

فهم التعلم والتدريس

الخبرة في حقل التعليم العالي

مايكل بروسر و كيث تريغويل

نقله إلى العربية

د. هاني صالح

راجعته

د. عبدالله محمد العيتاني

Original Title:

Understanding Learning and Teaching The Experience in Higher Education

Michael Prosser and Keith Trigwell

Copyright © Michael Prosser and Keith Trigwell 1999

ISBN: 0 335 19831 7

All rights reserved. Authorized translation from the English language edition

Published by: SRHE and Open University Press, Celtic Court, 22 Ballmoor, Buckingham MK18 1XW, UK
and

325 Chestnut Street Philadelphia, PA 19106, USA

حقوق الطبعة العربية محفوظة للعبكان بالتعاقد مع إس - آر - إتش - إي ومطابع الجامعة المفتوحة -

المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية

© 2009 _ 1430 العبيكان
Obekan

ISBN 2 - 661 - 54 - 9960 - 678

الطبعة العربية الأولى 1430 هـ - 2009م

الناشر العبيكان
للنشر
Obekan

المملكة العربية السعودية - شارع العليا العام - جنوب برج الملكة - عمارة الموسيقى للمكاتب

هاتف: 2937581/2937574، فاكس: 2937588 ص.ب: 67622 الرياض 11517

مكتبة العبيكان، 1430 هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

بروسر، مايكل

فهم التعلم والتعليم / مايكل بروسر؛ هاني صالح - الرياض 1430 هـ

328 ص؛ 17 × 24 سم

ردمك: 2 - 661 - 54 - 9960 - 978

1 - التعليم - فلسفة أ. صالح، هاني (مترجم) ب. العنوان

1430 / 990

ديوي: 1. 370

رقم الإيداع: 1430 / 990

ردمك: 2 - 661 - 54 - 9960 - 978

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان
Obekan

المملكة العربية السعودية - العليا - تقاطع طريق الملك فهد مع شارع العروبة

هاتف: 4654424/ 4160018 - فاكس: 4650129 ص.ب: 62807 الرياض 11595

جميع الحقوق محفوظة للناشر. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعا وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز -يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفعال، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقييم، ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر بالتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في

مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي والإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبد الجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -ياذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تتشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلاً معرفياً يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننتقل للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولى موفق،،،

الدكتور خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

المحتويات

5	تمهيد
9	شكر وتقدير
11	1. التعلم والتدريس في حقل التعليم العالي
27	2. نموذج لفهم التعلم والتدريس في التعليم العالي
55	3. خبرات التعلم السابقة عند الطلاب
113	4. إدراك الطلاب لحالتهم في محيط التعلم
155	5. منهج الطلاب في التعلم
199	6. مخرجات التعلم عند الطلاب
245	7. خبرات التدريس في حقل التعليم العالي
291	8. فهم التعلم والتدريس
313	الملحق



obeikandi.com

تمهيد

لهذا الكتاب أبعاد عدة. إنه قبل كل شيء كتاب موجه لأولئك المهتمين بالعملية الأكاديمية، بشقيها المائلين في التدريس والتعلم، في التعليم العالي. ويركز الكتاب على خبرات التعلم عند الطلاب، ويربط الأفكار التي تقدمها البحوث بخبرات التدريس لدى المدرسين في التعليم العالي. ومن هذا المنظور يمكن القول إن الكتاب يتمم رسالتي الاتجاهين اللذين يحظيان اليوم بالقدر الأكبر من الاهتمام والرواج بين النصوص المعنية بالعملية الأكاديمية في التعليم العالي، ويمد الجسور بين هاتين الرسالتين. يتضمن الكتاب توسيعاً لبحوث تعلم الطلاب، التي يسوقها رامسدن، بغية إيضاح ودعم رسالة كتابه «تعلم التدريس في التعليم العالي» (رامسدن، 1992)، ويربط بين النظرة الموجهة نحو التركيز على التعلم، والتي يتبناها مارتون في كتابه «خبرات التعلم» (مارتون وآخرون، 1997) من جهة، وخبرات أساتذة الجامعة في التدريس، من جهة أخرى. ويضع الكتاب بين يدي أستاذ الجامعة منهجاً جديداً في التدريس، ودليلاً لتطبيق الأفكار المعرفية في التعليم الجامعي.

ورغم أن الكتاب يشاطر الكتابين المذكورين أعلاه في وجهة النظر ذاتها، فإن رسالته تختلف عن رسالتي سابقيه في التأكيد أن الطريق إلى الأمام يتجسد في التركيز على حالات التعلم والتدريس، مع الحفاظ على جودة التعلم. وهذا لا يعني على الإطلاق أننا نقلل هنا من أهمية جودة التعلم، وسوف ترى في قراءتك للكتاب أننا لا نشك في أن جودة التعلم تمثل الهدف الأسمى والأهم للعملية الأكاديمية برمتها، كما قد توضح وثبت من خلال العديد من الأعمال السابقة، كالكتابين اللذين أتينا على ذكرهما سابقاً. ونعتقد بوجود حاجة ماسة مع الأمل أن نوفق إلى تقديمه هنا، هو الطريق إلى تحقيق ما نطمح إليه لتحقيق تلك الجودة. ويقوم منهجنا على مناقشة العلاقات التي تربط مختلف جوانب خبرات التعلم عند الطلاب ببعضها ببعض.

تتضمن هذه الجوانب إدراك الطالب لحالة التعلم التي يعيشها؛ ومنهج في التعلم؛ وخبراته السابقة في التعلم؛ والمخرجات التي يجنيها من التعلم. وفي دراستنا لتلك العلاقات نستند بقوة إلى الأفكار التي يقدمها مارتون وبوث في كتابهما الجديد «التعلم والوعي» (مارتون وبوث، 1997).

كذلك فإن الكتاب موجه أيضاً إلى المهتمين باستكشاف المبادئ التي تقوم عليها طرق التدريس المختلفة، بما في ذلك التعليم عن بعد؛ والتدريس في محيط تنوع الثقافات؛ وكذلك استخدام التقنيات الحديثة في التدريس. ويتعلق محتوى الكتاب بما تقدمه لوريلارد في كتابها «إعادة النظر في التدريس الجامعي: الإطار المناسب للاستخدام الفعال لتقنيات التعليم» (لوريلارد، 1993)، غير أن توجهات هذا الكتاب أكثر عمومية واتساعاً.

وأخيراً: فإن هذا الكتاب موجه إلى أساتذة الجامعة الراغبين في تطوير وإضافة عناصر البحث لنشاطاتهم التعليمية. فالكتاب لا يكتفي بتقديم أهم وأحدث ما توصلت إليه بحوث التدريس والتعلم، مستعرضاً في ذلك لا النتائج فحسب، وإنما المنهج والطرق أيضاً في كثير من الأحيان، بل يتضمن أيضاً الكثير من التفاصيل حول الأسئلة والطرق التي من شأنها أن تقدم للأساتذة الباحثين فائدة مباشرة في سعيهم إلى استكشاف واقع العملية التدريسية التي يديرونها. ومن المظاهر المميزة للكتاب، ولجملة الأمثلة البحثية التي يسوقها، فإنه ينظر إلى نتائج البحوث الكيفية والكمية على أنها تكمل بعضها بعضاً من حيث الطرق والنتائج. وكلا النوعين ساهم في تطوير أفكار الكتاب بشكل لم يكن ليتسنى لنا على الإطلاق، لو أننا اقتصرنا على أحد النوعين دون الآخر.

ويقدم الفصل الأول لمحة عامة عن هذه البحوث وعن الكتاب. ويقوم هذا الفصل بتصوير المشهد الذي تدور فيه أحداث العملية التدريسية، موجهاً الاهتمام بشكل خاص نحو ظاهرة التباين بين الطلاب في تعاملهم مع مسألة التعلم. كما يقدم أيضاً مؤشرات واضحة للاتجاهات العريضة التي سنسلكها في سعيينا إلى تطوير عمليتي التعليم والتدريس. ويهتم الفصل الثاني بعرض وتوصيف النموذج النظري والذي

يربط جوانب التباين المختلفة بعضها ببعض، على امتداد فصول الكتاب. ونعرف في هذا الفصل ما نعنيه في استخدامنا للمفاهيم الأساسية: الخبرة؛ التباين؛ الوعي؛ المقدمة/الخلفية؛ والرؤية ذات الصلة. ويوضح هذا الفصل أيضاً بإيجاز، الطيف العريض الذي يضم وجهات النظر المختلفة حول التعلم والتدريس في التعليم العالي على المستويين البحثي والتطبيقي.

وتتشابه الفصول 3 - 6 في بنيتها. ويستقل كل من هذه الفصول بذاته، لكنه في الوقت نفسه يبدي بنية قائمة على علاقة من النمط «مقدمة وخلفية»، بين جوانب النموذج المختلفة، حيث يحتل الجانب الذي يمثل موضوع الفصل موقع المقدمة، بينما تشكل الجوانب الأخرى الخلفية الطبيعية للنموذج، التي تساعد على إبراز معالم ذلك الجانب ودوره. ويستعرض كل من هذه الفصول بحوث تعلم الطلاب التي تهتم بالجانب الذي يركز عليه الفصل، ويناقش أهم المبادئ التطبيقية التي تقدمها نتائج تلك الأعمال البحثية لواقع العملية التدريسية. ويختتم كل فصل باستعراض بعض الأمثلة للنشاطات البحثية ضمن إطار الصف، والتي توضح تطبيق تلك المبادئ.

ويركز الفصل 7 على التدريس، حيث يستعرض أحدث البحوث التي تعنى بخبرات التدريس، محاولاً الربط بين تصورات الأستاذ لماهية التدريس، وإدراكه لحالة التدريس التي يعيشها، ومنهجته في التعليم مع طرق تعلم الطلاب.

وفي الفصل الأخير من الكتاب نقوم بجمع الرسائل المختلفة التي تقدمها الفصول السابقة، ونوجز انعكاسات ما طرحناه من أفكار وما خلصنا إليه من نتائج ومبادئ على صعيد تعلم الطلاب، والتدريس، والتطوير الأكاديمي في حقل التعليم العالي.

مايكل بروسر

كيث تريغويل



obeikandi.com

شكر وتقدير

لقد ساهم أشخاص كثيرون بطرق متنوعة في فكرة هذا الكتاب وتطوره. ولقد كانت عملية جمع الأفكار وتسيقها ونتائج البحوث التي ستتعرف عليها في فصول الكتاب، تراكمية امتدت على حقبة طويلة من الزمن. أما مصادر الإلهام فكانت كثيرة ومتنوعة، تضمنت فيما تضمنته ملاحظات الزملاء والأصدقاء، كما تضمنت أيضاً الكثير من النقاشات الممتعة المثيرة والمحفزة، الرسمية وغير الرسمية. وتلقينا الدعم الفكري والمالي والمعنوي لجمع تلك الأفكار بعضها إلى بعض، كما تلقينا أيضاً الدعم اللازم للوصول بتلك الأفكار إلى الشكل الذي آلت إليه في صورة الكتاب الذي بين أيديكم. وعلى العموم فقد ارتأينا توزيع الأشخاص الذين نود هنا أن نشكر ونقدر لهم مساهماتهم في تطوير هذا الكتاب ضمن مجموعات ست.

المجموعة الأولى: تضم الباحثين والأساتذة، الذين تعاونوا معنا من خلال وضعهم أفكارنا، وبعضاً من أفكارهم الذاتية، موضع الاختبار العملي ضمن بيئة تدريس حقيقية على أرض الواقع. وقد اشتركنا مع الكثيرين منهم في إعداد العديد من نشرات أوراق البحث، وبعض تلك الأوراق مشار إليه في الكتاب، في عدة مواقع من الفصول القادمة. هؤلاء هم: جين بلاكويل، كريس كوب، كاثرين كراوفورد، جين ديفي، مارك غارنر، سو غوردون، مايكل جاكسون، روزماري ميلار، جيكي نيكولاس، آنا رايد، كارين سكولار، يان سيفتون، ريه سليت، فيليب تايلور، باول ووكر، وكارولان ويب.

ثم هناك مجموعة الدعم الأسري: تولت كاي نولان مهمة تسيق فهرس المصطلحات، ورافقتنا جنباً إلى جنب مع كل من أولمبيا وإنغريد ووكر، في رحلتنا الشيقة عبر محطات الكتاب، وقدمت ملاحظاتهم حول مسودات النص، وتحملن ما أفسدناه عليهن من أيام العطل، كما تحملن معنا أيضاً أياماً صعبة أمضيناها في محاولات غير موفقة للتقدم في صياغة فقرات الكتاب.

ولقد ساعدنا ديفيد بود والخوض في هذه المغامرة، والتقدم إلى الناشر المناسب. وهو واحد من أفراد مجموعة البحث، التي تضم أيضاً الزميلات والزملاء: جون باين، جون بيغس، شيرلي بوث، جون بودن، غلوريا دال ألبا، نويل إنتويستل، إيلين مارتين، فيرينس مارتون، إيريك ماير، باول رامسدن، ويورغن سانديبرغ، الذين كانوا جميعاً مورد إلهام لا ينضب. طرحنا أمامهم أفكارنا، وناقشناها معهم، استعرنا منهم أفكاراً جديدة، وتعلمنا منهم الكثير.

كما قدمت زميلاتنا وزملائنا في العمل، هيلين إدواردس، دينيس كيركباتريك، بريان لو، جيكي لابلين، جوماك كينزي، إيريكا مارتس، أنا رايد، وفيونا ووترهاوس، هامشاً من الحرية، وبعض الدعم الأكاديمي، وبعض الملاحظات والتوجيهات القيمة. وفيما يخص طباعة الكتاب، نشكر للسيد جون سكيلتون والسيدة ليندا ووتكنس من دار النشر أوبن يونفيرسيتي صبرهما وسعة صدريهما، عبر كفاحنا الطويل مع مواعيد التسليم، كما نشكر لدار النشر ما قدمته من دعم، بعد أن تمكنا في نهاية المطاف من تسليم النص.

وأخيراً نشكر السادة أعضاء المجلس الأسترالي للبحث العلمي (1988-1998)، وكذلك السادة المحكمين الذين استعان بهم المجلس، على تكريمهم بتقديم الدعم المالي السخي والمنتظم، الذي أتاح لنا إمكانية إجراء القسم الأعظم من البحوث التي يعتمد عليها الكتاب. كما نشكر أيضاً جميع الطاقات البشرية التي ساعدتنا، بتمويل كريم من المجلس، في إتمام تلك المشاريع البحثية.



1

التعلم والتدريس في حقل التعليم العالي

سيناريو:

أخفق أنتوني كابوس في اجتياز أحد مقررات الرياضيات الأساسية في عامه الجامعي الأول. أما ميليسا داريمه فقد نجحت في المقرر ذاته بدرجة امتياز. لقد تلقى الاثنان المنهج ذاته بواسطة الأساتذة ذاتهم، وقد حضرا نفس المحاضرات، وشاركوا في التدريبات العملية عينها، وقدّما الوظائف والواجبات ذاتها. كذلك فقد حصل الاثنان على علامات متقاربة في فحص القبول للدراسة الجامعية. ويزعم كل منهما أنه عمل بجد طيلة العام الدراسي، وما من سبب يدعو إلى التشكيك في مزاعم أي منهما. لماذا إذاً جاءت نتيجتهما مختلفتين إلى ذلك الحد؟ ماذا عن خبراتهما التي من شأنها أن تساعد على فهم ذلك الاختلاف؟ هل كان بمقدور أساتذة المقرر استكشاف تلك الخبرات المتباينة، وكيف؟ ولنفرض جدلاً أنهم قد عرفوا الطريق إلى ذلك، هل كان بمقدورهم عندها التأثير في النتيجة؟

سوف نعالج هذه الأسئلة وغيرها من القضايا ذات الصلة في الصفحات القادمة من هذا الكتاب، محاولين في ذلك إعطاء أساتذة الجامعة فرصة حقيقية لإلقاء نظرة عميقة إلى داخل عالم التعلم الخاص الذي يعيشه طلابهم. ودعونا لنلقي على سبيل المثال نظرة فاحصة إلى الصورة التي ترسمها ميليسا عن خبراتها. تقول ميليسا:

أهتم بالرياضيات كوسيلة لتطوير منهج تفكير منطقي أكثر من اهتمامي بها لغرض النجاح في المقرر الدراسي بحد ذاته...

وتتابع ميليسا موضحة:

إن الرياضيات تمثل باعتقادي قبل كل شيء آلية تفكير، وهي ليست كأى من صنوف المعرفة التي يتلقاها المرء في دراسته لأي من المواد الأخرى. وأعتقد أن هذا الأمر هو بالتحديد ما يشدني بشكل خاص إلى الرياضيات ويدفعني إلى دراستها... حسناً، أعتقد أنني أتعمد النظر إلى المقرر الدراسي بوصفه واحداً من الأجزاء الكثيرة المكونة للصورة الأكبر، وأحاول أن أرى كيف تنتظم أجزاء الصورة في مواضعها واحداً تلو الآخر. وأعتقد أنني إذا نجحت في الوصول إلى نظرة شاملة لأجزاء الصورة جميعها، فسوف أقدر على فهم الموضوع بشكل أفضل، حيث إنني أستطيع عندها أن أرى في أي اتجاه تسير الأمور، وأين تستقر. وأعتقد أنه من الصعب على المرء الذي لا يتقن الرياضيات أن يستوضح في أي اتجاه تسير الأمور. أولئك الأشخاص يحصرون اهتمامهم في أمر واحد دون سواه، يتحدد في كل لحظة تبعاً لما تقتضيه الظروف.

وفيما يخص الطريق الذي تسلكه في دراستها تقول ميليسا:

إنني أتعمد الخوض في أكبر قدر من أنماط الأسئلة المختلفة، وأحاول في كل مرة أن أستوضح الصلات التي تربط الموضوع الذي بين يدي مع المواضيع الأخرى التي سبق أن درستها، وأن أستكمل أجزاء الصورة الكلية... عندما أضع أمامي كراس محاضرات المقرر، وأبدأ أقلب صفحاته فإن أول ما أسعى إليه هو فهم المبادئ الكامنة وراء الموضوع... إنني لا أعود إلى الوراء من وقت لآخر لأعاود التدريب على معالجة النمط ذاته من المسائل مرات ومرات. وقد أعود أحياناً خلال مراجعتي لمفردات المقرر قليلاً إلى الوراء، وأعاود حل النوع ذاته من المسائل مرة أخرى، لكنني عندما أنغمس في محاولة تعلم موضوع جديد أكتفي بمعالجة مسألة واحدة، أو مسألتين على الأكثر، من كل نمط من أنماط المسائل المتعلقة بذلك الموضوع.

وفي المقابل يقول أنتوني:

أرى أن الرياضيات عملية توظيف للطرق والتقنيات العديدة في حل المسائل المختلفة. والأمر بنظري لا يتعدى حدود استخدام الأعداد بشيء من البراعة

والإتقان، لكنني مع ذلك أشعر أن الرياضيات قد تقوم بدورٍ مساعدٍ بالنسبة لطيف واسع من المواد والمقررات التي نتظرنا في المستقبل.

ومن ثم يؤكد أنتوني نظريته هذه بوصفه الرياضيات بأنها:

أعداد، وأعداد، ومسائل، وعملية إيجاد الإجابة المطلوبة لهذه المسألة أو تلك.

وعن الطرق التي يتبعها في الدراسة كتب أنتوني:

غالباً ما أقرأ الخلاصات، وأحاول حفظ المعادلات غيباً عند الضرورة. كذلك فإنني أهتم أيضاً بحل المسائل، والإجابة على الأسئلة، ومراجعة أسئلة الدورات السابقة...

وقد دعم وصفه هذا بالتعليق الآتي:

لقد اعتدت على حل أسئلة الدورات السابقة، والتدرب على حل المسائل، وكتابة المعادلات والعلاقات الهامة، على أمل أن أنجح في استحضارها إلى ذهني أثناء الاختبار... وأعتقد أنني أحاول ببساطة أن أحفظ تلك الأشياء غيباً، لا أكثر ولا أقل، ولا أعرف ما إذا كانت تلك الطريقة جيدة، ولكنني...

ولم لا يعتمد أنتوني إلى الحفظ والاستظهار؟ ألم يكن الجزء الأكبر من دراسته لمادة الرياضيات خلال المرحلة الثانوية موجهاً باتجاه الحفظ والاستظهار؟ ألم يكن يطلب منه مراراً وتكراراً حل الأنماط القليلة ذاتها من المسائل؟ ألم يطلب منه أيضاً الإجابة على مجموعة من الأسئلة التقليدية المكررة في اختبار القبول للدراسة الجامعية؟ ألم ينجز دراسته الثانوية بنجاح وبمعدل جيد؟ ثم، ألم يحصل على القبول اللازم لدخول فرع الرياضيات الذي يتسابق إليه خيرة الطلاب؟ بلى، ولكن تلك كانت أيضاً مسيرة ميليسا، ومع ذلك فقد جاء وصفها للطريقة التي تنتهجها في دراستها الجامعية مختلفاً تماماً.

ويتجسد الموضوع المركزي لهذا الكتاب في التباينات بين الطلاب فيما يخص إدراكهم لعملية التعلم. وسوف نناقش حجتنا التي تقول بأن تلك الاختلافات إنما

تنبعث في معظمها من الاختلاف في حالة التعلّم، كما يعيشها الطالب، وكما يراها بمنظاره الخاص. قد يشترك مجموعة من الطلاب في محيط التعلّم ذاته، كما في مثال أنتوني وميليسا، إلا أن خبراتهم السابقة المتباينة كثيراً ما تجعل كل واحد منهم ينظر إلى حالة التعلّم التي يعيشها بمنظار خاص مختلف تماماً عن مناظير الآخرين. وهكذا فإن الطرق التي يتبعها أولئك الطلاب في تعاطيهم مع عملية التعلّم تبدي تبايناً كبيراً فيما بينها، وكذلك هي أيضاً حال المستوى النوعي للمعرفة الذي يجنونه من دراستهم. ولكن ما معنى ذلك، وكيف ينعكس الأمر على عملية التدريس؟

تفسير:

إن بعض البحوث المثيرة للاهتمام التي تناولت مسألة التعلّم في التعليم العالي على مدى العشرين عاماً المنصرمة، وأكثرها التصاقاً بجوهر الموضوع، لا تقدم تفسيراً واضحاً لواقع أنتوني وميليسا فحسب، بل إنها تقدم لأساتذة الجامعات آلية فعالة للعمل على تحسين الجودة في قضايا التعلّم، وتقترح تلك البحوث أن أمام كل طالب، مهما اختلفت قدراته، طرقاً أفضل، وأخرى أسوأ، في التعامل مع عملية التعلّم. كذلك فإنها تقول للمدرسين إن إدخال بعض التعديل على طريقة التعلّم من شأنه أن يحسن عملية التعلّم وذلك عبر تحفيز الطلاب على انتهاج طرق التعلّم الأكثر فعالية.

وباختصار، فإن بحوث التعلّم تصنف الطرق التي يتبعها الطلاب في التعلّم، ضمن منهجين اثنين مختلفين نوعياً فيما بينهما (بيغس 1987 أ، ب؛ رامسدن، 1992؛ مارتون وآخرون، 1997). وفي المنهج الأول (المنهج العمق) يسعى الطلاب إلى فهم الأفكار، وتقصي المعاني. إنهم يتلمسون في أنفسهم اهتماماً حقيقياً بالمسألة التي بين أيديهم، ويتوقعون أن يجدوا المتعة في حلها. كما إنهم يتبنون الإستراتيجيات التي تساعدهم على إرضاء فضولهم العلمي، كأن يعمدوا إلى التوفيق بين المسألة التي يواجهونها من جهة، ومعرفتهم وخبرتهم الذاتية من جهة أخرى؛ وأن يربطوا بين الحجة والبرهان، ويميزوا بينهما في الوقت ذاته؛ ويتقصوا نماذج الانتظام والمبادئ الكامنة وراءها؛ ويحاولوا دمج المسألة في بنیان وعيه العلمي؛ وينظروا إلى أجزاء

المسألة بصفتها عناصر متكاملة تصنع الكل؛ ويعملوا على بناء تصوراتهم الخاصة عن ذلك الكل؛ ويضعوا الفرضيات المختلفة؛ ويحاولوا الاستفادة مما يعرفونه عن أجزاء أخرى من الموضوع ذاته، والمواضيع الأخرى ذات الصلة. وهم في كل ما يفعلونه يركزون اهتمامهم دوماً على المعنى والمضمون: في الحجة؛ وفي الفكرة؛ وكذلك أيضاً في العلاقات. لكنهم يدركون بالمقابل أن المعاني لا تنفصل عن الكلمات والنص والمعادلات التي تحملها. ذلك هو المنهج الذي تتبناه ميليسا في تعاملها مع مادة الرياضيات.

وفي المنهج الآخر (المنهج السطحي) ينظر الطلاب إلى المهام على أنها واجبات مفروضة عليهم من الخارج، ويحاولون التكيف مع الموقف عبر أداء تلك الواجبات. أما دوافعهم إلى ذلك فتغلب عليها الطبيعة العملية أو العملية، إذ إنهم يسعون إلى إنجاز الواجبات التي تملئها المهام بأقل قدر ممكن من الجهد. وهم يتبنون إستراتيجيات تتضمن التركيز على أجزاء منفصلة من المهمة؛ ومعالجة الأجزاء المترابطة بشكل منفصل (كما في حالة المبادئ والأمثلة)؛ والتركيز على المعلومات التي تبدو أساسية (المعطيات والقيم العددية وتمثيلها الرمزي)؛ واستحضار المعلومات الأساسية بأكثر قدر ممكن من الدقة؛ واستظهار المعلومة بهدف الفوز بتقدير جيد لا بهدف الفهم. وعلى العموم فإن هذا النوع من الطلاب يبدو أنهم منغمسون في الدراسة دون الاهتمام بانعكاسات تلك الدراسة على الهدف أو الإستراتيجية، إذ إن جل اهتمامهم في دراستهم يتركز على الكلمات؛ والنص؛ والمعادلات. وهذا هو المنهج الذي أشار إليه أنتوني.

وبينما لا يمكن اعتبار منهج التعلم واحدة من الصفات المميزة للطلاب (وعلى سبيل المثال يمكن لميليسا أن تتبنى منهجاً معمقاً في تعاملها مع واحد من مقررات الرياضيات، وتتبع في مرحلة لاحقة منهجاً سطحيّاً في التعاطي مع هذا الموضوع أو ذاك في بعض المقررات الدراسية الأخرى)، فإن هناك ارتباطاً وثيقاً بين المنهج الذي يتبعه الطالب من جهة، ونوعية الناتج الذي يحصده من عملية التعلم من جهة أخرى. لقد فشل أنتوني في اجتياز الاختبار، بينما نجحت ميليسا في الاختبار ذاته بدرجة امتياز. كذلك فقد فشل أنتوني في إدراك أهمية الرياضيات والدور والخدمات الجليلة التي

من شأنها أن تقدمها في مجالات العلوم الأخرى، أما ميليسا فقد رأت في الرياضيات آليات للتفكير المنطقي التجريدي، يمكن استخدامها لدراسة طيف واسع من المسائل، وإيجاد الحلول المناسبة لها. ولقد أظهرت دراسة قام بها مجموعة من الباحثين المختصين في جامعة غوتبرغ في السويد أن الفوارق النوعية في مخرجات التعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاختلافات النوعية في المنهج المتبع في عملية التعلم (مارتون وسيلجوي، 1997). وقد جرى التحقق من نتائج ذلك العمل من خلال العديد من الدراسات اللاحقة، وكذلك فقد جرى توسيع العمل في اتجاهات عدة (كما سوف نرى في الفصل 2). تؤكد نتائج تلك الدراسات قاطبة، ودون أي استثناء، أن المنهج العمق في التعلم يقترن غالباً بنتائج ذات مستوى نوعي أعلى. إن مخرجات التعلم أو سبيل الفهم التي تقوم على تصورات أكثر اكتمالاً حول جوانب الموضوع وأبعاده المختلفة، تتمتع بمستوى نوعي أرفع من تلك التي تبني على تصورات ضيقة محدودة. كذلك فإن الطلاب الذين يتمتعون بالقدرة على رؤية الروابط بين العناصر المختلفة التي تكوّن فهمهم الخاص للموضوع، ويدركون سبيل توظيف ذلك الفهم وتلك الروابط والعلاقات في سياق تجريدي جديد، يحققون في عملية التعلم نتائج نوعية أعلى بالمقارنة مع أقرانهم الذين لا يملكون القدرة على ذلك.

وتتمتع هذه النتيجة بأهمية فائقة، تجعل من الصعب علينا أن نوفيها حقها من الاهتمام. إن الطريق التي يسلكها الطالب في تعامله مع عملية التعلم، ترتبط ارتباطاً عضوياً بنوعية النتائج التي يحققها. والطلاب الذين يتبعون منهجاً سطحياً في التعلم، من غير المتوقع أن يبلغوا في فهمهم للمادة المستوى الذي ينبغي على الطالب الجامعي بلوغه. وتأتي هذه النتيجة مناقضة للنتائج التي تخلص إليها أنواع أخرى من البحوث المهمة بموضوع التعلم عند الطلاب في التعليم العالي، والتي لا تبدي صلات واضحة أو مفيدة من هذا القبيل.

لكن أهمية نتائج أعمال البحث تلك، والفائدة المتوخاة منها لا تقفان عند هذا الحد، ذلك أن تلك النتائج تقول أيضاً إن وعي الطالب لبيئة التعلم التي يعيشها يرتبط بدوره بمنهج التعلم الذي يتبعه. وهذا يعني أن منهج التعلم مفهوم نسبي.

وفي هذا الإطار يتحدث رامسدن (1992) عن دراسات تناولت العلاقات بين إدراك الطلاب لبيئة التعلّم التي يعيشونها، وتبين منهج التعلّم الذي يتبعونه. وتبين هذه الدراسات أن الطلاب الذين يعتقدون أن طبيعة التقويم تمثل حافزاً على استظهار المعلومة واستحضارها عند اللزوم، ويشعرون بأن المقرر الدراسي يثقل كاهلهم بأعباء جسيمة، يميلون في الغالب إلى اتباع منهج سطحي في التعلّم. أما المنهج العميق فتبين الدراسات أنه يقترن بنظرة إيجابية لدى الطلاب، تجاه المستوى النوعي للعملية التدريسية، وكذلك أيضاً بقدر من الحرية في انتقاء المواضيع التي تستحق الاهتمام، فضلاً عن الوعي الواضح للأهداف التي ينبغي بلوغها والمعايير التي ينبغي تحقيقها في الموضوع (تريغويل وبروسر، 1991 ب).

وينتج عن ذلك أن أساتذة الجامعات إذا ما أرادوا العمل على تطوير مناهج التعلّم التي يتبعها طلابهم، وتحسين المستوى النوعي للنتائج التي يحققونها، فإن عليهم أن يستكشفوا قبل كل شيء نظرة الطلاب إلى عملية التقويم وإلى أعباء الدراسة؛ ودرجة وضوح رؤيتهم للأهداف والمعايير؛ وكذلك نظرتهم إلى نوعية التدريس الذي يتلقونه، ورؤيتهم لخيارات التعلّم المتاحة أمامهم. إن إدخال التعديل إلى المحيط التدريسي، وإلى سياق تقديم المعلومة، بقصد إحداث تغيير إيجابي في إدراك الطلاب لواقع عملية التعلّم من شأنه أن يجسد إستراتيجية هامة لتطوير عملية التعلّم، والارتقاء بمستواها النوعي. وربما يكون الاختلاف في إدراك الطلاب لواقعهم مرتبطاً مع الاختلاف في منهج التعلّم الذي يتبعونه. وتصف ميليسا رؤيتها للعملية التدريسية في مادة الرياضيات بأنها عملية تقوم على تحفيز النقاش ضمن مجموعات مصغرة، لمساعدة كل فرد على استكشاف تفكير الآخرين. أما أنتوني فيعتقد أن من الممكن أن يحقق الطالب درجات أعلى إذا ما أحسن التدرّب على المسائل؛ واستظهار المعلومات؛ واستحضارها في الامتحان، ومنهجه في التعلّم موجه تماماً في ذلك الاتجاه.

وهناك بُعد ثالث لفوائد هذا النوع من البحث وآفاق استخدامه. ولقد تبين أن منهج التعلّم الذي يتبعه الطالب (معمقاً كان أو سطحيّاً) لا ينفصل عن تصوراته الشخصية حول عملية التعلّم، وحول المادة التي يتعلّمها. فالطلاب الذين يتصورون

تعلّم موضوع ما، على أنه بشكل أو بآخر زيادة حجم المعرفة، أو حفظ المزيد من المعلومات في الذاكرة، نادراً ما يميلون إلى اعتماد منهج معمق في التعلّم. وبالمقابل فإن الطلاب الذين يبنون تصورات أكثر تكاملاً، كأن ينظروا إلى عملية التعلّم على أنها محاولة لتجريد المعاني والمضامين، أو عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الحقيقة، يميلون غالباً إلى تبني المنهج المعمق في التعلّم (مارتون وسيلجوي، 1997: 56). وينظر أنتوني إلى تعلّم الرياضيات على أنه عملية قوامها التدرّب على حل المسائل العددية: إنه يتعلّم الرياضيات بتصورات محدودة حول طبيعة عملية التعلّم. وهو ينظر إلى الرياضيات كعلم يختص بدراسة الأعداد وتطبيقاتها في مجالات العلوم الأخرى، وفي عالمنا المادي، إنه يتعلّم الرياضيات، بتصورات محدودة حول طبيعة مادة الرياضيات. وإذا لم يعمد أنتوني إلى تطوير القدرة على إدراك عملية التعلّم كعملية تتجاوز بوضوح حدود الزيادة الكمية في حجم المعرفة التي يمكن للمرء أن يكتسبها عبر الاستظهار والحفظ والتدرّب، فإنه سوف يواجه صعوبة بالغة في تطوير الخبرات اللازمة لبلوغ مستوى نوعي أرفع في عملية التعلّم. وإذا لم يفلح أنتوني في رؤية الرياضيات كنظام منطقي متكامل، يصلح للاستخدام في حل المسائل المعقدة، فإنه سوف يجد صعوبة بالغة في تطوير الخبرات التي تسمح بالارتقاء بالمستوى النوعي لعملية التعلّم (كراوفورد وآخرون، 1994، 1998 أ). إن تصورات الطالب لعملية التعلّم ولطبيعة المادة التي يتعلّمها، قد تكون أيضاً من العوامل الجديدة، التي من شأنها أن تؤدي إلى محدودية منهج التعلّم الذي يمكن للطلاب أن ينتهجه.

لقد ركب كل من ميليسا وأنتوني قطار الدراسة الجامعية، حاملين في جمعتهما خبرات سابقة مختلفة عن خبرات الآخر، سواء فيما يخص تعلّم الرياضيات، أو فيما يخص رؤيتهما لطبيعة تلك المادة. إن هذا التباين في الخبرات السابقة يؤدي إلى نشوء حالات تعلّم متباينة، تختلف من طالب لآخر، حتى وإن تقاسم الطلاب جميعهم محيط التعلّم عينه. وبدوره فإن التباين في حالات التعلّم يقود بالطبع إلى الاختلاف بين الطلاب في إدراك حالة التعلّم التي يعيشها. ويدرك أنتوني حالته على أنها تدعم المنهج السطحي في التعلّم. بينما ترى ميليسا حالة التعلّم التي تعيشها كحالة محفزة

على اتباع المنهج العميق. وفي هذا الإطار ماذا يعرف أساتذة الجامعات عن إدراك طلابهم لواقع التعلم الذي يعيشونه، وماذا يفعلون في هذا الخصوص؟ سوف نتابع هذه التساؤلات في الفقرة القادمة، وبمزيد من العمق في الفصول 3 - 7.

إن هذا النوع من البحوث، الذي يحاول سبر واقع عملية التعلم عند الطالب من وجهة نظر نسبية علاقاتية، يمثل ركيزة إضافية تدعم الرسالة الأساسية التي يقدمها هذا الكتاب. فهو يبني على قاعدة الدراسات الخصبة التي تناولت الطرق والمناهج التي يتبعها الطلاب في التعلم (مارتون وسيلجوي، 1997) وكيفية إدراكهم لطبيعة عملية التعلم (سيلجوي، 1979). ولقد سبق أن تم استعراض ذلك الاتجاه البحثي بكل تفاصيله في أعمال ومراجع أخرى، لكل من مارتون ورفاقه (1997)؛ ورامسدن (1992). وسوف نأتي بدورنا أيضاً إلى وصف هذا النوع من البحث بمزيد من التفصيل في الفصول 2 - 6 منطلقين في ذلك من رؤيتنا الخاصة للموضوع من زاوية التباين بين طالب وآخر. وسوف نستكشف العلاقات التي تربط بين تصورات الطلاب للتعلم؛ وإدراكهم لبيئة التعلم التي يعيشونها؛ ومنهج التعلم الذي يتبعونه؛ ومخرجات التعلم في التعليم العالي.

التدريس:

بالنظر إلى ما يلاحظه أساتذة الجامعة من تباين كبير بين طلابهم فيما يخص مسألة التعلم يمكن القول بأن ميليسا وأنتوني يحتلان موقعين متطرفين بين أقرانها. ونحاول في هذا الكتاب أن نقدم التفسير لهذا التباين، وأن نخلص عبر ذلك التفسير إلى الوسيلة الناجعة لمعالجة مختلف القضايا الناجمة عن ذلك التباين. إن الطلاب المستجدين من أمثال ميليسا وأنتوني يدخلون أجواء التعلم والتدريس، التي يحدد معالمها أساتذة الجامعة أنفسهم، حاملين معهم الخبرات السابقة فيما يخص مسألة الدراسة. ولدى دخولهم تلك الأجواء، فإن الحالة التي يجدون أنفسهم فيها، توقظ لديهم جوانب معينة من تلك الخبرات السابقة، أو تدفع بتلك الجوانب إلى الواجهة. وعلى سبيل المثال فإن الحالة الجديدة التي يعيشها أنتوني في تعلمه الرياضيات في

الجامعة قد توقظ لديه الوعي بجملة من المعادلات والعلاقات الرياضية، كان قد حفظها غيباً خلال مرحلة الدراسة الثانوية؛ والوعي بأنه كان يكره حسابات التفاضل والتكامل؛ والوعي بأنه يملك القدرة على النجاح في هذه المادة؛ والوعي بطيف واسع من المفاهيم الرياضية والأفكار المنفصلة كلياً، بعضها عن بعض؛ والوعي بأن الرياضيات كانت تعني له بشكل أساسي التعامل مع الأعداد والمعادلات؛ والوعي بأنه قد تمكن من النجاح في تلك المادة عبر العمل الدؤوب مع رفاقه، والتدرب على أنماط المسائل المختلفة المطروحة في مقرر المادة؛ والوعي بأن مادة الرياضيات في الجامعة تفتقر إلى البرنامج الزمني الواضح والمواعيد الملزمة، كما تفتقر أيضاً إلى وضوح الأهداف والتوقعات، إذا ما قورنت برياضيات المرحلة الثانوية. إن تلك الجوانب من خبراته السابقة قد استيقظت من سباتها وتحركت إلى الواجهة، بتحريض من الحالة التي يجد نفسه فيها الآن. لقد سبق لأنتوني أن نجح في امتحانات سابقة تضمنت المعلومات الأساسية في الرياضيات، ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن الحالة الجديدة سوف توقظ لديه الوعي ذاته الذي قاده حينها إلى تجربته الناجحة تلك. إننا نعلم أن لتلك الخبرات السابقة المنبعثة إلى الوعي أهمية خاصة فيما يتعلق بنوعية التعلم في الحالة الجديدة، كما نعلم أيضاً أن محيط التعلم الجديد وكذلك إدراك الطالب لذلك المحيط، لا يقلان أهمية بهذا الخصوص. إذاً، ماذا الذي يمكن أن نستقرئه من ذلك بخصوص طرق التدريس وسبل مساعدة الطلاب على التعلم؟

إن الإجابة على هذا السؤال تجسد إلى حد بعيد موضوع هذا الكتاب. وسوف نبحث عن تلك الإجابة عبر جملة من الأسئلة الفرعية التي قد تتبادر إلى ذهن المدرس خلال بحثه عن إجابة شافية لذلك السؤال. وكل من الأسئلة الفرعية تلك، يمثل بحد ذاته جزءاً من الإجابة المنشودة لذلك السؤال الجوهري الكبير. ومن أمثلة تلك الأسئلة الفرعية:

● ما هي طبيعة التوجهات السابقة لدى الطلاب حيال مسألة التعلم، وماذا عن

درجة التباين في طبيعة تلك التوجهات؟

- ما هي طبيعة الرؤية المتفاوتة لدى الطلاب، حيال ما يقصد بالتعلم والفهم ومضمون المادة الدراسية، عند التحاقهم بالدراسة الجامعية؟
 - ما نوع الأمور التي تستحوذ اهتمام الطلاب، وتستأثر بوعيتهم عند دراسة مقرراتهم؟
 - ما طبيعة العلاقة بين ما يستحوذ على اهتمام الطلاب ووعيتهم من جهة، والمخططات التي وضعها أساتذة الجامعة للمقررات الدراسية من جهة أخرى؟
 - ما طبيعة أثر هذا التباين في الرؤية على جودة التعلم عند الطلاب؟
 - كيف يقوم الطلاب بدراساتهم؟ وكيف يستكشف أساتذة الجامعة ماهية تعامل طلابهم مع دراساتهم؟ وماذا يمكن لأساتذة الجامعة أن يفعلوا إذا ما أرادوا التأثير في تعامل طلابهم مع مفهوم الدراسة؟
 - ماذا يتعلم الطلاب؟ كيف يستكشف أساتذة الجامعة ما يتعلمه طلابهم؟
 - هل يختلف الطلاب في حجم ما يتعلمه كل واحد منهم حول موضوع ما، أم إنهم يختلفون في فهمهم للموضوع؟
 - هل يحسن الطلاب الاستفادة مما تعلموه؟ أي الجوانب مما تعلموه يصحبونه معهم خارج المقرر الدراسي؟
- وكما يتباين الطلاب في طريقة تعاطيهم مع عملية التعلم، يتباين أساتذة الجامعة بدورهم أيضاً في طريقة تعاطيهم مع عملية التدريس. إن إدراكهم لمهمتهم التدريسية؛ وكذلك طرق التدريس التي يتبعونها؛ والنتائج التي تفضي إليها طرقهم؛ تختلف جميعها ضمن إطار المحيط التدريسي الواحد من جهة؛ ومن محيط إلى آخر من جهة أخرى. وبينما جسّد هذا النوع من التباين محور اهتمام الكثير من الأعمال على صعيد البحث في مسألة التعلم عند الطلاب خلال العقد المنصرم، فإن البحث المشابه في مسألة التدريس حظي بقدر قليل من الاهتمام لتطوير التعلم والتدريس،

وذلك بالرغم من حقيقة أن هذا النوع من البحث له آثار كبيرة على الواقع التطبيقي للعملية التدريسية.

لقد أشرنا في الفقرة السابقة إلى اعتقادنا الراسخ (والذي تدعمه نتائج البحث التي عرضناها في الفقرة السابقة وسوف نعاود عرضها بمزيد من التفصيل على امتداد الفصول القادمة) بأن أمام الطلاب طرقاً أفضل وأخرى أسوأ فيما يخص تعاطيهم مع مسألة التعلم، المنهج المعمق أفضل من المنهج السطحي. وتشير بحوث أخرى من طبيعة مشابهة إلى أن أمام أساتذة الجامعة طرقاً أفضل وأخرى أسوأ للتعاطي مع مسألة التدريس، وإن هناك طرقاً أفضل وأخرى أسوأ لتحفيز هذا المنهج التدريسي أو ذلك. إن كلاً من الأسئلة الواردة أعلاه يركز على جوانب معينة لمسألة التعلم عند الطلاب. ويمثل البحث عن إجابات شافية لتلك الأسئلة جزءاً هاماً من المنهج الأفضل في التعاطي مع مسألة التدريس. وتقدم الإجابات بحد ذاتها المعطيات التي يحتاجها أساتذة الجامعة في مواجهة السؤال الجوهرى الأهم: «ماذا يمكن لأساتذة الجامعة أن يقدموا من أجل تحسين المستوى النوعي لعملية التعلم عند الطلاب؟» إن مبادئ التطبيق العملي لمهام التدريس المستقاة من المنهج الذي يقدمه هذا الكتاب، والأمثلة المستخدمة في إيضاح تلك المبادئ، من شأنها أن تدفع بأساتذة الجامعة إلى المضي قدماً نحو مواجهة ذلك السؤال الجوهرى وما بعده.

وببلوغ مرحلة القدرة لمواجهة السؤال الجوهرى الحاسم، يكون أساتذة الجامعة قد أتموا إنجاز طيف واسع من الدراسات حول خبرة التعلم عند الطلاب. وهذه الأخيرة لا تمثل قاعدة بيانات لا غنى عنها في عملية تطوير مستوى التعلم والتدريس فحسب، بل هي في الوقت ذاته مورد خصب، يستفيد منه الباحثون في إغناء الأدبيات المختصة بنشر أوراق البحوث الجديدة.

البحث في التدريس:

سبق أن أشرنا في فقرة سابقة إلى جاذبية وملاءمة البحث الذي يمثل الركيزة الأساسية لهذا الكتاب وأهميته. وهو إنما يستمد سحره وجاذبيته من عاملين اثنين،

يرتبط أحدهما بالآخر. أولاً: كافة المعطيات التي تم جمعها ضمن إطار البحث تعود إلى الطلاب أو الأساتذة أنفسهم، وذلك ضمن الشروط الطبيعية لبيئة التعلم أو التدريس التي يعيشونها. إنهم هنا لا يتصنعون شيئاً ولا يمارسون التعلم والتدريس خارج حدود بيئتهما الطبيعية. وثانياً: إن تلك المعطيات هي في مجملها تقارير ذاتية مقدمة من الطلاب أو من الأساتذة، يتحدثون فيها عن خبراتهم الخاصة، وليست تقارير لباحثين مستقلين قاموا بمراقبة سلوك الطلاب أو الأساتذة، وبالإضافة إلى ذلك فإن نتائج البحث تقول أيضاً إن باستطاعة أساتذة الجامعة أن يساهموا جدياً في تطوير عملية التعلم عند طلابهم، لا عبر محاولة تغيير الطالب، وإنما عبر العمل على إدخال بعض التغيير إلى محيط التعلم كما يدركه الطالب بمنظوره الخاص. ويتمتع هذا النوع من التغيير بجاذبية خاصة لدى بعض أساتذة الجامعة وينسجم مع تطلعاتهم نحو مستقبل أفضل للتعلم والتدريس.

لقد استندنا في هذا التحليل إلى بحث صادر من داخل بيئة التعلم والتدريس التي يعيشها الطلاب والأساتذة، وموجه في الوقت ذاته إلى الطلاب والأساتذة أنفسهم. وهو بذلك يساهم أيضاً في ردم الهوة التي تفصل البحث التدريسي عن الواقع التطبيقي للعملية التدريسية في التعليم العالي. ويتيح إن الجزء الأكبر من جوانب هذا النوع من البحث لأساتذة الجامعة إمكانية التطبيق العملي المباشر داخل حدود بيئتهم التدريسية الخاصة.

وتكمن نقطة البداية التي ينطلق منها هذا الكتاب في مناقشة بعض الطرق التي تسمح لأساتذة الجامعة باستكشاف خبرات التعلم عند طلابهم. ويتضمن الكتاب العديد من الأمثلة لدراسات ميدانية قام بها أساتذة الجامعة بهدف استكشاف تلك الخبرات. كما إنه يقدم معلومات هامة حول طرق البحث التي يحتاجها أساتذة الجامعة المهتمون باستكشاف بيئة التعلم والتدريس المحيطة بهم، للانطلاق في رحلة البحث التي يترقبونها.

ولنأخذ مثلاً الدراسة التي قدمت المعطيات المستخدمة في التحليلات المتعلقة بميليسا وأنتوني. فلا جدل بأن الأسماء الواردة في تلك الدراسة وهمية، لكن

المعطيات الموضوعية مأخوذة بمجملها من دراسة أجريت على طلاب السنة الأولى في فرع الرياضيات في إحدى الجامعات الأسترالية. وفي ثلاثة تقارير علمية نتجت عن تلك الدراسة قدم الباحثون معلومات هامة تضمنت تصورات الطلاب حول الرياضيات؛ وإدراكهم لحالة التعلم التي يعيشونها؛ ومنهج التعلم الذي يتبعونه في تعاطيهم مع مادة الرياضيات؛ ونتائجهم التي تجسد حصيلة جهدهم في تعلم الرياضيات؛ وكذلك أيضاً مختلف الروابط التي تربط تلك المتغيرات بعضها ببعض (كراوفورد وآخرون، 1994، 1998، أ، ب). ونظراً لما تتمتع به تلك الدراسة من العمق والشمولية فقد عمدنا إلى الإفادة من نتائجها على امتداد فصول هذا الكتاب. لقد بدأت تلك الدراسة كدراسة كيفية، أي ذات طابع كيفي لا كمي، وقد قامت على قاعدة الإجابات الخطية للطلاب على جملة من الأسئلة المفتوحة التي طرحت عليهم، وسوف نتطرق إلى طبيعة تلك الأسئلة بشيء من التفصيل في فقرة لاحقة من الكتاب. وفي المرحلة الثانية من الدراسة تم انتقاء مجموعة مصغرة من الطلاب، وأجريت معهم مقابلات مطولة تناولت الموضوع بمزيد من العمق، وأعطى فيها الطلاب الفرصة لدعم إجاباتهم المكتوبة بمزيد من الشرح، أو ردها ببعض الجوانب الإضافية. وقد قدمت تلك المقابلات إغناء كبيراً لقاعدة المعطيات المكتوبة، وسوف نأتي لاحقاً على وصف الطرق الكيفية التي استخدمت في تحليل تلك المعطيات. واستخدمت كذلك طرق كمية تضمنت التحليل الترابطي والعاملي والعنقودي، وذلك بهدف إظهار الصلات التي تربط بين المتغيرات المختلفة. وقد جرى عرض النتائج بأسلوب نموذجي يبين ملاءمة تلك الطرق لطبيعة هذا النوع من أنواع البحث.

ويعتمد تحسين عمليتي التعلم والتدريس بالدرجة الأولى على تطور البحث والدراسات المتعلقة بالتدريس. وقد اختيرت النتائج الأعمال البحثية المقدمة في هذا الكتاب بحيث تتيح لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي إمكانية التطبيق العملي من جهة، وتفتح لهم في الوقت ذاته أبواب البحث والمتابعة من جهة أخرى. لذلك فإن الكتاب يطرح نفسه كمورد وحافز بأن معاً: مورد للمعلومات المتعلقة ببيئة الدراسة الجامعية، وحافز لأساتذة الجامعات لتقديم مساهماتهم.

نستعرض في الفصول القادمة من هذا الكتاب نموذجاً عملياً لتطوير التدريس في التعليم العالي. ويقوم هذا النموذج على قاعدة نتائج بحوث التعلم عند الطلاب، ومحاولاً تبيان العلاقة بين أفكار أساتذة الجامعة وعملهم؛ وأفكار الطلاب وأفعالهم؛ والمستوى النوعي لمخرجات التعلم. ويربط النموذج بين الخبرات السابقة التي يحملها الطالب في جعبته عند التحاقه بالجامعة، وبين كل من إدراكه لبيئة التعلم التي يعيشها، ومنهج التعلم الذي يتبعه، ونواتج عملية التعلم. ويركز الكتاب بشكل أساسي على الاختلاف بين الطلاب في كل من تلك الجوانب، وكذلك على العلاقة بين الاختلاف القائم في أحد هذه الجوانب، وما يقابله من اختلاف في الجوانب الأخرى.

خلاصة الفصل الأول:

قدمنا في هذا الفصل لمحة موجزة لمجمل محتوى الكتاب، وأشرنا إلى الجوانب التي من شأنها أن تجعل منه كتاباً ذا أهمية خاصة بالنسبة لأساتذة الجامعة. لقد أشرنا إلى أنه كتاب يهتم بالتدريس من وجهة نظر ترايبوية، بمعنى أن إدراك الطلاب لحالة التعلم التي يعيشونها يوقظ لديهم بعضاً من خبراتهم السابقة، وهذه بدورها تؤثر في منهج التعلم الذي يتبعونه، وفي النتائج التي يحققونها. كذلك فقد أُلحنا إلى أن الآثار العملية؛ على صعيد واقع التدريس وإعداد المقررات الدراسية؛ وكذلك أيضاً على صعيد البحث، سوف تنال حقها من المناقشة في كل فصل من الفصول القادمة، وسوف تشكل القاعدة التي تحدد القيمة الحقيقية لهذا الكتاب بالنسبة للواقع التطبيقي لعمليتي التعلم والتدريس، والمتابعة الأكاديمية للتعلم والتدريس.

ولقد رأينا كيف أن اثنين من طلاب الرياضيات، ميليسا وأنتوني، عبر التحاقهما بالدراسة الجامعية، ولديهما خبرات سابقة مختلفة تماماً فيما يخص تعلم الرياضيات، وتصورات مختلفة تماماً حول طبيعة الرياضيات. وقد أدى ذلك الاختلاف في الخبرات السابقة إلى نشوء حالتين تعلم مختلفتين عند الاثنين اللذين يتقاسمان محيط التعلم ذاته. وبالطبع فقد نما لدى كل منهما إدراكه المختلف بحالة التعلم التي يعيشها.

لقد وجد أنتوني أن حالته تدفعه إلى انتهاج منهج سطحي في التعلم، أما ميليسا فقد أدركت حالة التعلم التي تعيشها كحالة تشجع على اتباع منهج معمق في التعلم. ولقد رسب أنتوني في اختبار المادة، بينما نجحت ميليسا بتقدير امتياز.



obika.ndi.com

2

نموذج لفهم التعلم والتدريس في حقل التعليم العالي

مقدمة:

قدمنا في الفصل الأول لمحة موجزة عن مجمل محتوى الكتاب: التركيز على ظاهرة التباين بين فرد وآخر، ومناقشة الروابط التي تربط بين الخبرات السابقة للطلاب، ومنهج التعلم الذي يتبعونه، وجودة مخرجات التعلم. وقد ركزنا في حديثنا بشكل خاص على المكانة المميزة التي يحتلها إدراك الطلاب لحالة التعلم التي يعيشونها، وأشارنا إلى أن أساتذة الجامعة مدعوون للإفادة من تلك المعلومة في إدارتهم للتدريس. لكننا لم نتطرق إلى الحديث عن النموذج أو أي من الأفكار النظرية التي يقوم عليها بنیان هذا الكتاب، بل أرجأنا ذلك إلى صفحات هذا الفصل الذي خصصناه لعرض النموذج بكل ما فيه من أفكار وتفاصيل. ويهتمّ النموذج بالربط بين مختلف جوانب خبرات التعلم عند الطلاب، أما الأفكار النظرية فيجري استقراؤها من الواقع بمنظار وصفي ظاهري. وعلى وجه الخصوص فإن تلك الأفكار تقول إن العالم كما يراه الطلاب والمدرسون ليس عالمًا ثنائيًا. هذا يعني أن خبرات الطلاب والمدرسين لا تتكون بمعزل عن عالم التعلم والتدريس الذي يحتضن نشاطهم، بل إن تلك الخبرات وذلك العالم يتشكلان جنباً إلى جنب في جو من التأثير المتبادل. بهذا المعنى يمكن القول إن عالم التعلم والتدريس عالم منفعل يتأثر بخبرات من فيه. ومن وجهة النظر هذه يمكن القول أيضاً إن خبرات الطلاب والمدرسين هي على الدوام خبرات متعلقة بموضوع ما. فالطلاب لا يكتسبون خبرات تعلم مطلقة وإنما هي دائماً خبرات تعلم مرتبطة بموضوع ما. وكذلك حال المدرسين، فالمدرس لا يكتسب خبرة تدريس مطلقة، وإنما خبرة تدريس متعلقة بموضوع ما (مارتون ويوث، 1997).

إننا في اقتراحنا نموذجاً يساعد على فهم وتوصيف الأشكال المختلفة لخبرات التعلم والتدريس وطرق اكتساب تلك الخبرات، نعي تماماً أن أي محاولة لنمذجة ظاهرة معقدة من هذا النوع، لا بد أن تقوم على تبسيط تلك الظاهرة. ونحن هنا بصدد اقتراح نموذج يكون لنا الأداة الناجعة في تحليل ظاهرة شديدة التعقيد، تتمثل في خبرات التعلم والتدريس عند الطلاب والمدرسين.

ولما كانت الأفكار التي يقوم عليها النموذج بمثابة الخلفية التي ينبغي على القارئ أن ينظر إلى باقي محتويات الكتاب في ضوءها، فإننا لا نجد بديلاً من الاعتراف مسبقاً بأنها قد لا تكون على نفس الدرجة من الأهمية بالنسبة لجميع القراء، وكذلك فإن الخوض في غمارها لن يكون على نفس الدرجة من السهولة. وحرصاً منا على استيعاب ذلك الاختلاف فقد ختمنا هذا الفصل بخلاصة موسعة، تتضمن مجمل العناصر الرئيسية لتلك الأفكار، إلى جانب وصف موجز للنموذج الذي يمثل القاسم المشترك لباقي محتويات الكتاب.

يعالج هذا الفصل العديد من القضايا التالية:

- ما هي النماذج النظرية التي استخدمت لغرض إضفاء المعنى والانسجام على الواقع التطبيقي للتعلم والتدريس في التعليم العالي؟
- هل يعني التدريس من حيث المبدأ نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، أم إنه، كما نود أن نثبت في هذا الكتاب، يدور حول خلق البيئة المناسبة التي تجعل التعلم ممكناً؟
- وبافتراض صحة رؤيتنا الأخيرة تلك للتدريس، ماذا يعني ذلك؟ ماذا تقول تلك الرؤية بخصوص السبل التي ينبغي أن يسلكها أساتذة الجامعة في رؤيتهم لعملية التعلم والتدريس، وفي ممارستهم العملية لنشاطهم التدريسي؟
- هل يختلف كل من أساتذة الجامعة والطلاب في رؤيتهم لعملية التعلم والتدريس؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هو جوهر ذلك الاختلاف؟

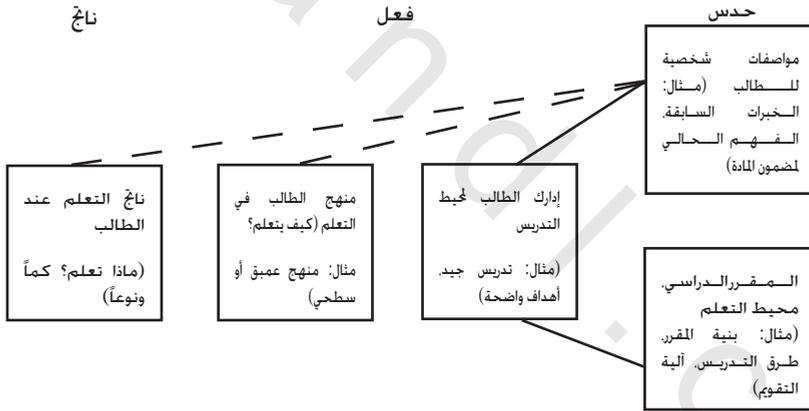
سوف نعرض وجهة نظرنا التي تقول إن التعلم والتدريس عمليتان متلازمتان، وإن التدريس الجيد ينبغي أن يصاغ تعريفه قياساً على فعاليته في مساعدة الطلاب على التعلم؛ وينبغي أن يوجه اهتمامه إلى سير عملية التعلم عند الطلاب، لا إلى طبيعة النشاطات التدريسية التي يقدمها الأساتذة. وسوف نبين أن التدريس الجيد يقوم على التقريب بين رؤية أساتذة الجامعة، وفهمهم لمسألة التعلم والتدريس (ويعيهم للتعلم والتدريس)، ورؤية الطلاب، وفهمهم لتلك المسألة، وأن التعلم الجيد يقتضي أن يركز الطلاب على المعنى وأن يسعوا إلى فهم مضمون المادة التي يدرسونها.

سوف نقدم حجتنا التي تقتضي بأن أساتذة الجامعة وطلابها ينظرون إلى بيئة التعلم والتدريس التي تجمعهم معاً، كلُّ بمنظاره الخاص. إننا نعتقد أن التدريس الجيد يدور حول أمور ثلاثة: أولاً: أن يقوم الأساتذة بتطوير رؤية شاملة يسودها الوضوح والانسجام للناتج الذي ييغون تحقيقه في التدريس، وكذلك للطريق التي يريدون سلوكها لبلوغ ذلك. ثانياً: أن يعمل الأساتذة على استكشاف حجم التباين بين الطلاب في إدراكهم لبيئة التعلم التي خط حدودها أساتذتهم. ثالثاً: أن يعمل الأساتذة على تقريب طلابهم من رؤيتهم الواضحة تلك لبيئة التعلم، ومساعدتهم على فهم مضمونها بالشكل الصحيح.

إن وجهة النظر هذه تتعارض بوضوح مع النظرة السائدة التي ترى أن التدريس الجيد في التعليم العالي إنما يتجسد في إعطاء محتوى المادة الدراسية البنية المناسبة، وفي فن عرض المعلومة وتقديمها إلى الطلاب، أو في تطوير المهارات التدريسية المتميزة، أو اعتماد أسلوب مرن في إيصال المعلومة إلى الطالب، أو في إعطاء الطلاب هامشاً من حرية الاختيار. لا شك في أن هذه الأوصاف تعد جميعها من الجوانب الهامة التي تميز التدريس الجيد عن سواه، إلا أنها لا يجوز أن تحتل ذلك الموقع المركزي الذي يستقطب اهتمام الجهود الرامية إلى تطوير التدريس، بل ينبغي أن ينظر إليها بوصفها تمثل مجتمعة الخلفية المناسبة للتدريس، أما الصدارة ومركز الاهتمام الرئيس فيجب أن يُتركا لعملية التعلم بحد ذاتها، ولبينة التعلم كما يدركها الطلاب أنفسهم.

حدس - فعل - ناتج: نموذج للتعلّم والتدريس:

ترجع الأفكار التي يقدمها هذا الكتاب حول التعلّم، والتدريس من حيث المنشأ إلى نموذج «حدس - فعل - ناتج» لظاهرة التعلّم عند الطلاب (بيغس، 1978؛ بروسر وآخرون، 1994 أ). ويبين الشكل 2 - 1 مخططاً بيانياً لأحد من الأشكال التي يتخذها هذا النوع من النماذج. ويمكن النظر إلى إدراك الطالب لمحيط التعلّم والتدريس في هذا النموذج على أنه حصيلة التفاعل بين خبراته السابقة حول التعلّم والتدريس من جهة، ومحيط التعلّم والتدريس عينه من جهة أخرى. ومن ناحية ثانية فإن منهج الطالب في التعلّم يتأثر بإدراكه لمحيطه من جهة، ويؤثر في نوعية ناتج التعلّم من جهة أخرى. هذه هي خلاصة الواقع الذي سبق أن تلمسنا خطوطه العريضة في الفصل الأول. ويركز النموذج المبين في الشكل 2 - 1 على التعلّم، إلا أن هناك نماذج مشابهة تتناول موضوع التدريس (بيغس، 1989).



الشكل 2-1 نموذج «حدس - فعل - ناتج» لظاهرة التعلّم عند الطلاب

المصدر: بروسر وآخرون، 1994 أ.

لا شك في أنه كان لتلك النماذج دورٌ كبيرٌ في تعميق فهمنا لدور التدريس في خدمة التعلّم عند الطلاب. غير أننا نعتقد أنها قد طرحت أيضاً العديد من الأسئلة. ومن تلك الأسئلة على سبيل المثال، وفيما يخص دور التفاعل المتبادل بين النماذج المختلفة: هل تتشكل العناصر المختلفة لتلك النماذج بمعزل عن بعضها البعض؟ هل يرتبط

بعضها ببعض بعلاقة سببية؟ هل تعنى النماذج بوصف مدة زمنية مطولة، أم أنها تهتم بوصف حدث أني؟ إن مناقشة هذه القضايا تقود بدورها إلى تطوير نماذج جديدة شبيهة بالنموذج الذي يقوم عليه هذا الكتاب.

إن الأساس الذي تبنى عليه الإجابات على مثل تلك الأسئلة، إنما يتجسد في جملة القناعات المعرفية والوجودية للشخص المعنى بتفسير النموذج. وجملة القناعات التي ننطلق منها في مناقشة قضايا التعلم والتدريس في هذا الكتاب، تعرف بالنظرة التشكيلية التي تمثل النظرة الوصفية الظاهرة لإحدى أشكالها المتعددة. وجوهر هذه النظرة هو أن المعنى إنما يتشكل من خلال علاقة داخلية بين الفرد والعالم المحيط. والتعلم ما هو إلا اختبار مادة الدراسة بطريقة خاصة، حيث إن الخبرة تمثل علاقة بين الشخص الذي يقوم بالاختبار من جهة، والمادة التي يجري اختبارها من جهة أخرى. وتختلف هذه النظرة جذرياً عن وجهات النظر الأخرى في موضوع التعلم، كالنظرة العقلانية، أو النظرة الاستدلالية الفردية، أو الاستدلالية الجماعية. وسوف نقدم شرحاً موجزاً للنموذج من وجهات النظر المختلفة، آخذين بعين الاعتبار خطر المبالغة في تبسيط بعض وجهات النظر تلك.

ومن وجهة نظر المنطق العقلاني، التي تقوم على المعالجة العقلية للمعلومة، يسود الاعتقاد بأن المعطيات الحسية تدخل ذهن الطالب، وتحفظ فيه لمدة وجيزة تخضع خلالها لمعالجة داخلية، لتنتقل بعدها إلى ذاكرة الحفظ البعيدة، أو ليستفاد منها في توليد ناتج ما وإرساله إلى العالم الخارجي (غاردنر، 1987). وبلغة النموذج حدس - فعل - ناتج، يعتقد أصحاب هذه النظرة أن أجزاء النموذج المختلفة تتشكل باستقلالية تامة عن بعضها بعضاً وتتظم في سلسلة سببية من الحدس إلى الناتج.

ومن وجهة نظر المنطق الاستدلالي الفردي، فإن المعرفة تبنى في عملية داخلية، ويجري اختبارها عبر التفاعل مع العالم الخارجي (فون غلاسيرسفيلد، 1995). وانطلاقاً من وجهة النظر هذه طرح بيغس (1993 أ) رؤية جديدة لنموذج حدس - فعل - ناتج، تستند إلى نظرية النظم وتتشكل وفقها أجزاء النموذج المختلفة بمعزل عن بعضها بعضاً، لكنها لا تلبث أن تدخل في عملية مستمرة من التفاعل المتبادل فيما

بينها. والنموذج في هذه الحالة لا يصف عملية سببية، وإنما جملة تكون عناصرها في حالة مستمرة من التفاعل المتبادل. وتسير عملية بناء المعرفة بدفع وتوجيه داخليين الدمج، (دمج المعارف الجديدة داخل البنى المعرفية القائمة)، والتطوير (تعديل البنى المعرفية القائمة).

ومن وجهة نظر المنطق الاستدلالي الجماعي «الفيغوتسكي» فإن المعرفة تنمو وتتطور داخلياً، ولكن ضمن عملية تدار عبر التفاعل الاجتماعي مع العالم الخارجي (فيرتش، 1985). ومن وجهة النظر هذه فإن المحيط - وتحديداً المحيط الاجتماعي - يتمتع بأهمية خاصة، فالمحيط هو المحرك الحقيقي لعملية تطوير المعرفة عند الطالب.

وتتشترك وجهات النظر تلك جميعها في وجود نوع من الفصل بين الفرد والعالم الخارجي. أما المعرفة فتأتي تارة من الخارج، وتتكون طوراً ضمن عملية داخلية. إن وجهات النظر تلك جميعها ذات طبيعة ثنائية، إذ إنها تفترض وجود عنصرين اثنين منفصلين بعضهما عن الآخر: الطالب والعالم الخارجي.

وتكمن نقطة الفصل، التي تنطلق منها وجهة النظر التشكيلية مبتعدة عن جميع وجهات النظر الأخرى التي تقدم ذكرها، في أن النظرة التشكيلية ليست ذات طبيعة ثنائية. وتقوم النظرة التشكيلية في التعلم على افتراض علاقة داخلية بين الفرد والعالم الخارجي. والفرد والعالم لا يتكوانان بمعزل عن بعضهما بعضاً. يرتبط الفرد والعالم بعلاقة داخلية عبر وعي الفرد لعالمه. والعالم هو عالم منفعل يتكون من خبرات الأفراد. والوعي ليس له أي بنية داخلية يمكن تجزئتها إلى أجزاء منفصلة أو نمذجتها باستخدام عناصر مستقلة بعضها عن بعض. إننا إذ نتحدث عن الإدراك والمنهج والنتائج كما لو كانت مفاهيم منفصلة، بعضها عن بعضاً، إنما نفعل ذلك لأغراض تحليلية لا أكثر. والحقيقة أن علينا أن ننظر إلى تلك العناصر، كعناصر حاضرة جميعها في وعي الطالب بأن معاً إلى جانب بعضها بعضاً، لا كعناصر منفصلة يتكون كل منها بصورة مستقلة. وقد قدم مارتون وبوث (1997) شرحاً شاملاً للتعلم والوعي من وجهة النظر التشكيلية هذه، تضمّن تحليلاً للعوامل

التي تجعل النظرة التشكيلية، النظرة الأكثر ملاءمة للفهم المعاصر لطبيعة عملية التعلم.

إن اعتمادنا وجهة نظر المنطق التشكيلي، يعني القول إن عناصر الخبرة السابقة والإدراك والمنهج والنتائج لا بد أن تكون حاضرة جميعها في كل حدث يمت للتعلم والتدريس بصلة. وإن كان بعض تلك العناصر قد يقفز إلى مواقع الوعي الأمامية، فيما يتراجع بعضها الآخر إلى المواقع الخلفية تبعاً للبيئة المحيطة بالحدث. وتبعاً لهذه النظرة فإن نموذج حدس-فعل-نتائج، لا يصف هنا سلسلة من العمليات السببية لها امتدادها على محور الزمن، بقدر ما يقدم تحليلاً لوعي الأفراد لأحداث التعلم والتدريس التي يشاركون في صياغتها.

وفي رحلتنا مع صفحات هذا الكتاب، سوف نعتمد النظرة التشكيلية في فهم بحوث التعلم والتدريس ذات الطبيعة النسبية العلاقتية وتفسيرها، وتبدي هذه البحوث بطبيعة الحال انسجاماً كبيراً مع وجهة النظر التشكيلية. ولقد عرضنا في الفصل الأول من الكتاب بعضاً من نتائج هذا النوع من البحوث ذات الطبيعة العلاقتية، في سياق المثال الذي تناول سير دراسة كل من ميليسا وأنتوني. ويتضمن هذا الاتجاه البحثي دراسات للتصورات السائدة عن عملية التعلم، فضلاً عن الدراسات الموسعة التي عنيت باستكشاف العلاقات التي تربط بين التصورات والمنهج والنتائج في عمليتي التعلم والتدريس. ويستند هذا المنهج البحثي إلى العلاقة الداخلية غير الثنائية بين الطالب ومحيطه، وهو يستمد طاقته من الإيمان بأن البيئة المحيطة تمثل جزءاً لا يتجزأ من الظاهرة أو العلاقة المراد دراستها؛ وهذا ما يعطي البحث طبيعته النسبية العلاقتية. ونعرض في هذا الكتاب العديد من الدراسات التي تندرج ضمن إطار منهج البحث النسبي العلاقتي، الذي ينسجم مع رؤيتنا التشكيلية لعملية التعلم. ويعالج هذا النوع من البحوث خمس قضايا رئيسية: ما هي الأشكال المختلفة لمنهج التعلم عند الطلاب، والتي يمكن وصفها بأنها متميزة نوعياً بعضها عن بعض؟ ما طبيعة العلاقة بين منهج التعلم، ومخرجاته؟ ما طبيعة العلاقة التي تربط الطرق التي يتبعها الطلاب في التعلم بإدراكهم لبيئة التعلم المحيطة بهم؟ ما هي تصورات

الطالب حول طبيعة عملية التعلّم؟ كيف ترتبط تلك التصورات مع منهج التعلّم الذي ينتهجه الطالب؟ ولإلقاء نظرة شاملة تحيط بمختلف جوانب البحث العلاقتي في التعلّم، وللحصول على المزيد من التفاصيل حول التحليل الذي يقدمه هذا النوع من البحث، نلفت عناية القارئ الكريم إلى المراجع الآتية: رامسدن، 1992؛ مارتون وبوث، 1997؛ مارتون وآخرون، 1997.

لمحة عن البحث المتعلق بالتعلّم عند الطلاب:

السؤال 1: ماذا عن الاختلاف النوعي بين الطلاب في منهج التعلّم الذي يتبعونه؟ كما رأينا في الفصل الأول، فإن البحث في طرق التعلّم عند الطلاب يقول إن هناك منهجين اثنين للتعلّم، مختلفين جذرياً فيما بينهما: المنهج العميق، والمنهج السطحي. في المنهج العميق يعنى الطالب بفهم الأفكار والبحث عن المعاني، ويهتم بمضمون المسألة، محاولاً أن يربط بينه وبين لديه من معارف سابقة. أما في المنهج السطحي فينظر الطالب إلى المسائل على أنها واجب مفروض عليه، وهو إنما يسعى إلى إنجاز ذلك الواجب بغية التخلص من عبئه. وتجده على العموم منهمكاً في الدراسة دون أن يكون لعمله أي انعكاس على أهدافه وإستراتيجياته (بيغس، 1987، أ، ب؛ رامسدن، 1992؛ مارتون وآخرون، 1997). إن بنية الوعي لدى الطلاب الذين يعتمدون المنهج العميق تكون أكثر اتساعاً وأكثر شمولية منها لدى أولئك الذين يتبعون منهجاً سطحيّاً. بل إن من الممكن القول إنها أكثر اكتمالاً، إذ إنها تتضمن طيفاً واسعاً من جوانب الفهم المختلفة والمترابطة فيما بينها. والطالب الذي يعتمد منهجاً عميقاً في التعلّم، قادر دوماً على استحضار مزيد من المعارف المتصلة بالموضوع الذي يدرسه لتوّه، والتي من شأنها أن تفيده في تعلّم أشياء جديدة وتطوير فهم أوسع وأشمل. وهو قادر أيضاً على الدفع بتلك المعارف في اللحظة المناسبة إلى المواقع الأمامية من وعيه.

