7

مشاهدة إلقاء الدرس في الفصل: المشاهد بوصفه متعاوناً

لو آن ويلكرسون وكارون جيه. لويس

من الصعب تحديد عدد الدروس التي نشاهد إلقاءها كل سنة ونحن جالسون في الخلف، مستغرقين في متابعة عملية التدريس وتثيرنا الأفكار الجديدة. ونحن، كمستشارين في مجال التدريس، وجدنا أن التغذية الرجعية للمعلمين استناداً إلى مشاهدة مباشرة لعملية إلقاء الدروس هي استراتيجية قوية وفعالة لتطوير هيئة التدريس. فهي تمكن مطوري هيئة التدريس من توفير مساعدة مخصصة لكل فرد استناداً إلى احتياجات المعلم واهتماماته، في حين أن ورش العمل - وهي طريقة شائعة الاستعمال في تطوير هيئة التدريس - تطرح مهارات وأفكاراً يمكن أو لا يمكن أن تلبي الاحتياجات الفردية. كما أن تصوير ما يجري في فصل من الفصول يوفر منظوراً لكل فرد على حدة وسجلاً أكمل لما يجري في الفصل. غير أنه أكثر تطفلاً على جو الفصل، حيث قال كل من الطلاب والمدرسين إنهم كانوا يشعرون بشيء من عدم الارتياح ويعدّلوا من سلوكهم إلى حد ما. ومن جهة أخرى، فإن المشاهد غالباً ما يعتبر إضافة أقل إزعاجاً في بيئة الفصل. وعلاوة على ذلك، فإن المشاهد لا يحتاج إلى ترتيبات تكنولوجية خاصة ويمكن الوثوق بأنه يتصرف بشكل سلس في جميع المناسبات تقريباً.

تنطوي عملية مشاهدة عملية إلقاء الدروس في الفصل والتغذية الرجعية على احتمال إساءة الاستعمال. لعل الكثيرين منا يذكرون مناسبة حدث أن صدرت فيها ملاحظات عن شخص دخل للتو إلى الفصل الذي كنا نلقي درساً فيه جعلتنا نشعر بالضيق بل حتى بالغضب. فكيف نستطيع خفض احتمال حدوث إساءات من هذا القبيل وتعزيز التغذية الرجعية؟ إن العمل التعاوني هو حجر الزاوية في تحقيق ذلك.

المشاهدة بهدف التحسين أو التقييم

تستخدم مشاهدة إلقاء الدروس بشكل مطرد في الإشراف والتقييم في نطاق معلمي المدارس الابتدائية والثانوية والمعلمين المتدربين. ويقل استخدامها في تقييم فعالية المعلمين على صعيد الكلية أو الجامعة. غير أن حركة تطوير هيئة التدريس في السنوات الثلاثين المنصرمة قد اعتمدت مشاهدة إلقاء الدروس كأداة أساسية لتحسين التدريس. إن الفرق بين مشاهدة إلقاء الدروس لأغراض التقييم والتحسين لا يكمن بالطريقة التي يتم فيها تسجيلها، بقدر ما يكمن بلطريقة التي يشارك فيها المعلم في صياغة الاستنتاجات المتعلقة بنوعية التدريس المشاهد. وعندما تستخدم مشاهدة إلقاء الدروس لأغراض التقييم، فإن الأحكام التي تصدر تكون عادة تلخيصية ولا يقوم المعلم إلا بدور صغير، إذا قام بدور على الإطلاق، في تكوين هذه الأحكام. ومن جهة أخرى، عندما تجري مشاهدة إلقاء الدروس من أجل تحسين التدريس، تكون الأحكام تقويمية ويكون المعلم منخرطاً بشكل نشط في تقييم نوعية التدريس والتحسين اللازم إجراؤه.

بعد أن أدركنا أهمية تبني المعلم لعملية التغيير، فقد انتقلنا عبر السنين إلى مقاربة أكثر تعاونية في موقفنا من مشاهدة إلقاء الدروس والتغذية الرجعية، ونسعى الآن إلى زيادة مسؤولية المعلمين عن اتخاذ قرارات بشأن تحسين تدريسهم. ونستطيع، من خلال عملية مشاهدة جماعية، الاشتراك مع المعلم في البحث المتعلق بالفصول (أنجيلو، 1998؛ كروس، 1998)، ونحدد معاً الأسئلة التي يجب الإجابة

عنها خلال مشاهدة إلقاء الدروس وتصميم طرق لجمع وتحليل البيانات من أجل الإجابة عليها.

