الفصل التاسع

آلية تقييم أداء المعلمين وتقنياته

أمل بوزين الدين*

ملخص: تنطلق الدراسة من فرضية أن تحسين أداء المعلم المهني يؤدي إلى تحسين نوعية التحصيل العلمي لدى المتعلم حكماً، ويعود بالفائدة على الأطراف المعنية كلها في عملية التعلم والتعليم أي الطالب، المعلم، الإداري، المدرسة ومحيطها. وتتوجه الدراسة إلى عرض أهمية إيجاد نظام لتقييم المعلم، بهدف تقدير احتياجاته للتدريب ودعم تطوره المهني لكي ينهض بعملية التعلم والتعليم. وتتوقف عند ماهية هذا النظام، ثم تعرض أهداف تطويره والمبادىء التي يمكن اعتمادها والخطوات المتبعة والأدوات المستخدمة من أجل تطبيقه. وترى الدراسة استناداً الى الأدبيات العالمية في هذا المجال أن تقدير احتياجات المعلم للتدريب بهدف تطويره المهني يعتمد نظامين احدهما التقييم النهائي (*summative*) والآخر التقييم التكويني (*formative*)، علماً أن هدف استخدام كل منهما يختلف عن الآخر نوعاً ما، وأن للتقييم النهائي دوراً هاماً في تحديد احتياجات المعلم للتدريب اذا ما اقترن بالتقييم التكويني وادواته المختلفة. ويذهب البعض الى أهمية إشراك الأهل في هذا النظام، والاخذ بتحصيل الطلاب وتقييم الطلاب للمعلم وحتى قياس تحصيل المعلم العلمي. من هنا تقترح الدراسة نظاماً متكاملاً يأخذ بعين الاعتبار عدد سنوات الخبرة لدى المعلم، وتعتمد أدواته المشاهدات الصفية، لائحة التدقيق، التقييم الذاتي، لائحة الموضوعات، جدول النوعية، ملف العمل وغيرها.

مقدمة

لطالما كان تقييم أداء المعلم عملية إدارية فوقية غايتها أخذ قرارات تتعلّق بأمور التوظيف من تجديد عقد العمل أو الصرف من الخدمة. وهذا ما يخلّف عادة

* دكتوراه في التربية، جامعة بوسطن – أميركا. أستاذ في قسم التربية، الجامعة الأميركية – بيروت.

جواً من السلبية وعدم الثّقة بين الأطراف المعنية. ويأتي هذا الموقف نتيجة لأسباب عدة منها: عدم وضع محدِّدات واضحة للتعليم الفعّال مرفقة بخطة دقيقة واضحة في تقييم أداء المعلم. زد على ذلك، في بعض الأحيان، قلة خبرة الإداري الذي يقوم بالتقييم. والطامة الكبرى هي أن المعلّم يتلقّى نتيجة هذا التقييم دون أن يكون قد اشترك أصلاً في هذه العملية أو قام بدور فيها من بدئها إلى مرحلة أخْذ القرارات بحقّه، إيجابية كانت أم غير ذلك.

ولذا تتوجّه هذه الورقة إلى عرض أهمية إيجاد نظام لتقييم أداء المعلّم وماهيته بهدف تقدير احتياجاته للتدريب ودعم تطوره المهني كي ينهض بعملية التعلّم والتعليم. وتنطلق من فرضية أن تحسين أداء المعلّم المهنيّ يؤدّي إلى تحسين نوعيّة التحصيل العلمي لدى المتعلّم حُكْماً. وبناءً على ذلك سأعمد في هذه الورقة الى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي أهداف تطوير نظام لتحديد احتياجات المعلّم للتدريب؟
- ما هي الافتراضات والمبادىء التي يمكن اعتمادها لقيام هذا النظام؟
- ما هي الخطوات التي يمكن تبنّيها لتطوير هذا النظام؟
- ما هي الأدوات التي يمكن استخدامها في تطوير هذا النظام؟

