موجز السياسة | يونيو 2022

Center for Universal Education at BROOKINGS

تحويل أنظمة التعليم
لماذا، وماذا، وكيف

بقلم ديفيد سينغه وريبيكا وينثروب

ديفيد سينغه هو وزير التعليم الأساسي والثانوي ومدير الابتكار في مديرية العلوم والتكنولوجيا والابتكار بسيراليون

ريبيكا وينثروب هي زميل أول ومدير مركز التعليم الشامل في بروكينغز

اليوم، أصبح موضوع تحول نظام التعليم يتصدّر اهتمامات العديد من القادة. ويسعى وزراء التعليم في جميع أنحاء العالم إلى إعادة البناء بشكل أفضل مع الخروج من حالات الإغلاق بسبب جائحة كوفيد-19 للتحول إلى وضع طبيعي جديد للتعايش مع الجائحة. يعقد الأمين العام للأمم المتحدة قمة تحويل التعليم في اجتماع الجمعية العامة لهذا العام (الأمم المتحدة، بدون تاريخ). ويواصل الطلاب في جميع أنحاء العالم طلب التحول بشأن المناخ، ونظرًا لأنهم لا يجدون صوتًا للقيام بذلك من خلال مدارسهم، فهم يغادرون الفصل الدراسي بانتظام لاختبار مهاراتهم في العمل المدني.

مع وضع هذه اللحظة في الاعتبار، قمنا بتطوير هذه الرؤية المشتركة لتحول نظام التعليم. ونحن نعمل بشكل جماعي على تقديم رؤى حول التحول من منظور المؤسسة الفكرية العالمية والحكومة الوطنية: يقدم مركز التعليم الشامل (CUE) في بروكينغز سنوات من الأبحاث العالمية حول تغيير التعليم وتحوله، وتقدم وزارة التعليم في سيراليون دروسًا واقعية من تصميم وتنفيذ إعادة بناء التعليم على مستوى النظام.

يستهدف هذا الموجز أي قائد أو صاحب مصلحة في مجال التعليم يهتم برسم رحلة تحوّل في بلده أو اختصاصه التعليمي، مثل الولاية أو المقاطعة. كما يستهدف منظمات المجتمع المدني والممولين والباحثين وأي شخص مهتم بموضوع التنمية الوطنية من خلال التعليم. وفيه، نجيب عن الأسئلة الثلاثة التالية ونناقش نهجًا تشاركيًا للتحول:

- **لماذا بات تحول نظام التعليم قضية مُلحة الآن؟** نحن نرى أن العالم يمر بمنعطف محوري. فتغير المناخ والطبيعة المتغيرة للعمل وزيادة الصراع والسلطوية إلى جانب إلحاحية التعافي من جائحة كوفيد-19 جعل أجندة التحول أكثر أهمية من أي وقت مضى.

- **ما هو تحول نظام التعليم؟** نحن نرى أن تحول نظام التعليم يجب أن ينطوي على مراجعة جديدة لأهداف النظام لديك - هل تلبي هذه الأهداف مقتضيات اللحظة التي نعيشها، هل تعالج عدم المساواة وتعمل على بناء المرونة من أجل عالمٍ متغير،

© مؤسسة بروكينغز، يونيو 2022. جميع الحقوق محفوظة.

هل تراعي السياق تمامًا، هل هي مملوكة على نطاق واسع عبر المجتمع - ثم تمكين جميع مكونات نظامك التعليمي بشكل أساسي من المساهمة على نحوٍ متماسك في تحقيق هذا الغرض المشترك.

- **كيف يمكن دفع عجلة تحول نظام التعليم في بلدك أو اختصاصك القضائي؟** نحن نرى أن هناك ثلاث خطوات ضرورية: الغرض (تطوير رؤية وغرض مشترك على نطاق واسع)، والتربية (إعادة تصميم الأساس التربوي)، والوضع (تمكين وموائمة جميع مكونات النظام لدعم الأساس التربوي والغرض). وتمثل المشاركة المتعمقة للمعلمين والأُسر والمجتمعات والطلاب وموظفي الوزارة والشركاء عنصرًا ضروريًا في كل خطوة من "الخطوات الثلاث".

إن غايتنا ليست تقديم "الإجابة" - فنحن أيضًا نخوض رحلةً ونتعلم باستمرار ما يتطلبه الأمر لتحويل الأنظمة - ولكن مساعدة الآخرين المهتمين بمتابعة تحول النظام على الاستفادة من أفكارنا الجماعية حتى الآن. والهدف من ذلك هو استكمال وتقييم - وليس استبدال - التوجيهات التفصيلية من الجهات الفاعلة الأخرى حول تعزيز نظام قطاع التعليم وإصلاحه وإعادة تصميمه. ونحن نريد في الأساس توسيع نطاق الحديث والنقاش.

لماذا بات تحول نظام التعليم قضية مُلحة الآن؟

"نحن بحاجة إلى ميثاق اجتماعي جديد للتعليم من أجل إصلاح أوجه الظلم مع العمل على تغيير المستقبل".
اليونسكو، إعادة تصور مستقبلنا معًا

إن الدعوات لإعادة تصور أنظمة التعليم بشكل أساسي ليست جديدة (انظر المربع 1). ولكن اليوم، أصبح موضوع تحول نظام التعليم يمثل محور الاهتمام بطريقة لم نشهدها من قبل على الصعيد العالمي. فهناك دعوة متزايدة من جهات فاعلة عالمية واسعة النطاق تضع الموضوع على رأس الأجندة العالمية:

- في عام 2015، أطلقت **منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي** مبادرتها للتعليم حتى عام 2030 التي تجعل الرفاهية محور أنظمة التعليم وتساعد على توجيه الدول الأعضاء ذات الدخل المرتفع والمتوسط لديها في التفكير في المعرفة والمهارات والمواقف والقيم التي سيحتاجها الشباب (مستقبل التعليم والمهارات 2030 التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بدون تاريخ).

- في هذا العام، أصدرت **الشراكة العالمية من أجل التعليم** وثيقتها الجديدة "الشراكة العالمية من أجل التعليم 2025: الخطة الاستراتيجية" التي تركز على دعم تحول الأنظمة في الدول ذات الدخل المنخفض نحو "أنظمة عادلة ومرنة وشاملة تناسب القرن الحادي والعشرين"، مع التركيز على تحسين الوصول والتعلم والمساواة بين الجنسين (الشراكة العالمية من أجل التعليم 2025: الخطة الاستراتيجية، 2022).

- تأتي الدعوة الأكثر شمولاً للتحول من مبادرة **اليونسكو بشأن مستقبل التربية التعليم**وتقريرها الجديد "إعادة تصور مستقبلنا معًا: ميثاق اجتماعي جديد للتعليم" (اليونسكو، 2021). ويؤكد التقرير أن تعزيز هدف التنمية المستدامة 4 وسط عالم متقلّب يدعو إلى ميثاق اجتماعي جديد من شأنه تسخير القوة التحويلية للتعليم لدعم "مستقبلنا الجماعي المستدام" من خلال الحفاظ على التعليم كمصلحة عامة وتسخير - من بين أشياء أخرى - طرق التربوية للتعاون والتضامن على النحو اللازم لتطوير مجموعة واسعة من الكفاءات التي يحتاجها الشباب لتحقيق الازدهار.

"العالم يمر بمنعطف محوري."

يمثل التعافي من إغلاق المدارس بسبب جائحة كوفيد19- في جميع أنحاء العالم عام 2020 السبب الأكثر وضوحًا الذي دفع الأمين العام للأمم المتحدة إلى إثارة موضوع تحول نظام التعليم على الساعة العالمية من خلال قمة تحويل التعليم. ولكن هذا ليس هو السبب الوحيد لإلحاحية التحول. فالعالم يمر بمنعطف محوري. ويمثل تغير المناخ سببًا حيويًا، للاضطرابات الهائلة التي أدت إلى الشعور بآثاره بالفعل في جميع أنحاء العالم وتعرّض مستقبل الكوكب الصالح للعيش في عام 2050 للخطر (الهيئة الحكومية

الدولية المعنية بتغير المناخ، 2021). تعمل الأتمتة على تغيير المهام في معظم الوظائف؛ فمهارات القراءة والكتابة والحساب القوية، مع توافر الحد الأدنى الضروري لمهنة ناجحة، لم تعد كافيةً، حيث يبحث أصحاب العمل عن مفكرين ناقدين يمكنهم العمل بشكل جماعي وإبداعي على حل المشكلات الجديدة (تقرير مستقبل الوظائف، 2020). وقد تصاعدت حدة العنف والصراع والتشرد والسلطوية على مدى الخمس عشرة سنة الماضية (وساعد على تأجيج ذلك وباء الأخبار المزيفة) وتصدّرت الحرب في

المنخفض والمتوسط والذين لا يستطيعون قراءة قصة بسيطة قد ارتفعت من 50 في المائة قبل الجائحة إلى 70 في المائة اليوم (إنقاذ مستقبلنا، بدون تاريخ). وينتمي الأشخاص الأكثر تضررًا إلى المجتمعات ذات الموارد المالية المحدودة، ويعيشون في المناطق الريفية، ويمثلون أقليات عرقية ولغوية. ويتداخل الجنس مع جميع هذه الخصائص، حيث تُستبعد الفتيات في بعض الأماكن والصبيان في أماكن أخرى (أوجه انعدام المساواة واسعة النطاق في التعليم، 2013). وسيكون للفجوات الناتجة عن الجائحة تأثير

"القد أدى التعليم - والأنظمة المُستخدمة في تقديمه - إلى خلق المجتمع الذي نعيش فيه اليوم."

أوكرانيا المشهد العام مؤخرًا (ريبوتشي وسليبوفيتز، 2022). وقد بات التفاوت في الدخل، الذي كان في يوم من الأيام في حالة انخفاض مستمر، يشهد تزايدًا مطردًا على مدى العقود العديدة الماضية، وصارت غالبية موارد العالم محصورة لدى عدد قليل من الأشخاص (أوكسفام إنترناشونال، 2020). ولا عجب أن يُعاني الأطفال والشباب في عالمنا من ضعف في الصحة النفسية، مع تزايد الاكتئاب والقلق إلى مستويات مثيرة للقلق نتيجة الجائحة (الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال، 2021).

هذا هو الواقع الذي نربي فيه أطفالنا. لكن قادة التعليم والمعلمين يسعون إلى تكييف التعلم مع هذا الواقع لأنهم مثقلون بالآثار المرتبطة بالجائحة. قبل الجائحة، أكد مركز التعليم الشامل أن هناك "فجوة تبلغ 100 عام" بين أولئك الذين يعانون من سوء الخدمات وأولئك الذين يتمتعون بجودة الخدمات المقدمة من أنظمة التعليم في تقرير "لماذا تنتظر 100 عام؟ سد الفجوة في التعليم العالمي" (وينثروب وماكجيفني، 2015). وبعبارة أخرى، فإن وتيرة التغيير بطيئة للغاية داخل البلدان وفيما بينها لدرجة أن الأمر سيستغرق حوالي 100 عام - قد تزيد أو تنقص قليلاً بحسب السياق - ليلحق أولئك الذين يتخلفون عن الركب، من حيث الوصول والاكتمال ونتائج تعلم القراءة والكتابة والحساب، بأول الركب. تخيّل كيف نمت الفجوة البالغة 100 عام اليوم؟ يُقدّر أن نسبة الأطفال البالغين من العمر 10 سنوات في البلدان ذات الدخل

خطير على الأطفال - من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية - ولكن ليس فقط اليوم. إذ يمكن أن يخسر الأطفال على مدار حياتهم 17 تريليون دولار من الدخل بسبب الجائحة (البنك الدولي، 2022؛ دورن وآخرون، 2021؛ البنك الدولي، 2021). ومن الواضح أن هناك حاجة إلى ابتكار نُهج جديدة لمواجهة هذه التحديات الوجودية. ولن تنجح مطالبة قادة التعليم ومديري المدارس والمعلمين وشركاء المجتمع المدني بالعمل على نحو أكثر جديّة في مواجهة هذه التحديات باستخدام نفس النُهج الذي أدى إلى خلق الفجوة البالغة 100 عام قبل الجائحة. ومن ثم فإننا بحاجة إلى نُهج تعالج الطبيعة المعقدة للمشكلة: وهي النُهج التي يمكن أن تعيد تصميم ماهية وكيفية التدريس والتعلم حتى لا تتمكن الأنظمة من تحقيق التعافي من آثار الجائحة فحسب، بل توفر التعلم الذي يلبي مقتضيات اللحظة التي نعيشها على مستوى العالم.

إدراك الدور الأساسي للتعليم في تشكيل عالمنا

لتحديد المسار نحو المستقبل، يُعد من المهم دائمًا التفكير في الماضي. وغالبًا ما يُشار إلى أنظمة التعليم، في مناقشات السياسة الحالية، على أنها كيانات سلبية تكافح لمواكبة التغيرات في العالم ككل. ومع ذلك، فإن العكس صحيحٌ من نواحٍ كثيرة. فقد أدى التعليم، والأنظمة المُستخدمة في تقديمه، إلى خلق المجتمع الذي نعيش فيه اليوم. وقد أثبت عالم الاجتماع ديفيد بيكر كيف يشكل التعليم القوى الاجتماعية الأخرى واسعة النطاق مثل الاقتصاد والسياسة

والدين من خلال دراسة تأثير نمو التعليم الشامل على المجتمعات (بيكر، 2014). ومنذ قرنين من الزمان، لم يكن لدى أي دولة في العالم نظامٌ تعليمي مصممٌ لضمان إلمام كل شاب بالقراءة والكتابة والتعليم. ولم يكن أحد يعتقد أن الالتحاق بالمدرسة كان يمثل استعدادًا للعمل أفضل من المشاركة في أنشطة العمل الفعلية أو أن الجامعات -والمدارس الإرشادية- هي التي ستحكم على الحقيقة، وليس المؤسسات الدينية أو القبلية أو العائلية. وقد ظلت أنظمة التعليم موجودة منذ آلاف السنين، ولكن كان الغرض منها هو تدريب قسم فرعي فقط من السكان - وتحديدًا القادة (على سبيل المثال، اختيار المواطنين في روما القديمة أو موظفي الخدمة المدنية في الصين) - ولم تكن فكرة إمكانية وصول الجميع إلى المعرفة موجودة. وبعد بضعة أجيال فقط، تغير كل ذلك عندما انتشرت فكرة التعليم الشامل في جميع أنحاء العالم وغيّرت بشكل جذري الطريقة التي يكبر بها الأطفال، وما يُعد بمثابة معرفة، وكذلك مسارات الحراك الاجتماعي.

"في حين أن أنظمة التعليم جعلت الناس أكثر صحة وثراءً، فمن غير الواضح ما إذا كانت قد جعلتهم أكثر حكمة وأفضل استعدادًا لمواجهة التحديات المستعصية التي نواجهها اليوم وفي المستقبل."

المربع 1

دعواتٌ لتحوّل نظام التعليم من جميع أنحاء العالم وبمرور الوقت.

لقد دعا العديد من المعلمين - من شمال الكرة الأرضية وجنوبها - إلى تحول نظام التعليم على مدار المائة عام الماضية. وتُعد الأمثلة الثلاثة الواردة أدناه مجرد أمثلة توضيحية على تنوع الأصوات التي تدعو إلى تحوّل التعليم:

- **جون ديوي، الولايات المتحدة، مطلع القرن العشرين.** صرح جون ديوي بأن التعليم العام يلعب دورًا محوريًا في المجتمع للحفاظ على ديمقراطية الشباب وأن الفصول الدراسية يجب أن تكون متعددة التخصصات ومستوحاة من بيئات التعلم الاجتماعي.

- **المعلمون والأُسر، إيطاليا، بعد الحرب العالمية الثانية.** ظهر نهج ريجيو إميليا وسط إعادة الإعمار عندما دعا أولياء الأمور والمعلم المحلي، لوريس مالاجوزي، إلى تصوّر التعليم المبكر من جديد من خلال جعل الأطفال أصحاب المعرفة المركزية وقادة عملية التعلم الخاصة بهم (لوريس مالاجوزي، بدون تاريخ).

- **وزراء التعليم، أفريقيا، مطلع القرن الحادي والعشرين.** أصدر وزراء التعليم الأفارقة الذين اجتمعوا قبل عقد من الزمان في إطار منتدى رابطة تطوير التعليم في أفريقيا دعوة جماعية لتبني نموذج تعليمي جديد يركز على التنمية المستدامة، بما في ذلك تسخير المعرفة الأصلية، كسمة مركزية لأنظمة التعليم في القارة (أنشطة ما بعد الثلاث سنوات لدعم التعليم من أجل التنمية المستدامة في أفريقيا، بدون تاريخ)

"يجب أن ينطوي تحول نظام التعليم على مراجعة جديدة لأهداف النظام لديك - هل تلبي هذه الأهداف مقتضيات اللحظة التي نعيشها، هل تعالج عدم المساواة وتعمل على بناء المرونة من أجل عالمٍ متغير، هل تراعي السياق تمامًا، هل هي مملوكة على نطاق واسع عبر المجتمع - ثم تمكين جميع مكونات نظامك التعليمي بشكل أساسي من المساهمة على نحوٍ متماسك في تحقيق هذا الغرض المشترك."

