الفصل الرابع

التحكم عن بعد: التقييم، والمحاسبية، والمعايير بديلا عن المهنية

يتميز السياق التربوى الغربى بميزة هامة، هى كونه يحفل دائما بزخم هائل من الآراء المتفاعلة والمتصارعة، وأن مناخ النقد داخله يضمن تعرض تلك الاتجاهات والآراء جميعها للمراجعة، الأمر الذى يؤدى غالبا إلى نمو الوعى التربوى، وإلى تصحيح المسارات والسياسات إن هى حادت أو تمادت فى اتجاه فكرى غير مناسب، كما يؤدى إلى تجديد تلك الاتجاهات لنفسها ومراجعة مقولاتها ونظرياتها باستمرار، إلا أن متابعة ذلك الجدل والنظر إليه بوصفه ظاهرة صحية، ومحاولة بناء موقف نقدى منه، هو مما يصعب على المنتسبين إلى المجتمعات الطرفية الالتزام به وعمله، خاصة وقد تلقت معارفها التربوية عن مجتمعات المركز، بتعبير (سمير أمين)، بوصفها "العلوم الحديثة " بألف ولام التعريف، لا بوصفها معارف متجددة وقابلة للنقد والتمحيص، ولا بوصفها إفرازات مجتمعية لها خلفياتها المغرضة، أحيانا،كما لها نزاهتها وموضوعيتها.

من التقويم إلى التقييم، ملابسات الأزمة وقسوة الانتقادات

فقد شاعت التربية على أسس سلوكية خلال عقد السبعينيات وبداية الثمانينيات، وكانت التربية على أساس الكفايات من أبرز الحركات المعبرة عن هذا الاتجاه Competencies Based Education، وهى التى وضعت للتعليم أهدافا محددة بدقة، وتدور حول تمكن الفرد من المهارات والمعارف الأساسية اللازمة لممارسة الحياة أو لمزاولة عمل معين.

وكان من الطبيعى أن تزدهر معها حركة للقياس والتقويم تعتمد على أسلوب الاختبارات العامة المقننة Formal Tests بهدف التحقق من اكتساب المتعلمين للكفايات المستهدفة، وقياس مدى تمكنهم منها، والحكم من خلال النتائج على مدى نجاح برامج التعليم ومناهجه.

وهكذا كانت الاختبارات جاهزة لتلبية الحاجة الملحة للقياس فى ظل المد السلوكى الكبير، خاصة وقد ساعد السياق الثقافى الأمريكى على ازدهار حركة القياس النفسى منذ الأربعينيات والخمسينيات عندما اجتاحته حمى اختبارات الذكاء (١).

ويمكن القول بأن تزايد الطلب على تسويق الاختبارات فى هذه الفترة، قد دفع مجتمع القياس Testing Society إلى تلبية الاحتياجات البراجماتية على حساب استيفاء الالتزامات المنهجية والأكاديمية، والتى كان من شأنها أن تخضع تلك الموجة السلوكية لمزيد من النقد بهدف الحد من مغالاتها فى تفتيت مفهوم التعلم، ومن تقديسها المبالغ فيه لمنحنيات التعلم الخطية Linear Curves of learning، ومن نزعتها المتطرفة فى تصنيف المواد الدراسية تصنيفا هيراركيا تحتل العلوم والرياضيات قمته لكونها تخضع بسهولة لقياس التحصيل، وتأتى الإنسانيات فى المراتب الدنيا منه لكونها تستعصى على ذلك النوع من التقييم (٢).

وتشير الكتابات الناقدة إلى المأزق الفلسفى الذى تعرض له السياق التربوى فى إنجلترا والولايات المتحدة من جراء انتشار هذا الشكل من الاختبارات غير السياقية De-contextual، ذات المعايير الموحدة والقابلية للتطبيق على قطاعات واسعة من الأفراد.. خاصة وقد ساهمت ظروف المنافسة العالمية فى الثمانينيات وما سمى بأزمة الفاعلية Crisis of Effectiveness فى جعل ذلك السياق ينقاد بشكل غير متوازن وراء ذلك الشكل من التقييم Assessment على حساب مفهوم التقويم Evaluation:

فقد استسلم السياق التعليمى البريطانى، كما تناولنا فى الفصلين الثانى والثالث، ذو التاريخ الأيديولوجى العريق للتأثير الجارف للعوامل الاقتصادية أواخر الثمانينيات، عندما واجه أزمة مزدوجة تمثلت فى نقص الاستثمارات الموجهة للتعليم من ناحية، وفى عجزه عن تحقيق مكانة متقدمة فى منافسته مع النظم التعليمية العالمية من ناحية أخرى، فوجد هذا السياق مخرجا من أزمته فى تبنى مبدأ المحاسبية، وما استلزمه من قياس لفاعلية المؤسسات التعليمية، من خلال التقييم المستند إلى المخرجات Outcomes Based Assessment، مما أوجد واقعا يتناقض مع ليبراليته المعهودة، ويرسخ مفاهيم غريبة على فلسفته الاجتماعية (٣).

وعلى الشاطئ الآخر من الأطلنطى، شكلت أزمة المنافسة مع الاقتصاد والتعليم الأسيويين، كما أسلفنا أيضا، عامل ضغط إضافى على التعليم الأمريكى، يضاف إلى ما كان قد سبقه من ضغوط إبان الحرب الباردة، ليجد مدخل التقييم المستند إلى المعايير الموحدة والاختبارات العامة قبولا وانتشارا واسعين، مما شكل هاجسا مخيفا لدى الغيورين على الروح الفردية المميزة للثقافة الأمريكية * وما اتسمت به دائما أساليب التقويم من توجيه الاهتمام إلى فكرة السياقية، ورفضٍ شديدٍ للأشكال الموحدة فى التمدرس والتقييم Uniform View of Schooling and Assessment(٤).

وبوصفه جزءا من السياق التربوى، اعترت عمليات إعداد المعلم خلال حقبتى السبعينيات والثمانينيات نفس الموجات السلوكية، فقد سادت حركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات Competencies Based Teacher Education حيث تمحورت البرامج وأساليب تقييم الطلاب المعلمين حول الكفايات المعرفية والتدريسية والإدارية والتكنولوجية.. إلخ، ثم ما لبثت بحوث التدريس الفعال Effective Teaching Researches أن طورت المعرفة المهنية Professional Knowledge Base المستمدة من البحوث الإجرائية التى يجريها المعلمون والباحثون التربويون، مما ساهم فى الربط الوثيق بين المفاهيم الثلاثة: التدريس، والتعلم، والتقييم فى مثلث

عضوى واحد، بعد أن طال التركيز على مفهوم التدريس وحده فى برامج الإعداد على أساس الكفايات.

وقد نمت حركة التدريس الفعال وازدهرت أيضًا فى ظل مناخ المنافسة وأزمة الفاعلية المشار إليهما، الأمر الذى عزز من موقف مفهوم التقييم على حساب المفهوم المشكل للتقويم.

وبوجه عام، يمكن إجمال النقد الذى واجهته النـزعة السلوكية فى التقييم فى النصف الثانى من الثمانينيات وطوال التسعينيات فى اتجاهين رئيسيين:

الأول: يتضمن الانتقادات التى تدخل فى باب علم اجتماع المعرفة النقدى، حيث وظفت أفكار (بيير بوردو Bourdieu) حول العنف الرمزى symbolic Violence الذى تمارسه الفئات الاجتماعية الأقوى ضد الفئات الضعيفة، من خلال فرض معاييرها وتصوراتها عليها، ممثلة فيما يمكن تسميته بـ: "خطاب التقييمAssessment Discourse، وهو الخطاب الذى يحاول إضفاء الموضوعيةObjectivity على ما يمارسه من معيارية انتقائية Normativity (٥).

ويربط النقاد، وفق هذا الاتجاه، بين حساسية حالة الأزمة التى مرت بها المجتمعات الغربية فى الثمانينيات، بما ترتب عليها من سعى نحو إعادة التكيف الهيكلي Socio Economic Structural Adjustment، وما تلاه من إرهاصات لتشكيل النظام العالمى الجديد فى ظل العولمة.. وبين ما اعترى النظم التعليمية فيها من أزمات تتعلق بالتقييم، محذرين من خطورة أن تتحكم جماعات المصالح فى مسار الإصلاحات الهيكلية فى التعليم، عن طريق ما تفرضه من أهداف ومخرجات للتعليم، ومعايير للتقييم، لا تعبر فى حقيقتها إلا عن مصالحها وعن تصوراتها لما يجب أن تكون عليه صورة المستقبل (٦).

ويحلل هؤلاء النقاد ميكانيزم خطاب التقييم الذى تفرضه تلك الجماعات،

والذى يطلقون عليه " حس الممارسة اليومية Day to day practical sense "، حيث تؤدى ممارسة تلك المعايير بشكل متواصل إلى تكريسها، وإضفاء سمة الواقعية والتماسك المنطقى عليها، فتبدو وكأنها من طبائع الأمور والأشياء، أو تبدو كمفاهيم علمية ومنهجية صارمة .

فما نمارسه يوميا من تقييمٍ للتلاميذ والمدارس والمعلمين والإدارة المدرسية والمناهج.. إلخ ما هو فى حقيقته إلا تعبير من الجماعات والفئات والقوى التى وضعت تلك البنى والنظم عن تصوراتها وقيمها ومعاييرها، أو بالأحرى عن أيديولوجيتها التى تستهدف إعادة إنتاج الواقع الاجتماعى المحقق لمصالحها (٧).

ويرى بعض النقاد، أن تدخل العوامل السياسية كان السبب المباشر وراء استبدال مصطلح التقييم بمصطلح التقويم، فقد حرصت التقارير الحكومية على اختزال المعنى العميق والمعقد للتقويم، والقفز على ما يتطلبه من تحليلات عميقة لكافة القوى والعوامل التى تقف وراء الظاهرة، والاكتفاء بما يمكن أن تعطيه المؤشرات الظاهرية والكمية منها بوجه خاص من دلالات سريعة، أو لنقل "متسرعة"، رغبة منها فى إحكام قبضتها المحاسبية، فى مواجهة المنافسة المستعرة مع النظم الأخرى (٨).

فالتقويم يستلزم التقييم بالضرورة، ولكنه يتجاوزه إلى رصد كفاية وفاعلية العناصر الهيكلية العميقة، واستبدال التقييم بالتقويم لا يمكن أن يعطى دلالات هيكلية عميقة، بل يعطى استنتاجات ومؤشرات سهلة التعيين والقياس،.. وهكذا أسهمت صعوبة استيفاء الشروط الكاملة للتقويم فى إعطاء المبررات الكافية لشيوع استعمال مفهوم التقييم بدلا منه، ثم ساهمت العوامل السياسية فى تحويل الأخير إلى دوجما Dogma يصعب العمل على نقدها وتغييرها، كما ساهمت فى تحويل المنظمات التى تضع معايير التقييم ومن يقف وراءها من قوى اجتماعية إلى مراكز للتحكم عن بعد (٩).

وبشكل عام، يحذر نقاد التقييم بالاختبارات التقليدية من الوجه القبيح للتقييم، ومن الإفراط فى الصرامة المنهجية "الزائفة" التى يتخفى وراءها، ومن النتائج السلبية التى يمكن أن تترتب على الاستسلام لمنطق القياس وطبيعته "اللاإنسانية"، حيث يتحول التقييم من أداة تساهم فى البناء إلى أداة للهدم.

أما الوجه **الثانى**: من أوجه النقد، فهو قائم على ما حدث من تطور فى بحوث علم النفس، وعلى تحول الاهتمام عن أفكار (بينيه Binet) حول قياس القدرات العقلية وبناء الاختبارات والمقاييس، إلى أفكار (بياجيه Piaget) حول النمو والنضج باعتبارهما عمليتان نوعيتان معقدتان يصعب قياس ما يطرأ عليهما من تقدم من خلال الأساليب التقليدية للقياس والاختبار.

فقد انتقد أصحاب النظريات المعرفية Cognitive Theories تركز التقييم فى تلك الفترة على شكل واحد من أشكاله هو شكل الاختبار Formal Testing، وإهماله للتقييم المستند إلى وضع الفرد داخل السياق الواقعى المعتاد Assessment in Context كما هى الحال فى التلمذة الصناعية Apprenticeship مثلا، أو فى ما يسمى بفترة الامتياز Internship، مما يعطى دلالات ومؤشرات قاصرة لا تؤدى إلى تقييم دقيق لمدى ما تحقق من تعلم (١٠).

