الفصل الأول

التدريس التفكري
Reflective Teaching

obeikandl.com

obeikandl.com

مقدمة:

يجدر بنا أن نشير هنا إلى ما أوضحناه في مقدمة الكتاب من أن ممارسة بحوث العمل تتطلب توافر نوعية معينة من المعلمين، لديهم الرغبة في تطوير أنفسهم مهنياً وفي تطوير المؤسسة التربوية، ولديهم الاستعداد لممارسة دور المتعلم بشكل متواصل. وهذه النوعية من المعلمين هي ما نطلق عليها مصطلح «المعلم المتفكر» Reflective teacher.

وعندما يرنو إلى أسماعنا مثل هذا المصطلح فإنه لابد وأن يستدعى إلى الذاكرة مصطلحات أخرى ترتبط به بالضرورة. ومن هذه المصطلحات، بل ومن أولها مصطلح «التفكر» Reflection. كذلك يرد على الذاكرة مصطلح مثل «التدريس التفكري» Reflective teaching، إن ورود مثل هذه المصطلحات يدفعنا إلى إثارة بعض التساؤلات مثل: ما المقصود بـ «التفكر»؟ ما المقصود بـ «التدريس التفكري»؟ من المعلم المتفكر؟ ما الفرق بين المعلم المتفكر والمعلم العادي؟ ما فوائد ممارسة التدريس التفكري؟ كيف يتم التفكر؟

إن الإجابة على مثل هذه التساؤلات وغيرها تقودنا بالضرورة إلى إدراك أهمية أن يكون لدينا معلمين راغبين في تطوير أنفسهم مهنياً، ومن ثم الاشتراك بفاعلية في تطوير المناهج وتطوير المؤسسة التربوية. وأمثال هؤلاء المعلمين الذين يمارسون التعلم بشكل منتظم هم الذين يشكلون جوهر العقلية التي تهيمن على الباحثين الأدائيين الممارسين لبحوث العمل action researchers، والمنوط بهم إحداث تلك التغييرات المهنية الجذرية سواء على المستوى الشخصي أو على مستوى المنهاج أو على مستوى المؤسسة التربوية.

على الصفحات التالية نحاول أن نقدم بعض الإجابات على الأسئلة المطروحة، حيث نتوقع أن تسود بيننا جميعاً، كعاملين بالحقل التربوي، ما يمكن أن نطلق عليه «ثقافة التفكر في ممارساتنا المهنية»، تلك الثقافة التي تشكل نواة أي تطوير حقيقي نستهدفه.

***

obeikandl.com

ما «التفكر»؟ **What is "Reflection"?**

لعله من المفيد هنا أن نشير إلى كل من المعنى اللغوي والمدلول الاصطلاحي لمصطلح «التفكر»، إذ أن هذين المعنيين يرتبطان ببعضهما ارتباطاً وثيقاً.

فمن الناحية اللغوية، فإن مصطلح «التفكر» Reflection يستخدم بطرق متعددة ترتبط ببعضها بدرجة أو بأخرى **(انظر في ذلك: Kathleen Baily، عن قاموس أكسفورد الإنجليزي 1994,P.14)**. فالتفكر هو:

١- تأثير انعكاسي على العقل reflexive influence on the mind.

٢- فعل، من جانب السطوح، لرد الضوء أو الحرارة ثانية.

٣- فعل مرآة أو أي سطح لامع آخر لعرض أو إعادة إنتاج صورة الشيء.

٤- حدوث انحناء أو تدوير أو انثناء ارتدادي (التواء الشيء على نفسه).

٥- مراجعة، علاقة، ارتباط.

٦- حدوث تراجع أو تثبيت لأفكار معينة عن موضوع معين أو قضية معينة.

٧- فكرة تحتل عقل الإنسان أو تعن له.

أما قاموس المورد العربي **(منير البعلبكي 1995, p. 770)** فيقدم المعاني التالية للمصطلح reflection:

١- عكس أو انعكاس.

٢- شيء منعكس، مثل: ضوء منعكس، حرارة منعكسة، صورة منعكسة (في مرآة).

٣- تفكير، فكرة، ملاحظة ناشئة عن تفكير طويل.

٤- التواء عضو على نفسه، عضو ملتو على نفسه.

كما يشير القاموس أيضا إلى تضمين المصطلح لمفهوم التأمل أو التأملية في ترجمة كلمة reflective.

إذا ما دققنا في تلك المعاني اللغوية للمصطلح، خصوصا ما يتصل منها بالجانب الإنساني، فإن المصطلح يشير إلى لحظة أو لحظات، تطول أو تقصر، يتوقف فيها الفرد أمام نفسه ومعها ليتأمل سلوكيات أو أداءات، قام أو يقوم أو سيقوم بها بغرض تقويم نفسه ذاتياً وتحديد ما ينبغي أن يقوم به مستقبلاً. فهو يراجع ما قام بعمله ويحاول أن يوجد علاقة بينه وبين عناصر أخرى. وفي ضوء المراجعة يتراجع عن ما قام به، أو تتأكد له صحة ما قام به، أو يطور أداءاته مستقبلاً.

وكما يشير جاك رتيشاردز **(Richards)**، فإن التفكر أو التفكر الناقد هو نشاط أو عملية يقوم من خلالها الفرد باستدعاء الخبرة والتفكر فيها ملياً وتقويمها. كما يضيف أن التفكر في خبرة ما يكون عادة في ضوء علاقتها بغرض أوسع. فهو، أي التفكر، يكون استجابة لخبرة سابقة ويتضمن استدعاء واعياً وفحصاً وتمحيصاً للخبرة كأساس للتقويم واتخاذ القرار وكمصدر للتخطيط والفعل.

ممارسة التفكر، إذن، تتطلب من الفرد أن يكون على استعداد لإحداث تغيير ما في تصوراته وفي رؤاه وفي الاقتراحات التي يبنى على أساسها ممارساته وفي المعرفة التي يحوزها عندما يجد أنها لا تتلاءم مع نماذج جديدة أكثر فعالية. أي أن الأساس هنا هو أن يكون الفرد، المعلم في حالتنا هذه

ويلحقه المتعلم، راغباً في التخلي عن رؤى وممارسات حالية متوجهاً نحو رؤى وممارسات أكثر فعالية.

أيضاً، فإن عملية التفكر تستلزم من الفرد أن يكون مستعداً لإجراء مراجعة ذاتية مستمرة لأفكاره وأداءاته وممارساته تمكنه، أي المراجعة، من التواءم مع أي تغييرات إيجابية جديدة يكون مطلوباً منه أن يتخذ قراراً ما بشأنها.

وفقا لهذه المعاني للتفكر، فإن التفكر هو بمثابة حالة فكرية لدى الفرد ترتبط بقناعاته واستعداداته لتقويم نفسه ذاتياً، ومراجعة تصوراته بشكل دوري منظم وصولاً نحو تصورات أكثر رقياً وأداءات وسلوكيات أكثر فعالية.

***

obeikandl.com

التدريس التفكري: Reflective Teaching

إذا كنا قد تناولنا معنى التفكر بشكل عام، فإنه من الضروري أن نكون أكثر تحديداً في توضيح انعكاسات ذلك المعنى على ممارساتنا التدريسية.

فمن الطبيعي بالنسبة للمعلم المعنى بتطوير أدائه أن يكون لديه تساؤلات عديدة بعضها يتصل بتصوراته التربوية بشكل عام، وبعضها يتصل بالمناهج الدراسية، وبعض آخر منها يتصل بمدى فعالية الطرق والأساليب التي يستخدمها، وبعض منها يتصل بتوقعاته من طلابه، وأخرى –وليست أخيرة– تتصل بالمناخ الصفي **(انظر: ALPS)**.