لقد أدى ظهور التعليم الشامل في جميع أنحاء العالم إلى تحقيق العديد من النتائج الإيجابية. ولعبت زيادة مستويات التعليم المدرسي دورًا رئيسيًا في مساعدة الأشخاص على العيش بصحة أفضل ولحياة أطول - بدءًا من الحد من وفيات الأطفال إلى العمل كـ "لقاح اجتماعي" ضد فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز والملاريا (منظمة الصحة العالمية، بدون تاريخ؛ سبيرلينغ وونثروب وآخرون، 2016). كما ساهمت بشكل كبير في جعل الأفراد أكثر ثراءً من خلال الحد من الفقر وزيادة أجور الفرد وتنمية الاقتصاد. ولكن في حين أن أنظمة التعليم جعلت الناس أكثر صحة وثراءً في القرون القليلة الماضية، فمن غير الواضح ما إذا كانت قد جعلتهم أكثر حكمة وأفضل استعدادًا لمواجهة التحديات المستعصية التي نواجهها اليوم وفي المستقبل. وقد كان الأشخاص المتعلمون جميعًا يمثلون عنصرًا فاعلاً في تشكيل العالم الذي نعيش فيه الآن بما فيه من نماذج للنمو الاقتصادي تتجاهل الإشراف على الكوكب، وتسمح بالتراكم الهائل لرأس المال على نطاق لم يسبق له مثيل، وتدعم الاختراع التكنولوجي دون الفهم الأخلاقي المصاحب لاستخداماته.

الاستفادة من لحظة التحول

يمثل "تسخير المناقشات المتطورة حول تحويل التعليم" أحد الدوافع التي جعلت الأمين العام للأمم المتحدة يدعو إلى عقد قمة تحويل التعليم في اجتماعات الجمعية العامة للأمم المتحدة في سبتمبر من هذا العام. وتسبق القمة مجموعة من الأنشطة، بدءًا من مرحلة ما قبل انعقاد القمة في باريس والمشاورات الوطنية والحوارات الإقليمية والعالمية والالتزامات تجاه التحول من جانب الدول. في حين أن هناك زخمًا واضحًا وراء تحويل أنظمة التعليم، يبقى السؤال المطروح ما الذي يعنيه هذا التحول بالضبط وما الخطوات التي يمكن للقادة اتخاذها للنهوض به؟

ما هو تحول نظام التعليم؟

"هل هو مماثل للتسارع؟ هل هو مماثل للابتكار؟"
وزير التعليم، إحدى الدول الأفريقية

كيف يختلف التحول عن الجهود السابقة والحالية لإصلاح الأنظمة؟ نحن نرى أن تحول نظام التعليم يجب أن ينطوي على مراجعة جديدة لأهداف النظام لديك - هل تلبي هذه الأهداف مقتضيات اللحظة التي نعيشها، هل تعالج عدم المساواة وتعمل على بناء المرونة من أجل عالمٍ متغير، هل تراعي السياق تمامًا، هل هي مملوكة على نطاق واسع عبر المجتمع - ثم تمكين جميع مكونات نظامك التعليمي بشكل أساسي من المساهمة على نحوٍ متماسك في تحقيق هذا الغرض المشترك. وقد يؤدي الاستمرار في العمل على تقوية النظام دون إعادة النظر في الاتجاه الذي يسلكه النظام إلى تحسين الفعالية ولكن دون الاهتمام بالملائمة موضوع التحوّل. ومن المستحيل تنفيذ التحوّل، واستخدام أدوات تقوية النظام الحالية لأغراض التحول، ما لم تكن على علم بالمسار الذي تسلكه.

وهذا لا يعني التخلص من رؤى أو نُهُج التفكير المنظومي التعليمي التي تم تطويرها على مدى العقود العديدة الماضية، وإنما استخدامها لإعادة تصميم النظام بشكل أساسي ومواءمته مع رؤية وأهداف مشتركة جديدة. ولم يكن هناك تعريف واحد واضح

لتحويل النظام ولكن كان هناك الكثير من المناقشات والجهود الرامية إلى إصلاح النظام. ومن ثم، فإن المراجعة القصيرة لمفهوم التفكير المنظومي وتأثيره على تغير التعليم بمرور الوقت تمثل نقطة مناسبة للبدء.

ظهور التفكير المنظومي

في التقرير الأخير لمركز التعليم الشامل بعنوان "التفكير المنظومي لتحسين المدارس وتحويلها: توضيح المفاهيم وإعادة التفكير في المسارات"، يقدم بروس فولر وهويون كيم نظرة عامة مفيدة (فولر وكيم، 2022). فها يشيران إلى أن التربويين كانوا يناقشون كيفية بناء أنظمة التعليم وتعزيزها وإصلاحها على مدار الخمسين عامًا الماضية على الأقل. ونظرًا لبروز التعليم المدرسي الشامل لجميع الأطفال كأولوية للدولة، فقد اعتمد النشطاء الاجتماعيون وقادة السياسات على أفكار تقسيم العمل والتخصص لدمج الانتماءات الحرة للمدارس في أنظمة تعليمية قوية تخدم جميع الشباب بصورة أكثر إنصافًا. وكان التخصص وتقسيم العمالة من المفاهيم السائدة في كل مكان في المجتمعات الحديثة. على سبيل التوضيح، فكّر في الانتقال من حِرفيّ واحد يصنع الأحذية ويتمتع بمجموعة كبيرة من المهارات إلى الوظيفة التي يتقاسمها العديد من العمال الذين يتمتع كلٌ منهم بمهارة متخصصة واحدة تُسهم في جزء واحد صغير من عملية صنع الأحذية (على سبيل المثال، يقوم المديرون بتصميم الجدول الزمني وعملية تصنيع الأحذية ويتولى عمال المصنع المسؤولية عن جزء واحد من عملية صنع الأحذية مثل القص، والتسمير، والتلميع). وقد لوحظ أن نهج التخصص هذا أكثر كفاءة وإنصافًا (على سبيل المثال، يمكن إنتاج الأحذية بسرعة أكبر وجودة مماثلة) وكان سمةً مميزة لكيفية بدء تنظيم أنظمة التعليم الشامل (على سبيل المثال، قد يقوم أشخاص مختلفون بتطوير المنهج الدراسي، وتعليمه للأطفال، وتصميم التقييمات لتعلّم الأطفال، ومراقبة البيانات عبر المدارس، وإدارة الجداول الزمنية وتنظيمها، وما إلى ذلك). وأصبح المصنع يمثل شكلاً قيّمًا من أشكال التنظيم، حيث أدى إلى خلق الثروة ورفع مستويات المعيشة.

المربع 2

ما هو النظام؟ أفكارٌ من نظرية الأنظمة العامة

1. **تفاعل الأنظمة الفرعية:** يعمل *التفاعل بين الأنظمة الفرعية* أو مكونات النظام بالتبادل على توجيه أو المساعدة في تحريك بعضها البعض.
2. **الاتصال بين الأنظمة الفرعية:** حلقات *الربط أو التغذية الراجعة* التي تسمح للأنظمة الفرعية بالعمل معًا؛ يمثل هذا أمرًا أساسيًا لفهم الأنظمة.
3. **التسلسل الهرمي للأنظمة الفرعية:** تعكس الأنظمة وأجزاء المكونات *ترتيبًا هرميًا*، حيث تعمل "الضوابط" أو الأجهزة الإدارية على تنسيق العمل ومعالجة المدخلات (التي تنتج عنها المخرجات) وتتطلب التنسيق.
4. **الأنظمة المفتوحة:** تتمتع الأنظمة التكيّفية ببيئة ديناميكية تعمل عادةً كأنظمة مفتوحة، حيث تحصل على الموارد من خارج النظام الداخلي (المحدود) - مما يغذي المعالجة الداخلية والاستقرار وأحيانًا النمو.
5. **الأهداف المتعددة:** تسعى الأنظمة المعقدة إلى *تحقيق أهداف* متعددة، وغالبًا ما تعالج مجموعةً متنوعة من المدخلات لإنتاج أنواع مختلفة من المخرجات (فولر وكيم، 2022).

ولكن لكي نفهم حقًا كيفية عمل النظام - وبالتالي لكي نتمكن من تحسينه - يجب أن نفهم كيف تعمل جميع أجزاء المكونات معًا وتؤثر على بعضها البعض. وتلك هي الفكرة الرئيسية لنظرية الأنظمة العامة والتي، كما يشير فولر وكيم، نشأت من مجالات علم الأحياء والهندسة في الخمسينيات من القرن الماضي وكان لها تأثير عميق في توجيه التفكير عبر العديد من التخصصات (انظر المربع 2). ولا يكفي السعي إلى فهم كل جزء من النظام وتحسينه بشكل منفصل لأنه في النهاية جزءٌ من كلٍ أكبر، يعمل (أو لا يعمل) بشكل مشترك لتحقيق النتائج المرجوة. ويفسّر مثال التعليم الكلاسيكي الذي يوضح حدود التركيز على مكون واحد فقط من مكونات النظام الحالات المتعددة للبلدان أو الاختصاصات القضائية التي تسعى إلى إصلاح المناهج الدراسية بما يحقق نتائج محدودة في النهاية لأن التغييرات كانت غير متوافقة مع الطريقة التي يتم بها تدريب المعلمين أو تقييم الطلاب (كير وآخرون، 2018). وبشكل عام، تتكون الأنظمة من الديناميات وحلقات التغذية الراجعة بين مكونات النظام الفرعي التي يتم ترتيبها بتسلسل هرمي وتحتاج إلى التنسيق. وتعمل الأنظمة "الصحية" أو التكيفية على دمج الأفكار والموارد والمدخلات من خارجها، وبالتالي يُنظر إليها على أنها "أنظمة مفتوحة". وتنطوي الأنظمة المعقدة، مثل التعليم، على أهدافٍ ومخرجات متعددة (على سبيل المثال، تثقيف الأطفال، والعمل كصاحب عمل مهم في المجتمعات، وتوفير عقود البنية التحتية للشركات).

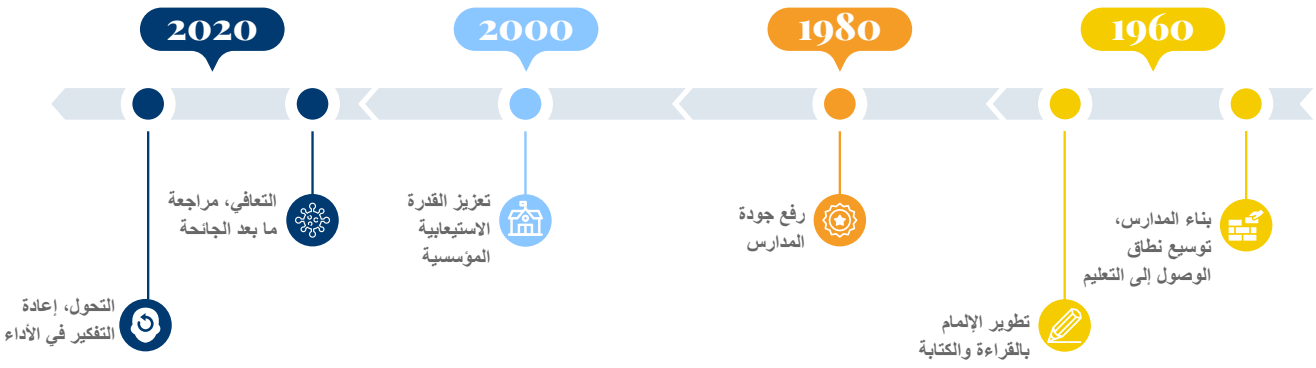
النكهات المتعددة للتفكير المنظومي في التعليم

استند الإصلاحيون في مجال التعليم على مدى العقود العديدة الماضية إلى المفهوم الأساسي لاستيعاب التفاعلات بين عناصر النظام لتطوير مجموعة من النُهج. ويتعقب كلٌ من فولر وكيم رحلة الإصلاحيين المعنيّين بأنظمة التعليم - بدءًا من توسيع نطاق الوصول إلى تحسين الجودة في الكفاءات الأكاديمية الأساسية، مثل الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب - لتعزيز قدرة إدارة الأنظمة بهدف تحقيق النتائج المحددة لتحول النظام اليوم بعد الجائحة العالمية (الشكل 1). ويسارع المؤلفان إلى الإشارة إلى أنه على الرغم من أن التفكير المنظومي لهذه الأنظمة يعكس مجالات التركيز الواسعة للإصلاحيين المعنيين بالأنظمة على مدى العقود العديدة الماضية على الصعيد العالمي، فإن كل بلد أو اختصاص قضائي قد تجابه تركيزًا مختلفًا اعتمادًا على سياقه وظروفه الخاصة. ويُعد الوضع الحالي والسياق مهمّين لأي عملية تحول.

لقد تم الاسترشاد بالتفكير المنظومي في مجموعة واسعة من نُهج إصلاح التعليم على مر السنين. وكان أحد النُهُج البارزة هو ما يصفه فولر وكيم على أنه*المساءلة القائمة على المعايير*، ويميل هذا النهج إلى التركيز على السلطات المركزية التي تضع معايير التعلم للأطفال وأهداف الكفاءة ذات الصلة التي تهدف إلى تحقيقها، ومواءمة الموارد المدرسية والمدخلات الكامنة خلفها، وتنفيذ تدابير

الشكل 1

تركيز التفكير المنظومي في التعليم على مدى العقود السبعة الماضية



المصدر: التفكير المنظومي لتحسين المدارس وتحويلها: توضيح المفاهيم ومسارات إعادة التفكير (فولر وكيم، 2022)

المساءلة والمراقبة. وقد حقق هذا النهج نجاحًا متفاوتًا تبعًا لاختلاف السياق والتركيز. وقد توصّلت مراجعة دقيقة إلى أن هذا النهج قد نجح رفع مستويات الإنجاز، ولكن في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط فقط - حيث يشير الإصلاحيون إلى قصص النجاح مثل فيتنام (فولر وكيم، 2022). وكان يُنظر إلى هذا النهج، الذي كان رائدًا بشكل أساسي في ثمانينيات القرن الماضي في ولاية تكساس بالولايات المتحدة، على أنه نموذج ناجح ومن ثم تم تكراره على المستوى الوطني لعدة عقود في تشريع "عدم ترك أي طفل". كان هذا النهج، الرائد في الأصل في الثمانينيات من القرن الماضي في ولاية تكساس في الولايات المتحدة، يُنظر إليه على أنه نموذج ناجح وبالتالي تم تكراره على المستوى الوطني لعدة عقود في تشريع قانون عدم ترك أي طفل خلف الركب. وفي حين أن النهج قد عمل على تعزيز التحصيل الأكاديمي في بعض الولايات، يشير فولر وكيم إلى أن كيفية تصميمه تمثل أهمية كبيرة. وبدأ التركيز الشديد على الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب في مزاحمة وقت الفنون والموسيقى والراحة والدراسات الاجتماعية - مما أثار ذعر الآباء والمعلمين. وفي نهاية المطاف، تم إلغاء الكثير من التشريعات لصالح حركة أكثر شمولاً تقوم فيها الولايات المتحدة بتطوير وتبنّى مبادرة المعايير الحكومية للأساس المشترك. ومن الأسس الراسخة في هذا النهج، بغض النظر عن كيفية تنفيذه، الاعتقاد بأن أجزاء أنظمة التعليم المختلفة تتصرف بشكل عقلاني، وأن موائمتها للعمل معًا بشكل أفضل يُعد مسألة تتعلق بالتعديلات المتدرجة من أعلى إلى أسفل، "مثل إحكام ربط المسامير على الدراجة"، بحسب ما ذكره فولر وكيم بوضوح.

استندت النُهج الأخرى لإصلاح الأنظمة إلى ملاحظة أن العناصر المختلفة داخل أنظمة التعليم لا تكون مدفوعة دائمًا بالحوافز المصممة من أعلى إلى أسفل لأسباب مختلفة. في إطار تتبّع تطور المؤسسية الحديثة، يسلط فولر وكيم الضوء على أن الأنظمة البشرية، مثل أنظمة التعليم، لم تكن دائمًا تتصرف كما تتوقع نظرية الأنظمة العامة للآلات جيدة التزليق. وهناك فرق واضح بين الأنظمة البيولوجية أو المصممة ميكانيكيًا والأنظمة البشرية المعقدة، بما في ذلك أنظمة الصحة والتعليم. وفي بعض الأحيان، يمكن تحفيز مجموعات من الأفراد داخل الأنظمة البشرية (على سبيل المثال، مسؤولي الوزارة والمعلمين وقادة المدارس) بحوافز مختلفة (على سبيل المثال، إعادة الانتخاب، والحفاظ على وظائفهم، والترقية)، ولا تنتج سلوكياتهم دائمًا عن مواءمة مكونات النظام بكفاءة لتحقيق هدف محدد. وفي أحيان أخرى، يمكن أن يكون التواصل بين أجزاء مختلفة من النظام غير واضح وليس سهلاً كإحكام ربط مسمار على الدراجة (على سبيل المثال، التفسيرات المختلفة من جانب المعلمين حول التوجيه التربوي المقدم من الوظائف الأعلى)، وبالتالي فإن حلقات التغذية الراجعة لا تحقق دائمًا النتيجة المرجوة. وهذا يقود فولر وكيم إلى التأكيد على أنه "ما لم نتعرف على الحوافز المادية أو العادات والقيم الثقافية الأعمق التي تحفّز المعلمين على أرض الواقع، فإن تصميمات المشاريع أو إصلاحات السياسة قد تفقد بصمتها". كما يواصلان القول بأن أنظمة التعليم قد تعمل بشكل أقل كأرض المصنع وبشكل أكبر كشبكة من الحرفيين على أرض الواقع - في هذه الحالة المعلمين - حيث تكمن المعرفة بالحرفة والقوة في النظام، كما هو الحال في نهاية اليوم، فالأمر متروك لهم في كيفية القيام بعملهم، وبالنسبة للمعلمين، في تعليم طلابهم.

