

دمج التدريس في حياتك الأكاديمية

- الموازنة بين التدريس والبحث والخدمة الوظيفية
- التعامل مع قلق التدريس
- بعض الملاحظات الختامية

هل جعلتك قراءة هذا الكتاب تتساءل عن كيفية إيجاد الوقت الكافي للتعامل مع كل ما ينطوي عليه التدريس من أعباء مقرونة بواجباتك ومهامك كعضو بقسم علم النفس، ناهيك عن التزاماتك العائلية؟ إن كان الأمر كذلك، فنحن جميعاً في مركب واحد. وفي حقيقة الأمر، ستحتاج دوماً لوقت أكثر مما خططت لتخصيصه لمسؤولياتك التدريسية. وخصوصاً في بداياتك التدريسية، حيث يستغرق إنجاز كثير من المهام مثل تحضير الدروس، ولقاء الطلاب، والرد على رسائلهم الإلكترونية، وتصحيح واجباتهم واختباراتهم، ورصد درجاتهم وما شابه ذلك وقتاً أطول مما كنت تعتقد، لكن لا تيأس. فتجربتك الأولى لتدريس علم النفس في أول فصل دراسي لك من المحتمل أن تستهلك وقتاً أكثر مما ستحتاجه في أي فصول أخرى لاحقة رغم تكافئ الأعباء؛ وذلك لأنه كلما اكتسبت الخبرة وأضفت لمخزونك من المواد التدريسية ونظم

وأساليب التدريس فستصبح عملية التدريس تدريجياً أسهل وأقل استهلاكاً للوقت، مع الأخذ بالاعتبار أنها لن تكون أبداً هيئة أو سريعة. وسيكون لزاماً عليك دائماً إيجاد طرق لتحقيق التوازن بين جهودك الرامية إلى التدريس الفعال مع كل ما تبذله من جهود أكاديمية أخرى مثل كتابة البحوث وإعدادها، وحضور اجتماعات اللجان على مستوى القسم والكلية والجامعة، والمشاركة في الأنشطة والخدمات، وحضور المؤتمرات، وما إلى ذلك (كنج، ٢٠٠٢).

وفي الحقيقة، عندما نفكر في واقع تدريس علم النفس في معظم الأقسام، نتذكر تلك المقولة التي شاهدناها في مكاتب عدد من أساتذة علم النفس: "عندما تحاصرک التماسيح، فمن الصعب أن تتذكر أن هدفك الأساسي كان تفريغ المستنقع". ونتمنى أن تساعدك بعض النصائح والأفكار المقدمة في هذا الكتاب على إبقاء التماسيح في خلجانها والاستمتاع بمهنتك التدريسية كما نستمتع نحن بمهنتنا. وفي هذا الفصل الأخير، نقدم بعض النصائح والاقتراحات لمساعدتك على التحقيق الأمثل للموازنة الأكاديمية التي قد تتطلبها مهنتك، وتقليل الضغط الناجم عن القيام بذلك.

الموازنة بين التدريس والبحث والخدمة الوظيفية

يتوقع من المعلمين في كل قسم علم نفس تقريباً المشاركة في اثنين على الأقل من الأنشطة الأكاديمية الثلاثة الآتية: التدريس، والبحوث، والخدمة الوظيفية. وكما وضعنا في الفصل الأول، إذا كنت تعمل في معهد أو كلية آداب، فإن مسؤولياتك الرئيسية ستندرج غالباً تحت التدريس والخدمة الوظيفية. وفي بعض الكليات وجميع

الجامعات تقريباً، سيتوقع منك أيضاً إعداد البحوث ونشرها؛ لذا فالتوتر الناجم عن المطالب المتزامنة للتدريس والبحوث والخدمة الوظيفية سيكون شيئاً حقيقياً إلى حد كبير؛ لأنه ببساطة لا يمكنك أن تكون في مكانين في الوقت نفسه - إلا إذا كنت قد وجدت طريقة للتحويل على القوانين الفيزيائية التي تحكم الزمان والمكان. فإذا كنت في اجتماع لجنة فلن تتمكن من العمل على محاضرتك عن الإدراك الحسي مثلاً. وإذا كنت تقوم بتجربة في معملك، فلن تستطيع الاجتماع بطلابك في مكتبك. ومع ذلك، لا يعني هذا أن اهتماماتك بأهدافك المتعلقة بتدريسك وبحوثك وخدمتك الوظيفية غير متوافقة أو متعارضة بطبيعتها (لوي، ٢٠٠٣).

تكمن الفكرة في إيجاد الوقت المناسب لمتابعة كل أهدافك والسماح لنشاطاتك في كل مجال بالظهور والإشارة إليها لتعزيز أنشطتك في المجالات الأخرى (لوي، ٢٠٠٣). على سبيل المثال، إذا كنت تدير برنامجاً بحثياً في علم النفس، يمكنك استخدام نتائج أبحاثك لتوضيح محاضراتك في مجال بحثك. كذلك يمكن أن توضح الأمثلة المستخلصة من تجارب معمل محاضراتك في المقررات الأخرى التي تتطرق إلى مبادئ البحث العلمي، وتصميم التجارب، وأخلاقيات البحث. وفي المقابل، يمكن أن تقدح كتابة محاضرة متعلقة بعملك أو الإجابة عن أسئلة طلابك شرارة من الأفكار التي قد تؤدي إلى تطورات مهمة في أبحاثك. حيث من المرجح أن تحسن المهارات التي تطورها كمعلم قدرتك على تقديم عروض فعالة في المؤتمرات البحثية، وتقديم إسهامات نافعة بدءاً من التعبير عن نفسك في اجتماعات اللجان وحتى إخبار المجتمع والعامّة عن طبيعة عملك.

وتطبق العناصر المتبادلة من التدريس والبحث والخدمة كذلك في أقسام علم النفس، حيث تتركز الجهود والأهداف والمكافآت على إجراء البحوث واجتذاب المنح البحثية. وكدليل على ذلك، فكر في أن العديد من الباحثين المعروفين في مجال علم النفس هم أيضاً معلمون مميزون، حيث يستخدم هؤلاء بحوثهم ومعرفتهم الوثيقة ببحوث الآخرين لبث الحيوية في مقرراتهم وتزويد طلابهم من الجامعيين وطلاب الدراسات العليا بلمحة عما يجري في تخصص علم النفس وآخر ما توصل إليه العلم في هذا المجال. وعلى الرغم من أن بعض أساتذة علم النفس في جامعات أبحاث كبرى يقولون أنهم يفضلون القيام بالبحوث على التدريس، فإن الأغلبية العظمى من أساتذة علم النفس عموماً (حوالي ٩٠٪ من أساتذة الكليات والجامعات) يشعرون بأن التدريس جزء مهم من وظيفتهم (بوير، ١٩٩٠).

لذا لو سمعت زملاء يشكون من عبثهم التدريسي أو من طلابهم، فتذكر أن ذلك لا يعني بالضرورة أنهم لا يستمتعون بالتدريس، حيث يشتكي المعلمون كثيراً كما يشتكي الطلاب، فالتدريس هو من الأشياء التي تسهل الشكوى فيها، خاصة في قسم ذي توجه بحثي. وحتى لو لم يكن التدريس مقدساً حقاً في قسمك، لا تنخدع بالاعتقاد بأنه غير مقدر في مؤسستك التعليمية (كيمب واويف، ٢٠٠٣). فإذا كان لديك اهتمام صادق بالتدريس وبأن تصبح من أفضل المعلمين، فلا تخشى مواصلة ذلك الاهتمام. ويتردد كثير من طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس الجدد في الجامعات البحثية في الحديث عن رغبتهم في تدريس علم النفس، فإذا كنت من هذه النوعية، فأبقِ أذنيك مفتوحة واعرف أياً من زملائك معروفاً بتدريسه الفعال واطلب منه المساعدة

أثناء تطويرك لمقرراتك وأسلوب تدريسك. واعرّف أيضاً ما إذا كانت مؤسستك التعليمية تشارك في برنامج إعداد أساتذة المستقبل (the Preparing Future Faculty program) والذي تدعمه (the Pew Trusts and the Association of Graduate Schools) والذي يقدم الفرص لطلاب الدراسات العليا والأساتذة للتدريس لأن يتعلموا عن التدريس ما لم يتعلموه من قبل (كنيدي، ١٩٩٧).

بعض النصائح المفيدة للوقت لمزيد من التدريس الفعال

تشمل أهم النصائح التي قد يقدمها لك ناصحوك المخلصون القواعد الأساسية للاستخدام الفعال لوقتك المتاح للأنشطة المتعلقة بالتدريس. على سبيل المثال:

١- احتفظ بكل شيء، حتى لو لم تخطط لإنشاء ملف التدريس الذي أشرنا إليه في الفصل الثامن، لا تتخلص من قوائم الدرجات، وأوراق الاختبارات، ومراسلات الطلاب، ونتائج تقييمات الطلاب، وأي شيء آخر يتعلق بمقرر لمدة لا تقل عن سنتين، حيث يمكن أن يوفر الاحتفاظ بهذه المواد في متناول اليد الكثير من الوقت والمشاكل عندما يطلب طالب ما رؤية ورقة اختبار المصححة للفصل الماضي، أو يدعي أن هناك خطأ حسابياً في درجته النهائية.

٢- كما جاء في الفصل الرابع، سجل ملاحظاتك حول كيفية انقضاء كل مقرر، ليس فقط من حيث ما نفع وما لم ينفع، ولكن أيضاً حول ما إذا كنت متقدماً أو متأخراً عن الجدول المدرج في توصيف مقرر. امض بعض الدقائق بعد كل درس في مراجعة ملاحظات محاضرتك لتذكير نفسك بما يجب أو لا يجب عليك القيام به في المرة القادمة عند تقديم تلك المادة أو إجراء ذلك النشاط أو ما شابه ذلك. ضع إشارة في ملاحظاتك

لييان حجم المادة التي تناولتها في كل درس، حتى تتمكن من مقارنتها مع ما خططت لتناوله في المقرر، حيث يمكن لهذه الدقائق من التفكير أن تساعدك على إعادة تشكيل خططك، وتجنب الأخطاء، وحل المشاكل؛ وبالتالي توفير الوقت عندما تبدأ في التخطيط للمقرر التالي. وللمساعدة في هذا الصدد، أنشئ مجلداً لكل درس لحفظ الملاحظات، وشفافيات العرض، وغيرها من المواد التي استخدمتها في ذلك الدرس. (إذا كنت تفضل جمع هذه المواد لكل مقرر بدلاً من كل درس، نقترح استخدام مجلد كبير ثلاثي الحلقات لكل مقرر). وإذا كنت مهووساً بالدقة كما نحن، يمكنك أن تستخدم الغلاف الداخلي لكل مجلد لإنشاء قائمة تذكير بجميع المنشورات، وتسجيلات الفيديو، والكتب، وأجهزة العرض، والأقراص المدمجة، وغيرها من الأشياء التي ستحتاجها لذلك الدرس. يمكن أيضاً استخدام هذه المجلدات لحفظ المقالات الصحفية، والملاحظات حول بعض الأمثلة الجيدة والتطبيقات المثيرة للاهتمام للمفاهيم وأي معلومات أخرى قد تواجهها، ومن شأنها أن تساعدك على تحديث وتنشيط كل درس في كل مرة.

٣- أنشئ النسخ الخاصة بك للنماذج التدريسية التي تطرقنا إليها في الفصل السادس للتعامل مع أعذار الطلاب، والشكاوى حول فقرات الاختبار، وما شابه ذلك. إن تطوير النماذج للتعامل مع هذه المشكلات لن يوفر لك الوقت فقط، بل سيقبل أيضاً من عدد القرارات السريعة التي قد تضطر لإصدارها أثناء تدريسك.