إن أسلوب العمل التعاوني يدرك الوضع المهني لكل من المعلم والمشاهد. ويساعد على خفض ما يشعر به المدرسون من خطر عندما يشاهدهم الآخرون، ويقلل أثر تحامل المشاهد، ويعزز مهارات المدرس من خلال التقييم الدقيق وتحسين تدريسه.

المشاهدة التعاونية

تنطوي المشاهدة التعاونية على اجتماع قبل مشاهدة إلقاء الدرس وملاحظات وصفية مدونة وتوجيه المعلم لاجتماع بعد مشاهدة إلقاء الدرس.

لكي يكون مطور هيئة التدريس مشاهداً فعالاً لعملية التدريس التي يقوم بها شخص آخر، لابد له أولاً أن يدرس بدقة المعتقدات الشخصية بشأن التدريس والتعلم الفعالين. نوصي بأن يسأل المرء نفسه الأسئلة التالية قبل حضور إلقاء الدرس.

* ما هو الشيء الذي اعتبره أساسياً في عملية إلقاء الدرس لكي يتحقق التعلم؟
* هل يوجد شيء مميز لهذا الموضوع بالذات أو لهؤلاء الطلاب مما يمكن أن يغير عملية التعلم المعتادة؟
* عندما أتحدث عن التدريس الفعال، ما هي المعايير التي استخدمها لأقرر الفعالية؛ مثلاً، تعلم الطلاب، مجموعة من سلوكيات التدريس، تمتع الطلاب بالدرس؟

بما أننا لا نستطيع التخلص من تحيزنا وتدريبنا ومعتقداتنا، لابد لنا من إدراك أن مشاهداتنا سوف تمثل في خاتمة المطاف نسخة واحدة مما يحدث في الفصل. إن مدركات المشاهد تؤثر على ما سيتم تسجيله وكيفية تحليله. وعلاوة على ذلك،

يذكـرنا ايفـرتسـون Evertson وغـرين Greem (1986) بأن "هـذه العـوامل تشـكل "مرجعية" المشاهد وتؤثر على اتخاذ القرار فضلاً عن عملية مشاهدة إلقاء الدرس" (صفحة 162).

يمكننا خفض أثر تحيز المشاهد بأن نكون واعين لمنظوراتنا الشخصية بأنها شخصية ولا نحسبها الحقيقة الوحيدة، من خلال إشراك المعلم في التخطيط لحضور إلقاء الدرس، ومن خلال جمع معلومات عن الفصل من عدد من المصادر المختلفة، أي تسجيلات الفيديو وتقييمات الطلاب وتعدد المشاهدين أو طرق المشاهدة.

اجتماع قبل المشاهدة:

يبدأ اجتماع ما قبل حضور الدرس عملية التعاون. وكما هو الحال في أي مشروع أبحاث، يتعين على المتعاونين مناقشة والاتفاق على الغرض من البحث. ما هي الأسئلة التي من شأن المعلم أن يود الإجابة عنها؟ ما هي الاهتمامات الخاصة والمخاوف والمعتقدات التي يجلبها كل طرف معه إلى المشروع؟ إن اجتماع ما قبل حضور الدرس يوفر الوقت لمناقشة معتقدات المعلم بشأن التدريس والتعلم بصفة عامة وبالنسبة للفصل الذي سيتم حضور إلقاء المعلم فيه (بروسر وتريغويل، 1993). لابد من اتخاذ قرارات مهمة خلال هذا الاجتماع:

1- متى وأين إلقاء درس؟

2- ما هي خصائص الفصل التي نركز عليها؟

3- ما هي الطرق التي نستعملها في جمع البيانات؟

4- كيف نعرف الطلاب على المشاهد الذي سيحضر الدرس؟

5- كيف سيتم تحليل البيانات؟

6- من الذي سيطلع على نتائج الدراسة؟

في كل من هذه القرارات، يكون المدرس مشاركاً نشطاً. وكلما ازداد دور المدرس في اتخاذ القرارات، ازدادت صلاحية البيانات.