الاستفادة من التفكير المنظومي من أجل تحوّل التعليم

لا ينبغي التخلي عن التفكير المنظومي والمناقشات حول كيفية تطبيقه بشكل أكثر فائدة للنهوض بعملية تغيير التعليم مع تحويل مجتمع التعليم العالمي نظره من إصلاح التعليم إلى تحوّل التعليم بعد الجائحة. ويجب على قادة التعليم في جميع أنحاء العالم الاستفادة من الرؤى المتعلقة بأعمال بناء وتعزيز الأنظمة التي تم اكتسابها على مدى العقود العديدة الماضية وتوظيفها عملية التحول. ومع ذلك، فإن مضاعفة التفكير المنظومي لبناء الأنظمة وتعزيزها لا يضمن التحول. ومن الممكن تمامًا الاستفادة من التفكير المنظومي وتطوير نسخة أكثر فعالية وكفاءة من النظام الحالي، وهو ما يُعتبر بالنسبة لنا إصلاحًا للتعليم.

إذًا، كيف يمكنك وضع أهداف مشتركة على نطاق واسع لنظامك التعليمي تلبي متطلبات اللحظة التي تعيشها وتتوافق بشكل أساسي مع جميع أجزاء نظامك الكامنة وراء هذه الأهداف؟ ننتقل بعد ذلك لتقديم اقتراحات بشأن ثلاث خطوات محددة يمكن للقادة اتخاذها من اجل تعزيز هذه الرؤية لتحول الأنظمة في بلدانهم أو اختصاصاتهم القضائية.

كيف يمكن دفع عجلة تحول نظام التعليم في بلدك أو اختصاصك القضائي؟

تستفيد كل دولة من التراث الخاص بها. ويجب صياغة رؤية ورحلة تربية الأطفال وتعليمهم في سياقات محلية لتحفيز الطلاب والأسر بمرور الوقت. ومن ثم، فإننا نقدم الثلاث خطوات واسعة النطاق التالية لدفع عجلة التحول كعناصر توجيهية يمكن تكييفها مع السياق (الشكل 2). وتُعد الخطوات الثلاث في "النهج التشاركي للتحول" - الخطوات الثلاث المتمثلة في الغرض والتربية والوضع - نقاط تفكير مهمة إما قبل تنفيذ جهود التحول أو كإجراء تحقق تأملي على طول عملية التحول. وربما يكون بعض القادة قد بدأوا بالفعل في هذا المسار بينما يبدأه آخرون للتوّ. وينصب تركيزنا هنا على أنظمة تعليم الأطفال والشباب من الفترة الحاسمة لوضع أسس نجاح التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وحتى المرحلة الابتدائية والثانوية.

الشكل 2

النهج التشاركي للتحول: الخطوات الثلاث (3P) – الغرض، والتربية، والوضع

الخطوة 1. الغرض: وضع رؤية مشتركة بشأن الغرض من التعليم

"لا يمكن لأي مؤسسة أو جهة فاعلة أن تُعيد ابتكار نظام التعليم بنفسها. ولذا فأنت تحتاج إلى تخصيص الوقت لإعداد إجابة على السؤال التالي: ما الذي نريده لأطفالنا في هذا المجتمع؟ بمجرد أن نتفق على الهدف الذي نسعى إلى تحقيقه، يمكننا بعد ذلك العمل على نحوٍ منسق ومعرفة أدوارنا. ويُعد تطوير هذه الرؤية المشتركة هو ما يفعله القادة الجيدون."

مدير منطقة تعليمية، الولايات المتحدة

الخطوة الأولى والأهم في رحلتك نحو التحول هي الإجابة على سؤال "التحول إلى ماذا؟" ونحن نؤكد أن هذه الرؤية يجب أن تتضمن معيارين أساسيين: (1) يجب مشاركتها على نطاق واسع داخل وخارج نظام التعليم، و(2) يجب أن تلبي، في كل سياق، متطلبات اللحظة التي نعيشها على الصعيد العالمي.

قوة الرؤية المشتركة

لقد أبرزت العديد من الدراسات داخل قطاع التعليم وخارجه أهمية تطوير فهم مشترك على نطاق واسع لغرض النظام وأهدافه من أدل تمكين التحول الحقيقي الذي يستمر بمرور الوقت ورغم التغييرات في القيادة السياسية وبيئات التمويل. وتؤكد إحدى نظريات تحول النظام المستخدمة على نطاق واسع، والتي تسمى إطار نقاط التأثير، أن تحويل الأهداف والمعتقدات والقيم التي توجّه النظام يمثل المجال الأكثر تأثيرًا الذي يمكن الاستفادة منه لأنه يمكنه توجيه تحول العديد من الأجزاء الأخرى في النظام - بدءًا من تخصيص الموارد إلى حلقات التغذية الراجعة، وصولاً إلى ما يتم قياسه (انظر الملحق 1 بإطار نقاط التأثير؛ ميدوز، 2008). وقد تم استخدام الإطار، الذي ينبثق من الحركة البيئية، عبر قطاعات متعددة وكثيرًا ما يُستشهد به كمسار للتأثير والكفاءة في التنمية المستدامة (أبسون وآخرون، 2017؛ هيورث وباغيري، 2006). وغالبًا ما يُشار إلى تحويل المعتقدات والقيم التي توجّه النظام (على سبيل المثال، توقعات المعلمين لما يمكن للأطفال القيام به؛ الكفاءات التي يتم تقييمها) من جانب علماء تغيير النظام على أنه تحويل العناصر "غير المرئية" التي تقود النظام. ويرى الكثيرون أن القادة الذين يحاولون إحداث تغيير في التعليم غالبًا ما تبوء جهودهم بالفشل لأنهم يحاولون تحويل العناصر "المرئية" للنظام (على سبيل المثال، الموارد، والأشخاص، والمقاييس) دون العمل أيضًا على تحويل العناصر غير المرئية (على سبيل المثال، العقليات، والأهداف، والمعتقدات، والقيم) (غيرسيك، 1991؛ هيراكليس وباريت، 2001؛ مونرو وآخرون، 2002).

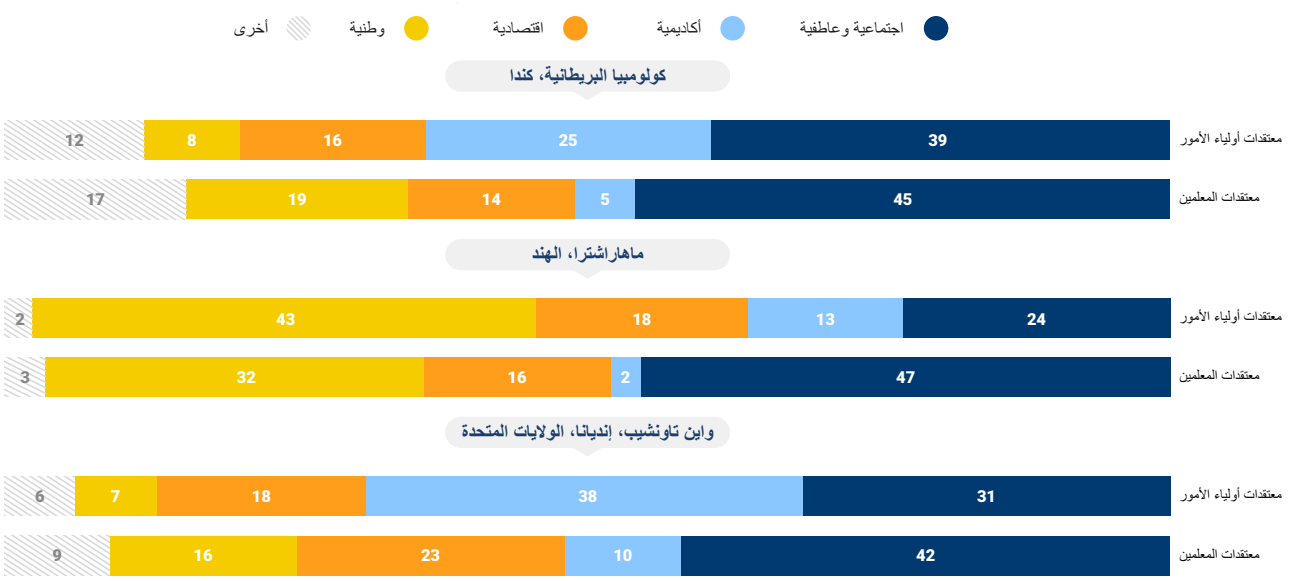
عدم مواءمة المعتقدات بشأن الغرض من التعليم

في الآونة الأخيرة، استخدم مركز التعليم الشامل إطار نقاط التأثير في جهوده بشأن أوجه التعاون بين المجتمع والمدرسة. وفي تقريره "التعاون من أجل تحويل وتحسين أنظمة التعليم: كتاب خطط للمشاركة بين الأسرة والمدرسة"، يدرس مركز التعليم الشامل دور المعتقدات المشتركة على نطاق واسع - بين الطلاب والأسر والمجتمعات والمعلمين وقادة التعليم - في عملية تغيير التعليم (وينثروب وآخرون، 2021). وفي مقابلات أُجريت مع قادة التعليم الذين يحاولون تحويل الأنظمة عبر 15 دولة من آسيا إلى أفريقيا وحول العالم، توصّل مركز التعليم الشامل إلى أن الفشل في "التوافق" مع مجتمعاتهم حول ما يبدو عليه التعليم الجيد كان يمثل عقبة رئيسية أمام جهود التحول (وينثروب وآخرون، 2021). وقد كشفت المراجعات التفصيلية لهذه المسألة عن نتائج مماثلة. وتوصلت إحدى الدراسات التي أجريت بشأن عقودٍ من جهود الإصلاح في الولايات المتحدة إلى أن تغيير النظام قد تأثر بعوامل مختلفة بما في ذلك الحالات التي لم تشارك فيها المجتمعات والأسر والطلاب والمعلمون الرؤية والقيم في صميم جهود الإصلاح (كوهين ومهتا، 2017). وتطبق الولايات المتحدة نظامًا لامركزيًا بدرجة كبيرة ينطوي على وسائل متعددة لمشاركة المجتمع، ولكن كانت هناك نتيجة مماثلة واضحة أيضًا في دراسة لاحقة تفيد بوجود عوائق تحول دون إصلاح التعليم في بلدان ذات درجة مختلفة من السيطرة المركزية - من البرتغال إلى فنلندا وكندا (بارتون، 2021؛ وينثروب وآخرون، 2021). وتوصلت هذه الدراسات أيضًا إلى أن العكس صحيح: أن تغيير النظام يكون مفيدًا عندما تكون هناك موائمة واسعة النطاق بين المجتمعات والمعلمين وقادة التعليم بشأن قيم الإصلاح وأهدافه. وفي الواقع، خلُصت إحدى الدراسات التي أجرتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي إلى أن هذه الموائمة تمثل أحد مفاتيح التحول في عالمٍ معقد. وكان تطوير رؤية استراتيجية ينتج عنها أهداف مشتركة لنظام التعليم عبر مجموعة واسعة من أصحاب المصلحة

الشكل 3

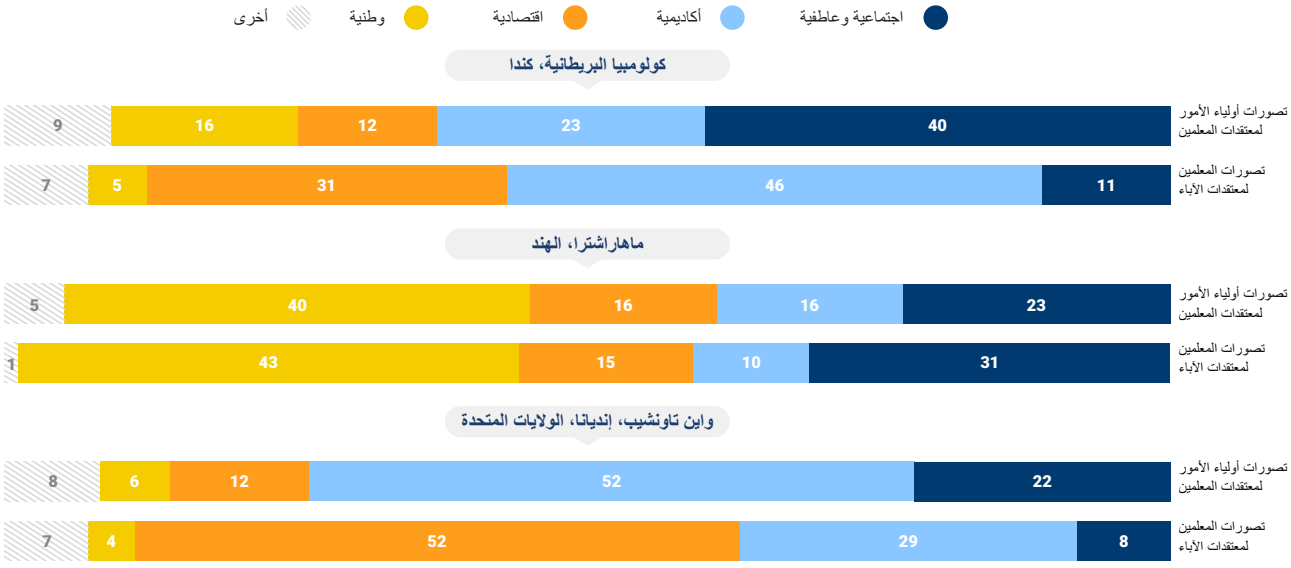
خريطة معتقدات مركز التعليم الشامل 1: المعتقدات حول الغرض الأكثر أهمية من المدرسة

معتقدات أولياء الأمور ومعتقدات المعلمين (في اختصاصات قضائية مختارة)



خريطة معتقدات مركز التعليم الشامل 2: التصورات حول الغرض الأكثر أهمية من المدرسة

تصورات أولياء الأمور والمعلمين بشأن معتقدات بعضهم البعض (في اختصاصات قضائية مختارة)



المصدر: التعاون من أجل تحويل وتحسين أنظمة التعليم: كتاب خطط للمشاركة بين الأسرة والمدرسة (وينثروب وآخرون، 2021)

المربع 4

أدوات بدء المحادثة لتخطيط معتقدات التعليم ومناقشتها

تُعد أدوات بدء المحادثة المقدمة من مركز التعليم الشامل موردًا مجانيًا في كتابه الصادر بعنوان "تحسين أنظمة التعليم وتحويلها: كتاب خطط للمشاركة بين الأسرة والمدرسة." وقد تم تصميم الأدوات لمساعدة أنظمة التعليم وأصحاب المصلحة لديها على إجراء مناقشة موجّهة بالبيانات بشأن ما يجعل التعليم عالي الجودة. وتعمل الأدوات على تسهيل ذلك من خلال جمع البيانات حول معتقدات وتصورات مجموعات أصحاب المصلحة المختلفة، وتوفير مجموعة من خرائط المعتقدات لتوضيح أين توجد أو لا توجد الموائمة، وتقديم التوجيه بشأن إجراء مناقشة مفتوحة حول النتائج. وبالنسبة لأولئك المهتمين على وجه التحديد باستخدام المناقشة لإيجاد طرق جديدة لتعزيز التعاون بين الأسرة والمدرسة، يوجد أيضًا بنك استراتيجيات لإلهام العمل. ولكن يمكن استخدام عملية تخطيط المعتقدات والتصورات لمجموعة من الأغراض، بما في ذلك توجيه المناقشات المتعلقة بأهداف النظام. وتتوفر الأدوات بلغات متعددة ويمكن الوصول إليها عن طريق إرسال بريد إلكتروني إلى leapfrogging@brookings.edu.

يشكّل واحدًا من ثلاثة مكونات أساسية تُتيح تحكّم الأنظمة بنجاح في ظل هذه الأوقات غير المتوقعة (بيرنز وكوستر، 2016).

يبدو أنه في العديد من الاختصاصات القضائية التعليمية، لا توجد رؤية مشتركة على نطاق واسع للغرض من أنظمة التعليم وأهدافها. وبعد إجراء مسح لحوالي 25,000 من أولياء الأمور ومقدمي الرعاية الأولية و6,000 معلم عبر 10 دول في أمريكا اللاتينية وأمريكا الشمالية وأوروبا وأفريقيا وآسيا، توصل مركز التعليم الشامل إلى وجود مجموعة واسعة من وجهات النظر حول ما يُتيح تحقيق التعليم الجيد (وينثروب وآخرون، 2021). وغالبًا ما تكشف وجهات نظر أولياء الأمور والمعلمين حول الغرض الأكثر أهمية من المدرسة - والأهم من ذلك تصوراتهم لمعتقدات بعضهم البعض - عن عدم الموائمة أو عدم وجود قيم مشتركة. ويسلط الشكل 3 الضوء على مجموعة مختارة مما يطلق عليه مركز التعليم الشامل "خرائط المعتقدات" لبعض الاختصاصات القضائية في الدراسة. وتوضح الخرائط أنه باستثناء الهند، فإن معظم المجتمعات لديها، أو تتصور أن لديها، وجهات نظر متباينة حول أحد الأسئلة الأساسية ولكنها جوهرية بشأن التعليم.

