

## ٧ القسم السابع

### نحو تطوير منظومة التقويم التربوى

- تمهيد
- تحديث منظومة التقويم التربوى ضرورة واجبة فى عالم متغير.
- المحاسبة.. هل هى الأسلوب المناسب لتقويم الأداء المهنى للمعلم؟



## مخبر:

عندما نتأمل واقعنا التربوي وما يعانيه من مشكلات حقيقية جذرية، نجد أن جميعها دون حلول جذرية، إذ من بداية القرن العشرين والسؤال هو السؤال، والجواب نفس الجواب. فكان السؤال وما زال: لماذا تخلفنا وتقدم غيرنا... وتزداد تخلفاً؟ وكان الجواب وما زال كلاماً في كلام، وشعارات وأفكار ضخمة لا ترتبط بالواقع ولا تمسه.

ومما يذكر أن التفكير ما يرتبط بواقعنا التربوي وما يمسه هو تفكير بالتمنى، حيث نفرض على بعضنا البعض ما هو غير مشترك بيننا، وبعد الجهد الجهد الذي نبذله نتحقق بأنه غير مشترك، ولكن نصر عليه، ونعاند مقتضيات الواقع، فيضج منا -دائماً- الطرقي.

في ضوء ما تقدم، يمكن القول بأننا أمام خيارين، هما: التفكير بالتمنى والتفكير بالواقع، بالنسبة للوقوف على مدى ما تحقق من أهداف بالنسبة لواقعنا التربوي، ومن المهم تنحية فكر التمني وضرورة التفكير بالواقع.

ومما يذكر أن واقعنا التربوي الحالي لا يحتمل غير تقويمه على أساس علمي دقيق، لوضع الحلول المناسبة للمشكلات الجذرية والمتجذرة في ذلك الواقع. فالتقويم هو الأساس لتحديد حدود أمة مشكلة مهما كانت صعوبتها، ولوضع الحدود الحقيقية لتلك المشكلة.

ولكن للأسف- لا يعتمد تقويم مشكلاتنا التربوية على أساس المفهوم السليم للتقويم نفسه، ولذلك تعاني منظومة التقويم من هدر في بعض جوانبها، ومن عجز في تحقيق الأهداف المرسومة لها. وعليه، فإن إدارة منظومة التقويم التربوي تتطلب تحديثها بما يتوافق مع ظروف العصر، مع الأخذ في الاعتبار أن أسلوب المحاسبة يمكن النظر إليه كأسلوب مناسب لتقويم منظومة الأداء المهني للمدرس، وذلك ما يتحقق من خلال عرض القضيتين التاليتين.



# الفصل الرابع والعشرون

## تحديث منظومة التقويم ضرورة واجبة في عالم متغير

- تمهيد
- مفهوم التقويم ووظائفه.
- أساليب التقويم الجديدة... الخطوة الأولى لتحديث منظومة التقويم.
- تحديث منظومة التقويم ضرورة واجبة في عالم متغير.
- خاتمة.



## تمهيد:

في ضوء ما جاء في ثلاث مقالات كتبها «ضياء الدين زاهر»، خلص إلى «أن الحاجة ماسة إلى مراجعة نظمنا التعليمية ومؤسساتنا التربوية حتى نعيد تحديد أهدافها، وصيغها، ونسبى مواردها ونوظفها اجتماعيا وتنمويا، وأن نبعد الآليات الكفيلة بتحقيق منظومة تعليمية فاعلة تنسم بالواقعية الوظيفية، والكفاءة الانتاجية، والجودة الشاملة، والمرونة وتحقق كل ما نصبو إليه من طموحات استراتيجية بما يضمن تجديد ثقتنا فيها وفي أنفسنا وفي مجتمعنا وفي امتنا وهويتنا الثقافية.

وهذا الفهم التنموي المستقبلي للتعليم العربي يجعلنا نبدأ من الآن في التفكير والتخطيط للمستقبل التعليمي حتى نتفادى الأزمات التي سنمر بالمنظومة التعليمية وحتى لانجد أنفسنا مضطرين فجأة لإحداث تغييرات لا مفر منها في نظمنا التعليمية وبدون سابق تخطيط»<sup>(1)</sup>.

إن الحديث السابق يبرز أهمية وجدوى التقييم، إذ دونه لا يمكن:

- مراجعة أهداف وصيغ النظم التعليمية والمؤسسات التعليمية.
- التأكد من فاعلية الآليات المستخدمة في تفعيل منظومة التعليم.
- معرفة حدود التنمية القائمة بالفعل والمستقبلية المتوقعة، بالنسبة للتعليم.
- تحديد الأساليب التي يجب اتباعها في التخطيط لمستقبل التعليم.

وإذا كان الحديث السابق أبرز الدور المهم للتقييم في حدود متطلبات التنمية، فإن أدوار التقييم متعددة في مجالات تربوية وتعليمية وتعلمية كثيرة، وحتى بالنسبة لتقويم التقييم نفسه. لذلك، بات من الضروري بمكانة النظر بعين الاعتبار إلى الموضوعات التالية:

- \* مفهوم التقييم ووظائفه.
- \* أساليب التقييم الجديدة: الخطوة الأولى لتحديث منظومة التقييم.
- \* تحديث منظومة التقييم ضرورة واجبة في عالم متغير.
- وفيما يلي عرض تفصيلي للموضوعات الثلاثة السابقة.

## أولاً : مفهوم التقويم ووظائفه :

تبدأ العملية التربوية بوضع أهداف محددة، ثم يوجه المتعلمين لتحقيقها، بهدف تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب، الذي تقره ونعترف به فلسفة المجتمع التربوية. ونتيجة لهذه العملية تظهر مثل التساؤلات المهمة التالية :

كيف يطمئن المتعلم إلى نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية؟

هل يسير المتعلم نحو الأهداف المنشودة بالسرعة المطلوبة؟

إلى أى مدى وصل المتعلم فى تقدمه نحو تلك الأهداف؟

والعملية التى يلجأ إليها المعلم لمعرفة إجابات الأسئلة السابقة، تسمى التقويم . والهدف من علمية التقويم، تعديل الطرق والوسائل التى تستخدم للوصول إلى الأهداف المنشودة. أيضاً قد تؤدي هذه العملية، إلى تعديل الأهداف نفسها، إذا ثبت عدم ملائمتها لحاجات المجتمع أو المادة أو المتعلم . وعلى ذلك، فعملية التقويم تشمل جميع نواحي شخصية المتعلم، من ميول وإتجاهات ومهارات وإستعدادات وتحصيل دراسى .. إلخ .

وبذا، تتضمن عملية التقويم، تقدير التغيرات السلوكية، سواء على المستوى الفردى أم على المستوى الجمعى، والبحث فى العلاقات بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها، وهى بذلك تلقى ضوءاً على :

\* الفرد ومدى كفايته فى النواحي المنشودة .

\* الجماعة ونوعية العلاقات الدينامية المتوافرة فيها .

\* البيئة بما تحتويه وتشمله من ظروف وعوامل تؤثر على الفرد والجماعة .

فى ضوء ما سبق، فإن التقويم يكون أعم وأشمل من القياس؛ لأن القياس يعطى فكرة جزئية عن الشيء الذى يقاس فقط، بمعنى أنه يقيس مستوى المتعلم فى ناحية ما، بينما التقويم يعطى صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات، التى لها علاقة بتقدم المتعلم نحو أهدافه سواء كانت هذه المعلومات كمية أم كيفية، وسواء كان ذلك بالاتجاه إلى القياس أم بالملاحظة والتجريب .

إذن التقويم هو جزء لا يمكن فصله عن عمليتى : التعليم من جهة المدرس، والتعلم من جهة التلميذ، فهو مستمر طالما العملية التربوية مستمرة، وهو يهدف فى النهاية إلى إعطاء صورة لنماء المتعلم فى جميع النواحي، كما يبين بجلاء مدى كفاية الوسائل التعليمية لتحقيق الأهداف المأمولة .

ومن ناحية ثانية يقوم المعلم منفرداً بعملية القياس، بينما التقويم بمثابة عملية تعاونية شاملة، يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية، إذ يشترك فيها الموجه والناظر والمعلم وأولياء الامور، كذا كافة المواطنين الآخرين.

ومن ناحية ثالثة يشمل التقويم عمليتي القياس والعلاج معاً، لذا فالتقويم اعم وأشمل من القياس؛ لأنه عملية قياسية وقائية علاجية.

وتشتق فلسفة التقويم من فلسفة المنهج، بمعنى ان فلسفة التقويم تعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة المنهج، سواء أكان منهجاً يقوم على المواد الدراسية أم منهجاً يعتمد على النشاط. ففي الاول تتحول عملية تقويم المنهج إلى عملية نهائية، لانتزيد عن الامتحانات المألوفة المعمول بها في مدارسنا، وبذا يهدف التقويم مجرد الوقوف على تحصيل المتعلمين الدراسى، بينما تتحول عملية تقويم المنهج الثانى، إلى عملية مستمرة ومتغيرة؛ لأنها تشمل كلا من التحصيل الدراسى من جهة، ووسائل المنهج لإعداد المتعلمين للحياة الحالية والمستقبلية من جهة ثانية.

وظائف التقويم:

يمكن تلخيص وظائف التقويم، فى الآتى:

(أ) وظائف تعليمية:

وهذه تتمثل فى:

\* الكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول المتعلمين، بقصد تكييف المنهج تبعاً للنتائج التى تكشف عنها عملية التقويم.

\* تحديد ما حصله المتعلمون من نتائج التعلم المقصود وغير المقصود، كذا تحديد مدى استفادتهم بما تعلموه. ومن ثم يمكن مقارنة هذا بالأهداف، التى تسمى المدرسة إلى تحقيقها.

\* توجيه عملية التعلم لتسير فى مسارها الصحيح، كذا الوقوف على مدى نجاح نظام التدريس المعمول به.

(ب) وظائف علاجية وإرشادية:

وهذه تتمثل فى:

\* الحصول على مايلزم من معلومات، تسهم فى إدخال التغييرات اللازمة والواجبة فى المناهج والأنظمة التعليمية.

\* الحصول على ما يلزم من معلومات، تسهم في تقسيم المتعلمين في فئات، تبعاً لإمكاناتهم وقدراتهم، وبذا يمكن قبولهم في نوع التعليم الذى يناسب كلا منهم وتوجيههم حرفياً أو مهنياً.

\* الوقوف على مدى كفاية أجهزة المدرسة ووسائلها، وتحديد نواحي النقص فيها .

\* الحصول على معلومات كافية وواقية وشاملة عن المتعلمين وذلك بهدف كتابة تقارير عنهم إلى أولياء أمورهم<sup>(٢)</sup>.

## ثانياً : أساليب التقويم الجديدة .. الخطوة الأولى لتحديث منظومة التقويم :

قبل الدخول في تفاصيل هذا الموضوع، يجدر بنا إلقاء الضوء على ما نعنيه بلفظة «التحديث» . إن لفظة «حديث» تقع على طرف نقيض من لفظة «قديم» . وعلى الرغم من أن الأشياء القديمة المتوارثة تثبت أركانها بحكم العادة والتعود عليه، فإن التحديث قد يأتى ليحل محلها، بطرق قهرية أو قسرية . أيضاً، قد يكون التحديث ضرورة واجبة عندما يكتشف الناس أن القديم لم يعد مناسباً لظروف العصر ومتطلباته، فيقومون بالكف عنه وإلقائه خلف ظهورهم، عندما يجدون في التحديث غاياتهم ومبتغاهم، وعندما يحقق أهدافهم أو يسهم في تحقيقها، على أقل تقدير.

ومما يذكر أن تحديث بعض الأشياء قد يكون مجرد «بدعة» تأخذ وقتها وتنتهى، خاصة عندما لاتتوافق مع الثقافة المتجذرة التي تعكس هوية الإنسان وكيونه، أو عندما يكتشف الإنسان أن تحديث المألوف أو المعمول يمكن أن يكون له بريق، ولكن ليس له مضمون، أو أن مضمونه مضاد ومعاكس للمعتقدات والمثل التي يؤمن بها هذا الإنسان إيماناً راسخاً .

وعلى الرغم مما تقدم، لابد أن يكون للتحديث موقفاً في فكر الإنسان حتى لا يتجمد تفكيره على مسلمت بعينها، قد تكون متهاكة في معناها ومضمونها . وعلى الإنسان أن يكتشف مصداقية التحديث وفاعليته، فإما يهمله إن كان غير صحيح، أو يؤكد إن كان صحيحاً، ويعمل على تطويره إلى الأحدث .

وبعامه .. القديم ثم الحديث ثم الأحدث لهى موجات متلاحقة، تفرضها ضرورة التطور الحتمى، وهى تشابه السلسلة الزمنية : الأمس واليوم والغد، مع مراعاة أن الأمس -أحياناً- قد يفرض وجوده على اليوم والغد معاً، إذا ارتبط بالأعراف العتيقة لمتطلبات الحاضر والمستقبل بما يواكب لزومية الماضى .

وما تقدم لا يمثل نكسة في طريق التحديث، أو عدم النظر إليه في كليته، بقدر ما يمثل تأكيداً للتحديث في ضوء رواسخ الماضي اليقينية .

في ضوء الحديث السابق، يمكن تقديم تعريف إنتقائي للفظة «التحديث» على النحو التالي :

التحديث هو نتاج التفاعل بين الأصول والقواعد القديمة وبين الآمال والطموحات المنشودة، على أن يستند هذا التفاعل إلى فلسفة تؤكد أن القديم ليس شرأ على طول الخط، وأن المهدد ليس خيراً بصفة مستمرة، لذلك فإن الاختلاف المهدى بين القديم والحديث وما يتولد عن ذلك الاختلاف من صراعات ونزاعات، يمكن أن يأخذ منحى من المنحىين التاليين :

• إقرار القديم بمد غربلته وفرزه، إذا ارتبط بالقيم السماوية، وبذلك يتم رفض التحديث شكلاً وموضوعاً.

• إقرار التحديث وتأكيدده إذا أمكن تحقيق للموازنة بين القديم والمهدد، دون أن يكون ذلك على حساب الثوابت الدينية .

وهنا قد يقول قائل : «إن التعريف الإنتقائى آنف الذكر يصلح أن يكون تعريفاً للتحديث فيما يخص الأمور التى ترتبط بالقيم المعنوية، ويفشل تماماً بالنسبة للقيم المادية» .

يمكننا أن نتفق بدرجة مقبولة مع المقولة السابقة، وليس بطريقة مطلقة، إذ يمكن تطبيق ذلك التعريف على بعض الأمور المادية، ولناخذ الصناعة كمثال لتأكيد ما ذهبنا إليه :

على الرغم من وجود توجه نمطى تقليدى يرى أن عملية تحديث الصناعة قد تؤدى إلى مزيد من التلوث البيئى، واستنفاد الخامات الطبيعية، وزيادة نسبة البطالة من جهة، فإنه يوجد توجه تقدمى معاصر يؤكد أن تحديث الصناعة هو السبيل الأوحد لتحقيق آمال وطموحات تكنولوجياية متطورة ومأمولة . ومن جهة أخرى، لا يمكن تغليب أحد التوجهين على الآخر، إذ لا يمكن التضحية بالبيئة على حساب التقدم التقنى، ولا يمكن غض البصر عن تحقيق تكنولوجيا كثيفة الجودة خوفاً من التلوث البيئى، ولذلك ظهرت أهمية الموازنة بين التوجهين السابقين، من خلال تفاعل بينهما يحاول تأكيد الإيجابيات المشتركة، وتفادى السلبيات المتوقعة، فى الوقت نفسه .

تأسيساً على ما تقدم، يمكن الزعم بأن عملية التحديث عملية قائمة ومتواصلة طالما الحياة نفسها موجودة ومستمرة، وطالما أن الإنسان نفسه يسعى بإجتهد كبير إلى تحسين

وضعه إلى الأفضل في شتى مناحى الحياة، مع مراعاة أن الإنسان الذي لا يحاول تغيير أوضاعه وتوفيقها مع متطلبات الحداثة، يُوصف بأنه متخلف عن ظروف عصره، وخاصة إذا كانت هذه الظروف لا تتعارض مع الثوابت التي سبق الإشارة إليها.

وإذا انتقلنا بحدیثنا إلى أساليب التقويم التي يجب تطبيقها، فإنه من المهم جداً الأخذ بأساليب التقويم الحديثة، إذا أردنا تحديث منظومة التقويم في جميع أبعادها الإنسانية والمادية، إذ تمثل هذه الأساليب الأساس والمنطلق لعملية التحديث المنشودة.

بمعنى؛ لا يمكن أن نتحدث عن تحديث منظومة التقويم بكامل جوانبها، ونغفل أساليب التقويم الحديثة، ونحل محلها أساليب تقليدية نمطية، لاتتوافق مع ظروف العصر ومتغيراته.

والحقيقة، إن مصداقية الحكم على مدى تحديث منظومة التقويم تعتمد -بالدرجة الأولى- على مدى تقدم وجدة أساليب التقويم التي تتضمنها هذه المنظومة، إذ على أساس تلك الأساليب الحديثة والمتطورة يمكن إصدار أحكام صحيحة ودقيقة على جميع جوانب العملية التربوية، سواء تناولت هذه الأحكام العوامل المادية أو البشرية.

وكنماذج من أساليب التقويم الجديدة، نذكر الآتي:

### (١) التقويم بالأهداف :

يتضمن هذا النوع من التقويم خمس مراحل، هي:

- \* معرفة الأهداف المطلوب تحصيلها.
  - \* معرفة الأهداف -التي سبق تحديدها- في ضوء السلوك الذي يميزها.
  - \* بناء أو إعداد أدوات التقدير المناسبة لدراسة ذلك السلوك.
  - \* اختبار البيانات المجمعة بالمعايير، التي عن طريقها يمكن إعطاء أحكام عن كفاية السلوك.
  - \* اتخاذ قرارات نهائية تتعلق بالقيمة في علاقتها بالأهداف الأصلية.
- وقد ظهر مفهوم جديد للتقويم بالأهداف في ضوء النظريتين التاليتين:

### (١) نظرية ستاك Stake, 1973

يرى «ستاك» أن التركيز على مردودات العملية التربوية كان السبب المباشر وراء عدم أخذ التقويم في اعتباره الطبيعة الدينامية المعقدة للتربية، وبذا فإنه لا يعطى الانتباه المناسب

لأهداف التربية، وبالتالي فإنه لا يركز على الظروف التي تتم خلالها عملية التدريس/التعلم، وعليه قدم « ستاك » مفهوماً أعم وأشمل للتقويم توضحه المصفوفة المزوجة التي يبينها الشكل التالي :

للغير والأحكام			الأهداف واللاظات		
١٠	٧	السوابق	٤	١	المنطق
١١	٨	المعاملات	٥	٢	
١٢	٩	النواتج	٦	٣	

ويشير الشكل السابق إلى أنماط البيانات التي ينبغي تجميعها لإجراء عملية التقويم، إذ إن هناك ثلاث أنواع من البيانات يجب تجميعها، وهي : البيانات السابقة، والمعاملات، والنواتج، وتشير الظروف السابقة إلى أية ظروف يمر بها الموقف التربوي، وذلك مثل : التدريس والتعلم وهذه تتعلق بالتعلمين والمعلمين وبيئة التعلم. أما النواتج فهي محصلة تأثير أي شيء يمكن أن يكون له تأثير مباشر وفعال على العملية التربوية، لذا فهي تتضمن مقاييس أثر التدريس على المدرسين والمديرين وكذا التلاميذ. وتشير المعاملات إلى جميع اللقاءات فيما بين المعلمين والمتعلمين، وكل متعلم ومتعلم ثان، وغير ذلك من الأمور التي تكون معاً عملية التعلم أو التربية.

ويقدر « ستاك » بأن الاتصال فيما بين الأنواع الثلاثة السابقة لبيانات التقويم غير واضح، إذ إن بعض النواتج خلال تفاعل المواقف فيما بينها قد تكون تغذية راجعة لمعاملات تالية، وعلى الرغم من عدم وضوح بيانات التقويم السابقة، فإنها تفيد في العمل على جمع البيانات المناسبة. ويعتقد « ستاك » أن عمل المفهوم مزوج، فهو يتضمن كلا من الوصف والحكم معاً، لذا فهو يقسم المصفوفة إلى قسمين، كما يوضح ذلك الشكل السابق.

#### (ب) نظرية ستفليبيم Steflebeam

يعرف « ستفليبيم » التقويم بأنه : « التعلم الذي يقدم معلومات لاتخاذ القرارات »، وحتى يستطيع صانع القرار اتخاذ قرارات سليمة يجب أن يكون تحت يديه المعلومات والبيانات والاحصاءات التي تمكنه من الوصول لأحكام سليمة عن المميزات النسبية للبدائل المختلفة، لذا تتضمن وظيفة المقوم جوانب أربعة، هي : التجميع، والتنظيم، والتحليل، وتقدير المعلومات. ورغم أن مفهوم « ستفليبيم » للتقويم يسلب من المقوم حقه في إصدار القرار

ليعتبر: لصانع القرار، فإنه يضع في الوقت ذاته على عاتق المقوم مسئوليات جسام تتمثل في ضرورة تجميعه لأكبر قدر ممكن من المعارف عن عمليات القرار التي تكون مناسبة للبرامج المقدمة؛ لذا يعرف «ستفليبم» التقويم أيضاً بأنه: عملية رسم الخطوط العريضة للتخطيط بهدف امتلاك القدرة على الحكم السليم عند اتخاذ القرارات، كذا بهدف توفير المعلومات اللازمة للحكم على بدائل القرارات.

في ضوء ما تقدم، يرى «ستفليبم» أنه يمكن تقديره كفاءة التقويم باستخدام المحكات الخمسة التالية:

- \* الصدق (هل المعلومات التي تقدم لصانع القرار هي التي يحتاج إليها بالفعل؟).
- \* الثبات (هل المعلومات التي تقدم لصانع القرار تكون قابلة لإعادة إنتاجها؟).
- \* التوقيت (هل المعلومات تتوفر دوماً لصانع القرار بحيث تكون تحت يديه وقتما يحتاج إليها؟).
- \* العمومية (هل المعلومات تصل بالفعل إلى جميع صناع القرارات الذين يحتاجونها؟).
- \* درجة الثقة (هل المعلومات التي تصل إلى صانع القرار على درجة عالية من الثقة بحيث يأخذ بها فوراً ولا يبحث عن مدى صدقها؟).
- ويحدد «ستفليبم» أربعة أنواع من القرارات يخدمها التقويم هي كالآتي:
- \* قرارات تخطيطية :

وتهدف إحداث بعض التحسينات التي يحتاجها جزء من النظام التربوي، عن طريق تحديد الأهداف الرئيسية والخاصة التي تخدمها، ويحتاج صانع القرار لتحقيق ماسبق إلى تقويم القرائن أو البيئة، وذلك بتعريف المحتوى المطلوب تحسينه وخدمته، ويكون منهج هذه القرارات غنى هذه الحالة استكشافياً وصفياً مقارنة، لذا يوجه لمقارنة المداخل الواقعية والمرغوبة بالمخرجات، كما يوجه لتحليل أسباب التناقضات بين الوقائع والأهداف، ورغم أن هذا النوع يماثل نموذج التقويم بالأهداف، فإنه يمتاز عنه بأنه أكثر اتساعاً، وأنه يتيح لصانع القرار حرية أكبر فيستطيع أن يحدد الأهداف المرتبطة بمقابلة الحاجات، وأن يحدد الأهداف المرتبطة بحل المشاكل.

#### \* قرارات البرامج :

وهذه تتصل بتحديد الإجراءات ذات العلاقة المباشرة بالأفراد والإمكانات والميزانية والوقت اللازم لتطبيق القرارات التخطيطية؛ لذا تتطلب قرارات البرامج تقديم استخدام

المصادر لمواجهة أهداف البرامج ويكون منهج هذه القرارات وصفيًا وتحليليًا للمصادر البشرية، والمادية، واستراتيجيات الحلول، وتصميمات المنهج.

وبهدف الناتج النهائي لهذه القرارات تحليل البدائل باستخدام التكلفة وتقدير الفوائد المتوقعة، والتي تساعد صانع القرار على تحديد العديد من العوامل، مثل: الإجراءات والموارد، والتسهيلات، والمداول، والهيعة، والميزانية، وغير ذلك من الأمور التي تستخدم في مرحلة التطبيق.

والجددير بالذكر أنه لا يمكن التمييز بدرجة محددة بين دور كل من المقوم وصانع القرار، إذ أن الأول يفترب كثيراً من الانغماس المباشر في تصميم المشروع، وذلك بمقارنة دوره في باقى أنماط التقييم التي وضعها «ستفليم».

#### • قرارات التنفيذ:

وهي نتيجة لقرارات البرامج التي سبق الإشارة إليها، وهي بمثابة القرارات التي يشملها التوجيه الواقعي للأنشطة؛ لذا فهي تتطلب تقويم العمليات، ويدخل ذلك التقييم في مراقبة الأنشطة، وبذا يسهم في تحكم صانع القرار تحكماً قوياً عند تنفيذ تلك الأنشطة.

ويهدف التقييم التعرف على جميع جوانب المشروع، وبذا يمكن الوقوف على أية نقائص في تصميمه أو تطبيقه، لذا يقبل مقوم العمليات البرنامج كما هو أولاً، ثم يبحث عن أهم جوانب المشروع ليعرف ما يحدث بالفعل، وأن يركز أيضاً على المتغيرات التي يتوقع أهميتها بشرط أن يكون يقطاً للأحداث الغير متوقعة، وذات الدلالة، إذ أن تقويم العمليات قد يكون ذا وظيفة تكوينية وختامية مهمة.

#### • قرارات دورية:

وهذه لها علاقة بإنهاء، أو استمرار، أو تطور، أو تعديل البرامج التربوية تعديلاً جذرياً، وذلك نتيجة للنتائج التي تسفر عنها عملية التقييم التي عن طريقها يمكن تحديد كفاءة المشروع، أو إتمام دورة كاملة مع الأخذ في الاعتبار أن عملية التقييم تهدف ربط النواتج بالمحتوى أو المحيط أو البيئة، بمعنى ربط المدخلات بالعمليات وما يترتب عليها من مخرجات. وهذا النمط من التقييم في نموذج «ستفليم» يشابه إلى حد كبير نموذج التقييم بالأهداف، وإن كان أكثر اتساعاً من النموذج الأخير.

إن مفهوم «ستفليم» للتقييم وتأكيدُه على خدمة حاجات صانع القرار له جوانب قوة وجوانب ضعف معاً، إذ أن التقييم رغم فوائده التي لا يمكن الإقلال من شأنها بالنسبة للتخبر التربوي المنشود، فإن الملاحظ أن هناك كثير من التقييمات التي تمت بهدف تقويم

التدريب أثناء الخدمة، قد كتبت تقاريرها بطريقة فجأة، وبواسطة بعض الأفراد من غير المتخصصين في هذا المجال، كما أنها قد تسلم في وقت غير مناسب، وبذا تصبح غير ذات جدوى ولا تستخدم. ورغم أن تأكيد «ستفليم» على العلاقة بين التقييم واتخاذ القرار لفت أنظار المقومين لأهمية أخذ مثل هذه الأمور في الاعتبار، فإن اعتبار دور المقوم كدور ثانوي قياساً لدور صانع القرار، يعد ابتعاداً عما يريده كثير من واضعي نظريات التقييم.

### تقييم الإدارة بالأهداف :

يحوز هذا الأسلوب اهتماماً كبيراً، وبخاصة في مجالات الخدمات العامة. ولقد تم اقتراح المنهج الذي يستخدم هذا الأسلوب لأول مرة في منتصف الخمسينيات من القرن العشرين. ويؤكد هذا المنهج على ثلاث نقاط، هي:

- ( ١ ) الأهداف المنظمة، ويجب وضعها بشكل واضح، وتتصل بكل المديرين في المنظمة.
- ( ٢ ) وعلى مديري المنظمة أن يضعوا أهدافاً فردية تتفق مع نوايا أهداف المنظمة.
- ( ٣ ) ضرورة المتابعة الزمنية للدرجة التي يحقق بها المديرون الأهداف.

ودون الدخول في تفاصيل عن الإجراءات الإدارية التي يجب اتباعها، إلا أنه يجدر التنويه إلى أهمية أن يتعود من يقوم بتقييم البرنامج على هذا الأسلوب الإداري المشهور والمستخدم بكثرة.

وفي بداية العمل بأسلوب الإدارة بالأهداف، يجب إخضاع جميع أجزاء المنظمة أو هيئة العمل لهذا المنهج. وعلى الرغم من أن المستويات العليا من الإدارة تضع أهدافها، فإنه ينبغي ملاحظة أن المديرين يتدخلون في عملية وضع الأهداف. وفي حالة استخدام هذا المنهج، لا يتم فرض الأهداف على أحد، ولكن يتم تنميتها بواسطة المديرين بالاشتراك مع طلابهم.

ويجب متابعة مستوى الأداء وتقييمه بصفة دورية، وذلك للتأكد من مدى تحقق الأهداف، لذا يفترض أن كل المديرين لديهم قدر من الحرية في تطوير مناهجهم لتحقيق الأهداف في المواقع التي يعملون بها.

وجدير بالذكر، إذا لم يكن لدى المديرين الحرية في اختيار المداخل المناسبة لتحقيق أهدافهم، فإنه من الصعب الحكم على إنجازهم أو فشلهم في المواقع التي يشغلونها.

وتتمثل مميزات هذا الأسلوب في الآتي :

(١) يساهم في تحسين عملية تخطيط العمل وتنظيمه.

(٢) يساعد على فهم أهداف الهيئة أو المؤسسة التي يعمل المديرون فيها.

(٣) يظهر للمديرين مسؤولياتهم بالنسبة لتوضيح الاهداف وتحقيقها.

وعلى الرغم مما تقدم، توجد بعض العيوب التي تعترى هذا الأسلوب، ويمثل أهمها في الوقت الطويل الذي تستهلكه كل من عمليتي تكملة ورقة العمل، وتطوير الاهداف نفسها.

وبعامة، من المحتمل أن يتناقص الوقت اللازم لاي إجراء نظامي لحفظ السجلات وتطوير الاهداف، وبخاصة إذا ما ألف الناس هذا الأسلوب، وتعودوه. وينبغي التنويه إلى أن الخطوة المركزية في تطوير خطة العمل في هذا الأسلوب تقوم على أساس إعلان الاهداف الشاملة للمنظمة أو الهيئة، بغض النظر عن مستوى الإدارة، التي تقوم بإعداد تلك الاهداف. ولكن توجد عدة مشكلات في سبيل تقدير حدة المشكلة ذاتها؛ مما يجعل وضع خطة العلاج، وعمل إجراءات المتابعة لتلك المشكلة عملية صعبة للغاية.

وكمثال على ما تقدم، فإنه بالنسبة لمشكلة الإدمان، يستطيع الطبيب أن يقدر حدة المشكلة عند عدد قليل من المدمنين فقط. وعليه.. فإن الاهداف التي يمكن تسجيلها في السجلات نتيجة البحث في أصول تلك المشكلة، هي:

\* تحديد حدة مشكلة الإدمان عند المفحوص قبل تطوير خطة العلاج.

\* متابعة مشكلات المفحوص المتصلة بالإدمان.

\* تقويم فعالية العلاج بالنسبة لمن أكمله حتى النهاية.

\* استخدام طرق علاج أخرى بديلة، إذا أثبتت المتابعة أن العلاج الأصلي لم يأت بالثمار المرجوة، ولم يحدث تحسن يذكر في حالة المفحوص.