قبل البدء في الإجابة عن هذه الأسئلة، يجب أن نتوقف قليلاً عند مفهوم تقييم أداء المعلّم وتلاقيه مع مفهوم تطوّر المعلّم المهني. من المعروف أن هناك نوعين لتقييم أداء المعلّم، أولهما التقييم النهائي (*summative*) والآخر التقييم التكويني (*formative*). والنوعان كلاهما يوفّران معلومات قد تعين في تحديد احتياجات المعلّم للتطور المهني. غير أن الهدف من استخدام كل منهما يختلف نوعاً ما عن الآخر. فالتقييم النهائي يستخدم لإصدار قرارات التوظيف من تجديد عقد العمل أو الصرف من الخدمة، أي المحاسبة. لذا فهذا النوع من التقييم يعتمد ضبط نوعية التعليم لدى المعلّم وتقدير مدى مقدرته وفعاليته في عملية التعليم (Danielson & McGreal, 2000). ويكون التقييم النهائي عادةً هو المعتمد في السنة الأولى من وجود المعلم في مهنة التعليم (Howard & McCloskey, 2001). أما التقييم التكويني فغايته تحديد احتياجات المعلّم للتدريب وبالتالي تحسين نوعية

أدائه وتطوره المهني. ويعتمد التقييم التكويني استخدام أدوات عدّة لاستقصاء المعلومات من مصادر عدّة. هنا يكون للمعلّم دور الشريك في عملية التقدير فيتقبّل فرص التطـور بروح مهنية دون خوف من إقصائه عن عمله، بل يقـوم بتقييم ذاتـي لتحديـد احتياجاتـه بنفسـه (Jones & Mathias, 1995)، كما سيرد معنا لاحقاً. ويتوقف نوع التقييم الّذي يمكن أن تعتمده الإدارة على الهدف من استخدامه، وبناءً على هذا الهدف تتغيّر أدوات جمع المعلومات وطرقها. أمّا بالنسبة لإعانة المعلّم في تطوره المهني فالوسيلة الأجدى هي التقييم التكويني. غير أنّه، واستناداً إلى الأدبيّات الحديثة في هذا المجال، فإن استقصاء المعلومات حول حاجات تطوير المعلّم يستند إلى المعلومات المستمدّة من التقييم النهائي أيضـاً. هذا لا يعني دمج النوعـين أو أدواتهمـا أو القائمـين بالتقييم في كـلا النوعين (Danielson & McGreal, 2000). بل المهم توظيف المعلومات بصورة إيجابية تخدم المعلّم قدر الإمكان. وكي لا تختلط الأمور علينا، وجب توضيح أن هذه الورقة ترتكز كلياً على اعتماد التقييم التكويني لتطوير نظام تحديد احتياجات المعلّم للتدريب. لذا نبدأ بالإجابة عن السؤال الأول الذي ورد آنفاً: ما هي أهداف تطوير نظام لتحديد احتياجات المعلّم للتدريب؟

أولاً: الأهداف

يمكن حصر أهداف تطوير النظام بالنقاط التالية:

١. إن إيجاد هذا النظام يجب أن يعود بالفائدة على جميع الأطراف المعنية في عملية التعلّم والتعليم: المتعلّم – المعلّم – الإدارة – المدرسة –الأهل، وذلك لضمان النوعية في التعليم والتركيز على التعليم الفعّال.

٢. إن تطوير هذا النظام يحدّد احتياجات المعلّم للتدريب بطريقة منظّمة ومتّسقة ويعتمد التغذية الراجعة البنّاءة. وكلّنا يعلم أن عملية التعليم معقّدة ولذلك فإن وجود هذا النظام يوفّر للمعلّم خطة عمل واضحة وموضوعية لتقدّمه المهني.

٣. إن إيجاد نظام لتحديد احتياجات المعلّم للتدريب يدفع بالمعلّم والإدارة والزملاء إلى العمل كفريق واحد والتخفيف من الانقسام في بيئة المدرسة بين

فئتين: المعلّمين في جهة والإداريين في الجهة المقابلة، ما يؤدّي إلى المزيد من العمل التعاوني حيث تتضافر جهود المعلّم والزملاء والإدارة معاً لتوفّر الدّعم والمساندة.

