نوعية التعليم وكفاءته الداخلية

إعداد فريدة فركول
أستاذة مساعدة قسم (أ)
المدرسة العليا للتجارة

ملخص :

يتناول هذا المقال مسألة النوعية في النظام التعليمي وكفاءته الداخلية. إن نوعية النظام التعليمي هي مفهوم متعدد الأبعاد يأخذ في الحسبان جملة من العناصر منها على وجه الخصوص نوعية البرامج التعليمية، والمعلمين، والطلبة، والتجهيزات البيداغوجية، ووسائل التعليم والتعلم.

وتميل أغلب الدراسات والأبحاث المنجزة في هذا الشأن سواء في البلدان المتطورة أو البلدان النامية إلى مساءلة النظام التعليمي بغرض تقييم كفاءته وقياس مردوده الداخلي والخارجي، وذلك من أجل تحسين حوكمته.

يركز تقييم الكفاءة على طبيعة وحجم الوسائل الموضوعة تحت التصرف لانجاز البرامج الدراسية وتحقيق النتائج المنتظرة. فالأمر يتعلق في المقام الأول بالعلاقة بين مخرجات النظام التعليمي ومدخلاته من مختلف الموارد سواء منها الموارد المؤسسية والبشرية أو الموارد المادية والمالية المستخدمة في الحصول على تلك المخرجات.

لقد بينت الدراسات المقارنة بأن أغلب الأنظمة التعليمية ترمي إلى إكساب المتعلمين الكفاءات والمهارات الأساسية التي تمنحهم، بعد تخرجهم القدرة على التحليل والمعالجة وحل المشكلات التي تنجم عن وضعيات مستجدة، فضلا عن القدرة على قيادة مشروع وانجازه.

Résumé :

Cet article traite de la question de la qualité du système éducatif et de son efficience interne. La qualité du système éducatif est un concept multidimensionnel qui tient compte au moins de la qualité des programmes, du personnel enseignant, des étudiants, des équipements et des matériels d'enseignement et d'apprentissage.

Le système éducatif est aujourd'hui plus que jamais soumis à une pression importante visant à évaluer son rendement et son efficience pour en permettre un meilleur pilotage.

L'évaluation de l'efficience s'attarde sur la nature et le volume des moyens mis en œuvre pour exécuter le programme de formation et donc pour atteindre ses résultats. Il s'agit de mettre en relation les produits du système avec les ressources qu'elles soient institutionnelles, humaines, matérielles, financières, temporelles ou encore méthodologique qui ont été mise à sa disposition.

Les études comparatives ont démontré que la plupart des systèmes éducatifs visent à développer chez les apprenants une compétence essentielle celle de pouvoir – à la sortie du système – analyser, traiter et solutionner une situation inédit ou réaliser un projet.

نوعية التعليم وكفاءته الداخلية

مقدمة :

ترتبط نوعية التعليم في المقام الأول بمحيط العملية التعليمية، كما ترتبط في المقام الثاني بالظروف الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الذي تتم فيه، وهي كلها مؤشرات وعناصر تؤثر في النوعية وفي كفاءة النظام التعليمي بمجمله.

ولا يرتبط التعليم بالجوانب الكمية فحسب، بل له جوانب نوعية أكيدة، ذلك أن المطلوب ليس فقط التكفل بتعليم الطلبة لفترات زمنية معينة، بقصد إكسابهم جملة من المعارف والمهارت، وإنما المطلوب حقا هو ضمان أن يكون التعليم الممنوح تعليما نوعيا، بحيث تكون مكتسباته فعالة، سواء في مجال البناء الفكري للمتعلم، أو في مجال إكسابه المهارات الوظيفية والمهنية والحياتية التي تسمح له بالاندماج الفعال في محيطه الاقتصادي والاجتماعي.

I- نوعية التعليم :

في سنوات السبعينات والثمانينات لاحظت الكثير من الحكومات أن الزيادة السريعة في عدد الملتحقين بالتعليم، قد جرت على حساب انخفاض نوعية التعليم. كما أدى تفاقم الضغوط المالية إلى إجبار حكومات العديد من البلدان المتطورة والنامية، على حد سواء، إلى إعادة النظر في أولوياتها في مجال الإنفاق، وقاد ذلك إلى الاعتراف بأن متابعة التوسع الكمي الهائل وغير المراقب، في أعداد المتمدرسين، لم يكن، في فترة الضائقة المالية المتزايدة، الوسيلة الفعالة لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

ونتيجة لذلك توقف الباحثون والقادة التربويون، شيئا فشيئا، عن التركيز عن الجوانب الكمية، وبدؤوا يهتمون أكثر بنوعية التربية وآثارها على رفع كفاءة خريجي النظام التربوي.

إن الحديث عن مفهوم نوعية التعليم ينصرف إلى عناصر أساسية كتكوين المعلمين وتأهيلهم، ومدى توفر الوسائل التعليمية ونوعيتها، والمعايير الخاصة بالبناءات والمنشآت

التربوية، والصحة والتغذية المدرسية للتلاميذ، والمعارف التي اكتسبوها من قبلهم في المرحلة ما قبل المدرسية، وكذا طبيعة الإدارة التعليمية وفعاليتها.

إن التوسع الكمي في التعليم وتحسين نوعيته يرميان في نهاية المطاف إلى بلوغ نفس الغاية، المتمثلة في تحسين النتائج المدرسية للملتحقين بالمدارس من ناحية الكيف، ومن ثمة زيادة مستوى التأثير الاقتصادي والاجتماعي الذي يمارسه المتعلم في محيطه ومجتمعه بشكل عام، وهو ما نطلق عليه إصطلاحا الكفاءة الداخلية النوعية للتعليم.

هكذا يتبين أن نوعية التعليم ليست كيانا واحدا متجانسا، بل تشمل في الواقع جملة من العوامل المعقدة، تختلف أهميتها حسب ظروف الزمان والمكان.

إن تفحص العوامل الرئيسية التي تؤثر على النوعية المدرسية، يقودنا إلى التمييز بين البلدان ذات الدخل الضعيف والبلدان ذات الدخل المرتفع.

لقد بينت دراسة أجراها كل من Heyneman و Lokly ([1]) وشملت 29 دولة، لقياس الآثار التي تحدثها نوعية المدارس الإبتدائية على النتائج المحصل عليها من قبل التلاميذ، أن معدل تغير النتائج ذات الصلة بنوعية المدارس في بلدان متطورة كالسويد واليابان واستراليا والولايات المتحدة كانت الأكثر انخفاضا، حيث أن هذه النتائج كانت أعلى بمرتين أو ثلاثة في بلدان نامية كالهند وتايلاند وبوستوانا وكولومبيا والسلفادور.

ويعود ذلك إلى سبب واضح، وهو أنه إذا كان مستوى النوعية منخفضا، مثلما هو الحال في أغلب البلدان النامية، فإن الأثر الحدي لأي تحسين في النوعية على النتائج الدراسية يكون أكثر وضوحا ودلالة، المقارنة مع الحالات التي يكون فيها مستوى النوعية مرتفعا نسبيا.

إن هذا التفاوت بين البلدان المتطورة والبلدان النامية له بعد تربوي وبعد اقتصادي في ذات الوقت. ويعني من جملة ما يعنيه أن الإنفاق على التلميذ الواحد يخضع لمنطق المردود

([1]) Ken GANNICOLTT, qualité de l'éducation et efficacité de l'enseignement scolaire, et, UNESCO, 1995,P233.

