نظام K12 الإصلاحي في دول مجلس التّعاون الخليجي : التّحدّيات والتّوصيات السّياسيّة

إعداد الدكتورة
أسماء الفضالة

مؤتمر القمّة للابتكار
في التّعليم

wise
world innovation summit for education
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم

20 مؤسسة قطر Qatar Foundation معا ننمي

المحتويات

تمهيد 3

ملخّص عام 6

مقدّمة 10

I-الحاجة إلى إصلاح التّعليم في دول مجلس التّعاون الخليجي ما بعد عام 2000 12

II-إصلاح التّعليم وتحدّياته: ثلاث دول من مجلس التّعاون الخليجي

1. قطر
- هيكليّة إصلاح التّعليم 16
- تحدّيات إصلاح التّعليم 20

2. أبو ظبي، الإمارات العربيّة المتّحدة
- هيكليّة إصلاح التّعليم 23
- تحدّيات إصلاح التّعليم 26

3. المملكة العربيّة السّعوديّة
- هيكليّة إصلاح التّعليم 28
- تحدّيات إصلاح التّعليم 30

III-دور المدراء والمعلّمين في تنفيذ إصلاح التّعليم 34

VI-نظرة نقدية: دروس مستخلَصة من جهود الإصلاح 40

V-توصيات: النّظر نحو المستقبل 46

1. مستوى السّياسات التربوية
• وضوح الأهداف وخاصّيّتها 46
• ترابط وتناسق السّياسات والإجراءات 47
• ردم الهوّة بين الابتكار والأداء على المستوى الوطني وإمكانات العمل ودعم التّعليم 47
• بناء قدرة مدراء المدارس على إدارة التّغيير 48
• فهم التّغيير وإدارته بفعاليّة 48

2. المستوى المدرسي
• بناء ثقافة تعاون في المدارس عبر اتّخاذ القرارات جماعيًا 49
• رفع معايير التّعليم – مساعدة المعلّمين في إدارة التّغيير وتحسين مهاراتهم 49
• تخفيف عبء العمل 49

3. المستوى المجتمعي
• الوعي الثّقافي 50
• مشاركة أولياء الأمور 50

IV-خلاصة: ملاحظات ووجهات نظر 52

ملحق أ 53
اختصارات 54
قائمة الصّور 55
حول وايز 57
شكر 58
قائمة المراجع 60

الآراء الواردة في هذا الإصدار تعبر عن وجهة نظر صاحبها فقط

تمهيد

خلال السّنوات الخمس عشرة الماضية، استثمرت دول مجلس التّعاون الخليجي موارد مهمّة في التّعليم. واعتمدت برامج طموحة وشاملة لإصلاح التّعليم رغبةً منها في تحضير اقتصاداتها ومجتمعاتها بشكلٍ أفضل لعالمٍ تجتاحه العولمة والمنافسة. وكانت هذه البرامج الاصلاحية مرتبطةً بشكلٍ وثيقٍ باستراتيجيّات وطنيّة طموحة وطويلة الأمد. وعلى الرّغم من توافر موارد ماليّة ضخمة وتوافر الخبرة في المشورة السّياسيّة والإداريّة، استنتج معظم المراقبين المستقلّين أنّ النّتائج الفعليّة لم تكن على مستوى التّوقّعات الأوّليّة.

يستعرض هذا التّقرير الدراسات المتوافرة، ويعاين بشكلٍ نقدي تجارب إصلاح التّعليم في دولة قطر وإمارة أبو ظبي والمملكة العربيّة السّعوديّة، ويحاول أن يستنبط التّبعات والدّروس المفيدة الّتي قد توجّه السّياسات التعليمية والممارسات المستقبليّة. وما يصدر عن هذا التّقرير هو إعادة تأكيد على أنّ صياغة السّياسة التعليمية وتنفيذها يتعادلان في أهمّيّتهما لتحديد نجاح الجهود الإصلاحيّة أو فشلها. ويسلّط التّقرير الضّوء تحديدًا على ألّا تتجاوز سياسات التّعليم كثيرًا قدرات النّظام التّعليمي على تنفيذها.

في حالة تجارب مجلس التّعاون الخليجي المستعرضة في هذا التّقرير، يبدو واضحًا أنّ التوصيات السّياسيّة احتوت على عناصر عدّة ممّا يمكن تسميته أفضل الممارسات العالميّة، مثلًا استقلال المدارس، ومناهج تعليمية مصمّمة وفقًا للمهارات والكفاءات التي يتطلبها القرن الحادي والعشرين، وأيضًا استخدام التّكنولوجيا وغيرها من العناصر. غير أنّه يبدو واضحًا أيضًا من خلال الأبحاث أنّ واضعي السّياسات التعليمية في دول مجلس التعاون الخليجي لم يعيروا انتباهًا كافيًا إلى الجانب الأكثر مرونة في نجاح عملية التّغيير، أي بشكلٍ خاصّ إلى الدّور المحوري الّذي يجب أن يؤدّيه مدراء المدارس ومعلّموها الأساسيّون. ويتّضح من الدراسات المتوفرة أن مدراء المدارس ومعلّموها الأساسيّون لم يكونوا في الكثير من الحالات مجهّزين بشكلٍ كاف لإدارة وتنفيذ الإصلاحات التّعليميّة الطّموحة والبعيدة المدى الّتي يطلبها واضعو السّياسات. إلى ذلك، يسلّط التّقرير الضّوء أيضًا على الدّور المُهمَل لكن الأساسي الّذي يؤدّيه أولياء الأمور والمجتمع الأوسع في إنشاء بيئة تدعم جهود الإصلاح التّعليمي.

أما بشأن تقديم توصيات حول السياسة التعليمية، فإن المؤلف وكل من ساهم في هذا التقرير يدركون الحاجة إلى المزيد من الأبحاث عن الموضوع قبل التّوصّل

إلى خلاصات نهائية. كما يجب أن يُنظَر إلى هذا التّقرير على أنّه محاولة لجمع أفضل الأبحاث والأدلّة المتوافرة حول الموضوع، واستخلاص التّبعات الّتي يمكن استخدامها كنقطة انطلاق مفيدة لمزيدٍ من النّقاش.

ستافروس ن. يانوكا
الرّئيس التّنفيذي
مؤتمر القمّة للابتكار في التّعليم
مؤسّسة قطر

د. أسماء الفضالة
مديرة الأبحاث
مؤتمر القمّة للابتكار في التّعليم
مؤسّسة قطر

ملخّص عام

في عصر الاتّصال العالمي حيث المعرفة والمعلومات هما أساس النّجاح الفردي، يُعتبَر التّعليم من أفضل الاستثمارات ويشكل على المدى الطويل حجر الزّاوية في استقرار اقتصاد الوطن. ومن دول الخليج العربي، تقرّ الحكومات بتوقّعات الشّباب وتطلّعاتهم المتنامية لتحقيق التغيير نحو جودة التّعليم. وفي دول مجلس التّعاون الخليجي الثّلاث الّتي تشكّل موضوع دراسات الحالة في هذا التّقرير، شكّل عدم الاستقرار الاقتصادي العالمي ضغطًا إضافيًا للمضي قدمًا في عملية تغيير أولويّات التّعليم وأنظمته.

في هذا السّياق، يتناول هذا التّقرير جهود الإصلاح التّعليمي خلال الأعوام الخمسة عشر الماضية في قطر والإمارات العربيّة المتّحدة والمملكة العربيّة السّعوديّة. وفيما أظهرت كلٌّ من هذه الدول الثّلاث ملامح فريدة في الإصلاحات التعليمية، كانت القواسم المشتركة أبرز، وعكست صورة عامّة للتّغيير التّعليمي في دول مجلس التّعاون الخليجي. وينظر التّقرير في هيكليّة كلّ إصلاح ومقارباته وسياقه، ويصف التّحدّيات والنّتائج. ومن منظار طرق التّفكير الحاليّة ومفاهيم وإدارة التّغيير، قدَّمت المعلّمين وللمجتمع بأسره توصيات على مستويات مختلفة من الإصلاحات، منها رسم السّياسات التعليمية وقيادة المدارس.

فيما بدا أنّ الإصلاحات الّتي تمّت معاينتها تعكس مهارات القرن الحادي والعشرين وممارساته مثل التركيز على التّلاميذ والعمل الجماعي وتوفير تعليم يقوم على حل المشاكل ، وُجِد غالبًا أنّ مقاربات التّعاون في التّعلّم كانت جديدة بالنّسبة إلى الموجّهين التّربويّين في دول مجلس التّعاون الخليجي. فالإصلاح بدّل بشكل جوهري الأدوار وعلاقات العمل في المجتمعات المدرسيّة. وفيما يلي بعض التّحدّيات المدرسيّة الخاصّة الّتي برزت خلال تنفيذ عمليّة الإصلاح : ضغوطات العمل لإظهار نتائج سريعة ؛ الفجوات في مهارات القيادة بين المدراء ؛ والتّوتّر بسبب نقص الوضوح في أساليب تطبيق السياسات ؛ نقص الحافز لدى التّلاميذ ؛ معدّلات التّسرّب المتزايدة وتبديل المعلّمين. وفي بعض المجتمعات التعليمية، شكّلت أساليب التعليم التّقليديّة عائقًا أمام استخدام الإنترنت.

معظم النّتائج المذكورة آنفًا، إن لم تكن كلّها، كانت تشير الى أن مقاومة التّغيير هي التفسير الوحيد وراء ردود الأفعال في تطبيق إصلاح التعليم. وعلى الرّغم من أنّه تمّ التّعبير عن المقاومة بطرق عدّة، فقد أظهرت هذه المقاومة حقيقة أساسيّة، وهي أنّه عندما لا يشارك المدراء والمعلّمون بفعالية كشركاء ومعاونين في مشروع الإصلاح، تصبح الخطّة بأكملها في خطر. وبشكلٍ عامّ، كانت الجهود لإطلاع المشاركين وتثقيفهم لصالح التّغييرات قبل التّنفيذ غير مناسبة أو غائبة. فلم يُعطَوا وقتًا كافيًا لدراسة التّغييرات وفهمها بالكامل، أو لمناقشة الخطّة أو العمليّة أو التّعليق عليها.

تهدف هذه الاستراتيجيات الى إنتاج قوّة عاملة قويّة وعالية المهارة ومثقّفة وقادرة على المنافسة العالميّة استراتيجيّات لدعم التّحسينات في بنى وعمليّات ومردود أنظمة التّعليم.

التّغيير النّاجح يتطلّب أهدافًا موجزة يمكن قياسها وتحقيقها. فالتّغيير بطبيعته معقّد، لأنّه يطال أفرادًا يتمتّعون بوجهات نظر وأطباع مختلفة. لذا يجب توافر قادة أساسيّين وآخرين يهتمّون بإخلاص بالإصلاحات ويشاركون فيها ويلتزمون بها، ويكونون قادرين على تفعيل المشاركة والمساءلة على مستوى المدرسة للمساعدة في إدارة التّحدّيات وانتهاز فرص التّغيير. تأخذ هذه الأمور وقتًا؛ فالتّغيير عمليّة بطيئة وديناميكيّة، وليس حدثًا؛ بل يمكن أن يمتد على مدى سنوات عدّة.

على مستوى السّياسات التعليمية في دول مجلس التّعاون الخليجي، يجب أن يساعد الإصلاح التّلاميذ على إتقان اللغتين العربيّة والإنجليزيّة، وعلى تعزيز هويّتهم الثّقافيّة. كما يجب أن يتضمن الإصلاح تطويرًا مهنيًا مستمرًا للمعلّمين، وموارد تعليميّة فعالة، وكتب ارشادية للمناهج. ويجب أن يشجّع المعلّمون طلابهم على التّفكير النّقدي، والتّعاون، وامتلاك مهارات أخرى عبر تربية متماسكة تأتي بنتائج واضحة ومحدّدة. كما يحتاج الاصلاح الى تعزيز روح التّعاون بين المدراء والمعلّمين، فيدعم المدراء المعلمين ويمكّنوهم من تطوير ممارسات جديدة.
تبنّت الحكومات الثّلاث في دول مجلس التّعاون الخليجي، بشكل رسمي وصريح، استراتيجيّات لدعم التّحسينات في بنى وعمليّات ومردود أنظمة التّعليم.

لكن، ما هو أبعد من الرّؤية الواضحة والتّطلّعات الّتي تحملها القيادة لإنجازات الشّباب، يجب أن يكون واضعو السّياسات التعليمية والمنفّذون على دراية واسعة

بكافة التّعقيدات الّتي ترافق أي جهد إصلاحي. ويجب أن يفهموا أيضًا أنّ محاولة التحكّم بعمليّة ديناميكيّة كهذه، حيث يضطلع المساهمون المختلفون بأدوار مهمّة لتحقيق النّجاح الأقصى، قد تؤدّي إلى نتائج عكسيّة.

من بين الأمور الأساسيّة لبناء أنظمة تعليميّة فعّالة، يندرج القيام بالأبحاث الموثوقة ونشرها، وتسهيل النّقاشات المفتوحة حول طرق تحسين جودة التّعليم ونتائجه، والتّخطيط الحذر للإصلاح. فنقص الأبحاث الجدية حول نتائج الإصلاحات يقيّد هذه العمليّة : أي معرفة إلى أي مدى تحسّن تعلُّم التّلميذ. نفّذت دول المجلس إصلاحات تعليميّة عدّة، لكنّ الأدلّة المحسوسة الّتي تقوّم أثرها الملموس نادرة. ويبقى إصلاح التّعليم في المنطقة غير مستكشَف نسبيًّا في البحوث الرّسميّة. ويشكّل نقص البيانات عائقًا أمام وضع سّياسات تعليمية صحيحة وأيضًا أمام القادة الّذين يخطّطون لمزيدٍ من الإصلاح.

يهدف هذا التّقرير إلى جمع الأبحاث الموجودة وطرح أسئلة إضافيّة عن السّياسات التعليمية والأبحاث، من أجل تحسين عمليّة الإصلاح وجهوده. وبالاستناد إلى البيانات المجموعة يمكن في مرحلة ثانية من هذا البحث، تقديم توصيات محدّدة إلى كلٍّ من دول مجلس التّعاون الخليجي الثّلاث، لتُستَخدَم كأساس صلب لاكتشافات جارية او مستقبليّة.

بُذلَت جهود حقيقيّة لتحقيق نتائج أفضل في هذه الدول. وقد حقّقت بعض التّقدّم وهي قادرة على تحقيق المزيد. وسيكون لنتائج تعاون قوي بين المدارس والجامعات والقطاع الخاص تأثير ايجابي واضح على مبادرات حكومات هذه الدول في مجال استراتيجيتها الاقتصادية المشتركة. ويجب أن يكون لكل إصلاح أساس متين يدعم، بمجرد تنفيذه، أي تطوير أو تعديل جار. كما يجب تعقّب النّتائج بسهولة وتقويمها بسهولة وبصورة مجدية.

إن وضع المعايير وبناء أسس دائمة، وتشجيع الممارسات الفعالة مثل التعاون والحرص على تأمين بيئة تعليمية تركز على الطالب وتحترم التنوع، كلها اجراءات جديرة وقيمة. إن التقدم في إصلاح التعليم لا يمكن أبدا أن يكون محددًا تمامًا. ولكن عبر تكاتف جميع اللاعبين في مواجهة التحديات واكتشافهم للحلول، ستعم الفائدة على الجميع. كما أن إشراك الشباب في نجاح المشروع الاصلاحي سيعطي أفضل النتائج. فسمة الشباب وطموحهم ومواهبهم هي أساس أي تحول أو توجه المستقبلي.

المقدّمة

المقدّمة

يستعرض هذا التّقرير الدراسات الحديثة حول مواضيع إدارة التّغيير ونظام K12 للإصلاح التعليمي في السّياقين الاقتصادي والاجتماعي لدول مجلس التّعاون الخليجي الثّلاث، أي قطر والإمارات العربيّة المتّحدة والمملكة العربيّة السّعوديّة. وتوفّر هذه الدراسات صورة مقارِنة للتّحدّيات المطروحة والاستراتيجيّات المتّبعة في تنفيذ الإصلاح على مدى حوالى 15 عاماً. ويأخذ التّقرير بعين الاعتبار التّفكير الحالي حول فهم التّغيير وإصلاح التّعليم، ويقدّم إطارًا لإدارة التّغيير. كما يشير إلى الظّروف الّتي دفعت باتجاه التّغيير في قطاعات التّعليم في الدول الثّلاث، ويعاين صياغة الإصلاح على المستويات السّياسية، ويصف عمليّة إدراج الإصلاحات وتنفيذها في المدارس.

في هذه المرحلة، يتمّ عرض أدوار قادة المدارس والمعلّمين والطّلّاب وأولياء الأمور، في إطار تفاعلهم الدّيناميكي المعقد. وتشمل المجالات الأساسيّة المدروسة القيادة ورفع معايير التّعليم وتحسين المناهج الدّراسيّة ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات. ويبرز التقرير أيضًا المسائل المتعلّقة بالإصلاح والثّقافة وهي أمور تضاعف من تعقيد عملية الإصلاح.

يقدّم هذا التّقرير ملاحظات نهائيّة عن التوجهات الإصلاحية الحاليّة، وينتهي بتوصيات تتماشى مع الأهداف الوطنيّة في كلّ بلد. وتتضمّن هذه التّوصيات نداءً لإجراء المزيد من البحوث المتخصصة لتقويم نتيجة الإصلاحات بشكلٍ أكثر تفصيلًا.