المشاهدة (حضور إلقاء الدرس):

ثمة جانب هام للطريقة التعاونية في مشاهدة إلقاء الدروس في الفصل يتمثل بجمع بيانات وصفية بدلاً من البيانات التقويمية التي يمكن لمطور هيئة التدريس والمعلم تحليلها معاً في سعيهما للإجابة عن السؤال المطروح خلال الاجتماع الذي يسبق حضور إلقاء الدرس. فالبيانات الوصفية تزودنا بمعلومات عن سلوك الفصل وتفاعله دون بذل مجهود للحكم على هذه الوقائع. فالوصف يمثل، على قدر الإمكان، موقفاً حيادياً من جانب الشخص الذي يحضر إلقاء الدرس. فهو يتجنب الوصف الازدرائي والاستدلالات. ويتم التوصل إلى الأحكام التي سيتم إصدارها في خاتمة المطاف بالتعاون مع المعلم. على سبيل المثال، إذا لاحظ مطور هيئة التدريس أن المدرس يطرح أسئلة طويلة ومعقدة لا ينبثق عنها إلا إجابة قليلة، إن وجدت، فإن هذا يعد حكماً. أما في العمل من خلال إطار وصفي، فيمكن بدلاً من ذلك وضع قائمة من أسئلة المدرس ـ حرفياً ـ ووصف ما يقترن من إجابات الطلاب. إن الطريقة الوصفية تتيح للمدرس حرية اكتشاف أنماط سلوكياتهم وتقييم فعالية أو انعدام تلك السلوكيات، بمساعدة مطور هيئة التدريس.

طرق المشاهدة (حضور إلقاء الدرس): يمكن جمع الملاحظات بأي من عدة طرق. ويرد وصف أدوات ملاحظة عديدة في الأدبيات (برينكو ومينغيس، 1996؛ هوغ، 1985؛ لويس، 1991؛ لويس ولونده، 2001؛ سايمون وبوير، 1970). في مراجعة لمنهجيات المراقبة. في "كتب البحث المتصل بالتدريس"، يصف ايفرتسون وغرين (1986) أربعة أنواع واسعة النطاق للمشاهدات يمكن أن نختار من بينها، اعتماداً على الأهداف المعنية لدراستنا. ويمكن استخدام كل مما يلي للحصول إما على بيانات وصفية أو تقويمية.

* أنظمة الفئات: تتضمن فئات مغلقة ومهيئة مسبقاً تستخدم لترتيب عينات سلوك (وصفية) أو تقييمها (تقويمية)؛ مثلاً، تحليل تفاعل فلاندرز، نظام تحليل التفاعل المعرفي، نماذج التصنيف.
* الأنظمة الوصفية: عادة فئات مهيئة مسبقاً لكنها تستدعي جمع وصف مفصل ضمن كل فئة مع إيلاء اهتمام للسياق والجوانب المتعددة للسلوكيات المشاهدة، مثل تقنية الحادث العرضي.
* الأنظمة السردية: لا تتضمن فئات مهيئة مسبقاً. وتجري محاولة لتسجيل أجزاء واسعة من السلوك مستخدمين نظام تركيب أولئك الذين تجري مشاهدتهم، مثل الملاحظات الميدانية الأنثروبولوجية، واليوميات.
* الأنظمة التكنولوجية: يمكن استخدامها لتسجيل الوقائع حرفياً، مثل تسجيل فيديو وتسجيلات سمعية وصور.

نحن نفضل، بصفة عامة، نظاماً سردياً، يحاول تسجيل أكبر قدر ممكن للسلوك اللفظي وغير اللفظي للمعلم والطلاب خلال مدة الدرس. ونحن نصل قبل بضع دقائق من زمن بدء الدرس، ونلحظ الوضع الفيزيائي للفصل، مثل حجم قاعة الدرس ونوع المقاعد وترتيبها والأدوات السمعية والبصرية والسبورة. ويتم تسجيل الملاحظات بطريقة تسمح بتوثيق مجرى التفاعل بين الطلاب والمعلم من خلال تقسيم الصفحة بالطول لنحصل على عمودين، واحد نسميه "المعلم" والآخر "الطلاب" . (انظر الجدول 7-1). إذا كان الدرس مناقشة يمكن أن يكون هذان العمودان متساويين من حيث الطول. أما إذا كان الدرس يلقى على شكل محاضرة، يكون عمود المعلم أوسع بكثير من عمود الطلاب. بعدئذ يتم تسجيل جزء ما من التفاعل اللفظي باستخدام سرد حرفي و/ أو خلاصات لمحتوى المناقشة. ونصف بين قوسين الوقائع غير اللفظية أو نعلق على عملية المجموعة كما نلحظ مجرى الزمن.

