الجزء الأول

منهجيات للتعلم

-1-

مكونات التعلم الفعال: قفل التعلم التوافقي
Learning Comgination Lock

كولن بيرد وجون ولسون

مقدمة

هل ما يزال طلابك في السنة الأولى يصلون بكل نشاطهم وحماسهم وحيويتهم في الساعة التاسعة صباحاً من صباح الاثنين في الأسبوع الأخير من الفصل؟ كيف نصمم تجربة التعلم للحفاظ على اهتمامهم، وتحفيزهم، وتحميسهم؟ هل نتبع غرائزنا ونشجع التعلم عبر تطبيق المناهج التي نجحت في الماضي، أم نؤسس تدريسنا على نظريات التعلم العديدة، وفي هذه الحالة، أي منها نختار؟

إجابتنا عن هذه المعضلة ستكون نموذجاً يعرض عملية منهجية للمدرس / المربي للتفكير والاختيار من تشكيلة واسعة من المكونات المتاحة في تطوير عمليات التعلم: قفل التعلم التوافقي. الذي يمكن استخدامه أيضاً أداةً تشخيصية لتفحص البرامج القائمة حالياً وتقرير هل تشمل العناصر الرئيسة لعملية التعلم.

ليس القصد من قفل التعلم التوافقي أن يستخدم آلياً، بل أن يكون أداة تشخيصية مساعدة يمكن إضافتها وتطويرها وفقاً لاعتبارات البرنامج وحاجات المتعلم. يصف هذا الفصل قفل التعلم التوافقي ويعرض سلسلة من الأدلة والحلول والتطبيقات العملية التي يمكن استخدامها لتعزيز وإثراء بيئة التعلم لطلابك وربط النظرية بالممارسة.

التعريف بقفل التعلم التوافقي

غالبا ما تُطور كل واحدة من نظريات التعلم والتعليم والتدريب والتطوير بمعزل عن الأخرى. ونتيجة لذلك، يجد حتى المختصون في التعليم صعوبة في بناء موجز عام متسق

ومتكامل لموضوعهم. والغالبية العظمى من المعنيين بتعلم الأفراد والتعلم المرتكز على العمل يستخدمون لسوء الحظ عدداً محدوداً من النظريات فقط (برانت، 1998). وعديد منهم لا يملكون ما يكفي من المعرفة للانتقاء من بين سلسلة واسعة من الاحتمالات والخيارات، ولا يمتلكون النموذج الذي يستطيعون به وضع النظريات الأخرى ضمن السياق أو استخلاص معنى منطقي منها. لكن قفل التعليم التوافقي يوفر مثل هذا النموذج الشامل. فهو مؤسس على نماذج التعلم التجريبي ونظريات الإدراك، ومعالجة المعلومات (للاطلاع على تفسير كامل انظر: بيرد وولسون، 2002 – في حين يركز هذا الفصل على التطبيقات والمضامين والمقتضيات).

يجمع قفل التعلم التوافقي معاً (لأول مرة على حد علمنا) المكونات الرئيسة كلها لمعادلة التعلم (انظر الشكل 1-1). في الماضي، كانت هذه المكونات تناقش غالباً في معزل عن بعضها بعضاً، ومن ثم كانت تقدم صورة جزئية فقط لبيئة التعلم. نحن بحاجة إلى تحديد جميع المكونات الجوهرية لمساعدة الممارسين في التعليم العالي على تشخيص وتصميم النشاطات التي تبتكر تجارب تعليمية جيدة للطلاب. فعلى سبيل المثال، يلاحظ لايت وكوكس (2001، 109) أن:

إن تصميم هذه العلاقة بين بنى المحاضرة والنشاطات يقدم الموقع الرئيس للإبداع والابتكار في المحاضرات. وحتى باعتبار القيود الأكاديمية المعتادة لما هو «مسموح»، إضافة إلى تلك المتعلقة بالمكان والزمان والمصادر.. الخ، فإن التعديلات والتبديلات والاحتمالات المتوافرة للمحاضر محدودة أساساً بتصوراتهم والثقة.

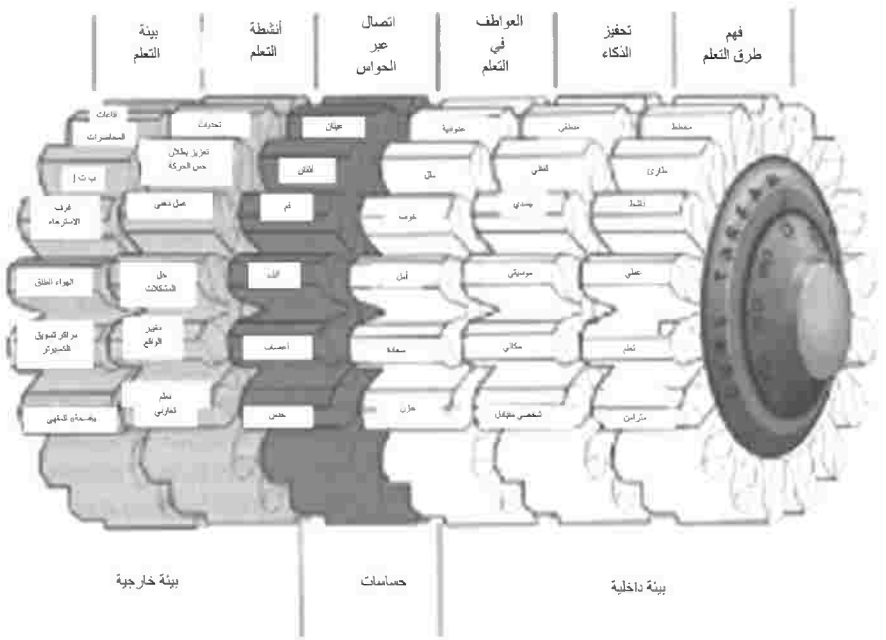
وبوصفنا محاضرين نحتاج إلى تجريب، وأحياناً المخاطرة في رحلاتنا التعليمية. ويمكن لقفل التعلم التوافقي دعم الاكتشاف الإبداعي لتصميم الأنشطة، مع أننا لا نستطيع تجاهل الصعوبات المؤسسية في توليد المقاربات الفاعلة:

لا تفعل البنية الثقافية للتعليم العالي الكثير لتعزيز التعلم الفاعل وتقوية التفكير النقدي والمهارات الإبداعية لدى الطلاب... إذ لا تمنح الهيئة التدريسية سوى القليل من الوقت أو الميزانية أو التشجيع أو الدعم لتطوير أدوات «التعلم الفاعل» التي تساعد في تنمية هذه

المهارات. إن دمج التقنيات التدريسية لـ «التعلم الفاعل»، مثلا، أو تطوير التمارين وإجرائها، أو المشروعات الجماعية، أو بناء نماذج المحاكاة، أمور فيها كثير من المخاطرة للهيئة التدريسية، ولا يوجد ضمان بنجاح هذه التقنيات أو أن يجني الطلاب المنافع من هذا المنهج التدريسي. ولحسن الحظ، فان البيئة الثقافية التي تضع الحواجز أمام التقدم نحو مزيد من الأدوات التربوية المبتكرة تتلاشى ولوان ذلك يتم ببطئ.

(سنيدر، 2003: 159)

نحن لا نقدم خيارات ثابتة في قفل التعلم التوافقي، بل نعرض مزيداً من المسؤوليات لتجريبها واختبارها والتفكير المتعمق فيها. فبدءاً من الجهة اليسرى، يحدد قرص بيئة التعلم مختلف المكونات التي يمكن العثور عليها في البيئة الخارجية المادية التي يمكن استخدامها كجزء من عملية التعلم. القرص المجاور هو الذي يفحص المكونات الأساسية لأنشطة التعلم. أما الثالث فيمثل الحواس بوصفها وسيطاً يصل البيئة الخارجية بالبيئة المعرفية الداخلية. إذ تنبهنا حواسنا لوجود المحفزات التي تطلق عملية الإدراك والتفسير.



الشكل1-1: قفل التعلم التوافقي (كولن بيرد)

يمثل قرص العواطف في التعلم عدداً من حلقات السلسلة الواسعة من الاستجابات العاطفية التي يمكن أن نقدمها، وهي تمثل جانباً مؤثراً من معادلة التعلم. وعند تصميم برنامج للتعلم قد نرغب في غرس بعض العواطف لتعزيز حالة التعلم إضافة إلى إدارة/ وتمييز أجندة العواطف لتجربة الطالب الواسعة.

ويستكشف القرص الخامس مختلف أشكال الذكاء التي قد يمثل تطويرها هدف عملية التعلم.

ويمثل القرص الأخير مختلف نظريات التعلم. وهنالك كثير من المجاهيل فيما يتعلق بالتعلم، لذلك فإن من المهم إدراك نظريات التعلم المختلفة، ونظرياتنا الأساسية أيضاً فيما يتعلق بكيفية تسهيل التعلم على أفضل وجه. وعبر إظهار ذلك كله يمكن أن نفهم بصورة أفضل تفكيرنا وسلوك المتعلمين ودوافعهم المحفزة.

تفسير أقراص قفل التعلم التوافقي

1- بيئة التعلم

توفر بيئة التعلم الخارجية فرصاً لتشجيع التعلم. على سبيل المثال، تقدم البيئة الخارجية (في الهواء الطلق) فرصاً حقيقية ليتعلم الفرد بطريقة عميقة عن نفسه وتفاعلاته مع الآخرين. لكن ليست البيئة الخارجية وحدها التي توفر فرصاً ثمينة للتعلم. فتصميم / واستخدام بيئة التعلم الداخلية (في قاعات التدريس المغلقة) خطوة أولية تمثل بداية التغيرات والتحولات. وفي حين أنها ارتبطت في الماضي ارتباطاً وثيقاً بقاعات المحاضرات وكتب المنهاج، إلا أنها تشمل هذه الأيام: مواقع تعليمية بعيدة؛ وأماكن عامة مثل القاعات والردهات؛ ومراكز العمل الاجتماعي الجماعي المجهزة بالأرائك الوثيرة؛ والمساحات الخضراء في الهواء الطلق؛ والمدرجات؛ وأفلام الفيديو؛ ومجموعات المناقشات الافتراضية. ويوضح التحول في التفكير تعريف جامعة إنديانا لبيئة التعلم، ودعمها التعلم الفاعل:

> بيئة مادية وفكرية ونفسية تسهل التعلم عبر الاتصال والتواصل والتجمع.
> www.lib.iupui/itt/planlearn/part 1.html, accessed 27 November, 2004

تظهر الأبحاث الموثوقة أن الطلاب يتعلمون على أفضل وجه حين يشاركون بنشاط وفاعلية بدلا من الاكتفاء بدور المراقبين السلبيين.. وهنالك ثلاثة سبل يمكن للمؤسسة أن تروجها

لتعزيز تعلم الطلاب الفاعل. أولاً، بعض المنهجيات التدريسية المعينة، مثل التعلم المرتكز على حل المشكلات، وتشجيع المشاركة الطلابية الفعالة. ثانياً، يمكن لأثاث غرفة الصف وتصميمها إما تعزيز تعلم الطالب الفاعل أو إعاقته. ومن ثم، تعزز التعلم الطاولات والمقاعد المتحركة، في حين تعيقه صفوف المقاعد الثابتة. أخيراً، تشجع التعلم الفاعل التقنيات التي تتطلب المبادرات الطلابية، مثل الأقراص السمعية / أفلام الفيديو التفاعلية.

www.lib.iupui/itt/planlearn/execsumm.html, accessed 27 November, 2004

يمثل «تأثيث» غرفة الصف طبعاً جزءاً صغيراً من العوامل المادية العديدة التي يمكن إدارتها في بيئة المتعلمين. فبيئات التعلم غير الرسمية تميز / وتستخدم على نحو متزايد في التعلم الرسمي. وفي حين كان الطالب يقضي في الحالة التقليدية مئات ساعات التعلم في قاعات المحاضرات وغرف الصفوف والحلقات الدراسية، فإن الحيِّز التعليمي يتحول على نحو متزايد، ويستخدم إلى جانب: أمكنة التعلم غير الرسمية؛ واستوديوهات التمثيل؛ والمسارح؛ والمعامل؛ وبيئات التعلم الافتراضي؛ ومدرجات المحاضرات؛ ومقاهي التعلم؛ والأمكنة الجماعية؛ والمعامل المجهزة بالكمبيوترات (حيث يتعلم الطلاب وقوفاً)؛ وحتى الغرف المبتكرة ومدرجات المحاضرات المريحة والمساعدة على الاسترخاء، ومنها استخدام الأراجيح الشبكية Hammocks في مدرجات المحاضرات في فنلندا، المصممة خصيصاً لتعزيز إيجاد حالات ذهنية معينة، مثل الانتباه المسترخي (انظر أيضاً بيرد وولسون، 2002). هنالك أدلة متنامية في أمكنة أخرى على ارتقاء مساحات تعلم جديدة:

في جامعة أريزونا الحكومية غرفة خاصة للكاليدوسكوب تتسع لمئة وعشرين طالباً؛ لكن المدرس لا يبعد عن الطالب أكثر من خمسة صفوف. وهو يتصل ببضع مجموعات من الطلاب، وليس بكتلة حاشدة مكونة من 120 طالباً.. الجو المحيط هو جو عمل وفعل ومشاركة.. أما جامعة ستانفورد فقد صممت بيئات تعلم غنية بالتقنية المرنة والصفوف / المختبرات، باستخدام مساند صغيرة بدلا من الطاولات الكبيرة.. ونحن نوصي بأن تشمل عملية التخطيط الكاملة لتصميم وإعادة ابتكار غرف الصف أعضاء الهيئات تدريسية والفرق الذين يتمتعون بالخبرة في منهجيات التعلم.

www.lib.iupui/itt/planlearn/part 1.html, accessed 27 November, 2004

ولسوء الحظ، ما يزال الافتقار إلى المعرفة بالعلاقة بين المباني والتعلم، والحوار بين الأكاديميين ومديري المرافق يعيقان التطور (بيرد وماتزدورف، 2004)، ومن ثم يترك الأكاديميون للتكيف مع المكان المحدد. فضلاً عن ذلك، فإن استبدال أمكنة التعلم القديمة بمرافق جديدة عملية باهظة التكلفة واستثمار لا يؤتي أكله إلا على المدى البعيد.

يؤكد سميث (1998) «أننا لسنا مصممين للجلوس بكسل خلف لوح من الخشب ساعة وعشر دقائق كل درس، ولا الجلوس ثلاث ساعات أمام شاشة تلفزيون أو كمبيوتر». على نحو مشابه، يشير ينسن (1995) إلى كتاب دون ودون (1978) اللذين وجدا أن 20% على الأقل من المتعلمين يتأثرون تأثراً مهماً، إيجابياً أو سلبياً، بخيارات الجلوس أو الافتقار إليها». لذلك، ربما نحتاج إلى استكشاف مزيد من الاستخدام المبتكر للحيز المكاني الموجود إلى أن يحين الوقت الذي يصبح فيه تصميم مكان التعلم ملبياً للمتطلبات التدريسية (انظر دراسة الحالة 3).

كذلك فان الأدوات التقنية تؤثر أيضاً في الحيز المكاني التعليمي، مثل الألواح البيضاء التفاعلية، التي تمكن من الالتقاط الفوري للأفكار الفردية «حين تواردها». ومع تفاعل التدريس مع المرافق التشغيلية وتقانة وسائل الإعلام، سوف تطرأ تغيرات سريعة على بيئة التعلم. وهذا سيغير مستقبل تصميم الجدران والحيز المكاني التعليمي ويمكنّ من الحركة الفاعلة للأشخاص والمعلومات. وهو أمر مهم، لأننا نعتقد أن البيئات التعليمية المناسبة سوف توفر على نحو متزايد أماكن تضاعف إلى أقصى حد مرونة وحراك المعلومات والأشخاص والأمكنة، وهذا يتيح المعاينة المادية للمعلومات والمفاهيم من وجهات نظر مختلفة.

