الفصل الثامن

تقييم وتطوير تدريسك

- مصادر التغذية الراجعة التقويمية عن التدريس
- التقييم من قبل الطلاب
- التقييم من قبل الزملاء
- التقييم الذاتي
- أنشطة تطوير المعلم
- بعض الملاحظات الختامية

ركزت الفصول السابقة على مساعدتك على التخطيط بعناية والتحضير الشامل والتدريس الفعال لمقرراتك. والآن حان الوقت للنظر في كيفية تقييم حصيلة جهودك التدريسية، وتحديد جوانب الضعف، ووضع خطة لمعالجتها وتطويرها. ولا تكمن أهمية التقييم فقط في إمكانية تأثيره على توقعاتك بزيادة المرتب، أو الترقية أو التثبيت بل في أن التدريس سيكون أكثر متعة وإرضاء لك ولطلابك عندما تجد طرقاً لتأديته على أفضل وجه تصل إليه قدراتك.

دعونا أولاً نحدد العديد من مصادر وأنواع معلومات التقييم المتعلقة بتدريسك، ثم نطلع على بعض الطرق التي يمكن من خلالها استخدام هذه المعلومات بشكل مفيد لتصبح من أفضل المعلمين.

وأثناء قراءتك، عليك أن تتذكر أن عملية الجمع المنتظم لمعلومات التقييم والنظر فيها بعناية، وتعديلها المستمر ليست فقط للمعلمين الجدد، حيث يمكن أن يجد جميع المعلمين مهما كانت خبرتهم طرقاً للأداء بشكل أفضل في مجال أو آخر. وفي رأينا أن من توقفوا عن الاهتمام بشأن جودة تدريسهم هم من توقفوا عن البحث عن الملاحظات المتعلقة بأدائهم أو حضورها.

مصادر التغذية الراجعة التقويمية عن التدريس

يمكنك الحصول على تغذية راجعة تقويمية عن أدائك من أربعة مصادر رئيسية: الطلاب، والزملاء في قسمك وأقسام علم النفس الأخرى، وأنشطة تطوير المعلمين، وأنت نفسك. ويحدد توقيت التغذية الراجعة نوع التقييم فهو إما أن يكون بنائيًا (تكوينيًا) أو تجميعيًا (تحصيليًا)، حيث تأتي التغذية الراجعة التجميعية في نهاية المقرر أو نهاية السنة الأكاديمية وتهدف إلى تقييم تدريسك واقتراح التطويرات. وعلى النقيض، يتم جمع التغذية الراجعة البنائية أثناء تدريس المقرر وتهدف إلى تعريفك بنقاط القوة ونقاط الضعف في أدائك، في حين ما يزال هناك وقت لإجراء التعديلات على الطريقة التي تتعامل فيها مع ذلك المقرر. وعلى الرغم من أن السياسات والتقاليد تختلف في المؤسسات التعليمية المختلفة، تميل معظم تقييمات التدريس إلى أن تكون تجميعية، وتأتي على شكل تقييم نهاية المقرر والمقدم من قبل الطلاب.

يمكن أن يكون جمع التغذية الراجعة التجميعية اختيارياً في جامعتك، ولكن لا تعجب إن وجدته أحياناً إجبارياً خصوصاً للمعلمين غير المثبتين أو بلا رتب أكاديمية عالية. وعلى الرغم من أن تركيزك قد ينصب على التقييم التجميعي والذي يؤثر في قرارات المسؤولين عنك، فلا تنس جمع التغذية الراجعة التقويمية البناءة أيضاً، حيث يمكن أن ينبهك التقييم البنائي للمشاكل أو الحاجة لإجراء تغييرات في أسلوب تدريسك أو طرقه والتي ستؤثر في التقييم التجميعي في نهاية المطاف.

التقييم من قبل الطلاب

عند النظر إلى ما قلناه في الفصول الأخرى عن المبادئ الأساسية للتدريس الجيد، وقيمة خلق جو صفي شامل، وأهمية إنشاء علاقة مثمرة مع الطلاب، فلن يكون مدهشاً حصول المعلمين الذين يبذلون أقصى جهودهم للتدريس الجيد، ويهتمون بتدريسهم على أفضل نتائج التقييم من قبل طلابهم. (كاشين، ١٩٩٥؛ جان، ١٩٩٤؛ لومان، ١٩٩٥، ١٩٩٨؛ مارش وروش، ١٩٩٧؛ ماك كيشي، ١٩٩٧أ، ١٩٩٧ب؛ موراي، ١٩٩٧؛ سيلدين، ١٩٩٩أ).

عندما طلبت إحدى الدراسات من الطلاب وصف أفضل المقررات التي درسوها، كانت أهم العناصر التي ذكروها هي الجو الصفي المريح ومحتوى المقرر الممتع (ليفي وبيترز Levy & Peters، ٢٠٠٢). كما ذكروا أيضاً أن المعلمين في تلك المقررات "يتمتعون بروح المرح والدعابة وممتعون، ومتحمسون للمادة، ..... ولديهم اهتمام بالطلاب، ..... ويسهل الوصول لهم واللقاء بهم" (ليفي وبيترز، ٢٠٠٢: ص ٤٧).

وقد أشيد بهؤلاء المعلمين لمزجهم المحاضرة مع مجموعة متنوعة من طرق التدريس النشطة.

وعلى النقيض من ذلك، وصف طلاب سابقون في دراستين استرجاعيتين أسوأ معلميهم بأنهم لم يظهروا أي حماسة للمادة التي يدرسونها، وكانوا متحفظين ومنعزلين عن الطلاب، ولم يوفروا للطلاب سوى القليل من التشجيع والدعم والمساعدة (كارسون Carson، ١٩٩٩؛ ماكيني McKinney ، ٢٠٠١). وقد وصف هؤلاء المعلمين بأنهم كانوا متسلطين وغير عادلين ومتناقضين ومستبدين ليس فقط في نظام وضع الدرجات، ولكن فيما يتعلق بالطلاب أنفسهم. حيث قيل أنهم قد أهانوا أو أحرجوا بعض الطلاب بذكرهم لتعليقات جنسية أو عرقية بينما يظهرون بعض المجاملة والمحاباة لآخرين. كما ما يزال يتذكر الطلاب لهم اهتمامهم القليل بكيفية تقديم المادة، وكذلك محاضراتهم غير المنظمة والمشتتة والتي يلقونها من الكتاب الدراسي مباشرة بصوت رتيب. كما شملت قائمة أسوأ المعلمين أيضاً أولئك الذين كانوا ممتعين ومتساهلين، ولكنهم هبطوا بأنفسهم وطلابهم إلى مستوى منخفض، حيث قالوا إنهم يعطون واجبات تافهة، ويقدمون دروساً سهلة وخفيفة من خلال محاضرات موجهة لأقل الطلاب قدرات وذات محتوى تعلم ضئيل (كارسون، ١٩٩٩). وقد ذكر المستجيبون في كلتا الدراستين أن أسوأ معلميهم جعلوهم يشعرون بمزيج من الخوف والغضب والإحباط، كما دفعوهم لفقدان الاهتمام بمحتوى المقرر، وعلموهم القليل أو ربما لا شيء (كارسون، ١٩٩٩؛ ماكيني، ٢٠٠١؛ انظر الجدول ١ ,٨).

الجدول (١, ٨). سبعة أخطاء قاتلة في التدريس.

١- الغطرسة: تقديم نفسك على أنك الأرفع منزلة في المستوى والمعرفة، وافتراض أنك دائماً على حق دون اعتبار لوجهات النظر الأخرى.

٢- الملل: إضجار طلابك بمحاضرات مملة وصارمة أو أساليب تدريس روتينية لا تتغير، مع عدم تقديم أي فرصة للتعلم النشط.

٣- الصرامة: أن تدرس وكأنما تود إيصال فكرة السلطة، وأنك تعرف ما هو الأفضل لهؤلاء الذين تمتلك السلطة عليهم.

٤- عدم الحساسية: أن تقول أشياء لا تظهر تعاطفك مع طلابك أو ألا تستجيب لطلابك عندما تظهر عليهم علامات الاهتمام أو الارتباك أو القلق.

٥- الغرور: المبالغة في الترويج للذات أو التمجيد الشخصي، وتشمل المغالاة في أحد أعمالك أو أرائك.

٦- الانغماس الذاتي: تلبية معايير الحد الأدنى كمعلم فقط، مظهراً الكسل وقلة الجهد وعدم الاهتمام بالمقرر والطلاب.

٧- النفاق: وله أشكال متعددة، ولكن أكثرها شيوعاً يظهر في المعلمين الذين يتقدون نقص دافعية طلابهم للتعلم بينما هم أنفسهم يظهر عليهم فقدان الدافعية للتدريس.

ملاحظة: ذكرت هذه الأخطاء في (ابلي، ١٩٩٣). وقد حصل المعلمون الذين ارتكبوا هذه الأخطاء على نتائج غير مرغوب فيها في التغذية الراجعة من قبل طلابهم.

التقييم البنائي من قبل الطلاب

كما ذكرنا في الفصول السابقة، يمكنك منع ردود الفعل السلبية ببساطة من خلال جعل طلابك يشعرون باهتمامك بهم، والبقاء على اتصال وثيق معهم طوال المقرر. وتشمل عملية الاتصال هذه إعطاء الطلاب فرصاً متعددة لينقلوا لك آراءهم تجاهك وتجاه أسلوب تدريسك وتنظيم المقرر وما شابه ذلك. قد لا تكون قادراً على معالجة بعض

انتقاداتهم (مثل: "وقت المحاضرة مبكر جداً في الصباح")، ولكن بعضها يمكن معالجته بسهولة (مثل: "يمكننا سماعك بشكل أفضل لو أغلقت الباب"). ومهما كانت الحالة، كن متأكداً أن طلابك سيقدرون لك إتاحة الفرصة لهم لمنحك تقييماتهم البنائية وسماع مزيد من المعلومات عن سبب اختيارك لتدريس هذا المقرر. وفي الحقيقة، عندما تطلب التقييم البنائي فذلك يمكن أن يؤثر في الطلاب بما يكفي لرفع تقييماتك التجميعية، حتى لو كان من المستحيل أو غير المناسب إجراء جميع التغييرات التي طلبت! كما يمكن أن يؤثر جمع التقييمات البنائية في انطباعات الطلاب عن المعلمين بشكل عام من خلال مواجهة النظرة السائدة من أن المعلمين يتجاهلون التقييمات التي يجبرون على جمعها في نهاية الفصل. (سوجكا Sojka وجوبتا Gupta وديتر-سشمل Deiter-Schmelz، ٢٠٠٢).