فعلى مستوى تصورات المعلم التربوية، فإن المعلم يطرح بعض التساؤلات، مثل: ما التربية؟ وما أغراضها؟ من هؤلاء الطلاب الذين سأقوم بالتدريس لهم؟ ما الذي ينبغي أن نقوم بتدريسه؟ لماذا ندرس؟ ما المؤهلات والقدرات التي ينبغي أن تتوافر لمن سيقوم بالتدريس؟

وبالنسبة للمناخ الخاص بالصف الدراسي، فإن هناك تساؤلات يطرحها المعلم، لعل أهمها: ما أشكال التفاعل الصفي التي أرغب في أن تسود في الصف الدراسي؟ ما المصادر التي ينبغي توفيرها لطلابي؟

كما أنه على المستوى الشخصي، فإن هناك تساؤلات يسعى المعلم للبحث عن إجابة لها، مثل: ما نظرية (أو نظريات) التدريس التي أفضلها؟ ما الطرق والأساليب التي أشعر أنها تحقق أهدافي بدرجة أفضل من غيرها؟ ما الشيء الأكثر أهمية والذي حاولت أن أقوم بتدريسه لطلابي هذا الأسبوع؟ ما الشيء (أو الأشياء) الأكثر أهمية والذي سيتعلمه مني طلابي هذا العام؟ ما الذي تعلمته من طلابي هذا الأسبوع؟ ما الذي كنت أفكر فيه؟

هذه فقط عينة من أسئلة يمكن أن يطرحها المعلم الـذي يميـل إلى التفكـر في ممارساته بشكل منظم، والتي تمثل الإجابة عليها جوهر التدريس التفكري. الـسؤال الأساسـي هنـا، إذن، هـو: مـا المقـصود بــ «التـدريس التفكـري»؟ تورد كاثلين بايلي **(Kathleen M.Baily,pp.5-6)** بعض الرؤى عن التدريس التفكري، منها:

«التدريس التفكري، يمثل توجها في عملية إعداد المعلم، يقوم فيه الطالب المعلم أو المعلم الممارس بتحليل ممارساته الخاصة والأساس الذي تستند إليـه هذه الممارسات، ومن ثم يوازن بين وسائل بديلة تمكنـه مـن بلـوغ أهدافـه». كما تشير إلى أن استخدام المصطلح «تفكر» في السياق التعليمي يمكن تفسيره بمعنى تفكير عميق بالإضافة إلى تفسيره بمعنى تأمل أو انعكـاس أو ترميـز أو تمثيل.

تشير أيضا كاثلين بايلي إلى معنى آخـر للمـدخل التفكـري في التـدريس على أنه ذلك المدخل الذي يقوم فيه المعلمون أو الطلاب المعلمـون بتجميـع بيانـات عـن التـدريس، وتفحـص اتجاهـاتهم ومعتقـداتهم واقتراحـاتهم وممارساتهم التدريسية، واستخدام المعلومات المتحصل عليها كأساس لتفكـر ناقد عن التدريس.

مثل هذا المدخل التفكري للتدريس، كمـا تـشير بـايلي، يـشكل أسـاس عملية النمو المهني للمعلم، وذلك علـى أسـاس أن هنـاك خمـسة افتراضـات ترتبط بعملية التنمية المهنية للمعلم:

١- المعلم النشط لديه قاعدة معرفية واسعة وقوية عن التدريس.

٢- يمكن للمعلم تعلم الكثير عن التدريس من خلال قيامه بممارسة عمليات

الاستعلام الذاتي Self-inquuiry.

٣- جزء كبير مما يحدث في الممارسات التدريسية غير معروف بالنسبة للمعلم (ومن ثم، فإن عليه أن يحاول جاهداً أن يتعلم).

٤- الخبرة، بمفردها، غير كافية كأساس للتنمية المهنية.

٥- التفكر الناقد يؤدي إلى فهم أعمق للتدريس.

تشير أيضا بايلي إلى السبب الذي من أجله تعد الخبرة بمفردها غير كافية كأساس للتنمية المهنية، وهو أننا في الغالب نمارس التدريس وفقا للكيفية التي تعلمنا بها. فعلى امتداد الفترة الزمنية التي قضاها المعلم في برنامج إعداده قام بمشاهدة 13000 ساعة تدريسية (ومن ثم، فإنه يقوم بالتدريس وفقا لما شاهده). وبناء على ذلك، فإن التفكر الناقد critical reflction يعد أحد الأساليب التي من شأنها الارتقاء بمستوى وعينا كمعلين بما نقوم به من ممارساتنا التدريسية.

إن ما أشارت إليه بايلي يعني ببساطة أن قيام المعلم بالتفكر في ممارساته التدريسية يمكنه من زيادة معرفته وتطوير نظريات عن التدريس، وبذلك يعد التفكر مكوناً أساسياً في عملية التنمية المهنية المتواصلة. فالمعلمون المتفكرون لديهم القدرة على توجيه ممارساتهم بما في ذلك من تخطيط وتنفيذ وتقويم، ونقدها، والدفاع عنها عندما يكون ذلك مطلوباً.

ولعله قد يثار هنا تساءل معين، ألا وهو: هل المعلمون الذين يمارسون التدريس حاليا في المدارس لا يتفكرون؟ الإجابة بالقطع هي بالإيجاب. فكل المعلمين يفكرون فيما يقومون به من ممارسات تدريسية. فلا يمكن أن نتصور معلماً ما يمارس التدريس دون أن يقوم بإجراء مراجعة لممارساته والتفكر

فيها بشكل مستمر، إلا أنه – ومع بدايات الثمانينات من القرن الماضي – أصبح هناك مزيد من الاهتمام من قبل المعلمين في الحقل التربوي من باحثين وممارسين بقضية التدريس التفكري بمعناه المتعارف عليه حاليا. فالتدريس التفكري، كما يشير كرياكو **(Kyriacou,in Peck)** يشير إلى مدخل تدريسي يقوم فيه المعلمون بشكل دوري بالتفكر في ممارساتهم، وإخضاعها للتقويم بشكل منظم، وذلك بغرض تطويرها وإضفاء مزيد من التحسينات عليها.

إن ذلك يعني أنه لا يمكن الادعاء بأن المعلمين بصفة عامة لا يتفكرون في ممارساتهم التدريسية، إلا أن ما يتميز به التدريس التفكري هو استخدام مدخل منظم في التفكر، وممارسة التفكر بشكل دوري وبصورة ناقدة، واستخدام أدوات للتفكر، والقيام بعمليات استعلام ذاتي ينجم عنها مراجعة المعلم لممارساته وتقويمها وتحسينها. أي أن التدريس التفكري ليس مجرد ممارسات تعتمد على قيام المعلم بالتفكير في ممارساته عندما يعنّ له ذلك، وإنما هو مدخل منظم للتفكير الناقد يلتزم فيه المعلم بالقيام بعلميات مراجعة دورية منظمة لما يقوم به من ممارسات وذلك باستخدام أدوات معينة، وإن كانت بسيطة، يستخلص منها العناصر التي يرى أنها في حاجة إلى تعديل أو تغيير، ويسعى من خلالها إلى تحسين ممارساته.

