الفصل الثامن

تقييم برامج إعداد المعلمين

سوزان أبو رجيلي *

ملخص: تدرس هذه الورقة برامج إعداد المعلمين بمختلف مقوماته، معتمدة على تعريف يقوم على أنها بنية محددة تضم، من جهة، السياسة التربوية المعتمدة، ومن جهة أخرى لائحة الأهداف والمحتويات والطرائق ووسائل التقييم والموارد المختلفة المتاحة. وتستعرض منهجية عملية التقييم معتمدة على نموذج CIPP العالمي. وتتناول المواضيع الأكثر شيوعاً في تقييم برامج إعداد المعلمين. وتقترح أنواع وأدوات تقييم من شأنها إضفاء أبعاد جديدة وأصيلة على العملية التقييمية. ثم تنتقل إلى توليف أبرز نتائج تقييم هذه البرامج عبر العالم. وتختم بتقديم توصيات لتطوير فعالية تقييم برامج إعداد المعلمين، بدءاً بمأسسة آلية تقييم تلك البرامج، مروراً بتنويع طرائقها وأدواتها، وإشراك الفعاليات الاجتماعية من خارج المؤسسة في تقييم فعالية المناهج، والتنسيق بين مؤسسات إعداد المعلمين في البلد الواحد... وانتهاء بالحرص على تأمين تغذية راجعة عن نتائج التقييم للمعدين والطلاب بطريقة تراعي الحساسيات الفردية.

مقدمة

إن تحسين جودة التعليم قد أضحى هدفاً أساسياً من أهداف السياسات التعليمية المعاصرة، إذ لم يعد توفير التعليم للجميع الغاية المثلى لأصحاب القرار، بل تبلورت المتطلبات الاجتماعية- التربوية نحو تأمين هذا التعليم بجودة عالية. وتقر التوصية الخاصة بأوضاع المدرّسين الصادرة عام ١٩٦٦ عن مؤتمر دولي من تنظيم اليونسكو و"الأيلو" بأنه ينبغي "الإقرار بأن التقدم في التعليم يتوقف إلى حد كبير على مؤهلات القائمين بالتدريس وقدراتهم بصفة عامة، وعلى

* دكتوراه نظام جديد في العلوم التربوية - جامعة ليون الثانية، فرنسا. مديرة قسم العلوم التربوية واستاذة علم الاجتماع، جامعة - الروح القدس - الكسليك.

الصفات الإنسانية والتربوية والمهنية للمدرّسين الأفراد" (اليونسكو، ١٩٩٨)، والتي تُنمّى إلى حدٍ ما خلال إعدادهم الأساسي وتدريبهم أثناء الخدمة. ويؤدي هذا الوعي حالياً إلى تزايد الاهتمام بالتعرف إلى طبيعة وفعالية آليات الإعداد والتدريب هذه، ومدى مساهمتها في التقدم التربوي. من هنا، سوف نتناول في هذه الورقة واقع تقييم برامج إعداد المعلمين، وصولاً إلى اقتراح تحسينات ممكنة. وسوف يتم التركيز على تقييم الأبعاد الاجتماعية والشخصية للإعداد أكثر منه على الأبعاد المؤسساتية، انسجاماً مع أهداف المؤتمر. كما ستركّز هذه الورقة على برامج إعداد المعلمين لمراحل التعليم ما قبل الجامعي دون سواهم.

أولاً: مسار تقييم برنامج إعداد

لتعريف برنامج الإعداد، سوف نعتمد التحديد التالي: "إنه بنية منظّمة تضم:

- من جهة، السياسة التربوية المعتمدة التي تعلن غايات الإعداد وأهدافه المؤسساتية والمستفيدين منه.
- من جهة أخرى، لائحة الأهداف والمحتويات والطرائق ووسائل التقييم والموارد المختلفة المتاحة" (Ketele, et al., 1995).

في الواقع، درج معدّو برامج الإعداد حتى فترة غير بعيدة على تصميم برنامج الإعداد من خلال تنظيم مجموعة من المحتويات في فقرات تتلاءم مع منطق المادة التعليمية. إلا أن التطورات الأخيرة في طرق تصميم البرامج بدأت تؤثر على أسس بناء برامج الإعداد، فقد أصبحت هذه الأخيرة تعير اهتماماً أكبر للتوجهات التالية:

- تطوير استراتيجيات تعلم الطلاب،
- الانتقال من التركيز على التعليم إلى التركيز على التعلم،
- العناية بهندسة عملية الإعداد وليس فقط بنتائجها،
- التشخيص الدقيق للكفايات المكتسبة في نهاية الإعداد،
- التحقق من الاستجابة للحاجات التي تكمن وراء الإعداد.

في إطار هذه التوجهات، كان لا بد من اعتماد استراتيجيات تزوّد المعنيين بمعلومات صادقة تساعد على إصدار حكم بهدف اتخاذ قرار لتطوير نوعية الإعداد، مما يبرر اللجوء المتزايد إلى التقييم.

وقد اقتُرحت نماذج متعددة لتصميم وتقييم البرامج التربوية، من أكثرها شمولية وشيوعاً ذلك الذي وضعته لجنة (Phi Kappa Delta) والمعروف بنموذج (Context Input Process Product) (CIPP). إن هذا النموذج ليس مفيداً في تقييم البرامج فحسب، بل أيضاً في تصميمها، إذ إنه يشكل أداةً لجمع وتحليل معطيات أساسية حول فعالية مختلف مقومات البرنامج وصولاً إلى تقديم اقتراحات خاصة لتطويرها (http: //www.scis.nova).

