الفصل الرابع

التعلم والتعليم في القرن الواحد والعشرين
اتجاهات الممارسة التعليمية ودلالاتها ومفاهيمها الضمنية

Patrick T. Terenzini
جامعة ولاية بنسلفانيا

Marcia Baxter Magoda
جامعة ميامى

obeikandl.com

الفصل الرابع

التعلم والتعليم في القرن الواحد والعشرين

اتجاهات الممارسة التعليمية

مقدمة :

وإذ يغدو المجتمع المعاصر مختلفاً ومركباً اكثر فأكثر، وهكذا فعملية إعداد وتهيئة الشباب للحياة كمفكرين أحرار، وكمواطنين منتجين، وكقادة للمستقبل. والطبيعة المتغيرة للطلاب، والخبرة الجامعية، والتعلم، والتعليم، كلها ذات دلالات جوهرية لتخطيط البدائل وتطوير الممارسة التعليمية، عندئذ يتم بحث الاتجاهات في هذه المجالات الخمسة كأساس لاستكشاف دلالاتها من أجل البحث العلمي وتوجيه الممارسة التعليمية في القرن الواحد والعشرين.

الطبيعة المتغيرة للطلاب:

من بين السمات البارزة لطلاب الوقت الحاضر هي اختلافهم في السن، الوضع الاجتماعي الاقتصادي، النوع، العرق/الإثنيه، التوجه الجنسي، التعلم، القدرة الجسمية... واختلافهم هذا قد يكون اليوم أكبر من أي وقت مضى في تاريخ التعليم العالي الأمريكي.

وفى الواقع صورة الطالب الجامعي التقليدية: أبيض البشرة، ذكر، السن 18–20 عاماً، طالب مواظب على الدراسة لأربع سنوات، متفرغ كطالب جامعي لدراسة الآداب الإنسانية Liberal arts ويسكن في الحرم الجامعي. هذه الصورة التقليدية موجودة اليوم كأقلية في التعليم الجامعي، فإضافة إلى هؤلاء الطلاب، يتضمن المجتمع الجامعي في يومنا هذا نسباً هامة من الطلاب كبار السن

العائدين للدراسة لأسباب ترجع إلى التغيرات الاقتصادية، وتغير أدوار المرأة في المجتمع، واختلاف بيئات ظروف العمل.

فما يزيد عن نصف مجتمع الخريجين هم فوق سن إلحادي والعشرين كما أن هناك نسبة 41% فوق سن أربع وعشرين عاماً (المركز الوطني للإحصاءات التعليمية 1994).

*ويختلف الطلاب الآن في نواح كثيرة: فوضع الطلاب الاجتماعي الاقتصادي يتفاوت من أسر قادرة على تمويل تعليم أبنائها بشكل تام، إلى أسر يكاد دخلها يغطى مصاريفها العائلية، إلى أسر منخفضة الدخل تحتاج إلى مساعدة مالية لتعليم الأبناء.

*وهناك العنف المتزايد في المدارس الثانوية، والمناطق السكنية، الذي يؤثر في الخبرات التعليمية قبل الجامعية لبعض الطلاب بوسائل غريبة تماماً عن الطلاب التقليديين وعن معظم أعضاء هيئة التدريس الذين كانوا هم أنفسهم طلاباً جامعيين تقليديين.

(Terenzini, et al., 1994; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella & Nora 1996)

*كما أن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية أثناء فترة شبابهم أدت بكثير من طلاب اليوم الجامعيين إلى الاعتقاد في قيمة التدريب المهني أكثر من العلم من أجل العلمLearning for learning's sake (Levine & Cure ton, 1998) مما أسفر عن مصفوفة واسعة من الاتجاهات والدوافع شطر التعلم.

*كما أصبحت النساء تشكل غالبية الطلاب في معظم المؤسسات الجامعية حالياً، فقد اتسعت اهتمامات النساء التعليمية والسياسية المتغيرة لتشمل بعض المجالات التي كان يغلب عليها تقليدياً الرجال، كما تناقصت نسبة النساء في

مجالات تقليدية أخرى كانت للنساء الغلبة فيها. وقد أدى حضورهن المتزايد، وحاجاتهن المختلفة إلى تغير في الخدمات الجامعية، مما أثار قضية التحيز إلى مجموعات طلابية خاصة(El-Khawas, 1996).

*تاريخياً يشكل الطلاب من الأمريكيين الأصليين والأمريكيين من أصل إفريقي وأسباني وأسيوي من المجموعة العرقية والاثنية الأقل تمثيلاً، ما يقرب من ربع الخريجين (Carter & Wilson, 1995).

وهذا التباين وعدم التجانس في تركيبة الطلاب (Student body) يستدعى التوسع في الرؤية المستقبلية، والنظرة الشاملة للتعليم في التعليم العالي، كما يقتضي من المجتمعات التعليمية الانفتاح على هذا التباين، إضافة إلى الجديد والمتنوع في علوم التربية والافتراضات حول مستويات الإعداد، أساليب التعلم، الوقت المتاح للدراسة (في مقابل المسئوليات الأسرية والمهنية).

إن الوعي والانفتاح Awareness Openness على نواحي الاختلاف هما عنصران حاسمان بالنسبة للمجتمع الطلابي المتنامي في مظاهر الشذوذ الجنسي في الطلاب من اللواط والسحاق والمخنثين Gay, Lesbian and bisexual students، حيث أن تهميشهم يؤثر في خبرتهم التعليمية، وبالمثل الطلاب المعاقين، عجز جسمي أو تعليمي، الذين تتزايد أعدادهم ويحتاجون إلى تسهيلات وتجهيزات بما يزيد من فرص تعليمهم إلى أقصى حد.

كذلك الطلاب الذين يأتون بأعداد متزايدة من أسر وحيدة الأب Single – parent home * أو من يعانون إيذاء جسدي أو عقلي، أو من يتعاطون الكحوليات.. فهؤلاء في حاجة إلى إرشاد نفسي طوال سنوات الدراسة بالكلية،

---

* أي يعيش الطفل في كنف أحد الأبوين وليس بالضرورى عن زواج شرعي (المترجمين)

يتعلق بالصحة الشخصية، والصحية النفسية، والصحة العائلية (Updraft, 1994) ويشير تقرير (Levine and Cure ton 1998, P.95) أن الطلاب الجدد القادمين إلى الدراسة الجامعية يغلب عليهم القهر وتهددهم المشكلات أكثر من أولئك الطلاب المقيدين في السنوات السابقة. ويستند هذا التقرير إلى زيادة استخدام خدمات الإرشاد النفسي، الإقبال على الإخلال بالنظام، واختلال وتمزق الوضع داخل الفصول Class room disruption، شرب الخمور، لعب القمار والميسر، محاولات الانتحار.

إن تعقد المجتمع الطلابي يبرز أهدافاً تربوية، ونظريات تعلم، وعوامل موقفيه ومتعددة، يمكن أن تمثل للمعلمين والمديرين على السواء مصفوفة من التحديات والصعوبات الجديدة والهائلة.