السؤال 2: ما طبيعة العلاقة بين منهج التعلّم ونواتج عملية التعلّم؟ إن المنهج الذي يتبعه الطالب في التعلّم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمستوى النوعي لنواتج عملية التعلّم.

وتظهر إحدى الدراسات التي أجريت للمرة الأولى على يد فريق من الباحثين في جامعة غوتنبرغ في السويد، أن المنهج العميق في التعلم غالباً ما يقترن بجودة ناتج عملية التعلم (مارتون وسيلجوي، 1976). فالطلاب الذين اعتمدوا منهجاً عميقاً في قراءة النص، كانوا في الوقت ذاته الأكثر دقة ووضوحاً في وصف مضمونه. وقد جرى التحقق من صحة هذا النوع من النتائج مراراً وتكراراً، كما جرى توسيع الدراسة السابقة من خلال عدد كبير من الدراسات التي تبعتها (على سبيل المثال: بيغس، 1979؛ فان روسوم وشينك، 1984؛ بروسر وميلر، 1989؛ ماير وآخرون، 1990؛ تريغويل وسليت، 1990؛ تريغويل وبروسر، 1991؛ أ، ب؛ كراوفورد وآخرون، 1994؛ بروسر وآخرون، 1996؛ كراوفورد وآخرون، 1998؛ إنوتستل، 1998؛ تانغ، 1998).

السؤال 3: كيف يرتبط منهج التعلم الذي يتبعه الطالب بإدراك هذا الأخير لبيئة التعلم المحيطة به؟ كشفت دراسات لاحقة، تناول فيها إنوتستل ورامسدن الظاهرة السابقة بمزيد من البحث، عن أن منهج التعلم الذي يتبعه الطالب يرتبط بدوره ارتباطاً وثيقاً بوعي الطالب لبيئة التعلم المحيطة به. وهذا يعني أن منهج التعلم هو في حقيقة الأمر مفهوم نسبي أو علاقتي. وقد ذكر رامسدن (1992) في تقرير له عن إحدى تلك الدراسات، أن هنالك خمسة عوامل أساسية لبيئة التعلم لها دور هام في تحديد منهج التعلم، الذي يسلكه الطالب. وبناء على تلك الدراسات حول العلاقة بين إدراك الطالب لبيئة التعلم المحيطة به ومنهج التعلم الذي يسلكه، فقد بات من المعلوم اليوم أن الطلاب الذين ينظرون إلى المقتضيات الدراسية المتعلقة بمادة ما على أنها أعباء ثقيلة، وإلى طبيعة التقويم على أنها تشجع استحضار الحقائق والمعلومات الجزئية، غالباً ما يميلون إلى اعتماد منهج سطحي في التعلم. أما المنهج العميق فقد تبين أنه يقترن برؤية إيجابية لبيئة التعلم، مفادها أن للطلاب بعض الحرية في اختيار ما يريد تعلمه، وأن مستوى التدريس عالٍ لاسيما من الناحية النوعية، وأن هناك وضوحاً في الأهداف وكذلك في المعايير التي تحدد ما ينبغي تعلمه (تريغويل وبروسر، 1991؛ ب؛ بروسر وآخرون، 1996؛ تريغويل وآخرون، 1998).

السؤال البحثي الرئيسي 4: فيتعلق بتصورات الطلاب عن عملية التعلم. وقد أورد سيلجوي (1979) في تقرير له حول دراسة أجراها على مجموعة من الطلاب السويديين الراشدين، خمسة اتجاهات مختلفة (1 - 5) لتصورات الطلاب عن التعلم، تبدي تمايزاً نوعياً فيما بينها. وتبعاً لتلك الاتجاهات فإن الطلاب ينظرون للتعلم على أنه:

1. زيادة كمية في حجم المعارف.

2. استظهار.

3. استيعاب الحقائق والطرق وغيرها بقصد استخدامها لاحقاً.

4. تجريد المعنى.

5. عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع.

(مارتون وسيلجوي، 1997: 55)

وقد أضاف مارتون وزملاؤه (1993) سادساً (التعلم بصفته عملية تساعد على بناء الذات وتطوير الشخصية)، وذلك من خلال دراسة لاحقة قدمت إثباتاً إضافياً على صحة تصنيف الاتجاهات الخمسة التي وردت آنفاً ومن جهة أخرى فإن تصورات الطلاب حول مضمون المادة التي يدرسونها تقبل تصنيفاً مشابهاً للتصنيف السابق. وعلى سبيل المثال فقد وجدت كراوفورد وزملاؤها (1994) في دراسة أجروها على طلاب السنة الأولى في فرع الرياضيات، عنت بنظرة الطلاب إلى مادة الرياضيات، خمسة اتجاهات مختلفة (أ - هـ):

أ. الرياضيات أعداد وقوانين ومعادلات.

ب. الرياضيات أعداد وقوانين ومعادلات يمكن استخدامها في حل المسائل.

ج. الرياضيات نظام منطقي معقد: منهج تفكير منطقي.

د. الرياضيات نظام منطقي معقد، يمكن استخدامه في حل المسائل المعقدة.

هـ. الرياضيات نظام منطقي معقد يمكن استخدامه في حل المسائل المعقدة، وهو يقدم رؤية جديدة تساعد على فهم جديد للعالم.

(كراوفورد وآخرون، 1994: 335)

السؤال 5: كيف ترتبط تصورات الطالب عن عملية التعلم بمنهج التعلم الذي ينتهجه؟ لقد أظهرت الدراسات أن منهج التعلم الذي ينتهجه الطالب يرتبط ارتباطاً عضوياً بتصوراته عن عملية التعلم، وكذلك أيضاً بتصوراته عن مضمون المادة الدراسية. فالطلاب الذين ينظرون إلى تعلم مادة ما بمنظار ضيق محدود (كما في مثال النظر إلى التعلم على أنه استظهار المزيد من المعلومات، أو تحقيق زيادة كمية في حجم المعارف) نادراً ما يميلون إلى اتباع منهج عميق في تعلم تلك المادة. وبالمقابل فإن الطلاب الذين يملكون تصوراً أكثر شمولاً (كالنظر إلى التعلم على أنه تجريد المعنى، أو عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع) يميلون في الغالب إلى تبني منهج عميق في تعلم المادة (فان روسوم وشينك، 1984؛ كراوفورد وآخرون، 1994؛ مارتون وسيلجوي، 1997). إن تصورات الطالب عن التعلم، وكذلك أيضاً عن طبيعة المادة التي يدرسها، تمثل جزءاً من خبراته السابقة، وربما كانت أيضاً جزءاً من وعيه الذي يدفعه في اتجاه منهج تعلم معين.

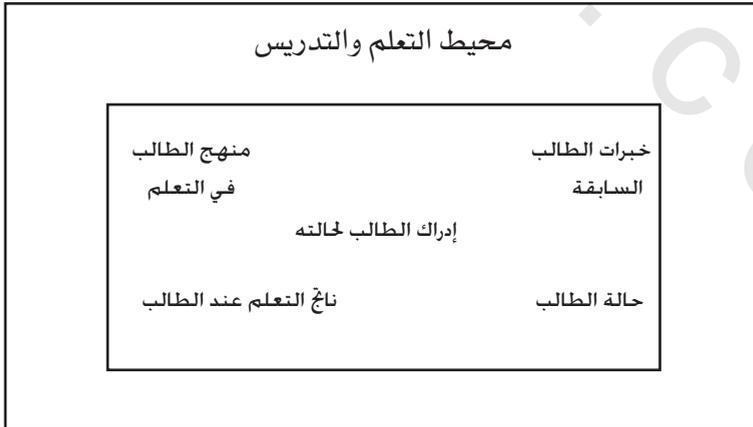
ويشكل البحث العلاقتي، الذي يعنى بدراسة عناصر الوعي الأربعة ذات الصلة بظاهرة التعلم - الخبرات السابقة، وإدراك الطالب لبيئته، ومنهج التعلم، ونواتج عملية التعلم - والعلاقات التي تربط بعضها ببعض، الركيزة التجريبية لنموذج التعلم عند الطلاب الذي نعرضه بمزيد من التفصيل في الفقرة الآتية.

نموذج لفهم التباين في التعلم:

يمثل الجدول الداخلي في المخطط المبين في الشكل 2 - 2 خبرات الطالب الخاصة فيما يخص التعلم. ويصف هذا الجدول حالة التعلم الخاصة التي يعيشها الطالب ضمن بيئة التعلم والتدريس المحيطة. وعندما يدخل الطالب محيط التعلم (العالم الخارجي الذي يحيط بالصندوق الداخلي)، فإن التفاعل بين الطالب والمحيط يؤدي إلى تشكيل حالة تعلم فريدة خاصة بالطالب عينه (ممثلة في الشكل عبر الجدول

الداخلي ومحتوياته). وحالة التعلّم هذه تختلف من طالب إلى آخر، حتى وإن كان الطلاب جميعهم يشتركون في محيط التعلّم ذاته. والسبب في ذلك الاختلاف يرجع إلى أن حالة التعلّم هي وليدة التفاعل بين الطالب ومحيط التعلّم، بكل ما يضمه هذا الأخير من طلاب آخرين ومدرسين وعلاقات اجتماعية وما إلى ذلك. وعندما يدخل أحد الطلاب مدرج محاضرة العمارة على سبيل المثال، فإن حالة فريدة تتشكل عبر التفاعل بين الطالب نفسه من جهة، والمدرج والأستاذ المحاضر والطلاب الآخرين وما إلى ذلك من جهة أخرى. ومن المؤكد أن الطالب سوف يعي جوانب معينة من حالته. وجوانب الوعي تلك التي تندفع إلى خطوط الوعي الأمامية قد تكون عند بعض الطلاب أكثر شمولاً وتطوراً منها عند بعضهم الآخر.

إن كل طالب سيكون له إدراكه الخاص لحالته الفريدة. وهذا الإدراك لا يمكن وصفه بموضوعية، أي باستقلالية تامة عن كل من الطالب والمحيط. وسوف نبين في هذا الكتاب أن إدراك الطالب لحالة التعلّم التي يعيشها، يتعلق بكل من: الخبرات السابقة التي جناها الطالب من حالات أخرى مرّ بها سابقاً؛ ومنهج التعلّم الذي اعتاد أن ينتهجه؛ ونواتج التعلّم الذي يرجوه الطالب في نهاية المطاف (الشكل 2-2)، وأن هذا الإدراك يختلف من طالب إلى آخر. تلك هي القاعدة التي ننطلق منها في محاولتنا لفهم ذلك التباين بين طالب وآخر وتفسيره.



الشكل 2-2 نموذج التعلّم عند الطالب من وجهة نظر المنطق التشكيلي

سوف نستخدم نموذج «حدس - فعل - ناتج» على امتداد الفصول 3 - 6 من الكتاب، كقاعدة نطلق منها في مناقشة التباين في مختلف جوانب عملية التعلم عند الطلاب. اعتمد مارتون وزملاؤه (1995) مفهوم «الآنية» في تحليل بنية تصورات الطلاب عن عملية التعلم. وتقوم الفكرة الأساسية لهذه النظرية على أن كل حادثة تعلم تزج بالطالب في عملية ذهنية مؤلفة من ثلاثة مراحل متتابعة: استقبال؛ معرفة؛ تطبيق، غير أن ذهن الطالب يوزع نشاطه اللحظي بشكل متزامن على المراحل الثلاث معاً. وسوف نستخدم هنا الفكرة ذاتها ضمن إطار نظري مشابه، في سعينا إلى تحليل البنية الزمنية لإدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها. وبعبارة أخرى يمكن القول إننا هنا بصدد إعادة صياغة مخطط النموذج «حدس - فعل - ناتج» الذي يربط بين كل من الخبرات السابقة؛ وإدراك الطالب لمحيط التعلم؛ ومنهج التعلم الذي يتبعه الطالب؛ ومخرجات التعلم.

إننا، من وجهة نظرنا التشكيلية، نعتقد أن خبرات الطالب السابقة وإدراكه لبيئته ومنهجه ونتائجه، تكون جميعها حاضرة معاً بشكل متزامن في وعي الطالب. ما نعنيه هنا أن الطالب الذي يدرس الرياضيات، كما هي حال ميليسا على سبيل المثال، لا بد أن يكون مدركاً في كل لحظة لعدد كبير من الأشياء والظواهر المتعلقة بالرياضيات (ولكثير من الأشياء الأخرى التي لا علاقة لها بتلك المادة). ولا شك أنه سوف يركز اهتمامه على بعض تلك الأشياء أكثر من بعضها الآخر. (بعضها سيحتل موقعاً مركزياً في مقدمة وعيه؛ والبعض الآخر سيكون أكثر بعداً عن المركز، وقد يتراجع إلى المواقع الخلفية) (مارتون وبوث، 1997). ولا شك في أن جوانب عديدة من خبراته في التعلم ستكون حاضرة في وعيه. وهو حتى عندما ينشغل في البحث عن الحل الأنسب لمسألة بعينها، سيتبادر إلى ذهنه ما إذا كان قد سبق له أن واجه مسألة مشابهة أم لا، ولن يغيب عن ذهنه التقدير الذي يأمل أن يناله في اختبار المادة، وكذلك أيضاً توقعات أستاذه فيما يخص قدراته وإمكاناته، وسيتذكر شعوره في احتكاكه السابق مع الموضوع، وقد يفكر فيما ينوي فعله أثناء استراحة الغداء، وربما تخيل جدته المريضة، وراح يتكهن حول ما تشعر أو تفكر به لتوها... إلى آخر ما هنالك من خواطر وأفكار.

إن خبراته السابقة، وإدراكه لحالته، ومنهجه في التعلم، وناتج التعلم الذي يطمح إليه، ستكون جميعها حاضرة معاً في الوقت ذاته في حنايا وعيه.

إذاً فإن هذه الجوانب ستكون حاضرة جميعها معاً في الوقت نفسه، في وعي الطالب. إننا ننظر، لأسباب تحليلية، إلى بنية خبرات التعلم عند الطالب كبنية تتابعية لحظية مترابطة، (بمعنى أنها آنية) لا امتداد لها على محور الزمن. ولنأخذ مثلاً طالباً لديه بعضاً من خبرات التعلم السابقة فيما يخص موضوعاً بعينه. لا شك أن ذلك الطالب سوف يعي حالة التعلم التي يعيشها على ضوء تلك الخبرات السابقة، وسوف يتبنى منهجاً معيناً في التعلم. وسوف تكون جميع تلك الجوانب المتعلقة بحالة التعلم لدى ذلك الطالب جزءاً من وعيه على امتداد الزمن، لكن في كل لحظة سيكون هناك عناصر أقرب إلى مقدمة وعيه، وأخرى في المواقع الخلفية، وقد حاولنا تمثيل بنية الوعي هذه في الشكل 2-2 عبر الزج بجميع تلك العناصر (دون حدود فاصلة) إلى داخل صندوق واحد يمثل حالة الطالب، ولكن مع الحفاظ على درجة معينة من الترتيب التعاقبي (من اليمين إلى اليسار). وسوف نعتمد في الفصول 3-6 إلى تسليط الضوء على عنصر بعينه دون سواه من عناصر الوعي الأخرى، وذلك بغية إبراز دور ذلك العنصر وإعطائه حقه من التحليل والمناقشة.

ربما يكون القارئ قد لاحظ فيما تقدم من صفحات هذا الكتاب أننا، في حديثنا عن واقع التعلم عند الطالب، نعتمد إلى التمييز بوضوح بين مفهوم الحالة ومفهوم المحيط. إننا نستخدم مفهوم المحيط للتعبير عن «عالم التعلم» الذي يتضمن الطالب. ويمكن القول إنه مجموعة التدريس التي أعدها أستاذ المادة. وبعبارة أبسط فإن ما نقصده بمفهوم «المحيط» هو التدريس برمته. وقد يتجسد محيط التعلم في أحد المختبرات العلمية، أو في ورشة من ورشات الأعمال الهندسية على سبيل المثال. أما الحالة فهي ما يتشكل عند دخول الطالب إلى محيط التعلم. إنها العلاقة بين المحيط والطالب، وهي بذلك تختلف من طالب إلى آخر. وبالرجوع إلى مثال المختبر كمحيط تعلم محتمل فإن حالة التعلم تتجسد هنا في التفاعل بين الطالب والمختبر.

ولكل طالب إدراكه الخاص للمحيط، وكذلك أيضاً إدراكه الخاص لحالته الفريدة ضمن إطار ذلك المحيط، وقد يختلف هذا عن ذلك. وعلى سبيل المثال فإن الطالب قد يرى أن حجم أعباء العمل، وفق ما أقره الأستاذ المشرف على ساعات عمل المختبر، متناسب مع طبيعة المادة، ومستواها، في حين أنه يرى في الوقت ذاته أن تلك الأعباء شديدة الضخامة بالنسبة له شخصياً بما يعرفه عن ذاته من خبرات تعلم سابقة على صعيد عمل المختبر. لقد دأب بعض المؤلفين في حقل التعلم والتدريس على استخدام مصطلح «البيئة»، في مواقع كنا سنستخدم فيها واحداً من المفهومين: المحيط أو الحالة. لذلك فإننا في استعراضنا لأعمال هؤلاء قد نلتزم في بعض الأحيان باستخدام مصطلح «البيئة»، لاسيما حيث قد تلتبس علينا حقيقة ما قصده المؤلف من ذلك المصطلح. إن بمقدور أساتذة الجامعة أن يغيروا محيط التعلم والتدريس، لكن المهم - لاسيما بالنظر إلى الرسالة التي يقدمها هذا الكتاب - أن يستكشفوا حقيقة إدراك الطالب لحالة التعلم التي يعيشها، وأن يحاولوا التأثير في إدراك الطالب لحالته عند الضرورة. والمفتاح الأساسي لإحداث تغييرات من هذا القبيل إنما يكمن في أعمال التغيير في المحيط التدريسي ذاته.

ونستعرض فيما يلي كيف يمكن لنموذجنا ذي الطابع العام أن يصف حالات فردية للتعلم عند الطلاب، تبدي تبايناً كبيراً فيما بينها. وينصب اهتمامنا في هذا الكتاب على مسألة التباين: التباين بين الطلاب في منهج التعلم الذي يتبعونه، التباين في نوعية ناتج التعلم، التباين في إدراك الطلاب لحالة التعلم التي يعيشونها. يبين الشكل 2 - 3 القدرة الكبيرة التي يتمتع بها النموذج فيما يخص توصيف جوانب التباين وتفسيرها. ويظهر الشكل تحليلاً لبعض الأمثلة البسيطة لخبرات التعلم الشخصية المتباينة من طالب إلى آخر. ويتضمن الشكل كذلك تحليلاً لخمسة أنواع مختلفة من خبرات التعلم في أربع من حالات التعلم المختلفة. ينسجم هذا التحليل مع نتائج بحوث التعلم عند الطلاب التي أتينا على ذكرها مراراً، في صفحات هذا الفصل، وكذلك أيضاً في الفصل الأول من الكتاب.

<p>3-2 ب</p> <p>خبرات الطالب السابقة تقوم على تصورات محدودة ومنهج سطحي جودة متدنية لخبرات التعلم</p> <p>إدراك الحالة بصفقتها تشجع على اتباع منهج سطحي لخبرات التعلم</p> <p>الحالة (ب) المحيط يشجع المنهج السطحي</p>	<p>3-2 أ</p> <p>خبرات الطالب السابقة تقوم على تصورات محدودة ومنهج سطحي اتباع منهج سطحي</p> <p>إدراك الحالة بصفقتها لا تسمح باتباع منهج عميق لخبرات التعلم</p> <p>الحالة (أ) المحيط يشجع المنهج العميق</p>
<p>3-2 د</p> <p>جودة مرتفعة لخبرات التعلم اتباع منهج أوسطي</p> <p>خبرات الطالب السابقة تقوم على تصورات أكثر شمولاً ومنهج تدريس عميق</p> <p>إدراك الحالة بصفقتها تشجع على اتباع منهج عميق لخبرات التعلم</p> <p>الحالة (د) المحيط يشجع المنهج السطحي</p>	<p>3-2 ج</p> <p>خبرات الطالب السابقة تقوم على تصورات أكثر شمولاً ومنهج سطحي اتباع منهج عميق</p> <p>إدراك الحالة بصفقتها تشجع على اتباع منهج عميق لخبرات التعلم</p> <p>الحالة (ج) المحيط يشجع المنهج العميق</p>

الشكل 3-2 تحليل خبرات التعلم

ملاحظة: تتبع تصورات الطلاب للتعلم في الشكل التصنيف الذي قدمه مارتون وزملاؤه (1993)، والذي يمكن اعتباره نسخة مطورة من تصنيف سيلجوي (1979). ترمز التصورات المحدودة إلى التصورات 1 - 3 (ص 15)، والتي تركز بشكل أساسي على القدرة على استحضار المعلومة، وإعادة بناء الصورة. بينما ترمز التصورات الأكثر شمولاً إلى التصورات 4 - 6 في تصنيف مارتون، التي تركز بشكل أساسي على المضمون والمعنى.

الشكل مقتبس من تريغويل وبروسر، 1997.

ويصور الشكل 2 - 3 أمثلة مبسطة لخمس أنواع مختلفة من خبرات التعلم عند الطلاب. يبين الشكل الجزئي 2 - 3 أ الحالة (أ) حيث يشجع المحيط على اتباع منهج

عميق في التعلم، غير أن الطالب يدخل ذلك المحيط حاملاً معه خبرات سابقة تقوم على تصورات محدودة عن التعلم، ومنهج سطحي في التعلم (يمكن وصف المحيط الذي يشجع على اتباع منهج عميق في التعلم بأنه على سبيل المثال، المحيط الذي يتميز بالوضوح فيما يخص أهداف التعلم، وبأن التدريس يراعي الخبرات السابقة للطلاب، ويترك لهم هامشاً من الاستقلالية في انتقاء ما يريدون تعلمه، وكذلك في اختيار طريقة التعلم التي يرونها مناسبة). وفي هذه الحالة القائمة على خبرات سابقة ضيقة ومحدودة الأفق، يميل الطالب إلى إدراك حالة التعلم كحالة لا تسمح باتباع منهج عميق مبرراً لنفسه اعتماد المنهج السطحي، الأمر الذي ينعكس سلباً على جودة مخرجات التعلم. إن الطالب يدرك هذه العناصر جميعها (خبرات سابقة، تصور، منهج، ناتج) كأجزاء مترابطة تتتابع لحظياً (أنياباً) في وعيه، مكونة معاً إدراكه الخاص لحالة التعلم.

وختاماً للحالة المبينة في الشكل 2-3 أ، والقائمة على تناقض واضح بين خبرات الطالب السابقة وخواص محيط التعلم، فإن الشكلين 2-3 ب، 2-3 ج يصفان حالتين (الحالة ب والحالة ج) تتسمان بالتجانس بين الخبرات السابقة والمحيط. في الشكل 2-3 ب، نجد أن الخبرات السابقة من طبيعة سطحية (تصورات محدودة عن التعلم ومنهج سطحي في التعلم) والمحيط يشجع بدوره المنهج السطحي أيضاً. أما في الشكل 2-3 ج، فإن الخبرات السابقة ذات طبيعة عميقة (تصورات أكثر شمولاً ومنهج عميق في التعلم) والمحيط يشجع في الوقت ذاته المنهج العميق في التعلم. وفي كلتا الحالتين يأتي ناتج عملية التعلم منسجماً مع منهج التعلم أي جودة متدنية في الحالة (ب)، ومرتفعة في الحالة (ج).

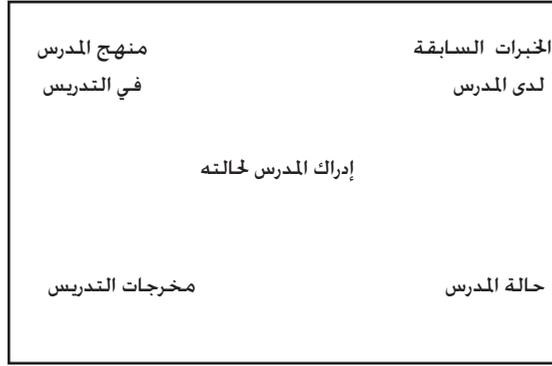
ومن جهة أخرى فإن الشكل 2-3 د يعرض حالة مختلفة في بعض جوانبها عما تقدم، وهي حالة تجمع بين محيط يشجع على اتباع منهج سطحي، وطالب تقوم خبراته السابقة على منهج عميق في التعلم. وفي الغالب فإن هذا الطالب سوف يدرك حالته كحالة تشجع على اتباع منهج سطحي، وقد يتبنى بالفعل منهجاً سطحياً في تعامله

مع تلك الحالة. غير أن طالباً من هذا النوع قد يميل بالمقابل أيضاً إلى تجاوز حالته تلك، (أو الانعتاق من قيودها)، والتزام منهج عميق في التعلّم. إن صفة الاكتمال (أو الشمول) التي تميز التصورات السابقة عن التعلّم لدى ذلك الطالب وطرق التعلّم التي سبق أن استخدمها في تجاربه الدراسية السابقة، تجعل التحرر من قيود الحالة ممكناً بالنسبة لذلك الطالب، وغير ممكن بالنسبة لطالب آخر تقوم خبراته السابقة على تصورات محدودة (أو أقل شمولاً)، ومنهج سطحي في التعلّم.

ويساعد هذا النوع من الدراسات التحليلية على فهم التباين في خبرات الطلاب ضمن محيط التعلّم الواحد، وكذلك أيضاً بين محيط وآخر. وسوف نستخدم هذه الدراسات التحليلية، وكذلك أيضاً النموذج الذي تقوم عليه (الشكل 2 - 2)، على امتداد الفصول الأربعة القادمة من الكتاب كقاعدة ننتقل منها في مناقشة تفصيلية لظواهر التباين في التعلّم، وآثارها على التدريس. وسوف نركز اهتمامنا في الفصل السابع على التدريس والتباين في التدريس. وسوف ندعم مناقشتنا تلك عبر صياغة جديدة لنموذج «حس - فعل - ناتج»، ومبدأ الأنية، بما يسمح بتحليل خبرات التدريس المختلفة وفهمها، والتي تبدي بدورها تبايناً واضحاً بين مدرس وآخر. نعرض في الفقرة القادمة لمحة موجزة عن طبيعة البحث الذي يستند إليه ذلك النموذج في صيغته الخاصة بالتدريس، مرجئين الخوض في التفاصيل إلى الفصل السابع من الكتاب.

البحث العلاقائي في التدريس الجامعي:

لم يعرف ميدان البحث حتى تاريخه سوى عدد قليل من الأعمال على صعيد البحث العلاقائي حول تصورات أساتذة الجامعة للتدريس، وعدد أقل حول إدراك الأساتذة للمحيط التدريسي، وطرقهم في التدريس، وناتج نشاطهم التدريسي، والعلاقات التي تربط تلك الجوانب المختلفة بعضها مع بعض. بيد أن ما ورد في تقارير تلك الأعمال البحثية يدعم - كما سنبين في هذه الفقرة - النظير التدريسي (المبين في الشكل 2 - 4) لنموذج التعلّم الذي أوردناه بشيء من التفصيل في الفقرة السابقة، في إطار سعينا لتحليل ظواهر التباين في التعلّم عند الطلاب.



الشكل 2-4 نموذج لخبرة التدريس

نعلم أن في السنوات الثماني الماضية سجلت أكثر من عشر دراسات تعرضت بالتحليل والبحث للخبرات السابقة لدى أساتذة الجامعة. وقد ركز معظم تلك الدراسات على تصورات الأساتذة للتدريس (للحصول على لمحة عامة عن تلك الدراسات انظر كيمبر، 1997). وقد اعتمدت خمس من تلك الدراسات وجهة النظر النسبية العلاقاتية (دال أبا، 1993؛ مارتين وباللا، 1991؛ ساموئيلوفيتش وباين، 1992؛ مارتين ورامسدن، 1993؛ بروسر وآخرون، 1994 ب). وقد تمخضت جميع تلك الدراسات عن نتائج متشابهة، تؤكد وجود تباين كبير في رؤية أساتذة الجامعة لمهية التدريس، بدءاً من الرؤية الضيقة المحدودة، وصولاً إلى الرؤية الشاملة المكتملة. ويقدم الهامش الذي رسمه بروسر وزملاؤه (1994 ب) صورة معبرة عن طبيعة ذلك التباين. فالرؤية الأكثر شمولاً واكتمالاً تتسع لتشمل فيما تشمله مساعدة الطلاب على تطوير تصوراتهم لمضمون المادة، بينما لا تتجاوز الرؤية الضيقة حدود نقل المعلومات المتضمنة في المادة، أو بالأحرى تصدير فهم الأستاذ المدرس لمضمون مادته إلى أذهان الطلاب.

وعلى العموم يسود الاعتقاد بأن التصورات الأكثر شمولاً فيما يخص ماهية التدريس تقترن بالإدراك الواعي لطيف واسع من الجوانب الإضافية للتدريس. وعلى سبيل المثال فإن المدرس الذي يستند إلى تصورات أكثر شمولاً في مزاولته لنشاطه التدريسي، قد يرى أن أهداف التدريس تتجسد في توسيع معارف الطلاب عبر نقل

المعلومة إلى أذهانهم، ومساعدة الطلاب على استيعاب الأفكار المتضمنة في المادة، وتطوير تصورات الطلاب لمضمون المادة، أو إحداث تغيير جذري في تلك التصورات. أما الأستاذ الذي ينطلق في نشاطه التدريسي من تصورات محدودة ضيقة، فغالباً ما يعتقد أن هدف التدريس لا يتعدى في أي حال من الأحوال حدود زيادة حجم المعرفة عند الطالب، عبر نقل المعلومة المناسبة إلى ذهنه.

وتطالعنا المراجع المختصة بدراسة يتيمة تطرقت إلى مناقشة إدراك المدرسين لحالة التدريس التي يعيشونها (بروسر و تريغويل، 1997 أ)، وبتقرير يقيم آخرتناول المناهج التي يتبعها الأساتذة في التدريس من وجهة النظر العلاقاتية (تريغويل وآخرون، 1994). وقد أظهر كلا العملين تبايناً واضحاً في رؤية المدرسين لمختلف جوانب التدريس، كما أكدت كلتا الدراستين أيضاً صحة التوقعات القائلة بوجود روابط وثيقة بين مختلف جوانب التدريس من جهة، والخبرات السابقة عند المدرسين من جهة أخرى.

وفي دراسة أجريناها حول طرق التدريس التي يتبعها الأساتذة في تدريس مقررات السنة الجامعية الأولى في فرعي الفيزياء والكيمياء، وقعنا على خمسة مناهج مختلفة تبدي تمايزاً نوعياً فيما بينها، يختلف بعضها عن بعض في تركيزه على استراتيجيات تدريس معينة أكثر من سواها، وكذلك أيضاً في المقاصد التي يرمي إليها الأستاذ في تبنيه تلك الإستراتيجيات. ويمكن تصنيف تلك المناهج ضمن مجموعتين رئيسيتين تختلف إحداهما عن الأخرى اختلافاً نوعياً. تتميز المجموعة الأولى بالتركيز على الأستاذ أو على المضمون، وتتجسد غايتها في نقل المعلومة أو المضمون من الأستاذ المدرس إلى الطلاب. أما مناهج المجموعة الثانية فتركز خلافاً لسابقتها على الطالب ذاته، وتهدف إلى تطوير أو تغيير تصورات الطالب عن المادة التي يتعلمونها (تريغويل وآخرون، 1994).

وقد تبين أن المدرسين الذين لديهم خبرات تدريس سابقة قائمة على تصورات أكثر شمولاً واكتمالاً حول العملية التدريسية، يغلب عليهم تبني مناهج تدريس تدرج ضمن المجموعة الثانية (تركيز على الطالب)، بينما تقتزن التصورات المحدودة

غالباً بمناهج التدريس التي تركز على المدرس أو على المضمون (تريغويل وبروسر، 1996 أ). كذلك فقد لوحظ أيضاً وجود صلات واضحة بين منهج المدرس في التدريس من جهة، وإدراكه لمحيطه التدريسي من جهة ثانية. وقد وجدنا في دراسة نسبية استطلاعية مستقلة - وإن كانت لا تتفصل عن الموضوع - علاقات بينية من طراز العلاقات ذاتها التي تحدثنا عنها في مناقشتنا للتعلم عند الطلاب (تريغويل وبروسر، 1997). وتشير نتائج تلك الدراسة أن المدرسين الذين يشعرون بأنهم يتمتعون ببعض السيادة في تحديد مضمون المادة الدراسية وتفاصيلها، وكذلك في تحديد الطريقة التي يقدمون بها تلك المادة إلى طلابهم، يميلون على الغالب إلى تبني منهج التدريس الذي يركز على الطالب. والمنهج ذاته يقترن أيضاً مع إدراك الأستاذ المدرس بأن أعباء العمل التي يفرضها المقرر ليست بالثقيلة، وأن التباين في مستوى الطلاب ليس بالكبير، وأن عدد طلاب الفصل ليس بالضخم. وبالمقابل فإن المنهج الذي يركز على المدرس أو على نقل المعلومة يقترن عادة مع إدراك المدرس بأن الطلاب لا يكثرثون كثيراً لحصته، وبأنه لا يتمتع بالسيادة في اختيار مواضيع المقرر.

ما مخرجات التدريس؟ من وجهة نظر النموذج المبين في الشكل 2 - 4 والذي يجسد موضوع هذه الفقرة من الكتاب، فإن مخرجات التدريس يمثل عنصراً من عناصر إدراك المدرس للتدريس، وقد يشمل أيضاً وعياً خاصاً لعدد من المواضيع المتعلقة بخبرة تدريسية معينة. وعلى سبيل المثال فإن المدرس قد يظهر وعياً خاصاً لمسألة إطلاق النقاش ضمن مجموعات مصغرة من الطلاب؛ أو لضرورة انتزاع الرهبة والوجل من قلوب الطلاب الذين لم يسبق لهم قط أن قاموا بإلقاء محاضرة، أو بتقديم عرض شفهي أمام زملائهم؛ أو لتحقيق أن معظم الطلاب يجدون صعوبة بالغة في استيعاب موضوع بعينه من المواضيع الأساسية المكونة لمضمون المادة؛ أو لحجم مجموعة الطلاب المهديين بالرسوب في امتحان المادة وبنيتهم. وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من مخرجات التدريس مازال إلى اليوم خارج دائرة البحث، وقد أن الأوان لاستدراك ذلك.

ومن وجهة نظر عملية، يمكن النظر إلى ما يتعلمه الطالب باعتباره صورة لمخرجات التدريس، وقد جرى البحث مؤخراً في العلاقة التي تربط بين منهج الطالب في التعلم

ومنهج الأستاذ في التدريس، وذلك ضمن دراستين اثنتين حديثتي العهد (تريغويل وآخرون، 1998؛ تريغويل وآخرون، 1999). وقد بينت كلتا الدراستين أن فصول أولئك المدرسين الذين يغلب عليهم استخدام مناهج التدريس التي تركز على الطالب، قد ضمت نسبة كبيرة من الطلاب الذين يعتمدون منهج تعلم عميق ذا جودة عالية، أما صفوف المدرسين الذين يغلب عليهم استخدام المناهج القائمة على نقل المعلومة والتي تركز على المدرس لا على الطالب، فقد تحدث غالبية طلابها عن استخدامهم مناهج تعلم أكثر سطحية.

وتدعم هذه النتائج صحة نموذجنا وفق صيغته المبينة في الشكل 2 - 4، وتساعد على تفسير خبرات أساتذة الجامعة المختلفة ضمن المحيط التدريسي الواحد، وكذلك بين محيط تدريسي وآخر. كما إنها تساعد أيضاً على تفسير التباين بين المدرسين على صعيد طرق التدريس ومناهج التدريس التي يتبعونها، وكذلك على صعيد إدراك كل منهم لحالة التدريس الخاصة التي يعيشها، وكذلك أيضاً على صعيد تصوراتهم السابقة لماهية التدريس. وكما رأينا في حديثنا عن الطلاب وحالات التعلم الخاصة التي يعيشها واحد منهم، فإن لكل مدرس أيضاً إدراكه الفريد لحالته الخاصة التي يعيشها في ممارسته للتدريس. وهذا الإدراك في أشكاله المختلفة، وكذلك خبرات المدرسين السابقة، ومناهج التدريس التي يتبعونها، ومخرجات التدريس تكون جميعها حاضرة معاً، وعلى الدوام، وفي وعي كل منهم، بيد أن بعضاً من تلك العناصر قد يستأثر لنفسه بموقع الصدارة على حساب بعضها الآخر.

إن كلا الطرفين -المدرسين والطلاب- يرى ويدرك الظواهر المختلفة في عالمنا هذا، من خلال علاقتها بغيرها من الظواهر الأخرى. إننا نرى الأشياء من خلال اختلافها عن الأشياء الأخرى أو تشابهها معها. وإذا لم نع حقيقة التباين في إدراك الفرد لظاهرتي التعلم والتدريس، فإننا لن نقدر أن نعي حقيقة إدراكنا الذاتي لهاتين الظاهرتين. إن وعينا لطبيعة وحجم التباين في إدراك الآخرين لعمليتي التعلم والتدريس، وفي طرقهم التي يتبعونها في ممارسة التعلم والتدريس، يمثل خطوة أساسية على طريق بناء وتطوير وعينا الذاتي لإدراكنا الخاص لهاتين العمليتين وتطويره ومنهجنا الخاص في ممارستنا العملية لهما.

وربما يرى بعضهم من هذا الموقع أن ما نقدمه هنا لا يتعدى كونه تحليلاً مغرقاً في التبسيط لخبرات الطلاب والمدرسين في التعلم والتدريس. وردنا على ذلك الانتقاد هو أننا في تحليلنا هذا نركز على الجوانب التي نعتقد أنها تمثل الجوانب الأساسية فيما يخص بنية التباين السائد على صعيد تلك الخبرات. إننا لا نسعى هنا إلى تقديم تحليل شامل لتلك الخبرات، ونعتقد أن بمقدور وجهات النظر الأخرى في التعلم والتدريس أن تقدم مثل ذلك التحليل. لكننا نؤكد أن الجوانب التي نركز عليها في تحليلنا هي جوانب بالغة الأهمية، من حيث إنها الجوانب التي نرجح أنها الأبلغ أثراً في مخرجات عملية التعلم عند الطلاب، والتي يمثل تطويرها وتحسينها محور الاهتمام الرئيس للكتاب الذي بين أيدينا.

وانطلاقاً من منظورنا النظري الموضح آنفاً، سوف نعمل عبر ما تبقى من صفحات الكتاب على إرساء فكرتين اثنتين. أولاً: إن التدريس الجيد يعني أن يعي المدرس حقيقة تصوراته الشخصية للتعلم والتدريس وطبيعة المناهج، والطرق التي يعتمد عليها في التدريس، وطبيعة الناتج الذي يريه في التدريس. ثانياً: إن واحدة من المهام الرئيسة في التدريس الجيد - والتي لا تزال عيون المدرسين غافلة عنها إلى حد بعيد - تكمن في تلمس إدراك الطالب لحالة التعلم الخاصة التي يعيشها، والسعي إلى تطوير محيط التعلم والتدريس في الاتجاه الذي يقرب رؤية الطالب لذلك المحيط من الصورة التي يرنو إليها المدرس. وهذا يتطلب بالضرورة التركيز على الجوانب الفردية عند الطالب ومخاطبة خبراته وإدراكه، وبعبارة أخرى فإن التدريس الجيد لا يستوي إلا باعتماد مناهج التدريس التي تركز على الطالب أكثر من تركيزها على مضمون المادة.

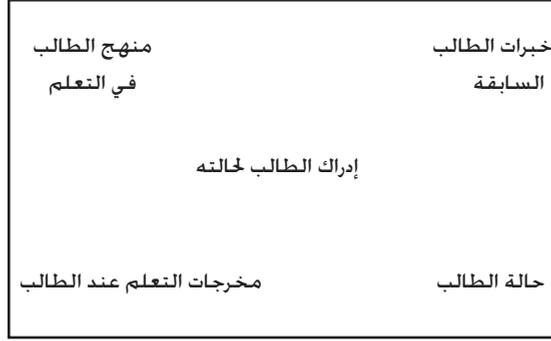
خلاصة الفصل 2:

يرى الطلاب حسب خبراتهم العالم الواحد بمناظير مختلفة. وقد رأينا في الفصل الأول كيف أن ميليسا وأنتوني اللذين يشتركان في دراسة مقرر الرياضيات ذاته في عامهم الجامعي الأول قد حصلا على نتيجتين مختلفتين تماماً. وقد قلنا إن أحد العوامل الهامة في فهم ذلك التباين، إنما يكمن في الاختلاف القائم بين الطلاب

فيما يخص إدراكهم لحالة التعلّم الخاصة التي يعيشونها. صحيح أن ميليسا وأنتوني يتقاسمان محيط التعلّم ذاته، لكن خبراتهما السابقة متباينة. ووجودهما في محيط التعلّم ذاته يوقظ لدى كل منهما جوانب مختلفة من خبراته السابقة. والتباين في إدراك حالة التعلّم يقترن بدوره بالتباين في منهج التعلّم، وكذلك أيضاً في النتيجة. وبصورة مشابهة فإن المدرسين بدورهم لا يتقاسمون جميعهم الصورة ذاتها للعالم. وهناك تباين واضح فيما بينهم على صعيد الطرق والمناهج التي يتبعونها في التدريس، وعلى صعيد إدراكهم لحالة التعلّم الخاصة التي يعيشونها، وكذلك أيضاً على صعيد ما يحملونه من خبرات التدريس السابقة. وطلابهم لا يرون العالم بالضرورة بالصورة التي كانوا هم - أساتذة الجامعة - يأملونها منهم.

إن ذلك النوع من التباين في الخبرة وفي الإدراك، يجسد محور اهتمام هذا الكتاب. لقد بات بمقدورنا، من خلال دراستنا للتباين في خبرات المدرسين والطلاب وفهمه، أن نقدم بعض السبل لتفسير التباين في مخرجات التعلّم عند الطلاب، وأن نولي اهتماماً خاصاً لطرق التدريس ومناهجه، التي غالباً ما تقترن بجودة مرتفعة لمخرجات التعلّم.

لقد أرسينا في هذا الفصل قاعدة المفاهيم اللازمة لبناء نموذج التعلّم عند الطلاب الذي يتيح لنا تفسير ذلك التباين ووضع في إطاره الصحيح. وقد قدمنا تعريفاً واضحاً لما نعنيه باستخدامنا مفهوم النظرة التشكيلية، واستخدمنا تلك النظرة في بناء نموذجنا المبين أدناه (انظر أيضاً الشكل 2-2 والشكل المدرج في مطلع كل من الفصول الأربعة القادمة). كذلك فقد قمنا أيضاً بتطوير نموذج مشابه يعني بظاهرة التدريس. ضمن إطار النموذج في صيغته الخاصة بدراسة التعلّم عند الطلاب، ننظر إلى حالة التعلّم التي يعيشها الطالب (داخل الصندوق)، لدى دخوله إلى محيط تعلّم معين، باعتبارها الوعاء الذي يحوي فيما يحويه خبرات الطالب السابقة وإدراكه لوضعه، ومنهجه في التعلّم، وناتج التعلّم الذي قد حققه والذي يطمح إليه، كما ننظر إلى تلك العناصر المختلفة على أنها جميعها متشابكة بعضها مع بعض عبر جملة من العلاقات والروابط، وحاضرة معاً في اللحظة ذاتها في وعي الطالب.



والعلاقات بين عناصر الوعي المختلفة تلك لا تتنظم ضمن ترتيب زمني أو سببي معين، بل تعمل بالتزامن مع بعضها بعضاً. وعلى سبيل المثال فإن طالباً لديه مخزوناً معيناً من خبرات التعلم السابقة المتصلة بحالة معينة، سوف يدرك حالته من منظور خاص، يتحدد على ضوء تلك الخبرات السابقة، وسوف يتبنى منهج تعلم معين بناءً على إدراكه هذا. وجميع العناصر المكونة لتلك الحالة سوف تكون حاضرة معاً وفي جميع الأوقات في وعي الطالب، غير أن بعض تلك العناصر قد يشغل في لحظة ما موقع الصدارة على حساب بعضها الآخر.

ما نعيه هنا هو أن طالباً يدرس الرياضيات، كما هي حال أنتوني على سبيل المثال، سيكون في كل لحظة واعياً لعدد كبير من الأشياء والظواهر المتعلقة بتلك المادة (وكثير من الأشياء والظواهر الأخرى التي لا علاقة لها بها). ولا بد أنه سيولي بعض تلك الأشياء اهتماماً خاصاً على حساب بعضها الآخر (بعضها سيحتل موقعاً مركزياً في مقدمة وعيه، بينما يبتعد بعضها الآخر عن المركز متراجعاً إلى صفوف الوعي الخلفية). وهكذا فإن سبيل إدراك بعض الظواهر ستشغل مواقع الصدارة في وعيه، بينما تتراجع سبيل إدراك بعضها الآخر إلى المواقع الخلفية. إنه سيكون قادراً على استحضار سبيل إدراك ظواهر معينة إلى مقدمة وعيه، بينما ستتراجع بعض الظواهر الأخرى إلى المؤخرة (مارتون وبوث، 1997). لا بد أن جوانب كثيرة من خبرته في التعلم ستكون حاضرة على الدوام في وعيه. وحتى في انصرافه إلى معالجة موضوع بعينه في الرياضيات، سيتبادر إلى ذهنه ما إذا كان قد سبق له أن

درس موضوعاً مشابهاً أم لا؛ ولا بد أنه سيتساءل عن معايير التقويم وعن توقعات أستاذه؛ وسيستحضر لبرهة المشاعر التي ألمت به خلال احتكاكه الأخير مع الموضوع؛ وسيتبادر إلى ذهنه ما ينوي فعله في المساء؛ وقد يتذكر أيضاً أن عليه إعادة كتاب كان قد استعاره من المكتبة، قبل انقضاء مدة الإعارة... إلى آخر ما هنالك من خواطر وأفكار. إن خبراته السابقة وإدراكه لحالته ومنهجه في التعلم ونتائجه ستكون جميعها حاضرة معاً في وعيه.

لقد اعتمدنا هذا المنظور في استخدامنا للنموذج ضمن محاولتنا فهم التباين الكبير الذي يسود حوادث التعلم الفردية المختلفة على قاعدة الوعي الفردي الذي يختلف من فرد إلى آخر في توزيع الأولويات بين الجوانب المختلفة للظاهرة، أو بين العناصر المختلفة لمحيط التعلم. وقد قدمنا استناداً إلى ذلك النموذج حجتنا التي تقول إن التباين في إدراك الطلاب لحالاتهم الفردية تبعاً لتباين خبراتهم السابقة، يوقظ لدى كل منهم جوانب معينة من وعيه، أو يدفع بتلك الجوانب إلى مقدمة وعيه، الأمر الذي يقود إلى تباين واضح بين الطلاب على صعيد مناهج التعلم وطرائقه، وكذلك أيضاً على صعيد المستوى النوعي لنتائج عملية التعلم.

عندما ننظر إلى الموضوع بهذا المنظار النظري، فإننا نستوضح سريعاً أن واحدة من المهام الرئيسية للتدريس إنما تكمن في تلمس إدراك الطالب لحالته، والعمل على تطوير محيط التعلم والتدريس بالشكل الذي يقرب بين رؤية الطالب للمقرر الدراسي من جهة، والرؤية التي أرادها أستاذ المادة لدى إعداد المقرر من جهة أخرى.

وسوف نستخدم على مدى الفصول 3 - 7 النتائج الكمية والكيفية لأدبيات البحث النسبي العلاقائي في التعلم والتدريس، ساعين إلى دعم حجتنا تلك وتطويرها في الاتجاهات المختلفة، وسوف نستفيد في ذلك أيضاً من النماذج التي تقدم عرضها في هذا الفصل. سوف نقوم بطرح العديد من تقنيات التدريس المتناغمة تماماً مع مضمون حجتنا، وسوف نبين أيضاً كيف يمكن لأساتذة الجامعة توظيف نتائج البحث لخدمة نشاطهم التدريسي على أرض الواقع، وكيف يمكنهم أيضاً أن يساهموا في

إغناء هذا النوع من البحث عبر رصد ظواهر التعلم عند طلابهم، بعين الباحث المراقب لا المدرس الرقيب.

وسوف نعمل في كل من الفصول القادمة على إرساء قواعد المحيط الذي يشجع على اعتماد منهج عميق في التعلم والتدريس، مستفيدين من نموذجنا الذي تقدم عرضه أنفاً في إيضاح التراكيب البنوية للوعي. إننا جميعاً نعي الكثير من الأشياء بأن معاً. يشغل بعض تلك الأشياء موقع الصدارة في وعينا، بينما يتراجع بعضها الآخر. والمدرس الجيد ينبغي أن يعنى بمساعدة طلابه على تمييز الجوانب المناسبة للموضوع، واستحضارها إلى مقدمة وعيهم في اللحظة المناسبة. والطالب في محيط تعلم معين يعي بالضرورة جوانب كثيرة من خبرته بما فيها الجوانب المتصلة بحالته الراهنة. ونحاول في الفصل 3 أن ندفع بخبرات الطالب السابقة إلى مقدمة وعي القارئ، ولكن دون أن نفعل في ذلك دور العناصر الأخرى (إدراك الطالب لحالته، منهج الطالب في التعلم، ناتج التعلم) كجزء هام من خلفية الوعي. وفي الفصل 4 سوف ندفع بإدراك الطالب إلى المقدمة، ونعيد الخبرات السابقة إلى جوار العناصر الأخرى، لتشكل معها جزءاً من الخلفية، وهكذا دواليك في الفصلين 5 و 6. وفي الفصل 7 يتحول اهتمامنا إلى موضوع التدريس. أما في الفصل الأخير فنعمل على تجميع استنتاجاتنا التي حصلنا عليها في تحليلاتنا المختلفة عبر فصول الكتاب، ووضعها إلى جانب بعضها بعضاً، بغية الوصول إلى صورة كلية، نأمل أن تتسم بالتكامل والتناغم.



obeikandi.com

3

خبرات التعلم السابقة عند الطلاب

منهج الطالب في التعلم	خبرات الطالب السابقة
إدراك الطالب لحالته	
مخرجات التعلم عند الطالب	حالة الطالب

مقدمة

أوجزنا في الفصل 2 جملة المفاهيم والأفكار التي يقوم عليها بنیان هذا الكتاب. وبيّننا كيف أن لخبرات الطالب السابقة حول التعلم والتدريس أهمية بالغة في تحديد الجوانب التي يركز عليها الطالب في دراسته، ذلك أن تلك الخبرات السابقة تلعب دوراً محورياً في تحديد معالم إدراك الطالب لحالة التعلم التي يعيشها، وكذلك في تحديد المنهج الذي يتبعه الطالب في دراسته في ظل إدراكه الخاص لحالة التعلم. نحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على التباين بين الطلاب، فيما يحملونه من خبرات تعلم سابقة. وسنعمد في ذلك على تقديم الأمثلة التي تضيء مختلف جوانب خبرات التعلم السابقة عند الطلاب. وسنستعرض بعدها الخطوط العريضة لأهم البحوث والدراسات التي عنيت بتحليل طيف خبرات التعلم السابقة التي يحملها الطالب في جعبته لدى قدومه إلى الجامعة، بما في ذلك تصوراتها السابقة عن التعلم،

وعن طبيعة المادة التي ينوي دراستها وفهمه السابق لمضمون تلك المادة. بعدها سوف نتعرف إلى بعض المبادئ الأساسية ذات الأهمية العملية فيما يخص التعلم والتدريس، وسوف نناقش تلك المبادئ التي تقوم في مجملها على قاعدة التباين في خبرات التعلم السابقة. وسوف نستعرض في ذلك مستوى بعض الأمثلة التي تتناول التدريس في الفصل الدراسي، والتي تقوم بدورها على تلك المبادئ. وأخيراً سوف نقترح بعضاً من الأمثلة للنشاطات البحثية فيما يخص التدريس والتي يمكن لأساتذة الجامعة أن يساهموا فيها بأنفسهم، والتي من شأنها أن تساعد على فهم طبيعة خبرات التعلم السابقة عند طلابهم بصورة أفضل، وكذلك على تطوير فهم أفضل لطبيعة التباين بين الطلاب فيما يخص تلك الخبرات.

وسوف نحاول من خلال ذلك أن نعالج بشيء من التفصيل بعض القضايا المحورية

مثل:

- ما هي طبيعة توجهات التعلم السابقة عند الطلاب، وماذا عن التباين في تلك التوجهات؟ هل يتباين الطلاب عند أول عهدهم مع المواد والمقررات الدراسية في رؤيتهم للمعنى الحقيقي للتعلم والفهم؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما أهمية ذلك التباين؟
- ما هو أثر الاختلاف في مستوى فهم المعارف الأساسية على اختيار الطالب للمادة الدراسية وكيفية تعامله مع تلك المادة ودرجة فهمه لمضمونها؟ ما هو أثر التفاوت في الخبرات الأكاديمية السابقة؟
- ماذا يمكن لأساتذة الجامعة أن يفعلوا بغية تعديل الآثار السلبية للخبرات السابقة المتواضعة لدى بعض طلابهم؟ ما هي المبادئ الأساسية للتطبيق العملي الناجح للتدريس، وهل من أمثلة عملية يمكن لأساتذة الجامعة الاقتداء بها في توجيه ممارستهم العملية لمهامهم التدريس؟

وسوف نبين في معالجتنا لهذه القضايا أن الطلاب الذين يقبلون على المواد والمقررات الدراسية بوعي يستند إلى فهم متواضع للمعارف الأساسية، أو الذين

تقوم تصوراتهم السابقة لمفهومى التعلم والفهم على قاعدة استظهار المعلومات واستحضارها عند الحاجة، وكذلك أولئك الذين يحملون خبرات سابقة ذات طبيعة سطحية فيما يخص تعلم هذا النوع من المواد الدراسية، هؤلاء جميعاً غالباً ما يميلون إلى اتباع مناهج سطحية في دراستهم. وهم غالباً ما يدركون محيط التعلم على أنه يشجع على اتباع المناهج السطحية، وبالنتيجة فإن ناتج التعلم الذي يحصدونه في نهاية المطاف غالباً ما يكون ذا جودة متواضعة.

إن وجهة النظر هذه تتعارض بوضوح مع وجهات النظر السائدة التي ترى الطالب عند أول عهده مع المقرر الدراسي كصفحة بيضاء تنتظر من يدون عليها المعرفة، أو تلك التي تهتم بنوعية الفهم السابق لدى الطالب لا بوعي الطالب لفهمه السابق. وكذلك فإنها تتعارض أيضاً مع وجهات النظر التي تقول إن الطلاب الذين يعانون من ضعف في بعض المهارات الدراسية الخاصة، بحاجة إلى برامج تقوية مناسبة، تساعد على اكتساب تلك المهارات. وتقوم وجهة نظرنا على الاعتقاد الراسخ بأن حماس الطالب ورغبته في التعلم عند إقباله على المقرر الدراسي لا يقلان أهمية عن المهارات الخاصة التي يحملها، إن لم نقل إنهما أكثر أهمية من تلك المهارات.

وفي مراعاتهم لهذا التباين بين الطلاب ينبغي على أساتذة الجامعة خلال التدريس أن يساعدوا طلابهم على الانتباه إلى أثر خبراتهم السابقة على الطرق والمناهج التي يتبعونها في دراستهم، وأن يساعدوهم على التوجه في رحلتهم الأكاديمية وصولاً إلى المعرفة التي يحتاجونها.

استكشاف التباين في الخبرات السابقة لدى الطلاب:

دعونا نستهل هذه الفقرة بتقديم مثال يوضح ما نعنيه في حديثنا عن التباين في الخبرات السابقة لدى الطلاب.

لقد أوردنا في الفصل 1 مثال ميليسا وأنتوني في سياق حديثنا عن الدراسة التي تناولت خبرات التعلم لدى طلاب السنة الجامعية الأولى في مادة الرياضيات (كراوفورد وآخرون، 1994). وتفيدنا تلك الدراسة في جزئها المتعلق بخبرات الطلاب

السابقة حول تعلم الرياضيات بالطيف الآتي من الإجابات رداً على السؤال الذي يقول: «مرّر في ذهنك ما تعلمته حتى الساعة من الرياضيات، وفكر على ضوء ذلك في ماهية تلك المادة، ما هي الرياضيات في اعتقادك؟»

الرياضيات: هي دراسة الأعداد، وهي تعنى بتطبيق الطرق الحسابية المختلفة على الأعداد والمتحولات.

الرياضيات: هي دراسة الأعداد والتطبيقات العددية في المجالات الأخرى وفي مختلف جوانب عالمنا.

الرياضيات: هي دراسة المنطق، وهي تستخدم الأعداد والرموز لدراسة الظواهر الحياتية المختلفة من وجهة نظر منهجية، وتحت الذهن على التفكير بأسلوب منطقي، غالباً ما يتسم أيضاً بدرجة كبيرة من الدقة.

الرياضيات هي عملية ذهنية، قوامها التفكير المنطقي المجرد، يمكن استخدامها في دراسة المسائل المختلفة وإيجاد الحلول المناسبة.

الرياضيات: هي جملة من الطرق والتقنيات التي تسمح بإجراء دراسة كمية للظواهر الفيزيائية القابلة للرصد والقياس، وتفتح المجال للتفكير بأسلوب أكثر تجريداً وأكثر تحرراً من قيود الكون الفيزيائي المحكوم بشروط الرصد والقياس.

(كراوفورد وآخرون، 1994: 335)

ورداً على سؤال آخر يقول: «فكر ببعض مواضيع الرياضيات التي تجيد فهمها والتعامل معها، كيف درست تلك المواضيع، وكيف تعلمتها؟ (قد يكون من المفيد مقارنة طريقتك في دراسة تلك المواضيع، مع الطرق التي اتبعتها في دراسة مواضيع أخرى تشعر بأنك لم تتمكن من فهمها بالشكل المطلوب)»، تطالعنا الدراسة ذاتها بطيف الإجابات التالية:

● أحببت حسابات التكامل والتفاضل لأنها خاطبت لدي القدرة على تذكر العلاقات الرياضية، وقد كانت تلك وسيلتي الأساسية التي تعودت الاعتماد

عليها في دراستي، فأنا أميل إلى حفظ جميع العلاقات غيباً، كما إنني أهتم أيضاً بتلخيص المحاضرات التي أكتبها عن أسانذتي وإبراز عناصرها الأساسية.

● الطريقة التي أتبعها في دراسة الرياضيات تقوم على حل الكثير من المسائل والأمثلة. بادئ ذي بدء أعمد إلى دراسة المحاضرات وحفظ العلاقات، بعد ذلك أضع ما تعلمته في حيز التطبيق الفعلي عبر حل مجموعة من المسائل والتمارين.

● للوصول إلى فهم جيد للموضوع الذي أدرسه اعتدت أن أهتم أولاً بفهم العناصر الأساسية التي يقوم عليها الموضوع، وأن أدعم فهمي لتلك العناصر عبر التدريب على حل بعض المسائل ذات الصلة. لقد كان لحل المسائل دور هام في دراستي، حتى فيما يخص المواضيع التي كانت تستعصي في بادئ الأمر على الفهم، إذ إن بذل المزيد من الجهد في العمل على حل المسائل كان كفيلاً بتذليل الصعوبات وصولاً إلى فهم جيد لتلك المواضيع، وبعبارة أخرى فإن حل طيف واسع من المسائل يمثل في جميع الأحوال عنصراً أساسياً للوصول إلى الفهم المطلوب.

● بعد الاستماع إلى شرح الأستاذ للموضوع والتعرف على مضمونه الرياضي وآلية التعامل معه، كانت مهمتي الأساسية تنحصر في التدريب على حل المسائل، حيث إن تكرار التدريب يساعد على السرعة والمرونة في الحل (في كثير من الأحيان لم يكن الأمر يتعدى حدود المسائل التقليدية المملة)، ولكن من وجهة أخرى فقد كان من الضروري أيضاً الخوض في بعض المسائل الصعبة التي تتطلب الكثير من التفكير، وتساعد بذلك على استكشاف الموضوع بكل خصائصه وتبعاته.

● إنني أقرأ الفكرة النظرية بتمعن، محاولاً توليف ذهني على موجة صاحبها. وقبل أن أنتقل إلى حل المسائل، أمعن التفكير بحثاً عن مجالات استخدام الفكرة. وبعبارة أخرى فإنني أبحث عن الدافع الحقيقي الذي كان وراء اكتشاف الفكرة. بعدها أبدأ العمل على حل المسائل (معتمداً في ذلك على أفكارتي وقدراتي الذاتية).

(كراوفورد وآخرون، 1994: 337)

تبين هذه المقتطفات من ردود الطلاب أن طيف التصورات السابقة لماهية الرياضيات يتدرج لديهم من النظر إلى الرياضيات على أنها جملة الأعداد والعمليات، إلى رؤية الرياضيات كطريقة تقود إلى فهم العالم. كذلك فإنها تبين أن لدى الطلاب طيفاً متنوعاً من التوجهات، فيما يخص أسلوب دراسة الرياضيات، يمتد من حل مجموعة من المسائل دون الرجوع إلى القاعدة النظرية التي تقوم عليها تلك المسائل، إلى إيلاء العمل على فهم الأفكار النظرية الأولوية حتى في حل المسائل. ماذا يمكن أن نستقرئ من ذلك حول طبيعة الخبرات السابقة لدى هؤلاء الطلاب، فيما يخص تعلم الرياضيات، وكيف يمكن أن ينعكس ذلك على الطرق التي يتبعونها في دراستهم للرياضيات في عامهم الجامعي الأول؟ وانطلاقاً من ذلك التباين في تصوراتهم السابقة لماهية الرياضيات، وفي طرقهم في دراسة تلك المادة، هل سيركزون على جوانب وأشياء مختلفة خلال دراستهم الجامعية للرياضيات، هل سيدركون المادة بأشكال مختلفة؟

وفي دراسة أخرى أجريت على طلاب السنة الأولى في علم الاجتماع (بروسر وويب، 1994)، طلب من الطلاب أن يوضحوا رؤيتهم لما يميز نصوص علم الاجتماع عن غيرها من نصوص العلوم الأخرى. وقد أجاب أحدهم:

أعتقد أن نصوص علم الاجتماع تجسد الحقيقة التي تقول إنك في علم الاجتماع يمكنك أن تكتب من وحي أفكارك الشخصية، وليس لأحد أن يحكم بصحة ما تقول أو خطئه. إنه رأيك الشخصي، والرأي الشخصي لا يحتمل الإثبات أو النفي... إن نصوص العلوم الأخرى، كنصوص تاريخ العصور القديمة أو نصوص علم النفس مثلاً، تغلب عليها العبارات المقتبسة والحقائق التاريخية أو العلمية... حقائق تم التوصل إليها عبر تجارب أجريت على الحيوانات مثلاً [فيما يخص علم النفس]، وهي حقائق علمية مثبتة، أما علم الاجتماع فهو يقوم على الآراء والحجج، وهذه طبيعة مختلفة تماماً عن طبيعة الحقائق العلمية... وباعتقادي فإنك إذا أردت كتابة نص في علم الاجتماع، فإن كل ما تحتاجه هو صورة تقريبية لشعورك

الشخصي حيال الموضوع، وقائمة بالنقاط التي ترغب في طرحها وإيضاحها، وعناصر الشعور التي ترغب في مناقشتها، ثم ما عليك إلا أن تجمع أفكارك تلك إلى بعضها بعضاً لتحصل على النص الذي تريد.

(بروسر وويب، 1994: 128)

وأجاب آخر:

كل ينظر إلى الموضوع من زاويته الخاصة، وهذا ما يعجبني في نصوص علم الاجتماع. أحب أن أستكشف طريقي الخاص الذي سأسلكه في تعاملي مع هذا الموضوع أو ذاك. وذلك أيضاً لأنه... بإمكانك أن تغني الموضوع بالأمثلة المناسبة، وأن تستعين بالمراجع والكتب التي تشاء... إنها الأمثلة، الأمثلة المختلفة هي بالتحديد ما أحب أن أدخله إلى النصوص، وليس الحقائق الجامدة... حسنٌ، ما أعنيه هو أنك عندما تكتب نصاً تحاول عادة أن تقدم الحجة على صحة فكرة ما، الأمر الذي يعني أن... تحاول إثبات صحة أمر ما، أو خطأ أمر آخر، وأن تظهر الإيجابيات والسلبيات... أن تخلق أو تصنع الحجة المناسبة لتلك القضية تحديداً... أن تفهم أمراً ما بشكل أفضل وأعمق بما يتيح لك ربط هذا الأمر بأمور أخرى كثيرة... إنني أحاول في كتابة نص ما أن أقدم كل الحجج والبراهين التي من شأنها أن تدعم رؤيتي الشخصية التي أرغب في ترويجها.

(بروسر وويب، 1994: 128)

ونرى هنا طلاب يتحقون بمادة علم الاجتماع في عامهم الدراسي الأول، يحملون تصورات مختلفة عن نصوص علم الاجتماع تبدأ بالنظر إلى النص على أنه جملة من النقاط يتم ربطها مع بعضها بعضاً، ولا تنتهي عند تضمين النص جملة من الحجج يقصد بها مناقشة قضية ما أو مشكلة ما. وهنا نتساءل مجدداً، ماذا تقول لنا تلك العبارات المقتبسة من ردود الطلاب. ماذا نستقرئ من تلك الردود حول تصورات الطلاب عن المهمة الدراسية التي هم مقدمون عليها، وماذا تعني تلك التصورات بالنسبة لنوعية النصوص التي سيكتبها هؤلاء؟ وانطلاقاً من هذا التباين في

التصورات، هل سيركز هؤلاء الطلاب على جوانب مختلفة في قراءاتهم وفي تعاملهم مع المحاضرات والتدريبات خلال رحلتهم الدراسية؟

ونأمل أن نكون قد أوضحنا في المثالين السابقين أشكال التباين في الخبرات السابقة التي يوظفها محيط التعلم الواحد - الذي يتمثل هنا في المادة الدراسية أو المقرر الدراسي - في نفوس الطلاب وأذهانهم.

البحوث التي تصف التباين في الخبرات السابقة لدى الطلاب:

إن طبيعة الخبرات السابقة التي تستيقظ في أذهان الطلاب عندما يبدأون رحلتهم مع مادة دراسية معينة أو مهمة أو فعالية معينة، كثيرة التنوع والتباين. قد يكون هناك تباين على صعيد فهمهم السابق للمفاهيم والأفكار المتضمنة في المادة الدراسية، وعلى صعيد تصوراتهم السابقة عن طبيعة تلك المادة، وكذلك أيضاً على طرقهم ومناهجهم السابقة وخبراتهم السابقة في تعلم مفرداتها.

وقبل توجيه النظر إلى جوانب بعينها من جوانب ذلك التباين، قد يكون من المفيد أن نستعرض واحدة من الدراسات الأولية التي تناولت من زاوية التعلم عند الطلاب العلاقة بين الخلفية المعرفية والاهتمام الشخصي لدى الطالب من جهة، والمنهج الذي يتبعه في دراسته من جهة أخرى. وقد تم عرض نتائج تلك الدراسة التي انطلقت عام 1976 في تقرير أعدته إنتويستل ورامسدن في العام 1983. ويقول الباحثان في ذلك التقرير:

وبالطبع لا يمكن القول إن توافر عاملي الخلفية المعرفية والاهتمام الشخصي لدى الطالب يخلق بالضرورة منهجاً عميقاً في التعلم، لكن هذين العاملين يولدان الشروط الملائمة لنمو منهج التعلم العميق. وبالتناغم مع ما يتوقعه الكثيرون، فإن الخلفية المعرفية غالباً ما ترتبط بدرجة معينة على السلم الأكاديمي للعلوم والتقنية؛ لما كانت المعرفة ذات بنية طبقية، ولما كان التعلم الفاعل هو النمط المفضل بين أنماط التعلم، فإن فهم الأفكار الجديدة في مرحلة ما مشروط في

كثير من الأحيان بالفهم العميق لمخزون المراحل السابقة (مقتبس عن بيغس، 1978). أما فيما يخص الاهتمام الشخصي لدى الطالب، فيمكن القول إنه يبدي على العموم ارتباطاً أكثر قوة ووضوحاً بالمنهج العميق في مجالات الفنون والعلوم الاجتماعية، ويمكن فهم هذه النتيجة على ضوء ما ورد ذكره سابقاً من أن تلك المواد تتيح قدراً كبيراً من الحرية على صعيد التعلم، كما إنها تقدم للطالب أيضاً طيفاً واسعاً من فرص الاختيار.

(إنتويستل ورامسدن، 1983: 175)

هذا المقطع المقتبس من تقرير إنتويستل ورامسدن:

- يطرح فكرة ارتباط منهج الطالب في الدراسة بكل من خلفيته المعرفية واهتمامه الشخصي.
- يشير إلى أن درجة الارتباط تختلف باختلاف حقل الدراسات.
- يوحى بأهمية الدور الذي يؤديه محيط التدريس الأكاديمي وإدراك الطالب لذلك المحيط.

تعدُّ مسألة الخلفية المعرفية والفهم السابق لموضوع الدراسة والاهتمام الشخصي في دراسة ذلك الموضوع - إذا ما أخذت في شكلها العام - مسألة بالغة التعقيد. وبالفعل فقد خلص توبياس في دراسة نقدية موسعة، استعرض فيها مجمل البحوث التي تناولت الرغبة الشخصية والفهم السابق، إلى القول بأن الاثنين عنصران متلازمان، لا ينفصل أحدهما عن الآخر (توبياس، 1994)، لكن أحدهما قد يبدو أكثر أهمية من الآخر تبعاً لمحيط التعلم ومادة الدراسة.

وفي الفقرة القادمة سوف نبدأ استعراضنا لنتائج وتبعات التباين في الخلفية المعرفية والاهتمام الشخصي، وذلك عبر مناقشة بعض الأعمال البحثية التي عنيت باستكشاف طبيعة فهم الطلاب السابق لبعض الأفكار والمفاهيم الأساسية، وعلاقة ذلك بالمنهج الذي يتبعونه في دراستهم. وبعدها سوف نستكشف في فقرات فرعية

لاحقة العلاقة التي تربط بين كل من التباين في الفهم السابق لطبيعة المادة الدراسية والتباين في التصورات السابقة من جهة، ومنهج التعلم الذي يتبعه الطالب في دراسته من جهة أخرى.

التباين في الفهم السابق للأفكار والمفاهيم الأساسية:

نبدأ تحليلنا هذا للتباين في خبرات الطلاب السابقة واهتماماتهم بإلقاء نظرة على التباين في فهم الطلاب السابق للأفكار والمفاهيم الأساسية على صعيد المادة التي يقبلون على دراستها. وتمثل مسألة التباين بين الطلاب في فهمهم السابق لمفردات المادة التي سوف يدرسونها، واحداً من العوامل التي تحظى باعتراف واضح وصریح، بصفتها عوامل بالغة الأثر في ناتج عملية التعلم. وخير مثال على ذلك ما كتبه عالم النفس البارز دافيد أوسويل في العام 1978:

إذا أردنا اختزال علم النفس التربوي في مبدأ وحيد، يمكننا أن نقول الآتي: إن العامل الأكثر أهمية من حيث تأثيره الفردي في عملية التعلم هو المخزون الذي يحمله المتعلم (الطالب) من معرفة سابقة بالمادة. قم بتأكيد ذلك ودرّسه حسب ذلك.