ما هي أفضل طريقة لجمع التقييم البنائي من الطلاب؟ في العصور الوسطى، كان معلمو الجامعات في أوروبا يعدون النقود المقدمة لتقييم المحاضرات التي تقدم آنذاك، حيث في نهاية كل محاضرة، يخلعون قبعاتهم الجامعية المعروفة، ويقفون وقبعاتهم بين أيديهم في آخر قاعة المحاضرة. وأثناء خروج الطلاب يضعون النقود في القبعة. وكلما زادت قيمة النقود المعطاة كلما دل ذلك على القيمة الكبيرة للمحاضرة (ويمر، ١٩٨٨). ثق أن طلابك لن يفعلوا ذلك اليوم حتى لو ارتديت قبعة جامعية؛ لذا يجب عليك أن تجد طرقاً أخرى للحصول على تقييماتهم البنائية.

أوراق الدقيقة الواحدة. نقترح أن تبدأ بهذه العملية في وقت مبكر، ولكن على نحو غير واسع. على سبيل المثال، للحصول على التغذية الراجعة عن مدى وضوح محاضرتك يمكن التوقف بعد اكتمال الحديث عن جزء ليكن مثلاً نظرية كولبرج Kohlberg عن النمو

الأخلاقي، ثم تطلب من الطلاب أن يكتبوا ورقة في دقيقة واحدة (أنجلو وكروس، ١٩٩٣) يسردوا فيها أي شيء التبس أو اختلط عليهم في المادة، حيث تمكنك قراءة هذه الأوراق في وقت لاحق من اليوم من معرفة ما يجب عليك توضيحه في المحاضرة القادمة، كما يمكن أن توفر لك مزيداً من التوجيهات حول وتيرة محاضراتك وأنماطها وعدد الأمثلة التي تقدمها، وما شابه ذلك.

وهناك خيار آخر، وهو أن تبدأ المحاضرة بالطلب من الطلاب أن يكتبوا ورقة في دقيقة واحدة عن ردود فعلهم تجاه المحاضرة السابقة وشرحها أو الأنشطة التي استخدمت فيها، حيث يتيح هذا الأسلوب للطلاب مزيداً من الوقت للتفكير ويوفر لك أيضاً مؤشرات عن مقدار ما يستذكرونه عن المحاضرات السابقة. ونوصي أن تلجأ لهذا النوع متى ما شعرت أن عرض إحدى المحاضرات لم يسر على ما يرام وفق ما كنت تتمنى. قد يشعر أو لا يشعر طلابك بذلك، ولكن جهودك المستقبلية ستستفيد بلا شك من تغذيتهم الراجعة، وسيشعرون بالرضا تجاه منحهم الفرصة لمساعدتك على التطوير. يمكن أن تتعارض نصيحتنا بالتركيز على المحاضرات الأقل نجاحاً وكمالاً مع اتجاه بعض المعلمين في تجنب الخوض في الفشل، لكن تذكر أن محاضرة واحدة (أو حتى عدة محاضرات) سيئة لا تصنع مقرراً سيئاً (كورزان ودامور، ٢٠٠٠). حيث إن ذلك يحدث فقط عندما تضيع الفرصة لتصحيح الأخطاء التي أضرت بفرصك للتدريس على نحو أكثر فعالية.

نماذج التقييم المرحلي. يمكنك أن تجمع مزيداً من التقييمات العامة حول مقررك وأسلوب تدريسك من خلال دعوة الطلاب لإكمال استمارة تقييم منظمة أثناء فترة تقدم المقرر. ونعتقد أن أفضل وقت لجمع هذا التقييم المرحلي هو بعد ثلاثة أو أربعة أسابيع،

عندما يعتاد الطلاب عليك وعلى مقررك واختباراتك على نحو كاف، وبطبيعة الحال يكون الوقت مبكراً لديك بما يكفي لإجراء أي تغييرات تعتقد أنها ستكون مناسبة. ولتقييم أثر هذه التغييرات يمكنك إعادة التقييم المرحلي بعد بضعة أسابيع.

ينبغي ألا يكون التقييم المرحلي واسعاً ومضيعاً للوقت. (انظر الجدول ٨,٢ لبعض العينات). يمكن أن تطلب ببساطة من الطلاب أن يخرجوا ورقة ويكتبوا ثلاثة أشياء أحبوها في المقرر حتى الآن، وثلاثة أشياء لم يحبوها، وثلاث اقتراحات للتغيير. وهذا الشكل مفيد بشكل خاص للمعلمين الجدد؛ لأنه يضمن لهم فعلياً الحصول على التغذية الراجعة الإيجابية وكذلك النقد البناء في الوقت نفسه (ماك كيشي، ١٩٩٧ب). وهناك خيار آخر وهو وضع استطلاع قصير عن جوانب المقرر الأكثر أهمية لك. يمكنك أن تطلب من الطلاب إكمال جمل مثل: "الكتاب الدراسي....." أو "قدرة المعلم على شرح المفاهيم....." أو "تنظيم المقرر.....". ويمكنك أيضاً أن تسأل الطلاب "صف شيئاً لم يذكره المعلم ووجدت بنفسك أنه كان مفيداً" (كاشين، ١٩٩٥).

ولزيادة فرص الحصول على ردود صريحة ومدروسة، أخبر طلابك أن تعليقاتهم ينبغي ألا تحتوي على أسمائهم، وعزز هذه الفكرة إن أردت من خلال تكليف طالب بجمع تلك الاستمارات ووضعها في مظروف كبير وإغلاقه وتسليمه إليك. (يوزع بعض معلمي علم النفس الذين نعرفهم استمارات التقييم المرحلي على الطلاب قبيل نهاية المحاضرة حتى يتمكنوا من مغادرة القاعة أثناء إكمال الطلاب لها). بالإضافة إلى ذلك، أكد على حقيقة أنك تطلب التقييم المرحلي؛ لأنك تريد استخدام الملاحظات لتطوير المقرر، وكذلك مهاراتك التدريسية بشكل عام.

الجدول (٢ ,٨). عينة نماذج للاستخدام في جمع تقييمات الطلاب البنائية.

مقرر علم النفس ١٠٠

تقييم التغذية الراجعة المبكرة

(يوضع هنا اسم المعلم)

- ضع دائرة حول إجابتك عن كل سؤال أدناه.
- كيف تقيم فعالية تدريس المعلم بشكل عام؟

١	٢	٣	٤	٥
ضعيف				ممتاز

- كيف تقيم الجودة العامة لهذا المقرر؟

١	٢	٣	٤	٥
ضعيف				ممتاز

- في معظم الوقت، وجدت هذا المقرر ممتعا.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة	لا أوافق إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة

- كيف تقيم الوتيرة التي تم تناول المادة فيها في الصف؟

١	٢	٣	٤	٥
بطيئة جداً	بطيئة قليلاً	مناسبة	سريعة قليلاً	سريعة جداً

- من السهل أن تحافظ على انتباهك أثناء المحاضرات.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة	لا أوافق إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة

- المعلم ودود تجاه الطلاب.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة	لا أوافق إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة

- المعلم مستعد جيداً للدرس.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة	لا أوافق إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة

الجدول (٢, ٨).

- وجدت مذكرات المحاضرة مفيدة.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة	لا أوافق إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة

- وجدت موقع المقرر على الشبكة مفيداً.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة	لا أوافق إلى حد ما	محايد	أوافق إلى حد ما	أوافق بشدة

- استخدم المقياس الآتي للإشارة إلى مدى استمتاعك بكل موضوع من الموضوعات أدناه.

١	٢	٣	٤	٥
لم أحب بشدة	لم أحب إلى حد ما	محايد	أحببت إلى حد ما	أحببت بشدة

..... طرق البحث

..... النمو

..... الجوانب البيولوجية

..... الإحساس والإدراك

- **قسم الأسئلة ذات النهايات المفتوحة**

ما هي جوانب هذا المقرر التي تحبها؟ ما الذي تعتقد أن المعلم فعله على نحو جيد؟

ما هي الجوانب التي لا تحبها؟ ما الذي تود رؤية المعلم يقوم به على نحو مختلف؟

التغذية الراجعة الفصلية المبكرة

(اسم المعلم هنا)

ستساعدني التغذية الراجعة الفصلية المبكرة في تحسين تدريسي. أحتاج التغذية الراجعة عن مدى جودة تقديمي للمادة، ومدى تعلمكم لها، ورؤيتكم تجاه تقييمي لأعمالكم. لا يقصد من هذه التغذية الراجعة التقييم، بل هي طريقة لمساعدتي على تكييف أسلوب تدريسي بما يتواءم مع أسلوب تعلمكم مما يزيد في فعالية تدريسي. تقييمكم لتدريسي سوف يكون في نهاية الفصل. الرجاء الإجابة بطرق من شأنها

الجدول (٢, ٨).

أن تساعدني على فهم كيفية تغيير طرق تدريسي إلى الأفضل. لا يقصد من الأمثلة المذكورة في الأسئلة تحديد إجاباتكم.

١- ما هي الأشياء التي تحبها في هذا المقرر؟ كيف يمكن تطويرها للأفضل؟

٢- ما هي الأشياء التي لا تحبها في هذا المقرر؟ كيف يمكن تغييرها؟

٣- ما هي المشاكل التي تواجهها في تعلم المادة؟ (مثلاً، في التحضير، أسلوب تدريسي، مهاراتك الدراسية).

٤- لو كنت مكاني، ماذا ستغير؟ (مثلاً، أسلوبي، آلية التقييم، سهولة تواصلي معكم، شكل المقرر، عبء العمل).

