



نوعية التّدريب: اقتراح أداة تقييم بهدف التّحسين

جورج ميشال الحصري (Georges Michel Hosri)

باحث في تعلّمية اللّغة العربيّة - جامعة الجنان

Georges_hosri@hotmail.com

الملخص

انتشرت مؤخرًا، في التّعليم الجامعيّ، الأدوات التي تقمّ نوعية التّدريب، ولا سيّما تلك التي تُتيح للطلاب إمكانيّة إبداء الرّأي. سنتوقّف، في هذه الدّراسة، على نوعية التّدريب المهنيّ في مؤسّسة التّعليم الجامعيّ، مثيرين ثلاثة مستويات من العناصر المُفترض أن تؤثر فيها. بعد ذلك، سنقترح أداةً للتّقييم (5 مجالات، 54 سؤالاً مغلقاً) يهدفُ تحليلُها إلى تحديد موقعها في تصوّرات الطلاب تجاه عناصر التّأثير تلك. ومن خلال استعراض هذا النهج استعراضًا عامًّا، سنعمل على ضمان قابليّة استخدامه في سياقات تدريب جامعيّ أخرى. بعد ذلك، سيتمّ تطبيق هذه المقاربة في كليّة التّربية بالجامعة اللبنانيّة، من خلال قياس درجة التّغطية، محاولين أن نثبت كفيّة تحسينها لفهم أداة التّقييم المعالجة ولكفيّة تعزيز تطویرها.

الكلمات المفتاحيّة: التّقييم، التّدريب المهنيّ، المعلّم، التّطوير

Abstract

The quality of training: the proposal of an evaluation tool with the aim of improvement

In higher education, the tools which aim to evaluate quality, especially those that hand over to students, spread these last years. In this article we are questioning the quality of the training in a University of Teacher Education and are beginning with identifying three levels of elements which are supposed to have effect on the quality of training. Then we are showing an evaluative tool (54 QCM, 5 domains) which analysis aims to determine to what extent they are asking the students' perceptions about these influent levels. We are showing this process in its most general features in order to let it be transferable to other contexts of higher education. And then we are showing the way this process has operated in a University Department of Teacher Education in Lebanon, by measuring the degree of covering, in letting show to what extent it contributes to the understanding of the studied evaluating tool, its evolution, or its impact on the management of a training stream.

Keywords

Evaluation, training, higher education, teacher, development

مقدمة

يُحدّد التدريب المهني بالتعلّم الواجب اكتسابه والذي يُحضّر لممارسة مهنة معيّنة. فالهدف، هنا، هو أن يُعدّ لسوق العمل أفرادًا يمتلكون مهاراتٍ على تماسّ بأجدد أساليب المهنة أو تقنيّاتها أو عناصرها أو ممارساتها ذات المردود السّريع الأقصى...

نلاحظ، حاليًا، تعميمًا لسيرورات تقييم نوعيّة التدريب والمناهج في مراحل التّعليم الجامعيّ. لئن يُحيلنا هذا التّقدّم إلى الاعتقاد بأنّ الحظر على التّقييم قد رُفع إلى حدّ ما، يبقى التّساؤل قائمًا حول مدى مساهمة سيروراته الفعّالة في التّحسين المتواصل لنوعيّة التدريب المهنيّ.

تؤثّر ثلاثة مستويات في نوعيّة التدريب (Endrizzi, 2014) : المؤسّسة (الصّرح)، التّدرّيات والأفراد. نجدُ في الأدبيّات التي تعالج موضوع النوعيّة عدّة أعمال مرتبطة بكلّ من تلك المستويات. مع ذلك، لم نعثر إلّا على قلة من الدّراسات التي تطرح هذا الموضوع من زاوية التّفاعل بين المستويات المذكورة. نذكر من بينها، على سبيل المثال، (Postiaux & Salcin, 2009) اللّذين يقدّمان نهجًا تقاطعيًا بين تقييم المناهج (مستوى التّدرّيات) وتقييم التّعليم (مستوى الفرد) أو (Rege Colet, 2009) الذي يقترح مقارنة تقييميّة شاملة للتدريب تتجاوز التّجميع المبسّط لآراء الطّلاب (مستوى الفرد).

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

لا يُمكن لمؤسّسات التّعليم الجامعيّ أن تتحصّن إن لم تحتكم، دوريًا، إلى جردة حساب تأخذ بآراء طلّابها وتحاول أن تستدرك من خلالها نقاط ضعفها في مستويات المناهج والتّعليم والتعلّقات والتّواصل... وهذه سيرورة وجدناها إمّا معدومة كليًا في لبنان (ولا سيّما في الجامعة اللّبنانيّة الرّسميّة)، إمّا مطبّقة بطريقة غير منتظمة في الجامعات الأخرى (التي تكتفي بالاستبانات التي يملأها الأساتذة). انطلاقًا من ذلك، نرى أنّ رهان دارستنا مزدوج: فهو يكمن، من جهة، في تحليل تطبيق معاهد التّدريب لسيرورات التّقييم من حيث تأديته أحد أبرز وظائفها، عنيًا به تعزيز التّحسين المتواصل لما هو مقيّم؛ وهو يستهدف، من جهة أخرى، الدّفع إلى تقدّم تلك السيرورات انطلاقًا من النّتائج المتأبّية من هذا التّحليل الأوّل. هكذا، نطمح إلى اقتراح

طريقة قابلة للتعميم لفهم سيرورات تقييم نوعيّة التّدريب وتحسينها، على ما هي عليه من طريقة/نهج نعدّها هدفًا فاصلاً يلامس ثلاثة مستويات ذكرناها مسبقًا.

للإجابة عن التحدّي-الرّهان الأوّل، سنحدّد الضّوابط التي تقوم عليها طريقة تحليل سيرورات التّقييم والطّريقة التي تُشير من خلالها قراءة النتائج إلى مدى مساهمة هذه السيّورات في التّحسين المتواصل المستهدف. أمّا بهدف الإجابة عن الرّهان الثّاني فسنتّرح مسارات تعديل على العناصر التي نرصدها كعناصر تُساهم بصورةٍ غير كافية في تحسين التّدريب. بغية اختبار جدوى الطّريقة المعتمدة، سنعرض، أيضًا، لتنفيذها في إطار تدريب أساتذة التّعليم الثّانوي بكلّيّة التّربية في الجامعة اللّبنانيّة. نختم بجملةٍ من الاقتراحات والتّوصيات.

أمّا أسئلة الدّراسة فهي الآتية:

• ما هي المبادئ التي توجّه تحسين نوعيّة التّدريب الجامعيّ؟

في زمنٍ أوّل، وللإجابة عن هذا التّساؤل، نرى مناسبًا تحديد مفهوم «النّوعيّة» والمقصود بتقييمها. تدعو الأدبيّات إلى احترام جملةٍ من المبادئ التي تتدرج في إطار تحسين النّوعيّة وفي إطار تبرير اختيار بعضها دون سواها.

• كيف نقيس درجة ملاءمة الأداة و/أو سيرورة تقييم نوعيّة التّدريب لكلّ من المبادئ؟

سندرس ذلك، بطريقة منزوعة السّياق، في خلال قسم منهجيّ قابل للنّقل والتّطبيق في تجارب تدريبيّة أخرى.

• كيف نستخدم هذه الطّريقة لمعالجة حالةٍ ملموسة؟

انطلاقًا من النهج الشّامل المنبثق من السّؤال الثّاني، سنطبّق هذه الطّريقة عبّر مثل ملموس، ضمن سياق محدّد، بهدف التّحقّق من جدواها واستكشاف إضافاتها، ميزاتها وحدودها.

أهداف الدّراسة

تتعدّد أهداف هذه الدّراسة وتتلازم. من المفيد الإشارة إلى أنّها تطوّرت، بتدرّج، بعد استدماج المشاهدات الأولى التي تأتت من التحليل القبلي لسيرورة التّقييم ذي الصّلة. تهدف الدّراسة، في نهاية المطاف، إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تمييز المبادئ التّكمينية لتحسين نوعيّة التّدريب؛
- بالاستناد إلى المبادئ المختارة، اقتراح شبكة متعدّدة الأبعاد لتحليل الأدوات و/أو لتحليل سيرورة تقييم نوعيّة التّدريب ضمن منظور التّحسين المتواصل؛
- اختبار سير عمل الشّبكة في خلال مثل ملموس.