قد يكون نظام وصفي أو فئوي أكثر تركيزاً مناسباً عندما يكون غرض الدراسة محدداً بشكل أضيق، أي أن مطور هيئة التدريس والمدرس قد اتفقا على دراسة طبيعة الأسئلة والإجابات. ونادراً ما نستخدم نظام الفئات بسبب الرؤية الضيقة لوقائع الفصل التي يمكن اقتناصها من خلال تقديرات كمية. على أنه يمكن للمشاهد، إذا توفر له تدريب مناسب، أن يوفر نظام فئات لتوفير سجل مفصل لوقائع الفصل. على سبيل المثال، نجد أن نظام تحليل التفاعل المعرفي ينجم عن سجل رقمي لوقائع سلوك مختارة للمعلم والطلاب، مع المحافظة على النمط التفاعلي من خلال تشفير نشاط الفصل على فترات تفصل بينها ثلاث ثوان (جونسون، 1987؛ لويس، 1986).

وبصرف النظر عن نظام المشاهدة الذي يتم اختياره، يجب أن يكون المعيار الرئيس أن توفر الطريقة وصفاً وافياً لوقائع الفصل مع الحد الأدنى من تدخلات واستنتاجات المشاهد وتفضيل عضو هيئة التدريس للبيانات العددية بدلاً من البيانات البصرية.

الجدول 7-1 بيئة الفصل

	المعلم	الطلاب
سجل الوقت	تدوين اللفظي مع غير اللفظي في ( )	يحدد الطالب بالإجابة اللفظية الموصوفة وغير اللفظية في ( )
8.45	ما رأيك في هذا؟ (بهز رأسه نحو جون).	جون: أعتقد أنه يجب أن يكون هناك الكثير من الحوار لإيضاح الأمور (إشارات باليدين).

اجتماع ما بعد حضور إلقاء الدرس:

بعد أن يتم جمع البيانات التي تم تسجيلها أثناء إلقاء الدرس، يجتمع مطور هيئة التدريس مع المدرس لتحليل النتائج والتوصل إلى حكم تعاوني بشأن الإجراء الواجب اتخاذه استجابة للبيانات. من المفيد بصفة عامة إرسال صورة عن ملاحظات المشاهدة إلى المعلم لينظر فيها قبل هذا الاجتماع.

وللشروع بالمناقشة، يطلب في بادئ الأمر من المعلم التعليق على حصة الدرس ذاتها ـ هل كانت عادية أو غير عادية؟ وهل كانت منطبقة مع المخططات التي أعدها قبل إعطاء الدرس؟ ويطرح تقييم المعلم الذاتي الموضوعات التي تشكل العمل التعاوني.

ثانياً، يبدي المدرس رأيه بالمعطيات المشاهدة في قاعة الدرس. هل أعطيت أداة المشاهدة المستخدمة صورة دقيقة عن الفصل؟ يجيب المدرس عادة بأن يعلق على ذلك الجزء من البيانات الذي يراه الأكثر أهمية، أو ربما الأكثر مدعاة للدهشة، أو الذي يؤكد آراءه الخاصة، بشكل بالغ القوة. من خلال التعاون، يمكن تحديد الإجابات عن الأسئلة التي طرحت خلال اجتماع ما قبل حضور إلقاء الدرس، والتشارك في المنظورات والتفسيرات.

إن النمط التعاوني لا يوصي بأن يتجنب الذي يحضر إلقاء الدرس إصدار أحكام، أو أنه لا يقدم النصح أبدا. بل إن المناقشة تستدعي الاشتراك في تحديد المشكلات وحلها. ونحن نحاول أن نعلق إصدار الأحكام إلى أن يكون المعلم قد حلل البيانات وتوصل إلى النتائج بشأن معناها. أما الأحكام التي يتم إصدارها بأسرع مما ينبغي فقد تدمر الطبيعة التعاونية للعمل أو تثبط المدرس في تطوير مهاراته المتعلقة بالتقييم الذاتي التأملي الذي يعد أمراً أساسياً في عملية تحسين التدريس الجارية. وبعد تشجيع المدرس على اختيار نقطة التركيز الأولى للمناقشة وتولي مركز الطليعة في تفسير البيانات، يمكن لمطور هيئة التدريس بعدئذ بيان المواضع المهمة ويتعاون على تفسير البيانات التي تم جمعها. وليست القضية عبارة عن

مشاورة توجيهية مقابل المشاورة غير التوجيهية، بل هي قضية المشاركة في الاتجاه مع وجود موقف من الاحترام المتبادل.