تصميم السياسة التشاركي لرؤية مشتركة

استنادًا إلى هذا البحث، طوّر مركز التعليم الشامل مجموعة من **أدوات بدء المحادثة** المجانية لمساعدة قادة التعليم والمجتمعات على تخطيط المعتقدات والتصورات التعليمية لأصحاب المصلحة المختلفين - بما في ذلك أولياء الأمور والمعلمين والطلاب وأعضاء المجتمع والمسؤولين - ثم استخدام البيانات لإجراء سلسلة من المحادثات عبر أصحاب المصلحة حول الغرض من نظامهم وأهدافه (انظر المربع 4) (وينثروب وآخرون، 2021). وعندما يخصص قادة التعليم الوقت لإجراء محادثات هادفة مع مختلف أصحاب المصلحة حول أهداف التعليم، يمكن أن يساعد ذلك في تمهيد الطريق للوصول إلى رؤية مشتركة على نطاق واسع. وقد تم تسليط الضوء على نُهُج تصميم السياسة التشاركي - حيث تمكن المعلمون وأعضاء المجتمع والطلاب والشركاء من المشاركة جنبًا إلى جنب مع قادة نظام التعليم - باعتبارها عنصرًا مهمًا للإصلاح الناجح في الدراسة التي أجريت لفحص تغيير النظام في البرتغال وفنلندا وكندا (بارتون، 2021). وساعدت هذه العملية من الحوار والمحادثات الهادفة حول الغرض والأهداف الشاملة للتعليم على توحيد رؤية مشتركة على نطاق واسع تدعم جهود تغيير النظام.

تشمل أمثلة قادة التعليم الذين يستفيدون من تصميم السياسة التشاركي ثم يقومون بتضمينها كنهج مستمر منطقة سي تو سكول التعليمية في كولومبيا البريطانية بكندا (ملاحظة: المناطق التعليمية هي التي تكمن فيها معظم سلطة اتخاذ القرار التعليمي في كندا) (وينثروب وآخرون، 2021). واستجابةً لأوجه التفاوت المستمرة بين أداء طلاب المنطقة التعليمية - في عام 2006،

لم يتخرج سوى 35 في المائة من طلاب السكان الأصليين من المدرسة الثانوية في ست سنوات مقابل 86 في المائة من الطلاب غير الأصليين - استعان قادة التعليم بقادة المجتمع للحصول على المساعدة. وفي عام 2010، شرعوا في وضع استراتيجية قائمة على التصميم المشترك للنظام التعليمي، شارك فيها أولياء الأمور والمعلمين ونقابات المعلمين والطلاب ومجالس أو أمناء المدارس وقادة مجتمع السكان الأصليين كشركاء محوريين. واستخدم قادة المنطقة التعليمية مزيجًا من الاستراتيجيات بدءًا من المسوحات متعددة المراحل التي عملت على نطاق واسع على جمع البيانات حول الغرض والقيم التي تدعم التعليم عالي الجودة وحتى مجموعات العمل متعددة أصحاب المصلحة التي شارك فيها جميع أصحاب المصلحة بشكل فعال لوضع رؤية مشتركة وخطة استراتيجية واضحة. وأدت الاستراتيجية إلى تحوّل في التركيز على أهداف النظام من أجل تحقيق النجاح التعليمي ومهّدت الطريق لمزيد من المشاركة المستمرة لأصحاب المصلحة بالمجتمع في تنفيذ الاستراتيجية. والآن تُجرى هذه العملية من الحوار السياساتي الشامل كل عدة سنوات باستخدام التكنولوجيا لمسح آراء أصحاب المصلحة وتخطيط الرؤية الناشئة في أنشطة ملموسة خاصة بالاستراتيجية والتخطيط (انظر المربع 5). ويُشيد قادة المنطقة التعليمية بهذه العملية كأساس للمساعدة في تطوير نظام أكثر إنصافًا حيث كانت معدلات التخرج، بحلول عام 2019، 92 بالمائة و96 بالمائة للطلاب من السكان الأصليين وغير الأصليين على التوالي.

إن إشراك شركاء مثل أعضاء المجتمع في عملية تصميم السياسة التشاركية لا يعني تنازل قادة التعليم عن مسؤولية تطوير رؤية فعالة لنظامهم التعليمي، لكنه بدلاً من ذلك يستلزم حوارًا عميقًا يشارك فيه الأُسر وقادة المجتمع والطلاب والمعلمون مع قادة التعليم ومصممي المناهج الدراسية، حيث يقدّم كل منهم خبراته الخاصة. وهذا يستلزم، كما هو موضح في البحث المعنون "قصة تعليم جديدة: ثلاثة محركات للتحول"، تحولاً في السلطة من جانب قادة التعليم يقتضي منهم فتح حوار السياسات وعملية صنع القرار لأولئك الذين لا يتم إشراكهم عادةً (غودارد وآخرون، بدون تاريخ). وفيما يتعلق بمنطقة سي تو سكاي التعليمية، كشفت

المربع 5

تسخير التكنولوجيا لإجراء المحادثات حول الغرض من التعليم وتصميم السياسة التشاركي: منطقة سي تو سكاي التعليمية، كولومبيا البريطانية، كندا

كانت إحدى الأدوات التي استخدمها قادة التعليم من المنطقة التعليمية الصغيرة والمتنوعة للغاية في كولومبيا البريطانية - والتي تضم طلابًا من مجموعة واسعة من الخلفيات، بما في ذلك 12 قبيلة من السكان الأصليين - لإيضاح معتقدات التعليم في جميع أنحاء المنطقة التعليمية تتمثل في منصة تكنولوجيا استخدمت نهج التصميم العكسي. ونشرت منصة التكنولوجيا، التي تسمى Thought Stream، على ثلاث مراحل مسوحاتٍ رقمية طلبت من أفراد المجتمع تحديد معتقداتهم حول الغرض من التعليم أولاً ثم الإجابة عن أسئلة إضافية حول موضوعات واسعة النطاق بدءًا من محتوى المناهج الدراسية إلى أيام العطلات. وقدّم التنظيم المرئي للنتائج بياناتٍ قابلة للاستخدام إلى مجموعة العمل المجتمعية واسعة النطاق - بما في ذلك المعلمين وقادة السكان الأصليين وأولياء الأمور والطلاب وقادة التعليم - التي تم تكليفها بتطوير الرؤية والخطة التعليمية الجديدة. وكان يشكّل جزءًا مهمًا من المساعدة في المشاركة في بناء رؤية مشتركة للمنطقة التعليمية ويتم تكراره كل عدة سنوات لضمان الحفاظ على الحوار المستمر (وينثروب وآخرون، 2021).

الحوارات أن النتائج الأكاديمية لم يُنظر إليها على أنها الغرض الرئيسي من التعليم لمجتمع السكان الأصليين، وأدى الحوار مع التربويين حول الكفاءات اللازمة لمستقبل العمل والمواطنة إلى إعادة تحديد أهداف النظام التي كان لها صدى محليًا وكانت ذات صلة بالتغيرات الأوسع نطاقًا في المجتمع. وتم تحديد المهارات الأكاديمية - أي التطوير الفكري -كأحد الأبعاد الأربعة الرئيسية لتعلم الطلاب ونموهم إلى جانب الأبعاد العاطفية (أي الانتماء والارتباط بالمدارس والمجتمعات) والبدنية (أي العيش بصحة جيدة) والروحية (أي فهم التراث الثقافي واحترامه). ومن خلال العمل معًا، كانت هذه الأبعاد الأربعة ضرورية للطلاب للقيام بأربعة أشياء عند التخرج: الإبداع والابتكار، والمساهمة، والتعاون، والتفكير النقدي.

في عملية حوار السياسات، يجب على قادة التعليم استخلاص المعلومات من المداولات والمناقشات التعليمية التي قد لا يتمكن المجتمع الأوسع نطاقًا من الوصول إليها. ويمكن أن يشمل ذلك معلوماتٍ عن الفوارق التعليمية إلى جانب الرؤى حول دور أنظمة التعليم في تشكيل مجتمعنا. وفي نهاية المطاف، سيحتاج قادة التعليم إلى الطموح لتصور كيف لا تقتصر أنظمة التعليم على تعويض الخسائر المرتبطة بالجائحة فحسب، بل تساهم أيضًا في تشكيل عالم أفضل. ويمكن أن تكون أهداف التنمية المستدامة المتفق عليها عالميًا نقطة انطلاق مفيدة لمناقشة الغرض من التعليم، إذا أنها توفر معًا رؤية واسعة النطاق لمجموعة القضايا التي يواجهها المجتمع اليوم. ويقدم هدف التنمية المستدامة 4، الذي يركز على التعليم، منظورًا مفيدًا لتصور دور قطاع التعليم - بدءًا من دعم التعلم مدى الحياة الذي يبدأ في الطفولة المبكرة إلى جانب التعلم العادل عبر مهارات المواطنة الأكاديمية والعالمية (الأمم المتحدة، 2015). وبالنسبة لتعليم الأطفال والشباب، هناك ثلاثة مجالات واسعة النطاق يتم تمثيلها في أهداف التنمية المستدامة ويُشار إليها في دراسات متعددة حول مستقبل التعليم (اليونسكو، 2021) ومن ثم يجب على قادة التعليم تضمينها في حوارات السياسات المتعلقة بالغرض من التعليم في العالم المتغير اليوم:

- **الأسس:** تساعد تجارب التعلم المبكر الأطفال على التطور اجتماعيًا وعاطفيًا وإتقان القراءة والكتابة والحساب، وكل ذلك يضع الأسس القوية للمسار التعليمي الناجح للطلاب.
- **مهارات القرن الحادي والعشرين:** تُعد مهارات التفكير العليا مثل التفكير النقدي وحل المشكلات بطريقة إبداعية، ومهارات التعلم مدى الحياة مثل إدراك الإدراك، ومهارات التعامل مع الآخرين مثل التعاون والعمل الجماعي مطلوبةً جميعها لكي يتمكن الشباب اليوم من الازدهار في العمل والحياة.
- **المواطنة المستدامة:** تُتيح المعرفة والعقليات والمهارات للشباب المشاركة بفعالية في تعزيز الإشراف على الكوكب والعدالة الاجتماعية والتكنولوجيا الأخلاقية.

مسار سيراليون نحو أهداف التعليم المتأصلة محليًا والمستنيرة عالميًا

سيتعين على كل دولة أو اختصاص قضائي تعليمي أن يقرر بنفسه ما هو النهج الصحيح لبناء رؤية تلبي متطلبات الوقت الحالي. ففي سيراليون، على سبيل المثال، تحقق خطة قطاع التعليم التي تم الانتهاء منها في عام 2022 توازنًا بين الاستثمار بكثافة في تعزيز الأسس مع التطلع إلى تحسين مهارات القرن الحادي والعشرين والمواطنة المستدامة والبناء عليها (انظر المربع 6). ونظرًا للتفاوت العميق في التعلم التأسيسي للطلاب في سيراليون - لا يمكن لنسبة 64 بالمائة من الطلاب في الصف الرابع الإجابة عن سؤال استيعاب واحد على نصٍ أساسي - تعطي الاستراتيجية الأولوية للتعلم التأسيسي ليس كهدف نهائي ولكن كأساس لمنح كل طفل فرصة للنجاح في المسيرة التعليمية على المدى الطويل. ومن خلال التشاور الشامل الذي شمل كل منطقة تعليمية وقطاعًا عريضًا من أصحاب المصلحة - بما في ذلك منظمات أولياء الأمور ورابطات المعلمين ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة وشركاء التنمية والمانحين والموظفين الحكوميين خارج قطاع التعليم - توصّلت سيراليون إلى خطة تتضمن أهدافًا واضحة ودعمًا واسع النطاق. ويتمثل الهدف الأول من خطة الوزارة لقطاع التعليم في تعزيز الأساس التربوي من خلال ضمان تنفيذ المناهج الدراسية بفعالية في جميع المدارس. ويشمل ذلك الاستثمار في العمل مع المعلمين، بما في ذلك التدريب والدعم. كما يشمل تبنّي مجموعة من المناهج الدراسية الجديدة التي تنطوي على مجموعة من الأهداف الطموحة حتى يتمكن الطلاب الذين لديهم الأساسيات من مواصلة الحماس تجاه رحلتهم التعليمية. على سبيل المثال، يُحدّد إطار مناهج التعليم الأساسي المجالات الخمسة التي يجب على الطلاب تطوير الكفاءة فيها ليتمكنوا من الازدهار في العمل والحياة: الفهم، والتفكير

المربع 6

رؤية نظام التعليم في سيراليون: التعلم التأسيسي يقترب من تحقيق كفاءات المواطنة

يكمن الهدف العام لخطة قطاع التعليم في سيراليون 2022-2026 في "تحسين نتائج التعلم لجميع الأطفال والشباب". ويمثل التعلم التأسيسي أولوية قصوى كما يتضح من حقيقة أن المقياس العام المهم لما إذا كانت سيراليون تسير في المسار الصحيح لتحقيق أهداف التحول الخاصة بها هو النسبة المئوية لطلاب الصف الرابع الذين يستوفون ويتجاوزون الحد الأدنى من المعايير المرجعية للقراءة والرياضيات. ويشمل المسار الذي يُتيح تحقيق ذلك تسعة أهداف محددة، من بينها "تعزيز الأساس التعليمي"، و"توظيف المعلمين المتميزين واستبقائهم ودعمهم"، و"تقليل الفوارق بين الجنسين والفوارق الأخرى في الحصول على التعليم والتجربة والنتائج بالنسبة للأشخاص الأكثر تهميشًا." ومع ذلك، في حين أن التعلم التأسيسي يمثل محور التركيز، فإن النظام يطمح إلى المساعدة في تطوير مواطنين بنّاءين وقد وضع مؤخرًا منهجًا دراسيًا للتربية الوطنية يعتمد على القيم وأنشأ المجلس الوطني للتربية والتنمية الوطنية. وفي المرحلة الأخيرة من هذا المنهج الدراسي، يجب أن يكون الطلاب قادرين على القيام بأشياء مثل "تعريف مصطلح 'المواطنة العالمية'، وتحديد ومناقشة صفات المواطن العالمي، ودراسة مفهوم القرية العالمية". وبينما يُعد التعلم التأسيسي ضروريًا لاكتساب هذه المفاهيم، فإن الوزارة تعمل أيضًا على تحديد اتجاه واضح للدولة ككل وتوفير فرص لأولئك الذين أتقنوا الأساسيات ويتطلعون إلى أن يصبحوا مواطنين مشاركين في القرن الحادي والعشرين وربما حتى قادة المستقبل في البلاد. ويمثل التعلم التأسيسي قاعدةً، وليس سقفًا، وتقوم سيراليون بإعداد نظام التعليم بحيث يتمكن جميع المتعلمين من المساعدة في دعم التنمية الوطنية بصفتهم الخاصة (وزارة التعليم الأساسي والثانوي، 2020).

الحسابي، والإبداع، والتفكير النقدي، والتربية الوطنية. ويحدد إطار مناهج التعليم الثانوي خمسة مسارات يمكن للطلاب متابعتها: العلوم والتكنولوجيا، واللغات والأدب، والرياضيات والحساب، والدراسات الاجتماعية والثقافية، والاقتصاد والأعمال وريادة الأعمال.

وفي نهاية المطاف، يحتاج الشباب إلى مجموعة كاملة من المهارات للازدهار في عالم اليوم، ويلعب قادة التعليم دورًا مهمًا في المشاركة في بناء رؤية تعليمية تكون ذات صلة للمجموعة الواسعة من المجتمعات في نظامهم وتستجيب أيضًا للقوى الأكبر التي تلعب دورًا في المجتمع.

الخطوة 2. التربية: (إعادة) تصميم الأنظمة بدءًا من الأساس التربوي

"للطريقة التي يتعلم بها المرء تأثيرٌ على السياسة والمواطنة والديمقراطية والسلام".

النائب السابق لوزير التعليم وقائد المجتمع المدني، كولومبيا

الخطوة الثانية في رحلة التحول هي (إعادة) تصميم تجارب التدريس والتعلم لضمان تحقيق الطلاب لأهداف النظام. ويضع هذا النهج الأساس التربوي في محور (إعادة) تصميم النظام ويتضمن بُعدين مهمين: (1) تحديد الأطفال الذين لا يحققون غرض النظام وأهدافه والسبب في ذلك، و(2) (إعادة) تصميم تجارب التدريس والتعلم لمساعدتهم على تحقيق هذا الغرض وتلك الأهداف.