أهميّة الدّراسة

تكتسبُ الدّراسة أهميّتها من حيث أنّها:

- تشكّل أولى الدّراسات العربيّة التي تقيم نوعيّة التّدريب في مرحلة التّعليم الجامعيّ.
- تقترح أداة مفصّلة لتقييم نوعيّة التّدريب تأخذ بالاعتبار الأطراف الفاعلة كلّهم.
- تقيم مجالات النوعيّة كلّها من خلال التوقّف على مبيّن درجة التّغطية.

محدّدات الدّراسة

- المحدّد البشريّ: أساتذة التّعليم الثّانويّ المتدريّون في كليّة التّربية بالجامعة اللّبنانيّة.
- المحدّد الزّمنيّ: العام الجامعيّ 2018-2019.
- المحدّد المكانيّ: بيروت.

التّعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- التقييم: جمعُ معلومات أو مُعطيات موثوقة وملائمة وصادقة من أجل اتّخاذ قرار أو إجراء (De Ketele، 2014).
- المعيار: هو صفة معنوية علمية مجردة يُطلب التزامها، ويُرجع إليها في التقييم (De Ketele، 2014).
- المبيّن: هو عنصر يُبيّن مدى تحقّق المعيار من خلال إعطائه سياقًا محدّدًا وقيمةً كميّةً قابلةً للملاحظة (De Ketele، 2014).

الإطار النظريّ

سنعمل، تحت هذا العنوان، على تحديد ماهية «التوعية» في التعليم الجامعيّ، لننتقل، بعدئذٍ، إلى تحديد مفهوم «تقييم التعليم الجامعيّ»، أو «تقييم التّدريب» في مرحلة التعليم الجامعيّ من حيث الوظيفة التي يمكن أن يقوم بها (الهدف) والشكل الذي يمكن أن يتّخذه (الطبيعة).

تحديد «التوعية»

لا نجدُ في الأدبيّات توافقًا جامعًا على تحديد مفهوم نوعيّة التعليم الجامعيّ أو على طريقة قياسها (Endrizzi، 2014). مع ذلك، وبالترابط مع مستويات التأثير الثلاثة التي سنعمل على شرحها لاحقًا، نستخلص أنّ نوعيّة التّدريب تُحيل إلى ثلاثة أشياء: تنمية ثقافة ذات نوعيّة، عرض تدريب ذي نوعيّة ودعم التّعليم والتّعلّم (Endrizzi، 2014) (Hénard، 2010). إنّ العقبة الكبرى في تقييم هذه الأبعاد - التي لا تبدو قابلة للتّجسيد بسهولة - تتمثّل في تحديد المعايير والمبيّنات الخاصّة بكلّ منها، مع الالتفات إلى القيود السياقية. إذًا، لا «أبعاد عالمية لنوعيّة التّعليم» (Endrizzi، 2014، صفحة 30). يفترض ذلك، بالتّالي، استخدام مجموعة من الطرائق ضمن مقاربة شاملة.

لقد قمنا، وآخذين بالاعتبار أهميّة هذه المقاربة، بتركيز عملنا في تحليل منظومة منفصلة تستمدّ مشروعيتها وصدقيتها من قدرتها على «استيلاء التغيّرات» (Endrizzi، 2014، صفحة 30).

وظيفة التقييم وطبيعته

يمكن التقييم، في التعليم الجامعي، أن يرتبط بعدة أهداف وأن يتخذ عدة أشكال. بالنسبة إلى (Romainville, 2013)، للتقييم هدفان: هدف رقابي يخدم في اتخاذ القرارات الإدارية (التزام المعلم أو ترقيته، توزيع المحاضرات، مثلاً)، وهدف تكويني. إذ تبدو توقعات منسئي النهج التقييمي ودوافعه غير معلنة بوضوح، يتسع الهامش الذي يُتاح للأطراف المنخرطة في تأويلها. وانطلاقاً من الطريقة المعتمدة في هذه الدراسة، نرغب لو «نتنقل مجموعة عناصر سيرورة التقييم (تبعاته، أحكام القيمة المنتجة وركائزها) من الحيز الضمني إلى الحيز الصريح» (Romainville, 2013، صفحة 283)، بهدف التوجه نحو تقييم مؤسسي. بصورة عابرة، سنعمل، بصورة عابرة، على تحديد مفهوم التقييم. ننتقل من مفهومة تقديرية روجها كل من (Romainville, 2013) و (Hadji, 2012) اللذين يقولان إن التقييم «ينتج من المقابلة بين التوقعات المعبر عنها بشكل معايير ومظاهر الواقع البارزة المعبر عنها بشكل مبيّنات بهدف قياس الملاءمة بين ما يحق لنا أن نتوقعه مشروعياً والواقع الذي يتم تقييمه» (Endrizzi, 2014، صفحة 12). إننا نودّ، في سياق المفهومة عينيها، مقارنة تقييم النوعية من حيث هو وسيلة في خدمة البعد التفكري والضابط للتدريب، وليس من حيث هو غاية بحد ذاته. ونحن نفرّ، ملتزمين رؤية (De Ketele, 2014)، وأن التقييم يهدف، بصورة خاصة، إلى ضبط اتخاذ القرار أو بناء الحكم: «غالباً ما يُخلط [التقييم] مع الرقابة والقياس، غير أنه سيرورة تقوم على تجميع مجموعة من المعلومات، ثم على مقابلتها مع مجموعة من المعايير بوساطة منهج ملائم، حتى ننسب، في النهاية، دلالة إلى نتائج هذه المقابلة، بهدف القدرة على بناء وتثبيت قرار منسق مع الوظيفة التي وُضع من أجلها التقييم بدايةً» (De Ketele, 2014، صفحة 17).

يمكن أن تفيدنا هذه الاعتبارات المرتبطة بوظيفة التقييم المدرجة أعلاه كمقدمة نهج تقييمي لنوعية أشياء متعدّدة الأنواع والمستويات (نوعية التعليم، التدريب، المنهاج، التعلّمات،...). والأمر كذلك، يبدو ضرورياً تحديد موضوع تقييمنا في هذه الدراسة.

تقييم التدريب: التقاطع بين التدريب على التعليم والتدريب على المناهج

يقوم هدفنا على تحليل سيرورة تقييم نوعيّة تدريب المعلمين. يتموضع هذا الهدف على الحدود بين تقييم المنهاج وتقييم المعلمين.

يمكننا تقييم المنهاج باعتباره «حصاداً منظماً للمعلومات موزعاً على مكونات المنهاج المختلفة، وبؤرة خصبة للتفاعل فيما بينها بهدف إنجاز وصف مفصل لها» (Hurteau, 2013, p. 145). فيما يرتبط بتقييم التعليم، نعلم أنّ «إدارة عرض التدريب، كما أنّ إدارة الخدمات التعليميّة - انطلاقاً محتملاً من البيانات المجمعة من الطلاب في أثناء التقييم - يُشكّلان تحديّ الجامعات الجديد» (Rege Colet, 2009، صفحة 242). على الرغم من ذلك، نرصد أنّ تقييم التعليم من الطلاب، على ما هو عليه من تقييم تتراوح أهدافه بين النهج التكوينيّ والرّقابة (Younès & Sylvestre, 2013, p. 110)، هو الطريقتان الأكثر انتشاراً على صعيد مؤسسات التعليم العالي. يستمدّ تقييم التدريب أسسه، إذاً، من هذين المجالين ويتخذ موضوعاً له «مجموعة التدريب الذي يستفيد منه الطلاب والذين يسعون، مثلاً، إلى إدراك آليّة عمله وتأثيراته» (Romainville, 2013، صفحة 301).

