الجزء الثاني

العمل مع الطلاب

- 4 -

استخدام خرائط المفهوم في التعلم والتدريس

جين فوكس ودوت موريسون

مقدمة

يستكشف هذا الفصل القيمة الممكنة والقضايا المرتبطة باستخدام خرائط المفهوم لدعم التعلم والتدريس، ومن ذلك استخدام مثل هذه الخرائط ضمن استراتيجية التقييم، اعتماداً على دراسة حالة أدخلت فيها خرائط المفهوم في منهاج للتمريض حدد للتسجيل المبكر. ونسلط الضوء على القضايا والمقاربات / نقاط العمل المرتبطة باستخدام الخرائط ذات الصلة العامة بسلسلة من موضوعات التخصصات والفروع المعرفية. إن خريطة مفهوم الأفكار المقدمة في هذا الفصل عبارة عن موجز لمقاربتنا وشرح لها.

ففي البداية، انبثق اهتمامنا باستخدام خرائط المفهوم من الاستخدام لغرض ما ضمن سلسلة من المناهج، خصوصاً في الدرجات الأكاديمية للدراسة الجامعية والدراسات العليا. فقد تبدت حاجة إلى استكشاف الأفكار المعقدة والمتعددة الأنواع والأشكال ووصلها بتعلم الطلاب السابق والممارسات المرتكزة على العمل. وجرى استخدام خرائط المفهوم هذه آنذاك في إطار الاعتراف بالكتابات التي ظهرت وأعطت قيمة لهذه المقاربة في دعم التعلم. لكن فيما بعد سنحت لنا الفرصة لنشارك في تطوير منهاج جديد على مستوى الدبلوم. وكان هذا يعني أننا نستطيع إعادة التفكير بمقاربات التعلم والتدريس التي يمكن دمجها نظامياً في المنهاج بوصفها ركيزة لتنمية مخزون الطلاب من أساليب التعلم وأدواته. وشكل فريق صغير لتحقيق هذا الغرض.

خرائط المفهوم: مبادئ أساسية

يصف نوفاك (2001) خرائط المفهوم بأنها «أدوات لتنظيم المعرفة وتمثيلها». وبالطبع نستطيع العثور على أمثلة أخرى على «إستراتيجيات التعلم المكاني Spatial learning» (اول

وهيفنز، 1997)، ومنها الأشكال التمثيلية البيانية، والمخططات الهيكلية والتنظيمية (نوفاك وغوين، 1994) وخرائط التذكر (بوزان، 1995).

يميز نوفاك وغوين (1984) مقاربتهما عن التقنيات التمثيلية البيانية على أساس أن رسم خرائط مفاهيمية يرتكز على الأبحاث التي أجريت لاختبار الأفكار الأساسية في نظرية التعلم المعرفية التي وضعها اوزوبل (1968). ويحددان المبادئ الرئيسة الآتية:

- الأفكار الرئيسة مقدمة بشكل متدرج تتحرك من الفكرة الأكثر عموماً إلى الأكثر تحديداً.
- الأفكار الرئيسة مرتبة في مجالات أو مجموعات، تحدد بصرياً ارتباطها وحدودها ذات الصلة.
- طبيعة العلاقات التبادلية بين الأفكار الرئيسة محددة عبر استخدام «خطوط الارتباط». هذه الخطوط مذيلة بهوامش لتشير بوضوح إلى طبيعة هذه العلاقة ضمن أقسام منفصلة من الخريطة وبين المجالات المختلفة.
- وتوضح أدنى نقطة للتمثيل المتدرج للأفكار باستخدام الأمثلة ذات الصلة، المعروفة أحياناً باسم «أمثلة النهاية».

في عملنا مع الطلاب، نقترح إضافة ما يأتي:

- استخدام الألوان أو الرموز (أو كليهما)، مثل أسهم التوجيه، لزيادة تحديد الأفكار الرئيسة، وحدودها، وعلاقاتها / وعلاقاتها التبادلية.
- إضافة المراجع الأكاديمية الأساسية إذا اقتضت الضرورة؛
- استخدام سلسلة من الأشكال لتطويق الأفكار الرئيسة؛
- استخدام «مفتاح» أو «دليل» ينقل بوضوح معنى العناصر / الرموز المستخدمة.

أسباب استخدام خرائط المفهوم

أُدخل رسم خرائط المفهوم في منهاجنا بوصفه استراتيجية تدريس وتعلم، على أساس قدرته على:

- تسهيل تطوير التعلم الموجه ذاتياً الذي يمكن ضمنه استكشاف العلاقات المفهومية والمقترحة بأسلوب استكشافي وتأملي ونقدي (نوفاك وغوين، 1984). أما القدرة على المشاركة في مثل هذا التعلم الموجه ذاتياً فيمكن تقديم الحجة على أنها تخدم بوصفها ركيزة مؤسسة لمشاركة الأفراد في التعلم مدى الحياة.

- تعزيز التعلم المرتكز على حل المشكلات، خصوصاً في سياق اكتساب معلومات جديدة وترتيبها عبر التفكير التأملي (اول وهيفنز، 1997؛ روث ورويتشودري، 1992؛ ديشلر، 1990).

- تسهيل دمج النظرية والممارسة والحصول على قيمة من إضافتهما إلى مجالات التعلم والمهن (اول وهيفنز، 1997).

- مساعدة تطوير التعلم العميق والهادف، والانتقال نحو التفكير النقدي بدلاً من المقاربات السطحية (نوفاك وغوين، 1984؛ دالي وآخرون، 1999). ومن ثم، يتلقى الطلاب العون على «تعلم كيفية التعلم» بدلاً من مجرد اكتساب معرفة مرتكزة على الأدوار عبر ملاحظة ممارسة الآخرين (اول وهيفنز، 1997). يعد ذلك من الأبعاد المهمة على وجه الخصوص في سياق التعلم المهني أو المرتكز على العمل.

- إضافة قيمة محتملة إلى التقويم أثناء رحلة تعلم الطالب (كايلي، 1998).

استخدمت خرائط المفهوم في الماضي في سلسلة من السياقات، لتسهيل تحليل البيانات النوعية مثلاً (نورتكوت، 1996). لكن في حالات أكثر شيوعاً، نوقشت خرائط المفهوم في الأدبيات في سياق ربط النظرية بالممارسة، ومن ذلك ممارسة التمريض والقبالة (باو وميلوت، 1998؛ بيتز، 1998؛ اول وهيفنز، 1997؛ دالي، 1996؛ ايرفن 1995). واستكشف كايلي (1998) وويلكز وآخرون (1999) استخدام خرائط المفهوم لفهم الموضوعات النظرية ضمن مجال العلوم الصحية، وهنالك كتابات تتناول استخدام خرائط المفهوم في تنمية مهارات التعلم القابلة للنقل، ومنها التأمل (كيت وآخرون، 2001)، وفي التقويم أو التخطيط (نوفاك وغوين، 1984). وثمة اهتمام متزايد بتطبيقها عبر سلسلة واسعة من المجالات، وانعكس هذا الاهتمام متعدد المجالات والتخصصات في المؤتمر الدولي الأول حول خرائط المفهوم عام 2004.

استخدام خرائط المفهوم: تعريف الممارسة الناجحة

أتاحت دراسة الحالة والتقييمات الفرصة للتأمل في المبادئ وظهور ممارسة ناجحة فيما يتعلق باستخدام خرائط المفهوم.

تعزيز الفهم المشترك

في حين تقدم الكتابات والدراسات عدداً من وجهات النظر المتعلقة بخرائط المفهوم، فإن من المهم في المقام الأول لفريق التدريس والطلاب الاتفاق على تعريف مشترك، على شكل نشرة توجز المبادئ وتحدد المقاربات التدريسية / الجماعية اللاحقة.

إرشاد الطلاب وتوجيههم

في البداية، من المهم مساعدة الطالب على وربط فكرة خرائط المفهوم بفهمه الحالي للخرائط بالمعنى العام (مثلاً: خرائط الطرق أو الخرائط الجغرافية). وهذا يمكن تحقيقه عبر الطلب من الطلاب رسم خريطة لموقع يمتد بين نقطتين حسب اختيارهم. وسوف تكشف مراجعة الرسم حتماً استخدام الرموز الشائعة وأسهم التوجيه مثلاً. ثم يمكن مقارنة ذلك كله مع الخرائط الجغرافية المنشورة (الأطالس وخرائط المدن/الشوارع). ويؤكد هذا التمرين أهمية استخدام لغة شائعة أو رموز مشتركة لكي يكون للخريطة معنى يفهمه الآخرون ويتقاسمونه على الفور. ومن ثم، تتضح أهمية استخدام مقاربات ورموز متفق عليها في رسم خرائط للمفاهيم للمساعدة في زيادة شفافية المعنى.

الخطوة الثانية والمهمة هي الاتفاق مع الطلاب على المفهوم أو السؤال الذي يجب استكشافه، ويكون عادة عاماً وشاملاً بطبيعته ولذلك يمثل موضوعاً يعرف الكل عنه أو يفهمونه، مثل العطلات أو الجو.. الخ. نحن نعتقد أن من المفيد في هذه المرحلة الأولى استخدام مفهوم لا يشكل جزءاً من التخصص الذي يدرسه الطالب، لأن ذلك يتيح استكشاف المبادئ الإرشادية لخرائط المفهوم بطريقة حيادية.

وتتمثل الخطوة الثالثة بتسهيل التفكير المبكر بالخريطة وتطويره عبر «العصف الذهني». وفي هذا السياق، يشير «العصف الذهني» إلى تحديد كلمات/ جمل مرتبطة بالمفهوم المعني. يمكن القيام بذلك إما على صعيد الأفراد أو المجموعات الصغيرة.

دراسة حالة

أُدخل مقرر خرائط المفهوم في قسم التمريض والقبالة في معهد التعليم العالي عندما اعتمد منح شهادة الدبلوم في التمريض (أيلول / سبتمبر 2000)، في أعقاب نشر تقرير «إحداث الفرق» الذي أصدرته وزارة الصحة عام 1999.

وقد أدخلت خرائط المفهوم على عدة مراحل:

المرحلة الأولى: جلسة تمهيد وتعريف

أثناء الفصل الدراسي الأول، أدخلت مبادئ رسم خرائط للمفهوم في جلسة في قاعة التدريس، مع إتاحة الفرصة لرسم خريطة عبر العمل ضمن مجموعات صغيرة يدعمهما تحديد مراجع إضافية للقراءة. يعرض الجدول 4-1 مثالاً على خطة درس لإدخال خرائط المفهوم، ويوضح الخطوات التي ننوي اتخاذها.

الجدول 4-1: مثال على خطة درس تعليمي – تمهيد لرسم خرائط المفهوم

الخطوة 1: جلسة تمهيدية وتعريفية، وإشارة إلى نتائج التعلم ذات الصلة (5 دقائق) (بإشراف المدرس)

الخطوة 2: الطلب من الطلاب رسم خريطة (باليد) تظهر إلى صديق كيف يمكن الانتقال من موقع أ إلى ب (مثلاً: من المنزل إلى المتاجر)، ومقارنة الخريطة مع أخرى، وتحديد الخصائص والسمات المشتركة.

(10 دقائق)

(نشاط جماعي)

الخطوة 3: مقارنة الخصائص والسمات المحددة والمشتركة في خرائط الطرق: عرض خرائط منشورة؛ وتحديد استخدام الرموز والألوان والمقياس وأسهم التوجيه، والمفتاح..

(10 دقائق)

(بإشراف المدرس)

الخطوة 4: مناقشة موضوع الخريطة مع المجموعة (مثلاً: العطلات)

(دقيقتان)

(بإشراف المدرس)

الخطوة 5: يخرج كل طالب بفكرة تتصل بالموضوع المختار ويقارن النتيجة مع الزملاء.

(عشر دقائق)

(نشاط يؤديه الطلاب)

الخطوة 6: مراجعة/ومناقشة مبادئ نوفاك (2001) عن رسم خرائط المفهوم واستكشاف مجموعة من الأفكار وتطوير التدرج.

(عشر دقائق)

(بإشراف المدرس)

الخطوة 7: مراجعة الطلاب لعملية «العصف الذهني» لتحديد مجموعات الأفكار وتدرجها.

(10 دقائق)

(نشاط يؤديه الطلاب)

الخطوة 8: يعمل الطلاب معاً في مجموعات (لا يزيد عدد أعضائها عن 6) لوضع مسودة لخريطة مفهوم. مثلاً: ترتيب الأفكار لإظهار المجموعات والتدرج. مع استخدام الأقلام الملونة، واللصاقات، وصفحات من قياس (A 1).

ملاحظة: يجب تذكير الطلاب بدمج المفتاح وحلقات الوصل، وحلقات الوصل المتبادلة، والهوامش على طول خطوط الوصلات.

(40 دقيقة)

(نشاط يؤديه الطلاب)

الخطوة 9: عرض الخرائط المرسومة لتمكين الطلاب وفريق التدريس من مراجعتها.

(10 دقائق)

(نشاط يشارك فيه المدرس والطلاب)

مناقشة كيف استخدمت مبادئ رسم الخرائط (أو لم تستخدم)

(8 دقائق)

(بإشراف المدرس)

خاتمة: مراجعة نتائج التعلم. توكيد تقديم التغذية الراجعة / تعليقات المدرس المكتوبة. وصل ذلك كله بالتقويم المستقبلي. الإجابة عن أي استفسارات باقية.

(10 دقائق)

(بإشراف المدرس)

المرحلة الثانية: مزيد من التطوير

تبع ذلك تمرين إضافي تطويري مرتكز على الصف حيث عمل الطلاب في مجموعات صغيرة لتطوير خريطة للمفهوم عرضت وخضعت لمراجعة الأقران. وقدمت وحدة فريق التدريس تغذية راجعة وإرشادات مكتوبة عن كل خريطة.

المرحلة الثالثة: التقويم

كان على الطلاب استكمال تقويم فردي رسمي تراكمي تألف من خريطة المفهوم (20%) وورقة نقاش داعمة (1000 كلمة / 80%).

أما المبرر المنطقي فاعتمد على أن بناء خريطة المفهوم يوفر أداة لتمكين الطالب من تطوير محتوى المقالة، إضافة إلى استكشاف العلاقات التبادلية ضمن المادة وتشجيع تطوير التفكير النقدي بدلاً من مجرد تذكر الحقائق. وأدى ما اكتسبته المجموعات الأربع حتى الآن إلى حصول معظم أعضائها على علامات النجاح.

المرحلة الرابعة: التعزيز عبر مزيد من التقويم

أثناء الفصل الثاني شكلت خريطة المفهوم وأوراق المناقشة الداعمة التقويم التراكمي مرة أخرى.

المرحلة الخامسة: إعادة التفكير بالأسلوب التقني

أثناء الفصل الثالث جرت إعادة تفكير بخريطة المفهوم في جلسة تفاعلية لاستكشاف صلتها في تحديد النظرية المؤسسة للممارسة. ومثلت أيضاً إستراتيجية ممكنة توضح بالرسم البياني ما حققه الطالب من تطور مهني وتقدير متزايد لغنى وتعقيد المعرفة المؤسسة للتمريض، يمكن ضمه إلى جملة تعلمه المهني الشخصي.

التقييم Valnation

يشير تقييمنا إلى أن الطلاب يميزون قيمة الخرائط وقدرتها الكامنة على مساعدة التعلم، مع أنهم يجدونها متحدية. فضلاً عن ذلك، تمكن الطلاب باتباع المدخلات المنظمة من فهم مبادئ الخرائط المعرفية وتطبيقها.

يستمر عدد من الطلاب في استخدام خرائط المفهوم لدعم تعلمهم على المستوى الفردي، والاستعداد المكتوبة والتطور الشخصي العام (ومن ذلك العروض)، أو بوصفه جزءاً من المقابلة المهدة للحصول على عمل. ويعبرون عن التعلم المكتسب بلغة المهارات الفكرية عبر استخدام خرائط المفهوم.

جرى تقييمنا لاستخدام خرائط المفهوم عبر تقييم الطالب المكتوب (على المستوى الفردي) بواسطة الاستبانة والمجموعات التمثيلية.

ونعرض أدناه موجزاً للنتائج التي توصلنا إليها عبر الاستبانة. ولأسباب تتعلق بالإيجاز، لم نقدم هنا سوى البيانات التي تظهر اتجاهاً مستمداً من ثلاثة مجموعات عند نهاية الفصل الأول.

- قلة قليلة من الطلاب استخدموا خرائط المفهوم بطريقة نظامية في السابق، مع أن بعضهم ذكروا أنهم استخدموا مثل هذه الإستراتيجيات بوصفها نوعاً من «العصف الذهني» و«المخطط العنكبوتي» للمساعدة في التفكير والتعلم.
- أغلبية الطلاب عرّفوا خرائط المفهوم بوصفها متحدية.
- أغلبية الطلاب ذكروا أن خريطة المفهوم ساعدتهم في تحديد / وشرح النقاط ذات الصلة (مساعدة كبيرة أو محدودة)
- لم يذكر سوى 2% من الطلاب أنهم لن يفكروا باستخدام خرائط المفهوم لدعم التعلم في المستقبل، في حين ذكر 3% منهم أنهم لم يشعروا بأن المفهوم ساعدهم في تنمية مهارات التفكير النقدي لديهم.

شارك في مناقشات المجموعتين التمثيليتين اثنا عشر طالباً من السنوات كلها. وأعادت المناقشات عموماً توكيد النتائج الإيجابية التي توصل إليها الاستبانة. وبرزت الموضوعات الآتية:

- فهم الطلاب السمات المميزة للخريطة.
- ظهر نوع من الإقرار بقيمة الخرائط بوصفها معيناً للتعلم؛
- هنالك نوع من الإدراك بأن بعض السمات الشخصية والأساليب المعرفية بحاجة إلى استخدام الخرائط.
- شعر الطلاب بالحاجة إلى تعزيز مبادئ رسم الخرائط المفاهيمية ومراجعتها دورياً.
- وجد الطلاب قيمة في تنظيم التفكير بوصفه ركيزة للمناقشة الجماعية أو تخطيط المقالات.

- عد الطلاب خرائط المفهوم عاملاً داعماً للتفكير النقدي؛
- ساعد رسم الخرائط المفهومية في توثيق الصلات بين النظرية والممارسة؛
- أقر الطلاب بأن المرشدين المسؤولين عن التقويم النقدي يساعدون في تدعيم تطوير خرائط المفهوم؛
- ذكر الطلاب استخدام تقنية المعلومات في تطوير خرائط المفهوم بوصفه عاملاً مهماً.

ثم تسجل هذه على ورقة على شكل «مخطط عنكبوتي»، حيث يوضع المفهوم الرئيس في المركز في حين تنطلق منه الكلمات/ الجمل كلها. وبالمقابل، يمكن وضع الكلمات أو الجمل المحددة على أوراق صغيرة لاصقة (هذه مقاربة مفضلة لأنها تسهل الخطوة اللاحقة). ثم ترتب على شكل مخطط عنكبوتي. ثم نشجع الطلاب بعد ذلك على عملية «عصف ذهني» للأفكار أو القضايا أو الجوانب المرتبطة بالمفهوم المتفق عليه، ونرتبها على شكل «مخطط عنكبوتي». وبعد ذلك نراجع المخطط لتحديد المجموعات العنقودية التي يمكن تجميعها ونعيد رسمها. هذا أول نشاط من أنشطة عديدة ثبت أنها منشطة ولا تتطلب جهداً كبيراً، ولذلك يساعد استخدام اللصاقات في تقليص هذه العملية إلى أدنى حد ممكن.

تشمل المرحلة اللاحقة مراجعات إضافية للمخططات المقدمة للبدء في تحديد العلاقات والتشكيلات التراتبية ذات الصلة، مع طبيعة هذه العلاقات بوصفها ركيزة لتطوير الروابط الهامشية المرسومة على الخريطة.

تعرّف المجموعات العنقودية وترتب بطريقة هادفة (مثلاً: أفقياً أو عمودياً). ويعاد رسم الخريطة لإظهار إعادة تشكيل البنية التراتبية، ويفكر الطلاب بنوع العلاقة القائمة. ثم ترسم هذه العلاقات وتذيل بالهوامش.

يمكن إضافة المراجع ذات الصلة، ويفكر الطلاب كيف يمكن نقل التدرج والعلاقات إلى القارئ على أفضل صورة عبر استخدام الألوان والرموز، التي يمكن إظهارها ضمن المفتاح أو الدليل.

من المفيد مراجعة الخريطة إزاء الكتابات ذات الصلة. هل يغير ذلك المجموعات العنقودية، أو التراتبية، أو العلاقات؛ في حالة الإيجاب سوف يحتاج الطلاب إلى تعديل الخريطة وفقاً لذلك. كيف يمكن للألوان والرموز توضيح المعنى المقصود ونقله إلى قارئ الخريطة؟

تدمج الخريطة النهائية المبادئ الإرشادية كلها، ومنها استخدام أمثلة النهاية (نوفاك، 2001)، وتعبر تماماً عن تفكير الطلاب بالمفهوم. خصوصاً الطريقة التي تتعالق عبرها عناصر المفهوم. ومن ثم، يقدم المفهوم بأسلوب معقد ومتعدد الوجوه. على سبيل المثال، استخدمنا خريطة المفهوم الواردة في الشكل 4 - 1 لإعداد هذا الفصل. وهو يشمل إشارات مرجعية إلى «المعلومات المتاحة» على مواقع الويب.

في أوضاع التعلم المرتكز على العمل أو الممارسة، يمكن مراجعة الخريطة على ضوء حالتين مهمتين -على الأقل- في عمل الطالب أو ممارسته. ويمكن له بعدئذ التفكير بالسؤال الآتي: هل تعد الخريطة المقدمة قابلة للتطبيق في الحالتين المختارتين أو أن هنالك حاجة لإجراء مزيد من التعديلات؟ ربما تنتج الخريطة وتفكير الطالب التأملي تعلماً يمكن دمجه في التعلم المرتكز على العمل/ الممارسة إذا كان ذلك مناسباً. أخيراً، يمكن دعوة الطلاب إلى التأمل في عملية إنتاج الخريطة.

خاتمة

نعتقد أن استخدام خرائط المفهوم يمكن أن يشكل إسهاماً مهماً لا في فهم الطلاب لموضوع معين أو مفهوم محدد فحسب، بل في تزويدهم بإستراتيجية يمكن بها تعزيز التعلم رفيع المستوى ودمجه في مخزون التعلم لديهم، وذلك على الرغم من التحدي الكامن فيها. أخيراً، هنالك كثير من الفرص المتنوعة لتطوير خرائط المفهوم واستخدامها، وهذا يشمل تطوير المراجع على شبكة المعلومات الإلكترونية واستخدام تقنية المعلومات في بناء الخرائط ذاتها.

الشكل 4-1: خريطة مفهوم – موجز للفصل الرابع

مراجع

All, A. C. and Havens, R. L. (1997) Cognitive/Concept Mapping - A Teaching Strategy for Nursing, Journal of Advanced Nursing, 25, 6, 1210 - 1219.

Ausubel, D. P. (1968) Educational Psychology: A Cognitive View. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Baugh, N. G. and Mellott, K. G. (1998) Clinical Concept Mapping as Preparation for Student Nurses' Clinical Experiences, Journal of Nursing Education, 37, 6, 253 - 256.

Beitz, J. M. (1998) Concept Mapping: Navigating the Learning Process, Nurse Educator, 23, 5, 35-1.

Buzan, T. (1995) Use Your Head, BBC Books, London.

Caelli, K. (1998) Shared Understanding: Negotiating the Meanings of Health Via Concept Mapping, Nurse Education Today, 18, 317 - 321.

Daley, B. J. (1996) Concept Mapping: Linking Nursing Theory to Clinical Nursing Practice, The Journal of Continuing Education in Nursing, 27, 1, 17 - 27.

Daley, B. J., Shaw, C. R., Balistrieri, T., Glasenapp, K. and Piacentine, L. (1999) Concept Maps: A Strategy to Teach and Evaluate Critical Thinking, Journal of Nursing Education, 38, 1, 42 - 47.

Department of Health (1999) Making a Difference, Department of Health, London.

Deshler, D. (1990) Conceptual Mapping: Drawing Charts of the Mind, in Mezirow, J.

and Associates (eds) Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Trans - formative and Emancipatory Learning, Jossey Bass, San Francisco.

Irvine, L. M. C. (1995) Can Concept Mapping Be Used to Promote Meaningful Learning in Nurse Education?, Journal of Advanced Nursing, 21, 1175 - 1179.

Kuit, J. A., Reay, G. and Freeman, R. (2001) Experiences of Reflective Teaching, Active Learning in Higher Education, 2, 2, 128 - 142.

Northcott, N. (1996) Cognitive Mapping: An Approach to Qualitative Data Analysis, NT Research, 1, 6, 456 - 463.

Novak, J. and Gowin, B. (1984) Learning How to Learn, Cambridge University Press, New York.

Novak, J. D. (2001) The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them, online, available at: www.cmap.coginst.uwf.edu/info/ (accessed 6 April 2004).

Roth, W. and Roychoudhury, A. (1992) The Social Construction of Scientific Concepts or the Concept Map as Conscription Device and Tool for Social Thinking in High School Science, Science Education, 76, 5, 531 - 557.

Wilkes, L., Cooper, K., Lewin, J. and Batts, J. (1999) Concept Mapping; Promoting Science Learning in BN Learners in Australia, The Journal of Continuing Education in Nursing, 30, 1, 37 - M.

-5-

تيسير التدريس في التعلم المرتكز على حل المشكلات: وجهات نظر الطلاب

تينا جي. كلوستون

مقدمة

أعرف أنني لا أستطيع تعليم أحد شيئاً، بوسعي فقط توفير بيئة ملائمة يمكن له فيها أن يتعلم.

(كارل روجرز، 1983)

تشمل القوى المحركة الراهنة لإحداث التغيير في جداول الأعمال الحكومية للتعليم العالي، توسيع المشاركة، وتحسين الجودة، والمرونة، والتنوع. وفي سبيل ذلك كله، اقترح تقرير ديرنغ (تقرير اللجنة الوطنية لاستقصاء التعليم العالي، 1997) توفير بيئة ملهمة عبر وضع أهداف واضحة للتعلم من أجل مزيد من المشاركة الطلابية الفاعلة، وعبر تشجيع تنمية المهارات الضرورية للتعلم مدى الحياة والتحليل النقدي. ومع أن هذه الشروط لا تقتصر حصراً على ذلك، إلا أنها تتواءم جيداً مع مقاربة التعلم المرتكزة على الطلاب وحل المشكلات، نظراً لأن الأسلوبين مرتبطان فلسفياً بالتركيز المشترك على الدراسة الموجهة ذاتياً وتمكين الطالب.

يبدأ هذا الفصل بمنح الفرصة لاستكشاف بعض المبادئ والأفكار المؤسسة للتعلم المرتكز على حل المشكلات والمركز على الطالب. ويعرض أيضاً الفرصة للتفكير بمهارات التسهيل وكيفية استخدامها، اعتماداً على تجارب الطلاب المشاركين الذين جمعت آراؤهم بواسطة الاستبانات، والمجموعات التمثيلية، والروايات الوصفية على مدى سنتين. لقد استهدفتُ تمثيل آرائهم وأصواتهم إلى أقصى حد معقول وممكن، مع الإقرار بأن دوري وتجربتي بوصفي

مسؤولة عن تسهيل التعلم المرتكز على حل المشكلات وفر الإطار المناسب لا لهذا الفصل فقط، بل للطريقة التي سمعت عبرها أصواتهم.

في هذا الفصل، يستخدم تعبير المعلم/أو الميسر tutor or facilitator للإشارة إلى دور «المدرس»، في حين استخدم تعبيرا «الطالب» و«المتعلم» بشكل تبادلي.

ما هو التعلم المرتكز على حل المشكلات؟

للتعلم المرتكز على حل المشكلات معان دلالية متنوعة اعتماداً على المنظور الفردي (باروز، 1986). ولغرض هذا الفصل، نعرفه بوصفه مفهوماً ديناميكاً متكاملاً يولد مقاربة نقدية واستكشافية، ويشمل عملية تعلم فعالة وموجهة ذاتياً. وهو يختلف عن البنية التدريسية التقليدية لأنه يستخدم مشكلات «الحياة الواقعية» الرئيسة بوصفها محفزاً أولياً للتعلم، ويوجد مرحلة يمكن عندها تطبيق التعلم الجديد أو التفكير النقدي، وإعادة تطبيقه إلى أن يتحقق الفهم. وبهذه الطريقة، تجمع المعلومات بمرور الوقت ويكتسب الفهم تدريجياً (من الأجزاء إلى الكل). ويقترح باروز وتامبلين (1980: 71) «حلقة مغلقة» أو نموذجاً «متكرراً» كما يأتي:

- تحديد أهداف الجلسة؛
- التفاعل مع المشكلة؛
- تحديد أسئلة الدراسة الذاتية عبر العمل على المشكلة؛
- الدراسة الموجهة ذاتياً؛
- تطبيق المعرفة المكتسبة على المشكلة؛
- مراجعة / وتركيب ما تم تعلمه؛
- التقييم

يقترح ذلك كله بنية دائرية، أو ربما بالأحرى لولبية، متعددة الأبعاد للتعلم المرتكز على حل المشكلات، مع التشديد على تنمية مهارات حل المشكلات وإتاحة الفرصة لتطوير التعلم الموجه ذاتياً. وعبر هذه العملية يتمكن الطالب من اختيار حاجات التعلم الخاصة به (هيث - كوبر،

2000؛ باروز وتامبلين، 1980). فضلاً عن ذلك، لا يكتفي الطلاب، عبر استخدام عملية حل المشكلات بطريقة متكاملة ومتكررة، بتنمية مهارات التفكير المنطقي النقدي فقط، بل يتعلمون كيف يعممون ذلك على الأوضاع والحالات اليومية التي يواجهونها. وبالنتيجة، يولد التعلم المرتكز على حل المشكلات – نظرياً – تعلماً مدى الحياة عبر توفير منصة انطلاق لتعلم المهارات الأساسية الضرورية للتفكير المنطقي النقدي، وحل المشكلات، والتعلم من التجارب في المستقبل. لذلك، هنالك هدفان تعليميان رئيسان للتعلم المرتكز على حل المشكلات، لأنه لا يولد الحاجة إلى استكشاف المعرفة المتصلة بالمشكلة فقط، بل تنمية التفكير المنطقي النقدي ومهارات حل المشكلات وتطبيقها أيضاً. وبهذا المعنى يعد التعلم المرتكز على حل المشكلات صيغة من صيغ التعلم التي تفسر/ وتقدم التعلم للفهم بدلاً من استعادة المضمون. ومع تطور مهارات حل المشكلات لدى الطلاب أثناء عملية التعلم المرتكز على حل المشكلات، تستبدل المقاربة السطحية المفتتة للتعلم عموماً بأخرى أكثر عمقاً (كوست، 1996). أخيراً، يدفع الطلاب إلى العمل بطريقة تعاونية لتحقيق نتائج التعلم الجماعية (نظراً لأن التعلم المرتكز على حل المشكلات يحدث عادة ضمن المجموعات الصغيرة)، ومن ثم يقاس مستوى استقلاليتهم بقدرتهم على العمل بطريقة تعاونية مع الآخرين. إذاً، يمكن تطوير المهارات الاتصالية والتعاونية ومهارات التقويم التأملي/ الذاتي أيضاً. وبهذه الطريقة، يمكن للمحفز في التعليم المرتكز على حل المشكلات أن يمثل بنية تنظيمية للطلاب من مختلف الفروع والتخصصات أو المهن، لتطوير فهم لاهتمامات ومهارات بعضهم بعضاً، ومن ثم إتاحة الفرص للعمل معاً للتطور بوصفهم فريقاً واحداً (باروز وتامبلين، 1980).

