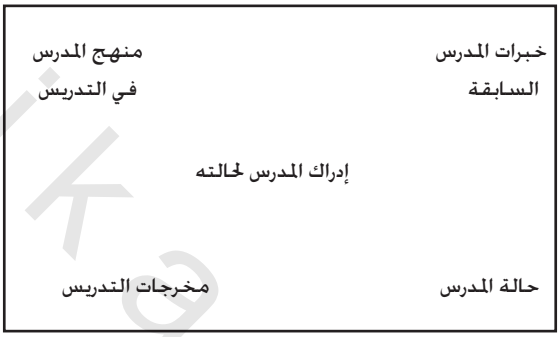
7

خبرات التدريس في التعليم العالي



مقدمة:

بحثنا عبر الفصول 3 - 6 في موضوع التعلم والتدريس في التعليم العالي من منظور الطلاب، وأظهرنا كيف أن خبرات الطالب السابقة في التعلم تؤثر في إدراكه لحالته الراهنة في محيط التعلم، وكيف أن إدراكه هذا يؤثر بدوره في المستوى النوعي لناتج تعلمه. لقد بينا كيف أن كل طالب قد يتلقى محيط التعلم ذاته على نحو مختلف عن باقي رفاقه، أي إن إدراكه لحالته التي يعيشها في محيط التعلم هو إدراك خاص وفردي إلى حد كبير. كما بيَّنا كيف أن إدراك الطالب لحالته الخاصة التي يعيشها في محيط التعلم يرتبط ارتباطاً عضوياً بالمنهج الذي ينتهجه في التعلم، ونتيجة لذلك بالمستوى النوعي لناتج التعلم الذي يحصده.

وإذا كانت هذه هي الحال من منظور الطلاب، فكيف يبدو الأمر من منظور الأستاذ؟ وكيف ترتبط رؤية الأستاذ إلى الوضع كله، برؤية الطالب إلى ذلك

obeikandl.com

الوضـع؟ وهل إدراك الطالب لحالة التعلم التي يعيشـها في محيط التعلم يتمتع بتلك الخصوصـية والفردية إلى حد أنه لم يعد هناك سـوى القليل -أو ربما لم يعد هناك شـيء- مما يربط بين ما يراه ويفعله الأسـتاذ من جهة، وما يراه ويفعله الطلاب من جهة أخرى؟ وهل باسـتطاعة أسـاتذة الجامعة في صـفوف السنوات الأولى التي تعج بعدد كبير من الطلاب أن يؤثروا في المسـتوى النوعي لتعلم طلابهم؟ وإن كان ذلك ممكناً، فكيف؟

تلك أسـئلة لم يجر طرحهـا للبحث من المنظور الذي يهتم بتعلـم الطالب، والذي يعتمده هذا الكتاب، إلا منذ زمن قصـير. وسنسـتعرض في هـذه الفقرة نتائج الكثير مـن البحوث التـي تتفق ورؤيتنا في هذا الكتاب، مركزين على كيفية إدراك الأسـاتذة لحالاتهـم في محيط التدريس، والمنهج الذي ينتهجونه في تدريسـهم، وناتج التدريس من حيث انعكاسـها على جودة مخرجات التعلم الذي يحصـده الطلاب في التدريس. وسنعالج الأسئلة الآتية على وجه التحديد:

- كيـف يتعامـل أسـاتذة الجامعـة في التعليم العالي مـع عمليـة التدريس التي يديرونهـا، وعمليـة التعلم لـدى طلابهـم، وما هي أنمـاط إدراكهـم لهاتين العمليتين؟
- كيـف يرتبط ما يركزون عليه في حالاتهم الخاصـة في محيط التدريس بالمنهج الذي ينتهجونه في التدريس؟
- كيف يرتبط منهجهم في التدريس بعملية التعلم لدى طلابهم؟
- ماذا باستطاعتهم أن يفعلوا من أجل تحسين جودة التعلم لدى طلابهم؟

إن الهدف من طرح هذه الأسـئلة هو أن تكون مكملة لتلك الأسـئلة المطروحة في الفصـول الأربعة السابقة. وقد تمت صـياغة أفكار هذا الفصل انطلاقاً من منظور عملية تعلم الطالب، شـأنه في ذلك شأن الفصـول التي سبقته من الكتاب. وسنبين في هذا الفصـل أن أسـاتذة الجامعة ينتهجون طرقاً مختلفة من الناحية النوعية في التدريـس، تعتمد بدورها على تصـوراتهم المتباينة من الناحية النوعية أيضـاً حول

ماهيــة التدريس والتعلم، والعناصــر المكونة لكل منهما. وكما ســنبين أن الأســاتذة يتباينــون فيما بينهم في التركيز على جوانب معينة من التدريس، وأن ما يركز عليه واحدهم يرتبط ارتباطاً جوهرياً بمنهجه الذي يتبعه في نشــاطه التدريسي. وأخيراً ســنبين أيضاً أن ما يربط بين منهج الأساتذة في التدريس ومنهج الطلاب في التعلم يسمح بالقول إن هناك طرقاً أفضل وأخرى أسوأ في التدريس، وإنها ليست كلها على المستوى ذاته من الجودة، لاسيما من الناحية النوعية.

استكشاف التباين في خبرات التدريس لدى المدرسين:

نبدأ هذا الفصــل باســتعراض المقتطفات الآتية من مقابلتين أجريتا مع أستاذين يدرسان مواد السنة الأولى في الجامعة، تناولت المقابلتان المنهج الذي يتبعه كل منهما في التدريــس. وندعــوك، عزيزنا القارئ، وأنــت تقرأ تلك المقتطفــات إلى التفكير في تشخيص التباين بين هذين الأستاذين من حيث النقاط التالية:

- منهج كل منهما في التدريس.
- تصورات كل منهما حول ماهية التدريس والتعلم.
- إدراك كل منهما للمحيط التدريســي الذي يمارس فيه عمله، ولحالته الخاصــة في ذلك المحيط.

ونورد أولاً مقتطفات من مقابلة أجريت مع الأستاذ (أ)، وهو أستاذ يدرس طلاب السنة الأولى في اختصاص الكيمياء:

الأستاذ(أ):

س: أطرح عليك الســؤال الآتي كمدخل عام إلى المقابلة: ما هو، برأيك، الموضــوع الذي تدور حوله هذه المحاضرة بشكل عام؟

ج: أتعني ما هي أهدافها؟ حســناً، لقد أعددت منذ ســنوات عديدة لائحة حددت فيها أهداف المقرر، وقد ســاعدتني هذه اللائحة كثيراً في وضع المخطط العام للمقــرر، بما في ذلك تحضــير المذكــرات والاختبارات والمحاضــرات وما إلى

ذلك. وقد عمدت في الماضي إلى إعطاء الطلاب نسخة من لائحة الأهداف تلك ومناقشة تفاصيلها معهم. أما الآن فبت أكتفي بمساعدتهم على وعي تلك، الأهداف من خلال الطريقة التي أتبعها في تقديم المحاضرة، دون أن أتطرق في ذلك إلى ذكر تلك الأهداف بشكل مباشر. وأعتقد بأن تحديد الأهداف المتوخاة من المقرر فيما يخص مضمون مادة الكيمياء، كأن يطور الطالب المقدرة على تصنيف الجزيئات المختلفة بين جزيئات قطبية وأخرى لاقطبية على سبيل المثال، يساعدني كثيراً في تحضير محاضراتي وإعداد المخطط العام للمقرر كاملاً. كما إنني ألفت اهتمام الطلاب في بداية كل محاضرة أو في سياقها، أو في الوقت الذي أراه مناسباً، إلى تلك المهارات التي آمل أن يكونوا قد طوروها مع نهاية المقرر، وهذا أمر على قدر كبير من الأهمية.

س: كيف تتعامل مع موضوع تحضير المحاضرات وإلقائها، ما الذي تقوم به بالضبط؟

ج: أرى أنه من المهم جداً أن يستوضح الأستاذ نفسه قبل كل شيء ماهية المهارات التي يتوقع من الطلاب اكتسابها في تعلمهم لمادة المقرر، وكذلك ماهية ناتج التعلم الذي يتوقع منهم تحقيقه، وأن يوضح لهم أيضاً طبيعة تلك المهارات وذلك الناتج، ويساعدهم على إدراكها بالشكل الصحيح. إذاً، عندما أحضر محاضرة مدتها ساعة كاملة، أحدد أولاً ما أريد للطلاب أن يكتسبوه من المحاضرة، وبالأخص ما أريد لهم أن يصبحوا قادرين على فعله في نهاية هذا المقرر الدراسي. ذلك هو الجزء الأول من عملية تحضير لائحة الأهداف، إذا صح التعبير، وهو إعداد المحاضرة التي سألقيها أمامهم. ولا أنسى، أثناء إعداد المحاضرة، أن أقوم أيضاً بإعداد الفقرات التي أريد من الطلاب أن يدونوه أثناء المحاضرة. إنني أهتم بصياغة تلك الفقرات بطريقة لا تضطر الطلاب أن يشغلوا أنفسهم بالتساؤل عما ينبغي أن يدونوه، فأنا أتكفل بإخبارهم بذلك، وأملي عليهم أثناء المحاضرة ما يجب أن يكتبوه. كما أنني أوزع عليهم في كثير من الأحيان مواد مطبوعة تتخللها بعض الفراغات، وأطلب منهم تعبئتها. وأنا

من يقرر أثناء المحاضرة ما يكتبه الطلاب في كراساتهم ومتى يكتبونه وكيف. وباعتقادي إن هذا الأمر مهم جداً، إذ إن المحاضرة أو حصة التمرين أو أي حصة تدريسية أخرى هي في المقام الأول خبرة تعلم تتعلق بمضمون المادة، وليس الهدف منها أن يتعلم الطلاب ماذا يكتبون عن الأستاذ ومتى وكيف وفي الواقع فإنني أخبر الطلاب في أول حصة من كل فصل دراسي، وليس فقط في الفصل الأول من السنة الأولى، عن أسلوبي في التدريس، لكي يكونوا على بينة من أمرهم، وأوضح لهم كل هذه الأمور التي أخبرك عنها، الأمر الذي يساعدهم في التحرر من القلق بشأن موضوع الكتابة أثناء الحصة. فهم يعلمون عندها أنني سأخبرهم في الوقت المناسب بأن عليهم الآن أن يدونوا هذه الفقرة أو تلك في كراساتهم. إنني أحاول في بداية المحاضرة أن أستدرج الطلاب إلى التفكير -ولنقل لخمس دقائق أو عشر- في مختلف المفاهيم والمهارات ذات الصلة بموضوع المحاضرة، وبعد ذلك أنتقل بهم إلى تدوين بعض المعلومات والملخصات المهمة.

س: هل لي أن أسألك عن الآلية التي تتبعها في تحديد الوقت المناسب الذي تقترح فيه على الطلاب أن ينقلوا إلى كراساتهم ما تكتبه أمامهم على السبورة، والوقت الذي عليهم فيه أن ينصتوا فقط؟ إنني أريد أن أعرف كيف تقرر بأن الوقت الآن مناسب لكي يدون الطلاب هذه المعلومة أو تلك؟ ولماذا؟

ج: هل تريد أن تعرف لماذا أقرر ذلك بنفسي، بدلاً من أن أترك لهم القرار؟

س: لا، إن ما أريد أن أعرفه هو السبب الذي يجعلك تقرر أن هذه اللحظة بالذات هي الوقت المناسب لتلقين الطلاب بعض المعلومات أو الملاحظات.

ج: حسناً، إنني، كما سبق أن ذكرت، أحرص على إعطاء المحاضرة أو حصة التمرين وما إلى ذلك من الحصص التدريسية بنية واضحة ومحددة، وذلك بالطبع قبل أن أشرع في إلقائها. وبعبارة أخرى، يهمني جداً أن تكون كل الأمور مدروسة بعناية، فهذا يسهل علي اتخاذ القرار بشأن اللحظة المناسبة لتلقين

الطـلاب بعض المعلومات أو الملاحظـات الهامة. أنا من يقرر ذلك، ولصـالح الطـلاب. وأعتقـد أنه من المهم جـداً أن يكون بين أيدي الطـلاب كراس جيد للمحاضـرة، وبخاصـة إذا ما كنا نتكلم عن طلاب السنة الأولى، إنه أمر على قـدر كبـير من الأهميـة. وعلى العموم فـإني أرى أن الكراس الجيـد أمر مهم بالنسـبة لمختلف المحاضرات في جميع صـفوف المرحلة الجامعية الأولى. ففي نهايـة المطاف هناك اختبارات نتوقع من الطلاب أن يجتازوها بنجاح. ومهما اختلفنـا حول إيجابيات الاختبارات وسـلبياتها، وهو موضـوع يقبل دون شـك الكثير من النقاش، فإن على جميع الطلاب في النهاية أن ينجحوا في الامتحانات الرسمية. هنالك مهارات محددة من المفروض أن يتقنوها لكي ينجحوا في تلك الامتحانات، وأرى أن الكراس الجيد يساعدهم كثيراً في ذلك.