٥- ماذا يسعني عمله لهيكلة المقرر بحيث تشعر بمشاركتك فيه؟

- مادة المحاضرة:

١	٢	٣	٤	٥
سهلة جداً				معقدة جداً

- وتيرة المقرر:

١	٢	٣	٤	٥
بطيء جداً				سريع جداً

- حديث المعلم:

١	٢	٣	٤	٥
بطيء جداً				سريع جداً

- إجراءات وضع الدرجات:

١	٢	٣	٤	٥
غامضة				معروفة

الجدول (٢, ٨).

- النقاط الرئيسية مفهومة:

١	٢	٣	٤	٥
أبداً تقريباً				دائماً تقريباً

- مستوى مشاركة الطلاب:

١	٢	٣	٤	٥
غير كافية				مناسبة

- استخدام المعلم للسبورة:

١	٢	٣	٤	٥
مربك				مفيد جداً

- استخدام المعلم لجهاز العرض:

١	٢	٣	٤	٥
مربك				مفيد جداً

تقييم منتصف الفصل

مقرر ١٠٠ علم النفس

(اسم المعلم هنا)

١- ما هو أكثر شيء أحببته في المقرر حتى الآن؟

٢- ما هو أقل شيء أحببته في المقرر حتى الآن؟

٣- هل وجدت المحاضرات مفيدة و(أو) ممتعة؟ لم أو لم لا؟

٤- هل وجدت المواد الإضافية (الأوراق الخارجية، والمذكرات على الإنترنت.. إلخ) مفيدة؟ لم أو لم لا؟

٥- هل لديك أي قلق أو ملاحظات بخصوص الاختبارات القصيرة والواجبات المصغرة؟ هل هناك أي شيء يمكن أن يقوم به المعلم لجعل المقرر أفضل أو لتحسين بيئة الصف؟

٦- هل هناك أي شيء ترى أنه ينبغي عدم تغييره في هذا المقرر؟

الجدول (٢, ٨).

تغذية راجعة مبكرة غير رسمية

(اسم المعلم هنا)

١- قيم المعدل العام لفعالية تدريسي.

١	٢	٣	٤	٥
ضعيف				ممتاز

٢- أبدو متحمساً لتدريس المقرر.

١	٢	٣	٤	٥
غير متحمس				متحمس

٣- أستخدم الأمثلة والتوضيحات بشكل جيد.

١	٢	٣	٤	٥
نادراً				عادة

٤- كيف تصف قدرتي على الشرح؟

١	٢	٣	٤	٥
ضعيف				ممتاز

٥- أنا أستعد جيداً لكل درس.

١	٢	٣	٤	٥
نادراً				عادة

٦- أقدم تعليمات كافية لمواصلة التقدم في المقرر(مثل الواجبات والنقاشات الصفية).

١	٢	٣	٤	٥
نادراً				عادة

٧- أنقل أهداف المقرر لكم.

١	٢	٣	٤	٥
نادراً				عادة

الجدول (٢, ٨).

٨- يسهل الوصول إليّ عندما يكون لدى الطلاب أسئلة متعلقة بالمقرر.

١	٢	٣	٤	٥
نادراً				عادة

٩- أطرح أسئلة مثيرة للتحدي في الصف.

١	٢	٣	٤	٥
نادراً				عادة

١٠- تعاد أوراق الواجبات والاختبارات القصيرة مع توضيح للأخطاء ونصائح للتحسين.

١	٢	٣	٤	٥
نادراً				عادة

١١- هل الأوراق الإضافية التكميلية قيمة كوسائل تعليمية مساعدة على التعلم؟

١	٢	٣	٤	٥
نادراً				عادة

١٢- أقوم بتعزيز جو ملائم للعمل والتعلم.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة				أوافق بشدة

١٣- أجعلك تشعر بالخوف من ارتكاب الأخطاء.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة				أوافق بشدة

١٤- أستمع باهتمام إلى ما يقوله طلاب الصف.

١	٢	٣	٤	٥
نادراً				دائماً

الجدول (٢, ٨).

١٥- أقدم نصائح عن كيفية دراسة المقرر.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة				أوافق بشدة

١٦- استخدم روح الفكاهة بفعالية.

١	٢	٣	٤	٥
نادراً				عادة

١٧- أشجعك على اتباع أسلوب التعلم النشط.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة				أوافق بشدة

أ) ما هو أكثر شيء تحبه في هذا المقرر؟

ب) ما هي نقاط قوة المعلم الرئيسية؟

ج) ما هي نقاط ضعف المعلم الرئيسية؟

د) ما هي التغييرات التي تقترحها لجعل المقرر تجربة تعلم أفضل بالنسبة لك؟

استبيان ستيفن بروكفيلد (Stephen Brookfield) للحوادث الحرجة

١- في أي لحظة شعرت هذا الأسبوع أنك متفاعل بحد كبير مع ما يحدث؟

٢- في أي لحظة شعرت هذا الأسبوع في الصف أنك بعيد جداً عما يحدث؟

٣- ما هو العمل الذي قام به أحد ما (معلم أو طالب) هذا الأسبوع ووجدته مفيد جداً؟

٤- ما هو العمل الذي قام به أحد ما (معلم أو طالب) هذا الأسبوع ووجدته محيراً ومربكاً جداً؟

٥- ما هو أكثر شيء أدهشك في الصف هذا الأسبوع؟ (يمكن أن يكون شيئاً عن رد فعلك تجاه ما جرى، أو شيئاً قام فيه أحدهم، أو أي شيء آخر حدث لك).

ملاحظة: مستل بإذن من بروكفيلد إس، (١٩٩٦). أسئلة بروكفيلد. مجلة التدريس والتعلم الوطنية، ٥، ٨.

تحليل التغذية الراجعة البنائية. يمكن أن تكون قراءة تقييمات الطلاب محزنة بعض الشيء؛ لأنه حتى أفضل معلمي علم النفس لن يرضوا جميع الطلاب، ولأن المعلمين الجدد خاصة يميلون إلى التسليم بالملاحظات الإيجابية والاكتئاب من الملاحظات السلبية. ولتساعد نفسك على النظر إلى الملاحظات البنائية بطريقة موضوعية وعقلانية، ارسم جدولاً من أربع أعمدة، وعنون أعمدته الأربعة كالآتي: "الملاحظات الإيجابية"، و"الملاحظات السلبية"، و"اقتراحات للتحسين"، و "عوامل خارجة عن إرادتي". حيث ستذهب ملاحظة طالب بأن "المحاضرات ممتعة" إلى عمود "الملاحظات الإيجابية". وستذهب ملاحظة من نوع "الاختبارات القصيرة صعبة" إلى إما عمود "الملاحظات السلبية" أو "الملاحظات الإيجابية"، على حسب أهدافك. فإذا كنت تتعمد إعطاء اختبارات قصيرة صعبة بهدف تحضير طلابك بشكل أفضل للاختبارات، فستكون تلك ملاحظة إيجابية، ولكن ينبغي أن تدفعك لتوضح للطلاب الأسباب وراء صعوبة الاختبارات القصيرة. أما ملاحظة مثل "أنا أكره محاضرات الصباح الباكر" فستذهب إلى عمود "عوامل خارجة عن إرادتي"، ولكن دع طلابك يعلمون أنك مدرك لما يشعرون به، وربما تخطط لإضافة عدد من أنشطة التعلم النشط من أجل إشراك الجميع في المحاضرة. وستذهب ملاحظة عن "وضع الخطوط العريضة على السبورة" إلى عمود "اقتراحات للتحسين".

وكما ذكرنا سابقاً، قد لا ترغب أو لا تكون قادراً على اتباع توصية كل طالب أو تصحيح كل خطأ مدرك، ولكن بعد أن تقرأ وتحلل تقييمك البنائي، خذ بعض الدقائق في الصف لشكر طلابك على ملاحظاتهم وناقشها ووضح لهم أي تغييرات

ستجريها (أو لن تجريها). وقبل اتخاذ أي قرار لتغيير شيء ما، احصر عدد الطلاب الذين قدموا ملاحظات واقتراحات مختلفة. وإذا وجدت أن طالباً واحداً ادعى أن رتم المحاضرة بطيء جداً، فالمشكلة تكمن لدى ذلك الطالب، لذلك أثناء نقاشك الصفي للملاحظات، يمكن أن تعرض مناقشة المشكلة مع الطالب الذي أدلى بتلك الملاحظة. وبالمثل، إذا كان عدد قليل من الطلاب وجدوا رتم محاضرتك سريعاً جداً، وعدد آخر مثلهم وجدوها بطيئة جداً، فأنت على الأرجح تدرس على الرتم المناسب. ومع ذلك وضح لهم مجدداً أنك تدرك أنه ليس الجميع راضين عن وتيرة تدريسك، واعرض المساعدة الفردية لأولئك الذين يعانون. وما يثير بالشكل الأكبر هي الملاحظات التي تشير إلى أن الطلاب مجمعون تقريباً على إدراك أن محاضراتك مشتتة أو مملة أو مفصلة بشكل مفرط. ينبغي أن تكون مثل هذه التغذية الراجعة تنبيهاً لك للنظر في كيفية معالجة هذه المشكلة. وعندما تكون في شك حول كيفية الرد على ملاحظة طالب، ناقش ذلك مع زميل لديه خبرة أو أحد مسؤولي التطوير التعليمي في جامعتك. يمكن أن تكون هذه الاستشارات مفيدة للغاية في توجيهك نحو التغييرات التي تحسن إلى حد كبير فعالية التدريس. (مارش، ١٩٨٧؛ مارش ودنكن Marsh & Dunkin، ١٩٧٧).