لقد حدّدنا وظيفة التقييم ونوعه، ثمّ حدّدنا مفهوم النوعيّة. بعد الإشارة إلى التدريب موضوعاً لتقييم النوعيّة في دراستنا التطبيقية، يمكننا، الآن، أن نعرض، بالتفصيل، المستويات حيثُ تتركز العناصر التي تؤثر في هذه النوعيّة.

ثلاثة مستويات من التأثير في النوعيّة

على ما سبق وأشرنا إليه سابقاً، يسلط (Endrizzi, 2014) الضوء على ثلاثة مستويات متداخلة من التأثير في نوعيّة التعليم: المؤسسة، التدريبات والأفراد. لقد اخترنا استخدامها ضمن إطار تحليل التدريب باعتبار أنّ المستوى الأخير يمثل تقاطعاً بين هدفين للتقييم: التعليم والمنهاج. تشكّل المستويات الثلاثة، إذاً، دعائم يرتكز إليها تحليل أداة التقييم ذات الصلة في دراستنا. تكمن الأهميّة، أيضاً، في أنّها قابلة للتحويل (النقل) إلى سياقات أخرى. سنفصل الكلام في ذلك لاحقاً.

مستوى المؤسسة أو مطابقة الضوابط

يتعلّق الأمر، بالنسبة إلى كلّ معهد تدريب يودّ الانخراط في النهج الذي نقترحه، باختيار نصّ مرجعيّ يتضمّن عددًا من المبادئ أو المقاييس. بصورةٍ ملموسة، تُصبح أداة التّقييم مقروءةً ومحلّلة في خلال هذه المبادئ. في هذا السّياق، يمكن اعتماد نصّ (ENQA, 2015). يطرح عشرة مبادئ، باللّغة الإنكليزيّة، في خدمة ضمانة نوعيّة مؤسسات التّدريب المهنيّ في مراحل التّعليم العالي: سياسة ضمان النوعيّة؛ تصميم البرنامج والمصادقة عليه؛ التعلّم المتمحور على المتعلّم، التّعليم والتّقويم؛ قبول المتعلّم، المسار المدرسيّ، التّرقية والشّهادة؛ الهيئة التّعليميّة؛ الموارد التّعليميّة ووسائل الدّعم؛ إدارة المعلومات؛ شؤون الإعلام؛ رصد المناهج ومراجعتها المنتظمة؛ ضمان النوعيّة الدّوريّ الخارجيّ.

مستوى التّدريب أو المساهمة في النّمّو المهنيّ

إنّهُ المستوى الثّاني الذي يذكره (Endrizzi, 2014). بصرف النّظر عن النّقص في المقاييس المرجعيّة المرتبطة بهذا المجال المحدّد، نركّزُ إلى أعمال (Berthiaume, Jacqmot, Winer, & Rochat, 2011) الدّائرة على تقييم الطّلاب للتّعليم ضمن مقاربةٍ تتجاوز مجرد تجميع المعلومات، ووفق المبدأ الذي يقول إنّ «التّقييم لا يصنع النوعيّة»؛ من هنا ضرورة إدراج تجميع المعلومات، بصورةٍ حتميّة، في سيرورة شاملة يجب «استكمالها بمراحل قبليّة وبعديّة لبلوغ النّتائج» (Romainville & Coggi, Conclusions, 2009, p. 259). يشير هذان الباحثان، بالتّحديد، إلى أنّ نهج تقييم التّعليم من الطّلاب، المنقول، هنا، إلى تقييم التّدريب، «لا يؤدّي إلى أيّ تحسين [...] إلّا بشرط توافر متابعة مثلثة الأضلع: تأويل النّتائج وتسييقها من الخبراء والأطراف الفاعلة أنفسهم، عودة النّتائج إلى الأطراف الفاعلة وعرض تدريب و/أو مواكبة تسمح بمعالجة الثّغرات أو الصّعوبات المرصودة» (Romainville و Coggi, Conclusions, 2009, صفحة 259).

وأبعد من ضرورة المتابعة المذكورة أعلاه، يحدّد (Berthiaume, Jacqmot, Winer, & Rochat, 2011) مبادئ بناء سيرورة تقييم التّعليم من الطّلاب والتي تهدف، أوّل ما تهدف، إلى دعم النّمّو المهنيّ لا

إلى تشديد الرقابة. رغبةً في التزام هذه المقاربة، نعتبر أنّ مفهوم «النموّ المهنيّ»، بدلالاته الموسّعة التي اعتمدها (Paquay, Van, & Wouters, 2010)، يمكن أن يتّخذ التّدريب كموضوعٍ من حيثُ أنّه «يشتمل على تحولات الكفايات والمكوّنات الذاتيّة الفرديّة والجماعيّة كلّها» (Barbier, Chaix, & Demailly, 1994, p. 7). المحشودة في هذا المستوى. هكذا، من خلال معايرة المبادئ والمنهجية المعتمدة من (Winer, Jacqmot, Berthiaume، و Rochat، 2011) مع المستوى المحدّد، يمكننا أن نحدّد المعايير التي ينبغي أن تحترمها سيرورة التّقييم أي أحد مُتّجهات نموّ التّدريب.

مستوى الفرد أو الطّريق نحو التّمهين

يحيل مصطلح «الفرد»، في دراستنا، إلى الطّالب-المعلّم، المستفيد من التّدريب التخصّصيّ. تعليل هذا الاختيار، من جهة، بأننا نتموضع في سياق من تدويل تمهين التّعليم (Wentzel, 2015)، وبأنّ أحد أبرز مهمّات تدريب المعلّمين يقوم، من جهة أخرى، على مواكبة تغيّر وضعيّة الطّالب-المعلّم حتّى تجعل منه مهنيّاً كفوّاً و«فعالاً» (Wentzel, 2015، صفحة 88). بوساطة تحليل تقارير منظّمة التّعاون والتّمتية الاقتصاديّة (OCDE)، يسلّط (Wentzel, 2015) الضّوء على «بروز ثقافة التّقييم» (ص. 94)، ونراه يعلن، بصورة أكثر دقّة، فرضيّة «الصّلة المباشرة بين التّقييم والنموّ المهنيّ» (ص. 95). استناداً إلى هذه الأعمال، يجد المستوى الثّالث الذي تطرّقنا إليه مشروعيتّه.

لا بدّ لنا، الآن، من تطوير نهج يسمح بتحليل الأدوات و/أو سيرورات التّقييم على حسب الرّؤى الثّلاث التي التزمناها وبطريقةٍ دقيقة. فعلى الرّغم من اقتراح دراسة (Winer, Jacqmot, Berthiaume، و Rochat، 2011) مبادئ لتقييم المعلّمين من الطّلاب غير أنّها تتطرّق إلى تبعات هذا التّقييم لجهة التّدابير والمسؤوليّة. وعلى الرّغم من توجيه دراسة (Endrizzi, 2014) نحو آليات التّقييم الذاتيّ لمؤسّسات التّعليم العالي، غير أنّها لا تعتمد في ذلك معايير أو مبيّنات محدّدة مبنية على تحليل إحصائيّ ميدانيّ. وتمثّل هاتان الدّراستان نموذجين من الدّراسات اللّتين سنحاول سدّ النّقص المشار إليه فيها فيما يلي.

المنهجية: كيف نحلّل أداة تقييم نوعيّة التّدريب؟

في كلّ معهد تدريب، تصمّم أنظمة التّوعيّة، بصورةٍ مسبّقة، سيرورات تقييم التّوعيّة. يتعلّق الأمر، إذًا، باستطلاع تصوّرات مختلف الأطراف الفاعلة حول الأداء المرصود في أثناء التّدريب، وذلك بوساطة عدّة أدوات وبناءً على عدّة آليّات. وذلك، على وجه التّدقيق، باعتماد التّحليل التّوعّي وفق ما سنبينه لاحقًا.