وبالتالى فإن الاختبار يحقق هدفا واحدا من الهدفين الرئيسيين للتقييم وهو التقييم التكوينى Formative Assessment، بينما يغيب الهدف الثانى للتقييم وهو التقييم الإجمالى Summative Assessment الذى يعطى صورة أو حكما عاما وشاملا على ما تحقق من تعلم لدى الفرد، وليس فقط على واحدة أو أكثر من المهارات أو القدرات العقلية.

ويتهم المعرفيون السلوكيين بتحويل التعلم إلى صورة متذررة Atomized لا يمكن معها توجيه الاهتمام أثناء التقييم إلا إلى القليل من جوانب التعلم، علاوة

على حتمية تصميم الموقف الاختبارى بحيث يصبح خارج السياق Out of Context Questions، وبأن اهتمام الاختبار لا ينصرف إلى النموذج من التفكير الذى يقع لدى المتعلم بين كل من عمليتى إدراك المثير وحدوث الاستجابة، فيتأصل بذلك التعلم الروتينى Rot. Learning القائم على تكرار الاستجابات الصحيحة، على حساب التعلم بالفهم، كما يتأصل مفهوم من أكثر المفاهيم خطورة، هو مفهوم " التدريس من أجل اجتياز الاختبارات Teaching for Testing"(١١).

التقييم البديل وضرورة تغيير الذهنية :

كما سبق، حفلت الأدبيات الإصلاحية فى مجال التقويم أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات بالعديد من المصطلحات الجديدة، والتى تميزت فى مجملها بالتخلى عن المعنى المركب للتقويم Evaluation، وتبنى المعنى المباشر البسيط للتقييم Assessment، ومن هذه المصطلحات (١٢) :

- التقييم البديل Alternative Assessment للدلالة على كل ما هو مغاير لما كان مستخدما من أساليب تقليدية للاختبار، خاصة تلك التى تتطلب الاختيار من بين استجابات سابقة التجهيز.
- كما ذاع مصطلح : التقييم الحقيقى Authentic Assessment بفضل كتابات (ويجينز Wiggins G.) ١٩٨٩، للدلالة على تلك الأنشطة والمواقف التى ينخرط خلالها المتعلم فى تطبيق ما حصله من معارف ومهارات بشكل يحاكى ما يحدث، أو ما يتوقع أن يحدث، فى مواقف الحياة الحقيقية.
- أما مصطلح "التقييم المستند إلى الأداء Performance Based Assessment " فهو يشير إلى ذلك التقييم الحقيقى الذى تتحدد فيه المهام Tasks وما يتطلبه إنجازها من أداءات Performances موصفة بشكل تفصيلى، بما يسمح بملاحظة المتعلم أثناء القيام بأدائها، مطبقا وموظفا لما تعلمه من معارف،

سواء تعلمها بالتحصيل المباشر، أو من خلال التعلم البنائى Constructive Learning عندما يشرع فى بناء إدراكات وعلاقات جديدة تربط بين ما تعلمه من حقائق ومفاهيم، ويتمكن من اتخاذ القرارات السليمة والتغلب على ما تتضمنه المهام المطلوبة من مشكلات.

وترصد الكتابات المتخصصة أنه لم يحظ تجديد تربوى بمثل ما حظى به مدخل التقييم المستند إلى الأداء من اهتمام وترحيب، لعدة أسباب يذكر (جاسكى.Guskey R) منها سببين هامين (١٣):

- أولهما يتصل بما بلغه علم النفس المعرفى من تقدم فى مجال تحليل ما يطلق عليه "التعلم المركب Complex Learning"، والحاجة الماسة إلى قياس جوانب وأبعاد ذلك التعلم بصورة وافية وموضوعية.
- وثانيهما يعود إلى مناسبة الظرف الذى يطرح فيه هذا المدخل البديل، حيث يسود مفهوم المحاسبية Accountability، و بالتالى فقد أدرك الباحثون خطورة ومحدودية الاختبارات الموضوعية وأسئلة الاختيار من متعدد على جودة التعلم، حيث ينحرف المعلمون بأساليبهم التدريسية نحو التركيز على المهارات الأساسية التى تقيسها مثل تلك الاختبارات، سعيا وراء النسب المئوية العالية للنجاح.

ويضيف (مارزانو Marzano) مجموعة أخرى من الأسباب التى ساعدت على انتشار مدخل التقييم المستند إلى الأداء خلال السنوات الأخيرة من القرن الماضى، منها (١٤):

- ما شهدته أهداف التربية من تغير كبير فى طبيعتها بشكل عام، سواء على مستوى الوثائق الرسمية للحكومات (مثل التقارير الرئاسية الأمريكية حول حالة التعليم وأهدافه، ومنها تقرير أمريكا ٢٠٠٠ فى عهد الرئيس جورج بوش

الأب)، أو حتى على مستوى الخطاب الشائع فى أوساط المنظمات المهنية والمجالس الوطنية لاعتماد برامج التعليم، حيث استبدلت الأهداف المتواضعة التى كانت نتاجا للفكر التربوى فى السبعينيات، وما تلاها مثل حركة الكفايات Competencies Based Education، ذات الأهداف الأقل طموحا، والتى كانت تسعى إلى إكساب المتعلمين الحد الأدنى من المهارات.. استبدلت بهذه الأهداف أهدافًا أخرى أكثر طموحا، تتطلع إلى بلوغ أعلى ما يمكن بلوغه من مستويات الامتياز فى التعليم والتعلم، الأمر الذى استلزم وضع آلاف المعايير التفصيلية والتوصيفات الدقيقة للأداءات المستهدفة، أو ما يعرف بحركة مخرجات التعلم Learning Outcomes.

- ما سبق الحديث عنه من تقدم فى ميدان علم النفس التربوى، حيث أفسحت السلوكية التى شخصت التعلم بوصفه مجموعة منفصلة من القدرات والمهارات.. أفسحت الطريق لنماذج التعلم البنائى، ودعمتها بحوث التدريس الفعال Effective Teaching، الأمر الذى أوجد رابطة عضوية قوية بين كل من التدريس والتعلم والتقييم.
- محدودية الأساليب التقليدية فى التقويم، وصعوبة ترجمة ما ينتج عنها من مؤشرات وبيانات إلى معلومات ذات مغزى فى مجال تقييم الأداء، خاصة فى ظل حركة فاعلية المدرسة واعتماد مبدأ المحاسبية المشار إليه سلفا.

وبالطبع، كانت المهمة الأولى للداعين إلى المدخل الجديد هى تغيير الذهنية التى رسخت لدى المربين على مدى عقود بشأن فلسفة التقويم، منطلقين من مقولة (كالفن Kelvin) عالم الفيزياء البريطانى الشهير بأنه " لا يمكن بحال أن تحل مشكلة ما اعتمادا على نفس الإدراكات التى كانت سببًا فى تفاقمها"، وكذلك مقولة (آينشتين Einstein) بأنه " من البلاهة أن نكرر الفعل نفسه مرارا بينما نتوقع نتائج مختلفة ".

فقد كانت ذهنية التقويم السائدة من قبل، أو لنقل النموذج الإرشادى Paradigm الذى يستند إليه، تعتمد على فكرة أنه " إذا لم نستطع قياس شىء ما، أو التعبير عن قيمته بصورة كمية، فإن المعرفة التى نمتلكها عنه معرفة غثة "، وعليه فقد انطلق المربون لقياس الإنجاز والتحصيل من خلال اختبارات أقصى الأداء وأسئلة الاختيار من متعدد، كما انطلقوا لقياس فاعلية المنظمات التعليمية من خلال المعدلات والنسب المئوية، مثل كثافات الفصول، ونسب المعلمين إلى الطلاب، والنسب المئوية للنجاح... وغيرها فى مسار خطى Linear، مما جعل التقييم عملية ختامية، بينما أغفلت سبل التقييم التى ترتبط بالحياة الواقعية والتى تقيس أداءات الأفراد فى مواقفها ذات الطبيعة المركبة غـير الخطية (١٥).

وقد اهتم أصحاب الاتجاهات البنائية فى التعليم والتعلم بمسألة تغيير الذهنية التقويمية لدى المربين، اعتمادا على أفكار (بياجيه Piaget) حول شعور المربى بعدم التوازن Disequilibrium فى ظل النموذج النظرى الراهن، ورغبته فى بناء نموذج آخر بديل، وما يولده ذلك الشعور من دافعية عالية تساعده على التخلى عن أساليب طالما اتبعها هو كما اتبعها السابقون من قبله، كما تساعده على دعم ما يبتدعه من أساليب جديدة، وعلى المثابرة فى تطويرها إلى أن تصبح قادرة على الصمود بوصفها معرفة مهنية رصينة.

وفى هذا الإطار يقترح (باركر .Barker J) وهو واحد من المهتمين بفكرة تغيير الذهنية، يقترح سيناريو بنائى Constructive Scenario يمكن تطبيقه فى تحسين ممارسات المعلمين، أو استبدال ما يستندون إليه من قناعات وإدراكات توجه تلك الممارسات بأخرى جديدة، حيث يبدأ المعلم بالتساؤل حول ما إذا كان التعلم الذى يتيحه لتلاميذه من خلال المنهج هو تعلم حقيقى بالفعل، وما إذا كانوا سيجنون منه فوائد ملموسة فى حياتهم الواقعية، ثم تأتى المرحلة التالية مع محاولة اقتراح مواقف وخبرات بديلة للتعلم وأساليب مناسبة لتقييم مدى جودتها وفاعليتها، ثم إجراء

البحوث الكفيلة باختبار النماذج أو الطرق المقترحة، ورصد ما بينها وبين كافة العوامل والمتغيرات من علاقات، ومن ثم بناء ذهنية مهنية جديدة صالحة للتعميم (١٦).

وهكذا تتناغم فكرة تغيير الذهنية كما يوظفها المتحمسون لمدخل التقييم المستند إلى الأداء مع الأفكار المعاصرة لها عند كتاب التنمية المهنية، منذ (شون Shon D.) و(إليوت Elliot .J)، ومن بعدهما كتابات (أوسترمان وكوتاكامب Osterman K. & Kottkamp R.) حول أهمية ممارسة التفكر Reflection فى تحسين الممارسة المهنية للمعلم، وحول دور بحوث الفعل التى يجريها المعلمون فى إنتاج معارف مهنية جديدة.

التعلم الحقيقى Authentic Learning

كما سبق، غالبا ما يوجه النقد إلى ما تقوم به مؤسسات التعليم باعتباره لونا من ألوان الانفصال عن الحياة الواقعية، حيث تختلف مواقف التعلم ومضامينه اختلافا كبيرا عن تلك التى يواجهها الأفراد خارج أسوارها، وحيث تقدم لهم المعارف والمهارات مجزأة فى سياقات مصطنعة.

وفى المقابل يشير مصطلح التعلم الحقيقى إلى ذلك السياق التعليمى الذى يربط ما يقدم إلى المتعلمين من معارف ومهارات بالمواقف الحقيقية للحياة وما تتضمنه من مشكلات، كما يشير على تركيز ذلك المدخل على المهام والأعمال التى يتوقع أن يضطلع بها المتعلمون حال انخراطهم كأفراد راشدين ومهنيين ممارسين فى ميادين العمل، وهى المهام التى تتطلب مستويات راقية من مهارات التفكير، كالقدرة على ترتيب الأولويات، والتواصل والتعاون مع الآخرين، واتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات، والعمل تحت ضغط.. وغيرها مما لا يمكن لأساليب التقويم التقليدية أن تقيسه (١٧).

وبالطبع يحتاج هذا المدخل إلى التعلم إلى استعدادات وتسهيلات من نوع خاص، كأن يتم التخطيط لبرامج التعليم والتدريب بشكل متوافق مع ما يجرى فى ميادين العمل والحياة من تغير، وأن تنفذ تلك البرامج بالتنسيق الكامل بين خبراء التعليم والتدريب وبين الممارسين فى الميدان، كما يحتاج إلى إعداد خاص للمعلمين الذين سيتولون تنفيذ البرامج وفقا لهذا المدخل وهذه الفلسفة.