ونتيجة للبنية التدريسية للتعلم المرتكز على حل المشكلات، يمكن لديناميكيات الجماعة وأفراد المجموعات التأثير في وظائف المجموعة. ومن ثم، لا يمكن فهم التشديد على الفرد والمجموعة. فهذا الجانب الشخصي من التعلم يختلف اختلافاً كبيراً عن الأساليب التقليدية ويتطلب عنصراً من المشاركة من المتعلمين ربما لا تتطلبه بالضرورة البيئة في حجرة الصف التقليدية. ونتيجة لذلك، يجب أن يكون لدى الطلاب حافز للتعلم بهذه الطريقة. ومشاركتهم في العملية جزء لا يتجزأ من فرصة التعلم الإيجابية والفعالة، وتعد عاملاً أصيلاً وذاتياً يؤثر في عملية التعلم بطريقة أكثر عمقاً من الأساليب الخارجية (كوست، 1996). ويستطيع الطلاب

عبر تجارب التعلم الماضية صياغة منظور فريد لتجارب المستقبل، ومن ثم رؤية بيئات التعلم والاستجابة لها بطرق مختلفة. أما المسؤولون عن تسهيل التعلم فلا يمكنهم ضمان كيفية فهم المعلومات وتلقيها لأن للفرد علاقة فريدة بالمشكلة (كوست، 1996). لذلك، يعد التعلم مسؤولية الطالب لا المدرس، الذي يكتفي بإتاحة الفرصة والبيئة الملائمة التي تسهل دعم التعلم إلى الحد الأقصى. وهذا يتناسب مع فلسفة التعلم المرتكز على الطالب.

ما هو التعلم المرتكز على الطالب؟

يختلف التعلم المرتكز على الطالب عن التعلم التقليدي بطريقتين مهمتين. أولاً، يعد الطلاب مشاركين فاعلين في عملية التعلم، حيث يتحكمون بها ويتحملون مسؤوليتها في آن معاً. ثانياً، يجب على المدرس التخلي عن السيطرة على الآخرين وتبني دورا تسهيلياً (روجرز، 1983). نظرياً، يتطلب ذلك من المدرس المسؤول عن تسهيل العملية إقامة شراكة تعلم مع الطلاب والثقة بهم إلى حد كاف لتحقيق نتائج التعلم (جونسون وتيننغ، 2001). وهذا يحتم تغييراً جوهرياً في المعتقدات التدريسية التقليدية (هيث - كوبر، 2000) وعلاقة الثقة / السلطة بالطلاب وفريق التدريس (ويلكرسون وهوندرت، 1997). وتشمل المسؤوليات المتزايدة للطلاب انضباطاً ذاتياً فردياً وجماعياً للتعلم، وقدرة على مناقشة برامج التعلم وتنسيقها، ومقدرة على تقويم مدى تعلمهم وأهميته (باروز وتامبلين، 1980؛ روجرز، 1983).

وبوصفنا مدرسين نيسِّر عملية التعلم، نتعرض أولاً لتحدي تحقيق هذا المستوى من التمكين (وربما يكون التحدي عنيداً) ضمن الثقافة المؤسسية وحدودها، ونتائج التعلم وتصميم المنهاج. لكن علينا أيضاً وضع الثقة في الطلاب وتحميلهم مسؤولية صنع القرار، ومن ثم التخلي عن التحكم بهم والسيطرة عليهم. ويمكن لذلك أن يتحدى التوقعات حتى ضمن أنساق التعلم المرتكز على حل المشكلات، حيث قد تتضارب القرارات المتعلقة بجمع المعلومات مثلاً مع وجهات النظر الفلسفية للمعلمين (كريدي وهاند، 1994). وفي نقطة مفصلية متطرفة، قد يختار الطلاب عدم الانخراط في عملية التعلم، أو يلجؤون إلى الانتقائية فيما يتعلق بما يتعلمونه. ويمكن أن يمثل ذلك تحدياً حقيقياً للمعلم نظراً لأن الإكراه، بأي شكل كان، ليس أسلوباً معترفاً به في فلسفة التعلم المرتكز على الطالب (بروكفيلد، 1987).

لكن بوصفنا مدرسين نساعد في تسهيل عملية التعلم، يمكننا ضمان أن تولد بيئة التعلم توجيهاً ذاتياً، وتمكيناً للبالغين، واحتراماً متبادلاً بين المشاركين، وأن يكون استكشاف الأفكار الجديدة عملية هادفة وذات معنى لتجارب المتعلم. ويمكننا أيضاً ضمان أن يقدر الطلاب قيمة الفرصة والخيار اللذين تعرضهما بيئة التعلم، نظراً لأن مزيداً من المرونة يمكن أن يعزز توازن السلطة (كوست، 1996). لكن بالنتيجة، حين يتواءم المعلمون مع المقاربة المركزة على الطالب، قد نضطر إلى القبول بأولوية عملية اتخاذ القرار من الطلاب على تلك التي نقوم بها نحن. وبالمقابل، نحتاج أيضاً إلى الاعتراف بحقيقة أن التعلم حينما يكون تعاونياً يمكن إخضاع حاجات الآخرين للتسوية، وفي مثل هذه الحالات نستطيع التوصل إلى حل ممكن وقابل للتطبيق.

ما هو التيسير Facilitation؟

ناقشنا كثيراً من المبادئ المؤسسة لتيسير عملية التعلم. ولإيجاز ذلك نقول إننا نعرف أن التيسير يستخدم في فلسفة تعليمية بناءة مع متعلمين فاعلين لا سلبيين، وهو مهارة ضرورية لتمكين مقاربة للتعلم مرتكزة على حل المشكلات ومركزة على الطالب (هيث - كوبر، 2000). نعرف أيضاً أن التيسير يتطلب عاملاً من الاستثمار الشخصي والتغيير. على سبيل المثال، يعرف بوروز التيسير بأنه «عملية ديناميكية مركزة على الهدف حيث يعمل المشاركون معاً في جو من الاحترام الحقيقي المتبادل، في سبيل التعلم عبر التأمل النقدي» (بوروز، 1997: 401).

لذلك، يعد التيسير عملية تركيبية تعاونية تركز على الشخص، وتقوم على التعلم التشاركي، وهي وسيلة لتطوير التفكير النقدي. لكن الدور الفعلي للمسؤول عن التيسير يبقى مراوغاً ولم يحدد إلا بصورة غامضة (هيث - كوبر، 2000). يؤكد روجرز (1983: 189) أن المسؤول عن التيسير يوفر «جواً من الواقعية، والرعاية والفهم والإصغاء»، وهذا يعزز بيئة تعلم الطالب. ونتيجة لذلك يلعب الميسرون دوراً فاعلاً وداعماً للتطوير هو في آن معاً حقيقي ومتعاطف. وهذا ينشر مقاربة أكثر متحيزة مما تحتمه بيئات التعليم التقليدية، ومن ثم يمكن أن يؤدي إلى اختلاف أساليب المدرسين المسؤولين عن عملية التعلم بصورة جذرية، ويمكن أن يمارس -بالمقابل- تأثيراً عميقاً في عملية التعلم ونتائجها. (بيلي وسميث،

1999). إذاً، بوصفنا مسؤولين عن تيسير عملية التعلم، نحتاج إلى السعي نحو قاعدة مؤسسة للأسلوب والمهارة تشجع رضى الطالب وتلبي الحاجات الفردية والجماعية مع إقامة توازن مناسب للحفاظ على الحدود والنتائج التي توجدها المؤسسة والمنهاج. وبذلك، تعد آراء الطلاب حاسمة في أهميتها لعملية التسهيل الفعالة لا بغرض المشاركة والتمكين فقط، بل والأهم لسماع أصواتهم أيضاً.

وبالتوافق مع هذا التفكير، تبرز العناوين الآتية التي تتناول أسلوب التسهيل ومهاراته بوصفها موضوعات مستمدة من آراء الطلاب عن تجاربهم مع تيسير التعلم. وكلما كان مناسباً، يدمج ذلك في الأبحاث والدراسات والكتابات الحالية. والقضايا المثارة تعكس مقتطفات من كلمات الطلاب، لكنها تشمل أيضاً ما استخلصتُه من مدلولات وتمثيلات. وبذلك، أبدأ بمنح القارئ فرصة التفكير بكيفية إدراك المشاركين، خصوصاً في التعلم المرتكز على حل المشكلات، لبعض المقاربات والتقنيات والاستفادة منها، آملة أن يفكر فيها.

أسلوب التيسير

مثلما لاحظنا آنفاً، يعبر أسلوب الميسِّر المسؤول عن تيسير التعلم أو مقاربته عن موقفه الفلسفي وشخصيته الفريدة، ومن ثم ستكون هناك على الدوام عوامل اختلاف. ويمكن لهذه الاختلافات إما أن تعزز تجربة التعلم أو تحرفها عن الهدف اعتماداً على حاجات المجموعة، وقدرة المسؤول عن التيسير على تلبيتها، ونقاط الالتقاء بين أسلوب التعلم والإدراك. وبتعبير بسيط، نحتاج بوصفنا مسؤولين عن التيسير إلى ضمان التيسير لا التدريس، وتمكين الطلاب لا التحكم بهم. هذا التغيير في الدور ليس مهمة يسيرة لكنه جوهري ليصبح الميسّر مسهلاً فاعلاً ومؤثراً. يقدم جونستون وتايننغ (2001) الحجة على أن تبني المقاربة التأملية يمنح الميسرين فرصة لاستكشاف أفعالهم وأعمالهم، وتطوير مستوى من الوعي الذاتي والاستجابة للآخرين بحيث يمكن أن يحدث تغييراً فاعلاً (اوسترمان وكوتكامب، 1993). وعلى نحو مشابه، فإن أنظمة مراجعة الأنداد والدعم من المعلمين الآخرين يمكن أن تغير فهمنا لكيفية التيسير فعلاً (جونستون وتايننغ، 2001). وتستطيع العملية الجماعية ذاتها أن تمكن التيسير أيضاً عبر منح الفرصة للتغذية الراجعة المباشرة من الطلاب، ومن ثم تعطيهم فرصة لسماع

أصواتهم. وهذا لا يقدم مزيداً من الشراكة العادلة فقط، بل يمكن أن يعزز تقدير الذات حين تقدر قيمة أصوات الطلاب.

تصورات الطلاب عن أساليب التسهيل

عضو في مجموعة

اقترح الطلاب أن مستوى المشاركة المتاح للمجموعة، الذي يشمل التحفيز والإرشاد والتوجيه، جزء لا يتجزأ من وظيفة المجموعة رضى الأفراد في آن معاً. وعلى وجه العموم ، مكنت المشاركة الفاعلة في المجموعة الطلاب من التعلم، في حين كان الدور الأكثر تحفظاً كابحاً وعُدَّ المدرس مجرد مراقب.

من الأفضل [للمعلم] أن يكون جزءاً من مجموعات بدلاً من البقاء على الأطراف - حيث يبدو الطلاب وكأنهم يخضعون لمراقبة مختص بعلم النفس السلوكي يجلس هناك ويحمل ورقة وقلماً.

والشعور بأن المعلم مجرد مراقب يمكن أن يكبح الحوار/ النقاش - فهو يراقب لكن لا يشارك.

عدَّ الطلاب مستوى المشاركة والتدخل فارقاً مميزاً بين المعلمين. وشعروا أن ذلك يؤثر سلباً في عمل المجموعة وأشاروا إلى أنه يمثل خطة متعمدة لحماية المعرفة، بسبب الافتقار إلى الإرشاد والتوجيه أو الاختلافات الفردية.

يقوم المعلمون بأدوار مختلفة -بعضهم يحفز ويشجع، وبعضهم يمتنع عن التحفيز والتشجيع، وهنالك أوقات صمت مزعجة- وجدت ذلك أمراً محبطاً خصوصاً حين تضطر إلى البحث عن المعلومات ولا تعلم من أين تبدأ.

يبدو أن المعلمين قلقون من المبالغة في التوجيه والتأمّر - لربما يحتاجون إلى إرشاد وتوجيه، وبعضهم يكتفي بالصمت. وحتى حين تسألهم بطريقة مباشرة تكون الإجابة مماثلة، ما رأيك أنت، يبدو أنهم يحاولون حماية المعرفة.

اقترح باروز وتامبلين (1980) أن المسؤولين عن التيسير ربما يوفرون حالة من عدم التوازن في المشاركة أو التوجيه ضمن المجموعة التعليمية حين لا يحاولون فهم متى وكيف يسهلون عملية التعلم. أما مودسلي (1999) فيؤكد أن ذلك يمكن أن يؤدي إلى عدم فاعلية المعلم وجموده، في حين يقدم درينان (1997) الحجة على أن الميسرين ربما يبالغون في التوجيه ويلعبون دور المدرس. في الحالتين كلتيهما يمكن للنتيجة أن تحبط الطلاب.

في بعض الأحيان تدور في حلقات مفرغة داخل المجموعة ولا تفهم ما فعلت، ثم يقال لك اذهب وابحث عن المعلومات - أجد ذلك محبطاً خصوصاً حين يتعلق الأمر بالموضوعات النظرية والعملية.

وتفاقم هذه المشكلة، بالنسبة للميسرين، حقيقة أن كل مجموعة، بل كل اجتماع فردي قد يتطلب مستوى مختلفاً من المشاركة لتمكين الحركة الاستباقية الفاعلة. لذلك، يجب على الذين يقومون بدور لتيسير التعلم التدخل في اللحظة الحاسمة، إضافة إلى التدخل الهادف، لأن التعليقات التي لا تيسر التعلم لا تحمل معنى مهماً لأعضاء المجموعة.

التعليقات الغامضة وغير المباشرة لها تأثير سلبي إذا لم تعرف ما يلمح إليه المعلم - ما هي النقطة المهمة؟

وافق هيث - كوبر (2000) ومودسلي (1999) على أن الاستعداد والتحضير والممارسة جزء لا يتجزأ من التيسير الفعال. فعلى الصعيد النظري إذاً، يمكن للتعلم أن يمكّن الميسرين ليصبحوا أكثر استجابة وتلبية للحاجات المدركة. ومع أن ذلك لا يحل مشكلة الاختلافات الشخصية، إلا أنه قد يمكّن اتباع مقاربة أكثر توازناً لنشاط المدرس ضمن المجموعات.

التحول إلى مصدر

يعد الطلاب مصدراً ثميناً للتعلم. ويبدو أن ذلك مكون من عدة طبقات. أولاً، يملك المعلمون معارف أو تجارب يقدمونها لطلابهم.

الانطلاق من الواقع الحقيقي أمر مهم - لهذا السبب يعد المعلمون مهمين بوصفهم مصدراً.

بهذه الطريقة إذاً، لا يشمل التيسير المشاركة الفاعلة فقط، بل تقاسم المعرفة والخبرة أيضاً. فمن المنظور التعاوني والتشاركي، والمنظور الإنساني والصادق والواقعي، تحظى فكرة اعتبار فريق التدريس مصدراً بالقبول والموافقة. لكن من وجهة النظر المرتكزة على المعلم إزاء تلك المركزة على الطالب، يمكن أن يسبب ذلك صراعاً بين دوري الخبرة والتيسير. وأدى هذا الصدْعُ إلى جدل متواصل بين ما دعاه بود وفيلليتي (1997: 8) «التيسير وخبرة الحالة». على سبيل المثال، اقترح اينغل (1997) أن الخبرة تكمن في التيسير لا في المعرفة، في حين أكد ريان (1997) وباروز وتامبلين (1980) أن الميسرين يمكن أن يشكلوا مصدراً مثلما يمكن للخبراء أن يقدموا المعرفة ويتصدوا للأخطاء في المعلومات، وبالمقابل، يمكن لغير الخبراء تحمل مسؤولية التيسير بطريقة ناجحة، لكن ربما يسمحون بتمثل المعلومات الخاطئة واستيعابها وضياع النقاط المهمة. وافق الطلاب على الفكرة الأخيرة وذكروا أن:

المعلمين بحاجة إلى المشاركة – تقديم معارفهم، والانخراط بدلاً من تحليل كل شيء.

إذا حصلت على إجابتك فهذا أمر طبيعي – فنحن نعد المعلم مصدراً.

بالنسبة للمسهلين –مثلما شرحنا آنفاً– يعد التدخل في الوقت المناسب جزءاً لا يتجزأ من الفاعلية، ويجب أن تتخذ القرارات عند تقديم المعلومات. وعلى نحو مشابه، يجب على محتوى المعارف المقدمة أن يمكّن، لا أن يكبح، عملية حل المشكلات. ويمكن لذلك أن يمثل مهمة صعبة عند موازنته مع منظور الطلاب، لأنه قد يعبر عن حاجة مدركة، أو يرى من وجهة نظر المعلم بطريقة أكثر ميلاً إلى النزاع، بوصفه دفعاً باتجاه نموذج التعلم المرتكز على المدرس لا على الطالب.

الواقعية

شدد الطلاب على أن «الشخصية أمر مهم»، وأن انفتاح فريق التدريس، وحماسه، وتحفزه، وإخلاصه في الأوضاع الجماعية يمكّن التعلم. واقترحوا أيضاً أن المقاربة الإيجابية تمكّن النقاش والحوار.

إن اتصف المعلمون بالانفتاح وسهل على الطلاب الاقتراب منهم، والحديث معهم، يصبح الحوار معهم أمراً ميسراً. فإذا شعر الطلاب بالقلق وخافوا من الإجابة الخاطئة، مالوا إلى التزام الصمت. فمن الأسهل على الطلاب ألا يكتفي المعلم بالرفض وعدم الموافقة - يجب أن يجد لديهم رأياً صائباً.

أكد روجرز (1983) أن الميسرين هم أشخاص واقعيون، وأن الصدق وإقامة علاقات حقيقية في بيئة التعلم جانب مهم من التيسير الفعال. وقدم الحجة أيضاً على أن النظرة الإيجابية، دون شروط القيمة، تمكن التيسير. لقد أدى هذا الموقف القائم على عدم إطلاق أحكام القيمة إلى تشبيه الميسر الفاعل بـ«القديس الذي لا يحبطه الغموض، ولا يرهبه إزعاج الطلاب، ولا خيبة الأمل الشخصية» (كاتز، 1995: 52). لكن من منظور روجرز (1983)، يعد الميسر الفاعل شخصاً يشعر بالقدرة على أن يكون واقعياً، شخصاً غير معصوم عن الزلل، ضمن بيئة التعلم، ويستطيع أن يكون صادقاً وصريحاً مع نفسه ويعرف حدوده المقيدة. وبدا أن الطلاب يؤيدون هذا الرأي عبر الإشارة إلى أن معرفة المعلم توجد بيئة يسودها التواصل، وأن الصدق والصراحة يقابلان بالاحترام والإكبار.

من المفيد أن تتضح شخصية المعلم - ومعرفته تجعلك تشعر بأنك تقف على قدم المساواة، وتستطيع تقاسم الخبرات والتجارب، وتشعر بالأمان عند فرز المجموعات.

من الأفضل أن يقول [المعلم] لا ويكون صادقاً.

لاحظ الطلاب أيضاً أن الاستجابة لحاجات المجموعة والفرد أمر مهم، وشددوا على أن الفرد ما يزال موجوداً ضمن بيئة الجماعة.

من المهم الانتباه إلى حاجات المجموعة والفرد والاستجابة لها. وما يزال الأفراد موجودين ضمن المجموعات - ولربما تكون لكل عضو حاجات مختلفة.

ربط الطلاب ذلك كله بالإصغاء إلى آرائهم وتقدير قيمة أفكارهم، وأشاروا إلى أن ذلك شجع الوصول إلى مستويات مرتفعة من التحفيز.

إذا شعرت بأنك تتلقى الدعم والتشجيع، وتقدر قيمة أفكارك وآرائك، تحس بالدوافع المحفزة.

إن الإصغاء إلى الطلاب عامل مهم -تشعر أحياناً بأن المدرسين لا يصغون إليك- وهذا أمر مروع.

اقترح روجرز (1983) أن تعلم الطلاب يكون أكثر فاعلية وأشد تأثيراً حين يتلقون مستويات مرتفعة من الفهم والرعاية. وأكد أيضاً أن الاحترام، والصدق، والتعاطف مع الطلاب أدى إلى مزيد من حل المشكلات، والاستجابات اللفظية، والمشاركة، والاتصال البصري، والمستويات المرتفعة من المعرفة والإدراك والإبداع - لذلك، يستطيع الميسرون تمييز/ وتقدير فرادة الطالب.

مهارات التيسير

إذاً، ما هي مهارات التيسير؟ باختصار، نعرف أن جزءاً من العملية يتمثل في تحفيز حل المشكلات ومهارات التفكير النقدي، وتمكين بنية يستطيع الطلاب عبرها تعلم التعلم وتطوير مهارات الدراسة مدى الحياة. نعرف أيضاً أن العملية يجب أن تكون تشاركية وتعاونية مع قيم مشتركة، وقواعد واقعية، وتحمل المسؤولية، والاحترام المتبادل. ومن ثم نعلم أيضاً أن العملية ديناميكية وتساعد على التمكين، وأن حاجات الأفراد والمجموعة يجب تلبيتها بالتوافق مع نتائج المنهاج. أخيراً، نعرف أن فاعلية عملية التيسير تتأثر بمهارة الميسرين الأساسية وفلسفة وأسلوب التعلم والتدريس. لكن انطلاقاً من ذلك كله، ما الذي نفعله حقاً؟

تصورات الطلاب عن مهارات التسهيل

التركيز والتوضيح

اقترح الطلاب أن قدرة الميسرين على التركيز والتوضيح جزء لا يتجزأ من التيسير الفعال.

عندما تكون عضواً في مجموعة تشغلك التفاصيل عن رؤية الصورة الكاملة. ولا تعرف خريطة الطريق. أنت بحاجة إلى شخص يوضحه لك.

نحن بحاجة إلى شخص يربط الأفكار ويسهل استمرار الحوار. بحاجة إلى معلم يسهل النقاش في المجموعة، ويوجد الروابط ويركز التفكير فيها.

إذاً، يبدو أن للمعلم دوراً مهماً في توضيح الغرض والوجهة للمجموعة للحفاظ على التركيز والنقاش. ويقترح باروز وتامبلين (1980) أن المعلمين ييسرون النقاش عبر التوجيه والإرشاد، ويوضحون ويحددون أهداف التعلم المشتركة، ويمكنون التفاعل مع المشكلة. وفي حين أن ذلك، بحد ذاته، يعد مهمة معقدة، إلا أن الميسرين يواجهون أيضاً تحدي دمجه مع نتائج التعلم، وتوقعات المؤسسة، وأهداف الفرد والمجموعة. ومثلما سنناقش لاحقاً، فإن التوقيت المناسب يعد أحد عوامل النجاح الأساسية في التيسير، ومن ثم فإن توقيت التوضيح أو التركيز مسألة حاسمة الأهمية. ويقدم بنتلي (1994: 57) الحجة على «التعلم الحقيقي يحدث عندما ننتقل من التشوش إلى الوضوح». لذلك، علينا، بوصفنا ميسرين، أن نقرر متى نوضح لتمكين النقاش والتفكير الإبداعي لدى الطلاب.

التحدي

يشير باروز وتامبلين (1980: 83) إلى أن الميسرين يمكنون التعلم عبر «قيادة الأسئلة، وتحدي التفكير، وإثارة القضايا والنقاط التي تحتاج إلى الاعتبار». وآراء الطلاب أيدت ذلك وأكدت أن على المعلمين محاولة:

تحدي المعلومات وتقديم التغذية الراجعة – ويجب تحدي الأفكار الخارجة عن السياق.

على وجه العموم، بدا أن الطلاب يعدون التحدي مهارة جوهرية، لكنهم لاحظوا أيضاً أن طريقة التحدي التي يستخدمها الميسرون عامل أساسي في النجاح. وفي الحقيقة، شعر الطلاب أن المقاربة البناءة ضرورية وأن تعليقات الطلاب يجب أن تؤخذ بالاعتبار وتقدر قيمتها، ولو كانت خاطئة. إذاً، علينا، بوصفنا ميسرين، تحدي معلومات المجموعات وأنماط عملها، لكن بطريقة تشجع وتحفز، ولا تكبح المشاركة.

تقديم التغذية الراجعة الملخص

أخيراً، وافق الطلاب على أن التغذية الراجعة المنتظمة وإيجاز عمل المجموعة يمكنان عملية التيسير. ومثلما ذكرنا آنفاً، عدت التغذية الراجعة الإيجابية ضرورة أساسية، وربطت

بالتغذية الراجعة المتعلقة بالمحتوى والمعرفة وعمليات المجموعة. في المثال الأول، شعر الطلاب أن ذلك يحفزهم ويضمن فهمهم.

التغذية الراجعة تمنحك التشجيع - فتشعر كأنما أنجزت عملاً جيداً بها.

تقديم التغذية الراجعة الإيجابية يحفزك.

في المثال الثاني، كانت التغذية الراجعة نظامية وأكثر ارتباطاً واندماجاً بأداء المجموعة.

يجب عقد جلسات تأمل بين الحين والآخر فيما يتعلق بدنياميكيات المجموعة - ويجب أن تكون نظامية.

رأى الطلاب دور الميسرين بوصفه يشمل بعض المسؤولية عن حل مشكلات المجموعة، وعدّوا التأمل منهجاً سليماً ومفيداً. ومن ثم، يصعب -من منظور الميسرين- تقرير مدى تيسير التغيير في ديناميكيات المجموعة، وهل تقع المسؤولية الرئيسة على عاتق الميسرين أم الطلاب المشاركين. وأكد هيث - كوبر (2000: 270) أن على الميسرين التدخل، و«عبر التركيز على تفاعل المجموعة فإن مستويات التدخل تدفع الفرد إلى تلبية حاجات المجموعة». وبذلك، يمكن تكييف مستويات التدخل، إذا أراد الميسرون التناغم مع الديناميكيات ضمن المجموعات، لتلبية حاجات المجموعات المدركة. ولاحظ الطلاب أيضاً أن حل المشكلات الصعبة في أي مجموعة يعد مسؤولية مشتركة، على الرغم من الدعم القوي من الميسرين لتمكين التأمل.

أعتقد أن فرز المشكلات وحلها يأتيان من التأمل في المجموعة.

على العموم، اتفق الطلاب في نهاية المطاف على أن بمقدور الميسرين إتاحة الفرصة للطلاب لكي:

- يوجزوا ويقدموا قضايا أساسية؛
- يفسروا ويناقشوا مع الآخرين؛
- يكتشفوا ويستكشفوا المعنى الشخصي، ويطوروا أدوات للتعلم مدى الحياة؛

- يقدموا التغذية الراجعة المتعلقة بتعلمهم، وهذا يمكنهم من التأمل والتفكير بتعلمهم.
- يروا مدى تقدمهم باتجاه تحقيق الأهداف.

أشار الطلاب أيضاً إلى أن المسائل المؤسسية/ التنظيمية (توافر آلات النسخ، والمساحة المكانية المتاحة..)، وسهولة الاتصال بفريق التدريس، وإمكانية استخدام المكتبة، أدوات مهمة وثمينة لتمكين التعلم. ولاحظ ريان (1997) أن المراجع الكافية في المكتبات والوقت المتاح للاكتشاف وتمثل المعلومات من العوامل الضرورية لتمكين الفهم العميق. وهذا اعتبار تنظيمي / مؤسسي ثمين عند التفكير بتطوير منهاج التعلم المرتكز على حل المشكلات.

خاتمة

نقول باختصار إن دور الميسرين مركب ديناميكي في آن. ويزداد تعقيده بالمتعلم، والمجموعة والعلاقات المرتبطة بهما. وبذلك يمكن -في أي حالة ووضع- أن تتغير المهارات والأساليب المتبناة لتعزيز التعلم وتشجيعه. فضلاً عن ذلك، يمكن تعلم الإستراتيجيات والتقنيات وتطويرها لتلبية الحاجات المدركة، لكن في الجوهر ترتبط طريقة التيسير ارتباطاً أصيلاً مع شخصية الميسرين. وهذا بحد ذاته يمكن أن يوفر التنوع ويمنح الخيارات للطلاب والميسرين على حد سواء، ومن ثم يوفر المقاربة المرنة والقابلة للتكيف والضرورية لتلبية مطالب البيئة الأكثر تركيزاً على التعلم الشخصي.

مراجع

Barrows, H.S. (1986) A Taxonomy of Problem Based Learning Methods, Medical Education, 20, 6, 481 - 86.

Barrows, H.S. and Tamblyn, R.M. (1980) Problem-Based Learning, An Approach to Medical Education, New York: Springer.

Bentley, T. (1994) Facilitation: Providing Opportunities for Learning, London: McGraw - Hill.

Biley, F.C. and Smith, K.L. (1999) Making Sense of Problem Based Learning: The Perceptions and Experiences of Undergraduate Nursing Students, Journal of Advanced Nursing, 30, 1205 - 1212.

