تغذية راجعة من خلال المحاورة

د. خنساء ذياب: رئيسة القسم العربي
في كلية دافيد يلين للتربية
محاضرة ومرشدة تربوية

طرأت تغيرات كثيرة في السنوات الأخيرة في مفهوم المهنية لمهنة التعليم . هذه التطورات جعلت موضوع تأهيل المعلمين يتصدر معظم الابحاث التربوية المختلفة ، تحتل التجربة العملية التطبيقية في الحقل ، كجزء أساسي في برامج تأهيل المعلمين ، مكاناً مهماً في تكوين وبلورة هوية الطالب المهنية أثناء دراسته في المؤسسات المختلفة لتأهيل المعلمين .

يتعلم الطالب في إطار التجربة العملية العمل بواسطة اعتبارات شخصية تربوية وتدريسية ، يتعلم أيضا تطبيق مبادئ علمية تربوية لإكساب المعرفة والمهارات التعليمية ، وتطوير قدراته التعليمية اتجاه نفسه واتجاه تلاميذه في الصف وكذلك تطوير تفكير ارتدادي وتطوير مواقف واتجاهات التربية وكذلك تطوير رؤية ذاتية وهوية مهنية في مجال التربية والتعليم (زيف ، 1995) .

تزداد قوة التيار المنادي بان عملية التعليم هي ذات طابع ارتدادي ، ولذلك علينا في برامج تأهيل المعلمين ، تأهيل وتطوير معلم مفكر وباحث ، ذي تفكير ارتدادي . النظرة التي كانت متبعة حتى اليوم هي ان التعليم علم تطبيقي ، وان النظريات والأبحاث تشكل أساسا وقاعدة للعمل الميداني في الحقل وعلينا قلب هذا الترتيب لوضع فيه العمل في الحقل التعليمي التربوي ، يكون أساسا للتفكير والتعلم واستنتاج العبر وصياغة نظريات جديدة (زلبرشتاين ، 1998) .

على الطلاب الذين يدرسون في برامج تأهيل المعلمين تطبيق نظريات تعلم وتعليم في الحقل ولكن يتضح انه في معظم الاحيان لا تكون مطابقة بين النظريات وبين الواقع التربوي الموجود في الصف او المدرسة ولذلك يميل معظم المعلمين الى تجاهل النظريات المختلفة التي تعلموها واكتسبوها أثناء تأهيلهم واللجوء لحلول شخصية تناسب الواقع التربوي الموجود . هذه الصورة تؤثر على آفاق تطوير معلم باحث ذي تفكير ارتدادي بهدف فهم اعمق للبيئة التربوية ومن اجل تطوير معرفة وعلم شخصي بهدف فهم اعمق للبيئة التربوية ومن اجل تطوير معرفة وعلم شخصي وعملي يمكن المعلم ان يواجه عمله في مواقف وأحداث تعليمية في الصف وفي المدرسة بشكل افضل (زمران وهكوهين ، 1999) .

ستتناول هذه المقالة موضوع محادثة التغذية الراجعة ودورها في تأهيل المعلمين وخاصة في القسم العملي منه وكيف تساعد هذه المحادثة على تطوير التفكير الارتدادي لدى الطالب وانعكاسها على تجربته في الحقل من اجل التعلم واستغلال العبر من هذه التجربة لكي يخطط لفعاليات مستقبلية أخرى بشكل افضل واحسن . سنبدأ الحديث عن التفكير الارتدادي ، دوره وأهميته في تأهيل المعلمين ومن ثم عن محادثة التغذية الراجعة ومميزاتها ونختم بوصف بعض المواقف المأخوذ من واقع الطلاب في كلية تأهيل المعلمين لتوضيح الامور التي ستطرحها هذه المقالة .

أ- التفكير الارتدادي-Reflection

جاء المصطلح من اللغة اللاتينية ومعناه الالتفات للوراء، أما التفسير الحرفي للمصطلح فهو إلقاء النظر للوراء، على فعالية ما، أو على حدث أو موقف جرى في الماضي (زلبرشتاين، 1998).

ينظر معظم الباحثين لعملية التفكير الإرتدادي وكأنها عملية مرتبطة بالنظر إلى أمور حدثت في الماضي (REFLECTION ON ACTION) ولكن هنالك باحثين يرون الأمر منوطاً بأحداث الحاضر من خلال العملية نفسها مثل SCHON (1988) وتسمى فيها العملية ب RFLECTION IN ACTION ومن الباحثين مثل louden (1991) والذي ينظر للارتدادية كعملية مرتبطة في المستقبل حول تفكير المعلم وتخطيطه لفعاليات مختلفة.

وبكلمات أخرى يمكن القول بأن التفكير الارتدادي هو القدرة على إعادة عرض شريط معين من الذاكرة والنظر والتمعن فيه من جديد وإبداء الرأي حول الأفكار والمشاعر التي راودتنا أثناءه وما هو موقفنا الحالي من هذا الشريط في المستوى العقلي المعرفي والمستوى العاطفي والوجداني ولذلك فإن كل عملية تفكير ارتدادي يجب ان تتضمن:

1 - القدرة على النظر الى الأمور.
2 - القدرة على تفسير ما حدث ووصفه بالكلمات.
3 - القدرة على النقد وإعطاء تقييم ذاتي لما حصل.
4 - تحديد الصعوبات واقتراح حلول وبدائل جديدة.
5- تحديد التعلم الذي حدث بأعقاب الموقف المعين وماذا علينا فعله وماذا علينا تجنبه.

يتطرق van manin (1977) الى ثلاثة مستويات أساسية في التفكير الارتدادي:

1- مستوى فني - تقني- TECHNICAL - من اجل تحسين أساليب واستراتيجيات التعليم.
2- مستوى عاطفي وجداني - AFFECTIVE - فيه يتطرق الشخص لاثر وتأثير الموقف على ذاته، كيف شعر وكيف شعر الآخرون.
3- مستوى تقويمي- EVALUATIVE - وفيه يحدد الشخص المبدأ والنظرية والقيمة التي استند اليها وبنى عليها عمله وتجربته.

