

تصورات عن « المؤسساتية » كمدخل لإصلاح التعليم

دكتور / فايز مراد مينا (*)

المفهوم والمسلمات الأساسية :

تتضمن المعانى الخاصة بمصطلح « المؤسسة Institution » أمرين : المكان والسلوك (١) . وفيما يتعلق بالسلوك ، فإن المعانى الواردة تشمل العادات والتقاليد المستقرة لفترة طويلة ، أو القيام بنفس الشيء لمدة كبيرة ، كما يقصد بعملية « التأسيس the act of instituting » إصدار قوانين أو تشريعات جديدة (٢) . وما نعنيه « بالمؤسساتية » فى السياق الحالى استخدام التشريعات واللوائح والقرارات التنظيمية فى تكوين عادات سلوكية تأخذ طريقها نحو الاستقرار ، وتعالج خلا جوهريا فى النظام التعليمى .

وقد تبدد تصوراتنا عن امكانية استخدام المؤسساتية - بالمعنى الذى أوردناه - فى اصلاح التعليم من الامور التى تتسم بالسذاجة ، اذ أن هناك مئات - أو آلاف - التشريعات واللوائح والقرارات التنظيمية التى تصدر ولا تعالج ذلك . ولكن الاطار الذى نرسمه لمثل هذه التشريعات واللوائح والقرارات ، والخطوط « المنهجية » المتبعة فى التوصل اليها ، قد يطرح امكانية حقيقة فى استخدامها لتكوين عادات وتقاليد تؤدى الى اصلاح التعليم .

وتعتمد تصوراتنا فى هذا المجال على العديد من المسلمات أهمها ما يلى :

١ - توجد فجوة بين « المثاليات » فى الأدب التربوى ، وبين الواقع الفعلى . ومع التسليم بوجود هذه الفجوة ، فإن الخطر الأساسى

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية - جامعة عين شمس .

يتمثل فى اتساع هذه الفجوة ، الأمر الذى يعد بمثابة « خلل » فى النظام التعليمى .

٢ - ان اصلاح التعليم لا يمكن أن يتم من خلال التنازل عن « المثاليات » فى الأدب التربوى بدعوى أن ظروف الواقع لا تسمح بتحقيقها ، وانما بتبنى مثل هذه الأفكار ثم حصار المشكلات التى تنشأ عن تطبيقها فى اطار الظروف الراهنة ، عن طريق التشريعات واللوائح والقرارات .

٣ - لا توجد صورة واحدة لتطبيق تلك المثاليات، وانما توجد بدائل متعددة لذلك، وأنه من الممكن اختيار البديل الذى يناسب ظروف الواقع، أو يكون أقرب ما يمكن الى ذلك .

٤ - مع التسليم بأن النظام التعليمى منظومة فرعية من الثقافة القومية (المجتمع) ، ومع وجود العديد من العوامل التى لا تساعد على تكوين العادات والتقاليد السلوكية المرغوبة - أو تكون مضادة لها ، فانه يمكن احداث « ثغرات » فى النظام التعليمى القائم ، والمساهمة فى اصلاح المجتمع من خلال تكوين تلك العادات والتقاليد .

٥ - ان التغيرات الكمية فى العادات السلوكية يمكن أن تؤدى الى تغيرات كيفية تتمثل فى استقرار تقاليد تعليمية واجتماعية مرغوبة .

٦ - ان التوصل الى صياغة التشريعات واللوائح والقرارات التنظيمية التى تتحقق بها « المؤسساتية » فى السياق الحالى ، يتطلب اسلوبا « منهجيا » خاصا (مما سنقترح خطوطه العامة فى الجزء التالى) ، وفكريا ابداعيا ، كما يقتضى تبنى قطاعات من رأى العام له .