#1

الحاجة إلى إصلاح التّعليم في دول مجلس التّعاون الخليجي ما بعد عام 2000

#1 الحاجة إلى إصلاح التّعليم في دول مجلس التّعاون الخليجي ما بعد عام 2000

في العقود الأخيرة، كان للعولمة أثر كبير على التّعليم في العالَم العربي؛ فأدّت قوى تغييريّة إلى تبديلات جذريّة في طريقة تفاعل الدّول واقتصاداتها ومجتمعاتها. أمّا مصادر هذه التّغييرات فتشمل:

- نموّ وتكامل اقتصادي يميل أكثر فأكثر إلى اقتصاد السّوق الحرّ مما رفع من مستوى المنافسة في كافّة القطاعات الّتي تؤمّن السّلع والخدمات.
- انفتاح أكبر للأنظمة السّياسيّة الّتي سمحت بالوصول إلى المعلومات العالميّة بشكلٍ أكبر.
- التّطوّر في تكنولوجيّات المعلومات الذي غيّر بشكل كبير الطّريقة الّتي يجري فيها العمل، ممّا سمح بالتّواصل بأقلّ كلفة، وبمشاركة المعلومات بشكلٍ أسهل، وبزيادة فعاليّة الإنتاج وإدارة السّلع والخدمات (هالينغر وسنيدفونغز، 2008).

أنتج الأثر الاجتماعي لهذه القوى التّكنولوجيّة والاقتصاديّة ضغطًا لإحداث تغيير في التّعليم. ويفيد تايلر وآخرون (1997) أنّ ضغوطات ومسارات اقتصاديّة عالميّة كهذه هي إحدى أسباب السّياسات الجديدة في ميدان التّعليم:

> أدّت إعادة هيكلة الاقتصاد العالمي إلى دعوات لإنشاء نظام تعليمي أكثر استجابةً لحاجات سوق العمل المتغيّرة في كافة الدول. وأدّى الانهيار في سوق عمل الشّباب إلى دعوات لوضع سياسات تعليميّة مصمّمة لضمان مواصلة الطّلّاب تحصيلهم العلمي في المدارس الثّانويّة ومتابعة مناهج دّراسيّة تركز على المسار المهنيّ بشكل أكبر. (ص. 4).

وقد لاحظت الحكومات الحاجة إلى إصلاح وتعديل النّظام التّعليمي وما ينتج عنه بشكل يمكن عبره مواجهة هذه التّغييرات. وسعت معظم الدول العربيّة إلى إصلاح أنظمتها التّعليميّة لمعالجة نقاط الضّعف المنظورة على الصّعيد

العالمي. وأقرّت القيادة أنّ الأنظمة التّعليميّة المحسَّنة هي حجر الزّاوية للتّقدّم الاقتصادي المستدام (مارون وسمّان ومجاعص وأبو شقرا، 2008). ووضعت دول أهدافًا عدّة لأنظمة التّعليم يتمثّل في إنتاج قوّة عاملة قويّة وعالية المهارة ومبنيّة على المعرفة. واستوحى مارون وزملاؤه من المادّة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الخاصّ بالأمم المتّحدة لإنشاء إطار تحسين التّعليم في دول الشّرق الأوسط. ويقوم هذا الإطار على ثلاثة أركان اعتبروها أساسيّة لنجاح الإصلاح:

- بيئة اجتماعيّة–اقتصاديّة حيث يمكن ترجمة الأولويّات الاجتماعيّة والاقتصاديّة إلى استراتيجيّة تعليميّة ناجحة وأهداف ذات صلة.
- نموذج تشغيل لقطاع التّعليم حيث تسمح الكيانات التّشغيليّة والادارة الرشيدة والتّمويل باستدامة أهداف التّعليم.
- بنية (مثلًا: معلّمون جيّدون ومناهج مناسبة، وتقييم موثوق وتدابير للأداء، وبيئة تعليميّة جيّدة) جاهزة لجعل هذه الأهداف قابلة للتّحقيق. (مارون وآخرون، 2008، ص. 1)

إلى ذلك ، ومن الأسباب الجدّيّة الّتي تدعو إلى القلق هي أنّه، على الرّغم من الإنفاق الكبير على أنظمة التّعليم في دول مجلس التّعاون الخليجي (الصّورة 1) ، تبقى هذه الاستثمارات، من ناحية نسبتها المئويّة من النّاتج المحلّي الاجمالي، منخفضة مقارنةً بدول أخرى ذات مستويات دخل مشابهة (مارون وسمّان ومجاعص وأبو شقرا، 2008).

طبّقت دول مجلس التّعاون الخليجي إصلاحات تعليميّة عدّة، لكن الأدلّة الملموسة الّتي تقوّم أثر الإصلاح نادرة. فيبقى إصلاح التّعليم في دول المجلس غير مستكشَف نسبيًا عبر الأبحاث الأكاديميّة والسّياسات التعليمية. ويضع هذا النّقص في الأدلّة الملموسة تحدّيات إضافية أمام واضعي السّياسات التعليمية والقادة في تنفيذ المزيد من الإصلاح. ويشكّل هذا التّقرير محاولةً لجمع الأبحاث الموجودة، ويطرح أسئلة إضافيّة لما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في وضع السّياسات التعليمية والأبحاث من أجل تحسين جهود الإصلاح. وسيعاين هذا التّقرير عن كثب جهود إصلاح التّعليم في الدول الثّلاث من مجلس التّعاون الخليجي، أي في قطر والإمارات العربيّة المتّحدة والمملكة العربيّة السّعوديّة. تختلف استراتيجيّات التّغيير واساليب تنفيذها في كلّ دولة من دول المجلس، لذلك سيتناول التّقرير الوضع الحالي للتّغيير التّعليمي داخل هذه الدول، ثم يقارن تجربة دول المجلس مع تجربة الدول العربيّة الأخرى. ويدرس هذا التّقرير بالتّحديد أهداف التّعليم الشّاملة، وإصلاحات التّعليم، والتّحدّيات الّتي ترافق عملية الإصلاح والتي واجهها كلّ بلد للوصول إلى التّعليم النّوعي.

#2

إصلاح التّعليم وتحدّياته: ثلاث دول من مجلس التّعاون الخليجي

#2 إصلاح التّعليم وتحدّياته: ثلاث دول من مجلس التّعاون الخليجي

1. قطر

هيكليّة إصلاح التّعليم

قطر، شبه جزيرة صغيرة المساحة تقع على الساحل الشمالي الشرقي للخليج العربي ؛ هي أحدى أصغر الدول مساحةً في منطقة الخليج. تبلغ مساحتها الإجماليّة 11437 كم^2 وعدد سكّانها 8،1 مليونًا (سلطة الإحصاءات في قطر، 2012). وتاريخيًا، كان اقتصاد قطر مبنيًا على تربية الجمال والغوص بحثًا عن اللّؤلؤ وصيد السّمك (غونزاليز وكارولي وكونستانت وسالم وغولدمان، 2008). واليوم، يتألّف 80% من الشّعب من المغتربين ومن 350000 مواطن. واللّغة العربيّة هي اللّغة الرّسميّة، على الرّغم من انتشار اللّغة الإنجليزيّة أكثر فأكثر وسائل التّواصل في قطاع العمل الخاصّ (غونزاليز وآخرون، 2008).

في فترتيْ الخمسينيات والسّتّينيات، تأسست وزارة التّربية والتّعليم. وكانت الممارسات التّعليميّة في قطر شبيهة بالممارسات في معظم الأنظمة العربيّة الخليجيّة وغير الخليجيّة. في هذه الأنظمة، كان يجري التّشديد على الحفظ عن ظهر قلب، من دون التّركيز كثيرًا على التّفكير النّقدي، أو تطوير مهارات حلّ المسائل والمشكلات (مكتبة الكونغرس في الولايات المتّحدة الأميركيّة 1994). وفي هذه الحقبة، قامت وزارة التعليم القطرية بنقل المناهج التعليمية المصرية، وتمّ استيراد الكتب من مصر ومن دول عربيّة أخرى لتعليمها في المدارس القطرية. وفي بداية القرن الحادي والعشرين، كان النّظام التعليمي المصري قد بدأ يفتقر إلى نواحي عدّة أساسيّة، مقارنةً بنماذج تعليميّة غربيّة أخرى. وأدّى هذا الإدراك المتنامي، مقرونًا بالتّوجّه المتزايد نحو اعتناق ممارسات العمل الدّوليّة الحديثة، إلى اعتراف القادة القطريّين بفشل النّظام القديم في مهمّته. فوكّل صاحب السموّ الأمير الوالد الشّيخ حمد بن خليفة الثّاني مؤسّسة راند بإجراء تقويم وطني للنّظام التّعليمي في قطر، وكانت هذه الخطوة الأولى

الكبيرة نحو الإصلاح الحقيقي.منذ السّتّينيات، كان اقتصاد قطر مموّلًا بشكل حصري تقريبًا من مخزون النّفط وتراكم الغاز الطّبيعي (مشروع اقتصاد المعرفة القطري، 2007). وتمثّل هدف الحكومة المحوري في إنشاء اقتصاد يقوم على المعرفة، يسهّله إصلاح تعليمي واسع النّطاق (مشروع اقتصاد المعرفة القطري، 2007)، بالإضافة إلى الاستثمار في التّعليم العالي والأبحاث.
في سنة 2001، تعاقدت حكومة قطر مع مؤسّسة راند لمعاينة نظام التّعليم الرسمي الّذي توفّره وزارة التّربية والتّعليم. وفي أثناء إجراء دراسة راند، بدا أنّ هناك نوعًا من الإجماع بين القادة القطريّين على أنّه:

- لم يكن نظام التّعليم الرسمي الّذي توفّره وزارة التّربية والتّعليم يعطي نتائج تعليميّة واجتماعيّة واقتصاديّة عالية الجودة للمتعلّمين القطريّين أو للمجتمع ككلّ.
- بدا النّظام التعليمي أنّه لا يتماشى مع الحاجات التّعلّميّة لبلدٍ ثريّ يسعى إلى المنافسة العالميّة للقرن الحادي والعشرين (بروير وآخرون، 2007).

امتدت الدراسة التي أجرتها راند من أيلول/ سبتمبر 2001 وحتّى أيّار/مايو 2002. وبدأ فريقٌ مختصّ من الباحثين في راند تحقيقاته على أرض الواقع في تشرين الأوّل/ أكتوبر 2001. ووضع أمامه ثلاثة أهداف:

- وصف النّظام المدرسي في قطر وفهمه.
- التّعرّف إلى المشاكل في هذا النّظام.
- إعطاء توصيات لتحسين أداء المدارس والطالب في هذا النّظام (بروير وآخرون، 33,2007).

عمل فريق راند مع لجنة منسّقة، تضمّ واضعي قرارات رفيعي المستوى، (من قطريّين وغير قطريّين)، لمساعدة فريق البحث في اكتشاف السّياق الاجتماعي والثّقافي وفهمه. قام فريق راند بجمع البيانات في 15 مدرسة (للفتيان والفتيات) في المراحل الابتدائيّة والإعدادية والثّانويّة. وأنشأ الفريق مجموعات نقاش مركّزة مع المعلّمين والطّلّاب وأولياء الأمور. وأُجريَت حوالى 200 مقابلة مع مسؤولين أساسيّين عن توفير التّعليم، من موظّفين مدرسيّين وطلّاب وأولياء الأمور ووزارة التّربية والتّعليم ووزراء آخرين. وجمعت راند أيضًا بيانات من مستندات تشمل علامات التّلاميذ وموادّ المناهج والأنظمة المدرسية.

قبل الإصلاح، حدّد بروير وآخرون (2007) المشاكل الأساسيّة في نظام التّعليم الّذي توفّره وزارة التّربية والتّعليم في قطر وهي: نقص في الرّؤية وفي وضع أهداف تعليميّة مناسبة ؛ نموّ جزئي لا يأخذ بعين الاعتبار النظام التعليمي بأكمله

؛بنية تنظيميّة هرميّة غير مرنة ؛ توزيع غير واضح المعالم للمسؤوليات والسلطات داخل المؤسسة التعليمية ؛ أجهزة مركزية عليا تتحكم بالمناهج والأساليب التعليمية ؛ ونقص التّدريب والتّطوير المهني. وعلى الرّغم من نقاط الضّعف في نظام التّعليم القطري، حدّد فريق راند بعض النّواحي الإيجابيّة، مثل: مواءمة نظام التّعليم القطري مع التّطوّر الدّولي، وجود موظّفين متحمسين وملتزمين، ورّغبة في الاستقلاليّة والتّغيير، وقبول خيارات مدرسيّة بديلة (برويرو وآخرون، 2007).

ومن الواضح أنّ توجه التّجارة والاقتصاد العالمي يميل نحو اقتصاد المعرفة، ممّا يؤدي إلى زيادة الطلب على اليد العاملة الماهرة (غونزاليز وآخرون، 2008). إلى ذلك، تعتمد سوق العمل إلى حدٍّ كبير على القطاع الخاصّ، إذ تندر المناصب الحكوميّة (برويرو وأوغستين وزلمان وراين وغولدمان وستاز وكونستانت، 2007).

كنتيجة لتحليل راند وتوصياتها، أُنشئ المجلس الأعلى للتّعليم بموجب المرسوم الأميري رقم 37 في تشرين الثّاني/ نوفمبر 2002، وهدفَ بشكلٍ أساسي إلى إدارة سياسات التّعليم الرسمي في دولة قطر. ويؤدّي هذا المجلس، وهو وكالة شبه حكوميّة، دورًا أساسيًا في الإشراف على الإصلاح التّعليمي وتنفيذه، مثل عمل الهيئات التّشغيليّة المسؤولة عن النّجاح العملي « للتّعليم لمرحلة جديدة». (فالعمل يشمل الإصلاح). ويعتمد إصلاح التّعليم على تطوير نظام تعليم جديد مستقلّ عن وزارة التّربية والتّعليم الّتي تمّ الغاؤها في تشرين الأوّل/ أكتوبر 2009 وحلّ مكانها المجلس الأعلى للتّعليم.

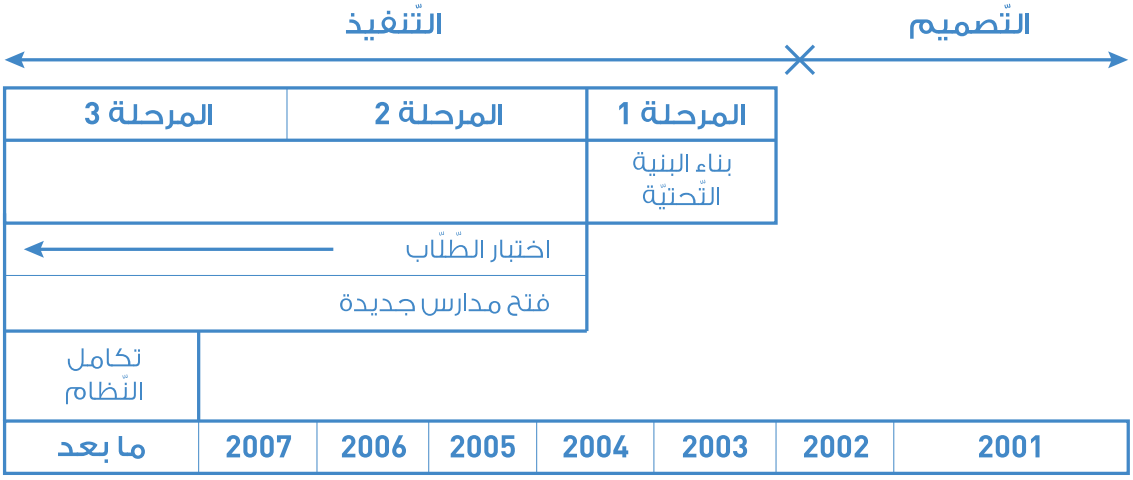
شكّل نموذج المدارس المستقلّة الّذي اختير في هذه العمليّة خطوةً نحو نظام مدرسي أكثر لا مركزيّة من الّذي وُجد سابقًا في قطر. وتمثّل الهدف في بناء نظام يجسّد عددًا أكبر من الخيارات المدرسيّة ؛ تخفيض مستوى مركزيّة القرارات التعليمية، مراقبة وتقويم أكبر للطّلّاب والمدراء والمدارس في إطار نظام مساءلة، وخيار أوسع أمام أولياء الأمور. وهدَفَ النّظام الجديد إلى تحسين التّعليم في قطر من خلال توفير مجموعة متنوّعة من البدائل المدرسيّة – مع اختلاف المهام والمناهج والأساليب التّربوية ونماذج توزيع الموارد – واعتماد مساءلة المدارس عن الجودة في التعليم من خلال إعطاء المعلومات عن المدارس والعمل ضمن علاقة شراكة مع أولياء الأمور وممارسة الحدّ الأدنى من الإشراف الحكومي (برويرو وآخرون، 58:2007).

