الفصل 6

العناصر التي خضعت للمراجعة في إطار السياسات

تضمن هيئة المعرفة الجودة عن طريق العديد من ممارسات الحوكمة، ففي مسألة ترخيص المدارس الجديدة، تشجع الهيئة مجتمع الأعمال على الاستثمار في القطاع الخاص، مع احترام المعايير الكفيلة بقيام مدارس تقدم جودة جيدة. وبالنسبة للمدارس القائمة حالياً، فقد وضعت الهيئة منظومة للحوكمة تُغطي بساطة وسلاسة نهجها تعقيدها النظري. ولهذا السبب يبقى هذا التقرير مركزاً على العناصر الرئيسية لإطار السياسات المقترح في تقرير "طريقٌ لم يُسلك بعد..." ومتناولاً جوانب المساءلة والحوافز والمنافسة، رغم مخاطر ظهوره بشكل مختزل في دراستنا. وكما سنكتشف لاحقاً، تعمل العديد من جوانب المنظومة في الوقت الراهن بالشكل المطلوب، رغم إظهار الاستنتاجات التي توصلنا إليها إمكانية الارتقاء أحياناً بجوانب محددة من هذه الآليات المترابطة لتحقيق مزايا أفضل.

المساءلة

تلعب المدارس الخاصة في دبي دورين، فهي مطالبةٌ في مهامها الأساسية باتباع منهاجٍ تعليمي محدد، وعليها في الوقت نفسه العمل تحت إشراف هيئة المعرفة، وتبرز أمامها على أرض الواقع أشكالٌ مختلفة من المساءلة، ينشأ بعضها لكون المدرسة تعتمد منهاجاً تعليمياً محدداً، فيما هناك أشكالٌ أخرى تشجع عليها هيئة المعرفة. وهكذا فقد توجد في بعض المدارس مساءلةٌ بيروقراطية، ولكن ذلك يعتمد على ما إذا كانت الأنشطة التعليمية المقدمة في ذلك المنهاج مستندة إلى لوائح وتشريعات يجب اتباعها. إلا أنه وفي المقابل، تبدو الهيئة على العموم مُشجعةً لمساءلة السوق، والآليات التي سنذكرها لاحقاً، والمساءلة المهنية (ومن ذلك مثلاً تشجيع المدارس على المشاركة في ملتقيات "معاً نرتقي"). وبالطبع، لا يمكن التغاضي عن ظهور شيءٍ من المساءلة المعتمدة على النتائج، تلوح من ضمن هذين الشكلين من أشكال المساءلة، كما سنرى لاحقاً.

وفي حال نشر الاستنتاجات التي تم التوصل إليها عن المدارس أمام الجمهور، فهل ستساعد هذه الشفافية في دفع عملية الإصلاح عن طريق استجابة الأطراف المعنية؟ تبحث الاستنتاجات التي توصلنا إليها في سلسة الفرضيات التي تستند إليها هذه النظرية في العمل.

ما قامت به هيئة المعرفة هو تقديم معجم جديد في ميدان التعليم، والتركيز بأسلوب جديد على أهمية جودة التعليم، وهما أمران لم يتوفرا من قبل

توفير المعلومات: هناك أدلة جيدة على نجاح هيئة المعرفة في هذه المهمة، فبالمقارنة مع فترة ما قبل الرقابة المدرسية، يتوفر الآن بوضوح قدرٌ أكبر من المعلومات حول قطاع التعليم الخاص يمكن الوصول إليها بسهولة. وبذلت هيئة المعرفة جهوداً كبيرة لنشر كافة تقاريرها على الإنترنت أو عبر تطبيقها على الأجهزة الذكية، كما استفاد من هذه المعلومات أيضاً عددٌ من المواقع الأخرى التي أعادت نشرها (مثل سوق المال.كوم و *whichschooladvisor*) ومقدمو الخدمات الاستشارية التي تساعد القادمين الجدد إلى دبي على الاستقرار فيها. وقد يكون الأمر مُربكاً بعض الشيء لأولياء الأمور في إيجاد مدرسة تناسب احتياجات أبنائهم، وبالأخص

The Road Traveled Dubai's Journey 10-30-14 ARA.indd 27 10/30/14 1:56 PM

في مدينة جديدة عليهم إن كانوا من القادمين الجدد إلى دبي، وبالتالي تغدو المعلومات هنا بالغة الأهمية حيث تُمكِّنهم من الاختيار بشكل مدروس.

وفي الواقع، فإن ما قامت به هيئة المعرفة هو تقديم معجمٍ جديد في ميدان التعليم، والتركيز بأسلوب جديد على أهمية جودة التعليم، وهما أمران لم يتوفرا من قبل، ويبدو الدليل على ذلك في وسائل الإعلام واضحاً جلياً. وكما يبين الفصل العاشر من التقرير السنوي لجهاز الرقابة المدرسية لعام 2013، لم يعد السؤال عن جودة التعليم في دبي موضوعاً لنقاشات الجمهور وحسب، ولكن الأهم من ذلك هو بروز دعواتٍ تنادي بالارتقاء بمستوى الجودة أيضاً، وفيما يلي بعض المقتطفات:

> "ولقد أصبحت تقييمات الرقابة المدرسية من المواضيع الشائعة في وسائل الإعلام الناطقة بالعربية أو بالإنجليزية، وذلك لدى تحليل مقالات وسائل الإعلام المتعلقة بجهاز الرقابة المدرسية في دبي منذ العام الدراسي 2009/2008. ونشرت الصحف ومواقع إلكترونية محلية على شبكة الويب تقييمات الرقابة المدرسية السنوية وطرحت نقاشات حول قصص النجاح والمدارس التي كان تقييمها العام أقل من تقييم بقية المدارس. وذكرت وسائل الإعلام العالمية عمليات الرقابة المدرسية في دبي وناقشتها كمثالٍ على الإصلاحات التعليمية الملحوظة التي تحدث في هذه المنطقة.
>
> ولقد نقلت وسائل الإعلام العديد من وجهات النظر الناقدة في بداية تطبيق عمليات الرقابة المدرسية، لأن فكرة الرقابة المدرسية كانت جديدة على العاملين في الميدان التربوي وأولياء الأمور في الإمارات العربية المتحدة. وكانت نظرة المدارس وأولياء الأمور إلى جهاز الرقابة المدرسية في دبي باعتباره نظاماً متحكماً وليس نظاماً لمتابعة وتقييم جودة التعليم، إلا أن وسائل الإعلام المحلية وخلال مدة زمنية قصيرة بدأت في التطرق إلى موضوع تحسين جودة المدارس: "حان الوقت لتطوير التعليم" و "المدارس بحاجة إلى بذل مزيد من الجهد" و "معالجة مواطن الضعف في المدارس" و "آراء أولياء الأمور" و "مدارسنا تلقت دروساً قوية".
>
> ومنذ ذلك الحين، لاقت عمليات الرقابة المدرسية قبولاً في وسائل الإعلام باعتبارها نظاماً لضمان جودة التعليم ولضمان أن المدارس في دبي تقدم لطلبتها فرصاً أفضل في التعلم." (جهاز الرقابة المدرسية في دبي - التقرير السنوي 3102، ص 062)

القيادة الأفضل تعني -في هذه الحالة- قيادةٌ على دراية أفضل، ترتبط مباشرة بالتغيير نحو الأفضل