تغيير الأنظمة مع الحفاظ عليها كما هي

يمكن أن تؤدي إعادة تصميم أنظمة التعليم، وغالبًا ما تؤدي، إلى الكثير من الجهود التي تنتهي بنتائج محدودة فيما يتعلق بتعلم الأطفال وتطورهم. وتشير العديد من الدراسات إلى أن هذا يرجع غالبًا إلى أن جهود إصلاح النظام لا ينتج عنها في الواقع تحويل تجارب التدريس والتعلم للشباب، وهو أمر ضروري في نهاية المطاف لأي تغيير هادف في نتائج الطلاب. ويشير أحد الباحثين المعنيين بتغيير التعليم في الولايات المتحدة قائلًا: "إذًا، قد تشهد المدارس "تغيّرًا" مستمرًا طوال الوقت - حيث تتبنى هذا أو ذلك الهيكل أو الجدول أو سلسلة الكتب المدرسية أو نظام التتبع الجديد - ولا تُغير بأي طريقة جوهرية ما يقوم به المعلمون والطلاب بالفعل عندما يكونون معًا في الفصول الدراسية" (إلمور، 1996). ويشير علماء آخرون معنيون بتغيير نظام التعليم في البلدان ذات الدخل المرتفع والمتوسط والمنخفض إلى أن الإصلاحات غالبًا ما تركز على تحسين سلسلة من المدخلات مصحوبة بجرعة كبيرة من الأمل في أن تُحدث فرقًا، وهذا نادرًا ما يُجدي نفعًا (فولر وكيم، 2022؛ كافنبرغر وآخرون، 2022). وفي أوقات أخرى، لا تراعي مهام الإصلاح التي تتم مركزيًا دوافع الجهات الفاعلة داخل النظام. وعلى حد تعبير أماندا داتناو من جامعة كاليفورنيا سان دييغو، فإن نهج إصلاح التعليم الذي "يتحرك فيه السهم السببي للتغيير في اتجاه واحد فقط من مقر الدولة إلى مقر المدرسة" كثيرًا ما يتجاهل الطرق العديدة التي يتوسط بها المعلمون أنفسهم ويؤثرون على الإصلاحات (داتناو، 2020). وتحتج بأن المشاركة في إنشاء إصلاحات النظام مع المعلمين غالبًا ما يكون مكونًا مهمًا في جهود الإصلاح الناجحة.

ابدأ بالأساس التربوي

ومن ثم، فإننا نرى أن البدء بالتغييرات المطلوبة في "الأساس التربوي" والتخطيط بشكل عكسي للخارج وللمستويات الأعلى في إصلاحات نظامية أوسع نطاقًا هو النهج الأكثر إفادة في (إعادة) تصميم النظام (إلمور، 1979). وفي مراجعة مستفيضة لعدة عقود من إصلاحات نظامالتعليم في الولايات المتحدة، أشار ديفيد كوهين وديبورا بول إلى أن الإصلاحات التي كان لها تأثير دائم هي تلك التي حوّلت "الأساس التعليمي" بطريقة ما (بول وكوهين، 1999). وتُعد التفاعلات بين المعلمين والطلاب والمحتوى هي ما يشكل الأساس التعليمي. وسيكون للتحول في مكون واحد، مثل المنهج الدراسي الجديد (المحتوى)، أثر محدود إذا لم يغيّر طريقة تدريس المعلمين وتعلم الطلاب.

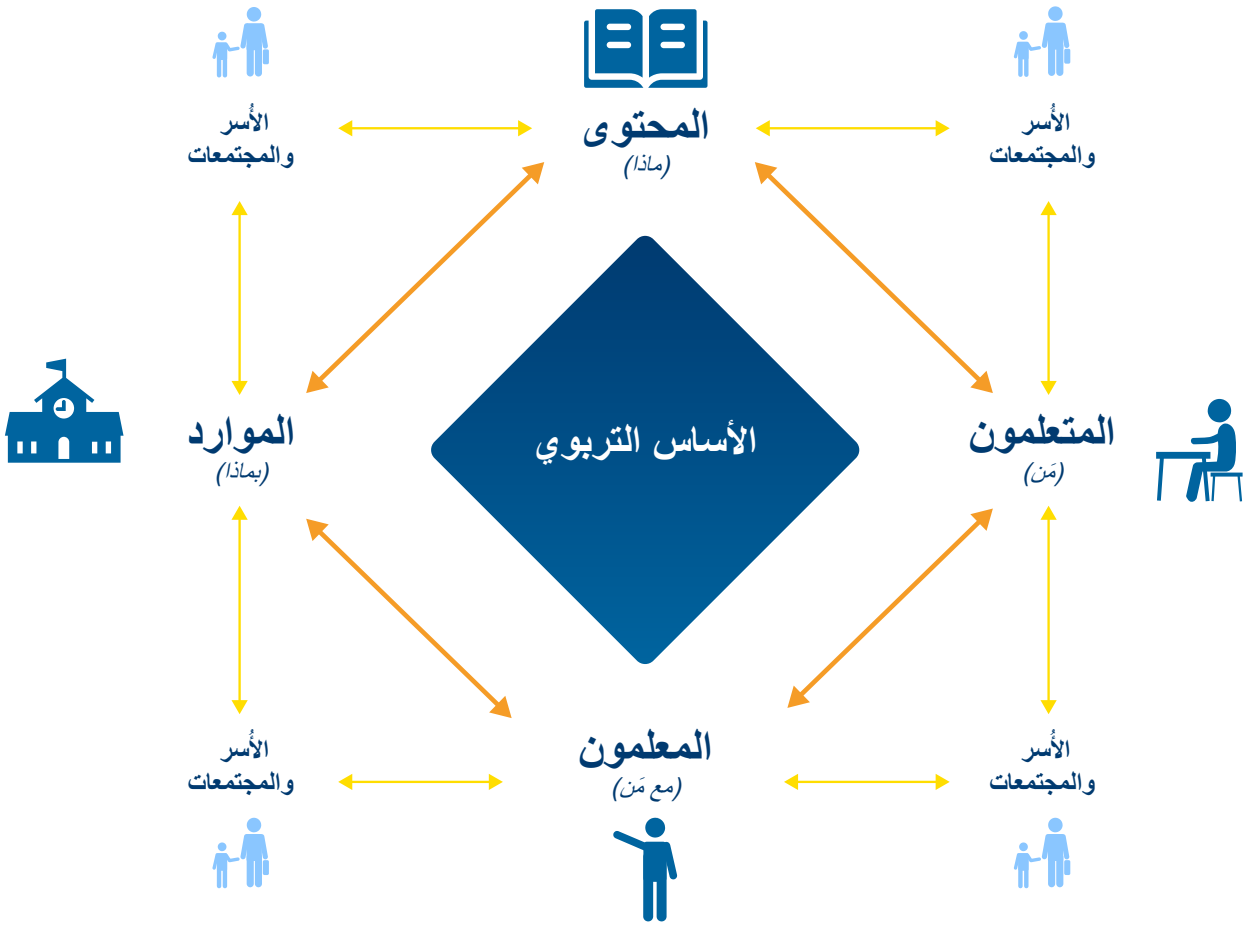
لقد أثبتت هذه الرؤية الثاقبة حول أهمية تحويل الأساس التعليمي أنها عدسة قوية لفهم مسارات تغيير نظام التعليم في جميع أنحاء العالم. وتؤكد الأبحاث العالمية الصارمة التي أجرتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي حول بيئات التعلم المبتكرة أن "متغيرات السياسة المشتركة للهياكل والترتيبات المؤسسية وتوفير الموارد بعيدة نسبيًا عن علم التربية والممارسات على أرض الواقع التي تؤثر بشكل مباشر على التعلم" (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، بدون تاريخ). ومن خلال تكييف نموذج بول وكوهين، ترى منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن تغيير التعليم يجب أن يركز على "الأساس التربوي"، مُضيفةً الموارد (مثل مواد التدريس والتعلم والمساحات المادية) كعنصر جديد (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013). ولذلك، يتكون الأساس التربوي من العلاقة والتفاعلات بين المتعلمين (مَن)، والمعلمين (مع مَن)، والمحتوى (ماذا)، والموارد (مع ماذا) (الشكل 4).

"تمثل التربية غرفة المحرك للعملية التعليمية" والعامل الدافع للعلاقات بين المكونات المختلفة للأساس التربوي، وفقًا لما ذكره ديفيد إستانس وأليخاندرو بانياغوا في تقرير مركز التعليم الشامل "تعلّم القفز: أساليب التربية المبتكرة لتحويل التعليم" (إستانس وأليخاندرو، 2019). ويُعد إشراك المدرسين أنفسهم في عملية

إعادة التصميم أمرًا بالغ الأهمية لتغيير التفاعلات في الأساس التربوي. ولا يقتصر الأمر على أن المعلمين في وضع أفضل يمكنهم من مشاركة الرؤى حول ما يمكن أو لا يمكن أن يُجدي نفعًا في إعادة التصميم، بل إضافة إلى ذلك، يُعد تحفيز الجهات الفاعلة الأساسية على تبني التغيير، كما ذكرنا أعلاه، أمرًا بالغ الأهمية للتغيير المستدام للنظام. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يعمل علم التعلّم على توجيه العلاقات والتفاعلات في الأساس التربوي. وفي نهاية المطاف، يقع إشراك الطلاب في صميم عملية التدريس والتعلم بغض النظر عن الموضوع أو عمر الطالب أو المنطقة الجغرافية. ويُعد العثور على طرق جديدة لإشراك الطلاب عنصرًا أساسيًا في بعض النُهُج الأكثر نجاحًا لتحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب في البلدان ذات الدخل المنخفض: يلتقي المعلمون بالأطفال أينما كانوا ويقومون بالتدريس لهم وفقًا لمستوى فهمهم وليس صفهم الدراسي. وفي البلدان ذات الدخل المرتفع، يُعد هذا أساسًا محوريًا لتمكين الطلاب من تطوير مهارات العمل المدني وتمكين المعلمين من دعم قدرة الطلاب على تطبيق المعرفة الأكاديمية في حل مشكلات المجتمع المحلي (دومونت وآخرون، 2010).

الشكل 4

الأساس التربوي



المصدر: اقتبسه المؤلفون من دراسة "بيئات التعلم المبتكرة" الصادرة عن منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013).

كما تشير إحدى المراجعات العالمية لأنظمة التعليم، فإن هذا التركيز على عملية تحسين تجربة تعلم الطلاب يحظى بقدر قليل جدًا من الاهتمام على الرغم من أنه أحد المعايير الرئيسية لتحسين النظام. ويتابع المؤلفون القول بأنه من بين 20 نظامًا في شمال الكرة الأرضية وجنوبها قاموا بفحصها، "تخصّص عملية تحسين الأنظمة بشكل عام قدرًا أكبر من نشاطها على تحسين كيفية تقديم التعليم مقارنةً بتغيير محتوى ما يتم تقديمه" (مرشد وآخرون، 2010). كما كانت الإصلاحات التي تركز على تحويل الأساس التربوي تمثل بعضًا من أكثر الإصلاحات نجاحًا في تحسين القراءة والكتابة والحساب في الدول ذات الدخل المتوسط والمنخفض، مثل نهج التدريس في المستوى الصحيح الرائد في الهند (بانيرجي وآخرون، 2016)، وتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي للطلاب في أماكن مثل تشيلي وسنغافورة كما هو موضح أدناه.

تحديد مَن لا يحقق أهداف النظام وأسباب ذلك

إذا كان كل شاب في سن المدرسة يحقق الأهداف التعليمية لنظامك، فلا حاجة إذًا لفحص و(إعادة) تصميم الأساس التربوي.

ولكن إذا لم يتم دعم بعض المتعلمين بما يسمح لهم بالوصول إلى هذه الأهداف وفي نهاية المطاف إلى أقصى إمكاناتهم، فسيكون من الضروري فهم مَن تخلّف عن الركب على وجه التحديد وأسباب ذلك. وكما أشار الباحثون المشاركون في برنامج أبحاث تحسين الأنظمة في التعليم (RISE)، فإن فهم سبب عدم تحقيق الأنظمة لنتائجها هو الخطوة الأولى اللازمة لتطوير الإصلاحات النظامية (كافنبرغر، 2022).

بالنظر - كما نوقش أعلاه - إلى أوجه التفاوت العميقة في التعليم في جميع أنحاء العالم، من المرجح أن تترك معظم البلدان والاختصاصات القضائية التعليمية شريحة من سكانها متخلفةً عن الركب. ويعتمد تحديد هوية هؤلاء المتعلمين بشكل كبير على السياق ولكن غالبًا ما يشمل الأطفال من الأسر ذات الدخل المنخفض أو المناطق الريفية أو اللاجئين أو الأقليات العرقية الذين لا يتحدثون لغة التدريس والأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم. ويمكن أن يلعب نوع الجنس أيضًا دورًا فعالاً - ومع ذلك، ففي بعض المناطق الجغرافية، تكون الفتيات وفي مناطق أخرى يكون الفتيان هم الذين يتخلفون عن الركب. ومن المهم فهم أسباب استبعاد هؤلاء الأطفال قبل التحول إلى إعادة التصميم الأساس التربوي. فهناك العديد من الأسباب التي تمنع الأطفال من تحقيق الأهداف التعليمية المحددة لهم. ويمكن أن يشمل ذلك العديد من الأسباب التي تجعل بعض المتعلمين لا يحضرون بشكل كافٍ في المدرسة للمشاركة في عملية التدريس والتعلم. وينطبق هذا بشكل خاص بعد الجائحة على الطلاب المهمشين - وقد غادر العديد منهم المدرسة ولم يعودوا إليها بعد. وقد يكون ذلك أيضًا بسبب موانع الصحة والسلامة. فقد يصل بعض الشباب إلى باب المدرسة وهم يحملون مخاوف صحية تحد من قدرتهم على التعلم - بدءًا من سوء التغذية إلى ضعف البصر ووصولا إلى مخاوف الصحة النفسية. وقد لا يتمكن المتعلمون الآخرون من الوصول إلى المدرسة والعودة منها أو قد تكون البيئة المدرسية نفسها غير آمنة - بدءًا من النزاع المسلح إلى العنف المسلح ووصولاً إلى التنمر وسوء المعاملة. وقد يشمل ذلك أيضًا معوقات تعليمية تحول دون تعلم الطلاب. وقد يحضر الأطفال إلى المدرسة بأمان ويستعدون للتعلم، ولكن تجاربهم في التدريس والتعلم تمنعهم من تطوير مجموعة كاملة من الكفاءات التي يحتاجونها. وقد يكون ذلك بسبب سوء تدريب المعلمين أو المواد القديمة أو النُهُج التربوية المستخدمة. على سبيل المثال، في حين أن النهج التربوي للتعليم المباشر، وهو نهج سائد في العديد من الفصول الدراسية في جميع أنحاء العالم، يُعد ضروريًا إلا أنه ذو فائدة محدودة فيما يتعلق بتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين أو مهارات المواطنة المستدامة، أو التعلم الاجتماعي والعاطفي. وستعمل الأنظمة التي تشتمل على هذه الأنواع من الكفاءات ضمن أهدافها على إعاقة الطلاب من تطويرها ما لم تتضمن وسائل تربوية مبتكرة إلى جانب التعليم المباشر (إستانس وبانياغوا، 2019).

إعادة تصميم تجارب التدريس والتعلم لمساعدة أولئك الذين تخلفوا عن الركب على النجاح

سيختلف ما يتعين على البلدان أو الاختصاصات القضائية التعليمية القيام به لتحويل تجارب التدريس والتعلم لدعم جميع الأطفال اختلافًا كبير استنادًا إلى أهداف النظام، ومَن الذي تخلف عن الركب وسبب ذلك، والعوامل السياقية مثل الموارد والثقافة.

على سبيل المثال، إذا كان النظام يضم طلابًا يصلون بأمان إلى المدرسة مستعدين للتعلم ولكنهم يفشلون في تطوير الكفاءات التأسيسية في السنوات القليلة الأولى من المدرسة وبالتالي لا يمكنهم الاستمرار بنجاح، فعندئذ يلزم فحص ما يلزم تحويله في تجارب التدريس والتعلم في الصفوف الابتدائية المبكرة. وقد كان الحال كذلك في الهند حيث كان الأطفال يتخلفون في تعلم

القراءة ولا يستطيعون اللحاق بأقرانهم - ويرجع ذلك أساسًا إلى أن المعلمين كانوا يتابعون عن كثب محتوى الكتاب المدرسي المتسلسل، حسبما تم تحفيزهم على القيام بذلك، بغض النظر عما إذا كان الأطفال يفهمونه أم لا. وقد أدى نهج ابتكرته منظمة براثام الهندية غير الربحية واستُخدم عبر أنظمة تعليم متعددة إلى تحويل الأساس التربوي بشكل أساسي من خلال إدارة التقييمات السريعة، وتجميع الأطفال في مستويات الفهم، وتطوير سلسلة من مهام التعلم التفاعلي التي تكمل التعليم المباشر مثل تمارين الأقران (انظر المربع 7).