والآن إلى مقتطفات من مقابلة أخرى أجريت مع الأستاذ (ي)، وهو أستاذ يدرس طلاب السنة الأولى في اختصاص الفيزياء:

الأستاذي:

س: نعم.... من الأفضـل أن نتابع. سـأطرح عليك الآن سـؤالاً قد سبق أن أجبت عليه بشـكل أو بآخر.... لكن.... دعني أسـألك الآن: «ما الذي تفعله أثناء المحاضرة؟»

ج: ما الذي أفعله في المحاضرة؟ حسناً، إنني غالباً ما أتكلم... لندع المزاح جانباً. إنني أقوم فعلاً ببعض الأمور الأخرى... فأنا أعمد أثناء المحاضرة في كثير من الأحيان إلى إطلاق ما يعرف بجلسات النقاش الحر، حيث أطرح على الطلاب بعض الأسـئلة وأحثهم على مناقشـتها والإجابـة عليها... [يتمتم]، وأسـحب منهم بعض الإجابات. إنني أعتمد هذه الطريقة في إدارة المحاضـرة منذ بضع سنوات.

س: حسناً...

ج: بعد ذلك ... ننتقل إلى مناقشة الإجابات.

س: لقد سبق أن أخبرتني عن بعض الأشياء الأخرى التي تقوم بها، وبوسعنا الآن أن نعدد تلك الأشياء ونسأل عما تبتغيه منها، ونناقشها كلٌ على حدة. إذاً، دعنا نتوقف عند جلسات النقاش الحر. ما الذي تبتغيه حقاً من تلك الجلسات؟

ج: حسن، إن الهدف هو حث الطلاب على التفكير في الموضوع... ودفعهم إلى المشاركة بمجريات المحاضرة بشكل فاعل، وحثهم على أن يتأملوا الموضوع بأنفسهم. وأظن أن جلسات النقاش الحر... أسهل وأكثر جدوى من طرح الأسئلة المباشرة على الأفراد وانتظار إجاباتهم. في تلك الجلسات تدب الحيوية في قلوب الجميع... ولا يجد الطالب حرجاً في أن يذكر أشياء وأفكاراً تتجاوز في كثير من الأحيان وجهة نظره الشخصية. إنني أستخدم هذه الطريقة كي يشترك الطلاب في بناء المحاضرة، كي أحثهم على التفكير والتأمل...

س: ولماذا تريدهم أن يقوموا بذلك؟

ج: لأنني أعتقد أن تلك هي الطريقة التي يتم بها التعلم. وأظن أن الأسلوب التقليدي في إلقاء المحاضرات يمثل طريقة مفرطة في السلبية، إنه مجرد سرد للمعلومات. وما أقرؤه من بحوث حول هذا الموضوع يؤكد أن السرد التقليدي للمعلومات ليس بالطريقة الفعالة في إيصال المعلومة إلى ذهن الطالب...

س: آه...

ج: [صمت] أعتقد أن ما أبتغيه، بوضوح أكبر، من جلسات النقاش الحر هذه، ومن طرح الأسئلة وما إلى ذلك، هو أن أضع الطلاب في مواجهة صريحة مع تصوراتهم السابقة عن الموضوع، التي كثيراً ما تتعارض مع ما نطرحه في المحاضرة، أي مع وجهة النظر التي يتبناها منهاج المادة... أعتقد أن علينا أن نظهر هذا التباين والتضارب، وأن نساعد الطلاب على إدراك أن ما يعرفونه

عن هذا الموضـوع أو ذاك من مواضـيع المادة قد يتضارب في كثير من الأحيان مع وجهة النظر الأكاديمية.

س: آها...

ج: أرى أن جلسـات النقاش الحر وإطـلاق الحوارات وغيرهـا، إنما تخدم ذلك الهدف تحديداً. أعني أنني أختار الأسـئلة المناسـبة لتلك الأمور بعناية، أسئلة أصممها خصيصاً لإظهار ذلك التضارب.

س: عظيم، لقد تحدثت سـابقاً عن اسـتخدام وسـائل التمثيل والعرض، ما الذي تهدف إلى تحقيقه من ذلك؟

ج: إن سـرد الأمـور المتشـابهة وبالطريقة نفسـها كثيراً ما يسـبب الملـل وفقدان الاهتمام. فلنكسـر الروتين... لماذا لا تتضـمن المحاضـرة شـيئاً مـن التنويع وتلطيف الجو؟ أعتقد أن ما نشرحه باستخدام وسائل العرض - إذا كانت هذه الوسـائل موفقة - من شـأنه أن يبقى في الذاكرة لمدة أطول بكثير. إن ما نراه بأعيننا يشكل ما يشبه المشجب في ذاكرتنا، إذ يمكننا أن نعلق عليه الكثير من المعلومات الأخرى. وعناصـر الاستعراض مفيدة جداً، حتى ولو بدت بسيطة أو بلهاء. ولا أخفيك أنني أقوم أحياناً بحركات بسـيطة أو بلهاء أثناء المحاضرة، كأن أقذف من حولي ببعض الأشياء أو ما إلى ذلك. تصرفات لا معنى لها بحد ذاتها، لكنني أعتقد أن عناصـر الاسـتعراض تلك تسـاعد على جذب الانتباه، ولا بد أن تدخل معها إلى ذاكرة الطلاب بعضـاً من المعلومات المتعلقة بموضوع المحاضرة.

س: هكذا...

ج: إنك تربط أفكار المحاضـرة بشـيء ملموس يرسخ في ذاكرة الطلاب، ووسائل الاستعراض تساعد الطلاب كثيراً على تذكر الأفكار والمعلومات.

سـ: صـحيح... إذاً الهـدف هو التذكر، ولفـت الانتباه... هل من أسـباب أخرى تجعلك تقوم بذلك؟

ج: حسناً، هناك الطريقة التقليدية في الشرح والإيضاح التي تبين -كما تعرف- ما يحدث في الواقع بشكل مباشر، إنها تشرح المبادئ الأساسية التي تتضمنها المادة الدراسية، وتظهرها تطبيقياً. وأعتقد أن تلك الشروح والإيضاحات قد تكون فعالة إذا كانت قصيرة، وأنا أميل إلى الابتعاد عن الإطالة وعن أساليب الشرح التي تتطلب الكثير من القراءة وكتابة التفسيرات الطويلة ومن ثم القول للطلاب: انظروا إلى هذه الأرقام الكثيرة، إنها تثبت صحة كذا وكذا، أو بالأحرى عدم صحة كذا وكذا... إننا نتعامل في التدريس مع الشرح والإيضاح بالأمثلة والتطبيق... مع المبادئ... لكن من المفيد أيضاً أن نستعين في بعض الأحيان بالألغاز والأحجيات... إنها وسائل مسلية ومفيدة معاً. إنك تقوم بحركة ما، وغالباً ما يكون الأمر غير متوقع، وتجذب بذلك انتباه الجميع. ثم تقول للطلاب: انظروا سأقوم بكذا وكذا، ما رأيكم، ماذا ستكون النتيجة؟ ثم تنفذ ما أعلنت عنه لتأتي النتيجة في كثير من الأحيان مناقضة لما توقعه الكثيرون. عندئذ تحث الطلاب على التفكير بالأمر وتطرح عليهم الأسئلة، وغالباً ما سيقدمون إجابات خاطئة. عندها تقول لهم: أبقوا المسألة وظيفة بيتية، فكروا ملياً في الأمر وسنتابع نقاشنا في المحاضرة القادمة...

س: عظيم. كل شيء على ما يرام... لم يبق سوى موضوع أخير، وهو الأسئلة التي تحضرها لتطرحها على الطلاب. ما الذي تسعى إلى تحقيقه، وأنت تحضر تلك الأسئلة؟

ج: إنها الأمور ذاتها التي تحدثت عنها من قبل: حث الطلاب على المشاركة بشكل فاعل في بناء المحاضرة، الدفع بتصوراتهم السابقة إلى مواجهة الرؤية العلمية التي تقدمها المادة... أعني مساعدتهم على إدراك التضارب بين تصوراتهم السابقة من جهة، ووجهة النظر الأكاديمية التي ينبغي أن يتعلموها من خلال المقرر من جهة أخرى... وعلى العموم فإن الهدف يتلخص كما قلنا في حث الطلاب على التفكير بالموضوع والمشاركة بشكل فاعل في مجريات المحاضرة.

تظهـر هذه المقتطفات بوضـوح أن هذين الأسـتاذين ينتهجـان منهجين مختلفين جوهرياً، ويمتلكان تصورات مختلفة اختلافاً جذرياً لما تعنيه عمليتا التعلم والتدريس في المحيط الذي يعلّمون فيه.

يبـدو أن الأسـتاذ (أ) ينتهـج منهجاً في التدريس قوامه التركيـز على ما يقوم به هو ذاته من نشـاط. أي إن منهجه موجه بالدرجة الأولى نحو الأسـتاذ، ومن ثم نحو ما يفعله الطلاب في علاقتهم بالأسـتاذ. أما الأستاذ (ي)، فيركز في المقام الأول على مـا يقوم به الطلاب وما يفكرون فيه، ومـن ثم ينتقل بعد ذلك إلى التفكير فيما يجب عليه فعله في سـعيه إلى مسـاعدة الطلاب. أي إن منهج الأسـتاذ (ي)موجه بوضوح نحـو الطلاب. إننا هنـا غير معنيين بمناقشـة كفاءة كل من الأسـتاذين في تنفيذ ما أخذه على عاتقه. ما يهمنا هو أن نسلط الضوء على التباين في مساعي كل منهما، وفي السبل التي يسلكها كل منهما لتحقيق ما يبتغيه من التدريس. من الواضح أن الأستاذ (أ)يعمل على إيصـال معارفه إلى الطلاب؛ هدفه إذاً هو إيصال المعرفة والمعلومات. أمـا الأسـتاذ (ي) فيحاول مسـاعدة الطلاب علـى تطوير أو تغيير تصـوراتهم حول المفاهيم والأفكار التي تتضـمنها مادة المقرر، وتوسيع فهمهم لتلك المادة. الهدف هنا إذاً هو استدراج الطلاب إلى الدخول في تغيير وتطوير يطال تصوراتهم حول مفاهيم مادة المقرر وأفكارها.

ولكن، وإذا ما سـلمنا بأن هذين المنهجين يمثـلان طريقتين مختلفتين جوهرياً في تطبيق التدريس -وهذه حجتنا في هذا الفصل- فإننا نجد أنفسنا في مواجهة الأسئلة الآتيـة: هل يرتبط التباين الجذري في طرق التدريس بالتباين في تصـورات أسـاتذة الجامعـة لماهية التعلم والتدريس؟ هل يرى الأسـاتذة محيط التعلم والتدريس بطرق مختلفـة وكل بمنظاره الخاص؟ والأهم من ذلك، هل لذلك التباين في الرؤية أثر على كيفية تعلم الطلاب وعلى ما يتعلمونه من مقرراتهم الدراسية؟

بحوث تصف التباين في الخبرات التدريسية لدى مدرسي الجامعة:

عندما يدخل أساتذة الجامعة إلى محيط تعلم وتدريس معين، فإنهم يدخلونه بتصورات سابقة عما تعنيه عملية التعلم والتدريس الجيد في الحقل أو الاختصاص الذي يعملون فيه. وكل منهم يبني إدراكه الخاص لحالة التعلم والتدريس التي يجد نفسه فيها ضمن ذلك المحيط، وينتهج منهجه التدريسي الخاص في ذلك المحيط. وسنستعرض في الفقرات الآتية بعض البحوث التي عنيت باستكشاف خبرات التدريس في التعليم العالي من حيث التصورات السابقة، وإدراك حالة التعلم والتدريس، ومنهج التدريس. ونأمل أن نتمكن من إظهار فكرة أساسية مفادها أن الحالات الخاصة التي يجد فيها أساتذة الجامعة أنفسهم، كما رأينا سابقاً بالنسبة للطلاب، تستدعي إلى إدراكهم خبرات سابقة بعينها في مجال التعلم والتدريس، وأن كلاً منهم سينتهج منهجاً خاصاً في التدريس يناسب خبراته السابقة التي استدعتها حالته الخاصة التي يعيشها في محيط التدريس، وأن ذلك المنهج في التدريس الذي ينتهجه الأستاذ سيؤثر بدوره على المناهج التي سينتهجها طلابه في التعلم.

ونبين في هذا الفصل أن الأساتذة الذين يركزون في منهجهم على طلابهم وعلى ما يتعلمه طلابهم غالباً ما يدفعون بهم إلى التركيز على المعنى وعلى الفهم في دراستهم؛ أما الأساتذة الذين يركزون في منهجهم على أنفسهم وعلى ما يفعلونه هم، فسيدفعون طلابهم في الغالب إلى التركيز على الحفظ والاستظهار.

ونستعرض في الفقرة الآتية بعض البحوث التي تعنى بتصورات أساتذة الجامعة في التعليم العالي حول التدريس وحول عملية التعلم لدى طلابهم.

التصورات المتباينة حول التدريس والتعلم:

ما هي تصورات أساتذة الجامعة في التعليم العالي حول عملية التدريس التي يديرونها، وعملية التعلم لدى طلابهم؟ قامت الباحثة دال ألبا، في إحدى الدراسات

الأولية (1991) التي تناولت تصورات أساتذة الجامعة حول التدريس من المنظور الذي يهتم بعملية تعلم الطلاب، بإجراء مقابلات مع 20 أستاذاً في تخصصات علم الاقتصاد واللغة الإنكليزية والطب والفيزياء في جامعات أسترالية. وقد حددت الباحثة سبع تصورات مختلفة لأولئك الأساتذة عن التدريس في الحالات الخاصة التي يعيشونها في محيط التعلم والتدريس في الجامعة. وهذه التصورات هي:

أ. التدريس هو فن عرض المعلومة.

