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، سواءاً 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

obeikandl.com

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 (أنظر 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 تلهمنا 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 مقررك 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 المتكتل أو المتغاير العناصر- عسيراً أو مستحيلاً». وإنني أثمن التعليم الذي يشاطر الطلبة كل ما في العلم والثقافة من شكوك

وأقـدر 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 ليتحدثـوا فيمـا بينهم ليعرفوا ماهية المعـاني التي يمكن أن يتوصلوا لهـا في مواد متكتلة ومتغايرة 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 المناسـب للجميع فتظل ناقصة ذلك أن هكـذا استبانة لا تستطيع تمييز التعليم الجيد إلا إذا كان مناسبـاً لنـوع معين (غالباً ما يكون نقـل المعلومات التعليميـة) لذلك فهي عادة تنتهـي بتوجيـه عقوبة للمدرسين الجـدد الذين يركزون على الطلبـة 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 قيمـة ما هـو مقصود فعله في المقـرر ومعرفة النواقـص وأن يكون المـرء حساساً للنتائج غـير المتوقعة. وقد تبـدأ التصميمات الملائمـة بدراسة شاملة للطلبة الذيـن أخذوا هذا المقرر. أما المؤسسات الأكثر تطوراً فتطلب من المدرسين أنه يتوجب عليهم أن يضعوا بعض الأسئلـة المهمة، ربما ستة أسئلـة تدعوهم ليختاروا ما بين عشـرة إلى عشرين سؤالاً من بنـك معلومات. ونتوقـع 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 الثلاثـة الحاصلة على أدنى درجة علـى أنها مسائل بحاجة للمناقشة حتى لو كانت نتيجة التقـويم أكبر من 80 بالمئة). وفيما بعد أخبرهم بما سـوف 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

المعلومـات الراجعـة من الطلبـة وتوضيحاتهم ومقترحاتهم. يبـدو لي أن هذه التقويمات جيدة بصفة خاصة لأنها تفيد 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 ويكـون عادة قائماً على أسس علمية. ولكن إذا أخذنـا بنظر الاعتبار تلك الحالة المزمنة مـن عدم وثوقية مقاييس تعلم الطلبة في حلقات التعليم العالي (Knight, 2002a)، يبدو مـن غير الحكمة في شيء القـول إن الطلبة يحصلون على درجـات جيدة عندما يتعلمون علـى يد مدرسين جيدين، أو حتـى إن نتخذ خط «القيمة المضافـة» الأكثر تطوراً والقائل بأننا نستطيع أن نحسب ما إذا كان متوقعاً أن يتعلم الطلبة مقداراً أكبر من مقرر يدرّسه هـذا المدرس أو ذاك. فهذا يعني أن تصدر أحكاماً غير مباشـرة عن ما إذا كان التعليم ينتـج تعلمـاً عالي الجودة عند الطلبـة. إن تقويمات الطلبة لأول لحظتـين في التعليم هي بمثابـة تفويض لمقاييس مباشرة للتعلم. ثم تأتي أحـكام المدرسين الآخرين لتثلث أحكام الطلبة وتمتد بها إلى الفرضيتين الثالثة والرابعة للتعليم أيضاً. إن تقويمات الزملاء مثلها مثـل تقويمات الطلبة، تكون حساسة لمواصفـات المقرر. وسوف أركز بحثي في هذا الجزء مـن الفصـل على اثنتين من الطرق التي بها يحكم المعلمـون الآخرون على جودة التعليم. ولـن آخذ بنظر الاعتبار عن قصد كيف يمكن الحصـول على تقويمات جيدة للتعليم من الـوكالات الوطنيـة المتخصصة بالجـودة وذلك بسبب تنوع ضوابط الجـودة وضمانها أو نظام التعزيز من جهة، ومن جهة أخرى بسبب التغيرات السياسية التي تجعل الممارسـات الوطنيـة غير مسـتقرة بحيث تصبح أي نصيحة تقدم تتقادم سريعاً.

مشاهدة جودة التعليم

المشاهـدة داخل غرفـة الصف هي الطريقـة الأكثر استخداماً لتقـويم جودة التعليم لكنهـا بالرغم من موقعها الذي لا يختلف فيه اثنـان 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 الزملاء الأنداد باعتبار أن ذلك يعد جزءاً من مفاوضات اجتماعية بخصوص جودة التعليم (التقويم التكويني)، فهنالك 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 أثيرت 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 ليتكون 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 Traching Portflios

لقد أصبحت هذه المحافظ الطريقة المفضلة للحصول على فكرة عامة عن جودة التعليم وعما 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 بحوثاً كافية تبين لنا أن «إحدى طرق فهم التعليم الجامعي ... يحتمل أن تنتج تعلماً بجودة عليا أكثر من احتمال أن تنتجه 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- (آ) 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.

obeikandl.com

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

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

ويمكـن الحكم على هذه العناصـر نوعياً عبر المشاهدة ومحافـظ التعليم ووضعها إلى جانب بيانات كمية من تقويمات الطلبة ودرجاتهم بغية إعطاء صورة مركبة لجودة التعليم. وحيـث إن المهتمين بتطوير التعليـم يحبذون فكرة بويـر (Boyer, 1990) بخصوص ثقافة وعلـوم التعليـم فإن ثمة حاجـة أيضاً لاستجلاء كيـف يمكن تقويم الجـودة 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 ذاك 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. ويبين تفهم العلم والدراسة القائمتين وإتقان الموارد والمهارات المناسبة.

