مفهوم تقييم المعلمين لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في جهاز التعليم العربي

خالد حسني عرار[*]

تلخيص:

هذا البحث هو بحث ميداني، تم خلاله إجراء مقابلات مع 10 مديري مدارس ابتدائية من الوسط العربي، من لوائي المركز والشمال. وتم فحص فهمهم ووجهات نظرهم بشأن دور التقييم وانعكاساته على عمل المعلمين في المدارس ومدى استخدام آليات التقييم في مدارسهم فعليا.

لهذا البحث هدفان أساسيان:

- وصف الفجوة القائمة بين الاستخدامات النظرية والعملية الممكنة لجهاز تقييم عمل المعلمين وبين نظرة واستخدامات المديرين، في الوسط العربي لهذه الآلية على أرض الواقع.
- تشخيص العوامل والمتغيرات، والسياقات والأبعاد الجذرية المؤثرة على استخدام هذه الآلية، وعلى سيرورة تقييم المعلمين، وتتبع السياقات المهنية، والسياسية والشخصية التي تقيد قدرتهم أو رغبتهم لاستخدام هذه الآلية بصورة فعالة وناجعة، ولسيرورة التقييم نفسها كأداة إدارية وقيادية.

تبين نتائج التحليل أن هناك اختلافات وتبايناً من حيث مفهوم التقييم، والمعرفة والقدرة على تشخيص النطاق الكامل للتطبيقات الممكنة لجهاز تقييم عمل المعلمين. ومع ذلك فإن قسما منهم قد عكس فهما يميز في صلبه بين الوظائف المبلورة لجهاز تقييم عمل المعلمين (مثلا كأداة قيادية تمكن المدير من نقل رسائل بخصوص المجالات التي يتم بموجبها تحديد "المعلم المثالي")، وبين وظائفه الأدائية (موجه للنتائج). فهم يميزون التطبيقيات الممكنة للأداة كجهاز لتحسين مستوى التعليم (سيرورات التغذية المرتدة والتطوير الشخصي للمعلم)، وكأداة هدفها تحسين تحصيلات التلاميذ.

---

[*] أتقدم بجزيل الشكر لكل من السيدة نيتسا راسكين من جامعة بن جوريون على مواكبتها كتابة البحث منذ خطواتي الأولى، والى د. ميري روزاليس رئيسة قسم التقييم في جامعة بن جوريون على نقدها البناء لهذه النسخة من المقال، والى الباحث دافيد ملول على القراءة وتداول أفكار المقال وعملية تحليل المعطيات وتحديد مصطلحاته.

يشير تحليل العوائق، التي تقيد مدى ونطاق استخدام المديرين لجهاز تقييم عمل المعلمين، إلى أنه على مستوى الجهاز التعليمي فإن غالبية المديرين واعون للسياق "السياسي" لعملية تقييم عمل المعلمين، ولا سيما أولئك المرتبطين بمعضلات تنشأ خلال سيرورة التقييم، والتي تعكس توترا بين "الزمالة" وبين الصلاحية، بين إنصاف التلاميذ بصفتهم متلقي الخدمة وبين الاهتمام بالمعلمين كزملاء مهنة.

يقترح البحث نصائح بشأن العوامل المعرقلة لعملية، سيرورة تقييم فعالة وموثوقة لعمل معلمين على ثلاثة مستويات:

المستوى الاجتماعي– الثقافي – أي، المتغيرات المرتبطة بالثقافة المدرسية من جهة، وبالثقافة العربية من جهة أخرى.

مستوى الوعي والإدراك أي نظرة المدير الشخصية وفهمه لوظيفته كوظيفة إدارية صرفة، أم كقائد تربوي ينقل الرسائل، ويطور طاقم المعلمين ويقود المدرسة نحو إنجازات داخلية (نوعية التدريس) وتحصيلية (نتائج تعليمية).

المستوى الشخصي المهني– من حيث قدرته على بلورة أداة تقييم، وتشغيل جهاز تقييم ومعالجة معطيات وتنفيذ عمليات تغذية مرتدة مهنية.

تجدر الإشارة، إلى أنه خلال إجراء هذا البحث، تم تشخيص مديري مدارس يؤمنون بقدرتهم على إحداث تغيير في جودة تدريس المعلمين وفي تحصيلات التلاميذ، وتبني سياسة المساءلة في الأداء التربوي عبر اللجوء إلى أداة التقييم التي تدفع الحوار المدرسي قدماً حول هذا الموضوع، ولكن اتضح أيضا، أن ليس جميع المديرين يملكون المعرفة، والموارد والأدوات لتنفيذ عملية تقييم تستوفي المقاييس والمعايير المهنية. كما أن الحاجة إلى الربط بين سياسة القيادة (وزارة التربية والتعليم)، وبين احتياجات الحقل تستوجب هي الأخرى حوارا ورصدا للموارد.

مقدمة

على أثر التغييرات التي حدثت خلال القرن الحادي والعشرين، فقد أصبح تحسين التعليم هدفا ساميا في أوساط القيادات التعليمية. حيث يتجلى التحسين المنشود في مطلب تحقيق إنجازات عالية في امتحانات التقييم، وفي مشاركة مجمل التلاميذ في ما يحدث على مستوى الصف،

وبتحقيق تعليم ذي معنى وفائدة للتلاميذ والمعلمين. ان مدير المدرسة هو الذي يشكل محفزا لتحقيق هذه الأهداف والتغييرات. إذ لم يعد ينظر إليه كمجرد مدير فحسب، وإنما باعتباره، في الأساس قائداً موجهاً، مُطوراً ومرشداً، ومسؤولاً عن عمل المعلمين في المدرسة كمنظمة، بشكل عام، وفي غرف التدريس بشكل خاص(Glickman, Gordon and Gross-Gordon, 2003).

يرى الباحثون التربويون في عملية تقييم عمل المعلمين، واحدة من المهام والوظائف الرئيسة للمديرين(Peterson, 2005;Bradshaw, Colby& Jonyer,2002). ووفقا لسيرجويفاني (Sergiovanni, 2007) فإن لعملية تقييم عمل المعلمين عدة أهداف: (أ) **مراقبة النوعية** (quality control)– متابعة عملية التدريس والتعلم في المدرسة. يقوم المدير بذلك من خلال زيارات للصفوف، وجولات في المدرسة، ومحادثات مع أشخاص وزيارات للتلاميذ. (ب) **تطور مهني** (professional development) – ثم مساعدة المعلمين في التوسع والتطور في كل ما يتعلق بفهم التدريس والحياة داخل الصف، وفي تحسين مهارات التدريس الأساسية وتوسيع آفاق معرفتهم واستخداماتهم للأدوات التربوية المتوفرة لهم. (ث) **محفزات للتدريس** (teacher motivation) – مثل بناء وتنمية تحريك والتزام بالتدريس، وللأهداف العامة للمدرسة ولرؤيتها التعليمية. وان لعملية تقييم عمل المعلمين، كما لتقييم العاملين في قطاعات أخرى، دور سيكولوجي في تشجيع حركة العمل وسد الحاجة وذلك بتحقيق الإنجاز، والنجاح والتقدير (צינר ורפאל، 1989). عند الحديث عن نظرة المدير، باعتباره قائداً تربوياً، وفي فهمه لعملية تقييم المعلمين، نجد أن إجراءات وأدوات تقييم المعلمين قد مرت بتغييرات حادة (Kersten and Israel, 2005). فالزيارات المتكررة للصف، وإجراء التقييم بالاعتماد على السلم التقليدي لم تعد مستعملة في كثير من أجهزة التعليم المتطورة. حيث تشير الأدبيات المهنية للأبحاث والدراسات إلى استخدام المقابلة، قبل وبعد المشاهدة (حضور حصة)، بحيث يكون هدفها التوصل مسبقا إلى اتفاق بشأن قضايا التغيير والتحسين. هذا هو عمليا نهج لتثبيت حوار يُشرك فيه المعلم في عملية تقييمه هو، واستخدام هذا النهج منتشر للغاية في المدارس في السنوات الأخيرة.

تساعد المشاهدات المخططة مسبقا، مثل حالات "الفحص السطحي" والتي يجريها المدير في تتبع وتشخيص المجالات التي يمكن للمعلمين أن يعانوا فيها ومنها. ويجب في أحيان متقاربة القيام

بعملية المشاهدة (حضور الحصة) مصحوبة بلقاء مسبق ولقاء يعقبها، بهدف القيام بعملية تشخيص وفق أسس، بهدف إحداث تغيير. إن عمليات التقييم التي يجريها المديرون بواسطة المشاهدة (حضور الحصة) تساعدهم على تقييم المعلمين الأكفاء والمعلمين الضعفاء، وفي حين يواجه غالبية المديرين، عمليا، صعوبات في إعطاء تقييم دقيق للمعلمين المتوسطين. وفي المقابل فإن التقييم الذاتي، أيضا طريقة التقييم التي طورها مفتشون، تضم جملة متنوعة من الآراء ووجهات نظر أوسع، من الطريقة التي طورها ووضعها المديرون فقط (גזיאל, 2002). وعليه يجب استخدام عدة أدوات تقييم ومعطيات بشأن أداء المعلمين، من عدة مصادر وليس من مصدر واحد (Sanders, 2000).

طبقا لذلك يطرح السؤال: هل هذه الأدوات والوسائل تطبيقية في ضوء القيد الزمني؟ هل الوقت المخصص لذلك مناسب (هناك حاجة لـ10 ساعات في السنة لتقييم عمل معلم واحد) (Glickman, Gordon and Ross-Gordon, 2003; Kersten and Israel, 2005) هل يستطيع مدير أن يجري عملية تقييم لجميع المعلمين الجدد والقدامى على حد سواء؟ وما هو مدى تأثير عملية التقييم على تحسين مستوى تعلم التلاميذ؟ وهل لا تزال هناك عوائق في وجه تحسين مستوى التدريس والتعلم، والتي بمقدور المديرين الوصول إليها عبر تقييم موجه؟ إلى أي حد يعتبر المديرون عملية التقييم عملا مهما لتحسين التدريس والتعلم؟.

إلى جانب هذه الأسئلة، التي طرحت في أبحاث سابقة، فقد جاء هذا البحث، كما ذكرنا، لفحص ماهية التساؤلات التالية: ما الذي يعتبره المديرون العرب تقييما للمعلمين؟ إلى أي حد يعكف مديرو المدارس العربية على تقييم المعلمين؟ ما هي أهداف تقييم المعلمين، كما يفهمها مدير المدرسة؟ يمكِن هذا البحث، إذاً، فحص مفهوم تقييم المعلمين لدى المديرين، والتمعن في عمليات التقييم التي يقومون بها، وتوفير زاوية نظر من شأنها أن تساعد في اكتساب خبرات حول دور مدير المدرسة كقائد موجِه، بغية دفع التدريس والتعلم في المدرسة.

هذا البحث والذي استعملت فيه أسلوب البحث الاستقرائي بهدف التعرف على مفاهيم التقييم، وأهدافه، ومجال العمل فيه والآليات المستخدمة لدى مدراء المدارس العربية في تقييمهم للمعلمين، وإذ يقلل البحث من دور التوصيات العملية إلا أنه يلقي الضوء على زوايا عدة من شأنها التعريف بمفاهيم التقييم المتداولة واستخداماتها إلى جانب المعيقات البنيوية والثقافية التي

تحول دون تعميق ثقافة المساءلة في حيز المدرسة العربية، وهو ما ينعكس على نتاج عملية التعليم والتعلم في جانب السيرورات والتحصيلات على حد سواء.

مفاهيم نظرية

تعرِّف عملية تقييم المعلمين باعتبارها عملية لتشخيص النشاطات، والأبعاد والمركبات المختلفة، المطلوبة من أجل تطبيق ناجح في إطار عملهم في المدرسة كمنظمة، وقياسها بواسطة مقاييس موضوعية قدر الإمكان. ومعرفة مستوى أداء العامل، تمكن من إعطاء تغذية مرتدة، من أجل إحداث تغيير في سلوكه الأدائي، بما يناسب توقعات المنظمة منه (Husen, 1979). تستخدم عمليات التقييم في المدارس لأهداف عدة ومنها: تحديد مردود وأجر الموظفين؛ وتحسين أداء المعلم بواسطة جهاز التغذية المرتدة؛ وتحديد احتياجات الإرشاد اللازمة للمعلم (تحسين مهاراته، وتوسيع دائرة معلوماته، وزيادة نشاطه وحراكه وتغيير مواقفه)؛ زيادة نفاذ وسريان مفعول وصدقية جهاز التدريس وسيرورة التعلم، وتطوير المنظمة التعليمية؛ وتحسين مجمل نجاعة المنظمة بواسطة تقدير أداء كل فرد فيها وتقييم مدى نجاعة أساليب العمل في المنظمة (גזיאל، 2002).

نقطة انطلاق هذا البحث هي أن تقييم المعلمين هو مركب من مركبات العصارة التدريسية (المدرسية) التي تقوي تعلم التلاميذ ومُطور لقدرات التدريس عند المعلمين (Marks and Printy, 2003). والعامل الأساسي في هذه العملية هو نمط عمل المدير، الموجَه لتطوير عمل المعلمين، والذي يرفع من سقف تعلم المنظمة ومن مدى التزام المعلمين الذي يبلور الثقافة التنظيمية (Leithwood 1994; Goldring et al, 2007). ومن الشروط المتوفرة لزيادة فعالية التقييم، وفق الباحثين دينلسون وسوير (Danielson, 2001; Sawyer, 2001) هي:

(1) إرساء عملية التقييم على أهداف معلنة يفترض أن تخدمها هذه العملية؛ (2) عكس نموذج تمثيلي لصفات وسلوكيات أو نتائج متعلقة بنوع العمل؛ (3) التمسك بمبدأ تشدد وشفافية أداء العامل؛ (4) الصمود في امتحان المصداقية، بحيث يثبت تعدد الأساليب نفس النتيجة؛ (5) سهولة الفهم والاستخدام وان يكون الإجراء مقبولا على أكثر من طرف في المنظمة.

من بين مجمل الأساليب المتوفرة لتقييم عمل المستخَدم، هناك اتفاق على ثلاثة توجهات أساسية: أ. توجه الأهلية (competency- based evaluation)، والذي يركز على جملة

الصفات الشخصية، والكفاءات، والمهارات والخبرة المهنية للمستخدَم، وتقييم من شأنه أن يصمد في وجه متطلبات المنظمة، وأن يدل على قدرات المستخدَم ويتنبأ بفرص نجاحه في المستقبل، ولكن أن يتنبأ بدرجة أقل بشأن نجاحه الراهن: ب. توجه الأداء العملي (performance-based evaluation) المبني على الأداء خلال العمل، والذي يتطرق إلى تقييم سلوكيات المستخدَم خلال أدائه للعمل، وهو أسلوب يفي بحاجة الإرشاد وتحسين أداء المستخدَم؛ ج. توجه التحصيل الذي يركز على النتائج (Kersten and Israel, 2005).