خطوط عامة لأسلوب « منهجى » من أجل تحقيق المؤسساتية :

تتمثل الخطوط العامة للأسلوب المنهجى المقترح فى خطوط يمكن مقارنتها - بصورة اجمالية - بالأسلوب العلمى فى التطوير التعليمى ، وتتضمن : تحديد المشكلة ، وتحديد « الحلقة الحرجة » ، واقتراح مشروع الاصلاح ، والتجريب ، ثم التعميم والمتابعة . وبصورة أكثر تفصيلا ، تشمل الخطوات المقترحة ما يلى :

١ - تحديد المجال (موضع الاصلاح) ، وموضع هذا المجال فى منظومة النظام التعليمى .

٢ - وضع تصور عن الصورة المثالية التى يفترض اتباعها فى هذا المجال ، مع الأخذ فى الاعتبار أن تكون هذه الصورة فى اطار صورة مثالية أشمل عن المجال ، وعن النظام التعليمى بوجه عام .

٣ - تحديد موقع الواقع الحالى من الصورة المثالية .

٤ - تحديد « الحلقة الحرجة » ، ونقصان بها نقطة الضعف الجوهرية ، التى اذا ما تغيرت أمكن تحقيق الصورة المثالية .

٥ - اقتراح مجموعة من البدائل التى تحاصر الحلقة الحرجة وتتناولها بالعلاج ، واختيار أكثرها مناسبة لظروف الواقع .

٦ - صياغة مشروع الاصلاح (مشروع القرار ، اللائحة ... الخ) .

٧ - طرح المشروع المقترح على أكبر قدر ممكن من قطاعات الرأى العام ، واجراء مناقشات مستفيضة عنه ، وادخال التعديلات المناسبة فى ضوء ذلك (٣) .

٨ - تجريب « النظام الجديد » على عينات محدودة من الادارات التعليمية أو المدارس (٤) ، أو اجراء التعديلات المناسبة فى ضوء نتائج التجريب .

٩ - استصدار القرارات اللازمة وتعميم النظام الجديد ، مع العمل على توفير الضمانات الأساسية اللازمة لنجاح النظام الجديد .

١٠ - استمرار متابعة النظام الجديد واجراء التعديلات المناسبة .

والتأمل للخطوط العامة السابقة يجد أنها تحوى فى اطار متكامل كلا من الاستنباط والاستقراء . ولعل أقرب أسلوب منهجى - فى أدبيات التربية - للأسلوب المقترح هو « المدخل القائم على المشكلات Problem approach لبراين هولز Brian Holmes (٥) ، الا أنه ليس مطابقا له . فمع وجود عناصر مشتركة بينهما الا أنه توجد نقاط اختلاف أساسية ، وتتمثل نقاط الاتفاق فى ضرورة تبنى صورة مثالية أو اطار

نظري مرجعي منذ البداية ، وأن كلاهما يتفق - على الأقل - مع مراحل التفكير التأملى *reflective thinking* عند جـيـون ديوى (٦) ، وأنهما يشتركان فى اقتراح الحلول فى مرحلة مبكرة وبذل جهد كبير فى دراسة قابليتها للتنفيذ والبدايل المختلفة لها(٧) .

أما عن جوانب الاختلاف بين المدخل القائم على المشكلات والأسلوب المنهجى المقترح ، فيتمثل أهمها فيما يلى :

(أ) بالرغم من أن الهدف النهائى لمدخل هولز هو التوصل الى اصلاح مخطط للتعليم الا أن مدخله يكاد أن ينتهى عند حد التنبؤ *Prediction* (٨) ، بينما الأسلوب المقترح يتجاوز ذلك فى محاولة نحو التحكم *control* .

(ب) يعتمد الأسلوب المقترح على الربط بين المجال المؤسسى والجانب القيمى ، بينما يبدو أن مدخل المشكلات لا يتناول الربط بين « الأنماط *Patterns* » المختلفة التى يقترحها(٩) ، بقدر ما يستخدمها فى تحليل واستخراج العوامل ذات الصلة بالمشكلة .