تضمّن النّظام الّذي اختارته الحكومة القطريّة معايير دوليّة مرجعيّة للمناهج، واختبارًا وطنيًّا مبنيًّا على هذه المعايير، ومدارس مستقلّة ممولّة من الحكومة، واختيار أولياء الأمور للمدارس باستخدام بطاقات مدرسيّة سنويّة. وتطابق هذا البرنامج الإصلاحي مع هدف تحسين التّنافسيّة العالميّة عبر النّظام التّعليمي؛ وكما يفيد هاريس (بالاقتباس عن دايفيس، 2005)، تبنى الإصلاح التّعليمي حول العالم توحيد المعايير كحلٍّ لرفعها وتحسين المنافسة الاقتصاديّة. وهدف «التّعليم لمرحلة جديدة» هو «إنشاء نظام تعليم مبني على منهج دولي مرجعي، وعلى أفضل الممارسات العالميّة، وعلى القيم الإسلاميّة في مجتمعٍ واعدٍ تكنولوجيًا. ولم يعتمد « التّعليم لمرحلة جديدة « التّكنولوجيا الحديثة فحسب؛ بل حاول تأمين القادة في التّكنولوجيا والبحث المستقبليّين» (أندرسون والنعيمي والهجري، 2010).

طُبّق الإصلاح تدريجيًا، على ثلاث مراحل مختلفة لكن متداخلة (أنظر الصّورة 2) . ودعت خطّة راند إلى نظام يعمل بالتّوازي مع النّظام القديم (وزارة التّربية والتّعليم) لتقليص الخلل. ولم تتأثّر المدارس الّتي تشغّلها الوزارة في السّنوات المبكرة من جهود الإصلاح. ووفقًا لبروير وآخرين (xxxv:2007)، فإن المدارس المستقلّة هي «مدارس تموّلها الحكومة»، ويديرها القطاع الخاصّ (مثل المدرسة المستقلّة في الدول الأخرى)، نشأت عبر إصلاح التّعليم في قطر. وافتُتحت المدارس المستقلّة الأولى، الّتي يُشار إليها بمدارس الجيل الأول، في خريف 2004». كما أُنشئت هيئتا التّعليم والتّقويم في المرحلة 1، لبناء البنية التّحتيّة الخاصّة بالتّنظيم والسّياسات التعليمية، والمطلوبة للفوج الأول من المدارس الّتي افتُتحت في سنة 2004.

بدأت المرحلة 2 مع افتتاح الفوج الأول من المدارس. وفي خلالها، جمع فريق راند البيانات لمساعدة القيادة القطريّة في اتّخاذ قرار بشأن إزالة النّموذج المدرسي المستقلّ أو الإبقاء عليه. وفي المرحلة 3، كان على القادة القطريّين أنفسهم أن يحدّدوا استمرار النّموذج الجديد، بناءًا على استجابة الوزارة إلى الإصلاح. وأُلغيت كافّة مدارس وزارة التّربية والتّعليم عام 2009. ووفقًا للمجلس الأعلى للتّعليم، انضمّ حاليًا 98332 طالبًا إلى المدارس المستقلّة للعام الدّراسي 2013–2014، مع 47 حضانة و101 مدرسة ابتدائيّة و56 مدرسة إعدادية و53 مدرسة ثانويّة.

الصّورة 2: الجدول الزّمني لمراحل الإصلاح



(برويز وآخرون، 81:2007)

تمثّلت رؤية المجلس الأعلى للتّعليم بتحسين جودة التّعليم في تقديم فرصة لكلّ مدرسة كي تعمل بشكل مستقلّ. واختلف إصلاح «التّعليم لمرحلة جديدة» التّابع للمجلس إلى حدٍّ كبير عن نظام وزارة التّربية والتّعليم؛ فقد ركّز على التّعليم اللاّمركزي الّذي منح استقلاليّة أكبر للمدارس وطوّر نموذجًا مدرسيًّا مستقلًا. وشدّد « التّعليم لمرحلة جديدة » على أربعة مبادئ أساسيّة وهي: (أ) استقلاليّة المدارس، (ب) المساءلة والمحاسبية عبر التّقويم الشّامل، (ج) والتّنوّع في البدائل المدرسيّة، (د) وحرية الاختيار لأولياء الأمور والمعلّمين والعاملين في المدرسة (برويز وآخرون، 2007).

درس إللّيلي شريف ورومانوفسكي (2013) وجهات نظر المساهمين في إصلاح « التّعليم لمرحلة جديدة »، ووجدا أنّ المدراء والمعلّمين واولياء الأمور يقدّرون بالقدر نفسه مساهمات جهود الإصلاح الغنيّة والمتنوّعة، ويعترفون بالتّحسيّنات الملحوظة في القيادة والتّعليم والتّعلّم. غير أنّ بحثهما اعتبر أيضًا أنّ كافّة المساهمين ما زالوا يناضلون لتلبية متطلّبات الإصلاح. فقد أدّى الإصلاح الجديد إلى تحسينات وتغيّرات ملحوظة في أسلوب قيادة المدراء، بالإضافة إلى التّاثير إيجابيًا في علاقتهم بالمدرسة والموظّفين (علي، 2009). وولّد التّغيير أيضًا تحسنًا كبيراً في مستوى التّواصل بين أولياء الأمور والمدرّسين. ومن الجدير ذكره أنّ الإصلاح زاد مشاركة أولياء الأمور في النّشاطات المدرسيّة بسبب الجهود المستدامة الّتي بذلتها المدرسة لتشجيع التّفاعل والتّواصل بينهم وبين المعلّمين (علي، 2009).

تحدّيات إصلاح التّعليم

تشير الأبحاث إلى أنّ إحداث التّغيير الّذي ينادي به الإصلاح اعتمد حتمًا على ميول المعلّمين وحوافزهم (ليبرمان وبوينتر مايس، 2008؛ سبيلاين، 1999؛ فولان ومايلز، 1992؛ بالاقتباس عن اللّيلي ورومانوفسكي، 2013). أعطى برنامج الإصلاح « التّعليم لمرحلة جديدة» ما هو متوقع إذ غيّر المعلّمون استراتيجيّاتهم التّربويّة، وأدخلوا التّكنولوجيا في عمليّة التّعليم. وأعلن أكثر من 90% أنّ الإصلاح أثّر في تعليمهم، و96% أنّه كان عليهم أن يحدثوا تغييرًا لاعتماد استراتيجيّات وأساليب تعليم مغايرة، حتّى يلبّوا متطلّبات الإصلاح (علي، 2009). وشدّدت هذه التّقنيّات والاستراتيجيّات التّعليميّة الجديدة على التّعلُّم المركَّز على التّلميذ. وشملت التّحسينات في أسلوب التّعليم تغييرات في منهجيّة العمل، وخاصّة في مجالات التّكنولوجيا (40%)، واعتماد استراتيجيّات تعليميّة جديدة (31%)، وتعليم حيوي متكامل (20%)، وتعليم فردي موجه (12%) (علي، 2009).

أحدثت هذه المقاربة التّعليميّة الجديدة الّتي تركّز على التّلميذ انقسامًا بين من يفضّلون الطّرق الجديدة، ومن لا يفضّلونها. فقد أخذ التّخطيط للدّرس وقتًا أطول، لكن الأساتذة كانوا منظّمين وجاهزين بشكلٍ أفضل للاهتمام بالطلاب. وباعتبار أنهم مشاركون رئيسيون في عملية الإصلاح، ذكر المعلمون العديد من التحديات التي واجهوها في المرحلة الانتقالية ولغاية اعتماد المناهج التربوية الجديدة. بدأت التحديات مع زيادة أعباء العمل يُضاف اليها مجموعة من المهام الإدارية انعكست على حياتهم الشخصية وقدرتهم على تعليم طلابهم بشكل فعال (اللّيلي ورومانوفسكي، 2013). ويتوقّع المجلس الأعلى للتّعليم الكثير من عملية إصلاح التّعليم، في حين يواجه الأساتذة ضغطًا متزايدًا في أدائهم. ووسط التّغييرات في مقاربة التّدريس، يواجه المعلّمون التّحدي الإضافي في التّعامل مع أولياء الأمور. فقد أدلى بعض المعلّمين بتصريحات مثل: « أولياء الأمور لا يهتمّون بالتّعليم» و«لا يدعم أولياء الأمور المعلّمين». كما افتقر التّلاميذ أيضًا إلى الحافز؛ إذ عبّر 27% من المعلّمين عن قلقهم تجاه تصرّفاتهم (علي 2009).

إلى جانب إصلاحات عدّة، أدرج «التّعليم لمرحلة جديدة» تجديدات، بما فيها المنهج الدّراسي القائم على المعايير، وبرامج التّطوير المهني للمعلّمين والقادة، ونظام تقويم جديد. ووجدت دراسة أجراها فريق راند في 2007 لتقييم تنفيذ الإصلاح الأوّلي أنّه «على الرّغم من تأثيرات الإصلاح الإيجابيّة الكثيرة، ثمّة حاجة أكبر إلى التغيير لدعم المدارس والمعلّمين» (زلمان وآخرون، 2009، ص. 1). وقمتُ بدراسة نوعيّة في أربع مدارس لاكتشاف وجهات نظر المدراء والمعلّمين وممارساتهم المتعلّقة بإصلاح التّعليم في قطر. وتمّ تحديد التّحدّيات التالية (الفضالة، 2014):

- زاد إصلاح التّعليم عبء العمل على مدراء المدارس، في المدرسة

وخارجها. وكانت كمّيّة العمل الناجمة عن الإصلاح هي نفسها في مدارس الفتيان والفتيات على حدٍّ سواء، لكنّ المشاكل الّتي نشأت كانت أسوأ في مدارس الفتيات لأنّ للنّساء مسؤوليّات إضافيّة في المنزل. فما زال اختلاف الجنس بين ذكر وانثى سمةً في المجتمع القطري في القرن الحادي والعشرين. وهذا يعود إلى التّفكير الإسلامي التّقليدي والعادات المحلّيّة، إذ يؤدّي الرّجال والنّساء أدوارًا مختلفة لكن متكاملة. فعلى الرّجال أن يدعموا المنزل ماليًا، بينما تهتمّ النّساء بالمهام المنزليّة. وفي العقديْن الأخيريْن، شجّعت مبادرات عدّة النّساء القطريّات على تأدية دور أبرز في الحياة العامّة والمهنيّة. غير أنّ توقّعات المجتمع القطري، كما أكّد المشاركون في هذه الدّراسة، تطلب أن تبقى إدارة المحيط المنزلي الخاصّ حكرًا على النّساء القطريّات. قد تستطيع بعض المديرات والمعلّمات تدبّر أمر مهامّهنّ، لكنّ هذه المهام تسبّب التّوتّر لبعضهنّ الآخر.

- أوضحت الأبحاث التربوية المتعلقة بإدارة الإصلاح التربوي في المدرسة أنّ النّجاح أكبر حين يتعاون المعلمون في تطبيق السياسات الجديدة (ليفين وليزوت، 1990؛ فولان وهارغريفز، 1991). فالعمل الجماعيّ بين الموظّفين ميزة مهمّة في المدارس التي تتسم بالتعاون بين موظفيها والّتي تنفّذ الإصلاح بنجاح. فعندما يعمل المعلّمون والمدراء معًا، يزداد مستوى الالتزام والطّاقة والحافز ويُنفّذ الإصلاح بسهولة أكبر. وفي المدارس الأربع في هذه الدّراسة، كان المدراء الأساسيّون يعملون كوحدة، لكنّ كلّ مدرسة كانت لديها بعض المشاكل في تعزيز التّعاون داخل قسمٍ أو قسميْن منها.

- كان لمدراء المدارس ومعلّميها مسبقًا سبب مقنع لإنجاح التّغيير، لكنّهم يواجهون صعوبات مستمرة بسبب نقص الوضوح بخصوص الطّرق المناسبة لتنفيذ السّياسات التعليمية. وهذا يؤثّر في جوانب أخرى من حياتهم المهنيّة والشّخصيّة، ويؤدي الى زيادة التّوتّر، ونقص التّركيز، ونقص تقدير المعلّمين للتّغيير المطلوب. فللمدراء والمعلّمين حلول للتّعامل مع التّغيير الّذي باشرت به مدارسهم ، لكنّ بعض التّغيير الّذي يتأتّى من المجلس الأعلى للتّعليم لم يُوضَّح من ناحيتيْه، العمليّة والإجرائية. وبالتّالي، تصعّب هذه العوامل الأعمال على جميع الأطراف وتصعّب قبولهم للتّغيير.

من الواضح أنّ المبادرة بالإصلاح في التّعليم مهمّة جدًا لتحقيق الهدف الأشمل، أي الاقتصاد المبني على المعرفة

2. أبو ظبي، الإمارات العربيّة المتّحدة

هيكليّة إصلاح التّعليم

بدأ التّعليم الرّسمي في الإمارات السّبع في الخمسينات، واتّسع سريعًا من حوالى 20 مدرسة فيها أقلّ من 4000 طالب في عام 1962، إلى أكثر من 750000 طالب في عام 2013 (الهيئة الوطنيّة للمؤهّلات في الإمارات، 2013). واليوم، أحرز البلد، الّذي تأسّس عام 1971، تقدّمًا كبيرًا نحو تحقيق أهداف اليونيسكو « توفير التّعليم للجميع »، بما في ذلك الالتحاق بالمدرسة في المرحلة ما قبل الابتدائيّة بنسبة 79.4%، واعتماد التّعليم الابتدائي العالمي، ومحو الأمّيّة لدى الرّاشدين بنسبة 90% (اليونسكو، 2015؛ البنك الدّولي، 2015). التّعليم الرسمي مجّاني في المراحل كافّة للمواطنين الإماراتيّين، أي في مرحلة الحضانة والمراحل الابتدائيّة والإعدادية والثّانويّة (مؤسّسة القاسمي، 2015).

تتألّف الإمارات العربيّة المتّحدة من سبع إمارات هي: أبو ظبي ودبي والشّارقة ورأس الخيمة وعجمان وأمّ القيوين والفجيرة. وعلى الرّغم من حجمها الصّغير (الّذي يشبه حجم اسكتلندة)، أصبحت الإمارات لاعبًا مهمًا في الشّؤون الإقليميّة والدّوليّة. وفي عام 1971، وحّد الرّئيس الرّاحل الشّيخ زايد بن سلطان آل نهيان الولايات الصّغيرة وغير المتطوّرة في اتّحاد – هو الوحيد في العالم العربي. وبواسطة الرّؤية القياديّة الّتي يتمتّع بها، استُخدِمت ثروة النّفط لتطوير الإمارات حتّى تُصبح بين الاقتصادات العالميّة الأكثر انفتاحًا ونجاحًا. وفي 2004، خلف سموّ الشّيخ خليفة بن زايد آل نهيان والده، وأكمل المسيرة نحو رؤية طموحة للإمارات. ويبقى التّعليم أولويّةً من أوليات دولة الإمارات، وقد حُدّد في الرؤية الوطنيّة – رؤية الإمارات 2021 – على أنّه محرّك لتحويل الدولة إلى اقتصاد المعرفة (حكومة الإمارات العربيّة المتّحدة، 2015).

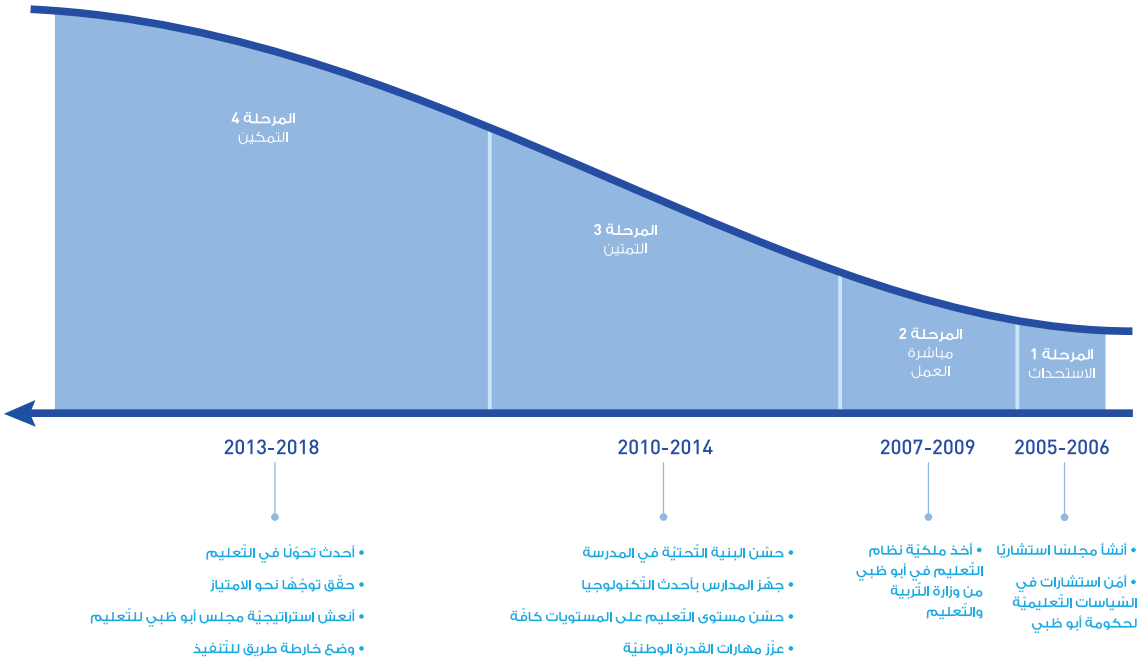
تتكفل وزارة التّربية والتّعليم بوضع تشريعات التّعليم على مستوى دولة الإمارات، وتشرف على كافّة السّلطات التّعليميّة في الإمارات – وتشمل مجلس أبو ظبي للتّعليم، وهيئة المعرفة والتّنمية البشريّة، ومناطق تعليميّة إقليميّة في الإمارات الأخرى (المكتب الدّولي للتّربية في اليونسكو، 2011). ويركّز القسم التّالي من هذا البحث على الإصلاح في إمارة أبو ظبي الّتي تستقبل العدد الأكبر من طلّاب المدارس الرّسميّة في البلد. فقد أُنشئ مجلس أبو ظبي للتّعليم في عام 2005 وفقًا للقانون رقم 24 من سنة 2005 الّذي أصدره رئيس الإمارات سموّ الشّيخ خليفة بن زايد آل نهيان كمنظّم لقطاعات التّعليم الرسمي والخاصّ والأعلى في إمارة أبو ظبي (موقع مجلس أبو ظبي للتّعليم ، 2015).