التقييم التجميعي من قبل الطلاب

كما قد تتوقع، تميل نفس سلوكيات المعلمين التي أثرت في تقييم الطلاب أثناء تدريس المقرر إلى التأثير على تقييم الطلاب في نهاية المقرر. وبناء عليه، إذا كنت

جمعت تقييماً بنائياً أثناء تدريس المقرر، يفترض ألا تندهش من نتيجة التقييم التجميعي في نهايته. ومع ذلك، يسيء بعض المعلمين تفسير معنى التقييم التجميعي، حيث يعتقد الكثيرون أن الطلاب يعطون تقييماً أعلى للمعلمين الذين يدرسون مقررات ذات متطلبات أقل أو يتساهلون في التقييم. (سوجكا وآخرون، ٢٠٠٢). بعض هؤلاء المعلمين يتصفون بالتحيز المعرفي للذات، بمعنى أنهم يتعاملون مع التقييمات الضعيفة التي يحصلون عليها كملاحظات مضللة من ساخطين وجاحدين، بينما يعزون تقييمات زملائهم الأكثر إيجابية كنتيجة حتمية لتقديمهم مقرراً سهلة بطريقة مسلية. ونعرف نحن معلمين ينظرون لتقييمات الطلاب كمسابقة للشعبية تجعلهم قلقين من أن معاييرهم الأكاديمية قد تسقط عندما تكون تقييمات الطلاب "مرتفعة جداً".

وباختصار، في حين يرغب معظم الطلاب برؤية تقييماتهم التجميعية ذات وزن أكبر في الرواتب والترقيات وقرارات التثبيت التي تتخذها الإدارة بشأن معلميهم، إلا أن كثيراً من هؤلاء المعلمين يعتبرون تقييمات الطلاب على أنها ذات قيمة قليلة أو معدومة القيمة. وفي الحقيقة، هناك من يجادل من معلمي علم النفس بأنه من المستحيل قياس جودة التدريس بدقة؛ لأنه لم توجد أبداً معايير "للتدريس الجيد"، ولن يتم وضعها أبداً.

ولا نجادل نحن بأن تقييمات الطلاب وحدها تحدد التدريس الفعال، ولكن مجموعة كبيرة من البحوث توضح أن تقييمات الطلاب التجميعية يمكن أن يكون لها قيمة، ليس فقط في توجيه القرارات الإدارية، ولكن في مساعدة المعلمين على التدريس

على نحو أفضل. وعلى وجه التحديد، وجد أن درجة الثبات بين المقيمين في تقييمات الطلاب لمعلميهم تتراوح بين ٠,٧٤ (في صفوف من ١٠ إلى ٢٥ طالباً) إلى ٠,٩٥ (في صفوف من ٥٠ طالباً وأكثر). (مارش وروش، ١٩٩٧). كذلك ترتبط تقييمات الطلاب التجميعية العالية بقوة مع صفات المعلم المرغوبة مثل الحماس، والطاقة، والاهتمام بتدريس المقرر، ولكنها لا ترتبط بجنس المعلم، أو عمره، أو عرقه، أو خبرته التدريسية، أو إنتاجه البحثي. (كاشين، ١٩٩٥). ولا ترتبط هذه التقييمات أيضاً بدرجة كبيرة بالعوامل الدخيلة المحتملة مثل مستوى أو نوع المقرر المدرس، وتوقيت التقاء الصف، وحجم الصف، وسن الطلاب، وجنسهم، ومعدل درجاتهم، والصفات الشخصية، والاهتمام المسبق في محتوى المقرر. (كاشين، ١٩٩٥؛ مارش وروش، ١٩٩٧).

ترتبط التقييمات التجميعية بكمية العمل المكلف به والتساهل في نظام وضع الدرجات، ولكن اتجاه العلاقة معاكس لما قد يتنبأ به منتقدي تقييمات الطلاب. وكما ذكرنا سابقاً في التقارير المسحية عن الطلاب، يميل المعلمون الذين يستخدمون معايير تقييم أكثر صرامة ويكلفون الطلاب بأعباء عمل ثقيلة (إلى الحد المعقول) للحصول على نتائج أعلى في التقييم التجميعي من أولئك الذين يكونون أكثر تساهلاً وأقل تكليفاً بالمتطلبات. (كاشين، ١٩٨٨؛ سنترا Centra، ١٩٩٣؛ مارش وروش، ١٩٩٧، ٢٠٠٠؛ واتكنس Watkins، ١٩٩٤). وقد وجدت إحدى الدراسات علاقة ارتباط سلبية بين عبء العمل وتقييم الطلاب (جيلمور وجرينوالد Gillmore & Greenwald، ١٩٩٤؛ جرينوالد، ١٩٩٧؛ جرينوالد وجيلمور، ١٩٩٧أ، ١٩٩٧ب)، ولكن تلك

الدراسات عانت من عيوب منهجية عرضت نتائجها للخطأ (مارش وروش، ٢٠٠٠). وحتى دراسات الدكتور "فوكس" الشهيرة لديها تطبيقات محدودة. استخدمت هذه الدراسات من قبل منتقدي تقييمات الطلاب لدعم استنتاجهم أن المعلمين المسلين الذين لا يقدمون أي محتوى يحصلون على تقييم أعلى من أولئك الذين يقدمون محتوى كبيراً، ولكن بطريقة مملة. وفي الواقع، وبرغم ذلك، فإن تأثير الدكتور فوكس يظهر فقط في بُعد "حماس المعلم". أما في الأبعاد الأخرى مثل المعرفة بالمادة، فإن تقييمات الدكتور "فوكس" لم تكن أعلى من المعلم الممل. وبعبارة أخرى، على الرغم من أن الطلاب يستمتعون بالمعلم الممتع والمسلي، فإنهم يستطيعون التمييز بين الأسلوب والمحتوى، وهم يدركون أن الأسلوب وحده ليس كافياً لتبرير التقييمات العالية. وفي الحقيقة، يبدو أن الطلاب يقدرون المقرر، ويكونون راضين عنه بشكل أكبر عندما يطلب منهم المعلمون العمل الجاد لتعلم المواد الصعبة والتي تتحدى تفكيرهم (ماك كاشي، ١٩٩٧أ؛ مارش وروش، ٢٠٠٠).

وأخيراً، ترتبط تقييمات الطلاب ارتباطاً ايجابياً مع مجموعة متنوعة من مؤشرات التدريس الجيد المتفق عليها، وتشمل حجم المادة التي تعلمها الطلاب في المقرر (لومان، ١٩٩٨؛ مارش وروش، ١٩٩٧). ومما يشير إلى صدق تقييمات الطلاب هو أن هذه التقييمات تميل إلى التحسن بعد انخراط المعلمين في جهود منظمة لتحسين تدريسهم (مارش وورش، ١٩٩٧).

نقترح أن تقوم بجمع تقييمات الطلاب التجميعية حتى لو كان قسمك أو مؤسستك التعليمية لا تطلب ذلك منك. فبدون تقييمات نهاية الفصل من الصعب أن

تعرف ما تقوم به على الوجه الصحيح وما تقوم به على الوجه الخاطئ كمعلم. تذكر أيضاً، أنه حتى لو طلب منك جمع التقييمات التجميعية، فإن نموذج ملاحظات التقييم قد لا يكون وضع من قبل خبير في القياس والتقييم. فقد لا تعطيك المعلومات التجميعية التي تحتاجها لتقييم تدريسك على نحو كاف توجهك لاتخاذ القرارات المناسبة حول التغييرات التي يمكن إجراؤها. على سبيل المثال، تطلب كثير من نماذج التقييم التجميعي من الطلاب تقديم معايير التقييم العالمية فقط للمعلم (من "جيد" إلى "ضعيف" مثلاً) على أبعاد قليلة فقط مثل "جودة التدريس" أو "الشخصية" (انظر الشكل ٨,١). هذه النماذج سهلة وسريعة الإنجاز، ولكنها ليست بناءة بشكل خاص؛ لأنها لا توفر ملاحظات تفصيلية كافية، ولا تتناول عدداً كافياً من الأبعاد التي ينبغي أن يقيم أداء المعلم من خلالها (مارش ودنكن، ١٩٩٧؛ مارش وبايلي Marsh & Bailey، ١٩٩٣؛ مارش وروش، ١٩٩٧، ٢٠٠٠؛ سيلدين، ١٩٩٩أ). ونفضل نحن استخدام نماذج أكثر تفصيلاً تتيح للطلاب تقييمنا على مجموعة واسعة من الأبعاد وتتيح لنا إدراج الأبعاد التي لدينا اهتمام خاص فيها (مثلاً "قيمة التوضيحات الصفية"). ويتوفر العديد من هذه النماذج الأكثر تفصيلاً. ويوفر بعضها مساحة للطلاب ليلخصوا بكلماتهم رأيهم بشأن المعلم والمقرر (انظر الشكل ٨,٢).

وتمنحك قراءة الملخصات الإحصائية لتقييمات الطلاب مقرونة بالخبرة في قراءة ملاحظات الطلاب المكتوبة، نوعين مفيدين من المعلومات التقييمية. الأول هو حصولك على ملف شخصي مجمع من نقاط القوة والضعف لديك، والذي يمكن

رسمه بيانياً ومقارنته من فصل دراسي إلى آخر، أو من مقرر لآخر، من أجل تقييم فعالية جهودك في تطوير جوانب مختلفة من تدريسك. والثاني هو حصولك على صورة مباشرة وشخصية عن ردود أفعال طلابك تجاهك وتجاه مقررك، والتي تحتوي غالباً على عناصر مؤثرة ومفيدة. وكما اقترحنا فيما يتعلق بالملاحظات البنائية، يمكنك الحصول على الفائدة القصوى من الملاحظات التجميعية المكتوبة من خلال تحليلها في جدول. ثم التشاور مع زملاء ذوي خبرة عن التغييرات التي ينبغي أن تقوم فيها في طرق وأسلوب تدريسك كاستجابة للملاحظات التجميعية الكيفية والكمية التي حصلت عليها.

١- قيم فعالية تدريس معلمك بشكل عام.

١	٢	٣	٤	٥
منخفضة استثنائياً				مرتفعة استثنائياً

٢- قيم جودة هذا المقرر بشكل عام.

١	٢	٣	٤	٥
ضعيف				ممتاز

الشكل (١, ٨). مثال على نموذج عالمي لتقييم الطلاب التجميعي. يسهل على الطلاب إكمال هذا النموذج، ولكنه ينقل معلومات قليلة نسبياً للمعلمين أو المسؤولين عن تقييم أدائهم. كما تسبب النماذج العالمية التي تركز على أبعاد قليلة جداً بعض الإحباط للطلاب الذين يرغبون في تقديم المزيد من الملاحظات المفصلة في نهاية المقرر.