(أوسويل وآخرون، 1978: 163)

غير أن رؤية أوسويل لطبيعة الفهم السابق لمفردات المادة الدراسية، ودور الخلفية المعرفية في عملية التعلم، مختلفة جذرياً عن رؤيتنا. لقد اعتقد أوسويل أن الطالب يدخل حالة التعلم والتدريس حاملاً معه بنياناً صلباً من الفهم السابق للمادة، الذي يحتمل بطبيعة الحال الخطأ والصواب، وإن كان في معظمه أقرب إلى الصواب، وأن أي شكل من أشكال التعلم الحقيقي اللاحق إنما يأتي نتيجة قيام الطالب بإدخال وحدات معرفية جديدة إلى بنيانه المعرفي الحالي. أما رؤيتنا فتقوم على الفكرة التي تقول: عندما يدخل الطالب إلى محيط التعلم والتدريس، فإن ذلك المحيط يوقظ لديه، أو يستحضر في وعيه، شكلاً من أشكال الفهم أو المعرفة، يستند إلى خبرات التعلم السابقة التي جناها من مجمل حالات التعلم والتدريس ذات الصلة التي سبق أن مر بها. وهذا يعني أن الفهم السابق للأفكار والمفاهيم وفق هذا المنظور هو فهم

نسبي علاقاتي. وهناك نوع من العلاقة بين الطلاب وحالة التعلم والتدريس التي يعيشونها. وإن فهمهم السابق لأفكار المادة ومفاهيمها، ولويد تلك العلاقة، وليس بنياناً صلباً يجسد حصيلة دراستهم ومعارفهم السابقة، ويحملونه معهم أينما كانوا. ولو اختلفت حالة التعلم والتدريس لما كان الفهم السابق ذاته قد حضر في وعي الطالب. وهكذا فإن ما وجده بروسر وميلار (1989) على سبيل المثال، من أن أحداً من عناصر العينة الإحصائية المنتقاة للمقابلة بين طلاب السنة الجامعية الأولى في مادة الفيزياء لم ينجح في تقديم تفسير لعناصر القوة التي تحرك سيارة تسير بسرعة ثابتة على طريق مستقيمة بالاستناد إلى نظرية الحركة لدى نيوتن، لا ينفي على الإطلاق احتمال نجاح هؤلاء الطلاب أنفسهم أو بعض منهم، في تفسير ذلك النوع من الحركة، إذا ما أدخلنا بعض التغيير على حالة الاختبار أو على صياغة المسألة. وبالفعل فقد نجح أكثر من نصف أولئك الطلاب في تفسير حركة قطعة من الجليد تنزلق على سطح جليدي أفقي حسب نظرية الحركة لدى نيوتن، مسألة مختلفة عن الأولى ظاهرياً مكافئة لها تماماً من حيث مضمونها الفيزيائي.

إذاً، ما هي طبيعة الفهم السابق لمفردات المادة الدراسية، وما علاقة ذلك الفهم السابق بما يتعلمه الطالب لاحقاً وبالطرائق التي يتبعها الطالب في التعلم؟ سوف نرى من خلال الأمثلة الآتية للبحوث التي تناولت خبرات التعلم السابقة لدى الطلاب، أن هؤلاء يقبلون على مواد الدراسة ولديهم فهم متباين جذرياً للمفاهيم والأفكار التي سيدرسونها في تلك المواد، وسوف نلمس بوضوح أثر ذلك التباين على الطرائق والمناهج التي يتبعونها في دراستهم لتلك المواد. وسوف يتضح من تلك الأمثلة أن الطلاب ذوي الفهم السابق المتواضع لمفردات المادة الدراسية يميلون على الغالب إلى اتباع مناهج سطحية في تعلم تلك المادة، بينما يغلب اتباع مناهج التعلم العميقة لدى الطلاب ذوي الفهم السابق المتقدم.

ويقترح عدد كبير من البحوث على أن التباين بين الطلاب عند أول عهدهم بمواد ومقررات التعليم العالي لا يقتصر على حجم معرفتهم السابقة بمضمون المادة أو محتوى المقرر، بل يتعدى ذلك إلى جانب أكثر أهمية يتجسد في الاختلاف النوعي

في فهمهم للأفكار والمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها المادة، والتي هم مقبلون على دراستها وتعلمها. وعلى سبيل المثال فإن طيف الإجابات التي قدمها الطلاب حول القوى المؤثرة في سيارة تتحرك بسرعة ثابتة على طريق مستقيمة ضمن إطار الدراسة آنفة الذكر، التي أجريت على طلاب السنة الأولى في مادة الفيزياء، تراوح بدءاً من الصورة التي تبدو فيها تلك القوى في حالة توازن، وصولاً إلى الصورة المقابلة التي يكون فيها لجملة القوى المؤثرة في السيارة محصلة غير معدومة تطابق في اتجاهها اتجاه الحركة. وتجسد الصورة الأولى التفسير النيوتني للحركة، بينما تجسد الأخيرة تفسيراً لانيوتنياً يفتقر إلى الاهتمام الذي يحظى به التفسير النيوتني في الكتب والمقررات الدراسية. وفي تلك الدراسة لم يتمكن أي من الطلاب الأربعة عشر عند بداية عهدهم مع مقرر المادة من تقديم التفسير النيوتني المناسب لحركة السيارة، بالرغم من أن هؤلاء الطلاب كانوا جميعاً قد حصلوا على تقدير جيد في الفيزياء في دراستهم الثانوية. وبعد انقضاء المحاضرات المتعلقة بالحركة النيوتنية أصبح أربعة منهم قادرين على تقديم التفسير النيوتني المطلوب. وتظهر نتائج هذه الدراسة انسجاماً جيداً مع نتائج دراسة مشابهة سابقة أجراها جوهانسون ورفاقه في العام 1985 في السويد، وبينت أن 15 طالباً من بين 22 كانوا قادرين على تفسير الحركة من منظور نيوتن مع بداية المقرر الدراسي، أما بعد انقضاء ذلك المقرر فقد كان 16 طالباً قادرين على ذلك. في كلتا الحالتين لم يطرأ على قدرات الطلاب بين بداية المقرر ونهايته إلا تطور طفيف فقط. وهذا النوع من النتائج ليس غريباً على الإطلاق، بل يمكن القول إنها نتائج مألوفة فيما يخص المواد العلمية الجامعية (ويست وباينس، 1985).

غير أن نصيب بعض مجالات العلوم الأخرى من أعمال البحث كان أقل بكثير من نصيب الفيزياء. وعلى صعيد العلوم الاجتماعية تمكن دالغرين، في دراسة كثر الإشارة لها في المراجع المختصة تناول فيها ردود طلاب الاقتصاد على السؤال: «ما الذي يجعل سعر الكعكة كراوناً واحداً؟»، من تمييز اتجاهين في التفسير، يبديان اختلافاً نوعياً فيما بينهما، ويمثلان تصورين مختلفين جذرياً لمفهوم السعر (دالغرين، 1997). وهذان التصوران هما:

أ. يعتمد السعر على العلاقة بين العرض والطلب على الكعك.

ب. السعر يساوي القيمة الحقيقية للكعكة.

(دالغرين، 1997: 33)

وتبعاً لما توصل إليه دالغرين، فإن التصور (ب) يجسد النظرة الشائعة في الحياة اليومية عن السعر، بينما يجسد التصور (أ) النظرة الأقرب إلى علم الاقتصاد. لقد وجد دالغرين في دراسته المطولة تلك تبايناً جذرياً بين الطلاب في تصوراتهم حول مفهوم السعر، وذلك في كلا الاختبارين اللذين أجراهما قبل بدء المقرر الدراسي وبعد انقضائه، مع الإشارة إلى حدوث تغير طفيف في النتائج بين كلا الاختبارين. لقد كان واضحاً في دراسة دالغرين على كل حال أن الطلاب الذين قدموا إلى المقرر الدراسي حاملين في أذهانهم تصورات حول مفهوم السعر مستقاة من الحياة اليومية لا من مفردات علم الاقتصاد، قد غادروا المقرر في نهاية المطاف بتصورات لا تبعد كثيراً عن تصوراتهم السابقة تلك.

كيف يرتبط إذاً ذلك التباين في فهم الطلاب للأفكار والمفاهيم الأساسية للمادة الدراسية عند بدء الدراسة مع خبراتهم في دراسة تلك المادة وفهمهم اللاحق لمضمونها؟ يقول إنتويستل في خلاصته التي كتبها في العام 1987. وأوجز فيها نتائج أبحاث التعلم عند الطلاب في حينه، ضمن إطار دراسة عرض فيها نموذج في التعلم والتدريس الذي يشاطر كتابنا وجهة النظر النسبية العلاقتية ذاتها:

لا شك أن للخلفية المعرفية والتصورات السابقة حول مفردات المادة ومفاهيمها الأساسية أثراً هاماً على منهج التعلم الذي يتبعه الطالب، وكذلك أيضاً على نتائج عملية التعلم، شأنها في ذلك شأن مستوى القدرات الذهنية التي يتمتع بها الطالب ودرجة توازن تلك القدرات، غير أن البحث الذي نتحدث عنه هنا بما يستخدمه من طرق وإستراتيجيات وبما يعتمده من تركيز انتقائي على جوانب معينة على حساب أخرى، قد ساهمت في التقليل من شأن الموضوع برمته.

(إنتويستل، 1987: 24)

منذ ذلك الحين دأبنا على العمل على مشروع في العلوم الفيزيائية والبيولوجية في التعليم العالي، ويهتم تحديداً باستكشاف دور تلك العوامل التي تحدث عنها إنتويستل. وسوف نوجه اهتمامنا إلى الفيزياء، ونركز تحديداً على دراسة الكهرباء في مقرر الفيزياء المخصص لطلاب السنة الجامعية الأولى (بروسر وآخرون، 1996). واستخدمنا في عملنا وسائل استقصاء متنوعة، شملت ما يعرف بخرائط المفاهيم والأفكار إلى جانب طريقة الأسئلة الخطية المفتوحة وغيرها، بغية تجميع المعطيات اللازمة حول تصورات الطلاب عن مضامين المفاهيم الأساسية، وفهمهم للأفكار الأساسية في الكهرباء، قبل بدء المقرر الدراسي، وبعد انقضائه. وكذلك فقد استخدمنا النسخة الخاصة المتعلقة بالمادة الدراسية من استبيان بيغس المعروف باسم «استبيان عملية الدرس» (بيغس، 1987 ب)، واستبيان رامسدن الذي يعرف باسم «استبيان خبرات المقرر» (رامسدن، 1991) بغية الحصول على معطيات حول إدراك الطلاب وعددهم 141 طالباً لحالة التعلّم التي يعيشونها مع المقرر، وكذلك أيضاً حول الطرق التي ينتهجونها في دراستهم لذلك المقرر.

وأدى تحليل المعطيات إلى تصنيف الطلاب ضمن أربع مجموعات مختلفة. ضمت المجموعة الأولى 36 طالباً، قدموا جميعاً إلى المقرر حاملين معهم فهماً سابقاً متقدماً لمفردات المادة، أدركوا محيط التعلّم كمحيط يشجع على اتباع منهج تعلم عميق، اعتمدوا بالفعل منهجاً عميقاً في دراسة المقرر، وحصدوا في النهاية ناتج تعلم ذا جودة عالية، تجلّى في الوصول إلى فهم أكثر تقدماً لمفاهيم المادة وأفكارها. أما المجموعة الثانية (55 طالباً) فيمكن وصفها بأنها مجموعة تحمل فهماً سابقاً متواضعاً لمفردات المادة، إدراكها لمحيط التعلّم غير متميز، بمعنى أنها لم تشعر بأن المحيط يدفع في اتجاه أي من المنهجين العميق أو السطحي، لم تتبّع أيّاً من المنهجين العميق أو السطحي، وخرجت من المقرر بفهم متواضع لمفاهيم وأفكار المادة. والمجموعة الثالثة (20 طالباً) أظهرت فهماً سابقاً ضعيفاً جداً لمفردات المادة، وجدت أن المحيط يدفع في اتجاه كلا المنهجين العميق والسطحي، اعتقدت

بأنها قد اتبعت كلا المنهجين (عدم تكامل الإدراك والمنهج)، وخرجت بفهم ضعيف جداً لأفكار المادة ومفاهيمها. والمجموعة الأخيرة (20 طالباً) دخلت المقرر بفهم ضعيف لمفردات المادة، وجدت أن المحيط يدفع في اتجاه المنهج السطحي ولا يسمح باتباع منهج عميق في التعلم، اعتمدت المنهج السطحي دون العميق، وخرجت بفهم ضعيف لأفكار المادة ومفاهيمها.

وأظهرت النتائج، بالتناغم مع نموذجنا، إن الطلاب الذين يقبلون على المقرر، حاملين معهم من خبراتهم السابقة فهماً متقدماً لمفردات المادة، يميلون إلى إدراك تلك الجوانب من محيط التعلم، التي تشجع على اتباع منهج تعلم عميق، وهم غالباً ما يعتمدون منهجاً عميقاً، ويغادرون المقرر بفهم أكثر تقدماً لأفكار المادة ومفاهيمها. وبالمقابل فإن الطلاب الذين يستقبلون المقرر بفهم سابق محدود لمفردات المادة يميلون إلى إدراك جوانب المحيط التي تشجع المنهج السطحي، وغالباً ما يتبعون منهجاً سطحيًا، ويخرجون من المقرر بفهم محدود لأفكار المادة ومفاهيمها. إن نتائج المجموعتين الأولى والأخيرة تبدي توافقاً تاماً مع نموذجنا. غير أن نتائج الدراسة تظالنا بمعلومة إضافية ذات أهمية خاصة، مفادها أن الطلاب ذوي المستوى الأضعف على الإطلاق، قبل المقرر وبعده، كانوا أولئك الذين وصفهم ماير وزملاؤه (1990) بأنهم يعانون من عدم تكامل في الإدراك والمنهج. وهؤلاء الطلاب لم يتمكنوا من إدراك جوانب محيطهم التي تشجع هذا المنهج أو ذاك، أو لم يفلحوا في تمييز بعضها عن بعض.

إذأما الذي تقوله هذه الأمثلة حول التعلم عند الطلاب؟ إنها تقول إن التباين بين الطلاب، لدى إقبالهم على مقرر جديد في دراستهم الجامعية، لا يقتصر على الاختلاف الكمي في درجة فهمهم للأفكار والمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها مادة المقرر، بل يتعدى ذلك إلى اختلاف نوعي في فهم تلك الأفكار والمفاهيم. ومن ناحية أخرى البحوث كذلك تقول إن قدرتنا -كمدرسين- على إحداث تغيير نوعي في فهم الطالب لمفردات المادة محدودة للغاية: من النادر أن نصادف طالباً أقبل على المقرر بفهم ضيق محدود لأفكار المادة ومفاهيمها وغادره بفهم واسع شامل. وقد لمسنا

أيضاً من خلال الأمثلة السابقة أن هناك علاقة بين جودة المفاهيم لدى الطالب عند بدء المقرر الدراسي الجديد، وطريقة الدراسة التي يتبعها الطالب في دراسته لذلك المقرر. وإذا أخذنا بعين الاعتبار العلاقة القوية التي تربط منهج الطالب في التعلم بجودة الفهم الذي يبلغه الطالب مع انقضاء المقرر، فإن السؤال عما ينبغي فعله حيال مسألة التباين القائم بين الطلاب عند التحاقهم بالمقرر، يكتسب أهمية جذرية من حيث أثره الكبير على نوعية ناتج التعلم. وسوف يكون لنا وقفة أخرى مع هذه المسألة في مرحلة لاحقة من هذا الفصل. أما الآن فدعونا ننتقل إلى مناقشة بعض الأمثلة، ليس حول فهم الطلاب السابق للأفكار والمفاهيم الأساسية في المادة الدراسية، وإنما حول فهمهم السابق لطبيعة المادة التي يدرسونها، وعلاقة ذلك بالطرق التي يتبعونها في الدراسة.

التباين بين الطلاب في فهمهم المسبق لطبيعة مادة المقرر الذي يدرسونه:

ألقينا الضوء في الفقرة السابقة على بعض الأمثلة للمنشورات، التي عنيت بما يحمله الطلاب من فهم سابق للمفاهيم والأفكار الأساسية التي تقوم عليها مادة المقرر الذي يدرسونه. وسنسعى في هذه الفقرة إلى التركيز على الدور الهام لفهمهم المسبق لطبيعة مادة المقرر. وسنستعين في ذلك بمثالين سابقين، أتينا على وصفهما بشيء من التفصيل في مطلع الفصل، في الفقرة التي عنيت باستكشاف التباين في الخبرات السابقة لدى الطلاب، تناول المثال الأول دراسة أجريت على طلاب السنة الأولى في مادة الرياضيات (تعرفنا عليها في الفصل 1)، والثاني دراسة مشابهة أجريت على طلاب السنة الأولى في مادة علم الاجتماع (بروسر وويب، 1994). وسنحاول من خلال هذين المثالين أن نوضح العلاقة التي تربط بين التباين في الفهم المسبق لطبيعة المادة من جهة، والطريقة التي يتبعها الطالب في تعلم المادة من جهة أخرى، وأن نلقي الضوء على تبعات ذلك فيما يخص جودة مخرجات التعلم.

وفي مثال علم الاجتماع، ركزت الدراسة على الطلاب أثناء كتابتهم لنصّهم الأول في علم الاجتماع. وتجسد العبارات المقتبسة عن اثنين من هؤلاء الطلاب - والتي

أوردناها في حديثنا عن هذه الدراسة، في فقرة استكشاف التباين في الخبرات السابقة لدى الطلاب - اتجاهين مختلفين جذرياً في تصور ما يقصد بالنص في علم الاجتماع أو فهمه. وتجسد المقتطف الأول النظرة إلى النص بصفته «مكوناً من مجموعة من النقاط ترتبط كل منها بالموضوع، لكنها لا تساهم بالضرورة في رسم معالم الصورة الكلية للموضوع» (بروسر وويب، 1994: 128). ويطلق على هذا التصور لبنية النص اسم تصور البنية التعددية (ترجع التسمية إلى بيغس وكوليس، 1982). أما المقتطف الثاني فيمثل النظرة إلى النص بصفته «... حجة منطقية. جميع النقاط المذكورة في النص إنما ذكرت لأنها جزء لا يتجزأ من الفكرة، لا مجرد أنها تتصل بالموضوع بشكل أو بآخر» (بروسر وويب، 1994: 128). ويعرف هذا التصور حول بنية النص بتصور البنية العلاقاتية (ترجع هذه التسمية أيضاً إلى بيغس وكوليس، 1982). وبلغ عدد الطلاب الذين تم استدعاؤهم إلى المقابلة في تلك الدراسة 19 طالباً، رجع لدى 13 منهم تبني التصور القائم على البنية التعددية في نظرهم إلى نصوص علم الاجتماع، بينما تحدث 6 فقط بمنطق ينم عن تصور قائم على البنية العلاقاتية.

وتبين هذه الدراسة بالمثل الحي كيف أن مادة أو حالة معينة توظف في وعي الفرد تصوراً معيناً أو طريقة تكبير معينة. لقد كشف المقتطف الذي جسد التصور القائم على البنية التعددية، عن أن تصورات ذلك الطالب لمقال علم الاجتماع مختلفة جذرياً عن تصورات نصوص علم النفس على سبيل المثال. لكن، إذا ما سلمنا بحقيقة التباين في تصورات الطلاب لمفهوم المقال في علم الاجتماع، فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو: هل كان لذلك التباين أثر واضح على الأساليب التي اتبعتها الطلاب في صياغة المقال الذي طلب منهم؟ ثم - وهذا هو الأهم - هل كان هناك علاقة واضحة بين تصورات الطلاب المختلفة لمفهوم المقال من جهة، ونوعية المقالات التي قاموا بكتابتها من جهة أخرى؟ والإجابة على كلا هذين السؤالين هو: نعم، ودون أدنى شك! لقد غلب على الطلاب ذوي التصورات السابقة القائمة على البنية التعددية اعتماد منهج سطحي في صياغة المقال، بينما اعتمد أصحاب التصورات القائمة على البنية العلاقاتية منهجاً عميقاً في كتابة المقال ذاته.

عني المثال السابق بإلقاء الضوء على التباين بين الطلاب في فهمهم لطبيعة المسألة التي يواجهونها، مسألة كتابة مقال في علم الاجتماع. أما المثال الآتي، الذي نستعيّره بدوره من أدبيات البحث، فيعني بالتباين بين الطلاب في تصوراتهم لطبيعة المعرفة ضمن إطار المادة التي يدرسونها. وفي دراسة مطولة أجريت على طلاب يدرسون الهندسة وإدارة الأعمال في السويد، طرح دالغرين وبراملينغ (1985) على الطلاب، في سياق لا ينفصل عن محيط دراستهم، السؤال الآتي: «ما الذي تعنيه بالضبط في استخدامك لكلمة معرفة؟». وقد صنف الباحثان إجابات الطلاب في ثلاث مجموعات مختلفة. ضمت المجموعة الأولى الطلاب الذين بدا على أجوبتهم أنهم يميلون إلى الفصل بين المعرفة والواقع - تحدث هؤلاء عن المعرفة النظرية الصرفة - وقد وصف الباحثان هذا النوع من التصورات بأنها تفاضلية. أما المجموعة الثانية فقد ضمت الطلاب الذين رأوا أن للمعرفة وجهين: وجه نظري وآخر عملي، ووصفوا العلاقة بين هذين الوجهين بأنها تسلسلية. وأما المجموعة الثالثة فقد جسدت التصورات القائمة على الربط بقوة بين المعرفة والواقع (التصورات التكاملية). وفيما يخص نمط التصورات الغالب عند الطلاب في أول التحاقهم بالدراسة الجامعية، فقد وجد الباحثان أن 9 من أصل 20 من طلاب إدارة الأعمال كانوا من أصحاب الرؤية التسلسلية للمعرفة، بينما كان 9 من بين 15 من طلاب الهندسة، من أصحاب الرؤية التكاملية. ونستخلص من هذه النتائج أن هناك تبايناً جذرياً بين الطلاب الملتحقين حديثاً في التعليم العالي، وذلك فيما يخص تصوراتهم لطبيعة المعرفة ضمن إطار المادة التي يهيمون بدراساتها.

وبعد أن أطلعنا على أمثلة توضح التباين بين الطلاب في فهمهم لطبيعة المسائل التي يواجهونها؛ وفي تصوراتهم لطبيعة المعرفة ضمن حدود المادة التي يدرسونها، تنتقل الآن إلى مثال آخر يعنى بتسليط الضوء على فهم الطلاب السابق لطبيعة مضمون مادة دراستهم الجامعية. تم تصميم مقرر الرياضيات، الذي اختاره الباحثون مادة لدراساتهم ليكون الأول في برنامج لدراسة الرياضيات يمتد على ثلاث سنوات. وتم

استقصاء الفهم المسبق لدى الطلاب من خلال إجاباتهم التي دونوها على استمارات الأسئلة المفتوحة، والتي وزعت عليهم مع بدء المقرر. وتعتبر المقتطفات المقتبسة من تلك الإجابات، والتي تقدم عرضها في فقرة سابقة من الفصل، عن الاتجاهات المختلفة الآتية في رؤية الطلاب لطبيعة مادة الرياضيات، عند أول عهدهم برحلة الرياضيات في الجامعة:

أ. الرياضيات: هي أعداد، وقوانين ومعادلات.

ب. الرياضيات: هي أعداد وقوانين ومعادلات يمكن استخدامها لحل المسائل.

ج. الرياضيات: هي نظام المنطق المعقد تستخدم كطريقة للتفكير.

د. الرياضيات: هي نظام منطقي معقد يمكن استخدامه في حل المسائل.

هـ. الرياضيات: هي نظام منطقي معقد يستخدم لحل المسائل المعقدة وتقديم

التصورات لفهم العالم.

(كراوفورد وآخرون، 1994: 335)

ولقد قدم 77% من الطلاب الذين التحقوا لتوهم دراسة الرياضيات في الجامعة — بعد أن أتموا بنجاح مقررات الرياضيات في المدرسة الثانوية جميعها — إجابات تجسد الاتجاهين الأول والثاني في تصور طبيعة مادة الرياضيات. هذا يعني أن 77% من هؤلاء الطلاب اعتقدوا أن الرياضيات تمثل بشكل أساسي علم الأعداد وطرائق استخدامها في حل المسائل. فقط 23% من الطلاب عبروا في إجاباتهم عن تصور أكثر شمولاً، رأى هؤلاء في الرياضيات منهج تفكير منطقي يفيد في حل المسائل المعقدة، ووسيلة لسبر أغوار العالم والوصول إلى فهم أفضل للكون. وإذا كان الطلاب يعتقدون عند بدء المقرر أن الرياضيات تعنى بشكل أساسي بالأعداد؛ والعمليات عليها؛ وتطبيقاتها، ما هي إذاً الجوانب التي سيركزون عليها مع سير المقرر؟ وإجابتنا

هي: أنهم إذ لم يبذلوا جهداً حقيقياً في العمل على تطوير فهم أكثر شمولاً لطبيعة الرياضيات، فإنهم سوف يركزون على تلك الجوانب في المقرر، التي تخص التعامل مع الأعداد والحسابات العددية. ومن المفيد أن نشير إلى أن أولئك الطلاب الذين اختزلوا طبيعة الرياضيات في الأعداد وتطبيقاتها، حصلوا في تقويم نهاية الفصل على درجات أدنى بوضوح، بالمقارنة مع نظرائهم الذين أبدوا تصورات أكثر شمولاً لطبيعة المادة. وسوف نعود إلى الحديث عن هذه الدراسة مجدداً في الفقرة القادمة، حيث نهتم بتسليط الضوء على العلاقة بين تصور الطالب لطبيعة مادة الرياضيات عند التحاقه بمقررات الدراسة الجامعية من جهة، والمنهج الذي اتبعه الطالب في دراسته لمقررات الرياضيات خلال المرحلة الثانوية من جهة أخرى.

وبعد أن تعرفنا على التباين بين الطلاب فيما يحملونه من تصورات حول طبيعة مادة الرياضيات عند بدء مقرر الرياضيات في دراستهم الجامعية، فإن السؤال الآتي الذي يطرح نفسه بإلحاح هو: ما أثر ذلك التباين على المنهج الذي يتبعونه في دراستهم لذلك المقرر؟ وفي دراسة لاحقة قامت كراوفورد ورفاقها (1998 أ) بإعداد استمارة أسئلة موجهة تحديداً لغرض الفصل بين الاتجاهين الرئيسيين المختلفين جذرياً بعضهما عن الآخر فيما يخص فهم طبيعة الرياضيات (أي بين التركيز على الأعداد والتركيز على التفكير المنطقي ودوره في حل المسائل وفهم العالم). وفي تلك الدراسة وزعت استمارة الأسئلة على الطلاب في بداية عامهم الدراسي الأول في الجامعة، ومرة أخرى في نهاية ذلك العام. وكذلك فقد وزعت في كلتا المرتين معدلة من استمارة بيغس الخاصة «باستبيان عملية الدرس». وفضلاً عن هذا وذاك فقد تضمن استبيان نهاية العام أيضاً نسخة معدلة من استمارة رامسدن الخاصة «باستبيان خبرات المقرر». وقد مكن التحليل المفصل للنتائج من التمييز بين مجموعتين رئيسيتين من الطلاب. ضمت المجموعة الأولى الطلاب الذين بدؤوا مشوار دراستهم الجامعية برصيد متواضع من الفهم السابق لطبيعة الرياضيات؛ والذين تحدثوا في إجاباتهم

عن اتباع منهج سطحي في دراسة الرياضيات خلال مرحلة التدريس الثانوي، وكذلك أيضاً في دراستهم لمقرر الرياضيات خلال عامهم الدراسي الأول في الجامعة؛ والذين أدركوا محيطهم الدراسي بصفته يشجع على اتباع منهج سطحي؛ والذين أنهوا عامهم الدراسي الأول في نهاية المطاف بنتائج متواضعة وبفهم متواضع أيضاً لطبيعة مادة الرياضيات. أما المجموعة الثانية فقد كانت متباينة للأولى من جميع النواحي. وأبدى عناصر هذه المجموعة فهماً سابقاً متقدماً لطبيعة الرياضيات عند بدء المقرر؛ وتحذروا عن اتباعهم منهجاً أكثر عمقاً في دراسة الرياضيات خلال المرحلة الثانوية، وكذلك أيضاً خلال عامهم الدراسي الأول في الجامعة؛ أدركوا المحيط ذاته كمحيط يشجع على اتباع منهج عميق؛ وأنهوا عامهم الدراسي الأول بفهم أكثر شمولاً وأكثر تقدماً لطبيعة مادة الرياضيات، ونالوا علامات عالية نسبياً في امتحان المقرر (انظر أيضاً الفصل 4).

وتبرز هذه الدراسة مجدداً أهمية فهم الطلاب السابق لطبيعة مادة المقرر الذي يدرسونه، وليس فقط المفاهيم والأفكار الأساسية التي يتم تدريسها ضمن إطار ذلك المقرر.

وفي هذه الفقرة قمنا بتوسيع نظرتنا إلى عناصر الفهم السابق للمادة، عبر الانتقال من النظرة الضيقة التي تركز على الفهم السابق للمفاهيم والأفكار الأساسية، إلى النظرة الأوسع التي تتضمن تصورات الطلاب لطبيعة المادة أو موضوعها الرئيس. إن الطلاب يأتون إلى مقررات الدراسة الجامعية حاملين في أذهانهم ليس فهماً مشوهاً للمفاهيم والأفكار الأساسية في تلك المقررات فحسب، وإنما أيضاً تصورات مشوهة جداً لطبيعة مضامين برامجهم الدراسية ومقرراتهم، والمهام الحقيقية التي ينبغي عليهم إنجازها ضمن إطار تلك البرامج والمقررات. وكما أشرنا في هذه الفقرة - وسوف نستكشف بمزيد من العمق في فصول قادمة - فإن لتلك التصورات المشوهة ارتباطاتها الكبيرة مع المنهج الذي يتبعه الطلاب في دراستهم، وكذلك أيضاً مع نوعية

مخرجات التعلم التي يجنونها من الدراسة. إن هذا النوع من عناصر الفهم السابق، من شأنه أن يترك من نواحي عدة أثراً أعمق وأوضح في عملية التعلم اللاحقة من العناصر الأخرى المتعلقة بفهم خاطئ لبعض المفاهيم والأفكار الأساسية للمادة.

التباين في التصورات المسبقة للتعلم وطرقه:

ناقشنا في الفقرات السابقة بعض الأمثلة للبحوث التي عنيت بدراسة التباين بين الطلاب في فهمهم المسبق للمفاهيم والأفكار الأساسية للمادة التي يدرسونها، وكذلك أيضاً في تصوراتهم المسبقة لطبيعة مضمون المادة. وسنعمد في هذه الفقرة إلى التوسع أكثر في مناقشة مسألة التباين في الخبرات السابقة، حيث سنبين أن الطلاب يقبلون على مقرراتهم الجامعية حاملين معهم تبايناً جذرياً في إدراكهم لماهية التعلم، وكذلك أيضاً في طرق تعاطيهم المسبق مع مسألة التعلم. ومرة أخرى نجد أن القضية ليست قضية اختلاف كمي في حجم ما يحمله الطلاب من خبرات سابقة حول مواضيع بعينها، وإنما قضية وجود اختلاف جذري في نوعية ما يحمله الطلاب من خبرات سابقة في التعاطي مع مسألة التعلم.

تصورات التعلم:

لقد باتت الدراسة التي تناول فيها ويليام بيرري في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية (بيرري، 1970) خبرات الطلاب المسبقة في التعلم والفهم، جزءاً هاماً من تراث البحث في مسألة التعلم، وأحد أكثر المراجع ذكراً في البحوث اللاحقة. وأجرى بيرري دراسة مطولة بحث فيها التطور الذهني لدى طلاب الجامعة، وخلص منها إلى تشخيص تسع مراحل تطور مختلفة، تتدرج بدءاً من المرحلة التي تجسد النظرة المطلقة للمعرفة (هناك إجابة صحيحة وحيدة)، إلى مرحلة النظرة النسبية (جميع الإجابات متكافئة في الصحة)، وصولاً إلى المرحلة الأخيرة التي تجسد النظرة الاصطلاحية (لما كنا نعلم أنه قد لا يكون هناك أي إجابة مطلقة، فإننا نحتاج إلى الاتفاق فيما بيننا على طريقة معينة نعتمدها جميعاً في رؤية العالم وفهمه). وقد رأى

بيري في تلك المراحل مخططاً للتطور الذهني لدى الطلاب، يبدأ فيه أكثر الطلاب -لكن ليس جميعهم- حياتهم الجامعية من المرحلة الأولى أي مرحلة النظرة المطلقة للمعرفة والفهم، ويفاد الكثيرون منهم المرحلة الجامعية دون أي تغيير أو تطور يذكر في نظرتهم تلك.

وقد تبعت تلك الدراسة دراسة أخرى (لا تقل عنها إشارة في الأدبيات المختصة)، عنيت بتصورات الطلاب لماهية التعلم والأشكال المختلفة للفهم، قام بها روجر سيلجوي في أواخر السبعينيات (سيلجوي، 1979). وفي تلك الدراسة، التي سبق أن تعرفنا عليها في الفصل 2، أجرى سيلجوي سلسلة من المقابلات مع مجموعة من الطلاب الراشدين، تقصى فيها حقيقة ما يعنيه التعلم لكل منهم. وقد ميز سيلجوي الطيف الآتي بين إجابات أولئك الطلاب:

رأى الطلاب أن التعلم هو:

1. تحقيق زيادة كمية في المعرفة.
2. استظهار.
3. استيعاب الحقائق والطرق وغيرها، بقصد استخدامها لاحقاً.
4. استخلاص المعنى.
5. عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع.

(مارتون وسيلجوي، 1997: 55)

وبالرغم من أن التصورات 1 - 5 لماهية التعلم لا تتنظم في سلسلة تطويرية - إذ إنها لم تنبثق عن دراسة مطولة محددة زمنياً - فهي ذات بنية طبقية مرتبة، حيث إن كلاً من تلك التصورات يتضمن التصورات التي تسبقه ويبني عليها. ومن جهة أخرى فإن هناك قفزة نوعية بين التصورين 3 و4، فالتصورات الثلاثة الأولى موجهة خارجاً - لا تعنى بانعكاس عملية التعلم على الطالب إلا قليلاً - بينما يركز التصوران الأخيران على معنى التعلم بالنسبة للشخص المتعلم ذاته.

وقد تم التحقق من تلك التصورات المتباينة نوعياً فيما بينها، من خلال دراسة لاحقة أجراها مارتون ورفاقه (1993) على طلاب الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة، وميزوا فيها تصوراً سادساً لماهية التعلم، أسموه «تطور ذهنية الشخص». لكن السؤال الذي ينبغي ألا يغيب عن أذهاننا ونحن نناقش التباين في تصورات الطلاب لماهية عملية التعلم هو. هل وكيف، يؤثر ذلك التباين في الطرق والمناهج التي يتبعها الطلاب في التعلم، وكذلك في مخرجات عملية التعلم؟ ويبدو من المنطقي الافتراض بأن الطلاب الذين يرون أن التعلم هو استظهار المعلومات وحفظها غيباً ليس إلا، لن يميلوا في دراستهم إلى التركيز على المعنى والفهم. وبالمقابل فإن الطالب الذي ينظر إلى التعلم بصفته استخلاصاً للمعاني، سيعتمد في دراسته على الغالب منهجاً يسمح بالفعل بتجريد المعاني واستخلاصها.

وسننتقل الآن من النظر إلى تصورات الطلاب لماهية عملية التعلم، إلى استكشاف التوجهات المسبقة في التعلم، والطرق والمناهج التي سبق للطلاب اتباعها في تعاطيهم مع التعلم.

التوجهات والطرق المسبقة في التعلم:

من وجهة النظر التي يتبناها هذا الكتاب في التعلم، والتي يقوم عليها نموذج التعلم الذي تم عرضه في الفصل السابق، والتذكير به مجدداً في مطلع هذا الفصل، يمكننا القول إن الطالب عندما يدخل محيط تعلم وتدرّس معين، فإن حالته التي تنشأ من تفاعله مع ذلك المحيط توقظ لديه مباشرة استجابة معينة تتعلق بكيفية تعاطيه مع المهام الجديدة التي تخبئها له حالته في ذلك المحيط. ونريد هنا أن نطلق على هذه الاستجابة المباشرة اسم طريقة الطالب الآنية في التعلم. إنها ليست بالضرورة الطريقة التي سيتبعها الطالب إذا ما واجه مرة إحدى تلك المهام؛ إنها فقط استجابته المبدئية المباشرة. وهذه الاستجابة التي أسميناها الطريقة الآنية تقع على النقيض من توجهات الطالب المسبقة في التعلم والتي يمكن النظر إليها على أنها مجموعة ذات بنیان مستقر نسبياً من خبرات الطالب السابقة في التعلم والدراسة بشكل عام.

وعلى سبيل المثال فإن الطالب قد يأتي إلى المقرر وقد اعتاد عموماً تبني منهج عميق في دراسة مادة ذلك المقرر خلال دراسته الثانوية؛ لكنه عند دخوله جو الجامعة قد يتخوف من الإخفاق في التعامل مع حالته الجديدة، وقد يلجأ مباشرة - والحالة هذه - إلى اعتماد منهج سطحي في تعاطيه مع المقرر. وإذا ما أردنا أن نصف هذه الحالة، فإن علينا القول إن توجهات الطالب السابقة في التعلم عميقة، لكن طريقتة الأولى في التعلم سطحية. وهنا يبقى السؤال قائماً حول المنهج الذي يتبعه الطالب في تعامله مع المسائل المختلفة التي يواجهها في دراسته للمقرر، وهذا ما سندأب على تسميته منهج الطالب في تعلم هذه أو تلك، من مسائل المقرر. وسوف نركز في الفصلين 5 و6 على المنهج الذي يتبعه الطلاب في تعاطيهم مع المقرر الدراسي، وعلاقة ذلك المنهج بمخرجات التعلم التي يجنونها في نهاية المطاف. أما في هذا الفصل فإننا نود أن نعمن النظر قليلاً في توجهات التعلم السابقة، وطرق التعلم الآنية لدى الطلاب.

إن للبحث في توجهات الطلاب وطرقهم في التعلم من المنظور الذي يعتمده الكتاب - والذي يركز على الطالب ذاته في رؤيته لعملية التعلم - موردين مختلفين، منفصلين بعضهما عن بعض. أحدهما ذو طابع كيمي يركز على الاستجابة العلاقاتية التي يرد بها الطالب على مهمة تعلم معينة (مارتون، سيلجوي)، والآخر ذو طابع كمي يركز على العنصر الأكثر ثباتاً، والذي يتمثل في توجهات الطالب في التعلم (إنتبوستل، بيغس). وسوف نتعرف فيما يلي على مثال يوضح الجانب الكيفي، ثم نتقل بعدها إلى مناقشة مثال آخر يتناول الجانب الكمي.

وفي دراسات عنيت بالأساليب والمخرجات في قراءة المواد النصية الأكاديمية في أواسط السبعينيات، تمكن مارتون وسيلجوي (1976) من تشخيص طريقتين اثنتين في قراءة الطلاب لتلك النصوص، تختلف إحداهما عن الأخرى اختلافاً نوعياً. تركز إحدى هاتين الطريقتين على النص ذاته أو على الموضوع الذي يناقشه النص، بينما تركز الأخرى على مقاصد المؤلف وعلى الفكرة الرئيسية والاستنتاج الذي يرمي إليه المؤلف من النص (مارتون وسيلجوي، 1997: 43). ولقد وصف الباحثان الطريقة

الأولى بالسطحية والثانية بالعميقة، وقد سبق أن صادفنا هاتين التسميتين في الفصل 1 من الكتاب. ومنذ ذلك الحين فإن جهوداً حثيثة قد بذلت على صعيد البحث الكيفي في طرق التعلّم التي يتبعها الطلاب في التعاطي مع مهام معينة، أكدت جميعها على الاختلاف الجذري بين محاولة الطلاب إعادة مادة النص الذي قاموا بقراءته من جهة، ومحاولتهم فهم تلك المادة من جهة أخرى (الفصل 5). إن منهج التعلّم يكتسب هويته، ضمن هذا الاتجاه البحثي، عبر التفاعل الذي يحدث بين الطالب والمسألة أو المهمة الخاصة التي يواجهها. القضية إذ ليست قضية أسلوب ثابت لا يختلف إلا باختلاف الطالب، حقيقة وضعتها لوريالارد (1997) فجأة أمام أعين الجميع، في دراسة متميزة قدمت إغناءً كبيراً لبحوث التعلّم عند الطلاب في التعلّم العالي. ومن خلال المقابلات التي أجرتها مع 31 طالباً من طلاب المرحلة الجامعية في العلوم، وجدت الباحثة أن 19 من أولئك الطلاب يعمدون إلى اتباع طرق مختلفة باختلاف الظروف وباختلاف طبيعة المسألة، مقابل 12 طالباً يميلون إلى استخدام الطريقة ذاتها. وبعد أن تعرفنا إلى هاتين الدراستين اللتين عنيتا بالطرق التي يتبعها الطالب في التعاطي مع مسائل معينة، دعونا نتعرف في المثال الآتي على مثال للبحوث التي تعنى بتوجهات الطالب المسبقة في دراسة موضوع معين.

أوضحنا في صفحات الفقرة الثانية من الفصل الحالي التباين بين الطلاب في الخبرات المسبقة للتعلّم السابقة، معتمدين في ذلك على عدد من العبارات والآراء التي استخدمها الطلاب في وصف أساليبهم السابقة في دراسة مادة الرياضيات. وكما سبق أن ذكرنا في فقرة سابقة من هذا الفصل، فإن تلك العبارات والآراء قد تم اقتباسها من الإجابات الخطية التي دونها الطلاب على استمارة الأسئلة المفتوحة، التي وزعت عليهم في بداية عامهم الدراسي الأول في مادة الرياضيات بالجامعة. وتلك العبارات المقتبسة التي تصور الأساليب التي اتبعها الطلاب سابقاً في دراستهم لمادة الرياضيات - التي تمثل ما نود تسميتهم توجهاتهم السابقة في دراسة الرياضيات - تقدم أمثلة نموذجية لأنماط التعلّم الآتية:

أ. التعلم عبر الاستظهار والحفظ غيباً، بهدف تنمية القدرة على استحضار المعلومات والطرق.

ب. التعلم عبر التدرب المكثف على الأمثلة، بهدف تنمية القدرة على استحضار المعلومات والطرق.

ج. التعلم عبر التدرب المكثف على الأمثلة، بهدف اكتساب فهم متكامل يقوم على الربط بين القاعدة النظرية من جهة، والمفاهيم والأفكار الأساسية من جهة أخرى.

د. التعلم عبر حل المسائل المعقدة، بهدف استيعاب النظرية كاملة، واستيضاح العلاقة التي تربط تلك النظرية بالرصيد المعرفي القائم.

هـ. التعلم بهدف اكتساب فهم متكامل للنظرية، وتشخيص الحالات التي يصح فيها استخدام تلك النظرية .

(كراوفورد وآخرون، 1994: 337)

ويجسد النمطان الأول والثاني مثالين للتوجهات السابقة ذات الطبيعة السطحية في دراسة الرياضيات، بينما تمثل الأنماط الثلاثة الأخيرة توجهات سابقة ذات طبيعة عميقة. وتصنف الأنماط (أ-هـ) الأساليب المختلفة التي اعتاد الطلاب اتباعها في دراسة الرياضيات قبل التحاقهم بالجامعة. وقد أظهرت تلك الدراسة التي قامت بها كراوفورد ورفاقها أن الإجابات المدونة على 82% من الاستمارات التي بلغ عددها 294. تتوزع بين النمطين الأول والثاني. أي إن 82% من الطلاب قد أقرروا بأن توجهاتهم السابقة في دراسة الرياضيات كانت ذات طبيعة سطحية، بينما عبر 18% فقط عن توجهات سابقة ذات طبيعة عميقة في دراستهم لتلك المادة.

وهناك العديد من الملاحظات التي ينبغي الوقوف عندها في سياق الحديث عن الأنماط (أ-هـ). أولاً وقبل كل شيء يجب التأكيد على أن هذه الأنماط ترتبط بالمادة الدراسية، إنها تجسد أمثلة لتوجهات سطحية وأخرى عميقة في دراسة الرياضيات. ثم إن تلك الأنماط لا تقتصر بحالة تعلم وتدرّس بعينها، إنها تعبر عن حصيلة

استجابات الطلاب لطيف واسع من حالات التعلم والتدريس التي مروا بها في دراستهم السابقة لمادة الرياضيات. وكل من الأنماط المختلفة يكتسب هويته من هدف يسعى إليه الطالب، وإستراتيجية يعتمد عليها في سعيه إلى ذلك الهدف. أي إن الدراسة التي قامت بها كراوفورد ورفاقها قد عرفت التوجه الواحد على أنه تطابق في الأهداف والإستراتيجيات. ومن ناحية أخرى فإن الأنماط الخمسة المدرجة أعلاه مرتبة وفق علاقة احتواء من الأضيق إلى الأوسع، على الأقل فيما يخص الإستراتيجيات؛ بمعنى أن حل المسائل المعقدة بهدف توسيع الفهم (النمط ه) قد يتضمن على سبيل المثال فيما يتضمنه بعضاً من الحفظ (وإن كان على الأرجح لا يتضمن الاستظهار).

كذلك فإن دراسة كراوفورد تلك، قد أفادت بوجود علاقة وثيقة بين التصورات المسبقة حول طبيعة الرياضيات من جهة، والتوجهات المسبقة في دراسة تلك المادة من جهة أخرى. فالطلاب الذي تمثلت رؤيتهم للرياضيات على أنها علم يعنى بالأعداد وتطبيقاتها، قد تحدثوا جميعاً، وبدون استثناء يستحق الذكر، عن توجهات سابقة ذات طبيعة سطحية في دراسة الرياضيات. أما الطلاب الذي رأوا في الرياضيات علماً يهتم بحل المسائل المعقدة والمساعدة على الوصول إلى فهم أفضل للعالم، فقد عبروا جميعاً، ودون استثناء يذكر، عن توجهات سابقة ذات طبيعة عميقة في دراسة تلك المادة. وبالفعل فإننا نميل إلى القول بأن التصورات والتوجهات ترتبط ارتباطاً داخلياً بعضها مع بعض، أي إن هذه إنما تكتسب هويتها من خلال علاقتها بتلك، بل إن التصورات والتوجهات لا ينفصل بعضها عن بعض. إذا ما وجد أساتذة الجامعة عند بداية المقرر أن طلابهم ينظرون إلى المادة بمناظير معينة وأن لديهم توجهات معينة في دراستها، تتفق بطبيعة الحال مع تصوراتهم عن مضمون المادة، فإن مهمتهم التي تتطلب على محاولة التأثير في الطريقة التي يتبعها الطالب في دراسة المادة، ينبغي أن تتضمن فيما تتضمنه مساعدة الطلاب على تطوير فهمهم وتصوراتهم لطبيعة مادة المقرر.

وتعدُّ تلك الدراسة إحدى من الأمثلة القليلة لبحوث التعلم التي نهجت نهجاً كيفياً في دراسة توجهات التعلم المسبقة عند الطلاب. فقد كانت معظم البحوث التي تناولت

مسألة التوجهات تعتمد على الطرق الكمية التي تقوم على التقاط صورة للواقع، ثم العمل على تحليلها تحليلاً كميًا. ولقد تم تطوير اثنتين من تلك الطرق الكمية بصورة مستقلة على يد كل من جون بيغس في أستراليا ونويل إنتويستل في المملكة المتحدة. وطور بيغس استمارة الأسئلة التي اشتهرت باسم «استبيان عملية الدرس» جامعاً فيها بين ثلاثة من المقاييس الكمية يتضمن كل منها اثنتين من المقاييس الفرعية. وتعرف مقاييس بيغس الثلاثة اليوم بالأسماء: منهج سطحي، منهج عميق، ومنهج التحصيل، (أما التسميات التي أطلقها بيغس في بادئ الأمر على مقاييسه فكانت: الاستحضار، الاستيعاب، التنظيم؛ بيغس، 1978). ويتكون كل من تلك المقاييس من مقياس فرعي يعبر عن الهدف أو الدافع، وآخر يعبر عن الإستراتيجية. وقد نظر بيغس إلى تلك الطرق والمناهج في بادئ الأمر على أنها مقاييس تحدد معالم أساليب التعلم المختلفة عند الطلاب، وتختلف بذلك من طالب لآخر، لكنها تتسم بدرجة كبيرة من الثبات بالنسبة لكل طالب (1987 أ). غير أن بيغس، وبعد عدة أعوام من البحث، ما لبث أن تخلّى عن وجهة النظر العقلانية تلك، وأخذ يقر بأن التوجهات والطرق تتأثر إلى حد بعيد بالحالة والمحيط (1993 ب) مقترباً في كثير من الجوانب من وجهة النظر التي يتبناها هذا الكتاب.

أما الاستمارة الأصلية التي طورها إنتويستل والتي عرفت باسم جرد طرق الدرس، فقد حملت أربعة مقاييس أساسية، يتضمن كل منها العديد من المقاييس الفرعية. وقد أعطى إنتويستل مقاييسه الأربعة التسميات الآتية: التوجه نحو المعنى (ويتضمن المقاييس الفرعية الآتية: منهج عميق، اهتمام بالأفكار ذات الصلة، استخدام البرهان والإثبات، دوافع داخلية)؛ التوجه نحو الاستحضار (ويتضمن المقاييس الفرعية الآتية: منهج سطحي، تقيد شديد بحدود البرنامج، خوف من الفشل، دوافع خارجية)؛ التوجه نحو التحصيل (ويتضمن المقاييس الفرعية الآتية: منهج إستراتيجي، طرائق عشوائية في الدراسة، نظرة سلبية، دوافع قائمة على الرغبة في تحقيق النجاح)؛ وأخيراً التوجه نحو تطوير أسلوب التعلم (ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: تعلم بقصد تطوير فهم شامل، تنقل حر من فكرة إلى أخرى، تعلم بالممارسة والتطبيق، لامبالاة

قائمة على قاعدة الثقة بالنفس). وتبدي المقاييس الثلاثة الأولى تشابهاً لافتاً مع مقاييس بيغس الثلاثة بما في ذلك المقاييس الفرعية الخاصة بالهدف والإستراتيجية. وفي الواقع فقد علق إنتويستل (1988) على ذلك التشابه بقوله «إن هذا التشابه بين هاتين المجموعتين من المقاييس والعوامل لأمر مدهش حقاً، لاسيما إذا ما استعرضنا حقيقة أن بيغس قد استخدم استبياناً مختلفاً لتوصيف سلوك الطلاب، ضمن إطار نظام تدريسي مختلف» (إنتويستل، 1988: 29).

وقد تم التحقق من صحة البنية العامة القائمة على مقاييس المعنى والاستحضار والتحصيل، بما تتضمنه من أهداف وإستراتيجيات، من خلال العديد من الدراسات اللاحقة التي استخدمت استبيان بيغس وإنتويستل. وسوف نعود إلى استخدام هذا النوع من الاستبيانات في فصول لاحقة. أما الآن فنود أن نشير إلى أن طرق البحث الكيفية والكمية في مسألة توجهات الطلاب المسبقة في الدراسة قد قادت جميعها إلى نتائج متشابهة فيما يخص التباين النوعي بين تلك التوجهات.

مبادئ في التطبيق العملي للتعلم والتدريس مستخلصة من التباين في الخبرات السابقة:

بعد أن استعرضنا بعضاً من أدبيات التعلم عند الطلاب، التي بحثت في خبرات التعلم السابقة وعلاقتها بالطرق التي يتبعها الطلاب في دراستهم لموضوع معين، نود هنا أن نستخلص من تلك الأدبيات بعضاً من المبادئ الأساسية للإفادة منها في التطبيق العملي للتعلم والتدريس. وقبل أن نبدأ محاولتنا هذه، نحاول التذكير بأن الطلاب يفتقدون إلى محيط التعلم والتدريس ولديهم خبرات سابقة فيما يخص الدراسة، وعندما يدخلون ذلك المحيط، فإن الحالة التي تنشأ من تفاعلهم معه تستحضر في وعيهم جوانب معينة من تلك الخبرات السابقة. وتلك الجوانب التي تستفيق فجأة في وعي الطالب - من فهم سابق للمفاهيم الأساسية للمادة التي يهتم الطالب بدراستها، وفهم سابق لطبيعة المادة، وتصورات سابقة لمعنى تعلم تلك المادة، وطرائق سبق أن اتبعها في دراسة تلك المادة - تتعلق بمحيط التعلم والتدريس

من جهة، وبالحالة التي يجد الطالب نفسه فيها ضمن ذلك المحيط من جهة أخرى. إن مجرد كون الطالب قد اجتاز يوماً امتحاناً، تضمن كتابة نص في موضوع معين أو مادة معينة لا يعني أن هذا الطالب، إذا ما طلب منه كتابة نص مشابه، فإن حالته الجديدة سوف توظف في وعيه بالضرورة خبرته السابقة تلك في كتابة ذلك النص في ذلك الامتحان. لكن ما نعرفه حق المعرفة أن الخبرات السابقة التي تستيقظ في وعي الطالب، تؤدي دوراً بالغ الأهمية في تحديد المستوى النوعي لعملية التعلم في الحالة الجديدة.

إذاً، ما الذي نستقرئه من ذلك بخصوص الطريق الذي يمكن أن نسلكها في ممارستنا العملية لمهام التدريس، وفي سعينا إلى مساعدة الطلاب على التعلم؟ المبادئ التي نستقرئها هي:

1. إن الطلاب يدخلون محيط التعلم والتدريس حاملين معهم خبرات سابقة في التعلم والتدريس، تبدي تبايناً نوعياً وجذرياً فيما بينها.
2. إن تلك الخبرات السابقة في التعلم والتدريس، ترتبط بحكم المنشأ بحالات سابقة معينة كانت البيئة التي تشكلت فيها تلك الخبرات.
3. إن حالة التعلم والتدريس الجديدة التي يجد الطلاب أنفسهم فيها، توظف في وعيهم جوانب معينة من تلك الخبرات السابقة، وهذه الجوانب تتحدد عبر أوجه التطابق بين الحالة الجديدة وسابقتها، التي تشكلت فيها الخبرات السابقة.
4. إن تلك الجوانب التي تستيقظ في وعي الطلاب لها أثر بالغ الأهمية في تحديد ما يتعلمه الطلاب، وكذلك أيضاً في تحديد طرق التعلم التي يتبعها الطلاب في حالتهم الجديدة.

وتبدي هذه المبادئ انسجماً كبيراً مع وجهة نظرنا في التعلم عند الطلاب، والتي تمثل القاعدة التي يقوم عليها هذا الكتاب. لكنها تتفق أيضاً مع خبرات الكثيرين من

أساتذة الجامعات العاملين في التعليم العالي، وإن كانت لا تجسد بالضرورة رؤية الكثيرين منهم لمسألة التعلم والتدريس. كما إنها تساعد أيضاً على تفسير ظاهرة غريبة، مفادها أن كثيراً من الطلاب الذين سبق لهم أن أظهروا كفاءات معينة وفهماً معيناً خلال مراحل سابقة في دراستهم، لا يبدو عليهم لدى دخولهم حالات تعلم وتدريس جديدة أنهم قد جلبوا معهم شيئاً من تلك الكفاءات أو ذلك الفهم. كذلك فإن تلك المبادئ تقسر أيضاً كيف أن بعض الطلاب ينجحون في البناء على قاعدة خبراتهم السابقة، بينما يبدو بعضهم الآخر غير مدرك لشيء من تلك الخبرات. كما إنها تقدم أيضاً مؤشرات، أو قاعدة ينطلق منها أساتذة الجامعة في استكشاف ما يمكن فعله من أجل تحسين مستوى أدائهم التدريسي، وتحسين جودة التعلم عند طلابهم.

أما الآن فدعونا نستعرض بعضاً من الأمثلة الإيضاحية لأعمال البحث والتطبيق في التعلم والتدريس على صعيد الصف، ملتصين في ذلك درجة الانسجام بين تلك الأمثلة من جهة، ومبادئنا الأربعة ووجهة نظرنا في التعلم عند الطلاب من جهة أخرى.

أمثلة عن بحوث الفصل الدراسي المتعلقة بمبادئ التعلم والتدريس:

بالنظر إلى انعكاسات نتائج البحوث التي تقدم عرضها في صفحات هذا الفصل على صعيد البحث والتطبيق العملي ضمن إطار الصف، يمكن القول إن القضية الرئيسية تكمن في كيفية الدفع بخبرات الطلاب السابقة في تعلم المادة التي يلتحقون لدراستها إلى مقدمة وعيهم، وكيفية مساعدتهم على استيضاح العلاقة بين تلك الخبرات من جهة، والمادة التي يتهيؤون لدراستها، وحالة التعلم الجديدة التي يعيشونها من جهة أخرى. وكما أوضحنا سابقاً فإن هذه الخبرات تتضمن فهمهم السابق لمفاهيم المادة التي يلتحقون لدراستها وأفكارها، وتصوراتهم السابقة لماهية تعلم مواد دراسية من هذا النوع، وطرقهم السابقة في تعلم تلك المواد، وكذلك أيضاً فهمهم السابق وتصوراتهم السابقة لطبيعة المادة التي يستعدون لخوض غمارها.

وفي الأمثلة الثلاثة الأولى التي تعنى باختبار مبادئ التعلم والتدريس الأربعة التي أوردناها في فقرتنا السابقة على أرض الواقع في الفصل الدراسي، حدد أساتذة الجامعة الأهداف التي يرجونها من نشاطات المرحلة الأولى من برنامجهم كآتي:

● زيادة فعالية التعلم عبر توجيه وعي الطلاب في اتجاه المضامين المعرفية التي تجسد الأهداف الحقيقية للمقرر، ومساعدتهم على تلمس ما ينبغي عليهم تعلمه، بغية الوصول إلى تلك الأهداف. عبر مشاركتهم في نشاطات أعدت خصيصاً لتعريف حدود فهمهم لمضمون المادة ولماهية التعلم ذاته، يمكن توعية الطلاب إلى ضرورة استخدام طرائق ومناهج في التعلم، تقودهم إلى تطوير فهم أكثر شمولاً لمضمون المادة!

● تحفيز الطلاب على وعي التباين القائم بينهم وبين زملائهم في طريقة تعاملهم مع مفاهيم المادة وأفكارها، وكذلك في رؤيتهم لماهية عملية التعلم. إن التأمل في هذا التباين من شأنه أن يساعد كثيراً على تطوير رؤية أكثر شمولاً وعمقاً؛

● إعطاء المدرسين الفرصة لإلقاء نظرة فاحصة إلى تصورات طلابهم لطبيعة المادة ولماهية عملية التعلم، بغية تطوير طرق تدريسية جديدة تكون أكثر كفاءة في مساعدة الطلاب على تطوير فهم أعمق وأشمل.

نستعرض فيما يلي جوانب معينة لمسألة التعلم عند الطلاب، في أمثلة ثلاثة تتناول التعلم في برمجة الكمبيوتر؛ وفي الفيزياء؛ والعلوم السياسية.

التعلم عند الطلاب في مجال برمجة الكمبيوتر:

يعنى هذا المثال بتجربة أجريت على طلاب السنة الثانية في دراستهم لمقرر «برمجة الكمبيوتر باستخدام لغة البرمجة كوبول» (كوب وآخرون، 1996)، بعد أن كانوا قد أتموا دراسة مقررين في البرمجة باستخدام لغة البرمجة ++C، ومقررين في تطوير نظم المعلومات.

وفي دراسة سابقة، بحثت بوث (1992) في تصورات الطلاب لما تعنيه برمجة الكمبيوتر. وقد وقفت الباحثة على ثلاثة اتجاهات مختلفة تتلخص ضمن بنية مرتبة، وفق تسلسل قائم على الاحتواء المنطقي. وتقوم هذه الاتجاهات الثلاثة على رؤية برمجة الكمبيوتر بصفاتها فعالية موجهة نحو الكمبيوتر، نحو المسألة المراد حلها، أو نحو المنتج المراد تطويره. ومن الواضح أن التوجه الأخير، نحو المنتج، يحتوي منطقياً التوجه الذي يسبقه، إذ إنه يتضمن بطبيعة الحال الاهتمام بالمسألة المراد حلها، وكذلك فإن كلا التوجهين يحتويان التوجه الأول، إذ لا غنى لأي منهما عن إتقان التعامل مع الكمبيوتر.

وفي مقررات البرمجة الأخرى، التي أتم الطلاب دراستها في فصول سابقة، كان التركيز على البرمجة بصفاتها موجهة نحو الكمبيوتر. ومن هنا فقد أتى الطلاب إلى هذا المقرر حاملين معهم تصورات عن البرمجة، قائمة على أنها فعالية موجهة نحو الكمبيوتر. وقد كان مرجوياً من هذا المقرر أن يغير تلك التصورات، إلى تصورات قائمة على رؤية البرمجة كفعالية موجهة نحو المسألة.

وقد تم إعداد المقرر بحيث يركز على حل المسألة أكثر من تركيزه على حفظ قواعد الكتابة الخاصة بلغة البرمجة ذاتها. لذلك فقد كان الطلاب مضطرين إلى اتباع منهج تعلم عميق إذا ما أرادوا التقدم إلى الأمام، الأمر الذي أعطى بدوره أهمية خاصة لتصوراتهم السابقة لمعنى التعلم. وكنا قد ذكرنا في فقرة سابقة من الكتاب أن مارتون ورفاقه (1993) قد أعطوا تصورات الطلاب لمعنى التعلم بنية مرتبة مؤلفة من ستة أنماط مختلفة: زيادة كمية في حجم المعارف؛ الحفظ؛ استقبال المعطيات والحقائق بقصد استحضارها عند الضرورة؛ اكتساب المعاني؛ عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع؛ تطوير ذهني وفكري للشخصية. وبالنظر إلى ذلك التصنيف يمكن القول إن الطلاب الذي يحملون تصورات تنضوي تحت لواء أحد الأنماط الثلاثة الأخيرة، هم وحدهم القادرون على اتباع منهج تعلم عميق يمكنهم من المضي قدماً في المقرر.

كان للنشاط التدريسي الأول أهمية حيوية في إيصال أهداف المقرر ومقتضياته الواجب تعلمها إلى أذهان الطلاب. وكان النشاط مبنياً على قاعدة وجهة النظر الوصفية الظاهرانية في التعلم، وقد تم إعداده بحيث يساعد الطلاب في الوقوف على تصوراتهم السابقة للتعلم، وتوجهاتهم السابقة في التعلم. وتم توزيع على الطلاب لوحات ورقية كبيرة وطلب منهم أن ينقلوا إليها، كتابة أو رسماً، تصوراتهم لماهية برمجة الكمبيوتر وكذلك أيضاً تصوراتهم لمعنى عملية التعلم. وقد أتت إجابات الطلاب منسجمة تماماً مع التصنيفات التي أوردناها سابقاً، والتي تضمنت ثلاثة اتجاهات مختلفة فيما يخص تصورات الطلاب لطبيعة برمجة الكمبيوتر، وستة أنماط مختلفة فيما يخص تصوراتهم لماهية التعلم.

ولقد وصف أحد الطلاب برمجة الكمبيوتر بأنها «شاشة تعص بصفحات من التدريسات، تجتمع لتشكل برنامجاً طويلاً معقداً، يحتاج المرء إلى ساعات وساعات لتتبع ما يخبئه بين حناياه من أخطاء برمجية»؛ ورأى آخر أن برمجة الكمبيوتر تعني «الجلوس ساعات طويلة أمام الشاشة، والقدرة على استحضار الصيغة المناسبة لمختلف صنوف التدريسات والتوابع»، صور تعبر بكل وضوح عن رؤية هؤلاء الطلاب لبرمجة الكمبيوتر كفعالية موجهة نحو الكمبيوتر ذاته. وبالمقابل فقد وصف آخرون برمجة الكمبيوتر بأنها «لعبة حل الألغاز الصعبة»؛ أو «تشخيص المسألة ومن ثم صياغة الحل المناسب»، معبرين بذلك عن رؤيتهم لتلك الفعالية كفعالية موجهة نحو المسألة. كذلك فقد تضمنت إجابات بعض الطلاب عبارات وصفت برمجة الكمبيوتر بأنها «وسيلة لتحقيق غرض معين»، أو «إنتاج شيء يمكن لبعضهم أن يضعوه على كمبيوتراتهم، ويستخدموه بشكل مفيد»، تصورات تتم عن رؤية أولئك الطلاب للبرمجة كفعالية موجهة نحو المنتج.

أما فيما يخص تصورات الطلاب لماهية التعلم فقد تركزت الإجابات في النصف الأسفل من سلم التصورات الذي وضعه مارتون ورفاقه (1993). ومن أمثلة تلك الإجابات: «الاستذكار»؛ «حشو المعلومات»؛ «اجترار المعلومات»؛ «استماع، قراءة، متابعة... إلخ، ومن ثم نقل المعلومة إلى الذاكرة لاستخدامها لاحقاً». لكن الأمر لا

يخلو من إجابات حملت عبارات تشير بوضوح إلى الجزء الأعلى من سلم التصورات: «استيعاب موضوع ما أو تحسين فهمك لذلك الموضوع»؛ «الانفتاح على أفكار جديدة»؛ «تفسير المعلومة بشكل صحيح».

وعرضت لوحات الإجابات في أرجاء القاعة، واطّلع كل طالب على إجابات زملائه. بعد ذلك تم تشكيل مجموعات عمل مصغرة دعيت لمناقشة أوجه الاختلاف وتقويمها، والشبه بين تلك الإجابات. ثم قامت كل مجموعة بتقديم تقرير يتضمن مجمل ملاحظات عناصرها وأرائها، إلى الأستاذ المشرف الذي تولى بدوره إيجاز أهم ما احتوته تقارير المجموعات المختلفة في ملخص شامل. وقد بدت علامات المفاجأة واضحة على وجوه الطلاب وهم يتأملون ذلك التباين فيما يحملونه من تصورات. بعد ذلك عمد أستاذ المقرر إلى تنظيم جلسة حوار جماعية على مستوى الصف، ناقش فيها مع طلابه ظاهرة التباين تلك، مبيناً أبعادها وموضحاً غرضه من ذلك النشاط الذي اختار أن يفتح به رحلته الجديدة مع طلابه الجدد في مقرر برمجة الكمبيوتر.

ويبين هذا المثال كيف نجح أستاذ المقرر في تهيئة حالة تعلم وتدريس خاصة، تساعده في توجيه اهتمام طلابه نحو الأهداف الحقيقية للمقرر، وقد اعتمد في ذلك على نشاط تدريبي أعده بعناية بحيث يفتح أعين الطلاب على التباين الكبير فيما بينهم فيما يخص تصوراتهم لطبيعة برمجة الكمبيوتر، وهم يقفون سوية على أعتاب ذلك المقرر. وتلك التصورات إنما جاءت نتيجة لخبراتهم السابقة في برمجة الكمبيوتر، أو إنها قد بعثت مجدداً إلى وعيهم بفعل تجاربهم السابقة في البرمجة. لذلك فإن ذلك التباين في التصورات يرتبط ارتباطاً وثيقاً مع خبراتهم السابقة في مجال برمجة الكمبيوتر. وبينما أخذت التجربة المبينة في هذا المثال شكل ورشة عمل اقتصر امتدادها على حصة أو حصتين، فإن الدراسة التي سنستعرضها في المثال الآتي قد توزعت أحداثها على امتداد المقرر بأكمله.

التعلم عند الطلاب في مادة الفيزياء:

تم إعداد الدراسة التي تمثل موضوع هذا المثال لتؤدي غرضين اثنين. يتجسد الغرض الأول في المساعدة على توجيه وعي الطلاب إلى أهداف المقرر من جهة، والوقوف على

حجم التباين بين تلك الأهداف وتوقعات الطلاب أنفسهم من جهة أخرى. أما الغرض الثاني فيمكن في مساعدة الطلاب على إدراك حجم التباين فيما بينهم، فيما يخص فهمهم وتصوراتهم لمبدأ فيزيائي يمثل واحداً من المبادئ الأساسية، وركناً هاماً من أركان المقرر المطلوب من الطالب أن يتعلمه ويفهمه.

وكان الموضوع الذي وقع عليه الاختيار كمادة لهذه الدراسة موضوع الحركة والميكانيكا النيوتنية، الذي يدرس لعموم طلاب الفيزياء في عامهم الدراسي الأول. ولقد درس معظم الطلاب، إن لم نقل جميعهم، الحركة النيوتنية خلال مرحلة الدراسة الثانوية، وكانوا على ثقة بأنهم يتمتعون بفهم جيد للحركة. وبالفعل فقد كان معظم هؤلاء الطلاب قادرين على تطبيق ميكانيكا نيوتن في حل مسائل الحركة التي عودتنا عليها الكتب الجامعية، غير أن فهم أولئك الطلاب للمبادئ الأساسية التي يقوم عليها ميكانيكا نيوتن كان متواضعاً، وهنا تكمن المشكلة الحقيقية (بروسر وميلار، 1989).

وفي المحاضرة الثانية ضمن سلسلة ضمت 27 محاضرة حول موضوع الميكانيكا النيوتني، دعي الطلاب إلى العمل وضمن مجموعات مصغرة (بلاي، 1971)، ثم تلا ذلك جلسة حوار جماعية، تركزت على مناقشة فهم الطلاب للمبادئ الأساسية للميكانيكا النيوتني. وضمن مجموعات العمل المصغرة، طلب من الطلاب أن يرسم كل منهم بشكل إفرادي مخططاً يمثل فيه مجمل القوى المؤثرة في سيارة تسير صعوداً بسرعة ثابتة على سفح هضبة، ومن ثم يقارن مخططه مع مخطط زميله الذي يليه ليتفق الاثنان على توحيد المخططين، وهكذا. وأعطى الطلاب لإتمام هذه المهمة 5 دقائق، وقد كانوا على قناعة بأن هذه المدة تمثل زمناً كافياً لإنجاز تلك المهمة.

وعند انقضاء الدقائق الخمس طلب أستاذ المقرر من الطلاب الجالسين في أواخر الصف الخلفي، والصف الأوسط، والصف الأمامي في القاعة، أن يقوم واحد منهم بتقديم وصف سريع لمخططه. وتم رسم تلك المخططات على السبورة دون أي تعليق من جانب أستاذ المادة. وثم طلب من الطلاب تفحص تلك المخططات وتمييز نقاط الخلاف الرئيسية فيما بينها. وسرعان ما اتضح للطلاب أن مخططاتهم تختلف

جذبياً بعضها عن بعض، وأن هناك تبايناً جذرياً فيما بينهم في رؤيتهم لطبيعة القوى المؤثرة في السيارة، وكذلك أيضاً في رؤيتهم للحجم النسبي لتلك القوى. ولقد شارك الطلاب بعد ذلك في العديد من النشاطات المشابهة والتي توالى لاحقاً لترافق معظم مواضيع المقرر الدراسي.

- وقد كشف التقويم القائم على مقابلات أجريت مع 24 طالباً عند بدء المقرر، ثم أعيدت مجدداً مع نهايته، عن وجود تباين جذري بين الطلاب مع نهاية المقرر فيما يخص الجوانب التي تركز اهتمامهم عليها أثناء حصص التدريس، والنشاطات التي رافقتها على امتداد المقرر (بروسر وميلار، 1989). وبالنسبة للكثير من الطلاب فإن تلك النشاطات التي شاركوا فيها ضمن مجموعات مصغرة، وكذلك جلسات الحوار التي كانت تعقبها، لم تكن على الإطلاق محور اهتمامهم الرئيس، وإن كانوا قد وجدوا فيها المتعة والتغيير الذي يحمل معه في كل مرة جزءاً من الحيوية والنشاط. وكان التغيير الذي طرأ على أولئك الطلاب بين بداية المقرر ونهايته، فيما يخص فهمهم للمبادئ الأساسية التي تقوم عليها مواضيع المقرر، طفيفاً جداً، بل إن بعضهم قد سجل تراجعاً ملحوظاً في مستوى فهمه لتلك المبادئ. وبالمقابل فإن الطلاب الذي أعاروا تلك النشاطات اهتماماً واضحاً قد سجلوا تقدماً كبيراً في مستوى فهمهم للمبادئ الأساسية عبر رحلتهم مع المقرر. وسوف نعود إلى مناقشة طبيعة ذلك التقدم بمزيد من التفصيل في الفصل 4.

والخلاصة أن مهمة التدريس التي رافقت المقرر الدراسي في هذا المثال قد هدفت أولاً إلى توجيه أنظار الطلاب نحو الثغرات التي يعاني منها فهمهم للمبادئ الأساسية التي تقوم عليها مادة المقرر، وتفتيح أعينهم على أهمية الفهم الدقيق والعميق في دراسة الفيزياء في الجامعة؛ وثانياً إلى مساعدتهم على رؤية ذلك التباين الكبير، فيما يحملونه في أذهانهم من فهم للمبادئ الأساسية التي تقوم عليها الفيزياء.

وجرى التركيز في المثالين السابقين على التباين بين الطلاب في فهمهم السابق للمفاهيم والمبادئ الأساسية التي تقوم عليها مادة المقرر الذي يهمون بدراسته من جهة، وفي فهمهم لطبيعة تلك المادة من جهة أخرى. وسنتعرف في مثالنا الآتي على

تجربة تسلط الضوء على التباين بين الطلاب في فهمهم لطبيعة النشاطات التي يملئها عليهم المقرر.

التعلم عند الطلاب في مجال علم السياسة:

يستمد هذا المثال مادته من فعالية أعدها مايكل جاكسون، وقام بتطبيقها على طلاب السنة الأولى في فرع علوم السياسة (جاكسون وبروسر، 1985، 1989). وتهدف هذه الفعالية إلى مساعدة الطلاب على تطوير وعيهم لطبيعة نصوص علم السياسة وبنيتها. وتساعد هذه الفعالية الطلاب على اختبار تصوراتهم السابقة لمسألة كتابة نص في علم السياسة، وتفتح المجال أمامهم لتغيير تلك التصورات. وكانت فاتحة نشاطات تلك الفعالية أن دعي الطلاب (في قاعة المحاضرات) إلى قراءة خلاصتين مأخوذتين من نصين مختلفين، كتبهما بعض الطلاب الآخرين، يعبران عن رؤيتين متباينتين لموضوع القوة والسلطة في قصة «سيد الذباب» للكاتب غولدينغ. يقدم الشكل 3 - 1 مقتطفات من هاتين الخلاصتين.

وكذلك فقد وزعت على الطلاب قائمة الخيارات المبينة في الشكل 3 - 2 ليقدم كل واحد من خلال إجابته على الأسئلة المتضمنة تقييمه الشخصي لكلا النصين. وأعطى الطلاب بعض الوقت لاختيار إجاباتهم، ثم أجريت عملية تصويت برفع الأيدي لتحديد نسب اتجاهات التقييم المختلفة. وسرعان ما تبين لكل من الطلاب أن بعضاً من زملائهم قد قرؤوا مضامين النصين من زاوية مختلفة كل الاختلاف.

