الفصل الثالث

أساليب وأدوات إجراء بحوث العمل وممارسة التدريس التفكري

Techniques and Tools of Doing Action Research and Practicing Reflective Teaching

مقدمة:

لعله من المناسب هنا أن نشير إلى ما سبق أن أوردناه، وهو أن بحوث العمل هي بمثابة بحوث متحررة هدفها الأساسي التعامل مع مشكلة ما، والبحث عن حل لها، والتأكد من ملاءمة ذلك الحل المتوصل إليه. أيضا، فإن هذه البحوث تتطلب معلماً يتسم برغبة في أن يتفكر بعمق وبشكل منظم وناقد في ممارساته التدريسية ساعيا لتحسينها وتطويرها. كما يحتاج الأمر إلى أن نؤكد على أن تحررية البحوث الموقفية لا تعني خلوها من أي ضوابط، وإنما تعني فقط وجود قدر كبير من المرونة في التعامل مع المشكلة أو القضية موضع الاهتمام.

في ضوء ذلك، فإننا نستطيع القول بداية أن الباحث الممارس أو المعلم المتفكر في ممارساته يمكنه استخدام كل ما يمكن أن يكون متاحاً له من أدوات بحثية طالما أن هذه الأدوات سوف تمكنه من تجميع البيانات المؤدية إلى حل المشكلة التي يتعرض لها أو إلى تحسين ممارساته التدريسية. وبناء عليه، فإن تحليلاً متعمقاً لنتائج اختبار تحصيلي قد يكشف عن نواحي قصور في عملية التدريس، أو عن صعوبة في بعض موضوعات المحتوى، أو خطأ فني في إعداد أسئلة الاختبار. أيضا، فإن تقديم استبيان للطلاب لاستطلاع آرائهم حول قضايا تعليمية معينة قد يكشف عن جوانب تحتاج إلى علاج. وهكذا الأمر إذا ما استخدم أي أسلوب بحثي أو أداة بحثية لتجميع بيانات عن الموقف المطلوب التعامل معه.

أردنا بذلك أن نبرز أن من حق الباحث أن يستخدم أي أداة بحثية من تلك التي تزخر بها المراجع المتخصصة في مناهج البحث التربوي، والتي يمكن أن يرجع إليها الباحث. ومن هذه الأساليب والأدوات: الاختبارات،

الملاحظة، الاستبيانات، المقابلة، تحليل المحتوى، الخ. مثل هذه الأساليب والأدوات لن نتناولها هنا وذلك لسهولة الرجوع إليها في المراجع المتخصصة في مناهج البحث.

بناء على ذلك، فإننا سوف نتناول هنا فقط بعض الأساليب والأدوات، وإن كانت بسيطة وسهلة الاستخدام إلا أنه لم تجر العادة أن تتناولها المراجع المتخصصة في مناهج البحث. مثل هذه الأساليب والأدوات على بساطتها وسهولة استخدامها تمكن المعلم الباحث المتفكر في ممارساته من تشخيص جوانب الموقف وعلاجها ومن ثم تحسين ممارساته التدريسية.

وسوف نصنف هذه الأدوات في أربعة محاور، هي: السجلات أو التدوينات المكتوبة، التسجيلات السمعية والمرئية، الملاحظة التشاركية بين الزملاء، حلقات البحث.

***

التسجيلات أو التدوينات المكتوبة: Written Records

السجل المكتوب هو تدوين كتابي يقوم به الباحث المعلم أو المعلم المتفكر يدون فيه مجريات الأحداث التي يمر بها بشكل منتظم. وغالبا ما يتم هذا التدوين بشكل يومي، وأحياناً أسبوعياً. المم هنا هو أن عملية التدوين هذه تتم بشكل منظم وليس عشوائياً. وهذا التدوين الكتابي يقوم به المعلم الذي يجرى بحثاً موقفياً (بحث عمل) أو المعلم الذي يمارس التدريس التفكري، بحسبان أن التدريس التفكري هو في حد ذاته بحث عمل طالما أن الهدف من القيام به هو حل مشكلة ما أو تحسين الممارسات التدريسية.

وتأخذ التدوينات المكتوبة صوراً متعددة لعل أشهرها ما يطلق عليه صحائف التفكر Journals. وعندما يتم التعامل مع تلك الصحف بشكل يومي يطلق عليها المفكرة اليومية Diary. وهناك أيضاً أشكال أخرى مكتوبة للتفكر منها: التقارير الذاتية Self-Reports، والسير الذاتية Autobiographics.

أولاً: صحائف التفكر Journals

صحيفة التفكر بصفة عامة هي وصف منظم لخبرات التدريس والتعلم، وهي تدوين مكتوب لتأملات المعلم حول ممارساته بالإضافة إلى وصفه الدقيق والواضح للأحداث **(Richards)**. ويقدم لنا ريتشاردز أمثلة على استخدام صحائف التفكر من خلال ما دونته إحدى طالباته القادمات من الصين. فلقد أتمت الطالبة تدريباً عملياً معه. وفي بداية خبرتها التدريسية التدريبية قامت بكتابة درس في شكل محادثة. وقد علقت على ذلك في صحيفة التفكر بقولها:

«أشعر بسعادة بصفة عامة، لكنني وجدت أنني لم أمنح الطلاب وقتاً كافياً للتعامل مع مهمة معينة قبل انتقالهم إلى مهمة أخرى. كما أنني أيضا كانت تنتابني العصبية في تصرفاتي. ولقد ارتكبت أخطاء نحوية أكثر مما ينبغي. الطلاب كانوا متعاونين جداً. المهام التي قدمتها اليوم كانت سهلة جداً بالنسبة لمعظم الطلاب. كان ينبغي علي أن أقوم بإعداد بعض المهام التي تتضمن بعض التحدي».

بعد أسبوع من ذلك كتبت الطالبة المتدربة:

«اليوم وجدت نفسي أستخدم عدداً كبيراً من الإستراتيجيات التدريسية التي تعودت استخدامها في الصين. كان لدي ميل لأن أشرح كثيراً وأجعل الصف متمركزاً حول المعلم. في المرة التالية التي سوف أقوم فيها بالتدريس سوف أعطي درجة أكبر من الاهتمام لهذا الأمر. فعلي أن أتذكر أن هؤلاء الطلاب يأتون إلى الصف للتدريب على التحدث بالإنجليزية لا إلى أن يستمعوا إلي».

وعلى الفور بدأت الطالبة تلاحظ حدوث تحسن في أدائها، وفي الوقت نفسه بدأت تسجل بعض النقاط لنشاط مستقبلي:

«لقد شعرت بوجود قدر كبير من الثقة لدي اليوم. فالطريقة التي قدمت بها الدرس كانت تمثل قدراً من التحدي أكبر بكثير مما حدث في السابق. السرعة كانت أفضل بكثير. لقد شعرت أن الطلاب قد اندمجوا في الدرس بشكل أفضل. على أية حال، فإنني لم أتعامل مع تدريبات العمل الجماعي بشكل جيد. فتوجيهاتي لم تكن واضحة وبعض الطلاب لم يفهموا التدريب. كما أنني لم أمنحهم وقتاً كافياً للقيام بهذا العمل الجماعي».

بعد أحد الدروس التي حدث فيها إحباط للطالبة المتدربة كتبت:

«في بعض الأحيان أسأل نفسي: هل يمكن لأي فرد أن يصح معلماً؟ هل يعرف أي فرد كيف يدرس؟ إجابتي هي نعم ولا. ففي بعض الأحيان أشعر أن التدريس هو أصعب مهنة في العالم. فالعديد من المهن يحتاج فقط إلى يديك وعقلك، إلا أن التدريس يتطلب ما هو أكثر من ذلك بكثير: اليدين، والمخ، والفم، والعينين. المعلم الجيد شخص يعرف كيف يتعامل مع هذه الأجزاء في توقيت متزامن بشكل جميل. وفي بعض الأحيان أعتقد أنني لم أهيأ لأكون معلمة لأنه لا يتوافر لدي ما يتوافر للمعلم الجيد: تفكير منطقي – تفكير منظم على نحو جيد – استجابة عفوية. وفي بعض الأحيان أقرر أنني سوف أصبح معلمة جيدة لو عرفت كيف أتعلم. وألاحظ وأمارس، فعندما تكون هناك رغبة يكون هناك طريق لتحقيق ذلك».

ولكن بعد أسبوع فإنها تلاحظ:

«إنني أشعر بدرجة كبيرة من الرضا عن تدريسي اليوم. فكل شيء كان على ما يرام. فلقد استطعت أن أوجه الطلاب للتعامل مع المهمة. ولقد تحسنت قدرتي على الشرح بدرجة كبيرة. وفي درس اليوم لم أجد أي حالة لم يستوعب فيها الطلاب التعليمات المقدمة لهم على عكس ما كان يحدث في الدروس السابقة.

وبعد ذلك، فإنها تراجع تصوراتها السابقة عن التدريس:

«لقد كنت أتصور أنني لم أهيأ لأكون معلمة، على أساس أنه لم يتوافر لدى بعض السمات الهامة التي ينبغي أن تتوافر في المعلم الجيد. على أية حال، فإنه بعد قيامي بالتدريس اليوم بدأت أشعر أن استنتاجي السابق لم

يكن عادلاً. فأنا لم أتوقع النجاح الذي حققته اليوم، فلقد كان أداء طلابي وأدائي رائعاً».

إن هذا نموذج لصحيفة تفكر كانت المعلمة المتدربة تقوم فيه بتدوين الأحداث الصفية بشكل منتظم، الأمر الذي مكنها من تأمل ممارساتها ورصد لحظات الإحباط التي مرت بها والأخطاء التي قامت بها، ومن ثم السعي لتجنب تلك الأخطاء، الأمر الذي يليه حدوث ارتفاع في معنوياتها وتحسن في أدائها وأداء طلابها. أي أن هذا السجل، الذي يتم فيه تدوين تلك الخواطر المرتبطة بالأحداث، عمل كمصدر من مصادر المعلومات عن أحداث الصف الدراسي مما يمكننا من تفسير تلك الأحداث والتعامل معها بكفاءة.