١- هل ساهم هذا المقرر في تحسين فهمك للمفاهيم والمبادئ في هذا التخصص؟

١	٢	٣	٤	٥
لا، ليس كثيراً				نعم إلى حد كبير

٢- معرفة المعلم بمحتوى المقرر كانت:

١	٢	٣	٤	٥
ضعيف جداً				ممتاز

٣- كيف تصف قدرة المعلم على الشرح والتوضيح؟

١	٢	٣	٤	٥
ضعيف جداً				ممتاز

٤- هل استخدم المعلم الأمثلة والتوضيحات بشكل مفيد؟

١	٢	٣	٤	٥
لا نادراً				نعم غالباً

٥- كان المعلم قادراً على الإجابة عن الأسئلة بوضوح ودقة.

١	٢	٣	٤	٥
نادراً تقريباً				دائماً تقريباً

الشكل (٨,٢). مثال على نموذج تقييم تجميعي متعدد الأبعاد. يتيح نموذج كهذا ملف متكامل ومفصل من نقاط القوة والضعف لدى المعلم كما يراها الطلاب، وكما نقلت من خلال التقييم الكمي والبيانات النوعية. يساعد إكمال مثل هذا النموذج أيضاً الطلاب على "التفكير بتجاربهم التعليمية وتطوير مفاهيم أكثر وضوحاً عن أنواع التجارب التدريسية والتعليمية التي تساهم بشكل كبير في تعلمهم" (ماك كيشي، ١٩٩٧أ: ص ٤٠٥). مقتبس بتصرف من نظام تقييم المعلم والمقرر، جامعة إلينوي أربانا-شامبين: www.oir.uiuc.edu/dme/ices

٦- هل كان المعلم متحمساً للتدريس؟

١	٢	٣	٤	٥
غير متحمس أبداً				متحمس جداً

٧- يستمع المعلم باهتمام لما يقوله الطلاب.

١	٢	٣	٤	٥
نادراً				دائماً

٨- لدى المعلم مهارة توليفية وتكاملية وتلخيصية فعالة

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة				أوافق بشدة

٩- يشجع المعلم على تطوير الآراء الجديدة وتقديرها.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة				أوافق بشدة

١٠- هل عاملك المعلم باحترام؟

١	٢	٣	٤	٥
لا نادراً				نعم دائماً

١١- كان هناك تفاعل إيجابي بين المعلم والطلاب.

١	٢	٣	٤	٥
نادراً تقريباً				دائماً تقريباً

١٢- ما مدى سهولة وصول الطلاب للقاء المعلم من أجل مناقشة المقرر؟

١	٢	٣	٤	٥
غير متاح أبداً				متاح بانتظام

تابع الشكل (٢, ٨).

١٣- كيف تقيم أسئلة اختبارات المعلم؟

١	٢	٣	٤	٥
ضعيف				ممتاز

١٤- يحترم المعلم صفاتي الفردية الخاصة (العرق، الجنس..إلخ).

١	٢	٣	٤	٥
نادراً تقريباً				دائماً تقريباً

١٥- كانت مادة المقرر ممتعة ومثيرة للاهتمام.

١	٢	٣	٤	٥
لا أوافق بشدة				أوافق بشدة

أجب عن الأسئلة الآتية بكلماتك الخاصة:

أ) ما هي أبرز نقاط القوة والضعف لدى المعلم؟

ب) ما هي جوانب المقرر الأكثر فائدة بالنسبة لك؟

ج) ماذا تقترح لتطوير المقرر؟

د) اكتب تعليقك على نظام وضع الدرجات والاختبارات.

هـ) متى كان أفضل يوم في الصف ولماذا؟

و) متى كان أسوأ يوم في الصف ولماذا؟

تابع الشكل (٢, ٨).

التقييم من قبل الزملاء

كما هو الحال مع التقييم التجميعي من قبل الطلاب، يمكن أن يكون للتقييم التجميعي من قبل زميل أو زميلين ذوي خبرة قيمة عظيمة في تطوير تدريسك، خاصة في مجالات مثل، اختيارك وإتقانك لمحتوى المقرر، وتنظيم المقرر، ومدى ملاءمة أهداف

المقرر ومادته التعليمية، ومدى ملاءمة أدوات تقييم الطالب، وتطبيق طرق مناسبة في تدريس جوانب معينة من محتوى المقرر (كوهين وماك كيشي Cohen & McKeachie، ١٩٨٨). وكما لاحظت مسبقاً، يمكن أن يساعدك الزملاء في التفسير الموضوعي والاستجابة إلى نماذج تقييم الطلاب في نهاية الفصل.

يراجع أعضاء لجنة تقييم التدريس في كثير من أقسام علم النفس تقييمات الطلاب التجميعية إلى جانب نسخ من توصيف مقررك واختباراتك وواجباتك وغيرها من مواد المقرر الأخرى؛ وذلك لتحديد التقييمات المؤثرة على القرارات بشأن راتبك وتثبيتك وترقيتك. وإذا كانت تلك التقييمات من زملائك ليست عالية كما كنت تأمل، نحثك على البحث عن مزيد من المعلومات بشأن العوامل التي ساهمت في تشكيلها. اسأل عن الجوانب المعينة من تدريسك التي تحتاج إلى تطوير، وانظر في إمكانية الحصول على مساعدة خارجية من أجل تحقيق ذلك التطوير. ومع ذلك، لا تدع التقييمات المنخفضة في مجال معين تحجب عن عينيك حقيقة نجاحك في مجالات أخرى، حيث إن جوانب القوة تلك هي الأساس التي ستبني وتوسع عليها مهاراتك التدريسية في نهاية المطاف.

يمكن أن يكون التقييم التجميعي من قبل الزملاء مرهقاً، ويرجع ذلك إلى أن الملاحظات التي تحصل عليها قد تكون مذهلة أو مفاجئة جداً. وبناء عليه، وكما هو الحال مع التقييم البنائي من قبل الطلاب، نحثك على جمع تقييمات بنائية من الزملاء أيضاً. وربما يكون هناك زملاء مماثلين في قسمك ممن درسوا المقرر الذي تدرسه مرات عدة، أو على وشك تدريسه، والذين سيكونون سعداء لمنحك خلاصة تجاربهم إن

طلبت ذلك؛ لذا لا تخشى من السؤال وطلب النصيحة. كما ذكرنا في الفصل الثاني، يستطيع المعلمون الجدد وحتى ذوي الخبرة تجنب العديد من الأخطاء ببساطة عن طريق الحصول على النصائح الحكيمة عن كل شيء ابتداءً من كتابة مفردات المقرر واختيار نظام وضع الدرجات وانتهاءً بتخطيط المحاضرات وسياسات الحضور (دي زور DeZure، ١٩٩٩). وهذا لا يعني أننا نقترح عليك أن تطلب منهم وضع خطة المقرر لك، بل أن تطلب منهم مراجعة ما قد خططت ووضعت (ويمر، ١٩٩٦).

بالإضافة إلى ذلك، لا تخشى من طلب التقييم البنائي لأسلوبك في إلقاء المحاضرات، وشرحك في الصف، والأنشطة الجماعية، وغيرها من جوانب سلوكيات تدريسك الأخرى. وأبسط طريقة للحصول على هذه التقييمات هي أن تطلب من زميل حضور عدد من محاضراتك في كل فصل. والزائر المثالي هو الزميل الذي يمكن أن يكون صريحاً ومشجعاً. يمكن أن توفر لك تلك الزيارات رؤى عديدة، خاصة إذا كنت قد جدولتها لتكون في الأيام التي تقدم فيها محاضرات صعبة بالتحديد، أو تدير اختباراً قصيراً أو تعيد نتائجه، أو تؤدي شرحاً مثيراً، أو تظهر فيها بعض جوانب تدريسك التي تشعر تجاهها بثقة أقل أو ترغب في تطويرها. وإذا كان هذا الاقتراح يبدو مرهباً جداً، فرتب للزيارة الأولى في يوم تدريس "سهل" حتى تتعود على أن تكون تحت الملاحظة.

يتطلب الكثير من الكليات والجامعات في الواقع مثل هذه الزيارات الصفية كجزء من برنامج تقييم الأقران (دي زور، ١٩٩٩)، حيث يقوم بعضها بوضع الترتيبات ليقوم كل اثنين من المعلمين (عادة من أقسام مختلفة) بتبادل الزيارات

الصفية مع بعضهم بعضاً. وفي بعضها الآخر، يقوم رئيس القسم أو عضو لجنة تقييم التدريس أو عضو من إدارة تطوير التدريس بالجامعة بمثل هذه الزيارات. وفي إحدى الجامعات الكبيرة، لا يشمل برنامج تقييم الأقران للتدريس الزيارات الصفية فقط بل يمتد إلى تبادل المعلومات المكتوبة عن محتوى المقرر وأهدافه ومراجعة الاختبارات والواجبات وغيرها من أدوات تقييم الطلاب، وحلقة نقاشية صيفية لأسبوعين حول تطوير التدريس (برنشتاين وجونسون وسميث، ٢٠٠٠).

وسواء كانت زيارات الزملاء الصفية إلزامية أو طلبت منهم ذلك بنفسك، حاول التركيز على ما يمكن أن يقولوه عن تدريسك. وللحصول على أقصى فائدة من كل زيارة، التقِ مع الزميل الزائر مسبقاً، لتوضح له أهدافك في الدرس الذي سيلاحظه، وتشرح الطرق التي ستستخدمها، وتحدد جوانب تدريسك التي تحرص بشكل أكبر على تطويرها. وبعد الزيارة، التقِ معه لمناقشة ملاحظاته. كن صريحاً ومتقبلاً للنقد تماماً مثل تقبلك للثناء، واشكر الزائر على مساعدته لك على تقوية مهاراتك التدريسية. وقد ترغب أيضاً في أن تطلب من الزائر أن يكرر الزيارة لاحقاً خلال الفصل من أجل تقييم نتائج جهودك لتطوير نقاط الضعف لديك. وفي الواقع، فإن القيمة الحقيقة لزيارات الزملاء تكمن في التغذية الراجعة البنائية التي تأتي من خلال النقاشات المفصلة التي تتبعها. وللأسف، تتطلب بعض الجامعات هذه الزيارات فقط، ولكن لا تتطلب لقاء المناقشة المهمة الذي يتبعها. وبالتالي قد تأتي هذه الملاحظات على شكل تقييمات أقران نوعية، والتي تظهر في وقت لاحق كجزء من التقييم التجميعي. وتميل تقييمات الأقران هذه إلى أن تكون غير ثابتة بشكل كبير وغير

مرتبطة تماماً مع أي من تقييمات الطلاب أو المؤشرات الأخرى للتدريس الفعال (مارش، ١٩٩٧ ؛ ويمر، ١٩٩٦).