وينبغي تسهيل مأمورية من يتحمل مسؤولية تحقيق الاهداف السابقة، كما يجب على كل عضو -سواء أكان من هيئة تنفيذ العلاج، أم ممن يتم مراقبة أدائهم (المفحوصين)- المشاركة في التخطيط لتلك الاهداف. أيضاً، ينبغي إدراك أن الإدارة (أو الهيئة العليا) سيتم توجيهها وفقاً لتلك الاهداف.

مادام الأمر كذلك، فإن أي تضليل في الاهداف، أو تقديمها بصورة غير مدروسة، لسوف يؤدي إلى عدم فهمها وإدراكها، مما يؤدي إلى عدم تحقيق النتائج المرجوة. لذا، هناك أهمية كبرى بالنسبة للفاحصين؛ كي يناقش كل منهم على حدة الاهداف التي يتم

وضعها وإقرارها. ومن ناحية أخرى فإن أقل القليل بالنسبة لمسئوليات المدير هو مناقشته لتلك الأهداف من حيث أهميتها وسبل تحقيقها مع الهيئة الإدارية العليا.

وبالنسبة لموضوع تأسيس أهداف للإدارة بالأهداف، فيمكن تحقيقه عن طريق تطوير بعض الإجراءات الرسمية التي يتم تجميعها بالنسبة لمدى تحقيق تلك الأهداف.

وعلى الرغم من أن تنفيذ ما تقدم يتطلب صيغة جديدة تتضمن معلومات عن حالة المفحوص لمعرفة الاستجابات التي يمكن تطويرها، فإنه يمكن تحقيق ذلك في ظل ظروف العلاج العادي، إذا ما تم التخطيط له بدقة وعناية، وإذا ما تم توفير الوقت اللازم والكافي لعملية المتابعة بالنسبة للتغيير الذي يمكن حدوثه في سلوك المفحوص.

إن الخطوة الأولى في تحسين عملية العناية بالأفراد المحتاجين للعلاج هي جمع المعلومات الدقيقة عنهم حتى يمكن تقييم حدة المشكلة. أما الخطوة التالية، فهي تحديد أبعاد المشكلة تحديداً دقيقاً، بحيث يشمل هذا التحديد، الوصف الكامل لخطة العلاج. وبعد وضع الحلول المناسبة للمشكلة، تبدأ عملية المتابعة لما يتم تجربته.

وهنا موطن الخطورة الحقيقي، لأنه لا يمكن للفاحص الاتصال بكل الأفراد ومتابعتهم. وعلى الرغم من أن الفاحص يستطيع طلب السجلات الخاصة بمحاولات الاتصال بالمفحوصين، فإن هذا الأمر في حد ذاته لا يعد كافياً لتحقيق الأهداف، التي وضعت من قبل ما لم يقدم المفحوصون البيانات الدقيقة عن أنفسهم.

وينبغي التنويه إلى أن عملية المقارنة بين فعالية المؤسسات، عملية شبه مستحيلة. فعلى سبيل المثال، بالنسبة للمؤسسات العلاجية، غالباً لا تتوفر السجلات الدالة على حاجة العملاء للعلاج ونتيجته. ويفرض توافر تلك السجلات، إلا أنها تكون مختلفة من مؤسسة علاجية لأخرى بحيث يصعب المقارنة بين تلك المؤسسات.

ومادام الأمر كذلك، ينبغي استخدام صيغة نموذجية في كل المؤسسات يمكن عن طريقها عقد المقارنات بين تلك المؤسسات بسهولة. ومن مميزات الاقتراح السابق، أن استخدام صيغة شائعة تجعل حركة انتقال العميل من مؤسسة إلى أخرى سهلة وسلسة.

وتوجد ميزة أخرى للاقتراح السابق، وهو أن بعض العملاء قد يغيرون محل إقامتهم لأسباب شخصية، لذا فإن استخدام صيغة نموذجية (شائعة)، يساعد المؤسسات على الاحتفاظ بآثار العملاء الذين ينتقلون من مكان لآخر<sup>(٢)</sup>.

## (٢) التقييم بدون أهداف :

يعد «سكرتون» من رواد هذا الاتجاه، وهو يرى لتحقيق التقييم بدون أهداف، ينبغي تجنب أي اتصال للمقوم بهدف معرفته لأهداف المشروع الذي يتم تعويمه، ولكن من حقه

ان يطلع على النتائج التي اُبان عنها المشروع بعد تنفيذه والانتهاء منه، وبذا يقف المقوم على مدى أكثر شمولية لنواتج المشروع مما قد يميل للقيام به إذا تأثر بمعرفته لاهداف المشروع سلفاً، إذ إن ذلك يجعله لا ينظر إلى النواتج التي تتفق مع أهداف المشروع.

ما تقدم يعني ان «سكرفون» لا يتناول فقط مشكلة البحث عن النواتج غير المقصودة، إنما يذهب أبعد من ذلك بكثير لأنه يطلب من المقومين تقدير آثار البرامج بالمقارنة بحاجات المستهلكين بدلا من تقدير آثارها بالمقارنة بأهداف مقدميها، وذلك له مردودات إيجابية عظيمة الشأن في مجال التدريب على التقنيات التربوية، إذ تعنى الحاجات هنا أكثر من مجرد الحاجات التي قد يعبر عنها المعلمون كمستهلكين لأنهم قد يمثلون مزاجية خاطفة فيما بين الحالة المثالية والمتوقعة للموقف، لذا يلزم «سكرفون» المقوم ان يصدر بنفسه أحكاماً تتعلق بقيمة البرنامج عندما تكون هناك ضرورة لتقد التدريب أثناء الخدمة وذلك في ضوء حاجات المستهلك<sup>(٤)</sup>.

### (٣) التقويم النهائي لتعلم الطالب<sup>(٥)</sup>:

استخدمنا مصطلح «التقويم النهائي» للدلالة على نوع التقويم المستخدم في نهاية فصل دراسي، أو مقرر تعليمي أو برنامج بهدف إعطاء درجات أو شهادة أو تقويم التحصيل أو لإجراء أبحاث عن فعالية المنهج أو المقرر أو الخطة التربوية. لذلك يتم بشيء من التفصيل تناول المشاكل الخاصة ببناء الاختبارات وباستخدام نتائج الاختبارات في عملية التقويم.

وتعد الميزة الرئيسة للتقويم النهائي إصدار حكم على الطالب، وعلى المدرس، وعلى المنهج فيما يتعلق بكفاءة التعليم أو التدريس بعد أن تتم عملية التعلم والتعليم. ويسبب مثل هذا الحكم نوعاً من القلق للمدرس وللطالب ولواضع المنهج حيث يضعهم في موقف دفاعي. حقيقة.. من الصعب إغفال دور التقويم النهائي، ولكن يوجد نوع آخر من التقويم يجب أن يرحب به كل مشترك في العملية التربوية من طالب ومدرس وواضع منهج، لأنه يساعد على تحسين عملهم.

ولتحديد مصطلح لهذا النوع الثاني من التقويم يتم الاسترشاد بمصطلح «التقويم البنائي» الذي أطلقه سكرفون (١٩٦٧) في معرض حديثه عن تطوير المناهج. فقد أشار سكرفون إلى أنه بعد أن يتم وضع المنهج في صيغته النهائية، يصبح من الصعوبة بمكان على كل من لهم صلة به القيام بتغييرات فيه، على الرغم من وضوح الأدلة أمامهم بذلك. وهو يعتقد أن التقويم المستمر من شأنه جمع الأدلة المناسبة أثناء بناء المنهج وأثناء تجربته بطريقة تساعد القائمين عليه من تعديله.

والتقويم البنائي مفيد ليس بالنسبة لبناء المنهج فقط، ولكن أيضاً بالنسبة للتعليم وتعلم الطلاب. فالتقويم البنائي، يعنى استخدام التقويم المنظم فى عملية بناء المنهج، وفى التدريس، وفى التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث. وحيث إن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه فى تحسين تلك العملية نفسها. وهذا يعنى أنه علينا جمع الأدلة اللازمة، والبحث عن طرق ملائمة لتقديم تلك الأدلة. ولتقليل الأثر السلبي المرتبط بالتقويم، فذلك ربما يحدث بتقليل الجانب الحكيمى فى التقويم أو على الأقل بجعل مستخدمى التقويم البنائي (من مدرسين وطلاب وواضعى مناهج) يقومون بأنفسهم بإصدار تلك الأحكام. ومن المأمول أن يجد مستخدمى التقويم المستمر (البنائي) الطرق المناسبة لربط نتائج التقويم بالأغراض التعليمية والتدرسية التى يعدوها مهمة.

#### تحليل وحدات التعلم :

وتتطلب دراسة هذا الموضوع التطرق إلى :

#### ● وحدة التعلم :

يعد اختيار وحدة التعلم مهمة أساسية عند استخدام التقويم البنائي. وهناك أجزاء من المقرر أو البرنامج التربوي تعد مستقلة فى حد ذاتها رغم إرتباطها ببقية الأجزاء بطرق معينة مما يساعد على تنابعة المادة المقدمة.

وقد تختلف طبيعة الوحدة تبعاً للأغراض المتعددة. فعند بناء المنهج، يمكن اعتبار الوحدة درس واحد، غير أنه، ولاعتبارات عملية، تبدو الوحدة أكبر من درس منفرد، فقد تشير وحدة التعلم إلى المحتوى المتضمن فى فصل من كتاب مدرسى، أو المادة التى يقوم بشرحها المدرس لمدة أسبوع أو أسبوعين. وقد يتم تحديد الوحدة بطريقة موحدة، لكن من المفيد حقاً تحديدها بالفواصل الطبيعية فى المادة التعليمية أو بالمحتوى الذى يكون معنى متكامل.

#### ● مواصفات الوحدة :

وكيفما كانت وجهة النظر، تحتوى الوحدة التعليمية على مادة تعليمية يمكن تعلمها فى وقت محدد. ويجب تحليل مكونات الوحدة من أجل أغراض التقويم البنائي. ومهمة تحديد المواصفات الخاصة بالتقويم البنائي هى نفسها -إلى حد كبير- المواصفات الخاصة بالتقويم النهائى.

ويمكن لواقع المنهج أن يقوم ببناء وحدة بادئاً بوضع مجموعة من الموصفات يحدد فيها بشيء من التفصيل المحتوى، سلوك الطالب، أو الأهداف التي ينبغى تحقيقها من جراء تدريس ذلك المحتوى. وقد يجد من الأفضل تحديد المستويات التي يرغب في تحقيقها. وبعد معرفة تلك الموصفات، يحاول واضع المادة التعليمية تحديد المادة والخبرات التعليمية التي ستساعد الطلاب على تحقيق الأهداف الموضوعية. ويمكن لخبير التقويم أو المدرسين استخدام الموصفات نفسها لبناء أدوات تقويم بنائية توضح أن الطلاب قد قاموا بتحقيق الكتابات الموضوعية وتحدد أي نواحٍ منها قام الطلاب فعلاً بتحقيقها أو قصرها فيها.

#### ● المحتوى :

لتحديد العمل المتعلق بالتقويم البنائي تكون البداية من المواد التعليمية الموجودة حيث يتم تحليل الوحدات التعليمية إلى مكوناتها. وعليه.. تتمثل الخطوة الأولى، والسهلة في الوقت نفسه، في تحديد المحتوى الجديد الذي يمكن إدخاله على الوحدة.

وبعبارة أخرى: ما المصطلحات الجديدة، أو الحقائق أو العلاقات أو الإجراءات التي يتم تعريفها وشرحها وتوضيحها أو تقديمها بطريقة أو بأخرى في الوحدة؟

إن الكتاب المقرر واضح جداً في بيان المحتوى الجديد وتحديدته في فصول الكتاب، ففي كل من الكتاب المدرسي ودليل المعلم تكون التغييرات واضحة، حيث قد يتم كتابتها بطريقة مختلفة أو يتم التعليق عليها في الهوامش أو عن طرق تلخيصها في نهاية الفصل أو في الفهرس، لذلك ليس من الصعب إتفاق حكمان على العناصر الجديدة التي يتم إدخالها على المادة في وحدة تعليمية. وأثناء العمل مع المدرسين وطلاب الدراسات العليا قد يوجد إتفاق بين المحكمين يصل إلى ٩٠٪ وأكثر عندما يطلب من كل فرد على حدة ذكر تفاصيل المحتوى الذي تم تعديله في فصل معين من كتاب مدرسي أو في مجموعة من المواد التعليمية.

#### ● السلوك :

هناك ثمة نوع آخر من التحليل يراد به تحديد سلوك الطلاب أو مخرجات التعلم المرتبطة بكل تعديل جديد في المحتوى. أي إذا تم إدخال فكرة جديدة، أو علاقة، أو بعض المعلومات والحقائق، فماذا ينتظر من الطالب تعلمه؟ وماذا يتوقع منه أن يتذكر منها؟ أو عمله بعد تعلمها؟

ومن المفيد تصنيف المادة الجديدة المعدلة في المواد التعليمية والمحتوي تبعاً لتصنيف «بلوم» (١٩٥٦) للأهداف التعليمية في الجزء الأول «المجال المعرفي»؛ لأن هذا التصنيف يحاول تحديد مستويات هرمية من السلوك ترتبط بصعوبة وتعقد مستويات عملية التعليم؛ ولهذا يجب استخدام المستويات التالية:

– معرفة المصطلحات :

ونعني بالمصطلحات المفردات الخاصة بالمادة التعليمية التي يجب أن يتعلمها الطالب، فقد نجد أنه عليه أن يعرف كيفية تعريف المصطلح، أو أن يتعرف رسوم إيضاحية خاصة به، أو أن يحدد إذا كان المصطلح يستخدم إستخداماً صحيحاً أو خاطئاً، أو يعرف مرادفات له. وهذه الفئة تمثل أدنى أو أسهل مستوى سلوكي في التصنيف.

– معرفة الحقائق :

والحقائق هي نوع المعلومات الخاصة التي يتوقع من الطالب تذكرها، وهي تتضمن التواريخ وأسماء الأشخاص والأحداث، والوصف. وعامة فالحقائق ببساطة هي تلك التفاصيل الدقيقة التي يجب أن يعرفها الشخص بسبب أنها ضرورية في حد ذاتها أو مهمة لبعض أنواع التعلم الأخرى، ويتوقع من الطالب استرجاعها وتذكرها كعناصر منفصلة عن المحتوى. فقد يطلب منه استرجاع معلومة معينة، أو التمييز بين المعلومات الصحيحة والخاطئة، أو تذكر الحقائق الصحيحة فقط عندما يطلب منه ذلك بطريقة مباشرة.

– معرفة القواعد والمبادئ :

هذا يستلزم استرجاع أفكار ونماذج أو تركيبات كبرى عن طريقها يتم تنظيم محتوى المادة. فالقواعد والمبادئ يندرج تحتها مجموعة كبيرة من الحقائق أو وصف العلاقات الداخلية بين مجموعة كبيرة من التفاصيل بطريقة تمكن الطالب معها من تنظيم كم هائل من المعلومات بطريقة اقتصادية. ويتوقع من الطالب معرفة القاعدة أو المبدأ، وتذكر الرسوم التوضيحية التي استخدمت أثناء الشرح، أو استرجاع المواقف التي يمكن تطبيقها فيه وتذكر الشروط التي لا بد من توافرها عند التطبيق. ويصعب تعلم القوانين والمبادئ لكونها مجردة إذا ما قورنت بالمصطلحات أو الحقائق. ومع هذا من المفيد أن نعلم أن هذه الفئة تتناول فقط استرجاع المبادئ والقواعد ولا تختص بتطبيقاتها.

– المهارات في استخدام العمليات والإجراءات :

وعلى الرغم من أن هذه الفئة لا يتضمنها تصنيف بلوم للأهداف، فمن المتوقع أن يكون لدى الطلاب القدرة على استخدام بعض العمليات والإجراءات بدقة وبسرعة، ويتضمن ذلك عادة القيام بخطوات معينة أثناء تعلم الطالب في التتابع المناسب، وأحياناً من الممكن أن يتعلم الطالب عملية معينة قبل أن يعرف لها اسم أو قاعدة، فقد يمكنه التحدث بلغة سليمة قبل معرفة قواعدها اللغوية، أو أن يستخرج الجذر التربيعي لمعد ما باتباع خطوات صحيحة قبل معرفته للقاعدة أو المبدأ الذي يفسر تلك العملية. والتركيز هنا ينصب على مقدرة الطالب في استخدام العملية أو الإجراء بطريقة صحيحة، أي أن يقوم بإجراء الخطوات بترتيبها السليم، بمعنى آخر يصبح في مقدورته أداء العملية بطريقة مناسبة فضلاً عن حصوله على النتيجة الصحيحة بأقل مجهود ممكن.

– القدرة على الترجمة :

تتضمن هذه الفئة تحويل المصطلح أو المعلومة أو القاعدة أو المبدأ إلى شكل آخر. وبذلك يمكن أن يكون الطالب قادراً على التعبير عن الأفكار بطريقة الخاصة بأسلوبه أو يمكنه إعادة عرض ظاهرة ما أو حدث بأسلوب مماثل لما سبق أن قدمت به. مثال ذلك إن المادة التعليمية يمكن أن تقدم بأشكال متنوعة، مثل: من الشكل اللفظي إلى الرمزي، من الملموس إلى المجرد، من العام إلى الخاص، أو إلى غير ذلك. والطلاب سوف يمكنهم استخدام الإيضاحات الجديدة للمصطلح، أو الحقيقة أو القاعدة أو المبدأ أو أي مادة أخرى لتحديد متى تكون تلك الإيضاحات الجديدة ملائمة أو غير ملائمة، وتستخدم الترجمة عامة حينما يضع الطالب فكرة ما في أسلوبه الخاص أو يستخدم أمثلة جديدة نسبياً للتعبير عما سبق تعلمه.

– القدرة على التطبيق :

ويعنى التطبيق استخدام القواعد والمبادئ لحل مشكلات تقدم في مواقف جديدة غير مألوفة للطلاب. والسلوك المهم المطلوب في هذه الفئة هو استخدام قاعدة أو مبدأ تعلمه الطالب في موقف معين لحل مشكلة مقدمة في موقف جديد. أما إذا كانت المشكلة قد صادفها الطالب عدة مرات من قبل مع أن البيانات قد تغيرت، يصنف السلوك هنا على أنه ترجمة وليس تطبيق. ومن الصعوبة بمكان تحديد أمثلة تشكل تطبيقاً حقيقياً دون معرفة المادة التعليمية أو الموقف الذي تعلم الطالب من خلاله القواعد والمبادئ. وعند التطبيق، يجب أن يتعرف الطالب مكونات المشكلة، ويحدد القواعد والمبادئ والتعميمات التي يمكن استخدامها لحل مشكلة تختلف عن المشاكل الأخرى التي سبق أن واجهها أثناء التعلم. وتلك الفئة تعد من أعقد الفئات، وهي تعتمد على الفئات التي سبقتها، غير أنها تزيد على ذلك بتطلبها أن يطبق الطالب الأفكار المتعلمة في مواقف جديدة أو حل مشكلة جديدة.

ويعد تصنيف تفاصيل المحتوى تبعاً لتلك الفئات من السلوك أصعب بكثير من تحديد المحتوى نفسه، ولكن بعد القليل من الشرح والتدريب في تطبيق السلوك على بعض المواد، يُمكن أن يصل المحكمين (من مدرسين، وعلماء نفس وباحثين) إلى نسبة اتفاق على التصنيف تصل إلى أكثر من ٨٥٪، حيث تنحصر معظم الأخطاء في التفرقة بين القواعد والحقائق أو المبادئ وبين الترجمة والتطبيق.

ومن الواضح أن مدرسي المواد يجدون صعوبة أقل في تحديد تلك الفواصل عن علماء النفس أو الباحثين الذين لم يسبق لهم تدريس المادة التعليمية؛ لأن المدرسين على دراية بالمحتوى، فمن الواضح أنهم أكثر وعياً بوظيفة المادة ولديهم نموذج واضح لما يجب أن يكون عليه أداء الطلاب بعد الانتهاء من تعلم الوحدة.

وخلاصة القول أن المدرسين هم أقدر الأشخاص على تطبيق تلك الفئات في وحدة تعليمية معينة بعد ساعات قليلة من التدريب.

#### ● جدول المواصفات :

من المفيد تنظيم المواصفات الخاصة بوحدة تعليمية وبالتحديد البنائي في جدول، حيث يتم وضع فئات السلوك الكبرى في إحدى محاوره. ويندرج تحت كل فئة تفاصيل أو عناصر المادة التعليمية الملائمة، ثم محاولة بيان العلاقات المتداخلة بين تلك العناصر عن طريق مد خطوط بينهم. أي إذا كان عنصراً في مستوى ما ضروري لعنصر آخر على مستوى أكثر تعقيداً، يتم توضيح ذلك برسم خط يصل بين العنصرين.

وعليه، يمكن استخدام جدول المواصفات في تحليل وحدة تعليمية في أية مادة دراسية، حيث يتم رسم دائرة حول الأرقام الملائمة لبنود اختبار بنائي.

وتعد طريقة وضع المواصفات هذه مفيدة للمدرسين حيث أنها تمكنهم من رؤية عناصر (أو مكونات) الوحدة التعليمية، كما توضح لهم العلاقات بين تلك المكونات، والمدرسون واضعوا المناهج على وجه الخصوص لديهم حساسية خاصة للفجوات التي يظهرها جدول المواصفات، حيث تتضح أمامهم وعلى الفور المصطلحات والحقائق والقوانين التي يجب أن يتعلمها الطلاب، والتي لا يوجد لها مكان في التطبيق أو في الترجمة. وغالباً ما تحتوي الوحدة التعليمية على مجموعة كبيرة من المصطلحات التي لا رابط بينها، وجدول المواصفات يحدد العناصر والسلوك والعلاقات التي يجب أن توضع في المادة التعليمية، وإذا كانت معظم العناصر تقع تحت فئة معينة من السلوك، يصبح ذلك واضحاً من مجرد النظر إلى الجدول، أو إذا كانت تلك العناصر معزلة عن بعضها البعض. وقد يكون

للمدرس أو لواقع المنهج رأى معين خاص فيما يجب أن يكون عليه محتوى الوحدة التعليمية، ولهذا يمكنه إجراء مقارنة بين ما يعرفه وما يوجد أمامه. والمدرس على وجه خاص، عليه أن يبدي رأيه في المادة المقدمة إذا أراد فعلاً تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

ويفيد جدول المواصفات في بناء أدوات تقويم بنائية؛ لأنه يتيح الفرصة أمام المدرس لتحديد المادة التي يجب أن يتضمنها اختبار بنائي، كما يمكنه أيضاً من تحديد العلاقات التي يفترض وجودها بين مفردات الإختبار.

#### ● بناء اختبار بنائي :

بعد الإنتهاء من تحليل الوحدة التعليمية إلى محتوى وسلوك يقوم واضع الإختبار التقويمي البنائي ( سواء كان مدرساً، أو أخصائى تقويم أو واضع منهج .. إلخ). بتحديد عناصر الوحدة المهمة والأساسية وأبها تعد مهمة فقط في إعطاء معلومات إضافية (خلفية) عن العناصر الأساسية. فمثلاً في وحدة عن الكيمياء، قد يكون من المفيد معرفة اسم شخص مهم في هذا المجال، وتاريخ ومكان ميلاده، غير أن تلك المعلومات تعد مفيدة فقط؛ لأنها تعطى خلفية عنه عندما نقوم بتقديم اسهاماته، ولكنها لا تضيف شيئاً إلى الأهمية المعرفية لتلك الوحدة. وقد يتضمن جدول المواصفات تلك المعلومات ولكن لا يجب أن يتضمنها الإختبار. ومن المفيد هنا أن نشير إلى أن ليس كل شيء موجود في جدول المواصفات له نفس الأهمية، ولهذا يجب أن يعتمد المدرس أو خبير التقويم على خبرته وحكمته في التفرقة بين ما هو مهم وغير مهم في الوحدة، أى ما يمكن أن يحذف منها دون أن يؤثر ذلك على مستوى تمكن الطالب من المعلومات المتضمنة فيها.

– المبادئ العامة لبناء اختبار تقويم بنائي :

يجب أن يتضمن الإختبار البنائي كل العناصر المهمة في الوحدة كما يحددها جدول المواصفات. وهكذا إذا كان هناك خمس وعشرين عنصراً مهماً في الجدول فيجب أن يمثل كل عنصر منهم بسؤال أو أكثر في الإختبار. وهكذا عكس الحال في الإختبار النهائي حيث تمثل عينة فقط من المحتوى والسلوك المحدد في جدول المواصفات نظراً للوقت.

ويجب أن يتضمن إختبار التقويم البنائي أسئلة لكل مستوى من مستويات السلوك كما حددها الجدول. ويمكن أن يتناول نفس المحتوى ويستخدم كمصطلح، أو معلومة، أو قاعدة، أو عملية، أو ترجمة، أو تطبيق إذا كان كل ذلك منصوص عليه في المواصفات. وهذا يعنى أنه يجب أن يفرق المتحن بوضوح بين سؤال لتقييم معرفة الطالب لمصطلح، أو معلومة معينة وبين سؤال يتطلب منه أن يترجم فكره إلى شكل جديدة. ويمكن

استخدام أى شكل من أشكال الاختبارات، بشرط أن تلائم الأسئلة المحتوى والسلوك المراد اختباره.

وبعامة... في الوحدات التتابعية تزداد مقدرة الطلاب على التعلم إذا ما تمكنوا من استيعاب محتوى الوحدات الأولى.

أى أن احتمال تعلم الوحدات التالية يصبح عالياً جداً إذا ما تمكن الطلاب من الوحدات الأولى. إذن فالتقدم المتزايد فى مستوى التمكن بالإضافة إلى وجود الدليل على حدوثه يصبح معززاً إيجابياً قوياً من شأنه إقبال الطلاب على المادة التعليمية وعلى الاختبارات التى تشير إلى مدى نجاحهم فى استيعاب تلك المادة. فضلاً عن أن أى طالب يتوقع دائماً الاختبارات وبالتالي يعد نفسه لها.

حتى الطالب الذى لم يستطع الوصول إلى مستوى التمكن فى اختبار بنائى معين يمكنه التأكد من أن الأشياء التى تعلمها ومن الأشياء التى يجب عليه إعادتها. وإذا وضعنا النتائج بطريقة إيجابية، يمكننا تعزيز ما تعلمه. ويمكن عند الضرورة إعطاء اختبار مماثل للطلاب الذين لم يستطيعوا الوصول إلى مستوى التمكن فى الاختبار الأول بعد مذاكرتهم أجزاء المحتوى اللازمة. وهكذا فتكرار إعطاء الإختبار التقويى البنائى يعزز أداء الطلاب الذين يأخذونه فى المرة الثانية بالمقارنة لما حصلوا عليه من نتائج فى المرة الأولى.

– تشخيص الصعوبات :

إن الدرجة التى تعطى فى اختبار تقويم بنائى ليست لها قيمة تذكر فى العملية التعليمية فيما عدا أنها تعزز أداء بعض الطلاب وتجعل الآخرين على دراية بما يجب أن يتعلموه أو يذاكروه مرة ثانية. والطالب يحتاج إلى تغذية مرتجعة تخبره بما تعلمه وبما يجب عليه أن يتعلمه.

فبعد إعطاء اختبار تقويم بنائى، يمكن للطالب معرفة الأسئلة التى أخطأ فى الإجابة عنها والأسئلة الأخرى الصحيحة. وبالتالي ستتوافر لديه المعلومات عن الأجزاء التى يجب أن يراجعها أو يتعلمها ثانية. وإذا كان الإختبار يتضمن كل المصطلحات المهمة، والحقائق والمبادئ الموجودة فى وحدة تعليمية، يمكن للطالب معرفة ما تعلمه منها من النظر إلى أسئلة الاختبار. وبشكل مجرد معرفة الصعوبات تغذية مرتجعة مفيدة له خاصة إذا كانت لديه الدافعية لإعادة التعلم ليصل إلى مستوى التمكن.

والأكثر إفادة بالنسبة للطلاب إذا قمنا بتحليل أسباب تلك الصعوبات، أى أن نقوم بتحليل الأخطاء وأسبابها. ونحن نعتقد أننا سنتمكن فى القريب العاجل – خاصة بعد

استخدام الكمبيوتر والإختبارات البنائية جيدة الأعداد- من كتابة تشخيص كامل لمواطن الضعف لكل طالب وأسبابها المحتملة. ومع هذا -ولفترة مقبله- قد يفيد أن يقوم بهذا التحليل أخصائي تتوافر أمامه معلومات عن الطالب، عن عاداته الدراسية، عن دوافعه، عن استعداداته ومهاراته وعوامل أخرى.

والتحليل المنظم لوحدة تعليمية وعلاقتها بالأخطاء التي يرتكبها الطالب في اختبار بنائي يساعده على تشخيص مصادر الصعوبات التي يواجهها. وفي عمل (إبرائسن ١٩٦٨) هناك دليل على وجود علاقة مهمة غير أنها ليست كافية بين أسئلة الإختبار السهلة والأسئلة الصعبة. بمعنى أنه إذا أخطأ الطالب في الأسئلة السهلة، فمن غير المحتمل أن يكون قادراً على إجابة أسئلة مماثلة في المحتوى ولكنها أكثر صعوبة (إلا بالمصادفة أو التخمين). وبينما لا يثبت ذلك الدليل وجود علاقة سببية واضحة بين الأسئلة، فهو يشير إلى أن الأخطاء في المستوى الصعب هي نتيجة جزئية للأخطاء في أسئلة المستوى السهل. ولا بد من توافر هذا الدليل في المواد الأخرى، وعندما يتفق خبيران في مادة دراسية يعينها على العلاقة الهرمية بين بنود الإختبار، فإن أداء الطلاب يثبت هذا الإتفاق.

وهكذا، ينحصر نوع من التشخيص في إيجاد نمط الأخطاء في اختبار تقويم بنائي. ويمكن للطالب نفسه معرفة هذا النمط بوضع علامة على أرقام أسئلة الإختبار التي لم يتمكن من الإجابة عليها، ثم يضعها على الرسم التوضيحي ليتكشف له هذا النمط.

وفيد هذا النوع من التشخيص في توجيه الطالب الذي يحتاج إلى إعادة تعلم المادة ويقترح عليه البدء بالمادة السهلة (المصطلحات والحقائق)، إلى المادة المتوسطة الصعوبة (القواعد والعمليات) إلى الأصعب (الترجمة والتطبيق) أي أنه إذا لم يتمكن من استيعاب المستوى الأول سيجد صعوبة في تعلم المستويات الأخرى في المادة نفسها. ومن المأمول أن يتطور فن بناء وتصميم الإختبارات البنائية لدرجة تجعل إمكان استخدام الخطأ المعين الذي يرتكبه الطالب في سؤال معين لمساعدته على معرفة أسباب هذا الخطأ وعلاقته بتعلم المادة المرتبطة به.

وبعبارة.. فإن تطوير الإختبارات البنائية بهدف إرشادنا ليس فقط إلى الصعوبات والأخطاء التي يواجهها الطالب، بل أيضاً إلى مصادرها وأسبابها، مازال أمامه الكثير حتى يتحقق.

- خطوات علاجية بديلة :

وبينما يتيسر معرفة المشكلات التعليمية التي يواجهها الطالب عن طريق نتائج التقويم

البنائي، من الممكن ربط تلك النواحي التشخيصية لنتائج الإختبار بطرق عديدة وبديلة تمكنه من التغلب على تلك الصعاب .