مما تقدم يتضح ان تقييم المعلمين غدا من المهام الأساس في عمل مدير المدرسة، وتطبيقها في الفضاء المدرسي من شأنه أن يعمق ثقافة المساءلة ويدفع بأداء المعلمين، وينمي كفاءاتهم التدريسية، ويزيد من دافعيتهم نحو التمهن بما ينعكس على تحصيل الطلاب.

تقييم المعلمين– مبادئ في الأدبيات المهنية

دور مدير المدرسة ومهامه في تقييم المعلمين

في ظل المطالبة بتحسين مستوى التدريس والتعلم في أجهزة التعليم في العالم بشكل عام (Kersten and Israel, 2005; Goldring etl all; 2007)، وفي إسرائيل بشكل خاص (לנבר, 2005; ניר, 2005؛ راجع لهذا الغرض أيضا تقرير لجنة دوفرات، 2005) تزداد حدة الانتقادات العامة الموجهة الى جهاز التعليم، الانتقادات الموجهة لقادة جهاز التعليم ومن ضمنهم مديري المدارس؛ إضافة إلى ذلك، فإن التمعن في نتائج الامتحانات الدولية، ونتائج امتحانات الدولة، مثل امتحانات التقييم القطرية وامتحانات البجروت في القطاعات المختلفة لجهاز التعليم، يظهر أن الوسط العربي يحمل أدنى نسبة تحصيل تعليمية مقارنة بباقي القطاعات في الدولة (אל-חאג', 1996 ;עראר וטאהא, 2006 ; אבו-עסבה, 2007). ويخضع مديرو المدارس لضغوط خارجية وداخلية، من خلال مطالبتهم بتحسين إنجازات التلاميذ، وهو ما يزيد من مسؤوليتهم في مواجهة جهاز التعليم المركزي، من جهة، ومجتمع المدرسة من جهة أخرى. يزيد هذا الوضع، أكثر من الماضي، من حدة المطالبة المستمرة بالنجاعة المدرسية المنجزة، وذلك، عبر تحديد رؤى تنظيمية، وأهداف، وغايات، وتقييم مدى التزام المعلمين بتلك الأهداف (Bolman and Deal, 2003; Murphy, 2002; Leithwood and Levin, 2005).

من هنا فان النتائج المتدنية في جهاز التعليم العربي تزيد من حدة المطالبة بضرورة تحسين الأداء والجودة المدرسية، حيث يتزايد في الآونة الأخيرة ضغط مجتمع المدرسة العربية في إصراره على ضرورة تحمل النتائج خاصة من قبل مديري المدارس كقادة للتغيير المنشود (עראר וטאהא, 2006).

مطالعة الأدبيات المهنية المحتلنة، المختصة في مكان ودور مدير المدرسة، من شأنها أن تقود القارئ إلى الاستنتاج بأن للمدير مساهمة مركزية في الأداء السليم لهذه المؤسسة: " قيادة مدير المدرسة هي العامل الوحيد صاحب التأثير الحاسم، في تحسين المدرسة (Smith and Piele , 2006, صفحة 16). كما أدعى أيضا كلا من كلارك وكلارك (Clark and Clark, 1996) أن قيادة المدير هي العامل الحاسم في نجاح المدرسة، وعلى غرار ذلك فإن فولان (Fullan, 2005) يدعي هو الآخر أن لمدير المدرسة "دوراً مصيرياً" وأنه "الشخص صاحب التأثير الأكبر على ما يحدث في المدرسة"، ويتكرر نفس التوجه عند سيرجيوفاني (Sergiovanni, 2007) ، ويمكننا أن نضيف الى هذا المنوال ونقتبس من كل كتاب وكل بحث يتناول قضايا قيادة المدرسة نحو تدريس وتعليم أكثر نجاعة وفعالية (קורלנד, 2006).

تعزز الأبحاث في مجال القيادة التعليمية لمديري المدارس، الفرضية القائلة بأن للاستثمار في بناء، وتأهيل، وتطوير قيادات تعليمية دوراً أساسيا في تحسين تحصيلات التلاميذ على مستوى المدرسة وعلى مستوى الصف التعليمي (عرار، 2006؛ Fullan, 2001; Heller, 2004; Harris, 2002). وذلك لأن المديرين، والنواب والمركزين والطاقم القيادي في المدرسة هم المسؤولون المباشرون عن توجيه المعلمين. وهكذا فانه ينتج من ذلك أن تحسين المعرفة والأدوات المتوفرة لأصحاب الصلاحية التعليمية يؤثر تأثيرا مباشرا على جودة عمل المعلمين، وبصورة مباشرة على تحصيلات التلاميذ. وفيما تدعي بار– كول (2005) استنادا إلى المعطيات المتأتية المرة تلو الأخرى أن المدير القيادي هو من يعترف قبل كل شيء بأن المتغير الحاسم والمقرر هو الأشخاص وليس بالضرورة البرامج، خلافا للماضي عندما كانت المدرسة تقف في مواجهة مطلب التغيير والتغيير الفوري، الذي كان يطرأ على مناهج التعليم، بمضامينها، وفحواها ونطاقها. اذ كان المجهود الأساسي يبذل في مناهج تعليم الرياضيات واللغة، بحيث كان المعلم الجيد هو المعلم الذي يعكس بصوته بصورة أمينة مضامين منهاج التعليم عبر إبداء الحماسة والتماهي مع

المنهاج وعبر تيقنه من أن التلاميذ قد قرأوا المنهاج التعليمي (Meux, 1974). كانت وظيفة المدير فيما مضى تشمل من بين ما تشمله أيضا التأكد من أن التلميذ قد اجتاز بصورة ممتازة المنهاج التعليمي المقرر، وكان ذلك أمراً يتعين على المعلمين أن يوثقوه بدقة. وقد تم تزويد المديرين في تلك الفترات بسلم مقاييس محدد طلب منهم بمساعدته مقارنة وتيرة انتهاء المعلم من تمرير المادة (Hunter, 1982). أما اليوم، في عصر ما بعد الحداثة، فقد تغيرت صورة الوضع (אבירם, 1999) بحيث تولى أهمية ضئيلة لكمية المادة، مقابل أهمية مستوى وجودة التعليم المعطاة والتي تتطلب اليوم درجة أكبر من التفكير التحليلي، والاستنتاج والتفكير. على ضوء هذا التغيير هناك حاجة أيضا لتغيير طرق تقييم المعلمين، بحيث يفوق أسلوب السلم التقليدي ليصل على استخدام طرق وتوجهات تقييم ذات سيرورة علاجية تعتمد على تفاعل متطور (Danielson, 2002; Heller, 2004; Kersten and Israel, 2005). يطرح هذا الوضع، أيضا، مطلب الترشيد والتطور من جانب المدير من حيث طرق وأساليب تقييم وإرشاد المعلمين، في سياق انتقاله من دور المدير إلى دور القائد التعليمي.

تشغل مسألة نجاعة أسلوب القيادة وأثره في خدمة أهداف المنظمة بال مديري منظمات كثيرة، ومن بينهم مديرو المدارس، كما تشغل بال باحثين كثيرين، مثل (גזיאל, 2002؛ Fullan, 2005; Sergiovanni, 2007). الإجابة على هذا السؤال مرتبطة بعوامل كثيرة منها: شخصية القائد، وفهمه لعمله ولمكانته في المنظمة (منتج، محلل للتقييمات، موجه، مبادر)، وعلاقته مع مرؤوسيه (جيدة، سيئة)، ومبنى المهمة (محدد، مبهم) ومكانة القائد (قوي، ضعيف) وغيرها. إن جزءا هاما من إدارة المدرسة هو إدارة الموارد البشرية، لأنها تشمل أيضا قبول المستخدمين للعمل، وتحديد مدى ملاءمتهم للمنظمة، وتنصيبهم، وتشغيلهم، وإرشادهم وتقييمهم، وكذلك شبكة علاقات العمل في مجال الالتزام القيمي والتشريعي. وبما أنه لا تمكن الإحاطة بجميع القضايا التي نوقشت، فسوف يركز هذا البحث على القضية الأكثر مناسبة لواقع المدرسة العربية في إسرائيل، من حيث: مفهوم ونظرة مديري المدارس الى عملية تقييم المعلمين في مدارسهم. وفي المبنى التنظيمي التعليمي الكلاسيكي، ما قبل التغييرات المتمثلة بتوزيع وزيادة صلاحيات المدرسة (אדם, 2005)، كانت هذه العملية من اختصاص مفتش المدرسة. ولكن في المدرسة الحالية اليوم، التي تسير باتجاه تبين مسؤولية تنظيمية داخلية وخارجية، فإن هذه المهمة ملقاة

على عاتق المدير (גזיאל, 2002). هذا الوضع هو واحد من العوامل التي تعزز قوة المدير، باعتباره الشخصية المركزية في تقييم وتوجيه المعلمين، في عصر تغيير وجهة المدرسة نحو النجاعة في التدريس والتعلم (Colby, Bradshaw., & Joyner, 2002).

عوامل مؤثرة على جودة التقييم

العوامل التي تؤثر على جودة التقييم تتفرع إلى: (1) العوامل الشخصية، عندما يكون التقييم الذاتي للمُقيِّم يحوي في طياته (خطة) تتعلق بموقفه من المستخدَم؛ فان هدف عملية التقييم هو الآخر، يؤثر على سيرورة التقييم. حيث يبحث المقيِّم عن مركبات سلوكية معينة عندما يكون الهدف هو تحسين أداء المستخدَم، أو تحفيزه أو ترقيته؛ (2) لخبرة المقيِّم تأثير على مدى موضوعية التقييم (נבו، 2001). كما أن هناك إشكالية في تقييم المدير للمعلم بسبب الفجوة التراتيبية القائمة بينهما أصلا، والتي تؤثر على فهم ومفهوم المقيِّم في موقفه من المعلم المُقيَم وعلى نمط وأسلوب التقييم الذي يتبعه (גזיאל، 2002). يؤثر المناخ التنظيمي هو أيضا على عملية التقييم (Harris,2002). عند استخدام مصطلح "المناخ التنظيمي" فإننا نعني العلاقات بين المسؤول وبين الخاضعين له ومدى انفتاح أو انطواء المنظمة، ومدى العدائية السائدة فيها عندما يُفسرُ جوهر تنوع التقييم بمميزات المُقيِّم (Kersten and Israel, 2005).

خلال مسح الأدبيات المختصة والتي أجراها كولبي وبرادشو وجونير (Colby; Bradshaw and Joyner, 2002)، عثر على خمسة مقاييس لتحديد نجاعة عملية تقييم المعلمين وهي: هدف التقييم يلائم الأسلوب أو سيرورات التقييم، أسلوب تقييم ناجع موجه نحو تحمل المسؤولية، النمو المهني باستخدام طرق تعتمد على مصادر معطيات تقييم كثيرة وعدة مقيِّمين، تطوير أدوات وسيرورات تقييم مختلفة لمجموعات مختلفة من المعلمين، مثلا– معلمون جدد، معلمون أكفاء، معلمون مجربون لكنهم يعانون من نقص معين وأكثر، بغية ملاءمة عملية التقييم لاحتياجات كافة المعلمين، فطرق تقييم المعلمين الجدد لا بد أن تختلف من حيث طابعها وأهدافها عن تقييم المعلمين ذوي الخبرة. وكما يرد في الأبحاث، أنه يجب شمل عدد من المقيمين في عملية تقييم المعلمين (Peterson, 2004) وذلك لتحسين مصداقية التقييم، خلافا للعملية التي تجري على أرض الواقع، والتي يعتمد فيها تقييم المعلمين على تقرير مقيم واحد فقط، عادة ما يقوم به المدير

(Peterson, 2004;Danielson, 2002). ومن بين العوامل التي يمكن لها أن تزيد من نجاعة التقييم فهم يعددون:

(1) التزام على مستوى اللواء: يتجلى التزام اللواء في تخصيص وقت وموارد مناسبة. تشير معطيات إلى ضرورة التزام مستوى عال، يستند إلى مقاييس ومعايير محددة تضمن أن تترجم السياسة المكتوبة، والممارسة إلى خطوات عملية (Colby, Bradshaw and Joyner, 2002). زيادة على ذلك فإن أجهزة علنية تشمل قرارات على هيئة سياسات يجب أن تتوفر من أجل ضمان أن تحظى عملية التقييم بأولوية كبيرة. تساند الأدبيات إشراك المعلمين ومشاركتهم في تطوير وتطبيق طريقة رسمية لتقييم المعلمين كوسيلة لتقييم أكثر نجاعة (Darling-Hammond, et al.1983)، بحيث يفضي إشراك المعلمين وانخراطهم في سيرورات والى تقييم نمو مهني ولتقييم ناجع للمعلمين (Danielson, 2002: נבו,2001). روّجَ كلارك (Klarck, 1993) فكرة المشاركة وتوظيف نتائج تقييم المعلمين، لتطوير طاقم من أجل رفع تحصيلات التلاميذ. يتضح من ذلك أنه كلما خصص وقت أكبر لتقييم معلمين فإن ذلك سوف أن يفضي إلى نمو أكبر عند المعلمين. وتؤكد أبحاثٌ أخرى ن مركبا ضروريا في عملية تقييم ناجعة للمعلمين هو توفير موارد، ولذلك على وزارة التربية والتعليم أن تستثمر الموارد في تأهيل معلمين في مجال التقييم المهني.

(2) العلاقة بين تقييم المعلمين وبين الأهداف التنظيمية: يرتبط تقييم المعلمين ارتباطا وثيقا بسلم أولويات اللواء وأداء المدرسة– تشير استنتاجات تعتمد على أبحاث كثيرة إلى برامج تقييم ناجعة للمعلمين كبرامج تربط بين تقييم المعلمين وبين الأهداف التنظيمية (Tucker and Strong, 1999).

(3) القادة وعملية التقييم: تنخرط القيادة التعليمية القوية في سيرورة عملية تقييم معلمين، كما في سيرورات التدريس والتعلم داخل المدرسة، بشكل يومي (Colby, Bradshaw., & Joyner, 2002) بالإضافة الى ذلك فإن قادة تعليميين أقوياء يملكون المعرفة والرغبة، واللذان يساعدان في الزيادة الحد الأدنى الممكن لمدى القدرة الكامنة لتقييم المعلمين وتأثيرها على النمو والتطور المهني، الذي يتركز في التعلم وتدفع نحو تفاعل شراكة مع المقَيمين. كما أنها توفر تغذية مرتدة مفيدة وعملية وتساعد في تزويد ردود الفعل على الممارسة العملية.

