8

تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة: استقصاء مدركات الطلاب المتعلقة بالتدريس

نانسي ايه. دايامونـد

بعد انقضاء ستة أسابيع على بداية سنة أكاديمية جديدة....

يوم الخميس تلقيت اتصالاً هاتفياً من رئيس قسم الاقتصاد أفادني فيه أنه أوصى بخدمات مكتبنا لأستاذ مساعد للسنة الرابعة يجد مشكلات في الجزء الوحيد من مقرر إلزامي للطلاب المتخصصين في السنة الأخيرة. قام المدرس بالاتصال وأخذ موعداً و ذكر أنه سيكون مؤهلاً للتثبيت في مركزه بعد سنتين ويحتاج إلى الحصول على درجات تقييم عالية من الطلاب ويرغب في الحصول على المشورة.

بعدئذ تناولت القهوة مع البرفوسور غيدي Geddy كنا قد تعاونا قبل بضع سنوات وكان قد فاز بجائزة التدريس المتميز. وتحدث عن مقررالتاريخ الإنجليزي الذي يدرسه في الساعة التاسعة، في فصل مؤلف من 22 طالباً. كانت هذه أول تجربة له في تدريس فصل كبير يبدو على الطلاب فيه عدم المبالاة ويشعر البروفسور غيدي بالاضطراب.

في يوم الجمعة اجتمعت برئيس مقرر الطب للسنة الثانية وبمدرسين في كلية الطب. كان قد تم تنقيح المقرر بشكل جذري وجرى تدريسه في صيغته الجديدة للمرة الأولى في السنة المنصرمة. وقد أجريت تغييرات إضافية، وأصبح المدرسون

obeikandl.com

يترقبون ردود فعل الطلاب. وقد اقترح منسق المقرر أن نقوم بمقابلة الطلاب بعد أن ينجز كل واحد من المدرسين الخمسة جزءاً من المقرر.

بعد الظهر زارتني آرلين في البيت وهي في طريقها إلى منزلها. وهي مدرسة مساعدة في فصل رسم المنظور وهي مسؤولة كلياً عن المقرر. كنا قد تقابلنا عدة مرات في الصيف المنصرم لمناقشة مخططاتها المتعلقة بالمقرر لهذا الخريف. قالت إن الأمور تسير على ما يرام رغم أنها لم تتمكن من إنجاز المختصرات. ولا أدري الخطأ الذي حدث منذ ذلك الوقت. وقد تطوعت أن أقدم تغذية رجعية feedback بشأن الوتيرة لكنها رأت أن الطلاب سيشعروا بأن المشاهد سيكون عنصراً متطفلاً في فصل صغير.

هذه الملاحظات تصف مواجهات حقيقية، ولكن مقنّعة مع المدرسين. فقد لاحظ كل منهم مشكلة تدريسية في فصل يجري التدريس فيه دون الحصول على مساعدة من مكتب تطوير التدريس. هكذا بدأت، وتبدأ، عملية الاستشارات التي تتعلق بالتدريس. وكما يحصل في معظم الحالات، كان يوجد توقع مؤكد من جانب هؤلاء المدرسين بأن تحدث النتائج خلال الفصل الدراسي الجاري، أي أن يسير المقرر بشكل أكثر سلاسة وأن يتحسن شعور المدرس وأن يصبح الطلاب أكثر تقبلاً للمقرر، أو أن يبتسم رئيس القسم.

لنفترض أنه انقضى ثلاثة إلى خمسة أسابيع منذ بداية الفصل الدراسي. وقد أصبح الطلاب والمدرسون معتادين على بعضهم. وقد تحدثت أنا والمدرس وتفحصنا أدوات المقرر المتاحة مثل المنهاج والمهام التي يكلف بها الطلاب ومخططات تدقيق أوراق الامتحانات والتغذية الرجعية غير الرسمية المبكرة وزيارة محتملة للفصل. وقد أصبحت الآن على أهبة تقديم استراتيجية أخرى للاستشارات باسم "تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة"، وهي استراتيجية سوف تقدم منظورات تساعد في خلق نظرة أكثر توازناً للمقرر وآثاره الفورية.