2- أنشطة التعلم

قرص الأرقام الثاني يستكشف مبادئ تصميم أنشطة التعلم. فإيجاد إحساس حقيقي بالمشاركة في أي رحلة تعلم فاعلة، وجسر الهوة الفاصلة بين منطلق الطالب ونتائج التعلم المرغوبة، أثناء مدة زمنية معينة –كالفصل الدراسي مثلاً، أو طوال السنة، أو طوال مدة الحصول على الشهادة– يمكن أن يشكلا تجربة تحويلية للطلاب. وهذه الرحلة، مع ما يرافقها من إحساس بالانطلاق، والبناء، والتشييد، والتغيير، والوصول، تشمل المكونات المفهومية المهمة جميعها لتوليد تعلم تجريبي مؤثر.

تذكر الجمعية الأمريكية للتعليم العالي أن أحد المبادئ المهمة للممارسة الجيدة في التعليم الجامعي يجب أن يكون تطوير بيئة يتلقى فيها «التعلم الفاعل» التشجيع والدعم (سنيدر، 2003، 159). ويشير سنيدر أيضاً إلى عدد من الدراسات التي تقارن التعلم الفاعل مع الطرق المعتمدة على التعلم السلبي، ليظهر أن أساليب التعلم الفاعل تؤدي عموما إلى ارتفاع معدل الاحتفاظ بالمادة عند نهاية الدراسة، ومهارات متفوقة في حل المشكلات، ومزيد من المواقف الإيجابية، والدوافع المحفزة للتعلم في المستقبل.

ونعني بأساليب التعلم «الفاعل» مزيداً من الفاعلية الفكرية والمادية والعاطفية، إضافة إلى مزيد من الفعالية والنشاط في تصميم أنشطة التعلم واختيارها. ويمكن للتعلم الفاعل أن يوفر قدراً أعظم وأعمق من معالجة المعلومات، وفهماً أفضل، ويحسن معدل الاحتفاظ بالطلاب، على عكس تقنيات التعلم السلبي التي تميز غرفة الصف النمطية، حيث تقدم حكمة المحاضر ومعرفته إلى طلاب يسجلون ملاحظاتهم. أما التعلم الفاعل فيشرك الطلاب الفاعلين الذين يلعبون دوراً مشاركاً في التفكير والتعلم. ويمكن لبيئة الأنشطة أن تشمل عوامل مثل: النشاط العضلي / الحركي؛ والتحديات الذهنية؛ وتجريب رحلة التعلم؛ والتغلب على العقبات؛ واتباع القواعد أو تغييرها؛ وتعديل الواقع (للاطلاع على التفسير الكامل لتعديل الواقع وتغييره انظر: بيرد وولسون، 2002). ومع الحاجة إلى مزيد من الأبحاث المتعلقة بأنشطة التعلم المستخدمة في التعليم العالي، إلا أن التصنيف الأساسي للنشاط يمكن أن يضم:

1-إيجاد إحساس بالقيام برحلة تعلم لدى الطلاب، مع رؤية واضحة للصورة الشاملة، إضافة إلى تحديد وجهة واضحة، وخرائط إرشادية للطريق.

2-إيجاد وترتيب مصفوفة من «موجات» النشاطات المحفزة، فكرياً وجسدياً وعاطفياً.

3- تعديل عوامل المحاكاة والواقع أو تعليقها لإيجاد خطوات تعلم.

4- ابتكار أنشطة تحفز الذهنية المزاجية وتعدلها بانتظام، والإقرار بتجربة الطالب، وتحفيز درجة من الانتباه المريح، وفهم تعلم الذروة أو التعلم المتدفق.

5- استخدام فكرة نشاطات الفك والتركيب، مثل الأشياء المادية، أو المواد المجردة (البناء التدريجي لنموذج أو مفهوم أو خرائط تاريخية أو مكونات أساسية، أو تصنيفات منهجية، أو عبارات نثرية، أو قصائد شعرية).

6- إيجاد مجتمع التعلم وإدارته عبر مزيج من الإستراتيجيات التعاونية أو التنافسية أو التشاركية.

7- إيجاد المشاعر والقيم والأهداف والمبادئ الأساسية والقيود والعقبات والاعتراف بها، للسماح للطلاب بالتصدي للمسائل المتعلقة بالهوية والتغيير والنجاح والفشل.

8-التفكير بتجربة التدريس متعدد الأحاسيس، مع بناء «إحساس» شمولي وكلي بالمادة.. والأخذ بالاعتبار تعزيز الإحساس بالمادة، مثل اللمس والشم واللون..

9- توفير العوامل اللازمة للتحدي الحقيقي أو المدرك، أو المخاطرة.. والسماح للطلاب بركوب المخاطر وتوسيع آفاق الحدود الشخصية.

10- إدخال التصميم المعقد، ومهارات الفرز و/ أو التنظيم.

11- تنمية مهارات الطالب الوظيفية العامة إلى جانب العمل في محتوى مواد المنهاج، مثل البحث في الأدبيات، وكتابة المقدمات، والخلاصات، ومهارات البحث..

12-تخصيص وقت هادئ للتفكير التأملي – استخدام فكرة «الحيز» المادي والذهني.

13- السماح للمتعلمين برواية قصة تجربة التعلم مع عواطفها (إضافة إلى ملفات تقدم الطالب، وسجل التعلم، وتمارين التفكير، وحوار التأمل الجماعي).

3- الحواس

يتعلق القرص الثالث بدور الحواس. إذ تؤكد البرمجة العصبية – اللغوية (أوكونر وسيمور، 1995) أن المربين/ المدرسين الأكفاء يستخدمون الاتصالات التي تنقل الرسائل البصرية والسمعية واللمسية لإشراك أوسع شريحة من المتعلمين بأسلوب أكثر فاعلية. وربما

فضل المتعلمون طرق تلقي بيانات الحواس والتعامل معها من أجل بناء «خرائطهم» الخاصة عن الواقع، في حين قد يعتمد المحاضرون حصرياً على أنظمتهم التمثيلية المفضلة لديهم عند الاتصال. فالطلاب الذين يميلون إلى الوسائل السمعية ربما يفضلون الأنشطة السمعية والأحاديث والإيقاعات والأصوات، في حين يفضل الذين يميلون إلى الحركة العضلية الأنشطة الجسدية، التي قد تشمل التحدي الجسدي أو التمثيل أو محاكاة الواقع. مع مجموعات كبيرة من الطلاب، يمكن لعينة المنتجات أن تمرر في قاعة المحاضرات لتمكين الطلاب من أن يشعروا ويروا ويتحركوا ويستكشفوا ويجربوا. الوعي البيئي يرتفع لدى طلاب تصميم المنتج حين تعزف موسيقى هادئة في الخلفية عند مناقشة مبادئ استدامة تصميم المنتج وتوزيع المواد (الصوف المصنوع من البلاستيك؛ الأقلام المصنوعة من كاسات آلات بيع المشروبات؛ كرات تولد ضوءاً؛ ساعات حركية؛ قرميد بلاستيكي؛ ألواح شمسية - وكلها تجعل التجربة أكثر حياة ورسوخاً في الذاكرة).

يؤدي تعزيز الحواس وإيقاظها وربطها بنشاطات التعلم إلى تعلم أكثر قوة وتأثيراً. فكلما حفزنا الحواس في النشاط زاد تشبث تجربة التعلم بالذاكرة لأنه يزيد ويعزز الصلات العصبية في أدمغتنا. وكلما تعاظم انخراط المشاركين في نشاط التعلم تعمق تعلمهم ومن ثم زاد تأثيره في الفكر والسلوك في المستقبل. كتاب ثاير (1996)، مثلاً، يسلط الضوء على الحالات المزاجية اليومية.

4- العواطف

مؤسساتنا التعليمية مهتمة أساساً بالمنهجيات العقلية والعلمية للاستقصاء الفكري، في حين أن «العواطف والمشاعر.. هي الأكثر تعرضاً للإهمال في مجتمعنا: فهنالك نوع من التحريم (تابو) الذي يمنعها من اقتحام مؤسساتنا التعليمية، خصوصاً على المستويات العليا» (بود وآخرون، 1993: 14). يقدم فينمان (1997: 13) ملاحظة مشابهة: «التعلم عملية عاطفية بامتياز ولا يمكن فصلها عن العواطف. لكن المقاربة المعرفية التقليدية لإدارة التعلم أبهمت حضور العواطف ودورها».

دراسة حالة (1): رحلة عبر درجات الواقع لتطوير مهارات التفاوض العملية

المقرر: مهارات التفاوض للحقوق العامة لشرطة الطرق - وصول عامة الناس إلى الريف الإنكليزي

التفاوض «مهارة واسعة»، تشمل بناء العديد من المهارات التكوينية الضيقة مثل الإصغاء والاستقصاء والدبلوماسية.. الخ. وفي هذا المقرر عرفنا وحددنا كثيراً من المهارات الفرعية مثل التأثير، والحث، والإقناع، والإصغاء، والأساليب التكتيكية، والدخول، وتطوير العلاقة الودية، والإغلاق.. إلخ. واستخدمت الجلسات ممارسة «المهارات المحدودة». ومن ثم استخدم الجزء اللاحق من المقرر ممارسة المهارات العريضة: لكن على مستويات متفاوتة من الواقعية أو المحاكاة كما يأتي:

من: الواقع بحدود المحتوى

التمرين 1: إعادة تأثيث وتصميم المكتب

هنالك تمرينات على الورق لتقديم رزمة معيارية عن المفاوضات. وهي تتعلق بسعر العقد لتصميم ديكور جناح من المكتب. ويطلب من المشاركين تحديد العمل الافتتاحي المفيد وكتابة الإجابات على الورق.

التمرين 2: إجراء المساومة

هذا تمرين مكتوب عن السيارات – ويبلغ المشاركون بأن هذا التمرين مجرد «تهيئة» لتمرين شراء السيارة فعلياً حين يتنافسون مع غيرهم في المفاوضات الحقيقية.

التمرين 3: شراء سيارة جديدة

تستخدم هنا سيارات حقيقية ودفاتر تسجيل. ويمكن فحص السيارات بحثاً عن العيوب والأضرار، من الداخل والخارج، حين تكون متوقفة في موقف السيارات. ويتفاوض المشاركون مع خبراء في التفاوض يجلسون في مكتب تتم فيه الصفقات. تكتب الاتفاقات النهائية داخل ظرف مختوم بحيث يمكن تحديد الفائزين فيما بعد.

إلى الواقع واسع المحتوى

التمرين 4: التفاوض على الوصول إلى الأراضي البريطانية باسم الجمهور

تجرى هنا مفاوضات واقعية. وتقدم معلومات حقيقية عن الوظائف، مثل حقائق وأرقام عن الدفعات المتصلة بعدد رؤوس القطيع، والدعم المقدم إلى الجوالة.. إلخ. وفيما يتصل بالمشاركين، يتمثل الحافز في محاولة النجاح في التفاوض أمام الزملاء والأتراب؛ وتطبيق ما تم تعلمه في المقرر من مهارات ومعارف؛ وتحقيق الأهداف المتصلة بالأسعار المحددة سلفاً والدعم المالي في خطط التفاوض. ثم يجادلون ويقدمون الحجج لمصلحة قضيتهم أمام مفاوضين حقيقيين ثم يعرضون المعلومات المتعلقة بإنجاز مهمتهم. ويعاد عرض أفلام الفيديو مع التقويم الذاتي وتقويم الأنداد.

(بالاقتباس من بيرد ومكفيرسون، 1999)

دراسة حالة (2): استخدام الحواس المختلفة

المقرر: تدريس التصنيف والترتيب لطلاب علم النبات

يمكن للأشياء ووسائل الإعلام العامة أن تكون استعارات تشبيهية مادية وبصرية للتعلم. ويستخدم هنا تدريس تصنيف الحيوانات كحقيبة أدوات مثل البراغي والمفكات وغيرها يستعملها الطلاب لابتكار نظام تصنيفي أو مفتاح تعريفي..

ويقسم الطلاب إلى فرق، تتلقى أكياساً مملوءة بالمسامير والدبابيس والبراغي.. الخ. ويطلب منهم أن يعدوا أنفسهم من المصنفين المشهورين، وأن عليهم تطوير برنامج تصنيفي لاستيفاء القواعد الراسخة لنظام لينيوس التصنيفي. كما يجب عليهم الاستعداد للدفاع شفهياً عن برنامجهم التصنيفي.

يجب على الطلاب رسم مخطط بياني لعلم تطور السلالات في برنامجهم التصنيفي باستخدام الملصقات وشرائط التسجيل والمواد الأخرى، ومنها جميع الأصناف المأخوذة بدءاً من الشعب حتى الأصناف.

ثم يطلب منهم التفكير بسلسلة من الأسئلة الاستقصائية، مثل المسوغ المنطقي الذي استخدم لكل فئة وصنف والمعيار الذي استعمل للتمييز بينها: فهل اعتُمِدَ على «الشكل» أو «الوظيفة»؟ أم النزعات المكتسبة والموروثة؟ عليهم أيضاً التفكير بالصعوبات والقضايا المرتبطة بالمشكلات والفوارق بين تصنيف الجمادات والأحياء.

هذا النشاط مأخوذ من موقع الويب الآتي:
www.jrscience.wcp.muohio.edu/lab/txonomylab.html, accessed 1 May, 2004

على نحو مشابه يقول لايت وكوكس في سياق تفسير ما يحدث: يعد الطلاب المعرفة والتعلم شيئاً خارجياً وموضوعياً، صائباً أو خاطئاً. ويصعب التخلي عن هذا النوع من المنظور الابستمولوجي (المعرفي) إذا تبناه الطالب عن قناعة، قناعة كثيراً ما تعود إلى مرحلة الطفولة المبكرة وربما استثمرت في العاطفة. وربما أسبغ على المدرسين وبيئة التعلم كثيراً من صفات المرجعيات الأبوية أو الطفولية. أما الانتقال الصعب من أمن الازدواجية إلى أمن النسبية فلا يعد مجرد مسألة استيعاب أفكار أو معلومات جديدة، بل إعادة بناء على المستوى العاطفي إضافة إلى المستوى المعرفي، وربما يصاحبه قلق عميق.

(لايت وكوكس، 2001: 57)

أثناء السنوات القليلة الماضية، تراجع هذا الفشل في أخذ الوعي العاطفي بعين الاعتبار نتيجة الكتابات التي تناولت العاطفة والذكاء العاطفي. وكان غولمان (1995) رائد المدافعين عن الموضوع قد ارتكز على كتاب سالوفي وماير (1990) اللذين صنفا الذكاء العاطفي ضمن خمسة مجالات رئيسة: معرفة العواطف، وإدارتها، وتحفيز الذات، والاعتراف بعواطف الآخرين، والتعامل مع العلاقات.

وتتلخص وجهة نظرنا في أن «قرص الأرقام العاطفي» (في القفل التوافقي) يمثل «حارس البوابة» المفضية إلى التعلم العميق. تعد إدارة المناخ العاطفي، والوصول إلى العاطفة، وسبر أو تشجيع التغيير في التكوين العاطفي الأساسي للطلاب أمراً صعباً لكنها مهارة ضرورية للمحاضرين. يبحث مورتيبويز (2002) في إمكانية استخدام الذكاء العاطفي لجعل التدريس

في التعليم العالي مرضٍ بشكل أكبر وأكثر فاعلية. وهو يدرس حالة تطوير الذكاء العاطفي لدى المحاضرين ويشير إلى أبحاث في مجالات مثل مناخ غرفة الصف الدراسي وصفات المحاضر. واستجاب الطلاب لأسئلة متعلقة لحصصهم الدراسية المفضلة باستعمال كلمات مثل «حماسية» و«ساحرة»، و«قيمة»، و«موثوقة»، و«مثيرة» و«مثيرة للفضول».

