

# كلية التربية

## إدارة صفية

السنة الرابعة

المحاضرة الثامنة

الدكتورة ليلى الحسن

العام الدراسي: ٢٠١٩ - ٢٠٢٠ م



## ٢- تقويم المعلم من قبل جهات غير رسمية:

ويقصد بذلك أن تلك الجهات غير مكلفة رسمياً - أي من قبل مسؤولين عن التربية بحكم الوظائف التي يشغلونها - بتقويم المعلم، كما إنها غير مطالبة بتقديم تقارير رسمية عن الأمر. ومع ذلك فإن تقويم هؤلاء قد يكون أحياناً أكثر مصداقية، وأعم فائدة مما هو عليه التقويم الرسمي الذي شرح سابقاً، ومن بين أشكال هذا النوع من التقويم هناك:

أ- تقويم المعلم من قبل المتعلمين: يتردد أحياناً في أدبيات التربية وبين أفراد المجتمع، أن خير مقوم للمعلم هم المتعلمون أنفسهم. وهذا القول مستحج إلى مدى بعيد - إلا في بعض حالات قليلة نادرة - لهذا يحسن بالمعلم الاستفادة من التغذية الراجعة الثمينية التي يقدمها له طلابه، والتي إما أن يقرأها على وجوههم، أو يستخلصها من أسئلتهم أو من أجوبتهم على أسئلته وما يقوم به من تقويم بنائي (مرحلي) ومن ثم نهائي. أما عن الحالات التي تكررت قبل قليل فإنها تشير أحياناً إلى حالات تقع مع معلمين يرشون في إعداد طرائق تدريس جديدة. أو تحقيق أهداف لم يعتد الطلاب عليها - كتمية قدرات التفكير العليا لديهم - أو تطوير معين لإحدى مكونات العملية التربوية، أو خروج عن روتينات بالية وما إليه، وكما سقطت إصلاحات تربوية ضمنها أناس بكفاءة عالية، إلا أنها لم تعتم إما لرفض الطلاب لها، أو احتجاج أهاليهم والعمل على العودة

عنها والسر جوع إلى السائد الذي يعتقدون أنه الأفضل. وقد نشاهد، وفي حالات نادرة ولأسباب مختلفة، أنه يطلب من المتعلمين تقويم معلمهم أو أحدهم (كما عند إجراء بعض السبحوت على حقيقتها، وسوى ذلك). ولكن اليوم وفي بعض الدول الراقية التي أخذت بمبادئ التدريس الجديدة التي ينص أحدها على الإشارك الحقيقي الفعلي للمعلمين في جميع مكونات العملية التعليمية التعليمية، فقد أصبح المتعلمون أحد الأطراف الرئيسية المشاركة في عملية التقويم.

هكذا، وتجدر الإشارة إلى أنه في إطار التربية السائدة يمكن أن ينقلب تقويم المعلم من قبل المتعلمين إلى تقويم رسمي في حالتين:

أثناء التعليم المصغر، إذ أن المتعلمين الذين يجري تدريب المعلم عليهم تعطى لهم استمارة فيها بنود تتناول معرفة رأيهم حول عدد من الأمور التي تشكل جميعها الكفاية التي يتدرب المعلم عليها...

في أثناء تقويم المسؤولين لمعلمي منطقة ما... (كمديرية التربية في محافظة مثلاً) والرغبة في إشراك الطلاب بهذا التقويم. وعند ذلك توزع على المتعلمين استمارة تحوي بنوداً، كل مجموعة منها تتناول جانباً معيناً يراد تقويمه؛ كأن يكون كفاية المعلم في أداء مهمة معينة... ففي إحدى مناطق التعليم في إنكلترا وضع في استمارة أربعون بنوداً تغطي الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى المعلمين، وصنفت تلك الكفايات في أربع عشرة مجموعة، منها على سبيل المثال: تقويم أداء التلاميذ ومنابتهم ومراقبتهم... توفير إدارة فعالة للصف... التواصل بفاعلية مع هيئة العاملين في المدرسة... فاعلية طرائق التدريس التي يتبعها المعلم...