المتناقص، أي أن الإنفاق المخصص لتحسين النوعية تنجم عنه نتائج هامة عندما يكون الإنفاق على التلميذ الواحد ضعيفا، إلا أن هذه النتائج تتناقص بشدة عندما يرتفع الإنفاق.

والنتيجة أن الزيادة في الإنفاق الموجه لتحسين نوعية التربية تتولد عنه مزايا جوهرية في البلدان النامية، بالنظر للمعدل الضعيف عموما للإنفاق على التلميذ الواحد.

ويمكن التطرق إلى أربعة أبعاد رئيسية للنوعية : نوعية المعلمين، عدد التلاميذ في القسم الواحد، الوسائل التعليمية وإصلاح المناهج. ([2])

1.I- نوعية المعلمين : يقصد بنوعية المعلمين مدى الاستعدادات الأكاديمية والمعرفية والتربوية التي تؤهل هذه الفئة لأداء مهامهما في الإشراف على عمليتي التعلم والتعليم، وهذا يعني أن الأمر يتعلق أساسا بمستوى الشهادات المحصل عليها، وبطبيعة التكوين الذي استفادوا منه لاكتسابهم الكفاءات الضرورية والمهارات المناسبة لقيادة العملية التربوية.

يوجد فرق شاسع بين المعلمين في البلدان النامية ونظرائهم في الدول المتقدمة، وينتج عن ذلك أن السياسات المتبعة لحل مشاكل نوعية المعلمين تختلف من دولة لأخرى حسب مستويات الدخل الوطني المتاح.

في معظم الدول النامية، الأصل أن يكون معلمو الإبتدائي مثلا قد تحصلوا على تكوين وتأهيل مناسبين لهذا الطور، وبالنسبة للمعلمين في الثانوي فإن المستويات المتحصل عليها يفترض أن تكون أعلى. إلا أن الواقع يشير إلى أن ندرة المعلمين المكونين عمليا أدت إلى الاستعانة بأشخاص أقل تأهيلا، خاصة في الابتدائي، حيث تكون المعارف المتخصصة أقل ضرورة، لاسيما في المناطق النائية حيث أننا نادرا ما نعثر على معلم مؤهل.

لقد أثبت هانوشاك Hanuschek في مقاله لسنة 1986 ([3])، بعدما تفحص أكثر من مئة دراسة تقيس آثار تكوين المعلمين، بأن 10 % من الدراسات كانت تبين ارتباطا إحصائيا ذا دلالة، وأن الآثار تتوزع بدورها بين نتائج مدرسية موجبة ونتائج مدرسية سالبة.

([2]) حجمي أحمد اسماعيل (2002) اقتصاديات التربية والتعليم والتخطيط التربوي، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

([3]) Ken GANNICOTT, OPCIT, P235.

وخلص إلى أنه لا شيء يؤكد حقيقة أن مدة تجربة الأستاذ هي أمر هام، فمع أننا نلاحظ بعض الإرتباط الإيجابي إلا أن هانوشاك يعتقد بأن الحجج التي تسعى إلى إثبات أن تجربة الأستاذ تؤثر بصفة قوية في التعليم ليست حججا مقنعة.

وقد تم تثمين هذا الحكم في الدراسات الحديثة التي أجرها كل من شوب Chubb ومو Moe سنة 1990 ([4]) حيث لاحظا أن تجربة هيئة التدريس في مدرسة ما ليست لها علاقة بنتائج التلاميذ. وفي عينة من المدارس لاحظا أن نسبة المدرسين من ذوي الخبرة الهامة، كانت تقريبا نفسها في المدارس التي سجل فيها التلاميذ نتائج جيدة أو المدارس التي سجلت فيها نتائج سيئة. ومن ثمة يمكن التأكيد على أنه الاكتفاء بتخصيص إنفاقا أكبر لتكوين المكونين في البلدان الصناعية المتطورة، لا يؤدي، بمفرده إلى تحسين النتائج المدرسية للتلاميذ.

2.I- عدد التلاميذ في القسم الواحد : يعتبر النقاش حول ما ينبغي أن يكون عليه عدد التلاميذ في القسم الواحد من أقدم النقاشات في التربية والتعليم. وهي مسألة جد مهمة للسياسة المتبعة، باعتبار أن أجور المعلمين تمتص نسبة مرتفعة من النفقات المخصصة للتربية والتعليم، على اعتبار أن أي تغيير حتى ولو كان بسيطا، في معدل عدد المعلمين وعدد التلاميذ، يكون له أثر كبير في التمويل اللازم. وبهذا الخصوص فإن الحملات التي تهدف إلى تقليص عدد التلاميذ في القسم تتبوأ مكانة هامة في سلّم أنشطة نقابات المعلمين، بهدف كسب عدد كبير من المجتمع لهذا التوجه، لاسيما إذا اقتنع هذا الأخير بأن ذلك يساهم في تطوير النتائج المدرسية.

لقد تم إعداد دراسات كثيرة في هذا الموضوع، ورغم الفروقات الموجودة بين تلك الدراسات، إلا أن النتيجة العامة، هي أن خفض أعداد التلاميذ في القسم الواحد، دون أن يبلغ مستوى التخفيض عتبة معينة، ليس له أي أثر على النتائج الدراسية، سواء كان ذلك في الدول النامية أو في الدول الصناعية.

([4]) Ken GANNICOTT, OPCIT, P235.

ففي سنة 1974، قام لافور Lafleur ([5]) ومجموعة من الباحثين بمقارنة تلقائية لـ 130 دراسة أجريت في عدد من الدول، توصلت إلى أن نوعية التكوين لا تتوقف على عدد التلاميذ في القسم، ولكن هذه الدراسات خلصت إلى أن هذا الإجراء أدى إلى تسجيل ارتياح أكبر لدى المعلمين.

وفي سنة 1982، قام قلاص GLASS ([6]) ومجموعة من الباحثين بتلخيص نتائج 77 دراسة، ولاحظوا أنه إذا كان عدد التلاميذ يتراوح ما بين 30 و40 تلميذا في القسم، فإن نتائج التعليم لا تتحسن إلا قليلا، عندما ينخفض عدد التلاميذ بشكل غير حاسم، وأن التطور في النوعية يكون أكبر أهمية عندما يتم تخفيض عدد التلاميذ في القسم الواحد إلى ما دون 15 تلميذا.

أما هانوشاك ([7]) فقام بإنجاز 112 دراسة في سنة 1986، ووجد 23 منها فقط ذات دلالة إحصائية. والشيء الملفت للانتباه هو أن أغلب هذه الحالات (14 من بين 23) تمثل ارتباطا سلبيا، وهذا معناه أن نتائج التعلم تكون أحسن في الأقسام أكثر اكتظاظا، علما أن مفهوم الاكتظاظ هذا لا يعني أن يتجاوز عدد التلاميذ في القسم الواحد مستوى 35 أو 40 تلميذا.

وإذا كان صحيحا أنه في الأقسام الصغيرة (من 10 إلى 15 تلميذ)، يتعلم الأطفال بسرعة، لأن المعلم يهتم بكل تلميذ على حده، فإنه في الأقسام التي تعاني من الاكتظاظ الشديد، والتي يصل فيها التلاميذ إلى 70 فما فوق، يستقطب الاهتمام بالانضباط والمراقبة وقتا طويلا ويكون على حساب كفاءة عملية التعلم.

ومهما يكن، فإن عدد التلاميذ في القسم، على عكس الاعتقاد الشائع، ليس له أهمية كبيرة في النتائج الدراسية، بشرط أن يبقى في مجال 25 إلى 50 تلميذا في القسم.