Boud, D. and Felletti, G. (1997) The Challenge of Problem Based Learning, 2nd edn, London: Kogan Page.

Brookfield, S.D. (1987) Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting, Milton Keynes: Open University Press.

Burrows, D.E. (1997) Facilitation: A Concept Analysis, Journal of Advanced Nursing, 25, 396 - 104.

Creedy, D. and Hand, B. (1994) The Implementation of Problem Based Learning: Changing Pedagogy in Nurse Education, Journal of Advanced Nursing, 20, 696 -702.

Cust, J. (1996) A Relational View of Learning: Implications for Nurse Education, Nurse Education Today, 16, 4, 256 - 266 .

Drinan, J. (1997) The Limits of Problem Based Learning. In Boud, D. and Felletti, G. (eds) The Challenge of Problem Based Learning, 2nd edn, London: K-ogan Page.

Engel, C.E. (1997) Not Just a Method but a Way of Learning. In Boud, D and Felletti, G. (eds) The Challenge of Problem Based Learning, 2nd edn, London: Kogan Page.

Haith - Cooper, M. (2000) Problem Based Learning within Health Professional Education.

What is the Role of the Lecturer? A Review of the Literature, Nurse Education Today, 20, 267 - 272.

Johnston, A.K. and Tinning, R.S. (2001) Meeting the Challenge of Problem Based Learning: Developing the Facilitators, Nurse Education Today, 21, 161 - 169.

Katz, G. (1995) Facilitation. In Alavi C. (ed.) Problem Based Learning in a Health Sciences Curriculum, London: Routledge.

Maudsley, G. (1999) Roles and Responsibilities of the Problem Based Learning Tutor in the Undergraduate Medical Curriculum, British Medical Journal, 318, 657 - 661.

NCIHE (1997) The Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education (The Dearing Report), London: HMSO.

Osterman, K.F. and Kottkamp, R.B. (1993) Reflective Practice for Educators: Improving Schooling through Professional Development, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Rogers, C. (1983) Freedom to Learn for the 80s, New York: Macmillan Publications.

Ryan, G. (1997) Ensuring that Students Develop an Adequate Knowledge Base. In Boud, D. and Felletti, G. (eds) The Challenge of Problem Based Learning, 2nd edn, London: Kogan Page.

Wilkerson, L.A. and Hundert, E.M. (1997) Becoming a Problem Based Tutor: Increasing Self Awareness Through Faculty Development. In Boud, D. and Felletti, G. (eds) The Challenge of Problem Based Learning, 2nd edn, London: Kogan Page

-6-

تنمية مهارات الطلاب في المجموعات والعمل الجماعي: تحويل التجربة إلى تأمل نقدي

بيتر هارتلي

مقدمة

على الرغم من ازدياد تطبيق المناهج الجماعية في التدريس في التعليم العالي، إلا أن من المفيد والمهم أن نسأل ما الذي يتعلمه الطلاب (وكيف) من هذه النشاطات والمشروعات الجماعية. من المفيد والمهم أن نسأل أيضاً كيف يمكن لفريق التدريس إدارة مجموعات العمل بأفضل طريقة. إن العبارة البلاغية المنمقة «تطوير مهارات عمل طلابنا الجماعي» تظهر الآن بجلاء لا لبس فيه في توصيفات المقررات كلها. لكن ما الذي تعنيه هذه العبارة فعلاً؟ هل نملك نماذج واضحة للتقدم والتحسن الجماعي بحيث يمكن تطبيقها على طلابنا، أم علينا تبني مقاربة أكثر اعتماداً على التأمل والاستقصاء؟

يقدم هذا الفصل الحجة على أن معظم معرفتنا الراهنة عن القوى المحركة المجموعة (وغالبية نماذج السلوك الجماعي التي نقدمها للطلاب لمساعدتهم على التفكير بتفاعلاتهم) مستمدة من سياق غير تعليمي، ونحن نحتاج إلى تبني مقاربة تجريبية عندما نعاين مجموعات الطلاب. بكلمات أخرى، ليس لدينا سوى أدلة محدودة فيما يتعلق بكيفية «عمل» المشروعات الطلابية الجماعية فعلاً. لكن نستطيع تحويل هذا الوضع لمصلحتنا عبر إشراك الطلاب في استقصاء عملياتهم الجماعية واستخدام ذلك وسيلةً لتطوير مهاراتهم النقدية والتأملية. يستهدف هذا الفصل إظهار كيف نستطيع القيام بذلك عبر التركيز على بضعة أسئلة مهمة فيما يتعلق بالسلوك الجماعي، وتحليل الأمثلة المستمدة من أبحاث ذات صلة بالقوى المحركة للجماعة، وتسليط الضوء على مضامين ممارستنا التعليمية.

تطوير العمل الجماعي مع الطلاب

في مرحلة مبكرة من حياتي المهنية الجامعية (في سبعينيات القرن العشرين)، عدَّ كثير من زملائي أساليبي غريبة نوعاً ما (بعض الأشياء لا تتغير أبداً). ففي حين كانوا ينظمون حلقات بحثية ودورات دراسية، كنت أجرب التمرينات ومشروعات العمل الجماعية، مستمداً الإلهام من كتّاب مثل ديفيد كولب (خصوصاً الطبعة الأولى من كتابه عن التمرينات التجريبية على علم النفس المؤسسي، وقد صدرت أخيراً الطبعة السابعة منه - أوسلاند وآخرون، 2000). في هذه الأيام، أصبحت نشاطات الجماعات الصغيرة ممارسة شائعة طبعاً في التعليم الجامعي. هنالك عدد من العوامل التي أدت إلى هذا التغيير في بريطانيا، وليست تعليمية كلها. على سبيل المثال، دفعت الزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب كثيراً من المحاضرين إلى تبني أساليب المجموعات الصغيرة. وضاعف مزيج من الضغوط التعليمية والسياسية/ الاقتصادية التشديد على المهارات القابلة للنقل أو الاستخدام مثل العمل الجماعي (عمل الفريق). وأثرت هذه الضغوط أيضاً في التعليم العالي في العديد من أنحاء العالم الأخرى (هارتلي، 1997). لكن هل أدت هذه التغييرات في تركيز التعليم ونشاطه -حسبما أوجزنا آنفا- إلى إجراءات صحيحة وعملية يمكن للمحاضرين في جميع التخصصات استخدامها بثقة مع الطلاب لتطوير مهارات العمل الجماعي لديهم؟

تظهر الآن عبارة «تطوير مهارات العمل الجماعي لدى طلابنا» بجلاء لا لبس فيه في توصيفات المقررات كلها. فهل تصف إستراتيجية نظامية/ منهجية ترتكز على دليل لتطوير مهارات محددة وفهم معين، أم أن الواقع أكثر عشوائية؟ كيف يمكن تطوير هذه المهارات وتقويمها؟ في أسوأ الحالات، ربما تخفي العبارة البلاغية بعض المزاعم المغالية أو حتى غير المتروية. وهذه مشكلة لا تقتصر على بريطانيا وحدها. على سبيل المثال، يقدم الين وبلاكس الحجة على أن «المشاركة في المجموعات الصغيرة جزء لا يتجزأ من التجربة التعليمية في الولايات المتحدة» (الين وبلاكس، 1999: 493). وأجرى الباحثان مسحاً على الأدلة البحثية على تأثير العمل الجماعي في السياق التعليمي. وفي حين استنتجا أن ما ندعوه «مجموعات التعلم التعاونية» تعزز «التفكير النقدي لدى الطلاب فعلاً، ومهارات إقامة العلاقة وبناء الفريق» (المصدر السابق: 510)، إلا أنهما أشارا أيضاً إلى أن عدداً من الأسئلة المهمة تبقى أساساً دون إجابات. على سبيل

المثال، سألا عن مدى ما نعرفه عن «تأثير المشاركة في مجموعات غرفة الصف على المشاركة في أنواع أخرى من التجارب الجماعية طوال الحياة» (المصدر السابق: 511). ومع ذلك تعد هذه القابلية لنقل المهارات والفهم واضحة وبدهية تقريباً في عديد من توصيفات المقررات.

يمكننا مساءلة مدى القابلية للنقل، والاهتمام بمدى تقدم عمل الطلاب الجماعي وهل يعبر عن المعدل الذي تقترحه وثائق المقررات التعليمية، دون الإشارة ضمناً إلى أننا لم نحرز تقدماً مهماً. من المؤشرات على التقدم أن لدينا الآن مجموعة مفيدة وممتازة من الكتب الدراسية والكتيبات والدلائل الإرشادية لدعم التدريس الجماعي للطلاب (مثلاً: جاك، 2001؛ تيبريوس، 1995)، إضافة إلى عدد من دراسات الحالة المفيدة جداً عن الممارسة الناجعة التي توضح منافع ومآزق التعلم الجماعي (مثلاً: الجزء الثاني من كتاب بود، 2001). لكن هل تعتمد الإرشادات دوماً على نظريات صحيحة وواقعية عن مجموعات الطلاب لتطوير قدرات طلابنا وترقيتهم إلى القيام بدور «الممارسين النقديين والتأمليين» الذي ينادي به حالياً كثير من المختصين بتطوير التعليم؟ غالباً ما تستخدم هذه الكتيبات التي تتناول المجموعات نماذج أو مقاربات تعتمد على أفكار بناء الفرق التي تطورت في السياقات التجارية أو الصناعية. وهذه يمكن أن تكون خلافية أو يمكن تحديها (أو كلا الأمرين معاً). على سبيل المثال، تميز هيز أربع مقاربات رئيسة لبناء الفريق في الأدبيات المؤسسية، ثم تتابع لتقترح أخرى اعتماداً على مفاهيم الهوية الاجتماعية. وتستشهد أيضاً بمسح أجري حديثاً على الدراسات المتعلقة بتدخلات بناء الفرق في السياقات التجارية/ الصناعية، التي استنتجت أنها حققت معدلات نجاح متفاوتة، لأنها نزعت غالباً إلى تجاهل «السياق الخارجي والمؤسسي الذي كان يشتغل فيه الفريق» (هيز، 2002: 77). إذاً، كيف نستطيع زيادة وعي طلابنا ومهاراتهم بطرق تأخذ بالاعتبار تعقيدات ديناميكيات المجموعة «الحقيقية»، لكن لا تشتت الانتباه عن بؤرة تركيز الموضوع؟ يمثل هذا السؤال نقطة التركيز الرئيسة لهذا الفصل.

ثمة إنذار تحذيري هنا: سوف يركز هذا الفصل على مجموعات العمل الطلابية، حيث يجمع الطلاب لاستقصاء مشكلة أو دراسة حالة ثم كتابة تقرير عنها، وتقديمها إما إلى المدرسين أو آخرين خارجيين، أو جمهور مختلط من المعنيين. وبالطبع تستخدم أنواع التعديلات والترتيبات كلها، بدءاً من المشكلات البسيطة التي يستغرق حلها أسبوعاً أو اثنين،

وانتهاءً بالفصل الدراسي أو التجربة التي تستمر غالباً عاماً دراسياً بأكمله. يتجاهل هذا التركيز يتجاهل بعض النشاطات الجماعية المهمة في قاعات المحاضرات التي جرت مناقشتها في دراسات أخرى (مثلاً: جاك، 2001؛ لايت وكوكس، 2001). أما تصميم المقرر الفاعل حقاً فيوفر توازناً في النشاطات عبر هذا المدى.

الحجة التي أقدمها تؤكد أننا بحاجة إلى تقدير (وتثمين قيمة) ما يمكن أن يتعلمه الطلاب من المشاركة في مجموعات العمل الطلابية، لكنها تدرك أيضاً أن فهمنا الراهن لديناميكيات المجموعات الطلابية (ومن ثم إمكانية تعميم المهارات أو قابليتها للنقل وقيودها المحددة) يظل جزئياً ومؤقتاً. ونتيجة لذلك، يجب عدم «تدريس ديناميكيات الجماعة»، بل تمكين طلابنا من تطوير استقصائهم النقدي ليصبح طبيعة لمجموعات العمل الطلابية وعملياتها. وهذا يعني إتاحة الفرص للطلاب لاختبار تجاربهم والتأمل فيها، ثم مقارنتها مع خبرات النماذج/ الحالات الأخرى. ويمكننا فعل ذلك دون إضعاف الانتباه أو تشتيته عن المعارف والمهارات الرئيسة للتخصص التي يحتاج هؤلاء الطلاب إلى اكتسابها. وهذا لا يعني أن الطلاب ومدرسيهم جميعاً بحاجة إلى التحول إلى باحثين مختصين بعلم الاجتماع بغض النظر عن موضوع تخصصاتهم. لكنه يعني فعلاً أن علينا جميعاً أن نأخذ على محمل الجد الديناميكيات المحركة للجماعة ونفكر فيها، نظراً لأنها تؤثر فينا جميعاً في حالة العمل. وهذا ينطبق بوجه خاص على أوضاع مؤسسات التعليم العالي الحديثة التي تمر بأوقات عصيبة ومضطربة، حيث ينتشر التغيير الهيكلي وإعادة البناء على أوسع نطاق.

يناقش هذا الفصل طبيعة المجموعات الطلابية وأوجه الشبه والاختلاف بينها وبين المجموعات التي أشارت إليها أدبيات البحث المتعلقة بالمجموعات الصغيرة. وسوف أتناول المسائل الجوهرية المتعلقة بالقوى المحركة للجماعة التي تثير أسئلة عملية (ومضامين مهمة لتصميم المشروع الجماعي) يمكن للطلاب والمدرسين استخدامها لتوسيع فهمهم للعمليات الجماعية. لا يمكن التطرق إلى هذه الأسئلة جميعاً ضمن حدود فصل واحد. لكنها توضح المقاربات والقضايا الرئيسة. وتسلط الأمثلة أيضاً الضوء على بعض المجالات حيث لا تجدي نفعاً النصائح المقدمة في العديد من الكتب الإرشادية للطلاب حالياً، بل قد تكون مضللة. وبعد مناقشة كل سؤال، أقدم بعض الاقتراحات لممارسة التدريس العملي فيما يتعلق بجانبين اثنين:

- ما الذي نستطيع فعله -بوصفنا مدرسين- لدفع الطلاب إلى الاهتمام بهذه الأسئلة والصعوبات؛
- وما الذي نستطيع فعله لتشجيع الطلاب على التأمل النقدي في عمليات مجموعاتهم.

كيف تشبه المجموعات الطلابية المجموعات الأخرى؟

لا يمكننا الافتراض أن المجموعات الطلابية تشتغل دوماً على طريقة «المجموعات الصغيرة المحددة في الكتب التدريسية». فمعظم الأبحاث المتعلقة بالمجموعات الصغيرة أجريت ضمن سلسلة محدودة من المجموعات في سياقات معينة. على سبيل المثال، تناولت دراسات عديدة المجموعات في المؤسسات التجارية. وكان لهذه المجموعات في كثير في الحالات قائد معين، وبنية تدرجية وأعضاء لهم أدوار وظيفية مختلفة. ولا تنطبق أي من هذه السمات بالطريقة ذاتها على المجموعات الطلابية، ولربما لن تنجح محاولات بناء مجموعات بأدوار مختلفة إذا لم يمتلك الأعضاء الخبرة التجارية أو التقنية الضرورية.

وبمعنى من المعاني، تتشابه المجموعات كلها من حيث أن عليها جميعاً العثور على طرق لحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتفاعل فيما بينها. لكن أوجه الاختلاف في الأنواع والسياقات قد تكون أكثر أهمية من أوجه التشابه.

نحتاج إلى أن نسأل ما هي أوجه التشابه والاختلاف المهمة بين المجموعات الطلابية وغيرها من أنواع المجموعات الأخرى، مثل مجموعات الموظفين في الشركات أو الفرق الرياضية. وبالطبع، تظهر هذه المجموعات اختلافات مهمة ربما لم تميز بصورة كاملة. على سبيل المثال، كثيراً ما تُشّبه نصوص بناء الفرق مجموعات العمل الناجحة بالفرق الرياضية الناجحة. وبعض المحللين المختصين بالشؤون التنظيمية والمؤسسية يشككون بهذه المقارنة، في حين يصفها روبن وفاينلي بـ «الخرافة». ويقترحان أن الفرق الرياضية «فرق تسلية يمكن أن تتفوق في الأداء تحت ضغوط هائلة» (روبنز وفاينلي، 2000: 193 – 4). فمع أنها مكونة نمطياً من أفراد لهم أدوار وخبرات مختلفة، ويتمثل هدفها المشترك في الفوز، إلا أنها تخضع لقيادة مدرب «خارجي»، يستخدم غالباً أسلوباً متطرفاً في استبداده وتدرجه - أسلوباً في القيادة وصفه روبنز وفاينلي بأنه «طريقة عتيقة الطراز» (المصدر نفسه؛ 194). ولا تتمتع إلا باستقلالية محدودة ويستبعد

أن توجد جواً يلقى فيه الأعضاء التشجيع أو يقابلون بالتسامح حين يرتكبون الأخطاء. لكن عكس هذه السمات بالضبط -قيادة تشاركية، واستقلالية للأعضاء، والدعم والتشجيع عند ارتكاب الأخطاء- هي التي تقتبس غالباً عند وصف فرق العمل المتقدمة والناجحة. ثمة فارق مهم آخر يتمثل في طبيعة المكافآت. إذ تميل الفرق الرياضية إلى التحرك ضمن قيود زمانية صارمة حيث تعد خسارة مباراة علامة فورية على الفشل. وربما لا تمتلك الفرصة لتحسين الأداء والمحاولة مرة أخرى، وهي فرصة متاحة للعديد من الفرق المؤسسية.

وهكذا، يقترح روبنز وفاينلي ما يأتي: «يهيمن على الفرق الرياضية النجوم اللامعة الذين يقتنصون حصة الأسد من المكافآت، في حين لا يحصل اللاعبون العاديون وأعضاء طاقم التدريب إلا على الفتات» (المصدر نفسه: 194). لكن هذه الصورة لا تنطبق على أداء الفريق وولاء المجموعة اللذين طالب بهما محللو المؤسسات. ولا على الفريق التعاوني والداعم الذي نأمل أن يشكله طلابنا.

ما الذي يمكننا فعله بوصفنا مدرسين (Tutors)

في كل موضوع ومجال تقريباً، يمكننا الإشارة إلى أمثلة على الطرق المختلفة لتنظيم الفرق ذات الصلة بموضوعها - من الفرق العلمية، إلى تلك المتعلقة بالرعاية الصحية أو الهندسة أو الحاسوب، التي تعمل على ابتكار جديد أو تنفيذ مشروع، وصولاً إلى الممارسات المختلفة في الكتابة الإبداعية أو الفنون، مثل الممارسة الشائعة في وسائل الإعلام الأمريكية حيث تستخدم الفرق لكتابة (سيناريوهات) العروض بدلاً من كاتب/ مؤلف واحد مثلما هي الحال في بريطانيا.

تشجيع الطلاب على التأمل

لماذا لا نسأل الطلاب -بوصف ذلك جزءاً من العملية- عقد مقارنة محددة بين مجموعتهم الحالية ومجموعة أخرى أو فريق آخر شاركوا فيه (فريق رياضي أو فريق عمل)، ونطلب منهم تفسير الفوارق وشرحها؟ ثم نطلب منهم العثور على بعض الأبحاث المتعلقة بهذا النوع من المجموعات وتطبيقها على تجربتهم.

كيف تتطور المجموعات الطلابية؟

في الواقع، تذكرُ تعليقاتُ الكتب الدراسية على عمليات التطوير الجماعية النموذجَ الذي أشاعه توكمان وينسين، اعتماداً على مراجعة الدراسات كلها التي استطاعا العثور عليها آنذاك (1977). واقترح الباحثان أن المجموعات تمر عبر خمس مراحل رئيسة - التكوين، والنزاع، والاتفاق، والأداء، والتوقف عن النشاط (لا يدرج كثير من الكتب التدريسية سوى المراحل الأربع الأولى نقلاً عن مسح مبكر للدراسات نشر عام 1965). حين تتكون مجموعة أول مرة، يشعر الأعضاء بعدم اليقين، فيما يتعلق بما يجب عليهم عمله -أي المهمة التي يجب عليهم أداؤها- وفيما يتعلق بهم أنفسهم وغيرهم من الأعضاء. مدة التكوين هذه تتبعها مرحلة من الصراع (النزاع) حيث يتجادل الأعضاء على طبيعة المهمة، وحيث يرجح أيضاً ظهور النزاعات الشخصية. وبافتراض تجاوز المجموعة هذه المرحلة بنجاح، تنتقل إلى مرحلة الاتفاق - أي التوصل إلى اتفاق على طبيعة المهمة التي يجب أداؤها، وعلى الأدوار التي سيؤديها كل عضو، والخطوات الإجرائية الجماعية. ولا يمكن للمجموعة الوصول إلى مرحلة العمل المنتج والتفاعلات الفعالة (الأداء) إلا بعد المرور بنجاح عبر هذه المراحل الثلاث. وإذا وصلت المجموعة إلى النهاية (استكمال المشروع أو المهمة دون تعيين مهمة جديدة) تبدأ مرحلة استعداد الأعضاء لمغادرة المجموعة بعد انفراط عقدها وتوقف نشاطها.

لا شك في أن هذا النموذج ينطبق على مجموعات عديدة، وهناك دلائل بحثية تدعم ذلك. لكن هل ينطبق على المجموعات كلها دون استثناء، وهل ينطبق على المجموعات الطلابية على نحو خاص؟ تشير كثير من الكتب الإرشادية الطلابية ضمناً إلى أنه ينطبق عليها. لكن هنالك أيضاً أدلة بحثية تؤكد أن المجموعات يمكن أن تمر بدورات حياة مختلفة أو تنويعات تتباين عن هذا النموذج (مثل تلك التي تتجنب مرحلة النزاع). وإذا تعلم الطلاب أن نموذج توكمان هو النموذج الوحيد لتطور المجموعات فربما يتبنون منظوراً ضيقاً عن عملياتهم ذاتها. أتذكر إحدى المجموعات الطلابية التي اعتذرت إلي قبل بضع سنوات لأنها لم تمر بمرحلة «النزاع» وتساءل أعضاؤها عن مدى «خطأهم في ذلك». وفي الحقيقة، كانوا فريقاً لافتاً في فعاليته اعتماداً على الصداقات القائمة، حيث تبنى إجراءات ناضجة وفعالة لاتخاذ القرار - فقد «قفز» الأعضاء إلى مرحلة «الأداء» بسرعة وكفاءة.

على الرغم من شمولية نموذج توكمان، فإن الأدلة البحثية على المراحل التي تمر بها المجموعات الطلابية ضعيفة جداً على أرض الواقع. بل هناك دلائل تقدم الحجج على تسلسل مختلف اختلافاً بيناً. فقد وجدت غيرسيك أن مجموعاتها الطلابية مرت عبر عملية دعتها «التوازن المتقطع» ولم تجد أبحاثها «تسلسلاً شاملاً من النشاطات في المجموعات التي درست - ولا كان تقدم المجموعة ثابتاً وتدريجياً». لكنها وجدت فعلاً «نقاط التقاء لافتة في الأوقات التي جرى فيها تكون المجموعة، والحفاظ عليها، وتغيير أنماطها التفاعلية» (غيرسيك، 1990: 100). فقد رسخت مجموعاتها كلها تقريباً وعلى الفور «إطاراً من المعطيات الحقيقية» فيما يتعلق بوضعها وكيف تتصرف. ولم يناقش هذا الإطار عادة بأسلوب ظاهر وواضح أو مطول. وسرعان ما توصل الأعضاء إلى إجماع ضمني تقريباً على طبيعة المهمة وطريقة العمل - ظهر التوازن بسرعة، وغالباً عند أول اجتماع أو بعده بقليل. وعملت المجموعة على هذا الأساس أثناء النصف الأول من مدة نشاط أعضائها الجماعي (المرحلة الأولى).

لكن هذا التوازن «يتقطع» بعد ذلك. فعند منتصف دورة حياة المجموعة تقريباً، تمر بمرحلة «انتقالية»: «تتخلى المجموعة بوضوح عن مقارباتها القديمة وتبحث عن أخرى جديدة» (ص 101). ويبدو أن هذه المرحلة الانتقالية تحدث عندما تقلق الأعضاء المواعيد النهائية ومدى التقدم الذي حققوه. ولذلك تظهر «قفزة كبرى في التقدم» عند تلك النقطة المتوسطة. ليتبعها «حقبة ثانية من الزخم» (المرحلة الثانية)، ثم «الاستكمال النهائي للنشاطات» في الاجتماعات القليلة الأخيرة.

عند هذه النقطة المتوسطة من المرحلة الانتقالية، يمكن للمجموعات، وتستطيع فعلاً، إحداث تغييرات جذرية في طريقة عملها. وفي واحد من الأمثلة التي قدمتها غيرسيك، قررت المجموعة عند هذه النقطة المتوسطة أن المدرس «على صواب بالرغم من كل شيء». فقد رفض أعضاؤها في البداية تحليله لدراسة الحالة التي كانوا يعملون عليها من منظور مختلف. لذلك وضع للاجتماعات في المرحلة الثانية جدول أعمال مختلف كلياً عن ذلك الذي وضع للمرحلة الأولى، وتغيرت أيضاً بنية المجموعة - ظهر قائد جديد ليقود المجموعة حتى النهاية.

يختلف هذا النموذج اختلافاً كبيراً عن نموذج توكمان للتطور التقدمي، والإطار 6-1 يسلط الضوء على بعض من أكثر الفوارق أهمية.

الإطار 6-1 : مقارنة نموذجي تطور المجموعة

نموذج توكمان	نموذج غيرسك
بمرور الزمن ثمة مراحل تتكشف بمرور الزمن، اعتماداً على القائد وسلوك الأعضاء. المراحل اللاحقة تعتمد على المراحل السابقة	سلوك مختلف اختلافاً بيناً في المجموعات المختلفة، لكن ثمة مراحل مشتركة ترتبط بالجدول الزمني الإجمالي للمجموعة. مرحلتان رئيستان مع مدة انتقالية بينهما.
المراحل خمس مراحل	
1- التكوين: عدم يقين فيما يتعلق بالمهمة؛ سلوك متردد لدى الأعضاء.	المرحلة 1: تتبنى المجموعة إطار عمل في وقت مبكر جداً ينقلها إلى النقطة المتوسطة.
2- النزاع: صراع على المهمة وبين الأعضاء.	الحقبة الانتقالية: تقع بين المرحلتين، حيث يهتم الأعضاء بالمواعيد النهائية ويعيدون تقويم تقدمهم، وطريقة عملهم.
3- الاتفاق: يظهر اتفاق على الأدوار والمهمة.	المرحلة 2: تتبنى المجموعة إطار عمل جديد.
4- الأداء: المجموعة تعمل بفاعلية باتجاه إنجاز المهمة.	استكمال المهمة/المشروع: زيادة النشاط قبل الموعد النهائي.
5- التوقف عن النشاط: يتفرق شمل الأعضاء.	
الرابط بين الزمن والمرحلة لا توجد صلة واضحة بين المراحل والجدول الزمني للمجموعة.	رابطة واضحة بين المراحل والجدول الزمني للمجموعة.
الصراع؟ مرجح أو محتم	الصراع ليس محتوماً.

وكيف تستخدم فرق التدريس هذين النموذجين؟ إذا اعتقدنا أن مجموعاتنا تتبع مراحل توكمان، فربما نقرر العمل بطرق معينة (هنالك توصيات مفصلة للمجموعات التي تتبع هذه المراحل، انظر ويلان، 1999). على سبيل المثال، ربما نقرر ترك المجموعات تستخدم طرقها الخاصة بها مدة من الزمن، بحيث تستقر و«تتكون». لكن إذا اعتقدنا أن مجموعاتنا تتبع مراحل غيرسيك، فإن علينا أن نقرر التحدث إلى أعضائها في وقت مبكر لنعرف هل يساعد إطار عملهم الأولي الأداء أم يعرقله.

ما الذي يمكننا فعله بوصفنا مدرسين (Tutors)

ما الذي نقوله لطلابنا عن تطور المجموعة؟ عندما نتركهم يستخدمون طرقهم الخاصة سوف يتعرفون إلى توكمان بالتأكيد نظراً لأنه يبرز في عديد من النصوص المتعلقة بإدارة المجموعات والمشروعات. إذاً، ألا يجب أن نعرض عليهم نموذجين مختلفين على الأقل؟

تشجيع الطلاب على التأمل

لماذا لا نسأل الطلاب عقد مقارنة محددة بين مجموعتهم الحالية وبين نظريتين مختلفتين عن تطور المجموعات؟ المقارنة الواضحة ستكون بين توكمان وغيرسيك (مثلما وصفناها آنفاً)، لكن هناك تنويعات أخرى (انظر: هارتلي، 1997). من التحديات أن نسأل الطلاب تحديد سلوكيات أو حوادث معينة تدعم تحليلهم (مثلما فعلت غيرسيك، ص 102 وما بعدها).

ما هي الأدوار التي نحتاج إليها في المجموعات الطلابية

تشير مختلف النماذج الشائعة لفرق الإدارة الفعالة إلى أنها بحاجة إلى توليفة خاصة من الأدوار الفردية (انظر حلقة مارجريسون ومكان لإدارة الفريق: مارجريسون، 2002). ومن الأرجح أن نموذج مريديث بيلبن (1993) هو الأكثر استخداماً في السياقات التعليمية. وهنالك استبانة في أحد كتبه المبكرة يتيح لك تقويم سيرتك المهنية (بيلبن، 2004).

يقترح بيلبن ثمانية أدوار للفريق، تشمل «المبتَكِر» الذي يميل إلى عرض أفكار جديدة؛ و«عامل الفريق»، الذي يتفوق على نحو خاص في الدعم الشخصي ومساعدة الآخرين؛ و«المكمل»، الذي يتميز بقدرة قوية على الوفاء بالمواعيد المضروبة وتحقيق الأهداف المرغوبة

والتركيز على المواعيد النهائية؛ و«القائد»، الذي يتميز بالمقدرة على تنظيم الأدوار وتوزيعها. طور هذا النموذج من مشاهدات فرق المديرين في بعض المقررات، ويستخدمه الآن عدد من المؤسسات للتدريب والاختيار. إن المجموعة المثالية تمتلك الأدوار كلها ممثلة فيها، أو تدرك إلى حد كاف نقاط ومواطن ضعفها التي تعيقها عن مغالبة أي قيود تعرقل توزيع الأدوار. ويقترح بيلبن أن معظم الأفراد يتمتعون بالقدرة على أداء دور أو اثنين، وربما يعجزون أيضاً عن أداء دور أو اثنين آخرين.

مع أن بيلبن يزعم وجود دليل تجريبي قوي يدعم نموذجه، إلا أن عدداً من المقالات انتقدته. بعضها وضع موضع المساءلة النموذج الإحصائي الدقيق الذي استخدمه لتوزيع الدرجات على أنواع محددة (ثمة ملخص مفيد لهذا الجدل في كتاب هايز، 2002). وهناك تحليلات أخرى شككت في الروابط بين توزيع الأدوار والفاعلية الإجمالية للمجموعة، وهل يمكن تمييز الأدوار بوضوح في الممارسة العملية. وبغض النظر عن نتيجة هذه المجادلات، يمكننا بالتأكيد تقديم الحجة على أن العلاقات بين فاعلية المجموعة وتوزيع الأدوار بطريقة محددة لم تخضع للدراسة الكافية في سياقات التعليم العالي. وبمقدورنا دعوة الطلاب إلى استكشاف هذه الأنظمة واختبارها بوصفها طريقة لتوسيع رؤاهم للسلوك الجماعي في سياقات مختلفة.

ما الذي يمكننا فعله بوصفنا مدرسين (Tutors)

يمكننا استخدام أنظمة ونماذج مثل نموذج بيلبن بطرق متنوعة، كما في الأمثلة الآتية.

نستطيع استخدام هذه الأنظمة لتوضيح سلسلة النشاطات التي يجب أن تستمر في المجموعات الناجحة دون الدخول في تحليل الدور الفردي. على سبيل المثال، يمكننا أن نسأل المجموعات الطلابية كيف ستضمن التزام المجموعة بالمواعيد النهائية (الدور الوظيفي لمكمل المهمة) أو يمكننا تلبية معايير الجودة الضرورية (الدور الوظيفي -للمراقب- المعزز).

نستطيع اختيار/ ابتكار مجموعات العمل الطلابية باستخدام هذه الأنظمة. وهذا يثير قضايا مهمة عن الخصوصية الفردية و«الهندسة الاجتماعية» التي لا نملك المساحة الكافية لاستكشافها هنا، لكنها تتلقى الآن مزيداً من الاهتمام (مثلاً: هاريمان وهارتلي، 2003).

وفي سبيل تجنب التعدي الشخصي غير الضروري، يمكننا القيام بذلك دون ذكر الأسماء مع إشراك الطلاب في العملية. على سبيل المثال، سألنا الطلاب تلخيص سيرتهم الذاتية على واجهة مذكرة ترسل بالبريد، ووضع تعريف خاص على الوجه المقابل (مثل الكنية وعدد من أربعة أرقام - للتأكد من أنهم يكتبون ذلك بصورة سرية أيضاً ولا ينسونه!). يمكن بعد ذلك توزيع المذكرات إلى مجموعات صغيرة في العلن أو بواسطة الطلاب أنفسهم باستخدام معايير مثل مواصفات بيلبن للمجموعة المتناسقة والناجحة. ويمكن إعلان المجموعات باستخدام أدوات التعريف الخاصة، ومن ثم يعود إلى أعضاء المجموعة أمر الكشف عن أدوارهم بالتفصيل. إن إتاحة هذا الخيار للمجموعات يعد طريقة مثيرة لتشجيع النقاش المتعلق بالكيفية التي نتوقع أن يتصرف بها الآخرون - كيف تؤثر «التصنيفات» أو التوقعات الأخرى في سلوكنا؟

تشجيع الطلاب على التأمل

يمكننا تشجيع الطلاب على ملء استبانات، مثل استبانة بيلبن، واستخدام النتائج للتفكير بسلوكهم في المجموعات والتعليق على سلوك الأعضاء الآخرين. ومن التحذيرات المهمة التشديد على أننا لا نستطيع بسهولة الاعتماد على الاستبانات الذاتية لكشف حقيقة سلوكنا الاجتماعي (مثلما يؤكد بيلبن نفسه - حين يتحدث عن مشكلة الأفراد الذين قد لا يملكون إدراكاً دقيقاً وصائباً عن أنفسهم). هنالك الآن عدة أنظمة متاحة مجاناً على الشبكة الإلكترونية يمكن للطلاب استخدامها لتحديد سيرتهم الشخصية - ومن المهم هنا أيضاً سؤال الطلاب التفكير بالدليل الذي تدعيه هذه الأنظمة لإثبات صحتها.

هل يمكن للمجموعات الطلابية أن تتحول إلى فرق؟

يمكننا أن نسأل هل تصبح مجموعات العمل كلها «فرقاً حقيقية»؟ بكلمات أخرى، كم عدد مجموعات العمل الطلابية التي أنشأناها تحقق فعلاً أعلى مستويات أداء الفريق، وكيف يمكننا أن نعرف متى بلغت المجموعة مستوى متطوراً من العمل الجماعي؟ نضع أحد التحليلات المعروفة للفرق المؤسسية فارقاً مميزاً وواضحاً بين مجموعات العمل، حيث يشارك الأعضاء من أجل تقاسم المعلومات والقرارات وتنسيقها، لكن دون تحمل مسؤولية مشتركة (أو تحمل جزء يسير منها)، وبين أربعة أنواع مختلفة من الفرق (كاتزنباخ وسميث، 1993). فأعضاء الفريق المزيف

يدعون أنفسهم فريقاً لكن دون أن يحاولوا تنسيق ما يفعلونه أو يؤسسوا مسؤولية جماعية. وأما الفريق المتمكّن يبذل جهداً دؤوباً ليصبح فريقاً لكنه، عادة أو غالباً، لا يمتلك فكرة واضحة عن أهدافه وأغراضه وغاياته. والفريق الحقيقي يلتزم أعضاؤه معاً بهدف مشترك. والفريق المتفوق في الأداء يضم أعضاء لا يلتزمون أهداف المهمة المشتركة فقط، بل يحافظون على التزام عميق تجاه النمو والتطور الشخصي لبعضهم بعضاً. هذه المراحل المتنوعة للفريق تتضمن مستويات مختلفة من الأداء، مع أن الفريق المزيف يؤدي بطريقة أسوأ من مجموعة العمل، وذلك وفقاً لكاتزنباخ وسميث.

ما الذي يمكننا فعله بوصفنا مدرسين (Tutors)

حين ننشئ مجموعاتنا -فيما يتعلق بالمهمة الإجمالية ومتطلبات التقويم- نستطيع أن نجعل الطلاب يحتاجون -أكثر أو أقل- إلى الانخراط في «تعاون حقيقي»، أو نكتفي بتعيين المهمات وتوزيعها على مختلف الأعضاء، ثم نتابعها بطريقة مستقلة (انظر تعريف «مجموعة العمل» آنفاً). فهل تشجع المهمة الاعتماد المتبادل الحقيقي أو تطالب به؟

تشجيع الطلاب على التأمل

لماذا لا نسأل الطلاب عقد مقارنة محددة بين مجموعتهم الحالية والتوصيفات المختلفة لأنواع المجموعات/ الفرق في دراسة كاتزنباخ وسميث وغيرها من توصيفات الفرق الفعالة؟

خاتمة

معظم معرفتنا عن الديناميكيات المحركة للمجموعة (ومعظم نماذج السلوك الجماعي التي نقدمها للطلاب لمساعدتهم على التفكير بتفاعلاتهم) مستمدة من سياقات غير تعليمية. وعديد من هذه النماذج تعرض للانتقاد في أدبيات البحث، مثلما أظهرت في الأمثلة الآنفة. ولهذا مضامين عملية مهمة للطرق التي نعمل بها، نحن المدرسين، مع مجموعات العمل الطلابية، إضافة إلى أنواع التأملات النقدية التي قد نتوقع من الطلاب تقديمها. فإذا اعتقدنا أن مجموعاتنا تتصرف بطريقة معينة بمرور الزمن، فإننا سوف نتدخل (أو لن نتدخل) بطرق معينة.

يمكننا استخدام هذه الحالة لمصلحتنا إذا عملنا على تبني مقاربة «استقصائية» لديناميكيات مجموعاتنا الطلابية. وبدلاً من الاعتماد على الدلائل الإرشادية في الكتب التدريسية، التي ربما تضع نظرية أو مقاربة واحدة، يمكننا (بل يجب علينا) دعوة الطلاب إلى تبني مقاربة نقدية وتحليلية، وتشجيع الإستراتيجيات التي يقارنون عبرها تجربتهم مع سلسلة من النماذج والأدلة من السياقات الأخرى.

مراجع

Alien, T.H. and Plax, T.G. (1999) Exploring Consequences of Group Communication in the Classroom: Unraveling relational learning. In Frey, L.R. (ed.) New Directions in Group Communication. Thousand Oaks, CA: Sage.

Belbin, R.M. (1993) Team Roles at Work. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Belbin, R.M. (2004) Management Teams: Why They Succeed or Fail, 2nd edn. Oxford: Elsevier Butterworth - Heinemann.

Boddy, D. (2002) Managing Projects: Building and Leading the Team. Harlow: Prentice Hall.

Boud, D., Cohen, R. and Sampson, J. (2001) Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other. London: Kogan Page.

Gersick, C.J.G. (1990) The Students, in Hackman, J.R. Groups That Work and Those That Don t: Creating Conditions for Effective Teamwork. San Francisco: Jossey Bass.

Harriman, S. and Hartley, P. (2003) Social Engineering in Student Groups. Paper to Institute of Learning and Teaching (ILTHE) Annual Conference, Warwick.

Hartley, P. (1997) Group Communication. London: Routledge.

Hayes, N. (2002) Managing Teams: A Strategy for Success. London: Thomson.

Jaques, D. (2001) Learning in Groups, 3rd edn. London: Kogan Page.

Katzenbach, J.R. and Smith, D.K. (1993) The Wisdom of Teams: Creating the High - performance Organization. New York: HarperCollins.

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

Margerison, C.J. (2002) Team Leadership: A Guide to Success with Team Management Systems. London: Thomson.

Osland, J., Rubin, I. and Kolb, D. (2000) Organizational Behavior: An Experiential Approach to Human Behavior in Organizations, 7th edn. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Robbins, H. and Finley, M. (2000) Why Teams Don t Work: What went Wrong and How to Put it Right. London: Texere.

Tiberius, R.G. (1995) Small Group Teaching: A Trouble - shooting Guide. London: Kogan Page.

Tuckman, B.W. (1965) Developmental Sequences in Small Groups . Psychological Bulletin, 63, 6, 384 - 99.

Tuckman, B.W. and Jensen, M.A.C. (1977) Stages in Small Group Development Revisited . Group and Organizational Studies, 2, 419 - 427.

Wheelan, S.A. (1999) Creating Effective Teams: A Guide for Members and Leaders.

Thousand Oaks, CA: Sage.

- 7 -

التعلم للتعلم على الشبكة الإلكترونية:
تعزيز مشاركة الطلاب في التعليم على الإنترنت

غوينث هيوز

مقدمة

لا يمكن لمن يعمل في التعليم العالي اليوم الشك بأننا نعمل ضمن ثقافة من عدم الاستقرار والتغيير. فقد ظهرت الإستراتيجيات اللازمة لاستيعاب الأعداد المتزايدة والتنوع المتنامي للطلاب أثناء العقد السابق، في حين تضاءلت الموارد وفي الوقت ذاته شهد الاتصال بالإنترنت والمعرفة الرقمية ارتفاعاً ملحوظاً. في هذا الجو، ازدهر التعلم الإلكتروني، وأصبح التعلم على الإنترنت الآن، مع زيادة استخدام بيئات التعلم الافتراضية، يمثل التيار السائد تقريباً، خصوصاً بوصفه استكمالاً للتعلم في الجامعة.

جلبت زيادة استخدام الشبكات والموارد الرقمية معها سلسلة من المشكلات الجديدة، التقنية والتدريسية معاً، لكن المخاوف التقنية هي التي اكتسبت غالباً اهتماماً أكبر. والأقل وضوحاً هي مهارات التعليم والتعلم الجديدة المطلوبة مع انتقال المنهاج التدريسي إلى الشبكة الإلكترونية. ففي حين أن هناك إدراكاً بين المدرسين وفريق العاملين الداعم بأن الطلاب يحتاجون إلى المساعدة فيما يتعلق بالمهارات التقنية للتعلم على الإنترنت، إلا أن الإدراك أقل وضوحاً فيما يتعلق بعمليات التعلم الجديدة المطلوبة. ويمكن للأساليب التدريسية الجديدة على الإنترنت أن تسبب الارتباك والتشوش للعديد من طلاب الجامعات، الذين لم يألفوا، خلافاً للمتعلمين عن بعد، التعلم المستقل والمرن والتأملي، خصوصاً إذا نتجت نقائص اجتماعية تعليمية (هيوز ولويس، 2003)

اقترح «مشروع المنهاج الإبداعي لشبكة دعم التعلم والتعليم» (2002) منظوراً للمنهاج يشدد على عمليات التعلم وبنياته إضافة إلى المحتوى الذي يجب تعلمه. وتجدر الإشارة إلى أن تصميم، أو إعادة تصميم، المنهاج على الشبكة الإلكترونية، يمنح المدرسين فرصة للتفكير بمزيد من الدقة والعناية بعمليات التعلم، التي كثيراً ما استخفت بأهميتها بيئات التعلم المباشر (وجهاً لوجه). يركز هذا الفصل على عملية التعلم على الإنترنت والموارد المتاحة لمساعدة المتعلمين على الشبكة الإلكترونية، مثل تعليم البحث في مواقع الويب. ويبرز هنا سؤالان رئيسان: كيف يمكن دمج مهارات تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية في المنهاج؛ وكيف يمكن تشجيع المتعلمين على استخدام موارد تعلم التعلم على أفضل وجه؟

سوف يستكشف هذا الفصل هذين السؤالين ضمن ثلاثة بنود:

- ما هي مهارات التعلم الجديدة التي يحتاج الطلاب إلى تعلمها على الشبكة الإلكترونية؟
- لماذا ينجح بعض الطلاب أكثر من غيرهم في التعلم الإلكتروني؟
- كيف يمكن للمدرسين ومصممي المنهاج ضمان اكتساب المتعلمين معلومات «تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية» ومهاراته؟

ما هي مهارات التعلم الجديدة التي يحتاج الطلاب إلى تعلمها على الشبكة الإلكترونية؟

تتضمن عديد من البرامج في التعليم العالي مهارات أساسية بوصفها إما إضافية أو نشاطاً مدمجاً وربما يشمل تعلم التعلم (مثلاً: إدارة الوقت، أخذ الملاحظات، معرفة المعلومات، العمل الجماعي، التأمل، تلقي التغذية الراجعة، التفكير النقدي، الأبحاث، مهارات التقديم والعرض). وهذه تكمل مهارات أخرى مثل مهارات تقنية المعلومات، والقابلية للاستخدام والتوظيف، والمقدرة على الحساب والعلوم، ومهارات القراءة والكتابة، وتتوافر سلسلة من الإرشادات المتعلقة بمهارات الدراسة للتصدي لهذه المجالات كلها (مثلاً: براون وهود، 2002؛ كوتريل، 1999؛ فريمان، 1991). يتطلب التعلم على

الشبكة الإلكترونية كثيراً من هذه المهارات، لكن بصيغة مختلفة أحياناً، وهناك مقاربات جديدة لتعلم التعلم تحتاج إلى تطوير.

تشمل المهارات الجديدة الضرورية لتعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية:

- المشاركة في مجموعات إرسال البيانات باتجاه واحد على الشبكة؛
- المشاركة في نشاطات «المحادثة» الثنائية الاتجاه (المتزامنة)؛
- العمل بأسلوب تعاوني وتشاركي على الشبكة؛
- البحث عن الموارد الإلكترونية المناسبة واختيارها؛
- تجنب سرقة الأفكار وانتحالها؛
- الخضوع لاختبارات/ تقويمات ذاتية على الشبكة الإلكترونية؛
- التفاعل مع الأدوات ونماذج المحاكاة على الشبكة.

سوف نحاول الآن تناول كل من هذه المهارات بشيء من التفصيل.

المشاركة في مجموعات إرسال البيانات باتجاه واحد على الشبكة

تشير الأبحاث المتعلقة باستخدام «المناقشة» على الإنترنت أو الاجتماع عبر الحاسوب إلى وجود مزايا ونقائص لهذا المنهج في التعلم مقارنة بالاتصال الشفهي. إذ يتيح الاتصال النصي للمتعلمين قضاء وقت في التأمل قبل إنشاء الرسائل، وهناك سجل دائم للإحالة والمراجعة في المستقبل. لكن كثيراً من المتعلمين يحجمون عن الانضمام إلى الاجتماعات (المؤتمرات)، مع أنهم ربما يتعلمون بأسلوب بديل، ويواجه غيرهم صعوبة في التعبير عن الأفكار الأكاديمية عبر هذه الوسيلة (لايت ولايت، 1999؛ سامون، 2000).

اقترحت سامون (2000، 2002) نموذجاً لمراحل تطويرية يحتاج المتعلم إلى المرور بها لكي يصبح مشاركاً ناجحاً وراضياً في المؤتمرات عبر الحاسوب على الشبكة الإلكترونية. ومن المهم وجود مدرس كفء على الشبكة لدعم المتعلمين عبر هذه المراحل، بدءاً من المرحلة الأولى، والمرحلة الخامسة هي الحالة «المثالية» التي يجب أن يعمل المدرس والمتعلمون باتجاهها:

المرحلة الأولى: الوصول والحافز

الدعم التقني مطلوب لوضع النظام والوصول إليه؛ يرحب المدرسون بالمتعلمين ويشجعونهم.

المرحلة الثانية: التعارف على الشبكة الإلكترونية

الدعم التقني مطلوب لإرسال الرسائل واستقبالها؛ يوفر المدرسون الجسور الواصلة بين البيئات الثقافية والاجتماعية والتعليمية.

المرحلة الثالثة: تبادل المعلومات

تشمل المهارات التقنية البحث عن المعلومات، في حين يسهل المدرسون المهمات ويراقبون الحمل الزائد للمعلومات.

المرحلة الرابعة: بناء المعرفة

يسهل المدرسون التعلم الفاعل والحوار النشط في الاجتماعات (المؤتمرات)، في حين تتقلص الحاجة إلى الدعم التقني.

المرحلة الخامسة: التطوير

يلجأ الطلاب إلى التفكير النقدي فيما يتعلق بالمدرس أو الاجتماع (أو كليهما) وربما يبدؤون الاجتماعات ويديرونها بأنفسهم.

تقترح سامون أن من مسؤولية/الوسيط الإلكتروني توجيه المتعلمين عبر المراحل الخمس بمصاحبة الدعم التقني. ويتضح من هذا النموذج أن اكتساب المهارات التقنية لإرسال الرسائل وتلقيها ليس في حد ذاته كافياً لتشجيع التعلم. إذ يحتاج المتعلمون إلى تعلم مهارات التعارف على الشبكة الإلكترونية، وكيف يتبادلون المعلومات، ويبنون المعرفة عبر مجادلة إسهامات الآخرين ونقدها وتطويرها. إن بلوغ أعلى مستوى يعني أن المتعلمين قادرون على تسهيل الاجتماعات لأنفسهم والتأمل في عمليات العمل التعاوني.

ويحدد بينكاس (2000) بعض المهارات الإضافية للاتصال عبر الشبكة الإلكترونية مثل القدرة على إعطاء الرسائل عناوين الموضوعات المناسبة، واستخدام وظيفة «الرد»

للحفاظ على «خيط» المحادثة مستمراً دون استطراد والحفاظ على الرسالة موجزة ووثيقة الصلة.

المشاركة في نشاطات «المحادثة» ثنائية الاتجاه

لم تتطور إمكانية غرف «المحادثة» لدعم التعلم الإلكتروني ربما بسبب الدلالات الضمنية المستهترة لهذا التعبير. ومع ذلك، يمكن للاتصال ثنائي الاتجاه أن يكون بأهمية (وقيمة) الاتصال أحادي الاتجاه إذا كانت حدود الزمن والموضوع واضحة بجلاء. وينطبق نموذج سامون على الاتصال ثنائي الاتجاه إضافة إلى الاتصال أحادي الاتجاه. لكن بروتوكولات الاتصال على الإنترنت، الفوري والسريع والمباشر، قد تختلف، ولأن الرسائل قصيرة جداً حتماً فإن من السهل أن تخرج «المحادثة» عن مسارها. أما مهارات الوسيط المطلوبة للحفاظ على النقاش مركّزاً لكن حراً بما يكفي لتطوير أفكار المتعلمين، فلا يجب التقليل من شأنها.

العمل بأسلوب تعاوني وتشاركي على الشبكة الإلكترونية

يعرف مكونيل التعلم التعاوني بأنه «العمل معاً على مهمة أو قضية بطريقة تشجع التعلم الفردي عبر عمليات التعاون في مجموعات» (2000: 8).

ويمكن لهذا أن يشمل تقاسم الملفات أو الاتصال ضمن مجموعات على الشبكة الإلكترونية (أو كليهما). في بعض الأحيان يمكن تمييز التشارك عن التعاون من حيث أن الطلاب يعملون على حل المشكلات معاً مع درجة مرتفعة من التفاعل وربما يقدمون عملاً مشتركاً للتقويم إضافة إلى أعمال فردية.

تشمل مهارات العمل الجماعي على الشبكة الإلكترونية: الاتفاق على كيفية الاستجابة للآخرين، وإدارة المجموعة وقياس العمل، وتقديم التغذية الراجعة أو التقويمات المشتركة، الخ (مكونيل، 2000).

البحث عن المصادر الإلكترونية المناسبة واختيارها

يتوسع استخدام المصادر الإلكترونية التي توفرها «لجنة نظم المعلومات المشتركة»، ومراكز أكاديمية التعليم العالي، وشبكة اكتشاف المصادر، إضافة إلى مجموعة واسعة من

مواقـع الويـب، في ميدان التعليـم العالي ويزداد. وقوائـم القراءة تضـم الآن عناوين الويب، وسيبحـث كثير من المتعلمين في مواقع الويب عن المعلومات، دون انتظار التعليمات. لقد تنامى الوعي بمهارات البحث عن المعلومات، وهناك عديد من مواقع الويب والمصادر ترشد المتعلمين وتوجههم.

لكن توجيه الطلاب إلى المصادر ليس كافياً، إذ يحتاج المتعلمون إلى مهارات معرفة المعلومات لتمكينهم من تنظيم المعلومات التي يجدونها وتطبيقها (بيترز، 2003). وبافتراض أن الطلاب يملكون مهارات البحث في المكتبات وتقانة المعلومات، فإنهم بحاجة إلى الاعتماد على هذه عبر تطوير الخطوات السبع الآتية:

1- إدراك الحاجة إلى المعلومات؛

2- تمييز طرق جسر الفجوة (مثلاً: إلكترونية، كتب.. الخ)؛

3- بناء إستراتيجيات لتحديد المواقع (مثلا: محركات البحث)؛

4- تحديد الموقع ودخوله (مثلاً: مهارات التجوال)؛

5- المقارنة والتقويم (مثلاً: الانتقاء اعتماداً على جودة المعلومات)؛

6- التنظيم، والتطبيق، والاتصال (مثلاً: نقل النتائج المكتشفة إلى باقي الطلاب)؛

7- التركيب والابتكار (مثلاً: لأداء مهمة).

يذكرنا نموذج الخطوات السبع (بيترز، 2003) بنموذج المراحل الخمس (سامون)، والمتعلمون بحاجة إلى إقناع (واستدراج) في مختلف المستويات بأسلوب مشابه. وربما يلجأ أولئك الذين لا يتجاوزون المستوى الرابع إلى الانتحال وسرقة أفكار الآخرين.

تجنب الانتحال الإلكتروني

يعد الانتحال الإلكتروني عاقبة من عواقب ثقافة «القص واللصق» التي تطورت من استخدام المصادر الإلكترونية إضافة إلى افتقاد المهارات الضرورية لتقويم المعلومات وتطبيقها.

فمن ناحية، يتلقى المتعلمون على الشبكة الإلكترونية التشجيع على تقاسم المعلومات، إلكترونياً، للاتصال/ الاجتماع حيث يصبح القص واللصق أداة مفيدة، في حين لا يعد قص ولصق المادة المنتحلة في المهمات أمراً مقبولاً من ناحية أخرى. وليس من الغريب وجود نوع من التشوش والارتباك فيما يتعلق بالاستخدام الأفضل للمصادر الإلكترونية.

تقدم خدمة المشورة المعنية بالانتحال التابعة للجنة نظم المعلومات المشتركة، النصيحة والإرشاد فيما يتعلق بمنع الانتحال عبر كتابة نتاج التعلم ومهماته بطريقة دقيقة. على سبيل المثال، يوصي دليل كارول وأبلتون (2001) أن تضاف مهارات المعلومات إلى مخرجات التعلم وأن يشجع الطلاب على التقويم النقدي للمادة المعروضة على الويب، وأن تركب المادة وتجمع بطريقة لا تكون فيها عملية النسخ واللصق كافية.

الخضوع للاختبارات / التقويمات الذاتية على الشبكة الإلكترونية

ترسخ التقويم المرتكز على الحاسوب منذ مدة، لكن بيئات التعلم الافتراضية توفر الآن أدوات ووسائل لتطوير التقويمات وتوزيعها على الشبكة الإلكترونية بطريقة سهلة.

وكثيراً ما يستخدم التقويم الإلكتروني للاختبار الموضوعي أو الإجابات القصيرة للتخفيف من عبء وضع الدرجات، نظراً لأن التقويم يتم إلكترونياً. ويمكن استخدام التقويم المرتكز على الحاسوب أيضاً في اختبارات التقويم الذاتي. وبمقدور الحاسوب المساعدة في تقويم المهارات العليا مثل التطبيق والتفسير والتقويم. في الحالة الأخيرة، يرجح أن تطبع المهمات وتصحح باليد بالطريقة التقليدية (جوليف وآخرون، 2001)، ولذلك، يستخدم تعبير التقويم بمساعدة الحاسوب بدلاً من التقويم المرتكز على الحاسوب في أغلب الحالات لوصف هذه النشاطات.

وفي حين يحتاج المتعلمون إلى التآلف مع أي نظام اختبار على الإنترنت، وإدراك أي قيود زمنية موضوعة، إلا أنني لا أقتنع بوجود أي حاجة فورية لتعلم التعلم تنبثق من التقويم الإلكتروني. لكن قد يكون من المطلوب بالنسبة للمهمات الطويلة تطبيق مصادر الويب والبحث عبر الويب، وستكون المهارات المذكورة آنفاً وثيقة الصلة. فضلاً عن ذلك، يزداد انتشار الاختبار الذاتي في البيئات الإلكترونية ويحتاج المتعلمون إلى التشجيع على الاستخدام الأمثل لأي تغذية راجعة عن الإجابات الخاطئة بدلاً من التركيز على الدرجات النهائية.

التفاعل مع الأدوات ونماذج المحاكاة على الشبكة الإلكترونية

لم يشهد احتمال استخدام أدوات الشبكة الإلكترونية ونماذج المحاكاة تطوراً مهماً في التعليم العالي (رايلي، 2003)، ويرجع أن تكون المهارات المطلوبة معتمدة على السياق، ومن ثم فهي تتجاوز نطاق هذا الفصل.

لماذا يحقق بعض الطلاب نجاحاً أكثر من غيرهم في التعلم الإلكتروني؟

سرعان ما يتبدى في أي عملية توفر التعلم أن بعض المتعلمين يحققون نجاحاً أكبر من غيرهم، وليس ثمة سبب يدعو لأن يكون التعلم الإلكتروني مختلفاً في هذا السياق. والأقل وضوحاً تمييز الطلاب القادرين على التكيف بنجاح مع التغيير عن سواهم. لقد ظل الباحثون يستقصون تجارب المتعلمين على الشبكة الإلكترونية منذ عدة سنوات، وبدأنا نجد بعض الإجابات.

كتبت هذا الفصل استجابة لدراسة أجريتها في جامعة جديدة لها تاريخ قصير نسبياً في تطور التعلم الإلكتروني (هيوز ولويس، 2003). واستطلعت آراء الطلاب ضمن ثلاثة مقررات جامعية فيما يتعلق بتجاربهم مع التعلم الإلكتروني. وتبين أن السبب الرئيس لعدم رضا عديد من الطلاب الافتقار إلى الوعي بأفضل السبل للاستفادة من التعلم الإلكتروني. ومع أن مدرسي المقررات الثلاثة زودوا طلابهم بالتوجيه التقني عن العمل على الشبكة الإلكترونية، إلا أنهم لم يتناولوا مهارات تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية. وكان ذلك يعني أن بعض المتعلمين أدركوا بسرعة المنافع المحتملة من العمل على الشبكة، في حين لم يتمكن آخرون من رؤية مزايا الاتصال والتفاعل عبر الإنترنت. وكان إحباطهم وارتباكهم نتيجة لافتقارهم إلى مهارات تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية.

ولمعرفة الطلاب الأكثر تأثراً بالافتقار إلى مهارات تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية، صنفنا الطلاب إلى فئات وفقاً لإنجازاتهم / ورضاهم على تجربة التعلم كما يأتي:

- نموذجية – مستوى مرتفع من الإنجاز والرضى؛
- خيبة أمل – مستوى مرتفع من الإنجاز، ومنخفض من الرضى.

- العجز عن التكيف – مستوى منخفض من الإنجاز، ومن الرضى.
- تعصب (لم يظهر في دراستنا) – مستوى منخفض من الإنجاز، ومستوى مرتفع من الرضى (بالاقتباس عن لي، 2001).

ثم قمنا بمعاينة الخلفيات التعليمية وتجارب تقانة المعلومات والاتصالات للطلاب في كل فئة. كان الطلاب في الفئة الأولى (النموذجية) المتعلمين الأكثر تحفيزاً واستفادة، واستطاعوا أن يكتشفوا بأنفسهم كيفية التعلم على الشبكة الإلكترونية دون مساعدة. أما فئة الطلاب الذي أصيبوا بخيبة أمل فقد شعروا بالتحفيز، لكنهم لم يختبروا تجربة مفيدة مع التعلم الإلكتروني، وفضلوا مقاربات التعلم المألوفة مثل العمل الجماعي المباشر (وجهاً لوجه). وهذا أدى إلى إنجاز إيجابي. في حين رفض طلاب الفئة الثالثة (العجز عن التكيف) التعلم الإلكتروني دون العثور على طريقة أخرى للنجاح. ولم يحظ المتعلمون في الفئة الأخيرة بأي فائدة من التعلم الإلكتروني (مثلاً: أولئك الذين يعانون عسراً في القراءة، والذين تعد الإنكليزية لغتهم الثانية، والذين ينخفض مستوى ثقتهم بتقانة المعلومات أو لديهم خلفية محدودة معها).

ولأن الدراسة أظهرت أن عمليات التعلم الإلكتروني أكثر أهمية من اكتساب المهارات التقنية، استنتجنا أن معظم الطلاب سيتمكنون من الانضمام إلى الفئة الأولى (النموذجية) إذا قدمت لهم المساعدة على تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية.

كيف يمكن للمحاضرين ومصممي المناهج ضمان اكتساب المتعلمين معلومات تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية ومهارته؟

لا يدرك المحاضرون دوماً مهارات تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية على الرغم من الإقرار بالحاجة إلى تنمية مهارات تقانة المعلومات. ومع ذلك، يجلب كثير من المحاضرين مهارات تعلم التعلم إلى صفوفهم فعلاً، ولا تختلف طرق التعامل مع تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية.

تشمل الاحتمالات ما يأتي:

- توجيه الطلاب نحو مواد الدعم العامة والمناسبة؛

- تزويد المتعلمين بتعليمات تعلم التعلم التي تلبي بوجه خاص متطلبات المقرر؛
- دمج مهارات تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية في المقررات.

دعونا نناقش كلاً منها بالتفصيل الآن.

توجيه الطلاب نحو مواد الدعم العامة والمناسبة

المزايا: سهل جداً.

النقائص: قد لا تكون المزايا مناسبة لحاجات طلابك، وربما تعتمد على قدرة المتعلمين على تقويم حاجاتهم الخاصة واختيار مستوى مناسب من الدعم.

هنالك بعض المصادر المفيدة فيما يتعلق باستخدام الويب متوافرة مجاناً للطلاب. الأمثلة تشمل:

1- شبكة اكتشاف المصادر جعلت سلسلة من المواد التعليمية المحددة متوافرة مجاناً على الويب.

www.rdn.ac.uk (accessed 27 November 2004).

2- مكتبات شريديان التابعة لجامعة جون هوبكنز تقدم المشورة والنصح فيما يتعلق بتقويم جودة مواقع الويب «تقويم المعلومات الموجودة على الإنترنت» على موقع:

www.library.jhu.edu/researchhelp/general/evaluating/index.html (accessed 10 December 2004).

لنلاحظ أن المواد التعليمية المتاحة على الويب يكون لها غالباً بؤرة تركيز تقنية ولا تشمل بالضرورة القضايا التدريسية. على سبيل المثال، المادة التعليمية المتعلقة بكيفية استخدام موقع (WepCT):

www.wepct.com/oriented (accessed 27 November 2004)

تتناول آليات كيفية إرسال رسالة، لكنها لا تشمل كيفية استخدام المناقشة وحيدة الاتجاه بوصفها أداة تعلم مساعدة.

إذاً، في حين أن من المغري الاعتماد على المصادر العامة، فقد يكون من الأفضل التركيز بصورة أكثر تحديداً على المقرر ومتطلبات المتعلم.

تزويد المتعلمين بتعليمات تعلم للتعلم التي تتناول بوجه خاص لمتطلبات المقرر

المزايا: تجنب مشكلة تقويم الطالب لحاجته أولاً.

النقائص: قد تبدو المقاربة إضافية للمقرر ويتجاهلها المتعلمون الذي هم بأشد الحاجة إلى المهارات. والتعليمات قد تستهلك وقتاً طويلاً.

من المؤكد أن المتعلمين على الشبكة الإلكترونية يتعرضون لسيل متواصل من لوائح التعليمات ذات الطبيعة التقنية، مثل كيفية الدخول إلى النظام وكلمات السر.. الخ. ويمكن للأمثلة أن تشمل:

- كيفية العمل بأسلوب تعاوني.
- بروتوكولات الإنترنت.
- ماذا يضاف إلى الاتصالات الإلكترونية.
- تجنب انتحال الأفكار.
- كيفية اختيار المصادر الإلكترونية المناسبة واستخدامها.

يمكن تكييف التعليمات لتناسب طبيعة المقرر ومستواه. لكن يمكن للوائح المطولة من التعليمات والإرشادات أن تثبط العزيمة ومن ثم تعطي عكس النتائج المرجوة، ومن الأفضل التفكير بعناية بمقاربة أكثر تنظيماً.

دمج مهارات التعلم للتعلم على الشبكة الإلكترونية في المقررات

المزايا: التعلم للتعلم ليس «إضافة» ثانوية، لذلك سوف تتاح للطلاب جميعهم فرصة اكتساب مهارات جديدة. ثمة احتمال بدعم تجربة تعلم الطلاب على الشبكة الإلكترونية لبناء المهارات ذات الصلة بالتدريج.

النقائص: ربما يحتاج الأمر إلى إعادة تصميم بعض المقررات لدمج نشاطات التعلم للتعلم أو التأمل في تطوير المهارات وتنميتها.

أستطيع تقديم الحجة على أن دمج المهارات هو أكثر الطرق فاعلية في ضمان أن يتعلم طلابنا التعلم على الشبكة الإلكترونية، لذلك سوف أعاين هذه المسألة بمزيد من التفصيل. لقد أشرت آنفاً إلى نموذج سامون المكون من خمس مراحل لتطوير مهارات الاتصال على الشبكة الإلكترونية. ويقدم عملها على تصميم «الأنشطة الإلكترونية» أو الأنشطة على الإنترنت (سامون، 1002) بعض الأمثلة المعبرة على كيفية دمج مهارات التعلم الإلكتروني. ومع أن هذه الأنشطة الإلكترونية مكتوبة للمدرسين المحتملين على الإنترنت، لأنها مؤسسة على نموذج عام، إلا أن من الممكن إعادة استخدامها عبر تكييفها ودمجها في أي مقرر. وفي شرح توضيحي باستخدام نموذج سامون، لن أكتفي بتقديم بعض من أمثلتها فقط، بل سأضيف أمثلة من مقررات أخرى على الشبكة الإلكترونية.

المرحلة الأولى: الوصول والتحفز

وجدت أن هذه المرحلة محتشدة عادة بالتعليمات المتعلقة باستخدام التقانة لدخول المواقع. الخطوة الأخيرة تطلب عادة من المتعلم إرسال رسالة تعريف وتقديم لإظهار أنه دخل على الشبكة. ويمكن أيضاً التعريف بالبروتوكولات هنا، مثل استخدام الأسلوب واللغة. ويظهر المثال الآتي كيف يدمج المدرس التوجيه للمشاركة في «المحادثة» ثنائية الاتجاه على الشبكة الإلكترونية ويحوله إلى نشاط:

المدرس >> ملاحظة واحدة عن استخدام غرفة المحادثة..

المدرس >> متى أستطيع أنا أو أي شخص آخر استخدام نقط مثل..

المدرس >> يعني أننا نتابع الجملة..

المدرس >> ويستطيع الكل الاسترخاء..

الطالب >> فهمت..

الطالب >> وأحاول الطباعة بسرعة..

المدرس >> لا تقلق على التهجئة.

(المصدر: MSc in Architecture online course Hughes and Tucker, 2002).

المرحلة الثانية: التعارف

إذا لم يتم التعامل مع هذه المرحلة فمن المرجح أن يفقد المتعلمون على الشبكة الإلكترونية التزامهم بالمشاركة وربما يصبحون سلبيين أو «يتسكعون» على الشبكة أو يمتنعون عن الدخول.

تقترح سامون نشاطاً إلكترونياً يمكن أن يتصدى لقضية الوقت الذي يقضيه المتعلم على الشبكة الإلكترونية.

نشاط إلكتروني

الغرض: المساهمة في مرحلة الاستمالة من النشاط.

المهمة: إرسال بطاقة تعريف بما يجري من أحداث في منطقتك من العالم. لتكن موجزة. يمكنك ربما التحدث عن طعامك المفضل -أو ماذا ترى من نافذتك- أو شيء اكتشفته حديثاً على الإنترنت.

الاستجابة: عاين مساهمات الآخرين. حاول العثور على شخص يقاسمك عاملاً مشتركاً، وآخر يختلف عنك وعلق على الاثنين (سامون، 2002: 24).

ثمة أسلوب آخر لتشجيع التعارف بين المتعلمين يتمثل في العثور على مجال عملي أو «ملعب» أو «مقهى» حيث يمكن للمشاركين محاولة إرسال الرسائل. يمكن إغفال الاسم لمساعدة المستخدمين على مغالبة الخوف من الظهور بمظهر السذج، حين يتعلمون مهارات وبروتوكولات جديدة.

المرحلة الثالثة: تبادل المعلومات

سوف يقدم كثير من المتعلمين عن طيب خاطر معلومات للآخرين أو يجيبون عن الأسئلة، في حين ربما يكون غيرهم أقل يقيناً من قيمة تقديم المعلومات أو طلبها، خصوصاً عندما يعتادون أن يكون المدرس، لا الزملاء، هو مصدر المعرفة. وربما لا يشعرون بالارتياح لعرض عملهم على تعليق الأنداد.

تقترح سامون جعل تبادل المعلومات عملية ظاهرة وواضحة.

نشاط إلكتروني

الغرض: تشجيع المتعلمين على تبادل المعلومات دون أن يكونوا مصدراً لها.

المهمة: ماذا تفعل (ولماذا) إذا رأيت الرسالة الآتية في الاجتماع: «أحاول أن أعرف هل يشير تعبير (الوسيط) إلى المدلول ذاته في كل ثقافة تعلم؟». أرسل إجابتك.

الاستجابة: إلى المساهمين الآخرين الذين يريدون الحصول على مزيد من المعلومات عبر طرح سؤال أو إضافة مسألة ودعوة المشاركين إلى التعليق (سامون، 2002: 70)

المرحلة الرابعة: بناء المعرفة

يظهر المثال الآتي كيف تدمج مهارات التأمل في مساهمات المتعلمين الآخرين ونقدها واستخدام عناوين موضوعات واضحة، بوصفها جزءاً من النشاط الإلكتروني.

النشاط 1:

اعتماداً على قراءتك وتجربتك، نظم لائحة ببعض القيم المحتملة في استخدام تقنية تعلم محددة، ونظم لائحة أخرى تضم القيود المحتملة.

أرسل اللائحتين إلى منتدى للنقاش مع تفسير كيفية توصلك إلى هذه القيم والقيود. فإذا وافقت على الرسالة المذكورة/ أو اختلفت معها، أرسل إجابة عن الرسالة، مضيفاً موقفك والأسباب التي دعتك إلى اتخاذه. لا تبدأ رسالة جديدة إلا إذا أثرت قضية جديدة.

ضع لرسالتك عنواناً وأبلغ الآخرين بالتقنية التي تشير إليها، مثلاً: الاجتماع عبر الحاسوب (تطبيق مقرر تقنيات التعلم، هيوز وموتلي، 2002).

المرحلة الخامسة: التطوير

صمم نموذج سامون للطلاب في المستوى الاحترافي والدراسات العليا، ولربما لا تتوقع من طلابك التفاعل عند هذا المستوى عبر تبادل المعلومات بينهم. هنالك وفرة من الأفكار الجيدة في كتاب سامون إذا كانت هذه المرحلة مناسبة لك.

يمكن للنموذج أن يكون مفيداً جداً في تقديم بنية لتنمية مهارات التعلم للتعلم على الشبكة الإلكترونية، وثمة خطوات مشابهة للمهارات الإلكترونية الأخرى، مثل البحث عن المعلومات، يمكن أن تشكل أساساً لخطة لدمج تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية. لكن أود توكيد أن لنماذج العملية الخطية هذه قيوداً ومحددات من حيث أن المتعلمين لن يمروا جميعاً عبر مراحل متميزة: ربما يقفزون متجاوزين إحدى المراحل، أو يحتاجون إلى العودة لمراجعة المراحل السابقة في عملية تكرارية. ومن ثم فإن من المهم أن تدرك جيداً خلفية المتعلمين وتجربتهم. وسوف يساعد التقويم المستمر، ويمكن اتخاذ بعض الخطوات الإجرائية إذا لم يحقق المتعلمون تقدماً نحو مراحل متقدمة مثلاً، أو وجد بعض المتعلمين النشاطات سطحية وسخيفة.

خاتمة

أختتم الفصل بإيجاز الأفكار الواردة فيه ضمن قائمة تحقق لإضافة مهارات التعلم للتعلم على الشبكة الإلكترونية إلى منهاجك (انظر الجدول 7 – 1)

مازال التعلم الإلكتروني فكرة جديدة، ولا أزعم تقديم جميع الإجابات، بل أردت تقديم اقتراحات فيما يتعلق بكيفية بناء مهارات التعلم للتعلم على الشبكة الإلكترونية. إن تحسين تعلم الطلاب عبر وسيلة جديدة سيتم مع التجربة والخبرة، لكن مزيداً من الوعي بعمليات التعلم على الشبكة الإلكترونية، للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، سوف يساعد في تسهيل الأمر على الطرفين معاً.

الجدول: 7 – 1: قائمة تحقق من مهارات التعلم للتعلم على الشبكة الإلكترونية

الخطوات	أمثلة	ضع إشارة عند استكمال المهمة
1- ما هي مقاربات التعلم الجديدة التي تعرف طلابك عليها؟ أدرج المهارات الإلكترونية الجديدة التي يحتاجون إليها، تقنياً وتدريسياً.	الاجتماع بواسطة الكمبيوتر. كيف ترسل رسالة؛ كيف تتبادل المعلومات على الشبكة الإلكترونية.	
2- قرر كيف تُمكّن الطلاب من اكتساب مهارات جديدة في التعلم للتعلم على الشبكة الإلكترونية.	توجيه إلى المصادر؛ تقديم التعليمات؛ دمج النشاطات التي تطور مهارات التعلم للتعلم.	
3- اشرح فوائد العمل على الإنترنت – خصوصاً لطلاب الجامعة الذين لا تكون واضحة لديهم. اجعل عملية التعلم شفافة.	مناقشة ذلك أثناء جلسة الاستمالة والإقناع.	
4- قوّم المقرر لضمان ألا يزيد الضرر الذي يصيب الطلاب غير المستفيدين منها عبر الافتقار إلى الدعم بواسطة مهارات التعلم للتعلم.	أطلب من الطلاب التأمل في مهاراتهم الضرورية في التعلم للتعلم على الشبكة الإلكترونية.	

مراجع

Brown, K. and Hood, S. (2002) Academic Encounters: Reading, Study Skills and Writing, Cambridge: Cambridge University Press.

Carroll, J. and Appleton, J. (2001) Plagiarism: A Good Practice Guide, JISC. Online.

Available at: www.online.northumbria.ac.uk/faculties/art/information-studies/Imn/ JISCPAS/site/guide2. asp (accessed 30 November 2004).

Cottrell, S. (1999) The Study Skills Handbook, Basingstoke: Macmillan.

Freeman, R. (1991) How to Study Effectively, Cambridge: National Extension College.

Hughes, G. and Mottley, J. (2002) Application of Learning Technologies. Short course run by University of East London. Online. Available at: www.uel.ac.uk/lds/staff. development/accredited - courses.htm (accessed 30 November 2004).

Hughes, G. and Tucker, S. (2002) How Do I Learn Online? Paper given to ILT Web Users group: Milton Keynes.

Hughes, G. and Lewis, L. (2003) Who are successful online learners? Exploring the different learner identities produced in virtual learning environments, in Cook, J. and McConnell D (eds) Communities of Practice. Research Proceeding of the 10th Association for Learning Technology Conference, Sheffield: University of Sheffield and Sheffield Hallam University.

JISC Plagiarism Advisory Service (2003) Online. Available at: http://online.northumbna.

ac.uk/faculties/art/information - studies/Imri/JISCPAS/site/jiscpas.asp (accessed 10 Dec - ember 2004).

Joliffe, A., Ritter, J. and Stevens, D. (2001) The Online Learning Handbook, London: Kogan Page.

Lee, M. (2001) Profiling students' adapting style in web-based learning, Computers in Education 36, 121 - 132.

Light, P. and Light, V. (1999) Analysing asynchronous learning interactions: Computer - mediated communication in a conventional undergraduate setting, in Littleton, K. and Light, P. (eds) Learning with Computers: Analysing Productive Interaction, London: Routledge.

LTSN Generic Centre (2002) Online. Available at: www.ltsn.ac.uk/genenccentre/index. asp?docid= 16893 (accessed 26 March 2004).

McConnell, D. (2000) Implementing Computer Supported Cooperative Learning, 2nd edn. London: Kogan Page.

Peters, J. (2003) Information Literacy and HE: What is the Connection? ILT Members- only area paper. Online. Available at: www.Ilt.ac.uk (accessed 12 March 2003).

Pincas, A. (2000) New literacies and future educational culture. Association for Learning Technology Journal 8, 2, 69 - 79.

Riley, D. (2003) Simulation modelling: educational development roles for learning tech - nologists, Association for Learning Technology Journal 10, 3, 54 - 69.

Salmon, G. (2000) E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online, London: Kogan Page.

Salmon, G. (2002) E-tivities: The Key to Active Learning Online, London: Kogan Page.

- 8 -

العمل مع التعلم التوليفي(Blended Learning)

جو سميدلي

مقدمة

يستكشف هذا الفصل طبيعة التعلم التوليفي، ويركز على السؤال الآتي: كيف يمكن لمقاربة التعلم التوليفي التي تستخدم المكونات البشرية والتقانية التغلب على قيود التعلم المباشر والتعلم الإلكتروني؟ ويسلط الضوء على أدوار المتعلمين والمدرسين ومسؤولياتهم في تجربة التعلم التوليفي، مع تشديد خاص على قضايا تصميم مقرر التعلم التوليفي. أخيراً، تُظهر سلسلة من دراسات الحالة التعلم التوليفي في التجربة العملية وتقدم الدليل على تنوع تجربة الطالب الذي يمكن تحقيقه بواسطة الاستخدام المبدع لهذا الأسلوب التوليفي في التعلم.

التعلم، والتعلم الإلكتروني، والتعلم التوليفي

من الانتقادات الموجهة إلى التعليم التقليدي أننا تدربنا، منذ عصر مبكر، أن نكون متعلمين اتكاليين، نتوقع أن نتعلم عندما يطلب منا ذلك. يرتكز هذا الفصل على توكيد أن الطلاب يتلقون أفضل تعليم حين يمرون بتجارب تعلم غنية ومتنوعة، وحيث تتعرض الافتراضات للتحدي ويعاد تأطير المعرفة.

عرّف التعلم الإلكتروني بوصفه «تلقيناً يقدم إلكترونياً عبر الإنترنت أو الإنترانت، أو المنابر السمعية / البصرية» (بوسمان، 2002). وينبثق الاهتمام بالتعلم الإلكتروني من الدافع إلى العثور على طرق أكثر سرعة وذكاء للتعلم. ويميل مصطلح التعلم الإلكتروني إلى «التعلم» وتصميم المحتوى بحيث يتعلم الأشخاص جيداً، وذلك بشكل أكبر إلى منه «الإلكتروني»، أي التقنية، أو الطريقة التي يقدم عبرها التعلم الإلكتروني. وهو قادر على تقديم كم كبير من

المعلومات لكن يجب أن يقدم، لكي يكون ناجحاً، محتوى غنياً في تنوعه ويوفر عمليات تعلم غنية في تنوعها. أما الفائدة الرئيسة للتعلم الإلكتروني فتتمثل في أنه يزيل بنية حواجز الزمان والمكان، التي تستبدل بتشكيلة متنوعة من مواد الدراسة ونشاطاتها (كوكس، 1999).

لقد أعيد تركيز الاهتمام حديثاً على «التوليف Blending» للتعلم (روزنبرغ، 2001)، أي «مزيج» من التعلم المباشر، والمواد الإلكترونية والورقية، مع معلومات وصفية وبحثية تقدم حجة قوية لمصلحة هذه المقاربة. وفي حين يقدم التعلم الإلكتروني فوائد عديدة، إلا أن التدريب الفعال يجب أن يشمل توليفة تجمع عدداً من الطرق أو الصيغ، أو «تعلماً توليفياً».

التعلم التوليفي يعني مداليل مختلفة لمختلف الأشخاص (برودبنت، 2002). يسمع كثيرون عن «التعلم التوليفي» ويظنون أنه يعني الجمع بين غرفة الصف والتقنية. لكن يمكن للتعلم التوليفي أن يشمل أكثر من مجرد هذا السيناريو. فهو يتيح للمؤسسات أن تنقل بالتدريج المتعلمين من غرف الصف التقليدية إلى التعلم الإلكتروني عبر خطوات صغيرة، وهذا يجعل من الأسهل قبول التغيير. إن العمل في بيئة توليفية يمكّن المدرسين والمصممين من تطوير المهارات الضرورية للتعلم الإلكتروني عبر إضافات صغيرة. ويمكن للمدربين المحترفين نقل أقسام صغيرة إلى الشبكة الإلكترونية مع تطوير مهارات التعلم الإلكتروني المطلوبة. وتعد التكلفة والموارد عاملاً محركاً أيضاً. ويتيح التعلم التوليفي للمؤسسات تطوير مواد وإضافة برامج إلى المقررات الموجود، أو استكمالها، بدلاً من استبدالها.

الأدوار والمسؤوليات ضمن تجارب التعلم التوليفي

كثيراً ما يجري تجاهل الجانب «البشري» للتعلم الإلكتروني. إذ يحتاج التعلم التوليفي إلى الانخراط في هذه التحديات البشرية الجديدة ووضع الطلاب في درجة أعلى من سلم الأولويات من التقانة في هذا المزيج.

يعد المدرسون مفتاح نجاح التعلم الإلكتروني. وهناك نسبة ضئيلة من السكان ترضى بالتعلم دون مساعدة. أما البقية فيحتاجون إلى اللمسة البشرية ويعدون المدربين عاملاً مركزياً لنجاح التعلم الإلكتروني. ويشمل التدريس الإلكتروني الناجح (أو «الوساطة الإلكترونية»،

انظر: سامون، 2000) مراجعة أساليب التدريس العملية والرغبة في التكيف مع الفرص التي توفرها التقانة لتدريس المتعلم. والمدرس «الإلكتروني» يراقب تعلم طلابه ويرسل إليهم بالبريد الإلكتروني رسائل تشجيع على «الاستمرار في التعلم». والطلاب الذين يتلقون التشجيع بهذه الطريقة لا ينتظرون غالباً ولا يترددون، بل يبدؤون وضع المواعيد الزمنية النهائية لأنفسهم (سامون، 2000).

من أجل نجاح التعلم الإلكتروني، يحتاج الطلاب إلى أن يصبحوا متعلمين مستقلين، ويزودوا بهيكلية تفصيلية لمساعدتهم في عملهم. ومقررات التعلم الإلكتروني المصممة بعناية والمتمتعة بالمرونة تدرك أن الطلاب لا يستطيعون على الفور اكتساب هذه المهارات، ويحتاجون إلى العون والمساعدة. ويلعب تحفيز المتعلم دوراً مهماً في استكمال المتعلمين لمقرراتهم الإلكترونية. وفي بعض الأحيان يمكن أن يكون المحفز خارجياً، لكن أقوى الحوافز تأتي من الرغبة الداخلية في استكمال رحلة التعلم ما إن تبدأ.

يجب وضع المتعلم على قمة سلم الأولويات طوال عملية تصميم التعلم الإلكتروني، والحفاظ على جدول الأعمال مكثفاً ودقيقاً بقدر الإمكان. ومن أهم الخطوات إيجاز المقرر بكل وضوح، وأسلوب التدريس والتعلم، ومحتوى المنهاج وأي مصادر سوف يحتاج إليها الطالب لاستكمال المقرر بنجاح. وليس كافياً مجرد تعديل أساليب التقديم التقليدية لاستيعاب مقاربة التعلم الجديدة هذه.

مقدمة لدراسات الحالة

من أكثر الطرق فعالية في نشر التطورات الجديدة وإذاعتها، إظهارها في الممارسة العملية. تقدم دراسات الحالة الآتية أمثلة لثلاث حالات للتعلم التوليفي باستخدام مزيج مختلف من المكونات في كل حالة. كنت مدرسة في كل حالة من حالات التعلم التوليفي إلى جانب الأدوار التقليدية الأخرى، مثل تصميم المقرر وتطويره. وهذا زودني برؤية مباشرة لمجموعة مختلفة من التحديات والنتائج الناجمة عن كل توليفة. وتوفر دراسات الحالة لمحة خاطفة عن هذه التجارب بهدف تشجيع الآخرين على التجريب والمحاولة.

دراسة الحالة 1: التدريس على الشبكة الإلكترونية،

الكلية الوطنية للتعليم المستمر، جامعة كامبريدج، بريطانيا

منذ تأسيس الكلية عام 1963، ظلت رائدة في تطوير التعلم المرن للكبار، وهي تطور بأسلوب فعال مواد وأنظمة مبتكرة لفرص التعلم المفتوح والتعلم عن بعد. وأثناء عام 2000، عرّفت مهارات وممارسة التدريس على الشبكة الإلكترونية بوصفها مجالاً مناسباً للتطوير، دون نسيان المقاربات التعليمية والتجارية.

وجرى تطوير مقرر التعليم على الشبكة الإلكترونية في عام 2000. وكان هذا مقرراً «إلكترونياً» استهدف مساعدة المشاركين على تطوير المهارات التدريسية الضرورية للتدريس على الشبكة الإلكترونية، والمساعدة في تطوير المهارات التقنية المطلوبة، والتفكير بطرق تعزز عبرها هذه العملية ممارسة التعليم الحالية.

المقرر الأولي، الذي قدم عام 2001، كتبه عدد من التربويين والمدرسين الذين تمتعوا بخبرة تدريسية كبيرة، وأنتجوا مواد للتعلم عن بعد دون الاقتصار على التعلم الإلكتروني حصراً. وشدد هؤلاء على تشجيع الممارسة التأملية من قبل الطلاب. وقبل بدء المقرر، زود الطلاب بالمواد المكتوبة لتمكينهم من التآلف مع المحتويات. ضمت هذه المواد في ملف وتكونت من موجز عام للمقرر، وست وحدات من المحتوى، ومراجعة للمقرر، ومواد إضافية توفر الإرشاد والتوجيه فيما يتعلق بصيانة جهاز الحاسوب وحمايته واستخدام محركات البحث.

حددت للمقرر مدة عشرة أسابيع، إضافة إلى أسبوع آخر للأجزاء الأولية والنهائية من المقرر، في حين كان من المتوقع للأقسام الوسطى من الدورة، التي ركزت على الجوانب النظرية، أن تستمر أسبوعين. طرحت أسئلة متعلقة بالتقويم الذاتي في كل قسم من الأقسام الستة، وعُد بعضها خطوطاً واصلة لاجتماع ترسل فيه البيانات والمعلومات باتجاه واحد. وكان على الطلاب الإسهام في هذه الخطوط والاستجابة لمساهمات الطلاب الآخرين ضمن إطار زمني نظامي.

في حين كان على المدرسين تقديم مدخلات منتظمة وتلخيص التعليقات بوصفه صيغة لإنهاء موضوع النقاش، وتسليط الضوء على جوانب معينة جرت مناقشتها، والتعامل مع استفسارات محددة.

تطلب تقويم هذا المقرر تطوير جملة مقترحات وتقديمها لإظهار الاستخدام الواثق للمهارات المرتبطة بالتدريس الإلكتروني باستخدام بيئة التعلم الافتراضية، والمطورة قسماً بعد قسم أثناء الدورة. وكان من المتوقع أن يقدم الطلاب أفكارهم فيما يتعلق بالمناقشة الموجهة من الاجتماعات والمناقشات، ومراجعة المقرر، ومذكرات تعلم الطلاب بصورة فردية. لم يكن العرضان الأول والثاني معتمدين. لكن اعتمد العرض الثالث وأتيح تجارياً. وأتيح المقرر أيضاً في حماية ترخيص لكل من يرغب في استخدام المادة مصدراً يوفره المدرسون عبر المؤسسة التي اشترته.

ثمة مثال عن بيئة التعلم الافتراضية الداخلية في الكلية التي استخدمت في العروض الثلاثة الأولى من هذا المقرر يوضحه الشكل 8 – 1. فقد أتاحت بيئة التعلم الافتراضية التفاعل وحيد الاتجاه (المؤتمرات) وثنائي الاتجاه (المحادثة)، مع ملفات لمواد المقرر، وروابط التعلم، والرسائل، ولوحة ملاحظات، وملفات مشتركة. وأرسلت رسالة بالبريد الإلكتروني إلى كل مدرس كلما جرت حادثة في بيئة التعلم الافتراضية تشمل طالباً في مجموعته (مثلاً: إضافة رسالة إلى الاجتماع أحادي الاتجاه، وتقديم تقويم).

المدرسون

عملت مع مدرس آخر على الشبكة الإلكترونية في تقديم التوجيه والدعم للمتعلمين في جميع عروض المقرر الذي ناقشناه هنا. عملنا معاً في الكلية منذ منتصف التسعينيات على مشروعات أخرى وطلب منا المشاركة بسبب ما نملكه من خبرة في التعلم الإلكتروني. وشاركنا أيضاً في تقديم المشورة والنصح فيما يتعلق بتطوير المقرر وتمكين المشاركين من مراجعة المقرر وصقله عبر عدد من المجموعات الطلابية.

المتعلمون

كان المتعلمون في أول عرضين تجريبيين من المدرسين العاملين بدوام جزئي في الكلية، حيث تلقوا التشجيع على رؤية البرنامج بوصفه فرصة لمتابعة تطورهم المهني. كان هناك قرابة عشرة طلاب في كل مجموعة «إلكترونية». وفي مقابل مشاركتهم وتأملاتهم في المقررات الجنينية، اكتسبوا مهارات جديدة وثمينة في التدريس الإلكتروني. أما العرض الثالث فشمل مشاركين دفعوا رسوم اشتراك.

المخرجات

بعد العرض الأول من المقرر، شعر الطلاب أنه مثير للاهتمام وأنهم اكتسبوا قدراً كبيراً من المعرفة فيما يتعلق بنظرية التدريس (أو التوسط) الإلكتروني. لكن سلط المدرسون الضوء على عدة قضايا. فقد شعروا بأن الفرصة التي سنحت للتفاعل بصورة نظامية ضمن المجموعة سوف تعزز عملية التأمل والتعلم. وفيما يتعلق بالعرض الثاني للمقرر، عقدت جلسات محادثة أسبوعية (غير رسمية) لتشجيع الطلاب على التفاعل فيما بينهم والتحدث عن مشكلات التعلم والإجابة عن الاستفسارات عنه.

وفرت عمليات التأمل بعد العروض قاعدة عريضة للتطور المستقبلي. ومع أن المقرر نفسه عُدّ تأملياً، وأكاديمياً، وشمل التعلم بواسطة التقنية، إلا أن المدرسين شعروا بأن محتوى المقرر مدمج في التعلم التقليدي عن بعد بدلاً من التركيز على مهارات التدريس الإلكتروني المميزة. وتمثل رأيهم في أن المقرر قد أتاح بضع فرص للطلاب لوضع معرفتهم عن التدريس الإلكتروني موضع الممارسة العملية، وزيادة ثقتهم بمهاراتهم لإدارة المتعلمين عن طريق الشبكة الإلكترونية. فضلاً عن ذلك كله، كانت بيئة التعلم الافتراضية بحاجة إلى مزيد من المرونة. فقد كانت بعض العمليات مرهقة ومزعجة، والنظام غير موثوق في أغلب الأحيان، حيث أوجد حواجز وعقبات أمام عملية التعلم والتعليم.

وتقرر أيضاً أن التقويم يجب أن يمنح الفرصة لتطبيق المعرفة المكتسبة حديثاً على بعض جوانب عمل الطلاب أو تعلمهم، بدلاً من مجرد كونه سلسلة من التأملات العامة.

في أعقاب هذه التعليقات، جرى تنقيح مادة المقرر وإدخال تعديلات جذرية عليها لاستيعاب قدر أكبر من النشاط العملي (التدريس على الشبكة الإلكترونية، 2002). أما العرض الثالث من المقرر فقد تابع تلقي المراجعات الإيجابية من الطلاب مع مزيد من التعليقات الإيجابية من المدرسين، الذين لاحظوا أن المقرر شهد تحسناً ملحوظاً بالرغم من الحاجة إلى تحقيق مزيد من التطور. وشعروا على وجه الخصوص بأن زيادة مشاركة الطلاب عززت إلى حد بعيد المقرر حيث تلقى الطلاب المشاركون التشجيع على ممارسة مهاراتهم في التدريس الإلكتروني.

استمر التدريس على الشبكة الإلكترونية في التطور وثبت الآن نجاحه الكبير مع الارتفاع المتواصل والثابت في أعداد الطلاب المشاركين. واستطاع الطلاب الناجحون الوصول إلى اجتماع للخريجين مكنهم من التعرف على المناقشات المتعلقة بالتجارب الإلكترونية.. إلخ.

دراسة الحالة 2: «التعلم الإلكتروني».

جامعة ورشستر كولدج، بريطانيا.

في جامعة ورشستر كولدج، يشير «نموذج التعلم» (غالوب، 2002)، المأخوذ من «إستراتيجية التعلم والتعليم»، إلى أن «المقررات تُصمم وتوثق وفقاً لما يجب على الطلاب عمله ليتعلموا، لا حسب ما يفعله المدرسون ليعملوا».

أثناء السنة الأكاديمية 2001 – 2002، كان التعلم على الشبكة الإلكترونية مقرراً من المستوى الثاني مع خمس عشرة وحدة دراسية ضمن بنية الشهادة. درست المقرر الذي يمتد اثني عشر أسبوعاً مجموعتان من الطلاب بين شهري فبراير ومايو من عام 2002.

إحدى المجموعتين أقامت في جامعة ورستر (المجموعة أ) أثناء الجلسة الصباحية الأسبوعية المنتظمة، في حين أقامت الأخرى (المجموعة ب) في جامعة هيرفورد أثناء الجلسة المسائية الأسبوعية المنتظمة. وجرى تدريس المجموعتين المقرر بصورة متوازية بغرض مقارنة النتائج والسماح للطلاب بالتنقل بين المجموعتين إذا أرادوا.

ضمت المجموعة آ أربعة وعشرين طالباً التقوا لحضور محاضرة أسبوعية وجلسة عملية، في حين ضمت المجموعة ب عشرة طلاب وتلقت ثلاث محاضرات تقليدية مقررة واستخدمت بقية الجلسات التعلم الإلكتروني. وتألف محتوى المقرر من جوانب نظرية (الأسابيع من 1 – 6)، وعملية (الأسابيع من 7 – 12). وفيما يتعلق بالتقويم، كان المطلوب من الطلاب تقديم مقالة اعتماداً على الجوانب النظرية للتعلم الإلكتروني وتطوير مجموعة أساليب للتعلم على الشبكة الإلكترونية باستخدام الوسائط المتعددة. فضلاً عن ذلك، كان عليهم تقديم مذكرة فردية عن تأملاتهم في تعلمهم أثناء مدة المقرر. ركزت الدراسة على المجموعة ب، مع أن المقارنة سوف تعقد مع المجموعة آ فيما يتعلق بنتائج التقويم.

استخدمت مقاربة توليفية للتعلم الإلكتروني في التصميم، حيث وفرت جلسات المحاضرات المعلومات عن محتوى المقرر، وشجعت التفاعل الجماعي والاندماج. واستخدمت مواد المحاضرات نفسها (شرائح باور بوينت) للمجموعتين آ و ب. استخدمت أيضاً جلسات محادثة أسبوعية لدعم اجتماع (مؤتمر) أحادي الوجهة ضم مادة المقرر والمعلومات عنه. وتألفت مواد المقرر من دليل إرشادي عن التعلم الإلكتروني يسلط الضوء على قضايا التعلم على الشبكة الإلكترونية والدراسة المكتوبة على الورق مع المعلومات الداعمة للبحث (مثلاً: مواقع الويب، ومواد المكتبة الإلكترونية). وكان من المتوقع أن تتطلب الجلسات العملية مزيداً من التفاعل المباشر (وجهاً لوجه)، ولذلك حددت جلسات نظامية للأسبوع الأول (لبدء المقرر وتأسيس التفاعل الجماعي)، والأسبوع السابع (لاستنتاج الجوانب النظرية والبدء بالعملية)، والأسبوع العاشر (لتقديم الدعم للجوانب العملية). وأثناء الأسابيع 7 – 12، عرض على الطلاب أيضاً تدريس إضافي مباشر لتعريفهم باستخدام البرمجيات إضافة إلى الدعم الهاتفي في ساعات محددة.

استخدمت بيئة التعلم الافتراضية المعيارية في جامعة ورشستر (الشكل: 8-2). ومن أجل تمكين النشاطات التفاعلية ثنائية الوجهة، وضمان أدوات تقويمية آمنة، ضمت خدمة تقنية المعلومات في جامعة ورشستر ميزات إضافية إلى لوحة المستخدم المعيارية لمساعدة المشاركين في المقرر على الدخول إلى الموقع الإلكتروني.

المدرس

كنت محاضرة في تقنية المعلومات في جامعة ورشستر البريطانية بين عام 1997 - 2002. وبوصفي أعمل في تطوير وتدريس المقرر، قدمت التوجيه والإرشاد والدعم للمتعلمين طوال عروض النسختين من هذا المقرر.

المتعلمون

غالبية الطلاب في هذه المجموعة كانوا من الكبار الذين يدرسون بدوام جزئي. وكانت نسبة الطلاب والطالبات متعادلة تقريباً، وكان الطلاب جميعاً معتادين على التعلم بواسطة المحاضرات والدروس. مر أحدهم بتجربة سابقة مع التعلم باستخدام التقنية. وأقر عدد منهم بأنهم حريصون على التعلم لكنهم خائفون أن تمثل البيئة الافتراضية حاجزاً معيقاً لتعلمهم بدلاً من أن تكون عاملاً مساعداً. وأبلغ الطلاب بأسلوب التعلم قبل أن يقرروا دراسة المقرر بهذا الشكل. وأشار نصف أعضاء المجموعة تقريباً إلى أن الدراسة بهذا الأسلوب كانت أكثر سهولة ومكنت من المشاركة بصورة أكثر انتظاماً نظراً لمسؤولياتهم الأخرى (الأسرية وغيرها).

النتائج

الجلسة الأولى للمجموعة ب كانت مباشرة (وجهاً لوجه) حيث قدمت المعلومات المتعلقة بأسلوب التدريس والتعلم كلها إلى الطلاب. وزودوا أيضاً بمقدمة عامة وتعريف موجز لمحتوى المقرر.

عقدت الجلسة الإلكترونية الأولى أثناء الجلسة المقررة في الأسبوع الثاني. وكان من المنتظر أن يستخدم بعض الطلاب مرافق الكلية في هيرفورد، في حين يستخدم غيرهم وسائلهم المنزلية.

لكن في الممارسة العملية، عملت الغالبية العظمى من الطلاب في المنزل أثناء المحادثة على الشبكة الإلكترونية. واستهدفت هذه الجلسات التعبير عن الجلسات المباشرة (وجهاً لوجه). على سبيل المثال، يقرأ الطلاب الأسئلة ويعدونها من مادة المحاضرة ثم يعرضونها عبر المحادثة على الإنترنت.

بعد جلسة المحادثة الأولى، قدم الطلاب تغذيتهم الراجعة فيما يتعلق بتجربة التعلم واستخدمت الاقتراحات لتوجيه التدريس في الجلسة «الإلكترونية» اللاحقة (هاميلتون - جونز، 2003).

- طلب الطلاب توافر مواد المحاضرة مدة أطول قبل بدء جلسة المحادثة على الشبكة الإلكترونية، وذلك لمنحهم الفرصة لمزيد من الإعداد والتحضير. وافترض غالباً أن التوزيع المسبق لموجز المحاضرة في الجلسات المباشرة يشجع الطلاب على عدم حضورها، في حين أن النتائج في هذه الحالة أفرزت تأثيراً عكسياً تماماً!
- عدلت مواد المحاضرة ونقحت لتشجيع الطلاب على مزيد من المشاركة، في حين بدا تدفق الاتصالات أنه يخضع لهيمنة المدرس دون مشاركة كبيرة من الطلاب. أضيفت الأسئلة بعد كل 5 – 6 شرائح عرض عبر برنامج باور بوينت، وصممت لدفع الطلاب إلى التأمل في المادة، والتفكير بالسؤال ثم تطبيق المعلومات. وهذا أنتج مصدراً غنياً من الاتصالات من جانب الطلاب وقلص إسهام المدرس. وأثناء هذا التطور، تبدى فرق واضح في تحفيز الطلاب وتعلمهم بين المجموعتين.
- حددت مدة الجلسات بثلاث ساعات. لكن في الممارسة العملية وجد الطلاب صعوبة في المحافظة على الانتباه والاهتمام بعد مرور مدة تراوحت بين ساعة ونصف وساعتين. ووضعت «خطة» مشتركة وابتكرت «أجندة غرفة المحادثة». ثم تطورت الخطة وصقلت على مدى بقية الجلسات الإلكترونية.

في أعقاب هذه التعديلات والمراجعات، تطور المقرر باستمرار. وأصبح الطلاب أكثر ثقة في التعلم والاتصال عبر الشبكة الإلكترونية حيث تطوع بعضهم للعب دور ريادي في الاتصال.

في بداية القسم العملي من المقرر (في الأسبوع السابع)، التقت المجموعة وجهاً لوجه لتقويم التقدم الذي تحقق وتقديم تمهيد تعريفي بالمعرفة العملية المطلوبة. وكان من المتوقع أن تعقد جلسة جماعية أخرى في الأسبوع العاشر، لكن المفاجئ أن الطلاب اختاروا الاستمرار في دراسة بقية المقرر بالأسلوب الإلكتروني. واستفاد عدد منهم من الدعم الهاتفي والجلسات الثنائية للحصول على دعم إضافي. وملأتهم الثقة الآن بالتعلم عبر الشبكة الإلكترونية وأظهروا قدراً أكبر من الرغبة والاستعداد باستخدام تعلمهم للاستكشاف والبحث مقارنة بالطلاب في المجموعة آ.

أفرزت النتائج المستخلصة من عمليات التقويم نتيجة مثيرة للاهتمام، حيث نالت المجموعة ب معدلاً وسطياً من الدرجات يتجاوز كثيراً المجموعة آ. ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدة عوامل في المجموعة ب:

- المجموعة ب ضمت عدداً أكبر من الكبار الذين يعدون -تقليدياً- أكثر استعداداً للتعلم.
- قرأ الطلاب المعلومات النظرية قبل المحاضرات، ثم ناقشوا الأسئلة، فاكتسبوا مستوى أعمق من الفهم.
- كان على الطلاب العمل بدأب وجد على الصعيد الفردي لجسر أي فجوة في معارفهم.
- كانت الرابطة بين الطلاب أقوى ودعم أحدهم الآخر بصورة أكثر مما كانت عليه الحال في المجموعة آ.

تبين من التغذية الراجعة أن غالبية الطلاب في المجموعة ب أشارت إلى أن تجربة التعلم كانت أكثر تحدياً مما كان متوقعاً في البداية. وأكد معظمهم أنهم سيدرسون مقرراً آخر باستخدام هذه المقاربة للتعلم.

دراسة الحالة 3: القضايا الراهنة في التعليم الترفيهي Edutainment جامعة هالمستاد، السويد.

شملت هذه الدراسة مقرراً كان جزءاً من برنامج معلوماتي مبتكر لطلاب المرحلة الجامعية عنوانه: «تصميم برمجيات التعليم الترفيهي»، نفذ في جامعة هالمستاد في السويد.

أما هدف البرنامج فكان تدريب مطوري الأنظمة على قطاع التعليم الترفيهي وتشجيع أسلوب التعلم التأملي والتشاركي (سفين وآخرون، 2001 و2002).

«القضايا الراهنة في التعليم الترفيهي» مقرر لطلاب السنة الأخيرة يمتد 10 أسابيع (من نوفمبر إلى يناير من كل سنة أكاديمية) ويضم عشر مواد. ثمة هدف مهم لهذا المقرر هو تشجيع الطلاب على التأمل في منهاج المقرر، واستخدام مهاراتهم التأملية والاستقصائية المتطورة بوصفها ركيزة أساسية لمزيد من الاستقصاء، إضافة إلى زيادة وعي الطلاب بقضايا الأبحاث الحالية المتعلقة بتطوير أنظمة التعليم الترفيهي. وعند انتهاء المقرر يكون الطلاب قد قرؤوا عدداً يتراوح بين 30 – 45 مقالة بحثية (500 صفحة من النصوص على الأقل) وتلقوا محاضرات عن الكتابة الأكاديمية، وعملية المراجعة، ومراجعات الأنداد وغيرها من القضايا المتصلة بهذا المجال. وأثناء مرحلة البحث المتعلق بهذا المقرر، أضاف الطلاب –في الحالة النمطية– خمس مقالات «فردية» أو أكثر إلى إطار عملهم النظري. وشمل التدريس محاضرات وندوات مباشرة إضافة إلى نشاط إلكتروني. كان الطلاب كلهم من السويديين المتضلِّعين من الإنكليزية، شفهياً وكتابياً. وكانت تلك حالة مألوفة نظراً لأن الطلاب درسوا غالباً على يد محاضرين دوليين أثناء دراستهم طوال ثلاث سنوات. واستخدمت بيئة التعلم الافتراضية المعيارية.

استهل المقرر بمحاضرة قدمت للطلاب المحتوى. ثم قسموا عشوائياً إلى مجموعات مؤلفة من خمسة أو ستة أفراد وعرض عليهم العنوان / الموضوع للاستقصاء، إلى جانب موجز لمتطلبات التقويم. وأثناء معظم الأسابيع، أتيحت للطلاب فرصة القيام بزيارات قصيرة (مدة خمس عشرة دقيقة لكل مجموعة) للتفاعل مع المدرس في الجامعة، وتلقوا التشجيع على استخدام بيئة التعلم الافتراضية لتسهيل التفاعل مع المدرسين، والمجموعات الأخرى، ولعقد المقارنات. وفي وقت مبكر من الدورة، حضرت المجموعات كلها جلسة مناقشة في الجامعة مع المدرسين. وتضمن كل اجتماع مراجعة لمدى التقدم الذي أحرزته المجموعة، والتعليمات المتعلقة بكيفية استخدام بيئة التعلم الافتراضية للعمل الفردي والجماعي.

شملت عمليات تقويم المقرر ما يأتي:

- ورقة فردية تركز على أي من المجالات ضمن عنوان محدد؛
- ورقة بحث جماعية، تركز على الموضوع المعني؛
- مذكرة تأملية فردية، توجز ديناميكيات المجموعة طوال عملية الكتابة؛
- خمس مقالات نقدية تأملية (تكتبها المجموعة) تراجع أوراق بحث المجموعات الأخرى.

فيما يتعلق بالتغذية الراجعة، تلقى الطلاب كلهم عرضاً نقدياً للأوراق الفردية والجماعية من المدرسين. إضافة إلى ملاحظة مكتوبة وموجزة عن مذكراتهم التأملية، ضمت تأملات كل طالب فيما يتصل بتجربته من البداية إلى النهاية.

المدرسون

منح هذا المقرر الفرصة للتدريس الجماعي لعدد معتدل من الطلاب، شمل التدريس الإلكتروني والمباشر. درّستُ المقرر (أنا وزميل) وقدمنا التوجيه والإرشاد والدعم للمتعلمين (كان زميلي مقيماً في السويد وكنت مقيمة في انكلترا). وتطلب هذا تصميماً وتطويراً لتوليفة عملية مزجت التعلم والتعليم، مع الأخذ بعين الاعتبار نمط الزيارات إلى السويد، وطبيعة الدعم المطلوب للطلاب. وشاركنا -نحن الاثنين- في تطوير منهاج مبتكر وأساليب تعلم تأملية على مدى عدة سنوات (هاميلتون – جونز وآخرون، 2001؛ سفين وآخرون، 2001؛ هاميلتون - جونز وآخرون، 2003).

المتعلمون

كان هناك خمسة وثلاثون طالباً في السنة الأخيرة يدرسون هذا المقرر. وبسبب الطبيعة المتميزة لبرنامج الشهادة، تميز هؤلاء عن المجموعات الطلابية التقليدية نظراً لأنهم اعتادوا طرح الأسئلة والاستفسارات والسعي وراء كل فرصة متاحة للابتكار، إضافة إلى أنهم تلقوا التشجيع لتطوير مهارات التعلم التأملية واستخدامها طوال مدة هذه الدورة.

المخرجات

لا تعد كتابة أوراق البحث مهمة يسيرة، بل تمثل بالتأكيد تحدياً لطلاب تصميم برمجيات التعليم الترفيهي، حتى إن امتلكوا تجربة طويلة من التساؤل والتأمل والتفكير المنطقي. ومع أن أفراد هذه المجموعة يعملون معاً للسنة الثالثة، إلا أن الحماس لأساليب المقرر ومفاهيمه كان واضحاً جلياً.

عَدَّ عدد كبير من الطلاب القسم الأولي من المقرر «صعباً»، حيث توقعوا أن يكون حواراً وصفياً مع المدرسين. وأعدت الاجتماعات القليلة الأولى المشهد لمزيد من التطور اللاحق، واكتسب الطلاب بالتدريج الثقة في دورهم التحليلي وتطور عملهم.

ثبت أن المكون التأملي في المقرر كان فرصة سانحة ومثيرة للأعضاء لتعزيز الرابطة بينهم وتعرّف أنفسهم والآخرين. قسمت بعض المجموعات أوراقها إلى أقسام وفروع. فضلاً عن أن بعض الطلاب لاحظوا عملية التعلم المتعلقة بديناميكيات المجموعة بحد ذاتها، والمجموعة بوصفها مؤلفة من أفراد.

ثمة عامل آخر توقعه فريق التدريس تمثل في الصعوبة التي واجهها هؤلاء الطلاب في التأمل «حسب الطلب». ففي عدة مناسبات، تعرضوا لأنشطة مشابهة، لكنهم لم يستخدموا من قبل قط بيئة التعلم الافتراضية لمثل هذا العمل. لكن مع التقدم الذي شهده المقرر، تراجعت رهبة الطلاب وأصبحت مذكراتهم التأملية مماثلة في قيمتها وأهميتها للرؤية الفردية. غير أن التردد الأولي في الإنتاجية التأملية دفعنا إلى التفكير بكيفية استخدام المذكرات التأملية وماهية العوامل الإضافية التي يجب التفكير فيها. وفي حين أن التأمل «حسب الطلب» مثل تحدياً رئيساً للطلاب السويديين، إلا أن العمل بلغتهم الثانية لم يمثل عائقاً كبيراً أمام التعلم.

شملت النتائج الإجمالية الأولية ما يأتي:

- شعر الطلاب بالرهبة في بداية المقرر، حيث أشاروا إلى أنهم يتوقعون مزيداً من المدخلات الوصفية.

وهذا أدى إلى تأخير عملية إنتاج الأوراق البحثية. وفي أعقاب الاجتماع الأولي، تراجعت على ما يبدو بعض من هذه التحفظات وذلك مع تسارع العمل وتكثفه.

- لم يستخدم الطلاب بأسلوب تفاعلي بيئة التعلم الافتراضية، باستثناء المكتبة الإلكترونية، على الرغم من تلقي التوجيه والإرشاد العملي على استخدامها. وكان ذلك يمكن تفهمه ضمن اتصالات المجموعة، لكن كان من المتوقع أن يكون الاستخدام أوسع بين المجموعات. ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى أن بيئة التعلم الافتراضية تستخدم لأول مرة في المقرر على الرغم من خلفية الطلاب المعلوماتية.
- قدم عدد كبير من الطلاب مذكرات بمحتوى وصفي صرف، حيث قدموا وصفاً للإسهامات بدلاً من تجارب التعلم التأملي وكان ذلك مقلقاً ومختلفاً عما توقعناه.
- الطلاب الذين استخدموا أسلوب التأمل التحليلي بدؤوا رؤية الصلة الوثيقة بين الأجزاء التكوينية للمقرر، وأشاروا -عبر التغذية الراجعة الشفهية- إلى أنهم شعروا بأن هذا المقرر أعدهم إعداداً جيداً للبحث الذي جاء أثناء فصل الربيع.

تخطر على البال بعض الأسئلة من هذه التجربة:

س- هل يحتاج طلاب تصميم برمجيات التعليم الترفيهي إلى بنية مقرر أكثر تماسكاً؟

ج- جرى التعليق على ذلك مراراً، خصوصاً أثناء الأسابيع الأولى حين لم يفهم الطلاب تماماً ما هو مطلوب منهم.

س- هل كانوا بحاجة إلى مزيد من التوجيه والإرشاد فيما يتعلق بإجراء البحث؟

ج- ربما، مع أن مهارات البحث تبدت حالما أصبحوا أكثر ثقة في قدرتهم على التعامل مع المعلومات.

س- هل وجد الطلاب جزء مجموعة الأنداد من العملية التأملية مهدداً؟

ج- سيكون هذا مفاجئاً نظراً لأن هؤلاء الطلاب لديهم تجربة تمتد عامين اثنين من التأمل في تعلمهم وتعلم الآخرين.

س- هل كانت التوليفة مناسبة للمقرر؟

ج- مع أن التردد الأولي سبب لنا بعض القلق، إلا أن استجابة الطلاب تمثلت في أن التوليفة كانت مناسبة لهم. وسوف يتطور مزيد من الاستكشاف والتقصي فيما يتعلق بـ«التوليفة» اعتماداً على تجارب المقرر هذه.

سوف نراجع محتوى المقرر ونصقل أسلوب العمل عليه مع عدة مجموعات، مع أخذ نتائج تأملاتنا بعين الاعتبار في التطور اللاحق.

كلمة شكر

أود أن أتقدم بالشكر الجزيل على المساعدة والدعم في إعداد هذا الفصل إلى:

National Extension College, Cambridge, UK

Sue Carr (Administrator, Tutoring Online)

Anna Peachey (Consultant, Tutoring Online)

Karen Saunders (E-leaming Development Manager)

Halmstad University, Sweden

Ulf Ivarsson (Director of International Office)

Torben Svane (Associate Professor, Dept. of Information Science, Computing and Electrical Engineering)

University College Worcester, UK

Rowland Gallop (Director of Learning and Teaching Centre)

John Peters (Deputy Director of Learning and Teaching Centre)

Helen Hill (IT Service)

Grants from the Learning & Teaching Fund

Aston University, Birmingham, UK

Roy Smith (Director of Combined Honours)

Miranda deal. Sue Perry and Lindsay Batt (Combined Honours)

مراجع

Bosman, K. (2002) Simulation-Based e- learning, Syracuse University, Instructional Design, Development & Evaluation. Online. Available at: www.web.syr.edu/~kjbos man/ProjectSProduct.doc (accessed 30 March 2004).

Cox, P. (1999) Online Learning: Old Wine, New Bottles or a New Way to Learn in a Post - Modern Society? Online. Available at: www.nw99.net.au/papers (accessed 30 November 2004).

Gallop, R. (2002) The Learning & Teaching Strategy 2002 - 2005: Learning Paradigm.

Online. Available at: www.worc.ac.uk/LTMain/Strategy/2002 - 2005/paradigm.html

(accessed 30 March 2004).

Hamilton-Jones, J. (2003) What Makes a Good e-Lerner? Discussion paper presented

at ILTAC 2003, University of Warwick, UK. Online. Available at: www.aston.ac.uk/combhons/jo/publics. html (accessed 30 November 2004).

Hamilton-Jones, J. and Nixon, J.C. (2001) Who Survives the Double Degree? Paper

presented at the International Conference for Lifelong Learning, University Col - lege Worcester, UK, July 2000. Online. Available at www.aston.ac.uk/combhons/jo/ publics.html (accessed 30 November 2004).

Hamilton-Jones, J. and Svane, T. (2003) Developing Research Using Reflective Diaries .

Proceedings of 32nd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Boulder, CO, November 2003.

Hamilton-Jones, J.K., Lewin-Jones, J.J. and Nixon, J.C. (2003) Developing Online Learning and Monitoring for International Students, Small Grants Award Final Report submitted to UKCOSA, September 2002. Summary reported in World Views, UKCOSA Magazine.

Rosenberg, M. (2001) E-Learning; Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age, McGraw - Hill, New York.

Salmon, G. (2000) E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online, Kogan Page, London.

Svane, T. and Hamilton-Jones, J. (2002) Establishing International Co-operation in Edutainment Software Design: Some Experiences . Proceedings of 33rd ASEE/IEEE

Frontiers in Education Conference, Boston, MA, November 2002.

Svane, T., Aderklou, C., Fritzdorf, L. and Hamilton-Jones, J. (2001) Knowledge by User

Demand and Self-reflection: New Models for Teaching and Assessment in Edutainment

Software Design . Proceedings of 31st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Reno, NV, October 2001.

Tutoring Online (2002) Course Handbook, National Extension College, Cambridge, UK - Note

J.K. Hamilton-Jones is now J.K. Smedley

ملاحظة: أصبح اسم جي. هاميلتون-جونز الآن: جي. كي. سميدلي.

- 9 -

تيسير انتقال الطلاب نحو التعلم الموجه ذاتياً

جولي - آن ريغان

مقدمة

يوجز هذا الفصل النتائج المستخلصة من دراسة استمرت سنة كاملة، تفحصت وجهات نظر الطلاب عن التعلم الموجه ذاتياً. وهذه النتائج تثير قضايا مهمة فيما يتعلق بعملية التحول إلى المتعلم المستقل. عاينتُ هذه العملية بوصفها سلسلة متصلة من التعلم الموجه إلى التعلم الموجه ذاتياً. لقد أظهرت الدراسات أن هذا التطور يمكن أن يكون مؤلماً دون إرشاد وتوجيه (تايلور وبورغيس، 1995؛ هيرد، 1998؛ لونكي - تشايلد وآخرون، 2001؛ هيويت - تايلور 2001)، وأقدم الحجة على أن هذا الألم لا ضرورة له.

في البداية، أحدد أهداف الدراسة والأس المنطقي لتصميم البحث. وأراجع الأدبيات المتعلقة بالتعلم الموجه ذاتياً، ثم أعرف المصطلحات الرئيسة وأقدم نظرة عامة على الأبحاث التي أجريت في ميدان تطور الاستقلال الذاتي في التعلم. ومع أن دراستي تركز على تجربة طلاب التمريض، إلا أن هذه المراجعة للأدبيات تشير إلى أن النتائج والمضامين التي توصلت إليها يمكن تطبيقها على التعليم العالي إجمالاً.

بنيت مناقشتي لنتائج الدراسة على خمسة أسئلة بحثية:

- ما الذي يفهمه الطلاب من تعبير التعلم الموجه ذاتياً؟

- ما هو مدى تأثير التعلم الموجه ذاتياً وفاعليته في رأي الطلاب؟
- ما هو الدعم الضروري برأي الطلاب للتعلم الموجه ذاتياً ليصبح فعالاً؟
- ما هي الحواجز المعيقة للتعلم الموجه ذاتياً بنظر الطلاب؟
- ما الذي يحفز الطلاب ويدفعهم نحو التعلم الموجه ذاتياً؟

في كل مثال، أناقش النتائج وأحدد المضامين للممارسة العملية. أخيراً، أقدم موجزاً مفيداً للممارسة الصحيحة في تطوير الطلاب ودفعهم نحو التعلم الموجه ذاتياً.

الخلفية والأهداف

انطلق هذا العمل من اهتمامي وقلقي من أن يصبح التعلم الموجه ذاتياً معلماً مميزاً لتعليم التمريض وحده، دون تقويم واضح لفاعليته. فهناك ثروة من الأدبيات التي تتناول التعلم الموجه ذاتياً من منظور التدريس، لكن قلة منها تتناوله من منظور الطلاب. وشعرت أن هناك توقعاً بأن يتمكن الطلاب من توجيه تعلمهم لمجرد أنهم في مرحلة التعليم العالي، وذلك على الرغم من الإقرار بأن هذا ربما يمثل واحداً من أهم الفوارق المميزة عن تجارب تعلمهم السابقة (مارشال ورولاند، 1998). هنالك أيضاً قلق في مكان آخر من التعليم العالي نتيجة الدافع المستمر لتقليص ساعات الاتصال والاعتقاد بأنه لا يصب بالضرورة في مصلحة الطلاب، في وقت تتغير فيه السيرة الأكاديمية للطلاب (أوتويل، 2001؛ هيرد، 1998).

تشير الأدلة المستمدة من رواية الطلاب أثناء جلسات التدريس والتعلم إلى أنهم لم يفهموا بوضوح ما هو منتظر منهم فيما يتعلق بالتعلم الموجه ذاتياً. ولم يثق عديد منهم بعملية توجيه تعلمهم بأنفسهم أو بالمهارات المطلوبة للاستفادة من هذه المقاربة بطريقة فاعلة. ولم يقتنعوا بأن التعلم الموجه ذاتياً مفيد لهم، بل وجدوا فيه إستراتيجية مؤسسية للتكيف مع الأعداد المتزايدة من الطلاب. وبدا واضحاً أن مقاربة المحاضرين للتعلم الموجه ذاتياً لم تكن متوافقة، خصوصاً فيما يتعلق بمستوى التوجيه والإرشاد والدعم الذي كانوا على استعداد لتقديمه للطلاب من أجل تسهيل عملية تحولهم إلى متعلمين مستقلين.

لذلك كله، كان الهدف الإجمالي لهذه الدراسة الاستقصائية اكتساب مزيد من الفهم لطبيعة التعلم الموجه ذاتياً من منظور الطلاب. وتوقعتُ أن يهدي مثل هذا الفهم ممارسةَ التدريس من قبل الفريق الأكاديمي، ويدعم سياسة المنهاج التي تضعها المؤسسة، ومن ثم يحسن تجربة التعلم للطلاب.

تصميم البحث

نفذت الدراسة الاستقصائية، التي مرت بمرحلتين متميزتين، على طلاب الدبلوم في برنامج التمريض. استخدمت المرحلة الأولى مجموعتين تمثيليتين (من 12 طالباً) لاستكشاف الموضوع. ثم استخدمت النتائج المستمدة من هذه المرحلة لتوليد استبانة اختبر مستوى الاتفاق ضمن عينة أوسع. اختبرت الاستبانة على ستة طلاب، وأجاب عنه في الدراسة الرئيسة 97 طالباً. وطلب من المبحوثين ترتيب مستوى موافقتهم أو معارضتهم على مقياس مؤلف من خمس درجات (مقياس ليكرت)، لسلسلة من العبارات التي تولدت من المجموعتين التمثيليتين. وعرضت الاستبانة والنتائج الكاملة على الشبكة الإلكترونية، لكن النسخة المختزلة لكل عبارة يمكن معاينتها في جداول ضمن هذا الفصل.

الأدبيات التي تناولت التعلم الموجه ذاتياً

أصبح تعبير التعلم الموجه ذاتياً مرادفاً لغيره من التعابير التدريسية مثل التعلم المستقل ذاتياً، والتعلم المرتكز إلى الإدارة الذاتية، والتعلم مدى الحياة، والتعلم المستقل (سوتو وتيرنر، 2000). ويمكن لهذه التعابير المتنوعة أن تسبب التشوش والارتباك للمحاضرين، على الأقل لأن حقيقة المفاهيم يمكن أن تتفاوت من مؤسسة إلى أخرى، أو حتى من قسم إلى آخر، ويزداد التفاوت من المنظور النظري للمفهوم. ويعتقد بود أن الأهداف المشتركة، على الرغم من كثرة التعابير، هي «تنمية الاستقلالية، والتوجيه الذاتي، والمسؤولية عن التعلم» (بود، 1981:1).

ويعتقد سوتو وتيرنر أيضاً أن التعابير المتنوعة مترابطة ومتداخلة ويصفان «نزعة نحو تشجيع مزيد من الأساليب المستقلة للدراسة» (2000: 385). ولأنني أردت أن أعرف رأي

الطلاب بالتعلم الموجه ذاتياً، عملت على تعريفه بأسلوب تقريبي، لغرض الدراسة، بوصفه أي تعلم خارج الاتصال المباشر في غرفة الصف.

يمكن لتعبير التعلم الموجه ذاتياً أن يكون إشكالياً من حيث أنه قد يسبب معضلة فلسفية لبعض المحاضرين. فهو يدل علاً أن الطلاب سوف يوجهون محتوى تعلمهم إضافة إلى العملية، ومن ثم فإن قضايا مثل إعداد الطلاب وإرشادهم ودعمهم بالتعلم الموجه ذاتياً يمكن أن تعد «متخمة بالمفارقة والتناقض» (تايلور وبيرغيس، 1995: 87). ويقول روبينز (1988) إن التعلم الموجه ذاتياً يجب ألا يقيد بكفاءات المقرر الصارمة أو نتائجه، ولكن بالنسبة لبعض البرامج المهنية، يمكن اعتبار هذه الصرامة مهمة وجوهرية. وأقترح أن درجة معينة من الصرامة فيما يتعلق بالنتائج ممكنة التطبيق في معظم البرامج في التعليم العالي. وبسبب الجدل النظري المتصل بالتعلم الموجه ذاتياً، يصعب العثور على إجماع في الأدبيات المتعلقة بالممارسة الناجحة في تسهيل هذه العملية. لكن هناك ميلاً متزايداً نحو الرأي القائل إن بعض الإعداد والتحضير أمر مطلوب، خصوصاً فيما يتعلق بمهارات استعادة المعلومات تعدها.

يرى هيرد (1998) أنك لا تستطيع، إن زعمت توفير خيار متاح، إجبار الطلاب على التحول إلى متعلمين مستقلين إذا شعروا أن المقاربة لا تناسبهم. لكن التعلم الموجه ذاتياً ارتبط منذ مدة طويلة بالتعليم العالي وسمات المتخرجين وصفاتهم، وأعتقد أن القدرة على توجيه الطالب لتعلمه هدف واقعي يستحق أن يسعى الطلاب جميعهم لبلوغه. إن التعلم الحقيقي الموجه ذاتياً يحتم القدرة على تحديد حاجات التعلم الخاصة بكل طالب. وقدم بوم وبوم (1997) الحجة على أن ذلك مثل إشكالية في المراحل المبكرة من تطوير مهارات التعلم الموجه ذاتياً. في حين يؤكد تايلور وبيرغيس (1995) أن الإعداد والتحضير عامل جوهري للتسهيل الفعال لمهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأن النظر إلى التعلم الموجه ذاتياً بوصفه طريقة لتقليص زمن الاتصال المباشر قد يكون خاطئاً. وعند تلخيص الأدبيات المتعلقة بمهارات التعلم الموجه ذاتياً، يحدد دنلاب (1997) القدرات الآتية بوصفها ضرورية:

- القدرة على تعريف وتحديد المشكلة/ حاجة التعلم.

- القدرة على تحديد مصادر للنقد والعثور عليها واستخدامها لحل المشكلات أو تلبية متطلبات التعلم.
- القدرة على اقتناص المعلومات من المصادر وتطبيقها على المشكلة أو حاجة التعلم.
- القدرة على المراجعة الناقدة للمعلومات والمهارات والعمليات المستخدمة لحل المشكلة أو تلبية مطلب التعلم.

(دنلاب، 1997: 2)

من الواضح أن غالبية الطلاب لن تمتلك هذه المهارات عند دخول التعليم العالي ولذلك فإن الإعداد والتحضير عامل جوهري. وسوف تتطلب تنمية هذه المهارات وتطويرها بعض الوقت، لذلك ربما تحتاج طبيعة التعلم الموجه ذاتياً إلى تغيير مع ما يحققه الطلاب من تقدم.

وجدت الدراسات التقويمية لمدركات الطلاب عن التعلم الموجه ذاتياً أن القلق والإحباط والتشوش والغضب مشاعر شائعة لدى الطلاب عند بدء مقررهم (تايلور وبيرغيس، 1995؛ لونيك – تشايلد وآخرون، 2001؛ هيويت – تايلور، 2001). لكنها تراجعت في السنة الثانية، ولم تعبر عن هذه المشاعر سوى قلة قليلة من الطلاب في نهاية المقرر. وبالنسبة لعديد من الطلاب، ربما تطلبت تجاربهم السابقة في مجال التدريس والتعلم قليلاً من التعلم المستقل (أو لم يمروا بمثل هذه التجربة قط)، ولذلك سيكون من الضروري إحداث تغير جذري. شعر بعض الطلاب بأنهم أكثر استعداداً لتغيير مقاربتهم للتعلم عند بدء المقرر مقارنة بغيرهم. واستخدم فيشر (وآخرون) «مقياساً للاستعداد» ووجده مساعداً في تقويم مواقف الطلاب وسماتهم الشخصية الضرورية للتعلم الموجه ذاتياً (فيشر وآخرون، 2001: 516). وإضافة إلى استعداد الطلاب وتحضيرهم للتغيير، سوف يحتاجون أيضاً إلى إقناعهم بفوائده ومنافعه. ويقدم أكيرليند وتريفيت الحجة على أن مناقشة التعلم الموجه ذاتياً بوصفه مقاربة للتدريس والتعلم، ومنح الطلاب الفرصة لاستكشاف «مزايا ونقائص المقاربات التقليدية والمبتكرة»، ربما يقلصان درجة معارضة الطلاب للتغيير (أكيرليند وتريفيت، 1999: 101).

على وجه العموم، يبدو المحاضرون مؤيدين للتعلم الموجه ذاتياً، ومدركين فوائد التعلم مدى الحياة للأفراد أنفسهم وللمجتمع ككل. في بعض المؤسسات، يمكن النظر إلى الاستخدام المتزايد للتعلم الموجه ذاتياً بوصفه وسيلة لـ«تحرير» فرق التدريس من الأعباء لتركز الاهتمام على الأنشطة البحثية أو تمكينها من تقديم الرعاية لعدد أكبر من الطلاب. ووجد جوردان ويومانز (1991) أنه في حين قد تعتقد فرق التدريس أن التعلم الموجه ذاتياً يعد تطوراً إيجابياً، فإن إدخاله في سياق توفير الوقت يمكن أن يصبح عائقاً أمام التغيير. فإذا أراد المحاضرون تسهيل تحويل طلابهم إلى متعلمين موجهين ذاتياً، فهم بحاجة إلى فهم التعلم الموجه ذاتياً من منظور الطلاب، لا من منظور المؤسسة. لذلك، سوف تهم نتائج هذه الدراسة كل من يشارك في هذه العملية.

النتائج والمناقشات

ما هو التعلم الموجه ذاتياً؟

حين طرحت هذا السؤال أول مرة على مجموعتي التركيز، أحجم الطلاب عن وصف التعلم الموجه ذاتياً بتعابير محددة لكنهم فهموا بالتأكيد أهداف استقلالية ومسؤولية وتنمية المهارات الضرورية للتعلم مدى الحياة. وتوضحت هذه الموضوعات أيضاً في المرحلة الثانية، كما يمكن أن نرى في الشكل 9 – 1.

لم يشعر سوى قلة من الطلاب بأنهم يتمتعون بحرية كاملة لتعلم ما رغبوا به، لكنهم أكدوا حرية تقرير متى وأين وكم يتعلمون. وعدَّ الطلاب التعلم لاستكمال جلسات التدريس، حسب توجيه المحاضرين أو المنهاج، تعلماً موجهاً ذاتياً. ويمكن تقديم الحجة على أن تعبير التعلم المرتكز إلى الإدارة الذاتية توصيف أكثر دقة من التعلم الموجه ذاتياً (هاموند وكولينز، 1991).

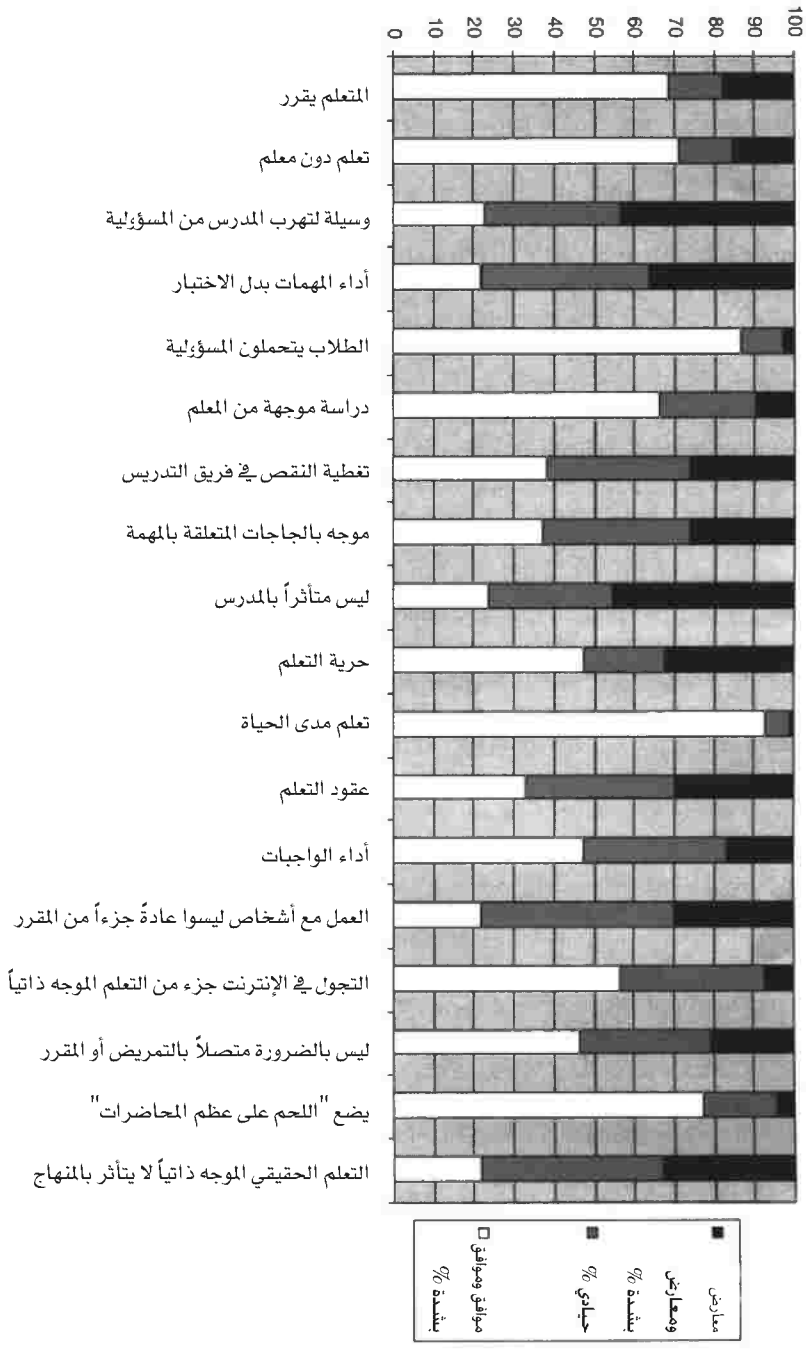
ولم يظن الطلاب في مجموعتي التركيز أن المدرسين عرّفوا بوضوح التعلم الموجه ذاتياً، وتوقعوا أن «يفعلوا» ذلك منذ بداية البرنامج.

وكان الطلاب في مجموعتي التركيز يشككون بالحافز المحتمل للتعلم الموجه ذاتياً ضمن برنامجهم. وظهر إجماع على أن التعلم الموجه ذاتياً قدم بوصفه وسيلة لـ«التهرب من المسؤولية» أو لتعويض النقص في فريق التدريس. ولحسن الحظ؛ لم يوافق سوى 27.7% من المبحوثين (ع :22) في الاستبانة على أنه تهرب من المسؤولية، ولم يوافق سوى 38.1% (ع: 37) على أنه تعويض عن النقص في فريق التدريس. لكن يجب على المدرسين ألا يقنعوا كثيراً بذلك، وأن يهتموا بكيفية الإشارة إلى الوقت المخصص في البرنامج للتعلم الموجه ذاتياً.

تؤكد هذه الدراسة حاجة فرق البرنامج إلى التوصل إلى إجماع على مدلول التعلم الموجه ذاتياً. يلاحظ هيويت – تايلور (2002) أن المدرسين والطلاب يجدون صعوبة في تعريف التعلم الموجه ذاتياً، خصوصاً حين تكون الفلسفة متنافرة مع حقائق البرنامج وتوقعاته. وهنالك حاجة إلى وجود مصطلح متفق عليه يعبر بدقة عن طبيعة التعلم الموجه ذاتياً في ذلك البرنامج، بحيث يمكن أن يشعر المدرسون بالارتياح عند شرحه للطلاب وجعل توقعاتهم واضحة لا لبس فيها ولا غموض.

الهدف المطلوب من الجميع هو الوصول إلى متعلم مستقل ذاتي التوجيه. ويجب أن تكون المناقشات المتعلقة بالمقاربة التطورية نحو ذلك الهدف جزءاً لا يتجزأ من البرنامج، وجزءاً من التعلم للتعلم في التعليم العالي. ويمكن مراقبة هذا التطور ورصده عبر مراقبين موضوعيين (انظر الفصل 10).

يقترح أكيرلينـد وتريفيت (1999) أن يزود المدرسون الطلابَ بدليل داعم من الأدبيات وتجارب الطلاب السابقين في محاولة لإقناعهم بفوائد هذا التغير في المقاربة ومنافعه. وإذا قل احتمال معارضة الطلاب للتغيير على المستوى العاطفي، فقد لا يجدونه مؤلماً. بكلمات أخرى، يجب ألا نفترض أن الطلاب سينظرون إلى التعلم الموجه ذاتياً بوصفه مفيداً ونافعاً، وعلينا إقناعهم به.



الشكل 9-1: ما هو التعلم الموجه ذاتياً؟

ما مدى فاعلية التعلم الموجه ذاتياً بوصفه منهجاً للتدريس والتعلم؟

ثمة إجماع قوي ضمن المجموعتين التمثيليتين كلتيهما على أن السمات والصفات الفردية تلعب دوراً مهماً في تقرير فاعلية التعلم الموجه ذاتياً. فقد وافقت نسبة 90.7% (العدد،ع، 88) من الطلاب على أن فاعلية التعلم الموجه ذاتياً تعتمد على الفرد. ووافقت نسبة 84% من الطلاب (ع: 80) على وجوب الانضباط الذاتي لكي يكون التعلم الموجه ذاتياً فعالاً ومؤثراً، ووافقت نسبة 78.6% منهم (ع: 76) على أن التعلم الموجه ذاتياً يتطلب مزيداً من التحفيز، مقارنة بالأساليب التقليدية للتدريس والتعلم، لكي يكون فاعلاً ومؤثراً. ويمكن تقديم الحجة على وجوب أن يكون التعلم الموجه ذاتياً أسلوباً اختيارياً للتدريس والتعلم، اعتماداً على ميل الفرد لمثل هذا الأسلوب. لكن الأمر ليس كذلك في واقع المقرر.

ما يقلق فعلاً أن التعلم الموجه ذاتياً، في هذه العينة من الطلاب، لم يُعّد فعالاً في رأي غالبيتهم؛ إذ وافقت نسبة 70.1% منهم (ع:68) على أن معظم الطلاب لا يفعلون شيئاً أثناء الوقت المخصص للتعلم الموجه ذاتياً في البرنامج. أما الحاجة إلى مزيد من التوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة، فقد ظلت موضوعاً مستمراً في أجزاء الدراسة كلها. وفي غيابها، يبدو أن التعلم الموجه ذاتياً لا يعد فاعلاً ولا مؤثراً في رأي عديد من الطلاب، خصوصاً في بداية البرنامج؛ فقد وافقت نسبة 77.3% من الطلاب (ع:75) على أن التعلم الموجه ذاتياً يمكن أن يكون «محبطاً» إذا «لم تعرف أين تذهب معه».

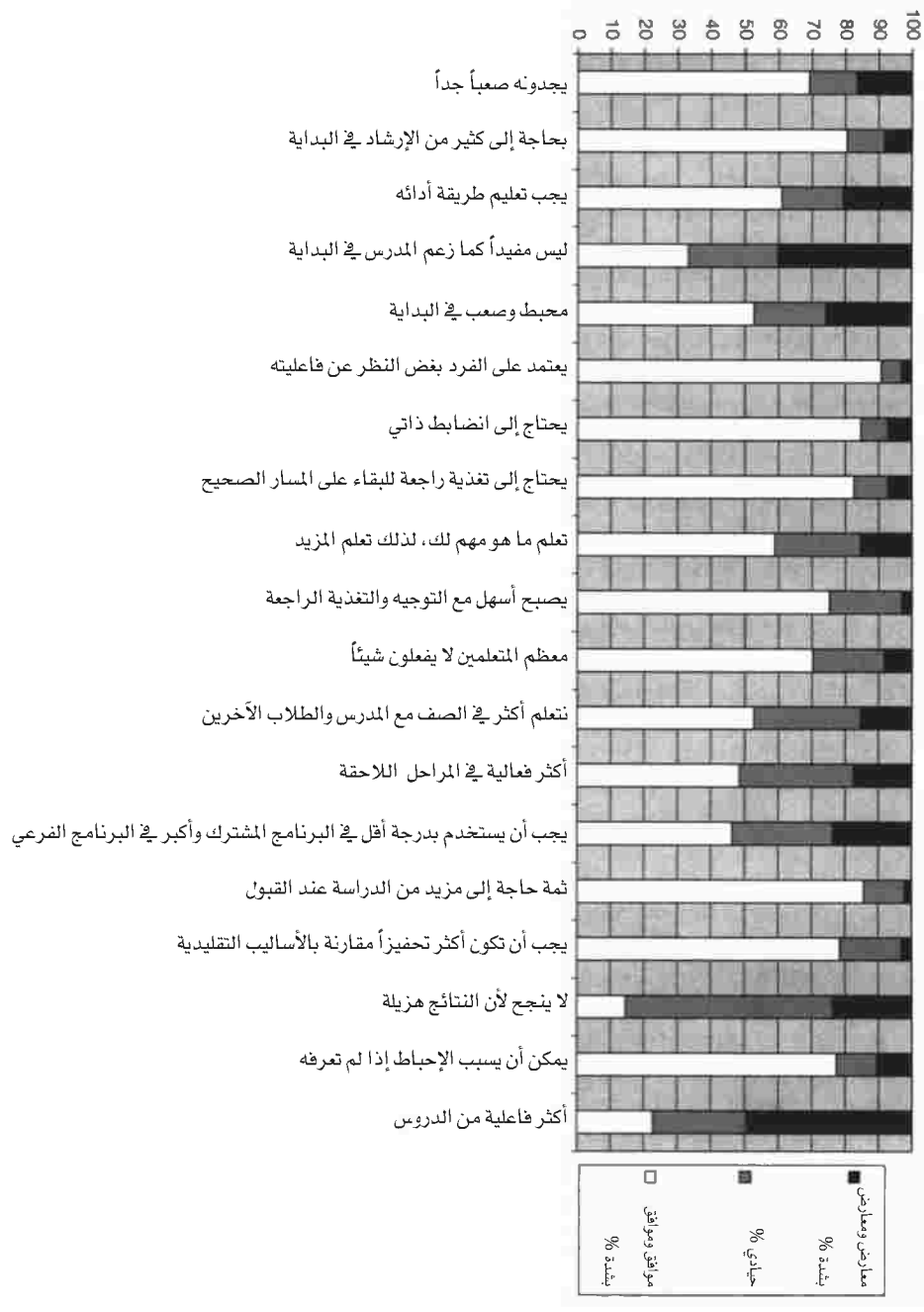
إذا كان المدرسون سيسهلون التعلم الموجه ذاتياً على الطلاب، فهناك حاجة إلى قبول حقيقة أن فاعليته تتطلب التوجيه والإرشاد، خصوصاً في المراحل المبكرة من عملية التطور. ويمكن للامتناع عن تقديم التوجيه والإرشاد للطلاب عند هذه المرحلة أن يحبطهم ويؤدي إلى الغضب وخيبة الأمل (بوم وبوم، 1997). ووجد هيويت - تايلور أيضاً أن الطلاب «ينظرون إلى التعلم الموجه ذاتياً بوصفه يتطلب بعض الخطوط التوجيهية والإرشادية ليكون ناجحاً» (هيويت - تايلور، 2001: 501). نحن بحاجة إلى توجيه الطلاب في البداية إلى ما يتعلمونه، وإلى مصادر المعلومات المناسبة، والعمق المتوقع للمعرفة والفهم. تبين أن نصف

المبحوثين تقريباً يرغبون في استخدام قدر أقل من التعلم الموجه ذاتياً في «برنامج المؤسسة المشترك»، وقدر أكبر منه في برنامج الفرع. أي قدر أقل في السنة الأولى وقدر أكبر في السنتين الثانية والثالثة.

فيما يتعلق بالطلاب الذين يعملون على الطرف «الموجه» من السلسلة، لا يعد التعلم الموجه ذاتياً الإستراتيجية الأكثر فاعلية للتدريس والتعلم. ويجب التفكير بذلك بعناية عند تقرير جوانب البرنامج التي يجب تناولها في مدة الاتصال. وبالطبع لا يوجد ضمان يؤكد أن الطلاب سوف يتعلمون بطريقة أكثر فاعلية في غرفة الصف، لكن نسبة 50% من الطلاب في هذه الدراسة شعروا أنهم يتعلمون أكثر في الصف الدراسي مع وجود مدرس وطلاب آخرين، مقارنة بتعلمهم عبر التعلم الموجه ذاتياً. أما مفتاح الفاعلية فيكمن حتماً في تطوير قدرات الطلاب لتمكينهم من الاستخدام الفعال للوقت المخصص للتعلم الموجه ذاتياً.

لا ريب في أن لاستخدام مقياس الاستعداد (فيشر وآخرون، 2001) فوائد واضحة لتقويم نقطة انطلاق الطلاب على السلسلة، وهو يشير إلى مدى التطور المطلوب قبل أن يعد التعلم الموجه ذاتياً مقاربة فعالة.

ثمة مضمون آخر للممارسة هو تقدير العبء التدريسي للمدرسين. ففي القسم الذي أعمل فيه، لا يشمل عبء العمل سوى التدريس في الصفوف. لذلك، إذا كان الطلاب يسعون للحصول على التوجيه والإرشاد والدعم أثناء الوقت المخصص للتعلم الموجه ذاتياً، فهذا لا يعد تدريساً. بل يشير ضمناً إلى أن التعلم الموجه ذاتياً لا يتطلب مدخلات من المدرس، ويمكن أن يدعم الرأي القائل بترك الطلاب لوسائلهم الخاصة، بغض النظر عن فاعلية (أو عدم فاعلية) مثل هذه المقاربة. لذلك، إذا تبنى القسم مقاربة داعمة للتعلم الموجه ذاتياً، تحتاج السياسات المتأثرة بذلك القرار إلى مراجعة في ضوء الممارسة المتغيرة.



الشكل 9-2: ما مدى فاعلية التعلم الموجه ذاتياً؟

ما هو الدعم المطلوب ليكون التعلم الموجه ذاتياً فعالاً ومؤثراً؟

ثمة مستوى مرتفع من الاتفاق على معظم الأفكار المتولدة في مجموعتي التركيز. فالطلاب بحاجة إلى الشعور بالثقة بقدرتهم على توجيه تعلمهم بطريقة فعالة، وذلك وفقاً لنسبة 97.9% (ع:95) من المشاركين في الدراسة. ومع اتساع الاستيعاب، يمكن تقديم الحجة على أن العديد من الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي ربما لم يمروا بتجربة ناجحة في التعليم الإلزامي، ومن هنا ظهر السبيل غير التقليدي إلى التعليم العالي. وفي هذه الحالة، من المرجح أن يمثل فقدان الثقة قضية إشكالية لمثل هؤلاء الطلاب.

كان الطلاب واضحين تماماً عندما أكدوا أن الدعم التدريسي مطلوب لضمان التعلم الموجه ذاتياً. وموقف المحاضر الداعم للتعلم الموجه ذاتياً حاسم الأهمية أيضاً. شعر الطلاب أن توفر المدرسين لتقديم التوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة أمر مطلوب ورحبوا به. والمسألة المهمة لعدد كبير من أفراد هذه العينة الحاجة إلى مزيد من التدريب على المهارات الضرورية للتعلم الموجه ذاتياً. لكن ذلك لا ينطبق على الطلاب جميعاً ويعبر عن خلفية متنوعة إلى حد بعيد للمشاركين في هذا البرنامج. ومن القيود المحددة للدراسة عدم جمع بيانات تتعلق بالسير الذاتية وذلك لضمان الخصوصية الكاملة. وربما كانت مثل هذه المعلومات مفيدة في تمييز أنماط العمر والجنس والخلفية التعليمية فيما يتعلق بالحاجة إلى تدريب المهارات. ولو استُهدف هذا التدريب لتمكن كل طالب من تلقي مزيد من المساعدة الفردية.

من مجالات الاختلاف بين مجموعتي التركيز والمجيبين على الاستبانة، ذلك المتعلق باستخدام أسئلة الاختبارات بوصفها مقياساً. فقد اتفق المشاركون في مجموعتي التركيز على أن مثل هذه الأساليب، لو تمت إدارتها بطريقة خالية من التهديد، ستساعدهم فعلاً على تحديد حاجات التعلم وقياس مستوى معرفتهم إزاء الآخرين في مجموعتهم. لكن لم توافق سوى نسبة 46.4% من المجيبين على الاستبانة (ع:45) على هذه العبارة. إذ حدد الطلاب في مجموعة التركيز مدرسين بعينهم تبنوا هذا الأسلوب، في حين ربما لم

يتعرض المجيبون على الاستبانة لتجربة شخصية مماثلة. ويمكن أن يفسر ذلك التنافر بين المجموعتين.

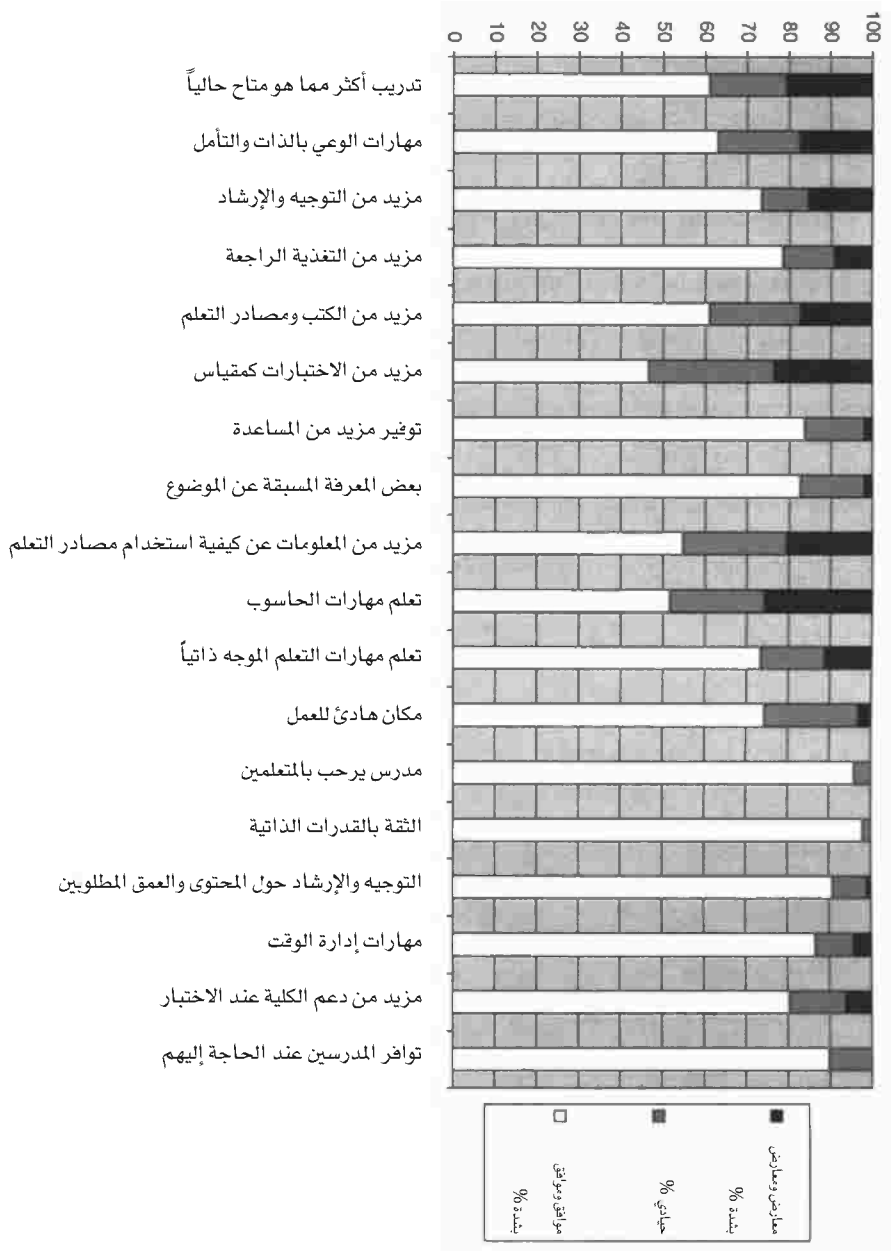
التحدي الذي يواجه الممارسة هو توافر المدرسين الذين يرحبون بمساعدة الطلاب، واستعدادهم لتقديم التوجيه والإرشاد والدعم لهم. ومن المؤكد أن تقديم التوجيه والإرشاد والدعم لن يؤدي إلى توفير الوقت الذي توقعه صنّاع السياسة وربما واجهت المقاربة الأكثر دعماً مقاومة ومعارضة.

وبعد الافتراض أن الجميع يدعمون هذا التغير في الممارسة، أعتقد أن الدعم المقدم إلى التعلم الموجه ذاتياً يحتاج إلى التنظيم لضمان المساواة. فإذا لم يُعد تطوير الطلاب الذين يتلقون الدعم وتحولهم إلى متعلمين مستقلين مسؤولية الجميع، يمكن أن يتحملها عدد قليل من الراغبين في فريق التدريس.

يوجز ديركس (1999) مقاربة تشمل توفير «مدرس تعلم مستقل» يقدم خدماته أثناء الأوقات المخصصة للتعلم الموجه ذاتياً. يمكن لهذه المقاربة أن تكون فعالة، إذا طبقت بالتناوب على المدرسين في القسم، وعدت جزءاً من العبء التدريسي، وعرضت قائمة المناوبين بوضوح على الطلاب.

يصف سوبرال مقاربة المجموعة الصغيرة، مع محاضر يقوم بدور التسهيل. تتيح هذه المجموعات الأسبوعية للطلاب تقاسم معارفهم وتلقي الإرشاد والتوجيه والتغذية الراجعة من المحاضر. وأشار الطلاب الذين استخدموا هذه المقاربة إلى زيادة في الفاعلية والثقة فيما يتعلق بالتعلم الموجه ذاتياً (سوبرال، 1999).

ثمة خيار ثالث، يمكن أن نعده حلاً وسطاً، يتمثل في دمج التوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة المتعلقة بالتعلم الموجه ذاتياً ضمن جلسات التدريس كلها. ومع أن هذا يعني عدم توافر محاضر للطلاب أثناء الأوقات المحددة للتعلم الموجه ذاتياً، إلا أنهم يتلقون الإرشاد فيما يتعلق بالوجهة التي يجب أن يتخذها التعلم الموجه ذاتياً، وتتاح لهم فرصة لمناقشة تعلمهم في مرحلة لاحقة.



الشكل 9-3: ما الذي يحتاج إليه الطلاب لتوجيه تعلمهم الذاتي بأسلوب فعال؟

العبارات التي حصلت على أعلى مستوى من الاتفاق كانت تتعلق بتجارب الطلاب مع التعلم الموجه ذاتياً في مجال الطب السريري. لن نناقش هذه التجارب هنا، نظراً لأنها لا تتصل بالبرامج كلها. وبعيداً عن قضايا قبول الطلاب ومساعدتهم في العثور على المقرر المناسب، اعتقد الطلاب أن أصعب الحواجز المعيقة يتمثل في الافتقار إلى المعرفة. وتعبر هذه النتيجة عما توصل إليه تايلور وبيرغيس (1995)، اللذان وجدا أيضاً أن عدم معرفة ما الذي يتعلمه الطالب كان واحدة من المشكلات الرئيسة التي ذكرها الطلاب. ومثلما نستطيع أن نرى في الشكل 9 – 4، لم يوافق سوى 38.1% من الطلاب (ع:37) على أن الإفراط في التعلم الموجه ذاتياً قبل الوقت المناسب يشكل حاجزاً معيقاً، وهذا يبدو مناقضاً للنقطة السابقة. لكن نسبة 43.3% من الطلاب (ع:42) استجابت باستخدام خيار الموقف «الحيادي»، ولم تعارض سوى نسبة 19% (ع:18) العبارة فعلاً. ولا أستطيع أن أفسر سبب هذا التناقض لكن ربما يعود إلى الصياغة.

إن موضوع التوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة يبرز بقوة في هذا البند أيضاً؛ فقد وجد 83.5% من المبحوثين (ع:81) أن عدم إبلاغهم بأن ما يفعلونه صواباً أم خطأ حاجزاً معيقاً، ووجد 79.4% (ع:77) أن غياب التوجيه والإرشاد يشكل حاجزاً. وعدَّ المبحوثون أيضاً الثقة بالذات وغياب الدعم التعليمي من الحواجز المعيقة، لكنها لا تبدو قوية في هذا البند. وهذا قادني إلى الاعتقاد أن الطلاب يدركون قدرتهم على التطور على طول السلسلة دون مساعدة، لكن دعم وإرشاد وتوجيه المدرسين تساعد جميعاً في تسهيل تلك العملية إلى حد بعيد. أما عدم اهتمام المدرسين بالتعلم الموجه ذاتياً فقد وجده 68% من الطلاب (ع:69) حاجزاً معيقاً، وأشار 68% منهم (ع:66) إلى العلاقة الضعيفة مع المدرس بوصفها حاجزاً معيقاً. مثل هذه القضايا تتصل بالمناقشات السابقة فيما يتعلق بالصعوبات التي يواجهها المدرسون عند إرشاد الطلاب في التعلم الموجه ذاتياً، والخطوات التي يمكن اتخاذها لمغالبة تلك الصعوبات.

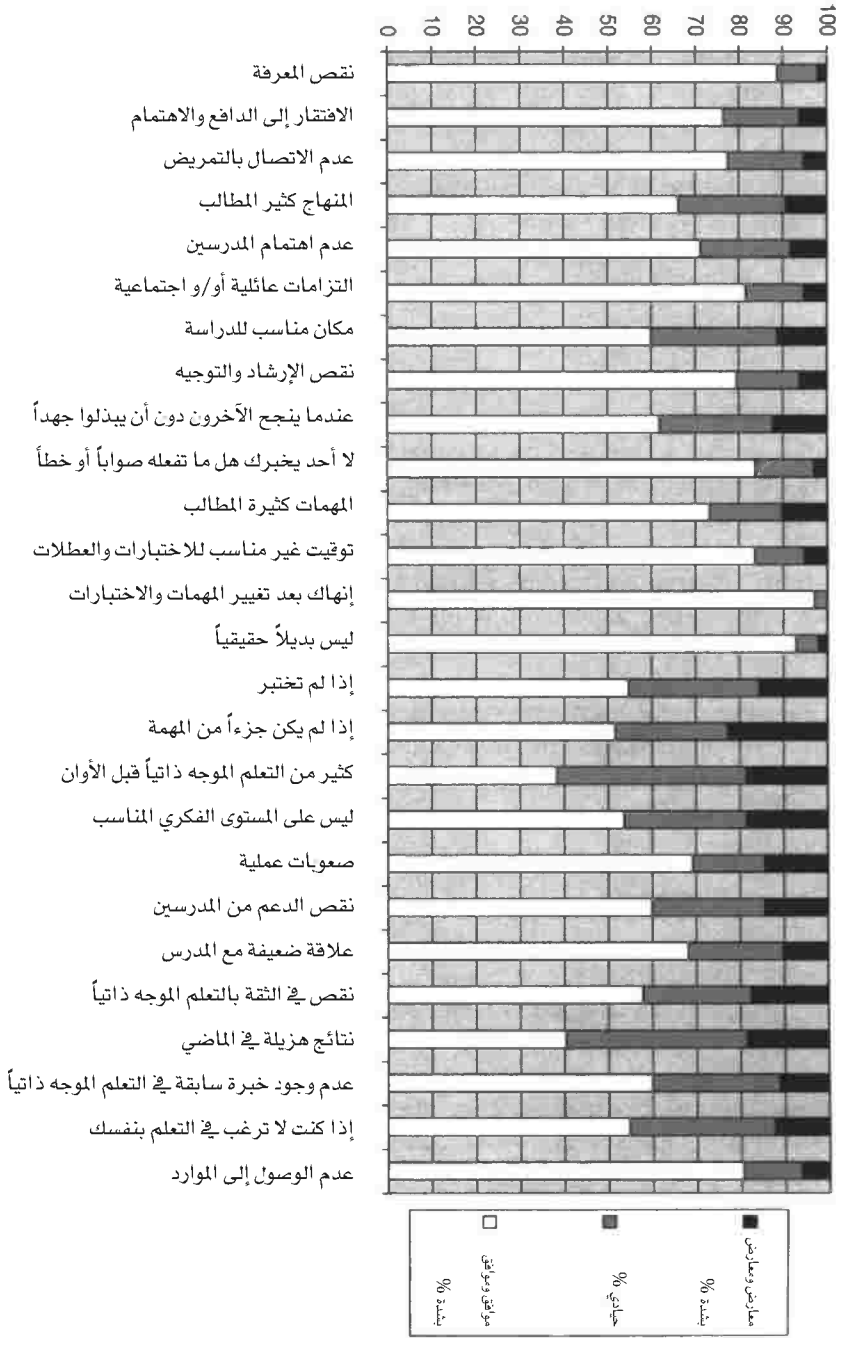
تشهد السيرة الذاتية لطلاب التعليم العالي تغيراً سريعاً، وربما يكون لدى عديد من الطلاب الآن عائلات والتزامات أخرى يجب موازنتها مع دراستهم؛ فقد وجد 81.4% ممن

وقعت عليهم الدراسة (ع:79) أن الأسرة أو الالتزامات الاجتماعية (أو الجانبين معاً) تشكل حاجزاً يعيق التعلم الموجه ذاتياً. وقال طلاب في مجموعتي التركيز إنهم يستخدمون الوقت المخصص في البرنامج للتعلم الموجه ذاتياً بوصفه طريقة لتخفيض نفقات رعاية الأطفال/ أو فرصة للعثور على عمل مأجور لدعم مدخولهم. ومع التشديد المستمر على توسيع مدى إتاحة الانتساب واحتمال زيادة الرسوم، من المرجح أن يجد مزيد من الطلاب أنفسهم في هذا الوضع. مرة أخرى نقول إن الفلسفة المؤسسة للتعلم الموجه ذاتياً وتوقعاته ضمن البرامج الفردية سوف تقرر هل يعد ذلك حاجزاً معيقاً أم لا. فإذا كان التعلم الموجه ذاتياً يعني فعلاً التوجيه الذاتي، فإن قضاء ذلك الوقت في العمل أو رعاية الأطفال أمر صحيح. لكن إذا كانت التوقعات تشير إلى أن الطلاب يستخدمون ذلك الوقت لتحقيق نتائج التعلم للبرنامج، فإن هذه الالتزامات تعد حاجزاً معيقاً مثلما هو الحال في هذه المجموعة من الطلاب.

عدَّ 80.4% ممن وقعت عليهم الدراسة (ع:78) عدم إتاحة الوصول إلى مصادر التعلم خارج الأوقات التي يخصصها المحاضرون لإرشاد الطلاب، حاجزاً معيقاً. وهذه تمثل مشكلة على الأغلب ضمن المواقع التابعة الأصغر حجماً - لكنها تؤثر أيضاً في الجامعات الرئيسة أثناء العطلات. لقد جرى التعامل مع هذه القضايا بالتدريج، لكن المدرسين وفريق دعم التعلم بحاجة إلى العمل معاً لضمان تقليص مثل هذه الحواجز إلى أقصى حد.

يمكن تقديم الحجة لمصلحة استخدام البرنامج منذ البداية بمحتوى يقدم بأسلوب جدلي ويحدد حجم التعلم الموجه ذاتياً. لكن يمكن عكس التوازن بأسلوب مطرد على مدى البرنامج. وقد طبق ذلك إلى حد ما عبر تقليص مدة الاتصال المخصصة للمقرر في مختلف المستويات الأكاديمية. وأود تأكيد إمكانية إجراء تعديلات إضافية، خصوصاً في السنة الأولى.

يقدم فالوز وأهميت الحجة على أن «إلهام الطلاب وتحفيزهم على التحول إلى متعلمين مستقلين ربما يمثلان الدور الرئيس لأي معلم» (فالوز وأهميت، 1999 :1). لذلك، يحتاج المدرس، إضافة إلى تقديم المعرفة إلى الطلاب وتوجيههم ودعمهم، إلى العثور على مفتاح تحفيز كل طالب نحو توجيه تعلمه.



الشكل 9-4: ما هي الحواجز التي تمنع الطلاب من توجيه تعلمهم بأنفسهم؟

ما الذي يحفز الطلاب على توجيه تعلمهم؟

مع أن عديداً من الحوافز حددت ضمن مجموعتي التركيز، إلا أن معظم النقاش تركز على دور «المحاضرة الجيدة» في تحفيز الطلاب على توجيه تعلمهم. أما المعرفة المكتسبة أثناء المحاضرة فقد أرشدت الطلاب حول ماهية المعرفة الإضافية التي يحتاجون إليها لفهم الموضوع. وأثبتت هذه الرابطة بين المدرسين والتعلم الموجه ذاتياً نتائج الاستبانة. فقد وافقت نسبة 100% من المبحوثين (ع:97) على أن المحاضرة الجيدة تحفزهم على توجيه تعلمهم، ووافقت نسبة 85.4% منهم (ع:82) على أن المناقشة الحيوية في الصف تحفزهم أيضاً. وعند إضافة ذلك إلى وجود مدرس متحمس يتضح أن للمدرسين دوراً أساسياً يقومون به لتحفيز الطلاب على التحول إلى متعلمين مستقلين. وأعتقد أن هذه الرابطة بين المقاربات التوجيهية وتطور المتعلم المستقل لم تلق اهتماماً كافياً في الأدبيات التي تناولت التعلم الموجه ذاتياً.

تشير التعليقات على الاستبانة إلى أن أسلوب «العصا والجزرة» لم يفهمه عديد من المبحوثين، ولذلك تجاهلوه. وعُدَّ المدرسون الصارمون محفزين في مجموعتي التركيز، لكن ذلك لا تؤيده العينة الأكبر حجماً. وعلى نحو مشابه، حظيت فكرة التجربة السلبية بوصفها محفزاً بمستوى مرتفع من الموافقة في مجموعة التركيز، لكن ليس في العينة الأكبر حجماً. على السطح، بدت لي الفكرة غير مقبولة منطقياً، لكن علي الاعتراف بأن المناقشة داخل مجموعتي التركيز كانت مقنعة ويمكن أن تؤثر إلى حد بعيد في المشاركين الآخرين.

يمكن أن نتبين من الشكل 9-5 أن الطلاب تحفزهم سلسلة من العوامل، بعضها محفزات ذاتية وغيرها محفزات خارجية. ويوصف المحفز الذاتي بأنه يعبر عن هدف شخصي ويستمد من اهتمام بالموضوع؛ في حين يتميز المحفز الخارجي بشكله الأداتي واعتماده على المكافآت والضغوط الخارجية (اينتويسل، 1998). ويمكن أن نعد هذا الرأي القائل بوجود انقسام واضح بين الشكلين مبالغاً في التبسيط (ايفوفين، 1998)، وهو رأي أؤيده بقوة. إذ أشار الطلاب في مجموعتي التركيز إلى وجود عوامل مختلفة تحفزهم في أوقات مختلفة وفي موضوعات مختلفة، وغالباً ما توجد عدة حوافز معاً، ذاتية وخارجية.

في المجموعتين التمثيليتين، قال طالب واحد فقط إن محفز توجيه تعلمه يأتي من العمل الجماعي، وتلقى ردة فعل معادية من المشاركين الآخرين. ونظراً لوجود نزعة نحو التعلم المرتكز

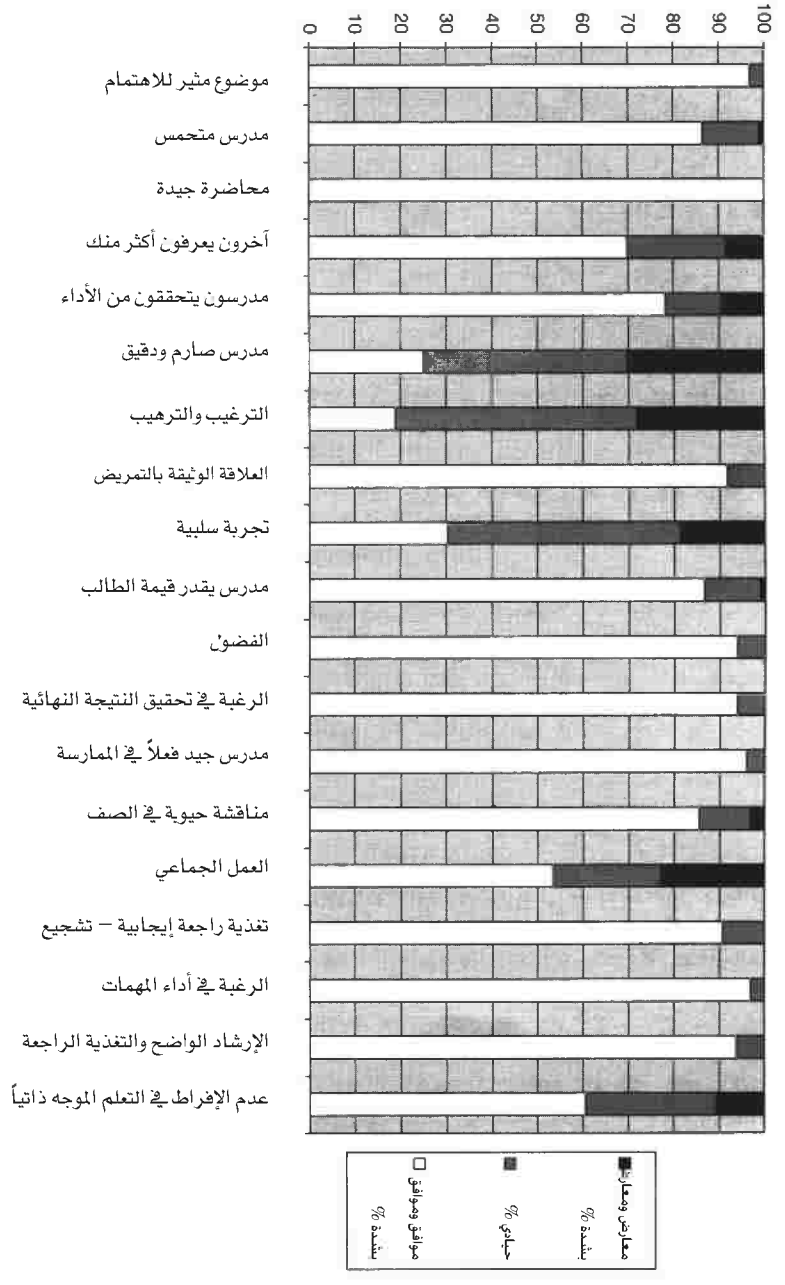
على حل المشكلات في مجال تدريس التمريض، قررت إضافته إلى مرحلة الاستبانة. وربما عُد العمل الجماعي أكثر تشجيعاً على التعلم المستقل مقارنة بالمحاضرات، لكن هذه الدراسة لن تدعم هذا الرأي. فقد عد العمل الجماعي إيجابياً في العينة الأوسع، حيث وافقت نسبة 53.1% (ع:51) على أنه محفز لتوجيه التعلم. وهذا لا يقارن بصورة إيجابية مع الأرقام الواردة آنفاً فيما يتعلق بالمحاضرات والمناقشات الحيوية في الصف.

ما يزال موضوع التوجيه والإرشاد والدعم والتغذية الراجعة يظهر في الإجابة عن هذا السؤال، كحال أهمية العلاقة بين الطالب والمحاضر. وقد نوقشت هذه القضايا في الفقرات السابقة.

أولاً وقبل كل شيء، يحتاج المدرس الناجح إلى إدراك حقيقة أن تحفيز الطلاب مسألة معقدة ولا يوجد مجال لأحكام القيمة فيما يتعلق بالمحفزات الجيدة والسيئة. وعندما يوجه المدرس الطلاب ويدعمهم في عملية التحول إلى متعلمين مستقلين، يجب عليه السعي للاستفادة من أكبر عد ممكن من القوى المحفزة. وسيمثل ذلك تحدياً على نحو خاص إذا كان الموضوع لا يهم الطلاب كثيراً، أو صعب عليهم العثور على صلة جامعة فيه. وسوف تكون هناك حاجة إلى استخدام الطرق المبتكرة والإبداعية في تدريس الموضوع لكي يلهم الطلاب ويدفعهم إلى توجيه مزيد من تعلمهم.

ولأن ما حدث في جلسات التدريس مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعلم الموجه ذاتياً، يجب أن تكون نوعية/ جودة الجلسات إحدى الأولويات. وثمة ما يغري بالاعتقاد أن من الممكن استخدام خطة الدرس نفسها مع مجموعات أخرى في المستقبل، مع بعض التحسينات الهامشية. يجب مقاومة هذا الإغراء نظراً لأن العواقب تتجاوز جلسة التدريس ذاتها. وهنالك حاجة إلى التفكير بجدوى تبادل المقررات بانتظام لتوفير منظور جديد وأفكار مبتكرة.

جرت مناقشة العمل الجماعي والتعلم المرتكز على حل المشكلات في فصول أخرى، لكن نتائج هذه الدراسة الصغيرة تشير بالتأكيد إلى ضرورة التوقف قليلاً للمراجعة والتفكير. إذ لا يشعر عديد من الطلاب بالدافع المحفز لتوجيه تعلمهم لمجرد عملهم ضمن مجموعات. ويمكن تحسين ذلك عبر ضمان تلقي الطلاب ما يكفي من التحضير والإعداد للعمل الجماعي الفعال والتسهيل الماهر والحاذق من خبراء مدربين في هذا المجال.



الشكل 9-5: ما الذي يحفز الطلاب على التعلم الموجه ذاتياً؟

خاتمة

قيدت مجموعة العينة الصغيرة المدى الذي وصلت إليه الدراسة في التصدي للأسئلة البحثية، لكنني أعتقد أن الأساليب المستخدمة لجمع البيانات وتحليلها كانت مناسبة. ثمة حاجة إلى مزيد من الأبحاث، فيما يتعلق بالعينة الأكبر حجماً وبالحاجة إلى تفحص آراء الطلاب من غير الذين يدرسون التمريض.

النتائج الرئيسة المستخلصة من هذه الدراسة تثير أسئلة مهمة عن التعلم الموجه ذاتياً عبر منهاج التعليم العالي، ويمكن إيجازها كما يأتي:

- عملية تسهيل تحول الطلاب إلى متعلمين موجهين ذاتياً بحاجة إلى تخطيط دقيق مثلها مثل محتوى المنهاج.
- يجب أن يتخذ المدرسون مقاربة مطردة لتطوير المتعلمين المستقلين، وتقديم مزيد من التوجيه عند بداية البرنامج إلى أن يصبح الطلاب أفضل استعداداً لتقويم حاجات التعلم الخاصة بهم. ويمكن للمدرسين توجيه الطلاب إلى ما يحتاجون إلى معرفته، وإلى عمق المعرفة والفهم المطلوب، وإتاحة الفرصة لهم للحصول على التغذية الراجعة فيما يتعلق بتعلمهم.
- بالنسبة لغالبية الطلاب، يعد التوجيه والإرشاد والدعم والتغذية الراجعة عوامل ضرورية لفاعلية التعلم الموجه ذاتياً، خصوصاً في الجزء الأول من البرنامج. أما الفشل في تسهيل التعلم الموجه ذاتياً فيمكن أن يعد حاجزاً معيقاً أمام تحول الطلاب إلى متعلمين مستقلين وسبباً لشعور الطلاب دون مبرر بالقلق والتوتر.

أخيراً، تشير هذه الدراسة إلى وجود رابطة وثيقة بين التعلم الموجه ذاتياً والمقاربات المركزة على المدرس مثل المحاضرات. وتبدو هذه الرابطة أكثر قوة مما أشارت إليه وأكدته الأدبيات المتعلقة بالتعلم الموجه ذاتياً. لذلك، يجب أن يسعى المدرسون إلى الحفاظ على جودة جلسات التدريس، واستخدام تقويمات الطلاب ومراجعة الأنداد لضمان تحسين الجودة واستمرار تطور قدرات المدرسين أنفسهم.

مراجع

Akerlind, G.S. and Trevitt, A.C. (1999) Enhancing self-directed learning through educa- tional technology: when students resist the change, Innovations in Education and Training International, 36, 2, 96 - 105.

Baume, C. and Baume, D. (1997) The art of inspiring independent learning, New Aca - demic, 6, 3, 2 - 6.

Boud, D. (ed.) (1981) Developing Student Autonomy in Learning, Kogan Page: London.

Dierks, A. (1999) Planning for independent learning. Learning Resources Journal, 15, 1, 15 - 18.

Dunlap, J.C. (1997) Preparing students for lifelong learning: a review of instructional methodologies, in Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1997 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, held in Albuquerque, NM, 14 - 18 February 1997.

Entwistle, N. (1998) Motivation and approaches to learning: motivating and conceptions of teaching, in Brown, S., Armstrong, S. and Thompson, G. (eds) Motivating Students, Kogan Page in association with SEDA: London.

Fallows, S. and Ahmet, K. (1999) Inspiring students: an introduction, in Fallows, S. and Ahmet, K. (eds) Inspiring Students: Case Studies in Motivating the Learner, Kogan Page in association with SEDA: London.

Fisher, M., King, J. and Tague, G. (2001) Development of a self - directed learning readi - ness scale for nursing education. Nurse Education Today, 21, 7, 516 - 525.

Hammond, M. and Collins, R. (1991) Self-Directed Learning: Critical Practice, Kogan Page: London.

Hewitt -Taylor, J. (2001) Self-directed learning: views of teachers and students. Journal of Advanced Nursing, 36, 4, 496 - 504.

Hewitt-Taylor, J. (2002) Teachers' and students' views on self- directed learning, Nursing Standard, 17, 1, 25 - 23.

Hurd, S. (1998) Autonomy at any price? Issues and concerns from a British HE perspec - tive, Foreign Language Annals, 31,2, 219 - 230.

Iphofen, R. (1998) Understanding motives in learning: mature students and learner responsibility, in Brown, S., Armstrong, S. and Thompson, G. (eds) Motivating Students, Kogan Page in association with SEDA: London.

Jordan, S. and Yeomans, D. (1991) Whither independent learning? The politics ofcurricu - lar and pedagogical change in a polytechnic department. Studies in Higher Education, 16, 3, 291 - 308.

Lunyk-Child, 0., Crooks, D., Ellis, P., Ofosu, C., O'Mara, L. and Rideout, E. (2001) Self-directed learning:

faculty and student perceptions. Journal of Nursing Education, 40,3, 116 - 123.

Marshall, L. and Rowland, F. (1998) A Guide to Learning Independently, 3rd edn. Open University Press: Buckingham.

Ottewill, R. (2001) From dependence to independence: issues concerning student - managed learning time. Handout presented to the Institute of Learning and Teaching Annual Conference, York.

Robbins, D. (1988) The Rise of Independent Study, The Society for Research into Higher Education and the Open University Press, Buckingham.

Sobral, D. (1997) Improving Learning Skills – a self-help group Approach, Higher Education, 33, 1, 39 - 50.

Souto, C. and Turner, K. (2000) The development of independent study and modem languages learning in non-specialist degree courses: a case study, Journal of Further and Higher Education, 24, 3, 385 - 395. Taylor, I. and Burgess, H. (1995) Orientation to self-directed learning- paradox or paradigm? Studies in Higher Education, 20, 1, 87 - 98.