من الممكن أيضا، كما يوضح رتشاردز، أن تكون صحيفة التفكر تشاركية بين أكثر من معلم، حيث تتعاون مجموعة من المعلمين في كتابة صحيفة تفكر بشكل دوري منتظم. وإذا تم إعداد هذه الصحيفة بشكل يومي فإنها تأخذ صيغة المفكرة اليومية التشاركية.

ووجود مثل هذا السجل التشاركي بين مجموعة من المعلمين يمكنهم من تكوين رؤية تفكرية ناقدة حول تدريسهم. فعلى مدى فصل دراسي كامل مدته عشرة أسابيع، مثلاً، يحتفظ كل منهم بسجل دوري (قد يكون يومياً) عن ممارساته التدريسية، يقوم كل منهم بقراءة ما دونه الآخرون، ومن ثم مناقشة محتوى هذه السجلات وذلك كل أسبوع. أيضاً، فإنهم يقومون بتدوين مناقشاتهم الجماعية وتحليل ما تم تدوينه، وكذلك تحليل الاستجابات المكتوبة على ما قام الآخرون بتدوينه، وذلك بهدف تقرير الكيفية التي تفاعلت بها هذه الأمور مع بعضها.

ولقد رصد رتيشاردز ما قرره بعض المشاركين في هذه الصحف التفكرية التشاركية (التي كانت تتم على أساس يومي)، حيث قرروا أن التدوين التشاركي قد حقق لهم العديد من الفوائد بالنسبة لنموهم المهني كمعلين (للغة الإنجليزية كلغة ثانية)، ذلك أن وعيهم بالعمليات والأحداث الصفية قد عزز، وزادت درجة وعمق تفكرهم في تلك العلميات والأحداث. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه السجلات التشاركية عملت كمصدر لأفكار ومقترحات تدريسية، كما أنها منحت كل معلم من المشاركين فرصة جيدة لملاحظة ما يقوم به زملاؤه من ممارسات وذلك من مسافة آمنة Safe-distance.

ويضيف ريتشاردز أن هؤلاء المعلمين قد لاحظوا أن التدوين التشاركي يكون فعالاً عندما:

١- يتم تحديد القضايا موضع التفكر بحيث يكون عددها محدوداً.

٢- تكون هناك فترة زمنية كافية يتمكن خلالها المعلمون المشاركون من المناقشة والحوار.

٣- يتوافق المعلمون على المشاركة في الخبرات السارة وغير السارة، ويلتزمون بتقديم صورة واضحة عن ممارساتهم التدريسية وعن الأحداث الصفية في صفوفهم الدراسية.

تلك هي بعض الخطوط الأساسية التي تمكن المعلم من ممارسة التدريس التفكري، ومن ثم القيام بإجراء بحوث عمل، ونعني بها استخدامه لصحيفة تفكر يدون فيها بشكل منتظم انطباعاته عن الأحداث والممارسات الصفية، وأوجه التحسن الحادثة فيها، وكذلك أوجه التدهور فيها وأسبابه، ومحاولاته

لتحسين ممارساته التدريسية.

وكما سبق أن أوضحنا، فإنه يمكن للمعلم أن يدون تلك الانطباعات في صحيفة تفكره لكي يرجع إليها بشكل فردي، ويمكن أيضا أن يتحاور حول محتويات صحائفه التفكرية مع زملاء آخرين له لديهم أيضا صحائفهم التفكرية. أي أن صحائف التفكر هنا تصبح ذات صبغة تشاركية.

وعندما يقوم المعلم بتدوين ملاحظاته وانطباعاته في صحيفة التفكر بشكل يومي فإنها –أي الصحيفة– تصبح بمثابة مفكرة يومية Diary. وهذا ما سنتناوله في السطور التالية.

ثانياً: المفكرات اليومية: Diaries

المفكرة اليومية سجل مكتوب يدون فيه المعلم (أو الطالب المعلم أو حتى الطالب العادي) يومياً ملاحظاته وانطباعاته حول أحداث درس معين، وردود فعل المعلم حول تلك الأحداث وتصوراته عنها. فالمفكرة اليومية تتضمن كل ما يفكر فيه الفرد عن ممارساته التدريسية وعن مشروعه البحثي ومدى تقدمه فيه. فالمفكرة اليومية ، كما يشير **John Hawkins**، تتضمن تأريخاً للبحث منذ بداية التفكر فيه وحتى نهايته بالإضافة إلى النمو أو التطور الدقيق الذي حدث للباحث خلال مروره بمراحل البحث المختلفة. فالمفكرة اليومية هي بمثابة سجل يومي يمكن الباحث من التفكر في ممارساته كباحث: أي مشاعره، ما تحدثه به نفسه، تفكيره، ما يقوم بعمله وكتابته أثناء إجرائه البحث، والأكثر من ذلك حفزه على التركيز وعلى محاسبة نفسه ذاتياً.

والمفكرة اليومية تعد حالياً أداة من الأدوات الراسخة في البحوث التربوية، خصوصاً بحوث العمل. بمعنى آخر، فإنه لا غنى عن الباحث المعلم

الـذي يجـري بحـث عمـل أو يمـارس التفكـر مـن أن يحـتفظ بـسجل يـومي للأحداث الصفية ولانطباعاته وملاحظاته. والمفكرة اليومية، كما يطلق عليها كريـستوفر بـالمر **Christopher Palmer**، بمثابـة الـصندوق الأسـود للـصف الدراسي.

ويـشير كـريس وجريـل بـالمر **Chris and Grill Palmer** إلى أن عمليـة توثيق الأحداث الصفية تـسمح للفـرد بـأن يعـود للتفكـر في سـلوكياته وفي القضايا المتصلة بالتدريس والتعلم، الأمر الذي يجعل الأفكار أكثر وضـوحاً، أو يقوم بتحليل وتقويم مدى التقدم الحـادث. أي أن المفكـرة اليوميـة تـزود الفرد بقاعدة راسخة (من المعلومات) تخصه شخصياً. وعندما يعود الفـرد إلى سجله اليومي ليستطلع ما فيه من تدوينات فإن ذلك يساعده في تحقيق درجة أكبر من الوعي والاستبصار بممارساته وأفعاله. أي أن عمليـة التـدوين هـذه والمراجعة والتفكر من شأنها أن تمكن الفرد من إدراك مـا كـان خافيـاً عليـه. بمعنى آخر، فإن هذه العمليات تمكن المعلم من التعرف على كثير من الأمـور المهمة داخل الصف ما كان له أن يعرفها لو لم يقم بها.

هكذا، فإنه من الضروري على الباحث المعلم الذي يـشارك في مـشروع بحث موقفي (بحث عمل) أو المعلم الذي يمارس التدريس التفكري أن يحتفظ بمفكرة يومية عن مجريات الأمـور في بحثـه أو في ممارسـاته، وذلـك للأسـباب الرئيسة التالية **(Ian Hughes, 1996)**:

١- أنها بمثابة سجل لمشروع البحث مدون فيه الأحداث وفق تسلسل زمني.

٢- أنها تزود الباحث بمادة للتفكر.

٣- أنها تزود الباحث ببيانات عن العملية البحثية.

٤- أنها تسجل مدى النمو الذي حدث في المهارات البحثية للباحث.

٥- أنها تمكن الباحث من التعرف على ممارساته بشكل لم يكن ليستطيع إدراكه لولا وجود المفكرة.

٦- أنها تعمل بمثابة مرآة يرى الباحث فيها نفسه بشكل واضح.

٧- أنها تمكن الباحث من اكتساب ثقة في ممارساته البحثية.

يتضح من ذلك أننا في حاجة إلى معلم «ممهن» Professionalized بكل ما تحمله الكلمة من معنى. مثل هذا المعلم يستطيع ممارسة التدريس التفكري، ومن ثم يستطيع إجراء بحوث موقفية، وبناء عليه يستطيع أيضاً التعامل بكفاءة مع صحائف التفكر ومع المفكرات اليومية التي تعد أدوات هامة في كل من التدريس التفكري وإجراء البحوث الموقفية.

وقد تكون المفكرة اليومية في صورة كتب من كتيبات التدريبات، أو ملف بداخله أوراق، أو أوراق حرة، أو حتى أقراص مرنة. ويرى هيوز **(Ian Hughes, 1996)** أنه لا شيء في المفكرة اليومية ينبغي التخلص منه، كما أنه لا ينبغي محاولة تقديم مقالة متقنة لتضمينها فيها. فالمفكرة سجل لمدى نمو تفكير الباحث وأفعاله، وللعملية الفعلية للبحث الموقفي وللممارسة التفكرية. كما يشير أيضاً إلى أنه من المفيد عمل التنويتات في المفكرة تحت العناوين التالية: التفكر – التخطيط – الفعل - الملاحظة. وفي هذه الحالة، فإن الباحث يحتاج إلى أن يكون لديه نموذج جاهز يتضمن مثل هذه العناوين. كما يحتاج الباحث أيضاً إلى أن يكون هناك فراغات في النموذج لتدوين تعليقاته التي قد يقدمها لاحقاً أو لتدوين أية إضافات. وقد تكون هذه الفراغات في صورة هامش عريض، أو في فراغات بين التنويتات

التي يدونها الباحث، أو على ظهر الورقة.

أيضا، فإن هيوز يرى أنه لا توجد قواعد صارمة ومحددة حول الأسلوب الذي تكتب به المفكرة، وحول اللغة والهجاء. فعلى الباحث أن يدون تنويتاته بالأسلوب الذي يجده مفيداً بالنسبة له، والذي يساعده على أن يتفكر في ما يقوم بعمله وفيما دونه. وإذا كان الباحث يعمل ضمن فريق بحث موقفي فعليه أن يستخدم أسلوباً وصياغة تتفق عليها المجموعة.