من جهة أخرى فإن تخفيض عدد التلاميذ في القسم يتطلب تكاليف باهضة، وإذا حاولنا خفض عدد التلاميذ في قسم يحتوي على 30 تلميذ في المتوسط إلى 25 تلميذ في

([5]) David THROSBY, l'éducation pour le vingt et unième siècle questions et perspectives, 1995, P235.
([6]) David THROSBY, OPCIT, P236
([7]) David THROSBY , OPCIT, P236

مدرسة لـ 600 تلميذ، فهذا يؤدي إلى زيادة النفقات بـ 20 % مع احتمال زيادة نفقات التجهيز.([8])

واعتبارا لكون الهدف الأسمى يتمثل في تطوير نوعية المدرسة، فإنه يمكن استخدام هذه الموارد في مجالات أخرى عدا تقليص عدد التلاميذ في القسم الواحد.

I.3- الوسائل التعليمية : تتمثل الوسائل التعليمية في الكتب المدرسية والكتب المكملة لها، والخرائط، والسبورة، والطباشير...إلخ، وأهم شيئ في هذه القائمة هو الكتب المدرسية، ذلك أن الكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى لتعلم التلاميذ لا تحتاج إلى برهان. ولكن رغم أهمية هذه الوسائل إلا أنها في معظم الأحيان غير متاحة، بالعدد الكافي، بل تعتبر من بين الوسائل الأكثر إهمالا في السيرورة التربوية، خاصة على المستوى الإبتدائي، حيث أن هذا المشكل قائم في الدول النامية بصفة خاصة، فالتلاميذ لا يملكون الكتاب أصلا، أو أنهم مضطرون لتقاسمه مع زملائهم، كما أن المراجع المتاحة كثيرا ما تكون من نوعية سيئة سواء من حيث شكلها أو من حيث مضمونها.

إن أهمية الوسائل التعليمية تسمح لنا بالتفكير في الكفاءة برفع الكمية وتطوير النوعية، خاصة بالنسبة للكتب المدرسية التي لها تأثير كبير في نوعية التعليم. لكن المشكل هنا يكمن في أن النفقات المخصصة لميزانيات التربية لعدد كبير من الدول النامية، غالبا ما تخصص لتسديد أجور المعلمين، بحيث لا يبقى منها إلا القليل لاقتناء الوسائل التعليمية، وهذا حتى في أوقات اليسر المالي.

ويزداد المشكل تفاقما في فترات الأزمة الاقتصادية، المتميزة بتضييقات مالية، حيث تتأثر بالأساس مشتريات الوسائل التعليمية والأدوات المدرسية الأساسية، التي عادة ما تتعرض للتقليص في المقام الأول. ولهذا ينبغي أن تبذل مجهودات كبيرة للحصول على الوسائل التعليمية بهدف تحسين النوعية المدرسية في الدول النامية، وأن تنصب هذه المجهودات على الكتاب المدرسي بالدرجة الأولى، سواء من حيث اقتنائه أو إنتاجه محليا و/أوتوزيعه. وهنا يمكن الإشارة إلى المجهودات التي تبذلها فعلا بعض الدول في هذا المجال مثل الجزائر التي تغطي حاجات التلاميذ من الكتاب المدرسي.

([8]) David THROSBY , OPCIT, P236

وعلى صعيد آخر فقد بدأ إدخال الكومبيوتر في التعليم في تغيير طبيعة العملية التربوية تغييرا جذريا، فالطرق التقليدية للتربية والتعلم تشهد تحولا في هذا الميدان، حيث يتم تعويض الوسائل التعليمية كالسبورة السوداء والطبشور ودفتر التمارين وغيرها، بمناهج تعليم تعتمد على المعلوماتية، كما أن الكتب المدرسية تترك مكانها شيئا فشيئا للبرامج الجاهزة المتضمنة في الأقراص المضغوطة واللوحات الرقمية. ورغم أن الكثير من هذه التجديدات مازال في مرحلة أولى، إلا أنه تم تجريبها في مختلف السياقات المدرسية في البلدان المتطورة، في حين بدأت الحواسب تنتشر وتترك آثارها في بعض البلدان النامية أيضا.

لا يمكن اعتبار هذا التقدم في تكنولوجيا التربية مجرد إدخال تقنية جديدة في المدارس فحسب، فلكي تستعمل هذه التقنية استعمالا ناجحا ينبغي القيام بعمل جبار لإعداد البرمجيات التعليمية ورسكلة المدرسين، وإجراء إعادة توجيه جوهري للكيفيات التي تُقدّم بموجبها الخدمات التربوية.

وإجمالا يمكن القول أنه إذا ما تم تسيير هذه التكنولوجيات بحكمة، فإن تأثيرها سيكون بدون شك إيجابيا جدا على نوعية التعليم الممنوح في المدارس، إلا أنه يتعين القيام بتحليل إقتصادي واف لمزايا وتكاليف هذه التقنية في المستقبل.

4.I- محتوى البرامج الدراسية : يعتبر المنهاج الدراسي (أو المحتوى الدراسي في مادة معينة وفي مستوى دراسي محدد) عنصرا محددا لنوعية التعليم الممنوح للتلاميذ، فبعض الدول بذلت مجهودات لضبط وتنسيق وتنظيم البرامج الدراسية، حتى تقدم تعليما ذا جودة. وفي الدول النامية، انصب الحوار بالنسبة للبرنامج على احتياجات التعليم "المهني " والتعليم " العام "، وهذا عندما يبدأ التلاميذ بمعرفة الكتابة، القراءة والحساب. وتمثل إصلاح البرامج في المدارس الثانوية بإدخال عناصر تقنية ومهنية في البرامج، وهذا على أمل أن تتعاظم فرص الشباب في إيجاد عمل عند تخرجه (زيادة التشغيلية)، وحتى يتم تكييف التعليم للإحتياجات المحلية، إلا أن الجهود المبذولة لتوزيع هذه البرامج المدرسية لم تتوج النجاح المطلوب. ويعود ذلك لسببين أساسيين : ([9])

([9]) KEN GANNICOTT, OPCIT, P 239

يتمثل الأول، في محدودية قدرات المدارس في بلورة مواقف التلاميذ في ضوء المهن التي تتطلعون إليها، فالشيء الذي يعتد به حقيقة هو نظام الحوافز المعتمد في الاقتصاد الوطني، إذ أن الطموحات المهنية للفرد تتحدد في ضوء الفكرة التي يكونها على مناصب العمل وعلى تفضيلاته الشخصية.

ويتمثل الثاني، في عدم تهيئ إطار النظام المدرسي الرسمي للتكوين المهني، فضلا عن أن التعلم في المدرسة ليس فعالا ولا قليل الكلفة، على غرار التكوين الممنوح في عين المكان أو في المراكز المتخصصة، حيث تستعمل في تلقين المعارف العامة كالقراءة، والكتابة، والرياضيات، والإدارك العلمي، ودراسة الكفاءات القابلة للتطبيق بشكل واسع كالمحاسبة والضرب على الآلة الراقنة، وكذا بعض المفاهيم المهنية العامة كالموقف إزاء العمل واحترام الوقت والانضباط. لقد بدأ الجميع يدرك منذ زمن ليس بالقصير أن اكتساب المهارات المهنية النوعية، يتم أحسن في الأطر الأكثر ارتباطا بأماكن العمل في المستقبل.

II- الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي :

يجدر الأمر في البداية التطرق إلى مفهوم كفاءة النظام التعليمي، بشكل عام، قبل تناول وتحليل الكفاءة الداخلية وطرق قياسها.

