

جودة التدريس أم تدريس الجودة!

مسفر بن سعود السلولي

كلية المعلمين في الأحساء

ملخص:

تركز هذه الورقة على محورين أساسيين مرتبطين ارتباطاً وثيقاً بعملية التدريس و جودته. يتعلق المحور الأول بتقييم الأداء الوظيفي للمعلم، حيث يعتقد الباحث أن هناك خللاً في عملية تقييم أداء المعلم، مما أدى إلى حصول نسبة عالية جداً من المعلمين على تقدير ممتاز في أدائهم، مع أن واقع العملية التعليمية لا يطابق هذا التقييم. ولتفادي هذه المشكلة تقترح هذه الورقة آليات لتقييم الأداء الوظيفي للمعلم تقوم على سير واقع ما يقدمه المعلم في أثناء عملية التدريس من خلال ملفات خاصة تسمى ملفات التقويم. تلك الملفات المقترحة تعطي صورة واضحة بمثابة الرسم التوضيحي عن سير أداء المعلم وتساعد في تحسين وتطوير مستواه. ويتعلق المحور الثاني بجودة جزئية مهمة في عملية التدريس هي ما يدور داخل الصف الدراسي، فأسلوب الحوار والنقاش - إن وجد- وأسلوب طرح الأسئلة على الطلاب من أهم العوامل المؤثرة في جودة التدريس. ولهذا أقترح الباحث في هذه الورقة بعض الاستراتيجيات والأساليب التي من شأنها أن تثير فكر الطالب وتنقل الدرس من كونه قائماً على المعلم إلى درس يجعل الطالب هو محور العملية التعليمية.

Quality of teaching or teaching quality!

Abstract:

This paper focuses on two aspects related to quality of teaching. The first aspect talks about teacher evaluation. The current process of teacher evaluation has fallen in problems through which one cannot get a genuine vision about the teachers. Using only one constructed form of evaluation caused that most of the evaluated teachers are excellent ones. In fact, this result does not show the reality of teaching performance and nor give correct overview of what is happening in the field. Consequently, this paper suggests using teaching portfolio as the main evaluation tools besides the current form of evaluation after modifying and developing it. The teaching portfolio is believed to be an objective way of evaluation because it shows the real work of the teacher. The other aspect is the strategies for active learning. There are many strategies and ways of interacting with students and questioning them inside the classroom. These strategies are believed to lead and help students to be critical thinkers not to rely on memorization without understanding.

جودة التدريس أم تدريس الجودة!

مقدمة:

إن من بين المفاهيم الأكثر انتشاراً لتطوير أساليب العمل في مختلف المجالات الإدارية هذه الأيام، مفهوم الجودة. حيث يشير هذا المفهوم بشكل مجمل إلى مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الإتقان في مخرجات المؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء وفقاً للأغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأكبر مردود وأقل جهد وتكلفة ممكنين (طعيمة، وآخرون، 2006). ففي مجال التربية والتعليم بدأ الحديث عن مفاهيم الجودة قبل فترة ليست بالطويلة، إذ تشير الدراسات إلى أن مفهوم الجودة انتقل من الصناعة إلى التعليم في فترة الثمانينات الميلادية، حيث ظهر الكثير من المؤلفات التي تتحدث عن الجودة في مؤسسات التعليم نتيجة الشعور بضعف الأداء التعليمي والشكوى المستمرة من أداء المؤسسات التعليمية (مجاهد وبيدر، 2006). ومنذ ذلك الوقت والجهود تبذل لتطبيق مفاهيم الجودة على مؤسسات التعليم، بعد أن لاحظ المهتمون بالشأن التعليمي ما تحققت من نجاحات باهرة في الجوانب الصناعية و الاقتصادية وغيرها. ولكن من المتفق عليه أن مفاهيم الجودة تتبع أساليب إدارية وأنشطة وممارسات وفقاً لنظم تقود إلى التحسين الدائم للأداء. فهي تركز على الجوانب الإدارية أكثر من أي جانب آخر. والسؤال الآن هل ما نجح في تحسين المنتجات الصناعية والاقتصادية سينجح في تحسين عمليات التعليم والتعلم؟

إن الحديث عن جودة التعليم العام يحتم على الباحث الحديث عن جودة التدريس وما يدور داخل الصف من تفاعل لفظي على اعتبار أنه محور عملية التعليم. وعندما يصل مستوى التفاعل داخل الصف إلى درجة الإتقان فإن الحاجة إلى الحديث عن تطبيقات معايير الجودة لا مبرر له، لأن التدريس في هذه الحالة سيحقق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة دون الحديث عن مفاهيم الجودة التي قد لا تروق للكثير من المعلمين. وإذا كان المعلم هو من يقوم بمهمة التدريس، فإن الحديث عن تجويد عمله ضرورة ملحة ينبغي الحديث عنها بكل تجرد وموضوعية.