وتقدم هذه التجربة مثلاً إضافياً للفعاليات التدريسية التي من شأنها أن تساعد الطلاب على توجيه اهتمامهم نحو المبادئ التي تقوم عليها مادة المقرر وضرورة التعلم التي يفرضها المقرر، وأن تساعدهم أيضاً على استيضاح الحقيقة التي تفيد بأن هناك على الدوام وجهات نظر مختلفة تقود إلى نصوص متباينة شكلاً ومضموناً حول الموضوع الواحد، فضلاً عن أنها تعطي أستاذ المقرر الوسيلة الناجعة لاستكشاف تصورات طلابه لطبيعة بعض المواضيع التي تشغل موقعاً مركزياً بين مكونات المقرر، وبنيتها، كما هي حال مسألة كتابة نص في علم السياسة.

خلاصة النص أ:

السلطة ظاهرة معقدة تتضمن عنصر الاحترام لكنها تتضمن أيضاً عنصر القوة. ويحتل الصراع على السلطة بؤرة المركز في قصة ويليام غولدينغ، التي تحمل عنوان «سيد الذباب». والشخصيتان المحوريتان في القصة هما رالف وجاك. يسارع جاك إلى ادعاء أحقيته في القيادة ومن ثم في تولي السلطة. وذلك عبر إعلانه عن كفاءته الغنائمية الفريدة، التي تتجلى في قدرته على أداء العلاقة سي بصوت بالغ الارتفاع والحدة (ص 23). غير أن الفوز في انتخاب القيادة يكون من نصيب رالف، بنيتة الجسمية ومظهره الجذاب وهدوؤه الوقور تعطي رالف هيئة الكبير الراشد بين زملائه الصغار. ونزوعه إلى النفخ في محارته بين الفينة والأخرى. كلما أراد استحواذ الانتباه، يجعله يبدو في أعين الأولاد الآخرين شبيهاً بذلك الرجل الذي ما زالت صورته ومكبر الصوت في يده منحوتة في ذاكرتهم منذ تلك الدقائق العصبية التي سبقت الحادث (ص 24).

ويعطي رالف جاك فرصة المشاركة في السلطة رغم خسارة الأخير في الانتخابات. وذلك عبر السماح له بقيادة الجوقة. وفي الحقيقة أن الانتخابات لم تحسم مسألة الصراع على السلطة. وإنما حددت الإطار الذي ستدور ضمنه مجريات ذلك الصراع.

وكان هدف رالف الإنفاذ. وقد حاول أن يحكم وفق مقتضيات ذلك الهدف. كان بيغي يقدم له النصح والمشورة من موقع عالم السياسة الذي يعمل تحت إمرة سياسي لا خبرة لديه في أصول السياسة. (هل تمثل حالة بيغي تلك القدر المحتوم الذي ينتظر طلاب علم السياسة بعد التخرج؟) رالف قائد ضعيف. كلما اصطدمت خطته ببعض التحديات؛ كلما واجهت قيادته وسلطته تحديات جديدة. فزع إلى محارته بنفخ فيها همومه وضعفه.

ويعرف جاك السبيل إلى التلاعب بالأولاد. عناصر الجوقة. عبر استغلال نوازع اللعب في أنفسهم (ص 140). وحين تدق الساعة يدفع بهم إلى ارتكاب جريمة تجسد في قتل سايون (ص 168). عندها يصبح الجميع في قبضة جاك، ما عدا بيغي ورالف. كان جاك مستعداً على الدوام لفرض أوامره وأحكامه بالقوة. أما رالف فلم يكن لديه الاستعداد لمثل ذلك.

- وعندما كان الأولاد لا يزالون تحت تأثير ذكريات عهود ما قبل الحادث. كان من الطبيعي أن يختاروا جميعاً الالتفاف حول رالف. فسلوكه والنظام الذي سعى إلى إحلاله كانا ببساطة أكثر قرباً إلى حياتهم الماضية وأكثر انسجاماً معها. ولأن تطلعاته كانت منطقية ومسؤولة فقد كان طبيعياً أن يقفوا صفاً واحداً خلف قيادته.

لكن جاك نجح في استغلال الضعف المزروع في الطبيعة البشرية، وذلك باستجراجه عناصر الجوقة إلى لعبة الصيد ومن ثم إلى الجريمة. لقد عرف جاك كيف يستثمر عناصر الإثارة التي تملكها الأولاد وهم يكسرون حواجز المنوع ويفعلون أشياء كانت محرمة عليهم في حياتهم الماضية، وفي الوقت ذاته فقد عرف أيضاً كيف يستغل خوفهم من ذلك الوحش المبهم، وذلك لأنه فهم طبيعة ذلك الخوف، وهو إنما كان يفهم طبيعة خوفهم ذلك، لأنه ببساطة كان يشاطرهم إياه. شخصية جاك القوية كان لها الفضل في الإبقاء على حالة التوتر تلك طوال المدة.

خلاصته النص ب:

يتجسد موضوع هذا النص في علاقة التأثير المتبادل التي تربط بين كل من بيغي وراف. الشخصيتين الجوريتين في رواية «سيد الذباب» للكاتب غولدينغ. والحديث عن تأثير متبادل بين شخصيتين يعني أن يكون لكل من هاتين الشخصيتين تأثيرها على الأخرى. والتأثير يعني أن تنجح الشخصية (أ) في جر الشخصية (ب) إلى القيام بفعل (س)؛ أو إلى تبني موقف (س)؛ لم تكن الشخصية (ب) لتقوم به أو لتتناه. لولا تدخل الشخصية (أ). وقبل مناقشة هذا الموضوع أود أولاً أن أقدم تحليلاً بسيطاً لعناصر القوة لدى كل من رالف وبيغي. ويمكن أن نصنف عناصر القوة تلك ضمن شرائح ثلاث هي: المهارات، والإرادة، والموارد. وحيث إن كلاً من رالف وبيغي لا يملك ما يكفي من المهارات والإرادة والموارد، فإننا نجد الشخصيتين تتفان معاً على تضافر الجهود. وبغية تسليط الضوء على طبيعة العلاقة بين رالف وبيغي فإن من المفيد الإشارة في مواقع معينة من القصة إلى المهارات والإرادة والموارد لدى بعض الشخصيات الأخرى. ويمكن تمثيل نتائج تحليل المهارات والإرادة والموارد لدى كل من رالف وبيغي باستخدام جدول صغير يبين الدرجات التي يستحقها كل منهما في كل من تلك العناصر.

جدول: تحليل عناصر القوة:

العناصر	بيغي	راف
المهارات	-	0
الإرادة	0	+
الموارد	+	++

+ درجة عالية، عنصر متوافر.

0 درجة متوسطة، عنصر متوافر بشكل معتدل.

- درجة متدنية، عنصر غائب.

ونظراً لافتقاره إلى المهارات اللازمة لممارسة دور فاعل مؤثر. نجد أن بيغي يقدم منذ البداية أضحية كبيرة. وذلك بتخليه طوعاً ودون أي ضرورة. عن اسمه الحركي المرهوب. ذلك الاسم الذي كان يشيع الخيفة والرهبنة في القلوب. وتخليه عن ذلك الاسم إنما ينم عن قلة حيلته وضعف شكيمته. وهما صفتان تظهرا على عليه في كثير من المواقف الأخرى. كما هي حاله في تشبئه بالمجاعة كما لو كانت بحد ذاتها واحداً من مصادر القوة والسلطة. لكنه على العموم ينجح في بناء علاقة متينة نسبياً مع رالف. وإن كانت تلك العلاقة قد نشأت وتطورت بفضل الصدفة المحضة لا بفضل جهوده ومهاراته.

- وللمقارنة فإن المهارات التي يتمتع بها رالف أعطته القدرة على التأثير في تصرفات الأولاد ومواقفهم كما يحلو له. بالرغم من أنه لم يكثر يوماً بتلك المهارات ولم يعمل قط على تطويرها. وهنا يبدو رالف على النقيض تماماً من جاك. الذي يدرك تماماً أي المهارات والموارد يمكن توظيفها من أجل التأثير في الأولاد. وهو لا يدخر جهداً في تنمية تلك المهارات. إذ تراه على سبيل المثال يتعلم الصيد متجاوزاً في ذلك خوفه. كذلك نجد أن بيغي ورالف يختلفان أحدهما عن الآخر في درجة...

الشكل 3-1 خلاصتان مختلفتان لنص واحد حول واحد من مواضيع

علم السياسة

المصدر: جاكسون وبروسر. 1985. 1989.

قائمة خيارات		اختر الإجابة الصحيحة لكل من العبارات الآتية:
النص ب	النص أ	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. يمثل هذا النوع من النصوص: (أ) نصاً وصفيّاً (ب) نصاً تخليليّاً
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. يندرج موضوع النص في مجال: (أ) الأدب (ب) السياسة (ج) علم النفس
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. يدور النص حول: (أ) سيد الذباب (ب) السلطة (ج) بيغي، رالف، وجاك
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. الرسالة التي يقدمها النص (أ) واضحة (ب) غير واضحة (الفكرة الأساسية التي يطرحها):
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. بنية النص: (أ) واضحة (ب) غير واضحة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. يستمد كاتب النص في الشواهد (أ) مصادر أولية (النص الأصلي للقصة) على أحكامه وآرائه من: (ب) مصادر ثانوية (مقالات كتبت حول القصة)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. أسلوب الانتقال من فكرة إلى (أ) واضح (ب) غير واضح الفكرة التي تليها:
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. يجيب النص على السؤال الآتي: (أ) ما هي السلطة في قصة سيد الذباب؟ (ب) صف شخصية كل من بيغي وراف.

الشكل 3-2 قائمة خيارات لتحليل الخلاصتين السابقتين

المصدر: جاكسون وبروسر، 1985، 1989.

وبعد أن استعرضنا ثلاثة أمثلة، سلطت جميعها الضوء على التدريس في الصف الدراسي، تنتقل الآن إلى بعض الأمثلة التي تهتم بتوجيه النظر إلى جوانب البحث في التعلم والتدريس على صعيد الصف. لكن دعونا نسوق أولاً بعض الملاحظات المتعلقة بألية إجراء النشاطات البحثية في الصف، وذلك من منظور التعلم عند الطلاب. وينبغي على مدرسي الجامعة، الذين يرغبون في إدخال بعض جوانب البحث إلى

برنامجهم، بغية استكشاف خبرات طلابهم السابقة في تعلم مادة المقرر، أن يتبينوا قبل كل شيء أن هناك سؤاليين أساسيين لابد أن يطرحا، وجملة من الأسئلة الفرعية تحتاج بدورها إلى إجابات قبل الشروع في أي نشاط بحثي:

● ما الذي أريد فعلاً أن أستكشفه؟

● كيف أستكشفه؟

- أي نوع من المعطيات أحتاج؟

- كيف أجمع تلك المعطيات؟

- كيف أحل تلك المعطيات؟

- كيف أفسر نتائج التحليل؟ وماذا أستخلص منها؟

والسؤال الأهم - والأكثر عرضة للإغفال والتجاهل - بين تلك الأسئلة هو أولها، حيث إن الإجابة على ذلك السؤال هي ما يحدد وجهة إجابة السؤال الثاني بكل ما يتبعها من إجابات للأسئلة الفرعية المتممة له. لنفترض على سبيل المثال أن أستاذاً باحثاً أراد استكشاف طرق التعلم التي اتبعها طلابه في دراستهم السابقة لمادته. لاشك في أن واحداً من السبل المناسبة التي يمكن أن يسلكها في بحثه يتمثل في استخدام استمارة «استبيان عملية الدرس» التي ابتدعها بيغس (بيغس، 1987 ب). لكن ذلك الاستبيان، إذا ما استخدم في صيغته الأصلية، يهتم بتحليل توجهات الطلاب السابقة في الدراسة بشكل عام، أكثر بكثير من التفاته إلى طرقهم السابقة في دراسة هذه المادة بعينها. وفي هذه الحالة يمكن القول إن العوامل المتعلقة باستمارة الاستبيان، بدءاً من توافر تلك الاستمارة وكونها قد أثبتت جدارتها مراراً وتكراراً في كثير من الدراسات والبحوث السابقة، وصولاً إلى طبيعة تلك الاستمارة وبنيتها، كان لها دور أكبر وأهم في توجيه دفة البحث من دور إجابة السؤال الأول وما تقتضيه من التفكير في ماهية الجوانب التي يرغب الباحث حقاً في استكشافها.

دعونا نمضي قدماً في مثالنا الافتراضي هذا، ولنفترض أن الباحث قد استخدم نسخة معدلة من «استبيان عملية الدرس» تم تطويرها خصيصاً بما يخدم أغراض

البحث. عندها سيجد الباحث نفسه أمام السؤال عن الطريقة المثلى لتحليل المعطيات التي جمعها عبر الاستبيان: كيف يحلل تلك المعطيات ويصنع منها نتائج ذات معنى؟ يمكنه على سبيل المثال أن يعتمد إلى حساب القيم الوسطى للنقاط التي جمعها الطلاب في كل من أسئلة الاستبيان. ولكن، ما الذي تخبرنا به تلك القيم الوسطى؟ لنفترض أن متوسط نقاط البند المتعلق بالمنهج السطحي قد بلغ 3,4. ومتوسط نقاط المنهج العميق 3,7. هل يعني ذلك أن خبرات الطلاب السابقة في دراسة مادة المقرر هي في معظمها ذات طبيعة عميقة؟ إن أقل ما يمكن أن نقوله عن هذه الطريقة في تفسير معطيات الاستبيان هو أنها طريقة مشكوك في صحتها. وفي الواقع إن نتائج الاستبيان، لا يمكنها أن تحكم فيما إذا كانت خبرات التعلم السابقة لدى الطلاب من طبيعة عميقة أو سطحية. واستكشاف طبيعة تلك الخبرات قد يتطلب من الباحث استخدام استبيان خطي يعتمد أسلوب الأسئلة المفتوحة، يطلب فيه من الطلاب وصف الطرق التي اتبعوها في دراستهم سابقاً بشيء من التفصيل، وقد يكون من الأفضل أن يتبع ذلك إجراء سلسلة من المقابلات مع مجموعة من الطلاب يتم انتقاؤها بعناية بناء على نتائج الاستبيان.

إذاً، هل من فائدة ترجى من إجراء ذلك الاستبيان؟ ما الذي يمكن أن نتعلمه من نتائج الاستبيان؟ حسنٌ، إذا كان سؤال البحث يقول «هل كان أولئك الطلاب، الذين أتوا إلى المقرر برصيد كبير من درجات النجاح التي جمعوها عبر محطاتهم السابقة في رحلتهم مع المادة، أكثر عمقاً في دراستهم لمادة المقرر؟»، فإن تقويم الترابط بين نقاط المنهج العميق ونقاط النتائج السابقة من شأنه أن يقدم لنا إجابة شافية لذلك السؤال.

ويسلط هذا المثال الضوء على ترتيب عناصر البحث على سلم الأهمية، حيث تحتل مسألة التحديد الدقيق للجوانب المراد استكشافها موقعاً مركزياً يعطيها أهمية جوهرية، ثم وبعد إتمام تلك المهمة بكل عناية ودقة، يأتي دور التفكير في الطريقة التي سيتبعها الباحث في استكشاف ما يسعى إلى استكشافه. وبالطبع فقد يحدث أن تكتشف، بعد أن تنتهي من تحديد الجوانب التي ترغب في استكشافها والطريقة التي

ستتبعها في - استكشاف تلك الجوانب، أن الأسئلة التي اخترتها للاستبيان لم تكن مناسبة للغرض، وأن من الأفضل أن تعيد النظر في صياغة بعض أسئلة الاستبيان، وهذا إنما يؤكد على وجود علاقة متبادلة بين الغرض والطريقة، بين السؤال «ماذا»، والسؤال «كيف»، تماماً كما هي الحال عموماً في مسألة التعلّم عند الطلاب.

دعونا الآن ننتقل إلى استعراض بعض البحوث التي تناولت مسألة خبرات الطلاب السابقة على صعيد الصف. وسوف نستعرض مثلاً واحداً لكل جانب من جوانب الخبرات السابقة، نستوضح من خلاله طبيعة النشاطات البحثية التي تفيد في استكشاف ذلك الجانب. نبدأ مشوارنا بمثال لواحد من بحوث التعلّم ضمن إطار الصف، يتناول فهم الطلاب السابق لمبادئ المادة وأفكارها الأساسية.

البحث ضمن إطار الصف الدراسي بغية استكشاف فهم الطلاب المسبق للمبادئ الأساسية:

في دراسة عنيت باستكشاف الفهم السابق لآلية التركيب الضوئي لدى طلاب السنة الجامعية الأولى في فرع الأحياء (هازل وآخرون، 1996)، طلب من الطلاب عند أول مشوارهم مع المقرر الدراسي أن يجيبوا خطأً على السؤال المفتوح الآتي:

- تعرض نهر بلاك وود في غرب أستراليا إلى التلوث بنوع من الطحالب الأشنيات الخضراء التي تنمو بسرعة كبيرة. صف، بالاستناد إلى تفاعلات التركيب الضوئي، ما يحدث أثناء سقوط الضوء على تلك الأشنيات، وكذلك ما يحدث أثناء الليل، مبيناً في ذلك الفوارق المختلفة بين كلتا الحالتين.

واستخدمت في تحليل الإجابات طريقة مستقاة من تراث المنهج الوصفي، تم تكييفها بما يتناسب مع استخدامها في تحليل الإجابات المكتوبة¹. وتجسدت أولى مهام المحللين في محاولة التعرف على الطرق المختلفة التي تبدي تبايناً نوعياً فيما بينها، والتي اتبعتها الطلاب في الإجابة على ذلك السؤال. تعاون على تحليل إجابات الطلاب أربعة من المحللين. أخذوا عينة ضمت عشرين إجابة، وقام كل منهم بتطوير

تصنيفه الخاص للطرق المختلفة التي ارتأى أن الطلاب قد اتبعوها في إجاباتهم. وبعد ذلك التقى المحللون الأربعة، وقارنوا تصنيفاتهم المختلفة لأنماط الإجابات، وناقشوا الفوراق فيما بينها، باحثين بين تلك التصنيفات عن بنية منطقية تجمع الأنماط المختلفة بعضها إلى بعض. ثم عادوا ليصنف كل منهم الإجابات العشرين من جديد، على ضوء ما توصلوا إليه في ذلك النقاش. ثم اجتمعوا من جديد وقارنوا تصنيفاتهم، وعدلوا قليلاً في أنماطهم بغية الاقتراب من بنية موحدة. وبعد ذلك أخذوا عينة جديدة من عشرين إجابة، وصنفوها وقارنوا تصنيفاتهم، وهكذا إلى أن انتهوا من تصنيف جميع الإجابات. ويبين الشكل 3 - 3 مثلاً لنتائج التحليل كما رآها أحد المحللين الأربعة.

وكما ذكرنا فإن النقاش بين المحللين قد تركز بشكل رئيس حول تحليل العلاقات البنيوية بين الأنماط المختلفة. والمثال المبين في الشكل 3 - 3 يجسد التصنيف وفق بنية احتوائية، بمعنى أن كل نمط يحتوي الأنماط التي تسبقه. وهذا المنطق في التصنيف مفيد جداً على صعيد بحوث التعلم في الفصل الدراسي، حيث إنه يميز بين الفهم المحدود والفهم الأكثر شمولاً، ويضع بين أيدي أساتذة الجامعة تصنيفاً بنيوياً يتيح لهم، إذا ما أحسنوا استخدامه، الإفادة من إجابات طلابهم التي قد تبدو في ظاهرها في كثير من الأحوال خالية من أي معنى.

ويركز المثالان الآتيان على السبل التي تمكن مدرسي الصق الدراسي أن يسلكوها في استكشاف فهم طلابهم السابق لطبيعة مادة المقرر الذي يدرسونه، وفي استكشاف الطرق التي اتبعوها في دراستهم السابقة لتلك المادة.

النمط 0 (العدد = 36)

إجابات لا ذكر فيها لتفاعلات التركيب الضوئي:

في هذا النمط من الإجابات. أغفل الطلاب العبارة المركزية في السؤال والتي تقول «بالاستناد إلى تفاعلات التركيب الضوئي...». وقدموا بدلاً من ذلك إجابات مفككة. وفي كثير من الحالات غير صحيحة. ومن أمثلة ذلك: «عندما يسقط الضوء على الأشنيات يتم إنتاج ثنائي أكسيد الكربون». أو إنهم جنحوا إلى مناقشة بعض النقاط العامة ذات الصلة بالأشنيات أو بالتلوث. ولم يناقشوا تفاعلات التركيب الضوئي.

النمط 1 (العدد = 192)

التركيب الضوئي يتضمن اختزان الطاقة:

يناقش حوّل طاقة الضوء إلى طاقة كيميائية تختزن في الأشنيات. وقد تضمنت بعض الإجابات تسمية بعض المركبات الكيميائية التي يستخدمها النبات لاختزان الطاقة مثل سكر الغلوكوز ومركب ATP. كما استخدمت بعض الإجابات لغة المعادلات الكيميائية للتعبير عن التفاعلات التي تؤدي إلى اختزان الطاقة. غير أن أياً من تلك الإجابات لم يوضح الركبن الرئيسيين لعملية التركيب الضوئي: تفاعل الضوء. وتفاعل الظلام.

النمط 2 أ (العدد = 21)

التركيب الضوئي يتضمن اختزان الطاقة، تمييز تفاعلي الضوء والظلام دون التطرق إلى وصفهما:

يتضح من الإجابات أن الطلاب قد ميزوا هنا المرحلتين الرئيسيتين المائلتين في تفاعلي الضوء والظلام. غير أنهم لم يتمكنوا من الفصل بين تفاعل الظلام والعمليات التي حدثت أثناء الليل.

النمط 2 ب (العدد = 7)

نفس إجابته 2 أ بالإضافة إلى تفسير بيوكيميائي محدود:

تضيف هذه الإجابات على ما تتضمنه إجابات النمط 2 أ تفسيراً بيوكيميائياً لأحد التفاعلين الأساسيين أو كليهما. ومثال ذلك: التمييز بين جملتين ضوئيتين I و II. أو الحديث عن جريان موجه للإلكترونات. أو عن أن الضوء. يحفز عملية تفكيك جزيئات الماء ونقل الطاقة. أو الحديث عن تفاعل الظلام الذي يصف بوضوح تثبيت ثنائي أكسيد الكربون.

النمط 3 أ (العدد = 4)

عملية التركيب الضوئي كاملة. التركيب الضوئي يتضمن اختزان الطاقة. تمييز واضح لتفاعلي الضوء والظلام. تعريف ووصف كل منهما ومناقشة إمكانية حدوثه في حالتي النهار والليل:

نلاحظ هنا تمييزاً واضحاً بين تفاعلي الضوء والظلام. وفهماً واضحاً لحقيقة أن تفاعل الضوء لا يحدث إلا بوجود الضوء. وأن مخرجات هذا التفاعل ضرورية لحدوث تفاعل الظلام. صحيح

أن تفاعل الظلام (دورة كالفن) لا يتطلب وجود الضوء. لكنه لن يحدث أثناء الليل. لأن حدوثه يتوقف على توافر مخرجات تفاعل الضوء (كمصدر للطاقة). لذلك فإن التركيب الضوئي لا يمكن أن يحدث ضمن شروط الظلام أثناء الليل.

النمط 3 ب (العدد = 2)

مائل 11 ورد في 3 أ، بالإضافة إلى تفسير بيوكيميائي:

يعنى التفسير البيوكيميائي بشرح أحد التفاعلين الأساسيين أو كليهما. وتوضيح علاقة أحدهما بالآخر. ومن تفاصيل ذلك: تحويل طاقة الضوء إلى طاقة كيميائية في الجملة الضوئية. تفكيك جزيئات الماء وحرير الهيدروجين. دورة الإلكترونات واختزان الطاقة الكيميائية في مركبي ATP وNADPH اللذين يستخدمان كمصدر للطاقة في تفاعل تثبيت ثاني أكسيد الكربون وصولاً إلى إنتاج السكر.

الشكل 3-3 أنماط إجابات الطلاب حول تصوراتهم لعملية

التركيب الضوئي

المصدر: هازل وآخرون، 1996.

البحث ضمن إطار الصف الدراسي لاستكشاف فهم الطلاب المسبق

لطبيعة المادة التي يدرسونها:

في دراسة عنيت باستكشاف الخبرات السابقة في دراسة الفيزياء لدى طلاب السنة الأولى في الفيزياء، دعي الطلاب إلى الإجابة خطياً على السؤال المفتوح الآتي (بروسر وآخرون، 1995):

لنفترض أن لديك صديقاً لم يسبق له أن درس مادة الفيزياء قط، وأنه قد طلب منك أن تخبره عن دراسة الفيزياء، ماذا تتضمن، وحول ماذا تدور. ما الذي تقوله لذلك الصديق؟

تم تحليل الإجابات باستخدام منهج تحليل وصفي ظاهراتي يركز على تشخيص بنية منطقية تتنظم فيها أنماط الإجابات المختلفة، التي تعكس بدورها حقيقة التباين بين الطلاب في تعاملهم مع ذلك السؤال. الآلية الإجرائية التي استخدمت في التحليل تشابه كثيراً الخطوات التي أتينا على وصفها في مثالنا السابق. و يعرض الشكل 3 - 4

نتائج التحليل، مبيناً الأنماط المختلفة مع عدد الإجابات التي تدرج تحت كل نمط ونسبتها، وبعض الأمثلة لإجابات نموذجية توضح هوية كل من تلك الأنماط.

هنا أيضاً تنتظم الأنماط المختلفة ضمن بنية مرتبة وفق منطوق الاحتواء، حيث يعبر النمطان 1 أو 1 ب عن رؤية ضيقة نسبياً لماهية دراسة الفيزياء، تتوسع بشكل مطرد لتصبح أكثر شمولاً، مع الانتقال إلى النمط 2. ثم النمط 3. أما توزيع الإجابات بين الأنماط المختلفة، فيؤكد مجدداً أن الغلبة للرؤية الضيقة المحدودة (60% من الإجابات تدرج ضمن النمطين 1 أو 1 ب).

ونرى في هذا المثال أن الطلاب يقبلون على مقررات السنة الدراسية الأولى في الجامعة ولديهم طيفاً عريضاً من التصورات حول طبيعة المادة التي يلتحقون لدراساتها. إن إجابات الطلاب على هذا السؤال المفتوح خلال أسبوعهم الدراسي الأول في الجامعة إنما تعكس طبيعة دراستهم السابقة للفيزياء. وأنماط الإجابة المبينة في الشكل 3 - 4. تصف خبراتهم السابقة في دراسة الفيزياء كما أيقظتها الحالة الجديدة التي وجدوا أنفسهم فيها في أسبوعهم الجامعي الأول. وتجسد هذه الأنماط العلاقة بين طلاب السنة الدراسية الأولى في الجامعة، ومسألة الإجابة على ذلك السؤال المفتوح خلال أسبوعهم الدراسي الأول. ونتائج هذه الدراسة تزود أستاذ المادة بمعلومات هامة حول الجوانب والنقاط التي ستستحوذ على اهتمام الطلاب في مقرر السنة الأولى لاسيما في المراحل الأولى من المقرر.

- والمثال الآتي مأخوذ أيضاً من الدراسة ذاتها، لكنه يركز على طيف الطرق المسبقة في دراسة مادة المقرر.

<p>إجابات تقوم على قاعدة أن الفيزياء عبارة عن معلومات وحقائق ومعادلات وكثير من العمل الشاق المضمي (العدد = 37, 14%).</p> <p>«تتضمن دراسة الفيزياء استخدام الرياضيات في معالجة المسائل التي تواجهنا بشكل متكرر في مجالات عديدة»: «تعلم المعادلات. تطوير ذاكرة منطقية».</p>	النمط 1 أ
<p>إجابات تقوم على قاعدة أن الفيزياء تدور حول دراسة عالما المادي (العدد = 46, 121%).</p>	النمط 1 ب
<p>«دراسة العالم المحيط بنا»: «استكشاف آلية عمل الكون».</p> <p>إجابات تقوم على أن الفيزياء تدور حول العلاقة بين الرياضيات والعالم المادي و(أو) تعنى بفهم المبادئ الأساسية التي تحكم سلوك العالم المادي (العدد = 35, 91%).</p>	النمط 2
<p>«إذا كنت على قدر من الذكاء فستجد أن الفيزياء تقوم على السعي لفهم مبادئ العالم المادي وقوانينه. أما إذا كان ذكاًؤك متواضعاً فستجدها قائمة على تعلم مجموعة من القوانين والمعادلات ومعالجة مجموعة من المسائل. وإيجاد الحلول لتلك المسائل. بالرغم من أنك لن تفهم منطق تلك الحلول»:</p> <p>«كثير من العمل المضمي يرافقه فهم المبادئ التي تضبط سير الحوادث المختلفة».</p>	النمط 3
<p>إجابات تقوم على قاعدة أن الفيزياء تمثل عملية إبداعية متكاملة. تهدف إلى تطوير اللغة المناسبة والنماذج المناسبة لتوصيف الظواهر المختلفة التي نرصدها في سلوك الجمل المادية المختلفة في عالنا المادي (العدد=5, 12%).</p> <p>«أحاول في دراستي للفيزياء أن أتلمس الحالات التي تدخل فيها الفيزياء إلى صلب حياتنا. وأجد في حل المسائل وسيلة أستعين بها كي أفهم كيف. ولماذا»: «سلسلة من التقريبات المتلاحقة تسعى إلى بلوغ تفسير للظاهرة كما نرصدها في الطبيعة يكون منسجماً مع ذاته من جهة. ومتفقاً مع المعطيات التجريبية من جهة أخرى»: «الفيزياء لا تدعي القدرة على تقديم صورة حقيقة للكون».</p>	النمط 3

الشكل 3 - 4 أنماط توصيف فهم الطلاب المسبق لماهية دراسة الفيزياء

المصدر: بروسر وآخرون. 1995.

البحث ضمن إطار الصف الدراسي لاستكشاف الطرق المسبقة لتعليم الطلاب مادة المقرر الذي يدرسونه:

في الدراسة نفسها التي تحدثنا عنها في فقرتنا السابقة (بروسر وآخرون، 1995)، طلب من طلاب السنة الجامعية الأولى في مادة الفيزياء تقديم إجابات مكتوبة على السؤال الآتي:

«ما هي السبل التي تسلكها في تعلم الفيزياء؟ تحدث عما تفعله حقاً، لا عما تعتقد أن عليك فعله»؟

ويستعرض الشكل 3 - 5 أنماط التوصيف المختلفة التي تغطي طيف إجابات الطلاب. ومرة أخرى نجد أن الأنماط تشكل بنية مرتبة قائمة على منطوق الاحتواء، حيث يجسد النمط 3 نمط الإجابة الأكثر شمولية من سابقه 1 و 2.

وينصب التركيز في النمط 1 على مسألة استحضار المعلومة، بغية إعادة بناء الصورة، بينما تتوجه الإجابات في النمطين 2 و 3 نحو السعي إلى الفهم. ويبين توزع الإجابات بين الأنماط الثلاثة أن ثلاثة أرباع الطلاب الملتحقين بالجامعة قد اعتادوا في دراستهم السابقة اتباع طرق موجهة في اتجاه الاستحضار والإعادة أكثر من سعيها إلى الفهم. وفي هذا الإطار يمكن القول إن النمط 1 يمثل منهجاً سطحياً في الدراسة، بينما يمثل النمطان 2 و 3 اثنين من أشكال المنهج العميق.

وتعكس إجابات الطلاب خبراتهم السابقة في تعلم الفيزياء كما أوقظتها في أنفسهم حالتهم الجديدة في أسبوعهم الدراسي الأول في مادة الفيزياء في الجامعة. إنها لا تصف بالضرورة حقيقة الطرق التي اتبعها هؤلاء الطلاب في دراستهم للفيزياء في المرحلة الثانوية، لكنها تزود أستاذ المادة بمؤشرات حول طبيعة وعي الطلاب الحالي للأساليب التي اتبعوها سابقاً في دراسة المادة.

لقد استعرضنا عبر الصفحات السابقة والتي تعرفنا فيها على بعض الأمثلة لكل من التطبيق العملي والبحث ضمن إطار الفصل الدراسي، كيف أن بعض أساتذة الجامعة قد أفادوا في ممارستهم للتدريس داخل قاعة الدرس من تلك الأفكار التي يقدمها الكتاب. وكما استعرضنا بعض الأمثلة للبحوث التي يمكن للأساتذة أن يدخلوها إلى برنامجهم التدريسي من أجل تطوير وعيهم لخبرات طلابهم السابقة في دراسة مادة المقرر. وتتلخص الأفكار الرئيسية في التركيز على النشاطات البحثية في الخبرة والتنوع. ويحتاج أساتذة الجامعة لأن يعينوا طلابهم على فهم طبيعة خبراتهم السابقة، وإدراك حقيقة وأبعاده التباين فيما بينهم، فيما يخص تلك الخبرات. كذلك فإن على أساتذة الجامعة السعي إلى تطوير وعيهم لذلك التباين الكبير الذي يلقي بظلاله على قاعات الدرس ومدرجات المحاضرات.

خلاصة الفصل 3:

بدأنا هذا الفصل بمناقشة أن خبرات الطلاب المسبقة في دراسة مادة المقرر، ولفهمهم السابق للمبادئ الأساسية التي تقوم عليها تلك المادة، أهمية جذرية في تحديد الطرق التي سيتبعها الطلاب في دراسة المقرر، وأثراً كبيراً على مخرجات عملية التعلم التي سيجنونها من دراستهم لذلك المقرر. وقد تجسدت نقطة البدء، التي انطلقنا منها في رحلتنا مبتعدين عن السبل التقليدية المتبعة في مناقشة الخبرات السابقة والفهم السابق، في قولنا إن خبرات الطلاب السابقة وتصوراتهم السابقة، والتي يتم إيقاظها أو دفعها إلى مقدمة وعيهم بتأثير الحالة الانتقالية التي يجد فيها الطلاب أنفسهم، تؤدي دوراً مفتاحياً فيما يخص سير عملية التعلم والتدريس.

النمط 1

شروحات قائمة على الحضور و(أو) مراجعة كراس المحاضرات و/أو تعلم المعادلات والقوانين و/أو التدريب على حل المسائل (العدد = 218, 75%).

«الاهتمام بالواجبات، الاستماع والمتابعة في قاعة الدرس، التحضير للامتحانات»؛

«أحاول قبل كل شيء أن أطلع على بعض الأمثلة، بعد ذلك أختبر قدرتي على حل بعض الأسئلة بغية بناء الثقة، وعندما أشعر بشيء من الثقة أنتقل إلى حل المزيد من المسائل والتدريبات كي أتمكن من الموضوع أكثر وأكثر».

النمط 2

إجابات قائمة على السعي إلى الفهم، استيضاح المبادئ واستيعاب آلية عملها، مناقشة الأفكار الأساسية مع الطلاب الآخرين (العدد = 61, 21%).

«في قاعة الدرس أنقل إلى كراسي الخطوط العريضة للمحاضرة، وأحظ أيضاً بعض التفاصيل الهامة، ولكن دون أن أوافق على المعلومات بدون سؤال. وأحاول أن أفهم المبدأ الكامن وراء المعلومة، ولا أتهرب من مسؤولية الفهم عبر القبول بالمعلومة كما هي بافتراض أنها لا بد أن تكون صحيحة، وإذا ما أثارت بعض المواضيع فضولي أو شعرت بأن فهمي للموضوع منقوص، فإنني لا أخرج في السؤال والاستفسار»؛ «أعود إلى المحاضرات وأحاول أن أفهم المبادئ الكامنة وراء ما تتضمنه من أفكار ومعلومات، قد يحتاج الأمر لبعض الوقت، وربما أمضي ساعات في غرفتي محدقاً في السقف مغرقاً في التفكير، وبعد أن يرسخ الفهم في الذهن يصبح الطريق إلى حل المسائل والتمارين معبداً خالياً من العقبات، وأي صعوبات يواجهها المرء في معالجة مسألة تتعلق بموضوع كنت استوعبته جيداً، مما يساهم دون أدنى شك في تعزيز الفهم العام للمادة».

النمط 3

إجابات تقوم على الربط بين عالم الفيزياء والخبرات المكتسبة في عالمنا الحقيقي، أو على مطالعات حول البرنامج الدراسي (العدد = 12, 4%).

«إنني أهتم كثيراً بالأمثلة والتطبيقات العملية في عالمنا الحقيقي الذي نعيشه، إن تعلم الفيزياء، أو بالأصح فهم الفيزياء، يقتضي تصور الكثير من المبادئ والآليات، وتجسيدها قدر الإمكان على أرض الواقع، لذلك فإن إجراء التجارب ورصد الظواهر والمراقبة الدقيقة لسير العمليات الفيزيائية تمثل عناصر هامة من شأنها أن تعزز الفهم وتدعم التعلم».

حتاج العديد من المواضيع عدداً من الأمثلة لتوضيحها. وأهم ما في الأمر التركيز على إظهار المبادئ الأساسية بشكل واضح وملمس. وحل المسائل يمثل مفتاح الفهم»: «إنني أجد متعة كبيرة في مطالعاتي الفيزيائية، كقراءة مجلة نيو ساينتست. ومجلات الفلك وغيرها. أو قراءة الكتب. كذلك فإنني أحاول أيضاً أن أتمجج بعض المسائل الفيزيائية على الكمبيوتر. والحق أنني لا أملك أن أفضل بين الوقت الذي أمضيه في دراسة الفيزياء، والوقت الذي أمضيه في اللعب والمرح».

الشكل 3 - 5 أنماط توصيف طرائق الطلاب السابقة في دراسة الفيزياء:

المصدر: بروسر وآخرون، 1995.

ثم عرضنا نتائج عدد من الدراسات والبحوث، التي عنيت باستكشاف جوانب عدة من خبرات الطلاب السابقة، تضمنت فهمهم السابق للمبادئ والأفكار الأساسية التي تقوم عليها مادة المقرر؛ وفهمهم السابق لطبيعة مادة المقرر؛ وتصوراتهم السابقة لماهية عملية التعلم؛ وطرقهم المسبقة في تعلم مادة المقرر الذي يدرسونه. وقد بينا أن هناك تبايناً جذرياً بين الطلاب في كل جانب من تلك الجوانب المختلفة. كما بينا أيضاً أن الحالة العامة الواحدة - كحالة الطلاب أثناء محاضرة يستمعون إليها في بداية عامهم الجامعي على سبيل المثال - يمكن أن توقظ لدى الطلاب، أو تدفع إلى مقدمة وعيهم، خبرات سابقة مختلفة جذرياً بين طالب وآخر.

بعد ذلك انتقلنا إلى استعراض عدد من الأمثلة لنشاطات في مجالتي البحث والتطبيق ضمن الفصل الدراسي، عنيت جميعها بالمساعدة على تطوير وعي كل من الطلاب أنفسهم من جهة، وأساتذة الجامعة من جهة أخرى، لطبيعة ذلك التباين في خبرات التعلم السابقة لدى الطلاب وأبعاده. وبيننا في هذا السياق أن إدراك الطالب

لحالته الفريدة الخاصة به يمثل في حقيقة الأمر جانباً بارزاً من جوانب خبراته السابقة التي تستيقظ بتأثير الحالة العامة الجديدة.

وفي الختام عدنا إلى مجموعة الأسئلة الثلاث التي طرحناها في مطلع الفصل. في إجابتنا على المجموعة الأولى من تلك الأسئلة، أوضحنا أن هناك تبايناً بين الطلاب في رؤيتهم لمعنى التعلم والفهم، وهم يخوضون في مقرراتهم الدراسية، وقد حددنا معالم ذلك التباين بطرق عدة. وفيما يخص المجموعة الثانية من الأسئلة، فقد أوضحنا أن الطلاب يقبلون على المقررات الدراسية حاملين معهم مستويات متفاوتة من المعرفة. كما أوضحنا أيضاً -وهذا هو الأهم- أن تلك الخلفية المعرفية تقوم، بالتعاون مع الخبرات السابقة التي تستيقظ في وعيهم بتأثير الحالة الجديدة، بدور حيوي في محاولة تطوير المستوى النوعي لعملية التعلم عند الطلاب. وأخيراً، وفيما يخص المجموعة الثالثة من تلك الأسئلة، فقد أوردنا عدداً من مبادئ التطبيق العملي القائمة على قاعدة التباين بين الطلاب في خلفيتهم المعرفية وفي خبراتهم، واستعرضنا بعضاً من الأمثلة التطبيقية التي تركز على تلك المبادئ.

وبعد أن ناقشنا في هذا الفصل طبيعة خبرات التعلم السابقة لدى الطلاب، واستعرضنا بعض الأمثلة لدراسات عنيت باستكشاف تلك الخبرات، سوف نتناول في الفصل القادم طبيعة إدراك الطلاب لحالات التعلم والتدريس المختلفة، التي يمرون بها في رحلة دراستهم الجامعية. وسوف نبين أن إدراك الطالب لحالة التعلم والتدريس التي يجد نفسه فيها يرتبط ارتباطاً جذرياً بمحيط التعلم والتدريس الذي تتحدد معالمه بالدرجة الأولى على يد أساتذة المادة، وكذلك أيضاً بتجارب الطالب السابقة في حالات التعلم والتدريس المشابهة التي مر بها من قبل. بعد ذلك سوف نتابع لنبين في فصول لاحقة كيف يؤثر كل من خبرات الطالب المسبقة وإدراكه لحالته، في الطرق التي يتبعها الطالب في التعلم، وكيف ينعكس هذا الأثر في نهاية المطاف على جودة مخرجات عملية التعلم.

ملاحظة:

1. يقصد بمنهج التحليل الوصفي الظاهراتي الدراسة التجريبية لعدد محدود من الطرق المختلفة اختلافاً نوعياً فيما بينها والتي نتبعها في اختبار، الظواهر المختلفة ضمن الوسط المحيط بنا ونمذجتها وفهمها ورؤيتها وإدراكها، أو الأوجه المختلفة التي يطالعنا بها ذلك الوسط. ويتم التعبير عن هذه الطرق المتميزة المتبعة في الرؤية والفهم والإدراك وغيرها عبر تصنيفها ضمن ما يعرف بأنماط التوصيف، والتي يرتبط بعضها ببعض عبر علاقة منطقية، وتتظم جميعاً ضمن بنية مرتبة وفق معايير منطقية معينة. ويطلق على الجملة المرتبة من أنماط التوصيف المختلفة اسم فضاء خارج الظاهرة، أو الموضوع قيد الدراسة. وبالرغم من أن جمع المعطيات يمكن أن تتم بأشكال وطرق عديدة مختلفة، فإن الطريقة السائدة تقوم على المقابلات الفردية التي تأخذ شكل حوار شخصي. يطلب من ضيف المقابلة الإجابة على أسئلة تتعلق بجوانب معينة يتم انتقاؤها من بين الجوانب غير المطروحة للظاهرة المراد دراستها. وتسجل إجابات الضيف حرفياً، ويصار بعد ذلك إلى تحليل جميع الإجابات التي تم جمعها في المقابلات المختلفة وفق منهج تكراري تدريجي. وتتجسد الظواهر الأساسية في هذا التحليل تتجسد في الطرق المتميزة المتبعة في رؤية الظاهرة المراد دراستها أو فهمها، وليس في ضيوف المقابلة أنفسهم. أما النتائج الرئيسية التي يطالعنا بها التحليل الظاهراتي، فتتمثل أولاً في أنماط التوصيف المختلفة التي تعبر عن تلك الطرق المتميزة في رؤية الظاهرة وإدراكها، وثانياً في العلاقة المنطقية التي تربط هذه الأنماط بعضها ببعض (مارتون، 1992).

ويصادف القارئ في هذا الكتاب استخداماً واسعاً للنتائج التي يقدمها منهج التحليل الوصفي. وبوسع القراء الأعزاء - لاسيما أساتذة الجامعة - إذا ما رغبوا في استكشاف المزيد حول هذا المنهج البحثي، أن يعودوا إلى المراجع التي ورد ذكرها في صفحات الكتاب، أو يستعينوا ببعض المراجع الأخرى مثل:

مارتون، 1981، 1986، 1992؛ مارتون وبيوث، 1997 للاطلاع على الأساس النظري الذي يقوم عليه منهج التحليل الظاهراتي؛ بروسر، 1993؛ بودن وولش، 1994؛ تريغويل، 1997 للتعرف على المنهجية وتطبيقاتها. كذلك فإن الموقع الإلكتروني <http://www.ped.gu.se/biorn/phenom.html> على شبكة الإنترنت يقدم أحدث المعلومات والمستجدات المتعلقة بهذا المنهج البحثي المتنامي.



4

إدراك الطالب لحالته في محيط التعلم

منهج الطالب في التعلم	خبرات الطالب السابقة
إدراك الطالب لحالته	
مخرجات التعلم عند الطالب	حالة الطالب

مقدمة:

رأينا في الفصل السابق أن الطلاب عموماً يدخلون محيط مادة الدرس أو الفصل الدراسي بخبرات سابقة، على درجة كبيرة من التباين. ولا يقتصر هذا التباين على المستوى النوعي لفهمهم السابق، بل يشمل أيضاً رؤيتهم لعملية التعلم برمتها، ومنهجهم السابق في التعلم، وتصوراتهم - أو خبراتهم - حول طبيعة المادة التي يتعلمونها في الوقت الراهن. وكانت حجتنا آنذاك أن حالة الطالب الخاصة في محيط التعلم توظف في وعيه جوانب بعينها من خبراته السابقة، وفهمه السابق. وبعبارة أخرى، فإن ما يبديه الطالب من فهم أو كفاءة أو مهارات في حالة معينة، قد لا يستطيع إظهاره في حالة أخرى مغايرة. فقد يكون الطالب قد طور على سبيل المثال مهارات جيدة في الحساب أو في كتابة المقال (في مادتي الرياضيات واللغة الإنكليزية)، لكن ذلك لا يعني تلقائياً أنه سيستفيد من تلك المهارات لاحقاً في مادتي الفيزياء وعلم الاجتماع مثلاً.

ونود في هذا الفصل أن تطور هذه الأفكار ونتقدم في شرح نموذجنا، مبينين أن الطلاب ينظرون إلى العناصر المختلفة من حالات التعلم التي يعيشونها بطرق مختلفة، حتى إنهم يدركون الحالة عينها بأشكال مختلفة أيضاً؛ وأن إدراكهم لحالتهم تلك يتغير، ويرتبط ارتباطاً منهجياً بخبراتهم السابقة التي توقظها تلك الحالة؛ وكذلك أن عمليتي إدراك الحالة وإيقاظ الخبرات السابقة تحدثان على نحو متزامن؛ وأنه من الممكن من خلال تغيير الحالة أن تتغير أيضاً الخبرات السابقة التي توقظها تلك الحالة. وقد يبدو ذلك غريباً للوهلة الأولى، لكن له نتائج وانعكاسات بعيدة المدى على المناهج التي يتبعها أساتذة الجامعة في التدريس، والخطط التي يضعونها لدروسهم ومقرراتهم.

أما الأسئلة الأساسية التي سنعالجها في هذا الفصل فهي الآتية:

- أي نوع من الأشياء يستحوذ اهتمام الطلاب ويستأثر بوعيهم حين ينصرفون إلى حوض غمار مقرراتهم الدراسية؟
- ما طبيعة العلاقة بين ما يستحوذ على اهتمام الطلاب ووعيهم من جهة، والمخططات التي وضعها أساتذة الجامعة للمقررات الدراسية من جهة أخرى؟
- ما طبيعة الأثر الذي يتركه هذا التباين في إدراك الطلاب على المستوى النوعي لعملية التعلم لديهم؟

وتتعارض رؤيتنا التي نعتمدها في هذا الفصل مع وجهة النظر السائدة عموماً، التي ترى أن إدراك الطالب لحالته الراهنة وخبراته السابقة أمران مستقلان تماماً، ومنفصلان بعضهما عن بعض، وأن المعطيات الحسية يجري إدخالها من الخارج إلى ذهن الشخص المدرك عن طريق الحواس. وهذا يعني أن جميع الطلاب الذين يجلسون في قاعة المحاضرات على سبيل المثال يستقبلون من خلال حواسهم جوانب «موضوعية» متعددة من جوانب محيط التعلم، مثل أهداف المقرر الدراسي، وأساليب التقويم وطبيعة الامتحانات، وما إلى ذلك، وأنهم بعدئذ وفي خطوة لاحقة يعالجون

تلك المعلومات «الموضوعية» في أذهانهم. أما رؤيتنا إلى عملية التعلم التي يركز عليها هذا الكتاب، فتتعلق من أن الطلاب لا يعيشون في عالم موضوعي، بل في عالم يتمتع بالخبرة، وأن ما يلعب الدور المركزي في مسألة التعلم والتدريس لا يتجسد فيما يفعله أساتذة الجامعة من وضع التصاميم والخطط لمقرراتهم الدراسية، إنما فيما يتلقاه طلابهم من تلك التصاميم والخطط، وما يستوعبونه من تلك المقررات الدراسية.

إن هذا الانتقال في وجهة النظر من التركيز على كيفية تصميم أساتذة الجامعة لمقرراتهم الدراسية، وعلى كيفية تقديم المحاضرات، إلى التركيز على كيفية استقبال الطلاب لذلك التصميم، واستيعابهم لتلك المحاضرات، إنما يعني أن يعتمد أولئك الأساتذة منظور طلابهم في النظر إلى التدريس، وأن يتأملوا التباين القائم في خبرات الطلاب، وكيف يمكن لذلك التباين أن يؤثر على استيعاب الطلاب وإدراكهم لما يقوم به أساتذتهم من أنشطة التدريس. لا بد إذاً لأساتذة الجامعة من أن ينظروا إلى ما يقومون به بعيون طلابهم.

استكشاف التباين في إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها:

تتضمن الصفحات المقبلة مقتطفات من مقابلتين أجرينا مع طالبين اثنين من طلاب السنة الأولى في أحد الاختصاصات العلمية لإحدى الجامعات الأسترالية (بروسر وميلار، 1989). يناقش الطالبان في هذه المقتطفات كيفية إدراكهما للدروس التي يتلقينها في الفصل حول موضوع من مواضيع الفيزياء، وكيفية تعاطيهما مع ذلك الموضوع. وقد اختيرت هاتان المقابلتان من عدة مقابلات أجريت مع عدد من زملائهم الطلاب، لأنهما تعكسان مدى التباين القائم في أشكال إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها في محيط التدريس والتعلم، وفي المناهج التي ينتهجونها في ذلك المحيط.

وتهدف هذه الفقرة إذاً إلى إظهار التباين في إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها. ولذلك نقترح عليك، عزيزنا القارئ، أن تقرأ المقتطفات الآتية: محاولاً أن تستخلص التباين القائم في طريقة إدراك كل طالب لحالة التعلم التي يعيشها. وسنعود

في الفصل 5 إلى هذه المقتطفات، وسنطلب منك حينئذ أن تركز اهتمامك على التباين في المنهج الذي يتبعه كل من الطالبين في تعلمه. أما الآن فلنركز جل اهتمامك على مسألة إدراكهما لحالتيهما في محيط التدريس والتعلم، ومن العناصر التي تستدعي الانتباه على سبيل المثال، كيفية تلقي كل منهما للتدريس التي يتلقاها. فيما يلي يرمز الحرف ش إلى الشخص الذي يجري المقابلة والحرف ط إلى الطالب.

الطالب أ:

ش: أريد أن أطرح عليك بعض الأسئلة حول طريقة تعاطيك مع دراسة الفيزياء في الفصل الأول، موافق؟ أي نوع من الأشياء كنت تقوم بها في المحاضرة؟

ط: حسن، لقد تعلمنا الكثير من الأمور النظرية. كان المحاضر يكتب..

ش: ماذا كنت تفعل؟

ط: ماذا كنت أفعل؟ لقد كنت أدون على دفثري جميع الملاحظات التي يدونها الأستاذ على اللوح، بما في ذلك جميع الأمثلة، ثم أراجع تلك الملاحظات في المساء، وبعد يومين أو ثلاثة أحل بعض المسائل ذات الصلة بالدرس والموجودة في كتاب التمرينات والفروض. وأعتقد أن هذا كل ما كنت أقوم به.

ش: نعم، تمهل من فضلك. نعود إلى ما كنت تقوم به في المحاضرة. فكل ما كنت تفعله إذاً كان يقتصر على تدوين الملاحظات في دفثرك.

ط: وكنت أحاول أن أفهم الموضوع من الأمور التي كان يكتبها على اللوح. نعم، كان هذا كل شيء.

ش: ولماذا كنت تقوم بذلك؟

ط: حسن، إن لم أدون في دفثري ما كان يدونه على اللوح، فإني أعتقد بأنني ما كنت لأحتفظ بذلك على الإطلاق.

ش: إذاً، ماذا يعني أن تدون كل تلك الأمور في دفثرك؟

ط: يعني ذلك أنني أحتفظ بجميع المعلومات على شكل نسخة دائمة، أرجع إليها متى واجهت المشكلات.

ش: أي نوع من الأشياء الأخرى كنت تقوم بها في الأوقات الأخرى ضمن دراستك للفيزياء في الجامعة؟

ط: أعني كل ما يتعلق بالفيزياء؟

ش: نعم.

ط: أعني غير المسائل المتعلقة بحصص التدريبات العملية والفروض والواجبات؟

ش: هل كنت تشارك في حصص التدريبات العملية؟

ط: نعم كنت أشارك في حصص التدريبات العملية، وأحل جميع الفروض والواجبات

ش: ولماذا كنت تقوم بكل ذلك، باعتقادك؟

ط: لأنني ظننت، أن تلك التمرينات والمسائل كانت الأصعب في الكتاب، وأنتي إذا ما تدربت عليها، أكون قد حضرت جيداً للامتحانات، لأن من يتدرب على الأصعب يسهل عليه كل ما تبقى.

ش: وماذا تعتقد بأنهم حققوا من خلال طرح تلك المسائل ومعالجتها؟

ط: أعتقد أنهم أرادوا أن يثيروا من خلال ذلك إلى نقاط ضعف الطلاب في مادة الفيزياء.

ش: نعم، فهمت. تعتقد إذاً أنهم كانوا يساعدونك على الفهم؟

ط: نعم لقد ساعدوني على أن أفهم من موضوع الميكانيك أكثر بكثير مما كنت سأفهمه من... [شهادة التدريس الثانوي]، لكنني لا أزال غير متمكن في

موضوع الميكانيك، لأنني قد نسيت... في الفصل الماضي. لم أنس كل شيء، ولكن إذا ما راجعته...

ش: نعم، فهمت. هل تعتقد أن فهم الفيزياء يتطلب أكثر من مجرد حل المسائل والواجبات؟

ط: إن ما ساعدني كثيراً هو محاولة فهم الفكرة العميقة. لا يقتصر الأمر على المسائل وحدها، ولا على النظرية وحدها، بل إن الموضوع هو خليط من الاثنين معاً حسبما أرى.

ش: أي نوع من الأشياء كنت تقوم بها في البيت فيما يتعلق بدراسة الفيزياء؟

ط: كنت أقرأ المسائل والتمرينات من الكتاب، وأتبع في الكتاب لأتعرّف إلى أين وصلنا في الدرس يوماً بيوم، كما كنت أحضر المواضيع التي كنا سنأخذها في الحصة المقبلة من خلال قراءة تلك المواضيع من الكتاب، فقط لأعرف ما كنا بصدد أن نأخذها في ذلك اليوم، وفي المساء كنت أراجع ما كنا قد أخذناه مرة أخرى وأدون بعض الملاحظات حول الأمور التي لم أفهمها.

ش: وفي حال لم تفهم أمراً ما، هل كنت تذهب إلى الأستاذ وتسأله؟

ط: نعم كنت أسأل. لم أكن لأذهب إليه وأقابله شخصياً. لكنني عندما كنت أواجه مشكلة ما، ولنقل فيما يتعلق بأي شيء في المحاضرة، كنت أسأله بعد انتهاء المحاضرة. ولو واجهت أي مشكلة فيما كنت أقوم به في البيت لكنت سألته أيضاً.

ش: نعم، فهمت. وأي نوع من الأشياء كنت تقوم بها أثناء تحضيرك للامتحانات؟

ط: كنت أعيد قراءة كل المحاضرات التي أعطيت لنا خلال الفصل الدراسي، بالإضافة إلى مقتطفات متعددة، من الكتب التي لفت الأستاذ أنظارنا إليها، وأتمرن على المسائل، وأراجع ملاحظاتي التي كتبتها أثناء حصص التدريبات العملية لأرى ما هي الأمور التي أخذناها في تلك الحصص. وكنت إذا ما

واجهت أي مشكلة، أسأل الأستاذ أو المشرف في الحصة الأخيرة قبل الامتحان، لأعرف إلى أي مدى كنت أبلّغ حَسناً - أو بالأحرى إلى أي مدى لم أكن جيداً - بل أسأله ماذا أفعل في حال واجهت أي مشكلة.

ش: فهمت، كنت إذاً تقوم بمراجعة شاملة، وتحاول أن تتعلم كل شيء بأفضل شكل ممكن. هل عدت إلى البداية وحاولت أن تستنتج كل شيء من المبادئ الأساسية، أو بعبارة أخرى هل كنت تنطلق من نقطة الصفر؟
ط: لا، على الإطلاق.

ش: مع أن الأستاذ كان يقوم بذلك في المحاضرات، أليس كذلك؟
ط: بلى، صحيح أنه انطلق من نقطة الصفر، لكنه في الواقع لم يرجع مرة إلى المبادئ الأساسية، مرة... لنقل قرب نهاية الفصل... كانت هنالك مسألة صعبة جداً، ولم يرجع أبداً إلى المبادئ الأساسية. بل إنه عاد إلى... لا ليس تماماً إلى...
ش: فهمت. هل هنالك شيء ما، فعلته في بداية الفصل، وأثر في كيفية دراستك لمادة الفيزياء برمتها؟

ط: حسن، إن ما قمت به في المقابلة جعلني أحاول أن أفهم. لقد حاولت أن أفهم ما كنت أقوم به، لكنني لا يمكنني أن أجزم بأن ذلك قد ترك أي أثر، لأنني لا أذكر ماذا فعلت.

ش: نعم، فهمت. كان هذا كل شيء، شكراً جزيلاً.

الطالب ب:

ش: أريد منك الآن أن تفكر لبرهة وتقول لي كيف تتعاطى مع دراسة الفيزياء في هذا الفصل، موافق؟ ماذا كنت تفعل أثناء المحاضرة؟

ط: حسن، في المحاضرة كان الأستاذ المحاضر يريدنا أن نفهم الأمور، ولقد كان يمضي الكثير من الوقت في جعلنا نفكر بالأمور، وناقش لماذا تحدث. وعندما

كنا نستخدم مفهوماً -مثل مفهوم القوة على سبيل المثال- كان يوزع علينا ما يشبه «قائمة التحقق» لكي نسير فيها بنبدأ بنبدأ، ونكتشف بأنفسنا حقيقة الأمور وما إذا كنا على صواب أم على خطأ. وفي حال لم تتفق الصفات المميزة لما كنا نناقشه في الواقع مع التعريفات في القائمة، فلا يمكننا أن نسميها قوة، إن كان الموضوع يتعلق بمفهوم القوة على سبيل المثال.

ش: وهل تشارك في تلك النقاشات؟

ط: نعم، لقد كنا جميعاً نشارك. فقد كان الأستاذ ينظم ما يسميه جلسات النقاش الحر، حيث يطرح مشكلة، أو مسألة للنقاش، فيتجمع الطلاب في مجموعات صغيرة كل في مكانه ويقول كل واحد لمن حوله ماذا يفكر حيال المسألة، ثم يختار الأستاذ بعضاً من الأفكار المختلفة التي طرحت في المجموعات الصغيرة لنناقشها جميعاً في الصف فكرة فكرة، ونكتشف ما إذا كانت صحيحة ونفهم لماذا، حتى نصل إلى الإجابة الصحيحة.

ش: وما الهدف من ذلك، برأيك؟

ط: حسن. أعتقد أنك عندما تكتشف الأمور بنفسك، تستفيد منها أكثر بكثير من مجرد أن يخبرك أحدٌ ما بالكثير من الحقائق حولها لتحفظها. يجب أن تفكر فعلاً بالمسألة، وتكتشف الإجابة بنفسك، فهذا ما فعله الفيزيائيون الأوائل، فكروا في الأمور واكتشفوها بأنفسهم، وهذا ما يحدثنا على التفكير بالمسائل ويجعلنا أيضاً نفكر.

ش: إذاً هذا ما تحققه تلك الجلسات برأيك. إنها تجعلك تفكر.

ط: نعم. كان الأستاذ المحاضر يجعلنا نفكر بالأمور بأنفسنا، ولم يكن يكتفي بأن يخبرنا الحلول والإجابات جاهزة.

ش: نعم. وما أثر ذلك عليك؟ هل جعلك ذلك تفهم الأمور بطريقة أفضل أو ماذا؟

ط: نعم. لأنك في الواقع إذا عرفت الإجابة الصحيحة من تلقاء نفسك، فإنك تعرف لماذا هي صحيحة، إذ إنك قد فكرت بالأمر بنفسك. وإذا كانت إجاباتك خاطئة، فإنك عندما تعرف الإجابة الصحيحة يمكنك أن تفكر في الأمر وتكتشف لماذا كانت إجابتك خاطئة.

ش: هل ينطبق كلامك على المسائل الفيزيائية فقط، أم على مسائل الرياضيات أيضاً؟

ط: لم تناقش في الواقع مسائل الجبر بهذه الطريقة، بل إن ما كنا تناقشه بهذه الطريقة كانت مسائل على شاكلة أن تضع جسماً ما في وضعية معينة، وأن تناقش ما يخضع له من قوى وما إلى ذلك، وكان عليك أن تسوق الحجج المقنعة لإثبات وجهة نظرك أو توقعك لما يجب أن يحدث.

ش: وهل تعتقد أن ذلك مهم لفهم الفيزياء؟

ط: أعتقد أن المهم هو أن تفهم الأمور بنفسك، لا أن يخبرك شخص آخر بحقيقتها. فلا يكفي أن يقال لك على سبيل المثال إن الكرة المعلقة بخيط تخضع لقوتين، بل لا بد أن تناقش الموضوع وتفهم لماذا هناك قوتان تؤثران على الكرة، وما هما، وما هو مصدرهما...

ش: فهمت. وأي نوع من الأشياء كنت تقوم بها في البيت فيما يتعلق بدروس الفيزياء أثناء الفصل الدراسي؟

ط: غالباً ما كنت أتدرب على حل الكثير من المسائل والتمارين من الكتاب، وأراجع الملاحظات التي كنت قد دونتها في دفثري حول ما كنا قد تعلمناه في الدرس، وأفكر أين، وكيف يمكن الاستفادة من ذلك النوع من المعرفة والأشياء التي ندرسها على أرض الواقع. إن أكثر ما يثير اهتمامي هو عندما نتحدث في الفصل عن بعض المفاهيم والأفكار النظرية، ومن ثم يذكر شيء ما حول تطبيق تلك المفاهيم والأفكار في الصناعة على سبيل المثال. وهذا ما يجعلني

أقدر قيمة ما أقوم به وأتعلّمه ويدفعني إلى التفكير في مجالات أخرى لتوظيف تلك الأفكار والمفاهيم التي أتعلّمها.

ش: فهمت. وماذا عن الامتحانات؟ كيف كنت تحضر لامتحاناتك؟

ط: كنت بشكل أساسي أقرأ الملاحظات التي كنت قد دونتها أثناء المحاضرات، وألخصها و... كنت أحفظ المعادلات، أكتبها على ورقة، ثم أنشغل بأمر آخرى لمدة نصف ساعة تقريباً، ومن ثم أعود وأحاول استذكارها مرة أخرى لأرى ما إذا كنت قد حفظتها فعلاً. مثل هذه المسائل والأمور كنت أقوم بها وأنا أحضر للامتحانات.

ش: إذاً، كنت تحفظها بشكل أساسي عن ظهر قلب؟

ط: نعم، كنت أحفظها في الواقع لأفهمها، ولأتمكن من حل المسائل التي تعتمد عليها. كنت أتدرب على حل أنماط مختلفة من مسائل القوى على سبيل المثال، حتى إذا رأيت إحدى مسائل القوى، أعرف فوراً كيف أحلها.

ش: وهل ترى ذلك ضرورياً؟

ط: لا يقتصر الأمر على الفهم فقط، بل يجب أن نفهم الأمور من أساسها. ولا يجب علينا أن نحفظ المعادلات دون فهم، بل الأجدد بنا أن نعرف المبادئ الأساسية التي تركز عليها، وكيف نشقها من تلك المبادئ.

مع أنه يتعذر من هذه المقتطفات القصيرة أن يجزم المرء بشأن إدراك الطالبين لحالتيهما في محيط التعلم بشكل قاطع، إلا أن التباين في إدراكهما واضح: فالطالب أ يصف كيف أن الأستاذ المحاضر يدون الأشياء على اللوح، (ما ينقله الطالب بأمانة إلى دفتره)، دون أن يعود مرة إلى المبادئ الأساسية في تحليله للمسائل التي تجري مناقشتها. أما الطالب ب فيرى الوضع من منظور مختلف، إنه يتحدث عن مساعي الأستاذ لحث الطلاب على التفكير بالأمور التي تطرح في الدرس ومناقشتها، وعن

توظيف الأستاذ «لجلسات النقاش الحر»، وعن أنه يطلب من الطلاب أن يقدموا الحجج لإثبات صحة أو ما يقترحونه أو عدم صحته حول حدوث أمر ما أو عدم حدوثه.

إن معظم الذين يقرأون هذه المقتطفات لا يكاد يصدق من شدة الاستغراب أن هذين الطالبين يدرسان في الاختصاص ذاته، ومسجلين في الفصل الدراسي عينه، وأنهما يشتركان أيضاً بالأستاذ والمدرسين ذاتهم، وأنهما فوق كل ذلك يحضران المحاضرات وحصص التدريبات العملية عينها. إن التباين بين شكلي إدراك هذين الطالبين لحالتيهما هو أمر مثير للاستغراب فعلاً. ويشير هذا المثال بوضوح إلى إمكانية التباين في إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها، على الرغم من أنهم يجلسون في نفس محيط التدريس والتعلم.

لمحة عن البحوث التي تصف التباين في إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها:

عندما يدخل الطلاب محيط تعلم معين، فإنهم يدركون حالاتهم الخاصة في ذلك المحيط كل على طريقته، ولذلك نصف أشكال الإدراك تلك بأنها علاقاتية أي مرتبطة بالطلاب وبالمحيط. فقد يكون المحيط بحد ذاته مصمماً لتشجيع الطلاب على اتباع منهج محدد في التعلم، لكن الطلاب أنفسهم قد لا يدركون حالاتهم في ذلك المحيط، بصفتها تشجع فعلاً على اتباع ذلك المنهج. إذا فشك الإدراك يربط بين الطالب الفرد وحالته الخاصة، وبعبارة أخرى فإن إدراك الطالب لحالته هو حصيلة التفاعل بينه وبين حالته الخاصة. ففي صف دراسي يضم عدداً من الطلاب يُفترض أن يكون محيط التعلم والتدريس واحداً بالنسبة لجميع الطلاب، لكننا نجد أن إدراك الطلاب لحالاتهم الخاصة في ذلك المحيط قد يختلف من طالب لآخر. هذا الاختلاف أو التباين في إدراك الطلاب لحالاتهم هو إذاً حصيلة التفاعل بين خبرات الطلاب في حالات سابقة مشابهة، وحالاتهم الخاصة في المحيط الذي يجدون أنفسهم فيه في الوقت الراهن. ويرتبط هذا الإدراك بدوره بمناهج التعلم التي يتبعها الطلاب في

ذلك المحيط. إذ يمكننا القول إن طلاب الصف الواحد يدركون حالاتهم الخاصة في المحيط ذاته بأشكال مختلفة، وينتهجون مناهج متباينة في تعلمهم في ذلك المحيط. إن التباين في الخبرات السابقة للطلاب يستدعي تبايناً في الجوانب التي يركز عليها أولئك الطلاب في حالاتهم الخاصة ضمن المحيط عينه. فأتساءل المحاضرة على سبيل المثال قد يركز بعض الطلاب على جوانبها التي تشجع على اتباع منهج سطحي في التعلم، بينما يركز آخرون على الجوانب التي تشجع على انتهاج المنهج العميق، تماماً كما رأينا في المثال السابق.

ويقدم الفصل 6 عرض مفصل لمثال يوضح هذا التباين في إدراك الطلاب لمحيط الدرس الواحد. ففي ذلك المثال خصص الأساتذة المحاضرون سلسلة من المحاضرات، تتضمن عروضاً حول عدد من النشاطات الخاصة بالطلاب على مدرج المحاضرات، التي كانت مصممة لاستدعاء بعض خبرات الطلاب المسبقة حول تعلم مواضيع مادة الدرس، ولربط تلك المواضيع بالتطبيقات العملية التي يختبرها الطلاب على أرض الواقع. ولكن المشكلة تمثلت في أن جزءاً كبيراً من الطلاب قد ركز جل اهتمامه على الجانب الشكلي للعروض، وأدركها بصفقتها تهدف إلى مجرد عرض المعلومات، بينما لم تحظ النشاطات الخاصة بالطلاب التي مثلت في الواقع جوهر الموضوع بأي اهتمام يذكر. لقد أدرك أولئك الطلاب تلك المحاضرات بصفقتها تشجع على انتهاج المنهج السطحي في التعلم، على عكس المجموعة الأخرى من الطلاب الذين تجاوبوا مع هدف المحاضرات، وركزوا جل اهتمامهم على النشاطات التي كانت العروض تهدف إلى إظهارها (ميلار وآخرون، 1989).

بحوث نوعية حول إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها:

في دراسة نوعية تجريبية حول المناهج التي يتبعها الطلاب أثناء قراءتهم للنصوص العلمية الأكاديمية، ومخرجات التعلم التي يحصدونها، وصفت الباحثة فرانسون (1977) هذا التباين في إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها، وما له من آثار على مناهج الطلاب في التعلم، ومخرجات التعلم التي يحصدونها. وأنشأت الباحثة في جزء من الدراسة محيطي تعلم متباينين، جرى تصميم المحيط الأول ليشجع

الطلاب الذين يحتضنهم على انتهاج منهج عميق في قراءة النصوص، بينما صمم المحيط الآخر ليشجع طلابه على انتهاج منهج سطحي. وأخبرت الباحثة الطلاب في محيط التعلم الثاني، الذين تم توزيعهم على مجموعات من ثلاثة طلاب إلى خمسة، أنه سيطلب من أحدهم في كل مجموعة بعد قراءة النص مباشرة أن يقدم تقريراً شفويًا لزملائه في المجموعة، عما تعلمه من قراءته للنص، وأوضح للطلاب أنه سيتم تسجيل تلك التقارير على آلة تسجيل بغرض تحليلها لاحقاً، وتم بالفعل توزيع عدد كافٍ من آلات التسجيل على المجموعات المختلفة. أما طلاب المحيط الأول فقد أخبرتهم الباحثة أنها ستطلب منهم أن يدون كل منهم خلاصة ما تعلمه من قراءة النص في دفتره، وذلك تحضيراً لنقاش عام حول فحواه. وكما هو متوقع فإن الطلاب في المحيط الأول المصمم لتشجيعهم على انتهاج منهج عميق، قد اتبعوا بالفعل أشكالاً من المنهج العميق، وأظهروا فهماً أعمق للنص من الطلاب في المحيط الثاني المصمم لتشجيع الطلاب على انتهاج منهج سطحي.

أما الأمر الأهم والأكثر إثارة فتمثل في النتيجة التي أظهرتها هذه الدراسة والتي مفادها أن الطلاب في محيط التعلم الذي يشجع على اتباع المنهج العميق أظهروا تبايناً في مناهجهم في التعلم، ومخرجات التعلم التي حصدها أكبر من التباين الذي أظهره زملاؤهم في محيط التعلم الذي يشجع على اتباع المنهج السطحي. فقد اتضح من المقابلات التي أجريت مع الطلاب في المحيط المشجع على انتهاج المنهج العميق، أنه وبرغم تصميم هذا المحيط على أن يشجع على انتهاج المنهج العميق، فإن تسعة طلاب من أصل أربعة عشر طالباً أدركوا هذا المحيط بصفته يشجع على انتهاج المنهج السطحي من حيث إنهم رأوا الهدف من هذا التدريب حفظ الحقائق والوقائع والأفكار لا فهم النص واستنباط مغزاه.

وبينما أظهرت دراسة فرانسون بشكل واضح التباين الكبير في إدراك الطلاب لحالات التعلم والتدريس التي يعيشونها، حدد رامسدن (1979) العوامل الأساسية لهذا التباين، التي ترتبط بمنهج الطلاب في التعلم. وقد قدم في تلك الورقة العلمية مقتطفات عدة من مقابلات أجراها مع الطلاب حول رؤيتهم لدراساتهم، وللعوامل

التي تؤثر فيها. تسلط المقتطفات الآتية الضوء أولاً على كيفية إدراك الطلاب لأسلوب الامتحانات وطريقة التقويم المتبعة في الصف، ومن ثم على كيفية إدراك الطلاب بجودة التدريس التي يتلقونها في الصف.