وباختصار، ضع في اعتبارك أن الزملاء يمكن أن يوفروا معلومات لا يمكن توفيرها من مصادر أخرى، وتشمل مساعدتك على اتخاذ القرار بشأن محتوى مقررك، وتصحيح العيوب في الاختبارات، ومناقشة كثير من القضايا الأخرى المتعلقة بالمقرر. وتذكر أيضاً أن النصائح والتغذية الراجعة متاحة عبر البريد الإلكتروني من الزملاء المستعدين لذلك والذين يدرسون في مجال تخصصك أو يشاركونك الاهتمام في تدريس مقررات معينة. وقد سردنا قائمة قيمة للبريد الإلكتروني لمجموعة من معلمي علم النفس في الفصل الثاني.

التقييم الذاتي

ليس هناك شك في أن عملية جمع الملاحظات ومراجعتها وتحليلها من الآخرين يمكن أن تكون ذات فائدة كبيرة في تطوير مهاراتك التدريسية، ولكن التقييم الذاتي يمكن أن يكون قيماً أيضاً. دعونا نأخذ اتجاهين في التقييم الذاتي بعين الاعتبار وهما: ملفات التدريس، والتفكير التأملي المنظم.

ملفات التدريس

يمكنك إجراء تقييم ذاتي طويل المدى لتدريسك بواسطة إنشاء ملف التدريس، والذي هو عبارة عن ملف يحتوي على توصيف المفردات، والاختبارات، وتقييمات الطلاب، وما شابه ذلك من جميع المقررات التي درستها. وتتوفر اقتراحات مفصلة

حول كيفية إنشاء ملف تدريس في مصادر عديدة (سنترا وجوباتز، ٢٠٠٠؛ دافيس، ١٩٩٣؛ ادجرتون وهتشينجز وكوينلان، ١٩٩١؛ كنابر ورايت، ٢٠٠١؛ سيلدين، ١٩٩١؛ شور وآخرون، ١٩٨٦)، ولكننا نقترح أن تبدأ بجمع مواد الملف وحفظها في أقرب وقت ممكن، وبصورة مثالية أثناء تدريس المقرر الأول لك، حتى لو كنت ما تزال طالب دراسات عليا، حيث يسمح البدء بذلك منذ وقت مبكر للملفك بالنمو بصورة أسرع متزامناً مع حصولك على رزم من المواد المتعلقة بكل مقرر. لا يسمح لك ملف المقرر الذي يدخل ضمن ملف تدريسك الشامل بالتركيز فقط على ما فعلته في كل مقرر وكيفية تقييمك لطلابك، ولكن أيضاً على "ماذا، وكيف، ولماذا تعلم طلابك أو لم يتعلموا ما درسوه (أو ما قصد المعلم أن يدرسهم إياه)" (سيربين، ٢٠٠١: ص ١٦). توفر لك دراسة وتحليل التناقضات بين أهدافك في المقرر وما تم تحقيقه في الواقع، وبين ما كنت تأمل أن يتعلمه الطلاب وما تعلموه فعلاً، بعض المعلومات حول أين تكمن مشاكل التدريس، وما قد ترغب في عمله لإيجاد حلول لها.

وفي أثناء توسع ملفك التدريسي متزامنا مع خبرتك التدريسية، ينبغي أن يتجاوز محتواه وصف المفردات والاختبارات وما شابه ذلك، حيث ينبغي أيضاً أن يشمل أفكارك المكتوبة عن كل مقرر وعن تجارب تدريسية معينة وعن التدريس بشكل عام (رودريجوز-فرر، ٢٠٠٣). كما أن كتابة نبذة عن فلسفتك التدريسية تعتبر عنصراً مهماً من هذه الأفكار (كورن، ٢٠٠٣). وفي الواقع، تبدأ معظم ملفات التدريس بفلسفة التدريس والتي توضح كيف يرى المعلمون أنفسهم كمعلمين، وما الذي يقدرونه ولا يقدرونه في مجال التدريس. بالطبع، تعتبر كل فلسفة تدريس فريدة

من نوعها، ولكنها غالباً تبدأ بطرح وإجابة أسئلة من قبيل: "لماذا أدرس؟ كيف أدرس؟ لماذا أدرس بهذه الطريقة؟ ما هي أهدافي وطرقي وإستراتيجياتي التدريسية؟" (رودريجوز-فرر، ٢٠٠٣). وكما لاحظنا في الفصل الثاني، يسهل وجود فلسفة تدريسية واضحة في عقلك عملية اتخاذ القرارات بشأن تنظيم المقرر والتخطيط والسياسات والقواعد. على سبيل المثال، تساعدك مراجعة فلسفتك التدريسية من وقت لآخر على تذكر أسباب اتخاذ قرارك باشتراط أو عدم اشتراط الحضور للصف، أو استخدامك فقرات تعريفية قليلة جداً (أو كثيرة جداً) في الاختبارات، وبالتالي معرفة ما إذا كان من المنطقي تغيير تلك العناصر في مقرراتك الآن.

ينبغي أن يحتوي ملفك التدريسي في نهاية الأمر على جميع المواد المتعلقة بتدريسك وتشمل: أ) توصيف المقررات التي تدرسها والطريقة التي تستخدمها في تدريسها، ب) توضيحات وأفكار حول منهج كل مقرر، ج) تقييم موجز لتدريسك والخطوات التي اتخذتها للتطوير، د) وصف المقررات الجديدة التي طورتها، ومراجعات المناهج الأخرى التي شاركت فيها، هـ) نسخ من كتاباتك ومنشوراتك عن التدريس والتعلم (وتشمل المقالات البحثية، والمحاضرات وورش العمل، والعروض التوضيحية في المؤتمرات)، و) تقارير الزملاء أو المستشارين الذين لاحظوا تدريسك، ز) تقييمات المقرر والطلاب، ح) أي تقارير من القسم تتعلق بتدريسك، ط) قائمة بجوائز التميز والشرف والتقدير التي حققتها، ي) تقارير من طلاب سابقين، ك) عينة مسجلة بالفيديو لأسلوب تدريسك، ل) ملخصات لنتائج طلابك في الاختبارات القياسية، م) نماذج من واجبات طلابك المقيمة، وعينات من الأعمال الإبداعية التي قام بها طلاب في

مقرراتك؛ وأخيراً، ن) أي وثائق أخرى تعبر عن تدريسك (بيرلمان وماك كان، ١٩٩٦؛ رودريجوز-فرر، ٢٠٠٣؛ زوبيزاريتا، ١٩٩٩).

قم بتنظيم هذه المواد بطريقة منطقية، واحرص على وضع مسمى واضح لكل قسم لتسهيل قراءتها وفهمها. قد ترغب أيضاً بإضافة رسالة مقدمة تلخص ما يحتويه الملف، حيث يمكن أن تكون هذه الرسالة مفيدة لمن يرغب باستعراض وتقييم تدريسك. ويفضل قبل أن تقدم الملف إلى أي شخص آخر أن تطلع عليه أحد زملائك المقربين أو حتى طلابك؛ ومن ثم القيام بأي تعديلات تراها مناسبة في ضوء اقتراحاتهم (رودريجوز-فرر، ٢٠٠٣).

التفكير التأملي المنظم

يشكل ملفك التدريسي أساساً منهجياً من المواد، ولكن تعتمد جودة محتواه إلى حد ما على استعدادك للانهماك في بعض التفكير التأملي في نهاية كل فصل دراسي حول ما تم بصورة صحيحة، وما لم يتم حسب ما كان مأمولاً (كورن، ٢٠٠٣). فكر أيضاً بشأن أي نوع من الطلاب استمتعت بتدريسه، وأي نوع لم تشعر معه بالراحة أو أن التأثير فيه يتجاوز قدراتك كما يبدو، وما إذا كنت راضياً عن حضور الطلاب وتوزيع الدرجات النهائي، وطبيعة ونوعية التواصل مع طلابك خارج الصف (تشسلر، ٢٠٠٣). اسأل نفسك عما إذا كانت هذه الأفكار والتأملات تكشف عن وجود اتساق أو عدم اتساق بين فلسفتك التدريسية وممارستك للتدريس، ملخصاً ما تتوصل إليه من نتائج وإجابات لتضيفها إلى ملفك التدريسي (كورن، ٢٠٠٣). اسأل نفسك هذه الأسئلة أيضاً: لو كان المقرر القادم هو آخر مقرر سأدرسه للأبد، فهل سأقوم بأي

شيء ما بصورة مختلفة؟ وإن كانت الإجابة نعم، فما هو؟ ما هو أكثر انتقاد أخشى تلقيه من طالب؟ وكذلك من زميل؟ ماذا كانت أعظم إنجازاتي كمعلم في السنوات الثلاث الأخيرة؟ وما هي أعظم إخفاقاتي؟ (سيلدين، ١٩٩٩ب).

وربما ستكون مندهشاً ومسروراً بمدى التغييرات المفيدة التي يمكن أن يقود لها هذا التفكير التأملي المنظم في فلسفتك التدريسية، وتطوير طرق تدريسك، وجعل ملفك التدريسي مليئاً بمعلومات أكثر.

أنشطة تطوير المعلم

سيصلك حتماً الكثير من التغذية الراجعة القيمة عن تدريسك وكيفية تطويره من قبل طلابك وزملائك في القسم وجهودك في التقييم الذاتي. ومع ذلك، يمكن أن يمنحك المجتمع الأوسع من معلمي علم النفس وخبراء تطوير المعلمين أفكاراً وافرة وثرية حول كيفية جعل تدريسك أكثر فعالية.