وطبقا لذلك، فانه مكن أن نجد أبحاثا تقر بوجود صلة بين قادة يبدون سلوكيات قيادة تعليمية وبين نجاعة وترشيد المدرسة (Sheppard, 1996)، وتشير أخرى الى أن التقييم المصحوب برد فعل، مهم للنمو المهني (נבו, 2003).

(4) ثقافة المدرسة: التي تركز على التدريس والتعلم للجميع، وعلى شراكة بين المعلمين، وردود الفعل على الممارسة تساهم وترشد نتائج تقييم معلمين، وتشكل بيئة مساندة للتعلم المهني وتساهم في تقييم معلمين فعال للمعلمين (Harris, 2002) وفي إحداث تغيير في التدريس، وفي التعلم وفي تحصيلات التلاميذ (Kersten and Israel, 2005).

تطرح هذه المقاييس الأربعة مخططا يكون في صلب عملية تقييم معلمين ناجعة في فضاء المدرسة.

نماذج، توجهات وأدوات في تقييم المعلمين

توجد في الأدبيات المهنية ثلاثة نماذج أساسية لتقييم المعلمين: أ. نموذج الفائدة المتبادلة (mutual benefit evaluation) (Manat et all, 1976)، والذي يتناول الاشتغال في تقييم مبلور للمعلم في المجالات الآتية: تقنيات ناجعة في التدريس، إدارة صف، علاقات بين الأشخاص في الصف وسلوك المعلم في المدرسة. هدف التقييم هو فحص وضع المعلم مقارنة بالمقاييس الموضوعة؛ ب. نموذج الإدارة وفق أهداف محددة (management by objectives evaluation) (Redfern, 1980) بعد أن يتم تحديد أهداف المدرسة يجب التطلع إلى تحقيقها، بحيث يقوم المقيّم والمعلم معا بتخطيط مسار العمل، وتطوير مقاييس للتقييم ويقترحان استراتيجيات للتحسين على أن يكون الخط الموجه هو النتائج المرجوة (outcome-based evaluation)؛ النموذج العلاجي (clinical based evaluation) يخدم هذا النموذج أهدافا كثيرة، وهو ذو طابع شمولي يستخدم لتقييم مبلور بشكل أساسي، ويقوم على عمليات متبادلة بين المقيم (بكسر الياء) وبين المقيَم (بفتح الياء). فهو ينظر إلى التدريس بصفته فنا ويمنح المقيَم حيزا واسعا للارتجال (גוטרמן, 2007).

إلى جانب هذه التوجهات الثلاثة تستخدم في عدد من دول العالم امتحانات لفحص الأهلية للتعليم، كما يطلق عليها في الولايات المتحدة National Teacher Examination

(Goldring et all, 2007). أو امتحانات الرخصة كما تسمى في انجلترا (Harris, 2002)، ومؤخرا في إسرائيل، كجزء من شروط اجتياز التطبيق العملي في التدريس (נבו, 2001).

تبرز من بين الطرق العملية لتقييم المعلمين طريقة المشاهدة في الصف (حضور حصة) (נבו, 2001 ; גזיאל, 2002)، إلى جانب المقابلة لتقييم الأداء (appraisal review) (Hoer, 2005). وتتيح هذه الطريقة من إجراء بحث مشترك بين المقيّم (بكسر الياء) وبين المقيَم (بفتح الياء)، وتمكن تفكيرا مشتركا بشأن تغيير سلوكيات عمل غير ناجحة وتسلح المعلم بتقرير دوري حول مستوى أدائه ومدى تأقلمه في المدرسة عن فترة زمنية معينة. طريقة أخرى استخدمها المديرون في عمليات التقييم، هي زيارة المدير لغرفة الصف، وهي تستند على تعبئة نموذج مدرج أو توثيق حالة (גזיאל, 2002). كما أظهرت أبحاث أجريت على هذه الطرق لتقييم المعلمين من خلال المشاهدة التي يجريها مديرو المدارس، أنه لا يوجد مثال ساري على الجميع (Peterson, 2004).

من بين أدوات التقييم، والتي تبين أنها قيد الاستخدام المتكرر من قبل المديرين (راجع Goldring, 2007 وزملائه)، يمكن أن نعدد سلم التقييم الذي يرمي إلى فحص مدى التزام المقيم بالاستجابة لمطالب ومستلزمات العمل وبأي طريقة يتم ذلك، وعلاماته تُحَدد وفق بارومتر المتغيرات (دقيق، منصف، موثوق وغيرها) وبارومتر السلوكيات (مستقل في عمله، يحافظ على علاقات جيده مع زملائه، مهتم بما يحدث في المدرسة) أو بارومترات قياس مستوى الأداء (يحقق تلاميذه إنجازات عالية مقارنة بباقي زملائه وفي الاختبارات العادية). سلم أخر تبين أنه قيد الاستخدام في مقاطعة إلينوي في ولاية شيكاغو (Illinois)، وهو سلم المشاهدة السلوكية (behavioral observation scale)، والذي يضم قائمة مفصلة لسلوكيات فعالة وغير فعالة في أداء الوظيفة بحيث توفر الإجابة على هذه المقولات صورة (بروفيل) لأداء المقيَم (Kersten and Israel, 2005).

الإجراء والطريقة

فحص هذا البحث وحاول أن يكشف فهم ووجهة نظر مديري 10 مدارس ابتدائية في الوسط العربي، لعملية تقييم معلمين، في مجالي اهتمام أساسيين:

1. إلى أي حد ينشغل مديرو المدارس العربية في عمليات التقييم كجزء أساس في فهمهم لدورهم، وما هي الخطوات والأدوات التي يلجأ إليها المديرون من أجل تقييم المعلمين؟
2. ما هي العوامل التي تدفع وتحث، والعوامل التي تعيق استخدام آلية تقييم المعلمين كأداة تحسين لسيرورات في المدرسة؟ وهل يعي المدراء الدور الأدواتي والقيادي لعملية التقييم؟

من أجل كشف واستيضاح فهم مديري المدارس لدور ومكانة عملية التقييم، اخترت استخدام أسلوب البحث النوعي (qualitative research)، بهدف تطوير فهم عميق، ومن أجل استخراج معلومات لم تكن متوفرة في السابق، وهو ما أظهر نتائج البحث الأساسية التالية:

(أ) الدور التنفيذي لعملية التقييم في أداء المدير، ومدى استخدام التقييم لدى مدير المدرسة العربية، واستعماله لمعايير مهنية، تتأسس على معرفة نظرية وعملية، الى جانب مجمل الأدوات المتوفرة في تقييم المعلمين، وانعكاسات ذلك على سيرورات التعليم.

(ب) التعرف على مجمل المعيقات البنيوية والثقافية التي تحول دون تبني ثقافة التقييم والمساءلة الدائمة في عمل مدير المدرسة العربية في إسرائيل.

لقد تم العثور على المشاركين في البحث من قبل الباحث اعتمادا على معرفة شخصية، وتمكنت بواسطتهم من الوصول إلى مشاركين آخرين عبر طريقة كرة الثلج.

تم جمع المعلومات بواسطة مقابلة معمقة (Sharan, 1998). فقد أجريت المقابلة مع كل واحد من المديرين في غرفته، في مدرسته، واستغرقت ما بين ساعة وساعة ونصف. تم تحديد موعد المقابلة مسبقا، بحيث تلقى كل مدير في مستهل اللقاء شرحا مقتضبا عن هدف المقابلة وطلب الحصول على موافقته لتسجيل، المقابلة مع تعهد بالحفاظ على السرية، وفي بعض الحالات التي رفض فيها المدير التسجيل عدلت عن ذلك.

المشاركون في البحث

شمل جمهور البحث 10 مديري مدارس (5 من المديرين الذكور و5 من المديرات الإناث) في مدارس ابتدائية رسمية من الوسط العربي في لوائي المركز والشمال. كان معدل أعمار المشاركين 38 عاما (تراوح بين 35-38). يحمل اثنان منهم اللقب الثاني، فيما يحمل الثمانية المتبقون اللقب

الأول. معدل أقدمية كل منهم في سلك الإدارة هو 9 سنوات (تراوح بين 4-18)، ومعدل حجم المدرسة كان متوسطا لنحو 500 تلميذ (تراوح بين 400-700 تلميذ وتلميذة).

أدوات البحث

تنقسم أدوات البحث إلى نوعين: استمارة أسئلة شخصية شملت: السن، سنوات العمل؛ ومعطيات عن خلفية المدرسة التي يديرها: حجم المدرسة، الطاقم التعليم (קורלנד, 2006). إلى جانب ذلك استخدمت تقنية المقابلة السردية، التي تمكِن استعراض حكايات، نوادر، وسيناريوهات (Denzin and Lincoln, 1994) من الحياة المدرسية، التي بمقدورها أن توضح مفهوم المديرين وفهمهم لعملية تقييم المعلمين. كانت المقابلة شبه مفتوحة (وشملت أسئلة توجيه وأخرى مفتوحة) حيث طُلب من المدير أن يحكي عن سيناريو تقييم أجري مر به هو شخصيا في الماضي، وما الذي يتذكره، وكيف أثر ذلك عليه كمعلم. ومن أجل استجلاء قصته الشخصية وعرضها بشفافية وتوضيح فهمه لعملية التقييم (راجع Maxwell, 1996) استخدمت أسئلة على نحو "حدثني عن عملية تقييم المعلمين في مدرستك"، و"تقييم المعلمين بالنسبة لي هو"، "كيف توصلت إلى هذه الفرضية، ولماذا هي بالذات؟" وأسئلة استيضاح أخرى حول الوصف الذي يورده المُقابَل مثل (هل تستطيع أن تسهب في هذا الشأن أكثر؟)، "هل يمكنك أن تعطيني وصفا أكثر تفصيلا لما حدث؟"، "هل يمكنك أن تفكر بتصور يوضح لماذا يقوم المدير بتقييم المعلم؟" وأسئلة تفسير وتعليل مثل "هل فهمت كيف يجب أن يقيّم المعلمون من وجهة نظرك؟"

تحليل النتائج

حُللت النتائج وفق الخطوط الموجهة لتحليل المضمون (Patton, 1990; Unra and Coleman,1997). تم في البداية قراءة النص بشكل متواصل بهدف إسماع صوت الأشخاص الذين تمت مقابلتهم (Cohen and Manion, 1997)، ثم شملت، فيما بعد، عملية تحليل المعطيات تشخيصا لوحدات معان ودلالات وفئات أقرت صحتها أفكار رئيسية (themes) واجهها الأشخاص موضع البحث (שקדי, 2003) وذلك بالتوافق مع ما ورد في الأدبيات المهنية حول هذا الموضوع.

وفقط بعد استقراء تحليل المقابلات بصورة مستقلة، من قبل أحد الباحثين، تمت مقارنة الأفكار الرئيسية التي حصلنا عليها، ثم جرت محاولة لإجمالها بصورة تناسب قطاعي التعليم، وهو إجراء يهدف إلى ضمان المصداقية لنتائج هذا البحث (Guba and Licoln, 1981, p. 146)، الذي وضع وصفا زخما لسياق البحث (Sharan, 1998)، ولموضوع البحث.

وشمل تحليل النتائج أيضا تشبيهات ومقارنات (Sharan, 1998) بين مصادر البحث المختلفة: بين أقوال مختلف الأشخاص الذين تمت مقابلتهم، وبين أقوالهم وبين السيناريوهات التنظيمية الداخلية، وأظهرت قراءة الجمل وفحصها مميزات واحتياجات مركزية تنعكس في أقوال مديري المدارس الذين تمت دراستهم على تعاطيهم فيما يتعلق بتقييم المعلمين في المدرسة.

نتائج البحث

تمحور هذا البحث حول فهم ومفهوم مديري مدارس ابتدائية من الوسط العربي لعملية تقييم المعلمين، والمشاكل والقضايا المتعلقة بها عندما يحاولون استخدام آلية تقييم المعلمين في المدرسة. كشفت النتائج، في حالات كثيرة، كون "تقييم المعلمين مدماكا مهما في عمل مدير المدرسة، ولزيادة الفعالية التنظيمية في مواجهة أصحاب مصالح داخليين وخارجيين"، ولكن وفي المقابل" فإن تقييم المعلمين يعتبر، من جهة، أمرا فعالا بشكل خاص، لكن المدير لا يجد أي مساندة لهذا الجهد الخاص، لا من وزارة التربية والتعليم ولا من منظمات المعلمين"، وهناك من كرر الادعاء القائل: "لماذا علينا أصلا استخدام التقييم كأداة، في الوقت الذي لا يمكنك، فيه، أن تحرك مسامير مثبتة في المدرسة". عرضت أجوبة مديري المدارس تشابها كبيرا في التطرق لأهمية، واحتمال تطبيق، وجودة عملية التقييم. ويطرح تحليل النتائج أربعة مواضيع أساسية:

1. <u>تعابير فهم التقييم عند المديرين</u>

ترتبط التعبيرات التي وردت بصورة مثابرة، وكانت شبه موحدة، وتجلت بالطريقة الأكثر تكرارا في فهم المديرين لعملية تقييم المعلمين، بالحاجة لاستخدام تقييم ختامي مقابل التقييم التكويني. ولكن بدا واضحا عدم التمييز بين المراقبة وبين التقييم. سأورد هنا تدريجا عموديا تنازليا لجودة التقييم كما يتجلى ذلك في الفهم والنهج الذي يطبقه مديرو المدارس بصورة فعلية في حقل

التدريس. وقد كان هذا الموضوع سائدا في أحاديث مديري المدارس وتكرر بوتيرة أكبر في جميع المقابلات.

عبارات مثل "أن أفاجئهن"، "هناك تقييم على مستويات مختلفة"، تكررت المرة تلو الأخرى، ولم تغب عن حديث المديرين. فيما يلي جملة اقتباسات أخرى تتناول هذه الفئة:

تعبير لمراقبة "تجري عملية تقييم للمعلمين في مستويات مختلفة[...] توجد عملية تقييم خفية للمعلمين مثل، أن أراقب أداء المعمل بما فيه الكفاية– يكفي أن أدخل الصف بصورة مفاجئة، أو أن أمر في الردهة وأبواب غرف التدريس مفتوحة، أو أن أرى كيف تستعد معلمة لجلسة تقييم شخصية (بروفيل)، عندما لا تكون قد حضرت نفسها لذلك".

تعبير آخر للمراقبة: "أنا أراقب مثلا، متى تصل معلمات في ساعات الصباح وأسجل ذلك عندي. التقييم هنا، هو كتطبيق لنظم عمل المدرسة".

بالنسبة لتقييم يعكس الفهم التربوي الشخصي فإننا نفهم من أقوال مديري المدارس:

"أفحص مدى قربه من التلميذ، كيف يمرر الحصة، كيف يعمل مع طاقمه، إنسان لا يرفض أي طلب تطلبه منه، هذه مؤشرات جيدة [...] أنا أقود العملية، عندي معلمة تتعلم موضوع التقييم، علمتها كيف تقوم بعمليات التشخيص والمسح، ووفق أية معايير..."