من ناحية أخرى، يتطلب النظام الذي يضم شبابًا يحضرون إلى المدرسة ويتفوقون أكاديميًا ولكن بمستويات عالية من التوتر والقلق نهجًا آخر لإعادة تصميم التدريس والتعلم. وفي الواقع، يمكن أن تشمل النتائج غير المقصودة للتركيز المكثف على التحصيل الدراسي التوتر والإرهاق والاستياء لدى الطلاب وهو ما يقوّض (بدلاً من أن يدعم) الرؤى والأغراض الوطنية من التعليم. ولهذا، طورت سنغافورة مبادرات سياسة مدفوعة بالقيمة تتمحور حول الطلاب بدءًا من عام 2011 حيث ركزت على التطوير الشامل للطلاب من خلال تحويل التركيز المتساوي عمدًا إلى أبعاد أخرى لتطوير الطلاب، مثل الجوانب الاجتماعية والعاطفية (كويك وهو وونغ، قريبًا؛ المربع 8). لا تحتاجالأنظمة إلى الانتظار حتى يكون لديها أصحاب الأداء الأكاديمي الأفضل لإعطاء الأولوية لرفاهية الطلاب. وهناك اعتراف متزايد بأن التدريس والتعلم الفعال يشمل الاهتمام برفاهية الأطفال والتعلم الاجتماعي والعاطفي الذي يساعد على دفع عجلة التنمية الأكاديمية (اللجنة الوطنية المعنية بالتنمية الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية، بدون تاريخ). وهذا أمر بالغ الأهمية في احتياجات الطلاب الذين يتخلفون عن أقرانهم، كما توصلت إلى ذلك دولة تشيلي. فقد أطلقت تشيلي أداة تقييم طوعي جديدة، هي التشخيص الشامل للتعلم، حيث توفر "المعلومات والإرشادات في الوقت المناسب لمراقبة التعلم في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية للأطفال والشباب في ثلاث لحظات من العام الدراسي: التشخيص والمراقبة والإغلاق"

المربع 7

إعادة تصميم الأساس التربوي لتحسين الأسس: التدريس في المستوى الصحيح في الهند

على مدار العشرين عامًا الماضية، عقدت منظمة براثان الهندية غير الحكومية شراكة مع باحثين في مختبر مكافحة الفقر التابع لمعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا من أجل تقييم النُهُج المختلفة لتحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الطلاب في المدارس الابتدائية (التدريس في المستوى الصحيح، بدون تاريخ). وعلى مر السنين، وبغض النظر عن الأشخاص المكلّفين بتنفيذ النهج - من المتطوعين المجتمعيين إلى المعلمين ومديري المناطق - برزت العديد من العناصر الرئيسية كعنصر أساسي لتحسين تعلم الطلاب. ويُعد تجميع الأطفال حسب مستوى القدرة وإجراء أنشطة التعلم التفاعلي لفترة زمنية معينة كل يوم عنصرًا محوريًا. ويوفر التقييم المستمر البيانات اللازمة لنقل الطلاب إلى مجموعات أعلى مستوى عند إتقانهم للمهارات. ويُعد هذا النهج أكثر فعالية بالنسبة لأنظمة التعليم التي تضم أعدادًا كبيرة من الطلاب الذي يفشلون في إتقان القراءة والكتابة والحساب في نهاية المدرسة الابتدائية وحيثما يكون نهج التدريس الافتراضي هو التدريس الجماعي بالكامل، حتى مع الأحجام الكبيرة جدًا من الفصول الدراسية. ويمثل تغيير الطرق التي يتفاعل بها المعلمون والطلاب مع المحتوى - أي إعادة تصميم الأساس التربوي، وإشراك الطلاب، وتطوير ما تسميه ميشيل كافنبرغر وزملائها "الاتساق التعليمي"، حتى لو كان ذلك لجزءٍ فقط من كل يوم - جوهر نجاح نهج التدريس في المستوى الصحيح (كافنبرغر، 2022).

المربع 8

التدريس والتعلم من أجل التنمية الشاملة في سنغافورة

يتمثل الهدف من ذلك في تحويل التركيز المجتمعي الأوسع نطاقًا على الأداء الأكاديمي نحو تعليمٍ شامل من شأنه تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات والقيم والكفاءات التي تحتاجها سنغافورة بين مواطنيها في عالم سريع التغير. ويرمي التركيز الإضافي على التعليم الشامل إلى توسيع نطاق المعايير التعليمية لتتجاوز القدرات المعرفية والأداء الأكاديمي بحيث تشمل مجالات نمو أخرى مثل الإنجازات البدنية والاجتماعية العاطفية والفنية. وفي عام 2016، صرح نج تشي منغ القائم بأعمال وزير التربية والتعليم (المدارس) بأن وزارة التربية والتعليم السنغافورية "ستعمل على خلق بيئة مواتية للتنمية الشاملة، من خلال توفير الوقت والمساحة والفرصة [للطلاب] من أجل اكتشاف مواهبهم ورعايتها وتعزيز شخصيتهم وتطوير حبهم للتعلم مدى الحياة" (فيلومين، 2016).

(وينشتاين وبرافو، قريبًا، الصفحة 3). وتتيح إدارة هذه التقييمات، التي تدرس التعلم الشخصي والمجتمعي والخاص بالمواطنة لدى الطلاب فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية والعاطفية، قيام المعلمين في نقاط زمنية متعددة على مدار العام بتعديل ممارساتهم في الوقت الفعلي من أجل دعم التنمية الشاملة للطلاب.

من ناحية أخرى، إذا كان النظام يكافح لتعليم الأطفال جيدًا لأنهم ببساطة غير حاضرين، فعندئذ تكون هناك حاجة إلى نهج مختلف تمامًا لإعادة تصميم الأساس التربوي. في *كتاب تجاوز التفاوت: إعادة صياغة التعليم لمساعدة الشباب على الازدهار*، درس مركز التعليم الشامل مسألة كيفية تسريع وتيرة التقدّم حتى في المجتمعات الأكثر تهميشًا (وينثروب، 2018). هل يجب على الأنظمة الانتظار لتسجيل جميع الأطفال قبل بناء مهاراتهم التأسيسية والقيام بعد ذلك فقط بتطوير كفاءات المواطنة المستدامة؟ في نهاية المطاف، قرر مركز التعليم الشامل أنه من خلال إعادة تصميم الأساس التربوي، بما في ذلك توسيع نطاق الموارد مثل المساحات التي يتم فيها التعلم، يمكن تمكين حتى الأطفال الأكثر تهميشًا من الوصول إلى تجارب التعلم والعمل في الوقت ذاته على دعم تعلمهم التأسيسي واكتسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات المواطنة (انظر المربع 9).

غالبًا ما يشار إلى إعادة تكوين الموارد التي يسخرها الأساس التربوي باسم بناء منظومات التعلم (هانون وآخرون، 2019). وتعتمد منظومات التعلم المحلية على مجموعة واسعة من الأصول في المجتمع والنظام - بدءًا من الأسر إلى الشركات والمؤسسات غير الربحية والمؤسسات التعليمية الدينية والأماكن المجتمعية. ويتضح هذا النهج في شبكات مثل بيج بيكتشر ليرننج التي تعمل بشكل أساسي مع المدارس الثانوية في المجتمعات المهمشة بالبلدان ذات الدخل المرتفع. واليوم، تُعيد شبكة بيج بيكتشر ليرننج تصميم موارد التدريس والتعلم في ما يقرب من 200 مدرسة عامة وخاصة تدعمها الشبكة في 11 دولة من خلال الاستفادة من أصحاب العمل في مجتمعات المدارس. فهي تضع اهتمامات الطلاب في صميم تجربة التدريس والتعلم من خلال وضع الطلاب في تجارب تعلم متنوعة في مكان العمل لمدة تبلغ 40 بالمائة من العام الدراسي (برادلي وهيرنانديز، 2019). ولكن هذا النهج ذو صلة خاصة بالأنظمة التي لديها بنية تحتية قديمة محدودة. على سبيل المثال، قامت وزارة التعليم في ولاية أمازوناس بالبرازيل بتوسيع نطاق الوصول إلى طلاب المدارس الثانوية الذين يعيشون في المناطق النائية من خلال إعادة تصميم ما تبدو عليه المدرسة. وبعد عام واحد من التشاور مع المعلمين وأفراد المجتمع، تمكّن الشباب في القرى الريفية من الوصول إلى المدرسة الثانوية في مركز مجتمعي حيث يقوم "المعلمون المرشدون" بإدارة الخدمات اللوجستية والفصول

المربع 9

القفزة في التعليم: معالجة العدالة والملائمة في نفس الوقت

في *كتاب تجاوز التفاوت: إعادة صياغة التعليم لمساعدة الشباب على الازدهار*، درس مركز التعليم الشامل ما إذا كان من الممكن سد فجوة التعليم التي تبلغ 100 عام من خلال نُهُج تعالج في نفس الوقت الوصول والجودة الأكاديمية والملائمة. ومن خلال دراسة ما يقرب من 3,000 ابتكار تعليمي في 160 دولة، توصل مركز التعليم الشامل إلى أن هناك أمثلة متعددة على الأطفال الذين يعيشون في مجتمعات مهمشة ويتمتعون بإمكانية الوصول إلى التعليم الذي طوّر تعلمهم وكفاءاتهم التأسيسية في مهارات القرن الحادي والعشرين والمواطنة المستدامة. وغالبًا ما يتم تقديم هذا التعليم من خلال تركيز المحتوى على التعلم التأسيسي مع تسخير الوسائل التربوية المبتكرة التي ساعدت الطلاب على تطوير مجموعة واسعة من الكفاءات. وكانت معظم الأمثلة التي توصل إليها مركز التعليم الشامل على هوامش أنظمة التعليم، وليست في محور العملية. ولكن نظرًا لأنه من الممكن للتعليم معالجة الوصول والجودة والملائمة، فإن هذا يُعد نهجًا مفيدًا، لاسيما بالنسبة للمجتمعات المهمشة وفي مرحلة التعافي بعد الجائحة.

الدراسية ويقوم "المعلمون المحاضرون" ببثّ الفصل الدراسي عن طريق مقطع فيديو ثنائي الاتجاه من محطة تلفزيونية على بُعد أميال في مبنى البرلمان بالولاية. وتعاونت الوزارة مع معلمين من الولاية لتكييف المحتوى، من خلال تطوير منهج دراسي للتعلم عن بعد كان وثيق الصلة بالحياة اليومية للأطفال الريفيين، وتم تقسيم المسؤوليات الطبيعية للمعلمين - تعليم المحتوى وإدارة الفصول الدراسية - إلى قسمين (كروز وآخرون، 2016). واليوم، يحصل الأطفال الذين لم يتمكنوا من الوصول إلى المدرسة الثانوية في السابق على تجارب تعليمية جنبًا إلى جنب مع أقرانهم. كما تشمل إعادة تصميم الموارد أشكالاً أخرى من بيئات التعلم الرقمي، وترتبط فعالية تكنولوجيا التعليم ارتباطًا وثيقًا بكيفية تغيير العلاقات في الأساس التربوي (غانيميان وآخرون، 2020). ويمكن أن يشمل أيضًا استخدام الموارد المجتمعية لإعادة تصميم منظمة التعليم المدرسي بشكل أساسي كما هو الحال في عمل مؤسسة إسكويلا نويفا مع المجتمعات الريفية في كولومبيا وحول العالم (المربع 10).

في بعض الحالات، تُعد إعادة تصميم الأساس التربوي لضمان مشاركة الطلاب في التعليم مجرد مسألة متعلقة بالتخطيط عكسيًا وتحديد السياسات التي يجب تغييرها مركزيًا. فعلى مدى سنوات عديدة في سيراليون، كانت مشاركة الفتيات المراهقات في التعليم الثانوي مقيدة بالحظر الذي يمنع الفتيات الحوامل من خوض امتحانات إنهاء المرحلة الثانوية. ونظرًا لارتفاع معدلات الحمل في سن المراهقة، فقد أدى هذا - إلى جانب مجموعة من العوامل الأخرى - إلى استبعاد مشاركة الفتيات في التعلم. وفي الآونة الأخيرة، تم إلغاء هذا الحظر وفي مارس 2021، أصدرت وزارة التعليم سياستها الوطنية بشأن الشمول الجذري في المدارس لدعم مشاركة الفتيات والأطفال المهمشين الآخرين في المدرسة بصورة شاملة (وزارة التعليم الأساسي والثانوي في سيراليون، 2021).

تسخير الأدلة العالمية والابتكار ولكن في السياق فقط

بغض النظر عن تفاصيل أي سياق معين، تمثل دراسة ما يحتاج إلى التحول في الأساس التربوي لتحويل تجارب التدريس والتعلم للطلاب الذين لا يحققون أهداف النظام نقطة بداية مفيدة لبدء رحلة التحول الخاصة بك. بعد هذا التحليل فقط، يمكن أن يكون الاعتماد على المنشورات الوفيرة حول "ما يُجدي نفعًا" في التعليم (على سبيل المثال، انظر العديد من قواعد البيانات المفيدة بدءًا من مركز معلومات الموارد التعليمية (ERIC) في الولايات المتحدة إلى مستودعات تقييمات التدخل وأدلة فعالية التكلفة من معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا والبنك الدولي) مفيدًا وتثقيفيًا. ومع ذلك، لا يتم تنفيذ جهود تحول الأنظمة بشكل جيد، عندما يتم أخذ نهج فعال بشكل خاص في سياق ما وتطبيقه في سياق آخر دون معرفة

ما إذا كان يعالج الأسباب الجذرية لعدم تحقيق الطلاب للأهداف المحددة لهم. وعادةً ما ينتهي هذا الأمر بما تسميه مارلا سبيفاك نهج "الأعراض فقط" في إصلاح نظام التعليم؛ حيث تستشهد بمثال محاولة تحسين التعلم من خلال شراء الكتب المدرسية، والذي يتناول أعراض قلة الكتب المدرسية لكل طالب، في حين أن المشكلة الحقيقية لم تكن تكمن في نقص الكتب ولكن كانت تكمن في أن الكتب مكتوبة بلغة لم يفهمها معظم الطلاب (سبيفاك، 2021). فعندما يكون لديك تشخيص واضح لسبب عدم تحقيق الأساس التربوي للنتائج المرجوة للطلاب، يمكن أن توفر الأدلة العالمية الإلهام والمعرفة الفنية بشأن إعادة تصميم عملية التدريس والتعلم للتغلب على العوائق التي تواجهك.

المربع 10

إعادة تصميم موارد الأساس التربوي للأطفال الريفيين في كولومبيا: حالة إسكويلا نويفا

أعادت مؤسسة إسكويلا نويفا غير الربحية في كولومبيا تصميم موارد الأساس التربوي لتتناسب مع حياة الأطفال الزراعيين الريفيين الذين لم يتمكنوا من الحضور إلى المدرسة لعدة أشهر في الوقت الذي احتاجوا فيه إلى مساعدة أُسرهم خلال موسم الحصاد. وتشمل العناصر الأساسية في النموذج مواد التدريس والتعلم التي تسمح بالتعلم الذاتي حتى يتمكن الطلاب من المتابعة من حيث توقفوا، مع قيام المعلمين بتوجيه الأطفال عبر المواد في الفصول الدراسية متعددة الأعمار بدلاً من المحاضرات (بساكاروبولوس وآخرون، 1993). وبالإضافة إلى اكتساب الأسس، مكّنت هذه التجربة التربوية الأطفال في الوقت ذاته من تطوير مجموعة من مهارات القرن الحادي والعشرين مثل التعلم الموجه ذاتيًا والتعاون والمشاركة الوطنية مما يدل على أن النهج الخطي لتطوير النظام (على سبيل المثال، الوصول أولاً، والأسس ثانيًا، ومهارات القرن الحادي والعشرين والكفاءات الوطنية ثالثًا) ليس الطريقة الوحيدة لبناء أنظمة شاملة. وقد تم استخدام نهج إسكويلا نويفا في جميع أنحاء العالم وتبنّته الحكومات، لا سيما مع الأطفال من المجتمعات الأكثر تهميشًا.

الخطوة 3. الوضع: تحديد وضع مكونات النظام ومواءمتها لدعم الأساس التربوي

"قد يكون العصفور صغيرًا، لكن تتوفر لديه جميع الأعضاء الحيوية [مثلّ صيني]. ولا يُعد توافر أفضل المعلمين أو المدارس أو السياسات كافيًا. فالأمر يتعلق بـــ...عمل الأجزاء معًا."

معلم وأكاديمي، المعهد الوطني للتعليم، سنغافورة

الخطوة الثالثة من رحلة تحول النظام هي تحديد وضع المكونات المختلفة لنظامك بما يدعم الأساس التربوي عبر المكونات الستة التالية: (1) المناهج الدراسية، و(2) الموارد البشرية، و(3) البيانات والتقييم، و(4) الحوكمة، و(5) التمويل، و(6) إشراك "الفائزين" و"الخاسرين" في عملية الموائمة.

الحاجة إلى الموائمة

تعتمد إعادة تصميم الأساس التربوي على مكونات مختلفة من نظام التعليم، وهي المحتوى (المناهج الدراسية، "ماذا")، والموارد التي تمكّن الأطفال من التعلم (المدارس، و/أو المراكز المجتمعية، و/أو الإنترنت)، وتفاعلات المعلمين والطلاب مع هذه المكونات. ومن الضروري تحديد وضع المجموعة الكاملة من مكونات نظام التعليم لدعم التحولات التي ترغب في إجرائها في الأساس التربوي. وبدون ذلك، يمكن أن يكون لدى الجهات الفاعلة في النظام حوافز متضاربة. وتظهر الحالة الكلاسيكية عندما يتلقى المعلمون رسائل مختلطة تشجع نهجًا تربويًا واحدًا، لكن تقييمات الطلاب وتدابير مساءلة المعلمين أو المدرسة تحفز نهجًا آخر. على سبيل المثال، يشير أحد العلماء المعنيين بالتعليم الصيني إلى أن جزءًا من سبب عدم تبني نُهُج تعليمية أكثر ابتكارًا على نطاق واسع، على الرغم من الدعم القوي من الوزارة المركزية للصين، يرجع إلى استجابة المعلمين بدلاً من ذلك لما هو مطلوب للحصول على درجات جيدة في الاختبارات المركزية للنظام (ليو، 2020). وهذه ليست حالة فريدة من نوعها. ويسلط تقرير مركز التعليم الشامل بعنوان "مواءمة النظام التعليمي لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين" الضوء على أهمية تناغم مكونات النظام الرئيسية الثلاثة - المناهج الدراسية والتدريب التربوي للمعلمين والتقييم - لكي تحوّل أنظمةُ التعليم أهدافها نحو مهارات القرن الحادي والعشرين (كير وآخرون، 2018).