ورش العمل وحلقات النقاش المحلية

فكر في إمكانية المشاركة في ورش العمل وحلقات النقاش المحلية الموجهة للمعلمين الجدد والتي قد تقدمها عمادة تطوير التدريس بجامعتك أو بعض الجامعات القريبة. يمكن أن يساعد حضور مثل هذه النشاطات في تطوير قدراتك كمعلم خصوصاً إذا استمرت لعدة أسابيع وأتاحت لك الفرص لممارسة وصقل مهاراتك وتلقي التغذية الراجعة المتواصلة عما تبذله من جهود (فايمر ولينز، ١٩٩٧). وإذا كانت مثل هذه الأنشطة التطويرية غير متاحة بسهولة، فإننا نوصي بأن تبحث عن مجموعة لدعم التدريس أو حتى تؤسسها إن لزم الأمر. يمكن أن تتكون المجموعة من معلمين جدد أو خليط من

المعلمين الجدد وذوي الخبرة من جميع أنحاء الجامعة أو المنطقة المحلية، والذين لديهم رغبة واهتمام بتطوير تدريسهم ومساعدة الآخرين على تطوير تدريسهم.

تم تأسيس مجموعة من هذا القبيل في جامعة إلينوي أربانا-شامبين منذ أكثر من عقد مضى بواسطة مجموعة من طلاب الدراسات العليا من أقسام مختلفة، والذين أكملوا للتو حينها مقرراً عن التدريس الجامعي. وقرروا أنه ينبغي أن يكون هناك منتدى على مستوى الجامعة يتم من خلاله مناقشة مشاكل وقضايا التدريس. وقد كانت النتيجة إنشاء "شبكة فعالية التدريس الجامعي"، وهي منظمة ما تزال تقدم اثنين أو ثلاثة من البرامج المسائية أو حلقات النقاش أو ورش العمل في كل فصل دراسي، حيث يختار طلاب الدراسات العليا الذين يديرون المنظمة موضوعات البرنامج، ويقومون بدعوة المتحدثين من جميع أنحاء الولاية. وقد قدم هؤلاء المتحدثون على مدى سنوات ندوات عن الموازنة بين الالتزامات والوقت ومساعدة الطلاب على القراءة بفعالية أكثر، وتدريس الصفوف المتنوعة، ودور نوع الجنس في الصف، وتطوير ملفات التدريس وما شابه ذلك. ويتكون الحضور عادة من طلاب الدراسات العليا على مستوى الجامعة، ومع ذلك يحضر هذه الندوات أيضاً عدد كبير من المعلمين الشباب من أقسام عديدة. وتشمل دائماً وقتاً للمناقشة، وتتيح الفرصة كذلك لطرح ومناقشة الموضوعات التي قد لا تكون على جدول البرنامج الرسمي.

المستشارون

تقدم عمادة تطوير أعضاء هيئة التدريس في معظم الجامعات استشارات فردية للمعلمين الراغبين بتطوير مهاراتهم التدريسية، فإذا كانت جامعتك تتيح مثل هذه الفرص فاحرص على الاستفادة منها، حيث يقدم مستشارو تطوير أعضاء هيئة

التدريس مجموعة متنوعة من الخدمات، حيث سيناقشون معك المغزى من تقييمات طلابك وزملائك والمعاني التي تتضمنها. وكما أشرنا إليه سابقاً، تقدم هذه التقييمات معلومات أكثر وأجدى عندما يتم تحليلها بشكل منهجي بمساعدة مستشار ذي خبرة (مارينكوفيتش، ١٩٩٩؛ مارش، ١٩٨٧؛ ويمر ولينز، ١٩٩٧).

وقد يدعوك مستشار التطوير للمشاركة في تدريبات تدريس مصغر تعطي من خلالها محاضرة قصيرة (٥ أو ١٠ دقائق) لعدد حضور قليل من الزملاء الباحثين أيضاً عن الاستشارات؛ وذلك بهدف معالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة لديك. وسيتم تسجيل هذه المحاضرات القصيرة حتى تتمكن من مشاهدتها ومناقشتها مع مستشارك بالتفصيل. ويمكن أن تتم هذه المناقشات بناء على رغبتك على انفراد أو في جلسة نقاش مع المجموعة، يقدم من خلالها جميع الأعضاء لبعضهم بعضاً الدعم والنقد البناء.

كما قد يرتب مستشارك أيضاً لتسجيل محاضرة أو أكثر من محاضراتك الاعتيادية؛ وذلك لتوفير عينة توضح المزيد عن سلوكك التدريسي لأجل تحليلها ومناقشتها. وفي يوم التسجيل تأكد من أن توضح لطلابك ما يحدث، وتبين لهم سبب تسجيل المحاضرة (لمساعدتك في تطوير تدريسك مثلاً)، واطلب منهم أن يحاولوا أن يتصرفوا كما لو أن الكاميرا لم تكن هناك. ويجهز معظم مستشاري التطوير ذوي الخبرة الكاميرا قبل وصول الطلاب، وتكون غير ملحوظة أو مزعجة أثناء محاضرتك قدر الإمكان.

وتتم مناقشة هذه التسجيلات عادة على انفراد، وعلى الرغم من أن مشاهدتها قد تكون مزعجة في البداية إلا أنها يمكن أن تكون قيمة للغاية تماماً مثل قيمة مراجعة الملاحظات التقييمية من قبل طلابك أو زملائك أو الإدارة أو خبراء التطوير (سنترا،

١٩٩٣). حيث إن رؤية نفسك كما يراك الطلاب تقدم لك منظوراً جديداً حول مظهرك وسلوكك وتصرفك، وأسلوب وسلوكيات تدريسك. وبعد مشاهدة التسجيل ستكون أكثر قدرة على وضع نفسك بمكان طلابك وفهم الأسباب الأساسية وراء بعض تغذيتهم الراجعة التقويمية، حيث إن أحد معلمينا المساعدين بينما كان يشاهد الدقيقة الأولى من أول تسجيل له هتف قائلاً: "لن أرتدي هذا البنطلون مرة أخرى أبداً!". وربما تكون أنت أيضاً لست راضياً تماماً عن مظهر ملابسك في الصف، ولكن الأهم من ذلك، أن تلاحظ عادات الكلام مثل أن تردد بكثرة عبارات مثل "أهه" أو"حسناً؟" أو"هل تعلم؟"، والتي تقلل من قيمة من عرضك التوضيحي (لومان، ١٩٩٥). وسيوضح لك التسجيل أيضاً ما إذا كنت تتحدث بصوت مرتفع وسرعة مناسبة بما يكفي لفهمك بسهولة. وسيكون من السهل أيضاً اكتشاف العادات والطقوس التي قد تكون مزعجة ومشتتة لانتباه طلابك. على سبيل المثال، لم تكتشف المشاركة في تأليف هذا الكتاب أنها أمسكت قطعة من الطباشير في يدها واستمرت في تقليبها في يدها أثناء محاضرتها مسببة صوتاً مزعجاً كلما لامست القطعة خواتمها بصورة متكررة إلا بعد مشاهدة تسجيل عن نفسها، حيث لم يشتكِ أي طالب أبداً من هذه العادة، لكنهم حتماً كانوا سعداء عندما توقفت عنها! ولمساعدتك على التركيز بعناية أكبر على كل من الجوانب البصرية والسمعية لتدريسك، قد يقترح مستشارك أن تشاهد التسجيل في البداية كما هو معتاد، ثم تستمع إلى الصوت وحده، ثم بعد ذلك تشاهد التسجيل بدون صوت. فإذا كنت تتحدث بشكل هادئ أو سريع جداً فستميز ذلك فوراً عندما تستمع إلى صوت التسجيل وحده دون التشتت بصوره (لومان، ١٩٩٥).

سيساعدك مستشارك على معالجة وتغيير هذه السلوكيات التدريسية، ويوضح لك أن هذه المشاكل يعاني منها المعلمون الآخرون أيضاً. وإذا وجدت نفسك مندهشاً قائلاً "لم أدرك أبداً أني كنت مملاً للغاية"، فسيوضح لك مستشارك أن هذا من أكثر الانتقادات الذاتية شيوعاً والتي يعبر عنها المعلمون (براسكامب وأوري، ١٩٩٤). سيكون مريحاً أن تعرف أنك لست المعلم الوحيد الذي يعاني من المشاكل التي تراها في نفسك، كما أن معرفة أن الآخرين قد تغلبوا على هذه المشكلات ستقدم لك حافزاً إضافياً للتغيير. ومن المرجح أن يظهر المعلمون تحسناً في نقاط ضعفهم التدريسية عندما يقدم لهم مستشاروهم اقتراحات ملموسة ومحددة لإحداث تغييرات سلوكية (مثلاً، توقف واطرح أسئلة في نهاية كل جزء رئيسي من محاضرتك)، بعيداً عن الاقتراحات الغامضة مثل "لتكون أكثر تنظيماً" (ويمر ولينز، ١٩٩٧). لا تندهش من تلقي وصفات محددة للغاية من أجل التغيير، وإن كنت في شك حول ما يقترحه المستشار اطلب منه أمثلة أو حتى نماذج سلوكية حتى تكون متأكداً حول ما ينبغي أن تفعله.

لم يقتصر دور المستشارين في "برنامج تعزيز التدريس" في إحدى المؤسسات التعليمية على إعطاء المعلمين أفكاراً للتدريس الفعال بل امتد إلى مساعدتهم على الاستفادة المثلى من تقييمات الطلاب وتنمية جهود الإدارة التطويرية (كيمب واوكيف، ٢٠٠٣). كما أنهم أنشأوا أيضاً ما أسموه "غداء الأفكار الذكية" والذي يتحدث خلاله المعلمون من جميع أنحاء المؤسسة عن أساليب التدريس التي نجحت أو لم تنجح معهم في صفوفهم.

