الاشتغال بالصّورة العامَّة أثناء مُناقشة قضايا التعليم

دانا فيدر- فايس، عليزا سيجال وآدم ليفشتاين

مختبر الأبحاث التربويّة، قسم التّربية، جامعة بن غوريون في النَّقب

من كتاب " نعمل مدرسة " إصدار أفني روشاه, 2016 ©

مُناقشة قضايا التعليم العملية التَّدريس (problems of practice) – أي، مُناقشة ترتكز على تمثيل من داخل الصّف، الذي يشمل مواجهة صعوبة، تَحَدٍّ أو مأزق- تُمثِّل ضمانًا كبيرًا (Horn & Little, 2010). مُناقشة كهذه يُمكنها أن تستدعي التّعلُّم المهنيّ للمُعلِّمات، وذلك لأنها تُمكّنهم من تعزيز وتطوير: (أ) مراعاة مثل هذه المشاكل داخل الصف؛ (ب) القدرة على تحليلها وفهمها في الزّمن الفعلي أثناء حدوثها؛ (ج) مجموعة طرق تشكل ردّ فعل على هذه المشاكل (د) تفكير منطقي حول طرق العمل التي ينبغي اختيارها (Lefstein & Snell, 2013).

مع ذلك، فإن نوعيَّة المناقشة حول قضايا التعليم تتعلّق بعوامل عديدة. ليتال وكاري تركزان في مقالهما على استخدام مُخَطَّط مُحادثة كأحد العوامل المهمَّة التي تُساهم في جودة نوعيَّة المُناقشة. على الرَّغم من ذلك، فإنهما تُشيران إلى أن تعليمات المُخطَّط غير كافية "للتّغلُّب على المعايير القديمة المتعلّقة بالخصوصيَّة وبالمخاوف إزاء تقييم الزُّملاء" (ص 41). لماذا يصعب التَّغلُّب على معايير الخصوصيَّة؟ ما هي المخاوف التي تثيرها هذه المعايير والخوف من التقييم؟

تنطوي مُناقشة مشاكل التَّدريس على تهديد للصّورة العامّة للمُعلّمات. المعلّمات على وعيٍ لهذا التّهديد، تشعرن بالقلق بسببه وتَتَّبِعنَ استراتيجيَّاتٍ وإجراءات مُختلفة يُمكنها منع، تقليص أو تصحيح المسّ بالصُّورة العامَّة الخاصَّة بهنَّ وبزميلاتهن. استنادًا إلى الحالات التي سنقوم بعرضها فيما يلي (وإلى حالات أخرى)، نحن نرى أن تهديدًا مُعيَّنًا على الصّورة العامَّة هو شيء مطلوب، وذلك لأن فيه طاقة قادرة على تحفيز حوار تربوي مثمر؛ ومثل هذا التّهديد يدفع المُشاركات إلى المُجادلة والشّرح والاستناد إلى الأدلة والرّبط بين التعليم والتَّعلُّم وفحص وجهات نظر مختلفة والإيجابيات والسلبيات وغيرها. وعليه، فإننا عندما نقوم بكشف مشاكل التعليم ومُناقشتها، علينا أن نأخذ التهديدات بالحسبان وأن نُتيح المجال لتهديدات (مُعتدلة) على الصّورة العامَّة، وذلك من منطلق الإدراك أنها جزء لا يتجزّأ من العمليّة، لا بل يُعززها . مع ذلك، سوف نقدم مثالا كيف يُمكن لتهديد الصّورة العامَّة أن يُثير موقفا دفاعيا وحماية ذاتية وامتناعا وانسحابا وغير ذلك، وبهذا من الممكن ان يقلّص فرص التعلّم.

في الصّفحات التّالية، سوف نقوم في البداية بشرح المُصطلحين "الصورة العامة" و"عمل الصّورة العامة" وبعد ذلك سنقوم بتقديم أمثلة من بحث أجريناه، بتوضيح أبعاد الاشتغال بالصّورة العامَّة على تعلّم المعلّمات. سوف نُجمل بنقاش قصير وبنقاط لمتابعة التّفكير.