وفقًا لمهمّة مجلس أبو ظبي للتّعليم الّتي تتمثّل في «إنتاج متعلّمين من الفئة العالميّة يجسّدون حسًّا قويًّا بالثّقافة والإرث وجاهزين لمواجهة التّحدّيات العالميّة»، باشر هذا المجلس بحركة إصلاحيّة طموحة لتطوير نظام تعليم تنافسي دولي (موقع مجلس أبو ظبي للتّعليم ، 2015). وفي سنة 2008، بدأت مجموعة تتألّف من خبراء محلّيّين ودوليّين في التّعليم ومن مساهمين حكوميّين وصناعيّين بتحليل شامل للنظام الموجود، من أجل تحديد التّحدّيات المنهجيّة الأساسيّة وحاجات التّحسين. فتبيّن أنّ هذه التّحدّيات (الّتي سيذكر بعضها في القسم التّالي) تساعد الطّلّاب الّذين لم يبلغوا المستوى المطلوب والّذين يتخرّجون من دون اكتساب المعارف الأكاديميّة الضّروريّة للنّجاح في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي (أو ما يعرف أيضا بمرحلة التعليم العالي) أو في سوق العمل في أبو ظبي (بدري وخيلي، 2014).

بالاستناد إلى هذا التّحليل، وضع مجلس أبو ظبي للتّعليم جدول أعمال السّياسات التّعليميّة الّذي حدد إطار مبادئ التّعليم في الإمارة وأهدافه، وشكّل مرجعًا للخطط الاستراتيجيّة لكلٍّ من قطاعات التّعليم الرسمي والخاصّ والتعليم العالي. وبالنّسبة إلى التّعليم الرسمي من مرحلة الحضانة إلى الثّالث ثانوي، وضعت الخطّة الاستراتيجيّة الخاصّة بهذه المرحلة استراتيجيّةً جريئة مدّتها عشر سنوات، لتحقيق تحسينات نوعيّة كبيرة عبر مراحل التّدريس كافّة، مع مدّة تنفيذيّة تمتدّ من 2010 إلى 2018 كما يرد في الصّورة 3 أدناه (مجلس أبو ظبي للتّعليم ، 2009).

الصّورة 3: رحلة التّحوّل في مجلس أبو ظبي للتّعليم

مرّ المجلس بتحوّلات كبيرة منذ بدايته في 2005
وهو الآن يعمل على الانتقال نحو الامتياز.



(المصدر: مجلس أبو ظبي للتّعليم، 2015)

وقد وضع مجلس أبو ظبي للتعليم عماد نظام تعليمي معدّل ومحسّن لمرحلة الحضانة وحتى الثالث ثانوي وفق مقاربة جديدة للتعّليم والتعلّم وقد عرف هذا النظام المعدّل بـ «النموذج المدرسيّ في أبو ظبي». ويهدف هذا النّموذج إلى دعم التّلاميذ كلّهم من خلال التّشديد على التّعلّم الأعمق وتحسين خبراتهم في التّعلّم (مجلس أبو ظبي للتّعليم، 2009). ويستند النّموذج إلى مقاربة تعليميّة فاعلة تركّز على الطالب، وتشمل ميزاتها الأساسيّة: منهج دراسي قائم على النّتائج ونظام تقويم، ومحيط غنيّ بالموارد والتّكنولوجيا في منشآت مدرسيّة حديثة، وتدريس في اللّغتين العربيّة والإنجليزيّة، ودعم شامل للمتعلّمين كلّهم. ويمكن اختصار المهارات التي ينتظر من المتخرّج اكتسابها في النموذج المدرسي في أبو ظبي كما يلي: التعلّم الثنائي اللغات، ومهارات التواصل والتفكير وحلّ المسائل، والمواطنيّة العالميّة المتجذّرة في الإرث الثقافي الوطني (كتيّب سياسات المدارس الحكومية من مجلس أبو ظبي للتعليم، 2015). ووفقًا لجدول لأعمال المطبّق تدريجيًا، نُشر النّموذج المدرسي في أبو ظبي من الحضانة إلى الصّفّ الثّالث أساسي في سبتمبر/أيلول 2010، مع إضافة صفّ في كلّ سنة تالية، وصولًا إلى الصّفّ الثّامن أساسي في السّنة المدرسيّة الحاليّة.

تحدّيات إصلاح التّعليم

كما في أي إصلاح على هذا النّطاق، لاقى التّنفيذ تحدّيات جمّة. وربّما أكثر ما لوحظ هو أنّ المدراء – وخاصّةً المخضرمين من النّظام السّابق – لم يُجهَّزوا غالبًا بالشّكل المناسب لإدارة مدارسهم بفعاليّة وتطبيق النموذج المدرسي في أبو ظبي. وأظهر تقييم أُجريَ في عام 2008 مع وزارة التّعليم والتّدريب الأستراليّة أنّ حوالى 70% من المدراء كانوا يعانون من فجوة في المهارات الضرورية لقيادة التّعليم النّوعي (بدري والخيلي، 2014). وقدّرت دراسة أخرى سنة 2008 أنّ ساعات التّدريس السّنويّة في مجلس أبو ظبي للتّعليم كانت تحت معدّل دول منظّمة التّعاون والتّنمية في الميدان الاقتصادي بنسبة 29%، بسبب قصر اليوم والعام المدرسيّين؛ وتفاقمت الآثار السلبية الناجمة عن ساعات التّدريس القليلة بسبب نسبة حضور منخفضة للطلاب (بدري وخيلي، 2014). وعولجت هذه المسألة وغيرها من خلال تبني سّياسات تعليمية إصلاحية وتطويرها (في الحالات أعلاه على التّوالي، سياسات تعليمية تعني بمتطلّبات التّطوير المهني، ورزنامة مدرسيّة ممدّدة ونّهار مدرسي أطول في المراحل كافّة، وإدارة إيجابيّة لسلوك الطلاب) بالتّزامن مع دورات سنويّة متتالية لمراجعة السّياسات التعليمية بموازاة إطلاق النّموذج المدرسي في أبو ظبي ونشره من 2009 إلى الحاضر، من ضمن تدابير أخرى (كتيّب سياسات المدارس الحكوميّة، 2015).

يفرض التعليم الثنائي اللغة في النظام المدرسي في أبو ظبي تحدّيات فريدة في ما يتعلّق بالتوظيف والبيداغوجيا أو التدريس. فمن ناحية البيداغوجيا أو التدريس، فإنّ إضفاء الطابع المؤسسي على الممارسات التعليمية المشتركة بين المعلّمين باللغة العربية والمعلّمين باللغة الإنجليزية مازال قيد التطوير ويعود ذلك إلى الفروقات في التدريب المهني من ناحية، وإلى حواجز الثقافة واللغة من ناحية أخرى.. كما واجه الإصلاح تحدّيات إضافية خلال عملية توظيف المعلّمين الكفوئين الّذين يتقنون اللغة الإنجليزيّة بمستوى براعة اللّغة الأمّ لتدريس المقررات الإنجليزيّة وخاصّة معلّمي الرّياضيّات والعلوم من المغتربين الذّكور. وما زال العمل جارٍ على تخطي هذه الصعوبات سواء عبر تعديل وتطوير السّياسات التعليمية والعمليّات التّنظيميّة أو عبر توجيه أفضل خلال تنفيذ الإصلاحات وتحقيق الأهداف التعليمية.

تبقى نواحٍ تطويريّة عدّة لتحقيق جدول الأعمال الوطني في الإمارات: مثلًا تفتقر نسبة المتخرّجين الجامعيّين في مراحل ما بعد التّخرّج في مجالات العلوم إلى الأهداف المطلوبة، وتبقى النّتيجة الوطنيّة في العلوم والتّكنولوجيا من ناحية التّدابير الأساسيّة لإنتاج المعرفة منخفضة، كالمنشورات العلميّة، وبراءات الاختراع وإصدار التّكنولوجيا (البيان الصّحافي لإطلاق استراتيجيّة مجلس أبو ظبي للتّعليم، 2015). وتدعو رؤية الحكومة لتحقيق ازدهار اقتصادي مستدام إلى «جيلٍ من المبدعين والمبتكرين من أصحاب المشاريع» في العلوم والتّكنولوجيا، ولبناء مجتمع منتج للمعرفة ينافس على المستوى العالمي (البيان الصّحافي

لإطلاق استراتيجيّة مجلس أبو ظبي للتّعليم، 2015).

تسعى أبو ظبي إلى إنشاء نظام تعليمي وابتكاري مرتبط بقوّة بمجتمعيْ التّجارة والصّناعة. ويُتوقَّع أن يرفع تطبيق النّموذج المدرسي في أبو ظبي النّتائج الأكاديميّة لطلّاب الإمارات إلى المستوى التّنافسي الدّولي الضّروري لتحقيق الرّؤية الاقتصاديّة 2030 (البيان الصّحافي لإطلاق استراتيجيّة مجلس أبو ظبي للتّعليم، 2015).

سيشكّل تقويم التّقدّم واستخدام بيانات التعليم لاتّخاذ القرارات من السّياسات العالية المستوى إلى المستوى العملي في الصّفّ عاملًا مهمًّا للنّجاح. ويستخدم مجلس أبو ظبي للتّعليم حاليًّا مؤشّرات قياس الأداء لقياس التّقدّم السّنوي (بدري والخيلي، 2014). ويخضع التّلاميذ، ابتداءً من الصّفّ الثّالث أساسي، لاختبار خارجي معياري، لقياس نتائجهم (كتيّب سياسات المدارس الحكوميّة، 2015). تساعد التّحديثات الأخيرة لبرنامج «ارتقاء» لتقويم المدارس ولنظام تقويم أداء موظّفي المدارس في بناء ثقافة المساءلة والمحاسبية بين القادة والمدرّسين في مجلس أبو ظبي للتّعليم (مقابلات مجلس أبو ظبي للتّعليم).

على المستوى الوطني، يشمل النّظر إلى تحدّيات التّعليم وأولويّاته ما بعد 2015 القيام بـ «قفزة» نوعيّة في التّعليم، كما أكّد وزير التّعليم الإماراتي في المنتدى العالمي للتّعليم في أوائل هذه السّنة (وام، 2015). وستغدو بيانات التّفتيش المدرسيّ الوطنيّ، ونتائج الاستقصاء الدّوليّ، والمعايير الدقيقة لقياس تقدم تعلّم التّلاميذ ضروريّة في تقييم التّقدّم.

3. المملكة العربيّة السّعوديّة

هيكليّة إصلاح التّعليم

عند إنشاء المملكة العربيّة السّعوديّة في عام 1932، كان التّعليم الرّسمي يُعتَبَر ترفًا، ولم يكن قادرًا على دخول المدرسة إلّا قلّة من أبناء العائلات الغنيّة الّتي تعيش في المدن الكبرى. تبلغ مساحة المملكة العربيّة السّعودية حوالى 2240000 كم2 وعاصمتها الرّياض. بدأ التّعليم الرّسمي فيها في الثّلاثينات – أي قبل الدول الخليجيّة الأخرى. وبحلول 1945، باشر مؤسّس المملكة، الملك عبد العزيز بن عبد الرّحمن آل سعود، ببرنامج واسع النطاق لتأسيس المدارس في المملكة. وبأقلّ من سبع سنوات، نشأت أكثر من 220 مدرسة مع أقلّ من 30000 طالب ملتحق بها. وتأسّست وزارة التّربية والتّعليم سنة 1975. وبُنيت المدرسة الأولى للفتيات عام 1964، وفي نهاية التّسعينات، انتشرت مدارس الفتيات في المملكة. وحاليًا، تلتحق الفتيات بالمدارس أكثر من الفتيان. لكن اليوم، يشمل نظام التّعليم ككلّ أكثر من 50 مؤسّسة حكوميّة وخاصّة للتّعليم العالي. وتوفّر المملكة العربيّة السّعوديّة التّعليم الحكومي المجّاني للمواطنين وغير المواطنين، بالإضافة إلى توفير خدمات صحّيّة شاملة. أمّا الهدف الإجمالي لنظام التّعليم، بحسب الحكومة السّعوديّة، فهو «التّأكيد على أنّ الطّلّاب سيكونون قادرين على مواجهة تحديات الحياة والعمل في العالم المعاصر، مع تلبية حاجات المملكة الدّينيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة» (سفارة المملكة العربيّة السّعوديّة، 2015).

تتألّف الإدارة التّعليميّة في المملكة من أربع وكالات تشرف على نظام التّعليم وإدارته وهي: وزارة التّعليم، والرّئاسة العامّة لتعليم البنات، والمؤسّسة العامّة للتّدريب التّقني والمهني، ووزارة التّعليم العالي. ويُطلب من التّلاميذ متابعة ستّ سنوات من التّعليم الابتدائي، وثلاث سنوات من التّعليم الإعدادي، وثلاث سنوات من التّعليم الثّانوي لإتمام دراستهم. وتكون المراحل كافّة مجّانيّة للمواطنين وغير المواطنين بحسب ما صرّحت به الحكومة (وثيقة سياسات التّعليم في المملكة العربيّة السّعوديّة).

تأسّس مشروع الملك عبد اللّه بن عبد العزيز لتطوير التّعليم الحكومي (تطوير) لإصلاح نظام التّعليم السّعودي في 2007. و«تطوير» هو برنامج كلفته 4.2 مليار دولار يهدف إلى تغيير الأساليب التعليمية في المملكة. ويهدف إلى تطوير نظام التّعليم وتزويد التّلاميذ كلّهم بالمعرفة والمهارات الّتي يحتاجونها في القرن الحادي والعشرين، وإلى تحسين نوعيّة المتخرّجين في المملكة العربيّة السّعوديّة. وبما أنّ عدد سكّان المملكة في ازدياد مستمر (أكثر من 70% من السّعوديّين هم تحت سنّ الثّلاثين) ومردود النّفط ينخفض، تحتاج المملكة إلى المزيد من المفكّرين النّقديّين الجاهزين لدخول سوق عمل عصري ومتنوّع.

وتألّفت مدارس (تطوير) في البداية من 25 مدرسة ثانويّة للفتيات و25 مدرسة ثانويّة للفتيان في 25 مقاطعة سعوديّة في المرحلة الأولى من المشروع. وركّزت الرّؤية الّتي قادت المشروع على تطوير المدرسة (مشروع الملك عبد اللّه بن عبد العزيز لتطوير التّعليم الحكومي، 2011). ودُعيت المرحلة الثّانية من التّطوير «نموذج تطوير المدارس». ومدارس (تطوير) هي مدارس ابتكاريّة من ناحية النّظريّات المرسّخة الّتي تُعنى بمجتمع التّعلّم المهني، والتّخطيط والتّقويم الذّاتيّين، والتّطوّر المهني (مشروع الملك عبد اللّه بن عبد العزيز لتطوير التّعليم الحكومي، 2011).

في المرحلة الأولى من الإصلاح، قدّمت مدارس (تطوير) خيارًا جديدًا للمدارس لتغيير دورها من مدارس تقليديّة إلى «مدرسة التّعلّم الذّكي». وكان ذلك يعني الانتقال من كونها مدرسة عاديّة فقط إلى بيئة تعليم شاملة – تضم تكنولوجيا التّعليم الحديث، وقائد تعليم نشط، ومعلّمين كفوئين للمساعدة، وتسهّل عمليّات التّعلّم وتوجيهها باستخدام طرق آمنة ومناسبة (مشروع الملك عبد اللّه بن عبد العزيز لتطوير التّعليم الحكومي، 2011). لكن بسبب اعتبار أنّ هذا النّموذج مكلف جدًّا لنسخه في المدارس الرسمية السّعوديّة جميعها، تمّ تبديل المخطّط التّجريبي. وخُطّط لنموذج جديد للمرحلة الثّانية.