مؤتمرات التدريس وفعالياته

ستجد أن المشورة الممتازة والأفكار المفيدة والدعم المعزّز لجهودك في تقييم تدريسك وتطويره جميعها متوفرة في المؤتمرات المتعلقة بتدريس علم النفس. على سبيل

المثال، يقدم "البرنامج الوطني لتدريس علم النفس"، والذي يعقد في فلوريدا في مطلع يناير من كل عام، عشرات من المتحدثين، وأكثر من مائة عرض توضيحي، ومجموعة واسعة ومتنوعة من نقاشات المائدة المستديرة، والتي تهدف جميعها إلى مساعدة معلمي علم النفس على الأداء الأفضل في التدريس وتقييم تدريسهم. ويمكنك معرفة المزيد عن هذا البرنامج من خلال زيارة موقعه الإلكتروني www.nitop.org، وتجد مزيداً من المعلومات عن العديد من مؤتمرات تدريس علم النفس المميزة في الجدول (٣, ٨).

تذكر أيضاً أن مؤتمرات العديد من منظمات علم النفس الإقليمية والوطنية والدولية تقدم برامج تحضيرية قبل المؤتمر، وورش عمل، وغيرها من الأنشطة الأخرى المخصصة لتدريس علم النفس. على سبيل المثال، تقدم الجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Society (APS) برنامجاً عن تدريس علم النفس في مؤتمرها السنوي، ويشمل المؤتمر السنوي لجمعية (APA) دائماً على ورش عمل ومسارات برنامج كاملة مخصصة لتدريس علم النفس. ويتم تنظيم فعاليات التدريس في كلا المؤتمرين تحت رعاية (STP). ولمعرفة المزيد عما يجري تقديمه هذا العام، قم بزيارة موقع (STP) الإلكتروني المدرج في الجدول (٣, ٨)، أو موقع (APA) و(APS) الإلكتروني (www.psychologicalscience.org and www.apa.org). وينبغي إذا كنت تدرس علم النفس على مستوى المرحلة الثانوية أن تكون مدركاً لبرامج تدريس علم النفس والدعم وغيرها من الموارد المقدمة من منظمة اسمها "تدريس علم النفس في المدارس الثانوية" Teaching of Psychology in the Secondary Schools (TOPSS) وموقعها الإلكتروني http://www.apa.org/ed/precollege/topss

الجدول (٣, ٨). قائمة غير مكتملة للمؤتمرات عن تدريس علم النفس.

Conference Name	Location/Timing	Web Site
Annual National Institute on the Teaching of Psychology	St. Petersburg, FL; January	www.nitop.org
Southeastern Conference on the Teaching of Psychology	Kennesaw, GA; February	http://ksumail.kennesaw.edu/~bhill/setop/16a.html
Southwest Conference for Teachers of Psychology	Rotates among various locations in Texas	Contact Scott Bailey at sbailey@tlu.edu
Mid-Atlantic Teaching of Psychology Conference	Prince George's Community College; October	http://academic.pg.cc.md.us/~dfinley/matop.htm
Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology: Ideas and Innovations	Upstate New York; March	http://www.farmingdale.edu/CampusPages/ArtsSciences/AcademicDepartments/Psychology/call4pap.html
Annual Midwest Institute for Students and Teachers of Psychology	Glen Ellyn, Illinois (near Chicago); March	http://www.cod.edu/people/faculty/puccio/MISTOP.htm
Northeast Conference for Teachers of Psychology (held in conjunction with the New England Psychological Association convention)	Various locations in New England; November	Contact Ted Bosack at tbosack@providence.edu
Terman Teaching Conference (held in conjunction with the Western Psychological Association convention)	Various locations in the West; April	http://www.westernpsych.org
Rhode Island Teachers of Psychology Annual Teacher/Student Conference	Various locations in Rhode Island; April	Contact Ted Bosack at tbosack@providence.edu
Iowa Teachers of Psychology Annual Conference	Pella, Iowa; November	http://www.central.edu/itop/

ملاحظة: تقدّم هذه المؤتمرات عن تدريس علم النفس فرصاً ممتازة يجتمع فيها مدرسو علم النفس؛ ليطلعوا على مستجدات محتوى المقرر وتبادل الأفكار والخبرات، ويكتشفوا عروضاً جديدة في الفصول الدراسية، ويتدارسوا القضايا ويناقشوا المشكلات، ويؤسسون شبكة عمل دعم متبادلة يمكنها مساعدتك على اكتشاف طرق جديدة لتقييم تدريسك وتحسينه. للحصول على معلومات إضافية عن هذه المؤتمرات يرجى زيارة مواقعها على الإنترنت ومن أجل الحصول على أخبار المؤتمرات الأخرى التي قد يتم الإعلان عنها يرجى زيارة صفحة تحديث المؤتمرات على موقع جمعية تدريس علم النفس على الإنترنت: http://teachpsych.lemoyne.edu/teachpsych/div/conferences.html.

الكتب والمجلات الدورية

كتابنا بالتأكيد ليس المصدر الوحيد المكتوب عن تدريس علم النفس أو عن تجربة التدريس بشكل عام، حيث يوفر الناشرون أمثال APA Books و Lawrence Erlbaum Associates وJossey-Bass تشكيلة واسعة من الكتب والمجلات الدورية لمعلمي علم النفس (انظر الجدول ٤, ٨). ويمكنك الاتصال بهم لإضافة بريدك الإلكتروني للقائمة البريدية الخاصة بهم؛ لتكون على معرفة مستمرة بأحدث منشوراتهم. كما أن بعض المجلات الدورية والنشرات الإخبارية مثل College Teaching وThe Teaching Professor وThe National Teaching and Learning Forum رغم أنها غير متخصصة في تدريس علم النفس إلا أنها مع ذلك يمكن أن تكون ذات قيمة كبيرة وخصوصاً للمعلمين الجدد.

الجدول (٤, ٨). عينة من الكتب والمجلات الدورية عن تدريس علم النفس.

Bronstein, P., & Quina, K. (Eds.). (2004). Teaching gender and multicultural awareness: Resources for the psychology classroom. Washington, DC: APA Books.

Davis, S. F., & Buskist, W. (Eds.). (2002). The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Forsyth, D. R. (2003). The professor's guide to teaching: Psychological principles and practices. Washington, DC: APA Books.

Griggs, R. A. (Ed.). (2002). Handbook for teaching introductory psychology: With an emphasis on assessment (Vol. HI). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates .

Hartley, J., & McKeachie, W. J. (Eds.). (1989). Teaching psychology: A handbook of readings from The Teaching of Psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hebl, M. R., Brewer, C. L, & Benjamin, L. T., Jr. (Eds.). (2000). Handbook for teaching introductory psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McKeachie, W. J. (Ed.). (2001). McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers (11th ed). Boston: Houghton-Mifflin.

Sternberg, R. J. (Ed.). (1998). Teaching introductory psychology: Survival tips from the experts. Washington, DC: APA Books.

Teaching of Psychology, the Journal of the Society for the Teaching of Psychology, published by Lawrence Erlbaum Associates (visit the STP Web site or http://www.erlbaum.com/index.htm for subscription information.)

Ware, M., & Johnson, R. (Eds.). (2000). Handbook of demonstrations and activities in the teaching of psychology: Vol. 1. Introductory, statistics, research methods, and history (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

تابع الجدول (٤, ٨).

Ware, M., & Johnson, R. (Eds.). (2000). Handbook of demonstrations and activities in the teaching of psychology: Vol. 2. Physiological-comparative, perception, learning, cognitive, and developmental (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ware, M., & Johnson, R. (Eds.). (2000). Handbook of demonstrations and activities in the teaching of psychology: Vol. 3. Personality, abnormal, clinical-counseling, and social (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Whitbourne, S. K., & Cavanaugh, J. C. (Eds.). (2003). Integrating aging topics into psychology: A practical guide for teaching undergraduates. Washington, DC: APA Books.

Woods, P. J. (Ed.). (1988). Is psychology for them? A guide to undergraduate advising. Washington, DC: APA Books.

كما يمكنك أيضاً البحث عن غيرها من الكتب والمجلات والمقالات عن تدريس علم النفس من خلال زيارة موقع Questia الإلكتروني http://www.questia.com

ملاحظة: علاوة على توفيرها معلومات قيمة عن تدريس علم النفس، تساعد مثل هذه الكتب والمجلات المعلمين الجدد على معرفة أن جميع المعلمين يواجهون نفس المشاكل والقضايا، وأن بعض الحلول والقرارات تعمل بشكل أفضل من غيرها.

بعض الملاحظات الختامية

تستخدم معظم المؤسسات التعليمية ومعظم المعلمين تقييم الطلاب كمصدر رئيسي لتقييم التدريس، ويمكن أن تكون هذه التقييمات بالفعل صحيحة وموثوقة لاستخلاص الاستنتاجات حول جودة التدريس. وكما هو الحال في قياس المفاهيم الأخرى المعقدة ينبغي أن يتم تقييم التدريس باستخدام مصادر متعددة للمعلومات وتشمل الملاحظات، والتقييمات من الزملاء والمستشارين الخبراء. "لا يوجد مصدر واحد من البيانات - بما في ذلك بيانات تقييمات الطلاب - يوفر معلومات كافية لإصدار حكم صحيح حول فعالية التدريس الإجمالية" (كاشين، ١٩٩٥: ص ١). وبناء على ذلك اقترحنا أنه إذا قمت بالجمع ما بين أفكارك وتحليلاتك الخاصة

لمهاراتك التدريسية والتغذية الراجعة من قبل الطلاب والزملاء والمتخصصين في التدريس، فإنك لن تحصل فقط على صورة أكثر اكتمالاً عن حال تدريسك اليوم، بل ستكون أكثر قدرة على تطوير فعالية تدريسك في المستقبل. إن بذل الوقت والطاقة اللازمة لجمع كل هذه الملاحظات سيؤتي ثماراً كبيرة، سواء من حيث ارتياحك في الصف أو من حيث نتائج التقييمات التجميعية المرجح استخدامها في قرارات الترقية والتعيين. كذلك تذكر أن عملية تقييم تدريسك لا تنتهي أبداً. فحتى أكثر المعلمين خبرة بمن فيهم أولئك الحاصلون على جوائز التدريس المحلية والإقليمية والوطنية وكذلك على المديح والإشادة من قبل الطلاب والزملاء يسعون دائماً لتطوير وصقل مهاراتهم التدريسية. ونحن نتمنى أن تفعل الشيء ذاته.