يُمثل التدريس والتعلم عنصرين أساسيين في العملية التعليمية، ومع ذلك هناك العديد من السبل والطرق التي يمكن للأنظمة أن تسلكها لتحقيق التحول. في تقرير مركز التعليم الشامل بعنوان "رحلات إصلاح نظام التعليم: نحو تحقيق نتائج شاملة"، تؤكد أماندا داتناو وفيكي بارك ودونالد بيوراخ وجيمس سبيلان أنه، بدلاً من اتباع نهج فردي يقلل من دور السياقات المحلية، يُعد من المهم تطوير المعرفة ومشاركتها عبر الأنظمة وفيما بينها بهدف تحسين التدريس والتعلم من أجل التنمية الشاملة للطلاب. وفي حين تشارك بعض الاختصاصات القضائية التعليمية في أنشطة تحويلية لموائمة مكونات النظام ودعم الأساس التربوي نفسه، فإن الجهود الأخرى تنطوي على منظومات متصلة شبكيًا تشمل المدارس والمناطق التعليمية والمنظمات المجتمعية (انظر المربع 11).

وفي النهاية، تحتج داتناو وزملاؤها بأن جهود إعادة التصميم يجب أن تعمل على دفع "الأنظمة المركزة تعليميًا" التي تتوائم مع الموارد والبنية التحتية والعلاقات والعقليات الكامنة وراء تغيير

المربع 11

الاستفادة من منظومة التعليم في التحوّل: البكالوريا الدولية

البكالوريا الدولية (IB) هي منظمة غير ربحية تعمل مع آلاف المدارس العامة والخاصة حول العالم. والبكالوريا الدولية في الأساس عبارة عن نظام تعليمي متصل شبكيًا يعمل على موائمة العناصر التعليمية الرئيسية لدعم الاتساق التعليمي عبر عدد كبير من المدارس. وتنتشر شبكة البكالوريا الدولية التي تضم أكثر من 5,500 مدرسة في 160 دولة حول العالم. وتكمن إحدى الميزات التنظيمية لمنظمة البكالوريا الدولية في اتباع إطار تعليمي شامل، يسترشد بالموضوعات العالمية متعددة التخصصات. وقد تم تصميم هذا الإطار بمرونة بحيث يمكن للمدارس موائمة معاييرها التعليمية المحلية أو الوطنية داخله. وتُعد البكالوريا الدولية مميزة في أنها جُهد مدرسي كامل، وليست جهدًا متخصصًا يشمل مجموعة فرعية فقط من الفصول الدراسية. وهي بهذه الطريقة تدعو إلى موائمة السياسات والعلاقات والأهداف المشتركة لدعم التنمية الشاملة للطلاب.
وتتمثل إحدى السمات المميزة لتعليم البكالوريا الدولية في أنه قائم على الاستقصاء؛ حيث يدعم المعلمون الطلاب في معالجة الأسئلة الملحة ذات الاهتمام الخاص والأهمية العالمية. وفي تنفيذ هذا التحول، يُفيد المعلمون بالانتقال من "كونهم 'حكيمًا' على المنصة" إلى كونهم 'دليلًا على الجانب.'" (هيجسث، قريبًا، الصفحة 8). ويتم دعم هذا التحول من خلال التطوير المهني المستمر والتعاون بين المعلمين، وكذلك بين الطلاب في الفصل الدراسي.

عملية التدريس والتعلم (داتناو وآخرون، 2022). ويركزون على قضايا الاتساق التعليمي وبناء القدرات، مع تسليط الضوء على التوترات التي تتفاوض عليها سبعة أنظمة من جميع أنحاء العالم - من الولايات المتحدة وأيرلندا إلى تشيلي والهند. ونظرًا لأن الطلاب عادةً ما يقضون عدة ساعات يوميًا في الفصول الدراسية، فإنهم يؤكدون أن ضمان الاتساق في تجاربهم التعليمية يُعد أمرًا بالغ الأهمية. وتلعب أنظمة التعليم دورًا حاسمًا في دعم الاتساق التعليمي من خلال مجموعة من الهياكل والأنشطة، بما في ذلك المعايير والمناهج الدراسية والتقييمات؛ والتوظيف والتطوير المهني؛ وقيادة التعليم وإدارته. ويتم بذل جهود مستمرة لتطوير معنىً مشترك حول محتوى التعليم وتعريف جودة التدريس والتعلم ولا تشمل هذه الجهود القادة والمعلمين فحسب، بل تشمل في كثير من الأحيان أصحاب المصلحة الآخرين أيضًا. وعند صياغة الاتساق التعليمي، تواجه الأنظمة توترات فيما يتعلق بما يجب أن يكون مركزيًا أو لامركزيًا والتوازن بين الإلزام والتكيّف المحلي، من بين مخاوف أخرى.

مواءمة مكونات النظام لدعم الأساس التربوي

لا توجد طريقة واحدة لوضع تصوّر لعملية موائمة مكونات النظام الكامنة وراء تصميم الأساس التربوي وتطوير اتساق النظام. تطبق الشراكة العالمية من أجل التعليم، وهي الصندوق العالمي الذي يدعم التعليم في البلدان ذات الدخل المنخفض، خطة استراتيجية جديدة تركز على تحويل أنظمة التعليم (الشراكة العالمية من أجل التعليم، 2022). وتعمل الشراكة على توجيه الدول التي تسعى للحصول على التمويل بتشخيص المشكلات، وترتيب الأولويات في إجراءاتها، ومواءمة الشركاء والجهات الفاعلة وراء الأولويات المحددة مع التركيز بشكل خاص على ضمان حصول البلدان على تمويل كافٍ (بما في ذلك من ميزانية الدولة ذاتها) وتوافر أنظمة بيانات فعالة وآليات تنسيق تشمل الجهات الفاعلة الرئيسية بدءًا من المانحين وحتى المجتمع المدني، والالتزام باستخدام منظور جنساني في عملية التخطيط الخاصة بها (الشراكة العالمية من أجل التعليم، 2020). وعلى النقيض من ذلك، تسلط مبادرة تعلّم الملايين التي أطلقها مركز التعليم الشامل بشأن توسيع نطاق واستدامة تغيير التعليم داخل الأنظمة الضوء على مكونات النظام المتعددة التي تحتاج إلى العمل معًا، بما في ذلك الحوكمة، والموارد البشرية، والمناهج الدراسية والمواد، والمعلومات والبيانات، والتمويل، ومشاركة أصحاب المصلحة (بيرلمان روبنسون وآخرون، 2021). وهناك نهج آخر تبنّاه جيف ماسترز في منشوره "بناء نظام تعليم عالمي" وهو مستمد من دراسة أنظمة التعليم عالية الأداء في البلدان ذات الدخل المرتفع. ويسلط المنشور الضوء على ستة مكونات رئيسية "لأنظمة التعلم" الفعالة التي يجب أن تعمل معًا: المناهج الدراسية عالية الجودة، وعمليات التقييم المعلوماتي، والتدريس عالي الفعالية، والدعم الشامل للطلاب، والقيادة القوية للتعلم، ومنظومة التعلّم الداعمة (ماسترز، 2022). ويتبنى لانت بريتشيت وفريقه المعنيّ ببرنامج RISE نهجًا آخر تمامًا في عملهم لتسخير التفكير المنظومي من أجل تحسين التعلم التأسيسي في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط (سبيفاك، 2022). واستنادًا إلى نماذج تقديم الخدمات، فإنهم يوضحون سلسلة من الجهات الفاعلة (على سبيل المثال، السلطات التعليمية والمعلمين والسلطات الائتمانية الحكومية والمواطنين) والعلاقات بين هذه الجهات (على سبيل المثال، ينتخب المواطنون السلطات الحكومية الائتمانية وتدير السلطات التعليمية مديري المدارس والمعلمين). ويؤكدون أنه في هذه العلاقات، هناك خمسة إجراءات ذات أهمية خاصة: التفويض، والتمويل، وجمع المعلومات واستخدامها، والدعم لإنجاز المهمة، والتحفيز. ويُعد الاتساق عبر هذه العلاقات وخطوط المساءلة أمرًا ضروريًا لكي تحقق الأنظمة أهداف التعلم.

توجد بالتأكيد العديد من الأبعاد لتطوير اتساق النظام، ولكن على الأقل، يجب على قادة التعليم والمؤسسات تقييم الموائمة بين المكونات الستة. هل تعمل هذه المكونات الستة، إلى جانب المكونات الأخرى التي قد يحددها القادة، معًا لدعم التحولات المطلوبة في الأساس التربوي؟ هل تدعم عقليات ودوافع الجهات الفاعلة الرئيسية العاملة داخل كل مكون إعادة تصميم الأساس التربوي؟

- **المناهج الدراسية**. هل تركز المناهج الدراسية على الكفاءات والمهارات اللازمة لتمكين الطلاب من تحقيق أهداف الأنظمة ورؤيتها؟ هل هناك أطُر عمل تُوجّه المعلمين حول كيفية تطوير الطلاب للكفاءات والمهارات المطلوبة؟ هل تمت استشارة المعلمين وإشراكهم في عملية تطوير المناهج الدراسية؟ هل يعتقدون أن جميع الطلاب يمكنهم تطوير هذه الكفاءات والمهارات؟

- **الموارد البشرية.** هل يوجد عدد كافٍ من موظفي التعليم في النظام لتنفيذ تصميم الأساس التربوي؟ هل يدعم موظفو التعليم التصميم الجديد؟ هل شاركوا في عملية إعادة التصميم؟ هل لديهم المعرفة والمهارات اللازمة لدعم إعادة تصميم الأساس التربوي؟ هل تتوافر لديهم فرصٌ لتطوير هذه المهارات بطريقة مستمرة؟ هل يتم دعمهم بشكل كافٍ ومستدام من خلال التطوير المهني أو توفير الموارد لتنفيذ ما يُطلب منهم بشكل كافٍ؟

- **البيانات والتقييم.** هل تشير أنظمة تقييم الطلاب إلى التقدم المُحرز في ضوء الأهداف التي حددها نظام التعليم (وليس فقط في مجموعة فرعية من النتائج)؟ هل تعمل أنظمة البيانات على تتبّع التنفيذ والتقدم المُحرز؟ هل يتم تصنيف البيانات لتوفير رؤية واضحة حول كيفية استهداف الاستراتيجيات الجديدة للفئات المستبعدة تاريخيًا وتأثيرها عليها؟ هل توجد عملية لتغذية موظفي التعليم والجهات الفاعلة الأخرى في النظام بالبيانات ذات الصلة بصورة منتظمة على نحوٍ يمكّنهم من تعديل ممارستهم، وهل يتمتعون بالمهارات اللازمة للقيام بذلك؟ هل البيانات شفافة ومتاحة للجمهور، بما في ذلك للأُسر والطلاب؟ (انظر المربع 12).

- **الحوكمة.** هل كبار القادة داخل النظام داعمون لإعادة التصميم؟ هل يقومون بإشراك المعلمين والأُسر والطلاب مع أعضاء المجتمع في إعادة تصميم الأساس التربوي؟ هل يقومون بتنسيق الجهات الفاعلة التي يتم إشراكها في تنفيذ إعادة التصميم؟ هل تدعم السياسة تنفيذ إعادة التصميم (أو على الأقل لا تُعيقه)؟ هل تدعم أنشطة تخطيط التعليم التنفيذ المستمر لإعادة التصميم؟

- **التمويل.** هل هناك موارد مالية كافية متاحة لتنفيذ إعادة التصميم؟ هل هناك خطة لاستدامة الموارد المالية المطلوبة؟ هل يتم توجيه الموارد نحو إزالة العوائق المحددة أمام الوصول والتعلم؟ هل تُستثمَر الموارد المالية في تعزيز قدرة المنفذين الرئيسيين لإعادة التصميم التربوي (المعلمين والمشرفين والجهات الفاعلة على المستوى المحلي)؟ هل توجد مساحات أو آليات تُتيح للمعلمين والطلاب والأُسر والمواطنين الآخرين المشاركة في اتخاذ القرارات بشأن الإنفاق على التعليم؟ هل توجد أنظمة فعّالة لتخطيط ومراقبة وتقييم الإنفاق على التعليم؟

- **المشاركة.** هل توجد عملية للمشاركة والحوار المستمر مع أصحاب المصلحة الرئيسيين - بدءًا من المجتمعات وأولياء الأمور إلى الطلاب ومنظمات المجتمع المدني وأصحاب العمل - بشأن إعادة التصميم وكيفية تنفيذها؟ هل تتم مشاركة التغذية الراجعة من المحادثات مع الجهات الفاعلة التي تقوم على تنفيذ عملية إعادة التصميم بطريقة تساعدها على تعديل العملية وتوجيهها؟ هل هناك فرص لمعالجة المخاوف وبناء دعم مستدام لإعادة التصميم من جانب الجهات الفاعلة التي ستتكبد خسائر من التغيير؟

المربع 12

مواءمة البيانات لدعم التعلم الشامل في سيراليون

قبل عام 2018، لم يكن لدى سيراليون سوى القليل من المعلومات التفصيلية حول الفئات التي خدمها نظامها التعليمي والفئات التي استبعدها. واستخدمت عملية جمع البيانات استبيانات ورقية، ونتيجةً لذلك، كانت البيانات غالبًا ما تتخلف لمدة تصل إلى عام وتتناثر عبر العديد من الإدارات الحكومية. علاوة على ذلك، لم يتم تصنيف البيانات التي وصلت إلى الوزارة حسب نوع الجنس أو حالة الإعاقة. واستغرق إبلاغ أولياء الأمور بنتائج أطفالهم، بما في ذلك الاختبارات الانتقالية المهمة تمامًا، شهورًا. ولم يكن من غير الشائع أن تنتظر الأسرة ربع عام أو أكثر لمعرفة ما إذا كان بإمكان طفلها مواصلة الدراسة. كما لم تحصل الوزارة على تقييمات منتظمة حول ما إذا كان الطلاب يحصلون على أسس التعلم - تم إجراء آخر تقييم للقراءة والرياضيات للصفوف المبكرة في عام 2014. وأخيرًا، حتى عندما كانت بعض هذه البيانات تمر من خلال النظام، كانت هناك طرق محدودة لتقييم الكفاءات خارج مجموعة ضيقة من المؤشرات.

بدءًا من عام 2018، بدأت وزارة التعليم في سيراليون في تجديد أنظمة البيانات لديها لدعم أهداف الحكومة بشكل أفضل في توفير تجارب تعلم عالية الجودة لجميع الأطفال. وكانت إحدى الخطوات الحاسمة تكمن في وجود نظام بيانات يمكنه تتبّع الفئات التي كان يخدمها نظام التعليم بشكل فعال. وبدأت سيراليون في رقمنة عملية جمع بيانات التعليم الخاصة بها وفعلت ذلك في غضون 10 أسابيع. ومن خلال رقمنة عملية جمع البيانات وتحديث الأسئلة المطروحة بعناية، تمكنت سيراليون من زيادة سرعة جمع البيانات وملائمتها، كما سلطت الضوء على من تخلف عن الركب في النظام. والآن، أصبح التعداد السنوي للمدارس مصنفًا حسب نوع الجنس ويستفسر عن حالة الإعاقة لدى الطلاب وإمكانية الوصول إلى الفصول الدراسية. والأهم من ذلك أن الوزارة قامت برقمنة وربط البيانات التعليمية منذ عام 2015. وقد أدى ذلك إلى منح الوزارة نقطة انطلاق قائمة على البيانات لمعالجة الفوارق داخل نظام التعليم وكان مكوّنًا حاسمًا في دعم أهدافها المتمثلة في تطوير نظام أكثر شمولاً، بما في ذلك بالنسبة للنساء الحوامل والأطفال ذوي الإعاقة.

كذلك، في عام 2021، أطلقت سيراليون نظام تكنولوجيا قائمًا على الرسائل النصية القصيرة - مجانًا - بهدف تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب لأولياء الأمور ومقدمي الرعاية بشأن الاختبارات الانتقالية للأطفال، والتي كانت تحدد ما إذا كان بإمكانهم مواصلة الدراسة في المدرسة الإعدادية والمدرسة الثانوية والجامعة. وقبل هذه الجهود، كانت نتائج الامتحانات تتم مشاركتها حتى ثلاثة أشهر بعد رصدها عن طريق نشر الدرجات في المدارس، أو يمكن لأولياء الأمور دفع ما يصل إلى 10 دولار لشراء بطاقة تسمح لهم بالتحقق من النتائج عبر الإنترنت. وقد أدى هذا التدخل البسيط إلى تغيير التوقعات بشأن ما يُعد ممكنًا وساعد في إظهار ما يمكن أن تبدو عليه معايير المشاركة المنتظمة والشفافة للبيانات لجميع المتعلمين والأُسر.

تساعد هذه المبادرات مجتمعةً على تطوير أنظمة البيانات لدعم عمل الأهداف على مستوى النظام مثل تحديد ودعم الأطفال المهمشين، وبناء تعاون أوثق بين المجتمع والمدرسة، وتقييم الكفاءات التي يجب على الأطفال تطويرها بشكل كافٍ.

