المعايير المهنية للتدريس وضرورتها للتعليم في السودان

مجلة	
كلية التربية	جامعة الخرطوم
العدد السابع	السنة الخامسة
يناير 2013م ربيع الأول 1434هـ	

د. سمير محمد على الرديسي

أستاذ مشارك – قسم الجغرافيا – كلية التربية

جامعة الخرطوم

المعايير المهنية للتدريس وضرورتها للتعليم في السودان

د. سمير محمد على الرديسي
أستاذ مشارك – قسم الجغرافيا– كلية التربية
جامعة الخرطوم

المستخلص

يهدف هذا المقال إلى إبراز أهمية دور المعلم المؤهل في العملية التعليمية، والتعريف بالمعايير المهنية للتدريس، وأنواعها، وكيفية صياغتها وتحكيمها، ويناقش ضرورة إدخالها في العملية التعليمية في السودان لتحقيق الجودة التعليمية. لقد شارك كاتب هذا المقال في وضع المعايير المهنية للتدريس في المملكة العربية السعودية أثناء فترة عمله هناك. ومن واقع تلك التجربة، رأى أن السودان يمكن أن يحقق جودة التعليم، عندما يدخل هذه المعايير في اختيار وتدريب المعلمين. اشتملت مصادر البيانات على المراجع ذات الصلة بالموضوع ومنشورات ورشة عمل التدريب على وضع المعايير المهنية للتدريس والتي حضرها الكاتب في رئاسة وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية في مدينة الرياض. يقترح الكاتب بعض الطرق التي يمكن أن تساعد في إدخال المعايير المهنية للتدريس في السودان.

كلمات مفتاحية: معيار، معلم، تدريس، صياغة المعيار، قيم تدريسية، جودة، تعليم السودان

Teaching Professional Standards and their Significance for Sudanese Education

Dr .Samir Mohammad Ali Hassan Alredaisy
Associate Professor -Department of Geography
University of Khartoum, Faculty of Education

Abstract

This article objects to depict the important role of the qualified teacher in the educational process, and to define teaching professional standards, their types, editing and assessment, and to discuss the need for their introduction into Sudanese Education to achieve educational quality. The author was a participant into the preparation of Saudi's teaching professional standards when he was working there. Based on that experience, he saw that Sudan can achieve teaching quality when these standards are introduced into selection and training of teachers. Data sources have included relevant literature, and publications provided during the workshop on training on teaching professional standards which was held at the Headquarters of the Ministry of Education, General Administration for Evaluation and Educational Quality, Saudi Arabia, Riyadh. The author proposes some suggestions to assist the introduction of teaching professional standards in Sudan.

المعايير المهنية للتدريس وضرورتها للتعليم في السودان

المقدمة:

تمثل المعايير المهنية للتدريس حالياً محوراً مهماً في العملية التربوية والتعليمية وذلك بهدف الرفع من مستوى التعليم الذي أصبح هاجساً لكل الأمم، وازداد هذا الهاجس حدة في العقود الأخيرة بسبب إدراك المجتمعات لقيمة التعليم وضرورة الاهتمام به، إذ لا تتحقق رفعة الأمم إلا بالتعليم الجيد الرفيع المستوى. ولقد أصبحت المعايير المهنية، ومنها معايير مهنة التدريس، سمة العصر الحديث في مجالات الحياة المختلفة بغرض اختيار الأطر البشرية الفاعلة علميا ومهنيا. وأزداد الاهتمام بالمعايير المهنية للتدريس عندما أصبح النظام التعليمي في كل دول العالم مواجها بثورة المعرفة والمعلومات التي كشفت عن التغير السريع في المعرفة وقابليتها للتغيير والتجديد وأصبحت المحرك الرئيس لكثير من التحولات الاقتصادية العالمية. كما أدى الانفتاح الاقتصادي والثقافي العالمي إلى ظهور الوظائف المبنية على المعرفة وتناقص الوظائف الدائمة مدى الحياة والتغيير المستمر في سوق العمل مما يقتضي إعادة صياغة المشروع التربوي وإعادة النظر في المهارات التي ينشدها النظام التربوي في مخرجاته البشرية من المتعلمين مثل ضرورة دعم التدريب على رأس العمل ونظم إعداد المعلم وتأهيله وبناء القدرة الذاتية للفرد وتزويده بالمهارات الأساسية في إطار التنمية البشرية المتكاملة. لقد اقتضت الضرورة لإصلاح النظم التربوية بما يتلاءم وتحديات العصر الحديث لمواكبة تحديات العولمة والغزو الفكري وموجة العلم المتسارع إلى مراجعة نظم اختيار وتدريب المعلمين بتطيق المعايير المهنية للتدريس. كما أكد تقرير اليونسكو للتربية في القرن الواحد والعشرين أن أحد سبل مواجهة تحديات هذا القرن يكمن في بناء التعليم على دعائم أربعة ، تتمثل في أن يتعلم الفرد لتنمو شخصيته وليصبح قادرا على التصرف والحكم الصائب على الأمور، وأن يتعلم الفرد للمعرفة ليلم بدرجة عالية من الثقافة وليستفيد من الفرص التي تتيحها له التربية مدى الحياة، وأن يتعلم الفرد للعمل ليكتسب الكفاءة إضافة إلى التأهيل المهني، وأن يتعلم للعيش مع الآخرين لتحقيق المشاريع المشتركة معهم في ظل احترام التعددية (حمود ، 2008). بالطبع لن يتأتي تحقيق مثل هذه الأهداف إلا عن طريق اختيار المعلمين الأكفاء ذوي القدرات التدريسة والمعرفية الجيدة. وهنا يمكن للمعايير المهنية

للتدريس أن تساعد كثيراً في تحقيق ذلك، خاصة وأن تنمية الموارد البشرية أصبحت محكاً لكل المجتمعات، والتي اتجهت في العقود الأخيرة للاهتمام بتنميتها أسوة بتنمية الموارد الطبيعية المختلفة، وأصبح الإنسان محور العملية التنموية المعاصرة مما يقتضي ضرورة الاهتمام بأسس اختيار وتدريب المعلمين.

لقد أدت نتائج الدراسات والأبحاث الميدانية التي أكدت على أهمية دور المعلم في العملية التعليمية وقوة الارتباط الإيجابي بين مستوى تأهيله والتحصيل الدراسي للتلاميذ إلى إعطاء مزيد من الاهتمام للرفع من مستوى كفاءة المعلم وأصبح من أولويات القائمين على تطوير وتحسين جودة التعليم. لذلك ركزت العديد من النظم التعليمية على تصميم برامج لرفع قدرات المعلمين العاملين بالميدان وفرض قيود على المتقدمين لمهنة التدريس لضمان مستوى معين من الكفاءة، ومن ضمن هذه البرامج المعايير المهنية للتدريس.

مشكلة الدراسة:

أصبحت الحاجة ملحة لإدخال المعايير المهنية للتدريس في السودان في اختيار وتدريب المعلمين حتى يواكب التعليم في السودان المستجدات العالمية في جودة التعليم. لتحقيق ذلك يقوم الباحث بدراسة تمت صياغة مشكلتها على النحو التالي: " ما المعايير المهنية للتدريس وما ضرورة إدخالها في التعليم في السودان؟.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- إلقاء الضوء على أهمية دور المعلم المؤهل في العملية التعليمية.
2- التطرق لبعض الجوانب التأريخية حول سعي المجتمعات للإرتقاء بطرق اختيار المعلمين.
3- التعريف بالمعايير المهنية للتدريس، وأنواعها، وكيفية صياغتها وتحكيمها.
4- مناقشة ضرورة إدخال المعايير المهنية للتدريس في العملية التعليمية في السودان لتحقيق الجودة التعليمية.
5- اقتراح بعض الطرق التي قد تساعد في إدخال المعايير المهنية للتدريس في العملية التعليمية في السودان.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما طبيعة العلاقة بين المعلم المؤهل والمستوى الدراسي للطالب.

2- ما المعايير المهنية للتدريس؟، وما أنواعها؟، وكيف يمكن صياغتها وتحكيمها؟.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها محاولة للتعريف بالمعايير المهنية للتدريس وكيفية صياغتها وتحكيمها وضرورة إدخالها في العملية التعليمية في السودان. كما أن هذه الدراسة قد تسهم في تقديم المعرفة المتعلقة بموضوعات الدراسة من خلال المعلومات التي تستعرضها. ويمكن أن تكون ما تخلص إليه هذه الدراسة من نتائج مفيدة للقائمين والمهتمين بأمر التربية ومستقبلها في السودان. كما يمكن أن تكون هذه الدراسة مفيدة للمؤسسات القائمة على أمر إعداد وتربية المعلم بما تطرحه من رؤى وأفكار حول المعايير المهنية للتدريس وضرورتها للتعليم في السودان حتى يكون المعلم قادرا على مواجهة التحديات المعاصرة المرتبطة بأدواره ومسؤولياته المتغيرة والمتجددة.

منهج الدراسة:

منهج الدراسة هو المنهج الوصفي القائم على مراجعة الأدبيات وتحليلها ثم الوصول إلى النتائج.

مصادر البيانات:

اشتملت مصادر البيانات على المراجع ذات الصلة بالموضوع ومنشورات ورشة عمل التدريب على وضع المعايير المهنية للتدريس التي حضرها الكاتب في رئاسة وزارة التربية والتعليم السعودية ، الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية في مدينة الرياض.

أهمية دور المعلم المؤهل في العملية التعليمية:

أهتم الباحثون والتربويون لعقود طويلة بالبحث عن المتغيرات الأكثر تأثيرا على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتناولوا في سبيل ذلك العديد من المتغيرات المدرسية كحجم الفصل، والمتغيرات الاجتناعية كالخلفية الثقافية للطالب ومستوى الأسرة الاقتصادي، وقد خلصت العديد من الدراسات وتقارير البرامج التطويرية إلى أن مستوى تأهيل المعلم وكفاءته من أكثر العوامل المدرسية تأثيرا على تحصيل التلاميذ (Darling-Hammond, 2000). ويؤكد جالوزو (Galluzo, 2005, p.142) على أنه " ليس هناك ما هو أقوى ارتباطا بتعلم الطالب من نوعية المعلم". وقد تأكد من العديد من الدراسات أن مستوى فاعلية المعلم effectiveness يعد

من أهم العوامل المدرسية المؤثرة على مستوى تعلم التلاميذ. فقد أوضحت دراسة ساندرز وريفرز (Sanders and Rivers,1996)، التي استخدمت أسلوب تقويم القيمة المضافة Value-added assessment، في دراسة نتائج الرياضيات لحوالي 4000 طالب في الصف الثالث إلى الخامس، أن التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم على أيدي معلمين أقل كفاءة حصلوا على مستويات تعليمية منخفضة بينما حصل أقرانهم الذين تعلموا على أيدي معلمين ذوي مستويات عالية من الكفاءة على مستويات تحصيلية عالية، كما أوضحت النتائج أن التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض أكثر الفئات استفادة من ارتفاع كفاءة المعلم يليها فئة التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط. وفي دراسة أخرى قام بها دارلنج هاموند (Darling-Hammond, 2000) بهدف دراسة مدى ارتباط التحصيل الدراسي بمستوى تأهيل المعلم وبعض العوامل المدرسية الأخرى، أشارت النتائج إلى أن سياسة الاستثمار في القضايا المتعلقة بجودة المعلمين، كعمليات التأهيل، والترخيص لمزاولة المهنة والتطوير المهني، أدت إلى تغيرات مهمة في كفاءة المعلمين وقدراتهم ، انعكست بشكل إيجابي على تغير أداء التلاميذ، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كفاءة المعلم ومستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ في الرياضيات والقراءة.