قصور مشاهدة ما يجري في الفصل

لقد سبق أن ناقشنا القصور الناجم عن تحيز المشاهد والأدوات التي يتم اختيارها من أجل جمع البيانات. وهناك قصور آخر يتعلق بمشاهدة ما يجري في عملية إلقاء الدرس بوصفها طريقة لتحسين التدريس. فعندما تستخدم بصفتها المصدر الوحيد للمعلومات المتعلقة بفاعلية التدريس، فإن مشاهدة إلقاء درس في الفصل تعطينا صورة غير كاملة عن التدريس والتعلم اللذين يجريان: هل يحقق الطلاب نتائج التعلم المقصودة؟ ما الذي يراه الطلاب على أنه يعزز أو يثبط منجزاتهم؟ وما هي الصلة بين مهام المقرر الذي يتم تكليف الطلاب بها والامتحانات وأهداف المقرر المصرح بها؟

من أجل إعطاء صورة أشمل عن كامل نطاق متحولات التدريس، فإننا نحتاج إلى معلومات إضافية مثل نتائج أداء الطلاب وتقييمات الطلاب للتدريس، وملاحظات الآخرين أو، في مناسبات أخرى، تصوير تسلسل ما يجري في الفصل، ومراجعة المادة التي يعدها المعلم، بما في ذلك المنهج. هذه المعلومات حين تقترن بملاحظات مطور هيئة التدريس يمكن أن توفر أوسع قاعدة ممكنة لتفسير وقائع ما يجري في الفصل. ومن خلال دعم المعلومات المتصلة بمشاهدة إلقاء الدرس بالمعلومات التي يتم جمعها من مختلف المصادر الأخرى، فإننا نستطيع التعاون على نحو أدق مع المدرسين في تحديد وتقييم وتحسين مهاراتهم في التدريس.

كارون جيه. لويس. هي المديرة المساعدة في مركز تدريس الفعالية في جامعة تكساس في أوستن. وقد خدمت في لجنة شبكة التطوير المهني والتنظيمي وكانت مديرة تنفيذية في 1984-1985.

لوآن ويلكرسون. هو كبيرة مساعدي العميد للتدريس الطبي في كلية الطب، جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلس. لقد خدمت كمديرة تنفيذية في اللجنة التنفيذية لبود في 1984–1985 .

E-mail: kglewis @ mail.utexas.edu

lwilker@deans.medsch.ucla.edu

المراجع

Angelo, T. A. (Ed.).(1998). *Classroom assessment and research: An update on uses, approaches and research findings.* New Directions for Teaching and Learning, No. 75. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brinko, K. T., & Menges, R. J. (Eds.). (1996). *Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher education.* Stillwater, OK: New Forums Press.

Chism, N. V. N. (1999). *Peer review of teaching: A sourcebook.* Bolton, MA: Anker.

Cross, K. P. (1998). Classroom research: Implementing the scholarship of teaching. In T. A. Angelo (Ed.), *Classroom assessment and research: An update on uses, approaches, and research findings.* New Directions for Teaching & Learning, No. 75, (pp. 5-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Evertson, C. M., & Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 162-213). New York, NY: Macmillan.

Hoge, R. D. (1985). The validity of direct observation measures of pupil classroom behavior. *Review of Educational Research, 55,* 469-483.

Johnson, G. R. (1987). Changing the verbal behavior of teachers. *Journal of Staff, Program & Organization Development, 5,* 155-158.

Lewis, K. G. (1986). Using an objective observation system to diagnose teaching problems. *Journal of Staff, Program & Organization Development, 4,* 81-90.

Lewis, K. G. (1991). Gathering data for the improvement of teaching: What do I need and how do I get it? In M. Theall & J. Franklin (Eds.), *Effective practices for improving teaching* (pp. 65- 82). New Directions for Teaching and Learning, No. 48. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lewis, K. G. (1996). Collecting information via class observation. In K. T. Brinko & R. J. Menges (Eds.), *Practically speaking: A sourcebook for instructional consultants in higher education* (pp. 29-51). Stillwater, OK: New Forums Press.

Lewis, K. G., & Lunde, J. P. (Eds.). (2001). *Face to Face: A sourcebook of individual consultation techniques for faculty/instructional developers* (2nd ed.). Stillwater, OK: New Forums Press.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1993). Development of an approach to teaching questionnaires. *Research and Development in Higher Education,* 15, 468-473.

Simon, A., & Boyer, E. G. (Eds.). (1970). *Mirrors for behavior: An anthology of classroom observation instruments.* Philadelphia, PA: Research for Better Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 031 613)