ب- تقويم المعلم من قبل زملائه: ويكون ذلك بشكل غير رسمي إلا في أثناء حضور دروس توضيحية يقدمها في مناسبات معينة، كما في دورات التدريب مثلاً، أو



عرض طريقة تدريس أو تجريب أمر ما... أو عندما يخطط من قبل الموجهين التربويين لزيارات متبادلة للصفوف، وحضور الدروس بغية تبادل الآراء والخبرات، ومعالجة بعض الظواهر التي يرى الموجه، مثلاً، أنها تسود في منطقة تعليمية معينة، أو تقديم جديد يكون بعض المعلمين قد تدربوا أو اطلعوا عليه... وفي الحالات السابقة كلها أما أن تُسلأ استمارات تقويم تكون بنودها معدة مسبقاً، وهو الأرجح، أو أن يجري التقويم في غيابها، وذلك من أجل اطلاع الموجه على ما يأخذه المعلمون في الحسبان عند التقويم وتقديمه لهم في هذا المجال من أجل تطويرهم...

يضاف إلى ما سبق أن المعلم الأول في المدرسة قد يدعو كل مدرس من مدرسي مادة اختصاصه إلى تقديم درس وتقييمه من قبل المعلمين الزملاء له في مادة الاختصاص نفسها.

وما عدا ذلك من حالات فإن المدرسين غالباً ما يقومون زميلاً لهم عندما يدرسون طلاب هذا الزميل في عام لاحق، أو عندما يطلعون على ما يفعله في صفه، أو من جراء دفتر تحضيره، أو الوظائف التي يعطيها لطلابه، أو ما يسمعونه من الطلاب أو النتائج التي يحصلها طلابه وسواها.

جاءت تقويم المعلم من قبل الأهل: إذا كان من مهام المدرسة الأساسية إقامة علاقة تعاون ومشاركة وثيقة بينها وبين أهل الطلاب، فإن من المنطقي أن يكون ثمة اتصال دائم بين كلا الطرفين، سواء عن طريق الاجتماعات أو الدعوات الخاصة، أو الاستدعاء وغيرها... ويفترض بالأهل، وبخاصة الواعون منهم، أن يكونوا على علم تام بما يتعلمه أبنائهم، وعلى ما يقدمه المعلمون... لهذا فإن مثل هؤلاء الأهل يسهمون، إلى حد بعيد، ولو بصورة غير مقصودة ولا واعية، في تقويم معلمي أبنائهم. وقد يناقشون المديرين وحتى المعلمين أنفسهم ببعض الأمور، ويكون صورة معينة عن معلم معين قد تكون صحيحة أو خاطئة، إلا أنهم يحتاجون حوافها، ويريدون تغييرها عندما لا تعجبهم.



وقد يتعدى الأمر مدير المدرسة نفسه، فيصل أحياناً إلى وسائل الإعلام، وأحياناً أخرى إلى سلطة تربوية أعلى، وتلحق بالمسألة تفاعلات شتى تستجر نتائج متباينة.

هذا ويمكن أن يشيع تقويم الأهل لبعض المعلمين، فينتشر في البيئة المحلية التي توجد المدرسة فيها.. وهذا النوع من التقويم غير مستحب، لأنه في حال كونه سلبياً قد ينال من شخصية المعلم... ناهيك عن كونه غير فعال بصورة عامة.

د - تقويم المعلم من قبل ذاته: وهذا لا يحدث، مع الأسف، إلا مع معلمين واعين وملتزمين، يسعون دائماً لتطوير أنفسهم عبر وعي، ومناقشة أفكارهم نفسها. وهذا ما أصبح يطلق عليه في السنوات الأخيرة مهارات ما وراء - المعرفة أو التفكير بالتفكير. فالإنسان الواعي يدرّب نفسه باستمرار على تحليل أفكاره نفسها، ومناقشتها والبحث عن صحتها. والأمر ليس بجديد فمنذ قرون قبل الميلاد قال سقراط (اعرف نفسك) إلا أن الجديد في الأمر أن هذا النوع من التفكير يعبر عن مهارات التفكير العليا، وأصبح المرهون والمنظرون يطالبون بتعليمه للمتعلمين.