وفيما يلي مقطعان حول رؤيتي طالبين اثنين لعملية التقويم:

أنظر إلى [المادة] وأقول لنفسي، «حسن، بوسعي أن أنجزها وأتدبر أمري، لو كانت لدي الرغبة في البحث عن مئات الكتب، والاجتهاد في قراءتها». لكن المرء يوازن بين الجهد المبذول، وقيمة العمل المنجز في هذه المادة، والذي يقارب الصفر في هذه الحال، لأن ما يعنيني فيها هو الامتحان. وأنا ببساطة لا أقترّب منها إلا حين اقتراب وقت الامتحان... ولا أراجعها إلا تحضيراً للامتحان، وبهدف واضح وبسيط، ألا وهو اجتياز الامتحان دون أن أزعج نفسي كثيراً في دراسة هذه المادة (طالب في إحدى اختصاصات علوم الطبيعة).

ومع تلك المقالة التي كنت أناقشها، وفي مخيلتي الشخص الذي سيقومها. وأرى أن ذلك مهماً، أن تعرف من سيصحح ورقتك في الامتحان... في المبدأ يجب على المقالة التي تكتبها أن تكون تعبيراً صادقاً وحرّاً عن أفكارك الحقيقية، لكنهم لا يهتمون بأفكارك، بل إن ما يهمهم هو أن تفتش في المكتبة وتتحلل أفكار الآخرين (طالب في علم الاجتماع).

(رامسدن، 1979: 420)

فيما يلي مقطعان من الدراسة السابقة عينها، يعبر فيهما طالبان اثنان عن رأيهما في جودة التدريس التي يتلقيانها:

إذا كان لديهم [يعني الأساتذة والمشرّفين] الحماس لتدريس المادة التي يدرسونها، فإنهم سيشعلون حماس طلابهم أيضاً لدراستها. إن مستوى نتائجي في المادة... جيد وأستمتع في دراستها، لا لسبب إلا لأن المشرف على حصص التمرين في هذه المادة كان متحمساً جداً لدرجة أن حماسه انتقل إلي أيضاً (طالب في كلية الفنون).

قبل مدة وجيزة كنا ندرس طريقة تحليل فوريير، ولقد أشار الأستاذ إلى أن هذه الطريقة الرياضية في التحليل يجرى استخدامها فعلاً عندما تنقل صور القمر إلى الأرض.. لقد كان لهذه المعلومة أثراً كبيراً على رؤيتي للموضوع برمته، فبت أرى تلك الطريقة شيئاً عملياً ملموساً.. وكما ذكر الأستاذ مثلاً آخر من الواقع يدور حول السبب الذي يجعلك تحصل على أمواج صوتية كثيرة عندما تضرب الطبل، لكنك لا تحصل سوى على موجة صوتية واحدة عندما تعزف على آلة الكمان على سبيل المثال.. لقد كان الأستاذ على حق، فبالنظر إلى الموضوع بالمنظار الآخر (أي بإجراء تحليل فوريير للصوت الصادر عن الآلتين) يظهر السبب مباشرة (طالب العلوم الطبيعية).

(رامسدن، 1979: 420)

يتضح من هذه المقتطفات أن لكل من أولئك الطلاب إدراكه الخاص لحالة التعلم التي يعيشها سواء أكان الأمر يتعلق برؤيته لعملية التقويم، أم بجودة التدريس التي يتلقاها، ويتضح أيضاً فيما يتعلق بخبرات الطلاب أن هذا الإدراك يرتبط ارتباطاً عضوياً بالمنهج الذي ينتهجونه في تعلمهم، وفي بعض الحالات، لمخرجات التعلم التي يحصدونها.

ومن الجوانب الأساسية الأخرى التي جرت الإشارة إليها في تلك الدراسة، وفي دراسات وبحوث أخرى كتب عنها إنتويستل ورامسدن (1983). إدراك الطلاب لحجم أعباء الدرس في المادة التي يدرسونها - وما إذا كان بوسعهم تحملها أم لا - علاوة على الأهداف المتوخاة من دراسة تلك المواد أو الواجبات المفروضة عليهم، ومدى وضوحها، بالإضافة إلى بعض الحرية والاستقلالية في ممارستهم لعملية التعلم. إن هذه التصنيفات الخمسة - التدريس الجيد، والأهداف الواضحة، والحجم المناسب لأعباء الدراسة، وعملية التقويم المناسبة، والحرية في ممارسة عملية التعلم - تشكل أبعاد الاستبيان الذي صممه رامسدن، والذي سماه «استبيان خبرات المقرر» (رامسدن، 1991) والذي يمثل نسخة مطورة من «استبيان إدراك المقرر» (إنتويستل ورامسدن، 1983). وقد جرى توظيف هذين الاستبيانين في معظم البحوث الكمية

التي سعت إلى استكشاف إدراك الطلاب لحالاتهم في محيط التعلم من منظور تعلم الطلاب.

وقبل المضي قدماً في مناقشة نتائج بعض البحوث الكمية نرى أنه من المناسب أن نستعرض خلاصة تطور حجتنا حتى الآن. يدخل الطلاب محيط التعلم والتدريس الجديد، حاملين معهم خبرات سابقة فيما يخص عمليتي التعلم والتدريس، من تصوراتهم السابقة حول المفاهيم العلمية التي درسوها في الفصول السابقة، إلى فهمهم السابق لطبيعة المادة التي يدرسونها، إلى مناهج التعلم التي انتهجوها سابقاً بنجاح... الخ. وإن إدراكهم لحالاتهم الخاصة في ذلك المحيط يوقظ في وعيهم بعضاً من جوانب تلك الخبرات السابقة، فيتبعون مناهج تعلم تتفق وإدراكهم ذلك، ما ينتج عنه مخرجات تعلم تتباين في سويتها النوعية بتباين الخبرات السابقة للطلاب. وناقشنا فيما تقدم، وبشيء من التفصيل مسألة خبرات الطلاب السابقة وطبيعتها، كما ألقينا الضوء على بعض جوانب إدراكهم لحالات التعلم والتدريس التي يعيشونها. أما الآن فسنمضي في مناقشة جوانب أخرى من جوانب إدراك الطلاب لحالاتهم الخاصة، قبل أن نتقل إلى ربط ذلك الإدراك بمنهج الطلاب في التعلم.

دراسات كمية حول إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها:

وبينما اتسمت البحوث التي أشرنا إليها حتى الآن بطبيعة نوعية (أي إنها تعتمد على إجراء المقابلات)، يغلب على العدد الأكبر من البحوث حول إدراك الطلاب طابع كمي (أي إنها تعتمد على استبيانات لكل بند فيها تقويم رقمي). فقد طور إنتويستل ورامسدن في بحث أجريه عام 1983 استبياناً مصمماً لتحديد طبيعة إدراك الطلاب للمقرر الدراسي الذي يدرسونه، أو قياسه، وقد استمداه من المقابلات التي أجراها مع الطلاب، كتلك التي أوردنا مقاطع منها فيما تقدم من هذا الفصل، وكان يتألف من ثمانية مقاييس من بينها: حجم أعباء الدرس، والتزام الأساتذة والإدارة بالتدريس، ووضوح الأهداف والمعايير، والحرية في ممارسة عملية التعلم.

وباستخدام هذه الاستبانة ومنهجيتها لمعطيات التعلم استطاعا أن يحددوا علاقات واضحة قابلة للتفسير، وتربط بين إدراك الطلاب للمقرر الدراسي، والمنهج الذي يتبعونه في تعلمهم. ومنذ ذلك الحين تابع رامسدن تطوير «استبيان إدراك المقرر»، وصولاً إلى «استبيان خبرات المقرر» (رامسدن، 1991، 1992). يظهر الشكل 4 - 1 مقاييس هذا الاستبانة مع أمثلة على آليات التقويم لكل مقياس.

المقياس	مثال على البند
التدريس الجيد	عادة ما يزودك الأساتذة هنا بمعلومات مفيدة حول تطور ناخج التعلم الذي خصده.
الأهداف الواضحة	عادة ما يكون لديك تصور واضح حول أهداف المقرر الدراسي وما هو مطلوب منك فيه.
الحجم المناسب لأعباء الدراسة	إن الكم الكبير من مواضيع الدرس التي يتوجب عليك مراجعتها في هذا المقرر. يعني أنك لن تستطيع أن تفهمها فهماً عميقاً (تقويم سلبي).
عملية التقويم المناسبة	يبدو أن الأساتذة مهتمون باختبار ما حفظناه أكثر من اهتمامهم باختبار ما فهمناه (تقويم سلبي).
الحرية في ممارسة عملية التعلم	يمتلك الطلاب هنا حيزاً كبيراً من الحرية في اختيار ما يريدون أن يتعلموه.

الشكل 4 - 1 مقاييس «استبيان خبرات المقرر».

المصدر: رامسدن، 1991.

ربط إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها، بالمنهج التي يتبعونها في تعلمهم:

في دراسة حديثة حول العلاقات القائمة بين الأنماط المختلفة لعمليات الإدارة والتعلم والتدريس، أجرى رامسدن وآخرون (1997) دراسة شاملة تضم أكثر من 8000 طالب في 51 مادة دراسية، وذلك باستخدام نسخة خاصة بالمادة الدراسية من «استبيان خبرات المقرر» («استبيان إدراك المقرر») ونسخة مصغرة وخاصة بالمادة الدراسية من «استبيان عملية التعلم» الذي طوره بيغس (والمزود بمقياسين لقياس المنهج العميق والمنهج السطحي في التعلم).

كان على الطلاب، وجميعهم في السنة الأولى من اختصاصاتهم، أن يملؤوا الاستبيانات واضعين أمام أعينهم سنتهم الأولى وموادها ومواضيعها، وهو ما يهدف البحث إلى تسليط الضوء عليه. وقد جرى اختبار المواد الدراسية بحيث تغطي طيفاً واسعاً من الاختصاصات في أربعة حقول من الدراسات الجامعية - الفنون والعلوم الاجتماعية، الحقوق وعلوم الاقتصاد، والعلوم الصحية، والعلوم الطبيعية. يظهر الجدول 1 - 4 النتائج غير المنشورة للتحليل العاملي للإجابات التي أدلى بها 8829 طالباً. ويسمح التحليل العاملي بتحديد تلك المتحولات التي تبدي ترابطاً فيما بينها لكنها لا ترتبط بالمتحولات الأخرى.

ويظهر هذا التحليل بوضوح (من العامل 1) أن المنهج العميق في التعلم يقترن بإدراك الطالب بأن التدريس جيد، والأهداف واضحة، وبأن هناك تركيزاً مقبولاً على استقلالية الطالب فيما يتعلم. ومن العامل 2 يتضح أن المنهج السطحي يقترن بإدراك الطالب بأن حجم أعباء الدراسة غير مناسب (مبالغ فيه)، وعملية التقويم غير مناسبة، (لأنها تركز على اختبار القدرة على الحفظ أكثر من القدرة على الفهم). وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بحوث كثيرة سابقة، سعت إلى استكشاف هذه العلاقة بين إدراك الطالب لبيئة التعلم التي يعيشها، والمنهج الذي ينتهجه في دراسته (تريغويل وبروسر، 1991، أ، ب؛ والفصل 5 من هذا الكتاب). وبينما برزت هذه النتائج من تحليل إجابات الطلاب في مختلف الاختصاصات والمواد الدراسية، فإن تحليل إجابات الطلاب في المادة الدراسية الواحدة يخلص أيضاً إلى نتائج وعلاقات

مشابهة. فضمن المادة الدراسية الواحدة تبدي قيم مقاييس «استبيان إدراك المقرر» تبايناً يقترن اقتراناً منهجياً مع التباين في قيم مقاييس «استبيان عملية الدرس» الخاص بالمادة الدراسية.

الجدول 4-1 التحليل العاملي لمقاييس «استبيان إدراك المقرر» و«استبيان عملية الدرس»

العامل		مقياس الاستبيان
2	1	
		إدراك المقرر
	83	التدريس الجيد
	63	الأهداف الواضحة
-69		الحجم المناسب لأعباء الدراسة
-66		عملية التقويم المناسبة
	81	التركيز على الاستقلالية
		طرق الدرس
81		المنهج السطحي
	63	المنهج العميق

المصدر: رامسدن وآخرون. 1997.

وهناك طريقة أخرى لتحليل نتائج البحث، تتمثل في تجميع الطلاب في مجموعات متعددة، وفقاً لقيم مقاييس الاستبيان، وذلك بغض النظر عن الاقتران أو الترابط بين قيم المقاييس المختلفة. هذا ما يسمى في لغة الإحصاء بتقنية التحليل المتعدد. ويظهر الجدول 4 - 2 نتائج التحليل المتعدد لعينة عشوائية من إجابات 893 طالباً.

وينتج عن هذا التحليل مجموعة من 307 طلاب (الفئة 1)، بقيم عالية نسبياً لمقاييس التدريس الجيد، والأهداف الواضحة، والتركيز على الاستقلالية، والمنهج العميق في التعلم. كما يظهر مجموعة أخرى من 224 طالباً (الفئة 3) بقيم منخفضة نسبياً لمقاييس التدريس الجيد، والأهداف الواضحة، والحجم المناسب لأعباء

الدراسة، و عملية التقويم المناسبة، والتركيز على الاستقلالية، وقيم مرتفعة نسبياً لمقياس المنهج السطحي في التعلم. أما المجموعة الثالثة التي تضم 362 طالباً (الفئة 2)، فتظهر قيمةً قريبة من وسطي قيم المقاييس المختلفة - ما عدا القيمة المتدنية نسبياً لمقياس المنهج العميق في التعلم.

الجدول 4-2 القيم الوسطية لنتائج التحليل التعدادي لمقاييس «استبيان إدراك المقرر»

و«استبيان عملية الدرس» بحل يعتمد ثلاث فئات على مستوى الطلاب الأفراد.

مقياس الاستبيان	الفئة 1 (307 طالباً)	الفئة 2 (362 طالباً)	الفئة 3 (224 طالباً)
إدراك المقرر			
التدريس الجيد	0.77	-0.20	-0.74
الأهداف الواضحة	0.73	-0.29	-0.54
الحجم المناسب لأعباء الدراسة	0.39	-0.10	-0.56
عملية التقويم المناسبة	0.24	0.30	-0.65
التركيز على الاستقلالية	0.64	-0.18	-0.62
طرق الدرس			
المنهج السطحي	-0.20	-0.26	0.62
المنهج العميق	0.48	-0.58	0.10

المصدر: رامسدن وآخرون. 1997.

وتشير هذه النتائج إلى أن طلاب الفئة 1، يدركون أن التدريس الذي يتلقونه جيد نسبياً، وأهداف دراستهم واضحة نسبياً، ويرون أنهم يتمتعون بمستوى مقبول من الاستقلالية في اختيار ما يرغبون في تعلمه، أولئك الطلاب يميلون في تعلمهم إلى انتهاج المنهج العميق. بينما يميل طلاب الفئة 3 إلى انتهاج المنهج السطحي في تعلمهم، وهم في الوقت عينه يدركون أن التدريس الذي يتلقونه سيئ نسبياً، ويجدون أهداف دراستهم مبهمه نسبياً، وحجم أعباء الدراسة مبالغاً فيه إلى حد ما، وأن عملية التقويم تركز على الاستحضار أكثر من الفهم، وأنهم لا يتمتعون سوى بالقليل من الاستقلالية في اختيار ما يرغبون في تعلمه. وخلاصة القول إن الطلاب الذين

يدركون حالات التعلم والتدريس التي يعيشونها، بصفتها تشجع على انتهاج المنهج العميق في التعلم، يختارون في أغلب الأحيان منهجاً عميقاً في دراستهم، في حين أن الطلاب الذين يدركون حالات التعلم والتدريس التي يعيشونها بصفتها تشجع على اتباع المنهج السطحي، يتبعون في الغالب منهجاً سطحيّاً أيضاً.

لقد انطلقنا في ما أجريناه حتى هذه اللحظة من تحليل لنتائج الاستبيانات من الطلاب الأفراد. وهنا نساءل: هل تبقى العلاقات التي خلصنا إليها على مستوى الأفراد بين إدراك الطلاب لحالاتهم، والمناهج التي يتبعونها، صالحة على مستوى المواد الدراسية أيضاً؟ وبعبارة أخرى، عندما ننظر إلى مادة دراسية يدرك الطلاب محيطها بصفتها يشجعهم على اتباع المنهج العميق، هل سنلاحظ أنهم يميلون فعلاً إلى انتهاج منهج أعمق من المنهج الذي ينتهجه زملاؤهم في مادة دراسية أخرى، يدرك الطلاب محيطها بصفتها يدفعهم إلى اتباع منهج سطحي في تعلمهم؟، ويقدم الجدول 4 - 3 نتائج التحليل العاملي، انطلاقاً من المادة الدراسية كوحدة تحليل.

الجدول 4 - 3 التحليل العاملي لمقاييس «استبيان إدراك المقرر» ونسخة خاصة بالمادة الدراسية من «استبيان عملية الدرس» على مستوى المادة الدراسية (51 مادة).

العامل	مقياس الاستبيان (القيم الوسطية على مستوى المادة)
2	1
	إدراك المقرر
	التدريس الجيد
	الأهداف الواضحة
-74	الحجم المناسب لأعباء الدراسة
-86	عملية التقويم المناسبة
	التركيز على الاستقلالية
	طرق الدرس
90	المنهج السطحي
	المنهج العميق
	83

وتشير نتائج تحليل العلاقات بين المتحولات على مستوى المواد الدراسية، إلى تشابه النتائج على مستوى الطلاب الأفراد. فمقياس المنهج العميق في التعلم يقترن بمقاييس إدراك الطالب بأن التدريس جيد، والأهداف واضحة، وأن هناك تركيزاً مقبولاً على استقلالية الطالب فيما يتعلم. ويقترن مقياس المنهج السطحي بمقاييس حجم أعباء الدراسة وعملية التقويم غير المناسبين. ونورد في الجدول 4 - 4 نتائج التحليل المتعدد للمعطيات ذاتها، حيث ينتج عنه مجموعة من 14 مادة دراسية (الفئة 1)، وجد الطلاب فيها عملية التدريس سيئة نسبياً، وأهداف الدراسة مبهمة نسبياً، وحجم أعباء الدراسة كبيراً نسبياً، والتركيز على استقلالية الطلاب في التعلم خفيفاً نسبياً. وفي هذه المجموعة كانت قيم مقياس المنهج السطحي مرتفعة نسبياً، وقيم المنهج العميق منخفضة جداً بالمقارنة مع المجموعتين الأخريين. أما المجموعة الثانية المؤلفة من 9 مواد دراسية (الفئة 2)، فيدرك الطلاب عملية التدريس فيها بصفتها جيدة جداً، والأهداف واضحة نسبياً، وحجم أعباء الدرس وعملية التقويم مناسبين جداً، والتركيز على استقلالية الطلاب في التعلم كبيراً جداً بالمقارنة مع المجموعتين الأخريين. وفي تلك المواد الدراسية التسع كان متوسط قيم مقياس المنهج السطحي منخفضاً جداً، في حين كان متوسط قيم مقياس المنهج العميق مرتفعاً نسبياً. وكما في حالة تحليل النتائج على مستوى الطلاب الأفراد، أظهرت نتائج التحليل على مستوى المواد الدراسية مجموعة ثالثة من 28 مادة دراسية (الفئة 3) بقيم قريبة من القيم الوسطية لمقاييس جميع المواد الدراسية مجتمعة.

الجدول 4 - 4 القيم الوسطية لنتائج التحليل العنقودي لمقاييس «استبيان إدراك المقرر» و«استبيان عملية الدرس» بحل يعتمد ثلاث فئات على مستوى المواد الدراسية

مقياس الاستبيان	الفئة 1 (14 مادة)	الفئة 2 (9 مادة)	الفئة 3 (28 مادة)
إدراك المقرر			
التدريس الجيد	-0.99	1.11	0.12
الأهداف الواضحة	-0.35	0.68	-0.04
الحجم المناسب لأعباء الدراسة	-0.42	1.21	0.18
عملية التقويم المناسبة	-0.02	1.16	0.38
التركيز على الاستقلالية	-1.01	1.12	-0.15
طرق الدرس			
المنهج السطحي	0.42	-1.38	0.14
المنهج العميق	-1.17	0.84	0.38

المصدر: رامسدن وآخرون، 1997.

وهناك تطابق إلى حد بعيد بين هذه النتائج التي تنطلق من المادة الدراسية كوحدة للتحليل، وتلك التي تعتمد الطالب الفرد وحدة للتحليل.

وخلاصة القول إنه لدى دخول الطلاب محيطاً جديداً للتعلم والتدريس يكونون إدراكاً معيناً لذلك المحيط، ولحالاتهم الخاصة فيه. ومن الممكن أن يدرك الطالب المحيط العام الذي يجد نفسه فيه على أنه يشجع على انتهاج منهج معين، بينما يدرك حالته الخاصة على أنها تشجع على منهج مغاير تماماً. لكن الطلاب على العموم يركزون اهتمامهم في محيط التعلم والتدريس على تلك العناصر التي تتفق وإدراكهم لحالاتهم الخاصة. فالطالب الذي يدخل محيطاً معيناً، ويدرك حالته الخاصة في ذلك المحيط على أنها تشجع على انتهاج المنهج السطحي (كأن يجد أن حجم أعباء الدراسة كبير جداً على سبيل المثال)، ويفتقر لخبرات سابقة مشجعة في حالات مشابهة، من المرجح أن يختار منهجاً سطحيّاً في تعلمه. في حين أن طالباً آخر يدخل

المحيط ذاته، لكنه يدرك حالته الخاصة في ذلك المحيط على أنها تشجع على انتهاج المنهج العميق في التعلم، (كأن يجد أنه يتمتع بالاستقلالية في اختيار ما يرغب في تعلمه على سبيل المثال)، وقد سبق له أن عاش حالة مشابهة، سيختار في الغالب منهجاً عميقاً في تعلمه. إذا فالطلاب الذين يدخلون محيط التعلم والتدريس ذاته، قد يجدون أنفسهم في حالات متباينة تماماً. وإن التباين في إدراكهم لحالاتهم تلك يؤدي إلى تباين في المناهج التي ينتهجونها في تعلمهم. ومن المهم التأكيد هنا على أن ما يرتبط بمنهج الطلاب في التعلم هو إدراكهم لحالاتهم الخاصة في محيط التعلم، وليس إدراكهم لمحيط التعلم بحد ذاته.

دراسات حديثة حول إدراك الطلاب غير المتكامل لحالاتهم في محيط التعلم:

ولكن هل العلاقة بين إدراك الطالب لحالته والمنهج الذي يتبعه في تعلمه على هذه الدرجة من القوة كما رأينا حتى الآن؟ ظل الباحث إريك ماير وزملاؤه في جامعة كاب تاون لسنوات عدة يبحثون في العلاقة بين إدراك الحالة والمنهج المتبع، من حيث ارتباطهما بمخرجات التعلم عند الطلاب. وقد وجدوا أن العلاقة الوثيقة بين إدراك الحالة والمنهج المتبع تضعف، لا بل تنقطع، لدى الطلاب الراسبين (ماير وآخرون، 1990). فعوضاً عن الترابط الوثيق الذي وصفناه أعلاه بين أشكال الإدراك والمناهج المتبعة، لم يجد الباحثون أي رابط بين إدراك الطلاب الراسبين لحالاتهم في محيط التعلم والمناهج التي ينتهجونها، يصف ماير انعدام الترابط هذا بعدم التكامل في الإدراك والمنهج. وأعاد إنتويستل بعد ذلك تحليل بعض من معطياته، ووجد علاقات الترابط المعتادة في حال الطلاب الناجحين، وتذبذباً في الإدراك والمنهج لدى الطلاب الراسبين (إنتويستل وآخرون، 1991). ويصف إنتويستل وزملاؤه علاقة انعدام الترابط هذه بأنها «غريبة وتستعصي على التفسير»، وهو ما يظهر جلياً في المقطع الآتي من ذلك البحث:

ويظهر الطلاب الناجحون العلاقات المتوقعة، وحتى بدرجة أوضح مما يظهره تحليل جميع العينات (إنتويستل وتايت، 1990). فيربط العامل الأول بين توجه

الطلاب نحو المعنى وخصائص البيئة الأكاديمية التي من المتوقع أن تمهد الطريق أمامهم لاتباع منهج عميق في التعلم، في حين يربط العامل الثاني بين توجه الطلاب نحو استحضار المعلومات والمنهج السطحي... غير أن هذا الترابط المتوقع لا يتجسد على أرض الواقع بالنسبة للطلاب الراسبين. ففي هذه الحال يأخذ العاملان المذكوران أعلاه قيمةً غريبة لا يمكن تفسيرها. وإذا نظرنا إلى سلوك العامل الأول على وجه التحديد، فإننا نراه شديد الغرابة، لأنه يأخذ قيمةً مرتفعة في جميع توجهات التعلم الأربعة، بالرغم من أن توجهين اثنين من تلك التوجهات يعاكسان التوجهين الآخرين تماماً، وليس من المتوقع أن تجتمع كل هذه التوجهات في شخص واحد. أما العامل الثاني فيسلك سلوكاً مفهوماً فيما له علاقة بتوجهات الطالب في التعلم، حيث إنه يربط ربطاً عكسياً بين توجه الطالب نحو المعنى وتوجهه نحو استحضار المعلومات، لكنه بالمقابل يربط جميع التوجهات بالمنهجين السطحي والعميق، سواء أكان ذلك يتعلق في التعلم أثناء المحاضرة أو أثناء التحضير للامتحانات.

(إنتويستل وآخرون، 1991: 252)

لقد استطعنا تأكيد هذه النماذج في بعض أعمالنا الحديثة التي تركز على تعلم الفيزياء في صفوف السنة الأولى (بروسر وآخرون، 1996، 1997). ففي سياق هذا البحث أجرينا استفتاء لآراء الطلاب حول دراستهم في بداية الفصل الدراسي، ومن ثم أعدنا الاستفتاء في نهاية الفصل. وقد استخدمنا لهذا الغرض عدة طرق وأدوات، منها تكليف الطلاب بالكتابة الحرة حول موضوع محدد، والطلب منهم التعبير عن فهمهم لذلك الموضوع بطريقة مخطط المفاهيم، وذلك بغرض تحصيل معلومات وافية حول مدى فهم الطلاب لمبادئ ذلك الموضوع ومفاهيمه، وأشكال ذلك الفهم. كما استخدمنا نسخة خاصة بالمادة الدراسية من «استبيان عملية الدرس» الذي وضعه بيغس، ونسخة من «استبيان خبرات المقرر» الذي وضعه رامسدن، وذلك للحصول على معلومات مفيدة حول كيفية إدراك الطلاب لحالاتهم في محيط التعلم

والمناهج التي يتبعونها في دراستهم. أما المعطيات فتنتج عن 63 إجابة من أصل 65 استبياناً خاصاً بمادة الفيزياء، وزعت على الطلاب في إحدى الجامعات قبل بدء الفصل الدراسي وبعد انتهائه، وعن 81 إجابة من أصل 82 استبياناً، وزعت على الطلاب في جامعة أخرى.

وفي محاولتنا تأكيد النتائج السابقة، درسنا العلاقات التي تربط إدراك الطلاب الأفراد لحالات التعلم التي يعيشونها بفهمهم السابق لمبادئ المادة ومفاهيمها، وبمناهجهم في التعلم، وكذلك بفهمهم لمبادئ المادة ومفاهيمها في نهاية الفصل الدراسي. جرى اعتماد التحليل العنقودي بهدف توزيع الطلاب على مجموعات تشترك كل مجموعة منها في بعض خصائص التحليل، وتتميز عن سواها من المجموعات الأخرى. وقد نتج عن ذلك التحليل أربع مجموعات، وأجملت النتائج في الجدول 4 - 5، الذي يظهر أيضاً متوسط نتائج الطلاب في كل مجموعة، في بداية الفصل الدراسي وفي نهايته.

الجدول 4 - 5 القيم المتوسطة لنتائج التحليل المتعدد في متغيرات الفهم السابق ومخرجات التعلم. ومناهج الدراسة. وإدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها. وذلك في دراسة الفيزياء وباستخدام حل يعتمد أربعة فئات

المتغير	الفئة 1 (36 طالباً)	الفئة 2 (55 طالباً)	الفئة 3 (20 طالباً)	الفئة 4 (20 طالباً)
الفهم المسبق	0.46	0.20	-1.43	0.04
المنهج الظاهراتي	0.80	-0.41	-0.47	0.17
مخطط المفاهيم				
المناهج وأشكال إدراك الحالة	-0.22	-0.39	0.47	1.01
المنهج السطحي	0.46	0.01	0.36	-1.18
المنهج العميق	-0.56	-0.09	0.29	0.69
إدراك الحالة بصفحتها تشجع على المنهج العميق				

-1.06	0.45	-0.10	0.49	إدراك الحالة بصفنتها تشجع على المنهج السطحي الناخ (الفهم)
-0.10	-1.50	0.05	0.82	المنهج الظاهراتي
-0.08	-0.62	-0.34	0.90	مخطط المفاهيم الناخ (التحصيل)
0.26	-0.92	-0.16	0.51	الجامعة 1 (وسطي)
10	10	15	18	عدد الطلاب
-0.43	-0.72	0.01	0.62	الجامعة 2 (وسطي)
10	10	40	18	عدد الطلاب

ملاحظة: جرى اعتماد التحليل المتعدد الهرمي باستخدام طريقة وارد. عدد الطلاب 131 طالباً.
المصدر: بروسر وآخرون. 1996, 1997.

إذاً وكما رأينا في الفصل 3، أظهر التحليل أربع مجموعات. تتضمن المجموعة الأولى 36 طالباً، يتصفون بفهم سابق متطور للمواضيع ذات الصلة بالمادة التي سيدرسونها في الفصل الدراسي الراهن، وبأنهم يدركون محيط التعلم بصفته يشجع على اتباع المنهج العميق، وبأنهم قد اتبعوا بالفعل منهجاً عميقاً في تعلمهم، وحافظوا على مستوى فهمهم المتطور لمبادئ المادة ومفاهيمها التي درسوها في الفصل الدراسي ومفاهيمها، وبأنهم قد حصدوا نتائج جيدة نسبياً في امتحانات نهاية الفصل في كلتا الجامعتين. وتضم الفئة الثانية 55 طالباً، يمكن وصفهم بأنهم يتمتعون بمستوى متدنٍ من الفهم السابق للمواضيع ذات الصلة بالمادة التي يدرسونها في الفصل الدراسي، وبأنهم يدركون محيط التعلم بصفته لا يشجع على أي من المنهجين (العميق أو السطحي)، وبأنهم لم يتبعوا أيّاً من المنهجين في الواقع، وبأنهم قد حصدوا مستوى متدنياً لمخرجات تعلمهم. وييدي طلاب الفئة الثالثة، وعددهم 20 طالباً، مستوى منخفضاً جداً من الفهم السابق، وقد أدركوا محيط التعلم بصفته يشجع على المنهجين السطحي والعميق معاً، إذ إنهم اتبعوا المنهجين في الواقع (فهم يعانون من

عدم التكامل في الإدراك والمنهج) وقد حصدوا مستوى متدنياً جداً من مخرجات التعلّم. أما المجموعة الرابعة والمؤلفة من 20 طالباً، فقد أبدى طلابها مستوى متدنياً من الفهم السابق، وأدركوا محيط التعلّم بصفته يشجع على المنهج السطحي، وقد انتهجوا فعلاً منهجاً سطحياً غير عميق في تعلّمهم، وحصدوا مستوى متدنياً لمخرجات تعلّمهم، ولو لم تكن الأدنى بين زملائهم.

وتشير هذه النتائج التي تتفق بطبيعة الحال ونموذجنا حول ظاهرة التعلّم، إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بفهم سابق متطور للمواضيع ذات الصلة بالمادة التي سيتعلّمونها في الفصل الدراسي الراهن، من المتوقع أن يدركوا في محيط التعلّم الذي يحتضنهم تلك العناصر التي تشجع على انتهاج المنهج العميق، وأن ينتهجوا ذلك المنهج في تعلّمهم فعلاً، وأن ينهوا الفصل الدراسي بمستوى نوعي مرتفع من فهمهم للمبادئ والمفاهيم الأساسية في المادة التي تعلّموها. ومن ناحية أخرى فإن الطلاب الذين يدخلون الفصل الدراسي بمستوى متدنٍ من الفهم السابق، سيدركون في الغالب تلك العناصر من محيط التعلّم التي تشجع على المنهج السطحي، وسينتهجون ذلك المنهج فعلاً، وسينهون فصلهم الدراسي بمستوى متدنٍ من فهمهم لمبادئ المادة التي تعلّموها ومفاهيمها. ومن الواضح أن الفئة الأولى والرابعة تتفان مع نموذجنا المطروح. لكن ما يثير الاهتمام فعلاً هو أن الطلاب الذين يتمتعون بأدنى مستوى من الفهم السابق واللاحق للمبادئ والمفاهيم ذات الصلة بمواضيع المادة الدراسية، هم أولئك الذين وصفهم ماير وزملاؤه (1990) بالتذبذب في الإدراك والمنهج. فهؤلاء الطلاب لا يدركون على ما يبدو عناصر محيط التعلّم التي تشجع على هذا المنهج أو ذاك من مناهج التعلّم، ولا يمكنهم التمييز فيما بينها، ومن الواضح أنهم أقل تحصيلاً من زملائهم كافة. سنتابع مناقشة هذا الموضوع عندما نلتفت إلى مناهج التعلّم في الفصل 5.

ونوجز ما تقدم بالقول إن الطلاب يدخلون محيط التعلّم والتدريس في حقل التعلّم

العالي بأشكال متباينة من إدراكهم لذلك المحيط، ولحالاتهم الخاصة التي يعيشونها فيه، وترتبط أشكال الإدراك تلك بالمستوى النوعي لفهمهم السابق للمواضيع ذات الصلة بما يتعلمونه راهناً، وبالمناهج التي يتبعونها في تعلمهم، وبالمستوى النوعي لمخرجات التعلم التي يحصدونها. ويدرك بعض الطلاب حالاتهم الخاصة بصفقتها تشجع على كلا المنهجين السطحي والعميق معاً، فيوصفون في البحوث التي تجرى حول هذا الموضوع بعدم التكامل في الإدراك والمنهج، ويحصدون أدنى مخرجات التعلم، سواءً أكان ذلك في الامتحانات أم في الاختبارات التي تحدد مستوى الفهم.

مبادئ التطبيق العملي المتعلقة بالتباين في إدراك الطلاب

لحالات التعلم التي يعيشونها:

بعد استعراض بعض المراجع البارزة حول كيفية إدراك الطلاب لعملية التعلم التي يمارسونها، وكيفية ارتباط هذا الإدراك بخبراتهم السابقة، وبمناهج التعلم التي يتبعونها، وبمخرجات التعلم التي يحصدونها، نرغب الآن في استخلاص بعض مبادئ التطبيق الأساسية في عمليتي التعلم والتدريس. لقد كانت حجتنا أن الحالة التي يجد الطالب نفسه فيها تستدعي إلى ذكركه بعض خبراته السابقة في التعلم، ما يتبلور في إدراك محدد لحالته الراهنة التي يعيشها في محيطه، وهذا الإدراك يدفعه بدوره إلى انتهاج منهج بعينه في التعلم. ولقد وجدنا أن الطالب الأكثر نجاحاً يشعر في حالته أن جودة التدريس الذي يتلقاه جيد، وأهداف الدراسة واضحة، وأنه يتمتع بقدر كبير من الاستقلالية في انتقاء ما يرغب في تعلمه. إنه يختار في الغالب منهجاً عميقاً في دراسته. أما الطالب الأقل نجاحاً فيدرك حالته بطريقة يجد فيها أن حجم أعباء الدراسة مبالغ فيه، وأن عملية التقويم تهتم باختبار القدرة على استحضار المعلومات أكثر من القدرة على الفهم، ولذلك نجده في الغالب يختار منهجاً سطحيّاً في دراسته. هذا بالنسبة للطلاب الناجح أما الطلاب غير الناجح، فيبدو أنه لا يخضع لهذه العلاقات، ولا يمكن الربط بين خبراته السابقة وإدراكه ومنهجه، إنه يتذبذب في

إدراكه وفي منهجه، وكأنه لا يميز في محيطه بين العناصر التي تشجع على اتباع المنهج العميق وتلك التي تشجع على اتباع المنهج السطحي في التعلم، ولا يميز بين استنباط المعنى من جهة واستحضار المعلومة من جهة أخرى.

إذاً يمكن تقسيم الطلاب إلى ثلاث مجموعات ذات توزع عريض: الأولى ناجحة جداً، تتمتع بمستوى عالٍ من فهم المبادئ والمفاهيم المتعلقة بمواضيع المادة الدراسية واستيعابها، سواء أكان ذلك قبل البدء بدراستها أم بعد الانتهاء منها، كما تتمتع بإدراك لحالة التعلم بصفقتها تشجع على المنهج العميق، وتتبع المنهج العميق فعلاً. والثانية أقل نجاحاً، تتمتع بمستوى مقبول من الفهم قبل الدراسة وبعدها، وتدرك حالة التعلم بصفقتها تشجع على المنهج السطحي، وتتبع ذلك المنهج فعلاً. أما المجموعة الثالثة والتي تميل بشدة إلى كونها غير ناجحة، فيظهر مستوى متدنٍ جداً من الفهم قبل الدراسة وبعدها، كما تبدي تذبذباً أو لا ترابطاً في الإدراك والمنهج.

تنبثق عن هذا التحليل أربعة مبادئ أساسية للممارسة الناجحة

لعمليتي التعلم والتدريس:

1. هناك تباين أساسي في المستوى النوعي لأشكال إدراك الطلاب لحالات التعلم والتدريس التي يعيشونها.
2. يرتبط هذا التباين في الإدراك، بخبرات الطلاب السابقة في الدراسة وبمناهج تعلمهم الراهنة.
3. في محيط جديد للتدريس والتعلم، يدرك الطلاب عناصر مختلفة من حالاتهم في ذلك المحيط، ويعيرون اهتمامهم لمظاهر متباينة منه، كل على طريقته الخاصة.

4. ترتبط تلك العناصر والمظاهر التي يدركها الطلاب في حالاتهم الخاصة، بالمناهج التي يتبعونها في تعلمهم، إما بطريقة متناغمة وإما بطريقة غير متكاملة. وطريقة الارتباط هذه هي التي تحدد جودة فهمهم لمبادئ مواضيع الدرس ومفاهيمها، ومخرجات التعلم التي يحصدونها.

وتتفق هذه المبادئ، التي جرت صياغتها كقاعدة للممارسة في حقل التدريس والتعلم، وكوسيلة لشرح تلك الممارسة، مع رؤيتنا التي تنطلق من منظور تعلم الطلاب، والتي تمثل بدورها القاعدة التي بنى عليها هذا الكتاب. ومن شأن هذه المبادئ أن تشرح للأساتذة الذين يمارسون مهنة التدريس لماذا يبدو الطلاب الذين يجلسون في فصل واحد وكأنهم يجلسون في فصول مختلفة، وأن تفسر لماذا يتباين حكم الطلاب على أداء أساتذتهم، سواء أكان ذلك ضمن الفصل الواحد، أم فيما بين الفصول المختلفة. وسوف يساعد ذلك في شرح أسباب انتهاج الطلاب لمناهج متباينة في تعلمهم، وكيفية ارتباط هذه المناهج المتباينة مع مخرجات التعلم لديهم. ومن شأنها أخيراً أن توفر القاعدة التي يبني أساتذة الجامعة على أساسها إجراءاتهم الهادفة إلى تحسين عملية التعلم لدى طلابهم.

ومن هذا المنظور يمكننا القول إن التدريس الجيد هو التدريس الذي يحاول أن ينظر إلى محيط التعلم والتدريس بمنظار الطلاب، وهو الذي يساعد الطلاب على أن يستوعبوا محيط التعلم والتدريس الذي يجلسون فيه، والأهداف التي يسعى إليها الأساتذة في تدريسهم هذه المواد أو تلك، والأمور التي يجب أن يتعلموها.

أمثلة على مبادئ التطبيق العملي لبحوث التعلم والتدريس:

بعد أن قمنا بصياغة عدد من المبادئ المنبثقة عن البحوث حول إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها، والتي تلقي الضوء على ممارسات الطلاب

والأساتذة وخبراتهم على أرض الواقع، سنصف الآن مثلاً على التطبيق العملي لهذه المبادئ، يدور حول إعادة تصميم مادة العلوم السياسية في السنة الجامعية الأولى. ومن ثم سنستعرض مثالين آخرين حول بحوث التعلم والتدريس ضمن الفصل الدراسي .

تعلم الطلاب للعلوم السياسية:

في سياق إعادة تصميم مادة العلوم السياسية للسنة الجامعية الأولى، رأى مايكل جاكسون أن محتوى المادة القديم يبالغ في التركيز على فهم المعلومات وحفظها ولا يولي التطبيق والتحليل الأكاديمي الاهتمام اللازم (جاكسون وبروسر، 1989). وفي مسعى لتوجيه اهتمام الطلاب نحو الأهداف الجديدة لتدريس هذه المادة، جرى التخلي عن العديد من المحاضرات وخصص التدريبات العملية التقليدية، واستبدالها بعدد من نشاطات التعلم المبنية على أساس مناقشة المسائل في مجموعات صغيرة. وهكذا بات جزء كبير من وقت المحاضرات (60%) وخصص التدريبات العملية (75%) مكرساً بالفعل لتلك النشاطات التي تناقش المسائل المختلفة في مجموعات صغيرة. ولم تغب عن وعي جاكسون وهو يضع تصميمه الجديد، الأهمية البالغة لمساعدة طلابه في فهم واستيعاب هذه الأهداف الجديدة لدراسة المادة على ضوء خبراتهم السابقة في دراستها. في الشكل 4 - 2 وصف لبنية المادة الجديدة والقاعدة المنطقية المبنية على أساسها.

استخدمت الدقائق الخمس عشرة الأولى من المحاضرة الأولى لإيضاح طريقة التدريس الرئيسية في سلسلة محاضرات هذه المادة. ألا وهي طريقة مناقشة المسائل في مجموعات صغيرة. ومن ثم طرحت أولى المسائل وجرى تشكيل مجموعات صغيرة من الطلاب في المدرج [كان مدرج المحاضرات يحتوي على 105 طلاب]. ومع أن هذه الطريقة ليست الطريقة الوحيدة التي ستتبع في جميع المحاضرات. كان لا بد من شرحها في بداية الطريق. إن هذا التروي والحذر في التعاطي مع الطلاب وعدم التسرع في غمرهم بالمعلومات والحقائق لهو على درجة كبيرة من الأهمية قد لا تتضح للجميع من الوهلة الأولى. فعادة ما يلجأ الأستاذ المنفتح على الطلاب - والذي يقدر عالياً مقدراتهم الفكرية - إلى تزويدهم بكم كبير من المعلومات قبل أن يشعروا في التفكير والتأمل والسعي إلى فهم الأمور.

...

كان الهدف من نشاط المجموعات الصغيرة في اليوم الأول شرح آلية الطريقة بحد ذاتها. فجرى اختيار مسألة بسيطة لا تحتاج إلى تحضير لكنها واضحة. حيث طلب من المجموعات الإجابة على السؤال «ما هي السياسة؟» بما لا يزيد عن ثلاثة جمل... جرى تدوين إجابات مجموعات النقاش باختصار (بلاي، 1971). ومن ثم جمعت تلك الإجابات وقدمت للأستاذ. الذي عرضها بدوره على جميع الطلاب. وتلا ذلك فقرة طرح الأسئلة... وقد كانت جميع المحاضرات اللاحقة تقريباً مبنية وفق تنويعات مختلفة من هذا الأسلوب.

...

جرى توظيف عدد من المسائل المحضرة مسبقاً. كوسيلة إيضاح للطلاب من أجل شرح معنى التحليل العلمي الأكاديمي (انظر ماي وبيمسديرفر، 1972). وقد شكلت هذه المسائل في كثير من الأحيان أساس العمل الجماعي في قاعة المحاضرات وصفوف التدريبات العملية. وفي بعض الأحيان كانت تعطى للطلاب كي يحضروها في البيت قبل مناقشتها في الصف ضمن مجموعات صغيرة كالمعتاد. وفي أحيان أخرى كانت توزع على مجموعات الطلاب ضمن الحصة لينتهوا منها في غضون 15 دقيقة. وجرى معالجة نحو 15 مسألة من تلك المسائل على مدار السنة. عولجت المسائل الخمس الأولى منها على النحو الآتي: بعد مناقشة المسألة ضمن المجموعات. كان الطلاب يقدمون نموذجين اثنين لتحليل كل مسألة. الأول تحليل علمي أكاديمي. والثاني تحليل عادي يفهمه عامة الناس. وكانت هذه التحليلات بدورها موضوعات لجلسات نقاش جماعي أيضاً. حيث كان يجري في أولى الجلستين تصنيف تلك التحليلات وتسميتها. أما في الجلسات الثلاثة الأخيرة فكان على المجموعات أن تقرر بشأن تلك التصنيفات وتقدم سببين لتبرير كل قرار.

الشكل 4 - 2 البنية الجديدة لمادة علم السياسة والقاعدة المنطقية المبنية على أساسها

المصدر: جاكسون وبروسر، 1989.

إن ما يهمنا ملاحظته من هذا الوصف في سياق ما ناقشه الآن هو:

● اهتمام الأستاذ المستمر بمدى استيعاب الطلاب للأسباب الكامنة وراء إعادة تصميم المادة الدراسية وكيفية هذا الاستيعاب، وكذلك بكيفية استيعابهم لمواضيع هذه المادة؛

● سعي الأستاذ المستمر إلى حث الطلاب على المشاركة في مناقشة تلك المسائل أثناء المحاضرة، والاطلاع على الحلول التي يطرحها زملاؤهم الآخرون لمعالجتها، وكذلك إلى مساعدتهم من خلال ذلك على تغيير فهمهم واستيعابهم لمواضيع المادة بما يتفق والأهداف الجديدة.

لقد أدرك الأستاذ حقيقة أن من أهم عناصر نجاح عملية التجديد، مساعدة الطلاب على تغيير فهمهم، واستيعابهم لمحتوى المادة الدراسية، وهذا ما يتطلب بدوره جهوداً مستمرة لجعل الطلاب يفكرون بطريقة استيعابهم لمواضيع تلك المادة، أو بعبارة أخرى لاستدعاء موضوع الاستيعاب هذا إلى مقدمة وعي الطلاب أثناء دراستهم للمادة. ولم يكن كافياً أن يعرض الأستاذ محتوى المادة الدراسية وما تعالجه في مقدمة كتيب المادة وفي محاضرتها الأولى، بل كان لا بد من عملية مستمرة تساعد الطلاب على تغيير رؤيتهم لمغزى المادة، من كونه فهم وحفظ المعلومات، إلى كونه مناقشة المسائل وتحليلها تحليلاً علمياً أكاديمياً.

أما الآن فننتقل إلى استعراض مثالين اثنين حول بحوث التعلم والتدريس في الصف الدراسي، والتي تعنى بإدراك الطلاب لحالات التعلم والتدريس التي يعيشونها.

بحوث الصف الدراسي التي تعنى بإدراك الطلاب لمادة الرياضيات:

كما قد أشرنا إلى هذا المثال الأول على بحوث التعلم والتدريس ضمن الفصل الدراسي في الفصلين 1 و3. وهناك عرضنا بشيء من التفصيل نتائج الدراسة الكيفية الأولية حول خبرات طلاب السنة الأولى في مادة الرياضيات، وأشرنا إلى

دراسة كمية لاحقة لتلك الدراسة. وسنصف في هذه الفقرة تلك الدراسة الكمية بشيء من التفصيل، لأننا سنعود للحديث عنها في فصول لاحقة.

سنركز اهتمامنا في هذه الفقرة على جزء الدراسة الذي يستكشف العلاقة التي تربط إدراك الطلاب لحالات التعلم والتدريس التي يعيشونها بخبراتهم السابقة في تعلم مادة الرياضيات، وبالمناهج التي يتبعونها في دراستهم لهذه المادة، وبخبراتهم التي يكتسبونها، وبفهمهم للمادة في نهاية الفصل الدراسي. وجمعت المعطيات حول إدراك الطلاب باستخدام نسخة معدلة عن «استبيان خبرات المقرر» الذي وضعه رامسدن - ونسميه هنا «استبيان إدراك مقرر الرياضيات». ويظهر الشكل 4 - 3 في جزء منه آليات التقويم للمقاييس الفرعية الخمس، المدرجة ضمن المقياس الرئيس «إدراك مقرر الرياضيات».

المقياس	البند
تصورات الطلاب حول الرياضيات	
تصور مجتزأ	تتمثل الرياضيات في حل المسائل المبنية على الأعداد
تصور متكامل	تتمثل الرياضيات في نظام منطقي يساعد على شرح الأمور المحيطة بنا
مناهج لدراسة الرياضيات (بالاعتماد على بيغس، 1987 ب)	
المنهج السطحي	لا أرى أي فائدة من دراسة مواضيع الرياضيات التي أعرف أنني لن أمتحن فيها
المنهج العميق	أرى دراسة الرياضيات متعة تماماً مثل قراءة رواية جيدة أو مشاهدة فيلم سينمائي شيق

إدراك مقرر الرياضيات (بالاعتماد على رامسدن، 1991) التدريس الجيد	
الأستاذة يجهدون أنفسهم فعلاً لاستيعاب المصاعب التي قد تعترضنا في دراستنا هناك دائماً معايير واضحة للعمل الجيد في هذه المادة حجم أعباء الدراسة في هذه المادة مبالغ فيه تختبر أساليب التقويم في هذه المادة مقدرة الطلاب على الحفظ أكثر من مقدرتهم على الفهم هناك حيز جيد من الحرية أمام الطلاب لاختيار مواضيع المادة التي يرغبون في التركيز عليها	الأهداف الواضحة حجم أعباء الدراسة غير المناسب عملية التقويم غير المناسبة الاستقلالية

الشكل 4 - 3 آليات التقويم للاستبيانات الخاصة بمادة الرياضيات.

المصدر: كراوفورد وآخرون، 1998 أ.

وصفت كراوفورد وآخرون (1994) في الدراسة الكيفية الأولية طيفاً من تصورات الطلاب المشاركين في هذه الدراسة حول مادة الرياضيات. وبناء على هذه المعطيات جرى تطوير «استبيان التصورات حول مادة الرياضيات»، الذي يتألف من مقياسين فرعيين: مقياس التصورات المجتزأة الذي يضم بدوره التصورين أ و ب (الفصل 3، الفقرة حول التباين في فهم المسبق لطبيعة المادة التي يدرسونها)، ومقياس التصورات المتكاملة الذي يضم بدوره التصورات ج و د و هـ (كراوفورد وآخرون، 1998 أ). وتم في الفصل 3 (الفقرة حول التباين في فهم الطلاب السابق لطبيعة المادة التي يدرسونها) تقديم شرح مفصل للتصورات الخمسة للطلاب حول مادة الرياضيات. ويظهر الشكل 4 - 3 آليات التقويم لهذه المقاييس الفرعية أيضاً. أما المعطيات المتعلقة بمناهج التعلم، فقد جرى جمعها باعتماد نسخة معدلة من «استبيان عملية الدرس» الذي وضعه بيغس - ويسمى هنا «استبيان طرق دراسة الرياضيات»، (الشكل 4 - 3). وأخيراً أخذت معطيات مخرجات التعلم من نتائج امتحانات الطلاب.

وجرى جمع المعطيات لهذه الدراسة الكمية من 274 طالباً يدرسون مادة الرياضيات في السنة الجامعية الأولى. وقد ملؤوا «استبيان التصورات حول دراسة الرياضيات» والنسخة الأصلية «لاستبيان عملية الدرس» الذي وضعه بيغس في بداية الفصل الدراسي الأول. وكان الهدف من إدخال استبيان بيغس حول عملية الدرس يتمثل في الحصول على معلومات وافية حول توجهات الطلاب العامة في التعلم قبل البدء بدراساتهم الجامعية. أما الاستبيانات الأخرى («استبيان طرق دراسة الرياضيات» و«استبيان إدراك مقرر الرياضيات» و«استبيان التصورات حول دراسة الرياضيات») فقد جرى ملؤها في الأسبوع الأول من الفصل الثاني.

ويظهر الجدول 4 - 6 نتائج التحليل المتعدد لهذه المعطيات، والذي يهدف إلى تحديد مجموعات الطلاب الذين يشتركون في خبرات متشابهة قبل دراستهم لمادة الرياضيات وبعدها.

وحدد التحليل مجموعتين من الطلاب، وقد سبق لنا أن وصفنا هاتين المجموعتين في الفصل 3 كما يلي:

ضمت المجموعة الأولى الطلاب الذين بدؤوا مشوار دراستهم الجامعية برصيد متواضع من الفهم السابق لطبيعة الرياضيات؛ الذين تحدثوا في إجاباتهم عن اتباع منهج سطحي في دراسة الرياضيات خلال مرحلة التدريس الثانوي، وكذلك أيضاً في دراستهم لمقرر الرياضيات خلال عامهم الدراسي الأول في الجامعة؛ الذين أدركوا محيطهم الدراسي بصفته يشجع على اتباع منهج سطحي؛ والذين أنهموا عامهم الدراسي الأول في نهاية المطاف بنتائج متواضعة وبفهم متواضع أيضاً لطبيعة مادة الرياضيات. أما المجموعة الثانية فقد كانت معاكسة للأولى من جميع النواحي. أبدى عناصر هذه المجموعة فهماً سابقاً متقدماً لطبيعة الرياضيات عند بدء المقرر؛ وتحدثوا عن اتباعهم منهجاً أكثر عمقاً في دراسة الرياضيات خلال المرحلة الثانوية، وكذلك أيضاً خلال عامهم الدراسي الأول في الجامعة؛ أدركوا المحيط ذاته كمحيط يشجع على اتباع منهج عميق؛ أنهموا عامهم الدراسي الأول بفهم أكثر شمولاً وأكثر تقدماً لطبيعة مادة الرياضيات ونالوا علامات عالية نسبياً في امتحان المقرر.

الجدول 4 - 6 قيم نتائج التحليل المتعدد الوسائطية لمعطيات خبرات الطلاب في دراسة الرياضيات بحل يعتمد فئتين اثنتين.

المتغيرات	الفئة 1 (147 طالباً)	الفئة 2 (127 طالباً)
الخبرات السابقة		
التصور السابق مجتزأ	0.31	-0.46
التصور السابق متكامل	-0.39	0.45
التوجه السابق سطحي	0.34	-0.44
التوجه السابق عميق	-0.56	0.59
ذو مرتبة متقدمة في التحصيل سابقاً	-0.29	0.35
الإدراك والمنهج		
المنهج السطحي	0.44	-0.45
المنهج العميق	-0.54	0.57
التدريس الجيد	-0.37	0.37
الأهداف الواضحة	-0.23	0.24
حجم أعباء الدراسة غير المناسب	0.30	-0.32
عملية التقويم غير المناسبة	0.12	-0.13
الاستقلالية	-0.26	0.26
الخبرات والفهم بعد الانتهاء من دراسة المادة		
التصور اللاحق مجتزأ	0.34	-0.41
التصور اللاحق متكامل	-0.27	0.27
التحصيل	-0.34	0.40

المصدر: كراوفورد وآخرون. 1998. أ.

أما فيما يتعلق بموضوع هذا الفصل - إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها - فتظهر الدراسة كيفية ارتباط هذا الإدراك بخبرات الطلاب السابقة في دراسة الرياضيات، وبالمناهج التي اتبعوها في تعلمهم، وبالخبرات والمخرجات التي

جمعوها بعد انتهائهم من دراسة هذه المادة. وتشير الدراسة إلى أن الطلاب الذين يدركون حالاتهم بصفتها تشجع على انتهاج المنهج العميق في دراستهم، يميلون في الغالب إلى كونهم قد امتلكوا خبرات سابقة جيدة في دراسة الرياضيات، وإلى كونهم قد اتبعوا ويتبعون المنهج العميق في دراستهم لهذه المادة، وكذلك إلى أنهم يحصدون خبرات تعلم ومخرجات جيدة من دراستهم هذه. أما أولئك الطلاب الذين يدركون حالاتهم بصفتها تشجع على انتهاج المنهج السطحي، فيميلون في الغالب إلى كونهم قد امتلكوا خبرات سابقة سيئة في دراسة الرياضيات، وإلى كونهم قد اتبعوا ويتبعون المنهج السطحي في دراستهم لهذه المادة، وكذلك إلى أنهم يحصدون خبرات تعلم ومخرجات سيئة من دراستهم. وفضلاً عن النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة فهي تعتبر مثلاً جيداً على كيفية توظيف الطرق الكمية والاستبيانات التي تعتمد التقويم الكمي أيضاً للبحث في خبرات الطلاب في التعلم.

بحوث التعلم والتدريس في الفصل الدراسي التي تعنى بإدراك الطلاب لنمط امتحانات الخيارات المتعددة:

نستقي مثالنا الأخير من بحث موضوعه خبرات الطلاب أثناء التحضير لامتحان يعتمد طريقة الخيارات المتعددة (سكولر وبروسر، 1994). ويركز البحث على كيفية إدراك الطلاب لدراساتهم في مادة سيجري امتحانهم فيها بالاعتماد على طريقة الخيارات المتعددة، وعلى العلاقة التي تربط بين ذلك الإدراك، وتوجهاتهم العامة في دراستهم، وكذلك على العلاقة التي تربط بين إدراكهم ذلك، وإستراتيجية الدرس التي يتبعونها تحضيراً للامتحان. ويرتكز البحث على معطيات صادرة عن 190 طالباً في السنتين الجامعيتين الأولى والثانية مسجلين في كليتي العلوم والتمريض. وجرى استبيان آراء الطلاب قبل نحو ثلاثة أسابيع من موعد الامتحان. وقد استخدمت في البحث ثلاثة استبيانات: «استبيان عملية الدرس» الذي وضعه بيغس لتحديد توجهات الطلاب العامة في الدراسة (سطحي أم عميق أم تحصيلي)؛ و«استبيان إدراك الطلاب لامتحان الخيارات»، طور خصيصاً في سياق البحث لتحديد ما إذا كان الطلاب يرون أن هذا الامتحان يختبر التعلم «العميق» أم التعلم «السطحي»؛

و«استبيان إستراتيجيات الدرس» الذي طبق بما يتفق والمحيط الخاص لهذا البحث لتحديد ما إذا كان الطلاب قد اختاروا إستراتيجية عميقة أم إستراتيجية سطحية في تحضيرهم للامتحان.

ولقد أظهر التحليل العاملي لنتائج الاستبيانات أن إدراك الطالب بأن امتحان الخيارات المتعددة يختبر الفهم أكثر من اختباره الاستحضار يرتبط بتوجه الطالب نحو اتباع إستراتيجية عميقة في الدراسة، وأن توجه الطالب نحو اتباع إستراتيجية سطحية في الدراسة، يرتبط بإدراك الطالب بأن ذلك النوع من الامتحانات يختبر الفهم والاستحضار على حد سواء. وهذا يدل على أن الطلاب الذين يتبعون إستراتيجية سطحية في دراستهم، يمتلكون إدراكاً متذبذباً للدور الذي تلعبه امتحانات الخيارات المتعددة. لقد ساهم هذا البحث، باعتباره مثلاً على بحوث التعلم والتدريس ضمن صفوف التدريس بالجامعة، في لفت نظر الأستاذ الذي قام به إلى حقيقة أن هناك تبايناً جوهرياً في كيفية إدراك الطلاب لهذا النوع من الامتحانات، وأن أشكال الإدراك المتباينة ترتبط بكيفية تحضيرهم للامتحانات.

أردنا من استعراض هذين المثالين على بحوث التعلم والتدريس في الصف الدراسي بالجامعة أن نشير إلى الفائدة التي يمكن أن يجنيها أستاذ الجامعة من خلال إجراء مثل هذه البحوث باستخدام الطرق والأفكار والأدوات الموصوفة في هذا الكتاب. أما المسألة الأكثر أهمية أثناء تصميم مثل هذه البحوث، وكما أشرنا سابقاً، فتتمثل في تحديد موضوع البحث وعلام سيركز. لقد أظهر المثالان السابقان كيف يمكن لأساتذة الجامعة في الصفوف التي يدرسون فيها، وبمساعدة وحدة التطوير الأكاديمي، أن يتبنوا طرق البحث العلمي وأدواته، ويتكيفوا معها ليركزوا اهتمامهم على المسائل التي تعنيهم فعلاً في صفوفهم. ففي كلا المثالين تمكن الأستاذ من استكشاف التباين في كيفية إدراك طلابه لمحيط التعلم، واستخلاص العلاقة التي تربط بين ذلك التباين، والمناهج التي يتبعونها في دراستهم. وفي الفصل 6 مثال على كيفية توظيف أساتذة الجامعة للمعلومات التي يجمعونها حول إدراك طلابهم لحالات التعلم التي يعيشونها في تحسين جودة تعلم طلابهم.

خلاصة الفصل 4:

كانت حجتنا في هذا الفصل أن كيفية إدراك الطلاب لحالاتهم في محيط التعلم والتدريس تعتبر أمراً مركزياً في تحديد مستوى تعلم الطلاب. إن الطلاب الموجودين ضمن محيط تعلم وتدريس محدد، يدركون جوانبه المختلفة، كل حسب حالته الخاصة والمتشكّلة من التفاعل بينه وبين محيطه. فبعضهم يجد على سبيل المثال حجم أعباء الدراسة في حالته مبالغاً فيه، بينما يجده بعضهم الآخر مناسباً لحالته.

إن طبيعة العناصر أو الجوانب التي تشكل الإدراك عند الطالب تمثل جوهر حجتنا في هذا الكتاب. ومما قرأناه حتى الآن يمكننا أن نميز جوانب متعددة لما يمكن أن يشكل هذا الإدراك. قد يصف الطالب إدراكه لمحيط التعلم الذي يدرس فيه بشكل معين، لكن الطالب ذاته قد يصف إدراكه لحالته الخاصة في ذلك المحيط بشكل آخر، قد يتباين تماماً عن إدراكه لحالته. ففي وصف الطالب لمحيط التعلم قد يخلص إلى أن حجم أعباء الدراسة على العموم عادي ومقبول بشكل عام، لكنه عندما يصف حالته الخاصة فإنه قد يجد حجم أعباء الدراسة الذي يقع على عاتقه في حالته تلك يفوق طاقته. ومن المهم التأكيد هنا على أن ما يؤثر على المنهج الذي ينتهجه الطلاب في دراستهم، إنما هو إدراكهم لحالاتهم الخاصة لا لمحيط التعلم العام الذي يعيشون فيه حالاتهم تلك. إذ أقد يشترك الطلاب في محيط تعلم وتدريس واحد (وقد يدركونه كل بطريقة مختلفة)، إلا أن حالة التعلم التي يعيشها كل منهم في هذا المحيط هي حالة خاصة، ولذلك هناك تباين أكيد في إدراك الطلاب لحالاتهم في محيط التعلم الواحد.

لقد رأينا في هذا الفصل أنه في الصف الدراسي الواحد هنالك تباين جوهري في شكل إدراك الطلاب لجودة التدريس التي يتلقونها، وفي وضوح أهداف الدراسة التي يضعها الأستاذ ومعانيها، وفي حجم أعباء الدراسة المفروضة على الطلاب، وفي طبيعة عملية التقويم... الخ. كما رأينا أن أشكال الإدراك هذه ترتبط ارتباطاً منهجياً بالطرق والإستراتيجيات التي يتبعها الطلاب في دراستهم. ولا يمكننا عدُّ التباين في إدراك الطلاب مجرد خطأ في القياس. بل لقد طرحنا تفسيراً نظرياً لهذا التباين يركز على تباين حالات الطلاب الخاصة في محيط التعلم والتدريس. وهناك تباين

في ما يقفز إلى الخطوط الأمامية من وعي الطلاب وما يبقى في الخطوط الخلفية منه، وذلك بحسب إدراك كل طالب لحالته في محيط التعلم ذلك. ففي مثالنا الذي يتحدث عن خبرات الطلاب على مدرج المحاضرات، وجدنا أن اهتمام بعض الطلاب تركز على العرض الذي قدمه الأستاذ، بينما احتلت النقاشات والنشاطات ضمن المجموعات الصغيرة، التي شرحها الأستاذ في عرضه، الخطوط الأمامية من وعي بعضهم الآخر. إذ أُلِّقَت تباينات حالات الطلاب في محيط مدرج المحاضرات الواحد، وتباين معها ما ركزوا عليه اهتمامهم وما قفز إلى مقدمة وعيهم، فتباينت نتيجة لذلك، مناهجهم في التعلم.

إذاً على أساتذة الجامعة، وهم يصممون محيط التعلم والتدريس للمواد الدراسية، أن يحافظوا على وعي مستمر لحقيقة أن لكل طالب حالته الخاصة ضمن ذلك المحيط، وأن كل طالب سيدرك حالته بشكل مختلف عن الآخرين. ولا يكفي أن يطور الأساتذة محيطاً يعتقدون أنه يشجع على انتهاج المنهج العميق في التعلم، بل لا بد لهم من استكشاف كيفية إدراك طلابهم لحالاتهم الخاصة ضمن ذلك المحيط.

وختاماً نعود إلى الأسئلة التي كنا قد طرحناها في بداية الفصل: فتجيب على السؤال الأول بأننا أظهرنا أن ما يركز الطلاب اهتمامهم في مادة دراسية ما، يتباين من طالب إلى آخر، وأن هذا التباين يرجع إلى خبرات الطلاب السابقة، وإلى خصائص محيط التعلم الراهن. وفيما يتعلق بالسؤال الثاني، نقول إننا ناقشنا بالتفصيل تلك الجوانب التي يركز الطلاب اهتمامهم عليها في محيط التعلم، ومن أهمها جودة التدريس، ووضوح أهدافه، وحجم أعباء الدراسة، وطبيعة عملية التقويم. أما فيما يتعلق بالسؤال الثالث، فقد أظهرنا أن إدراك الطلاب لحالاتهم وما يركزون عليه اهتمامهم في محيط التعلم يرتبطان بكيفية تعاطيهم مع دراستهم، ونتيجة لذلك بجودة مخرجات تعلمهم.

ولقد ركزنا في هذا الفصل اهتمامنا على أشكال إدراك الطلاب لحالات التعلم والتدريس التي يعيشونها، أما في الفصل الآتي فسنوسع نقاشنا ليشمل المناهج التي يعتمد عليها الطلاب في دراستهم، والتباين الذي تشهده تلك المناهج.

5

طرق الطلاب في التعلم

طريقة الطالب في التعلم	خبرات الطالب السابقة
إدراك الطالب لحالته	
مخرجات التعلم عند الطالب	حالة الطالب

مقدمة:

نناقش في هذا الفصل من الكتاب الطرق المتباينة التي يتبعها الطلاب في تعلمهم، والأثر الذي يتركه الأساتذة والقائمون على العملية التدريسية على اختيار الطلاب لهذه الطريقة. ومع أننا نركز جل اهتمامنا في هذا الفصل على طرق التعلم، إلا أننا نعالجها في إطار محيط محدد للتعلم، ومن منظور المواضيع التي طرحناها في الفصلين السابقين (خبرات الطلاب السابقة وإدراكهم لحالات التعلم التي يعيشونها). علاوة على ذلك نستعرض في هذا الفصل أيضاً الأفكار والتصورات المغلوطة التي تدور في الوقت الراهن حول طرق الطلاب في التعلم، لاسيما فيما يتعلق بمعنى المنهج العميق والمنهج السطحي في التعلم. أما سبب اهتمامنا بطرق التي ينتهجها الطلاب في تعلمهم مواد الدراسة الجامعية، فيعود إلى العلاقة الوثيقة التي تربط تلك الطرق بجودة مخرجات تعلم الطلاب. وإذا ما أردنا تحسين جودة تعلم الطالب، علينا أن نهتم أولاً بالمستوى النوعي لطرق تعلم الطلاب.

وكما رأينا في الفصل 1، فإننا ننظر إلى طريقة الطالب في التعلم بصفتها يتضمن الإستراتيجية والدوافع التي تجعله ينتهج تلك الإستراتيجية (الهدف). وكنا قد رأينا في الفصل 1 كيف أن طرق الطلاب في التعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأشكال إدراكهم لحالاتهم التي يعيشونها في محيط التعلم كما بخبراتهم السابقة في التعلم، وقد منا في الفصل 2 نموذجاً (مبيناً أيضاً أعلاه) يعبر عن هذه الصلات والروابط بالنسبة لطالب ما في محيط معين، ما يشير إلى أن هذا النموذج قادر على شرح التباين القائم في الطرق المختلفة التي ينتهجها الطلاب في تعلمهم ضمن محيط التعلم ذاته.

أما في الفصلين 3 و4، فقد جرى استعراض البحوث التي أجريت حول موضوع تعلم الطلاب فيما يتعلق بإدراكهم لحالاتهم الخاصة في محيط التعلم، كما بخبراتهم السابقة في التعلم. وقد نوقشت نتائج تلك البحوث وأثارها على التدريس، كما جرى أيضاً استعراض البحوث التي تستكشف العلاقات والروابط بين طرق الطلاب في التعلم، وإدراكهم لحالاتهم الخاصة في محيط التعلم، وخبراتهم السابقة في التعلم.

وسنركز اهتمامنا في هذا الفصل على ما يعدُّ -من منظور تعلم الطلاب- العنصر الحاسم في فهم عملية التدريس والتعلم برمتها، ألا وهو موضوع طرق الطلاب في التعلم، والتباين القائم بين تلك الطرق. ونطرح أسئلة للنقاش لا شك أنها تشغل الأساتذة الساعين إلى الارتقاء بجودة تعلم طلابهم، أسئلة كالاتية:

● كيف يدرس الطلاب؟ وما هي طرقهم في التعلم؟ وهل للطريقة التي يتبعونها في تعلمهم أي أثر على جودة تعلمهم؟ وكيف لي كأستاذ أن أستكشف ماهية الطريقة التي يتعامل بها طلابي مع دراستهم؟ وماذا بوسعي أن أفعل إذا ما أردت التأثير في طريقتهم بالتعلم؟

● ماذا يعني التباين في طرق الطلاب في التعلم؟ وما أثر ذلك على طريقة إدراكي

للعلمية التدريسية؟

• ما هي مبادئ التطبيق العملي التي تنبثق عن التباين في طرق التعلم لدى الطلاب؟ وما هي التطبيقات التدريسية التي تتمثل فيها تلك المبادئ؟

ولناقشة هذه الأسئلة سننظر بشيء من التفصيل إلى التباين القائم عملياً في طرق الطلاب في التعلم، وسنبني على معلومات ذكرناها في فصول سابقة، كما سنستعرض معلومات أخرى حول كيفية ارتباط طرق التعلم لدى الطلاب بالمستوى النوعي لمخرجات تعلمهم. وكما هو موضح في النموذج المرسوم في بداية هذا الفصل، فإننا سنلقي الضوء هنا على طريقة التعلم لدى الطالب، ونميزه عن باقي عناصر النموذج الأخرى (إدراك الطالب لحالته الخاصة في محيط التعلم، وخبراته السابقة في التعلم، ومخرجات التعلم لديه)، دافعين بذلك طريقة التعلم لدى الطالب إلى مقدمة وعي القارئ، بحيث تراجع العناصر الأخرى إلى الخطوط الخلفية من وعيه لكنها لا تغيب تماماً عنه.

سننطلق فيما يلي من أن غالبية الطلاب يتبنون أثناء دراستهم لمادة محددة، إما منهجاً عميقاً وإما منهجاً سطحياً في تعلمهم، وأن أولئك الذين ينتهجون منهجاً سطحياً في تعلمهم، سيحصدون في الغالب جودة منخفضة لمخرجات تعلمهم، مقارنة مع مخرجات التعلم التي يحصدها أولئك الطلاب الذين ينتهجون منهجاً أكثر عمقاً. وسنستعرض البحوث الحديثة التي تشير إلى أن أولئك الطلاب الذين يدركون حالات التعلم الخاصة التي يعيشونها، بصفتهما تستدعي تبني كلا المنهجين معاً، أو على أنها لا تشجع على أي منهما، معرضون بشدة لخطر تحصيل أسوأ النتائج في دراستهم. كما سنعرّض في هذا الفصل حججنا التي سقناها في الفصول السابقة، والتي تفيد بأن إدراك محيط التعلم بصفته محيطاً يستدعي المنهج السطحي في التعلم، ومن ثم انتهاج هذا المنهج السطحي فعلاً، هو أمر لا مفر منه بالنسبة للطلاب الذين يرون في التعلم مجرد عملية استظهار للمواضيع التي يدرسونها، ولأولئك الطلاب الذين يدخلون الجامعة بتصورات محدودة حول المواضيع التي ندرسها، أو يدخلون حاملين في جعبتهم مستوى منخفضاً من خبراتهم السابقة في تعلم تلك المواضيع. وفي الوقت الذي نناقش فيه تلك الحجج فإننا سنستعرض بعضاً من المفاهيم والتصورات المغلوطة السائدة حول طرق التعلم العميقة والسطحية.

ولتوضيح بعض العلاقات التي سننصرف إلى مناقشتها في هذا الفصل، والتي تربط بين إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها في محيط التعلم، والتباين في مناهج التعلم التي يتبعونها، وجودة مخرجات تعلمهم، نستعرض مرة أخرى الدراسة الكمية التي سبق لنا أن استعرضنا نتائجها في الفصل 4.

لقد وجد ماير وآخرون (1990) أن طلاب الهندسة، الذين يطلقون حكماً سلبياً (غير مرغوب فيه) على إدراكهم لحالاتهم الخاصة في محيط التعلم، واختيارهم لمنهجهم في الدراسة، كانوا عرضة للرسوب في المادة التي يدرسونها أكثر من أولئك الطلاب الذين يطلقون حكماً إيجابياً (مرغوباً فيه) على إدراكهم لحالات التعلم التي يعيشونها، واختيارهم لمنهجهم في الدراسة (الجدول 5 - 1). ويوصف الوضع الذي يستحق الحكم الإيجابي بأنه وضع يدرك فيه الطالب حالته الخاصة في محيط التعلم، بصفتها تستدعي منهج التعلم العميق، ويختار فيه الطالب المنهج العميق فعلاً، بينما يوصف الوضع الذي يستحق الحكم السلبي بأنه وضع يدرك فيه الطالب حالته الخاصة في محيط التعلم، على أنها تستدعي منهج، التعلم السطحي ويختار فيه الطالب المنهج السطحي فعلاً.

