالعواطف ويعتمد القيم المشتركة مرجعًا له».[2]

”بات المعلمون في جميع أنحاء العالم يدركون أكثر أن نموذج المدرسة القائم اليوم عاجزٌ عن زيادة تركيز الطلبة وانخراطهم في العملية التعليمية. وما لم نفسح المجال للابتكار والتجريب في التعليم فإن الأمور ستسير من سيء لأسوأ“.

-

رفاييل بارينتي،
مؤسسة أنوده التربوية

3. افتراضاتنا الأولية

تقوم حجّتنا في هذا النقاش على ست فرضيات، وكلّها قابلةٌ للطعن:[3]

1. تحتاج جهود قادة الأنظمة المدرسية إلى توجيهها نحو الارتقاء بأفضل قيم التعليم الرسمي: اعتماد مبدأ الديمقراطية وتعزيز الفرص وتقليل اللاإنصاف إلى الحد الأدنى، وتمكين وتوجيه المتعلمين والمجتمعات التعليمية بطرق جديدة. ودون هذا التوجيه، فإن مجموع جهودنا الابتكارية محكومٌ عليها بتوسيع الفجوات في التحصيل العلمي بدلاً من تضييقها.

2. يحتاج شعار إصلاح المدارس «تعزيز النواحي الإيجابية، وإطلاق الإمكانات الكامنة» إلى تحدي جوهره في كافة المستويات.4 فالرحلة من التعليم الرديء إلى التعليم الجيد لا يمكن أن تنال تفويض الجميع ببساطة؛ والرحلة من التعليم الرديء إلى التعليم المتميز لا يمكن «الشروع بها» دون إرساء الظروف التي يمكن فيها ممارسة الحرية (الضمنية) بشكل هادف ومؤثر. وإرساء هذه الظروف هو جوهر تقريرنا هذا بالذات.

3. يحتاج نموذج إصلاح التعليم السائد على نحو متزايد في العالم، وبشدّة، إلى تطويره بدلاً من تحصينه؛ إذ حتى جوانب الادارة العامة الجديدة الرسمية التي أفضت إلى تحسين النتائج، تواجه تناقص العوائد.

4. من الخطأ الجلوس وانتظار تسونامي الثورة التكنولوجية كي يكتسح قطاع التعليم، ناهيك عن أشكاله المتعددة التي لا يمكن التنبؤ بنتائجها؛ والأجدى بذل جهود هادفة لإعادة صياغة الاستثمار الحكومي في التعلم، وتشجيع بناء نظم حيوية (لمقدمي الخدمات التعليمية والمستفيدين منها على حد سواء) تتسم بالانفتاح والشمولية والتنوع، وتترافق باعتماد نماذج تعلم جديدة.

5. في سياق هذا التقرير، بمقدور المؤسسات التعليمية، كالمدارس، بل ويجب، أن تحتفظ بدور حاسم. فإعلان وفاتها ليس قصير النظر فحسب، بل وغير مرحَّبٍ به. وعلى غرار ذلك، لا ينبغي تحجيم دور المعلمين؛ وأي تطوير لدورهم يستلزم إعادة تعريف قدراتهم الجماعية، وانخراطهم العميق في عمليات الابتكار.

6. ثمّة حاجة لإيجاد السبل الكفيلة بإطلاق العنان لقدرات المتعلمين وتمكينهم، ليس بوصفهم مستهلكين للتكنولوجيا فحسب، وإنما باعتبارهم قادرين على الصنع وتشخيص المشاكل وحلّها؛ وكذا إعدادهم ليكونوا لاعبين تم استثمارهم في حقهم الشرعي.

بالانتقال من الفرضيات السابقة إلى عالم التطبيق والحلول المقترحة، فنحن اليوم على أعتاب تطوير إطار عمل تصوري جديد – ما نصطلح على تسميته

«القيادة المبدعة في التعليم العام» – ونقصد بذلك بناء نظام تعليمي أكثر تماسكًا ومرونةً وذكاءً على التوالي. ويستلزم هذا منّا إجراء إصلاحات هيكلية وثقافية جوهرية تسمح بقيام ابتكار يتصف بقوة تنسيقه وتنوع لاعبيه وتطبيقه في كافة مستويات النظام التعليمي بدلاً من أن يكون معزولاً عنه. ومنطلقنا في هذا أنْ لا مدرسةَ ينبغي أن تكون جزيرة معزولة عن غيرها من المدارس أو الشعب أو المنظمات القادرة على مساعدتها في تغيير النظام التعليمي.

يقدم القسم الثاني تحليلاً للسياق العالمي المتغير وكيفية أداء الأنظمة المدرسية وتجاوبها مع ذلك التغيير.

ويصطحبنا القسم الثالث في جولة قصيرة في علم الابتكار المجتمعي والابتكار على مستوى النظام، وذلك كي نشحذ تفكيرنا حول فكرة الابتكار في أنظمة التعليم.

أما القسم الرابع فيعرض مجموعة أفكار حول الوضع الراهن للابتكار في التعليم، على مستوى المؤسسات والنظام بأسره، ويستعرض عقبات التقدم.

ويقترح القسم الخامس بعض الخطوات التالية، وهي جاهزة لأن يقوم رواد الأعمال في التعليم في كل مكان باختبارها وإعادة تعريفها.

ولتدعيم عملنا هذا، قمنا بإجراء نقاشات مع عشرين قائدًا في قطاع التعليم من مختلف أرجاء العالم، كما حصلنا على تفاصيل الأبحاث التي جرت في هذا الصدد، بالإضافة إلى اختبار خطواتنا التسع المقبلة من خلال إقامة ورش عمل أثناء مؤتمر وايز لعام 2015 وخلال مؤتمر قادة التعليم العالمي الذي انعقدت فعالياته في مدينة أوكلاند عام 2015. وقد استُكمِلت هذه الجهود بالحصول على أكثر من 100 مشاركة عبر استطلاعٍ أُطلق على شبكة الإنترنت. ولذا، يركز هذا التقرير على المتعلمين في المرحلتين الابتدائية والثانوية بالرغم من أن الحجج والنقاشات التي سنسوقها قد تنطبق على التعليم في المرحلة الابتدائية والتعليم العالي والتعلم مدى الحياة.

2#

التغيير قادم لا محالة، ولكنْ ليس بالسرعة المطلوبة: مسوّغات الابتكار في التعليم

#2 التغيير قادم لا محالة، ولكنْ ليس بالسرعة المطلوبة: مسوّغات الابتكار في التعليم

1. سياقٌ يتّسم بسرعة التغير

تفرض ضخامة وتعقيد التحديات التي تواجهها المجتمعات حاليًا تحولاً في فهم كيفية حدوث التغيير، حيث تتسبب التحديات العالمية مثل التغير المناخي وارتفاع أعمار السكان والتماسك المجتمعي والتحولات الديموغرافية وعدم المساواة العميقة في جعل التدخلات البسيطة غير فعالة وتتطلب حلولاً أكثر إبداعًا. وفي حين تستمر الحكومات الوطنية والمحلية في القيام بالوظائف الأساسية، فإن للمؤسسات التجارية والقطاع الثالث، ونحن أيضًا بصفتنا مواطنين، دورٌ لنؤديه. ويحتاج المجتمع أكثر من أي وقت مضى إلى طرق لدفع هذه الأطراف المختلفة نحو التعامل مع التحديات المجتمعية.

وقد لخّص جورج ووكر، خبير المدارس الدولية، ستة تحديات عالمية ستؤثر على التعليم.[5]

التحدي	
التنوع	لم يعد يوجد خطوط منسقة بين الجنسية والثقافة والانتماء العرقي، حيث أدى التنوع المتنامي إلى تغيرات جوهرية في إدراكنا لأنفسنا، ما أفضى بدوره إلى مستويات متنامية من التسامح والتكامل، بالإضافة إلى توجهات متزايدة نحو التطرف الوطني والديني.
التعقيد	زادت التكنولوجيا كثيرًا من قدرتنا على التواصل ومشاركة المعلومات، ما أدى إلى نشر الأفكار والآراء القادمة من جميع أنحاء العالم.
الاستدامة	يكاد العلم يكون موحدًا اليوم بشأن دعم التغير المناخي بشري المنشأ. لكننا سوف نواجه وضعًا يتعين فيه على الحكومات ومجتمعاتها الاقتناع بأقل من المتاح حاليًا.

عدم المساواة	اتسعت الفجوة بين من يملكون ومن لا يملكون. وبغض النظر عن الآثار الأخلاقية المترتبة على ذلك، فإن عدم المساواة في حد ذاته يعوزه الكفاءة. فبحسب منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الأوروبية، فإنه لو كُتب لنا سد فجوات عدم المساواة على مدار الثلاثين عامًا الماضية لكان بالإمكان زيادة الناتج المحلي الإجمالي بنسبة 5.8 في المائة، وكان هذا سينعكس إيجابًا على تحسين وضع كل أفراد المجتمع تقريبًا.
إمكانية الوصول	تفككت الهياكل الهرمية التقليدية، ما فتح المجال أمام الحقوق المفترضة للوكالات والأفراد في الوصول إلى المعرفة والمعلومات. ويمثل تزايد طول العمر وارتفاع التوقعات الفردية والمجتمعية تحديًا لنمط «تعلم أولاً، واعمل لاحقًا، وتقدّم في السن سريعًا».
التركيز على الشرق	يتجه النفوذ الاقتصادي والسياسي اليوم شرقًا، مع تقدم النظم الاقتصادية سريعًا مقابل نظيراتها الغربية. كما تفتح السيطرة الشرقية المتزايدة المجال أمامنا للاطلاع على قيم جديدة لا تستند إلى الاستنارة.

2. الآثار المترتبة على التعليم

يواجه الشباب اليوم في جميع أنحاء العالم مستقبلاً غير مضمون: اضطراب اقتصادي، وضعف متأصل في الحراك الاجتماعي، وكذلك التحديات التي يفرضها تزايد تنوع السكان وتعدادهم والتغير المناخي ومختلف الضغوط الناتجة عن العولمة السريعة. وطبقًا لعالم الأعصاب جاي غيد، فإن الطريقة التي يتعلم بها المراهقون ويتواصلون مع بعضهم ويترفهون تطورت في الأعوام الخمسة عشر الأخيرة أكثر من 570 عامًا سبقتها. فالأطفال والمراهقون اليوم يحظون بإمكانية الوصول إلى المزيد من المعلومات والآراء والأخبار الإعلامية من جميع أنحاء العالم مقارنة بكل الأجيال التي سبقتهم.

وفي هذا السياق، يتزايد التدقيق في النظم المدرسية. ومع استمرار بطالة الشباب وتزايد التطورات التكنولوجية والمخاوف بشأن الاستدامة العالمية، أصبح تحدي إنشاء نظم مدرسية أكثر تخصصًا ومرونة مسألةً في غاية الإلحاح.

وبالتبعية، أصبحت النقاشات الدائرة حول القضايا والقيم والتوظيف على المستوى العالمي قابلة للتناوب مع النقاش الجاري حول نوع الأنظمة التعليمية الأوسع التي نحتاجها في المستقبل. والسؤال المطروح هنا هو كيف توافقت قضايا نضوب الموارد والتغير المناخي مع السرد الوطني للنمو الاقتصادي غير المحدود الذي تبنى عليه بعض أهداف التعليم؟ وإذا كان تسخير التحكم الآلي في بلدان ما بعد الثورة الصناعية يعني إعادة التفكير في السياسات الخاصة بتوظيف كافة الشباب (أو حتى غالبيتهم)، فما هي تبعات ذلك على التعليم؟ [6] أدت التحولات الدرامية في الاقتصاد العالمي التي شهدتها العقود الأربعة الماضية إلى إبراز القدرات الإعلامية والتفاعلية. فالحياة «القصيرة والمتناقصة على

نحو يفوق كل العصور» للمعارف والمهارات إنما تعني أن القدرات التي نحتاجها في المستقبل قد تكون مجهولةً تمامًا في الوقت الذي يرتاد فيه الطلاب المدارس.[7] وبالنسبة للأفراد، فهم بحاجة مستويات أكبر من المرونة والتكيف لتلبية شروط أسواق العمل المتقلبة والمسارات المهنية التي تتسم بالتنوع وضعف التماسك؛ في حين تؤكد الأعمال أيضًا على الحاجة قوة عمل أكثر إبداعًا ومعرفةً وتمتلك إحساسًا ذاتيًا بالتحفيز. وكي تضمن البلدان ازدهار مجتمعاتها، ستكون بحاجة إعادة بناء أنظمتها التعليمية بهدف تحقيق نتائج أشمل وتعزيز الانفتاح على الأفكار الجديدة والقدرة على التكيف والشجاعة على مواجهة كل ما هو غير متوقع.[8]

أما الأساس المنطقي لعملية التحول في التفكير حول أهداف التعليم فتتعدى الجانب الاقتصادي. فالكثير من التربويين وبعض قادة الأنظمة التعليمية شرعوا في إعادة التفكير بأفضل السبل لتعليم جيل الشباب حتى يتسنى لهم اكتساب المعارف والمهارات والتوجهات والقيم والقدرات – والتي غالبًا ما تُلخّص في مصطلح «الكفاءات» – التي تمكنهم من عيش حياة نشيطة ومنتجة ومسؤولة وتشاركية بوصفهم مواطنين في مجتمعات عصرية ديمقراطية. وعندما قدمت منظمة اليونيسكو في عام 1996 رؤيتها حول التعليم في القرن الحادي والعشرين، حثّت على تضمين التعليم العالمي مبدأين اثنين هما «التعلم كي نحيا معًا» و«التعلم كي نحيا». ومنذ ذلك الحين، أبرز الكتّاب أن سرعة التغيير والتحدي – وبعضه يتعلق بوجودنا نحن بني البشر – تتطلب اليوم إعادة التفكير بغرض وأهداف أنظمة التعليم الحكومية.[9]

وتتجسد الأهداف الجديدة اليوم بصورة أكثر تماسكًا من خلال جهود إنشاء مقاييس جديدة للتعليم الشامل؛ إذ يسعى فريق عمل مقاييس التعليم، بالإضافة إلى أهداف مثل تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، إلى تتبع مستوى تطور الطلبة ليصبحوا «مواطنين عالميين» ويعترفوا بأهمية التعليم الاجتماعي والعاطفي والثقافة والفنون بصفتها جميعًا نطاقات أساسية للتعليم [اليونيسكو/بروكينغ، 2013].[10]

وتضفي الأبحاث باستمرار أهمية متزايدة على هذه الحجج. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسات قام بها البروفيسور جيمس هيكمان، الحائز على جائزة نوبل، أن الصفات النفسية والسلوكية، مثل الضمير الحي والتحكم بالعواطف، والإصرار، تكافئ ما يسمى صفات «إدراكية» في تأثيرها على مخرجات التعليم وسوق العمل [بيرس وآخرون، 2006]. وتوصلت أحدث دراسات سوق العمل في بيئات كبيئة الولايات المتحدة إلى أن المكافآت المقدمة تقديرًا للمهارات الاجتماعية في ازدياد.11 وهذا شيءٌ يدركه المعلمون عادة بحدْسِهم – بمعنى أن التطور العام للطلبة يتماشى مع تقدمهم الأكاديمي غالبًا.

إذن، كيف تحقق المدارس هذه الأهداف؟ انتشرت أنظمة التعليم الجماهيري،

التي ظهرت في أوائل القرن التاسع عشر في أوروبا، وتوسعت وتطورت كثيرًا على مدار القرن العشرين. واجتذبت هذه الأنظمة نسبًا متزايدة من الناتج المحلي الإجمالي، ومعها تزايدت رقابة الدولة وسيطرتها عليها. وتحولت الأهداف الأولى للتعليم الجماهيري، التي تركزت على تأهيل قوى عاملة متعلمة بدرجة كافية (ومحترمة كما قد يقول البعض) لخدمة الثورة الصناعية الغربية، إلى أهداف أوسع وأكثر فردية: «إطلاق قدرات كل طالب». ومن وقت لآخر، تتم صياغة أنظمة التعليم الجماعي بحدة وصراحة لدعم الأهداف الوطنية – مثلما حدث في الصين إبّان الثورة الثقافية. واليوم تحاول أهداف أنظمة التعليم بشكل عام تغطية الحاجات والمتطلبات المجتمعية معًا، فضلاً عن الحاجات المنظورة لأفراد هذه المجتمعات. ويسعى الخطاب السياسي في معظم البلدان إلى إظهار مدى توافق تغيرات السياسة مع ما يحتاجه المجتمع (ويقدر عليه).[12]

تزايد في العقد الماضي تركيز المعلمين وواضعي السياسات حول العالم على السؤال المتعلق بكيفية قيام المدارس بدورها في إعداد الشباب لمواجهة تحديات مجتمعاتها سريعة التطور. وقد بدأ خبراء التعليم حول العالم في الحديث عن الحاجة لتعليم يلبّي احتياجات الشباب ويتصدى لمخاوفهم وتحدياتهم في الحياة العملية – إلى جانب كونه أكثر جاذبية وينتج عنه تعلم أعمق. واليوم، يعترف خبراء دوليون مثل مايكل فولان ومايكل باربر – وكلاهما من الدعاة السابقين لتحسين التعليم المدرسي في شكله الحالي طبقًا للمخرجات التقليدية – بالحاجة إلى البحث عن طرق يتعلم بها الشباب في بيئات أكثر تحديًا، بما ينمّي الشخصية والمرونة والقيادة، ويفضي إلى تحقيق نتائج أكاديمية.[13]

3. الواقع ازداد مقاومةً للتغيير والتقدم تباطأت وتيرته

«...هل أنظمتنا التعليمية مجهزة في الواقع لدعم التعلم، وتعزيز التعلم الاجتماعي، وخلق مجتمعات تعليمية؟ أم إن جلّ ما نقوم به هو الحفاظ على أوراق الاعتماد، ونظم اختيار وفرز وتوجيه الناس؟»
ديريك فان دام، رئيس مركز البحوث التربوية والابتكار التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية [14]

أصبحت مصطلحات التغيير والإصلاح والابتكار واسعة الانتشار على مستوى الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم. ولكن على الرغم من وجود جيوب للابتكار التعليمي بدأت تزعج الخطاب السائد بشأن النماذج التقليدية للتعليم، إلا أن الجذور العنيدة لنموذج التعليم المدرسي الذي يبلغ من العمر 200 عام لا تزال موجودة. فالتركيبات التي تفرض النظم والعمليات والمخرجات المطلوبة لنظام التعليم المدرسي الرسمي ما تزال عنيدة ومقاومة بشكل كبير. وفي نطاق التعليم المنظم الذي تموله الضرائب، تشهد أنظمة التعليم المدرسي بغالبيتها

مرحلة تحسّن: أي إنها تعتبر المعايير والمقاييس الكامنة التي تحافظ على النموذج الصناعي للتعليم المدرسي من المسلَّمات، بما في ذلك على سبيل المثال:

- تركيز الاستثمار في أول 16 سنة من العمر، وفي أول 19 سنة في حالات متزايدة
- الدور التوجيهي والقيادي للمعلم
- الاعتماد الكبير على المباني المدرسية وقاعات الدرس
- توزيع المجموعات حسب السنّ
- الاعتماد على مناهج محددة وموحدة
- تفضيل مواد أكاديمية محددة
- تفضيل سبل معرفية معينة
- التقييم عبر امتحانات موحدة

ولا يعني ذلك وجوب التخلي عن الصفات السابقة كلها، بل توجيه الانتباه إلى فارق هام، وهو أن «التحسين» و«التغيير» لا يساويان الابتكار في النظام وتحويله. وتتناول الكثير من الأدبيات الفارق بين هذا وذاك.[15] وتعتبر معظم جهود التطوير أن المحددات المذكورة أعلاه من المسلّمات، ومن ثم تقوم بتغييرات تراكمية حولها. فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام التكنولوجيا الرقمية كسبورة ذكية للغاية لفائدة المعلم، الذي يستمر في التحكم بكل شيء داخل الفصل الدراسي – بدلاً من إحداث تغيير جذري في أدوار الطالب والمعلم.

4. دراما الإصلاح وأزمة المساواة

«السطح مضطربٌ وعاصف، بينما قاع المحيط هادئٌ صافٍ. وكذا هي السياسة؛ فتراها تتمخض بعنف، خالقة مظهرًا يوحي بتغيرات كبرى بينما تسير الحياة في الأعماق بهدوئها المعتاد لا يعكّر صفوها شيء.»

لاري كوبان [16]

إذا استطاعت أنظمتنا التعليمية، عبر التشبث بمساراتها الحالية، النجاح في وجه المعايير الجامدة التي وضعتها لنفسها، فإن الحاجة للتغيير أو التحول تصبح أقل إلحاحًا. ولكن الحقيقة أكثر كآبة، حيث توصلت مراجعة مكينزي لثلاثين عامًا من إصلاح التعليم حول العالم إلى وجود «الكثير من الطاقة، والقليل من الأمل». وفي

بينما يفكر أفراد مثلنا في ما سيكون عليه مستقبل التعليم بعد 20 سنة، يمضي المعلمون وواضعو السياسات وقتهم في مواجهة المشاكل اليومية للتعليم، كما يُقدّم لأولياء الأمور نموذج تعلّم عمره 20 عامًا. والمحصّلة هي أن لدينا فجوة زمنية مدّتها 40 عامًا، والتي لا شك أننا نحتاج لعبورها والتواصل مع بعضنا البعض حول كيفية التعامل معها.

–

مارك غريفيث،

بيرسون للتعليم

يُمثل التعليم جزءًا من الاقتصاد السياسي، وبالتالي حتى تتمكن من تغيير أحد النظم التعليمية، عليك أن تدرك سياقه السياسي وكيف يمكن تغيير تلك القوة المهيمنة السائدة.
موديوب أديفيسو أولاتيجو، مركز الشراكة في التعليم.

الواقع، أدّت مضاعفة الإنفاق ثلاثة أضعاف في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الاقتصادي بين عامي 1970 و2000 إلى ركود المخرجات أو تراجعها. وفي حين كان الأسلوب السائد لإصلاح المدارس والأنظمة على مدى العشرين عامًا الماضية يتمثل في تحسين المدارس، فإنه حتى أبرز المناصرين لذلك بدأوا يعترفون بمحدوديته. وفي شمال الكرة الأرضية، يستمر تحسين المدارس في المعاناة جرّاء ضغوط متعددة: استياء الطلاب أو عدم اندماجهم أو توترهم، وتنامي التكاليف (غالبًا في سياق خفض الاستثمارات العامة)، وإحباط العاملين، والأثر الضئيل (أو السلبي في أحيان كثيرة) على الجودة، والاتهامات المستمرة بعدم التوافق مع حاجات المجتمعات.[17]

وتعتبر معضلة الأنظمة التعليمية الأقل رسوخًا أكثر إثارة للمخاوف، حيث تظهر دراسة حديثة صادرة عن معهد بروكينغز[18] أن الأمر سوف يتطلب مائة عام أخرى إذا لم يعاد النظر جوهريًا في التوجهات الحالية للتعليم لكي يتمكن الأطفال في الدول النامية من الوصول إلى المستويات التي تحققت في الدول المتقدمة.

وحتى محاولة إعادة إنتاج النموذج القديم سوف يستغرق بضعة أجيال – على فَرَض أن مخرجات النموذج الحالي تناسب الغرض في جميع الأحوال. وحسبما كتب بروكينغز: «ليس مهمًا أن الفجوة عمرها 65 عامًا في بعض المقاييس أو 126 عامًا في مقاييس أخرى، بل المهم أنها حقيقية وأنها كبيرة وأنها غير مبررة.»[19]

والأكثر إثارة للقلق من الفشل في تحقيق الأهداف الستة لبرنامج التعليم للجميع بحلول عام 2015 هو التباين العميق الكامن وراء هذه الأرقام، حيث إن بعض الدول والمناطق والمجموعات السكانية لا تزال في نهاية الركب. وحسب طرح معهد المجتمع المفتوح، فإن «التقدم الإجمالي نتج عنه في الواقع درجة أكبر من عدم المساواة».[20] وهناك أسباب أساسية لهذا الفشل أكبر من مقولة ندرة الابتكار – مثل شحّ الموارد والمواد الأساسية، وضخامة حجم الفصول الدراسية، وفوق كل ذلك ضعف الدافع لدى المعلمين. وعلى الرغم من ذلك، قدّر تقرير المراقبة الصادر عن «التعليم للجميع»، استنادًا إلى هذا التطور البطيء، أن الفجوة التمويلية ستبلغ 39 مليار دولار أمريكي بين عامي 2015 و2030 إذا أرادت جميع الدول تحقيق الأهداف الجديدة. وبالطبع فإن هذه الفجوة حادة بشكل خاص في الدول منخفضة الناتج المحلي الإجمالي، حيث يتوقع الحاجة لزيادة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي بنسبة 50 في المائة قبل حلول عام 2030.[21] ومن المفترض أن تثير فجوات المساواة داخل الدول قلق كل

المهتمين بعدم المساواة، حيث لا تزال إعادة الإنتاج التعليمي والمجتمعي تعيش مأزقًا طويلًا. وعلى الرغم من التطورات التي تشهدها مستويات الحصول على التعليم العالي والوصول إليه، إلا أن الدراسات في جميع أنحاء العالم تظهر بقاء عدم المساواة بين طبقات المجتمع دون تغيير كبير.22 وتعتبر الفروق المتنامية في الإنجاز، والمرتبطة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية أو العرق أو الإثنية، مرفوضة في عالم يتوفر لدينا فيه فهم متزايد التعقيد لما يؤثر على قدرات التعلم لدى الشباب. نحن نعرف أن المدارس بإمكانها التخلص من هذه اللامساواة، وأن كل نظام يحتوي على «توقعات جميلة» بتحقيق ذلك، مع وجود عدد قليل من البلدان يحقق شيئًا قريبًا من المساواة، ولكننا في المجمل نتحرك في الاتجاه الآخر.

كتب باسيل بيرنشتاين في ستينات القرن العشرين جملة مشهورة هي: «لا يمكن للتعليم أن يحل محل المجتمع». وعلى الرغم من أن الكثير من التجارب أثبتت صحّة هذه المقولة، فإن الواضح هو أنّ التحدي «التعويضي» للتعليم يتنامى مع نمو سمات عدم المساواة في الثروة العالمية داخل الدول وفيما بينها. وهناك أيضًا عدم مساواة متنامٍ في الصلاحيات والموارد والفرص بين من يشغلون مواقع اجتماعية واقتصادية مختلفة؛ فضلاً عن أن عدم المساواة يبدأ منذ الولادة، ويبرز في كل مرحلة من مراحل التعليم، ثم تفاقمه الفوارق المتنامية في الإنفاق الأسري على فرص التعليم وموارده المخصصة لأطفالها.23 وخلاصة القول إن الفجوة في الموارد الشخصية والثقافية والمالية تبرز بشكل خاص أثناء المراهقة وبدايات سنّ الرُشد في مواجهة تزايد الاستقطاب وعدم استقرار سوق العمل بالنسبة للشباب.

5. ما أسباب الجمود؟ «الكثير من الإصلاح، والقليل من التغيير» 24

«يُحسن قادة النظام التعليمي إنتاج برامج تطوير مشوّشة ومُرهِقة للممارسين، وغير مفهومة ومعطِّلة لأولياء الأمور والمتعلمين على حدّ سواء، ولكنها في نهاية المطاف تترك المشهد الأساسي دون تغيير.» [25]
غراهام ليستر

يلعب النموذج المهيمن حاليًا على 'الإصلاح' في التعليم، الذي تم تصميمه منذ عشرين عامًا على غرار نموذج الإدارة العامة الجديدة، دورَ العائق في وجه النظام التعليمي الذي يحتاجه المتعلمون. 26 ولا تؤدي النظم القائمة حاليًا إلى تبديد طاقات رأس المال البشري فقط، بل تصرّ كذلك على المضيّ بالاستثمار في برامج فاشلة. وكما قال الباحثان باربر وهيل العام الماضي: «حتى النظم صاحبة الأداء المرتفع في العالم اصطدمت بسقف أداء لا يمكن تخطّيه.» [27]

وعلى الرغم من وجود عدد قليل من الأدلة الحقيقية على التقدم الذي حققه

نموذج الإدارة العامة الجديدة، مايزال تأثيره مستمر في الدفع بسبل الإصلاح الخاص بالخدمة العامة. وقد اتبعت الحكومات بشكل متزايد، مدفوعةً بإيديولوجياتها الخاصة أو بإيديولوجيات الجهات الخارجية التي تموّل برامج التعليم فيها، إصلاحاتٍ كلاسيكية وليبرالية جديدة قائمة على السوق، بما فيها 'كوكبة السوق' (MARKET CONSTELLATION) التي تشمل المنافسة والاختيار والمساءلة عالية المخاطر لتحسين النتائج. وبمصطلحات الإدارة العامة الجديدة، يُسمى هذا 'توجيه السفينة، لا التجديف فيها'، على الرغم من أن الوقائع مختلفة جدًا على الأرض. ويصف ستيفن بل نموذج الإدارة العامة الجديدة بأنّه «ليس تخلّي الدولة عن الضوابط التي تفرضها على الخدمات العامة، بل إقامة شكل جديد من هذه الضوابط. شكل يمكن أن نطلق عليه تسمية 'نموذج إزالة الضوابط بطريقة مضبوطة' (CONTROLLED DECONTROL)»، أي اعتماد التفويض والاستقلالية بوصفهما 'حريات'، لكن هذه الحريات تبقى مع ذلك خاضعة لقيود 'الأداء' وشروطه28. وغالبًا ما تدحض بيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول أنظمة التدريس الناجحة أركانَ نموذج الإدارة العامة الجديدة – لا سيّما لجهة أن الاختيار والمنافسة لا يؤديان إلى تحسين أو تكافؤ المخرجات بالنسبة إلى المتعلمين (تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لعام 2013)، وغالبًا ما يتم إعطاء المدارس أنواعًا من الاستقلال الذاتي التي لا تمنحها القدرة على التأثير في النتائج. ولا يبدو أن كل ما ذكرناه آنفًا من سلبيات أدّى إلى التخفيف من زخم نموذج الإدارة العامة الجديدة.

علاوة على ذلك، تتجاهل الهيكليّات، التي تُصنع السياسات التعليمية وتقدم إلى المدارس في معظم البلدان، حقيقة أنها تتعامل مع أنظمة معقدة. ولذلك، فهي تركز على حلول مفرطة في بساطتها: أحجام الصفوف الدراسية؛ الاستقلالية البيروقراطية والمالية للمدارس؛ اختيار المدرسة؛ قوى السوق؛ المناهج المحددة؛ الاختبارات عالية الأهمية. ويبدو أن الإطارات المعرفية لصانعي السياسات غير قادرة أساسًا على استيعاب التعقيدات التي ترافق عملية إجراء تغيير فعلي في التعليم.

