⑦ القسم السابع

نحو تطوير منظومة التقويم التربوى

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

تمهيد:

عندما نتأمل واقعنا التربوى وما يعانيه من مشكلات حقيقية جذرية، نجد أن جميعها دون حلول جذرية، إذ من بداية القرن العشرين والسؤال هو السؤال، والجواب نفس الجواب. فكان السؤال ومازال: لماذا تخلفنا وتقدم غيرنا... ونزداد تخلفًا؟ وكان الجواب ومازال كلاما فى كلام، وشعارات وأفكار ضخمة لاترتبط بالواقع ولاتمسه.

ومما يذكر أن التفكير ما يرتبط بواقعنا التربوى وما يمسه هو تفكير بالتمنى، حيث نفرض على بعضنا البعض ما هو غير مشترك بيننا، وبعد الجهد الجهيد الذى نبذله نتحقق بأنه غير مشترك، ولكن نصر عليه، ونعاند مقتضيات الواقع، فيضيع منا -دائمًا- الطريق.

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

ومما يذكر أن واقعنا التربوى الحالى لايحتمل غير تقويمه على أساس علمى دقيق، لوضع الحلول المناسبة للمشكلات الجذرية والمتجذرة فى ذلك الواقع. فالتقويم هو الأساس لتحديد حدود أية مشكلة مهما كانت صعوبتها، ولوضع الحدود الحقيقية لتلك المشكلة.

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

الفصل الرابع والعشرون

تحديث منظومة التقويم ضرورة واجبة في عالم متغير

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

تمهيد:

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

وهذا الفهم التنموى المستقبلى للتعليم العربى يجعلنا نبدأ من الآن فى التفكير والتخطيط للمستقبل التعليمى حتى نتفادى الأزمات التى ستمر بالمنظومة التعليمية وحتى لانجد أنفسنا مضطرين فجأة لإحداث تغييرات لا مفر منها فى نظمنا التعليمية وبدون سابق تخطيط»[1].

إن الحديث السابق يبرز أهمية وجدوى التقويم، إذ دونه لايمكن:

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

وإذا كان الحديث السابق أبرز الدور المهم للتقويم فى حدود متطلبات التنمية، فإن أدوار التقويم متعددة فى مجالات تربوية وتعليمية وتعلمية كثيرة، وحتي بالنسبة لتقويم التقويم نفسه. لذلك، بات من الضرورى بمكانة النظر بعين الاعتبار إلى الموضوعات التالية:

* مفهوم التقويم ووظائفه.
* أساليب التقويم الجديدة: الخطوة الأولى لتحديث منظومة التقويم.
* تحديث منظومة التقويم ضرورة واجبة فى عالم متغير.

وفيما يلى عرض تفصيلى للموضوعات الثلاثة السابقة.

أولا : مفهوم التقويم ووظائفه :

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

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

هل يسير المتعلم نحو الأهداف المنشودة بالسرعة المطلوبة؟

إلى أى مدى وصل المتعلم فى تقدمه نحو تلك الأهداف؟

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

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

* الفرد ومدى كفايته فى النواحى المنشودة.
* الجماعة ونوعية العلاقات الدينامية المتوافرة فيها.
* البيئة بما تحتويه وتشمله من ظروف وعوامل تؤثر على الفرد والجماعة.

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

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

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

ومن ناحية ثالثة يشمل التقويم عمليتى القياس والعلاج معًا، لذا فالتقويم أعم وأشمل من القياس؛ لأنه عملية قياسية وقائية علاجية.

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

وظائف التقويم:

يمكن تلخيص وظائف التقويم، فى الآتى:

(أ) وظائف تعليمية:

وهذه تتمثل فى:

* الكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول المتعلمين، بقصد تكييف المنهج تبعًا للنتائج التى تكشف عنها عملية التقويم.
* تحديد ما حصله المتعلمون من نتائج التعلم المقصود وغير المقصود، كذا تحديد مدى استفادتهم بما تعلموه. ومن ثم يمكن مقارنة هذا بالأهداف، التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
* توجيه عملية التعلم لتسير فى مسارها الصحيح، كذا الوقوف على مدى نجاح نظام التدريس المعمول به.

(ب) وظائف علاجية وإرشادية:

وهذه تتمثل فى:

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

* الحصول على ما يلزم من معلومات، تسهم فى تقسيم المتعلمين فى فئات، تبعًا لإمكاناتهم وقدراتهم، وبذا يمكن قبولهم فى نوع التعليم الذى يناسب كلا منهم وتوجيههم حرفيًا أو مهنيًا.

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

* الحصول على معلومات كافية ووافية وشاملة عن المتعلمين وذلك بهدف كتابة تقارير عنهم إلى أولياء أمورهم[٢].

ثانيًا: أساليب التقويم الجديدة.. الخطوة الأولى لتحديث منظومة التقويم:

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

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

وعلى الرغم مما تقدم، لابد أن يكون للتحديث موقعاً فى فكر الإنسان حتى لايتجمد تفكيره على مسلمات بعينها، قد تكون متهالكة فى معناها ومضمونها. وعلى الإنسان أن يكتشف مصداقية التحديث وفاعليته، فإما يهمله إن كان غير صحيح، أو يؤكده إن كان صحيحًا، ويعمل على تطويره إلى الأحدث.

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

وما تقدم لايمثل نكسة فى طريق التحديث، أو عدم النظر إليه فى كليته، بقدر ما يمثل تأكيداً للتحديث فى ضوء رواسخ الماضى اليقينية.

فى ضوء الحديث السابق، يمكن تقديم تعريف إنتقائى للفظة «التحديث» على النحو التالى:

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

* **إقرار القديم بعد غربلته وفرزه، إذا إرتبط بالقيم السماوية، وبذلك يتم رفض التحديث شكلاً وموضوعاً.**
* **إقرار التحديث وتأكيده إذا أمكن تحقيق الموازنة بين القديم والجديد، دون أن يكون ذلك على حساب الثوابت الدينية.**

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

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

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

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

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

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

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

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

وكنماذج من أساليب التقويم الجديدة، نذكر الآتى:

(١) التقويم بالأهداف :

يتضمن هذا النوع من التقويم خمس مراحل، هى:

* معرفة الأهداف المطلوب تحصيلها.
* معرفة الأهداف -التى سبق تحديدها- فى ضوء السلوك الذى يميزها.
* بناء أو إعداد أدوات التقدير المناسبة لدراسة ذلك السلوك.
* اختبار البيانات المجمعة بالمعايير، التى عن طريقها يمكن إعطاء أحكام عن كفاية السلوك.
* اتخاذ قرارات نهائية تتعلق بالقيمة فى علاقتها بالأهداف الأصلية.

وقد ظهر مفهوم جديد للتقويم بالأهداف فى ضوء النظريتين التاليتين:

(أ) نظرية ستاك Stake, 1973

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

لأهداف التربية، وبالتالى فإنه لا يركز على الظروف التى تتم خلالها عملية التدريس/التعلم، وعليه قدم «ستاك» مفهومًا أعم وأشمل للتقويم توضحه المصفوفة المزدوجة التى يبينها الشكل التالى:

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

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

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

(ب) نظرية ستفلبيم Steflebeam

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

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

فى ضوء ما تقدم، يرى « ستفلبيم » أنه يمكن تقدير كفاءة التقويم باستخدام المحكات الخمسة التالية:

* الصدق (هل المعلومات التى تقدم لصانع القرار هى التى يحتاج إليها بالفعل؟).
* الثبات (هل المعلومات التى تقدم لصانع القرار تكون قابلة لإعادة إنتاجها؟).
* التوقيت (هل المعلومات تتوفر دوماً لصانع القرار بحيث تكون تحت يديه وقتما يحتاج إليها؟).
* العمومية (هل المعلومات تصل بالفعل إلى جميع صناع القرارات الذين يحتاجونها؟).
* درجة الثقة (هل المعلومات التى تصل إلى صانع القرار على درجة عالية من الثقة بحيث يأخذ بها فوراً ولا يبحث عن مدى صدقها؟).

ويحدد « ستفلبيم » أربعة أنواع من القرارات يخدمها التقويم هى كالآتى:

*** قرارات تخطيطية:**

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

*** قرارات البرامج:**

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

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

وبهدف الناتج النهائى لهذه القرارات تحليل البدائل باستخدام التكلفة وتقدير الفوائد المتوقعة، والتى تساعد صانع القرار على تحديد العديد من العوامل، مثل: الإجراءات والموارد، والتسهيلات، والجداول، والهيئة، والميزانية، وغير ذلك من الأمور التى تستخدم فى مرحلة التطبيق.

والجدير بالذكر أنه لا يمكن التمييز بدرجة محددة بين دور كل من المقوم وصانع القرار، إذ أن الأول يقترب كثيراً من الانغماس المباشر فى تصميم المشروع، وذلك بمقارنة دوره فى باقى أنماط التقويم التى وضعها «ستفلبيم».

*** قرارات التنفيذ:**

وهى نتيجة لقرارات البرامج التى سبق الإشارة إليها، وهى بمثابة القرارات التى يشملها التوجيه الواقعى للأنشطة؛ لذا فهى تتطلب تقويم العمليات، ويدخل ذلك التقويم فى مراقبة الأنشطة، وبذا يسهم فى تحكم صانع القرار تحكماً قوياً عند تنفيذ تلك الأنشطة.

ويهدف التقويم التعرف على جميع جوانب المشروع، وبذا يمكن الوقوف على أية نقائص فى تصميمه أو تطبيقه، لذا يقبل مقوم العمليات البرنامج كما هو أولا، ثم يبحث عن أهم جوانب المشروع ليعرف مايحدث بالفعل، وأن يركز أيضاً على المتغيرات التى يتوقع أهميتها بشرط أن يكون يقظًا للأحداث الغير متوقعة، وذات الدلالة، إذ أن تقويم العمليات قد يكون ذا وظيفة تكوينية وختامية مهمة.

*** قرارات دورية:**

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

إن مفهوم «ستلفبيم» للتقويم وتأكيده على خدمة حاجات صانع القرار له جوانب قوة وجوانب ضعف معًا، إذ أن التقويم رغم فوائده التى لا يمكن الإقلال من شأنها بالنسبة للتغير التربوى المنشود، فإن الملاحظ أن هناك كثير من التقويمات التى تمت بهدف تقويم

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

تقويم الإدارة بالأهداف :

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

(١) الأهداف المنظمة، ويجب وضعها بشكل واضح، وتتصل بكل المديرين فى المنظمة.

(٢) وعلى مديرى المنظمة أن يضعوا أهدافاً فردية تتفق مع نوايا أهداف المنظمة.

(٣) ضرورة المتابعة الزمنية للدرجة التى يحقق بها المديرون الأهداف.

ودون الدخول فى تفصيلات عن الإجراءات الإدارية التى يجب اتباعها، إلا أنه يجدر التنويه إلى أهمية أن يتعود من يقوم بتقويم البرنامج على هذا الأسلوب الإدارى المشهور والمستخدم بكثرة.

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

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

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

وتتمثل مميزات هذا الأسلوب فى الآتى :

(١) يسهم فى تحسين عملية تخطيط العمل وتنظيمه.

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

(٣) يظهر للمديرين مسئولياتهم بالنسبة لتوضيح الأهداف وتحقيقها.

وعلى الرغم مما تقدم، توجد بعض العيوب التى تعترى هذا الأسلوب، ويتمثل أهمها فى الوقت الطويل الذى تستهلكه كل من عمليتى تكملة ورقة العمل، وتطوير الأهداف نفسها.

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

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

* تحديد حدة مشكلة الإدمان عند المفحوص قبل تطوير خطة العلاج.
* متابعة مشكلات المفحوص المتصلة بالإدمان.
* تقويم فعالية العلاج بالنسبة لمن أكمله حتى النهاية.
* استخدام طرق علاج أخرى بديلة، إذا أثبتت المتابعة أن العلاج الأصلى لم يأت بالثمار المرجوة، ولم يحدث تحسن يذكر فى حالة المفحوص.

وينبغى تسهيل مأمورية من يتحمل مسئولية تحقيق الأهداف السابقة، كما يجب على كل عضو -سواء أكان من هيئة تنفيذ العلاج، أم ممن يتم مراقبة أدائهم (المفحوصين)- المشاركة فى التخطيط لتلك الأهداف. أيضًا، ينبغى إدراك أن الإدارة (أو الهيئة العليا) سيتم توجيهها وفقًا لتلك الأهداف.

مادام الأمر كذلك، فإن أى تضليل فى الأهداف، أو تقديمها بصورة غير مدروسة، لسوف يؤدى إلى عدم فهمها وإدراكها، مما يؤدى إلى عدم تحقيق النتائج المرجوة. لذا، هناك أهمية كبرى بالنسبة للفاحصين؛ كى يناقش كل منهم على حدة الأهداف التى يتم

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

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

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

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

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

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

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

وتوجد ميزة أخرى للاقتراح السابق، وهو أن بعض العملاء قد يغيرون محل إقامتهم لأسباب شخصية، لذا فإن استخدام صيغة نموذجية (شائعة)، يساعد المؤسسات على الاحتفاظ بآثار العملاء الذين ينتقلون من مكان لآخر[٣].

(٢) التقويم بدون أهداف :

يعد «سكرفين» من رواد هذا الاتجاه، وهو يرى لتحقيق التقويم بدون أهداف، ينبغى تجنب أى اتصال للمقوم بهدف معرفته لأهداف المشروع الذى يتم تقويمه، ولكن من حقه

أن يطلع على النتائج التى أبان عنها المشروع بعد تنفيذه والانتهاء منه، وبذا يقف المقوم على مدى أكثر شمولية لنواتج المشروع مما قد يميل للقيام به إذا تأثر بمعرفته لأهداف المشروع سلفًا، إذ إن ذلك يجعله لاينظر إلى النواتج التى تتفق مع أهداف المشروع.

ماتقدم يعنى أن «سكرفين» لايتناول فقط مشكلة البحث عن النواتج غير المقصودة، إنما يذهب أبعد من ذلك بكثير لأنه يطلب من المقومين تقدير أثار البرامج بالمقارنة بحاجات المستهلكين بدلا من تقدير أثارها بالمقارنة بأهداف مقدميها، وذلك له مردودات إيجابية عظيمة الشأن فى مجال التدريب على التقنيات التربوية، إذ تعنى الحاجات هنا أكثر من مجرد الحاجات التى قد يعبر عنها المعلمون كمستهلكين لأنهم قد يمثلون مزاوجة خاطئة فيما بين الحالة المثالية والمتوقعة للموقف، لذا يلزم «سكرفين» المقوم أن يصدر بنفسه أحكامًا تتعلق بقيمة البرنامج عندما تكون هناك ضرورة لنقد التدريب أثناء الخدمة وذلك فى ضوء حاجات المستهلك[٤].

(٣) التقويم البنائى لتعلم الطالب[٥]:

استخدمنا مصطلح «التقويم النهائى» للدلالة على نوع التقويم المستخدم فى نهاية فصل دراسى، أو مقرر تعليمى أو برنامج بهدف إعطاء درجات أو شهادة أو تقويم التحصيل أو لإجراء أبحاث عن فعالية المنهج أو المقرر أو الخطة التربوية. لذلك يتم بشىء من التفصيل تناول المشاكل الخاصة ببناء الإختبارات وباستخدام نتائج الاختبارات فى عملية التقويم.

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

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

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

تحليل وحدات التعلم :

وتتطلب دراسة هذا الموضوع التطرق إلى :

*** وحدة التعلم :**

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

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

*** مواصفات الوحدة :**

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

ويمكن لواضع المنهج أن يقوم ببناء وحدة بادئاً بوضع مجموعة من المواصفات يحدد فيها بشيء من التفصيل المحتوى، سلوك الطالب، أو الأهداف التى ينبغى تحقيقها من جراء تدريس ذلك المحتوى. وقد يجد من الأفضل تحديد المستويات التى يرغب فى تحقيقها. وبعد معرفة تلك المواصفات، يحاول واضعى المادة التعليمية تحديد المادة والخبرات التعليمية التى ستساعد الطلاب على تحقيق الأهداف الموضوعة. ويمكن لخبير التقويم أو المدرسين إستخدام المواصفات نفسها لبناء أدوات تقويم بنائية توضح أن الطلاب قد قاموا بتحقيق الكتابات الموضوعة وتحدد أى نواحٍ منها قام الطلاب فعلا بتحقيقها أو قصروا فيها.

* المحتوى :

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

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

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

* السلوك :

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

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

– معرفة المصطلحات :

ونعني بالمصطلحات المفردات الخاصة بالمادة التعليمية التى يجب أن يتعلمها الطالب، فقد نجد أنه عليه أن يعرف كيفية تعريف المصطلح، أو أن يتعرف رسوم إيضاحية خاصة به، أو أن يحدد إذا كان المصطلح يستخدم إستخدامًا صحيحًا أو خاطئًا، أو يعرف مرادفات له. وهذه الفئة تمثل أدنى أو أسهل مستوى سلوكى فى التصنيف.

– معرفة الحقائق :

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

– معرفة القواعد والمبادئ :

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

– المهارات فى استخدام العمليات والإجراءات :

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

- القدرة على الترجمة :

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

- القدرة على التطبيق :

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

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

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

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

* **جدول المواصفات :**

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

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

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

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

ويفيد جدول المواصفات فى بناء أدوات تقويم بنائية؛ لأنه يتيح الفرصة أمام المدرس لتحديد المادة التى يجب أن يتضمنها اختبار بنائى، كما يمكنه أيضًا من تحديد العلاقات التى يفترض وجودها بين مفردات الإختبار.

* **بناء اختبار بنائى :**

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

- المبادئ العامة لبناء اختبار تقويم بنائى :

يجب أن يتضمن الاختبار البنائى كل العناصر المهمة فى الوحدة كما يحددها جدول المواصفات. وهكذا إذا كان هناك خمس وعشرين عنصرًا مهمًا فى الجدول فيجب أن يمثل كل عنصر منهم بسؤال أو أكثر في الإختبار. وهكذا عكس الحال فى الإختبار النهائى حيث تمثل عينة فقط من المحتوى والسلوك المحدد فى جدول المواصفات نظرًا للوقت.

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

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

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

أى أن احتمال تعلم الوحدات التالية يصبح عاليًا جداً إذا ما تمكن الطلاب من الوحدات الأولى. إذن فالتقدم المتزايد فى مستوى التمكن بالإضافة إلى وجود الدليل على حدوثه يصبح معززاً إيجابيًا قويًا من شأنه إقبال الطلاب على المادة التعليمية وعلى الاختبارات التى تشير إلى مدى نجاحهم فى استيعاب تلك المادة. فضلا عن أن أى طالب يتوقع دائمًا الاختبارات وبالتالى يعد نفسه لها.

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

- تشخيص الصعوبات :

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

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

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

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

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

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

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

وبعامة.. فإن تطوير الاختبارات البنائية بهدف إرشادنا ليس فقط إلى الصعوبات والأخطاء التى يواجهها الطالب، بل أيضاً إلى مصادرها وأسبابها، مازال أمامه الكثير حتى يتحقق.

- خطوات علاجية بديلة :

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

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

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

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

ووجود اختلافات فردية بين الطلاب تجعل بعض البدائل أكثر فاعلية من غيرها. وفى هذه المرحلة، لايمكن الحكم على أنجح البدائل وأكثرها فاعلية لبعض الطلاب، وربما يمكن في المستقبل جمع بيانات عن كل طالب على ضوء فاعلية البدائل بالنسبة له، بحيث تجعلنا نقرر أى بديل أو بدائل تثمر معه دون غيرها أثناء التدريس العلاجى. ومع هذا، فربما تكون القيمة الكبرى لتوفير إجراءات بديلة هى وعى وعلم الطلاب بتوافر مواد وطرق بديلة يمكنهم عن طريقها تعلم الأشياء التى لم يكن في مقدورهم من قبل تعلمها. ومن المهم أن يصبح كل طالب على علم بطريقة التعلم المعينة التى تناسبه دون غيره.

- استخدام المدرسين للتقويم البنائى :

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

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

(٤) تقويم التقويم Meta Evaluation

يتم تقويم التقويم أثناء أوبعد انتهاء عملية التقويم بتطبيق المحك التالى :

* النفع Utility

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

* الملائمة Propriety

يتلائم التقويم مع الأوضاع الشرعية والأخلاقية ويحقق البناء لا الهدم.

* الجدوى Feasibility

يتسم التقويم بالواقعية والحذر والحكمة، وأقل كلفة مالية ممكنة.

* الدقة Accuracy

يقدم البحث بدقة معلومات كافية عن الموضوع الذي يتم تقويمه.

* صدق التقويم Validity

هناك أربعة جوانب للصدق هى:

- اتباع إجراءات علمية صارمة.

- وفاء المبحوثين بكل متطلبات التقويم وعدم إخفائهم أى بيانات نتيجة اكتساب المقوم لثقتهم واحترامهم.

- أمانة الباحث فى إبراز التعددية الثقافية والشفافية فى عرض كل البيانات.

- حرص الباحث على إبراز مخرجات البحث التى تؤدى إلى تحسين المسار[٦].

(٥) التقويم الذاتى Self Evaluation

تفيد عملية تقويم الذات بدرجة كبيرة فى تحديد كل من :

- عمليات التعلم.

- الأشياء التى قد تعلمها التلميذ بالفعل.

ويكون التلميذ متعلماً جيداً عندما يكون قادراً على وصف ما يدور فى عقله عندما يقرأ، وعند سؤاله يكون بوسعه تحديد الجزء الذى يقوم بقراءته فى كتاب. كما يستطيع التعبير عن أغراضه بالنسبة لما يقرأه، ووصف المعلومات المطلوبة منه وتحديد الخطط التى سوف يتبعها للوصول إلى هذه المعلومات.

وبالنسبة لهذا النمط الجديد من التقويم، ينبغى أن لا يركز على كم الإجابات الصحيحة التى يذكرها التلاميذ عن أنفسهم، ولكن يجب التركيز على الأساليب التى يجب اتباعها لمقابلة سلوك التلاميذ عندما لايعرفون. أيضاً، ينبغى أن يتضمن التقويم ملاحظة سلوك التلميذ بالنسبة:

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

* البحث عن تفسيرات للنتائج التى حققها أو لم يحققها.

* سؤال الذات.

* التلخيص باستخدام الأسلوب الشخصى.

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

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

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

أما السؤال الثاني: فينظم المعاني التي صنعها التلاميذ لأنفسهم.

فمثلا، إذا سألنا التلاميذ السؤال الأول بعد قراءة بعض الواجبات أو التعيينات، فإن إجاباتهم تتضمن معلومات حقيقة محددة، على الرغم من كونها إجابات عن أسئلة في اختبارات غير مهمة.

أما، إذا سألنا التلاميذ أنفسهم السؤال الثاني بعد قراءة الواجبات أو التعيينات نفسها، قد نجد إجاباتهم، على الرغم من أنها قد تتسم بالعمومية، فإنها تتضمن بين ثناياها بعض الأمور الفريدة التي تعبر عن معاني شخصية مهمة.

وجدير بالذكر أن الاهتمام الحالي بالاختبارات التحصيلية، قد أسهم في تقليص المعاني الأساسية التي يمكن للتلاميذ استخراجها من القراءة[٧].

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

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

ويهتم هذا النوع من التقويم بصفة رئيسة بعاملين، هما:

- النظام التعليمي، ويقصد به التخصصات المثالية لنظام التعليم وذلك مثل: المنهج الدراسي، والتقنيات التربوية.
- البيئة التعليمية، وهذه تشمل كل من البيئة الاجتماعية النفسية، والبيئة المادية، حيث يعمل كل من التلاميذ والمعلمين في هاتين البيئتين الفرعيتين، وذلك يعني أن البيئة التعليمية عبارة عن شبكة معقدة من المتغيرات الثقافية الاجتماعية النفسية، وأيضًا تلك المتعلقة بالمؤسسة التعليمية.

ويصف نموذج (بارلت وهاملتون) استراتيجية عامة تتضمن ثلاث مراحل يقوم المقوم فيها بتحقيق التالي:

* الملاحظة.
* التعمق في الاستفسار.
* البحث عن التفسير.

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

(٧) التقويم على المكشوف Open-Book Evaluation

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

فى ضوء ماتقدم، فإن التقويم على المكشوف، بمثابة:

*** طريقة واضحة، إذ لا يوجد شيء غامض أو خفى، لأن:**

- الأحداث التربوية فى متناول الجميع.
- يتعلم جميع أفراد العملية التربوية كيفية فهمها وتحليلها.
- يعطى هؤلاء الأفراد الفرصة لزيادة فاعلية المواقف التعليمية التعلمية.
- يتقاضى أى فرد إثابة معنوية أو حافز مادى مقابل تحقق الأهداف التربوية المنشودة.

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

- جميع أفراد العملية التربوية مسئولون عن تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المنشودة.
- جميع أفراد العملية التربوية لهم تأثير مباشر فى تحقيق النجاح المأمول فى شتى المناحى.

على أن يتحقق هذا وفق منظومة، تتحدد فيها الأدوار بدقة، حتى لايختلط الحابل بالنابل؛ وبذلك تكون المراكز محفوظة بالنسبة لكل من المدرس والتلميذ على حد سواء، والأدوار واضحة وموصفة توصيفاً جيداً وحديثاً، ليكون لكل فرد قدراً من التصرف والاستقلالية، الأمر الذى يدفع كل واحد للتفكير فى تفعيل الأدوار التى يكلف بها ويزيد من ربحيتها وانتاجيتها.

* **طريقة عملية ناجحة، للأسباب التالية :**

- يأتى التغيير من داخل المدرسة نفسها .

- يتقرر التغيير طواعية من جانب إدارة المدرسة والمدرسين والتلاميذ .

- يشعر المدرسون والتلاميذ بالانتماء للمدرسة، كما لو كانوا أصحابها بالفعل.

- يتحقق التحرك الذاتى بثبات وثقة وفهم ووعى نحو الأهداف المأمولة.

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

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

وعليه، يمكن تحقيق المبدأ المهم التالى :

دع المدرس والتلميذ يفكرون معًا، ووسيلتهم فى ذلك هى الأهداف المحددة سلفًا، حتى يمكن تحقيقها فى الاتجاه الصحيح.

* **طريقة مبتكرة، لأنها:**

- تركز على التعليم المستمر لكل من المدرس والتلميذ .

- تدفع للتفكير فى أساليب ووسائل جديدة لعملية التعليم والتعلم.

- تساعد على تحقيق الأهداف الكلية والجزئية فى الوقت نفسه، وبذلك يسير العمل من أجل تحقيق الأهداف الكلية فى خط موازٍ للعمل من أجل تحقيق الأهداف الجزئية.

* **طريقة لتحفيز مديرى المدارس، من أجل:**

- فهم طبيعة العملية التربوية فى جميع أركانها، بطريقة صحيحة ودقيقة.

- التخاطب مع المدرسين والتلاميذ على أساس ذلك الفهم.

- تحليل جميع النتائج الفنية والإدارية التى تتحقق داخل المدرسة، بوعى كامل.

– الدراسة الواعية والفاحصة والمقارنة للمشكلات الفنية والإدارية، التى قد تظهر أثناء العمل المدرسى.

محتوى التقويم على المكشوف :

يمكن رصد محتوى التقويم على المكشوف فى العناصر التالية:

– يمثل التقويم على المكشوف أحد صور التغير الفعال فى طرق وأساليب التقويم.

– يعتبر التقويم على المكشوف مدخلا متميزاً للتغيير بالنسبة لجميع أركان العملية التربوية.

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

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

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

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

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

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

– يتيح التقويم على المكشوف فهمًا كاملا للأدوار المطلوبة من كل طرف من أطراف العملية التربوية.

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

– يسهم التقويم على المكشوف فى اتساع مسئولية تحقيق النجاح.

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

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

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

- يعتبر التقويم على المكشوف بمثابة صياغة رسمية للأداء الإنسانى، كما ينبغى أن يكون عليه الوضع التقويمى.

إذًا، التقويم على المكشوف بمثابة طريقة حديثة، تضمن تحقيق الآتى:

- الاعتماد على المشاركة.
- مطاردة الخوف الوظيفى من قبل المدرسين وإدارة المدرسة.
- مطاردة الخوف التعلمى من قبل التلاميذ.
- ابداء الرأى والمناقشة المفتوحة.
- عدم ظهور القلق الصحى.
- تأمين عملية التعليم والتعلم موضوعيًا، فى جميع أبعادها.
- الانفراج الذهنى لعناصر منظومة التربية فى بعدها الإنسانى.
- التطلع نحو التحسين المستمر.
- المرونة فى السياسات التربوية.
- تشجيع الإبداع والابتكار لجميع أفراد العملية التعليمية التعلمية.
- الاشعاع الإدارى التربوى.
- المشاركة فى المعلومات ذات العلاقة الوثيقة بالعملية التربوية، أيا كانت مصادرها (مدرسية، مجتمعية، عالمية).
- الحرص على معالجة أسباب المشكلات.
- القرب من ظروف العاملين: الفنى والإدارى المدرسى، وتحديد احتياجاتهما.

ويمكن تحديد أسس ومبادئ التقويم على المكشوف، فى الآتى:

- المساءلة (المحاسبة) Accountability للجميع.
- التركيز على أهمية المعلومات، والشفافية، ودور التقويم عند أخذ القرارات المهمة والمصيرية.
- الحث على خلق مايعرف بالتقويم الذاتى والمستمر، وتشجيع الأخذ بهذا الأسلوب على المستويين: الفردى والجمعى معًا.
- خلق روح المخاطرة المحسوبة، دون تهور أو إندفاع[٩].

(٨) الملاحظة Observation

لايقرأ التلاميذ السلبيون كثيراً فى ظل النظام التقليدى للتقييم، لذا فإنهم لا يزودون المعلم بما هو جدير بالملاحظة بالنسبة لمستواهم.

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

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

وتتيح المناقشات حول العمل المقروء، أو مسرحته، أو الكتابة عنه، الفرص المتعددة أمام المعلم ليلاحظ مدى فهم التلاميذ لما يقرؤونه[١٠].

(٩) الملفات Portfolios

تحتوى الملفات على المعلومات التى تسهم فى تقويم عمل التلاميذ، وفى الوقوف على مدى تعلمهم، كما تحتوى على المعلومات التى تبرز مدى قدرة التلاميذ على القراءة والكتابة.

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

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

وينبغى ان يحدد المعلم والمتعلم معًا الأشياء التى سيبحثون فيها عند تقييم المحتويات التى يتضمنها الملف، فمثلا: هل سيستخدم الملف لتقييم التقدم فى القراءة النقدية، أو

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

ويمكن تنظيم محتويات الملف فى مستويين، أولهما: وهو الدليل الحقيقى الذى يتضمن جميع التفصيلات التى سبق التنويه إليها، وثانيهما: ورقة تلخيص لتسهيل معرفة القراءات التعليمية النهائية، ولتساعد على الاتصال مع التلاميذ ومع الآخرين.

ويمكن لكل من المعلم والمتعلم وولى الأمر الحصول على أى ملف يعنيهم، لأن ذلك يساعدهم على مناقشة المعلومات المجمعة فيه عن مدى تقدم التلميذ فى القراءة للفهم، وعلى تحديد الخطوات التالية التى ينبغى أن يتبعها التلميذ، وعلى تحديد المعلومات التى يجب بقاؤها فى الملف لأهميتها فى متابعة التلميذ فى العام الدراسى القادم، وتحديد المعلومات الأقل أهمية التى يمكن للتلميذ أخذها من الملف فى نهاية العام[١١].

ثالثاً: تحديث منظومة التقويم ضرورة واجبة فى عالم متغير:

إذا كنا نتشدق دوما بكلمات طيبة فى شكلها العام، وأحيانًا فى مضمونها، عن التغير، ونؤكد أنه لا توجد حقيقة ثابتة غير حقيقة التغير، فإن هذا التغير فى عصر العولمة قد يكون من أسباب حدوث كارثة حقيقية عظمى، لأنه يأتى على الأخضر واليابس معًا، ولا يُبقى على شىء.

وفى هذا الصدد، يتحدث **سامى خشبة** عن «نهاية الكلام فى التنوع الخلاق»، يقول: «عندما جاءت العولمة -انتهى- كما لو فجأة أو بسكتة دماغية قاتلة- كل حديث أو نقاش يتعلق بالقضايا وبالتيارات أو التوجهات أو البرامج الكبرى والطموحات التى سيطرت على فكر العالم- أو تظاهرت بهذه السيطرة طوال العقد السابق على مجيء العولمة.. انتهت كل الأحاديث والنقاشات الفكرية، التحليلية الخصبة التى انشغل بها العقل الغربى- وشغل بها عقول العالم التى كانت تبحث -مع ذلك العقل- عن تصور فكرى وعملى معًا- لمستقبل الإنسانية فى كوكبها الذى كان يبدو أن ثورات العلم والتكنولوجيا - ومناهج التفكير معهما- تزيده ترابطًا وتفاعلا ووحدة مصير، وتزيد كل شعوبه وحضاراته وثقافاته تكافؤا فى المكانة والفرص والحقوق واحترام الخصوصية الثقافية.. انتهت كل الأحاديث عن (التنوع البشرى الخلاق) وعن (مابعد الحداثة) و(الحداثة الجديدة) والتفكيك النقدى، ونقد الحداثة، والطريق الثالث.. بل قد انتهى النقاش حول طبيعة العولمة نفسها.. لأن الجميع أصبحوا مطالبين بأن يعلنوا اقتناعهم النظرى والتزامهم العملى، بتفسير واحد للعولمة؛ أو أن يسكتوا، مغامرين بأن يعتبر سكوتهم تواطؤا مع

خصوم (عولمة الإكراه) التى نجحت فى إنهاء كل نقاش حر حول المستقبل، وفى تحويل (التعدد الخلاق) فى التفكير فى مستقبل مفتوح للإنسانية، إلى إيديولوچيا قمعية وشمولية ومغلقة بزعم الدفاع عن: الحرية، أو الليبرالية، أو (العالم الواحد)!» [١٢].

إن ما يقوله (سامى خشبة) يؤكد حقيقة التغير فى مضمونه السلبى، رغم أنه يبدو معارضًا أو مضادًا لما جاء فى بداية الحديث، من الناحية الشكلية.

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

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

والسؤال:

هل من الضرورى تحقيق التغير فى التعليم؟

وبمعنى آخر:

هل يجب أن تنعكس تغيرات العصر على التعليم؟

تحتل قضايا التعليم -فى وقتنا الراهن- مكانة استراتيجية مهمة، إذ إن مكانة أية دولة ستتحدد فى العشرين سنة المقبلة على أساس إمكانية هذه الدولة من حل مشكلات التعليم ومعضلاته. بمعنى؛ تحقيق التغير فى التعليم نحو الأفضل، هو السبيل الوحيد والضمان الأكيد لتبوأ أية دولة مكانة متميزة.

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

العلمى المناسب لتحقيق التغير المنشود، وأن تكون هناك إمكانات لتوفير أدوات عمل جيدة تساعد على جعل التغير المأمول واقعًا قائمًا وملموسًا.

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

السبب الأول :

فشل منظومة التقويم التقليدية التى تعتمد على الامتحانات فى تحقيق الأهداف المرجوة منها:

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

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

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

تأسيسًا على ماتقدم، نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن الاختبارات بصورتها المألوفة لاتعطى حكما دقيقا عما تقيسه، ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى تقنية جديدة، تحقق أهدافًا أعم وأشمل من أهداف القياس النمطي التقليدى، بحيث يمكن عن طريق تطبيقها وتحليل نتائجها إحداث تغيير في محتوى المنهج نفسه، وفى أساليب تعليمه، وهذه التقنية هى ما نطلق عليها لفظة التقويم.

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

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

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

وعلى الرغم من أن الاختبارات التقليدية وسيلة يستعين بها المعلمون فى مقارنة التلاميذ بعضهم البعض، فإنها ليست المعيار الدقيق الذى يمكن عن طريقه تحديد من يتفوق فى مادة دراسية بعينها، إذ أن محتوى الاختبار بما يتضمنه من عدد محدود من الأسئلة لايمثل مجالا حقيقيًا لدراسة المقارنة بين مستوى التلاميذ بعضهم البعض.

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

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

خلاصة القول: فشلت الاختبارات التقليدية فى تحقيق الأهداف المأمولة منها، لذا ظهرت فكرة التقويم الحقيقى (البديل) كرد فعل منعكس للاختبارات التقليدية لتحقيق النقائص التى تعتريها، والتى سبق التنويه إليها.

وينبع التقويم البنائى من الاعتقاد باهمية وضرورة إدماج: التقويم، والعمل داخل الفصول، وأساليب التدريس المستخدمة، فى منظومة واحدة.

فمثلا: لابد من استخدام تقويم المجموعة عندما تكون حلول مشكلات المجموعة هى الشيء الأساسى، حيث يشجع استخدام التقويم البنائى على استخدام مجموعة متنوعة من الطرق والأساليب، وذلك يترك انطباعًا مؤثرًا عن المعلم عند التلاميذ على أساس معرفته العريضة لما يعرفونه، وعلى أساس إدراكه لأساليب تفكيرهم.

ويؤكد التقويم البنائى تحقيق ما يلى :

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

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

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

* القراءة من أجل الفهم.
* موضوعات الإنشاء التى يكتبها التلاميذ.
* الكتابة من أجل فهم المحتوى.
* مجتمع المتعلمين.
* التغيرات فى المقررات الدراسية[١٣].

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

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

ونظرًا لأهمية موضوع هذه المقالة، والذى ينبغى أن يكون الشغل الشاغل للتربويين ولغير التربويين، وأن يكون الهدف الأمثل لما يجب أن يحققه التعليم، وبخاصة أنه يدعو لنظام جديد، غير ذلك الذى يعتمد على القياس والتقييم، رأينا أنه من المهم والواجب عرض هذه المقالة، وهذا ما نحققه -بتصرف- فيما يلى[١٤]:

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

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

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

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

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

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

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

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

نكون قد تعلمناها فى المدرسة. ولكننا تشربناها بطريقة أسموزية من الصحف والإذاعة والتليفزيون والكتب والشرثرة بين بعضنا البعض، كما أننا -وهذا هو المهم فى هذه القضية- قد فتحنا أعيننا وآذاننا فى خلال رحلتنا الحياتية، فوجدنا أننا نعرف موقع قارة أفريقيا.

وبالتالى عندما تفشل هذه الطالبة فى تحديد موقع قارة أفريقيا، فإنها لاتستحق دخول الجامعة، وينبغى أن يحجز مكانها شخص آخر، بغض النظر عن عدد الدرجات التى حصلت عليها فى المستوى (أ - A).

إن العقلية التى تتفوق فى الدراسة الجامعية، وتنجح فى العالم، لابد أن تتمتع بقوة الملاحظة، لأن تلك السمة تمكنها من التقاط الأشياء والربط بينها فى علاقة دالية وتجعلها قادرة على التحدى العلمى.

وبالطبع فإن ملاحظة أو تحديد موقع قارة ليس هو التاهيل الأساسى لدخول الجامعة، ولكنه يعكس حالة متطرفة ربما تشكل النهاية الأخرى للمنظور الذى نتمنى اكتشافه باختبار التحدى الجامعى.

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

وعلى الرغم من هذا، كان الطالب يعرف تمامًا المقصود بالظرف، لأنه تعلمه من خلال تعاملاته فى الحياة، بالطريقة نفسها التى تعلم بها المقصود بالبيضة والشجرة.

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

وبعد أن يتعامل الطالب ذو العقل قوى الملاحظة مع كتابات شكسبير، يكتسب الدلالات الضمنية أو غير المباشرة أو الخفية لتلك الكتابات، وبالتالى يمكن لصاحب هذه العقلية أن يكون كاتبًا ممتازًا أو متحدثًا قديرًا.

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

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

ويمكن لأصحاب العقول قوية الملاحظة استنباط النظريات الجديدة فى الرياضيات والعلوم والتاريخ وفى أى مجال دراسى آخر، دون أن يكون لإعداد وتجهيز هذه النظريات أى ارتباط بالمعرفة العلمية الحالية لأصحاب تلك العقول.

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

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

ويمكن استخدام اختبار التحدى للقبول الجامعى فى الكشف عن أشياء مهمة نفتقدها فى الوقت الحالى باستخدامنا اختبار المستوى (أ - A). ومن هذه الأشياء، السمات الشخصية للمتعلمين وميولهم وتوجهاتهم المستقبلية. ناهيك عن أن اختبار التحدى للقبول الجامعى يكون اختباراً ممتعًا فى إجرائه ووضعه وتصحيحه. كما أن هذا الاختبار بمثابة ورقة امتحانية واحدة، يمكن تقديمها لكل طالب بغض النظر عن المادة العلمية المفضلة لديه، وبذا لايقارن طباشير الكيمياء بجنية الكلاسيكيات.

وأخيرًا، ينبغى التنويه إلى ضرورة عدم النظر إلى أى سؤال باعتباره معرفة عامة، طالما لايمكن أن نتخيل إمكانية سؤاله مرة أخرى خلال العشر سنوات التالية، كذا أهمية إلغاء الأشياء غير المهمة، التى نستخدمها ونستمتع بها لفترة قصيرة ثم ننساها.[١٤]

السبب الثانى :

منظومة التقويم كضرورة اجتماعية :

كتب **شيل بدران** مقالاً مهمًا عنوانه: «تطوير التعليم والتقويم ضرورة اجتماعية»، ويظهر هذا المقال بصورة سافرة واضحة وجوبية تطوير التقويم إذا أردنا تطوير التعليم ذاته كضرورة اجتماعية. وفيما يلى، نقوم باستخراج مايخص التقويم كضرورة اجتماعية، من ذلك المقال[١٥]:

إذن فى ضوء ذلك تكريس ثقافة الحفظ والاستفهام والتلقين، التى ترتب عليها طغيان ظاهرة الدروس الخصوصية واستبدال المدرسة بالمنزل، والاعتماد على المعلم المزيف من

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

وخلال السنوات العشر السابقة كانت هناك محاولات جادة وئدت وهى مازالت فى مهدها ولم نجن ثمارها بعد. ففى عام ١٩٩٤ تم اعتماد نظام التحسين والذى قام على مقولة تربوية بالغة الأهمية والقيمة وتعزز قيمة الإنسان وتعلى من قدره وشأنه وهى أن قدرات وإمكانات الانسان لا محدودة والمطلوب الكشف عنها والسعى نحو بلورتها وتفعيلها وتلك القدرات لايجوز تربويا ولا إنسانيا قياسها مرة واحدة وفى لحظة ساكنة هى لحظة الامتحان الوحيد الأوحد الذى يمكن أن يكون الطالب خلاله يعانى مشكلات مرضية أو أسرية أو نفسية أو أصيب فى حادث أو ألمت به كارثة، هنا سوف يتحدد مصيره وإلى الأبد فى امتحان واحد ولمرة واحدة وفى شهادة تنتهى صلاحيتها بعد شهرين فقط من الحصول عليها.. فكانت الفكرة المعاكسة هى اتاحة الفرصة أمام الطلاب للامتحان أكثر من مرة – أربع مرات وعلى عامين– وفى كل مرة يحصل على أعلى الدرجات وليست درجات آخر امتحان.. ولقد حقق الطلاب تقدما وتفوقًا غير مسبوق، ولأسباب يعلمها الجميع خارج نطاق العلم التربوى والنفع العام كانت معركة الغاء التحسين؛ لأن الأماكن فى جامعاتنا محدودة، حيث لايستوعب التعليم الجامعى فى أحسن الأحوال أكثر من ١٨٪ من الطلاب فى الفئة العمرية ١٨ – ٢٣ سنة. فى تلك اللحظة تم رفض تفوق الطلاب وفق مفاهيم الامتحانات. وكانت النتيجة سببا فى إثارة الغبار على الفكرة التربوية النبيلة وقيل لا للتفوق، وفى ذات الوقت كان العالم يرفع شعار التعليم للجميع حسب مفاهيم الامتحانات السائدة فإن استمرار تفوق الطلاب بالجامعات ليس استمراراً لتفوقهم فى الثانوية العامة نظرا لاختلاف طبيعة الدراسة وأساليب الامتحانات وذلك على الأقل فى الكليات العملية ولكن ربما يكون الأمر مستمراً فى الكليات النظرية لأنها تسير على ذات المنهج، الامتحان الذى يقيس قدرة الحفظ والتذكر وكرس ذلك ودعمه كثرة الاعداد بالجامعات ولاسيما الكليات النظرية والتى وصل الأمر فى بعضها إلى وجود أكثر من ثلاثين ألف طالب فى كلية لا تتسع لأكثر من عشرة أو خمسة عشر ألف طالب على الأكثر».

ومن أجل تطوير وإعادة هيكلة نظامنا التعليمى، يجب أن يكون التقويم التربوى هو سبيلنا لتحقيق ذلك. « فالتقويم التربوى له أبعاد أساسية: بعد معرفى ينحصر فى امتحانات تحريرية، وبعد مهارى لا يمكن قياسه إلا من خلال ممارسة الأنشطة والفعاليات المدرسية المتعددة التى تساعد على تنمية المهارات الأساسية للطلاب، وبعد سلوكى تربوى وهو هدف أصيل حيث أن التعليم لايتم فى فراغ ولكن يتم فى إطار ثقافى ومعرفى مجتمعى ونحن نريد أن نعدل من سلوك طلابنا بما يتجانس مع ثقافة المجتمع وقيمه وسعيه ونحو التقدم والنهضة. من هنا فإن طرح تلك الأفكار التربوية المعاصرة أمر يشكل خطورة على أصحاب المصالح الذين ارتبطت مصالحهم بالنظام القديم إلى جانب هؤلاء الذين يملكون رؤى مغايرة لتوجهات الدولة والمجتمع وهذا أمر لاخلاف عليه. ولكن تظل الفكرة -فكرة التقويم المستمر والشامل والمتراكم- فكرة حاكمة لأى حركة تسعى نحو تطوير أو تغيير نظامنا التعليمى. وفى هذا الاطار هناك مخاوف وقلق لدى الأسرة المصرية وهذا أمر مشروع وطبيعى، فالناس فى حاجة إلى الطمأنينة على مستقبل أبنائهم الذين يعولون عليهم فى حياتهم المستقبلية. وهناك تساؤلات مشروعة حول آليات التنفيذ وسبل التطبيق، وربما يكون هناك عجز فى بعض التخصصات أو ضيق فى بعض الأماكن. تلك كلها أمور طبيعية ولايجب أن نقيم الدنيا ونقعدها من أجل ذلك، وأن نهدم المعبد على من فيه من أجل تلك المخاوف والضمانات التى هى محل دراسة وبحث ومطروحة للنقاش.

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

إن تلك الأفكار فى حاجة إلى تهيئة البيئة المدرسية والمناخ المدرسى بدءً من المعلم والمدير والطلاب وأولياء الأمور ومشاركتهم وربما تدريبهم على تلك الأفكار وتفعيل مجالس الآباء والمعلمين وشراكة المجتمع الأهلى والمدنى والجمعيات الأهلية فى معاونة المدارس ومساعدتها، فقد تكون احدى الأفكار حول تفعيل البيئة المدرسية وتعديل وتطوير مناهجنا الدراسية بما يحقق ذلك الهدف، ومزيد من تعظيم دور التكنولوجيا فى المدارس، وإعادة تأهيل العديد من المعلمين الجدد والقدامى للتعامل مع تلك الأفكار. وطالما أننا نتحدث عن رؤية مستقبلية للتعليم ومحاولات لتطويره وتغييره، فان الحديث فى صحافتنا على أن ذلك قد تم أو أن هناك قرارات اتخذت نوعًا من التعسف والقفز

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

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

والسؤال :

لماذا الإصرار على تحديث منظومة التقويم فى جميع أبعادها؟

للإجابة عن السؤال السابق، دعنا نحدد أولا عناصر أو مكونات منظومة التقويم فى بعديها الإنسانى والمادى.

(١) عناصر منظومة التقويم الإنسانية :

وتتمثل فى:

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

* **المدرس** : حيث يجب أن يؤمن بالتحديث أسلوبا ومنهجًا فى جميع مناحى الحياة، لذلك لايقاوم فكرة تحديث منظومة التقويم فى جميع أبعادها، وإنما يعمل جاهدًا لتأكيد أهمية التحديث بالنسبة للتلاميذ.

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

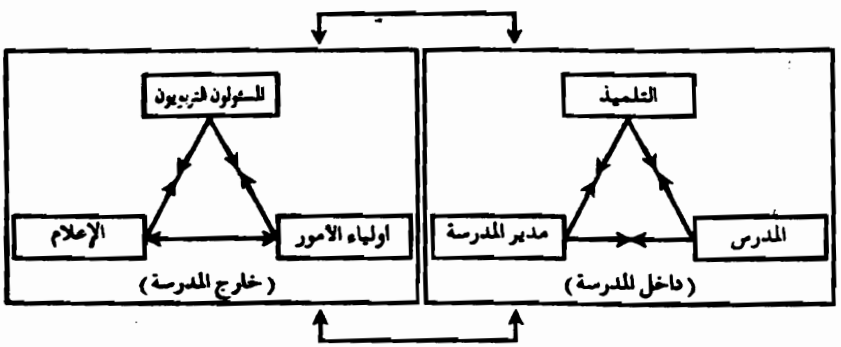
* **الموجه الفنى** : حيث يجب أن يوضح الجوانب الفنية لمنظومة التقويم وأهمية تحديث هذه الجوانب، لكل من مدير المدرسة والمدرسين. وأن يشارك أيضًا فى متابعة العمل طبقًا لما ينبغى أن يكون فى ضوء متطلبات تحديث منظومة التقويم.

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

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

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

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



شكل (١)

عناصر منظومة التقويم فى جانبها الإنسانى

(٢) عناصر منظومة التقويم المادية:

وتتمثل فى:

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

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

* **الملفات**، وتتضمن تجميعًا فعليًا وحقيقيًا لما قام التلميذ بأدائه من وجهة نظر المدرس، وأحيانًا تتضمن هذه الملفات تقويم بعض التلاميذ لأنفسهم. وعليه، فإن الملفات تقنية تقويمية يمكن استخدامها فى الحكم على مدى التقدم الذى يحققه التلاميذ.

* **المواد التعليمية التعلمية**، سواء أكانت جزء من كتاب مدرسى مقرر، أم من كتاب تعليمى تعلمى غير الكتاب المدرسى. أيضًا، تكون فى صورة أدوات ووسائل للتعليم والتعلم، قد تكون جاهزة، أو يقوم المدرس بتصميمها وإعدادها، أو يكلف التلاميذ بتحضيرها تحت إشرافه.

* **القواعد المنظمة لعملية التقويم**، حيث تشمل السلوكيات التى يجب أن يلتزم بها المدرس أثناء إجراء عملية التقويم، والتى يجب أن يلتزم بها التلاميذ خلال تطبيق أدوات التقويم عليهم، وبذلك يلتزم المدرس بما تحدده اللوائح والقوانين المدرسية، أيضًا لا يجنح التلميذ بعيداً عن النصوص المنظمة لعملية التقويم، أو يخرج عنها.

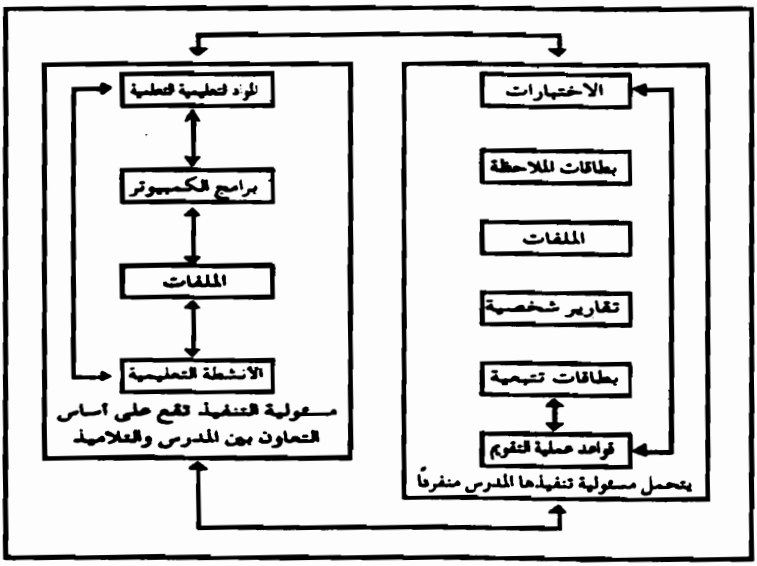
* **التقارير الشخصية عن الحالة**، وهذه قد يقوم المعلم منفرداً بكتابتها عن التلميذ، وأحيانًا قد يشارك التلميذ بنفسه فى كتابة تلك التقارير. أيضًا، فى حالات القلق أو الحالات المرضية الصحية، يمكن أن يتعاون أولياء الأمور فى كتابة التقارير. وعندما تصل الحالة إلى المرضية غير السوية بالنسبة لأعمال الجناح والعنف، يشترك المعلم مع الأخصائى الاجتماعى والأخصائى النفسى فى كتابة تقرير مشترك، أو يكتب كل منهم تقريراً منفرداً. وفى الحالتين، يتم رفع التقرير المشترك أو التقارير الفردية لإدارة المدرسة، لأخذ القرار المناسب.

* **البطاقات التتبعية**، ويتم كتابة هذه البطاقات بدءً من إلتحاق التلميذ فى المدرسة الابتدائية، وتنتقل مع التلميذ من صف دراسى إلى صف آخر، ومن مرحلة تعليمية إلي مرحلة أخري. وبذلك، يمكن معرفة أحوال وأوضاع التلميذ فى أى سنة من سنوات الدراسة أو فى أى مرحلة من مراحلها، فيمكن الحكم على مدى ثبات أو تقدم التلميذ بالنسبة لجميع مراحل نموه فى شتى المجالات.

* **برامج الكمبيوتر**، وعن طريقها يستطيع التلميذ أن يعلم نفسه بنفسه. أيضًا، عن طريق تبادلها مع الآخرين يتم توسيع النطاق المعرفى والثقافى لقطاع عريض من التلاميذ. والحقيقة، باتت أقراص .C.D التعليمية فى مختلف المواد الدراسية متوافرة فى الأسواق وبأسعار زهيدة، لذلك يمكن أن يكون لها دور فاعل فى تحقيق تعلم فعال، وخاصة للمتأخرين دراسيًا.

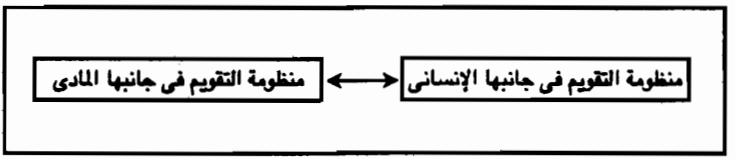
* **الأنشطة التعليمية**، وهى من مثيرات الطاقة الكامنة عند التلاميذ للتعلم، إذ يمكن باستخدام الألعاب التربوية، والأحاجى والألغاز، والقراءة الحرة تفعيل دافعية التلميذ نحو مزيد من التعلم.

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



شكل (٢) : عناصر منظومة التقويم في جانبها المادى

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



شكل (٣)

عناصر منظومة التقويم

وعلى أساس أن التقويم كتقنية تستمد فاعلية تأثيراتها وأدائها لأدوارها من تأييد الإدارة المدرسية لها، ومن تعضيد الجهات التربوية العليا، ومن توافق فلسفة التقويم مع الثقافة السائدة فى المجتمع، وأحيانًا مع الثقافة الإنسانية العالمية، فإن تحديث منظومة التقويم كضرورة واجبة فى عالم متغير، بات مطلبًا مهمًا من مطالب تسيير الحياة الإنسانية نفسها، والسعى بها نحو التقدم والرفاهية.

خاتمة:

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

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

المراجع

(١) المقالات الثلاثة التى سبق التنويه إليها فى التمهيد، هى :

* ضياء الدين زاهر، «الوضعية التنموية للتعليم العربى من منظور ثقافة الاستدامة(١)»، جريدة الأهرام فى ٢٧ / ١٢ / ٢٠٠٢ .

* ـــــــــــ ، «اشتبكات التعليم العربى بالتنمية : السياقات والاشكاليات(٢)»، جريدة الأهرام فى ٢ / ١ / ٢٠٠٣ .

* ـــــــــــ ، «التعليم العربى والتنمية بين توظيف التكنولوجيا وضرورة الحكمة (٣)»، جريدة الأهرام فى ١٧ / ١ / ٢٠٠٣ .

(٢) مجدى عزيز إبراهيم، التقويم والمحاسبة فى العملية التعليمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦، ص ص ٧–١٢ .

(٣) ـــــ، التقنيات التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٢ .

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

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

(٥) بنيامين س. بلوم، وآخرون، ترجمة محمد أمين المفتى، وآخرين، تقييم تعلم الطالب التجميعى والتكوينى، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر، ١٩٨٣، ص ص ٥٣ – ٥٦ .

(٦) فيليب اسكاروس، الجديد فى مناهج البحث التربوى ، القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، مايو ٢٠٠٢، ص ٣٩.

(٧) مجدى عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠، ص ص ٤٩٧ – ٤٩٨ .

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

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

(٩) إعتمد الكاتب فى إعداد موضوع « التقويم على المكشوف »، على المقالين التاليين :

* سعيد يس عامر، « التغيير والإدارة على المكشوف »، ص ص ٢٤٩ – ٢٥٣، ص ٢٥٧

* على عبد الوهاب، « الإدارة على المكشوف »، ص ص ٣٠٣ – ٣٠٧ .

وقد جاءت المقالتين السابقتين فى كتاب المؤتمر السنوى الثانى عشر (التغيير والإدارة على المكشوف : ١٨ – ٢٩ سبتمبر ٢٠٠٢)، القاهرة : وايد سرفيس للاستشارات والتطوير الإدارى، ٢٠٠٢ .

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

(11) **Ibid**, pp 164 - 175.

(١٢) سامى خشبه، « نظرات فى فكر ٢٠٠٢ : عندما جاءت العولمة ونهاية الكلام فى التنوع الخلاق ... والحداثة ومابعدها! »، **جريدة الأهرام** فى ١٠ / ١ / ٢٠٠٣ .

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

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

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

الفصل الخامس والعشرون

المحاسبة هل هى الأسلوب المناسب لتقويم منظومة الأداء المهنى للمعلم؟

- تمهيد
- منظومة الأداء المهنى للمعلم.
- المحاسبة فى جميع أبعادها.
- المحاسبة وتقويم منظومة الأداء المهنى للمعلم.
- خاتمة.

تمهيد:

يقول أحمد عبد المعطى حجازى – فى مقال له منشور فى جريدة الأهرام فى ١٥/١/٢٠٠٣، تحت عنوان «ليست الثقافة وحدها.. إنه الوطن كله!» – الآتى[١]:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

* منظومة الأداء المهنى للمعلم.
* المحاسبة فى جميع أبعادها.
* المحاسبة وتقويم منظومة الأداء المهنى للمعلم.

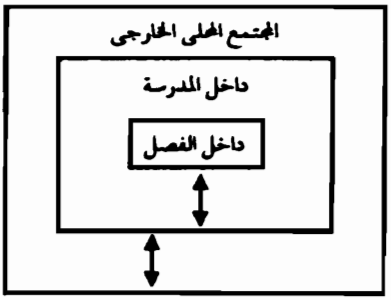
وفيما يلى شرح تفصيلى للموضوعات الثلاثة السابقة:

أولا: منظومة الأداء المهنى للمعلم:

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

- الأداء المهنى داخل الفصل.
- الأداء المهنى داخل المدرسة.
- الأداء المهنى خارج المدرسة.

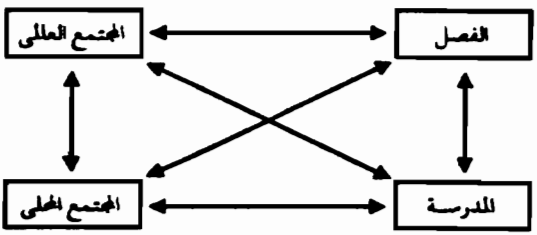
مع مراعاة أن الجوانب الثلاثة السابقة تتداخل فيما بينها، وتتفاعل لتكون المنظومة التى يوضحها الشكل (١):



شكل (١)

منظومة الأداء المهنى للمعلم على المستوى المحلى.

وفى وجود الكمبيوتر وإنترنت، ظهر أخيراً توجه معاصر يؤكد الدور العالمى للمعلم، وعليه تكون منظومة الأداء المهنى، كما يوضحها الشكل (٢) التالى :



شكل (٢)

منظومة الأداء المهنى للمعلم فى إطارها العام.

أما بخصوص طبيعة الأدوار التى يجب أن يقوم بها المعلم، فيمكن أن تكون على النحو التالى :

(١) أدوار المعلم داخل الفصل :

ويمكن تحديدها فى الأنماط التالية :

(أ) التمكن من القواعد العامة للموقف التدريسى[٢] :

وهذه يمكن تلخيصها فى الآتى:

- التدرج فى كل درس من السهل إلى الصعب.

- الإنتقال فى شرح الدروس من المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى غير المحسوس.

- تشويق التلاميذ، والاستفادة من رغباتهم، وايقاظ ولعهم خير طريق إلى عقولهم ونفوسهم، وجذب انتباهم.

- عرض الحقيقة بصورة اجمالية أولاً، ثم الشروع فى تفصيلها وتفريعها.

- ربط الدروس ببعضها، وترتيبها بحيث يؤكد كل واحد منها وحدتها وتكاملها بعضها البعض، مما يؤكد وحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها.

- يحتاج انتخاب مواضيع الدروس إلى عناية المدرس وتفكيره، بقدر عنايته الموجهة إلى تعيين طرق التدريس المناسبة.

- مراعاة تاريخ تطور العلوم والفنون للإستفادة من هذا التاريخ فى طرق التعليم والتفهيم التى يجب أن يتبعها المدرس

- الدرس الجيد هو الذى يبدأ بالتلاميذ وينتهى بالتلاميذ.

- تشجيع التلاميذ المستمر وعدم تثبيط همهم.

- التركيز على الفهم لتشجيع التلاميذ على اكتشاف العلاقات واستنتاج التعميمات.

- اختيار الوسائل المعينة المناسبة من منظورى: مبادئ التعلم والهدف من التعليم.

- عدم الاقتصار على النشاط الفردى وتشجيع النشاط الجمعى، كذا اختيار المفاهيم والمبادئ التى تناسب قدرة التلاميذ.

- تشجيع التلميذ على التعبير بلغته عما توصل إليه، حتى يعرف المدرس نمو التفكير عنده، ويتأكد من اتجاهه الصحيح.

- تشجيع التلميذ على اعطاء جوانب تقريبية للتمارين أو المسائل، مع بيان السبب الذى على أساسه بنى التلميذ اختياره.

(ب) التمكن من مبادئ التعلم والدافعية:

* فيما يخص مبادئ التعلم، فهى تتمثل فى: النشاط، والحداثة، والأثر، والترابط، والحالة الذهنية، والاستعداد، والاهتمام، والحالة الفسيولوجية، والذكاء، وإنتقال أثر التعلم.

* فيما يخص الدافعية، فهى ترتبط بميول التلاميذ، والهدف من التعلم، وإجراء الإختبارات الدورية، ومعرفة التلاميذ لنتائج الاختبارات التى يطبقها المدرس على التلاميذ.

(جـ) التمكن من أساليب وطرق التعليم :

وهذه يمكن تحديدها فى المجموعات الثلاث التالية :

* مجموعة العرض، وخاصة طريقة المناقشة، التى يمكن عن طريقها تحقيق التفاعل الصفى بدرجة ما.

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

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

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

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

(د) التمكن من قواعد استخدام الوسائط التعليمية :

وتتمثل هذه القواعد فى :

- الابتعاد عن الشكلية فى استخدام الوسائط التعليمية.

- عدم إزدحام الدرس بالوسائط.
- ملاءمة الوسائل المعينة لمستويات التلاميذ العقلية.
- تحديد الأغراض التعليمية واختيار الوسائط المناسبة.
- تكامل استخدام الوسائط التعليمية مع المنهج.
- تجربة الوسائط التعليمية والاستعداد السابق لاستخدامها.
- تقويم الوسائط التعليمية.

(هـ) التمكن من مهمات استخدام السبورة[٣]:

ويمكن تحديد هذه المهارات فى:

- تصور لبعض جوانب الدرس التى تعتبر مناسبة للعرض البصرى على السبورة.
- إمكانية استخدامها كصحيفة ليتم وضع بعض الرسومات والكلمات عليها لفترة وجيزة فقط، ثم تزال عندما لا تبقى حاجة إليها.
- إمكانية استخدامها كلوحة للعرض تتضمن رسومًا بيانية أو أشكالاً هندسية مخططة بدقة، وتستمر وقت الحصة بالكامل.
- وقفة المدرس بطريقة مناسبة عند الكتابة على السبورة، بحيث لايحجب رؤية التلاميذ عن المسطور عليها.
- التنسيق والترتيب أثناء الكتابة أو الرسم على السبورة.
- فى حالة كتابة التلميذ على السبورة وفق تعليمات من المدرس، فعليه أن يتابع ما يقوم بكتابته خطوة خطوة، حتى لايقع التلميذ فى أخطاء.
- كيفية استعمال السبورة فى حالة إستخدام وسائل تعليمية أخرى، أو فى حالة إجراء التجارب.
- أساليب استخدام الطباشير الملون بفاعلية، لأظهار بعض جوانب الدرس المهمة.
- الموازنة بين الوقت الذى يستغرقه الرسم الدقيق على السبورة والرسم المقبول على السبورة، حتى لايضيع وقت الحصة فى الرسم فقط.

(و) التمكن من استخدام أساليب التقويم المناسبة:

ويعنى استخدام أساليب التقويم المناسبة، التى يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف التالية:

* قياس مستوى تحصيل التلاميذ
* تقويم التكيف الشخصى الاجتماعى.
* تقويم نماء ميول التلاميذ.
* تقويم نماء الاتجاهات المرغوب فيها عند التلاميذ.
* تتبع نماء كل تلميذ على حدة، فى المجالات السابقة.

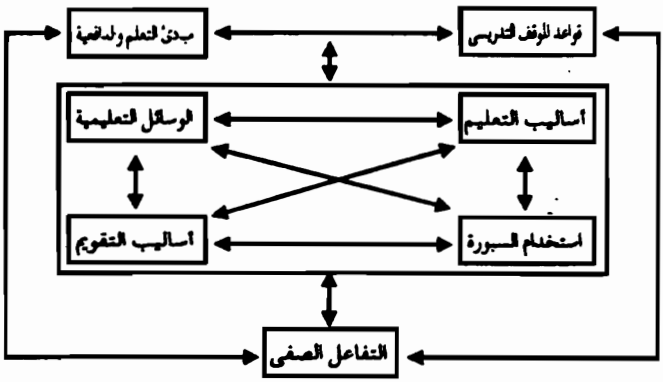
وفى هذا الصدد، يجب تطبيق التقويم التكوينى خلال جميع مراحل تنفيذ برنامج بعينه، ثم يطبق التقويم الإجمالى بعد إنتهاء البرنامج.

(ز) التمكن من تحقيق أساليب التفاعل الصفى :

حيث يقوم التفاعل الصفى على بعدين، هما :

* مهارة المدرس وبراعته فى خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى التلاميذ، إذ إنهما يؤثران إيجابًا فى نوعية التعليم.
* الصلة الإيجابية بين المدرس والتلاميذ، وأنماط العواطف والعلاقات التى تثير دافعية التلاميذ لبذل ما فى وسعهم فى الدراسة، لها دور فى جعل التدريس أكثر كفاية وإنتاجية.

فى ضوء الحديث السابق، يمكن تكوين منظومة أدوار المعلم داخل الفصل، كما يوضح ذلك الشكل (٣) التالى :



شكل (٣)

منظومة أدوار المعلم داخل الفصل

(٢) أدوار المعلم داخل المدرسة :

وتنقسم هذه الأدوار إلى :

(أ) إدارية :

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

(ب) اجتماعية :

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

- مساعدة بعض التلاميذ المتعثرين ماديًا أو دراسيًا.

- تعريف التلاميذ بأساليب التكيف الاجتماعى.

- مناقشة التلاميذ فى المعضلات الاجتماعية، التى تحول دون تقدم المجتمع، مثل: زيادة السكان المطرد وعدم الإيمان بفكرة تحديد النسل، ومقاومة الاستشمار عن طريق الودائع البنكية، والأمية فى أشكالها المختلفة، وعدم المشاركة فى الحملات الصحية القومية.

(جـ) فنية :

- متابعة نماء التلاميذ فى مختلف النواحى: التحصيلية والنفسية والاجتماعية... إلخ، عن طريق المسابقات التى يجريها لتلاميذ الفصول المختلفة

- توجيه التلاميذ للأنشطة اللامنهجية والقراءات الإضافية، عن طريق تحمل مسئولية بعض الأنشطة.

- الاشراف على متابعة المشروعات التى يقترحها التلاميذ، ويقومون بتنفيذها.

- الاهتمام بالتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، سواء أكانوا من الموهوبين أم من المعوقين.

- اكتشاف المواهب الخاصة لبعض التلاميذ فى بعض الأنشطة، وتقديمهم للمسئولين -سواء من داخل المدرسة وخارجها - عن هذه الأنشطة (أدب، خطابة، تمثيل، علاقات إجتماعية،.. إلخ)

- التخطيط مع التلاميذ للعمل داخل المدرسى، لتحقيق أقصى درجة ممكنة من التفاعل المدرسى.

- تكليف بعض التلاميذ ببعض المهام، التى يمكن تحقيقها فى الأبنية والمعامل والمختبرات وقاعات الأنشطة المتوافرة فى المدرسة، وتلك التى تتطلب تعاملاً مع الآخرين فى المجتمع المحلى.

- تعريف التلاميذ بإمكانية تحقيق تواصل بينهم ونظرائهم على المستوى: المحلى والخارجى (العالمى).

- مشاركة التلاميذ فى التخطيط لمستقبل حياتهم.

- تفجير طاقات الإبداع عند التلاميذ، وإثارة دوافعهم الكامنة، وخاصة فى المسابقات الدورية التى تجريها المدرسة.

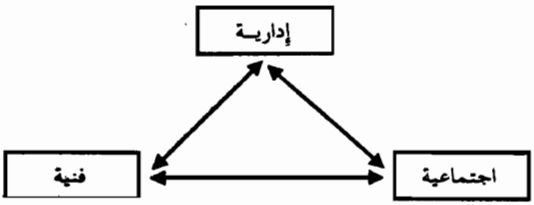
- الإشراف على بعض الجمعيات المدرسية، سواء أكانت أدبية، أم فنية، أم اجتماعية، أم علمية، أم إذاعية، ...إلخ.

- المشاركة فى الندوات العلمية والأدبية والثقافية التى تجرى فى المدرسة.

- مساعدة المدرسين حديثى التخرج على التمكن من مهارات التدريس، وعلى الوصول إلى مصادر المعرفة التى يحتاجون إليها.

- توضيح الأسباب الفنية السلبية، التى تقف عقبة كؤود دون تحقيق المدرسة لأهدافها.

فى ضوء الحديث السابق، يمكن تكوين منظومة أدوار المعلم داخل المدرسة، كما يوضح ذلك الشكل (٤) التالى:



شكل (٤)

منظومة أدوار المعلم داخل المدرسة.

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

* إقامة جسر متين من العلاقات الإنسانية والإجتماعية بين المدرسة والمجتمع.

* مقاومة الأخطار الجسيمة التى تهدد كيان المجتمع وسلامته، مثل:

- رفض النقد الموضوعى الذى لايقوم على المجاملات والمداهنات، وإنما يقوم على متابعات جادة وتفسيرات حاذقة ورؤى واضحة.

- تراجع الاقبال على قراءة الصحف والمجلات والكتب، على نحو صارخ مفجع.

- خطوة عدم تشجيع المنتجات الوطنية.

- تقديم الرشى من أجل تحقيق أهداف ومصالح غير مستحقة.

- سرقة المال العام وتدمير الاقتصاد القومى.

- ظهور بعض التيارات التى تعمل ضد التقدم، وتحول دون تحقيق المعاصرة.

- هجوم الثقافة المضادة الوافدة ضد الثقافة القومية.

- تأكيد الأفكار الخرافية التى يؤمن بها بعض الأميين الفقراء.
- تشجيع سرقة المخطوطات الأثرية، أو الإبداعات الجديدة.
- تأكيد أفكار شمولية مفارقة للعقل والمنطق، وتهدد مصالح الفرد والأمة.
- تشجيع فكرة الأخذ بالثأر.
- تشجيع التوجه القبلى، الذى يحرم الفرد من حريته، ويجعله تابعًا لمجموعة، بعد إلغاء عقله وتعطيل آلياته الذهنية.
- ....

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

وجدير بالذكر أنه من الصعب بمكانة تحديد عناصر يمكن على أساسها تكوين منظومة لأدوار المدرس فى المجتمع، لكثرتها وتعدد مجالاتها، وخاصة إذا كان هذا المدرس نشيطًا واجتماعيًا من ناحية، وله عزوة عائلية من ناحية ثانية، وله إهتمامات سياسية من ناحية ثالثة، وقارئًا ومثقفًا بدرجة كبيرة من ناحية رابعة، .... إلخ.

(٤) أدوار المدرس العالمى [٤]:

يتألف عالم الأشياء من خصائص نوعية، من صفات وأشكال تحدد تنوع الأشياء، سواء أكانت نباتًا أم حيوانًا أم بشرًا. فكل هذه التنوعات ما هى إلا مظاهر خارجية لجوهر فرد مشترك، وقد يتحول هذا الجوهر إلى أكثر الأشياء إختلافًا عنه إذا استثارته عاطفة عميقة بالنسبة للإنسان، أو إذا حدث تدخل مقصود باستخدام هندسة الجينات بالنسبة للنبات والحيوان.

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

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

تأسيساً على ما تقدم، ينبغى أن يتسم المدرس بسمات عديدة، قد لاتكون متوافرة فى بقية الأفراد. وبالنسبة للمدرس العالمى، الذى يفكر بأسلوب يتخطى المحلية المحدودة، فإن أهم هذه السمات، هى :

١ – أن يستجيب للتغيرات والمستحدثات التى يموج بها العالم الآن، بحيث يتفاعل مع هذه التغيرات والمستحدثات، ويستخدمها فى زيادة التفاعل الصفى.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

٥ – أن يفهم المعلم بتمكن الأسس العامة التالية، التى تسهم فى زيادة فاعلية وإنتاجية الموقف التدريسى:

(أ) مجهود وطاقة المعلم لها دور مهم فى تعلم التلاميذ.

(ب) بعض المواقف الترويحية تقوى الحافز للتعلم.

(جـ) إشتراك التلاميذ فى إختيار وتخطيط الأنشطة، يجعلهم يقبلون على المشاركة فى تنفيذ المشروعات التعليمية المرتبطة بتلك الأنشطة.

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

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

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

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

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

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

٨ – أن يساعد المعلم التلاميذ لفهم طبيعة المادة، علمًا بأن إتجاهات التلميذ والمقررات الدراسية التى يتعلمها، والمعرفة الذاتية، والقدرة على العمل مع الآخرين، هى التى تشكل فهمه لعملية التفكير ذاتها (إدراك ما وراء المعرفة).

٩ – أن يساعد المعلم التلاميذ ليتعلموا كيفية إستخدام المعلومات بفاعلية فى حل المشكلات، كذا تشجيعهم على إكتساب الفهم المفاهيمى، ليكونوا قادرون على تغيير نظرياتهم ومعتقداتهم، التى تم اختبارها بأسلوب ركيك، إلى مفاهيم يتم إختبارها بأساليب دقيقة، ذات معنى شخصى، يسهم فى تكامل معرفتهم وخبراتهم الإنسانية.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– أسئلة الاكتشاف من نوع: ما الصحيح أو الخطأ فى النتيجة...؟

- أسئلة تتضمن الاستعارة والتشبيه والتفكير.
- أسئلة تتطلب إجاباتها العمل فى مجموعات تعاونية.
- أسئلة تنمى مهارات المناقشة الذاتية الداخلية (التفكير فى أساليب التفكير).
- أسئلة تحفز الرغبة فى بدء مهمة جديدة.
- أسئلة تثير الدافعية للإنجاز.
- أسئلة الاكتشاف والتقصى.
- أسئلة المهام ذات النهايات المفتوحة.
- أسئلة تركيب وتجميع الأفكار المتباعدة.

١١ – أن يهتم المعلم بخلق ثقافة متعددة الجوانب ومؤثرة، يكون حصادها تفكيرا تامليا حقيقيا، وإحتمالات واعدة للعمل المثمر المنتج.

١٢ – أن يهيئ المعلم أحسن الأساليب وأفضل الطرق لتحقيق بيئة تعليمية/ تعلمية، تعمل على ترقية الفهم والمرونة العقلية، اللذين يحتاج إليها التلاميذ فى حل المشكلات العلمية والحياتية، التى تقابلهم داخل المدرسة وخارجها.

١٣– أن يدرك المعلم، أنه على الرغم من الدور المهم والحيوى للتدريس فى إحداث التغير الناجح، فإن التدريس منفرداً لن يحل كل المشكلات الاجتماعية والتعليمية، التى يصادفها التلاميذ..

١٤ – أن يؤمن المعلم بأن الإبداع الناقد Critical Creative ، بمثابة عملية إنسانية طبيعية، يمكن إشباعها بالمعرفة والممارسة. وأن يدرك أن الإبداع الناقد يتصف بكونه مهارة خاصة، ترتبط بمحور التفكير، ويمكن إنمائها فى الفصل الدراسى، وعن طريق الممارسات الموجهة.

وكما قلنا من قبل بالنسبة لصعوبة تحديد عناصر منظومة أدوار المدرس خارج المدرسة على المستوى المحلى، فإن ذلك ينطبق أيضًا على تحديد عناصر منظومة أدوار المدرس على المستوى العالمى، بسبب فيض وغزارة تلك الأدوار التى تظهر يوميا، إذ يتغير الفكر التربوى ويتجدد وفقًا لظروف العصر ومتغيراته ومستحدثاته.

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

ثانياً: المحاسبة فى جميع أبعادها:

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

ومن ناحية ثالثة، قد تتساءل أطراف أخرى كالآباء فى أى موقع من المواقع، وكالمسئولين على المستوى التشريعى والتنفيذى، عن حدود الحرية المسموح بها للمدرسين، وعن كيفية إخضاع المدارس للمساءلة.

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

وبادىء ذى بدء، يجدر الإشارة إلى أن موضوع المحاسبة يحتاج إلى فحص أفضل، لأنه يشبه الشخصية المزدوجة (إنفصام الشخصية)، لأن المعايير التى يتم فى ضوئها المحاسبة قد تقع على طرفين متضادين من المقياس.

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

وهنا، يجب الإشارة إلى أن الارتفاع والانخفاض، أو الإيجابية والسلبية فى تقدير الأمور عند المحاسبة، ينبغى أن يقع فى نطاق مسئوليتنا المباشرة؛ بمعنى عندما يكون هناك قصوراً فى الامكانات المادية، وعندما يكون هناك وفرة فى المدرسين، وعندما يظهر فى الأفق مدارس شبه معطلة أو مغلقة، تظهر أهمية تحديد كفاية التكلفة فى التربية، وبالتالى يكون لمثل التساؤل التالى أهمية ومعنى:

ما قيمة الأفعال التى تنفق أو تبذل؟

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

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

قبل الإجابة عن الأسئلة السابقة، يجدر -أولا- الإشارة إلى التقويم لتحديد علاقته بالمحاسبة، وذلك ما يتحقق فى الحديث التالى:

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

ومنذ ظهور أهمية التقويم، أصبح من المألوف جداً أن يتضمن أى كتاب عن المناهج التربوية جزءا أو فصلا عن التقويم، من حيث: مفهومه، وتعريفه، واستخداماته، وطرائقه.

أيضًا من منتصف سبعينيات القرن المنصرم، ارتبط المنهج فى انجلترا بتساؤلات عن المحاسبة، لذا يكون من المفيد تعيين الارتباطات الممكنة بين التقويم والمحاسبة.

يهتم التقويم أساسا باعطاء معلومات عن مدى نجاح أو فشل موقف من مواقف التعليم/ التعلم، سواء أكان ذلك نتيجة تغذية مرتجعة لدرجات التلاميذ بعد اختبار ما، أو نتيجة لما توصل اليه المدرس من الحاجة الملحة إلى استخدام طريقة جديدة فى التدريس. وتتباين وسائل التقويم وفقًا للأغراض المختلفة والأهداف المرجوة. فعلى سبيل المثال، تختلف وسائل تقويم الامتحانات ونتائجها عن وسائل تقويم أى تقرير رسمى مكتوب عن خطة أى منهج جديد. وفى كل حالة من تلك الحالات، يجب تكوين حكم ورأى عن أداء المدرسين أو التلاميذ، أو عن قيمة الطرق والوسائل المستخدمة.

وفى المقابل، تهتم المحاسبة بالمسئولية، والتعرف على أبعادها فى شكل عام. والمحاسبة مشتقة فى الأساس من عالم: الصناعة والتجارة، ولايزال العديد من التربويين يتشككون

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

تتضمن المحاسبة التقويم

ولكن

لا يستلزم التقويم وجود المحاسبة

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

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

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

٢ – تقع مسئولية الأداء والعمل فى الشركة إلى حد ما على عاتق المدير.

٣ – على ضوء معرفة المساهمين بهذا الحساب، وادراكهم لمسئولية المدير النوعية يكون لهم الحق فى التدخل لتغيير السياسة التى تنتهجها الشركة، أو لفرض شروط محددة على الشركة، وقد يصل الأمر إلى إبعاد واقصاء المدير الذى يثبت فشله.

ونلاحظ هنا التداخل بين هذه الملامح، ولايمكن لأحد أن ينسب الاتهام لأحد المسئولين دون تقديم الحساب الملائم. والأكثر من هذا، فإن المساهمين مهما كانت حقوقهم، قد يكونوا غير عادلين فى تدخلهم، وبخاصة إن لم يكن هناك كشف حساب مطروح لمناقشته، واذا لم تكن هناك مسئولية محددة وملائمة تقع على عاتقهم.

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

وبمعنى آخر، قد تؤدى المدرسة الأداء المطلوب منها وتحققه بنجاح، وقد لا تؤدى الأداء المطلوب منها وتتعثر فى تحقيقه. وهنا، يمكن للفرد مناقشة قضية وجوب إخضاع المدرسة للمساءلة لتقدم حسابا عن الأعمال والممارسات التى تمت. وفى هذه الحالة، ينبغى أن تحقق المدرسة ما يلى:

١ – عمل كشف حساب عن الأداءات التى أنجزت، وعن الممارسات التى كان ينبغى القيام بها ولم تتحقق، ثم تقديم هذا الكشف للسلطات المحلية المسئولة.

٢ – فى عمل الكشف السابق، ينبغى أن تفرق المدرسة بين الأداء الذى يخضع أو الذى لايخضع تحت سيطرتها وقوتها.

٣ – أن تقدم المدرسة كشفًا بالتداخل فى المهام والمسئوليات التى حالت دون استخدام جميع المصادر بصورة جيدة.

ويمكن تطبيق ما تقدم على المدرسين شأنهم فى ذلك شأن المدرسة ذاتها. إذن يمكن التحدث عن المحاسبة على المستوى الفردى.

فمثلا، يمكن للناظر أن يعطى حسابا للأداء، وأن يوضح حدود مسئوليته، وأن يقدم كشفًا بالحالات التى استوجبت تدخله فى عمل بعض المدرسين من غير الناجحين أو غير الموفقين فى عملهم.

وينبغى التنويه إلى أهمية التفرقة بين محاسبة المدرس، ومحاسبة المدرسة. إن مجال مسئولية المدرس محدد بالنظام الذى يعمل فيه، والذى قد يكون خارج سيطرته، شأنه فى ذلك شأن الطبيب الذى قد يكون ممتازًا، ولكن يفشل أمله عندما يكتشف أنه لا يمتلك الأدوات والأدوية التى يحتاج اليها فى عمله.

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

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

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

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

ومن ناحية ثالثة، يمكن للمساهمين التدخل فى الشركة حتى وان لم يكن هناك أى قصور، بينما لا يكون للمسوولين أو المساهمين فى التربية حق التدخل بنفس الصورة، حتى ولو حدث بالفعل أى خلل فى الآداء.

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

القيام بالمحاسبة:

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

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

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

سعر السلعة) مهما عمل المدير بأقصى ما يملك من جهد وطاقة؟. وعلى نفس النمط والوتيرة، قد يقدم المدرس أفضل ما عنده، ولكنه يفشل بسبب ظروف تخرج عن ارادته مثل: عدم كفاءة المدرسة، أو وجود خلل معين بالطلاب أنفسهم.

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

وعلى الرغم مما تقدم، فان إمكانية إقامة التناظر الذى سبق التنويه اليه ما يزال قائمًا. فالمدير الذى يؤدى طبقًا لمبادىء عملية محددة فى الظروف الطبيعية، سوف يقود الشركة الى نتائج ناجحة. وكذلك، عندما يؤدى المدرس طبقًا لمبادىء معينة تتوافق مع مبادىء وقواعد التدريس الجيد والطبيعى، سوف يساعد ذلك على نجاح الطلاب واكسابهم سلوكيات سوية مرغوب فيها، لأن تلك المبادىء والقواعد تتضمن -ضمن ما تتضمن- أساليب التدريس الفعالة من ناحية، كما أنها تشمل المبادىء الأخلاقية التى تنعكس على الطلاب من ناحية أخرى.

وبعامة، فان نسبة مسئولية المدرس تتناسب مع حدود الحرية الممنوحة له والأدوار التى يؤديها. ولكن مهما كان الدور الفاعل والرائع الذى يؤديه المدرس، إلا أنه قد يفشل فى تحقيق أهداف محددة فى ضوء إعتبارات بعينها. وعلى الرغم من ذلك، فان الإجراءات التى يقوم بها المدرس تؤكد على أن الممارسات الفعالة التى ينفذها فى ظل الظروف الاعتيادية لهى ممارسات مقبولة أخلاقيًا.

وعلى صعيد آخر، قد تشمل القواعد والمبادىء الخاصة بالتدريس الفعال والمستمر: الإعداد المنظم للعمل، والتقدير الدورى لأداء الطلاب، وتحديد صعوبات التعلم، والدقة والانتظام فى الحضور، وهلم جرا. لذا، فالسؤال الذى ينبغى طرحه هو: ما نوع الأداء الذى يكون المدرس مسئولاً عنه؟

حق التدخل :

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

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

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

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

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

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

١ – اعطاء الآباء كشف حساب كاف وتفصيلى عما يحدث فى المدرسة.

٢ – اعطاء الآباء حق السؤال عن المبادىء التى تنسب عن طريقها مسئولية ما يحدث فى المدرسة.

٣ – اعطاء الآباء الحق فى التدخل لاقرار مناهج معينة أو التوصية بتنفيذ طرق تدريس حديثة.

٤ – اعطاء الآباء الحق فى مساءلة المدرس، وقد يصل الأمر الى فصله، اذا ثبت عدم كفايته أو سوء اخلاقه.

وواضح مما سبق أن الحقوق التى يطالب بها البعض لهى حقوق تعسفية ومغتصبة وغير مشروعة، ولايمكن تحقيقها.

وعلى الرغم مما تقدم، ينبغى مناقشة السؤال: **من يحاسب المدارس والمدرسين؟ أهى السلطة المحلية؟ أهم دافعى الضرائب بعامة؟ أهم الآباء؟ أهم رجال الصناعة؟ أهم التلاميذ؟ أهم زملاء المهنة؟**

وللإجابة عن السؤال السابق، يكون من الضرورى أولاً معرفة الفرق ما بين المحاسبة وامتلاك الحساب. فالمساهمون يمكنهم محاسبة المديرين، ويشمل ذلك حق التدخل. ويتطلب ذلك شروطًا ضرورية، وبيانات ومعلومات لتقديم كشف حساب عما يحدث. ولكن لايمكن الزعم بانه طالما (أ) يمتلك حق محاسبة (ب)، فإن (ب) يقع تحت وطأة محاسبة (أ). وبالمعنى الأخلاقى فان (أ) ليس له الحق فى التدخل عندما يكون أداء (ب) غير جيد.

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

١ – لماذا كانت هناك حاجة الى اعطاء حساب لما يحدث فى المدارس؟

٢ – ما نسبة المسئولية التى يتحملها كل طرف من أطراف العملية التعليمية بالنسبة لما يحدث فى المدارس؟

٣ – من هذا الذى له الحق فى الحساب والمساءلة؟

أما اجابات الأسئلة السابقة، فهى بإيجاز على النحو التالى:

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

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

٢ – هناك صعوبات فى تحديد نسب المسئولية لما يحدث داخل المدرسة بحيث يمكن بالضبط تحديد نسبة مسئولية كل فرد فى النظام. وإذا أردنا تحقيق ذلك، يجب إدراج التلميذ نفسه من ضمن مجموعة الأفراد الذين يجب تحديد نسبة مسئوليتهم، وذلك على أساس أنه يكون مسئولا عما يفعله، ويقوم به من أداءات.

ومن ناحية أخرى، يجب ألا نغفل فى حساباتنا نسبة مسئولية المدرس فى حالة عدم كفايته طبقًا لمبادىء معينة، وبخاصة اذا توافرت الظروف الطبيعية لمبادىء التدريس الجيد أو الفعال. وينبغى أيضًا ألا نسقط من حساباتنا مدى التزام المدرس بالنظام الأخلاقى المتفق عليه.

٣ – ليس من الواضح لمن يقدم المدرس كشف الحساب، أو لمن تدين المدرسة فى حالة المساءلة، أيضًا، ليس من الواضح من يمتلك حق التدخل وعلى أى أساس يتم ذلك التدخل.

وواضح من الإجابات السابقة عن الأسئلة آنفة الذكر أن فكرة المحاسبة فى التربية مازال يكتنفها الغموض وعدم وضوح جميع أبعادها، لذا فان أطراف كثيرة لاتقتنع بتوظيفها فى التربية، وتهاجم استخدامها فى التعليم بشدة.

اعتراضات على الطريق، ولكن:

على ضوء كل ما جاء فيما تقدم، تهتم المحاسبة بتطبيق العديد من الاختبارات، وبنشر نتائج الامتحانات، وبمعرفة مدى التطور فى أداء التلاميذ وتفكيرهم. ان المهام السابقة لهى مهام صعبة وشاقة، وقد لاتناسب طبيعة العمل التربوى. فمثلاً، اذا قلنا أن نشر نتائج الامتحانات بمثابة حافز لمن يجيد العمل ويؤديه باتقان، فماذا عن الآخرين الذين لايفعلون ذلك؟

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

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

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

حقيقة، ان نمط المحاسبة الذى وصفه «سوكيت» هو نمط أكثر تعقيدًا من نمط مدير الشركة، على الرغم من كون الأخير يحاسب أمام مجموعة شركائه المساهمين ، ولكن ذلك لايقضى على التشابه الجزئى بينهما. لذا، بدلا من أن نرفض استعارة مصطلح المحاسبة، يجدر بنا أن نكون أكثر عقلانية وتدبيرًا لأمورنا بحيث نستخدم هذا المصطلح بعناية، وبطريقة مناسبة للأغراض التربوية.

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

ومن ناحية أخرى، على الرغم من عدم ارتباط المعلم باية علاقات قانونية مع التلاميذ أو الآباء، فإن عليه واجب اخلاقى تجاههم. ويمكن اعتبار أن ذلك الواجب الأخلاقى كنوع من أنواع المحاسبة. وينبغى أن يكون هذا الواجب الأخلاقى من وجهة نظر المعلم أقوى من أى قانون وضعى أو مكتوب.

ويمكن أن نقوم بنفس التمييز بالنسبة لأى مسئول، أو لمن يشغل منصبًا إداريا أو فنيا عاليا فى التربية والتعليم. فهذا المسئول يحاسب قانونيا أمام هيئة الحكومة وأمام الإدارة المحلية، ويحاسب أخلاقيًا أمام زملائه المعلمين، وأمام التلاميذ والآباء.

وبعد أن قام (ايروت) بعمل هذا التمييز بين المحاسبة القانونية والمحاسبة الأخلاقية أبرز نقطة لها اهميتها الخاصة، وهى أن المدرسين كانوا على حق عندما أشاروا الى أن المحاسبة ينبغى أن تتضمن واجبات مشتركة وتبادلية.

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

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

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

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

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

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

١ – الاهتمام بالمهارات الأساسية بدرجة كبيرة.

٢ – السعى لنشر نتائج الامتحانات، والتهديد بما تظهره تلك النتائج.

٣ – الضغط لتضمين المنهج المزيد من الجوانب المهنية، والتأكيد على أهمية الربط واقامة الجسور بين المدارس والمؤسسات الصناعية.

ومرة أخرى، يجب ألا يقتصر الأمر على مجرد الرأى الضيق جداً عن المعرفة المقيدة «المعرفة التقليدية أو التراث» التى غالباً ما تتضمنها غالبية المناقشات التى تدور الآن حول محتوى المنهج، انما يجب اخضاع هذه المناقشات للدراسة لاثبات خطئها أو فشلها التام. وأيضاً، ينبغى أن يظهر التحليل الثقافى لأهداف التربية أن هناك الكثير والكثير مما نريده، ونسعى إلى تحقيقه من خلال المناهج.

أيضاً، تضمنت أفكار (ماكليز) عن المحاسبة مشاركة الآباء، ويعتبر ذلك من نواحى عديدة تحدٍ سافر لفكرة احتراف المعلم التى سبق التنويه اليها.

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

وليست هناك أية طريقة للخروج من ذلك المأزق طالما أن النظام التعليمى مجرد وسيلة لتوزيع المؤهلات على الطلاب، علماً بأن الذين يملكون المؤهلات يسعون بدرجة كبيرة للمحافظة على انتشارهم. لذا، يجب أن يسعى التخطيط التربوى الذى يرتكز على التحليل الثقافى إلى الإقلال من شأن ووظيفة كل من الامتحانات فى المدارس، وإختبار الوظيفة (التصنيف الأخير للمحاسبة هو مسئولية إدارية صرفة). ولقد أعلن (ابروت) أن هذا التصنيف يبدو للمطلعين على بواطن الأمور (ممن يعملون داخل النظام أو لهم علاقة مباشرة بالنظام) أنه حل وسط معقول بين التصنيفين السابقين، ويبدو للغرباء خارج النظام أنه بمثابة فرص لانهاية لها لتحويل المسئولية ليتحملها أى فرد.

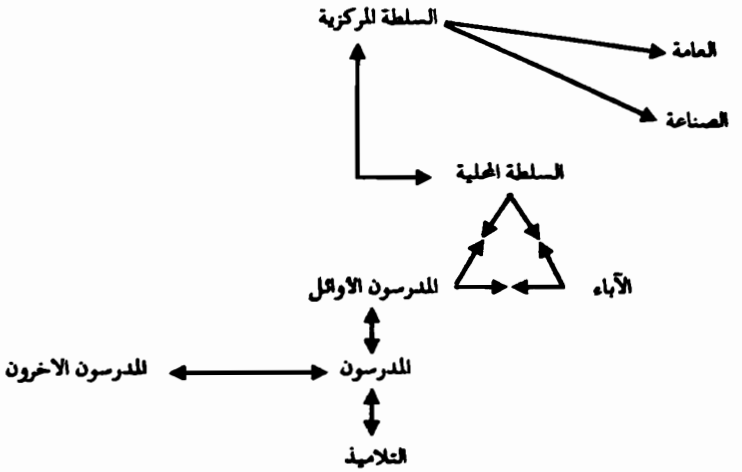
وفيما يتعلق بالمنهج والمظاهر الأخرى للإدارة، لايوجد تمييز واضح بين المسئوليات القومية، ومسئوليات الإدارة والسلطة المحلية، ومسئوليات المعلمين. وقد يستغل بعض المعلمين عدم الوضوح أو التمييز بين تلك المسئوليات فى بعض المناسبات. ولكن، عندما تنشأ الأزمات، يتعرض المعلمين للهجوم العنيف من الغرباء عن النظام التعليمى. ويحتاج هذا النوع من تقسيم المسئوليات أيضاً إلى النظر اليه، ورؤيته كجزء من التحليل الثقافى لتخطيط المنهج وتنظيم المدرسة.

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

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

شكل (١)

المحاسبة البيروقراطية



شكل (٢)

الحاسبة الديمقراطية

السلطة والمشاركة :

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

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

١ – مشاركة الطالب فى بعض الأعمال لكونه متعلما، والمشاركة فيما نسميه بالخبرة المربية.

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

ويمكن القول بأن مشاركة الطالب فى الحالة الأولى مقبول منطقيًا، فهذا النوع من المشاركة واجب وضرورى داخل عملية التربية. والمشاركة فى الحالة الثانية تقوم على اعتبارات

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

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

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

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

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

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

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

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

والسلطة هى التى لها الحق فى عمل وتفسير وتقوية القوانين. وفى المدارس، يكون المدرس هو صاحب السلطة، على أساس أنه أكبر عمرا، وأكثر نضجا، وأوفر خبرة من التلاميذ. ان المدرس شخص بالغ وناضج، بينما التلميذ فى أغلب الأحيان يكون صغيراً أو طفلاً. وعلى الرغم مما تقدم، نلاحظ أن المدرسين (وهم أصحاب سلطة شرعية حقيقة فى المدارس) قد لايكونون فى مركز أفضل من التلاميذ. والسؤال: هل تنعكس الآية، وينقلب الحال، فنطلب أن يكون المدرس على قدم المساواة مع تلاميذه فى الموقف التربوى؟

وهنا، ننوه إلى أهمية أن يكون للمدرس سلطاته الخاصة، قبل أن يتعامل مباشرة مع التلاميذ. بمعنى، أنه يجب أن يعرف أكثر مما يعرفونه فى موضوع الدراسة، وأن يمارس المسئولية الاكاديمية التى لايمكن للتلاميذ أدائها فى وضعهم الحالى. وفى المقابل، ليس للمدرس الحق فى الانفراد بالسلطة فى صناعة القوانين. إنها مجرد قضية منطقية. من غير المقبول منطقيًا أن ينفرد المدرس بالسلطة. وأيضًا، من المقبول منطقيًا أن يكون للتلميذ دور فى صناعة القرارات.

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

إذن، هناك حاجة أخلاقية لضرورة أن يكون للتلاميذ دورهم فى صناعة القرار، الذى سوف يكون له تأثيرات مباشرة فى حياتهم. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال استشارتهم، بعرضه عليه لابداء الرأى بالموافقة أو الرفض، أو بأية وسيلة أخرى مناسبة. كذلك، يجب اشراك التلاميذ فى ممارسة السلطة بحسب أعمارهم، وذكائهم، ودرجة نضجهم. ومن ناحية أخرى، يقبل التلاميذ فكرة تحمل المسئولية بقناعة وارتياح إذا كان لديهم بالفعل المعرفة الملائمة التى تجعل لديهم القدرة والحق فى الحديث عن القضايا التى تهمهم، والتى تشغل بال المدرسة فى الوقت نفسه. وهنا، يكون من الواجب على الآخرين الاستماع بتدقيق لما يبديه التلاميذ من آراء، والتفكير بعمق فيما يقدمه التلاميذ من أفكار.

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

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

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

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

ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق الآتي :

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

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

٣ – فى المجتمعات الديمقراطية، الحرية مكفولة لجميع الأطراف من خلال القنوات الشرعية التى تنظم ضمانات ممارسة الحرية وحدودها بالنسبة لكل فرد.

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

من المنطلق السابق، ينبغى مناقشة ما يقوله التلاميذ قبل إقراره والموافقة عليه. أيضًا من الخطأ إهمال مشاركة التلاميذ فى المسئولية الأكاديمية التى تقع فى صميم اختصاص المدرسين، وبخاصة إن كانت آرائهم معقولة ومقبولة منطقيًا.

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

وتأسيسًا على إمكانية سيادة الديمقراطية فى الحياة المدرسية، ينبغى للمدرسين استشارة التلاميذ ودعوتهم للمشاركة فى القرارات، وبخاصة فى المجالات التى يمكن أن يكون فيها التلميذ فعالا. ولكن فى المجالات الجديدة أو الصعبة على التلاميذ والتى تكون معرفتهم فيها قليلة، ومحدودة للغاية، ينبغى ألا يمتلك التلاميذ أية سلطة أو مسئولية للمشاركة، لأن آراءهم تكون بلا جدوى فى هذه الحالة، ولايترتب عليها شىء صالح، فتصبح مشاركتهم فى اتخاذ القرار عملا لاداعى له، ولا أهمية منه، ويكون عبئا على العملية التعليمية، ومضيعة لوقت وجهد ثمينين يمكن توجيههما لأمور أكثر قيمة وجدوى.

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

طبيعة السلطة :

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

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

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

١ – السلطة التقليدية.

٢ – السلطة الشرعية المنطقية.

٣ – السلطة الخيرية (الأسطورية).

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

وفيما يلي توضيح مختصر لكل من الأنواع الثلاثة سابقة الذكر:

السلطة التقليدية:

ويقوم هذا النموذج على تشريعات القوى التي تربط بين العلاقات، ويتم قبول السلطة كهيئة عليا لا يتم محاسبتها، وانما هي التي تحاسب الآخرين.

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

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

السلطة الشرعية المنطقية:

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

السلطة الخيرية (الأسطورية):

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

وبذا، يمثل أصحاب السلطة أدوار المصلحين الاجتماعيين. وقد يسعى تشريع هذا النوع من السلطة لتحقيق أغراض بعينها لبعض الأفراد المسيطرين على مجريات الأمور، وان كان فى ظاهره يبدو ولو كان يقدم خدمات للآخرين.

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

ويوجد تحذيران مهمان بالنسبة لهذا النوع، وهما:

١ – يميل بعض الناس إلى تصنيف المدرس والحديث عنه كما لو كان شخصية أسطورية، وهذا استخدام خاطىء تماما للمصطلح.

٢ – أن رأى (ويبر) لم يقبله تماما كل علماء الاجتماع.

وفى المقابل، هناك من يرى أن السلطة لا تعنى القيادة، ويعرف السلطة على أنها ممارسة الضبط الاجتماعى خلال تنظيم واضح للوضع بين من هم فى مركز معين، ومن يندرجون فى مراكز أقل منهم.

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

عقلانية السلطة:

إن عودة العقل والوعى، والبعد عن الغيبيات، لهو موضوع الساعة. لذا، فان أحد مظاهر تطور المجتمع فى وقتنا الحاضر هو النمو التدريجى للاتجاه العقلانى فى جميع المؤسسات بعامة، وفى المدرسة بخاصة. ولقد، ظهرت حركة واتجاه قوى فى التربية ترفض السيطرة التامة للسلطة التقليدية، وتتجه نحو السلطة العقلانية بدرجات متفاوته.

وعلى الرغم من أن هناك شعوراً متزايداً ضد السلطة التقليدية على أساس أنها ليست شيئا حتميا وضروريًا، ويمكن استبدالها بمؤسسات أكثر عقلانية، مثل: الديمقراطية البرلمانية، حرية المرأة، وحقوق العمال الشرعية، فإنه لايمكن الاستغناء عن السلطة التقليدية واستبدالها تماما بالسلطة العقلانية.

ويشير الواقع الفعلى الملموس صدق ما سبق ذكره، إذ نعيش الآن فى توليفة اقتصادية لها السمتين: التقليدية والعقلانية. ولقد ترتب على هذا التغير الاجتماعى، ظهور مظاهر جديدة فى المجتمع. وكمثال لما تقدم، يحصل الأفراد على وظائفهم الآن على أساس عقلانى، ووفقا لقدراتهم، وليس على أساس تقليدى لكونهم من عائلات بعينها. ولقد تحقق ما تقدم، نتيجة محاولة الجهات المسئولة التخلص من البيروقراطية، أو على أقل تقدير تطويرها.

السلطة والتربية :

يوجد تشابه واضح بين الحرية الانسانية فى الحركة العقلانية تجاه فكرة العدل، وبين الحاجة إلى مشاركة التلاميذ فى القرارات. إذن، فالفكرة مقبولة، وان كان هناك جدل حول نوع وكم المشاركة. ففى التنظيم غير التقليدى القائم على البيروقراطية العقلانية الشرعية من المحتم أن تختلط قضية السلطة بقضية الكفاءة بحيث يتداخلان سويا، مما يشجع التلاميذ على طرح أسئلة من النوع: (لماذا)؟ وفى هذه الحالة، ينبغى ألا تقتصر معرفة المدرسين فقط على إجابة تلك الأسئلة، وانما يكون لديهم القدرة والاستعداد لمناقشة الأسباب التى دعت التلاميذ إلى طرح أسئلتهم.

وهناك بعض الآراء التى ترى أن من يتحمل السلطة ليس بالضرورة هو الشخص الذى يمتلك الكفاءة بالرغم من أنه يكون مسئولا. فمثلا، ليس مفروضًا على رجل الشرطة أن يكون ودودا عند ارشاد المارة لقواعد المرور. بمعنى أنه ليس من الضرورى أن يكون لدى رجل الشرطة الكفاءة فى معاملة المواطنين معاملة حسنة وطيبة (وان كان ذلك مطلوبا بدرجة كبيرة)، ولكن من المهم أن يكون لديه السلطة التى تجعله يمارس عمله كرجل من رجال الشرطة وأن يؤديه على أكمل وجه.

أيضًا، الصراف فى البنك عند توقيعه على الشيك، ليس من الضرورى أن يؤدى ذلك بصورة أفضل من الآخرين (أى يكون توقيعه أفضل من توقيع الآخرين)، وعلى الرغم من ذلك لديه السلطة التى تمكنه من صرف المبالغ المستحقة الدفع، وبالطبع هذه السلطة يفتقدها الآخرين من ذوى التوقيعات الأفضل من توقيع الصراف نفسه.

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

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

وبنفس القياس السابق، تكون المدارس إتحادات غير تطوعية، على الرغم من أنها تؤدي بطريقة تبدو كما لو كانت إتحادات تطوعية. بمعنى، أننا نتظاهر في أغلب الأحيان بوجود الحرية في المدارس، وإن كان هذا الأمر لايتحقق بالفعل.

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

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

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

ثالثًا: المحاسبة وتقويم منظومة الأداء المهنى للمعلم:

فى ضوء ما جاء فى ثانيًا بأن المحاسبة تتضمن التقويم، ولكن لا يستلزم التقويم وجود المحاسبة، يمكن تأكيد دور التقويم وفق الأصول المحاسبية التى تقرها السلطات التربوية: التشريعية والتنفيذية. وفى هذه الحالة، يمكن جعل التقويم صفة بارزة ومهمة ينبغى الاهتمام بها عند تحديد عناصر منظومة الأداء المهنى للمعلم، وبالتالى ينبغى التأكيد عليها في النظام التربوى. وعليه، يجب أن تولى الجهات المسئولة عن التربية (على المستويين التشريعى والتنفيذى) موضوع التحليل الثقافى إهتمامًا خاصًا. وعلى الرغم مما تقدم. فقد نفاجئ بمن يزعم بأن التحليل الثقافى يقدم تبريرات نظرية قوية، ولكنه يكون ضعيفًا من ناحية التقويم. ويتمثل الرد على الزعم السابق فى أنه يجب تطبيق إجراءات التحليل الثقافى فى كل مرحلة للنموذج وعلى كل مستوى من مستويات التقويم، وحتى وإن استدعى ذلك تطبيق المعايير الخاصة بالتحليل الثقافى على المشكلات التى قد تظهر على السطح.

وفيما يلى بعض النماذج لبعض جوانب التحليل الثقافى لبعض القضايا أو المشكلات التربوية، ذات العلاقة المباشرة بتقويم منظومة الأداء المهنى للمعلم، وفق الأصول المحاسبة التى على أساسها يمكن تحديد كفاءة تلك المنظومة ومخرجاتها المأمولة:

النموذج (١) تقويم كفاءة التلميذ:

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

* **هل التعليم حقيقة ذو شأن؟**

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

* **ما الأهمية الجوهرية للتعليم؟**

(التعليم الجوهرى يسهم فى بناء جميع جوانب التلميذ).

* **ما أهمية التعليم التتابعى؟**

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

* ما أهم ملامح مايتم تعليمه؟

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

* كيف يمكن ابتكار وسيلة تقويم مؤثرة وفعالة فى قياس المستوى الفعلى للتلاميذ؟

(يقصد بالوسيلة المؤثرة: التغذية الرجعية للتلاميذ).

* كيف يمكن رفع مستوى الأداء وتطويره نحو الأفضل؟

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

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

يوجد فى غالبية الدول نوع من الشهادات يتم منحها للتلميذ، وذلك بعد اتمام مرحلة التعليم الاجبارى (الالزامى). وتبدى هذه الدول اهتماما بهذه الشهادات، يتوقف على الفترة الزمنية المحددة لهذا النوع من التعليم. لذا، تستخدم طرقًا مختلفة لتقدير كفاءة التلميذ بعد إنتهاء فترة دراسته وفقا لمدى الاهتمام الموجه لذلك النوع من التعليم.

ولكن: ماذا عن التلاميذ الذين لاتساعدهم قدراتهم على إجتياز التعليم الإبتدائى كحد أدنى من التعليم الاجبارى؟

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

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

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

النموذج (٣) : تقدير كفاءة المعلم:

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

النموذج (٤) : الحكم على فعالية المدرسة:

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

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

كما يتصورها «بيتشر» هى التفكير فى وضع معايير للحكم على تلك الممارسات. وعليه، فإن الممارسات يتم تحديدها أولا، ثم معايير الحكم عليها هى الخطوة اللاحقة، إلا أن المشكلة فى هذه الحالة تتمثل فى الآتى:

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

هنا، يكون من الضرورى ألا ننظر إلى مسألة الحكم على كفاءة المدرسة ببساطة من زاوية واحدة، وهى وجهة نظر الآباء، وإنما يجب النظر إليها من وجهات نظر ثقافية متعددة، وبذا يكون المطلوب هو تحليل ثقافى كامل لما يحدث داخل المدرسة وخارجها. وفى هذه الحالة، تتم طرق التقويم الذاتية للمدارس باعتدال، ولايتشدد غير التربويين للأخذ بأمور غير ذى فائدة أو نفع بدرجة كبيرة. وبذا، تكون طرق التقويم القائمة على فعالية المدرسة أكثر قيمة وفاعلية من المقاييس البسيطة للكفاءة التى تقوم على الاختبار.

نموذج (٥): تقويم المواد وعمليات تطوير المنهج:

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

١ – إقرار وتبنى عملية معينة أو مجموعة من المواد: وتكون القضية الرئيسة هنا، هى: هل تسهم العملية بالفعل فى تطوير المنهج المدرسى؟

ان عمليات كثيرة يتم إقرارها، وتبنيها دون وجود أسباب واضحة أو معقولة بحجة أن هذه العمليات تساير العصر (الموضة)، أو لأنها تلقى قبولا ورضا من الموجهين الذين يقرونها.

٢ – تقويم العملية عند استخدامها بعد إقرارها:

وذلك يكون بمثابة التقويم المدرسى الداخلى للعملية، ويمكن توضيح هذا النوع بإستخدام الجدول التالى:

التقويم: تسلسل مقترح للأسئلة

(أ)	(ب)	(ج)
تقويم التلميذ أو التلاميذ	تقويم المدرس أو المدرسين	تقويم البرنامج
– هل يوافق التلميذ على الأهداف؟	– هل يوافق المدرس على الأهداف؟	– هل أهداف البرامج ذات شأن وقيمة؟
– ما مدى تعلم التلميذ؟	– هل المدرس فعال ومؤثر فى البرنامج؟	– هل البرنامج مخطط بفاعلية؟

النموذج (٦) : تقويم الإنتشار والإسهاب :

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

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

النموذج (٧) : الجدارة :

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

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

أما المعيار الرابع، فيتمثل فى أن النشاط النفعى « ذو الشأن » ليس فى حلبة ينافس فيها هذا النشاط من أجل الفوز على حساب المعرفة بالأدب، لذا فهذا النشاط العملى لايعطل أو يمنع الأنشطة والمصادر الأخرى من إعطاء المعرفة وإكسابها.

ولايوجد من آراء (بيترز) غير القليل الذى يفسر إستخدام مفهوم الإدارة، وعلى المدرسين الإجتهاد فى التفكير بالنسبة لطرق إستخدام المعايير السابقة بفهم ووعى عند التدريس، لإن عدم تحقق ذلك يجعل تقويم تلك الأنشطة بلا معنى.

فى ضوء ما تقدم، يمكن الزعم بأن أسلوب تقويم منظومة الأداء المهنى للمعلم، وفق أصول محاسبية محددة من قبل، يمثل أسلوبا مناسبا للحكم على مستوى أداء المعلم من حيث الكفاءة والكفاية، وللحكم على أساسيات مهنية ترتبط ارتباطًا مباشراً بذلك الأداء.

خاتمة:

نحن نحتاج أن نذكر أنفسنا دوما بأن التقويم لايهتم فقط بقياس الأداء، ولكنه يهتم كذلك بتحسين الأداء، وبتقويم السياق التعليمى ككل، بشرط ان يتحقق وفق أصول وقواعد محاسبية محددة سلفًا، إذا أردنا تحقيق كفاءة عالية فى التقويم.

وبالنظر إلى هذه الطريقة، تكون المساءلة أو المحاسبة مثل التقويم، تُلقى عليها أضواء مختلفة تماما، طالما يستطيع نظام الحكم على القيمة وحده -ودون غيره- اداء أدوار بعينها، مع الأخذ فى الاعتبار أن التضمينات التربوية المتسقة يمكن ادراكها بسهولة.

وبإختصار، فان مفهومى المحاسبة والتقويم متداخلين، ومعقدين للغاية، وهما مفهومين خطيرين من الناحية السياسية. لذا، فالعلاقة بينهما تحتاج الى تحليل حذر. ويجب أن ننظر الى المحاسبة فى التربية كعملية ديمقراطية مزدوجة أكثر من كونها مظهر أو شكل من أشكال التحكم الرأسى المتسلسل.

وعلى الرغم من أن التقويم بمثابة جزء ضرورى يجب أخذه فى الاعتبار عند الحكم على مستوى الاداء المهنى للمعلم، فإنه يتأثر بشدة بالإساءة السياسية فى حالة وضع قواعد محاسبية تعسفية أو قهرية. لذا، ينبغى النظر الى المفهومين السابقين (التقويم والمحاسبة) بالمعنى الواسع للتحليل الثقافى.

المراجع

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

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

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

(٤) جاء هذا الموضوع فى المصدر التالى :

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

والمراجع التى استخدمت فى إعداد هذا الموضوع، هى :

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

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

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

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

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

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