المعلومات مستخدمة ومفيدة للغاية: ما مدى أهمية استخدام الأطراف المعنية المعلومات المتوفرة لديها؟ صدر مؤخراً مقالٌ بعنوان More than Scores: An Analysis of How and Why Parents Choose Private Schools (أكثر من مجرد نقاط: تحليلٌ لكيفية وأسباب اختيار أولياء الأمور للمدارس الخاصة) (Kelly and Scafidi, 2013)، كشف عن رغبةٍ لدى أولياء الأمور (بمن فيهم ذوي الدخل المحدود) بأن يكونوا من زبائن التعليم الذين تتوفر لديهم المعلومات الكافية، وبأنهم عازمون وقادرون على أن يكونوا من زبائن التعليم النشطين من أصحاب الدراية الذين ينوبون عن أبنائهم. وقد تم رصد هذا الاتجاه في دبي، رغم اختلافه في الأسلوب بفارقٍ وحيد، فرغم الاهتمام المتزايد بالمعلومات عن المدارس عموماً، تم الكشف عن ملاحظات ظهرت من خلال الإجابات على الاستبانات التي أجريناها وبيانات التقييمات الدولية (انظر الصندوق التالي)، أفادت بأن الفهم القوي لتلك المعلومات يستند إلى شرط محدد واحد هو: تقييم المدرسة ذات الصلة بالطرف المعني. وقد ظهر ذلك عندما قامت الأطراف المعنية بعد سؤالها عما إذا كانت على دراية بتقرير الرقابة المدرسية الأخير حول مدرستها، حيث أفادت بأنها تحققت من مكامن القوة ونقاط الضعف النسبية التي أوردها التقرير حول مدرستها. وكانت الأطراف المعنية ذات الصلة بالمدارس ذات الأداء الجيد أو المتميز أكثر دراية بتفاصيل التقرير عموماً من تلك التي يدرس أبناؤها في المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف. وحتماً فإن هناك العديد من التفسيرات لهذا الأمر.

والمثير للدهشة بأن هذه الحالة لم تقتصر على أولياء الأمور بل شملت أيضاً المعلمين وحتى مديري المدارس. وكشفت استنتاجاتنا بأن غالبية مديري المدارس في المدارس ذات الأداء الجيد أو المتميز كانوا على دراية بتفاصيل التقرير، مقارنةً مع قلةٍ فقط من أقرانهم في المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف.

الصندوق (5)

قوة المساندة التي تقدمها التقييمات الدولية

انطلاقاً من كون دراسة الاتجاهات العالمية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) والدراسة العالمية لمستوى التقدم في مهارات القراءة(PIRLS) والبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) تقييمات دولية، فهي تُمثِّل أدواتٍ مهمة للتشخيص والتخطيط لكونها تجمع ثروةً من البيانات التي يمكن للمدارس والمعلمين وصُنَّاع السياسة التعليمية استخدامها للارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة.

شاركت دبي في PISA عامي 2009 و2012، وفي TIMSS عامي 2007 و2011، وفي PIRLS عام 2011. وبعد صدور الجولة الأخيرة من نتائج هذه التقييمات، أجرت هيئة المعرفة دراسات لنتائجها. وكان من أكثر الأمور إقناعاً فيما تم الكشف عنه، مدى تأييد وجهة النظر الدولية المتمثلة في بيانات PISA و TIMSS لوجهة نظر الهيئة عن التعليم في دبي.

وتوفر هيئة المعرفة لكل مدرسة من المدارس تقريراً حول مستوى أداء طلبتها في التقييمات الدولية، ومقارنتهم مع أقرانهم على الصعيد الدولي ومع مدارس مشابهة في دبي، يُضاف إلى ذلك العناصر المهمة من البيانات التي قد يفكرون في الاستفادة منها لتحسين مستوى الجودة.

وكشف تقرير دبي للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA 2012 (Parkville, 2013)) بأن معدلات إنجاز الطلبة بعمر 15 سنة في مجالات الرياضيات والقراءة والعلوم كانت أدنى من معدل الإنجاز في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) والبالغ 500 نقطة، ومع ذلك فقد بقي معدل دبي هو الأعلى في المنطقة. والأهم من ذلك، أن هذا التقرير يُظهر وجود ارتباطٍ وثيق بين المؤشرات السياقية المرتبطة بعملية التعليم والتعلم وبين نتائج الرقابة المدرسية. وعلى سبيل المثال، غالباً ما تميَّز طلبة المدارس ذات الأداء الجيد والمتميز وفقاً لتصنيفات الرقابة المدرسية بأنهم "يستمتعون في التعلم، ويتسمون بكفاءة ذاتية عالية، وبحصولهم على دعم مستمر من معلميهم، وبانفتاحهم على التعلم عموماً." (ص 76). وهذا ما يؤكد أيضاً على أهمية مثل هذه الدراسة، حيث يمكن لكافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية استخدام بياناتها لفهم المشهد الراهن وتقييمه تمهيداً لتطويره.

وتُظهر الدراسات التي أجرتها مؤسسة Parkville قوة اختبار TIMSS في التنبؤ بنتائج الرقابة المدرسية عموماً، "فكما يُشير دليل الرقابة المدرسية هناك إجماعٌ عالمي تقريباً في منشورات هذا المجال على أن المدرسة الناجحة ستسعى لتأمين أفضل المخرجات الإدراكية والأكاديمية، علاوةً على تمكين الطلبة من النجاح على مستوى تطورهم الشخصي." (ص 58) والمثير للاهتمام بأنه ومع مرور الوقت يَظهر تناغم رائع لنماذج متقدمة تضم نقطتين حول البيانات في TIMSS مع وجهات النظر المهنية للمقيمين التربويين. وإن تحليل بيانات التقييمات الدولية إلى جانب نتائج الرقابة المدرسية، ما هو سوى طريقة من الطرق المهمة التي تستخدمها الهيئة لتحسين مستوى صناعة السياسة التعليمية في دبي. "هذا عهدٌ حقيقي بالتزام الهيئة بصناعة سياسة تعليمية تقوم على الأدلة والبراهين في هذه الإمارة المتطورة على الدوام".

وهذه نقطةٌ مهمة حول القيادات المدرسية، فالقيادة الأفضل تعني في هذه الحالة قيادةٌ على دراية أفضل، ترتبط مباشرة بالتغيير نحو الأفضل. وذلك لأن "بمقدور مديري المدارس الفاعلين صياغة التطوير المهني للمعلمين، وتحديد الأهداف التعليمية للمدارس، وضمان توجيه الممارسة التعليمية نحو تحقيق هذه الأهداف، واقتراح التعديلات اللازمة لتحسين مستوى ممارسات التدريس، والمساعدة في حل المشكلات التي قد تنشأ داخل الفصول الدراسية أو بين المعلمين" (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، 2013). وهناك تلازمٌ في دبي بين المدارس التي لديها قيادة جيدة وحصلت على تقييم جيد، وهي حقيقةٌ ترصدها التقارير السنوية لجهاز الرقابة المدرسية، وأضحت جانباً مهماً تُركز عليه هيئة المعرفة في نقاشاتها مع مديري المدارس ومُلاكها.

وتفيد المدارس التي حظيت بتأسيس جيد بأن عمليات الرقابة المدرسية تؤكد لها في الغالب ما تعرفه أصلاً، ويعود الفضل في ذلك بجزء كبيرة منه إلى وعيها المؤسسي.[2] ففي هذه المدارس ذات الأداء الجيد أو المتميز، ورغم تعاملها بجدية مع الرقابة المدرسية التي تجريها هيئة المعرفة، إلا أنها لم تنظر إلى الرقابة بوصفها تحمل معها تأثيرات حاسمة. وكشفت هذه المدارس على أن بإمكانها استيعاب تقارير هيئة المعرفة

... زادت الفروقات بين المدارس منذ عام *2007* لتُسجل *58%* لكافة الفروقات في مخرجات الطلبة عام *2011*، في حين تراجعت الفروق ضمن المدرسة نفسها.

ودراستها والتعلم منها ضمن سياق أُطُرها المرجعية الراسخة (أنظمتها الخاصة بضمان الجودة)، أي أن لديها القدرة على استخدام المعلومات المتوفرة لديها بصورةٍ بناءة. وفي الواقع تسهم المعلومات التي تقدمها هيئة المعرفة في إيجاد توتر "إبداعي" بين المنظومتين تعرف هذه المدارس كيفية استغلاله والاستفادة منه.