الخلفية التاريخية لسعي المجتمعات للإرتقاء بطرق اختيار المعلمين

نتيجة لأهمية در المعلم في التأثير على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ولرفعة مستواهم الأدائي شهدت الكثير من النظم التعليمية في العالم جهوداً مختلفة في فترات زمنية مختلفة لوضع الكثير من البرامج لرفع قدرات المعلمين. وكجزء من هذه الجهود فرض راسمو سياسة التعليم استخدام اختبارات الكفايات لقياس مستوى كفاءة المتقدمين للتدريس واشتراط اجتيازها كمطلب أساسي للحصول على ترخيص لمزاولة المهنة، وذلك بهدف المحافظة على مستوى جودة التدريس عند حد معين، على آلا تقل بالنسبة للمعلمين الجدد عن المستوى الأدنى من الكفايات (Angrist and Guryan, 2004). وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى الدور الفاعل للاختبارات المهنية للمعلمين في الرفع من جودة مخرجات التعليم. فقد أظهرت دراسة ستراوس وسويرز (Strauss and Sawyer, 1986) أن متوسط درجات المعلمين على الاختبار الوطني للمعلمين أثر بشكل قوي على متوسط أداء التلاميذ، فكل 1٪ زيادة في جودة أداء المعلمين كما يقيسها الاختبار، ارتبطت بانخفاض رسوب التلاميذ بنسبة تتراوح بين 3٪ - 5٪. وقد وجد أن التلاميذ في المناطق ذات الاهتمام الكبير بتمهين التدريس كانوا بشكل دال أكثر احتمالية لاجتياز اختبار التحصيل الدراسي، وقد كان الترخيص للتدريس مؤثر بشكل خاص على أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية (Darling – Hammond,2000).

وتستخدم اختبارات المعلمين للعديد من الأغراض لعل أهمها منح تراخيص لمزاولة المهنة والتجديد لمزاولتها. ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال يُطلب من المعلم الجديد في اثنين وأربعين ولاية أن يجتاز اختبار المهارات الأساسية، كما يتطلب منه في ثلاث ولايات أن يجتاز اختبار معايير مادة التدريس التي ينوي تدريسها (Lohman and Analyst, 2001). ويجري الاختبار عادة للمتقدم لمهنة التدريس قبل ممارسة المهنة مباشرة ومن ثم إعادة أداء الاختبار كل خمس سنوات لتجديد الترخيص، ويسحب الترخيص من المعلم في بعض الولايات، كولاية كارولينا، إذا فشل المعلم ثلاث مرات في اجتياز الاختبار، كما تتيح بعض الولايات كولاية نيويورك الفرصة للطالب بأداء أجزاء من الاختبار قبل إنهاء برنامج إعداده للتدريس وعلى فترات متقطعة لإعطائه فرصة للتحضير لأداء الاختبار الكلي قبل التقدم لمزاولة مهنة التدريس. وقد طورت حديثا العديد من الولايات اختبارات أدائية للمعلمين، وفي هذا النوع من الاختبارات يتطلب من المعلم عرض قدراته على إتقان معايير التدريس التي تتضمن معلومات تفصيلية عن إدارة الصف، وإعداد أهداف الدرس الذي سوف يؤديه، وكذلك وصف البيئة التعليمية داخل الفصل وكتابة انطباعاته حول أدائه (NYSTCE,2007).

تتباين اختبارات المعلمين تباينا كبيرا في نوع الكفايات أو المعايير التي تهدف إلى قياسها وطرق قياسها ومستوى الأداء، فبعضها يركز على قياس المهارات الأساسية بينما يركز بعض آخر على مهارات المادة الدراسية ومعارفها وطرق تدريسها فيما يجمع نوع ثالث بين الطريقتين. كذلك تتعدد أنواع الاختبارات لتشمل الاختيار من متعدد، أو الأسئلة المقالية، ونوع آخر مثل البورتوفليو portfolio والقياس المعتمد على الأداء performance – based measure. وتتدرج اختبارات المعلمين في العديد من الدول تحت مسميات مختلفة مثل اختبار كفاية المعلم Teacher Competency Test، واختبارات شهادة التدريس Teacher Certification Examinations، وتقويم المعلم Teacher Assessment (Darling – Hammond, 2000).

ارتكز المدخل المعتمد على الكفايات Competency – based Approach ، الذي برز منذ أوائل الستينيات الميلادية من القرن الماضي، على مفاهيم وأدبيات النظرية السلوكية، وهيمن لفترة طويلة من الوقت على البرامج والمشاريع التطويرية في مجال إعداد وتطوير المعلمين (Fitzaimmons,1997). غير أن هذا المدخل تعرض للنقد من قبل الكثير من الدراسات، وذلك لكونه أهمل بعض العناصر المهمة في تشكيل الجوانب المهنية للمعلم كالقيم والاتجاهات (Ingvarson and Wright, 1999)، وركز على عملية التدريس كنشاط إجرائي بحت مهملا

السياق الذي يحدث فيه، وبذلك أفرغ التدريس من محتواه (Diane; Mayer *et al.*, 2005). في نفس السياق ينتقد انقرسون ورايت (Ingvarson and Wright,1999) مدخل الكفايات بأنه غير قادر على قياس مستويات عليا من الأداء والمهارات المتقدمة التي تنطوي عليها مهنة التدريس وذلك لتقييده المعلمين بإجراءات محددة تفرض عليهم اتباعها (Diane Mayer *et al.*, 2002). لقد أتت هذه الانتقادات ضمن سياق أعم في المجال التربوي لنقد مفاهيم المدرسة السلوكية والاندفاع لتطبيق مفاهيم النظرية البنائية في التربية، مما أدى إلى تبني أساليب جديدة للتعلم وبناء المناهج وطرائق التدريس والتقويم. وقد كان لهذه التغيرات مجتمعة تأثير في تحول العديد من الدول منذ أواسط التسعينيات، مثل الولايات المتحدة وبريطانيا واستراليا، من الاعتماد على مدخل الكفايات المهنية إلى مدخل المعايير المهنية (Diane Mayer *et al*,2005, Reynolds, 1999) الذي تلا فى الكثير من عيوب مدخل الكفايات وتضمن مدى واسعا من العوامل المرتبطة بعملية التدريس كالقيم والاتجاهات (Reynolds, 1999)، واشتمل على الإجراءات التي يتخذها المعلم والأهداف والجهود التي يبذلها بدلا من التركيز فقط على المخرجات المستهدفة (Diane Mayer *et al.*, 2002).

ولقد ارتبطت حركة المعايير التربوية الحديثة بصورة عامة بتقرير «أمة في خطر، A Nation at Risk، الذي صدر في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1983، والذي أوضح وجود خلل في النظام التعليمي الأمريكي، مما حدا بالمسؤولين للاجتهاد في كيفية تحسين التعليم وتحديد الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي ينبغي أن يلم بها المتعلم ليصبح قادرًا على أدائها، وارتبط بذلك الاهتمام بالمعلم ووضع مستويات معيارية خاصة به (http://forum.stop55.com.2012). ومن المرجح أن المستويات المعيارية للتعليم قد وضعت قبل ذلك التقرير. وأشارت العديد من الدراسات العلمية وآراء الخبراء والمهتمين بإعداد المعلم ، بضرورة وضع المعايير، سواء معايير لأداء الخريجين أو معايير لبرامج الإعداد ، وذلك لما تمثله هذه المعايير من أهمية تتمثل في شمولها وتناولها لكل الجوانب المتعلقة ببرنامج إعداد المعلم، كما تخدم فكرة الاعتماد التربوي والمحاسبية، إذ تعتبرالمعايير بمثابة الأساس لعملية الاعتماد التربوي، التى تعتبر عملية اعتراف بالكفاءة الأكاديمية للبرنامج التعليمي لإعداد المعلم وكذا الاعتراف بالكفاءة لممارسة مهنة التدريس فى ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة مستقلة، كما تحدد المعايير ما ينبغي أن يعرفه الطالب المعلم وما ينبغي أن يكون قادراً على أدائه وبالتالي تخريج معلمين ذوى جودة عالية مما ينعكس على مستويات التلاميذ فى التعليم العام (إدريس 2012).

هناك تجارب في العديد من الدول العربية لضمان الجودة والاعتماد، والتي تتضمن من بين أعمالها، وضع المستويات المعيارية للتعليم، ولكن اقتصر معظمها على معايير الجودة والاعتماد في التعليم العالي. من أمثلة ذلك سلطنة عمان التي أنشئ فيها مجلس الاعتماد عام 2001 ليكون مسؤولاً عن تنظيم الاعتماد والتقويم وضبط الجودة بمؤسسات التعليم العالي المختلفة بالسلطنة. وفي جمهورية السودان أنشأت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في النصف الثاني من عام 2003م الهيئة العليا للتقويم والاعتماد كهيئة مستقلة تعمل على تحسين الأداء وتجويده والارتقاء به وضمان نوعية المخرجات في مؤسسات التعليم العالي. كما أوصى المؤتمر القومي للتعليم المنعقد في 18–21 فبراير 2012 إلى قيام هيئة لجودة التعليم العام (المؤتمر القومي للتعليم الثالث، 2012). أما في المملكة العربية السعودية فقد تأسست الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في عام 1424هـ وهي السلطة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم فوق الثانوي (عدا التعليم العسكري) لإمكانية الارتقاء بجودة التعليم العالي الخاص والحكومي وضمان الوضوح والشفافية،وتوفير معايير مقننة للأداء الأكاديمي. ووضعت وزارة التربية والتعليم في مصر في العام 2003، مستويات معيارية لكافة عناصر العملية التعليمية بما فيها المعلم. في عام 2007 تأسست المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، التي تأسست في بلجيكا، للنهوض بمستوى جودة التعليم العالي بشكل عام مع التركيز على العالم العربي بشكل خاص.

بالرغم هذه الخصائص الإيجابية، هناك بعض النقد الموجه لحركة المعايير، والتي أثيرت حولها الكثير من التساؤلات من حيث مدى جدواها فى تحسين التعليم. ومن أوجه النقد هذه، هو كيفية تحديد الجهات المسؤولة عن وضع المعايير ومتابعة تنفيذها ، وكذلك مدى توافر الإمكانات اللازمة لتطبيقها فى التعليم العام وبرامج إعداد المعلمين، فضلاً عن وجود العديد من المعوقات التى تحد من فاعليتها، سواء المتعلقة بغياب ثقافة التطوير أو المتعلقة بعمليات القياس والتحيز الذى يمكن أن يتم خلالها. كما أن بعض المدارس قد تعرض المعايير دون تنفيذ فعلى لها، لدرجة أن بعض المعلمين يَحفَظونها ومن ثم يُحَفظونها لتلاميذهم، كما أن المعلمين يجدون أنفسهم مسئولين عن تحقيق المعايير الخاصة بالطلاب، وبالتالي يكتفون بالممارسات التدريسية التى تضمن المستوى الأدنى المطلوب تحقيقه من المعايير ،وإهمال المعايير الأعلى، كما أنها قد تزيد العبء على المعلمين، وتمثل ضغطاً عليهم، وهناك اعتقاد لدى المعلمين بأن القياس حسب المعايير لا يعكس بدقة ما تعلمه الطلاب. على الرغم من كل هذا النقد ، فإنه لا يقلل من قيمة

المعايير التي تعد موجهات للطريق الصحيح، كما أنها تقدم مجموعة أولويات يجب توجيه الطاقة والجهود إليها.