الجدول 5 - 1 العلاقة بين نتائج امتحانات الطلاب الجامعية من جهة. ووضعهم فيما يتعلق بإدراكهم لحالاتهم الخاصة في محيط التعلم: ومنهجهم في التعلم من جهة أخرى.

نتائج الامتحانات الجامعية			وضع الطلاب فيما يتعلق بإدراكهم لحالاتهم ومنهجهم في التعلم
المجموع	نجح	رسوب	
14	3	11	غير مرغوب
12	6	6	متوسط
14	14	0	مرغوب
40	23	17	المجموع

إن ما نستخلصه من هذه النتائج وغيرها من نتائج عددٍ لا بأس به من البحوث ذات الصلة، هو أن المنهج السطحي في التعلم هو منهج غير مرغوب فيه، إذا أردنا الحكم عليه من حيث مخرجات التعلم الذي ينتج عن انتهاجه. وعلاوة على ذلك نستخلص أيضاً من هذه النتائج أن مهمة الأساتذة والقائمين على التدريس تتمثل في تغيير محيط التعلم على نحو يدركه فيه الطلاب، بصفته يشجعهم على انتهاج منهج عميق في التعلم.

وتتعارض هذه الرؤية بوضوح مع وجهة النظر السائدة التي تقول إنه ليس هنالك منهج تعلم مرغوب فيه وآخر غير مرغوب فيه، وبأن مهمة الأستاذ في الصف تتمثل في أن يقدم للطلاب طيفاً واسعاً من خبرات أو التدريس أو أساليبه بحيث يتوافق الأسلوب الخاص لكل طالب، ولولمدة وجيزة على الأقل، مع أسلوب الأستاذ في التدريس. إننا نرى أن المنهج الذي ينتهجه الطالب في التعلم لا يلتصق بالطالب في جميع الظروف، ليغدو إحدى سماته الشخصية الثابتة التي لا تتغير، بل إن منهج الطالب في التعلم يتبدل بتغير إدراكه لحالته الخاصة في محيط التعلم، وإدراكه هذا يمكن أن يتغير بمساعدة الأستاذ والقائمين على العملية التدريسية في الجامعة.

وسنستعرض في فقرة لاحقة من هذا الفصل البحوث التي جرت في السبعينيات حول طرق الطلاب في التعلم، تلك البحوث الأولية التي حددت لأول مرة أساليب تعلم الطلاب المختلفة من حيث الكيفية والنوع. ولا يزال الاعتراف بأهمية الأفكار المطروحة في تلك البحوث يتزايد يوماً بعد يوم، كما إن البحوث الحديثة لا تزال تؤكد نتائج تلك البحوث الأساسية وتطورها وتتابع مسيرتها. إلا أن تزايد الاعتراف والتوكيد ترافق مع تزايد حجم الانتقادات الموجهة لتلك الأفكار. ولما كانت المبادئ الأساسية التي بنيت عليها تلك البحوث قد باتت معروفة نوعاً ما، آثرنا صرف النظر الآن عن الإطالة في وصف تلك البحوث، وتوجيه اهتمامنا عوضاً عن ذلك إلى استعراض بعض البحوث الحديثة التي تلقي الضوء على بعض الأفكار التي هي موضع سجال وجدل.

أما الفقرات الأخيرة من هذا الفصل فتناقش موضوع مناهج تعلم الطلاب من منظور التدريس، وبحوث التعلم والتدريس ضمن صفوف الجامعة. وتتضمن تلك الفقرات بعض مبادئ التطبيق العملي المستقاة من التباين في مناهج تعلم الطلاب والتي يمكن الاستفادة منها في عملية التدريس، كما تتضمن أمثلة واقعية على تطبيق أساتذة الجامعة لتلك المبادئ. إنها تلقي الضوء فضلاً عن ذلك على طبيعة بحوث التعلم والتدريس ضمن الجامعة، والتي يجريها الأساتذة بقصد إيجاد إجابات شافية على تلك المسألة التي لا تزال تذهل الأساتذة والباحثين، ألا وهي مسألة التباين في طرق الطلاب في التعلم.

استكشاف التباين في طرق الطلاب في التعلم:

نناقش في هذه الفقرة، جرياً على ما اعتدناه في الفصلين السابقين، أمثلة من الواقع العملي على تباين طرق الطلاب في التعلم. لقد كنا قد أوردنا، في فقرة معرفة التباين في إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها من الفصل السابق، مقتطفات من مقابلات أجريت مع طالبين اثنين في أحد الاختصاصات العلمية للسنة الأولى في جامعة أسترالية (بروسر وميلار، 1989). وقد ناقش كلا الطالبين في تلك المقابلات كيفية إدراكهما لمحيط التعلم في درس الفيزياء، كما تكلمنا أيضاً عن كيفية دراستهما لتلك المادة، بحيث يمكن استكشاف منهجهما في تعلم تلك المادة من مقتطفات تلك المقابلات عينها التي أوردناها في الفصل السابق.

إذا فهدفتنا في هذه الفقرة أن نستعرض تجربتنا لتباين طرق الطلاب في التعلم، ونقترح عليك، عزيزنا القارئ، أن تعيد قراءة تلك المقتطفات الواردة في الفصل السابق مرة أخرى، ولكن عوضاً عن أن تركز على إدراك الطلاب لمحيط التعلم، نرجو منك أن تركز في هذه المرة على ما يلي:

- حاول أن تستخلص التباين في الصفات المميزة لمنهج كل من الطالبين.
- وحاول أن تتصور ما سينتج عن هذين المنهجين من مخرجات تعلم، وأن تحدد التباين بين جودة تعلم الطالبين.

ومع أن هذه المقتطفات لا تتضمن معالم واضحة ومحددة لطريقة الطالبين في التعلم، إلا أننا نلاحظ أن الطالب (أ) يركز على حاجته لنص المحاضرات الخطية من أجل التحضير للامتحانات، إذ إنها المصدر الوحيد للمعلومات بالنسبة له، وأنه يتوجه في دراسته عموماً باتجاه التحضير للامتحانات. وبينما يقول إنه يهدف في دراسته إلى فهم المادة، إلا أن ما يسعى إليه فعلاً هو أن يكون قادراً على الإجابة على أسئلة الامتحان دون الحاجة إلى فهم عميق للمادة. إذ أ بوسعنا أن نستنتج أن طريقة الطالب (أ) في التعلم تتضمن بعضاً من عناصر المنهج السطحي. أما الطالب (ب) فيقول إنه يرى أن عليه أن يفكر في المواضيع التي يتعلمها وأن يفهمها من خلال اكتشافها بنفسه. إذ أ يمكننا وصف طريقة الطالب (ب) في التعلم أثناء الدرس بأنه يميل إلى كونه منهجاً عميقاً أكثر منه سطحياً، مع أنه يبدو أنه يغير إستراتيجيته في الدرس أثناء التحضير للامتحانات، بحيث يغدو منهجه سطحياً أكثر. لكننا نلاحظ في المحصلة تبايناً واضحاً بين منهجي الطالبين (أ) و (ب) في التعلم.

وكما أشرنا في الفصل 4، فإن من يقرأ هذه المقتطفات لا يكاد يصدق من شدة الاستغراب أن الطالبين يدرسان في الاختصاص ذاته، وأنهما مسجلان في الفصل الدراسي عينه، وأنهما يشتركان أيضاً بالأستاذ والمدرسين ذاتهم، وأنهما فوق كل ذلك يحضران المحاضرات وحصص التدريبات العملية عينها. إن التباين بين شكلي إدراك كل من هذين الطالبين لمحيط التعلم ذاته، فهو أمر مثير للاستغراب فعلاً، وهو، وكما ذكرنا في الفصل السابق، أحد العوامل التي تؤدي إلى انتهاج هذين الطالبين منهجين متباينين في التعلم.

أما فيما يخص مخرجات التعلم، فقد قدم الطالب (أ) مثالين على عدم تمكنه من تذكر معلومتين اثنتين كان قد تعلمهما في فصول سابقة أو حتى في وقت سابق من الفصل ذاته. وفي وقت يتحدث الطالب ب فيه عن أن «من يتعلم أمراً ما فإنه يستشعر في قرارة نفسه أنه بات يعرفه»، وعن أنه يسعى إلى فهم الأمور التي يتعلمها من خلال اشتقاقها من المبادئ الأساسية، وعن أنه يحاول دائماً أن يمنح الأمور التي يتعلمها قيمة إضافية من خلال ربطها بالواقع الصناعي ومشكلاته وتحدياته

الحقيقية. وهكذا، عزيزنا القارئ، إن كنت قد لاحظت بعض هذه الاختلافات في ما يقوله الطالبان، أو كلها، تكون قد لمست التباين في طرق الطلاب في التعلم كما يعبر عنها الطلاب أنفسهم.

لمحة عن البحوث التي عنيت بوصف التباين في طرق الطلاب في التعلم:

سنستعرض في هذه الفقرة المزيد من التفاصيل حول طريقتي التعلم اللتين تتباينان فيما بينهما من الناحية النوعية، كما يتضح من المقتطفات التي ناقشناها أعلاه، وسنقدم عرضاً موجزاً للبحوث التي تمخضت عن فكرة تقسيم طرق التعلم إلى سطحية وعميقة، وتلك التي تابعت هذه الفكرة وطرحت التساؤلات حولها وشرحت إلى حد ما بعض الأفكار الناتجة عن البحوث الأساسية في هذا المجال، والتي كانت محط سجالات وجدل واختلاف بين الباحثين.

إننا نختلف في نقاشنا هذا عن الأدبيات السابقة في كيفية تعريف مفهوم منهج التعلم لدى الطلاب وكيفية استخدامه، ولا نقصد بذلك الإشارة إلى الفارق بين طرق التعلم وأساليب التعلم (مع أننا نرى بالطبع فارقاً واضحاً بين المفهومين وسنعود إلى مناقشة ذلك لاحقاً)، بل إننا نريد أن نشير إلى أن الأدبيات التي تناقش طرق التعلم تستخدم مفهوم منهج التعلم للتعبير عن ثلاثة معانٍ مختلفة دون أن تميز فيما بينها، هي الآتية:

- المنهج الذي ينتهجه الطالب لتعلم موضوع محدد، فمهمة التعلم هنا تقفز إلى مقدمة وعي الطالب وتستحوذ كل اهتمامه، أما منهج التعلم فيتم اختياره ليساعد الطالب في تعلم هذا الموضوع تحديداً؛
- المنهج الذي سبق للطالب أن اتبعه في تعلم موضوع مشابه للموضوع الذي يتعلمه الآن؛
- التوجه السابق في التعلم (توجه عام في الدرس لدى الطالب).

أما نحن، وتماشياً مع النموذج الذي نعتمده في هذا الكتاب لوصف ظاهرة التعلم ومع رؤيتنا إلى عملية التعلم بشكل عام، فنربط بمفهوم منهج التعلم ما ورد في المعنى الأول فقط بين هذه المعاني الثلاثة. إننا ننظر إلى المعنيين الآخرين، وكما رأينا في الفصل 3، على أنهما جزء من خلفية وعي الطالب لمحيط التعلم الذي يجد نفسه فيه، ذلك المحيط الذي يستدعي إدراك الطالب لحالة التعلم الراهنة في بعض جوانبه، ما يترك أثراً مباشراً على منهج التعلم الذي ينتهجه الطالب. إذاً لقد سبق لنا أن ناقشنا المعنيين الثاني والثالث في الفصل 3، أما فيما تبقى من هذا الفصل، فسنركز على منهج التعلم الذي ينتهجه الطلاب لتعلم موضوع علمي يشغلهم في الوقت الراهن.

إن الفكرة الأساسية التي نريد أن نركز عليها في هذا الفصل هي أن منهج التعلم هو الطريقة التي يتبعها الطالب الفرد في التعامل مع ما يتعلمه في محيط تدريسي محدد. إن منهج التعلم هو نتيجة التفاعل بين الطالب ومحيط التعلم الذي يجد نفسه فيه، ولذلك فهو لا يمكن احتسابه لا على سمات الطالب المميزة ولا على صفات محيط التعلم المميزة. إن ما ينبثق عن هذه النظرة من نتائج ستجري مناقشتها لاحقاً في هذا الفصل.

دراسات طليعية حول طرق الطلاب في التعلم:

هناك ثلاثة فرق للبحث كانت سباقة في نشر نتائج أبحاثها التي جرت في منتصف السبعينيات حول موضوع طرق الطلاب في التعلم بالمعنى الذي ذكرناه أعلاه، ففي جامعة لانكستر في المملكة المتحدة كان نويل إنتويستل يقود مجموعة بحث لاستكشاف ظاهرة تعلم الطلاب من خلال إجراء المقابلات معهم والطلب منهم أن يملؤوا الاستبيانات، وذلك في طيف واسع من الاختصاصات (إنتويستل ورامسدن، 1983). وفي جامعة جوتنبورغ في السويد قام روجر سيلجوي وفيرينس مارتون ولارس أوي دالجرين ولينارت سفينسون بتطوير وسائل جديدة لدراسة طرق الطلاب في قراءة الموضوعات الدراسية، والتي اقتصر في البداية على الموضوعات التربوية (جرى نشر نتائج تلك الدراسات في كتاب مارتون وبوث، 1997). أما في جامعة نيوكاسل

في أستراليا فقد شرع جون بيغس في استكشاف أهداف وإستراتيجيات طلاب السنة الثالثة في تعاملهم مع دروسهم وحدد ثلاث آليات يستخدمها الطلاب في دراستهم (جرى نشر نتائج تلك البحوث في كتاب بيغس، 1993 ب).

وبينما كانت هناك اختلافات جذرية بين بحوث تلك المجموعات الثلاث من حيث أهداف البحوث والنتائج التي خلصت إليها، كما سنرى لاحقاً، كانت النتائج التي نشرها جميعها تشترك فيما بينها بفكرة واحدة، فلقد حددت نتائج بحوث المجموعات الثلاث نمطين مختلفين نوعياً لكيفية تعامل الطلاب مع واجباتهم الدراسية، سواء أكان الطلاب يتحدثون عن الماضي أم عن الحاضر، وسواء تعلق الأمر بموضوع دراسي صغير أم بدراسة الطالب الجامعية بأكملها. ونطلق على هذين النمطين، كما بات معروفاً من الفصول السابقة من هذا الكتاب، عبارتي «المنهج العميق» و«المنهج السطحي» في التعلم، وهما عبارتان أضحتا مقبولتين على نطاق واسع في الأدبيات العلمية ذات الصلة.

ولقد استخدمت مجموعة جوتنبورغ عبارتي المنهج العميق والمنهج السطحي في بداية الأمر لوصف الأسلوبين المختلفين تماماً في تعامل الطلاب مع واجباتهم الدراسية. ويرجع مارتون وبوث (1997) بدايات هذا العمل إلى الملاحظات التي أبداهها الأستاذ المقوم الخارجي لأطروحة الدكتوراه التي تقدم بها مارتون، فبعد قراءة الأطروحة التي كانت تدور حول التمارين التدريسية المبتدعة، أقدم المقوم الخارجي على سؤال الطالب مارتون إن كانت نتائج بحثه تستطيع أن تزود العاملين في الشأن التربوي والتدريسي بأي معلومات مفيدة حول كيفية تعامل طلابهم مع ما يتعلمونه داخل فصول الجامعة. وأخذ مارتون عنصرين اثنين من سؤال الأستاذ المقوم على محمل الجد، نتج عنهما منهج جديد في البحث حول عملية تعلم الطلاب، كان له الدور الأكبر في ردم الهوة بين البحوث الأكاديمية والتربوية من جهة والتطبيق العملي لعمليتي التعلم والتدريس في الجامعة من جهة أخرى.

وتمثل العنصر الأول في السؤال عما إذا كانت نتائج البحث تقدم للأساتذة معلومات مفيدة حول ظاهرة التعلم على أرض الواقع (والتي تختلف عن ظاهرة

التعلم في البحوث). ولقد دفعت هذه الفكرة مارتون وآخرين غيره إلى تركيز بحوثهم على عملية التعلم التي يمارسها الطلاب على أرض الواقع (والتي تعني التعلم في محيط تعلم محدد). أما العنصر الثاني في السؤال فكان حول كيفية تعلم الطلاب، لا من منظور الأستاذ أو الباحث، بل من منظور الطلاب أنفسهم، وسوف نناقش في الفصل الآتي أهمية وعي التباين القائم في جودة مخرجات التعلم وتوظيفه كمعلومات مسترجعة تقيد الطلاب في تقويم عملية التعلم التي يمارسونها. وبإلها من مصادفة جميلة أن تؤدي الملاحظة التي أبدتها المقوم الخارجي على أطروحة مارتون (وحرص مارتون على أخذها على محمل الجد) إلى بحوث زودت جميع الأساتذة الممارسين بأفكار ومعلومات حول العديد من المسائل المتعلقة بظاهرتي التعلم والتدريس، ومن بينها أهمية فكرة استرجاع المعلومات في عملية إجراء الامتحانات والمعلومات القيمة التي من شأنها أن تقدمها للطلاب المتعلمين حول منهجهم في التعلم.

ولقد نتج عن منهج مارتون ورفاقه في البحث «التغير في التركيز والاهتمام من اختبار كمية المعلومات التي يعرفها الطلاب أثناء الامتحانات والأساليب النفسية التي تهدف إلى تعلم حجم أكبر من المعلومات بأقل جهد ممكن إلى اختبار جودة مخرجات تعلم الطلاب وما يجر معه من تبعات ونتائج تربوية وتدرسية. إن ما نتج عن هذا التغير في نهاية الأمر هو تغير آخر في النظرة إلى عملية التعلم، فبعد أن كان ينظر إلى المتعلمين من الخارج بات ينظر إلى عملية التعلم بمنظار المتعلمين أنفسهم» (مارتون وبوث، 1997: 15).

ولقد وجد مارتون وسيلجوي في واحدة من تجاربهم المبكرة، كلفوا فيها مجموعة من الطلاب بقراءة نص واحد وطلبوا منهم كتابة موضوع يصفون فيه ما كانوا قد قرأوه، أن أولئك الطلاب قد وصفوا النص الأصلي بأربع طرق تبدي اختلافاً نوعياً فيما بينها. وقد شرعا في البحث عن أسباب هذا التباين النوعي في تعامل الطلاب كل على حدة مع وظيفة القراءة تلك، وحددا منهجين اثنين انتهجهما الطلاب المختلفون في التعامل مع هذه الوظيفة: منهجاً سطحياً يتميز بالتركيز على الكلمات في النص،

ومنهجاً عميقاً يتميز بالتركيز على معنى النص، وقد كانت الموضوعات الأكثر شمولاً واكتمالاً هي تلك التي كتبها الطلاب الذين اتبعوا المنهج العميق حصراً، أما الموضوعات الأكثر سطحية والأدنى مستوى فقد كانت تلك التي كتبها الطلاب الذين انتهجوا المنهج السطحي حصراً.

إن قوة ووضوح هذه العلاقة (حيث إنها قد أُكدت في عدد كبير من البحوث والدراسات الكمية والكيفية، كما سنرى في الفصل 6) إلى جانب العلاقة الوثيقة الأخرى بين منهج التعلم ومحيط التعلم، تمثلان الفكرتين الجوهريتين في هذا الكتاب. وقد شكلت هاتان العلاقتان حافزاً قوياً بالنسبة للعديد من العاملين في الشأن التربوي (ومن بينهم الكثيرون من أساتذة الجامعة) من خلال إقتناعهم بوجود فرصة حقيقية أمامهم لتحسين مستوى تعلم طلابهم.

وبينما كان البحث الذي أجراه مارتون وسيلجوي يندرج بقوة ضمن صنف الأعمال التي تنظر إلى الأمور من منظور تعلم الطلاب (من خلال تحليل ما يقوله الطلاب أنفسهم حول خبراتهم في عملية التعلم)، كانت مجموعة بيغس تبحث من منظور ما يسمى «معالجة المعلومات» المستقاة بدورها من علم النفس الإدراكي. وفي بحثه حول ما إذا كان من شأن تغيير سلوك الطالب في التعلم أن يزيد من الترابط بين معاملات شخصية الطالب وتحصيله الأكاديمي، حدد بيغس 10 مقاييس للسلوك الدراسي. وقد نتج عن متابعة تحليل المعطيات والنتائج ثلاثة أنماط لعملية الدرس يتكون كل منها من دوافع وإستراتيجية خاصة به. وكما رأينا في الفصل 3 فقد طور بيغس انطلاقةً من هذه البحوث ما سماه «استبيان عملية الدرس»، واصفاً طرق التعلم الثلاثة بمنهج الاستظهار (المنهج السطحي)، ومنهج الاستيعاب (المنهج العميق)، والمنهج التحصيلي. ولما كان لا بد من تفسير تركيبة الدوافع والإستراتيجية بطريقة علاقاتية (أي في محيط أكاديمي)، ولما كانت إستراتيجية الاستيعاب تعني البحث عن المعنى بينما تعني إستراتيجية الاستظهار تكرار المعلومة بقصد استحضارها بدقة عند اللزوم، فقد تبنى بيغس عبارتي المنهج السطحي والمنهج العميق وأقر بأن ما تطور عن استبيان عملية الدرس قد تأثر بقوة بالمنظور الذي يرى الأمور انطلاقةً من عملية تعلم الطالب (بيغس، 1993 ب).

وبخلاف بحوث جوتنبورغ التي عنيت بعملية تعلم الطلاب على مستوى الواجبات الدراسية، ركزت بحوث بيغس على ما قام به الطلاب أو ما هم ميالون للقيام به أثناء دراستهم بشكل عام. وهكذا تدرج بحوث بيغس من حيث إطارها الزمني وإطار أهدافها ضمن البحوث التي تعنى بتوجهات التعلم السابقة أكثر من كونها بحثاً في طرق التعلم، ولذلك فقد جرت مناقشتها في الفصل 3.

وبحث إنتويستل في ظاهرة تعلم الطلاب من منظور الطلاب أنفسهم، لكنه كان من وقت لآخر يوسع منظوره ليشمل جوانب من بعض وجهات النظر الأخرى ذات الصلة، وقد حدد بالاشتراك مع رامسدن (إنتويستل ورامسدن، 1983)، ومن خلال المقابلات التي أجريها مع الطلاب ثلاثة توجهات في التعلم (التوجه نحو المعنى، ونحو الاستحضار، ونحو التحصيل) تجمع بين عناصر من مناهج التعلم المرتبطة بالمحيط، والتي يتبناها بيغس ومارتون وسيلجوي، وجوانب من شخصية الطالب. وقد لاحظ إنتويستل أن النظر إلى تعلم الطالب، على قاعدة سمات شخصيته الثابتة إلى حد بعيد ينتج تصوراً حول منهج الطالب في التعلم مفرطاً في الجمود وانعدام المرونة، وهو تصور يجال في الواقع الذي يظهر تأثير عملية تعلم الطالب بمحيط التعلم الذي يجد نفسه فيه.

ويتأثر منهج الطالب بسيرته التربوية والشخصية التي تنتج أنماطاً سلوكية محددة أثناء عملية التعلم. غير أن محتوى المسألة الدراسية وسياقها يستدعيان إستراتيجيات في التعلم خاصة بالحالة الفردية التي يعيشها الطالب في ذلك السياق أثناء مواجهته لتلك المسألة. إذ أفتوصيف السليم لعملية التعلم لا بد أن يتضمن عناصر ثابتة (لها علاقة بالشخصية) وأخرى متغيرة إلى حد ما (لها علاقة بالسياق أو محيط التعلم).

(إنتويستل، 1998: 73 - 74)

وفي رأينا فإن هذا العمل أيضاً يجب أن يصنف ضمن الأعمال التي تعنى بتوجهات التعلم السابقة، لا بطرق التعلم كما نفهمها في هذا الكتاب.

المنهج العميق والمنهج السطحي في التعلم:

لقد قدم كل من هذه البحوث الأساسية إسهامه الخاص في فهم التباين النوعي الحاصل في عملية التعلم لدى الطلاب. وقد جرت بحوث أخرى تابعت هذه المسيرة واستكشفت مناهج التعلم في طيف واسع من التمارين والموضوعات والمواد والاختصاصات العلمية، وبينما تتفاوت عناصر المنهج العميق في التعلم من اختصاص لآخر (كالتفاوت في هذا المنهج بين اختصاصي الكيمياء وهندسة الديكور على سبيل المثال)، وبينما تتفاوت عناصر المنهج السطحي أيضاً من تمرين لآخر، فإن جميع البحوث المختلفة تشترك في أنها تظهر الفوارق النوعية الأساسية القائمة بين المنهجين. ولعله من المهم أن نلاحظ في بداية هذه الفقرة أن سبب الوضوح في الفوارق النوعية الأساسية بين المنهجين في جميع هذه البحوث يعود إلى أن الصورة النمطية المعتمدة في وصف منهجي التعلم (والتي تقوم على التضاد بين السطحي والعميق) تركز على الجوانب الرئيسية في التباين بين المناهج، دون أن تضيع في تفاصيل منهج التعلم لدى كل طالب.

ونورد فيما يلي تلك الصفات الأساسية المميزة لكل من منهجي التعلم. ونقول عن طالب ما إنه ينتهج هذا المنهج أو ذاك عندما نجد في وصفه للمنهج الذي يتبعه جميع الصفات الأساسية المميزة لهذا المنهج أو ذاك، أو بعضاً من تلك الصفات (بيغس، 1987 أ، ب؛ رامسدن، 1992؛ مارتون وبوث، 1997؛ مارتون وآخرون، 1997).

وتتمثل الدوافع المرتبطة بمنهج التعلم العميق بفهم الأفكار وتقصي المعاني، وعندما ينتهج الطالب هذا المنهج في حل مسألة ما على سبيل المثال فإنه يلمس في نفسه اهتماماً حقيقياً بالمسألة التي بين يديه ويتوقع أن يجد المتعة في حلها. أما الإستراتيجيات التي يعتمدها في ذلك فهي إستراتيجيات تساعده على إرضاء فضوله العلمي: كأن يعتمد إلى التوفيق بين المسألة التي يواجهها من جهة ومعارفه وخبراته الذاتية من جهة أخرى؛ وأن يربط بين الحجة والبرهان ويميز بينهما في الوقت ذاته؛ ويتقوى نماذج الانتظام والمبادئ الكامنة وراءها؛ ويحاول دمج المسألة في بنیان وعيه العلمي؛ وينظر إلى أجزاء المسألة بصفاتها عناصر متكاملة تصنع الكل؛ ويعمل على

بناء تصوراته الخاصة عن ذلك الكل؛ ويضع الفرضيات المختلفة حول تلك المسألة؛ ويحاول الاستفادة مما يعرفه عن أجزاء أخرى من الموضوع الذي يشتمل على المسألة المراد حلها والموضوعات الأخرى ذات الصلة، وهو في كل ما يفعله يركز اهتمامه دوماً على المعنى والمضمون: في الحجة؛ وفي الفكرة؛ وكذلك أيضاً في العلاقات.

إن الطالب الذي يدرك حالته الخاصة في محيط التعلم بصفتها تشجع على انتهاج المنهج العميق في التعلم، يدرك في الغالب عدداً أكبر من جوانب محيط التعلم من زملائه أصحاب المنهج السطحي، أو يدرك جوانب من محيط التعلم تختلف عن الجوانب التي يدركها رفاقه. إنه يستدعي في حالته تلك خبراته السابقة في التعلم، ويعي أن ما يقوم به في الوقت الراهن له علاقة بأمور أخرى كان قد قام بها سابقاً. فلنأخذ على سبيل المثال «محيط التعلم» المتمثل بوجود ورقة الامتحان على مقعد في قاعة كبيرة. إن الطالب الذي يدخل إلى هذه الغرفة ويجلس على المقعد وينظر إلى ورقة الامتحان بقصد الإجابة على أسئلتها، إنما يدخل فعلياً محيط التعلم الخاص هذا، حيث تنشأ أيضاً حالة تعلم خاصة به. قد يدرك الطالب أن السؤال الأول في ورقة الامتحان عن سبيل المثال يشير إلى جزء من منهاج المادة التي يمتحن فيها، وقد يتذكر أيضاً أن هذا السؤال له علاقة بمشروع يقوم به ضمن مادة أخرى، فتكون إجابته إذاً متضمنة موضوعات المادتين معاً. وهكذا فإن ما يمكن الطالب من الإجابة عن هذا السؤال وبهذه الطريقة هو تبنيه المنهج العميق في تعلمه لهاتين المادتين .

أما الطالب الذي يتبع المنهج السطحي في التعلم، فإنه ينظر إلى المسائل الدراسية بصفتها واجبات مفروضة عليه من الخارج ويحاول التكيف مع الموقف عبر أداء تلك الواجبات. أما دوافعه إلى ذلك فتغلب عليها الطبيعة العملية أو العملية، إذ إنه يسعى إلى إنجاز الواجبات التي تملئها المسألة بأقل قدر ممكن من الجهد. وهو يتبنى إستراتيجيات تتضمن التركيز على أجزاء منفصلة من المسألة؛ ومعالجة الأجزاء المترابطة بشكل منفصل (كما في حالة المبادئ والأمثلة)؛ والتركيز على المعلومات التي تبدو أساسية (المعطيات والقيم العددية وتمثيلها الرمزي)؛ واستحضار المعلومات

الأساسية بأكبر قدر ممكن من الدقة؛ واستظهار المعلومة بهدف الفوز بتقدير جيد لا بهدف الفهم. وعلى العموم فإن هذا النوع من الطلاب يبدو على الدوام منغمساً في الدراسة دون الاهتمام بالانعكاسات تلك الدراسة على الهدف أو الإستراتيجية، إذ إن جل اهتمامه في دراسته يتركز على الكلمات؛ والنص؛ والمعادلات.

إن الطالب الذي يدرك حالته الخاصة في محيط التعلم بصفاتها تشجع على انتهاز المنهج السطحي في التعلم، يدرك في الغالب عدداً أقل من جوانب محيط التعلم من زملائه أصحاب المنهج العميق، أو ينظر إلى حالته التي يعيشها في محيط التعلم من منظور أضيق، فعلى سبيل المثال عندما يدخل هذا الطالب قاعة الامتحان التي وصفناها فيما تقدم تنشأ حالة تعلم خاصة به، نتيجة تفاعله مع هذا المحيط، تختلف عن سابقتها بالنسبة للطالب الذي يتبع المنهج العميق في التعلم، وذلك لأن حالته ستستدعي إلى إدراكه خبرات سابقة في التعلم تختلف عن خبرات زميله. وفي الغالب فإنه سيجيب عن أسئلة الامتحان بالاعتماد على ما حفظه من محاضرات المادة التي يمتحن فيها أو من الكتب الدراسية ذات الصلة بما لا يتعدى حدود منهاج المادة. لكن إجابته تلك ستكون بالتأكيد أدنى مستوى من إجابة زميله صاحب المنهج العميق في التعلم. إن المنهج السطحي في معالجة المسائل الدراسية مرتبط بإدراك محدود للحالة الخاصة التي يعيشها الطالب.

وبينما يعدّ هذان المنهجان (العميق والسطحي) المنهجين الأساسيين المختلفين نوعياً بين طرق تعلم الطلاب، جرى توصيف عدة طرق أخرى في الأدبيات المختصة، فقد تحدث بيغس كما إنتويستل ورامسدن عما سموه بالمنهج الإستراتيجي أو التحصيلي الذي يمكن للطلاب أن ينتهجه بالتزامن مع أحد المنهجين الأساسيين، والذي يركز على بذل أكبر جهد ممكن في التعلم. ومن جهة أخرى تحدث آيزنبرغ (1988) عن حالة لا ينتهج فيها الطالب أياً من المنهجين الأساسيين وسماها حالة التذبذب أو عدم الارتباط. لم نتطرق هنا إلى أي من هذه المناهج الإضافية، لأننا لا نعدّها جزءاً من التباين النوعي في مناهج الطلاب والذي نركز اهتمامنا عليه في هذا الفصل.

التفسيرات المتباينة لطرق التعلم:

لقد باتت نظرية التباين في جودة طرق تعلم الطلاب، والتي انبثقت عن أعمال البحث والتطوير في أنحاء أوروبا وهونغ كونغ وأستراليا وكندا وأماكن كثيرة أخرى، تلقى قبولاً ودعماً واسعاً في أنحاء العالم جميعها. وقد جرى اعتماد برامج وطنية لتطوير عملية التعلم انطلاقاً من الروابط الوثيقة بين طرق التعلم والمستوى النوعي لمخرجات تعلم الطلاب، وقد حظيت تلك البرامج بالدعم المالي اللازم (جيبس، 1992)، وما تزال الكتب التي تعنى بالتدريس في التعليم العالي والتي تعتمد رؤيتنا في هذا الكتاب إلى عمليتي التعلم والتدريس، تلقى رواجاً كبيراً يتطلب طبع المزيد من نسخها (جيبس وآخرون، 1984 - 1988؛ رامسدن، 1992؛ مارتون وآخرون، 1997). ويعد العمل الأساسي الذي أشار لأول مرة إلى التباين النوعي في طرق التعلم المختلفة (فالبرغ وهيرتل، 1992) أكثر الأعمال ذكراً في الأدبيات المتخصصة بعلم النفس التربوي. لكن ومع انتشار هذه الأفكار واتساع مجالات استخدامها نشأت بعض التباينات في تفسيرها وأثيرت بعض الشكوك حول التعريفات التي تعتمدها ومدى صلاحيتها وإمكانية تطبيقها والاستفادة منها (كريستنسن وآخرون، 1991؛ ويب، 1997 على سبيل المثال).

إن تعريف طرق التعلم في النموذج الذي يعتمده هذا الكتاب، وكما رأينا سابقاً، يرتبط دوماً بمسألة دراسية محددة يتعلمها الطالب، ومن هذا المنظور يمكننا صياغة علاقيتين أساسيتين تثبتان عن نتائج البحوث حول تعلم الطلاب هما:

- إن الاعتماد الحصري على المنهج السطحي في التعلم يضر بعملية التعلم ومن الأفضل تشجيع الطلاب على عدم تبني هذا المنهج، لأنه مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى نوعي متدنٍ لنتائج التعلم؛

- إن طرق التعلم التي ينتهجها الطالب تمثل حصيلة تفاعله مع محيط التعلم الذي يجد نفسه فيه، ولا يصح النظر إلى منهج التعلم بكونه سمة مميزة للطلاب تلتصق به في جميع الحالات، إذ إن منهج التعلم الذي ينتجه الطالب قد يتغير بتغير محيط التعلم الذي يدرس في إطاره.

لقد ذكرنا هاتين العلاقتين اللتين سنناقشهما فيما يلي، لأنهما ترتبطان ببعض التساؤلات التي تطرح الشكوك حيال رؤيتنا لعملية التعلم التي نتبناها في هذا الكتاب.

التعلم دون فهم والتكرار والحفظ:

ينظر العديد من أساتذة الجامعة إلى المنهج السطحي في التعلم على أنه منهج مناسب، والسبب في ذلك أنهم لا يميزون بين التعلم دون فهم (والمرتبط بالمنهج السطحي) من جهة والتكرار والحفظ من جهة أخرى. لكننا سنثبت، كما سنرى لاحقاً، بطلان هذه النظرة، إذ إن التكرار والحفظ ليس من الضروري أن يتطابقا مع التعلم دون فهم.

إن الفوارق الأساسية بين منهجي التعلم السطحي والعميق، وكما رأينا في التعريفات السابقة، تشمل الأهداف أو الدوافع من وراء كل منهج. إن التعلم دون فهم (بما هو آلية ميكانيكية دون إعمال العقل للتفكير في المعنى) هو بالتعريف جزء من المنهج السطحي بسبب غياب النية بالوصول إلى المعنى، ويتطابق الاستظهار من دون فهم من جهة مع آليتي التكرار والحفظ من جهة أخرى في حال لم يكن الهدف منهما التفكير بالمعنى، وعندئذ تكون هاتان الآليتان بدورهما جزءاً من المنهج السطحي أيضاً. لكن قد يحدث أن يلجأ الطالب إلى تكرار الفكرة وحفظها في ذاكرته بهدف فهمها والوصول إلى معناها، وحينئذ يكونان جزءاً من المنهج العميق. وهناك مثال جيد على استخدام إستراتيجية التكرار، مرة بقصد الاستحضار متى دعت الحاجة إلى ذلك ومرة أخرى بقصد الفهم، في تقرير حول توجهات طلاب السنة الأولى في التعلم ضمن اختصاص الرياضيات، ففي أحد التوجهات (التوجه ب) يتبع الطلاب إستراتيجية حل عدد كبير من الأمثلة (أي تكرار الحل) بهدف التمكن من استحضار المعلومات النظرية وطرائق الحل عند اللزوم. أما في التوجه الآخر (التوجه ج) فيعتمد الطلاب إستراتيجية حل عدد كبير من الأمثلة (أي تكرار الحل) بهدف تحقيق فهم أعمق للمبادئ والمفاهيم النظرية.

أما آلية الحفظ فكانت موضوع بحث حديث أظهر أن إستراتيجية الحفظ، مثلها في ذلك مثل إستراتيجية التكرار، قد تطبق بهدف مجرد الحفظ (حفظ الاستظهار)

أو بهدف فهم المعنى (الحفظ العميق) (واتكينس وبيغس، 1996). ويصف مارتون وآخرون (1996) النوع الأول بالحفظ الميكانيكي والنوع الثاني بحفظ الفهم. أما مارتون وواتكينس وتانغ (1995) فيصفون النوع الأول بحفظ (الكلمات) والنوع الثاني بحفظ (المعنى) حيث تشير العبارات بين القوسين إلى موضوع إستراتيجية الحفظ أو هدفه.

ومن الممكن ونحن نقرأ توصيف الطلاب لطرق تعلمهم أن نقع على الحفظ - كونه إستراتيجية للتعلم - في توصيف الطلاب لكلا المنهجين، السطحي والعميق، ففي المنهج العميق قد نجد في الحفظ إستراتيجية مفيدة لإرساء الروابط بين المادة التي نحفظها وبقية مكونات مادة الدرس هادفين في المحصلة إلى تحقيق فهم شامل لهذه المادة. وفي ظروف أخرى (ضمن المنهج السطحي) قد تبدو إستراتيجية الحفظ من دون فهم مفيدة للتخصيص للامتحانات من وجهة نظر الطالب الذي يتبنى المنهج السطحي في التعلم، لكنها إستراتيجية غير مقبولة من وجهة نظر الأستاذ الذي يتبنى رؤية هذا الكتاب لعملية التعلم ككل، وبالاعتماد على العلاقتين الأساسيتين اللتين ذكرناهما سابقاً يمكننا القول بأن الواجب المهني للأستاذ الذي يستوعب هاتين العلاقتين يحتم عليه محاولة تغيير محيط تعلم هذا الطالب بحيث لا يعود يرى هذه الإستراتيجية مفيدة من وجهة نظره وبيتعد عنها كلياً.

وفي بحوث حديثة أخرى وجد أن آلية الحفظ العميق التي تهدف إلى الفهم هي جزء أساسي من منهج التعلم العميق بالنسبة لكثيرين من الطلاب ذوي الخلفية الثقافية الكونفوشيوسية (تانغ، 1991؛ واتكينس وبيغس، 1996). وقد فسرت هذه النتيجة بعض جوانب التناقض القائم في كون الطلاب الذين ينتمون إلى الخلفية الثقافية الكونفوشيوسية ينتهجون، على ما يبدو ظاهرياً، منهجاً سطحيماً في تعلمهم، ولكنهم يحصدون نتائج أفضل من زملائهم من ذوي الخلفيات الثقافية الأخرى، فأولئك الطلاب وفي سياق عملية الحفظ العميق التي يقومون بها يرددون النص المراد حفظه مرات عديدة، ما يبدو وكأنهم يستظهرونه دون فهم. وفي ذلك دلالة ظاهرية على انتهاج المنهج السطحي في التعلم. لكن الهدف من التكرار هنا وبهذه الطريقة هو

تعميق الفهم، وذلك لأن الطالب الذي يكرر النص إنما يركز في كل مرة على جوانب مختلفة منه. وهذا ما يتعارض تماماً مع آلية الحفظ بالتكرار الميكانيكي الذي يشير صراحة إلى الاستظهار من دون فهم (مارتون وبوث، 1997: 39).

إذاً فمصدر التناقض (الذي نجده لدى ملاحظتنا لطلاب الاختصاصات العلمية والهندسية في معظم الثقافات التي تهتم بالتعلم) إنما يكمن في التصور المحدود الذي ينظر إلى المظهر فقط ويربط بسداجة بين الحفظ عموماً والمنهج السطحي، وذلك دونما الانتباه إلى الهدف من الحفظ. وإن ما لاحظناه في أبحاثنا، من أن الكثيرين من طلاب الاختصاصات العلمية والهندسية يلجؤون في تعلمهم إلى آلية الحفظ العميق، قد جرى تأكيده عبر البحث الذي أجراه إنتويستل (1998) والذي خلص إلى نتيجة مشابهة بالنسبة للطلاب الذين يراجعون دروسهم تحضيراً للامتحانات، فالكثيرون منهم يلجؤون أيضاً إلى إستراتيجية الحفظ العميق.

إن هذه البحوث، إذ تدرس ما أشرنا إليه من تناقض ظاهر وتجح في تفسيره، فإنها لا تشكك بصوابية الفكرة القائلة بالتباين النوعي بين طرق الطلاب في التعلم، بل تساهم في تطوير وتوسيع أساليب وصف هذه المناهج، فالعمل الذي قام به مارتون وآخرون (1995) يفتوح في تفاصيل مناهج التعلم ويصف أربعة أشكال لكيفية تعامل الطلاب مع موضوع التعلم:

- إيداع الكلمات والنص والمعادلات في الذاكرة؛
- إيداع معنى الكلمات والنص والمعادلات في الذاكرة؛
- فهم معنى الكلمات والنص والمعادلات؛
- فهم الظاهرة التي ترتبط بها الكلمات والنص والمعادلات ويتعلق بها المعنى.

ومن الملاحظ أن هذه الأشكال الأربعة في التعامل مع موضوع التعلم تتدرج من السطحي إلى العميق، ما يعني أن الطالب عندما يدرس بهدف تحقيق الشكل الأول و/أو الثاني دونما تحقيق الشكل الثالث و/أو الرابع فإنه ينتهج منهجاً سطحيّاً في تعلمه.

طبيعة العلاقة بين طرق التعلم:

إن النقطة الثانية التي يثار حولها الجدل إنما تتبع من الاختلافات بين طريقة التفكير التي تثبتق منها نظرتنا إلى عملية التعلم (من منظور تأثير الحالة على كيفية تعلم الطالب) وطريقة التفكير المستقاة من علم النفس الإدراكي. أما الاختلاف الأساسي بين هاتين الطريقتين في التفكير فيتمثل في الطبيعة العلاقتية للنظرة إلى عملية التعلم من منظور الطالب. فلا تنطلق هذه النظرة من أن لكل طالب منهجه في التعلم، بل من أن الطالب إنما ينتهج منهج التعلم الذي تستدعيه مجموعة من العوامل المتعددة في بيئة التعلم التي يجد نفسه فيها، وهي: تصوراته حول المسألة التي يتعلمها وحول عملية التعلم بشكل عام، وخبراته السابقة في التعلم (الفصل 3)، وإدراكه لحالته الخاصة في محيط التعلم (الفصل 4).

ولقد كانت الباحثة لوريلارد (1979) أول من وضع هذا التصور حول منهج التعلم، وذلك في بحثها حول الطرق التي يتبعها طلاب الهندسة في حل المسائل الهندسية، فبينما وجدت تبايناً قائماً في مناهج الطلاب لحل تلك المسائل، خلصت إلى أن تلك الطرق القائمة قد تتغير، وهي تتغير بالفعل، إذا ما تغير إدراك الطلاب لمحيط التعلم الذي يجدون أنفسهم فيه. وكما رأينا في المقتطفات التي أوردناها في الفصل 4 حول دراسة طلاب لمادة الفيزياء، فإن الطالب (ب) الذي أظهر في وصفه لمنهجه في التعلم طوال الفصل الدراسي عناصر مميزة للمنهج العميق، يغير منهجه بالفعل حينما يتغير محيط التعلم ويدخل مدة التحضير للامتحان، فحينئذ يتبع المنهج السطحي. بل إن الطالب نفسه، كما يبين جيبس (1993: 9) في تقريره حول وصف الطالب لكيفية تعاطيه مع مادتين مختلفتين، ينتهج منهجين متباينين في كلتا المادتين:

وفي مادة الجغرافيا: أقرأ موضوع التمرين، أقرؤه على مهل، وأحاول أن أستقي معناه. ومن المؤكد أنني قرأت جميع المقاطع مرات عدة وحفظتها في ذاكرتي واستكشفت ما تعنيه. إنني أحاول فعلاً أن أقرأها ببطء، فهي تخبيء الكثير من المعنى.. عليك أن تفكر ملياً في الموضوع وأن تسبر أعماقه، عليك أن تقرأ كل مقطع وكل جملة على حدة وأن تتساءل «ما معنى هذا بالضبط؟». يجب عليك ألا تجتر ما يقوله الأستاذ ديفيد،

فالهدف من التمرين هو الفهم لا الاستظهار. أعتقد أن في الموضوع أفكاراً جديدة وخواطر إبداعية يجب ألا تقلت مني.

وفي مادة الحوسبة:

س: ماذا تعني بكلمة «تعلم» عندما تستخدمها فيما يتعلق بهذه المادة؟

ج: أعني بها اكتساب الكم الكافي من المعلومات والحقائق، ما يمكنني من الإجابة عن أسئلة الامتحان بالشكل المطلوب. وينبغي أن يكتسب المرء قدراً كافياً من المعلومات لكتابة مقالات تضمن النجاح عندما يطلب من المرء ذلك في الامتحان. إن ما أقوم به عادة هو أن أحفظ بعض العناوين المهمة وما يمكنني أن أكتبه عنها، ومن ثم أقوم ببعض التدريبات العملية بأن أطرح على نفسي سؤالاً يشمل أربعة أو خمسة عناوين مختلفة من شاكلة الأسئلة التي تطرح في الامتحان وأشرع في الكتابة، بأن أكتب مقدمة عن الموضوع، ومن ثم أسرد العناوين التي حفظتها والمقاطع التي استظهرتها دون الحاجة إلى التفكير بما أكتبه. إنني أنتقل من عنوان إلى آخر دون توقف، أجتر ما كنت قد حفظته حتى النهاية.

وبحث إيلي (1992: 250) في هذه الظاهرة مستخدماً طرق التحليل الكمية، وتوصل إلى نتيجة مشابهة للنتيجة السابقة إما من خلال المقابلات التي أجراها مع الطلاب (والتي تخضع لما يسميه المحددات التفسيرية؛ فليمينغ، 1986) وإما من خلال المقارنة بين النتائج التي تم الحصول عليها من الاستبيانات التي تستفتي آراء الطلاب حول العناصر المختلفة في عملية التعلم. وفي ملاحظاته حول نتائج بحثه يخلص إيلي إلى القول:

كلما شعر الطالب بأن محاضرات المادة الدراسية تدعم عملية التعلم لديه، وبأن لها هدافاً واضحة وبنية شفافة، وبأنها تركز بشكل واضح على العمليات الفكرية التي تحدث أثناء التعلم في عقل الطالب، وبأنها تتوجه نحو توسيع مقدرة الطالب على الاستقلال في التعلم، وبأنها تشجع على انتهاج طرق وأساليب في

الدرس والتعلم ترقى إلى المستوى المطلوب في التعليم العالي، كانت الفرصة أكبر بأن يصف منهجه في التعلم على أنه منهج عميق. لقد جرى إثبات هذه العلاقة من خلال الترابط الظاهر بين مقاييس «استبيان عملية الدرس» و«استبيان إدراك المقرر» بالنسبة لجميع الطلاب، وذلك باستخدام التحليل العاملي والتحليل المتعدد على حد سواء. ولكن الأهم من ذلك ما جرى إثباته، لدى دراسة طرق الطلاب في مادتين دراسيتين متزامنتين، من أن الطلاب أنفسهم يغيرون منهجهم في الدرس تبعاً لتغير إدراكهم للبيئة التدريسية في كل مادة.

إن هذه الطبيعة العلاقاتية لطرق التعلم (أي ارتباطها مع عناصر شتى من نموذج التعلم المعتمد في هذا الكتاب)، هي التي تميزها عما يسمى «أساليب التعلم»، التي تركز في أصولها على علم النفس الإدراكي، والتي ينظر إليها على أنها من سمات الطلاب الشخصية والثابتة (نسبياً) (رامبوروث، 1997). ومن الواضح أن بعض الغموض والإبهام قد نشأ نتيجة لعدم استيضاح هذا الفارق الجوهرى بين المفهومين (بيغس، 1993 ب)، وينعكس ذلك الغموض جلياً في دراسات عدة (كريستسن وآخرون، 1991 على سبيل المثال)، أجرت مقارنة بين البحوث التي تعنى بمنهج التعلم ذات الطبيعة العلاقاتية المتغيرة وتلك البحوث التي تركز على مفهوم «أساليب التعلم» ذات الطبيعة الأكثر ثباتاً (شميك، 1988؛ واينشتاين وآخرون، 1988 على سبيل المثال)، وكذلك في الاستبيانات التي تعنى بكيفية تعاطي الطلاب مع دراستهم مثل «استبيان أساليب التعلم» (دون وآخرون، 1989) على سبيل المثال.

الإدراك غير المتكامل وطرق التعلم:

لقد سبق لنا أن وصفنا منهجين أساسيين متباينين نوعياً من طرق التعلم عادة ما يختار الطلاب واحداً منهما، إلا أن نتائج البحوث تكشف عن مؤشرات متزايدة على أن بعض الطلاب قد يدركون حالاتهم الخاصة في محيط التعلم على أنها تشجع على انتهاج المنهجين السطحي والعميق معاً، ما يستدعي عواقب وخيمة فيما يتعلق بالتحصيل العلمي لأولئك الطلاب.

لقد تتبعنا في الفصل 4 الخطوط العريضة لتلك البحوث التي تستكشف العلاقة بين إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها والمناهج التي ينتهجونها في تعلمهم، وقد أظهرت نتائج تلك البحوث بوضوح أن منهج التعلم العميق يقترن بنظرة إيجابية لدى الطلاب تجاه جودة التدريس الذي يتلقونه، وكذلك أيضاً بوعي واضح للأهداف التي ينبغي بلوغها والمعايير التي ينبغي تحقيقها على صعيد المادة، فضلاً عن قدر مقبول من الحرية في انتقاء الموضوعات التي تستحق الاهتمام. أما المنهج السطحي فيقترن باعتقاد الطلاب بأن أساليب وطبيعة التقويم غير مناسبة، وبأن المقرر الدراسي يثقل كاهلهم بأعباء جسيمة، ومع تقدم هذه البحوث وتشعبها وبلوغها مستوى عالياً من التطور والتعميق تزداد رؤيتنا وضوحاً ويترسخ اعتقادنا بأهمية هذه العلاقة بين إدراك الطالب لحالة التعلم التي يعيشها والمنهج الذي ينتجه في التعلم. إلا أن البحوث الحديثة تشير إلى أن بعض الطلاب قد يدركون محيط التعلم على نحو يشجع على انتهاج المنهجين السطحي والعميق معاً (وهو ما نسميه الإدراك المتذبذب)، ما يدفعهم إلى انتهاج منهج يجمع بين عناصر من المنهج العميق وعناصر أخرى من المنهج السطحي، أو إلى انتهاج منهج غير محدد على الإطلاق (الفصل 4). وعادة ما تقترن تلك الطرق التي تجمع بين عناصر من المنهجين أو تقع بينهما، برسوب أصحابها في الامتحانات (ماير وآخرون، 1990؛ إنطويستل وآخرون، 1991)، أو بمخرجات تعلم ذات جودة أدنى بكثير من جودة مخرجات تعلم زملائهم الذين انتهجوا منهجاً واضحاً في تعلمهم، إما المنهج العميق أو المنهج السطحي (بروسر وآخرون، 1996). ففي هذه الدراسة عبر 20 طالباً من أصل 131 طالباً عن إدراكهم المتذبذب لمحيط التعلم الذي يجدون أنفسهم فيه، بينما كان هناك مجموعة أخرى من 55 طالباً لم يجد الباحثون في وصفهم لمنهجهم في التعلم ما يذكر بمميزات المنهجين الأساسيين في التعلم، أي أن منهجهم في التعلم لا يمكن تصنيفه لا في عداد المنهج السطحي ولا في عداد المنهج العميق (انظر الجدول 4 - 5).

وتشير هذه النتيجة أن هناك طرقتاً في التعلم أسوأ من المنهج السطحي، الذي هو بحد ذاته منهج غير مرغوب فيه بالمقارنة مع المنهج العميق، هذا المنهج الذي لا يشك

أحد تقريباً بأنه الأفضل على الإطلاق. إن أسوأ الخيارات على الإطلاق هي الخيارات التي تنتج عن الإدراك المتذبذب لمحيط التعلم، والتي لا يتوقع أحد أن تؤدي إلى أي متعة في التعلم أو أي نتائج محمودة. فتلك المناهج هي في المحصلة أسوأ حتى من المنهج السطحي. أما في الفقرة الآتية فسنناقش العلاقة بين طرق التعلم ومخرجاته.

طرق التعلم ومخرجات التعلم:

تتعلق إحدى أهم حججنا عبر فصول هذا الكتاب من أن إدراك التباين في طرق الطلاب في التعلم يمثل أحد العوامل الأساسية في فهم عملية التعلم والتدريس، وإذا كانت حجتنا هذه صحيحة، فإن أهمية ذلك التباين في طرق التعلم تتأثر أولاً من الترابط القائم بين تلك الطرق ومخرجات التعلم، وثانياً من إدراك الأساتذة لهذا الترابط. لقد دلت أولى الأبحاث حول العلاقة بين طرق التعلم ومخرجاته (والمشار إليها فيما تقدم) على وجود علاقة تربط بين تبني المنهج العميق في التعلم وحصد مستوى نوعياً عالياً من مخرجات التعلم (مارتون وسيلجوي، 1997: 45). وقد تبعتها عدد كبير من البحوث الأخرى التي جاءت لتؤكد تلك العلاقة، وسنورد بعضاً منها في الفصل الآتي. أما الآن فنشير إلى مثالين سبق لنا أن استشهدنا بهما في هذا الكتاب من قبل: المثال الأول هو المثال الذي ذكرناه في مقدمة الفصل الأول، حيث اتبعت ميليسا منهجاً عميقاً في تعلمها ونجحت بدرجة امتياز في مقرر الرياضيات، أما أنتوني الذي اتبع منهجاً سطحيماً في تعلمه فلم ينجح في ذلك المقرر. وقد عرضنا النتائج الكمية لذلك البحث في الجدول 4 - 6 من الفصل 4، حيث ينتمي أنتوني إلى المجموعة 1 بينما تنتمي ميليسا إلى المجموعة 2. أما المثال الثاني فقد ذكرناه في الفصل 4 أيضاً، حيث أظهرت نتائج الدراسة التي أجريت على طلاب السنة الأولى في اختصاص الفيزياء في جامعتين مختلفتين أن مجموعة الطلاب الذين انتهجوا منهجاً عميقاً في دراستهم حصدت مخرجات تعلم أفضل من مجموعة الطلاب الذين اتبعوا منهجاً سطحيماً وأن كلتا المجموعتين قد حصدتا مخرجات تعلم أفضل من مجموعة الطلاب الذين أظهروا إدراكاً متذبذباً لحالاتهم في محيظ التعلم (انظر الجدول 4 - 5 في الفصل 4).

ومن الجدير بالذكر أن هذه النتائج التجريبية تتفق وتصورات الأساتذة وما يطلبونه من طلابهم فيما يتعلق بطرق التعلم ، ومخرجاته كما سنرى في الفقرة الآتية.

تصورات المدرسين حول طرق التعلم:

إذا كان أحد الأهداف المتوخاة من الدراسة في الجامعة يتمثل في تحصيل جودة رفيعة لمخرجات تعلم الطلاب، فإن البحوث التي تجرى حول هذا الموضوع إنما تشير جميعها وبوضوح شديد إلى أن تحقيق هذا الهدف يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتشجيع الطلاب على انتهاج المنهج العميق في التعلم والابتعاد قدر المستطاع عن المنهج السطحي، ومن الواضح أن غالبية الأساتذة يدركون هذه الحقيقة، ولو لم يتمكنوا دائماً من تطبيقها على أرض الواقع. وهذا هو سبب الانتشار الواسع للرؤية التي يتبناها هذا الكتاب بين صفوف الأساتذة، إذ إنها تساعدهم على فهم الجوانب المختلفة للتعلم والتدريس من منظور تعلم الطلاب، فالأساتذة كثيراً ما يصرحون عن رغبتهم بأن يسعى الطلاب إلى بلوغ المعنى في كل ما يتعلمونه، وإلى التمكن من الربط بين ما يتعلمونه في حقل دراسي ما وما كانوا قد تعلموه في حقول أخرى، وإلى الابتعاد عن الاستظهار من دون فهم. وغالبية الأساتذة يقرون أيضاً بالحقيقة المتمثلة في أن الطرق التي ينتهجها طلابهم في تعلمهم غالباً ما تميل إلى كونها مناهج سطحية أكثر من كونها عميقة.

وتؤكد هذه الملاحظات بوضوح وبشكل كمي من خلال تمارين استخدام الورقة والقلم حيث تستفتي آراء المدرسين حول طبيعة عملية التعلم التي ينتهجها طلابهم. وباستخدام نسخة مختصرة من «استبانة عملية الدراسة»، فقد طلب من مدرسي الجامعة أن يبدوا رأيهم في كيفية تعاظمي طلابهم مع المواد التي يدرسونها، وبعد تحليل المعطيات كانت النتائج تشير دائماً إلى أن المدرسين على العموم يرون أن طلابهم يميلون إلى انتهاج المنهج السطحي أكثر من المنهج العميق. وقد طُلب من المدرسين في الوقت عينه وباستخدام نسخة أخرى من الاستبيان ذاته، أن يعبروا هذه المرة عن الطريقة التي يفضلون أن يتعاظمي بها طلابهم مع المواد التي يدرسونها، فأشارت

النتائج إلى عكس ما نتج عن الاستبانة الأولى، معبرة تعبيراً واضحاً عن رغبة المدرسين في تبني طلابهم للمنهج العميق وابتعادهم عن المنهج السطحي.

وإذا كان الأساتذة يفضلون أن يتبنى طلابهم طرقاً في التعلم أعمق من الطرق التي يتبنونها في واقع الأمر، فلماذا إذاً يرضى العدد الأكبر من الأساتذة بذلك الواقع القائم والمتمثل في أن غالبية طلابهم ينتهجون منهجاً سطحياً في دراستهم للمواد التي يدرّسونها؟ لقد سبق أن أشرنا سابقاً إلى سببين اثنين لهذا التناقض: الأول، أن معظم الأدبيات حول التدريس ترى أن ليس هنالك بالضرورة منهج للتعلم أفضل من المناهج الأخرى، وتطلق من أن لكل طالب أسلوبه وتوجهه الخاصين في التعلم، وأن مهمة الأستاذ في الصف تتمثل في أن يقدم للطلاب طيفاً واسعاً من خبرات أو أساليب التدريس بحيث يتوافق الأسلوب الخاص لكل طالب في التعلم، ولو لمدة وجيزة على الأقل، مع أسلوب الأستاذ في التدريس. إن أحد أهداف هذا الكتاب يتمثل في تغيير وجهة هذه الأدبيات، فالكثيرون من الأساتذة لا يدركون حقيقة أن بوسعهم التأثير على المناهج التي ينتهجها طلابهم في التعلم. ومع وجود بعض المؤشرات على أن للطلاب توجهاتهم الخاصة في التعلم (إنتويستل ورامسدن، 1983)، إلا أنه بات من المؤكد أن تلك التوجهات يمكن تجاوزها كلياً عن طريق تغيير إدراك الطالب لمتطلبات مسألة الدرس. فكما رأينا فيما تقدم من هذا الفصل، وفي الفصل 4 أيضاً، يمكن للطلاب ذاته أن ينتهج في دراسته منهجين مختلفين نوعياً، وذلك تبعاً لمحيط التعلم الذي يجد نفسه فيه. (لوريلارد، 1979؛ إيلي، 1992؛ جيبس، 1993؛ لوريلارد، 1997).

أما السبب الثاني للتناقض بين رغبة الأساتذة في أن ينتهج طلابهم منهجاً عميقاً وتقبلهم للأمر الواقع بأن غالبية الطلاب ينتهجون منهجاً سطحياً في تعلمهم، فيتمثل وكما رأينا أعلاه في أن بعض الأساتذة لا يميزون بين المنهج السطحي في التعلم وآليتي الحفظ والتكرار، ولذلك فهم لا يبدون مقتنعين فعلاً بعدم جدوى المنهج السطحي في التعلم. لكن هذه المشكلة، وكما أشرنا فيما تقدم، إنما تكمن في تعريف مفاهيم المنهج السطحي وآليتي الحفظ والتكرار أكثر من كونها مشكلة تتعلق بالاستنتاجات التي تتمخض عن تلك البحوث، إذ إن جميعها يخلص بوضوح إلى أن الأساتذة يرغبون

في أن يتبنى طلابهم «منهجاً عميقاً» في تعلمهم، وذلك وفق ما يصرحون به هم أنفسهم.

إن تضافر الدلائل التي تشير من ناحية إلى أن المنهج العميق في التعلم هو منهج مرغوب فيه أكثر من المنهج السطحي، ومن ناحية أخرى إلى الإمكانية المتاحة أمام أساتذة الجامعة وإدارتها لتغيير محيط التعلم (وفي بعض الحالات لتغيير إدراك الطلاب لمحيط التعلم) ودفع الطلاب باتجاه هذا المنهج أو ذاك في التعلم، يشكل القاعدة الأساسية لبناء وسائل وأدوات فعالة لتحسين جودة تعلم الطلاب. نوجز في الفقرة الآتية بعض مبادئ التطبيق العملي المنبثقة عن هذا التحليل والتي يمكن الاستفادة منها في التدريس.

المبادئ العملية في التعلم والتدريس الناتجة عن التباين في طرق التعلم:

تظهر الأدبيات التي جرت مراجعتها في الفقرة السابقة أن الطلاب ينتهجون منهجهم في التعلم نتيجة لتركيز اهتمامهم على جوانب بعينها في محيط التعلم / التدريس الذي يجدون أنفسهم فيه، وذلك بما يتفق وإدراكهم لحالات التعلم التي يعيشونها في ذلك المحيط، هادفين من خلال اتباعهم لهذا المنهج أو ذاك إما إلى فهم موضوع الدرس، وإما إلى الإيفاء بما هو مطلوب (الحد الأدنى من المقتضيات الخارجية)، وإما إلى الأمرين معاً (في حال الإدراك المتذبذب للحالة والمنهج). أما ما ينبثق عن هذه النظرة من مبادئ للتطبيق العملي في التعلم والتدريس فهي الآتية:

1. في محيط التعلم ذاته هناك تباين نوعي في مناهج الطلاب في تعلمهم.
2. يقترن هذا التباين بإدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها وبخبراتهم السابقة في التعلم.
3. تستدعي بيئات التعلم / التدريس المختلفة مناهج متباينة في التعلم.

4. يرتبط المنهج الذي ينتهجه الطلاب في تعلمهم ارتباطاً عضوياً (وليس فقط تجريبياً) بناتج التعلم الذي يحصدونه، فإذا لم يركزوا على الفهم أثناء تعلمهم على سبيل المثال، فإنهم لن يفهموا ما يدرسونه مهما اجتهدوا في دراستهم.

ومن شأن هذه المبادئ أن تساعدنا على أن نفهم ما نلاحظه من أن بعض الطلاب يسعون إلى فهم ما يتعلمونه، بينما يبقى بعضهم الآخر، في الصف عينه، بعيدين عن مسألة الفهم مفضلين الحفظ الآلي والاستظهار دون فهم. إنها تساعدنا على أن نستوعب لماذا يفضل بعض الطلاب أنماطاً محددة من بيئات التعلم (كتلك التي تركز على حل المسائل)، حيث يتفاعلون بقوة مع الموضوع الذي يجري تعلمه، وحيث يشعرون بقدر من الحرية في اختيار الموضوعات التي سيتعلمونها. إنها تساعدنا على أن نشرح لماذا يميل الطلاب إلى اتباع منهج سطحي يعتمد على الاستظهار ويهدف إلى الاستحضار أثناء تحضيرهم للاختبارات التي تعتمد نمط «الخيارات المتعددة»، على الرغم من أن أسئلة تلك الامتحانات قد تهدف إلى أكثر من اختبار القدرة على الحفظ. وأخيراً من شأن هذه المبادئ أن تشرح لنا لماذا يحصد بعض الطلاب جودة أعلى لمخرجات تعلمهم مما يحصده رفاقهم الذين يدرسون المادة عينها ويجلسون معهم في الصف ذاته.

وتتقدم هذه المبادئ الأربعة بعض التوجهات حول ما يمكن لأساتذة الجامعة وإدارتها أن يفعلوه على أرض الواقع لتحسين جودة التعلم والتدريس في الجامعة. كما تربط في مجملها بين محيط التعلم وإدراك الطلاب لحالاتهم والطرق التي يتبعونها والمخرجات التي يحصدونها، ومع أنها تعالج نظام التعليم الواسع المعقد بكل مكوناته من طلاب وأساتذة ومحيط تعلم وتدریس، إلا أنها تحافظ على خطوط واضحة وتشير بشكل مباشر إلى الإجراءات التي يمكن اتخاذها على أرض الواقع. إن هذه المبادئ تشير بوضوح إلى أن المنهج العميق يساعد على حصد جودة عالية لمخرجات التعلم، على عكس المنهج السطحي. وهي تحث الأساتذة على استكشاف الطرق التي يتبعها طلابهم في الصف، وتذكرهم بأن طرق تعلم الطلاب تتصف بأنها علاقاتية، فتغيير محيط التعلم قد يكفي لتغيير طرق الطلاب في التعلم.

وإذا ما تساءلوا عن عناصر محيط التعلم التي تؤثر بطرق التعلم، فإن هذه المبادئ تجيبهم بوضوح بأن إدراك الطلاب لحالاتهم في محيط التعلم هو ما يؤثر مباشرة في المناهج التي ينتهجونها في التعلم. إذاً يتوجب على الأساتذة أن يستكشفوا أشكال إدراك طلابهم لحالاتهم الخاصة في محيط التعلم، وكيفية ارتباط أشكال الإدراك تلك بخبرات الطلاب السابقة في التعلم..

ومرة أخرى نجل ما سبق بالقول إن التدريس الجيد يتطلب الاهتمام بأكثر عدد ممكن من مجموعة الأفكار التي طرحناها في المقطع السابق. إنه يتطلب من الأستاذ أن يستكشف مناهج طلابه في تعلم المادة التي يدرسها وضمن محيط التدريس/ التعلم الذي يعمل فيه، وأن يناقش تلك المناهج ضمن الدرس. إنه يتطلب استكشاف أشكال إدراك الطلاب لمواد الدرس التي يتعلمونها وكيفية إدراك الطلاب لحالاتهم الخاصة التي يدرسون فيها تلك المواد. إنه يتطلب تحديد عناصر محيط التعلم التي قد تؤثر على انتهاج الطلاب لمنهج معين دون غيره، والتفكير فيما يمكن فعله حيال تلك العناصر من أجل تشجيع الطلاب على انتهاج المنهج العميق في التعلم. وأخيراً فإن التدريس الجيد يتطلب مراقبة فعالة ودائمة لجودة مخرجات تعلم الطلاب ومحاولة ربطها بطرق التعلم التي ينتهجونها.

وبغض النظر عما يقوم به أساتذة الجامعة على أرض الواقع وعن الأفكار التي تدعم أفعالهم وممارساتهم، فإن تحقيق التدريس الجيد يبقى متعذراً ما لم يتضمن، أولاً فهم واستيعاب الأفكار التي ذكرناها سابقاً، وثانياً محاولة معالجتها وتطبيقها على أرض الواقع.

أمثلة على تطبيق المبادئ العملية في التعلم والتعليم بما في ذلك

بحوث الصف الدراسي:

تشير مبادئ التطبيق العملي المنبثقة عن تحليلنا هذا أن التدريس الجيد يتضمن في حده الأدنى تحديد طرق تعلم الطلاب في المادة الدراسية التي يدرسونها ومحاولة توجيهها بالاتجاه الصحيح. تتضمن هذه الفقرة ثلاثة أمثلة على كيفية تطبيق أساتذة

الجامعة لهذه المبادئ في تطوير عملية التدريس وإجراء البحوث حولها انطلاقاً من التباين في طرق الطلاب في التعلم. ويركز المثال الأول على المبدأ الأول فقط، بينما يطبق الأستاذ في المثال الثاني المبادئ الثلاث الأولى، أما المثال الثالث والأخير فيشمل تطبيق المبادئ الأربع جميعها في إجراء مشروع بحث حول التعلم والتدريس ضمن الصف الدراسي.

الانتباه للتباين في طرق التعلم:

يظهر هذا المثال طرق عدة لتشجيع الطلاب على محاولة انتهاج المنهج العميق في التعلم ومراقبة نتائج تلك المحاولة. لقد صمم جون بوخنر (1991)، بالاعتماد على «نموذج آلية التدريس — التعلم» الذي طوره إنتويستل (1987) كنقطة انطلاق، مجموعة متكاملة من النشاطات التي تهدف إلى تعزيز منهج التعلم العميق بين طلاب السنة الثانية في اختصاص وسائل التواصل العامة. وقد تضمنت بعض هذه النشاطات (ومن بينها حلقات النقاش والمقابلات غير الرسمية) أيضاً عناصر تقويم مهمة صممت خصيصاً لجمع المعلومات المفيدة حول المناهج التي ينتهجها الطلاب في دراستهم.

ففي المحاضرة الأولى قدم بوخنر عرضاً موجزاً حول منهجي التعلم الأساسيين والمتباينين نوعياً، وزود الطلاب بنصوص وأدبيات حول طرق تعلم الطلاب عامة، وأخبرهم بأنه سيدرسهم «بناء على ما يقتضيه المنهج العميق في التعلم» (ص 2).

وبما أنه يقر بأهمية إدراك الطلاب لمقتضيات الامتحانات في تحديد طرق التعلم التي يتبعونها، فقد أدخل بوخنر سؤالين شكليين في جزأين من برنامج امتحانات الفصل الدراسي يتعلقان بمنهج التعلم لدى الطلاب. فبعد ثمانية أسابيع على بدء الفصل الدراسي طلب من الطلاب في أحد أسئلة امتحانات منتصف الفصل، وفي مسعى لاستنباط الطرق التي يتبعونها في دراستهم، أن يتحدثوا عما يثبت أنهم قد اعتمدوا منهج التعلم العميق في دراستهم لأحد الموضوعات الخمسة المطلوبة في الامتحان. وقد استنتج بوخنر من إجابات الطلاب عن هذا السؤال المتعلق أن عدداً

ضئياً جداً من الطلاب قد اتبعوا فعلاً المنهج العميق في دراستهم لموضوعات المادة الدراسية. أما السؤال الثاني حول طرق التعلم فقد كان أحد الأسئلة الأربعة الإجبارية في امتحان نهاية الفصل الدراسي الذي يمتد لساعتين اثنتين، حيث طلب من الطلاب أن يقدموا «تقريراً عن مدى فعاليتهم في التعلم منذ امتحان منتصف الفصل (هل كان هناك أي تغيير أو تحسين في فعالية التعلم، وكيف؟)» (بوخنر، 1991: الملحق ب).

وتجدر الإشارة إلى أن الطلاب قد أحيطوا علماً قبل سبعة أسابيع من امتحان نهاية الفصل الدراسي بأن ورقة الامتحان ستتضمن سؤالاً إجبارياً حول تطور منهجهم في التعلم (كما أحيطوا علماً حول الأسئلة الإجبارية الثلاثة الأخرى). ومرة أخرى يستنتج الباحث بوخنر بشيء من خيبة الأمل أن:

لقد كتب الطلاب بحماس شديد، ما عدا عدد قليل من الحالات الاستثنائية، حول ما أنجزوه من تطوير وتحسين لطرق تعلمهم، وقد أراد بعضهم أن يترك انطباعاً جيداً لاعتقاده بأن ذلك سيجعله يحصد علامات مرتفعة. أما بعضهم الآخر فاكتمى باستحضار ما حفظه من قراءاته حول طرق التعلم عامة متحاشياً التكلم عن نفسه. لقد كان العديد من الطلاب قادرين على مناقشة خصائص المنهج العميق في التعلم وتحديد ما يجعله المنهج الأفضل، لكن أجوبتهم عن هذا السؤال كما على الأسئلة الأخرى لم تشر إلى أنهم قد انتهجوا هذا المنهج فعلاً في دراستهم (ص 6).