يمكن أيضا أن نبني انطباعات من تجليات عمليات تقييم مبلورة: "هناك معلمون يرون في المدير، عضوا آخر في الطاقم وظيفته المساعدة والتشجيع، أنا جيد ولا يوجد سبب يمنعكم من تشجيعي، وهناك معلمون يخافون، حينئذ، أقوم بعملية التقييم بواسطة مركزي المواضيع، المهمة الأولى التي تواجهني هي فحص مهارات، هذا المعلم، وخلال السنة أتابع تقدمه واندماجه"

يتعزز هذا الموضوع في كلام مديرة أخرى:

"أريد أن يقيمونني في الصف، في الساحة، وفي كل موقع، فالتقييم يقويني دائما، وبسبب التقييم فقد تقدمت في عملي، لم يكن الأمر بسبب مهارتي فقط، وإنما لأنهم نجحوا في اكتشافها في الوقت المناسب، هذا هو المبدأ الذي أبثه للمعلمين، أنا موجودة في المكان من أجل تحسين وتطوير عملهم".

وبالنسبة للعلاقة بين التقييم التكويني وبين التقييم الختامي:

"أحمد الله على أنني قادرة على تطوير معلمين ذوي مهارات. عندي طاقم مميز يسيطر على الجهاز، ولكن في المجال التربوي، فإن من يدير الفعاليات والنشاطات هم أشخاص شباب [..] يعملون بجد ونشاط بعقل منفتح، لا يخشون خوض غمار التجربة، يعملون سوية كطاقم واحد، وأنا واحدة من هذا الطاقم، أمنحهم المساندة، وأنا زميلة لهم، على هذا النحو بنيتهم، وفي المجال التربوي تقريبا أنا الموجهة، والمشرفة، إنهم يقومون بالعمل المطلوب وأنا راضية عن ذلك".

يعتبر استنفاذ القدرات الشخصية الكامنة عند كل معلم جزءا من إدارة المدرسة:

"إنني مؤمنة بطاقة كل معلم، يجب استنفاذ طاقة كل معلم كليا، فهم جميعا خريجو نفس الكليات، ويحملون نفس الشهادات، والأمر مرهون في نهاية المطاف بمناخ المدرسة، فالمناخ المساند يقوي وينمي القدرات، وبمقدوري أن اشهد بأن كل مدير قادر على تفعيل المعلمين في المدرسة، من هذا المنطلق فإن عملية التقييم تتم من أجل التحسين".

لكن التقييم المبلور يفهم باعتباره عملية طويلة الأمد تتطلب من المدير الكثير من الوقت، وهو أمر غير متوفر دائما: " لست راضيا عن بعض الأمور، بالنسبة لي فان إجراء حوار دائم مع معلم من أجل عملية تعلم جوهرية، يتطلب عملية طويلة لا وقت لدي للقيام بها؛ فعندي طاقم مكون من 55 معلماً. قسم من هذا الطاقم معلمات أرى أن عندهن طاقة للتطور مهنيا، معلمات صغيرات السن منفتحات، مستعدات للحديث عن سيرورة العمل، ومع هؤلاء أجري الكثير من الحديث عندما أجد فرصة لذلك".

توضح مديرة أخرى كيف تعمل على تطوير معلمين ومستخدمين:

"التقييم هو أمر شخصي يهدف الى متابعة ومراقبة تطلعات المعلم، ومدى الرضا عن عمله، وعن علاقاته الشخصية، وقدراته المعرفية الشخصية، وتكشف هذه الأمور خلال جلسة من هذا النوع، وأنا أعرف ما هي توقعات المعلم، وتطلعاته الشخصية والمهنية، أين يود أن يكون بعد 5 سنوات، وما الذي يرغب القيام به من أجل أن يتطور، ويمكن الاستنتاج من هذه الأمور حول مدى كون الاستمرار في التعليم هو حلمه".

تعبر اجابات المدراء عن تعدد واختلاف في مفهومهم ومواقفهم تجاه موضوع تقييم المعلمين، فمنهم من يعتقد أن المراقبة والضبط هي جزء من عملية التقييم، ومنهم من يفرق بين المراقبة والتقييم

التكويني الذي يهدف الى تطوير المورد البشري، وتعزيزه، وتنمية السيرورات التنظيمية بما ينعكس على تربية الطلاب وتحصيلهم.

التقييم كأداة لتحسين التدريس والتعلم

ان قسما من مديري المدارس يفهمون عملية التقييم ويتعاملون معها باعتبارها وسيلة مهمة في دفع تحصيلات تلاميذ المدرسة ورفاهيتهم، على حد قول إحدى المديرات:

"بعد إجراء عملية التقييم، يكون هناك عمل سوي واخر يعاني من نواقص، عليه فأين يجب إجراء تحسين وتقوية؟. في بعض المواضيع أعثر على من لهم احتياجات، ومن يواجهون صعوبات تتطلب علاجا ودعما، عندها أوجه الموارد نحو هذا الغرض، سواء كانت هذه الموارد تركيز موضوع، أو دعم المستشارة، أم معلمة زميلة. ويمكن بواسطة التقييم أن نفهم كما أن هناك حاجة للقيام بعمليات مسح، هناك حاجة لاكتشاف على نقاط الضعف وتقويتها".

ووفقا لأقوال مديرة أخرى:

"المعتقد السائد في المدرسة هو أن المسؤولية تقع علينا، اما التحصيلات، والمناخ، يجعلان التلاميذ مسؤولين، ويحثهم للوصول إلى ما يتوقع منهم لأننا نؤمن بهم. على المعلم أن يبذل جهدا دائما وأن يسال نفسه ما إذا كان استنفذ جميع الطرق والوسائل. لقد أردت طيلة العام تحسين عمل المعلم، ولكن عندما وصل الأمر إلى تحصيلات التلاميذ لم استطع مواصلة الحوار، وكان علي اتخاذ القرار، لكن ذلك كان صعبا بالنسبة لي".

مديرة أخرى تطرقت إلى الموضوع بقولها:

" عندما وصل الأمر إلى مرحلة تمس بتحصيلات التلاميذ، مقابل اختيار معلم آخر، وبعد استيضاح نظرته ومعتقداته التعليمية وما يؤمن به، فقد قال إن هؤلاء التلاميذ ضعفاء وأنه ليس هناك ما يمكن القيام به، وبعد عملية طويلة توصلت إلى استنتاج إلى أن هذا هو أقصى ما يمكن لي أن أقدمه من تنازلات".

فيما ادعت مديرة أخرى:

"ما أريده من التدريس هو الجانب الإيجابي. وفي كل حصة أسأل ماذا عن هذا التلميذ، هناك مجموعة تلاميذ لم تشرك بما يحدث في الصف. عندما ألاحظ وجود تأخر معين أو نقص أسأل عن الأسباب، وما إذا كانت هناك خطة لمعالجة الأمر، نتساءل: ما هي هذه الخطة، وكيف

ستطبق بصورة فردية على كل تلميذ من أجل تحسين تحصيله. إننا نقوم معا بوضع مخطط لكل صف، ونقوم بعملية مسح وتشخيص لكافة التلاميذ في الصف؛ متفوقون، جيدون، وسط، ضعفاء، دون الحد الأدنى من التحصيل وما شابه ذلك".

استخدامات التقييم واتخاذ القرارات

تطرقت أحد المديرات إلى هذا الموضوع: " أثناء عطلة الصيف، وعندما يتوفر لدي الوقت، فإنني آخذ كل ما كنت كتبته للمعلمات، وأحاول أن أعثر على نقاط مركزية، وقد وجدت، على سبيل المثال، أمورا تتعلق بالامتحانات وطرق التقييم. فما كان سائدا إلى ما قبل عامين، هو أن الامتحان كان الطريقة الوحيدة للتقييم حيث كان ... (الوهم بأن الأمر معروف)! لكن أيا من المعلمات لم تستعمل مقاييس للتقييم. على أثر ذلك وكجزء من السيرورة المدرسية فإنني أقوم بتوضيح الصورة لنفسي، ثم أقوم باتخاذ القرار بالنسبة لتوزيع الوظائف في السنة الدراسية التي تليها".

تضيف مديرة أخرى أن اتخاذ قرارات بإحداث تغييرات تنظيمية على أثر تقييم لعمل أحد المعلمين:

"وقد حدث مرة أن معلما معينا لم أستطع إخراجه من المدرسة، فقمت بإعطائه صفا أصغر، حيث يمكن له أن يعطي أكثر. نعم، يقولون إنني مديرة شديدة، أحيانا يخاف المعلم من دخولي لحضور حصة عنده.

عندما يأتون للعمل في المدرسة فإن من يبذل جهدا تتم ترقيته أيضا في مجال حجم وظيفته، سأحارب من أجل هذا الأمر، وأنا التزم بذلك. دائما ما تكون الجلسات التي أعقدها مع المفتشين صعبة، فلدي مطالب منهم".

أشارت مديرة ثانية إلى: "أنني أعتمد في الأساس على امتحانات التقييم القطرية، هذه هي نقطة الانطلاق بالنسبة لي، أنا أقيم المعلمين بحسب إنجازاتهم. توجد عندنا قفزة واضحة في المواضيع العلمية، وأعرف مَن مِن المعلمين متمكن ومن هو ضعيف، من يتعين علي مساعدته أو لا، وأقوم بالتوظيف والمكافأة على أساس التقييم الذي أجريه في الصفوف وعلى أساس النتائج التي نحصل عليها".

في موضوع الصعوبات في اتخاذ القرارات التربوية على أثر عملية تقييم، تمكن الإشارة إلى العامل المحلي– السياسي والثقافي كعوامل كامنة في تركيبة المجتمع العربي، وتؤثر على الاعتبارات وأنواع قرارات مديري المدارس. كذلك تصعّب عملية اتخاذ القرارات، قوانين داخلية تعزز وزارة التربية والتعليم سريان مفعولها ومصداقيتها في جهاز التعليم العربي، والمدفوعة هي الأخرى بالإضافة إلى الاعتبارات المهنية، من اعتبارات اجتماعية– ثقافية كما يتجلى ذلك في أقوال من أجريت معهم المقابلات:

" لا استخدم التقييم من أجل الفصل أو التعيين" هل يمكن الخلط بين العبرية والعربية"، فعندي في المدرسة تقع المحطة الأخيرة، هذا هو الفرق عن قرى أخرى. فهم لا يأتون الى هنا من أجل الانتقال الى مدرسة أخرى، فان نقل معلم هو عملية صعبة، سياسياً واجتماعياً، وإنسانياً. فالمعلم الذي يصل الى هنا سيكون مثبتا، وجزءا من طاقم، لا أستطيع أن أحارب المبنى الحمائلي للقرية وأن أقطع رزق أحد سكان البلدة، فان هذا إجراء خطير.."

ومدير مدرسة آخر أضاف:

"لا يمكنني أن أخدع نفسي، فالمفتش بدوره يعين وفق اعتبارات كهذه، لا يمكنني تجاهلها، هل تعتقد أن بمقدوري أن أقيم وأفرض حقائق في الوقت الذي تجد فيه أن مكانة المعلم في المجتمع أو البلدة أعلى من مكانتي كمدير، هذه صعوبة لا يمكن تجاهلها.."

وتضيف مديرة:

" أقوم، في بعض الحالات، بتجنيد الأهالي كوسيلة ضغط على متخذي القرارات، بما في ذلك المفتش وأقصى ما يمكن تحقيقه هو نقل المعلمة من المدرسة إلى مدرسة أخرى، لكن الأمر لا يكون كذلك عندما تكون لها عائلة قوية".

وبشأن العوامل التي تعيق وتعرقل اتخاذ قرارات من شأنها أن ترفع إلى الحد الأقصى الممكن الفعالية المدرسية تقول مديرة المدرسة: "تعلم أن نقابة المعلمين تقف إلى جانب المعلم في كل صغيرة وكبيرة، فهم يعرفون جيدا ما هي حقوقهم، لم يحدث قط أن واجهت معلمة بغية فصلها، فانا لا أومن بذلك، ولا أملك صلاحية القيام بذلك".

2. بين التقييم العيني والتقييم المرتبط "بالجهاز ككل"– ثقافة التقييم

مالَ مديرو المدارس الذين يعتبرون مديرين غير ممتنعين، أي منخرطين كليا في حياة المدرسة، ومدفوعين باعتبارات تربوية ويسعون لتحسين تحصيلات المدرسة وتطويرها، مالوا الى التأثير على توجهات عملية التقييم وتطوير المعلمين. فيما يلي بعض النشاطات التي استقيناها من أقوالهم:

وفقا لأقوال مديرة:

" بالنسبة لنا فإن التقييم هو نمط حياة، وقد طلبت هذا العام من كل معلم أن يقيم نفسه، ويسلم التقييم الى مركز الموضوع حيث أقوم بمناقشة الموضوع معه. وبالنسبة لتقييم التلاميذ فقد وضعنا بواسطة برنامج إكسل، نموذج لاستمارة أسئلة على غرار أسئلة امتحانات التقييم القطرية، للتلميذ، وللصف وللشريحة الصفية ككل.

وأشارت مديرة أخرى:

" أقوم بنقل نتائج امتحانات التقييم القطرية على شرائح، ومنها استخرج المعطيات المتعلقة بمعدلات التحصيل، المناخ، وسياسة المدرسة، وأولويات المدرسة، وعامل عدم اليقين، ثم نقوم بعد ذلك بمناقشة طرق التحسين المطلوب، ونقوم بذلك معا، وكل على حدة حيث نفحص مدى التزامنا برفعة المدرسة، وبرامجها، وفي اعتقادي، فإن هذا أفضل أسلوب للتغذية المرتدة والذي يوفر للمدرسة صورة موثوقة".

وأوضحت إحدى المديرات:

"إن هدفي هو دفع المنظمة ككل إلى الأمام. وفي هذا الإطار فإن على جميع من في المنظمة أن يتطوروا. يجب عليهم أن يتقدموا، علي أنا أن أتطور، وهذا سيقود إلى تطوير المتعلمين. لا يمكنني البقاء في مكاني، ولا في أي مجال من المجالات ولا في مجال التقييم قطعا. أنا بحاجة لشيء يلائم تطور منظمتي، ولأسلوب يليق بالمدرسة وبالتلاميذ".

وتبين مديرة أخرى:

"حضور الدروس يوفر لي التقييم بشأن كون المعلم مسؤولا، وهو يفهم رؤيا المدرسة وما تؤمن به، كما أنني أولي أهمية لجهاز مساندة، وكل ذلك مضافا إلى توجيه المهام والأشخاص ولصالح

التلميذ. عندما أرغب في ترقية معلمة أقوم بداية بحضور درس عندها، ثم يكون علي حسم الأمر".