تقوم طريقتنا على تحديد ما إذا كانت سيرورة تقييمنا، من حيث مفهّمها وطريقه تطبيقها، قابلة لتوفير المعلومات اللّازمة التي تسمح بتحسين التّوعيّة المتواصل. نعني بذلك قدرة منظومة التّقييم على استيلاء التّغييرات (Endrizzi، 2014)، وعلى المستويات الثلاثة التي صنّفت مؤثّرةً في التّوعيّة. هكذا، من أجل فهم مساهمة السيّورة التّقييميّة في تحسين نوعيّة التّقييم ومن أجل قياسها، سنحلّلها عبر ثلاثة مرشّحات مخصّصة لقياس قدرة الأدوات وسيرورات التّقييم على تجميع المعلومات في كلّ من المستويات الثلاث المقاربة بصورةٍ منفصلة.

عمليًا، في مستويين اثنين (المؤسّسة والفرد)، تقوم المرشّحات على تعداد تكرار المبيّنات التي تحيل إلى المستويات المحلّلة. هكذا، نحصل على درجة التّغطية لأدوات التّجميع المستخدمة.

على مستوى التّدريب، سنحلّل سيرورة التّقييم بالقياس إلى النموّ المهنيّ. لذلك، سيختلف نوع المرشّح. سيهدف، بطريقةٍ تقديريّة، إلى تعرّف أيّ حدّ (مقياس Likert من 0 إلى 4) تمّ احترام مبادئ النموّ التّدريبيّ التّكمينيّة الخمسة في أثناء النهج التّقييميّ.

سنصف، أدناه، بصورةٍ دقيقة، آليّة عمل مرشّحات التّحليل الثلاثة. سنعرض كذلك لاستخدامها، بطريقةٍ مفصّلة، في قسم النتائج.

بحسب ما أشرنا إليه سابقاً، إن مستوى التأثير الأول في النوعية هو مؤسّساتي (مستوى المؤسسة) ويُعنى به ما يُطبّق في المؤسسة التزاماً بالضوابط. بغية الاعتراف الرّسمي بالجامعات، لا بدّ لها من احترام عدّة نصوص اشتراعية قد تختلف من دولة إلى أخرى ولكنها تشترك في عددٍ من المبادئ أو المقاييس الواجب استيفاؤها. إذا، يُعدّ البعدُ الأولُ المؤسّساتي بعداً إقصائياً: هو يستهدف قياس صدقيّة الأداة قياساً إلى الضوابط المنبثقة من القانون.

على النّحو الذي ذكرناه، لا بدّ من تحليل مكونات الأداة المستخدمة في السيّورة التّقييمية (الاستبانة، المقابلات، استطلاعات الرّأي،...)، رصد المبيّنات المرتبطة بها، ولكلّ مقياسٍ مرجعيّ. بعباراتٍ أخرى، إذا ما كانت الأداة، مثلاً، استبانة، يتعلّق الأمر بتوثيق الأسئلة/تعداد الأسئلة التي ترتبط بالمقاييس المطلوبة. بهدف الحصول على لمحة موجزة، يتمّ عرض نسب التّغطية المئويّة المحصّلة لكلّ مقياس (أو تجمّع مقاييس)، في رسمٍ بيانيّ (انظر الرّسم 1). تسمح طريقة الاستدلال هذه بفهم خصائص الأداة ضمن البعد المعياريّ، كما بمقارنة نتائج مختلف الأدوات أو الصّيغ المتتالية للأداة عينها ضمن المجال عينه.

النموّ المهنيّ

يركّز (Berthiaume، Jacqmot، Winer، و Rochat، 2011)، في أعمالهم حول تقييم التّعليم من الطّلاب، على أربعة مبادئ أساسية في تطبيق مقارنة تهدف إلى نموّ المعلّمين مهنيّاً. عبر نقل هذه الأعمال إلى مستوى تقييم التّدريب، استخدمنا شبكةً معياريةً مكيفةً مع تلك التي اقترحها (Berthiaume، Jacqmot، Winer، و Rochat، 2011). توجّه هذه الشبكة تحليل أداة التّقييم كما توجّه، أيضاً، السيّورة حيثُ تندرج بصورةٍ أكثر تحديداً، على الشبكة أن تأخذ بالحسبان: التّخطيط (تحديد الاستبانة التي يجب على الأداة أن تُقدّم أجوبةً عنها، الجدول الرّمنيّ، أشكال تجميع المعلومات،...)، التّحليل (الكميّ أو المضمون بالنّسبة إلى الأسئلة المفتوحة)، تأويل النّتائج والتّواصل (قبل التّجميع وبعده).

آثرنا التّفريق، في إطار مبدأ تفكّرية المنظومة عند (Berthiaume، Jacqmot، Winer، و Rochat، 2011)، بين المساءلة وتدابير الانضباط، وذلك بهدف قراءة النّتائج بصورةٍ أكثر دقّة. نتيجةً لذلك، بتنا أمام نسخة مكيفة مع السّياق تتكوّن من خمسة مبادئ:

- السريّة: إلى أيّ حدّ تنتمي نتائج التقييم إلى الإدارة حصراً؟
- المسؤولية: ما هي درجة مسؤوليّة الإدارة في تنظيم التقييم؟
- التكيف: وفق أيّ مرونة، يمكن لأداة التقييم أن تستدمج الاستبانات وحاجات الإدارة؟
- التفكيرية (المساءلة): لدى من وبأيّ شكل يجب على الإدارة أن تقدّم تدابير الضبط والتعديل؟
- التفكيرية (تدابير الضبط): ما هي الموارد، الأدوات، اللجان،... المتوفرة لدى الإدارة لكي تحدّد، بناءً عليها، خطوات ضبط ومواكبة إجرائية للتطبيق؟

وبسبب هامش كبيرٍ من الذاتية في التقدير، يصعب الحصول، لكلّ من هذه المبادئ، على بيانات تسمح بموضعة سيرورة التقييم موضعةً دقيقةً. بحسب منهجية (Winer, Jacqmot, Berthiaume)، و (Rochat, 2011) الواردة أعلاه، استخدمنا مقياس Likert على خمس درجات لكي نُوضع، بطريقة تقييمية ومتوافقٍ عليها، السيرورة في الأبعاد التي تحددها المبادئ الخمسة. كما فعلنا في المستوى السابق، رغبتنا في الحصول على رؤية موجزة إلى النتائج تأخذ شكل ترسيمة بخمسة أغصان (انظر الرسم 2).

التمهين

نقيس، هنا، درجة التغطية من خلال أداة الأبعاد التمهينية للتدريب قياساً إلى علامات/مؤشرات محددة. قمنا باختيار المؤشرات التي اقترحها (Wetzel, 2012) ضمن إطار دراسة حول تمهين تدريب المعلمين في السياق السويسريّ الذي هو، من دون شكّ، قابل «للتدويل». أمّا المؤشرات المقصودة فهي: استدمج البحث، الممارس المفكر، مناوية النظريّ-التطبيقيّ، المعارف والكفايات، المهنيّة والهويّة المهنيّة. علماً أنّ المسار المعتمد لتحديد درجات التغطية بحسب المحور (انظر الصورة 3) هو عينه للمسار الذي اعتمد لتحديد مطابقة الضوابط.

مثال عن استخدام الأداة، نتائج وتأويل

أردنا المنهجية المتبعة أن تكون عامّة أقصى الإمكان على هدف تملّكها المحتمل من المسؤولين عن التّدريب أو من الباحثين الرّاعين في التّقدّم في السّباقات المختلفة. مع ذلك، بدا لنا ضروريّاً اختبار جدوى التّهج الكامل في الوضعية الواقعية، وهذا ما قمنا به في نطاق إحدى الجامعات، وفق ما سنعرضه هنا.

وصف الأداة والسّياق

إنّ أداة التّقييم المحلّلة مستخدمة في كتيّة التّربية بالجامعة اللّبنانية المعنّية بتدريب أساتذة التّعليم التّانوي. عند مباشرة دراستنا، كنّا أمام نسخة من استبانة مؤلّفة من 43 سؤالاً مغلقاً موزّعاً على ستّة مجالات، ومكّماً بثلاثة أسئلة مفتوحة عامّة (ن.1).