والفلسفة التي يبني عليها هذا النوع من التقويم ينطلق من مقولة مفادها - كما يقول /مالاقلين وبيفير/: إن مجرد تأمل المدرس في أدائه، وتفكيره في ممارساته يؤدي إلى تحسن ذاتي وإلى تطور في العمل. وهذا جوهر المهارات ما وراء - معرفية التي أشرنا إليها قبل قليل.

ويمكن القول دون مغالاة، لعل هذا النوع من التقويم أكثر أنواع التقويم فاعلية، لأنه ينبع من الذات فلا يلقى مقاومة... ولأنه قائم على وعي الواقع الحقيقي للمعلم الذي لا يخفي عنه ولا يشوبه أي تصنع يحرف ماهيته. وفي هذا جميعه الفائدة كلها، اللهم إلا إذا وصل إلى نوع من التشدد مع النفس والذي يسميه بعضهم (جلد الذات).



## ثانياً أساليب تقويم المعلم:

تحت العنوان السابق (أنواع تقويم المعلم) كان معيار التصنيف يرجع إلى الجهة التي تقوم بهذه المهمة أما تحت هذا العنوان فسيكون المعيار هو الجانب الذي يجري تقويم المعلم على أساسه. فيما أن وظائف المعلم كثيرة ومتنوعة - كما رأينا في الفصل السابق - كان من غير المناسب تقويمه، دفعة واحدة، ومن الجوانب جميعها، وفي المجالات المختلفة، لعدم وجود أداة واحدة تغطي تلك النقاط جميعها. هذا ناهيك عن أن أهداف التقويم مختلفة وأن كلاً منها يتطلب تقويم هذا أو ذلك من نقاط يحتاجها. لهذا كله يبدو أن تقويم المعلم اليوم يمكن أن يكون في الجوانب التالية:

1- تقويم المعلم من حيث الإعداد الذي خضع له: وهذا المجال واسع يشمل

النواحي التالية.

أ - مدى كفاية كليات التربية أو معاهد إعداد المعلمين. ويتضمن ذلك دراسة أمور كثيرة منها المناهج وما تتضمنه من مساقات مختلفة تغطي ما يحتاجه المعلم من معارف ومهارات... وأساليب الإعداد بكل ما ينضوي تحتها من طرائق ووسائل وتقنيات... ونوع التدريب الذي خضع له في سياق ما يسمى التربية العملية، وكيفية إجرائها بكل ما فيها من أبعاد متعددة.

ب - أسلوب اختيار الطلاب لتلك الكليات والمعاهد، والمعايير المعتمدة لتمثل هذا الاختيار. هذا إذا علم أنه تم اليوم وضع مواصفات معينة ودقيقة يجب الاعتماد عليها عند القيام بهذا الاختيار... وقد قال بعضهم أيضاً بضرورة توافر سمات شخصية محددة يجب أن تتوفر لدى المختارين، مع ما لهذا الشرط الأخير من تحفظات لكثرة الاختلافات حوله.



جـ - مدى اتساق نظام إعداد المعلم ومناهجه، مع متطلبات المدارس التي سيدرسون فيها. فقد يضطر معلمون منخرجون من بعض أقسام الاختصاصات لتدريس مواد لم يدرسوها أصلاً ولا يعرفون شيئاً عنها. فخريجو كلية التربية مثلاً عليهم تدريس الفلسفة وعلم الاجتماع إذا عينوا في المدارس الثانوية مثلاً، وهم غير مؤهلين لذلك.

هـ - تقويم دورات التدريب المستمر - في إطار التربية المستدامة - التي يخضع المعلمون لها في أثناء الخدمة من حيث: جديتها، أهدافها، نوع الموضوعات المدروسة فيها، كفاءة القائمين بها، حاجات المتدربين فيها، وتقويم هؤلاء عند الانتهاء منها، ومتابعتهم بعد التخرج منها. إضافة للمدد الفاصلة بين دورة وأخرى، ورغبة المتدربين إليها والفترة الزمنية المخصصة لكل منها، إلى آخر ما هنالك من عوامل تجعل لمثل تلك الدورات جدوى حقيقية لها تتناسب والجهود أو الأموال التي تنفق من أجلها.

