مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ٣ ـ ٢١ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية

عبدالرحمن أحمد محمد صائغ

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. أصبحت قضية تطوير النظام التعليمي من القضايا المهمة في عالمنا المعاصر. ولقد تمخض عن موجة الاهتمام بهذه القضية، ظهور كثير من المفاهيم الإدارية الحديثة كمفهوم الكفاءة efficiency والإنتاجية productivity والمحاسبة الإدارية accountability وغيرها من المفاهيم التي شاع استعمالها وتطبيقها في كثير من دول العالم المتقدم. وبدهي أن تطبيق مثل هذه المفاهيم يسعى في المقام الأول إلى تحسين أداء النظام التعليمي، غير أن جميع هذه المفاهيم تظل محدودة الجدوى أو عديمة الفائدة بدون معرفة كافية عن مخرجات النظام التعليمي.

ولقد هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية نتعرف من خلالها على ماهية المخرجات التعليمية، وتصنيفاتها، وأهم المعايير اللازمة في عملية قياسها.

كما أوضحت الدراسة صعوبة تقويم المخرجات التعليمية وأكدت على ضرورة الأخذ بمنهج شامل يعمل على تقويم المخرجات التعليمية بشقيها الكمي والكيفي.

مقدمة

أصبحت قضية تطوير النظام التعليمي وتحسين مستواه وحسن استثماره من القضايا المهمة في عالمنا المعاصر التي تشغل بال الكثير من التربويين والاقتصاديين على حد سواء. ولقد جاء هذا الاهتمام المتزايد بضرورة تطوير النظام التعليمي ورفع كفاءته وإنتاجيته نتيجة القناعة الكاملة لدور النظام التعليمي في إنجاح عملية التنمية الشاملة بشقيها الاقتصادي

والاجتماعي وتحقيق التقدم والرقي للأفراد والشعوب. كما أسهمت الظروف الاقتصادية التي تعيشها دول العالم في وقتنا الحاضر في ازدياد الإلحاح والمناداة بتطوير النظام التعليمي وترشيد إنفاقه لاسيما وأن القطاع التعليمي يمثل جزءا مهما من حجم النشاط الاقتصادي في كثير من دول العالم إن لم يكن جميعها.

ولقد تمخض عن موجة الاهتمام بقضية تطوير النظام التعليمي ظهور كثير من المفاهيم الإدارية الحديثة كمفهوم الكفاءة والإنتاجية والمحاسبة الإدارية وغيرها من المفاهيم التي شاع استعمالها وتطبيقها في القطاعات التعليمية لكثير من دول العالم المتقدم بل هي آخذة طريقها فى الانتشار في بعض دول العالم النامي. وبدهى أن تطبيق مثل هذه المفاهيم الإدارية الحديثة يهدف أساسا إلى تطوير النظام التعليمي والحد من ظاهرة الهدر التعليمي التي تعاني منها دول العالم كافة على الرغم من اختلاف صور هذا الهدر وحجمه من بلد إلى آخر.

ويعد موضوع دراسة المخرجات التعليمية من أهم الموضوعات الجديرة بالدراسة نظرا لعلاقته الوثيقة واتصاله المباشر بكثير من المفاهيم الإدارية الحديثة الرامية إلى تطوير النظام التعليمي وتحسينه أن «الكفاءة والإنتاجية فكرتان بينهما قرابة وثيقة، فالكفاءة تعرف بأنها الحصول على أكبر قدر من المخرجات من مجموعة معينة من المدخلات، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أدنى مقدار من المدخلات. أما الإنتاجية فهي مقدار الوحدة من المخرجات بالنسبة للوحدة من المدخلات» [١، ص١]. ويتصل مفهوم المحاسبة الإدارية بالمفهومين السابقين حيث إنه يعني «الالتزام المسبق للوصول إلى مخرجات محددة تتوافق مع إمكانيات المدخلات المتاحة» [١، ص١].

إن العامل الرئيس المشترك بين هذه المفاهيم السابقة يكمن في أن صلاحية تطبيقها وفعاليتها تظل محدودة الجدوى والفائدة بدون معرفة كافية عن مخرجات النظام التعليمي. فالمخرجات التعليمية تشمل مجموعة الفوائد التي يتم أو يتوقع الحصول عليها من خلال تفاعل الموارد البشرية والمادية داخل النظام التعليمي [٢، ص١٠]. لذلك فإنها تمثل عنصرا أساسيا ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار في أية محاولة جادة تهدف إلى تطوير نظام التعليم، إذ

أنـه لا يمكن التصـدي لعملية الاختيار بين الوسائل والبدائل means and alternatives الـتربوية الرامية إلى تحقيق أهداف النظام التعليمي بشكل مبني على أساس علمي دون التعرف على أثر هذه البدائل والوسائل على موارد النظام التعليمي أو مدخلاته.

إن عملية تطوير النـظام التعليمي وإن اختلفت طرائقها وتعددت أساليبها نتيجة استخدام المفاهيم والتقنيات الإدارية المختلفة إلا أنها تتفق في كونها تهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية المتاحة أو المدخلات التعليمية المتاحة للنظام التعليمي ومن ثم متابعة تفاعلها داخل هذا النظام حتى يتم تحويلها إلى نواتج products أو ما يفضل أن يطلق عليه بالمخرجات التعليمية. وهكذا فإن مسألة تطوير النظام التعليمي بشكل عام أو دراسة فعاليته وكفاءته بشكل خاص تظل لغزا غامضا ومسألة اجتهادية تعتمد على التوقعات أو التكهنات وذلك ما لم يتم التصدي لدراسة نواتج النظام التعليمي أو مخرجاته.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على ماهية المخرجات التعليمية وكيفية تصنيفها ومناقشة أهم المعايير اللازمة في قياسها أو تقويمها. ونظرا لحداثة الموضوع فإن الباحث سوف يعتمد أساسا على ما تيسر له من دراسات أجنبية متخصصة في هذا المجال يرمي من خلالها تقديم رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية.