وقد تم تصدير هذه المعتقدات المهيمنة حول إصلاح المدارس إلى البلدان النامية عن طريق الممولين ووكالات الغوث التي تعتبر نجاح البلدان النامية في اعتماد ميزات نماذج تعليم أكثر قُربًا من تلك المُتّبعة في العالم الغربي معيارًا أساسيًّا لمنحها المعونات. ونتيجة لذلك، يبيّن باحثون، مثل بريتشيت (2013)، أن تصميم وتطبيق السياسات التعليمية في معظم البلدان النامية لا يزال يركّز بالدرجة الأولى على المدخلات – أي على إنشاء 'مظهر' للتعليم – بدلاً من

آمل أن ندرك قبل مرور وقت طويل من الزمان أن توفير مستوى عالٍ من الاستقلالية في المدارس لا يعني شيئًا، ولكن بكل حسم ما يصنع الفارق هما كفاءة المدرس والاستقلالية المهنية ، وهي بعيدة كل البُعد عن استقلالية المدرسة".

-

جيم نايت،

شركة تي أي إس العالمية

المخرجات، التي تشكل الدليل على زيادة مستوى التعلّم.

وقد ركّزت بلدان شمال الكرة الأرضية لبعض الوقت على المخرجات – وإن كان على عدد محدود منها – أي أن التركيز انصبّ على النقاط التي يحققها الطالب في الاختبارات القياسية. ومع ذلك، كما يوضّح بريتشيت، «لن تنجح عملية استنساخ الصَّرعات التعليمية من البلدان الغنية، ذلك أن المشاكل التربوية والتعليمية في البلدان النامية مختلفة تمامًا عن مثيلاتها في البلدان المتقدمة.» [29]

علاوة على ذلك، تتجاهل الهيكليّات، التي تُصنع السياسات التعليمية وتقدم إلى المدارس في معظم البلدان، حقيقة أنها تتعامل مع أنظمة معقدة. ولذلك، فهي تركز على حلول مفرطة في بساطتها: أحجام الصفوف الدراسية؛ الاستقلالية البيروقراطية والمالية للمدارس؛ اختيار المدرسة؛ قوى السوق؛ المناهج المحددة؛ الاختبارات عالية الأهمية. ويبدو أن الإطارات المعرفية لصانعي السياسات غير قادرة أساسًا على استيعاب التعقيدات التي ترافق عملية إجراء تغيير فعلي في التعليم. ونتيجة لذلك، فإن الأسئلة التي يطرحها واضعو السياسات التعليمية ليست هي أفضل أنواع الأسئلة التي يمكن طرحها، والمشاكل التي يركّزون عليها ليست المشاكل الحقيقية التي تعاني منها أنظمة التعليم، والأدلة التي يبحثون عنها ليست دقيقة ولا تؤدي إلى تحقيق التغييرات المرجوّة في أنظمة التعليم، ولا حتى إلى تحسين الوضع قليلاً. تؤدي هيمنة المعايير العالمية القائمة (مدعّمة بدراسات تزعم أنها ترمي إلى اعتماد 'الدروس' المستفادة من بلدان ناجحة) إلى محاكاة السياسات التعليمية في الغرب: أي اللجوء، في حالة من عدم اليقين، إلى تقليد ما يُعتقد أنه اتجاه عام لسياسات أغلبية البلدان.

ويُعدّ التماثل في السياسات التعليمية نتيجةً ليس فقط لحالة عدم اليقين الداخلية، ولكن أيضًا للتأثيرات الخارجية التي ترتبط بالدعم المالي للتعليم. وفي هذا الإطار، يقول ستيفن بل في تحليله لسياسات التعليم العالمية: «يفقد المزيد والمزيد من الدول قدرتها على التحكم في أنظمتها التعليمية – الأمر الذي يمكن أن نطلق عليه تسمية 'إلغاء الطابع القومي' في هذه الدول. وبفعل تأثير شبكات المنظمات والمؤسسات الدولية، والمنظمات غير الحكومية والمؤسسات الخيرية، لم تعد سياسات التعليم مقيّدة بالحدود الوطنية للدول.» [30]

من دون رؤيا توجّه الأهدافَ المجتمعية العامة للتعليم، والتي يستطيع صانعو السياسات تعميمها بشكل مقنع، سيبقى إطار التعليم القائم والمسلّم به بِلا أي تغيير.

وقد أدى ذلك في المناطق التي شهدت انتقالًا إلى استقلالية المدارس إلى الانفصال عن المجتمعات المحلية. وربما تكون العلاقة المباشرة وشبه التعاقدية بين المدارس والحكومات الوطنية قد أعطت انطباعًا باستقلالية هذه المدارس،

"لقد أدركنا أن المعلمين قادرون على فعل الكثير، لكننا نحتاج لإرساء البيئة المناسبة التي تمكّنهم من ذلك. ونحتاج أيضًا إلى بناء شبكات متناظرة من مسؤولي التعليم، وأخرى ضمن مستويات السياسيات التعليمية، وثالثة خاصة بالمعلمين".

-

جيمس تاونسند،

مبادرة ستِرّ التعليمية

ولكن مديري المدارس بالحقيقة غالبًا ما استقلالاً بيروقراطيًا فقط – أي صلاحيات لإدارة الشؤون المتصلة بالموظفين والميزانيات فقط، بينما يحرمون من أيّة صلاحيات متعلّقة بالمناهج الدراسية، وإلى حد ما، بالاستقلال الذاتي التربوي. كما تقود عمليات التوحيد إلى 'المحدودية والضحالة': أي اقتصار التركيز على المقررات الأساسية وعلى التلاميذ الذين يقفون على الخط الفاصل بين النجاح والفشل اللذين تحدّد معاييرهما جهاتٌ خارجية.

لقد اعتُبِرت أضلع 'المثلث الحديدي' (الوصول والجودة والكفاءة)، خاصية مسلّم بها في إصلاح التعليم. ولكن ما هي 'الجودة'؟ وكان لِزيادة انتشار المقارنات مع بلدان ناجحة تأثير قوي على صانعي السياسات، لاسيما عبر بروز البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) الذي يشارك فيه حتى الآن 60 بلدًا. وكما يقول بريكسبير، فإن اختبارات الطلاب بعمر 15 عامًا في البرنامج المذكور تُستخدم اليوم مقياسًا مبسطًا للجودة الشاملة لأنظمة التعليم.31 وينتظر السياسيون بشغف نتائجَ الاختبار التي تصدر كل ثلاث سنوات للادعاء بفضلهم في تحقيق 'النجاحات' وإطلاق الوعود بمزيد من الإصلاحات للّحاق بركب الدول التي تقود الإصلاح في التعليم. وبالطبع تستند الاختبارات المذكورة إلى مجموعة محدودة من المؤشرات، تقلص التركيز المستدام على الأهداف الاجتماعية المهمة للتعلّم.

ينصبّ تركيز مفهوم اختبار PISA ضمنيًا على نظرية رأس المال البشري اللازم للنمو الاقتصادي: وبعبارة أخرى، فإن الهدف الأساسي لمصمّمي هذه الاختبارات كان تزويد السوق بحاجته من العمال المهرة والمتعلمين الذين يتمتعون بأعلى القدرات المعرفية اللازمة بما يضمن التنافسية الاقتصادية. وينتج عن سيطرة هذا الخطاب عدم التعبير بشكل كافٍ عن الرؤى البديلة للنظرية آنفة الذكر، بما فيها الرؤى الانسانية والديمقراطية والمستدامة بيئيًا – حيث تظل هذه الرؤى مهمّشة ومُستبعدة. ودون رؤية توجه الأهداف المجتمعية العامة للتعليم، ويستطيع صانعو السياسات تعميمها بشكل مقنع، سيبقى إطار التعليم القائم والمسلّم به بِلا أي تغيير.

6. المعلمون: الحل يصبح المشكلة

تسلّط جوديث ساكس الضوءَ في كتابها «مهنة التدريس النشطة» على تناقضات قضية الاستقلال الذاتي في صميم الكثير من إصلاحات التعليم، إذ تعدّ اللامركزية وتفويض الصلاحيات رموزًا برّاقة للإصلاحات الواردة في نموذج الإدارة العامة الجديدة. ولكن بالنسبة للمعلمين، فإنّ نظم المساءلة والتقييم التي تستتبعها هذه

الإصلاحات وضعت اللامركزية وتفويض الصلاحيات في أسفل هرم الأداء، الذي يضم في أعلاه مديري المدارس ومكاتبهم المختلفة، ومجالس إدارة المدارس، والمفتّشين ووزراء التعليم المحليين والوطنيين.

إذن، فَبالإضافة إلى رؤيته الضيّقة حول التعليم، يوجد هناك خلل ثابت في المنطق الذي يعتمده النموذج الحالي للإصلاح – فهو يشكّك كثيرًا في قيمة مهنيّة المعلم، إذ يعتبرها قناعًا لخدمة مصالح المعلّمين وليس مصالح الطلاب. وعوضًا عن ذلك، فقد أوجد شكلاً من 'المهنية الإدارية'، التي تقوم على الكثير من التدقيق المتصل بمقاييس الأداء القابلة للتصنيف.

ولا شك أن الأنظمة التعليمية تدرك جيّدًا أهمية التركيز على 'جودة المعلمين'، حيث تركز دول العالم بشكل أساسي على كيفية تحسين الممارسات اليومية للمعلمين. وفي هذا الإطار، يقول ويليام ديلان: «حدث هناك تحول معيّن في النظرة إلى المعلمين، إذ لم يعودوا يُعتبرون كسلعة (النظرية التي تقول إنّ كل المعلمين جيّدون بطريقة متساوية، وما يهم بالتالي هو الحصول على عدد كافٍ منهم بكلفة معقولة) بل أصبحت نوعية المعلم عنصرًا أساسيًا في سياسة التعليم.»[32]

ومع ذلك، لا تزال أنظمة التعليم عامّة تنظر بمزيد من الشك إلى مسألة إيلاء المعلمين الثقة بحيث يعملون على تحسين جودتهم بأنفسهم. وتحاول السياسات التعليمية المختلفة تغيير طريقة عمل المعلمين من خلال اعتماد تدابير مساءلة تتّجه من أعلى الهرم إلى أسفله، ومنح المعلمين حوافز متّصلة بالأجور، واتّباع الاختبارات والتقييمات عالية المخاطر. فهذه السياسات تخلق هوية جديدة للمعلمين تهدّد بتهميشهم وتقليص دورهم إلى حدود دور الفنّي المطيع الذي ينفّذ الأوامر، والذي تتمثّل مهمته الأساسية في تطبيق البروتوكولات وتنفيذ التعليمات. ويعني الضغط المتزايد باطراد من الأعلى إلى الأسفل أن عددًا كبيرًا من المعلّمين في الكثير من الدول يغادرون وظائفهم فقط بعد سنوات قليلة من العمل، وأن الكثير ممن يستمرّون في وظائفهم يفشلون في تحسين مستواهم باستمرار، كما أنهم نادرًا ما يتعاونون لتحسين مستواهم كمجتمع متماسك وعملي، سواء أكان ذلك من خلال المجتمعات المحلية داخل المدرسة أو تلك التي تضمّ معلمين من مدارس مختلفة. وقد أدّت المركزية المتزايدة، جنبًا إلى جنب مع الحوافز المقدّمة للمدارس بهدف زيادة التنافس فيما بينها، إلى تقليص الفرص أمام تنمية 'رأس مال مهني'–وتحديداً أمام المعلمين في المدارس المختلفة للعمل على تحسين ممارساتهم.[33]

وتعليقًا على هذا الموضوع، صرّح توم بينيت، مدير منظمة RESEARCH-ED قائلاً: «لقد أنتج التركيز المفرط على التسلسل الهرمي من الأعلى إلى الأسفل والمستند على مستويات عالية من التوجيه عبئًا ثقيلاً بما يجعل الكثيرين ينفرون من هذه المهنة، ولا سيّما أن آراءهم الخاصة بهم، وكامل مسيرتهم المهنية تُصبح

مهمشة إلى حدّ كبير. ونتيجة لذلك، لم يعد يُنظر إلى المعلم على أنّه مهني، بل على أنه بمثابة نظام لتوصيل المعلومة. وفي هذا الجو، فإن الاستعاضة عن المعلّمين بموظفين غير مدربين، أو بالفصول الدراسية المفتوحة والمكثفة عبر الإنترنت، أو بأي شيء آخر، لا تُصبح فقط أمرًا ممكنًا، بل أمرًا لا مفرّ منه».[34]

ربّما يكون من الصعب الإحاطة بمفهوم «الوكالة»، ولكننا نعتقد بأهمية هذا المفهوم لخلق نظم تعليمية ابتكارية. ويحدد الباحث بيستا في كتابه حول التعليم، والذي ألفّه بالتعاون مع باحثين آخرين، ثلاثة مجالات للوكالة المهنية:

- قدرة المعلمين على التحكّم بظروف التعلّم والعمل.
- وضع وابتكار السياسات التعليمية –أي البيانات التشغيلية للقيم التي تضع الأُطُر والسياقات التي ينبغي على المعلمين العمل في داخلها..
- قدرة المعلمين على تطوير معارفهم المهنية وقابليتهم للتعلّم المهني.[35]
- وفي جميع هذه المجالات، تعتبر فكرة الأخذ بنهج تعاوني للوكالة أمرًا حاسمًا. وفي قولنا هذا، لا نبغي الترويج لفكرة مهنيين أقوياء وغير خاضعين للمساءلة ويعرفون أكثر من غيرهم ما الذي يمكن أن ينجح داخل الفصول الدراسية. واستنادًا إلى كتاب الباحث أندي هارجريفز حول رأس المال المهني والاستقلال الذاتي الجماعي، نعتقد أن المعلمين بحاجة إلى:[36]
- أن تتمّ مساءلتهم 'أفقيًا'– أي أمام مجتمعاتهم وأقرانهم من المهنيين.
- أن يتمكّنوا من تطوير ممارساتهم التعليمية بحيث يستقون معلوماتهم من البحوث التي يجرونها ويكونون منفتحين على الابتكار.
- أن يركّزوا بشكل متزايد على القضايا المتعلقة بإشراك الطلاب وإضفاء الطابع الشخصي على عملية التعلم في العصر الرقمي – أي القضايا التي تملك القدرة على إحداث تغيير حقيقي في أدوار المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

ومن شأن هذه التغييرات أن توجّه أنظمة التعليم في اتجاه معاكس تماماً لذاك الذي سار فيه معظمها في السنوات الأخيرة، والذي أثبتت الأدلة بأنّه قد فشل؛ فهل يمكننا أن نرسم خارطة طريق للسير في اتجاه جديد؟

7. خلاصة

لا شكّ أن هناك حاجة ملحّة لإيجاد أنظمة تعليم قادرة على أن تهيئ بنشاط، وعلنًا، الظروف التي تجعل الابتكارات الناجحة تنمو وتأخذ حجمها الطبيعي. ذلك أن نشر وتوسيع رقعة الممارسات التعليمية القائمة حاليًا لن يكفي وحده لتحقيق تحسينات كبيرة في المخرجات التعليمية التي يطالب بها المجتمع، والاقتصاد والمتعلمون أنفسهم. وهناك العديد من استراتيجيات التحسين القائمة حاليا التي تؤدي إلى تراجع الفوائد التي يمكن أن نجنيها من التعليم.

وفي هذا الإطار، صرّح الباحث مايكل فولن عام 2011 قائلاً:

«هناك خيار يجب القيام به، وبعض البلدان حزمت أمرها باعتماد هذا الخيار.. استبدلوا القوة الهائلة للمحرّكات الخاطئة بمحرّكات جديدة ورائدة تؤدي دورها بنجاح.. تخلّوا عن الإفراط في التركيز على الأجور المستحقة المتصلة بالأداء، وقلّلوا من الاختبارات الزائدة وغير الضرورية، ولا تعتمدوا على تقييم المعلم بوصفه حافزًا، ولا تنظروا إلى المعايير عالمية المستوى على أنها الدواء لكل داء.» [37]

ويوجد هناك نقد أشدّ للمحركات الخاطئة المذكورة آنفًا. فَهناك ما يمكن أن نعتبره منتجات ثانوية سامّة تنتج عن ثقافة المساءلة المفرطة في حماسها التي تأتي من أعلى الهرم إلى أسفله. وتستهدف هذه المنتجات بشكل خاص الزخم الإبداعي الذي يشجّع على الابتكار. ذلك أنّه يمكن للأهداف الضيقة والجامدة أن تؤدي غالبا إلى الحدّ من الوصول إلى الطموحات المتفق عليها للنظام التعليمي، وبالتالي تقييد الابتكار من خلال جعله محصورا بمجموعة متفق عليها من النتائج. وتؤدي ثقافة النفور من المخاطر، والتي هي شائعة في أنظمة المساءلة عالية الخطورة والمتّجهة من الأعلى إلى الأسفل بطبيعتها، إلى خنق الابتكار.

ويعلّق غراهام ليستر على هذا الموضوع بقوله:

«في العالم المعقد والسريع التغيّر الذي نعيش فيه اليوم، من الواضح أن نهج تحسين المدارس المستند إلى التخطيط التوجيهي المركزي ليس قادرًا إلا على ضمان الحد الأدنى من المعايير المقبولة. والدرس الذي لا يمكن تجنبه والذي نستقيه من العديد من محاولات إصلاح أنظمة التعليم في جميع أنحاء

العالم، هو أن السلوك المحافظ بطبيعته، والمصالح الخاصة المكتسبة، والبنية التحتية الثابتة للمدارس، والمعيار الذهبي الذي يعتبر أن الاختبارات الفردية المكتوبة هي الفضلى، وحتى قوى السوق، تتآمر جميعُها معًا لتدعيم الوضع الراهن في مواجهة نوايا التغيير وتحقيق تحول نحو مستقبل أفضل في التعليم.» [38]

3#

العلم والقياس: حالة الابتكار المجتمعي والابتكار في النظام التعليمي

#3 العلم والقياس: حالة الابتكار المجتمعي والابتكار في النظام التعليمي

«يمكن تعريف الابتكار على أنّه انقطاعٌ عن الممارسات السابقة، يحدث عندما يتم تأطير وجهات النظر المختلفة أو الممارسات القائمة وتصوّرها أو دمجها بطرق جديدة. وينجح الابتكار عندما يؤدي إلى إيجاد سبلٍ جديدة لحل المشاكل الاجتماعية المُستفحلة، وإنتاج تحوّل طَويل الأمد في الأنظمة التي تؤثر بشكل كبير على المجموعات السكانية الضعيفة، وخلق علاقات اجتماعية أكثر متانة من ذي قبل... وغالبًا ما يُشكّل الابتكار مجموعة التحسينات التي يتم إدخالها على اختراع معيّن، وليس الاختراع نفسه. كما يتميز الابتكار بأنه قابل للتكيّف والتعديل، وبأنه ينطبق على التحديات الجديدة.

وقد لاحظنا دائمًا بأن القدرة على تنفيذ المقاربات الجديدة في مجال التعليم غالبًا ما تفشل في مجاراة الأساليب المُبتكرة في مجال التنمية. ونعتقد بأن الابتكار يجب أن يركّز أوّلاً على بناء قدرات المؤسسات والمجتمعات المحلية والأفراد.»

مؤسسة روكفلر[39]

1. نشأة علم الابتكار

على الرغم من أنّه لا يزال هناك الكثير من المعارضين الذين يعتقدون بأنّه من الأفضل ترك الابتكار كما هو من دون تخطيط ولا تنظير، فَالأدلّة على فعالية الابتكار المدروس والمخطط له تتزايد يوماً بعد يوم وتصبح أكثر رسوخاً وثباتاً. وعلى حدّ قول الخبير كلايتون كريستنسن، فإنّه «يمكن بشكل أو بآخر تصوّر ما سينتج عن الابتكار، بعكس ما يعتقد الكثيرون.» ويضيف: «لا يوجد هناك قواعد ثابتة للابتكار حتى الآن، ولكنّنا نتقدّم بثقة في هذا الاتجاه.» 40 ولا شكّ أن ميدان الابتكار في مجال الخدمات العامة يشهد توسّعاً سريعاً، بفضل المنهجيات والتخصصات والتقنيات الجديدة. وبالرغم من أنه لا يمكننا أن نعتبره علماً حتى هذه الساعة، فَالابتكار يشكّل بالتأكيد فرعاً من المعرفة الذي شهد تطوّرات ملموسة مقارنة بما كان عليه قبل عشر سنوات. [41]

الأدلّة على فعالية الابتكار المدروس والمخطط له تتزايد يومًا بعد يوم وتصبح أكثر رسوخًا وثباتًا.

لقد تحوّل التفكير الابتكاري إلى سمة ظاهرية دائمة، أو على الأقل إلى كلمة طنّانة في هذا العصر، ليس فقط بسبب قدرته على لعب دور القيمة المضافة وتحدي قواعد السوق، ولكن أيضًا بسبب تغلغله في ثنايا القطاع العام. ويعتبر هذا النوع من التفكير بشكل متزايد العدسة الرئيسية التي يستخدمها قادة القطاع العام في معالجتهم للقضايا الاجتماعية اليومية. وعلى صعيد ابتكار المنتجات والابتكار العلمي، تميل الطاقة المحركة إلى اشتقاق مصدر قوّتها من دافع الكسب المادي والفضول والتركيز على حل المشكلات. ولكن في حالة الخدمات العامة، يصبح الأساس المنطقي وراء التفكير الابتكاري أكثر تعقيداً. [42]

ويسعى كريستشن بازن في كتابه «قيادة الابتكار في القطاع العام» إلى إثبات كيف يمكن للمنهجية المنضبطة، التي تجمع بين التفكير التصميمي والبحوث الإثنوغرافية وإشراك المواطنين، زيادة قدرة مؤسسات القطاع العام على إيجاد حلول مبتكرة للمشاكل الاجتماعية. ويبيّن المؤلف كيف يمكن للابتكار الممنهج المساعدة في العثور على نقاط القوة التي تجمع بين الإلهام والتنفيذ؛ فالإلهام يزدهر في أجواء الانفتاح والاختلاف والتحفيز والإبداع، بينما يعتبر التنفيذ فن وممارسة إنجاز الأمور». [43]

ويتطوّر الابتكار المنضبط ليأخذ أشكالاً مختلفة، بعضها يركز على الهيكليات التي تقيّد وتدير الإبداع ليكون أكثر إنتاجية، [44] والبعض الآخر يركّز على تحقيق توازن أكثر وضوحًا بين الدليل والإبداع. وبغض النظر عن أي نوع من التركيز هو المُعتمد، تتزايد باستمرار أهميّة

الابتكار المنضبط في السياسات والممارسات المتّبعة في القطاع العام. ومع ذلك، لا تزال هناك بعض التحديات الكبيرة، والتي نناقشها فيما يلي.

2. إشراك المستخدمين في الابتكار

لطالما اعتُبر إشراك المستهلكين عنصرًا حاسمًا بالنسبة إلى الابتكار في القطاع الخاص، ولا سيّما مع ظهور أبحاث السوق كأداة تشخيص متطورة للغاية.
وفي القطاع العام، يتحوّل التصميم التشاركي والتصميم الذي محوره المجتمع، والتصميم المشترك والإنتاج المشترك، إلى منهجيات أكثر انتشارًا وانضباطًا. وما يجمع كل هذه المجالات هو الروح الجماعية المشتركة والاعتراف بأن أولئك الذين يقدمون ويختبرون الخدمات يجب أن يكون لهم رأيٌ ودور متساويَين في كيفية تصميم هذه الخدمات وإيصالها.

ومن شأن العمل مع مجموعة واسعة من العملاء لتوليد الأفكار الجديدة واختبارها أن يجعل الابتكارات تأتي نتيجة تجارب حقيقية ومطالب محددة. كما يضمن بأن تستهدف القضايا الاجتماعية المحقّة من جهة، وتسخّر كافة المهارات والقدرات التي تملكها من جهة أخرى. وهذا يعني إشراك المستخدمين أنفسهم، وإشراك شبكاتهم ومنظماتهم، وبناء تحالفات بين مجموعات من المهنيين ومجموعات من المستخدمين. كما يعني تعزيز القدرات الجماعية للممارسين – وتزويدهم بالشروط الهيكلية والثقافية التي قد تجعلهم مبدعين ومتعاونين وبالتالي هم أنفسهم مبتكرين.

عندما يواجه الممارسون تحدي الهيكليات الضيّقة والثقافة المقيّدة، أو يغيبون عن عمليات التصميم والتطوير، تواجه الابتكارات الناشئة تحديات رهيبة تعيق تطورها. وعلاوة على ذلك، إذا كان المتعلمون أنفسهم – والذين هم المستخدمون النهائيون للنظام – مُستبعدون من هذه العمليات، فسيتم تجاهل مصدر غني للفرص والحكم على الأمور.

3. التحديات أمام تقدم الابتكار

يرى الكثيرون أن القدرة على تحسين الابتكارات مرتبطة بشكل وثيق بقدرة المؤسسة على الابتكار المستمر، أي قدرتها على إدارة التوتّر بين

> لقد تم إيلاء الكثير من التركيز على الجانب الخاص بالمعروض من الابتكار، وكذا فيما يتعلق بتقديم الدعم لرواد الأعمال وجهود البحث والتطوير، في حين لم يولَ الجانب المتعلق بالطلب على الابتكار إلا القليل من الانتباه – سواء أكان يخص المستهلكين أو المهنيين. ويوجد في الوقت الحاضر الكثير من العرض في أسواق التعليم أو الصحة، ولكن من دون أن يكون هناك طلب ذكي في المقابل.
>
> –
>
> إكسيل هيتمويلير،
>
> شركاء إمبريال كوليدج للصحة

الابتكارات الناشئة والنامية، في الوقت الذي تضمن فيه تطوير ابتكارات جديدة في المستقبل. وإحدى وجهات النظر حول هذا الموضوع تقول بأن تحقيق مثل هذا التوازن يقتضي توسيع نطاق الاستراتيجيات التي تتطلب تحسينًا تدريجيًا وإضفاء الطابع الروتيني وتوحيد المقاييس.[47]

ومع ذلك، لا يأخذ هذا المنطق في الاعتبار كيف أنّ انتشار الابتكارات، ولا سيّما في القطاع العام، يعتمد غالبًا على عوامل إنسانية وثقافية متزايدة، ويتطلب تغييرًا مؤسسيًا وسلوكيًا. ومن ثمّ، فإن تطويره ليس مجرّد عملية تسلسلية تبدأ بالابتكار وتنتهي بنشره وترويجه؛ بل هي عملية اجتماعية ومتكرّرة، تتجاوز نماذج التسليم التقنية بعكس ما يزعم كثيرون.

ولا يتعلق تكرار الابتكار واعتماده خارج سياقه الأوّلي بالأمانة فقط؛ ذلك أن الابتكارات تحتاج إلى العمل عليها لتحسينها مع منح ثقة عالية لتكييفها، ما يسمح بإعادة تقييمها أو وضعها في سياقها. وتعدّ هذه خطوة حاسمة في العملية، وينبغي مكافأة الأشخاص الذين يقومون بعملية التكييف، والاعتراف بهم ودعمهم، تمامًا مثل المبتكرين الأصليين.

وتتطلب مثل هذه الفروق الدقيقة اتباع نهج أكثر ابتكارًا لعملية التحسين نفسها. ويتطلب وضع الابتكار في سياقه خروجًا عن طبيعة المعاملات التي سعى القادة تقليديًا إلى إجراء التحسين من خلالها.

ويؤدي نظام التفكير الذي يتسم بأنه أكثر علائقية وإنسانية إلى تحدي النموذج الخطي المتّصل بقدرة المؤسسة على الابتكار المستمر، كما يطرح السؤال عما إذا كانت نظم القطاع العام مرنة، وذكيّة، وشاملة، ومترابطة مع بعضها البعض بما يكفي لجني الفوائد من الابتكارات قيد التحسين.

4. التفكير النظمي في الابتكار

على منوال المنهجية المستقلة للابتكار المنضبط، يتطوّر علم الابتكار النظمي بشكل متزايد يومًا بعد يوم. ولا شكّ أن تطبيق التفكير النظمي – الذي يعتبر النهج أكثر شمولاً – في مجال الابتكار، يسمح لقادة قطاع التعليم بالتفكير في الظروف التي قد تجعل الابتكار:

- أكثر منهجية: أي دائم ومستمر وعملي،[48]
- أكثر اتساقًا: أي مترابط مع العوامل وهيكليات النظم الأوسع نطاقًا

لتجاوز عملية الابتكار الخطي المتسلسل نحو منظور أكثر تفاعلية، علينا التفكير في ابتكار النظم باعتباره «مجموعة مترابطة من الابتكارات التي يؤثر كل واحد

منها في الآخر، والذي فيه يتغلغل الابتكار في أجزاء النظام، وفي الطرق التي تترابط الابتكارات من خلالها على حد سواء.»[50]

ويعترف بهذا الترابط كبار مبتكري النظم في العالم، بمن فيهم السير فاضل عابد، من منظمة «براك»[51] (التي تعتبر الآن واحدة من أكبر المنظمات غير الحكومية في العالم)، الذي يفهم جيّدًا العلاقة التي تربط بين إيجاد فرص لتمويل المشاريع الصغيرة في القرى بهدف إنشاء مشاريع تستطيع توفير فرص عمل للأسر، وبين التدريب على تطوير المهارات وتوفير فرص التعليم العالي لخريجي مدارس براك. كما أطلقت مجموعة HIGH TECH HIGH، التي أسسها لاري روزنستوك، كليّة «المدرسة العليا للتعليم» التي تسعى لتخريج معلّمين قادرين على ممارسة أساليب التربية المستقبلية التي تطورت كثيرًا في الفترة الأخيرة. ومن ثم، فإن الابتكار على مستوى النظام/الاختصاص يتطلب الاعتراف بمجموعة واسعة من الترابطات.