فمثلا، يمكن توجيه الطالب إلى الصفحة أو الصفحات المناسبة في الكتاب المقرر أو في كتيب العمل الذي يستخدمه في الفصل عند كل خطأ قام به. ويمكن اقتراح مواد تعليمية أخرى مثل وحدة في التعليم المبرمج أو كتاب معين. ويجب أن يكون لكل بديل مقدم بعض الصفات التي لا تتوافر للبدايل الأخرى مثل سهولة ووضوح الشرح، أو أمثلة حية وتمارين على مشكلة معينة. ومن المرغوب فيه وضع مواد علاجية خاصة مثل الأفلام القصيرة التي تشرح أفكاراً معينة، أو مسجلات أو ألعاب .. لمساعدة الطالب في التغلب على صعوبة معينة. ويمكننا تخيل إمكانية القيام بعمل مجموعة من البطاقات تحتوي كل منها على مشكلة معينة من الإختبار مع شرح موجز للإستجابات الخاطئة ولماذا هي غير صحيحة وبالمثل للإستجابات السليمة بالإضافة إلى عرض وشرح قصير للفكرة وراء السؤال .

وهناك بديلان لم يذكرنا في ورقة الإجابة، وهي القيام بمساعدة خاصة من المدرس وتعاون جماعي خاص . فمجموعات الطلاب الصغيرة (طالبان أو ثلاثة) الذين يجتمعون في أوقات معلومة بعد كل إختبار بنائي هم أكثر فاعلية في مساعدة بعضهم البعض في التغلب على الصعاب التي واجهوها في الإختبار . وبينما لا تعمل مجموعات الطلاب المختلفة بكفاءة متساوية ( حيث أن بعض الطلاب يحتاجون إلى تنظيم عملهم من آن إلي آخر)؛ لذلك يمكن لجميع الطلاب الإستفادة من مراجعة بعض النقاط سوياً، وأن هذه المراجعة تصبح أكثر إفادة لهم حينما تبنى على نتائج إختبارات التقويم البنائية . ويجنى الطلاب المتفوقون فائدة كبيرة في مساعدة زملائهم الأقل قدرة، بالإضافة إلى التعاون والحساسية الاجتماعية . وغالباً ما يجد الطلاب الأقل قدرة طريقة جديدة في فهم فكرة ما حيث أنها تشرح بطريقة تمكنهم معها من فهمها . وهكذا نرى الوقت الذي يمضيه الطلاب في مثل هذا العمل مشرم ومفيد في تقوية تلك الروابط بينهم .

ووجود اختلافات فردية بين الطلاب تجعل بعض البدائل أكثر فاعلية من غيرها . وفي هذه المرحلة، لا يمكن الحكم على أنجح البدائل وأكثرها فاعلية لبعض الطلاب، وربما يمكن في المستقبل جمع بيانات عن كل طالب على ضوء فاعلية البدائل بالنسبة له، بحيث نجعلنا نقرر أي بديل أو بدائل نثمر معه دون غيرها أثناء التدريس العلاجي . ومع هذا، فرمما تكون القيمة الكبرى لتوفير إجراءات بديلة هي وعي وعلم الطلاب بتوافر مواد وطرق بديلة يمكنهم عن طريقها تعلم الأشياء التي لم يكن في مقدورهم من قبل تعلمها . ومن المهم أن يصبح كل طالب على علم بطريقة التعلم المعينة التي تناسبه دون غيره .

- استخدام المدرسين للتقويم البنائي :

اقترح سكرهفن ( ١٩٦٧ ) أن يستخدم واضعوا المناهج التقويم البنائي، فقد أوصى أن يجرب هؤلاء المواد والطرق المختارة على عينات من الطلاب والمدرسين لجمع الدليل على فعالية تلك المواد والطرق، بالإضافة إلى إظهار النواحي الخاصة في المنهج التي تحتاج إلى مراجعة. ونوع الاختبارات البنائية المقترحة يمكن أن تكون ذات فائدة كبرى في تلك العملية التجريبية، حيث يمكن عن طريقها تحديد الصعوبات الخاصة التي يواجهها الطلاب في جزء معين من المنهج. ومع هذا، فإن سكرهفن لا يود أن يقتصر التقويم البنائي لأغراض تطوير المنهج على الاختبارات فقط، حيث أن تعليقات المدرسين وانتقادات المتخصصين في المادة، بالإضافة إلى ردود الفعل بمبول وانماهات الطلاب، لها علاقة مباشرة بالتقويم البنائي.

وبعامة.. فإن مزايا هذا النوع من الاختبار البنائي تتلخص في أنها تمثل البناء الهيكلي للوحدة، كما أنها توضح الصعوبات التي يواجهها الطلاب، فضلا عن تمثل السلوك والأنماط الهرمية لاستجابات الطلاب. فالاستعمال الملائم لتلك الإختبارات يساعد واضع المنهج على إختبار الفروض المتعلقة بنواحي معينة في المنهج وعلاقة عناصر وحدة ما بعضها ببعض.

#### ( ٤ ) تقويم التقويم Meta Evaluation

يتم تقويم التقويم أثناء أو بعد انتهاء عملية التقويم بتطبيق المحك التالي :

##### ● النفع Utility

تنفع مخرجات البحث متخذ القرار أو التغذية المرتدة ( المرتجعة ).

##### ● اللامعة Propriety

يتلائم التقويم مع الأوضاع الشرعية والأخلاقية ويحقق البناء لا الهدم.

##### ● الجدوى Feasibility

يتسم التقويم بالواقعية والحذر والحكمة، وأقل كلفة مالية ممكنة.

##### ● الدقة Accuracy

يقدم البحث بدقة معلومات كافية عن الموضوع الذي يتم تقويمه.

##### ● صدق التقويم Validity

هناك أربعة جوانب للصدق هي :

- اتباع إجراءات علمية صارمة.
- وفاء الباحثين بكل متطلبات التقويم وعدم إخفائهم أى بيانات نتيجة اكتساب المقوم لثقتهم واحترامهم.
- أمانة الباحث فى إبراز التعددية الثقافية والشفافية فى عرض كل البيانات.
- حرص الباحث على إبراز مخرجات البحث التى تؤدى إلى تحسين المسار<sup>(٦)</sup>.

### (٥) التقويم الذاتى Self Evaluation

تفيد عملية تقويم الذات بدرجة كبيرة فى تحديد كل من :

- عمليات التعلم.
- الأشياء التى قد تعلمها التلميذ بالفعل.
- ويكون التلميذ متعلماً جيداً عندما يكون قادراً على وصف ما يدور فى عقله عندما يقرأ، وعند سؤاله يكون بوسعه تحديد الجزء الذى يقوم بقراءته فى كتاب. كما يستطيع التعبير عن أغراضه بالنسبة لما يقرأه، ووصف المعلومات المطلوبة منه وتحديد الخطط التى سوف يتبعها للوصول إلى هذه المعلومات.
- وبالنسبة لهذا النمط الجديد من التقويم، ينبغى أن لا يركز على كم الإجابات الصحيحة التى يذكرها التلاميذ عن أنفسهم، ولكن يجب التركيز على الأساليب التى يجب اتباعها لمقابلة سلوك التلاميذ عندما لا يعرفون. أيضاً، ينبغى أن يتضمن التقويم ملاحظة سلوك التلميذ بالنسبة:

\* القدرة على استخدام استراتيجيات عمل التوقعات ( استراتيجيات التنبؤ ).

\* البحث عن تفسيرات للنتائج التى حققها أو لم يحققها.

\* سؤال الذات .

\* التلخيص باستخدام الأسلوب الشخصى .

وعند تقويم عمق الفهم يكون من المهم طرح الأسئلة التى تتطلب الربط بين علاقات النص غير المذكور، بدلا من طرح الأسئلة التى تتطلب فقط الاسترجاع.

والحقيقة أن البون شاسع بين النوعين السابقين من الأسئلة: فالسؤال: ما الموضوع الذى قرأته ويجب عليك الاحتفاظ به من أجل أداء الامتحان؟ يختلف تماماً عن السؤال: ما الموضوع الذى تعلمته وتشعر بأهميته لدرجة أنك تريد أن تذكره للأبد؟

فالسؤال الأول: يشير إلى ما يعتقد التلاميذ أن المعلمين يريدونه منهم.

أما السؤال الثاني: فينظم المعاني التي صنعها التلاميذ لأنفسهم.

فمثلاً، إذا سألنا التلاميذ السؤال الأول بعد قراءة بعض الواجبات أو التعيينات، فإن إجاباتهم تتضمن معلومات حقيقة محددة، على الرغم من كونها إجابات عن أسئلة في اختبارات غير مهمة. أما، إذا سألنا التلاميذ أنفسهم السؤال الثاني بعد قراءة الواجبات أو التعيينات نفسها، قد نجد إجاباتهم، على الرغم من أنها قد تتسم بالعمومية، فإنها تتضمن بين ثناياها بعض الأمور الفريدة التي تعبر عن معاني شخصية مهمة.

وجدير بالذكر أن الاهتمام الحالي بالاختبارات التحصيلية، قد أسهم في تقليص المعاني الأساسية التي يمكن للتلاميذ استخراجها من القراءة<sup>(٧)</sup>.

(٦) التقويم المثير أو نموذج (بارلت وهاملتون):

لايوافق «بارلت»، وهاملتون» على أسلوب التقويم دون أهداف باعتباره أسلوباً مستعملراً من نماذج الأبحاث الزراعية النباتية؛ لذا فإنهما يستبدلان به نموذجاً اجتماعياً اثربولوجياً مشتق من مناهج الانثروبولوجيا الاجتماعية، وطب الأمراض العقلية، وأبحاث ملاحظة المشارك في علم الاجتماع، ويهدف هذا النموذج دراسة البرامج الجديدة، وكيفية عملها، ومدى تأثيرها بالمواقف التربوية التي تطبق فيها. كما أن هذا النموذج يحاول الإجابة عن مثل هذه الأسئلة: من هم الذين يهتمون بمزايا وعيوب المواقف التربوية المختلفة؟ وكيف تتأثر المهام العقلية والخبرات الأكاديمية للتلاميذ بالمواقف التربوية المختلفة؟

ويهتم هذا النوع من التقويم بصفة رئيسة بعاملين، هما:

- النظام التعليمي، ويقصد به التخصصات المثالية لنظام التعليم وذلك مثل: للنهج الدراسي، والتقنيات التربوية.

- البيئة التعليمية، وهذه تشمل كل من البيئة الاجتماعية النفسية، والبيئة المادية، حيث يعمل كل من التلاميذ والمعلمين في هاتين البيئتين الفرعيتين، وذلك يعني أن البيئة التعليمية عبارة عن شبكة معقدة من للتغيرات الثقافية الاجتماعية النفسية، وأيضاً تلك المتعلقة بالمؤسسة التعليمية.

ويصف نموذج (بارلت وهاملتون) استراتيجيته عامة تتضمن ثلاث مراحل يقوم للمقوم فيها بتحقيق التالي:

• للملاحظة.

• التحقق في الاستفسار.

• البحث عن التفسير.

لكن لا يصف النموذج أى منهج خاص للتقويم باستثناء ما هو ضروري ولازم، مع تأكيد أهمية الملاحظة التي يقوم بها المقوم، وكذا جدوى مقابله للمشاركين من المعلمين والمتعلمين، ويستوجب ذلك استخدام الطرق المناسبة لطبيعة مشكلة التقويم موضوع الدراسة حتى يمكن إلقاء الضوء عليها من زوايا عدة، وبذا يستطيع المقوم الكشف عن الموقف المعقد الذي يواجهه ويفصل بين خصائصه ذات الدلالة، ويستطيع أيضاً تصوير دورات السبب والنتيجة بدقة، ويفهم كذلك العلاقات المتبادلة بين الأنماط التنظيمية واستجابات الأفراد (٨).

### (٧) التقويم على المكشوف Open-Book Evaluation

يحتمل التقويم على المكشوف طريقة جديدة تسعى إلى تحقيق طفرة تقويمية من خلال ربط أهداف العنصر الإنساني (قد يكون تلميذ أو مدرس أو مدير مدرسة... إلخ) بأهداف المدرسة بتعلم وتفهم كيفية تحريك الوقائع التربوية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة بأقصر الطرق اقتصاداً وفعالية، مع تمكين أفراد العنصر الإنساني من المساهمة في اتخاذ القرارات في ظل إشباع تربوي يسهم إلى حد كبير في القضاء على مشكلة تدنى مستوى عملية التعليم والتدريس، وانخفاض الجودة النوعية في عملية التعلم، مع دعم التعاون الإنساني وتشجيع الإبداع والابتكار.

في ضوء ماتقدم، فإن التقويم على المكشوف، بمثابة:

● طريقة واضحة، إذ لا يوجد شيء غامض أو خفي، لأن:

- الأحداث التربوية في متناول الجميع.

- يتعلم جميع أفراد العملية التربوية كيفية فهمها وتحليلها.

- يعطى هؤلاء الأفراد الفرصة لزيادة فاعلية المواقف التعليمية التعليمية.

- يتقاضى أى فرد إثابة معنوية أو حافز مادي مقابل تحقق الأهداف التربوية المنشودة.

● طريقة جديدة للتفكير والتصرف وتحقيق علاقات إنسانية طيبة، حيث أن:

- جميع أفراد العملية التربوية مسؤولون عن تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية المنشودة.

- جميع أفراد العملية التربوية لهم تأثير مباشر في تحقيق النجاح المأمول في شتى المناحي.

على أن يتحقق هذا وفق منظومة، تتحدد فيها الأدوار بدقة، حتى لا يختلط الحابل بالنابل؛ وبذلك تكون المراكز محفوظة بالنسبة لكل من المدرس والتلميذ على حد سواء، والأدوار واضحة وموصفة توصيفاً جيداً وحديثاً، ليكون لكل فرد قدرًا من التصرف والاستقلالية، الأمر الذي يدفع كل واحد للتفكير في تفعيل الأدوار التي يكلف بها ويزيد من ربحيتها وإنتاجيتها.

### • طريقة عملية ناجحة، للأسباب التالية :

- يأتي التغيير من داخل المدرسة نفسها .
- يتقرر التغيير طواعية من جانب إدارة المدرسة والمدرسين والتلاميذ .
- يشعر المدرسون والتلاميذ بالانتماء للمدرسة، كما لو كانوا أصحابها بالفعل .
- يتحقق التحرك الذاتي بثبات وثقة وفهم ووعي نحو الأهداف المأمولة .

• طريقة لدمج المصالح، حيث تجم الأهداف الكلية الأهداف الفردية، دون اختفاء للمصالح الفردية الخاصة، ولكن يتم وضعها في الترتيب الصحيح . وبذلك، تتحقق مخرجات إيجابية للعملية التربوية فيما يختص بأدوار كل من المدرس والتلميذ على السواء .

ومما يجدر الإشارة إليه أن عملية دمج المصالح تسهم في تحقق مزايا عديدة، مثل : تحديث العملية التعليمية التعلمية، وتحديد الأهداف التربوية المنشودة بما يتوافق مع ظروف العصر ومتطلباته، وزيادة الأدوار المطلوبة من المدرس والتلميذ وتفعيلها في الوقت نفسه .

وعليه، يمكن تحقيق المبدأ المهم التالي :

دع المدرس والتلميذ يفكرون معاً، ووسيلتهم في ذلك هي الأهداف المحددة سلفاً، حتى يمكن تحقيقها في الاتجاه الصحيح .

### • طريقة مبتكرة، لأنها :

- تركز على التعليم المستمر لكل من المدرس والتلميذ .
- تدفع للتفكير في أساليب ووسائل جديدة لعملية التعليم والتعلم .
- تساعد على تحقيق الأهداف الكلية والجزئية في الوقت نفسه، وبذلك يسير العمل من أجل تحقيق الأهداف الكلية في خط موازٍ للعمل من أجل تحقيق الأهداف الجزئية .

### • طريقة لتحفيز مديري المدرس، من أجل :

- فهم طبيعة العملية التربوية في جميع أركانها، بطريقة صحيحة ودقيقة .
- التخاطب مع المدرسين والتلاميذ على أساس ذلك الفهم .
- تحليل جميع النتائج الفنية والإدارية التي تتحقق داخل المدرسة، بوعي كامل .

– الدراسة الراجعة والفاحصة والمقارنة للمشكلات الفنية والإدارية، التي قد تظهر أثناء العمل المدرسي .

### محتوى التقويم على المكشوف :

يمكن رصد محتوى التقويم على المكشوف فى العناصر التالية:

– يمثل التقويم على المكشوف أحد صور التغيير الفعال فى طرق وأساليب التقويم .  
– يعتبر التقويم على المكشوف مدخلاً متميزاً للتغيير بالنسبة لجميع أركان العملية التربوية .

– ينسجم التقويم على المكشوف مع رسالة التغيير، من أجل تحقيق التطوير والتقدم .

– يسهم التقويم على المكشوف فى حل مشكلات تقييم الأداء الإنسانى .

– يتيح التقويم على المكشوف فرصاً مناسبة لمواجهة التحديات الحالية، وذلك يعكس طرائق جديدة للتفكير تناسب رياح التغيير السافرة .

– ينسجم التقويم على المكشوف مع التحولات العالمية، فيما يختص بتوسيع قاعدة الملكية لتأكيد ربط المدرسين والتلاميذ بالمدارس التي يتواجدون فيها .

– يعمل التقويم على المكشوف على المشاركة الفعلية والحث على الاضطلاع بالمسئولية، بتفجير قدرات كل طرف من أطراف العملية التربوية إلى أقصى طاقة ممكنة .

– يركز التقويم على المكشوف على اسهامات جميع أطراف العملية التربوية فى حل المشكلات وتدعيم التعاون وخلق روح التنافس الشريف .

– يتيح التقويم على المكشوف فهماً كاملاً للأدوار المطلوبة من كل طرف من أطراف العملية التربوية .

– يحث التقويم على المكشوف على فهم رسالة العملية التربوية من جهة، وعلى فهم طبيعة عملية التقويم وأسسها وأهدافها ووسائل تحقيقها من جهة أخرى .

– يسهم التقويم على المكشوف فى اتساع مسئولية تحقيق النجاح .

– يخلق التقويم على المكشوف الإحساس بالمشاركة، وذلك يسهم فى ارتقاء الأداء الإنسانى .

– يسعى التقويم على المكشوف إلى تحقيق الرقابة الذاتية للتحرك نحو تحقيق الأهداف التربوية بقوة واستعداد إيجابى .

- يضمن التقويم على المكشوف توافر المعلومات لدى جميع أطراف العملية التربوية.
- يسهم التقويم على المكشوف في حل بعض المشكلات التربوية المتجذرة أو الطارئة، وبذلك يمكن إزالة أية عقبات تحول دون تحقيق العملية التربوية لأهدافها المرسومة.
- يضمن التقويم على المكشوف مشاركة المدرسين والتلاميذ في التفكير مع الإدارة لتصويب مسارات التفكير الخاطئ.
- يركز التقويم على المكشوف على تشجيع الإبداع والابتكار؛ لأنه لا يسهم في قتل الأفكار أو حجب ظهورها.
- يشجع التقويم على المكشوف على أن يتعلم المدرس أو التلميذ تعلمًا ذاتيًا ومستمرًا.
- يحتوى التقويم على المكشوف على مداخل تحفيزية متعددة بما يضمن الموضوعية ورد الفعل الإيجابي.
- يعمل التقويم على المكشوف على تحسين بيئة التعلم، وبيئة الصف، وأداء العاملين التربويين وغير التربويين، وتحسين أنشطة الإدارة التربوية، .. إلخ.
- يقدم التقويم على المكشوف دعوة إلى رفع القدرة التنافسية بصفة مستمرة.
- يراعى التقويم على المكشوف المداخل السلوكية، ويسهم في تنشيط الدافعية.
- يحث التقويم على المكشوف على سيادة روح التعاون بين جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية.
- ينقل التقويم على المكشوف الإدارة من السكون إلى الحركة، حيث تتحقق دينامية المواقف التدريسية، ويتم ترشيد الأساليب الإدارية التربوية بما يتوافق مع ظروف العصر ومتطلباته.
- يعتبر التقويم على المكشوف طريقة جديدة للتفكير تعكس منهجًا متكاملًا لجميع عناصر منظومة التربية.
- يحمل التقويم على المكشوف -من خلال مفهومه الواضح والصریح- رسالة فاعلة نحو التقدم لمواجهة التحديات المعاصرة.
- يهتم التقويم على المكشوف بالعنصرين: الإنسانى والمادى، معًا.
- يسهم التقويم على المكشوف في ترشيد معايير الأداء القياسية بطريقة ذاتية نظرًا للصحة التنظيمية التي يحققها هذا الأسلوب ويضمنها.

- يعتبر التقويم على المكشوف بمثابة صياغة رسمية للأداء الإنساني، كما ينبغي أن يكون عليه الوضع التقويمي .
- إذًا، التقويم على المكشوف بمثابة طريقة حديثة، تضمن تحقيق الآتي:
- الاعتماد على المشاركة .
- مطاردة الخوف الوظيفي من قبل المدرسين وإدارة المدرسة .
- مطاردة الخوف التعلّمي من قبل التلاميذ .
- إبداء الرأي والمناقشة المفتوحة .
- عدم ظهور القلق الصحي .
- تأمين عملية التعليم والتعلم موضوعياً، في جميع أبعادها .
- الانفراج الذهني لعناصر منظومة التربية في بعدها الإنساني .
- التطلع نحو التحسين المستمر .
- المرونة في السياسات التربوية .
- تشجيع الإبداع والابتكار لجميع أفراد العملية التعليمية التعلمية .
- الإشعاع الإداري التربوي .
- المشاركة في المعلومات ذات العلاقة الوثيقة بالعملية التربوية، أيا كانت مصادرها (مدرسية، مجتمعية، عالمية) .
- الحرص على معالجة أسباب المشكلات .
- القرب من ظروف العاملين: الفني والإداري المدرسي، وتحديد احتياجاتهما .
- ويمكن تمهيد أسس ومبادئ التقويم على المكشوف، في الآتي:
- المساءلة (المحاسبة) Accountability للجميع .
- التركيز على أهمية المعلومات، والشفافية، ودور التقويم عند أخذ القرارات المهمة والمصيرية .
- الحث على خلق ما يعرف بالتقويم الذاتي والمستمر، وتشجيع الأخذ بهذا الأسلوب على المستويين: الفردي والجمعي معاً .
- خلق روح المخاطرة المحسوبة، دون تهور أو إندفاع<sup>(٩)</sup> .

## (٨) الملاحظة Observation

لا يقرأ التلاميذ السلبيون كثيراً في ظل النظام التقليدي للتقييم، لذا فإنهم لا يزودون المعلم بما هو جدير بالملاحظة بالنسبة لمستواهم.

ولكن في ظل نظام التقييم الجديد، تكون عملية الملاحظة ممكنة، وبخاصة إذا تفاعل التلاميذ مع المنهج، وإذا استطاع المعلم أن يلاحظ مجموعة صغيرة من التلاميذ أثناء مناقشتهم واستجاباتهم للقراءة، وبذا يمكنه الحكم على مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في القراءة.

ويمكن للمعلم ملاحظة قدرة التلاميذ على القراءة والكتابة باستخدام قوائم الفحص (Check Lists) التي تقدم بعض الأفكار المهمة، مثل: الاستمتاع بالقراءة، المشاركة بالكتب، تفضيل قراءة موضوع بعينه، القراءة خارج المدرسة، القراءة لأغراض خاصة، تركيز بعض الكتب للقراءة، التعلم من الكتب، البحث عن بعض الكتب خارج الفصل، التعبير عما يثير التعجب أو الفرحة أو الإحباط في القراءة.

وتتيح المناقشات حول العمل المقروء، أو مسرحته، أو الكتابة عنه، الفرص المتعددة أمام المعلم ليلاحظ مدى فهم التلاميذ لما يقرؤونه<sup>(١٠)</sup>.

## (٩) الملفات Portfolios

تحتوي الملفات على المعلومات التي تسهم في تقويم عمل التلاميذ، وفي الوقوف على مدى تعلمهم، كما تحتوي على المعلومات التي تبرز مدى قدرة التلاميذ على القراءة والكتابة.

ويعد الملف وسيلة مهمة من وسائل التقويم، إذ أنه يتضمن تجميعاً حقيقياً للعديد من الأشياء ذات العلاقة المباشرة بأداءات التلاميذ، وذلك مثل: كتابة عن طبيعة العينات (التلاميذ)، وكتابة ملاحظات المعلم على مدى فهم التلميذ لما يقرأه، وكتابة تقويم التلميذ لذاته، وكتابة المعلم بالتعاون مع التلميذ، والملاحظات التي تشير إلى مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ.

وبعامة فإن الأفكار التي تتضمنها الملفات لها مدى متسع للغاية، إذ تتضمن كتابة استجابات القراءة، وقراءة بعض الكتيبات، والكتابة في مستويات متنوعة، والشرائط السمعية أو المرئية (الفيديو).

وينبغي أن يحدد المعلم والمتعلم معاً الأشياء التي سيبحثون فيها عند تقييم المحتويات التي تتضمنها الملف، فمثلاً: هل سيستخدم الملف لتقييم التقدم في القراءة النقدية، أو

لتنمية الاهتمام والرغبة في القراءة، أو لتحسين مهارات التلخيص، أو لاكتساب: القدرة على التعلم من موضوع متميز، أو مهارات استخدام النصوص للقيام بمهمة؟

ويمكن تنظيم محتويات الملف في مستويين، أولهما: وهو الدليل الحقيقي الذي يتضمن جميع التفاصيل التي سبق التنويه إليها، وثانيهما: ورقة تلخيص لتسهيل معرفة القراءات التعليمية النهائية، ولتساعد على الاتصال مع التلاميذ ومع الآخرين.

ويمكن لكل من المعلم والمتعلم وولي الأمر الحصول على أى ملف يعينهم، لأن ذلك يساعدهم على مناقشة المعلومات الممغنعة فيه عن مدى تقدم التلميذ في القراءة للفهم، وعلى تحديد الخطوات التالية التي ينبغي أن يتبعها التلميذ، وعلى تحديد المعلومات التي يجب بقاؤها في الملف لأهميتها في متابعة التلميذ في العام الدراسي القادم، وتحديد المعلومات الأقل أهمية التي يمكن للتلميذ أخذها من الملف في نهاية العام<sup>(١١)</sup>.

### ثالثاً : تحديث منظومة التقويم ضرورة واجبة في عالم متغير:

إذا كنا نشدق دوماً بكلمات طيبة في شكلها العام، وأحياناً في مضمونها، عن التغير، ونؤكد أنه لا توجد حقيقة ثابتة غير حقيقة التغير، فإن هذا التغير في عصر العولمة قد يكون من أسباب حدوث كارثة حقيقية عظمى، لأنه يأتي على الأخضر واليابس معاً، ولأبقى على شيء.

وفي هذا الصدد، يتحدث سامي خشبة عن «نهاية الكلام في التنوع الخلاق»، يقول: «عندما جاءت العولمة -انتهى- كما لو فجأة أو بسكتة دماغية قاتلة- كل حديث أو نقاش يتعلق بالقضايا وبالتيارات أو التوجهات أو البرامج الكبرى والطموحات التي سيطرت على فكر العالم- أو تظاهرت بهذه السيطرة طوال العقد السابق على مجيء العولمة.. انتهت كل الأحاديث والنقاشات الفكرية، التحليلية الخصبية التي انشغل بها العقل الغربي- وشغل بها عقول العالم التي كانت تبحث مع ذلك العقل- عن تصور فكري وعملي معاً- لمستقبل الإنسانية في كوكبها الذي كان يبدو أن ثورات العلم والتكنولوجيا - ومنهاج التفكير معهما- تزيده ترابطاً وتفاعلاً ووحدة مصير، وتزهد كل شعوبه وحضاراته وثقافته تكافؤاً في المكانة والفرص والحقوق واحترام الخصوصية الثقافية.. انتهت كل الأحاديث عن (التنوع البشري الخلاق) وعن (مابعد الحداثة) و(الحداثة الجديدة) والتفكيك النقدي، ونقد الحداثة، والطريق الثالث.. بل قد انتهى النقاش حول طبيعة العولمة نفسها.. لأن الجميع أصبحوا مطالبين بأن يعلنوا اقتناعهم النظري والتزامهم العملي، بتفسير واحد للعولمة؛ أو أن يسكتوا، مغامرين بأن يعتبر سكوتهم تواطؤاً مع

خصوم (عولمة الإكراه) التي نجحت في إنهاء كل نقاش حر حول المستقبل، وفي تحويل (التمدد الخلاق) في التفكير في مستقبل مفتوح للإنسانية، إلى أيديولوجيا قمعية وشمولية ومغلقة بزعم الدفاع عن: الحرية، أو الليبرالية، أو (العالم الواحد)!!<sup>(١٢)</sup>.

إن ما يقوله (سامي خشبة) يؤكد حقيقة التغيير في مضمونه السلبى، رغم أنه يبدو معارضاً أو مضافاً لما جاء في بداية الحديث، من الناحية الشكلية.

والحقيقة، يأتى حديث (سامي خشبة) من منظور سياسى بحت، لا يقوم فقط، إنما يتحسس أيضاً، لترويج فكرة العولمة على أساس أنها الامركة، لذلك يجب تفسير أى شىء وكل شىء على أساس الثقافة الأمريكية دون غيرها، لذلك لم يأخذ الحديث السابق فى حساباته أن الفكر الذى ساد فى عام ٢٠٠٢ قد أبرز وجود معارضة شديدة لفكرة العولمة داخل الولايات المتحدة الأمريكية ذاتها، بدليل العديد من المظاهرات التى قامت فى (دافوس) ضد عولمة الأفتاد.

والحقيقة الثابتة، أن التغيير حقيقة قائمة، سواء أكان ذلك فى عصر العولمة أم قبل عصر العولمة، ولولا التغيير -وأحياناً التغيير القهرى- ماحدث تطور وتقدم فى الافكار المادية والمعنوية، على حد سواء. ولانغالى القول، إذا قلنا أننا نعيش دوماً فى عالم متغير، فى ظل وجود الثلاثية: الماضى والحاضر والمستقبل.

والسؤال :

هل من الضرورى تحقيق التغيير فى التعليم؟

وبمعنى آخر:

هل يجب أن تنعكس تغيرات العصر على التعليم؟

تحتل قضايا التعليم -فى وقتنا الراهن- مكانة استراتيجية مهمة، إذ إن مكانة أمة دولة ستحدد فى العشرين سنة المقبلة على أساس إمكانية هذه الدولة من حل مشكلات التعليم ومعضلاته. بمعنى؛ تحقيق التغيير فى التعليم نحو الأفضل، هو السبيل الوحيد والضمان الاكيد لتبوء أمة دولة مكانة متميزة.

وعليه.. فى مواجهة ثورة تكنولوجيا الاتصال وشروط العمل وتعدد المسارات المهنية وضروريات التكوين المستمر، يجب تحقيق التغيير فى التعليم، وقد يصل الأمر إلى قلب مفاهيم المعارف وطرق التعليم. أيضاً، يجب أن يعيد التعليم فى جميع المستويات، وباستعمال، النظر فى أهدافه وأن يبسط تنظيمه، وأن تكون هناك وسائل لتجهيز المناخ

العلمي المناسب لتحقيق التغيير المنشود، وأن تكون هناك إمكانيات لتوفير أدوات عمل جيدة تساعد على جعل التغيير المأمول واقعاً قائماً وملموساً.

