

الفصل الحادي عشر

إعداد التقويمات الجيدة

الموقف

تبدو عملية التقويم الرديء ظاهرة جلية في طرق تقويم جودة التعليم التي تتبع أسلوب استبانة توزع على مستوى المؤسسة بكاملها بغية الحصول على تصنيفات لبعض المزايا السطحية للتعليم. أما التقويم الجيد، سواءً أ جاء من الطلبة أو من مدرسين آخرين، فهو تقويم يتصف بحساسية لأشياء محددة يفعلها المدرسون في المراحل الخاصة بالتخطيط والنشاط وما بعد النشاط في العملية التعليمية بهدف تحفيز التعلم المعقد، وقد أشرت في الفصل السابع أن هذا العمل يعنى بالاهتمام بخمس فرص في التعليم هي:

- 1- فعل الأشياء التي تجدها الدراسات البحثية مرتبطة بتعلم الطلبة وفي الوقت نفسه تكون من جانب شخص يتصل به الطلبة.
- 2- استعمال النصوص التدريسية الجيدة.
- 3- التخطيط للأساليب المناسبة لتسلسل التعلم والتعليم.
- 4- وضع تصميم للمقررات.
- 5- وضع تصميم لبيئات فيها ما هو متاح للتعلم البسيط والمعقد.

والطلبة في موقع جيد لتقويم بعض أجزاء هذه الفرص الخمس في وقت يقوم فيه مدرسون آخرون من داخل أو خارج مجموعة العمل بإصدار الأحكام على الآخرين. يدور بحثنا في هذا الفصل عن كيفية إعداد تقويمات جيدة من جانب الطلبة ومن جانب

أعضاء آخرين في الجهاز الأكاديمي ثم ينتهي بتوجيه بضع كلمات بخصوص وضع تقويم جيد له مسوغاته للمرء عن نفسه في عمله التعليمي.

غير أن بحثنا هذا يفترض أن الحكم على امريء ما بأنه مدرس جيد هو أمر له دلالاته المهمة جداً. ففي بعض المؤسسات تستخدم تقويمات الطلبة بصورة تجميعية في تخطيط الأعمال السنوي وفي مراجعات الأداء. لذلك يوجد سبب من منشأ خارجي يحتم أن تكون نتائج التقويم صحيحة. وفي معظم المؤسسات يوجد نوع من الصلة بين الترقية وجودة التعلم على الرغم من أن الجودة غالباً ما يحكم عليها استناداً إلى المحفظة التعليمية (انظر الفصل الثالث عشر) التي لا تشكل التقويمات فيها إلا جزءاً يسيراً. ولكن هنالك دعوات متكررة للجان الترقية والتثبيت بأن تأخذ العمل التعليمي بمزيد من الجد مشيرة إلى أن جودة التعليم في معظم الحالات ليست هي العامل الرئيس في قراراتها الخاصة بالترقية. فلماذا يسعى المرء للحصول على تقويم جيد للتعليم، وبخاصة عندما تظل وضعية المرء تأتي بصورة رئيسة من ثقافة الاكتشاف والمنح والمطبوعات التي ترافقها؟ لكنني عوضاً عن إعطاء جواب يتعلق بدوافع من منشأ خارجي -يتعلق بالمزايا والترقية- فإنني أفضل أن أنظر إلى التقويمات الجيدة من منطلق كونها جزءاً هاماً من عمل المرء التعليمي، وهذه أهمية ذات منشأ داخلي. فمع أننا نقوم بعملنا التعليمي لأنه واجب علينا، إلا أن هذا العمل يعد أيضاً مصدراً لمكافآت نفسية (انظر الفصلين الأول والرابع). ولا بد من الإشارة إلى أن التقويمات الجيدة والمقبولة من الطلبة ومن الآخرين ومن أنفسنا هي في واقع الأمر معلومات راجعة تسمح لنا بقبول وحتى لأن نستمتع بتلك المكافآت. والتقويمات إن أتقنت هي تجسيد لاستفسار تقديري يشجعنا على تحسين مجالات تظهر تراجعاً عن مجالات أكد الاستفسار أنها نقاط قوة. وهذا بدوره يشير إلى معنى ثانوي للحصول على تقويمات جيدة، ذلك أنه يعني الحصول على تقويمات تكون جيدة من حيث كونها مفيدة، وأقصد بكلمة «مفيدة» أنها تؤكد على الدوافع ذات المنشأ الداخلي للتعليم، وفي الوقت نفسه تلهمننا على مواصلة السعي والتجريب لفعل ما هو أفضل. فهذه والحق يقال هي التقويمات الجيدة الصادقة.