عملية تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة

تقنية إجراء مقابلات للمجموعات

يوجد عدة أنواع للمقابلات التي تجرى مع المجموعات (داوسون وكولي، 1981؛ بوني وداتس، 1987)، لكن مكتبنا يستخدم ويوصي باستخدام تقنية مقابلة الفصل بكامله وهي متصلة بتشخيص تدريس المجموعات الصغيرة. وهذه مستمدة، مع قليل من التحوير، من وصف مفصل كتبه الدكتور جوزيف كلارك، عندما كان مدير مشروع صندوق لتحسين منحة التدريس في المرحلة الثانوية، إلى مركز مورد تعلم البيولوجيا في جامعة واشنطن. وكان الغرض من المنحة استقصاء ونشر طريقة تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة. وهي عملية مدروسة دراسة جيدة استخدمت في أول الأمر في أكثر من 100 من الفصول ومع أكثر من 10000 طالب (كلارك وريدمونت، 1982).

الخطوة الأولى: الإعداد للمقابلة:

الاجتماعات التي تتم في البداية بين المستشار والمدرس تركز على قيمة مدركات الطلاب. فإذا شعر المدرس أن آراء الطلاب مهمة، فإن المستشار يصف عملية تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة والأسئلة الثلاثة العامة جداً التي توجه إلى الطلاب:

* ما الذي تحبه من المقرر الذي يدرسه المدرس فلان؟
* ما الذي تود تغييره في المقرر الذي يجري تدريسه في الوقت الراهن؟
* ما هي اقتراحاتك؟

أسئلة يوجهها المدرس. علاوة على الأسئلة آنفة الذكر، يجري تشجيع المدرس على اقتراح أسئلة أخرى يراها ذات أهمية. الأسئلة المحورية التي يوجهها المدرس كثيراً ما تكشف عن مجالات قد لا يفكر بها الطلاب ولكنهم يسارعون إلى الاستجابة لها.

التغذية الرجعية الواردة من الطلاب. يقرر المدرس أيضاً من هي الجهات التي تطّلع على التغذية الرجعية الواردة من الطلاب. بصفة عامة لا يطّلع على التغذية الرجعية سوى المدرس ومطور هيئة التدريس ولا يتم تقديم نتائج المقابلة للاستخدام في القرارات المتعلقة بجهاز العاملين. فإذا أراد المدرسون أن تذهب تلك النتائج إلى القسم، فإن عليهم أن يقدموها بأنفسهم.

رد فعل المدرس. يتعين على المحاور في المقابلات أن يقدر مدى حساسية المدرس إزاء التغذية الرجعية للطلاب. هذا التقدير سوف يؤثر لاحقاً على اختبار الملاحظات الشفوية التي يتم تضمينها في تقرير التغذية الرجعية. وبما أن عدة مجموعات من الطلاب تقدم الفكرة ذاتها عادة، وإن تكن بعبارات مختلفة، فمن الممكن اختيار الصيغة الفُضلى التي يمكن أن توجه إلى المدرس.

تفاصيل لازمة. يتم خلال هذه الاجتماعات مع المدرس تحديد مكان وتاريخ المقابلة، وعدد الطلاب الذين ستتم مقابلتهم، والزمن الذي تجري فيه مناقشة النتائج مع المدرس. والحد الأدنى للزمن اللازم للمقابلة هو نصف ساعة من وقت الفصل. وفي بعض الأحيان، ورغم بذل أقصى الجهود، يشعر المدرس بالإحباط من فكرة التضحية بنصف ساعة من وقت إلقاء المحاضرة. غير أن هذا الوقت لابد منه من أجل إتمام العمل. وقد يضطر المرء لاستخدام طرق أخرى.