II.1- مفهوم كفاءة النظام التعليمي وعناصرها :

تعرف الكفاءة في الاقتصاد على أنها نتيجة نشاط اقتصادي لفترة وباستعمال وسائل معيّنة، فقد تحدد الكفاءة بالنتيجة في شكلها المالي المطلق، أو في شكل معدل، أو في شكل علاقة بين النتيجة والوسائل المستعملة للحصول عليها ([10])، وهو تعريف يمكن أن نطبقه في ميدان التربية والتعليم. ولا يتعلق الأمر بطبيعة الحال باعتبار المدرسة مصنعا لإنتاج حاملي الشهادات، بل الهدف هو استعمال الموارد المتاحة بأفضل ما يمكن، ليس فقط للحصول على أكبر إنتاج ممكن، بل بنوعية متطابقة مع احتياجات المجتمع.

([10]) LETHAN KHOL. L'industrie de l'enseignement. ed de minuit 1997.

إن الكفاءة في النظام التربوي أو التعليمي وفقا لهذا التعريف، إنما تعني الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل جهد ومال وفي أسرع وقت. وبمعنى آخر الحصول على أكبر قدر من المخرجات التعليمية باستخدام حد أدنى من المدخلات. وهو ما يقابل إلى حد ما معنى الأداء في مجال التسيير، حيث يعبر هذا المفهوم عن مجموع كل من الفعالية والكفاءة أي تحصيل أكثر ما يمكن من الأهداف وبوسائل وتكاليف أقل.([11])

ويقودنا هذا المفهوم إلى محاولة التعرف على مدخلات النظام التعليمي ومخرجاته.([12])

أ- مدخلات النظام التعليمي : يكشف تحليل النظام التعليمي عن عدد من المدخلات التي تؤلف عناصر هذا النظام، ويمكن تصنيف هذه المدخلات على النحو التالي :

- الأهداف التي ينبغي تحقيقها : ويتعلق الأمر بالأهداف الكمية كعدد المتخرجين المزمع الوصول إليه، والأهداف النوعية مثل المواصفات التي ينبغي أن يكون عليها هؤلاء المتخرجون، كمستوى التحصيل الذي يزودون به، وأنواع المعارف والمهارات والاتجاهات والمواقف التي يكتسبونها.
- التلاميذ : باعتبارهم قلب الرحى في العملية التعليمية ومحور النظام التعليمي كله، بما يتصفون به من خصائص نفسية واجتماعية وجسدية، تختلف حسب أعمارهم وحسب المجتمع الذي نشئوا فيه.
- المدرسون : وتتمثل مهمتهم في قيادة عملية التعلم والتعليم، ومساعدة التلاميذ على اكتساب المحتويات الدراسية، ولهم هم أيضا خصائصهم ومؤهلاتهم التربوية.
- الوسائل التعليمية : وتتمثل في الوسائل البيداغوجية والكتب المدرسية والأدوات التعليمية الأخرى، وأجهزة المخابر والورشات وغيرها.

([11]) دادي عدون وآخرون، مراقبة التسيير، دار المحمدية العامة، 2004، ص 25.

([12]) إبراهيم الجدع، دورة تدريبية في اقتصاديات التعليم، دمشق 1997، ص 3.

– الإدارة التربوية : هي الهيئة المؤطرة والمنظمة للعملية التربوية في مجموعها، وتتمثل مهمتها الأولى في تسيير النظام وتوجيهه وتقويمه، وهي مهمات تقتضي التعامل مع جميع مدخلات النظام بكيفية ملائمة ومنسقة.

– البناءات المدرسية : أي المنشآت التعليمية من أبنية وما تتضمنه من أثاث وتجهيزات تقتضيه عملية التربية والتعليم.

– المحتويات الدراسية : ويقصد بها مضامين التربية والتعليم وما تحتويه من معارف ومهارات موضوعية في شكل مناهج دراسية، يتم تصورها وتنظيمها في ضوء الأهداف المرسومة للنظام التربوي، وبما يلائم خصائص الطلبة وحاجاتهم النمائية وقدراتهم على التعلم، وكذا خصائص المجتمع وحاجاته.

وتجدر الإشارة إلى أن النظام التعليمي يستمد هذه المدخلات من المجتمع، فكل مدخل مصدره قطاع أو أكثر من قطاعات المجتمع. فالطلبة والمدرسون مثلا مصدرهم السكان، ولذا فهم يحملون الخصائص الاجتماعية للفئات السكانية التي ينتمون إليها. وأهداف التعليم والمناهج الدراسية تستمد في معظمها من ثقافة المجتمع ومن مجموعة القيم والمعارف والمهارات التي يسعى المجتمع لتعليمها لأبنائه، كما تساهم قطاعات المجتمع السياسية والاقتصادية في تحديد أهداف التربية ومحتواها.

أما التجهيزات والمرافق التربوية فتتوقف على حجم ما يخصصه المجتمع في ناتجه الاقتصادي ودخله الوطني للاستثمار في التربية، وهذا فضلا عن تأثر النظام التربوي وتفاعله مع النظم التربوية في العالم، فيتأثر بها في بنيته وتقنياته وتنظيم مناهجه.

ب– مخرجات النظام التربوي : هي النتائج المحصلة من العملية التربوية من المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكات والمواقف وسواها التي يكتسبها التلاميذ، فهي بهذا المعنى نتيجة التفاعل الحي بين مدخلات النظام التربوي أثناء سيرورة التعلم والتعليم.

وتتجلى هذه المخرجات في الخريجين، وتقاس بعدد الناجحين والخريجين ونسبتهم مقارنة بعدد الداخلين المسجلين، كما تقاس بمستوى تحصيلهم، وبكفاءات القيم والاتجاهات

والمعارف والمهارات التي اكتسبوها لحاجات الحياة الإجتماعية، وكذا ملاءمة عدد الخريجين وكفاءاتهم النظرية والعملية لحاجات المجتمع وسوق العمل والتنمية.

هكذا إذا ترتد مخرجات النظام التربوي على المجتمع بقطاعاته المختلفة، فتساهم في تشغيلها واستمرارها وتعديلها وتنميتها، الأمر الذي يجعل التربية عاملا أساسيا في التغيير والتطوير والتنمية الشاملة، بجوانبها السكانية والثقافية، والاقتصادية، والسياسية، والإدارية وسواها من جوانب المجتمع.

II.2- الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي

تتمثل مدخلات النظام التعليمي في الأهداف، والمعلمين، والطلبة، والإدارة التربوية، والوسائل التعليمية ...الخ، حيث تتفاعل كل هذه العناصر مع بعضها في عمليات التربية والتعليم، فتنتج مخرجات معينة. إن كل مكوّن من هذه المكونات يؤدي أدوارا خاصة في عمليات التعلم، ويمكن تقويم مستوى أداء أي منها لتلك الأدوار بإمكانيته في تحقيق الأهداف المبتغاة. فإذا حقق النظام التعليمي أهدافه المطلوبة، يكون بذلك قد بلغ مستوى الكفاءة التامة 100 %، وإذا حقق أي مدخل من مدخلات النظام دوره المطلوب كاملا بلغ الكفاءة التامة أيضا. ومن مجموع كفاءة المدخلات وقيامها بأدوراها بصورة متكاملة تتحقق الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي. ويقال عن النظام أنه فعال أو كفء إذا أعطى ناتجا أعلى بالحد الأدنى من العوامل. ومن أجل تقدير الهدر ينبغي أن نحدد عوامل النظام وناتجه بعناصر قابلة للقياس.([13])

ولما كان هذا المستوى من العمل الوظيفي المتكامل لجميع المدخلات صعب التحقيق، فإن الكفاءة الداخلية لأنظمة التربية، تظهر بدرجات متفاوتة حسب كفاءة كل مدخل، ومدى تأثره بالعوامل الأخرى.