الطبيعة المتغيرة للخبرة الجامعية:

تعكس اتجاهات الطلاب المتغيرة تجاه التعليم العالي ما في البيئات الطلابية (نشأتهم)، وما في الأهداف التربوية من تعقيدات متزايدة. ويذكر El-Khawas في تقريره (1996) أن تزايد عدد الطلاب المقبولين في برامج للحصول على درجات علمية جامعية، ودرجات تخصصية، وكذلك في برامج لأقل من سنتين يمنح الطالب بعدها شهادة، وينتج عن تنوع الأهداف التربوية، وكذلك عن اختلاف الظروف الحياتية والأوضاع الاقتصادية، أنماط مواظبة (حضور) مختلفة، وتسجيلات الطلاب لبعض الوقت (طالب غير منتظم، غير متفرغ) مستمرة في التزايد. وفى الوقت الذي يتفاوت فيه التوازن بين المؤسسات التعليمية الجامعية في التسجيل لبعض الوقت part-time (غير المتفرغين) يشكلون ما يقرب من 40% من المسجلين في الدرجة الجامعية الأولى (El-Khawas, 1996)

.

ومن المتوقع تزايد إجراء دراسات دورية ومتوالية نظراً لأن الأسباب الخاصة بالأسرة والعمل والموارد الاقتصادية، تضيّق من قدرات الطلاب للحضور إلى الكليات على أساس مستمر ومنتظم. كذلك التحويلات بين الكليات والمؤسسات التعليمية الجامعية واسعة الانتشار بصورة متزايدة أيضاً.

وهكذا يميل التعليم الجامعي إلى أن يكون جزءاً من حياة الطلاب، بيد أنه في حالات كثيرة لا يشكل الحضور الجامعي النشاط المركزي للطلاب أو النشاط المميز لحياتهم، وبالنسبة لهؤلاء الطلاب يجب أن تكون الكلية في محل تنافس مع التزامات العمل والأسرة، كما أن التعليم عن بعد والتكنولوجيا المتطورة بازدياد سوف يغيران أيضاً من احتمالات الانشغال بالتعليم، ومن طبيعة الخبرات التى سيصادفونها. فالدراسة المتفرغة والمنتظمة لأربع أو خمس سنوات في كلية يقيم بها الطالب لم تعد في أغلب الأحيان الطريق المؤدى إلى التعليم العالي أو الجامعي.

ضرورة تغير فهمنا لأساليب تعلم الطلاب:

إن الطبيعة المتغيرة للمجتمع، وتباين تركيبة الطلاب قد ترتب عليهما إعادة النظر في مفاهيمنا التصورية والعامة تجاه مخرجات التعليم وعملياته.

ففي مجتمع ما بعد الحداثة Postmodern Society، يلزم على التعليم العالي أن يعد طلابه لتحمل مسئولياتهم الأخلاقية والأدبية، لأن يجاهدوا ويتصدوا للمشكلات المعقدة التي سيصادفونها في عالم اليوم وعالم الغد.

ومهارات التفكير الناقد والانعكاسي Critical, reflective thinking skills، والقدرة على جمع الأدلة والبراهين وتقييمها، والقدرة على التقدير والتقييم وإصدار أحكام خاصة بناء على معلومات، صارت مخرجات تعلم Learning outcomes أساسية، إذا كان للطلاب أن يتجاوزوا النسبية relativity إلى إصدار أحكام غنية بالمعطيات في عالم تتعدد فيه وجهات النظر، ويعتمد بعضها على البعض الأخر

على نحو متزايد، مما جعل العمل الصحيح (أو الإجراء السليم) أمراً غير مؤكد وكثيراً موضع جدل.

ولا تستلزم المسئولية المدنية والمواطنة المنتجة Productive citizenship التعقيد أو التشابك المعرفي فحسب بل تستلزم التعقد أو التشابك الوجداني (العاطفي) والالتزام أيضاً. إن قدرات الراشدين في تصريف أعمالهم الخاصة، ورعاية أسرهم، والإسهام في خدمة مجتمعهم منوطة بتعقد وتشابك تفكيرهم ومشاعرهم وصلاتهم بغيرهم (Kegan, 1994).

فنظريات التعلم كلية الاتجاه (الجشطالت) Holistic القائمة على تفوق الكل على مجموع أجزائه، والتي يتكامل فيها التفكير والمشاعر وبالصلة بالآخرين، واسعة الانتشار بتزايد.

وعلينا اليوم، نحن العلماء والعاملين في حقل التربية والتعليم، أن نسلم بهذه الحقيقة، وأن نستجيب لها، وهذه الحقيقة مفادها أن الذكاء ليس أحادى البعد not one-dimensional فالناس (بما فيهم الطلاب) يمتلكون أنواعاً متعددة من الذكاء Multiple intelligences (Gardnar, 1983) تشمل على سبيل المثال: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي–الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي–الحركي، الذكاء الموسيقى، الذكاء الخاص بالعلاقة بين الأشخاص interpersonal والذكاء الشخصي (الداخلي) intrapersonal والذكاء الطبيعي (المبنى على العمل والنزوع الطبيعي).

وان توسع Gardner جارد نر في مفهوم الذكاء إلى ما وراء الذكاء المعرفي، إلى الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي والذكاء أتفنى، يسهم في إضفاء صورة كلية على التعلم، كما علينا أن نقر أيضاً بأن التعلم ليس أحادى البعد بمعنى أن الناس يختلفون في وسائل استيعاب المعلومات وتفسيرها، وما يطلق عليه كولب

Kolb 1984 بأساليب التعلم Learning styles، كذلك يختلف الطلاب في الكيفية التي تحفزهم بها الأهداف والتوقعات، وفى إيمانهم بقدرتهم على النجاح، وفى الأسباب التي يعزون إليها تقدمهم في التعلم (Stage 1996).

علاوة على ذلك، تشير الأدلة المتوالية إلى أن منابع التأثير في تعلم الطلاب قد تنوعت وترابطت، كذا الأساليب التى يتعلم بها الطلاب.

كمثال: ليست كل مكاسب التفكير الناقد Critical thinking تصاحبها تغيرات في الطلاب بشأن الهوية الذاتية، تقدير الذات، نسق اتجاهات وقيم فحسب بل إن منابع التأثير في التفكير الناقد نفسها قد تنوعت وترابطت أيضاً.

وتشير بعض الأبحاث (Terenzini,Springer,Pascarella & Nora, 1994, 1995

إلى أن خبرات الطالب خارج الفصل تعمل على تحسين مهارات التفكير الناقد لديه على نحو مستقل عن خبرات الطالب في الفصل وربما بنفس القدر.

وتتطلب نظريات التعلم كلية الاتجاهات Holistic إلى إعمال الفكر في المخرجات التعليمية متعددة الأوجه التي تتضمن مهارات معرفية معقدة، وقدرة على تطبيق ما نحصله من علم على مشكلات عمليه، وتقدير للفروق الإنساني، ومهارات المقدرة العملية، وإحساس بالذاتية الشخصية المتماسكة المتكاملة (ACPA, 1994).