وفقا لإحدى المديرات:

"نعم لقد بدأنا في عملية تغيير الشهادات هذا العام، وقد رغبت كثيرا أن تعكس الشهادات العمل وفق مقاييس محددة. أنا أصر جدا على موضوع المقاييس، وقد كانت معلمتان عندنا شريكتان في هذه العملية. وفي إحدى المرات قالت إحدى هاتين الشريكتين: "إننا في مكان لم تصل إليه باقي المعلمات بعد"، وإنني كنت حكيمة جدا في هذا السياق. أدركت أنها محقة وعدت خطوة واحدة إلى الوراء مع باقي المعلمات".

3. أدوات ومقاييس لتقييم المعلمين

أ. أداة التقييم

من بين الأدوات المستخدمة كثيرا من قبل مديري المدارس في تقييم المعلمين، هناك زيارات متكررة وغير مركزة للصف، وهي معدة في الأساس كوسيلة مراقبة. وقد لجأ قسم من المديرين إلى حضور حصص مفتوحة، فيما لجأ القسم الآخر إلى حضور حصص مغلقة وعينية. بعض المديرين استبقوا حضور الحصة بمحادثة مع المعلم وأنهوها بمحادثة أيضا، فيما قام قسم منهم بالاستعانة باستمارة معدة سلقا، سواء أعدها اللواء الرسمي، أم وضعها طاقم المدرسة. ولكن غالبا ما يواجه استخدام استمارات معدة مسبقا معارضة من قبل بعض معلمي المدرسة. وقد تم تعداد هذا التنوع في أدوات التقييم من قبل عدد من الذين أجريت معهم المقابلات:

إحدى المديرات طرحت الوضع كالآتي:

"نصحوني باستخدام استمارة أسئلة لتقييم المعلمين، وقد رفضت ذلك. فأنا أدخل إلى الصفوف، وأتجول في الردهات، وأدخل الصف دون بلاغ مسبق، أحاول أن أقول لهم إني جزء من الطاقم، وأنني لا آتي للزيارة، بل أعمل أكثر من أجل مصلحة التلاميذ، فأنا أقف مع التلاميذ دائما".

أما زميلتها فقالت:

"لا أسارع إلى تعبئة استمارات وتقارير، بل الجأ إلى الحوار مع المعلم الذي يتأخر أو يتغيب، الحوار هو دائما الخطوة الأولى وفقط بعد ذلك وفي نهاية المطاف يحين دور تعبئة نموذج التقييم".

وفقا لأقوال أحد المدراء:

"بالنسبة لحضور درس، فإنني أعلن ذلك مسبقا، وفي بعض الأحيان لا أبلغ المعلم، سواء كان ذلك لغرض تعبئة نموذج أو أخذ انطباع عابر، المعلمون يحبون دخولي إلى الصفوف، وأنا على اتصال مباشر مع التلاميذ، لأرى ردود أفعالهم، ويقوم بتحفيزهم، وأستفسر ما إذا كان يضايقهم الحر أو البرد، وأبدأ دائما من نقطة الاهتمام بهم".

ويضيف مدير آخر:

"حضور حصة هو أمر مركزي، مقولب، عيني يشمل أيضا كتابة سير الحصة، بعد ذلك نجلس ونناقش الحصة بما في ذلك خطة التدريس، وأفحص أين وصل المعلم، وما إذا كانت هناك مقاييس لعمله، وأين نقف مقارنة بهم، المواضيع التي لها مقاييس هي: العلوم، الإنجليزية، المناخ المدرسي".

وتحدثت إحدى المديرات بالتفصيل:

"عند تقييم معلم، استخدم النقاط الواردة في نظم عمل المدير، وتكون لدي، فكرة عن كيفية البدء، وكيف أراقب الدرس. بعد الحصة يأتي المعلم ليعرف مني نقاط الضعف والقوة، أنا اعتبر ذلك محادثة عمل، ولا أهاجم المعلمين على الإطلاق، نسمع بعضنا البعض ولا استخدم التقييم للتهديد وإنما فقط للمساندة والدعم".

وتقول مديرة أخرى:

"الاستمارة التي أعتمدها في عملية تقييم المعلمين، وضعت بجهد جماعي مع باقي المعلمين خلال ورشة عمل؛ أنا أقول لهم ما هي توقعاتي منهم، واستخدم عادة عبارات مثل: "توقعت أن تكون خطة العمل قد وصلتني منذ مدة".

ب. <u>مقاييس</u>

إذا تمعنا في مقاييس تقييم المعلمين كما انعكست في كلام المديرين نجد أن هناك ضبابية وعدم وضوح واختلافات في مستوى التقييم. ومن الواضح أنه لا توجد مقاييس موحدة، أو سياسة موجهة في هذا الموضوع كما يقول المديرون أنفسهم:

أشار أحد المدراء:

"أمور كثيرة تتعلق بعملية التقييم والتقييم البديل. يتعلق الأمر بالمعايير. فقد اكتشفت أن هناك بلبلة وشعورا بوهم المعرفة في مصطلحات أساسية. فالكل يعرف ما هو التقييم البديل. لماذا أوقفت

التغيير في الشهادات، لأنني إذا قلت كلمة معايير يعتقد الجميع أنهم يعرفون بالضبط ما أعني. "ماذا، ألا نعرف كيف نضع امتحانا؟ عمليا ومع كل الدهشة، نحن لا نعرف القيام بذلك فعلا، لأن هذا الأمر موضوع في حد ذاته، حاول أن تقنع المعلمين بهذا الأمر".

وكذلك الحال وفقا لإحدى المديرات:

"تتم عملية تقييم المعلمين على عدة أصعدة؛ تقييم مهني يتعلق بمدى تمكنه من مادة الموضوع وأداء المضمون ونقله وفق المعايير المكتوبة من قبل وزارة التربية والتعليم، حضور الدروس مع منح فترة انتقال وتأقلم لكل عضو طاقم جديد في المهنة".

وفقا لذلك تضيف زميلتها:

" في العامين الأخيرين أدخل بُعد إضافي لعملية التقييم" برامج تعليم لكرامة الإنسان" حيث يتعلم المعلمون في دورات استكمال مدرسية حول هذا الموضوع ويتم فحص مدى تذويتهم للمبادئ والقيم التي تنطوي على احترام كرامة الإنسان مثل التعاطف، احترام المشاعر، القدرة على الإصغاء".

ووفق أقوال أحد المديرين:

"الهدف الذي وجهني في بداية طريقي تغير، واليوم أرى كيف تنجح الأهداف والرؤيا "رسالة المدرسة" التي حددها الطاقم القيادي في التغلغل إلى منظومة قيم في المدرسة، رفع الإنجازات ليس هو الموجه الوحيد لنا، فعند حديثي عن القيم فانا أورد أيضا المناخ المدرسي، والاتصال وفقا لسياسة المدرسة".

ت. <u>سريان ومصداقية تقييم المعلمين</u>

نجح قسم من الذين أجريت معهم مقابلات لغرض البحث، في الإشارة بوضوح إلى خلط عوامل مختلفة في تقييم المعلمين، وإلى استخدام مصادر مختلفة لتقييم المعلمين، الأمر الذي من شأنه أن يزيد من نفاذ سريان عمليات التقييم ومصداقيتها، لكنهم لم يعبروا عن ذلك أو لم يجدوا لذلك سندا علميا:

إحدى المديرات قالت:

" المرشد الذي أومن بقدراته، هناك من أحصل منهم على تغذية مرتدة حول المعلمين، فهم يشاهدون ويقدمون لي التقارير.. أحصل على تغذية مرتدة عن المعلمين، معلم مبدع، جيد، له

مستقبل، أناضل للتمسك به، أعرف ذلك عنه بفعل تقييم المرشدة، وأيضا عن طريق المعلمين الآخرين والمركز، والتلاميذ والأهالي."

أما زميلتها فأضافت:

"تقييم العلامات يتم بدرجة أكبر مع مركزة الموضوع، فعندها ملفات شاملة عن كل تلميذ، والمدرسة، وأنا أقوم بفحص المعلومات. المستشارة تشارك هي الأخرى في الجانب العاطفي.. الأهل هم أيضا مصدر للتقييم، والأخصائي النفسي وتشخيصاته".

يعتقد أحد المديرين أن:

"الأهل هم وسيلة تقييم، وأنا استعين بهم، وبانتقاداتهم. لا أقول إنهم من يقرر، ولكنهم جزء آخذه بالحسبان، عمل الطاقم، والتأخير، والغياب، والاستكمالات، وحضور الحصص".

وهو ما تقوله أيضا مديرة أخرى:

"استمارة مؤشر كرامة الإنسان في المدرسة للمعلمين والتلاميذ، علاقات معلمين– معلمين، معلمين– تلاميذ، معلمين– أهالي، لدينا نموذج ومؤشر تقييم ينشر في كل عام".

4. مصاعب ومعضلات في تقييم المعلمين

تكون عملية تقييم المعلمين في المدرسة مصحوبة بمعضلات رئيسية، عبر عنها مديرو المدارس، في فترات متقاربة خلال المقابلات.

أ. <u>توتر بين عنصر الزمالة وبين عنصر الصلاحية</u>

وفقا لأقوال احد المديرين:

"يوجد تقييم للزملاء في المدرسة، في إحدى السنوات استخدمنا نموذجاً يقيم التلاميذ بموجبه عمل المعلمين، وكان ذلك مرهوناً بموافقة المعلمين، ويقتصر الأمر على من يوافق منهم مهنيا.. قرر كثير من المعلمين أنهم لا يرغبون بأن يتم تقييمهم من قبل تلاميذهم."

يمكن تجسيد هذه الإشكالية في أقوال مدير آخر:

"عندما تظهر اهتماما بالمعلمين، وتسعى للارتباط بهم وأن تكون زميلا لهم، تستشيرهم في كل أمر وتجد تفسيرا لكل تراجع في عمل المعلم، يشعرون عندها بأنك ضعيف، أو تتهرب من اتخاذ قرار مؤلم؛ ولكن اتبع أحيانا طريقة: هذا ما أريد تحقيقه وعليكم تنفيذ ذلك".

ب. بين إنصاف التلاميذ والاهتمام بالمعلمين

تصبح الحاجة لإيجاد توازن بين الإنصاف تجاه التلاميذ وبين الاهتمام بالمعلمين، معضلة تكمن في صلب عملية تقييم المعلمين، كما تجلى ذلك في أقوال مديري المدارس:

ادعى مدير:

"افحص الأسباب، واعمل في مجموعات صغيرة، وان الوصول الى كل تلميذ، هي الطريقة لدفعهم قدما، ولكن عندما لا يقوم معلم بذلك ثم يحاول تفسير أعماله، أحاول تجاوز الأمر بطرق ووسائل تستغرق وقتا طويلا من أجل استجلاء رأيه ومعرفته، لا أريد أن أخوض نزاعا معه لأن ذلك سينعكس على التلاميذ، خوف كهذا من شأنه أن يضر بأجيال كاملة.."

تجد هذه المعضلة صدقية لها في أقوال مدير آخر:

"لقد انتقل إلى المدرسة على أثر حادث مأساوي (توفيت زوجته)، وقد أخذت هذا الوضع بالحسبان، ودعمته عاطفيا وتربويا وتعليميا، دعما وعطاء بلا حدود كما أوصيت بأن يحصل على مراكز[..] كل ذلك من أجل توفير التشجيع والمساندة حتى يصبح جزءا من الطاقم المرموق...لكنه استغل ذلك عبر غياب متواصل، لم يكن نشطا في الطاقم، والأهم من ذلك أن تحصيلات تلاميذه لم تكن في المستوى الذي توقعناه، مقارنة بصفوف ومواضيع أخرى. واجهتني معضلة بشأن التعامل معه وقد أتخذ القرار فقط بعد خمس سنوات".

تشرح إحدى المديرات معضلة تحقيق الأهداف في أقصر وقت ممكن، وسط خلط الاعتبارات ببعضها:

" أدعو المعلمة الى محادثة وأوضح لها حقيقة توقعاتي، أقوم بكل شيء عبر التفاعل الشخصي المتواصل، فأنا لا أطلب من المعلم مثلا أن يلبس بذلة جديدة، كل شيء يتم بالحوار، وعندما يتحدث أستمع إليه؛ ماذا يفكر، كيف يمكن أن نطور التلاميذ، إذا كنا متشددين كأصحاب صلاحية يكون الأمر أسهل.أعتقد أن طريق ممارسة الصلاحية هي أنجح. يجب اللجوء الى طرق أخرى، المحبة الدفء، عندها سيحبك المعلمون ويكون بينك وبينهم اتصال. سمعت أكثر من مرة خلال لقاءات معه أن هذا الصف مشاغب، هذا التلميذ لا يفهم، لا صلاح لذاك التلميذ، فهو يتحدث عن حجارة ومع حجارة، يتحدث عن الصف وكأنه قالب، وتعلم أن استيضاح هذه الأمور وفهمها يستغرق وقتا، وقتا أخسر خلاله تلاميذ".

ت. بين ثقافة المسؤولية وثقافة "المسايرة"

يتحرك مديرو المدارس في المجتمع العربي على محور يتراوح بين المسؤولية تجاه التلاميذ مقابل العمل في ظل ثقافة البقاء والحفاظ على المدرسة من جهة وفي ظل قيم ثقافة لا تطلب المسؤولية من قيادة المدرسة كنخبة تقدم الخدمة:

وفقا لمديرة إحدى المدارس، التي تحدثت عن هذا الموضوع:

"مدرستي هي المحطة الأخيرة بالنسبة للمعلمين، لا يمكنني أن أبدأ بالدخول على الصفوف والإشارة إلى نواقص في عملهم، أو حتى مجرد التفكير بنقل معلم من المدرسة، يجب أن تدرك إن هذا سيعني تدخلا من مستوى رئيس السلطة المحلية ولغاية وجهاء عائلته..".

أما زميلها فأكد:

"عندما تقبل معلما تشكل حمولته نصف سكان البلدة، فمن يمكن له أن يفكر باستخدام الأدوات المتوفرة لتقييم عمله بصورة شفافة وموثوقة، عندي مسامير لا يمكن لي تحريكها من مكانها، سواء بفعل قوة منظمات المعلمين أو لكونه من هذه العائلة أو تلك..".

وفقا لأقوال إحدى المديرات:

"تعلم كيف يتم تعيين معلمين عندنا، هل تعتقد أن مديرة من عائلة تتمكن بصعوبة من ملء نصف حافلة أن تجبر ابن حمولة على التزحزح من منصبه، وتحديدا إذا كان المقصود مديرة امرأة على وشك مواجهة معلم رجل، ستتدخل العائلة بأكملها في هذا الأمر وتقول كلمتها..".