BAIN وزملاؤه (1999) تطرقوا في مقالهم حول تطوير التفكير الارتدادي لدى المعلمين في فترة تأهيلهم الى خمسة مستويات مفصلة للتفكير الارتدادي وفيما يلي وصف لهذه المستويات والتي توضح قدرة التفكير الارتدادي لدى الطالب وكيف يمكنه تطويرها فيما بعد.

المستوى الأول- تقرير-Reporting

- الطالب يقص، يصف ويعطي تقريراً بشكل اولي حول حدث معين.
- الطالب يبدي قدرة تحليله حول وصف الحدث ويعقب على عدة جوانب منه.

المستوى الثاني- رد فعل-Responding

- الطالب يصف الحدث بدون تعميم وبدون ذكر مصطلحات.
- الطالب يعقب على الحدث ويصدر حكماً بدون أي تفسير.

- الطالب يسأل أسئلة بدون أي محاولة للإجابة عنها أو اقتراح بدائل إضافية .
- الطالب يعبر عن مشاعره بشكل عام (جيد، سيء، متوسط) .
- الطالب بإمكانه تجزئة الشعور لمركباته، مشاعر سلبية وأخرى إيجابية مثل (خوف، قلق، يأس ، خيبة أمل، حب، رغبة، تشجيع، شعور بالرضا إلخ . . .

المستوى الثالث- تعقيب Relating

- الطالب يميز معطيات لها علاقة بتجاربه السابقة او بمعرفته وفهمه السابق .
- الطالب بإمكانه تعيين وتحديد نقاط القوة والضعف لديه .
- الطالب يميز الأخطاء التي وقع بها وماذا تعلم من هذه الأخطاء .
- الطالب يعطي تفسيراً سطحياً للأحداث المختلفة ويميز الأمور التي عليه ان يغيرها ويطورها .

المستوى الرابع- إعطاء تفسيرات Reasoning

- الطالب يقوم بدمج المعطيات مع المصطلحات النظرية والتجربة الشخصية ويحقق مستوى عاليا من التعميم .
- الطالب يظهر درجة عالية من الفهم لاسباب حدوث الامور .
- الطالب يحلل ويبحث حول مصطلح معين أو تجربة ما ويبحث عن الأجوبة، يجرب بعض البدائل ويضع الفرضيات حول الحدث .
- الطالب يحاول تفسير تصرفاته ومشاعره الخاصة به أو تصرفات ومشاعر الآخرين .
- الطالب يحاول الربط بين النظريات والتطبيق بشكل عميق .

المستوى الخامس- إعادة بناء وصياغة من جديد Reconstructing

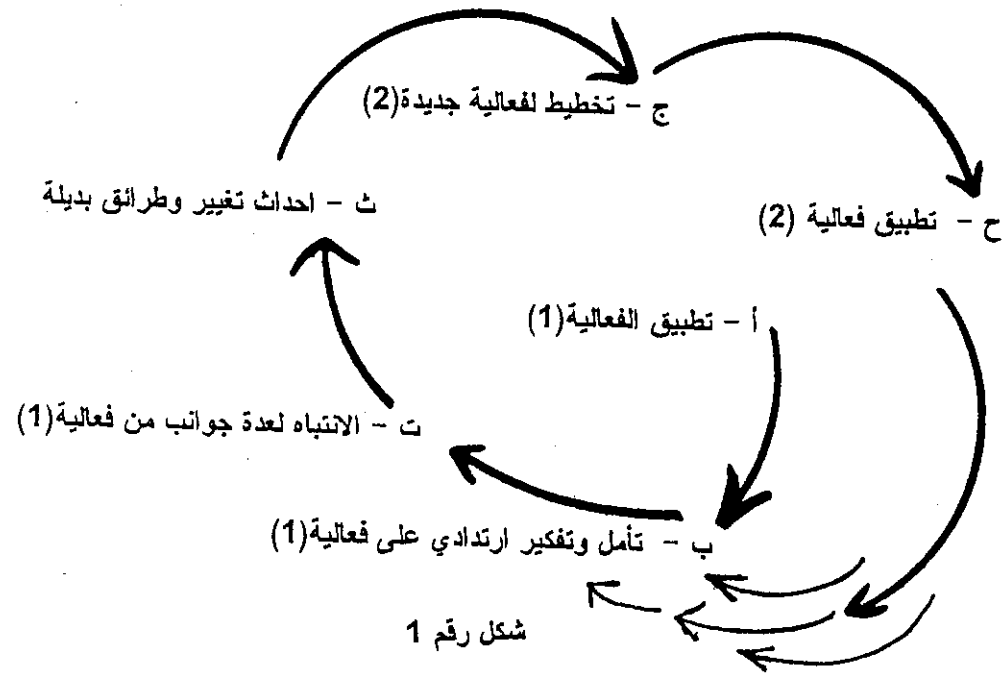
- الطالب يظهر درجة عالية من التفكير المجرد من اجل تعميم أو تطبيق الامور التي تعلمها .
- الطالب يتوصل لاستنتاجات أصلية و مثيرة من خلال اعتماده على تجربته الذاتية .
- الطالب يكتشف قوانين ، يبني لنفسه نظريات تعلم ويتخذ موقفاً اتجاه معضلة معينة .
- الطالب يكشف ويوظف ويذوت، على ضوء التفكير الارتدادي الذي قام به المعنى الشخصي لعملية التعلم والتعليم الخاصة به .

أهمية التفكير الارتدادي في التجربة العملية للمعلم

عندما يقوم المعلم بالتفكير الارتدادي بعد إنهاء تطبيق تجربة ما في الحقل فإن هذه العملية تساعده في تعميق فهمه ورؤيته حول هذه التجربة، وعندها تضاف هذه التجربة الجديدة لسلاسل التفكير الموجودة لديه وهذا يزيد من فهمه ويساهم في إغناء سلة خبراته وتجاربه المدروسة . وعندما مواجهة المعلم تجربة جديدة فانه يعود لمخزون تجاربه السابقة ويغرف من سلة خبراته مفاهيم جديدة واستنتاجات يستعملها ويوظفها في تجربة أخرى إضافية، وهكذا بإمكان المعلم مقارنة تجربته الجديدة مع القديمة التي وجدت مكانها في سلاسل تفكيره، وإيجاد اوجه الشبه والاختلاف بين الموقفين في التجربتين السابقة

والجديدة وماذا تعلم من هذا التحليل وما هي الامور التي سيأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لتجربة أخرى .