إن تقييم أي برنامج يستنفر مجموعة خطوات تنتظم ضمن مسار محدد ومتدرج في مراحل زمنية، سنحاول إيجازها استناداً إلى مقاربة توليفية للأدب النظري حول هذا الموضوع (Hadji, 1987).

١. تحديد أهداف التقييم: لأية غاية نقيّم؟

من الضروري البدء بوعي أطر التقييم وتوضيحها:

أ. لصالح من؟ من طلب التقييم، وما هي الجوانب التي يرغب في الاستعلام عنها؟

ب. للإجابة عن أي نوع من الأسئلة، لاتخاذ أي نوع من القرارات، وضمن أية خلفية؟

ج. من سيتمكن من الوصول إلى المعلومات: الإدارة، المعدّون، الطلاب؟

٢. تحديد غرض التقييم: حول أي موضوع سيتم إصدار الحكم؟

يمكن التمييز في هذا المجال بين:

أ. النتاج (النتائج، المفاعيل).

ب. العملية (تشغيل العملية نفسها).

٣. تصميم "المبتغى" *(Référent)* ما يتم إصدار الحكم بالتطلع إليه

يتم ذلك من خلال التعرف إلى ما هو مرغوب اجتماعياً: ما هي "النية من تحويل الواقع"؟ ما هي الغايات والأهداف المرجوة للإعداد؟ ما هي محكات تنفيذ المشروع؟

٤. بناء "المتوفر" *(Référé)* ما يتم إصدار الحكم بناءً عليه

تقوم هذه المرحلة على استقاء المعلومات الأكثر جدوى من الواقع. يتطلب بناء "المتوفر" اختيار:

أ. محكات تساعد على التثبت من نوعية الإعداد، وهي كناية عن خصائص مطلوب توفرها في موضوع التقييم. ويمكن تقسيم محكات نوعية الأنظمة التربوية إلى فئات عدة متعارف عليها: الملاءمة، الترابط، القابلية للتكيف، مراعاة التوجيهات، التنسيق الزمني، الفعالية، الفاعلية.

ب. مؤشرات، وهي تنبثق عن المحكات وتعني الجوانب التي ينبغي التركيز عليها في الحصول على المعلومات: الوقائع، التصرفات، المحتويات... التي تؤمن المعطيات الضرورية. وتختلف هذه المؤشرات وفقاً للغرض من التقييم.

ج. أدوات: وتبنى بناءً على الأهداف والمحكات والمؤشرات.

٥. التقييم، أي معالجة المعلومات وتحليلها، وتفسيرها على ضوء المقارنة بين "المبتغى" و"المتوفر"

كيف يمكن تطبيق هذا المسار على تقييم برامج إعداد المعلمين؟

جدول رقم ١ : مقومات عملية تقييم برامج إعداد المعلمين

أهداف التقييم	مقومات عملية التقييم	موضوع التقييم	اسئلة مساعدة لبناء "المبتغى"	منطلقات لتحديد المؤشرات	أدوات ملائمة
إتخاذ قرار لصالح: - إدارة النظام التعليمي - إدارة المؤسسة - المعدّين - الطلاب - إدارات المؤسسات التربوية - المجتمع المحلي	تقييم محيط برنامج الإعداد	بيئة الإعداد	ما هي حاجات المؤسسات التعليمية وسوق العمل التي ينبغي للبرنامج أن يستجيب لها؟	ما مدى استجابة البرنامج لحاجات البيئة؟	بطاقات تحليل محتوى مقابلات مع مسؤولي مؤسسة الإعداد ومؤسسات العمل.
	تقييم المدخلات	أهداف الإعداد*	أية تربية نريد؟ أي نظام تعليم؟ أي معلم للمستقبل؟ أي متعلم؟ هل هناك إرادة في تمهين التعليم؟	ما مدى ملاءمة الأهداف لخصائص الفاعلين وتوقعاتهم؟ ما مدى ملاءمتها للغايات الاجتماعية والتربوية لنظام التعليم؟ ما مدى ملاءمتها لمعطيات المحيط الاجتماعية – الاقتصادية؟	بطاقات تحليل محتوى إستمارات موجهة لمختلف الفاعلين من داخل المؤسسة وخارجها.
		محتويات الإعداد*	هل ينبغي التخصص الدقيق أم الإعداد الثقافي العام؟ هل الأولوية لإكساب معارف نظرية أم لإكساب مهارات عملية، أم خلق توازن ما فيما بينها؟ أية علاقة ننشد بين التعليم ما قبل الجامعي وإعداد المعلمين؟ على أي مستوى تعليمي ولأية مدة ينبغي تصميم برنامج الإعداد؟	ما مدى ملاءمة المحتويات للأهداف الموضوعة؟ ما مدى ملاءمتها لمستويات الفاعلين وخلفياتهم؟ ما مدى الوضوح في الصياغة والشكل؟ ما مدى الانسجام بين عناصرها؟	بطاقات تحليل محتوى مقابلات واستمارات مفتوحة موجهة الى الإداريين والمعلمين في المؤسسة وإلى أخصائيين وخبراء تربويين من خارجها