ب. التدريس هو عملية نقل المعلومة (من الأستاذ إلى الطلاب).

ج. التدريس هو عملية إيضاح التطبيق العملي للنظرية على الواقع التجريبي.

د. التدريس هو عملية تطوير المفاهيم والمبادئ والعلاقات فيما بينها.

هـ. التدريس هو عملية تطوير قدرات الطلاب وتأهيلهم إلى خبراء.

و. التدريس هو عملية استكشاف طرق الفهم لدى الطلاب من وجهات نظر مختلفة.

ز. التدريس هو عملية إحداث تغيير مفاهيمي لدى الطلاب.

وفي مناقشتها لهذه التصورات تقترح الباحثة ترتيبها ضمن بنية منطقية:

لقد جرى ترتيب التصورات السابقة وفق درجة شمول فهم الأستاذ واكتماله لعملية التدريس، من الأضيق إلى الأكثر شمولاً. في المستوى الأقل شمولاً ينظر الأستاذ إلى التدريس من منظور يتعلق بالأستاذ وحده، وبتعبير أكثر تحديداً، من منظور ما يقوم به الأستاذ. وكلما ارتقينا في المستوى تدريجياً تتحرك بؤرة التركيز لتشمل مضمون المادة الدراسية، وفي المستويات الأعلى لتشمل فهم الطلاب لذلك المضمون. أما أكثر التصورات شمولاً فتركز على العلاقة بين كل من الأستاذ والطلاب والمضمون.

(دال ألبا، 1991)

obeikandl.com

وتسلط الباحثة الضوء في هذه المقتطفات على فكرة أن هناك تبايناً في تصورات الأساتذة حول التدريس من حيث الشمول والاكتمال، على نحو تكون فيه التصورات الأقل شمولاً محتواة في تلك الأكثر شمولاً التي عادة ما تتخطاها في بعض الجوانب الإضافية، وهذه العلاقة بطبيعة الحال غير متناظرة. وقد خلص العديد من البحوث الأخرى إلى تصنيف مشابه لتصورات الأساتذة حول التدريس، وللعلاقات فيما بين أنماط التصورات المختلفة (انظر الشكل 7 - 1).

وفي التصورات الأقل شمولاً واكتمالاً يكون وعي الأستاذ موجهاً إلى ذاته وإلى ما يقوم به لا أكثر. أما في التصورات الأكثر شمولاً، وبحسب تعبير مارتين ورامسدن (1993)، فيتسع وعي الأستاذ ليشمل ليس فقط ذاته، بل مضمون الدرس وفهم الطلاب لذلك المضمون أيضاً. بوسعنا، وبناء على هذه البحوث عموماً، أن ننطلق من أن الأساتذة في التعليم العالي يدخلون إلى محيط التعلم والتدريس ولديهم طيفاً واسعاً من التصورات المختلفة حول طبيعة التدريس. لكن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو الآتي: هل من ارتباط منهجي بين تلك التصورات التي يحملها الأساتذة من جهة، وعملية التعلم لدى طلابهم من جهة أخرى؟ سنجيب على هذا السؤال بالتفصيل، ولكن على مرحلتين: أولاً: كيف ترتبط تلك التصورات التي يحملها الأساتذة حول طبيعة التدريس بفهمهم وتصوراتهم لطبيعة عملية التعلم؟ وثانياً: هل لهذه التصورات أي علاقة بالمنهج الذي ينتهجه أساتذة الجامعة في ممارستهم التدريس أو بالمنهج الذي ينتهجه الطلاب في تعلمهم؟

الشكل 7 - 1 خلاصة بحوث حول تصورات المدرسين للتدريس من منظور الربط

	دال ألبا (1991)	مارتين وبالالا (1991)	صاموئيلوفيتش وباين (1992)	بروسر وآخرون (1994 ب)
تصورات شاملة	-	-	دعم تعلم الطالب (الدراسات العليا)	-
	إحداث تغيير مفاهيمي	ربط التدريس بالتعلم	نشاط يهدف إلى تغيير تصورات الطلاب وفهمهم للعالم	مساعدة الطلاب على تغيير تصوراتهم
	استكشاف طرائق الفهم من وجهات نظر مختلفة	تشجيع التعلم الفعال: التركيز على جانب الخبرة. التباين في المهارات العملية	تسهيل الفهم	مساعدة الطلاب على تطوير تصوراتهم
	تطوير قدرات الطلاب وتأهيلهم إلى خبراء	-	-	-
تصورات متوسطة الشمول	تطوير المفاهيم والعلاقات التي تربط فيما بينها	تشجيع التعلم الفعال: التركيز على المناقشة	نقل المعرفة والنظرة إلى المعرفة في فرع معين من فروع المعرفة الأكاديمية	مساعدة الطلاب على اكتساب: د: معرفة الأستاذ ح: مفاهيم وأفكار المنهاج الدراسي
	إيضاح التطبيق العملي للنظرية على الواقع التجريبي	تشجيع التعلم الفعال: التركيز على الحافز	-	-
	إيصال المعلومات	عرض المعلومة: التركيز على تنظيم المضمون	-	-
تصورات محدودة	نقل المعلومات	عرض المعلومة: التركيز على الإلقاء	نقل المعلومات	إيصال: ب: معرفة المدرس أ: مفاهيم المنهاج الدراسي

المصدر: (ماك كينزي 1995).

obeikandl.com

وفي سلسلة من الدراسات التي بحثت في تصورات 24 أستاذاً جامعياً عن عمليتي التدريس والتعلم، وفي الطرق التي ينتهجونها في التدريس، وفي العلاقات بين تلك الطرق وطرق طلابهم في التعلم، وفي علاقة ذلك كله بمحيط التعلم والتدريس، تمَّ تحديد ستة أنماط من التصورات حول التدريس، وخمسة أنماط من التصورات حول عملية التعلم (بروسر وآخرون، 1994 ب). وفيما يلي تفاصيل وصف أنماط التصورات المختلفة تلك، ومقتطفات توضح طبيعة إجابات الأساتذة، مع ملاحظة أن المقتطفات غير وافية، وقد لا تعبر إلا عن بعض من جوانب تلك الأنماط.

النمط (أ) تصورات حول عملية التدريس: التدريس بصفته عملية تهدف إلى إيصال مفاهيم وأفكار المنهاج الدراسي إلى الطلاب:

يركز الأساتذة الذين يحملون هذا التصور على المفاهيم المفصلة في المنهاج الدراسي أو الكتاب الجامعي، لكنهم يرون دورهم محصوراً في إيصال المعلومات المبنية على تلك المفاهيم إلى طلابهم. إنهم لا يكترثون كثيراً بالعلاقات التي تربط تلك المعلومات بعضها ببعض، أو بالمعارف السابقة التي يمتلكها طلابهم.

أعتقد أن التدريس هو عملية توجيه الطلاب في الطريق الصحيح، وإبراز الأفكار الأساسية التي توجه الطالب من فكرة إلى أخرى وإظهار كيفية تطبيق تلك الأفكار... وكما تعلم فإن كل ما يحتاجه الطالب موجود في الكتاب، وما عليك كمدرس إلا أن تعمل على إبراز الأفكار الأساسية الهامة الموجودة أصلاً في الكتاب.

النمط (ب) تصورات التدريس: التدريس بصفته عملية تهدف إلى نقل معرفة المدرس إلى الطلاب:

يركز أصحاب هذا التصور على مخزونهم الذاتي من المعرفة، لكنهم كأصحاب التصور (أ)، يرون دورهم محصوراً في إيصال المعلومات المبنية على تلك التصورات إلى طلابهم. وكما في النمط أ فإن أصحاب هذا التصور بدورهم لا يكترثون بالعلاقات التي تربط المعلومات التي يقدمونها لطلابهم بعضها ببعض، أو بالمعارف السابقة لدى أولئك الطلاب.

أرى أن الاقتصـار على تقـديم المعلومة أمر ممل حقاً، إنني أميـل إلى التوجيه. لا أحـاول أن أقـدم المعلومات كما لو كانت قـدراً لا مفر منه، أو كمـا لو كانت مجرد سلسلة من... الأفكار المهمة. إن تقديم المعلومات بهذا الشكل أشبه ما يكون بإلقاء محاضـرة، لكنها محاضرة لا تدخل في التفاصـيل... أما التوجيه فيعني أن تقدم لهم شيئاً من أفكارك ومما تعرفه أنت.

النمط (ج) لتصـورات حول التدريس: التدريس لمسـاعدة الطلاب على اكتساب مفاهيم المنهاج الدراسي وأفكاره:

ويركز أصـحاب هذا التصـور أيضـاً، كما في النمط(أ)، على المفاهيم المفصلية في المنهاج الدراسي أو الكتاب الجامعي. لكنهم لا يرون أنفسهم مجردَ وسيلةٍ لإيصال لتلك المفاهيم، وإنما يرون أن دورهم يكمن في مسـاعدة طلابهم على اسـتيعاب تلك المفاهيـم والعلاقات التي تربط فيما بينها. وبخلاف نمطي التصـور(أ)و(ب) فإن أصحاب هذا التصور ينظرون إلى المعارف السابقة لطلابهم على أنها عنصر مهم.

أنا حريص على الالتزام بمضمون المنهاج – فالهدف من تحديد المنهاج الدراسي هو ضمان تزويد الطالب بالقاعدة التي يحتاجها لإتمام المراحل اللاحقة من دراسته. من هنا فإني أحرص دوماً على الالتزام ببنود المنهاج، وأعتقد أن هذا الالتزام أمر على قدر كبيرمن الأهمية من حيث انعكاسـه على الطالب. وأرى أن مهمتي تكمن في توجيه مجريات العملية التدريسـية وإدارتها بما يساعد الطلاب على استيعاب المفاهيم الفيزيائية الأساسية المتضمنة في المادة التي أقوم بتدريسها... أنظر إلى (المعرفـة) كبنيان هرمي. إنني أسـوق مواضـيع المقرر بطريقـة منطقية، وأترك للطلاب في الواقع صياغة المفاهيم والأفكار بأنفسهم.

النمط (د) لتصـورات حول عملية التدريس: التدريس لمسـاعدة الطلاب على اكتساب معرفة المدرس:

كما في نمط التصـور(ب)، يركز الأساتذة أصحاب هذا النمط من التصور على معرفتهم الذاتية، وطريقة فهمهم الخاصـة لمواضـيع المادة الدراسـية. لكنهم كما في

النمـط ج وخلافـاً للنمط (ب)، يرون أن مهمتهم تتجسـد في مسـاعدة طلابهم على اكتسـاب تلك المفاهيم والأفـكار التي يرونها أساسـية، وإدراك العلاقات فيما بينها. وبخلاف نمطي التصور(أ)و (ب)، فإن نمط التصور (د) يعترف بأهمية ما يحمله الطلاب من معارف سابقة.

عندما جلست للعمل على إعداد منهاج المادة فكرت بأمرين: الأول: ما هي المعارف التـي يحتاجها الطلاب؟ والثـاني: ما الذي تراهم يرغبـون في معرفته؟ والأمران مختلفـان تماماً... من حيث انعكاسـهما علـى كيفية إعداد المنهـاج. إنني أحاول أن أربـط ما يحتاجونه بما يرغبون في معرفته. وإذا ما نجحت في ذلك، فسـتكون أمامي كأسـتاذ فرصـة حقيقية للفوز باهتمامهم، وتوجيه انتباههم نحو مواضيع مـادة المقرر. تلك هي رؤيتي للتدريس، إننـي أحاول الربط بين الأمور التي أرى أن الطـلاب بحاجة إلى معرفتها مـن جهة، والأمور التي يعرفونهـا من قبل من جهة أخرى.

النمط (هـ) لتصـورات حول عملية التدريس: التدريس لمسـاعدة الطلاب على تطوير تصوراتهم:

يركز أصـحاب هذا النمط من التصـور حول التدريس على رؤية طلابهم للعالم، وعلـى تصـورات طلابهم لمضـمون المادة الدراسـية، لا على تصـوراتهم الذاتية (أي الأسـاتذة) أو المفاهيم والأفكار التي يتضـمنها المنهاج. إنهـم يرون أن دورهم يتركز على مسـاعدة طلابهم على تطوير تصـوراتهم من حيث توسيعها والارتقاء بمستواها النوعي.

أعتقد أن وظيفة التدريس، خلافاً لما يتعلمه الطالب وحده في قراءته نصاً مكتوباً، هي تقديم مراجعة نقدية للمعلومة المكتوبة في النص والنظر إليها من رؤية شاملة؛ أي استكشـاف بعض الأجزاء المهمة من المعلومة في العمق، والنظر إليها من وجهة نظر مختلفة عن تلك التي قد يخرج بها الطالب بقدراته الذاتية في قراءته للمعلومة في النصـ. وظيفـة التدريس هي استكشـاف تلك الأمور من خـلال الحوار. إنني

أميـز بين أن يكون الأمر حاضـراً بين يديك، أو يكون بعيداً بعض الشـيء كمفهوم مكتوب في النص... للمحاضرة حضور خاص في ذهن الطالب يصعب على الكتاب بلوغه، وبوسـعك أن توظف ذلـك الأمر بقوة أثناء تقديم محاضـرتك، وذلك من خلال إشـراك الطلاب في مجريات المحاضرة عن طريق طرح الأسئلة. ويستطيع الأسـتاذ، خلافاً للكتاب، أن يشـرك الطلاب في مناقشة السؤال دون أن يقدم لهم الإجابة الصـحيحة قبل أن يفكروا بأنفسهم في الأمر ويقدموا إجاباتهم ولو كانت خاطئة. إذاً، إن جزءاً من وظيفة الأسـتاذ يتمثل في استحضـار المعلومات والأفكار المطلوب تعلمها إلى الزمن الحاضر بطريقة تفاعلية لا يقوى الكتاب على منافسته فيها.