وأخيراً، فإن هيوز يوضح ما ينبغي أن يكون عليه محتوى المفكرة، أي القضايا والموضوعات التي تتضمنها، هي:

١- ملخص لما يقوم الباحث بعمله يومياً في المشروع.

٢- سرد للمحادثات، والمناقشات، والمقابلات، وحلقات العمل، وما إلى ذلك مع الزملاء والباحثين المعاونين والمعلمين والمشرفين والمشاركين.

٣- أسئلة وموضوعات (مقترحة) لدراسة أخرى أو استقصاء جديد.

٤- تخمينات، إلماعات، أفكار، أحلام.

٥- رسومات تخطيطية، خرائط ذهنية mind-maps.

٦- ملاحظات.

٧- تفكرات (تأملات) فيما رآه الباحث.

٨- تفكرات (تأملات) تتصل بإعادة قراءة المفكرة اليومية.

٩- مخططات لفعل أو بحث مستقبلي.

لعل السؤال الذي يتبادر إلى الذهن الآن: كيف يمكن استخدام المفكرات

اليومية بشكل يزيد من فاعلية التدريس إلى أقصى حد ممكن؟ للإجابة على هذا التساؤل يمكن القول أن هناك عدة طرق تستخدم بها المفكرات اليومية من أجل مساعدة كل من المتعلم والمعلم على التفكر فيما يقومون به. وهذه الطرق كما يصفها كريس وجيل بالمر (**Chris and Gill Palmer**) هي:

١- تحديد الكيفية التي يتعلم بها المتعلمون: How Learners Learn?

من الممكن باستخدام المفكرات اليومية أن نتعرف على الكيفية التي يتعلم بها المتعلمون. فعندما يطلب من المتعلمين التفكر في كيفية التعلم فإن ذلك من شأنه الكشف عن العوامل التي تؤثر في التعلم. وهذه العوامل قد تتضمن التوقعات، والأغراض، والأساليب، والاستراتيجيات، والدافعية. كما أن احتفاظ الطلاب بمفكرات يومية أو أسبوعية لهم يمكنهم من مراقبة مدى تقدمهم في التعلم، ومن تعزيز وعيهم بالكيفية التي يتعلمون بها، ومن مساعدتهم على أن يصبحوا متعلمين أكفاء.

٢- تحديد تأثيرات التدريس على التعلم: Effects of Teaching on Learning

يمكن أيضا استخدام المفكرات اليومية في استقصاء تأثيرات التدريس على التعلم، ذلك أنه من خلال ما هو مدون في المفكرات اليومية للطالب والمعلم يمكن الكشف عن عوامل مؤثرة في التدريس وفي السلوكيات الصفية ما كان يمكن إدراكها بدون وجود هذه المفكرات. وهكذا، فإن المفكرة اليومية يمكن استخدامها كأداة لمساعدة المعلم على استقصاء عوامل مثل: حديث المعلم، إدارة الصف الدراسي، تخطيط الدرس وتنظيمه، المواد، المهام والأنشطة المستخدمة، الخ. يمكن أيضاً استخدام المفكرة اليومية لفهم البوتقة الصفية لديناميات الجماعة، والعوامل التي تؤثر في الطريقة التي يعمل بها

الصف كوحدة. كما أن العوامل المؤثرة يمكن أن تتضمن أيضاً الجدول الدراسي، خلفيات المتعلمين واهتماماتهم، علاقات المعلم بالطلاب، وعلاقات الطلاب ببعضهم البعض، وتفضيل أساليب تدريس عن أخرى، وتنظيم الصف الدراسي.

٣- تسجيل الممارسات الصفية: Record of Classroom Practice

يمكن للمفكرات اليومية أن تساعد المعلمين والمعلمين المتدربين في تنمية قدراتهم على ملاحظة ومراجعة وتقييم ممارساتهم الصفية، سواء اعتمدوا على ما يحتفظون به هم أنفسهم من سجلات يومية أو على ما لدى المتعلمين من سجلات ورأوا ما يقوم به آخرون من ملاحظات. ويمكن للطلاب المعلمين أن يستفيدوا من المفكرة اليومية في توجيه ممارساتهم التدريسية عندما يكون التفكر عنصراً أساسياً. يمكن أيضا توظيف المفكرة اليومية في التفكر في القضايا الخاصة بالتدريس والتعلم وذلك بشكل متحرر عن ضغوط الموقف التدريسي المباشر. كما يمكن توظيف المفكرة اليومية في عمليات التوجيه والتقويم عندما يواجه المعلم مشكلة في الصف الدراسي أو عندما يتعرض لحدث صفي مثير أو غير طبيعي. بالإضافة إلى ذلك، فإن المعلم يمكن أن يستفيد من المفكرات اليومية في التقاط أفكار لبحث موقفي أكثر اتساعاً وتقدماً.

يبقى أن نشير هنا إلى أن هناك مدخلين لتدوين اليوميات:

الأول: المدخل الطبيعي naturalistis والذي بموجبه يقوم مدون اليوميات بتدوين كل شيء يبدو بالنسبة له هاماً، وذلك فيما يتصل بتفكره في حدث صفي معين وفي مخرجاته.

الثاني: المدخل التدخلي (الانتقائي) interventionist والذي يحدث فيه أن المدون يمارس قدراً أكبر من الضبط بالنسبة لمحتوى المفكرة. فهو يتخير مجالاً للاستقصاء يكون أكثر تحديداً، مثل ديناميات الجماعة، التعامل مع مهام الاستماع في الصف الدراسي، إعطاء تعليمات، أساليب التساؤل. وإذا كان المدخل التدخلي (الانتقائي) يجعل ذهن الفرد مركزاً على مجال معين، ومن ثم إنتاج مواد ذات صلة مباشرة بهذا المجال، إلا أنه يمكن القول إن ذلك قد يؤدي إلى إغفال مجالات أخرى هامة للتفكر. وعلى النقيض من ذلك، فإن المدخل الطبيعي يؤدي إلى قيام الفرد بتقديم قدر كبير من التعليقات السطحية أو المشوشة.

على أية حال، فإنه أياً كان المدخل المستخدم في تدوين اليوميات فإن المفكرات اليومية تعد أداة هامة للباحث المعلم المشارك في مشروع بحث موقفي وللمعلم الذي يمارس تدريساً تفكرياً، ولاستخدامها –كما أسلفنا– مزايا عديدة تتحقق للمعلم الذي يسعى نحو تمهين عمله، أهمها تحسين ممارساته التدريسية وحل ما يواجهه من مشكلات والإسهام في تطوير المدرسة والمنهج. إن المفكرة اليومية، التي هي بمثابة صحيفة تفكر للمعلم، هي ثروة من الأفكار والمشاعر والانطباعات والملاحظات والاستبصارات التي يدونها المعلم، الأمر الذي يساعد المعلم عندما يقوم بتحليلها وتقويمها على تنمية قدراته المهنية والارتقاء بطاقاته التعليمية.

ثالثاً: التقارير الذاتية: Self-Reports

هي شكل آخر من أشكال صحائف التفكر، إلا أنها تكون في صورة قائمة أوصاف أو فحص Checklists تتضمن ممارسات معينة أو مهارات معينة يشير الباحث أمام كل منها بما إذا كان يستخدمها أم لا. أي أنها قائمة

معدة سلفاً، وكل ما على المعلم أن يحدد ما يستخدمه منها في درس معين أو خلال فترة زمنية معينة وكيفية الاستخدام. ويشير ريتشاردز (**Richards, Jack**) إلى أن هذه التقارير الذاتية تكون فاعلة عندما يركز المعلم على تدريس مهارات معينة في بيئة صفية معينة، وعندما يكون نموذج التقرير الذاتي معداً بشكل متقن بحيث يعكس مدى واسعاً من الممارسات والسلوكيات التدريسية المحتملة.

وعندما يقوم المعلمون بتعبئة نماذج التقارير الذاتية فإن ذلك يساعدهم في عمل تقييم دوري لما يقومون بعمله في الصفوف الدراسية، الأمر الذي يمكنهم من التأكد من مدى انعكاس افتراضاتهم وتصوراتهم عن التدريس على الممارسات التدريسية الفعلية. فعلى سبيل المثال، فإن معلماً يمكن أن يقوم بتعبئة نموذج تقرير ذاتي عن الأنشطة التدريسية لكي يتعرف ما إذا كان يستخدم تلك الأنشطة بشكل منظم وعلى نحو جيد أم لا.

رابعاً: السير الذاتية: Auto biographics

تستخدم السير الذاتية خصوصاً في برامج إعداد المعلم **(Richards)** حيث يحاول الطالب المعلم تقديم وصف مكتوب لخبراته التربوية، ثم يقوم في لقاء أسبوعي مدته ساعة بقراءة فقرة من تلك السيرة أمام زملائه الذين يقومون بدورهم مشاركة المعلم بالتعليق عليها أو تعزيزها. وعادة ما يكون عدد أفراد المجموعة عشرة يتدربون معاً ويلتقون معاً أسبوعياً على امتداد عشرة أسابيع.

ويشير ريتشاردز إلى استخدام ما أطلق عليه صحائف تفاعلية Reaction Sheets ، وهي صحائف يقوم الطلاب المعلمون بتعبئتها بعد القيام بنشاط

تعلمي معين، حيث يتم تشجيعهم على العودة ثانية إلى ما قاموا بتدوينه ويفكرون فيما يعني ذلك بالنسبة لتعلمهم. ويشير كذلك إلى تقسيمه الطلاب المعلمين ليعمل كل زوج منهم مع معلم متعاون، حيث يأخذ كل منهما دوره في التدريس في الوقت الذي يقوم فيه الآخر بملاحظته وتعبئة صحيفة تفاعلية طوال قيام زميله بالتدريس. كذلك أيضاً يقوم الطالب المعلم الذي قام بالتدريس بتعبئة صحيفة تفاعلية بعد الانتهاء من الدرس. وعندئذ يقوم الاثنان معاً بمقارنة ردود أفعال كل منهما عن الدرس مع ردود أفعال الآخر.