أهمية الدراسة والدراسات العربية السابقة

ترجع أهمية البحث إلى أهمية المخرجات التعليمية نفسها حيث إنها تمثل ثمرة كل ما يبـذل من جهد ومال في التعليم بالإضافة إلى كونها مؤثرا مهما لمعرفة مدى كفاءة التعليم وبالتالي تحسينه عن طريق التغذية المرتدة من خلال المتابعة والتقويم.

إضـافة إلى ذلك فإن أهمية الدراسة تنبع من حداثة الموضوع وجدته في ميدان التربية وافتقـار المكتبـة العـربية إلى مثل هذا النوع من الدراسات الاقتصادية في مجال التربية. فالدراسات العربية السابقة ذات العلاقة بموضوع المخرجات التعليمية يمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسين:

النوع الأول: يشمل مجموعة الدراسات التي تطرقت إلى بعض عناصر المخرجات التعليمية ــ سواء بقصد أو بدون قصد ــ ويندرج تحت ذلك الكثير من الدراسات التربوية والنفسية التي بحثت أو ناقشت بعض الموضوعات ذات الصلة بموضوع المخرجات التعليمية كدراسات العائد من التربية أو دور التعليم وإسهاماته في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، أو الفوائد والآثار الناجمة من العملية التعليمية كالتحصيل المدرسي أو أثر التعليم على الاتجاه الديني والخلقي. ومن الدراسات العربية التي يمكن أن نوردها على سبيل المثال لا الحصر لهذا النوع ما يلي:

١ ـ دراسة عبدالله عبدالدائم لموضوع التربية والنمو الاقتصادي أو قياس عائدات التربية في كتابه *التخطيط التربوي* [٣، ص ص ٢٩٨-٣٣٧].

٢ ـ دراسة محمد لبيب النجيحي لموضوع دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية [٤، ص ص ٨٠-١١٧].

٣ ـ دراسة حامد عمار عن دور التربة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والعائد الاقتصادي للتعليم [٥، ص ص ٤٨ ـ ٩٧].

٤ ـ دراسة مصطفى فهمي بعنوان «دور الجامعة في توجيه الشباب الجامعي للقيم الدينية» [٦].

ومما لا شك فيه أن هذا النوع من الدراسات تطرق إلى بعض المكونات الأساسية للمخرجات التعليمية غير أنها تفتقر إلى شمولية النظرة في معالجة الموضوع الذي نحن بصدده. وهذا لا يعيبها حيث إن مثل هذه الدراسات كانت تهدف إلى دراسة بعض عناصر المخرجات التعليمية من منظور جزئي ينطلق من اهتمامات الدارسين لبعض نواحي النظام التعليمي ويتفق مع خلفياتهم العلمية سواء كانت تربوية أو نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية. بمعنى آخر أن الكثير من الدراسات السابقة لم تهدف أساسا إلى دراسة المخرجات التعليمية في ضوء رؤية شاملة مستندة على مفهوم واضح لها.

أما النوع الثاني: فيشمل الدراسات العربية التي تحدثت عن مفهوم المخرجات التعليمية ــ وليست عناصره أو مكوناته ــ فهي قليلة ونادرة ولم توف هذا الموضوع حقه، بل إن معظمها اكتفى بإشارات عابرة عنه وذلك في سياق الحديث عن بعض المفاهيم الاقتصادية في ميدان التربية مثل كفاءة التعليم أو إنتاجيته. ومن الدراسات التي يمكن أن نوردها على سبيل المثال لا الحصر لهذا النوع ما يلي:

١ ـ دراسة محمد منير مرسى عن موضوع تحليل النظم في كتابه *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها* [٧، ص ص ١٨٣-١٨٤].

٢ ـ دراسة غانم العبيدي عن الكلفة والكفاءة في كتابه *اتجاهات وأساليب معاصرة في اقتصاديات التعليم: الكلفة والكفاءة بين النظرية والتطبيق* [٨، ص ص ٤٦-٤٨].

٣ ـ دراسة محمد منير مرسى وعبدالغني النوري عن الكفاءة الإنتاجية في التعليم في كتابهما *تخطيط التعليم واقتصادياته* [٩، ص ص ٢٢١-٢٣١].

٤ ـ دراسة محمد أحمد الغنام بعنوان «المدرسة المنتجة: رؤية للتعليم من منظور اقتصادي واسع» والتي تطرق فيها إلى عائد التعليم أو مردوده. وصنف العوائد التعليمية إلى استهلاكية ورأسمالية واجتماعية وفردية [١٠]. ولعل هذه الدراسة هي أقرب الدراسات صلة بموضوع الدراسة الحالية وإن لم تكن تهدف لتناول مفهوم المخرجات التعليمية بشكل مباشر وبطريقة شاملة.

ومن خلال استعراضنا لبعض نماذج الدراسات العربية ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة تتضح لنا أهمية تقديم رؤية شاملة لمفهوم المخرجات التعليمية وحاجة المكتبة العربية في مجال التربية لهذا الموضوع الحيوي.