بصورة أخرى، يمكن القول أن التدريس التفكري يختلف عن تلك الممارسات التدريسية العادية التي يقوم بها المعلمون، حتى لو كانوا معلمين أكفاء. وتشير كاثلين بايلي **(Kathleen Baily, p.8)** إلى أن التدريس التفكري يتضمن مكونين أساسيين:

المكون الأول: هو الممارسات الخاصة بتجميع بيانات عن التدريس.

المكون الثاني: استخدام ما تم تجميعه من معلومات كأساس للتفكر حول التدريس.

أي أن ممارسة التفكر تتطلب توافر معلومات يمكن استخدامها كبيانات أولية يقوم المعلم بدراستها وتمحيصها وفحصها حتى يستخلص منها استبصارات معينة تفيده في اتخاذ قرارات واعية informed decisions تتصل بكيفية تحسين ممارساته، وبناء عليه، ووفقا لما تشير إليه بايلي، فإن معلماً ما يمكن أن يحتفظ بصحيفة تفكر Journal لممارساته التدريسية ولهمومه حولها، ويعيد بشكل دوري منظم قراءة تلك الصحيفة مما يمكنه من اتخاذ قرارات مناسبة تتصل بتلك الممارسات. معلم آخر يمكن أن يسجل دروسه على شرائط صوتية، وعندئذ يستمع إلى تلك التسجيلات لتحديد مدى فعالية تدريسه. أي أن التدريس التفكري يمكن النظر إليه ببساطة على أنه الجانب العملي التطبيقي الشخصي للحركة التربوية الناهضة التي تستند إليها فكرة بحوث العمل، وهي حركة المعلم كباحث teacher as a researcher movement (ستشير إليها في جزء لاحق من هذا الكتاب).

نحن، إذن، أمام مدخل تدريسي له سماته المميزة عن مداخل التدريس المتعارف عليها بين المعلمين. فالمعلم المتفكر ليس فقط مجرد معلم كفء أو ماهر، وإنما هو معلم يمارس الاستعلام الذاتي وتقويم أداءاته بشكل دوري مستمر وصولاً إلى تحسين ممارساته. ولبيان ذلك، فإن كرياكو **(Kyricou, in Peck)** يبرز بعض التساؤلات التي تشكل الإجابة عليها جوهر فكرة التدريس التفكري.

١- ما الذي ينبغي التفكر فيه؟ What should be reflected upon?

لعله ليس خافياً علينا أن كل ما يقوم به المعلم هو عملية معقدة غير بسيطة. فكيف، إذن، يمكن لمعلم ما أن يحدد على أفضل نحو ممكن تلك الأشياء التي تستحق أن يتفكر فيها؟ هل ينبغي على المعلم أن يكتفي بالاعتماد على أجندته الشخصية؟ أم على تصوراته عن ما ينبغي أن ينشغل به شخصياً؟ أم أن هذا القرار ينبغي أن يتم اتخاذه في ضوء رؤى الآخرين وموقعهم من التأثير؟

٢- كيف تتم عملية التفكر؟ How should the reflection be conducted?

هل يكتفي المعلم باستكشاف أفكاره وتصوراته وفقاً لرؤيته الخاصة؟ أم ينبغي عليه أن يتحدث مع طلابه وزملائه؟ أم ينبغي أن تأخذ عملية التفكر منحى أكثر نظامية وانضباطاً بحيث يتم توجيهها وفق أسس بحوثية؟

٣- ما هي تضمينات عملية التفكر؟

What implications does the process of refection have?

هل لعملية التفكر تضمينات بالنسبة لكل من المعلم والمعلمين الآخرين والطلاب والمدرسة؟ هل هناك قضايا أخلاقية متضمنة؟ هل التدريس التفكري يحمل الآخرين تبعات معينة؟

٤- كيف يمكن تحقيق القدر الأكبر من التعزيز للتدريس التفكري؟

How can reflective teaching best be encouraged?

هناك بعض المعلمين أكثر ميلاً نحو ممارسة التدريس التفكري من آخرين. كما أن هناك بعض المعلمين يتعلمون من التدريس التفكري بدرجة أكبر مما

obeikandi.com

يتعلم معلمون آخرون. من المحتمل أيضا أن يكون لدى بعض النظم المدرسية أو المؤسسات التربوية رغبة في تبني فكرة التدريس التفكري بدرجة أكبر من نظم ومؤسسات أخرى. وهنا نتساءل: ما الذي يستطيع المعلمون والمدارس عمله لتوفير مناخ مناسب يسهم في تعزيز التدريس التفكري وتوظيفه بنجاح؟

لعل العرض السابق يوضح لنا أن التدريس التفكري يعكس تصوراً عن التدريس يحتاج إلى معلم يعد إعداداً مهنياً ذا مواصفات معينة. وفي ضوء ذلك، فإن التدريس التفكري يتسم بالسمات التالية (**Pollard and Tenn, quoted from Kyriacou**):

١- يتضمن انشغالاً نشطاً بالأهداف والنتائج، بالإضافة إلى الأساليب والتقنيات.

٢- تندمج فيه مهارات الاستعلام والتنفيذ مع الاتجاهات الخاصة بالتفتح الذهني والشعور بالمسئولية والإخلاص Wholeheartedness.

٣- يتم تطبيقه في عملية حلقية أو لولبية يقوم فيها المعلمون بمراقبة وتقويم ومراجعة ممارساتهم الخاصة.

٤- يبنى على تقدير المعلم وحكمه مستنيراً في ذلك جزئياً بالتفكر الذاتي وجزئياً باستبصارات من المجالات التربوية.

***

لماذا يعد التدريس التفكري هاماً؟

إن تزايد الاهتمام بفكرة التدريس التفكري ينبع أساساً وبدرجة كبيرة من الإدراك المتزايد أن المعلمين كانوا، ولا يزالون وسيظلون المسئولين الرئيسين عن تنمية أنفسهم مهنياً. فالمعلمون الذين يتفكرون بشكل منتظم في ممارساتهم التدريسية من المحتمل بدرجة كبيرة أن يواصلوا بشكل مستمر عملية تنمية أنفسهم مهنياً، وأن يحسنوا من ممارساتهم الصفية.

وترى بايلي **(K.Baily, pp15-16)** أن التدريس التفكري ذو قيمة كبيرة كموقف عقلي، وكحالة عقلية، وكاتجاه صحي نتساءل فيه عن ممارساتنا المهنية. وهكذا، فإن أحد الأسباب التي تجعل التدريس التفكري يستحق أن نقوم به هو أنه يسهم في توفير بيئة إيجابية تعزز الحوار المهني. وسواء تكلمنا أو لم نتكلم مع المعلين الآخرين عن رؤانا واستكشافاتنا، فإن القيمة الرئيسة للتدريس التفكري تكمن في قدرته على توضيح ما نفكر فيه، ذلك أن التدريس التفكري يمكن المعلمين من استقصاء وفحص وتمحيص أعمالهم، ومن ثم تمكينهم من إحداث تغييرات في ممارساتهم التدريسية.

وتشير أيضا بايلي إلى أن معرفة قصة التدريس تتضمن ما هو أكثر مما نتصوره عادة. فمعرفة الكيفية التي ندرس بها لا تقتصر فقط على أن يكون لدينا معرفة سلوكية عن الكيفية التي نؤدي بها أعمالاً معينة في الصف الدراسي، وإنما تتضمن أيضاً بعداً معرفياً (عرفانياً) cognitive يربط ما بين التفكر والنشاط، مع التركيز على السياق المتضمن. التدريس التفكري، إذن، عملية تفسيرية توضح لنا أبعاد ما نقوم بعمله في سياق معين Contextual know-how.