ومن جهة أخرى، تظهر في المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف العديد من التحديات التي تفرض نفسها. وخلافاً لنظيراتها ذات الأداء الجيد أو المتميز، يبدو بأن هذه المدارس تجد صعوبة في الموازنة بين الاحتياجات المفروضة عليها من جهات اعتمادها الوطنية، وبين الرقابة المدرسية التي تقوم بها هيئة المعرفة، وفي الواقع تواجه هذه المدارس صعوبةً في الالتزام بهاتين المهمتين.[2] وعلاوةً على ذلك، لا تمتلك المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف على الدوام قدرةً على العمل بموجب المعلومات التي ترد في تقارير الرقابة المدرسية، ويعود ذلك إلى سببين، ففي الأول يربط بعضها ذلك بعدم امتلاكها الموارد والأدوات اللازمة للتطوير، بسبب القيود المفروضة على زيادة رسومها الدراسية، والرواتب التي يتوجب عليها دفعها لمعلميها. ويؤكد تعليقٌ لأحد أولياء الأمور هذه النقطة بقوله: "تنشر هيئة المعرفة تقرير الرقابة المدرسية، ولكن المدرسة لا تمتلك الموارد أو الأدوات اللازمة للتطوير". أما السبب الثاني والذي يبدو[3] أكثر إشكالية، فقد لا تمتلك المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف قدرةً على العمل بموجب المعلومات المقدَّمة، فهي تفتقد إلى الفهم التصوري اللازم، من حيث أصول التدريس أو الإدارة أو الهيكل المؤسسي أو القيادة وغيرها.[4] وقد برز ذلك عندما قام المعلمون ومديرو المدارس بالمزيد من التدقيق، بعد سؤالهم فيما إذا استوعبوا المطلوب منهم للتطوير وكيفية القيام بذلك. وتجاوب الكثير من المعلمين بإيجابية، ولكنه كان من الواضح بأنهم لا يعرفون حقيقةً ما هو مطلوب. وباختصار، وخلافاً للمدارس ذات الأداء الجيد أو المتميز، فقد كشفت هذه المدارس بأنها غير قادرة على استيعاب تقارير هيئة المعرفة ضمن سياق أطرها المرجعية، وبسبب ذلك لم تُسهم المعلومات التي تقدمها هيئة المعرفة في إيجاد توتر "إبداعي" بين المنظومتين، ولكنها أوجدت عوضاً عن ذلك توتراً غير مثمرٍ عانت منه هذه المدارس بدل أن تستفيد منه.

هل يزداد الثري ثراءً؟ يفيد الشعور العام بأنه في حين تشهد المدارس ذات الأداء الجيد أو المتميز تحسناً، بفضل امتلاكها القدرة على القيام بذلك، تقع المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف في فخ توازن سفلي لا تمتلك حياله الوسائل المادية أو الفنية اللازمة للهروب منه. وتؤكد دراسة حديثة أجرتها مجموعة Parkville Global Advisory الاستشارية على هذه النقطة بأسلوب آخر، فهي تبين بأن الفروقات بين المدارس زادت منذ عام 2007 لتُسجل 58% لكافة الفروقات في مخرجات الطلبة عام 2011، في حين تراجعت الفروق ضمن المدرسة نفسها. ويفيد ذلك "بزيادة التركيز في عام 2011 على أهمية المدرسة التي يلتحق بها الطالب بصورة أكبر مما كانت عليه الحال في عام 2007" (Parkville, 2012, p. 37). ومن الجدير التفكير في معالجة هذا الخلل.

وتكشف الاستنتاجات التي توصلنا إليها إلى أن الأطراف المعنية ستستخدم "صوتها" لدفع عجلة التغيير، وهو عنصرٌ آخر في نظرية التغيير. ومع ذلك فعندما تكون المعلومات وثيقة الصلة بالأطراف المعنية فستستخدمها لصالحها، حيث سيتخذ أولياء الأمور قراراتٍ أفضل في اختيارهم لمدارس أبنائهم، وسيعمل المعلمون والمدارس بموجب المعرفة التي سيحصلون عليها من التغذية الراجعة التي ستردهم حول كيفية التطوير. ومع ذلك كانت هناك القليل من الآثار غير المتوقعة، ففي إحدى الحالات، أفادت التقارير بتجاوز بعض أولياء الأمور للمدارس والتوجه بأسئلتهم مباشرة إلى هيئة المعرفة، مُلتفين على قنوات التواصل المعتادة، اعتقاداً منهم بأن قضاياهم ستلقى المزيد من الاهتمام لدى الهيئة. وفي حالةٍ أخرى، أوضح أولياء أمور بأنهم لم يضعوا التقييم في حسبانهم إلا عندما هبط إلى درجة "ضعيف"، فعندها فقط كان من الممكن لهذه "الراية الحمراء" أن تدفعهم لنقل أبنائهم من المدرسة التي أصبحت عليها علامات استفهام. ويبدو من الواضح بأنه ليست هذه هي الكيفية المراد أن تعمل بها المنظومة.

يدرس *51%* من الطلبة في الوقت الراهن ضمن مدارس ذات أداء جيد أو متميز، فيما كانت النسبة لا تزيد عن *30%* في بداية الرقابة المدرسية

وكنا قد ناقشنا سابقاً المسارين "القصير" و"الطويل" للمساءلة، وكيف أنه في المنظومات العامة، يتوفر لدى العائلات وسيلتين للاستعانة بهما في حل المسائل المتعلقة بالمدارس، فإما أن تتوجه إلى المدرسة أو إلى ممثلها السياسي للقيام بعملية المساءلة. وبالنظر الآن إلى السياق الفريد لإمارة دبي، تحتاج هذه العلاقة إلى توضيح فارقٍ بسيط، ففي حين أن مسار المساءلة القصير بين المستخدمين والمؤسسات الخاصة للتعليم المدرسي يبقى على حاله (يستطيع أولياء الأمور التماس الإنصاف من المدرسة بشكل مباشر في حال كانت لديهم قضايا

تقلقهم)، يبدو المسار الطويل مختلفاً إلى حد ما. ولا يعني ذلك بأن حكومة دبي لا تُخضِع نفسها للمساءلة أمام سكانها، فمع القطاع الخاص تستخدم هيئة المعرفة والتنمية البشرية شكلاً مختلفاً من أشكال المساءلة، "ففي منظومة تعليمية يُهيمن عليها القطاع الخاص كتلك القائمة في دبي، يتعامل صُنَّاع السياسة مع مجموعة مختلفة من أدوات السياسة بالمقارنة مع تلك المتاحة لمعظم السلطات التعليمية حول العالم، فهنا لا تتدخل السلطة التعليمية بشكل مباشر في إدارة مُدخلات التعليم المدرسي، ولكنها تقوم عوضاً عن ذلك بممارسة الرقابة والإشراف التنظيمي، مع تركيزها على الارتقاء بمخرجات الطلبة". (Parkville, 2012, p.3). وبعبارة أخرى، تمارس هيئة المعرفة المسار الطويل للمساءلة من خلال الإشراف في المقام الأول، حيث تقوم بذلك عبر التوعية المستمرة لكافة الأطراف المعنية بوصف تفصيلي لمشهد التعليم الخاص.[5]

الحوافز

وفقاً للبنك الدولي في عام 2011، "يعتمد الاستخدام الفعال للموارد بشكل كبير على الحوافز التي تُقدمها جهاتٌ فاعلة في المنظومة، وهذه فكرة أساسية في علم الاقتصاد". وبينما يفضل بعض الباحثين وصُنَّاع القرار آليات الحوافز على مستوى المعلم من خلال الأجور القائمة على الأداء أو الجدارة مثلاً، يفضل البعض الآخر الحوافز على مستوى المدرسة لكون المدارس توفر مزيداً من الفرص للتعاون بين المعلمين وإدارة المدرسة ليُوجدوا معاً قيمةً مضافة (فيما يُسمى بالفرنسية *l'effet établissement* أي التأثير المؤسسي). ورغم دعوة تقرير البنك الدولي 2008 إلى البحث في حوافز المعلمين كطريقة لتشجيع/ تغيير سلوك العامل المؤثر، فقد كان ذلك على الأرجح بسبب النقاش الدائر حول آليات الحوافز التي يمكن أن تكون فعالة في القطاع الحكومي، ففي منظومة كتلك القائمة في دبي والتي يهيمن عليها القطاع الخاص، يكون من الأنسب مناقشة الحوافز على مستوى المدرسة (بوصفها العامل المؤثر). وفي هذا السياق، قد يتم السماح للمدارس التي يُنظَر على أنها تقدم جودة تعليمية أفضل لطلبتها بزيادة رسومها بنسبة أعلى، وتوسيع عملياتها لتوفير المزيد من الطاقة الاستيعابية أو فتح فروع أخرى.