ثمّة إمكانات كبيرة في ربط المشاريع والبرامج المبتكرة وتنظيمها والتنسيق فيما بينها تبطريقة تجعل الكل أكبر قيمةً من مجموع الأجزاء.[52] ومع ذلك، يفتقر القطاع العام بشكل كبير إلى مثل هذا الترابط، بسبب عدد من العوائق الهيكلية والثقافية. «تظهر استطلاعات الرأي حول الابتكار في القطاع العام أن 50 من الابتكارات على الأقل تنجح في اختراق الحواجز التنظيمية. ولكن، ولهذا السبب تحديدًا –أي الحواجز التنظيمية، فإن الكثير من الابتكارات تظل صغيرة الحجم ولا تحصل على الاهتمام اللازم بها: وذلك لأنها تهدد العديد من أصحاب المصالح وَتتضارب مع الهيكليات التقليدية التي لا تزال سائدة في القطاع العام.»[53] وأحد الأمثلة الرئيسية على ذلك هو هيئة الخدمات الصحية الوطنية في المملكة المتحدة التي تناضل للارتقاء بالابتكارات ونشرها عبر الواجهات، بما فيها التخصصات المختلفة، والرعاية الصحية الثانوية، والأولية، ورعاية المجتمع المحلي.[54]

وفي جهودهم الرامية إلى تحقيق الاتساق، يميل القادة إلى خلق هوية 'تسليم' سلبية وتكنوقراطية بالكامل لعملاء النظام على النطاق الواسع، بمن فيهم المديرون في المستوى الأوسط وموظفو الخطوط الأمامية على حد سواء. «غالبًا ما يستخدم القادة وسائل متّصلة بالمعاملات، والتي هي شائعة في المؤسسات البيروقراطية، في محاولتهم لإحداث تغيير في النظام، بما فيها تدابير المساءلة، واستثمارات الموارد مثل التكنولوجيا والمواد المختلفة، والقواعد التي تفوّض العمليات. ولكن هذه الوسائل نادرًا ما تنجح في إحداث تغيير حقيقي ومستدام في مؤسسات التعليم المعقد التي تضمّ طواقم العمل فيها مهنيين من ذوي الخبرات.»[55]

هذه الشروط تعيق الإبداع والطاقة، ولذا تظل إمكانات العديد من العملاء غير مستغلة بشكل جيّد كما لا يتم تزويدهم بالمهارات اللازمة، ولا سيما في مجال

علم الابتكار. وعلاوة على ذلك، تؤدي الهوية آنفة الذكر إلى عزل اللاعبين الجدد والجهات الفاعلة في النظام التعليمي غير التقليدية، الذين قد يشكلون قيمة مضافة إلى عمل المؤسسة.

إذن، ما هي الظروف المؤاتية التي من خلالها تدعم الأنظمة المؤسسات المترابطة، وعلى نطاق أوسع، الجهات الفاعلة في النظام ليكونوا جاهزين ثقافيًا وهيكليًا في الوقت نفسه، للارتقاء بالابتكار نحو الأفضل؟ «يتم استخدام الأساليب النظمية لإعادة النظر في اتساق الخدمات العامة، كما أن هناك اهتمامًا بموضوع كيف أنّه يمكن للحكومات تشجيع المزيد من التغيير الناشئ الذي ينطلق من الأسفل إلى الأعلى، وكيف يمكن للأنظمة العامة أن تكون ذاتية التنظيم بدرجة أكبر.»[56] ويمكن للقادة من ثمّ تحديد الأشياء التي هي غير قابلة للتفاوض، والمساحة التي يتم فيها السماح وتشجيع عملاء النظام على المحاولة والابتكار والتكيف، كجزء من مجموعة القدرات التي تعتبر أكثر أفقية. ونتيجة لذلك، فإنّ دور الحكومة يتحوّل بسرعة إلى دور المُشرف والمدير الذي يوجّه ابتكار النُظم ويوفّر منصّة للإبداع والتعاون داخل النظام الحيوي الأوسع نطاقًا، في الوقت الذي يضمن فيه جدول أعمال يتسم بأخلاقيته على نطاق واسع.

يفتح هذا النهج الذي يتميّز بأنه أكثر تيسيرية وسهولة مساحة معيّنة يمكننا من خلالها التفكير في قادة النظام التعليمي بطريقة مختلفة، وذلك عبر إعادة النظر في الدور الذي يمكن أن يلعبونه داخل ابتكار النظم.

5. التعريف بـ«رواد الأنظمة»

تظهر اليوم أشكال جديدة من قادة الأنظمة في جميع أنحاء العالم، بما يؤدي إلى إبعاد المديرين العامين المعروفين ببيروقراطيتهم، أو إلى وضع ابتكار النظم في صميم جداول أعمالهم. وإذا أردنا تحديد هويّة هؤلاء القادة الجدد، نستطيع أن نقول بأنهم أولئك الذين يسعون بنشاط إلى أخذ زمام المبادرة في الترويج للتغيير وتسهيل حدوثه، في حين يروّجون للاستقرار المؤسساتي ويسعون إلى تحقيقه بالتزامن مع ذلك. وهم الذين يضمنون مساحة خلّاقة يمكن لابتكارات القطاع العام أن تنشأ فيها وتزدهر، كما يعملون بنشاط لتهيئة الظروف التي يمكنهم أن ينموا ويزدهروا ويأخذوا حجمهم الطبيعي فيها، على مستوى منهجي.

ثمة حالة من الانفصال الكبير بين ثلاثة مجتمعات؛ مجتمع المبدعين في قطاع التعليم، والمجتمع التجاري الذي يتولى مسؤولية خلق الأفكار حول المهارات الجديدة ويقدم مطالبه الجديدة، ومجتمع إدارة نظام التعليم -خاصة على المستوى الحكومي .

بافيل لوكشا،
مجموعة آر إف

يشكّل 'روّاد الأنظمة' خروجًا ملحوظًا عن النماذج التقليدية المتشددة للإدارة التي هيمنت على القطاع العام ...

في كوريا الجنوبية، يقوم بارك وون–سون، عمدة مدينة سول، بإدماج نهج الابتكار الاجتماعي في القواعد الإدارية المتّبعة في المدينة.[57] وفي الولايات المتحدة، أطلق الرئيس باراك أوباما «صندوق الابتكار الاجتماعي»، الذي يقدم منحًا للوسطاء لمساعدتهم في البحث عن البرامج الواعدة وتمويلها.[58] وفي فنلندا، أوصت الهيئة الاستشارية الرئيسية للحكومة في مجال العلوم والابتكار والبحوث بجعل الابتكار معيارًا للعطاءات التنافسية في مجال التوريد للقطاع العام.[59]

وكل واحدة من هذه الاستراتيجيات تعترف بالقوة التكاتفية لابتكار النظم، وتسعى بنشاط إلى تهيئة الظروف الهيكلية والثقافية التي يمكن للابتكارات أن تزدهر فيها. ويتطلب هذا النوع من الاستراتيجيات مجموعة جديدة من المهارات والمواقف، كما يتطلب أن يلعب القادة والمديرون العامون أدوارًا جديدة. وقد عرّفت الباحثة فرانسيس ويستلي هذا النوع الجديد من قادة القطاع العام بأنّهم 'روّاد الأنظمة.'

«روّاد الأنظمة مسؤولون عن إيجاد فرص للاستفادة من الأفكار المبتكرة بهدف زيادة تأثير النظام بشكل كبير. وتختلف مهارات رائد المشاريع النظمي قليلاً، ولكنّها تكمّل، مهارات رائد المشاريع الاجتماعية. ويلعب رائد المشاريع النظمي أدوارًا مختلفة في مراحل مختلفة من دورة الابتكار، بيد أن جميع هذه الأدوار موجهة نحو إيجاد فرص لتزويد موارد النظام السائد بنهج بديل. وتحدث الفرص بتواتر أكبر من خلال تداول السلطة الذي يؤدي إلى استبدال المسؤولين السياسيين بمسؤولين سياسيين آخرين، ومن خلال الأزمات الاقتصادية، أو التحول الثقافي.»[60]

واستنادًا إلى محادثاتنا مع الخبراء، والبحوث التي أجريناها في المجالات المتصلة، نعتقد أنه يمكن اعتماد نموذج 'رائد النظام' بفعالية داخل الأنظمة التعليمية. ولذا، سنقوم بتضمين هذا الموضوع كمقترح هام للعمل في القسم الخامس.

ويشكّل 'روّاد الأنظمة' خروجًا ملحوظًا عن النماذج التقليدية المتشددة للإدارة التي هيمنت على القطاع العام خلال العقدين الأخيرين، ولا سيما في المملكة المتحدة والولايات المتحدة ونيوزيلندا وأستراليا والسويد. ويعترف هذا الخروج الملحوظ عن النماذج التقليدية بالتوترات المفترضة، ولكن ليس بالتناقضات، بين «نموذج الإدارة العامة الجديدة» والابتكار. كما يسلّط الضوء على العواقب الثقافية لنماذج الإصلاح التي تنطلق من أعلى الهرم إلى أسفله، والتي خنقت الابتكار، وذلك من دون أن يفرّط بأكثر معالمه إيجابية.

4#

الابتكار في التعليم:
هل بمقدوره التحسين؟

#4 الابتكار في التعليم: هل بمقدوره التحسين؟

«بينما قد تبرز «جزر للابتكار» في أنظمة التعليم القائمة، فإن نظام التعليم في المستقبل يحتاج لبناء قدرة ممنهجة على الابتكار... سوف يتعين على جميع المدارس والكليّات اختبار مقاربات حقيقية، أو تكون من أوائل من يتبنون الممارسات الحديثة المعمول بها في بلدان أخرى، كي تتحسن استجابتها للحاجات المتغيرة أسرع من أي وقت مضى.»

الجمعية الملكية للفنون/ المجلس الثقافي البريطاني، 2013 [61]

1. التعليم قطاعٌ مختلف

معظم مشاكل التعليم التي تحتاج لحلول مبتكرة هي «مشاكل كلاسيكية خبيثة»– أي قضايا لا تتصف فقط بالتعقيد، وإنما بكونها مثارَ نزاع مرير

بينما لم يتم بعدُ تطبيق التعلم القائم على النظريات والممارسات الأعمّ للابتكار الاجتماعي، التي تناولها القسم الثالث، تطبيقًا وافيًا على قطاع التعليم، فإن للتعليم سماته الخاصة. على سبيل المثال، يُقارَن التعليم غالبًا بالطب، في حين أن من الأنسب مقارنته بالصحة العامة – بمعنى أن صفة «غير متعلم» تشابه حالة مرضية مزمنة وليست حالة مرضية حادة. وهذا يعني، بصرف النظر عن البساطة النسبية لوضع التلاميذ في الفصول الدراسية أمام المعلمين، أن معظم مشاكل التعليم التي تحتاج لحلول مبتكرة هي «مشاكل كلاسيكية خبيثة»– أي قضايا لا تتصف فقط بالتعقيد، وإنما بكونها مثارَ نزاع مرير. ولذلك فإن محاولة حل جانب واحد من جوانب المشكلة يفضي في الغالب إلى مشكلة جديدة غير متوقعة. وقد أثبتت التجربة أن الحلول التقنية غير كافية ولا مفيدة في علاج التحديات الكامنة في النظام، بصرف النظر عن مستوى ديناميكيتها أو تعقيدها أو انتشارها. وتعتبر الفجوة المتمثلة في الفوارق الطبقية الاجتماعية ومستوى التحصيل العلمي مثالاً تقليديًا على هذه «المشاكل الخبيثة». ولعلاج المشكلة طُرحت الكثير من الحلول التقنية

وطُبقت ومن ثم كان نصيبها الفشل، بل وكثيرًا ما عمّقت الفجوة. ولذلك فإن رسم «خارطة للنظام» تتضمن كافة العوامل ذات التأثير الكبير على هذه الفجوة من شأنها تبيان التحديات الأساسية التي تواجه أنظمة التعليم عندما تحاول تطبيق الابتكار والتفاعل معه.

وإلى جانب الأدلة، يمكننا تحديد ثلاث سمات فلسفية أساسية تجعل التعليم مختلفًا عن المجالات الأخرى للابتكار العام.

أولاً، المخرجات المنشودة من التعلم هي محلّ خلاف دائم. وباستثناء ما يطلق عليه «أساسيات القراءة والكتابة والحساب» (وهي أيضًا مثارُ خلافات شديدة)، لا يوجد إجماعٌ على من أو ماذا يحدد الغرض المنشود من المدارس، وذلك بخلاف المخرجات الصحية التي يوجد اتفاقٌ كبير بشأنها على سبيل المثال. بل ما تزال هناك نقاشات في بعض البلدان حول الجدوى من تعليم الفتيات، في حين يشكك الكثيرون في بلدان أخرى في المدى المفضّل للتدخل الحكومي في تحديد المناهج المدرسية. والنتيجة أن تنوع الرؤى يمكن أن يكون بمثابة حافز للإبداع أو عقبة أمامه، سواء في مرحلة الإطلاق أو التطوير.

ثانيًا، يوجد أسئلة أخلاقية أساسية حول الانخراط الآني للمتعلمين في تطوير الممارسات القادمة؛ أسئلة من قبيل: هل ينبغي أن يكون التلاميذ «فئران تجارب» في الابتكار المخطط مثلاً؟ غير أن هذا المنظور يتجاهل السؤال الأخلاقي حول جدوى تكريس نظام أثبت خذلانَه لعدد كبير من المتعلمين (بل والمجتمع ذاته كنتيجة حتمية). وفي المقابل، يعرب عدد متزايد من أولياء الأمور والمسؤولين عن رعاية الأطفال عن دعمهم للابتعاد الجذري عن الطرق القائمة، بل ويقومون أنفسهم بالتغيير عبر إبعاد أطفالهم عن نظام التعليم الرسمي أو عبر التوجه نحو التعليم المنزلي. وقد تضاعف عدد الطلبة المسجلين في التعليم المنزلي في الولايات المتحدة على مدار الخمسة عشر عامًا الماضية ليصل على الأقل إلى 75,1 مليون طالب، بعد أن كان مستقرًا لفترة طويلة، وهو مستمر في الزيادة بمعدل أسرع بسبع مرات من معدلات الالتحاق بالمدارس الحكومية.[62] ولكن بالتوازي مع ذلك، كثيرًا ما يفضّل بعض أولياء الأمور والمسؤولين عن رعاية الأطفال التصور القديم عن المدارس رغم أنه يحظى بالقليل من ثقة الجمهور – والسبب في ذلك هو مخاوفهم إزاء سوق العمل غير المستقر إلى حد بعيد والذي سيدخله أطفالهم في المستقبل. ومع تغير العالم، تتسع الخلافات بشأن ما إذا كان على المدارس أن تعود إلى نمط التعليم القديم وكيف تقوم بذلك.

ثالثًا وقبل كل ذلك، مهما كانت تنبؤات دعاة التكنولوجيا فإن عملية التعلم في أعمق معانيها تستلزم أساسًا جودةً في العلاقات والتفاعلات الإنسانية؛ وهذا لا يعني مجرد حيازة طائفة من المعارف أو مجموعة من المهارات بطريقة فنية. وينطبق هذا أيضًا على قضايا تخص تعميم الابتكار، من حيثُ أن مبدأ «التطبيق

الأعمى» للابتكار قد يكون غير مرغوب وغير واقعي في مدارسنا وفصولنا الدراسية.

2. هناك الكثير من الابتكار في التعليم

سيكون هناك على الدوام عشراتٌ من الأفراد المبتكرين، ولكن هل يكفي هذا؟ وهل سيكون صوتهم مسموعًا؟ ميرفي جانسون، مؤسسة أمنية التعليمية

من الخطأ اعتبار أن الابتكار في التعليم أمر نادر الحدوث. فقد أجرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مؤخرًا استقصاءً شمل خريجي مراحل التعليم العليا، قبل خمس سنوات من التحاقهم بالعمل، حول تصورهم عن مستويات الابتكار في مقرات العمل. وقد سجل طلاب التعليم الابتدائي والثانوي مستويات قريبة من الوسط في جميع المعايير (والمثير للاهتمام أن ما سجله الطلاب كان مرتفعًا بشكل ملحوظ بالمقارنة بنتائج أقرانهم في «الإدارة العامة»).[63] وتعج أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم بالابتكارات المتميزة التي تغير مشهد التعليم لكثير من الطلاب بشكل دائم، ولا أدلَّ على ذلك من قائمة المرشحين النهائيين لنيل جوائز مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز».[64]

وبالمثل، فهناك قواعد بيانات متاحة كمصادر مفتوحة مثل مركز بتكارات التعليم،[65] وَإنوف إديو، [66] وَإديوتوبيا التي تعمل على توفير عدد لا يحصى من الابتكارات في مجال التعليم تم جمعها من مختلف السياقات العالمية والتعليمية. وقد تضم أنظمة التعليم التي يمولها القطاع العام (وبالتأكيد القطاعات الأخرى) في جميع أنحاء العالم أعدادًا من المبدعين الاستثنائيين الذين يرنون لخلق أنماط جديدة من التعلم المنظّم تُعنى بتقديم معالجة جديّة للتحديات التي تواجه الطلاب ومجتمعاتهم، وتدرك في ذات الوقت السرعة الكبيرة وغير المسبوقة للتغيير. ويتخذ هؤلاء المبتكرون خطوات عملية لبناء ممارسات جديدة وحشد المعرفة – بدءًا من توفير منهاج هائل مفتوح عبر الإنترنت ومرورًا بوضع أصول جديدة لعلم التدريس ووصولاً لنشر مطبوعات إرشادية عن الابتكار.[67]

ويُنظر لازدهار صناعة التقنيات التعليمية باعتباره مسارًا يقود لاضطراب عارم نتيجة الظهور الكثيف لتقنيات أرخص ثمنًا وأكثر قوة (وسهلة النقل) ووصولها ليد المستهلك بشكل مباشر. ومن شأن هذا أن ينقل وسائل التعليم من المستوى الرأسي إلى المستوى الأفقي (عبر شبكات التعلم) وإخضاع المدارس لعملية 'اللاوساطة' التي ميزت عددًا من الصناعات الأخرى مثل خدمات السفر والخدمات المالية. ومن نافلة القول إن التقنيات الرقمية تلعب دورًا هامًا، وستستمر في ذلك، سواء أكانت نوعًا من البرمجيات التي يُمكنها أن تساعد المدارس

وإداراتها والحكومة على تحسين جودة التعليم عبر تقديم تحليلات تفصيلية عن البيانات الأكاديمية أو كانت نوعًا من الأجهزة مثل أجهزة الحواسب اللوحية التي تفتح المجال للإطلاع على موارد تعليمية عبر الإنترنت مثل موقع خان أكاديمي.[68]

ولكنْ لا يُمكن النظر للتكنولوجيا على أنها المحرك الوحيد للابتكار في مجال التعليم، على اعتبار أن إعادة تأمل وتخيّل أماكن الدراسة ومدى تأثير ذلك على نتائج العملية التعليمية يساعد أيضًا في استنباط أفكار مبتكرة ومثيرة عن التعلم. فعلى سبيل المثال، أسهمت مواقع تطبيق برنامج البيرق التعليمي في تدريب طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية على الأنشطة والممارسة العلمية في جامعة قطر باعتبارها وسيلة لمعالجة عدم اهتمام طلاب المرحلة الثانوية بمواد العلوم والرياضيات.[69] وعلى نفس المنهج، سار برنامج الصورة الكبيرة التعليمي (BIG PICTURE LEARNING)، فقام بربط الطلاب بالعالم الحقيقي وشخصنة التعلم عن طريق خلق بيئة تعلم شخصية تحض على الابتكار، وتلزم الطلاب بالعمل يومين أسبوعيًا على الأقل على مشاريع شخصية أو منح الفرصة للطلاب باستكمال التدريب خارج أسوار المدرسة.[70]

ومن أجل خلق بيئة تعليمية مبتكرة، حددت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ستة مجالات خاصة بالأنشطة التي تعقد في المدرسة وداخل الفصول، وعلى النحو الآتي:[71]

1. إعادة تشكيل التربويين والمعلمين في مجموعات.
2. إعادة تشكيل الطلاب في مجموعات.
3. إعادة جدولة العملية التعليمية.
4. توسيع نطاق المهام التربوية ومزجها بالمناهج التعليمية.
5. التخطيط التعاوني والتناغم والتطوير المهني (عبر مجتمعات التعلم المهني الأصيلة).
6. التعلم الاستقصائي.

ليست تلك بأي حال من الأحوال قائمة حصرية بالتغييرات الممكنة والقوية (لا سيما أنه لم يتم التدقيق التام في استخدامات التقنيات الرقمية والتعليم المؤسّس على نقل الخبرات الحياتية الحقيقية، وقدرات الطلاب واختياراتهم) ولكنها مع ذلك نقطة انطلاق جيدة. وتوجد أمثلة كثيرة لمدارس تعمل مع بعضها على تطبيق تلك المجالات، وتُقدم شبكة ديبر للتعلم (Deeper Learning Network) العاملة بالولايات المتحدة الأمريكية خير مثال ذلك؛ حيث تعمل أكثر من 500 مدرسة في 41 ولاية تنشط تحت مظلتها – بما في ذلك مدارس من أمثال مدارس إنفيجن ومدارس التعليم القائمة على المشروعات ومدارس إدفيجن – على خلق بصمة ابتكارية في مجال التدريس والممارسات

التعليمية.[72] وعلى الصعيد العالمي، هناك شبكة مدارس أشوكا تشينج ميكر (Ashoka Changemaker Schools) التي تقدم الدعم للمدارس والطلاب لمواجهة التحديات الاجتماعية في مجتمعاتهم.[73] كما يبرز أيضًا منهج التعليم عن طريق المحاكاة بوصفه أحد طرق التدريس المبتكرة التي حظيت بانتشار واسع. وتعتمد مدرسة وورانا بارك الابتدائية (Wooranna Park Primary School) في فيكتوريا بأستراليا أسلوبَ التعليم الذاتي الذي يُمكّن الطلاب من إنشاء مناهج خاصة بهم بما يتفق مع ميولهم الشخصية [74]، وقد خرجت التجربة بنتائج مميزة. كما يُعتبر إشراك الحيّز المادي جزءًا لا يتجزأ من العملية التربوية، حيث يُضفي جوًّا من المرح ويُساعد في إتمام العملية التربوية بشكل متكامل. وبناءً عليه قامت مدرسة 21 في إنجلترا بوضع مناهج مماثلة، مع التركيز على إكساب الطلاب مهارات التحدث والتواصل باعتبارها مفتاح النجاح لهم.[75]

وعلى الرغم من حجم النشاط، يُمكننا أن نحدد ثلاث نقاط ضعف تميز الطريقة التي يبرز من خلالها الابتكار عبر جميع أنظمة التعليم المختلفة.

المساواة

يرى كيفان كولينز، الرئيس التنفيذي لمؤسسة أوقاف التعليم في المملكة المتحدة، أن أي تدخل لا يهدف بوضوح لتحقيق المساواة يُؤدي عادة إلى نتائج عكسية ويوسع الفجوات القائمة في التحصيل العلمي لدى الطلاب. وفي حين أننا نعلم أن الأنظمة التي تحقق أداءً عاليًا (وفق برنامج PISA) يمكنها أن تحقق قدرًا أكبر من المساواة والتميز في آن واحد، لا تصحّ هذه المقولة على الابتكارات الفردية. كما أن إيجاد مسوغات قوية حول مسألة المساواة ودور الابتكار لا تزال في المهد إلى حد كبير من حيثُ ابتداع الأفكار ولأن عددًا كبيرًا من المبتكرين في مجال التعليم يرون مسألة المساواة فكرةٌ سابقة لأوانها ويُنظر في أمرها خلال عملية الاستنساخ، بدلاً من اعتبارها نقطة مركزية للجهود التي يبذلونها.

لا تعوزنا اليوم النظريات حول نوعية التعلم الذي يؤدي دوره على أكمل وجه، ولكن معظم الأفكار الخلاقة تجد طريقها إلى صفوة مدارس أمريكا اللاتينية وليس للفقراء.
فيكي كولبيرت، منظمة المدرسة الجديدة

ويتعزز هذا بشعار «الالتزام بالمعايير الجيدة يطلق العنان للتميز». فغالبًا ما تضطر المدارس المُتعثرة، التي تضم عادة الطلاب الأكثر فقرًا، إلى استخدام أسلوب «المجرّب والمُختَبر» في مناهجها الدراسية. وتقول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في هذا الشأن إن احتمالية الشعور بغياب الاستقلال الذاتي بين معلمي المدارس التي تقدم مردودًا ضعيفًا تبلغ الضعف بالمقارنة مع أقرانهم من

معلمي المدارس المتميزة.[76] وإذا كان الابتكار ببساطة مجرد شكل من أشكال الترف تتبناه المدارس «الأفضل حالاً» باعتبارها نجحت بما يكفي لتتحمل مخاطر تبني آليات الابتكار، فقد ضلّ سبيل هؤلاء الذين يسعون للحصول على أقصى قدر من الأرباح بالحديث عن الابتكار وفوائده. ولذلك يحاجج البعض بأن الحاجة إلى وجود حيز من التفكير والابتكار لتبني أنماط جديدة من السياقات التعليمية إنما تزداد أهمية بالنسبة لبلدان نصف الكرة الأرضية الجنوبي. وعليه فإن الرضا بتحمُل العبء الثقيل لنظام تعليمي بالٍ يُنكر المناهج المبتكرة التي قد تحتاجها البلدان النامية قد يحتاج لتكييفه لإبراز السياقات التعليمية لتلك البلدان وتغيير ثقافتها وبناء قدرات معلميها عبر اتباع أنماط تناسب تلك السياقات.

المعلم

على الرغم من أن هناك عددًا لا حصر له من المعلمين الذي أخذوا على عاتقهم الاضطلاع بالابتكار، فإنه ليس مستغربًا في عصر الوصفات التعليمية ذات المخاطر العالية والقياس أن يصبح مجمل دور المعلمين في عملية الابتكار محدودًا ومنخفض القيمة. وفي جميع أنحاء العالم، فإننا نخاطر إذا قلنا إننا نهتم بصناعة معلم تكنوقراطي، لأن من شأن ذلك أن يحجّم دوره إلى مجرد عامل فني مذعن للأوامر جلّ همّه اتباع البروتوكولات وتطبيق التعليمات.

وقد وجد المسح الدولي للتدريس والتعليم الذي أجرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن ثلاثة من كل أربعة معلمين يشعرون بأنهم لن يحصلوا على أي تقدير لقاء اتباعهم أساليبًا مبتكرة.[77] ويقول ديلان وليم إن عددًا كبيرًا للغاية من المعلمين يفضّلون ترك المهنة بعد سنوات قليلة، كما أن الكثير ممن يبقون على وظائفهم لا يستمرون في تطوير أنفسهم ونادرًا ما يتواصلون معًا كمجتمع مترابط لتحسين أدائهم الوظيفي، سواء من خلال عملهم داخل المدرسة أو حتى عبر مجتمعاتهم المهنية.[78] ويعني وجود جيل من الشباب يتميز بالطموح والتنظيم والتفكير الجماعي – وهو ما يجعلهم يتوقعون أن يتيح عملهم المستقبلي الفرصة لهم للتعبير عن إبداعاتهم – أن الدول الأكثر تقدمًا سوف تستمر في مواجهة نقص عدد المعلمين كلما استعادت اقتصادياتها عافيتها مرة أخرى. وترى منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن «تطوير التعليم ليكون مهنة جذابة يتطلب تدريب المعلم على أن يصبح مبتكرًا وباحثًا في مجال التعليم وليس فقط موصلاً للمنهج التعليمي.»[79]

لكن هذه العناصر مجتمعة لا تخلق بيئة مناسبة للممارسات المبتكرة الواثقة. وهنا توجد إمكانية هائلة للإفادة من مبادرات المعلمين وثقة متنامية بقدرة المهنة على تبني منهجيات الابتكار في عملية التعليم. وفي حين أن بعض الأنظمة التعليمية والكثير من المدارس المستقلة تتحرك في الاتجاه الصحيح، فتولي عنايةً خاصة بقوة التعلم المهني التعاوني، من النادر أن نجد مشاركة

ممنهجة للمعلمين في الابتكار التعليمي ما خلا عددًا محدودًا من الاستثناءات؛ وقد يكون أبرزها نموذج «شبكة الاستقصاء» المطبق في بريتيش كولومبيا، والذي يستند إلى منهجيات التعلم المهني «المستدامة والقائمة على حبّ الاستطلاع»[80]؛ والمثال الآخر هو برنامج «قيادة المعلم غير المحصورة بدور محدد» المنتشر في 15 بلدًا، والذي يتم اليوم تجريبه في فلسطين ومصر.[81] كذلك طوّرت أونتاريو (كندا) وسنغافورة منهجيات شاملة للنظم لتمكين الابتكار الذي يقوده المعلم.

وقد كشف مسح التعليم الدولي لعام 2011 عن فجوة كبيرة بين القيمة التي يوليها المعلمون لقدراتهم وكفاءاتهم، ومقدار الفرص التي يوفرها لهم النظام التعليمي لممارسة القيادة والتأثير على السياسات التعليمية وصياغة الممارسة المهنية وبناء معارف احترافية. ولعل الجانب المدهش في هذا المسح غياب أي وجود للأهمية التي يوليها المعلمون لمسألة «بناء المعرفة» – أو أساليب «اكتساب المعارف وبنائها وغرسها وتبادلها واستخدامها».[82] ببساطة، لم يثبت أن ذلك يشكل أولوية بالنسبة للمعلمين حول العالم. ويشكل هذا تحديًا منهجيًا وثقافيًا، وربما يكشف عن نوعية الأفراد الذين نستقطبهم للعمل في مجال التعليم، والطريقة التي نعتمدها في تدريبهم وتطويرهم مهنيًا.

الأدلة

كلّما ابتعدت طرائق وممارسات التعليم عن الأعراف التقليدية بالنسبة للوسائل والمخرجات، ازدادت الحاجة لبناء فهم أعمق لمنبع الأدلة

يدافع ميشال باربر عن الرأي بأنه في الفترة السابقة لـ«توصيل التعليم» والتوحيد المركزي للمعايير، كان الكثير من قرارات المعلمين وإدارات المدارس تُبنى على «أحكام مهنية غير مستنيرة». قد يبدو هذا تبسيطًا للأمور – بسبب وجود تقليد عريق لـ«ممارسة غير المجربة» في صفوف المعلمين الذين يلجأون للأدلة لتبرير قراراتهم – لكنْ يصحّ القول، عن تلك الفترة وعن يومنا هذا، إن الكثير من الابتكارات فشلت في بناء فهم منهجي لتأثيرها على المخرجات التعليمية، وأن التقييمات بالغت كثيرًا في التركيز على النجاح والمناصرة. ففرضيات التغيير لم تثبت أنها «جيدة كفاية ليظهر خطؤها»، ولذلك كُتب على الابتكارات أن تبدو ناجحة. باختصار، لم تتم منهجة مقاربات الابتكار في المدارس والأنظمة على نحو كافٍ.

وفي حين أن هذه المقولة تصحّ على كافة الابتكارات، فإن الابتكارات، التي تجاهد لتخطي حاجز مخرجات التعلم الخاضعة للقياس التقليدي، تكون عرضة بشكل خاص لضعف الأدلة والعلاقة بين

المكونات المختلفة للجودة. ويُعزى السبب إلى ميزة سلبية متأصلة تتلخص في أن الأنظمة فشلت عمومًا في إيجاد توافق على كيفية تحديد وتقييم المخرجات التعليمية كالإبداع والمرونة والتعاطف.

ولكنْ، كلّما ابتعدت طرائق وممارسات التعليم عن الأعراف التقليدية بالنسبة للوسائل والمخرجات، ازدادت الحاجة لبناء فهم أعمق لمنبع الأدلة في هذه الأعراف. وعمومًا، لم يواكب الابتكار في عمليات التقييم نظيرَه في عمليات تقديم الخدمات. وهذه فجوة خطيرة في القدرات الابتكارية لأنظمة التعليم لما تحمله من تأثير معيق لأي جهود تهدف إلى تحقيق التغيير الشامل. واليوم تظهر منهجياتٌ صارمة ومنظمة لفهم تأثير التدخلات التعليمية بالرغم من أنها مقيّدة بشكل عام بمخرجات تعلم أكثرَ تقليدية.