وإذ نعترف بأن الطلاب مشاركون إيجابيين – وليسوا بمتلقين سلبيين – في عملية التعلم، وفى مرحلة تكوينهم لمعاني هذا التعلم، وأن الطلاب يقبلون على هذه العملية من أطر متعددة الأوجه، وأن الارتقاء الأكاديمي والمعرفي للطلاب إنما يتم تشكيلها بما يكتسبانه من خبرة خارج نطاق الفصل، بجانب خبراتهم الأكاديمية

الرسمية – كل هذا يجعل من ارتباط الخبرة التعليمية بالخبرة الطلابية المكون المركزي لعملية التعلم (Baxter Magolda, 1992) .

ولا تركز الأحاديث المعاصرة حول الأنظمة التربوية على اكتساب المعرفة فحسب، بل تركز أيضاً على العمليات التى من خلالها يكتسب الطلاب معرفة جديدة ومهارات جديدة، وكيف يدركون فحوى الأفكار والاتجاهات الجديدة، وإدراكهم السليم للناس، واستيعابهم للخبرات التى تصادفهم في حياتهم الجامعية.

الطبيعة المتغيرة للتعلم:

تؤكد جهود الإصلاح التربوي تأكيداً متزايداً على أن الانتقال التقليدي للمعرفة من المعلم إلى الطالب لم يعد يكفى لإعداد مواطن مثقف. فتعليم الطلاب اكتساب المعرفة بطريقة فعالة، وتقييم ما يحصلون عليه من معلومات وما تستند إليه من أدله، وأن يكونوا في غاية المهارة في اتخاذ قراراتهم عن علم ... كل هذا يتطلب صنع نماذج لهذه العمليات (نمذجتها) Modeling، وأن ينهمك الطلاب في التدريب عليها، وأن يتعرفوا على الحالة الذاتية لكل من الطالب والمعلم.

ويجادل (Parker Palmer (1997 بأننا نطاوع أنفسنا على عملية التعلم كما يطاوع الطلاب أنفسهم على عملية التعلم. وهو يلاحظ أن من بين الحقائق الصعبة بشأن التعلم تلك الحقيقة التي مفادها أن التعلم لن ينجح ما لم يتصل بدا خليات النفس الحرة والحية من حياة طلابنا (P.20)

وتوحي اتجاهات التربية الجامعية في الولايات المتحدة بقدر من الحركة في الادراكات الحسية Perceptionبالنسبة لدور أعضاء هيئة التدريس في قاعات التدريس بعيداً عن دور المتكفل بالتعليم إلى القائم بدور تسهيل facilitator وتيسير تعلم الطالب.(Barr & Tagg, 1995).

وفى ظل هذا التصور للتعليم (Teaching)وبمساعدة أعضاء هيئة التدريس وتوجيههم، يقوم الطلاب بعملية الاكتشاف وأساليب حل المشكلات. وتدافع المدرسات feminist teachers عن أهمية إبراز أفكار الطلاب والعمل على تطويرها (Maher & Tetrault, 1994).

ويشبه ذلك ما يقوم به المدرسون الذين يعتقدون في تفعيل تحقيق الذات والقدرة على التأثير لدى طلابهم، ويدافعون بأن ذلك يساعد طلابهم على تحليل مصادر القوة في حياتهم بما يقوى من وعيهم وشعورهم ويزيد من أفعالهم المنتجة (Short, 1992).

ويؤكد المدرسون من اتباع المذهب البنائى Constructivist على أهمية أن يعمل الطلاب والمدرسون معاً على اكتشاف المعرفة وبنائها (Twomey farnot, 1996)، بينما يعترف المدرسون القائلون بالتطور Developmental teachers بأن قدرات الطلاب على البناء المعرفي منوطة بافتراضاتهم حول طبيعة المعرفة وحدودها ودرجة التعيين بشأنها (Baxter Magolda, inpress; Belenky, clinchy, Goldberger & Tarule, 1986) (Kegan, 1993; King & Kitchener, 1994) .

وهذه المدارس الفكرية جميعاً تعتنق أهمية التفاعل المتبادل للفكر والتعلم بين الطلاب والمدرسين، وكلها تدافع عن أهمية النمذجه Modeling أو استخدام النموذج في التعلم القائم على توظيف الفرد لخبرته الخاصة وتوسيعها بالاشتراك مع وجهات نظر متعددة، والاندماج فيها عن علم، مع ما حصله وأكتسبه من معرفة في اتخاذ قرارات بشأن ما يعتقده.

وتتصف هذه النظريات التعليمية المعاصرة بالتعاون والارتباط الإيجابي مع شمول الطرفين، فيتعاون المدرسون والطلاب، كما يفعل الطلاب ونظراؤهم.فالحدود التقليدية الفاصلة بين المدرسين والطلاب فيما يتعلق بأدوارهم ومسئولياتهم

وأنشطتهم قد أصبحت غير واضحة إن لم تكن قد أزيلت تماماً. ويحدث هذا التعاون في المراكز التعليمية التي يحترم فيها المتعلمون بعضهم بعضاً، ويعمل كل منهم على توظيف خبرته في التعلم، حيث أن كل منهم يرغب في توسيع فهمة واندماج فكره في وجهات نظر جديدة، وتطبيق هذا الفكر المتغير في حياته الخاصة.

وهذه الصورة من التدريس جامعةً وشاملةً لأنها تستدعى جميع خبرات الطلاب وأفكارهم إلى تفاعل تعليمي مشجع. والاتجاه إلى هذا النوع من التعليم ليس متعلقاً بطرق خاصة بل بالكيفية أو الأسلوب الذي ينظر من خلاله المربون إلى المعرفة، والمرجعية العلمية، وقدرة المتعلم. فهذه الاتجاهات تتحرك نحو ثقافة تعليم وتعلم جديدة (Hutchings, 1997).

وأخيراً كيف تعمل تكنولوجيا المعلومات على إعادة تشكيل وتطوير طبيعة العملية التعليمية مع الأخذ في الاعتبار لأمور لا نكاد نعرف عنها شيئاً. فمن الواضح أن توافر نسق واسعة من تكنولوجيا المعلومات قد زادت زيادة ملحوظة من قدرة الطلاب وفرصهم في التعلم في ظل ظروف ذات إشراف محدود (إن وجد) من جانب أعضاء هيئة التدريس. وعلى أية حال ليس واضحاً الكيفية التي يسهم بها الالتزام النشط والتعاون الإيجابي، في تعزيز مهارات التفكير الناقد التي قد تكون مدمجة في هذه الخطوات التقدمية التكنولوجية، ولم يتم حتى الآن بعد التفهم الكامل للتبعات التربوية والتعليمية لحجرات الدراسة المعززة تكنولوجياً.

الطبيعة المتغيرة لتقييم التعلم:

أثمرت اتجاهات الإنجازات التعليمية والممارسات التدريسية عن حدوث تغيرات في تصوراتنا المفاهيمية Conceptions ومناهجنا فيما يتعلق بتقييم النتائج الطبيعة الديناميكية لأشكال التعليم والتعلم المعاصرة تتطلب تقييماً متواصلاً،

فيؤخذ بعين الاعتبار، على نحو متزايد، بوصفه جزءاً متكاملاً مع عمليتي التعليم والتعلم، وبوصفه ميكانيزم تغذية راجعه as a feedback mechanism للمعلمين والمتعلمين على السواء، وليست مجرد إضافة إدارية تتعلق بمقاصد المسئولية accountability purposes والمحاسبية

ويعد مثال Angelo and cross (1993) للتقييم المستمر هو الأمثل والأوسع انتشارا في تقييم تقنيات حجرة الدراسة، بما يساعد المعلم والمتعلم على تقييم درجة تفهم كل منهما للآخر.

ويمثل التقييم كعملية مستمرة تغيراً دالاً في الإدراك الذهني يمتد إلى ما وراء التركيز على نتائج المعاينة لظروف التعلم الأساسية (Hutchings, 1989)، كما تمثل تحولاً صريحاً (لا لبس فيه ولا إبهام) من برامج أو مقررات قائمة بذاتها ونتائجها إلى الكيفية التي يؤثر بها التعليم في تفاهمات Understanding الطلاب المتراكمة.

إن تقييم المكاسب العرفية لن يكون كافياً إذ أن نتائج التفكير الناقد، والتفهم التلقائي، والتقمص الوجداني، والمواطنة، والمسئولية الاجتماعية، ستكون ذات أهمية أيضا (Astin, 1996).

ويشير Hutchings إلى حاجتنا إلى تقييم مبنى على رؤية تعلم متكاملة ومتعددة الأبعاد، ويعتبر استعداد الطالب للتعلم المستقل (دون الاتكال على أحد) بعد الجامعة ، هو نتيجة أخرى مقصودة ومنتظرة من هذه التوجهات الجديدة في التعليم والتعلم، كما أنه غاية جديرة بالتقييم (Wingspread Group, 1993)

كما يلزم أن يقر التقييم بتأثير البيئة المحيطة والمناخ السائد على تعلم الطالب.(Astin, 1996).[1]

1

الدلالات والمفاهيم الضمنية للممارسة التعليمية الجامعية:

الدلالة الغالبة والمسيطرة للاتجاهات التربوية الحالية، تفيد بأن الافتراضات التقليدية بشأن الطلاب والخبرة الجامعية والتعلم والتعليم والتقييم، لن تكون صالحة تماماً للتعليم العالي في القرن إلحادي والعشرين.

وهذه الاتجاهات جميعها تستلزم بوضوح من العاملين في حقل التعليم الجامعي وأعضاء هيئة التدريس الجامعي والمديرين على السواء – إمعان النظر من جديد، وربما إجراء تطوير في تلك الافتراضات الحالية إزاء الأساليب التى ينشغل بها المتعلمون في العملية التعليمية.

وإعادة الفحص هذه تستلزم إمعان النظر فيما نراه ونؤمن به بشأن حال طلابنا، وكيف يتعلمون، ومستوى إعدادهم، وغيرها من المطالب التى تشغل وقتهم واهتماماتهم (كالأسرة والعمل)، وأهدافهم التعليمية والمهنية. كما يجب أن يتسع إمعان النظر هذا ليشمل الاعتقادات والآراء المتداولة حول أدوار المعلمين والمتعلمين، ومسئولياتهم في عمليتي التعليم / التعلم، وأفضل وسيلة لتيسيرهما، وكيف يمكن لنا أن ننشئ مجتمعات تربوية وتعليمية ذات شأن وأن ندعمها.

وبالمثل يجب أن يتضمن إعادة الفحص وإمعان النظر استكشاف واستطلاع الوسائل التي يمكن بها التقليل إلى أدنى حد إن لم يكن إزالة –من عملية التشعب التنظيمي Organizational bifunction الحالية إلى شعبتين: شعبة شئون أكاديمية، وشعبة شئون طلابية. فالفواصل الحالية يجب طمسها بما يعكس

العلم إدراك الشيء بحقيقته (المعرفة) ص 647 المعجم الوسيط ج2 طبعه ثالثة مجمع اللغة العربية

التعليم جعلة يتعلم أي علم فلانا الشيء تعليما

التعلم تعلم الشيء أي عرفه

المعلم من يتخذ مهنة التعليم

التأثيرات المشتركة والمتوافقة في العمل والخبرات الطلابية داخل حجرات الدراسة وخارجها على التعليم.

وسوف يتطلب هذا التباين البعيد والمتزايد في المجموعات الطلابية الجامعية، في معظم الكليات والجامعات، تداخلات تربوية مستهدفة بقدر أكبر عما نحن علية الآن.

وإن إصرارنا وتشبثنا بالقيام بالمهمة التعليمية بنفس المنوال (ونفس الأسلوب) الذي استخدمناه في الماضي، من المستبعد أن ينجح أو يؤدى إلى نتائج هامة. فلم تنفك الأبحاث تذكرنا بالمثل القائل: لكل منا مقاسه

One size does not fit all بمعنى أن ما يكون من تعليم فعال لبعض الطلاب قد لا يكون كذلك لغيرهم.

وبداية علينا أن نتفهم ونتقبل من هم طلابنا، ثم نتحرك لأن نزودهم بخبرات تعليمية داخل الحجرات الدراسية وخارجها، موائمة تماماً لسد احتياجات الطلاب التعليمية.

وتتطلب مثل هذه المواءمة التعليمية أن نقر بالحقيقة القائلة بأن التعليم ذو اتجاه كلى (أي ينظر إلى الطالب ككل، كوحدة متكاملة) يتصل بحياة المتعلمين ويتصف بذكاء متعدد الأوجه Multiple intelligence ووسائل معرفة متنوعة. ويتطلب هذا الإقرار، في المقابل، افتراضات Assumptions تربوية جديدة.

وتستلزم النظرية التربوية البنائية مراعاة الأساليب التى يتبعها الطلاب في المعرفة والتعلم وإدماجها في العملية التربوية والتعليمية، فضلاً عن ذلك تشدد على التعلم الإيجابي والتعاوني، كذلك اعتبار المتعلمين راشدين ذوى خبرة وثيقة بموضوع التعلم، وبعد التوجيه يكون في مقدورهم إصدار أحكام توحي بالإلمام بالموضوع إزاء ما يؤمنون به ويرونه.

ففي أوضاع تعلم إيجابي وتعاوني، يصير المدرسون – أي كل من أعضاء هيئة التدريس والمختصين بشئون الطلاب – مرشدين ومتعاونين وميسرين guides, collaborators and facilitators وليسوا بالأحرى الثقات العالمين بكل شئ (أي مرشد على الجانب في مقابل حكيم على المسرح).

لقد صار التعليم والتعلم عمليتين متكاملتين متفاعلتين، وانتهت تلك العملية التقليدية التي تركز على المعلم وحده، وأصبحت نظرية "أنا أقذف بالكرة وأنت تمسك بها" هي المدخل والإرسال المعرفي وانتقال الأفكار، فمكانها الصحيح هو التركيز على المتعلم من خلال بناء معرفي واع فيما بين المعلمين والمتعلمين .

وهذا التحول لا يعنى مجرد تعديل في تقنيات التدريس المتداولة (على سبيل المثال: إضافة عمل جماعي أو نشاط غير محدد البناء إلى مقرر دراسي يغلب عليه جانب الإلقاء والمحاضرة) أنه تحول أساسي بالغ الأهمية في الافتراضات Assumptions بشأن المعلمين والمتعلمين، وفى كل أنواع التفاعلات التي تؤدى إلى اكتساب المعرفة والمهارة والتعلم. وهذا يقتضي حتماً أن يتعلم المدرسون والطلاب معاً إحداث تغييرات في الافتراضات حول الفعالية التعليمية، ودور التعليم في حياة الأساتذة، ودور المربى في شئون الطلاب. وهذا من شأنه أن يجعل التعليم أمراً يتعلق بتقدير التقدم مع مرور الوقت،

ويصفPat Hutchings ذلك بأنه كإنتاج فيلم وليس لقطة. وهذا يعكس تعقد التعلم كوحدة متكاملة (اتجاه كلى)، وبدلاً من التركيز المتناهي الدقة على النتائج، يعمل التقييم على خلق ظروف من أجل التعلم.

ومثل هذا المفهوم التصوري Conception للتقييم سوف يتطلب توسعاً في نموذج التقييم الحالي للبرنامج القبلي– البعدي "Pre-post program"، بالنسبة للنظر إلى التقييم بوصفه جمعاً للمعلومات وتحليلها على أساس متواصل.

ومثل هذا النموذج لا يتطلب تقديراً إن كان قد حدث تعلماً ونمو فحسب، بل ومتى. وبالمثل (إذا كانت هذه التقييمات فعالة بالنسبة للتكلفه) يطلب من نموذج التقييم المستمر أن يقدر أهمية ومدى تأثيرات التدخل، فلم يعد يكفى تحديد ما إذا كان التدخل له تأثير دال إحصائيا بل يلزم أن يكون في استطاعة هذا التقييم أن يجيب على أسئلة عما إذا كان التدخل له تأثير بما يكفى لأن يكون له دلالة تربوية أو إدارية وأن يستحق مواصلة الاستثمار في موارد عزيزة المنال (Terezini & Pascarelle 1991).

وإذا أصبح تفهمنا للتعلم الفعّال مركباً ومعقداً بصورة متزايدة، يحتاج أعضاء هيئة التدريس إلى توفير فرص الحوار بشأن التعلم والفائدة التي تعود بالتركيز على التعلم الذي لابد وأن يصير ملكية مجتمعية "Community property" (Shulman, 1993)

وهكذا تصبح أنظمة مثل مراكز التفوق العلمي أو مراجعة النظير "peer review" (Hutchings, 1994) ضرورية من أجل دعم جهود أعضاء هيئة التدريس، كما يلزم مراجعة نظم المكافآت من جديد وإعادة تحديدها وتنظيمها من أجل دعم الخطط وتفعيل المبادرات المنهجية والتربوية الجديدة التي تنسجم مع الاتجاهات المشار إليها.

كذلك يحتاج المختصون بشئون الطلاب إلى توفير فرص الحوار حول دورهم في العملية التربوية والتعليمية بما يستوجب القيام بتحويل وتطوير في نظم المكافآت الإدارية وتركيباتها، من أجل التركيز على تعلم الطالب وليس بالأحرى

على الخدمات الطلابية. وسيكون من اللازم أن يتم الحوار فيما بين هيئة التدريس والمختصين بالشئون الإدارية بشأن التعاون الفعّال لتعزيز تعلم الطالب، والمطلوب ليس أقل من تغيير منهجي منظم في الثقافات الأكاديمية والتنظيمية الحالية. (Ewell, 1997).

كذلك الاتجاهات تعنى ضمناً افتراضات تحويلية من صورة إلى أخرى لدور الطلاب في المجتمع الجامعي، كما تستدعى الأشكال والأساليب الجديدة للتربية مشاركة المتعلمين تماماً، وهذه المشاركة لا غنى عنها أيضاً داخل المجتمع التعليمي.

ونظراً لأن العديد من متعلمي الغد هم من الراشدين الذين يوازنون بين أهدافهم التعليمية وبين أولويات الأسرة والعمل، سيكون من اللازم تطوير نظام مرن خاص بقيد الطلاب وإرشادهم وبالخيارات التعليمية وذلك بالتعاون مع هؤلاء الطلاب. وأصبح من الضروري توفير فرص إرشاد مناسبة تحدد عن طريق المشاركة المتبادلة، وتأخذ في الاعتبار خبرات الطلاب السابقة وأدوارهم المتعددة.

وسوف يتعين على الكليات والجامعات أن تكون اكثرإنفتاحاً تجاه وجوه الاختلاف، في اعتناقها لوجهات نظر متعددة بالنسبة لمحتوى البرنامج الدراسي، والممارسة التعليمية، وحق اختيار الخدمات الجامعية. والتغيير الأولى والأساسي هنا يكون بالانتقال من ممارسة تعليمية يقررها فقط أعضاء هيئة التدريس والأساتذة إلى مشاركة تضامنية جماعية حيث يستفيد التعليم والتعلم من المهارة الفنية وعلم وخبرة وحب الاستطلاع لدى أعضاء هيئة التدريس والأساتذة والطلاب على السواء.

وبالنسبة للمختصين بشئون الطلاب كان لظهور التعليم عن بعد إلى حيز الوجود، دلالاته ومضامينه الخاصة. فالطباع المميزة لشخصيات الطلاب

وحاجاتهم وأساليب تعلمهم، والتي حددت وعينت النماذج التقليدية التى ما زالت لها الغلبة على المناهج الأكاديمية والخدمات الطلابية (التى تفترض عموماً أن الطلاب مقيمين بالجامعة (منتظمين)، يتعاملون مع برنامج زمني معلوم، متجانس نسبياً مع أهدافهم الأكاديمية وارتقائهم الشخصي) التى في حالة تغير الآن.

ففي بيئة تعلم تزامنيه Synchronous/earning environment يتم القيام بالمهمة التعليمية بحسب اختيار المتعلم من حيث المدى والزمان والمكان، والى متعلمين مختلفين قطعاً عن الطلاب التقليدين "Traditional students" وهؤلاء المتعلمون يمثلون تبايناً دراماتيكياً وتحدياً هائلاً، فهم يأتون من بيئات شديدة التباين، وبالمثل تتفاوت حاجاتهم وأهدافهم التعليمية الخاصة إلى حد بعيد، يتابعون دراستهم الجامعية بأسلوب يختلف اختلافاً ملحوظاً عن الطلاب التقليديين، كما يحصلون على درجاتهم العلمية الجامعية من جامعة افتراضية Virtual حيث أن إقامتهم خارج المدن الكبرى تبعدهم كثيراً عن أقسام شئون الطلاب المختصة بتقديم الخدمات لهم.

وبيئة بعيدة مكانياً كهذه تقتضي إعادة تقييم شامل لمصفوفة الأنشطة شئون الطلاب التقليدية وخدماتها من حيث ارتباطها بهذا المكان الطلابي عن بعد. والكيفية التي يستجيب بها هؤلاء المختصون بشئون الطلاب لتحديات خدمة الطلاب في عالم افتراضي Virtual world، كجزء من بيئة تعلم تزامنيه، يحتمل أن تحدد مستقبل مهنة شئون الطلاب (سيتعرض الفصل القادم حول التكنولوجيا لهذا الموضوع)

وأخيراً ، الطباع المميزة لشخصيات الطلاب السريعة التغير، والذي نعرفه عن الطريقة التي يتعلمون بها ومتى وأين، كل هذا يستلزم إعادة فحص ودراسة الافتراضات التي تقوم عليها البنية التنظيمية الحالية والخطوط الدراية للاتصال

والتعاون. وتشير الأدلة المتوافرة إشارة واضحة إلى أن الكليات والجامعات ليست منظمة حالياً بطريقة تتيح لها تدبير تعلم طلابي مؤد إلى أفضل النتائج. والواقع عامة إننا لا نعلم إلا القليل عن الطريقة التي يتعلم بها الطلاب، والكيفية التي تنظم بها مؤسساتنا (Terenzini & Pascarella, 1994).

وحقيقة أن الطلاب يقضون 85% من ساعات يقظتهم خارج حجرات الدراسة (Kuh.schuh, whitt, et al., 1991)، وزيادة أعداد الطلاب المقيدين لبعض الوقت (غير المتفرغين) و توحي بوضوح إلى الحاجة إلى تعظيم الفرص أمام الكليات والجامعات من أجل تعزيز تعلم الطلاب وتوفير الخدمات التعليمية والخدمات الداخلية، والخدمات المجتمعية، والعمل، بما يوفر فرصاً لربط حياة الطلاب وخبراتهم خارج الفصول بما يدرسونه ويتعلمونه في أوضاع تعليمية شديدة الرسميات.

وبالمثل يجب إيجاد مزيد من هذه الروابط، كذلك يلزم إعادة تشكيل الهياكل والسياسات الإدارية، وبنية الأوضاع الاجتماعية والحالات القانونية وذلك من أجل تشجيع التعاون عبر خطوط الأقسام الأكاديمية وشئون الطلاب، فكلاهما يجب أن يعملا على تعظيم تعلم الطالب كهدف رئيسي لهما، وعلى ذلك يجب عليهما العمل والتعاون من أجل إحداث أعظم تأثير.

الدلالات والمفاهيم الضمنية بالنسبة للابحاث:

حققت الأبحاث تقدماً بالغ الأهمية (خلال حوالي العشرة إلى الخمسة عشرة عاماً الماضية)، حول الكيفية التى يتعلم بها الطلاب، وخصائص التعليم الفعال وشروطه وما أصاب فعالية المجتمعات التعليمية من تطور وفى هذا الجزء سنحاول أن نحدد ونتعرف على وجهات نظر واقتراحات عديدة بعيدة المدى نعتقد

فـي أهميتهـا للبـاحثين لكـي يتناولوهـا فـي متـابعتهم لأجنـد أبحـاثهم الخاصـة حـول التعليم وتعلم الطالب.

بداية نؤمن بأن الموضوعات البحثية التالية تستحق اهتماما خاصاً:

* التغيرات في الاتجاهات والقيم المرتبطة بتعلم الطالب في الوقت الحاضر.

* الخبرات الجامعية ونتائج التعليم الجامعي بالنسبة للطلاب غير المتفرغين (الدراسة بعض الوقت Part-time) ومنخفضي الدخل.

* الطريقة التى يستخدمها الطلاب في"استخلاص المعاني" الميكانزمات التى يستخدمونها في البناء المعرفي.

* إسـهامات خبـرات الطـلاب خـارج الفصـل فـي نمـوهم المعرفـي Cognitive development .

* بنية وتركيبة الفصول والبرامج والأقسام والمؤسسات، والممارسات والسياسات التى تشجع على التعلم وترتقى به.

* السياسات الحكومية التى تشجع أو تعوق زيادة تأكيد الجامعات والمؤسسات التعليمية على تعلم الطالب.

* طبيعة الخبرات التعليمية لأوضاع التعليم عن بعد ونتائجها التربوية.

كذلك نعتقد أنه ينبغي على الباحثين النظر في الموضوعات التالية عند اختيارهم لموضوعات الدراسة وتخطيطهم لبحوثهم:

* التوقيت لتعلم طلابي هام: متى يحدث؟

(أي توقيت الحصول على تعلم طلابي مُرضٍ).

* عظم شأن التغير: مدى ما أصاب الطالب من تغير كنتيجة لخبرة تعليمية نوعية أو الخبرة الجامعية جملة.

obeikandl.com

* ما القوى المتعددة التى تحدد اتجاه نوع معين من التعلم؟ حيث من المستبعد على الخطط البحثية التى تركز على خبرات معينة (مثل محل إقامة الطالب أثناء التعليم الجامعي، طريقة تدريس خاصة، خبرة معينة من خارج الفصل) كما لو كانت تعمل مستغنية عن شئون حياة الطالب الأخرى التى من غير المرجح أن تكون غنية بالمعلومات أو مفيدة على وجه الخصوص.
* ما تأثير الخبرة الجامعية المقدمة عام (أي يؤثر على كل الطلاب بنفس الدرجة تقريباً) أم (خاص) شرطي (أي يتوقف التأثير على الطابع المميز لشخصية الطالب كالنوع، الجنس / الاثنية، الوضع الاقتصادي الاجتماعي، القدرة)

ويثير العقد الأول من القرن إلحادي والعشرين تحديات بالغة الأهمية أمام الباحثين في مجال التربية والتعليم فيما يتعلق بكل من تعقد الموضوعات والحاجة إلى دقة بالغة في علم المناهج، بيد أنه بنفس القدر، توجد فرص ذات شأن .. فارتفاع مستوى معرفتنا فيما يتصل بكيفية تعلم الطالب والكيفية التى يمكن بها تشجيع وتطوير هذا التعلم لم تكن بمثل هذا القدر العظيم من المعرفة والمعلومات في وقت ما، كما أن الحظوظ والفرص المتاحة الحالية للكليات والجامعات لم تشهد مثل هذا الارتفاع من قبل.

تساؤلات بحثية*و رؤى مستقبلية**

حول التعلم و التعليم في القرن الواحد و العشرين

obeikandl.com

موضوعات جديرة بالبحث العلمي عن التعلم والتعليم في القرن الواحد والعشرين

من الواضح إن اتجاهات التعلم والتعليم تتذر بحدوث تغيرات خطيرة بالنسبة للقرن إلحادي والعشرين. وان كانت اتجاهات التغير بينة وجلية، فهناك أمور اقل وضوحاً منها: أنّى للمربين والعاملين في حقل التربية أن يشرعوا في تغيير افتراضات طويلة العهد، وآنّى لهم أن يكتسبوا معرفة جديدة عن فئات الطلاب المختلفة وطرق تعلمهم وان يطوروا بناء على ذلك ممارسة تعليمية جديدة.

والموضوعات التالية تعد جوانب خصبة للدراسة بالنسبة لتوجيه جهود التربية والتعليم في القرن الواحد والعشرين. وتتعلق كثير من الأسئلة بتأثير التفاعل "interaction effects" أي المدى الذي يكون فيه الفعل التربوي ذو تأثير في بعض الطلاب مختلفاً عن غيرهم اعتمادا على الطباع المميزة Characteristics لشخصية الطالب (النوع، العرق/الإثنية، القدرة، الوضع الاقتصادي الاجتماعي)

متغيرات خاصة بالطلاب تؤثر في التعلم:

- ماذا يحمل الطلاب معهم (من متغيرات) من شأنه أن يؤثر في الممارسة التعليمية؟1) ما مدى تأثير السمات الشخصية للطلاب وخبراتهم قبل الجامعة Pre-College (الأسرة، المجتمع، التعليم المدرسي) في تعلمهم بالكلية؟

2) هل تؤثر عوامل الثقافة، الإثنية، السلالة، النوع، الديناميات الطبقية في التعليم بصورة تفاضلية؟

3) ما هي المفاهيم متعددة الأوجه للمعرفة، وأساليب التعلم، وقدرات التعلم، والذكاء، ومستويات النمو لدى الطلاب؟ وكيف تتدخل في تعلم مادة علمية خاصة أو عامة؟

4) ما هي الملامح والصور المحتمل ظهورها بالنسبة لوصف الأهداف والأولويات والمقاصد متعددة الأوجه لطلاب الغد؟

5) ما هي الافتراضات (المسلمات) بشأن المعرفة والتعلم والتعليم التي يحملها الطلاب معهم إلى الجامعة من واقع ما كتبوه من تعلم سابق وخبرة مسبقة؟ وما مدى قابلية هذه الافتراضات للتغيير؟

- ما مدى إسهام المربين وأعضاء هيئة التدريس والمديرين في الممارسة التعليمية؟

1) كيف تشكل الخبرة السابقة للأستاذ كمتعلم ومرب أحدهما أو كلاهما في الممارسة التعليمية؟

2) ما هي الصور المتعددة عند المربين فيما يتصل بالمعرفة وأساليب التعلم والقدرة على التعلم والذكاء ومظاهر الارتقاء. وكيف تتداخل تلك الصور في الممارسة التعليمية؟

3) كيف تؤثر حالة المربى الثقافية إثنيته وعرقه ونوعه والطبقة التى ينتمي إليها في معتقداته وممارساته التعليمية؟

4) ما هي المسلمات التى يؤمن بها المربى بشأن المعرفة والتعلم والتعليم؟ وما مدى إمكانية تغييرها؟

5) ما مدى وضوح أهداف التعليم عند المربين بالنسبة لممارساتهما التعليمية الخاصة؟

6) ما هي أهداف المربين وأولياتهم في أدائهم التعليمي؟

7) ما مدى تفهم المربين أو مقدار ما حصلوا عليه من معرفة بشأن الخصائص المتباينة للطلاب وتأثيرها في عملية التعلم؟

- ما هي أفضل الظروف للتعلم الجيد؟

1) تمت الإشارة بإيجاز إلى ظروف عديدة تدعوا إليها الحاجة في القرن الواحد والعشرين من أجل تعلم مفيد محقق للإبداع الذاتي، فما هي الأشكال التى تتخذها

openkandi.com

هذه الظروف في سياق خاص؟ وكيف يميز المربون ظروفاً إضافية من أجل تعلم مفيد يختص بسياق له أهمية لديهم؟

2) كيف تختلف ظروف التعلم فيما يتعلق بنمو الطلاب الكلى، وأساليب تعلمهم، ومقدرتهم على التعلم، وخلفياتهم الثقافية؟

3) ما هي العملية التي يمكن بها مساعدة المربين والمتعلمين على تغيير مسلماتهم التقليدية من أجل تيسير أشكال تعلم وتعليم جديدة؟ وما هى المساندة اللازمة لذلك؟ وما هى الاستراتيجيات الفعالة لمواجهة أي مظاهر مقاومة؟

4) ما هي التطبيقات التعليمية الأكثر فعالية والتي تأخذ في اعتبارها التعلم الكلى Holistic learning؟

5) ما هي الملامح الإدارية (أي الخاصة الهياكل الإدارية، والسياسات، والممارسات، ونظم مكافأة أعضاء هيئة التدريس والطلاب) الأفضل إمكانية في التوفيق بين نماذج المواظبة، والأهداف التربوية المتنوعة، وطرق التعلم والتعليم الجديدة؟

6) ما هي مظاهر البنية المنهجية الأفضل إمكانية في التوفيق بين نماذج المواظبة، والأهداف التربوية المتنوعة، وطرق التعلم والتعليم الجديدة، ووجهات النظر متعددة الأوجه؟

7) ما هي أفضل أساليب ونماذج اتخاذ القرار تشجيعاً لمشاركة فعالة من جانب المتعلم؟

8) ما هي أشكال التعليم المعاصرة (أي الإنمائية developmental والتي تساوى بين الرجل والمرأة feminist والبنائيةconstructive) التي تعزز وترتقى بالتعلم العميق deep learning على نحو أكثر فعالية؟

obeikandi.com

وهل تحرز نجاحاً بنفس القدر مع طلاب متباينين من حيث طرق معرفتهم وأساليب تعلمهم وذكائهم وقدراتهم وخلفياتهم الثقافية؟

9) كيف يمكن للمربين أن يجذبوا طلاباً لم يتبنوا بعد نظرية النسبية relativity، نحو المشاركة فى وجهات نظر متعددة؟

10) ما هي الإستراتيجية الفعالة لمحو الآثار السلبية لخبرات خلفية لكونها عوائق أمام التعلم (حالات العجز التعليمي learning disabilities، أو معاناة من عنف violence، أو تجربة الحياة في أسرة لا تقوم بوظيفتها كما يجب dysfunctional family)؟

11) ما هي الإستراتيجية الفعالة من أجل القيام بتقييم مستمر بالنسبة لتحسين ظروف تعلم مفيدة؟ وما هي أدوات التقييم الأكثر فائدة للتعامل مع تعقيد وتشابك حالات المتعلمين وعملية التعلم؟

12) ما هي الإستراتيجيات الفعالة للوصول إلى نظريات تعلم جديدة وكيف يمكن تقديمها وشرحها للطلاب والمديرين والعناصر الخارجية المؤثرة؟ وما هي النظريات التي ستنتج في حشد التأييد لأشكال تعلم وتعليم جديدة؟