في المرحلة الثّانية من النّموذج، الّذي بدأ سنة 2011، كان على المدارس أن تكون قادرة على التّقويم والتّخطيط الذّاتي. وعلى عكس الخطّة في المرحلة الأولى، حيث زُوّدت المدارس بالتّكنولوجيا المتقدّمة، طُلب من هذه المدارس تنفيذ المشروع من مواردها الخاصّة. واستند نموذج تطوير المدارس على المبادئ الآتية:

- الامتياز للجميع: يستحقّ كلّ تلميذ أن يحقّق الامتياز وأن يبلغ قدرته القصوى. كما يستحقّ كلّ معلّم أن يكون ممتازًا ويطوّر مهنته حتّى يؤدّي دوره في المدرسة بشكلٍ فعّال.
- الالتزام من الجميع: يلتزم موظّفو المدرسة جميعهم بقيم المدرسة، ويؤمنون بمهمّتها، ويكرّسون أنفسهم لتحقيق أهدافها ولاتّباع السّياسات والأحكام.
- المساءلة والمحاسبية للجميع: يحاسب الجميع في المدرسة عن أدائه، وتستخدم المدرسة التّعزيز (الإيجابي والسّلبي) حسب جودة أداء موظّفي المدرسة جميعهم.
- الاحترافيّة من الجميع: إنّ ممارسات موظّفي المدرسة مشتقّة من معارف وممارسات موثوقة، والقرارات مبنيّة على أطر مرجعيّة علميّة.
- الشّفافيّة والوضوح المتوقّعان من الجميع: في إظهار النّتائج ومستويات الأداء، وعرض الإيجابيّات والسّلبيّات في أداء المدرسة للمعنيين بالتعليم.

(مشروع الملك عبد اللّه بن عبد العزيز لتطوير التّعليم الحكومي، 2011).

تحدّيات إصلاح التّعليم.

يسلّط ملخّص الاستراتيجيّة التعليمية، الّذي أعدّته وزارة التّعليم في المملكة العربيّة السّعوديّة، الضّوء على أنّه بالرّغم من الإنجازات الملحوظة مثل الوصول إلى التّعليم المجّاني في المناطق كلّها في المملكة، وازدياد عدد التّلاميذ بصرف النّظر عن التنوع في الجنس بين ذكر وانثى، لا تزال المملكة العربيّة السّعوديّة تواجه تحدّيات مع أثر العولمة والتّقدّم التّكنولوجي (مشروع الملك عبد اللّه بن عبد العزيز لتطوير التّعليم الحكومي، 2011). لكنّ الحكومة السّعوديّة تواصل جهودها لتلبية حاجات القرن الحادي والعشرين، وتحويل طلّابها إلى منافسين عالميّين. وتنظر الرّؤية الجديدة للمملكة إلى نموّ التّلميذ من منظور شامل. فلا تركّز على النّواحي الأكاديميّة فحسب، إنّما أيضًا على «الأبعاد المتعلّقة بسماتها المادّيّة والمعطيات العقليّة والمواطنة وقدرتها على الارتباط مع بقيّة العالم»(مشروع الملك عبد اللّه بن عبد العزيز لتطوير التّعليم الحكومي، 5:2011).

يواجه مدراء المدارس في المملكة العربيّة السّعوديّة باستمرار تغييرات معقّدة في نظام التّعليم وعلى المستوى العالمي. ويواجهون ضغطًا متناميًا لقياس نجاح التّلاميذ في المراحل المتوسّطة كي يقيموا مدى النّجاح الإجمالي لهذه المبادرات الإصلاحيّة. غير أنّ هناك تّحدٍّ من نوع أخر : فالمدراء غير مدربين و/أو لا يملكون المهارات الضّروريّة للقيام بتقويم شامل لتقدّمهم وإنتاجيّتهم، على الرّغم من أنّهم يُعتَبَرون ذات خلفيّة قياديّة قويّة. يعتبر الشّهري (2014) أنّ المدراء ما زالوا بحاجة إلى تطوير مهني كثيف لزيادة قدرتهم على دعم الموظّفين خلال عمليّة التّغيير. ولن تنفع جهود تغيير التّعليم إذا لم يكن التّلاميذ مندفعين ومتحفزين إلى التّعلّم، وبالتّالي لا يتحقّق الإصلاح. ويتكلّم بعض المعلّمين السّعوديّين عن نقص أساسي في الحافز لدى التّلاميذ ليتعلّموا ويصبحوا أكثر براعةً في التّكلّم باللغة الإنجليزيّة (الشّهري، 2014). وهذه النّزعة تسبّب الحيرة لأنّ اللّغة الإنجليزيّة تُعتَبَر إلى حدٍّ كبير ضرورةً للمنافسة الفعّالة على الصّعيد العالمي.

يحدّد اليامي (2014) تحدّيات برنامج (تطوير) بهدف لفت نظر واضعي السّياسات التعليمية إلى الممارسة الفعليّة وسياق الحياة الحقيقيّة في هذه المدارس. وتستخدم دراسة اليامي بيانات نوعيّة من مقابلات شبه منظّمة، ومجموعات نقاش مركّزة، وتحليلات وثائقيّة. ويجد بحث اليامي أنّ لمعظم المشاركين موقفًا إيجابيًا من برامج (تطوير). فهو يمثّل نقلة نوعيّة في سياسة التّعليم السّعودي؛ مثل الانتقال من المركزيّة إلى اللّامركزيّة، ومن التّركيز على التّعلّم الفردي إلى التّعلّم الجماعي؛ ومن المدارس المنعزلة إلى المدارس المنفتحة في الشّراكة على المجتمعات المحلّيّة. وعلى الرّغم من هذه التّطوّرات الملحوظة،

لم يتحسّن مستوى إنجازات التّلاميذ. والتّحدّيات الأساسيّة بحسب اليامي (2014) هي :

- الموارد البشريّة: تفتقر المدارس إلى الموارد الضّروريّة عبر زيادة عدد الموظّفين والعاملين فيها وإلى المزيد من الحوافز للشّروع بهذه البرامج.
- التجهيزات المدرسية: ثمّة نقص في التجهيزات التّقنيّة للمدارس في المرحلة الثّانية.
- مقاومة التّغيير: أفاد بعض المشاركين أنّ حوالى 70% من الموظّفين في المدارس قاوموا التّغيير، وبعضهم الآخر انتقل إلى مدارس أخرى. وفُسّر هذا الموقف بالقول إنّ التّغييرات ستُلقي أعباءًا إضافيّة.
- تبديل المعلّمين: جرت حادثة تسرّب المعلّمين. ومدير المدرسة لا يمتلك أي السّلطة لإيقاف توظيف المعلّمين في مدرسته.
- تحدّيات الوصول إلى التّكنولوجيا والتّنفيذ: لم تملك بعض العائلات الإنترنت في المنزل، أو كانت خائفة من استخدامه. وكنتيجة لذلك، تسرّب 50 من أصل 360 تلميذًا. ورفض أولياء الأمور فكرة امتلاك حاسوب محمول مع إنترنت لكلّ تلميذ.

بادر الملك الرّاحل عبد العزيز بإصلاحات تعليميّة واقتصاديّة عدّة مع نيّة مساعدة السّعوديّة حتّى تصبح بلد قادة السّوق الوطني والعالمي. لكن بما أنّ قوى الغد العاملة تعتمد على تحضير طلّاب اليوم، تظهر مخاوف أساسيّة تشير الى نقص الحافز بشكل عام لدى التّلاميذ (اليامي، 2014). ومن الواضح أنّ المزيد من البحث التّجريبي مطلوب لفهم هذا الواقع المقلق وتطوره بشكلٍ أفضل.

#3

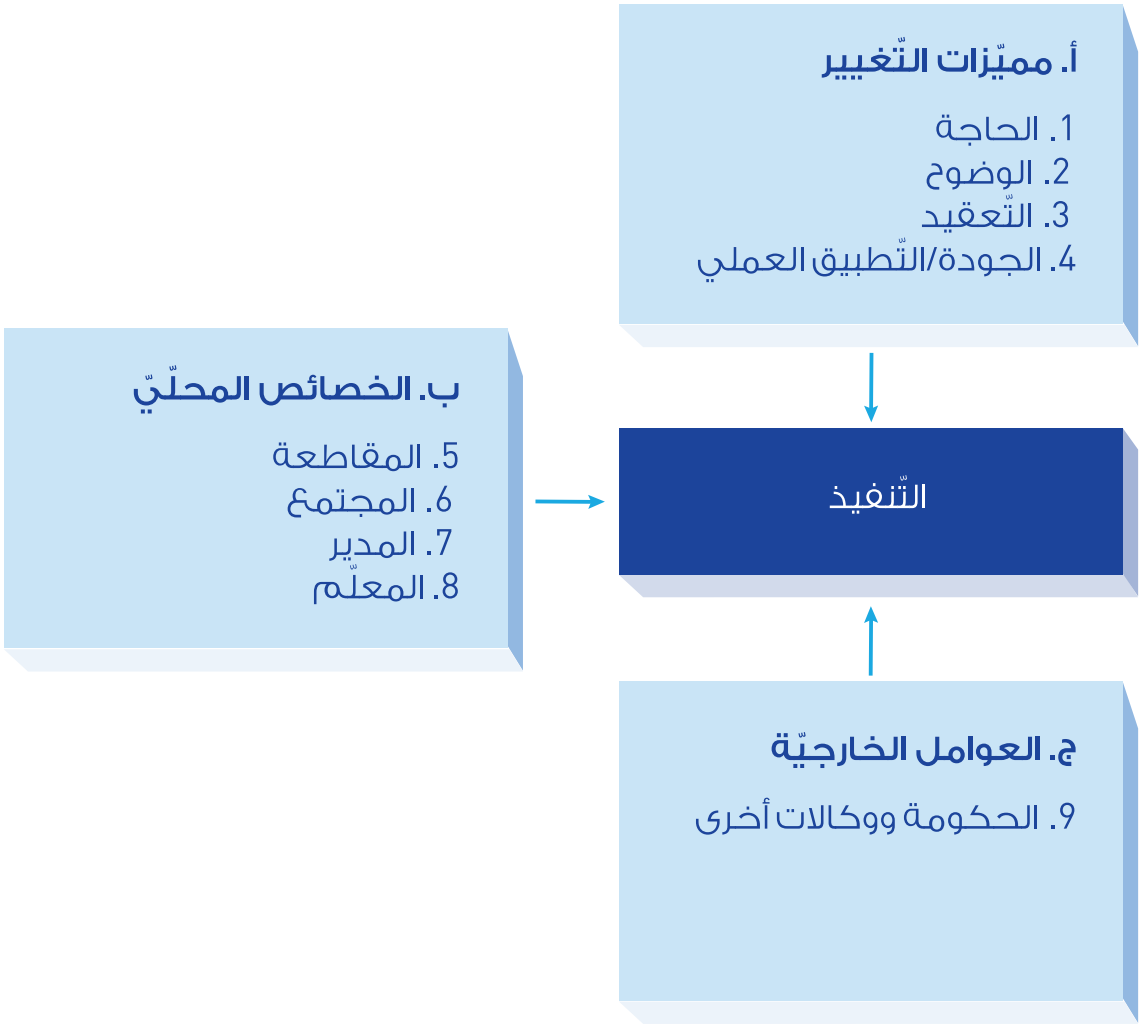
دور المدراء والمعلّمين في تنفيذ إصلاح التّعليم

#3 دور المدراء والمعلّمين في تنفيذ إصلاح التّعليم

قد تُطرَح أسئلة إضافيّة في أي إصلاح تعليمي أو برنامج ابتكاري. هل سبق أن طُبِّق التّجديد فعليًّا؟ وعند تطبيقه، هل حافظ على تكامله وأهدافه؟ وهل تأثّر التّلاميذ بشكل إيجابيٍّ وملحوظ؟ وهل دُمج التّجديد في مهمّة المدرسة وتنظيمها؟ وهل تمّ الحفاظ على البرامج النّاجحة؟ وهل كان بالإمكان نقل التّجديد من سياق مدرسي إلى آخر؟ (ريلي ولويس، 2000).

تعتمد نسبة النّجاح في الإصلاح على استراتيجيّات فعّالة للتّنفيذ. وعلى الرّغم من عدم وجود أسلوب موحّد للنّجاح، يساعد تقسيم المشروع إلى أقسام يمكن التّحكّم بها في ترتيب عناصره المختلفة حسب الأولويّة. وهذا يضمن الاستيعاب التام للإصلاح ويُحدِث إجماعًا بين المعنيين بأمر الإصلاح. وبالتّالي، يمكن قياس النّتائج بشكل منهجي (مارون وآخرون، 2008). ويحدّد فولان (2007) ثلاثة عوامل تؤثّر في التّنفيذ وهي: خصائص التّغيير، والخصائص المحلّيّة، والعوامل الخارجيّة (الحكومة والوكالات المحلّيّة).

الصّورة 4: عوامل فولان الّتي تؤثّر في التّنفيذ



(فولان، 87، 2007)

يقع التّغيير في قلب عملية إصلاح التّعليم، وبالتّالي يجب أن يُعيَّن وكيل للتّغيير للإشراف على التّقدّم في التّغيير وقياسه، وتوجيه الموظّفين إلى تحقيق الهدف الكلّي. وقد يكون وكلاء التّغيير منظّمات، مثل الحكومات، أو وكالات خارجيّة أو أفرادًا، مثل المدراء والمعلّمين. وحسب الدراسات، يمكن أن يشير وكلاء التّغيير إلى القادة أو المدراء أو غيرهم ممّن يديرون تغييرًا (فولان، 1991). وهم يؤدّون دورًا مهمًّا في العمليّة. وبوجه الخصوص، إنّهم يؤثّرون في وجهة قرار التّجديد. لكنّ التّغيير، في أي سياق كان، غير مرحّب به دائمًا.

من بين كافة المعنيين بالشأن التّعليمي، يشكل المعلمون العامل الأهم في عملية الإصلاح. ولأنّهم يفهمون بشكل واضح كيف يتعلّم التّلاميذ بطريقة أكثر فعاليّة، يشكّل المعلمون العامل المحفّز في التّغيير من خلال توفير رد فعل

وتُعتبَر مقاومة التّغيير مألوفة في التّعليم، لذلك، فإنّ دّعم المعلّمين والموظّفين الإداريّين وأولياء الأمور ضروريّ لنجاح خطة الإصلاح. وفي معظم الحالات، يحدث التّغيّر تدريجيًّا، ويشكّل كلّ تغيّر خطوةً نحو التّغيّر التّالي مع توقّع وجود تحسّن يمكن قياسه في كلّ مستوى.

فوريّ وأساسي. إلى ذلك، يمكن أن يساعد المعلّمون في تحديد الأمور التي تحتاج للتغيير، وفي معرفة أثر هذه التّغييرات على نجاح التّلميذ. ويمكن أن يكون المعلمون حاملي التّغيير الأساسيّين، إذ يعرفون الواقع المحلّي؛ ويمكنهم أن يقرّروا أيضًا ما هو التّغيير الّذي يجب تنفيذه ومقداره. ووجد شميدت وداتناو (2005) أنّ عدّة جهود إصلاحيّة تعي أهمية دور المعلمين في الإصلاح وتدعو إلى تطوير معرفة المعلم ومهاراته والى إعداده لتنفيذ عملية للإصلاح. غير أنّ الإصلاح لا يهتم عمومًا بمشاعر التّغيير عند المعلمين.

ففي النّهاية، تحمل مهنة التّعليم الهدف السامي بتعليم التّلاميذ ليصبحوا متعلّمين مدى الحياة، وتحضيرهم للقيادة المستقبليّة في كافة القطاعات في مجتمع متقدّم وتنافسي، بغضّ النّظر عن أثر التّغيير في المعلمين. لكنّ المعلمين قد لا يكونون قادرين على إعداد التّلاميذ بشكل مناسب كمتعلّمين لمدى الحياة وللقيادة المستقبليّة في كافة القطاعات في مجتمع متقدّم وتنافسي، إلّا إذا تم دعمهم أيضًا للتّأقلم مع التّغيير والتأقلم مع أثر هذا التغيير على ممارساتهم التعليمية.

يؤدّي قادة المدارس، بصفتهم منسّقي التّغيير على المستوى المدرسي، دورًا بالغ الأهمّيّة والتزامهم مهمّ جدًا لنجاح أي برنامج إصلاحي بالكامل. وعلى الأرجح، يؤدّي تنفيذ الإصلاح إلى تغييرات في الواجبات الإداريّة. وبالإضافة إلى

التّغييرات المتنوّعة في مسؤوليّات الموظّفين، من المهمّ أيضًا أن يعرف مدير المدرسة رأي الطّلّاب بدورهم كمديرين وبما يقومون به. كما أنّ المدير هو الرّابط بين موظّفي المدرسة ، وأولياء الأمور، والتّلاميذ، بالإضافة إلى كونه الرّابط بمسؤولي وزارة التّعليم. وهذا يسمح للمدير بإنشاء بيئة مهنيّة والحفاظ عليها، مع العمل على المساعدة في تحسين التّواصل بين كافة المعنيين بالشأن التعليمي.

المساهم الأساسي في إصلاح التّعليم هو المدير؛ لكن النّجاح الكلّي لجهود الإصلاح يستند على المعلّمين. وبما أنّ مدير المدرسة هو أحد المساهمين الأساسيّين في عمليّة الإصلاح؛ يصبح دوره أكثر تعقيدًا، ويقوم بمهام عديدة ومتنوّعة، نذكر منها : تقويم أداء المعلّمين، وتطوير خطط استراتيجيّة وكتابتها، ووضع برامج تطوير مهنيّة، إلخ. ويؤدّي أولياء الأمور دورًا مهمًا من خلال تشجيع أولادهم في هذه العمليّة، بالإضافة إلى كونهم المعنيين الأوائل في كامل عمليّة الإصلاح.

#4

نظرة نقدية:
دروس مستخلَصة من جهود الإصلاح

#4 نظرة نقدية: دروس مستخلَصة من جهود الإصلاح

ينظر هذا الجزء من التقرير الى تحدّيات جهود الإصلاح ودروسها الأساسيّة البارزة في دراسة حالة دول مجلس التّعاون الخليجي، ويستعرض الشّروط الأساسيّة المعترف بها للإصلاح النّاجح.