ماهية المخرجات التعليمية

إن المقولة الشائعة بأن المؤسسات التعليمية هي مصانع الرجال أو البشر تصدق إلى

حد كبير في وصف الوظيفة الإنتاجية production function للمؤسسات التعليمية. فالتربية كصناعة تعنى بتوظيف المدخلات التعليمية بمختلف أنواعها ــ سواء كانت بشرية كالطلاب والمدرسين والمدراء والموجهين، أو مادية كالمباني والملاعب والمعامل أو شبه مادية كالمقررات والمناهج أو طرق التدرس أو الوسائل التعليمية ــ ومن ثم العمل على تحويلها إلى مخرجات تعليمية. إن المؤسسات التعليمية من خلال وظائفها الثلاث وهي التدريس والبحث وخدمة المجتمع تسعى إلى تحويل الموارد المتاحة لها إلى الإنتاج الرئيس chief product للعملية التعليمية ألا وهو التعلم learning. ويقصد بالتعلم عملية إحداث تغيرات في الجانب المعرفي أو الجانب الصفاتي أو الخلقي والجانب السلوكي للأفراد المنتمين إلى هذه المؤسسات. وبدهي بأن إحداث التغيرات على مستوى الأفراد سيعمل ــ في المدى الطويل ــ على إيجاد تغيرات اجتماعية أو ثقافية على مستوى المجتمع التي بدورها قد تؤثر في الأفراد وهكذا دواليك [٢، ص ص١٢-١٤].

مما سبق يتضح بأن مخرجات التعليم أو نتاجه بشكل خاص والعملية الإنتاجية في صناعة التربية بشكل عام تختلف بشكل جوهري عن غيرها من الصناعات الأخرى ويمكن ذكر أوجه الاختلاف فيما يلي:

١ ـ معظم الصناعات تقوم بتحويل مواردها أو مدخلاتها إلى نتاج ملموس tangible product بينما تقوم صناعة التربية بتحويل معظم مواردها أو مدخلاتها إلى نتاج غير ملموس intangible product.

٢ ـ تتميز مخرجات التعليم عن غيرها بأن عمرها الإنتاجي يلازم الفرد طوال حياته ولا يقتصر على فترة زمنية محددة كالعمر الإنتاجي للأبنية والأجهزة وغيرها. ليس ذلك فحسب بل إن فائدة النتاج التعليمي لا تقتصر على الفرد نفسه بل تتعداها إلى المجتمع وقد يبقى أثرها على عدة أجيال متعاقبة.

٣ ـ إن نتاج العملية التعليمية لا تظهر آثاره بشكل فوري بل إنه يحتاج إلى حقبة زمنية أطول من غيره في مختلف الصناعات الأخرى.

خلاصة القول فإن ما يقصد بالمخرجات التعليمية هو التعلم، ذلك النتاج الرئيس الذي يتميز بأنه غير ملموس وغير مادي لا تظهر آثاره بشكل فوري غير أنه يلازم الفرد طوال حياته ويظل أثره في المجتمع لعدة أجيال متعاقبة [١١، ص ص ٥٣-٥٤].

تصنيف المخرجات التعليمية

لعل من المناسب أن نشير في بداية التصدي لمسألة تصنيف المخرجات التعليمية بأنها ليست يسيرة إن لم تكن بالغة الصعوبة وذلك نظرا لأن مكونات المخرجات التعليمية أو عناصرها يمكن تصنيفها بأكثر من طريقة وفي آن واحد. وبالرغم من غياب الحدود الفاصلة بين التصنيفات المختلفة للمخرجات التعليمية إلا أن ذلك لا يعني استحالة تصنيفها. وعلى هذا الأساس فإن هناك ــ على الأقل ــ أربع طرق لتصنيف المخرجات التعليمية نعرضها فيما يلي:

تصنيف المخرجات التعليمية تبعا لنوعية الإفادة منها

تتفق الصناعات على مختلف أنواعها بأنه يمكن تقسيم نتاجها من البضائع أو الخدمات إلى نوعين رئيسين: النوع الأول ويسمى بالخدمات أو البضائع الاستهلاكية con-sumption goods وتندرج تحت لوائه مجموعة السلع والبضائع التي يفاد منها إبان استهلاكها ولفترة واحدة من الزمن. أما النوع الثاني ويطلق عليه البضائع أو الخدمات الاستثمارية ويشمل ذلك النوع من الخدمات أو البضائع التي يتوقع الإفادة منها في المستقبل. ويقع بين هذين النوعين السابقي الذكر نوع آخر يمكن أن يطلق عليه بين البين in between حيث إنه استهلاكي واستثماري في آن واحد. وبدهي أن مثل هذا النوع من البضائع أو الخدمات يجمع بين الإفادة والاستمتاع الآني من جهة والإفادة والاستمتاع المستقبلي من جهة أخرى. إن المخرجات التعليمية خير ما يمثل هذا النوع المتوسط أو بين البين، فالعملية التعليمية تفرز بعض عناصر الإفادة والاستمتاع أثناء فترة الدراسة وهذا يمثل الجانب الاستهلاكي من نتاجها، بينما تشمل الإفادة والاستمتاع بعد التخرج الجانب الاستثماري لنتاجها. وهكذا فالطالب أثناء دراسته يستمتع بإشباع ميوله وهواياته من خلال ممارسة النشاطات والفعاليات الصفية واللاصفية كما أنه يكتسب في الوقت نفسه المعارف والمهارات اللازمة والتي يمكن الإفادة منها بعد تخرجه [١٢، ص ص ١٢٥-١٢٦].