الرسم التخطيطي (شكل رقم 1) يوضح دائرة عمل المعلم ذي التفكير الارتدادي والمتواجد في تعلم مستمر حول تجاربه العملية الحالية واستنادها على عبر التجارب السابقة .



شكل رقم 1

وهكذا بعد دورة واحدة من تخطيط وتطبيق، و تفكير، و تغيير، و تخطيط، و تطبيق، يدخل المعلم بعد إنهاء الحلقة الأولى لتجربة معينة ، لحلقة جديدة أوسع من الأولى والتي تستند عليها وهكذا من تجربة لتجربة تتسع دوائر و تجارب المعلم لتصبح شبيهه بالشكل اللولبي الذي يزداد عرضاً وتوسعاً كلما اتجهنا لاعلى وهذا ما أشار إليه (ميكنيف ، 1993) عندما عبر عن نظرته حول ارتدادية المعلم أثرها في تطوير واغناء تجربته العلمية . وربما هذا هو التفسير لوضع المعلم الذي يحلق ويحلق عالياً كلما ازدادت واتسعت سلة خبراته والتي تعكس نفسها على مهنيته ومستواه ورضاه واكتفاءه الذاتي من عمله ومن أدائه ومن علاقته مع طلابه .

ب-محادثة التغذية الراجعة

تعتبر محادثة التغذية الراجعة جزءاً مهماً في عملية تأهيل المعلمين، باعتبارها فعالية ممثلة وملخصة وتضم في طياتها مركبات لمعظم العمليات والمراحل الموجودة في برامج تأهيل المعلمين .

في هذا القسم من المقالة سنحاول مناقشة هذه العمليات والمراحل وكيف تنعكس في محادثة التغذية الراجعة بين المرشد والطالب، وكذلك سنؤكد على الأهداف من وراء المحادثة الراجعة وكيف يمكن للطرفين الطالب والمرشد التربوي تحقيقها معاً، وما هي الظروف والشروط التي يجب ان تتوفر في أجواء هذه المحادثة لتكون مثمرة وناجحة وتساعد في تقويم

الطالب وتطويره في النواحي التي تحتاج ذلك .

وسنختم هذا القسم بصعوبات متوقعه وتوجيه نصائح للمرشد والطالب .

تعتمد محادثة التغذية الراجعة على الحوار (DIALOUGE) البناء والغني وفيها تتم عملية تحويل التجربة العملية الشخصية للطالب من إطار شخصي وحدث لمرة واحدة لحوار فيه يتم توسيع وتعميم وتنظيم المبادئ والأفكار التي تدوي في رأس الطالب مباشرة بعد انتهاءه من تطبيق الفعالية في الصف .

يحاول المرشد التربوي مساعدة الطالب في تحديد وفي بناء معلوماته ومعرفته السابقة في سلاسل تفكير ومبان معرفية ذات معنى من اجل تطوير القدرة على مواجه افضل لأوضاع تعليمية في المستقبل ، من خلال ملاءمته لأمور تعلمها وتوظيفها في تخطيط لفعالية ولتجربة جديدة . وإذا رجعنا للشكل رقم(1) نجد ان دور المرشد الأساسي يتمركز حول شق التأمل والتفكير الارتدادي الذي سيجريه الطالب حول تجربته السابقة لكي يلخص العبر ويدرك ما حدث له وما حدث للآخرين في هذه الفعالية ويوظف كل ذلك في التفكير الجديد حول تخطيط وتطبيق فعالية عملية أخرى ، وبعبارة أخرى نقول ان جوهر الموضوع في محادثة التغذية الراجعة يكمن في تطوير التفكير الأرتدادي لدى الطالب ومساعدته بواسطة المرشد او الموجه التربوي على إدراك تام لذاته وهذا يؤدي بدوره الى نمو وتطوير الطالب .

فيما يلي بعض التعريفات المهمة لمحادثة التغذية الراجعة :

(1) يرى (Schon -1987,1988) في محادثة التغذية الراجعة طريقة للتعلم والتفكير وطريقة لتطوير نهج مهني لدى الطالب ، ويرى فيها أيضا عملية يتعرف من خلالها الطالب على حقائق ومبادئ التجربة بالحقل وبهذا يتعلم الطالب التماثل مع طرق تفكير مختلفة وتعقيبات خبراء آخرين حول أحداث مختلفة .

محادثة التغذية الراجعة حسب شون شبيه برؤية الطالب لنفسه "بقاعة المرايا" وعن طريق هذه المرايا يفحص الطالب اين هو ذاته من تجربته التي قام بها ويراها مقارنة مع تجاربه المتراكمة السابقة وتجارب الآخرين في الحقل ويربطها مع نظريات وتفسيرات إضافية .

(2) رايخنبرج (1996) ، ترى بمحادثة التغذية الراجعة حواراً عقلياً معرفياً وسيطاً يمكن الطالب من صياغة وطرح الأسئلة وتمكنه كذلك من التأمل والتفكير في تجربته وتساعده على إبراز التردد والتخبط وطرح المعضلات وتساعده على التفكير المشترك مع الآخرين من اجل إيجاد حل للمشاكل والمواجهات المختلفة وتساعده في اتخاذ القرارات المهمة والمناسبة .

(3) يرى (BERLINER 1986) في محادثة التغذية الراجعة كعملية وساطة وكحوار يخدم ويؤدي لتطور ونمو ذي معنى للطالب في سياق تأهيله كمعلم ولشركائه الآخرين في هذه العملية(المرشد والمعلم المتعاون وتلاميذ المدرسة) وذلك عندما يكون الحوار ذا طابع ارتدادي .