د - تقويم ما يقوم به المعلمون لتطوير أنفسهم وتنمية ذواتهم: سواء من حيث المطالعة أو الندوات والمؤتمرات والاجتماعات والمحاضرات التي يحضرونها أو يشتركون بها... أو من حيث ما يكتبون أو يؤلفون في مجلات ونوريات وكتب وما إلى ذلك، إضافة إلى بحوث ودراسات يجرونها. إذ من المعروف اليوم أن من بين مهمات المعلمين تنمية ذواتهم مهنيًا وتطوير أدائهم.

٢ - تقويم المعلم عن طريق تقويم أداء تلامذته: وهو أسلوب قديم كان يجري بصورة عفوية تلقائية حيث كان يلاحظ في بعض المدارس، أن تلامذة بعض المعلمين فيها أفضل من تلامذة معلمين آخرين. ومع أن في مثل هذه الأحكام كثير من العمومية وعدم الدقة والموثوقية إلا أن الأمر تطور مع مرور الوقت، وأصبح بعض المسؤولين عن تقويم المعلمين يحاولون ضبط الأمور بشكل أفضل. لذلك راحوا يستخدمون سير معلومات التلامذة في الصفوف بصورة مباشرة كأحد المعايير المتبعة لتقويم المعلم، ثم انتقل الأمر إلى مراجعة نتائج اختبارات الطلاب للحكم على معلمهم. واعتمدوا بعد ذلك



الاختبارات المقننة للطلاب بوصفها أكثر دقة وموضوعية... وكانوا في ذلك لا يحددون بالضبط ما الذي سيقومونه؛ إلا أن أكثر ما يهتمون به هو محتوى التعليم ومقدار ما حصله الطلاب منه...

إن في هذا الأسلوب من أساليب تقويم المعلمين كثيراً من الثغرات بل العيوب لأن مستوى التعليم، ولا سيما في هذه الأيام وبعد كل المستجدات في مجال التربية، ليس هو الهدف الأول، حتى أن كثيراً من التربويين يعدونه مجرد وسيلة تتحقق عبره أهداف أهم منه، مثل مهارات التفكير العليا وتعليم المتعلم كيف يتعلم؟ وكيف يحل المشكلات. لهذا طرح، بصدد هذا الأسلوب من التقويم السؤال التالي: ما الذي يؤلف أداء الطالب الأساسي؟ أو بكلام آخر: ما الذي على المتعلم إبرازه والذي يدل فعلاً على قدراته؟ ثم أي من تلك القدرات هي الأهم، وهي الأكثر دلالة على تأثير المعلم فيها؟ إلى آخر ما هنالك من أسئلة تشكك بمصداقية أسلوب تقويم المعلم هذا، ومقدار دقته وعدالته.

يضاف إلى ذلك أن ثمة مهارات كثيرة أخرى مطلوبة اليوم من المعلم ولا يطالها تقويم المعلم عن طريق تقويم أداء طلابه، مثل كفاية المعلم في إقامة علاقات إنسانية داخل المدرسة، وكفايته في توفير الجو الملائم داخل الصف وتأمين الظروف المواتية التي تحافظ على الصحة النفسية لطلابه، وتنمية الاستقلالية لديهم، وغيرها... لذلك كان من الأصح تحقيق تكامل بين أداءات المتعلم المختلفة، وتوفير تقويم متعدد الطرائق والوسائل، ثم اختيار عينات ممثلة حقاً لتأثير عمل المعلم، وشاملة لكل ما يقوم به، هذا مع شرط أكثر أهمية وهو أن يكون تقويم المعلم عبر أداء المتعلمين واحداً من بين أساليب أخرى تستخدم لهذا الغرض.



