الفصل السابع

الأهمية الإنسانية للتعليم والتعلم الجيدين

قد يكون التعليم الجيد وسيلة لتنشئة وتعزيز التعلم الأفضل. لكننا نحن العاملين في حقل التعليم العالي يجب أن نعرف لماذا يعد التعليم والتعلم الأفضل على درجة كبيرة من الأهمية ذلك أن إجابتنا عن هذا السؤال هي التي تحدد كيف نستجيب لمطالب وواجبات هذه المهنة. وإنني أرى أننا بحاجة إلى رؤية تربط التعليم والتعلم بجودة الحياة الإنسانية.

يحضرني في هذا المقام تشبيه جميل جداً استخدمه باركر بالمر Parker Palmer مؤلف كتاب الشجاعة على التدريس، The Courage to Teach (1998) في وصفة لما كان يحاول فعله في عمله التعليمي. إذ قال: «لقد تعلمت أن موهبتي في عملي التدريسي تكمن في قدرتي على الرقص مع طلبتي، وفي العمل معهم على ابتكار بيئة نعمل فيها جميعاً في التعليم والتعلم». (p. 72)

التعليم والتعلم ورقصة الحياة

وأود هنا أن أستعير هذا التشبيه الجميل وأن أتوسع به قليلاً بطريقة ينكشف فيها الدور الأساسي الذي يلعبه التعلم في هذه الحياة.

يقال إن بني الإنسان جميعاً يرقصون رقصة اسمها «الحياة». نحن تعلمنا بعض خطوات هذه الرقصة، ولكن يوجد دوماً خطوات جديدة وإضافية ينبغي تعلمها.

وقد تكون بعض الخطوات الواجب تعلمها هي نفسها في نظر الجميع وهي خطوات دورية بمعنى أنها لا تتغير بل تتكرر مع كل جيل جديد. وأفراد كل جيل يجب أن يتعلموا

بعضاً من الأشياء الجديدة نفسها والخطوات الجديدة نفسها وذلك مع نمونا وتطورنا في مراحل الحياة المختلفة. عندما كنا صغاراً تعلمنا كيف نمشي وكيف نتكلم وكيف نستجيب لمختلف العبارات التي كان يتفوه بها آباؤنا. وفي مرحلة المراهقة تعلمنا كيف نبني العلاقات مع مختلف أفراد أسرتنا وخارج أسرتنا وكيف نتحمل المسؤولية وكيف نرسم أهدافنا في سبيل تحقيقها. وفي سني شبابنا الأولى تعلمنا كيف نتعامل مع علاقات الحب وكيف نكسب عيشنا وكيف يصبح الواحد فينا زوجاً صالحاً أو زوجة صالحة وربما أباً صالحاً أو أماً صالحة. وفي مرحلة النضج من شبابنا تعلمنا المزيد مما يعطي حياتنا معنى مفيداً كما تعلمنا كيف نتولى القيادة في جماعات بالمجتمع نشكل نحن جزءاً منها، كما تعلمنا كيف نطلق الحرية لأولادنا وهم يطورون حياتهم الخاصة. وعندما تقدم بنا العمر تعلمنا كيف نتعامل مع القصور الجسماني المتزايد الذي تعرضنا له، وتعلمنا أيضاً كيف نستخدم أوقات الفراغ الآخذة بالتزايد بطريقة نافعة وبالتالي كيف نتعامل مع احتمالات قرب انتهاء الأجل. فالحاجة للتعلم لا تنتهي. ونحن جميعاً واجهنا، أو سوف نواجه، هذه التحديات التي تحفزنا للتعلم. هكذا نحن، وهكذا كان آباؤنا وأجدادنا، وهكذا سيكون أبناؤنا وأحفادنا. والطريقة التي بها يواجه الناس هذه القضايا الحياتية ويتعلمون منها وحولها تؤثر في نوعية وجودة حياتهم كما تؤثر في تفاعلاتهم مع الآخرين.

ولكن توجد مع ذلك خطوات أخرى في رقصة الحياة هذه قد تكون خطوات خطية بطبيعتها وبالتالي فهي تتغير مع الزمن. فالمجتمع، والعالم بأسره، يتغيران، ومع تغيرهما يواجه أفراد كل جيل من الأجيال المتعاقبة مواقف جديدة ومختلفة عن تلك التي واجهتها الأجيال السابقة. فالناس في هذه الأيام، على سبيل المثال، يواجهون احتياجات للتعلم كثيرة جداً لم يألفها آباؤهم وأجدادهم، أو على الأقل من حيث المحتوى. وإليكم فيما يلي بعض الأمثلة التي توضح هذه الفكرة.

- **التكنولوجيا.** يتعين على الناس في عصرنا الحديث أن يتعلموا كيف يستخدمون الأنواع المتعددة من التكنولوجيا في جميع مناحي حياتهم، مثل السيارات

والتجهيزات الكهربائية المنزلية وأجهزة التلفزيون وأجهزة التسجيل المرئي والكمبيوتر وما إلى ذلك.

- **الرعاية الصحية.** لدينا الآن فرص جديدة وحاجة لنتعلم عن جوانب محددة من أحوالنا الصحية (مثل الوحدات الحرارية والكولسترول والذبحة الصدرية). وعلينا أيضاً أن نتعلم أشياء أخرى وأن نتخذ خياراتنا بين مختلف الأساليب للعلاج الطبي، مثل الطب التقليدي والوخز بالإبر والصحة الوقائية والعلاج الطبيعي ومعالجة العمود الفقري، وهلم جرا.
- **المراهقة.** يواجه الآباء والمعلمون والأطفال حالياً، ويضطرون، لتعلم الكثير عن ذاك الدور والتأثير الكبيرين للمخدرات والعنف والجنس في سني المراهقة والذي يختلف اختلافاً كبيراً جداً عما كان عليه الحال قبل نحو جيل واحد من الآن.
- **نوعية البيئة.** يضطر الأفراد والهيئات العامة لتعلم المزيد عن الأثر الذي تتركه أنشطتنا في البيئة وعن الأثر البيئي لمنتجات معينة نحن نلقي بها خارجاً.
- **الفاعلية التنظيمية.** الآن وقد كثرت وكبرت وازدادت تعقيداً المؤسسات التعاونية الاجتماعية والسياسية، نجد أنفسنا أمام ضرورة تعلم المزيد، بل وأكثر من أي وقت مضى، حول الفاعلية التنظيمية والقيادة.
- **التقاعد.** يواجه الأفراد الذين يتقاعدون من عملهم قرارات أكثر تعقيداً من قبل بخصوص استراتيجيات الاستثمار وبرامج المساعدات العامة لكبار السن مثل برنامج المساعدة الطبية والرعاية الطبية.

إن تحديات التعلم التي نواجهها نحن حالياً نتيجة تلك التغيرات تختلف عن تلك التحديات التي واجهها أجدادنا، وسوف تكون مختلفة أيضاً عن تلك التي سوف يواجهها أبناؤنا وأحفادنا. وهذا يعني أنه في أنواع معينة من التعلم لا نستطيع أن ننظر ببساطة إلى ما كان يعرفه ويتعلمه أجدادنا، بل علينا أن نتخرط في أنواع جديدة كل الجدة من التعلم.

وهكذا، أينما نظرنا حولنا نجد أناساً يتعلمون أو هم بحاجة لأن يتعلموا. والواقع أن أحد المؤلفين استخدم عبارة «التعلم طريقة في الحياة» ووضعها عنواناً لكتاب ألفه حول المجتمع الحديث Learning as a Way of Being (Vaill, 1996) وما هو واضح وجلي اليوم هو أن كل إنسان وفي كل مكان بحاجة لأن يتعلم طوال الوقت وإبان حياته كلها، إذا كان حقاً يريد أن يحيا حياة لها معناها المفيد. وصدق من قال عندما يتوقف المرء عن التعلم، فإنه يتوقف عن الحياة.

معنى وأهمية التعلم الجيد

أمام هذه الحاجة العامة والدائمة للتعلم كيف يستجيب الناس لها؟ إنهم يستجيبون لها بوسائل شتى، ولكن وسط هذه الوسائل نجد ما هو متشابه وما هو متباين. أما التشابه فيكمن في حقيقة أن الجميع تقريباً يتعلمون طوال الوقت رسمياً وغير رسمي، وأما التباين فيكمن في أن بعض الناس يتعلمون ما يجدون حاجة لتعلمه بينما لا يفعل الآخرون ذلك. بيد أن الجانب المهم لدى الدارسين الناجحين في تعلمهم أنه يتكون لديهم إحساس قوي بأنفسهم بأنهم يدرسون ويتعلمون.

كيف يتعلم الناس

ما هي الأساليب العامة التي بها نتعلم؟

التعلم الفردي غير الرسمي. إن بعض ما نتعلمه يحدث بطريقة غير رسمية وربما بالمصادفة وذلك أثناء تفاعلنا مع تجارب الحياة اليومية. ومعظم الذي نتعلمه حول أنفسنا ينتج عن تفسيراتنا الخاصة أو ربما تفسيراتنا الخاطئة لأحداث معينة في هذه الحياة. إحساسنا بكيفية سلوك الناس، ومن يحبنا ومن لا يحبنا، وما إذا كنا نرى أنفسنا أذكياء وأكفياء أم غير ذلك. فهذه كلها أمثلة لأشياء نتعلمها بصورة غير رسمية من تجاربنا اليومية.

التعلم الفردي المقصود. النوع الآخر للتعلم هو تعلم مقصود، لكنه يظل فردياً. وقد وثق ألن تاف (1979) Allen Tough هذا الذي يحدث على نطاق واسع لما أسماه

مشاريع تعلم الكبار. فقد وجد أن عدداً كبيراً من الكبار يحددون روتينياً أشياء معينة يريدون أن يتعلموها ثم يشرعون في البحث عن أساليب محددة ليتعلموها.

وقد حدث هذا النوع من التعلم معي شخصياً منذ بضع سنوات حين قمت بتدريب فريق لكرة القدم كان ابني عضواً فيه. ومثل الكثيرين من الآباء من أبناء جيلي كنت أقوم بالتدريب في رياضة لم أمارسها سابقاً. فكانت مهاراتي مبدئياً تقتصر على تنظيم التمارين وتشجيع الفتيان. وكنت أرى أن هذا كافٍ. ولكن مع مرور الأعوام تبين لي أن الفريق الذي ينتمي إبني له (ونتيجة التدريب الذي قدمته لهم) لم يكن أداؤه مماثلاً لأداء الفرق الأخرى. لذلك قررت أنني بحاجة لأن أكون أفضل أو أتخلى عن عملي التدريبي. وأخذت أبحث حولي لأرى ما هو متاح من مصادر تساعدني في التعلم. فوجدت الكتب وأشرطة التسجيل المرئي وعيادة خاصة للمدربين الذين يدربون كرة القدم للشباب. واغتنمت فرص التعلم هذه، وكان الفارق كبيراً في مقدرتي على التدريب. وهو ما يعرف وفق مصطلحات تاف Tough بأني أشغلت نفسي بمشروع تعلم الكبار. لقد وضعت لنفسي هدفاً فردياً للتعلم ووجدت المصادر التي ساعدتني على تحقيق هذا الهدف.

برامج التعلم الرسمي. يحدث الشكل العام الثالث للتعلم نتيجة لوجود فرص رسمية وذات بنية خاصة للتعلم ينظمها الآخرون، حيث يقدم الأفراد والجماعات داخل المؤسسات وكذلك المؤسسات بكاملها برامج متنوعة للتعلم، مثل المقررات، وبرامج الشهادات وورشات العمل والندوات وحلقات البحث وبرامج التدريب وما إلى ذلك.

فهذا النوع الأخير والرسمي والمتضمن خبرات التعلم في المدارس يقوم بدور تتزايد أهميته يوماً بعد يوم في المجتمع وفي حياة الفرد. ويمكن القول إن كل المهن والاختصاصات حالياً تشجع التعلم المستمر من قبل الممارسين وذلك على شكل تطوير مهني طوعي أو إلزامي. فالأفراد يختارون حضور الندوات وورشات العمل التي تساعدهم في التعامل مع قضايا معينة في حياتهم الشخصية مثل: الواجبات والمسؤوليات تجه الوالدين والرعاية الصحية والمشكلات النفسية أو الأسرية، وإدارة

الأموال والتقاعد وما إلى ذلك. وتعمل المنظمات على الإكثار من استثماراتها في برامج تدريب الموظفين، ربما يكون بعضها له ارتباط مباشر أو غير مباشر مع العمل قيد المعالجة ذلك أنها تدرالمردود الجيد الذي تقدمه قوة عمل جيدة التعلم. وبمقدار تزايد أهمية برامج التعليم الرسمي في رفاه الفرد والمجتمع عموماً تزداد أهمية تعلم كيف يمكن جعل هذه البرامج فاعلة على أكبر قدر ممكن.

إحساس المرء بذاته في كونه دارساً يتعلم

برغم كون تلك الأنواع الثلاثة لفرص التعلم التي تحدثنا عنها آنفاً متاحة لنا جميعاً إلا أن الأشخاص يتجاوبون مع تلك الفرص بطرق مختلفة كثيراً، لكن واحداً من أكبر تلك الفوارق يتمثل في قوة إحساسهم بأنفسهم في كونهم يتعلمون.

قد يبدو التعلم لدى بعض الأشخاص وكأنه شيء يحدث لهم. يمرون بخبرات وتجارب ويتفاعلون معها. ولكنهم عموماً لديهم صورة ذاتية وسلبية وضعيفة نسبياً عن أنفسهم عندما يتعلق الأمر بالتعلم. ليس لديهم إحساس واضح بذاك الشيء الذي يحتاجون ليتعلموه أو حتى ما الذي يريدون أن يتعلموه، فهم يتركون الآخرين، آباءهم مثلاً أو معلميهم أو أصدقاءهم يملون عليهم ما يتعلمون وكيف يتعلمون. فتعلمهم يكون مشابهاً لنثر الماء هنا وهناك في الصحراء. يغوص الماء في الأرض ولكن لا شيء له نفع يخرج منها. هم يتعلمون، لكن ما يتعلمونه لا يغير شيئاً في حياتهم أو يعززه أو يحوله لما هو مفيد وهام.

وهنالك أناس لديهم إحساس أكثر توقعاً لأنفسهم في تعلمهم. فهؤلاء الأشخاص حين يقومون بأمور حياتهم اليومية يأخذون على عاتقهم مسؤولية البحث والتعلم لكل ما هم بحاجة لأن يتعلموه. لديهم إحساس بمن هم وماذا يريدون أن يفعلوا في هذه الحياة. وانطلاقاً من هذا الإحساس يملكون إحساساً أيضاً بما يحتاجون، وما يريدون تعلمه ولديهم أيضاً الاستراتيجيات المناسبة للتعلم ـ أو يعرفون كيف يضعون هكذا استراتيجيات. فهؤلاء الأفراد يصفهم بعض الباحثين بأنهم دارسون بتوجيه ذاتي (Knowles, 1975)، ويصفهم آخرون بأنهم دارسون يتعمدون التعلم (Martinez, 1998).

فالتعلم عند أفراد هذه الجماعة من الناس يشبه ري الحديقة. لقد قرروا ما الذي يريدونه من هذه الحديقة. هيئوا التراب ونثروا البذور وتعهدوا الحديقة بالري والرعاية طوال فصل النمو. ونتيجة لهذا الأرواء يستطيعون وفي الوقت المناسب أن يحصدوا الزرع ويستمتعوا بوجبة شهية تغذي الجسم والروح.

ويستطيع الأفراد الاستجابة لتلك الحاجة الكامنة للتعلم على نحو أفضل إذا كان لديهم إحساس قوي بأنفسهم بأنهم دارسون يتلقون العلم. والمجتمع أيضاً يكون بحال أفضل كثيراً إذا كان أفراده يملكون إحساساً قوياً بأنفسهم بأنهم يتعلمون وبذلك فهم يتعلمون ما هم بحاجة لأن يتعلموه.

معنى وأهمية التعليم الجيد

لقد حاولت في الفقرات السابقة أن أوضح فكرتين وثيقتي الصلة ببعضهما. الأولى أن التعلم عالي الجودة أمر جوهري بكل تأكيد لعيش رغيد عالي الجودة. وأما الفكرة الثانية فهي أن برامج التعلم الرسمي تكتسب أهمية تتزايد بإطراد في المجتمع والسبب في ذلك أن الناس يواجهون سلسلة متزايدة من الأمور الحياتية تقتضي آراء ومعارف ومهارات جديدة. وحيث أن هذا أمر لا جدال فيه فإنه من المحتم البحث عن أساليب لجعل هذه البرامج التعليمية أكثر فاعلية وأكثر جدوى قدر الإمكان. ولهذا السبب تسعى الحكومات المحلية وحكومات الولايات جاهدة لتحسين المدارس العامة ولهذا السبب أيضاً توجد قوة عظيمة التأثير تدفع باتجاه المساءلة والمحاسبة في التعليم العالي. فالقادة المدنيون وقادة المجتمع يعرفون حق المعرفة أننا بحاجة لتعلم جيد وهذا يعني أننا بحاجة لتعليم جيد.

ومن الواضح أيضاً أن التعليم الأفضل يعني شيئين اثنين. فهو يعني من ناحية أنه يتعين على المعلمين أن يكونوا قادرين على مساعدة الناس في تعلم شيء يكون مفيداً ومهماً حقاً، أي تعلم شيء أفضل أن أدعوه «مفيداً» فيما له صلة بالموضوع الذي نعالجه في هذا الكتاب. وإلى جانب ذلك، يتعين على المعلمين أن يساعدوا الطلبة في تكوين إحساس قوي واستباقي بأنفسهم بأنهم يدرسون ويتلقون التعليم. فهذه الناحية

الأخيرة ضرورية بكل تأكيد ليكون لدينا أمل في خلق مؤسسات للتعلم، وعموماً، خلق مجتمع التعلم. ينبغي أن يكون لدينا مجموعة بارعة من الأفراد الذين يعرفون قيمة التعلم المتعمد والمقصود، وبالتالي يعرفون كيف ينخرطون في هذا التعلم وهم واعون ذاتياً بذلك. وما لم نتعلم كيف نشجع ونعزز هذا النوع من التعلم فسوف نظل نشهد طلبة يتخرجون من جامعاتنا يعرفون فقط كيف ينجحون في المقررات ويواصلون عيشهم في هذه الحياة أشخاصاً من الصنف الثاني من المتعلمين.

تشبيه جديد للتعليم

كان التشبيه والاستعارة البلاغية ولا يزال الأسلوب الأقوى للتعبير عن الحياة وفهمها، وقد عمل المعلمون على مر الزمان على ابتكار الإستعارات العديدة في الحديث عن عملهم. وقد ظهر مؤخراً تشبيه لقي رواجاً شعبياً جيداً يعبر عن التمييز بين المنهجيات الجديدة في التعليم والمنهجيات التقليدية، يقول «كن الدليل الذي يقف جانباً ولا تكن الحكيم الذي يقف على المسرح.» وهو تشبيه جيد من حيث كونه يلفت الانتباه إلى تلك الحدود الصارمة المفروضة على التعلم المفيد عندما يركز التعليم بصورة رئيسة على إلقاء المحاضرات. كما أنه يضفي أهمية كبرى على تشجيع الطلبة ليتحملوا مسؤولية تعلمهم. بيد أن الصورة التي يرسمها «الدليل الذي يقف جانباً هي في الوقت نفسه صورة أكثر سلبية مما يبدو عليه معظم المعلمين الجيدين. لذلك وجدتني أبحث عن تشبيه جديد يستقطب هذه الميزة بالإضافة إلى مزايا هامة أخرى. والمثال الذي يوضحه مقصدي هذا هو أن المعلمين في كثير من الأحيان يتصرفون بشكل استباقي توقعي، وبشكل تفاعلي في الوقت عينه. وهم أيضاً في مواقف يعتمد فيها المرء على غيره، حيث يفترض بكل من هو مشارك في الموقف أن يكون مؤهلاً واختصاصياً في الدور الذي يقوم به، ومع ذلك يقتضي الجهد كله عملاً جماعياً ومنسقاً.

ومن هنا، أود أن أقدم تشبيهاً جديداً لدور المعلم، وهو دور «مدير دفة القارب helmsman» في التجربة التعليمية. (جاءتني هذه الفكرة من تجاربي في رياضة

التجذيف. وحاولت استخدام لفظة «الشخص المسؤول عن الدفة helmsperson» بدلاً من «مدير الدفة» تمشياً مع الحساسية الخاصة نحو النوع ذكر أو أنثى السائدة في عصرنا الحالي. ولكن هذه اللفظة الجديدة ثقيلة نوعاً ما وأقل فائدة من اللفظة الأصلية ـ ولا أظن أن أحداً من الجنسين قد يستعملها بشكل عائم. لذلك آمل أن يقبل القراء تلك اللفظة بحالة المذكر على أنها مجرد لفظة عامة شاملة وليست لفظة مخصصة لذكر أو لأنثى.) في رياضة التجذيف يتعاون الناس معاً يناورون وسط نهر يحمل التحدي الكبير لهم يجهدون في الابتعاد عن الصخور ليصلوا إلى مقصدهم النهائي الواقع في أسفل النهر. معظم هؤلاء الأفراد يمسكون بالمجاذيف يجذفون في جهة واحدة أو أخرى لهذه الطوافة. وبينهم شخص واحد هو عادة الأكثر خبرة ودراية يقوم بدور مدير الدفة، يتحكم بالوجهة وينسق عمل المجذفين.

إن هذا التشبيه للمعلم بدور مدير الدفة يتضمن العديد من السمات الهامة جداً للموقف التعليمي بكامله بالإضافة إلى تفاعلات اللاعبين الآخرين. فالمجموعة بأسرها يجب أن تدرك أن أمامها عملاً هاماً فيه التحدي الكبير يجب أن تقوم به (وهو التعلم المفيد). ومدير الدفة (أي المعلم) هو القائد الذي يضطلع بدور هام في تنسيق أعمال الجميع. لكن المجذفين (أي الطلبة) يجب أن يفهموا أيضاً أدوارهم الفردية (الدراسة والتعلم) وكيف يتعاونون معاً ومع الآخرين. وهذا يعني أن كل فرد في هذه الجماعة يجب أن يدعم الآخر في هذه العملية التعليمية، التي هي جهد فريقي منسق يقوم فيه المعلم بدور قيادي فاعل.

واعتماداً على قرار من الجماعة والقائد معاً يمكنهم القيام بتجذيف الطوافة في أنهار بطيئة الجريان مستوية السطح (أي التعلم السهل)، أو يمكنهم تجذيف القارب في أنهار سريعة الجريان وكثيرة الإنحدار (أي التعلم الأكثر تحدياً). لكن هذا الأخير أكثر صعوبة، إنما إن أحسن إنجازه، فهو أكثر إثارة وحماساً وأكثر مكافأة.

وليمكن إنجاز هذا النوع الأخير من التحدي بنجاح ينبغي على كل فرد في الجماعة أن يكتشف روح وشجاعة الآخرين في عملية التعلم هذه وأن يكتشف طبيعة المادة وما ينبغي تعلمه بشأنها بنجاح. ويتعين على مدير الدفة على وجه الخصوص أن يكتشف قدرة كل فرد في هذه الجماعة وقدرة الجماعة بمجموعها. وعلى المجذفين (الطلبة) أن يكتشفوا ما هم قادرون على فعله وما يقدر على فعله الآخرون، وما الذي يقدر القائد على فعله ـ وكيف يستطيعون جميعاً زيادة تلك القدرات من خلال التعاون معاً من حيث كونهم أعضاء في فريق يكتشف الشجاعة ولدى كل واحد فيهم إيمان بالآخر.

يتمثل دور التشبيه والاستعارة البلاغية في ترميز الجوانب الهامة للعمل أو الموقف. وهذه الاستعارة التي تشبّه المعلم بمدير الدفة في القارب يعطينا رؤية متعددة الجوانب لما يمكن للتعليم أن يكون ـ إن عمل على أفضل وجه.

دور الأفكار التي يعرضها هذا الكتاب

إذا كنا نريد تعلماً يعزز قدرة المرء على القيام برقصة الحياة، وإذا أردنا طلبة لديهم إحساس قوي بأنفسهم بأنهم يتلقون التعليم فكيف يمكن للأفكار التي نعرضها في هذا الكتاب أن تفيد وتساعدنا في ذلك؟ سوف أتحدث فيما يلي عن كل موضوع من الموضوعات الرئيسة الثلاثة، وهي: التعلم المفيد، التصميم المتكامل للمقرر والدعم المؤسسي الأفضل.

التعلم المفيد

يقدم التصنيف الذي تحدثنا عنه للتعلم المفيد خطاباً أو لغة خاصة لوصف ما الذي يمكن أن يتعلمه الطلبة من المقررات التي نعلمها وبطريقة من شأنها أن ترتقي بغايتنا من التعليم. فعندما يحلم المعلمون بما الذي يريدونه حقاً لطلبتهم أن يتعلموه وعندما يتأمل الطلبة بما تعلموه من معلميهم الجيدين حقاً فإن الفريقين معاً يبغيان فهماً للمادة ذاتها وما هو أكثر من هذا الفهم، بل كيف يطبقون ما تعلموا. فما هي الأنواع المختلفة للتعلم المفيد التي يتحدثون عنها؟

يوضح تصنيف التعلم المفيد ستة أنواع لهذا التعلم يمكن أن يستخدمها المعلم لوضع أهداف لعمله التعليمي تثير الحماس:

- **المعرفة التأسيسية**. فهم وتذكر المفاهيم والمباديء الرئيسة والعلاقات والحقائق التي تشكل بمجموعها ما يشار إليها عادة بمحتوى المقرر.
- **التطبيق**. القدرة على الانغماس في التفكير بالمادة الدراسية (مثال ذلك، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، حل المشكلات والمسائل وصنع القرار)، وتطوير مهارات هامة أخرى، وكذلك تعلم طريقة إدارة المشاريع المعقدة.
- **الدمج والتكامل**. التعرف على أوجه الشبه وعلى التفاعلات بين مختلف ميادين المعرفة والأفكار المحددة والناس.
- **البعد الإنساني**. التفاعل مع الذات ومع الآخرين بأساليب جديدة وأفضل من السابق واكتشاف التداعيات الشخصية والاجتماعية للمعرفة الجديدة.
- **الاهتمام**. تغيير اهتمامات المرء ومشاعره وقيمه بما له صلة بالمادة.
- **تعلم كيف يحصل التعلم**. اكتساب مهارات طالبية أفضل وتعلم كيفية الاستفسار والسؤال وإنشاء المعرفة بخصوص مادة محددة وتعلم كيف يصبح المرء دارساً بتوجيه ذاتي.

إن كون المرء قادراً على صوغ أهداف للتعلم مثل هذه يخلق إمكانية حصول الطلبة على خبرة في التعلم المفيد. لكن وضع أهداف جديدة وأكثر طموحاً قد يفضي إلى توقعات فاشلة ما لم يستطع المرء ربط هذه الأهداف بخبرات في المقرر أكثر قوة في التعلم. ولهذا السبب ينبغي على المعلمين أن يتعلموا كيف يخلقون خبرات التعلم المفيد.

التصميم المتكامل للمقرر

إن نموذج التصميم المتكامل للمقرر أداة بيد المعلم تمكنه من دعم وتعزيز التعلم المفيد. وهو يملك هذه الخاصية لأنه يجسد وينظم عدداً من الأفكار القائمة والقوية

بخصوص التعليم مثل التعلم النشط على سبيل المثال والتقييم التعليمي، وبالتالي فهو يبين كيفية زيادة أثر هذه الأفكار (وغيرها) من خلال الربط والدمج بينهما.

ففي هذا النموذج يبتكر المعلم تصميماً للمقرر من خلال العمل بدقة عبر ثلاث مراحل لعملية التصميم، هي:

المرحلة الأولية: بناء المكونات الأساسية القوية للمقرر

1- تحليل العوامل الظرفية تحليلاً دقيقاً.

2- تحديد أهداف التعلم المفيد ووضع هذه الأهداف.

3- ابتكار أشكال وصيغ هامة ومفيدة للتغذية الراجعة والتقييم.

4- ابتكار أنشطة فعالة للتعليم والتعلم.

5- دمج المكونات الأربعة السابقة معاً.

المرحلة المتوسطة: تجميع المكونات لتشكل مخططاً إجمالياً لأنشطة التعلم

6- تحديد البنية الفكرية للمقرر

7- وضع أو اختيار استراتيجية قوية للتعليم

8ـ دمج البنية والاستراتيجية التعليمية معاً ليشكلا مخططاً إجمالياً لأنشطة التعلم.

المرحلة الختامية: استكمال المهام المتبقية

9- تطوير نظام عادل لتصحيح أوراق الامتحان

10- عزل المشكلات الممكنة

11- كتابة المنهج الدراسي للمقرر

12- وضع خطة لتقييم المقرر وعملك التعليمي

وإذا استطاع المعلمون أن يتعلموا كيف يضعون تصميماً للمقرر من خلال توخي الدقة في العمل بكل واحدة من هذه الخطوات الثلاث فسوف ينتهي بهم الأمر إلى تصميم قوي الفاعلية للمقرر. وعندئذ سوف يحتاج هذا التصميم للتنفيذ وبحيث يخلق هذا التصميم خبرة في التعلم المفيد حقاً عند الطلبة ـ وعند المعلم في آن معاً.

الدعم المؤسسي

ليتمكن الأساتذة من بذل الوقت والجهد اللازمين لتعلم أساليب جديدة في التعليم كما يجري الحديث عنه في هذا الكتاب فهم بحاجة لمزيد من الدعم، بل يحتاجون لدعم أفضل مما يتلقونه حالياً من العديد من المؤسسات.

أولاً، ينبغي على الكليات والجامعات التي يعملون فيها أن تتخذ خطوات معينة لتقديم هذا الدعم، كما يلي:

- التأكد بأن المؤسسة منظمة وتعمل بطريقة متوائمة داخلياً.
- تدعم جهود الأساتذة في تعلم الأفكار الجديدة حول التعليم والتعلم من خلال جعل التطور المهني جزءاً لا يتجزأ من عمل الأساتذة إضافة إلى إحداث مراكز تقدم العون للأساتذة في تعلمهم للأفكار الجديدة حول التعليم والتعلم. (انظر الملحق ب للمزيد من الأفكار التي ينبغي للأساتذة أن يتعلموها.)
- لديها قادة مؤسسات، وبخاصة رؤساء أقسام، يعملون بالتعاون مع الأساتذة في تعزيز كيفية توفير الوقت اللازم للتطوير المهني.
- تقيّم التعليم بطريقة تهدف إلى تعزيز منظور الأساتذة حيال التعليم الذي يركز على تعلم الطلبة وعلى ما يجب أن يفعلوه في سبيل إضفاء المزيد من التعزيز على جودة عملهم التعليمي.
- لديها الآليات اللازمة لتثقيف الطلبة بما الذي يشكل تعليماً وتعلماً جيدين بغية التعاون مع الأساتذة الذين يستخدمون هذه الأفكار الجديدة.

أما المصدر الثاني لدعم الأساتذة فيجب أن يأتي من مؤسسات لها اهتمام بالتعليم العالي، وهي:

المؤسسات الوطنية ذات التركيز على التعليم. وتستطيع أن تتعاون معاً في مشروع وطني كبير لوضع تعريف للتعليم الجيد يمكن أن تستخدمه الكليات والجامعات في سعيها لتشجيع وتعزيز التعليم الجيد. وينبغي أن يصاغ هذا التعريف بطريقة يرى فيه فائدة عظمى طيف واسع من الاختصاصات العلمية والمؤسسات التعليمية، وفي الوقت نفسه يكون تعريفاً محدداً ومقتضباً يميز بين التعليم الجيد والتعليم غير الجيد. فإذا توفر تعريف من هذا النوع فسوف يكون لدى الكليات والجامعات وبعد طول انتظار أساس جيد ومعقول لتقدير ومكافأة الأساتذة الممتازين حقاً ولتقييم جودة التعليم في تلك المؤسسات.

وكالات الاعتماد. وهي بحاجة لأن تواصل عملها وتوجهها القائمين حالياً. فهذا العمل يشكل سياسة تشجع الكليات والجامعات لتقديم الدليل على أن الطلبة يحققون أنواع التعلم المفيد وأن الأساتذة ينخرطون بصورة منتظمة في أنشطة التطوير المهني بغية تعلم كيف يعملون على نحو فاعل وذي أثر.

وكالات التمويل الحكومية والخاصة والتابعة للشركات هي التي تمول المشاريع ذات الصلة بالتعليم. وعندما تقدم هذه الوكالات وصفاً لأنواع المشاريع التي لديها استعداد ورغبة لتمويلها، فإنه من المجدي أن تطلب إلى المؤسسات التي تتقدم بطلب للتمويل بأن تحدد أنواع التعلم المفيد التي سوف تعمل على تعزيزها من خلال المشاريع وأن تبين كيف تعكس الأنشطة المقترحة مباديء التصميم الفاعل للتعليم مثل التعلم النشط الفاعل والتقييم التعليمي.

جمعيات الاختصاصات العلمية وهي تعمل حالياً على دعم الجهود المبذولة لتحسين التعليم بطريقة أو بأخرى ضمن مجالات تخصصها. ولكن قد يكون لهذه الجمعيات أثر أكبر كثيراً في العمل التعليمي إذا عكست أنشطتها التنوع الكامل من الإمكانات، مثل تنظيم ورشات العمل التي تربط بين الأفكار الرئيسة الخاصة بالتعليم

الجامعي مع المواقف ذات الصلة بالاختصاص العلمي ذاته. وتنظيم ورعاية البحوث الخاصة بالتعليم المجدي، وإقامة المنتديات (كالمؤتمرات وإصدار المجلات وافتتاح مواقع الكترونية) يستطيع من خلالها المشاركون تبادل الرأي حول الاهتمامات التعليمية والتجارب والبحوث وما تحقق من نجاحات، إضافة إلى تقديم المواد (كالكتب والمقالات وأشرطة التسجيل المرئي والأقراص المدمجة) التي تشكل تلخيصاً للأفكار الخاصة بالممارسة الجيدة للتعليم، وكذلك التعاون مع المؤسسات الأخرى والمنظمات الوطنية في تعاطيها مع السياسات التي لها أثر في التعليم.

كما أن تلك الأعداد المتزايدة من **المجلات الخاصة بالتعليم الجامعي** قد يكون لها أثر كبير على تعليم القراء إذا تذكر رؤساء تحريرها ومن يكتب فيها والمراجعون بعض التوصيات المفيدة مثل: الربط بين المقالة المنشورة وبعض الأفكار الرئيسة الواردة في المؤلفات التي تتحدث عن التعليم الجامعي، فتوسع التركيز والاهتمام من مجرد الأساليب المحددة إلى الاستراتيجيات الأكثر اتساعاً في التعليم، وتقديم المعلومات المتعلقة بالمكونات الرئيسة لتصميم التعليم (مثل العوامل الظرفية وأهداف التعلم والتغذية الراجعة والتقييم وأنشطة التعليم والتعلم والعلاقات التي تربط هذه المكونات ببعضها).

فإذا استطاعت الكليات والجامعات وغيرها من المؤسسات التي لها علاقة بالتعليم العالي أن تقدم هذا النوع من الدعم للأساتذة، فإنني على قناعة أكيدة بأن الأساتذة سوف يستجيبون لذلك عبر تقديمهم إلى الطلبة لأنواع من خبرات التعلم الراقية جداً والمختلفة اختلافاً جذرياً عن السابق.

الإفادة لأقصى الحدود من التفاعلات بين الأستاذ والطلبة

برغم قوة الأفكار والتوصيات التي تحدثنا عنها آنفاً بخصوص تصميم المقرر إلا أنها لا تكفي وحدها لتفعيل الأهمية الإنسانية الكاملة للتعليم والتعلم الجيدين. فالتعليم والتعلم الجيدان يقتضيان أيضاً التفاعل الجيد بين الأساتذة والطلبة. وفي الوقت الحاضر أرى ثلاثة مفاهيم تبدو لي قادرة على تعزيز طريقتنا في التفاعل

مع الطلبة في الوقت الذي فيه نطبق هذا التصميم الجديد لعملنا التعليمي، وهي: مصداقية المعلم، والقيادة، والبعد الروحي للتعليم.

مصداقية المعلم

اقتبس هذا المفهوم من بحوث الاتصالات التي أجريت حول مصداقية الخطيب أو «مصداقية المصدر» (Cooper and Simonds, 1998; Berlo, Lemert, and Mertz, 1969). تقول الفكرة الأساسية لهذا المفهوم إنه كلما تكلم الخطيب (أو المعلم) أمام جمهور من المستمعين فإن هذا الجمهور لا يفتأ يتخذ قراراته حول مصداقية هذا الخطيب أو هل يمكن تصديق ما يقوله. وإن فعلوا ذلك فإنهم يوجهون اهتمامهم لتعليقاته وآرائه، وإن لم يهتموا بها فإنهم يصرفون انتباههم عن هذا الخطيب ويوجهون طاقتهم الذهنية لأشياء أخرى (هذا ما تقوله آرليت نايت Arlette Knight التي تحمل شهادة الدكتوراة في التواصل التعليمي وقد عملت كثيراً للانتقال بمفهوم ومصداقية المعلم من ذلك الاختصاص العلمي إلى المؤلفات التخصصية حول التعليم الجامعي، وللحصول على النص الكامل لهذا المفهوم أنظر الموقع http://www.ou.edu/tips/ideas/credibility.html; access date October 14, 2002/.

هذا وقد جمع الباحثون في مجال الاتصال والتواصل بيانات لا بأس بها حول ما الذي يجعل خطيباً معيناً ذا مصداقية أو ليس بذي مصداقية، ثم أجروا تحليلاً للعوامل المستخرجة من هذه البيانات. واعتماداً على الأفضليات عند الباحث وضع هؤلاء الباحثون ثلاثة أو أربعة أو خمسة من العوامل الرئيسة. لكنني أفضل نسخة العوامل الثلاثة التي تشبه إلى حد كبير ذلك النموذج الذي بحثه بالتفصيل كوزز وبوزنر Kouses and Posner في كتابهما حول مصداقية القائد (1993). تخلص هذه النسخة إلى نتيجة مفادها أن العوامل الأساسية التي تؤثر في مصداقية الخطيب هي الكفاءة والجدارة والديناميكية. إذا طبقنا هذا المفهوم في مواقف التعليم والتعلم فهو يدل على أن الطلبة يقيّمون المعلمين ويقررون ما إذا كانوا سوف يقتنعون بطريقتهم في التعليم وبالمقررات اعتماداً على رؤيتهم للمعلم من حيث كونه كفوءاً وأهلاً للثقة وديناميكياً.

وتوجد هذه العوامل الثلاثة على مستويين اثنين ـ وكلاهما له أهميته. قد يكون المعلم في حقيقته (أو لا يكون) كفوءاً وأهلاً للثقة وديناميكياً وهذا أمر على جانب كبير من الأهمية. لكن الأمر الآخر الذي له أهميته البالغة أيضاً وعلى نحو مستقل هو ما إذا كان الطلبة يرون المعلم كفوءاً وأهلاً للثقة وديناميكياً. ففي بعض الأحيان، على سبيل المثال، قد يكون معلم كفوءاً حقاً في فعل شيء ما لكنه يبدو في نظر الطلبة غير كفوء. فإذا حصل ذلك، تنهار مصداقية المعلم بالرغم من كفاءته الحقيقية.

لكن مسألة مصداقية المعلم تقودنا إلى طرح السؤال: ما هي سلوكيات المعلم التي تؤثر في رؤية الطلبة للكفاءة والجدارة والديناميكية لقد ناقش عدد من جماهير المستمعين هذا السؤال وتوصلوا إلى قائمة بالسلوكيات المترافقة مع كل عامل من هذه العوامل ونبينها في العرض رقم 1-7.

وجد الكثيرون من المعلمين أنه بسبب هذا المفهوم وكذلك قائمة السلوكيات المترافقة معه تمكنوا من تحسين علاقاتهم مع الطلبة. فهم يستطيعون رؤية الأشياء التي يفعلونها أو لا يفعلونها وقد تنجم عنها بعض المشكلات وهي في أغلب الأحيان أمور من السهل نسبياً تغييرها. والمعلمون الذين يجرون هذه التغييرات يجدون أن علاقاتهم مع الطلبة تتحسن كثيراً بعد ذلك. إذن هذا مفهوم له قيمة كبرى وأهمية عظيمة في تعزيز التفاعل بين المعلم والطلبة.

العرض رقم 1-7: خصائص تصف مصداقية المعلم

الكفاءة	الجدارة بالثقة	الديناميكية
معرفة جيدة بالمادة الدرسية	يهتم كثيراً بمصلحة الطلبة «والطلبة يرون المعلم كفوءاً وأهلاً للثقة وديناميكياً إذا كان...»	لديه اهتمام وحماس كبيرين بالمادة
• يستطيع شرح مادة معقدة بشكل جيد	• يفي بوعوده	• لديه طاقة كبيرة

• لديه مهارات جيدة في إدارة الصف	• يعطي تغذية راجعة بشكل فوري	• يتسم بالمرونة، أي لديه القدرة على الخروج عن النص ليزيد من اهتمام الطلبة
• يستطيع أن يجيب عن أسئلة الطلبة	• يعطي تفسيراً منطقياً لتصحيح أوراق الامتحان	• لديه مهارات جيدة في عرض المادة
• يستطيع إعطاء مصادر الأعمال الأخرى	• لا يظهر أية تحاملات، أي، يعلم من وجهات نظر متعددة	• لديه أساليب متنوعة في التعليم
• له قدرة جيدة على التواصل	• يعامل جميع الطلبة دون تمييز	• يكون التنبؤ بما سوف يفعله صعباً في بعض الأحيان
• يستطيع أن «يفعل» ما يعلمه	• لا يحرج الطلبة	• إيجابي العلاقة مع الطلبة
• لديه قاعدة واسعة من المعلومات	• يتصف بالمرونة	• يضيف شخصيته إلى الصف

القيادة

الفكرة العامة الثانية التي لها صلة بموضوع العلاقة بين المعلم والطلبة هي فكرة القيادة. فالمعلم بنظر الجامعة والطلبة عموماً هو الشخص المسؤول عن مقرر معين. وهذا يعني أنه من الممكن للمعلم أن يفكر بالمقرر على أنه فرصة ليكون قائداً ولأن يجرب مهاراته القيادية.

والمعلمون الراغبون بالاستعانة بأفكار تناولتها مؤلفات عديدة عن القيادة بهدف تحسين تفاعلهم مع الطلبة وتوجيه هذا التفاعل قد يجدون النظريات والنماذج العديدة، ومع أنني لم أدرس النماذج المختلفة للقيادة كلها إلا أن تلك التي درستها تقدم أفكاراً يجدها المرء مفيدة عند تطبيقها في بيئة تعليمية.

بيد أن النموذج الذي أجده جديراً لهذا الغرض تحديداً هو ذاك الذي وضعه برنارد باس (Bernard Bass (1984, 1994, 1998 والذي دعاه «القيادة التحويلية»

فهو يصف في هذا النموذج أربعة مكونات للقيادة التحويلية وهي التأثير المثالي والدافع الإلهامي والتحفيز الفكري والاعتبار الفردي (انظر العرض رقم 2-7). وعندما ينظر المرء إلى تلك القائمة يبدو أن من السهل نوعاً ما أن نتصور معلماً يجد بعض المشكلات في علاقاته مع الطلبة ويستعين بهذه الأفكار ليجد الوسائل التي تجعله يبني علاقاته مع الطلبة على نحو مختلف.

وقد يجد أناس آخرون نماذج أخرى للقيادة قد تكون أكثر فائدة لهم، وهذا أمر جيد. فالفكرة الوحيدة التي أتحدث عنها في هذه اللحظة هي أنه توجد مفاهيم مختلفة للقيادة وجميعها تهيء للمعلمين الوسيلة لتحليل وبالتالي تعزيز تفاعلاتهم مع الطلبة.

البعد الروحي للتعليم

عمل باركر بالمر Parker Palmer خلال العقدين الماضيين من السنين في البحث والكتابة عن التعليم بطريقة جديدة ومختلفة. وقد وضع أفكاره الأساسية في هذا الموضوع تحديداً في اثنين من كتبه على وجه الخصوص، وهما كتاب «تعرف كما نعرف» To Know as We are Known (1989) وكتاب الشجاعة على التدريس The Courage to Teach (1998) الذي لقي رواجاً واسعاً. يقول بالمر إنه يحاول أن يوسع فهمنا للتعليم من خلال إدخال ثلاثة أبعاد هامة هي البعد الفكري والبعد العاطفي والبعد الروحي (1998, p.4). وعندما يتحدث عن البعد الروحي للحياة يقصد القول «بالأساليب المتنوعة التي بها نجيب على توق القلب للارتباط بالحياة على كبر حجمها - وهو توق يجسد الحب والعمل وبخاصة العمل الذي نسميه التعليم». (p.5)

وعندما ينظر المرء إلى التدريس من هذا المنظور فإنه يرى أهمية العوامل الجديدة والمختلفة، مثل: الحب، التعليم التقي والورع وتمام الأشياء وكمالها والصلة والعلاقة العضوية بين العارف والمعروف وهلم جرا. ولكن في قلب تلك اللغة الجديدة والمبتكرة رأي يرى التدريس بأنه ناتج عن تفاعل ثلاثة تأثيرات أساسية هي المعلم والطالب والمادة الدراسية.

العرض رقم 2-7: القيادة التحويلية: المكونات الأربعة والسلوكيات المترافقة معها

1- التأثير المثالي

- حدد القيم التي تؤمن بها بعد قيامك بمسؤوليات دورك.
- تصرف بطريقة تجعلك تحظى بالإعجاب والاحترام والثقة.
- لا تنس أن الآخرين يتشبهون ويريدون أن يقلدوا القائد.

2- الدافع الإلهامي

- كن ملهماً للآخرين وكوّن لديهم الدافع من خلال توفير المعنى المفيد والتحدي لعملهم.
- أيقظ فيهم روح الجماعة.
- أظهر لهم الحماس والتفاؤل.
- أشرك الآخرين في تصور حالات مستقبلية جذابة.

3- التحفيز الفكري

- حرض الآخرين ليكونوا مبدعين ومبتكرين من خلال التشكيك في الافتراضات وإعادة تأطير المشكلات ومقاربة المواقف القديمة بأساليب جديدة.
- لا تحاول البتة توجيه نقد أمام الملأ لأخطاء فردية.
- استحصل على أفكار جديدة من الآخرين.

4- الاعتبار الفردي

- وجه عناية خاصةلاحتياجات كل فرد على حدة للإنجاز والنمو.
- ابتكر فرصاً جديدة للتعلم ومع هذه الفرص الأجواء الداعمة.

- كن على علم بالفروق الفردية (من حيث الحاجات والرغبات).
- شجع التواصل في الحديث بالاتجاهين.
- كن مستمعاً جيداً وفاعلاً.

المصدر: Source: Adapted from Bass, 1988

وهذه جميعاً تعتمد على بعضها بعضاً ـ كل واحدة منها تتصل بالمكونين الآخرين وتتأثر بأي تغييرات تحصل فيها. ولكن بالمر يضع «المادة الدراسية» في مركز الوسط بهذه العلاقة وهو يرى المعلم والطالب زملاء في التعلم يحاولان تعلم بعض الحقائق حول مادة الدرس.

ومتابعة لهذا البعد الروحي للتعليم يقول بالمر إنه توجد بعض الأفعال التي يستطيع، بل ينبغي على المعلمين أن ينجزوها، فالمعلمون يجب أن تكون لهم هوايتهم وكيانهم المستقل. وبعد ذلك، عليهم أن يتعلموا كيف يبتكرون مجتمعاً ويتعلموا كيف يشاركون في «المعرفة في هذا المجتمع» و «التعليم في المجتمع» والتعلم «في المجتمع». وهذا كله يقتضي قدرة عالية التطور للاستماع بعمق إلى الطلبة وإلى مادة الدرس من خلال التأمل والصلاة. ففاية ذلك كله مساعدة الطلبة في تطوير علاقة عاطفية وفكرية وروحية مع مادة الدرس، ومع المعلم ومع أنفسهم فرادى وجماعات.

ومع أن بالمر هو دون شك الأكثر شهرة والأكثر غزارة في كتابته حول هذا الموضوع إلا أن ثمة مؤلفين كثر عالجوا مسألة كيف يمكن أن تصبح الروح والحب جزءاً من العلاقات والتفاعلات بين الأساتذة وطلبتهم. ففي كتابه بعنوان القيادة والتعلم المفعمة بالحيوية Spirited Leading and Learning (1998) يتحدث Vaill عن آرائه حول الأهمية المحورية للحيوية والتعلم عند القادة في أي موقف مؤسسي. ومن جهة أخرى ألفت الباحثة ماري روز أورايلي Mary Rose O'Reilley كتابين عالجا هذه الفكرة بشكل مباشر. ففي كتابها الأول بعنوان «غرفة الصف المسالمة» The Peacable Classroom (1993) تتحدث عن جهودها الخاصة في خلق غرفة صف لا تعرف العنف وتتيح للطلبة الحرية لتغذية الحياة الداخلية، أما في كتابها

الأحدث بعنوان (1998) Radical Presence فهي تقدم لنا رؤية للتعليم من حيث كونه ممارسة تأملية ومهنة تنبؤية.

* * *

إن هذه القنوات الثلاث ـ أي مصداقية المعلم والقيادة حيوية التعليم ـ تهيء للمعلمين إمكانيات متعددة للتفكير بـ، ومحاولة تقوية وتحسين تفاعلاتهم وعلاقاتهم مع الطلبة. وهي إذا جمعت إليها أفكار جديدة حول تصميم خبرات التعلم تعطي المعلمين اثنتين من الكفاءات عظيمتي الأثر يستعينون بهما لمقاربة فعل التعليم. فإذا استطاع المعلمون تطوير وتعزيز هذه الجوانب من عملهم التعليمي فالنتيجة ستكون حتماً خبرات قوية ومثيرة في التعلم ليس فقط للطلبة وحدهم بل وللمعلم أيضاً.

هل ينبغي لنا أن نتخلى عن الطريقة التقليدية في التعليم؟

وهنا لا بد من إضافة واحدة من المؤهلات الهامة جداً. لقد أكدت في بحثي ولا أزال أؤكد على ضرورة أن يتعلم الأساتذة أفكاراً جديدة حول التعليم، وكنت في القسم الأعظم من هذا الكتاب أبين المفارقات وأوجه التباين بين الممارسات التقليدية في التعليم وما يمكن إنجازه عند إضافة الأفكار الجديدة التي أخذت بالظهور في علم التعليم خلال السنوات الأخيرة الماضية. وإنني أعتقد أن هذا صحيح.

لكنني وفي الوقت نفسه أدرك وأعتقد جازماً أن تلك التقاليد، وبرغم إمكانية أضفاء تحسينات عليها، فيها جوانب جيدة ينبغي الحفاظ عليها بكل الوسائل. فالتقليد السائد منذ عهد طويل في العلوم الإنسانية يقضي بالنظر عن كثب إلى الكتاب موضوع الدراسة والاستعانة بالمناقشات وكتابة المقالة لغرض الحض على التأمل الذاتي المعمق عند الطلبة. كما أن قسطاً عظيم الأهمية من التقليد المتبع في دراسة العلوم يركز على الخبرات التجريبية والتي يحدث قسم لا بأس به منها داخل المعمل، والقسم الباقي يتمثل في خبرات ميدانية متعددة الأشكال. وأما العلوم الاجتماعية فقد وجدت قيمة كبرى في الاستعانة بدراسة حالات معينة وغيرها من الوسائل التي تجلب الواقع الاجتماعي إلى داخل غرفة الصف.

إن هذه التقاليد إن استخدمت وحدها عظيمة القيمة لكن أثرها محدود جداً. لكن هذا الأثر يمكن تعزيزه وزيادة حجمه كثيراً إذا أضيف إلى هذه التقاليد أو تجسد في تصميم للمقرر يكون أكثر قوة وإن طبقت من خلاله أشكال أكثر قوة للتفاعلات بين الأساتذة والطلبة. ومن هنا نجد أن المهمة الحقيقية الماثلة أمام المعلمين تتمثل في تعلم الأفكار الجديدة وتحديد ما هو الجيد في تلك التقاليد الخاصة باختصاصهم العلمي أو ميدان تعليمهم وبالتالي ابتكار شكل جديد للتعليم يجمع أفضل ما في الاثنين.

مباديء التعليم الجيد وروحه

في غمرة جهودنا المبذولة للبناء على، بل ولتجاوز، الطرق التقليدية في التعليم، نجد أنفسنا مجبرين على الخيارات. لكننا بحاجة أثناء اتخاذنا لهذه الخيارات، أن نتعرف على المباديء الصحيحة للتعليم الجيد وروحه.

منذ فترة ليست بالبعيدة سمعت رجل دين في كنيسة محلية يتحدث عن تمييزات هامة جداً أرى أن لها علاقة ببحثنا هذا، وذلك عندما كان يتحدث عما كان يأمل لو أن الأعضاء قد استوعبوا ما تعلموه بخصوص التثبيت الديني والمعمودية. فقال إنه يأمل لو أنهم تعلموا بعض القواعد الخاصة أن يحيا المرء حياة الصلاح والاستقامة. وأكثر من ذلك، قال إنه يأمل لو أنهم تعلموا بعض مباديء حياة الصلاح لأن القواعد لا يمكن لها أن تغطي جميع المواقف التي نجد أنفسنا فيها، بل أكثر من ذلك كان يأمل لو أن الناس قد وجدوا الروح الصحيحة ليحيوا حياة الصلاح والاستقامة. وما لم تكن لدينا الرغبة في أن نعيش الحياة بعمقها وكليتها وروحانيتها فإن معرفة القواعد كلها لن تفيدنا في شيء.

يبدو لي أن هذا النمط نفسه وبحذافيره يمكن أن يطبق في العمل التعليمي. فأنا لست واثقاً بأنه يوجد شيء يمكن أن نقول عنه إنه قاعدة للتعليم الجيد، ولكن يبدو مؤكداً أنه يوجد عدد من المباديء. ففي مجال تصميم المقرر، على سبيل المثال، يوجد عدد من المباديء الأساسية الهامة. فالمكونات الأساسية لتصميم المقرر

تتجسد في التعلم النشط والتقييم التعليمي من حيث كونه وسيلة لتحقيق أهداف التعلم المفيد. كما أن هيكلية المقرر والاستراتيجية التعليمية يجب أن تتسم بالتمايز والتكامل معاً، وهكذا.

فإذا كانت هذه الأشياء تشكل المباديء الرئيسة للتعليم، فماذا يمكن أن نقول عن روح التعليم؟ حين حاولت العثور على إجابة لهذا السؤال بحثت فيما اعتقدت أنه الروح المناسبة في مجالات أخرى للنشاط الإنساني. وفي كل حالة بحثت فيها كنت أجد المفتاح في روح حب المرء لما يفعله وشغفه به وولعه فيه. قد يتضمن هذا القول حب الموسيقى أو الرسم (عند الفنان) أو حب تزويد الزبائن بمنتجات أو خدمات عالية الجودة (عند رجال الأعمال) أو حب رؤية الناس متمتعين بصحة جيدة (عند الأطباء).

أما عند المعلمين فقد يعني وجود الروح المناسبة الحب أيضاً. يقول صديقي وزميلي توم بويد Tom Boyd وهو أستاذ يلقى التقدير والاحترام الكبيرين، إن المعلم الجيد يجب أن يحب مادته وأن يحب طلابه وأن يحب عملية التعليم والتعلم (1997)، والأشكال الثلاثة للحب ضرورية جداً، إحذف أي واحد منها تجد العمل التعليمي يتحول إلى عمل استبدادي طغياني ليس له اتجاه معروف أو قد يكون عملاً أخرق يفتقر إلى الاتقان.

ولعله من المفيد أن أضيف أيضاً أن على المرء أن يحب ذاته ويحترمها. فهذا الحب والاحترام يعطي المرء الثقة ليكون قائداً للآخرين. والشكل الصحيح لاحترام الذات يستتبع أيضاً بعداً هاماً آخر هو التواضع وهو ما يتيح لنا أن ندرك بأننا في لحظة زمنية معينة، لا نعرف كل شيء ينبغي معرفته حول هذه المادة الدراسية أو حول الطلبة أو حول طريقة تعليمهم هذه المادة. وأخيراً، فإن هذا الشكل للحب يمكننا من الاعتراف بقصورنا وبأن ندرك بأن بعض هذا التعلم المطلوب يجب أن يأتي من داخل الطلبة أنفسهم ومن التفاعلات فيما بين الطلبة وليس فقط من تفاعلاتهم مع المعلم ـ وبالثقة في هذه العملية.

حلم بما يمكن أن يكون .. لو ..

لا شك أن الكثيرين قد قرأوا أو شاهدوا تسجيلاً مرئياً للخطاب الشهير الذي ألقاه مارتن لوثر كينغ بعنوان «لدي حلم». لقد كان خطاباً رائعاً ملهماً ليس لأنه حلم مارتن لوثر كينغ بل لأنه أعطانا جميعاً صورة جلية قوية الأثر لمجتمع بإمكاننا جميعاً أن نثمنه وأن نعمل في سبيل الوصول إليه، وفي حالتنا هذه، صورة مجتمع مندمج متكامل متعدد الثقافات يشعر جميع من يعيش فيه بالحرية حقاً.

وأنا أيضاً لدي حلم. لكن حلمي هذا يدور حول التعليم والتعلم والتعليم العالي وعن الدور الذي يلعبه التعلم في حياة الأفراد وحياة المجتمع. وإليكم ما أراه في حلمي:

أرى الناس، كل الناس، يحيون حياتهم ملأى بالتعلم. وعند كل خطوة ومرحلة في حياتهم يدركون الحاجة للتعلم، يرون جيداً كيف أن التعلم يثري حياتهم ويملؤها قوة.

وبالإضافة إلى رؤية تلك الصلة القوية بين حياة عالية الجودة وتعلم عالي الجودة، ويعرف هؤلاء النا» أيضاً كيف يتعلمون ما ينبغي لهم أن يتعلموه. هم يعرفون جيداً الاستراتيجيات المختلفة للتعلم المتاحة أمامهم ويعرفون أيضاً كيف يستعينون بها لاكتساب الخبرات الجديدة والتأمل بمعاني الخبرات الجديدة والقديمة واكتساب المعلومات والأفكار الجديدة، والتعاون مع الآخرين من خلال الشبكات وملاحظة الآخرين من الذين لديهم دروس وعبر خاصة يقدمونها، والمشاركة في برامج رسمية للتعليم.

الأشخاص في كل مكان قادرون على العمل بهذه الطريقة لأنهم تعلموا أشياء حول أهمية التعلم ذي الصلة بالحياة في خبراتهم الرسمية وغير الرسمية في التعلم. آباؤهم وأصدقاؤهم وشركاؤهم في المجتمع ومعلموهم الرسميون قد أوضحوا لهم لماذا يعد التعلم المتواصل والمستمر مهماً وأوضحوا لهم أيضاً الوسائل المختلفة التي بها يستطيع المرء أن يتعلم.

ومع أن لكل واحد دوراً في هذه العملية إلا أن الذين يقومون بدور المعلم الرسمي يضطلعون بدور له أهميته الخاصة. فعلى عاتقهم تقع مسؤولية المواقف المخصصة لتكون خبرات في التعلم. وحين يضطلعون بهذا الدور فإنهم يدعمون التعلم على مستويات عدة. فالمعلمون يساعدون الناس في تعلمهم ليس فقط المادة الدراسية والموضوع قيد التعلم وإنما أيضاً في معرفة أهمية التعلم والوسائل الخاصة لمواصلة التعلم. وبالتالي يصبح الطلبة الذين تلقوا العلم على أيدي هؤلاء المعلمين أكثر معرفة بأنفسهم من حيث كونهم أشخاصاً يتلقون العلم وبذلك يصبحون دارسين يتعلمون بتوجيه ذاتي.

وفي حلمي هذا أرى المعلمين قادرين على إنتاج خبرات في التعلم متعدد الأبعاد، ذلك أن لديهم الإعداد الكافي للقيام بهذا الدور. ولديهم أيضاً الحوافز الداخلية والخارجية اللازمة لدعم التزامهم بأن يكونوا وأن يصبحوا معلمين فاعلين.

لدى المعلمين الإعداد اللازم والدعم والإدراك لأن المؤسسات التي بها يعملون ـ المدارس والكليات والجامعات والكنائس والشركات والمنظمات المجتمعية ـ تعرف أهمية التعليم الكفوء وأهمية وضع البرامج وإجراء التغييرات المؤسسية اللازمة لدعم المعلمين.

وأرى كل مؤسسة على حدة قادرة على تقديم هذا الدعم لأن جميع المؤسسات التي لها صلة بالتعليم تساعد بعضها بعضاً في العمل نحو هذا الهدف المشترك. يحدث هذا التنسيق في الجهود المبذولة لأن قادة المجتمع وقادة التعليم عموماً والتعليم العالي على وجه الخصوص يدركون الأهمية المطلقة للتعلم عالي الجودة في المجتمع. ولهذا السبب عرف القادة وأدركوا كيف يجرون التغييرات المؤسسية اللازمة.

إنه حلم كبير، وهو في هذه اللحظة ليس أكثر من مجرد حلم. غير أن كل التغييرات الكبرى تبدأ عادة بشخص يتخيل طريقة جديدة ومختلفة لفعل الأشياء. وإذا رأى

أشخاص عديدون الحلم نفسه وإن قرروا أنه حلم جدير، فإن الأشياء تبدأ بالحصول وتبدأ التغيرات. إن تخيلت ذلك فبإمكانك أن تفعله.

أملي الكبير أن يتمكن هذا االكتاب من تحفيز خيالكم وأن يكون له دور في مساعدتكم على رؤية حلم جديد أو أحلاماً عدة تكون في نظركم جديرة بالمتابعة. قد تتخيل طريقة جديدة في كونك معلماً أو دارساً أو قائداً في مؤسسة تعليمية. فإن كنت معلماً وتعمل جاهداً بحسب الأفكار والتغيرات التي يعددها هذا الكتاب فإنني أعتقد، وأتوقع أنك سوف تصبح تدريجياً أكثر كفاءة في تصميم المقرر وعندما تفعل ذلك، فسوف تزيد من قوتك ومن فاعليتك في كونك مسؤولاً عن خبرات التعلم عند الآخرين!

وأملي أيضاً أنك سوف تدرس أفكار هذا الكتاب دراسة دقيقة متأنية ليس لغرض تقرير ما إذا كانت أفكاراً صحيحة أو غير صحيحة، بل لتقرر ما إذا كانت مفيدة. فهذه الأفكار يجب ألا ينظر إليها على أنها مذهب قد يكون صحيحاً وقد يكون خطأ، بل على أنها زورق يبحر بك إلى أماكن مثيرة. فإذا تبين لك أن أفكار هذا الكتاب مفيدة لك فإنها سوف تجعل المعلمين والدارسين وقادة المؤسسات قادرين على خلق خبرات في التعلم وابتكار برامج تعليمية قادرة حقاً على إثراء حياة الناس وإعطائها القوة.

هذا هو أملي كما هو حلمي.

الملحق (آ)

تخطيط المقرر الدراسي:
دليلك لاتخاذ القرار

عندما يضع المعلمون خطة أو تصميماً لمقرراتهم فهم في حقيقة الأمر يتخذون سلسلة من القرارات الهادفة إلى ابتكار تصميم معين يتألف في هذه الحالة من خطة لمجموعة من الأنشطة لما يعتزم المعلم والطلبة فعله في مقرر معين. والدليل الذي نضعه بين أيديكم يحدد بعض القرارات ذات الصلة بتصميم المقرر، ويرتب هذه القرارات في التسلسل الملائم ويتضمن بعض المقترحات بخصوص اتخاذ القرارات الصائبة. وقد وزعت هذه القرارات في مجموعات تتوافق مع المراحل الثلاث لعملية التصميم وهي:

المرحلة الأولية: بناء المكونات الرئيسة القوية للمقرر

المرحلة المتوسطة: تجميع هذه المكونات في كل ديناميكي مترابط

المرحلة النهائية: الاهتمام بالتفاصيل الهامة

المرحلة الأولية: بناء المكونات الرئيسة القوية

1- أين أنت؟

ادرس وقيم العوامل المواقفية.

- الإطار الخاص: عدد الطلاب، نوعية غرفة الصف، وما إلى ذلك.
- الإطار العام: موقع المقرر في المنهاج، الإعداد المهني التخصصي، وما إلى ذلك.
- طبيعة المادة الدراسية: تجميعية أم تفريقية، مستقرة أم سريعة التغير؟
- خصائص الطلبة: المعرفة السابقة لديهم ومواقفهم ومدى نضجهم، وما إلى ذلك.

- خصائص المعلم: معرفته ومشاعره تجاه المادة وتجاه الطلبة، فلسفته التعليمية وخبرته، وما إلى ذلك.
- التحدي التعليمي الخاص: ما هو التحدي الخاص لتدريس هذه المادة على نحو جيد؟

2- أين تريد الذهاب؟

ما هي أهدافك من تعلم هذا المقرر؟ بمعنى ماذا تريد لطلبتك أن يستخلصوا من هذا المقرر؟ إليكم بعض الاحتمالات:

- المعرفة التأسيسية: فهم المحتوى الهام: الحقائق والمباديء والمفاهيم وما إلى ذلك.
- التطبيق: مهارات التفكير، مهارات فيزيائية وفكرية أخرى، وإدارة المشاريع المعقدة.
- الدمج والتكامل: ربط الأفكار والمعلومات ومجالات الحياة، وما إلى ذلك.
- البعد الإنساني: معرفة كيفية التفاعل مع الذات ومع الآخرين.
- الاهتمام: إدخال التغييرات في مشاعر المرء واهتماماته وقيمه.
- تعلم كيف يحصل التعلم: تعلم كيف يمكن للمرء أن يواصل ويتابع تعلمه بعد انتهاء المقرر.

3- كيف سيعرف الطلبة وتعرف أنت أنهم قد وصلوا إلى حيث يريد؟

كيف ستعرف أن الطلبة قد حققوا هذه الأهداف؟ وما هي التغذية الراجعة وما هو التقييم المناسب؟

أنظر العرض رقم (آ-1) في نهاية هذا الملحق للتعرف على إحدى الوسائل لوضع الأنواع الملائمة للتقييم والتغذية الراجعة لمختلف أنواع الأهداف.

- لكل هدف عام مذكور هنا ما المعلومات التي يمكن جمعها ويمكن أن تخبرك وتخبر كل طالب على حدة حول مدى التقدم الحاصل باتجاه هذا الهدف؟ أو حول مدى تعلم طلبة الصف جميعاً؟
- لأي الأهداف يمكن أن يكون التقييم بالورقة والقلم كافياً؟ وما هي الأهداف التي تحتاج للكتابة التأملية؟ وأيها بحاجة لتقييم الأداء؟
- ما هي التغذية الراجعة والتقييم التي يمكنك أن تقدمها وتكون أكثر من مجرد أساس لوضع العلامة وتعزز العملية التعليمية حقاً؟

4- كيف سوف تصل إلى حيث تريد؟

إختر أو ضع أنشطة للتعلم تعكس مباديء التعلم النشط.

- كيف سيكتسب الطلبة محتوى المقرر، أي المعلومات والأفكار الضرورية؟
- ما هي أنواع خبرات «فعل الأشياء» و «ملاحظة» الأشياء التي يحتاجها الطلبة؟ هل بمقدورك ابتكار خبرات ثرية في التعلم تتيح للطلبة متابعة أهداف تعلم متعددة في آن معاً؟
- ما هي أنواع الحوار التأملي التي قد تساعدهم في فهم المحتوى وربطه بحياتهم الخاصة؟ هل بمقدورك أن تطور أشكالاً عديدة لهذا الحوار ـ كتابة مقالة مدتها دقيقة واحدة، كتابة يوميات أسبوعية، حقيبة تعلم لنهاية الفصل؟

5- من وما الذي يمكن أن يساعد؟

إبحث عن المصادر.

انظر العرض رقم (آ-1) في نهاية هذا الملحق، فهو يساعدك في التعرف على المصادر اللازمة لك من أجل كل هدف من أهداف التعلم.

- ما هي المصادر التي يحتاجها الطلبة (أو التي يمكنك الحصول عليها) لدعم كل نشاط من أنشطة التعلم المذكورة في القرار رقم 4؟ قد تكون هذه المصادر أشخاصاً أو أماكن، أو أشياء بما فيها الإعلام.

المرحلة المتوسطة: تجميع المكونات في كل ديناميكي ومترابط

القرارات الثلاثة التالية تشكل المخطط الأساسي لأنشطة التعلم. وفي بعض الأحيان يمكن للقرار رقم 6 (أي ابتكار هيكلية المقرر) أن يسبق غيره من القرارات ويكون أولاً، وفي بعض الأحيان قد يسبقه القرار رقم 7 (بناء استراتيجية تعليمية). وسوف أبدأ بالقرار رقم 6 أولاً لأنه في معظم الأحيان ـ وليس دائماً ـ من الأفضل البدء به.

6- ما هي الموضوعات الرئيسة لهذا المقرر؟

ابتكر هيكلية أفكار رئيسة للمقرر

- حدد ما بين أربع إلى سبع أفكار أو موضوعات رئيسة للمقرر.
- رتب هذه الأفكار أو الموضوعات وفق تسلسل ملائم وصحيح.
- وحيث أمكن إحرص على أن تبني كل فكرة على ما سبقتها وينتج عنها جميعاً مشروع يدمج الأفكار والموضوعات معاً ويحصل تكامل بين الأفكار والموضوعات.

7- ماذا ينبغي على الطلاب أن يفعلوا؟

حدد أنشطة التعلم الخاصة واللازمة لأنواع التعلم المطلوبة وضعها جميعاً في استراتيجية تعليمية فاعلة.

- الاستراتيجية التعليمية هي تجميع لأنشطة محددة للتعلم مرتبة في تسلسل معين يكون عادة على مدى أسبوع واحد إلى ثلاثة أسابيع.

- كل نشاط بحد ذاته يجب أن يبنى على نحو متدائب لتعلم الطلبة وأن يعدهم لأنشطة مستقبلية.
- أمثلة الاستراتيجية التعليمية:

◆ سلسلة متواصلة من المحاضرات الواجبات الدراسية للمطالعة يتخللها مرة أو مرتين امتحان منتصف الفصل، وتسلسل نشاط الطالب: استمع ـ إقرأ ـ اختبر.

◆ سلسلة من الواجبات الدراسية للمطالعة والكتابة التأملية والمناقشة التي يشارك فيها الصف بمجموعه (ويكرر هذا التسلسل لكل موضوع). تسلسل نشاط الطلبة: قراءة ـ كتابة ـ حديث (أو قد يتبدل بحيث يصبح قراءة ـ حديث ـ كتابة).

◆ إبدأ العمل ببعض الملاحظات الميدانية أو من العمل المخبري، يتبع ذلك المطالعة ومناقشات يشارك فيها الصف بمجموعه. (تسلسل نشاط الطلبة: الفعل (أو النظر) ـ القراءة ـ الحديث (وأحياناً يتضمن هذا التسلسل كتابة حول عمل مخبري أو عمل ميداني).

◆ محاضرات يتبعها عمل ميداني أو ملاحظات مخبرية. تسلسل نشاط الطلبة: استماع ـ رؤية أو فعل.

◆ اطلب إلى الطلبة القيام بمطالعات تفرض عليهم يتبع ذلك اختبارات قصيرة يقوم بها الطلبة بشكل فردي أو ضمن مجموعات صغيرة، ينتقلون بعدها إلى مشاريع تطبيق تقوم بها مجموعات من الطلبة. تسلسل نشاط الطلبة: القراءة ـ اختبارات فردية أو ضمن مجموعة ـ ممارسة «فعل الشيء» مع التغذية الراجعة.

◆ العمل من خلال مراحل تطويرية تستمر المرحلة الواحدة منها من أربعة إلى ستة أسابيع: تبنى خلالها بعض المعارف والمهارات، العمل على مشاريع تطبيقية صغيرة ثم العمل على مشاريع أكثر وأكثر تعقيداً. تسلسل نشاط الطلبة: المعرفة ـ بناء الخبرة ـ الفعل ـ الفعل الأكبر.

◆ التعاقد على الدرجات ـ أي التوصل إلى اتفاق طبقاً للخطوط التالية. «إقرأ الكتاب الجامعي وانجح في الامتحان» لتنال درجة (حـ)، أضف إلى ذلك مقالة بحثية لتحصل على الدرجة (ب)، وقم بمشروع طويل بالإضافة إلى مقالة بحثية لتحصل على الدرجة (آ).

ومن المفيد وضع رسم لمخطط يوضح التسلسل المرغوب لأنشطة التعلم. وقد يكون المخطط المناسب لتسلسل الأنشطة شبيهاً بذلك المخطط الموضح في الشكل رقم (آ-1).

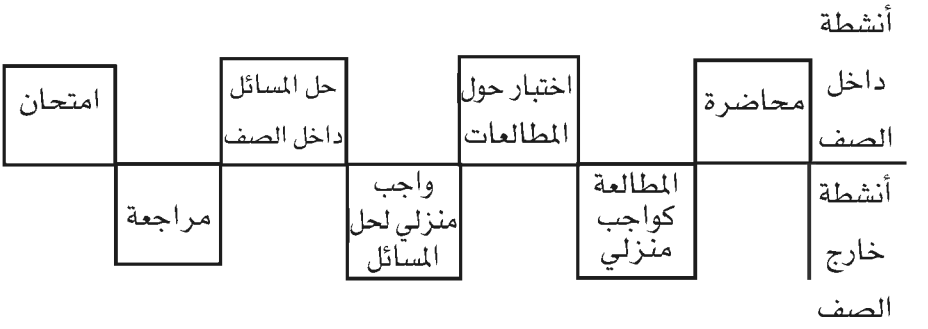
8- ما هو المخطط العام لأنشطة التعلم؟

أنت بحاجة الآن لتعمل على دمج بنية المقرر والاستراتيجية التعليمية للمقرر بكامله.

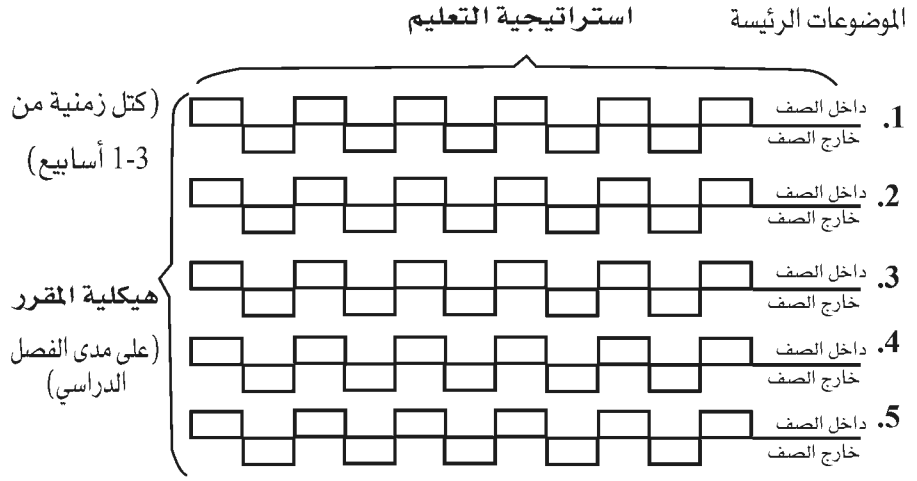
وقد يفيدك وضع رسم تخطيطي لهيكلية المقرر والاستراتيجية التعليمية ومن ثم إيجاد الوسائل التي تعزز الطريقة التي بها يعمل هذان العنصران معاً. وربما يفيدك المثال الموضح بالشكل رقم (آ-2) فالمخطط الموضح هنا هو مجرد مثال لواحدة من الإمكانيات وهو بحاجة للتعديل ليناسب ظروف أي موقف تعليمي معين.

• إن التصميم الجيد للمقرر وكذلك المخططات الممتازة توفران المتمايز والتكامل في التعلم.

الشكل رقم آ-1: نموذج المخطط الشبيه بـ «قمة القلعة»



الشكل رقم آ-2: مخطط الاستراتيجية والهيكلية



وقد ينعكس التمايز في عدد متنوع من أنشطة التعلم تختلف يوماً عن يوم وضمن كتلة زمنية خاصة بالموضوع وكذلك من حيث تطورها في التعقد والتحدي في التعلم ابتداءاً من الوحدة الأولى للموضوع وحتى الوحدة الرابعة.

أما التكامل فيجب أن ينعكس داخل الوحدة الزمنية الخاصة بالموضوع وتصاعدياً خلال كل وحدة من وحدات الموضوع.

- عند انتهاء هذه العملية ينبغي أن تكون مستعداً لوضع جدول للأنشطة من أسبوع لأسبوع وعلى مدى الفصل الدراسي. العرض رقم (آ-2) الموضح في نهاية هذا الملحق قد يفيد في وضع الجدول بكامله أو لنقل تسلسل الأنشطة للمقرر بكامله. يفترض في هذا النموذج وجود ثلاث جلسات صفية في الأسبوع. ويمكن إدخال التعديلات على هذا النموذج حسب الحاجة حين استخدامه لمقررات ذات جلسات زمنية مختلفة. وقد تفيدك بعض الأسئلة وأنت تفعل ذلك، مثل:

ما هي الأنشطة التي يجب أن تأتي بالمقدمة، أي كيف ينبغي أن تكون بداية المقرر؟

ما هي الأنشطة التي تريد أن تختتم المقرر بها، أي كيف ينبغي أن تكون نهاية المقرر؟

كيف ينبغي أن يكون تسلسل الأنشطة في منتصف المقرر؟

- إن وضع تصميم المقرر أو خطته أمر بالغ الأهمية، ومهم أيضاً أن تذكر أنه مجرد خطة. ومثله مثل الخطط جميعاً يجب أن يكون مرناً وأن يخضع للتعديل والتغيير أثناء التطبيق.

المرحلة النهائية: الاهتمام بالتفاصيل الهامة

9- كيف ستصحح أوراق الامتحان وتضع الدرجات؟

ليكن لديك نظامك في وضع الدرجات.

- يجب أن يعكس هذا النظام أهداف وأنشطة التعلم كافة. (واذكر: لا ينبغي لك أن تضع درجة لكل شيء، ولكن احرص على وضع درجات لبعض الأمثلة عن كل نوع من التعلم الذي تريده لطلبتك.)
- إن الثقل النسبي لكل بند من بنود درجات المقرر يجب أن يعكس الأهمية النسبية لذاك النشاط.

10- ما هو الخطأ المحتمل؟

تأكد من حسن التصميم من خلال تحليل وتقييم «المسودة الأولى» للمقرر.

- ما هي المعايير العامة للتصميم الجيد للمقرر؟

هل تستند إلى تحليل معمق للعوامل الظرفية؟

هل تتضمن أهدافاً للتعلم من المستوى الأعلى؟

هل تعكس أنشطة التقييم التغذية الراجعة مباديء التقييم التعليمي؟

هل تتضمن أنشطة التعليم والتعلم تعلماً نشطاً فاعلاً؟

هل العناصر المكونة الأربعة مدمجة جيداً؟

- مشكلات ميكانيكية محتملة:

هل لدى الطلبة الوقت الكافي لإنجاز واجباتهم خارج الصف؟

هل هم قادرون على الحصول على المصادر الضرورية؟ (مثلاً، ما عدد الطلبة الذين سيحاولون الحصول على مواد للمطالعة من احتياطي المكتبة في وقت واحد؟ هل توجد نسخ كافية لهم جميعاً؟)

11- ليكن الطلبة على علم بما الذي تخططه

والآن اكتب منهج الدراسة، وليتضمن هذا المنهج النقاط التالية:

- معلومات إدارية عامة ـ المدرس، عدد ساعات الدوام، رقم الهاتف وهكذا.
- أهداف المقرر
- هيكلية وتسلسل الأنشطة الصفية بما في ذلك مواعيد الواجبات الرئيسة والاختبارات والمشاريع.
- الكتاب المقرر وغيره من مواد المطالعة الأخرى.
- إجراءات التصحيح وتقدير الدرجات.
- سياسات المقرر: الحضور، أعمال تسلم إلى المدرس في أوقات متأخرة، امتحانات تعويضية، وما إلى ذلك.

12- كيف ستعرف كيف تسير الأمور بالمقرر؟ وكيف سارت الأمور؟

- ضع خطة لتقييم المقرر ذاته وتقييم أدائك التعليمي.
- ما هي التغذية الراجعة التي سوف تحتاجها في منتصف الفصل، وفي نهاية الفصل؟

- ما هي الأسئلة الخاصة التي لديك حول ما يلي:

مقدار ما تحقق من أهداف وضعتها للمقرر؟

فاعلية أنشطة تعليمية معينة؟

مقدرتك على التفاعل مع الطلبة بفاعلية؟

- ما هي المصادر التي يمكن أن تزودك بالمعلومات التي تحتاجها للإجابة عن هذه الأسئلة؟

التسجيل الصوتي أو التسجيل المرئي لجلسات الصف.

مقابلات مع الطلبة أو الاستبانات.

وجود مراقبين من الخارج.

نتائج الاختبارات.

العرض رقم (آ-1) - ورقة عمل لتصميم المقرر

أهداف التعلم للمقرر	إجراءات لتقييم تعلم الطلبة	أنشطة التعلم	المصادر
-1			
-2			
-3			
-4			
-5			
-6			

العرض رقم آ-2: تسلسل أنشطة التعلم

الأسبوع	جلسة الصف	بين الحصتين	جلسة الصف	بين الحصتين	جلسة الصف	بين الحصتين
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
النهائيات						

الملحق (ب)

مطالعات مقترحة

غالباً ما يقصدني الأساتذة في أعقاب ورشة عمل أنظمها لهم طالبين قائمة بأسماء كتب أو موضوعات يقرؤونها حول جوانب معينة من التعلم المفيد أو تصميم المقرر أو التعليم الجامعي عموماً. وفيما يلي أقدم قائمة لهذه المطالعات استجابة لرغباتهم.

ولكن برغم أن هذه القائمة لا تتضمن كل شيء إلا أنها في الحد الأدنى دليل من شخص واحد لمطالعات تتضمن أفكاراً عظيمة الأهمية حول جوانب محددة من التعليم وقد رتبت طبقاً لبعض الأفكار الرئيسة التي تضمنها هذا الكتاب، وهي:

- أنواع معينة من التعلم المفيد.
- جوانب معينة من تصميم المقرر.
- استراتيجيات معينة في التعليم
- جوانب أخرى هامة للتعليم:

  وضع فلسفة للتعليم

  التفاعل مع الطلبة
- الدعم المؤسسي للتعليم
- خلاصات وافية لآراء ممتازة حول التعليم الجامعي

أولاً: أنواع معينة من التعلم المفيد

آ) تعلم كيف يحصل التعلم

1- التعلم مدى الحياة وبتوجيه ذاتي

- كتاب Candy, P.C. 1991 بعنوان

Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice, San Fransisco: Jossy-Bass.

ويتضمن عرضاً جيداً للأفكار والمؤلفات التي تدور موضوعاتها حول التعلم مدى الحياة. كما يتضمن نموذجاً يأخذ التعلم بتوجيه من الطالب إلى ما هو أبعد من مشاريع البحوث الصغرى إلى التعليم الذاتي والتعلم بتوجيه ذاتي في الحياة.

- كتاب Knowles, M.S. 1975 بعنوان

Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers, New York, Association Press .

إنه كتاب كلاسيكي حول هذا الموضوع، يركز الاهتمام على أشخاص يصنعون لأنفسهم أجندة للتعلم واستراتيجية تعلم.

2- الاستفسار الرسمي

- كتاب Novak, J.D., and Gowin, D.B. 1984 بعنوان

Learning How to Learn, New York: Cambridge University Press

يعرض المؤلفان في كتابهما هذا مخطط «المعرفة» الذي يتمثل بالشكل V مشيرين بذلك إلى أن الاستفسارات جميعاً تتضمن الديالكتيك الجدلي بين التأويلات النظرية والإجراءات المنهجية. ثم يتحدثان عن قيمة خرائط المفاهيم من حيث كونها توضح كيف يفهم الطلبة (أو الخبراء) موضوعاً ما.

3- الطالب الجيد

يعتمد الكتابان التاليان وكذلك الفصل المتعلق بالمراجعات في كتاب نصائح في التدريس Teaching Tips على علم النفس الإدراكي لتوليد مقترحات حول ما الذي يستطيع المعلمون فعله لمساعدة الطلبة في تطوير الدوافع والمهارات اللازمة لهم ليصبحوا طلبة جيدين وفاعلين، بمعنى أن يكونوا دارسين يتلقون التعليم بتنظيم ذاتي.

- كتاب من إعداد Schunk, D.H., and Zimmerman, B.J, eds 1998 بعنوان

Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice, New York: Guilford Press.

- كتاب من إعداد Pintrich, P., ed. 1995 بعنوان

Understanding Self-Regulated Learning. New Directions for Teaching and Learning, no. 63. San Francisco: Jossey-Bass.

- فصل من تأليف Weinstein, C.E., Meyer, D.K., and Van Mater Stone, G. 1999 بعنوان Teaching Students How to Learn في كتاب بعنوان

Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers, 10th ed by W.J. McKeachie and others. Boston: Houghton-Mifflin.

ب: الاهتمام

- فصل من تأليف McKeachie, W.J., and others, 1999 بعنوان

Teaching Values: Should We? Can We? في كتاب بعنوان

Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers, 10th ed., by W.J. McKeachie and others. Boston: Houghton-Mufflin.

يتحدث المؤلف في هذا الفصل عن الجانب المتعلق بالقيم في «الاهتمام» ويقدم الجواب بالإثبات لكلا السؤالين اللذين يتضمنهما عنوان الفصل. يقدم الكتاب قضية مقنعة بأنه ينبغي على المعلمين أن يساعدوا الطلبة ليصبحوا أكثر حساسية لقيمهم الخاصة ولقيم الآخرين وللمضامين الأخلاقية لجميع القرارات الشخصية والاجتماعية.

حـ - البعد الإنساني

- كتاب Baxter Magolda, M. 2001 بعنوان

Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development. Sterling, Va, Stylus.

يدعو المعلمين لتبني أجندة جديدة في عملهم التعليمي، بمعنى أن عليهم أن يكونوا الزملاء الجيدين لطلبة الجامعات وهم يمضون في رحلتهم الدراسية الهادفة إلى «تأليف» حياتهم الخاصة.

- كتاب Shapiro, N.S., and Levine, J. 1999 بعنوان

Creating Learning Communities. San Francisco: Jossey-Bass

يحتوي الكتاب على أوصاف جيدة للوسائل الفاعلة لخلق مجتمعات التعلم التي تعد الأداة القوية للتعلم حول الآخرين ولتعلم كيف يحصل التفاعل مع الآخرين.

د ـ الدمج والتكامل

1- دراسات متعددة الاختصاصات

في الكتابين التاليين، أحدهما لمؤلف واحد والآخر مجموعة من المقالات القصيرة، بحث حول أهمية تعلم اختصاصات متعددة والسبل لتحقيق ذلك.

- كتاب Davis, J.R. 1995 بعنوان

Interdisciplinary Courses and Team Teaching. Phoenix, Ariz: Oryx Press

- كتاب من إعداد Klein, J.T., and Doty, W.G. eds. 1994 بعنوان

Interdisciplinary Studies Today New Directions for Teaching and Learning, no. 58. San Francisco: Jossey-Bass.

2- مجتمعات التعلم

- كتاب Gabelnick, F., MacGregor, J., Mathews, R.S., and Smith, B.L. 1990 بعنوان

Learning Communities: Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines. New Directions for Teaching and Learnning, no. 41. San Francisco: Jossey-Bass.

من المزايا الهامة لهذه المجموعة من المقالات أنها تبرز عدداً من الأنواع المختلفة للصلات التي يمكن إنشاؤها في التعلم المتكامل مثل الصلات فيما بين الطلبة، وما بين الطلبة والأساتذة وبين الأساتذة أنفسهم وكذلك بين فروع المعرفة.

3- التعلم الخدمي

الكتابان التاليان مجموعتان من المقالات التي تقدم دلائل حول أثر التعلم بالخدمة ويتضمنان أيضاً مقترحات خاصة حول كيفية توظيف هذا الشكل للتعليم والتعلم بطريقة تضخم ذاك الأثر.

- كتاب Zlotkowski, E., ed. 1998 بعنوان

Successful Service-Learning Programs: New Models of Excellence in Higher Education. Bolton, Mass: Anker.

- كتاب Rhoads, R. A., and Howard, J.P.F, eds. 1998 بعنوان

Academic Service-Learning: A Pedagogy of Action and Reflection. New Direction for Teaching and Learning, no. 73. San Francisco: Jossey-Bass.

هـ- التطبيق

- كتاب Brookfield, S.D. 1991 بعنوان

Developing Critical Thinking: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting. San Francisco: Jossey-Bass.

لحظ المؤلف بروكفيلد التعاريف العديدة التي أعطيت لهذا المفهوم الجذاب، ومع ذلك فهو يقدم التعريف التالي المتضمن (آ) تحديد الافتراضات ومعارضتها، و(2) استجلاء البدائل وتخيلها، وبعد أن يقدم هذا التعريف يتحدث عن الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة في تنمية قدراتهم وطاقاتهم على نحو أكثر اكتمالاً.

- كتاب Paul. R. W. 1998 بعنوان

CriticalThinking:HowtoPrepareStudentsforaRapidlyChanging World. Santa Rosa, Califo: Foundation for CriticalThinking.

يقول المؤلف ويؤكد بقوة بأننا حالياً بحاجة لأشخاص في المجتمع يفكرون تفكيراً ناقداً ويذهب إلى أننا مقصرون كثيراً في الوقت الراهن في تعليم الطلبة ليفكروا على هذا النحو الناقد، حتى لو حاولنا ذلك. والجدير بالذكر أن الباب الثاني لهذا الكتاب يحمل العنوان «كيف تعلم التفكير الناقد».

- كتاب من إعداد Sternberg, R. J., and Spear-Swerling, L., eds. 1996 بعنوان

Teaching for Thinking, Washington, D.C.: American Psychological Association

يعرض المؤلف لذلك المنظور ثلاثي الأبعاد للتفكير ويقدم بعض المقترحات حول طريقة تعليم الطلبة الأساليب المتعددة للتفكير.

- ومقال بقلم McKeachie, W.J., and others. 1999 حول Teaching Thinking (تعليم التفكير) في كتاب بعنوان

Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers, 10th ed., by W.J. McKeachie and others, Boston Houghton-Mifflin

وهي مقالة صغيرة تحدد ثلاث وسائل لتشجيع وتعزيز التفكير الناقد: مقالات بأقلام الطلبة ومناقشات، وتأكيد واضح وصريح على حل المسائل والمشكلات مع أمثلة متنوعة وتدوين المنهجيات والاستراتيجيات التي تعزز ما وراء المعرفة المدركة بالحواس.

و- المعرفة التأسيسية

- كتاب من إعداد Marton, F., Hounsell, D., and Entwistle, N., eds. 1997 بعنوان

The Experience of Learning, 2nd ed. Edinburgh, Scotland: Scottish Academic Press.

يتضمن الكتاب سلسلة من المقالات المحفزة التي كان الدافع لها الاهتمام بـ« التعلم العميق» الذي كثر الحديث عنه في البحوث المتعلقة بالتعليم التربوية مؤخراً في أوروبا.

ثانياً ـ جوانب معينة من تصميم المقرر

أ- عموميات

- كتاب Diamond, R.M. 1998 بعنوان

Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide, rev. ed. San Francisco: Jossey-Bass.

يتحدث المؤلف في هذا الكتاب عن خبرته الشخصية في العمل مع الوحدات التعليمية ومع أساتذة الجامعات لأجل وضع تصاميم للتعليم وهو واحد من المصادر القليلة التي تركز على تصميم المناهج وتصميم المقررات.

- كتاب Wiggins, G., and McTighe, J. 1998 بعنوان

Understanding by Design. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development

مع أن هذا الكتاب موجه بصورة رئيسة إلى معلمي المدارس العامة إلا أنه يعرض نموذجاً للتصميم يستند إلى المبادئ نفسها التي يعرض هذا الكتاب نموذجاً لها. إضافة لذلك فإن المؤلفين يحثان المعلمين على وضع مجموعة جيدة من أهداف التعلم وبالتالي دمج هذه الجودة ذاتها في تجربة التعلم.

ب- العوامل الظرفية

- مقالة بقلم Diamond, R.M. 1998 بعنوان Gathering and Analyzing Essential Data نشرت في كتاب Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide, rev. ed. San Francisco: Jossey-Bass.

يؤكد Diamond في مقالته هذه على أهمية توخي الدقة في جمع وتحليل البيانات حول العوامل التي أسميتها في بحثي «العوامل الظرفية. ويقدم أيضاً أمثلة عديدة حول الفارق الذي تصنعه هذه البيانات أثناء التصميم.

- تتضمن عدد من المواقع الالكترونية معلومات حول أساليب التعلم:

- موقع من Rich Felder في جامعة الولاية في نورث كارولينا:

http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Learning_styles.html. Access date: October 14, 2002.

- من Neil Fleming في استراليا:

http://www.vark-learn.com Access date October 14, 2002

- من Charles Bonwell في ولاية كولورادو:

http://www.activel-learning - site.com/vark.htm Access date October 14, 2002

حـ- صياغة أهداف التعلم

- مقالة بقلم Wiggins, G, and McTighe J. 1998 بعنوان Six Facets of Understanding. من كتاب بعنوان

Understanding by Design. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

إن هذه الجوانب الستة للفهم تشكل مجموعة أصلية مبتكرة لأهداف التعلم تشبه إلى حد بعيد التصنيف الذي وضعته في هذا الكتاب للتعلم المفيد.

- مقالة بقلم Gardiner, L. 1994 بعنوان What are the Critical Competencies? من كتاب

Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning. ASHE-ERIC Higher Education Report 7. Washington D.C: George Washington University.

يضع غاردنر لائحة بالكفاءات الهامة مستنداً في ذلك إلى آراء عدد من قادة الأعمال والشركات والقادة المدنيين حول ما يحتاجه المجتمع في خريجينا الجامعيين، علماً أنه لا يسمي هذه الكفاءات أهدافاً للتعلم.

- كتاب Bloom, B.S., and Associates 1956 بعنوان

Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1: Cognitive Domain. New York McKay.

- إن هذا التصنيف الذي يقدمه بلوم قد صمد على مر الزمان. فهو يقدم ست فئات رئيسة للتعلم الإدراكي تسمو فوق فروع المعرفة الفردية، وهي: المعرفة (ويقصد بها التذكر) والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم.

د- ابتكار أنشطة للتعليم والتعلم

1- التعلم النشط عموماً

- كتاب Bonwell, C.G., and Eison, J.A. 1991 بعنوان

Active Learning: Creating Excitement in the Classroom ASHE-ERIC Higher Education Report 1. Washington, D.C.: George Washington University.

هذا هو الكتاب الذي أوجد مصطلح ومفهوم التعلم النشط وأسس له مكانة لا تتزحزح في الأدبيات المتخصصة بالتعليم الجامعي.

2- التعلم بالتجربة (وبخاصة حل المشكلات والمسائل من خلال مجموعات صغيرة العدد ودراسة لحالات معينة).

- كتاب Michaelsen, L.K., Knight, A.B., and Fink, L.D. 2002 بعنوان

Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups for Large and Small Classes. Westport, Conn: Praeger..

إن التعلم بالاعتماد على المجموعات شكل قوي الأثر ومتميز على نحو غير معتاد للتعليم بالاستعانة بمجموعات طلابية صغيرة العدد. وهو «استراتيجية» في التعليم أكثر منه أسلوباً في التعليم ويعتمد على «الفريق» بدلاً من المجموعة.

- كتاب Millis, B.J. and Cottell, P.G. 1998 بعنوان

Cooperative Learning for Higher Education Faculty. Phoenix, Ariz: Oryx Press

يعد هذا الكتاب أفضل مجموعة تضم معلومات متاحة حالياً حول الأساليب المتعددة للاستعانة بالجماعات الصغيرة في التعليم الجامعي.

- كتاب Christensen, C.R. 1987 بعنوان

Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings, Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

يقدم هذا الكتاب النصح والأمثلة حول الاستخدام الفعال والمجدي لمنهجية حالة الدراسة في التعليم وهي شكل من أشكال التعلم النشط المستخدم على نطاق واسع في الكليات والمعاهد المتخصصة.

3- الكتابة التأملية

- كتاب من إعداد Zubizarreta, J., ed. 2003 بعنوان

The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning. Bolton. Mass.: Anker.

إن حقائب التعلم تشبه محافظ التعليم فهي وسيلة ناجعة جداً لتعزيز الوعي الذاتي وإيصال شيء ما عن الذات إلى الآخرين. يصف هذا الكتاب فكرة حقيبة التعلم ويعطي الأمثلة التي توضح الأساليب المختلفة لاستعمالها.

- كتاب Bean, J.C. 1996 بعنوان

Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass.

- كتاب غني بفصوله العديدة التي تربط بين الكتابة والهدفين الآخرين واسعي الانتشار للتعليم العالي، ألا وهما التفكير الناقد والتعلم النشط. إنه مصدر ممتاز للأفكار والآراء السديدة.

- كتاب Zinsser, W. 1988 بعنوان

Writing to Learn. New York: HarperCollins

يتضمن هذا الكتاب عرضاً شاملاً للحجج الأساسية لاستخدام الكتابة ليس لكونها أداة للتقييم بل للتعلم أيضاً. فهو يعيد إلى ذهن القاريء بأن الكتابة قد تكون متعة وحافزاً وذلك من خلال تقديمه الأمثلة العديدة من مختلف الموضوعات.

هـ- إجراءات التقييم التعليمي

- كتاب Wiggins, G. 1998 بعنوان

Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. San Francisco: Jossey-Bass.

كتاب هام جداً لما فيه من وسائل تكشف عن مدى حاجتنا لتغيير إجراءاتنا في التقييم إذا كنا نريد حقاً أن نعزز عملية التعلم ذاتها وأن نراقبها وندقق عملها.

- كتاب Walvoord, B.E., and Andersen, V.J. 1998 بعنوان

Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment. San Francisco: Jossey-Bass.

يعرض المؤلفان لإجراءات من شأنها أن تجعل المعايير والمواصفات التي نعتمدها في عملنا التقييمي أكثر وضوحاً وأحسن مستوى وكيف ينبغي أن يكون التقييم ووضع الدرجات جزءاً أكثر التصاقاً بالعملية التعليمية.

- كتاب Angelo, T.A., and Cross, K.P. 1993 بعنوان

Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers, 2nd ed., San Francisco: Jossey-Bass.

يضم هذا الكتاب بين دفتيه نحو 50 أسلوباً لتقييم التعلم (وهي أضخم مجموعة حتى الآن) حيث تحتوي معلومات حول الدارسين وحول ردود فعلهم للتعليم.

ثالثاً ـ استراتيجيات معينة للتعليم

إنني أرى أن استراتيجية التعليم تعني تجميعاً معيناً لأنشطة التعليم والتعلم تستخدم وفق تسلسل معين. واستناداً إلى هذا التعريف متاح حالياً استراتيجيات في

التعليم قليلة العدد لكنها متطورة وبمقدور المعلمين أن يستعينوا بها في عدد لا بأس به من الاختصاصات العلمية.

أ- التعليم اعتماداً على الجماعة الصغيرة

- كتاب Michaelsen, L.K., Knight, A.B., and Fink, L.D. 2002 بعنوان

Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups for Large and Small Classes. Westport, Conn: Praeger Press.

إنها استراتيجية سرعان ما يتبناها الكثيرون بسبب سهولة استخدامها برغم تطورها الكافي لتوليد أشكال للتعليم قوية الأثر وفي حالات متعددة من المواقف التعليمية. وله موقع الكتروني خاص:.http://www.teambasedlearning.org

Access date: October 14, 2002

ب- التعلم استناداً للمشكلات والمسائل

يتضمن الكتابان التاليان مجموعات من المقالات التي تتحدث عن استراتيجية متطورة في التعليم وضعت خصيصاً لتعزيز الشكل الرئيسي للتعلم المفيد (وغيره من الأشكال أيضاً)، ألا وهو، تعلم كيف يواصل المرء تعلمه بعد انتهاء المقرر:

- كتاب من إعداد Duch, B.J., Groh, S.E., and Allen, D.E., eds 2001 بعنوان

The Power of Problem - Based Learning. Sterling, Va: Stylus.

- كتاب من إعداد Wilkerson, L., and Gijselaers, W.H., eds. 1996 بعنوان

Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice. New Directions for Teaching and Learning, no. 68. San Francisco: Jossey-Bass.

- أما المواقع الالكترونية التالية فتقدم معلومات عظيمة القيمة حول التعلم استناداً إلى المشكلات والمسائل وهي جميعاً موجودة في الجامعات التي فيها تستخدم على نطاق واسع.

http://www.udel.edu/pbl. Access date: October 15, 2002

http://www.samford/pbl/pbl _main.html. Access date October 14, 2002

http://edweb.sdsu.edu/clrit/PBL_WebQuest.html. Access date October 14, 2002.

http://chemeng.mcmaster.ca/pbl/pbl.htm. Access date: October 16, 2002.

حـ- التعلم المتسارع

- كتاب Rose, C., and Nicholl, M.J. 1997 بعنوان

Accelerated Learning for the Twenty-First Century. New York: Dell

تعد هذه استرتيجية حديثة العهد نسبياً لكنها تتميز بسمات هامة جداً، منها تلك الحقيقة القائلة بأنها تبدأ من خلال جعل الطلبة يفكرون بالأسباب التي تجعلهم يتعلمون.

رابعاً: جوانب هامة أخرى في التعليم

أ) وضع فلسفة للتعليم

- كتاب Lowman, J. 1995 بعنوان

Mastering the Techniques of Teaching, 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

يذهب المؤلف إلى ما هو أبعد من مجرد تقديم بعض «النصائح المفيدة» (رغم أنه يقدمها) فيتحدث عن فلسفته الخاصة التي تعتمد على مقابلات وملاحظات أجراها مع عدد كبير من الأساتذة المرموقين.

- كتاب Leamnson, R. 1999 بعنوان

Thinking About Teaching and Learning: Developing Habits of Learning with First Year College and University Students. Alexandria, Va.: Stylus.

بصرف النظر عن العنوان الفرعي للكتاب فإنه ذو قيمة كبرى تتجاوز معلمي طلبة السنة الأولى الجامعية. وله أهميته الخاصة فيما يتضمن من معلومات حول أهمية أن يصبح المرء أكثر معرفة بفلسفته الخاصة في التعليم وبالتالي دراسة هذه الفلسفة دراسة نقدية ليجعلها أكثر متانة وقوة.

- كتاب Brookfield, S. 1995 بعنوان

Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco: Jossey-Bass

يقدم المؤلف بروكفيلد للأساتذة الذين لديهم استعداد لتفحص أنفسهم من حيث كونهم معلمين أربع عدسات ينظرون من خلالها نظرة ناقدة لعملهم: ينظرون إلى سيرتهم الذاتية وإلى عيون طلبتهم وإلى تصورات زملائهم وإلى المؤلفات والنظريات.

ب) التفاعل مع الطلبة

1) القيادة والمصداقية

- مقالة بقلم Knight, A. B تحمل العنوان

Teacher Credibility ــ www.ou.edu/idp/tips/ideas/credibility.html. Access date: October 14, 2002.

تتبنى هذه المقالة مفهوم مصداقية المعلم وتبين كيف يمكن للمعلم أن يستعين به في تشخيص المشكلات التي يصادفها أثناء تفاعله مع الطلبة.

- كتاب Kouzes, J.S., and Posner, B.Z. 1993 بعنوان

Credibility: How Leaders Gain It and Lose It, Why People Demand It. San Francisco: Jossey-Bass.

يعد المؤلفان من خيرة من كتب عن القيادة. ويتبنيان مفهوم المصداقية الذي تحدث عنه Knight ليوضحا كيف يمكن لهذا المفهوم أن يقدم المعلومات حول تصرفات وأفعال كل من يريد أن يمارس القيادة. بمقدور الأساتذة أن يستفيدوا من هذه الأفكار المتعلقة «بمصداقية القائد» عندما يفكرون بأن يصبحوا قادة للطلبة.

- كتاب Bass, B.M. 1998 بعنوان

Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

يتضمن هذا الكتاب نموذجاً آخر للقيادة التي يمكن للأساتذة تبنيها في مواقف داخل غرف الصف. يعتمد هذا النموذج على التأثير المثالي والدوافع الإيحائية والتحفيز الفكري والاعتبارات الفردية.

2) البعد الروحي للتعليم

- كتاب Palmer, P.J. 1983 بعنوان

To Know as We Are Known: A Spirituality of Education. New York: HarperCollins.

- وكتاب آخر للمؤلف نفسه Palmer, P.J. 1998 بعنوان

The Courage To Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco: Jossey-Bass.

يحاول المؤلف بالمر في كلا هذين الكتابين استجلاء كيف يمكن للمعلم أن ينمي البعد الروحي للتعليم من خلال السعي نحو الشمولية وبناء العلاقات والتعليم التقي الورع والمحبة والاستقامة.

- كتاب O.Reilley, M.R. 1993 بعنوان

The Peacable Classroom. Portsmouth, N.H.: Boynton/ Cook.

- وكتاب آخر للمؤلف نفسه O'Reilley, M.R. 1998 بعنوان

Radical Presence: Teaching as Contemplative Practice. Portsmouth, N.H.: Boynton/ Cook.

يقدم المؤلف في هذين الكتابين رؤية مبتكرة للتعليم فيراه عملاً مفعماً بالتأمل الروحي ومهنة لا تقل شأناً عن مهنة الأنبياء. ومن هذا المنظور فإن للتعليم بعداً روحياً دون شك.

خامساً ـ الدعم المؤسسي للتعليم

أ) تقييم عمل الأساتذة

- كتاب Braskamp, L.A., and Ory, J.C. 1994 بعنوان

Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance. San Francisco: Jossey-Bass.

يطرح المؤلف في كتابه هذا فكرة أن تقييم أداء الأساتذة يجب أن يتم بطريقة تشجع على نماء الفرد وتطور المؤسسة معاً، فيعرض للإجراءات التي يمكن اتباعها في هذا السياق بما في ذلك تحديد التوقعات بصورة مشتركة.

ب) تقييم التعليم

- مقالة بقلم Fink, L.D. 2002 تحت عنوان Improving the Evaluation of College Teaching نشرت في كتاب بعنوان A Guide to Faculty Development من إعداد K.H. Gillespie من منشورات Anker بمدينة Bolton, Mass.

يقول المؤلف إن تقييم التعليم، لكي يخرج عن نطاق الممارسات الحالية، يقتضي الاستعانة بمصادر متعددة للمعلومات التي تساعد على دراسة الأبعاد المتعددة للتعليم. وهو يحدد إجراءات خاصة لفعل ذلك.

- مقالة أخرى للمؤلف نفسه Fink. L.D., 1995 بعنوان Evaluating Your Own Teaching نشرت في كتاب بعنوان Improving College Teaching من إعداد P. Seldin وزملائه، من منشورات Anker بمدينة Bolton, Mass.

بعد أن يعرض لبعض الأسباب المؤدية إلى أهمية التقييم الذاتي الجيد تحدد المقالة خمسة أصناف من المعلومات المتاحة للمعلمين ثم تؤكد بأن التقييم الذاتي الدقيق يحتاج دون شك إلى استخدام هذه المصادر الخمسة جميعاً.

- كتاب من إعداد Knapper, C., and Cannon, P., eds. 2001 بعنوان

Fresh Approaches to the Evaluation of Teaching. New Directions for Teaching and Learning, no. 88. San Francisco: Hossey-Bass.

يعرض لآراء حول المسائل البديلة لتقييم التعليم بما في ذلك استخدام نتائج الطلبة (الفصل السابع).

سادساً ـ خلاصات وافية لبعض الآراء الجيدة حول التعليم الجامعي

- كتاب Davis, B. 1993 بعنوان

Tools for Teaching. San Francisco, Jossey-Bass.

يتضمن مجموعة ممتازة من الآراء والأفكار حول الجوانب المتعددة للتعليم. وقد رتبت بطريقة تسهل على القاريء إيجاد الموضوع الذي يبحث عنه ومستوى تفصيلاته.

- كتاب McKeachie, W.J., and others, 1999 بعنوان

Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers, 10th ed. Boston: Houghton-Mifflin

يعد هذا الكتاب المجموعة التقليدية الرائعة ذات الطراز الرفيع للنصائح المقدمة في حقل التعليم. كل فصل فيه يتضمن بعض النصائح وخلاصة موجزة عن البحوث التي أجريت حول موضوعها. ولم يأل المؤلف جهداً مع مرور الزمن في سبيل تعديل موضوعات الفصول عند كل طبعة جديدة للكتاب لكي تكون الأفكار والآراء عصرية وتعكس الفكر المعاصر حول التعليم الجامعي.

- مواقع الكترونية تتضمن مجموعات من الأفكار حول التعليم والتعلم الجيدين:

http://www.hcc.hawall.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/teachtip.htm.

ويضم أوسع مجموعة رأيتها في أي موقع الكتروني حول النصائح المقدمة بخصوص التعليم.

http://php.indiana.edu/-nelson1/TCHNGBKS.html.

وضع كريغ نلسون Craig Nelson من جامعة إنديانا فهرساً للمراجع حول مختلف جوانب التعليم والتعلم.

http://www.edu/idp/tips

يحتوي الموقع الالكتروني لبرنامجي الذي أقدمه في جامعة أوكلاهوما مواد جيدة حول تصميم المقرر، والتفاعل مع الطلبة وتقييم التعليم والتعلم وما إلى ذلك.

المراجع

Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET). 1998. *Criteria 2000.* 3rd ed. Baltimore: ABET.

Alverno College Faculty. 1994. *Student Assessment-as-Learning at Alverno College.* Milwaukee, Wis.: Alverno College.

American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). 2000. Students Learn More from National Board-Certified Teachers. *Briefs* (AACTE Newsletter), 21 (15): 1. (Full report on this study available online: http://new.nbpts.org/press/valstudy.pdf. Access date: Aug. 29, 2002.)

American Historical Association. 1998. "AHA Statement on Excellent Classroom Teaching of History." *Perspectives* (AHA Newsletter), 36 (4): 11–12.

Amiran, M. R., with the General College Program Assessment Committee. 1989. *The GCP and Student Learning: A Report to the Campus.* Fredonia: State University College of New York at Fredonia.

Angelo, T. A., and Cross, K. P. 1993. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers.* 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Annis, L., and Jones, C. 1995. Student Portfolios: Their Objectives, Development and Use. In *Improving College Teaching,* by P. Seldin and Associates. Bolton, Mass.: Anker.

Association of American Colleges (AAC). 1985. *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community.* Washington, D.C.: AAC.

Barr, R. B., and Tagg, J. 1995. From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change,* 27 (6): 13–25.

Barzun, J., and Graff, H. F. 1992. *The Modern Researcher.* 5th ed. Boston: Houghton Mifflin.

Bass, B. M. 1984. *Transformational Leadership and Performance Beyond Expectations.* Boston: Harvard Business School Press.

———. 1994. *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership.* Thousand Oaks, Calif.: Sage.

———. 1998. *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact.* Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Baxter Magolda, M. 1992. *Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development.* San Francisco: Jossey-Bass.

———. 1999. *Creating Contexts for Learning and Self-Authorship: Constructive-Developmental Pedagogy.* Nashville, Tenn.: Vanderbilt University Press.

———. 2001. *Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development.* Sterling, Va.: Stylus.

Bean, J. C. 1996. *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom.* San Francisco: Jossey-Bass.

Beaudry, M. I. 2000. How Much Content? Are We Asking the Wrong Question? *National Teaching and Learning Forum,* 9 (4): 1–4.

Bergquist, W. H., Gould, R. A., and Greenberg, E. M. 1981. *Designing Undergraduate Education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Berlo, D. K., Lemert, J. B., and Mertz, R. J. 1969. Dimensions for Evaluating the Acceptability of Message Sources. *Public Opinion Quarterly,* 33: 563–76.

Blackburn, R. T., Pellino, G. R., Boberg, A., and O'Connell, C. 1980. Are Instructional Improvement Programs Off Target? *Current Issues in Higher Education,* 2 (1): 32–48.

Bloom, B. S., ed. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain.* New York: McKay.

Boice, R. 1992. *The New Faculty Member.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bonwell, C. C. 1992–93. Risky Business: Making Active Learning a Reality. *Teaching Excellence,* 4 (3): entire issue. Available from POD Network in Higher Education, P.O. Box 9696, Ft. Collins CO 80525.

Bonwell, C. C., and Eison, J. A. 1991. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom.* ASHE-ERIC Higher Education Report 1. Washington, D.C.: George Washington University.

Boud, D., and Feletti, G. 1998. *The Challenge of Problem Based Learning.* 2nd ed. London: Kogan Page.

Boyd, T. 1997. On Learning and Love. *Spotlight on Teaching,* 17 (2). Available online: http://www.ou.edu/idp/newsletters/archive/d2.html. Access date: October 14, 2002.

Boyer, E. L. 1990. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate.* Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Braskamp, L. A., and Ory, J. C. 1994. *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance.* San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. D., ed. 1985. *Self-Directed Learning: From Theory to Practice.* New Directions for Adult and Continuing Education, no. 25. San Francisco: Jossey-Bass.

———. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bruner, J. S. 1960. *The Process of Education.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

———. 1966. *Toward a Theory of Instruction.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Calderon, J. 1999. Making a Difference: Service-Learning as an Activism Catalyst and Community Builder. *AAHE Bulletin,* 52 (1): 7–9.

Campbell, W. E., and Smith, K. A., eds. 1997. *New Paradigms for College Teaching.* Edina, Minn.: Interaction Book Company.

Campus Compact. 1998. *Wingspread Declaration on the Civic Responsibilities of Research Universities.* Available online: http://www.compact.org/civic/Wingspread/Wingspread.html. Access date: October 14, 2002

Candy, P. C. 1991. *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice.* San Francisco: Jossey-Bass.

Carnevale, A. P., Johnson, N. C., and Edwards, A. R. 1998, April 10. Performance-Based Appropriations: Fad or Wave of the Future? *Chronicle of Higher Education,* p. B6.

Cashin, W. E., and Clegg, V. L. 1994. Periodicals Related to College Teaching. IDEA Paper no. 28. Manhattan, Kans.: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.

Cassel, J. F., and Congleton, R. J. 1993. *Critical Thinking: An Annotated Bibliography.* Metuchen, N.J.: Scarecrow Press.

Collingwood, R. G. 1993. *The Idea of History.* rev. ed. New York: Oxford University Press.

Cooper, P. J., and Simonds, C. 1998. *Communication for the Classroom Teacher.* 6th ed. Boston: Allyn & Bacon.

Courts, P. L., and McInerney, K. H. 1993. *Assessment in Higher Education: Politics, Pedagogy, and Portfolios.* Westport, Conn.: Praeger.

Covey, S. R. 1990. *The Seven Habits of Highly Effective People.* New York: Simon & Schuster.

Creech, W. L. 1994. *The Five Pillars of TQM.* New York: Plume.

Cross, K. P. 2001. Leading-Edge Efforts to Improve Teaching and Learning: The Hesburgh Awards. *Change Magazine,* 33 (4): 30–37.

Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper-Collins.

———. 1996. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention.* New York: Harper-Collins.

———. 1997. *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life.* New York: Harper-Collins.

Davis, B. 1993. *Tools for Teaching.* San Francisco: Jossey-Bass.

Davis, J. R. 1993. *Better Teaching, More Learning.* Phoenix, Ariz.: Oryx Press.

———. 1995. *Interdisciplinary Courses and Team Teaching.* Phoenix, Ariz.: Oryx Press.

Diamond, N. A. 2002. Small Group Instructional Diagnosis: Tapping Student Perceptions of Teaching. In *A Guide to Faculty Development,* edited by K. H. Gillespie. Bolton, Mass.: Anker.

Diamond, R. M. 1998. *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide.* rev. ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Dolence, M. G., and Norris, D. M. 1995. *Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the Twenty-First Century.* Ann Arbor, Mich.: Society for College and University Planning.

Duch, B. J., Groh, S. E., and Allen, D. E., eds. 2001. *The Power of Problem-Based Learning.* Sterling, Va.: Stylus.

Duderstadt, J. J. 1999. Can Colleges and Universities Survive the Information Age? In *Dancing with the Devil,* edited by R.N. Katz. San Francisco: Jossey-Bass.

Education Commission of the States (ECS). 1994. *Quality Assurance in Undergraduate Education: What the Public Expects.* Denver, Colo.: ECS.

Ellis, D. B. 2000. *Becoming a Master Student.* 9th ed. Boston: Houghton Mifflin.

Enos, S. 1999. A Multicultural and Critical Perspective on Teaching Through Community: A Dialogue with Jose Calderon of Pitzer College. In *Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology,* edited by J. Ostrow, G. Hesser, and S. Enos. Washington, D.C.: American Association of Higher Education.

Farrington, G. E. 1999. The New Technologies and the Future of Residential Undergraduate Education. *Educom Review,* 34 (4).

Fink, L. D. 1984. *The First Year of College Teaching.* New Directions for Teaching and Learning, no. 17. San Francisco: Jossey-Bass.

———. 1995. Evaluating Your Own Teaching. In *Improving College Teaching,* by P. Seldin and Associates. Bolton, Mass.: Anker.

———. 2001. Improving the Evaluation of College Teaching. In *A Guide to Faculty Development,* edited by K. H. Gillespie. Bolton, Mass.: Anker.

Flanigan, M. 2000. How to Create Writing Assignments for Students That You Actually Look Forward to Reading. *Innovation,* (4): 89–92. (An annual publication by Nottingham Trent University, England.)

Gabelnick, F., MacGregor, J., Matthews, R. S., and Smith, B. L. 1990. *Learning Communities: Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines.* New Directions for Teaching and Learning, no. 41. San Francisco: Jossey-Bass.

Gardiner, L. 1994. *Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning.* ASHE-ERIC Higher Education Report 7. Washington, D.C.: George Washington University.

Gardner, J. N., and Jewler, A. J. 1999. *Your College Experience: Strategies for Success.* 4th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth.

Gibbs, G. P. 1992. *Improving the Quality of Student Learning.* Oxford, England: Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University.

———. 1993, April. Deep Learning, Surface Learning. *AAHE Bulletin,* pp. 10–11.

Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence.* New York: Bantam Books.

———. 1998. *Working with Emotional Intelligence.* New York: Bantam Books.

Gower, B. 1997. *Scientific Method: An Historical and Philosophical Introduction.* New York: Routledge.

Grow, G. 1991. Teaching Learners to Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly,* 41 (3): 125–149.

Halpern, D., ed. 1994. *Changing College Classrooms: New Teaching and Learning Strategies in an Increasingly Complex World.* San Francisco: Jossey-Bass.

Healey, M. 1998. Developing and Disseminating Good Educational Practices: Lessons from Geography in Higher Education. Paper presented to the International Consortium for Educational Development in Higher Education's 2nd International Conference. Austin, Tex.

Heifitz, R. A. 1994. *Leadership Without Easy Answers.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Heller, S. 1989, October 11. More Than Half of Students in Survey Flunk History and Literature Test. *Chronicle of Higher Education,* p. A15.

Hestenes, D. 1999. Modeling Instruction Program. Available online: http://modeling.la.asu.edu/modeling.html. Access date: Aug. 29, 2002.

Jacoby, B. 1996. *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices.* San Francisco: Jossey-Bass.

Jenkins, A. 1996. Discipline-Based Educational Development. *International Journal for Academic Development,* 1 (1): 50–62.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Smith, K. A. 1991. *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity.* ASHE-ERIC Higher Education Reports, #4. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University.

Kegan, R. 1994. *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Klein, J. T., and Doty, W. G., eds. 1994. *Interdisciplinary Studies Today.* New Directions for Teaching and Learning, no. 58. San Francisco: Jossey-Bass.

Klein, J. T., and Newell, W. 1996. Advancing Interdisciplinary Studies. In *Handbook of the Undergraduate Curriculum,* edited by J. G. Gaff and J. L. Ratcliff. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. S. 1975. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers.* New York: Association Press.

Kolar, R. L., Muraleetharan, K. K., Mooney, M. A., and Vieux, B. E. 2000. Sooner City—Design Across the Curriculum. *Journal of Engineering Education,* 89 (1): 79–87.

Kotter, J. P. 1996. *Leading Change.* Boston: Harvard Business School Press.

Kouzes, J. S., and Posner, B. Z. 1993. *Credibility: How Leaders Gain It and Lose It, Why People Demand It.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D. 2001. Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change Magazine,* 33 (3): 10–17, 66.

Lazerson, M., Wagener, U., and Shumanis, N. 2000. Teaching and Learning in Higher Education, 1980–2000. *Change Magazine,* 32 (3): 13–19.

Lindbergh, C. A. 1927. *We.* New York: Putnam.

———. 1953. *The Spirit of St. Louis.* New York: Scribner.

Martinez, M. 1998. Intentional Learning and Learning Orientations. Available online: http://Mse.byu.edu/projects/elc/ilsum.htm. Access date: Aug. 29, 2002.

Marton, F., Hounsell, D., and Entwistle, N., eds. 1984. *The Experience of Learning.* 1st ed. Edinburgh, Scotland: Scottish Academic Press.

Marton, F., Hounsell, D., and Entwistle, N., eds. 1997. *The Experience of Learning.* 2nd ed. Edinburgh, Scotland: Scottish Academic Press.

McKeachie, W. J., and others. 1999. *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers.* 10th ed. Boston: Houghton-Mifflin.

McLeish, J. 1968. *The Lecture Method.* Cambridge, England: Cambridge Institute of Education.

Mentkowski, M. 1999. *Learning That Lasts.* San Francisco: Jossey-Bass.

Meyers, C., and Jones, T. B. 1993. *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. 1985. A Critical Theory of Self-Directed Learning. In *Self-Directed Learning,* edited by S. Brookfield. New Directions for Continuing Education, no. 25. San Francisco: Jossey-Bass.

Michaelsen, L. K., Knight, A. B., and Fink, L. D. 2002. *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups for Large and Small Classes.* Westport, Conn.: Bergin & Garvey.

Millis, B. J., and Cottell, P. G. 1998. *Cooperative Learning for Higher Education Faculty.* Phoenix, Ariz.: Oryx Press.

National Association of State Universities and Land-Grant Colleges (NASULGC). 1997. *Returning to Our Roots: The Student Experience.* Washington, D.C.: NASULGC.

National Institute of Education (NIE). 1984. *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education.* Washington, D.C.: NIE.

National Science Foundation (NSF). 1996. *Shaping the Future: New Expectations for Undergraduate Education in Science, Mathematics, Engineering and Technology.* Washington, D.C.: NSF.

Novak, J. D. 1998. *Learning, Creating and Using Knowledge.* Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Novak, J. D., and Gowin, D. B. 1984. *Learning How to Learn.* New York: Cambridge University Press.

O'Reilley, M. R. 1993. *The Peaceable Classroom.* Portsmouth, N.H.: Boynton/Cook.

———. 1998. *Radical Presence: Teaching as Contemplative Practice.* Portsmouth, N.H.: Boynton/Cook.

Palmer, P. J. 1983. *To Know as We Are Known: A Spirituality of Education.* New York: Harper-Collins.

———. 1998. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life.* San Francisco: Jossey-Bass.

Paul, R. W. 1993. *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World.* Santa Rosa, Calif.: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., Elder, L., and Bartell, T. 1997. *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations.* Sonoma, Calif.: Foundation for Critical Thinking.

Paul, S. J., Teachout, D. J., Sullivan, J. M., Kelly, S. N., Bauer, W. I., and Raiber, M. A. 2001. Authentic-Context Learning Activities in Instrumental Music. *Journal of Research in Music Education,* 49 (2): 136–145.

Pintrich, P. R. 1994. Student Motivation in the College Classroom. In *Handbook of College Teaching,* edited by K. W. Prichard and R. McLaran Sawyer. Westport, Conn.: Greenwood.

Pintrich, P., ed. 1995. *Understanding Self-Regulated Learning.* New Directions for Teaching and Learning, no. 63. San Francisco: Jossey-Bass.

Porter, L. W., and McKibbin, L. E. 1988. *Management Education and Development: Drift or Thrust into the Twenty-First Century?* New York: McGraw-Hill.

Rhoads, R. A., and Howard, J.P.F. 1998. *Academic Service Learning: A Pedagogy of Action and Reflection.* New Directions for Teaching and Learning, no. 73. San Francisco: Jossey-Bass.

Roberts, M. 1997. *The Man Who Listens to Horses.* New York: Random House.

———. 2001. *Horse Sense for People.* New York: Viking.

Rose, C., and Nicholl, M. J. 1997. *Accelerated Learning for the Twenty-First Century.* New York: Dell.

Sabatini, D. A., and Knox, R. C. 1999. Results of a Student Discussion Group on Leadership Concepts. *Journal of Engineering Education,* 88 (4): 185–188.

Saunders, P. 1980, Winter. The Lasting Effects of Introductory Economics Courses. *Journal of Economic Education,* 12: 1–14.

Schmidt, P. 2000, Oct. 6. Faculty Outcry Greets Proposal for Competency Tests at University of Texas. *Chronicle of Higher Education,* p. A35.

Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

———. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schunk, D. H., and Zimmerman, B. J., eds. 1998. *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice.* New York: Guilford Press.

Schwab, J. J. 1962. *The Teaching of Science as Enquiry.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Shapiro, N. S., and Levine, J. 1999. *Creating Learning Communities.* San Francisco: Jossey-Bass.

Smith, F. 1998. *The Book of Learning and Forgetting.* New York: Teacher's College Press.

Spence, L. 2001. The Case Against Teaching. *Change Magazine,* 33 (6): 10–19.

Sternberg, R. J. 1989. *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence.* New York: Penguin.

Sutherland, T. E., and Bonwell, C. C., eds. 1996. *Using Active Learning in College Classes: A Range of Options for Faculty.* New Directions for Teaching and Learning, no. 67. San Francisco: Jossey-Bass.

Svinicki, M., ed. 1999. *Teaching and Learning on the Edge of the Millennium: Building on What We Have Learned.* New Directions for Teaching and Learning, no. 80. San Francisco: Jossey-Bass.

Thelen, H. A. 1960. *Education and the Human Quest.* New York: HarperCollins.

Tough, A. 1979. *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning.* 2nd ed. Research in Education Series no. 1, Ontario Institute for Studies in Education. Austin, Tex.: Learning Concepts.

Vaill, P. B. 1996. *Learning as a Way of Being.* San Francisco: Jossey-Bass.

———. 1998. *Spirited Leading and Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

"Virtual" Institutions Challenge Accreditors to Devise New Ways of Measuring Quality. 1999, Aug. 6. *Chronicle of Higher Education,* pp. A29–30.

Walvoord, B. E., and Anderson, V. J. 1998. *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment.* San Francisco: Jossey-Bass.

Weimer, M. 1993. The Disciplinary Journals on Pedagogy. *Change Magazine,* 25 (6): 44–51.

Weimer, M., Parrott, J. L., and Keens, M.M.K. 1988. *How Am I Teaching? Forms and Activities for Acquiring Instructional Input.* Madison, Wis.: Atwood.

Wiggins, G. 1998. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey-Bass.

Wilkerson, L., and Gijselaers, W. H., eds. 1996. *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice.* New Directions for Teaching and Learning, no. 68. San Francisco: Jossey-Bass.

Wlodkowski, R. J. 1999. *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults.* rev. ed. San Francisco: Jossey-Bass.

Wright, B. D. 2001. The Syracuse Transformation: On Becoming a Student-Centered Research University. *Change Magazine,* 33 (4): 39–45.

Zimmerman, B. J., and Schunk, D. H., eds. 1989. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice.* New York: Springer-Verlag.

Zinsser, W. 1988. *Writing to Learn.* New York: HarperCollins.

Zlotkowski, E., ed. 1998. *Successful Service-Learning Programs: New Models of Excellence in Higher Education.* Bolton, Mass.: Anker.

Zubizarreta, J., ed. 2003. *The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning.* Bolton, Mass.: Anker.