الحصول على تقويمات جيدة من الطلبة

لقد قيل الكثير، وبخاصة في الفصل السابع، عن ما الذي يحبه الطلبة، وهو مزيج من المؤهلات الفنية (التي تحدثنا عنها على سبيل المثال في الصندوق رقم 7-2) وشخصية المدرس - أو كما قال بالوف وبرات (Palloff and Pratt, 1999: 20)، «إن مفاتيح إقامة جماعة تعلم وتيسير ناجح عبر الإنترنت بسيطة. وهي كما يلي: الصدق والنزاهة والاستجابة والصلة الوثقى بالموضوع والاحترام، والانفتاح والتفويض ومنح السلطة». كما أن الفصل الثامن قدم بعض الإرشاد عن وضع مهام واضحة ومتنوعة في مجال منطقة التطوير الأقرب، وكذلك الفصل التاسع الذي تحدث عن أنواع المعلومات الراجعة التي يراها الطلبة ذات قيمة كبرى، وبخاصة ما جاء في الصندوق رقم 9-3 الذي أوصى بإعطاء الطلبة معلومات راجعة بالسرعة الممكنة التي يرغبون.

أما الفصل العاشر فقد أوضح فكرة جرى الحديث عنها في الفصول من السابع وحتى التاسع، ألا وهي أن التعليم الجيد يتصف بمراعاة مشاعر الآخرين، وهذا يعني على وجه الخصوص مساعدة الطلبة على معرفة ما الذي تحاول أنت مساعدتهم في فعله، ولماذا هو من الأهمية بمكان وكيف سوف تدعمهم إن واجهتهم المشكلات. إن هذا له أهميته القصوى إن أردت أن تحصل على تقويمات جيدة وأن يكون مقرر أكثر من مقرر عادي ذلك أنك بالرغم من علمك بأسباب عدم رغبتك بإملاء الملاحظات عليهم فهم سوف يفترضون أنك مجرد رجل كسول. فإذا لم يفهم الطلبة ما تفكر به لا يمكنك أن تشكو من سوء حكمهم عليك. دعني أوضح ما أحاول قوله بأن التعليم الجيد يعني بعبارة دقيقة ألا تترك الطلبة في حيرة من أمرهم. وفي هذا يقول الباحث لو (Law, 1999: 9) في معرض ما كتبه من تعليق إن «تدقيق Audit التعليم مرض بريطاني خاص» حيث أشار «يكمن أحد أسباب فشل التعليم الجامعي [البريطاني] في عدم الوضوح إزاء الغاية مما يفعله المرء. أو في ترك الطلبة وفي أذهانهم أسئلة لم يجدوا تعريفاً لها... [لكنني] أعتقد أن هذه [التدقيقات] تجعل التفكير المعقد... -أي التفكير المتكثل أو المتفاير العناصر- عسيراً أو مستحيلاً». وإنني أؤمن التعليم الذي يشاطر الطلبة كل ما في العلم والثقافة من شكوك

وأقدر جيداً أن الدقة في مخرجات التعلم غالباً ما تكون غير متاحة أو غير مناسبة. ومع ذلك ينبغي أن يفهم الطلبة سبب عدم إعطائي «الجواب» لهم، بل إنني أفسح المجال لهم ليتحدثوا فيما بينهم ليعرفوا ماهية المعاني التي يمكن أن يتوصلوا لها في مواد مكتلة ومتغيرة العناصر.