إن الهـدف من هذا المقـرر، أو أي من المقررات الدراسـية الأخرى، هو في حقيقة الأمر هدف عام يتمثل في إثارة فضول الطلاب وإيقاظ رغبتهم في التعلم، وفي زرع تلك الروح الخلاقة والمبدعة في نفوس الطلاب.

النمـط (و) لتصـورات حول عمليـة التدريس: التدريس لمسـاعدة الطلاب على تغيير تصوراتهم:

مـرة أخـرى يركز أصـحاب هـذا النمط من التصـور حـول التدريس علـى رؤية طلابهـم للعـالم، وعلـى تصـورات طلابهم حول مواضـيع المـادة الدراسـية، لا على تصوراتهم الذاتية أو المفاهيم والأفكار التي يقدمها المنهاج. إنهم يختلفون في رؤيتهم عن أصـحاب التصـور (هـ) في أنهم يرون أن دورهم إنما يتمثل في مسـاعدة طلابهم على تغيير تصوراتهم ورؤيتهم للعالم.

... [تطويـر الفهم الحقيقي لمفاهيم المادة الدراسـية وأفكارهـا] يكون عن طريق النقاش بالحجة والبرهان، ومحاولة تطبيق الأفكار النظرية، وإظهار ذلك التناقض بين ما تعتقد أنه سـيحدث وما يحدث بالفعل على أرض الواقع. وينشأ ذلك الفهم من خلال اسـتدراج الطلاب إلى التنبؤ بما ستؤول إليه التجربة، ثم، وعندما تأتي النتيجة مخالفة لما توقعوه، فإنهم سـوف يعيدون حساباتهم ويراجعون تصوراتهم حول الموضـوع... وحول ما يختزنونه في رؤوسهم من أفكار... إن ما نبتغي تحقيقه

في دراسة الفيزياء هو تغيير تصورات الطلاب عن العالم، وتحويلها من تصورات شخص عادي غير مختص إلى تصورات شخص علمي وفيزيائي يبحث في حقائق الأمور. هذا ما أردت إيضاحه طوال الوقت.

مرة أخرى يتضح لنا أن التصورات الأكثر شمولاً واكتمالاً تركز على الطلاب والأستاذ والمضمون في آنٍ معاً، بينما تركز التصورات المحدودة والأقل شمولاً على الأستاذ أو على المضمون فقط. تلك كانت تصورات الأساتذة حول التدريس، أما تصورات الأساتذة حول تعلم الطلاب فقد جاءت كما يلي:

النمط (أ) لتصورات حول عملية التعلم: التعلم لجمع المزيد من المعلومات إرضاء لمقتضيات خارجية:

ينظر أصحاب هذا النمط من التصور إلى عملية التعلم لدى طلابهم على أنها جمع وتكديس للحقائق والمبادئ والقوانين والتعريفات والإستراتيجيات والمعادلات والمهارات، والتي تضاف إلى المعرفة التي يمتلكها الطالب من قبل، أو تعدّلها، عبر آليات الحفظ المختلفة كالاستظهار على سبيل المثال. وينصب التركيز على المعلومة الجديدة ذاتها، أكثر منه على كيفية الربط بينها وبين ما يختزنه الطالب سلفاً في بنيانه المعرفي. هذا لا يعني بحال من الأحوال أن الأساتذة لا يرون الروابط التي تربط تلك المعلومة بالواقع العملي -بل ما من شك في أن معظمهم يدركون تلك الروابط بكل وضوح- لكن تلك الروابط هي في حقيقة الأمر روابط الأستاذ وليست روابط الطلاب، بل إن بعضاً منها قد لا يلائم الطلاب البتة. ثمة إذاً إدراك لحقيقة وجود روابط تربط بين عناصر المعلومة، أو تربط بعضاً من تلك العناصر بالواقع العملي، لكن الاهتمام بماهية تلك الروابط يبقى محدوداً جداً. وينظر أصحاب هذا التصور إلى المعلومة الجديدة على أنها اختصاصية وموضوعية ومطلقة، ويعتقدون أنّ هناك طريقة صحيحة وحيدة للتعامل مع تلك المعلومة، وأن الكتاب الجامعي ومجموعة المحاضرات هما بمثابة المنهل الذي ينهل منه الطلاب تلك المعلومة. كذلك فإن أصحاب هذا التصور ينظرون إلى عملية التعلم على أنها تمكين الطالب من توظيف

المعلومات المكتسبة والإفادة منها في حل التمرينات المشابهة لتلك التي تعرف عليها في محاضرات المقرر، ويرون أيضاً أن الطالب لن يعرف أنه قد تعلم شيئاً ما من المقرر إلا من خلال نجاحه في حل تلك التمرينات.

تعلم الكيمياء أشبه ما تكون بتعلم اللغة. عليك أن تحفظ المفردات، وهذا ما يسمى بالاستظهار، أليس كذلك؟ في الكيمياء عليك أن تتعلم التحدث بلغة الكيمياء، وهذه الأخيرة تتضمن كتابة صيغ المركبات الكيميائية وأسمائها وكتابة معادلات التفاعلات الكيميائية وما إلى ذلك. هنالك إذاً كمّ معين أو درجة معينة من الاستظهار. وفيما عدا ذلك، تتضمن دراسة الكيمياء الإفادة من تلك المفردات والمعلومات في حل المسائل. هذا ببساطة كل ما في الأمر.

س: كيف للطلاب أن يعرفوا ما إذا كانوا قد تعلموا شيئاً ما؟

ج: عن طريق أدائهم في الامتحانات، وعن طريق الدرجات التي يحصلون عليها في تلك الامتحانات.

النمط (ب) لتصورات حول عملية التعلم: التعلم لاكتساب المفاهيم والأفكار إرضاء لمقتضيات خارجية:

إن الفرق بين النمط (ب) والنمط السابق (أ) يكمن في كيفية رؤية الأستاذ لمسألة اكتساب المعرفة. فالأستاذ هنا ينظر إلى عملية التعلم على أنها عملية تطوير للمعنى من خلال اكتساب المفاهيم الأساسية في الاختصاص الذي يدرسه الطالب وكذلك اكتساب المعرفة حول كيفية ارتباط تلك المفاهيم فيما بينها (يشير مصطلح «المفاهيم» هنا إلى المعرفة العامة المقبولة من الجميع، وليس إلى طبيعة فهم الناس لتلك المعرفة وتصوراتهم لمفرداتها). ويتضمن هذا التصور نوعاً من الاعتراف بأن للمعرفة السابقة والخبرات السابقة التي يحملها الطلاب أهمية كبيرة بالنسبة لعملية التعلم، وبأن الفهم «الصحيح» لمفاهيم المنهاج الدراسي إنما يحصل عن طريق محاولة ربط المفاهيم والأفكار الجديدة بالمعرفة القائمة، أو عن طريق السعي إلى استيضاح المعنى

بنـاءً على إيجاد الربط المناسـب بـين المعلومات الجديدة من جهـة وخبرات الطالب السـابقة من جهة أخـرى. غير أن ذلك الربط بين المعرفة الجديـدة والبنيان المعرفي القائم لا يزال محكوماً بمنظور الأسـتاذ لا الطلاب. وينظر أصـحاب هذا النمط من التصـور إلى عملية اكتساب المفاهيم والأفكار المعرفية على أنها تتضمن في جزء منها جمع المعلومات، وفي جزء آخر توسـيع المعرفة، وفي ثالثٍ الارتقاءَ بما هو مكتسـب من معرفة سابقة ليناسب مقتضيات المعرفة الاختصاصية الجديدة. وكما في النمط (أ)، فإن ناتج تعلم الطلاب يتحدد هنا أيضـاً بوسـائل خارجية (الامتحانات والتمارين). وينظر أكثر أصـحاب هذا النمط من التصـور إلى ناتج التعلم على أنه قدرة الطالب على توظيف معرفته المكتسبة في حل التمرينات التي سبق له أن احتك بها سابقاً، وفي الانتقال بالمسـائل المستعصية إلى أشكال قريبة من بعض التمرينات التقليدية، وذلك عن طريق عمليات تحويل ذات طابع روتيني.

أرى أن الطلاب الذين قد تلقوا سـابقاً [قبل قدومهم إلى الجامعة] تدريسـاً جيداً لا بد أن يكونوا قادرين على التفكير والنقاش بمنطق علمي سليم، وليس فقط على الاسـتظهار فحسـب، على رغـم أنني أعتقـد أن عدداً كبيراً منهم لم يتعلم سـوى الاسـتظهار فقط. وعندما نتحدث عن عملية التعلـم فإنني أعتقد أن هنالك فعلاً شـكلين متباينين من أشـكال التعلم: الأول سطحي وهو الاسـتظهار، والثاني أكثر عمقاً ويتمثل في البناء على قاعدة الأفكار السـابقة وتعديل البنيان المعرفي السابق بما يتفق والمعلومة الجديدة. يضاف إلى ذلك القدرة على البت في مختلف المعلومات المكتسبة وتصنيفها وفق أهميتها ودرجة ملاءمتها للاختصاص المدروس.

النمـط (ج) لتصـورات حـول عمليـة التعلـم: التعلـم بصـفته عملية تقـوم على اكتساب المفاهيم والأفكار إرضاء لمقتضيات داخلية:

ينظر أصحاب هذا التصور إلى عملية التعلم، كما في النمط (أ)، على أنها اكتساب المفاهيم والمعارف الأساسـية في الاختصاص المطلوب. ويكمن الفرق بين النمطين في أن ناتج التعلم موجه، في هذا النمط، ليس فقط لإرضـاء بعض المقتضيات الخارجية، وإنما

أيضاً، وهو الأهم، لإشباع حاجات داخلية عند الطالب. والطالب هنا سيدرك ذلك تلقائياً عندما يكون قد تعلم أمراً ما، إذ إن للتعلم هنا انعكاساً داخلياً في الطالب نفسه.

س: كيف للطلاب أن يعرفوا ما إذا كانوا قد تعلموا شيئاً ما؟

ج: حسن، الأمر يتوقف على المنهج الذي يتبعونه في دراستهم. إن الطالب الذي يسعى إلى المعرفة، وإلى التعلم، سيعمل باهتمام من تلقاء ذاته، ويحل التمارين ويكتب الوظائف وما إلى ذلك، دون اللجوء إلى الاستعانة بأوراق زميل له سبقه إلى دراسة المادة على سبيل المثال. إذ إنه يعي تماماً أن حل التمارين على سبيل المثال إنما هو فرصة سانحة وطريقة فعالة ليختبر قدراته ويتحقق من صحة ما تعلمه. وإذا ما أخطأ في الحل فسوف يستوضح خطأه بناءً على ملاحظات أستاذه وسوف يستفيد من مناقشة تلك الأخطاء مع الأستاذ أو المعيد. إذاً، أولئك الطلاب الذين يسعون إلى اكتساب المعرفة، ويعتمدون على أنفسهم، سيجدون أمامهم على الدوام الكثير من الفرص للتحقق مما إذا كانوا قد فهموا الموضوع أم لا، إن أمامهم فرصاً كثيرة لاختبار معرفتهم بأنفسهم. أما أولئك الطلاب الذين يدرسون بهدف النجاح في الامتحانات لا بهدف الفهم، فقد لا يكتشفون أنهم لم يفهموا مواضيع المادة قبل أن يقفوا فجأة أمام واحد من الألغاز التي تقتضي توظيف ما تعلموه في التفكير في سؤال يواجهونه للمرة الأولى.

النمط (د) لتصورات حول عملية التعلم: التعلم بصفته عملية تقوم على تطوير المفاهيم والأفكار إرضاء لمقتضيات داخلية:

ينظر أصحاب هذا التصور إلى التعلم على أنها عملية تطوير المعنى من خلال امتلاك معرفة أكثر شمولاً وأعلى قيمة وأكثر منهجية، وذلك ضمن إطار واضح تحدده رؤيتهم الخاصة للعالم الذي يعيشون فيه. والطلاب هنا يرون الأمور بطريقتهم الخاصة من خلال تطوير فهمهم الذاتي، بدلاً من الاعتماد كلياً على المعرفة المدونة في أدبيات المقرر التدريسي. إن أهم ما يميز هذا النمط من التصور عن أنماط التصور السابقة هو ذلك الإقرار بأن بنية معرفة الطالب قد تختلف عن بنية المعرفة التي يمتلكها الأستاذ، أو تلك

التـي تقدمهـا الكتب التي تتناول مواضـيع المقرر. غير أن هذا النمط يشـترك مع النمط (ج) في أنه ينظر إلى التعلم على أنه نشاط ذاتي، وفي أن الطلاب يستخدمون معاييرهم الخاصة للتحقق من درجة تمكنهم مما قد تعلموه.

إن عمليـة التعلم هـي عملية اختراع... هذا يعني أنك إذا مـا أردت فعلاً أن تتعلم شـيئاً ما، فعليك أن تخترعه لنفسـك من جديد... إنك إذا نظرت إلى التفسيرات التي يقدمها الطلاب عندما تسـألهم عن أمر ما في حصـة دراسية أو تدريبية ما، فستجدها تفسيرات فردية وخاصة بكل طالب، تنطلق من طريقة تفكيره الخاصة وتستخدم عباراته الخاصة أيضاً. وفي الحقيقة، فإن الطالب لا يتوقف أثناء دراسته عن إعادة تدقيق تلك الأمور التي يتعلمها وإعادة اختراعها من جديد.