ولعل تقنية التقويم يمكن أن تكون من الأدوات الفاعلة في تغيير سبل في تغيير- التعليم ليحقق أهدافه المرسومة له، دون إقلال من شأن أدوات التعليم الأخرى بالنسبة لهذا المقصد.. ولعل السبب في النظر إلى التقويم باهتمام يرجع إلى السببين التاليين :

### السبب الأول :

فشل منظومة التقويم التقليدية التي تعتمد على الامتحانات في تحقيق الأهداف المرجوة منها:

يمكن عن طريق الاختبارات المعمول بها في مدارسنا الوقوف بدرجة ما على مستوى تحصيل التلميذ بالنسبة للموضوعات، التي يتطرق إليها الاختبار ذاته، ولكن القضية برمتها لا تقتصر فقط على مجرد قياس مستوى التحصيل - حتى لو فرضنا جدلاً أنه يمكن تصميم الاختبار بطريقة تجعله يقيس بالفعل مستوى التحصيل الفعلي والحقيقي للتلميذ - إذ أن أهداف العملية التعليمية أوسع وأشمل من مجرد قياس مستوى التحصيل، لأنها تتضمن ضمن ما تتضمنه تشخيص صعوبات التعلم، وكذا تحديد فاعلية الأساليب والأنشطة التعليمية المستخدمة في المواقف التدريسية؛ بهدف إثارة الدوافع الكامنة والظاهرة عند التلميذ، وبهدف تنمية قدراته وقواه وطاقاته الابتكارية.. إلخ.

ومن ناحية أخرى، يؤكد الواقع الفعلي الملموس على أن الاختبارات المعتمدة تقيس فقط المستويات المعرفية الدنيا، ولا يوجد فيها مكان لقياس المستويات المعرفية العليا، ولحل المشكلات، وللقدرة على التفكير الإبداعي أو الابتكاري، وغير ذلك من الأهداف التربوية المهمة.

لذا.. فإن تصميم الاختبارات الحالية، لا يتفق مع التوجهات المعاصرة لتصميم الاختبارات، إذ أن هذه التوجهات تجاوزت منذ زمان بعيد مجرد قياس المستوى المعرفي، وتسمى الآن لقياس ما وراء المجالات المعرفية.

تأسيساً على ما تقدم، نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن الاختبارات بصورتها المألوفة لاتعطي حكماً دقيقاً عما تقيسه، ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى تقنية جديدة، تحقق أهدافاً أعم وأشمل من أهداف القياس النمطي التقليدي، بحيث يمكن عن طريق تطبيقها وتحليل نتائجها إحداث تغيير في محتوى المنهج نفسه، وفي أساليب تعليمه، وهذه التقنية هي ما نطلق عليها لفظة التقويم.

وقبل التعرض لمفهوم التقويم، يكون من المهم إبراز مدى الفشل الذي تمنى به الاختبارات، حتى وإن كانت اختبارات قياس المستوى (أ)، بالنسبة لما وراء المجالات المعرفية، وذلك ما نوضحه في الحديث التالي :

في مقالة كتبها (روبرت ستاك Robert Stake)، وقد نشرت سنة ١٩٩٧، ويدور موضوعها حول عدم جدوى الاختبارات التقليدية لقياس مستوى التحصيل في مادة الرياضيات، أوضح أن هذه الاختبارات توضح القليل عما يعرفه التلميذ في مادة الرياضيات، وأنها لا تعترف بطريقة تفكير التلاميذ، لذا فإن قيمتها التشخيصية قليلة جداً، كما أنها تسهم بدرجة ضعيفة في إعادة توجيه التدريس، وتؤدي ببعض المعلمين إلى الاهتمام بغالبية المعارف والمهارات الأولية، على حساب تنمية فهم التلاميذ العميق لبعض الموضوعات .

وبعامة .. تهدف الاختبارات التقليدية إلى تصنيف الأفراد والمدارس والأنظمة المدرسية، كما تستخدم في السيطرة على التلاميذ وإجبارهم على إعادة إنتاج معلومات ومعارف محددة، كما أنها تستخدم في الحصول على دلالات مفيدة عن التلاميذ، ذوي المستوى الأفضل أو الأعلى عن أقرانهم، وذلك فقط بالنسبة لأنماط الأسئلة التي تتضمنها هذه الاختبارات .

وعلى الرغم من أن الاختبارات التقليدية وسيلة يستعين بها المعلمون في مقارنة التلاميذ بعضهم البعض، فإنها ليست المعيار الدقيق الذي يمكن عن طريقه تحديد من يتفوق في مادة دراسية بعينها، إذ أن محتوى الاختبار بما يتضمنه من عدد محدود من الأسئلة لا يمثل مجالاً حقيقياً لدراسة المقارنة بين مستوى التلاميذ بعضهم البعض .

ومما يؤكد ما تقدم أن نتائج أحد الاختبارات العالمية الحديثة أظهرت أن ٤٢٪ من التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية يفتقرون للمعرفة العلمية، إذ أنهم فشلوا في الإجابة عن السؤال التالي :

**لماذا تسبب النعال الحديدية دمار الأرضيات أكثر من النعال العادية؟؟**

خلاصة القول: فشلت الاختبارات التقليدية في تحقيق الأهداف المأمولة منها، لذا ظهرت فكرة التقويم الحقيقي (البديل) كرد فعل منعكس للاختبارات التقليدية لتحقيق النقائص التي تعثر بها، والتي سبق التنويه إليها .

وينبع التقويم البنائي من الاعتقاد بأهمية وضرورة إدماج: التقويم، والعمل داخل الفصول، وأساليب التدريس المستخدمة، في منظومة واحدة .

فمثلاً: لابد من استخدام تقويم المجموعة عندما تكون حلول مشكلات المجموعة هي الشيء الأساسي، حيث يشجع استخدام التقويم البنائي على استخدام مجموعة متنوعة من الطرق والأساليب، وذلك يترك انطباعاً مؤثراً عن المعلم عند التلاميذ على أساس معرفته العريضة لما يعرفونه، وعلى أساس إدراكه لأساليب تفكيرهم.

ويؤكد التقويم البنائي تحقيق ما يلي :

( ١ ) تقييم الأداء المعقد ( مثل : القراءة من أجل الإجابة عن أسئلة بحث، الكتابة لبناء معرفة وللتأثير على جماهير حقيقية، اكتشاف أفكار رياضية متقدمة ... ) .

( ٢ ) ربط التقويم بعملية التعليم والتعلم، كذا ربطه بالفرص المتاحة للتلاميذ لإظهار مدى فهم التلاميذ للمفاهيم في مواقف إثرائية ومتنوعة، لذا فإنه يستخدم أدوات وأساليب جديدة وحديثة .

وتظهر قيمة وأهمية التقويم البنائي الجديد عند الحديث عن الموضوعات التالية :

\* القراءة من أجل الفهم .

\* موضوعات الإنشاء التي يكتبها التلاميذ .

\* الكتابة من أجل فهم المحتوى .

\* مجتمع المتعلمين .

\* التغييرات في المقررات الدراسية<sup>(١٣)</sup> .

أيضاً، في مقالة بعنوان العقل قوى الملاحظة *The Observant Mind* نشرت في مجلة أكسفورد اليوم *Oxford Today* يدعو ريتشارد داوكنز *Richard Dawkins* إلى إعادة النظر في نظام القبول بالجامعة .

والحقيقة، إن موضوع هذه المقالة يدعو بطريقة غير مباشرة إلى التفكير في نظام جديد للحكم على قدرات واستعدادات المتعلم؛ بخاصة بعد أن فشلت اختبارات المستوى (أ) في الحكم على مستوى المتعلم .

ونظراً لأهمية موضوع هذه المقالة، والذي ينبغى أن يكون الشغل الشاغل للتربويين ولغير التربويين، وأن يكون الهدف الأمثل لما يجب أن يحققه التعليم، وبخاصة أنه يدعو لنظام جديد، غير ذلك الذي يعتمد على القياس والتقييم، رأينا أنه من المهم والواجب عرض هذه المقالة، وهذا ما نحققه -بتصرف- فيما يلي<sup>(١٤)</sup> :

أثناء تقديم جائزة التحدى الجامعى لعام ١٩٩٨، قام **Richard Dawkins** بإهداء ملاحظة عابرة، وكأنها مجاملة رقيقة للطلاب فى يوم تخرجهم، إذ قال: «إننى أتمنى أن تتوقف جامعة أكسفورد عن الحكم على قبول الطلاب المتقدمين للالتحاق بها وفقاً للمستوى (A - 1)، وتستبدل ذلك بعمل أسلوب التحدى الجامعى للاختبارات».

وعلى الرغم من أن ريتشارد لم يأخذ الملاحظة السابقة التى أبداهها بعين الجدية تماماً، فقد طلب منه الدفاع عن تلك الفكرة العابرة، ولتحقيق ذلك الأمر أوضح الآتى:

منذ بضع سنوات مضت، وجد زميل له يعمل فى جامعة عريقة وتتمتع بصيت عالمي، إن إحدى الطالبات فشلت فى تحديد موقع أفريقيا على خريطة العالم. وعلى الرغم من هذا، قد قبلت بالجامعة لدراسة التاريخ الحديث، وذلك بعد مرورها فى منافسات صعبة مع بقية الطلاب وقد عضدها فى القبول، حصولها على درجات عالية فى الاختبارات، وأدائها الجيد فى المقابلة الشخصية، ولكن:

لماذا شعر (ريتشارد) بصدمة شديدة لقبول هذه الطالبة فى الجامعة؟ هل يعود ذلك لعدم قدرة الطالبة على تحديد موقع قارة أفريقيا على الخريطة؟ هل سيدخل موقع قارة (منزل الإنسانية) بشكل مباشر فى دراستها لمادة التاريخ؟ هل تتطلب مهنتها المستقبلية كخادمة للوطن أو كمصممة للأزياء أو كمديرة للإعلانات ضرورة ملاحظة شكل القارة المتميزة؟

قد تكون الإجابات عن الأسئلة بالنفى، وعلى الرغم من ذلك فإن ريتشارد يعتقد أن تلك الطالبة لم يكن من المفروض قبولها فى الجامعة.

حقيقة، قد لا نبالى باستخدامات أى جزء محدد من المعرفة العلمية، فنحن ننسى معظم ما تعلمناه فى المدرسة بمجرد تخرجنا، ولكن الشيء المهم هو العقلية قوية للملاحظة التى نكتسبها من خلال تعلمنا فى المدرسة.

لذا، يتساءل ريتشارد: ما نوعية تلك العقلية التى تفشل بعد مرور ثمانية عشر عاماً فى رحلة الحياة الطويلة فى تحديد موقع قارة أفريقيا؟ هل هذه هى العقلية التى نرغب فى تعليمها؟ هل هذه العقلية التى نرغب فى توظيفها أو تكليفها بعمل أى شيء حتى بعد مرورها بتعليم مرتفع التكلفة؟

وعلى الرغم من أن تلك الطالبة قد لا تكون تعلمت موضوع (قارة أفريقيا) كأحد موضوعات الجغرافيا فى المدرسة—وهذا بالطبع أمر مستبعد—فإن هذا ليس بالمعذر الوجيه أو المبرر المقنع، لأن معظم الأشياء التى نعرفها لم نضخ فى عقولنا عن طريق دروس معينها،

نكون قد تعلمناها في المدرسة. ولكننا تشريناها بطريقة أسبوعية من الصحف والإذاعة والتليفزيون والكتب والثرثرة بين بعضنا البعض، كما أننا -وهذا هو المهم في هذه القضية- قد فتحنا أعيننا وأذاننا في خلال رحلتنا الحياتية، فوجدنا أننا نعرف موقع قارة أفريقيا.

وبالتالي عندما تفشل هذه الطالبة في تحديد موقع قارة أفريقيا، فإنها لا تستحق دخول الجامعة، وينبغي أن يحجز مكانها شخص آخر، بغض النظر عن عدد الدرجات التي حصلت عليها في المستوى (أ - 1).

إن العقلية التي تتفوق في الدراسة الجامعية، وتنجح في العالم، لا بد أن تتمتع بقوة الملاحظة، لأن تلك السمة تمكنها من التقاط الأشياء والربط بينها في علاقة دالية وتجعلها قادرة على التحدى العلمي.

وبالطبع فإن ملاحظة أو تحديد موقع قارة ليس هو التأهيل الأساسي لدخول الجامعة، ولكنه يعكس حالة متطرفة ربما تشكل النهاية الأخرى للمنظور الذي نتمنى اكتشافه باختبار التحدى الجامعي.

وكمثال آخر في جامعة أكسفورد لم يتعلم أحد الطلاب موضوع الظرف (Adverb) خلال فترة دراسته الجامعية، إذ لسوء حظه تم إلغاء هذا المقرر.

وعلى الرغم من هذا، كان الطالب يعرف تماماً المقصود بالظرف، لأنه تعلمه من خلال تعاملاته في الحياة، بالطريقة نفسها التي تعلم بها المقصود بالبيضة والشجرة.

ويجدر التنويه إلى صعوبة معرفة ما هو الظرف بالطريقة نفسها التي يتم بها تعرف ماهية البيضة والشجرة أو أفريقيا، وبخاصة بالنسبة للطلاب الذين ينتمون للأسر التي من الطبقة العاملة، ولكن على الرغم من أن هذا الطالب كانت أسرته من الطبقة العاملة، فإنه استطاع تعرف المقصود بالظرف لأنه كان يمتلك العقلية قوية الملاحظة؛ أي يمتلك العقلية القادرة على التحدى الجامعي.

وبعد أن يتعامل الطالب ذو العقل قوى الملاحظة مع كتابات شكسبير، يكتسب الدلالات الضمنية أو غير المباشرة أو الخفية لتلك الكتابات، وبالتالي يمكن لصاحب هذه العقلية أن يكون كاتباً ممتازاً أو متحدثاً قديراً.

وقد يعتقد البعض أن الإنجازات التي سبق التنويه إليها تافهة القيمة وعديمة الجدوى، ولكن ذلك ليس صحيحاً تماماً، ويعوز أصحاب هذا الاعتقاد الموضوعية والعقلانية في الحكم على الأمور، وربما تنقصهم العقلية قوية الملاحظة، إذ أن الجانب المهم والخطير فيما

تقدم هو إمكانية الحصول على مرشح فائز، أو عضو لجنة علمية أو فنية أو اجتماعية... له القدرة على الإقناع، أو شخص قادر على عمل مسودات للمذكرات أو الأوراق المهمة، أو عضو لجنة وزارية يتمتع بالثقل السياسي.. إلخ.

ويمكن لأصحاب العقول قوية الملاحظة استنباط النظريات الجديدة في الرياضيات والعلوم والتاريخ وفي أي مجال دراسي آخر، دون أن يكون لإعداد وتجهيز هذه النظريات أي ارتباط بالمعرفة العلمية الحالية لأصحاب تلك العقول.

أيضاً، لا يمكن التنبؤ بالعوامل التي يمكن أن تكون لها صلة بالنظريات الجديدة المستنبطة لغير أصحاب العقول قوية الملاحظة، لأنه لو كان باستطاعة الأفراد العاديين التنبؤ بتلك العوامل لحصلوا مباشرة على تلك النظريات.

وبعامة.. ينجح صاحب العقل قوى الملاحظة في شتى المجالات والميادين، وذلك مثل: العمل في السفارات، وفي السياسة، وفي العمل الحر، وفي الصحافة،.. إلخ.

ويمكن استخدام اختبار التحدي للقبول الجامعي في الكشف عن أشياء مهمة نفتقدها في الوقت الحالي باستخدامنا اختبار المستوى (1 - A). ومن هذه الأشياء، السمات الشخصية للمتعلمين وميولهم وتوجهاتهم المستقبلية. ناهيك عن أن اختبار التحدي للقبول الجامعي يكون اختياراً متمعاً في إجراءاته ووضعه وتصحيحه. كما أن هذا الاختبار بمثابة ورقة امتحانية واحدة، يمكن تقديمها لكل طالب بغض النظر عن المادة العلمية المفضلة لديه، وبذا لا يقارن طباشير الكيمياء بجنية الكلاسيكات.

وأخيراً، ينبغي التنويه إلى ضرورة عدم النظر إلى أي سؤال باعتباره معرفة عامة، طالما لا يمكن أن نتخيل إمكانية سؤاله مرة أخرى خلال العشر سنوات التالية، كذا أهمية إلغاء الأشياء غير المهمة، التي نستخدمها ونستمتع بها لفترة قصيرة ثم ننساها.<sup>(14)</sup>

### السبب الثاني :

#### منظومة التقويم كضرورة اجتماعية :

كتب شبل بلبران مقالاً مهماً عنوانه: «تطوير التعليم والتقويم ضرورة اجتماعية»، ويظهر هذا المقال بصورة سافرة واضحة وجوبية تطوير التقويم إذا أردنا تطوير التعليم ذاته كضرورة اجتماعية. وفيما يلي، نقوم باستخراج ما يخص التقويم كضرورة اجتماعية، من ذلك المقال<sup>(15)</sup>:

إذن في ضوء ذلك تكريس ثقافة الحفظ والاستفهام والتلقين، التي ترتب عليها طغيان ظاهرة الدروس الخصوصية واستبدال المدرسة بالمنزل، والاعتماد على المعلم الزهف من

خارج جدران المدرسة، « يستلزم الأمر التحول كلية بنظام التعليم من نظام الامتحانات إلى نظام آخر يتيح للانسان أن يبدع وأن يبتكر وأن يعمل تلك القدرات العديدة التي وهبها الله للانسان من دون سائر مخلوقاته. من هنا ظهرت فكرة التقويم المستمر والشامل والمتراكم استجابة للادبيات التربوية المعاصرة التي يعيش عالمنا المعاصر في كنفها والتي تفعل النظام التعليمي وتجعله قادراً على إبداع وبناء الإنسان ذى الشخصية الوطنية والقادر على التعامل بإيجابية مع مستجدات العصر وتقنياته لأننا هنا ننقل نظامنا التعليمي من عالم التعليم إلى عالم التعلم الذاتي والمستمر.

وخلال السنوات العشر السابقة كانت هناك محاولات جادة وتدت وهي مازالت في مهدها ولم نجن ثمارها بعد. ففي عام ١٩٩٤ تم اعتماد نظام التحسين والذي قام على مقولة تربوية بالغة الأهمية والقيمة وتعزز قيمة الإنسان وتعلي من قدره وشأنه وهي أن قدرات وإمكانات الانسان لا محدودة والمطلوب الكشف عنها والسمي نحو بلورتها وتفعيلها وتلك القدرات لا يجوز تربوي ولا إنسانيا قياسها مرة واحدة وفي لحظة ساكنة هي لحظة الامتحان الوحيد الأوحده الذي يمكن أن يكون الطالب خلاله يعاني مشكلات مرضية أو أسرية أو نفسية أو أصيب في حادث أو المت به كارثة، هنا سوف يتحدد مصيره وإلى الأبد في امتحان واحد ولمرة واحدة وفي شهادة تنتهي صلاحيتها بعد شهرين فقط من الحصول عليها.. فكانت الفكرة المعاكسة هي اتاحة الفرصة أمام الطلاب للامتحان أكثر من مرة - أربع مرات وعلى عامين- وفي كل مرة يحصل على أعلى الدرجات وليست درجات آخر امتحان.. ولقد حقق الطلاب تقدماً وتفوقاً غير مسبوق، ولأسباب يعلمها الجميع خارج نطاق العلم التربوي والنفع العام كانت معركة الغاء التحسين؛ لأن الأماكن في جامعاتنا محدودة، حيث لا يستوعب التعليم الجامعي في أحسن الأحوال أكثر من ١٨٪ من الطلاب في الفئة العمرية ١٨ - ٢٣ سنة. في تلك اللحظة تم رفض تفوق الطلاب وفق مفاهيم الامتحانات. وكانت النتيجة سبباً في إثارة الغبار على الفكرة التربوية النبيلة وقيل لا للتفوق، وفي ذات الوقت كان العالم يرفع شعار التعليم للجميع حسب مفاهيم الامتحانات السائدة فإن استمرار تفوق الطلاب بالجامعات ليس استمراراً لتفوقهم في الثانوية العامة نظراً لاختلاف طبيعة الدراسة وأساليب الامتحانات وذلك على الأقل في الكليات العملية ولكن ربما يكون الأمر مستمراً في الكليات النظرية لأنها تسير على ذات المنهج، الامتحان الذي يقيس قدرة الحفظ والتذكر وكسر ذلك ودعمه كثرة الاعداد بالجامعات ولاسيما الكليات النظرية والتي وصل الأمر في بعضها إلى وجود أكثر من ثلاثين ألف طالب في كلية لا تتسع لأكثر من عشرة أو خمسة عشر ألف طالب على الأكثر».

ومن أجل تطوير وإعادة هيكلة نظامنا التعليمي، يجب أن يكون التقويم التربوي هو سبيلنا لتحقيق ذلك. « فالتقويم التربوي له أبعاد أساسية: يعد معرفي ينعصر في امتحانات تحريرية، وبعد مهاري لا يمكن قياسه إلا من خلال ممارسة الأنشطة والفعاليات المدرسية المتعددة التي تساعد على تنمية المهارات الأساسية للطلاب، وبعد سلوكي تربوي وهو هدف أصيل حيث أن التعليم لا يتم في فراغ ولكن يتم في إطار ثقافي ومعرفي مجتمعي ونحن نريد أن نعدل من سلوك طلابنا بما يتجانس مع ثقافة المجتمع وقيمه وسعيه ونحو التقدم والنهضة. من هنا فإن طرح تلك الأفكار التربوية المعاصرة أمر يشكل خطورة على أصحاب المصالح الذين ارتبطت مصالحهم بالنظام القديم إلى جانب هؤلاء الذين يملكون رؤى مغايرة لتوجهات الدولة والمجتمع وهذا أمر لاخلاف عليه. ولكن تظل الفكرة -فكرة التقويم المستمر والشامل والمتراكم- فكرة حاكمة لأي حركة تسعى نحو تطوير أو تغيير نظامنا التعليمي. وفي هذا الإطار هناك مخاوف وقلق لدى الأسرة المصرية وهذا أمر مشروع وطبيعي، فالتناس في حاجة إلى الطمأنينة على مستقبل أبنائهم الذين يعولون عليهم في حياتهم المستقبلية. وهناك تساؤلات مشروعة حول آليات التنفيذ وسبل التطبيق، وربما يكون هناك عجز في بعض التخصصات أو ضيق في بعض الأماكن. تلك كلها أمور طبيعية ولا يجب أن نقيم الدنيا ونقعدها من أجل ذلك، وأن نهتم المبدأ على من فيه من أجل تلك المخاوف والضمانات التي هي محل دراسة وبحث ومطروحة للنقاش.

وطالما أننا نتحدث عن أفكار للتطوير والتغيير فالمطلوب المشاركة في الحوار من أجل تفعيل الفكرة وليس نفيه، أو تقديم البديل في إطار التوجه العام إذا كان هناك إصرار على نفيها. ولاشك أن الثورات الكبرى والحركات الاجتماعية والسياسية والثقافية التي غيرت وجه الأرض وحركة الناس وأساليب معيشتهم بدأت بأفكار للنقاش والحوار وتبلورت وتكرست في صورة عامة وإطار عام حصل على إجماع الأمة وشكل رابطة وطنية تدفع المجتمع إلى الأمام.

إن تلك الأفكار في حاجة إلى تهيئة البيئة المدرسية والمناخ المدرسي بدءاً من المعلم والمدير والطلاب وأولياء الأمور ومشاركتهم وربما تدريبهم على تلك الأفكار وتفعيل مجالس الآباء والمعلمين وشراكة المجتمع الأهلي والمدني والجمعيات الأهلية في معاونه المدارس ومساعدتها، فقد تكون إحدى الأفكار حول تفعيل البيئة المدرسية وتعديل وتطوير مناهجنا الدراسية بما يحقق ذلك الهدف، ومزيد من تعظيم دور التكنولوجيا في المدارس، وإعادة تأهيل العديد من المعلمين الجدد والقادمين للتعامل مع تلك الأفكار. وطالما أننا نتحدث عن رؤية مستقبلية للتعليم ومحاولات تطويره وتغييره، فإن الحديث في صحافتنا على أن ذلك قد تم أو أن هناك قرارات اتخذت نوعاً من التعسف والقفز

السريع في الطريق العام.. فالملطوب مزيد من الحوار والنقاش حول الضمانات والآليات وتنشيط البيئة المدرسية لتقبل تلك الأفكار بنجاح، وقبل كل ذلك مشاركة المجتمع بجميع فئاته وطبقاته في الحوار والنقاش وطرح البدائل والآليات.

تأسيساً على ما جاء بالحديث السابق، نقول أن تحديث منظومة التقويم بات ضرورة واجبة في عالم متغير، لأنه دون التقويم لا يمكن الحكم على حقيقة متغيرات العصر وحدودها وتأثيراتها وإمكانية تفاعلها مع النظام التعليمي نفسه، ناهيك عن أن التقويم هو الأداة الرئيسة للحكم على جميع أبعاد ذلك النظام، وبذلك يمكن تأكيد جوانب القوة، وتدارك نواحي الوهن في النظام التعليمي.

والسؤال :

لماذا الإصرار على تحديث منظومة التقويم في جميع أبعادها؟

للإجابة عن السؤال السابق، دعنا نحدد أولاً عناصر أو مكونات منظومة التقويم في بعدها الإنساني والمادي.

( ١ ) عناصر منظومة التقويم الإنسانية :

وتتمثل في :

\* التلميذ : حيث يجب أن تسهم أساليب التقويم في نماء كافة جوانب التلميذ، وأن تراعى في الوقت نفسه العمر الزمني للتلميذ وحدود إمكانياته الذهنية والعقلية والجسمية الحقيقية، وأن يدرك أن مصلحته تتوافق مع تحديث أساليب التقويم، وعدم الأخذ بأساليب نمطية.

\* المدرس : حيث يجب أن يؤمن بالتحديث أسلوباً ومنهجاً في جميع مناحي الحياة، لذلك لا يقاوم فكرة تحديث منظومة التقويم في جميع أبعادها، وإنما يعمل جاهداً لتأكيد أهمية التحديث بالنسبة للتلاميذ.

\* مدير المدرسة : حيث يجب أن يتابع بدقة وحرص شديد عملية تحديث منظومة التقويم، ويعمل بكل طاقاته على تذليل الصعوبات التي قد تظهر، أو التي تحاول أن تعطل تفعيل تلك المنظومة.

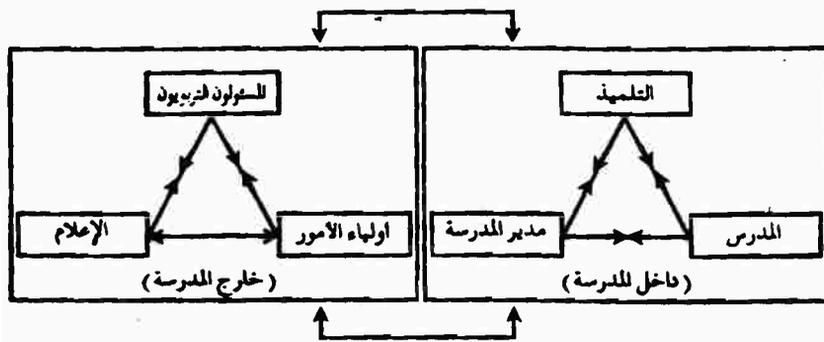
\* الموجه الفني : حيث يجب أن يوضح الجوانب الفنية لمنظومة التقويم وأهمية تحديث هذه الجوانب، لكل من مدير المدرسة والمدرسين. وأن يشارك أيضاً في متابعة العمل طبقاً لما ينبغي أن يكون في ضوء متطلبات تحديث منظومة التقويم.

\* **المسؤولون على كافة مستويات التخطيط والتنفيذ والمتابعة**، حيث يجب بناء قنوات إتصال وتواصل مع المؤسسات التربوية في الدول المتقدمة لمعرفة نظم التقويم الحديثة المتبعة في تلك الدول، كما يجب عليهم التأكد من صلاحية تحديث منظومة التقويم عندما يتم تكوينها، ومن متابعة التنفيذ في حالة تطبيقها.

\* **أولياء الأمور** : من منطلق أن الإطار المفاهيمي لعملية التقويم، يتعرض دائما لضغوطات رهيبية من أولياء الأمور، بدليل ما يحدث منهم في امتحانات الثانوية العامة، إذا تضمن أى إمتحان جزئية تتطلب تفعيل آليات ذهن التلاميذ، لذلك من الواجب تنوير أولياء الأمور بالنسبة لفلسفة تحديث منظومة التقويم، وفائدة وأهمية هذا التحديث على المستوى: القريب والبعيد، على حد سواء.

\* **الإعلام** : يسهم الإعلام في ترسيخ أساليب التقويم النمطية التقليدية، عندما يبرز بحدة واستفاضة صعوبة بعض أجزاء الامتحانات، وعندما يختلق بطريقة وهمية خروج الامتحانات عن المقررات الدراسية. في هذه الحالة، قد يقف الإعلام حجر عثرة أمام تحديث منظومة التقويم، إذ يفضل غالبية واضعي الامتحانات السلامة وعدم التعرض لصدمات أو أزمات مع المسؤولين، فيقومون بوضع أسئلة مباشرة، لانتقاس الفهم والتفكير، بقدر ما تقيس قدرة التلاميذ على الحفظ والاستظهار. لذلك من المهم أن تكون نظرة الإعلام مخالفة لما يحدث حاليا، ويوجه الإعلام جل إهتمامه نحو برامج تحديث منظومة التقويم.

في ضوء ما تقدم، يمكن تحديد شكل عناصر منظومة التقويم في جانبها الإنساني، كما يوضح ذلك الشكل ( ١ ):



شكل (١)

عناصر منظومة التقويم في جانبها الإنساني

## (٢) عناصر منظومة التقويم المادية:

وتتمثل في:

\* الاختبارات، سواء أكانت تحريرية أم شفوية، فردية أم جماعية، مقالية أم موضوعية، داخل الفصل أو خارجه، مقننة أم مضبوطة... إلخ. قد تهدف هذه الاختبارات قياس مستوى التحصيل أو الذكاء، أو تكشف عن حاجات التلاميذ وقدراتهم وميولهم... إلخ.

\* بطاقات الملاحظة، سواء كانت جاهزة أم يقوم المدرس باعدادها، وسواء يتم تطبيقها المدرس منفرداً أم يعاونه آخر، وسواء يتم تطبيقها داخل الفصل أم في مواقف تعليم وتعلم مخططة ومقصودة ويتم تطبيقها خارج حجرات الدراسة.

\* الملفات، وتتضمن جميعاً فعلياً وحقيقياً لما قام التلميذ بإدائه من وجهة نظر المدرس، وأحياناً تتضمن هذه الملفات تقويم بعض التلاميذ لأنفسهم. وعليه، فإن الملفات تقنية تقويمية يمكن استخدامها في الحكم على مدى التقدم الذي يحققه التلميذ.

\* المواد التعليمية التعليمية، سواء أكانت جزء من كتاب مدرسي مقرر، أم من كتاب تعليمي تعليمي غير الكتاب المدرسي. أيضاً، تكون في صورة أدوات ووسائل للتعليم والتعلم، قد تكون جاهزة، أو يقوم المدرس بتصميمها وإعدادها، أو يكلف التلميذ بتحضيرها تحت إشرافه.

