אבני ראשה
המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

التغذية الراجعة في الحديث الصفّيّ | مايا بوجو- شفارتز

الترجمة للعربية : جلال حسن- تواصل للترجمة والتعريب، مراجعة علمية: د. خنساء ذياب

ملخص

مقدمة: التغذية الراجعة في الصف

حالات لا تدعم فيها التغذية الراجعة التعلّم

أمثلة للتغذية الراجعة التي لا تدعم التعلّم

أشكال من التغذية الراجعة

حالات تنهض فيها التغذية الراجعة بالتعلّم

حالات تنهض فيها التغذية الراجعة بالتعلّم

أنواع من التغذية الراجعة

"قواعد عامّة" للتغذية الراجعة في غرفة التدريس

إلى القائمة الرئيسية

ملخص

تُظهر الأبحاث الحديثة في مجال التدريس والتعلُّم أنّ **التغذية الراجعة التي تُقدَّم للطالب حول عمله وتعلّمه (خطّيًّا وشفويًّا) تشكّل متغيّرًا بالغ التأثير على تحصيله**، أكثر من المعلومات المسبقة حول الطالب، وأكثر من الدافعيّة القائمة لديه للتعلُّم، ومن المُناخ الصفّيّ، وأكثر من جودة الأسئلة التي يطرحها المدرّس.

التغذية الراجعة الأكثر شيوعًا هي تلك التي يقدّمها المعلم شفويًّا خلال الدرس، وهي تحمل في طيّاتها تأثيرًا بالغ الأهمّيّة على تطوّر التعلّم خلال حصّة التدريس: فمن خلالها يعرف الطلّاب ما هو "الصواب" وما هو "الخطأ" بنظر المدرّس، وما هو الجواب الذي يعتبر جيّدًا، وذاك الذي لا يُعتبر كذلك. الأنواع المختلفة من التغذية الراجعة التي يقدّمها المدرّس تؤثّر على نحوٍ مختلف على سير الحديث في الصفّ، وتولّد ردودًا مختلفة من قبل الطلّاب، وتعكس الحديث الذي يسعى المدرّس إلى تطبيقه في الصفّ: متى يُتوقّع منهم الاهتداء إلى الجواب الصحيح الذي يدور في خَلَد المدرّس، ومتى يُتوقّع منهم تعليل وتفسير تفكيرهم وطرح أفكار جديدة وتفسيرات متنوّعة.

على الرغم ممّا قيل حول التأثير الحاسم للتغذية الراجعة على تعلُّم وتحصيل الطالب، لا تسري هذه الحقيقة على جميع أنواع التغذية الراجعة، **فالتأثير يتعلّق بنوع التغذية الراجعة**. كون الطلّاب يتحدّثون في غرفة التدريس والمدرّس يردّ عليهم غير كاف ألبتّة، **إذ ثمّة أنواع من التغذية الراجعة تدعّم التعلُّم** وتعمّق الإدراك والتفكير، **وأنواع أخرى لا تدعّم التعلُّم**. التغذية الراجعة التي تدعّم التعلُّم هي تلك التي تفتح أمام الطلّاب فرصًا للحديث النوعيّ في الصفّ، وفرصًا لتناول الأفكار والمواقف (التي يطرحها الطالب، والتي يطرحها طلّاب آخرون)، وتوفّر لهم فرصًا لتعميق وشحذ الفهم، والمساهمة -بالتالي- في تطوير الفكر.

متى لا تدعّم التغذيةُ الراجعةُ التعلُّمَ؟	متى تدعّم التغذية الراجعة التعلُّم؟
• عندما تحمل طابع التقييم ليس إلّا (حتّى لو كان هذا التقييم إيجابيًّا)؛ • عندما لا تطرح تحدّيات فكريّة ولا تتطلّب من الطالب تقديم الشّرح والتفصيل والتثبيت وما إلى ذلك؛ • عندما تتجاهل الأخطاء، أو إنّها لا تتعامل معها؛ • عندما تتناول جانبًا هامشيًّا في المَهمّة؛ • عندما يجمع المدرّس إجابات الطلّاب الواحدة تلو الأخرى دونما إجراء لعمليّة تعميم أو توليف / تركيب (synthesis) لتنويعة الأجوبة التي طرحها الطلّاب؛ • عندما ينتقل المدرّس من طالب إلى آخر على وجه السرعة ابتغاءَ زيادة عدد المشاركين، أو ينتقل من سؤال إلى آخر لغرض الحفاظ على إيقاع الـ "بينغ بونغ" في الدرس.	• عندما يطيل المدرّس تبادل الحديث مع طالب واحد؛ • عندما يشجّع المدرّس الطلّاب على التطرّق إلى إجابات بعضهم البعض، وبالتالي يخلق تحاورًا في ما بينهم؛ • عندما يربط المدرّس بين أجوبة الطالب والأفكار التي طُرحت في الصفّ ومقولات طلّاب آخرين؛ • عندما يخلق المدرّس تحدّيات ذهنيّة من خلال طلب التوضيح والتوسيع والتعليل، أو تقديم شرح إضافيّ للجواب الذي قدّمه الطالب؛ • عندما يدمج المدرّس أجوبة الطلّاب في النقاش من خلال طرح التعميمات وإعادتها للنقاش داخل الصفّ؛ • عندما يستخدم المدرّس أجوبة الطلّاب لبناء موضوع جديد أو نقاش جديد؛ • عندما يتعاطى مع أخطاء الطلّاب.

مقدّمة: التغذية الراجعة في غرفة التدريس

التغذية الراجعة هي ردّ فعل فرد على أمر قام (أو يقوم) به فرد آخر. قد يشمل ردّ الفعل هذا تقييمًا صريحًا أو ضمنيًّا، مباشرًا أو غير مباشر، وقد يكون على شاكلة ردّ فعل يثير ردَّ فعل آخَرَ من قبلنا (على شكل كلام أو فعل). حياتنا مليئة بصنوف التغذية الراجعة- نتلقّى بعضًا منها ونقدّم بعضًا آخر. التغذية الراجعة تشكّل مكوّنًا جوهريًّا في جميع أنواع الاتّصال بين الناس، وهي وسيلة حيويّة لجميع أنواع التعلُّم.

يقدّم الطلاّب في الصفّ تغذية راجعة متكرّرة للمدرّس (على سبيل المثال: من خلال التعبير عن الانخراط في التعلُّم أو عكس ذلك- التعبير عن اللا مبالاة)، ويقدّمون تغذية راجعة بعضهم لبعض من خلال ردود مختلفة على السلوك أو الأقوال، وفي الأساس يتلقّون تغذية راجعة من المدرّس. التغذية الراجعة التي يقدّمها المدرّس تظهر بعددٍ من الأشكال: **تغذية راجعة خطّيّة**، وغالبًا تدوّن على ورقة الامتحان أو على وظيفة مكتوبة؛ **وتغذية راجعة كلاميّة**، وغالبا تكون على شكل ردّ فعل فوريّ على إجابة قدّمها الطالب في الصفّ (وهي التي سنتناولها هنا)؛ و**تغذية راجعة غير كلاميّة**، نحو التجاهل أو الابتسام اللذين يشكّلان مؤشّرًا على موقف المدرّس تجاه الأمور التي قيلت.

التغذية الراجعة داخل غرفة التدريس تختلف عنها ممّا في سياقات أخرى، وتتميّز بكونها فوريّة وبدون إمعان التفكير، وغالبًا لا ترمي إلى التأثير على تعلُّم متلقّي التغذية الراجعة وعلى شخصيّته. التغذية الراجعة في أفضل حالاتها تكون مبرمجة، ومدروسة ومهنيّة، وتبتغي التأثير على الطالب على ضوء هدف تربويّ محدّد.

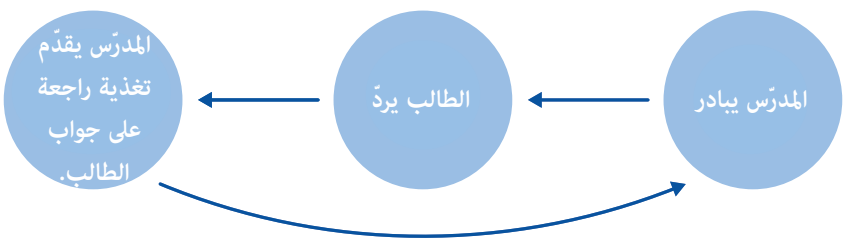
الأبحاث في مجال التعليم تتناول مسألة التغذية الراجعة تناولاً مكثّفًا. عندما تُقدَّم التغذيةُ الراجعة على نحوٍ سليم، تشكِّل وسيلةً موجّهة ومدروسة للتدريس الذي يبتغي تحقيق تعلُّم أفضل داخل غرفة التدريس. الأبحاث التي أُجريت في العقد الأخير تعزو للتغذية الراجعة أهمّيّة بالغة، (Alexander 2005; Hardman, 2008; Smith, & Higgins, 2006) لا سيّما بسبب تأثيرها الحاسم على تحصيل الطلاّب في الصفّ.