أما الرصد المنهجي لطرق تعلم الطلاب فقد جرى باستخدام «استبيان عملية الدرس» لاستطلاع آراء جميع طلاب الصف (30 طالباً) وإجراء المقابلات مع 6 طلاب جرى تكليفهم أيضاً بأن يقوموا منهجهم في التعلم. لقد كانت النتائج على العموم أكثر إيجابية من النتائج التي تم الحصول عليها من خلال آليات تعزيز انتهاج المنهج العميق في التعلم. فهنا أظهرت النتائج أن غالبية الطلاب كانوا على قناعة بأن عليهم انتهاج منهج أكثر عمقاً في تعلمهم، وأن غالبيتهم قد طبقوا قناعتهم هذه بالفعل وانتهجوا مناهج أكثر عمقاً من ذي قبل. كما اعترف الطلاب بفضل هذه المادة التدريسية في إبراز أهمية منهج التعلم العميق (ص 8 - 9).

ويظهر هذا المثال أمرين اثنين: الأول أنه، وبالرغم من صعوبة الأمر، من الممكن لأستاذ الجامعة أن يصمم محيط تعلم يستدعي المنهج العميق في التعلم، وفي هذه الحال فإن إدراك الطلاب للطرق التي ينتهجونها يتحسن بوضوح؛ والثاني أنه من الممكن رصد طرق تعلم مختلفة، كمية وكيفية.

استخدام المقابلات مع عدد قليل من الطلاب لتحديد العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين التدريس وتعلم الطلاب:

لقد كان برنامج شهادات التدريس في التعليم العالي من جامعة أكسفورد بروكس (مركز أكسفورد لتطوير الكادر التدريسي، 1989) من أولى البرامج التطبيقية والأكثر نجاحاً في تطوير التدريس والتعلم. وعادة ما يطلب من المشاركين في هذا البرنامج والبرامج المشابهة (وهم في الغالب من أساتذة الجامعة)، أن يجروا مقابلات مع ثلاثة من طلابهم في الصف الذي يدرسون فيه في الوقت الراهن، وذلك للوقوف على طرق التعلم التي ينتهجها أولئك الطلاب ولتحديد ما يرونها العوامل الأساسية المؤثرة بتلك الطرق. وبناء على تحليل تلك المقابلات يلجأ الأستاذ إلى كتابة تقرير حول ما سيجريه من تغييرات في طريقته في تدريس مادته. إذاً يجري التركيز هنا أولاً على المقابلات، ومن ثم على كيفية تحليل تلك المقابلات واستخلاص النتائج منها من أجل القيام بما من شأنه أن يحسن التدريس والتعلم.

ويعتمد هذا البرنامج على فكرة أن مناهج الطلاب في التعلم ترتبط بالمسائل التي يتعلمها أولئك الطلاب. وبخلاف «توجهات» الطلاب في التعلم التي تعد ثابتة لا تتغير، فإن مناهج التعلم يمكن التأثير فيها وتغييرها بشكل واضح وذو دلالة. وفي كثير من الأحيان يحدث هذا التأثير من دون قصد، وفي أحيان أخرى يحدث بقصد من الأستاذ. إن هذا البرنامج يركز في جزء منه على الإمكانيات المتاحة أمام الأساتذة لاستكشاف مناهج طلابهم في التعلم والعوامل التي يمكن ربطها بتلك المناهج.

وفي بحث حول تعلم الطلاب أثناء تحضيرهم لشهادة عليا في اختصاص الحقوق، قامت الأستاذة المحاضرة بإجراء مقابلات مع ثلاثة طلاب، دامت كل منها 20 دقيقة،

وتضمنت أسئلة على شاكلة «أخبرني كيف تحضر للامتحان؟»، و«لقد ذكرت شيئاً ما عن حشو المعلومات في الذاكرة قبيل الامتحان أو في الليلة التي تسبقه، لماذا يحدث ذلك برأيك؟ وما هي العوامل التي تؤثر في ذلك؟». حللت الأستاذة تلك المقابلات وكتبت في تقريرها ما يلي:

يظهر أن كلاً من فيكتور وجانيت ينتهجان منهجاً عميقاً في تعلمهما، وكلاهما يفهمان عملية التعلم بصفاتها عملية فهم واستقصاء للمعنى. ويمتلك فيكتور وجانيت تصورات متطورة حول التعلم... وينظران إلى التعلم بصفته فهماً للواقع. أما في الطرف الآخر من طيف الطرق المختلفة فنجد راي، الذي يبدو أنه ينتهج منهجاً سطحياً في تعلمه. ومن الواضح أن تصوراته عن التعلم تختلف اختلافاً نوعياً عن تصورات فيكتور وجانيت. ويرى راي في التعلم عملية اكتساب للحقائق والمهارات والطرق التي يمكن الاحتفاظ بها إلى حين الحاجة إليها. ويقتصر منهجه في التعلم على عملية استحضار المعلومات. وفي هذه الحال فإن المعلومة التي يقدمها الطالب عندما يسأل هي نفس المعلومة بحرفيتها التي أدخلها إلى ذاكرته، دونما أي تعديل أو توسيع أو تعميق.

وفيما يتعلق بالعوامل الأساسية التي وجدتها تؤثر في طرق الطلاب في التعلم ذكرت الباحثة عدة عوامل ترتبط بالمنهج السطحي، منها: امتحانات الكتاب المفتوح، وأعباء الدرس المبالغ فيها، والوقوع تحت ضغط الوقت، والإفراط في التقويم، وآليات التقويم التي تعتمد على امتحان واحد فقط، وعدم توخي الأمانة في إخبار الطالب عن مستوى تعلمه، ونقص الاهتمام، والمواد الإجبارية. أما العوامل التي ترتبط بالمنهج العميق فهي على العموم تعاكس تلك التي جرى ذكرها بالنسبة للمنهج السطحي، مضافاً إليها الخوف من الوقوع في الخطأ. وقد كتبت الباحثة في خلاصة تقريرها ما يلي:

وإنه لمن المهم بالنسبة للأستاذ أن يفكر بماذا يمكنه أن يتعلمه من نتائج هذا البحث.

إن طبيعة المادة أو المقرر الدراسي وطرق التقويم ومدى تنوعها وعمقها وحجم أعباء الدرس، كلها عوامل خارجة عن سيطرة الطلاب، لكنها وكما سبق أن رأينا تؤثر تأثيراً مباشراً في الطرق التي ينتهجونها في تعلمهم وفي تصوراتهم حول عملية التعلم برمتها، وأنا كأستاذة أدرك أهمية أن أشجع طلابي على انتهاج المنهج العميق وتعزيزه، لكنني أرى في المقابل أن الأساتذة الذين يدرسون مادة مقررة ما يجابهون عموماً تحدياً كبيراً، يتمثل في أن محتوى تلك المادة وخطة تدريسها وحجم الأعباء التدريسية وعملية التقويم، كلها عناصر غالباً ما تحدد سابقاً من أشخاص غير أولئك الذين يدرسون المادة أو المقرر. وإنني أرى أن الخطة التدريسية العامة في الجامعة التي أدرس فيها تشجع الطلاب على انتهاج منهج سطحي في تعلمهم، ولا أركز في رؤيتي هذه على الحالات التي درستها فحسب، بل على ما أخبرني به طلاب كثير وكثير على مدى السنتين المنصرمتين. وإن هذا الاستنتاج يمثل بالنسبة لي مصدر قلق وانزعاج عظيمين، لكنني قد علمت بأن إدارة الجامعة تضع في الوقت الراهن خططاً لبرامج تدريسية جديدة، وأمل أن تتوجه تلك البرامج إلى دعم وتعزيز المنهج العميق في التعلم وإلى الاهتمام بالمستوى النوعي لعمليتي التدريس والتعلم على حد سواء.

إن الحجم الهائل من القضايا والقوانين والقواعد والإجراءات والتشريعات في دراسة الحقوق من شأنه أن يعزز المنهج السطحي في تعلم الطلاب لمواد هذا الاختصاص، لكنني على قناعة بأنه من الممكن أن تتم معالجة هذه المشكلة في أي من تلك المواد التدريسية على حدة، بحيث يغدو محيط تعلم تلك المادة يشجع على انتهاج المنهج العميق. فعلى سبيل المثال فإن أحد أشكال الامتحانات المتبعة في دبلوم الممارسات الحقوقية الذي أدرس فيه هو ما يسمى «المؤتمرات التطبيقية في القضايا العقارية والتجارية»، ومن الملاحظ أن الطلاب يشيدون دائماً بمنهج معين للتحضير لتلك الامتحانات وهو ما يسمى «مؤتمرات الشركاء»، ما يدفعهم للعمل بجد ورغبة كبيرين أثناء التحضير. أما مؤتمرات الشركاء هذه فعادة ما تضم ثلاثة طلاب يعملون (تارة مشتركين وطوراً كل على حدة) ليبحث مسائل

معقدة لكنها واقعية قد تعترضهم أثناء ممارستهم لمهنتهم لاحقاً، وأثناء الامتحان يقدم الطلاب مجتمعين أمام أحد الممارسين الحقوقيين الزائرين نقاشات وحلولاً محتملة للمسائل المطروحة للبحث، وعلى العموم تجري جميع تلك المناقشات حول طاولة مستديرة في جو مريح بعيد عن الرسمية.

ويدهشني أن أكتشف أن مؤتمرات الشركاء السابق ذكرها إنما تمثل في الواقع نوعاً من أنواع «آليات حل المسائل» التي سبق أن أشرنا إليها سابقاً. وقد أشار رامسدن (1992) إلى بحوث أظهرت أن مخرجات التعلم في المواد العلمية التطبيقية، التي عادة ما تتضمن كمّاً كبيراً من نشاطات حل المسائل، إنما تتمثل بشكل أو بآخر في الطرائق والأساليب (أي مناهج التعلم) التي تعلمها الطلاب أثناء الدراسة، وبعبارة أخرى يتعلم الطلاب في هذه المواد مناهج وآليات عمل ستغدو في المستقبل جزءاً مهماً من ممارستهم لمهنتهم. وأعتقد أن في ذلك عبرة لنا، وأن علينا أن نشجع انتهاج هذه الأنواع من الامتحانات وبخاصة في حقل دراسة الحقوق وفي برامج التدريب المهني للحقوقيين.

وبوصفي أستاذة جامعية في التعليم العالي، لا بد لي من إعادة النظر في طرق التدريس بهدف إيجاد الظروف المواتية لتشجيع الطلاب على انتهاج منهج عميق في التعلم. وبغض النظر عن ظروف مادة التدريس المفروضة علي في الجامعة، فإنني على قناعة بأن باستطاعتي وضمن حدود إمكانياتي أن أسعى إلى تعزيز المنهج العميق في التعلم لدى طلابي، وذلك في النقاشات والعروض التي أنظمها ضمن مجموعات صغيرة.

ولقد أنهت الأستاذة المحاضرة أعمالها في الجامعة وغادرتها بعد مرور سنتين على انتهائها من بحثها هذا، ولكن جهودها وجهود زملائها قد أثمرت في دفع البرامج التدريسية الجديدة في الجامعة باتجاه تشجيع المنهج العميق في التعلم.

كما أجرى العديد من أساتذة الجامعة دراسات وبحوثاً مشابهة لهذا البحث، وقد كشفت المقابلات التي أجروها مع الطلاب في جميع تلك الدراسات والبحوث أوجهاً متعددة لظاهرة تعلم الطلاب لم تكن معروفة لمعظم الأساتذة من قبل. فقد قال أحد

الأستاذة: «لقد أدهشني ما تعلمته من الطلاب، مع أنني قضيت سنوات عديدة في التدريس، وكنت أظن أنني أعرف كل شيء حول تعلم الطلاب». كما اكتشفت أستاذة أخرى بعد مرور السنين أنها تتبع أسلوباً صعباً في التدريس يستعصي معه على الطلاب أن يفهموا ما تريد إيصاله إليهم. وأما الأستاذ الثالث فقد عبر عن دهشته مدى بلوغ طرق طلابه في التعلم.

أما في الحالة العامة فمن الواضح أن الكثيرين من الأساتذة يكتشفون لدى استقصائهم عن طرق طلابهم في التعلم أن عدداً كبيراً منهم يعتمد المنهج السطحي في تعلمه، عدداً أكبر مما كانوا يتوقعونه ومما كانوا يأملون به. إنهم يكتشفون أيضاً أن الأسباب الحقيقية لانتهاج طلابهم منهجاً سطحيّاً في تعلمهم لا تكمن في تقصير الطلاب ولا تقع على عاتق الطلاب - كما كانوا يعتقدون - بل إن تلك الأسباب تعود في الواقع إلى ظروف تدريس المادة التدريسية وطرق التدريس التي ينتهجها الأساتذة أنفسهم.

وكما في المثال الأول تبين للأساتذة المشاركين بهذا البرنامج (موضوع بحث المثال الثاني) مدى صعوبة تغيير منهج الطلاب في التعلم من سطحي إلى عميق، ولعل قيمة هذا المثال الثاني تتمثل في إظهار أهمية البحث العميق أثناء إجراء المقابلات مع الطلاب عما يمكن فعله وعن العوامل التي يجب معالجتها بغية تحقيق الهدف المنشود. فأستاذة القانون توصلت من خلال بحثها مع ذلك العدد الصغير من الطلاب إلى أن طرق الامتحانات السائدة والحجم الكبير لأعباء الدراسة هما العاملان الأساسيان اللذان يدفعان الطلاب باتجاه اعتماد منهج سطحي في تعلمهم للمادة التي تدرسها.

العلاقات التي تربط مناهج التعلم بمخرجات التعلم:

ولقد لاحظت تانغ (1998)، كنتيجة لما وصفته بأنه تعديلات أجرتها على نظام الامتحانات في مادة العلاج النفسي التي تدرسها، أن بعض الطلاب قد لجؤوا من تلقاء أنفسهم إلى تشكيل مجموعات صغيرة للدرس الجماعي.

وذلك كآلية ناجعة للتحضير الجيد للامتحانات الجديدة. أما المجموعة الأصغر من الطلاب الذين استمروا في التحضير للامتحانات بشكل منفرد فقد اعتمدت طرقاً مختلفة كلياً عن المجموعة الأخرى. ولدى استكشافها لطبيعة الطرق التي اعتمدها الطلاب في كلتا المجموعتين من خلال مقابلات أجرتها مع 39 طالباً بعد إجراء الامتحان، وجدت أن الصفات المميزة لمناهج طلاب مجموعة الدرس الجماعي (وهم غالبية الطلاب) تتطابق في كثير من أوجهها مع الصفات المميزة للمنهج العميق في التعلم، بينما تميل صفات طرق الطلاب الذين أثروا الدرس المنفرد إلى كونها صفات المنهج السطحي (انظر الجدول 5 - 2).

ولما كان التباين واضحاً بين الطرق التي انتهجها الطلاب في المجموعتين (مجموعة الدرس الجماعي ومجموعة الدرس المنفرد)، قررت الباحثة أن تستكشف أثر هذا التباين على جودة تعلم الطلاب في كلتا المجموعتين. واعتمدت في بحثها هذا مقياسين لقياس مستوى تعلم الطلاب: كان المقياس الأول، الدرجات التي حصل عليها الطلاب في الامتحانات، أما المقياس الثاني فاعتمد على تحليل نتائج الامتحان باستخدام ما يعرف بمنهج بنية ناتج التعلم الظاهر (سولو) في التصنيف (انظر الفصل 6 لمزيد من التفاصيل حول هذا المنهج). ووجدت بنتيجة بحثها أن درجات الامتحان في المقياس الأول كانت متقاربة بالنسبة للمجموعتين، أما في المقياس الثاني فقد حصلت مجموعة الدرس الجماعي نتائج أفضل في التصنيف وفق منهج سولو من مجموعة الدرس الفردي (الجدول 5 - 3).

وفي ضوء هذه الحقيقة التي مفادها أن مخرجات التعلم التي تقضي إليها طريقة الدرس الجماعي أفضل من تلك التي تقضي إليها طريقة الدرس الفردي والنظرة التنافسية في الدرس، تشير تانغ كما آخرون سواها (سلافين، 1987، 1991؛ توينغ، 1992؛ نيكولاس وميلر، 1994) إلى أن التدريس الجيد يتطلب أن يؤمن الأساتذة الظروف المواتية التي تدفع بالطلاب تلقائياً باتجاه الدرس الجماعي. ومن منظورنا فإن ذلك يشكل إحدى الطرائق لخلق محيط تعلم يشجع على انتهاج المنهج العميق في التعلم. وقد تطلب ذلك من الباحثة تانغ أن تعيد تشكيل محيط التدريس في مادتها

هذه بما يشجع على النقاشات الجماعية وعلى تطوير المهارات الجماعية في الدرس، مع مراعاة المحافظة على أكبر قدر ممكن من حرية الطلاب في الاختيار.

المجدول 5 - 2 إستراتيجيات الدراسة التي يتبعها طلاب الدرس الجماعي والدرس الفردي
تحضيراً للامتحانات

إستراتيجية الدراسة	طلاب الدرس الجماعي (%)	طلاب الدرس الفردي (%)
تنظيم المعلومات	32	80
تحليل مقتضيات السؤال	24	20
تأمين نسخ عن المراجع ذات الصلة	18	40
التركيز على المبادئ والمفاهيم الأساسية	9	20
المقارنة بين المعلومات	18	0
تزويد الآخرين بالأفكار التي تنقصهم	18	0
ربط المعلومات فيما بينها	15	0
نقد آراء الآخرين	12	0
تبادل ومشاركة الآراء	12	0
تحليل المعلومات	6	0
تطبيق الأفكار	6	0
التنازع	3	0

المصدر: نانغ، 1998.

لقد تضمنت الدراسات التي ذكرناها في هذه الفقرة فضلاً عما أوردناه من نتائج بعض الطرق التي اعتمدها الأساتذة في إجراء البحوث حول التباين في طرق تعلم الطلاب، ونأمل أن يشكل ذلك حافزاً لأساتذة آخرين لكي يقوموا بأبحاثهم الخاصة حول بعض جوانب محيط التدريس الذي يدرسون فيه. لقد وصفنا في مواضع سابقة من الكتاب بعضاً من طرق البحث وأدواته (كالاستبيانات وأساليب المقابلات). ولا بد أنه قد اتضح من الأمثلة السابقة والبحوث التي سقناها لدعم حججنا في هذا الفصل

أن هناك مصدراً وحيداً للمعطيات حول طرق الطلاب في التعلّم، ألا وهو الطلاب أنفسهم، وثلاثة طرق أساسية لجمعها، هي إجراء المقابلات مع الطلاب أو الطلب منهم كتابة بعض الموضوعات حول مسائل مفتوحة على النقاش أو الطلب منهم ملء الاستبيانات المتخصصة بمناهج التعلّم.

الجدول 5 - 3 وسطي نتائج الامتحان (والانحراف المعياري (م)) لمجموعتين من الطلاب باستخدام مقياسين اثنين.

المجموعة	درجات الامتحان (وسطي)	النتائج وفق منهج سولو (وسطي)
طلاب الدرس الجماعي (34 طالباً)	65.1 (م = 10.2)	3.0 (م = 1.2)
طلاب الدرس الفردي (5 طلاب)	57.8 (م = 9.9)	1.8 (م = 0.8)

المصدر: نانغ، 1998.

ومن بين الاستبيانات المتخصصة بعملية التعلّم والتي تأخذ الطبيعة العلاقتية لطرق التعلّم بعين الاعتبار هناك استبيانان جرى وصفهما بشيء من التفصيل في المراجع ذات الصلة: الأول هو «استبيان عملية الدرس» (بيغس، 1987 ب)، والثاني هو «استبيان طرق الدرس» (إنتويستل ورامسدن، 1983؛ ريتشاردسون، 1990). سبق لنا أن قدمنا هذين الاستبيانين في الفصل 3. وقد وصف جيبس (1992) نسخة مبسطة من «استبيان طرق الدرس» مؤلفة من 18 بنداً ويستخدمها أساتذة الجامعة المشاركين في «برنامج تحسين تعلم الطلاب»، كما ضمنها أيضاً شرحاً إضافياً ومفصلاً لتقويم الاستبيان. ولكن جيبس أشار إلى مشكلتين اثنتين لهذه النسخة المبسطة: الأولى أنها قد تكون قصيرة جداً بحيث لا تصلح أداة لإجراء بحوث التعلّم والتدريس ضمن صفوف الجامعة، ولا شك أن النسخة الأصلية المؤلفة من 30 بنداً، التي وصفها ريتشاردسون (1990)، قد تكون ملائمة أكثر منها لهذا الغرض. أما المشكلة الثانية فهي أن القائمين على الاستبيان يجب أن يذكروا الطلاب قبل الشروع بملئه، بأنه استبيان خاص بالتعلّم في الموضوع الذي يدرسه الطلاب في الوقت الراهن. لكننا

نرى، من منظور تعلم الطلاب الذي يعتمد هذا الكتاب ومن خبراتنا الخاصة في هذا المجال، أن تذكير الطلاب بهذا الأمر قد لا يكون كافياً لضمان أن يركزوا في إجاباتهم على الموضوع الذي يدرسونه في الوقت الراهن، وألا تكون إجاباتهم عامة تشمل مواضيع أخرى وأزماناً متعددة. ولعله من الأفضل أن تعدل هذه الاستبيانات بحيث تركز اهتمام الطالب على المسألة أو الموضوع أو المادة التي يدرسها، أكثر من تركيزه على توجهاته السابقة في الدرس، وهي ما تبحثها استبيانات أخرى. ولقد سبق لنا أن أوردنا مثلاً على تلك الاستبيانات المعدلة عن استبيان عملية الدرس فيما يتعلق باختصاص الرياضيات في الفصل 4 (الشكل 4 - 3).

وكما هي الحال بالنسبة للاستبيانات، لا بد للمقابلات وغيرها من الوسائل المشابهة لجمع المعطيات (كطرح الأسئلة التي تتطلب إجابات قصيرة)، أن توجه الطلاب إلى التركيز على مسألة بعينها أو موضوع محدد. وقد أوردنا مقتطفات من مقابلة من هذا النوع في الفصل 4. وينصح الأساتذة الذين يتبعون أسلوب إجراء المقابلات مع طلابهم كجزء من المنهج التدريسي الذي ينتهجونه بأن يحثوا طلابهم على التحدث عن الموضوع الذين يدرسونه في الوقت الراهن، ولكن بطريقة لا قيادية، تترك للطلاب حيزاً كبيراً من الحرية في شرح أفكارهم، وتشجعهم على التوسع في ذلك الشرح (مركز أكسفورد لتطوير الكادر التدريسي، 1989). إن أساتذة الجامعة الذين ينتهجون هذا المنهج في التدريس، يقرون بأنه منهج صعب لكنه فعال.

وغالباً ما تكون النتائج التي تفضي إليها هذه المقابلات مفاجئة للأساتذة الذين يجرونها، فكثيرون منهم لم يكونوا ليظنوا على سبيل المثال بأن الطلاب الذين أجروا المقابلات معهم ينتهجون بالفعل منهجاً سطحياً في الموضوع الذي يدرسونه. ولكن مثل هذه النتيجة بحد ذاتها، مع أهميتها، ليست ذات قيمة عالية من حيث ما يمكن فعله على أرض الواقع، بل إن ما يفوقها أهمية، هو استكشاف العوامل والمخرجات المرتبطة بطرق التعلم المختلفة. وقد جرت الإشارة في فصول سابقة إلى بعض الآليات والأدوات («استبيان خبرات المقرر» على سبيل المثال؛ رامسدن، 1991) التي يمكن استخدامها في تلك البحوث. ومن الممكن دراسة العلاقات التي تربط بين المتغيرات التي تجري

دراستها باستخدام طرق تحليل متعددة جرى وصفها في الفصلين 3 و4، نحو طريقة التحليل العاملي وطريقة التحليل المتعدد.

خلاصة الفصل 5:

ركزنا اهتمامنا في هذا الفصل على التباين في طرق الطلاب في التعلم، وبيننا أن هناك منهجين اثنين في التعلم (المنهج العميق والمنهج السطحي)، بيديان اختلافاً نوعياً فيما بينهما، وأن الطلاب الذين ينتهجون المنهج العميق يحصدون في الغالب جودة أعلى لمخرجات تعلمهم من المستوى الذي يحصده أولئك الذين ينتهجون المنهج السطحي. لكن وجود طلاب يمتلكون إدراكاً غير متكامل لمحيط التعلم، ولا ينتهجون منهجاً واضحاً في تعلمهم، إنما يشير إلى أمرين اثنين: أولاً: إن هناك رابطاً قوياً بين إدراك الطالب لمحيط التعلم الذي يجد نفسه فيه، ومنهج التعلم الذي ينتجه، وثانياً: إن طرق الطلاب في التعلم لا تقتصر على منهجين اثنين فحسب، بل هناك طيف من الطرق المتعددة والمعقدة. وكما لاحظنا سابقاً فإن الصورة النمطية المعتمدة في وصف منهجي التعلم (والتي تقوم على التضاد بين السطحي والعميق)، تركز على الجوانب المفتاحية في التباين بين الطريقتين دون أن تضيع في تفاصيل منهج التعلم لدى كل طالب على حدة. أما طرق استكشاف مناهج التعلم لدى الطلاب، فقد عرضناها من خلال الأمثلة المختلفة الموزعة على صفحات هذا الفصل، وهي إجراء المقابلات مع الطلاب، والطلب منهم كتابة بعض المواضيع حول مسائل مفتوحة على النقاش، والطلب منهم ملء الاستبيانات المتخصصة بطرق التعلم.

واستعرضنا علاوة على ذلك البحوث التي تؤكد صحة النموذج المعتمد في هذا الكتاب، والذي يربط بين تباين مناهج تعلم الطلاب، والتباين في خبراتهم السابقة، وفي إدراكهم لحالات التعلم التي يعيشونها. لقد وصفنا في الفصل 4 العلاقات التي تربط بين محيط التعلم، وإدراك الطلاب لحالاتهم الخاصة فيه، وأظهرنا بالاعتماد على تلك العلاقات وعلى الطبيعة العلائقية لمناهج التعلم، أنه من الممكن تغيير الطرق التي ينتهجها الطلاب في محيط تعلم محدد من خلال تغيير معالم ذلك المحيط وخصائصه. وهكذا فإن تشكيل محيط التدريس بما يشجع الطلاب على

انتهاج المنهج العميق يشكل مركبة أساسية من مركبات التدريس الجيد. لكن، وكما رأينا في الفصل 4، فإن ذلك قد لا يكون كافياً، حيث إن إدراك الطلاب لذلك المحيط ولحالاتهم الخاصة التي يعيشونها فيه يترك الأثر الأكبر على اختيارهم لمنهجهم في التعلم.

وفيما يتعلق بعلاقة منهج التعلم بمخرجات التعلم لدى الطلاب، استعرضنا نتائج بعض البحوث التي تربط المنهج العميق في التعلم بجودة عالية لمخرجات تعلم الطلاب، كما تربط المنهج السطحي بمستوى نوعي منخفض لتلك المخرجات، فالتباين في منهج التعلم يؤدي منطقياً إلى تباين في ناتج التعلم. وبالاعتماد على هذه العلاقات، ومن المنظور الذي اعتمدناه في هذا الفصل، يمكننا القول إن التدريس الجيد يتطلب من الأستاذ أن يستكشف طرق طلابه في تعلم المادة التي يدرسها، وضمن المحيط الذي يعمل فيه، وأن يناقش تلك طرق ضمن الدرس. ويتطلب التدريس الجيد استكشاف طبيعة إدراك الطلاب للمواضيع والمسائل التي يدرسونها، ورؤيتهم لحالاتهم الخاصة التي يدرسون فيها تلك المسائل والمواضيع. إنه يتطلب تحديد عناصر محيط التعلم التي قد تؤثر على انتهاج الطلاب لمنهج معين دون غيره، والتفكير فيما يمكن فعله حيال تلك العناصر من أجل تشجيع الطلاب على انتهاج منهج عميق في تعلمهم. وأخيراً فإن التدريس الجيد يتطلب مراقبة فعالة ودائمة للمستوى النوعي لمخرجات تعلم الطلاب، ومحاولة ربطها بطرق التعلم التي ينتهجونها. وبعبارة أخرى فإن التدريس الجيد لا يبدو ممكناً في غياب استيعاب الأفكار والمسائل المطروحة في هذا الفصل، ومحاولة معالجتها وتطبيقها.



obeikandi.com

6

مخرجات التعلم عند الطلاب

منهج الطالب في التعلم	خبرات الطالب السابقة
إدراك الطالب لحالته	
مخرجات التعلم عند الطالب	حالة الطالب

مقدمة

يهدف معظم أساتذة الجامعة إلى تقديم التدريس الجيد لطلابهم ليحصلوا جودة عالية لمخرجات تعلمهم. فالتعلم ذو الجودة العالية هو نمط التعلم المنشود، لأن مخرجاته تدوم أطول من مخرجات التعلم ذي الجودة الأدنى، الذي سرعان ما يتلاشى ويذهب طي النسيان. إنه نمط التعلم الذي يؤدي إلى فهم يمكن الاعتماد عليه وتوظيفه في سياقات أخرى جديدة، غير السياق الذي تمت فيه عملية التعلم. لكن معظم أساتذة الجامعة يعرفون أيضاً أن هناك تبايناً جديراً بالملاحظة في مخرجات التعلم المنجز فعلاً، حيث إن العديد من الطلاب لا يحصلون مخرجات تعلم تتمتع بالجودة المرجوة.

ولقد رأينا في الفصل 1 كيف أن كلاً من ميليسا وأنتوني، وكلاهما من طلاب السنة الأولى، حصلوا على درجتين متباينتين كلياً في مادة الرياضيات المقررة للسنة الأولى، كما رسمنا الخطوط العريضة لذلك التباين في إطار نموذج عرضناه في

الفصل 2 (وهو مصور أعلاه أيضاً). وفي كل من الفصول 3 و4 و5 ركزنا اهتمامنا على أحد عناصر نموذجنا الذي يدرس حالة تعلم الطالب في محيط التعلم، ساعين في الوقت عينه إلى إبقاء عناصر النموذج الأخرى حاضرة في وعينا وفي وعي القارئ. وقد استعرضنا البحوث التي تتفق مع رؤيتنا في أن هذه العناصر المختلفة على علاقة ترابط متبادل فيما بينها، كما أوردنا أمثلة على كيفية استفادة أساتذة الجامعة والباحثين في التعليم العالي من تلك العلاقات بين عناصر النموذج المختلفة، في سعيهم لتحسين المستوى النوعي للتعلم.

ونسلط الضوء في هذا الفصل على التباين القائم فيما يتعلمه الطلاب. وسنبين أيضاً، كما في الفصول السابقة، كيف ترتبط مخرجات التعلم بالمنهج الذي ينتهجه الطالب في دراسته، وبتصوراته عن حالة التعلم التي يعيشها كما بخبراته السابقة في تعلم موضوعات مشابهة لتلك التي يتعلمها في الوقت الراهن، لكننا سننظر إلى مخرجات التعلم، واضعين إياه في مقدمة اهتمامنا، وفي الخطوط الأمامية لوعينا وتاركين العناصر الأخرى في الخطوط الخلفية. وكعادتنا فإننا سنطرح أسئلة تشغل أساتذة الجامعة الساعين إلى تحسين مستوى التعلم، أسئلة مثل:

- ماذا يتعلم الطلاب؟ وكيف يستكشف أساتذة الجامعة ما يتعلمه طلابهم؟
 - هل يختلف الطلاب في حجم ما يتعلمه واحد منهم حول موضوع ما، أم إنهم يختلفون في كيفية فهمهم للموضوع ذاته؟
 - هل يحسن الطلاب الاستفادة مما تعلموه؟ وأيّ الجوانب مما تعلموه يصطحبونه معهم إلى خارج حدود المقرر الدراسي؟
 - ماذا بوسع أساتذة الجامعة فعله لتحسين المستوى النوعي لتعلم الطلاب؟
- تتمثل هجتنا في الفصل 6 في أن الطلاب القادرين على رؤية العلاقات التي تربط بين عناصر فهمهم المختلفة لموضوع الدرس، والواعين لكيفية توظيف ذلك الفهم وتلك العلاقات في سياقات جديدة ومجردة، هم الذين يحصدون مستوى نوعياً لمخرجات

تعلمهم أعلى من المستوى النوعي لمخرجات تعلم الطلاب الذين يفتقدون تلك الرؤية وذلك الوعي. إننا نرى أن مخرجات التعلم، أو الفهم، التي تضم تصوراً أكثر شمولاً عن موضوع الدرس يمتاز بجودة أعلى من ذلك الذي لا يفضي سوى إلى تصورات محدودة عن ذلك الموضوع.

خذ على سبيل المثال الحالة الآتية، حيث إن موضوع درس الطلاب هو تعلم العزف على الآلات الموسيقية. فقد سئل الطلاب عما تعنيه بالنسبة إليهم دراسة موسيقى الآلات في سياق بحث أجراه ريد (1997)، فأتضح من الإجابات التي قدمها أولئك الطلاب وجود تباين في طرق فهمهم للموسيقى، وتحديدًا فيما يتعلق بالعزف على الآلات الموسيقية. ويطلق ريد على ما يتمحور حوله ذلك الفهم الموسيقي تعبير «بناء الموسيقى المكتسب» ويقترح بأنه يتضمن ثلاثة عناصر على النحو الآتي:

يمكن تصنيف بناء الموسيقى المكتسب إلى ثلاثة عناصر مرتبطة: العنصر الفني والذي يتعلق بالعزف الفعلي على الآلة الموسيقية أو بقراءة النوتة الموسيقية، وهي جانب خارجي من جوانب بناء الموسيقى المكتسب؛ وعنصر الصوت والتواصل والتي تبرز معاني خارجية أيضاً؛ وعنصر المعنى الشخصي التي تمثل جانباً داخلياً من جوانب هذا البناء، وترتبط برؤية العازف لذاته وللعالم من حوله.

إن العنصر الفني لبناء الموسيقى المكتسب يرتبط بالجانب الفيزيائي لعزف الآلة الموسيقية، كما بعناصر النوتة الموسيقية من قبيل جمع النغمات الموسيقية إلى مقاطع، أو توزيع علامات التوكيد والفواصل الموسيقية.

أما عنصر الصوت والتواصل في بناء الموسيقى المكتسب، فيرتبط بالاعتقاد السائد بأن لكل مقطوعة موسيقية معنى خاصاً بها متأسلاً فيها، يتشكل من عناصر متعددة كالأسلوب، والفواصل الموسيقية، والتناغم، وهدف مؤلف القطعة الموسيقية من تأليفها... وإن هذا المعنى الخاص بالقطعة الموسيقية والمتأصل فيها هو المراد إيصاله إلى جمهور المستمعين.

في حين إن عنصر المعنى الشخصي لبناء الموسيقى المكتسب يشتمل على جوانب مختلفة من كلا العنصرين السابقين، عنصر التقنية وعنصر الصوت والتواصل، لكن أطراف التواصل الموسيقي ينظرون إلى تلك الجوانب ويفهمونها من خلال النظرة القائلة إن الموسيقى هي طريقة تعبير عن المعنى الشخصي للعازف، وفهمه للعالم المحيط به من خلال عزفه على الآلة الموسيقية. إنها أفكار العازف الموسيقي وذاته، معبراً عنها بوساطة المعاني المتأصلة في الموسيقى ذاتها. (ريد 1997: 204، ما نركز عليه اهتمامنا).

إن إسقاط الموسيقى على عنصر المعنى الشخصي لها يمثل رؤية أكثر شمولاً بكثير من إسقاطها على العنصر الفني البحت. وسبب ذلك يكمن أولاً وقبل كل شيء في أن عنصر المعنى الشخصي يشتمل على جوانب من العنصر الفني (فيما العكس غير صحيح). لكن، وكما رأينا في الفصل 3، فإن التباين في الإسقاطين السابقين لا يقتصر على كون الإسقاط الأول أكثر شمولاً من الثاني، بل هناك تباين نوعي في هاتين النظرتين. فمهما بذل الطالب من جهد كمي وهو يشتغل على العنصر الفني في تعلمه العزف على الآلة الموسيقية، ومهما بذل الأستاذ من جهد في إظهار مهارات العزف على تلك الآلة وتلقينها للطالب، فإن ذلك لن يجعل الطالب يتبنى تلك الرؤية وذلك الفهم الأكثر شمولاً للموسيقى. وحجتنا في هذا الفصل، كما كانت في الفصل 5 أيضاً، هي أن الرؤية الأشمل والفهم الأكمل يمكن تحقيقهما باحتمال أكبر إذا ما تبنى الطالب في تعلمه المنهج العميق، بينما يصعب ذلك عندما ينتهج الطالب منهجاً سطحياً في تعلمه.

وتتعارض هذه الرؤية لمخرجات التعلم مع الرؤية السائدة التي تعد التعلم ناجحاً عندما يكون الطالب قادراً على إثبات حفظه لخمسين بالمئة أو أكثر من المقرر الدراسي، كما تتعارض أيضاً مع وجهة النظر التي ترى أن التعلم هو مجرد إنتاج المزيد من المعرفة، مجرد تراكم كمي للمعلومات فوق ما هو موجود في الذاكرة. وإننا نرى أن الأستاذ الذي ينظر إلى مخرجات التعلم بصفتها رؤية الأشياء واختبارها بطريقة جديدة ومختلفة نوعياً عما سبق، هو الأستاذ الذي من المرجح أن يتبنى منهج

التدريس الذي يستكشف التباين في طرق الفهم، ويظهر ذلك التباين ويشجع على منهج التعلم العميق (انظر الفصل 7).

وكما هو مبين في النموذج الوارد في بداية الفصل، فإن وجهة النظر التي يتبناها هذا الكتاب تقول إن مخرجات تعلم الطالب في حالة تعلم بعينها تتعلق كلياً بتلك الحالة، ولا يمكن توقع المخرجات عينها في حالة أخرى. وفضلاً عن ذلك تتعلق مخرجات التعلم على وجه أكثر تخصيصاً بإدراك الطالب لحالة التعلم التي يعيشها، فاختلاف الحالة واختلاف إدراكها يستدعي في الغالب فهماً مختلفاً. وسنناقش فيما تبقى من هذا الفصل تبعات هذه العلاقة ونتائجها. فمن شأن هذه العلاقة أن تساعد أساتذة الجامعة على أن يفسروا: لماذا لا يستطيع الطالب، الذي قد أثبت أنه فهم موضوعاً ما في حالة تعلم معينة، أن يطبق ذلك الفهم في حالة أخرى مختلفة عنها. كما تقسح هذه العلاقة المجال أمام أساتذة الجامعة لاستكشاف طرق جديدة في تطوير عملية التعلم.

ونعرض فيما يلي، كما اعتدنا في الفصول السابقة، خبرة عملية تظهر التباين القائم في أحد عناصر نموذجنا المطروح (وهو مخرجات التعلم في هذه الحال). وفيما يلي ذلك نستعرض نتائج البحوث التي تظهر مدى ذلك التباين في مخرجات التعلم لدى الطلاب، والتي ستسلط الضوء أيضاً على التباين في بنية ناتج التعلم لدى الطلاب وفي معناه. وستعطينا تلك النتائج على تبيان ما يعنيه أن نعرف أو نعلم أمراً ما، وبذلك ستمكننا من الربط بين مخرجات التعلم والتباين في تصورات الطلاب عن التعلم وعن المواضيع الأخرى التي تناولناها في الفصل 3.

أما الفقرات الأخيرة من هذا الفصل فتركز على الاستنتاجات العملية المستخلصة من التباين في مخرجات التعلم لدى الطلاب، والقابلة للتطبيق في حقول التعلم والتدريس والبحوث العلمية ضمن صفوف الجامعة. وتحتوي تلك الفقرات على مبادئ التدريس الناتجة عن إدراك التباين في مخرجات التعلم لدى الطلاب، كما تقدم أمثلة على تطبيق تلك المبادئ، وتصف بعض البحوث الميدانية التي يجريها أساتذة الجامعة ومدرسوها في صفوفهم على بعض جوانب طرق الفهم المختلفة.

استكشاف التباين في مخرجات التعلم لدى الطلاب:

من غير المألوف ألا يكون الأستاذ قد عايش التباين في مخرجات التعلم لدى طلابه، وذلك سواء أكان يعمل في التعليم العالي أم لا. فكل شخص يقوم بتصحيح مجموعة من المقالات أو الأوراق الامتحانية لمجموعة من الطلاب، سيعجب للتباين القائم في إجابات الطلاب على السؤال ذاته. وإذا كنت ممن عايشوا ذلك التباين في إجابات الطلاب، فكيف تصفه؟ هل هو تباين كمي (أي إن أحد الطلاب يعرف أكثر مما يعرفه الآخر)؟ أم هو تباين كيفي (أي إن أحد الطلاب يجب على السؤال ذاته على نحو مختلف)؟ وإذا كان التباين كيفياً، فكيف لك أن تصفه بدقة؟ وإلام ترد ذلك التباين الذي وجدته في إجابات طلابك؟

كما قد ناقشنا بعض أسباب ذلك التباين في مخرجات التعلم (كالاختلاف في التصورات السابقة عن موضوع الدرس) في فصول سابقة، كما سنناقش بعضها الآخر بالتفصيل لاحقاً، أما في الجزء الآتي من هذا الفصل فسنورد بعض الأمثلة على أشكال التباين في مخرجات التعلم لدى الطلاب في حقول الدرس المختلفة، وعلى سويات عدة من الشمولية أو الاختصاص، من أجل توظيفها في توضيح بعض طرق توصيف ذلك التباين. إن الإجابات في جميع الحالات المعروضة لاحقاً صادرة عن اثنين من الطلاب (الطالب أ، والطالب ب) درساً في بيئة التعلم ذاتها، ويجيبان على السؤال عينه.

مادة الأحياء: إجابة خطية على السؤال الآتي في موضوع التركيب الضوئي (هازل وآخرون، 1996):

«تلوث نهر بنوع سريع النمو من الطحالب. صف ما يحدث للضوء من تفاعلات لها علاقة بعملية التركيب الضوئي عندما تتعرض الطحالب للضوء؟ وماذا يحدث في الليل؟ قارن بين الحالتين؟»

الطالب أ:

يجري أثناء النهار تخزين الطاقة الشمسية بواسطة عملية التركيب الضوئي. ويستخدم النبات الطاقة المخزنة في الليل، حيث لا وجود لطاقة الضوء.

الطالب ب:

في عملية التركيب الضوئي تمتص حبيبات اليخضور في الطحالب طاقة الضوء، وتحولها إلى طاقة كيميائية لتركيب الغلوكوز (الغذاء). وتتم عملية التركيب الضوئي في طورين: الطور الضوئي ودورة كالفين. ولا يحدث الطور الضوئي لعملية التركيب الضوئي أثناء الليل، لكن مخرجات الطور الضوئي يجري استخدامها في دورة كالفين، وفي غياب تلك المنتجات فإن دورة كالفين لن تحدث.

مادة التمريض: إجابة خطية على السؤال الآتي (تريغويل وبروسر،

1991 أ):

«صف ما تعتقد أنه موضوع مادة التواصل التي تدرسها، أو ما هو مطلوب منك أن تتعلمه في هذه المحاضرة»

الطالب أ:

يحاول المحاضر أن يدرسنا لنصبح قادرين على التواصل بطريقة فعالة، وأن نفهم لغة التواصل غير الكلامي (مع أهمية لغة التواصل الكلامي، التي هي الأصوات التي نصدرها ونحن نتكلم)، وأن نتعلم مهارات التواصل لكي نفهم الآخرين ونساعدهم عندما نمارس مهنة التمريض، وأن نتعلم الفارق بين التعاطف السلبي والتعاطف الإيجابي الفعال عندما نتعامل مع المرضى، وأن نتعلم الإصغاء الجيد (ص 270).

الطالب ب:

يتعلق موضوع المحاضرة بتعلم التواصل بطريقة فعالة، وأن نمارس مهارات التعاطف الإيجابي والإصغاء الفعال، وقد تناولت المحاضرة الربط بين تقنيات التواصل والحالات التمريضية المختلفة، وقد تم تصميمها لتحسين مهارات الطالب الشخصية في التواصل، وتجعله يفهم ما يقصده الآخرون عندما يتواصلون معه (ص 269).

مادة الكيمياء: امتحان شفوي يسأل فيه الطلاب عن توزيع الإلكترونات في الذرة (كيوف، 1991):

الطالب أ:

النواة محاطة بالإلكترونات تدور حولها، وتلك الإلكترونات أصغر بكثير جداً من الجسيمات التي تتألف منها النواة، إن حجمها يتناهى إلى الصغر... إنك ستجد الإلكترونات على مسارات تختلف في نصف قطرها تبعاً لكون الذرة في حالة إثارة أم لا... وتدور الإلكترونات على مسارات معينة، وهناك حيز بين المسارات حيث لا يمكن للإلكترونات أن تتواجد فيه، أو أن تدور على مسار يمر فيه (ص 17).

الطالب ب:

لديك نواة ذات شحنة موجبة، ولديك إلكترونات تدور حول تلك النواة. لا يمكنني أن أحدد مكان الإلكترون بالقول إن له مساراً محدداً، بل هناك احتمال معين بأن يتواجد الإلكترون في حيز على شكل قشرة كروية... إذاً إنه على شكل سطح كروي. إنني أتصور هذه الشحنة موزعة - كما تعرف - على مساحة كروية... فالإلكترون ليس بالتأكد في هذا المكان، إذ إن الأمر ليس كما لو كان الإلكترون يدور على سطح كرة صلبة، حيث يمكنك القول إن الإلكترون على بعد ثابت عن النواة مقداره كذا وكذا، وإن الإلكترون يسلك هذا الطريق في دورانه؛ لا، إن الأمر مختلف، ففي كل حيز من الفراغ احتمال محدد لأن يكون الإلكترون متواجداً فيه (ص 18).

مادة التاريخ: مقالة عن أسباب انتفاضة يوريكا (بيغس 1988):

يعرض بيغس (1988) في ورقته العلمية عن طرق التعلّم وكتابة المقالات تحليلاً مقتضباً لمقالتين (كتبهما الطالبان جيوف وسيد) عن انتفاضة يوريكا (وهما مدرجتان بكاملهما في ملحق ورقته تلك). وانتفاضة يوريكا هي انتفاضة صغيرة حدثت في أستراليا في منتصف القرن التاسع عشر. وكان السؤال الموجه إلى الطلاب: «عدد الأسباب الرئيسية لانتفاضة يوريكا وحاول أن تحدد الأسباب الأكثر أهمية! اشرح وجهة نظرك حول حتمية اندلاع تلك الانتفاضة! (اكتب نحو 1500 كلمة)». يلتقط التحليل المقتضب الآتي المعالم الجوهرية للتباين بين المقالتين المكتمتين.

الطالب أ (جيوف):

لا يقدم جيوف في مقالته وجهة نظر موحدة ومدعمة بالبراهين... إنه يسلط الضوء على سلسلة من الأحداث، ويسردها كمسببات ممكنة، لينتقي منها المسببات الأكبر احتمالاً في نظره. وهو لا يربط بين الأحداث في سياق سببي متتال بحيث يأتي بعضها نتيجة لبعضها الآخر... وتدل على ذلك ملاحظاته حين يقول: «أود أن أقدم الحقائق... وأنا بشكل أو بآخر أعطي الموضوع من أوله إلى آخره». إنها طريقة سرد المعرفة بأبسط أشكالها؛ وكما يلاحظ المقوم، فإن هذه المقالة هي أقرب إلى سرد قصصي منه إلى تحليل تاريخي...

إنه يبستند إلى معرفته الضحلة ليعدد الأسباب، ومن ثم ليسرد ما يعرفه عن كل سبب بمعزل عن الأسباب الأخرى. وهو يخلص ببساطة إلى رد الانتفاضة إلى السبب الأقرب إلى الذهن (الأ وهو الإجراءات التي اتخذتها الحكومة). ولعل طريقة سرد المعرفة قد جعلته يسقط في فخ المبالغة في سرد الكثير من التفاصيل غير المهمة، كعمق آبار المناجم؛ والتواريخ الدقيقة للأحداث؛ وحتى تكرار مصادر المعلومات البيبليوغرافية المفصلة في النص كما في لائحة المراجع أيضاً (ص 215).

الطالب ب (سيد):

إن تركيبة مقالة الطالب سيد مناسب جداً للموضوع... فالحدث المعني، أي انتفاضة يوريكا، قد استخدم كمثال على ظاهرة أكثر اتساعاً، ألا وهي صعود الطبقة الوسطى في أوروبا في تلك المدة. إن التفاصيل والحوادث المذكورة في المقالة والمحيط بالانتفاضة -على نحو الخلفية الفردية لعمال المناجم، ومنظومة قيمهم النابعة من «أعمالهم الصغيرة» أكثر من انبثاقها عن انتمائهم إلى الطبقة العاملة، والأدوار التي يؤديها رجال البوليس وموظفو الحكومة، إضافة إلى القيم التي توجههم- جميعها ملائمة لبناء المقالة وتدعيم الفرضية على أحسن وجه. ومما كتبه مقوم المقالة: «... قد يكون الطالب سيد هو الوحيد بين زملائه القادر على ربط الأحداث لتتنظم في إطار سياسي وتاريخي واسع»، في حين اعتمد جميع الطلاب الباقين بناء، جرى فيه مناقشة التفاصيل والأحداث المحيطة من رؤية ضيقة لا تتعدى علاقتها بالانتفاضة كحدث منفرد (ص 213).

مادة التربية: امتحان شفوي لطلاب قرؤوا نصاً حول التعلم (سيلجوي، 1997):

هناك دراسة، تجري الإشارة إليها بكثرة، قام بها روجر ساليو من مجموعة جوتنبورغ للبحوث التربوية، تظهر تباين الطلاب في استخراج المعنى من النص الذي يقرؤونه. فبعد أن قرأ كل من سوزي ودايف نصاً حول أشكال التعلم، طلب منهما أن يصفوا موضوع النص. وأما النص الذي قرأوه فبدأ بمثال عن التكيف الكلاسيكي (في سجن يوناني)، تتبعه ملاحظات عن التكيف الكلاسيكي؛ وتكيف سكينر؛ والتكيف الوسيلي؛ ووصف لعمل مجموعة جوتنبورغ (مارتون وبوث، 1997: 24). وفيما يلي مقتطفات من وصفيهما للجزء الأول من النص (سيلجوي، 1997):

الطالب أ (سوزي):

لقد ذكر في النص الكثير عن سكينر، وعن إيفان بافلوف على سبيل المثال، وعن عالم النفس إينغهاوس، وعن نتائج البحوث التي أجريت. وأنا أستمتع دائماً بالقراءة عن تلك المواضيع. كما سيقت بعض الإحصائيات عن تشيلي على سبيل المثال، والتي كانت مثيرة للاهتمام، فأنا دائمة الاهتمام بأمريكا الجنوبية... وبإسبانيا أيضاً. وعلاوة على ذلك جرى ذكر شيء ما عن أساليب التعذيب التي كان عناصر مجموعة الانقلابيين اليونانيين يمارسونها؛ وأنه ليغمرك شعور سيئ وأنت تقرأ عن ذلك النوع من الأشياء، برغم كونها مثيرة (ص 95).

الطالب ب (دايف):

جرى تعذيب مواطن يوناني على يد عناصر مجموعة الانقلابيين اليونانيين، وقد ذكرت تلك الحادثة كمثال على التكيف الكلاسيكي، أي على الاستجابات المشروطة. فقد كان عناصر المجموعة الانقلابية وهم يخضعون الشخص المعذب للصدمات الكهربائية يجعلونه يرى القطبين الكهربائيين المولدين للصدمة الكهربائية؛ وتدرجياً بدأ ذلك الشخص يشعر بالكهرباء تسري في جسده بمجرد رؤيته للقطبين الكهربائيين. أعتقد أن ذلك هو مثال على التكيف الكلاسيكي الذي كان بافلوف أول من اكتشفه وأجرى البحوث عليه... (ص 95).

في جميع المجموعات الخمسة من الإجابات التي سيقى فيما سبق، كانت تلك الإجابات الصادرة عن الطالب (ب) مختلفة جوهرياً عن تلك الصادرة عن الطالب (أ). وفي بعض الحالات كان الاختلاف كبيراً إلى حد أن إجابة الطالب (أ) كانت مكافئة لدرجة الرسوب، أو ربما لدرجة النجاح المتأخم للرسوب، بينما كانت إجابة الطالب (ب) مكافئة لدرجة النجاح بتفوق أو بامتياز. ولا يمكن التعبير عن الفارق بين إجابتي كل زوج من الطلاب على نحو كمي، كأن نقول إن الطالب (ب) يعرف كمّاً أكبر من المعلومات من الطالب (أ) أو إنه قد كتب أكثر منه. إن الفارق بين إجابتي من الطالبين يدل على أن فهمهما للمسألة المطروحة مختلف تماماً، وعلى أن الاختلاف نوعي من حيث طبيعته، لا كمي. فعلى سبيل المثال نرى في آخر إجابتي أن ما فهمه دايف من قراءته للنص المطلوب هو أن المقطع الذي يصف ما يحدث في السجن اليوناني ما هو إلا مثال على موضوع التكيف الكلاسيكي ومركبة من مركباته، إنه يرى العلاقة القائمة بين المثال والموضوع المطروح للمناقشة. أما سوزي فلا تتطرق إلى تلك العلاقة، بل إن إجابتها عبارة عن سرد لبعض ما ورد في النص المطلوب قراءته دون أي ترابط، ومن المثير للاهتمام أنها أوردت أيضاً أموراً لم ترد في النص أصلاً، (فاشارتها إلى تشيلي وجنوب أمريكا وإسبانية هي من خارج الموضوع، وفي الغالب أنها قرأت تلك المعطيات مؤخراً في نص آخر). وإذا أردنا أن نحكم على جودة التعلم كل من دايف وسوزي، فإننا نقول إن إجابة دايف أفضل من إجابات سوزي، وأرفع منه مستوى. وعلى نحو مشابه نجد في مجموعة الإجابتي الثالثة أن فهم الطالب ب لبنية الذرة أكثر اكتمالاً وشمولاً، إذ إنه تخطى الوصف الميكانيكي الكلاسيكي لبنية الذرة الذي اقتصر عليه الطالب (أ). وكما رأينا في الفصل 3، فإن الفهم الأكثر شمولاً غالباً ما يضم معظم مركبات الفهم الأقل منه شمولاً، لكنه يتخطاه على نحو مختلف من حيث النوع والكيف كما رأينا سابقاً في نقاشنا لبناء الموسيقى المكتسب. ومن إجابة الطالب (ب) في مجموعة الإجابات الثانية المتعلقة بمادة التمريض يظهر أن ذلك الطالب ينظر إلى المواضيع الفرعية بصفتها أجزاء من الموضوع الأوسع لا على أنها مواضيع مستقلة بذاتها، بينما يسرد الطالب (أ) في إجابته تلك المواضيع الفرعية دون أي رابط فيما بينها ودون ربطها بالموضوع الأوسع.

إن الفروق النوعية بين الإجابات المذكورة سابقاً، أي التباين في جودة مخرجات تعلم أولئك الطلاب، هي فروق لا تمحى باتباع طرق التعلم الكمية (التي تعتمد على العمل بجد أكبر، أو إجراء عدد أكبر من التمارين)، وإن اتباعت تلك الطرق لن يحول الفهم المحدود إلى فهم أكثر اكتمالاً وشمولاً. فإذا نظرنا إلى طلاب يحاولون تعلم الآلات الموسيقية على سبيل المثال، سنجد مجموعة منهم ترى بناء الموسيقى المكتسب محصوراً في المركبة التقنية، بينما ترى المجموعة الأخرى مركبة المعنى الشخصي في مقدمة بناء الموسيقى المكتسب. وقد تصل المجموعتان من خلال التدريب على العزف إلى المستوى ذاته من إتقان العزف على الآلات الموسيقية، لكنهما قد تختلفان في طريقة فهمهما لبناء الموسيقى المكتسب ولهدف تعلمهما لهذه المادة؛ ولن يمحي هذا الفارق في طريقة فهم بناء الموسيقى المكتسب مهما زادت كمية التركيز على المهارات التقنية في العزف. ولعل في ما تقدم أمثلة كافية لإظهار التباين النوعي الكبير القائم في فهم الطلاب المختلفين للموضوع ذاته وضمن محيط التعلم عينه.

لمحة عن البحوث التي عنيت بتوصيف التباين في مخرجات التعلم

لدى الطلاب:

إن جميع الأمثلة المذكورة في الفقرة السابقة مقتبسة من دراسات تبحث في التباين النوعي في مخرجات التعلم لدى الطلاب. ومن الممكن الحكم على مخرجات التعلم، وهذا ما يحدث غالباً، من حيث كم المعلومات التي يعرفها الطلاب، بحيث تقول إن الطالب (ب) يعرف أكثر من الطالب (أ). لكن ذلك يناقض ما رأيناه في الأمثلة السابقة، من أن الطالب (ب) قد فهم موضوع الدرس فهماً مختلفاً عن فهم الطالب (أ). ونبدأ فيما يلي بمناقشة البحوث التي تركز على التباين في طرق توصيف مخرجات التعلم، ثم ننتقل إلى تلك البحوث التي تختص بالتباين النوعي في مخرجات التعلم لدى الطلاب، ونختتم هذه الفقرة بالعودة إلى إلقاء نظرة على المزيد من البحوث والدراسات التي تعنى بالعلاقة التي تربط بين مناهج التعلم التي يتبعها الطلاب ومخرجات التعلم التي يحصدونها.

التباين النوعي والكمي في مخرجات التعلم لدى الطلاب:

لقد اصطدم أساتذة العلوم، خلال البحوث التي جرت في السبعينيات لاستقصاء أشكال التصور المختلفة التي يمتلكها طلاب العلوم حول الظواهر الطبيعية، بما بدأ أنه مشكلة جدية تتمثل بتدني جودة الفهم عند أولئك الطلاب . فقد كشفت تلك البحوث أن فهم طلاب العلوم الفيزيائية للمفاهيم العلمية المطروحة والعلاقات التي تربط فيما بينها، كان أسوأ مما هو متوقع من الدرجات التي حصلوا عليها في امتحاناتهم. وبعبارة أخرى، فإن مقدرة الطلاب التي أظهروها في سياق ما (أثناء الامتحانات التحريرية) لم يجر تأكيدها في سياق آخر (أثناء الامتحانات الشفوية) . فعلى سبيل المثال أخذت مجموعة من الطلاب المتفوقين في امتحانات الفيزياء للشهادة الثانوية العامة وطلب منهم تقديم تفسير مبسط (لا يعتمد على العلاقات الرياضية) لظواهر فيزيائية طبيعية، فكانت النتيجة أنه في ثلاث حالات من عشر لم يستطع سوى أقل من 55% من الطلاب إعطاء التفسير الصحيح للظاهرة المطلوب تفسيرها (غانستون ووايت، 1981) .

وأظهرت دراسات أخرى (جوهانسون وآخرون، 1985؛ بروسر وميلر 1989) أن الكثير من طلاب السنة الجامعية الأولى الذين يدرسون الفيزياء المتعلقة بنيوتن لا يزالون يعتمدون في فهمهم لتلك المادة على تصورات محدودة ومغلوبة لم يتم الكشف عنها في الامتحانات التقليدية التي اجتازوها. فقد وجد الباحثان بروسر وميلر (1989، وفي الفصل 3) أن أحداً من الطلاب الأربعة عشر الذين حصلوا على درجات جيدة في الشهادة الثانوية لم يكن قادراً على تقديم التفسير العلمي المقبول وفق فيزياء نيوتن لظاهرة طبيعية أساسية مدرجة في بداية منهاج دراستهم الجامعية. كما تبين أن بعض طلاب دبلوم التربية في جامعة أستراليا من الذين كانوا على وشك أن يصبحوا مدرسين لطلاب الشهادة الثانوية في المواد العلمية كانوا لا يزالون يعتمدون على تصورات مغلوبة دفعتهم للإدلاء بأحكام خاطئة إلى حد مثير للاستياء من الناحية العلمية (وست، 1988: 53) .

إن الاختلاف بين نتائج الامتحانات التقليدية والتحليل النوعي لمخرجات التعلم يظهر جلياً في دراسة قام بها دالغرين (1988)، تتمحور حول الأثر المديد للتعلم. فقد طلب فريق البحث من طلاب دراسة الاقتصاد الإجابة على سؤال غير محدد عن معنى التوازن في النظام الاقتصادي؛ وقد خلص تحليل الإجابات وتصنيفها في مجموعات إلى تحديد أربعة معانٍ مختلفة نوعياً لمفهوم التوازن:

- أ. التوازن يعني أن يتعادل الدخل مع المصروف.
- ب. التوازن يعني أن تتعادل الصادرات مع الواردات.
- ج. التوازن يعني أن يتعادل العرض مع الطلب.
- د. التوازن يعني أن تكون الموارد موزعة بطريقة لا يمكن معها لأحد أن يربح من إعادة توزيع تلك الموارد إلا على حساب شخص آخر.

إن المعنى الرابع (د) هو أكثر المعاني شمولاً واكتمالاً، والمعنيان (ج) و (د) مقبولان بالنسبة لأساتذة الجامعة، أما المعنيان (أ) و (ب) فهما أقل شمولاً وأقل قبولاً. إن المعنى (د) يحمل التوازن أكثر من مجرد التعادل بين قيمتين متنافستين، إنه يتضمن مركبة تصف النظام الاقتصادي برمته والعلاقة بين مكوناته، ويحدد شرطاً إضافياً للحكم على فعالية النظام الاقتصادي. لقد خضع الطلاب الثلاثة والثلاثون الذين أجابوا على هذا السؤال لامتحان تقليدي أيضاً في الموضوع ذاته؛ ونتائج ذلك الامتحان مدرجة في العمود الثالث من الجدول 6 - 1 تحت عنوان وسطي: درجة الامتحان الأصلي.

وفي ضوء ما ذكرناه سابقاً، فإن أول ما يصد لنا في هذه النتائج يتمثل في أن متوسط درجة الامتحان الأصلي لطلاب كل مجموعة من المجموعات المصنفة وفق إجاباتهم عن سؤال معنى التوازن (أي في المجموعات من أ إلى د) يتناسب عكساً مع مستوى فهمهم المعبر عنه في إجاباتهم. وهذا يعني أن الامتحان التقليدي لا يختبر درجة الفهم التي يختبرها السؤال عن معنى التوازن. وهناك أمر آخر يصد لنا في هذه النتائج، ويتمثل في أن ثمانية فقط من أصل ثلاثة وثلاثين طالباً قد أظهروا الفهم المطلوب لمعنى التوازن. لكن الأمر الأكثر إثارة للاهتمام يتمثل في المعلومة المدرجة في

العمود الأخير من الجدول المذكور، حيث اختبر القائمون على البحث بالتعاون مع قسم الاقتصاد مدى مثابرة الطلاب والمحافظة على مستوى درجاتهم في الامتحان الأصلي بعد سنتين من إجرائه للمرة الأولى، ووجدوا أن الطلاب الذين أظهروا فهماً أفضل وأشمل (أي طلاب المجموعتين ج و د) أظهروا أيضاً مستوى متقدماً من المثابرة والحفاظ على مستوى درجاتهم في الامتحان. وفي هذه الحال كان مستوى المثابرة متناسباً عكسياً مع متوسط درجة الامتحان الأصلي.

الجدول 6 - 1 العلاقة بين مستوى الفهم ودرجات الامتحان الأصلي ومستوى المثابرة لدى

طلاب الاقتصاد

عدد الطلاب	تصنيف المجموعة وفق المعنى	متوسط درجة الامتحان الأصلي	مستوى المثابرة المتوسط (%)
1	د	10.00	60
7	ج	11.83	40
13	ب	12.00	26
12	أ	12.63	20

المصدر: (دالغرين، 1988).

وبنظرة إجمالية إلى ما تم من أبحاث في طيف واسع من الاختصاصات، أجمل رامسدن (1992: 30) هذه النتيجة العامة على النحو الآتي:

لقد بات واضحاً في السنوات الأخيرة - وبناء على العديد من البحوث - أن:

- الكثير من الطلاب اكتسبوا مهارات معقدة وروتينية في العلوم الطبيعية والرياضيات والعلوم الإنسانية، ومن ضمنها طرق حل المسائل.
- والكثير منهم حفظوا كمأ هائلاً من المعلومات المفصلة، بما في ذلك المصطلحات الاختصاصية والفنية المتعلقة بمواضيع درسهم.
- والكثير منهم طوروا مقدرة عالية على استحضار كميات كبيرة من المعلومات والحقائق، إذا ما طلب منهم ذلك.
- والكثير منهم قادرين على النجاح في الامتحانات.

● لكن الكثير من الطلاب غير قادرين على إثبات فهمهم لما قد تعلموه، عندما تطرح عليهم أسئلة بسيطة لكنها تستدعي التفكير والتحليل والاستنتاج، وتمتحن مدى إدراكهم للمعنى الحقيقي لما قد تعلموه. إنهم لا يزالون يعتمدون تصورات خاطئة عن مفاهيم أساسية وهامة. وليس لديهم في الغالب فكرة واضحة عن كيفية عمل الخبراء في مجال دراستهم أو عن طريقة نشر نتائج أعمال أولئك الخبراء. وغالباً ما يكون تطبيقهم لما يعرفونه في حل المسائل الجديدة ضعيفاً. ولا يتمتعون بمهارات كافية للعمل على حل المسائل ضمن فريق عمل متكامل. وعلى العموم فإن حدوث تغيير في طريقة تفكير الطلاب هو أمر «نادر وغير مضمون ومحكوم ببيئة الطلاب» (دالغرين 1984: 33).

(رامسدن، 1992: 30)

ويتابع رامسدن مبيناً أن البنود الأربعة الأولى يمكن تفسيرها مباشرة في ضوء الطريقة التي يشكل بها أساتذة الجامعة محيط الدرس، والطريقة التي يتعلم ويتفاعل بها الطلاب مع ذلك المحيط. ولا شك في أن طبيعة تشكيل محيط التعلم وإدراك الطلاب لذلك المحيط تسهم أيضاً في تفسير بعض جوانب البند الخامس والأخير من البنود السابقة. أما الجوانب الأخرى للبند الخامس فتجد تفسيرها، وفق رؤية هذا الكتاب، في الطبيعة العلاقية لمخرجات التعلم لدى الطلاب. فكما رأينا في الفصل 3 أثناء مناقشة الخبرات السابقة، فإنه عندما يدرس الطالب في محيط تدريس وتعلم بعينه، يحتل فيه وضعاً خاصاً ويجد نفسه في حالة لا يشاركه فيها أحد سواه، وإدراكه لحالته هذه يستدعي بدوره فهماً خاصاً للموضوع الذي يدرسه؛ وإذا ما تغير المحيط التي يجد نفسه فيه والحالة التي يعيشها، فإن فهمه قد يتغير أيضاً.

لقد حاولنا فيما تقدم أن نبين أننا إذا أردنا البحث عن التباين في نوعية مخرجات التعلم لدى الطلاب، فإنه يتوجب علينا في كثير من الحالات أن ننظر إلى ما أبعد من نتائج الامتحانات التقليدية الجاهزة، وفيما يلي سنستعرض بعض الطرق والأساليب لتحديد جودة مخرجات تعلم الطلاب. وهذا لا يعني أن نتائج الامتحانات غير مفيدة، بل على العكس من ذلك، وكما سنرى لاحقاً، فإن التحليل السليم لنتائج الامتحانات

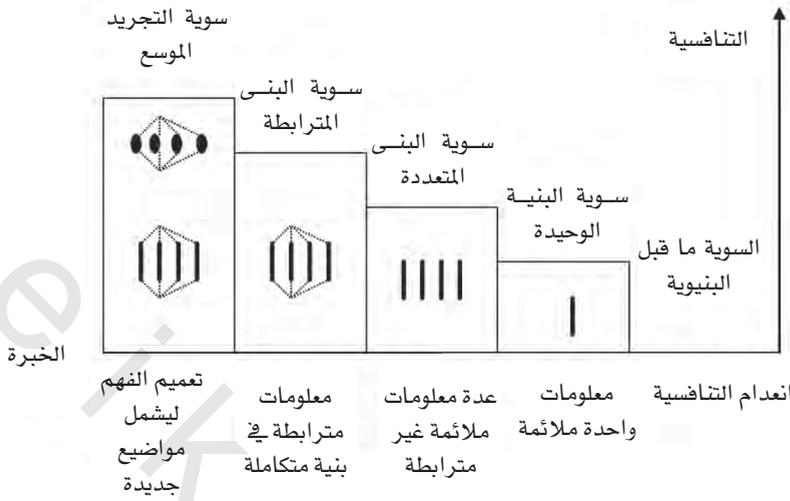
التي تختبر الفهم (بيغس، 1996أ) قد يفضي إلى تحديد صحيح للتباين النوعي في مخرجات التعلم لدى الطلاب (بيغس، 1992).

البحوث التي تصف التباين النوعي في مخرجات التعلم لدى الطلاب:

سنقسم البحوث التي تعنى بالتباين النوعي في مخرجات التعلم لدى الطلاب إلى ثلاث مجموعات: مجموعة البحوث التي تصف بنية مخرجات التعلم؛ ومجموعة البحوث التي تصف معنى مخرجات التعلم وبنيتها؛ ومجموعة البحوث التي تصف أنماط الفهم المختلفة.

البحوث التي تعنى بالتباين في بنية مخرجات التعلم:

لقد كانت فكرة التصنيف وفق ما يسمى بمنهج بنية مخرجات التعلم الظاهر (سولو) عاملاً داعماً للأبحاث التي كانت تهدف لدراسة بنية مخرجات التعلم؛ ففي عام 1982 وضع بيغس وكوليس توصيفاً لخمس سويات بنيوية لمخرجات التعلم تباينت بين انعدام الأهلية والأهلية التامة (الشكل 6 - 1). لقد سمي المستوى الأول (انعدام الأهلية): بالمستوى ما قبل البنيوي، وهو يلائم مخرجات التعلم الذي لا تتطوي على أي معلومة تلائم موضوع السؤال. والمستوى الثاني ذا بنية وحيدة، وهو يلائم مخرجات التعلم التي تتطوي على معلومة وحيدة ملائمة للموضوع المطلوب. والمستوى ذو البنى المتعددة يلائم مخرجات التعلم التي تتطوي على معلومات عدة، لكنه مسرود سرداً دون أي روابط فيما بينه أو بالموضوع المطلوب. أما مستوى البنى المترابطة (المستوى الرابع) فلا ينطوي بالضرورة على كم معرفي أكبر من المستوى التي قبله، بل إن مخرجات التعلم التي تلائم المستوى الرابع تظهر فهماً متكاملًا ومتناسكاً، والعناصر المتفرقة التي يذكرها المتعلم في إجابته تأتي كأجزاء من البنية الكلية المتكاملة لموضوع الدرس. أما المستوى الخامس والأكثر اكتمالاً وشمولاً (مستوى التجريد الموسع)، فإنه يلائم مخرجات التعلم التي تظهر قدرة المتعلم على تعميم فهمه للموضوع وتجريده، ليشمل مسائل ومواضيع جديدة، وإن الطلاب الذين يظهرون هذه المستوى من الفهم يمكنهم توظيف فهمهم هذا لحل مسائل جديدة.



الشكل 6 - 1 السويات الخمس لمخرجات التعلم وفق منهج سولو في التصنيف

المصدر: (بيغس، 1991: 13).

لقد استخدمنا منهج سولو في التصنيف لامتحان فهم الطلاب لظاهرة التركيب الضوئي قبل أن يدرسوها وبعد الانتهاء من دراستها، وسنورد لاحقاً أمثلة حول كيفية تصنيف إجابات الطلاب بعد الانتهاء من تعلم هذه الظاهرة من حيث التباين في بنية فهمهم للموضوع. وأخذت المقتطفات من إجابات الطلاب على السؤال الآتي الذي كنا قد طرحناه في الفصل 3 وفي بداية هذا الفصل: «تلوث نهر بنوع سريع النمو من الطحالب. صف ما يحدث من تفاعلات لها علاقة بعملية التركيب الضوئي عندما يتعرض الطحالب للضوء؟ وماذا يحدث في الليل؟ قارن بين الحالتين!» (هازل وآخرون، 1996).

ويتمثل مفتاح الإجابة على هذا السؤال في أن عملية التركيب الضوئي تتألف من تفاعلين اثنين: تفاعل الضوء وتفاعل الظلام (طور كلفين)، وهما مرتبطان فيما بينهما (أي إن تفاعل الظلام يحتاج إلى منتجات تفاعل الضوء لكي يحدث). وتظهر الإجابات اللاحقة، والتي جرى تصنيفها وفقاً لمنهج سولو، وبالترتيب: إما انعدام ذكر

أي من التفاعلين (المستوى ما قبل البنيوي)؛ وإما ذكر تفاعل وحيد (مستوى البنية الوحيدة)؛ وإما ذكر تفاعلين اثنين دون أي رابط فيما بينهما (مستوى البنى المتعددة)؛ وإما ذكر تفاعلين اثنين وذكر الرابط فيما بينهما (مستوى البنى المترابطة).

المستوى ما قبل البنيوي: عندما تتعرض الطحالب للضوء فإنها تحجبه عن النباتات الموجودة تحتها، ولذلك فإن تلك النباتات لا تحصل على الضوء اللازم لعملية التركيب الضوئي. وفي الليل، عندما تطرح النباتات الموجودة تحت الطحالب غاز الأوكسجين، تمتص الطحالب ذلك الأوكسجين ولا يبقى منه شيء للكائنات البحرية. إن الفرق بين هاتين الحالتين يكمن في أن إحداهما تؤثر على النباتات، أما الأخرى فتؤثر على الحيوانات البحرية.

مستوى البنية الوحيدة: عندما يسقط الضوء على الطحالب فإنها تنتج الغذاء وتتغذى. ويمكن وصف عملية التركيب الضوئي بأنها تفاعل بين ثاني أكسيد الكربون والماء، ينتج عنه طاقة لإنتاج الغلوكوز والأوكسجين. وهذا بدوره سينتج المزيد من الطحالب، إذ إنها تتكاثر بسرعة أكبر. وفي الليل لا تتوقف كل مركبات عملية التركيب الضوئي، إذ إن ذلك يتوقف على إمكانية وجود ضوء من منابع أخرى، فحينئذ ستستمر العملية منتجة المزيد من الطحالب.