٤- أنشئ دليلاً للأرقام الهاتفية، وعناوين البريد الإلكتروني، ومواقع الإنترنت المفيدة التي تساعدك على إحالة الطلاب إلى أنواع مختلفة من المساعدة، والخدمات والتسهيلات المقدمة في الحرم الجامعي، وإلى مصادر إضافية للمعلومات ذات الصلة

بالمقرر. وكما جاء في الفصل السادس، فإن الاحتفاظ بهذه المعلومات في متناول اليد، والاحتفاظ بنسخة منها في البيت وكذلك المكتب وفي حقيبتك يمكن أن تجعل المناقشات وتبادل البريد الإلكتروني مع الطلاب أكثر فعالية بالنسبة لك وأكثر قيمة بالنسبة لهم.

٥- وأخيراً، لا تعد اختراع العجلة. مهما واجهت في مقرراتك (سواء اتصالات من الطلاب في منتصف الليل، أو حتى دخول زوج من الكلاب في قاعتك الدراسية) فذلك ربما حدث بالفعل لمعلمين آخرين. عندما تجد معلماً خبيراً وموثوقاً في قسمك فلا تتردد في استشارته بصورة دورية (خاصة خلال سنة تدريسيك الأولى) حول المشاكل والتحديات التي تواجهك في تدريسيك، وطلب النصيحة عما يجب عليك فعله.

التعامل مع قلق التدريس

لا تنبع ضغوط الحياة الأكاديمية لدى كثير من معلمي علم النفس من الجهود المستمرة اللازمة للموازنة بين التدريس والبحث والأنشطة الخدمية فقط، ولكن أيضاً من القلق حول التدريس نفسه. وبرغم كل شيء، يعتبر التدريس شكلاً من أشكال الخطابة، والخوف من التحدث أمام الجمهور هو بلاء مشترك إلى حد بعيد، حيث أظهرت إحدى الدراسات المسحية أن ٨٧٪ من معلمي علم النفس يعانون من بعض القلق المرتبط بالتدريس، وتتراوح وصف ٢٨٪ منهم لقلقهم من الكبير إلى الحاد للغاية. ويتعلق خوف هؤلاء بالوقوف أمام الصف، واحتمال عدم تمكنهم من إجابة أسئلة الطلاب، واحتمالية صدور تعليقات عدائية من الطلاب (جاردنر وليك، ١٩٩٤).

وتقودنا خبرتنا الطويلة في مساعدة طلاب الدراسات العليا على تدريس علم النفس إلى الاعتقاد بأن الأرقام المذكورة في هذه الدراسة ربما تكون دقيقة. وإذا كانت كذلك، فهذا يعني أن الكثير من معلمي علم النفس يعانون من القلق في الصف والذي قد يكون شديداً بما يكفي لعرقله أدائهم كمعلمين، حتى بعد سنوات من التدريس.

بعض العلامات المحتملة لقلق التدريس

تتعلق بعض علامات قلق التدريس مثل الصوت المرتعش المرتبط بالخوف، ولكن بعضها الآخر يبدو كمشكلات سلوكية للمعلمين يسهل جداً إساءة تفسيرها من قبل الطلاب كدليل على العجز، أو الكسل، أو العدوانية، أو عدم الاهتمام. ويمكن أن تظهر هذه العلامات الأكثر حدة للقلق الهدام في الصف في إحدى الصور التالية:

١- التفكير المشتت. خصوصاً عند الإجابة عن أسئلة الطلاب، حيث ينتهي المطاف ببعض المعلمين بإعطاء إجابات طويلة ومشوشة وملتوية ومربكة بسبب تضارب القلق مع الوصول للمعلومات التي يحتاجونها للإجابة عن السؤال. وقد يسبب القلق لآخرين التحريض على العدائية أو السخرية أو الإجابات المتنازلة التي قد تميل إلى تثبيط طرح الأسئلة من قبل الطلاب في المستقبل.

٢- أساليب الانسحاب. يظهر بعض المعلمين الذي يجدون عدم الراحة بالتعامل مع الطلاب ذلك من خلال إظهار أنهم "مشغولون جداً" عن الحديث مع الطلاب بعد انتهاء الدرس، أو عدم تواجدهم في ساعاتهم المكتتية المقررة، أو وضع قيود على التواصل بين المعلم والطالب وتبادل البريد الإلكتروني. ويلجأ أولئك الذين يعتبرون إلقاء المحاضرة بالنسبة لهم ممارسة مخيفة إلى أي شيء يمكن أن يفكروا به لل

وقت الدرس دون اللجوء إلى الإلقاء. وقد يشمل هذا تقديم عروض الفيديو، ودعوة الكثير من الضيوف المحاضرين، وجدولة عروض يقدمها الطلاب كلما كان ذلك ممكناً.

٣- الإفراط أو التفريط في تنظيم المحاضرات. يسبب مجرد التفكير في مواجهة

الدرس القادم لبعض المعلمين رعباً وتهديداً يجعلهم يتجنبون التحضير لمحاضراتهم حتى اللحظة الأخيرة. وتكون النتيجة درساً غير مريح للمعلم، ومملأً بشكل مفرط للطلاب. ويسعى معلمون آخرون للتعامل مع قلقهم من خلال التحضير بدقة مفرطة لكل درس، ويشمل ذلك الكتابة المكثفة، وملاحظات مفصلة للمحاضرة ليستهي بهم المطاف بإلقاء الدرس وكأنهم يقرأونه قراءة على الطلاب الذين يقضون الوقت دون فعل أي شيء سوى تلقي كلام يملأ عليهم.

٤- تنمية علاقات صارمة أو متساهلة بشكل مفرط مع الطلاب. يحاول بعض

المعلمين الذين يتركز قلقهم على احتمالية عدم رضا الطلاب عن مقرراتهم أو تشكيلهم تحديات لسلطتهم إلى إما محاولة ترهيب الطلاب وإما التساهل الشديد من أجل إزالة أي سبب للشكوى. وبالنسبة للنوع الأول فستكون قائمة قواعد وقوانين الصف المشمولة في توصيف مقرراتهم (انظر الفصل الثاني) مبالغاً فيها. على سبيل المثال، نعرف أحد معلمي علم النفس الذي يمنع تسجيل محاضراته من خلال التهديد بالمقاضاة بموجب الأحكام الواردة في قانون ولايته المتعلقة بجرائم انتهاكات الخصوصية غير المصرح بها. وفي النوع الآخر، سيقوم المعلمون القلقون بأي شيء للحصول على رضا طلابهم وتأييدهم، حيث ستكون اختباراتهم سهلة ومتطلبات مقرّرهـم مرنة (نعرف أحد المعلمين الذي يسمح لطلابه بالتصويت على عدد الاختبارات التي سيأخذونها)،

وسيرفعون درجة طالب لمجرد ظهور أول بادرة للشكوى (دون اعتبار لتقلب التقييم)، وربما يكشفون حتى عن أسئلة الاختبار قبل موعده استجابة لمضايقات الطلاب.

٥- ظهور "الشخصية المتعددة". يمكن أن يحول القلق المتعلق بالتدريس الشخص الذي عادة ما يكون هادئاً ومهذباً في معظم الحالات إلى شخص دفاعي وعدائي وصارم في الصف. ويمكن أن يشمل جزء من هذا التحول جنون الارتياب، حيث سمعنا عدداً من المعلمين الواعين والعقلاء يعبرون عن مخاوفهم من أن هدف الطلاب من الحضور هو جعلهم يبدون أغبياء فقط.

عشر أساطير مخيفة عن التدريس

نتمنى أن تساعدك تدريبات تحديد الأهداف، واقتراحات تخطيط المقرر، وإستراتيجيات إدارة الصف، ومهارات علاقة المعلم بالطلاب التي ناقشناها في الفصول السابقة على أن تجعل من الأسهل بالنسبة لك أن تشعر بالراحة والثقة أثناء التدريس. وإذا كنت بحاجة لمزيد من المساعدة لمعالجة مشاعر العصبية قبل وأثناء الدروس فربما تحتاج لصقل مهارات الاسترخاء لديك من خلال استشارة إحدى موارد التدريب على الاسترخاء العديدة (مثل، بيرنشتاين وبوركوفك وهازلت-ستيفنز، ٢٠٠٠؛ جي سي سميث، ٢٠٠٠). تذكر أيضاً أن ما نقوله لنفسك عن التدريس وعن نفسك كمعلم يمكن أن يكون له أيضاً تأثير كبير على مستوى راحتك أثناء التدريس. وحتى لو كنت مستعداً جيداً للدرس وماهراً في الاسترخاء فقد تكون ما تزال تزعج نفسك بأفكار حول عدم استعدادك حقاً للتدريس، وعن عدم معرفتك وإلمامك بعلم النفس بما يكفي لتدريسه، وعن كونك محتالاً أو مخادعاً، وما شابه ذلك. ويمكن أن تتعارض

هذه الأفكار غير العقلانية والمحبطة للنفس مع التدريس الفعال ليس فقط من خلال تشتيت أفكارك أثناء الدرس بل أيضاً من خلال رفع مستوى قلقك بما يكفي لتعطيل وإعاقة أدائك (إليس Ellis، ١٩٦٢).

نحن ندرك كم هي مخيفة هذه الأفكار لأننا (مثل معظم معلمي علم النفس الآخرين في بداية حياتهم المهنية) عانينا بأنفسنا من هذه الشكوك الذاتية. وفي الواقع، لا يمكن لأي أحد يهتم بالتدريس الفعال أن يقف للمرة الأولى أمام صف علم نفس دون أن يتساءل كيف يمكن أن يكون قد أصبح فعلاً هو المعلم! ولحسن الحظ، وكما هو الحال مع مهاراتك التدريسية، فإن ثقتك بنفسك ستتمو مع الخبرة، خاصة إن كنت تستطيع أن تتعلم التفكير بواقعية وعقلانية حول دورك كمعلم. ونعتقد أن أفضل طريقة للحفاظ على هدوئك في الصف سواء كانت الأمور تسير على ما يرام أو العكس هي معرفة (والاستعداد لمواجهة) ١٠ أساطير وخرافات حول التدريس، والتي تميل إلى جعله أكثر إثارة للقلق والتوتر مما يجب أن يكون، وهي كالآتي:

١- ينبغي أن أبقى دائماً في دور "المعلم" أثناء قيامي بالتدريس حتى لو كان ذلك يعني قمع ردود فعلي التلقائية كإنسان. إن محاولة أن تكون بلا مشاعر، أو ثابت الجنان، أو غير متحيز، أو أن تسن أي سلوك آخر تشعر بتماشيه مع دور "المعلم" يمكن أن تضيف في الواقع عبئاً إضافياً لعملك في الصف. لا تتوقع لنفسك أن تكون إنساناً خارقاً. وحتى لو أن زوج الكلاب الذي ذكرناه سابقاً قد دخل صفك فلا تحاول تجاهله. فلا بأس أن تكون مندهشاً ومتسلياً مع طلابك في مثل هذه المواقف. باختصار، مكافحة أسطورة "دور المعلم" سهلة جداً تماماً مثل سهولة السماح

لشخصيتك بالظهور لطلابك. ولا يفعل كثير من المعلمين ذلك بسبب الأسطورة التي سنناقشها تالياً.

٢- إذا خرجت من دور "المعلم" فسأفقد احترام طلابي. هذه الأسطورة هي الشكل المختلف للاعتقاد الشائع بأنك إذا ما سمحت لأحد بالتعرف عليك فسيكتشف كم أنت غير مؤهل أو ملائم. وهي أيضاً تحمل افتراض أن الطلاب ضدك منذ البداية، ويجسسون باستمرار نقاط الضعف من أجل الهجوم. ونعتقد نحن أن ميل الناس لبناء جدران حول أنفسهم للحماية من الألم العاطفي هو مشكلة في الصفوف الدراسية كما هو الحال في نواحي الحياة الأخرى. وكما لاحظنا في الفصل السادس، فإن الغالبية العظمى من طلابك يريدون لك النجاح وسيدعمونك إذا ما أظهرت لهم ببساطة أنك تهتم بهم وبالتدريس. وسيكون من السهل عليك أن تبدأ كشف ذاتك الحقيقية للصف إذا تعاملت مع الأسطورة القادمة.

٣- كمعلم يعرف كل شيء، ينبغي ألا أسمح لنفسني أبداً بأن أبدو غير متأكد من شيء أو جاهلاً لمعلومة أو أعترف أنني كنت مخطئاً. لا يمكن لأي أحد أن يعرف كل شيء عن علم النفس. ولا يتوقع منك طلابك أن تكون عالماً بكل شيء، فلماذا تتوقع ذلك لنفسك؟ وكما وضعنا في الفصل الرابع، لا حرج في أن تدع طلابك يعرفون أنك مثلهم إنسان غير معصوم من الخطأ. فلن يعترضوا على كونك غير كامل، لكنهم لن يجبروا إصرارك على الظهور والتباهي عندما تكون غير متأكد أو غير ذلك من مظاهر التزييف في الصف. تذكر أنه لا بأس أن تضع لك مظهراً، ولكن لا تتظاهر بشيء خلاف حقيقتك.

٤- يجب على طلابي احترامني لأنني معلمهم. يتوقع كثير من المعلمين من طلابهم احتراماً لا يتزعزع في جميع الأوقات، ويشعرون بالاستياء الشديد إذا ما لاحظوا أي تلميح يدل على أن طلابهم ليسوا مذعنين لهم تماماً. ونعتقد أن فزع وغضب هؤلاء المعلمين وردود الفعل السلبية الأخرى هي هدر للطاقة العاطفية. وعلى الرغم من أننا نعتقد أن الطلاب يجب أن يكونوا متسمين بالاحترام، فنحن نعرف من خبرتنا الطويلة أن المعلمين لا يحصلون دائماً على الاحترام، على الأقل ليس من كل طالب. ربما لا تكون هذه الحقيقة عن الحياة التدريسية مرغوباً بها، لكن القلق حيالها لن يساعدك على التعامل مع قلة من الطلاب مثيري المشاكل الذين قد تواجههم. وكما وضحنا في الفصل السادس، فإن معالجة السلوكيات غير الحضارية في الصف تكون أسهل وأقل إجهاداً إذا لم تأخذها على نحو شخصي؛ لذا ابق هادئاً، وتعامل مع المشكلة في الصف، وربما على انفراد خارج الصف، ولكن لا تتسرع في استنتاج أن أي عدم احترام حتى لو كان من طالب واحد هو دليل على نقص في قدراتك التدريسية.

٥- يجب أن يهتم طلابي دائماً بما أقوله. سيكون مثالياً لو اهتم جميع طلابنا بكل شيء نقوله ونفعله في كل درس، لكن الحال ليس دائماً كذلك. وفي الواقع، يعتقد أن حوالي ٢٠٪ من طلابنا فقط يولون انتباهاً كاملاً لنا في أي لحظة محددة (كاميرون، ١٩٩٠). لدينا جميعاً ميل لصرف الانتباه خلال ندوة أو أي عرض آخر؛ لذا عندما ترى القليل من الطلاب يفقدون التركيز خلال الدرس فلا يعني هذا أنك فشلت. وحتى لو رأيت الكثير من الطلاب يفقدون التركيز خلال الدرس فليس هناك حاجة للقلق، لكن ذلك قد يكون دليلاً على أنه قد حان الوقت لإدخال بعض

تدريبات التعلم النشط أو طرح أسئلة على الصف. وقد يكون أيضاً بمثابة التذكير لك لإعادة النظر في محاضرتك أو ذلك الجزء من المحاضرة؛ ليكون أكثر إثارة للاهتمام في المرة القادمة. وقد تواجه أيضاً طلاباً يظلون معزولين عن الدرس مهما عملت ومهما كان تقديمك جيداً. فإذا سببت لك تعبيرات شعورهم بالملل أو عدم اهتمامهم بعض الإزعاج، فناقش الحالة معهم خارج الصف (انظر الفصل السادس). ربما لا يكون لديهم الاهتمام في جميع دروسهم، أو ربما يكونون مجبرين على دراسة مقررك لإكمال متطلبات غير مرغوب فيها. ومهما كانت الحالة، تذكر أنه أحياناً يوجد عدم تطابق بين أهدافك وأهداف الطالب، وإذا حدث هذا فليس هناك حاجة للانزعاج منه أو الشك في قدراتك التدريسية.

٦- يجب أن يتعلم طلابي كل شيء أدرسه. سيكون من الرائع حقاً أن يحرز طلابك درجات عالية وأن يحتفظوا بما تعلموه في مقررك لسنوات قادمة. ولكن لسوء الحظ، لن يتعلم أو يتذكر حتى أذكى الطلاب وأكثرهم دافعية كل شيء تدرسه لهم. وسيفاوت أداء طلابك ويؤدي بعضهم أفضل من بعضهم الآخر حتى لو كنت أفضل معلم في العالم، حيث إن بعضهم سيؤدون أداءً ضعيفاً في الاختبارات وبعضهم سينسى الكثير من مادتك العلمية التي قدمتها بعناية في غضون أيام من الاختبار النهائي. وباختصار، مهما بذلت من جهد في تنظيم وتقديم مقررك ومهما كانت اختباراتك صادقة وثابتة فلن يؤدي بعض طلابك كما كنت تأمل أو كانوا يأملون. لن تكون هذه النتائج سارة، ولكن يجب أن تعترف بأنه لا مفر منها في بعض الحالات، وأنها لا تعكس دائماً قدراتك التدريسية بصورة كاملة. يشير ضعف أداء الطالب في بعض الأحيان إلى

نقص في دافعية أو قدرات الطالب نفسه. وإذا كنت قد بذلت كل ما تستطيع من أجل التدريس بصورة جيدة، ومساعدة طلابك الذين يحتاجون للمساعدة، وتقييم أدائهم بشكل عادل، فلا تقلق كثيراً من ظهور منحنى "الجرس" في رسم توزيع درجاتك.

٧- يتصف الطلاب أساساً بالكسل والبلادة والغش والاهتمام بالدرجات فقط.

سيتوقع المعلمون الذين يتصرفون وفقاً لهذه الأسطورة منذ اليوم الأول في الصف أنه لا أحد من الطلاب سيؤدي واجب القراءة المطلوب في وقته، أو أن الجميع سينزلون أوراق البحث الفصلي جاهزة من الإنترنت؛ ونتيجة لذلك الاعتقاد سيخلقون جواً من العدائية في الصف مما سيجعل عملية التدريس عملية مرهقة ومزعجة لجميع الأطراف دون داع لذلك. ويمكنك القضاء على مصدر التوتر والانزعاج هذا من خلال الاعتراف بأنه رغم أن بعض الطلاب كسالى، وبعضهم ليسوا أهلاً للثقة، وبعضهم الآخر ليسوا أذكياء جداً ولا يهتمون بالتعلم، فإن معظمهم لا تنطبق عليه هذه الصفات. (وحتى لو كانوا جميعاً بهذه الصفات فقد لا تكون قادراً على إصلاحهم جميعاً، ونحن لا نعتقد أنه من واجبك محاولة ذلك). افترض الأفضل عن طلابك ثم تعامل مع الحالات ذات المشاكل عندما تظهر لك من خلال سلوكياتهم.

٨- ينبغي أن تشمل محاضراتي جميع القراءات المحددة في مقرري. يجد المعلمون

الذين تحكمهم هذه الأسطورة أنفسهم يندفعون متسرعين في محاضراتهم في محاولة لتناول أكبر قدر ممكن من مواد القراءة المحددة. وستكون النتيجة تجربة دراسية محمومة بلا متعة أو فائدة سواء للمعلم أو الطالب. وكما ذكرنا في الفصل الثالث، نعتقد أن الطلاب ينبغي أن يتحملوا بعض المسؤولية في التعلم الذاتي؛ لذا لا تشعر

بالذنب بشأن عدم تناول جميع المواد المحددة في الصف. ونجد أنه من الممتع تقديم كمية معقولة من المادة العلمية بوتيرة مريحة نسبياً وبعمق يكفي لتحفيز اهتمام الطلاب في قراءة الكتاب الدراسي بأنفسهم وربما في دراسة مقررات إضافية في علم النفس.

٩- مقررري هو الوحيد لدى طلابي، أو أهم مقرر لديهم. يميل كثير من معلمي علم النفس إلى المبالغة في تقدير أهمية مقرراتهم في حياة طلابهم. وبذلك ينسى هؤلاء المعلمون أن بعض أو معظم طلابهم ليسوا متخصصين في علم النفس، وأن عليهم أيضاً الإيفاء بمتطلبات القراءة والواجبات المكتوبة لمقررات عديدة أخرى. لذلك حتى لو كان مقرر في علم نفس الشواذ مثلاً هو أهم مقرر لديهم فطلابك سيحتاجون لمعرفة كيفية تلبية متطلباتك بالإضافة إلى متطلبات المعلمين الآخرين. وهذه الحقيقة جديرة بالذكر عندما تستعد لوضع قائمة القراءات المطلوبة، وتحديد واجبات الكتابة، وما شابه ذلك. وإذا سبب لك تقصير طلابك في التحضير للدرس، أو تجاوزهم للمواعيد المحددة للتسليم، أو طلباتهم للتمديد بعض التوتر والإزعاج، فإن الحل الجزئي لهذه المشكلة ربما يكمن في إعادة النظر في مدى واقعية توقعاتك عن طلابك. نحن لا نؤيد فكرة تخفيف المقررات أو توقع الحد الأدنى من الطلاب، ولكننا لا نعتقد أن هناك أي معنى في إضافة أعباء وضغوط أخرى للتدريس من خلال محاولة القيام بأشياء كثيرة جداً. وفي رأينا، يمكنك أن تجعل التدريس أقل إجهاداً وأكثر فعالية في نهاية المطاف من خلال تبني أهداف طموحة ولكنها واقعية.

١٠- أنا في منافسة مع زملائي المعلمين. قد تكون هذه الأسطورة في نهاية الأمر هي الأكثر إثارة للقلق مما سبق، حيث إن اتخاذ نهج تنافسي في التدريس والقلق حول

مكائنتك من حيث تميز التدريس لن يكون مثمراً للغاية سواء من حيث تحسين قدراتك التدريسية أو تقليل قلق التدريس لديك. وفي الواقع، يساعد الاتجاه التنافسي على استمرار القلق من خلال عزلك عن المساعدة التي قد تحتاجها للتدريس بشكل أفضل وجعله أكثر متعة. وإذا استطعت رفض أسطورة المنافسة فستجد أنه من الأسهل بكثير الاستفادة من مصادر تقديم المساعدة والمشورة في التدريس والتي ذكرناها في هذا الكتاب.

وباختصار، يمكن أن يكون التدريس أقل إجهاداً وأكثر متعة إذا كنت لا تركز فقط على ما تقدمه في محاضراتك ومدى تنظيمها بعناية، ولكن أيضاً على أن تكون أكثر واقعية بشأن تدريسيك. خفف على نفسك، ولا تأخذ مشاكل التدريس بجدية تامة جداً، ولا تجعل نفسك محكوماً بأساطير هزيمة الذات التي يمكن أن تجعل من تدريس علم النفس كابوساً مخيفاً.

بعض الملاحظات الختامية

قدمنا في الفصل الأول قائمة من المبادئ الأساسية للتدريس الفعال التي قد تجدها جميعاً قيمة كما وجدناها. ولكن في خضم تزامم الأشياء الأخرى التي تؤثر على حياتك الأكاديمية فقد تجد من الصعب تذكرها جميعاً عند تخطيط مقرراتك وكتابة محاضراتك والتعامل من طلابك. لذلك لكي تذكر نفسك بالطريقة التي تريد لإجراء الجوانب التدريسية في حياتك الأكاديمية، لما لا تضع نسخة من هذه المبادئ في مكان بارز في مكتبك وربما حتى في مكان قراءتك في البيت؟ حيث يمكن أن تكون بمثابة

الإرشادات المفيدة عند التفكير في العديد من القرارات التدريسية التي سوف تتخذها في السنوات القادمة.

نأمل أن يساعدك هذا الكتاب على جعل التدريس أحد أكثر جوانب حياتك الأكاديمية عطاءً وجزاءً. ونأمل أيضاً أنك ستستمر في قراءة وتعلم كل ما تستطيع عن التدريس، وأنت ستحاول استخدام تقنيات مبتكرة في دروسك، وأنت ستبذل كل ما تستطيع لنقل ما تعلمته للمعلمين الجدد الذين سيتتبعون خطاك بأيديهم المبللة بعرق الرهبة وقلوبهم المفعمة بالأمل، متمنين لك كل الخير والتوفيق في حياتك الأكاديمية.

المراجع

- Allen, M. (2000). Teaching non-traditional students. *APS Observer*, 13(7), 16-17, 21, 23.
- American Psychological Association. (2002). Ethical standards of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Andersen, J. (1986). Instructor nonverbal communication: Listening to our silent messages. In J. Civikly (Ed.), *Communicating in college classrooms: New directions for teaching and learning* (No. 26; pp. 41-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Anderson, J. (1999). Faculty responsibility for promoting conflict-free college classrooms. *New Directions in Teaching and Learning*, 77, 69-76.
- Anderson, J. (2001). Tailoring assessment to student learning styles: A model for diverse populations. *American Association for Higher Education Bulletin*, 53, 3-7.
- Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory: An integrated approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Angell, R. (1928). *The campus: A study of contemporary undergraduate life in the American university*. East Norwalk, CT: Appleton-Century-Crofts.
- Angelo, T., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Appleby, D. (2001). The covert curriculum. *Significant Difference: Newsletter of the Council of Teachers of Undergraduate Psychology*, 10, 1,3.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ashcroft, K., & Foreman-Peck, L. (1994). *Managing teaching and learning in further and higher education*. London: Falmer.
- Askew, P. (1998, January). University of Illinois, "Who's Coming to College Seminar." Urbana, IL.
- Astin, A. (1990). *The Black undergraduate: Current status and trends in the characteristics of freshmen*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, University of California.

- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A., Parrott, S., Korn, W., & Sax, L. (1997). *The American freshmen: Thirty year trend*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education and Information Studies, University of California.
- Astin, A. W., Banta, T. W., Cross, K. P., El-Khawas, E., Ewell, P. T., Hutchings, P., et al. (2003). 9 principles of good practice for assessing student learning. Washington, DC: American Association for Higher Education. Retrieved November 24, 2003, from <http://www.aahe.org/assessment/principles.htm>.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge*. London: Kluwer Academic.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bailey, J. (2002). Remembering 100 student names: Beginning an introductory psychology course with a demonstration of memory. *Association for University Regional Campuses of Ohio*, 8, 176-185.
- Bailey, J. (2003, January). *The quiet student: Methods for ending the silence*. Presentation at the 25th Annual National Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, FL.
- Baker, L., & Lombardi, B. (1985). Students' lecture notes and their relation to test performance. *Teaching of Psychology*, 12, 28-32.
- Balch, W. (1989). Item order affects performance on multiple-choice exams. *Teaching of Psychology*, 16, 75-77.
- Barrick, K. (1998, March). Creating a syllabus. Presentation to University of Illinois, Urbana-Champaign Faculty, Urbana, IL.
- Bayer, A., & Braxton, J. (1998). The normative structure of community college teaching. *Journal of Higher Education*, 69, 187-202.
- Bayly, M., & Spiker, M. (2003, January). The much maligned pop quiz: *How to improve its image and simultaneously benefit the student*. Paper presented at the 25th National Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg, FL.
- Beard, R., & Hartley, J. (1984). *Teaching and learning in higher education* (4th ed.). London: Harper and Row.
- Beard, R., & Senior, I. (1980). *Motivating students*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bergin, D. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34, 87-98.
- Bernstein, D. A. (1983). Dealing with teaching anxiety. *Journal of the National Association of Colleges and Teachers of Agriculture*, 27, 4-7.
- Bernstein, D. A. (1993). Excuses, excuses. *APS Observer*, 6, 4.
- Bernstein, D. A., Borkovec, T. D., & Hazlett-Stevens, H. (2000). *New directions in progressive relaxation training: A guidebook for helping professionals* (2nd ed.). New York: Praeger.

- Bernstein, D. A., & Nash, P. (2005). *Essentials of Psychology*, (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Bernstein, D. A., Penner, L., Clarke-Stewart, A., & Roy, E. (2003). *Psychology*, 6th edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Bernstein, D. J., Jonson, J., & Smith, K. L. (2000). An examination of the implementation of peer review of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 73-85.
- Billson, J., & Tiberius, R. (1998). Effective social arrangements for teaching and learning. In K. Feldman & M. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in the college classroom* (2nd ed., pp. 561-576). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Bjork, R. A. (1979). An information-processing analysis of college teaching. *Educational Psychologist*, 14, 15-23.
- Bjork, R. A. (1999). Assessing our competence: Heuristics and illusions. In D. Gopher & A. Koriati (Eds.), *Attention and performance XVII. Cognitive regulation of performance: Interaction of theory and application* (pp. 435-459). Cambridge: MIT Press.
- Bleske-Rechek, A. (2001). Obedience, conformity, and social roles: Active learning in a large introductory psychology class. *Teaching of Psychology*, 28, 260-262.
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Boehrer, J., & Linsky, M. (1990). Teaching with cases: Learning to question. In M. D. Svinicki (Ed.), *The changing faces of college teaching: New directions for teaching and learning* (pp. 41-57). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boice, R. (1996). *First-order principles for college teachers: Ten basic ways to improve the teaching process*. Boston, MA: Anker.
- Boice, R. (1998). Classroom incivilities. In K. Feldman & M. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in the college classroom* (2nd ed., pp. 347-369). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Boice, R. (1998). New faculty as teachers. In K. Feldman & M. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in the college classroom* (2nd ed., pp. 241-255). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, DC: The George Washington University School of Education and Human Development.
- Bowers, W. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Boyd, D. (2003). Using textbooks effectively: Getting students to read them. *American Psychological Society Observer*, 16, 25-26, 32-33.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braskamp, L., & Ory, J. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. Boston: Jossey-Bass.

- Brelsford, J. W. (1993). Physics education in a virtual environment. In Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Human Factors and Ergonomics Society. Santa Monica, CA: Human Factors.
- Bringle, R., & Duffy, D. (1998). *With service in mind: Concepts and models for servicelearning in psychology*. Washington, DC: AAHE.
- Bronstein, P., & Quina, K. (1988). *Teaching a psychology of people: Resources for gender and sociocultural awareness*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Brooke, C. (1999). Feelings from the back row: Negotiating sensitive issues in large classes. *New Directions in Teaching and Learning*, 77, 23-33.
- Brookfield, S. (1996). Brookfield's questions. *The National Teaching & Learning Forum*, 5, 8.
- Brookfield, S. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Brookfield, S., & Preskill, S. (1999). Discussion as a way of teaching: *Tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brooks, D., Nolan, D., & Gallagher, S. (2000). Web-teaching (2nd ed.). Retrieved March, 2003 from <http://dwb.unl.edu/Book/Contentsw.html>.
- Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Effective student use of computerized quizzes. *Teaching of Psychology*, 28, 292-294.
- Brown, G., & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. New York: Methuen.
- Brown, N. (2000). Creating high performance classroom groups. New York: Falmer.
- Buskist, W., & Saville, B. (2001). Rapport-building: Creating positive emotional contexts for enhancing teaching and learning. *APS Observer*, 14, 12-13, 19.
- Buskist, W., Tears, R., Davis, S. R., & Rodrigue, K. M. (2002). The teaching of psychology course: Prevalence and content. *Teaching of Psychology*, 29, 140-142.
- Cambridge, B. (2001). Fostering the scholarship of teaching and learning: Communities of practice. In D. Lieberman & C. Wehlburg (Eds.), *To improve the academy* (pp. 3-16). Bolton, MA: Anker.
- Cameron, R (1990). At a lecture—only 12% listen. In R. Adler & N.Towne (Eds.), *Looking out: Looking in* (6th ed., p. 251). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Cannon, R., & Newble, D. (2000). *A handbook for teachers in universities and college: A guide to improving teaching methods*. Sterling, VA: Stylus Publishing, L.L.C.
- Carbone, E. (1999). Students behaving badly in large classes. *New Directions in Teaching and Learning*, 77, 35-43.
- Caron, M. D., Whitbourne, S. K., & Halgin, R. P. (1992). Fraudulent excuse making among college students. *Teaching of Psychology*, 19, 90-93.
- Carson, B. (1999). Bad news in the service of good teaching: Students remember ineffective professors. *Journal on Excellence in College Teaching*, 10, 91-105.

- Cashin, W. (1988). Student ratings of teaching: A summary of research (Idea Paper No. 20). Manhattan: Kansas State University, Division of Continuing Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 302 567)
- Cashin, W. (1995). Student ratings of teaching: *The research revisited* (Idea Paper No. 32). Manhattan: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cashin, W. (1999). Student ratings of teaching: Uses and misuses. In P. Seldin (Ed.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 25-44). Bolton, MA: Anker.
- Cashin, W., & McKnight, P. (1989). Improving discussion. In M. G. Weimer (Ed.), *Teaching large classes well: New directions for teaching and learning* (No. 32; pp. 27-49). San Francisco: Jossey-Bass.
- Center for Teaching Excellence (formerly Office of Instructional Resources), University of Illinois. (1999, February). University of Illinois Faculty Retreat, Urbana, IL.
- Centra, J. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J., & Gaubatz, N. (2000). Is there gender bias in student evaluations of teaching? *Journal of Higher Education*, 70(1), 17-33.
- Cerbin, W. (2000). Investigating student learning in a problem-based psychology course. In P. Hutchings (Ed.), *Opening lines: Approaches to the scholarship of teaching and learning* (pp. 11-21). Menlo Park, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cerbin, W. (2001). The course portfolio. *American Psychological Society Observer*, 14, 16-17, 30-31.
- Chesler, M. (2003, January). Teaching well in the diverse/multicultural classroom. AAHE Bulletin.com. Retrieved February, 2003 from <http://aahebulletin.com/member/articles/sociology.asp>
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Bulletin, 39(7), 3-7.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1991). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, 47, 1-69.
- Chism, N., & Bickford, D. (Eds.). (2002). *The importance of physical space in creating supportive learning environments: New directions for teaching and learning* (No. 92; pp. 1-97). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chu, J. (1994). Active learning in epidemiology and biostatistics. *Teaching and Learning in Medicine*, 6, 191-193.
- Clegg, V. (1994). Tips for tests and test giving. In K. Pritchard & R. McLaran Sawyer (Eds.), *Handbook of college teaching* (pp. 423-437). Westport, CT: Greenwood.
- Coffman, S. (2003). Ten strategies for getting students to take responsibility for their learning. *College Teaching*, 51, 2-4.

- Cohen, P., & McKeachie, W. (1980). The role of colleagues in the evaluation of college teaching. *Improving College and University Teaching*, 28, 147-153.
- Collins, K. (2003, January). Students with Disabilities at UIUC. Presentation to University of Illinois, Urbana-Champaign EOL 490 class, Urbana, IL.
- Condon, J. (1986). The ethnocentric classroom. In J. Civikly (Ed.), *Communicating in classrooms: New directions in teaching and learning* (No. 26; pp. 11-20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Connor-Greene, P. (2000). Making connections: Evaluating the effectiveness of journal writing in enhancing student learning. *Teaching of Psychology*, 27, 44-46.
- Cooper, J., Robinson, P., & McKinney, M. (1994). Cooperative learning in the classroom. In D. Halpern (Ed.), *Changing college classrooms: New teaching and learning strategies for an increasingly complex world* (pp. 74-92). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper, M. (2003) *The big dummy's guide to service-learning*. Florida International University. Retrieved September, 2003 from www.fiu.edu/~time4chg/Library/bigdummy.html.
- Cramer, R. (1999). Large classes, intimate possibilities. *The National Teaching and Learning Forum*, 8, 5-6.
- Curzan, A., & Damour, L. (2000). *First day to final grade: A graduate student's guide to teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cyrs, T. E. (1994). *Essential skills for college teaching*. An instructional systems approach (3rd ed.). Las Cruces, NM: Center for Educational Development-New Mexico State University.
- Daniel, D. B., & Broida, J. (in press). Using Web-based quizzing to improve exam performance: Lessons learned. *Teaching of Psychology*.
- Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, S., Grover, C., Becker, A., & McGregor, L. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19, 16-20.
- Davis, S., & Ludvigson, H. (1995). Additional data on academic dishonesty and a proposal for remediation. *Teaching of Psychology*, 22, 119-121.
- DeAngelis, T. (2003). Higher-ed movement aims to elevate teaching. *Monitor on Psychology*, 34, 54.
- Desrochers, C. (2000). Establishing expectations for our students. *The National Teaching and Learning Forum*, 10, 4-6.
- Dey, E., Astin, A., & Korn, W. (1991). *The American freshman: Twenty-five year trends, 1966-1990*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education, University of California.
- DeZure, D. (1999). Evaluating teaching through peer classroom observation. In P. Seldin (Ed.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 70-96). Bolton, MA: Anker.

- Diekhoff, G., LaBeff, E., Clark, R., Williams, L., Francis, B., & Haines, V. (1996). College cheating: Ten years later. *Research in Higher Education*, 37, 487-502.
- Dinham, S. (1996). What college teachers need to know. In R. Menges & M. Weimer (Eds), *Teaching on solid ground* (pp. 297-313). San Francisco: Jossey-Bass.
- Does Diversity Make a Difference? *Three Research Studies on Diversity in College Classrooms*. Washington, DC: American Council on Education and American Association of University Professors, 2000. May be obtained from www.acenet.edu or www.aaup.org.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ebel, R. (1965). *Measuring educational achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Eble, K. (1983). *Aims of college teaching*. Boston: Jossey-Bass.
- Eble, K. (1988). *The craft of teaching* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Edgerton, R., Hutchings, P., & Quinlan, K. (1991). *The teaching portfolio: Capturing the scholarship in teaching*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Eggleston, T., & Smith, G. (2001, January). Creating community in the classroom: Ice breakers and creative closures. Poster at the 23rd National Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, FL.
- Eggleston, T., & Smith, G. (2002). Parting ways: Ending your course. *APS Observer*, 15(3), 15-16, 29-30.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Emmer, E., Everston, C., & Anderson, T. (1979). *The first week of class ... and the rest of the year*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 1979. ERIC Document Reproduction Service No. ED 175 861.
- Enos, S., & Troppe, M. (1996). Service-learning in the curriculum. In B. Jacoby (Ed.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 156-181). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eppler, M., & Harju, B. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. *Research in Higher Education*, 38, 557-572.
- Erickson, B., & Strommer, D. (1991). *Teaching college freshmen*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ericksen, S. (1974). *Motivation for learning*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ewen, W. (1989). Teaching using discussions. In R. Neff & M. Weimer (Eds.), *Classroom communication: Collected readings for effective discussion and questioning* (pp. 21-26). Madison, WI: Magna.

- Feldman, K. (1998). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In K. Feldman & M. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in the college classroom* (2nd ed., pp. 391-414). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Fisch, L. (2001). Discussions: Seven guiding principles. *National Teaching and Learning Forum*, 11, 6.
- Fisher, B. (1996). Using journals in social psychology class: Helping students apply course concepts to life experiences. *Teaching Sociology*, 24, 157-165.
- Fiske, E. B. (2001). *Learning in deed: The power of service-Learning for American schools*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
- Flood, B. J., & Moll, B. J. (1990). *The professor business: A teaching primer for faculty*. Medford, NJ: Learned Information, Inc.
- Forsyth, D. (2003). *The professor's guide to teaching: Psychological principles and practices*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Forsyth, D., & McMillan, J. (1991). Practical proposals for motivating students. In R. Menges & M. Svinicki (Eds.), *New directions for teaching and learning* (No. 45; pp. 53-65). San Francisco: Jossey-Bass.
- Friedman, P., Rodriguez, F., & McComb, J. (2001). Why students do and do not attend classes: Myths and realities. *Teaching of Psychology*, 49, 124-133.
- Fritschner, L. (2000). Inside the undergraduate college classroom: Faculty and students differ on the meaning of student participation. *The Journal of Higher Education*, 71, 343-362.
- Fullilove, R., & Treisman, P. (1990). Mathematics achievement among African American undergraduates at the University of California, Berkeley: An evaluation of the mathematics workshop program. *Journal of Negro Education*, 59, 463-478.
- Gardner, L. E., & Leak, G. K. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*, 21 (1), 28-32.
- Gaultney J., & Cann, A. (2001). Grade expectations. *Teaching of Psychology*, 28, 84-87.
- Gauss, C. (1930). *Life in college*. New York: Scribner's.
- Genereux, R., & McLeod, B. (1995). Circumstances surrounding cheating: A questionnaire study of college students. *Research in Higher Education*, 36, 687-704.
- Gibbs, G. (1992). Control and independence. In G. Gibbs & A. Jenkins (Eds.), *Teaching large classes in higher education: How to maintain quality with reduced resources* (pp. 37-62). London: Kogan Page.
- Gibbs, G., & Jenkins, A. (Eds.). (1992). *Teaching large classes in higher education: How to maintain quality with reduced resources*. London: Kogan Page.
- Gillmore, G. M., & Greenwald, A. G. (1994). *The effects of course demands and grading leniency on student ratings of instruction* (Report No. 94-4). Seattle: University of Washington, Office of Educational Assessment.

- Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education*. Pew Charitable Trusts (available online at <http://www.wcer.wisc.edu/phd-survey/report%20final.pdf>).
- Gonzalez, V., & Lopez, E. (2001). The age of incivility: Countering disruptive behavior in the classroom. *AAHE Bulletin*, 53(8), 3-6.
- Goodwin, S., Sharp, G., Cloutier, E., Diamond, N., & Dalgaard, K. (1981). *Effective classroom questioning*. Urbana-Champaign: University of Illinois, Urbana-Champaign, Center for Teaching Excellence (formerly Office of Instructional Resources).
- Goss, S. (1983). Student perceptions and classroom management (Doctoral dissertation). Dissertation Abstracts International, 46-01, 105.
- Goss, S. (1995). Dealing with problem students in the classroom. *APS Observer*, 8, 26-27, 29.
- Graham, M., Monday, J., & O'Brien, K. (1994). Cheating at small colleges: An examination of student and faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Development*, 35, 255-260.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52, 1182-1186.
- Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997a). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52, 1209-1217.
- Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997b). No pain, no gain: The importance of measuring course workload in student ratings of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 89, 743-751.
- Gronlund, N., & Linn, R. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6th ed.). New York: Macmillan.
- Hake, R. (1998). Interactive-engagement vs. traditional methods: A six-thousandstudent survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66, 64-74.
- Halpern, D. (2000). *Sex differences in cognitive abilities* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. (2002). Teaching for critical thinking: A four-part model to enhance thinking skills. In S. Davis & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 91-105). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking* (4th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F., & Hakel, M. D. (2003, July-August). Applying the science of learning to the university and beyond: Teaching for long term retention and transfer. *Change*, 36-41.
- Hansen, E. (1998). Essential demographics of today's college students. *AAHE Bulletin*, 51, 3-5.

- Hardy, M. (2001, January). Extra credit: Gifts for *the gifted*? Paper presented at the 23rd National Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, FL.
- Hardy, M., & Schaen, E. (2000). Integrating the classroom and community service: Everyone benefits. *Teaching of Psychology*, 27, 47-49.
- Hemmings, B., & Battersby, D. (1990). The textbook selection checklist. In M. Weimer & R. A. Neff (Eds.), *Teaching college: Collected readings for the new instructor* (pp. 47-48). Madison, WI: Magna.
- Hendersen, R. (2002a, June). Introductory psychology forum: Case studies for increasing student *engagement*. Presentation to 2nd annual Summer National Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, FL.
- Hendersen, R. (2002b, June). Responding to failure: A survival guide. Distributed at the 2nd Annual Summer National Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, FL.
- Hendersen, R. W. (2003). Good examples make better cases: Enhancing interaction in large classes. In H. L. Klein (Ed.), *Interactive innovative teaching and training: Case method and other techniques* (pp. 241-248). Needham, MA: World Association for Case Method Research and Application.
- Hettich, P. (1990). Journal writing: Old fare or nouvelle cuisine? *Teaching of Psychology*, 17, 36-39.
- Heuberger, B., Gerber, D., & Anderson, R. (1999). Strength through cultural diversity: Developing and teaching a diversity course. *College Teaching*, 47(3), 107-113.
- Heward, W. L. (1997) Four validated instruction strategies. *Behavior and Social Issues*, 7, 43-51.
- Higher Education Research Institute. (2002). *The American freshman: National norms for fall 2001*. Retrieved December 22, 2003, from http://www.gseis.ucla.edu/heri/yfcy/yfcy_findings.html
- Hilton, H. (1986). *The executive memory guide*. New York: Simon & Schuster.
- Hilton, J. (2003, January). You can run but you cannot hide: What every teacher needs to know about copyright. Presented at the 25th Annual National Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, FL.
- Holland, H. (1965). *The spiral after-effect*. Oxford, England: Pergamon.
- Huber, M., & Morreale, S. (2002). Situating the scholarship of teaching and learning: A cross-disciplinary conversation. In M. Huber & S. Morreale. (Eds.), *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*. Retrieved February, 2003 from www.carnegiefoundation.org/elibrary/docs/situating.htm
- Hutchings, P., Bjork, C.3, & Babb, M. (Eds.). (2002). *An annotated bibliography of the scholarship of teaching and learning in higher education, revised and updated, Fall 2002*. Menlo Park, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (Retrieved March, 2003 from <http://www.carnegiefoundation.org/elibrary/index.htm#highered>).

- Jacobs, L., & Chase, C. (1992). *Developing and using tests effectively*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jendrek, M. (1989). Faculty reactions to academic dishonesty. *Journal of College Student Development*, 30, 401-406.
- Jendrek, M. (1992). Students' reactions to academic dishonesty. *Journal of College Student Development*, 33, 260-273.
- Jenkins, A. (1992). Active learning in structured lecture. In G. Gibbs & A. Jenkins (Eds.), *Teaching large classes in higher education: How to maintain quality with reduced resources* (pp. 63-77). London: Kogan Page.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity* (ASHE-ERIC Higher Education Rep. No. 4). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1996). Academic controversy: Enriching college instruction through intellectual conflict (ASHE-ERIC Higher Education Rep. Vol. 25, No. 3). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1998a). Research on cooperative learning. In K. Feldman & M. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in college classrooms* (2nd ed., pp. 467-483). Boston: Pearson Custom Publishers.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1998b). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change*, 30, 26-35.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (2000). Constructive controversy: The educative power of intellectual conflict. *Change*, 32, 28-37.
- Johnson, G. R. (1995). *First steps to excellence in college teaching* (3rd ed.). Madison, WI: Magna Publications.
- Junn, E. (1994). Experiential approaches to enhancing cultural awareness. In D. Halpern (Ed.), *Changing College Classrooms* (pp. 128-164). San Francisco: Jossey-Bass.
- Keith-Spiegel, P., Wittig, A., Perkins, D., Balogh, D., & Whitley, B. (1993). *The ethics of teaching: A casebook*. Muncie, IN: Ball State University.
- Keller, F., & Sherman, J. (1974). *The Keller plan handbook*. Menlo Park, CA: Benjamin.
- Kellum, K., Carr, J., & Dozier, C. (2001). Response-card instruction and student learning in a college classroom. *Teaching of Psychology*, 28(2), 101-104.
- Kemp, P., & O'Keefe, R. (2003). Improving teaching effectiveness: Some examples from a program for the enhancement of teaching. *College Teaching*, 51, 111-114.
- Kennedy, D. (1997). *Academic duty*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kerr, M. P., & Payne, S. J. (1994). Learning to use a spreadsheet by doing and by watching. *Interacting With Computers*, 6, 3-22.
- King, R. (2002a). Managing teaching loads: And finding time for reflection and renewal. *APS Observer*, 15, 13-14, 35-36.

- King, R. (2002b, January). Portfolio development: Using authentic learning assignments in psychology courses. Poster presented at the 22nd Annual Institute on the Teaching of Psychology, St. Petersburg Beach, FL.
- Knapper, C., & Wright, W. (2001). Using portfolios to document good teaching: Premises, purposes, practices. *New Directions of Teaching and Learning*, 88, 19-29.
- Korn, J. (2003, July). Writing a philosophy of teaching. *Excellence in Teaching*, 5, PSYCHTEACHER@list.Kennesaw.edu
- Kounin, J. (1977) *Discipline and group management in classrooms*. Huntington, New York: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Kuhlschmidt, S., & Layne, L. (1999). Strategies for dealing with difficult behavior. *New Directions in Teaching and Learning*, 77, 45-57.
- Kulik, C., Kulik, J., & Bangert-Drowns, R. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60, 265-299.
- Kulik, J. A., Kulik, C., & Cohen, P. A. (1979). A meta-analysis of outcome studies of Keller's personalized system of instruction. *American Psychologist*, 34, 307-318.
- Lambert, L. M., Tice, S. L., & Featherstone, P. H. (Eds.). (1996). *University teaching: A guide for graduate students*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Leammonson, R. (1999). Thinking about teaching and learning: Developing habits of learning with first year college and university students. Sterling, VA: Stylus.
- Leonard, J., Mitchell, K., Meyers, S., & Love, J. (2002). Using case studies in introductory psychology. *Teaching of Psychology*, 29, 142-144.
- Levy, G., & Peters, W. (2002). Undergraduates' views of best college courses. *Teaching of Psychology*, 29, 46-48.
- Linn, R., & Gronlund, N. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Loui, M. (2003, April). What do professors do *all day and why do they do it?* Presentation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Lowman, J. (1987). Giving students feedback. In M. Weimer (Ed.), *Teaching large classes well. New Directions for Teaching and Learning* (No. 32; pp. 71-83). San Francisco: Jossey-Bass
- Lowman, J. (1995). *Mastering the techniques of teaching* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lowman, J. (1998). What constitutes masterful teaching. In K. Feldman & M. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in the college classroom*, (2nd ed., pp. 503-513). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Lusk, M., & Conklin, L. (2002). Collaborative testing to promote learning. *Journal of Nursing Education*, 42, 121-124.
- MacGregor, J. (1990). Collaborative learning: Shared inquiry as a process of reform. In M. D. Svinicki (Ed.), *Changing faces of college teaching: New Directions for Teaching and Learning* (No. 42; pp. 19-30). San Francisco: Jossey-Bass.

- MacGregor, J. (2000). Restructuring large classes to create communities of learners. In J. MacGregor, J. Cooper, K. Smith, & P. Robinson (Eds.), *Strategies for energizing large classes: From small groups to learning communities. New Directions for Teaching and Learning*, 81, 47-61.
- Magnan, B. (1990). *147 practical tips for teaching professors*. Madison, WI: Magna. Maier, M., & Panitz, T. (1996). End on a high note: Better endings for classes and courses. *College Teaching*, 44, 145-148.
- Mann, R. D., Arnold, S., Binder J., Cytrynbaum, S., Newman, B., Ringwald, B., & Rosenwein, R. (1970). *The college classroom: Conflict, change, and learning*. New York: Wiley.
- Maramark, S., & Maline, M. (1993). Issues in education: Academic dishonesty among college students. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Research.
- Marchese, T. (1997). Service-Learning in the Disciplines: An interview with monograph series editors Robert Bringle and Edward Zlotkowski. *AAHE Bulletin*, 49(7), 3-6.
- Marin, P. (2000). The educational possibility of multi-racial/multi-ethnic college classrooms. In *Does diversity make a difference? Three research studies on diversity in college classrooms*. Washington, DC: American Council on Education and American Association of University Professors.
- Marincovich, M. (1999). Using student feedback to improve teaching. In P. Seldin (Ed.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 45-69). Bolton MA: Anker.
- Markie, P. J. (1994). *A professor's duties: Ethical issues in college teaching*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Marsh, H. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Marsh, H., & Bailey, M. (1993). Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A profile analysis. *Journal of Higher Education*, 69, 1-18.
- Marsh, H., & Dunkin, M. (1997). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 241-320). New York: Agathon.
- Marsh, H., & Roche, E. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluation of teaching: Popular myth, bias, validity or innocent bystander? *Journal of Educational Psychology*, 92, 202-228.
- Marsh, H., & Roche, L. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- May, K., & Loyd, B. (1993). Academic dishonesty: The honor system and students' attitudes. *Journal of College Student Development*, 34, 125-129.
- Mayer, S., & Sutton, K. (1996). *Personality: An integrative approach*. New York: Macmillan.

- McCabe, D. (1993). Faculty responses to academic dishonesty: The influence of student honor codes. *Research in Higher Education*, 34, 647-658.
- McCabe, D., & Bowers, W. (1994). Academic dishonesty among males in college: A 30 year perspective. *Journal of College Student Development*, 35, 5-10.
- McCabe, D., & Trevino, L. (1993). Academic dishonesty. *Journal of Higher Education*, 64, 522-538.
- McCabe, D., & Trevino, L. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multi-campus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379-396.
- McGlynn, A. (2001). *Successful beginnings for college teaching: Engaging your students from the first day*. Madison, WI: Atwood.
- McKeachie, W. J. (1986). Teaching psychology: Research and experience. In V. Makosky (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture Series*, 6, 165-191.
- McKeachie, W. J. (1997a). Good teaching makes a difference—And we know what it is. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 396-411). New York: Agathon.
- McKeachie, W. J. (1997b). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52, 1218-1225.
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- McKeachie, W. J. (Ed.). (2001). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (11th ed.). Boston: Houghton- Mifflin.
- McKeachie, W. J. (2002). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (12th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- McKeage, K. (2001). Office hours as you like them: Integrating real-time chats into the course media mix. *College Teaching*, 49, 32-37.
- McKinney, K. (1999). Encouraging student motivation. *The Teaching Professor*, 13, 4.
- McKinney, K. (2001). The teacher with the most negative impact on me. *The National Teaching and Learning Forum*, 10, 7-8.
- McKinney, K. (2003, January). Research methods for doing the Scholarship of Teaching and Learning. University of Illinois Faculty Retreat presentation, Urbana, IL.
- Meagher, L. D., & Devine, T. G. (1993). *Handbook on college teaching*. Durango, CO: Hollowbrook.
- Menges, R., & Weimer, M. (1996). *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mervis, J. (2001). Student survey highlights mismatch of training, goals. *Science*, 291, 408-409.
- Mester, C., & Tauber, R. (2000). Acting lessons for teachers: Using performance skills in the classroom. *APS Observer*, 13, 12-13, 25.
- Meyers, C., & Jones, T. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, J., & Chamberlin, M. (2000). Women are teachers, men are professors: A study of student perceptions. *Teaching Sociology*, 28, 283-298.

- Millis, B., & Cottell, P. (1998). Cooperative learning for higher education faculty. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Mitchell, N., & Melton, S. (2003). Collaborative testing: An innovative approach to test taking. *Nurse Educator*, 28, 95-97.
- Molden, D., & Dweck, C. S. (2000). Meaning and motivation. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 131-159). San Diego, CA: Academic Press.
- Moore, R. (2003). Attendance and performance: How important is it for students to attend class? *Journal of College Science Teaching*, 32, 367-371.
- Moran, D. R. (2000, June). *Is active learning for me?* Poster presented at APS Preconvention Teaching Institute, Denver, CO.
- Murray, B. (2000). Learning from real life. *APA Monitor*, 31, 71-72.
- Murray, H. (1997) Effective teaching behaviors in the college classroom. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 171-204). New York: Agathon.
- National Center for Education Statistics. (1999). Statistical Analysis Report, August 1999. An Institutional Perspective on Students with Disabilities in Postsecondary Education. Washington, DC: United States Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. NCES 1999-046.
- National Center for Education Statistics. (2001). Digest of Education Statistics, 2000. Washington, DC: United States Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. NCES 2001-034.
- National Service-Learning Clearinghouse. (2003). What is service-learning? Retrieved August 7, 2003, from <http://www.servicelearning.org/article/archive/35/>
- Neff, R., & Weimer, M. (1989). Classroom communication: Collected readings for effective discussion and questioning. Madison, WI: Magna.
- Nilson, L. (2003). Improving student peer feedback. *College Teaching*, 51 (1), 34-38.
- Norcross, J., & Dooley, H. (1993). Faculty use and justification of extra credit: No middle ground? *Teaching of Psychology*, 20, 240-242.
- Nummedal, S., Benson, J., & Chew, S. (2002). Disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning: A view from psychology. In M. Huber & S. Morreale (Eds.), *Introduction to disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning: Exploring common ground* (pp. 163-179). Menlo Park, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Ory, J. (2003). The final exam. *American Psychological Society Observer*, 16, 23-24, 34-35.
- Ory, J., & Ryan, K. (1993). Tips for improving testing and grading. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Palmisano, M., & Herrmann, D. (1991). The facilitation of memory performance. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 29, 557-559.
- Parkes, J., & Harris, M. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 5, 55-61.
- Pastorino, E. (1999). Students with academic difficulty: Prevention and assistance. *APS Observer*, 12, 10-11, 26.

- Pauk, W. (2001). *How to study in college* (7th ed.). Boston: Houghton-Mifflin.
- Perlman, B., & McCann, L. (1996). *Recruiting good college faculty: Practical advice for a successful search*. Bolton, MA: Anker.
- Prieto, L., & Meyers, S. (2001). *The teaching assistant training handbook: How to prepare TAs for their responsibilities*. Stillwater, OK: New Forums Press.
- Rickard, H. C., Rogers, R., Ellis, N. R., & Beidleman, W. B. (1988). Some retention, but not enough. *Teaching of Psychology*, 15, 151-153.
- Rodriguez-Farrar, H. (2003). The teaching portfolio. (The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning at Brown University.) Retrieved September, 2003 from http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/publications/teacport.html
- Royce, D. D. (2000). *Teaching tips for college and university instructors: A practical guide*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ruhl, K. L., Hughes, C. A., & Schloss, P. J. (1987). Using the pause procedure to enhance lecture recall. *Teacher Education and Special Education*, 10, 4-18.
- Ruscio, J. (2001). Administering quizzes at random to increase students' reading. *Teaching of Psychology*, 28(3), 204-206.
- Ruskin, R. (1974). *The personalized system of instruction: An educational alternative* (ERIC/Higher Education Research Rep. No. 5). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Sahadeo, D., & Davis, W. (1988). Review—Don't repeat. *College Teaching*, 36(3), 111-113.
- Sanders, J., & Wiseman, R. (1994). The effects of verbal and nonverbal teacher immediacy on perceived cognitive, affective, and behavioral learning in the multicultural classroom. In K. Feldman & M. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in the college classroom* (2nd ed., pp. 623-636). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Sanders, L. (2001). Improving assessment in university classrooms. *College Teaching*, 49, 62-645.
- Satterlee, J., & Lau, P. (2003, March). Reading for meaning: Techniques for encouraging active reading. Presentation at CTEN Teaching Workshop Series, University of Illinois, Champaign, IL.
- Sawyer, R. M., Prichard, K. W., & Hostetler, K. D. (2001). *The art and politics of college teaching: A practical guide for the beginning professor* (2nd ed.). New York: Peter Lang Publishing.
- Sax, L., Astin, A., Korn, W., & Mahoney, K. (1999). *The American freshman: National norms for Fall 1999*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education and Information Studies, University of California.
- Sax, L., Astin, A., Korn, W., & Mahoney, K. (2000). *The American Freshman: National Norms for Fall 2000*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education and Information Studies, University of California.
- Sax, L., Bryant, A., & Gilmartin, S. (2003). A longitudinal investigation of emotional health among first-year college students: *Comparisons of men and*

- women. Los Angeles: Higher Education Research Institute, Graduate School of Education and Information Studies, University of California.
- Scholl-Buckwald, S. (1985). The first meeting of the class. In J. Katz (Ed.), *Teaching as though students mattered: New directions for teaching and learning* (No. 21; pp. 13-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwartz, M. (1986). An experimental investigation of bad karma and its relationship to the grades of college students. *Journal of Polymorphous Perversity*, 3, 9-12.
- Scott, S. (1997). Accommodating college students with learning disabilities: How much is enough? *Innovative Higher Education*, 22, 85-99.
- Seldin, P. (1991). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, MA: Anker.
- Seldin, P. (1999a). Current practices—Good and bad—Nationally. In P. Seldin (Ed.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 1-24). Bolton, MA: Anker.
- Seldin, P. (1999b). Self-evaluation: What works? What doesn't? In P. Seldin (Ed.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 97-115). Bolton, MA: Anker.
- Seward, L. (2002). A time for inclusion. *AAHE Bulletin*, 54, 3-6.
- Shapiro, N. Z., & Anderson, R. H. (1985). *Toward an ethics and etiquette for electronic mail*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Shimoff, E., & Catania, A. (2001). Effects of recording attendance on grades in introductory psychology. *Teaching of Psychology*, 28, 192-195.
- Shore, B., Foster, S., Knapper, C., Nadeau, G., Neill, N., & Sim, V. (1986). *The teaching dossier: A guide to its preparation and use*. Ottawa: Canadian Association of University Teachers.
- Shulman, L. (2003, January). *Lamarck's Revenge: Teaching and Learning Among the Scholarships*. University of Illinois Faculty Retreat presentation, Urbana, IL.
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Boston: Allyn & Bacon.
- Silverman, R., & Welty, W. (1990). Teaching with cases. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1, 88-97.
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86-97.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sleigh, M., & Ritzer, D. (2001). Encouraging student attendance. *APS Observer*, 14, 19-20, 32-33.
- Sleigh, M., Ritzer, D., & Casey, M. (2002). Student versus faculty perceptions of missing class. *Teaching of Psychology*, 29, 53-56.

- Smith, B., & MacGregor, J. (1998). What is collaborative learning? In K. Feldman & M. Paulsen (Eds.), *Teaching and learning in college classrooms*. (2nd ed., pp. 585-596). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Smith, J. C. (Ed.). (2000). *ABC relaxation training: A practical guide for health professionals*. New York: Springer.
- Smith, K. (2000). Going deeper: Formal small-group learning in large classes. In J. MacGregor, J. Cooper, K. Smith, & P. Robinson (Eds.), *Strategies for energizing large classes: From small groups to learning communities*. *New Directions for Teaching and Learning*, 81, 25-46.
- Sojka, J., Gupta, A., & Deiter-Schmelz, D. (2002). Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching: A study of similarities and differences. *College Teaching*, 50, 44-49.
- Steffens, H. (1987). Journals in the teaching of history. In T. Fulwiler (Ed.), *The journal book* (pp. 219-226). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Stevens, R. (2003). Test review *PowerPoint presentation based upon Jeopardy!* Retrieved October, 2003 from www.ulm.edu/~stevens/review_page.htm
- Stevenson, M. (1989). Creating a connected classroom: Two projects that work! *Teaching of Psychology*, 16, 212-214.
- Suskie, L. (2000). Fair assessment practices (American Association for Higher Education Bulletin). Retrieved March, 2003 from <http://www.aahebulletin.com/archive/may2.asp>
- Svinicki, M. (1998). Helping students understand grades. *College Teaching*, 46, 101-105.
- Svinicki, M., Hagen, A., & Meyer, D. (1996). How research on learning strengthens instruction. In R. Menges & M. Weimer (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice* (pp. 257-288). San Francisco: Jossey-Bass.
- Teven, J., & McCroskey, J. (1996). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9.
- Tieberius, R., & Flak, E. (1999). Incivility in dyadic teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 77, 3-12.
- Timpson, W., & Bendel-Simso, P. (1996). Concepts and choices for teaching: Meeting the challenges in higher education. Madison, WI: Magna.
- Tobin, K. (1987). The role of wait time in higher cognitive level learning. *Review of Educational Research*, 57, 69-95.
- Tozer, S. (1992, August). *Effective lecturing*. Presentation to University of Illinois, Urbana-Champaign, Teaching Assistants Orientation.
- Treisman, U. (1985). A study of the mathematics performance of Black students at the University of California, Berkeley. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Tufte, E. (2003, September). Powerpoint is evil. *Wired Magazine*, Retrieved October, 2003 from www.wired.com/wired/archive/11.09/ppt2.html University of Illinois, Urbana-Champaign. (2003). *Code of policies and regulations applying to all students*. Retrieved March, 2003 from www.uiuc.edu/admin_manual/code

- Upcraft, M. L. (1996). Teaching and today's college students. In R. Menges & M. Weimer (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice* (pp. 21-41). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wade, C. (1988, April). Thinking critically about critical thinking in psychology. Paper presented at the annual meeting of the Western Psychological Association, San Francisco, CA.
- Walck, C. (1997). A teaching life. *Journal of Management Education*, 21, 473-482.
- Walvoord, B., & Anderson, V. J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ward, A., & Jenkins, A. (1992). The problems of learning and teaching in large classes. In G. Gibbs & A. Jenkins (Eds.), *Teaching large classes in higher education: How to maintain quality with reduced resources* (pp. 23-36). London: Kogan Page.
- Watkins, D. (1994). Student evaluations of teaching effectiveness: A cross-cultural perspective. *Research in Higher Education*, 35, 251-266.
- Weimer, M. (1988). Reading your way to better teaching. *College Teaching*, 36(2), 48-51.
- Weimer, M. (1989). Research summary: Professors part of the problem? In R. Neff & M. Weimer (Eds.), *Classroom communication: Collected readings for effective discussion and questioning* (pp. 67-71). Madison, WI: Magna.
- Weimer, M. (1996). *Improving your classroom teaching*. Newbury Park, CA: Sage. (Volume 1 of a ten-volume series collectively titled *Survival Skills for Scholars*.)
- Weimer, M., & Lenze, L. (1997). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice* (pp. 205-240). New York: Agathon.
- Weimer, M. G. (Ed.). (1987). *Teaching large classes well: New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, V. (1999). From "zzz's" to "A's": Using rubrics to improve student presentations. *The Teaching Professor*, 13, 3.
- Zakrajsek, T. (1998). Developing effective lectures. *APS Observer*, 11, 24-26.
- Zlovovich, M. (2001). Grading for optimal student learning. *APS Observer*, 14, 12-13, 20-21.
- Zubizarreta, J. (1999). Evaluating teaching through portfolios. In P. Seldin (Ed.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 162-181). Bolton, MA: Anker.

obeikandi.com

ثبت المصطلحات

أولاً: عربي - إنجليزي

أ

Create / invent

ابتكر

Creation / invention / innovation

إبداع

Creative / inventive / innovative

إبداعي

Abolish / annul

أبطل

Follow

اتبع

Direction / orientation / inclination

اتجاه

Proof / evidence

إثبات

Affect / influence / impact

أثر ب

Answer / respond

أجاب

Answer / response

إجابة

Meeting

اجتماع

Social

اجتماعي

Procedure	إجراء
Consensus / unanimity	إجماع
Respect	احترام
Embarrassment	إحراج
Attainment / obtainment	إحراز
Embarrass	أحرج
Statistics	إحصاء
Calculate	أحصى
Choose	اختار
Specialization / major / specialty	اختصاص
Expert / specialist	اختصاصي
Difference	اختلاف
Optional / voluntary / elective	اختياري
Failure	إخفاق
Performance	أداء
Claim	إدعاء
Addiction	إدمان
Confusion	إرباك
Connection / link / bond	ارتباط
Basic / essential	أساسي
Teacher / Mr. lecturer	أستاذ

Strategy	إستراتيجية
Rest / break / recess	استراحة
Retrieval	استرجاع
Review	استعرض
Provoke	استفز
Provocation	استفزاز
Style	أسلوب
Arbitrary / random	اعتباطي
Aggression	اعتداء
Depend / rely on	اعتمد على
Assume / propose	افترض
Academy	أكاديمية
Inspiration	إلهام
Distinction	امتياز
Withdrawal	انسحاب
Importance / gravity	أهمية