أياً كانت الصورة التي سوف يدون بها المعلم أو الطالب المعلم ملاحظاته وانطباعاته عن ممارساته، فإن ذلك التدوين في حد ذاته يساعد على وضوح التفكير لدى المعلم حول ممارساته، ويمكنه من نقد نفسه ومراجعة أفعاله وممارساته. المهم هنا أن تكون عملية التدوين هذه ذات طابع دوري منتظم وليس عرضياً. وهكذا فإن صحائف التفكر سواء كانت في شكل صحائف أسبوعية أو يومية أو تقارير ذاتية أو سير ذاتية أو أي شكل آخر ينبغي أن تكون بمثابة أداة رئيسة للمعلم الذي يمارس التدريس التفكري أو الباحث الذي يجري بحثاً موقفياً.

ملاحظة الزملاء لبعضهم البعض: Peer Observation

يمكن القول بأن كل فرد منا يمارس عمليات الملاحظة في حياته اليومية مرات ومرات، وذلك بهدف التعرف على ما يجري من حوله (**انظر في ذلك: حمدي أبو الفتوح عطيفة، ١٩٩٦، ص٣٣١-٣٥٩**). فنحن نفتح نوافذ المنزل صباحاً، ونطل منها على الشارع لنعرف ما يدور فيه، ولنتعرف على حالة الجو. كما أننا عندما نقود السيارة نتتبع الإشارات الضوئية للمرور، لنعرف ما إذا كان مسموحاً لنا بالمرور أم لا. وهكذا فإننا نستطيع أن نذكر العديد من الأمثلة التي توضح أننا جميعاً نمارس الملاحظة بشكل متكرر في حياتنا اليومية، فالملاحظة أسلوب أساسي من أساليب اكتساب المعلومات عن الدنيا من حولنا.

ولا تقتصر أهمية الملاحظة على ما تؤديه لنا من خدمات في أنشطة الحياة اليومية، وإنما تعد -أيضا- أحد الأساليب الأساسية التي تستخدم في الدراسات والبحوث العلمية.

وتعني الملاحظة بمعناها البسيط الانتباه العفوي إلى حدث أو ظاهرة أو أمر ما. أما الملاحظة بمعناها العلمي فهي انتباه مقصود ومنظم ومضبوط للظواهر أو الأحداث أو الأمور، بغية اكتشاف أسبابها وقوانينها.

والملاحظة، كأسلوب بحثي، يمكن تصنيفها وفق معايير متعددة. فقد تكون بسيطة وقد تكون منظمة. كما أنها قد تكون ذات درجة عالية من البنيوية وقد تكون مرنة غير مركبة.

وبطبيعة الحال، فإنه في حالة بحوث العمل نحتاج إلى الملاحظة كأسلوب وكأداة لتزويدنا بمعلومات عن الأحداث والممارسات الصفية. ومثل هذه

المعلومات من شأنها أن تسهم في حل ما يواجهها الباحث المعلم من مشكلات وفي حفزه على التفكر في ممارساته التدريسية.

إلا أن السؤال الذي يواجهنا هنا هو: من يقوم بالملاحظة في هذه الحالة؟ في حالة إجراء بحوث العمل أو ممارسة التدريس التفكري فإن الذي يقوم بالملاحظة هو زميل للمعلم يدخل معه إلى الصف ويقوم بإجراء الملاحظة وفقاً لاعتبارات يتم الاتفاق عليها. وبالمثل، فإن المعلم الذي أخضع للملاحظة يقوم في موقف آخر بملاحظة زميله في الصف الدراسي. وهكذا، فإن عمليات الملاحظة تتم بالتبادل بين الزملاء وبعضهم البعض.

ما المقصود بـ «ملاحظة النظراء»؟ Peer Observation

لعله من المناسب في البداية أن نتساءل عن ما هو المقصود بـ «ملاحظة النظراء». إنها ببساطة تعني قيام معلم بملاحظة زميل له أثناء قيامه بالتدريس، على أن يتم ذلك النوع من الملاحظة بالتبادل عادة ولكن ليس دائما. **(Graham White)**. ويمكن لملاحظة النظراء أن تتخذ أشكالاً متعددة، منها:

١- قيام المعلم المتعاون (في برامج التدريب العملي الميداني) بملاحظة المعلم المتدرب أو الطالب المعلم. وفي هذه الحالة، فإن التركيز يكون منصباً على مساعدة المتدرب في تطوير مهاراته التدريسية بأشكالها المتنوعة، وذلك عن طريق وضع تلك المهارات موضع الملاحظة لتحديد مدى توافرها في المتدرب.

٢- قيام معلم ذي خبرة بملاحظة معلم آخر ذي خبرة، وذلك على أساس تبادلي. وفي هذه الحالة، فإن الهدف هو توفير فرص للمعلمين ذوي

الخبرة للتفكر في تدريسهم من خلال بيئة هادئة مريحة تتسم بالخصوصية.

٣- قيام معلم متدرب بملاحظة معلم متدرب آخر وذلك على نحو تبادلي. وعادة ما تكون تلك الملاحظة تحت إشراف معلم متعاون أو مشرف تربوي. والهدف من ذلك هو مساعدة المعلم القائم بالتدريس على تلمس نواحي القوة في تدريسه وتعرف نواحي الضعف مما يمكنه من التفكر في ممارساته.

وفي ضوء ذلك، فإن الباحث المعلم الذي يقوم بإجراء بحث عمل في حاجة إلى أن تتوافر لديه المزيد من المعلومات التي تمكنه من التفكر في ممارساته التدريسية وصولاً إلى حل مشكلة معينة أو إلى تطوير أدائه المهني. وهذه المعلومات يوفرها بسبل متعددة من أهمها استخدام صحائف التفكر والمفكرات اليومية، كما سبق أن أوضحنا. كما أن ملاحظة النظراء تمثل باباً آخر من الأبواب التي يطل منها المعلم الباحث على ممارساته التدريسية، ذلك أن قيام زميل آخر له بملاحظة ممارساته (وفق ترتيبات معينة سيأتي ذكرها فيما بعد) سوف يمكنه من الإطلال على مشكلات لم يكن ليدركها لولا تعرضه لتلك الملاحظة.

لعله في هذا الصدد يجدر أن نشير إلى ما ذكره **Graham White** من أن ملاحظة النظراء لم تعد فقط بمثابة أسلوب من الأساليب المستخدمة في تنمية المعلم مهنياً وفي مساعدته على التفكر في ممارساته وفي حل ما يواجهه من مشكلات، وإنما أصبحت أيضاً متطلباً أساسياً من متطلبات توكيد أو ضبط الجودة Quality Control في بعض المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية وفي المملكة المتحدة. ووفقا لهذا النموذج، يطلب من المعلمين أن

يقوموا (بشكل رسمي) بتقييم وتحديد مستوى أداء زملاء لهم وفقا لمعايير معينة تحددها المؤسسة. وتشكل تقارير الملاحظة جزءا من عملية التقويم المستمر لأداء المعلم، والتي تعد أحد العوامل المؤثرة في القرارات الخاصة بالترقية أو بتولي منصب ما.

وبطبيعة الحال، فإن المعلم الذي تقع على عاتقه عملية ملاحظة نظرائه يفترض فيه أنه معلم ذو خبرة وكفاءة تؤهله لتقييم نظراته. فمن المفترض فيه أنه ملم بالمحتوى وبالمواد وبالطرق، وأنه قادر على تقديم مساعدات عملية لزملائه، وفي نفس الوقت تتسم ممارساته بالجودة مما يحفز الآخرين على محاكاته ودمج مثل هذه الممارسات في تدريسهم.

لقد أردنا من هذا التوضيح أن نبرز أن ملاحظة النظراء، وإن كانت تعد من الأساليب الرئيسة التي يستخدمها الباحثون في بحوث العمل والمعلمون في ممارساتهم التفكرية الناقدة، فإنها أيضا أصبحت تمثل مرتكزاً من المرتكزات التي تمكن المؤسسات التعليمية من توكيد جودة الممارسات المهنية لأعضاء هيئاتها التدريسية.

تنظيم ملاحظة النظراء:

لعله من المناسب الآن أن نتساءل عن الكيفية التي تتم بها عملية ملاحظة النظراء، ذلك أن هذا النوع من الملاحظة له إجراءاته المحددة التي ينبغي أن تؤخذ في الحسبان. وفيما يلي عرض توضيحي لمثل هذه الإجراءات:

(انظر في ذلك: UNSW Goraham white TA Liaison Committee)

أولاً: مرحلة ما قبل إجراء الملاحظة:

بطبيعة الحال، فإنه لا يتوقع أن يقوم فرد ما باقتحام صف دراسي

لملاحظة الأداء التدريسي لزميل له دون إعداد جيد مسبقاً ودون تنسيق مع المعلم الذي سيتم ملاحظة أدائه. لذا، فإن الإعداد الجيد قبل القيام بالملاحظة الفعلية يعد أحد العوامل الأساسية لنجاح ملاحظة النظراء. وفيما يلي بعض النقاط والقضايا الأساسية التي ينبغي أخذها في الحسبان في مرحلة ما قبل إجراء الملاحظة الفعلية:

١- اختيار النظير:

إن أي معلم يقوم بإجراء بحث موقفي أو بممارسة تدريس تفكري عليه أن يدرك أنه مثلما يخضع للملاحظة من قبل زميل له فإنه أيضاً في توقيت آخر سوف يقوم بملاحظة ذلك الزميل. أي أن كل مشارك سوف يكون ملاحظاً في توقيت معين وموضع ملاحظة في توقيت آخر.