٤. إن وجود هذا النظام يجعل المعلّم في بحث دائم عن سبل لتطوره المهني وأخذ زمام المبادرة في التعرف إلى نقاط قوته ونقاط ضعفه. فتطوير هذا النظام يهدف أولاً إلى إغناء الحوار المهني بين المعلّم وأقرانه والقيّمين على المؤسسة التربوية وتوظيف الموضوعية والنضج المهني في وضع خطة للترقي بعملية التعلّم والتعليم.

يمكن للبعض أن يذهب به التفكير إلى أن هذه الأهداف تندرج ضمن المثاليات أو القصص الخيالية. غير أنني أؤكد أن تطوير نظام مدروس وإشراك المعلّم فيه يؤديان إلى تحقيق هذه الأهداف. حتى ولو اقتصرت المحصّلة على تحقيق البعض منها فقط فإن النتيجة ستبقى إيجابية كخطوة أولى. ولا يقوم نظام لتحديد احتياجات المعلّم للتدريب من دون وضع إطار لافتراضات ومبادىء تكون بمثابة منارة له تعينه في مسار تطويره. لذا سننتقل الآن إلى الإجابة عن السؤال الثاني في هذه الورقة وهو: ما هي الافتراضات والمبادىء التي يمكن اعتمادها لقيام هذا النظام؟

ثانياً: الافتراضات والمبادىء

١. الافتراضات

بالنسبة للافتراضات فهي تتمحور حول النقاط المحددة التالية:

- إن أي نظام لتحديد احتياجات المعلّم للتدريب يجب أن يتوافق مع سياسة المدرسة التربوية والمناهج المقررة.
- إن إيجاد هذا النظام يجب أن يقوم على أهداف واضحة وشفّافة يطّلع عليها المعلّم ويناقشها.
- إن النظام يعتمد تعريفاً للتعليم الفعّال ويحدد مستويات التعليم الفعّال التي يرتكز عليها (Danielson, 2001).

– إن تطوير هذا النظام يجب أن يحدد جدول أعمال يشمل أساليب تقييم الاحتياجات وتنظيم الدورات التدريبية وأساليب المتابعة بالمشاورة مع المعلّم (Danielson & McGreal, 2000).

– إن وجود هذا النظام يجب أن يأخذ في عين الاعتبار مصادر عدّة متنوّعة لاستقصاء المعلومات التي تعين تطور المعلم المهني (Peterson, et al., 2001).

– إن النظام يجب أن يشرك المعلم كعنصر فعّال في عملية تحديد احتياجاته للتدريب (Danielson & McGreal, 2000; Valentine, 1992).

– إن نظام التحديد هذا يجب أن يؤمّن تقريراً عن نتائج الاستقصاء يكون متوفراً لكل الأطراف المعنية.

– إن تطوير هذا النظام يجب أن يُدخل في الحسبان إقامة دورات تدريبية للتعريف به وبأساليب استخدامه تضم كلاً من المعلّم والمقيّمين على حد سَواء.

٢. المبادىء

إن ما سبق هو عرض للافتراضات التي ترسم إطار تطوير نظام لتحديد احتياجات المعلم للتدريب بهدف تطوره المهني وإعانته في تحسين نوعية عملية التعلّم والتعليم. يبقى الجزء الثاني من هذا السؤال وهو تحديد المبادىء التي يقوم عليها هذا النظام. هناك ثلاثة مبادىء أساس يجب اعتمادها. أولها: إن قيام هذا النظام يتطلّب أن توفر المؤسسة التربوية كتابة توصيف للأداء المتوقّع من المعلّم وتفصيل لعمله وكل ما هو متوقّع منه من مسؤوليات وواجبات مهْنية (Howard & McCloskey, 2001) . ثانيها: إن قيام هذا النظام يجب أن يركّز على توفير درجة عالية من الثقة والمصداقية بين المعلم والمقيّم (Valentine, 1992). ونجاح أي نظام للتطوير المهني يعتمد على نوعية العلاقة بين المعلم والمقيّم. والمقصود هنا بالطبع العلاقة المهنية الإيجابية والبنّاءة التي تخدم الهدف الأسمى وهو الارتقاء بعملية التعلم والتعليم. وثالث هذه المبادىء – وهو مرتبط بالمبدأ الثاني – يقضي بأن يعتمد هذا النظام مبدأ التغذية الراجعة البنّاءة وضمن مهلة زمنية فعّالة تتيح للمعلم المجال للقيام بمناقشات وحوارات وتأملات وتخطيط لعملية النهوض والتقدّم المهني (Danielson & McGreal, 2000).