مفهوم المعاييير المهنية للتدريس:

تتكون المعايير المهنية للتدريس من شقين، يتألف الشق الأول من مجموعة من المكونات، ويتألف الشق الثاني من عناصر للقياس (Kleinhenz and Ingvarson, 2007). تهدف المعايير في الشق الأول إلى بناء نماذج للمكونات المتفق علي أهميتها، والرغبة الملحة في اكتسابها في الجانبين المعرفي والتطبيقي لمهنة التدريس. وتستخدم المعايير في الشق الثاني كمقاييس لتحديد مستويات معينة من الأداء. وبهذا المعنى يمكن استخدام المعايير لوصف الرؤى حول ممارسات المهنة، مرتكزة على مجموعة من القيم والمعتقدات المتفق عليها، كما يمكن أن تستخدم كأدوات قياس لإجراء التقويم المهني.

تصف المعايير المهنية للمعلمين المعارف والمهارات ومجموعة القيم الضرورية للتدريس الفعال (MCEETYA,2003). وتشمل العناصر الأساسية لعمل المعلم، كما تعكس تنامي الخبرة والمهنة ومستويات الطموح والإنجاز، وتعمل على استجلاء وتوضيح المفاهيم والمعارف الأساسية التي تميز ممارسات التدريس الجيد وتجعلها ثقافة مشاعة داخل مهنة التدريس. كما تشكل المعايير، بشكل عام، إطارا وطنيا لبلورة رؤية واضحة للإرتقاء بجودة التدريس ووضعها موضع التنفيذ (MCEETYA,2003). وفق تعريف وكالة التدريب والتطوير البريطانية تعرف المعايير بانها " مجموعة من الخصائص المهنية للمعلم تتضمن العلوم والمعارف والمهارات المهنية، وتقدم توقعات واضحة لمهنة التدريس في مراحل مختلفة، كما تصف ما ينبغي للمعلمين معرفته وإتقانه ليتمكنوا من تقديم خبرات تعليمية قيمة ومفيدة للطلاب تهيئهم للمشاركة بفاعلية في بناء مجتمعهم من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية" (TDAS,2007). وفي نيوزيلندا تعرّف المعايير المهنية للتدريس بانها "تصف المعارف والمهارات الضرورية ، والاتجاهات اللازمة لأداء دور معين بفاعلية " (Ministry of Education, New Zealand, 1999). فالمستويات المعيارية المهنية عبارة عن جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم ويكون قادرا على أدائه بصرف النظر عن تخصصه ،وتتضمن ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بكيفية تدريسه المحتوى العلمي بصورة تحقق الهدف من التعلم بوصفه مسئولا عن تنمية المتعلمين تنمية شاملة.

تشير الإدارة التربوية في برزن (Brisbane: Dept of Education,2005) إلى أن المعايير تمكن من تزويد المعلمين بأسس لتحديد حاجتهم المهنية وتطورهم المهني، وتوفر

المحددات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين، وتقدم المستويات المتوقعة من الإنجاز للمعلمين. بينما يرى المعهد الاسترالي للتدريس والإدارة التربوية (AITSL,2007) أن المعايير المهنية للتدريس يمكن أن تساعد في تحفيز المعلمين والتربويين للتطلع لمستويات أعلى من الأداء، وتوضيح سقف التوقعات للممارسات المهنية، وتوفير دليل إرشادي للمعلمين والتربويين الراغبين في تحسين أدائهم من خلال المراجعة الذاتية والنمو المهني، كما تعمل على تحقيق زيادة الوعي الاجتماعي بأهمية دور المعلم وعظم المهمة التي يضطلع بها

هناك بعض الخصائص التي يجب أن تتسم بها المعايير ، منها أن تحدد المهام الرئيسية للتدريس وأن تطور بما يحقق توقعات الجمهور من المدرسة، وآلا تصف مستويات الممارسة الحالية بل ينبغي أن توضح ماذا يجب على المعلم أن يعرف وأن يكون قادرا على أدائه في ضوء نتائج الدراسات والممارسات الجيدة، وأن يصف المستويات المطلوبة من الأداء، وأن يكون أداة جيدة لترجمة نتائج الدراسات إلى توقعات في ممارسات المعلم، وآلا يكون مفهوما جامدا بل يحتاج إلى مراجعة منتظمة في ضوء نتائج البحوث والمعارف المهنية (Ingvarson,2002).

ويمكن تقسيم المستويات المعيارية للمعلم وفقًا لأكثر من محور ، بحيث تتضمن المستويات المعيارية لإعداد المعلم، و المستويات المعيارية من حيث حجم الاعتماد، و المستويات المعيارية من حيث مراحل اعتماد المعلم (http://forum.stop55.com. 2012). و يعني هذا ارتباط المعايير المهنية بالجانب التربوي وتضمنها كافة المعلمين الواجب امتلاكهم للمعارف والمهارات والاتجاهات التي ترتبط بالتخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه، وما يرتبط بها من إدارة الصف، واستخدام التقانة الحديثة، والتواصل مع المتعلمين والزملاء وإدارة المدرسة وأولياء الأمور. تعتبر المستويات المعيارية الأكاديمية عبارة عن جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يعرفه المعلم ويكون قادرًا على أدائه في تخصص معين، وتتضمن ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات واتجاهات تتعلق بمجال التخصص. ويعني هذا أن المعايير الأكاديمية تختلف من تخصص إلى آخر. ويرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة كل تخصص، وما يتضمنه هذا التخصص من معارف واتجاهات وقيم ينبغي أن يلم بها من يقوم بنقل هذا المحتوى إلى المتعلمين. نظرًا لاختلاف هذه المستويات المعيارية من تخصص لآخر فإنه يصعب جمعها في كتاب واحد، ولكن يمكن الإشارة إلى المعايير المهنية بوصفها قاسمًا مشتركًا بين المعلمين جميعًا بصرف النظر عن تخصصاتهم. وترتبط المستويات المعيارية الخاصة بالاعتماد المؤسسي بالاعتراف بالمؤسسة كاملة متضمنة كافة البرامج التعليمية التي تقدمها هذه المؤسسة مهما تعددت. وتستمد المرتكزات المعرفية المهارية من الممارسة المهنية محتوياتها من سياسة التعليم، المنهج، مدخل المخرجات

التعليمية، علم نفس النمو، دينامية الجماعة، نظريات التعلم، تحليل القيم، مفاهيم التدريس الفعال (Education Queensland, 2005, pp.14-15).

من المعوقات الأساسية للوصول إلى معايير مهنية للتدريس تحكم على عمل المعلم، أن المعايير بطبيعتها اشبه بالقوانين الوضعية التي من سماتها التغير والتبدل حسب الظروف والملابسات والمستجدات، مما يجعل من الضروري تعديلها ،وهذا ما يسمى " بالتعديلات الدستورية". والشيء الآخر أن المعايير لا يمكن فصلها عن البيئة الثقافية السائدة ، بالتالي يكون من الصعب الحكم على ما ينبغي أن يعرفه المعلم وكيف يطبق ما يعرفه المعلم. يتأثر عمل المعلم إلى حد كبير بأعراف وتقاليد ومعتقدات البيئة الثقافية التي يخدمها النظام التعليمي والموقف التعليمي المعين. ومما سبق يمكن تعريف المعيار بأنه: ما ينبغي للمعلم أن يعرفه ويكون قادرا على أدائه لتحقيق أهداف مرغوبة وفق مستوى معين من الجودة.

المعايير كقيم مهنية

يمكن فهم المعايير على أنها دعوة لتحقيق مستويات عالية من الأداء ومحور ارتكاز لأفضل الممارسات المهنية التي لها قيمة وأهمية في نطاق مهنة التدريس. بهذا المفهوم ، تشجع المعايير المهتمين على تجاوز الآراء المتباينة وتعمل على توحيدهم حول قيم وأفكار مشتركة. ويسترشد مطورو المعايير في مجال التدريس بمفاهيم العناصر المهمة التي تتضمنها عمليات التبادل التي تحدث بين المعلمين والمتعلمين، وكثيرا ما يقال إن المعايير نماذج لممارسات التدريس الجيد وبهذا المعنى فإنها تعتمد على الاتفاق المهني حول ما يعتبر تعلما نوعيا وما يتضمنه ذلك من أدوار لما ينبغي للمعلم أن يعرف، وأن يعتقد، وكذلك ما يستطيع القيام به. يعد الوصول إلى مثل هذا الاتفاق حول مدلول المفاهيم جزءاً ضرورياً في كل مرحلة من مراحل وضع المعايير. ويعني هذا أن واضعي المعايير يجب أن يتوصلوا إلى اتفاق بشأن المباديء الأساسية للمهنة ونطاقها ومضمون عملها واعتبار ذلك خطوة مبدئية نحو بناء المعايير. ومن الأمثلة الجيدة للمعايير كقيم ، ما يقدمه المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس في الولايات المتحدة " ما يجب أن يعرفه المعلمون ويكونوا قادرين على أدائه"، إذ **يتضمن المباديء التالية (إدريس 2012):**

1- المعلمون مسؤولون عن التلاميذ وتعلمهم، وعليهم تكريس جهودهم لتيسير حصول جميع التلاميذ على المعرفة، وأن يعدلوا ممارساتهم وفق ميول التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم ، وأن يفهموا كيف ينمو التلاميذ وكيف يتعلمون .
2- المعلمون على دراية كافية بالمادة التى يدرسونها ، وبكيفية تدريسها لمختلف التلاميذ و يتوافر لدي المعلمين المؤهلين فهمً خصبً للموضوعات والمواد الدراسية التى يدرسونها

، ومعرفة بطرق كشف هذه الموضوعات والمواد للتلاميذ، وهم على وعي بالمعرفة التى يجلبها التلاميذ معهم، ومدركاتهم وخبراتهم ومفاهيمهم السابقة ، كما أنهم يهيئون للتلاميذ مسارات متعددة للمعرفة، وكيفية تحديد المشكلات وطرحها وحلها.

3- المعلمون مسؤولون عن إدارة تعلم التلاميذ ومراقبته ويهيئ المعلمون المؤهلون مواقف تحافظ على ميول التلاميذ، ويتقنون الأساليب التعليمية المتنوعة، ويعرفون التوقيت المناسب لاستخدام كل منها، ويعرفون كيف يثيرون دوافع مجموعات التلاميذ ويدمجونهم فى الأنشطة المختلفة ، ويستخدمون طرقاً عديدة لقياس نمو التلاميذ، ويستطيعون أن يشرحوا ويفسروا أداء التلاميذ لآبائهم.

4- يفكر المعلمون فى ممارساتهم المهنية تفكيراً نسقياً منظماً ويتعلمون من الخبرة. فالمعلمون المؤهلون يفحصون ممارساتهم ويسعون إلى الحصول على أراء الآخرين ويستفيدون من البحث التربوي لزيادة معرفتهم وتطوير أساليب التدريس والتقويم بما يتلاءم مع النتائج والأفكار الجديدة.

5- المعلمون أعضاء فى مجتمعات التعلم، يعملون متعاونين مع أعضاء المهن الأخرى، ويستخدمون إمكانيات المدرسة والمجتمع لصالح التلاميذ، كما أنهم يتعاونون مع الآباء ويشركونهم فى العمل المدرسي.

تمت صياغة هذه المقترحات أو القيم بشكل عام للتعبير بشكل عام أيضاً، عما يعتقده المعلمون في الولايات المتحدة، بغض النظر عن المادة أو المرحلة التي يدرسها وبذلك قد تقدم أساسا فلسفيا لوضع معايير متخصصة لتدريس تخصص معين في مرحلة محددة، قد تشمل حتى التعليم العالي في نظر كاتب هذا المقال.