تصنيف المخرجات التعليمية تبعا لنوعية المستفيد منها

يمكن تقسيم الخدمات أو البضائع التي ينتجها أي نظام اقتصادي لمجتمع ما، وذلك حسب نوعية المستفيد منها إلى قسمين رئيسين: القسم الأول: ويطلق عليه الخدمات أو البضائع الخاصة private goods. ويتميز هذا النوع بإمكانية تطبيق قاعدة العزل أو الحصر عليه exclusion principle ، وبالتالي فإنه يمكن حصر فوائده على الفرد المستهلك. أما القسم الآخر فيطلق عليه الخدمات أو البضائع العامة public goods or services ، ويتميز هذا النوع بظاهرة الاستهلاك الجماعي collective consumption وبالتالي فإنه لا تنحصر فوائده على الفرد المستهلك وحده. إن الخدمات الدفاعية defensive services هي خير مثال على هذا النوع الثاني حيث إنه في حالة التصدي لأي غزو خارجي على مجتمع ما، فإن الخدمات الدفاعية في هذا المجتمع ستشمل أفراد المجتمع كافة دون التفريق بين فرد وآخر [١٣، ص ص ٢٢-٤٤].

وتمثل الخدمات التعليمية بشكل عام والمخرجات التعليمية على وجه الخصوص أحد الأمثلة الواضحة للخدمات أو البضائع التي تجمع فوائد كلا النوعين السابقين. فالمخرجات التعليمية التي تخص الفرد المستفيد نفسه، وهي عبارة عن ما يطرأ من تغيرات في الجوانب العلمية والشخصية والسلوكية للطالب تمثل النوع الأول من الفوائد. بيد أن هذه الفوائد لا تنحصر على الفرد المستفيد نفسه بل تتعدى ذلك إلى أسرته وبيئته المجاورة وقد تمتد لتشمل المجتمع كله. وهذا يمثل النوع الثاني من الفوائد. فالطالب الذي أنهى دراسته الجامعية في مجال الطب أو الهندسة أو غيرهما لا تنحصر فوائد تعليمه على نفسه وإنما تتعدى ذلك لتشمل الأسرة المحيطة به والمجتمع الذي ينتمي إليه. إن خاصية التأثير الشمولي الخارجي exter-nal effect لفوائد التربية ومخرجاتها قد يأخذ بعدا يتعدى الحدود المكانية الضيقة، فالفوائد الناجمة عن الاختراعات والاكتشافات أو البحوث العلمية التي ما هي إلا ثمرة من ثمرات نتاج العملية التعليمية غالبا ما تشمل فوائدها المحيط الدولي بأسره. ولا يقف تأثير الفوائد أو المخرجات التعليمية عند تكسير الحواجز المكانية بل يتعداه إلى التأثير عبر الأزمنة المتعاقبة. مثال ذلك، فإن الفوائد التعليمية التي حصل عليها الآباء قد تؤثر في الجانب الكمي والكيفي للفوائد التعليمية التي سوف يجنيها الأبناء [١٤، ص ص ١٧-١٩].

تصنيف المخرجات التعليمية تبعا لمدى إمكانية إخضاعها للقياس النقدي

أشرنا فيما سبق إلى أن نتاج النظام الاقتصادي من بضائع وخدمات لأي مجتمع يمكن تقسيمه إلى نوعين وهما الخاص والعام. ونظرا لأن البضائع والخدمات الخاصة يمكن تطبيق قاعدة العزل أو الحصر عليها بكفاءة، فإنه من الممكن إخضاعها لنظام الأسعار pricing system الذي يتناسب معه القياس النقدي monetary measurment. على العكس من ذلك، فإن البضائع والخدمات العامة لا يمكن حصر فوائدها جميعا على الفرد المستهلك وحده حيث يغلب عليها ظاهرة الاستهلاك الجماعي أو التأثير الشمولي أو كلاهما معا. لذلك، فإن قاعدة العزل أو الحصر لا يمكن أو يتعذر تطبيقها بكفاءة في مثل هذه الأحوال، الأمر الذي يفضل فيه بأن لا تخضع جميع أو بعض فوائد هذا النوع من الخدمات أو البضائع لنظام الأسعار وبالتالي فإنه يصعب تطبيق معايير القياس النقدي عليها بشكل شامل.

وبدهي بأن المخرجات التعليمية يمكن تطبيق معايير القياس النقدي على بعض من فوائدها دون الآخر حيث إنها تشتمل على فوائد الخدمات والبضائع بنوعيها الخاص والعام كما ذكرنا آنفا. فالطالب الذي يكتسب المهارات والمعلومات اللازمة التي تؤهله ليكون طبيبا أو مهندسا أو غيره فإنه يحصل لقاء مزاولته لتخصصه المهني على عوائد نقدية monetary benefits من السهل قياسها. غير أن هذا الطالب أثناء دراسته أو بعد تخرجه قد يكتسب بعض الصفات المرغوبة التي تعينه على التعامل مع الآخرين وبعض العادات الاقتصادية المفيدة له كالتوفير وترشيد الاستهلاك والنزعة إلى الاستثمار والمفاضلة في شراء السلع والخدمات على أساس الجودة والسعر المناسب، إلا أن مثل هذه الفوائد وغيرها أو دور الطالب في نقلها إلى أسرته وبيئته المجاورة والتي تسمى بالفوائد غير النقدية non-monetary benefits قد يصعب قياسها بشكل مادي [١٤، ص ص ١٧-١٩].

ويؤكد كوهن Cohen [١٢، ص ٣١] أهمية هذين النوعين من الفوائد وضرورة أخذها بعين الاعتبار في عملية اتخاذ القرار التربوي بقوله: «إن الاهتمام بالفوائد الاقتصادية بشقيها النقدي وغير النقدي لا ينكر ما للاعتبارات غير الاقتصادية من أهمية وعلاقة في التأثير على القرار الإداري التربوي، بل إن غرضنا الأساسي هو الإشارة إلى أن إهمال الفوائد الاقتصادية في مجال السياسات التعليمية خطأ فادح يجب تفاديه.»