وفي محاولة لإجمال كل هذه التعريفات نقول:

ان التغذية الراجعة المثلى هي التي تؤدي الى تطور ونمو الطالب شخصياً ومهنياً وذلك من خلال التشجيع والدعم والتطوير والتحسين لنقاط معينة ومحددة وتطوير الإدراك الذاتي والذي بدوره يمكن ان يؤدي الي تغيير او ان يحافظ على مستوى ووضع معين .

ما هي الأهداف من محادثة التغذية الراجعة في برامج تأهيل المعلمين؟

يتضح مما سبق أهمية محادثة التغذية الراجعة التي يجربها المرشد مع الطالب في كل مراحل تأهيله العملي والنظري في كليات ومؤسسات تأهيل المعلمين، لذلك فإن الأهداف تتمحور في شقين:

1- الشق المهني للطالب.

2 -الشق الشخصي للطالب.

الشق المهني للطالب:

تهدف محادثة التغذية الراجعة لتطوير الطالب مهنياً وبلورة هوية مهنية واضحة ولذلك يدور الحوار بين المرشد والطالب بعد انتهاءه من تنفيذ فعالية ما بالعمل على:

- كشف وتقييم الأهداف التعليمية العامة والخاصة من وراء كل فعالية تعلمية وتعليمية.
- صياغة القرارات والمراحل والاعتبارات لدى الطالب على شكل مبادئ من خلال تخطيط كل درس وذلك من اجل إنجاز وتحقيق أهدافه.
- مساعدة الطالب في تطوير مركب و متشعب حول إيجاد بدائل مختلفة في التعليم وفي فهم الأمور و تحليلها.
- توصل الطالب لحلول، واقتراحات بديلة إضافية.
- يحلل ويفسر الطالب مراحل الدرس وابعادها عليه وعلى طلاب الصف بالمستوى العقلي والمستوى الوجداني.
- تحفيز وتطوير التفكير الارتدادي لدى الطالب.

وإذا عدنا مرة أخرى لأهمية محادثة التغذية الراجعة نجدها تهدف لمساعدة الطالب بان ينمو ويتطور شخصياً ومهنياً، و السؤال الذي يطرح نفسه:

ما الذي يجعل محادثة التغذية الراجعة محادثة مطورة ومساعدة على نمو الطالب مساعدة إدراكه لذاته؟

حتى نجيب على هذا السؤال علينا ان نذكر ان هناك أنواع من محادثة التغذية الراجعة يمكن تصنيفها لنوعين وذلك يتعلق بالفعالية التي قام بها الطالب من حيث أهميتها، عمقها، وطولها:

-حوار عملي سريع.

-حوار عميق ومطول.

على المرشد ان يختار الحوار المناسب ويلائمه لطابعه الشخصي ولطابع شخصية الطالب ويلائمها أيضا لطبيعة الفعالية.

الشق الشخصي:

حتى يمكننا القول ان المحادثة المثلى هي التي تؤدي الى نمو وتطور الطالب شخصياً على المرشد ان يعرف الطالب معرفة عميقة جداً، و ليست سطحية وعندها تأخذ محادثة التغذية الراجعة طابعاً مميزاً وتكون ذات أبعاد ومعان عميقة وعندها يكون الحوار بين المرشد والطالب مطولاً وعميقاً ويشمل جميع الجوانب والمواقف الشخصية والذاتية للطالب وعلى المرشد مراعاة أهمية هذا الجانب من المحادثة الحوارية.

الظروف التي يجب مراعاتها أثناء إجراء حوار تغذية راجعة، شاملة حول الجوانب الشخصية والمهنية:

على المرشد ان يراعي الامور التالية لضمان نجاح وتحقيق أهدافه التي وضعها نصب عينه قبل ان يدير الحوار مع الطالب :

1- **التوقيت** : على المرشد التأكد من استعداد الطالب وقابليته لإجراء ولتقبل التغذية الراجعة

2- **الوضوح**- يجب تجنب التشويشات والتمحور في قضايا وأمور واضحة يمكن نقاشها .

3- **الموضوعية**- ان يكون المرشد موضوعياً وليس حاكماً متسرعاً في إصدار أحكامه وارائه الشخصية في كل موضوع يتم طرحه في الحوار .

4- **الشخصية الخصوصية** : ان يتطرق المرشد في حديثه الى تميز الطالب وخصوصيته وخاصيته ولا يعتمد في أقواله على الأفكار المسبقة والأقوال المقلوبة والتعميمات التي لا تساهم في تحقيق هدف محادثة التغذية الراجعة .

5- على **اللغة** ان تكون واضحة و مباشرة .

6- **التوافق** : على المرشد ان يراعي وان يكون واعياً لأهمية التوافق بين اللغة الكلامية واللغة غير الكلامية مثل (حركات الجسد، تعابير وملامح الوجه) ومن جهة أخرى ان لا نبالغ في أقوالنا وحركاتنا ولهجتنا .

7- **التدرجية** : على المحادثة ان تكون متدرجة ومبنية بشكل واضح ومنطقي وبدون أي قفزات وانتقالات سريعة من نقطة لأخرى .

8- **العملية والواقعية** : ان تتمحور التغذية الراجعة حول امر يمكن التعلم منه وأحداث تغيير ما فيه لا ان نناقش أمرا لا يمكن لنا تغييره أو التأثير عليه .

مبادئ أساسية في الارشاد التربوي الارتدادي- reflective-super vision

يتضح من الأمور التي ذكرناها حتى الان كم هي مهمة وأساسية محادثة التغذية الراجعة في تطوير وتأهيل المعلم ليصبح المعلم المرجو تأهيله ليكون عماد المستقبل ، ولكن تبرز صعوبة هذه المهمة الملقاة على عاتق المرشد التربوي وفيما يلي استعرض اهم الامور التي على المرشد ان يتميز بها شخصياً حتى يضمن نجاح ونجاعة المحادثة الحوارية مع طالبة مثلما وردت على لسان شون كما أوردته فرنكل (1998) :

1- المشاركة الفعلية الحقيقية في الحوار : على الحوار ان يكون حواراً بين متساويين كما يقول فريرة الذي ورد ذكره عند دروم(1989) ، وفقط عندما تتوفر المساواة بين الأطراف يمكن التحرر من عقدة القاهر والمقهور ومن عقدة ، المضطهد والمضطهد ، وفي ظروف التحرر هذه يمكن للمرشد إجراء حوار مع الطالب يحفز فيه ويثير اهتمامه وحب استطلاعه حول الأحداث والمواقف التعليمية وتعلمه منها .

2 - القدرة على الإصغاء (الإصغاء التام) واحترام اعتبارات الطالب الشخصية ، ولتكن قدرة المرشد على رد الفعل بعد الإصغاء نابعة من نية حقيقية لمساعدة الطالب في التغلب على المشاكل والصعوبات في فهم ظاهرة معينة من خلال عكس الموقف للطالب بواسطة المرشد وليساعد المرشد الطالب على اثارة وطرح الأسئلة وتوجيه النقد البناء لغيره ولذاته من اجل فهم اعمق لذاته .

3- تعتبر محادثة الإرشاد الارتدادية عملية مشتركة بين الطالب والمرشد فيها يتمكن الطالب بمساعدة المرشد من ان يفكر ملياً حول موقف / معضلة ذات عناصر مميزة ومركبة وتنم عن حب الاستطلاع والمفاجأة ، وعلى المرشد ان يطور لدى الطالب القدرة على التأمل والتعلم من تجربته الخاصة ومن تجارب الآخرين .

4- على المرشد ان يساعد الطالب لكي يوضح لنفسه ماذا حدث وما هو معنى الامور التي حدثت للطالب ولتلاميذه في

الصف من اجل التوصل لتعلم ولتعليم ارتدادي من خلال الشرح عن طريق نمذجة الأمور.

يحاول المرشد ان يعكس للطالب ما شاهده أثناء الفعالية وان يساعده للتوصل الى معنى وابعاد الامور التي حدثت ولذلك فإن الإرشاد الحقيقي يضم بداخله عناصر عرض، نمذجة، توجيه أسئلة وإغلاق دوائر.

5- يشجع المرشد الطالب في محادثة التغذية الراجعة، ويدعمه ليقوم بالتفكير الارتدادي على تجربته الشخصية حتى قبل تنفيذها أمام تلاميذ الصف (reflection pre-action)أو تفكير ارتدادي على التخطيط قبل التنفيذ وكذلك يفكر وليقمم ما حدث أثناء التجربة وما حدث بعدها.

6- يعتبر الإرشاد الارتدادي ناجحاً ومثمراً عندما يخلو من إصدار الأحكام والابتعاد عن التوصل لإجابة واحدة صحيحة وتعريض الطالب لمواقف فيها "لخبطة" وعدم وضوح وعدم ثقة وموقف فيه الطريق الوحيد للتوصل للإجابة هو بواسطة الطالب نفسه وعن طريقه وان يعطي المرشد الشرعية لمواقف كهذه عند الطالب أثناء إرشاده.

7- على المرشد تطوير قدرة الطالب على تقييمه لذاته وان يقوم الطالب بتقييم محادثة التغذية الراجعة التي جرت بينه وبين المرشد وماذا تعلم منها وماذا بوده ان يوظف وما هي الخطوات التي سيتبناها على ضوء هذه المحادثة، بكلمات اخرى تطوير قدرة التفكير على التفكير – metacognition – عند الطالب واعطاء تغذية راجعة على محادثة التغذية الراجعة.

ج- وصف حالات

حالة أولى:

فيما يلي سأعرض وصف حالة لموقف إرشادي وتعليمي قمت به كمرشدة ومرافقة لطلاب السنة الأولى في الحقل في صفوف ابتدائية في المدرسة العادية. لقد اختارت الطالبة نجوان وهي طالبة متدربة في سنتها الأولى في حقل التأهيل تسمية هذا الموقف بـ"**إنسانيتي بادئ ذي بدء**".

مجمل الوصف: قامت نجوان بتنفيذ درس مجموعات ومحطات ، لاول مرة في تدريبها، في الصف الثاني، ساعدها في إدارة كل محطة متدربات أخريات من المجموعة، اهتمت نجوان باستخدام الإستراتيجيات التدريسية التي تعلمتها وقسمت تلاميذ الصف لمجموعات غير متجانسة اقتناعا منها، بهدف تحقيق التعاون بين الطلاب وليساعد الطالب القوي الطالب الضعيف، واهتمت الطالبة بكل الجوانب الأخرى ، مثل بطاقة التعزيزات لكل مجموعة، اختيار قائد وممثل أرشدت جميع المتدربات حول المهمة الملقاة عليهن في إدارة المحطة.

كان الدرس مثيراً وممتعاً لكل من حضره من مرشدة و متدربات، و تلاميذ الصف، لدرجة انهم لم ينتبهوا لقرع الجرس. خرجت نجوان من الدرس مفعمة وكلمات التلاميذ "**معلمتي شكراً كثيراً على هذه الفعاليات، معلمتي كثيراً احببت القصة**" تدوي في رأسها وعند وقوفها على أول درجة تحدثت مع نفسها متسائلة:

-هل تحققت جميع الأهداف من من الفعاليات؟

-هل استمتع طلابي جميعهم؟

-هل اشترك الجميع حقاً؟

-ما هو شعورهم الان؟

وماذا اشعر انا نفسي؟

هنا نرى قدرة الطالبة على التأمل الداخلي وطرح الأسئلة حول مضامين الدرس وأهدافه وحول شعورها وشعور الطلاب وهي تبدي بذلك درجة مثيرة من التفكير الارتدادي.

لم تستطع نجوان التركيز والإجابة على هذه الأسئلة وانضمت لاحقا للمجموعة لمناقشة أحداث اليوم في التطبيقات مع المرشدة.