وكان التحدي البارز أمام هيئة المعرفة هو إيجاد مزيجٍ مناسب من الحوافز المادية وغير المادية لكافة الأطراف المعنية (أولياء أمور ومعلمين ومدارس) في منظومة التعليم المدرسي الخاص في دبي، وسيساعد مثل هذا المزيج المتنوع في دفع عملية الإصلاح. ويُظهر أحدث تقريرٍ للرقابة المدرسية بأن 51% من الطلبة يدرسون في الوقت الراهن ضمن مدارس ذات أداء جيد أو متميز، فيما كانت النسبة لا تزيد عن 30% في بداية الرقابة المدرسية.[6] وقد كان هذا التحسن المستمر شاملاً، كما يظهر في التحسُّن الحاصل بدرجات المعدل العام ضمن نتائج اختباري TIMSS و PISA. ومن أسباب ذلك ما يتعلق بترتيبات الحوافز، فالتقدم لم يحصل بين عشيةٍ وضحاها وإنما كان تقدماً منتظَماً، دفعت إليه منظومة الحوافز التي تم تطبيقها. وتعكس استنتاجاتنا أيضاً هذا الاتجاه العام، حيث تعمل الحوافز الصريحة في المنظومة على النحو المتوقع منها، ونقصد بها تلك الحوافز المتعلقة بقدرة المدارس ذات الأداء الجيد والمتميز على زيادة رسومها، فيما تُسهم في هذه الحركة أيضاً حوافز "ضمنية" أخرى مثل التحفيز على مستوى المعلم والمدرسة، وهو ما ينشأ عن التقدم الحاصل في التقييمات.

الحوافز الصريحة

يعمل نظام الحوافز الصريحة ضمن ثلاثة مجالات مترابطة، تظهر عن طريق مقياس التقييم وتواتر الرقابة المدرسية وآلية ضبط زيادة الرسوم.

ويضم مقياس التقييم في الوقت الراهن أربعة مستويات، حيث يتم تقييم المدارس بأنها ذات أداء "ضعيف" أو "مقبول" أو "جيد" أو "متميز". وعلى مدى الأعوام الخمسة لتطبيق هذا النظام، كانت هناك تنقلاتٌ ملحوظة في تقييمات المدارس، صعوداً وهبوطاً على هذا المقياس، فيما يُشكل دليلاً على تحسُّن

جودة المدارس في فترات وتراجعها في فترات أخرى. ويبدو بأن المنظومة تعمل بفعالية، إلا أنه تم رصد بعض التباطؤ في تغييرات التقييم خلال السنة أو السنتين الماضيتين،[7] فيما قد يكون لأسباب وجيهة. والحال كذلك، قد يكون من الجدير إجراء المزيد من التفكير في تصميم المقياس.

يتم في الوقت الراهن إجراء الرقابة المدرسية بشكل سنوي، ومما لا شك فيه بأن هناك العديد من الأسباب الوجيهة لذلك، فمع تطبيق النظام، كان من المهم متابعة التقدم في كافة المدارس بصورة دقيقة. وتفيد استنتاجاتنا بأن المدارس (على اختلاف تقييماتها) تشعر بأن من المبالغ فيه إجراء الرقابة المدرسية مرة في العام، فهم يجدون مشقة كبيرة في إيجاد الوقت اللازم للتحضير لها، ويضطرون لإنفاق وقتٍ طويل بعيداً عن التعليم، أضف إلى ذلك بأن المدارس تفيد بأن أثر التغييرات التي يطبقونها استجابةً لتوصيات الرقابة المدرسية، قد تحتاج إلى وقتٍ للظهور، يمكن أن يزيد في بعض الأحيان عن عامٍ واحد. وتبرز صحة هذا الكلام بشكل خاص عند النظر في ارتفاع معدلات دوران الطلبة، وكذلك المعلمين في العديد من المدارس. وعليه ينبغي التفكير في جداول زمنية بديلة للرقابة المدرسية.

تقوم آلية ضبط زيادة الرسوم المدرسية بدور الحافز، عبر السماح للمدارس ذات الأداء الجيد أو المتميز بزيادة رسومها بشكل مدروس أو السماح لها بتوسعة مقارها أو بكليهما. وتفيد استنتاجاتنا بأن هذه الآلية تمثل حافزاً ممتازاً لهذه المدارس القادرة على التحسين عند استشعارها قُرب التغيير في مستوى تقييمها، إلا أنه تدور بعض الأحاديث حول حقيقة أن المدارس تحتاج إلى التمويل حتى تتمكن من إحداث تحسينات. وعلاوةً على ذلك، فهناك شعورٌ بأنه في بعض الحالات العرضية يكون لآلية الحوافز أثراً عكسياً.[8] على أية حال، وكما يحدث مع كافة الجوانب في آلية جديدة، سيكون بالإمكان إجراء المزيد من التعديلات البسيطة في السنوات المقبلة.

الحوافز الضمنية

دعا المقيمون التربويون في بعض المدارس رؤساء الأقسام فيها للانضمام إليهم لدى قيامهم بزيارات صفية للمعلمين، وهذه ممارسةٌ جيدة

رغم أن فعالية الرقابة المدرسية ليست في حد ذاتها محور اهتمامنا في هذا التقرير، فاهتمامنا ينصب بالطبع على تطبيق النطاق الكامل لآليات المساءلة والحوافز والمنافسة، إلا أنه مازال من المهم النظر في مختلف جوانب عملية الرقابة المدرسية لما تحمله من إمكانية أن تكون جزءاً من آلية الحوافز "الضمنية".

وكان فريق البنك الدولي قد رصد من خلال الأدلة القولية التي تم تقديمها أثناء الاستبانات ممارساتٍ جيدةً في الرقابة المدرسية ينبغي تعميمها.[9] وعلى سبيل المثال دعا المقيمون التربويون في بعض المدارس رؤساء الأقسام فيها للانضمام إليهم لدى قيامهم بزيارات صفية للمعلمين، وهذه ممارسةٌ جيدة لكونها تُشكل الأساس لعملية جيدة لتشارك المعرفة، وبمجرد قيام رئيس القسم بالتواصل مع بقية أعضاء فريقه حول ما جرى، يتشكل فهمٌ واضح لما يتوقع المقيمون التربويون رؤيته من طرق تدريس جيدة. وإنه لأمرٌ أساسي بعد الزيارات الصفية قيام المقيمين التربويين بقضاء وقتٍ في مناقشة مشاهداتهم مع المعلم المعني، ويشجع ذلك على تكوين فهمٍ واضح ويتيح للمعلم توضيح ما يقوم به، وأسباب تبنيه للاستراتيجية التعليمية التي تم رصدها، وموقع الحصة الدراسية ضمن التسلسل التربوي، إلى ما هنالك. وبهذه الطريقة، لا يشعر المعلم بأنه يُنظَر إلى تعليمه بأنه بعيدٌ عن المأمول، والأهم من ذلك بأنها تؤسس لعلاقة قوية بين المعلم والمقيم التربوي تقوم على الثقة والتفاهم.