ثالثاً: الخطوات المقترحة

١. تعريف التعليم الفعّال

إن ما عرض حتى الآن هو المقدمة المطلوبة لإقامة نظام تقييم احتياجات المعلم للتدريب. ويليه تناول الخطوات التي يمكن توظيفها في وضع هذا النظام. إذاً نتطرّق الآن إلى السؤال الثالث وهو: ما هي الخطوات التي يمكن تبنّيها لتطوير هذا النظام؟ ودون أي تردد تبقى الخطوات الأولى هي تحديد هدف هذا النظام ومن ثمّ وضع المفترضات والمبادىء التي سوف تتّبع كما ورد آنفاً. تَحْضُر بعد ذلك الخطوة التالية وهي وضع تعريف دقيق للتعليم الفعّال يتناسب مع سياسة المؤسسة التربوية والمنهج المقرّر والمستجدات في الأدبيّات.

هناك مصادر عدّة تبحث في تعريف التعليم الفعّال، وسأعتمد هنا إلى خلاصة ما وصلت إليه الأدبيّات العالمية في هذا الشأن. إن التعليم الفعّال هو تلك العملية المعقّدة التي تبدأ بالمتعلم وتنتهي به، فيصبح هو المحور الأساس في هذه العملية، بدءاً من توظيف خبراته واهتماماته واحتياجاته، مروراً بالاهتمام بالفروقات الفردية بين المتعلمين، وانتهاء باعتماد نظرية البنائية في أساليب التعليم (Enerson, et al., 1997). ذلك أن المتعلم هو المعني الأول في عملية التعليم الفعّال (Jones & Mathias, 1995). بالإضافة إلى هذا فإن التعليم الفعّال يستلزم من المعلّم تمكّناً متيناً في المادة التي يعلّمها ويتطلب منه توظيف أساليب مختلفة لنقل هذه المعرفة الى المتعلم لإيصاله إلى المحصّلة التعليمية المنشودة. ومن عناصر التعليم الفعّال تحفيز المتعلم من جهة وحث المعلم على الامتياز من جهة أخرى (Danielson & McGreal, 2000). يضاف إلى ذلك مهارة المعلم التقنية ومقدرته المهنيّة وموقفه المهني (Howard & McCloskey, 2001). وقد قام بعض الباحثين الرائدين في مجال تقييم أداء المعلم الهادف إلى تطويره المهني بوضع مستويات للتعليم الفعّال (Danielson, 1996) وهي أولاً البيئة الصفيّة، والمقصود هنا توفير المعلم بيئة من الاحترام والتفاعل والتعلم وفعالية إدارته للصف ولسلوك الطالب. ثانياً التحضير والتخطيط، وهي معرفة معلم المادة لأهدافها التربوية ووضعه خطة تعليمية تتوافق مع هذه المعرفة. ثالثاً عملية التعليم، وتتمحور حول تواصل المعلم

الواضح السليم وطرق طرحه للأسئلة وإعطائه التغذية الراجعة الفعّالة. رابعاً وأخيراً التواصل والمسؤوليات المهنية، وهذا يتضمّن تواصل المعلم مع الأهل وانخراطه في عملية تطوره المهني وقيامه بالتقييم الذاتي والتأمل إضافة الى المساهمة في إغناء المدرسة ومحيطها. ويؤكد الباحثون أن وضع هذه المستويات تؤدي ترجمته إلى ممارسات تعليمية يمكن متابعتُها ومراقبتها وتقييمها بهدف إعانة المعلم في تطوره المهني (Danielson, 2001; Danielson & McGreal, 2000).