وبناء على ذلك، فإنه ينبغي أن يكون لدى المعلم الحرية في اختيار نظيره، ذلك أنه كلما كانت هناك ثقة واحترام من كلا المعلمين للآخر فإن مخرجات الملاحظة سوف تكون أكثر فائدة وجدوى لكليهما.

٢- تحديد الغرض أو الأغراض من الملاحظة:

من الطبيعي أن يكون للملاحظة أغراضاً محددة تسعى لتحقيقها. فليس من الممكن عملياً أن يقوم ملاحظ ما بملاحظة كل شيء، ذلك أن طلب معلم من زميل آخر أن يقوم بملاحظته مرجعه إحساس ذلك المعلم أن شيئاً ما ليس على مايرام، أو أن مشكلة ما في الصف تبحث عن حل لها، أو أن هناك رغبة في تحسين الأداء التدريسي. إذن، السؤال الرئيس الذي يسأله المعلم لنفسه هو: لماذا احتاج إلى أن يقوم زميل آخر لي بملاحظة أدائي الصفي وممارساتي التدريسية؟ هذا التساؤل هو ما يحتاج الزميلان إلى أن يجيبا

عليه قبل التفكير في الخطوة التالية.

٣- تحديد السمات التي ستخضع للملاحظة:

إن الإجابة على التساؤل السابق تستلزم بالضرورة تحديد محتوى الملاحظة، أي السمات التي سيتم إخضاعها للملاحظة. فقد يكون مطلوباً تجميع معلومات عن سمة معينة من سمات الدرس، أو تعرف واقع البيئة الصفية أثناء الدرس، أو استخدام أساليب استثارة الدافعية لدى الطلاب، الخ. ويعني ذلك أن الملاحظ والمعلم موضع الملاحظة ينبغي أن يتفقا مسبقاً على المجال أو المجالات التي سيتم التركيز عليها أثناء الملاحظة. ومن المفترض أن يكون ذلك المجال (أو المجالات) ذا قيمة وأهمية بالنسبة للمعلم موضع الملاحظة.

٤- تعرف واقع الطلاب والبيئة الصفية والمحتوى الدراسي:

يحتاج الملاحظ من المعلم الذي ستتم ملاحظة أدائه أن يزوده بمعلومات عن الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم من حيث أعمارهم ومستواهم التحصيلي ومستوى دافعيتهم ومشاركتهم وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية، الخ. كما إنه يحتاج أيضاً إلى أن يكون على دراية بمحتوى الدرس وموقع الدرس من البنية العامة للمقرر.

وبطبيعة الحال، فإن ذلك لا يعني أن الملاحظ سوف يتدخل في أحداث الصف بشكل ما إلا إذا كان هناك اتفاق مسبق على أن يكون الملاحظ بمثابة عنصر في تدريس الفريق. ومع ذلك، فإنه بصفة عامة ينبغي على الملاحظ أن يكون محايداً داخل الصف ولا يتدخل في أحداثه، وأن يقتصر دوره على تدوين تلك الأحداث باستخدام أسلوب ما أو أداة معينة، وذلك حتى يتسنى

له تقديم تغذية راجعة بناءة للمعلم موضع الملاحظة.

٥- المشاركة في حلقة تعليمية وإجراء حوارات:

قد يتطلب الأمر أن يشارك الملاحظ والمعلم (الذي سيتم ملاحظة أدائه) معاً في حلقات تعليمية تتضمن خبراء لاستجلاء بعض الأمور المتعلقة بالملاحظة، مثل كيفية إعداد أداة للملاحظة، ودور كل من الملاحظ والمعلم وشروط إجراء الملاحظة الجيدة ... الخ. كما قد يحتاج الأمر أيضاً إلى أن يجرى الملاحظ والمعلم حوارات مع معلمين آخرين ذوى خبرة أو معلمين خضعوا لملاحظات من قبل، وكل ذلك بغرض توفير أفضل الشروط التي تحقق النجاح لعملية الملاحظة.

٦- تحديد الكيفية التي ستتم بها الملاحظة:

لكي يتحقق النجاح للملاحظة لابد من وجود أداة ملاحظة مناسبة للموقف الصفي وللمجال الذي سيتم ملاحظته. فلو كان المجال موضع التركيز في الملاحظة هو أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم، فإن الأداة ينبغي أن تبنى في ضوء ذلك. ولو كان المجال موضع الاهتمام هو البيئة الصفية فإن الأداة في هذه الحالة سوف تكون مختلفة، فأداة الملاحظة تبنى وفق خطوات عملية مدروسة ويتم تشييدها في ضوء أهداف معينة. ولتخدم مجالاً معيناً. أي أن الأداة مرتبطة بغرض معين، وينبغي تشييدها ومراجعتها والتحقق من صدقها مسبقاً. وإذا لم يحدث ذلك، فإن النتائج المتوصل إليها سوف تكون خادعة ومضللة.

وبدون أن نتناول التفاصيل الخاصة بإعداد أدوات الملاحظة (والتي تزخر بها المراجع المختصة في مناهج البحث التربوي)، فإنه يمكن القول إن هناك

نماذج ثلاثة يمكن استخدام أي منها، فوقا لمتطلبات الموقف:

النموذج الأول: قوائم الفحص أو الشطب، وفيها يقوم الملاحظ بوضع علامة بجوار البند المطلوب ملاحظته تفيد توافر أو عدم توافر السلوك المطلوب ملاحظته.

النموذج الثاني: سلالم التقدير، وفيها يكون للسلوك المطلوب ملاحظته درجات متعددة من التوافر أو عدم التوافر (كأن يكون متوافراً بدرجة كبيرة/ متوسطة/ قليلة/ غير متوافر).

النموذج الثالث: الأسئلة المفتوحة، وفيه يترك للملاحظ أن يدون بدرجة أكبر من الحرية رؤيته حول السلوك موضع الملاحظة.

وعموما يمكن القول إن النموذج الثالث (من نماذج أدوات الملاحظة) قد لا يكون له درجة عالية من المصداقية مقارنة بالنموذجين الأول والثاني، ومع ذلك، فإن المعلومات المدونة فيه يمكن أن تفيد المعلم موضع الملاحظة بشكل أو بآخر في التفكر في ممارسته التدريسية.

ثانياً: القيام بالملاحظة:

عندما يكون هناك إعداد مسبق جيد لإجراء الملاحظة فإن ذلك من شأنه أن ييسر عملية الملاحظة الفعلية، ويجعل إجراءاتها وآلياتها تتسم بالوضوح ويجعل نتائجها ومخرجاتها تتصف بالمصداقية. من المفترض بطبيعة الحال أن يكون الملاحظ قد أحضر أدواته التي أعدها مسبقا وأن يكون قد تكونت لديه خلفية واضحة مسبقة عن الطلاب وعن البيئة الصفية وعن محتوى الدرس. وببساطة فإن هناك بعض الموجهات البسيطة التي ينبغي أن يأخذها الملاحظ في الحسبان، منها:

* عليه أن يصل مبكراً قبل بداية الدرس حتى يطمئن على سريان الأمور بشكل طبيعي.
* يمكن للمعلم أن يقدم الملاحظ للطلاب بشكل موجز، مع توضيح سبب وجوده.
* لا ينبغي على الملاحظ أن يسأل أسئلة أو أن يشارك في نشاطات لأن ذلك من شأنه تشتيت الملاحظ وانشغاله عن محتوى الملاحظة، الأمر الذي يؤدى في النهاية إلى عدم مصداقية مخرجات الملاحظة.
* عليه أن يكون محدداً، دقيقاً، يصف ملاحظاته استناداً إلى أدلة غير قابلة للدحض.
* عليه أن يلتزم بالأغراض التي سبق له أن اتفق عليها مسبقاً مع المعلم موضع الملاحظة ولا يحيد عنها.

أيضاً، فإن المعلم الذي يخضع للملاحظة، والذي يفترض فيه أنه باحث يقوم بإجراء بحث موقفي أو معلم يتفكر في تدريسه، عليه أن يلفت نظر زميله القائم بالملاحظة إلى التركيز على سمات معينة (تم الاتفاق عليها مسبقاً) وأن يتفكر فيها. ومن هذه السمات، مثلا:

* تحديد الكيفية التي تم بها تقديم الدرس (مثل: استحواذ انتباه الطلاب، إثارة الاهتمام بموضع الدرس، توضيح الغرض من الدرس، ربط الدرس بدروس سابقة).
* الكيفية التي تم بها ترتيب الصف، وتعزيز التفاعل والتعاون بين الطلاب، وتهيئة بيئة استعلامية، واستخدام التعلم النشط، وتشجيع الطلاب على التفكر، والتأكد من فهم الطلاب.

* الكيفية التي تم بها التأكد من أن الدرس قد تم تعلمه وتلخيصه وربطه بموضوعات سابقة ولاحقة.
* أهم ما لفت نظر الملاحظ (إيجابا) في المدخل الذي تم استخدامه في نشاط التعلم والتدريس.
* أهم ما لفت نظر الملاحظ (سلباً) في المدخل الذي تم استخدامه في نشاط التعلم والتدريس.

ثالثاً: مرحلة ما بعد الملاحظة:

عندما تنتهي عملية الملاحظة الفعلية فإنه على الملاحظ والمعلم موضع الملاحظة أن يلتقيا مباشرة أو خلال فترة زمنية وجيزة، وذلك لتقديم تغذية راجعة للمعلم حول السمات التي خضعت للملاحظة. ويستهدف الحوار الذي يدور بين الملاحظ والمعلم التركيز على مساعدة المعلم في فهم الأحداث التي وقعت أثناء التدريس، الأمر الذي يمكنه من التفكر في ممارساته وإحداث تحسين فيها وتنمية نفسه مهنياً. والتغذية الراجعة التي يقدمها الملاحظ للمعلم ينبغي أن تكون:

* محددة، أي تهتم بسمات معينة سبق الاتفاق على ملاحظتها.
* مركزة، بمعنى أن لا تتشتت عن ما سبق الاتفاق عليه.
* واقعية، بمعنى أنها تأخذ في الحسبان الإمكانات المتوافرة والظروف الفعلية التي يعمل فيها المعلم.
* واضحة، بحيث يسهل على المعلم استيعاب ما كان إيجابياً في ممارساته وما كان سلبياً.