وقد برز جلياً في استنتاجاتنا هذا الجانب التحفيزي للتغذية الراجعة الإيجابية، والذي تمت مناقشته في المنشورات الصادرة بهذا الخصوص. وكما علَّق أحد المعلمين بعد الزيارة الصفية التي أجراها له أحد المقيمين التربويين: "إنها تأخذك بعيداً عما تعودت عليه، فهي ترفع مستوى المعايير وذلك أمرٌ يدفع للتحفيز." وقد جاء صدى ذلك في تعليقٍ لمعلمةٍ أخرى حول تجربتها في ملتقى "معاً نرتقي"، قالت فيه: "إنه لأمرٌ يدفع للتحفيز، فلقد حصلت على تغذية راجعة إيجابية". وعلاوةً على ذلك، فعندما يشعر المعلمون بأنهم يسهمون في تطوير المدرسة ككل، فسيبدو ذلك في غاية التحفيز لهم. وكما ذكر معلمٌ آخر: "يشهد المنحنى التصاعدي للمدرسة حركةً واضحة، مما يجعل من المدرسة مكاناً رائعاً". وبالتالي فهناك حافزٌ ضمني في عملية التطوير يمكن البناء عليه. وكما ذكرنا آنفاً، غالباً ما ينتاب هذا الإحساس نوعٌ من الإحباط، عند شعور المعلم والكادر

التدريسي والمدرسة ككل بعدم تقدير مساهماتهم في عملية التطوير. وبصراحة يبدو الركود الواضح أمراً مُحبطاً. وبقدر استطاعة الحوافز الضمنية على دفع عملية الإصلاح، فإن هناك مُثبطات ينبغي الاعتراف بقدرتها على إعاقة الإصلاح مثل الإحساس بعدم إحراز تقدم. والاحتمال الحقيقي المُرجَّح حدوثه هو بروز شعورٍ لدى المدارس بأنها ليست مضطرة للتطوير، مع إمكانية انحسار التزامها بنهج هيئة المعرفة، فربما تتراجع إلى حدٍّ ما حركة التغييرات الراهنة في التقييمات، والتي تعكس مدى التقدم الحاصل في التطوير المدرسي في دبي.

المنافسة

في الواقع فإن المنافسة قائمةٌ بفضل تحسُّن مستوى المساءلة والحوافز

تقوم نظرية التغيير التي تستند إليها هذه الاستراتيجية على ميزةٍ رئيسية في القطاع الخاص، هي سلطة قوى السوق، والتي تسعى لإيجاد سوق تعليمي أكثر تنافسية. ولكن هل تقود المساءلة النابعة من توفر قدرٍ أكبر من المعلومات، مع الحوافز الصريحة إلى منظومة أكثر تنافسية؟

المنافسة بين المدارس مفهومٌ متعدد الأوجه، يتأثر بعوامل مثل: الأسواق المحلية للمدارس، وأداء المدرسة، والقدرة على تحمل الرسوم، وإمكانية التسجيل وأنماطه. وهذه هي بالتأكيد الحال في دبي، فالمنافسة قائمة في الواقع، بفضل تحسن مستوى المساءلة والحوافز. ومع ذلك، فما تكشف عنه استنتاجاتنا هو أن بعض هذه العوامل تشوش عند تطبيقها على هذه النظرية.

وتفيد الفرضية الأولى بأن قطاع المدارس الخاصة في دبي لا يبدو في الواقع سوقاً واحداً، وإنما سلسلة من الأسواق المتوازية التي تتحدد سماتها بدرجة كبيرة عن طريق الطبيعة المستقلة للمناهج التعليمية المتوفرة. وفي الوقت الراهن، إن رغب ولي أمرٍ بنقل ابنه من منهاج تعليمي إلى آخر، عندها سيكون القطاع الخاص في دبي من الناحية النظرية ساحةً للفرص المتكافئة، إلا أنه من غير المرجح بأن تكون الحال كذلك على أرض الواقع. فبالنسبة لمعظم أولياء الأمور، يبدو بأن التنقل بين المناهج التعليمية ليس بالأمر اليسير، حيث يحتاج الطلبة للبقاء في المنهاج التعليمي الذي بدؤوا منه لعدد من الأسباب الواضحة، وينطبق ذلك بشكل خاص على المناهج التعليمية المتخصصة مثل الياباني والألماني، والتي لا تتوفر لها في العادة سوى مدرسة واحدة. وسوف تضطر العائلات عند نقل أبنائها من هذه المدارس إلى التخلي عن أمور كثيرة، تتعلق باللغة والأسلوب التربوي والثقافة والمجتمع وسلاسة العودة للدارسة في بلدانها.

وينحصر وجود المنافسة فعلياً عند توفر ما يكفي من المدارس ضمن المنهاج التعليمي نفسه، وهو واقعٌ يجعل من المدارس التي تعتمد المنهاج البريطاني أو الأمريكي أو البكالوريا الدولية أو الهندي أو المنهاج الوزاري هي الوحيدة المفتوحة على المنافسة. وعلاوةً على ذلك، فقد تنحصر المنافسة فعلياً ضمن هذه الأسواق المستقلة بين المدارس (أ) الحاصلة على التقييم ذاته (غالباً ما تعاني المدارس ذات الأداء "الجيد" أو "المتميز" من قيودٍ في طاقتها الاستيعابية، مما يجعل من الصعب عليها دخول المنافسة من الناحية العملية، وبالتالي استثناؤها إلى حد كبير من ساحة المنافسة)، (ب) والمنضوية تحت الفئة السعرية نفسها من حيث الرسوم (هناك سقفٌ للرسوم التي يستطيع أولياء الأمور تحملها)، (ج) والتي تقدم خدماتها التعليمية للصفوف المطلوبة. ونتيجةً لذلك يقتصر عمل المنافسة على نطاقٍ ضيق ضمن هذه الأسواق المحلية.

أما الفرضية الثانية المهمة في هذه النظرية، فتفيد أن بإمكان الأطراف المعنية من أولياء أمور ومعلمين ومدارس الاستفادة من هذه المنافسة. دعونا ننظر في هذه المجموعات الثلاث على التوالي.

أولياء الأمور: بفضل حساسيتهم لنتائج المدارس في تقييم الأداء، ينقل أولياء الأمور في دبي أبنائهم إلى مدارس أفضل، خاصةً عندما يهبط تقييم المدرسة أو يبقى مخيباً للآمال، ومع ذلك يجد أولياء الأمور صعوبةً في الانتقال لأسباب عديدة. وفي دراسة حديثة أجراها كل من فيغليو ولوكاس (Figlio and Lucas, 2004) حول درجات تقييم المدارس (A ، B ، C ، D ، Fail) وتم نشرها في برنامج No Child Left Behind في المدارس الحكومية بالولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت الدراسة بأن أولياء الأمور يتفاعلون مع بطاقات التقارير (report cards) بطرق عديدة، فعلى المدى القصير عندما تحصل مدارس أبنائهم على درجة أداء ضعيفة، سيسعون للانتقال إلى منطقة تضم مدرسة أفضل في حال كانت لديهم القدرة المادية على ذلك. أما في حال عدم قدرتهم،

واضطرارهم للبقاء في هذه المدرسة ضمن المنطقة التي تُخدِّمها، فقد يصبحون أكثر سخطاً على المدرسة، كما يفيد المؤلفان. ورغم أن هذه الدراسة تُقيِّم برنامجاً في منظومة المدارس الحكومية في الولايات المتحدة، إلا أن الدروس المستفادة منها تنطبق بشكل واضح على منظومة المدارس الخاصة في دبي. وبردة فعلٍ مماثلة لأولياء الأمور في هذه الدراسة، قد ينقل أولياء الأمور أبناءهم من مدرسة خاصة بدبي في حال حصولها على تقييم "ضعيف" من هيئة المعرفة، وذلك عند قدرتهم أو رغبتهم في ذلك، هذا لأن أولياء الأمور قد يواجهون قيوداً في عملية اختيارهم لنقل ابنهم/ابنتهم إلى مدرسة أخرى. وعمليات الانتقال بين المدارس الخاصة في دبي ممكنة من الناحية النظرية، إلا أن مثل هذا الانتقال قد يكون صعباً من الناحية العملية لعوامل عديدة.[10]