النمـط (هـ) لتصـورات حـول عمليـة التعلـم: التعلم كتصـور لتغيـير المفاهيم والأفكار إرضاء لمقتضيات داخلية:

ينظر المدرسـون أصـحاب هذا التصـور إلى التعلم على أنها تطوير لمعنى الأشـياء من منظور شخصـي، عن طريق إجراء تحـول في الوجهة العامة التي يرى الطالب من خلالها الظواهر والمفاهيم المتضمنة في اختصاص دراسته. والطلاب هنا يغيرون تصوراتهم حول اختصـاص دراسـتهم من خلال إعادة تشـكيل نظرتهم الراهنة إلى العالم وتطوير نظرة جديدة مختلفة. إذاً فتغيير التصـورات يختلف عن تطوير التصـورات (في نمط التصـور السـابق) في تبنـي نظـرة جديدة إلى العالم بدلاً مـن تطوير المعنى ضـمن النظرة ذاتها. ويشترك هذا النمط مع سابقه في أن الطالب، في نمطي التصور على حد سواء، قادر على التحقق بنفسه مما إذا كان قد تعلم هذا الأمر أو ذاك بشكل سليم أم لا.

أعتقد أن بالإمكان الحصـول على تصورات مختلفة عن العالم. فالناس العاديون، وحتـى الفيزيائيون باعتقادي الشخصـي، يختلفون في تصـوراتهم وتفسـيراتهم لحقيقـة ما يـدور حولنا في هذا العالم... إن ما نبتغي تحقيقه في دراسـة الفيزياء هو إجراء تحول جذري في رؤية الطلاب من رؤية الإنسان العادي إلى رؤية الإنسان العلمي الفيزيائي المختص.

(بروسر وآخرون، 1994 ب)

obeikandi.com

وقـد تم تلخيص العلاقة الهرمية بين أنماط التصـور السـابقة حـول التدريس في العبارات الآتية المأخوذة من ورقة أخرى تعتمد على البحث السابق ذاته:

تتجلى أهداف التدريس في تكديس المعرفة إما عن طريق إيصال المعلومات اللازمة لمسـاعدة الطلاب على اكتسـاب مفاهيم المعرفة المتضـمنة في اختصاصهم، وإما عن طريق تطوير تصـوراتهم حول مضـمون ذلك الاختصاص، أو عن طريق تغيير تلك التصورات.

(تريغويل وبروسر، 1996 ب: 278)

وبصورة مشابهة تظهر العلاقة الهرمية بين أنماط التصور حول التعلم في العبارات الآتية المقتطفة من الورقة ذاتها:

تـزداد المعرفة إما بناءً علـى تكديس المعلومات على نحو يجعل الطلاب يكتسـبون مفاهيـم المعرفة المتضـمنة في اختصاصـهم، وإما بنـاءً تطوير تصـوراتهم حول مضمون ذلك الاختصاص، أو بناءً تغيير تلك التصورات.

(تريغويل وبروسر، 1996 ب: 278)

ويوضح هذان المقتطفان العلاقة الهرمية بين أنماط التصور المختلفة التي وصفتها الباحثة دال ألبا من حيث كونها تتدرج في درجة اكتمالها من الأقل شـمولاً إلى الأكثر شمولاً.

ولقد وجدنا في تلك الدراسـة أيضـاً ترابطاً تجريبياً واضـحاً بين أنماط التصـور المختلفة حول التدريس، وما يقابلها من أنماط التصـور حول التعلم. ويبين الجدول 7 - 1 ذلك الترابط.

ونلاحظ من الجدول 7 - 1 أن أساتذة الجامعة الذين يتصورون التدريس على أنه مجرد عملية إيصال المعلومات إلى الطالب مع تركيز قليل أو معدوم على الطالب نفسه أو على كيفية فهمه لتلك المعلومات ـ أي أصحاب الأنماط (أ – د) لتصورات التدريس ـ يتصـورون التعلم أيضاً على أنه مجرد تكديس للمعلومات في ذهن الطالب أكثر من كونها تطويراً أو تغييراً لتصـوراته ولمسـتوى فهمه – أي إنهم يتبنون الأنماط (أ – ج)

للتصورات حول عملية التعلم. وبصورة مشابهة فإن الأساتذة الذين يتصورون عملية التدريس بطريقة أكثر شمولاً، ويحملون وعياً أوسع لما تعنيه تلك العملية، يمتلكون في الوقت ذاته تصورات أكثر شمولاً حول عملية التعلم. ونستطيع أن نقول إذاً إن لأساتذة الجامعة، في محيط تعلم وتدريس معين، تصورات مترابطة ومتناغمة حول عمليتي التدريس والتعلم في ذلك المحيط. وقد يتطلب الأمر تغييراً جذرياً في تصور الأساتذة حول عمليتي التدريس والتعلم قبل أن يتمكنوا من التركيز على طلابهم ومساعدتهم في تطوير المستوى النوعي لفهمهم لما يدرسونه على يد أساتذتهم في الصفوف الدراسية المختلفة.

الجدول 7 - 1. العلاقة بين أنماط التصور المختلفة حول عمليتي التدريس والتعلم

التصور حول التدريس	التصور حول التعلم					المجموع
	أ	أ/ب ب	ب/ج & ج	د	هـ	
أ	5	1				6
أ/ب & أ/ج	2		2			4
ب & ج	1	3	1			5
ب/د & ج/د	1	1	1			3
د		1	2	1		4
ه				1		1
و					1	1
المجموع	9	6	6	2	1	24

Spearman rho = 0.68, p<0.001

المصدر: (تريغويل وبروسر 1996 ب: 279)

وإذا كانت تلك هي التصورات السابقة للأساتذة حول عمليتي التدريس والتعلم، فكيف إذاً يدركون حالات التعلم والتدريس؟ وما علاقة إدراكهم بالمنهج الذي ينتهجونه في التدريس؟

إدراك المدرسين لحالاتهم في التدريس

يدرك المدرسون، مثلهم في ذلك مثل الطلاب، حالاتهم الخاصة في محيط التدريس بطرق مختلفة، فما إن يدخلوا إلى محيط تدريسي ما حتى يركزوا على جوانب بعينها من ذلك المحيط ويدركوها قبل سواها، وهذه الجوانب تؤثر تأثيراً مباشراً في منهج التدريس الذي سينتهجونه مع طلابهم في محيط التدريس ذاك. وبينما يمكن تصميم محيط التدريس على نحو يستدعي منهجاً تدريسياً بعينه دون سواه، فإن الأساتذة سيدركون حالاتهم الخاصة في ذلك المحيط التدريسي الواحد، بأشكال فردية متباينة ترتبط ارتباطاً مباشراً بالمنهج التدريسي الذي سينتهجه كل منهم. ولقد حددنا، بناء على مقابلات أجريناها مع أساتذة جامعيين، خمسة جوانب رئيسة يرى الأساتذة أن لها أثراً مباشراً على المنهج الذي يتبعونه في ممارستهم العملية لنشاطهم التدريسي (بروسر وتريغويل، 1997 أ)، وهذه الجوانب هي الآتية:

- أن يشعر المدرسون بتحكمهم بالمقرر الدراسي من حيث مادة المقرر ومنهج التدريس: يركز المدرسون على كمية المعلومات المتضمنة في منهاج السنة الأولى وعلى ضآلة هامش الحرية المتاح أمامهم للتغيير والتنويع في المواد الدراسية وفي طرق التدريس.
- ألا يتجاوز حجم الفصل الحدّ الذي يسمح بالتواصل والتفاعل مع الطلاب: يركز المدرسون على مدى تأثير عدد الطلاب المناسب في الصف الواحد على درجة التفاعل بين الطلاب والمدرسين وطبيعة هذا التفاعل.
- أن يتمكن الطلاب من استيعاب مادة الدرس: يركز المدرسون على التباين المتزايد في قدرات الطلاب على الاستيعاب، وعلى خبرات الطلاب اللغوية السابقة، وعلى الاختلافات بين كلا الجنسين.
- أن يلقى التدريس في أقسامهم حقه من التقدير: يشكو المدرسون من غياب التكافؤ بين تقويم االتدريس والبحوث في أقسامهم.

- أن يكـون حجـم أعباء العمـل الأكاديمي مناسـباً: يركز الأسـاتذة على الوقت المخصص للتدريس والتقويم وتداخله مع الوقت الذي يحتاجونه للبحث.

إذاً، وبالنظر إلى خبرات أسـاتذة الجامعة، يمكن القول إن الأسـتاذ عندما يدخل إلى محيط تدريسـي معين، فإن بعضاً من جوانب حالته الخاصة التي يعيشها في ذلك المحيط سـتقفز إلى مقدمة وعيه. وتبعاً لإفادات الأسـاتذة أنفسـهم فإن عوامل عدة تؤثر في اختيارهم للمنهج الذي سيتبعونه في ممارستهم للتدريس، من بينها: شعورهم بالتحكم على مراحل سير التدريس، وبالحرية في اختيار ما يدرسون وكيف؛ وتقويمهم لعـدد الطـلاب في الفصـل، ورؤيتهم لقدرة طلابهم على اسـتيعاب مواضـيع المقرر؛ ورضـاهم عن التقدير الذي يلقونه كمدرسـين من قسـمهم أو كليتهم؛ وكذلك أيضاً ارتياحهم لتوزيع ساعات عملهم بين أنشطة التدريس والتحضير للامتحانات وأنشطة البحـث العملي. وانطلاقاً من النتائج التي توصـلت إليها هذه الدراسـة الكيفية قمنا بإعداد ما أسميناه قائمة إدراك بيئة التدريس، والتي نتوقع منها أن تزودنا بمؤشرات حـول كيفية إدراك الأسـاتذة لحالاتهم الخاصـة في محيط التدريس الذي يحتضـن عملهـم، ذلك الإدراك الذي يؤدي بدوره إلى التباين في المنهج التي ينتهجه الأسـاتذة في التدريـس تبعـاً لما تبينه هذه الدراسـة. ويقـدم الجـدول 7 - 2 المقاييس الجزئية المسـتخدمة في تلك القائمة، وملاحظات الأسـاتذة بشـأنها، وآليـة التقويم المتبعة في تحديد الدرجة المناسبة لكل من تلك المقاييس.

في الفقرة الآتية سننتقل إلى مناقشة أثر إدراك أساتذة الجامعة لحالات التدريس المختلفة على المنهج الذي ينتهجونه في التدريس.

منهج التدريس:

انطلاقاً من حقيقة أن هناك تبايناً جوهرياً في أنماط تصور الأساتذة حول عمليتي التعلـم والتدريـس، نطرح الآن التسـاؤلات الآتية: كيف يتباين الأسـاتذة في منهجهم التدريسـي في التعليم العالي؟ وكيف يرتبط هذا التباين في منهج التدريس بإدراكهم لحالاتهم الخاصـة التي يعيشـونها في محيطهم التدريسـي؟ وهل لذلك كله أي تأثير على ناتج التدريس، في صورة ناتج تعلم الطلاب؟

الجدول 7 - 2 قائمة إدراك المدرسين لبيئة التدريس: المقاييس الجزئية وشرحها والدرجة المعطاة لكل منها.

المقياس	ملاحظات الأساتذة	الشرح
التحكم بمجريات التدريس	التركيز على كمية المعلومات المتضمنة في منهاج السنة الأولى وعلى هامش الحرية الضيق المتاح للتعديل والتنويع في مادة الدرس ومنهج التدريس	تسمح لي إدارة القسم بقدر لا بأس به من المرونة في اختيار منهج التدريس الذي يناسبني (تقويم إيجابي)
الحجم المناسب للفصل	التركيز على مدى تأثير الحجم المناسب للفصل على درجة وطبيعته التفاعل بين الطلاب والأستاذ	عندما أدرّس صفاً كبيراً، ألتزم بنص المنهاج التدريسي ولا أخرج عنه (تقويم سلبي)
خواص قدرة الطالب	التركيز على التباين المتزايد في قدرة الطلاب على الاستيعاب، وعلى خبرات الطلاب اللغوية السابقة، وعلى الفوارق بين الجنسين	يتمتع الطلاب بمهارات متباينة إلى حد كبير يجعل من الصعب تحديد ما يعرفونه وما لا يعرفونه (تقويم سلبي)
مساندة القسم للتدريس	التركيز على غياب التكافؤ بين التدريس والبحث من حيث تقويم القسم لكل من النشاطين	نظرة القسم إلى التدريس لا تشجعني على إيلاء التدريس الكثير من الاهتمام (تقويم سلبي)
عبء أكاديمي مناسب	التركيز على الوقت المخصص للتدريس، والوقت المخصص للتقويم وتداخلاتهما مع الوقت المخصص للبحث	إن حجم أعباء العمل المتزايد يخفف من حماسي لتدريس هذه المادة (تقويم سلبي)

المصدر: (بروسر وتريغويل، 1997 أ).