٢. أخذ سنوات الخبرة في الاعتبار

بعد وضع تعريف للتعليم الفعّال تأتي الخطوة التالية وهي وضع نظام لتحديد احتياجات المعلم للتدريب. والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: هل سيطبّق النظام نفسه على جميع المعلّمين دون الأخذ بعين الاعتبار الفروقات في سنوات الخبرة؟ هل يمكن لنظام واحد أن يستقصي المعلومات المطلوبة بدقة عن معلم ذي خبرة سنة واحدة، وعن آخر يسبقه خبرة بسنوات، في آن معاً؟ بالنسبة للأبحاث في هذا المجال فالاتجاه السائد هو تطوير نظام يعتمد الفروقات في سنوات الخبرة لأن احتياجات المعلم للتقدّم تختلف باختلاف تمرّسه في مهنة التعليم. والنظام المحبّذ هو الذي يميّز بين ثلاث فئات من الخبرات أولاها فئة المعلم الحديث في مهنة التعليم وهو المعلم الذي تتراوح خبرته من سنة إلى ثلاث سنوات، وثانيتها فئة المعلم المتوسط الخبرة وهو الذي لديه خبرة أربع إلى سبع سنوات في التعليم، وثالثتها فئة المعلم المتمرس في المهنة وهو من لديه ثماني سنوات خبرة أو أكثر ومثبّت (Danielson & McGreal, 2000). وسأعرض الآن بإيجاز نموذج نظام يأخذ كلاً من هذه الفئات الثلاث بعين الاعتبار. بالنسبة إلى المعلم الحديث في مهنة التعليم (١ – ٣ سنوات) تتمحور عملية استقصاء المعلومات حول احتياجاته للتدريب على المشاهدات الصفيّة المتكررة خلال السنة المدرسية، بحيث يضع المقيّم المكوّنات التي تحدد هذه الاحتياجات ويبني ملاحظاته حول المشاهدات الصفيّة مستخدماً أدوات متعددة (سنتعرض لها لاحقاً). ضمن هذه المكونات يدخل مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلم كمادة تعين في جمع المعلومات. يقوم بعملية الاستقصاء هذه زميل للمعلم ذو أقدميّة أو منسق المادة / المحور أو مدير المدرسة.

أمّا المعلم المتوسط الخبرة (٤ – ٧ سنوات) فتبقى المشاهدات الصفيّة جزءاً من عملية تحديد احتياجاته للتدريب يقوم بها المنسّق أو مدير المدرسة أو أحد الزملاء المتمرسين في مهنة التعليم. يضاف إلى هذه المشاهدات الصفيّة إيكال المعلم مسؤولية وضع أهداف لتطوره المهني والعمل مع زملائه على وضع خطة لتحقيق هذه الأهداف. ويقوم المعلم بعملية التقييم الذاتي حيث يحدد مدى نجاحه في تحقيق الأهداف وكيف يمكنه تخطّي أي صعاب تعليمية يواجهها. لذا يأخذ التقييم الذاتي هنا منحى ذا أهمية جليّة في عملية تطور المعلم المهني. يبقى تحصيل المتعلم العلمي أحد المؤشرات الهامّة في تحديد احتياجات المعلم للتدريب.

ونأتي أخيراً إلى المعلم المتمرس في المهنة (٨ سنوات وما فوق). هنا يعهد نظام تحديد احتياجات المعلم للتدريب إلى هذا المعلم مسؤولية تطوره المهني وتحديد ما يعينه في عملية التعليم بالتشاور مع مدير المدرسة. فالمعلم في هذه الفئة يضع خطة تطوره المهني وكيفية تحقيقها ، وينظم مجموعة حلقات دراسية مع زملائه، ويقيّم بنفسه مدى تحقيقه تطوره المهني ويحدد الدورات التي يمكن أن يفيد منها في هذا التطور. فدور المعلّم المتمرس إذاً في هذا النظام هو البحث والدراسة والقيام بحلقات دراسية حول أحدث أساليب التعليم وأنجحها. فهو المرشد للمعلم الحديث والمتوسط في مهنة التعليم (Howard & McCloskey, 2001; Danielson & McGreal, 2000).