3- الأساليب الملائمة. أن تكون الأساليب مناسبة للغرض وتتبع بفاعلية.

4- النتائـج المهمة. هل تحققـت 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 مستنـداً إلى النقـد؟ وهل يضمن نقده الشواهد والدلائـل المناسبة ويستخدم هذا النقد لتحسين عمله المستقبلي؟» (p. 36).

obeikandi.com

إن مؤشـرات الجودة مثل تلك التـي يقترحها تريغويل وغلاسيـك وزملاؤهما تسهم في جعـل جودة تقويم التعليم أكـثر تناغماً وأقل عشوائية. ولكن، وتكراراً لفكرة وردت في الفصـل التاسع بخصوص مؤشرات الدرجات، لا بـد من القول إن المؤشرات لا يمكن إلا أن تكـون دليـلاً للحكم على الشواهد المتنوعة لجودة التعليـم والمقدمة إلى العاملين على التقويم في مجتمعات الممارسة الخاضعة لتوقعاتهم واحتمالاتهم الخاصة. لهذا ينبغي أن تكـون 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 بضع 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. لهـذا فإنني أقترح استناداً إلى ما جاء بـه باتون (Patton, 1997) بخصوص الممارسات الجيـدة في التقويم أن هذا الأمـر يوضح الحاجة إلى تقويمات للتعليم تكون «ذات تركيز علـى الاستخدام المفيد» كما قـال. وهذا يعني أنه قبل البدء بعمليـة التقويم ينبغي طرح السؤال: «كيف نستطيع استخـدام التقويم في سبيل دعم المدرسين لتحسين ممارساتهم وممارسـات غيرهم؟» سيمـا وأن كل ما عدا ذلك سيأتي في سيـاق السؤال. فهو يوجهنا إلى تقـويم جـودة التعليم من حيث كونه نشاطاً قليل المخاطـر مصمماً خصيصاً لإنشاء معلومـات راجعـة تؤدي إلى حديث عـن كيف يمكن تطوير جانب واحد مـن التعليم على مدى الشهور الستة أو الاثني عشر القادمة. أما موقفي أنا فهو بكل وضوح أن تقويم جودة التعليـم هو دومـاً مسألة تطويرية وأن ممارسات التقويم أمر جدير لا غنى عنه طالما أنه ضمـن حدود تحفيز التعلم الجيد للاختصاص. أمـا إذا كانت ممارسات التقويم قائمة علـى الافتراض بأنه يوجد مدرسون كـثر لا يحسنون التعليم وينبغي تحديدهم وتأديبهم (وهـذا تقويم عـالي الأخطـار) فهنالك دوماً خطـر حصول إجـراءات شبيهة بمحاكم التفتيش التي تعـوق عمل التقويم قليل الأخطار والتعاوني في سبيـل التطوير الذي أجده أعلى وأكبر قيمة.

وكمـا هو الحال مع التقويمات الجيدة للطلبـة يشار في هذا الجزء من الفصل إلى أن الحصـول 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 وجـد هكذا نظام يكون الاعتماد على مدى استعـدادك للمشاركة صراحة مع زملائك في أحاديـث عن التقويم تساعدك في التجريب الأفضل بخصوص ما تفعل. وإذا كانت الغاية مـن التقـويم أن يستخدم لأغراض المساءلة والمحاسبة عندئـذ قد يكون من المفيد معرفة معايـير التقويم والتصرف بهـا دون خجل. فالقانون الحديدي للتقـويم 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 مكوناتـه هي فضيلـة عظيمة، وهذا ما لا يتوافق مع رغبـات 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 وأننا نستطيع دومـاً تسمية عدد كبير مـن الزملاء الذين ينشرون ويكتبون أفضـل ويكسبون مزيداً من المنـح البحثية ويدعون إلى مؤتمـرات من الطراز الأول. ولا يبـدو لي أن هذا أمر صحي. ولكن كيف يمكننا إعداد أنفسنا الإعداد الصحيح لاحترام ذاتنا في كوننا مدرسين؟

تحدثـت في الفصول السابقة عن الاستعلام الـذي يعطي الذات حق قدرها. فهو يبدأ عادة بما هو جيد ويمكن أن يكون له «أثر الشعور الجيد» في حين قد تكون الطرق الأخرى للتقـويم موهنة للعزائـم وتسبب الكآبة. تخيل، على سبيل المثـال، ما يمكن أن يقال عنك «أنـت المدرس» في خطاب وداعي. ماذا سيقول الآخرون عن الأشياء الجيدة التي تفعلها؟ ومـا الـذي تدخله في صميم عملك مع الطلبة؟ إن بدايـات كهذه يمكن أن تقود إلى تفكير أكـثر تنظيماً عن نقاط القوة التي تحددها أنت في هـذه البداية السهلة والمريحة للتقويم الذاتـي. ثـم لطّف هذا التقدير العالي بإعطاء تقويم لكـون نقاط القوة هذه ملائمة – في