إن توصيف وتحليل الكفاءة الداخلية يبين غلبة الطابع النوعي عليه، فهو يرتبط بمدى جودة المدخلات بصفتها الملائمة لإنتاج المخرجات المطلوبة كمّا ونوعا. ومن ثمة يجب قياس المخرجات، أي إدخال عنصر الكم، ويتم ذلك باحتساب عدد الناجحين والراسبين

([13]) علي عيده خليفة، واقع الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الأساسي في فلسطين. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول بعنوان : التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، الجامعية الإسلامية، غزة 23-24، نوفمبر 2004.

ونسبتهم إلى مجموعهم عند التحاقهم بالنظام التعليمي. ومن أبرز هذه المظاهر الكمية مستوى التحصيل، والرسوب، والتسرب.

II.3- مؤشرات الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي : من أهداف التعليم تمكين التلاميذ من بلوغ مستوى مناسب من تحصيل محتوى المنهاج أو محتوى البرنامج الدراسي، ولذا يعتبر مستوى التحصيل الذي يبلغه التلاميذ مظهرا دالا على مستوى كفاءة النظام التعليمي.

ويمكن توزيع مستويات التحصيل إلى درجات، واعتبار الحائزين على مستوى معين منها ناجحين ينتقلون إلى مستوى أعلى، واعتبار الفئة التي لا تصل إلى ذلك المستوى من الراسبين. ومن ثمة فإن كلا من مستويات التحصيل ومعدلات الرسوب، تعدّ مؤشرا أساسيا على مستوى الكفاءة. ([14])

II.3-1- مستوى التحصيل: يمثل هذا الجانب كفاءة النظام التعليمي في إيصال التلاميذ إلى مستوى تحصيلي معين، لمحتوى التعليم من المعارف والمهارات والخبرات وغيرها. وهو يقاس عادة بالامتحانات المدرسية، وفي ضوئها تصنف نتائج نجاح التلاميذ إلى مستويات أعلى، ويحصل الرسوب عند مستوى اعتباري معين، وقد يكون دون الوسط، كأن يرسب التلميذ إذا لم ينل معدل عشرة (10) أو قريب من العشرة. ويلاحظ أن تقديرات مستويات النجاح تختلف من مجتمع إلى آخر، فهناك الأنظمة الإنتقائية التي تتشدد في قياس النجاح ومنح درجاته، وهناك الأنظمة المفتوحة التي تميل للتساهل في إعطاء معدلات النجاح من أجل تخفيض معدلات الرسوب وفسح المجال أمام التلاميذ لمتابعة تعلمهم.

وبسبب هذه الفروق يصعب إعطاء تقديرات عالمية مقارنة لمستوى النجاح. وهذا ما أدى ببعض القيادات التربوية للتنديد بالمستويات التحصيلية المتدنية للمتعلمين من مخرجات أنظمة العديد من البلدان في العالم، ولاسيما البلدان النامية، حيث توسع التعليم كثيرا، وازدحمت الأقسام الدراسية بالتلاميذ، وتدنت نوعية المعلمين وأدائهم، بل أن بعض الدول اعتمدت أنظمة تسمح بالانتقال من قسم لأخر بصورة آلية أو شبه آلية، بغض النظر عن مستوى التحصيل بما يتيح إخلاء مقاعد بيداغوجية للملتحقين الجدد. ([15])

([14]) إبراهيم الجذع، مرجع سبق ذكره، ص 27-28

([15]) إبراهيم الجذع، مرجع سابق، ص 27-28

غير أنه يوجد عدد قليل من الأنظمة التي تحافظ على مستوى عال من جودة التعليم وارتفاع مردوده التحصيلي، وهي أنظمة توجد في البلدان المتقدمة أكثر منها في البلدان النامية، وهذا راجع لسبب السنوات العديدة والمراحل والمستويات التي قطعتها الأولى في تقدمها التعليمي الكيفي والكمي، وتوفر ظروف تعليمية فيها أفضل من البلدان النامية، التي يكاد التطور الكمي في التعليم ومستلزماته، يستهلك طاقتها التعليمية. ومن ثمة فإنه ينبغي على الدول النامية أن تنظر إلى تدني المستويات التحصيلية نظرة جدية وأن تعمل على علاجها بكل ما يتسنى لها من وسائل.

تعتبر مستويات التحصيل ومعدلات الرسوب، كما أسلفنا، مؤشرا أساسيا على مستوى الكفاءة، فكلما ارتفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين، دل ذلك على جودة النظام التعليمي وقدرته على تحقيق أهدافه بفعالية عاليه، والعكس بالعكس في حال انخفاض مستوى التحصيل، ولاسيما حين يصل الإنخفاض إلى مستوى متقدم من التدني ويؤدي إلى الرسوب.

II.3-2- الرسوب : يمثل الرسوب والإعادة المظهر البارز الثاني من مظاهر الهدر ونقائص الكفاءة الداخلية للتعليم. ويترتب على رسوب التلميذ أحد أمرين :

-إما أن يهجر التلميذ المدرسة، مع ما في ذلك من إهدار لما أنفق على تعليمه.

-أو أن تمنح له فرصة أخرى فيعاد تسجيله في المدرسة وهذا يؤدي إلى ارتفاع تكلفته لإزدياد عدد السنوات التي يقضيها في المدرسة، كما أنه قد يضيع فرصة أمام غيره من الراغبين في التعليم، إذا كانت ميزانية التعليم لا تسمح بالتوسع فيه.

من المعروف أن عوامل مستوى التحصيل والرسوب تكمن في صفات مدخلات التعليم وإنتاجيتها، وفي العوامل الإجتماعية المحيطة بها، وهكذا المعلم وأدائه، والمنهج والكتاب وغيرها من وسائل التعليم، كافتقار بعض المناهج إلى التشويق وعدم استعمال طرق التدريس الحديثة، ونظام القسم وعدد التلاميذ فيه، وأوضاع الأسرة الثقافية والإجتماعية والاقتصادية. جميع هذه العوامل تساهم في تحديد مستوى التحصيل والرسوب.([16])

II.3-3- التسرب : يقصد بالتسرب انقطاع التلميذ عن الدراسة قبل إتمام المرحلة التعليمية، كأن يترك التلميذ المرحلة الإبتدائية التي مدتها ست سنوات في السنة الثالثة أو الرابعة. بينما

([16]) مرسي، محمد منير، تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص

إذا انتهى من السنة السادسة ولم يلتحق بالسنة الأولى من المرحلة المتوسطة لا يعتبر متسربا. فالتلميذ الذي يترك المدرسة الإبتدائية في السنة الثالثة أو قبلها غالبا ما يرتد إلى الأمية.

لكن هذا التحديد للتسرب يختلف حسب النظام التعليمي في هذا البلد أو ذاك واتجاهاته نحو التعليم. ففي البلدان المتقدمة يعتبر تارك المدرسة بعد الإنتهاء من التعليم الإبتدائي متسربا، لأنه لم يتابع دراسته المتوسطة والثانوية.

إن مسألة التسرب خطيرة من حيث نتائجها، فهي خطيرة على التلميذ وأسرته والمجتمع الذي يعيش فيه، وتكمن خطورتها على التلميذ في حرمانه من فرص التعليم والرقي في السلم الإجتماعي. وبالنسبة للأسرة فهي خسارة في فقدانها عاملا يضاف إلى قوتها المادية والمعنوية. وخسارة بالنسبة للمجتمع إذ أن مجموع المتسربين يشكلون عبئا وعائقا على التنمية الاقتصادية.