المعايير كمقاييس

إضافة لما سبق حول المعايير كقيم مهنية، ولكي تكون المعايير مفيدة لأغراض مثل التعلم المهني والاعتماد المهني، يجب أن تفهم أيضاً كأدوات قياس. ذلك أن أحد السمات الأساسية المميزة لأيّ مهنة هو قدرتها على تحديد وقياس جودة الأداء ضمن نطاقها المهني. هناك ثلاث خطوات ينبغي مراعاتها لاستخدام المعايير كأداة قياس عادلة وصادقة للأداء المهني، وهي:

1- تعريف المحتوى المراد قياسه (ما التدريس الجيد؟)، ويسمى هذا معيار المحتوى.

2- إقرار الكيفية التي سوف يقاس بها التدريس (مثل كيف سيتم جمع البيانات المتصلة بالتدريس).

3- تحديد مستويات الأداء التي تحقق المعيار، أو كيف أن الأداء الجيد يعد جيدا بما فيه الكفاية حيث يسمى هذا معيار الأداء.

تشير كلمة معيار، ضمن تعريفها الثاني كمقاييس، إلى استخدامات مختلفة وفروق دقيقة، من ذلك فكرة المعايير كوحدات معترف بها كتوقيت غرينتش ومعيار الذهب أو وحدة الطول، كما تستخدم المعايير لتعبر عن مستويات محددة من التفوق وتحقيق الثروة أو ما شابه ذلك مثل مستوى المعيشة أو مستوى معين من الاتقان. ووفقا لانفرسون (Ingvarson,2002) إلى أن المعايير كمقاييس لا تكتفي بوصف ما ينبغي للمعلمين معرفته وما يمكنهم فعله من أجل وضع هذه القيم موضع التطبيق العملي، بل أنها تصف الوسائل الممكنة لقياس مدى التحصيل وفق مستويات محددة. ويشير (Kleinhenz and Ingvarson, 2007) إلى أن كل من سايكس وبلاسترك قد قدما في عام 1993، تعريفا للمعايير كمقاييس يقول " المعيار هو أداة للتقويم الدقيق المتضمن إصدار أحكام وقرارات مناسبة في إطار من المعاني المشتركةً.

وقد تم صياغة العديد من المعايير المهنية وفق " محتوى المعايير" Content standards و"معايير الأداء" Performance standards في الولايات المتحدة، على أساس أن محتوى المعايير هو توصيف عام للمعارف والمهارات، بينما معايير الأداء تتألف من تعاريف واضحة ومحددة وأمثلة عيانية ملموسة، ويمكن استخدام معايير الأداء بالتزامن مع فهم معايير المحتوى للتمييز بين الممارسات المقبولة وغير المقبولة من الناحية العملية.

معايير المحتوى أو ممارسات التدريس الجيد

تصف هذه المعايير نطاق ومضمون ممارسات التدريس، وتستخدم في القياس التربوي عموما لتحديد النطاق الذي ينبغي قياسه، ونطاق مسئولية المعلم، كما تقدم توضيحات حول ما يعنيه المعيار من حيث مدى المعارف التي ينبغي للمعلم الإلمام بها ومستوى ممارساته المهنية. لقد أظهر مطورو المعايير في السنوات الأخيرة قدرتهم على تطوير معايير تعكس مستوى التعقيد والمهنية العالية لما ينبغي أن يكون عليه التدريس بدلاً من الاعتماد على قوائم مراجعة الكفايات checklists التي كانت تستخدم سابقا. لكي تكون معايير المحتوى صادقة يجب أن تستند إلى شواهد حول الظروف التي تعزز تعلم التلاميذ بشكل هادف ومفيد، وذلك يعني أيضاً أن المعايير ينبغي أن تكون قادرة على التمييز بين ما يتوقع من المعلمين أن يعرفوه مايكونون قادرين على أدائه في مواد ومراحل مختلفة.

تعد معايير المحتوى العامة مفيدة في تحديد المجالات الرئيسة والجوانب المهمة لمهنة التدريس، ولكن يبدو قصورها واضحا عندما يحاول معدوها أن يتعمقوا بشكل كبير ويفصلوا بشكل

مبالغ فيه لما ينبغي للمعلم أن يعرفه وأن يكون قادرا على أدائه لدعم تعلم التلاميذ في مجالات محددة من المنهج، أو عند مستويات معينة من التعليم المدرسي. على سبيل المثال، المعايير التي تصف ما ينبغي لمعلم الصفوف المبكرة الإلمام به فهما وممارسة لتدريس القراءة يختلف عن ما ينبغي لمعلم الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية معرفته لبدء ومواصلة مناقشة بناءة حول مسألة مثيرة للجدل، وبالتالي فإن الخلط بين المهام الدقيقة للمعلمين أو تضمينها ضمن المعايير العامة قد يشعرهم بعدم الكفاءة. لذلك ينبغي أن تتكامل المعايير العامة للمحتوى بمعايير التخصص وذلك انطلاقا من أن الخبرة في التدريس، كما في اي مهنة أخرى، لها نطاقات تخصصية ضمن مجالها العام. فمعلم الصفوف المبكرة، على سبيل المثال، على مستوى من التخصص مثله مثل المعلم المتخصص في المرحلة الثانوية أو حتى الأستاذ في المرحلة الجامعية.

ورغم أن معايير المحتوى تحدد وتعرف نطاق مهام المعلم لكنها في حدّ ذاتها لا تشير إلى كيف يكون الأداء الجيد للمعلم، أو بمعنى آخر معايير المحتوى لوحدها لا تشير إلى المستوى المقبول للأداء على مهام التقويم، تتمثل المشكلة هنا في صعوبة ردم الهوة بين ما يعرفه المعلم وبين ما يمكن أن يجيد تطبيقه داخل غرفة الصف. والسؤال الأساسي الذي يتعين الإجابة عنه من قبل واضعي المعايير هو: كيف أن المستويات الجيدة تكون جيدة فعلا بما فيه الكفاية؟ إن وضع المعايير وتدريب المعلمين على استخدامها لتقويم شواهد عمليات التدريس يمكن أن تكون عملية معقدة مثلها مثل تحديد معايير المحتوى. تتضمن عملية وضع معايير الأداء إعداد مقياس ومعايير تقويم Rubrics، وجداول أوزان نسبية، وغيرها من العمليات الفنية المتبعة عادة في القياس التربوي بالإضافة إلى تدريب القائمين على عمليات التقويم.

أهداف معايير إعداد المعلم

يمكن أن تضم الأهداف العامة للمعايير عملية تشجيع الانضمام إلى مهنة التدريس Recruitment ، أي تشجيع الأفراد المثقفين على دخول مجال التدريس عندما يدركون أنها مهنة تضم أفراداً أكفاء ومثقفين ومدربين تدريباً يؤهلهم للتدريس الجيد. وبالتالي فإن المعايير تعد مغرية للأفراد، لأنها تدل على أن هذه المهنة مهنة يقدرها الآخرون وبها درجة محددة من الانتقاء. تضم الاهداف العامة أيضاً كل من التحديد والجودة والشرعية. تفيد معايير التحديد أو الفرز فى التأكد من أن الأفراد الذين يسمح لهم بممارسة مهنة التدريس لديهم مؤهلات محددة ، علماً بأن هذه الآلية لا تخدم المصلحة العامة فقط، بل تخدم مصالح المهنة بصفة

عامة. أما بالنسبة للجودة Quality فـالمعايير توجه إلى طبيعة الإعداد الذى يجب أن يتلقاه من يلتحق بمهنة التدريس ، ويحصل بمقتضاها على رخصة، أو شهادة، كما توجه إلى جودة البرنامج الذى يعد المعلم. أما الشرعيةLegitimacy ، فهى تعمل على التأكيد أن المعلم كفء ومدرب بصورة مناسبة ، ويمكن الاعتماد عليه تماماً، ويمثل هذا مطلبا للرأي العام.

صياغة المعايير

بحكم أن المعايير في المجال التربوي لها بنية اجتماعية وثقافية فإن ذلك يجعل بعض الناس ينظرون إلى المعايير باعتبارها نسبية وبالتالي يصعب تصنيفها تماما. يقترح قراندوف وتوك (Grundnoff and Tuck, 2003) في هذا الصدد أن تعبر المعايير عن فهم مشترك للموقف التعليمي الذي يدركه كل المعنيين في مجتمع المدرسة. ولا يحدث الاتفاق على معنى مشترك للمعيار تلقائيا، بل يتطلب من مستخدمي المعايير أن يشاركوا في عمليات بناء المعايير وأن يتفقوا كذلك على تحديد المستويات التي تشير إلى أن المعايير المدونة قد تحققت وعلى تعيين نوع المؤشرات العيانية التي قد تظهر فيها. ويؤكد قراندوف وتوك (2003) إلى أن بناء المعايير يرتبط أيضاً بالقدرة على إصدار أحكام بناء قواعد محددة في سياقات معينة ترتبط جزئيا بطبيعة المعايير المكتوبة. على سبيل المثال نفترض أن المنتخب الوطني الأولمبي السوداني إذا أراد اختيار عدائيين لإدراجهم في تشكيلة المنتخب فيجب أن يكون معيار الاختيار في هذه الحالة واضحا، كأن يكون ماذا عدوت على سبيل المثال: إذا عدوت 100 متراً في أقل من وقت محدد كما يقاس بأداة قياس معينة، وبواسطة محكمين مختصين، وفي مسار مع سرعة رياح تقل عن سرعة محددة، فإنك سوف تُرشح للانضمام للمنتخب، أما إذا لم تتمكن من الجري خلال الوقت المحدد وفق الشروط المعيارية فلن تتمكن من المشاركة. لنفترض أن هذا المعيار قد تم صياغته بالشكل التالي: " لكي تنضم للمنتخب الأولمبي يجب أن تجري بسرعة". وفي هذه الحالة هناك مدى واسع من التفسيرات لطبيعة السياق ومستوى التعويل لما يمكن إدراجه تحت الجري بسرعة. وعليه كما يرى قراندوف وتوك (2003) فان كل المعايير في أدبيات التدريس الفعال تندرج فعليا تحت " الجري السريع وذلك كما نوضحه على سبيل المثال الصياغات التالية:

" بشكل ملائم يستكشف فرص ويستخدم معرفته....."

" يحدد طائفة من الموارد ذات الصلة ب....."

" يصف بشكل مناسب....."

وإذا قبلنا أن مصطلح "المعيار" في التربية يستخدم بشكل مرن وخلاق ، فإن معناه على حد تعبير (Fitzsimmons, 1997) يتحدد إلى حدّ ما باستخداماته ثم بالفهم العام إذا لم يكن هناك

معنى محدد للمصطلح من الناحية النظرية. قد يُحدث مصطلح المعيار ارتباكا في المجال التربوي ولذلك لا بدّ من التمييز بين مصطلحي المحك Criteria والمعيار Standard. حيث يستخدم "المحك" عند الكتابة عن الخصائص التي تستخدم للحكم بها على شيء ، وأما مصطلح " المعيار" فيستخدم لتعيين مستوى معين من الإنجاز لكي يتم تحقيقه. يشير صالح هارون (2004 ص 55) إلى أن المحك "هو عبارة عن مقارنة أداء التلاميذ من خلال مقارنته بمقدار من محتوى المادة العلمية المقدمة لهم والمتوقع منهم تعلمه وفق محك تم تحديده مسبقا من قبل المقيم". وقد قدّم قلاس (Glass,1978) تعريفا يعتبر فيه "المحك" متغيرا يستلزم إصدار حكم ما ، بينما " المعيار" يعتبر بمثابة الكمية المطلوب تحققها من ذلك المتغير. وعلى سبيل المثال قد يكون طول القامة من الشروط العامة لقبول رجل الشرطة، وتحدد بطول 170 سم (Cited in Edelfelt and Raths, 1998).