تصنيف المخرجات التعليمية إلى اقتصادية وغير اقتصادية

فيما سبق عرضنا إلى تصنيف المخرجات التعليمية بشكل ثنائي : فهي إما استهلاكية أو استثمارية، وهي إما فردية خاصة أو اجتماعية عامة، وهي إما نقدية أو غير نقدية. وإذا جاز لنا أن نطلق على جميع هذه التصنيفات الفوائد الاقتصادية economic benefits فإن هناك الكثير من الفوائد غير الاقتصادية non-economic benefits التي لا تقل شأنا عنها كما أنه يجب عدم إغفالها في أية محاولة شاملة ترمي إلى تقويم المخرجات التعليمية. إن الكثير من التغيرات التي تطرأ على الفرد في الجوانب الأخلاقية والسلوكية تندرج تحت لواء الفوائد غير الاقتصادية وهي بذلك تشكل وزنا كبيرا ــ إن لم يكن الوزن الأكبر ــ لمكونات المخرجات التعليمية وعناصرها. والجدير بالذكر أن الكثير من هذه الفوائد يصعب قياسها لاتصالها المباشر بالفرد نفسه. ولا عجب في ذلك الأمر فالتربية من أكثر الأمور اتصالا بالإنسان بل إن هدفها الأول هوالارتقاء بالكائن الحي وغرضها النهائي هو رفاهية المجتمع وسعادة الجنس البشري.

ويتعرض شولتز Schultz إلى هذه المسألة مؤكدا أهمية كلا هذين النوعين من الفوائد السابقة الذكر بقوله بأن «ليس جميع الاستثمارات في رأس المال البشري موجهة للدخل المستقبلي فقط. بل إن بعضها موجه لرفاهية الإنسان وسعادته بشكل لا يظهر في دخول الأفراد واستثماراتهم الناجمة عن التعليم، إن هذا النوع من الفوائد يصعب تحديده وقياسه ومع ذلك فهو من الأهمية بمكان لدرجة أنه يستحق منا الكثير من التمحيص والتدقيق [١٥، ص ٧٩].

تصنيف المخرجات التعليمية حسب ملاءمتها لطرق وأساليب البحث أو التقويم العلمي

بغض النظر عن كون المخرجات التعليمية تشمل فوائد اقتصادية أو غير اقتصادية فإن تصنيفها تبعا لملاءمتها لمنهجية البحث أو التقويم العلمي يملي تقسيمها إلى نوعين رئيسين: النوع الأول وهو المخرجات التعليمية الكمية وهي التي يمكن إخضاعها للقياس الكمي، سواء أكانت طريقة القياس المتبعة نقدية أم غيرها من الطرق والأساليب الكمية المختلفة. أما النوع الآخر فهو المخرجات التعليمية الكيفية والتي لا يمكن إخضاعها للقياس الكمي بل تستخدم في دراستها طرق التقويم الكيفي وتأتي في مقدمتها طريقة النقد

الموضوعي objective criticism أو طريقة الحكم الحدسي intuitive judgement وغيرها من الطرق الأخرى المبنية أساسا على المنطق والاستقراء والاستنتاج والخبرة. إن الكثير من نتاج التعلم المتعلق بتنمية الجوانب الأخلاقية والسلوكية للفرد والمتصل بالقيم كالحب والكراهية والجمال والشرف وغيرها لا يمكن إخضاعها أو دراستها بالطرق الكمية. لذلك فإنه من العبث إخضاع جميع المخرجات التعليمية لطرق القياس النقدي بشكل خاص والقياس الكمي بشكل عام. ويؤكد هذا الاتجاه «بون» Bowen بقوله «إن من الغباء حقا أن نفترض بأن جميع المخرجات التعليمية يمكن وصفها كميًّا وأنه يمكننا الاستغناء عن النقد الموضوعي أو الحكم الحدسي. نحن في مجالات الإدارة التربوية وتخطيطها مرغمون على مزاولتهما» [١، ص ٢].

المعايير الأساسية في قياس المخرجات التعليمية

على الرغم من أهمية قياس المخرجات التعليمية في رسم السياسات والقرارات الإدارية المتعلقة بتطوير أداء المؤسسات التعليمية إلا أن الكثير من المؤسسات التعليمية لأرقى دول العالم تقدما تعرف القليل عن مخرجاتها، وبالتالي فإنها تجهل كثيرا عن تأثير طرق أو وسائل التربية المختلفة في تحقيق النتائج المتوقعة أو الأهداف المتوخاة من النظام التعليمي على مختلف مستوياته وأنواعه. ويؤكد ذلك بون بقوله: «إن الكثير من المعاهد التربوية لا تعرف إلا النزر اليسير عن مخرجاتها كما أنها لاتعرف شيئا يذكر عن أثر الطرق والأساليب التربوية المختلفة المطبقة فيها على هذه المخرجات» [١، ص ٣].

إن الندرة في دراسة المخرجات التعليمية على الرغم من أهميتها يعكس حقيقة صعوبة قياسها التي أسفرت عن تباين وجهات النظر لدى المهتمين من الاقتصاديين والتربويين في كيفية تقويمها. فهناك فريق من الاقتصاديين أو التربويين يرى بأن تقويم المخرجات التعليمية تقويما متكاملا يكاد أن يكون أمرا مستحيلا، لذلك فإن البعض منهم يكتفي بتقويم الجوانب النقدية من المخرجات التعليمية دون الالتفات إلى غيرها من المخرجات التي لا يمكن إخضاعها للقياس الكمي. أما البعض الآخر فيرى أن العملية التربوية أسمى من أن تخضع مخرجاتها التعليمية لعملية القياس النقدي ، لذلك فإنهم يستخدمون طرقا كمية وكيفية مختلفة في تقويم فوائد التربية غير النقدية. أما الفريق الآخر من التربويين