\* القواعد المنظمة لعملية التقويم، حيث تشمل السلوكيات التي يجب أن يلتزم بها المدرس أثناء إجراء عملية التقويم، والتي يجب أن يلتزم بها التلميذ خلال تطبيق أدوات التقويم عليهم، وبذلك يلتزم المدرس بما تحدده اللوائح والقوانين المدرسية، أيضاً لا يجنب التلميذ بعيداً عن النصوص المنظمة لعملية التقويم، أو يخرج عنها.

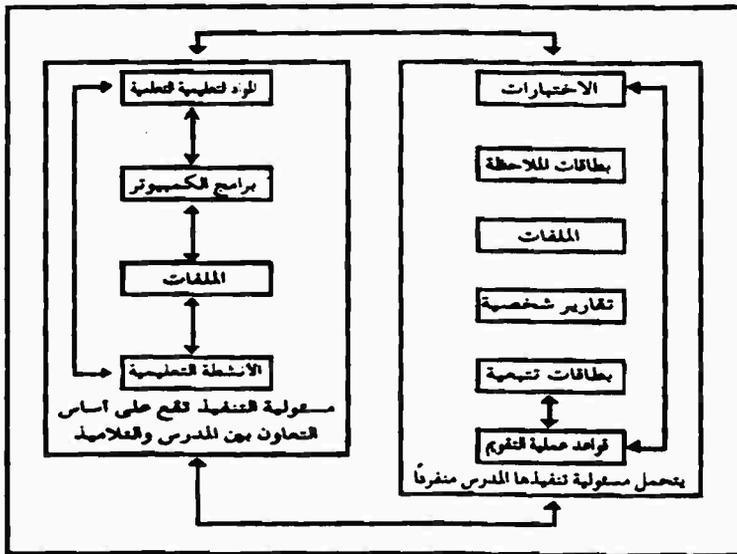
\* التقارير الشخصية عن الحالة، وهذه قد يقوم المعلم منفرداً بكتابتها عن التلميذ، وأحياناً قد يشارك التلميذ بنفسه في كتابة تلك التقارير. أيضاً، في حالات القلق أو الحالات المرضية الصحية، يمكن أن يتعاون أولياء الأمور في كتابة التقارير. وعندما تصل الحالة إلى المرضية غير السوية بالنسبة لأعمال الجناح والعنف، يشترك المعلم مع الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي في كتابة تقرير مشترك، أو يكتب كل منهم تقريراً منفرداً. وفي الحالات، يتم رفع التقرير المشترك أو التقارير الفردية لإدارة المدرسة، لاخذ القرار المناسب.

• البطاقات التمهيدية، ويتم كتابة هذه البطاقات بدءاً من التحاق التلميذ في المدرسة الابتدائية، وتنقل مع التلميذ من صف دراسي إلى صف آخر، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى. وبذلك، يمكن معرفة أحوال وأوضاع التلميذ في أي سنة من سنوات الدراسة أو في أي مرحلة من مراحلها، فيمكن الحكم على مدى ثبات أو تقدم التلميذ بالنسبة لجميع مراحل نموه في شتى المجالات.

• برامج الكمبيوتر، وعن طريقها يستطيع التلميذ أن يعلم نفسه بنفسه. أيضاً، عن طريق تبادلها مع الآخرين يتم توسيع النطاق المعرفي والثقافي لقطاع عمره من التلاميذ. والحقيقة، باتت أقراص C.D التعليمية في مختلف المواد الدراسية متوافرة في الأسواق وبأسعار زهيدة، لذلك يمكن أن يكون لها دور فاعل في تحقيق تعلم فعال، وخاصة للمتأخرين دراسياً.

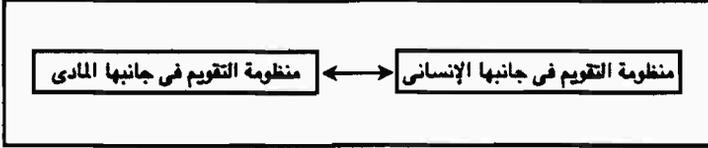
• الأنشطة التعليمية، وهي من مشيرات الطاقة الكامنة عند التلاميذ للتعلم، إذ يمكن باستخدام الألعاب التربوية، والأحاجي والألغاز، والقراءة الحرة تفعيل دافعية التلميذ نحو مزيد من التعلم.

في ضوء ما تقدم، يمكن تحديد شكل عناصر منظومة التقويم في جانبها المادي، كما يوضح ذلك الشكل (٢):



شكل (٢) : عناصر منظومة التقويم في جانبها المادي

في ضوء ما جاء في الشكلين (١)، (٢)، يمكن تحديد شكل عناصر منظومة التقويم، كما يوضحها الشكل (٣):



### شكل (٣)

#### عناصر منظومة التقويم

وعلى أساس أن التقويم كتنقية تستمد فاعلية تأثيراتها وأدائها لادوارها من تأييد الإدارة المدرسية لها، ومن تعضيد الجهات التربوية العليا، ومن توافق فلسفة التقويم مع الثقافة السائدة في المجتمع، وأحياناً مع الثقافة الإنسانية العالمية، فإن تحديث منظومة التقويم كضرورة واجبة في عالم متغير، بات مطلباً مهماً من مطالب تسيير الحياة الإنسانية نفسها، والسعى بها نحو التقدم والرفاهية.

#### مخالفة:

يبرز الحديث السابق أهمية تحديث منظومة التقويم في عالم متغير، وذلك يفرض علينا تلمس خطواتنا بعقلانية شديدة، في حركتنا للأمام إيجاباً أو للخلف سلباً، وبذلك نعرف متى نتقدم، ومتى نقف في أماكننا دون حركة، ومتى ننسحب للوراء بذكاء وحكمة.

إذاً، التقويم بات ضرورة واجبة في عالم متغير، يمكن عن طريقه فرز الشمين عن الغث، وتقدير إمكانية النجاح فنؤكدها، ومعرفة الأسباب التي قد تؤدي إلى الفشل، فننتاركها ونبتعد عنها قدر الإمكان، وذلك في عالم مضطرب، ليست له صفة الثبات في جانب من الجوانب. ولذلك، ركز الحديث السابق على دراسة: (١) مفهوم التقويم ووظائفه، (٢) أساليب التقويم الجديدة كخطوة أولى لتحديث منظومة التقويم نفسها، (٣) تحديد منظومة التقويم ضرورة واجبة في عالم متغير، مع مراعاة أن ذلك ليس بالمنتهى، ولكنه بداية طريق طويل وشاق بالنسبة للموضوع ذاته، لأننا - كما قلنا - نعيش في عالم متغير، له تداعياته الخطيرة.



- (١) المقالات الثلاثة التي سبق التنويه إليها في التمهيد، هي:
- ضياء الدين زاهر، «الوضعية التنموية للتعليم العربي من منظور ثقافة الاستدامة» (١)، جريدة الأهرام في ٢٧/١٢/٢٠٠٢.
  - \_\_\_\_\_، «اشتباكات التعليم العربي بالتنمية: السياقات والاشكاليات» (٢)، جريدة الأهرام في ١/٢/٢٠٠٣.
  - \_\_\_\_\_، «التعليم العربي والتنمية بين توظيف التكنولوجيا وضرورة الحكمة» (٣)، جريدة الأهرام في ١٧/١/٢٠٠٣.
- (٢) مجدى عزيز إبراهيم، «التقوم والحاسبة فى العملية التعليمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦، ص ص ٧-١٢.
- (٣) \_\_\_\_\_، «التقنيات التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢.

(4) Scriven, M., "Goal Free Education", In:

- House, E.R.C. (Ed), **School Evaluation: The Politics and Process**, California: MacCuthan, 1973.

- (٥) بنيامين س. بلوم، وآخرون، ترجمة محمد أمين المفتى، وآخرين، «تقييم تعلم الطلاب التجميعي والتكويني»، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر، ١٩٨٣، ص ص ٥٣ - ٥٦.
- (٦) فيليب اسكاروس، «المجديد فى مناهج البحث التربوي»، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مايو ٢٠٠٢، ص ٣٩.
- (٧) مجدى عزيز إبراهيم، «موسوعة المناهج التربوية»، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠، ص ص ٤٩٧ - ٤٩٨.

(8) Parieh, M. & Hamilton, D., "Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Inovatory Brogramms", In:

- Tawney, D. (Ed.), **Curriculum Evaluation To-Day: Trends and Implications Basing**, Stoke: School Council Research Studies, Macmillan Education, 1976.

- (٩) إعتد الكاتب في إعداد موضوع «التقويم على المكشوف»، على المقالين التاليين:  
\* سعيد يس عامر، «التغيير والإدارة على المكشوف»، ص ص ٢٤٩ - ٢٥٣، ص ٢٥٧  
\* على عبد الوهاب، «الإدارة على المكشوف»، ص ص ٣٠٣ - ٣٠٧.  
وقد جاءت المقالين السابقين في كتاب المؤتمر السنوي الثاني عشر (التغيير والإدارة على المكشوف: ١٨ - ٢٩ سبتمبر ٢٠٠٢)، القاهرة: وايد سرفيس للاستشارات والتطوير الإداري، ٢٠٠٢.

(10) Mc Neil, John D., **Curriculum: The Teacher's Initiative**, 2nd Ed., New Jersey: Prentice- Hall, Inc, 1999, pp 162 - 163.

(11) Ibid, pp 164 - 175.

(١٢) سامي خشبة، «نظرات في فكر ٢٠٠٢: عندما جاءت العولمة ونهاية الكلام في التنوع الخلاق... والحدائق وما بعدها»، جريدة الأهرام في ١٠/١/٢٠٠٣.

(13) Mc Neil, John D., **Op Cit.**

(14) Dawkins, Richard, **The Observant Mind**, Oxford Today: The University Magazine, Vol.11, No.1, 1998.

(١٥) شبل بدران، «تطوير التعليم والتقويم ضرورة اجتماعية»، جريدة الأهرام في ٢٩/٩/٢٠٠٢.

## الفصل الخامس والعشرون

# المحاسبة هل هي الأسلوب المناسب لتقويم منظومة الأداء المهني للمعلم؟

• تمهيد

• منظومة الأداء المهني للمعلم.

• المحاسبة هي جميع أبعادها.

• المحاسبة وتقويم منظومة الأداء المهني للمعلم.

• خاتمة.



## مهمير:

يقول أحمد عبد المعطى حجازى - فى مقال له منشور فى جريدة الأهرام فى ١٥/١/٢٠٠٣، تحت عنوان «ليست الثقافة وحدها.. إنه الوطن كله!» - الآتى<sup>(١)</sup>:

تمتيت لو أننا نجردنا بعض الوقت من مصالحنا الخاصة وروابطنا الضيقة، ومناصبنا. ووظائفنا، ونظرنا إلى وضعنا الثقافى الراهن كما يجب أن تنظر الجماعة الوطنية لشرط جوهرى من الشروط التى يتحقق بها وجودها. فإن كان هذا الشرط قد أصابه الوهن فقد أصبح وجودها مهدداً من أساسه. وعليها فى هذه الحالة أن تقوم لهذا الخطر قومة رجب واحد، وأن تدافع عن وجودها كما ينبغى عليها أن تدافع عنه، وإلا تعرضت للهلاك!

وليس هناك من يجادل فى أن وجودنا فى الماضى والحاضر إنما كان بفضل الثقافة.. وهو قول يصح على أى جماعة بشرية. فالبشر لا يخرجون من التوحش إلى التحضر إلا بالثقافة التى توفر لهم من الأدوات والحيل والأفكار ما يلبى حاجاتهم أكثر مما تلبىها غريزة الوحش وقانون الغاية... والبشر لا يخرجون من انتمائهم الضيق للعائلة والعشيرة والقبيلة ليصبحوا شعباً أو أمة إلا بفضل الثقافة التى تمنحهم لغة، وشعوراً بالتضامن، ومثلاً علياً، وأهدافاً، وقوانين تنظم وجودهم المشترك.. فإذا كان هذا صحيحاً بالنسبة لأى شعب، فهو أكثر صحة بالنسبة للمصريين الذين سبقوا غيرهم إلى الثقافة، فهم منسوبون إليها أكثر من نسبتهم لأى شرط آخر من شروط الوجود.. بل الثقافة هى ثروتنا القومية الأولى، أو هى الإكسير الذى نمزج به بين مختلف العناصر والمواد، ونحى به الأرض بعد موتها.. فمصر ليست هبة النيل وحده، كما قال هيرودوت، لأنها ليست مجرد أرض، وإنما هى أرض وبشر، أى أرض وثقافة.. وقد تحولت هاتان الكلمتان إلى كلمة واحدة هى مصر.. فإذا تراجع الإنتاج الثقافى فى مصر، أو ضعفت طاقة المصريين على الخلق والإبداع كما هى حالنا اليوم، فليست الثقافة وحدها فى خطر، وإنما الوطن كله فى خطر!

وليس هذا مجرد ادعاء أو انطباع.. إنه حقيقة واقعة ينطلق بها هذا الصمت، وهذا السكون، وهذا الفراغ الذى نلمسه ونحسه فى كل مجال.. فى الأدب، والفن، والفكر، والعلم جميعاً.

ولو استبدلنا كلمة «الثقافة» بكلمة «التعليم»، فلن تختل مصداقية الحديث السابق قيد أتملة، وذلك ما تؤكد عشرات المؤتمرات ومئات المقالات المنشورة فى الجرائد والمجلات.

والحقيقة، يعانى التعليم من وهن شديد فى جوانب كثيرة منه - أوضحنا بعضها فى مواقع سابقة - وذلك يدعونا للتساؤل: لماذا؟

وبعيداً عن قلة موارد التعليم، وزيادة كثافة الفصول، وعدم توافر أدوات التعليم، وتلوث المناخ المدرسي، .. إلخ، فإن السبب الرئيس - من وجهة نظرنا - لمديد من معضلات التعليم مردها الأساسي، هو عدم قيام غالبية المعلمين بالدور المهم والرائع والحيوى المطلوب منهم .

ولكن عند مناقشة المدرسين فى القضية السابقة، نجد أن غالبيتهم يدافعون باستماتة عن موقفهم، ويقرون أنهم يؤدون أدوارهم على الوجه الأكمل . وعلى الرغم من ذلك، نجد نسبة قليلة من المدرسين الشجعان الذين يعترفون بعدم كفاءة الأداء نسبياً، بسبب وجود ظروف معاكسة تحول دون الأداء وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، مثل: القلق الوظيفى، والضغط النفسى التى ترجع إلى مطالبة المجتمع أن يقوم المدرسون بأعمال تفوق إمكانات وقدرات منظومة التعليم نفسها .

وأياً كان الموقف: إيجابياً أم سلبياً بالنسبة للقضية السابقة، تظل الحقيقة غائبة، ما لم يوجد أسلوب أو وسيلة مناسبة لوقوف على مستوى الأداء المهنى الفعلى للمعلم فى جميع أبعاده، فهل يمكن أن تكون المحاسبة هى السبيل لتحقيق هذا المقصد؟

تمثل الإجابة عن السؤال السابق بيت القصيد ومحمور إهتمام الحديث التالى، الذى يتركز حول دراسة الموضوعات التالية:

\* منظومة الاداء المهنى للمعلم .

\* المحاسبة فى جميع أبعادها .

\* المحاسبة وتقييم منظومة الاداء المهنى للمعلم .

وفيما يلى شرح تفصيلى للموضوعات الثلاثة السابقة:

## أولاً: منظومة الأداء المهنى للمعلم :

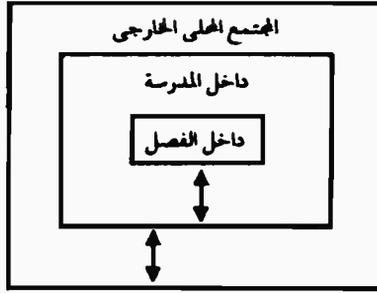
فى ضوء الأدوار التى يجب أن يقوم بها المعلم، يمكن تحديد جوانب الاداء المهنى للمعلم فى الآتى:

- الاداء المهنى داخل الفصل .

- الاداء المهنى داخل المدرسة .

- الاداء المهنى خارج المدرسة .

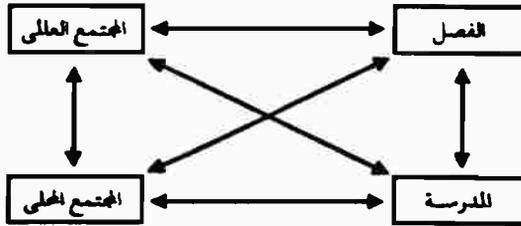
مع مراعاة أن الجوانب الثلاثة السابقة تتداخل فيما بينها، وتتفاعل لتكون المنظومة التى يوضحها الشكل (١):



شكل (١)

منظومة الاداء المهني للمعلم على المستوى المحلي.

وفي وجود الكمبيوتر وانترنت، ظهر أخيراً توجه معاصر يؤكد الدور العائلي للمعلم، وعليه تكون منظومة الاداء المهني، كما يوضحها الشكل (٢) التالي :



شكل (٢)

منظومة الاداء المهني للمعلم في إطارها العام.

أما بخصوص طبيعة الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم، فيمكن أن تكون على النحو التالي :

(١) أدوار المعلم داخل الفصل :

ويمكن تمهيداً في الأنماط التالية :

(أ) التمكن من القواعد العامة للموقف التدريسي<sup>(٢)</sup> :

وهذه يمكن تلخيصها في الآتي :

- التدرج في كل درس من السهل إلى الصعب.

- الانتقال في شرح الدروس من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى غير المحسوس.
- تشويق التلاميذ، والاستفادة من رغباتهم، وإيقاظ ولعهم خبير طريق إلى عقولهم ونفوسهم، وجذب انتباههم.
- عرض الحقيقة بصورة اجمالية أولاً، ثم الشروع في تفصيلها وتفريغها.
- ربط الدروس ببعضها، وترتيبها بحيث يؤكد كل واحد منها وحدتها وتكاملها بعضها البعض، مما يؤكد وحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها.
- يحتاج انتخاب مواضيع الدروس إلى عناية المدرس وتفكيره، بقدر عنايته الموجهة إلى تعيين طرق التدريس المناسبة.
- مراعاة تاريخ تطور العلوم والفنون للاستفادة من هذا التاريخ في طرق التعليم والتفهم التي يجب أن يتبعها المدرس
- الدرس الجيد هو الذي يبدأ بالتلاميذ وينتهي بالتلاميذ.
- تشجيع التلاميذ المستمر وعدم تثبيط همهم.
- التركيز على الفهم لتشجيع التلاميذ على اكتشاف العلاقات واستنتاج التعميمات.
- اختيار الوسائل المعينة المناسبة من منظوري: مبادئ التعلم والهدف من التعليم.
- عدم الاقتصار على النشاط الفردي وتشجيع النشاط الجمعي، كذا اختيار المفاهيم والمبادئ التي تناسب قدرة التلاميذ.
- تشجيع التلميذ على التعبير بلغته عما توصل إليه، حتى يعرف المدرس نمو التفكير عنده، ويتأكد من اتجاهه الصحيح.
- تشجيع التلميذ على اعطاء جوانب تقريبية للتمارين أو المسائل، مع بيان السبب الذي على أساسه بنى التلميذ اختياره.

#### (ب) التمكن من مبادئ التعلم والدافعية:

- \* فيما يخص مبادئ التعلم، فهي تتمثل في: النشاط، والحدثة، والأثر، والترابط، والحالة الذهنية، والاستعداد، والاهتمام، والحالة الفسيولوجية، والذكاء، وانتقال أثر التعلم.
- \* فيما يخص الدافعية، فهي ترتبط بميول التلاميذ، والهدف من التعلم، وإجراء الاختبارات الدورية، ومعرفة التلاميذ لنتائج الاختبارات التي يطبقها المدرس على التلاميذ.

### (ج) التمکن من أساليب وطرق التعليم :

وهذه يمكن تحديدها فى المجموعات الثلاث التالية :

• مجموعة العرض، وخاصة طريقة المناقشة، التى يمكن عن طريقها تحقيق التفاعل الصنى بدرجة ما .

• مجموعة الاكتشاف، حيث يقوم التلاميذ بالعمل تحت اشراف وتوجيه المدرس، وهى تتضمن: التعلم بالاكتشاف، وبأسلوب حل المشكلات، واستخدام الدروس العملية، وتحقيق العروض والمشاهدات .

• مجموعة التعلم الذاتى، حيث يقوم التلاميذ بالعمل كاملاً، ولايتدخل المدرس إلا فى أضيق الحدود لتوضيح أمور بعينها، وهى تتضمن:

- التعلم البرنامجى .
- التعلم بالمختبر اللغوى .
- التعلم باستخدام الكمبيوتر .
- التعلم بالوسائل السمعية والبصرية .
- التعلم بالحقائب التعليمية .
- التعلم من أجل الكفاية .
- التعلم المفتوح .
- التعلم التعاونى .
- التعلم من مركز مصادر المعلومات .
- التعلم لحد الإقتان .

وهنا يجدر الإشارة إلى أهمية اختيار المدرس الأسلوب المناسب لموضوع الدرس، ومن الممكن جداً أن يختار المدرس أكثر من أسلوب من مجموعة واحدة أو عدة أساليب من أكثر من مجموعة .

### (د) التمکن من قواعد استخدام الوسائط التعليمية :

وتتمثل هذه القواعد فى :

- الابتعاد عن الشكلية فى استخدام الوسائط التعليمية .

- عدم إزدحام الدرس بالوسائط .
  - ملاءمة الوسائل المعينة لمستويات التلاميذ العقلية .
  - تحديد الأغراض التعليمية واختيار الوسائط المناسبة .
  - تكامل استخدام الوسائط التعليمية مع المنهج .
  - تجربة الوسائط التعليمية والاستعداد السابق لاستخدامها .
  - تقويم الوسائط التعليمية .
- (هـ) التمكن من مهمات استخدام السبورة<sup>(٣)</sup> :
- ويمكن تحديد هذه المهارات في :
- تصور لبعض جوانب الدرس التي تعتبر مناسبة للعرض البصري على السبورة .
  - إمكانية استخدامها كصحيفة ل يتم وضع بعض الرسومات والكلمات عليها لفترة وجيزة فقط، ثم تزال عندما لا تبقى حاجة إليها .
  - إمكانية استخدامها كلوحة للعرض تتضمن رسوماً بيانية أو أشكالاً هندسية مخططة بدقة، وتستمر وقت الحصة بالكامل .
  - وقفة المدرس بطريقة مناسبة عند الكتابة على السبورة، بحيث لا يحجب رؤية التلميذ عن المسطور عليها .
  - التنسيق والترتيب أثناء الكتابة أو الرسم على السبورة .
  - في حالة كتابة التلميذ على السبورة وفق تعليمات من المدرس، فعليه أن يتابع ما يقوم بكتابه خطوة خطوة، حتى لا يقع التلميذ في أخطاء .
  - كيفية استعمال السبورة في حالة استخدام وسائل تعليمية أخرى، أو في حالة إجراء التجارب .
  - أساليب استخدام الطباشير الملون بفاعلية، لأظهار بعض جوانب الدرس المهمة .
  - الموازنة بين الوقت الذي يستغرقه الرسم الدقيق على السبورة والرسم المقبول على السبورة، حتى لا يضيع وقت الحصة في الرسم فقط .
- (و) التمكن من استخدام أساليب التقويم المناسبة :
- ويعنى استخدام أساليب التقويم المناسبة، التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف التالية :



## (٢) أدوار المعلم داخل المدرسة :

وتنقسم هذه الأدوار إلى :

### (أ) إدارية :

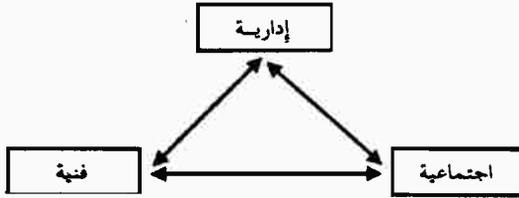
- تنفيذ اللوائح والتعليمات التي تنظم سير العمل داخل المدرسة .
- المشاركة في أعمال مجالس الآباء، والإيمان بالدور التربوي المهم لهذه المجالس .
- المشاركة في تخطيط الأنشطة اللامنهجية، التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف المقررات الدراسية .
- تنظيم حدود العلاقات الإنسانية بين التلاميذ بعضهم البعض خارج الفصل الدراسي من جهة، وبينهم وبين المدرسين من جهة أخرى، وبذلك لا يتجاوز أى طرف حدوده .
- المشاركة في وضع الأسس والضوابط لضمان نجاح تطبيق الاختبارات في نصف العام، وفي نهاية العام .
- المشاركة بوعى في البحوث العلمية التربوية .
- مساعدة المشرفين الاجتماعيين والنفسيين في تحديد أعراض بعض الحالات الإجتماعية والنفسية المرضية عند التلاميذ .
- مساعدة أمين المكتبة في بعض أعماله، كما أمكن ذلك .
- المشاركة في الدورات التدريبية، سواء أكان مدرساً أم متدرجاً .

### (ب) اجتماعية :

- مشاركة التلاميذ أفراحهم وأتراحهم على حد سواء .
- المشاركة في وضع حلول للمشكلات الإجتماعية التي تصادف التلاميذ في حياتهم العملية .
- المشاركة في تعريف جميع أعضاء المجتمع المدرسي بالأساليب الضمنية والخفية في ظهور بعض الأمراض الاجتماعية .
- التعاون بينه وبين زملائه الآخرين، سواء أكانوا يعملون معه في المدرسة نفسها، أم يعملون في مدارس أخرى، لإقامة مشروعات مشتركة تهدف الصالح العام .
- تشجيع التلاميذ على المشاركة في عمل الخير، وتقديم المساعدة للمحتاجين .

- مساعدة بعض التلاميذ المتعثرين مادياً أو دراسياً.
  - تعريف التلاميذ بأساليب التكيف الاجتماعي .
  - مناقشة التلاميذ في المعضلات الاجتماعية، التي تحول دون تقدم المجتمع، مثل : زيادة السكان المطرد وعدم الإيمان بفكرة تحديد النسل، ومقاومة الاستثمار عن طريق الودائع البنكية، والامية في أشكالها المختلفة، وعدم المشاركة في الحملات الصحية القومية .
- (ج) فنية :
- متابعة نماء التلاميذ في مختلف النواحي : التحصيلية والنفسية والاجتماعية ... إلخ، عن طريق المسابقات التي يجرها لتلاميذ الفصول المختلفة
  - توجيه التلاميذ للأنشطة اللامنهجية والقراءات الإضافية، عن طريق تحمل مسؤولية بعض الأنشطة .
  - الاشراف على متابعة المشروعات التي يقترحها التلاميذ، ويقومون بتنفيذها .
  - الاهتمام بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، سواء أكانوا من الموهوبين أم من المعوقين .
  - اكتشاف المواهب الخاصة لبعض التلاميذ في بعض الأنشطة، وتقديمهم للمسؤولين -سواء من داخل المدرسة وخارجها - عن هذه الأنشطة (ادب، خطابة، تمثيل، علاقات إجتماعية، .. إلخ)
  - التخطيط مع التلاميذ للعمل داخل المدرسى، لتحقيق أقصى درجة ممكنة من التفاعل المدرسى .
  - تكليف بعض التلاميذ ببعض المهام، التي يمكن تحقيقها في الأبنية والمعامل والمختبرات وقاعات الأنشطة المتوفرة في المدرسة، وتلك التي تتطلب تعاملًا مع الآخرين في المجتمع المحلي .
  - تعريف التلاميذ بإمكانية تحقيق تواصل بينهم ونظراتهم على المستوى : المحلي والخارجي (العالمي) .
  - مشاركة التلاميذ في التخطيط لمستقبل حياتهم .
  - تفجير طاقات الإبداع عند التلاميذ، وإثارة دوافعهم الكامنة، وخاصة في المسابقات الدورية التي تجرها المدرسة .
  - الإشراف على بعض الجمعيات المدرسية، سواء أكانت أدبية، أم فنية، أم اجتماعية، أم علمية، أم إذاعية، .. إلخ .

- المشاركة في الندوات العلمية والأدبية والثقافية التي تجرى في المدرسة.
- مساعدة المدرسين حديثي التخرج على التمكن من مهارات التدريس، وعلى الوصول إلى مصادر المعرفة التي يحتاجون إليها.
- توضيح الأسباب الفنية السلبية، التي تقف عقبة كؤود دون تحقيق المدرسة لأهدافها.
- في ضوء الحديث السابق، يمكن تكوين منظومة أدوار المعلم داخل المدرسة، كما يوضح ذلك الشكل ( ٤ ) التالي:



شكل ( ٤ )

#### منظومة أدوار المعلم داخل المدرسة.

( ٣ ) أدوار المدرس خارج المدرسة، وخاصة إذا كان يمتلك ثقافة عريضة تساعد على تحقيق المهام التالية :

- \* إقامة جسر متين من العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين المدرسة والمجتمع.
- \* مقاومة الأخطار الجسيمة التي تهدد كيان المجتمع وسلامته، مثل:
  - رفض النقصد الموضوعى الذى لا يقوم على المحاملات والمداهنات، وإنما يقوم على متابعات جادة وتفسيرات حاذقة ورؤى واضحة.
  - تراجع الأقبال على قراءة الصحف والمجلات والكتب، على نحو صارخ منفع.
  - خطوة عدم تشجيع المنتجات الوطنية.
  - تقديم الرشى من أجل تحقيق أهداف ومصالح غير مستحقة.
  - سرقة المال العام وتدمير الاقتصاد القومى.
  - ظهور بعض التيارات التي تعمل ضد التقدم، وتحول دون تحقيق المعاصرة.
  - هجوم الثقافة المضادة الرافدة ضد الثقافة القومية.

- تأكيد الافكار الخرافية التي يؤمن بها بعض الاميين الفقراء .
- تشجيع سرقة المخطوطات الاثرية، أو الإبداعات الجديدة .
- تأكيد افكار شمولية مفارقة للعقل والمنطق، وتهدد مصالح الفرد والامة .
- تشجيع فكرة الاخذ بالثار .
- تشجيع التوجه القبلي، الذي يحرم الفرد من حرته، ويجعله تابعاً لمجموعة، بعد إلغاء عقله وتعطيل آلياته الذهنية .

.... -

الحقيقة، إن أدوار المدرس في المجتمع متعددة، وخاصة في المناطق الريفية، حيث ينظر إليه كمرجع وافٍ أو مرشد عام، يقبل إليه عديد من الافراد لحل مشكلاتهم في شتى المجالات .

وجدير بالذكر أنه من الصعب بمكانة تحديد عناصر يمكن على اساسها تكوين منظومة لأدوار المدرس في المجتمع، لكثرتها وتعدد مجالاتها، وخاصة إذا كان هذا المدرس نشيطاً واجتماعياً من ناحية، وله عزوة عائلية من ناحية ثانية، وله إهتمامات سياسية من ناحية ثالثة، وقارئاً ومثقفاً بدرجة كبيرة من ناحية رابعة، .... إلخ .

#### ( ٤ ) أدوار المدرس العالمي<sup>(٤)</sup> :

يتألف عالم الأشياء من خصائص نوعية، من صفات وأشكال تحدد تنوع الأشياء، سواء أكانت نباتاً أم حيواناً أم بشراً . فكل هذه التنوعات ما هي إلا مظاهر خارجية لجوهر فرد مشترك، وقد يتحول هذا الجوهر إلى أكثر الأشياء إختلافاً عنه إذا استشارته عاطفة عميقة بالنسبة للإنسان، أو إذا حدث تدخل مقصود باستخدام هندسة المهنات بالنسبة للنبات والحيوان .

