تصورات عن « المؤسساتية » كمدخل لاصلاح التعليم

دكتور / فايز مراد مينا(*)

المفهوم والمسلمات الأساسية :

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

وقد تبدد تصوراتنا عن امكانية استخدام المؤسساتية ـ بالمعنى الذى أوردناه ـ فى اصلاح التعليم من الأمور التى تتسم بالسذاجة ، اذ أن هناك مئات ـ أو آلاف ـ 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 ـ توجد فجوة بين « المثاليات » فى الأدب التربوى ، وبين الواقع الفعلى . ومع التسليم بوجود هذه الفجوة ، فان الخطر الأساسى

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

يتمثل فى اتساع هذه الفجوة ، الأمر الذى يعد بمثابة « خـــلل » فى النظام التعليمى ٠

٢ ـ ان اصلاح التعـــليم لا يمكن أن يتم من خـــلال التنازل عن « المثاليات » فى الأدب التربوى بدعوى أن ظـــروف الواقع لا تسـمح بتحقيقها ، وانما بتبنى مثل هذه الأفكار ثم حصار المشكلات التى تنشأ عن تطبيقها فى اطار الظروف الراهنة ، عن طريق التشريعات واللوائح والقـــرارات ٠

٣ ـ لا توجد صورةواحدة لتطبيق تلك المثاليات،وانما توجد بدائل متعددة لذلك،وأنه من الممكن اختيار البديل الذى يناسب ظروف الواقع، أو يكون أقرب ما يمكن الى ذلك ٠

٤ ـ مع التسليم بأن النظام التعليمى منظومة فرعيـة من الثقافة القومية (المجتمع) ، ومع وجود العديد من العوامل التى لا تساعد على تكوين العادات والتقاليد السلوكية المرغوبة ـ أو تكون مضادة لها ، فانه يمكن احداث « ثغرات » فى النظام التعليمى القائم ، والمســـاهمة فى اصلاح المجتمع من خلال تكوين تلك العادات والتقاليد ٠

٥ ـ ان التغيرات الكمية فى العادات السلوكية يمكن أن تؤدى الى تغيرات كيفية تتمثل فى استقرار تقاليد تعليمية واجتماعية مرغوبة ٠

٦ ـ ان التوصل الى صياغة التشريعاتواللوائح والقرارات التنظيمية التى تتحقق بها « المؤسساتية » فى السياق الحـالى ، يتطلب اســلوبا « منهجيا » خاصا (مما سنقترح خطوطه العامة فى الجزء التالى) ، وفكريا ابداعيا ، كما يقتضى تبنى قطاعات من الرأى العام له ٠

خطوط عامة لأسلوب « منهجى » من أجل تحقيق المؤسساتية :

تتمثل الخطوط العامة للأسلوب المنهجى المقترح فى خطوط يمكن مقارنتها ـ بصورة اجمالية ـ بالأسلوب العلمى فى التطوير التعليمى ، وتتضمن : تحديد المشكلة ، وتحـديد « الحـــلقة الحرجة » ، واقتراح مشروع الاصلاح ، والتجريب ، ثم التعميم والمتابعة ٠ وبصـــورة أكثـر تفصيلا ، تشتمل الخطوات المقترحة ما يلى :

١ ـ تحديد المجال (موضع الاصلاح) ، وموضع هذا المجال فى منظومة النظام التعليمى ٠

٢ ـ وضع تصور عن الصورة المثالية التى يفترض اتباعها فى هذا المجال ، مع الأخذ فى الاعتبار أن تكون هذه الصورة فى اطار صـــورة مثالية أشمل عن المجال ، وعن النظام التعليمى بوجه عام ٠

٣ ـ تحديد موقع الواقع الحالى من الصورة المثالية ٠

٤ ـ تحديد « الحلقة الحرجة » ، ونقصـــد بهـــا نقطة الضعف الجوهرية ، التى اذا ما تغيرت أمكن تحقيق الصورة المثالية ٠

٥ ـ اقتراح مجموعة من البـــدائل التى تحاصر الحلقة الحـرجة وتتناولها بالعلاج ، واختيار أكثرها مناسبة لظروف الواقع ٠

٦ ـ صياغة مشروع الاصلاح (مشروع القرار ، اللائحة ٠٠٠ الخ)٠

٧ ـ طرح المشروع المقترح على أكبر قدر ممكن من قطاعات الرأى العام ، واجراء مناقشات مستفيضة عنه ، وادخال التعديلات المناسبة فى ضوء ذلك(٣) ٠

٨ ـ تجريب « النظام الجديد » على عينات محدودة من الادارات التعليمية أو المدارس(٤) ، أو اجراء التعديلات المناسبة فى ضوء نتائج التجـــريب ٠