* مقدمة بصورة إيجابية بحيث لا يؤدى تقديم مثل هذه التغذية إلى إصابة المعلم بإحباط. وهذا يتطلب من الملاحظ أن يبدأ حديثه بعبارات مثل: لقد استمتعت كثيراً بالدرس، لقد استفدت مما قدمته للطلاب، الخ.

* موجهة نحو القيام بفعل، فلا يقتصر الأمر على تقديم ما يشبه النصائح العامة، وإنما يتجاوزه إلى تحديد مخططات عمل يتم تنفيذها في المرات التالية، وذلك في ضوء ما تسمح به ظروف المدرسة.

* باعثة للمعلم وحافزة له على التفكر الناقد في ممارساته.

والشكل التخطيطي رقم (٤) يبين المراحل الخاصة بملاحظة النظراء لبعضهم البعض:

كما تشير لجنة اتصال TA إلى أن تقديم تغذية راجعة بناءة للمعلم موضع الملاحظة يستلزم من الملاحظ أن يكون:

١- متعاطفاً، وذلك بتأكيده على أنه والمعلم لهما غرض مشترك.

٢- حريصاً على أن يبدأ اللقاء بشكل مريح للمعلم، وذلك قبل أن يدخل في الأمور المحددة والتفصيلات.

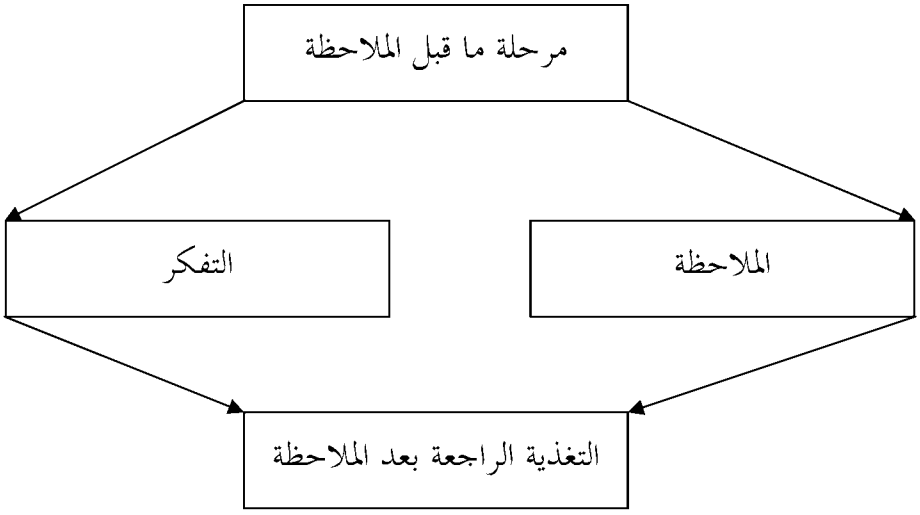
٣- بناءاً في نقده عندما يبدأ ومركزاً على ما هو إيجابي عندما ينتهي.

٤- حذراً في صياغة عباراته النقدية بحيث يقوم بصياغة تلك العبارات بمهارة وحرفية، مركزاً على البدائل ومتجنبا الهجوم الشخصي.

٥- بادئاً باستخدام عبارات إيجابية.

٦- محدداً، فكلما كان محدداً كانت التعليقات أكثر فائدة.

٧- محتفظاً بسرية اللقاء بينه وبين المعلم.



شكل رقم (٤): المراحل الخاصة بملاحظة النظراء لبعضهم البعض

الفوائد المحتملة من ممارسة عملية الملاحظة بين الزملاء:

لعله من المفيد هنا أن نوضح أن عملية الملاحظة بين الزملاء وبعضهم البعض، فضلاً عن كونها ضرورة للمعلم الذي يمارس التدريس التفكري أو المندمج في بحث من البحوث الموقفية، تكسبهم مجموعة من المهارات الهامة وتحقق لهم فوائد عدة. وفي هذا الصدد، فإنه من الضروري الإشارة إلى أن ملاحظة النظراء تختلف عن أشكال الملاحظة العادية الأخرى، ذلك أن الأخيرة تحمل في العادة ، وليس دائماً، في طياتها طابعاً تقيمياً واضحاً، بينما ملاحظة النظراء يكون هدفها مساعدة المعلمين على التفكر في ممارساتهم التدريسية، وتحسين أدائهم التدريسي، وحل ما يواجههم من مشكلات. وبالإضافة إلى ذلك، فإن ملاحظة النظراء تتم، كما أسلفنا، وفق رؤية مشتركة متفق عليها بين الملاحظ وزميله المعلم، مع احتمالية أن تتخذ تلك الملاحظة طابعاً تبادلياً.

ونتساءل الآن: لماذا نستخدم هذا النوع من أنواع الملاحظة؟ بمعنى آخر: ما الفوائد والمزايا المحتمل أن تعود على كل من الملاحظ والمعلم موضع الملاحظة من استخدام هذا النوع من أنواع الملاحظة؟

في السطور التالية محاولة مبسطة للإجابة على مثل هذه التساؤلات:

(انظر في ذلك: **TA Liaison Committee, University of Sussex, UNSW Learning and Teaching Unit, University of Minnisota (CTLS), The University of Nottingham**)

١- في ملاحظة النظراء يتمكن كل من الملاحظ والمعلم موضع الملاحظة من الاستكشاف المتبادل للممارسات التعليمية والتدريسية الخاصة بكل

منهما. بمعنى آخر، فإن هذه العلمية توفر خبرة تعلم متبادلة.

٢- يمكن للملاحظ أن يلتقط أفكاراً تدريسية جيدة من الممارسات التدريسية للمعلم موضع الملاحظة.

٣- ملاحظة النظراء تمكننا من فهم الأساليب التي يمارس بها المعلمون تعلمهم وتدريسهم.

٤- تسهم ملاحظة النظراء في تحسين القدرة التدريسية لكل من الملاحظ والمعلم موضع الملاحظة.

٥- غالبا ما يحتاج المعلمون الجدد إلى تغذية راجعة تطمئنهم على أدائهم التدريسي وممارساتهم الصفية، وذلك عن طريق استقبال تعليقات إيجابية من ملاحظ (قد يكون زميلاً أو معلماً متعاوناً أو معلماً ذا خبرة). مثل هذه التعليقات تجعل المعمل المتدرب أكثر ثقة في أدائه وأكثر رغبة في التفكر في ممارساته التدريسية، خصوصاً وأن مثل هذا المعلم المتدرب يكون عادة ذا خبرة تدريسية محدودة وأكثر قلقاً وأقل ثقة في قدراته التدريسية. يضاف إلى ذلك أن التغذية الراجعة الإيجابية لا تؤدي فقط إلى طمأنة مثل هذا المعلم وإنما أيضا تمنحه الثقة في قدرته على تجريب طرق جديدة.

٦- يمكن استخدام ملاحظة النظراء لتقديم تغذية راجعة عن مستجدات تربوية، خصوصاً عندما تكون تلك المستجدات في طورها التجريبي (كاستخدام إحدى طرق التدريس أو التعلم الجديدة أو تضمين التقنيات في الموقف التعليمي بدرجة أكبر). وبالطبع، فإنه لا يمكن تقديم مثل هذه التغذية الراجعة ما لم يكن قد تم بناء جسر من الثقة بين

الملاحظ وزميله من خلال ممارسات تبادلية سابقة.

٧- من الفوائد الجلية لأسلوب ملاحظة النظراء أن المعلم موضع الملاحظة يحاط علماً (من قبل الملاحظ) بسلوكيات وممارسات صفية خاصة به أو بطلابه لم يكن واعياً بها أو مدركاً لها.

٨- أيضاً، فإنه في بعض المواقف يشعر المعلم أن هناك مشكلة ما تسبب له قدراً من عدم الارتياح، ولكنه قد لا يكون قادراً على تحديدها على وجه الدقة. فعلى سبيل المثال، ففي دراسة أجريت بمدرسة هارفارد للاقتصاد كان هناك عضو هيئة تدريس لديه مشكلات مع مجموعة جديدة من الطلاب كانوا أكبر سناً وأكثر نضجاً من أولئك الذين اعتاد التدريس لهم. ومن خلال عملية الملاحظة والتغذية الراجعة وضحت الممارسات التي لم تكن ملائمة للمجموعة، ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة للتعامل مع هذه المشكلة.

٩- تفيد ملاحظة النظراء أيضاً في التعامل مع مشكلات يواجهها المعلم ومعروفة لديه ولكنه لا يعرف كيف يتعامل معها. ومن هذه المشكلات ما أشار إليه أحد الباحثين أن معلماً ما كان يواجه صعوبة في الكيفية التي يبدأ بها مناقشة ما وفي الكيفية التي يغلق بها المناقشة، ومن خلال قيام أحد الزملاء بملاحظته وتقديم تغذية راجعة أمكن لهذا المعلم تحسين ممارساته فيما يتعلق بذلك الأمر.

١٠- لعل تعلم الفرد أن يكون ملاحظاً يعد أمراً ذا قيمة في حد ذاته. فهو عندما يقوم بملاحظة زميل له في ضوء معايير معينة يكتسب خبرة كيفية تقييم الآخرين والحكم على ممارساتهم بموضوعية.

١١- ملاحظة النظراء تعطي المعلمين فرصة للتعلم من بضعهم البعض في بيئة لا تتخذ طابعاً رسمياً، ومن ثم يتوافر مناخ من الثقة المتبادلة بين المشاركين لا تهديد فيه ولا تخويف. أي أن المعلمين يتوافر لديهم إحساس بأنهم يتشاركون في الأفكار والمقترحات بشكل مفتوح وبناء لمصلحتهم كمعلمين مهنيين.