وإذا أضفنا إلى ما تقدم، أننا نعيش في عصر الإيقاع السريع، الذي يقوم على أساس التواصل بين كافة البشر، من أجل الاخذ بالنتائج التي أبانت عنها وأفرزتها الثورة الصناعية الثانية، ومن أجل تحقيق إنجازات علمية وتكنولوجية أخرى، أدركنا أهمية وضرورة التفاعل الكامل بين البشر، لأن القضية تهتم الجميع بلا إستثناء، لأن تأثيرات هذه الثورة لها وقع مباشر على الإنسان في كل مكان أو زمان .

من المنطلق السابق، إذا كان المطلوب من أي إنسان أن يكون لديه القدرة على تحقيق هدف التواصل والتفاعل مع غيره، فإن المدرس يكون على رأس قائمة المطلوب منهم تحقيق هذا الهدف، لأنه يمثل همزة الوصل بين المدرسة والمجتمع .

تأسيساً على ما تقدم، ينبغي أن يتسم المدرس بسمات عديدة، قد لا تكون متوافرة في بقية الأفراد. وبالنسبة للمدرس العالمي، الذي يفكر بأسلوب يتخطى المحلية المحدودة، فإن أهم هذه السمات، هي :

١ - أن يستجيب للتغيرات والمستحدثات التي يموج بها العالم الآن، بحيث يتفاعل مع هذه التغيرات والمستحدثات، ويستخدمها في زيادة التفاعل الصفى.

٢ - أن يقبل على كل جديد ومهم ومفيد، بشرط أن يتم ذلك من خلال أفق متفتح، يجعله يدرك ضرورة الأخذ بالتغيرات الحديثة، سواء أكانت مادية أو معنوية، طالما يقبلها العقل ويقرها.

٣ - أن يؤمن بأهمية أن تكون المواطنة على المستويين: المحلى والعالمى، لأن الإنسان أصبح الآن عضواً مشاركاً فى جميع الأحداث التي يموج بها العالم، فى أى مكان أو زمان.

٤ - أن يقيم جسر من العلاقات القوية، متينة الأساس مع زملائه المدرسين فى كل مكان، للإستفادة من الأفكار الجديدة فى بنية العلم ذاته، وفى أساليب التدريس الحديثة.

٥ - أن يتعامل مع الآخرين بفكر عميق ناقد، دون تجريح لهم، ودون تهميش أو تقليل قيمة أفكارهم، مهما كانت خاطئة أو غير دقيقة بدرجة ما، بشرط أن يتم التعامل عن طريق الحجة بالحجة، والرأى والرأى الآخر. وبذا يكتشف الآخرون مدى مصداقية أفكارهم، ويعملون على تعديلها، إذا كانت خاطئة أو غير دقيقة.

٦ - أن يقبل على المعرفة العلمية والأساليب الحديثة فى التدريس، وأن يسمي إليهما مهما كان مكانهما، وبذا يجدد خبراته، ويتطلع لما هو جديد، فيكون من زمرة المعلمين الجادين المتحمسين لعملهم.

٧ - أن يودى بأقصى طاقة ممكنة، وأن يتسم بالمرونة، والاستعداد لتقبل النقد، والطموح فى الأمل، ومعاملة المتعلم كإنسان له متطلباته وحاجاته ودوافعه... إلخ، وذلك من خلال منظومة التعاملات الإنسانية العالمية.

بالإضافة إلى ما تقدم، ينبغي أن يتسم المعلم العالمى بالسمات التي يتسم بها أى معلم ناجح، يتسم بالوعى والموضوعية والعقلانية فى عمله وفى أخذ قراراته، وهى :

١ - أن يعمل المعلم على أن تتطور علاقاته الشخصية بالتلاميذ، عبر إعتبارات القناعة والرضى، وأن يتم التعاون معهم، من خلال التقدير والاحترام المتبادل فى صورة مثلى.

٢ - أن يقوم المعلم بترتيب وإدارة الفصل كبيئة تعليمية فعالة، من خلال المرونة في التعامل، وعن طريق إتقان واستخدام الاستراتيجيات التدريسية الحافزة.

٣ - أن تكون إتجاهات المعلم إيجابية نحو مهنة التدريس، فيقبل على ممارستها بالاهتمام الواجب، وأن تقوم علاقات المدرس مع التلاميذ على أساس العطاء الكامل في الأداء، والحب، والرعاية، والاهتمام، والشفقة، والتعامل بعدالة، والتفاعل بأساليب إنسانية.

٤ - أن يدرك المعلم أن عملية التدريس صعبة ومعقدة وتحتاج إلى جهد ووقت كبيرين، كما يجب أن يتقبل ويستمتع بتحديات التدريس، وأن يكون لديه القدرة على التحكم في بيئة الفصل.

٥ - أن يفهم المعلم يتمكن الأسس العامة التالية، التي تسهم في زيادة فاعلية وإنتاجية الموقف التدريسي:

(أ) مجهود و طاقة المعلم لها دور مهم في تعلم التلاميذ .

(ب) بعض المواقف الترويجية تقوى الحافز للتعلم .

(ج) إشراك التلاميذ في إختيار وتخطيط الأنشطة، يجعلهم يقبلون على المشاركة في تنفيذ المشروعات التعليمية المرتبطة بتلك الأنشطة .

(د) التأكد من النجاح، يثير القابلية للتعلم، من أجل تحقيق المزيد من النجاح .

(هـ) التهديد والعقاب والرسوب المتكرر، والتعليمات الجامدة للمعلم، تؤدي إلى عدم مبالاة التلاميذ بالعملية التعليمية، وقد يصل الأمر إلى تحدى المعلم ذاته، وعداوتهم للآخرين، والنظرة الدونية لانفسهم . -

(و) يتعلم التلاميذ بفاعلية أكثر من المعلم الذي يحفزهم لبذل مزيد من الجهد .

(ز) يتعلم التلاميذ أكثر عندما ترتبط أسئلتهم بالأفكار الكبيرة والمفاهيم المحورية .

٦ - أن يقوم المعلم بتدعيم أشكال التفكير المختلفة، كذا مشاركة التلاميذ لمساعدتهم للخروج خارج نطاق خبراتهم الشخصية، التي غالباً ما تكون ضيقة ومحدودة، وذلك بالنسبة لبناء المعنى .

٧ - أن يشجع المعلم التلاميذ على إقتحام المقترحات التي لم يتم إختبارها سلفاً، وعلى إكتساب أشكال التفكير المعاصرة، وعلى محاولة تحديد الروابط والأشياء الغريبة الغامضة التي لم تتحقق بعد، أو لم تثبت مصداقيتها .

٨ - أن يساعد المعلم التلاميذ لفهم طبيعة المادة، علماً بأن إجابات التلميذ والمقررات الدراسية التي يتعلمها، والمعرفة الذاتية، والقدرة على العمل مع الآخرين، هي التي تشكل فهمه لعملية التفكير ذاتها (إدراك ما وراء المعرفة).

٩ - أن يساعد المعلم التلاميذ ليتعلموا كيفية استخدام المعلومات بفاعلية في حل المشكلات، كذا تشجيعهم على إكتساب الفهم المفاهيمي، ليكونوا قادرين على تغيير نظرياتهم ومعتقداتهم، التي تم اختبارها بأسلوب ركيك، إلى مفاهيم يتم اختبارها بأساليب دقيقة، ذات معنى شخصي، يسهم في تكامل معرفتهم وخبراتهم الإنسانية.

١٠ - أن يشجع التلاميذ على المناقشة مع بعضهم البعض، وأن يساعدهم على التفكير معاً، على أن تتمحور المناقشات وأن ينصب التفكير في المشكلات الأخلاقية، من خلال ممارسة الأنشطة التالية :

(أ) إتاحة الفرص ليكتشف الطلاب مجالات المعلومات، التي تثير الاحباط أو الإهانة.

(ب) العمل في مجموعات صغيرة، بحيث تتبادل المجموعات فيما بينها مناقشة الموضوع الواحد، وبذا تكون المجموعة الواحدة مؤيدة مدافعة أو رافضة معارضة آتياً، ليتعلم التلاميذ العمل بإبداع مع وجود الاختلافات.

(ج) تمثيل الدور ولعب الأحداث التاريخية من خلال وجهات النظر المتضاربة والمتباينة.

(د) إجراء مقابلات مع الزوار من ذوى المكانة العلمية والإجتماعية والمهنية، لمناقشة أية مشكلة من وجهات نظر متعددة.

(هـ) تشجيع التلاميذ على مراسلة المسؤولين على جميع المستويات، لعرض آرائهم حول أية مشكلة مهمة.

(و) التركيز على أساليب التقويم التي تكشف بالفعل التوقعات الإبداعية للتفكير الناقد، وذلك من خلال:

- أسئلة قليلة من نوع: كيف أستطيع تحقيق...؟

- أسئلة قوية من نوع: لماذا يكون من المهم...؟

- أسئلة الاكتشاف من نوع: ما الصحيح أو الخطأ في النتيجة...؟

- أسئلة تتضمن الاستمارة والتشبيه والتفكير.
  - أسئلة تتطلب إجاباتها العمل في مجموعات تعاونية.
  - أسئلة تنمي مهارات المناقشة الذاتية الداخلية (التفكير في أساليب التفكير).
  - أسئلة تحفز الرغبة في بدء مهمة جديدة.
  - أسئلة تثير الدافعية للإنجاز.
  - أسئلة الاكتشاف والتقصي.
  - أسئلة المهام ذات النهايات المفتوحة.
  - أسئلة تركيب وتجميع الأفكار المتباعدة.
- ١١ - أن يهتم المعلم بخلق ثقافة متعددة الجوانب ومؤثرة، يكون حصادها تفكيراً تأملياً حقيقياً، وإحتمالات واعدة للعمل المثمر المنتج.
- ١٢ - أن يهيئ المعلم أحسن الأساليب وأفضل الطرق لتحقيق بيئة تعليمية / تعلمية، تعمل على ترقية الفهم والمرونة العقلية، اللذين يحتاج إليها التلاميذ في حل المشكلات العلمية والحياتية، التي تقابلهم داخل المدرسة وخارجها.
- ١٣ - أن يدرك المعلم، أنه على الرغم من الدور المهم والحيوي للتدريس في إحداث التغيير الناجح، فإن التدريس منفرداً لن يحل كل المشكلات الاجتماعية والتعليمية، التي يصادفها التلاميذ .
- ١٤ - أن يؤمن المعلم بأن الإبداع الناقد **Critical Creative** ، بمثابة عملية إنسانية طبيعية، يمكن إشباعها بالمعرفة والممارسة. وأن يدرك أن الإبداع الناقد يتصف بكونه مهارة خاصة، ترتبط بمحور التفكير، ويمكن إتقانها في الفصل الدراسي، وعن طريق الممارسات الموجهة.
- وكما قلنا من قبل بالنسبة لصعوبة تحديد عناصر منظومة أدوار المدرس خارج المدرسة على المستوى المهني، فإن ذلك ينطبق أيضاً على تحديد عناصر منظومة أدوار المدرس على المستوى العالمي، بسبب فيض وغازارة تلك الأدوار التي تظهر يومياً، إذ يتغير الفكر التربوي ويتجدد وفقاً لظروف العصر ومتغيراته ومستحدثاته.

وبعامة.. يظهر الحديث السابق أن عناصر منظومة الأداء المهني للمعلم عديدة ومتعددة، لذلك يجب التفكير في أساليب غير نمطية وغير تقليدية لتقوم أدوار المعلم، ويمكن أن تكون المحاسبة أحد هذه الأساليب الجديدة التي يمكن استخدامها، لتحقيق الهدف المقصود. ولكن: ما المقصود بالمحاسبة؟ تمثل الإجابة عن هذا السؤال بيت القصيد في الحديث التالي:

### ثانياً: المحاسبة في جميع أبعادها:

ترى نسبة كبيرة من الناس الآن أهمية محاسبة ومساءلة المدارس على ما تحققه من أهداف مقصودة، وما تؤديه من خدمات تعليمية. وعلى صعيد آخر، يطالب المدرسون بالمزيد من الاستقلال فيما يقومون بتدريسه، وفي طرائق التعليم التي يستخدمونها أو يتبعونها.

ومن ناحية ثالثة، قد تتساءل أطراف أخرى كالأباء في أي موقع من المواقع، والمسؤولين على المستوى التشريعي والتنفيذي، عن حدود الحرية المسموح بها للمدرسين، وعن كيفية إخضاع المدارس للمساءلة.

وغالباً، ما يتساوى بدرجة كبيرة ضغط المدرسين بالنسبة لموضوع الاستقلال الذي يجب منحه لهم مع ضغط الأطراف الأخرى، بالنسبة لموضوع الحاجة إلى وجود محاسبة أو مساءلة للمدرسين وللمدرسة على السواء.

وبإدنى ذى بدء، يجدر الإشارة إلى أن موضوع المحاسبة يحتاج إلى فحص أفضل، لأنه يشبه الشخصية المزدوجة (إنقسام الشخصية)، لأن المعايير التي يتم في ضوئها المحاسبة قد تقع على طرفين متضادين من المقياس.

فعلى سبيل المثال، بالنسبة لموضوع محتوى مادة تعليمية كمادة الرياضيات، قد نجد المنهج الحديث في الرياضيات مقابل المنهج التقليدي في الرياضيات. أيضاً، بالنسبة لموضوع طرق التدريس، قد نجد الطرق الرسمية (التقليدية) مقابل الطرق غير الرسمية (الحديثة).

وهنا، يجب الإشارة إلى أن الارتفاع والانخفاض، أو الإيجابية والسلبية في تقدير الأمور عند المحاسبة، ينبغي أن يقع في نطاق مسؤوليتنا المباشرة؛ بمعنى عندما يكون هناك قصوراً في الامكانيات المادية، وعندما يكون هناك وفرة في المدرسين، وعندما يظهر في الأفق مدارس شبه معطلة أو مغلقة، تظهر أهمية تحديد كفاية التكلفة في التربية، وبالتالي يكون لمثل التساؤل التالي أهمية ومعنى:

## ما قيمة الأفعال التي تنفق أو تبذل؟

ولسنا بحاجة إلى توضيح أهمية الأداء المفترض لإدارة المدرسة، وللمدرسين، وللتلاميذ من خلال الأداء في المنهج. وبعد كشف النظام الضامن (الكافل) لأداء الأطراف السابقة كوثيقة تظهر الحاجة الملحة إلى المحاسبة المدرسية. وذلك في ضوء الكلفة الفعلية وفعاليتها.

ولا يقتصر الأمر على السؤال السابق، وإنما هناك أسئلة أخرى لا تقل أهمية عنه، مثل: هل يندرج أصحاب رءوس الأموال ذات الاسهامات المهمة في الاتفاق على التعليم تحت بند من لهم الحق في المحاسبة؟ وهل يمكن حدوث هزة للمدرسين ولنظام التعليم في حالة الأخذ بنظام المحاسبة؟ وهل يمكن بالفعل تطبيق نظام المحاسبة على النظام التعليمي أم أن هناك صعوبات تحول دون تحقيق ذلك؟

قبل الإجابة عن الأسئلة السابقة، يجدر -أولاً- الإشارة إلى التقويم لتحديد علاقته بالمحاسبة، وذلك ما يتحقق في الحديث التالي:

يستوجب التقويم تحديد وجهة نظر المجتمع في الأمور التي يتم الحكم فيها. ولكن، قد يختلف الأفراد فيما يعنيه التقويم، وذلك لتباين وجهات النظر في وضع تعريف دقيق للفظه المجتمع وتحديد المقصود به، من حيث: ما يمكن أن يكون عليه، وما يجب أن يكون عليه.

ومنذ ظهور أهمية التقويم، أصبح من المؤلف جداً أن يتضمن أي كتاب عن المناهج التربوية جزءاً أو فصلاً عن التقويم، من حيث: مفهومه، وتعريفه، واستخداماته، وطرقه.

أيضاً من منتصف سبعينيات القرن المنصرم، ارتبط المنهج في الغملا بتساؤلات عن المحاسبة، لذا يكون من المفيد تعيين الارتباطات الممكنة بين التقويم والمحاسبة.

يهتم التقويم أساساً بإعطاء معلومات عن مدى نجاح أو فشل موقف من مواقف التعليم / التعلم، سواء أكان ذلك نتيجة تغذية مرتجة لدرجات التلاميذ بعد اختبار ما، أو نتيجة لما توصل إليه المدرس من الحاجة الملحة إلى استخدام طريقة جديدة في التدريس. وتباين وسائل التقويم وفقاً للأغراض المختلفة والأهداف المرجوة. فعلى سبيل المثال، تختلف وسائل تقويم الامتحانات ونتائجها عن وسائل تقويم أي تقرير رسمي مكتوب عن خطة أي منهج جديد. وفي كل حالة من تلك الحالات، يجب تكوين حكم ورأي عن أداء المدرسين أو التلاميذ، أو عن قيمة الطرق والوسائل المستخدمة.

وفي المقابل، تهتم المحاسبة بالمسؤولية، والتعرف على أبعادها في شكل عام. والمحاسبة مشتقة في الأساس من عالم: الصناعة والتجارة، ولا يزال العديد من التربويين يتشككون

في الحكمة من استخدام هذا المصطلح في السياقات التربوية. وقد يكون هناك تشابه ما بين عمل المعلم المسعول، وبين عمل مدير الإدارة المسعول أو المحاسب المسعول أمام المساهمين في الشركة، ولكن قد تكون الاختلافات بين عمل كل منهما أكبر بكثير من أوجه التشابه، وذلك على أساس أن من يقوم بالمحاسبة عليه أن يفسر الأسباب التي كانت وراء نجاح العمل، وعليه -أيضاً- أن يعترف بالفشل ويقدم التبريرات التي أدت إليه، على أن يتم الاعلان عن النجاح أو الفشل بطريقة هادفة وواضحة، كمن يقوم الآخرون بتقويم أداء ذلك الشخص من منطلق العقلانية التي يقدمها. وعليه، فإن :

تتضمن المحاسبة التقويم

ولكن

لا يستلزم التقويم وجود المحاسبة

وعندما نتحدث عن لفظة المعنى، يمكننا إدراجها تحت البنود الخاصة بفحص الحالات المركزية والنموذجية.

وكمثال، في حالة أية شركة خاصة، يتعرض المديرين للمحاسبة من قبل المساهمين. وهذا يعنى أن الأمور التالية تتحقق :

١ - يمتلك المدير حق تقديم الحساب عن أداء الشركة للمساهمين.

٢ - تقع مسؤولية الأداء والعمل في الشركة إلى حد ما على عاتق المدير.

٣ - على ضوء معرفة المساهمين بهذا الحساب، وإدراكهم لمسؤولية المدير النوعية يكون لهم الحق في التدخل لتغيير السياسة التي تنتهجها الشركة، أو لفرض شروط محددة على الشركة، وقد يصل الأمر إلى إبعاد وإقصاء المدير الذي يثبت فشله.

ونلاحظ هنا التداخل بين هذه الملامح، ولا يمكن لأحد أن ينسب الاتهام لأحد المسؤولين دون تقديم الحسلب الملائم. والأكثر من هذا، فإن المساهمين مهما كانت حقوقهم، قد يكونوا غير عادلين في تدخلهم، وبخاصة إن لم يكن هناك كشف حساب مطروح لمناقشته، وإذا لم تكن هناك مسؤولية محددة وملائمة تقع على عاتقهم.

ولنعقد تناظراً بين إدارة الشركة وإدارة المدرسة، على ضوء ما سبق ذكره: تتلقى المدرسة مصادر وامكانات محددة لتؤدي مهام تعليمية وتربوية بعينها، وقد تنجح المدرسة في تحقيق المهام المطلوبة منها أو تفشل.

وبمعنى آخر، قد تؤدي المدرسة الأداء المطلوب منها وتحققه بنجاح، وقد لا تؤدي الأداء المطلوب منها وتتعثر في تحقيقه. وهنا، يمكن للفرد مناقشة قضية وجوب إخضاع المدرسة للمساءلة لتقدم حساباً عن الأعمال والممارسات التي تمت. وفي هذه الحالة، ينبغي أن تحقق المدرسة ما يلي:

- ١ - عمل كشف حساب عن الأداءات التي أنجزت، وعن الممارسات التي كان ينبغي القيام بها ولم تتحقق، ثم تقديم هذا الكشف للسلطات المحلية المسؤولة.
  - ٢ - في عمل الكشف السابق، ينبغي أن تفرق المدرسة بين الأداء الذي يخضع أو الذي لا يخضع تحت سيطرتها وقوتها.
  - ٣ - أن تقدم المدرسة كشافاً بالتداخل في المهام والمسؤوليات التي حالت دون استخدام جميع المصادر بصورة جيدة.
- ويمكن تطبيق ما تقدم على المدرسين شأنهم في ذلك شأن المدرسة ذاتها. إذن يمكن التحدث عن المحاسبة على المستوى الفردي.

فمثلاً، يمكن للناظر أن يعطى حساباً للأداء، وأن يوضح حدود مسؤوليته، وأن يقدم كشافاً بالحالات التي استوجبت تدخله في عمل بعض المدرسين من غير التاجحين أو غير الموفقين في عملهم.

وينبغي التنويه إلى أهمية التفرقة بين محاسبة المدرس، ومحاسبة المدرسة. إن مجال مسؤولية المدرس محدد بالنظام الذي يعمل فيه، والذي قد يكون خارج سيطرته، شأنه في ذلك شأن الطبيب الذي قد يكون ممتازاً، ولكن بفشل أمله عندما يكتشف أنه لا يمتلك الأدوات والأدوية التي يحتاج إليها في عمله.

وفي نظام المحاسبة، يتم تحديد الأهداف العامة، وترجم إلى أهداف خاصة، تتقابل فيها جميع المدارس، ويتم وضع الأنظمة التعليمية المختلفة تحت الاختبار، ووفقاً لنظام معين للمحاسبة تنشر النتائج. وفي ظل النظام، ينبغي أن يتعاقد المدرس على أداء خدمات محددة، خلال فترة زمنية محددة، وذلك عن طريق استخدام المصادر ومعايير الأداء تحت شروط معينها. أيضاً، يؤكد هذا النظام على النتائج التي يتم الحصول عليها من المصادر المستخدمة. والشئ المدهش في هذا النظام، أن المدرس قد يفعل، ويؤدي المطلوب منه، ولكن التلميذ قد لا يستجيب، وعلى الرغم من ذلك يتعرض المدرس للمساءلة والمحاسبة، ويكون من حق الممولين (السلطة المحلية) في هذه الحالة التدخل لتغيير السياسة التي يتبعها المعلم، ويصرون على إبدالها.

ويتمثل النقد الذي يمكن توجيهه إلى نظام المحاسبة في التربية في الضعف الموجود فيه كنظام إذا قورن بنظيره في أية شركة من الشركات. ففي التربية، من المشكوك فيه أن يستطيع الفرد تحديد الأهداف بكفاءة كى يحاسب عليها عن طريق أداء يمكن قياسه بسهولة.

وبالطبع، تختلف عملية المساءلة أو المحاسبة عن أداء الطالب بدرجة ما عن الحساب الجيد أو السيئ للشركة، بسبب عدم إدراك الطالب -في حالات كثيرة- لطبيعة المهام والمسئوليات المطلوبة منه، أو كيفية وأساليب تحقيقها بطريقة جيدة.

ومن ناحية أخرى، قد يصعب حساب نسب أداء الطالب، وبخاصة في حالة تعمد الطالب تقديم إستجابات خاطئة. والسؤال: هل يكون المدرس في مثل الحالة السابقة مسؤولاً عن فشل الطالب بأى شكل من الأشكال؟

ومن ناحية ثالثة، يمكن للمساهمين التدخل في الشركة حتى وإن لم يكن هناك أى قصور، بينما لا يكون للممولين أو المساهمين في التربية حق التدخل بنفس الصورة، حتى ولو حدث بالفعل أى خلل في الأداء.

وبالطبع لا يوقع المدرسون عقوداً تقتضى الحصول منهم على نتائج بعينها، بالرغم من توقيعهم على عقود للعمل عند استلامهم العمل في المدارس (إقرار القيام بالعمل). ولكن، الفعل «يدرس» تعنى أن المساءلة الاجبارية في العمل بمهنة التدريس لا تكون بصورة قوية.

#### القيام بالمحاسبة:

يحتاج كل موقع من مواقع التناظر التي سبق ذكرها الى وقفة وتحليل. فكما ان هناك حساب على الأنشطة العامة للشركة (الحساب الدورى والختامى)، ينبغى أن يتحقق ذلك أيضاً بالنسبة للمدرسة. ولكن، ترتبط عملية الحساب والمساءلة في المدرسة بمستوى الاداء أو المخرجات.

والسؤال: كيف يمكن للمدرسين أو النظار أو غيرهم من أطراف العملية التعليمية إعطاء الحساب المناسب لما يحدث في المدرسة؟

ان تحديد نسب المسئولية تعد عملية يصعب تحقيقها أو تنفيذها في المدارس، وذلك على الرغم من وجود تشابه قوى في بعض الأمور بين نظام المحاسبة في الشركة والمدرسة. فمثلاً قد تنخفض الفوائد في شركة عن أخرى، بسبب أمور تخرج عن إدارة المدير. فلو كانت شركة يعتمد انتاجها على خامات بعينها، فماذا يفعل مدير هذه الشركة إذا حدث ارتفاع حاد في سعر المادة الخام؟ ان يؤدى ذلك إلى انخفاض سعر الفائدة (بفرض ثبات

والتوجيه، قد يقدم المدرس أفضل ما عنده، ولكنه يفشل بسبب ظروف تخرج عن لرادته مثل : عدم كفاءة المدرسة، أو وجود خلل معين بالطلاب أنفسهم .

ومن جهة أخرى، قد يسهل تحديد بعض الظروف المتداخلة التي تؤدي إلى بعض جوانب القصور في انتاج الشركات، بينما يصعب تحديد مثل هذه الظروف في عملية التدريس . لذا لانستطيع الزعم بأن هذا الشيء بعينه دون بقية الأشياء هو السبب المباشر في عدم كفاية وفعالية التدريس .

وعلى الرغم مما تقدم، فإن إمكانية إقامة التناظر الذي سبق التنويه اليه ما يزال قائماً . فالمدير الذي يؤدي طبقاً لمبادئ عملية محددة في الظروف الطبيعية، سوف يقود الشركة الى نتائج ناجحة . وكذلك، عندما يؤدي المدرس طبقاً لمبادئ معينة تتوافق مع مبادئ وقواعد التدريس الجيد والطبيعي، سوف يساعد ذلك على نجاح الطلاب واكسابهم سلوكيات سوية مرغوب فيها، لان تلك المبادئ والقواعد تتضمن ضمن ما تتضمن - اساليب التدريس الفعالة من ناحية، كما انها تشمل المبادئ الأخلاقية التي تنعكس على الطلاب من ناحية أخرى .

وبعامة، فإن نسبة مسؤولية المدرس تتناسب مع حدود الحرية الممنوحة له والادوار التي يؤديها . ولكن مهما كان الدور الفاعل والرائع الذي يؤديه المدرس، إلا انه قد يفشل في تحقيق أهداف محددة في ضوء إعتبارات بعينها . وعلى الرغم من ذلك، فإن الإجراءات التي يقوم بها المدرس تؤكد على أن الممارسات الفعالة التي ينفذها في ظل الظروف الاعتيادية هي ممارسات مقبولة أخلاقياً .

وعلى صعيد آخر، قد تشمل القواعد والمبادئ الخاصة بالتدريس الفعال والمستمر : الإعداد المنظم للعمل، والتقدير الدوري لاداء الطلاب، وتحديد صعوبات التعلم، والدقة والانتظام في الحضور، وهلم جرا . لذا، فالسؤال الذي ينبغي طرحه هو : ما نوع الاداء الذي يكون المدرس مسؤولاً عنه؟

حق التدخل :

أوضحنا فيما تقدم ان المساهمين في الشركات والمصانع لهم الحق شبه الكامل في التدخل لتسيير حركة العمل . ولكن اذا أردنا إقرار فكرة حق التدخل المعمول بها في الشركات والمصانع للعمل بها في المدارس، فسوف يبدو التناظر بين ما يحدث في المصانع والشركات وما يحدث في المدارس بمثابة معاول هدم على الطريق بالنسبة للمدارس .

ان حق التدخل في عمل إدارة المدرسة يجب أن يكون غير واضح، أو يكون للحكومة أو للسلطة المحلية حق التدخل في إدارة المدرسة في أضيق الحدود حفظاً على استقلال المدارس. فعلى سبيل المثال، يمكن التدخل في حالة إستمرار سوء سلوك المدرس، أو في حالة تسرب الامتحانات، وغير ذلك من الاعمال الفاضحة والمخلة بالشرف.

اذن، فيما عدا الحالات الاستثنائية، يجب أن تبدو السلطة المحلية بلا حول ولا قوة بالنسبة لموضوع التدخل في إدارة المدرسة. وينبغي ألا يكون لهذه السلطات الحق في محاسبة المدرسين إلا في الحالات غير المشروعة. ومن وجهة نظر القانون، ليس من حق الآباء مطالبة المدارس بتقديم كشوف للمحاسبة لانهم لم يوقعوا عقوداً معها لتحقيق مخرجات بعينها.

#### والسؤال: ما حدود حق التدخل ومحاسبة المدارس؟

هناك من يرى عدم ضرورة التدخل بالنسبة لما يحدث في المدارس من أمور نظامية وإدارية. كذا، عدم جدوى ابداء الرأي في المناهج المعمول بها، أو في طرق التدريس المتبعة على أساس أن هذه الأمور بمثابة قضية مهنية، شأنها شأن مهنة: الطب أو المحاماة أو الهندسة، وبالتالي يكون المدرس غير مسئول عن عميله.

ومن ناحية أخرى، قد يكرر البعض القول بأنه يجب محاسبة المدرسين عن طريق الآباء، أى يجب أن يكون للآباء حقوقاً في المدرسة شأنهم في ذلك شأن المساهمين في الشركات. ويغالى هؤلاء فيطالبون للآباء بالحقوق التالية:

- ١ - اعطاء الآباء كشف حساب كاف وتفصيلي عما يحدث في المدرسة.
  - ٢ - اعطاء الآباء حق السؤال عن المبادئ التي تنسب عن طريقها مسئولية ما يحدث في المدرسة.
  - ٣ - اعطاء الآباء الحق في التدخل لاقرار مناهج معينة أو التوصية بتنفيذ طرق تدريس حديثة.
  - ٤ - اعطاء الآباء الحق في مساءلة المدرس، وقد يصل الامر الى فصله، اذا ثبت عدم كفايته أو سوء اخلاقه.
- وواضح مما سبق أن الحقوق التي يطالب بها البعض لهي حقوق تعسفية ومغتصبة وغير مشروعة، ولا يمكن تحقيقها.

وعلى الرغم مما تقدم، ينبغي مناقشة السؤال: من يحاسب المدارس والمدرسين؟ أهي السلطة المحلية؟ أم دافعي الضرائب بعمامة؟ أم الآباء؟ أم رجال الصناعة؟ أم التلاميذ؟ أم زملاء المهنة؟

وللإجابة عن السؤال السابق، يكون من الضروري أولاً معرفة الفرق ما بين المحاسبة وامتلاك الحساب. فالمساهمون يمكنهم محاسبة المديرين، ويشمل ذلك حق التدخل. ويتطلب ذلك شروطاً ضرورية، وبيانات ومعلومات لتقديم كشف حساب عما يحدث. ولكن لا يمكن الزعم بأنه طالما (أ) يمتلك حق محاسبة (ب)، فإن (ب) يقع تحت وطأة محاسبة (أ). وبالمعنى الأخلاقي فإن (أ) ليس له الحق في التدخل عندما يكون أداء (ب) غير جيد.