الصُّورة العامّة (face) والمُحافظة عليها في الحوار

نحن جميعًا نهتم بما تفكر عنَّا الأخريات[1] لذلك، في كُل تفاعُل اجتماعي نحن ننشغل، بالإضافة إلى أمور أخرى، في الصّورة العامَّة أو في "وجهنا" (face) (Goffman, 1955). الصورة العامّة هي كيفيّة نظر شُركائنا في الحوار لنا أو، بشكل أكثر تحديدًا، كيف نرغب أن ينظر إلينا الآخرون. الصُّورة العامَّة هي الشكل الذي يرانا فيه شريكنا في المحادثة، وبكلمات أدقّ، هي الصورة التي نحب ان يأخذها عنا الآخرون. تتعلق الصورة العامة، إلى حد كبير، بالخط (line) الذي نتبنَّاه، وخصوصًا بالشَّكل الذي نُقَدِّمُ فيه أنفسَنا وعلاقتنا بالحالة. مثلًا، يُمكن لمعلّمةٌ ذات أقدميَّة أن تقوم خلال اجتماع معيّن بعرض خطّ تبدو وفقًا له أنها المعلّمة الخبيرة في الطَّاقم، لذلك، بإمكانها المساهمة في النِّقاش أكثر من غيرها. المُحافظة على هذا الخط تتطلّب التّعاون مِن قِبَل الزَّميلات في الطَّاقم، ويُمكن أن ينطوي ذلك على تحدٍّ إذا قامت مُركِّزة الطَّاقم، مثلًا، بعرض خطّ يبيّن أن جميع أعضاء الطَّاقم يُمكنهن المساهمة في النّقاش والاستفادة منه بنفس القدر. في حال وجود فجوة بين الخط الذي تعرضه المتحدّثة وبين أقوالها، تصرّفها أو الطريقة التي تتعامل فيها الأخريات معها- يُمكن أن تتضرر الصّورة العامة الخاصّة بها.

المُحافظة على الصّورة العامّة للمُشاركات في الحوار هي عادة اجتماعيّة مقبولة متّبعة وهي تنطوي على "عمل" للمحافظة على هذه الصورة (face-work). يشمل هذا العمل تجنّب الحالات التي يُمكن أن تهدّد الصّورة العامَّة (مثلًا، الامتناع عن أقوال تنحرف عن الخط الذي تم عرضه)، تجاهُل هذه ال تهديدات كهذه أو مُحاولات إصلاحها (عن طريق ابتزاز المُجاملات، مثلًا). بناء على ذلك، فإن المُعلّمة ذات الأقدميَّة المذكورة في المثال أعلاه، تعرض أمام زميلاتها تمثيلات تدريس ترى أنها تبدو فيها في أفضل حالاتها، وذلك لتجنُّب الحالات التي قد تُهدِّدُ صورتها العامّة.

في أغلب الأحيان، تُملي الأعراف الاجتماعيَّة تُملي على جميع المُشارِكات في الحوار المُشاركة أيضًا في حماية الصّورة العامَّة لجميع المُشاركات الأخريات. وبناء على ذلك، سنحاول تجنب قول أي شيء يمكن أن يمسّ بصورة الأخريات، نقوم بتغيير الموضوع إذا تبيَّن أنه ينطوي على تهديد، نقوم بالتَّعويض عن أقوال تهديدية بيانات التهديد (على سبيل المثال، بواسطة من خلال المجاملات، مثلا) وغيرها. نحنُ نقوم بذلك كجُزء لا يتجزَّأ من الحوار، ليس دائما من خلال مع توافر عن قصد أو وعي القصد والوعي. في حالة المعلّمة ذات الأقدميَّة في الجلسة، إذا اعتقدنا أن أسلوب التّدريس الذي تعرضه ليس هو الأفضل- ينبغي البحث عن طرق للتعبير عن الانتقاد، بدون المَسّ بالصّورة العامَّة الخاصَّة بها. مثلًا- نوازن الانتقادات مع المُجاملات، بصورة واعية أو غير واعية.

تحليل دروس مُصَوَّرة والاشتغال بالصُّورة العامَّة (face-work)

[1] الكتابة هنا بصيغة المؤنّث، ولكنّها مُوجَّهة للرّجال والنّساء على حدٍّ سواء. الرّجال ينشغلون بالصّورة العامة، ليس أقل من النساء.

كما كتبت ليتال وكاري، وغيرهما الكثير، فإن مناقشة مشاكل التعليم قد تعزز التعلم المهني للمُعلِّمات، بيد أن المُناقشات حول مشاكل التّعليم، وخاصَّة المُناقشة التي ترتكز على درسٍ مُصوَّر، من شأنها أن تستدعي الاشتغال بالصُّورة العامَّة للمُعلِّمات، لأن مُناقشة المشاكل، بطبيعتها، تكشف الصّعوبات والتَّحدِّيات التي يُمكن أن تتناقض مع الخط الذي تعرضُه المعلِّمات.