١٢- إن أحد أهم فوائد استخدام أسلوب ملاحظة النظراء هو نشر الممارسات الجيدة بين أعضاء هيئة التدريس، خصوصاً تلك التي تصدر من معلمين ذوى خبرة، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين المهارات التدريسية للمعلمين ذوي الخبرة الأقل. ومما يساعد على ذلك النشر ما سيتحدث به المعلمون في أوقات الاستراحة عن تلك الممارسات، وما سيتناقشون حوله.

١٣- نظرا لأن الملاحظ لا يتدخل في الموقف التعليمي فإن لديه الفرصة الكافية لأن يتفكر في الكيفية التي يمكن له أن يتعامل بها مع ذلك الموقف لو كان في مكان المعلم القائم بالتدريس. بمعنى آخر، فإن قيامه بعملية الملاحظة يمكنه من أن يتفكر في ممارسات المعلم القائم بالتدريس وفي كيفية تحسين تلك الممارسات لو أتيحت له هو (أي الملاحظ) فرصة الوقوف مكان المعلم.

١٤- بالنسبة للمعلم موضع الملاحظة فإن هناك سؤالين لابد أنهما يتبادران إلى ذهنه. الأول هو: ما الذي قمت بعمله أثناء التدريس؟ والثاني هو: ما الذي تركته أثناء التدريس وما كان ينبغي لي أن أتركه؟ فمن الصعب جداً على المعلم أن يرى كل الأحداث الصفية. ولذا فإن الملاحظ يمكن أن يخبر المعلم بما قدمه من ممارسات وبما تركه وما كان له أن يتركه.

فيمكنه أن يخبره بكيفية استخدامه للإيماءات، ومدى وضوح كتاباته على السبورة، ومدى مناسبة الأسلوب التعليمي المستخدم للطلاب المستهدفين، الخ. كما يمكن للملاحظ أيضا أن يساعد المعلم في التفكر في أشياء تركها، كأن يكون (المعلم) قد أغفل توكيد النقاط الرئيسة في الدرس، أو يكون قد سار على وتيرة واحدة مما أدى إلى شرود طلابه ذهنياً، الخ. كذلك قد يقترح الملاحظ أفكاراً عن الكيفية التي يمكن بها تناول مفهوم أو موضوع معين وذلك من زاوية مختلفة. مثل هذه المقترحات تساعد المعلم في التفكر في ممارساته وفي محاولة استخدام استراتيجيات بديلة.

١٥- علينا أيضاً أن نتذكر أن ملاحظة النظراء، من الناحيتين المنطقية والفنية (التقنوية)، ليست معقدة. وهذه ميزة في حد ذاتها مقارنة بأساليب بحثية أخرى. بمعنى آخر، فإنه يمكن تدريب المعلمين على القيام بها وذلك بدون جهد كبير.

هكذا، فإن ملاحظة النظراء تسهم في توكيد جودة الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم، وفي تنميته مهنياً، وفي تمكينه من أن يتفكر بشكل ناقد في ممارساته. وهذه كلها أمور من شأنها مساعدته في التعامل بكفاءة مع ما يواجهه من مشكلات أثناء تدريسه.

ومع كل هذه المزايا والفوائد التي يمكن أن تحققها عملية ملاحظة النظراء لتحسين الممارسات التدريسية، ولتنمية المعلم مهنياً، ولتمكينه من التفكر في ممارساته وكل ما يواجهه من مشكلات أثناء تدريسه أو أثناء قيامه ببحث موقفي، إلا أنها ليست بدون نقاط ضعف أو سلبيات. ولعل أكثر نقاط الضعف إشكالية في ذلك الأسلوب هي تلك التحيزات التي تتصل بمعتقدات

الملاحظ عن التدريس وتصوراته عن الممارسات التدريسية الجيدة. وجود مثل هذه التحيزات تجعله –أي الملاحظ – يعكس تلك المعتقدات والتصورات فيما يقوم بتدوينه في نموذج الملاحظة، الأمر الذي يؤثر سلبا في مصداقية التغذية الراجعة التي يتلقاها المعلم من الملاحظ.

أيضاً، هناك مشكلة أخرى تتصل بخبرة القائم بالملاحظة وقدرته على استخدام ذلك الأسلوب (ملاحظة النظراء). فإذا لم يكن الملاحظ مدرباً بشكل متقن على كيفية استخدام أدوات الملاحظة فإن مخرجات الملاحظة سوف تكون موضع شك. ولذا فإن التدريب الجيد للملاحظ، والذي يشمل من بين بنوده تعويد الملاحظ على إقصاء تحيزاته ومعتقداته جانباً، من شأنه أن يزيد من مصداقية مخرجات الملاحظة والاطمئنان على جودة التغذية الراجعة المقدمة للمعلم موضع الملاحظة.

على أية حال، فإن وجود بعض المشكلات البسيطة التي قد تواجهنا عند استخدام أسلوب ملاحظة النظراء لا ينبغي أن تنسينا أن مزايا هذا الأسلوب عديدة، وأن وجود مشكلات ما هي سمة من سمات أية أداة بحثية يتم استخدامها. علينا أن نتذكر أن هذا الأسلوب يعد من الأساليب الهامة التي يمكن للباحث المعلم الذي يقوم بإجراء بحث عمل (موقفي) وللمعلم الذي يمارس تدريساً تفكرياً أن يستخدمها لتحسين ممارساته ولتنمية نفسه مهنياً ولحل ما يواجهه من مشكلات.

ماذا ينبغي ملاحظته؟ What to be observed?

عندما يطرح مثل هذا التساؤل، فإن الإجابة المباشرة عليه هي أن كل ما يتصل بالممارسات التدريسية للمعلم قابل للملاحظة. وبناء على ذلك، فإن

السمات التي سيلي ذكرها هنا ليست شاملة، وإنما تعمل فقط كموجهات لما يمكن ملاحظته من قبل الملاحظ. فعلى سبيل المثال، فإن مركز خدمات التدريس والتعلم **CTLS** بجامعة مينسوتا (**University of Minnisota, CTLS**) يوضح بعض سمات المعلمين الأكفاء، والتي يمكن للملاحظ أن يسترشد بها عند ملاحظة زميل معلم. وهذه السمات هي:

* يبدأ الدرس فوراً ومن غير إبطاء.
* يعامل الطلاب باحترام وتقدير.
* يبرز أهمية ودلالة المعلومات المطلوب من الطلاب أن يكتسبوها.
* يقدم شرحاً وافياً وواضحاً لمحتوى الدرس.
* يجذب انتباه الطلاب ويستحوذ على احترامهم.
* يمارس إدارة صفية فعالة.
* يوفر فرصاً للتعلم النشط الذي يقوم فيه الطلاب بالممارسة بأنفسهم.
* ينوع من الأساليب التي يستخدمها في تدريسه.
* يقدم توقعات محددة حول التكليفات الخاصة بالطلاب.
* يقدم تغذية راجعة فورية وبشكل منظم للطلاب عن ممارساتهم.
* يمتدح إجابات الطلاب ويستخدم الأسئلة السابرة لإزالة فهومات أو لتوضيح مفاهيم معينة.
* يثري الدرس بالعديد من الأمثلة الواقعية من مواقف وممارسات الحياة اليومية.

* يستخدم المشابهات ويساعد الطلاب على استخلاص استدلالات من النماذج والأمثلة المطروحة.
* يوفر بيئة صفية آمنة للطلاب يبدون من خلالها آراءهم بحرية.
* يتواصل مع الطلاب في الصف بمستوى يتناسب مع الجميع.
* يستخدم روح الدعابة في الصف.
* يستخدم أشكال التفاعل اللفظي وغير اللفظي المتمثلة (أي غير اللفظية) في الإيماءات والتحرك بين الطلاب وتعزيز استجابات الطلاب بإشارات إيجابية.
* يسلك داخل الصف كإنسان طبيعي.
* يركز على تحقيق أهدافه من الدرس ولا يدع الصف يتشتت في أمور جانبية.
* يستخدم التغذية الراجعة من الطلاب (ومن آخرين) في تقييم وتحسين ممارساته التدريسية.
* يتفكر في ممارساته التدريسية بغية تحسينها.

أما لجنة الارتباط TA **(TA Liaison Committee)** فقد حددت خمسة محاور تخضع لملاحظة النظراء، وعلى الملاحظ أن يصف وضع المعلم حيال كل بند من بنود هذه المحاور. والمحاور والبنود هي:

الأول: الترتيبات العامة لقاعة الدرس:

ويشمل:

١- التنظيم والغرض من الدرس: هل الغرض من الدرس واضح؟ هل هناك نقطة بداية واضحة وختام مناسب للدرس؟

٢- الإعداد: هل أعد المعلم نفسه للدرس جيداً؟ كيف تعرف ذلك؟

٣- المحتوى: هل محتوى الدرس وعناصره واضحة؟ هل يتسق المحتوى مع الأغراض المحددة للدرس؟

٤- ترتيبات الجلوس: هل ترتيبات الجلوس مناسبة؟ هل تيسر هذه الترتيبات المناقشة والاستماع وتدوين الملاحظات؟ هل الترتيب له هدف واضح؟

الثاني: السمات الشخصية للمعلم:

ويشمل:

١- التحمس: ما مستوى تحمس المعلم للدرس؟ (تقديم أدلة محددة). هل ينتقل تأثير تحمسه (أو عدم تحمسه) إلى الآخرين؟

٢- الصوت: ما مدى وضوح صوت المعلم؟

٣- نظرات العيون: هل يستخدم المعلم إشارات العيون بشكل متناسق مع جميع الطلاب؟

٤- العادات: ما هي عادات المعلم التي قد تشتت الطلاب؟ (مثل كثرة الحركة ذهاباً وإياباً).