كما اقترح موس وشولتز (Moss and Schultz,2011) أن تتخذ المعايير عدّة مستويات تتدرج من مستوى أكثر عمومية إلى مستويات أكثر خصوصية. فالمستوى الأول يكون عبارة عن محتوى المعايير أو المحك كمستوى عام، وفي المستوى الثاني نجد معايير الأداء، وفي المستوى الثالث يتم تطبيق معايير الأداء في سياقات معينة. فمثلاً صنفت الهئية الوطنية للمعايير المهنية للتدريس في الولايات المتحدة المعايير في الدراسات الاجتماعية إلى الحالة التقريرية للمعيار التي تقدم وصفا تقريريا مختصرا وشاملا لأحد العناصر الجوهرية لممارسات معلم العلوم الاجتماعية بحيث يصاغ في أسلوب أداء ذي تأثير على تعلم التلاميذ وقابل للملاحظة. وهناك الأيضاًح، وهو عبارة عن مقطع يوضح السياق الذي يتحقق فيه المعيار مع شروحات لما يحتاج المعلم أن يعرفه، ويقيمه، ويفعله لإنجاز المعيار. تتضمن الأيضاًحات كذلك اتجاهات المعلم تجاه التلاميذ، دوره المميز ومسؤولياته، وموقفه من العديد من القضايا الفكرية والخلقية التي يواجهها National Board for Professional Teaching Standards, 2001)).

يكمن تمثيل المعيار في مجموعة من المعايير الفرعيةالتي تمثل مستويات محددة على المعيار العام الذي تم صياغته في مستوى عام. ويتحدد كل مستوى من تلك المستويات الفرعية بثلاثة عوامل أساسية، هي:

1- الأداء الملاحظ أو خصائص المهمة: ويصف هذا العامل السلوك أو الأداء الذي يمكن ملاحظته، ويصاغ في شكل أفعال مثل يكتب ، يحلل.....

2- تتضمن تحديدا لمستوى واحد من المعيار على الأقل: ويحدد هذا العامل المستوى المطلوب من الأداء (جودة الأداء) سواء من حيث الكم أو الكيف ، الوقت....

3- شروط الأداء: يصف هذا العامل الشروط التي يحدث فيها الأداء، وتتضمن الأدوات، والإجراءات، والوسائل الممكن استخدامها لأداء المهمة.

لتوضيح ذلك نورد المثال الآتي: ينفذ تجربة معينة (في مادة العلوم) خلال نصف ساعة دون الاستعانة بكتاب المعلم.

الأداء الملاحظ: ينفذ تجربة (ويصاغ في شكل أفعال).

مستوى المعيار: خلال نصف ساعة (جودة الأداء من حيث الوقت هنا)

شروط الأداء: دون الاستعانة بكتاب المعلم

مثال أخر: يقرأ سورة العلق بدون أخطاء تجويدية بقرآءة عاصم.

الأداء الملاحظ: يقرأ سورة العلق.

مستوى المعيار: بدون أخطاء تجويدية.

شروط الأداء: بقراءة عاصم.

أمثلة لأسلوب صياغة المعيار

المثال الأول: يصمم خبرات تعليمية تستثير عقول التلاميذ. ويغطي هذا المعيار المتطلبات الضرورية لتخطيط مواقف تعليمية تستثير عقول التلاميذ، ويتضمن ذلك بناء مواقف تعليمية يختبر فيها التلاميذ الأفكار الأساسية التي ترتكز عليها قضايا أو مشكلات معينة، ويصوغون ويعللون أراءهم، ويستخدمون في ذلك مهارات معرفية عليا لتحليل الموقف، وفهمه واقتراح حلول لمواجهته، كما يتضح فى الجدول(1).

الجدول(1) يوضح كيفية صياغة معيار لخبرات تعليمية تستثير عقول التلاميذ.

المعايير الفرعية	المؤشرات
1.1 تزويد التلاميذ بمواقف تعليمية تمكنهم من اختبار الأفكار الأساسية للموضوع، أو المشكلة ، أو القضية.	* المقالات، والمشكلات، والقضايا المتعلقة بالتلاميذ وإتاحة الفرصة للتلاميذ لاختبار الأفكار والمفاهيم الأساسية المختارة لعملية التقصي. * تدريس وتعلم الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ على تعزيز فهمهم وترسيخه واختبار العلاقات بين المفاهيم والأراء الأساسية المتضمنة في الموقف التعليمي. * استحداث الفرص للتلاميذ لتأمل خبراتهم التعليمية ومراجعتها، وتطبيق ما اكتسبوه على مواقف جديدة.

1.2إيجاد مواقف تعليمية تستثير التلاميذ على طرح أسئلة وتتيح لهم تبادل الأراء والمعارف مع زملائهم.	* المقالات، والمشكلات، والقضايا التي ترتبط بحياة الطلاب وتستثيرهم للنقاش بناء على الخطة المعدة لعملية الاستقصاء. * تدريس وتعلم الاستراتيجيات التي تضمن تفاعل التلاميذ لمناقشة البناء الفكري للموقف والمفاهيم والنظريات التي يستند عليها. * بناء بيئة تعليمية لتقويم الآراء والأفكار وتشجع التلاميذ على التعبير عن آرائهم وطرح أسئلة والتراجع أو الدفاع عن أراء معينة. * إتاحة الفرصة للتلاميذ لاختبار وجهات نظر أخرى ومناقشتها، صياغة الآراء وتبرير الرؤى، وتقديم ذلك لفئات مختلفة من المستمعين عبر وسائل اتصال متعددة. * تدريس طرائق مختلفة حسب ما خطط له لإدخال التلاميذ في حوار معرفي وطرح أفكار جديدة، ومناقشة وجهات نظر مختلفة، واختبار تفسيرات ومعان. * إتاحة الفرصة للتلاميذ للتأمل أو مراجعة مخرجات النقاش، وتطوير آرائهم وأفكارهم الخاصة، وتطبيق ذلك على مواقف جديدة.
1.3إيجاد مواقف تعليمية تمكن التلاميذ من استخدام مهارات عقلية ونقدية عالية لحل مشاكل وبناء معان ومفاهيم جديدة.	* القضايا، والموضوعات، والمشكلات التي ترتبط بحياة التلاميذ وتوفير الفرص لاستخدام قدرات عقلية عليا ومهارات حل المشكلات. * تطبيق الخبرة التعليمية في مواقف تعليمية داعمة، حيث تكون أفكار التلاميذ وأراؤهم موضع احترام. * التخطيط وتطبيق أنشطة جماعية في مجموعات صغيرة لتحديد المشكلة، وجمع البيانات، والتعامل مع البيانات والأدوات، واختبار الآراء والأفكار، وصياغة النتائج النهائي وتبريره، وحل المشكلة.

المثال الثاني: ينبغي على المعلم أن يعرف استراتيجيات مختلفة للتقويم وتفسير النتائج ويستخدمها لتعزيز تعلم التلاميذ وتعديل طرائق التدريس بهدف رعاية التقدم الدراسي المستمر للتلاميذ. فالمعلم يجب أن يعرف ويفهم الآتي وفقا ل (Aviss et al., 2004):

1- خصائص أساليب التقويم المختلفة واستخدامها وعيوبها، (ومن ذلك على سبيل المثال: التقويم المعتمد على المعايير والتقويم المعتمد على المحكات والاختبارات المقننة,

والاختبارات الأدائية وأسلوب الملاحظة) لتقويم الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ، وما يعرف وما يستطيع أداءه، ونوع الخبرات التي يمكن أن تدعم تقدمه الدراسي.

2- نظريات القياس والقضايا المتعلقة بالتقويم كالصدق والثبات وعوامل التحيز في تقدير الدرجات.

3- يُقدر ويتعهد بالاعتقاد بأن مواطن القوة لدى التلميذ هي القاعدة لمزيد من التقدم والنمو ، وأن أخطاءه تمثل فرصة حقيقية لتعلمه.

4- ينغمس في أنشطة لتحليل أداء التلميذ مستخدما مصادر مختلفة من المعلومات، وتكييف خططه المستقبلية وأساليب التدريس للرفع من مستوى المخرجات التعليمية للتلاميذ.

5- تزويد التلاميذ بتغذية راجعة بناءة وتشجيعهم على استخدام بياناتهم وطرق التقويم الذاتي لمراقبة مدى تقدمهم لتحصيل أهدافهم الذاتية.

6- رصد وتسجيل بيانات التقويم للمدرسة وأولياء الأمور.

7- تعزيز معلومات حول طرق التعلم وكيفية تقويم التلاميذ واستخدام أساليب متنوعة من التقويم.

مثال من مادة تخصصية – العلوم (مقتبس من Illinois State Board of Education,2002)

المعيار الأول : العلوم كعملية استقصاء : المعلم الكفء يعرف إجراءات التقصي العلمي ولديه القدرة على تطبيقها.

المؤشرات المعرفية: معلم العلوم الكفء يعرف: أولا: الافتراضات ، والعمليات، والأهداف، والمتطلبات، وأدوات التقصي العلمي، وثانيا: العمليات الرياضية والأدوات اللازمة لجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها. وثالثا: مداخل مختلفة لإجراء عمليات التقصي العلمي.

المؤشرات الأدائية: معلم العلوم الكفء قادر على: أولا: التخطيط لعملية التقصي العلمي وتطبيقها مستخدما الأدوات والتقنيات اللازمة، ثانيا: تطبيق بعض الطرق الرياضية والإحصائية لجمع البيانات في عمليات التقصي وتحليل النتائج وعرضها، وثالثا: يستخدم الأدلة والمنطق لتقديم شروحات مقترحة لتساؤلات وفروض علمية.