مناقشة المقابلة مع الطلاب. كثير من المدرسين لا يشعرون بالارتياح في إخبار الطلاب بأنه ستحري مقابلة بشأن المقرر. على أنه لابد من التطرق إلى بضع نقاط. أولاً، من المهم أن يعلم الطلاب أن المدرس هو الذي سيتولى إجراء المقابلة. وأي بادرة حسن نية تنجم عن اهتمام الطلاب بالعملية تعود إلى المدرس. ثانياً، يجب أن لا يستنتج الطلاب في عملية المقابلة أن المدرس يعاني من مشكلة ما. فقد ينجم عن ذلك زيادة انعدام الثقة بقدرة المدرس على مساعدتهم على التعلم.

قبل حدوث المقابلة، يتعين على المدرس إخبار الطلاب بإيجاز بأنه يود الحصول على معلومات منهم بشأن المقرر وذلك قبل نهاية مدة من إعطاء الدرجات، وأنه قد تم اتخاذ الترتيبات بشأن المقابلة. ويجب تشجيع الطلاب على التعاون. على أنه ليس من الحكمة دائماً إعطاء الطلاب التاريخ الدقيق للمقابلة لأن بعضهم قد يتغيب.

من الناحية الواقعية، لن يتم إجراء تغييرات كبيرة في المقرر خلال الفصل الدراسي الذي تجري فيه المقابلة. لذا من المفيد أن يقول المدرسون بأنهم سوف ينظرون بجدية إلى جميع الملاحظات ولكن يجب أن لا يتوقع الطلاب حصول تنقيحات رئيسة في المقرر بين عشية وضحاها.

سوف يتوقع الطلاب رد فعل ما من المدرس على الملاحظات التي يتم إبداؤها في المقابلة. فإذا لم يتم، في الفصل الأول الذي يلي المقابلة، عقد جلسة مناقشة التغذية الرجعية بين المدرس والمحاور الذي يدير المقابلة، يمكن للمدرس أن يوجه الشكر للطلاب على تعاونهم، وأن يعلمهم بأنه لم يطّلع بعد على الملاحظات وأن اطلاعهم عليها سيتم بتاريخ لاحق.

الخطوة الثانية: إجراء المقابلة:

بعد أن يقدمني المدرس ويغادر الغرفة، أقول للطلاب بأنه مهتم بالتدريس وأنه يريد أن يعرف رأيهم الصريح بالمقرر. ثم أقوم، بوصف العملية التالية لهم بإيجاز.

مجموعات الطلاب. يشكل الطلاب مجموعات من ستة إلى ثمانية أشخاص ويختارون مقرراً. يستلم المقرر ثلاثة صفحات مستقلة، كل واحدة بلون مختلف وكل منها يتضمن واحداً من الأسئلة الثلاثة الأساسية التالية: ما الذي أعجبك بالمقرر؟ وما الذي تريد تغييره في المقرر؟ وما هي مقترحاتك لتحسين المقرر؟ يدون المقرر ملاحظات الطلاب على الأوراق التي يتم جمعها في نهاية المقابلة. كما أكتب على سبورة أو مسلاط أية أسئلة يود المدرس أن تتم الإجابة عنها.

في بعض الأحيان يبدأ الطلاب بالمغادرة. وللحيلولة دون حدوث خروج جماعي يمكن إغلاق الباب والوقوف بشكل عفوي أمامه. فإذا تبين أن بعض الطلاب قد يخرجون، أقوم بتذكيرهم بأهمية تحسين المقررات وبقيمة تعاونهم. أما الغالبية من الطلاب فإنهم يبقون.

السعي لحصول توافق. لقد تمت زيادة السعي لحصول توافق، بالرغم من أنه جزء أساسي في عملية تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة كما كانت متصورة بالأصل، وذلك من خلال تضمين ملاحظات الطلاب الأقلية. أولاً، تقوم كل مجموعة بمناقشة الأسئلة الثلاثة، ويقوم مقرو الطلاب بتدوين الملاحظات التي يتفق عليها جميع أفراد المجموعة.