إن ذلك يعني أن قصة التدريس أكثر تعقيداً من مجرد تحديد كيفية القيام بأداء أعمال معينة داخل الصف الدراسي، أو حتى من معرفة الأسباب المنطقية وراء أداء هذه الأعمال بهذه الكيفية. فالتدريس هو بمثابة تفاعل بين التأويل (التفسير) والبيئة. وعندما ندرك الأمر على هذا النحو، فإن قصة التدريس عندئذ تصبح أكثر تعقيداً مما نتصور.

ولمزيد من التوضيح لذلك الأمر، فإن بايلي تشير إلى ثلاثة تصورات عن التدريس حددها فريمان **(quoted from Baily,p.2)**:

١- التصور الأول هو التصور السلوكي، الذي يركز على ما يقوم المعلمون بعمله بالفعل، ويحاولون من خلاله ربط أفعالهم بتعلم الطلاب.

٢- التصور الثاني هو التصور المعرفي (العرفاني) the Cognitive view، والذي ينظر من خلاله إلى التدريس الحرفي (الماهر) Skilled teaching على أنه مركب من التفكير والأداء. أي أن سلوكيات المعلم وأداءاته تكتسب قيمة أكبر عندما نستطيع تقديم أوصاف للأنشطة العقلية المرتبطة بها.

٣- التصور الثالث هو التصور التفسيري the interpritivist view، الذي ينظر من خلاله إلى التدريس الماهر على أنه المعرفة بما سيتم أداؤه knowing what to do. فالمعلمون هنا يقومون بتفسير المعلومات المتاحة لهم في مواضيع معينة، ويتخذون قرارات، ويقومون بالأداء وفقا لما يتخذونه من قرارات.

لعل مثل هذا العرض يوضح لنا أن قيمة ممارسة التدريس التفكري تكمن في أن يكون لدى المعلم رؤية واضحة عن ما سيقوم بعمله ومعرفة بما

سيقوم بعمله. ومن ثم، فإن تفكر المعلم فيما يقوم به من ممارسات يحقق له فوائد عديدة منها **(Peck, in Peck, pp.16-23)** :

١- وجود إحساس بالرضا والثقة بالنفس مرجعه إلى ما تحقق من إنجازات.

٢- زيادة مستوى الدافعية ينعكس أثره في ما يقوم به الطلاب من أعمال.

٣- القدرة على تجاوز المواقف التي يحدث فيها إحباط والتي تواجه كل المعلمين عندما لا يتحقق للطلاب إلا قدر محدود من الإنجاز مقارنة بما يبذل من جهد وما ينفق من وقت.

٤- توفير قدر من السلامة العقلية للمعلم عندما يتحقق له، كباحث وكمتعلم، إحساس بالإنجاز، مما يؤدى إلى زيادة الجهد المبذول من قبله إلى الحد الأقصى وتجاوز أي شكل من أشكال الإحباط يواجهه.

الخلاصة هنا هو أن ممارسة المعلم للتدريس على نحو تفكري ناقد يحقق له رؤية أو إشراقة أكثر إيجابية، تمكنه من تحسين ممارساته وتجاوز ما يواجهه من مشكلات، وتوفر له قدراً كبيراً من الإحساس بأنه مهني Professional بكل ما تحمله الكلمة من معنى. فالتدريس التفكري كما يشير روبنسون وزملاؤه **(Robionson, et.al.)** يساعد المعلم في تسهيل عملية إحداث التغيير، وفي توجيهه لكي يصبح معلماً موجهاً توجيهاً ذاتياً، وفي تشجيع المعلم على أن ينقد نفسه ذاتياً، وفي إعطاء مزيد من التقدير لعلاقة المتعلم بمعلمه، وفي تزويد المعلم بفرص لكي يصبح متعلماً موجهاً توجيهاً ذاتياً، وفي جعل المعلم أكثر اهتماماً بممارساته التدريسية وأكثر وعياً بالقيم التي توجه عمله.

***

كيف يحدث التفكر؟ How to reflect?

قبل أن نوضح الكيفية التي يحدث بها التفكر نود أن نشير في البداية إلى أننا كثيراً ما نفترض أننا على صواب في تعاملاتنا مع أمور عديدة. فنحن عادة ما نسلم بصحة ما نقوم به من إجراءات عند تعاملنا مع مختلف القضايا. وإذا ما طبقنا ذلك على ممارساتنا التدريسية، فإن العديد من المعلمين يفترضون أن ما يقومون به من أداءات وسلوكيات هو الأفضل.

ولكن ما الذي سيكون عليه الوضع لو أن معلماً ما قام بتسجيل أحد أو بعض دروسه صوتياً أو بواسطة فيديو، ثم قام بالاستماع إلى التسجيل أو مشاهدة شريط الفيديو؟ ألا يمكن لمثل هذا المعلم أن يكتشف نقاط ضعف في تدريسه لم يكن له ليكتشفها لو لم يستمع إلى التسجيل أو يشاهد شريط الفيديو؟ ألا يمكن لمثل هذا الاستماع أو المشاهدة أن يكون بداية ونقطة انطلاق جديدة للمعلم لكي يطور نفسه مهنياً؟

كذلك الأمر عندما يقوم المعلم بتدوين مذكرات يومية عن ممارساته التدريسية، ثم يعود إليها من فترة إلى أخرى. في مثل هذه الحالة، سوف يكتشف المعلم مدى التطور، أو العكس، الذي حدث في تدريسه. عندما يقوم المعلم بتسجيل بعض دروسه صوتياً أو بواسطة فيديو، أو عندما يقوم بتدوين مذكراته اليومية عن ممارساته التدريسية، ثم يعود إليها ثانية فإنه قد يكتشف مفاجآت لم تكن تخطر له على بال. وفي ضوء ذلك، فإنه يقوم بإعادة تقييم نفسه، ذلك أنه قد استبصر أشياء جديدة تتصل بأداءاته التدريسية. إذا رغب المعلم في القيام بذلك الاستبصار كنتيجة لتقييم نفسه ذاتياً فإنه بذلك يكون في طريقه إلى ممارسة التدريس التفكري.

مرة أخرى، نود التأكيد على أن ذلك لا يعني أن ممارسة التدريس التفكري من قبل بعض المعلمين تمثل إقصاءً للمعلمين الآخرين من مثل هذه الممارسات التفكرية. فا المعلمون، بدرجة أو بأخرى، لديهم درجة من الوعي، تزيد أو تقل، بما يقومون به من ممارسات وأداءات. فهناك أعمال روتينية يقوم بها المعلم تتمثل في التخطيط والتنفيذ والتقويم والمناقشات مع الزملاء والتنسيق بين الأقسام. مثل هذه الأعمال تساعد المعلم، بشكل أو بآخر، على التفكر فيما يقوم به.

ومع ذلك، فإن ما نود أن نركز عليه هو أن تكون الممارسات التفكرية التي يقوم بها المعلم خاضعة لإجراءات منظمة وتتم وفقا لعمل مدروس. وتحقيق ذلك لا يتطلب إجراءات معقدة. فالأمر قد لا يتطلب أكثر من قيام المعلم بتدوين مذكراته اليومية، أو بتسجيل بعض دروسه صوتياً أو بواسطة شريط فيديو، أو بالقيام بعمل ملاحظات صفية بالتبادل مع زميل آخر له وتدوين تلك الملاحظات ثم مناقشتها مع بعضهما.