٩ ـ استصدار القرارات اللازمة وتعميم النظام الجديد ، مع العمل على توفير الضمانات الأساسية اللازمة لنجاح النظام الجديد ٠

١٠ ـ استمرار متابعة النظام الجديد واجراء التعديلات المناسبة ٠

والمتأمل للخطوط العامة السابقة يجد أنها تحوى فى اطار متكامل كلا من الاستنباط والاستقراء ٠ ولعل أقرب أسلوب منهجى ـ فى أدبيات التربية ـ للأسلوب المقترح هو « المدخل القائم على المشكلات Problem approach لبراين هولمز Brian Holmes (٥) ، الا أنـــه ليس مطابقا له ٠ فمع وجود عناصر مشتركة بينهما الا أنه توجد نقاط اختلاف أساسية ، وتتمثل نقاط الاتفاق فى ضرورة تبنى صورة مثالية أو اطار

نظرى مرجعى منذ البداية ، وأن كلاهما يتفق - على الأقل - مع مراحل التفكير التأملى reflective thinking عند جـــون ديوى (٦) ، وأنهما يشتركان فى اقتراح الحلول فى مرحلة مبكرة وبذل جهد كبير فى دراسة قابليتها للتنفيذ والبدائل 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 هولمز هو التوصل الى اصلاح مخطط للتعليم الا أن مدخله يكاد أن ينتهى عنـــد حـــد التنبؤ Prediction (٨) ، بينما الأســـلوب المقتـــرح يتجـــاوز ذلك فى محاولة نحو التحكم control .

(ب) يعتمد الأسلوب المقتـــرح 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 .

(حـ) يوجد فرق بين منطق « احداث ثغرات فى النظام التعليمى القائم » (الذى نتبناه حاليـــا) ، وبين منطق الاصـــلاح الاجتماعى التـــدريجى (أو خطوة خطوة) Piecenal social engineering (والذى يعتمد عليه مدخل هولمز) . ويبدو أن اللجـــوء الى احـــداث 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 هولمز يختارها الباحث دون قيد أو شرط ، أما « الصورة المثالية » فى التصـــور الذى افترضاه فيشترط أن تتفق هـــذه الصـــورة مع المثاليـــات فى الأدب التربوى(١٠) .

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

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) ٠

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 ٠

نموذج تطبيقى :

قد تكون قضية « حق وواجب المعلم فى تقويم أداء طلابه » مجالا مناسبا لتوضيح تصوراتنا التى طرحناها سابقا ٠ فالمبدأ الأساسى (المثالى) أن تقويم أداء الطلاب يقع فى صميم عمل المعلم ، وأنه المسئول الأول عنه ٠ 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 ٠٠ 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 ٠ ويؤدى ذلك من الناحية العملية الى عدم قيام المعلم بدوره الطبيعى فى تقويم أداء طلابه ، والى خلق الشكوك بين التلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع بعامة من جهة وبين المعلمين من الجهة الأخرى ، وتكون المحصلة النهائية تدعيما للقيم السالبة وتوارثها بين الأجيال المتعاقبة ٠ 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 الطـــلاب .

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

١ ـ يقوم المعلم بدوره الطبيعى فى تقويم أداء طلابه من خـلال الاختبارات الشفوية والاختبارات التحريرية (القصير منها والطويل)٠٠ وهكذا على مدار العام (أو الفصل) الدراسى ، ويقـــدر فى ضوء ذلك درجة لكل طالب فى نهاية العام (أو الفصل الدراسى ، وذلك بمساعدة دليل خاص لتقويم أداء الطلاب .

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

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

٤ ـ يقارن المعلم متوسط تقديراته الأولية ومتوسط درجات الطلاب فى الاختبار المقنن ، فاذا كانت متقاربة(١٥) ، فتســـجل التقـديرات 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 مقنعة لمؤتمر الصف .

٥ ـ 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 ٠

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 تجريبه ٠٠ الخ ، مما ينبغى اتخاذ قرارات مدروسة بشأنها ٠ كذلك ، فان تطبيق هذه الأفكار يقتضى اعداد أدلة التقويم فى المراحل والصفوف والمواد الدراسية المختلفة ، وتدريبا خاصا للمعلمين والقيادات التعليمية ، مع اجراء تعديلات خاصة فى برامج اعداد المعلم ٠٠ وهكذا ٠ 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 ٠

واذا كنا قد طرحنا النموذج السابق للمؤسساتية فى مجال تقويم أداء الطلاب ، فان هناك مجالات عديدة أخرى يمكن اتخاذ المؤسساتية ـ أيضا كمدخل لاحداث اصطلاحات جوهرية فيها ، ذلك مثل مستويات التعلم ، والنشاط التعليمى ، ونظام الالتحاق بالجامعات ٠

اننا نثق فى أن طرح الأفكار السابقة للنقاش سيؤدى الى اثرائها وتعميقها ، بل وقد يؤدى الى ادخال تغييرات جوهرية عليها ٠٠ ولاشك أن هذا يمثل خطوة ضرورية نحو بناء المؤسساتية ، وخاصة فى أمور لا يمكن استمرارها على النحو الحالى ٠

الهـــوامش

١ ـ انظر :

(1987). **Longman Dictionary of Contemporary English,** Cased edition. Harlow : Longman, p. 545.

٢ ـ Ibid.

٣ ـ قضايا التعليم قضـايا مجتمعية تتجاوز اهتمام المتخصـصـين والعاملين فى المجال . ويفترض وجود قنوات عامة لطرح قضايا التعليم على الرأى العام ، وذلك الى جانب طرح القضايا المتعلقة بالتعليم من خلال وسائل الاعلام المختلفة ، على أن يوجد جهاز خاص لمتابعة ردود أفعال القطاعات المختلفة من الرأى العـام وتحليلها ، مع الأخذ فى الاعتبـار ما يكتنف التغيير عادة من مقـاومة .

٤ ـ ينبغى أن يتضمن قانون التعليم النص على امكانية تجريب النظم الجديدة فى التعليم على عينات محدودة من الادارات التعليمية أو المدارس دون حاجة الى استصـدار التشريعات اللازمة ، أو ايجاد نظم مبسطة واستصدارها فى اطار تجريبى ، على أن يتم استصدار التشريعات اللازمة عند السـعى الى تعميمها بعد ذلك بعد التوصل الى صورة شبه نهائية للمشروعات المقترحة .

٥ ـ 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 ـ تعد هذه الخطوات جانبا محوريا فى المدخـل القـائم على المشكلات، ونوجزها فى : تحـديد المشـكلة ، اقتـراح الحل (الفرض) ، تحليل المشكلة ، تحليل وتحديد نوعية السياق الذى توجد فيه المشكلة، الاستدلال المنطقى للنتائج المترتبة على الحل، التحقيق العملى . انظر :

Jones, Op. Cit., p. 96.

٧ - للتعرف على نماذج لتطبيق المدخل القائم على المشـــكلات 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 ، والنمـط المؤسساتى institutional pattern ، والنمو الفيزيقى physical pattern

١٠ - كذلك يشترط - كما سبق أن أوضحنا - أن يلقى مشروع الاصلاح المرتبط بذلك قبولا من الرأى العام . وتصورنا عن المثاليات فى هذا السياق لا يكاد أن يتجاوز العموميات (مثل حق المعلم وحريته 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 المبادىء 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 تسـهم 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 بسيطا) ، والآخر فى تجاهل النقد (مهما كان موضوعه خطيرا ٠

١٢ ـ هذا النموذج هو صورة معدلة لنظام التقويم فى السويد ٠ وللتفصيلات عن تجربة التقويم فىالسويد،أنظر على سبيل المثال: سعد الدين ابراهيم (المحرر) ، مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم ٠ عمان : منتدى الفكر العربى ٠ص ص ٩٤ ـ ٩٨ ٠

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. Kajfetz, Stockholm : The Swedish Institute.

١٣ ـ يمكن تطبيق ذلك أيضا على التعليم الفنى٠ 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) ٠ وقد يستبدل استخدام الدرجات فى تقويم أداء الطلاب بالتقديرات (ممتاز ، جيد جدا ، جيد ، مقبول ، دون المستوى) ٠

٤٤ ـ لا شك أن بناء « بنك للأسئلة » بالمركز القومى للامتحانات والتقويمالتربوى مع وجود أساليب فنية « للتقنين السريع » (أنظر المراجع السابقة فى الهامش رقم ١٢) ، يؤديان الى امكانية توافر صور متعددة للاختبارات فى كل مادة فى كل صف (من المواد والصفوف المختارة) ٠

وتبين خبرة السويد أن الدرجات المعطاة لجميع الطلاب فى نفس الصف ـ فى المادة ونفس المقرر ـ تتوزع تقريبا فى صفوف المرحلة الالزامية من التعليم (١ ـ ٩) بصورة اعتدالية على مستوى الأمة بأكملها ، أما المدارس المقرة والفصول الدراسية فيها ، فان توزيع الدرجات فيها يكون عادة بصورة مختلفة ٠

وتبين المعدلات التالية النسبة الفعلية لتوزيع الدرجات فى كل

مادة فى صف معين ـ 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 ـ لا يتجاوز الاختلاف فى هذه الحالة ٠ر٢ من المعدل أو التقدير (أنظر المراجع السابقة عن تجربة السويد) .