ومن الممكن ترجمة هذا القول في اقتراح يقول إن ممارسات التقويم الجيد تسير وفق الخطوط العريضة للمقرر الذي يجري تقويمه. أما الاستبانة التي يمكن وصفها بالمقياس المناسب للجميع فتظل ناقصة ذلك أن هكذا استبانة لا تستطيع تمييز التعليم الجيد إلا إذا كان مناسباً لنوع معين (غالباً ما يكون نقل المعلومات التعليمية) لذلك فهي عادة تنتهي بتوجيه عقوبة للمدرسين الجدد الذين يركزون على الطلبة والسبب في ذلك أن عملهم هذا قلما يسجل لهم. وهذا الأمر يمكن تشبيهه بمحاولة معرفة قيمة غروب الشمس باستخدام مقياس الضوء. لقد وضعت ممارسات التقويم الجيد خصيصاً لمحاولة معرفة قيمة ما هو مقصود فعله في المقرر ومعرفة النواقص وأن يكون المرء حساساً للنتائج غير المتوقعة. وقد تبدأ التصميمات الملائمة بدراسة شاملة للطلبة الذين أخذوا هذا المقرر. أما المؤسسات الأكثر تطوراً فتطلب من المدرسين أنه يتوجب عليهم أن يضعوا بعض الأسئلة المهمة، ربما ستة أسئلة تدعوهم ليختاروا ما بين عشرة إلى عشرين سؤالاً من بنك معلومات. ونتوقع أن تنتقل هذه البيانات إلى وحدة مركزية، ولكن من حيث الرغبة في صنع الفرق في عملية التعليم والتعلم يكون من المهم إعطاء هكذا معلومات إلى الطلبة وتطلب التعليق عليها. فأسألهم أن يساعدوني في تفسير الأرقام (أريد أن أعرف لماذا هم قيموا دليل المقرر بدرجة 83 بالمئة في حين أنني لا أرى كيف يمكن تحسينه) وكذلك ليعطوا بعض المقترحات بخصوص ما يمكنني أن أفعله كي أستجيب لهم (فأنا دوماً أعامل البنود الثلاثة الحاصلة على أدنى درجة على أنها مسائل بحاجة للمناقشة حتى لو كانت نتيجة التقويم أكبر من 80 بالمئة). وفيما بعد أخبرهم بما سوف أبدله وما الذي أبدله ولماذا. ومن المعتاد أن أتلقى تقويماتهم في الأسبوع السادس والرابع عشر للمقررات التي يستغرق تدريسها 20 أسبوعاً. وهذا ما يترك لي فسحة لأن أعمل ولأن أشاهد وأن أعمل بخصوص

المعلومات الراجعة من الطلبة وتوضيحاتهم ومقترحاتهم. يبدو لي أن هذه التقويمات جيدة بصفة خاصة لأنها تقيّد الطلبة الذين وضعوها.

الحصول على تقويمات جيدة من أعضاء آخرين في الجهاز الأكاديمي

يقول تريغويل (Trigwell, 2001) إن التعليم الجيد له صلة بتعلم عالي الجودة للطلبة ويكون عادة قائماً على أسس علمية. ولكن إذا أخذنا بنظر الاعتبار تلك الحالة المزمّنة من عدم وثوقية مقاييس تعلم الطلبة في حلقات التعليم العالي (Knight, 2002a)، يبدو من غير الحكمة في شيء القول إن الطلبة يحصلون على درجات جيدة عندما يتعلمون على يد مدرسين جيدين، أو حتى إن نتخذ خط «القيمة المضافة» الأكثر تطوراً والقائل بأننا نستطيع أن نحسب ما إذا كان متوقفاً أن يتعلم الطلبة مقداراً أكبر من مقرر بدرّسه هذا المدرس أو ذاك. فهذا يعني أن تصدر أحكاماً غير مباشرة عن ما إذا كان التعليم ينتج تعليماً عالي الجودة عند الطلبة. إن تقويمات الطلبة لأول لحظتين في التعليم هي بمثابة تفويض لمقاييس مباشرة للتعلم. ثم تأتي أحكام المدرسين الآخرين لتتلك أحكام الطلبة وتمتد بها إلى الفرضيتين الثالثة والرابعة للتعليم أيضاً. إن تقويمات الزملاء مثلها مثل تقويمات الطلبة، تكون حساسة لمواصفات المقرر. وسوف أركز بحثي في هذا الجزء من الفصل على اثنتين من الطرق التي بها يحكم المعلمون الآخرون على جودة التعليم. ولن آخذ بنظر الاعتبار عن قصد كيف يمكن الحصول على تقويمات جيدة للتعليم من الوكالات الوطنية المتخصصة بالجودة وذلك بسبب تنوع ضوابط الجودة وضمانها أو نظام التعزيز من جهة، ومن جهة أخرى بسبب التغيرات السياسية التي تجعل الممارسات الوطنية غير مستقرة بحيث تصبح أي نصيحة تقدم تتقادم سريعاً.