لقد حدد الباحثون في الدراسة المشار إليها سابقاً (تريغويل وآخرون، 1994) التي أجريت على 24 أستاذاً جامعياً خمس طرق متباينة للعملية التدريسية، تتحدد كل منها، كما في حالة طرق تعلم الطلاب، بعنصرين اثنين هما: الهدف الذي يسعى الأستاذ إلى

obeikandi.com

تحقيقه في تدريس المقرر، والإستراتيجية التي يتبعها لتحقيق ذلك الهدف. وتناولت الدراسة بعضاً من مقررات السنة الأولى في اختصاصات مختلفة. وفيما يلي وصف موجز للطرق أو المناهج الخمسة التي خلص إليها الباحثون في هذه الدراسة:

المنهج (أ): إستراتيجية تركز على الأستاذ بهدف إيصال المعلومة إلى الطلاب:

يتبع الأساتذة هنا إستراتيجية تضع الأستاذ نفسه في نقطة المركز، أما الهدف التدريسي فيتمثل في إيصال المعلومة والمعرفة الاختصاصية إلى الطلاب. ويركز الأساتذة في عملية إيصال المعلومة على الحقائق والمهارات دون النظر إلى العلاقات التي تربط فيما بينها. أما معارف الطلاب السابقة فلا تعد هنا عاملاً مهماً البتة. كذلك فإن المشاركة الفعالة من قبل الطلاب لا تمثل في نظر هذه الإستراتيجية ركناً أساسياً من أركان عملية التعلم والتدريس.

المنهج (ب): إستراتيجية تركز على الأستاذ بهدف جعل الطلاب يكتسبون المفاهيم والأفكار الأساسية في الاختصاص الذي يدرسونه:

يعتمد الأساتذة في هذا المنهج إستراتيجية تضع الأستاذ في موقع المركز. يتمثل الهدف التدريسي هنا في مساعدة الطلاب على اكتساب المفاهيم والأفكار الأساسية في اختصاصهم، واستيعاب العلاقات التي تربط فيما بينها. غير أن الأساتذة ينطلقون هنا من أن طلابهم سيتعلمون تلك المفاهيم والأفكار بمجرد أن يطلعهم الأستاذ عليها. وكما هي الحال في المنهج (أ)، فإن المشاركة الفعالة من قبل الطلاب لا تمثل في نظر هذه الإستراتيجية ركناً أساسياً لنجاح عملية التعلم والتدريس.

المنهج (ج): إستراتيجية تركز على التفاعل بين الأستاذ والطالب بهدف جعل الطلاب يكتسبون المفاهيم والأفكار الأساسية في الاختصاص الذي يدرسونه:

يتبع الأساتذة في هذا المنهج إستراتيجية موجهة نحو التفاعل بين الأستاذ والطالب، وتهدف إلى مساعدة الطلاب على اكتساب المفاهيم والأفكار الأساسية في اختصاصهم، واستيعاب العلاقات التي تربط فيما بينها. وكما هي الحال في المنهجين(أ)و(ب)، فإن أصحاب هذا المنهج بدورهم لا يرون أنّ على الطالب تشييد بنيان معرفته بنفسه. لكن وبخلاف المنهجين السابقين، فإن الأساتذة يرون هنا أن

الطلاب إنما يكتسبون معارفهم الاختصاصية من خلال المشاركة الفعالة في عملية التعلم والتدريس.

المنهج (د): إستراتيجية تركز على الطالب بهدف مساعدة الطلاب على تطوير تصوراتهم:

يتبع الأساتذة في هذا المنهج إستراتيجية موجهة نحو الطالب تهدف إلى مساعدة الطلاب على تطوير تصوراتهم الخاصة ضمن إطار رؤيتهم الراهنة للعالم. والتركيز على الطالب أمر ضروري في هذا المنهج، لأن الطالب هنا مدعو لتشييد بنيان معرفته بنفسه، ومن ثم إلى تطوير تصوراته ضمن ذلك البنيان.

المنهج (هـ): إستراتيجية تركز على الطالب بهدف مساعدة الطلاب على تغيير تصوراتهم:

يعتمد الأساتذة في هذا المنهج إستراتيجية موجهة نحو الطالب تهدف إلى مساعدة الطلاب على تغيير تصوراتهم حول الظواهر المختلفة التي يواجهونها في دراستهم، أو تغيير رؤيتهم للعالم من حولهم. وكما في المنهج د، فإن الطلاب مدعوون هنا إلى تشييد بنيانهم المعرفي بأنفسهم، ومن هنا فإن على الأستاذ أن يركز على ما يقوم به الطلاب في حالة التعلم والتدريس التي تجمعه بهم. والإستراتيجية الموجهة نحو الطالب تبدو هنا أيضاً ضرورة لا بد منها، لأن الطالب هو المسؤول الأول عن تشييد صرح معرفته وتكوين تصورات جديدة ورؤية جديدة للعالم من حوله. والأستاذ هنا يدرك تماماً أنه غير قادر على إقحام أي تصورات جديدة أو رؤية جديدة إلى أذهان الطلاب.

(تريغويل وآخرون، 1994)

إن ما تقدم من وصف للأنماط المختلفة من مناهج التدريس يشترك في كثير من العناصر مع ما سبقه من وصف لطرق التعلم عند الطلاب. وعلى سبيل المثال فإن إستراتيجية أساتذة الجامعة في التدريس التي تركز على الأستاذ تشترك ببعض الميزات مع المنهج السطحي في التعلم عند الطلاب. بينما تشترك إستراتيجية أساتذة الجامعة في التدريس التي تركز على الطالب ببعض الميزات مع المنهج العميق

في التعلم لدى الطلاب. ونتساءل الآن: كيف ترتبط هذه الطرق المتباينة بالأنماط المختلفة لتصورات أساتذة الجامعة حول عمليتي التدريس والتعلم؟ يظهر الجدول 7 - 3، وكما هو متوقع، علاقة وثيقة إلى حد ما بين طرق التدريس التي ينتهجها 24 أستاذاً في تدريس موضوع معين، وأنماط تصوراتهم حول عمليتي التدريس والتعلم فيما يخص ذلك الموضوع (تريغويل وبروسر، 1996 ب).

الجدول 7 - 3 العلاقة بين أنماط التصور حول عمليتي التدريس والتعلم من جهة، وطرق التدريس من جهة أخرى

	منهج التدريس					المجموع
	أ	أ/ب & ب	ج	د	هـ	
نمط التصور حول التدريس						
أ	6					6
أ/ب & أ/ج	2	1				3
ب & ج	5	1				6
ب/د & ج/د	1	1	1			3
د		2	2			4
هـ				1		1
و					1	1
المجموع	14	5	3	1	1	24

Spearman rho = 0.79, p<0.001

نمط التصور حول التعلم						
أ	7	1	1			9
أ/ب & ب	3	2	1			6
ب/ج & ج	4	1	1			6
د		1		1		2
هـ					1	1
المجموع	14	5	3	1	1	24

Spearman rho = 0.45, p<0.05

المصدر: (تريغويل وبروسر، 1996 ب)

obeikandl.com

ويبين الجدول 7 - 3 أن أساتذة الجامعة الذين ينتهجون منهجاً يركز على الطالب تدريسهم لموضوع معين، يحملون تصورات أكثر شمولاً في التدريس والذي يتناولوها في الموضوع. وبينما نجد الأساتذة الذين ينتهجون منهجاً يركز على الأستاذ في التدريس، ينظرون إلى عمليتي التدريس والتعلم من منظور ضيق، ويحملون تصورات محدودة حيالهما. ومن الواضح أن الأساتذة الذين ينتهجون منهجاً يركز على الطالب وينظرون إلى عملية التعلم على أنها عملية تطوير أو تغيير في المفاهيم والتصورات يحملون غالباً تصورات أكثر اكتمالاً وشمولاً حول عمليتي التدريس والتعلم. وينتج عن هذا الترابط بين منهج التدريس ونمط التصور حول التعلم والتدريس أن على أساتذة الجامعة الذين يرغبون في تطوير منهجهم التدريسي وانتهاج منهج أكثر شمولاً أن يفكروا ملياً وقبل كل شيء في المنظور الذي ينظرون من خلاله إلى عمليتي التدريس والتعلم، وأن يطوروا تصورات أكثر شمولاً حول هاتين العمليتين.

ونسأل الآن: إذا ما انتهج أساتذة الجامعة تلك الطرق الأكثر شمولاً في التدريس، وذلك بعد مراجعة دقيقة لتصوراتهم حول عمليتي التدريس والتعلم، فهل سيكون لذلك أثر على المنهج الذي سينتهجه طلابهم في التعلم؟ وللإجابة على هذا السؤال، الذي سنناقشه في الفقرة الآتية، قمنا بتطوير ما أسميناه «استبيان منهج التدريس» (تريغويل وبروسر، 1996 أ). ويقوم هذا الاستبيان على مقياسين رئيسين وأربعة مقاييس فرعية. المقياس الأساسي الأول هو مقياس منهج تغيير التصورات والتركيز على الطالب، أما الثاني فهو مقياس منهج إيصال المعلومة والتركيز على الأستاذ. ولكل من المقياسين الرئيسين السابقين مقياسان فرعيان هما الهدف والإستراتيجية. ونورد فيما يلي مثالاً لواحد من بنود كل من المقاييس الفرعية. أما الاستبيان الكامل فنورده في الملحق.

منهج تغيير التصورات والتركيز على الطالب:

بند الهدف: أرى أن جزءاً كبيراً من وقت التدريس يجب أن يوظف في التعرف على أفكار الطلاب عن طريق طرح الأسئلة.

بند الإستراتيجية: أحاول أثناء الدرس وفي حصة التمارين المخصصة لهذا المقرر أن أطلق حوارات مع الطلاب حول المواضيع التي نبحثها.

منهج إيصال المعلومة والتركيز على الأستاذ:

بند الهدف: أرى أن من المهم إعطاء الطلاب في صفوف الدراسة أكبر قدر ممكن من المعلومات والأفكار، كي يعرفوا تمام المعرفة ما يجب عليهم أن يتعلموه في هذا المقرر.

بند الإستراتيجية: أنطلق في تصميم التدريس في هذا الموضوع بافتراض أن معظم الطلاب لديهم القليل من المعرفة في الموضوع.

الجدول 7 - 4 مصفوفة درجات الترابط بين المقاييس الفرعية لاستبيان منهج التدريس

المقياس الفرعي	المقياس الفرعي			
	إ م	ت م	ت ع أ	ت ع ط
الهدف				
إيصال المعلومة (إ م)	-	-0.17	0.61	-0.19
تغيير التصورات (ت م)		-	-0.22	0.45
الإستراتيجية				
التركيز على الأستاذ (ت ع أ)			-	-0.23
التركيز على الطالب (ت ع ط)				-

العدد: 58 أستاذاً

وفي أول تطبيق لهذا الاستبيان على 58 أستاذاً جامعياً يدرسون العلوم للسنة الأولى وجدت علاقات ترابطية بين المقاييس الفرعية ضمن كل مقياس أساسي، وكما يظهر في الجدول 7 - 4. فالهدف المتمثل بإيصال المعلومة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بإستراتيجية التركيز على الأستاذ، بينما يرتبط هدف تغيير التصورات بإستراتيجية التركيز على الطالب. ويظهر هذا الجدول بالأرقام ترابطاً إيجابياً قوياً بين المقياسين الفرعيين

(الهدف والإستراتيجية) المتصلين بمقياس أساسي واحد، بينما تبقى جميع العلاقات الأخرى (بين المقاييس الفرعية التي لا يجمعها الانتماء إلى مقياس أساسي واحد) ضعيفة أو سلبية. وتدعم هذه النتائج صحة النتائج التي خلصت إليها دراسات أخرى أجريت على الطلاب باستخدام استبيانات مشابهة وأظهرت وجود صلة قوية بين هدف التعلم وإستراتيجية التعلم لدى الطلاب.

وتم إجراء هذا الاستبيان بالتوفق مع لائحة إدراك بيئة التدريس بهدف تأكيد العلاقة بين إدراك الأساتذة لبيئة التدريس من جهة، والطرق التي ينتهجونها في عملية التدريس من جهة أخرى (بروسر وتريغويل، 1997 أ). وقد تمَّ التحقق من النتائج في بحث أجراه رامسدن ورفاقه (رامسدن وآخرون، 1997). وشمل البحث أكثر من 400 أستاذ يدرسون 55 فصلاً في 11 جامعة في أربعة اختصاصات مختلفة. ويظهر الجدول 7 - 5 نتائج التحليل العاملي للائحتي طرق التدريس وإدراك بيئة التدريس في ذلك البحث.

الجدول 7 - 5 نتائج التحليل العاملي للترابط بين مقاييس استبيان منهج التدريس ولائحة إدراك بيئة التدريس

المقياس	العوامل	
	1	2
إدراك بيئة التدريس		
أعباء عمل الأستاذ	70	
حجم الفصل	83	
تحكم الأستاذ	46	-66
قدرات الطلاب	80	-72
الالتزام بتعلم الطلاب		
منهج التدريس		
إيصال المعلومة والتركيز على الأستاذ		80
تغيير التصورات والتركيز على الطالب	43	-37

المصدر: (رامسدن وآخرون، 1997).

obeikandl.com

ويبين الجدول 7 - 5 أن منهج (تغيير التصورات والتركيز على الطالب) يقترن مع شعور الأستاذ بأن حجم أعباء العمل مقبول، وأن حجم الفصول غير مبالغ فيه، وأنه يسيطر إلى حد ما على مراحل سير التدريس من حيث مواضيع المادة، وكذلك أيضاً من حيث منهج التدريس، وأن التباين في قدرات الطلاب لا يتجاوز الحد المقبول. كما يتبين من الجدول أن منهج (إيصال المعلومة والتركيز على الأستاذ) يقترن مع شعور الأستاذ بأنه لا يتحكم بمجريات الدرس، وأن الإدارة لا تلتزم الالتزام المطلوب بالمهام التدريسية ولا تولي تعلم الطلاب القدر الكافي من الاهتمام.