ب

Insight	بصيرة
---------	-------

ت

Establishment / foundation	تأسيس
----------------------------	-------

Preparation / orientation

تأهيل

Exchange

تبادل

Mutual

تبادلي

Difference / contrast

تباين

Experience

تجربة

Empirical / experimental

تجريبي

Memorization

تحفيظ

Realization

تحقيق

Change / switch

تحول

Graduate

تخرج

Imagine

تخيل

Intervention

تدخل

Training

تدريب

Teaching / schooling / tuition / instruction

تدريس

Remember

تذكر

Connection / interrelation

ترابط

Arrangement

ترتيب

Tolerance / forgiveness / indulgence

تساهل

Entertainment

تسلية

Similarity / likelihood

تشابه

Encouragement / motivation

تشجيع

Touch on / deal with / treat

تطرق إلى

Develop

تطور

Conflict

تعارض

Cooperation

تعاون

Expression

تعبير

Identify / recognize

تعرف

Definition / determination

تعريف

Learning / education

تعلم

Private teaching

تعليم خاص

Instructional / educational / didactic

تعليمي

Compensation

تعويض

Specification / appointment / identification

تعيين

Change

تغيير

Differential

تفاضلي

Interaction

تفاعل

Optimism

تفاؤل

Estimate / estimation

تقدير

Report

تقرير

Evaluation / assessment

تقييم / تقويم

Evaluative

تقييمي

Accommodation / adaptation / adjustment

تكيف

Summarization

تلخيص

Theorization

تنظير

Execution / carrying out

تنفيذ

Threat / challenge

تهديد

Tension

توتر

Mediation

توسط

ث

Secondary

ثانوي

Praise

ثناء

ج

University

جامعة

Prize / award / reward

جائزة

Table / chart

جدول

Inventory

جرد

Collective / group

جماعي

Ignorance

جهل

ح

Decisive / conclusive

حاسم

Favor / prefer

حبّذ

Event /occurrence

حدث

Share

حصّة

Prepare

حضّر

Wise

حكيم

Solution / answer

حلّ

Patient

حليم

Load

حمل

ف

Private

خاص

Expertise / experience

خبرة

Expert / experienced

خبير

د

Student / pupil

دارس

Awareness

دراية

Grade / mark / score

درجة

Study / class

درس

Integrate / integration

دمج

ذ

Study / revise

ذاكر

Memory

ذاكرة

Mention

ذكر

Smart / clever / intelligent

ذكي

ر

Take into account / consideration

راع

Bring up / educate

رَبَّى

Fail / flunk

رَسَب

Fellow / peer / company

رفيق

Focus / concentrate

رَكَّز

Fear / awe

رهبة

ز

Visit

زار

Recommend

زكى

Group / set

زمرة

س

Ask

سأل

Easy / easy-going

سهل

Question

سؤال

ش

Feel

شعر

Feeling / emotion

شعور

Thank

شكر

Thankfulness / gratitude

شُكر

Quality / feature

شِمة

ص

Correct / grade

صحح

Difficult / hard

صعب

Difficulty

صعوبة

Class

صف

ض

Damage / harm

ضرر

Trophy / attrition

ضمور

ط

Student / pupil

طالب

Chalk

طباشير

Way / method / approach

طريقة

ظ

Apparent / explicit

ظاهر

Appear

ظهر

ع

Suffer

عانى

Express

عبر

Mind

عقل

Fault / error

عيب

غ

Absent

غائب

Forgive

غفر

Forgiveness

غفران

Jealousy

غيرة

ف

Empty

فارغ

Lose

فقد

ق

Able / competent / capable

قادر

Ability / capability

قدرة

Read

قرأ

Reading

قراءة

Oppression / suppression

قمع

ك

Enough / sufficient

كاف

Writing

كتابة

Write

كتب

Pamphlet

كراسة

Repeat

كرر

College

كلية

ل

Blame

لام

Play

لعب

م

Skilful

ماهر

Private school

مدرسة خاصة

Excellent

ممتاز

Curriculum / syllabus / course

منهاج

Approach

منهج

ن

Forget

نسي

Forgetfulness / oblivion

نسيان

Advice

نصح

Maturity

نضوج

هـ

Important

هام

Margin

هامش

Care / concern

هم

و

Paper

ورق

يا

Take

يأخذ

Embark on

يياشرب

Learn

يتعلم

Lisp / stammer / stutter

يتلعثم

Conclude

يخلص إلى

Satisfy

يرضي

Accept / approve of

يقبل

Meet / satisfy

يلبي

ثانياً: إنجليزي - عربي

A

Ability	قدرة/ مقدرة
Abnormal	شاذ
Abolish	يلغي
Absent	غائب
Abstract	مجرد
Academy	أكاديمية
Accommodate	يكيّف/ يستوعب
Accommodation	تكيّف/ استيعاب/ سكن
Accomplish	ينجز
Accuracy	دقة
Accurate	دقيق
Achieve	يحقق / ينجز
Achievement	إنجاز
Acknowledge	يقرّ/ يعترف
Administer	يجري / يدير
Administration	إدارة
Adolescence	مرحلة المراهقة
Advantage	أفضلية / ميزة
Affect	يؤثر

Aggression

عدوان (سلوك عدائي)

Allow

يسمح

Alphabet

الأبجدية

Ambition

طموح

Apply

ينطبق / يطبق

Appoint

يعين

Appreciate

يقدر

Appropriate

مناسب

B

Barrier

حاجز

Bond

رابط

Book

كتاب

Brain

دماغ

C

Calculate

يحسب

Career

مهنة

Chalk

طباشير

Challenge

يتحدى / تحدي

Change

يغير / تغيير

Character

شخصية

Characterize

يصف / يشخص

Chart	جدول / رسم بياني
Check	يدقق
Checklist	قائمة تدقيق
Comment	تعليق
Communication	تواصل
Competent	متمكن / كفء
Complex	معقدة / عقدة
Concept	مفهوم
Concrete	صلب / مادي
Conducive	مفضي إلى
Confirm	يؤكد / يثبت
Conjecture	حدس
Conscious	واع
Consider	يعتبر / يدرس
Content	محتوى / راض
Contest	مسابقة
Contradict	يعارض / يناقض
Contradiction	تعارض / تناقض
Curriculum	منهاج

D

Damage	ضرر / يضرّ بـ
--------	---------------

Deduce	يستنتج
Demonstrate	يظهر
Depend	يعتمد
Depict	يصور
Depress	يحبط
Determine	يحدد / يقرر
Develop	يطور
Difficulty	صعوبة
Discourage	يثبط العزيمة
Discourse	خطاب / حديث
Discuss	يناقش
Discussion	مناقشة / نقاش
Distinct	متميز / واضح
Distinction	تمييز
Diverse	متنوع
Document	وثيقة
Domain	مجال
Drill	تكوين / تدريب

E

Earn	يكسب
Educate	يثقف / يعلم

Education	تعليم / ثقافة / تربية
Efficient	فعال
Eligible	مؤهل لـ
Encourage	يشجع
Encyclopedia	موسوعة
Engage	يشرك
Enrich	يغني
Ensure	يضمن
Entrust	يأتمن على
Equal	مساو لـ
Equip	يزود
Equipment	معدات
Equity	تساو / تكافؤ
Exam	امتحان
Exercise	تمرين
Exert	يبدل
Exhibit	يظهر
Experience	تجربة
Experiment	تجربة علمية
Explain	يشرح
Explanation	شرح

Express	يعبر
Expression	تعبير
External	خارجي

F

Face	يواجه / وجه
Facial	وجهي
Factor	عامل
Faculty	كلية / أعضاء هيئة تدريس
Fair	عادل
Familiar	مألوف
Favour	يفضّل / يحبّذ
Feature	سمة / ميزة
Feedback	ملاحظة / تغذية راجعة
Fellow	زميل
Fertile	خصب
Field	مجال / ميدان
Finance	يموّل / مال
Function	وظيفة

G

Gain	يكسب / مكسب
Game	لعبة

Gauge	يقيس
Grade	درجة
Graduate	يتخرج / خريج
Graduation	تخرج
Grammar	قواعد
Gravity	أهمية
Guarantee	يضمن

H

Habit	عادة
Handle	يعالج / يعامل
homework	فروض مدرسية / واجبات

I

Idea	فكرة
Identity	هوية
Ideology	أيديولوجية
Illiterate	أُمِّي
Illogical	غير منطقي
Image	صورة
Imagine	يتصور / يتخيل
Imitate	يقلد
Implement	ينفذ

Impress	يؤثر بـ
Impression	تأثير
Improve	يحسّن
Improvement	تحسين / تطوير
Inability	عجز
Increase	يزيد / زيادة
Inquire	يتساءل
Instinct	غريزة
Instinctive	فطري
Instruction	تدريس / تعليم
Instructor	مدرّس
Interest	اهتمام
Intrinsic	داخلي
Involve	يضم / يشرك

J

Judge	حكم / يحكم على
Junior	صغير
Juvenile	حدث

K

keen	حريص على / مهتم بـ
Kindergarten	روضة / حضانة

Know	يعلم
------	------

Knowledge	معرفة
-----------	-------

L

Label	عنوان
-------	-------

Lack	نقص
------	-----

Language	لغة
----------	-----

Learn	يتعلم
-------	-------

Literacy	محو الأمية
----------	------------

Literate	غير أمي / متعلم
----------	-----------------

Load	عبء
------	-----

M

Major	تخصص / رئيسي
-------	--------------

Medium	وسيلة / واسطة
--------	---------------

Memory	ذاكرة
--------	-------

Mention	يذكر
---------	------

N

Naughty	شقي
---------	-----

Necessity	ضرورة
-----------	-------

Need	حاجة
------	------

O

Observe	يراقب / يشاهد
---------	---------------

Opinion	رأي
Opportunity	فرصة
Organize	ينظّم
Orientation	توجيه
Oversight	سهو

P

Pace	سرعة
Paradox	تناقض
Participate	يشارك بـ
Pass	ينجح
Philosophy	فلسفة
Practical	عملي
Progress	تقدّم
Psychiatrist	طبيب نفسي
Psychologist	أخصائي نفسي
Psychology	علم النفس
Public	عام
Publish	ينشر
Pursue	يتابع

Q

Qualifications	مؤهلات
----------------	--------

Qualify	يوهل / يتأهل
Quality	نوعية
Quantity	كمية
Question	سؤال
Quiet	هادئ
Quiz	اختبار قصير

R

Random	عشوائي
Rational	عقلاني
React	يستجيب
Reaction	ردة فعل / استجابة
Recognize	يميز / يدرك
Record	يسجل / سجل
Reflect	يعكس
Reliable	موثوق
Remark	ملاحظة
Renew	يجدد
Repertoire	خزان / مستودع
Repetition	تكرار
Require	يتطلب
Requirement	متطلب

Research	بحث علمي
Respond	يجيب / يستجيب
Response	إجابة / استجابة
Reward	مكافأة / يكافئ
Right	صحيح

S

Scholar	باحث
School	مدرس / يتعلم
Science	علم / علوم
Scientific	علمي
Score	نتيجة / يحرز نتيجة / درجة
Study	يدرس / دراسة
Subconscious	العقل الباطني / اللاشعور
Summary	ملخص
Syllabus	منهاج
System	نظام

T

Table	جدول
Tackle	يعالج
Tailor	يناسب / يكيّف
Tangible	لمسوس

Task	مهمة
Teach	يعلم
Teacher assistant	معيد
Teaching assistant	معيد
Technique	تقنية
Thought	فكرة

U

Underlie	يحدد
Understand	يفهم
University	جامعة
Upgrade	يطوّر / يحسّن
Utility	مرفق

V

Vague	غامض
Value	قيمة
Vocation	مهنة
Vocational	مهني
Voluntary	طوعي
Vulnerable	غير حصين / عرضة

W

Withdraw	ينسحب
----------	-------

Work

يعمل / عمل

Write

يكتب

Writing

كتابة

Y

Young

شاب / صغير في السن

Z

Zenith

قمة / سمت