مشاهدة جودة التعليم

المشاهدة داخل غرفة الصف هي الطريقة الأكثر استخداماً لتقويم جودة التعليم لكنها بالرغم من موقعها الذي لا يختلف فيه اثنان لها محدوديتها وعجزها كما ورد في كتاب نايت (Knight, 1993: 22) حيث أشار:

يتخذ التعليم أشكالاً عديدة وقد لا تكون هذه الأشكال موضع المشاهدة دوماً. فقد استنتج الباحثون الذين شملت بحوثهم الصفوف في المدارس الابتدائية استنتاجات لفتت الأنظار إلى مشكلات تتعلق بالمنهجية وبالإجراءات، وهذا يعني أننا في مشاهدتنا لشيء يبدو في ظاهره خالياً من المشكلات مثل محاضرة ما قد يكون مثقلاً بمشكلات تقتضي مهارة مشاهد عالي التدريب. وشخص هكذا صفاته سوف يحترس من المشاهدة بطريقة تفرض دون أن يدري نموذجاً يفضله بخصوص ما يعد تعليماً جيداً: وقد ذكرنا أن هكذا نموذج ليس له وجود... كما أن المشاهدات لا يمكن ترجمتها بسهولة إلى نقاط محددة على مقياس معين يسمح بإجراء مقارنات دقيقة بين المدرسين والأقسام... وحيث إن المجال لا يسمح لنا بالدخول في تفاصيل المشكلات المتعلقة بمشاهدات التعلم، فحسبنا أن نقول إنها كثيرة وعديدة. وعلى الرغم من أن هكذا وضع لا يجوز أن يحول دون زيارات زملاء الأنداد باعتبار أن ذلك يعد جزءاً من مفاوضات اجتماعية بخصوص جودة التعليم (التقويم التكويني)، فهناك تداعيات واضحة أمام أي مؤسسة تختار استخدام مشاهدات التعليم كجزء من نظام تقويمي تجميعي من أعلى لأسفل.

نستخلص من هذا كله أنه من المهم أن نتذكر نقطة أثرت في الفصل التاسع بخصوص الوثوقية. ونقصد بذلك أن عدداً لا بأس به من المشاهدات قد تكن ضرورية قبل أن يصبح من الحكمة القول إن الأحكام الصادرة هي أحكام يمكن الاعتماد عليها. غير أن المؤلفات التي تتحدث عن طرق البحث في العلوم الاجتماعية تضيف إلى ذلك نقطة مهمة بأن جميع المشاهدات تحركها نظرية معينة حتى لو كانت مجرد نظريات صامتة لدى المشاهد لما هو مهم، وأنه من المهم التأكد بأن النظريات المستخدمة تناسب الغرض من المشاهدة (على سبيل المثال Knight, 2002d). فما الذي يمكن قوله بخصوص ممارسات مشاهدة التعليم من الزملاء بخصوص تحسين التعليم؟ من المفيد للمشاهد أن يبحث عن أشياء يقولها الطلبة عادة وعلى نحو منتظم بأنهم يثمنونها وأنهم يحاولون

قراءة لغة الجسد داخل الصف ليكون لديهم إحساس بجودة التعليم التي يشعرون بها. وقد يستخدم المشاهدون مجموعة من الأشياء التذكيرية التي تساعد في هذا الشأن، مع أنه بسبب وجود احتمال بأن هذه الأشياء التذكيرية التي قد تفيد في العمل لأجل تقديم يستكشف نظرية جديدة لن تكون مناسبة لمحاضرة تقدم معلومات للطلبة عن شيء ما فإنها يجب أن تعامل على أنها أشياء تذكيرية وليس على أساس أنها معايير لممارسة جيدة داخل غرفة الصف. والمشاهدون القادمون من القسم نفسه الذي ينتمي إليه المدرس موضوع المشاهدة قادرون على استكمال تلك المشاهدة التي تركز على الطالب ببعض الأحكام الخاصة بجودة معالجة المادة الدراسية.