لقد تمكنا حتى الآن من توصيف خبرات أساتذة الجامعة في التدريس بطريقة تشبه توصيفنا لخبرات الطلاب في عملية التعلم من حيث البنية. فأساتذة الجامعة يدخلون محيط التدريس بطيف من التصورات المتباينة حول عمليتي التدريس والتعلم، ويعتمدون طيفاً من الطرق المتباينة في التدريس بما يتفق وتصوراتهم المختلفة حول حالاتهم الخاصة التي يعيشونها في المحيط التدريسي الذي يمارسون فيه ويحتضن نشاطهم. وهناك ترابط بين أنماط تصوراتهم، وأشكال إدراكهم، وأنماط المنهج الذي ينتهجونه في التدريس. ومن المفيد أن نذكر بأننا لا نتحدث هنا عن التوجهات العامة، بل نعمل على توصيف استجابات محددة لأشكال بعينها من إدراك الأساتذة لحالاتهم التدريسية في محيط تدريسي محدد. فالأستاذ ذاته، إذا ما وجد نفسه ضمن محيط تدريسي مختلف، قد يطور تصوراً مختلفاً حول التدريس والتعلم، ويدرك حالته الخاصة بشكل مختلف، وينتهج منهجاً مغايراً في التدريس. ولكننا إذا ما نجحنا في جعل عدد من الأساتذة يفكرون بعمق في التدريس في حالة تدريسية خاصة، فإننا سنجد خبراتهم متقاربة إلى حد كبير من حيث إدراكهم لتلك الحالة. إذاً، من الممكن توجيه الأساتذة في اتجاه تطوير خبرات تدريسية بعينها دون سواها. لكن السؤال الأهم الذي يتبادر هنا إلى الذهن هو: هل من رابط بين خبرات الأساتذة في التدريس، وخبرات طلابهم في التعلم؟

ربط خبرات الأساتذة في التدريس بخبرات طلابهم في التعلم:

إن كل ما ذكرناه في هذا الفصل حتى الآن يبقى عديم الفائدة ما لم نتمكن من إيجاد علاقة تربط بين منهج الأستاذ في التدريس والمنهج الذي ينتهجه طلابه في التعلم. وكما ذكر في بحث سابق (بيغس، 1989)، فإنه يجب علينا أن ننظر إلى ناتج تدريس الأستاذ من منظار جودة مخرجات تعلم طلابه. وهناك عدد لا يحصى من الدراسات في التعليم العالي، تبحث في العلاقة بين تقويم الطلاب لنوعية ما يتلقونه من تدريس من جهة جودة مخرجات تعلمهم من جهة أخرى (مارش، 1987)، وإن كان الكثير من تلك الدراسات يستخدم الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في امتحان المقرر كمقياس لجودة مخرجات التعلم خلافاً لما أوردناه في الفصل 6. وتظهر تلك الدراسات أن ما يحصده الطلاب من درجات في امتحاناتهم له علاقة وثيقة بتقويمهم لمستوى أساتذتهم في التدريس، (فالطلاب الذين يحصلون على درجات جيدة يثمنون عالياً جهود أساتذتهم في التدريس). غير أن تلك الدراسات لا تتطرق إلى العلاقة التي تربط بين خبرة الأساتذة في التدريس (من حيث تصوراتهم وأشكال إدراكهم وطرق التدريس التي ينتهجونها)، وخبرة الطلاب في التعلم (من حيث تصوراتهم وأشكال إدراكهم وطرق التعلم التي ينتهجونها).

وفي إحدى الدراسات الأولية التي عنيت بالعلاقة بين عمليتي التدريس والتعلم من المنظار الذي يعتمده هذا الكتاب، استخدم كمبر وغو (1994) استمارة بيغس المسماة «استبيان عملية الدرس» لاستكشاف آراء الطلاب حول مستوى التدريس، كما استخدما في الوقت ذاته استمارة أسئلة جديدة، قاما بإعدادها بنفسيهما وأسمياها «استبيان توجهات التدريس»، موجهة لاستكشاف آراء الأساتذة حول توجهات التدريس. ونذكر هنا بأننا سبق وأوردنا شرحاً وافياً لاستبيان عملية الدرس في الفصلين 3 و5، وقد كانت مقاييس ذلك الاستبيان: المنهج السطحي، والمنهج العميق، والمنهج التحصيلي. أما استمارة «استبيان توجهات التدريس» التي أعدها الباحثان كمبر وغو، والتي تعتمد على مقابلات مع أساتذة الجامعة تنقسم إلى شقين: أحدهما مدروس والآخر حر، فلها مقياسان: تسهيل التعلم، وإيصال المعلومة. ولهذين المقياسين عدد من الصفات

المشتركة مع مقاييس «استبيان منهج التدريس»، والذي تقدم شرحه في الفقرة السابقة. وانطلاقاً من القسم الأكاديمي الواحد كإطار يحتضن عملية تحليل النتائج، وقع الباحثان في تلك الدراسة على علاقات ترابطية ومبدئية بين توجهات الأساتذة في التدريس، والطرق التي ينتهجها طلابهم في التعلم. ولقد ركزت تلك الدراسة على التوجهات العامة في التدريس والتعلم، ونظرت إلى العلاقة بين تلك التوجهات على المستوى التنظيمي الأكاديمي. لكنها لم تبحث في تلك العلاقة على مستوى حالات التدريس والتعلم المختلفة.

وفي دراسة لاحقة استخدمنا نسخة خاصة من «استبيان عملية الدرس» موجهة للتركيز على موضوع دراسي معين، ونسخة خاصة من استمارتنا المسماة «استبيان منهج التدريس» موجهة بدورها أيضاً للتركيز على موضوع دراسي بعينه (تريغويل وآخرون، 1998)، وذلك لاستكشاف تلك العلاقة على مستوى الصف الدراسي الواحد. وأظهرت نتائج تلك الدراسة، التي تمَّ تأكيدها في دراسة لاحقة على يد تريغويل ورفاقه (1999)، العلاقة المتوقعة والمهمة جداً التي تربط بين المنهج الذي ينتهجه أستاذ الجامعة في تدريس موضوع دراسي معين في التعليم العالي من جهة، والمنهج الذي ينتهجه طلابه في تعلم ذلك الموضوع من جهة أخرى. ويظهر الجدول 7 - 6 التحليل العاملي لنتائج كل من هاتين الدراستين.

وتظهر الدراسة الأولى بوضوح أن المنهج العميق في التعلم لدى الطلاب يتعارض تماماً مع المنهج السطحي، كما تظهر أن منهج تغيير التصورات والتركيز على الطالب لدى الأساتذة يتناقض تماماً مع منهج إيصال المعلومة والتركيز على الأستاذ. لكن الأهم من ذلك أنها تظهر أيضاً أن المنهج العميق وغير السطحي لدى الطلاب يقترن بوضوح بمنهج تغيير التصورات والتركيز على الطالب لدى الأساتذة، ويبتعد تماماً عن منهج إيصال المعلومة والتركيز على الأستاذ. أما الدراسة الثانية فتؤكد نتائج الدراسة الأولى، إذ إنها تظهر أيضاً أن المنهج العميق في التعلم لدى الطلاب يقترن بمنهج تغيير التصورات والتركيز على الطالب في التدريس الذي ينتهجه الأساتذة، وأن المنهج السطحي في التعلم لدى الطلاب يقترن بمنهج إيصال المعلومة والتركيز على الأستاذ في التدريس لدى الأساتذة.

وتقدم هذه النتائج البرهان القاطع على صحة حجتنا التي نقدمها في هذا الكتاب، إذ إنها تبين بما لا يقبل اللبس أن المنهج الذي ينتهجه أساتذة الجامعة في التدريس في عدد كبير من صفوف السنة الجامعية الأولى، والتي تتميز بضخامة حجمها، وفي مختلف حقول التعليم العالي، يقترن اقتراناً وثيقاً بمنهج التعلم الذي ينتهجه طلابهم في تلك الصفوف. كذلك فإن نتائج هاتين الدراستين تؤكد النتائج التي خلصت إليها دراسات وبحوث كثيرة سابقة، وتستدرك ما لم تنجزه تلك الدراسات والبحوث من ربط بين المستوى النوعي الرفيع لناتج تعلم الطلاب من جهة، ومنهج التدريس الذي ينتهجه الأساتذة من جهة أخرى.

الجدول 7 - 6 تحليل عاملي للطرق التي ينتهجها الطلاب في التعلم والطرق التي ينتهجها الأساتذة في التدريس

المقياس	العامل في الدراسة الأولى	العامل في الدراسة الثانية	
	1	1	2
طرائق الطلاب في التعلم			
المنهج السطحي	-66	-35	73
المنهج العميق	80	87	
طرائق الأساتذة في التدريس			
إيصال المعلومة والتركيز على الأستاذ	-31		85
تغيير التصورات والتركيز على الطالب	69	73	-39

والخلاصة أننا رأينا كيف أن أساتذة الجامعة في التعليم العالي، شأنهم في ذلك شأن طلابهم، يدخلون إلى محيط التعلم والتدريس حاملين معهم طيفاً منوعاً من الخبرات السابقة في التدريس والتعلم، ومن التصورات المتباينة حول عمليتي التدريس والتعلم. وكما وجدنا بالنسبة للطلاب فإن محيط التدريس يستدعي إلى الخطوط الأمامية من وعيهم خبرات سابقة بعينها، تعمل بدورها على دفع الأستاذ إلى إدراك

obeikandl.com

حالته الخاصة في محيط التدريس بطريقة معينة وفريدة. وحالة التدريس والتعلم الخاصة التي يجد الأستاذ نفسه فيها ما هي في حقيقة الأمر إلا محيط التدريس والتعلم كما يختبره الأستاذ. وبناء على إدراكه الفريد لحالة التدريس والتعلم الخاصة التي يعيشها، يعمد الأستاذ إلى انتهاج طرق معينة في إدارته لنشاطاته التدريسية تتفق ورؤيته الخاصة لحالته. ومن الضروري أن نستوضح هنا أن الأستاذ يركز على جوانب معينة من محيطه التدريسي، وقد لا يعي سوى تلك الجوانب. وفي النهاية، وهي النتيجة الأكثر أهمية على الإطلاق، فإن المنهج الذي ينتهجه الأستاذ في التدريس يقترن اقتراناً مباشراً وقوياً بالمنهج الذي ينتهجه طلابه في تعلمهم.

لا نريد أن نناقش هنا مسألة وجود علاقة سببية بين طرق الأساتذة في التدريس وطرق طلابهم في التعلم. لكن حالة التدريس التي يجد الأستاذ نفسه فيها تتكون من الفضاء الفيزيائي الذي يحتضن مراحل سير التدريس؛ الظروف والشروط التي تحددها الجامعة أو المعهد؛ وكذلك أيضاً، وهو الأهم، من الطلاب أنفسهم. وإذا ما أصبنا في قولنا إن حالة الأستاذ في محيطه التدريسي تستدعي منهجاً تدريسياً بعينه، فإن علينا ألا ننسى أن الطلاب هم جزء مهم من تلك الحالة. وبهذا المنظار سيكون غريباً ألا نجد علاقة واضحة بين المنهج الذي ينتهجه الأستاذ في التدريس، والمنهج الذي ينتهجه طلابه في التعلم. إن الأستاذ والطلاب على حد سواء يرتبطون ارتباطاً داخلياً بمحيط التعلم والتدريس، وما من شك في أن حالة التدريس كما يدركها الأستاذ تتضمن فيما تتضمنه الطلاب، كما أن حالة التعلم كما يدركها الطلاب تتضمن أيضاً الأستاذ.

إن إحداث تغيير ما في محيط التعلم والتدريس لا بد أن ترافقه تغيرات ملحوظة في حالات التعلم والتدريس، كما يدركها الطلاب والأساتذة. ومفتاح الحل بالنسبة للأستاذ الذي يرغب في الارتقاء بجودة تعلم طلابه يكمن في العمل على إدراك حالات طلابه وفهمها، ومن ثم تعديل منهج التدريس أو تغييره بما يتلاءم مع فهمه لتلك الحالات. وهذا تماماً ما نعنيه في حديثنا عن الرؤية الموجهة نحو الطالب.

مبادئ التطبيق العملي المتعلقة بتباين خبرات التدريس لمدرسي الجامعة:

بعد أن استعرضنا البحوث التي عنيت باستكشاف خبرات التدريس في التعليم العالي، وركزنا بشكل أساسي على نتائج بحوثنا في هذا المجال، وأوجزناها في خلاصة وافية، نلتفت الآن إلى تحديد بعض مبادئ التطبيق العملي الأساسية لعمليتي التدريس والتعلم التي تنبثق عن تلك الخلاصة. لقد أوضحنا أن على أساتذة الجامعة أن يعتمدوا النظرة الموجهة نحو الطالب في رؤيتهم التدريس، أي أن ينظروا إلى حالة التعلم والتدريس بمنظار الطلاب أنفسهم. كما رأينا أيضاً أن المنهج الذي ينتهجه الطلاب في تعلمهم يرتبط بطبيعة إدراكهم لحالة التعلم والتدريس. وإذا ما رغب أساتذة الجامعة في تحسين المستوى النوعي لتعلم طلابهم، فعليهم أن يمعنوا النظر في تصوراتهم الشخصية لعمليتي التعلم والتدريس، وأن يفكروا في الأثر الذي يتركه إدراكهم لحالة التعلم والتدريس على المنهج الذي ينتهجونه في التدريس، وأن يحاولوا رؤية حالة التعلم والتدريس بمنظار طلابهم، وأن يعملوا على تعديل منهجهم التدريسي بما يلائم تلك الرؤية.