ويرتكز التعلم الحقيقى إلى مدخل التقييم الحقيقى Authentic Assessment، حيث تختلف الاهتمامات والقضايا اختلافا بينا عنها فى المداخل التقليدية فى التقويم، فبدلا من أن يصبح التساؤل الرئيسى هو : هل أجاب المتعلمون إجابات صحيحة عن أسئلة الاختبار ؟ تثور تساؤلات أخرى مختلفة حول (١٨) :

- هل استطاع المتعلمون إظهار ما نتوقعه منهم كأفراد متعلمين، خاصة إذا ما كانوا بصدد التخرج من الدراسة الجامعية ؟
- هل استطاعوا جمع وتقويم المعلومات الحديثة، والتفكير بشكل ناقد، والتعليل، وحل المشكلات ؟
- هل استطاعوا التواصل فيما بينهم بشكل جيد، وهل اكتسبوا المهارات الأساسية فى الحوار والمناقشة ؟
- هل عكست مناقشاتهم وما توصلوا إليه من أحكام فهما عميقا للأمور ؟
- هل عملوا مع الآخرين بصورة تعكس حرصهم على الإنتاجية والإنجاز، وهل اتسمت علاقاتهم بالاحترام ؟
- هل امتلكوا خصائص تمكنهم من تحقيق الأهداف بعيدة المدى فى حيواتهم مثل المثابرة والقدرة على إدارة الوقت.. وغيرها ؟

وهكذا لا تصبح الأساليب التقليدية فى التقييم مثل الاختبارات القائمة على التذكر، واختبارات الاختيار من بين الاستجابات المتعددة للتأكد من تحقيق ذلك

التعلم، أو للإجابة عن ما سبق من تساؤلات، ويصبح من الضرورى أن يتم الارتكاز إلى مداخل بديلة للتقييم تستند إلى الأداء.

فالتأكد من كون المتعلم قد حصَّل قدرًا معينًا من المعارف، أو اكتسب بعضًا من المهارات والاتجاهات، لا يعنى بالضرورة أنه؛ أى المتعلم، سوف يفيد مما تعلمه بشكل تطبيقى فى مواقف حياته اليومية، بل يعنى فقط أنه حصَّلها واكتسبها قبل وأثناء خضوعه للتقييم والاختبار، بينما يختلف الأمر إذا ما كانت عملية التقييم متضمنة إنجاز مهام معينة تحاكى وتماثل تلك المواقف الحياتية، وإذا كانت تلك المهام مخططة ومصممة وفقا لتحليل دقيق لما تقتضيه تلك المواقف من أداءات فعلية، بمعنى أن تصبح كلتا العمليتين : التعلم والتقييم مستندتين إلى توصيف دقيق للأداء الذى يُرجى أن يؤديه المتعلم فيما بعد.

الفاعلية والمحاسبية وحركة المعايير، والتفكيك المنظم لبنية التعلم والتقويم

وإذا كان التقييم، بكل ما يوجه إليه وإلى الظروف التى دفعت به إلى المقدمة من انتقادات، هو المفهوم السيكومترى المناسب للمرحلة الراهنة من مراحل تطور نظم التعليم الغربية، وما تنتهجه من إصلاحات للخروج من أزمتها، فإن كلا من المحاسبية Accountability وحركة المعايير التربوية Educational Standards Movement يمثلان الإطار الفكرى والسياسى من المسألة.

فالمحاسبية هى المبدأ السياسي/الاقتصادى الذى أصبح فجأة فى أواخر الثمانينيات من القرن الفائت بمثابة طوق النجاة للنظم السياسية الغربية من أزمتها التعليمية المركبة فى إطار حركة الفاعلية المشار إليها سلفا، والذى يرى (فاجنر Wagner) ١٩٨٩ أنه أضفى بطابعه التوراتى Biblical مصداقية وتأثيرا دراماتيكيا كبيرين على الرأى العام، وأصبح المفهوم الحاكم لكثير من السياسات والممارسات التعليمية التى ظهرت فى تلك الفترة.

ولا عجب فى أن الأمثولة التوراتية حول الخدام الثلاثة الذين أوكل إليهم سيدهم مهمة المحافظة على أمواله وتنميتها، والتى انتهت بمكافأته لاثنين منهم قاما باستثمار الأموال وتحقيق عائد كبير منها، ومعاقبة الثالث الذى حافظ على المال فى عهدته كما هو دون زيادة أو نقصان.. لا عجب فى أن تكون تلك الأمثولة بمثابة الظهير المعيارى الذى روج به المحافظون الجدد فى إنجلترا والولايات المتحدة للمحاسبية، ولا عجب كذلك فى أن تكون سببًا فى غموض المفهوم فى طبعته الجديدة أواخر الثمانينيات؛ إذ لم توضح الأمثولة بشكل كافٍ ما إذا كان العقاب قد أنزل بهذا الخادم لكونه تبنى نهجًا محافظًا وآثر عدم المغامرة، أم لكونه لم يجن مكاسب وأرباح مثل زميليه !

وهذا الغموض فى نظر (لاشواىLashway) ٢٠٠١ يشبه كثيرا ذلك الذى حيَّر المربين الغربيين عندما تعاملوا مع المحاسبية فى اتجاهين متناقضين داخل إطار واحد (١٩):

- فمن ناحية، تدفعهم سياسات الاعتماد وضبط الجودة نحو تبنى استراتيجية تهتم بالمدخلات Input Model تستهدف الوفاء بالمتطلبات والمعايير المهنية من حيث المبانى والمناهج والتجهيزات وتأهيل هيئات التدريس والإداريين.. وغيرها من العناصر، مع اهتمام أقل بالنتائج المتحققة من كل هذا.
- ومن ناحية أخرى تدفعهم سياسات تقييم الفاعلية والنجاعة Effectiveness نحو تبنى استراتيجية مغايرة، تركز على المخرجات Output Modelوتستهدف تعظيم النواتج بأقل مدخلات ممكنة، حيث وُعِدُوا بمساحة أكبر من حرية الحركة، بينما هم ملتزمون فى الواقع بتقديم مستوىً عالٍ من التحصيل.

وهذا التناقض بين القيم الاقتصادية التى ترى أن التعليم استثمار فى البشر، وأن مهمة النظم التعليمية هى تعظيم العائد عليه، وبين القيم التربوية والمهنية التى ترى التعليم غاية إنسانية تتضاءل فى سبيلها التكاليف وترخص التضحيات.. هو ما

يلخص حال الأزمة فى تلك النظم، ويظهر بجلاء كيف أن غياب التنظير، أو بالأحرى التغافل عنه واستبدال مفاهيم مفككة به، يؤدى إلى تضارب الممارسات وتناقضها.

وفى سياق الحديث عن غموض مفهوم المحاسبية كما تم طرحه مؤخرا، ترصد (ليندا هاموند Hammond) ١٩٨٩ معانى خمس على الأقل يتم تداولها فى الوقت ذاته هى كالتالى (٢٠):

- المحاسبية بمعناها السياسى : والتى ترى أن المدارس بمثابة مؤسسات عامة فى المجتمع الديمقراطى، وبالتالى فإن عملها ينبغى أن يخضع للمساءلة العامة من قبل النظام النيابى، فكما يدرك النواب وأعضاء المجالس التشريعية أن استمرارهم فى مواقعهم مرهون بمدى رضا الناخبين عن أدائهم، ينبغى أن يدرك المربون الأمر على النحو نفسه.

وخطورة استعمال المحاسبية فى السياق التعليمى بهذا المعنى، أنها تتأثر كليا بأمنيات وأحلام الرأى العام بما يضمه من ناخبين ودافعى ضرائب، وهى ليست دائما على مستوى من الرشد والعقلانية من حيث تطابقها مع الأصول والقواعد العلمية والمهنية.

- المحاسبية بمعناها القانونى : وتعنى أن للمدارس سلطة قانونية يخولها إياها اعتبار التخصص المهنى، أو ما يسميه (ماكس فيبر) بـ " سلطة الخبير"، وعليها فى الوقت ذاته مسئولية قانونية مستمدة من الاعتبار نفسه، بحيث تتعطل فى وجودها أية سلطة أخرى، وتتوارى بجوارها كافة المسئوليات الأخرى.

- المحاسبية بمعناها البيرقراطى : لأن واضعى السياسات يميلون إلى الابتعاد عما يجرى داخل الفصول، فإنه فى كثير من الأحيان يتم اللجوء إلى بعض الإجراءات البيرقراطية لضمان أن يتم تنفيذ الممارسات فى الميدان بالصورة التى

تم توصيفها تماما، ولترجمة آمال الناخبين ودافعى الضرائب إلى سياسات وقواعد إجرائية يلتزم بها المربون.

ولاشك أن هذا المعنى من معانى المحاسبية يعنى باستيفاء الشكل وتنفيذ الإجراءات أكثر مما يعنى بالنواتج المترتبة عليها.

- المحاسبية بمعناها المهنى : ويميل المفهوم وفقا لهذا المعنى إلى التركيز على الممارسات المتمحورة حول العميل Client Oriented والمستندة إلى قاعدة معرفية Knowledge Base حول التدريس الفعال والممارسات المهنية ذات المغزى، وهو بذلك إنما يعتمد بالأساس على كل من تفكر المربين فى ممارساتهم Reflection، وبحوثهم الإجرائية Action Researches، مع الأخذ فى الاعتبار بأن تنوع التلاميذ هو المحك الأكثر أهمية عند محاسبة الممارسين عن مدى تطويرهم لممارساتهم وتفعيلهم إياها للوفاء بتلك الاحتياجات شديدة التنوع لدى تلاميذهم.

- المحاسبية من منظور السوق : وهو المعنى الذى يروج له الرأسماليون الجدد باعتباره أفضل ما يمكن أن تصل إليه المحاسبية من وجهة نظرهم، فإن لم تفى المدرسة بمطالب وتوقعات الآباء والتلاميذ، فسوف يتركونها إلى مدرسة أخرى قادرة على الوفاء بها، وهو مالا يمكن أن يتحقق فى ظل الصورة الكريهة للاحتكار Monopolistic الذى تمارسه المدرسة العامة Public School، والذى يجعلها مطمئنة إلى عدم ترك التلاميذ لها وإجبارهم على الالتحاق بها.

وهكذا تختلف الطبعة الجديدة من مفهوم المحاسبية عنها كما عرفها التراث الإدارى والاقتصادى قبل أواخر الثمانينيات، فهى أقرب إلى تصيد الأخطاء منها إلى تصحيحها وتداركها أو الوقاية منها، وهى فى كل الأحوال أبعد ما تكون عن المنظور التربوى، الذى يرى فى المحاسبية وسيلة للتعلم واكتساب الخبرات، وليس

فقط لإشعال المنافسة، ويرى أن التقويم Evaluation هو المفهوم الأولى بالتبنى والتطبيق من التقييم.

المخرج السياسى من الأزمة : المانعة المهنية وانتصار النـزعة المحافظة

سبق أن تناولنا فى الفصل الثانى خلفيات الأزمة المزدوجة التى مر بها التعليم البريطانى والأمريكى فى النصف الثانى من الثمانينيات، وبرغم تشابه الظروف على ضفتى الأطلنطى، حيث تتعرض إدارتان محافظتان (حكومة تاتشر فى بريطانيا وبوش الأب فى أمريكا) لظروف متشابهة، إلا أن الاستجابة كانت أكثر محافظة ومركزية فى إنجلترا منها فى الولايات المتحدة، وكان مفهوم المحاسبية Accountability بصيغته الجديدة هو المخرج الملائم من وجهة نظر واضعى السياسات التعليمية البريطانية حينئذ من معضلة التناقض بين زيادة الفاعلية وتحقيق الامتياز وضغط الإنفاق من جانب، وبين استبقاء المدارس تحت السيطرة المركزية من جانب آخر : فتحقيق الفاعلية فى مجال الإصلاح المدرسى لتلبية متطلبات التنافسية يحتاج إلى كلفة عالية، ويتطلب إطلاق يد المدارس فى إدارة شئونها فى مجالات إعادة هيكلة بنيتها، وتحسين مخرجاتها، كما يتطلب ضغط الإنفاق الحكومى تقليص هيمنة السلطات التعليمية المركزية على المدارس مقابل اضطلاعها بتدبير مواردها وإدارة ميزانياتها، وهو ما يمثل اختيارا قاسيا يتنافى مع تراث سياسى طويل من المركزية البريطانية.

فالمحاسبية باعتبارها مخرجا من هذا الموقف المتأزم تتضمن إطلاقا مشروطا أو محدودا Limited Autonomy لسلطة المدارس والمحليات فى اتخاذ قراراتها وتخطيط برامجها وتنفيذها بشكل مستقل فى إطار ما سمى بالإدارة المرتكزة إلى المدرسة School Based Management، ولكن فى إطار من المعايير المعتمدة للفاعلية، ومن التلويح بإمكانية قطع الدعم، أو إسقاط الاعتراف الأكاديمى، إذا تقاعست المدرسة

عن تحقيق المستويات المطلوبة من الفاعلية؛ أى إنها ببساطة تعنى تملصا من الالتزام المالى، وتمسكا بالشرعية فى آن (٢١)

وهكذا صيغ المفهوم من قبل المحافظين الجدد فى إنجلترا صياغة سياسية " غير ديمقراطية"، مقتنصين فرصة مناخ الأزمة، ليُحكِموا سيطرتهم على الإصلاحات المدرسية، ويوجهوا مضمون تلك الإصلاحات وفقا لأفكارهم، ما دعا النقاد الليبراليين، حينها، إلى المطالبة بضرورة إعادة تعريف مفهوم المحاسبية من جديد، والسعى إلى استنقاذ القيم الليبرالية البريطانية الأصيلة (٢٢).