ضـوء أهداف تعلم البرنامـج. وثانياً، ومع أن هذه الأهداف قد تكون ثابتة إلا أن توقعاتك الشخصيـة ليست كذلك. وقد يجدر بـك أن تراجعها. حين كنت في بداية عملي معلماً في إحـدى المدارس كنت أشعر بالكآبة حين أرى أن عملـي التعليمي غير ممتع للطلبة أو غير متقـن. وكان أحد الزملاء من ذوي الخبرة يقول إنـه يشعر بالسعادة إن أعطى 31 درساً جميعها بحالة مرضية وواحد منها في الأسبوع بحالة ممتازة وكان الآخرون يقولون أشياء مـن هذا القبيل، لكن توقعاتي التي لم تكن على وفاق مع توقعاتهم كانت تسبب لي الضيق وتمنعنـي مـن أن أقدر عملي حق قدره في مدرسة تعتبر من المدارس ذات الإنجاز العالي. وثالثـاً، قـد يكون مـن المناسب والمفيـد أن تعيد التدقيـق في أولوياتـك. 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، مـن المقدر أن تقودك التقويمات الذاتية الجيدة، إلى أن تحدد الجوانب التي تجدهـا في عملـك لا تقوم بوظائفهـا خير قيـام وأن تلجمها، أنظر الجـداول 4-1 و4-2 و12-1 حيـث تتضمن بعض المقترحات في هذا الشـأن. ومن الجدير بالذكر أن ما لديك مـن نظريات الـذات والميول الشخصية تسهم أيضاً في الطـرق التي بها تمارس التعليم، لهـذا من المهم أن تأخذ بنظر الاعتبار مقدار ما تؤثر في المشكلات طريقتك بالنظر إلى الأشياء. وإنني أجد تلك الأفكار الواردة في الشكل 4-1 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 عـن عدم ارتياحي لهذا المفهـوم في الفصل الثاني لكنني أعتقد جازمـاً أنه يوجد ما هو مفيـد في بذل المحاولة للتعـرف على الأشياء التي يمكن أن نفعلهـا على نحو أفضل، وفي التفكـير بطريقة تحسينها والتحدث مـع الآخرين عن مقاصدنا ومن ثم نبدأ محاولاتنا.

إن التأمـل لأجل ممارسة تكون حساسة لما تتضمنه المؤلفات والبحوث ويتضمنه التحدث مـع الآخرين يمكـن أن يسهم في طريقة النظر إلى المشـكلات وفي الحلول التي يمكن أن نتصورهـا وبالخطـوات التي نتخذهـا لصنع الفرق. فهـذا التأمل جزء مـن التقويمات الذاتية الجيدة.

إضافة لذلك يوجد شيئان أقوم بهما بهدف جعل التقويم شيئاً يعزز ما أفعل وإحساسي بمـا أفعل. يتمثل أحدهما في نظرة ألقيها على مـا أخطط لفعله في المقرر ومن ثم أدققه. وأحـاول الإجابـة عن أسئلة مثل: مـا الطريقة التي قد تجعل هذه الوحـدة الدراسية أكثر متعـة لي وللطلبـة؟ وفي هـذا المجال أجـدني أستفيد مـن تقويمات الطلبة ذلـك أن هذه التقويمـات تهدف إلى تحديد الأشيـاء التي يمكن أن أفعلها بطريقـة مختلفة أو بطريقة أفضـل. وثانيـاً، أحاول أن أنظر إلى الوراء وإلى كل يوم مـن الماضي لأجد شيئاً جديداً أو أكـثر فعلته آنذاك مهما كان صغيراً. وهذا يذكرنـا بالطالب الذي كان يشعر بالسرور إن حصل على خمس دقائق من أجل اهتمام بارع وللتعامل السلس مع حلقة بحث مع أن ذلك لم يفـتر، وبالطريقة التي كانت الواجبات المنزليـة تعاد سريعاً إلى الطلبة بالرغم من أن تصحيحهـا كان عمـلاً بغيضاً، أو ذلك الزميل الذي كان يقول: «هذه فكرة جيدة، سأفكر بها وأعود إليك».

وأخـيراً، أود أن أوجـه الأنظار إلى ذلـك الاستهزاء والسخريـة الموجهين إلى القطاع العـام وتلـك الزيادة في المراقبة الشديدة دون تأنيب مـن ضمير والقائمة على الافتراض بـأن العاملـين في القطاع العام يفتقـرون إلى الالتزام وإلى الكفـاءة، أو ربما الاثنين معاً. فهـذه الأمور تجعل من العسير أن يكون لـدى المرء إحساس بالجدارة، 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 موضوعيـاً عن طبيعة الأشياء. خذ مثلاً ذلك الاعتقاد الأنجلو أمريكي القائل إن الإنجاز يعتمـد على ساعات العمل الطويلة، والوضع ليس كذلـك 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، مضيفة 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 نقيّم 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 المسلّمات.

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).

obeikandl.com