المحفظة التعليمية Tracing Portfolios

لقد أصبحت هذه المحافظ الطريقة المفضلة للحصول على فكرة عامة عن جودة التعليم وعمما يعنيه اتخاذ أسلوب علمي للتعليم. وستجد في الفصل الثالث عشر أشياء كثيرة بخصوص تكوين هذه المحافظ. والملاحظات الآتية تتعلق باستخدام هذه المحافظ لأغراض التقويم. يقول تريغويل (Trigwell, 2001) إن ثمة بحثاً كافية تبين لنا أن «إحدى طرق فهم التعليم الجامعي ... يحتمل أن تنتج تعليماً بجودة عليا أكثر من احتمال أن تنتج طرق أخرى في التفكير» (p. 67). وهذه طريقة تركز على الطالب وتبدو جلية في الاهتمام بمساعدة الطلبة على «تطوير وتغيير تصوراتهم أو نظراتهم للعالم» (p. 67) وتكون متوائمة في كون إستراتيجيات التعليم مناسبة لهذا الغرض وهو يقول إن التعليم الجيد له أربعة عناصر، هي:

- 1- أن يتميز بالتكيف: يشكل المدرس ما يفعله بحيث يتناسب مع ظروف السياق وظروف البيئة - وبما ينسجم مع الطلبة والمادة وبيئة التعلم.
- 2- (أ) يركز على الطالب متضمناً تصورات مطابقة للتعليم والتعلم ومستلزماتهما، (ب) يحتوي معرفة جيدة للمضمون التربوي الجيد، ويقصد بذلك معرفة جيدة بالمادة وطرق إشراك الطلبة فيها لكي يزيد من احتمالات أن ينتج عن ذلك تعلم معقد وجيد بالإضافة إلى التزام بالتفكير والتعلم.

3- «يعتمد المعلم الجيد على مؤلفات كتبت في مادة اختصاصه ومعرفته بتعلم الطلبة وتصور يركز على الطالب من أجل وضع تصميم لخبرة تعليمية عند الطلبة تكون متوائمة مع أهدافهم التعليمية والتقييم» (1 - 70 pp).

4- يتضمن الاستعانة بإستراتيجيات تعليمية جيدة تكون ملهمة لتعلم جيد.

ويمكن الحكم على هذه العناصر نوعياً عبر المشاهدة ومحافظ التعليم ووضعها إلى جانب بيانات كمية من تقويمات الطلبة ودرجاتهم بغية إعطاء صورة مركبة لجودة التعليم. وحيث إن المهتمين بتطوير التعليم يحبذون فكرة بوير (Boyer, 1990) بخصوص ثقافة وعلوم التعليم فإن ثمة حاجة أيضاً لاستجلاء كيف يمكن تقويم الجودة العلمية للتعلم بصورة عادلة نوعاً ما: أي عن ماذا يجب أن نبحث؟ وهذه الجودة يمكن الاستدلال عليها من شواهد دالة على عمليات التفكير المترافقة مع الممارسة التي يقوم بها عادة المدرس المعتمد على العلم عن طريق محفظة تصف له ذلك التنوع من الممارسات وتحدد له التفكير العلمي الجيد الكامن وراء هذه الممارسات. وفي هذا السياق يوصي غلاسيك وزملاؤه (Glassik et al, 1997 - Chapter 2) بالحكم على ذلك استناداً إلى ست نقاط، هي:

- 1- وضوح الهدف. هل الأهداف واقعية ويمكن إنجازها ومهمة؟
- 2- الإعداد. وبيّن تفهم العلم والدراسة القائمتين وإتقان الموارد والمهارات المناسبة.
- 3- الأساليب الملائمة. أن تكون الأساليب مناسبة للغرض وتتبع بفاعلية.
- 4- النتائج المهمة. هل تحققت الأهداف؟ وهل تقدم هذه الدراسة ما يفيد في الفهم التربوي لأصول التدريس؟
- 5- العرض الفاعل والمؤثر للمادة. وهذه نقطة واضحة لا تحتاج للتفصيل.
- 6- النقد المستند إلى التفكير العميق. «هل يعمل طالب العلم على تقويم عمله الخاص مستنداً إلى النقد؟ وهل يضمن نقده الشواهد والدلائل المناسبة ويستخدم هذا النقد لتحسين عمله المستقبلي؟» (p. 36).