بعد استعمال الأداة للمرّة الأولى (أي الاستبانة)، رغبتنا في إضافة بعض التّعدّلات بهدف تحسين إدراكنا لنوعية منهاج التّدريب. بُنيت هذه التّعدّلات على نتائج طريقة تحليل الأداة، وعلى خبرتنا، في جزء منها، وشكّلت نسخة ثانية¹ (ن.2) تضمّنت 54 سؤالاً مغلقاً موزّعاً على سبعة مجالات ومكّماً بثمانية أسئلة مفتوحة. استُخدمت هذه النسخة الثانية لعمليّة الاستقصاء في نهاية التّدريب عام 2019 ما حفّزنا على دراستنا، أيضاً، هو الرّغبة في الانتقال إلى تحليل علميٍّ للأداة بهدف فهم طبيعتها، آليّة عملها، وتحديد محاور نموّها المستقبليّ بالنّقاط مع الأهداف المرتبطة بها. إذ ذاك، ترتبط صدقيّة منظومة التّقييم التي اتّبعتها بالقدرة على إنتاج التّغييرات، وهذا ما يجعلها أكثر حصافةً، بما يتطابق مع أقوال (Endrizzi، 2014).

¹ مراجعة الملحق.

عملية تحليل الأداة

مطبّقين المنهجية المقترحة أعلاه على سياقات مختلفة مختصة بتدريب المعلمين، قمنا ببناء عملية تحليل الأداة عبر تكييف خطوط المنهجية العامة مع وضعية الجامعة اللبنانية الخاصة. هكذا، وضعنا مستويات التحليل الثلاثة قيد التجربة التطبيقية.

مطابقة الضوابط

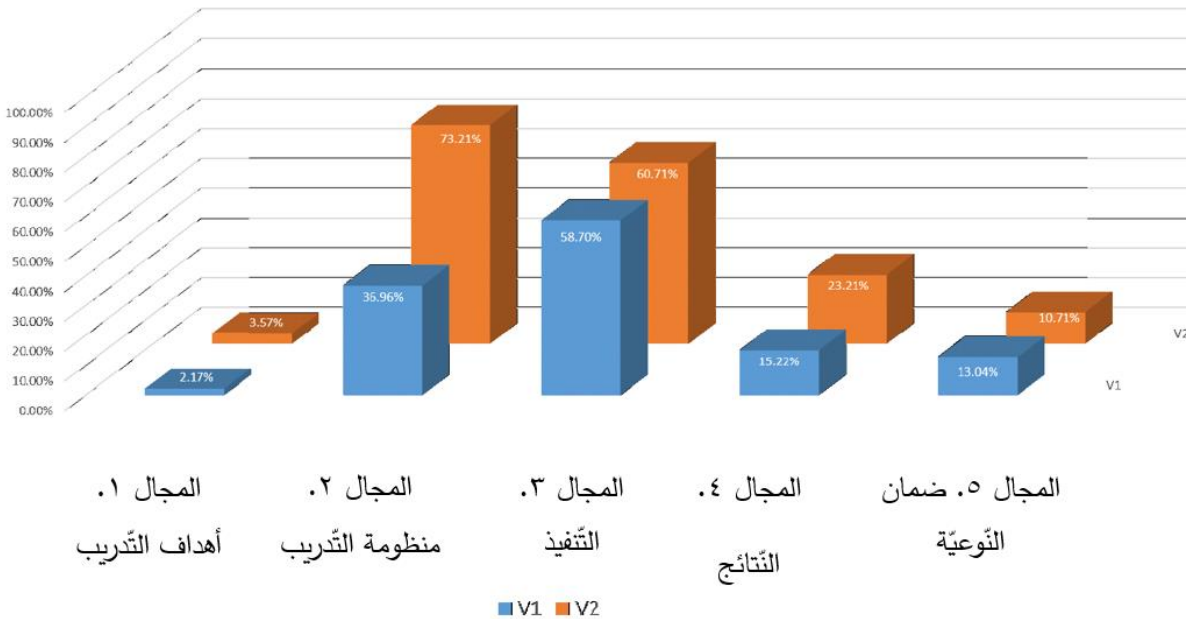
بهدف التمايز عن النهج التجريبي الصّرف وبهدف الاستجابة لتوقّعات الهيئات المسؤولة عن المصادقة على مناهج التّدريب في الجامعة اللبنانية، قمنا باستعادة ثمّ بنكّيف المجالات المعلنة في التّوصيات الصّادرة عنها سنة 2013: «أهداف التّدريب»، «المفهمة»، «التّنفيد» و«ضمان التّوعية» (اللبنانية، 2013). في داخل هذه المجالات، تتضمّن التّوصيات سلسلة من المعايير العامة. أعدنا تسمية المجال الثّاني بـ«منظومة التّدريب»، أضفنا مجالاً خامساً مرتبطاً بالنتائج، محتويًا معيارين ومكيفًا، إلى حدّ ما، مع معايير المجال الثّالث في سياق تدريب المعلمين.

تشكّل مجموعة مجالات التّوعية الخمسة 13 معيارًا. ضمن هذه الرّؤية، يقوم تحليل الأداة على قياس درجة تغطية هذه المعايير من الأسئلة التي تطرحها النّسختان (ن.1) و(ن.2). عمليًا، ما يحدّد درجة تغطية المعيار هو النسبة المئوية لأسئلة الاستقصاء التي تعالجها. تتبغى الإشارة، هنا، إلى أنّ السّؤال يمكن أن يُحيل، في الوقت عينه، إلى عدّة معايير. في الواقع، عند طرح السّؤال الآتي: «بصورةٍ عامّة، هل يستجيب محتوى مجالات التّدريب الثلاثة لحاجات الدّاخلين والدّاخلات إلى هذه المهنة؟»، يُشير الطّلاب إلى معيارين في مجال منظومة التّدريب: (1) محتوى منهاج الدّراسة والطّرائق المستخدمة تسمحان للطّلاب ببلوغ أهداف التعلّم؛ (2) محتوى منهاج الدّراسة يتضمّن المعارف العلميّة، تطوّر الميادين المهنيّة وواقع الطّلاب.

تمثل الصورة 1 النتائج تبعاً للمجال وليس تبعاً للمعيار، بهدف تحقيق المقروئية.

الرسم 1: تغطية مجالات النوعية من أسئلة الأداة - النسختان 1 و 2 (v1, v2)

تطور درجة تغطية مجالات النوعية



يبدو من خلال الصورة أنّ مجالي «منظومة التدريب» و«التنفيذ» مغطيان بدرجة كبيرة. المستغرب، سلفاً، هو ضعف معدل الأسئلة التي تستهدف «أهداف التدريب». تمثل هذه النتيجة تحدياً لنا ويمكن تأويلها بطرائق متعدّدة. على ما يبدو، تمّ تلقّف هذه الأهداف بصورة ضمنية ضمن إطار طبيعة التدريب عينه أيضاً؛ بصورة ضمنية إلى درجة يمكننا القول معها إنّ أهداف التدريب الشاملة غير مصوغة بطريقة صريحة في سياق المعلومات المتوفرة للطلاب. من هنا، لا بدّ من إعادة النظر في هذا المظهر بغية تحديد مدى حصافة توضيح هذه الأهداف، في خلال إنشاء أيّ سياسة تدريب محتملة، مثلاً.

قمنا بتأسيس التّكيفات المطلوبة إضافتها إلى النسخة الثانية من الأداة، بالاستناد، خصوصاً، إلى نتائج التحليل الأول، المناقشات، التأويلات والتوافقات المتبناة. تأنت من ذلك، على سبيل المثال، تغطية أفضل لمجال «منظومة التدريب» في النسخة الثانية، بالاتساق مع وظيفة التدريب التقييمية التي يجب أن تستوفيها الأداة. في الواقع، كما سبق وأشرنا إليه، تهدف الأداة، في جانبٍ منها، إلى تقييم المنهاج. إنّ زيادة درجة

التَّغطية لمجال «النَّتائج» - حيثُ يقارَبُ شعورُ الطَّلابِ تجاه الكفايات المكتسبة عبر أسئلة مفتوحة - تقوي وظيفة هذه المنظومة تلك.