والتسرب من مظاهر انخفاض الكفاءة الداخلية لأنه يتضمن هدر الكلفة والجهود التي بذلت في تعليم المتسرب، باعتبار أنه يترك المدرسة قبل أن تتحقق الأهداف التربوية من تلك الجهود.

وتشترك في أحداث التسرب عوامل مدرسية وغير مدرسية من العوامل الأولى تبرز البيئة المدرسية غير الجاذبة للتلميذ، وتقصير المعلمين في أداء أدوارهم، وسوء استخدام مدخلات التعليم، والرسوب.

ومن العوامل غير المدرسية المستوى الثقافي والإقتصادي المتدني للأسرة كالجهل، ففي هذه الحالة لا يستطيع الآباء مساعدة أبناءهم في دراستهم وتوجيههم، والفقر الذي قد يدفع الآباء لتشغيل أبناءهم في أعمار مبكرة، والمشكلات الأسرية كالخلاف بين الأبوين أو الطلاق أو موت أحد الوالدين أو كلاهما، أو الزواج المبكر، أو الانهماك المفرط في الأعمال المنزلية، بالنسبة للبنات، مما لا يترك لهم الوقت الكافي للتحضير والإعداد ويسبب لهن الإجهاد الجسمي الذي يعوقهم على الدراسة. والنتيجة إذن هي أن ظاهرة التسرب ظاهرة خطيرة خاصة في المرحلة الأولى من المراحل التعليمية بسبب الإرتداد للأمية.

II.4- قياس الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي : يتم اللجوء إلى استخدام طرق في قياس الكفاءة الداخلية من الناحية الكمية بالاعتماد على مقاربة إحصائية، تتضمن معدلات تدفق الطلبة من سنة دراسية إلى أخرى، ومعدلات نجاحهم ورسوبهم وتسربهم، معتبرين أن التدفق المذكور معيارا مناسبا لتحديد الكفاءة الداخلية. ويتوقف استخدام أي طريقة من هذه الطرق على مدى توفر الاحصائيات والبيانات التعليمية في الدولة المعنية.

فالمفروض أن الطلبة الناجحين قد اكتسبوا المؤهلات المطلوبة في أهداف النظام التربوي، وأن نسب نجاحهم تدل على مستوى الكفاءة الداخلية للنظام بمدخلاته وعملياته، وأن نسب الرسوب والتسرب تدل على نقائص الكفاءة الداخلية ومعدلات الهدر. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المؤشرات تعد بمثابة تعبيرات تقريبية عن الكفاءة الداخلية، وأن لها ميزة سهولة القياس والحساب.

ومن أشهر الطرق المعروفة لقياس الكفاءة الداخلية للنظام التربوي وأكثرها استخداما طريقة الفوج الظاهري، وطريقة الفوج الحقيقي، والطريقة الشاملة، وطريقة العينات. كل هذه الطرق على اختلافها تعتمد في القياس على أساس التدفق الطلابي لفوج من التلاميذ.

يعرف الفوج بأنه مجموعة من الأشخاص الذين يمرون معا بخبرة معينة على امتداد فترة من الزمن. وبناء على ذلك يمكن تعريف فوج التلاميذ بأنه مجموعة من التلاميذ الذين يلتحقون بالسنة الأولى من مرحلة تعليمية معينة في نفس العام الدراسي ثم يمرون بخبرة أحداث الإنتقال والرسوب والتسرب وإتمام الدراسة في القسم النهائي بنجاح، كل بطريقته الخاصة. ([17])

II.4-1- طريقة الفوج الحقيقي : الفوج الحقيقي هو مجموع التلاميذ الجدد الذين يلتحقون معا ولأول مرة في السنة الأولى من إحدى المراحل التربوية. ولا يعتبر التلاميذ الراسبون في السنة الأولى والباقون فيه للإعادة ضمن الفوج الجديد وإنما يعتبرون من الفوج السابق.

([17]) المنتدى الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع، منشورات UNESCO، سنة 2000، ص 46.

وتقوم طريقة الفوج الحقيقي على متابعة تدفق أفراده من السنة الأولى إلى السنة الثانية، ثم إلى السنة الثالثة وهكذا حتى نهاية المرحلة التربوية. لا يتدفق جميع التلاميذ وفي كل عام إلى السنة الموالية لسنتهم إلا في أحيان قليلة، حينما يكون الانتقال آليا من سنة إلى سنة، أو ارتفاع مستوى الدراسي للتلاميذ أو إرتفاع الكفاءة الداخلية في المدرسة، بحيث ينجح كل تلاميذ القسم.والحالة الأكثر شيوعا هي نجاح معظم تلاميذ الفوج إلى السنة الموالية ورسوب أقلية منهم، وتنقسم هذه الأقلية إلى مجموعتين، مجموعة المعيدين ومجموعة المتسربين. أما الذين ينتقلون من مدرسة إلى مدرسة أخرى، يحسبون ضمن المنتقلين إذا انتقلوا إلى السنة الموالية، وضمن المعيدين إذا انتقلوا إلى نفس السنة في المدرسة الأخرى.

وهكذا فإن تتبع تدفق الفوج الواحد يتضمن تتبع فئات ثلاثة هي المنتقلون والمعيدون والمتسربون، وحساب عددهم، ونسبة عدد كل فئة إلى مجموع عدد تلاميذ الفوج. وقد يقتصر هذا الحساب على قسم واحد فتكون النتائج مؤشرا على الكفاءة الداخلية للتعليم في ذلك القسم، أو يتناول الحساب جميع أقسام المرحلة لقياس وحساب الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي في المرحلة بأكملها. وتعتبر هذه الطريقة أدق بكثير عن باقي الطرق إلا أنها أكثر صعوبة لأنها تحتاج إلى بيانات دقيقة على كل تلميذ سواء كان ناجحا أو راسبا أو متسربا.

إذا ما أخذنا مثالا بسيطا وافترضنا أنه لدينا مدرسة ذات ثلاث سنوات (السنة الأولى، السنة الثانية والسنة الثالثة)، وأردنا حساب الكفاءة الداخلية من السنة الدراسية 2010-2011. وكان عدد التلاميذ الجدد في السنة الأولى هو 1000 تلميذ، فإنه يتم توزيعهم في نهاية السنة الأولى إلى منتقلين ومتسربين وراسبين يعيدون السنة الأولى.

إن تنظيم تدفق الفوج بالطريقة المستخدمة تمكننا من متابعة تدفق الفوج خلال سنوات المرحلة الإبتدائية، والتمييز بين فئة المتسربين، والمنتقلين الذين يستمرون في الدراسة، وكذلك الراسبين الذين يعيدون السنة ويستمرون في الدراسة، واستخراج الحسابات اللازمة لاستخراج النسب المئوية للتسرب والانتقال والرسوب في كل قسم على حده، أو في كامل المرحلة الإبتدائية، وكذلك استخراج بعض المؤشرات الأخرى، كأعداد ونسب الذين يعيدون مرتين، والذين ينجحون بدون إعادة طوال المرحلة الإبتدائية أو مع إعادة واحدة، وعدد

السنوات التي استهلكت في إنجاز تعليم جميع أفراد الفوج عدا المتسربين، وغير ذلك من الحسابات البسيطة التي يمكن إجراؤها حسب متطلبات الدراسة وأغراضها.