٥- اتساق الأسلوب مع محتوى الدرس: هل أسلوب التدريس (آخذين في الحسبان محتوى الدراسة، وكثافة الصف، وأي سمات أخرى) يؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم والتدريس إلى الحد الأقصى الممكن؟

الثالث: المهارات التعليمية:

ويشتمل:

١- المعرفة بالمحتوى الدراسي: هل يظهر المعلم معرفة معقولة بالمحتوى الدراسي؟

٢- تقديم الأسئلة: اكتب بعض الأسئلة التي سألها المعلم. هل ينتظر المعلم فترة كافية حتى يتمكن الطلاب من تقديم الإجابة؟ هل يسأل المعلم أسئلة معلوماتية؟ هل يسأل أسئلة تحليل؟ هل يطرح أسئلة تركيب؟ هل يطرح أسئلة تقويم؟ هل يقدم أسئلة تطبيق؟

٣- استخدام الأمثلة: كيف يمكنك وصف استخدام الأمثلة؟

٤- إدارة الوقت: كيف يمكنك وصف السرعة الإجمالية التي يسير بها الدرس؟

الرابع: التفاعلات مع الطلاب:

ويشتمل:

١- الدافعية: يكف يمكنك وصف مستوى دافعية المعلم؟ كيف يستجيب الطلاب للمعلم؟

٢- التعامل مع الصمت: قم بوصف حالات الطلاب الذين يجلسون صامتين؟ ما هو رد فعل المعلم تجاه هذه الحالات؟

٣- التعامل مع التحدقات الزائغة (التي لا معنى لها) للطلاب: قم بوصف حالات طلاب يحدقون بشكل زائغ لا معنى له. ما هو رد فعل المعلم تجاه هذه الحالات؟

٤- استخدام روح الدعابة: قم بوصف كيفية استخدام المعلم روح الدعابة في الصف.

٥- التدريس الإيجابي: عند القيام بتوضيح نقاط معينة، هل يستخدم المعلم أمثلة إيجابية؟ (مثل: هذه هي الكيفية التي يمكنك بها عمل هذا... وذلك بدلا من إبراز الأخطاء؟

٦- المشاركة الصفية: ما مستوى مشاركة الطلاب في الأحداث الصفية؟

٧- الاستجابة لأسئلة الطلاب: دون كتابة سؤالاً قدمه طالب وما مدى استجابة المعلم؟ هل فهم المعلم السؤال؟ هل أجاب المعلم على السؤال بشكل مقنع؟

الخامس: استخدام المواد (التعليمية):

ويشمل:

١- المذكرات: هل يستخدم المعلم أي مذكرات؟ هل هذه المذكرات تساعد أم تشتت (المعلم والطلاب)؟

٢- الملخصات: هل توجد ملخصات؟ هل هي تساعد أم تشتت؟

٣- الوسائط السمعية البصرية/ الوسائط المتعددة:هل يستخدم المعلم أي وسائط؟

٤- السبورة: هل يكتب المعلم على السبورة؟ هل الكتابة واضحة؟

٥- النصوص: هل يستخدم المعلم أي نصوص أو قراءات في الصف؟

٦- هل توجد مواد أخرى مقترحة لجعل التعليم أكثر فعالية؟

هذه هي بعض السمات التي يمكن للملاحظ أن يخضعها للملاحظة الصفية عندما يقوم بملاحظة زميل له. وبالطبع فإن ما ستتم ملاحظته يكون بالاتفاق بين الملاحظ والمعلم.

بهذه الكيفية، فإننا قد عرضنا لملاحظة النظراء كأسلوب من الأساليب التي تستخدم في حالة بحوث العمل أو في حالة ممارسة المعلم لتدريسه بشكل تفكيري ناقد. وأوضحنا معنى ملاحظة النظراء، وكيفية تنظيمها، ومزاياها، والسمات التي تخضع للملاحظة. كما أوضحنا أيضا بعض المشكلات التي تنجم عن استخدام مثل هذا الأسلوب وكيفية تلافيها.

أساليب أخرى للبحث والتفكر:

لقد تناولنا في الصفحات السابقة أسلوبين رئيسين من الأساليب التي يستخدمها الباحث المعلم المشتغل ببحث عمل، وكذلك المعلم الذي يمارس التفكر الناقد لممارساته التدريسية. وهذان الأسلوبان هما: صحائف التفكر التي تأخذ شكل مفكرات يومية عندما يتم تدوينها بشكل يومي، وملاحظة الزملاء لبعضهم البعض. ولقد أوضحنا أنه في حالة بحوث العمل والتدريس التفكري فإن على الباحث أن يستعين بما شاء من الأساليب والأدوات التي تمكنه من تحقيق أغراضه في تحسين ممارساته التدريسية، وفي تنمية نفسه مهنياً، وفي حل ما يواجهه من مشكلات.

بطبيعة الحال، فإنه توجد أساليب وأدوات أخرى يمكن للباحث الأدائي أو المعلم المتفكر أن يستخدمها إما بشكل مستقل عن صحائف التفكر وملاحظة النظراء أو، وهو الأفضل بالطبع، بشكل تزامني أو اندماجي معهما. ومن هذه الأساليب: الفيديو والتسجيلات الصوتية.

وتسجيلات الفيديو هي أحداث صفية ترويها لنا الكاميرا بموضوعية، وإن كان يؤخذ عليها أنها (أي الكاميرا) لا يمكنها التقاط كل شيء ولا ترى ما وراء الشيء المشاهد **(Kyriacou)**. ويمكن للباحث أو المعلم المتفكر أن يستخدم تسجيلات الفيديو بشكل منفرد، أي يقوم شخص ما بتصويره أثناء التدريس وتسجيل الأحداث الصفية، أو جنباً إلى جنب مع ملاحظة النظراء، أي يكون هناك تسجيل فيديو بالإضافة إلى زميل آخر يقوم بالملاحظة. وإذا ما تم استخدام تسجيلات الفيديو أو التسجيلات الصوتية بمفردها دون الاستعانة بأداة أخرى فإن الصورة الناتجة سوف تكون في الغالب ضبابية وغير شاملة. فالميكروفونات، مثلا، لها حدودها وأوجه قصورها حيث لا يمكنها التقاط الأصوات الجماعية ولكنها تلتقط فقط صوت متكلم واحد في المرة الواحدة. وهذا يعني أن مثل هذه التسجيلات المرئية والصوتية تعد انتقائية، إذ أنها لا تقدم لنا صورة شاملة عن كل مجريات وأحداث الصف الدراسي. يضاف إلى ذلك أن تلك التسجيلات لا تقدم لنا إلا ما هو قابل للملاحظة فقط من سلوكيات داخل الصف، ولكنها لا تسبر أغوار ما هو ملاحظ ولا تبحث عما وراء تلك السلوكيات ولا عن أسبابها.

وبناء على ذلك، فإن العديد ممن يستخدمون شرائط الفيديو أو التسجيلات الصوتية يفضلون، بالإضافة إلى ذلك، وجود ملاحظ في الصف مما يضفى على البيانات التي تقدمها لنا التسجيلات معنى ودلالة.

على أية حال، فإنه يمكن لشرائط الفيديو أو التسجيلات الصوتية للدروس أن توفر لنا معلومات مفيدة جداً للتفكر. فكما تشير جولي تايس **(Tice, Julie)** فإن المعلم قد يقوم بأداء أعمال ويعمل أشياء في الصف لا يكون واعياً بها، أو قد تحدث أشياء في الصف لا يراها. ومن هنا، فإن هذه

التسجيلات تساعده في أن يتعرف على:

* مقدار كلامه على امتداد الحصة.
* نوعية الحديث (عن ماذا يتكلم؟).
* مدى وضوح ما يقدمه من توضيحات وشروحات.
* مقدار الوقت الذي حصل عليه الطلاب للتكلم.
* كيفية استجابة المعلم لحديث طلابه.
* كيفية استجابة الطلاب لحديث المعلم.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن تسجيلات الفيديو يمكن أن تفيد المعلم في التعرف على سمات معينة من سلوكياته، مثل:

* أين يقف أثناء التدريس؟
* من ذا الذي يتكلم معه؟
* كيف يتحرك بين الطلاب؟

الخلاصة:

في الصفحات السابقة حاولنا أن نلقى الضوء على بعض الأساليب التي يمكن للباحث المعلم المشارك في بحث أدائي وللمعلم الذي يمارس تدريساً تفكرياً أن يستخدموها لتحسين ممارساتهم المهنية ولحل ما يواجهونه من مشكلات. وقد أوضحنا في البداية أنه لا توجد أساليب وأدوات بحثية يمكن استثناؤها من الاستخدام في بحوث العمل أو في التدريس التفكري، وإنما يحق للباحث الأدائي وللمعلم المتفكر استخدام أي أسلوب أو أداة بحثية طالما أن

ذلك الاستخدام يحقق الهدف من إجراء البحث أو من التفكر الناقد.

ومع ذلك، فإننا قد اقتصرنا في الصفحات السابقة على تناول أسلوبين بحثيين رئيسين فقط، هما: صحائف التفكر (المفكرات اليومية) وملاحظة النظراء. وسبب تركيزنا على هذين الأسلوبين هو أن مراجع مناهج البحث التقليدية لا تعطيهما الاهتمام الكافي في الوقت الذي تعطي فيه قدراً كبيراً من الاهتمام للأساليب والأدوات البحثية الأخرى، مثل: الاختبارات، الاستبيانات، مقاييس الاتجاهات، الخ.

وعند تناولنا لهذين الأسلوبين ركزنا على معنى كل منهما، وكيفية استخدامه في التفكر وفي بحوث العمل، ومزايا استخدامه، وكيفية التغلب على بعض المشكلات التي قد نواجهها عند استخدامه.

ولقد أردنا من عرضنا في الصفحات السابقة أن نوضح أن هناك أساليب وأدوات بحثية بسيطة يمكن للباحث المعلم أو للمعلم المتفكر أن يستخدمها لتحسين ممارساته المهنية ولحل ما يواجهه من مشكلات.