ترتبط جودة التّعليم ارتباطًا وثيقًا بنموّ البلد الاقتصادي (مارون وآخرون، 2008). وتقرّ حكومات مجلس التّعاون الخليجي جميعها بازدياد طلب التّعليم من جميع أفراد المجتمع وعلى المستويات كافّة. ويرغب الطلاب أكثر فأكثر في تلقّي تعليم عالي الجودة. إلى ذلك، كما شكّل عدم الاستقرار الاقتصادي العالمي ضغطًا إضافيًا للمضي قدمًا في عملية تغيير أولويّات التّعليم وأنظمته. وتتأثّر دول مجلس التّعاون الخليجي بسرعة أكبر بسبب التّغييرات على المستوى العالمي، مثل التّقلّبات الكبيرة في طلب النّفط، والنّزاعات الإقليميّة أو الأخرى حول العالم (مارون وآخرون، 2008). وقد اعتمدت حكومات المجلس الثّلاث، رسميًا وبشكل واضح، استراتيجيّات لدعم التّحسينات في بيئة الأنظمة التّعليميّة وعملية تطبيقها واستخلاص نتائجها.

في ما يلي بعض التّحدّيات المدرسيّة المحدّدة الّتي واجهتها الإصلاحات الواردة في دراسة الحالة :

- نسب حضور منخفضة ونقص الحافز لدى التّلاميذ
- زيادة عبء العمل كثيرًا على النّساء اللّواتي يناضلن لتحقيق التّوازن بين العمل والحياة المنزليّة؛ ما يُنسَب إلى الضّغوطات الثّقافيّة والاجتماعية
- عدم اعتياد المعلّمين والموظّفين على العمل الجماعي
- التّوتّر الإضافي الّذي واجهه المعنيون كلّهم من المدراء والمعلمين والتّلاميذ وأولياء الأمور بسبب نقص وضوح طرق تّنفيذ السياسات التربوية
- الضّغط لتحقيق نتائج سريعة
- الفجوات في المهارات القياديّة بين مدراء المدارس
- نقص الموارد: كالمعلّمين الكفوئين والدّعم التّقني والحوافز للتّجديد

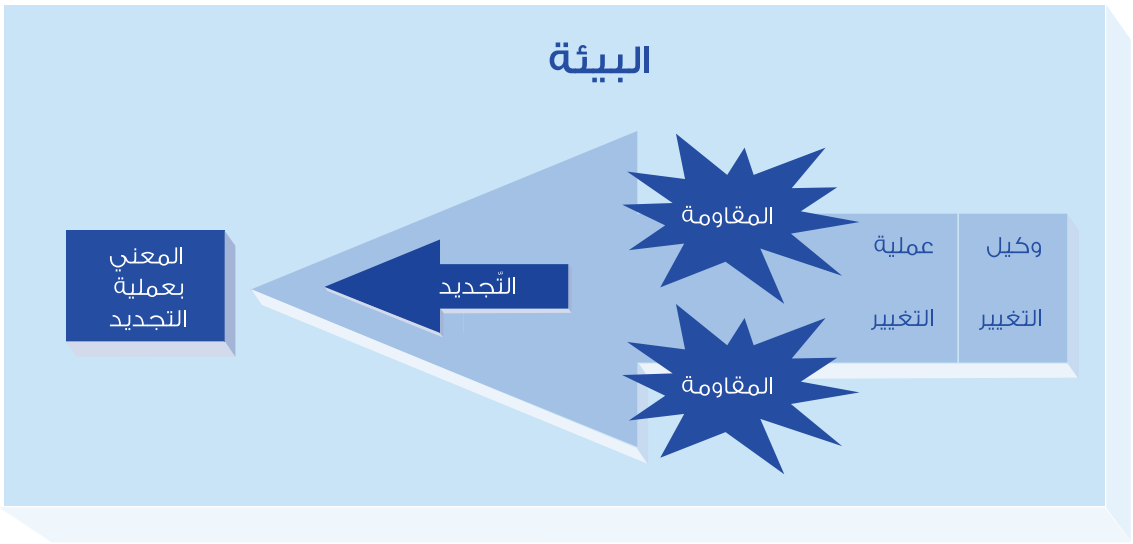
- مقاومة التّغيير؛ المرتبط بنسب تبديل المعلمين المرتفعة
- المقاومة الثّقافيّة والاقتصاديّة للتّقدّم التّكنولوجي

عند إلقاء نظرة كلّيّة أكثر على التّحدّيات، يبدو أنّ الإصلاحات الّتي عوينَت في دراسة الحالة تعكس مهارات القرن الحادي والعشرين والتوجهات الحاليّة في التّدريس والتّعلّم، مثل التّعلّم المبني على حل المشاكل والعمل الجماعي. وعلى الرّغم من ذلك، فيما قد تكون الأهداف واضحة، غالبًا ما تبقى مقاربات التّعلّم جديدة في مدارس دول مجلس التّعاون الخليجي. فالإصلاح أساسًا يبدّل دور المعلّمين وعلاقات العمل داخل المجتمع المدرسي. وتسبّب الحاجة إلى النّتائج السّريعة، مقترنةً بالحاجة الملحّة إلى إظهار روابط قويّة بالأهداف الاقتصاديّة الوطنيّة، بضغوطات جديدة على القيادة المدرسيّة، مؤدّيةً غالبًا إلى مقاومة مختلف المساهمين في التغيير. لذلك، يحتاج تنفيذ الاستراتيجيّات الّتي تدعو إلى التّغيير الهيكلي بشكلٍ كامل إلى المزيد من الوقت.

بعد الأخذ بعين الاعتبار لهذه التّحدّيات الهائلة، من المهمّ العودة إلى المتطلّبات الأساسيّة لإصلاحات مدرسيّة ناجحة. فيجب أن تكون الأهداف موجزة ودقيقة، وقابلة للقياس والتّحقيق. إلى ذلك، يجب أن تنمّي كلّ مبادرة تحت راية الإصلاح التّعليمي بيئة تعلّم مركّزة على التّلميذ، وتكسب دعم المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع. كما يجب أن تشجّع التّفكير النّقدي والتّعاون ومهارات أخرى، عبر طرق تعليميّة متماسكة وقويّة وتربية مناسبة تعطي نتائج تعلّميّة محدّدة بوضوح. وفي دول مجلس التّعاون الخليجي، يجب أن يساعد الإصلاح التّلاميذ في في إتقان اللغتين العربيّة والإنجليزيّة ومهارات التعلم الأساسية وتعزيز الهويّة الثّقافيّة. ويجب أن يدمج تطويرًا مهنيًا مستمرًا للمعلمين، وموارد تعليميّة قويّة، كتب ارشادية للمناهج. وتعطي دول المجلس غالبًا الأولويّة إلى دعم المعلمين في تطوير ممارسات جديدة (مجلس أبو ظبي للتّعليم، 2012). وأخيرًا، يجب أن يتمتّع قادة المجلس برؤية توفر لمواطنيهم أمكانية تحقيق إنجازات التّعليمي تساعدهم في الوصول إلى القيادة العالميّة ، وفي جعل أوطانهم مراكز للتّعليم العالي والبحث الإبداعي. وعلى الرّغم من متطلّبات الإصلاح الأساسيّة الّتي تلتزم بها دول المجلس باستمرار، يجب أن تفهم هذه الدول نظريّات التّغيير والتعقيد الّذي يرافقه.

كما أشارت دراسة الحالة، يمكن أن يكون التّغيير عمليّة معقّدة. وقد وصف العلماء تعقيد التّغيير في مجالات عدّة، وتوصّلوا إلى تعريفات مختلفة. ووضع إلسوورث (2000) إطارًا مفيدًا ينظّم عدّة نماذج وأفكار في بنية واحدة. ويمكن اختصار إطار عمل إلسوورث (الصّورة 5) كما يلي: عندما يرغب أحد وكلاء التّغيير أن يوصل هذا التغيير الى أي معنيٍّ بعملية التّجديد، تصطدم عمليّة التّغيير غالبًا بالمقاومة في بيئة التّغيير. وقد تعيق هذه المقاومة عمليّة التّغيير و/أو تشوّه صورة التّجديد بالنّسبة إلى من سيتبنّى التّغيير (إلسوورث، 2000). وبمعنى آخر، قد لا يفهم هذا الأخير دائمًا بشكلٍ تام عمليّة التّغيير كما يريد وكيل التّغيير.

الصّورة 5: نموذج الإتصال من أجل التغيير



(إلسوورث، 2000، ص. 27)

يتّضح من هذا الأمر أنّ الإصلاح النّاجح لا يتطلّب فقط أفرادًا ذوي رؤية ومتحمسين ومتمكّنين يبادرون بالتّغيير، لكن أيضًا متبنّين لعملية التغيير ماهرين يفهمون أهمّيّة تقليص المقاومة في محيط التّغيير الأوسع. وفي المدارس، يضمّ هؤلاء المتبنّون المدراء والمعلمين وأولياء الأمور. فالتّغيير ليس حدثًا بل «عمليّة تبديل، وانتقال من حالة إلى أخرى تشمل الأفراد أو المجموعات أو المؤسّسات، وتؤدّي إلى إعادة تنظيم القيم والممارسات والنّتائج» (موريسون، 1998، ص. 13). وقد يكون المدراء أو المعلّمون مقاومين أو متبنّين أو وكلاء تغيير – أو الثّلاثة معًا ويحصل قبول مبادرات التّغيير بنسب متفاوتة.

كما شرحت في دراسة الحالة، باشرت الدول الثّلاث في مجلس التّعاون الخليجي بتغييرات طموحة لتحسين جودة نتائج تعليمها في سياق متطلّبات عصر معلومات أكثر عالميّة واتّصالًا. وفي حين أنّ مساراتها وخبراتها الإصلاحيّة فريدة، ثمّة قواسم مشتركة بين هذه الدول الثّلاث. فلتحقيق أهدافها، سعت الأنظمة الثّلاثة إلى إعادة تحديد دور المدارس والمعلّمين والمدراء في دعم تحسّن التّلاميذ ونموّهم بشكلٍ مباشر. وواجه المسؤولون عن تنفيذ الإصلاح في الأنظمة الثّلاثة مقاومة من مساهمين متنوّعين. وفي قطر (وربّما أيضًا في المملكة العربيّة السّعوديّة والإمارات العربيّة المتّحدة)، نشأت مقاومة ملحوظة بين المدراء بسبب الشّكّ في الأهداف وعدم وضوحها. وتحدّث المسؤولون والمعلّمون في المدارس عن تزايد عبء العمل، ممّا أعاق وقلّص نجاح التّنفيذ الأوّلي للإصلاح. وفي الإمارات، تطلّب نقص المهارات في اللغة الإنجليزيّة وتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات بين المدراء والمعلّمين إعادة النظر في إدارة الإصلاح الّذي تمّت مقاومته بسبب عدم القدرة وليس النّفور أو الضّياع. كذلك في

المملكة العربيّة السّعوديّة، غالبًا ما افتقر المدراء إلى مهارات القيادة والمعرفة الضّروريّة لإدراج التّغيير وتنفيذه في مدارسهم.

على الصّعيد المدرسي، ومع غياب التّدريب والدّعم المناسبيْن، كانت مقاومة التّغيير هي النّتيجة الواضحة. والقاسم المشترك بين هذه الأمثلة في الأنظمة الثّلاثة هو غياب عمليّة مخطّطة بوضوح توفّر وقتًا كافيًا لتعريف المشاركين المسؤولين كلّهم بالتّغيير. وعلى الرّغم من أنّ كلّ حالة من الحالات الثّلاث كانت مختلفة عن الأخرى، يبدو من الواضح أنّه، بالإجمال، كانت الجهود غير مناسبة (أو غائبة) لإعلام مسؤولي المدارس والمعلّمين أو تثقيفهم حول فوائد التّغيير والإصلاح قبل التّنفيذ. فلم يُعطَوا وقتًا مناسبًا لدراسة التّغييرات الوشيكة ودورها في الإصلاح وفهمها بالكامل، ولا لمناقشة الخطّة أو العمليّة والتّعليق عليها. وقد تختلف التّفاصيل في الحالات الثّلاث؛ لكنّ النّتائج الإجمالية هي نفسها: عندما لا يشارك المدراء والمعلّمون ولا يلتحقون كشركاء ومعاونين فاعلين في مشروع الإصلاح، تصبح الخطّة بأكملها في خطر.

إنّ إدارة النّاس بنجاح هي مهارة قياديّة أساسيّة تتطلّب الحساسيّة والاستجابة لمختلف وجهات النّظر والأولويّات. ويجب أن يتأكّد القادة من إعطاء معلومات كاملة لوجهات نظر المشاركين ومواقفهم وقيمهم ومعتقداتهم (موريسون، 1998، ص. 15). ويجب أن يساعد مدراء التّغيير الآخرين في التّعامل مع التّغيير، وأن يتبنّوا التّغيير بأنفسهم؛ وقد يحتاجون أيضًا إلى من يرشدهم ويدعمهم. ويكمن دور المدير في إنشاء جوٍّ داعم للاختبار والمشاركة، لتشجيع التّواصل بين المعلّمين، مثل مراقبة الممارسات في الصف. ويساعد هذا المحيط الدّاعم المعلّمين في فهم التّغيير، وفي العمل معًا بفعاليّة، وفي مواجهة طبيعة التّغيير العاطفيّة. ويساعد المدراء في فهم حاجات المعلمين. فقد أصبح فهم إدارة التّغيير مهمًا في إشراك مساهمين ملتزمين في تحقيق نتائج إيجابيّة. وفي قطر (وربّما أيضًا في المملكة العربيّة السّعوديّة والإمارات العربيّة المتّحدة)، كانت ثقافة التّعاون بين المعلمين غير موجودة في الأقسام المختلفة. ففيما اعتاد المعلم على العمل منفردًا في ظلّ نظام وزارة التّعليم، شكّل العمل الجماعي كفريق واحد في داخل القسم وخارجه دورًا جديدًا بالنّسبة إليه. فبحسب هول وهورد (2006)، تشمل عمليّة التّغيير تبنّي أفكار جديدة حول تحسين نتائج التّعليم. وتتطلّب عمليّة التّغيير الفعّالة عدّة عوامل وظروف داعمة في قلب منظّمة أو نظام لتسهيل تنفيذها النّاجح والمراد. ويعتمد التّغيير النّاجح على مدى فهم المشاركين للتّجديد وتطبيقه بشكلٍ جيّد.

كون الإصلاح عمليّة ديناميكيّة، غالبًا ما يطرح إشكاليّة، وقد لا يأتي بثمر لبعض الوقت. فالإصلاح عمليّة مستمرّة، يستفيد منها وكلاء تغيير عميقو التّفكير يراقبون ويقوّمون ويريدون تجريب أفكار جديدة. ويمكن أن يكون التّغيير والإصلاح ميزة جوهريّة في مكان عمل ديناميكي وفي حالة ذهنيّة معيّنة. ففي مجتمع التّعليم، يشكّل الصّبر واليقظة فضيلتيْن؛ ويُرحَّب بالمبدعين المتعاونين.

#5
توصيات:
النّظر نحو المستقبل

#5 توصيات: النّظر نحو المستقبل

بُذلَت جهود مستدامة في قطاعات التّعليم في دول مجلس التّعاون الخليجي الثّلاث لتحسين نتائج المدارس والتّلاميذ، وأُحرزَ بعض التّقدّم. وبالطّبع، تستطيع هذه الدول تحقيق المزيد. وبالاستناد إلى تنفيذ الإصلاح بحسب فولان (2007) (كما في الصّورة 4)، قُدمت توصيات تدعو إلى التّغيير على مستوى السّياسات التربوية والمستوى التّعليمي والمدرسي ومستوى المجتمع الأوسع. ومن المهمّ الإشارة إلى أنّ بعض التّغييرات قد تكون مناسبة لأكثر من مستوى. فالتّوصيات المقترحة في هذا البحث لدعم جهود إصلاح واسعة النّطاق مبنيّة على دراسات مختصّة وأفضل الممارسات المعترف بها على نطاق واسع. وستُقَدَّم توصيات خاصّة لكلّ بلد من دول المجلس في تقرير لاحق، إذ ستشمل المرحلة الثّانية من هذا التّقرير جمع البيانات من قطر والمملكة العربيّة السّعوديّة والإمارات العربيّة المتّحدة. وستشكّل هذه البيانات المجموعة أساسًا ملموسًا لتوصيات مستقبليّة في المرحلة الثّانية من التّقرير.