وعلى سبيل المثال نذكر أن الفوج الذي اقترح كمثال للتوضيح وعدد أفراده 1000 تلميذ، تخرج منه بعد ثلاث سنوات 410 تلميذا، وتخرجت آخر دفعة منه في عام 2016 أي بعد ست سنوات مستهلكة في دراستها الإبتدائية ضعف المدة اللازمة، وأن نسب التسرب والإنتقال والرسوب في كل سنة خلال السنوات الثلاث الأولى كانت كما يلي :

- **السنة الأولى عام 2010 – 2011**

نسبة التسرب = $\frac{50}{1000}$ = 5 %

نسبة الإنتقال = $\frac{810}{1000}$ = 81 %

نسبة الرسوب = $\frac{140}{1000}$ = 14 %

- **السنة الثانية عام 2011 – 2012**

نسبة التسرب = $\frac{40}{810}$ = 4,9%

نسبة الإنتقال = $\frac{650}{810}$ = 80 %

نسبة الرسوب = $\frac{120}{810}$ = 14 %

- **السنة الثالثة عام 2012 – 2013**

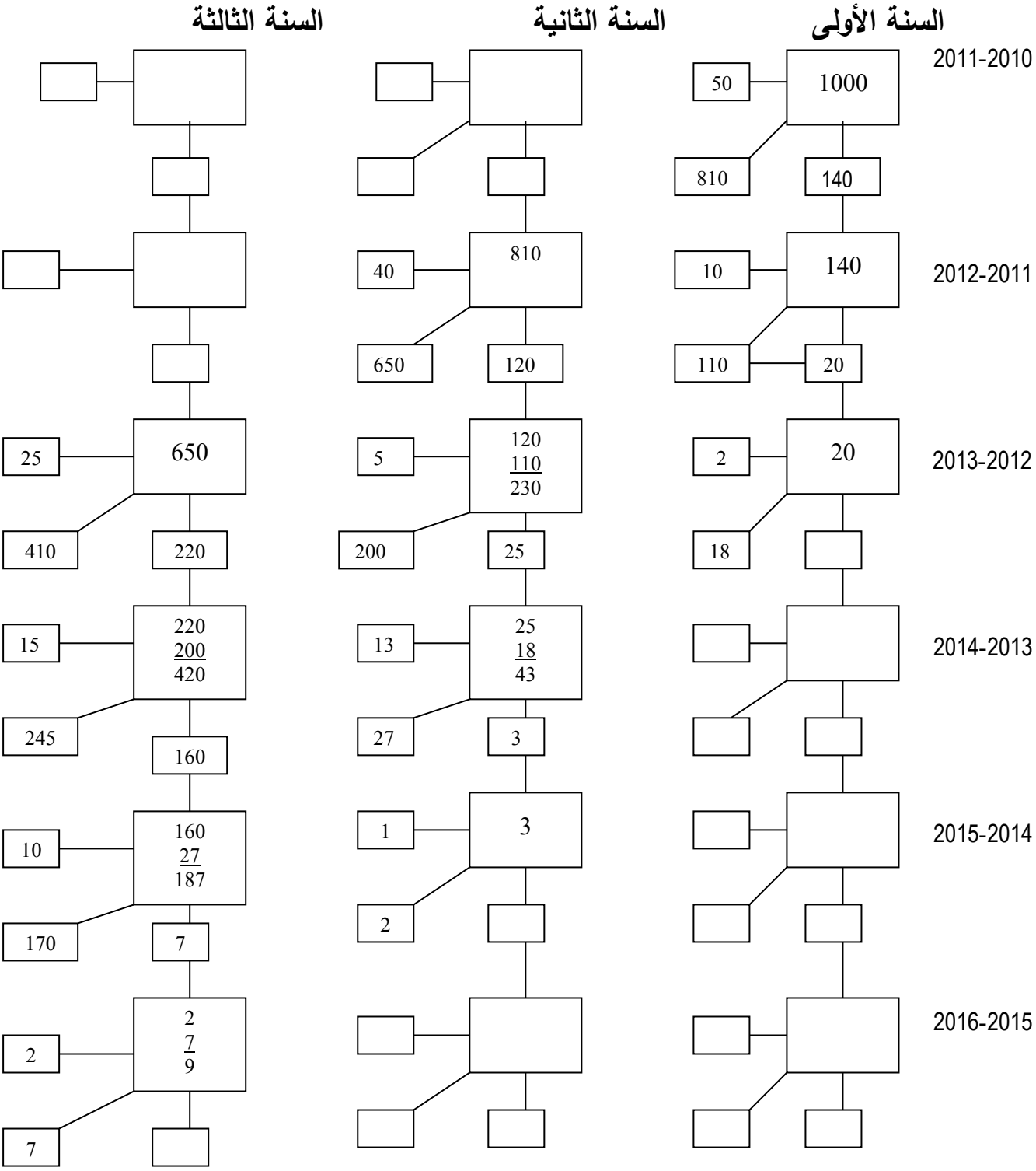
نسبة التسرب = $\frac{25}{650}$ = 3,8%

نسبة الإنتقال = $\frac{410}{650}$ = 63 %

نسبة الرسوب = $\frac{220}{650}$ = 33 %

ويمكن متابعة الحساب بنفس الطريقة وفي كل سنة على امتداد سنوات الدراسة التي استهلكها الفوج (الشكل 1)

(الشكل 1) : تدفق فوج حقيقي من تلاميذ المرحلة الإبتدائية



المصدر : شكل تم إعداده على أساس معطيات المثال المقترح

II.4-2- طريقة الفوج الظاهري :يقصد بالفوج الظاهري مجموع التلاميذ المسجلين في القسم دون النظر إلى كونهم من الجدد أو أن بينهم معيدين محولين من مدارس أخرى. وفي تدفق هذا الفوج لا يتابع الفوج نفسه خلال سنوات دراسته بل يؤخذ مجموع تلاميذ كل سنة دراسية في سنة معينة على حدة وعلى أنهم فوج، ويحسب التسرب والإنتقال والرسوب الذي يحصل في نهاية العام، لكل فوج على حدة ولكل قسم على حدة كما هو مبين في الشكل (2). حيث افترضنا وجود فوج في السنة الأولى الإبتدائي عدده 1000 تلميذ، وأنه أصبح في السنة الثانية 970 تلميذا. وأن أعداد المتسربين والمنتقلين والمعيدين كما هي مبينة في الشكل، مما يسمح بحساب نسبها على النحو التالي:

- **السنة الأولى عام 2010 – 2011**

نسبة التسرب = $\frac{50}{1000}$ = 5 %

نسبة الإنتقال = $\frac{810}{1000}$ = 81 %

نسبة الرسوب = $\frac{140}{1000}$ = 14 %

- **السنة الثانية عام 2011 – 2012**

نسبة التسرب = $\frac{25}{970}$ = 2,6%

نسبة الإنتقال = $\frac{845}{970}$ = 87 %

نسبة الرسوب = $\frac{100}{970}$ = 10 %

- **السنة الثالثة عام 2012 – 2013**

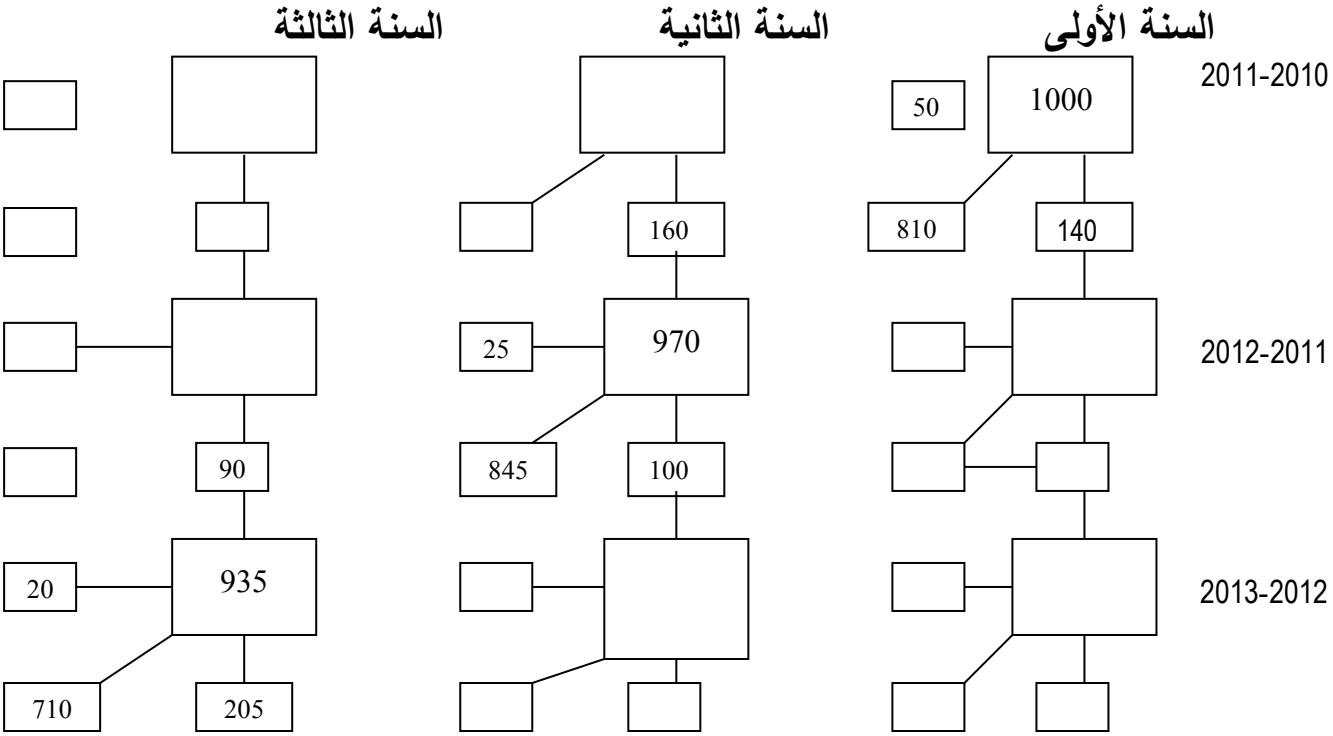
نسبة التسرب = $\frac{20}{935}$ = 2 %

نسبة الإنتقال = $\frac{710}{935}$ = 75 %

نسبة الرسوب = $\frac{205}{935}$ = 22 %

إن النتائج المحصل عليها في الفوج الظاهري أقل دقة منها في الفوج الحقيقي، لأنها استخلصت من أفواج مختلطة بين جديد ومعيد ومحول من مدارس أخرى. ففي بعض الحالات قد نجد مثلا أن عدد التلاميذ في قسم دراسي ما أكثر مما كان عليه في القسم السابق. لكن ميزة هذه الطريقة السهولة وسرعة الحساب. فهي لا تحتاج إلى متابعة الفوج عاما بعد آخر، ولذا يكثر استخدامها في الأبحاث الموسعة والتقديرات العامة.

(الشكل 2) : تدفق فوج ظاهري من تلاميذ المرحلة الإبتدائية



المصدر :شكل تم إعداده على أساس المثال المقترح

II.4-3- الطريقة الشاملة : في هذه الطريقة تأخذ جميع أفواج التلاميذ في المرحلة المراد دراستها. فإذا كان لدينا مدرسة إبتدائية من السنة الأولى إلى السنة السادسة، وفي كل سنة يوجد قسمان، أي أن في هذه المدرسة (12) قسما، فإن الطريقة الشاملة تتناول دراسة جميع هذه الأقسام في جميع المدارس الإبتدائية في النظام التربوي الذي تجري دراسته، خلال فترة زمنية. وتستخدم دراسة الأفواج الظاهرية في الغالب لسهولة المتابعة والحساب، إلا أنه يمكن استخدام الطريقة الشاملة في دراسة الأفواج الحقيقية، مع ملاحظة أن هذا المسعى يزيد من درجة التعقيد والصعوبة، فضلا عن أن الطريقة الشاملة بحد ذاتها تعدّ طريقة شائكة، حيث أنها تأخذ جميع المدارس، وتتعامل مع أرقام كبيرة. لذا ينصح بالاقتصار في استخدام هذه الطريقة على الأنظمة الصغيرة الحجم دون سواها.

II.4-4- طريقة العينات : تعتمد طريقة العينات على اختيار عينات من مدارس المرحلة المراد قياس كفاءتها، مما يخفض حجم العينة ويسهل إجراء العمليات الحسابية. ومن المعروف أن اختيار العينة يخضع لعدة شروط حتى تكون تمثيلية وقابلة للدراسة وتسمح باستنباط النتائج السليمة.

وتعتبر طريقة العينات طريقة أنسب من الطريقة الشاملة في دراسة النظم التربوية كبيرة الحجم. وتعتمد هذه الطريقة مثلها مثل الطريقة الشاملة على طريقة الفوج الظاهري أو الفوج الحقيقي، إلا أنه يُفضل، لغرض الحصول على نتائج دقيقة في هذه الطريقة التي تعتمد على عينات محدودة، الاستناد على أسلوب الفوج الحقيقي وليس الظاهري.

الخاتمة :

لقد حاولنا التعرف على عدد من العناصر المحددة لنوعية التعليم والمتمثلة أساسا في مدخلات العملية التعليمية وفي المحيط الذي تجري فيه تلك العملية، حيث تبين أن تحسين نوعية المدخلات، ومواءمة السياق التنظيمي والاجتماعي، تؤدي إلى إضفاء الكفاءة على مخرجات النظام التعليمي، خصوصا ما تعلق منها بالكفاءة المعرفية والمهارية للخريجين، وامتلاكهم لآليات التكيف المستمر مع التغيرات التي قد تحصل في سوق العمل من منظور التكوين المتواصل والتكوين مدى الحياة.

وعلى صعيد آخر فإن أداء النظام التعليمي وترشيد سيره وتفادي ظاهرة الإهدار فيه يتوقف على كفاءته الداخلية والخارجية، حيث يمكن الاستناد إلى عدد من المؤشرات ذات الطابع الكمي لقياس مردود النظام، ومتابعة مسار تطوره حسب السنوات والمراحل التعليمية، بما يساعد على اتخاذ التدابير التصحيحية من أجل تحسين أدائه ورفع مردوده.

المراجع :

1. إبراهيم الجدع، دورة تدريبية في اقتصاديات التعليم، دمشق 1997.

2. المنتدى الاستشاري الدولي في شأن التعليم للجميع، منشورات UNESCO، سنة 2005.

3. حجمي أحمد اسماعيل، اقتصاديات التربية والتعليم والتخطيط التربوي، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة 2002.

4. دادي عدون وآخرون، مراقبة التسيير، دار المحمدية العامة، 2004.

5. علي عبد ربه خليفة: واقع الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الأساسي في فلسطين، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول بعنوان : التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، الجامعية الإسلاميةّ، غزة 23–24 نوفمبر 2004.

6. مرسي، محمد منير، تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

7. David THROSBY, l'éducation pour le vingt et unième siècle questions et perspectives, 1995.

8. Ken GANNICOTT, qualité de l'éducation et efficacité de l'enseignement scolaire, et, UNESCO, 1995.

9. LETHAN KHOL. L'industrie de l'enseignement, ed de minuit 1997.