٣- تقويم المعلم عن طريق الكفايات التي يجب أن يمتلكها:

بما أن التعليم أصبح مهنة، وبما أن لكل مهنة وظائف ومهام محددة لا يستطيع القيام بها فعلاً إلا من استلك كفايات محددة وموصفة يجري التدريب عليها، فإن أحد أساليب تقويم المعلم المعتمدة على نطاق واسع في البلاد المتقدمة يقوم على رصد الكفايات التي يجب أن يمتلكها، وإلى مدى إتقانه لتلك الكفايات، ومقدار ممارسته لها فعلياً على أرض الواقع كلما احتاج الأمر لها. والكفايات المطلوبة للمعلم كثيرة - كما مر معنا - ولهذا يستحيل تقويم المعلم على أساسها دفعة واحدة. لذلك عند تقويم المعلم - بحسب الأهداف الموضوعية للتقويم والمجالات التي يجب ملاحظتها - تحدد، عادة، الكفايات المطلوبة لهذا المجال، ثم يتم رصد تلك الكفايات للتأكد من وجودها، ثم تلاحظ الشروط المطلوبة لها، والمستوى الأدنى الذي يجب ألا تقل عن الوصول إليه. وقد تخصصت بطاقات تقويم لهذه الغاية تكفي بإيراد الكفايات المطلوبة للمجال الذي يجري تقويم المعلم على أساسه، وربما كان هذا الأسلوب أكثر الأساليب منهجية وموضوعية إذا قيض له مقوم، متمكن من الكفايات التي يريد تقويم المعلم على أساسها.

وثمة أساليب أخرى متعددة للتقويم، بعضها يأتي في إطار إدارة الجودة الذي تم تناوله من قبل... وبعضها ينطلق من تقويم المعلم استناداً إلى المهام التي يقوم بها... ويبقى الأمر الأهم هو أن التقويم ليس هدفاً بذاته. فتوظيف نتائجه والاستفادة منها هي التي تليه القيمة الأهم، مع الانتباه طبعاً إلى ضرورة توافر جميع الشروط المطلوبة للتقويم (صدق، ثبات، استمرارية...) حتى يكون أداة مطمأن لها، لذلك كان كثيرون قد علقوا أهمية على أساليب تقويم المعلمين، ومن بينهم (بيفير وماك سالين) اللذان قالوا: إن تقويم المعلم كثيراً ما يخلق مأزقاً، فمن جهة نريد من العلم تعليماً فاعلاً مرتفع الجودة، منطلقاً من الإبداع والمبادرات الشخصية، ومن جهة ثانية يأتي التقويم المقدر ضمن بطاقات تقويم تحدد فيها العناصر والكفايات وتوضع المعايير لذلك... لهذا قد يقوم



تعارض أحياناً بين المقومين الذين يبحثون عن تعليم أفضل في حجرة الدراسة، وبين المدرسين الذين يسعون لاستقلال مهني ذاتي...

ويزداد الأمر سوء عندما ينظر إلى التقويم بوصفه نشاطاً أو وظيفة لبعضهم ليس فيها كبير فائدة لأحد، وعندها يصبح التقويم عملاً مزعجاً، وفي أحسن الأحوال، شراً لا بد منه، بدلاً من أن يكون بعداً أساسياً من أبعاد العملية التربوية برمتها، ولعل ما يمكن أن يخفف من هذه المشكلة إجراء مناقشات متعمقة وجادة حول أغراض التقويم، بين المقومين والمقومين (يفتح الواو وكمرها)، وحول الأساليب التي يجب أن يتم بها، وأشكال جمع البيانات المطلوبة لكل أسلوب والأنوات المستخدمة من أجل ذلك، والأهداف المرجوة من كل منها.

ففي ضوء جميع الملاحظات السابقة والانتقادات المتعددة لأساليب تقويم المعلمين يفضل عدم وضع أغراض كثيرة للتقويم الواحد، لأن أحدها قد يفسد الآخر أحياناً، فإذا أريد مثلاً من التقويم: تطوير أداء المعلم من جهة، وإصدار حكم عليه، من جهة أخرى، لفسد الأمر، لأنه في الحالة الأولى يشارك المعلم في تقويم ذاته للتعرف إلى النقاط التي تحتاج للعناية والمتابعة فيكون راعياً في تطبيقه عليه، في حين أنه في الحالة الثانية يكون مستخوفاً منه راعياً في تجنبه، ولا سيما عندما يكون غير واثق منه، وقيل أن نهي الكلام عن تقويم المعلم يجدر الوقوف عند مسألة مهمة بهذا الشأن وهي: يجب على المسؤولين الإجابة عن الأسئلة التي تثيرها هذه المسألة التي نطرحها تحت العنوان التالي:

### ثالثاً الجانب القيمي - الأخلاقي في التقويم:

إذا أخذت نتيجة الآثار المتنوعة المتعددة التي تنجم عن تقويم حقيقي تتوافر فيه الشروط المطلوبة، وبسبب النتائج التي يتركها على المؤسسة والعاملين فيها، فإن على القائمين عليه ألا يكتفوا بالجوانب العلمية المنهجية فيه فحسب، وإنما عليهم الاهتمام أيضاً



بمسائل تتناول البعد القيمي الذي يقع في صميم المجال الأخلاقي لعملية التقويم، ولا سيما بعد أن نتذكر أن للتربية عامة، وليس للتقويم فحسب، صبغة أخلاقية مؤثرة.

فما هي تلك المسائل التي يجب اتخاذ موقف منها، والإجابة عن الأسئلة التي تطرح بشأنها؟

أولى تلك المسائل تتجسد في السؤال التالي: ماذا نعمل بنتائج التقويم؟

هل يحتفظ المقومون بها لأنفسهم أم يجب إعطاؤها للمقومين (بفتح الواو)، ولا سيما أنه كان من شروط التقويم السابقة (ضرورة التبليغ). ولكن هل هذا الشرط ينفذ في كل ظرف وموقف؟ ألا يؤدي إبلاغ المقوم بنتائج الضعيفة لتوليد الإحباط لديه؟ ومن ثم يدفعه ذلك إلى المذلة وفقدان الثقة بالذات، وبالتالي إلى التناقص وعدم بذل الجهود؟ ثم ماذا إذا ما يجب أن يفعل لتدارك مثل هذه الأمور؟

ثم هل تعلن النتائج أم يُكتفى بإيلاعها للمعنيين فقط؟ ألا يقال إن نتائج التقويم تثير مناقسة فعلية تدفع للتطوير وإنماء الذات وتحقيق التقدم؟ ثم اليس من حق الكفوئين أن يمسروا بقدراتهم وإنجازاتهم، لأن من مكتشفات علم النفس حاجة الأفراد إلى التقدير، وأهمته تقدير الآخرين ممن يهتمهم أمرهم؟

وهل يجب فعلاً إشراك المقومين بتقويم أنفسهم؟ ألا يدفعهم ذلك إلى التظاهر، عندئذ، بما ليس لديهم فعلاً، أو القيام بما لا يفعلونه عادة؟ وبذلك يتم الوصول إلى نتائج غير صادقة، ولا سيما عندما يعرف هؤلاء المعايير التي ستعتمد في القياس.

صحيح أن الهدف من التقويم يخفف من وطأة التساؤلات السابقة، ويجب عن بعض منها، إلا أنه بعضها الآخر يبقى لا يبتأ بأمره إلا في ضوء فلسفة عامة وتربوية خاصة، وما يتكون من جراء الأخذ بهما من مواقف واتجاهات. ومن المعروف أن ما



يعود إلى الفلسفة، عادة، يَضَعُ الإجماع عليه، ويبقى مطروحا على بساط البحث إلى أن يستجد ما يعمل على نقله من حياض الفلسفة إلى ميدان العلم، وعندها يزول الإشكال.