خاتمة

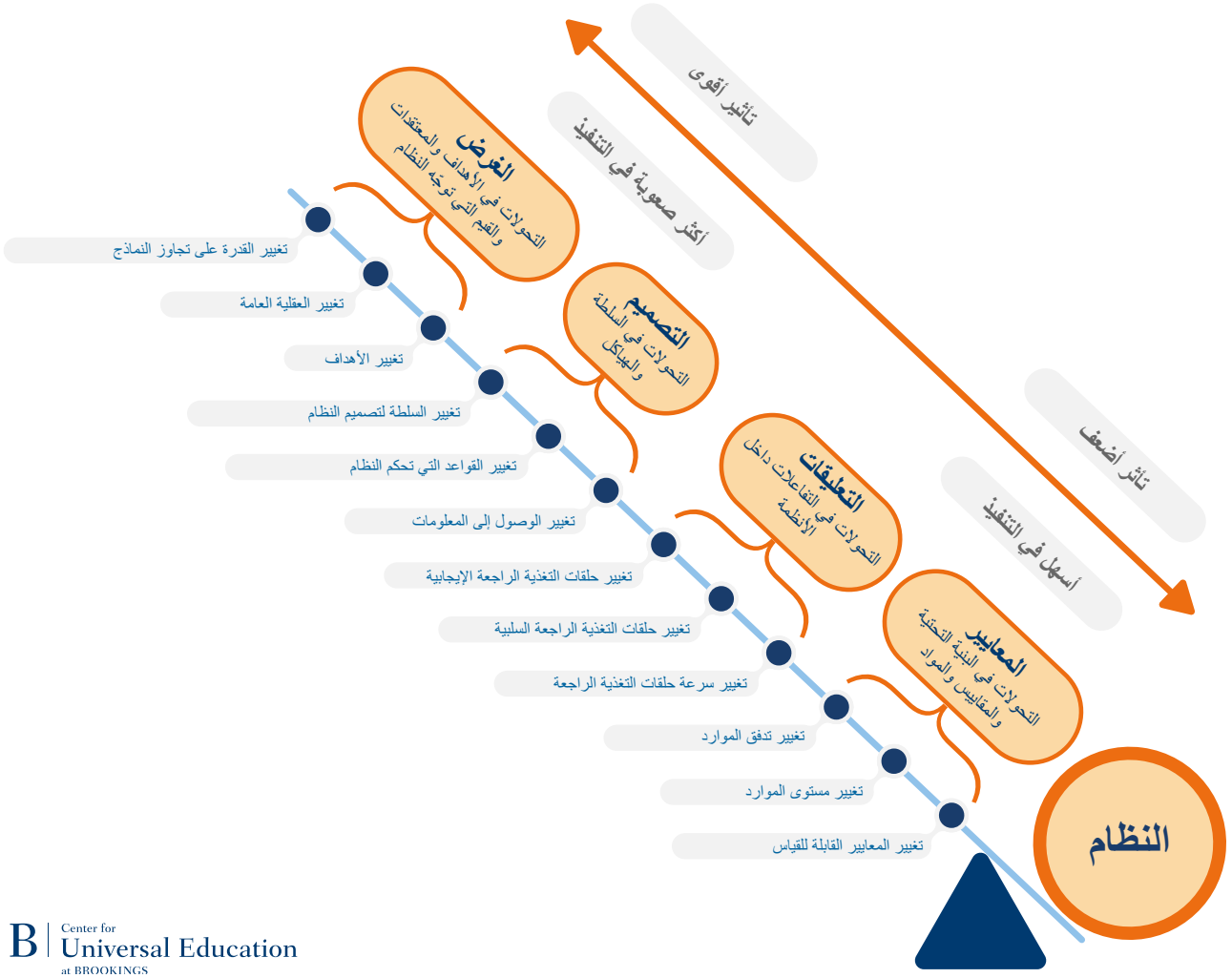
"كل نظام مصمّم على نحوٍ مثالي يمكنه من تحقيق ما يحققه من نتائج."

دبليو إدواردز ديمينغ، الولايات المتحدة

يمكن أن يكون التعليم عالي الجودة ذو الصلة عامل تغيير جذري للشباب. ومن المرجح أن يصبح الأطفال والشباب الذين يمكنهم التواصل بفعالية، واستخدام التفكير الرياضي لحل المشكلات، وبناء توافق في الآراء عبر وجهات النظر المتنوعة، وتوليد أفكار جديدة لمعالجة التحديات المعقدة أفرادًا بالغين أصحاء يساهمون بشكل بنّاء في مجتمعاتهم وبلدانهم والكوكب الذي يعيشون عليه. ويُعد تحوّل الأنظمة التعليمية سبيلاً مُلحًا لتحقيق هذه الرؤية والمساعدة في تشكيل مستقبل مجتمعاتنا في هذا المنعطف المحوري في تاريخ كوكبنا. ونأمل أن تكون هذه الرؤى بمثابة مصدر إلهام يمكّنك من خوض رحلة التحول الخاصة بك، ونتطلع إلى إضافة ما تعلمته من دروسٍ وفوائد إلى هذا الجهد الجماعي للانتقال من إصلاح الأنظمة إلى تحويلها كطفل واحد ومدرسة واحدة ودولة واحدة في وقت واحد لتحقيق هدف التنمية المستدامة 4 المتمثل في التعليم عالي الجودة للجميع.

ملحق

إطار عمل نقاط التأثير لتحوّل النظام



المصدر: مُقتبس من ميدوز (1999) ومن المحادثات مع تود روز وزملائه في مركز بوبيوليس (Winthrop, 2021)

شكر وتقدير

نحن ممتنون للغاية لزملائنا الذين ساهموا في تطوير تفكيرنا وإعداد هذا التقرير، بما في ذلك روهان كارتر-راو وأماندا داتناو وديفيد إدواردز وماثياس إسمان وبروس فولر وريان غاون وكيرين غودارد وأولي-بيكا هينونين وغريس كارغوباي وهويون كيم وماريان ليشيري وأنتوني ماكاي وجيف ماسترز وإميلي موريس وجينيفر أودونغه وبراد أولسن وفيكي بارك وصوفي بارتينغتون ودونالد بوراش وكاثرين بورتنوي وعمر قرغة وجيمس سبيلان ومايكل ستيفنسون وكلير سوكومار ورين تيروينددت. كما أننا ممتنون بشكل خاص لموظفي وزارة التعليم الأساسي والثانوي ووزارة التعليم الفني والعالي ولجنة خدمات التدريس وشركائهم المحليين والدوليين الذين يعملون بجد لتحويل التعليم في سيراليون. وقبل كل شيء، نود أن نتوجه بالشكر إلى المعلمين وأولياء الأمور والمجتمعات التي تأخذ جميعًا بزمام المبادرة لتحويل التعليم في سيراليون.

مؤسسة بروكينغز هي منظمة غير ربحية تكرّس جهودها لحلول البحث والسياسة المستقلة. وتتمثل مهمتها في إجراء أبحاث مستقلة عالية الجودة والعمل، استنادًا إلى هذه الأبحاث، على تقديم توصيات مبتكرة وعملية لصانعي السياسات والجمهور العام. وتعبر استنتاجات وتوصيات أي منشور من منشورات بروكينغز عن آراء مؤلفها (مؤلفيها) فقط، ولا تعكس وجهات نظر المؤسسة أو إدارتها أو باحثيها الآخرين.

تدرك بروكينغز أن القيمة التي تقدمها تتمثل في التزامها المطلق بالجودة والاستقلالية والتأثير. وتعكس الأنشطة التي يدعمها المانحون هذا الالتزام ولا يتم تحديد التحليل والتوصيات أو التأثير عليها من خلال أي منحة. ويمكن العثور على قائمة كاملة بالمساهمين في مؤسسة بروكينغز في التقرير السنوي على www.brookings.edu/about-us/annual-report/.

المراجع

AAP-AACAP-CHA Declaration of a national emergency in child and Adolescent Mental Health. American Academy of Pediatrics. (2021, October 19). Retrieved June 13, 2022, from https://www.aap.org/en/advocacy/child-and-adolescent-healthy-mental-development/aap-aacap-cha-declaration-of-a-national-emergency-in-child-and-adolescent-mental-health/

Abson, D. J., Fischer, J., Leventon, J., Newig, J., Schomerus, T., Vilsmaier, U., von Wehrden, H.,

Abernethy, P., Ives, C. D., Jager, N. W., & Lang, D. J. (2017). Leverage points for sustainability transformation. Ambio, 46(1), 30–39. https://doi.org/10.1007/s13280-016-0800-y

Baker, D. (2014). The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture (1st ed.). Stanford University Press.

Ball, D., and Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-based Theory of Professional Education, in Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice. Pg 3-32.

Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukherji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2016). Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of "Teaching at the Right Level" in India. National Bureau of Economic Research, working paper 22746, 1-41. https://doi.org/10.3386/w22746

Barton, A. (2021, March). Implementing education reform: Is there a "secret sauce"? Dream a Dream. https://dreamadream.org/report-implementingeducation-reform/

Burns, T. and Köster, F. (eds). (2016). Governing Education in a Complex World. OECD.

Bradley, K. and Hernandez, L. (2019). Big Picture Learning: Spreading Relationships, Relevance, and Rigor One Student at a Time. Learning Policy Institute.

Care, E., Kim, H., Vista, A., Anderson, K. (2018). Education system alignment for 21st century skills: A focus on assessment. Brookings Institution.

Cohen, D. K., & Mehta, J.D. (2017). Why reform sometimes succeeds: Understanding the conditions that produce reforms that last. American Educational Research Journal, 54(4), 644-690. https://doi.org/10.3102/0002831217700078

Cruz, P., Goulart, F., Kwuak, C. and Perlman Robinson, J. (2016). Media Center: Innovating with Distance Learning in Amazonas, Brazil. Brookings Institution.

Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective, Journal of Educational Change, 21(1), 109-134.

Datnow, A., Park, V., Peurach, D. and Spillane, J. (2022). Education system reform journeys: Toward holistic outcomes. Brookings Institution.

Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., and Viruleg, E. (2021). Covid-19 and education: An emerging K-shaped recovery. McKinsey & Company.

Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2010). The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. OECD.

Elmore, R. E. (1979). Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. Political Science Quarterly, volume 94, number 4, Winter 1979-80.

Elmore, R. E. (1996). Getting to scale with good educational practice. Harvard Educational Review, 66(1), 1–26. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.g73266758j348t33

Fuller, B., and Kim, H. (2022). Systems thinking to improve and transform schools: Clarifying concepts and rethinking pathways. Brookings Institution.

Ganimian, A., Vegas, E., & Hess, F. (2020). Realizing the Promise: How can Education Technology Improve Learning for All? Brookings Institution.

Gersick, C. J. (1991). Revolutionary change theories: A multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm. The Academy of Management Review, 16(1), 10–36. https://doi.org/10.2307/258605

Global Partnership for Education. (2020). GPE 2025 Operating Model Framework. Global Partnership for Education.

Goddard, C., Chung, C. K., Keiffenheim , E., & Temperley, J. (n.d.). A new education story. Big Change. Retrieved June 10, 2022, from https://big-change.org/new-education-story/

Hannon, V., Thomas, L., Ward, S., Beresford, T. (2019). Local Learning Ecosystems: Emerging Models. Innovation Unit, UK.

Hegseth, W. (Forthcoming). Transforming Education Systems for Holistic Student Development: A Case Study of the International Baccalaureate System. Brookings Institution.

Heracleous, L., & Barrett, M. (2001). Organizational change as discourse: Communicative actions and deep structures in the context of information technology implementation. The Academy of Management Journal, 44(4), 755–778. https://doi.org/10.2307/3069414

Hjorth, P., & Bagheri, A. (2006). Navigating towards sustainable development: A system dynamics approach. Futures, 38(1), 74–92. https://doi.org/10.1016/j. futures.2005.04.005

Istance, D. and Paniagua, A. (2019). Learning to leapfrog: Innovative pedagogies to transform education. The Brookings Institution.

Kaffenberger, M., Silberstein, J., Spivack, M. (2022). Evaluating Systems: Three Approaches for Analyzing Education Systems and Informing Action. RISE Working Paper Series 22/093. 2022.

Kwek, D., Ho, J. Wong, H. W. (Forthcoming). Transforming Education Systems for Holistic Student Development: A Case Study of Singapore. Brookings Institution.

Liu, S. (2020). Neoliberalism, globalization, and "elite" education in China: Becoming international. Routledge.

Loris Malaguzzi. Reggio Children. (n.d.). Retrieved June 10, 2022, from https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/

Masson-Delmotte, V., P. Zhai, A. Pirani, S.L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M.I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J.B.R. Matthews, T.K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu, and B. Zhou (eds.). IPCC, 2021: Summary for Policymakers. In: Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA, pp. 3–32, doi:10.1017/9781009157896.001.

Masters, G. (2022). Building a World Class Learning System. National Center on Education and the Economy, Center for Strategic Education, and ACER.

Meadows, D. (2008). Thinking in Systems: A Primer. (D. Wright, Ed.). Earthscan.

Ministry of Basic and Senior Secondary Education. (2020). The new basic education curriculum for Sierra Leone. Government of Sierra Leone.

Ministry of Basic and Senior Secondary Education of Sierra Leone. (2021). National Policy on Radical Inclusion in Schools.

Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M. (2010). How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better. McKinsey & Company.

Munro, G. D., Ditto, P. H., Lockhart, L. K., Fagerlin, A., Gready, M., & Peterson, E. (2002). Biased assimilation of sociopolitical arguments: Evaluating the 1996 U.S. presidential debate. Basic and Applied Social Psychology, 24(1), 15–26. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2401_2

National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. (n.d.). From a nation at at risk to a nation at hope. The Aspen Institute.

OECD. (n.d.). Innovative Pedagogies for Powerful Learning (IPPL) – Approach. OECD.

OECD (2013), Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264203488-en.

OECD Future of Education and Skills 2030 - Organisation for Economic Co-operation and development. OECD Future of Education and Skills 2030 - Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). Retrieved June 13, 2022, from https://www.oecd.org/education/2030-project/

Perlman Robinson, J., Curtiss Wyss, M., Hannahan, P. (2021). Institutionalization Tracker: Assessing the integration of an education initiative into a system. Brookings Institution.

Philomin, L.E. (2016). Schools to foster love of learning, reduce focus on exam results: MOE. Today Online. https://www.todayonline.com/singapore/more-time-students-pursue-broader-range-interests-moe

Post-Triennale Activities in Support of Education for Sustainable Development in Africa. Adeanet. (n.d.).

Psacharopoulos, G., Rojas, C., and Velez, E. (1993). Achievement Evaluation of Colombia's "Escuela Nueva": Is Multigrade the Answer? Comparative Education Review, Vol. 37, No. 3, August 1993.

Repucci, S., Slipowitz, A. (2022). The global expansion of authoritarian rule. Freedom House.

Save our future averting an education catastrophe for the world's children. Save our Future. (n.d.).

Sperling, G. B., Winthrop, R., Kwuak, C., & Yousafzai, M. (2016). In What works in girls' education: Evidence for the world's Best Investment (pp. 29). Brookings Institution Press.

Spivak, M. Applying Systems Thinking to Education: The RISE Systems Framework. RISE 2021/028.

Teaching at the Right Level. Implementation Models: Evidence and Lessons from Randomized Evaluations. Teaching at the Right Level. (n.d.). Retrieved June 5, 2022, from https://www.teachingattherightlevel.org/wp-content/uploads/2018/09/Implementation-Models.pdf

UNESCO. (2019a). Combining Data on Out-of-school Children, Completion and Learning to Offer a More Comprehensive View on SDG 4. UNESCO Information Paper No. 61.

UNESCO. (2021). Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. The International Commission on the Futures of Education, UNESCO.

United Nations. (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Retrieved June 10, 2022, from https://sdgs.un.org/2030agenda

United Nations. (n.d.). Transforming education summit. United Nations. Retrieved June 13, 2022, from https://www.un.org/en/transforming-education-summit

Weinstein, J., & Bravo, J. (Forthcoming). Transforming Education Systems for Holistic Student Development: A Case Study of Chile's Comprehensive Learning Diagnosis. Brookings Institution.

Wide inequalities in education. WIDE Inequalities in Education | Global Education Monitoring Report. (2013). Retrieved June 13, 2022, from https://en.unesco.org/gem-report/wide-inequalities-education

Winthrop, R. (2018). Leapfrogging Inequality: Remaking Education to Help Young People Thrive. Brookings Institution.

Winthrop, R., Barton, A. & Ershadi, M., (2021). Understanding The Connection Between Family School Engagement and Education System Transformation. Brookings Institution.

Winthrop, R., Barton, A. Ershadi, M., & L. Ziegler. (2021a). Collaborating to Transform and Improve Education Systems: A Playbook for Family-School Engagement. Brookings Institution.

Winthrop, R., & McGivney, E. (2015, June 10). Why wait 100 years? Bridging the gap in global education. Brookings Institution.

World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. World Economic Forum.

World Bank Group. (2022). Prioritizing learning during COVID-19: The most effective ways to keep children learning during and post-pandemic.

World Bank. The World Bank, UNESCO and UNICEF (2021). The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF.

World Health Organization. (n.d.). Global Health Estimates: Life Expectancy and leading causes of death and disability. World Health Organization.

World's billionaires have more wealth than 4.6 billion people. Oxfam International. (2022, May 25).

BROOKINGS

1775 ماساتشوستس أفينيو إن دبليو،
واشنطن العاصمة 20036
(202) 797-6000
www.brookings.edu

© مؤسسة بروكينغز، يونيو 2022. جميع الحقوق محفوظة.