وتوجد مداخل متعددة يمكن للمعلم أن يستخدمها عندما يرغب في أن يكون معلماً متفكراً ناقداً، منها قيامه بملاحظة نفسه من خلال التسجيلات السمعية أو تسجيلات الفيديو، أو ملاحظة زملاء آخرين لأدائه، أو قيامه باستكشاف تصوراته عن التدريس من خلال الكتابة ... إلخ. وأيا كان المدخل المستخدم فإن التدريس التفكري هو بمثابة عملية ذات جوانب أو مراحل ثلاث **(Jack Richards, 1991)**، هي:

الأولى: وجود حدث ما: The event itself

نقطة البداية هي وجود حدث تدريسي فعلي، مثل درس أو موقف

تعليمي آخر. فإذا كان محور التركيز في التفكر الناقد هو عادة ما يقوم به المعلم من ممارسات تدريسية فعلية، إلا أنه يمكن أيضا حفز واستثارة التفكر الذاتي لدى المعلم من خلال تشجيعه على ملاحظة معلمين آخرين أثناء تدريسهم.

الثانية: إعادة تجميع الحدث: Recollection of the event

الخطوة التالية من خطوات الفحص التأملي لخبرة ما هي وصف ما حدث دون شرح أو تقويم. ويتم ذلك عن طريق توفير أوصاف مكتوبة للحدث، أو تسجيلات سمعية أو تسجيلات فيديو، أو عن طريق استخدام قوائم ملاحظة.

الثالثة: مراجعة الحدث والاستجابة له:

Review and response to the event

بعد تقديم وصف موضوعي للحدث، فإن المشارك يعود ثانية إلى الحدث ويقوم بمراجعته من خلال طرح تساؤلات حول الحدث. وهذا يعني أن الحدث تتم الآن معالجته عند مستوى أكثر عمقاً.

أي أن المعلم يمارس تدريسه، ويقوم بتدوين تلك الممارسة بشكل مكتوب أو سمعي أو بصري، ثم يقوم بمراجعة ما قام به من تدوينات ، ومن ثم يطرح تساؤلات معينة حول ممارساته كما هي مدونة. ومثل هذه التساؤلات تمكن المعلم من أن يقوّم نفسه ذاتياً ويعيد النظر في ممارساته صوب الأفضل. هذه ببساطة هي الكيفية التي يحدث بها التفكر والتي ينبغي أن تتم بشكل دوري منظم.

***

أنواع التفكر:

مما لا شك فيه أن التفكر عملية متواصلة يمارسها المتعلم في كافة التوقيتات، فهي ليست قاصرة على توقيت دون غيره. فالتفكر عملية تنجم عن مواجهة الفرد تغيرا معيناً يتطلب منه اتخاذ قرار معين. يضاف إلى ذلك أن الناس، بصفة عامة، يتفكرون ويتأملون من أجل تطبيق ما يعرفونه بما يتلاءم مع نموذج معين جديد، أو من إضفاء معنى على موقف معين يواجهونه.

ولعل أكثر التصنيفات شيوعا وقبولاً لأنواع التفكر ذلك الذي أشار إليه **Donald Schon, 1983 (Quoted From: Kyriacou, and Robinson,et.al)**، حيث يصنف التفكر إلى قسمين:

الأول: تفكر أثناء الموقف أو العمل: Reflection – in – action

يشير التفكر أثناء الموقف أو العمل إلى قيام المعلم بالتفكر في ممارساته الصفية عندما يكون قائما بالتدريس الفعلي، وبالتالي فإنه يرى الموقف الصفي من منظور واقعي. فهو قد يواجه أثناء الموقف بمفاجآت، ومن ثم فإنه يفكر في كيفية التعامل مع ما يواجهه أثناء اندماجه في النشاط. وكمثال بسيط على ذلك، عندما يلحظ المعلم ارتباكا في وجوه الدارسين أثناء قيامه بالتدريس. وبناء عليه، فإنه يفكر في أسباب الارتباك الحادث وفي كيفية معالجة ذلك الارتباك.

الثاني: تفكر في الموقف أو العمل (قبله أو بعده): Reflection-on-action

يشير هذا النوع من التفكر إلى قيام المعلم بتأمل ممارساته التدريسية بعد انتهاء الدرس وقبل قيامه بتقديم درس آخر. وهذا النوع من التفكر يكون

obeikandi.com

مدروساً ومنظماً. ويمكن أن يحدث هذا التفكر في غرفة المعلمين خلال فترات الاستراحة، أو عند مراجعة مدى تقدم الطلاب فيما بعد. ففي المثال السابق، فإن المعلم يفكر في الكيفية التي يقلل بها ارتباك الطلاب في مواقف التدريس اللاحقة.

وعندما يمارس المعلم عملية التفكر أو التأمل بشكل منظم ومدروس فإن ذلك يساعده على التعامل مع ما يواجهه من مشكلات في إطار مهني سليم. وعندما يتحقق ذلك، فإنه يمكن القول أن لدينا معلمين مهنيين بكل ما تعنيه الكلمة من معنى.

إن الممارسة التفكرية، سواء أثناء الموقف أو قبله أو بعده، تفيد المعلم كثيراً حيث تساعده على أن يقيم نفسه بشكل متواصل، سواء تم ذلك التقييم ذاتياً أو من خلال الزملاء. أيضاً، فإن هذه الممارسة تجعل من اليسير على المعلم أن يحدث التغييرات الضرورية لتحسين تدريسه والارتقاء به. فعندما يمارس المعلم تقييماً ذاتياً ناقداً فإنه يستطيع الإجابة على العديد من الأسئلة، مثل: ما دور طلابي في الأنشطة الصفية؟ ما دوري في الأنشطة الصفية؟ ما مدى تأثير الاستراتيجيات التعليمية التي أستخدمها على طلابي؟

إن ممارسة المعلم للتفكر، أثناء الموقف أو قبله أو بعده، تجعله يشخصن قضية النمو المهني، بحيث تصبح هذه القضية بمثابة هم شخصي ينشغل به المعلم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن التفكر يمكن أن يساعد المعلم على تقديم المزيد من الاهتمام والعناية لممارساته التدريسية، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الفهم، ومن ثم التحسين لتلك الممارسات.

كما يصنف روبنسون وآخرون **(Robinson,et.al,1997)** طرق التفكر إلى نوعين:

الأول: التفكر الشخصي (أو الفردي) Personal Reflection

وهو –كما يتضح من التسمية– ما يقوم به الفرد بنفسه. ويتم ذلك عن طريق قيام الفرد ببحوث موقفية بنفسه، أو احتفاظه بصحيفة تفكر أو سجل أداء، أو مراجعة ما لديه من أوراق أو وثائق قديمة، أو حتى مجرد التفكير فيما يقوم به من أعمال.

ويمكن للمعلم أن يقوم بإنجاز بحث موقفي بصورة شخصية وذلك للتأكد من مدى سلامة وصحة رؤاه وافتراضاته الخاصة. فالمعلم يحتاج إلى أن يقوم بمراجعة أدائه الشخصي وذلك باستخدام تسجيلات سمعية أو بصرية، أو من خلال مراجعة صحيفة التفكر الخاصة به أو سجلات أدائه، أو من خلال مراجعة مواد تحريرية مكتوبة يحتفظ بها. مثل هذه المراجعات تمكن المعلم من أن يتتبع مدى حدوث تغييرات في افتراضاته ورؤاه الشخصية.