(ح) يوجد فرق بين منطق « احداث ثغرات فى النظام التعليمى القائم » (الذى نتبناه حالياً) ، وبين منطق الاصلاح الاجتماعى التدريجى (أو خطوة خطوة) *Piecenel social engineering* . والذى يعتمد عليه مدخل هولز (. ويبدو أن اللجوء الى احداث الثغرات يأتى نتيجة عدم توافر مناخ مناسب للاصلاح ، وقد يكون هذا المنطق أكثر مناسبة للاستخدام فى الدول النامية .

(د) أن الخلفية النظرية - المرجعية - فى مدخل هولز يختارها الباحث دون قيد أو شرط ، أما « الصورة المثالية » فى انتصور الذى افترضاه فيشترط أن تتفق هذه الصورة مع المثاليات فى الأدب التربوى(١٠) .

يبقى سؤال هام - وصعب - يتعلق بمن يمكن أن يتخذ المبادرة باقتراح الاصلاح على النحو الذى افترضناه . وإذا كان المجال الحالى لا يتسع لتحليل البنية الهيكلية لوزارة التربية والتعليم فى مصر وعلاقتها

بالمؤسسات البحثية الأخرى فى المجال ، والجمعيات والروابط التربوية ، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى (بما فيها وسائل الاعلام) ، وأسلوب اتخاذ القرار بها ، فانه يمكن القول بأنه يقع على عاتق المفكرين فى مجال التربية أيا كان موقعهم ومؤسساتهم - بذل جهود مكثفة فى اقناع متخذى القرار بتبنى مشروعاتهم الاصلاحية (١١) .

أما بعد أن عرضنا مفهومنا الخاص بالمؤسساتية والمسلمات التى تستند اليها تصوراتنا ، وبعد أن قدمنا مقترحنا بالخطوط العامة لأسلوب منهجى يمكن أن يؤدى الى تحقيقها ، فاننا نقدم نموذجا تطبيقيا يوضح ما طرحناه من أفكار .

نموذج تطبيقى :

قد تكون قضية « حق وواجب المعلم فى تقويم أداء طلابه » مجالا مناسباً لتوضيح تصوراتنا التى طرحناها سابقا . فالمبدأ الأساسى (المثلثى) أن تقويم أداء الطلاب يقع فى صميم عمل المعلم ، وأنه المسئول الأول عنه . ولكن لاعتبارات عديدة ، منها انتشار بعض مظاهر الفساد من رشوة ومحسوبية وغيرها على المستوى المجتمعى ، وتدنى مرتبات المعلمين ولجوء قطاعات هامة منهم الى زيادة دخلهم عن طريق الدروس الخصوصية ، واستخدام بعضهم للدرجات التى يقومون بتقديرها كأداة للضغط على التلاميذ للحصول على دروس خاصة لديهم .. وغير ذلك من الاعتبارات ، فان وزارة التربية والتعليم تقوم باصدار اللوائح والقواعد المنظمة لامتحانات أعمال السنة ولتقدير درجاتها بحيث يكون دور المعلم « الذاتى » فى ذلك محدودا جدا ، وذلك الى جانب عقد امتحانات عامة فى السنوات النهائية لكل مرحلة تعليمية . ويؤدى ذلك من الناحية العملية الى عدم قيام المعلم بدوره الطبيعى فى تقويم أداء طلابه ، والى خلق الشكوك بين التلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع بعامه من جهة وبين المعلمين من الجهة الأخرى ، وتكون المحصلة النهائية تدعيما للقيم السالبة وتوارثها بين الأجيال المتعاقبة . ويتضح أن « الحلقة الحرجة » فى هذه الحالة تتمثل فى ضعف الثقة فى عدالة المعلم ، وهذا يطرح السؤال عن امكانية أداء المعلم لدوره الطبيعى وتحقيق أكبر قدر ممكن من العدالة

بين الطلاب فى ذات الوقت ، فضلا عن زيادة كفاءة عملية تقويم أداء الطلاب .