يفيد العامل الأول بأن الطلب الكبير على المدارس في دبي يُوجد عدداً من التحديات المنطقية لأولياء الأمور، الذين يحاولون نقل أبنائهم. وعند رغبة أولياء الأمور بنقلهم في بداية عام دراسي جديد، فقد يواجهون قوائم الانتظار للتسجيل في المدارس، والدفعات المقدمة غير المسترجعة التي تُطلَب عادة للإضافة إلى هذه القوائم، والتي قد تحدّ من عدد المدارس التي سيختار من بينها أولياء الأمور، وعلاوةً على ذلك فقد يتم طرح بعض الأماكن الشاغرة في المدارس التي تشهد إقبالاً واسعاً. أما عند رغبة ولي الأمر بنقل ابنه/ ابنته أثناء العام الدراسي، فقد يكون ذلك صعباً أيضاً، حيث يعتمد بشكل كبير على وجود أماكن شاغرة في المدرسة المختارة.

وعلاوة على ذلك، فمن المحتمل بألا يكون أولياء الأمور راغبين بالتغيير، حتى لو كانوا غير راضين عن المدرسة الحالية التي يلتحق بها ابنهم/ابنتهم. فقد لا يكون بمقدورهم في بعض الحالات تحمل نفقات التغيير بالانتقال إلى مدرسة خاصة أخرى، فربما تكون المدرسة الحالية لأبنائهم هي الوحيدة المتوفرة في هذه الفئة السعرية، أو ربما تكون المدرسة الحالية هي مدرسةٌ متخصصة من نوع آخر، وقد تكون الوحيدة من نوعها التي توفر منهاجاً تعليمياً أو برنامجاً دراسياً محدداً أو لغة معينة. وعلى سبيل المثال، يتم تدريس المنهاج الإيراني باللغة الفارسية، مما يسمح للطلبة بالعودة إلى منظومة التعليم المدرسي الإيراني في إيران بسلاسة. والحال كذلك، فقد يكون أولياء الأمور غير راغبين بنقل أبنائهم، رغم التقييم الضعيف الذي أُعطيَ للمدرسة.

وتعد مسألة العرض في قطاع التعليم بدبي قضية جديرة بالاهتمام في هذا المقام، فقد تتوفر لدى أولياء الأمور (بالأخص مجموعات الأقليات) أحياناً خياراتٌ قليلة، وبالتالي ليس بمقدورهم سوى قبول الوضع الراهن. فهناك مدرسةٌ بقي تقييمها "ضعيف" ولكنها مازالت تحتفظ بالمئات على قوائم الانتظار، ويفيد أولياء الأمور بأنهم سعداء بالخدمات التعليمية التي تقدمها لهم المدرسة، مقارنةً مع الرسوم المنخفضة التي يدفعونها. وعلاوةً على ذلك، فقد أبلغ أولياء الأمور بأن هناك علاقة من الثقة بينهم وبين مدرستهم في هذه المجتمعات، لا تستطيع الرقابة المدرسية تغييرها.

كما حظيت هذه الفرضية المهمة المتمثلة باختيار أولياء الأمور المدارس ذات الأداء الأفضل، على اهتمام البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بتضمينه أسئلة حولها في اختباره الأخير (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، 2013)، حيث أجاب أولياء الأمور في 11 دولة من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية على أسئلة حول اختيار المدرسة وما يفضلونه بهذا الخصوص، وفي تسع من هذه الدول أفاد أكثر من 50% من أولياء الأمور بأن الأمان الذي توفره المدرسة هو معيارٌ مهم للغاية عند اختيار المدرسة، وفي أربع من هذه الدول أفاد أكثر من 50% من أولياء الأمور بأن سمعة المدرسة مهمة للغاية، في حين أنه وعلى النقيض من ذلك لم يصنف أولياء الأمور ذاتهم "الإنجاز الأكاديمي العالي للطلبة" بهذه الأهمية. وفي دولة واحدة من بين الدول الإحدى عشر، هي كوريا، أعرب أكثر من 50% من أولياء الأمور عن شعورهم بأن "الإنجاز الأكاديمي العالي" هو الأهم. ويفيد ذلك فيما يبدو بأن التقييمات القائمة على جودة المدرسة قد لا تدفع أولياء الأمور لاتخاذ قرارهم حول اختيار المدرسة بالقدر الذي يمكن للمرء أن يتوقعه، وبالتالي فإن الاستفادة من هذه الآلية في قيادة التغيير بدبي قد لا تكون كافية تماماً، على الأقل من وجهة النظر هذه.[11]

المعلمون: يمكن أن يكون للمنافسة العديد من التأثيرات المحتملة على المعلمين، فمن جهة، تتمكن المدارس التي بوسعها دفع رواتب عالية أو توفير تطور مهني لمعلميها من إيجاد قوة سوقية تدفع المعلمين للتنقل بين المدارس، وقد سمعنا في حالات عديدة إفادات حول ذلك، وربما يكون ذلك ببساطة أمراً طبيعياً. ومن جهة أخرى، أبلغَنا العديد من المعلمين بأن تقييمات "ضعيف" أدت إلى إنهاء خدمات المعلمين من المدارس التي كانوا يعملون فيها، سواء كان ذلك بحقٍّ أو دون وجه حق، لا نستطيع الحسم في ذلك.

ستمارس قوى السوق تأثيرها في دفع المدارس نحو التطوير أو الإغلاق

المدارس: من حيث المبدأ، تنص نظرية التغيير التي تقوم عليها المنافسة بين المدارس على ما يلي: "على فرض امتلاك الطلبة وأولياء أمورهم معلوماتٍ كافية، واختيارهم للمدارس بناءً على معايير أكاديمية أو جودة البرامج، فإن المنافسة بين المدارس تُوجد حوافز للمؤسسات التعليمية لتنظيم برامجها والتدريس بأساليب تلبي بشكل أفضل الاحتياجات والاهتمامات المتنوعة للطلبة، مما يؤدي إلى تخفيض تكلفة الفشل وعدم التطابق (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، 2013). وتكشف الاستنتاجات التي توصلنا إليها نقطتين حول المنافسة في دبي، تختلفان مع هذه النظرية وتؤيدانها. تفيد النقطة الأولى بأن نشر المعلومات للجمهور عن المدارس في دبي، يجعل مديري المدارس ومُلاكها في غاية الحذر حول مكانتهم في الفضاء التعليمي من حيث سمعتهم الشخصية ووضعهم في المجتمع (وليس حول المسائل التي تخص المدرسة بحد ذاتها)، إلا أنه من الممكن بأن ذلك ما زال يدفعهم لتطوير مدارسهم. وتفيد النقطة الثانية بأن هناك شعورٌ بأن قوى السوق ستمارس تأثيرها في دفع المدارس نحو التطوير أو الإغلاق. لا تقوم هيئة المعرفة بإغلاق المدارس، رغم أن بوسعها من حيث المبدأ رفض تجديد تراخيصها، وعوضاً عن ذلك تسعى الهيئة للكشف عن أوجه القصور في المدارس، بحيث لا يُسجل أولياء الأمور أبناءهم فيها، مما يجبر المدرسة على إخلاء مسؤوليتها والإغلاق.[12]

التعاون

مما تقَّدم يبدو بأنه ليس من الضروري أن تؤدي المنافسة إلى مساعدة المدارس على التطوير، وبعبارة أخرى، من المؤكد بأن قوى السوق تمارس ضغوطاً على المدارس للتطوير، ولكن ذلك لا يساعدها بالضرورة في عملية التطوير. وعوضاً عن ذلك، تبدو المفارقة بحسب ما تفيد استنتاجاتنا في أن ما يساعد على التطوير هو نقيض المنافسة، ألا وهو التعاون. وكما أجاب المعلمون في إحدى الاستبانات بأنهم يشعرون بأن التعاون مع غيرهم من المعلمين هو من أبرز الطرق الفعالة في تعلم الكيفية التي يصبحون فيها معلمين أكثر فاعلية، كذلك أوضح مديرو المدارس بأن التعاون مع المدارس الأخرى يساعدهم في التطوير أيضاً. وعلى سبيل المثال، فقد أوضحت إحدى المدارس بأنها تعلمت الكثير عن طريق التعاون مع مدرسة أخرى تعتمد المنهاج التعليمي ذاته (هي بالأساس من مجموعة المدارس المنافسة لها)، ومع ذلك فقد أرجعت التحسُّن في تقييمها إلى هذه العلاقة.