قابلية الاستنساخ

في حين تستمر ممارسات تعليمية مبتكرة متفرقة في إلهام الآخرين وتشجيعهم على إدراج التغيير المبتكر في ممارساتهم، يواجه السعي لتحسين الابتكار مشاكل عدة. فعندما يتم بناء النظام التعليمي على أساس السلطة الهرمية من القمة إلى القاعدة وبهيكلية مقيِّدة تعززها ثقافة تجنب المخاطرة التي تعيق الابتكار بدل تحفيزه، فإن الممارسات المبتكرة عندئذٍ محكومٌ عليها بأن تبقى على الهامش. وليس هناك أي دليل قياس إرشادي يسمح بتطبيق عملية استنساخ تسلسلية. وكما ذكرنا في القسم الثالث (الفقرة الثالثة منه)، فإن فرضية أن تكون الابتكارات الممنهجة والمنظمة تسلسلية وتدريجية غير مجدية.

وقطاع التعليم أنصع مثال على كون العلاقات حجرَ الزاوية في الممارسات وصاحبةَ دورٍ أساسي في تقرير المخرجات المطلوبة. لكنْ إذا استمر النظام بتجاهل حقيقة أن مديري المدارس والمعلمين عناصر فاعلة في الابتكار وليسوا ضحايا له، فالأمل ضعيفٌ بنشر الابتكار وتعميمه. وما لم يوضع الممارسون في مركز عملية الابتكار ويُستَثمر فيهم بوصفهم مستثمِرين في حقهم الشرعي، فستفشل جهود التحولات الثقافية المطلوبة لتحسين الابتكارات التي تستند إلى العلاقات والأخلاقيات بمقدار استنادها إلى العمليات والوظائف.

وكي ننجح في إطلاق إمكانات التغيير في الابتكار الممنهج، يجب إدراج قدرات الابتكار في المدارس للسماح لها بتكييف الابتكارات المدعمة بالأدلة وفق الظروف القائمة، والسماح أيضًا للمدارس بالابتكار وبرعاية أفكارها التعاونية الإبداعية وتطويرها.[84]

التغيير

قد يكون الابتكار حتميًا، ولكنه عندما يتعلق بالتعليم فإن الأسلوب التدريجي والتراكمي هو الذي يغير قواعد اللعبة ويحدث ثورة حقيقية. فأكثر المبتكرين ثوريةً هم أولئك الذين يقومون بالابتكار بأسلوب الفدائيين وفي هوامش النظام، في حين لا تزال الموارد الهائلة للدول مقيدة بنموذج يُبنى على قيم وافتراضات الحقبة السابقة. أما الفائزون بجائزة وايز في مجال التعليم، كالسير فاضل عابد وفيكي كولبيرت، فيعملون مستقلين خارج «النظام» بوصفهم روادًا في العمل الاجتماعي، فيقومون أولاً بتكوين الممارسة الابتكارية ونمذجة أنماط جديدة للمؤسسة التعليمية، ثم يعملون على الارتقاء بالنماذج المثالية وتعميمها على نطاق أوسع.[85] وتسير أعمال هؤلاء بالتوازي مع الأنظمة الحكومية. ويعود ذلك في جانب منه إلى إحجام اللاعبين السياسيين عن المخاطرة في هذا القطاع، والذين يشعرون بأن عليهم تكرار قصص «النجاح» ونسب فضلِها إليهم. وحتى فترة قريبة، لم يدرك المعنيون، ولو جزئيًا، عمق الفجوة بين ما نحتاجه وما هو موجود. والنتيجة هي عدم توفير شروط التمكين اللازمة لتعزيز الابتكار التغييري.

وفي حين يظهر أن الأنظمة المدرسية تستجيب على نحو متزايد للغة الابتكار، وأن استقلالية المدارس في تزايد في العديد من أنظمة التعليم، فإن المدارس تشهد تعزيز نظام الأداء الهرمي من القمة إلى القاعدة. وهذه «اللامركزية الأشد مركزية» تؤدي إلى مزيد من تقييد المدارس والمعلمين بالطرائق التقليدية لتحسين الأداء المدرسي والتحصيل العلمي وإلى القليل من الابتكار.

3. آثار الابتكار

تنبأ المنتدى العالمي لمستقبل التعليم بأن «**العقود القادمة ستشهد فترة من أعمق التغيرات في التعليم منذ ظهور أنظمة التعليم الوطنية؛ وأن مصدر هذه التغيرات لن يكون الأنظمة نفسها وإنما الصناعات الأخرى في المقام الأول: أي التقنيات الرقمية، والرعاية الصحية، والشؤون المالية.**»[86]

وقد يشهد أيضًا، بالطبع، سيادة الدور المباشر للقطاع الخاص في تقديم خدمات التعليم، سواء نيابة عن القطاع العام أو بدلاً منه. وقد أشار الكثير من الخبراء الذين التقيناهم بأن أكثر الابتكارات تأثيرًا تحصل عادة في المدارس التي قللت إداراتها من التدخل الحكومي أو ألغته، أو في مشاريع تجاهلت المدارس. وكما نعلم، فقد شهدت

> أعتقد أن هناك أمورًا في غاية الأهمية تجري بمعزلٍ عن بعضها الآخر. لكن الناس على استعداد للعمل بطريقة مختلفة إذا ما أحسّوا أنهم ليسوا وحيدين؛ بل إنهم لو وجدوا الحافز وتوفّر لهم الحد الأدنى اللازم من الموارد، لكانوا مستعدين للقيام بشيء مختلف.
>
> –
>
> رافيل بارينتي،
> أوندي للتعليم

الاقتصادات الناشئة ظهورًا سريعًا لسوق المدارس رخيصة التكلفة. وهنا تبرز مدارس أوميجا[87] في غانا، وأبيك (APEC)[88] في الفلبين، وأكاديميات بريدج الدولية[89] في كينيا وأوغندة، من بين مجموعة صغيرة من الأسماء اللامعة وسط بحرٍ لا ينضب من المدارس الساعية لملء الفراغ الذي خلّفته أنظمة تعليم عام غير فعالة. ومع أن مستويات الممارسات المبتكرة في هذه المدارس يُبالَغ في تقديرها غالبًا (بينما لا يحظى الابتكار بالتقدير في المدارس الحكومية)، فلا شك أن الفرصة سانحةٌ أمام المسؤولين عن هذه المدارس لإحداث اختلال إيجابي، بصفتهم مكونًا متناميًا في قطاع التعليم.

ومن المغري هنا انتهاج مقاربة إلزامية لتحقيق هذا التغير. لكن هذه النظرة المستقبلية قد تنجح أو تفشل، مثلما قد تنجح المدارس وأنظمة التعليم العام بشكلها الحالي أو تفشل. غير أننا نعتقد أن طريقة تفاعل قادة التعليم العام والمؤسسات التعليمية مع صرعات التغيير هذه عنصرٌ أساسي في استمرار تحدي المساواة ضمن أنظمة التعليم. وبعبارة أبسط، فإننا نعتقد أن ترك مصير التغيير في أيدي قوى السوق يحمل مخاطر كبيرة. ونعتقد كذلك أن مهمة السلطات التعليمية يتمثل في تمكين أنظمة الابتكار الحيوية من إشراك طائفة متنوعة من اللاعبين (بمن فيهم المدارس والمعلمون) شريطة تحقيق قيم المساواة والديمقراطية.

ويعني هذا تحقيق مبدأ الوصاية بدلاً من التحكم، أي إدارة عمليات إلغاء الوسطاء التي تشجع على المساواة والشرعية الديمقراطية. ومن شأن هذا أن يقود الحكومة إلى التحول من مقدم للتعليم ومتحكم صارم بشؤونه إلى ميسّر للأنظمة التعليمية – ووصيّ على الأجندة الجماعية وفق منهجية تعاونية وإبداعية. وتعني الأنظمة الحيوية (بدلاً من مفهوم النظام «الهرمي» من القمة إلى القاعدة) قيام شبكات تعاونية وهادفة وأفقية تتضمن طائفة أكثر تنوعًا من اللاعبين واللاعبين الجدد. وسيتمخض عن هذا أجندة تعليمية طويلة الأجل لالتحاق الطلاب بالمدارس، بما في ذلك تمكين لاعبين آخرين من الراغبين بالتعلم وإشراكهم في عمل المدارس، فضلاً عن إدراج وسائط تعلم جديدة بطريقة أكثر مركزية – أي باختصار، تحويل المدارس إلى مجتمعات «مفتوحة».[90] ويعني هذا اضطلاع الحكومات ووكالاتها بدور الوصاية التي تمكّن وتتوسط بدلاً من تقديم التعليم وتنظيم شؤونه. وهذا سيمكّن الجهات اللاعبة في النظام من الابتكار بطريقة هادفة وتعاونية ومبدعة.

4. التعليم والابتكار على مستوى النظام

«إن إصلاح النظام ككل ليس كافيًا. فنحن بحاجة لسبل تضمن رفد النظام التعليمي بالقدرة على الابتكار على نحو مستمر. وما يدعو إلى الأسف في هذا السياق أن جلّ الحوار الذي دار في العقود الأخيرة حول إصلاح النظام

التعليمي وضع الإصلاح الشامل والابتكار على طرفي نقيض، في حين أن الاثنين يمكن، بل ويجب، أن يسيرا جنبًا إلى جنب. ويبقى التحدي الرئيس هو كيفية إنشاء هياكل وعلاقات ضمن النظام التعليمي تضمن تدفق المعلومات والأفكار في كافة الاتجاهات.» تحالف ماستشوستس للتعليم والأعمال، 2014[91]

تبيّن دراسة مستنيرة أجراها موجلان وليدبيتر عن تحويل النظم المعقدة أن إجراء أي مجموعة واسعة ومتنوعة من التغييرات المنهجية، بما فيها –على سبيل المثال لا الحصر– اعتماد خدمات صحية جديدة، وأنظمة بريدية للمراسلات، وأنظمة التخزين، والنظم الكهربائية، ونظم الطاقة المستدامة، وغيرها الكثير، يستلزم وجود بعض العناصر التالية على أقل تقدير:

1. أفكار ومفاهيم ونماذج جديدة.
2. إبرام تحالفات لتحقيق التغيير المنشود.
3. تطوير التكنولوجيا ونشرها.
4. مهارات جديدة، وربما مهن جديدة احياناً.
5. وكالات مختصة تلعب دورًا في تطوير كل ما هو جديد.
6. قوانين وتشريعات جديدة.
7. تغيير المقاييس أو أدوات القياس في السوق.
8. تغيير شكل العلاقة بين مستويات السلطة.

صحيحٌ أن هناك تنوعاً واضحاً في الوظائف التعليمية في بلدان العالم، لكنْ يبقى من المفيد دراسة مدى اختلاف أنظمة التعليم الرسمي وفق المعايير الواردة أعلاه:

أفكار ومفاهيم ونماذج جديدة

لا نمتلك اليوم مجرد طائفة واسعة من المقالات الناقدة والأفكار الجديدة القوية، بل ونماذج معتمدة على المستوى المؤسسي. ولدينا دائمًا تصورات حول نموذج جديد، حتى وإن كنّا نفتقر إلى وجود نظام تعليمي مثالي نجح في تطبيق هكذا نموذج بحذافيره.[92] وهناك أمثلة كثيرة على وجود أنظمة فرعية ونماذج مؤسسية ضمن الأنظمة التعليمية المتطورة. أما التحدي فيتمثل في تعميم هذه النماذج وتطويرها إلى أنظمة متكاملة. ويمثل العالم النامي الحيّز الأكبر الذي يشهد تطور النماذج الجديدة الواعدة. ولعل دعاة التغيير الموهوبين في البرازيل وأنحاء واسعة من أفريقيا سيكونون مبتكري الأنظمة التعليمية المستقبلية.

أما أعظم تحوّل تشهده أنظمة التعليم اليوم فيتلخص في نماذج إيصال المعرفة للجميع. فقد تشظت الفكرة التقليدية لنموذج المشتري والبائع في التعليم في كافة أرجاء العالم، وتحولت إلى طرائق شتى. وبتنا نرى الآن انتشارًا أعظم لنماذج التدريس الخارجية، والتي يدعمها غالبًا المجتمع المدني ورواد الأعمال لما توفره من إمكانيات لاتباع مقاربات جديدة في التعليم والتعلم واعتماد هياكل مدرسية من شأنها تطبيق ممارسات تعليمية ناجحة وقابلة للنسخ والتنفيذ. فالنظام التعليمي اللامركزي قادر على تمكين المدارس الكلاسيكية والمدارس الحديثة في آنٍ معًا من تحقيق الابتكار وتنويع برامجها التعليمية بطريقة ناجحة بعيدًا عن التأثير الخانق لنظم المساءلة ونماذج الإدارة المسيطرة التي تهوى التجانس والانضباط.

تحالفات لتحقيق التغيير المنشود

يبدو أن التحالفات تنبثق من مصادر يصعب التكهن بها. فالشركات الأنجح في العالم تتصدر اليوم صفوف منتقدي النماذج المدرسية التقليدية. وقد انضم إلى هؤلاء أيضًا كبرى المؤسسات والمنظمات الخيرية الوطنية والدولية التي تركز في دعواتها على تعزيز الابتكار في أنظمة التعليم؛ وهاهو وايز وسواه من المنصات والمحافل العالمية قد شرعوا في إرساء بيئة أكثر خصوبة تشجع اعتماد الطرائق التجريبية في أنظمة التعليم.

ما نحتاجه في هذا السياق هو قيام تحالفات قوية على مستوى النظام التعليمي المحلي، وضمن السلطات المسؤولة عن التعليم. ومن شأن هذه التحالفات أن تكون أكثر تأثيرًا لو أنها تأخذ «جانب الطلب» في عين الاعتبار، والذي يتمثل في المتعلمين والعائلات والمجتمعات. ولا يجب أن تقتصر هذه التحالفات في مسعاها على المناصرة والنقد، بل يتعين أن تدفع باتجاه تأسيس نظام حيوي مكثف من فرص التعلم وفي مختلف البيئات ويكون القائمون عليه لاعبين جدد ومقدمي خدمات تعليمية جدد.

ولو نظرنا إلى مدينة كوبيو في فنلندا على سبيل المثال لوجدنا أن كافة الجهات الثقافية والإبداعية في المدينة تشترك في توفير «الرحلات الثقافية» لصالح جميع المتعلمين خلال السنوات الدراسية، بما يتيحه ذلك من أشكال مختلفة للتعلم ضمن بيئات غايةٍ في التنوع. إننا نحتاج إلى استبدال المدرسة التقليدية بوصفها الموئل الوحيد للتعلم بأنظمة التعليم الحيوية؛ والتحالفات هي السبيل

بدأنا نشهد في نيجيريا الآن حركة متحمسة لبناء تحالف للتغيير. فهناك إحساسٌ بقيمة إبرام الشراكات وابتكار منهجيات متعددة القطاعات لمواجهة تحديات التعليم، وإحساسٌ أقوى بأهمية المهارات وضرورة التطوير.

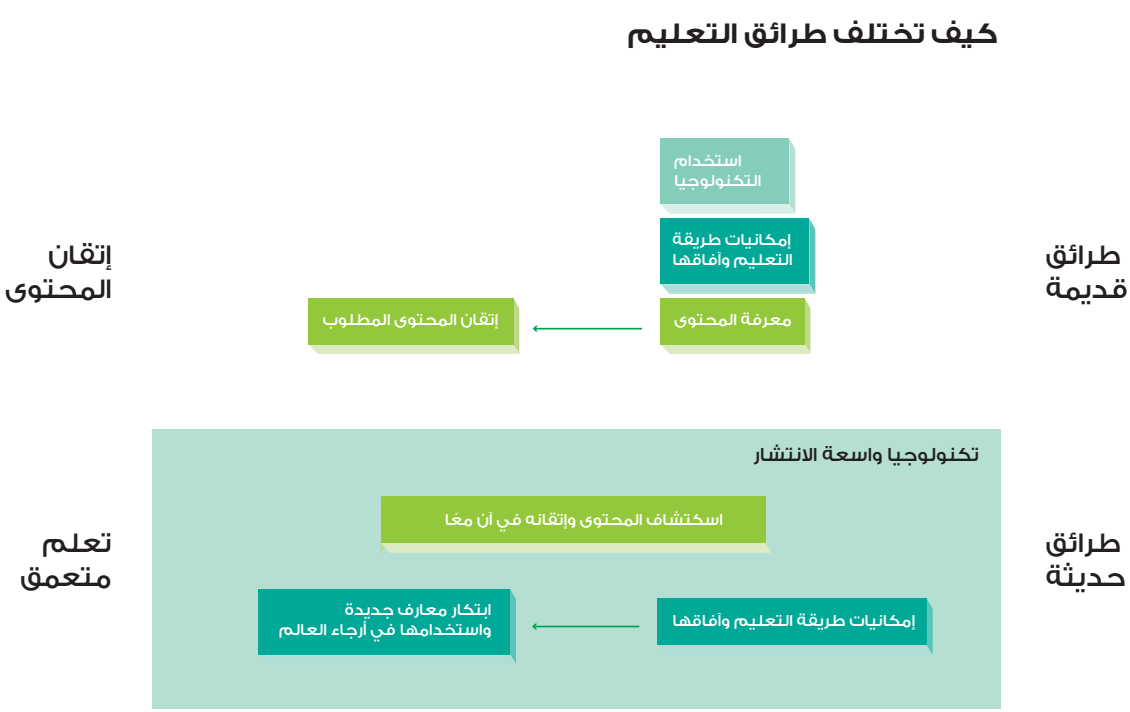
مو أديفيسو–أولاتيجو،
مركز التعليم الاستراتيجي

لتحقيق هذا الهدف، وقد بتنا نرى في بقاع العالم نماذج كثيرة منها.

تطوير التكنولوجيا ونشرها

ليس هناك أدنى شك بأن الوسائل التكنولوجية توفر إمكانات هائلة يمكن استثمارها في تحقيق نتائج تقليدية أكثر بطرق أكثر فاعلية (عبر تحديد نطاق أوسع لنتائج العملية التعليمية)، وكذا توفير الأدوات اللازمة لدعم تحقيق هذه النتائج. وبالرغم من التنبؤات التي تنظر إلى التكنولوجيا باعتبارها ستغير قواعد اللعبة جذريًا، ولو بعد حين، لا تزال الأدلة شحيحة حول التأثير المحتمل للتقنيات الإلكترونية الذي يُنجز على أرض الواقع. غير أن هناك وعيًا متناميًا بأن الإمكانات الإبداعية للتكنولوجيات الحديثة يمكن توظيفها فقط من خلال تطبيق طرائق تعليمية حديثة (انظر الشكل رقم 1). ففكرة أن «المعلم باعتباره محفّزًا» (أو كما تصفه الجمعية الملكية للفنون بـ«المرشد في صلب العملية التعليمية») فكرةٌ مضادة لأي تعريف لمفهوم «اللامرشد» في دور المعلم.

الشكل رقم 1: كيف تختلف طرائق التعليم الحديثة [93]



مع اتساع قنوات المعرفة والمهارات وانتشارها، ومع توفر عدد مذهل من المصادر والخيارات التعليمية أمام الجميع، سوف يصعب على مقاربات التعليم التوجيهي أن تصمد فترة أطول. وفي الوقت ذاته سيحظى التربويون، وعلى نحو متزايد، بأدوات جديدة قوية يستخدمونها في تصميم طرائق تعليمية أكثر شخصيةً كانتْ في الماضي مجرد وهم في أنظمة التعليم الشعبية. وفي حين يشي ظهور البيانات الكبيرة والتقنيات التنبؤية والتحليلية بحقبةٍ فوضوية من الابتكار وعلى نطاق واسع، وهي تبقى اليوم بعيدة عنّ متناول غالبية المعلمين، فإن هذه الحال قد تتغير سريعًا في العقد القادم. فدخول المشاريع التكنولوجية والشركات الكبرى الأخرى فضاء التعليم بات واقعًا ديناميكيًا لا مفر منه.

غير أن دخول التقنيات المحمولة في الأنظمة التعليمية النامية يطرح أسئلة حول الحاجة لتطوير طرائق تعليمية تستند إلى الأنظمة القائمة (كما سبق وحصل في قطاع المصارف). ففي البلدان النامية التي يشكل فيها بناء المدارس عقبة مادية، توفر التقنيات المحمولة إمكانية التحايل على هذه الحاجة. وحتى لو توفرت المباني المدرسية، يُفضل بالنسبة للمتعلمين المراهقين، الذين تشكل الوظيفة الوصائية للمدارس عاملاً أقل أهمية من منظورهم، توفير أدوات تعليمية محمولة خارج جدران المدارس، أي في بيئات يستطيعون فيها اكتساب مهارات اجتماعية أساسية عبر التفاعل اليومي.

مهارات جديدة، وربما مهن جديدة أحياناً

أدرك رواد الابتكار الحاجة لتخريج جيل جديد من التربويين المهرة المتمرسين في بناء طرائق تعليمية حديثة ووضعها موضع التطبيق.[94] وفي حين أننا نرى اليوم ظهور تعريفات جديدة للمهارات التعليمية المطلوبة، يبرز تحولٌ في مفهوم الدور التقليدي لـ«معلم»؛ كانتشار مصطلح «مصمم تعلم»، فضلاً عن ظهور وظائف جديدة في قطاع التعليم ومنها منسق التدريب المهني، وميسّر إنجاز المشاريع، وعضو هيئة تعليمية مختص بالتعلم عبر الألعاب، ومدير برنامج التعلم الهجين. بيد أن المشكلة المتأصلة مستمرة، وهي القبضة الحديدية للعديد من محتكري تدريب المعلمين وندرة الأشكال الحديثة للتعلم والتطوير المهني وجودتها التعيسة. ولعل أحد الأمثلة على ذلك تعلم قدرات الابتكار بحد ذاته. فالمعلمون والقائمون على التعليم قلّما يمتلكون الأدوات والمهارات اللازمة كي يكونوا مبتكرين فاعلين في المدرسة عموماً والصفوف الدراسية

خصوصاً ، ويفتقرون إلى معرفة كيفية التعاطي مع الابتكار الممنهج والاستفادة من البيانات والأدلة المتوفرة لتحقيق تلك الغاية.

وفي هذا السياق تحاجج منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (في أوروبا) قائلة: «بالرغم من الدعوات لتخريج مزيد من المعلمين المبدعين القادرين على الابتكار، لا تزال أنظمة تقييم المعلمين الحالية تخلو من الإبداع والابتكار بوصفهما أولويتين»[95]. ويشير هذا الانفصال بين الخطاب السياسي والمفهوم السائد لـ«معلم» إلى حاجتنا للمواءمة بين توقعاتنا حول مكونات التعليم الممتاز وواقع الحال الذي تفرضه أنظمة التعليم.[96]

وكالات مختصة تلعب دورًا في تطوير كل ما هو جديد

ليس هناك اليوم نقص في عدد مؤسسات الابتكار في القطاعين الخاص وغير الربحي. بل إن عدد المستثمرين (ممن يطلق عليهم تسمية ملائكة الأعمال) وفاعلي الخير قد ازداد في تمويل المشاريع والمبادرات الناشئة. غير أن النقص يكمن في عدد الوكالات التي تمولها السلطات التعليمية الرسمية التي تمنح موضوع التحسين نذرًا يسيرًا من اهتمامها فحسب. ومع ذلك نجد عشرات الوكالات والمؤسسات الحكومية التي تزاهي بلقب «مبتكرة» وهي في الحقيقة تغطّ في سبات عميق ونادرًا ما تجازف أبعد من إنجاز تحسين تدريجي طفيف. ولعل الاستثناء الأبرز من هذه القاعدة مؤسسة NYC IZONE،[97] التي تولّت القيام بدور «الحاضنة» في نظام التعليم بولاية نيويورك. وهناك كذلك مبادرات مشابهة يتم التخطيط لإطلاقها في البرازيل[98] وجنوب أفريقيا. والاستثناء الثاني يوجد في إنجلترا، حيث ركزت جهود الابتكار في برنامج الشراكات الإبداعية (AZZ) على جانب الإبداع، الذي تسعى إلى تحقيقه في تحويل النظام المدرسي، ويعيد البعض تعريفه بمصطلح «زيادة التحصيل العلمي».

تعاني الأنظمة التعليمية كذلك من إبرام شراكات ساذجة بين هذه الوكالات والمؤسسات الرسمية. فقادة التعليم لا يزالون يحجمون عن عقد الشراكات مع الكمّ الهائل والمتزايد من المشاريع الاجتماعية التي تعمل على المستويات الكبيرة والصغيرة، داخل المدارس وخارجها، لسدّ الفجوات في توفير التعليم للجميع وتقديم خدمات جديدة لتلبية الاحتياجات المستجدة. فإلى جانب اللاعبين الكبار على المستويين الوطني والعالمي، من أمثال مؤسسة التعليم للجميع ومنظمة براثام والمدرسة الجديدة، هناك عدد لا يحصى من المؤسسات الاجتماعية الصغيرة، التي يعتمد أغلبها، جزئياً أو كليّاً، على التمويلات الحكومية للاستمرار في العمل. كما أن المدارس في بعض المناطق، وخاصة في المدن، تواجه في غالب الأحيان «سوق» عروض معقدة ومحيّرة، بل وتشهد نموًّا، من المؤسسات الاجتماعية التي تنافسها طيلة الوقت على استقطاب نفس الطلاب، ويدور التنافس بينها حول قضايا تعليمية متداخلة. وفي هذا الإطار، يفشل

النظام التعليمي الرسمي في توفير فرص الزمان والمكان والموارد التي يمكن أن تستغلها المدارس، وبالتالي العمل جنبًا إلى جنب مع هؤلاء الشركاء عبر إنشاء دليل للإمكانيات والفرص يسهل تصفحه والبحث فيه. بل إن الكثير من الشركات، مدفوعة بالإحباط غالبًا من البيئات المدرسية التي تتسم بالإذعان وضغط الوقت، تبرز نفسها كبديل عن المدارس التي تفتقر بوضوح لقدرات الابتكار بدلاً من السعي لإصلاح هذا الخلل وبناء هذه القدرات. كما أن هناك تقصيراً واضحاً في السعي لتوحيد هذه الجهود الفردية، والذي بدوره يقلل من إمكانياتها الجماعية ويساهم في توسيع الفجوة بين توفير الفرص وتطبيقها على أرض الواقع. أما العناصر الثلاثة المتبقية فيستعر الجدل حول ضعف التقدم المحرز الذي حققته في أنظمة التعليم. ورغم أنها عناصر مرتبطة ببعضها ارتباطاً وثيقاً، يُفضل استعراضها كلا على حدة.

قوانين وتشريعات جديدة

لقد خطت معظم النظم التشريعية خطوات إضافية نحو تعزيز الوصفات الجاهزة وتطبيق قواعد مساءلة فيها الكثير من المجازفة، وتشكل كلاهما لعنة على الابتكار. غير أن هناك استثناءات. فغنلندا على وجه الخصوص تُشتهر بنظامها التعليمي الذي يتسم بميزتي الثقة الكبيرة وقابلية التحول، وفي الوقت ذاته بقدرة عضوية على الابتكار. وفي هذا السياق، درست منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الأوروبية 125 بيئة تعلم مبتكر في 20 بلداً. وتخلص الدراسة إلى أن لفنلندا نصيب الأسد من الابتكار. أما في البلدان الأخرى فتساند النظم التشريعية على نحو غير متناسب المدارس الأقل نجاحاً، والتي يظهر أنها توجد في مناطق تعاني اقتصاديًا أكثر من غيرها. صحيحٌ أن المدارس التي تحقق نتائج ضعيفة بحاجة لاتخاذ إجراءات بسيطة وقائمة على الأدلة لتقويم الخلل، إلا أن الإفراط في التوجيه والسيطرة يمكن أن يحدّ من القدرة الابتكارية لهذه المؤسسات على نحو دائم. أما في المناطق التي تواجه تحديات اجتماعية واقتصادية، والتي تترك أثراً سلبياً على تحفيز الطلاب ومستوى انخراطهم في العملية التعليمية، فإن الطرائق التي يطلق عليها تسمية «مجربة وموثوقة» ربما كانت غير مناسبة أو تحقق نتائج عكسية.

إن السبيل الوحيد لتعزيز الابتكار والمحافظة عليه إنما يكون في البيئة المدرسية التي تتميز بأنها داعمة وتعاونية. وفي حال غياب ثقافة الابتكار وانعدام الدعم المقدم لتيسير عمل شبكات الابتكار، من غير المحتمل على الإطلاق أن تشرع أي مدرسة في عملية تغيير ذي مغزى. ويتمثل أحد أشهر العوائق أمام الابتكار الممنهج في ثقافة كره القيام بالمخاطرات. وهناك أيضاً العديد من القطاعات التي تشتهر بفقرها في بناء نظام مكافآت يجازي أولئك الذين يقومون بمخاطرات مسؤولة ومدروسة. وفي ظل غياب مثل هذا النظام فإن ثقافة المخاطرة في الابتكار سيُنظر إليها دوماً باعتبارها غير مجزية من الناحيتين

الشخصية والمهنية، وغير ذات جدوى على مستوى النظام التعليمي.

تغيير المقاييس أو أدوات القياس في السوق

بات التقييم على نحو متزايد بعيدًا كل البعد عن هدفه الأصلي المتمثل في إثراء التعلم الحالي والمستقبلي. وفي حين أن هناك حاجة واضحة لانتهاج مقاربات تقييم موحدة وقابلة للمقارنة تمكّن الكليّات والجامعات وأصحاب العمل من اتخاذ قرارات توظيفية حكيمة ومنصفة، يبرز اعتراف متنامٍ بأن المقاييس الحالية –نظم التقييم الموحدة التي تشجع القيام بالمخاطرات– قاصرة عن إنجاز بعض المهام التي تستلزمها أنظمة التعليم الجيد في القرن الحادي والعشرين.[99]

فهي تغذي ثقافة الانضباط الأعمى –أي التعليم الخالي من روح المخاطرة والقائم على الاختبارات– وتجفف القدرات الابتكارية للمدارس والطلاب على حد سواء.[100] وفي حين أن الكثير من العمل يجري على قدم وساق في هذا المجال، لقياس النتائج المختلفة بطرق مختلفة، إلا أنه يتسم بالبطء، فضلاً عن صعوبة تحقيق أي إجماع حول جدواه.[101] وطالما أن أداة القياس الوحيدة لنجاح التعليم (بالنسبة للأفراد ولأنظمة التعليم) هي التقييمات الضيقة (التي لا تراعي الأبعاد الرئيسية للمفهوم الأشمل للتطوير)، فإن كل أشكال التعلم العميق ستبقى مقيدة ومكبوحة.[102]

تغيير شكل العلاقة بين مستويات السلطة

كيف سيكون يا تُرى شكل «تغيير العلاقة بين مستويات السلطة» في أنظمة التعليم؟ لقد ظنّت بعض السلطات التعليمية أن توفير «الاختيار الحرّ لأولياء الأمور» للمدارس (لدرجة أن هذه الميزة باتت ممكنة اليوم مقارنة مع الماضي) من شأنه تعزيز «المقاييس» التعليمية عبر آلية القوى المحركة للسوق. وفي حين أن تقييد أولياء الأمور الذين يستعملون الخدمات العامة بهدف جعلهم ممتنين لأي خدمات يحصلون عليها، أثبت أنه وسيلة فاشلة في إحداث أي تغيير في نظام التعليم، تشير الأدلة المستقاة من جهود التغيير في النظم الأخرى[103] (وخاصة القطاع الصحي) إلى أن انخراط جمهور المستفيدين بطريقة أكثر فاعلية في عملية تصميم عمل النظام يؤدي إلى نتائج إيجابية، وفي بعض الأحيان تحويلية تغييرية. وعليه، فإن إشراك الطلاب في تصميم التجارب التعليمية المثالية لا ينبغي أن يحتاج إلى المزيد من التحليل والأدلة. غير أن المعنيين فشلوا للأسف، وحتى الأمس القريب، في فهم كيفية النجاح بتحقيق ذلك. وهنا لابدّ من التشديد على أن هذا لا يعني في مطلق الأحوال الابتعاد عن مفهوم الصرامة أو «الجودة»؛ فالعكس هو الصحيح.

وعلى غرار ما سبق، هناك اعترافٌ متزايد بدور المعلمين الممارسين في عملية تغيير النظام التعليمي. فقد سبق وأشرنا إلى أن قطاع التعليم يعتمد بشكل خاص على نمط العلاقات والثقافات السائدة، ولهذا السبب بالذات لابدّ من إعادة تشكيل النقابات المهنية وتقوية دورها وتدعيم حريات المعلمين المفترضة، بما يعزز من شعورهم بالكفاءة والقدرة على الإنجاز وليس فقط الحصول على المزيد من الاستقلالية. وفي إطار عمل النظم الحيوية المشار إليها آنفاً، تبرز أهمية بناء قدرة جماعية، ليس فقط بين المعلمين وإنما بين المدارس أيضاً. وسوف يقرر شكل التفاعل الجماعي بين المدارس والمعلمين ضمن المشهد التعليمي الأوسع تأثير أي مقاربة ممنهجة نحو الابتكار ومدى جودتها.

5. خلاصة

يلفت هذا التحليل الانتباه إلى قصور الكثير من أنظمة التعليم في توفير بيئات تتقبلُ الابتكار القابل للانتشار والقياس وتدعمُه وتحثُّ عليه؛ إذ غالباً ما يُحكم على الأنظمة التعليمية من منظور الاستقلالية المؤسسية الفردية الواهم، وذلك على حساب قدرة المدرسة والمعلم في الابتكار والتعاون. وغالبًا ما تختبأ هذه الحالة خلف ستار الأجندات الإصلاحية التي لا تنتهي ولا تروم مطلقاً تحقيق أي شكل من أشكال التغيير الحقيقي. وعلاوة على هذا، يظل الكثير من الابتكارات التعليمية المتمايزة، التي سبق وناقشناها، تعيش على هامش أنظمة التعليم، ولعل وجود قلّة من الابتكارات المتميزة خير دليل على ذلك.

وكي تنجح أنظمة التعليم في تعزيز إمكانات الابتكار الممنهج، يلزم القيام بخطوة كبيرة نحو تبني استراتيجية تركز على المساواة وتضع المعلمين في صلب البحوث التعليمية والمهن القائمة على الأدلة. وعلى قادة التعليم دعم المدارس كي تفكر بصورة مستمرة وأكثر عمقاً وجذرية برسالتها التربوية، وبالطريقة التي تساهم فيها هياكلها التنظيمية بتحقيق تلك الرسالة أو إعاقتها.

إننا بحاجة مدارس تكون بحدّ ذاتها مجتمعات ذكية ترى في نفسها جزءاً من تلك المجتمعات. وإذا ما كنّا نرغب في بناء مدارس تمتلك إمكانية تعليم الطلاب القدرة على الابتكار وتقوم بذلك فعلياً، فسوف تكون هذه المدارس بحاجة امتلاك القدرة على التفكير، داخل كل مدرسة ومع المدارس الأخرى. وفي حين أن أنظمة التعليم يمكن أن تحقق نتائج أفضل على صعيد إنتاج الظروف التمكينية

«لو رغبت في إدراج الابتكار في النظام التعليمي، سواء أكنت معلمًا أو مسؤولاً تعليميًا محليًا، ففي هذا الكثير من المخاطرة، ولا سيّما إنْ كنت من نوعية الأفراد الذين يتحلّون بالشجاعة في التعبير عن رغبتهم في إنجاز الأمور بطريقة مختلفة».

-

جيمس تاونسند،

مبادرة ستِرّ التعليمية

على قادة التعليم دعم المدارس كي تفكر بصورة مستمرة وأكثر عمقًا وجذرية برسالتها التربوية، وبالطريقة التي تساهم فيها هياكلها التنظيمية بتحقيق تلك الرسالة أو إعاقتها.

وإرساء ثقافة الابتكار، تحتاج المدارس للاضطلاع بالمسؤولية الكاملة عن طرائقها وأخلاقياتها التعليمية. ويشكل هذا لا محالة تحديا رئيسيا على مستوى القيادة التعليمية.

5#

نحو قيادة عامة مبدعة:
بعض الخطوات الأولية

#5 نحو قيادة عامة مبدعة: بعض الخطوات الأولية

"ليس هناك مجموعة تعليمات بسيطة حول كيفية السير إلى الأمام... إنها طريقة الالتفاف على الأشياء، وتستلزم الشجاعة لنفخ روح الأخلاق والتحفيز في كل شيء، وللبحث عن الجانب الإنساني في كل الأشياء. والعلم والتكنولوجيا والخبرة، وما يسمى بـ"الاحترافية" كلها لا تكفي لتحقيق المطلوب. نحن نحتاج شيئًا آخر. ومن أجل تبسيط المصطلحات، قد تصحّ تسميته الروح أو الشعور أو الضمير".[104]

فاكلاف هافل

لا تفضي طرق إصلاح التعليم الحالية إلى إيجاد المتعلمين والمعلمين وقادة التعليم والمؤسسات التعليمية التي نحتاجها. وكي نتحرك بوتيرة أسرع ونحقق المزيد، نعتقد أن أنظمة التعليم قادرةٌ، بل ويجب، أن تنشئ منصات خاصة بالابتكار تركز على النتائج بعيدة المدى وتتمحور حول المساواة وتدعيم المعلمين وتراعي الجوانب الإنسانية.

يحتاج صنّاع السياسات وقادة التعليم الآخرون إلى إطلاق منصات لتحفيز القدرة الجماعية للمدارس والمعلمين، وتحفيزهم على استخدام هذه القدرة في تحقيق الابتكار عبر روحٍ من التعاون مع الآخرين في المجتمع المدرسي، بمن فيهم المتعلمون وأولياء الأمور، وكذلك التعاون مع المجتمعات المحلية الأوسع، وأصحاب العمل، و"رواد الأعمال". ويجب أن يكون الهدف من وراء ذلك العودة بالمعلمين إلى واجهة عملية الابتكار ومركزها شريطة أن يتم ذلك ضمن سياق يفرض على الأنظمة التعليمية والمعلمين تحديا واضحا يتمثل في استيعاب الطريقة التي يتعين فيها تغيير التعليم العام لما فيه مصلحة المتعلمين والمؤسسات، وشق طريقهم بنجاح في مواجهة الشروط والظروف التي تواجههم.

يحتاج صنّاع السياسات وقادة التعليم الآخرون إلى إطلاق منصات لتحفيز القدرة الجماعية للمدارس والمعلمين، وتحفيزهم على استخدام هذه القدرة في تحقيق الابتكار عبر روحٍ من التعاون مع الآخرين في المجتمع المدرسي...

كيف سيكون بالإمكان أن ترى "الاستثناءات الجميلة" نفسها شريكة حقيقية دائمة مع العناصر الأخرى، باعتبارها أعضاء في نظم التعلم المحلية، وأكثر عزما وتصميما على بناء القدرات الجماعية والكوادر الاجتماعية التي تتميز بذكاء أكبر في القدرة على العمل معًا وتبادل الرأي بشأن بناء مجتمعات الممارسة الميدانية ووضع ذلك موضع التنفيذ. ونعتقد أن هذا إنما يستلزم القيام بخطوة نحو تبني مفهوم جديد للقيادة العامة المبدعة. فمن حيثُ الجوهر، يقدّم هذا المفهوم القيادة التعليمية الحكومية بوصفها منصة مسيطرة وميسّرة وداعمة للابتكار الممنهج. وسوف نستفيض في تقريرنا الختامي في شرح هذا المفهوم بكل أبعاده. لكننا وفي محاولة لاختبار تفكيرنا الناشئ هذا، نستعرض أدناه بعض الخطوات الأولى لإعادة تعريف الدور الذي قد يلعبه قادة أنظمة التعليم العام. وقد تم ابتكار هذه الخطوات بطريقة تجعلها عملية -أي تحفّز على التفكير والعمل- وغير محدودة، ما يعني قدرة أي مسؤول تعليمي على استخدامها، داخل المستويات الحكومية الوطنية وخارجها على حدٍّ سواء. وفي حين يمكن النظر إلى كل خطوة بمعزل عن غيرها، فهي ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقاً وتكمّل بعضَها الآخر.

نعتقد أن هذا إنما يستلزم القيام بخطوة نحو تبني مفهوم جديد للقيادة العامة المبدعة. فمن حيثُ الجوهر، يقدّم هذا المفهوم القيادة التعليمية الحكومية بوصفها منصة مسيطرة وميسّرة وداعمة للابتكار الممنهج.

1. إيجاد مسوغات التغيير

هناك عنصر واحد جوهري لتحقيق التغيير المنهجي في كافة السياسات العامة، ألا وهو الحاجة لمسوّغ قوي للتغيير إذا ما أردنا امتلاك الطاقة والاستثمار اللازمين وتحديد المخاطر المتصوَّرة التي يتعين مواجهتها. ويصحّ هذا الرأي في كل الحالات، سواء أكنّا نسعى للتغيير في أنظمة المراقبة الجويّة، أو التحول إلى "الحوكمة المفتوحة" الرقمية، أو تحسين الرعاية الصحية في مرحلة ماقبل الولادة، أو القضاء على الملاريا، أو سواها من الأنظمة الأخرى، والسبب أن المخاطر المترتبة على إدخال التغيير يجب ألا ترجح كفّتها على فداحة المشاكل والحاجة الماسّة لمواجهتها.

إن وجود مسوّغ قوي للتغيير هو مصدر الإلهام، قلبا وقالبا. فهو وإنْ كان يوفر الأدلة والقرائن الثابتة التي لا يمكن تجاهلها، يستقي جوهره من التجارب والخبرات، ويقترح بشأنها شكلاً من أشكال الاعتراف بأهميتها. إذن، يعتبر وجود مسوّغ قوي يرتبط ارتباطاً مباشراً بسياق الأحداث شرطاً اساسياً لإطلاق الحوار اللازم، وتدعيم العمل، وتوجيه الموارد في طريق التغيير الحقيقي (الذي يختلف اختلافًا كليًا عن التحسين التدريجي). ودون هذا المسوّغ، سنظل نشكك بـ"نجاح" النظم العالمية القادمة من نصف الكرة الأرضية

الشمالي وفوائدها وإنجازاتها الماضية، وما يستتبعه ذلك من استمرار وقوع نصف الكرة الأرضية الجنوبي ضحيّةً للمدارس التقليدية القديمة. لكنّ مسوغات التغيير لابدّ أن ترتبط بالأهداف الرئيسية المعتمدة للأنظمة التعليمية، وأن تحدد أهدافًا جديدة عبر سبر أغوار الوضع القائم وآفاقه المستقبلية. فإذا كان الوضع الراهن هو أن الطلاب يشعرون بالانفصال والملل، حتى ولو كانت نتائج الاختبارات تتحسن باستمرار، قد يكون من الأفضل للمؤسسات التعليمية الرسمية أن تفكّر مليّا بما إذا كانت قد وضعت أصلاً الأهداف المناسبة للنظام التعليمي. أما إيجاد مسوّغات للتغيير قائمة على اعتبارات محددة ومحلية النطاق فيفضي إلى انتهاج مسار في السياسات التعليمية سيبدو أنه مختلف تماماً عن تقليد "النظم" الناجحة لبعض البلدان.

ولابدّ أيضا من أن تكون المسوغات مستنيرة بالأدلة والبيانات ذات الصلة؛ كأن تتضمن صورة عن النظام التعليمي من حيثُ انتشاره الديموغرافي وتمويله وقدراته التكنولوجية، إلى جانب استعراض تجارب حيّة للعاملين فيه والمستفيدين منه. ومن الضروري بمكان كذلك أن تركز المسوغات ليس على حقائق الحاضر فحسب، وإنما على ما يعرفه الناس عن المستقبل المنظور.

2. الإحجام عن موجات "الإصلاح" قصيرة الأجل والموجهة مركزيًا

على الرغم من أن مسوغات التغيير القوية تدعو لإجراء تغيير عاجل، فإن المطلوب، وللمفارقة، هو أن يقوم قادة التعليم بتخفيف وتيرة العدد الكبير من مشاريع الإصلاح. فغالبية أنظمة التعليم حول العالم تعاني من قوى التغيير المحمومة التي تقودها غالبا رغبات السياسيين قصيرة الأجل. وفي واقع الحال، تتمثل الميزة المشتركة، وغير المعترف بأهميتها في الغالب، للأنظمة التعليمية الناجحة في عالمنا، من فنلندا وصولاً إلى كوريا، في القدرة على التفكير والعمل على المدى الطويل –أي قدرتها على ابتكار استراتيجية تعليمية والالتزام بها التزاماً تاماً. ويبدو هذا جليّا على مستوى المدارس؛ فالمدارس الناجحة، أكانت تقليدية جدا أم تقدمية جدا في طرائقها، تلتزم في جوهر أعمالها برؤية محددة ولكنْ أيضا بطرائق وأخلاقيات مستقرة تقاوم الموضات التعليمية أو هوى المعنيين في وزارات التعليم.

يظهر المعلمون في الغالب مقاومين للتغيير. ويغلب أكثر أنهم يقاومون التغيير عندما يفتقرون إلى الثقة بأن هذا التغيير سيدوم. والسؤال المطروح باستمرار هو: ما الفائدة من تبني ممارسات جديدة وتمضية وقت ثمين في محاولة التكيف مع هذه الممارسات أو تطبيق مفهوم الابتكار في حين أن سياسة جديدة لاحقاً قد تلقي كل هذه الجهود في حاوية النفايات؟

في هذا الإطار، حاجج اتحاد الصناعة البريطاني عام 2014 قائلاً: "بمرور السنوات، حيّر مزيج الإصلاحات [في إنجلترا] المدارس، وشجع مبدأ القيادة التعليمية الدنيا وانتهاج مقاربة جدول النقاط الذي أشعر المعلمين بالعزلة... ونحن اليوم ندعو إلى بيان أوضح وأوسع للتحصيل العلمي المنشود في نظمنا المدرسية... بيانٍ ينبغي أن يكون طويل الأجل ومستقراً ومدعوماً دعماً شاملاً من أصحاب المصلحة، بمن فيهم الأحزاب السياسية في البلاد".[105]

لاشك أن هذه قضية سياسية في جوهرها. فقادة التعليم بحاجة للدفاع عن الحكمة في رفض المغريات السياسية لقيادة التغيير والتحكم بشؤونه، وتطبيق مبدأ القيادة الدنيا (حتى ولو كانوا يدّعون أنه ينص على تفويض الصلاحيات التعليمية). وهنا يمكن أن يشكل قيام بيئة تعليمية مستقرة، جاهزة للاسترشاد بالتصورات الحديثة والأفكار الملهمة بدلاً من العزف على إيقاع بيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) التي تختلط بين فينة وأخرى، اللبنة الأساسية التي يمكن على أساسها تطبيق الابتكار بنجاح. وعليه، فإن إيجاد إجماع على مفهوم الاستقرار التعليمي يكمل ولا يناقض أي مسوّغ للتغيير.

3. تطوير نظام مساءلة أفقي وشاقولي يشمل المتعلمين وسلطات التعليم المحلية

تُقدّم المساءلة غالبا باعتبارها لعبةً ليس فيها خاسرٌ أو رابح، في حين يفضَّل النظر إليها بوصفها عنصر توازن يشبه موازن الصوت؛ عندما يبرز أحد جوانب المساءلة يختفي جانبٌ آخر. وقد خلصت دراسة أجرتها آن ويست وآخرون إلى تحديد سبعة أنواع من المساءلة في المدارس.[106] ويبرز من بين هذه السبعة في البلدان الناطقة بالإنجليزية نوعان هما المساءلة التراتبية والمساءلة السوقية، وهما يكتسبان تأثيرا متزايدا، بفضل الجهات المموّلة الخارجية، على أنظمة التعليم في البلدان النامية. أما الخاسر الأكبر فهو نظام "المساءلة التشاركية" الذي تقوم فيه طائفة واسعة من أصحاب المصلحة المحليين، بمن فيهم أولياء الأمور والطلاب، بالمساعدة في تحديد الجوانب التي يجب مساءلة المدرسة بشأنها، وأمام من يجب أن تحاسب.

وبالمقابل، تتميز استراتيجيات الابتكار في النظام بأسره بميزة مشتركة، من بريتيش كولومبيا إلى مدينة نيويورك، وهي إعادة التفكير بدلاً من تخفيف المساءلة، وذلك انطلاقاً من القمة إلى

> إن الاكتفاء بالعثور على مثال أو اثنين يلهمان [الابتكار في التعليم] ليس كافيًا في حال كنتُ مدير مدرسة أتمتع باستقلال كبير ظاهريًا في حين أخضع للتفتيش والتقييم وفق معايير تقليدية.
>
> -
>
> بول روبرتس

القاعدة إلى أنْ يُصار إلى تطوير ثقافة مهنية تتحدد معالمُ المساءلة فيها بذكاء، ثم يتم تشاركها مع الآخرين وتعميمها. وهنا يبطل النظر إلى مبدأ كره القيام بالمخاطرات بوصفه عائقًا بوجه الابتكار الممنهج، وذلك عبر اعتماد إطار أشمل للفاعلية والإحساس بالقدرة في صفوف المهنيين. وهنا بالذات يجد مفهوم ميشيل آبل "المهنية الديمقراطية" صدىً مدوّيا، فالمدارس لا تستولي على بعض صلاحيات السلطة التعليمية ببساطة وإنما يتم توزيع هذه الصلاحيات عبر تحالفات بين عدد أكبر من المعنيين.[107] ويجب النظر إلى هذه المسألة على أنها تفويض للصلاحيات بدلاً من تخفيف المساءلة –على المستوى الشاقولي أولاً ومن ثم الأفقي.

إن إعادة التفكير بمفهوم المساءلة التقليدي من القمة إلى القاعدة سوف يعتمد على وجود ثقافة تعاونية تدخل عناصرَ جديدة على نظام الحوكمة. وتنص الحوكمة التعاونية على محاسبة الجميع، ومحاسبة النظام على يد الشعب بصورة مباشرة. وهنا يمكن أن يتشارك أولياء الأمور والمسؤولين عن رعاية الأطفال والمتعلمين أنفسهم مع المعلمين والسلطات التعليمية الحكومية في بناء المشهد التعليمي وإدارته.

إن ابتكار هيكلية حوكمة تشبه أي عملية ابتكار أخرى – ويجب أن يدعم النظام فيها القيام بمخاطرات متناسبة ويكافئها ويوفر للاعبين الحيّز الكافي لاحتضان الأفكار الجديدة واختبارها وقياسها، سواء عبر مجموعة من تدابير مساءلة الأقران، أو هياكل رقابية تطبقها المدارس على بعضها البعض، أو تمكين جمعيات أولياء الأمور والطلاب. وفي الحالة المثالية سيكون هناك طلبٌ على المزيد من هيكليات الحوكمة المبتكرة التي تطبق شكلاً جديدًا من السلطة وتروّج للمزيد من العمليات الجماعية – على المستويين الشاقولي والأفقي.

وسيحتاج قادة التعليم، سواء كانوا يعملون لصالح الحكومة أو معها، لأن يكونوا أوصياء على تطبيق هذه الرؤية ودعم قيام تحالف بين الشركاء يترافق مع تحديد أدوار جديدة وسنّ تشريعات مستجدة وابتكار صلاحيات أجدّ.

4. إرساء حيّز حقيقي لتصميم المناهج المحلية وحمايتها

بُذلت جهودٌ جبارة في شتى أرجاء العالم لوضع مناهج وطنية توازن بين المتطلبات التعليمية المتنافسة. فالنسبة لأي أمة، المناهج التعليمية هي التي تحافظ على قيمها الأصيلة وتعكس تطلعات أجيال المستقبل وآمالهم. وأي محاولة لـ"إزالة الصفة الوطنية" عن المناهج هي محاولةٌ غير مرغوبة أو واقعية. وفي هذا السياق، يدافع أندرياس شلايشر من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الأوروبية عن فكرة أن المناهج يجب أن يُنظر إليها باعتبارها "مشروعاً اجتماعياً عملاقاً".

هناك إجماعٌ عام بأن المناهج التعليمية المحلية والقوية المستقرة ينبغي أن توفر الحد الأدنى من تفويض الصلاحيات، والذي يقوم بشكل كبير على وجود هيئة معارف، مع ضرورة ألا يحدد كل شيء يجب تعليمه في المدارس.[108] وبناء عليه، ينبغي ألا تشكل المناهج الوطنية أو المحلية أو الإقليمية المنهج التعليمي العام في البلاد في أي حال من الأحوال.

وتحتاج المجتمعات المدرسية كذلك إلى حيّز يخوّلها سلطة تقرير مجموعة من الأهداف الإضافية في مناهج التعليم ومضامين تلك المناهج بما يراعي السياق المحلي واحتياجات الطلاب ومواهبهم وعواطفهم واهتماماتهم. وفي صلب هذا ينبغي أن يكون صوت المتعلمين ومشاركتهم مكوناً أساسياً في هذه العمليات، وأن يُنظر إليه باعتباره ذا قيمة جوهرية وأداة لتحقيق المزيد من مشاركة الطلاب في التعليم.

تنفق الحكومات موارد ضخمة على تطوير المناهج الوطنية بصورة دورية. وفي حين أن لهذه الجهود أهميتها وقيمتها (ومركزيتها بالنسبة لإيجاد "مسوغات التغيير")، لا يعتمد العنصر الرئيس في النجاح على جعل المناهج الوطنية تتسم بالكمال وإنما على تقليل حجمها. فمهما بدا المنهج الوطني صغيرا في حجمه، فإنه سيظل يستولي على انتباه المدارس ووقت الطلاب ما لم تعبّر الهيئات الناظمة صراحةً عن رغبتها بقيام المدارس في تصميم "مناهج متكاملة" يكون فيها المنهج الوطني جزءًا أصيلاً دون أن يكون كافيًا. ويتعين أن يُنفذ التصميم من خلال شراكة حقيقية بين الأفراد والمؤسسات الأعضاء في المجتمع المدرسي، وذلك بهدف وضع مناهج يصممها المعنيون على المستوى المحلي وبالتعاون معهم ولفائدتهم.[109] ومن هذا المنطلق، فإن العملية التي تقوم من خلالها المدرسة (أو مجموعة مدارس) بتقرير شكل ومحتوى مناهجها هي التي تجبر المدارس على التفكير بأهدافها وطرائقها التدريسية وشراكاتها مع المجتمع الأشمل وتمكّنها من تحقيق ذلك –وكل هذه عناصر رئيسية في بناء مدارس عظيمة.

وبالطبع ستجد المدارس والمعنيون الآخرون الحيّز اللازم للابتكار ضمن المناهج الوطنية، مهما تضمنت من شروط أو قيود. لكنْ يتعين على الحكومات بدلاً من التركيز حصرياً على وضع مناهج وطنية عصرية تناسب "القرن الحادي والعشرين" وتشجع بما يكفي على الابتكار، أن تترك مساحةً لازدهار المناهج المحلية وتعمل على حمايتها. ويبقى أنّ صلاحية المشاركة في وضع المناهج لا تزال عموماً ميزة غير مستغلة أو مستثمرة في أنظمة التعليم. وعليه،

بالرغم من النوايا الطيبة للمعلمين، فقد حوّلت القوى السياسية والإدارية المتعددة التقييمَ إلى قوقعة صغيرة تقلل قدرات التقييم الكامنة.

المسألة لا تقتصر على التشكيك بطرق التقييم، بل تتعداها إلى مسألة القيم: أي ما هي المهارات والكفاءات والمعارف التي نقيّمها في الواقع، وما هي المقاييس التي تستطيع تقييمها بصدق؟

فإن تأسيس نقابة للمتعلمين وإشراك المستفيدين من العملية التعليمية في جهود تغيير المناهج عبر فهم أدق وأعمق لاحتياجاتهم وعواطفهم يمكن أن تفضي إلى تحقيق مكاسب هائلة لجميع الأطراف.

5. وضع الابتكار في التقييم والمقاييس على سلّم الأولوية

في ظلّ تنامي عدم الرضا بنتائج أنظمة التعليم العام القائمة، تحوّل التركيز بصورة متزايدة نحو قصور نظم التقييم والمقاييس الحالية التي تعتمد عليها هذه الأنظمة. وقد أوضح ليفي وأوتور ومُرنين قبل أكثر من عشر سنوات أن المهارات التي نميل لاختبارها هي تلك التي تعد أسهل عملياتٍ بالنسبة للآلات، والتي قلّما يطلب من البشر القيام بها.[110] وفي حين تركز أنظمتنا التعليمية على مجموعة محدودة من المقاييس المقيَّمة على نحو رديء، فإنها تعيق وضع أنظمة تعليمية قوية باتت مجتمعاتنا بأمسّ الحاجة إليها.[111]

وفي الوقت الذي سيكون للتقييم على الدوام غاياتٌ متعددة، ينبغي أن يكون همّه الرئيسي المتعلم، وذلك عبر التفكير وامتلاك التحليل النقدي، وبما يساعد الطلاب على فهم مكانهم الصحيح في العملية التعليمية وكيفية التقدم إلى الأمام.

وبالرغم من النوايا الطيبة للمعلمين، فقد حوّلت القوى السياسية والإدارية المتعددة التقييمَ إلى قوقعة صغيرة تقلل قدرات التقييم الكامنة. وهناك اليوم بعض إشارات التغيير في هذا السياق، حيث نرى مختلف جماعات العمل تهاجم هذه المشكلة.[112] فالمسألة لا تقتصر على التشكيك بطرق التقييم، بل تتعداها إلى مسألة القيم: أي ما هي المهارات والكفاءات والمعارف التي نقيّمها في الواقع، وما هي المقاييس التي تستطيع تقييمها بصدق؟

وفي حين توفر التكنولوجيات الحديثة فرصاً هائلة لتغيير طرق التقييم – مثل إمكانية التقييم الإلكتروني السريع (في سياق الكفاءة – بناءً على التعلم الذي تبتكره المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار والمسماة MOOCS) بما يوفره من بيانات وتعليقات مفيدة للمتعلمين، يتركز الاهتمام بهذا الجهد على أتمتة طرق التقييم الورقية المتبعة بدلاً من استغلال إمكانات التكنولوجيا باعتبارها أداة تدعم إجراء عمليات تقييم دقيقة ومضبوطة وشاملة وآنيّة، وخاصة للمهام الأكثر تعقيداً وتفاعليةً.[113]

كذلك يحتاج قادة التعليم بشكل مُلحّ إلى تركيز جهود الابتكار في مسألة التقييم بعدد من الطرق المختلفة؛ إذ نحتاج إلى مقاربات جديدة لإجراء عملية تشاركية في تحديد نتائج متفق عليها من جانب أصحاب العمل، والمعلمين،

وخبراء التقييم. ونحتاج كذلك للابتعاد عن القوائم التي لا تنتهي من النتائج العامة الفضفاضة نحو وضع تعريفات مفصلة وفهم شكل التقدم المحرز في هذه النتائج. ونحتاج أيضاً لاستكشاف إمكانية ابتكار تقييمات تسترشد بالطلاب ويقود جهود وضعها المواطنون، وتمكّن أولياء الأمور وغيرهم من إجراء اختبارات بسيطة للحصول على مؤشر عن مستويات التعلم.[114] وفضلاً عن كل هذا، نحتاج لمعلمين يستعيدون دورهم في تصميم عمليات التقييم ويشتركون في ملكيتها، ومن ثم يصدرون الأحكام التي يثق الجميع في نزاهتها وصدقيتها.

عندئذٍ وفقط عندئذٍ سيصل التقييم إلى أقصى إمكانياته بوصفه أداة حوارية بين المعلمين وطلابهم قادرةٍ على تتبع التقدم المحرز في التعلم بصورة مستجيبة ومثمرة. وآنذاك سنحظى بفرصة ذهبية تسترشد فيها الممارسات التعليمية بمعلومات مستقاةٍ من التقييمات الغنية والمعقدة عوضاً عن أن تكون موجّهةً بتصديقات خارجية ضيقة ومحدودة.

6. التركيز المدروس والصارم على تطوير قدرات الابتكار لدى المعلمين خلال مراحل مهنتهم

نحتاج لأنظمة وثقافات تعليمية تمكّن المعلمين ومديري المدارس من قبول المخاطرة والقيام بها. ويتطلب هذا تطويراً مهنياً تعاونياً غايته مدّ المعلمين كافةً بالقدرة على تأسيس علاقة دقيقة ومدروسة مع البحوث والأدلة بحيث لا يكتفون في صفوفهم بـ"تطبيق ما ينفع" بل يبدأون البحث "عمّا ينفع"، ويقومون بتكييف الفرص المتاحة لتناسب البيئة المدرسية التي يعملون فيها.[115] أما على مستوى السياسات، ينبغي على أي مجموعة مشتركة من المعايير الخاصة بالمعلمين أن تنظر في كيفية إدراج "القدرة على الابتكار المنضبط" في ثناياها.

وعلى شاكلة مقترحنا المتعلق بالمساءلة، لن يشكل تمكين المعلمين في الابتكار، ومن خلاله، عودةً إلى العصر الذهبي لمرحلة ماقبل التدقيق. فهو يستلزم مستوياتٍ أكبر من الشفافية وجهدًا مبسطاً يقوم به المعلمون، قائماً على "الممارسة المضمونة" وترك الباب مفتوحاً أمام النقد والمشاركة التعاونية من جانب غير الخبراء. وفي هذا الشأن، يصف دوفور وإيكر هذا بأنه عملية "تعميم" من شأنها تعظيم دور المعلمين بعيون جميع المعنيين بالتعليم بدلاً من تسليط الضوء فقط على مديري المدارس والمفتشين.

وقد تنبأ كثيرون أن عملية إعادة التمكين هذه، والتي لا تهدف إطلاقاً إلى تقليل أهمية المعلم، في عصر الانفجار الرقمي تعزز بالفعل الدور الرئيسي للمعلمين. فبمقدورهم، بل ويحتاجون، أن يغدو مصممين لتجارب التعلم. فتقنيات التصميم باتت اليوم مشهورة في أوساط المبتكرين، حيث لا يزال المشهد

التعليمي تربة خصبة يتم تجاهلها عموماً. ويتطلب التفكير بتصميم التعليم أن يتماهى بقوة مع التفكير التحليلي والفطري. وتعليقاً على هذه المسألة، كتب توم شيرينجتون، مدير مدرسة هايبيري جروف في لندن، يقول:
"الابتكار والإبداع هما مصطلحان قد يشكلان عقبةً بالنسبة لبعض الناس، من حيثُ أنهما قد يعنيان الاختراع من أجل الاختراع وربما يتجاهلان على نحوٍ فاضح مجموعةَ المعارف السائدة. والتصميم هو شكل من أشكال الإبداع الذي يعني القيام بالابتكار على نحوٍ مدروس ومنظّم وقائم على أساسٍ من الحكمة المهنية المستنيرة بالبحوث والمسترشدة بها. وأنا شخصياً أحبّ هذا التوصيف – وأعتقد أن المعلمين الآخرين سيحبّونه أيضاً".[116]

أما بيري وآخرون فيستخدمون عبارة "المعلمين الرواد" لوصف الجيل الجديد من قادة المعلمين الذين يجمعون بين التعليم في الصفوف وتطوير الصلات والأفكار التي يتعدى تأثيرها على الطلاب جدران المدرسة.[117] وفي حين أن المصطلح بحدّ ذاته مصطلحٌ أخرق، فإن له بوصلةً صحيحة –أي البناء المدروس لجيل جديد من "المعلمين المبتكرين" ممن يقفون باقتدار وثبات في الصفوف وفي نفس الوقت يتم رفدهم بالمهارات ووسائل الإيضاح اللازمة للقيام بمجازفات مدروسة، والتي تتم غالبًا عبر الشراكة مع لاعبين من خارج المدرسة. وسوف يحتاج هؤلاء المعلمون المبتكرون إلى تعلم كيفية تصميم عمليات تقييم واسعة الأفق تروم بدلاً من مجرد الاستعراض فهمَ تأثير التدخلات المحددة وبالتالي تسليط الضوء عليها قدر الإمكان بحيث يتمكن الآخرون من فهمها ونقدها وإدخال تحسينات عليها.

7. إعادة توجيه بعض بنود الإنفاق الحكومي التعليمي نحو برنامج حاضنة

واضح المعالم مهمته الابتكار المبدع نيابةً عن النظام التعليمي بأسره يتعين تأسيس حيّز مدروس ومحدد المعالم للابتكار يكون منسجماً مع الممارسات المتبعة في أي نوع من أنواع المشاريع الناجحة، بما يضمن بناء مستقبله عبر استثماره لبعض بنود الموارد المخصصة له. وتشير الأدلة المتوفرة حول القياس والتعميم إلى أن هذه المهمة لا يجب أن تقتصر على إيجاد ممارسات ونماذج تعليمية جديدة فحسب؛ وألا تعنى فقط بتمكين القدرة على النسخ الأمين للمقاربات القوية الجديدة والمجربة.[118] وبنفس الأهمية، يستلزم القياس إنشاء منظومات تعاونية للممارسات والمشاركة بحيث توفر للتغييرات فرصة الانتشار في أوساط المعلمين الآخرين وأن يستوعبوها بطريقة منظمة ومدروسة. وهنا يمكن لمجموعة متنوعة من قدرات الدعم أن توفر ما يلزم من إرشاد وموارد وصِلات وتسهيلات. كما يتعين تشجيع الممارسين على البحث عن ممارسات وطرائق تعليم قوية وتبنيها، وذلك عبر تغيير الحوافز والهيئات التنظيمية (انظر أعلاه). وبهذه الطريقة يمكن توفير حيّز لنسخ النماذج الجديدة

واختبارها –أي مناطق ومنصات وحاضنات الابتكار التي تعمل على مستوى النظام.[119]

وتحتاج هذه الحاضنة إلى تجاوز الأعمال التقليدية الكريهة وتخطي حدود المؤسسات الفردية ودراسة العلاقات المتشعبة بين مستويات قطاع التعليم، وربما إيجاد السبل الكفيلة بدمج التعليم الثانوي بالجامعي، وبذلك التخلص من العيوب والمثالب العميقة التي تعتري النظام.[120] ومن الأهمية بمكان كذلك أن يتم بكل فخر تخصيص مساحات واضحة للابتكار بوصفها جناح "التصميم والتجريب" في النظام، ومواءمتها مع استراتيجية لنشر وتعميم المبادرات الناجحة، بما فيها الكثير من المبادرات التي تجري خارج هذا المساحات المحددة. ومن شأن هذا أن يستلزم دعم منظومات الممارسة والمشاركة، عبر الاستفادة من مجتمعات المعلمين المنتشرة على الإنترنت وتعزيز دورها وتنميتها. وهناك أمثلة مثيرة في كل أنحاء العالم، ومن بينها اجتماعات المعلمين. وفي ضوء المقترح رقم 6، أدناه، فإن أحد العناصر الرئيسية يتمثل في اعتماد استراتيجية لبناء المهارات غايتها تعزيز قدرات المعلمين في تقييم الأدلة المرتبطة بالممارسات الجديدة، واستيعاب عمليات تكييف هذه الممارسات وفق الظروف المحلية لكل مدرسة.

8. بناء أنظمة تعاونية لتعلم الأقران هدفها التطوير التكيفي للابتكار

تعتمد القيادة التعليمية العامة المبدعة على فكرة تمكين اللاعبين الأساسيين من العمل بروح من الحريّة والتعاون، وباقتدار، ليتحول كلٌّ منهم إلى ثروة تفوق أهميتها مجموعَ خبراتهم مجتمعة. ولذلك فإن إنشاء تحالفات بين أصحاب المصلحة والممارسين والتربويين ورواد التعليم وصنّاع السياسة، وتدعيمها، مسألةٌ في غاية الأهمية إذا ما أردنا للأنظمة الاستفادة من القوة التعاونية للعاملين فيها. وفي هذا السياق، فإن مراكز التعلم المهني التي تنتشر اليوم ستعزز الإحساس بالحِرفية والشمولية وروح التعاون التي نحتاجها لقطف ثمار أنظمة التعليم الحيوية في القرن الحادي والعشرين.

وتستلزم مثل هذه الوكالات الجماعية القائمة على مبدأ الثقة الكبيرة وجودَ ثقافة متأصلة وهياكل تيسيرية من أجل تحقيق تعلم تعاوني. وينبغي أن يوفر هذا فرص تعلم تسمح لهم باستكشاف الخبراء وتبادل المعلومات بشأنهم وإطلاق إمكاناتهم الكامنة، وكذا المعارف الجماعية والكفاءات الجديدة التي يمتلكونها بوصفهم محترفين ممكَّنين. ويبقى شرطاً أساسياً أنْ يجري هذا شاقولياً – أي يشمل قادة التعليم والجامعات وغيرهم وصولاً إلى أعلى مستويات التراتبية التقليدية – وكذلك أفقياً في صفوف المهنيين، من معلمين ورواد التعليم، وقادة الأعمال المحليين، وأولياء الأمور، والطلاب أنفسهم.[121]

لقد استخدمنا لغة [الشراكة] بطريقة فضفاضة، ونسينا أن الهدف هو بناء القدرات، وخاصة رأس المال الاجتماعي، عبر أشكال تعاونية أكثر تطورًا وقائمة على تبادل الرأي والخبرات. فكيف سيكون بالإمكان أن ترى «الاستثناءات الجميلة» نفسها أكثر ذكاءًا بخصوص بناء مجتمعات الممارسة تلك؟

-

أنتوني ماكيه،

مركز التعليم الاستراتيجي

وفي كثير من القطاعات، يعتمد قياس الابتكار على التبني الأمين للنماذج الناجحة والمجربة. وفي حين ينطبق هذا على بعض حالات التعليم، تستند عملية التعليم والتعلم بشكل كبير على السياق المحلي والعلاقات بين اللاعبين المعنيين، ويعني ذلك أن قياس العمليات القائم على التبني الأمين عرضةٌ للفشل. وعوضاً عن ذلك، لابدّ أن يتم تصميم القياس بطريقة تضمن ميزة التكييف؛ أي عبر تبني حقيقي لـ"مصادر المفتوحة" التي يتعين على الممارسين معها تبادل مسوغات التغيير مع زملائهم وإطلاعهم على عمليات التكييف التي أجروها والنتائج التي تمخضت عنها. ويمكن هنا لشبكات الأقران التعاونية، المبنية على أحدث الأدلة المتعلقة بالتطوير المهني الفعال الذي ينأى بنفسه عن كافة النماذج "التعاقبية"، أن تشكل الدعامات الأساسية للتكييف المبدع والفعال.

9. وضع ريادة الأعمال التعليمية في مركز القيادة التعليمية

إذا أردنا لعملية التحول أن تنبثق من صميم أنظمة التعليم نفسها (وهذا يخالف آراء الكثير من المعلّقين) – وتعتبر هذه الـ"إذا" حالياً أداة شرطية هائلة الحجم – فسوف تعتمد على انبثاق قيادة تعليمية من نوع مختلف. وستكون عبارة عن قيادة لديها قناعةٌ متأصلة بإمكانات التعليم باعتباره أفضل أمل للإنسانية جمعاء؛ وتكون قادرة (1) على تقديم مسوغات للتغيير لا يمكن دحضها و(2) إيصالها لكافة المعنيين بشؤون التعليم. وسوف يستلزم هذا وجود قادة يفهمون أن هذه العملية ليست سباقاً للبحث عن حلّ وحيد، أو حتى "استراتيجية متكاملة"؛ قادةٍ يمتلكون الفطنة والدهاء السياسيَين لإضفاء الشرعية على التغيير الجذري المرتقب، ويعتمدون على الشبكات الدولية بوصفها مصدرًا للأفكار الألمعية بدلاً من الاعتماد على السياسات الجاهزة مسبقة الصنع.

ويتطلب الاضطلاع بهذا الدور إدخال نقلة نوعية على شخصيات قادة التعليم، دون أن ننسى بالطبع أن العاملين لدى الحكومات مقيدون بشروط محددة لتحقيق التفويض السياسي المعهود إليهم. ومع ذلك، نرى اليوم في مناطق مختلفة حول العالم موظفين حكوميين قادرين على تجاوز حدود البيروقراطية في سعيهم لإدخال تغيير طويل الأمد. وهذا يعيدنا إلى مفهوم ريادة الأعمال في مجال التعليم. واستناداً إلى النمذجة التي قدمتها فرانسيس ويستلي، نقدم فيما يلي تعريفاً للأدوار الرئيسة لرواد الأعمال في قطاع التعليم:

- **الميسّرون**: ووظيفتهم توفير الإجماع في صفوف أصحاب المصلحة عبر ابتكار الفرص المناسبة للحوار الذي يساعد في إعادة رسم الواقع.
- **الوسطاء**: ووظيفتهم إيجاد "حزم حلول مالية واجتماعية وفنية توفر بديلاً حقيقياً للواقع الراهن".
- **المناصرون**: ووظيفتهم إيصال الأفكار للمتنفذين في القطاعين السياسي والمالي أو أولئك القادرين على تغيير الرأي العام، والدفاع عنها.
- **الأوصياء**: ومهمتهم محاسبة الابتكارات والأفكار إذا فشلت نيابة عن الشعب ورؤية النظام التعليمي الأشمل.
- **المتنبؤون**: ومهمتهم موازنة الحاجة للتغيير على المديين القصير والطويل والاستجابة لها.[122]

وسواءٌ أكان رواد الأعمال في قطاع التعليم يعملون في الحكومات أو مجموعات المدارس أو المؤسسات أو الحملات أو شركات التقنيات التعليمية، فإنهم يسعون لبناء نظام حيوي جديد للفرص التعليمية واضعين مبدأ الإنصاف في مركز جهودهم. فهم يدعمون إبرام الشراكات وإطلاق الحوارات بين المدارس الحكومية والخاصة (مدارس النخبة وتلك منخفضة التكلفة)، وبين المنظمات غير الحكومية والمؤسسات الخاصة لتعمل يدًا بيد داخل المدارس وخارجها بدلاً من تحويل هذه الجهات إلى صفوف المعارضة. وهم أيضاً يوازنون بمنتهى الحرص بين متطلبات الابتكار من أجل التحسين على المدى القصير لتحقيق ابتكار يتسم بقدرة أكبر على التغيير على المدى الطويل.[123]

أما نحن فننظر إلى هذا وكأنه "شاشة تلفزيونية مجزأة"[124] – وهي مشهورةٌ بالنسبة للقادة في الكثير من القطاعات؛ فقادة الأعمال مثلاً يتحدثون اليوم بصورة متزايدة عن تفضيلهم لمبدأ "القاعدة الثلاثية" التي تتألف من جمهور المستفيدين وكوكب الأرض والأرباح التي يجنونها.[125] وهذا يتطلب الحرص على استمرار العمل وتلبيته للمتطلبات اليومية من جهة، والتنبه إلى الاحتياجات التي لا تتم تلبيتها من جهة أخرى، وضمان تكيف النظام بالسرعة القصوى لتلبيتها. وفي سياق هذه العمليات جميعها، فإن رواد الأعمال في النظام متنبهون لها بيقظة كاملة ومستعدون لتخطي كافة التحديات التي تفرضها، ومنح القوة اللازمة للعلاقات الضمنية في إطار العمل.

إذا أردنا لعملية التحول أن تنبثق من صميم أنظمة التعليم نفسها، فسوف تعتمد على انبثاق قيادة تعليمية من نوع مختلف. وستكون عبارة عن قيادة لديها قناعة متأصلة بإمكانات التعليم باعتباره أفضل أمل للإنسانية جمعاء؛ وتكون قادرة على تقديم مسوغات للتغيير لا يمكن دحضها وإيصالها لكافة المعنيين بشؤون التعليم.

الخطوات التالية

نقدّم هذه الخطوات الأولى باعتبارها مقترحات لأؤلئك المحبطين من وتيرة التغيير، والذين يشعرون أنهم مقيدون في "نظام" مرن يظهر وكأنه لا يسمح بالتغيير ولا يقبل به. وهنا يمكن أن نذكّر كل واحد من هؤلاء بعددٍ من الأمثلة من شتى أصقاع العالم –وهي وإنْ كانت محدودةً في عددها إلا أنها أضحت مصدر تأثير متزايد. ولابدّ أن نذكر هنا أن وايز أسّس منصة للحوار بشأن قابلية نجاح مقترحاتنا هذه – المؤثرة منها، وتلك التي تم إغفالها، ومدى الزخم الذي يمكن بناؤه. لقد حان الوقت للشروع بحركةٍ تدعو للابتكار الجوهري في قطاع التعليم المموّل حكومياً، ونحتاج عوضاً عنهً إلى خارطة طريق؛ وتقريرنا هذا يقدّم مخططاً لهذه الخارطة.

6#

الابتكار على نطاق النظام التعليمي: خمس رحلات قيد التنفيذ

#6 الابتكار على نطاق النظام التعليمي: خمس رحلات قيد التنفيذ

على الرغم من سهولة العثور على جزرٍ منعزلة من الابتكار في المدارس وضمن النظم الدراسية، بيد أنَّ رصد محاولات ناجحة للابتكار على نطاق النظام التعليمي ذاته يُمثل تحدياً أكبر.
وعلى الرغم من ما تتضمنه طيّات هذا التقرير من أمثلة عديدة، إلا أننا نطرح هنا خمسة أمثلة تفصيلية من الابتكارات التي تم إنجازها على نطاق النظام التعليمي، وقد راعينا أن تحمل هذه الأمثة تبايناً متعمدًا، إذ ينبغي النظر إلى هذه الأمثلة باعتبارها "رحلات قيد التنفيذ". وبينما تُجسد كل واحدة من هذه الأمثلة بعضاً مما يمكننا أن نرنو إليه باعتباره خطوات مستقبلية مقترحة، إلا أن أيّا منها لم تغدُ بعد نموذجًا كاملاً من النجاح في الابتكار على مستوى النظام التعليمي بأسره. ولذلك، فإننا نستعرض هذه الأمثلة ليس باعتبارها دراسات حالة مثالية ينبغي نسخها كما هي، بل باعتبارها مناهج ناشئة تستحق منا الإطلاع والمراقبة.

كوريا الجنوبية –برنامج الفصل الدراسي الحر

طموحات

يشجع برنامج الفصل الدراسي الحر (FSP) الذي تتبناه كوريا الجنوبية المؤسسات التعليمية لإتاحة الفرص للطلاب للمشاركة في أنشطة تعليمية بعيدة عن المنهج التقليدي، وذلك بالاعتماد على شغف الطلاب ومواهبهم. وخلال هذا الفصل الدراسي، الذي يُطبَّق ضمن سنوات التعليم المتوسطة للطلاب ممَن تتراوح أعمارهم بين 13 و16 عاماً، لا يتم فقط تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة المدرسية المتنوعة والبعيدة عن المنهج الدراسي التقليدي والتي تهتم بتعزيز خطط الطلاب المهنية وما تتيحه من فرص للإبداع، وإنما يتم إعفاء الطلاب أيضاً من عبء خوض الاختبارات. ويُنظر إلى اعتماد ذلك النظام باعتباره تشجيعاً لإحداث نقلة نوعية في نظام الدراسة بالمدارس المتوسطة، وذلك من حيث المنهج الدراسي وطرق التدريس ومعايير التقييم.

مسوغات التغيير

حظي نظام التعليم في كوريا الجنوبية بالإشاده باعتباره واحداً من أفضل نظم الأداء الدراسي في العالم، بيد أن ثمة مخاوف تتزايد في المجتمع حول الآثار السلبية للنظام الحالي. وتتلخص هذه على وجه الخصوص في:

- التكلفة البشرية الناجمة عن تعرض شباب دولة كوريا الجنوبية لضغوط هي الأكبر من أي وقت مضى.
- مدى تأثير ثقافة إجراء الاختبارات عالية الخطورة على المعلمين أنفسهم.
- الاعتماد المفرط على أسلوب الحفظ والتعلم عن طريق الاستظهار و"ثقافة حشو أدمغة الطلاب بالمعلومات".
- تخلف أعلى قدرات النظام.
- عجز النظام التعليمي في المساعدة على تحفيز الاقتصاد المتباطئ النمو.

تأتي هذه المخاوف في مواجهة سوق العمل القائم بشكل متزايد على الخريجين التنافسيين. ولذا، يسعى برنامج الفصل الدراسي الحر لتعزيز التحول من نظام تعليمي مُنصبٍّ على المعرفة والاختبار إلى نظام يعمل على صقل مواهب الطلاب الإبداعية وتشكيل اقتصاد حديث ومبدع.

ما تم إنجازه حتى الآن

التجريب وبدء التنفيذ

خضع برنامج الفصل الدراسي الحر للتجريب في 80 مدرسة متوسطة منذ إنطلاقه في العام 2013. وتعتزم وزارة التعليم البدء في تنفيذ البرنامج بالنسبة لجميع المدارس الكورية المتوسطة البالغ عددها 3713 مدرسة اعتبارًا من عام 2016، وذلك بتكلفة مقدارها 35 ألف دولار أمريكي للمدرسة الواحدة خلال العام الأول وبمتوسط 20 ألف دولار سنويًا بعد ذلك.

التعلم الذاتي

يقوم الطلاب لمدة فصل دراسي واحد، أو ما يقرب من نصف العام الدراسي، بحضور دروسهم الإعتيادية في الصباح، ومع انتصاف النهار يشرع الطلاب بالمشاركة في "منهجٍ انتقائي" يسمح لهم بالعمل على بناء قدراتهم الإبداعية واستكشاف الخيارات المهنيةً المتاحة من خلال القيام بأنشطة شخصية أو بالتعاون مع الآخرين. ويشمل هذا مجالات مثل الرياضة والفنون وأنشطة الاستكشاف الوظيفي والتدريب العملي على اكتساب الخبرات. ويمكن للطلاب

تزكية مسار دراسي خاص بهم – وذلك بعد موافقة مدير المدرسة – أو المشاركة في مختلف الخيارات التي تتيحها المدرسة، والتي قد تشمل التعلم القائم على العمل.

حماية الوقت الحر

لا يخضع الطلاب لأي من أنواع تقييم الأداء خلال الفصل الدراسي الحر، إذ يرغب صانعو تلك السياسة التعليمية بتشجيع المعلمين على التأكد من عدم المساس بوقت الطلاب "الحر" وألا يتم استخدامه في دراسة أكاديمية إضافية. وخلافاً لطبيعة الفصل الدراسي العادي، حيث يقضي الطلاب 33 ساعة في تعلم من 7 إلى 10 مواد دراسية أسبوعيًا، يقضي الطلاب 21 ساعة فقط في تعلم منهج دراسي أساسي على مدار فصل دراسي بلا اختبارات، وبالتالي يتم إعفاؤهم من ضغوط خوض الامتحانات. كذلك لا يُضطر الطلاب لاجتياز امتحانات تحريرية.
في هذا الإطار، تنعم المدارس بالمرونة الكافية للتصرف في المناهج الدراسية وتوسيع ما تقدمه من أنشطة تعتمد على الشراكة بين المدارس والمجتمعات المحلية. بالإضافة إلى ذلك، يُنظر إلى عملية عدم تقييم الطلاب باعتبارها فرصة لاستحداث مقاييس وأدوات جديدة تساعد على قياس مدى تقدم قدرات الطلاب المعرفية، وكذا قدراتهم العليا، بشكل فَعَّال.

التحديات والخطوات المقبلة

أبدى بعض أولياء الأمور، وعدد قليل من المعلمين، قلقهم من إمكانية فشل أطفالهم في المنافسة وعدم تحقيقهم للأداء الجيد في دراستهم للمواد الأكاديمية نتيجة انخراطهم في برنامج الفصل الدراسي الحر. ولذلك، سوف تنصبّ الأولوية في المستقبل القريب على طمأنة هؤلاء بأن جميع المدارس المتوسطة في كوريا الجنوبية قادرة على إثبات قدرة برنامج الفصل الدراسي الحر في تعزيز المناهج الدراسية الأساسية من حيث تحسين نتائج عملية تعلم الطلاب فيما يتعلق بالدراسة الأكاديمية، وكذا تعزيز مهارات الطلاب بشكل أوسع مثل مهارات الإبداع والتعاون.

وسوف تتطلب بيئة التعلم التي تمتد خارج جدران المدارس – وتتمثل في إقامة شراكات مع المنظمات الخارجية الضرورية لدعم توسيع المناهج الدراسية التي تُعد أمرًا أساسيًا لإنجاح برنامج الفصل الدراسي الحر – الرعاية والمزيد من التطوير.

ويستلزم البرنامج كذلك إجراء تغيير كبير في دور المعلمين، إذ إنهم سيحتاجون إلى تنفيذ برامج قوية في التعليم المهني من أجل حصولهم على الدعم اللازم لإحداث تلك النقلة النوعية في المنهج التقليدي المعتمد على المدرس بشكل مركزي.

وحتى يصبح له تأثيرٌ قوي ومستدام، يحتاج البرنامج إلى التأكيد على أنه ليس برنامجًا منعزلاً، بل له تأثيرٌ واسع على المناهج التربوية بوجه عام وعلى طريقة تشكل خبرات بقية الطلاب.

مؤشر القيادة العامة المبدعة

- أوجد صُنَّاع السياسات التعليمية في كوريا الجنوبية مسوغات قوية للتغيير تمكنت من التعامل مع التحديات التي يفرضها الوضع الراهن.
- يقوم برنامج الفصل الدراسي الحر الذي تنتهجه كوريا الجنوبية بخلق وحماية مساحة حقيقية لتصميم المناهج الدراسية المحلية عن طريق إتاحة الفرصة للمدارس – مدراء المدارس على وجه التحديد – لتشكيل المنهج الدراسي الموسع الذي يُمكن الطلاب من الإنطلاق من خلاله.
- يحتل الابتكار في إجراء التقييم ووضع المعايير قمةَ أولوليات برنامج الفصل الدراسي الحر المتبع في كوريا الجنوبية، ويتخذ البرنامج موقعه لإطلاق شرارة البدء بتطوير معايير جديدة خاصة بنتائج الطلاب، وخاصة بالنسبة لصقل قدراتهم العليا.

اقتباسات

"أشعر وكأنني ازددت نمواً بشكل كبير خلال ذلك الفصل الدراسي الخالي من الاختبارات"
هان جيو ري، طالب بالصف الأول في مدرسة سيوجوي

"لقد أظهر العديد من الطلاب استمتاعاً بالأنشطة والحصص الدراسية التي اختاروها بأنفسهم"
وزير التعليم الكوري الجنوبي هوانج وو–يو

للمزيد من المطالعة

http://www.koreatimes.co.kr/www/news/nation/2014/12/116_169600.html

أستراليا -برنامج أفق التعلم

طموحات

أطلق المعهد الأسترالي للتدريس والقيادة المدرسية برنامج أفق التعلم بهدف إحداث نقلة نوعية في مجال التعليم والتعلم بحيث يتمكَّن كل طالب أسترالي من النجاح في الحصول على التعليم الذي يستحقه. ويعمل البرنامج على الجمع بين مجموعات المدارس وغيرها من الجهات المهتمة الأخرى – والمسماة "مراكز التصميم" – لاستكشاف الممارسات المهنية وزيادة مشاركة الطلاب في العملية التعليمية.

ويطمح البرنامج إلى بناء قدرات الابتكار الخاصة بالمدارس والمعلمين، وتوفير الدعم لهم للمشاركة في تصميم الممارسات المهنية وتطويرها واختبار مدى فعالياتها في مجال التعلم والتعليم والتقييم، وهو ما سيشجع جميع الشباب الأسترالي على الانخراط في البرنامج بشكل أكبر.

مسوغات التغيير

يستند البرنامج على الجزم بحاجة النظام إلى التركيز على الانخراط في عملية التعلم بدلاً من الحصول على التعليم المدرسي، إذ أظهرت الأبحاث أن للحافز وللإقبال على التعليم التأثير الأكبر في تحصيل الطلاب أكثر من العديد من العوامل المدرسية الأخرى، ولكن الإفراط في التعليم المدرسي لا يتجانس مع متطلبات العالم الخارجي، ولا مع ميول الطلاب أنفسهم. وقد ينفر الطلاب من التعليم المدرسي لأسبابٍ متنوعة منها:

- انقطاع سبل التواصل بين ذلك النوع من التعليم وعالمهم الحقيقي – الذي يتسم بالسرعة والثراء في التحدي والتعاون ويُقبل على استخدام وسائط الإعلام الاجتماعي والوسائل التكنولوجية الأخرى.
- يرى الطلاب أن جلّ اهتمام هذا النوع من التعليم هو التركيز على نتائج الامتحانات، وعدم تطرقه لإعدادهم لمستقبلهم المهني وحياتهم في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين.
- بالرغم من الجهود المبذولة لتحسين المؤهلات الرسمية والتدريب القائم على العمل، إلا أنه لا يزال هناك الكثير من العمل المطلوب لبناء تلك المهارات الحياتية التي تُعدّ أساسية للطلاب لتساعدهم على اجتياز مرحلة البلوغ بنجاح.

يعمل المعلمون بلا كلل من أجل إحداث تأثير كبير على طلابهم، ولكن لا يزال يشعر الكثير من الأشخاص بخيبة أمل حول الطريقة القائمة في عمل المدارس وعملية التدريس ذاتها.

ما تم إنجازه حتى الآن

إنعاش النظام

تم دعوة الممارسين والقيادات المدرسية وأولياء الأمور وأصحاب العمل للمساهمة في وضع مبادئ التعلم الإنخراطي، ولذا ركزت المبادرة على ممارسات التعلم الشخصية والمتواصلة والمتكاملة التي تم وضعها من خلال جهود مشتركة. وقد قامت المدارس المشاركة في المبادرة ببحث مشكلة إقبال طلابها على التعلم، كما سعت للمساهمة في وضع قاعدة أساسية وطنية تخدم هذا السياق.

تهيئة الظروف لتكوين مجتمعات إبداعية

خلال عملها ضمن "مراكز التصميم" الخمسة المنتشرة في جميع أنحاء أستراليا، تمكنت المدارس من تلقي الدعم الكافي لإطلاق العنان لمرحلة وضع مبادئ التصميم عن طريق تشكيل وتطوير الممارسات المهنية في مجالات التعلم والتعليم والتقييم. وقد قام كل مركز بطرح مجموعة من الأسئلة بشكل واضح ومُركَّز بهدف توجيه عملية وضع مبادئ التصميم الأربعة، ومنها، على سبيل المثال، "كيف نضمن أن تتسع مدارك الطلاب عندما يعملون معًا في وضع تصميمهم الخاص بعملية التعلم؟"، و"كيف نستطيع تكييف عملية التعلم لتناسب كل طالب على حدة حتى يتمكن الطلاب من الإنخراط بشكل أكبر في العملية التعليمية؟". كما بحثت تلك المدارس الترتيبات التي يتطلبها الدعم الخارجي والقيادة والإدارة حتى يتسنى لمراكز التصميم أن تقوم بعملها، مع السعي لنشر ثقافة المساءلة المشتركة عن طريق إرساء بيئة تفويضية خاصة بالابتكار من خلال الحصول على موافقات جديدة، وضبط الأولويات لمساعدة مراكز التصميم على التركيز على الأمور الهامة، والتأكيد على مساءلة الأفراد والمؤسسات والمدارس المشاركة، وتخصيص الموارد اللازمة للحصول على الرؤية التي تطرحها مراكز التصميم.

التصميم والتطوير

تلتقي المدارس المشاركة، كلٌّ داخل مدينتها، لتشكّل مراكز التصميم الخاصة بها بشكل رسمي، والشروع في وضع خطة عمل للأنشطة المدرسية المراد إقامتها، وذلك بالاعتماد على أسئلة البحث كأساس لطرح الأسئلة التي تأتي ضمن السياقات الخاص بتلك المدارس، إلى جانب بحث ما تخلّفه هذه الاستكشافات من أثر على تشكيل القيادة والمناهج التربوية والتقييم والتكنولوجيا وغيرها. بعدئذٍ، تقوم جميع المدارس بوضع الأفكار الجديدة واختبارها، مع بداية انتشار الممارسات الجديدة الواعدة إلى خارج حدود مكان نشأتها لتصل للمدارس الأخرى في جميع ربوع البلاد.

التحديات والخطوات المقبلة

تنتقل مراكز تصميم الابتكار تدريجيًا نحو تحقيق الاستدامة الذاتية، إذ إنها أصبحت الآن مسؤولة عن الاتصالات والرقابة والإدارة الوطنية الخاصة بالبرنامج، مع سعيها لإبرام شراكات مع مختلف القطاعات الصناعية في مجال التجارة والعمل الخيري والتعليم. ويُمثل بناء هذه العلاقات القوية والممتدة لأمد طويل أمرًا حاسماً لضمان استدامة هذه المجتمعات المهنية المبدعة ولتحقيق المزيد من الاندماج ضمن المشهد العام للتطوير المهني الخاص بنظام التعليم الأسترالي.

مؤشر القيادة العامة المبدعة

- يقدم برنامج أفق التعلم مسوغات قوية للتغيير فيما يتعلق بحاجة الطلاب الأستراليين للانخراط بعمق في العملية التعليمية، الأمر الذي يمسّ وتراً حساساً بالنسبة لمجموعة واسعة من أصحاب المصلحة في النظام التعليمي.
- وجّه برنامج أفق التعلم تركيزه بشكل متعمد وعميق على تطوير قدرات الابتكار لدى المعلمين من خلال دعمه للمدارس للمشاركة في تصميم التفكير عن طريق العمل ضمن أحد مراكز التصميم المنتشرة في جميع أنحاء البلاد.
- يُمثل برنامج أفق التعلم مبادرة تم تصميمها لتكون بمثابة برنامج صريح حاضن للابتكار، بهدف تطوير واختبار ممارسات مهنية جديدة.
- يعمل برنامج أفق التعلم على بناء نظم تعاونية خاصة بتعليم الأقران بهدف دعم تحقيق الابتكار المتكييف بشكل واسع عبر إنشاء ودعم مراكز التصميم والمدارس التجريبية لنشر الممارسات التي تم تطويرها واختبارها عملياً.
- وضع برنامج أفق التعلم نظام ريادة الأعمال في قلب قيادة النظام عن طريق نشر ثقافة الملكية المشتركة والمساءلة عبر نموذج "مركز التصميم".

اقتباسات

"لا يوجد حلٌّ يسير... ولكن مع توفر الأدوات المناسبة والدعم، يمكن للمدارس والمعلمين العمل معاً كمجتمعات مبدعة لموجهة التحدي المتمثل في الانخراط في التعليم ولوضع السبل الخاصة بهم لابتكار أفضل الممارسات"
المعهد الأسترالي للتدريس والقيادة المدرسية.

لمزيد من المطالعة

http://www.aitsl.edu.au/learning-frontiers
https://www.youtube.com/watch?v=Kqy7nw9UcsY&feature=youtu.be

بريتيش كولومبيا – برنامج K12 في استراتيجية الابتكار

طموحات

تتطلع 'خطة التعليم' التي أقرّتها بريتيش كولومبيا حديثاً إلى تغيير نمط تجارب التعلم لدى الشباب بحيث تتميز بأنها شخصية (تناسب كل شخص على حدة) وإشراكية ومرتبطة بالسياق الأوسع للثقافة والبيئة؛ إذ تعتمد المناهج الدراسية والتربوية الشخصية تلك في جوانبها كافة على إمكانية تقليص نتائج تعليمية محددة وإتاحة مرونة أكبر فيما يتعلق باختيار مكان وتوقيت إجراء عملية التعلم.

مسوغات التغيير

استطاعت بريتيش كولومبيا مواصلة تحقيق معدلات مرتفعة للغاية فيما يتعلق بالأداء الدراسي في القراءة والرياضيات والعلوم، وذلك بقدر يزيد عن المعدل المتوسط الذي أقرّته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وهو أعلى قليلاً من متوسط معدل الأداء في المناطق الكندية كافة. وبالرغم من ذلك، فقد أثيرت بعض المخاوف، ومنها:

- تمكنت عدة بلدان أخرى من تطوير أدائها بمعدلات أسرع، وهو ما يدفع بكندا وبريتيش كولومبيا لتتراجعا في التصنيف الصادر عن البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA).
- استمرار انخفاض التحصيل الدراسي لطلاب الشعوب الأصلية في كندا.
- نفور الطلاب، وخاصة المراهقين منهم.
- ثمّة إجماع متزايد على ضرورة تعزيز المهارات الأساسية، مع عدم الاعتداد بهذه المهارات باعتبارها عنصراً كافياً يلبي مطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين.
- ثمّة وعي متزايد بين عدد صغير من الموجهين التربويين بوزارة التعليم يرى أن النموذج الصناعي للتعليم المدرسي يحدّ من إمكانات الشباب بشكل كبير.

وقد انطلقت المحادثات بشأن إحداث نقلة نوعية في نظام التعليم، مع ظهور إحساس جديد بالحاجة الملحّة لإجراء مراجعة وإصلاح جذريين.

ما تم إنجازه حتى الآن

المشاركة في بناء تعليم يُلائم القرن الحادي والعشرين

أدركت مجموعة القيادة في الوزارة أن التحول المتصور هامٌ لدرجة أنه يتطلب دعماً من كل أطراف النظام التعليمي التعليمية لتحقيقه، ولذا جال المسؤولون مناطق المقاطعة كافة للتشاور على نطاق واسع بخصوص الحاجة لتنفيذ هذا التحول. وقد تمكنوا بذلك من متابعة وتطوير ومناقشة مسوغات ذلك التغيير لاستحداث خطة التعليم الجديدة الخاصة ببريتيش كولومبيا. وقد خضعت الوزارة ذاتها لعملية تحول في محاولة منها للتحول إلى منظمة تعليمية مواكبة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين حتى تتمكن من قيادة عملية التحول على مستوى النظام التعليمي بأسره، كما سعى هؤلاء القادة لأن يكونوا بمثابة نموذج يُحتذى به في التغيير الذي أرادوا تحقيقه على نطاق النظام التعليمي.

إطار جديد للتعلم

بدأت الوزارة بإطلاق عملية تحويل شاملة للمناهج الدراسية وطرق التقييم عن طريق تغيير المنهج الذي يركز على تحقيق المعايير القياسية للمحتوى الدراسي إلى آخر يعتمد على إطار جديد للتعلم. إذ كانت هناك رغبة في تقليص نتائج تعليمية محددة والشروع في التأكيد على صقل قدرات المعرفة الإضافية، بما ييسّر للمعلمين السعي لتحقيق أهداف التعلم بشكل أعمق، أو لتنفيذ المناهج التربوية القائمة على البحث. ويتسم المنهج التعليمي الجديد بتقليص معايير المحتوى القياسية مع اعتماد قدارت جديدة عبر المناهج الدراسية ومقاييس جديدة للتقييم.

برنامج K12 للشراكة في مجال الابتكار

تعلم الوزارة أنه لا يمكن الاستفادة من كامل إمكانات المنهج الدراسي إلا في حالة قامت مؤسسات غير حكومية بتبنيه. وتفيد الرسالة هنا أنه ليس –ولا يمكن أن يكون– من اختصاص الوزارة إيجاد حلول لتنفيذ المناهج التربوية الخاصة بإعادة التفكير. وللمساعدة في تطوير الأساليب التربوية التي يمكنها أن تلبّي تطلعات المناهج الدراسية، أعلنت الوزارة عن مبادرتها الخاصة "بالشراكة في مجال الابتكار"، وذلك لدعم جهود المدارس في وضع مناهج تربوية جديدة وطموحة. توفر تلك المبادرة البنية التحتية للمدارس لتمكينها من تلقي الدعم من الوزارة ومن عدد من الشركاء الآخرين، لمتابعة عملية وضع تصميم لمناهجها التربوية الطموحة. وقد يكون ذلك الدعم في شكل موارد مالية – خصصت الوزارة محفظة تمويلية مشتركة تبلغ قيمتها 500 ألف دولار كندي – كما يمكن أن يكون في شكل فرصة للعمل مع شركاء معينين في مجال الأبحاث والتكنولوجيا، أو في شكل إعفاء من متطلبات محددة خاصة بالنظام التعليمي. وتشمل عملية التطبيق الحصول على صلاحيات مفتوحة نسبيًا، إذ لا يُطلب من المشاركين في العملية التركيز على موضوعات محددة، بل يجب أن يتسم التزامهم بالمشاركة في العملية بالجديّة.

التحديات والخطوات المقبلة

- الدعم الفعَّال لعملية تطوير المناهج التربوية الجديدة والطموحة.
- التأكد من تمتع المعلمين بقدرات الابتكار اللازمة للاستفادة الكاملة من برنامج K12 للشراكة في مجال الابتكار.
- وضع استراتيجية على نطاق النظام التعليمي تعمل على تحقيق التأقلم وتوسيع نطاق المناهج الجديدة والناجحة.

مؤشر القيادة العامة المبدعة

- قدمت بريتيش كولومبيا البريطانية مسوغات قوية للتغيير بحيث تمسّ وتراً حساساً بالنسبة لمجموعة واسعة من أصحاب المصلحة في النظام التعليمي.
- اختارت بريتيش كولومبيا الابتعاد عن إجراء إصلاحات موجهة بشكل مركزي، وتولت بدلاً من ذلك عملية الإشراف وتمكين النظام التعليمي في هيئته الأوسع لمواصلة إنجاز الابتكارات القائمة على الأدلة.
- تحولت بريتيش كولومبيا من الاعتماد على المناهج الدراسية التي ترتكز في تغطية المحتوى إلى الاعتماد على إطار تعليمي أقل تعقيدًا يسمح بخلق مساحة لتصميم المناهج الدراسية محلياً.
- وضعت بريتيش كولومبيا الابتكار على قمة أولوياتها فيما يتعلق بإجراء التقييم واعتماد المعايير، وذلك ضمن عملية إعادة تصميم المناهج الدراسية، كما أنشأت مجموعة استشارية مكلفة بوضع نماذج جديدة للتقييم.
- قامت بريتيش كولومبيا بإنشاء وتمويل برنامج صريح حاضن للابتكار. ويقدم برنامج K12 للشراكة في مجال الابتكار الدعم للجهات الفاعلة في النظام حتى يتمكنوا من إجراء عمليات الابتكار نيابة عن النظام من خلال السعي لوضع مناهج تربوية جديدة.
- وضع بريتيش كولومبيا نظام ريادة الأعمال في صميم نظام القيادة الخاص بها عبر تمكين أصحاب المصلحة من امتلاك الرؤية والقدرة على التوجيه، وفي ذات الوقت يمكنهم لعب دور الوسيط في توفير الدعم المالي والتقني اللازم لتطوير الابتكارات القائمة على الدليل.

اقتباسات

"مستلهمةً بالتغيير المبتكر الذي تشهده بالفعل المجتمعات في بريتيش كولومبيا... تقوم خطة التعليم المتبعة في المقاطعة بالاستجابة للوقائع الراهنة ومتطلبات عالم قد تغيَّر بالفعل بشكل كبير ولا يزال

يواصل التغيير"
جورج أبوت، وزير التعليم في بريتيش كولومبيا

لمزيد من المطالعة

http://www.bcedplan.ca/

نيوزيلندا – استراتيجية شبكات التعلم والتغيير

طموحات

تسعى استراتيجية شبكات التعلم والتغيير التي تنتهجها نيوزيلندا إلى تأسيس شبكات جانبية لتبادل المعرفة بين مدارس كورا1 ومجتمعاتها المحلية بهدف تنمية القدرات والإسراع في إنجاز أولويات الطلاب من حيث الاعتراف بالتنوع الثقافي وتطوير أنماط مبتكرة من التعلم تتمحور حول المستقبل. وتهدف استراتيجية شبكات التعلم والتغيير (LCNS) إلى تغيير فكرة أن تقوم وكالة ما بتحديد تعليم الطلاب لتصبح عبارة عن مسؤولية مشتركة بين الطلاب والمعلمين والأسرة الصغيرة والأسرة الممتدة وقادة المدارس والمجتمع المحلي، وذلك بغرض إعداد جميع أفراد الشعب النيوزيلندي بالعلم والمهارات والقيم حتى يصبحوا مواطنين ناجحين في القرن الحادي والعشرين.

[1] كورا كوبابا ماوري عبارة عن عدة مدارس تعتمد الدراسة فيها على اللغة الماورية، حيث تعكس فلسفة وممارسة الدراسة فيها القيم الماورية، وذلك بهدف إحياء اللغة والمعرفة والثقافة الماورية.

مسوغات التغيير

بالرغم من تحسن نتائج العملية التعليمية في نيوزيلندا، فقد أثيرت الكثير المخاوف حول فشل نظام التعليم الابتدائي القائم على الدور المباشر للمعلم في إكساب العديد من الطلاب المؤهلات الضرورية التي قد يحتاجونها للنجاح في المستقبل، وخاصة أن هناك فوارق كبيرة تمسّ قضية تحصيل الطالب، مع وجود اختلافات بين الطلاب المنحدرين من أصول ماورية أو باسيفيكية والطلاب من ذوي الفئات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة والطلاب من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وينعكس هذا بالطبع في شكل استمرار وجود فجوات خاصة بالتحصيل الدراسي بالنسبة لجميع مدارس ومجتمعات كورا، الأمر الذي خلق إحساساً بالحاجة المُلحّة للإسراع بتعزيز تحصيل الطلاب الدراسي بهدف تحقيق نتائج منصفة بين جميع الطلاب.

ما تم إنجازه حتى الآن

استدامة الشراكات والاعتماد المتبادل

تسعى استراتيجية شبكات التعلم والتغيير لابتكار سبل تواصل جانبية بين الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين وأعضاء المجتمع المنتمين لعدة مدارس بهدف التعاون في تطوير بيئات تعلم مبتكرة وجديدة؛ إذ يركز تصميم البرنامج على استدامة الشراكات والاعتماد المتبادل بين الأعضاء. تملك كل شبكة عددًا قليلاً من القادة الأساسيين الذين يعملون بشكل وثيق مع فريق من الميسّرين ومستشاري الوزارة لعقد المناقشات بشأن البرنامج. ويقوم الميسّر بوضع إطار عام للاحتمالات الخاصة بتقييم سبل تنفيذ تصميم البرنامج؛ في حين يتكفل قادة الشبكات بقيادة عملية تنفيذ الأنشطة؛ ويعمل مستشارو الوزارة على تقديم الدعم والمشورة فيما يتعلق بتطورات تنفيذ البرنامج وتقديم إفادتهم بخصوص سياسة التفكير وتصميم البرنامج.

مُلَّاك التغيير الجدد

روعي في تصميم برامج شبكات التعلم والتغيير ألا تكون بمثابة مجتمعات تعلم احترافية –يتم التركيز فيها على التعليم وافتراض حدوث التغيير نتيجة لذلك – بل أن تكون مجتمعات للممارسة تدير كلتا عمليتي التعليم والتغيير بشكل فعَّال. وتقوم تلك البرامج بوضع جداول عمل خاصة بالتغيير الذي تنشده، كما تتولى قيادة استراتيجياتها الخاصة وتقييم مدى فعَّالية تلك الاستراتيجيات وتأثيرها. وقد حصلت تلك البرامج على بعض الموارد كنوع من الدعم، ولكنها تولت في نهاية الأمر مسؤولية تحديد توجهاتها. وأتاحت تجربة برنامج الشبكات الفرصة لكسر حالة قولبة الاستراتيجيات "العملية" الموجهة لتبية المعروض، بدلاً من إبداء المزيد من التركيز على التحويل الفكري وتحسين الممارسات القائمة على الطلب؛ فمثلاً يتعاون الطلاب وأولياء الأمور ضمن مجتمع ومدارس كورا لتبادل وجهات النظر حول توجهات التحصيل الدراسي وعمليتي التعلم والتعليم واستخدام البيانات والانخراط في الفعاليات المجتمعية المحلية والتعامل مع القيود ودعم عمليات التحول ومنح الأولوية للموارد.

شكل الدعم

قام فريق التنفيذ بجامعة أوكلاند والفريق الاستشاري بوزارة التعليم بتسهيل نشاط الشبكة عن طريق مدّ قيادات الشبكة بأدوات اختيارية واستراتيجية واقتراح سبل لتحفيز النشاط، مع منح هؤلاء القادة فرصة اختيار أسلوب التنفيذ. وقام فريق الميسّرين بدعم عملية التعلم من خلال تعاون الشبكات بعضها مع بعض عبر مجموعة القيادة الخاصة بكل شبكة على حدة، إذ يقوم القادة بوضع الأنشطة بطريقة جماعية وتبادل خبراتهم أثناء الفعاليات الإقليمية، وكذا عبر الشبكة من خلال الزيارات المتبادلة بين المدارس (سواء بشكل افتراضي أو من خلال التعامل المباشر). وتقوم هذه المجموعات بدمج الاستفسارات القيّمة الصادرة من كل شبكة مع استفسارات الشبكات الأخرى، بهدف فهم وتحفيز إنجاز التغيير بشكل أسرع والتأكد من انتشار الابتكارات عبر الشبكات كافة.

التحديات والخطوات المقبلة

من الناحية الرسمية، خلصت استراتيجية شبكات التعلم والتغيير – بالرغم من قيام وزارة التعليم بإطلاق برنامج "مجتمعات المدارس" واسع الانتشار والقائم على تلك الاستراتيجية – إلى إقرار نيّة العمل على نطاق واسع، والذي سوف يعتمد بشكل كبير على:

- قابلية الحفاظ على شمولية منهج برنامج شبكات التعلم والتغيير، وذلك على نطاق أوسع.
- مدى نجاح الدعم المقدم للمدارس في تجنب الوقوع في شرك برامج التواصل الموجهة بشكل إداري، والمرشحة لأن تكون أكثر بيروقراطية وأقل ديناميكية وأقل تركيزاً على إحداث التغيير.

مؤشر/مفتاح القيادة العامة المبدعة

- قدمت نيوزيلندا مسوغات قوية للتغيير تمسّ وتراً حساساً بالنسبة لمجموعة واسعة من أصحاب المصلحة في النظام التعليمي.
- اختارت نيوزيلندا الابتعاد عن إجراء إصلاحات موجهة بشكل مركزي، بل تولت بدلاً من ذلك عملية الإشراف وتمكين النظام التعليمي في هيئته الأوسع لمواصلة إنجاز الابتكارات من خلال عمل الشبكات.
- أخضعت نيوزيلندا طلابها ومناطقها الإقليمية لنظام مساءلة تصاعدي من خلال دعوة أولياء الأمور والطلاب والمدرسة وقادة المجتمع لتحمل مسؤولية التعلم والتغيير المنشود.
- وضعت نيوزيلندا نظم تعاونية خاصة بتعليم الأقران بهدف دعم تحقيق الابتكار واسع التكيف من خلال تغيير منطق التدخل الروتيني السلبي إلى تأسيس نوع من التأقلم النشط على مستوى المدارس كافة.
- وضعت نيوزيلندا نظام ريادة الأعمال في صميم نظام القيادة الخاص بها من خلال تمكين أصحاب المصلحة من امتلاك الرؤية والقدرة على التوجيه، وفي ذات الوقت تمكينهم من لعب دور الوسيط في إمداد قادة الشبكات بالدعم التقني والموارد.

اقتباسات

"يسري العمل في ظل المبادرات الأخرى من أعلى إلى أسفل – إذ يعمل الميسّر مع القادة، ويعمل القادة مع المعلمين، ويعمل المعلمون مع

الأطفال. وفي ذات الوقت، تدفع هذه المبادرة جميع العاملين ضمن البيئة المدرسية للإنخراط في التصميم الفعلي للعمل وتصميم الأنشطة الخاصة بهم، مع إبراز دورهم في الواجهة الأمامية من هذه المبادرة "
أحد قادة برنامج شبكات التعلم والتغيير

لمزيد من المطالعة

http://nzcurriculum.tki.org.nz/System-of-support-incl.-PLD/
https://www.youtube.com/watch?v=7w2RYdZYAJo

نيجيريا – تدخلات الجهات الفاعلة غير الحكومية في النظام التعليمي

طموحات

بالرغم من أن الالتزام بالحركة العالمية "أهداف التعليم للجميع" قد أثمرت زيادةً كبيرة في معدلات الالتحاق بالمدارس والاستمرار بالدراسة في نيجيريا، إلا أن المردود من عملية التعلم ذاتها ما يزال فقيرًا. فعلى الصعيد العالمي، أسهمت الأهداف الجديدة للتنمية المستدامة في حدوث تحول بارز من التركيز على المدخلات إلى الحصول على نتائج خاصة بعملية التعليم. وبالرغم من ذلك، لا تملك نيجيريا سمعة جيدة في مجال ترسيخ مناهج الابتكار في التعليم والدراسة من أجل تحقيق هذه الأهداف الأكثر طموحاً. وحالياً، لا تتبنى الحكومة مقاربات ممنهجة خاصة بالابتكار في ربوع البلاد، بل تقوم جهات فاعلة غير حكومية بهذه المهمة من منطلق فهمها للحاجة إلى الابتكار لإحداث تطوير سريع في عملية التعلم وتبني مفاهيم أوسع تتعلق بالنتائج التي يجب أن ترنو المدارس إلى تحقيقها.

يبرز هذا التحليل العمل الذي يقوم به مركز الشراكة في التعليم (أو مركز TEP)، الذي يهتم بإقامة عدد من الشراكات بهدف تحفيز الحصول على التعليم والاهتمام بجودته والحصول على فرص منصفة، سواءٌ من خلال تعزيز دور المواطن أو المناهج الدراسية أو تطوير المدرس أو تحسين استغلال الموارد أو الوصول إلى التقنيات الرقمية الحديثة.

مسوغات التغيير

على خلفية عالم يتجه صوب العولمة بشكل سريع، وفي ظلّ الزيادة المُطَّرِدَة في الاعتماد على الاقتصاد القائم على المعرفة، يُعرب الكثير من النيجيريين

عن استيائهم المتزايد من تبني "المنهج الصناعي" السائد في نظم التعليم في نيجيريا ودول غرب أفريقيا. من هذا المنطلق، يؤمن مركز شراكة التعليم أن نيجيريا – باعتبارها أكبر دولة أفريقية من حيث عدد السكان – بالحاجة للعب دور قيادي وإعادة النظر في نظم التعليم القائمة في منطقة غرب أفريقيا بأسرها. ويقع المركز في قلب تحالف صغير متنامٍ يُسمى "التحالف من أجل التغيير" – وهو عبارة عن نظام يعتمد على إبرام الشراكات واعتماد مناهج متعددة القطاعات بهدف دعم أساليب مبتكرة لتحسين نتائج التعلم والبدء في إعادة التفكير في النتائج ذات القيمة الأكبر. وباعتباره أساساً أولياً لتحقيق "مسوغات التغيير" على نطاق واسع، يُرجح أن يلعب هذا التحالف دوراً حاسماً في مجال تطوير التعليم.

ما تم إنجازه حتى الآن

يمثل مركز شراكة التعليم محور مركز الابتكارات في مجال التعليم في نيجيريا – وهو برنامج عالمي مُكَلف بتحديد وتنميط والمساعدة في توسيع نطاق الممارسات التعليمية المبتكرة. ويقوم المركز بتحليل كل ما يسهم في تحقيق الابتكارات بشكل فعلي؛ وتحليل سياقات إنتاج الابتكارات؛ ودراسة التحديات والأولويات التي تهم الممولين وواضعي السياسات، ليتم بعدها توفير المساعدة التقنية لتوسيع نطاق العمل من خلال إضفاء الطابع المؤسسي والتكرار وتوسيع النشاط. وقد تضمن العمل ما يلي:

- تحليل المشهد العام الخاص بالابتكار في مجال التعليم في نيجيريا، وهو ما مهّد الطريق لعقد القمة النيجيرية للابتكار في التعليم عام 2015 – التي كانت بمثابة فرصة لمناقشة الأدلة التي تدعم فرص تغيير العقليات بخصوص أفضل السبل لإعداد الشباب للمستقبل.

- تأسيس مبادرة LEARNigeria (أو تعلم نيجيريا)، التي تمثل نموذجًا للتقييم القائم على أداء المواطن، وقد خضع ذلك النموذج للتجريب أولاً في الهند، ويهدف لترسيخ المساءلة ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي ككل في العملية التعليمية. وقد تم وضع هذا النموذج في نيجيريا من خلال شراكات مع أكثر من 30 مؤسسة في القطاعين العام والخاص.

- إقامة شراكة مع مؤسستي ماك آرثر وإكسباند نت لتوسيع نطاق الابتكارات في مرحلة التعليم الثانوي للفتيات في عدة ولايات.

- إجراء أبحاث بالتعاون مع مؤسسة دلبيرج لمستشاري التنمية العالمية ومؤسسة فورد لدراسة العلاقة بين مناهج التعليم الثانوي والمهني والبطالة بين الشباب واحتياجات سوق العمل.

التحديات والخطوات المقبلة

غالبًا ما تصطدم أي محاولات ذات مغزى لإدخال إصلاحات على نطاق النظام التعليمي بالقيود الشديدة المفروضة على الموارد و"نزف الأموال". وبالرغم من التحسن البادي في عمليات رصد وتقييم المدخلات والأنشطة والنتائج في عدة ولايات نيجيرية، ما يزال هناك الكثير من العمل يجري على أساس ما يقدمه البرنامج، ولا تزال هناك حاجة لوجود مناهج مشتركة تُؤثر على التقييم وتمكّن من جمع البيانات والبراهين.

وقد بدأت قضايا المساواة في الظهور على السطح، فمع اتخاذ مدارس النخبة الخاصة لمواقف تتسم بالجمود، بدأ النمو المطرد للمدارس الخاصة ذات الرسوم الدراسية المنخفضة في تقسيم العملية التعليمية بين المجتمعات الأكثر فقراً. وبما أن تلك المدارس تشتمل على مبتكرين غير ظاهرين، برزت الحاجة لفهم وتقديم الدعم للمناهج الفعالة التي تتبناها هذه المدارس. كذلك تتوفر فرص لإنشاء مدارس مبتكرة وذات تكلفة معتدلة، روعي في تصميمها تلبية الطلب الخاصة بالطبقة الوسطى المتنامية في نيجيريا.

ولذا، سوف يتعين على القطاع الحكومي اللجوء للابتكار لاستغلال أي فرصة متاحة لوحد حدّ للفجوات الخاصة بجودة التعليم والتحصيل الدراسي. وقد يمثل تبني دولة نيجيريا لتفكير تقدمي بشكل أكبر بدايةً لوضع نموذج لمنهج أكثر شمولاً في مجال الابتكار. وللقيام بذلك، وكذا لتحقيق مسوغات التغيير، فإنه سيتعين على نيجيريا أن تعيّن وكلاء وقادة لإتمام التغيير المنشود من بين أفراد شعبها كافة – بما فيها المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص، وهم على أتم الاستعداد لتحدي بعض المخاطر المدعومة بالحجج، والتي يمكن أن يكون تقود لمكاسب كبيرة وسريعة في مجال التعلم.

مؤشر القيادة العامة المبدعة

- يضع منهج مركز الشراكة في التعليم متعدد القطاعات الأساس لتوسيع نطاق الابتكارات القادرة على التكييف.
- يُعد نموذج التقييم القائم على أداء المواطن ابتكارًا هامًا في التقييم بحيث يدعم عملية المساءلة، الظاهرية منها أو التصاعدية. وعلاوة على ذلك، يتيح دمج عمل المجتمع المحلي ضمن عملية التقييم فرصاً لإيجاد حلول للمشكلات من قبل أصحاب المصلحة داخل النظام التعليمي، بمن فيهم أولياء الأمور.
- تتيح الأبحاث المتعلقة باحتياجات سوق العمل، مساحة لعقد مناقشات هامة حول تصميم المناهج الدراسية المحلية وتنفيذها.

اقتباسات

"يمثل التعليم جزءاً من الاقتصاد السياسي، وبالتالي حتى تتمكن من تغيير أحد النظم التعليمية، عليك أن تدرك سياقه السياسي وكيف يمكن تغيير تلك القوة المهيمنة السائدة. كما أن التركيز الهائل على الإنقياد من قبل مخططات عالمية يجب أن يُستكمل بالتوجه إلى الداخل؛ وهنا علينا أن نسأل أنفسنا: ما الصورة التي ترغب هذه البلاد في أن تكون عليها خلال السنوات الخمسين القادمة؟ وكيف يمكن لنظامنا التعليمي المساهمة في هذه الرؤية؟"

الدكتور موديوب أديفيسو أولاتيجو، مدير مركز الشراكة في التعليم

لمزيد من المطالعة

http://tepcentre.com/wp-content/upoads/2013/06/CEI_NEDIS-Report_Final_-28July2015.pdf

http://educationinnovations.org/blog/evidenceaction-how-nigeria-beginning-citizen-led-assessment-end-mind

نبذة عن المؤلفين

جو هالجارتن
مدير التعلم الإبداعي والتنمية، الجمعية الملكية للفنون

يشغل جو هالجارتن منصب مدير التعلم الإبداعي والتنمية في الجمعية الملكية للفنون. وهو يمتلك خبرة خمس سنوات من التعليم في المدارس المتوسطة، انتقل بعدها ليرأس قسم التعليم في معهد أبحاث السياسة العامة، ومن ثم منصب مدير التعلم للشراكات الإبداعية، وهو أحد المشروعات التي فازت بجائزة وايز في العام 2011. كما عمل جو مستشارًا لوزارة التعليم البريطانية، والوحدة الاستراتيجية التابعة لمكتب رئيس الوزراء، وأولمبياد لندن 2012. وقد تحدث جو كخطيب في العديد من المناسبات التعليمية، ونشر مجموعة متنوعة من المقالات حول قضايا تعليمية وثقافية، بما فيها بعض أحدث التقارير حول المدارس الدولية، والتعلم الإبداعي، وجودة عمل المعلمين.

فاليري هانون
المؤسِّسة المشاركة لوحدة الابتكار، ومديرة برنامج القيادة التعليمية العالمية وبرنامج حدود التعلم

فاليري هانون هي المؤسِّسة المشاركة لوحدة الابتكار في المملكة المتحدة، والمدير المشارك لشراكة قادة التعليم العالميين (GELP) التي تدعم المؤسسات التعليمية على نطاق عالمي لقياس ابتكاراتها وتحويل أنظمتها التعليمية. وهي أيضًا مستشارة رئيسية في برنامج بيئات التعلم الإبداعي التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الأوروبية. وقد سبق وخطبت في مؤتمرات وورش عمل دولية بصفتها متحدثًا رئيسيًا، ولها العديد من المنشورات، بما فيها كتاب «تعلم كسب العيش: الابتكار الجوهري في التعليم من أجل العمل» (دار بلومزبري–مؤسسة قطر للنشر، 2012)؛ وكتاب «إعادة تصميم التعليم: ابتكار أنظمة التعلم حول العالم» (بوكتروب، مايو 2013)؛ ومقالة بعنوان «ما فائدة التعلم؟» (المجلة الأوروبية للتعليم، العدد 50، 2015).