يمكن أن تكون القرارات: - تربوية - إجتماعية - إقتصادية - إدارية		موارد الإعداد (البشرية* والمادية)	أية مهارات إدارية وإنسانية ينبغي توفرها لدى المسؤولين الإداريين من أجل حسن إدارة هذه البرامج؟ أية ملامح تربوية وإنسانية ينبغي أن يتمتع بها المعدّون؟ أي معلم تنوي هذه البرامج إعداده؟ أية مباني وتجهيزات ومبالغ ينبغي أن تتوفر لتحقيق أهداف البرنامج؟	ما مدى ملاءمة المسؤولين الإداريين مع مقتضيات إدارة البرامج؟ ما مدى توافق سمات المعدّين مع متطلبات البرامج؟ إلى أي مدى تتوصل البرامج إلى إعداد المعلم الذي تنشده؟ إلى أي مدى تتيح الموارد المتوفرة تحقيق أهداف الإعداد؟	دراسة ملفات الإداريين والمعدّين بطاقات ملاحظة لعمل الإداريين بطاقات ملاحظة لعمل المعدّين استمارات تقييم ذاتي يملأها الإداريون والمعدّون لختبارات تحصيل شفهية، كتابية وأدائية للطالب – المعلم استمارات إحصائية حول التجهيزات والمباني والتمويل.
	تقييم عملية الإعداد	عملية الإعداد*	أية ممارسات إدارة وتربوية تؤول إلى تحقيق أهداف الإعداد؟ أية معايير تنظيمية وتربوية من الأنسب اعتمادها لتنفيذ الإعداد بفعالية؟	ما مدى انسجام طرق التنظيم الإداري مع مشروع الإعداد؟ ما مدى الانسجام بين طرق الإعداد والأهداف المنشودة؟	مقابلات مع الإداريين، والمعدّين والطلاب. تحليل محتوى القرارات الإدارية والتقارير الداخلية بطاقات ملاحظة العمل الصفي بطاقات ملاحظة التدريب الميداني لختبارات تحصيل.

	تقييم مخرجات الإعداد	نتائج الإعداد*	أية تصورات وقدرات تنمي هذه البرامج لدى الخريج؟ أية مشاريع إعداد شخصية تساهم في تعزيزها؟ أية نسب تسجيل ونجاح وتوظيف يفترض أن تسجل سنوياً؟	ما مدى تطور تصورات الخريجين وقدراتهم خلال الإعداد؟ ما مدى تحقق مشاريعهم الشخصية؟ ما مدى فعالية نسب التسجيل والنجاح والتخرج والتوظيف سنوياً؟	إختبارات نفسية projectif, d'émergence إتسمارات للطلاب، مقابلات بطاقات ملاحظة، لختبارات أدائية استمارات إحصائية
		مفاعيل الإعداد	أية إنعكاسات يبغيها الإعداد على ممارسات الخريجين التربوية والاجتماعية وعلى تلاميذهم؟ أية حاجات تدريبية لاحقة ينميها؟	ما مدى مساهمة الإعداد في خلق اتجاهات وتصرفات إجتماعية وتربوية مرغوب بها لدى الخريجين؟ ما مدى تأثير الإعداد على تحصيل تلاميذ الخريجين؟	بطاقات ملاحظة مقابلات حول ممارسة الخريج لمهنته اختبارات تحصيل

* أنظر أدوات التقييم المقترحة ضمن هذه الميادين في قسم لاحق من الورقة.

وتهتم جهات متنوعة بتقييم الإعداد ضمن أهداف متشعبة تنبثق عنها محكات مختلفة. ومن أهم المعنيين بشكل أو بآخر بتقييم برامج إعداد المعلمين:

- المسؤولون في الإدارات المركزية والمحلية عن التربية، وذلك بهدف التعرف إلى ملاءمة سياسة الإعداد واستراتيجيتها مع السياسة التربوية والإدارية الوطنية،
- المسؤولون الإداريون في مؤسسة الإعداد، من أجل التحقق من توافق الممارسات التربوية والظروف الإدارية وطرق استغلال الموارد مع الأهداف الموضوعة،
- المعدّون، والذين يرغبون في التعرف بشكل منتظم إلى فعالية الطرائق التربوية المعتمدة وإلى التطور الفردي للتحصيل،
- الطلاب، والذين يهمهم معرفة مدى تطور مكتسباتهم.

ثانياً: مواضيع التقييم الشائعة

بالنسبة لمواضيع التقييم الأكثر شيوعاً، يعير المعنيون إجمالاً الأولوية لتقييم تحصيل الطلاب من خلال الاختبارات الخطية، المستمرة و/أو الختامية، والامتحانات الشفهية، ومن خلال تقييم النتاجات البحثية. كما تعمد بعض المعاهد إلى توجيه استمارة تقييمية للطلاب تُنتقد فيها جدوى المقررات ومؤهلات الأساتذة حسب رأي الطلاب. وعادةً ما تتضمن هذه الاستبانات أسئلة مغلقة ذات خيارات مفردة أو مزدوجة، ويمكن أن يُترك مجال للتعليقات الشخصية المفتوحة.

ويحرص قسم من المسؤولين على تقييم ملاءمة الأهداف التربوية والاقتصادية للمناهج مع المتطلبات المحلية والمستجدات العلمية، وخاصةً على تقييم الانسجام بين أهداف المناهج ومحتوياتها. وتوجّه في هذه الحالات إستمارات أو أسئلة مفتوحة إلى أساتذة المعهد وإلى أخصائيين.