رابعاً: الأدوات

إن ما سبق كان عرضاً موجزاً لنظام يعتمد سنوات الخبرة في تحديد احتياجات المعلم للتدريب. يبقى السؤال الذي يوضّح أبعاد هذا النظام وهو المتعلق بماهية الأدوات التي يمكن اعتمادها لاستقصاء المعلومات التي تدعم تطور المعلم المهني. وبما أن هذه الورقة تقوم على مبدأ أن دفع المعلم قُدُماً يؤدّي إلى رفع التحصيل العلمي لدى المتعلم، وجب اعتماد مصادر عدة لتحديد الاحتياجات للتطور المهني. وقد ذهب بعض الباحثين إلى إشراك اعتماد تقييم الطلاب للمعلم كأحد هذه المصادر، وإلى استشفاف احتياجات – المعلم من ملاحظات الأهل،

وإلى النظر حتى في مؤهـلات المعلّم العلمية ومـدى ملاءمتها مهنـة التعليـم (Peterson et al., 2001). وسأعرض هنا خمسة أنواع من الأدوات الشائعة في الأدبيّات العالمية:

١. بطاقة المشاهدة
٢. لائحة التدقيق
٣. التقييم الذاتي
٤. ملف العمل
٥. لائحة الموضوعات

١. بطاقة المشاهدة

نبدأ ببطاقة المشاهدة وهي تندرج تحت نموذج المراقبة التحليلية (*clinical supervision*) (Clickman et al., 1998) حيث يعمد المقيّم إلى جمع المعلومات عن أساليب المعلم التعليمية بهدف إعانته في تطوره المهني أولاً وأخيراً. والمشاهدة الصفيّة هي أسلوب ضروري وبخاصة للمعلم الحديث في مهنة التعليم، وهي تحتّم على المقيّم والمعلم عقد اجتماع قبل القيام بالمشاهدة تحدّد فيه أسس المشاهدة ومكوّناتها، ومن ثم تتم المشاهدة الصفيّة. وبعد المشاهدة يعقد اجتماع آخر للمناقشة والتأمل والتقييم (Aspen Publication, 1994). وحتى تكون كل مشاهدة صفيّة ناجحة، يجب حصرها في بعض المستويات في التعليم الفعّال، وأن يوافق عليها كل من المقيّم والمعلم (Danielson & McGreal, 2000). وتبقى المستويات الأخرى لمشاهدات لاحقة. وهذه المشاهدات تكون وصفيّة مفتوحة نوعاً ما في تصميمها، ولكنها في الوقت نفسه منظّمة. هنا وجب التنبيه إلى ضرورة عقد دورات تعرف المقيّم والمعلّم بخطوات المشاهدات الصفيّة.

٢. لائحة التدقيق

هدف هذه اللائحة هو أيضاً استقصاء المعلومات عن احتياجات المعلم للتدريب. ولائحة التدقيق تعتمد أيضاً المشاهدة الصفيّة، غير أنها مفصّلة بمداخل عدّة تقوم على مستويات التعليم الفعّال (مثلاً التحضير والتخطيط، البيئة الصفيّة،

عملية التعليم، مسؤوليات مهنية). يصف كل مدخل منها سلوك المعلم بطريقة قابلة للمراقبة والقياس. ويكون مقابل كل مدخل سلّم يحدد مدى فعالية المعلم. فيكون هذا السلم مثلاً من ١ – ٤ بحيث يترجم تقييم ١ إلى غير مرض، ٢ متوسط، ٣ متقَن و ٤ متميز.

وأسرد على سبيل المثال هذا المدخل: تحدد الأهداف التعليمية بوضوح قبل بدء الدرس ١ ٢ ٣ ٤، وبالطبع يعطى المعلم نسخة مسبقة عن لائحة التدقيق، حتى تتحقق الشفافية المطلوبة في تطوره المهني (Danielson & McGreal, 2000).