على هذا الصَّعيد، يبدو لنا مفيداً وضع الأداة في السِّياق الَّذي نحن في صددِه. لا يُمكن تقييم مجال «ضمان النوعية»، بصورةٍ كئيبة، بالارتكاز إلى هذه الأداة وحدها، وهذا ما يفسِّر ضعف معدَّل التَّغطية في هذا المجال. والأمرُ كذلك، من الضَّروريِّ استكمال التَّقييم بسلةٍ من الوسائل التي تسمح بالحصول على تغذية راجعة أكثر شمولية.

على مستوى التَّدريب

على الرَّغم من ترك المنهجية المقترحة هامشاً قليلاً للذاتية في موضعة المنظومة على محاور الشبكة الخمسة، تسمح النتيجة المحصَّلة (الرَّسم 2) بإبراز سمات السَّيرورة التَّقييمية وتوجيه تقدِّمها.

الرَّسم 2 - موضعة السَّيرورة على حسب المحاور الخمسة - النَّسختان 1 و 2

تطوُّر موضعة سيرة التَّقييم



«المسؤولية». تمّ اتخاذ تدابير بغية توزيع هذه القيادة داخل التّدريب (اختيار التّواريخ، صيغ استخدام الاستبانة، أشكال تبليغ النتائج،...). يتجاوز تأثير هذا التّكيف تحسين النّتيجة في النّسخة الثّانية (أربعة على خمسة). في الواقع، أتاح الإمساك بزمام إدارة السّيرورة اختيار طريقة ملء الاستبانة حضورياً، وهذا ما رفع معدّل الإجابة من 23,2% إلى 74,7%، محسّناً، بالتّالي، جدوى صدقيّة النّتائج.

بدا التّدريب، أيضاً، عنصراً فاعلاً في «المساءلة»، حيث إنّّه لم يتّخذ كهدفٍ نشر نتائج الاستقصاء حصراً، بل نشر «تدابير الضّبط» النّاشئة عنه، أيضاً، بل وإعادة بنائها مع المدّربين.

من حيثُ محورُ «التّكيف»، تعكس إمكانية تعديل و/أو إضافة أيّ سؤال هامش المرونة الضّروريّة والكافية لهذا النمط من الاستقصاء، وهذا ما يفسّر عدم تغيّر التّموضع في هذا المحور.

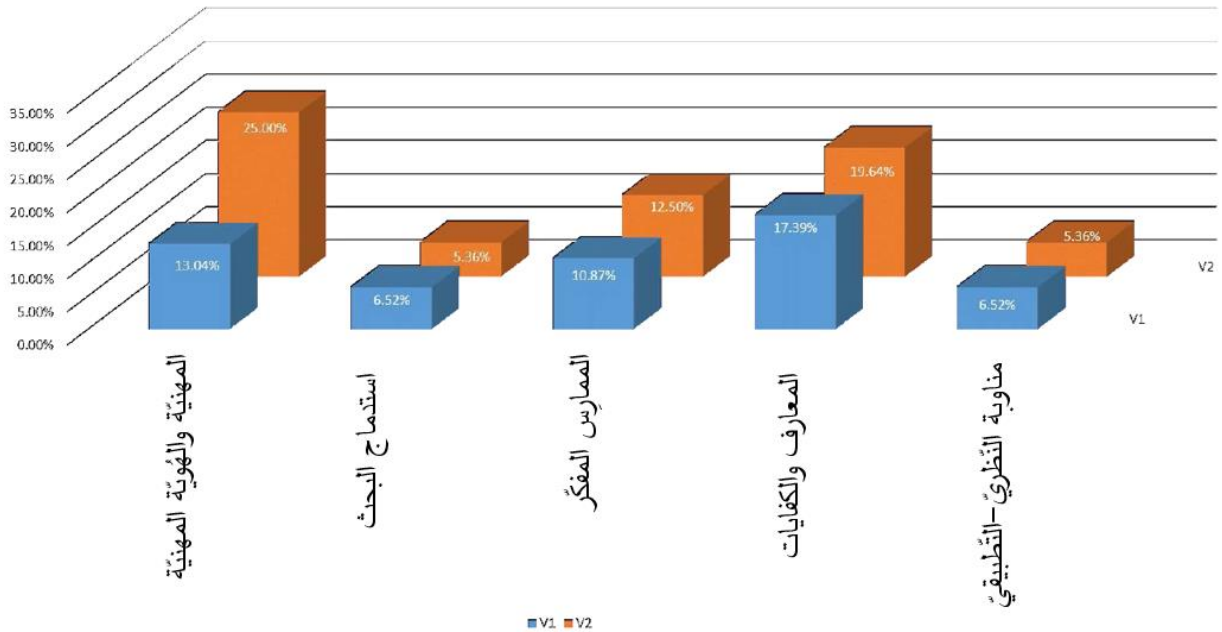
تعكس وضعيّة محور «السريّة» آليّة عمل غير منتظمة لتقييم النوعيّة، نظراً إلى أنّ إدارة التّدريب هي وحدها من تتلقّى النّتائج التي تتكفّل بإبلاغها للرؤساء وفق السّلسل الإداري، ولأطراف الفاعلة. إذًا، يبدو همّ الشّفافيّة محورياً في سلوكيّة السّيرورة. أخيراً، ولئن لم تُطوّر أيّ منظومة بهدف مساعدة إدارة التّدريب على التّفكير في مرحلة ما بعد تقييم التّدريب، غير أنّ التجربة تُثبت أنّ عدّة «تدابير ضبط» أدخلتها إدارة التّدريب حيّز التنفيذ. قد نستغرب، بطريقة مشروعة، الموضّعة المتطرّفة في هذا المحور. يمكن تمييز الفرق بين الواقع المرصود في الممارسة والموضّعة المرصودة في الصّورة باستقلاليّة إدارة التّدريب وباللّجوء إلى عدّة موارد داخلية. في الحقيقة، ترتبط المعايير التي تحدّد درجات هذا المحاور بحاجات مواكبة المدّربين ولا يمكن أن تتكيّف، بصورة كافية، مع سياق التّدريب.

التمهين

من أجل قياس درجة التغطية من أداة التقييم في مجال تمهين مناهج التدريب، قمنا باعتماد نموذج مطابقة الضوابط عينه، عبر تحديد النسب المئوية للأسئلة التي تستهدف المحاور الخمسة الآتية: «استدماج البحث»، «المهنية والهوية المهنية»، «الممارس المفكر»، «المعارف والكفايات»، «مناوبة النظري-التطبيقي»، أي علامات بلاغة التمهين (Wetzel, 2012). نعرض النتائج لئسختي الاستبانة في الرسم 3.

الرسم 3: درجة تغطية محاور التمهين - النسختان 1 و 2 (v1, v2)

تطور تغطية محاور التمهين



بصورة شاملة، لا تغيرات واضحة بين نسختي الأداة، باستثناء زيادة طفيفة لدرجة تغطية محور «المهنية والهوية المهنية». مع الأخذ بالاعتبار أن إعادة صياغة الأسئلة المفتوحة التي تستهدف شعور الطلاب تجاه الكفايات جعلت طبيعياً استنتاج تغير لافت على هذا المحور.

تقودنا الصّورة، أيضاً، إلى تأويل محاور التّمهين على مستويين مختلفين، على الرّغم من مقارنتها عند (Wetzel، 2012) على مستوى واحد. في الواقع، قد تكون محاور «استدماج البحث»، «الممارس-المفكر» و«مناوبة النّظري-التّطبيقي» مكوّنات لتنمية محوريّ «المعارف والكفايات» ولبناء «المهنيّة والهويّة المهنيّة» اللّذين يُساهمان، بدورهما، بطريقة رئيسة، في سيرورة التّمهين.