ونقدم فيما يلى الخطوط العامة لنموذج مقترح بهذا الشأن (١٢) ، بحيث يجيب عن التساؤل السابق ويوضح فكرتنا عن المؤسساتية كمدخل لاصلاح التعليم :

١ - يقوم المعلم بدوره الطبيعى فى تقويم أداء طلابه من خلال الاختبارات الشفوية والاختبارات التحريرية (القصير منها والطويل) . . وهكذا على مدار العام (أو الفصل) الدراسى ، ويقدر فى ضوء ذلك درجة لكل طالب فى نهاية العام (أو الفصل الدراسى ، وذلك بمساعدة دليل خاص لتقويم أداء الطلاب .

٢ - يتم تقنين اختبارات فى بعض المواد الدراسية على المستوى القومى - من خلال المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، وذلك فى ضوء تحليل أهداف المناهج الخاصة بهذه المواد . ويقترح أن يتم ذلك لبعض المواد الدراسية فى الصفوف الثالث والخامس وجميع صفوف المرحلة الاعدادية والمرحلة الثانوية من التعليم العام (١٣) .

٣ - تطبق بعض الاختبارات المقننة - فى الصفوف المعدة لها - فى أحد أو بعض المواد على الطلاب فى مدرسة ما قرب نهاية العام (أو الفصل الدراسى (١٤) .

٤ - يقارن المعلم متوسط تقديراته الأولية ومتوسط درجات الطلاب فى الاختبار المقنن ، فإذا كانت متقاربة (١٥) ، فتسجل التقديرات الأولية باعتبارها درجات نهائية ، اذ أنها توضح مستوى الفصل بصورة صحيحة فى علاقتها بالمجتمع الكلى ، على أن يقدم المعلم الوثائق الخاصة بذلك الى مؤتمر يضم مدير / مديرة المدرسة وجميع معلمى الصف (مؤتمر الصف) . وفى حالة وجود تفاوت بين متوسطات التقديرات يقوم المعلم بمراجعة تقديراته ، أو تقديم مبررات مقننة لمؤتمر الصف .

٥ - تتخذ متوسطات الدرجات المعدلة وتوزيعات الدرجات فى المواد التى أدى فيها الطلاب اختبارات تحصيلية مقننة كخطوط ارشادية لتعديل

المتوسطات والتوزيعات الأخرى ، اعتمادا على وجود ارتباط عال فى متوسطات الدرجات وفى توزيع طلاب الفصل بغض النظر عن المادة ، وذلك مع مناقشة الحالات الفردية الخاصة فى مؤتمر الصف .

وبطبيعة الحال ، فان هناك تفصيلات فنية متخصصة تتعلق بتطبيق الأفكار السابقة ، كما توجد قضايا تتعلق باختيار المواد والصفوف التى يطبق فيها هذا النظام الجديد ، وكيفية تجربيه . الخ ، مما ينبغى اتخاذ قرارات مدروسة بشأنها . كذلك ، فان تطبيق هذه الأفكار يقتضى اعداد أدلة التقويم فى المراحل والصفوف والمواد الدراسية المختلفة ، وتدريبيا خاصا للمعلمين والقيادات التعليمية ، مع اجراء تعديلات خاصة فى برامج اعداد المعلم . وهكذا . الا أنه مما لا شك فيه أن الأخذ بمثل هذا النظام سيسهم فى الارتقاء بالوضع المهنى لمهنة التعليم ، ويضفى على عملية التقويم طابع الجدية ، ويحد كثيرا من « أزمة الثقة » بين المعلم والرأى العام .

واذا كنا قد طرحنا النموذج السابق للمؤسساتية فى مجال تقويم أداء الطلاب ، فان هناك مجالات عديدة أخرى يمكن اتخاذ المؤسساتية - أيضا كمدخل لاحداث اصطلاحات جوهرية فيها ، ذلك مثل مستويات التعلم ، والنشاط التعليمى ، ونظام الالتحاق بالجامعات .