٣. التقييم الذاتي

إن أهمية استخدام التقييم الذاتي تكمن في كونه أسلوباً يستقصي المعلومات عن احتياجات المعلم من استبطان المعلم ذاته وتأمله وتحليله الدقيق لما يعينه هو بالذات في تطوره المهني. لذا فالتقييم الذاتي هو الوسيلة للدخول إلى مكنونات المعلم المهنية والخروج منها بما يحتاجه في تطوره المهني من وجهة نظر المعلم. غير أن المعلم يشعر، في معظم الأحيان، بالتردد في اللجوء إلى أسلوب التقييم الذاتي خوفاً من الوقوع في المحاسبة وقرارات التوظيف من قبل الإدارة. لذا وجب التأكيد أن المعلومات المستقاة من التقييم الذاتي يجب أن تخدم تطور المعلم المهني فقط، وخصوصاً أن من أهداف التقييم الذاتي اكتساب المعلم للموضوعية وإغناء الحوار بينه وبين زملائه والإدارة، لتحسين نوعية عملية التعليم (Jones & Mathias, 1995). ويمكن للتقييم الذاتي أن يعتمد أسئلة مفتوحة، مثلاً: أهم تحد تعليمي واجهته حتى الآن هو ----- وتوصلت إلى مواجهته بـ ----.

٤. ملف العمل

إن ملف العمل هو أسلوب آخر لتحديد احتياجات المعلم للتدريب، وهو تأريخ موثق لعملية التعلم والتعليم (Painter, 2001). يجمع المعلم هذه الوثائق من أعماله وأعمال طلابه ويقيّم بنفسه مدى توصله إلى مستويات التعليم الفعّال وإلى أهدافه التعليمية وإسهامه في تطور المدرسة، على أن تقتصر هذه الوثائق على

محطات هامة في ممارسات المعلم التعليمية وتظهر دلائل منوعة عن أعماله مرفقة بتحليلاته وتأملاته لهذه الوثائق (Danielson, 2001). يشارك المعلم ملف عمله مع زملائه والقيّمين على المدرسة عندما يشعر بأنه مستعد للمشاركة. يتضمن ملف العمل الوثائق التالية:

- نماذج من نتاج المعلم والطلاب
- تأملات المعلم
- تقييماً موضوعياً لتطوره المهني
- نماذج عن مسؤوليات وإنجازات مهنية غير التعليم
- أساليب تواصله مع الأهل
- تحديده لاحتياجاته للتدريب
- غيرها.

٥. لائحة الموضوعات

أهمية لائحة الموضوعات تكمن في أنها تتوجه إلى المعلم لتحديد المواضيع التي يود أن تقام حولها دورات تدريبية وتصنيفها تراتبياً من الأهم إلى الأقل أهمية. ويكون الجزء الثاني من لائحة الموضوعات لائحة مقترحة من الإدارة المدرسية لموضوعات متعدّدة تخدم تطور المعلم المهنية. ويقوم المعلم باختيار المناسب لتطوره المهني تراتبياً أيضاً من الأهم إلى الأقل أهمية. وانطلاقاً من اختيارات المعلم تنظم دورات تدريبيّة ملائمة.

الخلاصة، حتى الآن، أن هناك أساليب عدة لاستقصاء المعلومات لتحديد احتياجات المعلم للتدريب. الهدف الأول والأخير منها هو التقييم التكويني لإعانة المعلم في تطوره المهني وتحسين التحصيل العلمي لدى المتعلم.

خامساً: التوصيات

أختم هذه الورقة بالتوصيات التي يمكن تبنّيها حتى يقام نظام تحديد فعّال ناجح. وهي:

١. توفير بيئة وثقافة تقييمية في الوسط التربوي قوامها شفافية التواصل والتغذية الراجعة البنّاءة، وإشراك المعلم في كل خطوة من خطوات هذا النظام. إيجاد هذه الثقافة التقييمية يحتّم اتخاذ موقف إيجابي موضوعي من جانب المعلم بحيث يتقبّل نقاط ضعفه برحابة صدر كي يعمل عل تحسينها، كما يتقبّل نقاط قوته فيعمل على البناء عليها.

