

كلية التربية

إدارة صفية

السنة الرابعة

المحاضرة السابعة

الدكتورة ليلى الحسن

العام الدراسي: ٢٠١٩ - ٢٠٢٠ م

الفصل الخامس

تقويم المعلم

لكثرة ما قُومَ المعلم الآخرون فإنه يستحق أن يقوم

(رينة)



مقدمة:

مع تغير دور المعلم وتزايد المهمات التي ينبغي عليه القيام بها — بمستوى كاف من الجودة، أو حد أدنى مقبول من الكفاءة — أصبح تقويمه، بشكل شامل ودائم وبطريقة منهجية، من الضرورات القصوى للعملية التربوية، عامة، ومن أجل ضمان جودة الإدارة المدرسية والصفية، خاصة.

لقد تغير دور المعلم ومهامه، مون المنطقي أن يتغير معه أيضاً تقويمه من حيث الفلسفة، والمناظير، والمجالات، والأغراض، والأساليب والأدوات وما إلى ذلك. لهذا بعد أن كان يقوم المعلم من حيث الوظيفة التدريسية (الديداكتيكية) التي كانت محور التربية التقليدية راح تقويمه يمتد ليشمل، أول الأمر، الوظيفة التربوية بحيث تطل الجوانب المختلفة التي يجب تعهدها بالرعاية لدى المتعلمين. وتوسع الأمر بعد ذلك، ليتناول مساعدة الأجيال الناشئة على مواجهة المستقبل، وبعد فترة لم يقتصر الأمر على مجرد مواجهة المستقبل وإنما أصبح من المهم تأهيل هؤلاء لبناء ذلك المستقبل وكونهم فاعلين فيه لا منفعلين، ليكونوا مواطنين صالحين كقوانين قادرين على إقامة المجتمع المتناسك المتمعاون القادر على الإسهام في الحضارة البشرية وليس مستهلكاً لها فحسب.

هذا الاتساع والتعدد فيما يجب تقويمه لدى المعلمين لا يعني مجرد امتداد مجال التقويم فقط، وإنما هو مؤشر على تغيير فلسفة التقويم نفسها التي أثرت على نوعية الأهداف والأغراض التي يجري من أجلها.

فمن حيث (المناظير) التي تعتمد عند التقويم بدأت تطرح أسئلة متعددة منها:

أ - لـ (صالح) من تتم عملية تقويم المدرس؟

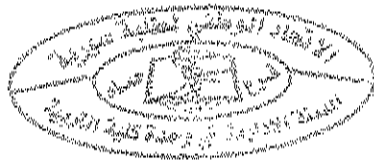
«لصالح المدرسين بحيث تسهم هذه في تطوير أدائهم وشخصياتهم على السواء؟»

«لصالح المتعلمين بغية تكوينهم على أحسن ما يمكن؟»

«لصالح المجتمع الذي ترقده المدرسة بمن هم أهل لتحصينه وتطويره؟ أم

«لصالح التنمية والاستثمار بحيث لا تذهب الأموال المخصصة للتربية سدى، أو

تكون ذات مردود ضئيل؟



ب - إلى ماذا يجب أن يتجه تقويم المعلمين؟

«لإعدادهم وتدريبهم؟»

«لأدائهم وما يقدرون على القيام به فعلاً؟ وهل يقتصر ذلك على داخل الصف أم

يشمل ما يتعدى جدرانها أيضاً، من قبيل قدرتهم على إقامة علاقات إنسانية واجتماعية

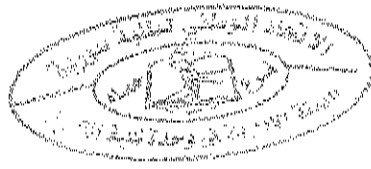
وسواها...؟

«لشخصيتهم ومما تهم، أم للكفايات المطلوب توافرها لديهم؟»

«لمردود طلبتهم؟ وأي مردود منها؟»

«للمهام التي عليهم القيام بها ومدى ثقائه وتمكنه من تلك المهام؟»

هو غير ما كثير...



جـ — — — (كيفية) الاستفادة من التقويم، وتوظيف النتائج، ومن يجب أن يبلغ

نتائج التقويم؟

— فهل يجوز، بحسب الأخلاق المهنية على الأقل، تعميم تلك النتائج؟ أو قصرها

على بعضهم أو حصصها بالمقوم نفسه؟

— هل نستخدم النتائج للمساعدة أم للتحسين والإصلاح؟ أم للتطوير؟

— كيف يتم التخلص أحياناً من الإشكالية الناتجة عن استخدام التقويم للمساعدة

وتنمية المعلمين المقومين في الوقت نفسه...؟

— وهل يجوز منح نسبة معلم مبتدئ ينمو ويتطور كما بحاسب، معلم قديم؟

وبخاصة إذا كان الأمر يتعلق بصدد مكافآت، وما إليها من تقديرات لها علاقة رئيسية

بتوزيع منح أو مناصب أو سواهما.

ثم هناك (الأهداف) الموضوعية لتقويم المعلمين والتي يؤثر الهدف منها على

الأدوات المستخدمة وكيفية الإجراءات، وعلى توظيف النتائج (البند (٣) السابق)... ومن

المعروف أن أهداف التقويم كثيرة، منها على سبيل المثال:

— تقويم المبتدئين للأخذ بأيديهم..

— تقويم القدامى لملاحهم.. أو من أجل ترغيبهم أو إسناد مناصب جديدة لهم في

سلك التربية نفسها، كأن يعين معلماً في صفوف المتفوقين أو مديراً لمدرسة؛

— لتحديد من يحتاج لدورات تدريب مستمر،

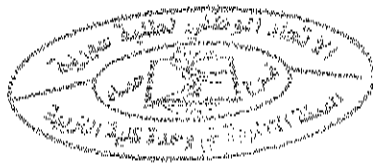
— للتقييم بمساعد مهمات وظيفية معينة، كأن يقوم مدير أو موجه تربوي معلماً أو

معلمين من أجل كتابة تقارير عنهم تقع في صلب مهام عملهم الوظيفي؛

... تقويم برامج إعداد أو قياس طرائق تدريس وما إلى ذلك من متغيرات لبعض بحوث علمية تجري في المدارس، وتُقاس فاعليتها عبر أداء المعلمين الذين خضعوا لها، إلى آخر ما هنالك من أغراض كثيرة.

ومما يجب قوله فيما يتعلق بفلسفة تقويم المعلم ضرورة التطابق، أو على الأقل التقارب، وعدم التعارض بين فلسفة التربية المتبناة في البلد - إن وجدت في ذلك البلد فلسفة واضحة للتربية - وفلسفة المعنيين بالتربية أو القائمين عليها وبين فلسفة الذين يقومون بعملية تقويم المعلم نفسها. وإلا تعرض المعلم في مثل هذه الحالة إلى لطم وتشويش، ناهيك عن الإحباط بحقه في بعض الأحيان، ولا سيما إذا كان يقبى نظرية في التدريس مغايرة لتلك التي لدى من يقوم بعملية التقويم. لهذا كان من بين الدعوات التي يطالب بها في مجال التقويم ضرورة إقامة انسجام وتناسق بين فلسفة التربية وواقع التربية القائم أو المسار الذي تتجهه؛ وكذلك بين هذين الأمرين وبين مجريات التقويم وإجراءاته المتبعة.

انطلاقاً من المناظير المختلفة السابقة لإعداد المعلمين، ومن الأهداف المختلفة لذلك التقويم وجدت أنواع متعددة لتقويم المعلمين وأساليب مختلفة يتم تبنيها خلال تلك الأنواع. وهذا ما سيتم التطرق إليه خلال هذا الفصل.



أولاً - أنواع تقويم المعلم:

يمكن أن يخضع كل معلم للتقويم من جهات مختلفة، وبأشكال متعددة فهناك أولاً تقويم المعلم من قبل جهات رسمية وثانياً من قبل جهات غير رسمية.

أ - تقويم المعلم من قبل جهات رسمية، وعندها قد يقوم من قبل المدير،

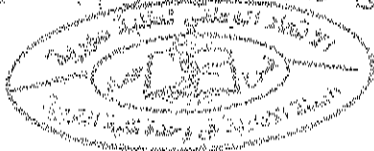
أو من قبل الموجه التربوي

أ - تقويم المهتم من قبل المدير :

نما كان المدير بعد عشرين عاماً مقيماً في المدرسة، ولما كان من مهماته الإشراف على مدير العملية التربوية في مدرسته ومن يستطيع بمهامها، فإن من المنطقي أن يكون المدير المقوم الأول للمعلم على الصعيد الرسمي.

ويكسبون تقويمه شاملاً إذا كان يجري العمل على نطاق المدرسة الابتدائية^(١) لأن المدير هنا يستطيع الإشراف على المساقات الدراسية جميعها، تكون المعلومات أو محتوى المواد الدراسية في هذه المرحلة بسيطة، فلا تحتاج لمعلمين مختصين منها، وإن كانوا اليوم يمثلون إلى تعيين معلم مختص بدءاً من الصف الرابع. وقد يوشح بذلك في سوريا مستند تطبيق نظام التعليم الأساسي. إلا أنه قبل ذلك كان مدير المدرسة الابتدائية يدخل صفوف المعلمين ويحضر دروسهم للإشراف والتوجيه والتقويم... ولا يخرج الأمر عن ذلك، إلا فيما يتعلق بالمادة العلمية، في المدارس الإعدادية^(٢) والثانوية، أو إن كان مثل هذا الأمر لا يحدث بكثرة، أو يمثل الكثافة التي يكون عليها في المرحلة الدنيا..

ومما يساعد المدير في ذلك إما وجود بطاقات ملاحظة توضع لمتل هذه الأقسام، أو نواتج رسمية تتبناها بعض الإدارات التربوية المحلية أو المركزية وتزود المديرين بها من أجل تقريب عملهم قدر الإمكان من المنهجية والموضوعية. ولا يقتصر تقويم المدير للمعلمين على النواحي الفنية المتعلقة بالتدريس، وإنما يمتد أيضاً إلى الناحية المسلكية للمعلم وإلى الجوانب الاجتماعية وإلى الانضباط والالتزام بأخلاقيات المهنة،



(١) بعد تضييق التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية أُنزل مصطلح المرحلة الابتدائية، وأصبح يشار إليها بمرحلتين التعليم الأساسي الأولى والثانية.

(٢) لم يعد وجود المرحلة الإعدادية في القطر العربي السوري لأن هذه أصبحت في نطاق التعليم الأساسي الذي نوه إليه قبل قليل.

والمواصفات التي يتم الاتفاق عليها تلقائياً وبشكل غير مقصود ومباشر في كل منطقة تعليمية..

لهذا فإن السجلات التي يحتفظ بها المدير للمعلمين الذين في مدرسته والتقارير الرسمية التي يقدمها عنهم للسلطة المعنية بحكم وظيفته، والملاحظات الشفوية غالباً، أو المكتوبة، يجب أن تعتبر كلها، بنزاهة وموضوعية، عن حقيقة المعلم بوصفه إنساناً ممتدناً لهذه المهنة.

ب - تقويم المعلم من قبل الموجه التربوي:

يخضع كل معلم في أثناء الخدمة لزيارة الموجه التربوي التي يفترض أن تتكرر في أثناء العام الدراسي، وبخاصة إذا كان المعلم مبتدئاً في الخدمة، أو يعاني من نقص في الخبرات لديه. كما يفترض أيضاً أن تكون الزيارات ليس من أجل تقويم المعلم فحسب وملء استمارة بشكل روتيني غالباً ما تتضمن العبارات نفسها، أو الأفكار نفسها بعبارات مستقارية، وإنما من أجل الاضطلاع بالمهام الموكلة إليه وتحقيق الأهداف المرجوة من ورائه.

والتوجيه الحقيقي أمر ضروري، لذلك وضع بين الوظائف الرئيسة لأي إدارة كانت سواء أكانت في مجال التربية أو سواها. لأن متابعة الأعمال ومراقبتها، من أجل التمهين والإصلاح والتطوير، تستلزم ضرورة وجود أشخاص كفولين يستطيعون التعرف إلى شغرات العمل، ومواطني الضعف فيه فيضعون الواقع ويشخصون الحالة، ومن ثم يعملون على علاجها.

والتوجيه الذي يعني بمعلمي المدارس مبني على المسلمات التالية:



— المعلم بحاجة نوما، مهما كانت درجة تأهيله وتدريبه، لمن يوجهه في عمله، لأن ثمة من هو أكثر كفاية منه في التدريس، والمقصود به هنا في هذا المجال الموجه الذي يزوره. وينبثق منطقياً عن هذه المسئلة المسئلة التي تليها

— الموجه أكثر كفاية من المعلم الذي يزوره لعلمه وخبراته (كما يفترض أن يكون).



— الموجه يرغب في إفادة المعلم الذي يوجهه، ولا يريد من زيارته تسقط أخطائه والمعاقبة عليها.

وقد نبعت من النظريات المختلفة للتوجيه ومن المسلمات السابقة عدة فرضيات كانت موضع دراسات للتأكد من صحتها. ونورد بعضها لأنها تعد مؤشرات على الشروط التي يجب أن تتوافر في التوجيه الحقيقي الذي يسهم في رفع فاعلية التعليم:

— تزداد فاعلية التوجيه، بوصفه عملية تفاعلية بين طرفين أو أكثر، كلما كان التفاعل أكثر اتصافاً بعلاقات إنسانية (ثقة، احترام متبادل)

— تزداد فاعلية التوجيه إذا كانت له أهداف محددة (إجرائية) للجلسة الواحدة، (ولكن بعد أن يكون المعلمون) قد اطلعوا عليها، واقتنعوا بها، ورغبوا في تحقيقها.

— تزداد فاعلية التوجيه إذا جرى في ظروف مؤاتية، وضمن شروط تنص عليها متطلبات التوجيه التي سيتم شرحها بعد قليل.

ومما يمكن استنتاجه بصدد التوجيه أن له مهمات مختلفة أدت لأن تجعل له أنواعاً متعددة هي:

التوجيه الوقائي: الذي يعمل على تزويد المعلمين بما يشعر أنهم بحاجة إليه حتى لا يقعوا في أخطاء تنجم عن عوزهم لمهارات لا يملكونها.

التوجيه التشخيصي: الذي يجب أن يقوم إذا لم يفعل التوجيه السابق فله، أو إذا وجد معلمون مقصرون غير قادرين على القيام بالمهام الموكولة إليهم. وهنا يجب البحث عن الأسباب وتشخيص مواطن الخلل من أجل القيام بالنوع الثالث وهو:

التوجيه العلاجي: حيث تكون وظيفته القضاء على الأسباب من جهة، وتقديم نصائح ملموسة وكيفية عمل واضحة وإجرائية يمكن للمعلمين القيام بها والاستفادة منها وفقاً.

استعرضت الأنواع السابقة للتوجيه أملاً في ألا يجري التوجيه بوتيرة واحدة، وبشكل مسطح يحرغه عن المسار الصحيح الذي يجب أن يكون عليه. فالموجه الحقيقي الذي يراعي الأنواع الثلاثة لا يعود بملأ استمارة الزيارات له بالمعلومات عنها، كما أنه يحاول، بناءً على ما توصل إليه في تلك الزيارات، استخدام أحد شكلي التوجيه المعروفين: وهما التوجيه الفردي في حالة وجود حالات خاصة معينة لدى معلمين معينين يحتاجون إلى أشياء محددة خاصة بهم، أو التوجيه الجماعي في حالة وجود معلمين متشابهين في الأمور التي شغلت لديهم. وعندما يمكن للموجه أن يدعو هؤلاء جميعاً، في وقت محدد مناسب، إلى اجتماع تناقش فيه الأمور، أو قد يُعلم دائرة التدريب المستمر لعقد دورة في إطار التربية المستدامة التي تكون عندئذ ناجعة حقاً، لأنها ضرورية، وخطط لها في ضوء الاحتياجات الفعلية لمن يتبناها.

ولن يتحقق ما سبق إلا إذا توافر لدى الموجهين الخصائص التي يجب أن يمتلكوها فعلاً لأنهم اختيروا لهذه الوظيفة بحق، ولأنهم خضعوا لدورات تأهيل تساعد في ذلك، ومن أهم تلك الخصائص:

1- التمتع بالإحساس المرهف الذي يجعل الموجه يشعر بعواطف الناس ويتعرف
مشكلات المعلم الذي إما أنها تعود إليه شخصياً، أو إلى المدرسة التي يعمل بها، الأمر

الذي يخلق لديه نقطة توهله للانتباه إلى متطلبات المركز الدقيق الذي يشغله، والاهتمام بشؤون المسؤول عنهم.

— القدرة على تحليل الأمور وإدراك عناصرها والعلاقات التي تقوم بينها ومن ثم الخروج بتركيبة جديدة لها — إن أمكن — في إطار خلق الجديد، والإسهام في التغيير والتحديث والوصول إلى حد الابتكار والإبداع.

— امتلاك المهارات الضرورية لإقامة تواصل إنساني بناء مع سائر العاملين في المدارس السانعة له، ممّا يضمن قيام علاقات إيجابية معهم من شأنها تيسير العمل، وتقريبه إلى قلوب الذين يسهمون فيه.

— التمكن من المواد (أو المادة) التي يحضر الدروس فيها، ومن طرائق التدريس المختلفة والمداخل الكبرى للتربية وما إليها... حتى يستطيع فعلاً أن يوجه الآخرين من جهة وأن يطور العمل من جهة أخرى...

— القدرة على تحمل المسؤوليات الفعلية، واستخدام الصلاحيات الممنوحة له بالشكل الإيجابي، البعيد عن التسلط وفرض الرأي وقبول الحوار وتفهم رأي الآخر واحترامه.

— مهارات في التعرف إلى إمكانات البيئات المدرسية، وما فيها من موارد يمكن الاستفادة منها ومعيقات أو مشكلات يمكن أن يشترك المجتمع المحلي، ومن فيه من قادرين على الإسهام في حلها.

وهكذا يمكن القول: يجب أن يخرج التوجيه على التتميط والروتين ومجرد التقويم من أجل المحاسبة فقط بعيداً عن تحقيق الوظائف الإيجابية التي وضعت له، والتي جعلت التربويين المسؤولين عنه يغيرون اسمه من (التفتيش) إلى (التوجيه) غير ناسين أن تغيير الأسماء، إذا لم يرافق بتغيير المسمى حقاً، لا قيمة له على الإطلاق.

وهذا كله لا يعني أنه يجب ألا تكون هناك قوائم رصد أو بطاقات تقويم يستعين بها الموجهون عند زيارتهم للمعلمين من أجل تقويمهم، فمثل هذا الأمر ضروري لأنه يرشد الموجه كما يساعد على العمل بشكل منهجي. غير أن ما يجب أن يكون هو جعل تلك البطاقات خطوطاً إرشادية لما يجب أن ينظر إليه بصورة عامة، مع التدقيق في النواحي الخاصة التي لدى كل معلم والتي تجعل التوجيه ضرورياً له يساعد، ليس على تحسين أدائه فحسب، وإنما على تطوير عمله والوصول به إلى حد التجديد والإبداع إن استطاع إلى ذلك سبيلاً.