إن مؤشرات الجودة مثل تلك التي يقترحها تريغويل وغلاسيك وزملاؤهما تسهم في جعل جودة تقويم التعليم أكثر تناغمًا وأقل عشوائية. ولكن، وتكراراً لفكرة وردت في الفصل التاسع بخصوص مؤشرات الدرجات، لا بد من القول إن المؤشرات لا يمكن إلا أن تكون دليلاً للحكم على الشواهد المتنوعة لجودة التعليم والمقدمة إلى العاملين على التقويم في مجتمعات الممارسة الخاضعة لتوقعاتهم واحتمالاتهم الخاصة. لهذا ينبغي أن تكون هذه النقاط بمثابة إنذار ضد الافتراض القائل بأن التقويمات قابلة للمقارنة على نحو كاف يجعل من الممكن إعطاء جدول يتضمن عناصر التعليم. وحتى لو كان هذا الرأي فكرة صائبة فليس واضحاً بعد كم ستكون قيمته. ومع أنه سوف توجد بضخ حالات تشير الدلائل فيها جميعاً نحو ممارسات رديئة في التعليم عند ما يقرب من غالبية المدرسين - نحو 85 بالمئة تقريباً - فإن الشواهد سوف تدل على ممارسة جيدة مع إمكانية للتحسين. لهذا فإنني أقترح استناداً إلى ما جاء به باتون (Patton, 1997) بخصوص الممارسات الجيدة في التقويم أن هذا الأمر يوضح الحاجة إلى تقويمات للتعليم تكون « ذات تركيز على الاستخدام المفيد » كما قال. وهذا يعني أنه قبل البدء بعملية التقويم ينبغي طرح السؤال: « كيف نستطيع استخدام التقويم في سبيل دعم المدرسين لتحسين ممارساتهم وممارسات غيرهم؟ » سيما وأن كل ما عدا ذلك سيأتي في سياق السؤال. فهو يوجهنا إلى تقويم جودة التعليم من حيث كونه نشاطاً قليل المخاطر مصمماً خصيصاً لإنشاء معلومات راجعة تؤدي إلى حديث عن كيف يمكن تطوير جانب واحد من التعليم على مدى الشهور الستة أو الاثني عشر القادمة. أما موقفي أنا فهو بكل وضوح أن تقويم جودة التعليم هو دوماً مسألة تطويرية وأن ممارسات التقويم أمر جدير لا غنى عنه طالما أنه ضمن حدود تحفيز التعلم الجيد للاختصاص. أما إذا كانت ممارسات التقويم قائمة على الافتراض بأنه يوجد مدرسون كثير لا يحسنون التعليم وينبغي تحديدهم وتأديبهم (وهذا تقويم عالي الأخطار) فهناك دوماً خطر حصول إجراءات شبيهة بمحاكم التفتيش التي تعوق عمل التقويم قليل الأخطار والتعاوني في سبيل التطوير الذي أجده أعلى وأكبر قيمة.

وكما هو الحال مع التقويمات الجيدة للطلبة يشار في هذا الجزء من الفصل إلى أن الحصول على تقويمات جيدة للتعليم يعني بالدرجة الأولى الحصول على تقويمات تكون مفيدة، أي تعتمد من جهة على وجود نظام في قسمك يكون تطويرياً وليس تنظيمياً، وإذا وجد هكذا نظام يكون الاعتماد على مدى استعدادك للمشاركة صراحة مع زملائك في أحاديث عن التقويم تساعدك في التجريب الأفضل بخصوص ما تفعل. وإذا كانت الغاية من التقويم أن يستخدم لأغراض المساءلة والمحاسبة عندئذ قد يكون من المفيد معرفة معايير التقويم والتصرف بها دون خجل. فالقانون الحديدي للتقويم ينص على أن ما تقيسه بطرق ذات مخاطر عالية هو الذي ستحصل عليه وأولئك القادة الذين لا تعجبهم تبعات التقويم عليهم أن يغيروا أساليبهم في التقويم.

التقويمات الذاتية الجيدة

يرى عدد لا بأس به من الأكاديميين أن التفكير الناقد أو القدرة على تحليل شيء إلى مكوناته هي فضيلة عظيمة، وهذا ما لا يتوافق مع رغبات الممارسين وصناع السياسات الذين تكون الحاجة عندهم العمل وليس التردد والارتباك. تتمثل إحدى نتائج ذلك في أننا قد أمسينا غير قادرين على تقويم أنفسنا تقويماً يقدرها حق قدرها، سيما أننا نستطيع دوماً تسمية عدد كبير من الزملاء الذين ينشرون ويكتبون أفضل ويكسبون مزيداً من المنح البحثية ويدعون إلى مؤتمرات من الطراز الأول. ولا يبدو لي أن هذا أمر صحي. ولكن كيف يمكننا إعداد أنفسنا الإعداد الصحيح لاحترام ذاتنا في كوننا مدرسين؟