كما يتضح من ما ذكرناه سابقا لا توجد صيغة موحدة متفق عليها لبناء المعايير، بل تتنوع بتنوع النظم التربوية وسياساتها وما يتعلق بذلك من أطر سياسية واجتماعية واقتصادية مؤثرة، إضافة إلى الهدف من استخدام المعايير، إلا أنه يمكن الاستفادة من تلك الصياغات في وضع الإطار

العام الذي يمثل عاملا مشتركا بين العديد من النظم التربوية للاسترشاد به في صياغة وتنظيم المعايير المهنية للمعلمين والمرشدين والمديرين والمشرفين التربويين وذلك على النحو التالي:

1- تصاغ المعايير في عدّة مستويات تبدأ بعنوان المعيار ثم محتوى المعيار والمعايير الفرعية مع مؤشرات لكل فرع ، كما موضح في الجدول (2):

جدول(2) يوضح مستويات صياغة المعيار

1-عنوان المعيار :يكتب باختصار في صيغة أدائية تصف العناصر الرئيسة للمعيار مثال: ندمج التقنية مع المنهج لتسهيل تعلم التلاميذ.	
توصيف المعيار : يصف باختصار الجوانب المهمة التي يغطيها المعيار مثال: هذا المعيار يغطي المتطلبات الضرورية للتخطيط وتطبيق استراتيجيات التدريس والتعلم ومراقبتها والتي من شأنها ربط مدى واسعا من الأنشطة التعليمية باستخدام وسائل التقنية لترسيخ تعلم التلاميذ.	
المعايير الفرعية	المؤشرات
1.1 المعيار الفرعي الأول مثال : يحدد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ المرتبطة باستخدام وسائل التقنية المتاحة	مثال: يجمع بطرق مختلفة معلومات عن اهتمامات التلاميذ والطرق التي يفضلونها في التعلم ومعلوماتهم السابقة عن وسائل التقنية
2.1 المعيار الفرعي الثاني يصف أحد عناصر المعيار الأساسي ويكتب في صيغة إجرائية	تحدد مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن يقوم بها المعلم لأداء جوانب تفصيلية من المعيار الفرعي وتمثل أمثلة لما يمكن للمعلم أداؤه لتحقيق المعيار الفرعي ضمن إطار المعيار الأساسي

ويوضح ما ذهبنا إليه أعلاه كمثال آخر الجدول(3) ما جاء في التقرير الذي رفعه الرديسي (2008) لرئاسة وزارة التربية والتعليم وزارة التربية السعودية، الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية:

جدول(3) صياغة معيار :علم الجغرافيا

عنوان المعيار: علم الجغرافيا: تعريفها وأقسامها وتطورها ومدارسها	
محتوى المعيار: يختص هذا المعيار بالتعريف بعلم الجغرافيا ، وتطور المعرفة الجغرافية، ودور المسلمين في تطويرها، والجغرافيا الحديثة ومدارسها الفكرية.	
المعايير الفرعية	المؤشرات
1-1: المعيار الفرعي الأول: يوضح مصطلح علم الجغرافيا	• يشرح معنى علم "الجغرافيا" اصطلاحيا وعلميا (معرفي "فهم") • يفصّل أسس التفكير الجغرافي منذ أقدم العصور (معرفي "تحليل") • يعي تعريف هارتشون للجغرافيا عام (معرفي "فهم") • يناقش صعوبات تعريف علم الجغرافيا (معرفي "تقويم") • يستنتج فلسفة المدرسة الحتمية في تفسير علاقة الإنسان بالبيئة (معرفي "تحليل") • يشرح فلسفة المدرسة الإمكانية في تفسير علاقة الإنسان بالبيئة (معرفي "فهم") • يربط علم الجغرافيا بالعلوم الأخرى (مهاري) • يناقش مساهمات العلوم المختلفة في تطوير علم الجغرافيا (معرفي "تقويم") • يرتب مساهمات علم الجغرافيا في مجالي البيئة والتنمية (مهاري)
1-2: المعيار الفرعي الثاني: يلخص تطور علم الجغرافيا	رتبت المؤشرات الخاصة بهذا المعيار الفرعي وفق ما ورد في مؤشرات المعيار الفرعي الأول.
1-3: المعيار الفرعي الثالث: يناقش دور المسلمين في المعرفة الجغرافية	رتبت المؤشرات الخاصة بهذا المعيار الفرعي وفق ما ورد في مؤشرات المعيار الفرعي الأول.

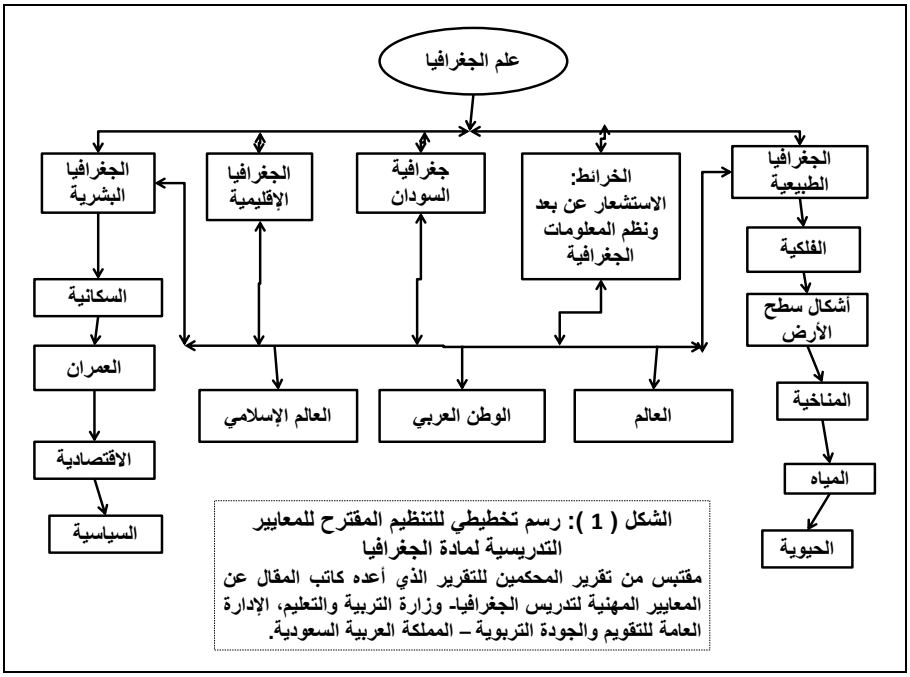
ويلاحظ القارىء وجود بعض التفسيرات الملحقة بين قوسين ، مثلا: معرفي "تحليل" ، وسيفسر ذلك عند الحديث عن كيفية تحكيم المعايير (أنظر الشكل 2) ، وقبل ذلك يمكن للقارىء النظر إلى النقطة (3) أدناه.

1- تصاغ المعايير ضمن صيغ إجرائية تعبر بشكل أساسي عما يعرفه المعلم ويستطيع القيام به سواء ما يتعلق بمحتوى المادة التخصصية أو الجوانب التربوية واللغوية والعددية، ويمكن ملاحظة ذلك بالرجوع إلى المثال السابق.

2- يراعى في كتابة المعايير ، وخاصة الفرعية، تمثيل جميع المستويات المعرفية بنسب متماثلة.
3- تضمين بعض الاتجاهات والقيم المهنية في المعايير.
4- صياغة المعايير في عبارات واضحة محددة تتفق مع فلسفة المجتمع وتتسم بالواقعية وإمكانية ممارستها في معظم المدارس.
5- أن لا تكون المعايير مكررة أو متشابهة وأن تخلو من الأخطاء النحوية والإملائية والطباعية.
6- إدراج معايير التدريس الخاصة بكل مادة من المواد التخصصية ضمن معاييرها المهنية.
7- أن تكون غير متحيزة ثقافيا.

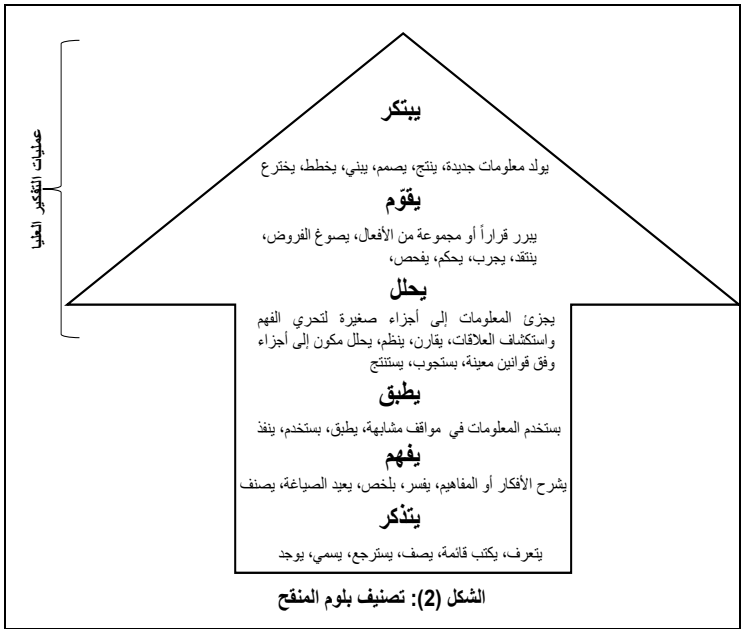
تحكيم المعايير

عند تحكيم المعايير من قبل المحكمين المختصين، لا بدّ من التركيز أولا: على المحاور الرئيسة التي يتضمن كل منها محاور فرعية، مع الإشارة إلى المقترحات البديلة. وتشمل المحاور الرئيسة كلا من الملحوظات على المادة العلمية، والملحوظات على صياغة المؤشرات، والملحوظات على الأوزان النسبية. بالنسبة للملحوظات على المادة العلمية لا بدّ من تفادي تركيز المادة العلمية على التفاصيل الدقيقة التي لا تتناسب مع هدف الاختبار ، والزمن المخصص له، ومحتوياته، والمحاور الرئيسة التي يتضمنها (المهارات التخصصية ، والتربوية والعددية، واللغوية)، والتي قد يصعب على المختص المؤهل تأهيلا عاليا تذكرها والإحاطة بكل تفاصيلها. وثانيا: ترتيب المعايير ترتيبا منطقيا تبعا لما تعارف عليه المتخصصون. يمكن أخذ المثال التالي والخاص بعلم الجغرافيا لتوضيح ذلك (الشكل 1). كما يجب التأكد من عدم تكرار المعايير، والتداخل بين المعايير الفرعية والرئيسة والتركيز على إظهار العناية بتكامل المعرفة وترابطها في صوغ المعايير كوحدات معرفية مترابطة.



الشكل (1): رسم تخطيطي للتنظيم المقترح للمعايير التدريسية لمادة الجغرافيا
مقتبس من تقرير المحكمين للتقرير الذي أعده كاتب المقال عن المعايير المهنية لتدريس الجغرافيا- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية – المملكة العربية السعودية.

بالنسبة لصياغة المؤشرات لا بدّ أن يركز محكم المعايير على أن المؤشرات قد تم صياغتها بصورة دقيقة ومرتبطة بالمعيار العام أو المعيار الفرعي ، وأن تكون متوازنة في صياغتها بين المجالات الرئيسة وأن تركز على جميع الجوانب التي يشملها على تصنيف بلوم Bloom لضمان شمول المعايير وتمثيلها لمستويات معرفية متعددة ، إذ أنه أكثر التصنيفات المعرفية استخداما. تتضمن تصنيفات بلوم عدّة مستويات تشمل المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. تختص المعرفة بتذكر حقائق أو معلومات أو اشياء سبق تعلمها، وهي أدنى مستويات المجال المعرفي. أما الفهم فهو إدراك أو استيعاب معنى المادة أو النص الذي يدرسه الطالب بينما يعني التطبيق استخدام ما تعلمه من قوانين أو قواعد في مواقف جديدة. ويعني التركيب جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كل متكامل أو نمط غير موجود اصلا. ويعمل التقويم على إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال وفق معايير أو محكات. وقد طور كل من كراثول بالتعاون مع زميله اندرسون ضمن فريق ضم مجموعة من الخبراء في مجال علم النفس المعرفي والمناهج وطرائق التدريس والاختبارات التربوية والقياس والتقويم وخرجوا بالتنقيح الموضح في الشكل 2. وقد تركزت أهم التعديلات في المستويات العليا وإبدال المستويات إلى صيغ فعلية مباشرة.