يمكن استخلاص نتيجة مفادها أن عدداً من هذه الاستجابات، الإيجابية والسلبية معاً، كانت ردة فعل على المحاضر. وبالطريقة نفسها التي يؤثر عبرها المحاضر، لكن ليس مسؤولاً عنها كلية، في أداء طلابه، وكذلك الحال فيما يتعلق بالمشاعر التي يثيرها الطلاب. وبغض النظر عن المقصود بدورك كميسر، أو محاضر، أو معلم، أو مربٍّ، هنالك أوقات تتفاعل أثناءها مع الطلاب بشكل فردي و/أو مجموعات الطلاب ومع الطريقة التي تؤثر عبرها في مشاعرهم، وهذا بدوره يؤثر في مواقفهم المتبناة من التعلم.

(مورتيبويز، 2002: 10)

تعد القدرة على الاعتراف بالعواطف الأساسية واستشعارها، حين تكون في محلها، وتوجيه الأسس العاطفية لسلوك الطالب، مهارة رئيسة تتطلب فهم العوامل المؤثرة في بواعث الطلاب المحفزة، مثل الهوية والعلاقات الاجتماعية والمعنى والتوجه. وهذا يتطلب نضجاً عاطفياً، ومسؤولية وفهم شخصي من المدرسين. إذ يتلقى الطلاب على نحو متزايد التشجيع على تولي مسؤولية تطورهم الشخصي وملفات تقدمهم، عبر التمارين التأملية، ومساعدتهم على تفحص حالاتهم العاطفية في رحلة التعلم.

يتعزز التعلم حين يكتشف الطلاب الأشياء بأنفسهم عبر مشاركتهم العاطفية/ الوجدانية. وهذا يتطلب التزاماً باكتشاف الأهداف والرؤى العاطفية والشخصية واختبارها ومراجعتها. ويدعم الذكاء العاطفي التعلم بوصفه لبنة بناء أساسية. وفي سبيل تفسير أي تجربة بأسلوب بناء من المهم أن يمتلك المتعلمون قدرات تتمثل بما يلي:

- الثقة – في قدراتهم؛
- تقدير الذات – في سبيل تمييز صحة آرائهم وآراء الآخرين؛

- الدعم – من الآخرين الذين يعملون ويتبادلون الأفكار معهم؛ ومن المحاضرين حين يحصلون على الدرجات أو التغذية الراجعة؛
- الثقة – يجب أن يتمتعوا بالثقة في صحة آراء الآخرين، وبالقدرة على دمجها مع آرائهم عند اللزوم.

عبر جمع «أمواج المغامرة» التي تحدث عنها موردلوك (1984) مع «التعلم المتدفق» الذي أشار إليه كورنيل (1989) وكتاب دينتي ولوكاس (1982)، يمكن ابتكار موجة عاطفية من ست خطوات. على سبيل المثال، يمكن للمحاضرين التخطيط لرحلة الأمواج العاطفية التي يتعرض لها الطالب طوال الفصل الدراسي. هل يكون من الأمور الواقعية –مثلاً– محاولة نقل المعلومات المعقدة إلى المبتدئين في اليوم الأول فيصيبهم التشوش والارتباك؟ علينا بالتأكيد أخذ عواطفهم بعين الاعتبار والاستفادة منها لإثراء عملية التعلم وتعزيزها. ويمكن إجراء التحضيرات عبر استخدام اثنتي عشرة بطاقة تحدد أنماط العواطف خلال كل أسبوع من الفصل الدراسي، يعد ذلك أسلوباً مختلفاً لعملية التخطيط. وعند تصميم البرنامج يمكننا التفكير بالخطوات الست كما يلي:

1- إيجاد الظروف المناسبة للتفكير التأملي المسبق – قراءة، وتفكير، وتخيل الصورة الواسعة والرحلة الشاملة.

2- تحفيز حماس المشاركين – كسر حواجز الجليد الفكرية والتنشيط.

3- البدء بتركيز الانتباه – أنشطة متوسطة الحجم، ومهارات ضيقة المدى.

4- توجيه التجربة الشخصية وتحديها – مهارات واسعة وكبيرة.

5- تقاسم حماسة المشاركين – استخدام أنشطة التفكير النوعية ومراجعتها.

6- تشجيع التفكير الشخصي الهادئ.

كان من الممكن دمج العواطف ومفهوم الذكاء العاطفي في قرص الأرقام اللاحق (أشكال الذكاء). لكننا نعتقد أن العاطفة مكون حاسم من مكونات التعلم ويجب اعتبارها مستقلة عن الأشكال الأخرى من الذكاء، وتستحق من ثم قرص أرقام منفصلاً.

دراسة حالة (3): استخدام التعلم المتدفق

المقرر: تطوير القراءة النقدية لدى طلاب الدراسات العليا

استخدمنا إطار الحالة المزاجية للتشوق إلى قراءة صحف يوم الأحد. لكن استبدلنا بالصحف، المقالات الأكاديمية في المجلات من سلسلة معروفة من المصادر. سرعان ما خلع المشاركون أحذيتهم وجلسوا وتمددوا على الأرائك المريحة، وفي بعض الأحيان نامت القطط إلى جانبهم، إضافة إلى موسيقى هادئة في الخلفية. وقدمت القهوة والشاي بينما ملأت رائحة الليمون الهواء. المقالات مأخوذة من مجلات:

People Management, and Management Learning, Management Education and Development, People and Organizations, Training and Development, Industrial and Commercial Training, Sloan Management Review, Harvard Business Review..

وهي لا تعد في الحقيقة من صحف صباح الأحد!

أضيفت بصورة خفية إلى مادة القراءة مقالات شجعت الطلاب على الوعي بأنفسهم؛ وتبني منظور نقدي لهذه المقالات. كنا نشجعهم على مزيد من الاسترخاء في التعامل مع «الأدب» المرتبط بموضوعهم، والمشاركة، والافتتان، والحصول على كثير من النسخ للمادة، لأنهم أرادوا أن يأخذوها معهم إلى المنزل، وعلى تعلم التواصل واستكشاف النتائج التي توصلوا إليها معاً.

في أعقاب القراءة أخذ المدرس دور الكاتب والميسِّر. أما التقويم اللاحق للجلسة فأظهر أن الطلاب أرادوا مزيداً من الوقت في المستقبل لتكرار هذه الاستكشافات للأدب والتعامل مع المفاهيم والأفكار بهذا الأسلوب السهل المريح. قال أحد الطلاب: «أثناء هذه الجلسات، نوقشت آراء مختلفة فيما يتعلق بالمقالات نفسها، وطورت رؤى جديدة اعتماداً على التجربة الفردية خارج إطار المقالات. وهذا أدى إلى ظهور مجموعة من الأفكار التي حفزت مزيداً من الأفكار الجديدة، وأعادت صياغة أفكاري الأولية عن المقالات».

(بالاقتباس من بيرد ومكفيرسون، 1999)

5- أشكال الذكاء

يتعلق قرص الأرقام الخامس بطبيعة الذكاء. فإضافة إلى الذكاء العاطفي هناك أشكال أخرى أيضاً من الذكاء، بحاجة إلى أخذها بعين الاعتبار ومعالجتها في تصميم التعلم. قبل كتاب غاردنر «أطر الذهن» (1883)، شدد الباحثون على اختبار الذكاء. فلفت غاردنر الانتباه إلى فكرة الأشكال الأخرى من الذكاء وأهميتها، واقترح سبعة أنواع: اللساني/اللغوي؛ والمنطقي/الرياضي/العلمي؛ والبصري/المكاني؛ والموسيقي؛ والجسدي/ المادي/العضلي؛ والشخصي الخارجي (ما بين الأشخاص)، والشخصي الداخلي. أما تحفيز هذه الأشكال العديدة من الذكاء فهو مفتاح التدريس الشامل (الاستيعابي الذي لا يستثني أحداً). وربما تشمل نشاطات التعلم اللفظي/اللغوي قراءة الكتب، والمجلات، والحوار، ورواية القصص، والدعابة اللفظية، والشعر، والكتابة الإبداعية. ويمكن لأنشطة التعلم الجسدي/العضلي أن تشمل التمثيل، وتحريك البطاقات الرقيقة، والأشياء الملموسة/المحسوسة، واستخدام الاستعارات المادية، وتشجيع الحركة، ووضع اللصاقات التي يمكن إعادة ترتيبها. أما النشاطات الرياضية/المنطقية فيمكن أن تستخدم الخرائط الذهنية، ومعالجة النظم، والتحليل الميداني، ووضع أرقام للأشياء. ويمكن أن تستخدم نشاطات التعلم البصري/المكاني الرسوم البيانية الجدارية، والروابط المكانية، والإشارات الإيحائية من المحاضرين، والتصور الموجه أو التخيل؛ والأدوات البصرية المساعدة، والرسومات والتمثيلات التوضيحية. ويمكن العثور على مزيد من الأمثلة في كتاب بيرد وولسون (2002).

6- طرق التعلم

القرص الرقمي السادس والأخير في «قفل التعلم التوافقي» يركز على الأنواع المختلفة لنظرية التعلم التي يمكن، من جهة، أن تحظى بمدى واسع من الاعتراف والتطبيق، مثل نظرية التعلم المعرفي (برونر، 1990)؛ أو قد تكون، من ناحية أخرى، شخصية تذكرنا بأننا نفكر ونتعلم بطريقة أكثر فاعلية في الصباح بعد تناول قدح من الشاي! الرسالة الرئيسة هي وجوب الاعتراف بمزايا وحدود نظرياتنا المتبناة والضمنية والاعتراف بها (بولاني، 1967)، إذا أردنا تعزيز التعلم، ونقصد هنا النظريات المتعلقة بالمعرفة والتعلم. هذا الوعي بأساليبنا للتعلم وتفحصها، بوصفنا متعلمين أو نعمل على تمكين التعلم في الآخرين، يجب أن يؤديا إلى مزيد من الفرص المناسبة والمدروسة للتعلم، بدلاً من الأساليب التلقينية أو العشوائية لاختيار أساليب التعلم.

دراسة حالة (4): استخدام الحيز لتحريك الحوار

الموضوع: سبر التاريخ ورسم خريطة له

يبحث الطلاب في التاريخ على شكل مجموعات أولاً. وفي الأسبوع اللاحق يعملون على رسم خريطة التاريخ البيئي (على الأرض) باستخدام البطاقات الملونة التي تمثل محتويات مختلفة.. الزرقاء للقانون، مثل قانون المنتزهات الوطنية، والصفراء للمنظمات الأهلية (غير الحكومية)، والرمادية للمؤسسات الاستشارية شبه الرسمية، مثل وكالة المناطق الريفية أو الطبيعة الإنكليزية، والبرتقالية للأحداث المهمة في التاريخ مثل الحروب أو قانون التعدي على الأملاك (1932). إضافة إلى ذلك، هنالك بطاقات عليها تواريخ وأخرى يجب كتابة التواريخ عليها. وتقدم جميع الأدوات الأساسية داخل صندوق بلاستيكي. وتُظّهر الصورة/ الخريطة الموضوعة على الأرض أو فوق الطاولة معرفة الطلاب بالموضوع، ثم يمشي الطلاب ويتكلمون عارضين الصورة التاريخية. وهذا يعزز -حركياً وعضلياً- التعلم ويختبر الفهم بطريقة بصرية- شفهية.

يمكن اتباع الطريقة ذاتها في مراجعة النصوص الأدبية والأساسية. حيث تنشر النصوص على مساحة واسعة وتناقش في حين يدور الطلاب حولها - وتعد إعادة تنظيم المكان والحوار المفتاح الرئيس. استكشفْ أوجه التشابه والاختلاف. واستخدم القصص الإخبارية الواردة في الصحف لاستكشاف هذه المهارات أولاً لدى الطلاب الأقل خبرة.

تعد نظريات التعلم عديدة إلى حد يصعب ذكرها كلها هنا مع أن عدداً من التصنيفات تناولها بيرد وولسون (2002، 194 – 5) بالتفصيل. قفل التعلم التوافقي واسع بما يكفي لاستيعاب أصناف ونظريات التعلم هذه إلى حد ما. وفي حين أنه لا يوجد نموذج يمكن أن يمثل بصورة كاملة عملية التعلم، إلا أن قفل التعلم التوافقي يحاول فعلاً توفير منظور شامل ومذكرة تلخيصية.

موجز لمزايا قفل التعلم التوافقي

- يوفر منظوراً واسعاً لعملية التعلم ومختلف عناصرها ونظرياتها.
- يتمتع بما يكفي من المرونة لدمج مذاهب التعلم السلوكية والمعرفية والإنسانية الرئيسة دون أن تعارض إحداها الأخرى.
- يوفر منهجية منظمة لدعم التعلم.
- توفر قائمة التحقق لكل قرص رقمي مذكرة تلخيصية للمدرسين / المربين والمدربين والمطورين.
- يجب ألا يحد رمز قفل التعلم التوافقي التشبيهي استخدام مكون واحد من كل قرص رقمي. وفي الممارسة العملية، يمكن أن ندمج في عملية التعلم عدة عناصر من كل قرص رقمي.

تذكر أيضاً أن:

- القضيب المعدني الذي يخترق مركز قفل التعلم التوافقي يمثل حاجات المتعلم. ويجب أن تحظى هذه الحاجات باهتمام مركزي عند التفكير بالخيارات المتنوعة المتاحة في كل قرص من الأقراص الرقمية.
- يجب عدم استخدام القفل بوصفه مقاربة تخاطر – مثل آلة القمار- باختبار المكونات لنشاطات التعلم التجريبي. إذ يجب التفكير بعناية بحاجات التعلم وأهدافه قبل التعامل مع الأقراص الرقمية واختيار تلك التوليفات التوافقية التي يرجح أن تكون فاعلة ومؤثرة.
- لا يعد قفل التعلم التوافقي قائمة حصرية بالأقراص الرقمية والعناصر التي يمكن أخذها بالاعتبار عند تصميم النشاط التعليمي. فهو يتيح للمدربين والمدرسين والمطورين أن يضيفوا إلى القفل ويكونوا مجموعتهم الخاصة من الاختيارات التعليمية التي تستجيب لحاجات التعلم، ومن ثم يضيفوا ما يريدون إلى ملايين الاحتمالات التوافقية. نحن نشجعك، بوصفك قائداً وموجهاً، على تعديل النموذج ليناسب متطلباتك الخاصة.

- يجب عدم تطبيق منهجية قفل التعلم التوافقي بأسلوب آلي دون فهم الأقراص الرقمية ومبادئ التعلم. بل يجب أن تعد شكلاً من المصدر المرجعي لإرشاد البرامج وتصميمها وتطبيقها.

خاتمة

يحدد قفل التعلم التوافقي المكونات الرئيسة لعملية التعلم. تفصيل هذه العناصر ضمن ستة أقراص رقمية يمكّن التفكير المنهجي بالمكونات المحتملة ويوفر الفرصة للاختيار من بين عدد لا نهائي تقريباً من البدائل التعليمية.

تكمن قيمة قفل التعلم التوافقي في المدى الذي يصله في التفكير والتطبيق والتطوير. نرجو أن يشعر المعنيون بكامل الحرية عند استخدام هذا النموذج وتكييفه ليلائم أغراضهم. ومثلما قال كورت لوين: «لا يوجد شيء عملي أفضل من النظرية الجيدة».

مراجع

Beard, C. and McPherson, M. (1999) Design of Group-Based Training Methods, in Wilson, J.P. (ed.). Human Resource Development, Kogan Page, London.

Beard, C. and Wilson, J. P. (2002) The Power of Experiential Learning: A Handbook for Trainers and Educators, Kogan Page, London.

Beard, C. and Matzdorf, F. (2004) Space to Learn? Unwrapping Conversations about Physical Learning Environments, Sheffield Hallam University.

Boud, D., Cohen, R. and Walker, D. (1993) Using Experience For Learning, Open University Press, Buckingham.

Brant, L. (1998) «Not Maslow again!» A study of the theories and models that trainers choose as content on training courses>, MEd dissertation, University of Sheffield.

Bruner, J. S. (1990) Acts of Meaning, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Cornell, J. (1989) Sharing the Joy of Nature, Dawn Publications, Nevada City, CA.

Dainty, P. and Lucas, D. (1992) «Clarifying the confusion: A practical framework for evaluating outdoor development programmes for managers>. Management Education and Development, Vol. 23 No. 2, pp. 106 - 22.

Dunn, R. and Dunn, K. (1978) Teaching Students Through their Individual Learning Styles: A Practical Approach, Reston Publishing Co., Reston, VA.

Fineman, S. Emotion and management learning>, Management Learning, Vol. 28 No. 1, pp. 13 - 25.

Gardner, H. (1983) Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books Inc., New York.

Goleman, D. (1995) Emotional Intelligence: Why it can Matter More than IQ, Bantam, New York.

Jensen, E. (1995) Brain Based Learning - the New Science of Teaching and Training, The Brains Store Publishing, San Diego, CA.

Light, G. and Cox, R. (2001) Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional, Sage, London.

Mortiboys, A. (2002) The Emotionally Intelligent Lecturer, Staff and Educational Development Association, SEDA Special 12, Birmingham.

Mortlock, C. (1984) The Adventure Alternative, Cicerone Press, Cumbria.

O·Connor, Joseph and Seymour, John (1995) Introducing Neuro-linguistic Programming: Psychological Skills for Understanding and Influencing People, Thorsons, London.

Polanyi, M. (1967) The Tacit Dimension, Doubleday, New York.

Salovey, Peter and Mayer, John D. (1990) ·Emotional Intelligence·, Imagination, Cognition and Personality, No. 9, pp. 185211-.

Smith, A. (1998) Accelerated Learning in Practice, Network Educational Press Ltd, Stafford.

Snyder, K. (2003) ·Ropes, poles, and space - active learning in business education·, Active Learning in Higher Education, Vol. 4 No. 2 (July), pp. 159 - 67.

Thayer, R. (1996) The Origin of Everyday Moods, Oxford University Press, Oxford

- 2 -

التعلم عبر التعلم المرتكز على العمل

ديفيد ميجور

مقدمة

سوف أقدم الحجة في هذا الفصل على أن المتعلمين يتمتعون بفهم أفضل على ما يبدو لعملية التعلم عبر التعلم المرتكز على العمل، مقارنة بما يكتسبونه عبر المناهج التدريسية التقليدية. وسأركز على تأثير تجربة التعلم المرتكز على العمل، التي يوفرها العدد المتزايد من الكليات والجامعات، وأعرّف التعلم المرتكز على العمل بوصفه وحدات أو برامج معتمدة بالكامل للتعلم عبر العمل، للطلاب الملتحقين بالجامعات والكليات بدوام كامل، وللعاملين –بدوام كامل أيضاً– الذين هم أيضاً طلاب بدوام جزئي في التعليم العالي.

يأتي الدليل المؤسس لحجتي من مصدرين رئيسين: نتائج الأبحاث التجريبية من الدراسات التي أجريت في جامعة تشستر كولدج، والنتائج التي توصلت إليها دراسة «طولية» عن تعلم الطلاب أجرتها كلية الفيرنو في ميلووكي. سوف أناقش التعلم عبر أسلوب التعلم المرتكز على العمل، وما هو المميز فيها، وما هي الظروف التي يجري فيها التعلم عبر العمل. أما الخاتمة فسوف تركز على أفكار التفكير التأملي النقدي والوعي الذاتي النقدي بوصفها مقومات رئيسة للتعلم عبر العمل.

ينصب توكيدي الرئيس على حقيقة أن التعلم المرتكز على العمل يتطلب من المتعلمين تحمل درجة كبيرة من مسؤولية تعلمهم مقارنة بحالهم في مناهج التعلم التقليدي. وهذه المسؤولية الكبرى، إلى جانب التفكير النقدي بوصفه قدرة رئيسة في التعلم المرتكز على العمل، تؤدي إلى تطوير المتعلمين لفهم أكبر لكيفية التعلم. هذه القدرة على فهم أكبر لعملية التعلم، في الوقت

الذي تطور فيه المعرفة والفهم، هي قدرة قابلة للنقل إلى سياقات التعلم الأكثر تقليدية، إذا حمل المتعلمون مسؤولية أكبر عن تعلمهم، وإذا تعلموا التفكير الذاتي النقدي.

تتعلق الأسئلة الرئيسة التي يطرحها هذا الفصل بـ«كيف» يتعلم الطلاب عبر العمل، وما هي السمات المميزة لهذا الأسلوب (إن وجدت)، وما هي الظروف والشروط التي يجري ضمنها التعلم المرتكز على العمل. يجب بالطبع أن تؤسس جميع المزايا التي يمكن الإشارة إليها في هذه السياقات على الأدلة التجريبية، وقليل منها متوافر حالياً. الاستثناءات يمثلها بود وسولومون (2001) اللذان أضافا بعض دراسات الحالة المتعلقة بالتعلم المرتكز على العمل، وغاريك (1998) الذي درس التعلم غير الرسمي في مكان العمل اعتماداً على استقصاء تجريبي. وبعد ذلك، ظهرت مقالات، مثل مقالة رينال وفوربس (2002)، ودروث ودروث - فيويل (2002). لكن كلمات تينانت تظل صحيحة: «مازالت الأبحاث المتعلقة بفهم التعلم في مكان العمل في مهدها» (بود وغاريك، 1999، 177).

نتائج البحث التجريبي في كلية الفيرنو (الأمريكية)

أجرى فريق العاملين في كلية الفيرنو في ميلووكي دراسة واسعة مهمة عن «التعلم المستدام»، شملت أدلة مجمعة من برنامج التعلم التجريبي خارج الجامعة تثبت أهمية البرنامج في تعزيز التعلم (مينتكوفسكي وآخرون، 2000). وتشبه البرنامج في فكرته المستخدم في هذا الفصل للتعلم المرتكز على العمل للطلاب المنتظمين في الجامعات البريطانية. اشتهرت كلية الفيرنو بمنهاجها المرتكز على القدرات - وهو مقاربة مميزة لتصميم المنهاج حيث يطور الطلاب، بغض النظر عن تخصصهم الأكاديمي، وإلى جانب هذا التخصص لتطوير الكفاءة في ثماني قدرات هي: التواصل، والتحليل، وحل المشكلات، والتقدير في صنع القرار، والتفاعل الاجتماعي، وتطوير منظور عالمي، والمواطنة الفاعلة، والمشاركة الجمالية. أجرت الكلية البحث على مدى خمس وعشرين سنة فيما يتعلق بالطبيعة المستدامة للتعليم المرتكز على القدرات، وأظهرت الدراسة كيف يستدام التعليم ويعزز بالعمل. من الافتراضات التعليمية الرئيسة في كلية الفيرنو أن «التعليم يتجاوز نطاق معرفة القدرة على فعل ما هو معلوم» (مينتكوفسكي وآخرون، 2000: 57)، ولذلك فإن على طلاب الفيرنو كلهم استيفاء متطلب

برنامج التعلم التجريبي خارج الجامعة بوصفه جزءاً لا يتجزأ من برامجهم الأكاديمية. إن فهم حقيقة أن التعلم عملية شمولية وأفضل طريقة لتحقيقها تتم عبر التعاون يعد مفتاحاً مهماً لفهم فلسفة الكلية.

من وجهة نظر كلية الفيرنو، تعد أفضل طريقة لفهم التعلم اعتباره عملية متكاملة وتجريبية، وتتميز بالوعي الذاتي، وفاعلة وتفاعلية، وتطويرية وقابلة للنقل، مع عمليات تعلم مصممة حول هذه الافتراضات (المصدر السابق: 61). يبدو ذلك كله وكأنه يقترب من تفسير «كيف» يصبح التعلم المرتكز على العمل، من منظور كلية الفيرنو، جزءاً من عملية تعليمية واسعة تضم الدراسة داخل الكلية والتعلم التجريبي خارجها. لكن فلسفة الفيرنو المميزة واضحة في تأكيد أن التعلم التجريبي متصل بالتعلم داخل وخارج الجامعة، وأنه «نظرية وممارسة يجب أن تتخللا المنهاج بأسلوب منهجي وتطويري» (المصدر السابق: 8). نقتبس مرة أخرى من كتاب مينتكوفسكي (وآخرون) ما يلي: «يشمل التعلم الطالب ككل ويتضمن ذلك: المعرفة والعمل معاً في مقاربة جدلية حيث يعرِّف كل منهما الآخر باستمرار» (المصدر السابق: 8).

تشير «كيف» أيضاً إلى أهمية التعاون في التعلم، حيث يتيح الفرصة لـ«تنوع الأصوات» (المصدر السابق: 46)، ويؤدي إلى جعل الأفراد باحثين مشاركين عبر تطوير ثقافة الاستقصاء. لقد اكتشف باحثو كلية الفيرنو أن الدليل يشير إلى أن الطلاب لا يفهمون فعلاً قدرات المنهاج إلا في مكان العمل (م.س: 103). ووجدوا أيضاً أن القدرات تستمر في التطور والنمو بعد التخرج، بشرط مثابرة الخريجين على الرجوع إلى نماذج المفاهيم التي تعلموها في الكلية (م.س: 103).

وفي حين أن الدليل الذي أثبته البحث التجريبي في كلية الفيرنو ليس شاملاً جامعاً حتى الآن فيما يتعلق بالتعلم المرتكز على العمل، إلا أن هناك مؤشرات مهمة على «كيفية» تعلم الطلاب، وهذه «الكيفية» تشمل تجربة نقل المعرفة إلى مكان العمل ودمجها في تجربة إضافية عن «العمل» ليتحقق التعلم الجديد والمعرفة الجديدة. وهذا يدل على أن المعلم المميز للتعلم المرتكز على العمل هو دمج المعرفة والفعل بوصفهما جزءاً من عملية التعلم، مع معرفة جديدة أو معززة تبرز كناتج للتعلم. وهذا يدل بدوره على أن من بين الشروط التي يتحقق ضمنها

التعلم عبر العمل، ضرورة أن يصل المتعلم إلى المعرفة ذات الصلة لدمجها في عملية التعلم عبر العمل. هنالك شرط آخر يشير إلى أن على المتعلم تنمية روح الاستقصاء التي تضع الإصرار التعلم من التجربة في الواجهة.

نتائج البحث التجريبي المستمدة من جامعة تشستر كولدج (بريطانية)

يحدد بحث كلية الفيرنو، من بين أشياء أخرى، المقومات والجوانب الرئيسة الآتية لعملية التعلم:

- يتم الاحتفاظ بالمعرفة وإعادة تعزيزها عبر التطبيق العملي؛
- التعلم عملية شاملة، تشمل الوعي الذاتي للمتعلم؛
- أفضل طريقة لتحقيق التعلم هي التعاون مع الآخرين.

دمجت هذه النتائج المكتشفة مع تجربة الطالب في التعلم المرتكز على العمل في بحث أجراه منذ مدة قريبة مركز الدراسات المتعلقة بالعمل في جامعة تشستر كولدج. وشمل مسحاً استبيانياً منظماً لطلاب الجامعة المنتظمين في البرامج غير المهنية بعد إكمال ستة أسابيع من الدراسة، ومقابلات شخصية شبه منظمة شملت 31 طالباً، معظمهم يعملون في وظائف بدوام كامل خضعوا للتعلم المرتكز على العمل إما قبل التخرج أو بعده.

أهمية تفاعل النظرية والتطبيق للمتعلم

فكرة القدرة على الاحتفاظ بالمعرفة وإعادة تعزيزها عبر التطبيق العملي أكدها بعض المتعلمين في جامعة تشستر حين حددوا التفاعل بين النظرية والتطبيق بوصفه عاملاً مهماً للتعلم. وأشار عدد من المبحوثين إلى أن النظرية لا يكون لها معنى منطقي مفهوم إلا حين ترشد غرضاً عملياً. إحدى الطالبات التي أمضت ستة أسابيع تجريبية علقت قائلة:

أجد النظريات صعبة التذكر فعلاً حين لا أرى تطبيقها العملي. في مدة الاختبار، مزجنا النظرية الكامنة خلف ما نعمله، فناسبت التطبيق، وساعد كل منهما الآخر. وسار الاثنان جنباً إلى جنب. وكنا نقول: «نحن نعمل هذا لأن.. وأنت بحاجة إلى ذلك لأن..».

إذاً، أفضل ما يسهل التعلم الفاعل وجود منهاج يتيح للمتعلمين الفرصة للانخراط في النظرية والممارسة، وليس عندما يمارسها بشكل منفصل إلى حد ما.

لاحظت طالبة دراسات عليا تعمل في وظيفة دائمة قائلة:

في بعض الأحيان أجد أن مجرد النظر إلى الوضع الكلي في العمل، ورؤية ما يجري، يجعلك تفهم النظرية في ذهنك، وتكتشف أن سلوك الموظفين يتطابق مع ما قرأت عن النظريات أو الشخصيات أو النزعات المختلفة، لتجد أن ذلك كله يتحقق داخل مكان العمل أو خارجه. إذاً، التعلم ليس سوى مزيج شامل يؤثر في الجميع. بهذا المعنى، وجديراً بالقول أن هذا التعلم لا يعد تقليدياً، ولا يشابه ذلك السائد في بيئة المدرسة أو الجامعة، بل تعلم في المجتمع بحيث يغذي أحدهما الآخر، ولا ينطلق بالضرورة من الكتاب إلى مكان العمل، إذ يمكن أن يعود راجعاً من مكان العمل إلى الكتاب.

إذاً، ينجح نموذج التعلم المرتكز على العمل الذي تستخدم جامعة تشستر في تعريف الطلاب بالمفاهيم النظرية (مثلاً: المفاهيم المرتبطة بأساليب التعلم، وأدوار الفريق، وإدارة المشروعات، والإدارة الذاتية، والتنمية والتطوير.. الخ) ثم يُطلب منهم التفكير في ضوء التجربة العملية في مكان العمل. إضافة إلى أن النظريات والمفاهيم المستمدة من المعرفة الموضوعية الأكاديمية (طلاب المرحلة الجامعية النظاميون) والمعرفة المهنية (طلاب المرحلة الجامعية غير النظاميين وطلاب الدراسات العليا في العمل)، تخضع على نحو مشابه للتفكير في سياق تطبيقها في مكان العمل. مثل هذا الدمج بين النظرية والممارسة يؤدي بصورة حتمية تقريباً إلى معرفة جديدة يكتسبها الطالب، مما يؤدي إلى تطور معارفه وتنميتها وتعزيزها في المجالات الأكاديمية أو المهنية.

إن قوة أسلوب التعلم المرتكز على العمل (والملمح المميز لها) ربما تكمن في قدرتها على دمج النظرية والممارسة، ومن ثم قد تكون وسيلة فعالة لمنهاج التعليم العالي الذي يقر بأهمية تفاعل النظرية والممارسة للمتعلم. ويظهر بحث كلية الفيرنو المشار إليه آنفاً وجود عامل في دمج المعرفة والفعل يؤدي إلى التعلم الفاعل. ويبدو أن بارنيت (بود وغاريك، 1999) يؤيد، من منظور نظري، فكرة أن التعلم عملية معقدة ولا تكتمل إلا بربط المعرفة والفعل، ثم جمعهما مع العمليات التأملية.

التعلم بوصفه عملية شاملة، تضم المجالين المعرفي والعاطفي

أكد أكثر من نصف الذين شملتهم دراسة جامعة تشستر أن التعلم المرتكز على العمل أدى إلى معرفة ذاتية، أو غير نظرتهم لأنفسهم، أو أنتج حالة من استقصاء الذات. علقت طالبة في المرحلة الجامعية النظامية عملت تحت الاختبار مدة ستة أسابيع، قائلة: «أدركت شيئاً واحداً خلال تجربة التعلم المرتكز على العمل: أنت مجبر نوعاً ما على النظر إلى ذاتك، ولم أفعل ذلك من قبل قط».

يتصل معظم هذا الازدياد في الوعي بالذات دون شك بعملية التفكير النقدي، التي تمثل مفتاح المهارة النقدية المرتبطة بالتعليم المرتكز على العمل، وتملك القدرة على مساعدة الأفراد في عملية صنع المعنى. وتحدث آخرون عن الطرق المتنوعة التي أثر عبرها التعلم المرتكز على العمل في حياتهم أو في تصرفاتهم ومشاعرهم كبشر. فعلى سبيل المثال، قالت طالبة تعمل بدوام كامل مثّل التعليم العالي لها تجربة جديدة:

نمت شخصيتي وتطورت، وما كان لذلك أن يحدث لولا هذا المقرر، لأنني شاركت في عديد من مجموعات التعلم المتعدد التخصصات التي عملت معاً على تحقيق هدف مشترك، وهذا أدى إلى حدوث تغييرات مهمة في شخصيتي.. كأنني كنت أخوض صراعاً حاسماً. أنا لا أنكر ذلك، لكن الفائدة كانت عظيمة من المنظور الشخصي. ففي مدة سنة تعلمت الكثير. أنا أثق بنفسي ولكني أصبحت أكثر ثقة الآن.

إن كانت الحالة كذلك فهي تشير إلى أن التعلم المرتكز على العمل تعد طريقة فعالة للتعلم تشمل المجالين العاطفي والمعرفي وتتمتع بإمكانية استخدام مزيد من الطرق الشمولية للحياة والمعرفة مقارنة بتلك المستخدمة في الأشكال الأكثر تقليدية للتعليم العالي. علق غاريك على مكان العواطف في عملية التعلم، وقال إن «التعلم [وفقاً لنظرية تعلم البالغين] يمكن أن يبلغ أعلى درجات الفاعلية إذا انخرطت العواطف في عملية التعلم» (بود وغاريك، 1999: 220). وهو يشير إلى دور العاطفة في التعلم كما نجدها في التراث الإنساني ولدى أولئك المهتمين بالذكاء العاطفي. فإذا كان التعلم المرتكز على العمل يؤثر في المجال العاطفي، كما زعم الذين

استجابوا للدراسة، فإن ذلك يعزز فكرة أنه مقاربة أكثر شمولية للتعلم، ومن ثم نستطيع تقديم الحجة على أنه يوفر للأشخاص الأدوات اللازمة للعيش والعمل في العالم الواقعي.

لكن يجب أن نحذر من أن بعض المتعلمين على الأقل يمكن أن يكونوا على درجة عالية من سرعة التأثر. فالطلاب الجامعيون النظاميون المستجدون على التعلم التجريبي الذي يؤدى في مكان العمل، كثيراً ما يظهرون منحنى تعلم حاداً أثناء الأسابيع الستة من خضوعهم له وهذا يترك انطباعاً قوياً لديهم. وفي العادة، يعد التعلم بهذه الطريقة تجربة جديدة كلياً للطلاب، ويمكن لتجربة التغيير (من قاعة المحاضرات إلى مكان العمل) أن تكون محفزة ومثيرة ومنشطة. وتشير خبرتي السابقة مع الطلاب أثناء وبعيد خضوعهم للتجربة إلى أنهم في الحالة النمطية يكونون قد:

- ملئوا بالحماس لما يفعلونه؛
- امتلكوا، في حالات عديدة، تجربة جديدة كلية (حتى أولئك الذين عملوا أثناء دراستهم يشعرون بالإثارة نتيجة قدرتهم على اختبار العمل في مهنة من اختيارهم، مثلما يفعل الطلاب الناضجون الذين عملوا في وظائف سابقة)؛
- حصلوا على الفرصة المناسبة لتطبيق ما تعلموه في مهمة يكلفهم بها رب العمل.

يمكن لذلك كله أن يمارس تأثيراً ويوجد انطباعاً باختبار تجربة جديدة فريدة.

ثمة مجموعة أخرى من الطلاب، الذين ترك لديهم التعلم المرتكز على العمل انطباعاً قوياً على ما يبدو، تألفت من عدد من الموظفين الدائمين الذين لم يتوقعوا قط المشاركة في دراسة على مستوى التعليم العالي (من المنظور الجامعي، يعد ذلك تذكرة بإمكانية التعلم المرتكز على العمل بوصفه أداة لتوسيع المشاركة). بالنسبة لهم، تبدت فرصة سانحة غير متوقعة. أما اكتشافهم لقدرتهم على التكيف مع هذا المستوى من الدراسة، وأن بعض مؤهلاتهم المهنية نالت الاعتراف فعلاً بوصفها معادلة لمستوى التعليم العالي، فقد ثبت أنه يمثل دافعاً محفزاً قوياً. لذلك، لم يكن من المفاجئ ربما أن تعبر الاستجابة النمطية عن التأثير الفعال للتعلم المرتكز على العمل، وتقويم الذات بطريقة إيجابية، والاعتراف بالقدرات والإسهام في مكان العمل.

بالنسبة لهاتين المجموعتين يجب عدم التقليل من قيمة ما سأدعوه بـ«العامل الجديد» للتعلم المرتكز على العمل، أو تجاهله. لكن الدليل المستمد من المقابلات الشخصية يشير أيضاً إلى أن أولئك الذين لا ينتمون إلى أي من الفئتين الآنفتين يعترفون بشيء من تأثير التعلم المرتكز على العمل فيهم، على صعيد تغير فهم الذات وتحسن الدافع المحفز. ولذلك، في حين أن العامل الجديد ربما لعب دوراً في التأثير في التجربة الفردية مع التعلم المرتكز على العمل، إلا أنه لا يفسره كلية، ولابد من وجود عوامل أخرى. وأستطيع توكيد أن هذه العوامل الأخرى معنية بالجوانب والملامح المميزة للتعلم المرتكز على العمل التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في تشكيلة واسعة من طرق التعلم ضمن سياق مجتمع الممارسين.

أهمية التعاون للتعلم الفاعل

نتيجة للتغيرات في بنى العمل وأنماطه في العديد من المؤسسات والأعمال مع النزعة إلى البنيات التراتبية، ومقاربات العمل بروح الفريق، والمهمات الجماعية، والانطباع المنبثق عن مؤسسة التعلم، فإن العمل يشمل حتماً -تقريباً- أشكالاً متنوعة من التعاون بين الموظفين وإشراكهم في علاقات شخصية تبادلية بطرق متعددة. والدليل المستمد من بحث جامعة تشستر يشير على ما يبدو إلى أن معظم الطلاب يدركون ذلك ويميزون الفرص التي يعرضها التعلم الجماعي لا الفردي. ومن ثم، يقرون بأن التعلم عبر العمل يشمل وعياً بالاعتماد المتبادل والتعاون، وهذا يعطي التعلم المرتكز على العمل بعداً ارتباطياً فعالاً. لكن ذلك كله يثير قضايا أمام التعليم العالي، ليس أقلها الأساليب المتبعة لتقويم التعلم. ويغاير أيضاً بصورة صارخة ثقافة التعلم التقليدي في التعليم العالي التي تشدد على الفردية والإنجاز الشخصي.

لكن يجب عدم المبالغة في أهمية الدليل، وعدم استقطاب الفوارق بين التعلم المرتكز على العمل والتعليم العالي التقليدي. وليس ثمة سبب يدعو مثلاً إلى عدم استخدام التعليم في الجامعة عبر مزيد من الأساليب التعاونية (كثير من الجامعات الآن تفضل أن تسمى مجتمعات تعلم)، والتعلم في مكان العمل يمكن إنجازه أحياناً على أفضل وجه عبر نشاط وحيد، مثل قراءة كتاب أو كتابة مقال. لكن من السمات المميزة للتعلم المرتكز على العمل أنه يحدث ضمن مجتمع الممارسة والممارسين، الذي يسهل عملية التعلم ويشدد لذلك على فكرة التعلم الارتباطي المتبادل. ويتضمن أي شكل من أشكال التعلم التعاوني وجود صيغتين متزامنتين

للتعلم: 1) معرفة الذات؛ 2) معرفة الآخرين الذين يشاركون في التعلم، وهذا يؤدي حتماً (تقريباً) إلى مزيد من معرفة الذات.

التأمل النقدي بوصفه قدرة أساسية في التعلم المرتكز على العمل

أشرنا آنفاً إلى الدور الرئيس للتأمل النقدي في التعلم المرتكز على العمل، ولذلك يبدو من المناسب التعليق على الدليل المستمد من بحث جامعة تشستر الكمي في هذا السياق. إذ يشير الدليل إلى أن التأمل النقدي أحدث تغييراً في مواقف الأفراد تجاه أنفسهم وعملهم وعالمهم. وتعلق طالبة دراسات عليا موظفة (بدوام كامل) بالقول:

أعتقد أنني أستطيع الرؤية بوضوح أكبر. صحيح أنني رأيت أشياء من قبل لكنني أميل إلى رؤية الصورة الكاملة لما يحدث، أي المؤسسة برمتها، دون الاكتفاء بمنظور واحد.

وتلاحظ طالبة جامعية موظفة (بدوام كامل) قائلة:

أحاول أيضاً رؤية الأشياء من وجهات نظر أخرى ولا أصدق ما تذكره الصحف أو يبثه التلفزيون. أحاول الجلوس والتفكير ومراجعة معتقدات الآخرين ومعرفة الدوافع الكامنة وراء ما يفعلونه.

في حين حظي التفكير النقدي بمكانة رفيعة في التعليم العالي، إلا أن التأمل النقدي لم يبلغ تلك المكانة. التفكير النقدي يتضمن درجة من التجرد والموضوعية في العلاقة مع موضوع الفكر (التصوري)، في حين يضم التأمل النقدي عنصراً ذاتياً قوياً ربما يفسر التعامل الحذر معه في المجتمع الأكاديمي. ويبدو لي التأمل النقدي محملاً بثقل من التفكير النقدي، لكن يشرك الذات في المعادلة. ومن ثم، هنالك محاولة في التأمل النقدي لتفحص المضامين المؤثرة في الذات [وصنع («بناء») معنى للذات أو إعادة صنع (إعادة بناء) معنى لها] في علاقتها بكل شيء ضمن الاستقصاء النقدي. وقد تبين أن القدرات التأملية النقدية حاسمة الأهمية في نظرة بارنيت (1997) للتعليم العالي حين حدد ثلاث سمات رئيسة لـ«الوجود النقدي»، حيث يقدم الحجة على أن من مسؤولية التعليم العالي إنتاجها: أي المنطق النقدي، والتأمل الذاتي النقدي، والفعل النقدي. وتؤكد حجة بارنيت أن على التعليم الجامعي تمكين الطلاب من تجاوز القدرة على المنطق النقدي (الذي وفرته الجامعة التقليدية ويجب عليها الاستمرار في

توفيره)، والانخراط في التأمل الذاتي النقدي (المؤدي إلى إعادة تقويم للمعتقدات والقيم)، وتشجيع المشاركة في الفعل النقدي في العالم (مثلما هو متوقع من المواطن المسؤول). حاولتُ في دراسة أخرى (ميجور، 2002) تقديم ما يدعم فكرة أن التعلم المرتكز على العمل شكل من التعليم العالي يتمتع بالقدرة على إنتاج «الوجود النقدي»، الذي أكد بارنيت وجوب أن يكون مترادفاً مع مفهوم التخرج.

يعد التأمل النقدي قدرة رئيسة للممارس التأملي، ويقع في صميم نموذج الممارسة العملية الذي اعتنقه تفكير التحرر، ويعده بعض الباحثين مقوماً رئيساً من مقومات منهج التعلم المرتكز على العمل. لكن التأمل النقدي ليس بالضرورة عملية حدسية. فهو مهارة يجب على الناس تعلمها، خصوصاً إذا أرادوا بلوغ عمق التأمل المقبول في التعليم العالي. ومن ثم فإن على أولئك المسؤولين عن تقديم برامج التعلم المرتكز على العمل أن يحملوا أيضاً مسؤولية تسهيل تنمية القدرات التأملية النقدية لدى الطلاب. وحقيقة أن التأمل النقدي قدرة تتطور بالتعلم والتجربة كما ورد في ملاحظة إحدى طالبات الدراسات العليا اللاتي شملهن بحث تشستر، حين قالت إن زملاءها الذين خضعوا سابقاً إلى التعليم المرتكز على العمل يتمتعون بفهم أفضل ورؤية أعمق مقارنة بما حصلت عليه من التعلم في مكان العمل. وعلى نحو مشابه، لاحظ طالبان من طلاب الدراسات العليا الذين خضعوا للتعلم المرتكز على العمل عند دراستهم الجامعية، تطور ما لديهما من قدرات على التأمل النقدي، وأشارا إلى أنه —إلى حد ما— قدرة تكتسب بالتعلم.

فهم عملية التعلم/ التعلم للتعلم عبر التعلم المرتكز على العمل

يتطلب تعلم كيفية التعلم فهماً لعملية التعلم، والدليل المستمد من بحث جامعة تشستر يشير إلى أن الطلاب يكتسبون، عبر التعلم المرتكز على العمل، فهماً أفضل لطريقة تعلمهم مقارنة بما يكسبونه عبر الأشكال الأكثر تقليدية من التعلم. في التعلم المرتكز على العمل، يطلب من الطلاب قبول قدر كبير من مسؤولية تعلمهم، وهذا يمنحهم حرية أكبر في تقرير كيفية تعلمهم. ويؤكد بحث جامعة تشستر وجود تشكيلة متنوعة وواسعة من الطرق المستخدمة للتعلم عبر العمل. وفي المقابلات الشخصية، مال بعض الطلاب إلى توكيد أولوية التعلم العملي على النظري، مع أن الذين شاركوا في الدراسة عموماً اتخذوا موقفاً متوازناً، مدركين أن

حاجات التعلم المختلفة تتطلب مقاربات مختلفة. وعند تحليل إجابات الطلاب عن سؤال متعلق باستخلاص النتائج من الطرق المتنوعة المستخدمة في التعلم، برزت ست فئات:

- التعلم التجريبي
- التعلم التقليدي
- التعلم التلقيني
- التعلم التأملي
- التعلم الترابطي
- التعلم عبر طرق أخرى.

لم يقصد من السؤال بأي معنى من المعاني أن يتناول الآليات الفيزيولوجية للدماغ أو الانخراط في أي شكل من أشكال الدراسة الفيزيولوجية، لكنه مجرد محاولة لاكتشاف ما يفضله الطلاب من أساليب التعلم، وكيف يتابعون تعلمهم، حين يتحررون من قيود البيئة التعليمية الأكثر خضوعاً للتحكم والسيطرة (مثل الجامعة أو الكلية). وهو يتعلق بمناهج التعلم وفكرة أن الطلاب ينخرطون عبر التعلم المرتكز على العمل في تشكيلة أوسع من طرق التعلم مقارنة بحالهم في الشكل الأكثر تقليدية من التعليم العالي.

بالاعتماد على المعلومات المقدمة من الذين شملتهم الدراسة يبدو من المنطقي الافتراض أن الطريقة التي يتابع عبرها الأفراد تعلمهم، حين يكونون أحراراً لفعل ذلك، تميل إلى التواؤم مع أسلوب تعلمهم المفضل. ويبدو من المنطقي أيضاً الافتراض (وإن لم تحاول الدراسة التعامل مع ذلك) أن الوصول إلى مدى أوسع من أساليب التعلم من المحتمل أن يؤدي إلى طرق أكثر شمولية لفهم التعلم، ومن ثم القدرة على تعلم التعلم. والدليل يدعم الرأي القائل إن الطلاب يتعلمون عن أنفسهم بغض النظر عما يتعلمونه عبر التعليم المرتكز على العمل. وهذا يعني حتماً أن عنصراً واحداً على الأقل من عناصر التعلم العاطفي يدخل المعادلة. ويمكن تقديم الحجة على أن التعلم الذاتي هو الذي يؤدي إلى فهم كيفية التعلم، وهذا بدوره يفضي إلى وعي أكبر وفهم أفضل لعملية التعلم ذاتها أو تعلم التعلم.

في هذه الحالة، يعد التعلم المرتكز على العمل متوافقاً مع فلسفة كارل روجرز (1983) الشمولية عن التعلم وتشديدها على فهم الطلاب لكيفية تعلمهم بدلاً من ماهية تعلمهم. هذه عملية معقدة وأظن أن العديد من المتعلمين لم يفكروا بها قط. عملية قد لا يطالب التعليم في الجامعة التقليدية بالتفكير بها. إن الصعوبة التي واجهت بعض المشتركين في الدراسة في البداية أمام سؤال يتعلق بـ«كيف» يتعلمون، تشير إلى أنهم ربما لم يتعرضوا لمثل هذا السؤال من قبل. وحقيقة أن معظمهم تمكن من الإجابة عنه إلى حد ما، بعد التفكير به في سياق التعلم المرتكز على العمل، تشير برأيي إلى أن تحميل الطلاب مزيداً من مسؤولية تعلمهم، إضافة إلى اختبار مدى أوسع من طرق التعلم، يعدّهم بصورة أفضل لفهم شيء عن عملية التعلم.

خلاصة

حاولت في هذا الفصل إظهار حقيقة أن التعلم الفاعل هو في جوهره، برأيي، عملية شاملة ومتكاملة تدمج المعرفة والفعل بطريقة تأملية نقدية، والتعلم المرتكز على العمل يسهل إلى حد بعيد تعلم هذه السمة. حاولت أيضاً التطرق إلى «كيف» يتعلم الطلاب عبر التعلم المرتكز على العمل (مع التشديد على التفاعل المتبادل بين النظرية والممارسة، ودور التأمل النقدي، وأهمية التعلم التعاوني)، مشيراً إلى ما أعده معالمه المميزة (ومنها دمج المعرفة والفعل بوصفها جزءاً من عملية التعلم، وأولوية معرفة الذات، وأهمية قبول مسؤولية التعلم، وتجربة التعلم عبر الطرق الأكثر شمولية)، والشروط التي يجري وفقاً لها هذا التعلم (ومن ذلك المشاركة في مجتمع الممارسة، والتعرض إلى تشكيلة متنوعة من طرق التعلم، والاستعداد لاعتبار العمل منهاجاً). وعبر الحوار والنقاش مع الطلاب المشاركين في التعلم المرتكز على العمل، توضح لي أنهم أصبحوا أكثر وعياً بعملية التعلم وفهماً لها على ما يبدو مقارنة بحالة الأشكال الأكثر تقليدية من التعلم. ويبدو أيضاً أنهم عرفوا أكثر عن التعلم وطوروا قدرة تعلم التعلم. وقدمت الحجة على أن ذلك يحدث، على الأقل جزئياً، نتيجة تحمل الطلاب مسؤولية أكبر عن تعلمهم وفقاً لمبادئ التعلم المرتكز على العمل، وأن هذا، إضافة إلى التأمل النقدي بوصفه قدرة رئيسة، يقودهم إلى تطوير فهم أكبر لكيفية حدوث التعلم. وربما يكون بود وسيمس على حق. فعندما يكون العمل هو المنهاج وفي ذهن مبرمجي التعلم المرتكز على العمل، كما يقولان، فإن ذلك يوفر «مقاربة راديكالية جديدة لما يشكل الدراسة الجامعية» (سيمس ومكينتاير، 2000: 14).

وعلى الرغم من هذه الراديكالية، آمل أنني استطعت إظهار وجود أسباب تعليمية وجيهة وراء ضرورة اعتناق الجامعات مقاربة التعلم المرتكز على العمل، وقبوله بوصفه مساهماً مشروعاً في منهاج التعليم العالي.

مراجع

Barnett, R. (1997) Higher Education: A Critical Business, Society for Research into Higher Education/Open University Press, Buckingham.

Barnett, R. (1999) Learning to Work and Working to Learn, in Boud, D. and Garrick, J.

(eds) Understanding Learning at Work, Routledge, London.

Boud. D. and Garrick, J. (eds) (1999) Understanding Learning at Work, Routledge. London.

Boud, D. and Symes, D. (2000) Learning for Real: Work Based Education in Universities, in Symes, D. and McIntyre, J. (eds) Working Knowledge: The New Vocationalism and Higher Education. Society for Research into Higher Education/ Open University Press. Buckingham.

Bond, D. and Solomon, N. (eds) (2001) Work-Based Learning: A New Higher Education?,

Society for Research into Higher Education/Open University Press, Buckingham.

Dreuth, L. and Dreuth-Fewell, M. (2002) A Model of Student Learning in Community Service Field Placements: Voices from the Field, Active Learning in Higher Education, 3, 3,251 - 264.

Garrick, J. (1998) Informal Learning in the Workplace, Routledge, London.

Garrick, J. (1999) The Dominant Discourses of Learning at Work, in Boud, D. and Garrick, J. (eds) Understanding Learning at Work, Routledge, London.

Major, D. (2002) A More Holistic Form of Higher Education: the Real Potential of Work-Based Learning, in Widening Participation and Lifelong Learning, the Journal of the Institute for Access Studies and the European Access Network, 4, 3, 26 - 34.

Mentkowski, M. and Associates (2000) Learning that Lasts, Jossey-Bass, San Francisco.

Rogers, C. (1983) Freedom, to Learn, Charles E. Merrill, New York.

Symes, D. and McIntyre, J. (eds) (2000) Working Knowledge: The New Vocationalism and Higher Education, Society for Research into Higher Education/Open University Press, Buckingham.

Tennant, M. (1999) Is Learning Transferable?, in Boud, D. and Garrick, J. (eds) Understanding Learning at Work, Routledge, London.

Wrennall, M. and Forbes, D. (2002) I Have Learned that Psychology is Linked to Almost Everything We Do, Psychology Teaching Review, 10, 1, 90 - 101.

- 3 -

التدريس التفاعلي والتعلم التفاعلي: استكشاف الممارسة وأفكار تأملية عنها

آني هنتنغتون

مقدمة

يركز هذا الفصل على المقاربات التفاعلية للتعلم والتدريس عبر استكشاف القضايا العامة للممارسة. وأضيف إشارة مرجعية إلى النظرية واستكشف أمثلة من ممارستي الخاصة – فقد عملت (بدوام كامل وجزئي) في بيئات تعليمية مختلفة (منها التعليم الإضافي، والتعليم العالي، وتعليم الكبار، وتعليم المساجين)، مع عدد من المجموعات الطلابية المختلفة. وآمل أن تساعدك هذه الأمثلة –أنت القارئ– على الانخراط في مواجهة معي –أنا الكاتبة– حين أقدم القضايا وأناقشها بطريقة شفافة وغير شخصية كما أطمح. وسأركز الاهتمام على الطريقة التي أصبحت فيها الكيفية (الأساليب) إضافة إلى الماهية (محتوى الموضوع)، جزءاً لا يتجزأ من تطور قدراتي مذ بدأت أول مرة توفير فرص التعلم عام 1989. فمنذ ذلك الحين حاولت الارتقاء إلى مستوى التحدي المتمثل في العمل مع زملاء وطلاب بطرق تعزز التعلم وتثريه، على الرغم -أحياناً- من تأثير الأجندات الواسعة، الوطنية أو المؤسسية، التي شكلت أرضية الممارسة التعليمية. أخيراً، يحتوي الفصل أمثلة على المهمات والممارسات التي آمل أن تجدها مفيدة حين تستكشف المادة المقدمة.

المهمة الأولى: الاستعداد للموضوع

قبل قراءة المزيد، أرجو التفكير بالأسئلة الآتية:

- كيف تعرّف المقاربات التفاعلية للتعلم والتعليم؟
- ما هي المعتقدات التي تشكل فهمك لدور المربي/المدرس؟
- كيف تؤثر معتقداتك في استخدامك أو عدم استخدامك للمقاربات التفاعلية؟

إدخال المقاربات التفاعلية

لا تنحصر المقاربات التفاعلية في مجرد تقديم وحدات تعلم منفصلة مثل مواد المقررات أو المحاضرات. إذ يمكن استخدام المقاربات التفاعلية عند أي مرحلة من رحلة المتعلم، بدءاً من الالتحاق بالجامعة وانتهاءً بالتخرج – على سبيل المثال: المقابلات الجماعية بدلاً من المقابلات الفردية للمتقدمين أو المناسبات «غير الرسمية»، التي تنظمها الهيئة التدريسية والطلاب عند انتهاء المقرر. فضلاً عن ذلك، تشمل فرص التعلم التي يمكن تصنيفها في الفئة التفاعلية ما يلي:

- تقنيات – مثل توزيع نشرات غير مكتملة يمكن أن يملأها الطلاب أثناء المحاضرة، باستخدام اختيار قصير أو طلب التغذية الراجعة من الطلاب فيما يتعلق بالعلاقة مع المشرف (غيبس وهيبشو، 1988).
- مناهجَ على قدر كبير من التفاعلية ويمكن استخدامها لاستكمال / أو استبدال فرص التعلم الأكثر تقليدية مثل المحاضرات والدورات التعليمية – على سبيل المثال: التعلم المرتكز على حل المشكلات.
- أطر للتعلم يرجح أن تقود الأفراد إلى التفكير بعلاقاتهم التفاعلية بالمادة المقدمة، والعمل المنجز، والأشخاص الذين يتصلون بهم، واستجاباتهم لتجاربهم – مثلاً: الممارسة التأملية.

تعبر محاولات توليد التجارب التفاعلية ضمن المؤسسات -برأيي- عن سياستي (نسوية واشتراكية)، وتجاربي الشخصية (بوصفي امرأة [بيضاء] من الطبقة العاملة تمتعت بمؤهلات جيدة بعد التخرج في الجامعة في الثمانينيات)، والعلاقات الاجتماعية المهنية (بصفتي عاملة في مجال الخدمة الاجتماعية ومختصة بالمعالجة النفسية). وجه ذلك كله ممارستي التعليمية / التدريسية المرتكزة على الإيمان بأن التعلم يجب أن يكون:

- مركزاً على الطالب (الطالب أولاً)؛
- مرتكزاً على القدرات (يركز/ ويبني على ما يعرفه الطالب/ وما يستطيع عمله) وتراكمياً؛

- تشاركياً (يشرك الطلاب بوصفهم مساهمين فاعلين لا متلقين منفعلين)؛
- قابلاً للتنوع والاختلاف (استيعابياً لا يستثني أحداً).

توفر المقاربات التفاعلية فرصاً لعلاقات تعليمية إبداعية، ابتكارية وتحريرية (للمتعلمين والمعلمين على حد سواء)، لكنها قد تولد أيضاً خشية ومعارضة – مثلاً: في حالة انتقال السلطة أو حين يحتاج المدرسون والطلاب إلى إعادة التفكير بالأدوار والعلاقات. إضافة إلى ذلك، ربما تظهر عقبات مؤسسية محلية تعرقل دمج المقاربات التفاعلية (مثلاً: ريبة الزملاء أو الموقف السلبي)، أو عوائق مؤسسية أوسع أمام التفاوض والتحاور (مثل توافر الغرف التي يمكن استخدامها للعمل الجماعي بدل المحاضرات). ولذلك، لا تعد المقاربات التفاعلية علاجاً شافياً من العلل كلها، وربما يمر فريق التدريس، إضافة إلى الطلاب، بتجارب سلبية – وإيجابية– في الممارسة العملية. ومن المرجح أن يقلص التخطيط والإعداد ودعم الأنداد هذا الاحتمال إلى حده الأدنى، لكن لا توجد سياسات ضامنة. فجزء من قوة المقاربات التفاعلية وروعتها يكمن في العدد اللانهائي من الاحتمالات في الممارسة العملية. لكن حالة عدم اليقين المحتومة التي تبرز عندما نبتعد عن المقاربات التقليدية (مثلاً: المحاضرة التي يظل فيها المحاضر يتكلم والطالب يستمع حتى الدقائق الأخيرة عندما يبدأ بطرح الأسئلة)، يمكن أيضاً أن تعيق المحاولات الفردية أو الجماعية لتغيير تقديم فرص التعلم.

استخدام المقاربات التفاعلية: بعض المخاوف من الممارسة

هناك عديد من الأجندات التي قد تؤثر في مدى قدرتنا على دمج المقاربات التفاعلية في الممارسة العملية. والفقرات اللاحقة ليست وصفية ولا شاملة، لكنها تقدم استكشافاً للقضايا التي انخرطت فيها، ومازلت استكشفها، في الممارسة. وهذه تردد صدى البحث والتنظير المتعلقان بالممارسة وتعبر عنهما (انظر مثلاً: غيبس، 1994)، في حين تدرك أهمية المخاوف المادية والثقافية عند التفكير باستخدام المقاربات التفاعلية في التعليم.

الأولويات الوطنية والمؤسسية

التغيير في التعليم أمر محتوم، وذلك مع تجديد المؤسسات بهيكلياتها بمرور الزمان واختلاف المكان (كيتريدج وغيره، 2002). ولكن تتفاوت سرعة التغيير وحجمه وتأثيره على

الأرجح - مثلاً: ضمن أنماط مختلفة من المؤسسات التعليمية. أما العوامل العالمية (مثل العولمة) فتشكل الأوليات الوطنية (ميدلهيرست، 2002) والأولويات الوطنية (مثلاً: توسيع المشاركة) تشكل الممارسة المحلية (كوثبرت، 2002). وتؤدي الاقتصادات المرتكزة على المعرفة إلى تغيير التوقعات كما يتبين من التركيز النسبي الذي ظهر حديثاً على أهمية «تعلم التعلم»، بحيث يزود الطلاب بالقدرة على التحول إلى «متعلمين مدى الحياة» (ميدلهيرست، 2002). وعلى الرغم من إمكانية تقديم الحجة على أن المجتمع الأكاديمي قد انخرط ضمنياً في التعلم مدى الحياة (الأكاديميون يتولون إجراء البحوث ويقوّمون نتائج المشروعات التي تعزز/ أو تتحدى التفكير الراسخ)، إلا أن الحاجة إلى التصريح بذلك، فيما يتعلق بأجندات التدريس مثلاً، تعد جديدة نسبياً.

القابلية للاستخدام قضية رئيسة للطلاب (كيتريدج وآخرون، 2002)، وأستطيع تقديم الحجة على أهميتها لغالبية أعضاء فريق التدريس. لذلك، يحتاج الطلاب إلى القدرة على إظهار أنهم تبنوا (والتزموا) أجندات معينة بأسلوب واضح وصريح. وهذا يصح على المختصين في نظرية ومناهج التعليم (على الأقل في بعض المؤسسات) كما يصح على الجماعات المهنية الأخرى. على سبيل المثال، يحتاج أعضاء فرق التدريس إلى التفكير بتأثير التطوير المهني المستمر لضمان «الكفاءة طوال مدة ممارسة المهنة» (بنينعتون وسميث، 2002)، وربما يتلقون التشجيع (في بعض الحالات المطلوبة) على اكتساب مؤهلات تدريسية. ومثلما تلقى الأعضاء الأكاديميون في الهيئة التدريسية التشجيع (بدرجات متفاوتة) على تحسين جودة التدريس (وأمروا بذلك)، فإنهم امتصوا تأثير التغييرات الأخرى (مثلاً: زيادة أعباء العمل، وتغيير شروط الخدمة وظروفها، وتغير مطالب الطلاب الذين زاد تنوع حاجاتهم وتوقعاتهم).

إن إنشاء أكاديمية التعليم العالي في المملكة المتحدة، وإطلاق مبادرات أخرى مثل مراكز الامتياز في التدريس والتعلم، يشيران إلى التركيز على الأسلوب لا المضمون (يجب أن يكون الأكاديميون مختصين بالمادة التي يدرسونها). أما الابتكار في التعلم والتدريس فتحفزه أجندات مختلفة تبدو أحياناً متنافسة ومتعارضة. وأثناء العملية نشأت (حرية) جديدة و(انضباط) جديد (كوثبرت، 2002). لكن القدرة على رؤية الفرص المتاحة قد تكون في

رأي كثير من المعنيين محدودة بالقلق والخوف وحتى الغضب الناجم عن التغييرات الحديثة في بيئات العمل والحياة. وبالمقابل، قد يرى بعض المدرسين أو الأقسام مثل هذه الأجندات بوصفها غير ذات صلة نظراً لأن الأبحاث تمثل الاهتمام المسيطر وصانع النجاح المهيمن ضمن مؤسساتهم. إن الانخراط في الجدل المحتدم فيما يتعلق بالمناهج والأساليب ربما لا يهم الكثيرين. والهويات الأكاديمية قد تتفاوت إلى حد بعيد (كيتريدج وآخرون، 2002) والمدى الذي يبلغه الأفراد والمدرسون والمؤسسات التعليمية في التفكير بـ «كيف» (بدلاً من «ماذا» فيما يتعلق بالتعليم) سوف يتفاوت تفاوتاً بيناً، إضافة إلى المكافآت (الذاتية والخارجية) على القيام بذلك.

تقاسم نظرية الممارسة التفاعلية

لا ينتمي الطلاب، مثلهم مثل المدرسين، إلى مجموعة متجانسة تشترك في التاريخ أو التوقعات أو الآمال أو القدرات. إذ تتفاوت (حتماً) مقاربات التعلم والمدى الذي يستجيب إليه أي طالب أو مجموعة من الطلاب إيجابياً إلى تجارب محددة وفرص تعليمية معينة. إن تقاسم النظريات والنماذج مع الطلاب، بوصفه جزءاً من التعريف بالمقاربات التفاعلية، يمكن أن يفيد كثيراً في تسهيل تطوير إحساس مشترك بالمعنى والغرض. وإلا قد لا يفهم الطلاب على وجه الخصوص (لكن ذلك لا يقتصر على أولئك الذين اعتادوا مقاربات أكثر اعتماداً على التلقين) لماذا يطلب منهم الانخراط في نشاطات غريبة عنهم. هنالك سلسلة من المواد التي يمكن استقصاؤها بطريقة مفيدة مع الطلاب لإرشاد استخدامنا للمقاربات التفاعلية وتجربتهم معها. على سبيل المثال، يحدد دليل هوني وممفورد (1992) لأساليب التعلم، أربعة أنواع: النشيط والتأملي والنظري والعملي. ومع إمكانية توجيه النقد إليها (مثلاً: بوصفها تصنيفية مقيدة للتجربة البشرية، أو يمكن للمتعلمين الاعتماد على أساليب تعلم مختلفة للتواؤم مع الظروف، أو كلا الأمرين معاً)، إلا أن من المفيد تقاسم التصنيف مع الطلاب. على سبيل المثال، يمكن أن يمثل ذلك محفزاً لنقاش يركز على تجاربهم التعليمية السابقة وتحديد المقاربات المفضلة (لديهم) للتعلم، وهذا ما يرشد استجاباتهم لدمج المقاربات التفاعلية.

مثال عملي 1:

المقرر: تدريس 40 ساعة معتمدة (تركز على العمل مع الأطفال وعائلاتهم) لمجموعة طلاب الخدمة الاجتماعية في السنة الثانية مؤلفة من 55 طالباً عام 2002 (وفيهم أولئك الذين يدرسون الدبلوم والبكالوريوس والماجستير).

يدمج المقرر ورشات العمل (باستخدام المادة المحضرة بواسطة المسؤول عن تسهيل الورشة)، ومجموعات الدراسة المرتكزة على التوجيه الذاتي، ومجموعة بكاملها تدرس حلقات البحث (باستخدام المادة المحضرة بواسطة المسؤول عن مواد المقرر). إن تطوير القدرة على العمل الناجح مع الآخرين (عمل الفريق)، عامل مركزي في ممارسة الخدمة الاجتماعية الجيدة. أما دمج مجموعات الدراسة المرتكزة على التوجيه الذاتي في المقرر فيمنح الطلاب فرصة للعمل مع أندادهم دون مشاركة أي عضو من فريق التدريس.

بدأت الدراسة بمقاربة تفاعلية في اليوم الأول، شملت استكشاف سلسلة من النظريات للممارسة ربما يجدها الطلاب مفيدة حين يشاركون فريق تدريس المقرر، والمادة المقدمة، والتفاعل مع بعضهم بعضاً. قُدِّم المبرر المنطقي لبنية المقرر وشكله (التركيز على «تعلم التعلم»، و«العمل معاً»، و«الكفاءة العاطفية والمعرفية»)، ثم استخدمت سلسلة من التقنيات التفاعلية لتمكين الطلاب من «معرفة بعضهم بعضاً» (وهذا مهم على وجه الخصوص، حيث لم تتوافر أمامهم سوى فرص محدودة للقيام بذلك في السنة الأولى نظراً لأن المجموعة شملت ما يزيد عن 200 طالب)، تبعها استكشاف نظرية للممارسة (مثلاً: تحليل العلاقات التفاعلية، بوصفها نموذجاً للاتصال الشخصي). بعد ذلك أمضى الطلاب وقتاً ضمن مجموعات الدراسة المرتكزة على التوجيه الذاتي يناقشون قواعدهم الأساسية وتولي أداء مهماتهم الأولى (المرتكزة على التوجيه الذاتي) قبل اختتام يومهم بجلسة أسئلة وأجوبة ركزت على تجاربهم والنظريات المقدمة.

في الجلسات اللاحقة أشار الطلاب إلى النظريات التي جرى استكشافها في اليوم الأول عند مناقشة قضايا العملية، أو ذُكِّروا بها (مثلاً: المشكلات في مجموعات الدراسة المرتكزة على التوجيه الذاتي). فضلاً عن ذلك، عملوا على استكشاف النظريات المدمجة في ممارسة الخدمة الاجتماعية (مثلاً: فيما يتعلق بالاتصال بينهم وعمل المجموعة).

امتزج تقويم الطلاب، التشكيلي (في منتصف المقرر) والإجمالي (عند نهايته)، مع بعض الطلاب (وليس في ذلك مفاجأة) الذين حددوا جوانب تدل على حدوث تعلم عميق، وبعضهم الآخر الذين حددوا المشكلات (مثلاً: المرتبطة بمجموعات العمل المرتكز على التوجيه الذاتي) التي اعتقدوا أنها أثرت سلباً في تجربة مخرجات ونتائج المقرر.

يجسد هذا المقرر المبادئ والقيم المرتبطة بالمقاربات التفاعلية للتعلم، التي أرشدت تقاسم نظرية الممارسة مع الطلاب. لكن ذلك وحده لم يكن كافياً لضمان تجربة إيجابية للطلاب الذين طلب منهم المشاركة في مجموعة العمل المرتكزة على التوجيه الذاتي. ومع أن طلاب الخدمة الاجتماعية كثيراً ما فهموا أهمية «العمل معاً» على المستوى المعرفي (خصوصاً بعد استكمال اختبارات التعيين)، فإنهم ربما واجهوا صعوبة في وضع فهمهم موضع الممارسة العملية حين انخرطوا مع زملائهم في «العالم الواقعي».

مخاوف أخلاقية

يحظى استكشاف أخلاقيات الممارسة التعليمية باهتمام متزايد وذلك مع تحديد الكتّاب (مثلاً، مكفرلين، 2002) المعضلات الأخلاقية، ومحاولة بعض المربين، في بعض البلدان على أقل تقدير، التعبير صراحة عن المبادئ الأخلاقية للتدريس الجامعي (مثلاً: الجمعية الكندية للتدريس والتعلم في التعليم العالي). ومثلما يؤكد مكفرلين، فإن النقاش المتعلق بالمسائل الأخلاقية داخل المجتمع الأكاديمي تركز عموماً على المخاوف المتصلة بالحرية الأكاديمية، وقرارات مدة التدريس في الجامعات الأمريكية، وسوء المعاملة الشخصية (مثلاً: التحرش الجنسي)، والانتهاكات المؤسسية (مثلاً: سرقة المعدات)، والمسائل المتصلة بالأبحاث (مثلاً: سوء استخدام تمويلات الأبحاث)، في حين جرى تجاهل القضايا الأخلاقية المرتبطة بـ«المعضلات اليومية المتصلة بإدارة تعلم الطلاب» (مكفرلين، 2002: 169). أما فكرة «الكفاءة التدريسية» فتصبح مهمة حين نأخذ بالاعتبار الجوانب الأخلاقية لاستخدام المقاربات التفاعلية كما عرفتها المبادئ والقواعد الأخلاقية الكندية: «المدرس المؤهل –تدريسياً– يدرك الإستراتيجيات أو الأساليب التلقينية البديلة، ويختار أساليب التدريس التي تعد، وفقاً للأدلة المستخلصة من الأبحاث (ومنها الأبحاث الشخصية وتلك المرتكزة على التأمل الذاتي) فعالة في مساعدة الطلاب على بلوغ أهداف المقرر» (جمعية التدريس والتعلم في التعليم العالي، 1996).

يحتاج استخدام المقاربات التفاعلية إلى تعزيز تعلم الطالب. وفهم مدى السلطة وتأثيراتها ضروري إذا أراد أعضاء فريق التدريس ضمان أن تؤدي تدخلاتهم إلى زيادة التجارب التعليمية التمكينية للطلاب، لا تقليصها. إن المعرفة والفهم، مثل الرؤية، لا يشكلان بالضرورة السلوك أو يغيرانه. وأولئك الذين قاموا بأدوار «مشبعة بالسلطة»، مثلما يفعل الأكاديميون، بحاجة إلى تأمل أدائهم بصورة روتينية ونقدية (الانتباه خصوصاً للجوانب الأخلاقية) إذا ما كانوا ملتزمين إيجاد بيئات تعلم إيجابية ونتائج تعلم جيدة للطلاب: «يميز بيتر دروكر بين الكفاءة –فعل الأشياء بشكل صحيح– وبين الفاعلية – فعل الشيء الصحيح؟ في حالة الشك، تحتاج الفاعلية الأكاديمية إلى فعل الشيء الصحيح» (كوثبرت، 2002: 47).

يمكن أن يدرك المدرسون والطلاب على حد سواء المقاربات التفاعلية، خصوصاً –لكن ليس حصراً– الأساليب المحددة (مثلاً: التعلم المرتكز على حل المشكلات) ويتلقونها بطرق عديدة ومختلفة. فمثلما يحتاج علماء النفس إلى التفكير بأخلاقيات اختبارات معينة (خصوصاً في ضوء النقد اللاذع للأبحاث التي تتعامل مع الأشخاص بوصفهم منفعلين لا فاعلين)، كذلك يحتاج المربون إلى التفكير بأخلاقيات استخدام تقنيات أو تمارين معينة مع الأفراد أو الجماعات. على سبيل المثال، قد تستخدم التمارين التي تؤدي إلى توليد صراع في المجموعات (مثلاً: بوصفها جزءاً من التدريب على الإدارة) لتركيز انتباه المشاركين على العمليات المهمة، لكن يمكن أن تضر تقدير الذات أو مدركات المشاركين عن أنفسهم أو سواهم. فمن السهل إيجاد كبش فداء في المجموعات حين تملك «أبعاداً شبحية غير مقبولة لصورة الذات» (وايت، 2002: 120). المربون بحاجة إلى إدراك ذلك وضمان أن تكون التجارب التفاعلية مواجهات تظهر الاحترام وتؤكد الحياة. ولا يرجح أن تؤدي إلى إلحاق الأذى بالمشاركين (جسدياً أو عاطفياً أو نفسياً).

إن التزام التركيز على القضايا الأخلاقية أمر مهم حين تجرى التغييرات، وتنفذ أو تقوّم ضمن المقرر، أو الأقسام في بعض الحالات. ومع أن هناك مادة محدودة تتصدى للقضايا الأخلاقية للمربين، إلا أن هناك ثروة من المواد التي يمكن تبنيها وتكييفها من المجالات المهنية الأخرى. على سبيل المثال، يمكن استكشاف نموذج بوند المؤلف من ست خطوات لحل المشكلات الأخلاقية (للمستشارين والمعالجين النفسيين) وتطبيقها هنا (بوند، 2000).

الأمور التقنية: أهمية العملية والمهمة

تعد إدارة الذات عند الاتصال مع «أخرى» أو مع «الآخرين» عملاً مثيراً ومفيداً ومتحدياً. أما إدارة التفاعلات فهي أكثر تعقيداً نظراً لوجود عدة طبقات مختلفة للاتصال والتفاعل والفعل. وأولئك المسؤولون عن تسهيل عمل المجموعات التعليمية سوف يحتاجون إلى الكفاءة التقنية والحيوية العاطفية. فكثيراً ما يؤدي استخدام المقاربات التفاعلية في التعليم إلى اتصال مباشر وفوري مع المتعلمين، على الرغم من تنوع الدرجات (مثلاً: اعتماداً على المكان أو الموضوع) ومهما كان الأسلوب الذي يتبناه المسؤول عن تسهيل العملية (مثلاً: ديمقراطي أو سلطوي)، فعليه أداء مهمتين اثنتين: ضمان تطور تلاحم المجموعة واستمرارها، وضمان استكمال أداء مهمتها (أو مهماتها) بنجاح (جاك، 2000) ومن ثم، يجب على المسؤولين عن تسهيل عمل المجموعة، التركيز على «ماذا» (المهمة) و«كيف» (العملية).

العواطف والجهد العاطفي

يشرك استخدام المقاربات التفاعلية بصورة حتمية المعلمين والمتعلمين على حد سواء بوصفهم أشخاصاً مفكرين، والأهم متعاطفين في العلاقة مع غيرهم من الأشخاص المفكرين والمتعاطفين. في العادة تتركز بؤرة الاهتمام الأكاديمي على الإدراك لا التأثر، لأن من المتوقع من الطلاب والمدرسين أن يفكروا ويجادلوا ويحكموا بين دعاوى ومزاعم متنافسة. لكن استخدام المقاربات التفاعلية كثيراً ما يولد حرارة عاطفية نظراً للفرص الكثيرة التي تقدمها (بدرجات متفاوتة) للجدل والحوار والنقاش والتفاعل. إن زيادة استخدام المقاربات التفاعلية يؤدي غالباً إلى مواجهات فورية ومشحونة أحياناً بالعاطفة بحيث يحتاج أعضاء فريق التدريس إلى المهارات اللازمة والثقة الضرورية لإدارتها. وليس ذلك بالأمر المفاجئ إذا أخذنا بالاعتبار مثلاً:

- الطبيعة العاطفية لبعض الموضوعات (مثلاً: سوء معاملة الأطفال)؛
- الطبيعة العاطفية للمتعلم (المرتبطة غالباً بتجارب سابقة)؛
- الشراك أو الخداع (مثلاً: «أليس ذلك مروعاً»، حيث يتبادل أفراد المجموعة تعزيز «شعورهم بالعجز») الذي يمكن أن تسقط في حبائله المجموعات، حسب تحديد هوكينز وشوهيت (1989) عند استكشاف إشراف الأقران في المهن المساعدة؛

- الأدوار التي يمكن أن يأخذها الطلاب أو تعطى لهم، خصوصاً لكن ليس حصراً، في المجموعات الصغيرة (مثلاً: «الجوكر» أو العارف بكل شيء»، أو «كبش الفداء»)؛
- الأدوار التي قد يأخذها المدرسون أو تعطى لهم (مثلاً: «الأب» أو «الأم»).

المهمة الثانية: مثال

ما هي العوامل التي تحتاج إلى أخذها بعين الاعتبار حين تفكر بدمج عمل مجموعة صغيرة (بوصفه نشاطاً تمثيلياً يعطي نتائج تعلم محددة بوضوح باستخدام سلسلة من المواد المحفزة والمهمات الجماعية، لا حلقات تدريسية تقليدية) في المقرر؟

بعد التفكير بالسؤال، ربما تكون قد حددت الآتي:

- قضايا المصدر – مثلاً: حجم الغرفة أو ترتيب المقاعد.
- مادة المقرر – ما الذي سيستخدم؟ كيف يمكّن ذلك تعلم الطلاب لتحقيق نتائج المقرر؟
- تركيب المجموعة – كيف يجب تنظيم المجموعات (مثلاً: إذا قسمت مجموعة كبيرة إلى عدد من المجموعات الصغيرة)؟
- تسهيل عمل المجموعة – ما هي الأدوار؟ ما هو أسلوب التسهيل الذي تتبناه؟
- معايير المجموعة – كيف تكون المجموعة وتدار «القواعد الأساسية»؟
- تقدير المقرر – كيف سيقدر العمل المرتبط بالمقرر؟
- تقويم المقرر – متى وكيف يقوّم الطلاب تجارب التعلم التي مروا بها؟

كما في السابق، يمكن للاستكشاف المبكر لنظرية الممارسة مع الطلاب أن يكون مفيداً لأنه يوجد مسافة تحليلية ويؤسس لتجاربهم (انظر الفصل السادس للاطلاع على مزيد من وجهات النظر في هذا السياق).