ربما تمكّن الأفلام التعليمية أكثر من أي تمثيل آخر للتَّدريس من كشف الممارسة العملية التي تحدث عادةً خلف باب الصّف. إنَّها تُمَكِّنُ من المشاهدة والبحث المُشترك والتَّوقُّف والمراجعة والفحص الدَّقيق لتفاصيل عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم. ولهذا، تُعرَف الأفلام التّعليميَّة على أنها ذات إمكانات كبيرة لتعزيز عمليات التعلُّم التعاوني للمعلمين (Sherin & van Es, 2009). ولكن الأفلام التعليميَّة تشكّل، ربما أكثر من أي تمثيل آخر، تهديدًا للصُّورة العامَّة للمُعلِّمة لأن هذه الأفلام "فعلًا" تفتح باب الصَّف؛ فعدسات الكاميرا تكشف بشكل تام وغني (نسبيًّا) تفاصيل المُمارسة العملية (مقابل، مثلًا، وصفها بواسطة قصّة تحكيها المُعلّمة عما عن شيءٍ حدث في الصَّف). ما هي، إذن، انعكاسات الاشتغال بالصُّورة العامة على تعلّم المُعلمات اللواتي تُناقِشْنَ الفيلم التَّعليمي؟

لبحث هذه المسألة، قُمنا بالتَّركيز على مُناقشات لمُعلِّمات حول أفلام تدريس. المُناقشات التي قُمنا بتحليلها تمَّ توثيقُها في نطاق برنامج بحث وتطوير هدفه تعزيز الحوار والقيادة التعليمية في المدارس. في نطاق البرنامج، شاركت مُعلِّمات قياديَّات (مُرَكِّزات طواقم) في مناقشة قضايا تدريس، وبعد ذلك قامت المعلمات بإرشاد الطَّواقم التَّابعة لهن داخل المدارس في مناقشات كهذه. من أجل هذا المقال قُمنا بالتَّركيز على المُناقشات التي تناولت درسًا مُصوَّرًا لمُعلِّمةٍ شاركت في النِّقاش. قُمنا، بالإجمال، بتحليل 16 مُناقشة (استمَرَّت 23- 88 دقيقة)، تعودُ لستَّة طواقم في ثلاث مدارس مُختلفة (ابتدائيَّة وإعداديَّة، رسميّة ورسميّة- دينيَّة ذات خلفيَّات اجتماعيَّة- اقتصاديَّة متنوِّعَة). لقد اشتمل التَّحليل على ترميز منهجي وتحليل إثنوغرافي- لغوي.

التّرميز المنهجي الذي أجريناه يبيّن انشغالًا كبيرًا بالصّورة العامّة للمُعلّمة التي تمّ تصويرها، بما في ذلك التحدث بشكل صريح عن هذا التهديد، تجنُّب الحالات التي تستدعي التَّهديد أو "العمل" على المُحافظة على الصورة العامّة واستعادتها إزاء التّهديد. لقد انعكس مدى انشغال المُعلِّمات بالصّورة العامَّة مثلًا، في مُلاحظة أبدتها إحدى المُعلِّمات اللواتي تمّ تصويرُهُنَّ، بعد مُشاهدة الفيلم: "الآن أتنفّس الصُّعداء" (الجميع يضحك)؛ "كانت تلك الدّقائق السِّت الأطول في حياتي"؛ أو في أقوال معلّمة أخرى في إجمال آخر: "في الحقيقة، تخوّفتُ منكُنَّ بعض الشَّيء (تضحك)". ينعكس وعي المُشاركات الأخريات للتّهديد على الصُّورة العامَّة للمُعلِّمة التي تم تصويرها في الصعوبة التي واجهتهن في صياغة أقوال يُمكن أن تُفَسَّر على أنها انتقادات.

مثلًا، في إحدى المُناقشات طرحت تمار[2] على طاولة البحث السؤال: ما الذي يحدث لتلاميذ الصَّف الآخرين عندما تقوم مجموعة تلاميذ مُعيّنة بعرض عمل لها?: "توجد لديّ مسألة. بدون رأي الآن. هذه مسألة. ماذا عن الأطفال الآخرين؟ (...) كيف يُمكنني صياغة ذلك بحيثُ لا يبدو (...) كوني أعرف الصّف يُشكِّل مُشكلة (...) كيف لي أن أسأل هذا بدون: وماذا بعد؟". لقد حاولت تمار حقًّا بكل الأساليب أن تجد صيغة للسؤال بشكل يُقلل من تهديد الصُّورة العامَّة للمُعلّمة التي تم تصويرها؛ لقد قامت بعرض السّؤال كقضيَّة عامَّة (وليس كمُشكِلة للمُعلّمة التي تم تصويرها أو على أنه تعبير عن رأيها) بشكل أبعد المُناقشة عن المُمارسة العملية التي

[2] جميع الأسماء مستعارة.

تم تصويرها وعن المُعلّمة، وكذلك، دعمت صدْق قولها بحجة أنها على معرفة مُسبقة بالصَّف (ولذلك، فهي تبدو انها غير "موضوعيَّة").

وعلى الرَّغم من أن المُرشِدة قامت بطمأنَتِها: "سألتِ بشكلٍ جيّد جِدًّا. نحنُ نفهمُكِ"، فقد اختتمت تمار بالقول: "ولكن هذا مجرّد سؤال"، وقالت ثانيةً دعمت قولها بتحفُّظ: "لو لم أكن أعرف كُلًّا مِن ليئات والصّف، فإن هذا ما كنتُ سأسأله". بإمكان هذه التدابير أن تحد، سواء عن قصد أم بدون قصد، من الإضرار بالصّورة العامَّة للمُعلِّمَة التي يتم تصويرها. مع ذلك، كان من الممكن أن تُشكِّل خطرًا على الصُّورة العامَّة، ذلك أن حساسيَّة تمار المُفرِطة تجاه ليئات تُشير إلى وجود مُشكلة جدِّيَّة في مُمارسة ليئات العملية لدرجة أنَّه من الصّعب التَّحدُّث عنها.

حتى في المقابلات التي أجريناها مع المعلمات المشاركات في هذه المناقشات أُثيرت التخوّفات التي تُرافق مُشاهدة الدّروس المُصوَّرة. مثلًا: " إذا وُجِدَت أجواء تتسم بـِ "الويل لي إذا سألت هذا السؤال" أو "ماذا سيظنُّون؟"، عندها لا أحد سيجرؤ على القول، وهذه السّاعات لن تكون فعَّالة"؛ أو: "التّخوف من الانتقاد شديد لدرجة أنه يمنع الأشخاص، يمنع طواقم من أعلى الدّرجات حتّى أدناها؛ لجميعهم هذا شعور مانع ومحبط."

كما ذُكِرَ في مقال ليتال وكاري، فقد استخدمت المُعلِّمات اللواتي قُمنا بمُشاهدتهنّ مُخَطَّط مُحادثة. من بين الأمور التي أُعِدَّ من أجلها المُخطَّط هو المُساعدة في التّعامل مع ما من شأنه أن يُهَدِّد الصُّورة العامَّة للمعلمة. إنَّهُ يرمي إلى وصف وتحليل وتأجيل الأحكام. بصورة عامة، تحرص المُرشِدات في بداية هذه المُناقشات على التَّأكيد على أن الهدف هو ليس تقييم التَّدريس، بل التّعلُّم، وعلى أنَّه ينبغي تجنُّب "إطلاق الأحكام"، بل إنّهُنَّ يُشِرْنَ إلى أن الهدف ليس "الطَّعن في أيّ أحد". في بعض الحالات، تكون التّعليمات أكثر تطرُّفًا و تمنع سلفا الأصوات النقديّة، مثلًا: "ممنوع الانتقاد". أحيانًا، مبنى النّقاش يُبعِد عن الاشتغال في مشاكل التَّدريس عن طريق تأطير النّقاش على أنه بحث تقييمي، بحيث أنه بدلًا من بحث مشاكل التَّدريس يكون الهدف هو "البحث عمَّا هو ناجح" والسؤال الموجّه هو: "ما هو الشيء الذي مكَّنَ من النَّجاح؟". أثناء النّقاش أيضًا تقوم المُرشِدات والمُشاركات في كثير من الأحيان بإلغاء مُلاحظات يُمكن أن تُشَكِّل تهديدًا، أو أنها موجّهة لـِ "كُل واحِدة تقول جملة إيجابيَّة". رغم أن هذه الخطوات تساعد (أحيانًا- كما يبدو) في خلق مجال حوار آمن ومحمي، إلا أنها يُمكن أن تُعيق التّعلُّم أيضًا. الأمثلة التَّالية توضِّح هذا الادّعاء.

اِنعكاس الاشتغال بالصُّورة العامَّة على تعلُّم المُعلِّمات

قامت المُعلّمات في أحد الطّواقم[3] بتحليل فيلم تعليمي تُعرَضُ فيه مناقشة طويلة أمام كامل الصَّف وفي نهايته إملاء. المعلّمة التي تمّ تصويرُها، أوريت، اختارت أن تعرض هذا المقطع أمام زميلاتها، بالرّغم من معرفتها أن المُمارسة التي تعرضُها يُمكن أن تثير الانتقاد، لأنّه يُخالف مُحاولة مُديرة مدرستها (ومُحاولة جهاز التّعليم الإسرائيلي بشكل عام) في تشجيع **التّعليم التكاملي** والعمل في مجموعات. قبل المُشاهَدَة الأولى للفيلم قامت أوريت بعرض الأساس المنطقي الذي استرشدت به في الصَّف:

[3] من أجل حماية الصورة العامة للمُعلّمات والحفاظ على أخلاقيات البحث، قُمنا بتغيير تفاصيل السّياق بشكل يحول دون الكشف عن هويّة المُشاركات.

الهدف الذي أرمي إليه في دروس اللغة هو استخدام اللغة المحكيَّة كثيرًا جِدًّا، وهذا يعني إجراء مُناقشات، وعندما قُمتُ بتعليم ذلك، قُلتُ أيضًا للمرشدة [بْنينا]، عندما أرى أن الصّف يتعاون وكل واحدة تُثري الأخرى، فإنني أُمَدِّدُ مدّة الاكتساب، ولا أُسارِع إلى التّوقُّف والانتقال إلى التّدريس التّكامُلي، وهذا الدّرس كان في الواقع نموذجًا لدرس كان فيه انسياب جميلٌ كهذا من ناحية النّقاش في الصّف وآثرت أن لا أتوقّف.

استنادًا إلى المعطيات الإثنوغرافيَّة المتوفّرة لدينا (مُقابلات، انطباعات من الحقل وغيرها)، نحن نفترض أن أوريت اعتقدت أن الفيلم الذي عرضته يُمثِّلُ مُمارسة جيّدَةً، ولكنها خشيت أن لا تفهم زميلاتُها ذلك. لذلك، في كلمتها الافتتاحية دافعت أوريت عن الصُّورة العامَّة الخاصَّة بها إزاء التّهديد الكامن في الفيلم الذي كانت زميلاتُها على وشك القيام بمُشاهدته. لقد قامت بذلك عن طريق تقديم التعليل وعرض إيجابيات اختيارها: استخدام اللغة المحكيَّة، نقاشات، التّعلُّم من الزملاء . وعلى الرَّغم من أنها كانت تستطيع التَّقليل من التهديد على صورتها العامَّة بواسطة عرض المُمارسة في المقطع الذي تتمّ مُشاهدته كحدث استثنائي (أو بواسطة اختيار مقطع آخر من الدَّرس)، إلا أنها زادت التَّهديد (وإن كان ذلك بشكل غير واعٍ)، من خلال تقديمه كمثال نموذجي، بل أنها اعتبرته الأفضل. بذلك، اتَّخذت أوريت خطَّ المُعلِّمة الواثقة بنفسها والمُستقِلَّة، التي لا تخشى من تقديم المواقف التي لا تحظى بشعبية وتأييد تلك الخطوات. في نفس الوقت، كانت أيضًا على علم بالـمُخاطَرة التي أخذتها على نفسها".

في مرحلة لاحقةٍ من النّقاش، وفي سياق الإجابة عن سؤال المُرشِدَة عن سبب اختيارها عرض هذا المقطع وما هي القضيَّة التي أرادت مُناقشتها، عادت أوريت لتتطرَّق لموضوع الإملاء:

كان مهمًّا بالنسبة لي أن أعرض موضوع الـ ... أن أعطي الفُرصَة لجميع التَّلاميذ، لإسماعهم، ومن المهم جِدًّا بحسب رأيي ، بعد كل ذلك، أن نقوم بالإملاء عليهم لكي تكون لديهم إجابة موحّدة، لأن ما يحدث هو أن كل واحد يكتُب ما يعتقده، وليس دائِمًا يوجد ... ولا يتسنَّى لي دائِمًا، كمُعلِّمَة، الاطِّلاع على جميع الأوراق، لذلك، فإن الأمور لا تكون دائما صحيحة. أحيانا الطفل يفهم، يعطي تعليقًا. هذا يعني أنَّه يُمكن إتاحة الفُرصَة لجميع التَّلاميذ في الصَّف لإعطاء إجابات شفهيَّة، ولكن بعد ذلك، ينبغي وضع هذه الإجابات في إطار مُعيَّن.

قامت أوريت بتبرير مُمارستها وتعليلها مرّة أخرى وأظهرت خطًّا لمعلِّمة خبيرة تعرض على زميلاتها طريقة تدريس تعتقد أن بإمكانهن التَّعلُّم منها. كردٍّ على ذلك سألت زميلاتها ما إذا كانت دائِمًا تتصرَّف على هذا النَّحو وطرحوا قضيَّة المس بِـ "التَّعبير الحُر" وبِـ "التَّعبير الشفهي لكل ولد". بحسب تفسيرنا، على الرَّغم من أن أوريت اعتقدت أن مُمارستها هي الأفضل، إلا أنها شعرت بالنّقد الذي تنطوي عليه أقوال زميلاتها. هذا النَّقد يُلقي ظِلالًا من الشَّك على خبرتها ويُقَوِّض الخط الذي قامت بعرضه. لذلك، الصّورة العامَّة لأوريت كانت مُهَدَّدة، وهي، كرد فعل، قامت بالدّفاع عنها وعن الخطّ الذي عرضته من خلال تقديم شرح طويل ومفصل حول كيفية التوصل إلى حل للتوتر بين "مكان للجميع للكتابة"، "المهام التفاضلية" و "الإملاء". حاولت المُرشِدَة صياغة الإملاء والجلسة العامّة الطَّويلة كأسئلة للنِّقاش المُشتركإلا أن أوريت أجابت بنفسها عن الأسئلة ولم تُمكِّن النِّقاش من أن يتطوَّر.

في هذه الحالة، فإن كشْف مُمارسة النّقاش المُستمر في الجلسة العامَّة والإملاء أثارا التَّركيز على مُشكلة تدريسيَّة تركّز على صعوبة التَّوفيق بين ثلاثة أهداف متناقضة: (1) الاحتياجات الفردانيَّة (التّفاضليَّة) للتَّلاميذ؛ (2) الحاجة إلى تشجيع حِوار محكي بواسطة إدارة حوار أمام كامل الصَّف؛ (3) الحاجة للحصُول على إجابات صحيحة في الدَّفاتِر. لقد أثار تهديد الصُّورة العامَّة لأوريت بدء نقاش حول تشابُك هذه المسألة، بجوانبها المُختلفة، ولكن الحاجة للدّفاع عن الذّات منع هذه المُناقشة من أن تتطوَّر وتتعمَّق.

هناك موضوع آخر طُرِحَ للنِّقاش بعدَ مُشاهدة هذا الفيلم وهو كيفيَّة تعامُل أوريت مع السّلوك الفوضوي لأحدى الطالبات. فورًا بعد المُشاهدة الأولى للفيلم قالت إحدى المُعلِّمات، وهي لا تزال تضحك: "إنَّني أشعُرُ بالدُّوار". سارعت المُعلِّمات الأُخرَيات إلى إسكاتِها ويبدو أنه كان واضحًا للجميع أنها تقصِدُ بأقوالها السّلوك اللافِت للانتباه لتلميذة كانت تتحرَّك باستمرار خلال فيلم الفيديو. نحنُ نفسِّر ضحك الارتباك والإسكات كخطوات لحماية الصورة العامة لأوريت. تعزَّز هذا التَّفسير بعد مرور عدَّة دقائق عندما عادت تلك المعلّمة لطرح الموضوع:

"أرى مُعلمة حيوية، يُصغي إليها التَّلاميذ ويتعاونون معها، ولكنني لا أضحك، لقد كان صعبًا عليّ حقًّا التَّركيز (تضحك)، هذه الطّفلة أَلهَتْني حقًّا. لا أعرف إذا كنتُ أنا فقط". في هذه المرَّة قامت هي نفسُها بالتّقليل من التّهديد، بواسطة إعطاء إطراء مُسبَق ("معلِّمة حيويَّة ... تلاميذ يتعاونون") وتحفُّظ ("لا أعرف إذا كنتُ أنا فقط"). إن ضحكها يُشيرُ إلى وعيها بالتّهديد الكامن في الانتقاد الضّمني الذي أبدته إزاء الطريقة التي تعاملت بها أوريت مع التّلميذة المُزعِجَة.

أقوالها أثارت جدلًا ادَّعَت المُعلِّمات من خلاله أن "الصَّف غير مُنصَرف عنها، وذلك عملٌ جيّدٌ من جانبها، كونها لم تفسح لذلك مجالًا". لقد افترَضْنَ أن الصَّف اعتادَ على تصرُّفها المُزعِج ويعرفُ كيف يتجاهلُها. لقد تطرَّقت المُعلّمات إلى الاحتياجات الخاصَّة للتّلميذة وإلى قُدرة أوريت على الاستجابة لها خلال إدارة الدّرس أمام كامل الصّف. بل إن إحدى المُعلِّمات توجَّهت أوريت وأثنَت عليها: " إسمعي، أنتِ... لا توجد كلمات...". وهكذا، فإن النقد الذي قيل في بداية النّقاش، تمّ أُعيد تشكيلُه على أنَّه تقدير لمُمارسة أوريت بشكلٍ يُحافِظُ على صورتها العامَّة وعلى خط المُعلّمة النَّموذج.

بالرّغم من ذلك، بعد مرور بضع دقائق، وبعد أن تمّ وصف تعامل أوريت مع التّلميذة المُزعجة بأنّه "عَظَمة"، قامت إحدى المُعلِّمات بطرح وجهة نظر أخرى حول القضيَّة: "أجل، وبهذه الطّريقة، أعتقد أن التَّلاميذ في الصَّف قد استفادوا، ولكنّ التلميذة نفسها، في نهاية الأمر، جلست مُعظم الدّرس تقريبًا... لقد خسرت الدّرس". هذا الاتّجاه من البحث، الذي يأخذ بعين الاعتبار الإيجابيَّات والسَّلبيَّات بالنّسبة للصَّف، وبالنِّسبة للتّلميذة المُشاغِبة أيضًا، تم قطعه مِن قِبَل أوريت. لقد عادت لتصف، تشرح وتُعَلِّل أساليب عملها مع التّلميذة. لقد شاركت زميلاتها في "نصيحة للمُعلّمين المهنيين أيضًا... لقد استغرق الأمر سنة كي أفهم"- كيف أتعامل معها. وبينما كانت تُعلِّل وتُبرِّر طريقة تعاملها، كانت أيضًا تعمل ثانيةً على ترسيخ مكانتها كمعلّمة مهنيَّة وذات خبرة، وتقوي الخط الذي تعرضه كمعلّمة تشكِّلُ نموذجًا وتحافظ على صورتها التي تعرض للخطر للحظة. لم تخالفها الرأي أي واحدة من المُشارِكات، حتّى المعلّمة التي تحدَّثت عن الدّوار في البداية اعترفت، بعد أن أعادت مُشاهدة الفيلم: "حقًّا إنها لم تُلهِني في المرَّة الثَّانية كما في المرّة الأولى، لقد تمكَّنتُ من التَّركيز في الدّرس".

في هذا المثال، أدَّى التّهديد على الصّورة العامَّة لأوريت إلى مُناقشة المُشكِلة التَّعليميَّة: "كيف نتعامل مع تلميذة مُشاغبة؟". لقد شَمِلَ النِّقاش العديد من خصائص الحوار التّربوي المُثمر للتّعلّم. وقد ارتكز على تمثيل غَنِيٍّ لعمليّة التعليم والتَّعلُّم (فيلم الفيديو)، كما تضمَّن تعليلات وشُروح كثيرة. قامت المُشاركات ببحث تفسيرات مُختلفة للتَّمثيل ("التلاميذ انشغلوا عن درسهم بسبب التّلميذة المُشاغِبَة"، مُقابِل "التّلاميذ يعرفون كيف يتجاهلونها") ووجهات نظر مُختلفة (احتياجات الصَّف مُقابِل احتياجات التّلميذة المُشاغِبَة). كذلك، قامت المشاركات بمقارنة عدة طرق للعمل، بما في ذلك إيجابيَّاتها وسلبيَّاتها (من جهة- التَّعامل مع التِّلميذة والسّيطرة على سلوكها يستوجب وقف التّدريس لكل الصَّف ، ويُمكن لذلك أن "يؤدّي إلى نتائج غير جيّدة"، ومن جهة ثانية - تجاهلها يتيح لها المجال كي تُلهي التّلاميذ عن الدّرس، كما يُؤدِّي إلى عدم تعلّمها هي أيضًا). رغم وجود خصائص لحوار مهني مُثمر، إلا أن الصّوت المُطالِب بتعميق البحث في سلبيَّات المُمارسة المَعروضَة تمّ إسكاته لصالح التّضامن في المجموعة. حال هذا الإسكات دون المس بالصّورة العامَّة للمُعلّمة التي تم تصويرها، ولكنه بالمُقابل أدَّى إلى الحدّ من إمكانيّة البحث بشكل شامل، عميق وناقد أكثر، وبالتَّالي فقد أدَّى إلى التَّقليل من إمكانيَّة التَّعلُّم.

إجمال

نحن نرى أن البحث في قضايا التَّدريس بشكل عام، وفي الدّروس المُصَوَّرة بشكل خاص، ينطوي حتمًا على تهديد معيّن للصورة العامَّة للمُعلِّمات. لذلك، من ناحية، من المهم الاعتراف بوجود مثل هذا التّهديد، ويجب تقبُّله وعدم مُحاولة منعِه. تُبيّن الأمثلة التي قُمنا بعرضها كيف يُمكن لهذا التّهديد وللتّعامل معه أن يُثيرا حوارًا تربويًّا مُثمرًا وأن يُعزّزا تعلّم المُعلّمات، خاصَّة عندما ينطوي على تعليل تربوي ومواجهة بين وجهات نظر مُختلفة. ومن ناحية ثانية، الانشغال الزَّائِد بالصُّورة العامَّة يُمكن أن يُقلِّل من فُرَص التَّعلُّم، خاصّة عندما ينطوي على تجنّب المواجهات وإثارة الاشكالات وإسكات أصوات ناقِدَة وإزاحة الانتباه عن عمليّة التّدريس والتّعلُّم نفسها. نحن نرى ان التّعامُل البنَّاء مع مشاكل التّدريس ومع التّهديد المترتّب عليها (لا لتفاديها) يُمكنه حتَّى أن يعزّز الصُّورة العامَّة وان يُتيح مجالًا من الثّقة يُمكِّن من التّحرّر تدريجيًّا من أعراف الخصوصيّة والتّخوّف من الأحكام.

كيف يُمكننا ،إذن، تحقيق القدرات الكامنة في مُناقشة مشاكل التَّدريس؟

بحسب رأينا، تكمن الإجابة عن ذلك، إلى حدٍّ مُعيَّن، بالخط الذي يتم التّشديد عليه وتبنّيه خلال النّقاش. الخَط الخاص بمُعلّمة مثالية ، يخلق حتمًا حالة حسَّاسة، يُمكن لكل انتقاد أو استفزاز لتعليمها أن يُهدّد الصُّورة العامَّة الخاصّة بها. يتطلَّب مثل هذا الخَط من المُشارِكات في الحوار العمل على حماية الصُّورة العامَّة للمُعلّمة التي يتم تصويرها. بالمُقابِل، الخط الذي يُظهرهن جميعًا خبيرات، وكُلّهن يستطِعْنَ أن يتعلَّمنَ الواحدة من الأخرى، يتطلّب حمايةً أقل للصُّورة العامَّة. إذا عُدنا إلى مقال ليتال وكاري، فإن مخطط التشاور يمكن أن يدعم مثل هذا الخط، ففي مُخَطَّط التَّشاور تقوم المُعلِّمة التي يتم تصويرها بتحديد المُشكلة التي تتعامل معها والتي من أجلها هي تطلب مُساعدة الطَّاقم. الفيلم الذي تُشارك فيه المعلّمة زميلاتها يُمثل المُشكلة التي تود مناقشتها. مثل هذا التَّأطير يُمكن أن يدعم الخط الذي ترغب بموجبه المعلمة التي يتم تصويرها التّعلم مع زميلاتها. إذا قامت المعلّمة والمُشاركات الأخريات بتبنّي هذا الخط والمُحافظة عليه، عندها يُمكنُهُنَّ كُلّهن التّفرغ أكثر للتَّعلُّم.

القيام بعرض الخط والمُحافظة عليه يتعلّقان إلى مدى كبير بعريفة النقاش. لذلك، أثناء عمليّة تأهيل المُرشِدات، من المهم التَّطرُّق إلى مسألة الصُّورة العامَّة وتنمية الوعي والحساسية تجاه التهديدات التي يُمكن أن تُواجهها، وكذلك، التّعرّف والتّمرُّن على استراتيجيَّات مُختلفة للتَّعامل مع هذه التّهديدات وانعكاساتها.

مراجع

Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, *18*(3), 213-231.

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, *47*(1), 181-217.

Lefstein, A., & Snell, J. (2013). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.

Little, J. W., & Curry, M. W. (2009). Structuring talk about teaching and learning: The use of evidence in protocol-based conversation. In *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (pp. 29-42). Springer Netherlands.

Sherin, M. G., &van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, *60*(1), 20-37.