ووفقا لمدير آخر:

" أنا استخدم الأهالي كمصدر مهم جدا في تقييم المعلم، وعندما أعاني من معلم ولا أستطيع نقله، فبمقدورهم أن يكونوا هم عجلات التغيير، إذ لا يمكن مواجهة ضغوطهم، هذا لا يعني أن مثل هذا يقع يوميا ولكنهم يقومون بذلك عند الضرورة وهم يؤمنون بطريقتي..."

وعبرت عن ذلك بوضوح مديرة أخرى:

"عندما بدأت عملي أردت أحداث تغيير في عمل المعلمين. تابعت عملهم، وطلبت، وفرضت مقاييس عالية، وقد أصيب معلم مخضرم عندي بنوبة قلبية، ثم توفي، معلم آخر طلب نقله من المدرسة لأنه لم يكن قادرا على قبول مطلب تغيير طريقة عمله من مديرة، امرأة، في سن بناته

وترك المدرسة، على أثر هاتين الحالتين كان علي العيش مع الاعتقاد بأن المديرة تقضي على المعلمين..".

5. موارد وأدوات ووسائل للتقييم

تبين المقابلات أن بعض مديري المدارس، طوروا موارد وأدوات ووسائل متنوعة لتقييم المعلمين يقومون باستخدامها عند قيامهم بتقييم عمل المعلمين في المدرسة:

ذكرت مديرة أنه:

"أرسلنا هذا العام معلما الى دورة استكمال حول طرق التقييم، لدينا معلم ينهي دراسة الماجستير في الإدارة والتقييم. أنا أيضا أشكل موردا، فأنا أدرس في كلية بيت بيرل "القياس والتقييم"، ونحن نقوم بمهمات أصيلة في المدرسة. تتعامل دورات الاستكمال بصورة بتعمق شديد مع موضوع التقييم، وكذلك الحال أيضا بالنسبة للمركز، والمرشدات. في حال وصول مفتش الى المدرسة فإنني أطلب منه أيضا رد فعل وأن يقيّم المدرسة. توفر لي المرشدات تقييما عن المعلمين. امتحان التقييم القطري هو أداة للتقييم، كذلك الأمر في الامتحانات الخماسية، وهذا مورد على المدرسة استغلاله لترشيد عملها".

وحول هذا الموضوع قال أحد المديرين:

"عندنا في حال وجود معلم جديد، فإن المرشدين يرافقونه، ويقومون معه بتمرير الدرس؛ يحضرون الحصة ويحللون الدرس. أما في الجانب التربوي فإن العمل يكون أكثر مع المرشدين الذين يشكلون نقطة الاتصال مع المفتش".

ا. معايير ومقاييس لتقييم عمل المعلم

يتضح لنا من المعايير والمقاييس المختلفة لتقييم عمل المعلمين، وجود اختلاف في فهم هذه المعايير، وذلك من أقوال مديري المدارس أنفسهم:

يشير أحد المديرين في حديثه إلى:

"أن الاتصال مع التلاميذ مهم من أجل بناء شعور الانتماء عندهم، لن تجد عندنا شجرة قاموا بتكسيرها، لم يأت ذلك من فراغ، بل هو نتاج سياسة المدرسة، فشعورهم في المدرسة جيد وهم

يرغبون بأن تكون المدرسة نظيفة، وجميلة ومرتبة. وكل صورة نقوم بتعليقها، أو لوحة، أو كراسة فهم يعتبروها ملكا لهم، لذلك فإن مشاعر التلاميذ مهمة عندنا".

وأورد مدير آخر أمثلة:

"لم يتمكن المعلم من الشعور بالانتماء، تحدثت معه، إذ يمكن قياس التحصيل العلمي بواسطة الامتحانات أما الحب فهذا أمر صعب، لا يمكن أن تقول له أنت لا تحب تلاميذك. عندما لا يكون المعلم ناجحا في الاتصال مع عمل المعلمين كواحد من الطاقم يعالج الأمر بالعمل الجماعي، عبر الحوار فالإنجازات تتحقق عبر الحوار وبناء المعرفة".

وفقا لإحدى المديرات:

" مقاييس التقييم: خطة تدريس، تفاعل بين المعلم والتلميذ، كيف يتفاعل التلاميذ في الحصة، هل تهتم المعلمة بالجميع، هل هناك عمل في مجموعات، أم تعليم تلقيني، أنا افحص إذا ما كان عندها مخطط للتعليم وهل هي مثابرة في تخططيها".

ووفقا لمدير آخر:

"معلم سيء وفق كثير من المميزات يساوي معلم ممتاز في تمرير الدرس، لكنه يعمل وحده ولا يقدر على العمل في طاقم. وفق مقياس العلاقة مع التلاميذ، مع تلاميذ يعانون صعوبات تعليمية معينة،أرى أن معلما لا يملك قدرات اتصال مهنية مع هؤلاء الأولاد، خلال الدرس لا يلتفت إليهم كثيرا، إذا قام المعلم بقولبة الدرس وأرهق هؤلاء الأولاد، فهل سيفهم التلاميذ عطاءه، هل عطاء المعلم ملائم؟ يلعب عامل الاختلاف عندي دورا كبيرا".

من هنا نقف على مدى الاختلاف في مفهوم المديرين لمقاييس ومعايير التقييم فمنهم من يؤكد على قيم التعاون كمعايير هامة لنجاح المعلم، ومنهم من يؤكد على التواصل مع الطلاب ومنهم من يولي النتائج والتحصيل أهمية كبرى.

ب. <u>معايير، فعالية ومصداقية في تقييم المعلمين</u>

موضوع آخر يطفو من المقابلات وتطرق إلى مسألة مصداقية التقييم:

وفقا لأقوال أحد المديرين:

"هناك تقييم يأتي على أثر توزيع الشهادات، عندما يقوم التلميذ بتقييم نفسه في الشهادة. عندما تشير نسبة عالية في صف واحد إلى وجود صعوبة ما مع معلم معين، أخذ التقييم الذاتي للتلميذ

وأعقد جلسة مع مربية الصف (عندي مشكلة في التركيز في حصص الإنجليزية) هذا يتطلب فحص الأمر في نفس الحصة، فهذا تقييم جاء على أثر وصف لحالة التلاميذ".

وحول نفس الموضوع قال مدير آخر:

"عندي بطبيعة الحال مؤشر لتقييم المعلمين.. ستحصل عليه من السكرتارية، استمارة أسئلة مرتبة أوزعها على المعلمين، طريقة حضور الحصص عندي مفتوحة، أركز على تعامل مع المعلم مع المختلف، وفي العطاء والعلاقة مع التلاميذ، وأيضا الجانب المهني لخطة التدريس، أساليب التدريس، وأهتم بأن تقوم مركزة الموضوع بتعبئة الاستمارة".

محدودية البحث

أجري هذا البحث في أوساط 10 مديري مدارس ابتدائية في الوسط العربي، أي أنه لا يشمل ولا يمثل جهاز التعليم العربي في إسرائيل على تياراته وشرائحه. يمكن لنتائج البحث أن تساعد في تشخيص مؤشرات توجه في المستقبل بحث كمي يمكن له أن يتطلع الى أن يكون شاملا، وأن تشكل زاوية ونقطة اختبار لوضع خطة مستقبلية لإثراء التوجهات، وأدوات التقييم التي يمكن أن يستخدمها مديرو المدارس في جهاز التعليم العربي بشكل خاص وفي إسرائيل بشكل عام؛ ان استخدام البحث النوعي كان ضروريا في هذه المرحلة الاستكشافية من أجل تشخيص أنماط فهم وتصورات مديري المدارس الابتدائية العربية بشأن تقييم المعلمين.

نقاش واستنتاجات

أجري هذا البحث من أجل كشف طرق التقييم المدرسية المتبعة في تقييم المعلمين من قبل المديرين. وتبين أن طرق التقييم المتبعة كانت متنوعة للغاية، وأن توجهات وأساليب مختلفة توجه مديري المدارس عند إجراء عمليات التقييم المدرسية، بحيث أن قسما منها كان مدفوعا بطرق تركز على النتائج وتحصيلات التلاميذ، في حين كان القسم الآخر قد ركز على السيرورة التعليمية بالذات، ودار عمل التقييم حول الاتصال والعلاقات بين أفراد الطاقم، ومنظور المعلم لرفاهية التلاميذ. امتاز الأشخاص الذين تم إجراء مقابلات معهم، باستخدام مجموعة متعددة من طرق المتابعة والاستراتيجيات المختلفة لجمع المعطيات الرسمية، وغير الرسمية منها، وقد شدد قسم منهم على وجود مؤشرات ودلالات كثيرة ومكملة لتعلم التلاميذ. كما استخدموا ووظفوا

المعلومات التي جمعت من خلال المشاهدة المباشرة لسير الحصة في الصف، وتعودوا تقسيم المعطيات إلى مجموعات معلومات مختلقة. وبهذه الطريقة قد بنوا وركبوا عملية التقييم، عبر مزج ودمج معطيات من عدة مصادر، سعيا للوصول إلى قرار حكيم بشأن فعالية وجدوى الخطة التعليمية، مناهج التدريس، والأداء التنظيمي، وهو ما كان تم التركيز عليه وإبرازه في الأدبيات البحثية التي تناولت القيادة التربوية للمديرين (Goldring., Porter., Murphy., Elliott., & Cravens, 2007).

من بين التعابير التي تكرر استخدامها والتي عكست الاختلافات والتباين في وجهات النظر وفهم مسألة التقييم المدرسي برز الخلط بين المراقبة، والمتابعة والتقييم. فعلى سبيل المثال ففقد نجح مديرو المدارس الذين أبدوا توجها تربويا، في التمييز بين ممارسات جوهرها المراقبة والمتابعة وبين ممارسات جوهرها الأساسي تقييم تكويني للمعلمين، والتي تشكل أساسا لتطوير عمل المعلمين، وتعلم التلاميذ. تعزز هذه النتيجة ادعاء الباحثين الذين يبرزون الفروق بين مديرين في توجهاتهم التعليمية المدرسية، حيث تم إبراز حقيقة أنه من بين صفات مديري المدارس الذين أبدوا نجاعة تعليمية، كونهم قد قاموا بجزء لا بأس به من حيث أدائهم في توجيه الطاقم التعليمي وإرشاده، وذلك إلى جانب نشاطات الإدارة، ووضع التقارير، وتطوير العلاقات التنظيمية الداخلية والخارجية (Fullan, 2003; Harris, 2002; Hoer, 2005).

تشمل طرق وأساليب التقييم التي استخدمها مديرو المدارس أسلوب مشاهدة حصة في الصف. وقد استخدم قسم من مديري المدارس أسلوب المشاهدة المفتوحة للحصة، فيما استخدم القسم الآخر أسلوب المشاهدة البنيوية، والتي تبعها مقابلة مع المعلم لاستيضاح وجهات نظره ومفاهيمه ومواقفه ومداركه. كما أن قسما آخر، صغير، من بين المديرين من استخدموا أسلوب الاستمارات الثابتة المبنية على مقاييس ومعايير محددة، أو استعانوا بمؤشرات تقييم.

تعرض الأدبيات المهنية التي تناولت هذا الموضوع وأبرزت الادعاء بأن القيادة التعليمية للمدير تركز أفاق التعلم، تعرض ادعاءَ مشابها وتورد قائمة مفصلة من النشاطات والخطوات التي تهدف إلى متابعة مدى جودة التدريس، مثل المراقبات الصفية المتواصلة (גזיאל, 2002). وفي هذا السياق وجد أن مديري مدارس ابتدائية غير فعالين، يتتبعون سير التدريس بوتيرة أقل، وعبر

زيارات منتظمة للصفوف، من مديري المدارس فعالين في المدارس الابتدائية. يتتبع المديرون الفعالون بصورة نشطة السيرورات المستخدمة بغية تحسين جودة التدريس، مثل، الوقت المخصص للتخطيط المشترك من قبل المعلمين، أو مناقشة التطور المهني. تغيرت متابعة القيادة التعليمية الفعالة للتطورات المهنية، بواسطة فحص أساليب التدريس التي يتبعها الطاقم، وقد تحسنت وأثرت نتائجها على تعلم التلاميذ وتحصيلاتهم (Mrzano et all, 2005)، وقد ثبت عند كورلاند أيضا (2006) صحة العلاقة بين قيادة المدير وبين التعلم التنظيمي والتحصيل لدى التلاميذ.

يتضح من ذلك أن دور عملية التقييم هو مزدوج. ويعكس تقييم المعلمين نشاطا مُبلوِرا، من جهة، عندما تكون المقاييس التي يحدد نجاح المعلم بموجبها تعكس مميزات الثقافة التنظيمية التي يريد المدير تكريسها. من جهة ثانية، يلعب تقييم المعلمين دورا أداتياً، أي أنه يوجه النتائج. يمكن تقسيم هذه النتائج إلى قسمين: تطوير المعلم وتطوير التلميذ. يتجلى تطوير المعلم، أولا وقبل كل شيء من واقع ان كون وضع استمارة التقييم هي فرصة لتكريس ثقافة حوار تتخذ فيها قرارات بشان أبعاد وأحجام التقييم بإيحاء من المدير، وزيادة التزام المشاركين في الحوار تجاه القيم الكامنة فيها. ثانيا، عبر تحديد مقاييس وحجم التقييم ينقل المدير وجهة نظره ومفاهيمه وقيمه بشأن المجالات التي يقوم بموجبها بتقييم نجاح المعلم. وعلى أثر ذلك فسوف يركز المعلمون جهودهم من اجل دفع العملية التعليمية وفق المقاييس التي سيتم بموجبها الحكم عليهم. تطوير التلميذ هو تحصيل حاصل لهذه العملية وهو عمليا الهدف المركزي من وجود المدرسة، والإدارة وطاقم المعلمين (Spillane, 2006).

ونوضح الاختلاف في مفهوم التقييم لدى مديري المدارس في الجدول رقم 1

جدول رقم 1

فهم دور المدير / فهم وظيفة التقييم	قيادي	إداري (يوجه النتائج
مبلور وتكويني	المقاييس التي بموجبها يقاس نجاح المعلم، والتي تعكس مميزات الثقافة التنظيمية التي يرغب المدير بتكريسها.	تقييم المعمل هو أساس للحصول على تغذية مرتدة شخصية عن كل معلم من أجل تطوير وتنمية قدرات التدريس عند المعلم (تغذية تنمية مرتدة) ووضع خطة تحسين شخصية.
أداتي\ وسيلة يوجه المعلمين	1.وضع استمارة التقييم هي فرصة لزرع ثقافة حوار، تتخذ فيها القرارات حول مقاييس التقييم بإيحاء من المدير؟ بهذه الطريقة يزداد التزام المشاركين في الحوار بالقيم المتجلية فيها. 2. عبر تحديد مقاييس ونطاق التقييم، ينقل المدير مفاهيمه ووجهات نظره بشأن المجالات التي سيقوم بموجبها بتقييم نجاح المعلم. يركز المعلمون جهودهم التعليمية لتحسين عملهم التعليمي وفق المقاييس التي سيحكم عليهم بموجبها.	تقييم المعلم هو أساس لإعطاء تغذية مرتدة شخصية عن كل معلم، من اجل تطوير وتنمية قدرات التدريس عند المعلم (تغذية مرتدة تنموية) ووضع خطة تحسين شخصية.