ومن منظور سياسى، مثلت المحاسبية ساحة للمواجهة بين فكرة الدولة المركزية وفكرة المهنية، فقد جاءت إصلاحات عام ١٩٨٨ فى إنجلترا بحلول سياسية أخرى لإشكالية العلاقة بين الدولة وبين المعلمين، والتى كانت قد شهدت توترا كبيرا فى السنوات القليلة السابقة لتلك الإصلاحات، ولتطرح صيغة جديدة لتنميتهم مهنيا تجمع بين تلبية مطالبهم واحتياجاتهم المادية والمعنوية، وبين جعلهم تحت السيطرة المركزية من خلال "وكالة تدريب المعلمين TTA "، وهى وكالة حكومية تضع المعايير المهنية، وتعين الاحتياجات التدريبية، وتخطط وتنظم برامج التدريب، فى مقابل بعض التحسين فى الحوافز والأوضاع المالية لهم (٢٣).

وفى هذه الأثناء كانت المواجهة بين اتحادات المعلمين الأمريكيين (NEA and AET) ودعاة الإصلاح المدرسى على أسس محاسبية موجهة بآليات السوق قد اشتدت، رفض المعلمون خلالها عددا من الأفكار التى وجدوها تضر بالتعليم العام لمصلحة القطاع الخاص، كما عارضوا بشدة ربط أجورهم وحوافزهم واستمرار تعاقداتهم بما تسفر عنه عمليات تقييم أداءاتهم، ولكن بعض قادتهم حرصوا على عدم تطبيع دعواهم بالطابع الأيديولوجى؛ أى أن يتم تصوير تلك المواجهة وكأنها بين اليمين الجديد واليسار (٢٤).

ويرصد (توم لافلس Tom Loveless)، فى كتابه " مهام متصارعة" Conflicting Missions وهو فى الأصل تحرير لعدد من الأوراق البحثية المقدمة إلى مؤتمر جامعة هارفارد عام ١٩٩٨ حول "دور اتحادات المعلمين فى الإصلاح التربوى".. يرصد بزوغ مفهومين جديدين لكل من التفاوض الجمعى Collective Bargaining والتمدرس Schooling يغلب عليهما الطابع المهنى، بفعل ما جرى بين اتحادات المعلمين الأمريكيين والدولة من جدل حول الإصلاحات المدرسية، خاصة فى أعقاب الموجة الثانية منها عام ١٩٨٦ وما تلاها : (٢٥).

حيث اختفى نمط التفاوض العمالى الكلاسيكى Industrial Bargaining، الذى كان متبعا من قبل النقابات العمالية فى صراعها مع الرأسمالية الصناعية، والمرتكز على المبادئ الثلاثة الرئيسية :

1- تعارض مصالح العمال مع مصالح الإدارة.

2- تواصل المطالبة بوضع معايير حاكمة لطبيعة الممارسات.

3- نمطية قوة العمل من حيث مهاراتها بحيث يتم التعامل معها بشكل متشابه.

وظهر نمط تفاوضى مهنى Professional Bargaining ذو طابع إصلاحى اجتماعى يقوم على مبادئ ثلاثة مغايرة هى :

1- تجمع العمال وأصحاب الإدارة مصالح مشتركة وتعاون.

2- مرونة شروط التعاقد واستنادها إلى ظروف الموقع وحرية الطرفين فى اتخاذ القرار.

3- النظر بعين الاعتبار إلى التنوع فى الأدوار والمكانات بين أفراد قوة العمل.

وهذا التحول من النمط العمالى التقليدى إلى النمط المهنى الإصلاحى فى خطاب اتحادات المعلمين هو النتيجة الطبيعية للتحول فى نمط التمدرس الذى فرضته الإصلاحات المدرسية، من نمط التمدرس كما كان سائدا فى مرحلة الثورة

الصناعية The Factory Model of Schooling، والذى يقوم على ثلاثة مبادئ رئيسية هى :

1- الإدارة المدرسية تضع السياسات والمعلمون يذعنون لها.

2- يقدم التعليم لأعداد كبيرة من المتعلمين وبصورة نمطية.

3- تتسم القوة البشرية للتدريس بالنمطية وعدم التمايز.

ويظهر نمط جديد من التمدرس أكثر مهنية وأكثر ارتباطا بالمسئولية الاجتماعية The Reform Model of Schooling يرتكز على مبادئ مهنية إصلاحية مغايرة هى:

1- تجمع ما بين الإدارة المدرسية والمعلمين مصالح مشتركة ومسئولية تضامنية عن التمدرس.

2- يرتكز كل من التعليم والإدارة إلى المدرسة Governance and instruction are school based

3- يساهم المعلمون بوصفهم متابعين وخبراء بالمنهج وبوصفهم مراجعين زملاء Peer Reviewers

وبالإضافة إلى المواجهات على المستوى النقابى، ساهم المعلمون الأمريكيون بوصفهم أصحاب مهنة فى جعل تراث آخر يتراكم فى مجال بحوث الفعل التى يجريها الممارسون، والمتمركزة حول تحسين المدرسة School improvement، من خلال المشروعات التربوية المدعومة من الجامعات ومراكز التجديد التربوى (٢٦) كما ساهموا فى تراكم تراث ثالث فى مجال التنمية المهنية للمعلمين Professional Development من خلال مشروعات مشابهة لإرساء مفهوم جديد للنمو المهنى بدلاً من المفهوم الكلاسيكى للتدريب أثناء الخدمة (٢٧).

وعلى المستوى النظرى، وفى إطار فكرة المواجهة التى أشرنا إليها بين الفاعلية

والمحاسبية والمهنية، حظيت النزعة الاختزالية Reductionism المميزة لبحوث الفاعلية باهتمام النقاد، بوصفها الإطار العام لمبدأ المحاسبية، فقد ردها بعضهم إلى تأثير البحوث التجريبية فى ميدان العلوم الطبيعية، مثل علم الكيمياء وعلم الأحياء، على منظرى حركة بحوث الفاعلية، حيث تتم دراسة العلاقات الارتباطية بين متغيرات الظاهرة المراد دراستها بصورة ثنائية (متغير مستقل / متغير تابع) معزولة عن بقية العوامل (٢٨).

ويصنف (رايجلى Wrigley 2004) أربعة أشكال من هذا الاختزال التى تشوب نماذج بحوث الفاعلية التقليدية، هى : (٢٩).

- الاختزال المنهجى Methodological Reductionism : وهو فى نظره سمة شائعة فى كثير من نماذج القياس منذ ظهور مصطلح نسبة الذكاء IQ فى النصف الأول من القرن الماضى بوصفه اختزالا لعدد كبير من القدرات العقلية، ويتمثل الاختزال المنهجى هنا فى كون نماذج الفاعلية لم تفلح فى توصيف المقصود بالمخرجات Outcomes بشكل دقيق، الأمر الذى يمكن معه تصنيف أى منها، ليس باعتباره مخرجا، بل باعتباره عاملا وسيطا Intermediate Factor، أو باعتباره عملية Process، كما يتمثل الاختزال فى صعوبة التعبير الإحصائى عن مظاهر نوعية ذات طبيعة مركبة لظاهرة التعلم.
- الاختزال السياقى Contextual Reductionism : وهو ما يمكن تشبيهه بمحاولة تلك النماذج دفع العالم باتجاه واحد، فالتعامل مع منظمة المدرسة باعتبارها جزيرة منعزلة يتعامى عن تأثيرات السياق المحيط بها، ما من شأنه أن يفقد مبدأ المحاسبية موضوعيته، وهو ما ظهر بوضوح فى عجز تلك النماذج عن فهم وتفسير التفاوت فى الفاعلية بين المدارس الواقعة فى مناطق فقيرة وأخرى غنية فى إنجلترا، كما ظهر فى عجزها كذلك عن فهم العلاقة بين الطبقات الاجتماعية وبين فاعلية المدرسة.

- الاختزال التاريخى Historical Reductionism : أو ما يمكن تشبيهه بالبحث عن الفاعلية ولكن فى الفراغ Research in a vacuum، فهذه النماذج لا تأخذ فى اعتبارها عوامل هامة مثل " الوعى الاجتماعى والتاريخى " الذى تعمل المدرسة بفاعلية على تنميته، ولا تعد الحقبة التاريخية متغيرا فارقا عند قياس الفاعلية، كأن تكون الفاعلية فى الثمانينيات مختلفة عنها فى التسعينيات مثلا.

- الاختزال الأخلاقى Moral Reductionism : وهو وثيق الصلة بالاختزال التاريخى؛ إذ يتم تفريغ الحالة من مضمونها، وتقاس فاعلية المدرسة بمعزل عن منظومة القيم المتبناة من قبل تلاميذها وأسرهم والمعلمين والإدارة..

وإلى جانب انتقاد النـزعة الاختزالية فى نماذج الفاعلية، وجهت انتقادات أخرى إلى فكرة السببية المباشرة Causation التى تربط المتغيرات المستقلة بالمتغيرات التابعة فـى بحـوث الفاعليـة، والمتمثـلة فـى نمـوذج "الوظيفـة / الناتــج" Production Function Model / حيث يفترض أن تؤدى عوامل بسيطة ومباشرة ذات طابع كمى (كزيادة الاتفاق مثلا) بالضرورة إلى تحسن نوعى فى تحصيل التلاميذ!! مما يجعل الأمر يبدو فى صورة متلازمات خطية Lienear Correlations تبنى على أساسها عمليات التقييم والمحاسبية والمقارنة بين المدارس، وهو ما يبعده تماما عن الحقيقة الموضوعية (٣٠).

ويعد نقد (مونك Monk, D. H.) لنموذج " الوظيفة / الناتج " عام ١٩٩٢، وما يتميز به من اختزالية سببية، من أهم التحليلات التى ساهمت فى انتقال نماذج الفاعلية من المرحلة الأولى التقليدية إلى المرحلة الثانية ذات الطابع الفوضوى، فقد وصف (مونك) ذلك النموذج بأنه بمثابة حالة نموذجية من حالات موت نماذج البحث Typical of the final stages of a dying paradigm، مستعيرا التشبيه من كتابات (توماس كون)؛ نظرا لوجود نوعين من العيوب المنهجية به: **الأول**: يتصل بالطبيعة الإجمالية أو النهائية لما يتم جمعه من معلومات بغرض تقييم إنتاجية

المدرسة، كأن يتم إحصاء عدد موضوعات الإنشاء الحائزة على جوائز مثلا مؤشرا على فاعلية تدريس اللغة، وما يترتب على ذلك من إغفال لأهمية ما يبذل من جهد على مستوى حجرات الدراسة. **والثانى**: يتصل بإغفاله للطبيعة المركبة التى تتسم بها عمليات التمدرس، التى تختلف كثيرا عن المعنى الشائع للإنتاجية، كما لوكنا نفترض، مثلا، وجود علاقة سببية مباشرة بين الماء بوصفه مدخلا وبين السمك بوصفه مخرجا له (٣١).

وانتقد أصحاب النـزعة الإنسانية بحوث الفاعلية من زاوية أخرى هى الزاوية الأخلاقية، فبحوث الفاعلية وتطبيقاتها فى سياسات الإصلاح المدرسى تنظر دائما إلى العملية التعليمية بوصفها عملية شيئية، فالتلاميذ فى موضع المفعول به، يتأثر تحصيلهم بعوامل داخلية وخارجية يجب السعى إلى تعظيم الاستفادة منها، وبدلا من التعامل مع التلاميذ باعتبارهم يتعلمون؛ أى يقومون بأفعال من شأنها جعلهم فى حال أفضل من المعرفة والخبرة والوعى، يتم الحديث عن " تعليمهم " بشكل أكثر فاعلية، وعن مدى إنتاجية عملية التعليم هذه، وكأنها عملية صناعية آلية ذات طابع اقتصادى بحت (٣٢).

وبرغم النقد العنيف لاختزالية نماذج الفاعلية وتبسيطها المخل للعلاقة بين العوامل والمتغيرات المؤثرة على ظاهرة التعلم.. فقد ظلت الكتابات المدافعة عن الفاعلية تبرر الأخذ بها، و تنادى بأنه ليس هناك من تناقض مبدئى بين مفهوم التربية ومفهوم الفاعلية، شريطة ألا يتحول السعى إلى ترشيد استخدام الموارد المتاحة من أجل الحصول على أفضل تعلم ممكن، وهو سعى مشروع تماما، إلى مجرد نزعة اقتصادية عمياء أو ما سماها أحد هؤلاء المدافعين وهو (بويد Boyd, W. L.) "عقيدة الفاعلية"Cult of Efficiency ، داعيا إلى إحداث توازن فى الاهتمام بين الجوانب الاقتصادية والجوانب التربوية، وإلى السعى لتأكيد التكامل بين بحوث الفاعلية وبحوث تحسين المدارس (٣٣).

ومع ذلك فقد ظلت أزمة بحوث الفاعلية قائمة، خاصة من وجهة نظر التيارات النقدية فى علم اجتماع التربية، وكتاب ما بعد الحداثة، أمثال (بيربورديو) و(ليوتارد) و(هارفى) وغيرهم ممن يعتبرون أن النزعة الإمبريقية الكمية التى تميزت بها حركة المدارس الفعالة، ربما كانت تتناسب مع النظرة الاقتصادية إلى المدرسة فى مرحلة المجتمع الصناعى، حين كانت وظيفتها الرئيسية هى إعداد الأفراد وفقاً للمواصفات التى يتطلبها السياق الإنتاجى، وحين كانت "جدوى" المدرسة تتحدد بمدى مطابقة مخرجاتها لتلك المواصفات. فالسعى إلى فهم أزمة المدرسة فى مجتمع ما بعد الصناعة، فى نظر هؤلاء، رهين بمدى التكامل بين البحوث الكمية والبحوث الكيفية النقدية؛ لأن الأخيرة قادرة على سبر أغوار ذلك الصندوق الأسود المسمى بالمدرسة، وتأويل ما يعتمل داخله من تفاعلات ورموز لاترصدها أدوات البحث الكمى ومقاييسه (٣٤).

وأخيرا، ووفقا لتصنيف (كليمسكى Chelimesky, E) (الجدول رقم ٥) لمراحل تطور نماذج التقويم الفردى والمؤسسى، فقد تطورت نماذج التقويم فى فترة السبعينيات عقب تراجع النـزعة الوضعية فى القياس، من التقويم باعتباره مجرد قياس ورصد للأخطاء بهدف المحاسبة عليها، إلى التقويم بهدف الفهم وإصدار حكم، ومن ثم الخروج بمعرفة عميقة حول ما يجرى فى المؤسسة وخارجها من مشكلات تؤثر على أدائها، ومن هذه النماذج : مدخل تحليل النظم، ومدخل الاعتماد الأكاديمى.. وغيرهما من النماذج التى تأثرت بالقيم الليبرالية الأمريكية، حيث ينخرط المقيمون الداخليون والخارجيون فى تحليل كل شيء داخل المؤسسة من أنشطة وعمليات، وترسم أحكامهم صورة متعددة الأبعاد والزوايا لها، الأمر الذى ينتقل بالتقويم من منظور المحاسبية الضيق، إلى منظور معرفى أرحب وأوسع يمكن أن يمهد لمرحلة أكثر تقدما من النماذج تنطلق من مفهوم تنموى شامل (٣٥).

المنظور	منظور المحاسبية	منظور المعرفة	منظور التنمية
الهدف	قياس نتائج الإصلاح ممثلة فى القيمة المضافة أو حساب الكلفة/ العائد، أو الفاعلية.	إثراء المعرفة العلمية حول المجتمع والسياسات، لتطوير منهجيات وأدوات تقويمية أفضل.	تقوية المؤسسات ودفعها إلى بناء قدرات تنموية وتقويمية أفضل.
الوسائل	السياسات، التفاوض والجدل، الإصلاح المنظمى، الرأى العام.	التنوير، البحوث الوصفية والنقدية، التربية، بناء القاعدة المعرفية.	العمل المؤسسى، السياسات التنموية، الرأى العام.
دور المقيم	خارجى ومحايد وموضوعي	تتوقف ذاتيته أو موضوعيته على التصميم البحثي	المقيم منخرط فى جهود الإصلاح ويعمل كصديق ناقد
الموقف من الجدل السياسي	موقف صلب وموضع قوة وسلطة	قد يكون قويا وفقا لـمدى استقلاليته	يتوقف على مدى استقلاليته وسلطته

جدول رقم (٥) يبين أهم مداخل تقويم الإصلاحات التعليمية باعتبار التقويم عملية إصدار حكم، نقلا عن :

Chelimesky, E. & Shandish, W. R. (eds.), Evaluation for the 21st century, Thousand Oaks, CA:SAGE Publcations,1997,p.21.

وهكذا يمكن القول بأن مفهوم المحاسبية الذى شاع فى نهاية الثمانينيات مع بداية حركة المدارس الفعالة، يعد بمثابة ارتداد أو انتكاسة فى مسيرة تطور نماذج التقويم؛ إذ ساد استعمال المداخل الأدائية مرة أخرى، واعتمدت المخرجات Outcomes مؤشرا على نجاح جهود الإصلاح على المستوى المدرسى.

المهنية تطرح البدائل وتقاوم التفكيك

من الاستعراض الذى سبق فى الفصل الثانى لنشأة وتطور حركة المدارس الفعالة Effective Schools وما طرحته من مفاهيم، وما واجهها من انتقادات،

سواء على مستوى التنظير أو على مستوى الممارسة، يتضح أن للعوامل السياسية، أكثر من العوامل التربوية والمهنية، الدور الأكبر فى انتشار تلك الحركة فى سياق الإصلاحات المدرسية الغربية، خاصةً فى إنجلترا، بينما كان الأمر مختلفا فى السياق الأمريكى حيث خرجت حركة تحسين المدرسة School Improvement من رحم الممارسات المهنية للمعلمين ومديرى المدارس وأساتذة الجامعات المتعاونين معهم، وحتى مع انتشار مفهوم المحاسبية وفقا للمعايير فى المدارس الأمريكية، بفعل ضغوط المحافظين الجدد، كانت المحاسبية ذات صيغة مرتكزة إلى المدرسة أكثر منها صيغة مركزية هدفها بسط سيطرة الدولة.

فالدولة (على المستوى النظرى) تقع دائما على الطرف النقيض من فكرة مهنية التعليم بمعناها الشامل والدقيق؛ لأن ثمة تعارضا فى خطوط عمل القوة والمصلحة بينهما: فبينما تسعى الدولة، باعتبارها الطرف الأقوى فى معادلة القوة، إلى الضبط والتحكم فى إعادة صياغة الواقع الاجتماعى وفقا لمعاييرها التى تراها (من وجهة نظر النخبة التى تمثلها) محققة للمصلحة العامة، تقف فكرة مهنية التعليم، وربما أية مهنية على الإطلاق، عقبة فى مسار عمل قوة الدولة ومصالحها، باعتبار المهنية مفهوما أيديولوجيًّا بالأساس، يعنى أن ثمة جماعة من الأفراد المنتمين إلى مهنة معينة، ويمتلكون فكرًا أو رؤية اجتماعية، وتجمع بينهم مصالح مشتركة، تستند إليها مواقفهم وممارساتهم المهنية، وتنطلق منها ودفاعا عنها مواقفهم وممارساتهم الاجتماعية، وهو ما قد يكون مقبولا من الدولة بالنسبة لجماعات مهنية أخرى غير جماعات المعلمين؛ لأنهم ببساطة، ومن وجهة نظرها، وكلاؤها فى عملية الضبط والتطبيع الاجتماعيين.

وعلى ذلك، فإن الدولة (على المستويين النظرى والعملى معا) غالبا ما تقف فى وجه المهنية بمعناها الأيديولوجى، وتشجع اقتصارها على المعانى الفنية والتقنية فقط، وهى المعانى التى يمكن التحكم فيها مركزيا من خلال ضوابط ومعايير

محددة وملزمة، وهو ما حدث فعلا فى إطار حركات الإصلاح المدرسى فى إنجلترا والولايات المتحدة، وخاصة فيما يتصل بتطبيق المحاسبية؛ إذ يراها (هارجريفز وجودسون ١٩٩٦) صناعة حكومية، قامت تحت ضغط الميزانيات المحدودة والتنافسية المستعرة مع التعليم الأسيوى، ومررتها ووافقت عليها منظمات للمعلمين تتسم بالضعف وعدم التماسك (٣٦).

والواقع أن فكرة معايير الأداء المهنى للمعلمين فى إطار بحوث الفاعلية وقياس نواتج التعلم، لم تكن موضع تمرير أو ترحيب من قبل منظمات المعلمين فى الغرب، وفى إنجلترا خاصةً، إلا تحت ضغط هائل من ثقافة اللوم Culture of Blame التى تولدت لدى الرأى العام نتيجة شعوره العميق بالإحباط أمام تفوق نظم التعليم الأسيوية المنافسة (٣٧) وهى الثقافة التى عمل أنصار الليبرالية الجديدة Neo-Liberalism الذين تصادف وجودهم بالقرب من دوائر اتخاذ القرار إبان فترة (مارجريت تاتشر) على ترسيخها، انطلاقا من عقيدتهم المناوئة للمؤسسات العامة بشكل عام، والمدارس بشكل خاص، باعتبارها معاقل لتسلط البيرقراطية وتحكمها فى المواطنين، وبوصفها " ثقوبا سوداء "تستنزف الميزانيات الضخمة، وتحتكر تقديم الخدمة التعليمية بمستوى ردىء من الجودة، فى مجتمع ينبغى أن يصبح حرًّا، وينبغى أن يمارس فيه المواطنون حرية اختيار من يقدم الخدمة لهم وفقا لمعايير الجودة والفاعلية، فيما يعرف بمبدأ التمحور حول العميل، أو "حرية الاختيار للعميل " (٣٨) وهو ما ساهم فى تكريس سيطرة الدولة المركزية وإضعاف فكرة المهنية فى مواجهتها بشكل حاسم فى تلك الفترة.

وكان للطابع الإمبيريقى الذى استلزمته عملية تقييم مدى فاعلية المدارس فى تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، والتوصيف التفصيلى للأداءات الذى اتسمت به قوائم المعايير، الأثر الأكبر فى تكريس فكرة الأدائية Performativity، والتقائها مع النزعة الإداريةManagerialism فى مواجهة مفهوم المهنية، وفى إضفاء إحساس

عام، حتى بين المعلمين أنفسهم، بأن مهنتهم فى الأساس ذات طبيعة تقنية بحتة (٣٩) وهو ما استنفر المدافعين عن المهنية للتأكيد على أبعادها الاجتماعية والسياسية والأخلاقية، ولإعادة النظر بشأن النماذج المطروحة للمهنية، وليُعيِّنوا خصائصها الأساسية، التى يجملها (جرين.Green, J) ١٩٩٨ نقلا عن (هارجريفز، وجودسون) فيما يلى: (٤٠)

1- المهنية المنفتحة (المرنة) Flexible Professionalism : وهى المهنية التى ينفتح فيها المهنيون المعلمون على زملائهم وعلى الجماعات المهنية الأخرى، ويقيموا معهم حوارا حول تحسين التدريس وتحسين التعلم؛ لأن تلك الجماعات وهؤلاء الزملاء بمثابة القوى الكامنة، أو الكتلة الحرجة، إما أن تصبح محركة إيجابية نحو التطوير والتحسين، أو تكون عوامل تثبيط بسبب خضوعها لتأثير النزعات البيرقراطية والإدارية البحتة التى تشغلها وتغرقها فى تفاصيل ودوامات مفتعلة لا تؤدى فى النهاية إلا إلى تجزئتها وانعزالها وإحباط إمكاناتها.

2- المهنية الممارسة Practical Professionalism: أى المهنية التى تهتم بتأمل الممارسات، والتفكر فيها، والوعى بها، والتى يتحدث خلالها المعلمون الممارسون مع بعضهم البعض حول خبراتهم ومعارفهم، ويتدربوا على تقويم أداءاتهم، ومحاولة تفسيرها فى ضوء ما يقف وراءها من معارف نظرية، ويمعنوا النظر فى أفعالهم ويتحروا ربطها بما يترتب عليها من نتائج، سواء فى تعلم تلاميذهم، أو فى تعلمهم هم أنفسهم منها، وأن يتدربوا على تشخيص المشكلات التى تواجه ممارساتهم المهنية، وأن يعدلوا من أطرهم المعرفية دائما فى ضوء ما تسفر عنه بحوثهم حول تلك المشكلات، ولكن كل ذلك لا يعنى أن ينكفئوا على أنفسهم، أو أن يستغنوا ببحوثهم وتأملاتهم عن الآراء الأخرى، أو أن يتجنبوا الآخرين وتتسم أفكارهم بالمحدودية والانغلاق.

3- المهنية الممتدة Extended Professionalism : وهى المهنية التى لا ينشغل

المعلمون فيها بأمورهم البيداجوجية الضيقة، أو ينصب جل اهتمامهم على المواد الدراسية وكيفية تنفيذ المنهج، بل هى التى تمتد خلالها اهتمامات المعلمين إلى ما هو أوسع من ذلك.. إلى رسم السياسات التعليمية، ووضع الخطط، وتطوير أساليب الإدارة المدرسية، وإلى تفعيل الشراكة المجتمعية فى مجال التعليم، وإلى تطوير وتحسين المدارس، وإدارة التغيير فيها، وتحديد احتياجات نموهم المهنى، وتخطيط وتنفيذ وتقويم أنشطة التنمية المهنية.

4- المهنية المركبة Complex Professionalism: وهى المهنية القائمة على الاعتقاد بأن مدى تعقيد المهنية وما تتصف به من تركيب، إنما يعود إلى طبيعة ومناخ العمل ذاته، فالمدرسة منظمة معقدة للغاية، وما تقوم به من أدوار ووظائف إنما هو استجابة للمطالب والتوقعات المجتمعية المتسارعة التى لا تنتهى، وبالتالى فإن الأدوار المهنية المتوقعة من المعلمين تزداد تركيبا وتعقيدا بشكل مطرد، الأمر الذى يفرض على أصحاب المهنة تحديات ضخمة، تتعلق بضرورة تنمية أنفسهم مهنيا لملاحقة هذا التسارع فى التعقيد والتركيب، وأن تتم تلك العملية بشكل دائم ومستمر طالما تتجدد حاجتهم إليها، وهى لا تنتهى.

و تمثل المهنية الممتدة فى رأى (هارجريفز) ١٩٩٤ الوقاية من الانزلاق إلى المهنية المنكفئة على ذاتها أو المتضخمة Distended Professionalism وهى أول الطريق إلى الجمود والإذعان، والوقوع فريسة لضغوط العمل وأعبائه، فتتآكل الاستقلالية المهنية، وتضعف الثقة بالنفس وبالآخرين، وتغيب الأخلاقيات، وتحل محلها الأدائية المفرطة، والحرفية (٤١).

ويطرح (هارجريفز وجودسون) سلوكيات إجرائية سبعة تحكم عملية الانتقال بمهنة التعليم من التقنية والأدائية إلى المهنية، هى : (٤٢).

1- تحرى المران على إصدار أحكام تتسم بالحرية والنزاهة حول قضايا المنهج

والتدريس وآثارهما على التلاميذ، بمعنى أن يمارس المعلم تقييم القضايا بشكل مهنى نزيه ومبنى على معرفة ودراية.

2- الحرص على الانخراط فى التعامل مع القضايا المجتمعية والخلقية المرتبطة بما يجب أن تتضمنه المناهج، وما يدرسه المعلمون، وكل ما من شأنه تحقيق أهداف المجتمع وتدعيم قيمه الإيجابية.

3- الالتزام بالعمل مع الزملاء من خلال ثقافة تعاونية، يتشاركون خلالها فى المعارف والخبرات، ويتعاونون على مواجهة مشكلات الممارسة، وتحفيز بعضهم البعض على مواصلة البحث والنمو.

4- الحرص على التوازن بين الانفتاح المهنى على الآخرين Occupational Heteronomy، والاستقلالية المهنية الدفاعية Protective Autonomy من خلال التعاون المثمر مع الآخرين فى إطار شراكة متكافئة، دون انعزال أو انسياق وإذعان.

5- الالتزام بمستوى نشط من العناية الدائمة بالتلاميذ، وليس فقط مجرد تقديم الخدمة الآنية أو الموضعية فى الموقف التعليمى داخل حجرة الدراسة، فالمهنية تعنى المزج بين المعرفة وبين الوجدان، والتدريس كما يتضمن إتقان بعض المهارات الكفيلة بتوصيل المعلومات، يتضمن أيضا مقومات وجدانية لا يمكن إغفالها من أجل تقديم رعاية متكاملة للتلاميذ.

6- الحرص على ممارسة البحث الموجه ذاتيا من أجل التعلم الموجه ذاتيا أيضا، فالنمو المهنى للمعلم مرهون بقدرته على البحث والاستقصاء، وتحديد أوجه الاحتياج إلى المعرفة، وتلبية تلك الاحتياجات بدافع ذاتى، وبجهد ذاتى أيضا.

7- الحرص على وضع غايات ومستويات مهنية ينبغى تحقيقها أو الوصول إليها، ومداومة إيجاد غايات أخرى أعلى كلما أمكن تحقيق بعضها تباعا، مما يولد الطموح المهنى، ويساعد على التراكم وازدياد مستوى التركيب باستمرار.

ويمكن بقليل من التأمل لهذه المبادئ والسلوكيات الوقوف على حقيقة أن المحاسبية الذاتية أو الداخلية النابعة من إحساس مهنى عال بالمسئولية تمثل جوهر فكرة المهنية، وأنها الضمانة الأكثر فاعلية لحدوث تعلم جيد، وليس العكس.

كما يمكن من خلال عقد مقارنة بين ما طرحته النماذج النظرية والبحثية للفاعلية والمحاسبية من أفكار، وبين ما طرحه كتاب المهنية المعاصرين من أفكار، الوقوف على حقيقة كون المهنية هى المفهوم الأفضل إذا ما أريد التأطير الصحيح لجهود الإصلاح المدرسى، وذلك لما تميزت به مفاهيم المهنية من طروحات يمكن أن تتفادى ما سببته تطبيقات الفاعلية والمحاسبية من مشكلات فى الواقع الميدانى، علاوة على ما قدمته من رؤى بديلة تعالج ما وجه إلى الفاعلية والمحاسبية من انتقادات.

ويوضح الجدول رقم (6) تلك المقارنة من حيث : المفاهيم الحاكمة، وطبيعة عملية التعلم، والموقف من المتعلمين ومطالبهم، وطبيعة عمليات الرقابة والمساءلة ومصدرها، وطبيعة الإصلاحات المدرسية واتجاهها.. وغيرها من أوجه المقارنة :

من حيث المفاهيم الحاكمة للإصلاح : مجتمع التعلم بدلا من التنظيم المدرسى

تعتمد نماذج الفاعلية فى تقييمها للمدارس على مؤشرات كفاية التنظيم المدرسى بشكل كبير، باعتباره العنصر الحاسم فى تحقيقها للمخرجات التعليمية المستهدفة، وليس المعلم أو المنهج كما هو شائع، وهو ما ظهر بوضوح فى كتابات المرحلة الأولى من مراحل تطور تلك النماذج، واستمر فى المراحل التالية منها حتى مع الاهتمام بعوامل أخرى مهمة تؤثر على فاعلية المدرسة مثل العوامل السياقية الحاضنة (٤٣).

وجه المقارنة	الفاعلية و المحاسبية	المهنية
المفهوم الحاكم	مفهوم التنظيم المدرسي	*مفهوم مجتمع التعلم المهني*
طبيعة عملية التعليم	بسيطة مباشرة تختزل العلاقة بين المدخلات والمخرجات	بنائية مركبة، تستند على المعارف المهنية المستمدة من بحوث الممارسة والفعل
الهدف	تحقيق التوقعات العالية من تحصيل التلاميذ	تحقيق كل تلميذ لأقصى ما يمكنه أن يحققه من تعلم التفريدية فى التعليم؟
مصدر الإصلاح واتجاهه	من أعلى إلى أسفل، ومن خارج المدرسة إلى داخلها	من أسفل إلى أعلى، ومن داخل المدرسة
مجال التركيز	تركز على مخرجات التعلم المستهدفة	تركز على العمليات
الموقف من المتعلم	تتمركز حول العميل (المتعلم) ومطالبه وتسعى إلى تلبيتها	تتمركز حول الأصول المهنية وتسعى إلى تحقيقها
علاقة المعلمين بالتلاميذ	المعلمون فاعلون والتلاميذ مفعول بهم	كلا من المعلمين والتلاميذ شركاء وأعضاء فى مجتمع التعلم
المنظور العام	اقتصادى (التعليم استثمار)	إنسانى (التعليم حق)
الرقابة والمساءلة	خارجية من قبل السلطة المركزية وفقا لمعايير وطنية عامة	ذاتية من قبل المنظمات المهنية والمجتمع

جدول رقم (٦) يبين أهم أوجه الاختلاف بين نماذج الفاعلية والمحاسبية وبين نماذج المهنية

أما أصحاب الاتجاهات المهنية، فقد طرحوا مفهوما حاكما بديلا هو مفهوم "مجتمع التعلم المهنى Professional Learning Community"، حيث يتحسن أداء المدرسة، وتزداد كفاءتها فى تحقيق أهدافها، إذا اعتبر كل فرد فيها نفسه فى حالة تعلم دائم ومتواصل، وإذا أصبحت المدرسة ككل منظمة متعلمة Learning Organization تضم أعضاء دائمى التعلم من المعلمين والتلاميذ والإداريين وأولياء الأمور، يتشاركون القيادة، والابتكار، والقيم والرؤى، ويقدم كل منهم لأعضاء المجتمع أشكالا مختلفة من الدعم المادى والمعنوى (٤٤).

ويتضمن نموذج مجتمع التعلم المهنى PLC بالأساس عملية إعادة صياغة للثقافة المدرسية التقليدية Re-culturing بهدف بناء إطار مشترك من القيم والرؤى والأهداف التى تضمن استمرار عمليات التحسين المدرسى، كما يتضمن عملية بناء فرق عمل متعاونة من أفراد المجتمع المدرسى يتسم أداؤهم بالمهنية العالية والرقى High- Performing collaborative Teams، وجعل هذا الأداء موجها بالنتائج Results Oriented (٤٥).

وتجدر الملاحظة هنا أنه بالرغم من كون مفهوم مجتمع التعلم المهنى من نبت الممارسة المهنية للمعلمين والباحثين الأمريكيين، فى إطار حركة تحسين المدارس، فإن أثرا لا يمكن تجاهله لحركة الفاعلية والمحاسبية يظهر بوضوح فى بعض الكتابات الداعية له، حيث سيطرت فكرة " التحصيل " بقوة على أغلب أوراق العمل المقدمة إلى المؤتمر الأول حول المفهوم عام ١٩٩٨ فى شيكاغو، باعتباره هدفا أساسيا من أهداف إقامة مجتمعات التعلم بالمدارس، وكذلك كانت الفكرة حاضرة فى كتابات أبرز المنظرين لهذا المفهوم مثل (إيكر Eaker, R.) و (دوفور DuFour) فى كتابهما "مجتمعات التعلم المهنية : أفضل الممارسات لتحسين تحصيل التلاميذ " (٤٦).

من حيث النظر إلى طبيعة عملية التعليم : بنائية المهنية بدلا من اختزالية الفاعلية

كما سبق، اختزلت نماذج الفاعلية عملية التعليم فى علاقة بسيطة تربط بين المدخلات ممثلة فى المنهج الوطنى و القيادة التربوية المتميزة والتنظيم المدرسى الجيد.. وغيرها، وبين مخرجات التعلم المستهدفة، والتى تم اختزالها كذلك فى المعنى الضيق لمفهوم التحصيل، وتم توصيفها بدقة فى القوائم المفصلة للمعايير، بحيث تتجلى الفاعلية بأقصى صورها فى كيفية تعظيم النواتج التعليمية المتوقعة من توظيف تلك المدخلات.

كما نظرت تلك النماذج وما ترتب عليها من تطبيقات وممارسات إلى العملية

التعليمية باعتبارها علاقة سببية مباشرة بين أداء المدرسة لوظائفها وبين تحصيل التلاميذ، مع قدر قليل من الاهتمام بالعوامل السياقية والعمليات الداخلية، بدليل أن تلك العوامل والعمليات لم تجد حظا كبيرا من التمثيل فى مؤشرات القياس المستخدمة من قبل القائمين على تطبيق المحاسبية.

وبالرغم من استناد الكتابات المنادية بالمهنية فى البداية إلى حركة بحثية ذات نزعة سلوكية هى حركة بحوث التدريس الفعال Effective Teaching Researches، التى اهتمت باستخلاص الأصول الفنية للتدريس من تحليل العلاقة بين استراتيجيات التدريس المختلفة وبين تعلم التلاميذ لبعض الموضوعات والمواد الدراسية، والربط بين التدريس الفعال والتعلم الجيد لتكوين قاعـدة معرفية مهنية يتم إعداد المعلمين وتدريبهم وفقا لها (٤٧).. فقد تطورت الدعوة المهنية بشكل أقوى نتيجة ازدهار الاتجاه البنائى فى التعلم Constructivism الذى نظر إلى التدريس باعتباره عملية تعلم ذات مغزى، يتعلم خلالها كل من المعلم وتلاميذه من خبراتهم ومعتقداتهم وكل ما تتضمنه مواقف التعلم من مكونات وعناصر، ويبنون معارفهم الخاصة بهم من حصيلة تفاعلهم المركب، بحيث لا يمكن أن تتشابه تلك المعارف، ولا يمكن أن تنتظم فى أنماط تعلم متكررة، وبحيث يتحقق للمعلم نموه المهنى المتواصل من خلال تأمل ممارساته (٤٨).

من حيث مصدر الإصلاح وهدفه ومجال تركيزه: تفريدية المهنية وخصوصيتها، بدلا من نمطية الفاعلية وفوقيتها

أ- مصدر الإصلاح واتجاهه :

إذا كانت حركة المدارس الفعالة قد اعتمدت المنهج الوطنى والمعايير الموحدة أساسا للمفاضلة بين المدارس، ووجهت الإصلاحات المدرسية من الخارج إلى الداخل، ومن أعلى إلى أسفل، عبر إحكام قبضة السلطات المركزية على المدارس بصورة غير مباشرة، فيما سمى بالتحكم عن بعد Steering at a distance، بحيث

غدت خصوصية المدرسة وإطارها المجتمعى الحاضن غير ذات أهمية فى معرض تقييم فاعليتها، وبحيث أضحى المعلمون منكبين على تحرى المعايير، وفاقدين لروح المبادرة، ترهبهم الاختبارات العامة المقننة ونتائجها، وتهدد استقرارهم الوظيفى تطبيقات المحاسبية الصارمة، فقد طرحت حركة تحسين المدرسة نموذجًا إصلاحيًّا بديلا يرتكز إلى المهنية الواعية بخصوصية كل مدرسة، حيث يبادر المعلمون والإداريون والقادة إلى طرح التصورات ووضع الخطط وتنفيذها فى إطار امتلاكهم لتجربتهم الخاصة Ownership ، موجهين بنتائج ما يقومون بإجرائه من بحوث فى مدارسهم، ليس باعتبارهم منفذين لخطط فوقية، بل بوصفهم لاعبين أساسيين Key Players (٤٩).

ب ـ هدف الإصلاح وشعاره :

اختلف هدف الإصلاح المدرسى والشعار الذى يرفعه فى التجربة الأمريكية ذات النـزعة المهنية عنه فى التجربة البريطانية بنـزعتها نحو الفاعلية : فقد كانت حركة المدارس الفعالة فى إنجلترا أواخر الثمانينيات أكثر تأثرا بفكرة المنافسة القائمة بين التعليمين الغربى والآسيوى من جهة، وأزمة التمويل الحكومى للتعليم من جهة أخرى، فجعلت من رفع سقف التوقعات بشأن تحصيل التلاميذ هدفا لإصلاحاتها المدرسية، فى ظل تراث متراكم من نظام الحكم المركزى.

بينما تأثرت حركات الإصلاح فى الولايات المتحدة فى الفترة ذاتها بفكرة المنافسة أيضًا، ولكن دون تأثر بأزمات فى التمويل، فتمحورت أهداف إصلاحاتها فى المرحلة الأولى حول فكرة تحقيق الامتياز Excellence، بداية من تقرير أمة فى خطر ١٩٨٣، ثم فكرة تحسين التعلم من خلال تحسين المدارس فى المرحلة التالية، بحركتيها اللَّتيْن سارتا متوازيتين معا طوال حقبة التسعينيات وهما (٥٠):

✓ حركة الأهداف الوطنية للتعليم الأمريكى لمواجهة القرن القادم، أو ما عرف

بتقرير " أمريكا ٢٠٠٠" فى عهد (جورج بوش الأب)، وما تلاها من ازدهار لحركة المعايير الوطنية على المستوى الفيدرالى عام ١٩٩٤، ثم تحولها من المستوى الفيدرالى إلى مستوى الولايات، وإسناد مسئولية تطويرها وتطبيقها إلى المنظمات المهنية عام ١٩٩٦، بعد الانتقادات التى وجهت إلى المعايير الوطنية وما تكرسه من مركزية غريبة على التراث السياسى الليبرالى المميز للمجتمع الأمريكى.

✓ حركة إعادة هيكلة المدارس Re-structuring movement التى أعطت للتفريدية وخصوصية كل مدرسة هامشًا واسعًا من الحرية فى إحداث تغييرات جوهرية فى بنية المدرسة ووظائفها، والتى تطورت الكتابات الراصدة لتجاربها عبر حقبة التسعينيات، لتؤكد على أهمية بناء "مجتمع التعلم المهنى " بديلا عن المفهوم التقليدى للتنظيم المدرسى من أجل تحسين التعلم، ليس على أساس من تنميط المتعلمين تحت مظلة معايير موحدة، ولكن على أساس تفردهم.

ج ـ مجال العمل و بؤرة التركيز

وإذا كان تركيز حركة المدارس الفعالة قد انصب على نواتج التعلم ومخرجاته، فأصبح مدى الفاعلية مرهونا بمدى تحقق المخرجات التعليمية المستهدفة، فإن تركيز حركة تحسين المدرسة بنـزعتها المهنية ينصب على تحسين العمليات التى تتوسط المدخلات والمخرجات، باعتبارها الأولى بالاهتمام، وخاصة ما يتعلق بالنمو المهنى المتواصل للمعلمين وعلاقته بأدوارهم المحورية فى تحسين تعلم تلاميذهم.

من حيث الموقف من المتعلم وعلاقته بالمعلم : الشراكة بدلا من العرض والطلب

كما سبق، كان لأفكار المحافظين الجدد فى إنجلترا والولايات المتحدة تأثيرها على ما جرى من إصلاحات تعليمية ومدرسية فى العقدين الأخيرين، وإن اختلفت درجة الاستجابة من قبل النظم السياسية والتعليمية، ومن قِبَلِ الرأى العام وجماعات المصالح المهنية فى كلتا التجربتين.

فقد وجه المحافظون الجدد انتقاداتهم لأداء المدارس العامة أثناء أزمة المنافسة باعتبارها منظمات بيرقراطية تحتكر تقديم الخدمة التعليمية لعملائها المواطنين (المتعلمين)، الأمر الذى تدهور معه مستوى تلك الخدمة وأصبح رديئا وغير قادر على المنافسة، وهو ما لا يقبله منطق المجتمع الليبرالى الديمقراطى الذى يجب أن يتمتع المواطنون فيه بحرية اختيار من يقدم الخدمة الأجود، ومن ثم يجب أن يخضع مقدمو الخدمة لمعايير المفاضلة والمحاسبية، ويجب أن تتنوع الخيارات المطروحة أمام العملاء (المتعلمين)، دون أن تحتكرها جهة معينة (٥١)

وكما سبق، وجدت تلك الانتقادات صدى لدى الرأى العام فى المجتمع الأنجلو أمريكى فى إطار ثقافة اللوم السائدة، مما مهد الطريق أمام انتشار أفكار الفاعلية والمحاسبية باعتبارها إطارا للإصلاحات التعليمية والمدرسية المتمحورة حول تلبية اختيارات العميل أو المستهلك Consumer choices، والمتأثرة بآليات العرض والطلب.

بينما تنظر الاتجاهات المهنية إلى المجتمع المدرسى بوصفه مجتمعا من الأفراد المتواصلى التعلم، معلمين وتلاميذ وقيادات تربوية وأولياء للأمور، فى علاقة شراكة متكافئة ضمانتها الأولى هى المسئولية المهنية.

حركة المعايير، والتفكيك إلى آخر مدى

ولعل فى تزامن طرح مفهوم المحاسبية فى التوقيت نفسه مع مفاهيم واتجاهات أخرى صادفت رواجا فى الأوساط السياسية الغربية مثل الجودة الشاملة، على ما بينهما من اختلاف فى المنطلقات والأهداف، ما يؤكد الفكرة التى يدور حولها هذا الكتاب؛ إذ تمثل جميعها شذرات أو قطعًا من الهشيم يتم استبدالها بمناظير أخرى أكثر عمقا وشمولا.

وإذا عدنا إلى ملاحظة التعاقب الزمنى، لوجدنا أن طرح الصيغة الجديدة للمحاسبية قد جاء بعد سنوات من نشوء حركة المعايير التربوية فى الولايات المتحدة، وأنه أضاف إليها بعداً سياسيًّا سلطويًّا كانت تحتاج إليه لدعم ما لديها من سلطة فنية وتقنية :

فالعمل والتفكير وفق معايير طابع أصيل فى الثقافة الرأسمالية الصناعية التقليدية الممتدة فى المجتمع الأنجلو أمريكى لنحو ثلاثة قرون، وبالتالى فهى مهيأة لتقبل فكرة الامتياز والتفوق، ومتحمسة لمنطق المنافسة، وهى فى الوقت ذاته غير ميالة للاقتناع بمنطق المتوسطات Mediocrity الذى فرضته بحوث علم النفس التعليمى عليها لعقود تحت ما يسمى بمنحنى التوزيع الاعتدالى..

وهذا بالضبط هو الوتر الحساس الذى لعب عليه أنصار المعسكر الرأسمالى المحافظ فى عهد (رونالد ريجان) عندما صاغوا عبارة استهلالية غاية فى التأثير تصدرت التقرير الشهير " أمة فى خطر ١٩٨٣" وجاء فيها " إن مستقبل أمتنا وشعبنا يتآكل بفعل سيادة النـزعة المتوسطية الاعتدالية فى التعليم " (٥٢).

ويرى البعض أن ذكاء واضعى التقرير يتبدى فى قدرتهم على استلهام المخاوف الأمريكية التقليدية، والربط، مع قدر غير قليل من التهويم، بين التنافس الاقتصادى والتفوق الأمريكى من جانب، وبين كفاية التعليم وفاعلية المدارس من جانب آخر، مما جعل من هذا التقرير نقطة حرجة وعلامة فارقة فى معرض التأريخ لتطور حركة المعايير وعلاقتها بالإصلاح التعليمى فى الولايات المتحدة (٥٣).

وعلى الرغم من الأثر الدراماتيكى لتقرير " أمة فى خطر ١٩٨٣ "، فإن الإصلاحات التى تلت صدوره لم تكن بالقدر نفسه من الدراماتيكية من وجهة نظر النقاد، خاصة وقد تمت على مستوى المدارس والمقاطعات والولايات، مما دفع عام

١٩٨٦ إلى تبنى موجة ثانية من الإصلاحات المستندة إلى خلفية قوية من المعايير الوطنية، وهى الموجة التى يراها هؤلاء النقاد مقدمة طبيعية مهدت لأن تصل حركة المعايير ذروتها مع إعلان الأهداف القومية الستة للتعليم الأمريكى فى تقرير "أمريكا ٢٠٠٠ " الصادر عن إدارة (جورج بوش الأب) عام ١٩٩١.

وعلى الرغم مما صادفته تلك الأهداف من تحمس من قبل المربين، ومساندة من قبل الحكومة الفيدرالية وحكام الولايات، فإن قوائم المعايير التى صاحبتها وترتبت عليها قد صادفت قدرا غير قليل من الانتقادات يجملها (مارزانو Marzano) ١٩٩٦، وهو أحد أهم من كتب فى هذا المجال فيما يلى (٥٤) :

١- الإسراف فى إهدار الموارد وإهمال قضايا العدالة الاجتماعية والإنصاف : فقد أُنفق على أنشطة وضع المعايير (وهى تضم قوائم تفصيلية بالآلاف) من الموارد والأموال ما يكفى فى نظر البعض لتحسين الكثير من أوجه القصور فى البنى التحتية والتجهيزات بالمدارس.

إضافة إلى ذلك، فإن تركيز المعايير على رفع أسقف التوقعات بشأن تحصيل التلاميذ وأداءاتهم الأكاديمية فى المدارس الأمريكية، شكل عبئا إضافيا على كاهل هؤلاء المتعثرين دراسيا، ومثل بداية جديدة لسياسة تمييز عنصرى ضد الفقراء وأبناء الأقليات الثقافية فى المجتمع الأمريكى تحت غطاء من المحاسبية، فى نظر (مايكل آبل Apple) وغيره من مناصرى قضايا العدالة الاجتماعية .

2- الاستناد إلى خلفيات نظرية أثبتت فشلها من قبل مع حركات إصلاحية سابقة : فحركة المعايير مثلها مثل الحركات السابقة كحركة الفاعلية، وحركة الأهداف السلوكية، تستند إلى خلفية سلوكية ربما كانت مناسبة فى ظل المجتمع الرأسمالى الصناعى التقليدى، ولكنها لم تعد مناسبة للمجتمع الليبرالى المؤمن بالفردية والتميز، وهذا ما جعل الحركات السابقة تخفق فى تحقيق نجاحات مستمرة،

خاصة وقد وجد فيها المديرون والمربون نظاما تفصيليا يخنق إبداعاتهم فى آلاف المخرجات.

3- كثرة ما سيق من تحفظات على المحتوى والمضمون : إذ علاوة على تركيز حركة المعايير المبالغ فيه، واهتمامها المفرط بمواد دراسية بعينها كالعلوم والرياضيات، على حساب الإنسانيات والدراسات الاجتماعية، رافقت أنشطة وضع المعايير، خاصة فى مادة التاريخ، مشكلات عديدة وصلت إلى حد الفضائح أحيانا، وترى (شينى Cheney) وكذلك (ديجميللر Diegmueller) ١٩٩٥ أن القوائم المطروحة لمحتوى المقررات عكست انحيازًا واضحًا إلى المنظور الأبيض الذكورى فى هيكل القوة للمجتمع الأمريكى، كما تضمنت تجاهلا لشخصيات تاريخية محورية مثل (جورج واشنطن Washington) و (روبرت لى Robert E. Lee) من أجل استرضاء أنصار التعددية الثقافية، الأمر الذى انتهى برفض ٩٩٪ من أعضاء مجلس الشيوخ للإصدار الأول من تلك المعايير عند التصويت عليها.

4- ترهل وضخامة حجم الوثائق : فقد أدى شره القائمين على وضع قوائم المعايير إلى توصيف كافة التفصيلات، إلى إنفاق أموال طائلة تجاوزت ما تم تخصيصه من الميزانيات الفيدرالية لهذا الغرض، الأمر الذى أدى فى النهاية إلى توقف هذا التمويل، علاوة على ما وجده الممارسون من صعوبة بالغة عند التعامل مع هذا الحجم من الوثائق.

وبالرغم من تلك الانتقادات، تبقى حركة المعايير التربوية من أكثر حركات الإصلاح نجاحا فى التجدد والاستمرار على مدى النصف الثانى من القرن الفائت، وأكثر الحركات المرشحة للاستمرار فى القرن الحالى، نظرا لما يتوافر لها من عوامل مساندة، بعضها فنى يتصل بانضباط وصرامة إجراءاتها، والبعض الآخر سياسى يتصل بقوة الترويج لها والدفع باتجاه تبنيها وتطبيقها.

ولكن كيف تتعاطى تلك الحركة بنزعتها التفكيكية والأداتية مع قضية إعداد المعلم بطبيعتها المهنية المناوءة للتفكيك ؟ وكيف تؤثر على العلاقة الجدلية بين نماذج الإعداد والبنى التنظيمية المكلفة بمهمة تنفيذها ؟ وهل يمكن أن نتوقع نهاية عصر النماذج النظرية عموما، ونماذج إعداد المعلم بوجه خاص فى ظل حركة المعايير ؟ هذا ما سوف يسعى الفصل التالى إلى مناقشته.

مراجع الفصل الرابع

(1) Howard Gardner , "Assessment in context ", in : Murphy , P. (ed.) , "Learners , Learning and Assessment ", Paul Chapman Publishing in association with the Open University , London , 1999 ,pp. 91-92.

(2) Ibid , p. 93.

(٣) لمزيد من التفاصيل حول موجة النقد لحركة قياس الفاعلية فى إنجلترا وبيان تناقضها مع فلسفة المجتمع البريطانى، راجع :

-Slee , R., Weiner G., and Tomlinson ,S. (eds.) , " School Effectiveness for Whom ? ,Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements " , Falmer Press , London , 1998.

(4) Howard Gardner , " Assessment in context " , Op. cit, pp 92-93.

(5) Peter , Sanderson , " Culture and Subjectivity in the Discourse of Assessment : A case Study " , in : Cedric Cullingford (ed.) , " Assessment Versus Evaluation " , Cassell , Wellington House , London , 1997 , p. 85.

(6) Lewis Owen , " Pierre Bourdieu and the Sociology of Assessment " , in : Cedric Cullingford (ed.) , ' Assessment Versus Evaluation ", Op. cit, pp. 256-257.

(7) Ibid , pp. 256-257, 259.

(8) Cedric Cullingford , " Introduction " in : Cedric Cullingford (ed.) , "Assessment Versus.." , p. cit , p. 3.

(9) Ibid , pp. 3-7.

(10) Howard Gardner , " Assessment " , in : Murphy , P. (ed.) ,"Learners , Learning.." , Op. cit , p. 90.

(11) Paul Black, "Assessment , Learning Theories and Testing Systems" in: Murphy , P. , " Learners ,..", Op. cit , p. 120.

(12) Marzano, J., Pickering , D., and Mctighe , J.," Assessing student Outcomes , Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model " , McREL Institute , Aurora , 1993 .

(13) Guskey R. Thomas , " The Challenge of Outcome-Based Education : What You Assess May Not Be What You Get " , Educational Leadership , Vol. 51 , No. 6 , March 1994.

(14) Marzano , J., (et. all) , " Assessing Student Outcomes.." , Op, cit.

(15) Coasta , L., and Kallik Bena , " Shifting the Paradigm : Giving Up Old Mental Modeles " , in : Costa L., and Kallik Bena (ed.) , " Assessment in the Learning Organizations , Shifting the Paradigm " ASCD, 1995.

(16) Costa , L., and Kallik Bena , "Shifting the Paradigm..", Op.. cit,

نقلا عن :

- Barker , J., " Discovering the Future The Business of Paradigm ", St. Paul , Minn : Infinity Limited Incorporated Press , 1989.

(17) Mc Brien J., and Brandet , S., " The Language of Learning , A Guide to Education Terms ", Association for Supervision and Curriculum Development , 1997.

(18) Huba, E., and Freed, E., " Learner Centered Assessment on College Campuses, Shifting the Focus from Teaching to Learning ", Allyn and Bacon , Boston, 2000,pp. 42-43.

(19) Lashway L. "The New Standards and Accountability : Will Rewards and Sanctions Motivate America `s Schools to Peak Performance ? ", ERIC Publications, Clearing house on Educational Management , College of Education , University of Oregon, 2001, chapter No. 1, p.2.

(20) Ibid, pp. 3-6.

(21) Gordon, L., and Whitty, G., " Hidden Hand , a Helping Hand ? The Rhetoric and Reality of Neoliberal Education Reform in England and New Zealand ", Comparative Education ,Vol. 33, No. 3,November 1, 1997, p. 453 .

(22) Epstein, D., " Defining Accountability in Education", British Educational Research Journal, 1993, vol.19, no. 3, p. 244.

(23) Glover, D. ,and Law, S. , " Managing Professional Development in Education", London, Kogan Page Limited, 1996, p. 1

(24) Lieberman , M., " Teacher Uonions : Is The End Near ? How To End the Teacher Uonion Veto Over State education Policy, Briefings", 1994, ERIC.

(25) Susan Moore and Susan Kardos, "Reform Bargaining and its Promise for School Improvement " in : Loveless T. (ed.) " Conflicting Missions : Teachers Unions and Educational Reform " , Brookings Institutions Press, Washington D. C., 2000,pp.7-19.

(26) Hopkins , D., et. al , "Improving the quality of Education for All", London, David Fulton Publishers, 1996, pp.1-5.

(27) Glover , D., and law, S., "Managing Professionol Development in Education ", Op, Cit., pp.IX, 3.

(28) Wrigley, T., "School Effectiveness: The Problem of Reductionism", British Educational Research Journal, 2004, Vol. 30, No. 2, p. 229.

(29) Ibid, pp. 231-240.

(30) Fortune , C. , " Why Production Function Analysis is Irrelevant in Policy Deliberations Concerning Eductional Funding Equity ", Educational Policy Analysis archives , Vol. 1, No. 11, November 1993.

(31) Hodas , S. , " Is Water an Input to a Fish ? Problems with the Production – Function Model in Education " , Educational Policy Analysis archives , Vol. 1, No. 12, November 1993.

(32) Levin , B., " Student and Educational Productivity ",Educational Policy Analysis archives , Vol. 1, No. 5, May, 1993.

(33) Boyd , W., " Are Education and Efficiency Antithetical ? Eduction for Democracy Vs the Cult of Efficiency ", Journal of Educational Administration , Vol. 42, No. 2 , 2004, p. 161.

(34) Bob Lingard, Jim Ladwing, and Allan Luke , "School Effects in Postmodern Conditions", in : Roger Slee and Gaby Weiner (ed.),"School Effectiveness for Whom?", Op. Cit., pp.96 -98.

(35) Waters, A. Gisele, " Critical Evaluation for Education Reform", Education Policy Analysis Archives, Vol. 6, No. 20, 1998, p. 14.

نقلا عن

- Chelimesky, E. & Shandish, W. R. (eds.), Evaluation for the 21st century, Thousand Oaks, CA:SAGE Publcations,1997,p.21.

(36) Green , J., " Teacher Professionalism , Teacher development and School Improvement " , in : Halsall , R., (ed.) , Teacher Research and School Improvement , Buckingham, Open University Press, 1998, pp. 200-201 .

(37) Rea , J. and Weiner ,G., "Culture of Blame and Redemption , When Empowerment Becomes Control", in : Roger Slee and Gaby Weiner (ed.),"School Effectiveness for Whom?", Op. cit., p.22.

(38) Appel , M., " Doing Things the Right Way : Legitimating Educational Inequalities in Conservative Times" , Educational Review , Vol. 57, No. 3, August 2005, p. 273.

(39) Hargreaves, A. and Goodson, I., " Teachers` Professional Lives : aspirations and Actualities " in : Hargreaves, A. and Goodson, I., (eds.), " Teachers` Professional Lives", London, Falmer Press, 1996, p.1.

(40) Green , J., " Teacher Professionalism , Teacher development and School Improvement " , in : Halsall , R., (ed.) , Teacher Research

and School Improvement..” , Op. cit., pp. 202-203 .

(41) Hargreaves, A., “ The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Instructional Development “, Teaching and Teacher Education , Vol. 10, No. 4, 1994, p. 423.

(42) Hargreaves, A. and Goodson, I., “ Teachers` Professional Lives : aspirations and Actualities “ in : Hargreaves, A. and Goodson, I., (eds.), “ Teachers` Professional Lives..” , Op. cit., p.20.

(43) Lauder, H., Jamieson , I. and Wikeley, F., " Models of Effective Schools, Limits and Capabilities ", in : Roger Slee and Gaby Weiner (ed.),“School Effectiveness for Whom?”, Op. cit , pp. 52-53

(44) Hord, Shirley M.,“ Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement”., Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas, 1997, pp.6-16

(45) Eaker, Robert; DuFour, Richard; Burnette, Rebecca , “Getting Started: Re-culturing Schools To Become Professional Learning Communities” , National Educational Service , Bloomington, Indiana ,2002, pp. 3-6.

(46) Eaker, Robert; DuFour, Richard , “ Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement”, National Educational Service , Bloomington, Indiana , 1998.

(47) Zeichner, K. and D. Liston “ Traditions of Reform in U.S. Teacher Education”, Journal of Teacher Education, 1990,Vol. , 41, no,2, p. 9 .

(48) Ismat Abdel Haqq , “Constructivism in Teacher Education , Consideration for Those who Would Link Practice to Theory “, ERIC Digest , ED426986, 1998.

(49) Carter, K. and Halsall, R. " Teacher Research for school Improvement in : Halsall, R(ed.) Teacher Research and School Improvement" , Buckingham, Open University Press, 1993. P. 74.

(50) Eaker, Robert; DuFour, Richard , " Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement", Op. cit., pp. 21-37.

(51) Appel , M., " Doing Things the Right Way : Legitimating Educational Inequalities in Conservative Times.." Op. cit., pp.271-273.

(52)National Commission on Excellence in Education, "Nation at Risk ", 1983, p.5.

(53)Marzano R. and Kendall J., " A Comprehensive Guide to Designing Standards – Based Districts, Schools, and Classrooms ", ASCD books, 1996, Chapter No. 1, p. 1

(54)Ibid, pp. 7-9.