ضمت محادثة التغذية الراجعة حول درس نجوان أيضا زميلاتها المتدربات وجلسنا معا في غرفة منفصلة بينما أنهى باقي أفراد المجموعة أمورهم المختلفة.

المرشدة: نجوان كيف كانت حصتك اليوم؟

نجوان: شعرت انها كانت جيدة.

(أجابت الطالبة وعلامات الشرود الذهني بارزة على محياها).

وجهت نفس السؤال لباقي الزميلات واجبن بأن الدرس كان ممتعا ومدهشاً.

- المرشدة: لماذا تعتقدن ان الحصة ناجحة ممتعة ومدهشة؟

- زميلة(1): أولاً لأني رأيت المتعة في عيون الطلاب أثناء ممارستهم للفعآليات المختلفة.

- زميلة اخرى: لأن الفعاليات كانت شائقة وساهمت في اشراك جميع الطلاب وحفزت كل طالب بدافع المنافسة.

- زميلة إضافية: لأن الفعاليات كانت متنوعة ومختلفة فيما بينها من حيث المهام وسير الفعالية.

- المرشدة: نجوان ما رأيك بما سمعته الآن؟

- نجوان: حقيقة اني لمست متعة طلابي من جميع الفعاليات وبالفعل شعرت بأن كل فعالية قد حققت هدفها وذلك أيضا يرجع لترتيب جلسة الطلاب غير متجانسة.

- المرشدة: ما هو سر انفعال الطلاب لهذه الدرجة؟

- (وجدت الطالبات صعوبة في الإجابة على هذا السؤال).

جميع الإجابات تمركزت حول مبنى و تركيب الفعاليات وتنوعها، وعامل المنافسة بين المجموعات والتعزيزات المختلفة المعنوية والمادية منها في حالة الالتزام بقوانين اللعب والفعاليات المختلفة.

المرشدة: هل يمكن ان يكون سر الانفعال نابع من كون الفعاليات كانت محفزة للتفكير العميق وألزمت جميع الطلاب الدخول في هذا التحدي من اجل حل السؤال وإنجاز المهمة لتحقيق الشعور بالنجاح والإنجاز!

هل يمكننا ان نفكر بأنها ربما هذه هي المرة الأولى التي يحظى بها هؤلاء الطلاب بمعضلات ذهنية مثيرة ومحفزة؟ وان كل ما يتعلمون هو بمستوى عادي وتقليدي؟

هل يمكن أن السبب يكمن بأن "حد الإحباط الأقصى" من وراء تنفيذ كل فعالية كان مناسباً جداً لجيل الطلاب العقلي والانفعالي؟

دار النقاش حول هذه التساؤلات التي طرحتها ومن خلالها ساعدت نجوان والمجموعة المتدربة في تعميق النظر والتفكير حول فعالية/ تجربة ما وأن لا تكتفي بوصفها، جميلة، مثيرة، متنوعة، ملونة، متقنة!

وإنما ان ننظر الى أبعاد اعمق وربطها بعملية التعلم التي حدثت عند التلاميذ وما هي مميزات هذا التعلم.

لقد لفت نظري أمر اضافي في هذه الفعالية التي لم تتطرق اليها المتدربات! وهي إنفعال وإندماج نجوان وخديجة (متدربة

اخرى) لحظة ادارة المحطة داخل الدرس.

ولذلك قررت ان استغل هذا الموقف للفت نظر المتدربات حول اهمية صدق المعلم ونيته الحقيقية في المساعدة وتعليم تلاميذه ويأتي هذا على ضوء معرفة عميقة لأحتياجات التلاميذ وكذلك أهمية قدرة المعلم على وضع نفسه مكان التلميذ والشعور بما يشعر وعندها فقط بامكانه معرفة احتياجات التلميذ والعمل على توفيرها وبعد توجيه الأسئلة والمحاورة الإرتدادية توصلت نجوان وخديجة بعد ان تحدثتا عن شعورهما اثناء الدرس: **"انها المرة الأولى التي اشعر فيها حقيقة كطالبة في الصف الثاني، لقد لعبت معهم وتعلمت معهم وعلمتهم وكأني واحدة منهم"**.

ما زالت نجوان تتذكر محادثة التغذية الراجعة هذه التي ظهرت اعلاه اعادة كتابتها وحتى بعد مضى عدة شهور عليها، وإن دل هذا فإنه يدل على التعلم الحقيقي الذي حظيت به نجوان وزميلاتها وعلى تذويت امور ومفاهيم لم تكن واعية لها في بداية الأمر، وفي تعميق نظرتها وتفكيرها الإرتدادي على وحول / الأمور. وتقول: **"ان الجلسة كانت ممتعة جداً وشائقة ومهمة وجوّها المميز ساعد كلاً منّا في التعبير عن رأيه بشكل حر وموضوعي"** وتوصي نجوان جميع المعلمين تعليم طلابهم بين الحين والأخر على شكل مجموعات ومحطات لأنه بذلك يمكنهم التقرب والتعمق ودخولهم لنفوس طلابهم، وبهذا يمكنهم التعرف ليس فقط على المستوى العقلي والمعرفي للطالب، انما التعرف ايضاً على مستويات انسانية اخرى لديهم وعلى مواهبهم ومهارات ومميزات كل واحد منهم.

بإجمالها هذا تكون نجوان قد حققت نهج المعلم الباحث الصغير الذي نادى به الكثيرون (زمران وهكوهن 1999) الذي يتعلم من تجاربه بعد التأمل والتفكير العميق وقدرته على صياغة المبادىء وربطها بالنظريات المختلفة وحتى صياغة نظريات شخصية خاصة استناداً الى التجربة في الحقل وعرضها للزملاء الأخرين لكي يتعلموا منها.

حالة ثانية

خديجة طالبة متدربة في سنتها الأولى في مجموعتي في الإرشاد وتتدرب في صف اول كل تلاميذه ذكور: بعد ان انتهت من اعداد المركز التعليمي الخاص بها قررت وضعه في احدى زوايا الصف ليكون ثابتاً، وبعدها تم تعليم وتطبيق الفعاليات مع تلاميذ الصف على مدى ثلاثة اسابيع، وفيما يلي سأعرض أقساماً مهمة في محادثة التغذية الراجعة التي جرت بيني وبينها ومع قسم من الزملاء، بغية مساعدتها على رؤية الأمور والتعلم من تجربتها في كل مرحلة:

المرشدة: لماذا اخترت وضع المركز التعليمي بهذا الشكل في الصف؟

خديجة: لايمكن نقل المركز لانه كبير وقد اخترت وضعه في زاوية الصف حيث رأيت انها مناسبة وهذا يمكن الطلاب من التنقل بسهولة ودون عناء حتى يستطيعوا الأستفادة مما يحويه هذا المركز.

المرشدة: كيف كان رد فعل الطلاب لعرض المركز؟ كم من الوقت استغرق وضع وتثبيت المركز في الزاوية؟ ماذا فعل الطلاب اثناء هذا الوقت؟ وماذا شعر الطلاب عندها وخاصة انهم منعوا الإقتراب منه حتى يتم الأنتهاء من تثبيته؟

(كان موضوع المركز حول الحيوانات الأليفة وفيه أمور مثيرة وجميلة ومتنوعة وعينيات حقيقية).

حاولت من خلال توجيه هذه الأسئلة عكس الواقع الذي شاهدته للطالبة، لقد تمركزت الطالبة في هذه المرحلة من التجربة بتثبيت المركز في الزاوية ولم تع اموراً اضافية وما هي اعقابها ووقعها على نفوس تلاميذ الصف الأول والذين يشاهدون مركزا تعليمياً مثيراً لأول مرة في حياتهم.

وعندها ادركت خديجة اهمية الأمر بعد ان وضعت نفسها للحظات مكان تلاميذها وكيف كانت ستشعر في موقف

كهذا، ولذلك اقترحت انه في تجارب مستقبلية اخرى فإنه عليها ان تختار بين :

-إخراج الطلاب من الصف للساحة من أجل اللعب حتى اتمام مهمة تثبيت المركز في الصف .

-تثبيت المركز مبكراً قبل وصول التلاميذ للصف .

-تفعيل الطلاب بفعاليات ممتعة اخرى .

-جعل التلاميذ يشاركون في بناء وتثبيت المركز .

هنا نرى اهمية تطوير التفكير المتشعب لدى الطالبة ومساعدتها في التفكير في حلول وبدائل اخرى يمكن ان توظيفها في تجارب مستقبلية شبيه بالسابقة .

القسم الأخر من محادثة التغذية الراجعة دار حول التخطيط لتنفيذ الفعالية في الأسبوع القادم .

المرشدة: كيف سيتم تعليم المركز التعليمي في الصف؟

خديجة : سأختار مجموعة من التلاميذ وسأعمل معهم في الحصة الأولى، وزميلي المتدرب الأخر سيعمل مع مجموعة اخرى في الحصة الثانية، وبهذا يمكننا تخصيص الوقت الكافي لكل تلميذ اثناء الفعالية .

بعد تنفيذ الخطة في الأسبوع القادم دار حديث بيني وبين خديجة حيث جرى حوار مشترك حول بعض النقاط .

إبتدأت خديجة اقوالها بأن الفعالية كانت على ما يرام وبعد استدراج الطالبة عن طريق اسئلة استيضاحية انتبهت خديجة ان الطلاب لم يتمكنوا من تركيب لعبة البازل التركيبية ووجدوا صعوبة في التعامل معها وبإضافة الى ذلك فإن المعلمة لم تنجح في السيطرة على طلاب الصف عندما انفردت خديجة مع مجموعة صغيرة من الطلاب لتلعب وتلهو وتتعلم في المركز التعليمي .

في المحادثة التي اجريتها بحضور افراد المجموعة إيماناً مني بأهمية التعلم من تجارب الزملاء، تطرقت لفحص الأسباب التي يمكن ان تؤدي الى عدم نجاح التلاميذ في إنجاز مهمة تركيب البازل، توصل طلابي الى الإمكانيات التالية وذلك بعد حثهم على التفكير العميق المتشعب والبحث عن اسباب اخرى :

- عدد القطع كبير جداً .

- حجم القطع صغير .

- عدم وجود صورة كاملة لتكون دليلاً للتلاميذ .

- لم يتم شرح استراتيجية تركيب قطع البازل .

(وعودة الى خديجة وإختيارها لتعليم المركز بهذا الشكل) .

المرشدة: هل انت راضية من الطريقة التي اتبعتها اليوم لتعليم المركز؟

هل ستكررينها في الأسبوع القادم؟ هل هنالك تغيرات ستحدثينها؟

في الأسبوع التالي قررت خديجة مع زميلها إعطاء الفرصة لجميع تلاميذ الصف التعلم والتذوت بالمركز التعليمي وخططت لدرس مجموعات ومحطات وتم فيه تعليم معظم مضامين المركز واستمتع التلاميذ كثيرا .

ولكن ما زال امر البازل يحير خديجة كثيراً فقد قررت احضار صورة كاملة للبازل ليكون دليلاً للتلاميذ اثناء تركيبهم لقطع الصورة ومع ذلك لم يساعد هذا التغيير في مساعدة الطلاب ونجاحهم في تركيب البازل . بعد التجربة والمحاولة والتخبط وشعور خديجة بالذنب اتجاه الطلاب لأحباطهم المتكرر بعد ان لم ينجحوا بتركيب البازل في عدة حصص على التوالي، قررت خديجة ادخال وتطبيق جميع الاقتراحات التي وردت فيما يتعلق بلعبة البازل مع تلاميذ الصف الأول،

وعندها نجح التلاميذ بتركيب لعبة البازل .

تقول خديجة في تعقيبها على تجربتها في المركز التعليمي في الصف الأول :

" اتضح لي اكثر من ذي قبل اهمية التفكير والأخذ دائماً بعين الأعتبار ما مر علينا وما هي النتائج التي نتجت وكيف انعكس ذلك على الطلاب وحتى لا نكرر نفس الخطأ ، بعد التفكير الملي والعميق بما مر علي وعلى تلاميذي ولمرشدي الفضل في لفت نظري ونظر زملائي في الفرقة لأمور كثيرة والتي لأول وهلة لم استطع العثور عليها ولم استطع تنفيذها بشكل بناء .

ولكن بعد التفكير والعودة الى الوراء قليلاً بذاكرتنا لنعرف ما مر علينا نرى ما هو مهم وحتى الأمور الصغيرة منها والتي لا نعطيها اهمية كبرى ولكن بعد حين تكتشف العكس تماما " .

تنهي خديجة كلامها برفع صوتها (محاناً) بأن نهتم بكل ما يدور حولنا وخاصة عندما نتحدث عن أبرياء ملائكة ، صغاراً كانوا ام كباراً (التلاميذ) بأن نصل اليهم دائماً بقلوبنا وعقولنا ولا نكتفي بواحد منها .

يظهر من وصف الحالتين أعلاه اهمية ودور المرشد الموجه لا الملقن والذي يساعد الطالب في فهم الأمور وتحليل المواقف التعليمية . فالمفتاح هو توجيه السؤال الصحيح والمناسب للطالب . حاولت في اختياري للمواقف التعليمية هذه التي مرت بها الطالبتان نجوان وخديجة توضيح دوري كمرشدة لمساعدة الطالب المتدرب في رؤية الأمور من عدة جوانب لا ان يتمحور في جانب واحد مثل المضامين .

كذلك حاولت في حواري الأرشادي توجيه الطالبتين الى اهمية وضع التلميذ محوراً للعملية التربوية ، وعلى كل ما يحويه هذا المحور من اهتمامنا بالجوانب العقلية والأنفعالية للطالب . حاولت مساعدة الطالبات ، لتطوير التوجه الأنساني لدى المعلم اتجاه تلاميذه من خلال التركيز على التلاميذ وماذا شعروا ولماذا استمتعوا الخ . . . .

اعرض من خلال ما سبق امام المرشد التربوي فكرة استغلال حوار محادثة التغذية الراجعة من اجل تعزيز وبلورة الهوية المهنية لدى الطالب المتدرب ومساعدته في بناء فلسفة تربوية تقدمية لتنير طريقه في الحقل التعليمي .

واخيراً اقول للطالب المتدرب **" ان تطلب مساعدة ليس ضعفاً وانما قوة " .**

وليتوجه الطالب المتدرب لمرشده طلباً للمساعدة والتوجيه لأنه اثناء الحوار بين المرشد والطالب تأخذ تجاربنا العملية طابعاً أخر ولا تبقى ضمن موقف شخصي وإنما موقف تعليمي مدروس يتعلم منه ا لأخرون .

ولا ننسى جميعاً ان محادثة التغذية الراجعة عليها ان تكون نهجاً متواصلاً وليس حدثاً واحداً ومؤقتاً اثناء فترة التدريب المهني في الحقل .

نأمل من خلال وصف الحالتين المذكورتين انفاً من الحقل التربوي العملي في مقالتنا هذه ان نحقق النداء الذي نادى به زلبرشتاين (1998) حول اهمية توثيق الحالات التربوية التي تصادفنا اثناء عملنا وارشادنا التربوي مع المعلمين البراعم ، وذلك لأهمية نشر وتبادل الخبرات ولكي لاتبقى الخبرة " مدفونة " عند اصحاب الخبرات الفنية لا غير .

فليتبن معلمون ومرشدون اخرون هذا النهج من توثيق ونشر حالات خاصة لكي تعم الفائدة على جميع من عمل في الحقل التربوي .

قائمة المراجع:

1- Bian .d. etal (1999) "using Journal writing toneuhance student teachers. Reflectivity during field eprience placements " . Teachers and teaching vol. 5 no l p:51-73.

2- Berliner .D.(1986)" in pursuit of the expert pedgogue". Educational Researcher.15.(17)p.13.

3- louden.w.(1992) .understanding reflection through collaborative reIn: a. hargreaves and M.Fullan (eds) (pp.178-215).understanding teacher development. New york: teachers college press.

4- Mcniff.s. (1993) .teaching as learning.ana ction Research Approach Loudon routlege.

5- Schon.d.a (1987) .Educating the reflecetive practitioner: Toward a new design for teaching and learning in tha profssions. San Francisco: jossey- bass.

6- Schon .d.a.(1988). Coaching reflective teaching. In :p.p Grimmett and G.l. Erickson.(eds.) Reflection in teacher Education (p.p19-30) New york : teachers College ppress.

7- van Manen. M. (1977) .Linking ways of knowing with ways of practical. Curriculum inquiry 6 .pp.205-228.

1. דרום, דב. (1989). אקלים של צמיחה פועלים, ת"א.

2. זיו, ש. (1990) "ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה, בעיות וגישות", דפים 10 מכון מופת, משרד החינוך והתרבות, עמ' 43-25.

3. זילברשטיין מ. (1998) ההוראה כעיסוק פרקטי, רפלקטיבי, קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חליפית . מכון מופת, משרד החינוך והתרבות.

4. זלברשטיין מ. (1998) "ספרות מקרים בתכניות הכשרה והשתלמיות : למה וכיצד?" עיונים בחינוך , 3, 2 , עמ' 7 - 24 .

5. זמרן, א. הכהן ,ר. (1999). מחקר פעולה, מורים חוקרים את עבודתם, מכון מופת, משרד החינוך והתרבות.

6. פרנקל, פנינה.(1998) "מטא - רפלקציה על תהליך של ניתוח שיחות משוב" בתוך רפלקציה בהוראה, זלברשטיין. מ ואחרים (עורכים). הוצאת מכון מופת, משרד החינוך והתרבות.

7. רייכרנברג, ר. (1996). אינטראקציה מורה מאמן - סטודנט במסגרת ההתנסות במעשית בהוראה וזיקתה לסגנונות קים (MOE), עמדות חינוכיות ורפלקציה בהוראה. חיבור לתואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.