وهكذا فإن تقييم المعلمين يعكس فهم المدير لوظيفته. فقد تفهم هذه الوظيفة على أنها إدارية بالأساس، وتبعا لذلك فإن تقييم المعلم هو من أجل المراقبة والمتابعة، ويشكل عمليا طقساً من طقوس إظهار وممارسة الصلاحية الرسمية من قبل المدير. في المقابل فان من مقدور المدير أن يفهم عمله كأداء قيادي وأن يعتبر تقييم المعلمين أداة لتشخيص وضع الثقافة التنظيمية، التي يرغب في تكريسها داخل المنظمة.

أظهر هذا البحث وجود تشابه بين إجابات المديرين بشأن دور عملية التقييم ووظيفتها. واضح أنهم يعتبرون عملية التقييم المبلور (التكويني) عامل مؤثر في تدريس المعلمين وفي تعلم التلاميذ والتزام المعلمين تجاه المدرسة، الأمر الذي يجعلهم يعتقدون أن الهدف من عملية التقييم هو تحسين التدريس والتعلم. يتعزز هذا الفهم من نتائج دراسات كثيرة فحصت العلاقة والصلة بين استخدام المدير لعملية التقييم كجزء من التعلم التنظيمي عموما وعلاقتها بتحصيلات التلاميذ في المدرسة من نوايا المعلمين من تعلمهم على وجه التحديد (Goldring; Porter; Murphy and Cravens, 2007) (קורלנד, 2006).

يكرس القادة التعليميون الفعالون وقتا لفحص خطط التدريس في أوقات متقاربة عبر إعطاء تعليقهم عليها للمعلمين ومساندة المعلمين لتحسين الطرق التدريسية، وتشير الأبحاث أيضا إلى أن قادة المدارس ملزمون بدمج عدة أجهزة للمحاسبة وتحمل المسؤولية، عبر اختيار طواقم مسؤولة عن تطبيق إستراتيجية تهتم بدمج التدريس والتعلم ومتابعة تحقيق الأهداف والغايات التي حددتها سياسة المدرسة (Goldring., et all., 2007). مديرون من هذا النوع لهم دور رئيسي وضروري في تزويد الطاقم بمقاييس دقيقة للنجاح، والتي تشكل جزءا من مقاييس أداء وأهداف المدرسة. وهم يقومون بذلك عبر التطرق المتواصل، في أوقات متقاربة، واستخدام المقاييس التي تم تحديدها في لقاءات الطاقم، وفحص أداء المعلمين، وحضور الدروس، وفي مناقشات الخطة التعليمية واستراتيجيات التدريس وتفاعلات أخرى مع طاقم المعلمين (Collins, 2001). وهو ما يقوده إلى جانب مدير المدرسة قائد الموضوع المحدد (مركز الموضوع) والذي يمثل الارتكاز المهني الأساس في نماء ونجاعة التخطيط والتطبيق في المجال المحدد ويتواصل مع المدرس من جهة ومع المدير من جهة أخرى في حوار يهدف إلى تنمية وتحسين الأداء التعليمي (Marzano et all, 2005).

ويؤكد المديرون على أهمية التقييم كأداة في اتخاذ القرارات المدرسية وبناء ثقافة مدرسية تؤكد أهمية تعلم التلاميذ ورفاهيتهم. وهناك بعض المديرين ممن يعززون الادعاء بأن خطط التقييم والمتابعة مركزية وأساسية في المحاسبة وتحمل المسؤولية الدائمة والمنهجية في المدرسة، وذلك بتناغم مع نتائج الأبحاث التي هاجمت الادعاء بأن خطط التقييم التي تم تطويرها من قبل القيادة المركزية (الوزارة) امتازت بمركبات عديدة، وكانت شاملة وعامة بحيث لم تصب الهدف

في انسجامها مع سياق المدرسة وثقافتها الخاصة، وهو ما يحتم ضرورة بناء كل مدرسة بطواقمها المهنية والإدارية آلية وأدوات تقييم تتناسب مع المعايير العامة الا أنها تؤكد على الخاصية المحلية للمدرسة المعينة (Kersten and Israel, 2005).

مع ذلك تبين من النتائج أن صلب الاختلاف في تقييم المعلمين يكمن في هدف التقييم. إذ قال قسم منهم إنهم استخدموا المراقبة من أجل تركيز السيطرة على المنظمة وإظهار صلاحية المدير، فيما اعتبر قسم منهم عملية التقييم أداة لتحسين عمل المعلم. تتفق هذه النتيجة مع نتائج أبحاث كثيرة بحثت موضوع طرح البدائل لتقييم المعلمين. فقد تحول التقييم من تقييم معلمين كان إجماليا في جوهره، لأغراض الفحص والمصادقة وهو التقييم ذو الطابع الختامي (Millman and Darling-Hammond, 1990)، ويختلف مع التقييم التكويني والذي يهدف إلى تحسين عمل المعلم؛ وتقييم محفز يهدف إلى زيادة حراك المعلم ونشاطه؛ وإلى تقييم يهدف إلى إبراز سلطة المدير تجاه المعلم (גזיאל, 2002 ; נבו , 2003). ويرتبط هذا التغيير مع فهم التقييم والنظرة إليه، ارتباطا مباشرا بفهم المدير لعملية التدريس، حيث يمكن عرض الفهم الموجود في الأدبيات لعملية التدريس (חטיבה, 2003) على محور في طرفه الأول يعتبر التدريس على أنه عمل أو مهنة (labor)، وفي الطرف الآخر من يعتبر التدريس وينظر إليه كفن (art). هناك إسقاطات مباشرة لكيفية فهم التدريس وطبيعة النظرة إليه، على أهداف التقييم وعلى اختيار أداة التقييم (גזיאל, 2002).

في هذا البحث تحدث مديرو المدارس الذين شاركوا في البحث عن عدة عوائق، تعترض وتصعب إجراء عملية التقييم. ويمكن تقسيم هذه العوائق إلى ثلاث فئات: عوائق اجتماعية وثقافية وسياسية، عوائق تتعلق بالمنظور وفهم التقييم وعوائق مهنية.

أكد المديرون في الأساس على وجود عوائق ثقافية تواجههم عند إجراء تقييم لمعلم، إذ تشكل الثقافة المحلية عاملا يعرقل تطوير مسؤولية مهنية عند المعلم تجاه المدرسة والتلاميذ. كما تبين أن المديرات، يواجههن صعوبات أكبر في إجراء عمليات تقييم مهنية إذا كان المعلم موضع التقييم رجلا ينتمي الى حمولة أكبر من حمولة المديرة. يمكن إيجاد تعزيز لهذا التوجه عند عرار وطه (Arar and Taha, 2007)، حيث نجد أن ثقافة المساءلة في المدرسة العربية تخلي مكانها لثقافة المسايرة. وذلك من أجل جسر الفجوة الثقافية السائدة بين شرائح مختلفة في المجتمع،

والتي تقع في صلبها مسالة الانتماءات الحمائلية. ويناقض هذا الوضع نتائج الأدبيات البحثية في هذا المجال، فيما يتعلق بمستوى المعلم كفرد.

تنبع ذلك معضلة أخرى تظهر في البحث نتيجة لتعقيد عملية تقييم المعلمين– ومن الاهتمام بالمعلم والرغبة في تحقيق إنجازات أفضل في تحصيلات التلاميذ، مقابل الحرص على المعلم وعلى علاقة الزمالة معه. وتأخذ هذه المعضلة تفسيرات قيم متناقضة وأحيانا متصارعة تصل إلى درجة المعضلة التي تعيق عمل المدير في دوره كقائد موجه ومقيم لعمل المعلم. وقد ظهرت ادعاءات مشابهة في بحث دونشنيك وصبار (דושניק וצבר בן-יהושע 2000)، حيث طغت معضلات مشابهة في عمل المعلمين عند تقييمهم للتلاميذ، معضلات تراوحت بين النية والقدرة على التقييم وبين انعكاساتها على قرارات مصيرية تتخذ بحق الطلاب. وفي بحث آخر أجرته تسبار وآخرون (צבר בן-יהושע ואחרים, 2007)، أشار الباحثون إلى معضلات في عمل المدير والتي تمثل توترا بين الاهتمام والإنصاف. برز هذا التوتر أيضا في هذا البحث، عندما أشار المديرون إلى صعوبات في إجراء تقييم للمعلمين، حيث ظهر توتر بين القلق والاهتمام برفاهية التلميذ وتحسين تحصيله وبين القلق على مصلحة ورفاهية المعلم. تطفو هذه المعضلات إلى جانب معضلات تتعلق باستخدام أداة التقييم، وتركيزها وعلاقتها بالهدف الذي تخدمه. كما طفا أيضا الصراع المتعلق بما إذا كان يجب الاستعانة والاستناد على الأهل كمصدر لتقييم معلم وما هي درجة مصداقية مصدر كهذا.
معضلات إضافية شغلت بال مديري المدارس في البحث الحالي، وارتبطت بكونهم مديرين من درجة متوسطة، أي أنهم لا يشغلون منصب المشغل المباشر للمعلمين، ولذلك فهم يواجهون معضلة الإرضاء المزدوج. وكان مايكل فولان أشار إلى ذلك عندما ادعى أن المديرين يخضعون لسلطة المفتشين الذين يستطيعون أن يقروا استمرار عمل معمل أم لا من جهة، ومن جهة ثانية يتوقع من مدير المدرسة أن يكون قائد تغيير تعليمي حتى دون أن يكون هو شريكا في تحديده (Fullan, 1997). ترتبط هذه المسألة بالأساس بدرجة استقلالية المدرسة (גזיאל, 2002). حيث يدعي بلوك (Block, 1987:15) أن المنظمات التي تدعي أنها تجري عمليات تقييم مستقلة من جهة، وتبحث عن إقرار خارجي لسياستها، تحافظ عمليا على عقلية التبعية، و"الاستقلالية هي أن تكون نشاطاتي وأعمالي وقراراتي هي نتاج خياري الشخصي، والمنظمة التي أديرها هي نتاج تفكيري". يبذل مديرون في الدرجة المتوسطة غالبية وقتهم في لعب الدور الآمن. وفي منظمات

من هذا النوع يبذل معظم جهد المدير في البقاء أو غياب التغيير "lese-fair" وعندها تخلي ثقافة المسؤولية مكانها لصالح ثقافة (لم يتعين أن أكون لاعبا جيدا في لعبة سيئة) (نفس المصدر، ص 9).

بما أن المدير هو الشخصية المركزية في المدرسة، وهو من يحدد إلى حد كبير ثقافتها (Sarson, 1982;MacBeath, 2003)، فيمكن الافتراض أن رسالة التقييم ستكون أقوى، إذا ما رافقها سياسة مركزية من الوزارة، التي تضع وتحدد مقاييس ومعايير لتقييم المعلمين. وهكذا فانه من الأهمية بمكان أن نؤكد أن المديرين بمفردهم، سيلاقون صعوبة في التأكيد على ثقافة تقييم والتزام بالمقاييس، في ظل القيود المطالبة بالشفافية والتي تفرضها منظمات المعلمين، والمذوتة في استخدام المعلم، وذلك في الوقت الذي يكون فيه الاختلاف والتباين في التقييم معللا بمميزات من قام بعملية التقييم (Kersten and Israel, 2005). وان المعرفة المسبقة لعمليات التقييم وبرامج إرشاد وتطوير مقيمين هي مهمة للتعامل مع مفاهيم ووجهات نظر المقيمين بالنسبة للقيام بعملية التقييم. ينفذ هذا الأمر بواسطة بناء أطر تعامل واضحة، تشمل معايير وشروطاً محددة، عبر تفصيل السلوكيات في أبعاد كثيرة ومتنوعة، وهو ما يتسنى في ورشات تطوير مداولات وأمثلة لعمليات تقييم وفحص سلوكيات ناجعة للعاملين، الأمر المفقود في الخطط القائمة لتأهيل المديرين (גוטרמן, 2004 ; עראר וטאהא, لم يصدر؛ عرار، 2007 ب).

وفقا للعوائق والعراقيل التي طرحت، يمكن الإجمال والقول إن هذا البحث أشار الى أنه في عدد من المدارس العربية توجد ثقافة وهمية من "المفاوضات" بين المدير والمعلم، والتي تعيق إجراء تقييم موضوعي يصمد أمام اختبار المصداقية والصلاحية كأداة لتحسين عمل المعلم وجودة تعليمه للتلميذ. بحيث أنه إلى جانب ما أشارت إليه أبحاث سابقة، فإنه من بين العوامل المعيقة لاستخدام أداة تقييم المعلمين (في البعد الشخصي والقانوني– نجد منظمات المعلمين، والعلاقات الشخصية بين المعلمين)، ونجد أنه في المدارس العربية يعتبر العامل الثقافي، بصفته العامل الذي يعرقل الاستخدام الفعال لتقييم المعلمين، كأداة لتحسين المنظمة التعليمية. لذلك يبرز التشكيك بمدى نزاهة عمليات التقييم، وبالتالي فإن الفائدة الناجمة عنها تقل.

وهكذا فإن نتائج البحث تدل على أن مديري المدارس يعتقدون أن بمقدورهم أن يحدثوا التغيير في تدريس المعلم وتحصيلات التلاميذ، وذلك بواسطة تحسين فرص الاتصال مع الطاقم التعليمي. وتؤكد نتائج هذا البحث الحاجة، وبالتالي ضرورة وجود الدوافع عند المديرين لتحسين صورة المعلمين بالفعل وتطوير عملهم كخطوة تؤدي إلى تحسين التدريس وسير العمل في غرفة الصف. وعليه يمكن أن نحصل على سند ودعم لهذه الاستنتاجات في الأدبيات المهنية في مجال النجاعة المدرسية (Kersten and Israel, 2005; Fullan, 2005; Sawyer, 2001; Senge, et al., 2000; Stigler, 1999).

ختاما، فإن الأسئلة التي تطفو من هذا البحث هي: ما هي الأدوات والاستعدادات التي يجب أن يتسلح بها المدير لكي يقيم عمل المعلمين، وكيف نعثر على نقاط الضعف والقوة قبل إجراء أي محاولة لتوجيه عملية التدريس في المدرسة؟ هناك أسئلة أخرى تتعلق بالطرق، والأدوات، والوقت المخصص لهذا الهدف والشركاء ذوي الشأن. هذه أسئلة اذا طرحت ونوقشت، قد توفر فرصة تغيير وتحسين في سيرورات التدريس والتعلم في المدرسة.