إن عمليات تقييم برامج إعداد المعلمين المطبّقة حالياً قلّما تعكس اهتمامات وحاجات العاملين والمعنيين المباشرين وغير المباشرين بالإعداد، إذ إنها غالباً ما تكتفي بإصدار حكم حول فعالية البرنامج ونتائجه- الكمية منها أكثر من النوعية-

دون الاهتمام فعلياً بالعمليات التي تدور في إطاره (http://www.inrp). ذلك أن برامج الإعداد تشكل كيانات حيوية تخضع للتجريب وتشهد تحولات متنوعة، وأية مقاربة أحادية الاتجاه، مرتكزة حصرياً على مفعول البرنامج، مغفلةً جمع المعلومات عن محيط الأشخاص المعنيين ودوافعهم وظروفهم ومساراتهم الفردية، من شأنها تهميش معطيات أساسية لتحقيق أهداف البرنامج. إن تقييم النتاج والمفاعيل لا يسمح بتفسير أسباب الفشل أو النجاح في البرنامج، بينما تساهم المقاربة التحليلية والتأويلية لمختلف المتغيرات المرتبطة بالعمليات، في إعلام المعنيين حول تشغيل البرنامج من جهة، وحول مبررات حسن أو سوء هذا التشغيل من جهة أخرى.

ثالثاً: أنواع تقييم مقترحة

من أبرز أنواع التقييم التي يمكن اعتمادها في تقييم برامج إعداد المعلمين:

١. التقييم الداخلي (أو الذاتي Auto-evaluation): ويتم من قبل أخصائيين من داخل المؤسسة، عادةً ما يكونون من المعدّين، ويمكن أن يتعاونوا مع ممثلين عن الطلاب ومع الإداريين. وتعمد بعض مؤسسات الإعداد إلى استشارة كل أستاذ حول المقرر الذي يدرّسه، بحيث تطلب منه تقريراً تُقترح فيه تعديلات وتحسينات يمكن إدخالها إلى أهداف المقرر ومحتوياته. ويمكن أن تلجأ مؤسسات أخرى إلى مدرّسي مقرر التقييم التربوي ليقوموا بعملية تقييم مختلف مقومات البرنامج.

٢. التقييم الخارجي: ويستدعى في هذه الحالة خبراء محليون أو أجانب، بصفة وطنية أو دولية، يعمدون إلى تقييم البرنامج على ضوء خبراتهم السابقة في هذا المجال، وصولاً إلى اقتراح إجراءات عملية للتطوير. ويمكن أن يوجه تقرير التقييم إلى مسؤولين محليين أو دوليين.

٣. التقييم النوعي: وهو يقوم على ملاحظة العمليات الجارية في إطار البرنامج: طرائق التدريس، آليات التواصل، ظروف العمل الصفي... من أجل استكشاف دوافع العاملين وأهدافهم وتصوراتهم ومدى تفاعلها مع نوعية الإعداد. وتعتمد هذه الطرق بشكل أساسي على تقديرات المشاركين أكثر منها على حكم المقيّم. ومن أهم التقنيات التي تستنفرها دراسة الحالة، المقابلات واللقاءات

غير الشكلية. تتطلب هذه الطريقة خبرة ودراية واسعة لدى المقيّم، بالإضافة إلى معرفة دقيقة بالأسس النظرية لهذا التوجه.

٤. التقييم الكمي: ويرتكز على تقييم النتائج النهائية لبرنامج الإعداد من خلال معالجات إحصائية تؤدي إلى إصدار مؤشرات رقمية مثل معدلات القبول والرسوب والإعادة والنجاح، ومعدل الوقت اللازم للتخرج، ومعدل الطلاب للمعلم الواحد، ومتوسط المساحة المشغولة للطالب، ومعدل التجهيزات للطالب، والكلفة الوسطية للطالب... يشكل هذا النوع وسيلة أساسية لقياس التغيرات المترتبة على الإعداد.

إن جدوى أي من أنواع التقييم هذه تتحدد بناءً على خصائص برنامج الإعداد المعني، علماً بأن طريقة التقييم المعتمدة ينبغي أن تقتصر على كونها وسيلة مسهّلة لتقييم البرنامج، دون أن تتحول إلى معيار وأساس يعتمد في تصميم البرنامج أو في تحديد محتوياته. إن أية عملية تقييم تستقي مصداقيتها من سياسة الإعداد وخطته بمجملها، وهي، إذ تشكل أحد مقوماتها الأساسية، لا يفترض أن تتحول إلى هدف مستقل بحد ذاته.

رابعاً: نماذج مقترحة من أدوات تقييم

نورد فيما يلي بعض النماذج التي يمكن الانطلاق منها لبناء أدوات تقييم تتناسب مع حاجات البرامج المتنوعة، وللخروج عن هيمنة أدوات تقييم التحصيل التقليدية:

- بطاقة تحليل محتويات الإعداد (Ketele, et al., 1995) **(توصيف المقررات، وثائق متنوعة صادرة عن الإدارة والمعدّين):**

أ) الغايات:

١) هل هي محددة؟

في حال الإجابة بـ"نعم"،

١.١ من يحددها؟

أ. السلطة السياسية.

ب. المسؤولون في الإدارة التربوية المركزية.

ج. المسؤولون في القطاع الخاص.

د. بناءً على التنسيق بين مختلف فعاليات المجتمع المحلي.

٢.١ هل يمكن التعرف إلى القيم الفلسفية التي تسيّرها؟

٣.١ هل تتمحور حول:

أ. الفرد.

ب. المجتمع.

٤.١ هل يراعي اختيارها المحيط:

أ. الاجتماعي.

ب. الاقتصادي.

ج. الثقافي.

د. السياسي.

هـ. الديني.

و. العلمي.

٥.١ هل روعيت أصول صياغة الأهداف التربوية؟

٦.١ هل تنسجم غايات المقررات مع الغايات العامة للنظام التربوي؟

٧.١ هل تنسجم غايات المقررات المختلفة مع بعضها البعض؟

٨.١ هل تم ترتيبها ضمن نظام تراتبي واضح؟

ب) الأهداف:

١) هل هي محددة؟

في حال الإجابة بـ"نعم"،

١.٢ هل تتلاءم مع:

أ. الغايات؟

ب. المجتمع المستهدف؟

ج. ظروف تشغيل المؤسسات المعنية؟

د. التطور العلمي؟

٣.١ هل تحتوي على تصرفات يمكن قياسها؟ هل تحدد المكتسبات التمهيدية؟

٤.١ ما هي طبيعة ميادينها؟

أ. معرفية.

ب. وجدانية.

ج. سيكوحركية.

٥.١ هل هي من النوع:

أ. المؤسساتي.

ب. العام.

ج. الخاص.

د. المرتبط بحصة التعليم.

هـ. المرتبط بوحدة التعليم.

و. المرتبط بالدرس.

٦.١ هل روعيت فيها أصول صياغة الأهداف التربوية؟

أ. هل حددت المهل الضرورية تنفيذها؟

ب. هل استعملت عبارة: "يكون الطالب قادراً على..."؟.

ج. هل استخدم فعل يدل على تصرف يمكن مراقبته؟

د. هل تحتوي على تصرفات يمكن قياسها؟

٧.١ بالنسبة لشروط الأداء المتوقع:

أ. هل تم توصيفها؟

ب. هل تتلاءم مع المحيط الثقافي-الاجتماعي؟

ج. هل تتلاءم مع الموارد المتاحة؟

١.٨ هل حددت محكات تحقق الأهداف؟

ت) محتوى الإعداد:

١) بالنسبة للمحتويات:

١.١ هل تنسجم مع المنطق الداخلي للمادة؟

٢.١ هل تتجاوب مع حاجات المؤسسات التربوية التي ستوظف الطلاب؟

٣.١ هل تتلاءم مع الخيارات العلمية والتكنولوجية في الدولة المعنية؟

٤.١ هل تم اختيارها بناءً على تشاور مع:

أ. الطلاب.

ب. المعدّين.

ج. أخصائيين.

٥.١ هل تأخذ بعين الاعتبار:

أ. المجتمع المستهدف.

ب. الوقت المتاح.

ج. مؤهلات المعدّين.

٦.١ هل تمت صياغتها:

أ. بعبارات واضحة.

ب. بشكل قدرات.

ج. بشكل يضمن الاستمرارية بين مستوى وآخر.

٧.١ هل تم تقسيمها وفقاً:

أ. لمجموعات من المواد.

ب. لمجموعات من الأرصدة.

٨.١ هل تحدد:

أ. الوقائع الأساسية.

ب. المفاهيم الضرورية.

ج. العلاقات بين المفاهيم.

د. الموقف التعلمي الذي يوضع فيه الطالب.

هـ. أنواع المشاكل التي ينبغي على الطالب معالجتها.

٩.١ ما هي نسبة المقررات النظرية والمقررات العملية وفقاً:

أ. لكل سنة.

ب. لكل اختصاص.

١٠.١ هل هناك ترابط بنيوي بين المقررات النظرية والعملية؟

١١.١ هل من شأن هذه المحتويات تحفيز المتعلمين؟

ث) الطرائق:

١) هل هي محددة؟

في حال الإجابة بـ"نعم"،

١.١ هل هي متنوعة؟

٢.١ هل تختلف بحسب:

أ. طبيعة المقرر.

ب. الاختصاصات.

ج. السنوات.

٣.١ هل تأخذ بعين الاعتبار تطور الطرائق التربوية؟

٤.١ هل تندرج ضمن مسار تربوي متكامل؟

٥.١ هل تراعي:

أ. الغايات.

ب. الأهداف.

ج. الوسائل المتاحة.

٦.١ هل هي:

أ. مقترحة.

ب. مفروضة.

٧.١ هل تأخذ بعين الاعتبار:

أ. أعداد الطلاب.

ب. مؤهلات المعدّين.

ج. المخزون المعرفي للطلاب.

د. مبادئ المنهجية العلمية للمادة.

هـ. الوقت المتاح.

٨.١ هل تهتم بالتطبيقات العملية؟

٩.١ هل تحدد تقنيات التدريس؟

١٠.١ هل تحدد الوسائل التربوية اللازمة؟

ج) التقييم:

١) هل يقترح البرنامج وسائل تقييم؟

في حال الإجابة بـ"نعم"،

١.١ هل تطول:

أ. تحصيل الطلاب.

ب. تصميم البرنامج ككل.

ج. مؤهلات المعدّين.

د. مواضيع أخرى:...

٢.١ هل هي محددة بحسب:

أ. كل سنة.

ب. كل مقرر.

ج. كل اختصاص.

د. كل سنة.

٣.١ أية أنواع تقييم يقترحها البرنامج:

أ. التقييم التشخيصي.

ب. التقييم التكويني.

ج. التقييم الختامي.

٤.١ هل تنسجم الوسائل المقترحة مع:

أ. الأهداف.

ب. طرائق التدريس.

ج. التجهيزات المتاحة.

د. عدد الطلاب في الصف.

٥.١ هل تسمح الوسائل المقترحة بتقييم ميادين الأهداف التالية:

أ. المعرفية.

ب. المهارات الأدائية.

ج. القدرة على إدارة الكيان الشخصي.

د. القدرة على التطوير الذاتي.

٦.١ هل حددت محكات للتقييم؟

٧.١ هل حددت معايير القبول؟

٨.١ هل حددت معايير النجاح؟

ح) ملاحظات إضافية.

خ) اقتراحات للتطوير.

- إستمارة موجّهة إلى مدير مؤسسة الإعداد حول إدارة الموارد البشرية لبرنامج الإعداد (Hunting, 1986) :

اسم المؤسسة:

يرجى إحاطة الجواب المناسب.

أ) هل هناك هيكلية إدارية مكتوبة للمؤسسة؟

ب) هل من دور للهيئة الإدارية في تحديد ميزانيتها السنوية؟

ت) ما هي تركيبة الميزانية؟

ث) ما هي صلاحياتك الإدارية؟

ج) برأيك، هل من الممكن توظيف عدد كافٍ من المعدّين المؤهلين:

أ. نعم.

ب. كلا.

في حال الإجابة بـ"كلا"، لماذا:

أ. إن المعاشات قليلة لتجذب الأشخاص المؤهلين.

ب. لا يرغب المعدّون المؤهلون بالعمل في هذه المنطقة.

ج. لأسباب أخرى، حدد(ي):

ح) ما هي معايير توظيف المعدّين؟

أ. الحصول على شهادة في اختصاصهم، من أي مستوى:

ب. الحصول على شهادة تربوية:

ج. النجاح في امتحان التوظيف، ما هي مقوماته؟

د. العمر.

هـ. الخبرة.

خ) ما هي النسبة السنوية للمعدّين الجدد إلى إجمالي الهيئة التعليمية؟

أ. أكثر من ٢٠٪.

ب. ١١-١٩٪.

ج. ٥-١٠٪.

د. أقل من ٥٪.

د) ما هي الأسباب الرئيسية لهذا التجديد:

أ. تقاعد، إستقالة، وفاة بعض المعدّين.

ب. إنتقال بعض المعدّين إلى مؤسسات أخرى في قطاع آخر.

ج. نقل بعض المعدّين إلى مؤسسات أخرى في نفس القطاع.

د. أسباب أخرى، حدد(ي):

ذ) إلى أي مدى ترضى(ين) عن مهارات المعدّين في المؤسسة:

أ. جميعهم بحاجة إلى إعادة تدريب جذرية.

ب. أكثريتهم بحاجة إلى بعض التدريب والخبرات الإضافية.

ج. المستوى مرضٍ بالإجمال، لكن بعض المعدّين يحتاجون إلى المزيد من التدريب في ميادين معينة.

د. المستوى مرضٍ.

إذا كانت الهيئة التعليمية بحاجة إلى تدريب، أية مجالات تقترح(ين):

أ. إدارة الجماعة.

ب. تنظيم التعليم.

ج. المعرفة العلمية ضمن كل اختصاص.

د. غيره، حدد(ي):

ر) إلى أي مدى ترضى(ين) عن مهارات المعدّين في المؤسسة:

أ. جميعهم بحاجة إلى إعادة تدريب جذرية.

ب. أكثريتهم بحاجة إلى بعض التدريب والخبرات الإضافية.

ج. المستوى مرضٍ بالإجمال، لكن بعض المعدّين يحتاجون إلى المزيد من التدريب في ميادين معينة.

ز) هل تنظم المؤسسة آلية تدريب أثناء الخدمة للمعدّين؟

في حال الإجابة بـ"نعم"، ما هي مقوماتها؟

س) هل تنظم المؤسسة آلية تدريب أثناء الخدمة لباقي العاملين فيها؟

في حال الإجابة بـ"نعم"، ما هي مقوماتها؟

ش) المستوى مرضٍ بالإجمال، لكن بعض المعدّين يحتاجون إلى المزيد من التدريب في ميادين معينة.

ص) برأيك، أي اثنين ضمن هذه الإجراءات من شأنهما تحسين مستوى الإعداد في مؤسستك:

أ. تحسين المباني.

ب. تحسين التجهيزات.

ج. تغيير المقررات.

د. تطوير وسائل الإعداد.

هـ. زيادة عدد المعدّين.

و. تدريب المعدّين.

ز. تحسين الإشراف على المؤسسة من قبل السلطات المركزية.

ح. تطوير توجيه الطلاب.

ط. رفع مستوى عملية قبول الطلاب.

ي. توطيد العلاقات مع المؤسسات التربوية التي ستوظف الطلاب.

ك. غيره، حدد(ي):

ض) ما هي معايير قبول الطالب؟

أ. العمر.

ب. الحصول على شهادات سابقة، ما هي؟

ج. النجاح في امتحان الدخول، ما هي مقوماته؟

د. غيره، حدد(ي):

ط) ما هي آلية الاختيار المعتمدة؟

أ. دراسة الملف الشخصي.

ب. مقابلة شخصية.

ج. إختبار عملي.

د. إمتحان نظري.

هـ. فحص طبي.

و. غيره، حدد(ي):

ظ) هل تتم مساعدة الخريجين في الحصول على عمل؟

أ. لا داعي لذلك، لأن توظيفهم يتم تلقائياً من قبل الدولة.

ب. يتم الإتصال بالمؤسسات التربوية والتوصية بهم.

ج. لا مبادرات للمؤسسة في هذا المجال.

د. غيره، حدد(ي):

ع) هل تبقى المؤسسة على اتصال بخريجيها؟

غ) ما هي المجالات التي تتمتع المؤسسة بصلاحيات فيها؟

أ. توظيف المعدّين.

ب. توظيف باقي العاملين.

ج. قبول الطلاب.

د. تصميم البرامج.

هـ. تكييف البرامج وفقاً للحاجات المحلية.

و. تحضير الإمتحانات.

ز. تأمين التجهيزات.

ح. تأمين الوسائل التربوية.

ف) هل يتم تحديد وظائف كل من العاملين في المؤسسة خطياً؟

ق) ما هو تواتر اللقاءات بين جميع العاملين في المؤسسة؟

ك) هل يعمل المعدّون كفرق؟

ل) ماذا يُطلب من المعدّين تقديمه للإدارة:

أ. غايات المقرر.

ب. توصيف المقرر التفصيلي.

ج. معايير التقييم المعتمدة.

د. أنواع التقييم المعتمدة.

هـ. أوقات التقييم المعتمدة.

و. تقارير حول سير التدريس.

م) ما نوع علاقات المؤسسة مع المجتمع المحلي؟

ن) ما هي آلية الإعلام المعتمدة عن برامجكم؟

هـ) ملاحظات إضافية.

- بطاقة تقييم ذاتي للتعلم موجّهة للطالب (Peretti, 1998):

إسم الطالب(ة):

يرجى وضع X في الخانة المناسبة:

	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أ) قبل بدء حصة التدريس، أضع نفسي في وضع استعداد إيجابي.					
ب) أقوم بقراءات تمهيدية.					
ت) أبدي حشريتي من خلال أسئلة تمهيدية.					
ث) أستمع باهتمام إلى أسئلة رفاقي.					
ج) أركز انتباهي على المعلومات البصرية.					
ح) أدوّن ملاحظات.					
خ) أحضّر خطياً مداخلتي الشفهية.					

	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	أبداً
د) أساعد بعض رفاقي في صياغة مداخلاتهم.					
ذ) أعيد شفهياً صياغة ما قاله أحد رفاقي، لتوضيح فكرته.					
ر) أطرح أسئلة أو فرضيات جديدة لإعادة إطلاق النقاش وإغنائه.					
ز) أعبّر عفوياً عن موافقتي.					
س) أعبّر عفوياً عن معارضتي.					
ش) أقدم أجوبة عملية، أمثلة معاشة.					
ص) أقدّم أجوبة مجرّدة، تحليلات، مفاهيم.					
ض) أعيد تصويب النقاش وفقاً لحاجات رفاقي.					
ط) أحرص على إسكات من يتكلمون دون جدوى.					
ظ) أقدّم خلاصات شفهية حول ما تم قوله.					
ع) أخطط مسبقاً لأي فرض يطلب مني.					
غ) أحرص على نوعية أسلوبي الكتابي.					
ف) أحرص على جمالية طريقة العرض الكتابي.					
ق) أستمر في العمل بالرغم من بروز صعوبات.					
ك) أعمل دون تردد في فريق.					
ل) خلال العمل على مشاريع في فرق، أحرص على تنفيذ مهام خاصة ومحددة.					

- إستمارة إحصائية لتقييم نتائج الإعداد الكمية:

إسم المؤسسة:

أ) معدل الوقت اللازم للتخرج نسبةً إلى الوقت المتوقع.

ب) نسبة الخريجين للطلاب المسجلين.

ت) الكلفة السنوية الإفرادية للطالب.

ث) الكلفة للخريج.

ج) نسبة القبول.

ح) نسبة التأخر.

خ) نسبة الإعادة.

د) نسبة الرسوب.

ذ) نسبة الطلاب للعاملين.

ر) معدل الطلاب للمعد.

ز) معدل الطلاب في الصف.

س) معدل ساعات عمل المعدّ في الأسبوع.

ش) معدل إشغال المساحة للطالب الواحد.

ص) معدل إستعمال التجهيزات للطالب الواحد.

ض) نسبة معاشات العاملين إلى إجمالي الإنفاق في المؤسسة.

ط) نسبة صيانة التجهيزات والأبنية إلى إجمالي الإنفاق.

ظ) نسبة الإنفاق على النشاطات التطويرية إلى إجمالي الإنفاق.

ع) خلاصة تقييمية.

خامساً: من أبرز نتائج عمليات تقييم برامج إعداد المعلمين عبر العالم

بالرغم من تنوع سياسات الإعداد بتنوع البلدان، ومن تشعب آليات تقييم برامج إعداد المعلمين، يتوصل الخبراء الدوليون إلى استنتاج نقاط قوة ونقاط ضعف مشتركة بين مختلف برامج إعداد المعلمين من أبرزها (Villegas - Reimers & Reimers):

١. نقاط القوة

- التوجه نحو تمهين الإعداد من خلال اختيار معدّين ذوي مؤهلات علمية وتربوية رفيعة المستوى، ومن خلال توصيف أكثر دقة للمكتسبات المفروض تنميتها عند الطالب-المعلم، والتركيز على تنمية المهارات الأدائية في مواقف حقيقية.
- إعارة أهمية أوضح للتقييم الفردي التكويني، مع تأمين متابعة منتظمة للطالب من قبل المشرفين والمساعدين.
- تنامي الاهتمام بالتقييم الدقيق للتدريب الميداني.
- تزويد الطلاب بثقافة شاملة تخولهم التطوير الذاتي أثناء الخدمة.
- إطالة فترة الإعداد إلى ثلاث وأربع سنوات، والاستغناء تدريجياً عن معاهد الإعداد غير الجامعية.

٢. نقاط الضعف

- اللجوء بشكل أساسي إلى تقييم التحصيل الختامي وإلى تقييم المعدّ من قبل الطلاب، مع إهمال مقومات تقييم برامج الإعداد الأخرى.
- طغيان المقررات النظرية على حصة التدريب الميداني في البرامج.
- التقصير في وضع توصيات تقارير التقييم موضع التنفيذ، خاصةً فيما يتعلق بتطوير طرائق التدريس التقليدية.
- إغفال بعض حاجات المؤسسات التربوية في عملية الإعداد، ما ينعكس سلباً على فعالية المعلم في بداية الخدمة.

– انعزال مؤسسات الإعداد عن بعضها البعض من جهة، وعن سوق عمل خريجيها من جهة أخرى.

– نقص التنسيق بين واضعي برامج الإعداد ومصممي مناهج التعليم ما قبل الجامعي.

سادساً: توصيات لتطوير فعالية تقييم برامج إعداد المعلمين

من هنا، يمكن تقديم التوصيات التالية:

– مأسسة آلية تقييم برامج إعداد المعلمين بعد منح الصلاحيات اللازمة لمؤسسات الإعداد لجهة التخطيط والقرار، بحيث تصبح هذه الآلية دائمة ومنتظمة، وتنطلق من سياسة تقييم واضحة تعتمدها المؤسسة أو النظام التربوي ككل، مع الحرص على عدم تحويل هذه الآلية إلى مجموعة من المعاملات الإدارية البيروقراطية التي تفقدها جدواها ومصداقيتها بنظر العاملين في المؤسسة.

– تنويع طرائق التقييم وأدواته بحيث يدرج التقييم التكويني بشكل أكثر وضوحاً، مع التنبه إلى ألا يؤدي ذلك إلى وسم الإعداد بطابع مدرسي تسوده الرقابة. كما يمكن الاستعانة ببطاقات ملاحظة للأساتذة وبطاقات تحليل محتوى المناهج، وباستمارات موجّهة إلى المجتمع المحلي والمؤسسات الاقتصادية. ومن شأن هذه التوجهات تحسيس مختلف الفرقاء بقيمة مشاركتهم الفعلية في التقييم والتصويب، ما يفعّل عملية تمهين الموظفين في المؤسسة.

– إشراك الفعاليات الاجتماعية من خارج المؤسسة في تقييم فعالية المناهج.

– التنسيق بين مؤسسات إعداد المعلمين في البلد الواحد للتعاون في تصميم البرامج وتقييمها وتطويرها.

– تقييم مجالات أساسية كالطرائق التربوية وكفاءات الأساتذة واتجاهات الطلاب وإدارة الموارد المتاحة في تطبيق المناهج.

– مراعاة مبادئ أساسية خلال جمع المعلومات من أبرزها احترام خصوصية التقارير التقييمية المرتبطة بكل معدّ، وسرية أسماء الطلاب الذين يقيّمون.

- الحرص على تأمين تغذية راجعة عن نتائج التقييم للمعدّين والطلاب بطريقة تراعي الحساسيات الفردية، إذ إن الهدف النهائي للتقييم هو تأمين برامج إعداد تتسم بالجودة، وإن الحق بالمساءلة حول الجودة يعتبر من أهم حقوق المستفيدين من هذه البرامج.

المراجع

اليونسكو (١٩٩٨). تقرير عن التربية في العالم: **المعلمون والتعليم في عالم متغيّر**. اليونسكو، باريس.

Hadji Charles (1987). **Guide méthodologique pour l'évaluation des actions de formation.** CRDP, Grenoble.

Hunting Gordon, Zymelman Manuel, Godfrey Martin, (1986). **Evaluating vocational training programs: A practical guide.** World Bank, Washington D.C..

Ketele Jean-Marie, Chastrette Maurice, Cros Danièle, Mettelin Pierre, Thomas Jacques (1995). **Guide du formateur, Coll. Pédagogies en Développement**. De Boeck Université, Bruxelles.

Peretti André, Boniface Jean, Legrand Jean-André (1998). **Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation- Guide pratique, Coll**. Pédagogies outils, ESF, Paris.

Villegas-Reimers Eleonora et Reimers Fernando (1996). Où sont les 60 millions enseignants? In **Revue Perspectives, 99,** septembre 1996, UNESCO, Paris.

http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L62.html

http://www.scis.nova.edu/rendulic/dcte747/CIPP.model.html