إحدى مزايا الإصلاح التعليمي الناجح في دول مثل فنلندا وسنغافورة وكندا، هو أنه تم تطوير المهنة إجمالاً بحيث يمر على الطلبة بانتظام معلمون جيدون، وتقوم هذه الأنظمة التي تتميز بأدائها العالي مع مرور الأيام باجتذاب وتطوير رأس المال المهني لكافة معلميهم وفي كافة المدارس، وذلك عبر تطوير ما أسماه هارغيفز وفولان Hargeaves and Fullan (2012) برأس المال المهني (professional capital)، وهو مزيجٌ من رأس المال البشري والاجتماعي في العمل.[13] وفي دراسة بسيطة لكنها معبرة، بيَّنت ليانا (Leana, 2011) العلاقة بين الاثنين، ففي عينة من 130 مدرسة ابتدائية في مدينة نيويورك، وجد المؤلف بأنه في الوقت الذي أظهرت فيه المدارس التي تمتلك مستوى عالٍ من رأس المال الاجتماعي مُخرجات إنجازٍ إيجابية، فقد حققت المدارس التي تمتلك مستوى قوياً من كلا رأس المال البشري والاجتماعي مُخرجات أفضل. والأهم من ذلك، بأن المعلمين الذين لديهم مستوى منخفض من رأس المال البشري وعملوا في مدرسة تمتلك مستوى أعلى من رأس المال الاجتماعي، حققوا مخرجاتٍ أفضل من نظرائهم في المدارس التي تمتلك مستوى أخفض من رأس المال الاجتماعي. وبعبارة أخرى، إن مجرد العمل في مدرسة يعمل الآخرون فيها بفعالية كفيلٌ بإقحام المعلمين وإشراكهم في هذه الأجواء المنتجة، مما ينهض بمستوياتهم، إن جاز التعبير.[14]

وأظهرت دراسة مشابهة حول القيادات المدرسية ((Pont, Nusche, and Moorman (2008 نتائج مماثلة، فعندما تفتقر القيادات المدرسية إلى الخبرة الكافية، فإن الأشكال البسيطة من التعاون مثل تشارك المصادر التنظيمية والإدارية، تساعد في الحد من أعباء العمل والتقليل من مظاهر عدم الكفاءة، في حين أن أشكال التعاون الأكثر تقدماً مثل التعلم الجماعي، يمكن أن تساعد في تطوير القدرات والمهارات القيادية.

ويبرز اتجاهٌ متنامٍ نحو المزيد من التعاون في دبي، فعلى مستوى التعاون بين المدارس، تُشكل ملتقيات "معاً نرتقي" دليلاً واضحاً على ذلك، أما عن التعاون المتنامي داخل كل مدرسة من المدارس فقد كشفت عنه مؤسسة Parkville في دراسة لها، أظهرت أنه "بالمقارنة مع 56% فقط من مديري المدارس أبلغوا في 2007

عن إجراء المعلمين مراجعاتٍ لأقرانهم، فقد تجاوزت هذه النسبة 82% في عام 2011" (Parkville, 2012, p. 36)، وهو ما يمثل اتجاهاً إيجابياً يستحق التشجيع.

خياراتٌ للسير قُدُماً

يُنظَر إلى حوكمة قطاع التعليم الخاص على أنها موضوعٌ جديدٌ مثيرٌ للاهتمام، وذلك لحداثة عهدها نسبياً ولكونها تشهد رغم ذلك تطوراً سريعاً ومقنعاً. وبوضع ذلك في الحسبان، نأمل بأن نكون قد قدمنا في هذا التقرير رؤى وأفكاراً حول حركية المنظومة، وإن تمكنا إضافةً إلى ذلك من النظر في التحسينات الممكنة، فذلك لأننا ندرك تماماً مدى أهمية التطوير المستمر لهيئة المعرفة، فإصلاح التعليم ليس وجهةً وإنما هو عملية متواصلة، وهذا هو بالطبع الطريق الذي تسلكه هيئة المعرفة.

ومن هذا المنطلق، نتساءل فيما يلي عن إمكانية القيام بمزيدٍ من الصقل للمنظومة المطبقة حالياً لتعزيز جودتها. وكيف يمكن تعزيز فعالية الآليات القائمة ضمن هذه المنظومة؟

كيف يمكن مثلاً لهيئة المعرفة التركيز على المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف؟ تحتاج المدارس التي حصلت على تقييم "مقبول" أو "ضعيف" في الواقع إلى استراتيجيات إصلاحية تتماشى وتتكيف مع مستوياتها.[15] وتفيد الاستنتاجات التي توصلنا إليها بأنه من المفيد القيام بالمزيد من جولات المتابعة المنتظمة التي تلي عملية الرقابة، وإحدى الطرق للقيام بذلك هو توفُّر فرقٍ من الرقابة المدرسية يقومون بعد زيارات الرقابة الأساسية للمدارس، بتكريس وقتٍ محددٍ للعمل مع قيادات المدارس وفرق عملها في التخطيط لعملية الإصلاح التالية. وندرك بأن هيئة المعرفة تعتبر نفسها جهة إشرافيةً فقط، وبأن ذلك سيكون مخالفاً لمبدأ عدم التدخل، إلا أننا نعتقد بأن الظروف القائمة تُبرر ذلك. ومن الاحتمالات الأخرى الممكنة تأسيس برنامج معين تحت مظلة ملتقى "معاً نرتقي" يهدف إلى مساعدة المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف على وجه الخصوص.

وهل سيكون بالإمكان إجراء تعديلٍ في وتيرة عمليات الرقابة المدرسية؟ بالتماشي مع الحاجة للتركيز على المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف، يمكن تعديل وتيرة عمليات الرقابة المدرسية بما يسمح بتخفيض وتيرة الرقابة المدرسية على المدارس ذات الأداء المتميز أو الجيد،[16] وستكون مبررات ذلك واضحة وصريحة، حيث سيسمح بتفريغ المقيمين التربويين لتخصيص وقتٍ أطول للمدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف. وبحسب أحدث تقارير الرقابة المدرسية الصادر عام 2013، أفادت نتائج تقييم الأداء بوجود 12 مدرسة "متميزة" و51 مدرسة "جيدة" و67 مدرسة "مقبولة" و13 مدرسة "ضعيفة"، أي أن غالبية المدارس هي ذات أداء مقبول أو ضعيف (حتى مع تحقيق تقدم كبير بهذا الخصوص على مدى السنوات القليلة الماضية). ومن المسارات الواضحة التي يمكن أن تسلكها هيئة المعرفة في الارتقاء بالجودة العامة للمدارس الخاصة في دبي، إيلاء المزيد من الاهتمام لهذه المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف. ومن الخيارات الواضحة قيام المدارس ذات الأداء المتميز أو الجيد بالتعاون مع المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف (احتمالٌ تمت مناقشته بين مديري مدارس ومشاركين في ملتقيات "معاً نرتقي")، ويمكن أن يأخذ هذا التعاون أشكالاً عديدة مثل علاقات التوجيه، والمساعدة في التقييم الذاتي، والتطوير المهني للمعلمين، علاوةً على تشارك الممارسات التربوية.