1. مستوى السّياسات التربوية

وضوح الأهداف وخاصّيّتها

إنّ وضع أهداف واضحة سيُبقي المساهمين (واضعي السّياسات التربوية وقادة المدارس والمعلّمون وأولياء الأمور والطّلّاب والمجتمع وآخرون) مطّلعين على عملية تنفيذ هذه السّياسات. ويعتبر فولان (1999) أنّ الوضوح والتّعقيد هما غالبًا مشكلتان كبيرتان في أي إصلاح. ويواجه مدراء المدارس في الدول الثلاث التي شكلت محور هذا التقرير، الغموض في تنفيذ متطلّبات الإصلاح. ووجد هابرمان ومايلز (1984) أنّ الأهداف الغامضة أنتجت ضياعًا وإحباطًا وقلقًا مما أدى الى التخلي عن بذل المجهود. ولدعم وجهة النّظر هذه، وجد هول وهورد (2006) أنّه عندما يواجه القادة التّجديد والتّغيير وينقصهم الفهم، قد لا يتوافق التّنفيذ الفعلي مع الخطّة الأصليّة. ويجب أن تشمل عمليّة وضع السّياسات التربوية حول المناهج والتّعليم المساهمين جميعهم من مرحلة التّخطيط الأوّليّة لتسهيل دعمهم الطّبيعي حتّى يشعروا أنّه معترف بهم كمتعاونين يشاركون في الإصلاح. استخدام المصطلحات الدقيقة والمحدّدة في تطوير الأهداف يعزّز مشاركة المساهمين في الإصلاح. ويحتاج واضعو السّياسات التربوية إلى

ضمان وضوح السّياسات الجديدة والتّواصل الفعّال على الأصعدة كافّة، خاصّةً بين المجلس الأعلى للتّعليم ووزارة التّعليم والمدارس، وبين رؤساء الأقسام والمعلّمين.

ترابط وتناسق السّياسات والإجراءات

يجب أن يكون من أولويّات الدّولة وضع استراتيجيّة لتحقيق الاستقرار والتّماسك في عمليّة إدارة الدولة، من أجل ضمان دعم بنى المؤسّسات وخبراتها وقدراتها لجهود الإصلاح بشكل فعّال. ويُعتبَر التزام المساهمين كلّهم بقوّة ضروريًا لتطوّر أي إصلاح. فإصلاح التّعليم لا يحدث بشكلٍ منعزل، بل يؤدّي المجتمع بأكمله دورًا فيه. مع العلم أنّ الإصلاح لا يأتي حصريًا من قطاع التّعليم، بل تقوده بشكل كبير سياسات الدّولة، مثل خطط التّوظيف. ويقدّم فولان وكوين (2015)، في مشروعهما COHERENCE FRAMEWORK، خارطة طريق ديناميكيّة وقابلة للتّعديل لتغيير السّياسات التربوية بحسب نتائج التّلاميذ. ويتألّف إطار العمل من أربعة عناصر أساسيّة هي:

- وجهة مركّزة لبناء غاية مشتركة
- زرع ثقافات تعاونيّة مع توضيح الأدوار الفرديّة والجماعيّة
- تعميق التّعلّم لتسريع التّحسّن وتعزيز التّجديد
- تأمين المساءلة من الدّاخل والخارج

في التّركيز على تماسك النّظام، يولّد إطار العمل هذا رؤًى وأدوات لإرشاد قيادة مدرسيّة فعّالة؛ فولان وكوين (2015) يسردان قصّة مهمّة عن هذه العناصر الأربعة، أي الوجهة والعمل الجماعي وتعميق التّعلّم وتأمين المساءلة.

تبرز رغبة قويّة في تقويم نتائج الإصلاح أو التّجديد في التّعليم. لكن، في معظم الأحيان، يقع الإصلاح ضحيّة غياب الصّبر والانقسامات الإيديولوجيّة (فولان 2007). وللتّخفيف من هذا، يُقتَرَح تأمين منتدى للتّقويم الجاري والمنتظم والتّشاركي. وبدل أنظمة التّفتيش القديمة المبنية على مبدأ العقاب، يجب أن تشجّع الحكومات الحوار المباشر وتبادل الأفكار المبتكرة ومشاركة المعرفة عبر أفضل الممارسات. ويمكن عبر هذه المقاربة تفادي الأخطاء المرتكَبة في مكان آخر، مع بناء إجماع مهني وسياسي يُنشِئ محيطًا يؤدّي إلى التّغيير المستدام.

ردم الهوّة بين الابتكار والأداء على المستوى الوطني وإمكانات العمل ودعم التّعليم

يجب أن تستخدم دول مجلس التّعاون الخليجي أنظمة التّعليم الخاصّة بها لضمان تخرّج الطّلّاب بعد أن يصبحوا جاهزين لمستقبل يطلب منهم أن ينافسوا على المستوى العالمي. وفي هذا السّياق، يجب أن تنظّم وزارات العمل والتّعليم والتّعليم العالي والقطاع الخاصّ المبادئ والأهداف حتّى يؤمّن الإصلاح الحالي المهارات الضّروريّة للنّجاح المستقبلي. ويجب تأمين الإرشاد والتّوجيه المهنيّين إلى الطّلّاب؛ فمن الضّروري أن تكون حاجات سوق العمل أليفة بالنّسبة إليهم للتّخطيط والتّحضير بشكل أفضل لمستقبلهم. وعلى المهارات الّتي تمارَس في المدرسة أن تشدّد على وظائف أعلى مستوًى كالإبداع والتّفكير النّقدي والكتابة الهادفة والعمل الجماعي وحلّ المشاكل والأبحاث وغيرها (باريت وصبح وبشير، 2013).

بناء قدرة مدراء المدارس على إدارة التّغيير

حتّى جهود إصلاح التّعليم الأكثر فعاليّة تواجه في معظم الأحيان بعض المقاومة. وتشير مقاومة التّغيير إلى أي تصرّف يرمي إلى الحفاظ على الوضع الرّاهن في وجه ضغوطات تريد تغييره. وتحصل المقاومة عند وجود نقص في المعرفة والمعلومات والمهارات والقدرات الإداريّة. ويحتاج مدراء المدرسة أن يفهموا عمليّة التّغيير حتّى يقودوا جهود التّغيير والتّحسين ويديروها بفعاليّة. وبالتّالي، عليهم أن يتعلّموا كيف يتخطّون الحواجز القائمة خلال عمليّة التّغيير المعقّدة. إلى ذلك، من أجل توجيه الأعمال السّياسيّة والتّنظيميّة أثناء تنفيذ التّغيير، من المهمّ تحديد من يمكنه أن يكون ضدّ التّغيير أو يسهّله. ويمكن أن تتعامل المدارس مع مقاومة التغيير بالأشكال الآتية:

- يحتاج المدراء إلى التّواصل مع المعلّمين والتّشاور معهم. وعلى المعلّمين أن يحصلوا على فرصة المشاركة في كافّة نواحي عمليّة التّغيير وإعطاء ردود الفعل على عملية التغير.
- يجب أن يسهّل المدراء العمل الجماعي، ويمكّنوا موظّفيهم ويشركوهم، ويؤمّنوا المحيط والموارد المناسبة كي يشارك كافة الموظفين.
- من الخطوات المهمّة في إدارة التّغيير هو أنّه عندما يحصل هذا التّغيير، تسمح المكافأة باستمرار الزّخم والحفاظ عليه.

فهم التّغيير وإدارته بفعاليّة

يتضمن وضع استراتيجيّات تواصل متقدّمة لفهم التّغيير وإدارته برامج توعية وتدريب إداريّ للمساهمين كلّهم حتّى يفهموا عمليّة التّغيير وطرق إدارتها بفعاليّة. وفيما قد يكون وكلاء التّغيير مؤسّسات أو أفرادًا، على كلّ مساهم أن يتحمّل مسؤوليّة التّحكّم بتغييرات الإصلاح والتّعامل معها بالاستناد إلى حاجات الإطار المحلّي الفريدة. فعلى مدراء المدارس أن يتواصلوا مع معلّميهم ويتشاوروا معهم. ويجب إعطاء المعلّمين فرصة للاشتراك بكافّة نواحي عمليّة التّغيير ولتأمين ردود الفعل على عملية التغير. كما يجب أن يسهّل المدراء العمل الجماعي، وأن يمكّنوا موظّفيهم ويوفّروا لهم البيئة والموارد المناسبة كي يشاركوا. من الخطوات المهمّة في إدارة التّغيير هو أنّه عندما يحصل هذا التّغيير، تسمح المكافأة باستمرار الزّخم والحفاظ عليه.

2. المستوى المدرسي

بناء ثقافة تعاون في المدارس عبر اتّخاذ القرارات جماعيًّا

سيساعد إشراك الموظّفين (مثل وكلاء التّغيير العاملين في الموقع) بشكل أقرب أثناء عمليّة وضع السّياسات التربوية في تحديد أطر سياسات أفضل عبر التّفكير في الممارسات المدرسيّة. ويُظهر البحث أنّ منح المدرسة استقلاليّة أكبر في اتّخاذ قراراتها سيؤدّي إلى فعاليّة مدرسيّة أكبر ويساعد في تحقيق الأهداف المرغوبة. ويتحقّق هذا من خلال تقسيم المعلّمين إلى فرق فعّالة للتّعاون الفعّال (المجلس الوطني لتطوير الموظّفين، 2003) وتأمين الفرص وتشجيعها لإشراك الموظّفين في القرارات المهمّة (ماركس وبرينتي، 2003).

رفع معايير التّعليم – مساعدة المعلّمين في إدارة التّغيير وتحسين مهاراتهم

يحتاج المعلّمون إلى تلقّي تدريب متواصل عالمي وعصري وذي معنى مثل ممارسة التّدريب داخل الصّفّ. ويجب أن يشدّد التّطوير المهني على التّعليم والتّقويم العالي الجودة والمركّزين على التّلميذ. ويجب أن تركّز معايير التّعليم والتّعلّم على المهارات المطلوبة للتّعلّم مدى الحياة. إلى ذلك، يجب أن يكون المعلّمون قادرين على فهم دورهم بشكل نقدي وأن يفكّروا بالمعنى والسّلطة المرسّخين في هذه الإصلاحات المبنيّة على المعايير الّتي تحدّد بدورها شكل تربيتهم. وهم بحاجة إلى دمج «تفكيرهم وممارستهم» في رتابة التّعليم اليوميّة (رومانوفسكي وأمة الله، 2014، ص. 112).

تخفيف عبء العمل

تحدّث قادة المدارس والمعلّمون عن ازدياد عبء العمل الّذي أعاق وقلّص نجاح التّطبيق الأوّلي للإصلاح. وفي الانتقال إلى المقاربات التّربويّة الجديدة، يواجه المعلّمون زيادة أعباء العمل يُضاف اليها مجموعة من المهام الإدارية انعكست على حياتهم الشخصية وقدرتهم على تعليم طلابهم بشكل فعال. فالمدارس بحاجة إلى تخفيف عبء العمل وبخاصّة:

- تخفيف وقت الأعمال المدرسيّة في المنزل أو خارج ساعات المدرسة.
- تقليص عدد الاجتماعات واستثمار وقتها بفعاليّة.
- ترتيب المهام بحسب الأولويّات وفرز المطالب من النّشاطات والبرامج الخارجيّة.
- تدريب حول التّطوير المهني في إدارة الوقت (الفضالة، 2014).

3. المستوى المجتمعي

الوعي الثّقافي

يجب أن يحصل عامّة النّاس، كالأهل وآخرين، مثل المساهمين في الإصلاح، على فرص معرفة التّغييرات والإصلاحات الوشيكة في المدارس. وقد يُعطى عامّة النّاس حتّى وقتًا للتّعليق من أجل توفير ردّ فعل عامّ حول الأفكار والمقاربات الجديدة. وسيسمح إنشاء وعي ثقافي، عبر حملات الإعلام من خلال وزارة التّعليم واللّقطات التّلفزيونيّة والدّراسات الموجّهة في المدارس حول التّغييرات الّتي ترافق الإصلاح، بتمكين المجتمع من التّأقلم معها بدل أن يواجهها فجأةً.

مشاركة أولياء الأمور

تشكّل مشاركة أولياء الأمور أحد التّحدّيات الكبرى؛ فيملك بعض أولياء الأمور عقليّات مرسّخة في طرق الماضي التّقليديّة ولا يعرفون عادةً قيمة التّعليم. وهذه مسألة صعبة، لكن على الرّغم التباين في وجهات النّظر، سيكون عددٌ منهم منفتحًا على الطّرق المختلفة لمقاربة التّعلّم والتّعليم، إذا حصلوا على فرصة فهم ما يُقَدَّم لتعليم الأجيال الأصغر سنًّا بشكلٍ أعمق. وباستطاعة الجيل الجديد المشاركة بنشاط في نقل أفكار جديدة إلى أعضاء عائلتهم الأكبر سنًّا؛ لإنّهم يشكّلون فعليًا مصدر التّحوّل في المجتمع بفضل تطلّعاتهم ومواهبهم الخلّاقة.

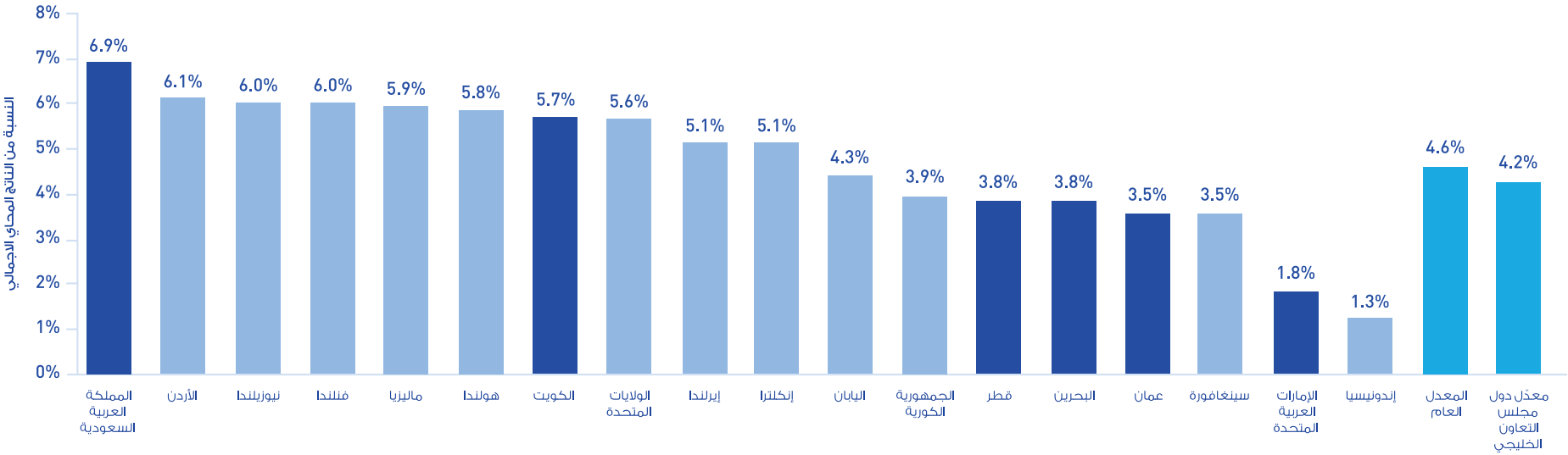
#6
خلاصة:
ملاحظات ووجهات نظر

#6 خلاصة:
ملاحظات ووجهات نظر

في النّهاية، ستستفيد حكومات المنطقة من مبادراتها الاقتصاديّة الكلّيّة عندما تتعاون مع المدارس والجامعات والقطاع الخاصّ بقوّة. يجب أن يتمتّع كلّ إصلاح بأسس متينة فيكون قادرًا على الاستمرار بعد البدء بتنفيذه. كما يجب تقييم ما تحقق من عملية الإصلاح بسهولة ليتم الإعلان عن الممارسات الناجحة والفعّالة ومشاركتها، من خلال وضع الطلاب والمتعلّمين فوق كلّ اعتبار، والسّعي إلى تحقيق الامتياز في النّتائج كافّة، وتقدير التّنوّع، وإدراك النّتائج غير المنتظرة (باريت وآخرون، 2013). ومن الحقائق القديمة والمقبولة هي أنّ التّعليم هو الطّريق الّذي تعبر من خلاله المنطقة إلى قيادة العالم في عالم أصبحت فيه المعلومات والمعرفة عملة العصر (مارون وآخرون، 2008). فالطّريق أمام المنطقة في ما يخصّ إصلاح التّعليم طويل ومحفوف بالتّحدّيات من دون شكّ. لكنّ شعوب المنطقة اجتازت جزءًا كبيرًا منه وتنتقل بثبات نحو هدفها المنشود. ومن الإلزامي استثمار النّجاح المحقّق حتّى الآن لتحفيز الطّلاب كي يمضوا قدمًا: فهم مستقبل أي إصلاح تعليمي.

ملحق أ

الصّورة ا: معدّل الإنفاق على التّعليم الحكومي كجزءٍ من اجمالي النّاتج المحلّي من 1980 إلى 2005



(مارون وسمّان ومجاعص وأبو شقرا، 2008).

اختصارات

مجلس أبو ظبي للتعليم	ADEC

قائمة الصّور

الصّورة 1	معدّل الإنفاق على التّعليم الحكومي كجزءٍ من اجمالي النّاتج المحلّي من 1980 إلى 2005	ص. 53
الصّورة 2	الجدول الزّمني لمراحل الإصلاح (برووير وآخرون، 81:2007)	ص. 20
الصّورة 3	رحلة مجلس أبو ظبي للتّعليم في التحول (المصدر: مجلس أبو ظبي للتّعليم، 2015)	ص. 25
الصّورة 4	عوامل فولان الّتي تؤثّر في التّنفيذ (87:2007)	ص. 35
الصّورة 5	نموذج الإتصال من أجل التغيير (إلسوورث، 2000، ص. 27)	ص. 42

الكاتبة

د. أسماء الفضالة
مديرة الأبحاث، مؤتمر القمّة العالمي للابتكار في التعليم، قطر

د. أسماء الفضالة هي مديرة الأبحاث في مؤتمر القمّة العالمي للابتكار في التعليم. وهي تتمتّع بثماني عشرة سنة من الخبرة المهنيّة في التّعليم. وكانت محلّلة سياسيّة في معهد راند – قطر للسّياسات وعملت كباحث مساعد في الصّندوق القطري لرعاية البحث العلمي، وسابقًا كانت د. الفضالة رئيسة قسم العلوم ومنسّقة التّطوّر المهني في مدرسة جديدة مستقلّة. كما علّمت الفيزياء في إحدى مدارس وزارة التّعليم.