توم بيريسفورد
منسق مشاريع وباحث، وحدة الابتكار

يعمل توم في مختلف قضايا التعليم في وحدة الابتكار، داخل المملكة المتحدة وخارجها. وهو يدعم اليوم برنامج مشاريع ريال التابع للوحدة، والذي يروم تصميم نمط تعلمٍ يربط بين محتوى الوحدات الدراسية وحل المشاكل في عالم الواقع. وقبيل اضطلاعه بهذه المهمة، عمل توم مع شبكة الامتياز الأكاديمي (THE RISING ACADEMY NETWORK) في تطوير نموذج مدرسة تعلم خاصة منخفضة التكلفة، وضلك ضمن أحد المشاريع التربوية في سيراليون؛ وعمل كذلك مع شراكة قادة التعليم العالميين (GELP) التي تدعم المؤسسات التعليمية حول العالم في تحويل أنظمة التعليم على المستويات المحلية والوطنية والدولية.

نبذة عن الجمعية الملكية للفنون

تؤمن الجمعية الملكية للفنون (الجمعية الملكية لتشجيع الفنون والصناعيين والتجارة) أن كل فرد ينبغي أن ينعم بالحرية والقوة لتحويل أفكاره إلى واقع ملموس – ونحن نطلق على هذا تسمية «القوة من أجل الابتكار». ونحن نسعى عبر أفكارنا وبحوثنا و27000 من الزملاء الأقوياء إلى بناء مجتمع يعزز نشر القوة المبدعة بين أفراده، ويواجه مراكز القوة، ويرعى قيم الإبداع.

وفي مسعاها لتحقيق هذه الرؤية، ترمي رسالة التعليم الجديدة في الجمعية الملكية للفنون إلى ردم هوّة الإبداع القائمة في التعليم. فنحن نؤمن أن تنمية القدرات الإبداعية لدى كل فرد خلال مسيرة حياته، والعمل بوجه خاص مع الأفراد والمجتمعات التي تفتقر إلى الفرص، وتوفير القوة والموارد اللازمة لتحقيق تطلعاتها، شرطٌ أساسي لبناء مجتمع يحتضن جميع أبنائه ويتسم بقابلية التكيف. كما يهدف برنامجنا للبحوث والابتكار وحشد الجهود إلى إلهام الحوارات والتأثير على السياسات وتغيير الممارسات.

لمزيد من المعلومات عن الجمعية، يرجى الاتصال عبر البريد الإلكتروني:
EDUCATION@RSA.ORG.UK

نبذة عن وحدة الابتكار

وحدة الابتكار عبارةٌ عن مجموعة من خبراء الابتكار – وهم مجموعة تعاونية من المصممين والباحثين وقادة الخدمات العامة والممارسين. ويلتزم أفراد وحدة الابتكار بتطوير الممارسات المبتكرة وإلهام التغيير في قطاعي الصحة والتعليم ومستويات الحكومة المحلية، داخل المملكة المتحدة وخارجها. وتتعاون الوحدة مع الحكومات حول العالم من أستراليا وحتى البرازيل، لدعمها في تغيير أنظمتها التعليمية.

كما تتعاون شراكة قادة التعليم العالميين (GELP) التابعة للوحدة مع قادة أنظمة التعليم والأكاديميين وصنّاع السياسة والممارسين لتغيير أنظمة التعليم في كل أرجاء العالم. وهي تهدف إلى بناء أنظمة تعليمية تناسب احتياجات القرن الحادي والعشرين. وخلال عملنا هذا، نجحنا في تكوين معارف متعمقة حول طبيعة أنظمة التعليم في شتى بقاع المعمورة، وكذلك تطوير سلسلة من الأدوات وأطر العمل الفكرية للمساعدة في تعزيز التفكير والتخطيط لإحداث تغيير على مستوى الأنظمة التعليمية.

لمزيد من المعلومات، يرجى الاتصال عبر البريد الإلكتروني:
contact@innovationunit.org

شكر وتقدير

استرشدنا في هذا التقرير بمعلومات وآراء الكثير من المعنيين الذين لم يبخلوا في تحسين جودته. ونودّ في هذا المقام أن نتوجه بالشكر إلى مجموعة الخبراء المؤلفة من 20 مدير مدرسة من أنحاء العالم، الذين استجابوا لمقالتنا الاستفزازية الأولية. أما في الجمعية الملكية للفنون، فقد دعّمنا التقرير ببحث

إضافي كتبته سيلينا نولو وحرّره ودقّقه كلٌّ من أليكس برايان وتوم هاريسون وكيني ماكارثي وجانيت هوكين؛ أما إدارة مشروع التقرير فقد عُهد بها إلى لويس توماس من وحدة الابتكار. كذلك قام ثلاثة أفراد بمراجعة التقرير وتقديم ملاحظاتهم وتعليقاتهم على المسودة الأولية، وهم هيو لاودر وأميليا بيترسون وجيمس تاونسند. ونودّ أن نشكر أيضًا مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز» على دعمه ومشاركته، ونخصّ بالشكر كلاً من لاوري موديستي، وناتالي لندجرين، وستافروس يانوكا، وسيباستيان تيربوت. فبفضل الثقة والاستقلالية التامة التي منحنا إياهما في كتابة هذا التقرير، برهن وايز على قيمه الرفيعة على أرض الواقع. غير أن الآراء المعروضة في التقرير هي وجهات نظرنا الشخصية، وكذا أي أخطاء ربما تكون قد وردت فيه. وفي كل الأحوال، كلّنا أمل بأننا استطعنا، مجتمعين، القيام ببعض المجازفات المبدعة التي ستسهم في إثراء النقاش الذي نحن بأمسّ الحاجة إليه.

بيان إخلاء المسؤولية

يتحمل مؤلفو التقرير مسؤولية أي خطأ أو سهو ورد في هذا التقرير.

نبذة عن مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز»

أطلقت مؤسسة قطر، بقيادة رئيس مجلس إدارتها صاحبة السمو الشيخة موزا بنت ناصر، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز» عام 2009. ويمثل وايز مبادرة دولية متعددة القطاعات تتيح التفكير الخلاق والنقاش والعمل الهادف بما يسهم في بناء مستقبل التعليم عبر الابتكار والتعاون. ومن خلال قمته السنوية ومجموعة مبادراته المستمرة، يعتبر وايز مرجعًا عالميًا في منهجيات التعليم الحديثة. وتجمع قمة وايز ما ينوف على 500,1 من قادة الفكر وصنّاع القرار والمختصين في قطاعات التعليم والفنون والأعمال والسياسة والمجتمع المدني والإعلام.

وتروم تقارير الأبحاث الخاصة بوايز وضعَ قضايا التعليم الرئيسية في صلب النقاش العالمي حول التعليم، وكذا التأكيد على أولويات استراتيجية قطر الوطنية للبحوث.

وتقدم هذه المنشورات تقارير شاملة وفي الوقت المناسب عبر التعاون مع خبراء وباحثين وقادة فكر بارزين، غايتها مناقشة الممارسات التعليمية المحسّنة حول العالم، ورفع التوصيات اللازمة لصانعي السياسات والتربويين وصنّاع التغيير.

وسوف تركز المنشورات دومًا على قضايا هامة، من بينها الابتكار على مستوى النظام التعليمي، وتعليم المعلمين، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والطرق الجديدة في تمويل التعليم، وتعليم ريادة الأعمال، والرفاه، والمهارات وإصلاح التعليم في بلدان مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين.

wise
world innovation summit for education
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم
an initiative of
مؤسسة قطر
Qatar Foundation
RSA
Action and Research Centre
Innovation Unit

المراجع

ing, Michael Fullan and Maria Lang- worthy, Pearson, 2014; Oceans of Innovation: the Atlantic, the Pacific, global leadership, and the future of education, Saad Rizvi, Kate-lynn Donnelly, and Michael Barber, IPPR, 2012.

14 - 'OER and the innovation of learning', Dirk Van Damme, Presentation to OE Global, 2015. Available at: http://www.slideshare.net/oeconsortium/key- note-open-education-global-conference-banff-23- april-2015-final

15 - See Disrupting Class: How Disruptive Innova- tion Will Change the Way the World Learns, Clayton M Christensen, Michael B. Horn, Curtis W. Johnson, and Amazon.com (Firm), Kindle ed., McGraw-Hill, 2008; Education Epidemic: transforming second- ary schools through innovation net-works, David H Hargreaves, Demos, 2003; Systems Innova-tion, Geoff Mulgan, and Charles Leadbeater, NESTA, 2013.

16 - Transformative Innovation in Education: A Playbook for Pragmatic Visionaries, Graham Leicester, Denis Stewart, and Keir Bloomer, Triar- chy Press, 2013, p 9.

17 - For a summary of these issues, see Learning Fron-tiers: Professional Practices to Increase Stu- dent Engage-ment in Learning, Insights and Ideas, Issue 2, 2014

18 - Why Wait 100 Years? Bridging the gap in global educa-tion, The Brookings Institution, June 2015.

19 - Ibid.

20 - 'Global Education Goals Shouldn't Just Be a Numbers Game', Deirdre Williams, Open Society Foundation, May 20 2015. Available at: https://www. opensocietyfoundations. org/voices/global-educa- tion-goals-shouldn't-just-be-numbers-game

21 - 'Pricing the right to education: The cost of reaching new targets by 2030' Education for All Global Monitoring Report Policy Paper, 18 July 2015. Available at: http://unes-doc.unesco.org/im- ages/0023/002321/232197E.pdf

22 - In the UK, for example, see 'Elitist Britain', The Social Mobility and Child Poverty (SMCP) Commis- sion, 2014.

23 - 'Innovating learning, social progress and hu- manity's future', Dirk Van Damme, Presentation at the OECD/CERI and GELP conference 'Building Future Systems', 20 April 2015. Available at: http:// gelponline.org/sites/default/files/resourcefiles/in- novating_learning_social_progress_and_humani- ty_oecd.pdf.

24 - 'So much reform, so little change: building-lev- el ob-stacles to urban schools reform', Charles M. Payne, Ameri-can Institute for Social Justice, 2008.

25 - Transformative Innovation in Education: A Play- book for Pragmatic Visionaries, Graham Leicester, Denis Stew-art, and Keir Bloomer, Triarchy Press, 2013, p 13.

26 - For a global summary see Jelmer Evers and Rene Kn-eyber (Eds.) Flip the System; Changing Education from the Bottom Up, Routledge. 2015

1 - Learning to Make a Difference: Schools as a Cre- ative Community, Charles Leadbeater, WISE, 2014.

2 - This is Chappell et al's definition of 'wise hu- manis-ing creativity', but can be applied well to innovation. From 'Humanizing Creativity: Valuing our Processes of Becom-ing', Kerry Chappell et al, International Journal of Educa-tion & the Arts, Vol 13(8), 2012.

3 - These are reworked assumptions from the IU's GELP programme

4 - This was originally said by NYC Superintendent Joel Klein: see Instruction to Deliver: Tony Blair, the Public Services and the Challenge of Achieving Targets, Michael Barber, Politico's Publishing Ltd, 2007, p 337.

5 - 'Tea and oysters: metaphors for a global edu- cation', George Walker, International Schools Jour- nal, Vol 21(2), 2012, pp 8-17.

6 - See The Second Machine Age: work, progress, and prosperity in a time of brilliant technology, Eric Brynjolfs-son, and Andrew McAfee, Norton, 2015; and Robots will steal your job, but that's OK: how to survive the economic collapse and be happy, Fed- erico Pistono, Kindle Edition, 2012.

7 - Creativity in education and learning: A guide for teach-ers and educators, Arthur J. Cropley, Kogan Page, 2001.

8 - Assessing 21st Century Skills: Integrating Re- search Findings, Emily R. Lai and Michaela Viering Pearson, 2012. Available at: www.researchnet- work.pearson.com/wp-content/uploads/assess- ing_21st_century_skills_ncme.pdf; Teaching in the Knowledge Society, Andy Hargreaves, Teachers College Press, 2003; 'The generality-specificity of creativity: a multivariate approach', Todd Lubart and Jacques-Henri Guignard, In Creativity: from potential to realization, Robert J Sternberg, Elena L Grigorenko and Jerome L Singer (Eds.), American Psychological Associa-tion, 2004, pp 43-56,.

9 - See 'What is learning for?', Valerie Hannon, Euro- pean Journal of Education, Vol. 50, 2015, pp 14-16,.

10 - See http://www.brookings.edu/about/cen- ters/uni-versal-education/learning-metrics-task- force-2

11 - 'The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market', David J Deming, National Bureau of Economic Research working paper no. 21473, 2015. Available at: http://www.nber.org/papers/w21473

12 - The terms 'system' and 'jurisdiction' will be used in-terchangeably to indicate, in the first in- stance, the set of institutions, professionals and governance arrangements and expectations which fall under a set of rules (funding arrangements etc.) determined by a legislating authority – generally at national level but which in a federated sys-tem could be devolved.

13 - A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learn-

44 - 'The Simple Rules of Disciplined Innovation', Donald Sull, McKinsey Quarterly. 2015. Available at http://www.mckinsey.com/insights/innovation/ the_simple_rules_of_disciplined_innovation

45 - 'Innovating with Impact', Kevan Collins, Teach- ing Leaders Quarterly. 2013. Available at http:// www.teachingleaders.org.uk/wp-content/up- loads/2013/11/Innovating-with-Impact_Quarter- ly_Q2-13-21.pdf

46 - See 'The Journey to the Interface', Sophia Park- er, and Joe Heapy, Demos, 2006; 'Building Healthy Communities: a Community Empowerment Ap- proach', Rachel Gregson and Liz Court, Community Development Foundation, 2010; 'Restarting Britain 2: design and public services', Design Council, De- sign Commission, 2013; 'By Us, For Us: the power of co-design and co-delivery', Martha HampsonPeter Baeck, and Katherine Langford, NESTA and Innovation Unit, 2013.

47 - 'What Determines the Capacity for Continuous Innovation in Social Sector Organizations?', Chris- tian Seelos and Johanna Mair, Rockefeller Founda- tion Report. Stanford PACS, 2012.

48 - An example is the United Arab Emirates Star Rating system for raising the quality of public ser- vices. It is part of a wider set of measures, including government excellence awards, and service labs as a way to instil continuous strive for public service innovation. For more see 'An Exploratory Look at Public Sector Innovation in GCC Countries', The Government Summit Thought Leadership Series, OECD, 2014.

49 - See The North Karelia Project in Finland as ref- erenced in Systems Innovation, Geoff Mulgan and Charles Leadbeater, NESTA, 2013.

50 - Systems Innovation, Geoff Mulgan and Charles Leadbeater, NESTA, 2013.

51 - Winner of the 2011 WISE Prize for Education, Founder and Chairman of BRAC.

52 - Systems Innovation, Geoff Mulgan and Charles Leadbeater, NESTA, 2013.

53 -Systems Innovation, Geoff Mulgan and Charles Leadbeater, NESTA, 2013, p 19.

54 - After the Lightbulb: accelerating diffusion of innovation in the NHS, David Albury and Amanda Begley, UCL Partners, 2015.

55 - Towards A New End: new pedagogies for deep- er learning, Michael Fullan and Maria Langworth, Pearson, 2013.

56 - Systems Innovation, Geoff Mulgan and Charles Leadbeater, NESTA, 2013.

57 - 'Forging Ahead with Cross-Sector Innovations', Won-Soon Park, Stanford Social Innovation Review, 2013. Available at http://ssir.org/articles/entry/ forging_ahead_with_cross_sector_innovations.

58 - For more information, visit the United States of America Office of Social Innovation and Civic Par- ticipation.

27 - Preparing for a Renaissance in Assessment, Michael Barber and Peter Hill, Pearson, 2014.

28 - 'Chapter 3: Stephen Ball - On Neoliberalism and How it travels', Rene Kneyber, In Flip The Sys- tem; Changing Education from the Bottom Up, Jelmer Evers and Rene Kneyber (Eds.)

29 - 'The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning', Lant Pritchett, Brookings Institution Press. 2013.

30 - Jelmer Evers and Rene Kneyber, 'Conclusion: Flipping the Education System', in Jelmer Evers and Rene Kneyber (Eds.) Flip the System; Changing Education from the Bottom Up, Routledge. 2015, p. 284.

31 - Simon Breakspear, cited in 'Politics and policy: is transformation beyond politics? Discussion paper for Learning Lab 3 at the Building Future Learning Systems event', GELP/MIET/OECD, April 2015. Avail- able here: http://gelponline.org/sites/default/fi es/ resource-fi es/ gelp_politics_and_policy_0.pdf.

32 - 'Teacher expertise: Why it matters, and how to get more of it', Dylan Wiliam, in RSA, Licensed to Create: Ten essays on improving teacher quality, 2014, p 28.

33 - The New Opportunity to Lead: A vision for edu- cation in Massachusetts in the next 20 years, Michael Barber and Simon Day, Brightlines, 2014.

34- 'The Polite Revolution in Research and Educa- tion', Tom Bennett in Jelmer Evers and Rene Kn- eybers (Eds.) Flip the System; Changing Education from the Bottom Up, Routledge, 2016, p.253.

35 - Flip the System; Changing Education from the Bottom Up, Jelmer Evers and Rene Kneybers (Eds.) Routledge. 2016.

36 - Ibid

37 - 'Choosing the wrong drivers for whole system reform', Michael Fullan, Centre for Strategic Ed- ucation Seminar Series Paper No. 204, May 2011. Available at: http://www.michaelfullan.ca/me- dia/13436787590.html

38 - Transformative Innovation in Education: A Play- book for Pragmatic Visionaries, Graham Leicester, Denis Stewart, and Keir Bloomer, Triarchy Press. p 8, 2013.

39 - Innovation for the Next 100 Years, Judith Rodin, Stanford Social Innovation Review, Summer 2013. Available at http://ssir.org/articles/entry/innova- tion_for_the_next_100_years

40 - A dark art no more, The Economist, 11 Octo- ber 2007. Available at http://www.economist.com/ node/9928239

41 - The art and science of innovation, Helen Goulden, NESTA, 31 August 2015. Available at http://www.nesta.org.uk/blog/art-and-science-in- novation

42 - cf. Where Do Good Ideas Come From? The nat- ural history of innovation, Steven Johnson, River- head Books, 2010.

43 - Leading Public Sector Innovation, Christopher Bason, Policy Press, 2010.

TALIS_report_NC.pdf

77 - Are Teachers getting the recognition they de- serve?, OECD, May 2012. Available at http://www. oecd.org/edu/ school/50446648.pdf

78 - 'Teaching expertise: why it matters and how to get more of it', Dylan Wiliam, In Joe Hallgarten, Lou- ise Bamfield, and Kenny McCarthy (Eds.), Licensed to Create: Ten essays on improving teacher quality, November 2014, pp27-37.

79 - 'Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world', OECD, November, 2011.

80 - 'Creating and sustaining inquiry spaces for teacher learning and system transformation', Linda Kaser and Judy Halbert, European Journal of Edu- cation, 2014.

81 - 'Non-positional teacher leadership: distributed lead- ership and self-efficacy', John Bangs and Da- vid Frost, In Jelmer Evers and Rene Kneybers (Eds.) Flip the System; Changing Education from the Bot- tom Up, Routledge, 2016. pp 91-108.

82 - 'Preface', in Jelmer Evers and Rene Kneybers (Eds.) Flip the System; Changing Education from the Bottom Up, Routledge. 2016.

83 - 'The virtue of accountability: system redesign, inspec- tion, and incentives in the era of informed professionalism', Michael Barber, Journal of educa- tion, Vol 185(1), 2004. pp 7-38,

84 - Schools for 21st Century Learners: strong leaders, con- fident teachers, innovative approach- es, Andres Schleich- er, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, 2015.

85 - Winner of the 2013 WISE Prize for Education, Founder and Director of Fundación Escuela Nueva.

86 - Future Agendas for Global Education, Pavel Luksha and Dmitry Peskov, Re-Engineering Fu- tures, 2014.

87 - Visit the Omega Schools' Center for Education Inno- vations page at http://www.educationinnova- tions.org/ program/omega-schools or their website at http://www. omega-schools.com/

88 - Visit the APEC Schools' Center for Education In- no- vations page at http://www.educationinnovations. org/ program/apec-schools-low-cost-private-high- school-pro- gram or their website at https://www. apecschools.edu.ph/

89 - Visit the Bridge International Academies' Cen- ter for Education Innovations page at http://www. educationinno- vations.org/program/bridge or their website at http://www.bridgeinternationalacade- mies. com/

90 - See OPEN: how we'll work, live and learn in the future, David Price, Crux Publishing, 2013.

91 - The New Opportunity to Lead: A vision for ed- ucation in Massachusetts in the next 20 years, Michael Barber and Simon Day, Brightlines, 2014, p 15.

92 - See for example Redesigning Education: shap- ing learning systems around the globe, Innovation Unit for GELP, Booktrope Editions, 2013; and Future Agendas for

59 - 'Social Innovation creates prosperous societ- ies', Kevin Chika Urama and Ernest Nti Acheam- pong, Stan- ford Social Innovation Review, 2013, p 11. Available at http://ssir.org/articles/entry/social_in- novation_creates_ prosperous_societies.

60 - 'Social Innovation and resilience: how one en- hances the other', Frances Westley, Stanford Social Innovation Review, 2013.

61 - 'Rebalancing the UK's education and skills sys- tem', Louise Banfi RSA, September 2013.

62 - Facts on Homeschooling in the U.S. National Center of Education Statistics, NCES, 2014.

63 - 'OECD Education Indicators in Focus July 2014: how innovative is the education sector?', OECD, 24 July 2014. Available at http://www.oecd.org/edu/ skills-beyond- school/EDIF24-eng(2014)EN.pdf

64 - Visit the WISE Awards web page at http://www. wise- qatar.org/wise-awards-2015

65 - Visit the Centre for Education Innovations web- site at http://www.educationinnovations.org/pro- grams to ex- plore their database.

66 - Visit the InnoveEdu website at http://www.in- noveedu. org/en/ to explore their database.

67 - e.g. http://dlmooc.deeper-learning.org Mas- sive Open Online Course.

68 - Visit the Khan Academy InnoveEdu page at http:// www.innoveedu.org/en/khan-academy or their website at https://www.khanacademy.org/

69 - Visit the Al-Bairaq WISE page at http://www. wise- qatar.org/al-bairaq-qatar or their website at http://www. qu.edu.qa/offices/research/CAM/al- bairaq/about_us/in- dex.php

70 - Visit the Big Picture Learning InnoveEdu page at http://www.innoveedu.org/en/big-picture-learn- ing or their website at http://www.bigpicture.org/

71 - 'Innovative Learning Environments' in Schools for 21st Century Learners: strong leaders, con- fident teachers, innovative approaches, Andres Schleicher, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, 2015.

72 - For more, see http://deeperlearning4all.org/ deeper- learning-in-schools

73 - See http://empathy.ashoka.org/global-change- mak- er-schools

74 - Visit the Wooranna Park Primary Schools In- noveEdu page at http://www.innoveedu.org/en/ wooranna-park- primary-school or their website at http://www.wooran- naparkps.com.au/

75 - Visit the School 21 InnoveEdu page at http:// www. innoveedu.org/pt/school-21 or their website at http:// school21.org/

76 - 'Teachers in England's Secondary Schools: Evidence from TALIS 2013', Department of Education, June 2014. Available at http://dera.ioe. ac.uk/20391/1/RR302_-_

al curriculum, Tim Oates, speech to the Mayor's Education Confer- ence, London, November 2013. Available at http://www.cambridgeassessment.org.uk/ Images/153113-using-international-com- parisons-to-refine-the-national-curricu- lum-tim-oates.pdf

109 - See the RSA's Area Based Curriculum project at www.thersa.org/curriculum

110 - 'The skill content of recent technological change: an empirical exploration', David H Autor, Frank Levy, Richard J Murnane, Quarterly Journal of Economics, Vol 118 (4), November 2003, pp 1279-1333.

111 - See 'Assessment: the Silent Killer of Learning', presentation by Eric Mazur at ENIAC in Sao Paulo, Brazil, 5 August 2015. Available at http://mazur.harvard.edu/search-talks.php?function=display&rowid=2509&sz- rowids=&searchURL=function%3Drecent.

112 - Preparing for a Renaissance in Assess- ment, Michael Barber and Peter Hill, Pearson, 2014.

113 - See The Future of Assessment: 2025 and beyond, AQA, 2015. Available at http://file- store.aqa.org.uk/pdf/AQA-THE-FUTURE-OF- ASSESSMENT.PDF

114 - Citizen-led assessments are use in In- dia, Pakistan, parts of East Africa, Mali, Sen- egal, and are being championed by the World Bank (and UNESCO) as a more useful alter- native to large-scale assessments that can better handle cultural and local specificities, provide information more quickly, and engage communities in a different kind of dialogue.

115 - 'Research and the teaching profession: building the capacity for a self-improving ed- ucation system', BERA and RSA report, 2014. Available at https://www.bera.ac.uk/wp-con- tent/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research- Teaching-Profession-FULL-REPORT-for- web.pdf?noredirect=1.

116 - 'What's the incentive? Systems and cul- ture in a school context', Tom Sherrington, In Joe Hallgarten, Louise Bamfield, and Kenny McCarthy (Eds.), Licensed to Create: ten es- says on improving teacher quality, RSA, p 58.

117 - Teacherpreneurs: innovative teachers who lead but don't leave, Barnett Berry, Ann Byrd, and Alan Wieder, Jossey Bass, 2013.

118 - Myths and Mechanisms: a brief note on findings from research on scaling and diffu- sion, David Albury, Innovation Unit 2015

119 - See, for example, the New York City iZone and Learning Frontiers in Australia.

120 - Skunkworks are projects developed by a small and loosely structured group of people who research and develop a project primarily for the purpose of radical innovation. For ex- amples of integrated school and college pro- vision, see Big Picture Learning and P-Tech in the US, and Leerpark in Holland

121 - See, for example, STIR Education in Uganda and India. http://fenu.or.ug/wp-con- tent/uploads/2013/02/STIR-Uganda-Pro- gramme-Manager-1.pdf

122 - Social Innovation and resilience: how one enhances the other', Frances Westley, Stanford Social Innovation Review, 2013

Global Education, Pavel Luksha and Dmitry Peskov, Re-Engineering Futures, 2014.

93 - A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning, Michael Fullan and Maria Langworthy, Pearson, 2014.

94 - Amongst others, note the British Columbia (Canada) case within the OECD's Innovative Learn- ing Environments program: this is the Networks of Inquiry and Innovation initiative (http://noii.ca) skill- ing teachers and leaders for a new paradigm.

95 - 'Developing creativity and innovation in teach- ing', Tracey Burns and Kristen Wetherby, In Joe Hallgarten, Louise Bamfield, and Kenny McCarthy (Eds.), Licensed to Create: ten essays on improving teacher quality, RSA, 2014, pp 21-27.

96 - Ibid

97 - 'An Introduction to New York City's iZone: re- designing the schooling system together', David Jackson, GELP Personalized Learning, March 2014. Available at http://gelponline.org/sites/default/ files/members-documents/introduction_to_nyc_ izone.pdf

98 - GELP Brasil http://gelpbrasil.com/novi- dades-e-eventos/a-politica-e-a-inovacao-na-edu- cacao/ (ensure to use Google Translate) .

99 - See President of Pearson Exams Rod Bristow's recent article 'Why our attitude to exams deserves an F' in the Times Education Supplement. Available at https://www.tes.com/news/tes-archive/tes-pub- lication/why-our-attitude-exams-deserves-f.

100 - 'Assessment and Innovation in Education', Janet W Looney, OECD Education Working Papers, Number 24, 2009.

101 - See Preparing for a Renaissance in Assess- ment, Michael Barber and Peter Hill, Pearson, 2014.

102 - See 'Assessment: the Silent Killer of Learning', presentation by Eric Mazur at ENIAC in Sao Paulo, Brazil, 5 August 2015. Available at http://mazur.har- vard.edu/search-talks.php?function=display&rowid=2509&szrowids=&searchURL=function%3Drecent

103 - See 'By Us, For Us: the power of co-de- sign and co-delivery', Martha Hampson, Peter Baeck, and Katherine Langford, NESTA and Innovation Unit, 2013; and Experience-based co-design toolkit, Kings Fund, 2013. Avail- able at http://www.kingsfund.org.uk/projects/ ebcd.

104 - Cited in Schools With Soul: A New Ap- proach to Spiritual, Moral, Social and Cultural Education, Amelia Peterson, Jen Lexmond, Joe Hallgarten and David Kerr, RSA, March 2014, p 22.

105 - 'First steps: a new approach for our schools', CBI, 2014, p 7.

106 - 'Accountability and sanctions in English schools', Anne West, Paola Mattei and Jona- than Roberts, British Journal of Educational Studies, Vol 59(1), 2011, pp 41–62.

107 - Cultural Politics and Education, Michael Apple, Teachers College Press, 1996.

108 - Using international comparisons to refine the nation-

123 -Transformative Innovation in Education: A Playbook for Pragmatic Visionaries, Graham Leicester, Denis Stewart, and Keir Bloomer, Triarchy Press, 2013, p 13.

124 - Redesigning Education: shaping learn- ing systems around the globe, Innovation Unit for GELP, Booktrope Editions, 2013

125 - See for example The Triple Bottom Line: How Today's Best-Run Companies Are Achieving Economic, Social and Environmen- tal Success—and How You Can Too, Andrew Savitz and Karl Weber, Jossey-Bass, 2013; The Sustainability Advantage: Seven Business Case Benefits of a Triple Bottom Line, Bob Willard, New Society Publishers, 2002.

يودّ وايز أن يتقدم بالشكر إلى المنظمات والجهات التالية تقديرًا لدعمها:

BABSON

CEII

Education Development Institute
معهد التطوير التربوي
عضو في مؤسسة قطر
Member of Qatar Foundation

eiesp

مؤسسة قطر
Qatar Foundation
جامعة حمد بن خليفة
HAMAD BIN KHALIFA UNIVERSITY

Innovation Unit

KANSANVALISTUSSEURA
The Finnish Lifelong Learning Foundation

NIE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION SINGAPORE

PARTHENON
EY

porvir
O FUTURO SE APRENDE

جامعة فلسطين التقنية
PTU
Palestine Technical University

أكاديمية قطر
Qatar Academy
عضو في مؤسسة قطر
Member of Qatar Foundation

Al Wakra الوكرة
أكاديمية قطر Qatar Academy
عضو في مؤسسة قطر
Member of Qatar Foundation

جامعة قطر
QATAR UNIVERSITY

RSA
Action and Research Centre

المجلس الأعلى للتعليم
SUPREME EDUCATION COUNCIL

علّم لأجل قطر
TEACH FOR QATAR

清華大學
Tsinghua University

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE