

التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة

جودة التربية: من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي

د. نخله وهبه

المنسق التقني لمشروع نظم المعلومات التربوية / بيروت

المحتويات

١. مقدمة
٢. ما هي الجودة؟
٣. "الجودة" في التربية
٤. الجودة مفهوم مركب يكره الغموض
٥. في مناخ المدرسة التربوي.
٦. الجودة في غرفة الصف (باتجاه "انتقال اثر التعلم")
٧. مؤشر الكيفية أو الجودة التربوي
٨. "جودة التربية" بين "مؤشرات الجودة" و "جودة المؤشرات"

مقدمة: الجودة - القضية:

نأفت الانتباه هنا وقبل أن نباشر بالحديث عن الجودة، بأن الجودة في حقل التربية تختلف عنها في حقل الصناعة؛ وان المتعلم ليس سلعة تصنع وتباع في الحالة التي انتهت إليها عند خروجها من خط الإنتاج؛ لذلك يفترض بنا أن نتفق على أن الجودة في التربية هي، باختصار شديد، جودة الخريج؛ وان هذه الجودة لا يمكن أن تكون إلا حالة ديناميكية متحركة بالضرورة.

فإذا اتفقنا بأن جودة الخريج تختلف جذريا عن جودة السلعة المصنعة، فليزوم أن ننتبه، بشكل مواز، إلى أن جودة الخريج لا يمكن أن تبلغ سقفا (أي أن تتحقق جميع إمكاناتها) في أية مرحلة من مراحل حياته، حتى لو استمرت المحاولات والجهود الفعلية من المهد إلى اللحد.

إلى ذلك قد يكون من الصعب الحديث عن الجودة في التربية، قبل وضع مفهوم الجودة في محيطه التاريخي وتوضيح علاقته بالمفاهيم التي تشكل حولها التراث التربوي من جهة، والتي أسست لظهوره، من جهة أخرى¹؛ فضلا عن الوظيفة الحقيقية التي وجد من أجلها وينفذها فعلا كل من المفاهيم التي أسست لمفهوم الجودة.

لقد بدأت الجودة كأحد أشكال أو أنماط التعبير العفوي لوصف حالة الرضا أو الراحة التي يشعر بها أو يمر بها الفرد من جراء استهلاك خدمة أو معاينة سلعة أو المرور بحالة نفسية... واستمرت تغذي المقارنات والتصنيفات الحرفية بدون الانتباه إلى هاجس الدقة والمحاسبية أو قابلية التحقق من صحتها، على أساس أنها انطباعات غير معيارية، من جهة؛ ولأن الأحكام الوصفية (اللفظية) كانت، من جهة ثانية، مردولة من المجتمع المعرفي لاندراجها، بما هي لفظية/ غير رقمية، في خانة الأحكام الذاتية² (الملازمة في ثقافة العصر آنذاك للانحياز) مقابل الأحكام الموضوعية (الملازمة بحسب الثقافة عينها وفي الحقبة نفسها، للعلمية³). ولم يلبث مفهوم الجودة، بعد أن برزت فضيلته العملية، على الرغم من قصور دقته، أن بدأ رحلته بقصد ولوج سجل الأحكام التقويمية المعترف بها أو الرسمية، وذلك بتحوّله تدريجا من عنوان ضمني وعفوي لكل ما تجاوزت مواصفاته عتبة المقبول أو

¹ - على الأقل استنادا إلى قراءتنا الخاصة للموقع والوظيفة.

² - التي أعيد اعتبارها في العقود الثلاثة الأخيرة مع صمود موجة "الكيفية" (النوعية) والجودة.

³ - لمزيد من التفاصيل حول الموضوعية وعلاقتها بالعلمية راجع المطلق رقم (1)، الذي يحمل العنوان: "مأرق لموضوعية في علاقتها بالعلمية" في كتاب: وهبه نخله. جودة الجودة في التربية. الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠٥، ص: ١٠٥.

المطلوب، إلى قيمة وسطية يبرز موقعها داخل مدرج من الأوزان الرمزية المتفق على دلالاتها وتبعاتها⁵.

لا نقول ذلك لنتقص من أهمية مفهوم " الجودة" في الحقل التربوي، ولا لنخفف من وهج صعود نجمه في الآونة الأخيرة، ولا لنعترض على اجتياحه معظم واجهات مشاريع الإصلاح وخطط التطوير التربوي منذ منتدى دكا (٢٠٠٠) وحتى اليوم. فنحن نؤمن بالجودة وندعو إلى السعي لبلوغ درجاتها العليا ولكن بوعي كامل لحدودها وضوابطها وآثارها الجانبية، حيث يندر الوقوع على فكرة أو مبدأ أو قانون تكون جميع نتائج تطبيقه خيرة وصالحة ولا تترك في ظروف محددة آثارا جانبية سلبية (وإن محدودة الضرر والانتشار). ولا يقلل انتقادنا لبعض استخدامات مفهوم " الجودة" من أهمية هذا المفهوم الواعد والآفاق التطويرية التي يفتحها. فالمطلوب برأينا ليس الانبهار بأدبيات المفهوم الجديد (بمعنى آخر الوافدين إلى ورشة التطوير التربوي)، بل المطلوب، برأينا على الأقل، هو فحص هذا المفهوم وتعرف إمكانياته والإضافات التي يمكن أن يحملها إلى الميدان التربوي التي تخص ساحاته بالمفاهيم الإصلاحية التي يفترض أن تتضح ديموقراطية وعدالة ومساواة واتقانا وتميزا.

أولا: ما هي الجودة⁽⁶⁾؟

"في حقيقة الأمر يصعب الحديث عن "الجودة" بدون توقع الصورة النهائية (وليست بالضرورة الصورة المثالية) للمنتج المطلوب الحصول عليه. كما يصعب الحديث عن "الجودة" أو تحديد مقوماتها أو معاييرها قبل تعيين المعادلة التي ستحكم النظرة إلى المنتج النهائي المطلوب تقويمه أو فحص نوعيته: هل سيبنى الحكم على وظيفة المنتج (قدرته على تحقيق ما صمم من أجل تحقيقه في وقت مناسب، وبجودة مناسبة، وتكاليف مقبولة، وفاعلية مرضية...) أو على تركيبته، أو على عناصره المكونة أو شكله أو قدرته على إثارة إعجاب المستهلكين به، أو على تفجير بعض الحقائق الجديدة...؟"

⁴ - خصوصا في حقل التعليم وهي من الأعلى إلى الأسفل : ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول ، ضعيف، ضعيف جدا.

⁵ - لمزيد من التفصيل حول مفهوم الجودة من منظور تاريخي اجتماعي راجع كتاب: وهبه نخله. **جودة الجودة في التربية**. الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠٥، ص: ٧ - ١١.

⁽⁶⁾ - هذا التعريف بكامله مأخوذ حرفيا من كتاب: وهبه نخله. **مسألة النوعية في التربية**. بيروت، المؤلف هو الناشر، توزيع مؤسسة نوفل للتوزيع، ٢٠٠٣، ص ٦٣-٦٤.

"ويمكن تعريف "الجودة" بأنها عيار درجة تثمين المستهلك (أو من ينوب عنه) لموضوع الاستهلاك. إنها حكم تقويمي لموضوع الوصف، ماديا كان أم رمزياً (المكوّن، النظام، القانون، السلعة أو الخدمة أو أي منتج نهائي أو منته...) يلخص مدى تحقيقه لمعيار أو أكثر من المعايير التي وضعت أصلاً لحكّه وتبيّن فضائله أو نواقصه. ويمكن أن تطول لائحة المعايير إلى ما لانهاية تبعاً للتوظيف المتوقع لموضوع التقويم. فمن المعايير المستخدمة نذكر السرعة، المقاومة على أنواعها (مقاومة الصدمات، الطقس، الزمن، التآكل...)، الوظيفية، الإنتاجية/الأثر، الاقتصادية، الندرة، المرموقية، النقاء، الجمالية... وغيرها. ويمكن تقرير الجودة باستخدام معيار واحد أو أكثر، بحسب الموقف وطبيعة التوقعات. وليست "الجودة" حالة وحيدة ثابتة يعلن عن وجودها عند العثور عليها، بل حالات متدرجة من أدنى القيم السالبة إلى أعلى القيم الموجبة، تتبدل مقاييسها وصيغها تبعاً لما يطرأ على المعايير سابقة الذكر من تحولات وعلى التوقعات بنات المنافسة من تعديلات. وعلى عكس "الكيفية" التي تفيد التصنيف والفرز بدون تحميلها عبء المفاضلة، وبدون تضمينها حكماً قيمياً بشكل حتمي؛ تحدد "الجودة" الموقع الترتيبي الذي يحتله الكيان الموصوف على مدرج تفاضلي معروفة أوزان مراقبه المعيارية وشحناتها القيمية مسبقاً".

ثانياً: الجودة في التربية⁽⁷⁾

هل يمكن الحديث عن "الجودة" في مجال التربية؟ أم أن مفهوم "الجودة" يبدو أكثر تطابقاً مع معطيات السوق الاقتصادية؟ وفي حالة إمكانية استخدام المفهوم في مجال التربية، فهل معناه يبقى نفسه؟ وفي حالة النفي، أين تنتهي تخوم "دلالاته" الاقتصادية وأين يبدأ مجال دلالاته التربوية؟ وماذا تعني الصيغ المختلفة لجمع المفهوم بطريقتين مختلفتين مع مفردة "التربية": "جودة التربية" و"تربية الجودة"⁽⁸⁾؟ فهل الهدف هو بلوغ الدقة أم أن السبب هو غبش الفضاء

(7) - كل ما ورد تحت هذا العنوان هو عبارة عن مقتطفات أخذت حرفياً من الفصل السادس من كتاب: وهبه نخله. مسألة النوعية في التربية. بيروت، المؤلف هو الناشر، توزيع مؤسسة نوفل للتوزيع، ٢٠٠٣، ص ١٢٥-١٤١.

8- أو في الاستخدام الشائع سابقاً: "نوعية التربية" و "تربية النوعية". ولكن التدقيق في دلالات المفهوم يبين أن "نوعية التربية" يمكن أن تعني صنف المقاربة التي يتوسلها الفعل التربوي للتأثير في المتربي (فهو قد تكون حديثة أو كلاسيكية، تلقينية أو نشطة، فردية أم مجموعائية...); أما "تربية النوعية" فقد تشير إلى صنف من أصناف التشكيل البنوي الذي يهدف الفعل التربوي إلى إنتاجه في المخرج النهائي (الانفعالية، العقلانية، القومية، العلمانية، الطائفية، القمعية، التوتاليتارية، العنصرية، الحزبية...).

الذي يملأه المفهوم وصعوبة وضع اليد بالتالي على لطائف المعنى التي تسكن الدال بعد وعي محدودية المدلول؟

إذا استندنا إلى تعريفاتنا السابقة للمفهوم، يمكن أن تدل "جودة التربية" على درجات صلاح الخدمة التربوية المقدمة وفعاليتها وكفاءتها، قياساً بالمعايير الدولية من جهة؛ وبمعطيات البلد من ناحية ثانية. بينما قد تعني "تربية الجودة" توظيف الفعل التربوي من أجل تطوير الخدمة التربوية لكي تبلغ حدود التحسن المرسومة مسبقاً.

وبالعودة إلى دلالات المفهوم، نتابع التساؤل: هل يستدعي مفهوم "الجودة" في التربية العناصر الدلالية ذاتها التي يحركها ويوحى بها عند استخدامه في حقل المواد الغذائية مثلاً؟ وهل هناك علاقة مثلاً بين مؤشر ISO (International Standards Organization) بصيغته المختلفة، وبين مسألة "الجودة" في التربية؟

إن مؤشر ISO دولي وكوني، وهو بالتالي واحد بالنسبة لجميع الدول عندما يطبق على سلعة من السلع أو خدمة من الخدمات؛ فهل يمكن التفكير بمؤشر جودة من الصنف نفسه ويتحلى بالميزات عينها في مجال التربية؟ وفي حالة الإجابة بنعم، من يحدد المواصفات وبناء على ماذا؟ ثم لو حدث أن وجد مؤشر للجودة على غرار مؤشر ISO في مجال التربية، فعلى ماذا يتوقع تطبيقه؟ بعبارة أخرى، عندما نقول "الجودة" في التربية، ماذا نقصد بالضبط؟ هل جودة المبنى المدرسي والتجهيزات المدرسية والبيئة التعليمية؟ هل جودة تأهيل المعلمين والمديرين والفنيين؟ أم جودة الانضباط والتمويل وسائر العمليات الإدارية؟ هل المقصود جودة النتائج في الشهادات الرسمية أم جودة نسبة قبول الخريجين في الجامعات المشهود لها؟ هل نعني بالجودة دخول نسبة محددة من الخريجين إلى سوق العمل أو احتلال نسبة أخرى منهم مراكز عليا في الشركات الكبرى...؟

نحن نعرف انه يتم، في حالة فحص جودة المادة الغذائية، تحديد المواصفات انطلاقاً من معايير وظيفية: فهي إما للحفاظ على خاصيات غذائية معينة في السلعة المنتجة أو لزيادة قدرتها على مقاومة التلف والحفظ الطويل بلا تحوّل أو تغيير في الشكل والطعم والمكونات، أو لتجنب التسمم والضرر... فهل يمكن تقليد هذا النمط في تحديد مواصفات "الجودة" عندما ينتقل الحديث إلى ملف التربية؟

بداية، يبدو من الصعب جداً التعامل مع المنتج النهائي للمدرسة على انه من طبيعة سلعية. فإذا كانت السلعة هي المنتج النهائي للمصنع -منتجه النهائي الوحيد- تفسح في المجال، بما هي تركيب (خلطة) بحبكة معينة ضمن ظروف مضبوطة لمكونات منتقاة بوعي ودقة، أمام القياس سواء لجهة مواصفاتها أو استخداماتها المستقبلية أو آثار استخدامها على المستخدم المحتمل؛ فالأمر مختلف تماماً عند الانتقال من أرض المصنع إلى أرض التربية. فالمدرسة لا تصنع

سلعة بل تقدم خدمة، شأنها شأن مؤسسات عديدة في المجتمع المعاصر. ولكن هل يعني ذلك انه من الممكن تطبيق مفهوم "الجودة" المستخدم لتقويم إنتاج المؤسسات الأخرى على المدرسة؟

الواقع، هناك فرق واضح بين المدرسة وسائر المؤسسات الخدمائية (الفندق، المصرف، المنتجع، شركة الطيران...) بصفتها مواقع إنتاج خدمات استهلاكية. فبينما تنتهي سلسلة الإنتاج في المؤسسات الأخرى، عند لحظة اختتام عمليات صنع الخدمة وطرحها برسم الاستعمال؛ تتابع المدرسة عمليات الإنتاج على جبهة أخرى وهي إنتاج الخريج. فللمدرسة على ارض الواقع منتجان نهائيان: الخدمة التربوية وهو منتج المستوى الأول من الفعل التربوي، والخريج، وهو منتج المستوى الثاني من الفعل (الخدمة التربوية) والتفاعل (التراشح بين معطيات المتعلم وخلفيته وتعامله مع الخدمة التعليمية) التربويين.

"هل هذا يعني أن التقنيات والأدوات المستخدمة في تحديد مقدار "الجودة" في ما يخص الخدمات الاستهلاكية العادية (غير التربوية) تصلح للتطبيق على الخدمة التربوية، إذا ما اعتبرنا المستوى الأول من إنتاج المدرسة؟

"إن طبيعة الخدمة الاستهلاكية العادية تسمح بتقدير جودتها لأن درجة "الجودة" المنسوبة إليها مرهونة بحضور أو غياب الميزة أو الصفة (العنصر المؤثر في الجودة) مادياً في الخدمة نفسها أو في قنوات إيصالها⁽⁹⁾؛ بينما لا يكفي الحضور أو الغياب الفيزيائي للميزة في الخدمة التربوية لرفع جودتها، إلا بشروط عدة أهمها اثنان: أ- إسهام غياب أو حضور الصفة في إطلاق دينامية التفاعل بين المتعلم والخدمة المطروحة عليه⁽¹⁰⁾؛ ب- إسهام غياب أو حضور الصفة في هضم مفاعيل الخدمة التربوية وتمثل عصارته وتحويلها إلى أحد عناصر شخصية الطالب-الزبون⁽¹¹⁾.

⁹ - لا يمكن أن يتدمر من الحر أو القبط من يدخل إلى قاعة مكيفة.

¹⁰ - فإذا اعتبرنا أن وجود العارض فوق الرأس في الصف هو ميزة إضافية للخدمة التربوية التي تقدمها المدرسة (م)، فلا يحق لنا أن نعتبر هذه الميزة عاملاً من عوامل جودة الخدمة إلا بقدر ما يسهم استخدام العارض فوق الرأس في جذب انتباه المتعلم وزيادة دافعيته وفضوله وبالتالي انتباهه وتركيزه ومتابعته الجدية للشروح التي يقدمها المعلم مثلاً...

¹¹ - إذا اعتبرنا أن وجود العارض فوق الرأس في الصف هو ميزة إضافية للخدمة التربوية التي تقدمها المدرسة (م)، فلا يحق لنا أن نعتبر هذه الميزة عاملاً من عوامل جودة الخدمة إلا بقدر ما يسهم استخدام العارض فوق الرأس في تسهيل و/أو تسريع استيعاب وهضم وتمثل المفاهيم والمعارف التي كان يجد المتعلم صعوبة في استيعابها وهضمها وتمثلها قبل استخدام هذه الوسيلة التعليمية...

في الحقيقة إن معظم الحديث المتداول عن جودة التربية حالياً^(١٢) يندرج ضمن إطار البحث عن مواصفات البيئة التعليمية ولا يتطرق إلا لماماً لجودة الخدمة التعليمية بحد ذاتها، (فضلاً عن جودة المنتج). والسؤال هنا هل يكفي أن يكون أحد عناصر البيئة التعليمية أو بعضها في بلد ما حائزاً على شهادة "الجودة"، لكي نتحدث عن "جودة" التربية في البلد المعني؟ وهل يعني ذلك انه كلما زاد عدد العناصر حاملة دمغة "الجودة" كلما ارتفعت نسبة "جودة" التربية في البلد المذكور؟ وهل تحتسب درجة "الجودة" تراكمياً (جمع حسابي) بمعنى أن "الجودة" العامة تساوي مجموع درجات "الجودة" الممنوحة للمكونات الجزئية؛ أم أنها (الجودة) تخضع لقانون: "الكل هو دائماً أكثر من مجموع أجزائه"؟

لا بد من لفت الانتباه هنا إلى أن المطالبة بالاهتمام بجودة الخدمة التربوية يفترض ألا تتخذ لها من جودة الخدمات الاستهلاكية الأخرى إطاراً مرجعياً لها، وتحذيراً من الوقوع في فخ التطوير المظهري الذي أغرى بعض الأنظمة العربية.

إن التعامل مع مفهوم الخدمة التربوية كما لو كانت خدمة استهلاكية عادية حول الحديث عن الجودة إلى حديث عن تأمين المناخ المواتي والتجهيزات الفخمة وصلات الرياضة وأحواض السباحة وملاعب التنس وتسهيلات الدفع والمواصلات المجانية والهدايا والعروض الطائفة... فالأصل أن تكون التجهيزات والتسهيلات المتوفرة في الخدمة الاستهلاكية مقصودة لذاتها وللراحة أو المتعة التي توفرها للزبون، ولا تشكل إطاراً لخدمة خارجة عنها. بينما نجد أن التجهيزات في المدرسة، مثلاً، لا تشتري لذاتها، أي للمتعة أو الراحة التي تقدمها بمفردها لمستخدمها، بل لما يفترض أن تسمح به، ضمن منظومة البيئة المدرسية كاملة، من تحسين في العملية التربوية (أداء المعلم واستيعاب المتعلم).

وبالطبع، المقصود بالخدمة التربوية هنا، الفعل التربوي الذي يمارسه المعلم والمتعلم في بيئة مواتية، أي السلوك الذي ينفذه كل من المعلم والمتعلم في مناخ مدرسي موثب على الاستزادة من التعلّم والتبحر في المعرفة، والقادر على إنتاج ردود فعل مرغوبة عند كل منهما، فضلاً عن التأثير على مقارباتهما المعرفية والقيمية والفكرية والاجتماعية وأنماط تفاعلها المستقبلية مع بعضهما البعض ضمن إطار البيئة المدرسية المتوفرة.

لا شك أن التجهيزات الحديثة والمريحة تشكل تسهيلات مهمة توفر على المعلم والمتعلم، وبالتالي على المدرسة، بذل الجهود للوصول إلى ما يرمون إلى الوصول إليه. ولكن ينبغي ألا

¹² - راجع مثلاً ما يسمى بالمؤشرات النوعية التي تمخضت عنها مؤتمرات جومينين ودكار.

ننسى أيضاً أن التجهيزات الكثيرة والتكنولوجيا الحديثة تسحب، في الغالب، من المدرسة (المؤسسة والمعلم والتلميذ) فرص الاستفادة من فضائل العمل الحرفي وتضعهم في سكة العمل الجاهز المتكرر أو الأتوماتيكي أو التسلسلي (à la chaine) أي أنها تدفعهم عاجلاً أم آجلاً إلى تبني منطق الوجبات المعرفية الجاهزة السريعة. فهل هذا هو المطلوب؟ وكم طالب يجيد اليوم قسمة الأعداد العشرية بدون استخدام الآلة الحاسبة؟ ثم لو كانت البيئة المدرسية ذات المواصفات المطلوبة، أو ما يسمى كذلك، تضمن نتائج عالية، لما كنا بحاجة إلى اختبارات ومباريات، أو لكانت بعض الدول احتلت المراتب الأولى في جميع الاختبارات الدولية في جميع المواد الدراسية التي درجت مؤسسات التقويم الدولية على اختبار طلبة الدول الأعضاء فيها، مع العلم أن نتائج الاختبارات السابقة والأكثر حداثة لا تؤكد هذه الفرضية أو هذا الادعاء. فالجودة في نهاية التحليل هي ثقافة تنفذ إلى السلوك والمواقف وليست تحقيق شروط مادية معينة. بدليل أننا لو تصورنا إمكانية نقل الشروط الفيزيائية نفسها الموجودة في جامعة هارفرد مثلاً إلى بلد عربي، فهل يمكننا في الوقت نفسه تصور أن هذه الجامعة المتخيلة سوف تنتج خريجين بمستوى خريجي الجامعة الأصلية؟

ثالثاً: الجودة مفهوم مركب يكره الغموض⁽¹³⁾:

ليست الجودة مفهوماً غيبياً، ولكنها ليست أيضاً مفهوماً حسيماً يمكن التقاطه ببساطة، وقياسه بسهولة كما يحلو للبعض أن يشيع. فلم يحدث أن تدلت الجودة من السماء، مستقلة بنفسها، وهبطت في فضاء بكر لم يدنسه فكر بشري مصلحي، ولم تلطخ نقاءه أية حسابات تكتيكية أو استراتيجية. كما لم يسبق أن نبتت الجودة من العدم مقنعة بعباءة النبل والسمو ومنعقة من أي تاريخ تنافسي،... لذلك، ولأسباب أخرى كثيرة⁽¹⁴⁾، يصعب الحديث عن الجودة الفعلية الحقيقية خارج نطاق الكيان الواحد، أي عند الخروج من دائرة العنصر المفرد إلى فضاء الجماعة التعددية. فمع الجماعة التي لا تكون عناصرها في العادة نسخاً طبق الأصل عن بعضها البعض، يستحيل الحديث عن جودة عامة، لأن منطق الجودة يفرض، في الحد الأدنى من شروط اتساقه الداخلي، أن تكون درجات "الجودة" موزعة بالتعادل (متوازنة الانتشار) على مختلف مكونات الكيان الموصوف أو المزمع وسمه بالجودة. ويصعب بالتالي، عملياً وذهنياً، القبول بأن تتشكل صفة الجودة على طريقة المتوسط الحسابي، أي أن "تُردم" حفرة ما

(13) - كل ما ورد تحت هذا العنوان هو عبارة عن مقتطفات أخذت حرفياً من القسم الأول في الفصل الأول من كتاب: وهبه نخله. جودة الجودة في التربية. الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠٥، ص ١٣-

14 - معظم هذه الأسباب مفصلة في: وهبه، نخله. مسألة النوعية في التربية. م. س.

هو سيئ ببعض الانتفاخات التي تملو عن السطح المعياري لما هو مقبول أو مطلوب؛ مما يفضي بالطبع إلى أن تحتضن الجودة "العامة"^(١٥) في أحشائها بعضاً قليلاً أو كثيراً من الرداءة.

عندما يتكلم بعضنا عن الجودة غالباً ما يستحضر أربعة مستويات من الجودة ولا يشدد في الأغلب سوى على ثلاث منها فقط. أما المستويات الأربعة فهي: مستوى النظام التعليمي، مستوى شروط الإنتاج، مستوى الخدمة التربوية، مستوى الخريج.

المستوى	المؤشر المتداول	المأزق المضمّر
مستوى النظام بأكمله	معلم / تلميذ، نسبة الإعادة، تأهيل المعلمين، الإنفاق على التلميذ، تلميذ / حاسوب،	العدالة وتكافؤ الفرص، التباين بين المناطق، القطاع الرسمي والخاص، تطبيق القوانين والأنظمة، توحيد المدخلات.
مستوى المؤسسة	شروط الإنتاج، التجهيز، مختبرات، مكتبة، المناخ التربوي،	استحالة توحيد أساليب القبول والتقييم والترفيه والانضباط... نخوية بأساليب من طبيعة غير تربوية.
مستوى غرفة الصف	سيرورة التعليم، التزام المعلم واحترافيته، إدارة المؤسسة، توقعات متبادلة، تطبيق القوانين...	استحالة توحيد مقاربات التعليم والتعلم.
مستوى الخريج	القدرة على التنافس، فرص العمل، انتقال اثر التعلم...	صعوبة التقويم والاحتكام إلى سوق العمل الذي لا يستخدم أدوات وأساليب تربوية.

لعل معظم ما يكتب ويتداول من أدبيات ووصفات جاهزة تشرح الجودة وتضمن تحقيقها، يتمحور في حقيقة الأمر حول شروط إنتاج الجودة ولا يتناول الجودة نفسها وكيفية تحققها

¹⁵ - أي الجودة التي تصف أكثر من موصوف مفرد دفعة واحدة.

والتأكد من هذا التحقق. فإذا كان المطلوب فعلياً أن نبحث في شروط الإنتاج⁽¹⁶⁾، فلا أجد شخصياً أي ضير في فعل ذلك، ولكن لنحدد بوضوح أن الشروط التي نضبط مواصفاتها ونتحكم في نوعها ومقاديرها هي شروط الإنتاج الفيزيائية، بشكل أساسي، وأن شروط الإنتاج المعنوية⁽¹⁷⁾ لا تدخل ضمن الحزمة المضمونة؛ ولنعترف، وفي الوقت عينه، بأن توفير شروط إنتاج "جيدة" قد يضمن تقديم خدمة تتصف بمقدار من الجودة، ولكنه لا يضمن إنتاج مخرجات تتصف بالجودة، من جهة؛ كما لا يضمن الحصول على مخرجات تتصف بمقدار من الجودة (في حال حدوث ذلك) مساوٍ للمقدار التي اتصفت به شروط إنتاج الخدمة والخدمة المنتجة، من جهة أخرى. فإذا انتبهنا إلى أن طبيعة الجودة تختلف باختلاف موضوعها، لن تفوتنا ملاحظة أن طبيعة الجودة التي تمتصها أو تكسبها الخدمة المنتجة من جراء تفاعل شروط إنتاجها، لا يمكن أن تكون من نفس طبيعة الجودة المحققة أصلاً في شروط الإنتاج، من ناحية أولى؛ كما أن طبيعة الجودة الصافية التي يرثها المنتج النهائي من خلال تحولات شروط الإنتاج إلى خدمة والخدمة إلى اثر، لا يمكن أن تكون من نفس طبيعة "الجودتين" المتباينتين السابقتين. فالجودة الأولية المتحققة في شروط الإنتاج الفيزيائية تخسر، من حيث الكثافة والطبيعة والدرجة، في كل مرة تنقص صيغة مغايرة لتسكن كياناً جديداً. وبالطبع لا تتناقض فكرة الخسارة المتدرجة في مواصفات الجودة الأولية الخاصة بشروط الإنتاج الفيزيائية إبان تحولها من متطلبات مسبقة إلى مواصفات كفاية، مع فكرة اكتساب جودة من نوع آخر تكوّنت وتراكمت مع البلورة التدريجية لآليات التطوير الجدلي المتبادل بين الخدمة التربوية والمتعلم مشروع الخريج. والأمر شبه الأكيد في هذا المجال أن تأثير شروط الإنتاج على مواصفات الخريج ليس تأثيراً مباشراً ولا خطياً فضلاً عن كونه ليس متوازناً بالضرورة. خاصة أن الحديث غالباً ما يدور حول شروط الإنتاج الفيزيائية وقلما يتطرق إلى شروط الإنتاج المعنوية وإلى جودة العمليات والمخرجات. فالشروط الفيزيائية هي الأدوات أو المحامل، والجودة، في الغالب، لا تنتج إلا جزئياً عن الأدوات والمحوّل، والظن أنها تتأثر بشكل أساسي بتطور المناخ القيمي وبهندسة نظام العلاقات الشخصية والمهنية داخل المؤسسة.

¹⁶ - شروط الإنتاج هي المواد والأجهزة والمناخ والمواصفات لكل ما يمكن أن يؤثر على طبيعة المنتج وكل ما يسمح بالتحكم بتشكيل هذا المنتج وتعديل خاصياته ووظائفه.

¹⁷ - مثل المبادئ الأخلاقية والقيم والتوقعات... فالعلاقة مثلاً يمكن أن تكون أحد شروط إنتاج الجودة، ولكن من الصعب التحكم بمداهها وجرعتها ورسوخها، خلال فترة زمنية قصيرة.

نلاحظ أيضاً أنه قلماً يتضمن ملف ضمان الجودة مفاهيم من عيار "التعلم الإتيقاني" مثلاً، أو "التميز". بينما يزكيّ الملف المذكور، في أكثر من مناسبة، مفهوم "المهنية"^(١٨) أو "الاحترافية" (professionalism)، معبرا عنها بمحكات التأهيل الأكاديمي والتربوي. علماً أن المفهومين، أي التعلم الإتيقاني، من جهة؛ والاحترافية، من جهة أخرى، لا يعالجان المشكلة عينها، وأن مطالب تحقيق التعلم الإتيقاني تمر باحترافية المعلم وتتجاوزها لتفيض عنها إلى سلوك المتعلم.

واقع الأمر، لا تؤثر شروط الإنتاج الفيزيائية، مباشرة على سلوك الفرد بل تهيأ له جرة معينة من التسهيلات (أو بالأحرى تنزع من أمامه مجموعة من العراقيل والحواجز) في حال قبل أن يسلك بطريقة معينة. يبقى أن ندرك بأن شروط الإنتاج الفيزيائية ليست من مكونات السلوك ولا من مسبباته أو محرّكاته، وتلعب في أكثر الأحيان دور التسهيلات السلبية، وهي بالتالي لا تؤثر، إلا نادراً، في خلفية السلوك ودلالاته وغاياته، وإن كانت تحدد بنسبة كبيرة منطق تطوره. وكل ذلك على عكس ما يمكن أن تتركه البيئة التربوية المعنوية أو المناخ المدرسي أو الثقافة الخاصة بكل مؤسسة تعليمية على حدة.

وإذا كان من الممكن إنتاج خريج بمواصفات عالية على الرغم من تدني مواصفات الشروط الفيزيائية بعامة، يصعب تجنب مفاعيل المناخ المدرسي بخطوطه الكبرى على ملامح الخريج (صورته الجانبية). حيث لا يمكن مثلاً المكوث والاستمرار حتى التخرج في مؤسسة تربوية ما إذا رفض المتعلم الدخول في مسننات دورة عملها، أي إذا لم يتقيد بالقوانين الخاصة بها، وبالأنظمة المعمول بها فيها؛ وما لم يسلك بموجب القيم التي تتمنها هذه المؤسسة وترسخها لبلورة هويتها وتعزيز فرادتها؛ وما لم يتبن صيغ السلوك التي تراهن عليها لدمج خريجها بعلامة فارقة تفرزهم عن خريجي المؤسسات الأخرى^(١٩).

فلو فكرنا ملياً بأمر الجودة، لانتبهنا إلى أنه من غير الممكن أن تكون الجودة رهناً بالعناصر المتغيرة أو القابلة للتغيير بسرعة، ولو كان الأمر كذلك وبهذه السهولة، أي لو أن الجودة تنتج

⁽¹⁸⁾ -لمزيد من التفاصيل حول هذه القضية راجع الملحق رقم ٢ تحت عنوان: "مسألة تمهين التعليم في الدول العربية" من كتاب: وهبه نخله. **جودة الجودة في التربية**. الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠٥، ص: ١٢١ - ١٢٦.

¹⁹ - التفاصيل غير المرئية هي التي تنتج - في العادة - فرقا أو فروقا بين الجودة العادية والجودة الرفيعة. "Countless, unseen details are often the only difference between mediocre and "magnificent."

أو تُرفع درجاتها عبر تغيير طرائق التدريس والتجهيزات المدرسية الأساسية والمنهج وسائر العناصر الفيزيائية التي يمكن استبدالها أو تغييرها ببسر وبوقت قصير نسبياً، لكانت البلدان الغنية تحركت منذ زمن لتحقيق هذه الأمانة ونشر الجودة بدرجات مرتفعة في مجتمعاتها ومؤسساتها التربوية، مدفوعة بهواجس ومكاسب سياسية على الأقل.

خلاصة القول أن الجودة في المؤسسة التعليمية مرتبطة بشكل أساسي وجوهري بالمناخ التربوي السائد فيها والخاص بها، أي بالثقافة التي أنتجتها على مر السنين المدرسة بصفتها مؤسسة. ونعني به محصلة تفاعل عناصر الثقافة المتداولة داخل معارج البيئة الفيزيائية ومختلف اللاعبين فيها.

ولكن، عمّ نتكلم بالضبط عندما نقول مناخ المدرسة التربوي؟

رابعاً: مناخ المدرسة التربوي (20)

كما يتحدد الطقس الفيزيائي من التقاء آثار عدة عوامل طبيعية⁽²¹⁾ تتفاعل فيما بينها بطريقة معقدة ودقيقة، كذلك هي الحال بالنسبة للمناخ التربوي في المدرسة الذي يتشكل من محصلة تفاعل مجموعة من الظروف الفيزيائية والنفسية والتاريخية والقيمية والبيئية والتنظيمية... يمكن معها تقدير حرارة الأجواء التربوية السائدة في المؤسسة. وكل ذلك استناداً إلى تقاطع إفرازات حزمة من العوامل المتنوعة ذوات طبائع ووظائف مختلفة. ولعل أهم هذه العوامل:

١ - تعريف المؤسسة ووظيفتها.

إذا اعتبرنا أن درجة جودة أي كيان، أو درجة جودة منتجات أي كيان، تتأثر بماهية هذا الكيان وطبيعة نسيجه ودورة عمله وتوقعات الآخرين منه، يلزم عندئذٍ تعرّف نظرة صاحبه إليه والوظيفة المنتظر أن ينفذها الكيان المذكور. وإذا اعتبرنا، من ناحية ثانية، أن الجودة في المؤسسة التعليمية²²، هي في أحد أبعادها، الترقى بالتعليم ليصبح تربية؛ وبما أن التربية هي صناعة المستقبل (وهذه مسلمة متفق عليها في المبدأ) لذلك يتوقع أن تعمل المدرسة على

(20) - كل ما ورد تحت هذا العنوان من عناوين فرعية ونصوص هو عبارة عن مقتطفات أخذت حرفياً من القسم الثاني في الفصل الأول من كتاب: وهبه نخله. جودة الجودة في التربية. الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠٥، ص ٢٢ - ٣٧.

21 - مثل الرياح والمطر والضغط الجوي ودرجة الرطوبة والارتفاع عن سطح البحر، الموقع على خطوط الطول والعرض، وطبيعة الأرض (صحراء، بحيرات، غابات...) وتضاريسها (جبال، وديان)...

22 - وليس جودة المؤسسة التعليمية.

إعداد أجيال تتمتع بالمؤهلات والخصائص الشخصية والفكرية المنفتحة على المجهول والقدرة على التعامل مع تحديات العقود القادمة غير المعروفة حالياً. وهذا يعني أن نتوقع من خريجي المدرسة أن يمتلكوا الثقافة العامة الواسعة ويتحلوا بالفكر التحليلي النقدي وبالمرونة النفسية وبالقدرة على توظيف الطاقات الذاتية، كما القدرة على حل المشكلات والتعامل مع المتغيرات المتعاطمة في العلم والحياة. ولكن أئى للخريجين أن يتقنوا فعل ما هو متوقع منهم إذا لم يُعوّدوا ويعتادوا على ذلك خلال حياتهم الدراسية، أي إذا لم يجدوا بين أساتذتهم من يدرّبهم أو من يقتدوا به لاكتساب مثل هذه الكفايات؟ أو إذا لم يجدوا البنية و/أو البيئة الفكرية والقيمية والتشريعية الكافية لضمان حرية التفكير والتعبير والحركة وحماية معتقدها. وبهذا المعنى تصبح التربية رؤية استراتيجية للواقع وإمكاناته، وللتوقعات وأفقها، وللمستقبل ومفاجآته، بعد أن تتجسد خياراً أيدولوجياً واعياً وقاصداً ومدركاً لأهدافه وإمكاناته ومعوقاته وظروفه.

٢ - الفلسفة التربوية للمدرسة تؤسس لاستقرار المناخ العام.

الفلسفة التربوية هي مجموعة المبادئ والمسلمات والقوانين العامة التي تشكل دستور المدرسة الذي بدوره يرسم الخطوط العريضة للعقيدة التربوية التي تتبناها المدرسة، من جهة؛ وللملاح (Profile) الخريج المرتجى تكوينه عبر الخدمات التربوية التي توفرها المؤسسة التربوية، من جهة ثانية. إن فلسفة التربية هي، في أهم وجه من وجوهها، مصدر نظام القيم التي تقود مجمل السلوك والعلاقات في المؤسسة. وإذا اعتبرنا أن القيم في التربية نوعان: القيم النشطة، أي تلك التي تشكل أحد مكونات الثقافة المجتمعية الراهنة؛ والقيم الساكنة، وهي: إما مشاريع القيم الجديدة التي لم يكتمل تشكلها بعد على الرغم من نشاط بعض مجموعات الضغط التي تحاول بلورتها وبنها في الأجواء الثقافية لتصبح جزءاً لا يتجزأ من الثقافة السائدة (القيم المستوحاة من الثقافات المنتجة للفكر الجديد والعلوم والتكنولوجيا) والتي تحاول التيارات التقدمية والمنفتحة (وأحياناً السلطة التربوية) إدماجها في النسيج المعياري للمجتمع؛ أو كتل القيم المتبلورة والموجودة أصلاً في الطبقات الداخلية المغمورة من الثقافة السائدة والتي تحاول بعض الشرائح الاجتماعية دفعها إلى واجهة الثقافة الفاعلة يصعب علينا نفي التحولات الكبيرة التي يمكن أن ينتجها تبني مجموعة من القيم المتسقة والمتكاملة في المواقف والسلوك ومعايير التقويم وعتبات التوقعات وسقوف الطموحات، عند النامي البشري.

أما لماذا نتحدث عن القيم في معرض حديثنا عن الجودة، وما هي طبيعة العلاقة الممكن كشفها بين القيم والجودة، فلأن الخبرات المتراكمة فضلاً عن البحوث المتعاقبة^(٢٣)، قد اعتبرت منذ القدم، وما فتئت تعتبر حالياً، أن القيم تلعب في الأساس دور العامل المساعد⁽²⁴⁾ لتظهير حقيقة الموقف أو السلوك ودلالاته ووظيفته، أي أن كيمياء منظومة القيم المثمنة والمعتمدة في بيئة ما، تحدّد القواعد غير المكتوبة التي يعود إليها الشخص الفرد ابن هذه البيئة، فيستلهمها ويستخدمها:

- ❖ لرسم هوامش الحركة واتجاهاتها وتعيين مساحات المسموح أو المرغوب أو الممنوع سلوكياً،
- ❖ لتأطير توقعاته من نفسه ومن الآخرين،
- ❖ لتحديد سقف الطموحات وتعيين أفق الرهانات وطبيعتها...
- ❖ لتحديد الوسائل والأساليب المقبولة والمثمنة في تنفيذ طموحاته،
- ❖ لمحاكمة سلوكه الخاص الناجز،

٣- السياسة التربوية المحددة والمعلنة.

من مكونات المناخ التربوي في المدرسة نذكر أيضاً السياسة التربوية التي هي عبارة عن الخيارات والأولويات واستراتيجيات العمل التي يحددها الشخص الفيزيائي أو المعنوي المسؤول عن المؤسسة، ومن البديهي التأكيد، بأن وجود سياسة معروفة ومعلنة يضمن قدراً كبيراً من الاتساق بين السلوك الإداري والتربوي داخل المدرسة. ومن الطبيعي أن تكثر الاجتهادات وتتضارب المبادرات مع غياب الاستراتيجية أو الخطة التي يفترض أن ترسمها السلطة العليا في المؤسسة (مجلس الإدارة مثلاً) ويعمل على تنفيذها الطاقمان الإداري والأكاديمي في المدرسة.

٤ - المرجعية المعرفية المعتمدة في المدرسة

تعتبر المرجعية المعرفية مكوناً رئيساً من مكونات المناخ التربوي في المؤسسة التعليمية، وعاملاً مؤثراً في تحديد حرارة الأجواء القادرة على حمل الجودة وبلورتها وتطويرها. وعلى عكس ما يمكن أن يظن البعض أن المعرفة واحدة والمهم أن تنتقل بصيغتها النهائية إلى المتعلم، تتباين حصص إسهام "السيولة" المعرفية المتداولة داخل المؤسسة التربوية في تعبير

²³ - جميع البحوث التي اهتمت بالتنشئة الوطنية أو التكوين الاجتماعي أو التشكيل الأيديولوجي.

²⁴ - Catalyseur, Catalyst

جودة الخريج (المنتج النهائي)، بقدر ما تتأثر بالعوامل المختلفة التي تفرز مفاعيل بدرجات شدة متنوعة، بحسب مجمل الوضعية التي تتفاعل فيها، ولعل أهم هذه العوامل:

❖ **الماهية المتبناة للمعرفة المستثمرة (تعريفها):** ويبرز على السطح بالتالي وجهان

على الأقل لسؤال يبدو مفصلياً عند هذا المستوى من معاينة المواقع وتعيين معالم الطريق وتقرير وجهة السير: هل تتعامل ثقافة المدرسة وطواقمها مع المعرفة على أنها مجموعة قوانين وحقائق ومعادلات ومقاييس كونية ثابتة؟ أم أن ثقافة المدرسة وطواقمها يتعاملون مع المعرفة من منطلق كونها عمارة فكرية متحركة ونظام مهارات متنامية على المستويات المختلفة؟

❖ **مصدر/مصادر المعرفة:** إن الأثر الذي يتركه، على المناخ التربوي في المدرسة،

تداول معرفة جاهزة ومعلبة في الكتاب المدرسي يختلف، في الطبيعة والوزن والشدة والوجهة، عن الأثر الذي يتوقع أن يتركه تداول معرفة تعددية مستلثة من مصادر متفرقة خارج الوثائق المدرسية الرسمية. وبالطبع يستبعد أن تسهم المعرفة المعلبة أحادية المصدر في تشكيل مناخ تربوي مخصّب للجودة في المؤسسة التعليمية، بالقدر عينه التي تسهم فيه المعرفة متعددة المصادر، في اضافة عوامل منشطة للجودة داخل المناخ التربوي.

❖ **نمط/أنماط إنتاج المعرفة:** لا تتساوى إسهامات المعارف المتعددة في بنیان الجودة

داخل المؤسسة التربوية، وذلك نظراً للتباين الكيفي الذي تطوره المعارف انطلاقاً من نمط إنتاجها. فالمعرفة المنتجة في مختبر المدرسة تسهم بقدر أكبر في بلورة جودة الخريج (المنتج النهائي)، مما يمكن أن تسهم به الحقائق المثبتة بشكل ناجز في الكتب. والظاهر أن المعرفة المنتجة محلياً تكون في العادة أكثر قابلية للتملك^(٢٥) فردياً وجماعياً، وتكون بالتالي أكثر تأثيراً في تشكيل شخصية المتعلم/الخريج باتجاه مزيد من الجودة.

٥ - التوقعات المتبادلة

من العوامل التي تسهم في تكوين المناخ التربوي يجدر التوقف عند مدى جدية توقعات الإدارة من المعلمين وارتفاع عتباتها، وكذا مدى جدية توقعات المعلمين من الطلبة وارتفاع سقفها، فضمان التعلم شيء وتوزيع الشهادات شيء آخر، ولا علاقة بين اكتساب المعرفة وبلوغ

²⁵ - بالمعنى الحرفي للكلمة.

مستويات الإتقان، من جهة؛ وبين إتمام صفقات بيع الشهادات أو توزيعها كالإعاشة، من جهة أخرى.

٦ - العرف والعراقة أو الثقافة السائدة في المدرسة

فإذا كانت الطقوس المؤسسية قد أرسيت ممارسات ومناخات محفزة على إنتاج الجودة أو منتجة لها، يمكن القول بوجود ثقافة الجودة في المدرسة، أما عكس ذلك فيعيق تحقيق أية جودة من أي نوع. وترتهن درجة الجودة التي تميز إنتاج مدرسة دون أخرى بأنماط السلوك والمواقف والمقاربات التي قاومت الزمن واستمرت فاعلة في المدرسة ومنها مثلاً: دينامية التحفيز (المنافسة، الثواب والعقاب، التحدي، التشجيع، هامش قبول المبادرات، آليات التثمين والتبخيس، وسائل الترغيب والترهيب...)، والموقف من المعرفة، كما سبق أن رأينا أعلاه، (هل المعرفة ناجزة ونهائية ومقفلة أم على العكس هي متحركة ومتطورة ومرنة ومنفتحة على التجديد...)، وماهية عناصر مجتمع المعرفة (التكنولوجيا، المكتبة، المختبرات، فسات النشر وتبادل الرأي، الربط بالشبكات الدولية، المجتمع المحلي...)، وطقوس المؤسسة التربوية (العادات والأفعال المتكررة والدورية، السلوك التراثي، نوافذ التجديد...، صنوف المقاومة للجديد، السمات و/أو الأفعال التي صنعت، عبر السنوات، هوية المؤسسة وميزتها عن غيرها. أي العلامات الفارقة التي تميز ملامح خريجها...).

كما يدخل في تحديد درجة الجودة، من بين عناصر أخرى تكون عراقتها، الثقل الذي يمثله الفكر التربوي في المدرسة مقابل الفكر الإداري التنظيمي البحث. ومع اعترافنا الكامل بأهمية الشق الإداري في دورة عمل المؤسسة إلا أننا نحذر من طغيانه على اهتمامات طاقم المدرسة إلى درجة، أكاد أقول معها، أنه يتحول في كثير من الأحيان إلى هدف لذاته وينسى أصحابه أن العمل الإداري في المدرسة يجب أن يكون دوماً في خدمة الفعل التربوي.

خامساً: الجودة في غرفة الصف⁽²⁶⁾ (باتجاه "انتقال اثر التعلم"):

لعل اصعب محطات الحديث عن مسألة الجودة هي شرح ما اتفق على معالجته تحت عنوان ما يسمى بـ "الجودة في غرفة الصف". ولو أردنا مزيداً من الإفصاح لقلنا "الجودة في عهدة المعلم".

⁽²⁶⁾ - كل ما ورد تحت هذا العنوان من عناوين فرعية ونصوص هو عبارة عن مقتطفات أخذت حرفياً من الفصل الخامس من كتاب: وهبه نخله. جودة الجودة في التربية. الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ٢٠٠٥، ص ٩٥-١٠٤.

وتتراكم صعوبات الحديث في المحطة المذكورة بفعل عوامل خمسة أساسية:

(١) - ضبابية خطاب الجودة بقدر ضبابية الخطاب حول الجودة. ونقول ضبابية نظراً للغبش الذي ينتجه تداخل الحدود والدلالات في ما يخص:

- الموضوعات التي تعتبر مساكن طبيعية للجودة، أي الموضوعات التي يظن أن **الجودة** يجب أن تنسب إليها. والمقصود بموضوع **الجودة** هو الجواب عن السؤال: **جودة ماذا؟** جودة التعليم أم جودة التعلّم أو جودة المنتج النهائي.

- عدم توضيح ما هو المقصود بـ "**الجودة**" للمعلم (المعلمين). أي عدم تحديد طبيعة الجودة المطلوب السعي لبلوغها أو تحقيقها. ولا نظن أن المعلم (المعلمة) في البلدان العربية (في مراحل التعليم المختلفة) على علم بالصيغة أو الحلة التي ينبغي أن يظهر بها الفصل أو المعلم أو المتعلم في كل محطة من محطات المسار المدرسي ليصح الحديث عن جودة ما في المكان المعني. فكم معلم (في المنطقة العربية) يعرف فعلياً^(٢٧) نوع الجودة التي يفترض به أن يقود تلامذته إلى بلوغها أو تحقيقها، علماً أنه قلما خلا خطاب تربوي من الإشارة إلى "الجودة" بشكل مباشر أو ادعى توجيه الجهود المختلفة لضمانها.

(٢) - صعوبة إقناع المعلم (المعلمين) والمدير (المديرين) والمتعلم (التلاميذ) والأهل بأن العلامة التي يحصل عليها المتعلم لا تنبئ بالضرورة لا عن جودة التعليم ولا عن جودة التعلّم. وتشكّل هذه المسألة نقطة الاختناق الأكثر انغلاقاً على المقاربات الكيفية بعامة، وعلى الجودة بما هي إحدى إفرازات الفكر الكيفي بخاصة. ولم يعد سراً على أحد بأن العلامة (الرقم أو الحرف) لا تؤشر على الأداء الفعلي للمتعلّم في المطلق وخارج إطار المدرسة بل على مدى قرب أو بعد أداء المتعلم من الخط الوهمي الذي رسمه المعلم سقفاً للأداء المطلوب تعلمه والمعبّر عنه بالعلامة القصوى. وتدفع هذه القضية إلى طرح أسئلة عدة:

- هل تقابل علامات عدة متساوية جودة متساوية؟ أي هل يمكن الإدعاء بأن طالبين قد حازا على علامة ١٠٠/٧٠ في الامتحان عينه في مادة الرياضيات أن معارفهما ومهارتهما الرياضية متماثلة؟

- هل حصول المتعلم على العلامة القصوى (١٠٠/١٠٠) دليل على إتقانه لكل المطلوب إتقانه في المادة التي نال فيها تلك العلامة.

(27) - أي أن يكون قادراً على تعيين الإجراءات الميدانية المطلوب تنفيذها لبلوغ الجودة المستهدفة، والمؤشرات المادية أو المعنوية المطلوب معاينتها لتأكيد تحقق الجودة التي يسعى إليها.

٢- هل يمكن قراءة دلالات علامة ما بدون التعرف على سياسة الترفيع التي يتبناها نظام التعليم أو المؤسسة التعليمية؟ وبدون معرفة مفصلة بأسلوب تصحيح الامتحان وشروط تقدير أو منح العلامات؟ وماذا يبقى من التكافؤ بين علامتين متساويتين أو التباين بين علامتين متفاوتتين عند اختلاف خلفيتي إنتاجهما؟

(٣)- صعوبة إقناع المعلم (المعلمين) والمدير (المديرين) والمتعلم (التلاميذ) والأهل بأن فخامة المكان ورحابته ووفرة تجهيزاته وحدائتها لا تنبئ بالضرورة لا عن جودة التعليم ولا عن جودة التعلم.

(٤)- صعوبة إقناع المعلم (المعلمين) والمدير (المديرين) والمتعلم (التلاميذ) والأهل بأن الرهان على طرائق التدريس والوسائل التعليمية لا يوصل بالضرورة لا إلى جودة التعليم ولا إلى جودة التعلم. لقد بلغت مؤسسات إعداد المعلمين في تشريب خريجها أيديولوجيا بيداغوجية تروج لاعتقاد مفاده أن طرائق التدريس هي مفتاح تحسين عمليتي التعليم والتعلم. في الواقع، لم يكن الهدف من ابتداع طرائق التدريس رفع مستوى الإلتقان أو تعميق المعرفة عند المتعلم بل، في الأساس، مساعدة التلاميذ الذين لم يتمكنوا من التحصيل المعرفي بالأساليب المجردة، أي عند عرض المادة في تسلسلها المنطقي وعبر لغتها الرمزية الأصلية، خاصة في المراحل التأسيسية للتعلم، على اكتساب المطلوب للتمكن من متابعة الدراسة مع زملائهم. وقد برزت طفرة طرائق التعليم بخاصة، مع ازدهار بحوث التعلم ورواج نظرياته المختلفة. وهي في الأصل، كما أسلفنا، للمساعدة على التعلم وليس لتحسين نوعية التعلم. بعبارة أخرى طُرحت طرائق التدريس كأسلوب تقدمي للتقليل من الاصطفائية، التي طغت على التعليم لفترات طويلة؛ أي للمساهمة في تعميم التعلم على أكبر عدد من التلاميذ استناداً إلى القناعة بوجود فروق فردية وقدرات مختلفة عند كل منهم.

(٥)- صعوبة إقناع المعلم (المعلمين) والمدير (المديرين) والمتعلم (التلاميذ) والأهل بأن وظيفة التقويم في غرفة الصف هي تيسير التعلم وتحسين جودته وليس الحكم على أداء الطلبة وتصنيفهم بحسب علاماتهم. وتنتج الصعوبة، عند هذا المستوى، من رفض المعلم، بقصد أو بغير قصد، التخلي عن التقويم كسلاح يمنحه سلطة التحكم بمصير المتعلم، من جهة أولى؛ وإصراره (أي المعلم) على استخدام التقويم كأداة لتأنيب المتعلم، الأمر الذي ينزع مسؤولية فشل الطلبة عن كاهل المؤسسة ووكيلها بامتياز، المعلم.

ما الحل إذا؟

أي كيف نحسن جودة التعلم في غرفة الصف؟ وعندما نقول تحسين جودة التعلم، لا نقصد بذلك البحث في الكيفية التي نجعل بواسطتها اكتساب معرفة أو مهارة أو كفاية ما أكثر ثباتا في الذهن أو أكثر رسوخا في الذاكرة، بل الكيفية التي نجعل بواسطتها كل تعلم جديد يندمج في ثروة الفرد الشخصية المكوّنة من المكتسبات القديمة أي من كل ما سبق أن تعلمه الفرد وهضمه وأدمجه داخل ذاتيته الثقافية، وليصبح هذا التعلم الجديد ملكا خاصاً لمكتسبه ومطبوعاً بدمغته المميزة.

أظننا متفقون على أن زيادة حجم المعارف المخزّنة في الذاكرة لا يمكن أن يكون تحسناً في جودة التعلم؛ كما أننا متفقون على أن المعرفة أو المهارة أو القيمة المُستدخلة والمتمثلة والمخزّنة والمندمجة في النظام الإدراكي الشخصي لا تميز صاحبها إلا بقدر ما ترمي بظنها أو بمفاعيلها أو بآثارها على سلوك هذا صاحب، أي بقدر ما تتحول من كيان خارجي يوضع في جارور مستقل ويعاد إليه عند الحاجة، إلى عنصر من العناصر المكوّنة للعدة الفكرية والعلمية والتقنية والمهارية التي يتكئ عليها أداء الشخص في الوضعيات الحياتية المتحوّلة؛ أي بقدر ما تغيّر من طبيعة ردود فعله وقناعاته ومواقفه، وتبقى متأهبة لكي تُستخدم في مواقع ومواقف ومحطات جديدة ومن أجل معالجة موضوعات من طبائع متباينة وحتى متناقضة.

يطرح كثير من المهتمين بتحسين أداء الطلبة ورفع مستويات الإنجاز الأكاديمي في المؤسسة التعليمية، وصفة تربوية يعتبرون أنها قادرة على تحسين جودة التعلم عند الطلبة، وتتكون الوصفة المذكورة من "عقارين" تربويين معروفين جدا في أوساط مؤسسات إعداد المعلمين: التعلم الإِتقاني والتقويم التكويني. ما يهمننا هنا من هذين المفهومين ينحصر في علاقتهما بجودة التعلم ومدى قدرتهما على رفع درجاتها. وإذا تفحصنا القراءات التي تنفذها المؤسسات التعليمية لهذين المفهومين، من خارج الخطاب التربوي العلني، أي استنادا إلى مغازي الممارسات اليومية الحقيقية فقط، نجد أن معظمها (القراءات) يتمحور حول استثمار مفهومي الإِتقان والتقويم التكويني، مع ما ينسب إليهما من إجراءات، في ترسيخ المعرفة أو المهارة أو الكفاية بمقدار يكفل بقاءها مستيقظة حتى موعد الاختبار أو الامتحان وذلك لضمان نيل العلامة المخصصة لها. وإذا كان ذلك صحيحاً، فإن استراتيجية اكتساب المطلوب من المعرفة⁽²⁸⁾، بمستوى السقف المطلوب من الإِتقان، سوف تُبنى على أساس الاحتفاظ الموسمي بما هو مُتعلّم

²⁸ - بالمعنى الشمولي للمفهوم.

(يرفع الميم) وليس بهاجس إدماج المكتسبات في صلب أصول⁽²⁹⁾ الثروة المعرفية الشخصية وكأن الهدف النهائي هو الاستثمار قصير المدى.

وبمجرد الحديث عن جودة التعلم، تبرز مشكلة تعرّف المقصود بالجودة التي تصف التعلم أو المنسوبة إليه: هل يكون التعلم جيداً عندما يحتفظ المتعلم بالمادة المتعلمة أطول مدة زمنية ممكنة في ذاكرته ويكون قادراً خلال كل تلك المدة على استرجاع تلك المادة بسهولة وبدون اجترأء أو تشويه؟ أم أن التعلم يكون جيداً بقدر ما يقترب المتعلم من الشعور بأنه ليس بحاجة إلى الاحتفاظ بمادة التعلم في ذاكرته لكي يستخدمها لاحقاً، أي بقدر ما يتأكد من قدرته على توليد أو تركيب أو استنتاج ما يحتاجه من مادة التعلم المذكورة عند الحاجة انطلاقاً من معرفة شروط إنتاجها وظروف توظيفها وقوانينه؟

قناعتي راسخة بأن جودة التعلم تزداد أو تنقص تبعاً لاتساع قدرة المتعلم على هضم ما تعلمه وتحويله إلى عنصر مكون لشخصيته وتوظيفه بالتالي في وضعيات جديدة كلياً. بعبارة أخرى، تتأسس جودة التعلم على قاعدة "انتقال اثر التعلم" وتتغذى من تكرار حدوثه.

وليس من المستبعد أن يكون بعض الحل في فلسفة التقويم المتبنى من قبل المؤسسة والمعلم والممارس في غرفة الصف. وقد شددنا بالقدر نفسه على تبني المؤسسة لمقاربة تقويمية خاصة وكذا على ممارسة المعلمين لتلك المقاربة في الصف، وذلك نظراً لحالة الانقسام الشديدة التي يعيشها التقويم متأرجحاً بين الموقع المتقدم والطيبي الذي يحتله "المفهوم" في الفكر التربوي الراهن من جهة أولى، والموقع المتخلف والمحافظ الذي تحتله ممارسته الفعلية على ارض الواقع، من جهة ثانية. وبيان ذلك أن ممارسات التقويم الصفية اليومية والامتحانات الفصلية والنهائية، والمتداولة والشائعة في ورش التعليم ما برحت تتعاطى مع أفعال التقويم بصفقتها فسحات امتيازات يستغلها المعلم بمثابة أيام دينونة ينظم خلالها جردة حساب مع الطلبة ليحكم على أدائهم السابقة، مهملاً بالتالي الأدوار والوظائف الأساسية للتقويم: التشخيص، والتصويب، والتنبؤ. وهذا ما يفسر الحرص الشديد على تثبيت قانون عام اعتبر قاعدة ذهبية يحرّم كسرهما أو الخروج عنها أو عليها، وذلك على الرغم من التحولات الكثيرة التي طرأت على مفهوم التقويم ودلالاته ومغازيه. أما القاعدة التي طليت بالذهب فتدعو إلى "عدم تقويم إلا ما تم تعليمه". الأمر الذي يعرقل إمكانية استخدام التقويم في التأثير التنبؤي على الاتجاهات المحتملة لتطور مسار توظيفات المتعلم الذهنية وأفق تلك التوظيفات في علاقتها مع متطلبات التعليم العالي وسوق العمل؛ ويفسر إلى حد كبير إهمال مسألة (أو بالأحرى فضيلة) "انتقال اثر

(29) - بالمعنى المصرفي للمفردة (Assets).

التعلم" وتجاهل مفاعيله وتغييبه عن ساحة التداول التربوي وإغفال ضرورة تقصي أعراضه في سلوك المتعلم وفي كيفية استثمار هذا الأخير لمكتسباته الأكاديمية والمهارية في الوضعيات الجديدة.

وعندما نقول انتقال اثر التعلم نعين في الوقت نفسه شروطاً أو أداءات تعلمية مسبقة يصعب يتحقق انتقال اثر التعلم بدونها أو بدون معظمها على الأقل. واهم هذه الشروط المسبقة هي نمط التعلم المحقق ومكوناته. فلو افترضنا أن المعلم يهدف إلى تعليم التلميذ معرفة (حقيقة) ما ويتوقع من هذا التلميذ أن يستثمر هذه المعرفة في وضعيات جديدة غير مشابهة للوضعيات الصفية التي اكتسب تلك الحقيقة داخلها وتدرّب على تطبيقها (الحقيقة) في الظروف التي توفرها المؤسسات التعليمية عادة⁽³⁰⁾، ينتظر من المعلم المذكور ليس تعليم المعارف والكفايات التي تنص عليها وثيقة المناهج الرسمية أو تلك المتضمنة في الكتب المدرسية فقط، بل أن يحوّل المعارف والكفايات إلى مادة تعلم مرنة وقابلة لإعادة التشكيل بنيويًا ووظيفيًا بحسب متطلبات الاستثمار الجديدة، الأمر الذي يعني أن نتوقع من المعلم الذي ينوي فعلاً مساعدة طلبته على التعلم "الجيد" أن:

أن يشترك مع طلبته في استعادة تاريخ تشكل المعرفة أو الكفاية المطلوب تعلمها، وذلك برصد بدايات ظهورها، وبمتابعة التغيرات التي طرأت عليها، وأسباب تخليها عن بعض عناصرها الأولى، ومبررات استيعابها للإضافات المختلفة.

أن يساعد طلبته على اكتشاف العناصر الأساسية المكونة للمعرفة أو الكفاية ومدى استقلالية كل منها عن العناصر الأخرى، ومدى قابليتها للالتحام أو المزوجة مع عناصر معرفية من طبيعة مختلفة، داخل مشروع استنباط أو بناء معرفة أو كفاية جديدة، وبأية شروط وضمن أية ظروف.

أن يدرّب تلاميذه على تحليل الوضعيات الجديدة واكتشاف وجوه الشبه بين بنيتها وطبيعتها وعناصرها والظروف المحيطة بها من جهة، وبنية وطبيعة وعناصر الكفاية التي أتقنها سابقاً وظروف استخدامها من جهة ثانية؛ وتقدير احتمالات نجاح استخدام المعرفة المكتسبة في حل المشكلات التي تطرحها الوضعية الجديدة، من جهة ثالثة.

³⁰ - غالباً ما تكون هذه الظروف اصطلاحية وبعيدة بالتالي عن الظروف التي أنتجت المعرفة أو استوجبت بناءها أو استخدامها.

أن يدرّب تلاميذه على إدماج الآليات والعناصر المتوفرة والمستخدمّة في وضعية إشكالية معينة، ضمن نظام قيمي أو فكري أو تشغيلي لتنتج العلاقات والآليات القائمة أو الممكن قيامها بين العناصر المختلفة للوضعية الجديدة المطلوب معالجتها.

أن يحدد توقعاته من طلبته ويرفع توقعاتهم من أنفسهم وان يقومهم على خلفية ما ورد في الفقرات الأربع السابقة. أما لماذا وضعنا التوقعات على مستوى التقييم كشرط لتحقيق التعليم/التعلم الجيد، فلأننا نعتبر أن الصورة التي يرسمها الطالب عن نفسه والصورة التي يرسمها المعلم في ذهنه عن الطالب تحدد بنسبة كبيرة توقعات الأول من قدرات الثاني؛ وتدفع المعلم إلى دفع الطالب حتى بلوغ سقف تلك التوقعات وكأن هذه الأخيرة قدرات موجودة حتماً وإنجازات محققة فعلاً. وتدخّل محاولات المعلم تكييف التعليم حسب الفروق الفردية_ التي تكون في كثير من الأحيان نسيجاً من الهوامات التي صنعها بنفسه أو ورثها عن زملائه لتبرير صحة نهجه في التدريس- بالإضافة إلى ضغوط الأهل على الطالب للتوقف عن الدراسة أو متابعتها، واختيار فرع دون آخر من الدراسة، ضمن إطار التوقعات الفاعلة في تعلم الطالب. وقد ثبت أن للتوقعات آثاراً ومغازي تربوية ليس أقلها تحديد مسار الطالب التعليمي بنسبة كبيرة. وبالتالي فإن موقف المعلم من المتعلم ومن عملية التعليم وحدث التعلم يفوق أهمية معظم التقنيات التربوية المستخدمة في العملية التربوية. وعلى العموم، فالطالب الذي يستطيع أن يثبت أنه اكتسب الكفايات المذكورة أعلاه (في الفقرات أ-ث) يستحق تعلمه أن يُوصف بالجيد.

باختصار شديد نقول أن المعلم الذي ينجح في تكييف تعليمه وتقويمه من أجل أن يتحقق انتقال اثر التعلم عند المتعلم من الوضعية المدرسية إلى وضعيات جديدة من طبائع مختلفة، يكون قد أنجز تعليماً ذا جودة أكيدة؛ وكذا المتعلم الذي يستطيع أن يبرهن أن اثر تعلمه المدرسي قد انتقل وما برح ينتقل عند مواجهة مشكلات من طبيعة غير مدرسية.

سادساً: مؤشّر الجودة التربوي (31)

"مؤشّر الكيفية التربوي"، بغض النظر عن طبيعته، هو المؤشّر القادر على تظهير مقدار الجودة التي تتصف بها الخدمة التربوية المقدمة للطلبة. وعندما نقول الخدمة التربوية (32) نعني

(31) - كل ما ورد تحت هذا العنوان هو عبارة عن مقتطفات أخذت حرفياً من الفصل الخامس من كتاب: وهبه نخله. مسألة النوعية في التربية. بيروت، المؤلف هو الناشر، توزيع مؤسسة نوفل للتوزيع، 2003، ص 100-124.

الأفعال التربوية (عمليات التعلم والتعليم والتقويم...) والمناخ التربوي (السياسات والقوانين والعلاقات والنماذج والتوقعات...) والمضمون التربوي (المناهج، المهارات، القيم...). ولا ندري حقا كيف يمكن لمؤشر ما أن يكون مفيدا للعملية التعليمية أو للطلبة طالما انه لا يتعامل مع سيرورة الخدمة التربوية بل يكتفي بالتعامل مع نتائجها (وليس مع نتائجها النهائي) أو مع محيطها. وهنا لا بد من السؤال: أليس النتاج النهائي وفاعليته هو الأصل والاهم في ما يخص الغاية من الخدمة التربوية؟ وهل يكفي الإطار الذي تحصل داخله عمليات التعلم والتعليم للاستدلال على طبيعة تلك الخدمة؟

نزع بأن المؤشر التربوي المتداول حالياً عاجز عن التأثير على جودة الخدمة التربوية، وذلك لأسباب عدة أهمها:

❖ من حيث تعريفه لا يمكن أن يؤشر على الجودة لأنه يهتم فقط بالنظام ككل أو في جزء كبير من النظام، ولا يدخل في التفاصيل الدقيقة سواء على مستوى الفرد أو على مستوى الوحدة التربوية. فهل يمكن أن نصل إلى وصف "الجودة" الفعلية أو الواقعية عندما نكون أمام واجب إنتاج رقم واحد يختزل حالة كيانات متعددة من درجات مختلفة من الجودة؟ وهل يمكن تبيين الجودة من خلال قيم تستند في أساس بنائها على المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، علما أن كليهما يفقد قدرته التشخيصية إذا لم يكن تشتت البيانات التي استخرج منها كلاهما منخفضاً وتوزعها متعكساً ومتطرفاً (على الأطراف). فمتوسط ٥ حواسيب لكل ١٠٠ شخص لا تعني أن هذه التكنولوجيا مستخدمة بشكل عادي في جميع المناطق وعند جميع الفئات؛ كما أن القول بأن نسبة الحواسيب الحديثة تشكل ٥٠ % من أجهزة الحاسوب المستخدمة في بلد ما لا يمكن أن يفيد في تشخيص مستوى المعيشة أو الرفاهية في البلد، طالما أننا لا نعرف عدد الحواسيب الكلي ولا نعرف عدد السكان ولا نعرف توزع الحواسيب الحديثة على المناطق والفئات الاجتماعية.

في واقع الأمر يكتسب مؤشر الجودة التربوي قدرته الدلالية على الجودة بقدر ما تقل المساحة التي يرمي إلى التأثير عنها أي بقدر ما يحرص على انتقال دلالاته من العام الشمولي إلى الخاص الفردي. وبالتالي لا يوجد مؤشر واحد من المؤشرات المتداولة يمكن أن يؤشر على الجودة إذا ما استخدمنا معنى المؤشر الحرفي وضرورة تغطيته للنظام التعليمي ككل. وغالبا

³² - نلفت الانتباه هنا إلى أن الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التعليمية (ابتدائية، متوسطة ثانوية أو جامعية...) لا يستند إلا بقدر بسيط جداً المؤشرات الكمية بل يدخل في سيرورة التعليم ويختبر مقاربات التدريس ويدرس الامتحانات وأنظمة التقويم والانضباط ومدى اضطلاع المدرسة في شراكة جدية مع المجتمع المحلي....

ما ترمي المؤشرات التربوية المتداولة إلى تلخيص المشهد العام بسرعة، وإلى توحيد المخارج⁽³³⁾، الأمر الذي يسمح بإجراء المقارنات. بينما يهتم مؤشر الكيفية أو الجودة التربوي عادة بالحالة الفردية للخدمة التربوية وتصبح بالتالي المقارنات استناداً إليه لأن طبيعته لا تسمح له بالإحاطة بالمشهد العام، وهو لا يرمي أصلاً إلى ذلك.

❖ لا يهتم المؤشر التربوي المتداول حالياً إلا بالعناصر التي تشكل الإطار العام للخدمة التربوية بدون أن يجرؤ على الدخول إلى صلبها. فهو يقف عند حدودها ويحاول أن يسبر جودتها عن بعد بالاستناد إلى الظروف المادية المحيطة بإنتاج تلك الخدمة. ولكن هل تدخل مثلاً هندسة المحيط الخارجي وتجهيزه بتحديد جودة الخدمة التربوية؟ وهل تساعد بالتالي، الهندسة المذكورة على التنبؤ بدرجة تلك الجودة؟ وهل يمكن لعدد الطلبة في الصف مثلاً، ولمستوى شهادة المعلم، ولحالة تهوية المبنى، أن تدل على مدى جودة التعليم والتعلم؟ وحتى لو سلمنا جدلاً بأن الظروف المحيطة بإنتاج الخدمة تؤثر على جودتها، فإن هذا التأثير لن يكون واضحاً وحاسماً. فغالباً ما ننسى أن الوضع النهائي أو الصيغة النهائية للمنتج ليست فقط محصلة الظروف المادية أو الفيزيائية التي رافقت ولادته أو إنتاجه ولا فقط محصلة العناصر التي دخلت في تركيبته بل أيضاً وبشكل أساسي التفاعلات التي حصلت بين تلك العناصر ونسب المقادير المختلفة وتوقيت إدماجها، وطريقة "المزج" و"التخمير" ومددها وكيفية تعريضها للمؤثرات الخارجية...

سابعاً: جودة التربية بين "مؤشرات الجودة" و "جودة المؤشرات"⁽³⁴⁾

في الأدبيات التي سنحت لنا الفرصة الاطلاع عليها خلال العقد الماضي، لم ننع على حديث كثير عن الجودة بصفاتها حالة متحركة (حية ونامية) أو مناخاً تشكلياً أو دينامية نشطة أو سيرورة مستديمة، بل لاحظنا غزارة في الكلام عنها بصفاتها محصلة لتحقيق شروط محددة مسبقاً واستجابة لمتطلبات ومعطيات تسمح باحتساب مؤشرات "إيجابية" من وجهة نظر الدولة أو النظام التعليمي؛ إلى درجة يسيطر معها انطباع كاسح بأن الحدود المادية والرمزية بين الكيانين (الجودة من ناحية والمؤشر من ناحية أخرى) قد اندثرت فالتحما واندماجا في ماهية هلامية لا تسلّم أسرار كينونتها حتى إلى من آمن بها وقبل طروحاتها.

³³ - مفرداً مخرج أي الرقم السفلي في الكسر؛ ويسمى في قسم من الدول العربية المقام.

⁽³⁴⁾ - كل ما ورد تحت هذا العنوان من عناوين فرعية ونصوص هو عبارة عن مقتطفات أخذت حرفياً من الفصل السابع من كتاب: وهبه نخله. مسألة النوعية في التربية. بيروت، المؤلف هو الناشر، توزيع مؤسسة نوفل للتوزيع، ٢٠٠٣، ص ١٥٥-١٧٢.

ولكي نتمكن من تعرّف الأرضية المعيارية التي تنمو عليها المؤشرات المذكورة (مؤشرات "الجودة")، نقترح قراءتها بتأنٍ لالتقاط هندسة المشهد العام التي تعمل فيه من جهة ولاستخراج السمات المشتركة بينها.

يظهر من مراجعة لائحة المؤشرات التربوية الأكثر تداولاً والتي يناهز عددها الخمسة والعشرين⁽³⁵⁾ مؤشراً، أن ستة منها فقط قد مُنحت شرف الدلالة (الجزئية) على الجودة، وكُرست بالتالي مؤشرات "نوعية"⁽³⁶⁾ أو مؤشرات على "النوعية"⁽³⁷⁾. فما هي هذه المؤشرات وما هي السمات التي تميّزها عن غيرها؟

خصائص "مؤشرات الجودة"

على الرغم من قناعتنا بأن المؤشرات المتداولة قاصرة جميعاً، بمقايير متفاوتة، عن التأشير على جودة التعليم، ترانا لا نمانع قبول فكرة أن بعض هذه المؤشرات مرشح للإسهام بمقدار أكبر من البعض الآخر في تظهير بعض جزر الجودة في النظام التعليمي. وذلك بدون أن ننوهم بأن ما سنتوصل إلى استنتاجه من جراء استخدام المؤشرات "النبيلة" سيكون واقعياً وعملياً بالضرورة. أما المؤشرات⁽³⁸⁾ الأكثر تداولاً والتي أُشيع بأنها "نوعية"⁽³⁹⁾ هي:

- (١) المؤشر: نسبة معلم / تلميذ.
- (٢) المؤشر: تأهيل المعلمين = مؤهل / معلم
- (٣) المؤشر: الإنفاق على التلميذ.
- (٤) المؤشر: تلميذ / حاسوب⁽⁴⁰⁾
- (٥) المؤشر: تلميذ / كتاب
- (٦) المؤشر: فصل (غرفة) / تلميذ

³⁵ - بعض الدول (كندا مثلاً) تستخدم أكثر من مائة مؤشر لتشخيص دورة عمل نظامها التعليمي، إلا أن المؤشرات الأكثر تداولاً في الدول النامية هي مؤشرات مشروع "التعليم للجميع" فضلاً عن عدد قليل من المؤشرات الأخرى التي تختلف ماهيتها من بلد إلى آخر بحسب اتساع هامش الشفافية التي يمنحه البلد المعني لنفسه في تصوير حالة وضعه التربوي.

³⁶ - بالمعنى الكلاسيكي الشائع.

³⁷ - بالمعنى الكلاسيكي الشائع.

³⁸ - من بين لائحة المؤشرات المتداولة.

³⁹ - بالمعنى الكلاسيكي الشائع.

⁴⁰ - هذا المؤشر والمؤشران اللذان يتبعانه هي من خارج اللائحة العادية لمؤشرات التعليم للجميع.

ولا شك بأن أسباب اختيارها دون غيرها⁽⁴¹⁾ لتؤشر على النوعية تكمن في خاصيات فريدة تتميز بها بنيتها. فما هي الوظائف الخاصة التي تؤديها هذه المؤشرات والتي تكسبها فضيلة التأشير على "الجودة"؟

هناك في الواقع سمات أربع تشترك فيها المؤشرات التي توصف بالـ "نوعية" والتي يفترض أن تؤشر على "الجودة"، وهذه السمات هي:

(1) **السمة الأولى:** تشترك جميع المؤشرات موضوع حديثنا في كونها تفتيتية، بمعنى أنها لا تلتفت إلى سيرورة الفعل بل تركز على حضور/غياب أحد عناصر البيئة التي يجري داخلها الفعل (العملية التعليمية) معتبرة، بالطبع، أن الحضور هو الشرط الإيجابي من المعادلة، وهو بالتالي، في أحد وجوهه وبمقدار ما، ضامن مهم لتحقيق الجودة. وينبني هذا الطرح لو صح على فرضيتين أساسيتين:

أ. الكل لا يساوي أكثر من مجموع أجزائه أو مكوناته⁽⁴²⁾. ويمكن تلخيص محور العمارة الفكرية التي تستوحي منه الحجج قوتها كالاتي: إذا كانت خبراتنا السابقة قد بينت لنا بشكل متكرر أن مقادير متفاوتة من "الجودة" كانت قد تحققت في وضعيات ذات مواصفات بارزة وواضحة ويمكن عزلها، فمن الطبيعي أن يقودنا المنطق الشكلي التحليلي إلى تفكيك الكيان الواحد (هنا بيئة إنتاج الجودة) إلى مكوناته الأولى، وبالتالي اعتبار حضور مواصفة واحدة من مواصفات الكيان أو وسيط⁽⁴³⁾ واحد من وسائطه (ما يدل عليه المؤشر الواحد مما يعتبره أنصار المؤشرات موضوع حديثنا البيئة الطبيعية المولدة لـ "جودة الفعل التربوي")، عاملاً يسهم في إنتاج (تركيب، بناء...) الكيان الأولي قبل التفكيك ("الجودة"). ولكن، ينسى مستخدمو هذا المنطق أن إسهام العامل الواحد في الإنتاج لا يكون فاعلاً، في العادة، إلا ضمن شروط محددة ودقيقة وداخل سياق واضح ومعروف ومن خلال تفاعل دينامي ومتجدد في إطار نظام معقد من العلاقات المحكومة بقوانين التعاضد والتكامل والتعاض والاستبدال والتعاون والتدامج...

ب. الوجود (بمعنى حضور الشيء) يحتم الاستخدام (استعمال الشيء في الوجهة المعد لها). وقد يكون من المفيد هنا التذكير بأنه إذا كان استخدام الشيء يفترض حتماً

41- من بين لائحة المؤشرات الأكثر تداولاً بعامة ولائحة مؤشرات "التعليم للجميع" بخاصة.

42- بغض النظر، على ما يبدو، عن طبيعة الجمع بينها (بالتجاوز، الاندماج، الالتحام، التفاعل...).

43- نعني بذلك الأداة أو السبب أو المنشط...

وجود هذا الشيء، فإن العكس غير صحيح لأن وجود الشيء لا يستتبع ضرورة استخدامه أو الإفادة من حضوره.

(٢) **السمة الثانية:** جميع المؤشرات المذكورة في هذا الفصل تسكت عن النموذج المعياري الجائز وراء النسب المحتسبة والمعلنة، أي عن سقف القيمة (قيمة النسبة) المطلوب من الأنظمة التعليمية تطوير أدائها من أجل بلوغه في ما يخص كل مؤشر مما يسمى مؤشرات "الجودة"؟ فما المعنى العملائي المعياري مثلاً لقيمة مؤشر ما، أي كأن تكون نسبة معلم/تلميذ تساوي ٣٢ مثلاً؟ وهل نسبة ٣١ أفضل من ٣٢؟ وبناء على ماذا؟ ولكن، هذا السكوت المقصود لا ينفى كون جميع المؤشرات المعنية تنطلق من فرضية مضمره، لكنها حاضرة وفعالة، تقول بأن هناك قيمة نموذجية ضبابية (غير محددة حتى في ذهن مستخدم المؤشر لأنها أصلاً غير معروفة) لكل مؤشر يجب أن تقترب منها النسب المحتسبة للمؤشر المذكور. ونظراً لعدم معرفة قيمة النسبة النموذجية للمؤشر المستعمل، يكفي مستخدموه باستنتاج دلالاته بطريقة تقديرية/ترجيحية عبر عملية تغليب المنطق السائد في تحديد شحنة الوجهة التي يمكن أن ينحو إليها تيار الجودة المتصور⁽⁴⁴⁾.

(٣) **السمة الثالثة:** تراهن جميع المؤشرات على الوفرة: وفرة المعلمين (نسبة معلم / تلميذ)، وفرة المؤهلات (تأهيل المعلمين)، وفرة المال (الإنفاق على التلميذ)، وفرة التجهيزات (تلميذ / حاسوب، تلميذ / كتاب)، وفرة المساحات (تلميذ / متر مربع، غرفة / تلميذ). والقول بالوفرة، مهما كان موضوع هذه الوفرة، هو في نهاية المطاف دعوة إلى تخصيص مبالغ أكبر من المال (نسب أكبر من الدخل المحلي/القومي الخام، و/أو من ميزانية الدولة...) لقطاع التربية. وتخبئ هذه السمة محاذير عدة، من أهمها:

أ. المراهنة على الوفرة (أية وفرة كانت) هي بشكل أو بآخر رهان على وفرة المال. وتوفير المال ليس بالأمر السهل على جميع الدول، وهو بالتالي أداة تفريق بين الدول وتأييد التفاوت بينها، على الصعد المختلفة.

ب. الوفرة المالية الداخلية، معاشة بعملة البلد، لا يقابلها بالضرورة قدرة شرائية عند الدولة بما يتناسب مع ما يتطلبه احتساب نسب مؤشرات "الجودة". فالدول التي تملك

⁴⁴ - لو أخذنا مثلاً المؤشر "نسبة معلم/تلميذ" للاحظنا مثلاً أن لا وجود لعدد تلاميذ نموذجي في غرفة الصف (هذا عدا المتغيرات الكثيرة التي يمكن أن تدخل في تعطيل دلالة هذه النسبة، مثل مساحة الغرفة، مادة الدرس، طريقة التدريس، عمر التلميذ...)، إلا أن المنطق السائد (بدون أية أسس متينة) يميل إلى ترجيح كفة العدد القليل فيقدرّ تعسفاً بأن الجودة تكون حاضرة حيث تكون النسبة المحتسبة للمؤشر المذكور منخفضة.

عملة قوية مقارنة بالعملات العالمية التي تسمى بالصعبة، يمكنها بسهولة أكبر، أن تستورد كل ما يلزم استيراده من تجهيزات معقدة وإلكترونية، وذلك على عكس الدول التي تشكو عملتها من الضعف وهبوط القيمة وانحسار التداول الخارجي.

ج. التجهيزات المطلوبة وفرتها أو بالأحرى التجهيزات التي تُتَمَن وفرتها وتؤثر عند احتساب معدلات قيم الجودة، هي، في الغالب، التجهيزات التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة⁽⁴⁵⁾ والتي، في معظم الأحيان، لم تثبت فاعليتها لا في إحداث تعلم عصى على الطرائق السائدة والوسائل التقليدية الشائعة ولا في رفع "جودة التعليم" الحاصل سواء لجهة رسوخه أو وظيفيته أو تأصيل خلفيته الفكرية... بل تأكدت قدرتها على إبراز الفروق الاقتصادية بين الأنظمة لصالح الأكثر غنى والأكثر قدرة على الصرف. الأمر الذي يعني ببساطة كاملة أن الركون إلى مؤشرات "الوفرة" يقضي على كل أمل يمكن أن يحذو البلدان الفقيرة في الخروج من حفرة انخفاض الجودة وذلك على الرغم من الجهود الصادقة المبذولة.

(٤) **السمة الرابعة:** جميع المؤشرات المرشحة لأن توصف بأنها تؤثر على الجودة تركز على الكيان المفرد أو الفاعل الفرد وليس على المجتمع الكلي أو الجماعة الكبيرة. أي أنها لا تجد مفراً من المرور بالمفرد الفريد والوقوف عنده حتى عندما تدّعي أنها تصف النظام التربوي ككل. وهذا ما يدعم نظرتنا إلى "الجودة" ويعزز قناعتنا بان البحث و/أو الحديث عن الجودة لا يمكن أن يتوجها إلى النظام التربوي بصفته كياناً واحداً متسقاً ومتوازناً، بل إلى حالات خاصة فيه (مدرسة، فصل، معلم، تلميذ...).

يبدو أن الاسترسال في تأمل بنية المؤشرات الأكثر استخداماً لكشف مقادير "الجودة" في الأنظمة التربوية في العالم الثالث من شأنه أن يزيدنا قناعة بما كنا قد طرحناه حول مفهوم الجودة وأن يزيدنا اقتناعاً بأن المؤشرات ليست أداة حيادية تستخدم لتشخيص "جودة التربية" فقط، بل قد تتسبب بآثار جانبية تفوق خطورتها مجمل الإيجابيات التي يمكن أن تحملها تلك المؤشرات.

⁴⁵ - أي التجهيزات التي غالباً ما تكون (بالنسبة لبلدان العالم الثالث) مستوردة وغالية الثمن.