يتمثل التبرير المنطقي الذي أعرب عنه كلارك بشأن التشديد على التوافق بما يلي: كثيراً ما يجد المدرسون صعوبة في معرفة كيفية استخدام التغذية الرجعية من فصل كامل. فعندما يبدي طلاب مختلفون ملاحظات متناقضة، يشعر المدرسون بأن جميع الملاحظات لا قيمة لها ويميلون إلى إهمال جميع ملاحظات الطلاب. وعلاوة على ذلك، إذا كان للمدرسين أن يدخلوا تغييرات استناداً إلى التغذية الرجعية من الطلاب، فمن الأهمية بمكان معرفة من يستهدفونه من الطلاب. معظم المدرسين يعرفون تلك الملاحظات التي تكون غير عادية بشكل خاص. غير أن آخرين هم أقل مهارة في قراءة ردود فعل الطلاب، وقد لا يعرفون متى يتلقون معلومات مهمة لكنها متحيزة. وقد يجرون تغييرات استناداً إلى ما يراه بضعة طلاب فقط، ويتساءلون عن سبب عدم إحراز تقدم ويرفضون تغذية الطلاب الرجعية كلياً.

مع المعرفة المتزايدة للأساليب المختلفة لتعلم الطلاب، ومع تنوع خصائص الطلاب في الفصل، ومع الالتزام بتدريس الطلاب غير التقليديين، فقد أصبح تأكيد كلارك على تضمين الملاحظات التي تم التوافق بشأنها فقط مسألة تنطوي على مشكلات. فلكي يصبح أعضاء هيئة التدريس على أعلى قدر من الفعالية، فإنهم

يحتاجون إلى الحصول على معلومات عن جميع فئات الفصل. لذا، يجب على مقرري المجموعات الصغيرة تضمين الملاحظات التي لم يتم التوافق بشأنها، وبيان عدد الطلاب الذين يُنفق آرائهم مع تلك الملاحظة.

يخصص حوالي اثني عشر دقيقة لذلك الجزء من المقابلة المتعلق بالمجموعات الصغيرة إذا كان حجم الفصل يقل عن 100 طالب، أما بالنسبة للفصول الأكبر فيتم تخصيص مقدار أقل من الوقت (من ثماني إلى عشر دقائق). وعادة أقوم بتنبيه الطلاب عندما لا يتبقى لهم سوى دقيقتين. ولا يعيق مناقشات المجموعات الصغيرة وجود مقاعد مثبتة في الأرض ولا المقاعد الموزعة على شكل صفوف في المدرجات.

تفهم الملاحظات وتثبيت توافق بين جميع أفراد الفصل. في نهاية المناقشات التي تجري بين مجموعات الطلاب الصغيرة، يُطلب إلى الطلاب العودة إلى مقاعدهم والجلوس متوجهين إلى الأمام. ولإتاحة الملاحظات للمدرس، أطلب إلى الطلاب أن يبينوا برفع الأيدي، على مقياس يتراوح بين واحد وخمسة، حيث يكون الرقم خمسة هو الأعلى، كيف يقيموا المقرر بصفة عامة. وتتفاوت النتائج، بوجود نفس عدد الملاحظات وأنواعها، فيما إذا كان الطلاب يرون أن المقرر واحد من أفضل المقررات أو واحد من أسوء المقررات التي درسوها.