إن إدارة الذات عند استخدام المقاربات التفاعلية يمكن أن تكون عملاً شاقاً. فاستخدامها يتطلب ذكاء عاطفياً (مورتيبويز، 2002). وأصبح هذا التعبير شائعاً منذ صدور كتاب دانييل كولمان عام 1995 (وذكر في عدة فصول منه). فضلاً عن ذلك، هنالك تداخل مع التعبير

الأكثر رسوخاً: «المعرفة العاطفية» مثلما عرفها كلود شتاينر. إن الجدل المتعلق بالتعريفات متوافر وغزير مثله مثل النصوص التي تستهدف تسهيل تنمية الذكاء العاطفي لدى المتعلمين من الأعمار كافة. ولغرض هذا الفصل، أتبنى تعريف مورتيبويز، الذي يصل تعبير الذكاء العاطفي بالقدرة على تمييز العواطف وإدارتها في الذات والآخرين.

مثال عملي 2: عمل المجموعة الصغيرة

إن تزويد أعضاء فريق التدريس الذين وظفوا للعمل مع المدمنين بشهادة مقرر تعتمد على خبرة الجماعة، شمل استكشاف عمل بيلبين (1993) على أدوار الفرق. إذ يختلف الأشخاص في قدراتهم، والمتعلمون -مثل العمال- حددوا بطريقة مفيدة الأدوار المهيمنة في مخزونهم قبل استكشاف مدى الأدوار المقدمة في مجموعة التعلم. وأدى استكشاف الجوانب المختلفة للأدوار واحتمال «الأدوار الضائعة» إلى تفكير مفيد بديناميكيات الجماعة كلما قدم هذا المقرر. على سبيل المثال، أدركت إحدى المجموعات عدم وجود من يكمل العمل بين أعضائها. فالتفكير بالمضامين المحتملة لعمل المجموعة أدى إلى نقاش مفيد عن أداء أعضاء الفريق في أوضاع عملهم، وإلى الاستخدام الظاهر للنظرية في محاولة لفهم تجاربهم في مجموعة التعلم.

قد يؤدي التركيز على قضايا إجرائية أيضاً إلى تحديد بعض المخاوف والهموم المعينة، التي تحتاج إلى مزيد من الإدارة الفاعلة عند استخدام المقاربات التفاعلية. على سبيل المثال: يمكن للتركيز الواضح على الصراع في المجموعات أن يساعد المشاركين في فهم حقيقة أن ذلك جانب عادي من التفاعل البشري (فيويل وولف، 1991)، ويحتاج إلى إدارته لا تجاهله إذا أردنا للمتعلمين العمل معاً بطريقة منتجة. من النماذج التي يمكن البدء منها نموذج توكمان (1995) الأصلي المؤلف من أربع مراحل (تشكيل، تعيير، تأثير، أداء) لعمل المجموعة الوظيفي، الذي يعدل لاحقاً لدمج مرحلتين إضافيتين (التوقف والحزن). وهذا يقدم نموذجاً عاماً لتطور المجموعة يمكن استكشافه بطريقة مفيدة مع أعضائها. مثال آخر يجسده نيلسون جونز (1990) الذي وضع مقاربة مفيدة من خمس خطوات منهجية لإدارة الصراع في المجموعات، يمكن للطلاب والمدرسين تقاسمها واستخدامها.

يركز النموذج على: مواجهة القضية المعنية؛ وفهم موقف الآخرين؛ وتحديد المشكلة؛ والسعي للعثور على حل؛ واتخاذ الفعل الإجرائي.

تعد الإدارة الفاعلة لقضايا العملية مهمة نظراً لتأثيرها في المدى الذي تبلغه أي مجموعة لإنجاز المهمة الموضوعة. والاعتماد على النظريات الراسخة للممارسة يمكن أن يزود المسؤول الجديد، والمتمرس، عن تسهيل عمل المجموعة بما يأتي:

- نماذج لإرشاد تخطيط تجارب التعلم التفاعلية وتقديمها؛
- سبل لتطبيع تجارب الطلاب والمدرسين.

(انظر الفصل السادس للاطلاع على مزيد من النقاش عن العمل الجماعي مع الطلاب).

يشمل تطوير مثل هذا الذكاء العاطفي أكثر من مجرد استكشاف النظرية. فالتفكير بالجهد العاطفي عند استخدام المقاربات التفاعلية أمر مهم إذا أراد أعضاء فريق التدريس الشعور بأنهم أكفاء في دورهم، وأراد الطلاب التمتع بتجارب تعليمية إيجابية. ومع أن ذلك قد يكون أكثر وضوحاً في بعض الموضوعات دون غيرها، إلا أن الاحتمال الكامن يتوضح في أي مجال لأن التركيز يكون على العملية إضافة إلى المضمون. لكن المدى الذي تبلغه شرعية التركيز على العواطف يرجح أن يتفاوت بتفاوت المؤسسات والأقسام والأفراد.

دعم فريق التدريس

يقودني ذلك كله إلى التفكير بالحاجة إلى دعم أعضاء فريق التدريس حين يشاركون الطلاب في أجندة للتعلم والتدريس ويبدؤون استكشاف استخدامهم للمقاربات التفاعلية وتطويره. إن تنمية «ثقة فريق التدريس وكفاءته» والحفاظ عليهما (بنينغتون وسميث، 2002: 264) بحاجة إلى وضعهما في قمة سلم أولويات المؤسسة، نظراً لكون فريق التدريس أثمن مصدر فيها. وهذا يعني أن على المؤسسات استثمار الموارد في أنظمة دعم فريق التدريس النظامية وغير النظامية (مثلاً: مجموعات المراقبة أو الأقران). يصدق ذلك عموماً (على الأقل برأيي)، لكنه يصبح بالغ الأهمية حين يبدأ فريق التدريس تجريب استخدامه للمقاربات التفاعلية، وتوسيعها كما نأمل. وربما يتفاوت شكل دعم فريق التدريس ومضمونه وتوافره (تبعاً لحاجات أفراده)، لكن إتاحته يجب أن تكون مستمرة.

ما الذي يريده المتعلمون؟

سأل شوروك (2002: 61) الطلاب عن خصائص الأكاديمي الفعال حسب اعتقادهم. وجمع لائحة شملت عدداً من المتغيرات (مثلاً: إصغاء المحاضر). وبعد التفكير بهذه اللائحة يبدو لي أن الطلاب يريدون من الأكاديميين أن يتمتعوا بالموثوقية، والقدرة البناءة، والاستجابة، والإبداع. إن الاتصال الإيجابي والقدرة على أخذ وجهات نظر الآخرين وتجاربهم بالحسبان أمر مهم أيضاً. فالمختصون الأكفاء عاطفياً الذين يفهمون الأسس النظرية للمقاربات المختلفة للتعلم، ويستطيعون الاعتماد على سلسلة من أساليب التدريس المتنوعة، واستخدام التقنيات بطرق إبداعية، سوف يحكم عليهم الطلاب بوصفهم «فاعلين وأكفاء» على الأرجح. والمربون المهتمون بتوفير التعليم المركز على الطالب بحاجة إلى التركيز على العملية (كيف) إضافة إلى المنتج (ماذا)، وهذا يشمل طبعاً أخذ المقاربات التفاعلية بعين الاعتبار.

تعليقات ختامية

يتوسط المربون، مثلهم مثل المديرين، بين حاجات الأفراد، والمهمة، والمؤسسة. فللمتعلم حاجات متنوعة وتوقعات مختلفة. وتغيير المشهد التعليمي يؤثر تأثيراً جوهرياً في طبيعة المهمة لأن فريق التدريس يتلقى التشجيع على الاستجابة لتشكيلة متنوعة من الأجندات (مثلاً: توسع المشاركة وزيادة معدلات الاحتفاظ بالطلاب)، في حين يدير المطالب المعقدة لدور المربي في «الجامعة الأنانية» (غولد، 2002: 95). وللمؤسسات أولويات مختلفة، وهي تشدد على مواقع متباينة، لكنها جميعاً (في السنوات القليلة الماضية، وبدرجات مختلفة) تتوقع من فريق التدريس أن يتكون من إداريين أكاديميين مؤهلين، وناشطين في الأبحاث، ومربين أكفاء (وموهوبين أحياناً)، ويمتلكون – في عدد من المؤسسات – ذهنية تجارية وأكاديمية مغامرة ونشيطة. لكن مكافآت التركيز على التدريس محدودة في كثير من المؤسسات. وحسب تعريف كيتريدج (وآخرون) كثيراً ما يتصل تقدم المهنة بالنسبة لفريق التدريس الأكاديمي «بمخرجات البحث أكثر من اتصاله بالمعرفة التعليمية أو التدريسية» (2002: 277). يحدث هذا على الرغم من زيادة التشديد على التعلم والتدريس، والاستثمار في الموارد المهمة على المستويين الوطني والمحلي، وتغيير التوقعات المؤسسية ضمن المؤسسات التعليمية المتنوعة.

في نهاية المطاف، يحتاج التعليم إلى تمكين الطلاب من اكتساب المعرفة والمهارات والقيم (في السياق المناسب) المرتبطة بتخصصهم (لضمان أن تناسب الممارسة). وفي حين أنني لا أرغب في إيجاد خبراء جدد، يحتكرون معرفة ممارسة التعليم، إلا أنني أعتقد أن التفكير الدقيق بالقدرة والكفاءة أمر مطلوب إذا ما أردنا تيقن استخدام المقاربات التفاعلية بطريقة مناسبة، وأخلاقية، ويرجح أن تعزز النتائج المفيدة للطلاب. ونظراً لأن المربين يسعون إلى إشراك الطلاب في رحلات التعلم الخاصة بهم، فإنهم يختبرون حتماً طرقاً جديدة، أو يعيدون اكتشافها، للعمل مع الطلاب في الوقت الذي يستكشفون فيه المادة المحددة الموضوع. لكن كثيراً من أعضاء فرق التدريس لا يملكون التدريب الكافي، ولا الخبرة المناسبة المطلوبة للمقاربات والأساليب الجديدة قبل تجريبها في الممارسة العملية. فضلاً عن أن عديداً منهم لا يتلقون الدعم الكافي. وهذا يثير قضايا مهمة تحتاج إلى تحديد واستكشاف إذا أراد أعضاء فرق التدريس الشعور بالثقة في تبنيهم للمقاربات التفاعلية، وأراد الطلاب التمتع بتجارب تعليمية إيجابية.

من غير المفاجئ أن يتوافر الخبراء في المجتمع الأكاديمي بأعداد كبيرة ويكتبون عن جوانب الممارسة التي تتضمن عادة توكيداً على أننا خبراء من نوع ما. ومع أنني، مثلك، لا أستطيع تجنب هذه الأجندات، إلا أنني آمل أن يكون هذا الاستكشاف قد قدم وصفاً موضوعياً لبعض القضايا التي أظن أنها مهمة ويجب استكشافها إذا كنا مهتمين بتطوير المقاربات التفاعلية ودمجها في التعليم.

المهمة الثالثة:

أخيراً، ربما تريد تخصيص وقت للتأمل بالمادة المقدمة في هذا الفصل عبر استكشاف الأسئلة الآتية. أعترف بأن هناك أسئلة أخرى ربما تثيرها، لكن آمل أن تكون هذه مفيدة لك.

إن لم تكن قد استخدمت المقاربات التفاعلية لكنك مهتم بالبدء في تجريبها، فكر بما يأتي:

- ما هو الدعم الذي تريده؛
- ما هي العقبات المحتملة أمام الاستخدام؛

- ما هي السبل الممكنة للتغلب على العقبات والعراقيل؟

إن كنت مستخدماً نظامياً / أو راسخاً، فكر بما يأتي:

- كيف تراجع استخدامك (إن كنت تستخدمها)؛
- ما هي الجوانب الإيجابية لاستخدامها؛
- ما مجالات الممارسة التي كانت صعبة/ أو تلك التي تريد تطويرها (أو كلا الأمرين معاً).

ثم فكر (إن كان ذلك مناسباً) بأي خطوة فعلية تريد اتخاذها لتعريف/ أو تحسين استخدامك للمقاربات التفاعلية. دوّن ملاحظاتك وحدد موعداً لمراجعتها.

مراجع

Belbin, M. (1993) Team Roles at Work. Heinemann, London.

Bond, T. (2000) Codes of Ethics and Practice, in Feltham, C, and Horton, I. (eds) Handbook of Counselling and Psychotherapy. Sage, London.

Cuthbert, R. (2002) The Impact of National Developments on Institutional Practice, in Ketteridge, S., Marshall, S. and Fry, H. (eds) The Effective Academic: A Handbook for Enhanced Academic Practice. Kogan Page, London.

Fewell, J. and Wolfe, R. (1991) Groupwork Skills. An Introduction. Health Education Board, Scotland.

Gibbs, G. (1994) Improving Student Learning. Theory and Practice. The Oxford Centre for Staff Development, Oxford.

Gibbs, G. and Habeshaw, T. (1988) 253 Ideas For Your Teaching. Technical and Educational Services Limited, Bristol.

Gold, A. (2002) The Ethical Manager: Working With and Through Colleagues, in Ketteridge, S., Marshall, S. and Fry, H- (eds) The Effective Academic: A Handbook for Enhanced Academic Practice. Kogan Page, London.

Hawkins, P. and Shohet, R. (1989) Supervision in the Helping Professions. Open University Press, Milton Keynes.

Honey, P. and Mumford, A. (1992) The Manual of Learning Styles, 3rd edn. Peter Honey Publications, Maidenhead.

Jaques, D. (2000) Learning in Groups, 3rd edn. Kogan Page, London.

Kctteridge, S., Marshall, S. and Fry, H. (2002 a) Making Choices: Routes to Success, in Kctteridge, S. Marshall, S. and Fly, H. (eds) The Effective Academic: A Handbook for Enhanced Academic Practice. Kogan Page, London.

Ketteridge, S., Marshall, S., Fry, H. with Watson, D. (2002b) Introduction to the Turbulent Environment, in Ketteridge, S., Marshall, S. and Fry, H. (eds) The Effective Academic:

A Handbook for Enhanced Academic Practice, Kogan Page, London.

MacFarlane, B. (2002) Dealing with Daves Dilemmas: Exploring the Ethics of Pedagogic Practice. Teaching in Higher Education, 7(2), pp. 167178-.

Middlehurst, R. (2002) The International Context for UK Higher Education, in Kctteridge, S., Marshall,

S. and Fry, H. (eds) The Effective Academic: A Handbook for Enhanced Academic Practice. Kogan Page, London.

Mortiboys, A. (2002) The Emotionally Intelligent Lecturer. Staff Educational Development Association, Birmingham.

Nelson Jones, R. (1990) Human Relationship Skills. Cassell Education, London.

Pennington, G. and Smith, B. (2002) Career-Long Competence: Unattainable Ideal or Professional Requirement?, in Ketteridge, S., Marshall, S. and Fry, H. (eds) The Effective Academic: A Handbook for Enhanced Academic Practice. Kogan Page, London.

Shorrock, R. (2002) The Student Experience, in Ketteridge, S., Marshall, S. and Fry, H.

(eds) The Effective Academic: A Handbook for Enhanced Academic Practice. Kogan Page, London.

Society for Teaching and Learning in Higher Education (1996) Ethical Principles in University Teaching. Online. Available at: www.umanitoba.ca/academic - support/uts/ stIhe/Ethical.htm. Accessed 20 November 2002.

Tuckman, B. (1965) Developmental Sequence in Small Groups. Psychological Bulletin, 63, pp. 384 - 399.

White, L. (2002) The Action Manual. Techniques for Enlivening Group Process and Individual Counselling. Published by the author L. White, Toronto, Ontario, Canada.

Online. Available at: http://www.lizwhiteinaction.com/manual/index.html. Accessed 11 December 2004.