خلاصة

مما تقدم نخلص إلى نتيجة مفادها بأن تقييم المعلمين عندما يتأسس على مفهوم تربوي وتكويني تنموي، ويرتكز على ثقافة المساءلة والشراكة الداعمة لرغبة التحسين الدائم، لا يتأخر مردوده على عملية التعليم والتعلم. ونتائج هذا البحث تشير إلى ضرورة انتهاج تقييم ذي طابع شمولي من حيث الشركاء: (المدير ومركز الموضوع)، ومختلف من حيث تعامله مع المدرس الجديد وذي الأقدمية، ومتنوع في أدواته بما يشمل (المقابلة، والمشاهدة، والتقييم الذاتي للمعلم والحوار)، وبأن موارد التقييم متعددة في ظل ثقافة المساءلة الدائمة والشفافية والتي تصطدم مع مفاهيم ثقافية لمجتمع المدرسة وسياقها، لا بد لمدير المدرسة كقائد التربوي العمل في ظل توجه ضميري وأهداف تربوية بدلا من التماشي مع سياسة المسايرة التي تفرضها الثقافة المحلية. وتفيد النتائج أيضا بأن سياسة التقييم المتبعة تعاني من غياب المعايير ومجالاتها واسعة ومظللة، والى جانب بناء المعايير وإعداد المديرين، وضرورة التأسيس لهذه الثقافة تحتم التفاف الجهاز المركزي ودعمه للمدير كقائد تربوي ميداني، وعليه، فان هناك ضرورة لبحث مستقبلي لفهم أسباب غياب

استخدام متفق عليه للتقييم، سواء كنتيجة لطابع العملية الذاتي، أو كنتيجة لكثرة الجهات المشاركة في تعليم التلاميذ، ويوصى بفحص ما إذا كانت هناك ضرورة المطالبة بوحدة في تقييم معلمي المدارس، مقابل طلب تحسين شروط عملهم ومكانتهم، كي تنجح المدارس وبجدارة، في امتحان مسؤوليتها تجاه المجتمعات التي تخدمها؟

ببليوغرافيا

عرار، خ. (2006). "بدائل ودلالات لتطوير جودة الصف المدرسي". الرسالة (13)، 130- 145. المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب– كلية بيت بيرل.

عرار، خ. (2007أ). "إعداد القيادة التربوية في جهاز التعليم العربي". الرسالة (14)، 47- 66. المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب– كلية بيت بيرل.

عرار، خ. (2007ب). القيادة التربوية بين الرؤية والتغيير. جت: مسار.

אבו-עסבה, ח' (2007). מערכת החינוך הערבי בישראל: דילמה של מיעוט לאומי. ירושלים: פלורסהיימר.

אבירם, ר' (1999). לנווט בסערה-חינוך בדמוקרטיה פוסט-מודרנית. רמת גן: מסדה.

אלחאג', מ' (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל- שליטה ושינוי חברתי. ירושלים: מאגנס.

בר-קול, ר'. (2005). ניהול בית-ספר כקריירה שנייה: המקרה של קציני צה"ל שעשו הסבה מפיקוד לניהול במערכת החינוך. אצל: ע. קפפורג וע. אולשטיין (עורכות). שיח בחינוך- אירועים חינוכיים בשדה המחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

גוטרמן, י' (2004). הכשרת מנהלים לבתי ספר בארץ- מגמות שינויים וכיוונים. אצל: א', פלדי (עורך), החינוך במבחן הזמן 2, עמ' 211- 227. תל-אביב: הוצאת הסתדרות המורים.

גזיאל, ח' (2002). בית-ספר בניהול עצמי, תיאוריה, מחקר ומעשה. תל-אביב: רמות, עמ' 227- 250.

גלוברזון, א' וגלוברזון, ש' (1990). בקרה והערכה בארגונים, ניהול על-פי מדידה. ת"א: רמות.

דו"ח דברת (2005), כוח המשימה הלאומי.

דו"ח דוברת (2005). התוכנית הלאומית לחינוך. ירושלים: משרד החינוך.

דושניק, ל' וצבר בן- יהושע, נ' (2000) 'בין כוונה ליכולת-דילמות אתיות של מורים בישראל של שנות ה- 9', מגמות, מ(3): 442- 465.

דרורי, א' וסמית' ק' (2006). "תפקיד ההערכה הבטחת איכות ההכשרה להוראה", בתוך: פנינה פרנקל, קרי סמית' ואחרים (עורכים), איך להעריך מה? על תפקיד ההערכה בהכשרת מורים. ת"א: מכון מופ"ת.

חטיבה, נ' (2003). תהליכי הוראה בכיתה. תל-אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל בהוראה.

יועד, צ' (1999). "יומני תיעוד למידה בביה"ס היסודי", בתוך: מנוחה בירמבויים (עורכת). הערכה מושכלת מתיאוריה למעשה. ת"א: רמות.

נבו, ד' (2001). הערכה בית-ספרית-דיאלוג לשיפור בית-הספר. רמת גן: רכס הוצאה לאור.

נבו, ד' (2003). הערכה כדיאלוג: הצעה לשינוי מדיניות ההערכה של בית-הספר. בתוך: י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים (עמ' 315-330). תל אביב: הוצאת רמות.

ניר, א' (2005). העצמת בתי הספר ומלכודת המרכוזיות. אצל: ד', ענבר (עורך), לקראת מהפעה בחינוך. עמ' 296- 309. ירושלים: מכון ון ליר.

עראר, ח' וטאהא, ח' (טרם). הכשרת מנהיגות חינוכית ערבית: האמנם?, בתוך: ח', אבו-עסבה (עורך), חשיבה אסטרטגית כמנוף לשינוי מערכת החינוך הערבי בישראל. כנס ון ליר בנושא: מערכת החינוך הערבי בישראל, 16 בנובמבר, 2006.

צבר בן- יהושע, נ', דושניק, ל' וביאליק, ג' (2007). מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים. ירושלים: מאגנס.

צינר, א', ורפאל, ר' (1989). תפיסות ותחושות מנהלים מעריכים כלפי הערכת תפקוד ואיכותן הפסיכומטרית של הערכות תפקוד עובדים. אדם ועבודה, 1, 153- 166.

קורלנד, ח', והרץ– לזרוביץ, ר., (2006). למידה ארגונית כמנוף למימוש חזון חינוכי. דפים 41, עמ' 271-230.מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני תיאוריה ויישום. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב ורמות.

Arar, K. and Taha, K. (2007). "The development of educational leadership in the Arab sector", In: Abu-Asbah, K and Avishai, L (Eds.).
Recommendations for the improvement of Arab educational system in Israel. Jerusalem: Van Leer Institute.

Bolman, L. G., & Deal, T. T. (2003). Leading with soul. San Francisco: Jossy Bass.

Clark, D. C., and Clark, S. N. (1996). Better preparation of educational leaders. Educational Researcher. 25, (9), 18-20.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). Research methods in education. London: Routledge.

Colby, S.A., Bradshaw.L.K., & Joyner.R.L, (2002; April 1).Teacher Evaluation: A review of the literature. Paper presented at the 2002 Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Collins. J. (2001). Good to great. New York: Harper Collins.

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

Danielson, C. (2002). Enhancing student achievement: A framework for school improvement. Alexandria, VA:ASCD.

Darling-Hammond, L. (1997). The right to learn. San Francisco: Jossey Bass.

Denzin, N. K & Lincoln, Y.S. (1994). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fullan, M .(2003), Cahnge forces with a vengeance. London: Falmer.

Fullan, M. (1997). What's worth fighting for in the principalship? (2ed ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change (3rd ed.). San Fransisco: Jossey Bass.

Fullan, M. (2005).

Glickman, C. D., Gordon, S. p. & Ross-Gordon, J. (2003). Supervision and instruction (6 th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Goldring, E., Porter, A.C., Murphy, J., Elliott, S.N., & Cravens, X. (March, 2007) .Assessing learning-centered leadership. Connections to research, professional standards and current practices. Prepared for the Wallace Foundation Grant on Leadership Assessment.

Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. (1981). Effective evaluation. San Francisco: Jossey Bass.

Harris, Alma. (2002). School Improvement- What's in for Schools?. London: Rouledge Falmer.

Heller, D. A. (2004). Teacher wanted: Attracting and retaining good teachers. Alexandria, VA: ASCD.

Hoerr, T. (2005). The art of school leadership. Alexandria: ASCD.

Husen, T. (1979). Policy implications of the IEA findings and some of their repercussions on national debates on educational policy. Studies in Educational Evaluation, 3, 129-141.

Kersten, T . & Israel, M. (2005). Teacher evaluation: Principals insights and suggestions for improvement. Planning and Changing, 36 (1), 46-67.

Leithwood, K & Levin B, (2005). Assessing school leader and leadership programmer effects on pupil learning conceptual and methodological challenges department for educational and skills Ontario.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2007). Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning. P. 1-130. NCSL Research Report RR800 DFES, Nottingham.

MacBeath, J. (2003). Editorial. Cambridge Journal of Education, 33(3), Nov., 323-327.

Manat, R. Palmer, K and Hidlebaugh. (1976). Evaluating teacher performance with improved rating scales. NASSP. Bulletin, 60, 21-33.

Marks, H. and Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. Educational Leadership Quarterly, 34 (3), 370- 397.

Maxwell, J. (1996). Qualitative research design an interactive approach. London: Sage.

Meux, M. (1974). Teaching the art of evaluating. Journal of Aesthetic Education, 8(1), 85.

Milman, J. & Darling- Hammond, L. (eds.) (1990). The new handbook of teacher evaluation. Newbury Park, Ca: Sage.

Mrzaon, R; Waters, T and McNulty, B. (2005). School leadership that works. Alexandria: ASCD.

Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprint. In J. Murphy (Ed.). The educational leadership for the 21st century (pp.65-82). Chicago: National Society of Education.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, Ca: Sage.

Peterson, K, D. (2001). The professional development of principals: Innovations and opportunities. Paper commissioned foe the first meeting of the national commission for the advancement of educational leadership preparation, Racine, WI.

Peterson, K.(2004). Research on school teacher evaluation. NASSP Bulletin, 88(639), 60-79.

Redfern, G. B. (1980). Evaluating teachers and administrators: A performance objective approach. Boulder: West view Press.

Sarson, B. (1982). The culture of the school and the problem of change. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Sawyer, L. (2001). Revamping a teacher evaluation system. Educational Leadership, 58(5), 44-47.

Sawyer, L. (2001). Revamping a teacher evaluation system. Educational Leadership, 58 (5), 44-47.

Senge, P., Carbon-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., and Kliner, A. (2000). Schools that learn: a fifth discipline field book for educators, parents and everyone who cares about education. New York: Warner Book.

Sergiovanni, T. (2007). Rethinking Leadership. California: Sage Publications

Sharan, M. (1998). Case study research in education. California: Jossey-Bass.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, 29 (7), 4- 14.

Smith, S. & Piele, P. (2006). School Leadership-Handbook for excellence in students learning. California: Sage Publications.

Stigler, J. W. (1999). The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York: Free Press.

Tucker, P.D., and Strong, J. H. (2001). Measure for measure: Using student test results in teacher evaluation. American School Board Journal, 188 (9), 7- 34.

Unrau, Y. & Coleman, H. (1997). Qualitative data analysis. In: M. Grinnell (Ed.), Social work research and evaluation: quantitative and qualitative approaches (pp. 512- 514). Itasca, IL: Peacock.

תפיסת הערכת המורים ושימושיה בקרב מנהלי בתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבי בישראל

ח׳אלד עראר*

תקציר:
עשרה מנהלי בתי ספר יסודיים מן המגזר הערבי במחוז מרכז ובמחוז צפון רואיינו במחקר שדה איכותני, שבמסגרתו נבדקו תפיסותיהם בקשר לתפקידי מערכת ההערכה של המורים בבית הספר ולשימושים שהם עושים בכלי הערכת מורים הלכה למעשה.
מטרת מחקר זה הייתה לתאר את הפערים בין השימושים התאורטיים האפשריים שמציעה מערכת הערכת מורים ובין היישומים שבהם נוקטים מנהלי בתי הספר במגזר הערבי ולזהות את המשתנים, ההקשרים והיבטי העומק המשפיעים על השימושים שעושים המנהלים בכלי ובתהליך ההערכה, ולאתר את ההקשרים המקצועיים, הפוליטיים והאישיים המגבילים את יכולתם או רצונם לעשות שימוש אפקטיבי בכלי ובתהליך ההערכה בטווח המלא של השימושים האפשריים בו כמכשיר ניהולי ומנהיגותי.
רוב המנהלים מזהים את השימושים האפשריים של הכלי כמכשיר לשיפור רמת ההוראה והלמידה (תהליכים של משוב ופיתוח אישי של המורה) וככלי שמטרתו לשפר את הישגיהם של התלמידים (באופן מובלע התוצאות המקוות של שיפור רמת ההוראה אמורות להתבטא בשיפור הישגי התלמידים). עם זאת נמצא כי כאשר נעשה בהערכה שימוש ככלי מפתח, מצטמצם טווח המאמץ של המנהלים לפיתוח יכולת ההוראה של המצוינים ממילא.
בין החסמים אשר מגבילים מנהלים בהערכת מורים ניתן להצביע על הקשריה ה״פוליטיים״ של הערכת המורים, בעיקר לאלה הקשורים בדילמות שעולות בתהליך ההערכה ואשר מבטאות מתח בין קולגיאליות לסמכותיות, בין הגינות כלפי התלמידים כמקבלי שירות ובין אכפתיות כלפי המורים כקולגות.
המחקר מציע תובנות אודות הגורמים המעכבים יישום תהליך הערכה תקף ומהימן של מורים בשלוש רמות: **במישור הסוציו-תרבותי; במישור התפיסתי; במישור האישי-מקצועי** - ביכולתו לעצב מערכת כלי הערכה, לתפעלה לעבד נתונים ולבצע תהליכי משוב מקצועיים.
מחקר זה מעלה כמה דילמות ותהיות בנוגע לקשר הרצוי בין משרד החינוך כגורם תורתי מרכזי יותר בתהליך ההערכה לבין מנהלי בתי הספר הפזורים ב״קו״.

תארנים: תפיסות, הערכת מורים, חינוך לערבים, מנהלים ומנהיגים.

* ברצוני להודות לגב׳ ניצה רסקין ממכון מופ״ת ואוניברסיטת בן גוריון על שליוותה את כתיבתו של מאמר זה למן הצעדים הראשונים ועד לגרסתו זו, לד״ר מירי רוזליס מאוניברסיטת בן גוריון על שהייתה מקור להשראה ולביקורת מטייבת של גרסתו זו של המאמר, למר דוד מלול על שקרא והעיר הערות לגרסתו הראשונה וסייע בעריכתו הסופית, לצד אלה של שותפת המחקר ד״ר חנה קורלנד ממכללת אורנים ואוניברסיטת חיפה.