13) كيف تؤثر حجرة الدراسة المجهزة تكنولوجياً على نحو كامل technology- rich في تعلم الطالب؟ وكيف تغير من طبيعة تفاعل الطالب مع زميله، الطالب مع أعضاء هيئة التدريس، وما هي النتائج التعليمية لذلك؟

14) كيف تتفاوت إجمالاً طبيعة خبرة التعلم عن بعد ونتائجه، عن أوضاع التعليم المباشر (وجهاً لوجه face to face) والإقامة في مكان التعلم؟

حول إنشاء جماعات (مجتمعات) تعلم on creating learning Communities

1) تشير جميع الاتجاهات إشارة واضحة إلى أن ظروف تعلم جيد في القرن الواحد والعشرين تستلزم ما يطلق عليه الجماعات ذات الاختلاف

Communities of difference، فكيف يمكن إنشاء مثل هذه الجماعات التي تحترم وتقدر وجهات النظر المختلفة والمتعددة الأوجه؟ وكيف يستمر تواجد هذه الجماعات؟

2) كيف يمكن للمربين أن ينتقلوا من العمل المستقل وظيفياً (بشكل ذاتي) إلى العمل التعاوني فيما بينهم ومع طلابهم؟ وما تأثير ذلك؟ وما هي الإستراتيجيات الفعالة للتعامل مع مظاهر المقاومة لذلك؟
3) كيف يتعلم الطلاب أيضاً الانتقال من العمل بشكل ذاتي (مستقل) إلى العمل التعاوني فيما بينهم ومع أساتذتهم؟ فما هو الدعم المطلوب لتحقيق ذلك؟ وما هي الإستراتيجيات الفعالة لمواجهة المظاهر المضادة لذلك؟
4) كيف يمكن للأساتذة والطلاب أن يشاركوا مشاركة إيجابية في مناظرة بناءة تراعى تعدد وجهات النظر؟
5) تحت أي ظروف يتابع الطلاب عن رضى وجهات نظر متعددة ولا سيما تلك التي تخالف آراءهم؟ و ما هي المساندة لتأكيد ذلك؟
6) إن عملية الهوية العرقية صارت واضحة لمختلف الجماعات العرقية بما فيها جماعات البيض، فما مدى التطور نحو الارتقاء بمراحل الهوية العرقية racial identity الأشد تعقيداً (والتي يتم فيها تقييم التباين)؟ وما هي كيفية تكاملها مع الخبرة الجامعية؟
7) ما هي الآليات mechanisms الفعالة التي يمكن أن يستخدمها المربون لدراسة مدى تطور هويتهم العرقية ومدى تأثيرها في عملهم التعليمي؟ وما هي المساندة المطلوبه في هذا الإتجاه؟
8) أي الخبرات الأكثر فعالية من خارج حجرة الدراسة وتعمل على تعزيز المخرجات الأكاديمية والتعلم المعرفي؟

openkan.com

9) أي أشكال التعاون الأكثر فعالية بالنسبة للعمل الأكاديمي ونشاط شئون الطلاب وتعمل على تعزيز نمو الطالب أكاديمياً ومعرفياً؟

References

American College Personnel Association. (1994). *The student learning imperative.* Washington DC: Author.

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers (2nd edition).* San Francisco: Jossey Bass.

Astin, A. W. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned.

Journal of College Student Development, J ^2), 123 -13 3.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change,* November/December, 13-25.

Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development.* San Francisco: Jossey-Bass.

Baxter Magolda, M. B. (in press). *Creating contexts for learning and self-authorship: Constructive-developmental pedagogy.* Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of*

knowing: The development of self, voice, and mind. New York: Basic Books.

Carter, D. & Wilson, R. (1995). *Thirteenth annual status report on minorities in*

higher education. Washington, DC: American Council on Education.

El-Khawas, E. (1996). Student diversity on today's campuses. In S. Komives and

D. Woodard (Eds.), *Student services: A handbook for the pro fession, 3rd edition*

(pp. 64-80). San Francisco: Jossey-Bass.

Ewell, P. T. (1997). Organizing for learning. *AAHEBulletin,* December, 3-6.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Hutchings, P. (1989). *Behind outcomes: Contexts and questions for assessment.*

Washington DC: AAHE Assessment Forum.

Hutchings, P. (1994). Peer review of teaching: "From idea to prototype." *AAHE*

Bulletin, November, 3-7.

Hutchings, P. (1997, November/December). Building a new culture of teaching
and learning. *About Campus,* 4-8.
Kegan, R. (1993). Minding the curriculum: Of student epistemology and faculty
conspiracy. In A. Garrod (Ed.), *Approaches to moral development: New research
and emerging themes (pp.* 72-88). New York: Teachers College Press.
Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modem life.*
Cambridge, MA: Harvard University.
King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults.* San Francisco: Jossey-Bass.
Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and
development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Kuh, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E., & Associates. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the
classroom.* San Francisco: Jossey-Bass.
Levine, A., & Cureton, J. S. (1998). *When hope and fear collide: A portrait of today's college student.* San Francisco: Jossey-Bass.
Maher, F.A., & Tetrault, M. K. (Eds.). (1994). *The feminist classroom: An inside
look at howprofessors and students are transforming higher education for a diverse society.* New York: Basic Books.
National Center for Education Statistics. (1994). *Digest of educational statistics.*
Washington DC: Author.
Palmer, P. J. (1997, November/December). The heart of a teacher: Identity and integrity in teaching. *Change,* 15-21.
Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research.* San Francisco: Jossey-Bass.
Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change.*
Chicago, IL: University of Chicago Press.
Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude. *Change,* November/December, 6-7.
Stage, F. (1996). Setting the context: Psychological theories of learning. *Journal
of College Student Development, 37(1),* pp. 227-235.

Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1991). Twenty years of research on college
students: Lessons for future research. *Research in Higher Education, 32,* 83-92.
Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1994, January/February), Living with myths: Undergraduate education in America. *Change,* 28-32.
Terenzini, P. T., Rendon, L. I., Upcraft, M. L., Millar, S. B, Allison, K. W, Gregg, P. L., & Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education, 35,* 57-73.
Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1994, November). The multiple influences on college students' critical thinking skills. Paper presented at the meeting of the Association for Study of Higher Education, Tucson, AZ.
Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in Higher*
Education, 36, 23-39.
Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education, 37,* 1-22.
Tiemey, W. G. (1993). *Building communities of difference: Higher education in*
the twenty-First century. Westport, CT: Bergin and Garvey.
Twomey Fosnot, C. (Ed.). (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice.* New York: Teachers College Press.
Upcraft, M. L. (1994). Teaching and today's changing college students. In R. J. Menges & M. Weimer (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*'(pp. 21-41). San Francisco: Jossey-Bass.
Wingspread Group on Higher Education. (1993). *An American imperative.* The
Johnson Foundation.

Chelikonali.com