اننا نثق فى أن طرح الأفكار السابقة للنقاش سيؤدى الى اثرائها وتعميقها ، بل وقد يؤدى الى ادخال تغييرات جوهرية عليها . ولاشك أن هذا يمثل خطوة ضرورية نحو بناء المؤسساتية ، وخاصة فى أمور لا يمكن استمرارها على النحو الحالى .

الهوامش

- ١ - انظر :
(1987). **Longman Dictionary of Contemporary English**, Cased edition. Harlow : Longman, p. 545.
- ٢ - Ibid.
- ٣ - قضايا التعليم قضايا مجتمعية تتجاوز اهتمام المتخصصين والعاملين في المجال . ويفترض وجود قنوات عامة لطرح قضايا التعليم على الرأي العام ، وذلك الى جانب طرح القضايا المتعلقة بالتعليم من خلال وسائل الاعلام المختلفة ، على أن يوجد جهاز خاص لمتابعة ردود أفعال القطاعات المختلفة من الرأي العام وتحليلها ، مع الأخذ في الاعتبار ما يكتنف التغيير عادة من مقاومة .
- ٤ - ينبغي أن يتضمن قانون التعليم النص على امكانية تجريب النظم الجديدة في التعليم على عينات محدودة من الادارات التعليمية أو المدارس دون حاجة الى استصدار التشريعات اللازمة ، أو ايجاد نظم مبسطة واستصدارها في اطار تجريبي ، على أن يتم استصدار التشريعات اللازمة عند السعي الى تعميمها بعد ذلك بعد التوصل الى صورة شبه نهائية للمشروعات المقترحة .
- ٥ - أنظر :
Holmes, B. (1965). **Problems in Education; A Comparative Approach**. London : Routledge and Kegan Paul.
Jones, Phillip E. (1971). **Comparative Education : Purpose and Method**. St. Lucia : University of Queensland Press, pp. 92-121.
- ٦ - تعد هذه الخطوات جانبا محوريا في المدخل القائم على المشكلات، ونوجزها في : تحديد المشكلة ، اقتراح الحل (الفرض) ، تحليل المشكلة ، تحليل وتحديد نوعية السياق الذي توجد فيه المشكلة، الاستدلال المنطقي للنتائج المترتبة على الحل، التحقيق العملي . انظر :
Jones, Op. Cit., p. 96.

٧ - للتعرف على نماذج لتطبيق المدخل القائم على المشكلات فى قضايا تتعلق بالتعليم فى مصر ، أنظر :

Boulos, W.A. (1980). **Physics in the Curriculum of General Secondary Schools in Egypt; A Comparative Study with Reference to Trends in English Sixth Forms.** Unpublished Ph.D. Thesis, University of London Institute of Education.

Metwally, M.M. (1979). **A Comparative Study of the Reorganization of Secondary Education in the United States, England and Sweden after 1945 with Reference to Emerging Policies in the Arab Republic of Egypt.** Unpublished Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education.

Soliman, S.G. (1979). **Adult Education and Modernity in the Arab Republic of Egypt ; A Comparative Study of Adult Education Policy in the Arab Republic of Egypt and England.** Unpublished Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education.

٨ - أنظر : Jones, Op. Cit., p. 96.

٩ - هذه الأنماط هى النمط القيمى normative pattern ، والنمط المؤسساتى institutional pattern ، والنمو الفيزيقي physical pattern

١٠ - كذلك يشترط - كما سبق أن أوضحنا - أن يلقى مشروع الإصلاح المرتبط بذلك قبولا من رأى العام . وتصورنا عن المثاليات فى هذا السياق لا يكاد أن يتجاوز العموميات (مثل حق المعلم وحرية فى تقويم أداء طلابه ، النشاط التعليمى جزء أساسى من المنهج ، ينبغى التركيز على مستويات التفكير الأعلى والتفكير الابداعى ، .. وهكذا) . وفى تصورنا الشخصى أن تحقيق هذه المثاليات أو المبادئ العامة (أو اذا شئت الأصول) له أهمية بالغة فى الارتقاء بالنظام التعليمى .