بعدئذ، يقرأ كل مقرر مجموعة أمام كامل الفصل إجابة واحدة لكل من الأسئلة الثلاث العامة. ويبين جميع الطلاب ما إذا كانوا يوافقون أو لا يوافقون على ملاحظة ما برفع الأيدي. من المفيد جداً وجود شخص آخر يقوم بتوزيع وجمع الأوراق وتدوين الملاحظات أثناء هذا الجزء من المقابلة في الفصول التي يزيد عدد الطلاب فيها على 100 طالب، ومن المفيد في الفصول الكبيرة القيام مسبقاً بإحصاء عدد المقاعد في أماكن مختلفة من غرفة الدرس حتى يكون بالإمكان لاحقاً تسجيل النسبة المئوية للأيدي المرفوعة بدرجة معقولة من الدقة. وإلا لا يمكن الوثوق بأن تكون التقارير

دقيقة ضمن حدود المعقول. وكثيراً ما ينتهي الوقت قبل عرض جميع الملاحظات الفريدة في نوعها أمام الفصل برمته. لذا، فإن جمع الملاحظات المكتوبة أمر في غاية الأهمية.

الخطوة الثالثة: ترتيب المعلومات

انطلاقاً من الملاحظات المكتوبة، ليس من الصعب تحليل وتصنيف الملاحظات تحت ثلاثة عناوين وهى:

1- الأمور المفضلة.

2- الأمور المفضلة تغييرها.

3- اقتراحات. ويتم تحت كل عنوان ترتيب الملاحظات حسب تكرارها. ويتم، كلما كان ذلك متاحاً، تضمين مجموعة فرعية من ملاحظات الطلاب الحرفية، التي يمكن استنساخها من أوراق المجموعة الصغيرة التي تم جمعها، وذلك لإعطاء نكهة وإيضاح.

هناك دائماً مسألة اختيار ملاحظات الطلاب التي يتم تضمينها، لا سيما حين يكون من المحتمل أن تتضمن أكثرها حيوية هجمات شخصية مصاغة بطريقة فجة. مثل هذه الملاحظات تسترعي انتباه المدرس على الفور. غير أن آثارها الأبعد مدى قد يكون لها مفعول عكسي من حيث إنها تزيد الشعور العدواني نحو الطلاب وتخفض قيمة الطلاب والتغذية الرجعية الواردة منهم في ذهن المدرس. يجب تدوين الملاحظات بتفصيل كاف بحيث يتمكن المدرس من فهمها دون الحاجة لوجود مستشار حيث أن التغذية الرجعية تقرأ عادة وتعاد قراءتها عدة مرات.

الخطوة الرابعة: إدارة جلسة التغذية الرجعية

مع أن طابع جلسة التغذية الرجعية يتأثر بعدة عوامل، إلا أنه يتضمن بعض العناصر الثابتة (كلارك وريدموند، 1981). وتتمثل العوامل التي تؤثر على الجلسة

الأهداف المرجوة من تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة، والتفاعل بين المستشار والمدرس، و الوقت المتاح للجلسة.

مراجعة المقابلة. إن مراجعة موجزة لتشخيص تدريس المجموعة الصغيرة وتنظيم التغذية الرجعية مفيدة بالنسبة للمدرسين غير المطلعين على الطريقة أو الذين لم يستخدمونها مؤخراً.

مراجعة الملاحظات وتحليلها. أثناء مراجعة الملاحظات، نحاول التأكد من تطابق تفسير المدرس وتفسير المُحاور الذي يجري المقابلات، لكل ملاحظة وأن التفسير يعكس بشكل دقيق آراء الطلاب. ويستطيع المدرسون إلقاء الضوء على ملاحظات قد لا تكون أنت، المُحاور، قد فهمتها حق الفهم.

وفي مرحلة من الجلسة، قد يشعر المدرس بأنه في موقف دفاعي نوعاً ما بشأن ملاحظات الطلاب السلبية. في هذه الحالة، تلعب القدرة على التعاطف دوراً مناسباً. ومن غير المفيد أن تتم دائماً مراجعة كل موضوع شفوياً. إن إبراز الموضوعات الأكثر أهمية للتعلم وتلك التي يمكن عمل شيء بشأنها قد يسفر عن تغيير أكثر من قائمة شفوية لكل شيء. وقد تكون جميع الملاحظات المكتوبة متاحة للقراءة لاحقاً.