والاقتصاديين فإنه يرى أن تقويم المخرجات التعليمية تقويما شاملا يمكن أن يوصف بأنه عملية تعترضها الكثير من الصعوبات بيد أنه ليست أمرا مستحيلا. لذلك فإنهم يميلون إلى الإفادة من جميع الطرائق والأساليب الكمية الممكن استخدامها في مجال تقويم المخرجات التعليمية مع عدم التردد في استعمال وسائل التقويم الكيفي في قياس الجوانب التي يتعذر قياسها كميًا.(١)

إن وجهة النظر الشاملة في معالجة المخرجات التعليمية تبدو أنها الأفضل شريطة أن تتوافر فيها بعض المعايير الأساسية التي نذكرها فيما يلي:

ضرورة الأخذ بمبدأ الكلية

إذا سلمنا بصحة المقولة بأن النتاج الرئيس للعملية التعليمية هو التعلم الذي يعمل على إحداث تغيرات في الجانب المعرفي والخلقي والسلوكي للأفراد، فإن ضرورة الأخذ بمبدأ الكلية في تقويم التنمية الإنسانية بجوانبها الثلاثة الآنفة الذكر يصبح مطلبا أساسيا ذا أهمية بالغة. إن الكثير من الدراسات التربوية والنفسية التي تهدف إلى دراسة التغيرات التي تطرأ على الطلاب المنتمين إلى مختلف المؤسسات التعليمية تركز على دراسة بعض المتغيرات أو تنفرد بدراسة واحدة منها دون النظر إلى المتغيرات الأخرى المكونة لجوانب التنمية الإنسانية [٢، ص ٢٨]. فعلى سبيل المثال هناك الدراسات التي تركز على الجانب التحصيلي أو بعض فروعه كالرياضيات أو اللغة العربية، أو دراسة الاتجاه الخلقي أو الديني أو السياسي، أو دراسة تكوين العادات الصحية السليمة أو المهارات المهنية اللازمة أو الممارسات الاقتصادية الصحيحة وغيرها، إن جميع هذه الدراسات تكون العناصر الأساسية لدراسة المخرجات التعليمية، غير أن عملية التصدي لتقويم المخرجات التعليمية تحتاج إلى جمع هذه الدراسات الجزئية في قالب شامل يمكن النظر من خلاله إلى التغيرات التي طرأت على جميع جوانب التنمية الإنسانية لدى طلاب المؤسسات التعليمية. ولعل هذه العملية أشبه ما تكون بجمع أجزاء متناثرة لفسيفساء كي يمكن التعرف على شكلها ومضمونها.

---

(١) يمثل الفريق الأول بعض الاقتصاديين مثل H.J. Shaffer وجون فيزي John Vaizey ؛ أما الفريق الآخر فيمثله بعض الاقتصاديين مثل شولتز T.W. Schultz وبون H.R. Bowen .

كما أن الأخذ بمبدأ الكلية يشمل النظر في التغيرات المعرفية والخلقية والسلوكية التي طرأت على الطالب الواحد بدلا من النظر في التغيرات التي طرأت على مجموعة طلاب المؤسسة التعليمية وذلك بواسطة استخدام بعض المقاييس الإحصائية كالمعدل وغيره. إن دراسة التغيرات لجوانب التنمية الإنسانية بشكل جماعي تلغي مبدأ الكلية للفرد الواحد whole person. فالتغيرات التي تطرأ على الفرد الواحد نتيجة تفاعله داخل النظام التعليمي تختلف من فرد إلى آخر كما تختلف نوعية هذا التغير ومستواه سلبا وإيجابا في المتغيرات المتعددة من جوانب التنمية الإنسانية. وهكذا فإن عدم مراعاة مبدأ الكلية الفردية أو بمعنى آخر فإن استخدام المقاييس الإحصائية المعتمدة على حساب معدل مجموعة الطلاب قد يقودنا إلى نتيجة خاطئة أو نتيجة تختلف كثيرا عن تأثير العملية التعليمية على كل فرد على حدة [١، ص ص ٦-٧].

وعلى هذا الأساس فإن تحقيق مبدأ الكلية في دراسة المخرجات التعليمية يقضي بأن يؤخذ في عين الاعتبار التغيرات التي تطرأ على الفرد الواحد ثم التغيرات التي تطرأ على جميع جوانب التنمية الإنسانية، وألا ينحصر الاهتمام فقط على دراسة معدلات التغيرات التي تطرأ على مجموع الطلاب الدارسين أثناء تفاعلهم داخل النظام التعليمي أو بعد تخرجهم.

عدم الخلط بين مخرجات التعليم ومدخلاته

تعد مسألة الخلط بين مخرجات التعليم ومدخلاته من أكثر الأخطاء شيوعا في كثير من الدراسات التي تتناول تقويم جوانب العملية التعليمية. إن الكثير من الدراسات المتعلقة بالنظام التعليمي وإنتاجيته تعتمد على استخدام مجموعة من المؤشرات كنسبة الطلاب إلى المدرس الواحد، أو كلفة الطالب الواحد، أو أعداد الكتب والمراجع التي تحتويها مكتبة المؤسسة التعليمية، أو نوعية وعدد الأجهزة والمختبرات والوسائل التعليمية المستخدمة وغيرها من المؤشرات التي لا ينكر أهميتها في عملية التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية [١، ص ٤]. وبالرغم من أن هذه المؤشرات لا غنى عنها في عقد الموازنة بين مدخلات التعليم ومخرجاته، حيث إنها تمثل جانب المدخلات التعليمية أو الموارد المتاحة والمستخدمة في العملية التعليمية، إلا أنها لا تمثل بأي حال من الأحوال نتاج التعليم أو مخرجاته. إن الاعتماد على مثل هذه المؤشرات في تقويم العملية التعليمية أو النظام التعليمي مبني على