تحدثت في الفصول السابقة عن الاستعلام الذي يعطي الذات حق قدرها. فهو يبدأ عادة بما هو جيد ويمكن أن يكون له «أثر الشعور الجيد» في حين قد تكون الطرق الأخرى للتقويم موهنة للعزائم وتسبب الكآبة. تخيل، على سبيل المثال، ما يمكن أن يقال عنك «أنت المدرس» في خطاب وداعي. ماذا سيقول الآخرون عن الأشياء الجيدة التي تفعلها؟ وما الذي تدخله في صميم عملك مع الطلبة؟ إن بدايات كهذه يمكن أن تقود إلى تفكير أكثر تنظيمياً عن نقاط القوة التي تحدها أنت في هذه البداية السهلة والمريحة للتقويم الذاتي. ثم لطف هذا التقدير العالي بإعطاء تقويم لكون نقاط القوة هذه ملائمة - في

ضوء أهداف تعلم البرنامج. وثانياً، ومع أن هذه الأهداف قد تكون ثابتة إلا أن توقعاتك الشخصية ليست كذلك. وقد يجدر بك أن تراجعها. حين كنت في بداية عملي معلماً في إحدى المدارس كنت أشعر بالكآبة حين أرى أن عملي التعليمي غير ممتع للطلبة أو غير متقن. وكان أحد زملاء من ذوي الخبرة يقول إنه يشعر بالسعادة إن أعطى 31 درساً جميعها بحالة مرضية وواحد منها في الأسبوع بحالة ممتازة وكان الآخرون يقولون أشياء من هذا القبيل، لكن توقعاتي التي لم تكن على وفاق مع توقعاتهم كانت تسبب لي الضيق وتمنعي من أن أقدر عملي حق قدره في مدرسة تعتبر من المدارس ذات الإنجاز العالي. وثالثاً، قد يكون من المناسب والمفيد أن تعيد التدقيق في أولوياتك. غالبية المدرسين ملتزمون بالعمل مع الطلبة سواء داخل غرفة الصف وجهاً لوجه أو عبر الإنترنت، ويعرفون أيضاً قيمة التصميم المبدع للمقرر. ويغلب أن تكون هذه الأولويات مترافقة مع التقويمات الجيدة للطلبة التي تعد مصادر جيدة للمكافآت النفسية. فالحصول على تقويمات جيدة من الطلبة والشعور بالارتياح إزاء ما تفعله قد يكون لهما صلة بالدرجة التي عندها تجعل عملك في المقدمة في صدر أولوياتك وليس عملك في الخفاء.

ورابعاً، من المقدر أن تقودك التقويمات الذاتية الجيدة، إلى أن تحدد الجوانب التي تجدها في عملك لا تقوم بوظائفها خير قيام وأن تلجمها، أنظر الجداول 1-4 و 2-4 و 1-12 حيث تتضمن بعض المقترحات في هذا الشأن. ومن الجدير بالذكر أن ما لديك من نظريات الذات والميول الشخصية تسهم أيضاً في الطرق التي بها تمارس التعليم، لهذا من المهم أن تأخذ بنظر الاعتبار مقدار ما تؤثر في المشكلات طريقتك بالنظر إلى الأشياء. وإنني أجد تلك الأفكار الواردة في الشكل 1-4 تستثير التفكير، ولا أرى نقصاً في كتب علم النفس التي تشجعنا على التأمل بالوسائل التي تجعلنا نحدد مجالات تفكيرنا. وهذا يقودنا للتأمل الذي يشكل الفكرة الخامسة للتقويمات الذاتية الجيدة. لقد تحدثت عن عدم ارتياحي لهذا المفهوم في الفصل الثاني لكنني أعتقد جازماً أنه يوجد ما هو مفيد في بذل المحاولة للتعرف على الأشياء التي يمكن أن نفعها على نحو أفضل، وفي التفكير بطريقة تحسينها والتحدث مع الآخرين عن مقاصدنا ومن ثم نبدأ محاولاتنا.

إن التأمل لأجل ممارسة تكون حساسة لما تتضمنه المؤلفات والبحوث ويتضمنه التحدث مع الآخرين يمكن أن يسهم في طريقة النظر إلى المشكلات وفي الحلول التي يمكن أن نتصورها وبالخطوات التي نتخذها لصنع الفرق. فهذا التأمل جزء من التقويمات الذاتية الجيدة.