هل يمكن توسعة مقياس التقييم للقيام بدورٍ أكثر تحفيزاً؟ تم اقتراح ذلك لأن الكثير من المدارس تندرج تحت فئة "مقبول"، وبعضها يبقى في هذه الفئة لمدةٍ لا بأس بها رغم قيامها بتحسيناتٍ في جوانب مختلفة، ولكن هذه التحسينات لا تجد سبيلاً لإظهارها في التقييم العام، حيث يبدو بأن إظهارها للناس أهم بكثير من التفاصيل الدقيقة للتحسينات. ونتيجةً لذلك تشعر المدارس عموماً بالإحباط، إنها مسألة إعلامٍ بالتقدم الذي تم إحرازه. وربما يمكن تكملة التقييم بذكر مؤهلاتٍ إضافية مثل "مقبول ويشهد تحسناً"، أو بالتركيز بشكل أكبر عند نشر نتائج التقييم على الجوانب التي تحتاج للتطوير عوضاً عن التقييم العام. وتستحق مثل هذه الخيارات التفكير فيها، لكونها تبدو مُحفزةً وتُسهم في إدامة زخم الإصلاح ضمن المنظومة. وهذا أمرٌ بالغ الأهمية.

وهل يمكن لتشجيع الرضا الوظيفي والتطور المهني أن يقوم بدور تحفيزي؟ هناك العديد من العوامل المختلفة المالية وغير المالية التي تُحفِّز الأفراد على ممارسة مهنة التعليم والاستمرار فيها، وهي تتراوح بين

الراتب الأساسي والراتب التقاعدي والمزايا الإضافية وبين الرضا الداخلي عن القيام بمساعدة طفلٍ ليتعلم (Vegas, 2005). وفي سياق مجتمع دبي يمثل الرضا الوظيفي والتطور المهني حوافر مهمة لدى المعلمين، مازال من الواجب إجراء تطوير كاملٍ لها كجزء من الآليات القائمة. ويعد تشجيع المشاركة في ملتقيات "معاً نرتقي" وتوسيع مستوى التعاون بين المدارس من خلال علاقات التوجيه لمديري المدارس والمعلمين، طريقتين لتعزيز ذلك.

وأخيراً، فهناك تساؤلاتٌ أخرى أوسع نطاقاً تطرح نفسها، من شأنها أن تعود بالفائدة والنفع على صُنَّاع قرارٍ آخرين، فكيف يمكن ضمان المساواة في سوق القطاع الخاص؟ وكيف يمكن مساعدة المدارس ذات الأداء المقبول أو الضعيف على تطوير مستوياتها؟ أي كيف يمكن مساعدة مدارس تمتلك القليل من الموارد التقنية أو المادية؟ وكيف يمكن تطبيق نهج هيئة المعرفة القائم أساساً على "إضاءة الأنوار" في قطاعاتٍ فرعية أخرى، للتأثير في خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة والتدريب والتعليم المهني والتقني والتعليم العالي؟

الحواشي

1. أوضحت مدارس أخرى بأنها قد تتعلم "نقطتين أو أكثر من التقارير"، ففي إحدى الحالات، أوضحت مدرسةٌ حصلت على تقييم جيد بأن تقرير الرقابة المدرسية هو ببساطة وجهة نظر هيئة المعرفة حول المدرسة، فيما أوضحت أخرى بأنها قد لا تتفق مع هيئة المعرفة حول نقاط عديدة من الرقابة المدرسية، مقترحةً بأنه ينبغي إعطاء الأولوية لنماذجها من التقييم المؤسسي على تلك الخاصة بهيئة المعرفة. وأخيراً، أفادت مدرسة أخرى بأن نظام التقييم لم يحظ بالمصداقية الكاملة التي قد يستحقها، لأن تقييم "جيد" عند الهيئة تعارض مع النتائج المتميزة التي حققها طلبتها، حيث أفادت المدرسة بأنهم حصلوا في الواقع على أعلى الدرجات في الامتحانات النهائية في العالم لهذا النوع من المدارس.
2. على سبيل المثال، تبرز هنا تعليقاتٌ لإحدى المدارس جاء فيها: أوضح المعلمون كيف أن أولياء الأمور يتوقعون من أبنائهم بأن يكونوا مطيعين وهادئين، وهو ما يتناقض مع الأبحاث التربوية التي تفيد بأن الطلبة يجب أن يكونوا نشطين ويتولون زمام تعلمهم. وتدرك هذه المدارس بأنه ينبغي عليها أن "تلعب لعبة هيئة المعرفة"، إلا أن مسؤوليتها الحقيقية تكمن في المعايير الموضوعة في منهاجها التعليمي. وكما أوضح أحد أولياء الأمور: "سيُغادر ابني دبي قريباً للدراسة في الجامعة، ولن يساعده تقييم الرقابة المدرسية في دخول الجامعة، ولكن درجاته المتميزة في امتحانه النهائي هي التي ستساعده".
3. تم رصد ظاهرة مشابهة في برنامج للبنك الدولي في غامبيا، حيث لم تستفد المجتمعات ذات الإمكانيات الضعيفة من تدريب الإدارة القائمة على المدرسة بالقدر الذي استفاده نظرائهم في المجتمعات ذات الإمكانيات القوية.
4. تخضع المدارس ذات الأداء الضعيف لجولات متابعة من الرقابة المدرسية، وبالتالي يتم إعطاؤها توجيهات إضافية حتى تتمكن من العمل بكافة التوصيات، لتصبح جاهزة لإجراء جولة كاملة من الرقابة المدرسية عليها. أما المدارس ذات الأداء المقبول فلا تخضع لمثل هذه الإجراءات.
5. عند النظر في الفاعلين والعلاقات في الشكل الخاص في دبي لفضاء مساءلة المدارس الخاصة، ينبغي منح المزيد من التفكير في المستثمر أو مالك المدرسة والذي غالباً ما يكون بعيداً عن مُشغلي المدرسة. وتستلزم حالتهم هنا مزيداً من التعقيد في جانب صانع السياسة (هيئة المعرفة في هذه الحالة) من حيث حاجتهم لإدارة هذه العلاقة الخاصة بطريقتين: الأولى بتشجيع الاستثمار ضمن هذا القطاع، فيما تكون الثانية بضمان حماية المستهلكين (أولياء الأمور) من زيادات الرسوم الدراسية.
6. انظر الصفحة 25 من التقرير السنوي لجهاز الرقابة المدرسية لعام 2013.
7. كما ورد في التقرير السنوي لجهاز الرقابة المدرسية لعام 2013.
8. يحدث ذلك عندما يمارس مجلس الإدارة أو مالك المدرسة ضغوطه على المدرسة للحصول على تقييم أعلى لمجرد الحصول على زيادة في الرسوم. وليست هذه هي النتيجة المرجوة، وإنما هي إحداث تحسينات حقيقية في الجودة، حيث تقود تلك النظرة إلى صدامات بين الرؤية التعليمية للمدرسة ومالكيها، فبينما ينظر التربويون إلى تحسين مستوى المدرسة لتحقيق نتائج تعليمية أفضل، قد يحمل مالكوها وجهة نظر مختلفة تماماً حول هذا الحافز. لذلك، وبالاقتصار على مثالٍ واحد، نقول بأنه في إحدى المدارس يجلس المدير الإداري الذي يمثل المالك في المدرسة وهو لا يمتلك أية خلفية عن القطاع التربوي، ويتعامل معها على أنها مؤسسة تجارية، مما يؤدي في الواقع إلى إعاقة العمل الحقيقي للمدرسة. وذلك وفقاً لما أفادنا به عددٌ من التربويين الذين قابلناهم.