اعتقـاد يفـترض بأن دراسـة وتحليل هذه المؤشرات والمتغيرات المتصلة بمدخلات النظام التعليمي يمكن أن تفسر لنـا نوعية المخرجات التعليمية، وهذا افتراض يفتقر إلى دليل علمي بل إن التفكير المنطقي لا يجزم حتمية هذه العلاقة المفترضة. فعلى سبيل المثال، فإن ارتفـاع كلفة الطالب الواحد ليس دليلا قاطعا على جودة المخرجات التعليمية حيث إنه يمكن أن يساء استخدام أو توزيع الموارد المتاحة للنظام التعليمي، كما أن انخفاض معدل الطلاب إلى كل مدرس ليس معيارا مؤكدا على ارتفاع نوعية النتاج التعليمي، حيث إن ذلك يرتبط ارتباطا وثيقا بكفاءة المدرس وكفايته في أداء مهمته من جهة، ويعتمد اعتمادا كبيرا على نوعية الطلاب ومستوى ذكائهم ومدى قدرتهم على التحصيل العلمي من جهة أخرى. كما أن عدد الكتب والمراجع والدوريات في المؤسسة التعليمية أو حتى عدد زائري المكتبة من الطلاب أو عدد الاستعارات من الكتب والمراجع لا يعني الكثير، إذ أن ذلك يقترن بنوعية الطالب وجديته في التحصيل والاستفادة. إن جميع الأمثلة تؤكد بأن المحك الأساسي في تقويم العملية التعليمية هو معرفة التغير الذي حدث في الجانب المعرفي والخلقي والسلوكي للأفـراد نتيجة تفاعلهم داخل النظام التعليمي وأبعاد هذه التغيرات على المجتمع الذي ينتمون إليه وعدم الاستدلال على نوعية النظام التعليمي أو الحكم على كفاءته وإنتاجيته من خلال دراسة المؤشرات المختلفة التي تتعلق بمدخلاته التعليمية.

ضرورة ربط أهداف التعليم بالمخرجات التعليمية

تعتبر أهداف التعليم هي نقطة الانطلاقة في دراسة المخرجات التعليمية لما بينهما من ارتباط وثيق. فالأهداف التعليمية تمثل التصور أو الافتراض الذي تهدف المنظمة التعليمية إلى تحقيقه. وبناء على ذلك فإن الأهداف التعليمية تمثل المعيار الأساسي standard أو المحك criteria التي يمكن تقويم المخرجات التعليمية في ضوئه. بل إنه قد لا نغالي إذا قلنا بأن الأهـداف التعليمية ما هي إلا مخرجـات مقصـودة intended outcomes وأن المخـرجات التعليمية ما هي إلا أهداف مسبقة التخطيط pre-planned goals.

وبـالـرغم من اختلاف أهداف النظام التعليمي من بلد إلى آخر تبعا للعقيده أو الفلسفـة التي يدين بها، واختلاف أولويات الأهداف وترتيبها من مجتمع إلى آخر إلا أنه يمكن تصنيف الأهداف التعليمية بوجه عام إلى خمسة أبواب نذكرها فيما يلي:

١ ـ التنمية الأخلاقية والعاطفية moral and emotional development
٢ ـ التنمية المعرفية cognitive development
٣ ـ تنمية المهارات والكفايات العملية practical competence
٤ ـ الحس الجمالي aesthetic sensibility
٥ ـ الشعور بالرضا والقناعة أثناء سنوات الدراسة وبعد التخرج [١، ص ٥].

ولقد صنف الحقيل [١٦، ص ص ٤٢-٥٢] أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية إلى ستة أنواع يمكن اتخاذها أنموذجا أساسيا لتبويب الأهداف التعليمية في أي بلد عربي مسلم وهي كالتالي:

١ ـ الأهداف المتعلقة بالتنشئة الإسلامية والتي تكون شخصية الفرد المسلم وهوية المجتمع المسلم.
٢ ـ الأهداف المعرفية.
٣ ـ أهداف تتصل بالمهارات.
٤ ـ أهداف تتصل بالتفكير العلمي.
٥ ـ أهداف تتصل بالميول والاهتمامات.
٦ ـ أهداف تتصل بالاتجاهات والقيم.

ومما يجدر ذكره أن جميع هذه الأنواع من الأهداف ما هي إلا عبارة عن حبات عقد في منظومة واحدة تشترك في كونها تنطلق أساسا من مفاهيم العقيدة الإسلامية، وغايتها إنتاج المواطن المؤمن بربه والمعتز بدينه وأمته والقادر على الإسهام في رفعة وطنه في مختلف مجالات الرقي والتقدم.

إن العلاقة النظرية الوثيقة بين أهداف التعليم ومخرجاته تستوجب علينا إعادة النظر في صياغة الأهداف التعليمية لتكون أكثر وضوحا وتحديدا، والعمل على وضعها بأسلوب إجرائي أو عملي بقدر الإمكان، الأمر الذي يسهل معه تقويم المخرجات التعليمية وقياسها بشكل أفضل.