إضافة لذلك يوجد شيئان أقوم بهما بهدف جعل التقويم شيئاً يعزز ما أفعل وإحساسي بما أفعل. يتمثل أحدهما في نظرة ألقياها على ما أخطط لفعله في المقرر ومن ثم أدققه. وأحاول الإجابة عن أسئلة مثل: ما الطريقة التي قد تجعل هذه الوحدة الدراسية أكثر متعة لي وللطلبة؟ وفي هذا المجال أجدني أستفيد من تقويمات الطلبة ذلك أن هذه التقويمات تهدف إلى تحديد الأشياء التي يمكن أن أفعلها بطريقة مختلفة أو بطريقة أفضل. وثانياً، أحاول أن أنظر إلى الوراء وإلى كل يوم من الماضي لأجد شيئاً جديداً أو أكثر فعلته آنذاك مهما كان صغيراً. وهذا يذكرنا بالطلاب الذي كان يشعر بالسرور إن حصل على خمس دقائق من أجل اهتمام بارع وللتعامل السلس مع حلقة بحث مع أن ذلك لم يفتر، وبالطريقة التي كانت الواجبات المنزلية تعاد سريعاً إلى الطلبة بالرغم من أن تصحيحها كان عملاً بغيضاً، أو ذلك الزميل الذي كان يقول: «هذه فكرة جيدة، سأفكر بها وأعود إليك».

وأخيراً، أود أن أوجه الأنظار إلى ذلك الاستهزاء والسخرية الموجهين إلى القطاع العام وتلك الزيادة في المراقبة الشديدة دون تأنيب من ضمير والقائمة على الافتراض بأن العاملين في القطاع العام يفتقرون إلى الالتزام وإلى الكفاءة، أو ربما الاثنين معاً. فهذه الأمور تجعل من العسير أن يكون لدى المرء إحساس بالجدارية، فما نفع النجاح في نظام نجد فيه صناع الرأي يشوهون سمعة الآخرين؟ وهي أيضاً تجعل من العسير تحديد أولويات التطوير والتفكير جيداً بكيفية التحسين. ومع ذلك فهذا مجرد كلام وليس حديثاً موضوعياً عن طبيعة الأشياء. خذ مثلاً ذلك الاعتقاد الأنجلو أمريكي القائل إن الإنجاز يعتمد على ساعات العمل الطويلة، والوضع ليس كذلك في السويد كما يقول كامبل ونيل (Campbell and Neill, 1994). إن معلمي المدارس هناك الذين يعملون لساعات طويلة

مثل نظرائهم الإنجليز ينظر إليهم على أنهم قليلو الفاعلية - فالمعلم الجيد ليس بحاجة لأن يعمل أكثر من 54 ساعة في الأسبوع. أو خذ مثلاً تلك المرأة الفرنسية التي تحدثت في إذاعة لندن BBC بتاريخ 25 / 8 / 2001، حيث قالت إن من حسن حظ أرباب عملها أن يكون شخص يعمل عندهم بمثل ما لها من كفاءة وصفات، مضيعة إلى ذلك قولها إن هذا النوع من التفكير شائع كثيراً لدى ذوي الاختصاص في فرنسا. وبحسب قولها إن ساعات العمل هي عادة 35 ساعة في الأسبوع، غير أنني أؤكد أننا نستطيع أن نقيم أنفسنا بطريقة أفضل (بكل ما في هذه الكلمة من معان) إذا ابتعدنا عن ذاك الافتراض الأنجلو أمريكي القائل إننا لو كنا أفضل مما نحن عليه لحصلنا على فرص حقيقية للعمل. إن التأمل الجيد يتداخل في تلك الافتراضات التي يتضمنها الحديث العام مثلما يتداخل أيضاً في نظرياتنا عن الذات وافتراضاتنا وممارساتنا وغيرها من المسلمات.

للمطالعة

تتضمن قائمة المؤلفات في نهاية الفصل السابع الكثير من المعلومات عن ما الذي يفعله المدرسون وينجم عنه تقويمات جيدة. لكن أفضل مصدر أعرفه بخصوص طريقة تقويم عملية التعليم هو كتاب غلاسيك وزملائه (Glassik et al, 1997).