الشكل (2): تصنيف بلوم المنقح

الأوزان النسبية:

تستخدم الأوزان النسبية لتبيان مدى أهمية المعيار ، حيث يعطى توزيع الأوزان النسبية بين المعايير المختلفة في النهاية مجموعا عاما قدره مائة درجة. وبالتالي لا بدّ لواضعي المعايير من مراعاة توزيع هذه المائة درجة بين المعايير وفق أهميتها، وتعطى أهمية المعيار تقييما في واحد من ثلاثة مستويات هي 1 (بدرجة منخفضة)، 2 (درجة متوسطة)، 3 (درجة عالية). أما المستوى العام لجودة المعيار فيشمل المستويات: جيد، ومتوسط، وضعيف. لتوضيح ذلك أنظر جدول الأوزان النسبية لمادة الجغرافيا (جدول 4)، الذي أرفقه كاتب هذا المقال مع التقرير العام للمعايير المهنية لمعلم الجغرافيا والذي تم رفعه للإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية – وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

جدول (4): يوضح الأوزان النسبية لمادة الجغرافيا

المعيار	الوزن النسبي	المعيار	الوزن النسبي
1- علم الجغرافيا: تعريفها واقسامها وتطورها ومدارسها	7	10-الجغرافيا الاقتصادية	5
2- الجغرافيا الطبيعية/ اشكال سطح الأرض	5	11- الجغرافيا السياسية	5
3- الجغرافيا الفلكية	5	12- الجغرافيا الإقليمية/ العالم	5
4- الجغرافيا المناخية	5	13- العالم الإسلامي	5
5- الجغرافيا الحيوية	5	14- الوطن العربي	5
6- جغرافية المياه	5	15- جغرافية المملكة العربية السعودية	10
7- الجغرافيا البشرية/ السكان	5	16- الخرائط	8

8- جغرافية العمران	5	17- الصور الجوية (الاستشعار عن بعد)	5
9- الجغرافيا التأريخية	5	18- نظم المعلومات النسبية	5
المجموع			100

ضرورة إدخال المعايير المهنية للتدريس في السودان

مما سبق يتضح أهمية المعايير المهنية للتدريس، خاصة وقد سعت الكثير من الدول إلى إدخالها في العملية التعليمية بغرض الجودة، والسودان أكثر حاجة إليها من غيره من الدول لأسباب كثيرة منها: كثرة أعداد المتخرجين من كليات التربية، والذي ارتبط بما يسمى ثورة التعليم العالي في السودان عام 1993. فقد فُتحت كليات للتربية في كل الجامعات الجديدة، حولت معاهد إعداد المعلمين إلى كليات تربية لإعداد معلمي مرحلة التعليم الاساسي. وقد ظهر جليّا تدني نسب القبول في كليات التربية من جراء سياسة التوسع في القبول، فمثلاً بلغ عدد الطلاب الذين رشحوا للقبول فى العام 2007 بكليات التربية 13229 طالباً وطالبة ، 10264 منهم رشحوا لبرنامج بكالوريوس التربية لاعداد معلمي المرحلة الثانوية و2965 طالبا وطالبة لبرنامج إعداد معلمي مرحلة التعليم الاساسي. والملفت للنظر زيادة اعداد الطالبات فقد بلغت نسبة الطالبات للعدد الكلي المرشح 61.6٪ (عبد الغني 2009). كما تضاعفت الفرص المتاحة التي فاقت فى بعض السنوات 100 ٪ ، إلا ان النسب المؤهلة للقبول تقع فى المدى 50 ٪ – 79 ٪ ، وإن أدني نسب قبول فى 14 جامعة من بين 24 جامعة هي نسب القبول بكليات التربية (عبد الغني 2009)، بينما بعض الكليات لا يُقبل بها من قلت نسبته عن 90٪ في امتحان الشهادة السودانية مثل كلية الطب – جامعة الخرطوم (عبد الباقي والكرسني، بدون تاريخ).

تشير المعطيات السابقة إلى أن أضعف الملتحقين بالجامعات هم الذين يتم قبولهم بكليات التربية (رغم وجود بعض كليات الزراعة التي تقبل نسب أقل من التربية)، بالاضافة الى ذلك فإن نسبة كبيرة جداً من هؤلاء الطلاب لايرغبون أساساً فى الدخول لهذه الكليات، وقد غالى البعض فى هذه النسبة فقدرها بنسبة 98 ٪ (عبد الغني 2009).

لقد أدى قرار ضم معهد المعلمين العالي (كلية التربية – جامعة الخرطوم حالياً) في عام 1974 إلى جامعة الخرطوم، وسحب كل ميزاته التفضيلية (في ظل المناخ التنافسي لكليات الجامعة الأخرى التي توفر تقديراً اجتماعيا وميزات اقتصادية أفضل)، نتج عن تفاعل هذه المتغيرات وغيرها عزوف الطلاب عن كليات التربية. ورغم ضعف مخرجات الكثير من كليات التربية تحتد المنافسة على مهنة التدريس لأنها أكثر الوظائف استيعابا للخريجيين. ففي ولاية الجزيرة ، مثلاً، تقدم 20 ألف خريج لوظائف مدرسين بالتعليم الأساس والثانوي، جلسوا لامتحانات منافسة تربوية نجح نصفهم فقط. بعد كل هذا تم اختيار 1900 خريجاً فقط ، وبقي

حوالى 18000 خريجاً يضاف إليهم خريجو السنة القادمة، والتوظيف ليس سنوياً (جريدة الانتباهة ، 2012 العدد 215) . أنظر أيضاً تقارير اللجنة القومية للخدمة المدنية) ومعظم هؤلاء الخريجيين قد يفتقرون للتأهيل الجيد لأنهم قد يكونون تخرجوا من كليات التربية في الجامعات الجديدة التي يفتقد معظمها لمقومات التأهيل الجيد.

من الأسباب الأخرى كذلك والتي تدعو لإدخال المعايير المهنية لاختيار المعلمين في السودان هو هجرة المعلمين المؤهلين وقبول غير خريجي كلية التربية في مهنة التدريس. فقد عملت دول الخليج العربي لأكثر من ثلاثة عقود على استقطاب خريجي كليات التربية، وخاصة كلية التربية في جامعة الخرطوم. وقد كان كاتب هذا المقال من ضمن المعلمين المتعاقدين مع لجنة الاختيار التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في منتصف ثمانينات القرن الماضي، بل ومن سبقنا في تلك الكلية، الذين استلموا عقود عملهم للعمل كمعلمين في المملكة العربية السعودية وهم ما زالوا طلابا في السنة الرابعة. وقد شهدت لهم تلك البلاد وغيرها بتميزهم ورفعة شأنهم التدريسي مقارنة برصفائهم من الدول العربية الأخرى الذين يعملون في تلك البلاد. وقد استمرت هجرة المعلمين الأكفاء ولما تتوقف حتى الآن. ونتيجة لذلك لجأت وزارة التربية والتعليم السودانية في بعض السنوات لتعيين خريجيين من كليات الزراعة والقانون وغيرها التي لا تمت بصلة لمهنة التدريس، في وظائف معلمين لسد الفجوة وخاصة في مواد الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية. فقد أكد الاحصاء التربوي لسنة 2004 أن من بين كل (140) معلم بالتعليم الأساسي، يوجد فقط (10) معلمين يحملون درجة البكالريوس، وأن من بين (22) الف معلما بالمرحلة الثانوية يوجد (30٪) منهم يحملون درجة بكالريوس التربية (الإحصاء التربوي، 2005). كما أدى ظهور المدارس الخاصة الى جذب الكثير من المعلمين القادمين من المهجر وكثير من المعلمين المتميزين، مما أثر سلباً على المدارس الحكومية.

من الأسباب الأخرى التي تدعو لإدخال المعايير المهنية لاختيار المعلمين في السودان هو وجود بعض أوجه القصور في اختبار الكفايات التدريسية الذي تطبقه وزارة التربية والتعليم. رغم أن هذا الاختبار يتكون من أربعة محاور، هي المهارات التربوية والمهارات العددية ، والمهارات اللغوية، ومعايير المادة التخصصية، إلا أنه يتسم بضعف الخصائص السيكومترية، كما أن التوجه الحالي للوزارة في خططها التربوية يركز على تجويد مخرجات النظام التربوي التي يمثل فيه المعلم عصب العملية التعليمية، يستوجب الرفع من درجة تأهيله وتطوير مستوى أدائه، وهذا لا يوفره اختبار الكفايات التدريسية. كما تدعو الضرورة لتزويد المؤسسات المعنية بإعداد المعلمين إلى إطار مرجعي مواكب يساهم في تطوير برامجها وخططها وأساليب إعداد المعلمين بما يتفق والتوجه المحلي والعالمي لتطوير مخرجات التعليم العام للوفاء بالمتطلبات المرحلية

لخطط التنمية السودانية. كما تعرض مدخل الكفايات الذي اعتمد عليه كأساس نظري في بناء الكفايات السابقة للكثير من النقد مما دعى للتحول إلى اتجاهات أكثر حداثة وقدرة على استيعاب وتطبيق المفاهيم الحديثة في التربية. كما أن إعادة التأكيد على طرائق التدريس وأساليب التعلم التي ترتكز على المهارات المعرفية العليا وأساليب التفكير الابتكاري والناقد، وترجمة ذلك في ممارسات تدريسية يمكن تطبيقها في البيئة المدرسية السودانية يعد ضرورة لمواكبة التغيرات العالمية الحادثة.

وأيضاً من الأسباب الأخرى التي تدعو لإدخال المعايير المهنية لاختيار المعلمين في السودان هو ضرورة لتمهين التدريس مثله والمهن الطبية والقانونية والهندسية التي تمتلك مجالس مهنية مثل المجلس الطبي والمجلس الهندسي وغيرهم، تمنع دخول المتطفلين على تلك المهن وتحافظ على خصوصيتها وتفردها عن غيرها. ومهنة التدريس من أكثر المهن حاجة لذلك لأنها أم المهن أو المهنة الأم التي تعد الأجيال لريادة مستقبل الأمة. سيؤدي تمهين التدريس إلى استثمار أفضل للموارد البشرية (المعلمين)، وإتاحة الفرص للمعلمين الذين هم في حاجة فعلية للالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير مستوياتهم، مثل بقية التخصصات المهنية كالأطباء والقانونيين وغيرهم، كما يشجع هذا المعلمين للاستمرار في التعلم الذاتي، وتطوير مستوياتهم العلمية في تخصصاتهم وتطوير مهاراتهم ومعارفهم التربوية وثقافتهم العامة، والحد من الضعف الذي قد يتعرض له بعض المعلمين في المعارف والمهارات التربوية والتخصصية. وقد أمّن المؤتمر القومي للتعليم المنعقد في توصياته على تمهين مهنة التدريس (المؤتمر القومي للتعليم، 2012) تعد هذه بادرة جيدة لإدراك الدولة لأهمية تنظيم وتقنين مهنة التدريس في الحاضر والمستقبل.

إضافة لما سبق، يمكن إجمال أهم الدوافع للاهتمام بالمعايير المهنية للتدريس وضرورة إدخالها في العملية التعليمية في السودان في النقاط الآتية:

1- المستجدات والتحديات التي تواجه التعليم العام بكل مستوياته.
2- كثرة متغيرات البيئة التعليمية وتعقدها وتغيرها المستمر.
3- الزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب تبعا للزيادة في عدد السكان.
4- العامل الاقتصادي المتعلق بقناعة المسئولين بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الإعداد من خلال برامج تعليمية وأداء تدريسي عالي.
5- التحديات العلمية والتكنولوجية.
6- التحديات السياسية (ديموقراطية التعليم).

7- تحديات العولمة (الجودة والميزة التنافسية).
8- التحديات الاقتصادية (تطبيق المعايير الاقتصادية على الأنظمة التعليمية).
9- التحديات الإعلامية والثقافية (لم تعد المدرسة هي الوسط الوحيد للمعرفة فلا بد أن يكون المعلم مواكبا).
10- التحديات البيئية (إيجاد المعلم الكفء الملم بالتربية البيئية والتنمية المستدامة وعلى قدر من الثقافة البيئية والمجتمعية).