ثم، ماذا لو لاحظنا أو اكتشف المقوم أشياء لا تدخل في إطار ما يعمل على تقويمه، ولكنها أشياء خطيرة ولها تأثيرها على الطلاب؟ كأن يكتشف أن المعلم الذي يقومه يشكو من عدم الاتزان العاطفي مثلاً، أو أن لديه اتجاهات وميولاً غير مرضى عنها. أبلغ عن ذلك أم يسكت عنه؟ ثم ماذا أيضاً لو تأكد المقوم أن الخلل الذي أحدثه فلان كان بدافع النية الحسنة، كأن يتجاوز المعلم مضمون كتاب مقرر وإعطاء مضامين أخرى يظن، خطأ، أنها أفضل. مما في الكتاب، وهي ليست كذلك، أو أن لها ذيولاً غير محمودة؟ فهل توجهه مثل هؤلاء عقوبة؟ ثم ما هي العقوبة وكمها وكيفها؟ ألا يمكن بدلاً من العقوبة تبصير هؤلاء بمسؤولياتهم فحسب؟ ثم ألا يقال: إن خير عقوبة جعلها تتبثق من طبيعة العمل نفسه؟ وتبعاً لذلك كيف تتم معاقبة هؤلاء؟ وكيف نجعلهم يتعلمون من أخطائهم؟

هناك أيضاً مشكلة تتبثق عن سابقتها وتتخلص في القول: إن التوافق الكامل مع المطلوسوب، والالتزام به كما هو، شيء قد يصبح مضراً في بعض الأحوال، لأن مثل هذا الأمر يجسر العاملين، وبخاصة في مجال التربية، إلى الجمود وقتل المبادرات الفردية وروح الإسداغ. ومن ثم يحول ذلك كله، دون التحديث والتجديد. هذا مع العلم أن التقويم السريع والذي يقتصر على فترات محددة فقط يكون خادعاً، في معظم الأحيان؛ وكثيراً ما يفقد الإداري صبره — كما يقول (نيول) — في متابعة الأمور فيكتفي بمعرفة ما حققه الموظفون من تقدم في العمل، دون النظر إلى التحسن الفعلي (نيول ص ٤٠) وكان الأخرى بذلك المقوم أن يلاحظ الواقع القائم، وما تنشأ خلاله من علاقات، لأن هذا خير وسيلة للتقويم الصادق، ولا سيما إذا أرفق بجعل المقومين يشعرون بالمسؤوليات المنقاة على عاتقهم، وتوظيفها في ذلك المجال.



وفسوق ذلك كله يجب النظر إلى التقييم نفسه نظرة ناقدة. وما دام التقييم يستند إلى معلومات وملاحظات ثم جمعها حول من يخضعون للتقييم، فإن من الممكن أن يكون ثمة خلل أو نقص أو خطأ في تلك المعلومات. لذلك يجب دوماً عدم النظر إلى ما قدم على أنه شيء قاطع لا يطله الخطأ، كما يجب الإقرار بأن الحقيقة تقريبية، أو على الأقل أن فهمها متغير، وتتدخل فيه عوامل ظرفية وموقفية متعددة مما يجعلها نسبية إلى حد ما. وليس المقصود من ذلك التشكيك بأهمية التقييم ونزاهته، ولكن الحرص والتأني بصنائه حتى لا يفقد النزاهة والموضوعية من جهة، وحتى يلتزم بشرط الاستمرارية التي تجنبه الوقوع في الأخطاء السابقة.

والمطلوبة بمراجعة المعلومات التي يتم الاستناد إليها لإطلاق الأحكام يجب أن يصحبها أيضاً مراجعة المعايير والمقاييس التي تعتمد في عملية التقييم، لأن هذه أيضاً نسبية، وقد تعود أحياناً إلى جعل ما توصل إليه المقوم غير صحيح، وأنه يمكن النظر إليه من زوايا أخرى.

وأخيراً نقول: لا يقيم المقوم وزناً غالباً إلا لأهداف المؤسسة، وهي المدرسة هنا، ناسياً أهداف العاملين فيها، مع العلم أن مراعاة أهداف هؤلاء ضرورية ليس من أجلهم فحسب، وإنما لأن لها انعكاساتها على تحقيق أهداف المؤسسة نفسها، الأمر الذي أشير إليه مراراً من قبل الذين كتبوا حول الإدارة بمختلف أنواعها ومجالاتها.

والآن، وبعد أن انتهى الكلام عن تقييم المعلم يكون قد تم تناول معظم الموضوعات التي تطرح في مجال الإدارة الصفية، بشكل سريع مختصر نتيجة لضيق المجال. ولم يبق أمامنا إلا وضع خاتمة لهذا الكتاب.

