ملحق

قصص عن التدريس

غرفة الصف الناجحة تشمل المرونة، والإبداع، والتوقعات الطموحة العالية، وبالتشديد نوعاً من التبادلية. سيرد لاحقاً عدد من قصص التدريس رواها مربّون، وهي تؤكّد تحويل الطالب والمعلم في غرفة الصف على مستويات التربية كافة. لقد كنا مهتمين بالدور الذي يقوم به هؤلاء المربون بصفتهم معلمين، والمواد التي دُرست، وما فعله الطلاب، وكيف تفاعل الطلاب والمعلمون وتجاوبوا في غرفة الصف. لقد طلبنا إليهم أن يشركونا في مواقف مرّت بهم في صفوفهم أو مدارسهم، وكانت تتّسم بشيء خاص على المستوى؛ الأكاديمي والاجتماعي والروحاني.

الثقة بقدرة الطلاب على التّعلّم

أنا معلمة متمرسة، لكنني أضفت فلسفتي في التدريس إلى مخطط المنهج الدراسي أخيراً فقط. ولسوء الحظ، فقد استغرق الأمر مني سنوات لأشعر بالثقة بأنّ فلسفتي في التدريس أصيلة ومستنيرة. لقد تغيرت فلسفتي بصورة ملحوظة من: ما الذي يفعله المعلمون لمجموعة من الطلاب؟ إلى: كيف يستطيع المعلم أن يجعل غرفة الصف المكان الذي يتعلم فيه الطلاب؟ كانت الثقةُ بأنّ طلابي يمكن لهم أن يتعلموا، وسوف يتعلمون، افتراضاً مسبقاً لديّ، وهذا أمر مهم في مثل هذا النمط من التعليم الأكثر فاعلية الذي يضع الطالب في بؤرة اهتمامه. لم يكن تحسين طريقتي في التدريس أمراً سهلاً، ولكن تعلُّمي

الثقة بطلابي أثبت أنه تحويل متبادل في حياتي وحياة طلابي.

بدأت التدريس بالتشديد على بيئة طلابي. أجل، بدأت بضبط تصرفاتهم. وسواء بيئة التدريس كانت صفّاً في مدرسة حكومية، أو جوقة أطفال، أو صفّاً في كلية، كنت أنا من يمسك بزمام الأمور. كنت أمضي ساعات وأنا أخطط لما يمكن أن تفعله هذه المجموعات من الطلاب، عندما يكون مطلوباً إليها أن تفعله، وكم من الوقت سيستغرق فعله. ولأنني حققت بعض النجاح، فقد أصبحت مرتاحاً أكثر مع هذا النمط من التدريس. ومرت سنون طويلة قبل أن أتعرف إلى المنحى الأكثر حيوية في التدريس؛ المنحى المقترن بالتعلُّم القائم على العقل.

عندما بدأت أفهم أكثر عن الكيفية التي تعمل بها عقولنا، والظروف التي تعمل على تسهيل التعلُّم، بدأت بطرح مزيد من الأسئلة على طلابي والإصغاء إليهم. وكنت أشجعهم على الحديث مع بعضهم بقدر ما كنت أعطيهم وقتاً للتفكير. كنت أدعهم يسيطرون على سير الدرس في الصفّ، وأعطيهم خيارات عن المحتوى التعليمي وخطته؛ لقد كانت النتائج مذهلة.

أتذكر كيف غيَّرت الطريقة التي كنت أُدرِّس بها مفهوم خطة الدرس. كانت عملية كبيرة وصعبة؛ تشمل الأهداف، والتوجه، والأقيسة، واتجاهات الأنشطة، وتحديد اللغة المناسبة لكلّ عمر. في السنين الأولى لعملي بالتدريس، قدّمت عرضاً تضمن تفسيرات منطقية، وأمثلة توضيحية، وحكايات مسلية. لقد استمتعت كثيراً بما قدّمته، لكن خطط الدرس الأولى لدى طلابي كانت مخيبة للآمال؛ فالطلاب لم يدركوا حتى العناصر الأساسية للدرس الذي خطّطت له جيداً. وبناء على ذلك، كان علينا قضاء ساعات عدة ونحن نحاول جاهدين كتابة أجزاء خاصة من الدرس خلال وقت الحصة في الصف. وعندما تعلمت أكثر من منظور تسهيل تعلُّم الطلاب، بدلاً من التحكم في هذا التعلُّم، قررت أن

أتعامل مع خطط الدروس بصورة مختلفة. أخذت أقضي وقتاً أطول وأنا أعرض عمليـة التخطيـط وأتيـح لطلابي الفرصـة لاختبـار أهميتها. بعـد ذلك، كنت أعطيهم مجموعة صغيرة مـن المواد التي تزودهم بمعلومات مهمة لتساعدهم على التخطيـط للدرس، وثلاثة دروس جرى التخطيط لها جيداً ليطلعوا عليها. وكانـت النتيجة أنّ الطلاب الجدد سلّموا خطـط دروس أشارت إلى فهم أفضل لعمليـة التخطيط. لقد تعلمت أنني عندما أثـق بطلابي في أثناء تعلّمهم فإنهم سوف يتعلمون بصورة أفضل.

لقد أسهم تعلُّمي الثقة بطلابـي في أثناء تعلُّمهم مساهمة أوسع للمجتمع الطلابـي، وليـس لغرفة الصـف فقط. في السنـوات الأولى لعملي فـي التعليم العالي، أتذكّر طالبة لامعة ذات مشاعر حانية على الطلاب من ذوي الاحتياجات المخصوصة، وكنت أعرف أنها يمكن أن تقدم مساهمة كبيرة لمهنتي.

لسـوء الحظ أنّ ظروفاً خاصة منعتها مـن التخرج طوال ثمانية عشر عاماً. ومتطلباً لإنهاء موادها للتخرج، كانت مضطرة إلى أخذ مادة من المقرر عن طرائق التدريس في دورة موجهة يشرف عليها اختصاصي في الموضوع. تقليديّاً، لم تكن هذه المادة مما يمكن تعلّمها بمفردها. لكن أحد المرشدين شجعني على منح تلك الطالبة الثقة المطلوبة لخوض تجربة التعلُّم المستقل. وكانت النتيجة أنها حصلت علـى درجـة (A) . على أيّ حال، لقد كان الاختبـار الحقيقي هو مهمتها الأولى في التدريس: إذ كان عليها تدريس الرياضيات لثمانية عشر طالباً من ذوي الاحتياجات المخصوصة في الصفين؛ الخامس والسادس. كان الطلاب جميعهم مسجلين في المستوى الأول في بداية السنة الدراسية. ومع نهاية السنة الدراسية، كانت درجات طلابهـا في امتحانـات الرياضيات تتراوح ما بين المستويين؛ الثالث والخامس، إضافة إلى حصول طالب واحد على درجات مرتفعة جدّاً. كلّ ذلك يؤكد أنّ الطلاب يستحقون فرصة ليتعلموا دون تلبية المتطلبات التقليدية المصطنعة لمنهج بعينه.

وعندما تعلمت أنّ أثق بطلابي، وأن أخطط تبعاً لذلك، تطورت فلسفتي في التدريس إلى فلسفة أكثر وعياً، إلى درجة أنني يمكن أن أعلن بكلّ ثقة ما يأتي:

- يحصل التدريس فقط عندما يحصل التعلُّم .
- المعلم الجيد يسهّل عملية التعلُّم عن طريق اللجوء إلى عدد لا يُحصى من التطبيقات العملية.
- تتراوح أساليب التدريس ما بين إشراك الطلاب في التقديم إلى توفير الفرص لإثارة نقاش ذي مغزى، وتفاعل بينهم.
- أهم ما يجب التشديد عليه في التعليم هو دعم فهم الطالب للقضايا الرئيسة.
- التعليم الفاعل يجعل الطلاب والمعلمين يغادرون غرفة الصف، وهم يحملون التقدير للمفاهيم التي نوقشت، مقترنة بالإحساس بالتمكين الذي يدعم التفكير العميق في تلك المفاهيم.
- أفضل المعلمين يتعلمون من طلابهم، ولا يكفون أبداً عن التعلُّم .

آن سينجلتون، التعليم العالي وتعليم ذوي الاحتياجات المخصوصة.

العناق والسمع

كنت أُدرس طلاباً صمّاً يعانون صعوبات في السمع. سنواتي الخمس الأولى في التدريس كانت في مدرسة داخلية، وكانت غرفة الصف مصممة للطلاب الذين كانت سلوكاتهم فوضوية، ولا تسمح بإلحاقهم بغرفة الصف العادية. لقد وُظّفت لتعليم طلاب المرحلة الابتدائية، وهم مجموعة من المنبوذين تعليمياً واجتماعياً ممن تخلى عنهم معظم البالغين، وحاول عدد قليل من الطلاب الحفاظ على علاقة صداقة معهم. بصفتي معلمة، كان اهتمامي منصبّاً

علـى السلـوك أكثر مما هو على الأمـور الأكاديمية: عملت مـع الطلاب لتطوير إستراتيجيـات مناسبـة للتعامل مع المواقـف العصيبة. ولم أكـن مُدَرَّبةً جيداً للقيام بتلك المهمة.

كان سلـوك إحدى الطالبـات صعباً جـدّاً، وغالباً ما كان خطـراً. يوميّاً، كانـت تصـاب بنوبات غضـب عصبية تشمـل قـذف الأشياء علـى الموظفين والطـلاب الآخريـن، وقلب المقاعد والمكاتب رأساً علـى عقب، وصفق الأبواب مراراً، والضرب، والركل، والقرص، والخدش، والبصق. وعادة ما كانت أفعالها تتصاعـد بـدءاً مـن الطّرْق بقبضتهـا بقوة علـى مكتبها إلى شـيء خطير مثل ملاحقـة طالب آخر بآلة حادة. فـي السنة الأولى، كان تصرفها مؤذياً، لنفسها وللآخرين، ما يكفي لنقوم أنا ومساعدتي بكبح جماحها، والإمساك بها جسديّاً حتى تهدأ.

أذكـر أنهـا كانت تنظر إلـيّ بطرفي عينيهـا لترى ردة فعلـي، وهي تقوم بحركة بذيئة من إصبعها موجهة لطالب آخر في غرفة الصف. كانت تحاول أن تجعلني أجفل عبر سحب قبضة يدها إلى الخلف. يمكن لي أن أتذكر مواصلتها صفـق البـاب المؤدي إلى غرفـة الاستراحة حتى يأتي شخصـ بالغ ليقف عند البـاب. أذكر تلك الأيام التي كانت تهرب فيها من غرفة الصف؛ لأنها غاضبة، ثم تعود إلى الغرفة؛ لأنني لم أطاردها.

علـى وجه الخصوص، أكثر ما أتذكره يوماً كان عصيباً جدّاً. كانت تنتاب الطالبـة نوبات غضب سلوكية متكررة تتطلب الانتباه. وفي إحدى تلك النوبات، سألتهـا مساعدتي التـي كانت جالسة بهدوء: هل تريديـن عناقاً؟ فوراً، توقفت الطالبـة عما كانـت تفعله، وانفجرت في البكاء. مساعدتـي، التي كانت لا تزال جالسة، مدت ذراعيها، وارتمت الطالبة في حضنها، وظلت تبكي دقائق عدّة.

كنت قد لاحظت أنّ الطالبة تقوم بسلوكات للفت الانتباه، وكنت قد عملت معهـا على طرائق ملائمة أكثر للحصول على الاهتمام. ما فشلت في ملاحظته هـو إلى أيّ حـدّ أصبحت حقّاً يائسـة. بعد ذلك العناق، لاحظـت أنها أصبحت مستعـدة لفعل أيّ شيء لجذب الانتباه. وكما يحدث مع كثير من الأطفال، كانت تقوم بتصرفاتها المزعجة لجذب الانتباه. رفضها القيام بواجباتها المدرسية، الـذي قد ينتج عنه وقت (استراحـة) أقل، كان يستحـق الاهتمام الذي تحصل عليـه وحدها فيما هي تنجز واجبها. صفق باب الغرفة، الذي كان يعني بقاءها معزولـة في الغرفة مدة أطـول، كان يستحق، لأنه كان يجعل أحد العاملين يقف قريبـاً منها عند الباب. لكـن أكثر ما أصابني بالإحباط هـو إدراكي أنّ قيامها بمهاجمـة طالـب آخر أو محاولة جـرح نفسها، وهو ما قد ينجـم عنه أيام عدة مـن الحرمان من الامتيـازات، كان يستحق تلك اللمسة الجسدية التي يمكن أن تحصل عليها فيما نحن نمسك بها لكبح جماحها.

لـم يعد ممكنـاً أن نعزو السلـوك المدمر والتحدي إلى افتقـاد المهارات الاجتماعيـة، إنهـا صرخات خفية لطلـب المساعدة. لقد بـدأت أحاول منحها الاهتمام الذي كانت تحتاج إليه بشدة قبل أن تسعى إلى الحصول عليه عبر تلك التصرفات غير الملائمة. في المرة الأولى التي رفضت فيها أن تمتثل للأوامر، بدأت أسألها: كيف كانت عطلة نهاية الأسبوع؟ وأمسكت بيدها عندما كنا نسير لتنـاول الغداء، وحملتها على ظهري عندما ركضنا في حصة الرياضة البدنية. الأهـم مـن ذلك كلّه أنني كنـت أسألها باستمرار فيمـا إذا كانت في حاجة إلى عناق.

> خلال السنوات الثلاث التي أعقبت ذلك، كان عليّ كبح جماحها مرة واحدة فقط. لقد علمتني أن عملي هو التواصل مع شخصيتها الحقيقية فعلاً؛ لقد تغيرتْ هي عندما تغيرتُ أنا.
>
> توم ستانتون، تعليم الصّمّ.

ارتباطات صادقة

عندما أتيحت لي الفرصة لتدريس منهج في الصوت والإلقاء، صمّمت المساق بحيث يكون الطالب محوره. قمت أنا والطلاب باستكشاف طبيعة الصوت والإلقاء وممارستها في حياتهم وتجاربهم. كلّ واحد منا، و فيهم أنا، كان يكبر ويطور حسّاً قويّاً بأهمية الدور الذي يقوم به الصوت بأنه لتقديم رسالتنا للآخرين. في الأسبوع السادس، كنت أنا والطلاب قد طورنا علاقة لطيفة وشعوراً مشتركاً بالثقة عبر مجموعة واسعة من أنشطة الطلاب، وبعض المحاضرات غير الرسمية. وفي الوقت الذي تبدو فيه علاقة الود مهمة في التعلُّم الفاعل، فإنّ الثقة أمر حاسم في إيجاد أجواء للتعلُّم الآمن. الثقة أمر حاسم، ولاسيّما في مناهج الأداء العلني التي يشارك الطلاب فيها الحضور برسائل تنقل أفكارهم ومعتقداتهم وقيمهم. ولأني كنت قادرة على الحكم على المرحلة التي وصلنا إليها، فقد قررت أنّ الوقت حان لإجراء أول اختبار.

أعددت اختباراً تقليديّاً، كان موضوعيّاً في أغلبه، مع أسئلة أخرى مقاليّة. رأيته امتحاناً عادلاً، ووزعته على طلابي. كنت أومن بضرورة إعطاء نتائج سريعة لطلابي. لذا، بدأت بتصحيح أوراق الامتحان في مساء اليوم ذاته. بعد تصحيح الأوراق الخمس الأولى من الامتحان، شعرت بالاستياء من الدرجات المنخفضة. كان طلابي غالباً ما يحصلون على أقل الدرجات في الامتحان الأول، لكن المعدل عادة يكون بين السبعين والثمانين. كانت الدرجات في هذا الامتحان بعيدة عن المعدل، كان يقارب الستين؛ وهو معدل وجدته غير مقبول.

في ذلك المساء، وخلال اليوم اللاحق، كنت أفكر فيما حدث. فكرت في مسؤولية الطلاب في الحصول على تلك الدرجات. ربما لم يبذلوا جهداً كافياً في المذاكرة، أو أنّهم كانوا لا مبالين ولا جادين. فكرت في قائمة طويلة من الاحتمالات المتعلقة بهم. بعد ذلك، بدأت أسلط الضوء على أدائي. ربما لم

أحضِّر الطلاب بما يكفي للامتحان؛ ربما طريقة وضع المنهج، وبصورة رئيسة ما يتعلق بالأنشطة لم تترجم إلى معيار موضوعي. بعد تفكير طويل، توصلت إلى أن التفسير الأخير ربما كان هو السبب.

كنت قد وضعت الامتحان دون تهيئة الطلاب بصورة مناسبة لفهم ما توقعت منهم أن يعرضوه في الامتحان. في الحصة القادمة، دخلت وأنا أحمل ملف الامتحان المليء بالإجابات غير الصحيحة، وقلت لطلابي: إنني أشعر بخيبة أمل من نتائج الامتحان. وكنت متأكّدة أنّ طلابي يخشون أن يكون هذا هو الحال. كانوا هادئين وجديين، وكانوا يبدون قلقين بسبب درجاتهم. واصلت القول: إنني أشعر بالخيبة من نتائج الامتحان؛ لأنني شعرت بأنني خذلتهم بإعطائهم ذلك الامتحان بالتحديد. قلت لهم: إنني لم أعدّهم جيداً بما يكفي للامتحان. وقلت لهم أيضاً: إنني أخذت في الحسبان احتمال أنهم لم يحضّروا جيداً للامتحان، ومع أن هذا قد يكون صحيحاً، فأعتقد أنني أتحمل الجزء الأكبر من المسؤولية عن تلك الدرجات المنخفضة.

شعرت أنّ 75% من مسؤولية الدرجات المنخفضة تقع على عاتقي. واعتذرت إليهم بصدق لحقيقة أنني خذلتهم دون قصد، وتسببت لهم في قلق لا داعي له. سارع الطلاب للدفاع عني، وقالوا: إن اللوم يقع عليهم بنسبة أكبر من 25%. كنت سعيدة بولائهم، لكني قلت لهم: الأخطاء تقع، والناس يفشلون، والحياة تمضي، ولكن ما يهم هو كيف نتعامل مع الفشل والأخطاء. كنت منفتحة للتعلم من تلك الغلطة؛ لأنها سوف تساعد على زيادة معلوماتي في التدريس، والأهم هو أنني سوف أمنع حدوث ذلك لطلابي مرة أخرى. بعد أن سألت ما هي اقتراحاتهم عن الكيفية التي سنمضي بها قدماً فيما يتعلق بدرجات الامتحان، توصلنا بعد نقاش طويل إلى اتفاق لخطة قابلة للتطبيق وافق الجميع على الخطة، وسار العمل في الصف بهدوء.

إن المثيـر للاهتمـام هو ذلـك التحول الذي حـدث لي ولطلابـي. لسوء الحـظ، كان الطلاب يتوقعـون أن يتحملوا اللوم عن نتائـج الاختبارات السيئة، ومـن المحتمل أن ذلك كان يحدث معظم الوقت. لقـد أصيبوا بالذهول عندما دخلـت إلى غرفة الصـف، وقلت: ذلك الامتحـان لم يكن ناجحـاً. وتلك كانت غلطتي. أنا آسفة. دعونـي أحاول مرة أخرى. أعتقد أنّ الطلاب شعروا بالقوة؛ لأنهـم فهموا أننا في هـذه الرحلة معاً، وأنني يمكـن أن ارتكب أخطاء واعترف بها علناً.

بعـد هذه التجربة، أصبحت أنـا والطلاب قريبين من بعضنا. لقد شعروا بالأمان لمعرفتهم أنّ مصالحهم في القلب، وأنني لن أضع كرامتي فوق نجاحهم. لقد تحولت أنـا وطلابي؛ لأنّ التجربة رسخت حقيقة أنّ القوة في غرفة الصف ليسـت مرتبطة بما يكتب في الامتحـان، ولكنها، بدلاً من ذلك، مرتبطة بإيجاد صلات صادقة فيما بيننا، وثقة أحدنا بالآخر، والتحرك قدماً معاً.

تيريزا كولارد- التعليم العالي.

❋ ❋ ❋

قائمة المصطلحات

الكلمات الآتية مستقاة من الكتاب، وهي تعريف لكلمات لها علاقة بفلسفة التربية، وعلم النفس، وأساليب التدريس.

الفلسفة

المجال (الجانب) الخامس: حقيقة الروحاني الذي يتخطى المكان (الطول والعرض والعمق) والزمان.

الجوهرية: فلسفة تقليدية في التعليم، تؤكد موضوعات أساسية في التدريس.

الفضيلة: مصطلح لأرسطو.

الفلسفة: منظومة في التفكير، تتعامل مع الأسئلة المطلقة للحقيقة، والواقع، والخير.

القيم: نماذج من المواقف والسلوكات التي تلبي احتياجات الإنسان، وتحلّ المشكلات بين الأفراد والجماعات.

فلسفة التعليم- (أ) **الفلسفات التقدمية:** مجموعة من فلسفات التربية تجعل من احتياجات الطالب للتعلم أولوية، وتعطي للمعلم دوراً أكثر مرونة. (ب) **الفلسفات التقليدية:** مجموعة من الفلسفات التي تجعل الأولوية لموضوع الدرس، ولدور تقليدي للمعلم أكثر سيطرة.

علم النفس

اختلال التوازن: عدم الراحة النفسية، أو التنافر، الذي يكون استجابة لالتباس أو حدث لا يمكن تفسيره في بيئة التعلّم.

الآخرون والأشياء: عوامل اجتماعية ثم جسدية في البيئة التي تعدّ مصدراً لمعرفة جديدة.

الإدراك الواعي: ظاهرة تتعلق بالذاكرة، حيث يظهر المتعلم اهتماماً أكبر بالمحتوى إن كان لهذا المحتوى دلالات، أو جوانب عاطفية.

إرساء الدعائم: أساليب التدريس، حيث يتوقف المعلم لـ(التنقيب) سعياً وراء فهم أعمق.

أساليب التدريس الشعبي: مصطلح وضعه بيرنر للاستخدام اليومي، نظريات بدهيّة لشرح كيفية تعلّم الطلاب.

أساليب التدريس: فن وعلم التدريس والتعليم.

الاستبصار: لحظة من الاستبصار للمتعلم، تأتي بوصفها حلّاً محتملاً لمعضلة ما، أو فهماً مفاجئاً يأخذ حيزاً في الوعي.

الاستيعاب: عملية في النظرية التعليمية تتعلق بأخذ المعلومات إلى إطار عقلي موجود.

الانتباه: قدرة الطالب على الملاحظة، والاستماع، والتركيز الذهني.

الأهداف الاجتماعية: غايات التعليم التي وضعت لسعادة أفضل للإنسان.

الأهداف الأكاديمية: غايات التعليم التي تنشأ من الفنون التقليدية الحرة والتعليم المتقن.

الأهداف الروحانية: غايات التعليم التي تتعامل مع القيم الأبدية التي تسمو على المادة والزمن.

البيداغوجيا: أساليب التدريس.

التدريس بالاستقصاء: نهج في الاكتشاف الموجه للتدريس والتعليم، يستفيد من المنهج العلمي وحلّ المشكلات.

التعلُم الاجتماعي الثقافي: نظرية وضعها فيجوتسكي، ترى أنّ دعم المعلم للطالب أمر على قدر كبير من الأهمية.

تعلّم الخدمة: أسلوب مميز في أصول التعليم لتوسيع خبرات الطالب، ويعمد إلى المزاوجة بين المنهاج والإيثار في الممارسة والتفكير على أرض الواقع والتفكير.

التعلُم القائم على العقل – عملية إيجاد بيئة تعلم (التحدي، والجدة، والمعنى، وردود الفعل، والتكرار، والعاطفة) يتعلم فيها العقل بصورة أفضل.

التعلُم النشط: النمو المعرفي والاجتماعي الذي تعززه المشاركة في الأنشطة.

التعلُم بالمشاركة: أساليب التدريس المرتبطة بتجارب الطلاب وخبراتهم.

التعليم التحويلي: نظام تربوي يرى أنّ التدريس هو من أجل التغيير، مع اقتناع بالشمولية، وفهم أعمق لأهداف التدريس.

التعليم الشمولي: التشديد على العقل والقلب واليدين بهدف إيجاد مواطنين مشاركين يتَّسِمون بالصحة والتحصيل.

التعليم القائم على حلّ المشكلات: أساليب التدريس الذي يوافق ما بين المنهاج وحلّ الإشكالات.

التعليم المعلوماتي: نظام تربوي لاستيعاب المعلومات. تعليم يؤكد التدريس لتناول موضوعات المنهاج كلّها.

الشمول: نهج تعليمي يشدِّد على الاتساع بدلاً من العمق في المعرفة.

التقويم التكويني أو البنائي: جهود منتظمة لتقويم سير التعليم من أجل مراقبة تقدم/ نمو الطالب.

التكيّف في النظرية التربوية: عملية تغيير الإطار العقلي لملاءمة هذا الإطار مع المثيرات المتبانية.

حبّ الاستطلاع أو الفضول: رغبة فطرية داخل الطلاب للمعرفة.

الخبرة: ما يعرفه المتعلم مُسبقاً.

الذكاء المتعدد: مصطلح وضعه جاردنر لمجموعة من القدرات، أو الاستعدادات الفردية عند الطلاب، المتمثلة في مفهومي الموضوع أو المحتوى المتعلق به.

الشرح: عرض قضايا الموضوع على الطلاب على يد المعلم أو عن طريق مصادر الإعلام/ التقانة.

طريقة التعليم الديني [الطريقة الكاتيشية] Catechetical method: مدرسة مسيحية تقليدية (كلاسيكية) في أساليب التدريس، تعتمد على القراءة والحفظ والتلاوة.

الطفل المتكامل: تصور الطالب وإدراكه ككلّ: أكاديميّ، وجسديّ، وعاطفيّ، واجتماعيّ، وروحانيّ.

العاطفة والعلم في التربية: تأكيد المشاعر والتحصيل في إطار تفكير عقلاني واضح.

علوم التعلُّم: دراسة التعليم في بيئة تعليم واقعية بهدف وضع أساس علمي سليم للتعليم.

الفعالية الذاتية: إيمان الفرد بقدرته على النجاح.

المجالات الأكاديمية: مجموعات عشوائية، لكنها فاعلة، من المعرفة في الحقول ضمن المؤسسات، نطلق عليها اسم الموضوعات.

المخطط في نظرية التعلُّم: وضع في الدماغ لتجميع المعارف.

مركز الضبط: عـزو أسباب الأحداث، أو القدرة علـى السيطرة عليها، إلى عوامل داخل النفس أو خارجها.

المرونة: تكيّف الدّماغ مع ظروف وخبرات جديدة ومختلفة.

المعرفة المتموضعة: التعلُّم المرتبط ببيئة التعلُّـم الذي يعطي اهتماماً خاصّاً للسياق التعلُّمي.

الممارسة الأصيلة: أنشطة تعلم مطبقة في سياق عالم واقعي.

منطقة التطور الوشيك: مصطلح لفيجوتسكي، يشير إلى مستوى إنجازات المتعلم ومتطلبات المنهاج.

المنظمون المتقدمون: مصطلح لأوزوبيل عن الإشارات التمهيدية التي تساعد الطلاب على تنظيم تعلمهم.

النظريـة البنائية: نظرية تربوية، ترى الطـلاب قادرين على بناء معرفتهم الذاتية بإرشاد من المعلم.

النقاش: التفاعل اللفظي بين المعلم والطلاب. وكذلك بين الطلاب أنفسهم.

نقل التعلُّم: تطبيق المعرفة في سياق آخر، أو بطريقة جديدة.

نموذج أساليب التدريس التحويلي: منظومة من الأهداف والأدوار صُمِّمَتْ لتتآزر من أجل تغيير المتعلم؛ أكاديميّاً واجتماعيّاً وروحانيّاً.

❋ ❋ ❋

قائمة المراجع

Adolphs, R., & Damasion, A. (2001) . The interaction of affect and cognition: A neu¬robiological perspective. In J. P. Forgas (Ed.) , Handbook of affect and social cognition (pp. 27–49) . Mahwah, NJ: Erlbaum.

Alexander, P. (2006) . Psychology in learning and instruction. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.

Armstrong, T. (2007) . The curriculum superhighway. Leadership, 64(8) , 16–20.

ASCD. (n.d.) The whole child initiative. Retrieved October 29, 2010, from http:// www.ascd.org/programs/The–Whole–Child/The–Whole–Child.aspx.

Ausubel, D. P. (1968) . Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rine¬hart and Winston.

Barr, R., & Tagg, J. (1995) . From teaching to learning: A new paradigm for under¬graduate education. In D. DeZure (Ed.) , (2000) , Learning from change: Landmarks in teaching and learning in higher education from Change Magazine, 1969–1999 (pp. 198–200) . Sterling, VA: Stylus Publishing.

Bauerlein, M. (2008) . The dumbest generation: How the digital age stupefies young Amer¬icans and jeopardizes our future. London: Penguin.

Beyer, B. (1971) . Inquiry in the social studies classroom: A strategy for teaching. Colum¬bus: Merrill.

Bjork, R., & Richardson–Klavhen, A. (1989) . On the puzzling relationship between environment context and human

memory. In C. Izawa (Ed.) , Current issues in cognitive processes: The Tulane flowerree symposium on cognition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Blumenfeld, P., Kempler, T., & Krajcik, J. (2006) . Motivation and cognitive engage¬ment in learning environments. In R. K. Sawyer (Ed.) , The Cambridge handbook of learning sciences. New York: Cambridge University Press.

Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991) . Motivating project–based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist, 26, 369–398.

Braham, J. (2006) . The light within the light: Portraits of Donald Hall, Richard Wilbur, Maxine Kumin, and Stanley Kunitz. Jeffery, NH: David R. Godine.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.) . (2000) . How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press.

Breault, D. (2005) . Work in school. In D. Breault & R. Breault (Eds.) , (pp. 18–20) . Experiencing Dewey. Indianapolis: Kappa Delta Pi.

Bredo, E. (2006) . Conceptual confusion and educational psychology. In P. A. Alexan¬der & P. H. Winne (Eds.) , Handbook of educational psychology (2nd ed., pp. 43–57) . Mahwah, NJ: Erlbaum.

Brooks, J. G. (2004) . To see beyond the lesson. Educational Leadership, 62(1) , 9–12.

Brophy, J. E. (1990) . Probing the subtleties of subject–matter teaching. Educational Leadership, 49(7) , 4–8.

Bruner, J. (1974) . Relevance of education. New York: Penguin.

Bruner, J. (1996) . The culture of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruning, R. H., Shaw, G. B., & Ronning, R. R. (2004) . Cognitive psychology and instruction (4th ed.) . Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.

Byrnes, J. (2001) . Minds, brains, and learning: Understanding the psychological and education relevance of neuroscientific research. New York: Guilford Press.

Cahill, L., Haier, R., Fallon, J., Alkire, M., Tang, C., Keator, D., Wu, J., & McGaugh, J. (1996) . Amygdala activity at encoding correlated with longterm, free recall of emotional information. Proceedings of the National Academy of Sciences, 93, 8016–8321.

Campbell, D. (2008, September 10) . Plugging in, tuning out. USA Today, p. 11A.

Carr, M., & Biddlecomb, B. (1998) . Metacognition in mathematics from a construc¬tivist perspective. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.) , Metacogni¬tion in educational theory and practice. (pp. 69–91) . Mahwah, NJ: Erlbaum.

Carr, N. (2008, July/August) . Is Google making us stupid? The Atlantic, 58.

Casals, P. (1970) . Joys and sorrows: Reflections. New York: Simon & Schuster.

Castro–Caldas, A., Miranda, P., Carmo, I., Reis, A., Leote, F., Ribeiro, C., & Ducla–Soares, E. (1999) . Influence of learning to read and write on the morphology of the corpus callosum. European Journal of Neurology, 6, 23–28.

Chen, Z. (1999) . Schema induction in children's analogical problem solving. Journal of Educational Psychology, 91, 703–715.

Cheshier, T. (2010, January 8) . Snow days cause TCAP test worries for teachers. The Jackson Sun, 1.

Cobb, P., & Bowers, J. (1999) . Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. Educational Researcher, 28(2) , 4–15.

Collins, A. (2006) . Cognitive apprenticeship. In R. K. Sawyer (Ed.) , The Cambridge handbook of the learning sciences (pp. 47–60) . New York: Cambridge University Press.

Collins, R. R. (2009) . Taking care of one another. Educational

Leadership, 66(8) , 81–82.

Cormier, S., & Hagman, J. (1987) . Introduction. In S. Cormier & J. Hagman (Eds.) , Transfer of learning: Contemporary research and applications. San Diego: Academic Press.

Cranton, P. (2002) . Teaching for transformation. New Directions for Adult and Continuing Education, 93, 63–71.

Davidson, C. (2007) . We can't ignore the influence of digital technologies. The Chronicle of Higher Education, 53(29) , B20.

DeWar, G. (2009) . Teaching empathy: Evidence–based tips for fostering empathy in children. Parenting Science. Retrieved January 2010 from http://www.parenting science.com/teaching–empathy–tips.html

Dewey, J. (1938) . Experience and education. New York: Macmillan.

DiMartino, J., & Clarke, J. H. (2008) . Personalizing the high school experience for each student. Alexandria, VA: ASCD.

diSessa, A. A. (2006) . A history of conceptual change research: Threads and fault lines. In R. K. Sawyer (Ed.) , The Cambridge handbook of the learning sciences. New York: Cambridge University Press.

Dockery, D. (2008) . Renewing minds: Serving church and society through Christian higher education. Nashville, TN: B & H Publishing Group.

Doyle, T. (2008) . Helping students learn in a learner–centered environment. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Eisner, E. (2005) . Back to whole. Educational Leadership, 63(1) , 14–18.

Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B., & Taub, E. (1995) . Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. Science, 270, 305–307.

Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch–Romer, C. (1993) . The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, 100, 363–406.

Esquith, R. (2007) . Teach like your hair's on fire: The methods

and madness inside room 56. New York: Penguin Group. Eysenck, M. (1992) . Anxiety: The cognitive perspective. Hove, England: Erlbaum.

Fisch, K. (2008) . Retrieved March 2008 from www.youtube.com/watch?V=pMcfr LYDm2U.

Friedman, T. L. (2007) . The world is flat: A brief history of the twentyfirst century (Rev. ed.) . New York: Picador.

Gardner, H. (1999) . Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001) . Good work: When excellence and ethics meet. New York: Basic Books.

Glaser, R. (1992) . Expert knowledge and processes of thinking. In D. Halpern (Ed.) , Enhancing thinking skills in the sciences and mathematics (pp. 63–75) . Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodwin, D. (2005) . Team of rivals. New York: Simon & Schuster.

Gordon, G., with Crabtree, S. (2006) . Building engaged schools: Getting the most out of America's classrooms. Princeton, NJ: Gallup Press.

Greenough, W., Black, J., & Volkmar, F. (1979) . Maze training effects on dendritic branching in occipital cortex of adult rats. Behavioral and Neural Biology, 26, 287–297.

Harvey, B. (1999) . Another city: An ecclesiological primer for a post–Christian world. Philadelphia: Trinity Press International.

Hattie, J. (1992) . Measuring the effects of schooling. Australian Journal of Education, 36(1) , 5–13.

Helm, J. H. (2004) . Projects that power young minds. Educational Leadership, 62(1) , 58–62.

Hobin, M. (1974) . Clarifying what's important. In A. O. Kownslar (Ed.) , American history: The quest for relevancy (169–187) . Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Hoffman, M. (1991) . Empathy, social cognition, and moral action. In W. M. Kur¬tines & J. Gewirtz (Eds.) , Moral behavior

and development: Vol. 1, Theory. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hood, L. (2009) . Platooning instruction: Districts weigh pros and cons of depart¬mentalizing elementary schools. Retrieved October 2009 from http://www. hepg.org/hel/article/426

Houghton, J. (2006) . Bill Moyers on faith and reason. Films for the Humanities and Sciences. Princeton, NJ: Films Media Group.

Huebner, D. (Ed.) . (1999) . The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Intrator, S. M. (2004) . The engaged classroom. Educational Leadership, 62(1) , 20–25.

Isaacson, W. (2007) . Einstein: His life and universe. New York: Simon & Schuster.

Jackson, R. R. (2009) . Never work harder than your students & other principles of great teaching. Alexandria, VA: ASCD.

Jayson, S. (2010, February 10) . iGeneration has no off switch. USA Today, pp. 1D–2D.

Joyce, B., & Weil, M., with Calhoun, E. (2004) . Models of teaching (7th ed.) . Boston: Allyn & Bacon.

Kessler, R. (2000) . The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school. Alexandria, VA: ASCD.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006) . Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem–based, experiential, and inquiry–based teaching. Educational Psycholo¬gist, 41, 75–86.

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. (2006) . Project–based learning. In R. K. Sawyer (Ed.) , The Cambridge handbook of the learning sciences. New York: Cambridge University Press.

Ladson–Billings, G. (2006) . Yes, but how do we do it? Practicing culturally relevant pedagogy. In J. Landsman & C. W. Lewis (Eds.) , White teachers/diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations,

and eliminating racism. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Lazarus, R. (1991) . Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.

Leamnson, R. (1999) . Think about teaching and learning: Developing habits of learning with first year college and university students. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Lindley, J. (2010) . Teachers' letters to Obama: The sleeping giant stirs. Education Week, 29(18) , 23.

Lobel, A. (1980) . Fables. New York: Harper & Row.

Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E., Geier, R., & Revital, T. T. (2004) . Inquiry–based science in the middle grades: Assessment of learning in urban system reform. Journal of Research in Science Teaching, 41(10) , 1063–1080.

Marzano, R. J., & Haystead, M. (2008) . Making standards useful in the classroom. Alex¬andria, VA: ASCD.

Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001) . Classroom instruction that works: Research–based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA: ASCD.

Mayer, R. E. (2004) . Should there be a three–strikes rule against pure discovery learn¬ing? The case for guided methods of instruction. American Psychologist, 59, 14–19.

McCombs, B. & Miller, L. (2006) . Learner–centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement. Thousand Oaks, CA: Corwin.

McTighe, J., Seif, E., & Wiggins, G. (2004) . You can teach for meaning. Educational Leadership, 62(1) , 26–30.

Meier, D. (2009) . Democracy at risk: School's most pressing job is to teach the demo¬cratic life. Educational Leadership, 66(8) , 45–48.

Miller, B. (2010) . Math comes to YouTube at Palmyra Area Middle School. Retrieved February 2010 from http://www.

pennlive.ocm/midstate/index.ssf/2010/02/

Miller, R. (1997) . What are schools for? Holistic education in American culture. Brandon, VT: Holistic Education.

Murphy, M. M. (2006) . The history and philosophy of education: Voices of educational pioneers. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.

Noddings, N. (2005) . What does it mean to educate the whole child? Educational Leadership. 63(1) , 8–13.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2007) . Teaching strategies: A guide to better instruction (8th ed.) . Boston: Houghton Mifflin.

Ormrod, J. (2004) . Human learning (4th ed.) . Columbus, OH: Merrill/Pearson Education.

Palmer, P. (1998) . The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life. San Francisco: Jossey–Bass.

Payne, R. (2008) . Nine powerful practices: Nine strategies help raise the achieve¬ment of students living in poverty. Educational Leadership, 65(7) , 48–52.

Perkins–Gough, D. (2008) . A focus on the whole child: Looking back, looking for¬ward. Educational Leadership, 65(7) , 96.

Piaget, J. (1926) . Judgment and reason in the child. New York: Harcourt.

Piaget, J. (1969) . Psychologie et pedogogie. Paris: Denoel/Garnier.

Postman, N. (1999) . Building a bridge to the 18th century: How the past can improve our future. New York: Vintage Books.

Postman, N., & Weingartner, C. (1969) . Teaching as a subversive activity. New York: Dell.

Price, V. C. (2006) . I don't understand why my African American students are not achieving: An exploration of the connection among personal power, teachers' perceptions, and the academic engagement of African American students. In J. Landsman & C. W. Lewis (Eds.) , White teachers/ diverse classrooms: A guide to build¬ing inclusive schools,

promoting high expectations, and eliminating racism. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Pulliam, J., & Van Patten, J. (2007) . History of education in America (9th ed.) . Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.

Quintana, C., Shin, N., Norris, C., & Soloway, E. (2006) . Learner–centered design. In

R. K. Sawyer (Ed.) , The Cambridge handbook of the learning sciences (pp. 119–134) . New York: Cambridge University Press.

Ravitch, D. (2000) . Left back: A century of failed school reforms. New York: Simon & Schuster.

Reisberg, D. (1997) . Cognition: Exploring the science of the mind. New York: Norton.

Rendon, L. I. (2009) . Sentipensante pedagogy: Educating for wholeness, social justice and liberation. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Rivet, A., & Krajcik, J. (2004) . Achieving standards in urban systemic reform: An example of a sixth grade project–based science curriculum. Journal of Research in Science Teaching, 41(7) , 669–692.

Rogers, C. (1969) . Freedom to learn: A view of what education might become. Columbus, OH: Merrill.

Rooney, J. (2009) . This school is about kids. Educational Leadership, 66(8) , 87–88.

Rosenzweig, M., & Bennett, E. (1978) . Experiential influences on brain anatomy and brain chemistry in rodents. In G. Gottlieb (Ed.) , Studies on the development of behavior and the nervous system: Vol. 4. Early influences (pp. 289–330) . New York: Academic Press.

Rothstein, R., Wilder, T., & Jacobsen, R. (2007) . Balance in the balance. Educational Leadership, 64(8) , 9–14.

Sawyer, R. K. (2006) . The Cambridge handbook of learning sciences. New York: Cam¬bridge University Press.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006) . Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In R. K. Sawyer (Ed.) , The Cambridge handbook of learning sciences (pp. 97–115) . New York: Cambridge University Press.

Scherer, M. (2005) . Valuing children. Educational Leadership, 63(1) , 7.

Scherer, M. (2007) . Why focus on the whole child? Educational Leadership, 64(8) , 7.

Schmidt, W. (2004) . A vision for mathematics. Educational Leadership, 61(5) , 6–11.

Schmidt, W., Houang, R., & Cogan, L. (2002) . A coherent curriculum: The case for mathematics. American Educator, 26(2) , 10–26, 47–48.

Schmoker, M. (2009) . Measuring what matters. Educational Leadership, 66(4) , 70–74.

Schunk, D. H. (2008) . Learning theories: An educational perspective (5th ed.) . Colum¬bus, OH: Merrill/Pearson Education.

Schwartz, M., Sadler, P. M., Sonnert, G., & Tai, R. (2008) . Depth versus breadth: How content coverage in high school science courses relates to later success in college science coursework. Science Education.

Shayer, M., & Adey, P. (2002) . Towards a science of science teaching: Cognitive development and curriculum demand. London: Heinemann Educational.

Shulman, L. (1999) . Taking learning seriously. In D. DeZure (Ed.) . (2000) . Learning from change: Landmarks in teaching and learning in higher education from Change Magazine, 1969–1999 (pp. 39–41) . Sterling, VA: AAHE and Stylus Publishing.

Siegler, R. S. (1998) . Children's thinking (3rd ed.) . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Simon, H. (1980) . Problem solving and education. In D. Tuma & R. Reif (Eds.) , Problem solving and education: Issues in teaching and research (pp. 81–96) . Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Simpson, T. L. (2002) . Dare I oppose constructivist theory? The Educational Forum, 66, 347–354.

Sinatra, G. M., & Pintrich, P. R. (2003) . Intentional conceptual change. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Singley, K., & Anderson, J. (1989) . The transfer of cognitive skill. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sire, J. W. (2004) . The universe next door (4th ed.) . Downers Grove, IL: Intervarsity Press.

Smith, F. (1988) . Joining the literacy club. Portsmouth, NH: Heinemann.

Stemler, S., Grigorenko, E., Jarvin, L., & Sternberg, R. (2006) . Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in psychology and statistics. Contemporary Educational Psychology, 31, 344–376.

Sternberg, R. J. (2008) . Assessing what matters. Educational Leadership, 65(4) , 20–26.

Stiggins, R. (2007) . Assessment through the students' eyes. Educational Leadership, 64(8) , 22–26.

Stipek, D. (1993) . Motivation to learn: From theory to practice (2nd ed.) . Boston: Allyn & Bacon.

Sullo, B. (2007) . Activating the desire to learn. Alexandria, VA: ASCD.

Sweller, J., & Levine, M. (1982) . Effects of goal specificity on means–end analysis and learning. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 8, 463–474.

Thornton, H. (2006) . Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice? Teacher Education Quarterly, 33(2) , 53–68. San Francisco, CA: Caddo Gap Press. Retrieved January 2010 from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/ custom/ portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=tru

Toffler, A. (1970) . Future shock. New York: Random House.

Treffinger, D. J., & Isaksen, S. G. (2005) . Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. Gifted Child Quarterly, 49, 342–353.

Trueblood, D. E. (1996) . A life of search. Richmond, IN: Friends United Press.

Tsui, A. B. M. (2009) . Distinctive qualities of expert teachers. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15(4) , 421–439. Philadelphia: Routledge. Retrieved January 2010 from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/record Details/detailmini.jsp?_nfpb=tru

Tuovinen, J. E., & Sweller, J. (1999) . A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples. Journal of Educational Psychology, 91, 334–341.

Voss, J. (1987) . Learning and transfer in subject–matter learning: A problem solving model. International Journal of Educational Research, 11, 607–622.

Vygotsky, L. S. (1978) . Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walsh, B. (2010) . The electrifying Edison. Time, 176(1) , 40–43.

Weigel, G. (1999) . Witness to hope: The biography of Pope John Paul II. NY: HarperCollins.

Weiner, B. (2000) . Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. Educational Psychology Review, 12, 1–14.

Weissbourd, R. (2009) . The schools we mean to be. Educational Leadership, 66(8) , 27–31.

Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1998) . Children and their world: Strategies for teaching social studies (3rd ed.) . Princeton, NJ: Houghton Mifflin.

Wikipedia (2008) . Information age. Retrieved April 2008 from http://en.wikipedia. org/wiki/Information Age.

Willard, D. (1998) . The divine conspiracy: Rediscovering our hidden life in God. San Francisco: HarperCollins.

Wingo, L. C. (2009) . Student ability to excel lost. Retrieved September 2009 from http://www.bangordailynews.com/detail/120013.html

Wolk, S. (2008) . Joyful learning can flourish in school—if you give

joy a chance. Educational Leadership, 66(1) , 8–15.

Wormelli, R. (2006) . Busting myths about differentiated instruction. Retrieved July 2010 from http://docs.google.com/viewer?a=V&Q=cache:cqVIFAmECL8J:www.rivervalley,K12.oh.us.

Yarrow, A. L. (2009) . State of mind. Retrieved October 2009 from http://www. edweek.org/ew/articles/2009/10/21/08publicagenda–ep.h29.html

Zakaria, F. (2006) . We all have a lot to learn. Newsweek, 147(2) , 37.

Zevin, J. (1969) . Mystery island: A lesson in inquiry. Today's Education, 58(5) , 42–43.

❋ ❋ ❋

نبذة عن المؤلّفيَنْ

توماس آر روزبرو؛ العميد التنفيذي لكلية التربية والدراسات الإنسانية في جامعة يونيون، وأستاذ مادة التربيــة في جاكســون، ولايــة تينيسي. عمــل في حقل التدريس للمراحل الدراسية كافة، من مدارس المرحلة الابتدائية حتى الجامعة، وفي مراحل التعليم الجامعي كافة أيضاً حتى الدكتوراه. وشمل ذلك تدريس طلاب المدارس والجامعــات الحكومية، وطــلاب الجامعات المخصوصة. نشر روزبرو مقالات في مجلات الولاية في مجال القيادة التربوية، وفي المجلات الوطنيــة. ومن ضمنها **ذي تيتشنــج بروفســور** (The Teaching Professor) . ونشر مقالات في مجلتين إلكترونيتين كنديتين، وفصلاً في كتاب، وأعمدة في صحف ونشرات عدّة. وقد جرى تكريم روزبرو لتدريسه في الجامعة، وللبحوث العلمية التي قام بها؛ وتحت قيادته، أصبح هناك اعتراف وطني باتحاد مدارس التربية بسبب الجوانب الأخلاقية والمعنوية لمجتمعها التعلُّمي. تتضمن اهتمامات روزبــرو أساليب التدريــس وفلسفة التعليم، والأخــلاق، وتاريخ علم التربية. يكتب روزبرو، ويجري البحوث ويحاضر على المستوى؛ المحلي والوطني والدولي، إضافة إلى أنه يستمتع بالتدريس في يونيونز جاكسون وجيرمان تاون وهندرسونفيل.

❋ ❋ ❋

رالف جي ليفيريت؛ يعمل مديراً لبرنامج الماجستير في التربية في جامعة يونيون، وهو أستاذ في التربية المخصوصة في جامعة جاكسون، ولاية تينيسي. وكان قد مارس التعليم في المدارس والجامعات الحكومية، والجامعات المخصوصة. عمل ليفيريت معلم مدرسة حكومية في مجالات عدّة للتربية المخصوصة، وبصورة رئيسة، الطلاب من ذوي الإعاقات الخفيفة، وممن يعانون صعوبات في التعلُّم. وقد مارس العمل في تقويم النطق واللغة، بدوام جزئي، مدة خمسة عشر عاماً. وخلال نصف هذا الوقت تقريباً، عمل خبيراً ومستشاراً في قسم الصحة العقلية في جامعة ميسوري. أخيراً التحق ليفيريت بالعمل بدوام جزئي اختصاصيّاً في أمراض النطق واللغة في مدرسة (وست تنيسي) للصّمّ. تتعلق اهتماماته البحثية وكتاباته المهنية المتخصصة، التي تتضمن مقالات في مجلات ودوريات وفصولاً من النصوص المهنية المرجعية - بالاحتياجات اللغوية للطلاب في التعليم الخاص بصورة شاملة. حضّر ليفيريت كثيراً من حلقات (ورش) العمل في تلك المجالات على المستويات كافة، محليّاً ووطنيّاً ودوليّاً. عام 2007، فاز ليفيريت بجائزة جيفرسون، التي تمنحها دار جانيت للنشر؛ لخدماته التي قدمها للمجتمع في مجال التعليم ومحو الأمية في منطقة جاكسون- ميدسون.

❋ ❋ ❋