أهداف الدراسة:

تركز الدراسة على محورين مهمين لهما علاقة بجودة أداء المعلم الوظيفي والتدريسي. يتعلق المحور الأول بجودة تقييم أداء المعلم، حيث بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي والتعليمي أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية تقويم الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه. إذ أصبح من المسلم به

أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه (الكندري، و فرج، 2001). ويتعلق المحور الثاني بجودة التفاعل الصفّي و طرح الأسئلة كأداة لتقويم ما يقدم داخل الصف كجزء من عملية التدريس.

المحور الأول: التقويم الوظيفي لأداء المعلم:

إن الاهتمام بتقويم الأداء الشامل للمعلم وأساليبه ونظمه مدخل فعال لتطوير جميع مكونات العملية التعليمية، فالعلاقة بين تقويم الأداء و عملية التدريس علاقة قوية راسخة ومتبادلة؛ فمن وظائف تقويم أداء المعلم مساعدته على تحسين أدائه التدريسي، فهو ينبه المعلم إلى أخطائه وسليبات طرق التدريس التي يستخدمها، كما أن تقويم أداء المعلم لا يعتبر نهاية العملية التعليمية وإنما بداية التطوير والتحسين في المستقبل. فالتقويم ينبغي أن يكون أداة فاعلة في تحسين وتطوير الأداء. وعلى هذا يَعرّف تقويم أداء المعلم على أنه عملية منهجية، منظمة، مخططة، تتضمن إصدار الأحكام على أداء المعلم، وتهدف إلى التطوير والتحسين والإصلاح، مع محاولة إرجاع القصور في أداء العمل إلى أسبابه (الحليلة، 1999 و الغريب، 1998).

وإذا كان المعلم أحد أبرز عناصر العملية التعليمية على الإطلاق حيث تجمع الآراء التربوية على أنه يمثل حجر الزاوية فيها، فإن تقييم أدائه أصبح أمراً حتمياً لنجاح هذه العملية. وقد أدركت الجهات المسؤولة عن التعليم أهمية تقويم أداء المعلم فوضعت نموذجاً لتقييم الأداء و كان ذلك ضمن لائحة تقويم الأداء الوظيفي الصادر عام 1404هـ، ثم تم بعض التعديل على هذا النموذج عام 1411هـ ليتوافق مع متطلبات الميدان (وزارة المعارف، 1412).

أ- آلية تقويم أداء المعلم الحالية:

يعتمد تقويم أداء المعلم في الوقت الراهن على النموذج الوحيد المعد لتقييم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية (وزارة المعارف، 1412). وقد تضمن النموذج خمسة عناصر يعتقد أنها تمثل مؤشرات الكفايات التي يفترض أن يمتلكها المعلم. هذه العناصر هي: المعلومات الشخصية، والأداء الوظيفي، والصفات الشخصية، والعلاقات، والملاحظات العامة. وقد وزعت الدرجة الكلية (100 درجة) للنموذج على عناصره تبعاً لأهمية كل عنصر. حيث خصص للأداء الوظيفي 72 درجة، وخصصت 16 درجة للصفات الشخصية، وخصصت 12 درجة لعلاقة المعلم بمجتمع المدرسة. وحدد مدى الدرجات بأن يحصل على تقدير ممتاز من يعطى 90 درجة فأكثر، ويقل المدى إلى أن يصبح من يحصل على 60 درجة فأقل تقدير غير مرضي.

ب- إفرزات آلية التقويم الحالية:

يشوب الأداة المستخدمة الآن في تقييم أداء المعلم الكثير من الإشكالات سواء في طبيعة النموذج المستخدم أم القصور في التطبيقات الميدانية لهذا النموذج (الرشيد، 1418). ويسبب هذه الإشكالات فقد تقييم أداء المعلم مصداقيته، وأصبحت النتائج التي تستقى من خلال هذه البطاقة كمنطلق للتخطيط والتطوير في رفع

مستوى أداء المعلم أمراً لا يمكن الوثوق بنتائجه. ففي دراسة الغامدي (1420) التي أجريت في إدارة تعليم الرياض وشملت أكثر من 900 بطاقة معلم تم اختيارهم عشوائياً بالطريقة العنقودية لتحليل ونقد بطاقة تقييم أداء المعلم المطبقة حالياً لمعرفة الإيجابيات ومواطن القصور في آليات التطبيق، حيث أظهرت النتائج حصول 99,4% من المعلمين على تقدير ممتاز في الأداء الوظيفي. وكانت نسبة التقديرات الأخرى مجتمعة لا تتجاوز 0,6%. بالإضافة إلى أن أكثر من 95% من الاستمارات تركت بنود مواطن القوة ومواطن الضعف بدون أي تعليق، مما يدل على أن مدير المدرسة لا يرى أهميتها.

الجدول التالي يوضح بعض الإحصاءات المتعلقة بدرجة تقييم أداء المعلمين في عدد من الإدارات التعليمية في مناطق مختلفة للعام الدراسي 1426-1427هـ كمثال يوضح إشكالات آلية تقييم الأداء الوظيفي للمعلم الحالية. حصل الباحث على هذه المعلومات عن طريق مهاتفة الأقسام المعنية بتقويم أداء المعلمين في الإدارات التعليمية.