د. الفضالة حائزة على دكتوراه وماجستير في القيادة وتطبيق السياسات التربوية من جامعة كامبريدج في المملكة المتّحدة. وهي أيضًا حائزة على شهادة الماجستير في تعليم العلوم من جامعة برايتون في المملكة المتّحدة. وكانت الدّكتوراه مرتبطة بالقيادة التّعليميّة وتنفيذ السّياسات وتركّز على كيفيّة إدارة عمليّة الإصلاح في قطر. وقد شملت رسالة الدكتوراه دراسات معمّقة حول قضيّة المدارس المتأثّرة بالإصلاحات، ومعاينة كيف كان المسؤولون في المدارس يديرون التّغيير وتحدّيات التّنفيذ الفعّال في المدرسة لتعزيز نتائج التّعليم عند الطّلاب.

شكر خاص:
تودّ كاتبة هذا المقال أن تتوجّه بشكر خاص إلى صاحبة السموّ الشيخة موزا بنت ناصر، رئيس مجلس إدارة مؤسسة قطر، وقيادة مؤسسة قطر لالتزامهم الثابت تجاه قضية التعليم العالمية. فقد تحقق مؤتمر القمّة العالمي للابتكار في التعليم (وايز) نتيجة رؤية صاحبة السموّ وقيادتها ومن دون دعمها المستمرّ، ما كان إصدار هذا التقرير ممكنا.

تودّ الكاتبة أيضا أن تنوّه بتفاني أعضاء فريق وايز ومساعدتهم الثمينة في شتى مراحل إنتاج هذا التقرير.

إنني أتوجّه بخالص الشكر لصاحبة السموّ الشيخة موزا بنت ناصر، رئيس مجلس إدارة مؤسسة قطر، لرؤيتها المميّزة ودعمها لمؤتمر القمّة العالمي للابتكار في التعليم (وايز). كما أتوجه بالشكر للسيّد ستافروس يانوكا، المدير التنفيذي لمؤتمر وايز لدعمه وتشجيعه المستمرّين. كما أودّ أن أعبّر عن تقديري لزملائي في وايز مالكوم كوليدج، وسلمان خير، ودينا باسيك لدعمهم واقتراحاتهم التحريرية، وعن امتناني الكبير لـ «تسنيم أمة اللّه» التي جاهدت لإيجاد الوقت ضمن برنامجها الحافل من أجل المساعدتي في معالجة بعض الأسئلة الحرجة وتقديم النصائح البناءة. وأشكر بشكل خاص تارا محتفار من المقرّ الرئيسي لمجلس أبوظبي للتعليم. أودّ أيضا أن أشكر الأشخاص التالين من أجل مساعدتي في مراجعة التقرير وتقديم التعليقات المفيدة لتقوية هذا العمل: الدكتورة كارين أدج، قسم التعلّم والقيادة، معهد التربية، كلية لندن الجامعية، والدكتور جيراردو لوبيز، رئيس قسم القيادة والسياسة التربوية، جامعة يوتا.

وفي النهاية شكر خاص لعائلتي لدعمهم المستمرّ لي خلال فترة كتابة هذا التقرير.

إخلاء مسؤولية:
أي أخطاء واردة في هذا النص هي من مسؤولية الكاتب.

لمحة عن مؤتمر القمّة العالمي للابتكار في التعليم
أنشأت مؤسّسة قطر، في ظلّ رئاسة صاحبة السموّ الشّيخة موزا بنت ناصر، مؤتمر القمّة العالمي للابتكار في التعليم في عام 2009. وهذا المؤتمر هو منصّة دوليّة متعدّدة القطاعات للتّفكير الإبداعي والنّقاش والعمل الهادف الّذي يساهم في بناء مستقبل التّعليم عبر الابتكار والتّعاون. ومع مجموعة من البرامج الجارية، أصبح المؤتمر مرجعًا عالميًا في المقاربات الجديدة للتّعليم. وهو يجمع 1500 قائد مفكّر وصاحب قرار ومتمرّس في التّعليم والفنون والأعمال والسّياسة والمجتمع المدني والإعلام.

تضع تقارير المؤتمر البحثيّة مواضيع أساسيّة في مقدّمة النّقاش التّعليمي العالمي، وتعكس أولويّات الاستراتيجيّة القطريّة للبحث العلمي.

تقدّم هذه المنشورات تقارير شاملة وحديثة، تَنتج بالتّعاون مع خبراء معترف بهم وباحثين وقادة مفكّرين، وتُظهر ممارسات محسّنة ملموسة حول العالم، بالإضافة إلى توصيات

لواضعي السّياسات والمدرّسين ومحدثي التّغيير. وستركّز المنشورات على مواضيع مثل الابتكار على مستوى النّظام وتعليم المعلم والتّعليم في الطّفولة المبكرة والسّبل الجديدة لتمويل التّعليم وتعليم أصحاب المشاريع الريادية والرّفاهيّة ومهارات القرن الحادي والعشرين وإصلاح التّعليم في دول مجلس التّعاون الخليجي.

المراجع

مجلس أبوظبي للتعليم. (2009). خطة المجلس الاستراتيجية (نظام P–12) تعليم 2009––2018. أبو ظبي: مجلس أبوظبي للتعليم.

مجلس أبوظبي للتعليم. (2015). مدارس المجلس الرسمية (نظام P–12) دليل السياسة. أبو ظبي: مجلس أبوظبي للتعليم.

مجلس أبوظبي للتعليم. (2015). استراتيجية المجلس التحويلية [بيان صحفي]. طباعة.

مجلس أبوظبي للتعليم. (2015). بشأن المجلس.
حصل عليه في 10 سبتمبر 2015، من
https://www.adec.ac.ae/en/AboutADEC/Pages/default.aspx

حكومة أبو ظبي. (2008). الرؤية الاقتصادية لإمارة أبوظبي 2030.
حصل عليه في 1 سبتمبر 2015، من
https://www.abudhabi.ae/portal/public/en/abu_dhabi_emirate/government/news/news_detail?docName=ADEGP_DF_124048_EN&_adf.ctrl-state=njbbq2odx_4&_6239670405562672=afrLoop

مؤسسة القاسمي للبحوث السياسة. (2013). التعليم في الإمارات العربية المتحدة ورأس الخيمة.
حصل عليها في 10 سبتمبر 2015، من
http://www.alqasimifoundation.com/Libraries/Fact_Sheets/Fact_Sheet_Education_in_the_UAE_Ras_Al_Khaimah_Education.sflb.ashx

الفضالة، أ. (2014). مدرسة القيادة داخل التعليم لإصلاح عصر جديد في قطر: أربعة صور لتصورات وممارسات المسؤولين الرئيسيين. أطروحة دكتوراه. جامعة كامبريدج، المملكة المتحدة.

علي، م. (2009). إعداد المواطنين لعالم يتسم بالعولمة: دور منهج الدراسات الاجتماعية. المجلة الدولية للتعليم من أجل الديمقراطية، 2 (2)، 238–256.

الشهري، أ. (2014). التغيير التربوي في المملكة العربية السعودية: تجربة العولمة وآثارها.
حصل عليه في 10 سبتمبر 2015، من
http://www.aare.edu.au/publications-database.php/9006/educational-change-in-saudi-arabia-the-experience-and-impact-of-globlization

اليامي، ر. (2014) إصلاح نظام التعليم في المملكة العربية السعودية: مدارس تطوير كوحدة للتنمية. معلومات محو الأمية وصحيفة تعلم الحاسوب. (JECIL)، 5 (2)، 1424 ه–1433.

التانيجي، س. و ل. ماكليود، نحو اللامركزية في إدارة مدارس الإمارات العربية المتحدة. فعالية المدرسة وتحسين المدارس، 2008. 19 (3): ص 275 – 291.

أندرسون، ك. م.، النعيمي، ت. ن. والهاجري، س. هـ. (2010). معارض البحوث الطلابية الوطنية كدليل على التقدم المحرز في مجال التعليم في قطر للعصر الجديد. مدارس تحسينية، 13، 235–248.

بدري، م. والخييلي، م. أ. (2014). هجرة التعليم (P–12) من حالته الراهنة إلى كفاءة أعلى: أماني أبو ظبي. السياسات المستقبلية في مجال التعليم، 12 (2)، 200–220. doi: 10.2304/efip.2014.12.2.200

باريت، ر.، صبح، أ.، وبشير ر.، (2013، تشرين الثاني/نوفمبر). الضرورات الوطنية للقطاع العام في الشرق الأوسط للتعليم.
حصل عليه في 10 سبتمبر 2015، من
http://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/xe/Documents/public-sector/me_public percent20sector-whitepaper-education-06112013.pdf

بروير، د. ج.، أوغسطين، س. ح.، زلمان، غ. ل.، ريان، غ. و.، غولدمان، س. أ، ستاسز، س.، وكونستنت، ل. (2007). التعليم من أجل عصر جديد: تصميم وتنفيذ إصلاح التعليم العام (K–12) في قطر.
حصل عليه في 10 سبتمبر 2015، من
http://www.rand.org/pubs/monographs/MG548/

إيليلي شريف م. ورومانووسكي، م. خ. (2013)، التعليم من أجل عصر جديد: تصور أصحاب المصلحة «القطريين في إصلاح التعليم». المجلة الدولية للسياسة التعليمية والقيادة، 8 (6)، 1–17.

السورث، ج. ب (2000). التغييرات المستمرى: دراسة استقصائية لنماذج التغيير التربوي.
حصل عليه في 1 يناير 2011، من
http://www.ericit.org/digests/EDO-IR-2000-07.html

فولان، م. غ. (1991). معنى جديد للتغيير التربوي. لندن: كاسيل.

فولان، م. غ. (1999). قوة التغيير: تتمة. فيلادلفيا، بنسلفانيا: فالمر بريس.

فولان، م. (2007). معنى جديد للتغيير التربوي (الطبعة الرابعة) نيويورك: صحافة كلية المعلمين.

فولان، غ. م. وهارجريفز، أ. (1991). ما الذي يستحق النضال من أجله في مدرستك؟ تورنتو: اتحاد معلمي المدارس العامة في أونتاريو؛ اندوفر، ماساشوستس: الشبكة؛ باكنغهام، المملكة المتحدة: مطبعة جامعة المفتوحة؛ ملبورن: المجلس الأسترالي للإدارة التعليمية.

فولان، غ. م.، وميلز، ب. م. (1992). حق الحصول على الإصلاح: ماذا يصلح وماذا لا يصلح. فاي دلتا كابان، 73(10)، 745–749.

فولان، م.، و كوين، ج (2015). الاتساق: التوجيه الصحيح في العمل. تاوزند أوكس، كاليفورنيا: صحافة كرون.

غونزالز، ج، كارولي، ل. أ.، كونستنت، ل، سالم، ح.آند غولدمان، س. أ (2008). مواجهة تحديات الرأس المال البشري في القرن الحادي والعشرين، التعليم ومبادرات سوق العمل في لبنان، وعمان، وقطر، والإمارات العربية المتحدة. الولايات المتحدة الأمريكية: راند– معهد قطر السياسي.

هال، ج. إ. آند هورد، س. م. (2006). تنفيذ التغيير: الأنماط والمبادئ (الطبعة الثانية).
بوسطن: بيرسون/الين آند باكون.

هالينجير، ب. آند سنيدفونجس، ك. (2008). تعليم القادة: هل هناك شيء للتعلم من إدارة الأعمال؟ الإدارة التعليمية والإدارة والقيادة، 36 (1)، 9–31.

هابرمان، م. آند ميلز، م. (1984). الابتكار عن قرب. نيويورك: الجلسة المكتملة.

مشروع الملك عبد اللّه بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (2011). مشروع الملك عبداللّه بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، تحرير مشروع ت. الرياض: مشروع الملك عبد اللّه بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

ليفين، د. ك. آند ليزوتي، ل. و. (1990). مدارس فعالة غير عادية: استعراض وتحليل البحوث والممارسة. ماديسون، وعي: المركز الوطني لبحوث المدارس الفعالة والتنمية.

ليبرمان، أ.، آند بوينت–ماس، د. خ. (2008). المعلم التعلم: المفتاح للإصلاح التعليمي. مجلة لتعليم المدرسين، 59(3)، 226–234.

ماركس، خ. م. آند برينتى، س. م. (2003). القيادة الرئيسية والأداء المدرسي: تكامل القيادة التحويلية والتعليمية. الإدارة التعليمية الفصلية، 39(3)، 370 – 397.

مارون، ن.، سمان، خ.، موجاس، س. ن.، آند أبوشقرا، ر. (2008). كيف تنجح في إصلاح التعليم في حالة المملكة العربية السعودية ومنطقة دول مجلس التعاون الخليجي الأوسع نطاقًا.
حصل عليه في 10 سبتمبر 2015، من
http://www.strategyand.pwc.com/media/file/howtoSucceedatEducationReform.pdf

موريسون، ك. (1998). نظريات الإدارة للتغيير التربوي. لندن: بول تشابمان.

مجلس تنمية الموظفين الوطنيين. (2003). وضع معايير مجلس تنمية الموظفين الوطنيين موضع التنفيذ: تكوينات الابتكار. أوكسفورد، HO: مشروع اقتصاد المعرفة في جنوب غرب قطر. (2007). تحول قطر إلى اقتصاد قائم على المعرفة قادر على المنافسة.
حصل عليه في 10 سبتمبر 2015، من
http://www.ibe.unesco.org/publications/innodata15.pdf

سلطة الإحصاء القطرية (2012). سلطة الإحصاء القطرية: الهيكل السكاني.

رايلي، ك. أ. آند ك.س. لويس (2000).القيادة للتغيير ولإصلاح المدارس: الآفاق الدولية. الولايات المتحدة الأمريكية وكندا: روتليدج فالمر.

رومانووسكي، م. ح، أمة اللّه، (2014). أثر المعايير المهنية الوطنية قطر: منظورات للمعلمين. المجلة الدولية للبحوث والدراسات في مجال التعليم، 3 (2)، 97–114.

سفارة المملكة العربية السعودية. (2015) عن المملكة العربية السعودية.
حصل عليها في 10 سبتمبر 2015، من
http://www.saudiembassy.net/about/country-information/education/

شميت، م.، و داتنوو، أ. (2005). صنع إحساس المعلمين حول الإصلاح المدرسي الشامل: تأثير العواطف. تدريس وتعليم المعلمين، 21، 949–965.

سبيلاني، ج. ب. (1999). مبادرات الإصلاح الخارجي وجهود المعلمين الرامية إلى إعادة بناء ممارستهم: دور الوساطة لمناطق المعلمين لسن القوانين. مجلة دراسات المنهج، 31(2)، 143 – 175.

تايلور، س.، رزفي، ف، لينجارد، ب.، و هنري، م. (1997). السياسة التعليمية وسياسات التغيير. لندن: روتليدج.

هيئة المؤهلات الوطنية في دولة الإمارات العربية المتحدة. (2013) نظام التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة: نظرة عامة على الأداء في مجال التعليم.
حصل عليه في 10 سبتمبر 2015، من
http://www.nqa.gov.ae/En/MediaCenter/Publications/Forms/DispForm.aspx?ID=9

معهد اليونسكو للإحصاء. (2015). الملامح القطرية والإقليمية [ملف البيانات].
حصل عليه في 10 سبتمبر 2015، من
http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS

مكتب اليونسكو الإقليمي للتعليم في الدول العربية. (2015).التعليم لجميع توليفة للتقارير الإقليمية في الاستعراضات الوطنية للعام 2015 في منطقة الدول العربية.
حصل عليها في 10 سبتمبر 2015، من
http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=232941&set=005554CD13_2_196&gp=&lin=1&ll=f

اليونسكو مكتب التربية الدولي. (2011) البيانات العالمية المتعلقة بالتعليم 2011/2010.
حصل عليه في 25 يوليه 2015، من
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Saudi_Arabia.pdf

مكتبة الكونغرس في الولايات المتحدة، دراسات المنطقة/ ملفات المنطقة قطر، بلا تاريخ، موجود في
http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/qatoc.html

إحصاءات البنك الدولي للتعليم (2015). نشر إحصائيات داشبورد [ملف البيانات].
حصل عليها من
http://datatopics.worldbank.org/education/wDashboard/tbl_index.aspx

زلمان، غ. ل.، ريان، غ. و.، كرم، ر.، كونستنت، ل.، سالم، ح.، عونزالز، ج. س. (2009) إصلاح التعليم (نظام K–12) في قطر حقق نجاحًا في سنواته الأولى. سانتا مونيكا، كاليفورنيا: مؤسسة راند.

يودّ وايز أن ينوّه بدعم الجهات المعنيّة التالية

wise

world innovation summit for education

مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم