# 8

# فهم التعلّم والتدريس

لقد عرضنا فيما سبق من فصول هذا الكتاب رؤيتنا الخاصة لمسألة التعلم والتدريس، وتتبعنا الخطوط العريضة لأهم أعمال البحث التي عنيت بدراسة تلك المسألة الحساسة، وعمدنا إلى تفسير نتائجها وفق منظور يتفق بطبيعة الحال ورؤيتنا الخاصة للمسألة. وسنعمد هنا، في الفصل الأخير من الكتاب، إلى تقديم لمحة موجزة عن رؤيتنا لطبيعة عمليتي التعلم والتدريس، والتي تؤيدها صفحات هذا الكتاب، لننتقل بعدها إلى استعراض المبادئ الأساسية التي خلصنا إليها من فصول الكتاب، كلاً على حدة، فيما يخص تطوير عملية التعلم عند الطلاب وتحسين نوعية مخرجات التعلم. ومن ثم سنبحث في انعكاسات تلك الرؤية والمبادئ المنبثقة عنها على الواقع العملي للتعلم والتدريس في صفوف الجامعة، وكذلك على أعمال البحث في التعلم والتدريس ضمن إطار الصف، وعلى آفاق تطوير العملية الأكاديمية كلها. بعد ذلك سنختم هذا الفصل بنظرة إلى مكنونات أنفسنا، نستكشف فيها أثر تلك الرؤية على وعينا الذاتي لطبيعة عمليتي التعلم والتدريس، وطبيعة مسألة تطوير العملية الأكاديمية.

## خلاصة رؤية هذا الكتاب لعمليتي التعلم والتدريس:

تعرفنا في الفصل الأول من الكتاب على خبرات التعلم عند اثنين من طلاب السنة الأولى في الجامعة في اختصاص الرياضيات. واستكشفنا المنهج الذي يتبعه كل منهما في دراسة مادة الرياضيات، وطبيعة إدراك كل منهما لحالة التعلم والتدريس التي يعيشها في محيطه الدراسي ولجودة مخرجات عملية التعلم. وفسرنا التباين في خبراتهما الحالية في دراسة الرياضيات على أنه نتيجة طبيعية للتباين بينهما في الخبرات السابقة ذات الصلة بدراسة الرياضيات، وفي إدراك كل منهما لمحيط التعلم الذي يجد نفسه فيه، وفي المنهج الذي ينتهجه كل منهما في دراسته داخل حدود ذلك المحيط.

لقد بينا أن الطلاب والأساتذة يدركون حالاتهم التي يعيشونها في محيط التعلم والتدريس، كل على طريقته الخاصة، بحيث تقفز بعض جوانب هذا المحيط إلى الخطوط الأمامية من وعيه بينما تتراجع جوانب أخرى من ذلك المحيط إلى خطوط الوعي الخلفية. وقد رأينا، على سبيل المثال، أن بعضاً من الطلاب يركزون انتباههم أثناء حضورهم محاضرة في الفيزياء على جوانب بعينها من محيط التعلم - كالشرح الذي يقدمه الأستاذ على السبورة مثلاً -في حين يذهب اهتمام بعضهم الآخر في اتجاه جوانب أخرى- كالنقاشات التي تدور بينهم ضمن مجموعات مصغرة. وقد بينا كيف أن التباين في تلك الجوانب التي تستحوذ اهتمام الطلاب -أي التباين في إدراك الطلاب لمحيطهم- يرتبط ارتباطاً منهجياً بخبراتهم السابقة في دراسة الموضوعات ذات الصلة، وبمنهج التعلم الذي اتبعوه في دراستهم، وبجودة مخرجات عملية التعلم.

وقد أوضحنا أن من الضروري أن ينظر أساتذة الجامعة إلى خبرات طلابهم السابقة بمنظار آخر. وينبغي رؤية خبرات الطالب السابقة بالدرجة الأولى من منظور تلك الجوانب التي توقظها حالة الطالب الخاصة في محيط التعلم، الذي يجمعه وأستاذه معاً، وتستدعيها إلى الخطوط الأمامية من وعيه. وليس من المفيد أن ننظر إلى الخبرات السابقة على أنها معطيات ثابتة يأتي بها الطالب والأستاذ إلى محيط التعلم، بل هي معطيات متغيرة ترتبط بالحالة الراهنة لكل منهما.

ويعتبر إدراك الطلاب والأساتذة لحالاتهم الخاصة في محيط التعلم والتدريس العامل الأساسي الذي يحدد التالي:

- الخبرات السابقة التي توقظها الحالة.
- منهج التعلم أو التدريس الذي ينتهجونه في تعاملهم مع الحالة.
- المستوى النوعي لمخرجات نشاط التعلم أو التدريس الذي يقدمونه.

إن إدراك الطالب والأستاذ للحالة، لا الحالة في شكلها المجرد، هو الذي يقوم بالدور المركزي في تحديد المستوى النوعي لعمليتي التعلم والتدريس. وهذه الرؤية

تتعارض بوضوح مع وجهات النظر السائدة، كتلك التي تركز على الاستجابة السلوكية للمؤثرات الخارجية وعوامل الحث المختلفة في البيئة المحيطة، أو تلك التي تركز على معالجة المعلومة داخل منظومة البنية العقلانية والمعرفية في ذهن الطالب. إن رؤيتنا هذه لمسألة التعلم والتدريس، تضع الطلاب والأساتذة، وما يحملونه من خبرات وتصورات، في الإطار الذي ينبغي أن تتجه إليه جميع الجهود الرامية إلى تطوير عمليتي التعلم والتدريس.

وكنا قد طرحنا في الفصل الأول السؤال الآتي: «أي السبل ينبغي لأساتذة الجامعة أن يسلكوها في ممارستهم العملية لنشاطهم التدريسي، إذا ما أرادوا مساعدة طلابهم على التعلم؟» وقلنا إن الإجابة على هذا السؤال ستكون بين أيدينا عندما نفرغ من مناقشة بعض الأسئلة الفرعية ذات الصلة:

- ما هي طبيعة التوجهات السابقة لدى الطلاب حيال مسألة التعلم، وماذا عن درجة التباين في طبيعة تلك التوجيهات؟
- ما هي طبيعة الرؤية المتفاوتة لدى الطلاب، حيال ما يقصد بالتعلم والفهم ومضمون المادة الدراسية عند التحاقهم بالدراسة الجامعية؟
- أي نوع من الأمور تستحوذ على اهتمام الطلاب وتستأثر بوعيهم حين ينصرفون إلى خوض غمار مقرراتهم الدراسية؟
- ما طبيعة العلاقة بين ما يستحوذ على اهتمام الطلاب ووعيهم من جهة، والمخططات التي وضعها أساتذة الجامعة للمقررات الدراسية من جهة أخرى؟
- ما طبيعة الأثر الذي يتركه هذا التباين في الرؤية على المستوى النوعي لعملية التعلم عند الطلاب؟
- كيف يواجه الطلاب دراستهم؟ كيف يستكشف أساتذة الجامعة ماهية تعامل طلابهم مع دراستهم؟ ماذا يمكن لأساتذة الجامعة أن يفعلوا إذا ما أرادوا التأثير في تعامل طلابهم مع مفهوم الدراسة؟

- ماذا يتعلم الطلاب؟ كيف يستكشف أساتذة الجامعة ما يتعلمه طلابهم؟
- هل يختلف الطلاب في حجم ما يتعلمونه حول موضوع ما، أم إنهم يختلفون في كيفية فهمهم للموضوع ذاته؟
- هل يحسن الطلاب الإفادة مما تعلموه؟ أيّ الجوانب مما تعلموه يستخدمونه خارج حدود المقرر الدراسي؟

ونعتقد أننا قد ناقشنا هذه الأسئلة وأجبنا عليها فيما تقدم من فصول هذا الكتاب، وأننا قد نجحنا، من خلال إجاباتنا على تلك الأسئلة، في تشخيص عدد من المبادئ التطبيقية التي يمكن توظيفها لتوجيه عمليتي التعلم والتدريس في صفوف الجامعة، وكذلك أيضاً لتوجيه دفة بحوث التعلم والتدريس في الاتجاه الصحيح.

## مبادئ التطبيق العملي المنبثقة عن رؤيتنا الخاصة للتعلم التي يقوم عليها هذا الكتاب:

نورد في هذه الفقرة لائحة بمبادئ التطبيق العملي التي توصلنا إليها في الفصول 3 - 6 من الكتاب، التي من شأنها أن تساعد على تحسين المستوى النوعي لعمليتي التعلم والتدريس. ولقد تم استخلاص هذه المبادئ من نتائج البحوث التي استعرضناها في كل من الفصول السابقة. وتمثل هذه المبادئ خلاصة موجزة للأفكار التي تم طرحها ومناقشتها في كل من تلك الفصول من جهة، كما تمثل من جهة أخرى قاعدة صلبة تنطلق منها المحاولات الرامية إلى تطوير نواحي التعلم والتدريس. إنها مبادئ يمكن توظيفها لقياس مدى نجاعة طرق التعلم السائدة، ومؤشرات من شأنها أن ترشدنا إلى النقاط التي ينبغي أن تحظى باهتمام خاص لدى تطوير طرق تعلم جديدة. وليس مطلوباً من تلك المبادئ أن تكون دليلاً أو وصفة جاهزة يمكن استنساخها لضمان التطبيق العملي الأمثل للتعلم والتدريس، وإنما أن تكون نبراساً يسلط الضوء على تلك الجوانب التي ينبغي على أساتذة الجامعة أن يحتفظوا بها في الخطوط الأمامية لوعيهم، إذا ما أرادوا العمل بجد على وضع تصاميم جديدة

لمحيط التعلم والتدريس، أو إعادة صياغة الأنماط السائدة لمحيط التعلم والتدريس في حقل التعليم العالي.

ويقدم الشكل 8 - 1 لائحة مبادئ التطبيق العملي كما استخلصناها من بحوث التعلم والتدريس على مدى الفصول 3 - 6. وتنتظم هذه المبادئ ضمن بنية مرتبة، تندرج فيها جملة المبادئ المستخلصة من الفصل الواحد في صف واحد. ويركز المبدأ الأول في كل صف على التباين في عنصر الوعي الذي يمثل محور اهتمام الفصل المعني من فصول الكتاب؛ بينما يركز المبدأ الثاني على العلاقات التي تربط ذلك العنصر بباقي العناصر الأخرى (والتي يستأثر كل منها بواحد من الصفوف الأخرى في اللائحة، وبموقع مركزي في فصل آخر من فصول الكتاب)؛ ويهتم المبدأ الثالث بمسألة إيقاظ ذلك العنصر من عناصر الوعي بفعل حالة التعلم والتدريس التي يجد الطلاب والأساتذة أنفسهم فيها؛ أما المبدأ الرابع فيركز على العلاقة التي تربط بين ذلك العنصر من عناصر الوعي من جهة، ومخرجات عملية التعلم من جهة أخرى.

الجدول 8 - 1. تحليل مبادئ التطبيق العملي المستخلصة من الفصول 3 - 6

| عنصر الوعي | التباين في ذلك العنصر | العلاقة مع العناصر الأخرى | إيقاظ العنصر بفعل الحالة | مخرجات التعلم |
|---|---|---|---|---|
| خبرات الطالب السابقة | 1-3 يدخل الطلاب إلى محيط التعلم والتدريس وفي جعبتهم خبرات سابقة في التعلم والتدريس تبدي تبايناً جذرياً ونوعياً فيما بينها | 2-3 ترتبط خبرات الطلاب السابقة في التعلم والتدريس بحالات خاصة محددة مروا بها سابقاً وتشكلت فيها تلك الخبرات | 3-3 توقظ حالة التعلم والتدريس الجديدة التي يجد فيها الطالب نفسه جوانب معينة من خبراته السابقة تحددها التقاطعات المشتركة بين الحالة الجديدة والحالات السابقة التي تشكلت فيها تلك الخبرات | 4-3 لتلك الجوانب من جوانب الخبرات السابقة التي توقظها الحالة الجديدة أثر جوهري في تحديد ما سيتعلمه الطلاب في تلك الحالة وكذلك أيضاً في تحديد كيفية التعلم |
| إدراك الطالب لحالة التعلم التي يجد نفسه فيها | 1-4 هناك تباين نوعي وجوهري في كيفية إدراك الطلاب لحالة التعلم والتدريس التي يجدون أنفسهم فيها | 2-4 يرتبط التباين في كيفية إدراك الطلاب لحالتهم بخبراتهم السابقة وبطرائق التعلم التي ينتهجونها في دراستهم | 3-4 في محيط التعلم الجديد يركز كل طالب على جوانب معينة من حالته التي يعيشها ضمن ذلك المحيط. وهذه الجوانب تختلف من طالب لآخر | 4-4 ترتبط الجوانب التي يدركها الطالب، أو يركز عليها، بالمنهج الذي ينتهجه في تعلمه إما بشكل ينسجم مع ذلك المنهج أو بشكل يعارضه. وتؤثر طبيعة تلك العلاقة بين الإدراك والمنهج تأثيراً جوهرياً في طبيعة فهم الطالب للمادة التي يدرسها وفي النتائج التي يحصدها |
| منهج الطالب في الدرس | 1-5 هناك تباين نوعي في طرق التعلم التي ينتهجها الطلاب المختلفون في محيط التعلم الواحد | 2-5 يرتبط هذا التباين في طرق تعلم الطلاب بإدراكهم لحالة التعلم التي يعيشونها وكذلك أيضاً بما يحملونه من خبرات تعلم سابقة | 3-5 حالات التعلم والتدريس المختلفة توقظ في وعي الطالب طرق تعلم مختلفة | 4-5 المنهج الذي يعتمده الطالب في التعلم يرتبط ارتباطاً جذرياً (وليس فقط تجريبياً) بمخرجات التعلم الذي يجنيه. فالطالب الذي لا يسعى إلى فهم المادة على سبيل المثال لن يحظى بالمصادفة بذلك الفهم |
| مخرجات التعلم لدى الطالب | 1-6 في محيط التعلم الواحد هناك تباين نوعي في مخرجات التعلم التي يحصدها الطلاب | 2-6 هذا التباين في مخرجات التعلم يرتبط بإدراك الطلاب لحالة التعلم التي يعيشونها، وبخبراتهم السابقة في التعلم، وكذلك بمنهج التعلم الذي ينتهجه واحدهم | 3-6 حالات التعلم والتدريس المختلفة تقود إلى مخرجات تعلم مختلفة | 4-6 المستوى النوعي لتعلم الطلاب ترتبط ارتباطاً عضوياً بقدرتهم على توظيف فهمهم الذي جنوه من عملية التعلم في حالات جديدة ومجردة |

## انعكاسات مبادئ التطبيق العملي على صعيد تحسين واقع التعلم والتدريس ضمن صفوف الجامعة:

بعد مراجعة الأسئلة التي طرحناها في الفصل 1 واستعراض مبادئ التطبيق العملي التي استخلصناها من الفصول 3 - 6، نرغب الآن في الإشارة إلى عدد من القضايا ذات الصلة بهذه المبادئ. إننا نرى أن ضمان جودة التدريس في التعليم العالي يقتضي وعياً مستمراً في النواحي التالية :

- لحالات التعلم الراهنة التي يعيشها الطلاب.
- للعلاقة التي تربط طبيعة التدريس بمحيطه.
- لطبيعة إدراك الطلاب لتقنيات التدريس المستخدمة (بما فيها تقنية المعلومات).
- للتنوع القائم بين طلاب الصف الواحد (بما في ذلك التنوع الثقافي).
- للحاجة إلى تقويم التدريس وتطويرها بصورة مستمرة.

وسنركز فيما تبقى من هذه الفقرة على هذه القضايا الخمس بشيء من التفصيل، مشيرين في ذلك إلى بعض المراجع الإضافية التي تتناغم مع مبادئنا وتتفق ورؤيتنا القائمة على النظر إلى عملية التعلم من منظور تعلم الطلاب.

## التدريس الجيد يقتضي وعياً مستمراً لحالات التعلم كما يعيشها الطلاب:

إن ضمان جودة التدريس لا يتأتى، وفقاً لرؤية هذا الكتاب، من التطبيق الحرفي لوصفات جاهزة، أو لطرق وقواعد ثابتة صالحة لكل زمان ومكان في جميع حالات التعلم والتدريس. إن لكل حالة خصوصيتها التي تميزها عن غيرها وتجعل منها حالة فريدة. ما يلزم هنا هو فهم المبادئ الأساسية والخطوط العريضة للتعلم المثمر والتدريس الجيد واستيعابها؛ ومتابعة دؤوبة للخبرات التي يجمعها الطلاب في حالات التعلم المختلفة ولكيفية تعاطيهم مع تلك الخبرات؛ وكذلك وعي الأساتذة لطيف

الردود المحتملة لحالات جديدة طارئة . وفي الأدبيات كثير من المقترحات لتلك الردود المحتملة، ومن تلك الأدبيات على سبيل المثال سلسلة كتبها بيغس، هابيشاو وهابيشاو تحت عنوان « سلسلة... 53 أمراً مثيراً للاهتمام» (1984 - 1988)والتي تقدم عدداً كبيراً من المقترحات المفيدة والعملية الموجهة للأساتذة . كذلك فإن البحث الذي كتبه بول رامسدن بعنوان «تعلم التدريس في التعليم العالي» (رامسدن، 1992) يقدم مناقشة ثمنية ومفيدة للكثير من القضايا التي يثيرها هذا الكتاب. فعلى سبيل المثال يقدم رامسدن ستة مبادئ لضمان التدريس الجيد في التعليم العالي، آخرها «التعلم من الطلاب». ويقول رامسدن في مناقشته لهذا المبدأ:

إن أياً من المبادئ السابقة لا يكفي لضمان التدريس الجيد. وعلى العموم فإن التدريس الفعال لا يقبل أن ينظر إلى أثره في نفوس الطلاب على أنه مؤكد ومضمون. بل إنه ينظر إلى العلاقة بين التدريس والتعلم على أنها إشكالية وملتبسة ونسبية. إن التدريس الجيد عملية منفتحة على التغيير والتعديل، قوامها المحاولة المستمرة لاستكشاف ما تتركه هذه العملية على التعلم من أثر، وتعديل العملية في ضوء نتائج ذلك الاستكشاف.

(رامسدن، 1992: 102)

وتفق رؤية رامسدن مع رؤيتنا في هذا الكتاب، وتشير إلى أن التدريس الجيد يعني دوام النظر إلى عمليتي التعلم والتدريس بمنظار الطالب، وتعديل التدريس في ضوء ما تقدمه هذه المراقبة المستمرة من معلومات.

## التدريس الجيد يقتضي وعياً حقيقياً لأثر البيئة المحيطة في عمليتي التعلم والتدريس:

تشترك هذه المسألة مع سابقتها في أن كليهما تركزان على أنه ليس ثمة تعلم وتدريس جيدان بالمطلق وبتجرد عن البيئة المحيطة بهما، بل إن المستوى النوعي للتعلم والتدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئة المحيطة. فما يصح في مجال دراسي ما، قد

لا يصح في مجال آخر، وما هو جيد في اختصاص أو حقل معين، قد لا يكون كذلك في اختصاص أو حقل آخر، وما يناسب المادة التدريسية أ، قد لا يناسب المادة ب، وما يصلح لمجموعة بعينها من الطلاب، قد لا يصلح لمجموعة أخرى... إلخ.

ونسوق هنا التطور الراهن في التعلم المرن أو المتلائم مع الظروف المتغيرة مثالاً على أهمية وعي أثر البيئة المحيطة في عملية التعلم. وكثيراً ما ينتهج أساتذة الجامعة أثناء وضع خطط التعلم المرن منهجاً يركز على الأستاذ لا على الطالب. أما الرسالة التي نريد أن نبثها من خلال هذا الكتاب فتنص على أن نجاح عملية التعلم المرن مرهون بانتهاج منهج يركز على الطالب لا على الأستاذ، وبتصميم محيط التعلم من منظور الطالب أيضاً لا من منظور الأستاذ. تُناقش دايان لوريلارد هذه المسألة في كتابها: «إعادة النظر في التدريس الجامعي: إطار مناسب لتوظيف تقنية المعلومات توظيفاً فعالاً» (لوريلارد، 1993)، وتذكر تفاصيل عدد من الطرق المناسبة لتصميم بعض بيئات التعلم المرن من وجهة نظر تركز على الطالب لا على الأستاذ، وتتفق في ذلك مع رؤيتنا التي لا نمل من تكرارها في هذا الكتاب. أما ريس فقد ناقشت في بحثها (ريس، 1992) عملية تحضير البيئات المناسبة للتدريس المفتوح والتعلم عن بعد.

## التدريس الجيد يقتضي وعياً حقيقياً لإدراك الطلاب لتقنيات التدريس المختلفة المستخدمة في التدريس (بما في ذلك تقنية المعلومات):

كما وجدنا في الفقرة الفرعية السابقة فإن واحداً من الأساليب التي من شأنها أن تكسب التعلم مزيداً من المرونة، يكمن في استخدام تقنية المعلومات. ولم نتطرق في هذا الكتاب إلى مناقشة أساليب التدريس أو تقنياته المختلفة، ولم نشأ الخوض في تفاصيل تقنيات بعينها. وإننا إذ نعترف هنا بأن استخدام التقنيات في عملية التدريس يلقى اليوم اهتماماً متزايداً في التعليم العالي، نؤكد في الوقت ذاته على أن المبادئ والأفكار التي نطرحها ونناقشها بالحجة والبرهان في هذا الكتاب تمثل القاعدة الأساسية لكل وسائل التدريس الجيد، بما في ذلك تلك التي تعتمد استخدام

تقنية المعلومات في التعلم والتدريس. وإن جميع المبادئ التي قدمناها في صفحات هذا الكتاب تحتفظ بصلاحيتها التامة حتى في بيئات التدريس التي تعتمد تلك التقنيات الحديثة في التعلم والتدريس.

لا شك في أن واحداً من العناصر الأساسية فيما يخص استخدام تقنية المعلوماتية في التعلم والتدريس يكمن في حقيقة إدراك الطلاب لدور هذه التقنية في هاتين العمليتين. ولعل إدراك الطلاب لحالات التعلم والتدريس التي تتضمن فيما تتضمنه استخدام تقنية المعلومات وغيرها من التقنيات الحديثة، لم يلق حتى الآن ما يستحقه وما ينبغي أن يحظى به من الاهتمام. غير أن كتاب لوريلارد (1993)، وكذلك أيضاً كتاب رامسدن (1992)، يتضمن مقدمة وتحليلاً يحملان بين طياتهما الكثير من الفائدة فيما يخص استخدام تقنية المعلوماتية في التعلم والتدريس، وقد صيغا بأسلوب ينسجم تماماً مع رؤيتنا التي نجسدها في هذا الكتاب. كذلك فإن أليكساندر وماك كينزي (1998) يقدمان تقويماً لاستخدام تقنية المعلومات في التدريس يتفق بدوره أيضاً مع رؤية الكتاب ذاتها.

## التدريس الجيد يقتضي وعياً حقيقياً لتنوع القائم بين طلاب الصف الدراسي (بما في ذلك التنوع الثقافي):

ومن النقاط الجوهرية الأخرى، والتي لها دورٌ حيويٌ في التعلم والتدريس ضمن التعليم العالي، قضية التنوع بين الطلاب داخل الفصل الواحد. ومع أننا كنا قد بحثنا عبر صفحات الكتاب مسألة التباين بين الطلاب في بعض جوانب خبراتهم، إلا أننا لم ندخل في تفاصيل أي من مسائل تنوع الطلاب على وجه الخصوص. لقد قاربنا في الفصل 5 بعضاً من جوانب إدراك الطلاب من أصحاب الثقافة الكونفوشيوسية لعملية التعلم، وخلصنا إلى بعض الملاحظات في هذا الخصوص، وإننا لنستذكر هنا تلك الملاحظات مرة أخرى كوسيلة تعيننا على إيضاح كيفية تطبيق المبادئ العامة، التي استخلصناها عبر فصول هذا الكتاب، في بيئات تعلم وتدريس تبدي تنوعاً كبيراً بين الطلاب. كثيراً ما يطرح في الأدبيات التي تعنى بطرق التعلم، أن الطلاب في ثقافات غير أوروبية يميلون بطبيعة الحال إلى انتهاج منهج الاستظهار في التعلم.

لكننا توصلنا في الفصل 5 من الكتاب إلى حقيقة مفادها أن بعض الطلاب قد يتركون الانطباع بأنهم يستظهرون المعلومات استظهاراً، أو أنهم ينتهجون منهجاً سطحياً في تعلمهم، إلا أنهم في حقيقة الأمر إنما يستخدمون طريقة الاستظهار أو تكرار المعلومة كوسيلة تساعدهم على الوصول إلى الفهم الحقيقي، أو بهدف الاستذكار الفعال والعميق الذي يعينهم على ترسيخ المعلومة في الذهن، خلافاً للاستظهار الميكانيكي السطحي الذي لا يخدم الفهم. ولعل مفتاح فهم هذا التناقض الظاهر يكمن في أن الغاية -وليس الإستراتيجية- هي العامل الرئيس الذي يحدد طبيعة منهج الطالب في التعلم. فمع أن الإستراتيجية في مثالنا السابق سطحية، إلا أن الغاية عميقة بامتياز، الأمر الذي يجعل من هذا المنهج منهجاً عميقاً في التعلم. ويقدم البحث الذي قام به واتكينس وبيغس (1996) مناقشة عميقة وشاملة لهذه المسألة المعقدة، وذلك من منظور تعلم الطالب وبما يتفق ورؤية الكتاب.

لقد أشرنا مراراً عبر صفحات هذا الكتاب إلى أن التدريس الجيد يتطلب محاولات لاستكشاف حقيقة إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها، والسعي إلى تغيير محيط التعلم بالشكل الذي يدفع بالطلاب إلى تبني منهج عميق في التعلم. إن على الأساتذة الجيدين أن يرصدوا بدقة طرق التعلم التي ينتهجها طلابهم، ويستكشفوا طبيعة إدراك كل منهم. إن عملية استيعاب ظاهرة التباين بين الطلاب فيما يحملونه من خبرات لا بد أن تستوعب بدورها مختلف أشكال التنوع بين أولئك الطلاب، بما في ذلك التنوع الثقافي. وباختصار يمكن القول إن التدريس الذي يتضمن إدراكاً واعياً للتنوع الثقافي القائم بين الطلاب يعدُّ من وجهة نظرنا وبكل بساطة تدريساً جيداً.

## التدريس الجيد يقتضي جهوداً مستمرة لتقييم عملية التدريس لتحسين جودة التعلم:

نختم هذه الفقرة بمناقشة مسألة تقويم عملية التدريس، لأننا نعدها مسألة حيوية لضمان أن يكون التدريس جيداً. لقد قلنا إن التدريس الجيد يتطلب وعياً مستمراً من الأساتذة لكيفية إدراك كل طالب لحالته التي يعيشها في محيط التعلم. أما عملية

تقـويم التدريـس فيجـب أن تنطلق برأينا من استكشـاف رؤية الطلاب لوضـعهم في محيط التعلم، وذلك باسـتخدام المعطيات التقويمية المناسبة (عبر إجراء استبيانات الـرأي على سـبيل المثـال)، كما ينبغي أن تركز بشـكل خاص على درجـة التباين بين الطـلاب في إدراكهم لحالات التعلم التي يعيشـونها. وكمـا رأينا في الفقرة الأولى من الفصـل 3، وكذلك كما تقتضـي رؤيتنا التي نتبناها عبر فصـول الكتـاب، فإن توثيق التباين في خبرات الطلاب أمر حيوي لتطوير عملية التدريس. وهناك الكثير من طرق التقـويم الفعالـة التي تركز على التباين في طبيعـة إدراك الطلاب لحالاتهم أكثر من اهتمامها باستكشـاف أحكام الطلاب أنفسهم حول سير التدريس. نذكر هنا من تلك الطرائق على سـبيل المثال لا الحصـر: استخدام أسلوب الأسـئلة التقويمية المفتوحة (مثل: ما هو أفضـل الأمور؟ ما هو أسـوأها؟ ما الذي ينبغي تحسـينه؟)؛ اسـتخدام اسـتبيانات الرأي الموجهة لاستكشـاف خـبرات الطلاب وإدراكهـم، وليس أحكامهم (كلائحة الأسئلة التي طورها رامسدن تحت عنوان: استبيان خبرات المقرر)؛ التركيز على درجة التباين في إجابات الطلاب على أسئلة الاستبيانات (والتي تعبر عن نفسها رقميـاً في قيمـة التباعد، أو عرض التـوزع، أو الانحراف المعيـاري) أكثر من التركيز على تحديد الإجابات الأكثر تواتراً أو حسـاب القيم الوسـطى؛ وكذلك أيضـاً إطلاق النقاشـات غير الرسمية مع الطلاب، بطريقة تشجعهم على عرض آرائهم بمزيد من الحرية والصـراحة. وقد قدم رامسـدن ودودس (رامسـدن ودودس، 1989) ضـمن إطـار عمل بحثي حمل العنـوان: «تطوير التدريـس والمقررات الدراسـية: الدليل إلى التقويم العملية التدريسية» مورداً هاماً لتفاصيل آليات استكشاف تصورات الطلاب، بما يتفق مع وجهة نظر هذا الكتاب.

وكانت تلك بعضاً من القضايا الخاصة التي يمكن لوجهة نظرنا، التي نتبناها عبر صـفحات هذا الكتاب وفصـوله، وأن نقدم لها الشرح والتفسـير، وأن نحدد لها أيضاً الاتجاهات التطبيقية المناسـبة. وسـننتقل في الفقرة الآتية إلى مناقشة بعض المسائل المتعلقة بالبحث في الفصل الدراسي، والتي تنبثق بدورها عن رؤية هذا الكتاب لطبيعة عمليتي التعلم والتدريس.

## استنتاجات لبحوث الصف الدراسي بناء على رؤية هذا الكتاب للتعلم:

لأولئك المهتمين بإجراء بعض النشاطات البحثية فيما يخص التعلم والتدريس في الفصل الدراسي انطلاقاً من الرؤية التي يقدمها الكتاب لمسألة التعلم، نود هنا أن نسلط الضوء على عدد من القضايا التي مازالت بحاجة إلى المزيد من البحث. يأتي في طليعة هذه القضايا السؤال الجوهري: ماذا أستكشف؟ وكيف؟ ومسألة التكامل بين الطرق الكيفية والطرق الكمية في البحث، ومسألة ارتباط نتائج البحث بتفاصيل البيئة المحيطة، وأخيراً مسألة الطبيعة الوصفية والتحليلية لنتائج البحوث.

## موضوع الدراسة ومنهجية البحث:

لقد سبق أن بينا في موضع آخر من هذا الكتاب أن أمرين اثنين من الأمور الأساسية، التي ينبغي التركيز عليها قبل سواها لدى إجراء البحوث في التعلم والتدريس في الفصل، يتجسدان في أن يعمد الباحث أولاً إلى تحديد الموضوع الذي ينوي دراسته في بحثه، وثانياً إلى اختيار الطرق المناسبة التي سينتهجها في إجراء بحثه. لكننا كثيراً ما نجد أن طرق البحث وأدواته تستأثر بالأولوية الأولى على حساب الموضوع، إذ يأخذ الباحث بجمع المعطيات دونما اهتمام كافٍ بالمسألة التي يريد لبحثه أن يعالجها. وقد يحدث مثلاً أن يكتشف الباحث في حقل التعلم والتدريس ضمن إطار الفصل استمارة استبيان جديدة تلفت انتباهه، أو مذكرة مقابلات تناقش موضوعاً مهماً، فيبادر إلى إجراء بحث باستخدام استمارة الاستبيان هذه أو مذكرة المقابلات تلك، دون أن يفكر بالشكل الكافي بطبيعة المسألة التي ينوي استكشافها أصلاً وأبعادها. وهكذا يقع هذا الباحث على كم ضخم من المعطيات، لكنه يفتقر إلى التوجهات الواضحة حول كيفية تحليل تلك المعطيات وتفسيرها. ولن تأخذ المشكلة أبعادها الواضحة إلا عندما تبدأ عملية تحليل المعطيات وتفسيرها، فحينئذ يبرز السؤال المهم حول الوجهة التي ستتخذها عملية التحليل والتفسير تلك. لكن السؤال يأتي في هذه المرحلة متأخراً جداً. لقد كان حرياً بالباحث أن يطرح على نفسه ذلك السؤال قبل الشروع في جمع المعطيات، لا بعد جمعها. لقد تم

جمع المعطيات غير المناسبة، وهذه لن تفيد الباحث في دراسة ذلك الموضوع مهما ابتدع من طرق في تحليلها.

لقد اعترضتنا أثناء مراجعتنا للبحوث أمثلة عديدة من هذا النوع نذكر منها:

- استخدام استمارة استبيان التوجه العام في الدراسة، بهدف الحصول على معلومات حول المنهج الذي انتهجه الطلاب في دراسة مقرر معين.
- استخدام استمارات الاستبيان الكمي بهدف تحديد منهج الطلاب في التعلم، بالرغم من أن الاستبيان الكمي لا يفيد في تحديد منهج التعلم، بل يقتصر فقط على تقديم نتائج عددية تسمح بإجراء مقارنات بين الطلاب في واحد من المقادير ذات الطابع الكمي أو أكثر.
- محاولة الربط بين منهج التعلم وناتج التعلم دون إعطاء معلومات كافية عن طبيعة الطلاب في كل من المجموعتين اللتين جمعت منهما المعطيات.

تلك مجرد أمثلة على بعض المطبات التي قد يقع فيها الباحث في شؤون التعلم والتدريس في فصول الجامعة إذا ما تسرع في اعتماد الطرق والوسائل التي سيستخدمها لإجراء بحثه، قبل أن يمعن التفكير في موضوع ذلك البحث. وسنختم هنا هذه الفقرة الفرعية باستذكار السؤالين الأساسيين اللذين كنا قد طرحناهما في معرض التخطيط للبحوث التي تعنى بالتعلم والتدريس في فصول الجامعة (انظر الفصل 3)، وهما: أولاً: «ما هو الموضوع الذي أريد أن أستكشفه؟»؛ وثانياً: «ما هي الطرق التي يمكنني استخدامها في استكشاف ذلك الموضوع؟» بهذا الترتيب.

## التكامل بين طرق البحث الكيفية والكمية:

يكثر النقاش في المراجع المختصصة حول المفاضلة بين الطرق الكيفية والطرق الكمية في البحث. ويتمحور الجدل في معظمه حول إظهار الفوائد التي يتميز بها أحد هذين النوعين دون الآخر. غير أننا نأمل أن نكون قد وفقنا، عبر صفحات

هذا الكتاب، في إيضاح إمكانية استخدام كلا النوعين من الطرق على نحو متكامل من أجل الوصول إلى إجابات شاملة على الأسئلة التي يطرحها البحث. ولا شك في أن المسألة الأساسية التي لا بد من مناقشتها بعناية عندما نستخدم نوعي طرق البحث الكيفية والكمية، تكمن في كيفية تفسير النتائج تفسيراً تكاملياً. لقد أضفينا في هذا الكتاب أهمية مركزية على مسألة الوعي في العلاقة بين الطلاب والأساتذة من جهة، وحالات التعلم والتدريس التي يعيشونها من جهة أخرى. وهكذا، فعندما نستخدم في أحد البحوث نوعي الطرق الكمية والكيفية بآن معاً، فإن مسألة تفسير نتائج البحث من منظار وعي جميع الأطراف المشاركة تكتسب هنا أهمية مركزية.

إن المنهج الذي اتبعناه يقوم على استخدام استبيانات مصممة خصيصاً للتركيز على وصف خبرات الطلاب والأساتذة في حالات التعلم والتدريس المختلفة، بما في ذلك تلك الاستبيانات التي تعنى بطرق التعلم والتدريس، وطبيعة إدراك كل من الطلاب والأساتذة. عندها يمكن تفسير نتائج الاستبيانات، ليس كمؤشرات لخصائص ثابتة ضمن بناء إدراكي صلب، وإنما كمؤشرات لخبرات الطلاب والأساتذة. وعند إجراء استبيان ما، كنا على الدوام نطلب من الأساتذة والطلاب أن يملؤوا استمارات الاستبيان بالاستناد إلى حالة تعلم أو تدريس معينة نقوم بتحديدها بدقة، سواء كانت مستقاة من الحاضر أو من الماضي. وهكذا كنا نضمن أن وعي كل من الأساتذة والطلاب، أثناء ملء الاستمارات، سوف يتوجه نحو تلك الحالة بعينها، وبهذا المعنى فإن النتائج كانت على الدوام نتائج ذات طبيعة علاقاتية، أي مرتبطة بحالة معينة لا تنفصل عنها.

## نتائج وصفية وتحليلية لا سببية وتعليلية:

عندما ننظر إلى بحوث التعلم والتدريس في الفصل الدراسي من وجهة النظر التي يطرحها هذا الكتاب فإن علينا أن نتنبه إلى أمر شديد الأهمية يكمن في ضرورة فهم

النتائج وتفسيرها من منظور وصفي وتحليلي وليس من منظور سببي وتعليلي. إنها نتيجة حتمية لنموذج الوعي الذي اعتمدناه في تحديد وجهة تفسيرنا للنتائج البحثية وبنيته على مدى فصول الكتاب. إن نموذجنا الذي طرحناه في هذا الكتاب ينبغي أن يفسر بأشكال تساعد على وصف خبرات الطلاب والأساتذة وفهمها في حالات التعلم والتدريس المختلفة، وهو ليس مصمماً لتوصيف علاقات يغلب عليها الطابع السببي أو التعليلي. كل ما هو مطلوب من هذا النموذج هو أن يساعد في عملية وصف خبرات الطلاب والأساتذة في حالات التعلم والتدريس المختلفة وتحليلها؛ وأن يساعد أساتذة الجامعة على فهم خبراتهم وإدراكها، لا أن يعينهم على إيجاد التفسيرات والتعليلات لتلك الخبرات.

يعد الوعي البشري وعياً كلياً شاملاً، لا يجوز النظر إليه كما لو كان مركباً من عناصر مستقلة بذاتها. لكننا -ولأغراض تحليلية بحتة- نركز اهتمامنا أحياناً على بعض جوانب هذا الوعي دون سواها. ونحن هنا لا نعني أن المنهج تركيب قائم بذاته ومستقل عن سواه من جوانب الوعي الأخرى كإدراك حالة التعلم وناتج التعلم وغيرهما. لكننا وفي معرض محاولتنا لوصف خبرات الناس حول عملية التعلم والتدريس من منظور وعيهم، نركز على الجوانب المختلفة لتلك الخبرات، وندرسها دراسة تحليلية، ونسعى إلى وصف العلاقات التي تربط بعضها ببعض.

وكما نأمل أن نكون قد بينا عبر صفحات هذا الكتاب، فإن وصف خبرات الأساتذة والطلاب وتحليلها أمر مهم جداً لفهم عمليتي التعلم والتدريس، تمهيداً للعمل على تطويرهما وتحسين مردوديهما كماً ونوعاً.

## استنتاجات للتطوير الأكاديمي من وجهة النظر التي يقدمها هذا الكتاب حول التعلم:

في محاولتنا إلقاء الضوء على ما يقدمه الكتاب من استنتاجات للتطوير الأكاديمي نستذكر هنا أولاً بعض مبادئ التطبيق العملي المرتبطة بخبرات الأساتذة في التدريس،

التي سبق لنا أن ناقشناها في الفصل 7. وتقدم تلك المبادئ نبراساً ينير الدرب أمام المعنيين بالتطوير الأكاديمي من رؤساء الوحدات التنظيمية الأكاديمية إلى أعضاء وحدات التطوير الأكاديمي وغيرهم. وكنا قد صغنا تلك المبادئ في الفصل السابع كما يلي:

1. على الأساتذة أن يعوا طبيعة إدراكهم لعمليتي التدريس والتعلم في المواد التي يدرسونها.

2. على الأساتذة أن يمعنوا النظر في المحيط الذي يحتضن نشاطهم التدريسي، وأن يعوا طبيعة العلاقة التي تربط بين ذلك المحيط ومنهج التدريس الذي يتبعونه، أو بالأحرى طبيعة التأثير الذي يمارسه ذلك المحيط على منهج التدريس.

3. على الأساتذة أن يعوا طبيعة إدراك طلابهم لحالات التعلم والتدريس المختلفة التي يعيشونها، وأن يسعوا إلى استيعاب حقيقة ذلك الإدراك.

4. على الأساتذة أن يعملوا باستمرار على مراجعة منهجهم التدريسي وتعديله وتطويره في ضوء وعيهم المتجدد لسير عملية التعلم والتدريس.

ونعتقد أن واحدة من المهام الأساسية في عملية التطوير الأكاديمي تكمن في مساعدة أساتذة الجامعة على توسيع إدراكهم لحالات التعلم والتدريس التي يعيشونها (بروسر وتريغويل، 1997 ب). وكما قلنا إن التدريس الجيد يجب أن يعتمد منظار الطالب، نقول هنا أيضاً إن التطوير الأكاديمي الجيد يجب أن يساند الأساتذة على اعتماد منظار الطالب في رؤيتهم لعملية التدريس. المهمة الأساسية للتطوير الأكاديمي ليست تطوير مهارات التدريس لدى الأساتذة، وإنما تطوير وعيهم واستيعابهم لإدراك الطلاب لحالات التعلم والتدريس المختلفة. وهذا ما يعبر عنه بول رامسدن أصدق تعبير في قوله:

لا يمكن الحديث عن حل وحيد لمسألة تحسين جودة التدريس. لكن هذه الحقيقة ما تزال غائبة عن أذهان الكثيرين في الأوساط المعنية بالتطوير الأكاديمي،

وهذا ما يتضح بكل بساطة عبر نظرة سريعة إلى السياسات الضيقة التي ما تزال سائدة في تقويم الأداء والأساليب التقليدية التي ما تزال متبعة على نطاق واسع في تأهيل الكادر التدريسي وتطويره. إن اعتماد هذا المنطق في تقويم أداء الأساتذة، ينم عن تصورات ضيقة لمسألة تحسين التدريس، يمكن تمثيلها بنموذج أحادي البعد يقتصر على الأداء الفردي للمحاضر، وعلى عامل التنافس بين المحاضرين بغية الوصول إلى أفضل أداء ممكن. هذا المنطق لا يمكن أن يقدم حلاً متكاملاً للمسألة. وكذلك فإن عملية تأهيل الكادر التدريسي وتطويره، التي تتركز حول تدريب المحاضرين على استخدام تقنيات التدريس المختلفة، تنطلق بدورها من نظرية تبسيطية ذات بعد أحادي أيضاً، مفادها أننا إذا ما استطعنا أن نزود كل محاضر بمهارات جديدة، نكون قد حصلنا بطبيعة الحال على أساتذة أفضل.

(رامسدن، 1992: 253 - 254)

إننا ندعم وجهة نظر رامسدن في كلتا المسألتين. فتطوير مهارات الأساتذة لا قيمة له، من وجهة نظرنا، إلا إذا اقترن بتنمية وعيهم لطبيعة إدراك طلابهم. وينبغي على الأساتذة أن ينظروا إلى خبرات طلابهم كجزء لا يتجزأ من عملية تطوير التدريس. والتطوير الأكاديمي ينبغي أن يتضمن العمل مع أساتذة الجامعة في اتجاه زيادة التركيز على خبرات الطلاب، ومحاولة فهمها ووضعها في إطارها السليم.

أما بالنسبة لما يعنيه ذلك من الناحية التطبيقية، فإن مبادئ التطبيق العملي المبينة أعلاه تقدم مؤشرات واضحة ترشدنا إلى الاتجاه الصحيح. إن على المعنيين بالتطوير الأكاديمي أن يهيئوا البيئة المناسبة للعمل مع أساتذة الجامعة، بهدف زيادة التركيز على تصوراتهم لماهية التعلم والتدريس، وعلى طرق التدريس التي ينتهجونها في حالات التعلم والتدريس المختلفة. كذلك فإن بمقدور المعنيين بالتطوير الأكاديمي أيضاً أن يشدوا على أيادي أساتذة الجامعة الذين يعملون على استكشاف العلاقة التي تربط بين منهجهم الراهن في التدريس من جهة، وخبراتهم التدريسية السابقة وبيئات التعلم والتدريس التي تحتضن نشاطهم الراهن من جهة أخرى. وبمقدورهم

أيضـاً أن يعينوا أسـاتذة الجامعة على النظر إلى المادة الدراسية وإلى أهداف المقرر وطرائق التقـويم وغيرها بمنظار طلابهم. وأخيراً يمكن القول إن التطوير الأكاديمي الناجح يقتضـي أيضـاً، من وجهـة نظرنا المعهـودة، العمل مع أسـاتذة الجامعة على تطويـر محيطهم التدريسـي في الاتجاه الذي يضـمن تحقيق تناغـم أكبر بين منظار الطلاب ومنظار الأساتذة أنفسهم.

## ملاحظات ختامية:

لقـد بدأنا هذا الكتاب بمناقشـة خبرات طالبين في بداية دراسـتهما الجامعية، وها نحن هنا نختمه بملاحظات عن خبراتنا الخاصة في التعلم والتدريس والتطوير الأكاديمـي. كلانـا قد أنهى دراسـته الأساسـية في العلـوم الفيزيائيـة، وكلانا بدأ مسـيرته التدريسـية كمحاضـر ومشـرف على حصـص التدريـب العملي لطلاب المرحلة الجامعية في اختصاصات العلوم الفيزيائية. لقد اعتقدنا في بداية مسيرتنا التدريسـية، مثلنـا في ذلك مثل الكثيرين من مدرسـي المواد العلميـة، بأن التدريس الجامعي الجيد إنما يقوم على الاسـتيعاب السـليم والدقيق لمواضيع المادة، وتطوير المهـارات اللازمة لإيصـال أفكار المـادة إلى أذهان الطلاب. كنـا نعتقد بأن هناك مهارات تدريسـية عامة، على الأسـتاذ الجيـد أن يتحلى بها، وبأننـا إذا ما نجحنا في اكتسـاب تلـك المهارات، فإنـه لا يبقى أمامنا سـوى التحديث الدوري لرصـيدنا مـن المعارف الاختصاصـية. كان ذلك ما اعتقدناه في السـابق فيمـا يخص التعلم والتدريس، أما الآن، عزيزنا القارئ، وبعد أن قرأت هذا الكتاب، فنأمل أن تكون قد لاحظت أننا لم نعد نعتقد بشيء من ذلك.

لم نكن قادرين على إدراك السـبب الذي يجعل منهجنا التدريسـي ذاته ناجعاً في إحدى السنوات أو بالأحرى بالنسبة لدفعة معينة من الطلاب، وقاصراً تماماً في سنة أخرى بالنسـبة لدفعة أخرى منهم. لم نكن قادرين على تفسـير تلك الظاهرة المتمثلة في أن طلابنا، الذين درسوا مقررات الفصول السابقة ونجحوا في اختباراتها قبل أن ينتقلـوا إلى الخوض في موادنا، يبدون في دراسـتهم لموادنـا إما غير راغبين في البناء على قاعدة معارفهم السـابقة وفهمهم السـابق، وإما غير قادرين على ذلك. ولم نكن

قادرين على اكتشاف سر العائق الذي يحول بين الطلاب وبين فهم المادة، ويجعل الساعات الطويلة التي نقضيها في صياغة التفسيرات المحكمة لظاهرة فيزيائية ما أو في تصميم تجربة معقدة تساعد على شرح الظاهرة أمام أعين الطلاب في قاعة المحاضرات، تذهب بكل بساطة هباء منثوراً، فمعظم الوجوه كانت تؤكد أن شيئاً لم يصل من تلك الأفكار التي أردنا إيصالها إلى أذهان الطلاب. ونحن نأمل، عزيزنا القارئ، أنك قد لمست في قراءتك لصفحات الكتاب أننا قد بتنا الآن قادرين على حل تلك الألغاز وتفسير تلك المسائل كلها.

إننا ندرك اليوم أن طلابنا كانوا يدخلون أجواء مقرراتنا ولديهم مجموعة معينة من الخبرات السابقة فيما يخص التعلم والتدريس. وقد كنا نقوم بإعداد مقرراتنا وتدريسها دون أن نكترث في ذلك بخبرات طلابنا تلك، بل ودون أن نعي تلك الخبرات، ناهيك عن أن نجهد أنفسنا في محاولة فهمها. ولم نقم بأي مساعٍ من شأنها أن تساعد الطلاب على رؤية الصلات التي تربط هذا المقرر الجديد بالمقررات التي كانوا قد درسوها في فصول سابقة. لم نقم بأي مساعٍ من شأنها أن تستدعي إلى الخطوط الأمامية من وعيهم فهمهم السابق للمادة، الذي كانوا قد اكتسبوه على مدى الفصول السابقة، والذي كانوا بأمس الحاجة إليه لفهم المقرر الجديد واستيعابه. لم نقم بأي مساعٍ جدية لمساعدة طلابنا على فهم الأهداف الحقيقية لمادة مقررنا الدراسي. لقد انطلقنا ببساطة من الافتراض بأن التعلم يأتي من تلقاء ذاته عبر احتكاك الطلاب بمواضيع المقرر والتزامهم بالتدريبات التي نطلبها منهم. وكنا مهتمين بوضع المقاييس الموضوعية للوقوف على درجة اجتهادهم في التعلم، أكثر من اهتمامنا بتلمس المؤشرات التي تدل على مدى فهمهم. ولم نقم بمساعٍ جدية لمساعدتهم على تطوير فهم حقيقي للطرق التي ننتهجها في التدريس والتقويم. لقد انطلقنا ببساطة من الافتراض بأن الطلاب لا حاجة لهم في أن يعوا ما نعمل – نحن الأساتذة – على تقديمه أو ما نسعى إلى تحقيقه: لم يكن عليهم كطلاب سوى أن يؤدوا ما نطلبه منهم من واجبات. قد ننظر اليوم إلى جملة الأخطاء تلك على أنها بشكل أو بآخر أخطاء ساذجة. لكن خبراتنا في التعلم والتدريس في التعليم العالي

تؤكد بكل أسف أن كثيراً من تلك الأخطاء لا تزال ترتكب في جامعاتنا إلى اليوم وعلى نطاق ليس بالضيق.

إننا هنا لا نحاول أن نزعم بأننا قد بتنا اليوم مثالاً لأستاذ الجامعة الممتاز، لكننا على ثقة بأننا قد طورنا التدريس والطرق التي نتبعها في التدريس. إننا نعمل الآن في وحدات التطوير الأكاديمي، والجزء الأكبر من نشاطنا التدريسي موجه إلى أساتذة الجامعة، لا إلى الطلاب. ونأمل بأن نوفق على الدوام إلى إدراك حقيقة خبرات هؤلاء الأساتذة في التدريس، وأن نوفر لهم الفرص المناسبة التي تساعدهم على بناء فهم أشمل ووعي أكمل لطبيعة طلابهم ولمختلف جوانب التدريس التي يديرونها. وينبغي النظر إلى مسألة التعلم والتدريس في التعليم العالي بصفتها واحداً من الأنشطة البحثية. وعلى أساتذة الجامعة أن ينخرطوا في نشاط بحثي دائم يعنى باستكشاف حقيقة وعي الطلاب ومختلف الجوانب المتعلقة بتعلمهم. وعليهم ألا يملوا تجريب السبل والوسائل الجديدة التي من شأنها أن تساعد طلابهم على تطوير فهمهم لمادة مقررهم الدراسي. وتماماً كما سبق أن أوضحنا أن الطريق إلى التعلم الجيد ليست وحيدة، نضيف هنا أن الطريق إلى التدريس الجيد بدورها ليست وحيدة أيضاً. هناك مبادئ معينة للتدريس الجيد والتعلم الجيد، لكن التطبيق العملي لهذا وذاك بحاجة إلى استكشاف دائم ضمن عملية تطوير إبداعية لا تنتهي أبداً. إننا كأساتذة بحاجة إلى تطوير حاسة جديدة تعنى باستكشاف التنوع بين الطلاب والتباين فيما بينهم في تعاملهم مع مسألة التعلم. كذلك فإن من واجبنا مساعدة طلابنا على تطوير حاسة جديدة تعنى باستكشاف كل جديد ومثير بين طيات مواد مقرراتنا. ولن يكون هنالك يوماً تدريس جيد ولا تعلم جيد في ظل غياب تلك الحاسة التي تستشعر عناصر الإثارة. وعلينا أن نعي أننا جميعاً، طلاباً وأساتذة وخبراء معنيين بالتطوير الأكاديمي، نسير معاً يداً بيد في رحلة استكشاف متواصلة.