وعند تحديد المدرس موضوعات الطلاب الرئيسة، يتضح أن هدفاً آخر لجلسة التغذية الرجعية يتمثل بأن المدرس يدرك بأن ملاحظات الطلاب صحيحة من منظور الطلاب ولكن يجب تقييمها من منظور المدرس أيضاً. وهذا أمر مهم لأن بعض المدرسين يقبلون ملاحظات الطلاب حسب مدلولها الظاهري دون إعارتها المزيد من التفكير. ويميل مدرسون آخرون إلى رفض ملاحظات الطلاب على الفور. وفيما يلي الأسئلة التي يرى المدرسون أنها مفيدة عند التعامل مع ملاحظات الطلاب:

* ماذا جرى في الفصل مما استدعى هذه الملاحظة؟
* هل هذا الشيء خاضع لسيطرتي؟

* هل لهذا الشيء أهمية بالنسبة لتعلم الطلاب؟
* هل أستطيع أن أتغير حدود المعقول فيما يتصل بهذا الشيء؟
* هل أريد أن أتغير فيما يتعلق بهذا الشيء؟
* ما هو الإجراء الذي أستطيع اتخاذه الآن أو في المرحلة القادمة عندما أدرس؟

الخطوة الخامسة: خطة المدرس من أجل الاستجابة للطلاب

إن عملية تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة تثير توقعات لدى الطلاب بأن تغييرات نحو الأفضل سوف تتحقق. غير أن المدرسين لا يعرفون دائماً كيف يستجيبون للفصل بعد مقابلة للمجموعة. لذا فإننا نتحدث عما ينوي المدرس القيام به. وإذا بدا ذلك غامضاً، فنقوم بوضع صيغة إجابة قصيرة معاً. وتتضمن الإجابة عادة توجيه الشكر والإحالة إلى بعض الملاحظات الإيجابية الصادرة عن الطلاب، وإلى مقترحات يجد المدرس أنها مفيدة، وإلى أي تغييرات يمكن تنفيذها. وقد تجدر الإشارة إلى أن مجموعة من أعذار المدرس والإعراب عن خيبة الأمل في ملاحظات الطلاب يكون لها مفعول عكسي.

فعالية تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة

لنعد الآن إلى السيناريوهات التي طُرِحت في مطلع هذا الفصل ولنسأل ما إذا كانت مقابلات الطلاب قد ساهمت في تحقيق تدريس أكثر فعالية في تلك الحالات أم لا.

مع أن الأستاذ المساعد الذي أرسله رئيس قسم الاقتصاد إلى مكتبنا قد تم تثبيته وترقيته، فإنه لا يزال يواجه مشكلة في التدريس أكثر من المعتاد. وهو يعود إلى المكتب من حين لآخر وقد تعاون مع ثلاثة مستشارين مختلفين. وهو دائماً يطلب أن نتحدث إلى طلابه. وبما أن الملاحظات هي عادة ذات الملاحظات السابقة، فإننا

نستخدم تدابير قلم وورقة بدلاً من تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة. وبما أن المدرس يبدو متشبثاً بموقفه الذي فحواه "قولوا لي ما يجب علي فعله وسأفعله" في مرحلة تطور المدرس، فإنه لا يستطيع التعميم إلى ما بعد المقرر الذي يدرسه. في بادئ الأمر كانت التغذية الرجعية الواردة من الطلاب توفر قدراً كبيراً من الحوافز، أما الآن فإن فائدتها محدودة.