الثاني: التفكر التعاوني: Collaborative Reflection

هو نوع من أنواع التفكر يمارسه المعلم مع زملاء له يتشاركون معا في تأمل قضية معينة أو موقف ما. وكأمثلة لهذا النوع من التفكر يمكن أن تكون حلقات البحث والمناقشة، والحوارات التي تحدث بين المعلمين، وتعاون المجموعات الصغيرة التي تمكن المعلم أو المعلمين من التركيز على قضايا معينة. ويمكن للمجموعة التي يتشارك أفرادها معاً أن تكون موجهة أو غير موجهة. والمجموعة الموجهة يطلب فيها من أعضائها تركيز تفكيرهم على أسئلة مرشدة معينة أو على قضية تحتاج إلى أن يدور حولها حوار. أما المجموعة التشاركية غير الموجهة فإنه يسمح فيها لأعضائها أن يتفكروا بشكل تعاوني حول أي هم من الهموم المهنية التي تشغلهم.

والتدريس التفكري هو بمثابة ممارسة ينبغي أن يمارسها المعلم في مراحل إعداده وتدريبه المختلفة، قبل الخدمة وأثناءها. لذا، فإن **(Kyriacou)** يميز بين نوعين من التدريس التفكري وفقا لمراحل الإعداد:

الأول: تدريس تفكري في مرحلة ما قبل الخدمة:

ويتمثل في تكليف الطلاب المعلمين بممارسة أنشطة معينة مثل تنفيذ وتقويم نشاط تدريسي صفي، والاحتفاظ بسجل يومي لما يفكرون فيه ولمدى حدوث تقدم لهم. إن مثل هذه الأنشطة تكون مصممة بهدف تشكيل اتجاه تفكري نحو التدريس، ولتقديم طرق تيسر هذا التفكر. أي أن الهدف هنا هو مساعدة الطلاب المعلمين على تبني مدخل للتفكر في تدريسهم مما يشكل أساساً قوياً لتنميتهم مهنيا.

الثاني: تدريس تفكري أثناء الخدمة:

في مثل هذه البرامج فإن المقررات تكون مصممة لتشجيع المعلمين على ممارسة التدريس التفكري، وذلك من خلال قيام كل منهم بمراقبة وتقويم سمة معينة من سمات ممارساته الصفية الحالية، ثم تقديم وتقويم شكل من أشكال التغيير في ممارساته الصفية الحالية. وتحقيق هذا الهدف يتطلب في الغالب تجميع بيانات من خلال تسجيل درس ما على شريط صوتي، والحصول على تغذية راجعة من الطلاب، أو الاتفاق مع زميل لكي يقوم بدور الملاحظ في الصف.

وبالإضافة إلى مقررات التدريس توجد رزم هدفها قيام المعلم بتنمية نفسه ذاتياً. وهذه الرزم تتضمن أنشطة مصممة لتعزيز وتشجيع التفكر في الممارسات الحالية، كتقديم أنشطة تمكن المعلم من المقارنة بين رؤى معينة عن

أنماط التدريس الفعال والتدريس غير الفعال.

على أية حال، فإنه أياً كان نوع التفكر، أثناء الموقف أو قبله أو بعده، أو فردياً أو تعاونياً، أو قبل الخدمة أو أثناءها، فإن ممارسة التفكر تعد في حد ذاتها خبرة ممتعة ينبغي أن يمارسها المعلم على امتداد حياته المهنية.

المداخل التدريسية وعلاقتها بالتفكر:

إن السؤال الذي يمكن أن يطرح الآن هو: هل يمكن للمداخل التدريسية التي يستخدمها المعلمون أن يكون لها علاقة بالتفكر؟ إلى أي مدى يمكن أن يكون لمداخل تدريسية تأثير على تنمية التفكر الناقد لدى المعلمين أكبر من تأثير مداخل أخرى؟

لقد ناقش جاك ريتشاردز **(Richards,1991)** هذه القضايا بدرجة كبيرة من التفصيل، مع إعطائه قدراً من التركيز على علاقة تلك المداخل بإعداد معلم اللغة الانجليزية وتنمية قدراته على التفكر. ولعله من المفيد هنا أن نعرض لتلك الرؤى التي تناولها ريتشاردز بشيء من التوضيح. فلقد صنف ريتشاردز المداخل التدريسية إلى نوعين:

الأول: المداخل النازلة (من القمة إلى القاعدة) للتدريس:

Top – down Approaches to Teaching

ويشير هذا النوع من المداخل إلى تلك المداخل التدريسية التي يتم فيها تطبيق نتائج البحوث (التربوية والنفسية) على مواقف التدريس الصفي، أو التي تستخدم فيها طرق تدريسية تعتمد على الاستنتاج المنطقي المنظم.

وفيما يتصل بالمداخل التدريسية المبنية في ضوء تطبيقات البحوث فإنها

تستند إلى أحد التقاليد التربوية الراسخة الخاصة باستخدام نظريات التعلم كأساس لتطوير نظريات تدريسية، مرتكزين في ذلك على البحوث التي أجريت على الذاكرة، وانتقال أثر التعلم، والدافعية، وغير ذلك من العوامل التي يعتقد أنها مؤثرة في عملية التعلم. ومن أمثلة التصورات التدريسية المرتكزة على تطبيقات بحوث تلك الخاصة بالتعلم للإتقان والتعليم البرنامجي، وكذلك اللغويات السمعية التي اشتقت من علم النفس السلوكي والتي ينظر فيها إلى تعلم اللغة على أنه عملية تشكيل عادات يتم فيها تقديم نماذج للغة المستهدفة لكي يتم تذكرها وتعلمها من خلال الحوارات والتدريبات. وهذه التصورات تعد تطبيقا لمبادئ مشتقة من الدراسات المختبرية على تعلم الحيوانات.

أما بالنسبة للمداخل التدريسية المشيدة في ضوء التفكير العقلاني أو المنطقي، فإنها تستند إلى استخدام التفكر المنظم المؤسس على مبادئ وليس على ضوء الاستقصاءات التجريبية. وهكذا، فإن هذه التصورات لا تستمد قوتها من أحداث حجرات الدراسة التي تخضع للقياس التجريبي، وإنما تتعزز مواقعها من خلال المناظرات والمناقشات المنطقية. وكأمثلة لهذا النوع من المداخل يمكن أن يكون تدريس اللغة التواصلي Communicative Language Teaching أو الطريقة الصامتة Silent way في تعلم اللغة. هذه الأشكال التدريسية مبنية في ضوء افتراضات مشيدة بإتقان، ويتم عرضها منطقياً لتمتد من المعتقدات إلى الممارسات الصفية.

ويتساءل جاك ريتشاردز عن السبب الذي يجعله يرى أن هذه المداخل نازلة من أعلى إلى أسفل. ويجيب على ذلك بقوله إن نظريات التدريس المبنية على أساس البحوث أو الطرق تقدم لنا حلولاً جاهزة، متضمناً فيها

افتراضات معينة عن المهارات الأساسية للتدريس. وبمجرد أن يتم تحديد سمات أو مبادئ التعلم من خلال البحوث أو الاستنتاج المنطقي المنظم، فإنه ينبغي على المعلمين أن يتوجهوا نحو تنفيذ هذه المبادئ في صفوفهم الدراسية .

والتصورات المبنية على أساس الطرق تتطلب من المعلمين أولا أن يستوعبوا الأفكار التي تشكل جوهر الطريقة، وعندئذ يقومون بالتدريس بطريقة تجعل هذه الأفكار تتحقق في الممارسات الصفية الفعلية. وبناء عليه، يتم تقييم المعلمين وفقا لمدى التزامهم بتلك الأفكار.