نتائج

توصّلنا إلى عدّة نتائج يُمكننا إيداعها النّقاط الآتية:

1. لا تطوّر في الأداء المؤسّساتي والتّديبيّ والفرديّ، ما لم يترافق مع تسييق التّقييم المرتبط بهذا الأداء ووفق ضوابط قادرة على تغطية مجالاته الخمسة.
2. تتشكّل الأداة وتتطوّر عبر منهاجٍ «تفهيميّ» يركّز إلى التّواصل مع الأطراف الفاعلة ويتكيّف مع ملحوظاتهم.
3. في النّسخة الأولى من الأداة، تبدو لافتة درجة التّغطية المرتفعة الناتجة عن إجابات الطلاب والمرتبطة بمجاليّ «التّدريب» «التّنفيد»، مقابل درجة التّغطية المنخفضة في مجال «ضمان الجودة»، مثلاً.
4. يبدو التّدريب وشفافيّته عاملاً مؤثراً في مساءلة الأطراف الفاعلة وفي ضبط سيرورات أدائهم، كما يطرح إشكاليّة تلازمه مع «تدابير الضّبط» التي يجب أن تُرافقه في المراحل الّتي تلي تقييمه.
5. على مستوى التّمهين، لم نلاحظ تطوّرًا لافتاً بين نسختي الأداة.

مناقشة

من خلال تشييء تحليل أداة التقييم، بل والسيّورة حيثُ تتدرج، بالأحرى، نسام، بصورةٍ جوهريّة، في توضيح دلالة «نوعيّة التّدريب»، متقصّين، منهجيّاً، بعض المعايير. تهدف هذه المقاربة إلى إدراك أفضل للأدوات وتسمح بمساءلة مدى حصافتها. لقد قمنا، إلى حدّ ما، بربط النوعيّة بمبيّن هو درجة تغطية الأبعاد المختلفة. قياساً إلى درجة التّغطية المحصّلة والأهداف المطلوبة، يتمكّن معهد التّدريب من تطوير الأداة المستخدمة.

إضافةً إلى ذلك، يُساهم التزام مثل هذا التحليل في تعزيز صدقيّة الأداة، من وجهة نظر الأطراف الفاعلة، وبالتالي في مواجهة المخاوف من التّقييم، ولا سيّما من خلال تشارك المدربين والطلاب الطريفة والنتائج المنبثقة عنها.

على أيّ حال، حرصت إدارة كليّة التربية في الجامعة اللبنانيّة على الالتفات إلى العلامات المحصّلة على مؤشّرات محاور التّمهين، فانكبّت، منذ بداية الفصل الأوّل للعام الجامعيّ 2019-2020، على وضع خطة عمل ملائمة (المرحلة التفكّريّة) تأخذ بالاعتبار مقترحاتنا، غير أنّ الأحداث التي طرأت على الساحة اللبنانيّة في منتصف تشرين الأوّل 2019 حالت دون ذلك. وكان لمثل هذه الخطوة، في رأينا، أن تجعل نوعيّة التّدريب أكثر ملائمةً لحاجات الطلاب ومستجدّات التّعليم لأنّها لتكون [أي الخطوة] منبثقة من سيّورة تقييم تأخذ في الاعتبار أبعاد التّمهين المختلفة والتّفاعل المباشر مع الطلاب إلى جانب انطلاقها من عيّنة إحصائيّة صغيرة (كليّة التربية حصراً) تُزيل عوامل التشنّت الخارجيّة المتشابكة التي قد تصيب العيّنات الكبرى (كليّات الجامعة اللبنانيّة كلّها).

المقترحات والتوصيات

مهما يكن من شيء، يجب تجنب ربط درجة التغطية المرتفعة مع محتويات المجالات الجيدة الأداء. بصورة أكثر دقة، لا توفر لنا درجة التغطية أي معلومة عن درجة التعلّم أو شعور الطالب تجاه الكفاية. لذلك، لا بدّ من توحيّ دراسات إضافية تبحث في هذين البُعدين وسواءهما (تقييم المناهج والشعور بالكفايات، المقابلات السنوية مع المدرّبين، المشاهدات،...)، بغية الحصول على سيرورة تقييمية ذات دلالة ونتائج مفيدة وصُلبة قابلة للتوظيف والتأويل. خصوصاً أنّ مثل هذه النتائج الواعدة تسمح بتغيّرات محتملة في إدارة التّدريب، فتحقّق صلاحية الأداة بما يتفق مع أقوال (Endrizzi، 2014).

بعد تطبيق النهج المقترح على نسخة أولى من الأداة، ثمّ على نسخة ثانية أُعيدت صياغتها استناداً إلى النتائج المحصّلة، لاحظنا فائدة التحليل ضمن هذا المنظور التطوّري.

يُمكن الاستدلال، بعد ذلك، على بعض القيود المرتبطة بهاجس مطابقة الأداة، كليّاً، مع التّمودج النظريّ لمستويات التأثير الثلاثة في النوعية، مخافة احتمال إلصاقه لصفاً أو مده مبالغاً فيه. تجنّباً لذلك، قد تتوافر خطوة تقوم على تثبيت نسب تغطية مئوية «منطقية» مستهدفة على مستويي المؤسسة والفرد.

أخذنا في الاعتبار، أيضاً، أنّ نهج النقل من المدرّب إلى تدريب الشبكة عند (Berthiaume، Jacqmot، Winer، و Rochat، 2011) لم يتمكّن، على ما يبدو، من أن يستمدج، بالصورة الكافية، تغيّر طبيعة الشيء المحلّل الذي يتخذ النمو المهنيّ هدفاً له. لا بدّ، إذًا، من إعادة صياغة المعايير من خلال تأكيد تحديدها أهداف التّدريب المتوقّعة بدقة.

أبعد من هذه القيود، يسمح النهج المقترح بتحديد إلى أيّ حدّ وإلى أيّ مستوى يمكن أداة تقييم النوعية المستخدمة في معهد التّدريب أن تبحث في العناصر التي تؤثر في نوعية التّدريب فنُسهم، بالتالي، في سيرورة تحسينه المتواصل.

قائمة المصادر والمراجع

- أساتذة الجامعة اللبنانية، (2013)، ورشة عمل الجودة، الجامعة اللبنانية، بيروت.
- (ENQA), E. A. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Bruxelles.
- Barbier, J.-M., Chaix, M., & Demailly, M. (1994). Editorial du numéro spécial sur "Recherche et développement professionnel". *Recherche et formation*, (17), 5-8.
- Berthiaume, D., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, L.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants? *Recherche et formation*, (67), 53-72.
- De Ketele, J.-M. (2014). Évaluation des systèmes de formation (dir.). In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 117-120). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement: un engagement des établissements, avec les étudiants? *Dossier de veille de l'IEE*, (93), , 1-44.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.
- Hénard, F. (2010). *Learning our lesson, Review of Quality teaching education: Policies and Practices*. Paris: OCDE.

- Hurteau, M. (2013). Aspirer à un jugement crédible dans le cadre de l'évaluation de programme. In R. G. M. Romainville, *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 145–161). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Paquay, L., Van, N. C., & Wouters, P. (2010). Introduction. L'évaluation, frein ou levier du développement professionnel. In L. Paquay, C. V. Nieuwenhoven, & P. W. (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (pp. 8–34). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Postiaux, N., & Salcin, A. (2009). Au croisement de l'évaluation et l'évaluation de programme: les étudiants finissant évaluant leur apprentissage à partir d'un référentiel de compétences. In M. R. (dir), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (pp. 95–122). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Rege Colet, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement au coeur des processus d'assurance qualité: l'arbre qui cache la forêt. In M. Romainville, & C. C. (dir), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (pp. 235–253). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Romainville, M. (2013). Évaluation et enseignement supérieur: un couple maudit, au bord du divorce? In M. R. (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 273–321). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Romainville, M., & Coggi, C. (2009). Conclusions. In M. R. (dir.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (pp. 255–266). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

- Wentzel, B. (2015). Internationalisation de la professionnalisation de l'enseignement: éléments d'analyse et de synthèse. In B. Wentzel, V. Wentzel, V. L. Borer, & R. M. (dir.), *Professionalisation de l'enseignement* (pp. 67–108). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Wentzel, B. (2012). *La professionnalisation de la formation des enseignants: le cas de la Suisse (no 136849) Projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique (Rapport numéro FNS 2012–2014)*. Berne: FNS.
- Younès, N. R., & Sylvestre, E. (2013). La dynamique paradoxale de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. In R. G. M. Romainville, *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 109–126).