من هنا يمكننا أن نوجز المبادئ الأساسية للتطبيق العملي التي يرتكز عليها التدريس والتعلم الجيدان، والتي تنبثق مما ورد في هذا الفصل، في جملة المبادئ الآتية:

1. على الأساتذة أن يكونوا واعين لتصوراتهم حول عمليتي التدريس والتعلم فيما يخص المواد التي يدرّسونها.
2. على الأساتذة أن يمعنوا النظر في المحيط الذي يحتضن نشاطهم التدريسي، وأن يعوا علاقة ذلك المحيط بمنهجهم التدريسي وتأثيره عليه.
3. على الأساتذة أن يعوا طبيعة إدراك طلابهم لحالة التعلم والتدريس وأن يحاولوا استيعابها.
4. على الأساتذة أن يراجعوا منهجهم التدريسي ويعدلوه ويطوروه باستمرار، وذلك في ضوء تطور وعيهم لحالاتهم وحالات طلابهم في محيط التدريس.

ولكن كيف لهذه المبادئ أن توضع في حيز التنفيذ؟ سنورد مثالاً على ذلك في الفقرة الآتية. أما هنا فإن ما يهمنا هو أن نشير إلى أن أساتذة الجامعة، كما الطلاب أيضاً، ينظرون إلى كل شيء في العالم من خلال علاقته بالأشياء الأخرى. إننا نرى الأشياء من خلال اختلافها أو تشابهها مع الأشياء الأخرى. وإذا لم نكن واعين للتباين في التصورات المحتملة المختلفة حول عمليتي التدريس والتعلم، فلن ندرك حقيقة تصوراتنا الخاصة حولهما. إن وعينا للتباين في تصورات زملائنا وغيرهم حول عمليتي التدريس والتعلم، وللتباين في الطرق التي ينتهجونها في عمليتي التدريس والتعلم هو خطوة أساسية نحو تطوير وعينا الذاتي لتصورنا الخاص حول تلك العمليتين ولمنهجنا الخاص فيهما.

أمثلة على الخبرات الواقعية والبحوث المرتبطة بمبادئ التطبيق العملي لعمليتي التدريس والتعلم:

استعرضنا في فصول سابقة العديد من الأمثلة حول إمكانيات توظيف الأفكار المطروحة في هذا الفصل في خدمة التدريس. أما في هذه الفقرة فنود أن نقدم مثالاً من نوع آخر، يجسد بدوره مضمون المواضيع التي سبق طرحها في هذا الفصل. موضوع ذلك المثال هو تقويم الطلاب لأداء أساتذتهم في سياق عملية ضبط جودة التدريس، وذلك من المنظور المعتمد في هذا الكتاب والقائم على السعي إلى الارتقاء بجودة عمليتي التدريس والتعلم. وكيف ينبغي على الأساتذة في التعليم العالي أن يتعاملوا مع نتائج تقويم الطلاب للعملية التدريسية، كيف ينبغي عليهم أن يفسروا تلك النتائج، وأن يتفاعلوا معها في ممارستهم للتدريس؟

ويتوفر لدى الأساتذة في التعليم العالي العديد من السبل لفهم نتائج تقويم الطلاب للتدريس والتفاعل مع تلك النتائج. وفي أحد الطرفين الحدِّيِّن لطيف السبل تلك، يرى أساتذة الجامعة ذلك التقويم كوسيلة لمعرفة أحكام الطلاب على جوانب متعددة لما يتلقونه من تدريس في الجامعة، وذلك بهدف استخدام تلك الأحكام لأغراض إدارية بحتة. أما في الطرف الآخر، فهناك طريقتان مختلفتان

للاستفادة من تلك النتائج في تطوير التدريس. وتعتمد الطريقة الأولى الإجراءات المعروفة والسائدة وهي تحديد البنود التي حصل الأستاذ فيها على درجات متدنية، وتطبيق الإستراتيجيات الكفيلة بتحسين درجات الأستاذ في تلك البنود. أما الطريقة الثانية فتنظر إلى ذلك التقويم على أنه فرصة سانحة للوقوف على حقيقة إدراك الطلاب لعملية التدريس. فالتركيز هنا لا ينصب على الدرجات التي يمنحها الطلاب لأستاذهم وما إذا كانت مرضية أم لا، بل على ما تعنيه إجابات الطلاب، وعلى ما تريد أن تقوله للأستاذ بما يتعلق بطبيعة إدراك الطلاب للتدريس. وهل تتطابق طبيعة الإدراك تلك مع ما خطط له الأستاذ، وما اعتقد أنه حاصل فعلاً؟ ماذا بوسع الأستاذ أن يفعل لتحقيق ذلك التطابق؟

وكمثال على الطريقة الثانية في فهم تقويم الطلاب للتدريس كوسيلة تخدم تطوير التدريس –التي نعتقد أنها توافق وجهة النظر التي طرحناها في فصول هذا الكتاب– سنستعرض التقويم المتبع في واحدة من الجامعات الأسترالية (مارتنس وبروسر، 1998). وفي نظام التقويم ذاك يتوجه الأستاذ، الذي يرغب في تقويم أدائه من قبل الطلاب، بطلب بهذا الخصوص إلى وحدة التطوير الأكاديمي في الجامعة. وهناك يتلقى حزمة من المعلومات تتضمن ما يسمى ببنك البنود، والذي يتألف بدوره من عدة مجموعات مستقلة من البنود، من بينها مجموعة تعتمد لائحة استبيان خبرات المقرر (رامسدن، 1991). وكما سبق وذكرنا، فإن هذه اللائحة قد طُورت خصيصاً لجمع المعلومات عن خبرات الطلاب فيما يخص التدريس والمقرر. ويختار الأستاذ ما يناسب أهدافه من لائحة البنود تلك، وذلك بالاعتماد على التوجيهات المتضمنة في حزمة المعلومات، وبالتنسيق مع أحد عناصر وحدة التطوير الأكاديمي. يتم جمع نتائج التقويم بواسطة عناصر وحدة التطوير، ويتم بعد ذلك تزويد الأستاذ بتلك النتائج مع مقترحات حول كيفية تفسير المعطيات والتحليل.

وينصح الأستاذ في سعيه إلى تفسير نتائج التحليل ألا ينشغل بالبنود التي أطلق عليها الطلاب أحكاماً غير مرضية، وأن ينصرف عوضاً عن ذلك إلى عملية ذهنية نقدية تتضمن الإجراءات الآتية:

- تقويم الذات، عبر قيامه بملء الاستبيان بنفسه.
- النظر إلى توزع النتائج، وتحديد البنود التي تبدي قيماً وسطية مرتفعة أو متدنية، والأهم من ذلك، تلك التي تبدي توزعاً عريضاً لقيمها الفردية.
- البحث في شكل الروابط بين البنود التي حظيت بدرجات مرتفعة ودرجات متدنية.
- التأمل في تلك الروابط وذلك التوزع لمحاولة فهم طبيعة خبرات الطلاب حول ما يقدمه الأستاذ من نشاط تدريسي.
- المقارنة بين خبرات الطلاب تلك، وخبرة الأستاذ نفسه.
- تحديد بعض الإجراءات التي من شأنها المساعدة على تحسين خبرات الطلاب حول التدريس خلال السنوات القادمة.

وهناك نقطتان هامتان تسترعيان الانتباه في هذه العملية وهما:

- لائحة الاستبيان المستخدمة غير مصممة بهدف الوقوف على حقيقة أحكام الطلاب حول جودة أداء الأستاذ في التدريس، وإنما بهدف تزويد الأستاذ نفسه بمعلومات تساعده على فهم خبرات الطلاب واستيعابها.
- إن الإجراءات المقترحة لتفسير النتائج والاستفادة منها توجه اهتمام الأستاذ إلى استيعاب خبرات الطلاب، وإلى مدى التوافق بين خبرات الطلاب وما قد خطط له الأستاذ، وإلى التغييرات التي يجب أن تطبق على خطط الأستاذ ومنهجه في التدريس لتحقيق التوافق المطلوب بين خبرات الطلاب وخطط الأستاذ.

إذاً فالتركيز هنا ليس على تقويم الطلاب لأساتذتهم، بل على الأستاذ نفسه في سعيه إلى استيعاب خبرات طلابه.

خلاصة الفصل 7:

ركزنا في فصول سابقة على البحوث التي تعنى بخبرات الطلاب، من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، في التعليم العالي، وبيّنا أن الطلاب يلتحقون بالمقررات الدراسية

obeikandl.com

في التعليم العالي ولديهم خبرات وتصورات سابقة معينة، وأنهم عندما يجلسون في قاعات الدرس فإن بعضاً من جوانب خبراتهم وتصوراتهم السابقة يتم استدعاؤها إلى الخطوط الأمامية من وعيهم، بينما تبقى الجوانب الأخرى في الخطوط الخلفية؛ أي إن الحالة الجديدة توقظ في وعيهم جوانب معينة من تصوراتهم وخبراتهم السابقة. وإذا ما أردنا أن نستدعي خبرات أخرى إلى مقدمة وعيهم، فإن علينا أن نخطط لذلك بدقة وعناية. وانطلاقاً من أن الحالة الجديدة تخاطب جوانب معينة من خبراتهم السابقة، فإن تلك الجوانب ستتفاعل مع إدراك واحدهم لحالته الراهنة في محيط التعلم، ما يؤدي بدوره إلى انتهاج منهج معين في التعلم. وقد يختلف المنهج الذي ينتهجه الطالب من موضوع إلى آخر، وذلك تبعاً لما توقظه الحالة من خبرات وتصورات سابقة متعلقة بذلك الموضوع، ولإدراك الطالب لطبيعة الموضوع. ومن جهة أخرى فإن إدراك الطالب لحالته والمنهج الذي يتبعه في التعلم لهما تأثير مباشر على المستوى النوعي للناتج الذي يحصده في عملية التعلم.

ولقد أوضحنا في هذا الفصل أن خبرات التدريس لدى أساتذة الجامعة تبدي بدورها بنية مشابهة. فالأساتذة يدخلون محيط التدريس حاملين معهم تصوراتهم وخبراتهم السابقة حول عمليتي التدريس والتعلم. وحالات التدريس والتعلم التي يجدون أنفسهم فيها تدفع بجوانب معينة من خبراتهم وتصوراتهم إلى مقدمة وعيهم. وهذه الجوانب تتفاعل بدورها مع محيط التدريس لتنتج لدى كل منهم إدراكاً معيناً لحالة التدريس الخاصة التي يعيشها. ثم إن كلاً منهم يعمد إلى انتهاج طرقاً معينة في التدريس، ترتبط بإدراكه لحالته، وبجوانب خبراته السابقة التي تم استدعاؤها إلى مقدمة وعيه. وهذه الطرائق تؤثر بدورها في خبرات الطلاب حول العملية التدريسية. هناك إذاً علاقة وثيقة بين خبرات الأساتذة، وخبرات طلابهم فيما يخص عمليتي التدريس والتعلم.

والعلاقة التي تربط خبرات الأساتذة في التدريس بخبرات طلابهم في التعلم يمكن أن نعبر عنها بقولنا، إن الأساتذة الذين يتبعون منهج «تغيير التصورات والتركيز على الطالب» غالباً ما يدرّسون طلاباً ينتهجون منهجاً عميقاً في التعلم، في حين يدرّس

الأساتذة أصحاب المنهج «إيصال المعلومات والتركيز على الأستاذ»، على الغالب، طلاباً يتبعون منهجاً سطحياً في تعلمهم.

نعود في نهاية هذا الفصل إلى الأسئلة التي طرحناها في مقدمته. وفي ردنا على السؤال الأول: نقول أن هناك تبايناً نوعياً وجذرياً في الطرق التي ينتهجها الأساتذة في تدريسهم، وفي أشكال إدراكهم لعملية التدريس كلها، ولعملية التعلم لدى طلابهم. وفيما يتعلق بالسؤالين الثاني والثالث، فقد بينا أن كلاً من أساتذة الجامعة يركز على جوانب مختلفة من حالة التدريس، وأن ما يركز عليه واحدهم يؤثر بدوره في المنهج الذي يتبعه في تدريسه. كذلك فقد أوضحنا أيضاً أن منهج الأستاذ في التدريس يرتبط بالطرق التي ينتهجها طلابه في التعلم. وأخيراً، وفيما يتعلق بالسؤال الرابع، فقد سقنا مثالاً من واقع التدريس التطبيقي، يتفق مع النتائج التي خلصنا إليها في هذا الفصل، ويعطيها بعداً تطبيقياً واضحاً.

وفي الفصل التالي والأخير سوف نوجز رؤيتنا التي اعتمدناها على امتداد فصول الكتاب، وسوف نقوم بتشخيص عدد من القضايا الهامة المتعلقة بالجانبين التطبيقي والبحثي للتدريس الجامعي، والتي لم تطرح للمناقشة من قبل. وبعد ذلك سوف نختم الكتاب ببعض التعليقات والملاحظات حول خبراتنا الشخصية كأستاذين محاضرين في ميادين التدريس الجامعي.

obeikandl.com