وباختصار، تبرز على السطح ثلاثة تساؤلات ترتبط مباشرة بموضوع المحاسبة، وهي:

- ١ - لماذا كانت هناك حاجة الى اعطاء حساب لما يحدث في المدارس؟
  - ٢ - ما نسبة المسؤولية التي يتحملها كل طرف من أطراف العملية التعليمية بالنسبة لما يحدث في المدارس؟
  - ٣ - من هذا الذي له الحق في الحساب والمساءلة؟
- أما اجابات الأسئلة السابقة، فهي بإيجاز على النحو التالي:

١ - هناك صعوبات جزئية إذا ما حاولنا اعطاء حساب موضوعي وملامح لما يحدث داخل جدران المدرسة، أو داخل الفصل الدراسي، وذلك بسبب عدم وجود لغة حوار مشتركة يمكن من خلالها التفاهم - ولو بدرجة ما - بين العاملين داخل المدرسة والعاملين خارجها.

أيضاً، اذا لم تكن هناك ضمانات لاستقلال المدرس وتحرره خارج المدرسة، بحيث يستطيع أن يتحدث كيفما يشاء، فإن هذه الضمانات غالباً تكون موجودة داخل المدرسة. وذلك يجعل عملية محاسبة المدرس لما يقوم به داخل المدرسة عملية صعبة.

٢ - هناك صعوبات في تحديد نسب المسؤولية لما يحدث داخل المدرسة بحيث يمكن بالضبط تحديد نسبة مسؤولية كل فرد في النظام. وإذا أردنا تحقيق ذلك، يجب إدراج التلميذ نفسه من ضمن مجموعة الأفراد الذين يجب تحديد نسبة مسؤوليتهم، وذلك على أساس أنه يكون مسئولاً عما يفعله، ويقوم به من أذاعات.

ومن ناحية أخرى، يجب ألا نغفل في حساباتنا نسبة مسؤولية المدرس في حالة عدم كفايته طبقاً لمبادئ معينة، وبخاصة إذا توافرت الظروف الطبيعية لمبادئ التدريس الجيد أو الفعال. وينبغي أيضاً ألا نسقط من حساباتنا مدى التزام المدرس بالنظام الأخلاقي المتفق عليه.

٣ - ليس من الواضح لمن يقدم المدرس كشف الحساب، أو لمن تدين المدرسة في حالة المسألة، أيضاً، ليس من الواضح من يمتلك حق التدخل وعلى أي أساس يتم ذلك التدخل.

وواضح من الإجابات السابقة عن الأسئلة آتفة الذكر أن فكرة المحاسبة في التربية مازال يكتنفها الغموض وعدم وضوح جميع أبعادها، لذا فإن أطراف كثيرة لا تقتنع بتوظيفها في التربية، وتهاجم استخدامها في التعليم بشدة.

#### اعتراضات على الطريق، ولكن:

على ضوء كل ما جاء فيما تقدم، تهتم المحاسبة بتطبيق العديد من الاختبارات، وينشر نتائج الامتحانات، ومعرفة مدى التطور في أداء التلاميذ وتفكيرهم. إن المهام السابقة لمي مهام صعبة وشاقة، وقد لا تناسب طبيعة العمل التربوي. فمثلاً، إذا قلنا أن نشر نتائج الامتحانات بمثابة حافز لمن يجيد العمل ويؤديه باتقان، فماذا عن الآخرين الذين لا يفعلون ذلك؟

إن نشر نتائج الامتحانات ربما يكون لها مردوداتها التربوية السيئة، إذ ستكون بمثابة مشبطات لهمم المتعسرين والذين يسعون للنهوض من كبوتهم. لقد أبدت تنظيمات المعلمين المهنية في إنجلترا، كما أبدى العديد من العلماء التربويين الإنجليز، شديد أسفهم لمثل هذه المحاسبات، وسجلوا اعتراضاتهم النظرية المهمة للتضمينات التربوية للمحاسبة.

ولقد اعترض «سوكمت» على استعمال مصطلح (المحاسبة) في التعليم بنفس المعنى الذي يستخدم به في الشركات والمصانع (تقديم كشف حساب كامل عن المكسب والخسارة)، وذلك على أساس عدم وضوح الجوانب المختلفة المتعلقة بهذا المصطلح في التعليم، واقترح أنه يمكن للتلاميذ والآباء محاسبة المدرسين لكونهم جزء من أفراد المجتمع. أيضاً، يمكن أن تتضمن قائمة من له الحق في المحاسبة أطراف أخرى، مثل: موفرى الموارد (دافعى الضرائب) للحكومة، الزملاء في المهنة (المدرسين الآخرين سواء أكانوا ممن يعملون داخل المدرسة أو خارجها)، العاملون في مؤسسات تربوية أخرى (مثل: الجامعات، والمعاهد، مراكز البحوث)، رجال الصناعة، النقابات التجارية... إلخ.

وتبعاً لما اقترحه «سوكين» فإن هذه القائمة على الرغم من أهميتها، فإنها غير مرضية بدرجة كبيرة، لأنها تعنى ببساطة شديدة تداخل الاختصاصات بسبب وجود أطراف كثيرة لها حق المحاسبة. ومن زاوية أخرى، فإن تعدد الأطراف يخلق تبايناً في وجهات النظر، إذ أن كل طرف ينظر إلى الموضوع من زاوية تخصصه أو بما يفيد المجال الذي يعمل فيه فقط. وبعمامة، فإن تعدد السلطات يعنى ببساطة شديدة الفشل في إصدار أحكام صادقة. من المنطلق السابق، يكون من المحتمل بدرجة كبيرة أن يفلت المعلم من المحاسبة، لأنه يوجد غموض كبير حول معنى ومدلول هذه الكلمة من ناحية، ولصعوبة إمكانية تطبيقها على جماعات مختلفة.

حقيقة، أن نمط المحاسبة الذي وصفه «سوكيت» هو نمط أكثر تعقيداً من نمط مدير الشركة، على الرغم من كون الأخير يحاسب أمام مجموعة شركائه المساهمين، ولكن ذلك لا يقضى على التشابه الجزئي بينهما. لذا، بدلاً من أن نرفض استعارة مصطلح المحاسبة، بجدر بنا أن نكون أكثر عقلانية وتدبيراً لأمرنا بحيث نستخدم هذا المصطلح بعناية، وبطريقة مناسبة للأغراض التربوية.

وإذا عدنا للوراء، لوجدنا أن (الهروت ١٩٣١) قد قام بعمل تمييز واضح ومفيد جداً بين محاسبة المعلم الأخلاقية والقانونية، والمحاسبة المهنية. فجميع المواطنين عليهم الإلتزام بطاعة القانون السائد في البلد. لذا، ينبغى على المعلم كمواطن الاستجابة للقانون المعمول به في المجتمع، ويكون أيضاً مسؤولاً أمام رئيسه وإدارته (مدير المدرسة) التي قامت بتوظيفه عن تقديم كشف الحساب. ويتم محاسبة المعلم أمام هؤلاء فقط (رئيسه والهيئة التي وظفته) بطريقة قانونية.

ومن ناحية أخرى، على الرغم من عدم ارتباط المعلم بأية علاقات قانونية مع التلاميذ أو الآباء، فإن عليه واجب أخلاقي تجاههم. ويمكن اعتبار أن ذلك الواجب الأخلاقي كنوع من أنواع المحاسبة. وينبغي أن يكون هذا الواجب الأخلاقي من وجهة نظر المعلم أقوى من أي قانون وضعي أو مكتوب.

ويمكن أن نقوم بنفس التمييز بالنسبة لأي مسئول، أو لمن يشغل منصباً إدارياً أو فنياً عالياً في التربية والتعليم. فهذا المسئول يحاسب قانونياً أمام هيئة الحكومة وأمام الإطارة المحلية، ويحاسب أخلاقياً أمام زملائه المعلمين، وأمام التلاميذ والآباء.

وبعد أن قام (الهروت) بعمل هذا التمييز بين المحاسبة القانونية والمحاسبة الأخلاقية أبرز نقطة لها أهميتها الخاصة، وهي أن المدرسين كانوا على حق عندما أشاروا إلى أن المحاسبة ينبغي أن تتضمن واجبات مشتركة وتبادلية.

كما يجب ألا تكون العلاقة بين الأطراف متماثلة؛ لأن ذلك يعنى خلطاً ومزجاً بين المحاسبة الاخلاقية والمحاسبة القانونية. ومن جهة أخرى، من السخرية اعتبار أن المؤهلات التربوية تعكس مستويات عالية من الاداء المهني بالنسبة للجميع، اذ يجب أن يكون هناك تعليل وتبرير للاعتماد على معرفة الفرد المهنية.

وبعامه، فإن احتراف مهنة التدريس تتطلب زيادة وأهمية المعرفة المهنية لكيفية التدريس ولكيفية تخطيط المناهج. ولكن، معظم المدارس تفتقر لهذه الأنواع من المعرفة على الرغم من أنها تمثل المرتكزات الرئيسية للأخذ بمبدأ احتراف مهنة التدريس.

لقد قام (ماكليز ١٩٧٨) بعمل تصنيفات فرعية مفيدة، وهي في صورة أربعة اهتمامات رئيسة مرتبطة بالمحاسبة، وهي: المقاييس، محتوى المنهج، مشاركة الآباء، المسؤولية الادارية.

ولقد ناقش (إهروت ١٩٨١) الأركان السابقة، فتحدث تحت عنوان المقاييس عن نقطة شيقة وفعالة، وأشار الى أن كثيراً من الجدل العام حول المقاييس هو جدل غير منطقي، ويعوزه التفكير السليم. فنادراً ما يرتكز الحكم على المدارس على دليل متاح أو فعل واقعي، وإنما تتشكل الآراء والاحكام من خلال تجميع أجزاء من آراء شخصية، ومن خلال الانعكاس المسرحي والرد التاريخي للماضي. ويتأثر تفسير ذلك الدليل بالنظريات والافكار التربوية المرتبطة بفكرة الثبات والوحدانية، مثل: ثبات المهوبة عند الطالب، الظهور المبكر لمهوبة الطالب، التعليم بالثلقين (الاستظهار دون فهم). ويمكن أن يكون أحد تفسيرات ما تقدم أن كل فرد من الأفراد قد تكون لديه خبرة محددة عن ثقافة التعليم في المدرسة، لذا فانه يميل الى التركيز عليها، دون غيرها. ان ما يفعله ذلك الفرد لا يبتعد كثيراً عن الواقع الفعلي والملموس لمهنة التدريس، إذ أنه من خلال هذه المهنة غالباً ما يتم المحافظة على القديم. ومن وجهة نظر التحليل الثقافي، فإن المحافظة على التراث لهو أمر مهم ينبغي أخذه في الاعتبار عند عملية تخطيط المناهج، بشرط ألا يكون بمثابة النعمة السائدة والعالية فيسود تلك العملية ويقيدها.

ولقد أوضح لنا كل من (ماكليز)، (إهروت) انه عند مناقشة موضوع المقاييس، ظهر أن اعطاء وتطبيق اختبارات على الطلاب بمثابة عملية لها أهمية عظمى في مجال التربية. وعلى الرغم من ذلك، لا يزال هناك شعور بالقلق والاضطراب بين المدرسين على أساس أن نتائج هذه الاختبارات قد تستخدم كحكم على مستوى المدارس التي يعملون فيها.

ان المحاسبة التي يتم تطبيقها على أساس محتوى المنهج فقط لسوف تتجه لتأكيد ثلاثة مظاهر، هي على النحو التالي:

- ١ - الاهتمام بالمهارات الأساسية بدرجة كبيرة.
- ٢ - السعي لنشر نتائج الامتحانات، والتهديد بما تظهره تلك النتائج.
- ٣ - الضغط لتضمين المنهج المزيد من الجوانب المهنية، والتأكيد على أهمية الربط واقامة الجسور بين المدارس والمؤسسات الصناعية.

ومرة أخرى، يجب ألا يقتصر الأمر على مجرد الرأي الضيق جداً عن المعرفة المقيدة «المعرفة التقليدية أو التراث» التي غالباً ما تتضمنها غالبية المناقشات التي تدور الآن حول محتوى المنهج، إنما يجب إخضاع هذه المناقشات للدراسة لاثبات خطئها أو فشلها التام. وأيضاً، ينبغي أن يظهر التحليل الثقافي لأهداف التربية أن هناك الكثير والكثير مما نرهبه، ونسعى إلى تحقيقه من خلال المناهج.

أيضاً، تضمنت أفكار (ماكليز) عن المحاسبة مشاركة الآباء، ويحتمر ذلك من نواحي عديدة تحد سافر لفكرة احتراف المعلم التي سبق التنويه إليها.

ومنذ الستينيات من القرن العشرين، طالبت مجموعة من الآباء ببعض الحقوق، من بينها حقهم في مناقشة محتوى المنهج. وعلى الرغم من وجود تناقض كبير في الآراء الخاصة بحق الآباء في حكم المدرسة، فإن هذا الحق كما يراه أصحابه جاء من منطلق مشاركة المجتمع في تحمل المسؤولية، وليس مجرد فرض الوصاية على المدارس.

ولمست هناك أية طريقة للخروج من ذلك المأزق طالما أن النظام التعليمي مجرد وسيلة لتوزيع المؤهلات على الطلاب، علماً بأن الذين يملكون المؤهلات يسعون بدرجة كبيرة للمحافظة على انتشارهم. لذا، يجب أن يسمى التخطيط التربوي الذي يركز على التحليل الثقافي إلى الإقلال من شأن ووظيفة كل من الامتحانات في المدارس، وإختيار الوظيفة (التصنيف الأخير للمحاسبة هو مسؤولية إدارية صرفة). ولقد أعلن (ابروت) أن هذا التصنيف يبدو للمطلعين على بواطن الأمور (من يعملون داخل النظام أو لهم علاقة مباشرة بالنظام) أنه حل وسط معقول بين التصنيفين السابقين، ويبدو للغرباء خارج النظام أنه بمثابة فرص لانهاية لها لتحويل المسؤولية ليتحملها أي فرد.

وفيما يتعلق بالمنهج والمظاهر الأخرى للإدارة، لا يوجد تمييز واضح بين المسؤوليات القومية، ومسؤوليات الإدارة والسلطة المحلية، ومسؤوليات المعلمين. وقد يستغل بعض المعلمين عدم الوضوح أو التمييز بين تلك المسؤوليات في بعض المناسبات. ولكن، عندما تنشأ الأزمات، يتعرض المعلمين للهجوم العنيف من الغرباء عن النظام التعليمي. ويحتاج هذا النوع من تقسيم المسؤوليات أيضاً إلى النظر إليه، ورؤيته كجزء من التحليل الثقافي لتخطيط المنهج وتنظيم المدرسة.

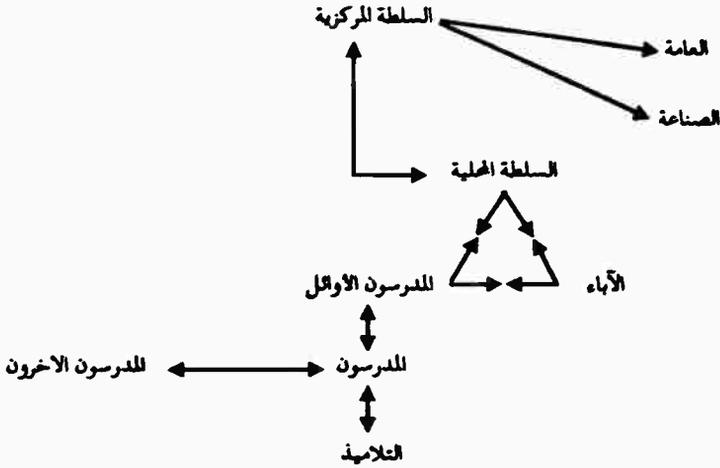
وتوجد نقطة أخرى لها علاقة مباشرة بالمحاسبة. لقد أشار كل من (سوكيت)، (أهروت) إلى التطبيقات المعقدة للمحاسبة، ومع ذلك فقد تم استثمار هذه التطبيقات، واستعمالها كما لو كانت سهلة جداً. وهنا، ينبغي التمييز بين المحاسبة البيروقراطية، والمحاسبة الديمقراطية. ففي المحاسبة البيروقراطية، يكون اتجاه المناقشة أو المساءلة إلى أعلى، ولها اتجاه واحد يمثل مسؤولية الرؤوس، لأنه يعطى تفسيراً أو تحليلاً لمسئول أعلى منه عما أنفقه من المال، أو الموارد المستخدمة، أو غير ذلك من الأمور. ولكن، تتنافى المحاسبة البيروقراطية مع المحاسبة الأخلاقية، كما أنها لا تتوافق أو تتلائم مع القواعد والأصول التي يجب مراعاتها في التربية. أما المحاسبة الديمقراطية، فيمكن تمثيلها بنموذج أكثر تعقيداً من النموذج الخاص بالمحاسبة البيروقراطية. والمحاسبة الديمقراطية هي محاسبة ذات اتجاهين، أولهما يكون المعلم مسؤولاً أمام التلاميذ، وأمام المدرسين الأوائل (المشرفين) أو الموجهين. أما ثانيهما فيكون المدرس الأول مسؤول بدوره أمام المدرسين المساعدين، وأمام الإدارة المحلية، وأمام السلطة الحكومية.

ويوضح الشكل رقم (١) نموذجاً للمحاسبة البيروقراطية، ويوضح الشكل رقم (٢) نموذجاً للمحاسبة الديمقراطية.



شكل (١)

المحاسبة البيروقراطية



شكل (٢)

### المحاسبة الديمقراطية

#### السلطة والمشاركة :

يمكن النظر الى السلطة والمشاركة كبديلين لنختار أحدهما . فالممارسات التربوية ينبغي أن تقوم إما على أساس قرار السلطة، أو على أساس بعض الأنشطة المشاركة المشتركة . وقد يعتقد البعض أن هناك تضاربا وتناقضا فيما سبق ذكره، ولكن من خلال المناقشة التالية سوف يظهر لنا أننا أمام مفهومين، لكل منهما تطبيق ملائم فى السياق التربوي حتى وان اختلفت وتباينت وسائل تحقيق ذلك أو طرق استخدامها .

وعندما نتحدث عن مفهوم « مشاركة الطالب » فمن الممكن أن نفرق بين معنيين لاستخدام هذا المصطلح فى اطار التربية :

١ - مشاركة الطالب فى بعض الأعمال لكونه متعلما، والمشاركة فيما نسميه بالخبرة المرية .

٢ - مشاركة الطالب فى صناعة القرارات، وهذا أمر قد يحدث أثناء المواقف التدريسية، أو فى الاجراءات والتنظيمات المدرسية، أو فى أية مجالات أخرى قد تتطلب إسهامات الطالب من خلال الممارسات التى يقوم بها .

ويمكن القول بان مشاركة الطالب فى الحالة الأولى مقبول منطقياً، فهذا النوع من المشاركة واجب وضروري داخل عملية التربية . والمشاركة فى الحالة الثانية تقوم على اعتبارات

أخلاقية أكثر من كونها منطقية. ويمكن القول - بتحفظ - أن المشاركة في الحالتين السابقتين يرتبط بالسلطة، وأن كانت المشاركة في الحالة الثانية فقط فيها تأكيد بشكل واضح تماماً على ممارسة الطالب للسلطة، حتى ولو بطريقة محدودة.

وتشمل التربية بأى معنى معيارى اشرك التلاميذ فى أشكال مختلفة من المعرفة والفهم والمهارة، وينبغى أن يشمل ذلك تعلم الطالب لشيء ما، وفهمه لما يدرسه.

ولا يمكن لأحد أن يقرر مبدأ مشاركة الطالب، إلا إذا كانت له السلطة فى عملية اقرار تلك المشاركة، ووضع حدودها، والتخطيط لابعادها المختلفة بصورة إيجابية. فإذا كانت حدود مشاركة الطالب تختص بكونه متعلماً، وتشمل المشاركة فى العمل، هنا تكون المشاركة فى التعلم هى شروط ضرورية للفرد كى يصبح متعلماً. وينبغى على التلاميذ المشاركة بهذا المعنى، حتى تتحقق عملية التربية بالنسبة لهم.

وهذه النقطة، وهى مشاركة التلميذ فيما يحدث، يتطلبها المنطق الخاص بمصطلح التربية.

وعلى جانب آخر، هناك المدرسون، ويفترض فى هؤلاء نظرياً أنهم يحملون مشاغل المعرفة ومفاتيح المهارات التى يتم تقديمها للتلاميذ الذين يفترض إنهم بالفعل يحتاجون لتلك المعرفة ومهاراتها. بمعنى؛ أن التلاميذ لم يصلوا بعد الى المركز العلمى الذى وصل إليه المدرسون، وأنهم يحتاجون للمدرسين فى عملية تعليمهم.

ما تقدم، يعنى أن التدخل يتطلب تحويل المدرس - وهو فى مركز قوة على أساس أنه مصدر للمعرفة أو ناقل لها على أقل تقدير - إلى تابع للتلميذ وهو فى مركز أضعف على أساس احتياجه للمدرس. وتلك هى المشكلة أو المعادلة الصعبة، وذلك على أساس أن المعلمين إلى حد ما لديهم السلطة فى تحديد ما يقومون بتدريسه، أى لهم الحق فى تحديد ما يجب على التلميذ أن ينصت إليه داخل الفصل.

وفى المقابل، فإن المدرسين غير مسئولين بصورة مطلقة عما إذا كان التلميذ يعى ما يسمعه، ويفهمه بصورة جيدة، أم لا. وكما سبق ذكره، ليست للتلاميذ أية مسئولية محددة بالنسبة لما يدرسونه، أو بالنسبة لما يحاول المدرسون تعليمه لهم. إذن، فى هذه الحالة لا يكون للتلاميذ أية سلطة، لأنه إذا تحقق ذلك، فسوف تختلط الأمور، وبذا لن يكون التلميذ تلميذاً، وفى المقابل لن يكون المدرس مدرساً. إن حدود وسلطة المدرس وفقاً لما تتطلبه أصول مهنته، أن يسيطر على المواد التعليمية التى يقدمها للتلاميذ، وأن يعرف جميع أبعادها تماماً، مع مراعاة أن مشاركة وسلطة التلاميذ هى عملية منطقية وأخلاقية.

والآن لنتجه الى شكل آخر من أشكال السلطة، وهو المشاركة في صنع القرارات . ان ما يحدث من تنظيم لقوانين المدرسة لهو إجراء لتنظيم مجهوداتها، لانه لا بد من عمل القوانين وتفسيرها وحفظها، إذا أرادت أية مؤسسة من المؤسسات الاستمرار بفاعلية في مسيرتها .

والسلطة هي التي لها الحق في عمل وتفسير وتقوية القوانين . وفي المدارس، يكون المدرس هو صاحب السلطة، على أساس أنه أكبر عمراً، وأكثر نضجاً، وأوفر خبرة من التلميذ . ان المدرس شخص بالغ وناضج، بينما التلميذ في أغلب الاحيان يكون صغيراً أو طفلاً . وعلى الرغم مما تقدم، نلاحظ أن المدرسين ( وهم أصحاب سلطة شرعية حقيقية في المدارس ) قد لا يكونون في مركز أفضل من التلاميذ . والسؤال : هل تنعكس الآبة، وينقلب الحال، فنطلب أن يكون المدرس على قدم المساواة مع تلاميذه في الموقف التربوي؟

وهنا، ننوه إلى أهمية أن يكون للمدرس سلطاته الخاصة، قبل أن يتعامل مباشرة مع التلاميذ . بمعنى، أنه يجب أن يعرف أكثر مما يعرفونه في موضوع الدراسة، وأن يمارس المسؤولية الأكاديمية التي لا يمكن للتلاميذ أدائها في وضعهم الحالي . وفي المقابل، ليس للمدرس الحق في الانفراد بالسلطة في صناعة القوانين . إنها مجرد قضية منطقية . من غير المقبول منطقياً أن يتفرد المدرس بالسلطة . وأيضاً، من المقبول منطقياً أن يكون للتلميذ دور في صناعة القرارات .

ومن جهة أخرى، إذا كانت القرارات التي يتخذها المسؤولون في أى مجال من المجالات لها أثر مباشر على حياة من يتعامل مع تلك القرارات، فإن ذلك يتحقق أيضاً في المدارس، وعلى نفس المستوى . فالتلميذ يتأثر بالقوانين واللوائح السائدة، وبأساليب الإدارة المتبعة، وبطرق التدريس المعمول بها في المدرسة . لذا، يجب أن يمتلك التلميذ المعرفة ويسيطر عليها، وبجانب ذلك يجب أن يعرف القوانين والقرارات واللوائح المدرسية السائدة لما لذلك من تأثير مباشر على تحديد نوعية الحياة، وأسلوب المعيشة الذي يختاره لنفسه .

إذن، هناك حاجة أخلاقية لضرورة أن يكون للتلاميذ دورهم في صناعة القرار، الذي سوف يكون له تأثيرات مباشرة في حياتهم . ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال استشارتهم، بعرضه عليه لآراءه بالموافقة أو الرفض، أو بأية وسيلة أخرى مناسبة . كذلك، يجب إشراك التلاميذ في ممارسة السلطة بحسب أعمالهم، وذكائهم، ودرجة نضجهم . ومن ناحية أخرى، يقبل التلميذ فكرة تحمل المسؤولية بقناعة ولارتياح إذا كان لديهم بالفعل المعرفة اللائمة التي تجعل لديهم القدرة والحق في الحديث عن القضايا التي تهمهم، والتي تشغل بال المدرسة في الوقت نفسه . وهنا، يكون من الواجب على الآخرين الاستماع بتدقيق لما يبديه التلميذ من آراء، والتفكير بعمق فيما يقدمه التلميذ من أفكار .

وعلى صعيد آخر، إذا كنا نزعم بأنه يجب أن يكون للتلميذ مطلق الحرية في الذهاب للمدرسة بحيث يغدو إليها ويعود منها بكامل إرادته. ودون وجود سلطة عليا تجبره على تحقيق هذا العمل بالاكراه، وإذا كنا نفر بان ذهاب التلميذ للمدرسة هو عمل يقوم به بمحض إرادته وله الحرية الكاملة فيه، يكون أمراً شاذاً أن ننكر عليه سلطته في ابداء الرأي، ونسلبه هذا الحق بالنسبة للآثار التي تقع عليه نتيجة الطرق والمواا المستخدمة في تربيته وتعليمه.

ان قبول جانب من موقف ما، ورفض جانب آخر له، بمثابة مناوأة سياسية فاشلة تماما. وعليه في مجال تربية التلميذ، ينبغى التسليم بأن ذهابه الى المدرسة يتم بكامل إرادته ورغبته، وفي المقابل ينبغى إقرار حقه في المشاركة في صنع القرار، وأن نساعد ونؤهله لتحقيق ذلك.

وهنا، ينبغى التحذير بأن المشاركة قد لاتتاح لكل التلاميذ، لان ذلك يتوقف على أعمار التلاميذ، ومستوى نضجهم، وإحساسهم بالمسؤولية والاستعداد لتحملها. وعلى الرغم مما تقدم، فإنه من الناحية الاخلاقية، يجب إتاحة الفرصة أمام كل التلاميذ للمشاركة، وذلك بعد أن يحدد كل تلميذ دوره وموقفه حسب امكانياته وقدراته العقلية والتحصيلية.

ومن الناحية التربوية، يجب أن تسعى المدرسة الى اكساب التلاميذ الفضائل، مثل: التسامح، العقلانية في صناعة القرار، وغير ذلك من الفضائل الضرورية للمجتمع الديمقراطي.

ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق الآتى :

١ - أن تهتم المدارس بالقرارات الخاصة بالطرق المتبعة في التدريس للتلاميذ بشرط أن تنبع تلك القرارات من المدرسين فقط، وأن يكون لهم الحق وحدهم ودون غيرهم في هذا المجال، وبذا تكون كلماتهم مسموعة. وفي هذه الحالة، اذا كان هناك تلميذ يعتقد أن له مسؤولية، فيجب توضيح الرؤية له كي يفهم أن ما يعتقد أو يدعيه يقع خارج حدود دوره كتلميذ.

٢ - تؤثر قرارات المدرسة في التلاميذ كأعضاء فيها، إذ أن هذه القرارات لها وقع مباشر على راحة التلاميذ، وكرامتهم، واحساسهم بالعدل، وأيضاً في فعاليتهم كمتعلمين. من هذا المنطلق، يكون للتلاميذ الحق في أن تكون كلماتهم مسموعة على أساس أن القضايا السابقة تجعلهم أصحاب حق، دون أن يغير ذلك موقفهم أو موقعهم كتلاميذ يتعلمون. وبذا، فمشاركة التلاميذ في صنع القرار يعد أمراً مقبولاً.

٣ - في المجتمعات الديمقراطية، الحرية مكفولة لجميع الأطراف من خلال القنوات الشرعية التي تنظم ضمانات ممارسة الحرية وحدودها بالنسبة لكل فرد.

وعليه، من الخطأ أن تكون الكلمة التي تجمد صداها هي كلمة التلاميذ فقط بالنسبة لحق المشاركة في صنع القرار. ويعنى تحقيق ذلك ببساطة شديدة لوى أفرع الأطراف الأخرى، وجعل التلاميذ كهيئة مستشارين أو كاهل بيوت الحجرة. إن إقرارنا بحرية التلاميذ لا يعنى أبداً سلب حرية الأطراف التربوية الأخرى المعنية بالعملية التعليمية. وعليه، يجب الموازنة بين الواجبات والحقوق لجميع الأطراف. مادام الأمر كذلك، فينبغى توزيع الاختصاصات، وتوزيع الأدوار بعدالة شديدة.

من المنطلق السابق، ينبغى مناقشة ما يقوله التلاميذ قبل إقراره والموافقة عليه. أيضاً من الخطأ إهمال مشاركة التلاميذ في المسؤولية الأكاديمية التي تقع في صميم اختصاص المدرسين، وبخاصة إن كانت آرائهم معقولة ومقبولة منطقياً.

ويرتبط الحديث آنف الذكر بالحياة الديمقراطية التي تتيح للفرد الحرية، والاحساس بأن من حقه الإدلاء بصراحة عن رأيه شأنه في ذلك شأن أى مسئول أو ذى سلطة. ويمكن أن تنعكس بالكامل الحياة الديمقراطية التي تسود المجتمع داخل المدرسة.

وتأسيساً على إمكانية سيادة الديمقراطية في الحياة المدرسية، ينبغى للمدرسين استشارة التلاميذ ودعوتهم للمشاركة في القرارات، وبخاصة في المجالات التي يمكن أن يكون فيها التلميذ فعالاً. ولكن في المجالات الجديدة أو الصعبة على التلاميذ والتي تكون معرفتهم فيها قليلة، ومحدودة للغاية، ينبغى ألا يمتلك التلاميذ أية سلطة أو مسؤولية للمشاركة، لأن آرائهم تكون بلا جدوى في هذه الحالة، ولا يترتب عليها شيء صالح، فتصبح مشاركتهم في اتخاذ القرار عملاً لاداعى له، ولا أهمية منه، ويكون عبئاً على العملية التعليمية، ومضيعة لوقت وجهد ثمينين يمكن توجيههما لأمر أكثر قيمة وجدوى.