٢. إن أي نظام تحديد احتياجات المعلم للتدريب يجب أن يهدف في الصميم إلى إعانة المعلم في تطوره المهني وأن يبعد كل البعد عن محاسبته أو استخدام المعلومات المستقصاة لأمور التوظيف. لذا فإن المعلومات المستقصاة يجب أن توثق باتساق وموضوعية وأن تتمحور حول أداء المعلم مهنياً بعيداً عن الذاتيّة والهوى. بالإضافة الى ذلك يجب أن توضع هذه الوثائق بتصرف المعلم للإطلاع عليها ومناقشتها والإفادة منها.

٣. إن نظام التحديد هذا يجب أن يقوم على مبدأ أن التدريب هو حق وحاجة للمعلم. وعلى أساس هذا المبدأ، يجب على كل مؤسسة تربوية أن تقوم بإيجاد وسيلة ونظام يتوافقان مع سياستها التربوية وتعريفها للتعليم الفعّال، كي تؤمّن تحديد احتياجات معلميها للتدريب. وأذهب في هذه التوصية إلى تشجيع كل مدرسة على إنشاء مكتب أو دائرة، مَهمتها الوحيدة هي تطور المعلم المهني.

٤. إن نظام التحديد يجب وبكل إصرار أن يشرك المعلم مشاركة فعّالة في كل خطوة تتخذ لتقدير احتياجاته للتدريب، إذ إن إبقاء المعلم خارج هذه المشاركة يؤدي إلى فرض عملية التقييم عليه بدلاً من العمل معه على تطوره المهني.

٥. إن أي نظام تحديد يجب أن يأخذ بعين الاعتبار إقامة دورات تدريبية على النظام نفسه لكل أعضاء الإدارة والهيئة التعليمية في المؤسسة التربوية، كي يكون الجميع على اطلاع ومعرفة متوازنة لهذا النظام، إن من ناحية أهدافه أو أساليب تطبيقه أو أدواته أو وسائل توثيق بياناته.

٦. إن نظام التحديد يجب أن يتبع بخطوة هامة جدا، وهي تنظيم دورات تدريبية تعين المعلم على تخطي نقاط الضعف في ممارساته التعليمية. وأهمية هذه الخطوة هي الاعتراف بحق المعلم بالتطور من خلال دعم المدرسة ومساندتها ورعايتها.

ختاماً أوّد أن أشدد على أهمية إيجاد ثقافة تقييم في المحيط التربوي، لأنها شرط أساس لنجاح قيام نظام لتحديد احتياجات المعلّم للتدريب.

المراجع

Aspen Publication (1994). **Effective teacher evaluations**. Gaitherburg, MD: Aspen Publishers, Inc.

Clickman, Carl D; Gordon, Stephen P.; Ross-Gordon, Jovita M. (1998). **Supervision of instruction A developmental approach**. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.

Danielson, C. (1996). **Enhancing professional practice: A Framework for teaching**.Virginia: ASCD.

Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. **Educational Leadership**. 58 (5), 12-15.

Danielson, C. & McGreal T. (2000). **Teacher evaluation to enhance professional practice**. Virginia: ASCD.

Enerson, D. Johnson, R. N. Milner, S. Plank, K. M. (1997). **The Penn State Teacher II**. University Park, Pennsylvania.

Howard & McCloskey. (2001). Evaluating Experienced Teachers. **EducationalLeadership, 58** (5), 48-51.

Jones, S. & Mathias, J. (1995). **Training for appraisal and professional development**. London, UK: Cassell.

Painter, B. (2001). Using teaching portfolios. **Educational Leadership, 58** (5), 31-34.

Peterson, Kenneth, D. Wahlquist, Christine. Bone, Kathie. Chatterton, Kaye. (2001). Using more data sources to evaluate teachers. **Educational Leadership, 58** (5), 40-43.

Valentine, J. (1992). **Principals and practices for effective teacher evaluation**. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.