التغذية الراجعة: "الخطوة الثالثة" في بنْية الحديث الصفّيّ

التغذية الراجعة في الصفّ هي معلومة يوفّرها المدرّس لطالب واحد أو لصفّ بأكمل (Hattie & Timperley, 2007) - ردّ فعل على سلوك أو مقولة. التغذية الراجعة التي نعالجها هنا هي التغذية الراجعة **الكلاميّة** التي يقدّمها المدرّس للطالب أو لمجموعة من الطلاّب على نحوٍ علنيّ. على الرغم من وجود أشكال أخرى للتغذية الراجعة في الصفّ (نحو التغذية الراجعة المكتوبة، أو تلك التي يقدّمها الزملاء بعضهم لبعض)، فالتغذية الراجعة الكلاميّة هي الأكثر انتشارًا، وبمقدورها التأثير على سير الدرس وعلى تحصيل الطلاّب بدرجة فائقة (المصدر السابق). يمكن العثور على التغذية الراجعة في الأدبيّات العلميّة تحت مسمّى "الخطوة الثالثة"، لكونها تشكّل الجزء الثالث من قالب الحديث الصفّيّ:

1. **يبادر** المدرّس لطرح موضوع معيّن، وغالبًا ما يكون الأمر على هيئة سؤال؛
2. **يردّ** أحد الطلاّب على السؤال بجواب (قصير في الغالب) يتكوّن من ثلاث كلمات؛
3. **يقيّم** المدرّس هذه الإجابة على نحوٍ علنيّ، وغالبًا على هيئة تقييم إيجابيّ أو سلبيّ ("جميل جدًّا"؛ " لا، الجواب ليس صحيحًا"). (lemeke)

قالب الحديث الصفّيّ



عمليًّا **يمكن النظر إلى الدرس بأنّه مبنيّ (في الغالب) من سلسلة خطوات كهذه.** جرى تعريف قالب الحديث هذا لأوّل مرّة في العام 1975 (Sinclair & Coulthard, 1975) ، وأكّدته منذ ذلك الحين أبحاث عديدة في سياقات واسعة شملت فئات عمْريّة وثقافات ومواضيع مختلفة. Alexander, 2000; Cazden, 2001; Hardman, Smith, & Wall, 2003. ما يعنيه هذا القالب هو أنّه كلّما قمنا بفتح باب غرفة التدريس في أيّ مكان، فسيتكشّف أمامنا المشهد التالي:

- المدرّس يتحدّث كثيرًا، ويتحدّث الطلاّب قليلاً؛
- المدرّس هو من يطرح الأسئلة؛
- المدرّس هو المقيّم الوحيد للأجوبة؛
- التغذية الراجعة التي يقدّمها المدرّس في أغلب المرّات تحمل طابعًا تقييميًّا ("صحيح"؛ "جميل"؛ "غير دقيق").

يدّعي بعض الباحثين، الذين راجعوا الحديثَ المتناوَل في الصفّ بعامّة، والتغذيةَ الراجعة التي يقدّمها المدرّس للطلاّب بخاصّة، أنّ قالب الحديث المذكور (بعامّة لا ينتبه الطلاّب والمدرّسون لوجوده لكنّهم يتصرّفون داخله) **يُضيّق الخناق على تفكير الطلاّب ولا يمكّنهم من فهم المادّة التعليميّة فهمًا عميقًا** (Nystrand, Gamoran, Kachur, & . Prendergast, 1997)

ولِمَ ذلك؟ لأنّ الأسئلة التي يطرحها المدرّس تكون في الغالب مغلقة (يتوافر لها جواب واحد صحيح) ومن مستوى التفكير الأدنى (لا تتطلّب سوى استرجاع المعرفة)، لذا فهي تقيّد تطوير تفكير الطلاّب (Dillon, 1982). الأهمّ من ذلك هو أنّ **المدرّس غالبا يقيّم إجابة الطالب بحسب درجة اقترابها من الجواب "الصحيح" الذي يقع في ذهنه.** (Myhill & Dunkin 2005; Rojas-Drummond & Mercer, 2003) هذا النوع من التقييم يحوّل الحديث في الصفّ إلى لعبة من ألعاب التخمين ("خمّنوا ما الذي يدور في خلدي") التي ينجح فيها الطلاّب الأقوياء. لا نقصد بهذا النقد ادّعاءَ عدم وجود أجوبة صحيحة، أو أنّ المدرّس مُعْفًى من معرفتها، بل **ندّعي أنّ الطلاّب يستوعبون سريعًا أنّ المطلوب منهم هو استرجاع أمرٍ ما قام شخص آخر بالتفكير فيه، عوضًا عن التفكير فيه بأنفسهم.** هذا التوقّع متجذّر في التغذية الراجعة، حيث يقدّم المدرّس تغذيةً راجعة تقييميّة إيجابيّة على الأجوبة المماثلة لتلك التي فكّر فيها، ويقدّم تغذية راجعة تقييميّة سلبيّة على الأجوبة التي لا تتماشى مع أفكاره، حتّى لو كانت تتّسم بجودة عالية (Alexander, 2005).

التغذية الراجعة التقييميّة "تخطئ" هدف التعلُّم وتطوير التفكير في جانب إضافيّ: فهي لا تحمل طابَع التشخيص ولا توفّر للطلاّب معلومات حول خطئهم، وحول الطريق التي ينبغي عليهم أن يسلكوها من الآن فصاعدًا. وضع العلامة أو كيل المديح لا يمكّنان الطالب من تعميق تفكيره أو تقويم خطأه، ولا يوفّران له فرصة فهم الموضوع على نحوٍ أفضل.

بحسب بعض الباحثين المرموقين في مجال المحادثات الصفّيّة (Mercer, 1995; Smith & Higgins, 2006)، ذاك لا يعني أنّ جميع المحادثات الصفّيّة التي تُدار بهذا القالب سيّئة في أساسها؛ إذ إنّ **من شأن الاستخدام الحكيم للخطوة الثالثة في المحادثة (ألا وهي التغذية الراجعة) أن يؤثّر تأثيرا إيجابيًّا على مسار التفكير الصفّيّ** (Nassaji & wells, 2000)، فالمشكلة لا تكمن بالضرورة في القالب بحدّ ذاته، بل في طابع أنواع التغذية الراجعة الشائعة، **والتي يغلب الجانب التقييميّ على معظمها** (Alexander, 2005; Hattie & Timperley, 2007; Mehan, 1979)، وهي ترمي إلى تقييم جواب الطالب مقارنة بما يحدّد المدرّس وَ/أو كتاب التدريس أنّها الإجابة الصحيحة. في هذه الحالات، يستخدم المدرّس وسائل كلاميّة تقييميّة: "جميل/ ليس جميلاً"؛ " لا، ليس هذا ما قصدته"، ووسائل غير كلاميّة نحو هزّ رأسه (للتعبير الإيجابيّ أو السلبيّ)، وإمالة الجسد نحو الإجابة الصحيحة أو التجاهل.

ترمي هذه المقالة إلى عرض تنويعة غنيّة من التغذيات الراجعة التي من شأنها تحويل "الخطوة الثالثة" (التغذية الراجعة) إلى خطوة تُعزّز تعلُّم الطلاّب.

أشكال من التغذية الراجعة

ثمّة أوجه عديدة للتغذية الراجعة في الصفّ.

نميّز في البداية بين **التغذية الراجعة "التلخيصيّة"** و**التغذية الراجعة "الجارية"**. تُقدَّم التغذية الراجعة التلخيصيّة على عمل متواصل قام به الطلاّب أو على وظيفة مكتوبة، ويقدّمها المدرّس في إطار محادثة محدّدة سلفًا مع الطالب، أو عبْر تقييم كتابيّ. هذه التغذية الراجعة ليست عفويّة في الغالب، بل يقوم المدرّس برسمها مسبقًا. في المقابل، تشمل التغذية الراجعة "الجارية" مُجْمَل ردود الفعل العفويّة التي يقدّمها المدرّس على أقوال طلاّبه خلال الدرس. خلال الدرس الواحد، تقدّم التغذية الراجعة عشرات المرات، وبعضها في فارق زمنيّ لا يتعدّى ثوانيَ معدودةً.

الدراسات التي أجريت في السنوات الأخيرة تُظهِر أهمّيّة وضرورة التركيز على النوع الثاني من التغذية الراجعة أي التغذية الراجعة الجارية (Nassaji & Wells, 2000). هذه بدورها تضع تحدّيًا مزدوجًا، وذلك أنّها -أوّلاً- جارية ومكثّفة، وتصوغ اتّجاه التعلُّم وحدود المحادثة (الأمور التي تُعتبَر صحيحة وتلك التي تُعتبَر غير صحيحة)؛ وثانيًا لأنّها عفويّة وغير قابلة للتخطيط المسبق، وتجسّد نوايا المدرّس الحقيقيّة. على ضوء التغذية الراجعة التي يقدّمها المدرّس، نستطيع معرفة الاتّجاه الذي يسير فيه: أهي محادثة تشجّع الطلاّب على التفكير؟ أم محادثة فرديّة تتميّز بـِ "نسخ نصّ المدرّس في عقول وأفواه الطلاّب كتعبير عن الإصغاء والفهم؟ (פלד-אלחנן ובלום-קולקה, 1997).

التغذية الراجعة الجارية تظهر بأشكال مختلفة:
1. **مقولات**، وغالبًا تكون مقتضبة، وتعبّر عن تقييم معيّن، سلبيًّا كان أم إيجابيًّا ("ممتاز"، "صحيح")؛
2. **أسئلة** تعاد إلى الطلاّب الذين ردّوا على أقوال المدرّس ("لماذا تفكّر على هذا النحو؟")؛
3. تغذية راجعة من خلال **لغة جسد المدرّس**. على سبيل المثال: الاقتراب من الطالب لتهدئته وإسكاته، أو للإشارة إليه بأن يواصل (لغة جسد المدرّس تحمل في طيّاتها تغذية راجعة قويّة).
4. **علامات تعجّب أو تأثّر** (exclamations) تعبّر -في الغالب- عن ردّ فعل حقيقيّ على أقوال الطالب (" آآآه... هذا ما قصدته.."؛ "واي، لم نفكّر في هذا الأمر حتّى الآن").

ثمّة متقبّلان للتغذية الراجعة: المتقبّل الأوّل هو الطالب الفرد الذي يتوجّه إليه المدرّس مباشرة، ويقول له على سبيل المثال: "ممتاز"، أو "حاول ثانية". أمّا المتقبل الثاني فهُم جميع الطلاّب في الصفّ. عمليًّا، **إنّ كلّ تغذية راجعة تقدَّم لطالب فرد هي تغذية راجعة لعموم الصفّ، لأنّها تصوغ معايير الحديث الصفّيّ وحدوده**: ما الذي يُسمح قوله، وما الذي يُعتبر ردًّا لائقًا، وما هي الأمور التي لا يمكن قولها في هذا الإطار. (هل يمكن -على سبيل المثال- الإجابة بـ"سؤال"؟ هل يُسمح بتحدّي التفسير الذي قدّمه المدرّس؟).

ما نقصده **بأشكال التغذية الراجعة** هي المظاهر المختلفة التي يمكن من خلالها تقديم التغذية الراجعة في الصفّ. هذا هو البعد الشكليّ، الـ "كَيْفَ".

ثمّة تقسيم آخر يتناول **أنواع التغذية الراجعة**: ما نقصده هنا هو مضامين وأهداف التغذية الراجعة. نتحدّث إذًا عن التغذية الراجعة في جانب المضامين، أي الـ "ماذا". استخدام أنواع مختلفة من المضامين يحمل في طيّاته أهمّيّة بالغة لتوسيع وتعميق الحديث في الصفّ وتفكير الطلاّب وفهمهم.

ما هي الحالات التي لا تعزِّز فيها التغذيةُ الراجعةُ التعلُّمَ؟

أجرى الباحث في مجال التعليم جون هاتي (Hattie & Jaeger, 1998; Hattie & Timperley, 2007) دراسة شاملة قام من خلالها بمراجعة مئات الأبحاث في مجالات التدريس لباحثين ينتمون إلى حقول معرفيّة مختلفة. تَمثّل هدف بحث هاتي في مراجعة المتغيّرات التي تؤثّر أكثر من سِواها على تحصيل الطلّاب. من بين المتغيّرات التي جرى فحصها نذكر: عدد الطلّاب في الصفّ، والوظائف البيتيّة، والمُناخ الصفّيّ، ومميّزات تتعلّق بالطالب نحو المعرفة السابقة وغير ذلك. النتيجة الأكثر أهمّيّة التي توصّل إليها الباحث هي التالية: **التغذية الراجعة التي تُقدّم للطالب حول عمله (خطّيًّا كان أم شفويًّا) هي المتغيّر الأكثر تأثيرًا على تحصيله**، وهي تؤثّر أكثر من المعرفة السابقة المتوافرة لدى الطالب، وأكثر من دافعيّته وأكثر من المُناخ الصفّيّ. **جودة التعلُّم في الصفّ تتحدّد بحسب التغذية الراجعة أكثر ممّا تتحدّد بحسب الأسئلة التي يجري طرحها** (Smith & Higgins, 2006).

على الرغم من ذلك، يتعلّق هذا التأثير بجودة التغذية الراجعة. بحسب الأبحاث، ثمّة أنواع من **التغذية الراجعة التي لا تعزّز التعلّم، وأخرى تعزّز التعلّم** وتعمّق الفهم وتنمّي التفكير.

على الرغم من ذلك، يتعلّق هذا التأثير بجودة التغذية الراجعة. بحسب الأبحاث، ثمّة أنواع من **التغذية الراجعة التي لا تعزّز التعلّم، وأخرى تعزّز التعلّم** وتعمّق الفهم وتنمّي التفكير.

التغذية الراجعة التقييميّة لا تعزّز التعلّم. ويعتقد باحثون يدعمون الاتّجاهات الحديثة في التعلّم (أمثال كورتني كازدان (Cazdan,2001)، وداغلاس بارنس (Barnes et all, 1986)، وغوردون ويلس (Wells, 1999)، وبالنسكار وبراون (Palenscar&Brown, 1984)، وديفيد وود (Wood,1998)، ونيل ميرسير (Mercer,2000)، يعتقدون أنّ التقييم من النوع الذي يقدّم من خلال التغذية الراجعة التقييميّة لا يتماشى مع التعلّم لأنّه لا يوفّر سوى معلومات قليلة (إذا وفّرها أصلًا) حول الأمور التي على الطالب أن يعرفها وأن يعرف كيف ينفّذها. **التغذية الراجعة التقييميّة بحدّ ذاتها (حتّى لو كانت إيجابيّة) لا تمنح الطالب أيّة إمكانيّة لتعزيز التعلُّم**، وذلك لسببين رئيسيّين:

1. لا تمكّن الطالبَ من معرفة أسباب خطئه.
2. لا يعرف فيها الطالب ما يجب عليه القيام به الآن.

أثبت البحث الذي أجراه هاتي وتيمبيرلي (كالعديد من الأبحاث التي سبقته)، أنّ العقوبات غير مفيدة في عمليّة التعلُّم- هذا الادّعاء يحظى بإجماع كبير، **لكنّ النتيجة الأكثر أهمّيّة التي خرج بها البحث هي أنّ التعزيزات الإيجابيّة والجوائز لا تعّزز هي كذلك عملية التعلّم** (Hattie & Timperley 2007).

يتعارض هذا الادّعاء مع البداهة والحدس القائلين أنّ تعزيز التصوّر الذاتيّ لدى الطلّاب من خلال إغداق المديح يكفي لتطوير التعلّم.

التغذية الراجعة التقييميّة غير ناجعة لأنّها لا توفّر معلومات كافية، **وكذلك لأنّها لا تمكّن الطالب من خوض تجربة نشاط فكريّ عميق**: بعد كلّ تغذية راجعة يقدّمها المدرّس على إجابة الطالب، تبدأ جولة جديدة من "قالب الحديث الصفّيّ" مع طالب آخر، ممّا يَحول دون تطوير إجابة الطالب من قِبل المدرّس.

في السنوات الأخيرة، تَبيّنَ أنّ نشاطات الكلام النوعيّ من قبل الطلّاب ضروريّة لبناء المعرفة. هذا الادّعاء يرتكز إلى المفهوم القائل **إنّ دور التدريس الجيّد هو تدعيم الاستخدام النوعيّ من قِبَل الطلّاب لعمليّات التحدّث بعامّة، وعمليّات التحدّث الاستقصائيّ بخاصّة** (Mercer, 2000). الطلّاب الذين لا يطلب إليهم المدرِّس (من خلال التغذية الراجعة) أن يدافعوا عن ادّعاءاتهم وأن يطرحوا الافتراضات، وأن يطرحوا ادّعاءات أو يفسّروا كيف توصّلوا إلى الإجابة التي قدّموها، يحصلون على فرص جدّ شحيحة لتطوير التفكير وتعميق الفهم.

من هنا يُطرح السؤال التالي: لماذا تُقدّم التغذية الراجعة في الصفّ بوتيرة عالية جدًّا ما دام عدم جدواها مثبتًا ومعروفًا للجميع؟ ثمّة إجابتان محتملتان لهذا السؤال:

1. الفرضيّة السائدة اليوم، في سياق التغذية الراجعة التقييميّة، هي أنّ تكرارها المكثّف ينبع في الأساس من كونها أداة ناجعة لفرض الطاعة والانضباط، إذ يمكّن استخدامُها المدرِّسَ من المحافظة على سلطته في الصفّ. عند دخولنا إلى غرفة التدريس العاديّة، نلاحظ أنّ الأمور تسير على ما يُرام. يحافظ المدرّس بواسطة التغذية الراجعة على يقظة طلّابه، وتمكّنه قدرته على تقييمهم على نحو علنيّ ومتكّرر من تمرير الدرس بسلام.
2. النـزعة الواضحة لدى المدرّسين لتقديم التغذية الراجعة التقييميّة تنبع كذلك من أنّهم اعتادوا على هذا النوع من الحديث عندما كانوا طلّابًا على مقاعد الدراسة. الأبحاث المقارَنة (Alexander, 2005; Hardman, 2008; Smith & Higgins, 2006) التي فحصت قالب هذه المحادثة وجدت أنّها تبرز في سياقات ثقافيّة متنوّعة على امتداد الوقت، ويبدو أنّ التصاقها (أي التغذية الراجعة التقييميّة) العنيد بالحديث الصفّيّ يظهر أنّ الحديث لا يدور عن صرعة محلّيّة أو نتاجًا لوجهة نظر أيديولوجيّة- تربويّة. على الرغم من أنّ الطلّاب يُعتبرون لاعبًا هامشيًّا في الحديث الصفّيّ، هم يساهمون بدورهم في تصميمها، ويبنون مع المدرّس ما يُعرَف ثقافيًّا بـِ "الدرس" (المدرّس يتحدّث والطلّاب يصغون). يدور الحديث عن مسار غائر في القدم يجسّد في طيّاته تقاليد ثقافيّة مذوّتة للغاية وفي أساسها مفهوم إنسانيّ حول ما هي المعرفة، وما هو موضوع المعرفة وما هو التدريس، وما هو التعلّم (Cohen, 1988).

يجب التحفّظ بعض الشيء والقول إنّ التغذية الراجعة التقييميّة قد تكون ناجعة وفعّالة في سياقات معيّنة وبوجبات قليلة (Mercer&Dawes, 2008). يدّعي نيومان (Newman, Griffin, & Cole, 1989) من ناحيته أنّ التغذية الراجعة المقوّمة قد تكون ضروريّة عندما يريد المدرّس القضاء على غلطة شائعة بين صفوف الطلّاب، أو تلخيص مادّة معيّنة على وجه السرعة، أو القيام بعمليّة مراجعة مشتركة مع الطلّاب لبعض المواضيع التي طُرحت في الدروس السابقة. على الرغم من ذلك، إنّ هذا التحفّظ لا يلغي حقيقة أنّ التعلّم والفهم يتراجعان عندما تكون التغذية الراجعة التقييميّة هي الأكثر شيوعًا.

متى لا تنهض التغذية الراجعة بالتعليم؟ عندما:
1. لا تفرض تحدّيات ذهنيّة ولا تتطلّب من الطالب أن يفسّر أو يفصل أو يرسّخ، وما شابه؛
2. تتجاهل أخطاء معيّنة أو لا يتعامل معها؛
3. تتناول جانبًا هامشيًّا في المهمّة؛
4. عندما يجمع المدرّس أجوبة الطلّاب تباعًا دون أن يقوم بعمليّة تعميم (بناء قاعدة مشتركة) أو تحليل لتنويعة الأجوبة المطروحة.
5. عندما ينتقل المدرّس من طالب إلى آخر على وجه السرعة، بغية زيادة نسبة المشاركة، أو ينتقل من سؤال إلى آخر بغية المحافظة على إيقاع الـ "بينغ بونغ" في الدرس.

أمثلة للتغذية الراجعة التي لا تعزِّز التعلُّم

جميع الأسماء الواردة في الأمثلة مستعارة.

المثال 1: درس في موضوع الأدب في الصفّ العاشر

المدرّس: "ما هو الأمر الأهمّ الذي نعرفه عن البطلة من خلال سيرتها الذاتيّة؟ تفضّل يا نعيم".

نعيم: "أنّها ولدت وترعرعت كفتاة فقيرة".

المدرّس: "صحيح".

المدرّس: "وكيف تؤثّر حقيقة أنّها ترعرعت كفتاة فقيرة على تعاملها مع الأزمة؟ عبير".

عبير: "أصبحت قويّة ولا تنكسر بسهولة".

المدرس: "جميل جدًّا".

تبادل الحديث يسير بحسب قالب سير الدرس: المدرّس يبادر والطالب يردّ، والمدرّس يقيّم. ومرّة أخرى يبادر المدرّس إلى طرح سؤال، فتجيب طالبة أخرى ثمّ يقوم المدرّس بعمليّة التقييم، وهكذا دواليك.

يمنح المدرّس تغذية راجعة تقييميّة، لكنّها -على الرغم من طابعها الإيجابيّ- لا تساهم هي بحدّ ذاتها في تعزيز عمليّة الفهم والتعلّم في صفوف الطلّاب.

ينتقل المدرّس من طالب إلى آخر بطريقة الـ "بينغ بونغ".

النتيجة: يدور حديث متقطّع يمرّ مرّ الكرام بين الطلّاب ولا يمكّن من بناء الأفكار ولا يعمّق فهم الطلّاب. لا يوفّر المدرّس للطلّاب الذين أجابوا عن أسئلته فرصة شرح أجوبتهم أو دعمها بالحجج والبراهين.

المثال 2: درس في الوعي القرائيّ للصفّ الثالث

(Smith & Higgins, 2006)

المعلّمة: "ما هو الصيف؟ نعم، من يريد الإجابة؟ تفضّل يا أحمد".

أحمد: "عندما تتساقط أوراق الشجر".

المعلّمة: "هل هنالك إجابات أخرى؟ نعم تفضّلي يا خنساء".

خنساء: "عندما تصفرّ أوراق الشجر".

المعلّمة: "هل من مزيد؟ نعم يا بُرَعي".

بُرَعي: "عندما تتّغير درجات الحرارة".

المعلّمة: "إذًا يا أولاد، الصيف هو فصل من الفصول".

تقوم المعلّمة بتجميع أقوال الطلّاب بدون تحليلها ومعالجتها أو التطرّق إليها، وفي نهاية الأمر تجيب عن السؤال بنفسها.

مشاركة التلاميذ بالغة الاقتضاب، وموجَّهة لتجميع المعلومات الأوّليّة.

النتيجة: يبدو ظاهريًّا أنّ الطلّاب يشاركون في الدرس (يرفعون أياديهم ويجيبون عن الأسئلة) لكن فعليًّا لا يدور أيّ نوع من النقاش.

يتعلّم الطلّاب من هذه العمليّة أنّ هناك إجابة صحيحة تقع داخل "رأس المدرِّسة"، وعليهم أن يحاولوا تخمين هذه الإجابة، وعدم عرض إجابات أصيلة من لدنهم.

كيف تبدو التغذية الراجعة ذات الفاعليّة الأكبر؟

المعلم: ما هو الصيف؟ نعم، من يرغب في الإجابة؟ تفضّل يا أحمد".

أحمد: "عندما تتساقط أوراق الشجر"؟

المعلم: "لماذا تتساقط الأوراق في الصيف بالذات؟ أحمد فقط. الرجاء أنزلوا أياديكم".

أحمد: "ربّما بسبب الحَرّ. الأمر يشبه تساقط شعر كلبتي في الصيف".

المعلم: "إجابة مثيرة. تعالَوْا نفكّر في ما إذا كان المثلان اللذان طرحهما أحمد مرتبطًا كلّ منهما بالآخَر.

يمنح **المعلم** ما يكفي من الوقت لمحادثة مع طالب واحد ولا "يقفز" فورًا إلى طلّاب آخرين. هذا الأمر يمكّنه من التعمّق ومن تطوير الأفكار.

يقوم **المعلم** بعمليّة استقصاء للإجابة الأوّليّة التي طرحها الطالب من خلال طرح سؤال استيضاحيّ.

يستخدم المعلم المقارَنة التي قدّمها الطالب، ويمنح الشرعيّة لأقوال الطالب، ويوفّر لها منصّة على مستوى الصفّ ككلّ.

المثال 3: درس في الوعي القرائيّ للصفّ الخامس

المعلّمة: "المَهمّة التي ألقيت على عاتقكم هي أن تُحضروا من البيت أغراضًا تشير إلى صفات شخصيّة لشخصيّات من الأساطير. ما فهمته أنّكم أحضرتم العديد من الأغراض. رائع. هيّا تعالَوْا نبدأ. من يرغب في عرض أغراضه؟ تفضّلي يا شهناز".

شهناز : "لقد أحضرت نقودًا".

المعلّمة: "لماذا أحضرتِ نقودًا؟ إلامَ ترمز النقود -من وجهة نظرك"؟

شهناز: "أعتقد أنّ النقود ترمز إلى صفة النزعة الانتقاميّة".

المعلّمة: "جميل. مثير جدًّا. شكرًا يا شهناز. من يريد العرض أيضًا"؟

المَهمّة التي ألقتها **المعلّمة** على الطلاّب مشوّقة ومركّبة، وتتطلّب من الطلاّب دراية في الموضوع (شخصيّات من الأساطير)، وقدرة على التوليف/التركيب (سينتيزا) بين الصفات الشخصيّة والأغراض، وقدرة على طرح الادّعاءات (عرض في الصفّ والدفاع عنه). عمليًّا، لا تحاول المدرِّسة إبّان سير الحصّة أن تتقصّى أثر مسار تفكير الطالبة، ممّا يفرغ المهمّة من مدلولاتها. تردّ عليها بكلمات "مثير جدًّا" وَ "جميل"، لكنّها تُضيع فرصة طلب شرح منطلقات الخيار الذي قامت به.

كيف تبدو التغذية الراجعة ذات الفاعليّة الأكبر؟

المعلّمة: "المَهمّة التي ألقيت على عاتقكم هي أن تحضروا من البيت أغراضًا تشير إلى صفات شخصيّة لشخصيّات من الأساطير. فهمت أنّكم أحضرتم العديد من الأغراض. رائع. هيّا تعالَوْا نبدأ، من يرغب في عرض أغراضه؟ تفضّلي يا سوار".

سوار : "لقد أحضرت نقودًا".

المعلّمة: "لماذا أحضرتِ نقودًا؟ إلامَ ترمز النقود -من وجهة نظرك"؟

سوار: "أعتقد أنّ النقود ترمز إلى صفة الرغبة الانتقاميّة".

المعلّمة: آه... هذا ربط غير اعتياديّ... سيكون من المثير أن نسمع كيف ربطت بين النقود والرغبة الانتقاميّة".

تردّ **المعلّمة** بنوع من المناداة ("آه..."، وبطريقة أصيلة تشير إلى أنّها **فعلاً تهتمّ بردّ فعل الطالبة.**

تطلب **المعلّمة** من الطالبة أن تشرح بصوت عالٍ حول الرابط الذي عقدته بين المركّبَيْن.

المثال 4: درس في الوعي القرائيّ في الصفّ الرابع

المدرِّس: "سنُجري الآن عمليّة تنبُّؤ: سنحاول أن نخمّن: عَمَّ تتحدّث القصّة بالاستناد إلى عنوانها فقط؟ من يرغب أن يبدأ؟ نعم زياد، تفضّل".

زياد: "أعتقد أنّ القصّة تتحدّث عن تحطُّم سفينة".

المدرِّس: نعم. لقد تنبّأتَ من خلال العنوان، وتعتقد أنّها تدور حول تحطُّم سفينة. تنبُّؤ جيّد. تعالَوْا نُجري تنبُّؤًا آخر؛ فنحن نريد الوصول إلى القصة. حنّا ماذا تعتقد؟

حنّا: "أعتقد أنّه سيدور حول أشخاص يبحثون عن حِيتان".

المدرِّس: "أنت تعتقد أنّ القصّة تدور حول أشخاص يَمضون للبحث عن حِيتان. منْ منكم يوافق مع ما قاله زياد أو حنّا؟ هل تدور القصة حول أناس يبحثون عن حِيتان أم عن تحطيم سفن؟ من يوافق مع زياد؟ طيّب، شكرًا. أنزلوا أياديكم. من يوافق مع حنّا؟ طيّب. نتحدّث عن تنبُّؤَيْن مختلفين تمامًا؛ صحيح؟ تعالَوْا نكتشف، هيّا نرى ما تتحدّث عنه القصّة.

بناء المشاركة من قبل الطلّاب، بواسطة توقُّع مضمون النصّ بالاستناد إلى العنوان، هي ممارسة تدريسيّة شائعة وفائقة الفاعليّة.

تشمل التغذية الراجعة من قِبل المدرِّس تكرارًا لتنبُّؤ طرَحَه طالبان؛ حيث ذكر أنّ الحديث يدور عن تنبُّؤَيْن مختلفين تمام الاختلاف. على الرغم من وجود قيمة بيداغوجيّة لتكرار المدرِّس لأقوال الطلّاب، لكون التكرار يتضمّن مصادَقة على أقوال الطالب ويمنحها حيّزًا داخل الصفّ، على الرغم من ذلك فإنّ المدرِّس يكتفي بذلك ولا يطلب إلى الطلّاب أن يقدّموا تفسيرًا للتنبُّؤات التي طرحوها، ممّا يؤدّي إلى إهدار فرصة عرض تحدّيات فكريّة من شأنها تطويرُ التعلم.

كيف تبدو التغذية الراجعة ذات الفاعليّة الأكبر؟

المدرِّس: "سنُجري الآن عمليّة تنبُّؤ: سنحاول أن نخمّن ما تتحدّث عنه القصّة بالاستناد إلى عنوانها فقط. من يريد أن يبدأ؟ نعم زياد، تفضّل".

زياد: "أعتقد أنّ القصّة تتحدّث عن تحطُّم سفينة".

المدرِّس: "كيف توصّلت إلى هذه الفكرة؟"

يطلب المدرّس إلى الطالب أن يقدّم تفسيرًا للتنبُّؤ الذي طرحه.

زياد: "لا أعرف. العنوان هو "80 ألف ميل تحت الماء". يبدو لي أنّ هذا الموضوع ملائم ومثير".

المدرِّس: "هل سبق لك أن قرأت قصّة حول تحطُّم سفينة"؟

يقوم المدرِّس بالتمحيص في إجابة الطالب ويطلب إليه أن يوفّر معلومات إضافيّة من شأنها إلقاء مزيد من الضوء على الإجابة التي قدّمها.

زياد: "لا، لكنّني شاهدت فيلمًا، التايتانيك [يضحك قليلاً]، وهذا ذكّرني فورًا".

المدرِّس: "حسنًا، تراودني على ضوء ما قلتَ فكرتان: أنّ تنبُّؤك يتأثّر بما كنت تتمنّى أن يحصل في القصّة لأنّ الموضوع يثير اهتمامك. وربّما كذلك إنّ التنبُّؤ الذي نطرحه عادة يرتكز على الأمور التي نعرفها. هل يريد أحد منكم أن يفكّر في أمر آخر يؤثّر على تنبّؤاتنا؟"

يطرح المدرّس سؤالاً يمكّن الطلّاب من إجراء عمليّة تعميم حول الموضوع المطروح.

متى تعزِّز التغذيةُ الراجعةُ التعلُّمَ؟

يرتكز التدريس الذي يعزّز الحديث النوعيّ على مبدأ حواريّ مركزيّ يُستنبط من منهج باختين: **"إذا لم يولّد الجواب من داخله سؤالاً جديدًا فهو يسقط من الحوار"** (Bakhtin,1986). ألكساندر يقترح مبدأ اتّصال يرتكز على "المراكَمة"، والذي يعني أنّ المدرّسين والطلّاب يقومون بالارتكاز على أفكارهم بعضهم ويربطونها معًا في خطوط تفكير واستقصاء متماسكة. مبدأ "المراكَمة" يتطلّب من المدرِّس أن يلائم الحديثَ للطالب وأن يحافظ على شكل وسبل الاستقصاء، وعلى صدقيّة الموضوع الخاضع للدراسة، والقيام في الوقت ذاته ببناء الجسور بين سبلِ الفهم والتعليل لدى الطالب وسبلِ الفهم والتعليل المتعارَف عليها في الموضوع أو في الثقافة المحدّدة. (Alexander,2005).

يبدو أنّ التغذية الراجعة تشكّل وسيلة مهمّة للغاية لتطوير خطوط التفكير والفهم لأنّ **"ما يحصل للإجابة بعد تقديمها هو الذي يمنحها القيمة ويحوّلها من ردّ صحيح أو خاطئ إلى علامة فكريّة فارقة"** (المصدر السابق).

إذا أرادوا تطوير التفكير والفهم، فعلى المدرّسين أن يوفّروا للطلّاب فرصًا لاستخدام "ذخيرتهم" في الحديث استخدامًا متنوّعًا. التغذية الراجعة ضروريّة جدًّا لتأسيس حديثٍ ينهض بالتعليم في الصفّ، حتّى إنّ النقاش الذي بدأ بسؤال معلومات أساسيّة من الدرجة الدنيا قد يتطوّر إلى نقاش من الدرجة العليا. إذا طلب المدرِّس إلى الطلّاب أن يطوِّروا ادّعاءاتهم من خلال التسويغ أو الربط أو الادّعاء المعاكس، فهو يصادق بذلك على أهمّيّة أجوبتهم، وَ "يحيكها" داخل نسيج المحادثة، ويمكّن أقوالهم من التأثير على سير النقاش. على هذا النحو يشجّع المدرِّس المشارَكة الفاعلة والتفكير من الدرجة العليا، وقد توسّع التغذية الراجعة التي يقدّمها الخصوصيّة الكامنة في أجوبة الطلّاب (Wells, 1999).

متى تعزِّز التغذيةُ الراجعةُ التعلُّمَ؟ عندما يقوم المدرِّس:
1. بإطالة النقاش مع طالب واحد؛
2. بتشجيع الطلّاب مباشرة على التطرُّق إلى إجابات زملائهم، وبالتالي يخلق محادثة بين الطلّاب؛
3. بالربط بين إجابة الطالب وأفكار طُرحت في الصفّ ومقولات طلّاب آخرين؛
4. بخلق تحدٍّ ذهنيّ من خلال طلب التوضيح أو التوسّع أو التعليل أو التفسير الإضافيّ للإجابة التي طرحها الطالب؛
5. بدمج أجوبة الطلّاب في النقاش من خلال بناء التعميمات وإعادتها إلى الصفّ للنقاش؛
6. باستخدام إجابات الطلّاب بغية خلق موضوع جديد أو نقاش جديد؛
7. بالتعامل مع أخطاء الطلّاب.

أمثلة للتغذية الراجعة التي تعزّز التعلُّم

كلّ الأسماء الواردة في الأمثلة مستعارة

المثال 1: درس في الأدب للصفّ الثامن

المدرِّس: "ما هو أهم الامور التي نعرفها عن البطلة في القصة؟ تفضل يا خليل."

خليل: " انها ولدت وترعرعت كفتاة فقيرة".

المدرِّس: " لماذا تعتقد أن هذه المعلومة هي الأهم؟

خليل: " لأنها في كل مرة تبدأ فيها علاقة جديدة تتحدّث فورا عن هذا الجانب من حياتها.

المدرِّس: " وأنت تفترض أنها إذا تحدثت كثيرا عن هذا الأمر فهذا يعني انه مهم بالنسبة لها.

خليل: " نعم، لان شعورها بالحاجة للتحدث عن هذا الأمر كثيرا ربّما يعني أنه يشكل جزءا منها، لكن يبدو لي أيضا أن من تتوفر بحوزته أموالٌ كثيرة لم يكن ليتعامل على هذا النحو مع الأزمة التي عانت منها. يبدو أنها اكثر قوة لهذا السبب".

المدرِّس: " ما تقوله مثير. ربما يمكن الادّعاء عكس ذلك. فداء، ماذا رايك بما قاله خليل؟

يطلب المدرِّس من الطالب أن **يشرح ويعلل إجابته، لكنه لا يقوم بإصدار الحكم على الإجابة** بل يطرح سؤالا متمما يساعد الطالب على بناء الفكرة التفسيرية التي طرحها.

على هذا النحو يمكّن المدرِّس طلاّبه من خوض تجربة الحديث النوعي الذي يطوّر التفكير من الدرجة العليا.

المثال 2: درس في اللغة للصفّ الرابع

من حصّة وعي قرائيّ طُلب فيها إلى الطلاّب أن يكتبوا دعاية تجاريّة في الراديو لدميتهم الخياليّة. طلب المدرّسة إلى الطلاّب أن يشركوا الصفّ في الوصف الذي بنوه لدميتهم (Smith & Higgins, 2006).

سامي: "آه... هذا جيتار مع أوتار من الليزر، لكن الأوتار ليست "ليزرًا" تمامًا، لذا فهي لا تقطع الأصابع. هذا الجيتار ملائم للمراهقين الذين يملكون القدرة على العزف على هذه الآلة. المركّب الأساسيّ فيها هو أوتار الليزر التي لا تنقطع أبدًا... و... وطلاؤها هو أسوَد مع نباتات".

المدرّسة: " آها... عليَّ أن أقول لك إنّك ستجذب الآن أشخاصًا يعزفون على الجيتار. أعرف أنّ أختي تعزف على هذه الآلة وتنـزعج كثيرًا عندما ينقطع أحد الأوتار، ولو سمعت دعاية تجاريّة لهذا الجيتار وهي في طريقها إلى العمل فأنا متأكّد من أنّها ستخرج على الفور لشراء إحدى هذه الآلات الموسيقية"!

تقدّم المدرّسة **تغذية راجعة تقرن بين أقوال الطلاّب وتجربتها الشخصيّة.**

يبدأ ردّ المدرسة بإطلاقها صوتًا يعبّر عن عنصر المفاجأة الذي يدلّ على اهتمام فعليّ وحقيقيّ بما يقوله الطالب.

تستهلّ المدرّسة التغذية الراجعة بنبرة شخصيّة، وتذكّر بمحادثة "عاديّة" تدور بين الناس، لذا فمن شأن تغذية كهذه أن تمنح حيّزًا واسعًا للطالب وعمله الإبداعيّ. تعمّق المدرِّسة هذا التأثيرَ عندما تقرن بين تجربتها الشخصيّة (أختها) وما قام به الطالب، وتستخدم هذه التجربة كي تقدّم له نوعًا من التغذية الراجعة على عمله.

المثال 3: درس في اللغة للصفّ الرابع

المدرِّس: "ما رأيك يا راني"؟

راني: "الرجل العجوز هو الابن".

المدرِّس: "كيف عرفت ذلك يا راني؟".

راني: "يقول إنّ الريح تشتدّ، وإنّ الشجرة آيلة للسقوط، وإنّ الرجل الشيخ رفع عكّازه كي يستطيع البدء في المشي".

يقدّم المدرّس **تغذية راجعة تطلب إلى الطالب توضيح إجابته والإسهاب فيها**، وهو لا يستخدمها كي يقول لراني إنّه مُحِقّ أم غير مُحِقّ (إذا كان العجوز هو الابن أم لا)، بل يستجوبه حول كيفيّة التوصُّل إلى هذا الاستنتاج.

المدرِّس: "كيف ساعدتك هذه المعلومات على التوصّل إلى استنتاج أنّه الابن؟"

أنّه الابن؟"

راني: "آه... تذكّرت أنّهم تحدّثوا في بداية القصّة عن الحادث الذي تعرّض له الابن وأنّه أصبح يعرج منذ تلك الحادثة، وفي اللحظة التي تحدّثوا فيها عن عكّاز الرجل العجوز، اعتقدتُ أنّه هو الابن".

يطلب المدرّس مرّة أخرى من الطالب أن يعود للنص كي يعزز إجابته.

المدرِّس: "راني يقدّم لنا الآن مثالاً عن استخلاص النتائج من النصّ. انتبهوا لما فعل. المؤلّف لم يقل لنا بصراحة إنّ الرجل الشيخ هو الابن، لكن راني استنتج الأمر من النصّ الذي يقول إنّ الرجل يعرج. وبسبب هذه العاهة يعتقد راني أنّه الابن. من منكم يستنتج أمرًا آخر بالاستناد إلى النصّ"؟

يطلب المدرِّس مرّة أخرى من راني أن يكمل عمليّة التفسير حتّى النهاية.

يربط المدرِّس بين إجابة الطالب ومهارة جرى تعلُّمُها سابقًا في الصفّ- استخلاص النتائج، ويستخدم إجابة الطلّاب كي يعمّق فهم الطلّاب لهذه المهارة.

في نهاية المسار مع راني، يتوجّه المدرِّس إلى الصفّ ويبحث عن استنتاجات أخرى من النصّ. على هذا النحو **يشجّع على تقديم تفسيرات إضافيّة للنصّ.**

المثال 4: درس في التوراة للصفّ الرابع

(بوجو- شفارتس وفيشر، 2008)

المدرِّس: أعتقد أنّ الله يتحدّث هنا عن الأعاجيب والمعجزات، وأتساءل: لماذا يوقف الله بني إسرائيل، وينادي موسى عليه السلام ويطلب منه أن يحدّثهم حول الأمور التي فعلها الربّ من أجلهم؟ الشعب يعرف كلّ هذا. لماذا يذكر هذا الأمر هنا بالذات؟ هيا نبدأ التخمين. مَن لديه فكرة؟

انتظار (ستّ ثوانٍ)

يوفّر المدرِّس **وقت انتظار طويلاً نسبيًّا** إلى حين الحصول على إجابة.

المدرِّس: "نعم...؟"

أمير: "كي يُظهر أنّه يملك قوّة عظيمة".

المدرِّس: "حسنًا، صبري يقول لنا إنّ الله يذكّر شعب إسرائيل بالمعجزات كي يظهر لهم مدى قوّته. سمير! ما رأيك في إجابة أمير؟"

يصوغ المدرِّس أقوال الطالب من جديد ويشجّع الطلاّب على إجراء محادثة من خلال الطلب إليهم أن يتطرّقوا إلى إجابة أمير.

رازي: "هذا صحيح. أتّفق مع أمير. يملك قوّة عظيمة، ونحن نعرف ذلك لأنّنا قرأنا حول الضربات العشر."

المدرِّس: حسنًا، لكن هذا الأمر يعرفه بنو إسرائيل أيضًا. لقد كانوا هناك. لِمَ ثمّة حاجة لتذكيرهم بالأمر؟ أنزلوا أيديكم، فأنا أتحدّث الآن مع رازي".

يطلب المدرّس من الطالب أن يدقّق في إجابته من خلال طلب الشرح الإضافي الذي يدفع الطالب إلى التوسع في إجابته.

رازي: "بعد أن قام بإنقاذهم، يجب عليهم أن يردّوا له الجَميل".

المدرِّس: "... هذا ما تقوله: يذكّر الله شعب إسرائيل بما فعله من أجلهم ويشدّد بذلك على أنّهم مَدينون له. مَن يريد التطرّق إلى ما قاله سمير؟ تفضّلي يا خولة".

ياسمين: "تعلّمنا قبل بعض الدروس".

المدرِّس: "لماذا تتوجّهين إليَّ؟ تحدّثي مع رازي".

ياسمين: (تدير كرسيّها نحو سمير): "تعلّمنا قبل بعض الدروس حول كيف أنّنا لا نطلب ردّ الجميل... لقد نسيت الكلمة".

المدرِّس: "مَن يريد مساعدتها؟ أجل يا سيما".

سيما: "تعلّمنا عن العطاء، وتعلّمنا أنّنا عندما نطيع أمرًا ما لا نطلب أن يردّ لنا العطاء".

المدرِّس: شكرًا. لقد قال أمير ورازي إنّ الله يطلب من موسى أن يحدّث شعب إسرائيل عن أفعاله كي يخلق لديهم شعورًا بأنّهم مَدينون له. في المقابل، تقول لنا سيما وياسمين إنّ الله لا يطلب من شعب إسرائيل ردّ الجميل على ما أعطاه. ما رأيكما في ذلك يا امير ويا رازي"؟

في نهاية عمليّة التغذية الراجعة، يقوم المدرّس **بعمليّة تعميم لأقوال الطلاّب**، وذلك **بغية إبراز نقاط الخلاف المحتملة**، ويطلب إلى الطلاّب أن يتطرّقوا إلى هذا الأمر.

أنواع التغذية الراجعة

تجدون في الجداول التالية أمثلة لأنواع مختلفة من التغذية الراجعة. من شأن استخدامها استخدامًا متنوّعًا أن يوسّع الحديث الصفّيّ ويعمّق فهم وتفكير الطلّاب.

أنواع التغذية الراجعة	أمثلة	أهداف
يقوم المدرّس بتقييم وتصحيح أقوال الطلّاب بدون تفصيل أو شرح أو تعليل	"غير دقيق"، "غير جيّد"، "ناقص"، "ممتاز"، "جميل جدًّا"، "الإجابة الصحيحة هي 92".	تغذية تقييميّة سلبيّة أو إيجابية قد تقدّم تصحيحًا أو مصادقة فوريّة على أقوال الطلّاب، ولا سيّما لغرض مراجعة مادّة التدريس أو التعزيز المباشر للطّالب الذي يحتاج هذا الأمر، وتصحيح خطأ شائع.
يقيم المدرِّس ويصحّح أقوال الطلّاب مع إلحاقها بالتفاصيل.	"الإجابة غير جيّدة لأنّها لا تأخذ بعين الاعتبار الجزء الأوّل من القصّة".	بمقدور التغذية التقييميّة السلبيّة أو الإيجابيّة أن توفّر تصحيحًا أو مصادقة فوريّة لأقوال الطلّاب، لا سيّما لغرض مراجعة مادّة التدريس أو التعزيز المباشر للطالب الذي يحتاج هذا الأمر، وتصحيح خطأ شائع.
يعود المدرّس على أقوال الطلّاب بحذافيرها أو بصياغة مختلفة بعض الشيء.	"قال لنا تامر إنّ الأولاد لم يتعاملوا مع أهاليهم تعاملاً طيّبًا".	دفع الطلّاب إلى المشاركة والانخراط في الدرس، ووضع "مرآة" تعكس الأقوال للطالب، ولمنح صوت الطالب حضورًا في الحيّز الصفّيّ.
يعيد المدرّس صياغة أقوال الطلّاب.	"إذًا، ما تقوله لنا يا تامر هو أنّ الاحترام لم يعد قيمة مركزيّة، وإذا تطرّقنا إلى فرْض "احترم أباك وأمّك" فسنرى أنّه قد انتُهِك".	التشديد على أهمّيّة أقوال الطالب، ووضع "مرآة" تعكس الأقوال للطالب وللصفّ، وخلق تفاهم مشترك.
يعود المدرِّس على أقوال الطلّاب ويطرح سؤالاً يدفع النقاش نحو الأمام.	"يقول لنا تامر إنّ الأولاد لم يتعاملوا جِدّيًّا مع أهاليهم، على الرغم من الكلام المؤدَّب. هل يبتغي الكلام المهذّب إخفاء أمرٍ ما"؟	التشديد على أهمّيّة أقوال الطالب، ووضع "مرآة" تعكس الأقوال للطالب والصفّ، وبناء التفاهمات المشتركة، ودفع النقاش قُدُمًا من خلال إضافة السؤال.
يصحّح المدرِّس سوء تفاهم أو نظريّة ساذجة يطرحها أحد الطلّاب.	"بحسب ما تقول، يبدو أنّ البطل قد يكون جيّدًا أو سيّئًا. هل يُحتمل أنّ القصّة ليست بهذه البساطة؟"	التوضيح للطالب والصفّ أنّ أقوال الطالب تعكس ارتكازًا على الحدس المتعارَف عليه، لا على التحليل المنهجيّ، وكذلك تقويض النظريّات الحدسيّة التي لا ترتكز على معلومات سارية.

أنواع التغذية الراجعة	أمثلة	أهداف
يطرح المدرّس سؤالاً استيضاحيًّا بغية الحصول على شرح إضافيّ.	"أنت تدّعي، يا سيمون، أنّ الحرب قد نشبت بسبب سوء التفاهم بين الأطراف. ما الذي حصل بالضبط ولماذا؟ زدنا حول ذلك من فضلك".	فهم أفضل لأقوال الطالب ودفعه لفهمها على نحو أفضل، بواسطة الشرح أو تطوير الشرح الذي طرحه.
يربط المدرّس بين أقوال الطلاّب بغية التشديد على العوامل المشتركة في أقوالهم.	"قالت سميرة ونااديا، كلّ بطريقتها، إنّ صلاح الدين كان جديرًا بالقيادة؛ لأنّه كان متواضعًا، ومنذ البداية لم يعتبر نفسه قائدًا".	تمكين الطلاّب الذين أجابوا عن السؤال من إدراك أنّهم يفكّرون على نحو مشابه لغرض خلق نوع من "الأُخُوّة" بين من يفكّرون؛ واكتشاف بُعد عميق في الأمور التي طرحوها.
يقوم المدرّس بعملية تعميم لأقوال الطلاب ويسلّط الضوء على الاختلافات المحتملة.	"على العكس من نادر وسماهر، تدّعي لينا وإيفا أنّ التواضع يتناقض مع نزعة القيادة؛ لا يمكن لك أن تكون متواضعاً وقائدًا في الوقت ذاته. ما رأيكم؟ من المحقّ في هذا الخلاف؟	إبراز الخلاف الذي يعمّق التفكير ويزيد من اهتمام الطلاّب بما يدور في الصفّ.
يطلب المدرّس من الطلاّب أن يدعّموا الأقوال حول نصّ معيّن وحول بيانات وحول منطق معيّن.	"يا جلال، هذا التفسير مثير للغاية. هل يمكنك تعزيزه من خلال قرائن في النصّ؟"	توصيل الرسالة للطلاّب حول واجب تعليل الادّعاءات من خلال تدعيمها بواسطة سبل متعارَف عليها في مجال المعرفة.
يقوم المدرّس باستخدام أقوال الطلاّب ابتغاءَ خلق تحوُّل في مسار الدرس.	"يقول لنا طوني أمرًا غير متوقَّع؛ فهو يدّعي أنّنا لا نبحث في المكان الصحيح. هيّا نمضي للحظة واحدة إلى المكان الذي يقترح علينا البحث فيه".	استغلال فرصة من أجل حرف الدرس عن مساره، لغرض إثارة الاهتمام والوصول إلى مناطق مثمرة أكثر.
يربط المدرّس بين أقوال الطلاّب وتجاربه الفرديّة.	"هذا الذي قلته الآن يذكّرني بفكرة مشابهة دارتَ في خلدي عندما كنت في وضع مشابه".	ضخّ الحياة أو الحيويّة في إجابة ولد ما بواسطة ربطها بحياة المدرّس أو الطلاّب الشخصيّة.
يربط المدرّس بين أقوال الطلاّب والمعرفة السابقة، أو بينها وبين موضوع أوسع أو يربطها بالدرس.	"أسمع في أقوال قُصَيّ أمرًا يلائم الفكرة التي عالجناها في الدرس السابق، حول صراع بقاء الحيوانات في ظروف الطبيعة القاسية. هل ترتبط الأمور بالنسبة لكم على هذا النحو أيضًا؟	تعميق الفهم بواسطة مَوْضَعة مقولات الطلاّب في سياق أوسع؛ خلق استمراريّة بين الأفكار؛ خلق استمراريّة بين الدروس.
يشجّع المدرِّسُ الطلاّبَ على إدارة حديث في ما بينهم.	"نانسي، هل يمكنك الردّ على ساهر الذي لم يوافق معك؟	تحويل الصفّ إلى "مجتمع محادثة"؛ تعميق النقاش من خلال تبادل الآراء.

قواعد عامّة للتغذية الراجعة في الصف

1. **أَقِلّوا من إصدار الأحكام السلبيّة**: التغذية الراجعة التي تضمّ إصدار حكم سلبيّ لا توفّر للطالب معلومات ولا تدلّه على الاتّجاه الصحيح. فضلاً عن ذلك، قد يخلق هذا النوع من التغذية الراجعة تأثيراتٍ سلبيّةً على مستوى المشاعر.
2. **أَقِلّوا من إصدار الأحكام الإيجابيّة**: إصدار الحكم، وإنْ كان إيجابيًّا، لا يدفع التعلُّم نحو الأمام، لأنه يقدّم المديح ليس إلاّ، ولا يوفّر للطالب أيّة معلومات. الشعور العابر بالرضا نتيجة الحصول على تغذية راجعة لا يوفّر للطالب "سقالات" تساعده على تعميق التعلُّم. (سقالات من نوع: سؤال جيّد، ووضع علامات استفهام، وتوفير معلومات حول الإجابة التي وفّرها، وما شابه).
3. **لا تتمسّكوا بالإجابة "الصحيحة" بكلّ ما أوتيتم من قوّة**، كونوا منفتحين لتنويعة من الإجابات. عندما ينغلق المدرّس على إجابة واحدة، لا يكون منفتحًا على إجابات وأفكار الطلاّب. على الرغم من ذلك، هو لا يستطيع طرح سؤال ودفع النقاش نحو الأمام بدون توافر إجابة ما. لا تحاولوا إذًا الإمساكَ بالإجابة التي أحضرتموها من "البيت" بكلّ ما أوتيتم من قوّة. لا تنغلقوا، وحافظوا على الانفتاح وعلى الاستعداد لأن تتفاجأوا من إجابات أخرى مثيرة.
4. **كونوا متعاطفين وطبّقوا "مبدأ النعمة"**. حاولوا فهم إجابةَ أو فكرةَ الطالب من وجهة نظره، وفهم كيفيّة فهمه. الأمر الذي قد يبدو من وجهة نظركم فكرة خاطئة (وحتّى غبيّة) قد يتّضح أنّها فكرة منطقيّة عندما نفهم وجهة نظر الطالب. إذا بدا لكم أنّ إجابة الطالب لا تمتّ للموضوع بِصلة، حاولوا الاستفسار منه حول سبب إجابته على هذا النحو، وحول ما يريد الوصول إليه، وحول التداعيات التي استرشد بها.
5. **أَجِّلوا ردّ فعلكم: لا تسارعوا في الردّ**. توقّفوا قليلاً عند الأمور التي طرحها الطالب. تستطيعون القول: "دعني أفكّر في الأمر قليلاً"، أو: "فسِّر لي ثانيةً، أودّ فهم ما تقول". أبطِئوا وتيرة ال، "بينغ بونغ"، وأَبقُوا الكرة لديكم ومكّنوا الطلاّب من إبقائها لديهم.
6. **قدِّموا تغذية راجعة تثير التفكير**. قدِّموا تغذية راجعة تضع علامات استفهام على تفكير الطالب وتدفعه للتفكير "على نحو أعمق" في الإجابة التي قدّمها. بمقدور التغذية الراجعة التي تثير التفكير وتضع علامات استفهام حول التفكير أن تقوّي النقاش وتطوّره وتثريه.
7. **كونوا حواريّين**. تحدّثوا بتوجّه ندّيّ كشراء للنقاش وليس كمصْدرين للأحكام. اطرحوا في النقاش أسئلة مفتوحة تشغل بالكم وقد تشغل بال الصفّ. أوصِلوا للطلاّب رسالة مُفادُها أنْ لا أحد (لا أنتم ولا أهل الاختصاص) يملك إجابة على كلّ سؤال، وأنّه "جميعنا معًا نحاول العثور وابتكار إجابة جيّدة لكلّ سؤال.
8. **نَوِّعوا قالب الحديث الصفّيّ**: مكّنوا الطلاّب كذلك من طرح الأسئلة، ومن الردّ على أقوال زملائهم، وتقييم أقوالهم وأقوال زملائهم وتقديم التغذية الراجعة حولها. يتطلّب سلوك من هذا النوع تنازلاً معيَّنًا عن السيطرة والسلطة، لكن المكسب يكون في تطوير التعلُّم وتحصيل الطلاّب.

مَصادر

בוזו, מ' ופישר, ג' (2008). לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ. הד החינוך, 82(7), 30-33.

לפסטיין, א' (2000). העגל אינו גדל מפני ששוקלים אותו - מחשבות ראשוניות על הערכה ומשוב בקהילת חשיבה. עלון החשיבה, 18. מכון ברנקו וייס.

פלד-אלחנן, נ' ובלום-קולקה, ש' (1997). דיאלוגיות בתוך שיח הכיתה. חלקת הלשון 24, 28-61.

Alexander, R. (2000). Culture and pedagogy: International comparisons in primary education. Oxford: Blackwell.

Alexander, R.J. (2005). Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk (2nd ed.). Cambridge, UK: Dialogos.

Barnes, D., Britton, J., & Torbe, M. (1986). Language, the learner and the school (3rd ed.). London: Penguin.

Bakhtin, M. (1986). Speech genres and other essays. Austin: University of Texas Press.

Cazden, C.B. (2001). Classroom discourse: The language of teaching and learning

(2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Cohen, D.K. (1988). Teaching practice: Plus qua ce change. In P. Jackson (Ed.), Contributing to educational change: Perspectives on research and practice. Berkeley, CA: McCutchan.

Dillon, J.T. (1982). The effect of questions in education and other enterprises. Journal of Curriculum Studies, 14(2), 127-152.

Hattie, J. & Jaeger R. (1998). Assessment and classroom learning: A deductive approach. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 111-122.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

Hardman, F. (2008). Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk. In N. Mercer &. S. Hodgkinson (Eds.), Exploring talk in school. London: Sage.

Hardman, F., Smith, F., & Wall, K. (2003). Interactive whole class teaching in the

National Literacy Strategy. Cambridge Journal of Education, 33(2), 197-215.

Lefstein, A. (2008). Changing classroom practice through the English National Literacy Strategy: A micro-interactional perspective. American Educational Research Journal, 45(3), 701-737.

Lemke, J.L. (1990). Talking science: Language, learning, and values. Norwood, NJ: Ablex.

Mehan, H. (1979). Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mercer, N. (1995). The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners. Cleveland: Multilingual Matters.

Mercer, N. (2000), Words and minds. London: Routledge.

Mercer, N. & Dawes, L. (2008). The value of exploratory talk. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), Exploring talk in school. London: Sage.

Myhilla, D. & Dunkin, F. (2005). Questioning learning. Language and Education, 19, 5.

Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'?: An investigation of teacher-student interaction. Applied Linguistics, 21(3), 376-406.

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). The construction zone: Working for cognitive change in school. Cambridge: Cambridge University Press.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. New York: Teachers College Press.

Nystrand, M., Wu, L.L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D.A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. Discourse Processes, 35(2), 135-198.

Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities: Cognition and instruction. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. International Journal of Educational Research, 39, 99-111.

Sinclair, J.M. & Coulthard, M. (1975). Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils. Oxford, UK: Oxford University Press.

Smith, H. & Higgins, S. (2006). Opening classroom interaction: The importance of feedback. Cambridge Journal of Education, 36(4), 485-502.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wells, G. (1986). The meaning makers: Children learning language and using language to learn. London: Hodder & Stoughton.

Wells, G. (1999). Dialogic inquiry towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press.

Wood, D. (1992). Teaching talk. In K. Norman (Ed.), Thinking voices the work of the National Oracy Project. London: Hodder & Stoughton.

Wood, D. (1998). How children think and learn (2nd ed.). Oxford: Blackwell.