ويشير جاك ريتشاردز إلى أن التصورات عن التدريس المؤسسة في ضوء تطبيقات البحوث أو في ضوء الطرق تعكس تصوراً سلبياً عن المعلمين، مما يجعل هناك من يشير إليها –أي إلى التصورات- على أنها تمثل فلسفة «المعلم الأبله» "The as idiot" Philosophy. وتعني هذه الفلسفة أنه نظراً لأنه لا يمكن ضمان كفاءة أو جودة المعلمين فإنه ينبغي التقليل من إسهام المعلم الفرد ليصل إلى الحد الأدنى الممكن، وذلك عن طريق تصميم طرق واقية من المعلم teacher-proof methods. والافتراض المستتر في هذه التصورات هو أنه لا يمكن الوثوق في قدرات المعلمين التدريسية إذا ما تركوا بمفردهم يستخدمون أدواتهم الخاصة. أما إذا استخدمت طريقة معينة، فإنه بسبب أنها تفرض عليهم مجموعة محددة من الأدوار التدريسية، والأنماط التدريسية، والاستراتيجيات التدريسية، والأساليب التدريسية، فإنها –أي الطريقة- لن تتأثر بتلك الفروق التي تنجم من المهارات التدريسية الفردية أو من الأنماط التدريسية الخاصة بهم.

وبناء على ذلك، فإن المهارات الأساسية للتدريس التي تشكل أساس

هذه المداخل النازلة (من القمة إلى القاعدة) يمكن تلخيصها على النحو التالي:

١- استيعاب مبادئ التعلم أو فهم النظرية أو المبدأ التدريسي.

٢- تطوير مهام وأنشطة مرتبطة بمبادئ التعلم هذه، أو اختيار خطط دراسة ومواد ومهام مرتبطة بالنظرية أو المبدأ التدريسي.

٣- مراقبة المعلم لتدريسه ولأداء الطلاب لمعرفة مدى تطابق الأداء مع النظرية والمبادئ، وللتأكد من أن الطلاب يقومون بالأداء المرغوب والمحدد سلفاً لهذه المهام.

وإذا ما تم تطبيق مثل هذا التصور على برامج إعداد المعلم –قبل وأثناء الخدمة– فإن المهمة الأساسية المطلوبة هي التدريب training، والذي يعكس تصوراً عن التعلم على أنه «نمذجة» modelling. فالطلاب المعلمون ينمذجون (يحاكون) سلوكيات (تصرفات) المعلمين الأكفاء أو ينمذوجون (يحاكون) أساليب تدريسية ثبت فعاليتها. فمثلا، فإن التدريس المصغر يمنح المدربين فرصة لنمذجة سلوكيات جديدة للمعلمين تمكنهم –أي المعلمين– من ممارسة وتعلم مهارات جديدة. كما أن ملاحظة المعلمين في الصفوف الدراسية أو ملاحظة دروس نموذجية معروضة من خلال الفيديو يساعد الطلاب المعلمين على التعلم من خلال النمذجة أو المحاكاة. أيضاً، فإن العروض العملية، والمحاكاة، ولعب الأدوار تعد أيضا إجراءات يمكن استخدامها لمساعدة المعلمين على إتقان أساليب جديدة على أمل أن يحاولوا فيما بعد تجريبها في صفوفهم الدراسية ودمجها في استراتيجياتهم التدريسية، ومن ثم يصبحون معلمين أكثر كفاءة.

الثاني: المداخل الصاعدة (من الأسفل إلى الأعلى):

Bottom – up Approaches to Teaching

في هذا النوع من المداخل، فإن الخبرات التدريسية الفعلية للمعلم تستخدم كأساس لبناء نظريات ولتطوير أفكار عن التدريس الفعال. بمعنى آخر، فإنه في هذا النوع من المداخل يتم بالبدء بالتصورات الداخلية (الذاتية) internal عن التدريس بدلا من التصورات الخارجية esternal. أي أن الخبرات التدريسية الفعلية للمعلم تؤدي إلى تشييد نظريات تدريسية، وذلك بدلاً من فرض هذه النظريات على المعلمين من قبل أناس خارجيين.

وتنطلق مداخل التدريس الصاعدة (من الأسفل إلى الأعلى) من افتراض أن المعلمين، وليس الطرق، هم أصحاب الشأن، من حيث إنهم متضمنون في عملية معقدة تشمل التخطيط، واتخاذ القرار، واختبار الفروض، والتجريب، والتفكر. وهذه العمليات تكون في الغالب ذات صبغة شخصية ومرتبطة بموقف معين. وبالتالي فإن هذه العمليات –كما يشير جاك رتيشاردز– ينبغي أن تشكل جوهر برامج إعداد المعلم والتنمية المهنية.

إن هذا المدخل يتضمن قيام المعلمين بتطوير نظرياتهم الخاصة عن التدريس، واستكشاف طبيعة ممارساتهم الصفية وتلك الخاصة باتخاذ القرارات، وتطوير استراتيجيات للتفكر الناقد ولإحداث التغيير. وأحيانا ما يشار إلى ذلك –وفقا لريتشاردز– بـ «التدريس كأداء ارتجالي» teaching as improvisational performance. وهذا التصور جوهره الابتكار والشخصية. فالمعلم الكفء هو الذي يستطيع أن يقيم متطلبات وإمكانات الموقف، ومن ثم يبتكر ويستخدم ممارسات تتناسب مع ذلك الموقف.

إن المعلمين، في هذا التصور، لا يتم تشجعيهم على البحث عن طريقة عامة للتدريس ولا على إتقان مجموعة من المهارات التدريسية موصفة مسبقاً، وإنما يحاولون بشكل مستمر اكتشاف أشياء يكون لها فائدتها، وطرح الممارسات القديمة والقيام بممارسات جديدة من خلال عمليات اتخاذ القرار والتفكر والتحليل والتقييم.

ووفقا لهذا التصور، كما يحدد ريتشاردز، فإن مهارات التدريس الأساسية هي:

* التعامل مع كل موقف تدريسي على أنه موقف فريد.
* تحديد السمات الخاصة بكل موقف.
* تجريب استراتيجيات تدريسية مختلفة للتعامل مع هذه السمات.
* التفكر في مدى كفاءة هذه الاستراتيجيات وتقييمها.
* تطوير مدخل شخصي على نحو ذاتي يكون متماسكاً للتعامل مع الأحداث الصفية.

لعلنا الآن نتساءل عن العلاقة بين المداخل التدريسية وبين التفكر بصفة عامة والتدريس التفكري خاصة. هل ما تم عرضه يمثل دعوة للتخلي عن المداخل التدريسية النازلة (من أعلى إلى أسفل) والمبنية في ضوء تطبيقات البحوث والتفكير الاستنتاجي المنظم لصالح الصاعدة (من أسفل إلى أعلى) بحسبان الأخيرة تحفز المعلم على التفكر بدرجة أكبر في ممارساته؟

للإجابة عن هذه التساؤلات، فإنه ينبغي القول إنه من السذاجة المفرطة أن نتصور توجيه فرد للتدريس دون تسليحه مسبقاً بمداخل تدريسية ثبت

فعاليتها وذلك وفقا لما قررته نتائج البحوث وطرق التفكير الاستنتاجي المنظم. ومع ذلك، فإنه ينبغي تمكينه من ممارسة التدريس بشكل تفكري وابتكاري. أي أن المطلوب هنا إعطاء مزيد من الاهتمام والعناية لمداخل التدريس الصاعدة، والتي يرى جاك ريشتاردز أنها أكثر المداخل واعدية لإعداد معلمين أكفاء، لأنها تؤكد على التنمية والاكتشاف والاستعلام بدلا من التدريب على طرق ومنهجيات ثابتة.