أخذ البروفسور غيدي الذي يدرِّس فصلاً كبيراً ملاحظات الطلاب في الاعتبار. وبعد أن أخذ علماً بنقاط التشابه والاختلاف في تدريسه في ظروف الفصول الكبيرة والصغيرة، قام بإدخال عناصر في الفصل الكبير كانت مفيدة في الفصول الأصغر حجماً. كما قام بتطوير أنشطة أخرى مناسبة لتدريس المجموعات الكبيرة. و أظهرت عمليات تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة أن الطلاب أحبوا المقرر أكثر من ذي قبل. كما أن غيدي أصبح راضياً أكثر من ذي قبل، مع أنه لا يزال يفضل الفصول الصغيرة. لقد نجحت عملية تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة نجاحاً جيداً جداً في هذه الاستشارة.

أوجد السيناريو الطبي المتمثل بالتنقيح الكامل للمقرر مشكلات غير عادية. يستخدم تشخيص تدريس المجموعات الصغيرة الكثير من وقت الفصل والمستشار. فمقابلات تجرى لكل من المدرسين الخمسة كانت ستستغرق ساعتين ونصف الساعة من وقت الفصل، وخمس ساعات لتدوين عملية التحليل ونتائجه وست ساعات لاستعراض التغذية الراجعة. ومع أن منسق المقرر لم يعترض فإن عدداً من المدرسين الآخرين كانوا غير راغبين في التخلي عن هذا القدر من وقت المقرر. وقد توقعنا أيضاً أن الطلاب سيجدون أن خمس مقابلات أمر مبالغ فيه. وبناء عليه، فقد تم استحداث عدة أسئلة لتركيز ذاكرات الطلاب على أجزاء محددة من المقرر، ولم يتم سوى إجراء مقابلتين اثنتين. ووجد مدرسو الفريق الطبي أن ملاحظات الطلاب أكدت توقعاتهم بأن المقرر قد تحسن كثيراً في مجموعه. وتم إجراء تدوين مستقل

للملاحظات عن أعضاء هيئة التدريس كل على حده بمعزل عن الملاحظات المتعلقة بالمقررات وأعطيت للمدرسين فقط. غير أن رئيس المقرر كان يريد كافة المعلومات لأنها تؤثر على نجاح المقرر. وبنتيجة معاودة المفاوضات، وافق الجميع على أن بوسع المحاور الذي أجرى المقابلات إبداء ملاحظات شفوية عامة لرئيس المقرر بشأن نقاط قوة وضعف كل مدرس. ومن شأنه هو أن يحاول مساعدة كل فرد منهم. ومن المزمع وضع مجموعة من تشخيصات تدريس المجموعة الصغيرة من أجل السنة القادمة.

ورأت آرلين، المدرسة المساعدة لمادة الفن، بالفعل أن وجود شيء من التغذية الرجعية الواردة من الطلاب أمرمفيد (بوردونارو، 1995–1996) مع أنها لم تكن ترغب في السماح لأي لمستشار بالدخول إلى فصلها. وبعد الاستماع إلى عدة مقترحات تتعلق بجمع المعطيات، وافقت على أن يجيب كل طالب على حدة على الأسئلة الثلاثة حول عملية تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة وإرسال النتائج إليّ بالبريد ليتم تحليلها وطباعتها حتى لا يتم التعرف على الطلاب عن طريق خط اليد هذا الإجراء استغرق من الوقت أكثر من تشخيص عادي لتدريس المجموعة الصغيرة، ولم يكن يوجد رقابة على التوافق، ولم يكن بوسعنا التحكم بجمع البيانات. غير أننا تعلمنا بكثير من التفصيل ما كانت آرلين قد شعرت به من قبل، ألا وهو أن الطلاب كانوا يشعرون بالعداء نحوها. وقد أعطيتها صورة بسيطة ولكن حقيقية عن ملاحظات الطلاب. فتفوهت ببعض الكلمات وغادرت المكان. وعادت ثانية في الفصل التالي وطلبت إعادة الإجراء. فما من شيء آخر يؤدي الغرض. هذه المرة، كانت ردود فعل الطلاب تجاهها شخصياً أفضل مما سبق، وطرحت اقتراحات بشأن تحسين المقرر. ومرة أخرى تفوهت ببعض الكلمات ثم غادرت المكان. في الفصل التالي أرسلت مذكرة تقول لي فيها بأن أتوقع ملاحظات الطلاب عبر بريد الجامعة وأن أستعرض هذه الملاحظات. هذه المرة رأت مجموعتان من الطلاب أنها هي والمقرر جيدان جداً. لقد أسفر هذا الإجراء المتعلق بالمقابلات بالتأكيد عن تحسن في التدريس، وبين مرونة فعالية تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة.