وعلى الرغم مما تقدم، نجد من يزعم بأنه ينبغى عدم إهمال التلميذ تماماً، وإنما يجب استثارة وتفجير طاقات الابداع الكامنة عند التلميذ، وهنا يكون لما يقوله أو يدلى به صده المسموع.

#### طبيعة السلطة :

يتساءل (ماركس وهبر) كيف يمكن للأفراد التصرف نحو بعضهم البعض في إطار علاقاتهم؟ ولماذا يفعل بعض الناس بعض الأمور التي يرفضون بشدة أن يفعلها الآخرون بهم؟

ربما تكون الإجابة عن السؤالين السابقين هي القوة الغاشمة غير المسؤولة أو غير الشرعية التي تحرك دوافع وغرائز بعض الناس. ولكن، بالنسبة لجمال التربية، إذا تحدثنا عن القوة، فإننا نتحدث عن القوة الشرعية أو القوة المسؤولة، وهي تعنى كما يعرفها (ويبر) بأنها إمكانية فرض إرادة الفرد على تصرفات الآخرين، وعندما نعطي القوة الصفة الشرعية، فنحن نقصد بذلك السلطة.

ولقد فرق (ويبر) بين ثلاثة أنواع من السلطة، وهي:

١ - السلطة التقليدية.

٢ - السلطة الشرعية المنطقية.

٣ - السلطة الخيرية (الأسطورية).

ويجب التنويه إلى أن كل نوع من الأنواع الثلاثة السابقة لا يوجد منفرداً وعلى حده بصورة بحتة، ولكن قد تكون هناك توليفة أو تداخل بينهم جميعاً، أو بين كل اثنين منهما.

وفيما يلي توضيح مختصر لكل من الأنواع الثلاثة سابقة الذكر:

**السلطة التقليدية:**

ويقوم هذا النموذج على تشريعات القوي التي تربط بين العلاقات، ويتم قبول السلطة كهبة علياً لا يتم محاسبتها، وإنما هي التي تحاسب الآخرين.

ويتم قبول وشرعية وصدق السلطة على أساس الاعتياد، بسبب إقرارها من فترة طويلة. فمثلاً، الملك في تاريخ إنجلترا هو السيد، واليد العليا، والسلطة الأولى، لذا عندما كان الملك في القرنين السادس عشر، والسابع عشر، يفرض ضرائب جديدة، لم يكن لأحد حق مناقشة مدى عدل هذا الاجراء.

وتتطلب أغلب السلطات التقليدية - لإرساء قواعدها والوثوق في مصداقيتها - نوعاً من الادعاء والزعم بأن القائد يمتلك قدرات غير طبيعية، وله إمكانات طبيعية تميزه عن سائر الأفراد الآخرين، كما كان الحال بالنسبة لـ (هلتز) في ألمانيا، و(موسوليني) في إيطاليا.

**السلطة الشرعية المنطقية :**

ويعتمد هذا النوع من التشريع للقوي على وجود أسباب جيدة لقبول السلطة التي تكون بدورها كجزء من المؤسسة. لذا، تستفيد السلطة بصورة ما من طاعة الآخرين، كما أنها توجد وفقاً لقوانين عامة، تمثل: العدالة، والحكمة، والحاجة إلى النظام.

## السلطة الحرة (الأسطورية):

إذا صحت التسمية السابقة، فتشريع هذا النوع من السلطة يقوم على أساس تقديم الهبات للآخرين.

وبذا، يمثل أصحاب السلطة ادوار المصلحين الاجتماعيين. وقد يسمى تشريع هذا النوع من السلطة لتحقيق اغراض معينها لبعض الافراد المسيطرين على مجرمات الامور، وان كان في ظاهره يبدو ولو كان يقدم خدمات للآخرين.

وايضاً، تعتمد السلطة هنا على الإيمان بأن القائد لديه إمكانات وقوى فوق العادة تؤهله لأن يكون فوق مستوى البشر العاديين. وإن كانت هذه الإمكانيات والقوى تسم بالطبيعة المستعدة للبذل والعطاء، بعكس الطبيعة الديكتاتورية المستبدة للقائد في السلطة التقليدية.

ويوجد تحذيران مهمان بالنسبة لهذا النوع، وهما:

١ - يميل بعض الناس إلى تصنيف المدرس والحديث عنه كما لو كان شخصية أسطورية، وهذا استخدام خاطيء تماماً للمصطلح.

٢ - أن رأى (ويبر) لم يقبله تماماً كل علماء الاجتماع.

وفي المقابل، هناك من يرى أن السلطة لا تعنى القيادة، ويعرف السلطة على أنها مألوفة الضبط الاجتماعي خلال تنظيم واضح للوضع بين من هم في مركز معين، ومن يندرجون في مراكز أقل منهم.

وينبغي أن نفرق بين السلطة في مؤسسة، وما يفعله فرد كى يظل في مركز السلطة. وربما يؤدي ذلك إلى التساؤل حول مدى الكفاءة والقدرة على القيادة لدى من يتحمل مسؤولية السلطة. فالناظر أو المدرس، يمثلان من الناحية النظرية سلطة شرعية لأنهما جزء من المؤسسة (النظام التربوي). إن الجميع يثق فيهما، فيحملهما مسؤولية تقديم دروب معينة من المعرفة. ولكن، ما ينبغي أن يفعله كل منهما ليمارس السلطة، وأن يحصل على الاحترام،... إلخ، فهذه قضية أخرى.

## عقلانية السلطة:

إن عودة العقل والوعى، والبعد عن الغيبيات، لهو موضوع الساعة. لذا، فإن أحد مظاهر تطور المجتمع في وقتنا الحاضر هو النمو التدريجي للاتجاه العقلاني في جميع المؤسسات بعامة، وفي المدرسة بخاصة. ولقد، ظهرت حركة واتجاه قوى في التربية ترفض السيطرة التامة للسلطة التقليدية، وتتجه نحو السلطة العقلانية بدرجات متفاوتة.

وعلى الرغم من أن هناك شعوراً متزايداً ضد السلطة التقليدية على أساس أنها ليست شيئاً حتمياً وضرورياً، ويمكن استبدالها بمؤسسات أكثر عقلانية، مثل: الديمقراطية البرلمانية، حرية المرأة، وحقوق العمال الشرعية، فإنه لا يمكن الاستغناء عن السلطة التقليدية واستبدالها تماماً بالسلطة العقلانية.

ويشير الواقع الفعلي الملموس صدق ما سبق ذكره، إذ نعيش الآن في توليفة اقتصادية لها السمتين: التقليدية والعقلانية. ولقد ترتب على هذا التغيير الاجتماعي، ظهور مظاهر جديدة في المجتمع. وكمثال لما تقدم، يحصل الأفراد على وظائفهم الآن على أساس عقلاني، ووفقاً لقدراتهم، وليس على أساس تقليدي لكونهم من عائلات بعينها. ولقد تحقق ما تقدم، نتيجة محاولة الجهات المسؤولة التخلص من البيروقراطية، أو على أقل تقدير تطويرها.

### السلطة والتربية :

يوجد تشابه واضح بين الحرية الانسانية في الحركة العقلانية تجاه فكرة العدل، وبين الحاجة إلى مشاركة التلاميذ في القرارات. إذن، فالفكرة مقبولة، وإن كان هناك جدل حول نوع وكيفية المشاركة. ففي التنظيم غير التقليدي القائم على البيروقراطية العقلانية الشرعية من المهم أن تختلط قضية السلطة بقضية الكفاءة بحيث يتداخلان سوياً، مما يشجع التلاميذ على طرح أسئلة من النوع: (لماذا؟) وفي هذه الحالة، ينبغي ألا تقتصر معرفة المدرسين فقط على إجابة تلك الأسئلة، وإنما يكون لديهم القدرة والاستعداد لمناقشة الأسباب التي دعت التلاميذ إلى طرح أسئلتهم.

وهناك بعض الآراء التي ترى أن من يتحمل السلطة ليس بالضرورة هو الشخص الذي يمتلك الكفاءة بالرغم من أنه يكون مسعولاً. فمثلاً، ليس مفروضاً على رجل الشرطة أن يكون ودوداً عند إرشاد المارة لقواعد المرور. بمعنى أنه ليس من الضروري أن يكون لدى رجل الشرطة الكفاءة في معاملة المواطنين معاملة حسنة وطيبة (وإن كان ذلك مطلوباً بدرجة كبيرة)، ولكن من المهم أن يكون لديه السلطة التي تجعله يمارس عمله كرجل من رجال الشرطة وأن يؤديه على أكمل وجه.

أيضاً، الصراف في البنك عند توقيع على الشيك، ليس من الضروري أن يؤدي ذلك بصورة أفضل من الآخرين (أي يكون توقيع أفضل من توقيع الآخرين)، وعلى الرغم من ذلك لديه السلطة التي تمكنه من صرف المبالغ المستحقة الدفع، وبالطبع هذه السلطة يفتقدها الآخرون من ذوي التوقيعات الأفضل من توقيع الصراف نفسه.

ولكن عند تطبيق ما تقدم على التربية، نجد أن ذلك يمثل نقطة ضعف واضحة، إذ ينبغي أن يكون لدى المعلم الكفاءة والسلطة معا، شانه في ذلك شأن حكم المباراة، الذي ينبغي أن يكون لديه الكفاءة في معرفة قواعد اللعبة جيدا بجانب معرفته للقوانين المنظمة لقواعد اللعبة، حتى لا تحدث ازمة في المباراة. إذن، ينبغي على المدرس أن يعرف ما يقوم بتدريسه تماما، وأن يكون لديه القدرة على التحدث بطلاقة وبحب مع التلاميذ، ومع الآخرين. ومن ناحية أخرى، ينبغي ألا يساورنا الشك حول امكانية استخدامه السلطات الممنوحة له، وأن يوظفها بطريقة جيدة.

وهناك صعوبة أخرى، تتمثل في أن التربية تكون دائما إجبارية. وفي هذا الشأن، يجدر الإشارة إلى أن علماء الاجتماع مفرومون دائما بالتمييز بين الاتحاد التطوعي، والاتحاد الاجباري غير التطوعي. ففي الاتحاد التطوعي، تميل السلطة إلى التركيز على الموافقة. فمثلا، في النادي، عندما يشعر الفرد أن حديث الرئيس لا يعجبه، يمكنه بسهولة جدا أن يخرج، وأن ينسحب من الجلسة. أما في الاتحاد الاجباري (غير التطوعي)، لا يمكن تحقيق الامر السابق. فمثلا: في الجيش، أو في السجن، فلا جدال حول الموافقة المطلقة، والالتزام الكامل بالأوامر.

وبنفس القياس السابق، تكون المدارس إتحادات غير تطوعية، على الرغم من أنها تؤدي بطريقة تبدو كما لو كانت إتحادات تطوعية. بمعنى، أننا نلاحظ في أغلب الاحيان بوجود الحرية في المدارس، وإن كان هذا الامر لا يتحقق بالفعل.

أيضا، يوجد خط عريض للتوافق بين المشاركة المفروضة على التلاميذ. وبين المشاركة الحرة لهم. فعلى سبيل المثال، ربما نقرر أن التلاميذ عليهم أداء أشياء بعينها، سواء أكان ذلك عن طيب خاطر أم لا، وإن كانت البداية معهم تتمثل في محاولة اقناعهم بأن ما يقومون بممارسته يتم بناء على إختيارهم الحر.

وقد يرى بعض المدرسين أن مستلزمات وواجبات عملهم تقتضى السيطرة على مجربات الامور، وفرض سلطتهم ونشرها باجبار وافرط. إن من يتصور أن واجبات المهنة تتطلب فرض السلطة بالاكراه، يقع في خطأ فادح، ومغالطة عظيمة الشأن، وبخاصة إذا سمح لنفسه أن يقارن بين سلطته، والسلطة الممنوحة للقاضي أو ضابط الجيش. من المستحيل أن نتصور أن سلطة المدرس تقف على قدم المساواة بسلطة القاضي أو ضابط الجيش، لأن السلطات الممنوحة للآخرين، ينبغي أن تكون ثابتة في جميع الاحوال، وإلا فلت الزمام من أيديهما. ولكن، بالنسبة للمدرس، ينبغي أن تقل سلطته تدريجيا، لأن ذلك يمثل أحد المهام الرئيسية المطلوبة من المدرس. بمعنى، يجب على المدرس أن ينقل

ذاته ومعرفته وتجاربه وخبراته إلى التلاميذ . فإذا حقق المدرس ذلك، يمكن الحكم على نجاحه في أداء مهام وظيفته بدرجة كبيرة. إن تحقيق الهدف السابق يتطلب التقليل التدريجي لفارق الكفاءة بين المدرس والتلاميذ، ويكون كأحد المبررات الرئيسية لاستمرار وجود سلطة المدرس، ومنحه المزيد منها.

### ثالثاً : المناسبة وتقويم منظومة الأهاء المهني للمعلم:

في ضوء ما جاء في ثانياً بأن المحاسبة تتضمن التقويم، ولكن لا يستلزم التقويم وجود المحاسبة، يمكن تأكيد دور التقويم وفق الأصول المحاسبية التي تقرها السلطات التربوية: التشريعية والتنفيذية. وفي هذه الحالة، يمكن جعل التقويم صفة بارزة ومهمة ينبغي الاهتمام به عند تحديد عناصر منظومة الأداء المهني للمعلم، وبالتالي ينبغي التأكيد عليها في النظام التربوي. وعليه، يجب أن تولى الجهات المسؤولة عن التربية (على المستويين التشريعي والتنفيذي) موضوع التحليل الثقافي إهتماماً خاصاً. وعلى الرغم مما تقدم. فقد نفاجئ بمن يزعم بأن التحليل الثقافي يقدم تبريرات نظرية قوية، ولكنه يكون ضعيفاً من ناحية التقويم. ويتمثل الرد على الزعم السابق في أنه يجب تطبيق إجراءات التحليل الثقافي في كل مرحلة للنموذج وعلى كل مستوى من مستويات التقويم، وحتى وإن استدعى ذلك تطبيق المعايير الخاصة بالتحليل الثقافي على المشكلات التي قد تظهر على السطح.

وفيما يلي بعض النماذج لبعض جوانب التحليل الثقافي لبعض القضايا أو المشكلات التربوية، ذات العلاقة المباشرة بتقويم منظومة الأداء المهني للمعلم، وفق الأصول المحاسبية التي على أساسها يمكن تحديد كفاءة تلك المنظومة ومخرجاتها المأمولة:

#### النموذج (١) تقويم كفاءة التلميذ :

قبل اختبار أية وسيلة تقويم أخرى، ينبغي أن يسأل المدرس الأسئلة التالية:

#### • هل التعليم حقيقة فو شان؟

(إن لم يكن كذلك، فلا يختبره المدرس، ويشطبه سريعاً).

#### • ما الأهمية الجوهرية للتعليم؟

(التعليم الجوهري يسهم في بناء جميع جوانب التلميذ).

#### • ما أهمية التعليم التتابعي؟

(بمعنى: ما مدى أهمية التعليم بمعناه الواسع «التعلم السابق والمستقبلي»؟)

### • ما أهم ملامح ما يتم تعليمه؟

( فعلى سبيل المثال: هل هدف التعليم هو حفظ الحقائق فقط، أم بجانب ذلك يوجد مكان للمفاهيم والتعميمات؟ ملحوظة: إذا كان المدرس يبريد التأكيد على المفاهيم فقط، فلا توجد ضرورة لاختبار التلاميذ في حفظ المعلومات والحقائق لأن ذلك يمثل هدفا ثانويا يسهل قياسه ولا يقارن بالهدف الأصلي « المفاهيم »).

### • كيف يمكن ابتكار وسيلة تقويم مؤثرة وفعالة في قياس المستوى الفعلى للتلاميذ؟

( يقصد بالوسيلة المؤثرة: التغذية الرجعية للتلاميذ ).

### • كيف يمكن رفع مستوى الاداء وتطويره نحو الأفضل؟

( وقد يبدو أن ما تقدم امر صعب التحقيق، إذ لا يستطيع المدرس تطبيق كل ما تقدم في الوقت المخصص للتدريس داخل الفصل الدراسي، ولكن مثل هذا النوع من الأسئلة الجانبية وغيرها قد يكون مجرد محددات لطبيعة المدرس إذا ما تعود عليها، ومارسها في مهنته، وقد توجد وسائل تقويم جاهزة ومعدة لقياس كفاءة التلميذ، ولكن ينبغي أن ننظر إليها باستهانة، لأننا لو فعلنا ذلك لتحولت عملية التقويم إلى مجرد عملية لقياس الأهداف السلوكية، وبذا نكون قد أسهمنا في صب التلاميذ في قوالب جامدة. فلا تحتل عملية التقويم المكانة الثانية في العملية التعليمية بعد عملية التدريس التي تحتل المكانة الأولى، ولكنها تصبح جزءاً أساسياً في عملية تخطيط المنهج ).

### النموذج ( ٢ ) : تقدير كفاءة التلميذ بعد انتهاء فترة الدراسة الأساسية:

يوجد في غالبية الدول نوع من الشهادات يتم منحها للتلميذ، وذلك بعد اتمام مرحلة التعلم الاجبارى (الالزامى). وتبدي هذه الدول اهتماما بهذه الشهادات، يتوقف على الفترة الزمنية المهددة لهذا النوع من التعليم. لذا، تستخدم طرقاً مختلفة لتقدير كفاءة التلميذ بعد إنتهاء فترة دراسته وفقاً لمدى الاهتمام الموجه لذلك النوع من التعليم.

ولكن: ماذا عن التلاميذ الذين لا تساعدهم قدراتهم على إجتهاد التعلم الإبتدائى كحد أدنى من التعليم الاجبارى؟

في وقتنا الحالى، لا يتم اعطاء الأهمية الواجبة واللازمة لذلك الموضوع. وكنيجة لعدم الاهتمام، يترك التلاميذ من ذوى التحصيل المنخفض مدارسهم دون اعطائهم شهادات تبين المدى الذى حققه أولئك التلاميذ أثناء الفترة التى أمضوها فى الدراسة. ويرجع السبب فيما تقدم إلى أن جل الاهتمام يوجه للاختبار الاكاديمى من خلال الامتحانات العامة.

ان تحقيق الفكرة السابقة يعنى قلب نظام المناهج والأساليب المتبعة فى التقويم رأساً على عقب. وبلغة التحليل الثقافى « يكون تركيب الامتحان بصورته الحالية بلا جدوى أو فائدة. ولكن إذا شئنا التفكير فى وضع نظام جديد للتقدير، فتحقيق ذلك يكون أمراً صعباً حتى وأن كان الهدف منه تحسين نظام التقويم الحالى. مادام الأمر كذلك، ينبغى ألا نتعامل مع أساليب التقويم بلغة رجل القوة القاسى، ونضع حظراً شديداً للهجة على تركيب هذه الأساليب على نفس مستوى الحظر الذى يؤخذ فى الاعتبار عند مناقشة إحتياجات الاقتصاد القومى.

لذا، يجب أن نضع فى حساباتنا أنه قد توجد نسبة كبيرة من التلاميذ لا تؤهلها قدراتها على مجرد إكمال مرحلة التعليم الإبتدائى. وبذا، يمكن تحسين الأشكال السيئة لأساليب التقويم، وقد يتحقق ذلك عن طريق فكرة بروفييل الإنجاز.

#### النموذج (٣) : تقدير كفاءة المعلم :

أشار (امروت ١٩٨١) إلى أن نقص تأثير المدرس وقلة كفاءته المهنية يمثل أحد مشكلات التربية الأساسية. وربما يتحقق ذلك كلية فى المجتمعات التى تؤمن بمذهب التعددية، ولكن استخدام التحليل الثقافى يوضح على أقل تقدير ما يجب أن يقوم المدرس بتعليمه، وما ينبغى أن ينظر اليه على أنه طرق ملائمة، وأيضاً ما يمكن حذفه واستبعاده. ان الحكم على المدرسين طبقاً لنتائج التلاميذ فى الإختبارات المقننة لهو نظام صعب، وعلى الرغم من ذلك فإن « تقييم المدرس القائم على الأداء » مازال يعمل به فى نظامنا التعليمى. وفى السنوات الأخيرة، ظهرت حركة وجدت صدق واهتماماً بها فى أمريكا، لتقويم المدرس على أساس تقويم المدرسة له، وعلى أساس التقدير الذاتى له.

#### النموذج (٤) : الحكم على فعالية المدرسة :

أوضحنا أن التقويم على أساس نتائج الإختبارات المقننة والامتحانات العامة غير كاف تماماً، وغالباً ما يكون مضللاً. ولكن، المدارس التى يتم ادارتها بطريقة بيروقراطية تؤكد ما تقدم بحجة امداد المجتمع ببيئة تعليمية ملائمة. وبالنسبة لأسلوب التقويم على أساس التحليل الثقافى. تكون الفكرة السابقة (الأخذ بنتائج الإختبارات) مرفوضة تماماً، لأن هذا الأسلوب ينظر إلى أهمية وضرورة تعدد أهداف وسائل التقويم المتبعة فى المدرسة بحيث لا تقتصر على جانب واحد فقط.

إذاً يكون من المهم تأسيس أهداف للمدرسة أوسع واشمل من نظيراتها التى تقتصر على اعداد التلاميذ للتوظيف. ويقترح (ببتمبر ١٩٧٩) أنه ينبغى السماح للمدارس أن توسع لنفسها نطاق الممارسات، وذلك حسب مطالب التلاميذ. والخطوة التالية لما سبق،

كما يتصورها «بيتشر» هي التفكير في وضع معايير للحكم على تلك الممارسات. وعليه، فإن الممارسات يتم تحديدها أولاً، ثم معايير الحكم عليها هي الخطوة اللاحقة، إلا أن المشكلة في هذه الحالة تتمثل في الآتي:

### ماذا يحدث لو طلب غالبية الآباء من المدارس تدريب أطفالهم على الوظائف؟

هنا، يكون من الضروري الا ننظر إلى مسألة الحكم على كفاءة المدرسة ببساطة من زاوية واحدة، وهي وجهة نظر الآباء، وإنما يجب النظر إليها من وجهات نظر ثقافية متعددة، وبذا يكون المطلوب هو تحليل ثقافي كامل لما يحدث داخل المدرسة وخارجها. وفي هذه الحالة، تتم طرق التقويم الذاتية للمدارس باعتدال، ولا يتشدد غير التربويين للاخذ بأمور غير ذي فائدة أو نفع بدرجة كبيرة. وبذا، تكون طرق التقويم القائمة على فعالية المدرسة أكثر قيمة وفاعلية من المقاييس البسيطة للكفاءة التي تقوم على الاختبار.

### نموذج (٥): تقويم المواد وعمليات تطوير المنهج :

نعد هذه المهمة بالفعل مهمة صعبة، لأنه لو نظرنا إلى الأمر من وجهة نظر تخطيط المنهج على أساس ما يمكن أن يحدث داخل المدرسة، لوجدنا أنه يتضمن على الأقل قضيتين منفصلتين، هما:

١ - إقرار وتبنى عملية معينة أو مجموعة من المواد: وتكون القضية الرئيسة هنا، هي: هل تسهم العملية بالفعل في تطوير المنهج المدرسي؟

ان عمليات كثيرة يتم إقرارها، وتبنيها دون وجود أسباب واضحة أو معقولة بحجة ان هذه العمليات تساهم في تطوير المنهج (الموضحة)، أو لأنها تلقى قبولا ورضا من الموجهين الذين يقرونها.

٢ - تقويم العملية عند استخدامها بعد إقرارها:

وذلك يكون بمثابة التقويم المدرسي الداخلي للعملية، ويمكن توضيح هذا النوع بإستخدام الجدول التالي:

### التقويم : تسلسل مقترح للأصناف

(ج)	(ب)	(أ)
تقويم البرنامج	تقويم للدرس أو للدرس	تقويم للتلميذ أو للتلميذ
- هل أهداف البرنامج ذات شأن وقيمة؟	- هل يوافق للدرس على الأهداف؟	- هل يوافق للتلميذ على الأهداف؟
- هل البرنامج مخطط بفاعلية؟	- هل للدرس فعال ومؤثر في البرنامج؟	- ما مدى تعلم التلميذ؟

## النموذج (٦) : تقويم الإنتشار والإسهاب :

هناك اعتقاد بأن عملية الإسهاب سوف يعمل بها دون بذل أى مجهود يذكر، وذلك على أساس أن الأفكار الجيدة سوف تفرض نفسها، وبالتالي سوف يتم تعميمها تدريجياً بسبب إستخدام المدرسون النابهون والعقلاء لها. وفى أوائل السبعينيات من القرن العشرين لم يكن يحدث هذا بوضوح، ولكن الآن بدأت المدارس التركيز على نظرية ممارسة الانتشار. ولكن، تبقى مشكلة رئيسة، وتمثل فى حدود الانتشار، ومدى اتسامه بالسمات الثقافية الجيدة. بمعنى : هل الانتشار يتسم بالثقافة على مستوى العمق، أم أنه مجرد عملية تسليح لبعض التجمعات الثقافية؟ ان هذا الموضوع نال اهتماماً متزايداً، لذا نرى الآن تجمعات للمعرفة العامة والتخصصية على السواء، وبعض البراهين التى تؤكد أهمية أخذ الجوانب العامة والتخصصية للثقافة فى الاعتبار.

لذا، من الخطأ الاعتقاد بأنه يمكن حذف أحد النموذجين (أى الاكتفاء بنموذج المحيط «الجوانب العامة» أو المركز «الجوانب التخصصية»). وعليه، يكون المطلوب هو تحليل أكثر حساسية للإطار العام للثقافة، وللروابط بين لب الثقافة وإطارها العام.

## النموذج (٧) : الجدارة :

حاول لاوتون (١٩٧٣) أن يحلل اتجاه (ريشارد بهتزرز ١٩٦٦) الفلسفى الخاص بالجدارة (أو الاستحقاق)، وأن يبرمه فى خطة المنهج. وعلى الرغم من عدم نجاح تلك المحاولة تماماً، فإنها أظهرت أهمية وقيمة وضع الأنشطة فى قوائم، بحيث أصبح من الصعب الآن إهمال هذه المشكلة. ان بعض مظاهر الثقافة الاجتماعية يجب الحكم عليها من خلال الإشارة إلى القيم السائدة فى المجتمع، والتى تعتبر الى حد ما بمثابة ثوابت ثقافية فى مجال التحليل الثقافى، وفى مجال تخطيط المنهج. وعلى نفس النمط، وبنفس الطريقة، يجب معاملة فكرة الجدارة كأحد نماذج التقويم الذى ينبثق من فكرة التحليل الثقافى.

لقد حاول (بهتزرز) أن يفسر الجدارة الخاصة بأنشطة المنهج بأربعة معايير. ويتعلق المعيار الأول بالوقت، حيث يكون النشاط الجدير بالأهمية لديه القدرة على امتلاك الاهتمام به لمدة طويلة، ويتعلق المعيار الثانى بالنشاط النفعى ذو الشأن. وهنا، يجب ألا نضع السدود فى طريق الأنشطة النفعية ذات الشأن لنعوق تقدمها أو نعطل مسيرتها. وفى نفس الوقت يجب ألا تتنازع الأنشطة النفعية مع المبادئ الأخرى مثل الجمال والفن. ويتمثل المعيار الثالث فى المعرفة ذات الأهمية الخاصة التى تكون كمشاعل تضىء العالم الخارجى من حولها وهى تعكس بعض الأنشطة الثقافية، مثل : لعب الجولف، وذلك من وجهة نظر (بهتزرز).

أما المعيار الرابع، فيتمثل في أن النشاط النفعي « ذو الشأن » ليس في حلية ينافس فيها هذا النشاط من أجل الفوز على حساب المعرفة بالأدب، لذا فهذا النشاط العملي لا يعطل أو يمنع الأنشطة والمصادر الأخرى من إعطاء المعرفة وإكسابها.

ولا يوجد من آراء (بهتوز) غير القليل الذي يفسر استخدام مفهوم الإدارة، وعلى المدرسين الإجتهد في التفكير بالنسبة لطرق استخدام المعايير السابقة بفهم ووعي عند التدريس، لأن عدم تحقق ذلك يجعل تقويم تلك الأنشطة بلا معنى.

في ضوء ما تقدم، يمكن الزعم بأن أسلوب تقويم منظومة الاداء المهني للمعلم، وفق أصول محاسبية محددة من قبل، يمثل أسلوباً مناسباً للحكم على مستوى أداء المعلم من حيث الكفاءة والكفاية، وللحكم على أساسيات مهنية ترتبط ارتباطاً مباشراً بذلك الاداء.

### خاتمة:

نحن نحتاج أن نذكر أنفسنا دوماً بأن التقويم لا يهتم فقط بقياس الاداء، ولكنه يهتم كذلك بتحسين الاداء، وبتقويم السياق التعليمي ككل، بشرط أن يتحقق وفق أصول وقواعد محاسبية محددة سلفاً، إذا أردنا تحقيق كفاءة عالية في التقويم.

وبالنظر إلى هذه الطريقة، تكون المساءلة أو المحاسبة مثل التقويم، تُلقى عليها أضواء مختلفة تماماً، طالما يستطيع نظام الحكم على القيمة وحده -دون غيره- أداء ادوار بعينها، مع الأخذ في الاعتبار أن التضمينات التربوية المتسقة يمكن ادراكها بسهولة.

وبإختصار، فإن مفهومي المحاسبة والتقويم متداخلين، ومعقدين للغاية، وهما مفهومان خطيرين من الناحية السياسية. لذا، فالعلاقة بينهما تحتاج إلى تحليل حذر. ويجب أن ننظر إلى المحاسبة في التربية كعملية ديمقراطية مزدوجة أكثر من كونها مظهر أو شكل من أشكال التحكم الرأسي المتسلسل.

وعلى الرغم من أن التقويم بمثابة جزء ضروري يجب أخذه في الاعتبار عند الحكم على مستوى الاداء المهني للمعلم، فإنه يتأثر بشدة بالإساءة السياسية في حالة وضع قواعد محاسبية تعسفية أو قهرية. لذا، ينبغي النظر إلى المفهومين السابقين (التقويم والمحاسبة) بالمعنى الواسع للتحليل الثقافي.



(١) أحمد عبد المعطى حجازى، ليست الثقافة وحدها.. إنه الوطن كله، جريدة الأهرام فى ١٥/١/٢٠٠٣.

(٢) مجدى عزيز إبراهيم، الأصول التربوية لعملية التدريس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠.

(٣) —————، التدريس الفعال.. ماهيته، مهاراته، إدارته، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢.

(٤) جاء هذا الموضوع فى المصدر التالى:

\* مجدى عزيز إبراهيم، المنهج التربوى العالمى .. أسس تصميم منهج تربوى فى ضوء التنوع الثقافى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١.

والمراجع التى استخدمت فى إعداد هذا الموضوع، هى:

\* عوض توفيق عوض، إنسان القرن ٢١، جريدة الأهرام فى ١٦/٧/١٩٩٩.

\* دنيس آدمز، مارى هام، تصميمات جديدة للتعليم والتعلم، القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٩.

\* مجلة مستخدمى ويندوز (الشرق الأوسط)، السنة الثالثة: العدد الأول، نوفمبر ١٩٩٩.

(٥) مجدى عزيز إبراهيم، التقويم والمحاسبة فى العملية التعليمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦.

(6) Lawton, Denis, et. al., Theory and Practice of Curriculum Studies, London: Rautledge & Kegan Paul, 1983.

(7) Praitt, David, Curriculum: Design and Development, Hacourt Brace Javanavic, Inc, 1980.