إحصاءات لتقدير أداء المعلمين في بعض الإدارات التعليمية:

تقدير الأداء				إجمالي	المنطقة
ممتاز	% المئوية	جيد جداً، جيد، مرضي، غير مرضي	% المئوية	عدد المعلمين	التعليمية
1248	98	20	2	1268	أ
3428	86	554	14	3982	ب
3947	95	188	5	4135	ج
4666	100	--	--	4666	د
7652	96	293	4	7945	ح
20941	95	1055	5	21996	المجموع

هنا يجب التوقف كثيراً، ثم بعد ذلك توجيه السؤال إلى وزارة التربية والتعليم عن معنى حصول هذا العدد الكبير من المعلمين على تقدير ممتاز. أين المعلمون المتميزون و أين مخرجاتهم؟ أي ثقافة الامتياز التي سادت في الأوساط التعليمية فأصبح كل من يعمل في الميدان يشعر أنه يستحق الامتياز بغض النظر عن مستوى أدائه؟ هل ينسجم حصول معظم المعلمين على تقدير ممتاز في حين أن مستوى الطلاب في الاختبارات الدولية للرياضيات والعلوم جاء في المركز قبل الأخير (TIMSS,2003). إذا أقر المهتمون بالشأن التعليمي نتيجة حصول أكثر من 95% من المعلمين على تقدير ممتاز، فإن عقد الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية لمثل هذا اللقاء الذي

يبحث في جودة التعليم أمر ليس له مبرر. وإلا فالأمر يحتاج إعادة النظر في واقع آليات تقويم أداء المعلم بطريقة واقعية وفعالة، والبحث عن أسباب هذه المبالغات في التقديرات التي تعطي انطبعا مضللاً عن واقع أداء المعلمين ومخرجات التعليم. ولهذا لا بد من إيجاد آليات تقويم حديثة تساعد في تقويم أداء المعلم وتحسن من مستواه وتعطي صورة واقعية عن هذا الأداء.

ج- أسباب التضخم في تقدير الأداء الوظيفي للمعلم:

من وجهة نظر الباحث، هناك العديد من الأسباب التي جعلت تقييم أداء المعلم يصل إلى هذه الدرجة من التضخم حتى أصبح معظم إن لم يكن جميع المعلمين في مستوى التميز. من هذه الأسباب:

- ضعف ثقافة التقييم والتقويم في المجتمع التعليمي، لدرجة أن أصبح الجميع سواء معلمين أو طلاب لا يرضى إلا بتقدير ممتاز بغض النظر عن مستوى ما يقدم.
- ضعف الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بجانب تقويم أداء المعلم، فالبطاقة المستخدمة مضى على استخدامها سنين طويلة ولم يطرأ عليها أي تعديل أو تطوير، فضلاً عن أن وضعها الحالي له دور كبير في حصول الجميع على درجات مبالغ فيها.
- انعدام مبدأ الثواب والعقاب، فالمدرء أصبح لديهم قناعات أن المعلم الذي يحصل على تقدير أداء وظيفي متدني لن يحاسب، بل قد تنشأ بعض الصراعات والخلافات بين إدارة المدرسة وهذا المعلم والمتضرر في هذه الحالة الطالب.
- نظام حركة نقل المعلمين المتبع جعلت درجة التقدير الوظيفي معيار مهم في نقل المعلم من عدمه، فإذا أراد مدير المدرسة نقل معلم غير منضبط أو ضعيف الأداء توجب عليه إعطائه تقدير مرتفع جداً حتى يضمن نقلة وإلا سيبقى في المدرسة.
- طغيان ثقافة المحاملة على حساب المصادقية في التقييم.
- تأثير العلاقات الاجتماعية، فقرة العلاقات الاجتماعية بين الرئيس والمرؤوس لها تأثير إيجابي على الأداء في المؤسسة التعليمية، إلا أنه في مدارسنا أصبح هذا التأثير سلبياً في جانب تقييم الأداء، فدرجة المعلم في تقييم الأداء تخضع في كثير من الأحيان لعلاقته بمدير المدرسة.

د- الآلية المقترحة لتقويم الأداء الوظيفي للمعلم:

إن التقويم الجيد يؤدي دوراً مهماً في جودة النظام التربوي والتعليمي، فهو يقوم بدور المراقبة المستمرة لعمليات النظام، فالمستوى الذي تود المدرسة الوصول إليه أيأ كانت الطرق المؤدية إليه، يعد من القضايا المهمة التي يسعى التقويم إلى الوصول إليها بغية تحقيق التحسين المستمر، ولن يتحقق ذلك في العملية التعليمية دون تقويم مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. ومن هنا ظهر الاهتمام بتقويم أداء المعلم باستخدام أساليب تقويم جديدة

بالإضافة إلى تلك التي تعتمد على استخدام الملاحظة والمشاهدة المطبقة في الميدان التربوي الآن لتصبح أداة مساعدة وليست رئيسة في التقويم.