النسخة الثانية من الاستبانة

التقييم في نهاية سنة التدريب

1. توصيف الاستقصاء

- 1.1. التعريف سيّدة سيّد
- 1.2. الشهادة السابقة إجازة تعليمية ماستر بحثي دكتوراه
- 1.3. التخصص: _____
- 1.4. نشاط تعليمي خارج التدريب: نعم كلاً

2. المهنيّة والهويّة المهنيّة

في رأيك، التّدريب على التّعليم في مرحلة التّعليم الثّانوي:

لا رأي	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق نوعاً ما	أوافق بشدّة	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.1. يواكب الانتقال من موقع الطّالب إلى موقع «المهنيّ قيد التّدريب»
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.2. ينميّ، بصورة كافية، الكفايات الضّرويّة لإتقان الصفّ الأوّل
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.3. يسمح باكتساب المهارات الضّرويّة لتنفيذ إطار العمل الذي يعزّز تعلّات التّلميذ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.4. ينميّ الكفايات التي تسمح بإدارة طريقة تحليل تفكّريّة صارمة للممارسة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.5. يعطي مهنيّ المستقبل رؤية وافية إلى واقع الوظيفة وإلى شروط التّطبيق

3. محتوى المناهج

لا رأي	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق نوعاً ما	أوافق بشدّة	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.1. بطريقة عامّة، يبدو لكم أنّ محتوى مجالات التّدريب الثّلاثة

					يستجيب لحاجات الطّفّل، موضوع التعلّم
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.2. تُستمدج الأبحاث المطلوبة بطريقة متكاملة مع محتويات المحاضرات
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.3. تُوظّف مناوبة النظريّ-التطبيقيّ بالطريقة القصوى
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.4. يُفردن التّدريب على الوجه الكافي
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.5. تتكامل محتويات التّعليم المقترحة بعضها مع بعض
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.6. التكرارات غير المحبّبة والحشو هي مستبعدة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.7. يسمح محتوى التّدريب بإتقان تعلّميّة المادّة التي أودّ تعليمها
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.8. يتمّ إغناء التفكّريّة المهنيّة

4. الإشراف

لا رأي	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق نوعاً ما	أوافق بشدّة	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.1. يتقن المدربون محتوى المحاضرات
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.2. يعطيني المدربون، بطريقة دورية، تغذيات راجعة على تعلّماتي

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.3. مَنْ أشرَف عليّ في كَلْبَةِ التَّربِيَةِ كان مدْرَبًا متمكِّنًا من مادَّته
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.4. تمَّ الالتفات إلى آرائِي وحاجاتي من الفريق الإداريِّ المختصَّ

5. التَّدرِيب العمليّ

في أثناء التَّدرِيب في النَّوْبَةِ،

لا رأي	لا أوافق إطلاقًا	لا أوافق	أوافق نوعًا ما	أوافق بشدَّة	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1. أهداف التَّدرِيب واضحة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2. أدوار الطَّالِب والكلِّيَّة محدَّدة بدقَّة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.3. ضبط الصفِّ من الطَّالِب نُمِّي بالتدرِّج
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.4. المعارف المكتسبة من الكلِّيَّة ساهمت في تدريبي، بوضوح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.5. في حال الصَّعوبة، سمحت المنظومة المعتمدة بـ: - تغيير وتحديد نوع المشكلة المواجهَة

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- تصميم نوعٍ من الدّعم
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.6. نجح الطّالب، بتدرّج، بالاندماج في المؤسسة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.7. التعاون بين كليّة التّربية والثّانويّة بسمح بتقييم كفايات الطّالب بطريقة فضلى
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.8. توزيع السّاعات الأسبوعيّة بين الكليّة والثّانويّة كان فعّالاً
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.9. النّصائح المقدّمة من المدرّبين تبدو مفيدة وملائمة مع وضعيّتكم

6. البحث الميدانيّ المكتوب

لا رأي	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق نوعاً ما	أوافق بشدّة	
--------	------------------	----------	----------------	-------------	--

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.1. يشكّل إعداد البحث الميدانيّ معنًى للطالب
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.2. يعدّل إنجازهُ طريقة إدراك الممارسة التّدرسيّة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.3. تُرافق المحاضرات البحثيّة إعداد العمل الميدانيّ بفعاليّة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.4. صيغ العمل وظروفه متلائمة مع احتياجات الطالب
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.5. مواكبة المدير هي ذات قيمة جيّدة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.6. معايير التّقييم معلّنة بوضوح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.7. الجدول الزّمنيّ المحدّد لإنجاز العمل ملائم

7. بنية التّدريب التّحتيّة وهيكلتيّه

لا رأي	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق نوعاً ما	أوافق بشدّة	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.1. البنية التّحتيّة المتوافرة تقدّم ظروف عمل قصوى

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.2. البيئة الرقمية ملائمة متكيفة مع حاجيات الطالب
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.3. مواقيت المكتبة الرقمية ملائمة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.4. مواقيت أمانة السر ملائمة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.5. مسار التدريب معن بوضوح
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.6. المعلومات المرتبطة بالمحاضرات وبهيكليتها معلنة بفعالية
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.7. تتضمن المكتبة الرقمية موارد ملائمة
					7.8. هنالك ملائمة بين مواقيت المحاضرات المعلنة وإجرائها الفعلي

8. سوق العمل بعد التخرج

		<input type="checkbox"/> كلاً	<input type="checkbox"/> نعم	8.1. هل وجدتم عملاً بمجرد خروجكم من الجامعة؟
--	--	-------------------------------	------------------------------	--

		<input type="checkbox"/> كلاً	<input type="checkbox"/> نعم	8.2. في حال الإجابة بنعم، في أية مادة تعليمية؟
<input type="checkbox"/> الأول والثاني والثالث	<input type="checkbox"/> الثالث	<input type="checkbox"/> الثاني	<input type="checkbox"/> الثانوي الأول	8.3. في حال الإجابة بنعم، في أيِّ صف؟
		<input type="checkbox"/> كلاً	<input type="checkbox"/> نعم	8.4. وفق نسبة: - أي نسبة توافقكم؟
<input type="checkbox"/> %80+	<input type="checkbox"/> %50- %80	<input type="checkbox"/> %20- %50	<input type="checkbox"/> %20	- ضمن أي نطاق؟

9. تعليقات واقتراحات

9.1. عدّوا ثلاثة أو أربعة عناصر إيجابية (موضوعات، أحداث، مبادلات،...)، مصادر رضى شخصي في تدريبكم

9.2. عدّوا ثلاثة أو أربعة عناصر سلبية (موضوعات، أحداث، مبادلات،...)، مصادر رضى شخصي في تدريبكم

9.3. هل توافرت لكم إمكانية الانخراط في التدريب بفعالية؟ وضّحوا.

9.4. هل لديكم اقتراحات للتّحسين؟ في حال الإيجاب، ما هي؟ لأيّ أغراض؟

9.5. ما هي عناصر التّدريب التي سمحت لكم بإدارة صفّكم الأوّل بفعالية؟ كيف؟

• ما هي عناصر التّدريب التي سمحت لكن بتطوير التعلّيمات تجاه تلاميذكم؟ كيف؟

9.6. ما هي عناصر التّدريب التي سمحت لكم بتطوير معارفكم التخصّصية ومعارفكم التّعليمية؟ بهدف استدراك أيّ نواقص؟



9.7. إلام تحتاجون في تدريبكم المتواصل؟

- بهدف المتابعة على المدى الطويل، الرجاء مشاركتنا بريدكم الإلكتروني.....@.....