١١ - تتأثر عملية اتخاذ القرار فى الدول النامية بصورة كبيرة بتوجهات الحاكم أو الوزير أو المسئول (مهما قيل خلاف ذلك) . ومن المفترض فى الأنظمة التى تتيح قدرا من الديمقراطية أن تسهم وسائل الاعلام فى نشر الأفكار الجديدة ومناقشتها ، الا أنه يلاحظ

فى بعض الحالات وجود طرفين معوقين لتحقيق رسالة وسائل الاعلام ، يتمثل أحدهما فى الحساسية المفرطة نحو النقد (مهما كان بسيطاً) ، والآخر فى تجاهل النقد (مهما كان موضوعه خطيراً) .

١٢ - هذا النموذج هو صورة معدلة لنظام التقويم فى السويد . وللتفصيلات عن تجربة التقويم فى السويد ، أنظر على سبيل المثال: سعد الدين ابراهيم (المحرر) ، مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم . عمان : منتدى الفكر العربى . صص ٩٤ - ٩٨ .

Husén, T. (1988). "The Swedish School Reforms : Trends and Issues", **International Journal of Educational Research**, 12 (2), pp. 177-192.

Marklund, S. and Bergendal, G. (1979). **Trends in Swedish Educational Policy**, Translated by V. Kajfet, Stockholm : The Swedish Institute.

١٣ - يمكن تطبيق ذلك أيضاً على التعليم الفنى . ومن البدائل المطروحة الاكتفاء بتقنين الاختبارات على صفوف معينة (قد تكون الصفوف الخامس والثامن من التعليم الأساسى ، وبعض فرق المرحلة الثانوية ، وقد تمتد الى الفرقة النهائية فى المرحلة الثانوية) . وقد يستبدل استخدام الدرجات فى تقويم أداء الطلاب بالتقديرات (ممتاز ، جيد جداً ، جيد ، مقبول ، دون المستوى) .

٤٤ - لا شك أن بناء « بنك للأسئلة » بالمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى مع وجود أساليب فنية « للتقنين السريع » (أنظر المراجع السابقة فى الهامش رقم ١٢) ، يؤدى الى امكانية توافر صور متعددة للاختبارات فى كل مادة فى كل صف (من المواد والصفوف المختارة) .

وتبين خبرة السويد أن الدرجات المعطاة لجميع الطلاب فى نفس الصف - فى المادة ونفس المقرر - تتوزع تقريباً فى صفوف المرحلة الالزامية من التعليم (١ - ٩) بصورة اعتدالية على مستوى الأمة بأكملها ، أما المدارس المقررة والفصول الدراسية فيها ، فإن توزيع الدرجات فيها يكون عادة بصورة مختلفة .

وتبين المعدلات التالية النسبة الفعلية لتوزيع الدرجات فى كل

مادة فى صف معين - فى المدارس الالزامية (١ دون المستوى :
٥ ممتاز)

الدرجة (المعدل أو التقدير)	١	٢	٣	٤	٥
%	٧	٢٤	٣٨	٢٤	٧

أما فى المدرسة الثانوية العليا ، فان التوزيع الفعلى للدرجات
يتجه الى الارتفاع ، بمتوسط قومى حوالى ٣ر٤ الى ٣ر٥ ، وذلك
نظرا لاختيار الطلاب لمسارات الدراسة والتخصص . (انظر
المراجع السابقة الواردة فى الهامش رقم ١٢) .

١٥ - لا يتجاوز الاختلاف فى هذه الحالة ٠ر٢ من المعدل أو التقدير
(انظر المراجع السابقة عن تجربة السويد) .