لذلك تقترح هذه الورقة آلية تقويم أداء تعتمد على جهد المعلم داخل الصف لتكون بمثابة رسم توضيحي لأداء المعلم ومستوى إنتاجه. إن حقائب (ملفات) التقويم أو ما يعرف بـ (Teaching Portfolio) ينبغي أن تكون الأساس في تقويم أداء المعلم. فحقائب التقويم عبارة عن أداة تقويم شاملة يقدمها المعلم مدعومة بأدلة وعينات لأدائه وكأنها دراسة طويلة تتبعية لتساعد في اتخاذ القرار بصورة علمية وموضوعية. كذلك يعرف ملف تقويم المعلم بأنه أداة تقويمية موضوعية وفاعلة يمكن الاعتماد عليها في تقويم أداء المعلم وفقاً لمعايير محددة بدلاً من الطرق التقليدية (Kaplan, 1998). كما يرى Seldin (1997) بأنه مجموعة منظمة من الوثائق التي تقدم الدليل والبرهان على أداء المعلم في الجوانب المعرفية و الاتجاهات والمهارات التدريسية في إطار فن التعليم. أما Wiendmer (1998) فيصفه بأنه تجميع لأفضل أعمال المعلم وإنجازاته تتمثل في الاختبارات وأساليب التقويم، ونماذج من أعمال الطلبة، وصورة للحياة داخل الفصل الدراسي، والفلسفة والأهداف، والتقويم الذاتي. وبناءً على ما سبق من تعريفات فإن ملفات التقويم تركز على الجوانب الأكاديمية والمهارية للمعلم، وكذلك وصف للإنجازات التي حققها في مجال التعليم.

د- أسباب استخدام ملفات التقويم:

ظهرت ملفات تقويم أداء المعلم نتيجة للانتقادات الموجهة إلى أدوات التقويم التقليدية الحالية، وكذلك لتغير النظرة إلى وظيفة التقويم حيث أصبح التقويم هو الموجه الأول للعملية التعليمية (عرفان، 2005). ففي أواخر التسعينات الميلادية ركزت البحوث والدراسات على استخدام ملفات التقويم كأداة لترقية المعلمين، وتقويم أدائهم، حيث أصبحت شائعة الاستخدام والتطبيق في العملية التعليمية، فأصبحت من وجهة نظر المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين شرط أساسي لممارسة مهنة التدريس (Brualdi, 1998).

هـ- مكونات ملفات التقويم:

تتفق كثير من الآراء على أن ملفات تقويم الأداء ينبغي أن تشمل على عدة عناصر مهمة، من خلالها يعكس هذا الملف صورة واقعية عن المعلم. تشمل هذه الحقيبة على معيارين أساسيين هما الإنجازات والانطباعات الشخصية. الأول: الإنجازات التعليمية وتحتوي على ما أنجزه المعلم مع طلابه من خلال ما قدمه من:

- أنشطة صفية ولا صفية.
- إعداد البحوث التربوية.
- إعداد النشرات والمطويات.
- نماذج من الاختبارات الشهرية والفصلية.

- نتائج الطلاب في جميع الاختبارات
- نماذج من أنشطة الطلاب تحت إشراف المعلم.
- أوراق العمل المعدة للمواد التي يدرسها.
- نماذج من تحضير الدروس.
- توضيح الأدوار والمسؤوليات التي يقوم بها.

تقدم هذه المتطلبات أو بعضها في ملف إن وجدت ويعد معها المعلم تقريراً يجيب فيه عن الأسئلة التالية. لماذا اخترت هذه النماذج؟ هل هذه النماذج تبين مدى تطور مستواك؟ هل بإمكان هذه النماذج أن تقدم لمن يقرأ هذا الملف صورة واضحة عن الأداء الفكري للمعلم؟ (Painter, 2001).

الثاني: يحتوي على انطباعات المعلم الشخصية و تتضمن تقرير يقدم فيه المعلم:

- رؤية المعلم حول طلابه ومدى تقدمهم.
- المشاكل التي واجهها المعلم خلال الفصل أو العام الدراسي.
- رؤية المعلم حول العملية التعليمية وكيفية تطويرها.

يعد المعلم هذا التقرير ويجيب فيه عن هذه التساؤلات: ما الأهداف من تدريس المقرر أو المقررات؟ هل تحققت كل أهداف المقرر؟ ما الصعوبات التي واجهته في تنفيذ المقرر؟ كيف ستعدل من طريقة التدريس لهذا المقرر في المستقبل؟

يقدم هذا الملف في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي، ثم يقيم من قبل مدير المدرسة أو المشرف التربوي أو من جهة محايدة لو حصل هناك عدم قناعة بتقويم المدير أو المشرف، و يكون تقييم الملف عن طريق محكات محددة مثل (rubrics) بحيث توضع بطريقة تناسب محتويات الملف وتعطي درجة تناسب أداء المعلم من خلال ما قدم.

و- مميزات ملفات التقويم:

ملفات التقويم ميزات عدة منها: (1) توثيق الأداء التعليمي للمعلم (2) تشجيع المعلم على التفكير التأملي، (3) تعزيز النمو المهني لدى المعلم، (4) تتيح فرصة الرجوع إلى ما مر به المعلم من خبرات، (5) تمد المعلم بالتغذية الراجعة، (6) تنمي مهارات التنظيم والعرض مما يجعل المعلم يحسن من أدائه (عرفان، 2005).

ز- معوقات استخدام ملف التقويم:

يعد المعلم الأساس الأول في نجاح العملية التعليمية برمتها بما في ذلك النجاح في عمل ملفات التقويم وتنفيذها بصورة علمية مبنية على إدراك علاقة ملفات التقويم بجميع العملية التعليمية. لذلك هناك بعض المعوقات التي قد تعوق عمل ملفات التقويم التي يمكن تحديد بعضها: (1) عدم وجود تدريب كاف للمعلم على القيام بعمل ملفات التقويم بالطريقة التي تحقق الغرض، (2) عدم إدراك المعلم للفلسفة التي يقوم عليها ملف التقويم وهي الشمولية في القياس مع الاستمرارية والاهتمام بالجانبين النظري والعلمي في التعلم، (3) نظرة المعلم إلى ملف التقويم بأنه سيكون دليلاً عليه أكثر من كونه دليلاً له في مدى قيامه بأدواره التعليمية داخل الفصل، (4) عدم تقبل المعلم للفكرة ابتداءً، (5) عدم الدقة في تصحيح محتوى الملف من قبل المدير أو المشرف (عرفان، 2005).

المحور الثاني: التفاعل الصفّي وطرح الأسئلة:

يشتمل التدريس الجيد على العديد من الأساليب يجب أن يتم إعداد أكثرها قبل الدرس من قبل المعلم. من هذه الأساليب مهارات التفاعل وطريقة طرح الأسئلة وجودتها، مما يقود إلى تحسين عملية التعليم والتعلم. فالأسئلة داخل الصف يجب أن تستخدم كإستراتيجية تدريس، و كإستراتيجية تقويم. فالأسئلة الجيدة والمتقنة يجب أن تكون معززة لتعلم الطالب وتشجعه على المشاركة الفعالة في الدرس وتقوده إلى مهارات التفكير العليا، أما بالنسبة للمعلم فيجب أن تكون أداة لتقويم فهم الطلاب للمادة العلمية ولفعالية الدرس.

أ_ بعض استراتيجيات التفاعل الصفّي:

هناك العديد من الاستراتيجيات التي ينبغي على المعلم استخدامها في أثناء تنفيذ الدرس لزيادة فعالية الدرس. فمثلاً، استراتيجية "ما زلت أفكر"، تتم عندما يطلب المعلم من كل طالب أن يتحدث عن قضية من القضايا أو موضوعاً من المواضيع عندما يأتي دوره. لكن إذا لم يكن الطالب جاهزاً للمشاركة فما عليه إلا أن يقول "ما زلت أفكر". الغرض من هذه العبارة زيادة عدد الطلاب الذين يناقشون في الصف بقصد المشاركة وإتاحة الفرصة لهم للتدرب على تحمل المسؤولية في مجال الإدارة الذاتية. ويمكن أن تستخدم هذه الاستراتيجية مع جميع الطلاب أو جزء منهم، وهي مفيدة بشكل خاص عندما يكون السؤال الذي يوجه للطلاب يحتمل أكثر من إجابة واحدة. كما أنها طريقة فاعلة في جعل الطلاب يتبادلون وجهات نظرهم المختلفة. ولتوضيح هذه الفكرة إليك هذا المثال. عندما يريد المعلم أن يطرح سؤالاً أو يناقش فكرة سبق أن تحدث عنها أو أنه سيطرحها ويريد حث الطلبة على المشاركة فيها. يقول المعلم سنبداً بجولة على جميع الطلاب، ولكل طالب أن يتبادل معنا فكرة واحدة من أفكاره حول الموضوع أو يقول عندما يأتيه الدور "ما زلت أفكر" لكن يجب عليك أن تفكر جيداً بالفكرة التي ترغب في تبادلها.

إن استراتيجية "ما زلت أفكر" لا تهيئ الفرصة للطلاب أن يعبروا عن أفكارهم فحسب بل تزيد من درجة اهتمامهم بالحصة، كما أنها تحقق نجاحاً مع الطلاب الخجولين الذين لا يرغبون عادة في المشاركة في إعطاء

إجابات عن الأسئلة المطروحة. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الاستراتيجية تطرح خياراً مهماً ينطوي على إدارة ذاتية بالنسبة للطلاب. تقول (Harmin, 2000) "اكتشفت أن استراتيجية" ما زلت أفكر" تجعل الطلاب أكثر تحملاً للمسؤولية. فقد استخدمتها كثيراً ولاحظت أن الذين كانوا ينسحبون من المشاركة أصبحوا الآن يشاركون فيما يدور في الصف من أنشطة. شيء عظيم حقاً أن ترى تقدم هؤلاء الطلاب كانت حالة الرغبة الكاملة في الانسحاب إلى نسبة المشاركة تصل إلى 90%. صحيح أن هذا التقدم أخذ فترة من الزمن حتى تحقق، إلا أن الانتظار ذا قيمة إذا قورن بما تم تحقيقه" (Harmin, 2000, p.22).

استراتيجية أخرى لتعزيز التفاعل داخل الصف تسمى "اطرح سؤالاً، واطلب جواباً". عندما يطرح المعلم سؤالاً على مجموعة من الطلاب، من المفيد أن يتوقف للحظات بين طرح السؤال ودعوة أحد الطلاب ليحجب عليه. إن هذا التوقف هدفه تهيئة الفرصة لجميع الطلاب لأن يصوغوا في أذهانهم جواباً للسؤال الذي طرحه المعلم. وبدون فترة التوقف هذه، من المحتمل أن يجلس العديد من الطلاب في الصف بشكل غير فاعل، منتظرين الطلاب الذين لديهم استعداد دائم كي يجيبوا على السؤال (Wilén, 1998 & Harmin, 2000).

إن الكثير من المعلمين يجدون في أغلب الأحيان صعوبة في التوقف قليلاً بعد كل سؤال. فالمعلم يميل عادة إلى إبقاء الطلاب مشغولين، ووقت الانتظار قد يبدو بمثابة دعوة الطلاب للاسترخاء والفوضى. المشكلة الأخرى أن العديد من الطلاب يفشلون في استخدام وقت التوقف لصياغة إجاباتهم بدقة ووضوح. إن إستراتيجية طرح الأسئلة وكتابة الإجابة تفيد في التغلب على هاتين المشكلتين. فطلب المعلم من الطلاب أن يكتبوا بسرعة جواباً لسؤال ما، يمنح الطلاب الوقت اللازم والضروري للتفكير، كما أن كتابة الإجابات تدفع الطلاب ليفكروا في السؤال بدقة أكثر (Harmin, 2000). عندما يقوم عدد معقول من الطلاب بكتابة إجاباتهم، قد يسأل المعلم، "كم طالباً يرغب في قراءة شيء مما كتب؟ وما أن الفرصة أتاحت لجميع الطلاب ليس للتفكير فحسب، بل للكتابة أيضاً، وما أنهم لا يحتاجون أن يرتجلوا الإجابة شفويًا بل يمكنهم أن يقرأوا مما كتبوه فإن عدداً أكبر من الطلاب يكونون على استعداد للتحدث والمشاركة" (Harmin, 2000, p.24).

ب_ أهمية الأسئلة المعززة للتفاعل الصفّي:

يغفل الكثير من المعلمين عن أهمية طرح الأسئلة الصفية فلا يلقي لها بال. إن المعلم الذي لا يتقن مهارات طرح الأسئلة يصعب عليه النجاح في مهامه التعليمية، ولقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم لهذه المهارة (Michael, 2004). كما أكدت نتائج دراسات أخرى أن السلوك التدريسي للمعلم يؤثر في الأنماط السلوكية للمتعلم بصفة عامة الأمر الذي يتطلب الاهتمام بعملية التفاعل الصفّي وبالتحديد إدارة الصف وطريقة إلقاء السؤال (الصباطي، 1997). ولهذا يعتقد أن الأسئلة الصفية الجيدة تنقل الفصل من النظام التقليدي إلى نظام يكون الطالب فيه محور العملية التعليمية (Wilén, 1998).

ج- طرح الأسئلة المعززة للتفاعل الصفّي:

إنّ مما يحتاجه الموقف التعليمي التعليمي داخل الصف الدراسي هو حدوث تفاعل بين المعلم والمتعلم؛ ومهارات طرح الأسئلة تعدّ من المهارات المهمة التي تواجه المعلم سواء أكان معلماً جديداً أم صاحب خبرة. ويعدّ إتقان المعلم لمهارات إلقاء الأسئلة الجيدة من أهم الكفايات اللازمة لنجاح مهامه التدريسية، بل إن بعض المربين ينظرون إلى عمليات التعليم والتعلم كلها بوصفها عمليات تفاعل، و الأسئلة الصفية تمثل قطب الرحى فيها (حمدان، 2001). ففي عام 1912م أشارت الدراسات إلى أن 80% من يوم المعلم الدراسي يقضى في طرح الأسئلة على الطلاب. وأشارت الدراسات المعاصرة إلى أن هذه النسبة لم تتغير، بل أن المعلمين يسألون ما بين 300-400 سؤالاً طوال اليوم الدراسي (Brualdi, 1998). كذلك يذكر Wilen (1998) أن معظم المعلمون يقضون جل الوقت في أسئلة ذات مستوى معرفي أدنى يركز على الحقائق والمعلومات التي تحفظ.

وتعتبر الأسئلة الصفية التي يطرحها المعلم داخل قاعات الدراسة إحدى أهم أدوات التواصل الرئيسة بين المعلم والطلاب، إذ قد تكون هذه الأسئلة هي المدخل الذي يبدأ فيه المعلم درسه، وتكون أدوات للحوار والمناقشة، وهي وسيلة للتقويم البنائي والنهائي التي تعين المعلم على معرفة مدى تحقيقه للأهداف التي خطط لها. إن طرح الأسئلة على الطلاب هو عماد عملية التدريس، بل هو قلبها النابض (Michael, 2004). فمن المستحيل أن نتصور تدريساً فعالاً لمدة من الوقت لا يتضمن أسئلة، ذلك لأن طرح الأسئلة مسألة لا غنى عنها لطرائق التدريس على كافة أنواعها. و ينبغي أن ندرك أنه إذا كان المعلم يسأل طلابه بطريقة جيدة، فإن ذلك يعني أنه يدرسهم بشكل جيد، الأمر الذي يؤدي إلى تعلم جيد. فمهاره طرح الأسئلة لها علاقة وثيقة بحدوث التعلم الفعال، فالأسئلة الجيدة تنمي التحصيل الدراسي، وتنمي مهارات التفكير لدى الطلاب بشكل فائق (عبدالمنعم، غريب، 2006).

و الجدول التالي يوضح بعض الأمثلة لأساليب طرح الأسئلة التي تعزز مفاهيم الطالب وتكسبه مهارات التفكير والمشاركة وكذلك بعض الأمثلة للأساليب التقليدية التي تقيس الحفظ الصم الذي يركز على الحقائق والتواريخ والقوانين (Michael, 2004).

أساليب تقليدية ينبغي تجنبها	أساليب فعالة ينبغي استخدامها
أسئلة إجابتها بنعم أو لا: - هل فهمت هذه المسألة؟	أسئلة تتطلب إجابات قصيرة مع تبرير الإجابة: - كيف عرفت الإجابة؟

<p>- أشرح الطريقة التي أوصلتك للحل؟ - كيف نستطيع معرفة حل هذه المسألة؟</p>	<p>- هل هذه الإجابة صحيحة؟</p>
<p>يطرح المعلم السؤال على جميع الطلاب ثم يتوقف لبرهة، بعدها يستخدم واحدة من هذه الاستراتيجيات: - يترك الطلاب يجيبون على السؤال في دفاترهم قبل أن يسأل أحدهم عن الإجابة. - يترك الطلاب يناقشون إجاباتهم مع بعض في مجموعات صغيرة قبل أن يطلب من أحدهم أن يعطي الإجابة. - يخبر الطلاب أنه سيسأل أحدهم لكن أولاً عليهم أن يفكروا في السؤال جيداً.</p>	<p>ينادي المعلم على احد الطلاب باسمه أولاً ثم يُطرح السؤال: - أحمد: كم مجموع زوايا المثلث؟ - محمد: كيف نحل المسألة التالية....</p>
<p>- يطرح المعلم الأسئلة بوضوح والتي تصب في تحقيق أهداف الدرس. - يسأل الطلاب ليشرحوا السؤال بطريقة مختلفة حتى يتأكد من فهمهم للسؤال. مثل: - من يستطيع أن يلقي سؤالاً عن الدرس؟ - كل طالب يكتب سؤالاً في دفتره ثم يسأل جاره؟ - هل كتب أحد منكم سؤالاً لم يستطع جاره حله؟</p>	<p>- يطرح المعلم الأسئلة الغامضة والمضللة، - يجيب على السؤال الذي لم يجب عليه أحد من الطلاب مباشرة. يطرح أسئلة مثل: - هل عندكم أي سؤال؟ - هل فهمتم الدرس؟</p>
<p>يطرح أسئلة مثل: - هل يستطيع احد أن يشرح لنا..؟</p>	<p>يطرح الأسئلة مثل: - هل يستطيع أحد أن يشرح لي...؟</p>
<p>- يطرح أسئلة تساعد في التعرف على الطلبة غير الفاهمين. مثل: - حدد هذه الزاوية في دفترك، وعندما تنتهي ارفع رأسك؟</p>	<p>يطرح الأسئلة التي تجعل الطلاب يجيبون جماعياً: كأن يقول: كلكم: - ما نوع هذه الزاوية؟</p>
<p>- توجيه الطالب من خلال عدة أسئلة حتى يكتشف خطأه</p>	<p>- يخبر الطالب أن إجابته خاطئة بصورة مباشرة. كأن يقول: إجابة خاطئة،..</p>

-تكرار السؤال الواحد مرارا	-يطرح العديد من الأسئلة بطرق مختلفة
-يطرح الأسئلة على تيرة وبنبرة واحدة	-التنوع في الصوت فمرة يرفع الصوت ومرة كأنه يهمس في الآذان، كأن عنده سر يريد أن يقوله.
-يقف في نفس المكان عندما تطرح السؤال	-يتحرك داخل الفصل ليشعر الطلاب أن الجميع مطلوب منه المشاركة
- يتقبل إجابة الطالب الذي يجيب مباشرة بدون أن يأذن له	-ينتظر قليلا ثم اسأل عن ما هو رأي البقية في الإجابة مثل: هل توافق على هذه الإجابة، يا محمد؟ وما ذا عن رأيك يا عمر؟ دعونا نناقش هذه الإجابة

الخاتمة:

إن جودة التدريس من جودة المعلم. وحتى يجود أداء المعلم لا بد من آليات تعطي مؤشرات موضوعية عن أدائه حتى يتسنى وضع الخطط التطويرية لتلائم الواقع. لذلك حاولت هذه الورقة إلقاء الضوء على جوانب مهمة لعملية جودة التدريس سواء المتعلقة بالمعلم وتقومه أو أساليب ومهارات التفاعل الصفّي. فعندما يوضع المعلم المتميز في مستوى المعلم المقصر فإن ذلك سيؤدي إلى إحباط المتميز وتشجيع المقصر على أدائه. وهذا نتيجة طبيعية عندما يرى المعلم المتميز بأدائه وجهده وقدراته، نفسه مساويا لذلك المقصر الذي كان يستحق المحاسبة على تقصيره فإذا به قد وضع في نفس مستواه فما ينطبق على المتميز يستحقه المقصر.

إن الجودة في التدريس تعني الابتعاد عن أسلوب التلقين الذي يصب الحقائق في عقول دورها سلبي في عملية التعليم والتعلم، ثم يطلب استرجاع نفس الحقائق مرة أخرى في الامتحانات. الجودة تعني الانتقال من التنافس إلى التعاون، إنها تعني التركيز على التربية كعملية، كما تعني التركيز على تعلم أن نتعلم وليس مجرد محاولة الانتهاء من المنهج. تعني أن الطالب يعتبر عنصرا، أو مركز الأحداث في حجرة الدراسة، كما تعني إدراك أن المعلم هو القوة المؤازرة للجودة في حجرة الدراسة. كذلك تعني التحول من التركيز والاهتمام بالكم إلى التركيز والاهتمام بالكيف (Wilén,1998).

إن ثقافة التقويم سواء لأداء المعلم أم للمهارات التي تقدم داخل الصف لمعرفة مدى إتقان المتعلم مادته الدراسية يحتاج إلى إعادة نظر. فكما تطالب هذه الورقة بأن يكون هناك أساليب متعددة لتقويم أداء المعلم،

كذلك تطالب بنشر مهارات التفاعل داخل الصف وطرق طرح الأسئلة لما لها من تأثير في صياغة فكر وفهم المتعلم. إن من الصعب محو العادات المتأصلة ولكن ليس بالأمر المستحيل أن يطور أداء المعلمين و أساليب ومهارات التفاعل الصفوي وطرح الأسئلة التي تقود إلى النضج الفكري بدلا من الحفظ بدون الفهم.

المراجع

الحيلة، محمود محمد (1999). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. عمان، دار المسيرة.
حمدان، محمد زياد (2001). أدوات ملاحظة التدريس، مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية. عمان، دار التربية الحديثة.

الرشيد، محمد الأحمد (1418). مجلة المعرفة، وزارة المعارف، الرياض.

الصباطي، إبراهيم سالم (1997). "إدراك طلاب وطالبات المدارس الثانوية للسلوك التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متغيرات الجنس والخلفية الثقافية والمستوى الدراسي". مجلة الدراسات النفسية بالقاهرة، (1)7.

الكندري، جاسم، و هانى فرج (2001). "الترخيص لممارسة مهنة التعليم: رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي". كلية التربية، جامعة الكويت.

عبدالمنعم، محمد، و غريب، زينب (2006). اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي. دار المعالم الثقافية، الأحساء.

عرفان، خالد محمود (2005). التقويم التراكمي الشامل (البرتفوليو) ومعوقات استخدامه في مدارسنا. القاهرة، عالم الكتب.

الغامدي، محمد هندي (1420). تصور مطور لنموذج تقييم أداء المعلم في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لمحتوى النموذج وتطبيقاته الميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

الغريب، رمزية (1998). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

طعيمة، و البيلاوي، وسليمان، و النقيب، وسعيد، و البندري، و عبدالباقي (2006). الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التمييز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات. عمان، دار المسيرة.

مجاهد، محمد عطوه، و بدير، المتولي إسماعيل (2006). الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي: مع التطبيق على كليات التربية. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة

وزارة المعارف (1412). لائحة تقويم الأداء والوظيفي: الجزء الخاص بشاغلي الوظائف التعليمية. التوثيق التربوي، مركز المعلومات الإحصائية، الرياض.

Brualdi, A. C. (1998). Classroom questions. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. Washington, D.C.

Harmin, M. (2000). Strategies to inspire active learning. Edwardsville, Illinois.

Kapln, M. (1998). The teaching portfolio. CRLT Occasional Paper. No. 11, 1-8.

Michael, F. C. (2004). Empowering the beginning teacher of mathematics in elementary school. National Council of Teachers of Mathematics. Association Drive, Reston.

Painter, B. (2001). Using teaching portfolio. Association for Supervision and Curriculum Development, Educational leadership.

- Seldin, P. (1997). *The teaching portfolio* (2nd ed). Bolton, MA: Anker Publishing, Inc.
- TIMSS, (2003). *Trends in international mathematics and science study*. Boston College.
- Wiendmer, T. (1998). *Porfolios: A means for documenting professional development*.
Journal of Staff Programm & Organization Development, 16(1), 21-37.
- Wilén, C. (1998). *Questioning skills for teachers. What research says to the teachers*. 3rd. edition, Washington, D.C: National Educational Assessment.