خاتمة

استناداً إلى ما شعر به الطلاب والمدرسون من رضا، يعتبر تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة استراتيجية فعالة من أجل تطوير هيئة التدريس والتدريس. وقد أحب المدرسون والطلاب التوقيت في منتصف المقرر إذ إن التغذية الرجعية يمكن أن تسفر عن تغيير أكثر فورية من التغذية الرجعية في نهاية الفصل الدراسي. وقد أعجب المدرسون بالغزارة الناجمة عن معطيات المقابلات. وهم يثقون بالمعطيات، ويرون أنها تتفق مع كثير من المعطيات المستقاة من نماذج تقييم الطلاب (برينكو، 1993؛ دايامـوند وسـموك، 1985). ويقـول المدرسـون أيضـاً إن تشـخيص تدريس المجموعة الصغيرة يتضمن معلومات محددة جداً مما يسهل عليهم معرفة أين وكيف تجرى التغييرات. وفي التفاعل بين المستشار والمدرس يكمن مصدر محتمل من التغيير الحسن (برينكو، 1993). بما أن عمليات تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة تحتاج إلى وقت المستشار أكثر من عمليات التقييم بالورق والقلم، فإن المصادر الأخرى لتقييم الطلاب ضرورية (براسكامب وأوري، 1994). والخلاصة هي أنه إذا كانت التغذية الرجعية التي تمثل ما ورد من الطلاب بشكل مفصل، بما في ذلك وجود صور واضحة لديناميكية الفصل الفعالة، ذات أهمية في تحسين التدريس، فإن عملية تشخيص تدريس المجموعة الصغيرة متاحة وفعالة.

نانسي إيه. دايامونـد إختصاصية في التربية في شعبة تطوير التدريس، مكتب موارد التدريس في جامعة إيلينوي في أوربانا ـ شامبين. وهي عضو قديم في شبكة التطوير المهني والتنظيمي وتقوم في مناسبات عديدة بتقديم معلومات عن شبكة التطوير المهني والتنظيمي في المؤتمرات.

البريد الإلكتروني:ndiamond@uiuc.edu

المراجع

Bordonaro, T. (1995-96). Improving the performance of teaching assistants through the development and interpretation of informal early evaluations. *The Journal of Graduate Teaching Assistant Development, 3,* 21-26.

Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective?" *Journal of Higher Education, 64* (5), 54-68.

Clark, D. J., & Bekey, J. (1979). Use of small groups in instructional evaluation. *Insight to teaching excellence,* VII.I. Arlington, TX: The University of Texas at Arlington.

Clark, D. J., & Redmond, M. (1982). *Small group instructional diagnosis: Final report.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 217954)

Dawson, J., & Caulley, D. (1981). The group interview as an evaluation technique in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11,* 4.

Diamond, N., & Smock, R. (1985, October). *Description and evaluation of the senior clinical interview process.* Paper presented at the tenth annual conference of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education, Somerset, PA.

Powney, J., & Watts, M. (1987). *Interviewing in educational research.* London, England: Routledge & Kegan Paul.

Nancy A. Diamond is a specialist in education in the Division of Instructional Development, Office of Instructional Resources at the University of Illinois at Urbana-Champaign. She is a longtime POD member and a frequent presenter at POD conferences.

obeikandl.com