ويترتب على ذلك (أي تفضيل المداخل الصاعدة عن المداخل النازلة)، وفقا لريتشاردز، تحول التوكيد في برامج إعداد المعلم من «التدريب» training إلى «التربية» education أو «التنمية» development. ويشير ريتشاردز إلى أن هناك من يرى أن إعداد المعلم ينبغي أن يتمحور أساساً حول تصورات المعلمين عن التدريس، وعن الكيفية التي يفكرون بها وينفذون بها ما يقومون بعمله في الصفوف الدراسية. ومن ثم، فإن على برامج إعداد المعلم أن تحدد الكيفية التي يمكن بها تنفيذ تلك الأفكار وتنمية المعلم وفقا لها.

ووفقا لذلك، فإن ريتشاردز يطرح بعض التضمينات المتصلة بوجهة النظر هذه وذلك فيما يتصل بعملية إعداد المعلم:

١- لا يتم النظر إلى المعلمين على أنهم يأتون إلى هذه البرامج (إعداد المعلم) وهم محملون بأوجه نقص. فعلى الرغم من أن هناك مجالات في المحتوى ربما لن تكن معروفة لدى المعلم ويرغب في تعلمها، إلا أنه ينبغي إعطاء درجة أكبر من التوكيد على ما يعرفه المعلم بالفعل ويمارسه، وعلى تزويده بأدوات يتمكن معها من أن يستكشف تصوراته وممارساته واتجاهاته.

٢- في الوقت الذي تعترف فيه برامج إعداد المعلم بوجود نظرية تدريسية يتمحور حولها تخطيط وتنفيذ تلك البرامج، إلا أن مثل هذا الأساس النظري لا ينبغي توظيفه في تشكيل رؤى المعلمين وقولبتهم بحيث يحاكون نماذج مثالية معينة، وإنما فقط يستخدم –أي الأساس- كنقطة بداية. أي أن دور النظرية هنا هو مساعدة المعلمين على استكشاف وتحديد وتوضيح ما يقومون به من ممارسات وعمليات في صفوفهم الدراسية، وما يعتنقونه من رؤى ونظريات شخصية عن التدريس والتعلم.

٣- البرنامج لا يبدأ بفكرة أن المعلمين ينبغي أن يتغيروا أو أن يغيروا من أنفسهم أو أن يطرحوا ممارساتهم الحالية جانباً. فالتغيير لا يعني بالضرورة ممارسة شيء مخالف لما يمارسه الفرد، وإنما يمكن أن يكون توكيداً لممارسة حالية، ذلك أن المعلم قد لا يكون مدركاً أنه يقوم بعمل شيء فعال. وعندما يكون الأمر كذلك، فإن التوكيد في هذه الحالة ينبغي أن ينصب على توسعة وتعميق وعي الفرد لما يقوم بعمله.

٤- البرنامج هنا موجه نحو الاستكشاف ومبني في ضوء الاستعلام. وهذا يعني أنه بدلاً من اعتماد البرنامج على خبرة ومعرفة خارجية، فإن المدخل الخارجي يعمل فقط كمصدر واحد من مصادر المعلومات. ويتم إكمال هذا المصدر بمدخل المعلم ليتفاعل الاثنان معاً بشكل يساعد المعلمين على فهم اتجاهاتهم وقيمهم وأساسهم المعرفي وممارساتهم وتأثيرهم على مجريات الأمور في الصف الدراسي.

لعل الآن قد اتضح لنا أن هناك علاقة بين المداخل التدريسية المستخدمة وبين تنمية روح التدريس التفكري لدى المعلمين. ففي المداخل الصاعدة نجد

أن التفكر والاستعلام يمثلان سمتين أساسيتين فيها. والتفكر والاستعلام يشكلان جوهر التنمية المهنية المستمرة للمعلم. وبناء عليه، فإنه ينبغي حفز المعلمين وتشجيعهم على استخدام مداخل تدريسية تزداد فيها نسبة ممارساتهم الإبتكارية والتفكرية والاستكشافية، وهو ما يتفق مع روح التدريس التفكري وجوهره.

في ضوء ذلك، فإنه ينبغي لنا الابتعاد قد المستطاع عن التصور «التدريبي» training perspective ونقترب أكثر نحو التصور «التربوي» education perspective ، مدركين أن التدريس الفعال يتضمن مكونات وعمليات معرفية ذات مستوى عالٍ لا يمكن تدريسها بشكل مباشر. بناء عليه، فإنه ينبغي تشجيع المعلمين والطلاب المعلمين على تبني توجهات بحثية مرتبطة بصفوفهم الدراسية وبممارساتهم التدريسية، ذلك أن التدريس التفكري يعد أحد المداخل في إعداد المعلم يتم فيه الربط بين الخبرة والتفكر وهما مفتاحا التنمية المهنية المتواصلة للمعلم.

***

الخلاصة:

لقد كان منطلقنا في الصفحات السابقة هو أن التعامل مع البحوث الموقفية (بحوث العمل أو الأداء) يتطلب توافر نوعية معينة من المعلمين الذين يمارسون التفكر الناقد في ممارساتهم التدريسية. وبالتالي لم يكن ممكناً أن ننطلق لتوضيح معنى البحوث الموقفية وكيفية إجرائها وممارستها دون أن يكون لدينا وعي وإدراك بمعنى التفكر والتدريس التفكري لما بينهما وبين البحوث الموقفية من علاقة وثيقة.

وبناء عليه، فإننا تناولنا في الصفحات السابقة بعض القضايا منها: توضيح معنى التفكر لغة واصطلاحاً، ومعنى التدريس التفكري وجوهره كمدخل تدريسي مميز عن المداخل التدريسية المتعارف عليها. ولقد استتبع ذلك تحديد الأسباب التي من أجلها يعد التدريس التفكري هاماً. ولقد تلى ذلك تعرف الكيفية التي يحدث بها التفكر وذلك من خلال ممارسة بعض الخطوات البسيطة التي يحتاج المعلم إلى أن يمارسها. واستتبع ذلك تصنيف التفكر إلى أنواع منها: تفكر أثناء الموقف أو العمل، وتفكر قبل وبعد العمل، وتفكر قبل الخدمة وأثناءها، وتفكر شخصي، وتفكر تعاوني.

وفي ختام الفصل تناولنا المداخل التدريسية –وفقا لتصور جاك ريتشاردز- وعرضنا علاقتها بالتفكر والتدريس التفكري، مع الإشارة إلى إعطاء مزيد من التوكيد والاهتمام للمداخل التدريسية الصاعدة التي تعكس ابتكارية المعلم وشخصيته وقدرته على الاستكشاف والاستعلام.

إن مثل هذا العرض الذي تضمنته الصفحات السابقة يعد ضرورة للقارئ الذي يريد أن يصح أكثر وعياً وإلماماً بالبحوث الموقفية وبكيفية

ممارستها. فالبحوث الموقفية يمارسها المعلم القائم بالتدريس الفعلي وليس الباحث المحترف. وبناء عليه، فإنه ينبغي لمثل هذا المعلم الذي يرغب في إجراء بحوث موقفية (بحوث عمل) أن يثقف نفسه في البداية بكيفية ممارسة التدريس التفكري. وهذا ما حاولنا أن نقدمه في الصفحات السابقة.

***

obeikandl.com