خاتمة :

يشير الكاتب فى الخاتمة إلى بعض الطرق المقترحة التي قد تساعد في إدخال المعايير المهنية للتدريس في العملية التعليمية في السودان

اتضح من عرض وتحليل هذا البحث أهمية دور المعلم المؤهل في العملية التعليمية ، وأهمية المعايير المهنية للتدريس وجوانبها الفنية من حيث النوع، والصياغة ، والتحكيم. كما ناقشت ضرورة إدخال هذه المعايير في السودان لاختيار وتدريب المعلمين وأوردت عدّة أسباب يرى الكاتب أنها مقنعة للجهات ذات الشأن. وفي ضوء ذلك كله يقترح الباحث بعضا من الأساليب التي تعين في ذلك.

من هذه الأساليب أنه يمكن أن يبدأ إدخال المعايير مع برنامج إعداد المعلم مع التقدم للالتحاق بكليات التربية ، وأن يكون القبول على أساس مجموعة من المعايير تسمى "معايير الدخول"، حيث يتم اختيار الطلاب باختبارات قبول تقف على المستوى العلمي للطلاب ، ومدى استعدادهم وميولهم للمهنة ، والتوجه للمرحلة العمرية التي يمكن التخصص فيها . يدرس الطلاب أثناء الإعداد في كلية التربية والذي يمتد إلى أربع أو خمس سنوات، مقررات معتمدة فى محتواها على المعايير المحددة مسبقاً . يتم قياس أداء الطالب بواسطة عدة وسائل مثل الاختبارات Tests أو محافظ التقويم الشاملة وبعد انتهاء برنامج إعداد المعلم يتم تقويم أداء الطلاب فى ضوء المستويات المعيارية المحددة مسبقاً من خلال اختبارات مقننة واختبارات قياسية ومحافظ تقويم شاملة ومتراكمة ، وأن تكون كل وسائل التقويم مبنية على المستويات المعيارية التى تمكن الطالب المعلم من الحصول على شهادة التخرج ، ويكون مؤهلاً للالتحاق بسوق العمل. وبالطبع فإن عناصر المنظومة التعليمية داخل هذه الكليات من أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري والمناهج وطرق تدريسها والتجهيزات والمعامل وغيرها لا بدّ أن تخضع لمعايير بالغة الدقة ، مما

يهيئ للطالب المعلم مناخاً أفضل ، ومن ثم يصبح الخريج على درجة عالية من المهارة والتمكن فى مجال تخصصه وفق المعايير المهنية للتدريس.

كما يمكن الاستفادة من برامج إعداد المعلم الموجودة في كثير من الدول ، مثل البرنامج الذى يتبعه المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم، حيث يمر منح الاعتماد المهني للمعلم بثلاث مراحل ، الأولى هى مرحلة الإعداد ، والثانية مرحلة الترخيص المؤقت ، والثالثة هى مرحلة التنمية المهنية . ويمكن للسودان الاستفادة من بعض تجارب الدول العربية في المعايير التدريسية مثل تجربة المملكة العربية السعودية ، وبرنامج كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة مثلاً، الذي استند على المعايير العالمية لإعداد المعلم ولكن قبل ذلك، تم تحديد مخرجات البرنامج فى ضوء رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمى.

كما يمكن لرفع العائد الاقتصادي من ممارسة مهنة التدريس، من خلال رفع أجور المعلمين بما يكفل لهم العيش الكريم ، وقد يشجع هذا الكثير من الطلاب المتميزين أكاديميا في الشهادة الثانوية السودانية للالتحاق بكليات التربية، (كما كان سابقا في فترة معهد المعلمين العالي). فالنظرة الدونية لمهنة التدريس ترتبط ارتباطا وثيقا بالعائد المادي منها. والمجتمع السوداني كان يقدر مهنة الطب والهندسة لفترة طويلة بناء على عائدها المادي وتوافر فرص العمل في داخل وخارج السودان ، خاصة وأن المجتمعات على وجه العموم لا تدرك القيمة الفعلية لكثير من المهن المدنية. ومع تحول الميزان التقديري المجتمعي تجاه الوظائف المرتبطة بقطاع البترول والشركات رجحت كفة التقدير الاجتماعي تجاه المهن المرتبطة بها، فتحول الكثير من الطلاب المتميزين أكاديميا للالتحاق بالكليات التي تؤهلهم لشغل مثل هذه الوظائف. وبحكم أن المجتمع هو المحدد للسلوك التعليمي لأفراده تجاه المهن المدنية، فمن المؤكد أن رفع الوضع الاقتصادي للعاملين في قطاع التدريس سيشجع المجتمع على إرسال أبنائه ليصبحوا معلمين يشتد التنافس بينهم بحيث تفوز كليات التربية بالمتميزين أكاديميا منهم. يرتبط بهذا الامر ارتباطا وثيقا ضرورة إعادة النظر في السياسات الاقتصادية الحكومية تجاه التعليم. ولسنوات طويلة أوكلت الدولة شأن الصرف على التعليم على المحليات، التي يفتقر الكثير منها للعوائد المالية الكافية، وبذلك أصبح الصرف على التعليم لا يزيد عن 1٪ من الميزانية العامة للدولة. وهذا أمر يدعو للقلق في زمان صارت الدول تصرف على قطاع التعليم أكثر من غيره على القطاعات الخدمية الأخرى. ومن المؤشرات المشجعة توصية المؤتمر القومي للتعليم المنعقد في فراير 2012 إلى رفع هذه النسبة إلى 8٪ (المؤتمر القومي للتعليم، 2012). ويدرك المخططون والسياسيون إدراكا جيدا قيمة التعليم في حل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الحادثة، ونذكرهم بقيمة التعليم مرّة

أخرى كما عرفه لنا مستر وود Mr. Wood (أستاذ فلسفة التربية الأسبق في جامعة الخرطوم) ، ونحن طلاب في السنة الأولى في كلية التربية ، بأنه: "Transmission of what is valuable, strongly cognitive by morally acceptable means".

المراجع :

أولاً : المراجع العربية :

1. إدريس سلطان صالح. 2012. **معايير برامج إعداد معلم الجغرافيا** http://kenanaonline.com/users/dredrees/posts/241404
2. جريدة الانتباهة(مارس 2012 العدد 2151).**إلغاء بكالوريوس التربية بين يدي مؤتمر التعليم العام.** http://alintibaha.net.2012(2151http://alintibaha.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5533:---l----r&catid=105:2011-06-23-04-25-24&Itemid=766
3. حمود ، على (2008)، **كفايات إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة.** مجلة كلية التربية جامعة الخرطوم ، العدد الثالث:ص24-3.
4. الرديسي، سمير محمد على حسن (2008): **المعايير المهنية لمادة الجغرافيا.** تقرير تم رفعه لإدارة الجودة والتقويم – وزارة التربية والتعليم- المملكة العربية السعودية.
5. عبد الباقي دفع الله وعوض السيد الكرسني (بدون تاريخ). **عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية:** دراسة وسط طلاب كليات التربية بالسودان. http://swmsa.net/modules.php?name=News&file=article&sid=2326
6. عبد الغني ابراهيم محمد (2009): **تقويم التجربة السودانية فى اعداد المعلمين.** ورشة عمل عن تقويم التجربة السودانية في إعداد المعلمين ، 12/5/2009م بمركز الشهيد الزبير للمؤتمرات. مركز دراسات المرأة، جامعة النيلين. http://www.wrc.org.sd/images/1wrc.jpg
7. **المؤتمر القومي للتعليم** . 2012. نظمه وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي. قاعة الصداقة ، 18 – 21 فبراير 2012، الخرطوم ، السودانالإحصاء التربوي (2005). إحصاءات المعلمين للعام 2004. وزارة التربية والتعليم، الخرطوم، السودان.
8. هارون، صالح عبد الله (2004). **البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين).** سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة. الطبعة الأولى. الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1. AITSL, Australian Institute for Teaching and School Leadership. 2007. **National professional standards for advanced teaching and school leadership**. Teaching Australia.
2. Angrist,J., and Guryan, J. 2004. **Teacher testing**, teacher education and teacher characteristics. American Economic Review, 41-46.
3. Brisbane: Dept of Education. 2005. **Professional standards for teachers: Guidelines for professional practice**. Brisbane , Department of Education.
4. Darling-Hammond, L. 2000. **Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence**. Education policy analysis archives, 8(1).
5. Edelfelt. R., and Raths, J. 1998. **A Brief history of standards in teacher EDUCATION**. EEIC document reproduction service no. ED 461627.
6. Education Queensland.2005. **Professional standards for teachers: Guidelines for professional practice**. The State of Queensland.
7. Fitzsimmons, P. 1997. **The governance of teacher competency standards: an issue for indigenous educational leadership**. Paper presented at The Indigenous Future Conference of New Zealand Educational Administration Society: The New Directions in Educational Leadership. Auckland, New Zealand.
8. Galluzo, G.R. 2005. **Performance assessment and renewing teacher education**. Clearing House, 78(4):142-145.
9. Grundnoff, L. and Tuck, B. 2003. **Professional standards and professional development of beginning teachers**. Paper presented to the International Council on Education for Teaching. World Assembly

Australian Teacher Education Association Annual Conference. Melborne, Australia.

10. http://forum.stop55.com. 2012. **Teaching standards**. http://forum.stop55.com/prov/logoo.jpg
11. Illinois State Board of Education,2002. **Education cultural resources**, Science- A common Core of Standards.
12. Ingvarson, L. 2002. **Development of a national standards framework for the teaching profession**. Australian Council for Educational Research ACER (Electronic version).
13. Ingvarson,L and Wright,J.1999. **Science teachers are developing their own standards**. Australian Science Teachers Journal, 45(4):27-41.
14. Kleinhenz, E. and Ingvarson, L. 2007.**Standards for teaching: Theoretical understanding and application**. Australian Council for Educational Research (ACER).
15. Libera, W.L., Eyck, R.T., Doolan,J., Brady, J., and and Aviss – Spedding, 2004. **New Jersey professional standards for teachers and school leaders**. New Jersey Department of Education.
16. Lohman, J. and Analyst, C. 2001. **Teacher competency testing**. OLR research report retrieved October 5, 2005, from www.cga.ct.gov.2001.rpt/olr/htm/2001-r-0721.htm.
17. Mayer, D.,Mitchel, J., Macdonald, D., Land R., and Luke, A. 2002. **From personal reflection to professional community: Educational Queensland Professional Standards for Teachers Evaluation for the year 2000 Pilot**. Brisbane: Education Queenland.
18. MCEETYA, Ministerial Council on Education Employment Training and Youth Affairs. 2003. **A national framework for professional standards for teaching**. Retrieved 2007 from: http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/national_framework_file.pdf

19. National Board for Professional Teaching Standards, 2001. **Social studies – history standards for teachers and students ages 7-18+.**

20. NYSTCE. 2007. When to take the tests: **The New York State Teacher Certification Examinations**. http://www.nystce.nesinc.com/NY12_whentotest.asp.

21. Reynolds, M. 1999. **Standards and professional practice: The TTA and initial teacher training**. British Journal of Educational Studies, 47(3):247.

22. Sanders, W.L. and Rivers,J.C.1996. **Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement**, Value-Added Research and Assessment Center. Knoxville: University of Tennessee, USA.

23. Strauss, R and Sawyer, E.1986. **Some new evidence for teachers: Why sit still in your career?**: Training and Development Agency for Schools, UK.

24. **Sykes and Plastrik**, 1993

25. TDAS, **Training and Development Agency for Schools**. 2007. Professional standards for teachers: Why sit still in your career?: Training and Development Agency for Schools, UK.