خـاتمـة :

لعل من المناسب أن نختتم هذه الدراسة بالإشارة إلى حاجة الأنظمة التعليمية في البلدان العربية إلى دراسة مخرجاتها التعليمية بأسلوب منظم يمكن من خلاله تقويم أداء المؤسسات التعليمية والتعرف بشكل سليم على مواطن القوة والضعف فيها. إن جميع الأنظمة التعليمية في الوطن العربي لا تعطي أهمية قصوى لتقويم مخرجاتها التعليمية بالشكل الذي ينبغي على الرغم من أن المخرجات التعليمية هي ثمرة جهود كل نظام تعليمي، فواقع تقويم المخرجات التعليمية ــ إن وجد ــ في أي نظام تعليمي عربي يمكن وصفه في أحسن الأحوال بأنه جزئي وغير شامل. وإذ ما نظرنا إلى الجانب الآخر لمفهوم المخرجات التعليمية وهي الأهداف التعليمية التي اعتبرناها في دراستنا كمخرجات مقصودة فإن مجموعة أهداف أنظمة التعليم العربية يمكن نعتها بأنها عامة غير محددة، خطابية غير إجرائية تعاني في بعض الأحيان من الازدواجية وعدم الوضوح. ولعل فيما سبق ما يبرر وجوب إعادة النظر في أهداف ومخرجات أنظمتنا التعليمية العربية في ضوء إطار علمي منظم وشامل.

وبالرغم من أن الدراسة قدمت رؤية شاملة ومعاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية تصلح لأن تكون إطارا عاما لدراسة المخرجات التعليمية وتقويمها إلا أن وضع العملية في حيز التنفيذ يحتاج إلى كثير من التنسيق والتعاون بين المهتمين بمثل هذه الدراسات كالمسؤولين عن سياسة التعليم وتخطيطه وإدارته أو المتخصصين في مجالات التربية وعلوم الاقتصاد والإدارة والنفس والاجتماع والسياسة وغيرها.

هذا بالإضافة إلى ضرورة تخصيص جزء من الموارد المالية المخصصة للتعليم يمكن تقديره بحوالي ١٪ إلى ٥٪ من الميزانية التعليمية،[٢] لأغراض التقويم والبحوث المتعلقة به. وفي اعتقادي أن تخصيص جزء من ميزانية التعليم لمثل هذه الأغراض قد يساعد المؤسسات التعليمية على تطوير العملية التعليمية بشكل يضمن معه إحداث التغيرات المعرفية والخلقية

---

(٢) في اعتقادي أن هاتين النسبتين تمثلان الحد الأدنى والحد الأعلى من الموارد المالية التي يمكن أن تخصص لأغراض التقويم لأي نظام تعليمي لتمكينه من القيام بمهمته على وجه مقبول في الحالة الأولى وبشكل مرض في الحالة الثانية.

والسلوكية في المواطن العربي المسلم ـ طبقا للأهداف التعليمية المرسومة التي تمكنه من ممارسة واجباته كعضو فعال في مجتمعه مما يؤدي إلى إيجاد مجتمع عربي مسلم يستطيع مواجهة التحديات الحضارية المحيطة به.

المراجع

[١] Bowen, H.R. "Outcomes Planning: Soiution or Dream." A paper presented before the National Center for Higher Education Management System, Denver, Colorado, 1977.

[٢] Bowen, H.R. *Investment in Learning*. San Francisco: Jossy-Bass Publishers, 1977.

[٣] عبدالدائم، عبدالله. *التخطيط التربوي*، ط٣. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧م.

[٤] النجيحي، محمد لبيب. *دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية*، ط٢. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨١م.

[٥] عمار، حامد. *في اقتصاديات التعليم*، ط٢. القاهرة: دار المعرفة، ١٩٦٨م.

[٦] فهمي، مصطفى. «دور الجامعة في توجيه الشباب الجامعي نحو القيم الدينية.» *مجلة كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز بمكة*، ع١ (١٣٩٥هـ)، ٣١-٤٠.

[٧] مرسي، محمد منير. *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. ط٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.

[٨] العبيدي، غانم. *اتجاهات وأساليب معاصرة في اقتصاديات التعليم: الكلفة والكفاءة بين النظرية والتطبيق*. الرياض: دار العلوم، ١٤٠٢هـ.

[٩] مرسي، محمد منير، وعبدالغني النوري. *تخطيط التعليم واقتصادياته*، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٧م.

[١٠] الغنام، محمد أحمد. «المدرسة المنتجة: رؤية للتعليم من منظور اقتصادي واسع.» *التربية الجديدة*، ع٢٩ (١٩٨٣م)، ٧-١٨.

[١١] Johns, R.L., Kern Alexander, and K.F. Jordan. *Financing Education: Fiscal and Legal Alternatives*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1972.

[١٢] Cohn, Elchanan. *The Economics of Education*. Cambridge, Mass.: Ballinger Publishing Co., 1975.

[١٣] Herber, Bernard. *Modern Public Finance: The Study of Public Sector Economics*. 3rd ed. Homewood, Ill.: Richard D. Irwin, 1975.

[١٤] Saegh, A.A. "Higher Education and Modernization in Saudi Arabia: An Inquiry Into the Societal Values of Saudi College and Universities and Their Roles in the Economic and Non-Economic Development of the Kingdom." Ph.D. Dissertation. Claremont Graduate School, Claremont, CA, 1983.

[١٥] Schultz, T.W. *Investment in Human Capital*. New York: Free press, 1971.

[١٦] الحقيل، سليمان عبدالرحمن. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، أسسها، أهدافها، ووسائل تحقيقها، اتجاهاتها، نماذج من منجزاتها*. الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع، ١٤٠٤هـ.

Contemporary View of the Concept of Educational Outcomes

Abdul-Rahman Ahmed Sayegh
Assistant Professor, Department of Education
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. In the coming few years, educational systems in developing countries may face a more pressing demand for assessment of their performance than ever before. The concepts of efficiency, productivity and accountability have been applied to the field of education in developed countries, in order to improve the performance of education. However, all these concepts are meaningless without valid assessments of outcomes.

This paper intends to shed some light on the concept of educational outcomes, their classifications and major principles that should be considered in assessing educational outcomes.

The task of assessing outcomes is not an easy one, but it is not impossible, Thus a comprehensive approach should be considered for evaluating both types of outcomes which are quantitative and qualitative.