مستوى البنى المتعددة: عندما يسقط الضوء تتحويل الطاقة الشمسية إلى طاقة كيميائية (على شكل كلوروفيل). وفي مرحلة الضوء يتم تحليل ثاني أكسيد الكربون والماء إلى الكربون والأوكسجين والهيدروجين. وهناك أيضاً مرحلة الظلام. تزود عملية التركيب الضوئي النبات بالطاقة على شكل غلوكوز. وفي الليل، قد تحدث مرحلة الظلام أو دورة كالفين، لكن لا يمكن أن تحدث مرحلة الضوء التي تحتاج إلى طاقة.

مستوى البنى المترابطة: عندما يسقط الضوء على الطحالب تجري تفاعلات عملية التركيب الضوئي، لأن طاقة الضوء تحفز الكلوروفيل الذي ينتج الطاقة اللازمة لحدوث تفاعل الظلام. إن الضوء يحلل الماء أيضاً منتجاً أيونات الهيدروجين.

وفي غياب الضوء لا شيء من هذا يحدث، ولذلك فإن تفاعل الظلام لا يمكنه أن يحدث، فيتوقف إذاً إنتاج الطعام.

مستوى التجريد الموسع: لا توجد ملاحظات في هذا المستوى.

وفي هذه الدراسة، خمسة في المئة فقط من الطلاب قدموا إجابات يمكن تصنيفها في مستوى البنى المترابطة، ومع ذلك فإن الإجابات المصنفة في ذلك المستوى هي وحدها التي يمكن أن تدل على فهم مقبول لعملية التركيب الضوئي.

ولقد قدمت بولتن - لويس (1998) مراجعة شاملة للأدبيات التي تبحث في تحليل التباين في مخرجات التعلم لدى طلاب التعليم العالي باستخدام منهج سولو في التصنيف. وهي تصف في تقريرها ذلك كيف أنها اعتمدت طريقة بيغس (1992) في استخدام منهج سولو في التصنيف، وطبقته لتحليل معطيات عملية التقويم، وكيف أن 74 في المئة من طلابها البالغين وصفوا فهمهم لظاهرة التعلم بما يتناسب ومستوى البنى المتعددة، بينما وصف ستة وعشرون في المئة الباقيون فهمهم لهذه الظاهرة بما يتناسب ومستوى البنى المترابطة (بولتن - لويس ودارت، 1994). أما تريغويل وبروسر (1991أ)، وتانغ وبيغس (1995)، فقد وظيفوا فكرة الطلب من طلابهم أن يشرحوا موضوع الدرس كتابة، موجّهين إجاباتهم إلى أحد أصدقائهم ومن ثم قاموا بتحليل إجابات الطلاب باستخدام منهج سولو في التصنيف. كما استخدم تانغ وبيغس هذا المنهج في بداية الفصل وفي نهايته، كوسيلة للوقوف على التغييرات التي تطرأ خلال الفصل الدراسي على تصورات الطلاب حول موضوع الدرس.

وتقدم هذه التقارير مؤشراً عاماً على نسبة الطلاب الذين يمتلكون فهماً مقبولاً من الناحية البنيوية لموضوع الدرس، أي على نسبة الطلاب الذين يفهمون موضوع الدرس فهماً كاملاً أو شبه كامل.

البحوث التي تعنى بالتباين في بنية مخرجات التعلم ومعناه:

بينما يمكن توظيف منهج سولو في التصنيف من أجل توصيف التباين في بنية مخرجات التعلم بشكل عام، فإن هذا المنهج لا يتطرق أبداً إلى التباين في معنى مخرجات التعلم.

سننظر في هذه الفقرة إلى منهجين آخرين لتوصيف التباين النوعي في مخرجات التعلم: المنهج الوصفي، حيث التباين في البنية والمعنى ليس عاماً؛ ومنهج مخطط المفاهيم، حيث يجري توصيف المعنى بشكل محدد بينما يتم توصيف البنية بشكل عام.

إن عدداً كبيراً من الأمثلة المذكورة آنفاً (كالدراسة حول بناء الموسيقى المكتسب، وأربعة من الأمثلة المذكورة في هذا الفصل عن التباين في مخرجات التعلم - باستثناء مثال مادة التربية - ودراسة مفهوم الطلاب حول التوازن في الاقتصاد) هي أمثلة مأخوذة من أبحاث أجريت حول الفوارق النوعية التي يجدها الباحثون لدى دراستهم التباين القائم في بنية ومعنى مخرجات التعلم بالنسبة لعدد من الطلاب.

فنتائج الدراسة التي أجريت حول تعلم العزف على الآلات الموسيقية (ريد، 1997) تتضمن ثلاثة أشكال لإدراك الطلاب لبناء الموسيقى المكتسب (وهو ناتج تعلم العزف على الآلة الموسيقية)، تختلف نوعياً من حيث المعنى، إذ يركز الشكل الأول لفهم الموضوع على الآلة الموسيقية، ويركز الشكل الثاني على الموسيقى المعزوفة وكيفية إيصالها، أما الشكل الثالث فيركز على العازف الموسيقي. علاوة على ذلك هناك علاقة غير متكافئة بين أشكال الفهم الثلاثة، فالنظر إلى عزف الموسيقى كوسيلة للتعبير عن المعنى الذاتي (أي التركيز على العازف)، يتضمن أيضاً التركيز على فن العزف وعلى إيصال الصوت إلى المستمعين. كما إن التركيز على إيصال معنى الموسيقى (أي التركيز على الموسيقى) لا بد أن يعتمد أيضاً على مهارات العزف والاهتمام بجمع النغمات الموسيقية إلى مقاطع، وبتوزيع علامات التوكيد والفواصل الموسيقية، وما إلى ذلك من تقنيات قراءة النوتة والعزف. إن شكل الإدراك الذي يركز على العازف الموسيقي يرتبط ارتباطاً بنويماً بالشكلين الآخرين بل إنه يشملهما، ويبدو لهذا السبب الأكثر شمولاً واكتمالاً.

وأجرت دايفي عام 1994 بحثاً حول كيفية فهم طلابها في السنة الثانية من اختصاص التمريض لطريقة التقييم، فسألت طلابها: «ما هي، في رأيكم، المبادئ والأفكار التي يركز عليها استخدام طريقة التقييم؟ وما هي، في اعتقادكم، الأمور

الأساسية التي يريدكم أستاذ مادة طريقة التقييم أن تتعلموها من دراستكم لتلك المادة»⁵. وجدت الباحثة في إجابات مجموعة الطلاب الأحد عشر، ثلاثة مستويات مختلفة نوعياً من فهمهم لتلك المادة: ففي المستوى الأول (ف1): يركز الطلاب على المبادئ العامة لطريقة التقييم (على جميع الأغراض الموجودة في مضمار التقييم أن تكون معقمة؛ تجري السوائل باتجاه الجاذبية الأرضية؛ لا يمكن تعقيم البشرة، ولذلك فهي غير معقمة؛ وما إلى ذلك)، وفي المستوى الثاني (ف2): يركز الطلاب على المهارات العملية (مثل طريقة عدم للمس؛ غسل اليدين المتكرر؛ التخلص من النفايات الملوثة؛ وما إلى ذلك)، أما في المستوى الثالث (ف3): فيركز الطلاب على فكرة التقييم العامة، أي إنهم يفهمون طريقة التقييم كوسيلة لمنع انتشار المتعضيات المجهرية (دايفي، 1995). ولقد وجدت الباحثة أنه، بينما كان هناك تباين كمي في الفهم حتى في المستوى الواحد (حيث عبر الطلاب عن وعيهم لعدد أكبر أو أقل من المبادئ أو المهارات)، فإن الأمر الواضح والأهم يتمثل في وجود تباين نوعي في الفهم بين السويات الثلاث.

لقد تم توظيف ما يسمى «المنهج الوصفي» في المثالين السابقين وفي الكثير من الأمثلة الأخرى المذكورة في هذا الكتاب لإظهار التباين في مخرجات التعلم لدى الطلاب وفي تصوراتهم السابقة، ويعرف مارتون المنهج الوصفي على الشكل الآتي:

إنه استقصاء تجريبي للطرق المحتملة والمتباينة من حيث الجودة، الذي من خلاله نختبر أو نتصور أو نفهم أو ندرك أو نعي الظواهر والأوجه المختلفة للعالم المحيط بنا. يجري توصيف هذه الخبرات والتصورات وأشكال الفهم والإدراك المختلفة وفق تصنيفات وصفية ترتبط فيما بينها بعلاقات منطقية، وتصيغ ترانبيات معينة وفقاً لمعايير محددة. وتسمى هذه المجموعة من التصنيفات الوصفية حيز المخرجات المحتملة لدراسة الظاهرة أو التصور المراد دراستهما.

(مارتون، 1992)

يمثل طيف أشكال فهم طلاب اختصاص الرياضيات لمادة الرياضيات (انظر الفصل 3) حيز المخرجات المحتملة لتعلم مادة الرياضيات باتباع المنهج الوصفي.

ومن الملاحظ أن عدد البحوث التي تبين أن هناك تبايناً نوعياً في أشكال فهم الطلاب لموضوع الدرس ينمو بسرعة. وفي معظم الاختصاصات التي جرى البحث فيها، تبين أن أشكال فهم الطلاب، كما عبروا عنها بأنفسهم، لمواضيع دراستهم يمكن تصنيفها ضمن أشكال الفهم المحدودة أو التصورات غير الشاملة. وبالرغم من أن هذه النتيجة لا تتضمن أي معلومة كمية عن نسبة الطلاب الذين يعتمدون في فهمهم لمادة الدرس على تصورات محدودة، فإنها تظهر بكل تأكيد أن هناك أكثر من نمط واحد للتصورات المحدودة حول الظاهرة المدروسة. ويقدم الجدول 6 - 2 سرد لبعض اختصاصات التعليم العالي التي أجريت فيها أبحاث حول تباين مخرجات التعلم لدى الطلاب باتباع المنهج الوصفي.

الجدول 6 - 2 بعض الدراسات التي أجريت حول التباين في أشكال الفهم لدى الطلاب في

التعليم العالي

المرجع	المجال
هازل وآخرون. 1996	عملية التركيب الضوئي
رينشتروم وآخرون. 1990	حالات المادة
لايبك وآخرون. 1988	مفهوم المول
كيوف. 1991	بنية المادة
بوث. 1992	البرمجة
دالغرين. 1997	علم الحاسوب
مك كراكن ولوريلارد. 1994	الاقتصاد
أبراندت. 1997	الجيولوجيا
دايفي. 1995	علم الصحة
كراوفورد وآخرون. 1994	المعالجة الفيزيائية
ريد. 1997	طريقة التقييم
ثيمان. 1983	الرياضيات
ميلر وآخرون. 1989؛ بروسر. 1994	الموسيقى
ليندر وإيريكسون. 1989	السياسة
جوهانسون وآخرون. 1985؛	الفيزياء
بروسر وميلر. 1989؛ باودن وآخرون. 1992	الكهرباء والمغناطيسية
	الصوت
	علم الميكانيك

لقد كان بحث عملية التركيب الضوئي المدرج على رأس لائحة أبحاث المنهج الوصفي في الجدول 6 - 2 جزءاً من بحث أشمل حول تعلم الطلاب. ويظهر الجدول 6 - 3 تحليلاً متعدداً لنتائج البحوث التي أجريت حول العلاقة بين ثلاثة مقاييس لمخرجات تعلم الطلاب من جهة، ومناهج التعلم وإدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها من جهة أخرى. ولقد جرى اعتماد تصنيفات المنهج الوصفي (وقد اعتمدت هذه التصنيفات ذاتها للحكم على الفهم السابق، أي فهم الطلاب لموضوع الدرس في بداية الفصل، كما ورد في الفصل 3، الشكل 3 - 3) واحداً من مقاييس مخرجات التعلم؛ واعتمدت تصنيفات منهج سولو، الذي جرى شرحه فيما تقدم من هذا الفصل، مقياساً آخر لمخرجات التعلم؛ أما المقياس الثالث فاعتمد على منهج مخطط المفاهيم¹ التي رسمها الطلاب حول عملية التركيب الضوئي. ويظهر الجدول 6 - 3 نتائج التحليل المتعدد الذي نتج عنه مجموعتان اثنتان من الطلاب (المجموعة 1 والمجموعة 2) والتباين فيما بينهما تبعاً للمتحوّلات الثمانية المعتمدة في البحث. ولقد كانت نتائج مقياسي المنهج الوصفي ومنهج سولو في تحديد كل من الفهم السابق ومخرجات التعلم مترابطة إلى حد بعيد، ما دفعنا إلى جمع نتائج المقياسين في حقل واحد في الجدول.

الجدول 6 - 3 متوسط نتائج التحليل المتعدد (بحل يعتمد مجموعتين اثنتين) لمقاييس مخرجات التعلم وخبرات الطلاب السابقة ومناهج التعلم وإدراك الطلاب لحالاتهم في مسألة التركيب الضوئي.

المجموعة 2 (62 طالباً)	المجموعة 1 (210 طالباً)	المتغير
0.84	-0.25	الفهم المسبق (المنهج الوصفي ومنهج سولو)
0.26	-0.08	الفهم المسبق (مخطط المفاهيم)
0.34	-0.10	المنهج العميق في التعلم
-0.77	0.23	المنهج السطحي في التعلم
0.50	-0.15	إدراك الطالب لحالته بصفتها تشجع على المنهج العميق في التعلم
-0.64	0.19	إدراك الطالب لحالته بصفتها تشجع على المنهج السطحي في التعلم
0.96	-0.29	مخرجات التعلم (المنهج الوصفي ومنهج سولو)
0.90	-0.27	مخرجات التعلم (مخطط المفاهيم)

وتقترب نتائج مقياس مخطط المفاهيم كثيراً من النتائج الخاصة بمقياس المنهج الوصفي ومنهج سولو في التصنيف. فقد حصل طلاب المجموعة 1 (210 طلاب) على قيم وسطية منخفضة قليلاً في متغيرات مخرجات التعلم (وفق المنهج الوصفي ومنهج سولو من ناحية، ووفق مخطط المفاهيم من ناحية أخرى)، كما حصلوا على قيم منخفضة قليلاً في متغير المنهج العميق في التعلم ومتغير إدراك الطالب لحالته بصفتها تشجع على المنهج العميق في التعلم. ومن جهة أخرى حصل أولئك الطلاب على قيم مرتفعة قليلاً في متغير المنهج السطحي في التعلم ومتغير إدراك الطالب لحالته بصفتها تشجع على المنهج السطحي في التعلم. أما طلاب المجموعة 2 (62 طالباً) فقد حصلوا على قيم وسطية مرتفعة في متغير مخرجات التعلم، وعلى قيم متدنية جداً في متغيري المنهج السطحي في التعلم وإدراك الطالب لحالته بصفتها تشجع على المنهج السطحي في التعلم، وعلى قيم مرتفعة قليلاً في متغيرات المنهج العميق في التعلم وإدراك الطالب لحالته بصفتها تشجع على المنهج العميق في التعلم. لقد أشارت نتائج المتغيرات المتعلقة بمنهج مخطط المفاهيم في هذا البحث إلى أنه منهج مناسب لقياس مستوى فهم الطلاب. وفيما يلي عرض لكيفية تطبيق هذا المنهج في هذا البحث.

وجرى تكليف الطلاب أن يرسم كل منهم مخططاً يعبر عن فهمه لظاهرة التركيب الضوئي بمساعدة 13 مفهوماً مختلفاً من المفاهيم المرتبطة بهذه الظاهرة. وقد تم تحليل مخططات الطلاب والحكم عليها كمياً باستخدام طرق تصحيح معدلة وصفها الباحثان بولتون - لويس ودارت (1994)، حيث تشير الدرجات أو القيم المرتفعة إلى فهم أكثر شمولاً واكتمالاً لظاهرة التركيب الضوئي. وكانت مدخلات طريقة التحليل المتعدد هي القيم أو الدرجات التي حصل عليها كل مخطط من مخططات مجموعتي الطلاب. أما نتائج التحليل المتعدد فتظهر في الجدول 6 - 3. يظهر هذا المثال كيف يمكن استخدام منهج مخطط المفاهيم في البحوث التي تعنى بدراسة التباين في مخرجات التعلم لدى الطلاب.

أشكال الفهم وبناء المعرفة المكتسب:

لقد قمنا في الفقرات السابقة باستعراض نتائج عدد من البحوث التي تظهر التباين في بنية مخرجات التعلم لدى الطلاب ومعناها. وقد صنفتنا تلك المخرجات بصفتها

تمثل أشكالاً متباينة لفهم موضوع الدرس من حيث درجة الشمولية والاكتمال. فمستوى الفهم ذا البنى المترابطة لعملية التركيب الضوئي أكثر شمولاً من مستوى الفهم ذا البنى المتعددة؛ كما إن الطالب الذي يحصل على درجة أعلى في مخطط التصور الذي يرسمه عن موضوع ما، هو الطالب الذي يتمتع بتصوير ذي بنية أكثر اكتمالاً عن ذلك الموضوع وفهم أكثر شمولاً لمعناه. وإن الطلاب الذين يدرسون كي يفهموا، يتخطون في وصفهم لما يعني الفهم بالنسبة إليهم حواجز البنية والمعنى (إنتويستل وإنتويستل، 1992)، إنهم يتحدثون عن شعور بالتماسك والترابط والتكامل كما يظهر جلياً في الرد الآتي، إجابة على السؤال: «ماذا يعني الفهم بالنسبة لك؟»:

الفهم بالنسبة لي هو التواصل بين عدد كبير من الأشياء المتباينة - كيفية ترابط تلك الأشياء بعضها مع بعضها الآخر، إنه الشعور بأنك تفهم كيف يتشكل الكل من ترابط الأجزاء - إنك تشكل في ذهنك معنى للموضوع ككل. وإنك تقيم الكثير من الروابط بين الأشياء، ما يمنح الأمر برمته معنى، ويجعله منطقياً... عندما تفهم موضوعاً ما فإن عقلك يبدو وكأنه قد بات «محتجزاً» داخل تشابكات ذلك الموضوع؛ وتعدو التصورات متناسبة ومتكاملة بطريقة ذات معنى، بعد أن كانت الروابط قبل ذلك مبهمّة وناقصة وغير مناسبة... وإذا ما فهمت فعلاً أمراً ما، وأدركت أسبابه وخلفياته ومغزاه، فإنك لن تستطيع بعد ذلك إلا أن تفهمه - إنك لن تستطيع أن تمحو فهمك له! يمكنك الوثوق بأنك تفهم أمراً ما عندما تكون قادراً ودون أي مساعدة على شرحه انطلاقاً من نقطة الصفر - وأن تشرحه بطريقة تشعر معها بالرضا الداخلي عن شرحك هذا.

(إنتويستل وإنتويستل، 1992: 148)

ولقد استخلص الباحثان من هذه الدراسة أشكالاً متناقضة لفهم الطلاب الذين يحضرون للامتحانات النهائية، وذلك بناء على اتساع فهمهم لمواضيع دراستهم وعمقها وبنيتها (انظر الشكل 6 - 2).

الشكل 6 - 2 أشكال التناقض في فهم الطلاب الذين يحضرون لامتحاناتهم

- اتساع الفهم - التباين في كمية مادة الدرس والمعلومات والأفكار المدرجة ضمن بنية الفهم
- عمق الفهم - التباين بين تبني المعنى الذي قدمه الأستاذ. وإنتاج الفهم الخاص بالطلاب
- بنية الفهم - التباين في البنية المستخدمة لتنظيم مادة الدرس:
- أ. ترك الحقائق التي جرى تعلمها متفرقة ودون بنية على الإطلاق أو وضعها ضمن بنية ضعيفة:
- ب. الاعتماد على بنية الأستاذ حصراً:
- ج. تحضير إجابات مسبقة على أسئلة السنوات السابقة:
- د. تبني أنماط متوقعة من الأسئلة واقتراح إجابات خاصة عليها:
- هـ. الاعتماد على تصور وفهم خاصين حول الموضوع برمته.

المصدر: أخذت من (إنتويستل، 1998)

وتتبع عن هذه البحوث التي تعنى بموضوع الفهم طريقة جديدة لإدراك التباين النوعي في مخرجات التعلم لدى الطلاب. ولا يزال العمل في هذه المرحلة في بداياته ولم يتطور بعد إلى شكله النهائي. لكننا، ولما كنا نعتقد أن بإمكان هذا العمل أن يقدم إسهاماً أساسياً في فهم ظاهرة تعلم الطلاب برمتها، فقد أوردنا في هذا الفصل شرحاً مقتضباً حول هذه المسألة.

وفي سجلات المقابلات مع الطلاب حول مسألة التحضير للامتحانات النهائية (إنتويستل ومارتون، 1994) لاحظ الباحثان أن بعض الطلاب قد تحدثوا عن فهمهم لموضوع الدرس وكأنهم يصفون ما يسميه الباحثان بناء المعرفة المكتسب. فقد كان أولئك الطلاب «يتحدثون عن شعور وكأن المادة التي كانوا يراجعونها قد غدت متشابهة ومتكاملة إلى درجة أنها باتت وحدة كاملة لها شكلها وبنيتها...» كما إن الطلاب قد بادروا من تلقاء ذاتهم إلى اكتساب معلومات إضافية لها علاقة بمادة الدرس للاستفادة منها إذا ما دعت الحاجة إلى ذلك (إنتويستل ومارتون، 1994: 168). وإن إدراك مادة الدرس بوصفها وحدة متكاملة من المعرفة ببناء مترابط متين من جهة، وتوافر قدر إضافي من المعرفة ذات الصلة بمادة الدرس من جهة أخرى يمثلان العنصرين الأساسيين لمخرجات التعلم بالجودة الرفيعة. ويعني هؤلاء الطلاب

العلاقات التي تربط بين الجوانب المختلفة لموضوع الدرس، كما يدركون وجود جوانب معرفية تتعلق بالموضوع لم يتم تسليط الضوء عليها أثناء الدرس. وإن الطلاب الذين يمتلكون هذا الوعي وهذا الشكل من أشكال الفهم، هم الأكثر قدرة في الغالب على توظيف ما قد تعلموه، والاستفادة منه في حالات جديدة، وذلك للأسباب الآتية كما يذكر الباحثان:

إن بناء المعرفة بنية قائمة على التجربة والخبرة، توفر إطاراً عاماً لصياغة التفسيرات. ويقوم الطالب أثناء المراجعة بالتدرب على الشرح الذي تعلمه أثناء الدرس والتي تساعده على تشييد بناء المعرفة المكتسبة في ذهنه، ويبدو أن بناء المعرفة بدوره يتحكم بطريقة أو بأخرى في تحديد الشكل العام لإجابات الطالب؛ وعندما يطرح عليه سؤال بعينه، فإن الإجابة المقبولة يجب أن تأخذ في الحسبان طبيعة المستمعين والبيئة الاجتماعية واختيار الكلمات المناسبة لمقتضيات السؤال بعينه. ويتبين من الآراء والملاحظات التي أبدتها بعض الطلاب أن بناء المعرفة المختزن في ذهن الطالب هو الذي يؤمن البنية المنطقية التي تحتاجها صياغة الإجابة. وعلى تلك البنية أن تكون مرنة بشكل كاف يسمح بالتكيف مع السؤال المحدد. وبينما تنشأ بنية الإجابة، فإنها تسحب معها ما يلزمها من معلومات وتفاصيل وإثباتات لدعم الإجابة وجعلها مقنعة. وإذا ما طرح السؤال نفسه في مناسبة أخرى مختلفة، فإن تفاصيل الإجابة الدقيقة والإثباتات والأمثلة المبينة والحقائق الداعمة ستختلف في الغالب عن الإجابة على السؤال ذاته في المناسبة السابقة، ولو بقي الشكل العام للإجابة على حاله لأنه منبثق عن بناء المعرفة المكتسب ذاته. فالإجابة في المناسبة الجديدة ستتطور بطريقة مختلفة قليلاً وستستدعي إثباتات وأمثلة مغايرة لتلك التي جرى استدعاؤها في المناسبة السابقة. ولكن علينا أن ننظر بحذر إلى هذا التوصيف للعلاقة بين بناء المعرفة المختزن في ذهن الطالب من ناحية، والإجابات والتفسيرات التي يطورها انطلاقاً منه من ناحية أخرى، إذ إن ذلك التوصيف لم يبين حتى الآن سوى على عدد قليل من المعطيات والأمثلة.

(إنتويستل ومارتون، 1994: 176)

ونستنتج مما سبق أن الطلاب الذين يمتلكون هذا الشكل من الفهم سيحصلون مخرجات تعلم تختلف نوعياً عن مخرجات التعلم لدى الطلاب الذين لم يصلوا بعد إلى ذلك المستوى من الفهم الشامل المتكامل وذلك الإدراك الموسع للجوانب الإضافية المهمة المتعلقة بذلك الفهم.

العلاقة بين مخرجات التعلم وطرق التعلم:

كما أشرنا في الفصل 5، فإننا نرى أن التباين في مخرجات التعلم لدى الطلاب الذي وصفناه أعلاه يرتبط بدرجة كبيرة بطرق التعلم التي يتبعها أولئك الطلاب، وبدرجة أقل بإدراكهم لحالة التعلم التي يعيشونها في محيط التعلم وبخبراتهم السابقة حول موضوع التعلم الذي يدرسونه. وهناك الكثير من البحوث الأساسية التي تثبت صحة هذه الرؤية. كنا قد قدمنا في الفصل 5 بحثاً أجرتة الباحثة تانغ، بينت فيه أن الطلاب الذين حصلوا جودة عالية لمخرجات التعلم (باستخدام منهج سولوي في التصنيف) هم أولئك الطلاب الذين اتبعوا منهجاً تعاونياً وعميقاً في دروسهم (تانغ، 1998)، وسنورد فيما يلي وصفاً مقتضباً لأربعة أمثلة أخرى.

ولعلك، عزيزنا القارئ، بت الآن على اطلاع وثيق بالبحث النوعي الذي جرى حول خبرات طلاب اختصاص الرياضيات في التعلم (كراوفورد وآخرون، 1994)، وبتائج البحث الكمي التي تظهر علاقة ترابط وثيق بين منهج الطالب في التعلم ونتائج امتحاناته (كراوفورد وآخرون، 1998 أ). وجرى الاعتماد على هذين البحثين في الفصل 1 لعرض مثال الطالبين أنتوني وميليسا، حيث انتهج أنتوني منهجاً سطحياً في دراسته ورسب في المادة، بينما اعتمدت ميليسا منهجاً عميقاً وحصلت على درجة امتياز. وقد استعرضنا في الفصل 4 علاقات الترابط بين منهج الطلاب في الدرس ونتائج امتحاناتهم في اختصاص الرياضيات (انظر الجدول 4 - 6). فقد كان طلاب المجموعة المؤلفة من 127 طالباً (المجموعة 2) الذين أبدوا مستوى مرتفعاً وسطحياً من اعتمادهم على منهج التعلم العميق، هم أنفسهم الذين حصلوا درجات مرتفعة وسطحياً في محصلتهم النهائية، وهم الذين أثبتوا أن فهمهم لموضوع الدرس مبني على تصورات مترابطة ومتماسكة حوله. لقد كانت ميليسا واحدة من هذه المجموعة،

بينما انتمى أنتوني إلى مجموعة الطلاب الذين اعتمدوا منهجاً سطحياً في دراستهم، ولم يفهموا سوى أجزاء متفرقة من الموضوع، ولم يحصلوا سوى درجات منخفضة في محصلتهم النهائية.

الجدول 6 - 4 علاقات الترابط بين متحولات منهج التعلم. ونأخ التعلم بالنسبة لمجموعة طلاب (122 طالباً) في اختصاص التمريض. السنة الأولى.

المتغير	المتغير			
	4	3	2	1
1 المنهج العميق	0.21	-0.09	-0.09	-
2 المنهج السطحي	-0.06	0.03	-	
3 التباين الكمي في مخرجات التعلم	0.06	-		
4 التباين النوعي في مخرجات التعلم	-			

المصدر: (تريغويل وبروسر، 1991، i)

ويضاف إلى المثال السابق ثلاثة من البحوث الخمسة التي ذكرنا منها مقتطفات في مقدمة هذه الفصل بغرض إظهار التباين في مخرجات التعلم لدى الطلاب في مختلف الاختصاصات. وجميعها تظهر أيضاً علاقات ترابط وثيقة بين مخرجات التعلم والمنهج الذي اعتمده الطلاب في تعلمهم، وتشير في الاتجاه الموضح آنفاً.

ونستذكر أولاً مثال طالب التمريض الطالب (أ) والطالب (ب) اللذين طلب منهما أن يصف ما يعتقدان بأنه موضوع مادة التواصل في السنة الأولى من اختصاص التمريض. وكما رأينا فإن التباين في إجابتي الطالبين كان جلياً، حيث إن الطالب (ب) كان أقرب إلى فهم الموضوع بالشكل المطلوب من الطالب (أ). وكانت المقتطفات الواردة في هذا المثال قد أخذت من دراسة أجريت على 122 طالباً يدرسون مادة التواصل في اختصاص التمريض، السنة الأولى (تريغويل وبروسر، 1991، أ)؛ وبالإضافة إلى سؤالهم عن موضوع مادة الدرس طلبنا منهم أيضاً أن يملؤوا استبياناً حول مناهج التعلم التي اتبعوها. وأظهرت النتائج التي حصلنا عليها، وهي نتائج على مستوى مادة الدرس، أن الطلاب الذين من الممكن تصنيف إجاباتهم في مستوى البنى المترابطة

(المستوى الرابع في منهج سولو في التصنيف)، كالتالي (ب) على سبيل المثال، هم في الغالب الطلاب الذين أفادوا بأنهم اعتمدوا المنهج العميق في تعلمهم.

يظهر الجدول 6 - 4 علاقات الترابط بين متغيرات منهج التعلم (المنهج العميق والمنهج السطحي)، ومتغيرات مخرجات التعلم (التباين النوعي) (من وصف موضوع مادة الدرس باستخدام منهج سولو في التصنيف) والتباين الكمي (من نتائج الامتحانات)).

ويتضح من الجدول 6 - 4 أن هناك علاقة ترابط إيجابي بين منهج التعلم العميق والتباين النوعي في مخرجات التعلم، لكن هذه العلاقة غير قائمة مع التباين الكمي في مخرجات التعلم. أما منهج التعلم السطحي فلا يرتبط بأي علاقة مع أي من مقياسي مخرجات التعلم. وتوصل بحث آخر أجري بالتعاون مع طلاب اختصاص الهندسة إلى نتيجة مشابهة (مير وآخرون، 1990)، وكذلك بحث ثالث أجري بالتعاون مع طلاب الاختصاصات الأخرى كالنون والعلوم الطبيعية والاقتصاد (واتكينس، 1983).

وأظهرت بحوث كثيرة نتائج مشابهة للنتائج السابقة، لكن على مستوى المسائل والتمارين التي يكلف بها الطلاب. ونذكر على سبيل المثال الدراسة التي كنا قد ذكرناها سابقاً في معرض إظهار التباين في مخرجات تعلم الطلاب، والتي ربما كانت الأولى في إظهار العلاقة بين منهج التعلم ومخرجات التعلم (مارتون وسيلجوي، 1967)، فقد أظهرت بوضوح التباين القائم في وصف كل من سوزي ودايف لما قاما بقراءته، وللمنهج الذي اتبعاه: فقد اعتمدت سوزي، التي حصدت مستوى منخفضاً لمخرجات التعلم، منهجاً سطحياً في قراءتها، بينما اعتمد دايف منهجاً عميقاً، وحصدت مخرجات تعلم ذات مستوى مرتفع. وتم التوصل إلى نتائج مشابهة في بحث أجري بالتعاون مع طلاب يدرسون مسألة التوازن الكيميائي بالاعتماد على منهج مخطط المفاهيم لتحديد مخرجات التعلم (تريغويل وسليت، 1990)، كما في بحث آخر أجري بالتعاون مع طلاب علم الاجتماع بالاعتماد على منهج سولو في التصنيف لتحديد مخرجات التعلم (فون روسوم وشينك، 1984).

ويظهر الجدول 6 - 3 نتائج بحث يدرس العلاقة بين إدراك الطالب لحالة التعلم التي يعيشها ومنهج التعلم ومخرجات التعلم في مسألة ظاهرة التركيب الضوئي (هازل وآخرون، 1996). وجرى تحليل مخرجات التعلم لدى الطلاب بالاعتماد على منهج سولو في التصنيف والمنهج الوصفي ومنهج مخطط المفاهيم. ومرة أخرى كانت هناك علاقة ترابط قوي بين الجودة العالية لمخرجات التعلم والمنهج العميق في التعلم. كما توصل بحث آخر أجري بالتعاون مع طلاب اختصاص الفيزياء، وعلى مستوى الموضوع، إلى نتائج مشابهة (بروسر وميلر، 1989).

ونجمل بالقول إننا قد أشرنا في هذه الفقرة إلى ثلاثة أنواع من البحوث حول جودة مخرجات التعلم لدى الطلاب. وإن حججنا الأساسية في هذا الفصل 6 هي: أولاً: إن هناك تبايناً في جودة مخرجات التعلم لدى الطلاب، وأن الطلاب الذين يحددون جودة عالية لمخرجات التعلم هم في الغالب أولئك الذين يتبعون منهجاً عميقاً في دراستهم؛ إنهم أكثر إدراكاً للعلاقات بين عناصر فهمهم لموضوع الدرس، وأكثر وعياً لكيفية توظيف ذلك الفهم وتلك العلاقات في سياقات جديدة ومجردة؛ وثانياً: إن مخرجات التعلم (أو شكل الفهم) التي تضم التصورات الأكثر شمولاً واكتمالاً لموضوع الدرس هو المخرجات ذات الجودة العالية من ناتج التعلم (أو شكل الفهم) الذي يضم التصورات الأقل شمولاً والأدنى أفقاً، كما نرى أن أشكال الفهم التي تشتمل على روابط وعلاقات بين عناصر ذلك الفهم هي أشكال على جودة أعلى من تلك التي تقتصر على تلك الروابط والعلاقات؛ وثالثاً: إن المنهج الذي ينتهجه الطلاب في درسه يرتبط ارتباطاً عضوياً بمخرجات تعلمهم. وهذه الحجج الثلاث تشكل القاعدة الأساسية لمبادئ التطبيق العملي في التعلم والتدريس التي سنناقشها في الفقرة الآتية.

مبادئ التطبيق العملي في التعلم والتدريس الناتجة عن التباين في المخرجات:

تنبثق عن نموذجنا الذي اعتمدناه حتى الآن لشرح عملية تعلم الطلاب، وعن نتائج البحوث التي أجريت حول التباين في مخرجات التعلم والتي ناقشناها فيما تقدم من هذا الفصل وفي الفصول السابقة، أربعة مبادئ للتطبيق العملي في التعلم والتدريس:

1. ضمن محيط التعلم الواحد هناك تباين نوعي في مخرجات التعلم لدى الطلاب.

2. يرتبط هذا التباين في مخرجات التعلم بكيفية إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها في محيط التعلم؛ وبخبراتهم السابقة في التعلم؛ وبالمنهج الذي ينتهجونه في تعلمهم.

3. التباين في حالات التعلم والتدريس يستدعي تبايناً في شكل فهم الطلاب لموضوع الدرس.

4. ترتبط جودة تعلم الطلاب ارتباطاً عضوياً بمقدرتهم على إسقاط فهمهم لما تعلموه على حالات جديدة ومجردة.

ونسلط الضوء فيما تبقى من هذه الفقرة على الأفكار المتضمنة في هذه المبادئ، التي من شأنها أن تساعد على تحسين مستوى التدريس، ونورد في الفقرة الآتية بعض الأمثلة العملية التي تشرح النقاط الواردة في هذه الفقرة.

ويتضمن المبدأ الأول فكرتين اثنتين تتعلقان بتحسين مستوى التدريس: الأولى: أن التباين في جودة تعلم الطلاب بين مرتفع ومدن، إنما ينتج عن التباين الكبير في شكل إدراك كل طالب لحالته الخاصة في محيط التعلم، وسيتوجب على الأستاذ أن يحدد طبيعة ذلك التباين قبل أن يتمكن من تحسين مستوى التدريس؛ والثانية: إن العديد من الطرق التقليدية لاختبار وتحديد التباين في مستوى تعلم الطلاب قد تخفي التباين النوعي في مستوى التعلم.

ولقد أظهرنا فيما تقدم من فقرات هذا الفصل لماذا على أساتذة الجامعة أن يعيروا اهتماماً خاصاً لتدني جودة مخرجات التعلم التي تبقى مخفية باستخدام طرق الامتحانات السائدة في التعليم العالي. فالطرق النوعية في الحكم على التباين في مخرجات التعلم تشير إلى أن الطلاب «الموصوفين» في الظروف الراهنة بأنهم ناجحون، قد يصعب عليهم الاعتماد على ما قد تعلموه سابقاً وتوظيفه في سياقات جديدة. ولذلك فإن التدريس الجيد يتطلب استخدام طرق الامتحان الكفيلة بالكشف

عن مدى فهم الطلاب، لا عن مدى قدرتهم على الاستظهار والاستحضار فحسب، كما تتطلب أساليب فعالة لتحليل نتائج الامتحانات، وقادرة على إظهار التباين في تلك النتائج بناء على معايير كمية وأخرى نوعية. وعلى طرق الامتحان وغيرها من طرق تحديد مستوى التعلّم أن تمكن أساتذة الجامعة من تحديد التباين في أشكال فهم الطلاب، وأن يكون للطلاب مرشداً يرشداهم إلى الجودة المرجوة لمخرجات تعلمهم (وهذا يتضمن أيضاً إرشادهم إلى شكل الفهم المرجو في مادة الدرس، أي إرشادهم إلى «ماهية الرياضيات» أو «ماهية الموسيقى» على سبيل المثال).

وعندما تكون طرق الامتحان مناسبة لاختبار مدى الفهم الصحيح لدى الطلاب، فإنه من الممكن استخدام إجابات الطلاب حينئذ لإظهار التباين النوعي في مخرجات تعلمهم. وللتعرف على طرق الامتحان المناسبة التي تختبر الفهم أكثر من الاستظهار ننصح بقراءة البحث الذي أجراه رامسدن (1992)، ففيه فصل يلخص طرق الامتحان التي تدفع بالطلاب نحو جودة رفيعة من التعلّم، ويناقش أهداف الامتحانات العملية الجيدة، ويورد نماذج وأمثلة عنها. لقد خلص رامسدن في بحثه إلى صياغة أربع عشرة قاعدة لامتحانات أفضل (ص 210 - 212). كما قدم بيغس في بحث قام به (1996 أ) مناقشة نقدية شاملة لمدى أهمية طرق الامتحان في تحديد جودة لمخرجات التعلّم لدى الطلاب، ونادى في بحث آخر (بيغس، 1996 ب) إلى توازن وتناسق بين أهداف التدريس ومناهجه وطرق الامتحان المتبعة، ما يجعلنا نرى في ذلك انسجاماً مع رؤيتنا في هذا الكتاب.

ومن متطلبات التدريس الجيد أيضاً أن يدرك المدرس أشكال الفهم المحتملة والمتعددة للظاهرة التي يشرحها. فعادة ما تتكون لدى أساتذة الجامعة من ذوي الخبرة الواسعة قاعدة بيانات ضخمة مستمدة من خبراتهم وتجاربهم، تضم أجزاء موضوع الدرس التي قد لا يفهمها بعض الطلاب فهماً كاملاً، أو قد يفهمها بعضهم الآخر فهماً محدوداً أو مختلفاً عن شكل الفهم الكامل بالإضافة إلى أشكال وطرق الفهم المحدودة أو المختلفة تلك. وتتراكم تلك البيانات من النقاشات التي يجريها الأساتذة مع الطلاب ومن الإجابات التي يقدمها الطلاب على أسئلتهم في

الامتحانات وأثناء الدرس، ومن النقاط التي يثيرها الطلاب ويستصعبون فهمها، وكذلك من نقاشات الأساتذة مع زملائهم في الجامعة وفي الجامعات الأخرى. وبرغم ما تتمتع به هذه المعلومات من قيمة عالية، إلا أنها قد لا تكون كافية لأنها قد لا تميز بين تصورات الطلاب وطرق فهمهم لتلك الظاهرة ولا تستطيع تصنيفها من حيث النوع. وفي هذه الحالة لن يؤدي جهد الأستاذ، مهما عظم، إلى تحسين فرص الطلاب في اكتساب الشكل الأكمل والأشمل لفهم الظاهرة، إن هو لم يع الفوارق النوعية بين أشكال الفهم، ولم يركز على توجيه الطلاب باتجاه شكل الفهم الشامل. إذاً فزيادة جهد التدريس الكمي لا يحسن نوعية الفهم عند الطلاب، بل إن وعي الأستاذ للتباين النوعي في تصورات فهم الطلاب للظاهرة التي يشرحها وأشكاله، هو ما يزيد من فرص الطلاب في اكتساب الجودة المرتفعة من التعلم.

وأخيراً فإن التدريس الجيد يستدعي أن يضمّن الأستاذ مناهج الدرس حصصاً حول التباين النوعي في أشكال فهم الطلاب لموضوع الدرس.

إن ما يتضمنه المبدآن الثاني والثالث من أفكار مفيدة لتحسين مستوى التدريس قد جرت مناقشته في الفصول 3 و4 و5 من الكتاب. وقد اتضح من البحوث التي جرت مناقشتها في هذا الفصل أن الطلاب الذين يحصدون جودة مرتفعة لمخرجات تعلمهم هم في الغالب أولئك الطلاب الذين يستطيعون إسقاط ما فهموه في موضوع الدرس على السياقات الأخرى، وقد رأينا كيف أن مخرجات التعلم ذات الجودة الرفيعة ترتبط في الغالب بمنهج التعلم العميق. إذاً، فالتدريس الجيد يعني في المحصلة تشجيع الطلاب على انتهاج المنهج العميق في التعلم، والابتعاد عن المنهج السطحي. ولما كان منهج التعلم الذي ينتهجه الطالب يرتبط بطريقة إدراكه لحالة التعلم التي يعيشها في محيط الدرس وبخبراته السابقة في التعلم، فإن التدريس الجيد يتطلب أيضاً إدراك الأستاذ لخبرات الطلاب السابقة وأشكال إدراكهم لحالات التعلم التي يعيشونها في محيط الدرس. كل هذه المعلومات من شأنها أن تمكن أساتذة الجامعة من خلق محيط تدريسي يدفع الطلاب إلى انتهاج منهج عميق في التعلم.

أمثلة على تطبيق المبادئ العملية في التعلّم والتدريس بما في ذلك بحوث الفصل الدراسي:

تبين الأمثلة التي سنوردها في هذه الفقرة الأساليب التي استخدمها بعض أساتذة الجامعة لاستكشاف التباين في جودة التعلّم لدى طلابهم، وكما رأينا فيما تقدم فإن هذا الاستكشاف هو بمثابة الخطوة الأولى على طريق تحسين جودة التعلّم. وبعد هذه الخطوة يمكننا تطبيق المبدأين الثاني والثالث من مبادئ التطبيق العملي الموصوفة آنفاً لإرشادنا إلى كيفية التأثير في المستوى النوعي لمخرجات التعلّم لدى الطلاب. وكنا قد ذكرنا في الفصل 5 بعض الأمثلة حول كيفية تأثير أساتذة الجامعة في طرق التعلّم التي ينتهجها طلابهم، كما ناقشنا في الفصل 4 بعض المواضيع المرتبطة بإدراك حالات التعلّم التي يعيشها الطلاب في محيط التعلّم، وفي الفصل 3 بعض المسائل المتعلقة بخبراتهم السابقة في التعلّم.

ويدور مثالنا الأول على تطبيق المبادئ العملية حول منهج وصفي لدراسة مخرجات تعلم طلاب اختصاص الفيزياء، في حين يركز المثال الثاني على جمع المعلومات حول تطور مستوى فهم الطلاب أثناء الفصل الدراسي (أي أثناء دراسة المقرر الدراسي)، ويصف المثال الثالث استخدام منهج مخطط المفاهيم ومنهج سولو في التصنيف لدراسة بنية مخرجات التعلّم لدى الطلاب ومعناه، أما المثال الرابع فيستعرض طريقة فعالة للاستفادة من خبرات أساتذة الجامعة في فهم مضمون مخرجات التعلّم دون الاحتكاك المباشر بالطلاب.

تحديد التباين في معنى مخرجات التعلّم بعد الانتهاء من دراسة المقرر الدراسي:

أجرى ثلاثة من أساتذة مادة (الفيزياء) لطلاب السنة الأولى بحثاً في نهاية الفصل حول أشكال ومستويات فهم الطلاب لموضوع الميكانيك باستخدام المنهج الوصفي (ميلار وآخرون، 1989). وقد اتخذوا كمدخلات في بحثهم إجابات الطلاب على سؤال نمطي حول مفهوم السرعة الثابتة: «تسير سيارة بسرعة ثابتة مرتفعة على

الطريق العام. ما القوى المؤثرة على السيارة التي تجعلها تسير بهذا الشكل؟». وفي تحليلهم لتلك الإجابات صاغ الأساتذة ثلاثة إجابات نمطية على هذا السؤال، مختلفة من حيث المستوى النوعي:

أ. يسير الجسم المتحرك بسرعة ثابتة، لأن قوة الاحتكاك الخارجية بين إطارات السيارة والطريق في اتجاه الحركة تساوي قيمةً وتعاكس اتجاهًا قوة الاحتكاك التي تسببها مقاومة الهواء في الاتجاه المعاكس للحركة.

ب. يسير الجسم المتحرك بسرعة ثابتة، لأن القوة الداخلية التي يطلقها محرك السيارة في اتجاه الحركة يساوي قوة الاحتكاك الخارجية بين إطارات السيارة والطريق.

ج. يسير الجسم المتحرك بسرعة ثابتة، لأن القوة الداخلية التي يطلقها محرك السيارة في اتجاه الحركة أكبر من قوة الاحتكاك الخارجية بين إطارات السيارة والطريق في الاتجاه المعاكس للحركة.

وتشكل هذه الإجابات النمطية، أو التصورات حول مفهوم السرعة، بنية هرمية منطقية؛ فالتصور (أ) صحيح لأنه يتفق وقوانين نيوتن من حيث إن سرعة الجسم الثابتة هي نتيجة لتساوي القوى الخارجية المؤثرة عليه، والتصور (ب) صحيح جزئياً لكنه يهمل قوى مقاومة الهواء، والتصور (ج) خطأ لأنه يعارض قوانين نيوتن. وعندما تم توزيع إجابات الطلاب الأربعة عشر وفق هذه التصنيفات الثلاث بحسب احتوائها على التصور الأفضل بين التصورات المطروحة، كانت المحصلة أن أربعة طلاب يمتلكون التصور (أ)، وأربعة آخرون لديهم التصور (ب)، وستة لديهم التصور (ج).

ومع أن هذه النتيجة ليست بالضرورة قابلة للتعميم على جميع طلاب الصف، إلا أنها كانت كافية لاستنتاج ضرورة إجراء تعديلات جوهرية على برنامج التدريس، بهدف تشجيع عدد أكبر من الطلاب على امتلاك التصور (أ) الأكثر تطوراً وقرباً من الفهم المطلوب. وقد كان الأساتذة مدركين للمبادئ التي تربط بين إدراك الطلاب لحالات التعلم التي يعيشونها في محيط الدرس ومنهج التعلم الذي ينتهجونه من جهة، ومخرجات التعلم التي يحصدونها من جهة أخرى. وهكذا بدؤوا يركزون اهتمامهم

أكثر على أمثلة قوى الاحتكاك من الواقع العملي، ويخفزون من كمية المعلومات التي يقدمونها في حصص الدرس، كما اتجهوا إلى تشجيع الطلاب على أن يكونوا فاعلين في مجريات الدرس من خلال إشراكهم في مجموعات النقاش الحر المصممة للبحث على التعرف على تصورات الآخرين حول موضوع الدرس ومناقشتها. وفي سياق هذه العملية بدأ الطلاب يدركون أن هناك عدداً من التصورات المختلفة التي يمتلكها زملاؤهم في الصف حول موضوع الدرس، واكتشف كل طالب أن العديد من زملائه لا يوافقونه في تصوره حول الموضوع ذاته، وهذا ما فاجأ الطلاب في كثير من الأحيان. ومن ناحية أخرى أجريت تعديلات على حصص التدريبات العملية، بحيث جرى إشراك الطلاب وتشجيعهم أكثر من ذي قبل على طرح الفرضيات والتوقعات أثناء إجراء التجارب. وفي حصص التمرينات الاختيارية تم تشجيع الطلاب على كتابة تفسيرات كيفية شرح وتدعم إجاباتهم الرقمية على المسائل المختلفة.

وفي تقريرهم الذي أعده حول التعديلات التي أجروها على طرق تدريسهم رأى الأساتذة أنهم طوروا تلك التعديلات بما يتفق ومحيط درسهم الخاص، وأنه من المستبعد أن يجد المرء تلك التعديلات جاهزة للتطبيق في النظريات العامة التي تبحث في موضوع التعلم. أما نتائج الدراسات التي تعتمد المنهج الوصفي والتي تبحث في موضوع التعلم في مقرر دراسي محدد فهي نتائج جاهزة للتطبيق، ومتاحة أمام جميع أساتذة الجامعة الذين يدرسون ذلك المقرر.

تحديد التباين في معنى مخرجات التعلم خلال المادة الدراسية :

يقدم الباحثان أنجلو وكروس في بحثهما (1993) لائحة بما يسميانه تقنيات تقويم مجريات الدرس، والتي تهدف إلى الحكم على مستوى فهم الطلاب لموضوع الدرس في الفصل. وتهدف إحدى تلك التقنيات (التي تسمى إعادة الصياغة المباشرة)، إلى تحديد ما إذا كان الطلاب يفهمون الدرس أو النص الذي يقرؤونه، وذلك عن طريق الطلب منهم أن يعيدوا صياغة ما تعلموه أو قرؤوه بعباراتهم الخاصة. ويصف الباحثان تلك العملية كما يلي:

الإجراءات خطوة بخطوة:

- اختر نظرية مهمة، أو مفهوماً أساسياً، أو حجة جوهرية مما قد تعلمه الطلاب بشيء من العمق. وله ارتباط بالحياة العملية خارج غرفة الصف.
- حدد جمهوراً واقعياً ولكنه جدي ومتطلب. كي يقوم الطلاب بإعادة صياغة الدرس أمامه وتحت إشرافك. وعليك بالإضافة إلى ذلك أن تحدد الغرض من إعادة الصياغة تلك، وحجمها (عدد الكلمات المكتوبة). أو مدتها (مدة التكلم إن كانت ستقرأ أمام الجمهور). وإذا كان طلابك قد حضروا أنفسهم جيداً أو كانوا ملمين بموضوع الدرس جيداً، اطلب منهم إعادة صياغة الموضوع ذاته أمام جمهورين مختلفين تماماً.
- حاول أن تقوم بمهمة إعادة الصياغة التي تطلبها من طلابك كي تكتشف مدى واقعية تلك المهمة. هل بمقدورك أن تنجز هذه المهمة في الظروف المفروضة على الطلاب؟
- وجه الطلاب لأن يحضروا إعادة صياغة الموضوع المختار، وأخبرهم من هو الجمهور الذي سيستمع إلى نتائجهم. وما الغرض من هذه المهمة. وما هي المدة المحددة للتكلم، أو ما هو عدد الكلمات أو الجمل المطلوبة، وأعلمهم بالوقت المخصص للإجابة على أسئلة الحضور. وفي حال عدم استعمال تقنية الفيديو أو التسجيل على الكاسيت، وجه الطلاب لأن يكتبوا صياغتهم على الورق. حتى ولو أرادوا إلقاءها على الجمهور عن ظهر قلب كما يحدث عادة في كثير من الحالات.

تحويل المعطيات التي حصلت عليها إلى معلومات مفيدة:

بعد الحصول على إجابات خطية من الطلاب يمكنك البدء بتصنيف أعمالهم وتوزيعها على أربعة مجموعات: «مشوش»، «عن الحد الأدنى»، «مناسب»، و«ممتاز». ثم احكم على تلك الأعمال. وقرار فيما بينها ضمن المجموعة الواحدة وعبر المجموعات المختلفة. وأعط اهتماماً خاصاً للصفات المميزة التي يجب أن يتصف بها العمل الممتاز. وهي: دقة إعادة الصياغة، وملاءمتها للجمهور المحدد، وفعاليتها في تحقيق الغاية المرجوة من إعادة الصياغة. وهناك طريقة أخرى لتصنيف الأعمال والحكم عليها. تتمثل ببساطة في إحاطة أوضح فكرة وأكثر فكرة غموضاً في كل عمل. وذلك باستخدام أقلام مختلفة الألوان. ومن ثم البحث عن الأنماط المشتركة للوضوح والغموض بين الأعمال وتصنيفها على أساس ذلك.

حسنت هذه التقنية:

- إن تقنية إعادة الصياغة تحت إشراف المدرس تعتمد على مهارات الطالب في فهم أفكار الدرس وإيصال ذلك الفهم إلى الآخرين. كما تساعد في الوقت ذاته على بناء تلك المهارات وتقويتها.

- تتيح هذه التقنية للأستاذ أن يكتشف بسرعة وبشيء من التفصيل مدى فهم الطلاب للدرس أو المحاضرة أو لجزء من مقرر الفصل الدراسي. وبناء على هذه المعلومات يمكن للأستاذ أن يعدل طريقة تدريسه أو أن يعيد صياغة منهج الدرس بما يساعد على ضمان تحقيق الهدف منه.
- إنها تلزم الأستاذ كما الطالب على النظر إلى السياق الأوسع لموضوع الدرس وصلاته بالمواضيع الأخرى. وعلى الاهتمام بتوجهات الجمهور الذي يتوجهون بصياغاتهم إليه واحتياجاته.

سلبيات هذه التقنية:

- قد يحتاج التقييم الوافي لنتائج تقنية إعادة الصياغة تحت إشراف المدرس لوقت طويل وجهد كبير جداً ما لم يجر التقيد الصارم بالوقت والحجم المحددين للعمل.
- من الصعب وضع معايير نوعية واضحة للحكم على العمل الجيد (أو للصياغة الجيدة). ومن الصعب أيضاً شرحها للطلاب.
- لن تتحسن مهارات إعادة الصياغة لدى بعض الطلاب على النحو المرجو ما لم يقيم الأستاذ بتوجيه أولئك الطلاب كلاً حسب إمكانياته واحتياجاته. إذاً، فتطبيق هذه التقنية تطبيقاً مثيراً يحتاج إلى الكثير من الوقت.

تحذيرات:

- إذا ما أريد لمهمة إعادة الصياغة تحت إشراف المدرس أن تكون مفيدة لعملية التعلّم وللحكم على المستوى النوعي للتعلّم. فإن على القائمين عليها أن يخططوا لها تخطيطاً جيداً. وأن يحسنوا صياغة أهدافها وشروط تطبيقها. وتجدر الإشارة هنا إلى الأهمية الخاصة التي يحتلها كل من اختيار جمهور المستمعين وتحديد الغاية من هذه المهمة.
- غالباً ما يلجأ الطلاب في أولى تجاربهم مع هذه التقنية إلى استخدام كلمات وعبارات غريبة عنهم. قد يكونون استعاروها من أساتذتهم أو كتبهم؛ ولكنه ليس بالأمر الجديد. فطرق التدريس السائدة منذ سنوات طوال تشجع على ذلك.
- لا بد لهذه التقنية من أن تُطبق أكثر من مرة في الفصل الدراسي الواحد والمقرر ذاته حتى يستفيد منها الطلاب والأستاذ على حد سواء.

(أنجلو وكروس، 1993: 234-235)

وتمثل هذه التقنية مثلاً جيداً على طرق استخلاص المعلومات حول مدى إدراك الطلاب لموضوع الدرس وفهمهم له. وهناك طريقة أخرى لتحليل المعطيات واستخلاص

النتائج منها، وذلك بالاعتماد على البحوث التي جرى التعريف بها فيما تقدم من هذا الكتاب، والتي تقوم على تحديد الأساليب المتباينة نوعياً التي يصف بها الطلاب فهمهم لموضوع الدرس، وتصنيف تلك الأساليب باستخدام المنهج الوصفي كنحوما جاء في المثال السابق أو منهج سولو في التصنيف كما سنرى لاحقاً.

تحديد التباين في بنية ومعنى مخرجات التعلم:

يمثل المثال الثالث على تطبيق المبادئ العملية في عمليتي التعلم والتدريس بحثاً أجراه بولتون - لويس ودارت (بولتون - لويس ودارت، 1994) في حقل التربية. فقد تحريا أشكال فهم طلابهما معنى التعلم في بداية الفصل الدراسي وفي نهايته، وذلك باستخدام منهج سولو في التصنيف، طريقة لتحليل ما كتبه الطلاب في بداية الفصل حول مفهوم التعلم، ونتائج امتحانات الطلاب في نهاية الفصل الدراسي. وقد قاما أيضاً بمراقبة فهم الطلاب لنفس الموضوع باستخدام منهج مخطط المفاهيم في بداية الفصل الدراسي وفي نهايته. ويظهر الجدول 6 - 5 توزيع الطلاب على مستويات التصنيف وفق منهج سولو في بداية الفصل وفي نهايته.

الجدول 6 - 5 توزيع الطلاب على مستويات التصنيف وفق منهج سولو في بداية الفصل

الدراسي وفي نهايته

المستوى وفق منهج سولو	فهم الطالب (في بداية الفصل)	نتيجة الامتحان (في نهاية الفصل)
مستوى البنية الوحيدة	2 (9%)	0 (0%)
مستوى البنى المتعددة	19 (74%)	19 (74%)
مستوى البنى المترابطة	4 (17%)	6 (26%)

المصدر: (بولتون-لويس ودارت، 1994)

ولقد تحسنت درجات الطلاب وفق منهج مخطط المفاهيم بشكل كبير خلال الفصل، لكن دون تغير يذكر في عرض التوزيع ضمن المجموعة الواحدة، ما يدل على أنه من الممكن استخدام هذا المنهج للتعبير الكمي (أي بالأرقام) عن التغير النوعي الذي يطرأ على مستوى فهم الطلاب.

ويؤكد الباحثان على أن قيمة نتائج بحثهما تكمن في كونها وفرت لهما معطيات مفيدة حول الجوانب المختلفة لفهم الطلاب مجتمعين وكل على حدة. كما أفادا بأن المعلومات التي زودهما بها هذا البحث حول مدى تطور بنية فهم الطلاب وتنظيمها، ساعدتهما على تطوير أسلوبهما في التدريس وتحسينه.

وبالإضافة إلى ما تقدم، كان البحث مصمماً أيضاً لمقارنة درجات الطلاب (وهم مجموعة من 23 طالباً) التي حصلوا عليها في اختبار مخطط المفاهيم؛ مع درجاتهم في الامتحانات التقليدية. وكانت النتيجة أن 18 طالباً من طلاب المجموعة حصلوا على الدرجات ذاتها في نمطي الاختبار. وهذا ما يؤكد ملاءمة منهج مخطط المفاهيم للحكم على مستوى فهم الطلاب، كما يشير أيضاً إلى كفاءة هذا المنهج في تقديم مؤشرات أفضل تستطيع تمييز الطلاب الأكثر قدرة على الاستفادة من الفهم الذي اكتسبوه في موضوع الدرس، وتوظيفه في سياقات أخرى مختلفة.

تحديد التباين في مضمون مخرجات التعلم باستخدام خبرات مدرسي الجامعة:

لا يحتاج مثالنا الأخير إلى التوجه المباشر إلى الطلاب وجمع إجاباتهم ومن ثم تحليلها، بل إن الطريقة التي يشجع عليها باودين (1988) تعتمد على إدراك غالبية أساتذة الجامعة لتنوع أشكال فهم الطلاب واستيعابهم للمفاهيم الأساسية في مجالات اختصاصهم. وإذا ما أردنا الحكم على هذا الإدراك، الذي يتراكم مع مرور الزمن من خلال التعامل مع أسئلة الطلاب ووضع الإجابات على أسئلة المذاكرات والامتحانات وحلقات التدريب العملي ومن خلال النقاش والجدال مع الطلاب وتبادل الخبرات مع الأساتذة الآخرين، نجده مادة أولية لم يتم تطويرها بعد إلى نتائج مفيدة وعملية، لكنها بمثابة قاعدة بيانات قيمة يمكن الاستفادة منها على النحو الموصوف في الأمثلة السابقة. ولقد نظم باودين عدة ورش عمل تهدف إلى مساعدة أساتذة الجامعة على تغيير أسلوبهم في التدريس. وكانت ورش العمل تلك تتضمن نشاطاً يُطلب فيه من المشاركين أن يقدموا، في مجموعات صغيرة، تصورات مختلفة يرغبون في أن يطورها

طلابهم في الصف الدراسي حول مفهوم أساسي من مفاهيم مادة الدرس. وكان يُطلب من كل مشارك على حدة أن يقدم تصورات متعددة عادة ما يمتلكها طلابه حول المفهوم ذاته، ويناقد تلك التصورات مع المشاركين الآخرين. كان باودين يخلص على الدوام إلى أن أساتذة الجامعة قادرين على القيام بتلك المهمة، ما يظهر أنهم مدركون للتباين النوعي في إدراك الطلاب للمفهوم الأساسي نفسه. وقد أوجز باودين نتائج بحثه كما يلي:

إن العديد من الأساتذة، ممن لم يكونوا على اطلاع سابق بالمنهج الوصفي أو بوجهة النظر التي قد بُني عليها، قادرون - وفي غضون ساعات - على تلقف الأفكار الأساسية لهذا المنهج، وتطبيقها عملياً ضمن التدريس الذي يمارسونه، وفيما يتعلق بخبرات التعلم لدى طلابهم. ويرجع ذلك إلى خبرات التدريس لدى المدرسين على مدى سنوات خدمتهم، التي تفاعلوا فيها مع طلابهم وجمعوا بطريقة أو بأخرى تصورات الطلاب المختلفة وأساليب فهمهم المتباينة لأفكار الدرس. قد تكون تلك الخبرات أقل دقة وشمولاً من النتائج التي يتوصل إليها الباحثون. لكن إذا ما أُتيحت للأساتذة فرصة تطوير تصور عملي حول كيفية إعادة قولبة تلك المعطيات التي جمعوها عبر السنين، وتحويلها إلى تصور عام حول أشكال الفهم المحتملة التي سيلجأ إليها الطلاب في فهم ظاهرة محددة من ظواهر الدرس، فإنهم سيتمكنون من الاعتماد على ذلك التصور في تطوير أسلوب تدريسهم. وإن التصور العام حول أشكال الفهم المحتملة لظاهرة ما، والذي يكتسبونه في ورشات العمل كالتالي سبق ذكرها على سبيل المثال، لهو تصور كاف على العموم، ويغطي في الغالب عدداً كبيراً من أشكال الفهم المحتملة لتلك الظاهرة لدى طلابهم. وفي حال كانوا قد طوروا إستراتيجيات معينة لاختبار أشكال فهم طلابهم على أرض الواقع، يصبح في وسعهم تعديل نمط تدريسهم في ضوء تلك المعطيات العملية للوصول إلى أشكال الفهم المطلوبة.

(باودين، 1988: 263)

ويعتمد مثالان اثنان من الأمثلة الأربعة المستخدمة هنا لاستعراض الخبرات التدريسية المرتبطة بمبادئ التطبيق العملي المطروحة في هذا الفصل على معطيات قام بجمعها أساتذة جامعيون إما في إطار برامج البحوث العملية الهادفة لتحسين عمليتي التعلم والتدريس، وإما كمساهمة منهم في البحوث التي تعنى بتطوير تعلم الطلاب. وفي الحالتين تمّ نشر نتائج تلك البحوث في الكتب والمجلات العلمية المتخصصة.

خلاصة الفصل 6:

لقد كان الهدف من جزء كبير من هذا الفصل مناقشة موضوع التباين النوعي في أشكال فهم عناصر الدرس كما يعبر عنها الطلاب في الصف الدراسي الواحد. ولقد رأينا أن بعض طرق الامتحان وطرق جمع نتائج الامتحانات وطرق تحليل تلك النتائج (العلامات والدرجات) لا تقدم سوى القليل من المعلومات حول التباين في المستوى النوعي لأشكال فهم الطلاب؛ ومع ذلك، فإن بنية إجابات الطلاب في تلك الامتحانات ومعناها تمثل مصدر معطيات بالغ الأهمية، ولم تجر حتى الآن الاستفادة منه على النحو المطلوب في استكشاف التباين النوعي في أشكال فهم الطلاب. ولقد أشرنا إلى أن أهم المناهج وأكثرها ملاءمة لاستكشاف ذلك التباين هي المنهج الوصفي، إلى جانب منهج سولو في التصنيف، ومنهج مخطط المفاهيم.

وتشير نتائج البحوث التي تعتمد تلك المناهج إلى أن الطلاب الذين يحصدون مستوى نوعياً عالياً لنتائج تعلمهم، يفهمون الأمور بطريقة مختلفة عن أولئك الذين يحصدون مستوى نوعياً منخفضاً لذلك المخرج. وإن أولئك الطلاب قادرين على دفع عدد أكبر من الجوانب ذات الصلة بموضوع الدرس إلى الخطوط الأمامية من وعيهم. إنهم قادرين على ربط فهمهم بعدد أكبر من أشكال الفهم المختلفة الأخرى ذات الصلة بموضوع الدرس. ولديهم شعور، فيما يتعلق بمسألة بناء المعرفة المكتسب، بأن مواضيع مادة الدرس قد باتت تشكل في ذهنهم جسماً متكاملًا مترابطاً إلى درجة أنهم أصبحوا يدركونها وحدة متكاملة في شكلها وبنائها. كما أنهم باتوا قادرين على توظيف فهمهم لمادة الدرس في سياقات أخرى عندما تقتضي الحاجة.

وإن الطلاب الذين يمتلكون هذا النوع من الفهم سيكونون في الغالب على استعداد جيد للنجاح في حالة التعلم التالي ذات الصلة. ولما كانوا قادرين على الاعتماد على فهمهم السابق عندما تقتضي الحاجة، فإن حالة التعلم الجديدة ستستدعي إلى إدراكهم منهجاً عميقاً في التعلم، ما سينتج عنه مستوى نوعياً عالياً لعملية تعلمهم برمتها.

ويقتضي التدريس الجيد، من منظار هذا الفصل، أن يدرك الأستاذ التباين النوعي في أشكال فهم طلابه للظاهرة التي يشرحها في الدرس. وعلى العموم، فإن أساتذة الجامعة من ذوي الخبرة الواسعة عادة ما يدركون وجود ذلك التباين، معتمدين في ذلك على قاعدة بيانات ذهنية ضخمة - وإن كانت في كثير من الأحيان غير منظمة - مستقاة من خبراتهم وتجاربهم، وتضم أجزاء موضوع الدرس التي قد لا يفهمها بعض الطلاب فهماً كاملاً أو قد يفهمها بعضهم الآخر فهماً مختلفاً، كما تضم أيضاً أشكال الفهم المختلفة تلك. وبالإضافة إلى إدراك أساتذة الجامعة لوجود التباين في أشكال فهم الطلاب، لا بد من تحديد ذلك التباين بين الطلاب في الصف الدراسي، ولهذا فهم بحاجة لطرق امتحان فعالة؛ وطرق تحليل نتائج الامتحانات؛ وتصنيف تلك النتائج كماً ونوعاً. فالهدف من الامتحانات والاختبارات إذاً هو تمكين الأستاذ من استكشاف التنوع والتباين في أشكال فهم الطلاب وتوجيه الطلاب، وإرشادهم إلى طريق الجودة العالية في التعلم. وأخيراً فإن التدريس الجيد يقتضي أيضاً أن يشرح الأستاذ لطلابه، من خلال سلسلة من المحاضرات، أشكال الفهم المختلفة نوعياً، التي من الممكن أن يفهم بها الطلاب موضوع الدرس ذاته.

هذا ما يقودنا إلى مسألة بالغة الأهمية بالنسبة لجميع أساتذة الجامعة، وتقتضي البحث والاستكشاف، ألا وهي: «ما هي الأساليب المختلفة نوعياً التي يلجأ إليها الطلاب للتعبير عن كيفية فهمهم للمبادئ والأفكار التي يتعلمونها؟».

ملاحظة:

1. لقد جرى تطوير واستخدام منهج مخطط المفاهيم ضمن إطار بحوث التربية والتعليم في مجال علوم الطبيعة، بهدف اكتساب تصور أفضل حول كيفية

فهم الأشخاص كل على حدة لظاهرة علمية بعينها، وذلك بأن طلب منهم أن يصفوا العلاقات القائمة بين مفاهيم تلك الظاهرة (نوفاك وغووين، 1984). ويكلف الطلاب عادة بترتيب مفاهيم معينة على صفحة فارغة بالشكل الذي يوضح العلاقات البنيوية فيما بينها (علاقة هرمية أو روابط مباشرة أو غير مباشرة). كما يطلب منهم تحديد طبيعة تلك الروابط التي رسموها، ما يشير إلى المعنى الذي ينسبونه إلى تلك المفاهيم. يصف ماك كيتشي وآخرون (1990) طيفاً من الطرائق المفيدة لاستكشاف هيكلية بناء المعرفة المكتسب لدى الطلاب، ومن تلك الطرائق منهج مخطط المفاهيم.

2. وننظر إلى منهج مخطط المفاهيم - وتماشياً مع وجهة نظر هذا الكتاب - باعتباره علاقاتياً (أي متعلقاً بعناصر الحالة الخاصة التي يعيشها الطالب)، فالمخطط الذي يرسمه الطالب هو بمثابة إجابته على سؤال محدد في محيط درسي معين، فهو يشير إذاً إلى العلاقة بين الطالب والسؤال ومحيط الدرس. ومن المتوقع أن يرسم الطالب ذاته مخططاً مختلفاً في الموضوع نفسه، إذا ما اختلف محيط التعلّم أو شكل السؤال.



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 لنتائج 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 وفردى إلى حد كبير. كما بيننا كيف أن إدراك الطالب لحالته الخاصة التي يعيشها في محيط التعلم يرتبط ارتباطاً عضوياً بالمنهج الذي ينتهجه في التعلم، ونتيجة لذلك بالمستوى النوعي لنتائج 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

الوضع؟ وهل إدراك الطالب لحالة التعلم التي يعيشها في محيط التعلم يتمتع بتلك الخصوصية والفردية إلى حد أنه لم يعد هناك سوى القليل - أو ربما لم يعد هناك شيء - مما يربط بين ما يراه ويفعله الأستاذ من جهة، وما يراه ويفعله الطلاب من جهة أخرى؟ وهل باستطاعة أساتذة الجامعة في صفوف السنوات الأولى التي تعج بعدد كبير من الطلاب أن يؤثروا في المستوى النوعي لتعلم طلابهم؟ وإن كان ذلك ممكناً، فكيف؟

تلك أسئلة لم يجر طرحها للبحث من المنظور الذي يهتم بتعلم الطالب، والذي يعتمد هذا الكتاب، إلا منذ زمن قصير. وسنستعرض في هذه الفقرة نتائج الكثير من البحوث التي تتفق ورؤيتنا في هذا الكتاب، مركزين على كيفية إدراك الأساتذة لحالاتهم في محيط التدريس، والمنهج الذي ينتهجونه في تدريسهم، ونتاج التدريس من حيث انعكاسها على جودة مخرجات التعلم الذي يحصده الطلاب في التدريس. وسنعالج الأسئلة الآتية على وجه التحديد:

- كيف يتعامل أساتذة الجامعة في التعليم العالي مع عملية التدريس التي يديرونها، وعملية التعلم لدى طلابهم، وما هي أنماط إدراكهم لهاتين العمليتين؟
- كيف يرتبط ما يركزون عليه في حالاتهم الخاصة 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 الأسئلة هو أن تكون مكملة لتلك الأسئلة المطروحة في الفصول الأربعة السابقة. وقد تمت صياغة أفكار هذا الفصل انطلاقاً من منظور عملية تعلم الطالب، شأنه في ذلك شأن الفصول التي سبقت من الكتاب. وسنبين في هذا الفصل أن أساتذة الجامعة ينتهجون طرقاً مختلفة من الناحية النوعية في التدريس، تعتمد بدورها على تصوراتهم المتباينة من الناحية النوعية أيضاً حول

ماهية التدريس والتعلم، والعناصر المكونة لكل منهما. وكما سنبين أن الأساتذة يتباينون فيما بينهم في التركيز على جوانب معينة من التدريس، وأن ما يركز عليه واحد منهم يرتبط ارتباطاً جوهرياً بمنهجه الذي يتبعه في نشاطه التدريسي. وأخيراً سنبين 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 الفصل باستعراض المقتطفات الآتية من مقابلتين أجرينا مع أستاذين يدرسان مواد السنة الأولى في الجامعة، تناولت المقابلتان المنهج الذي يتبعه كل منهما في التدريس. وندعوك، عزيزنا القارئ، وأنت تقرأ تلك المقتطفات 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 التدريسي الذي يمارس فيه عمله، ولبالته الخاصة 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 السؤال الآتي كمدخل عام إلى المقابلة: ما هو، برأيك، الموضوع الذي تدور حوله هذه المحاضرة بشكل عام؟

ج: أعني ما هي أهدافها؟ حسناً، لقد أعددت منذ سنوات عديدة لائحة حددت فيها أهداف المقرر، وقد ساعدتني هذه اللائحة كثيراً في وضع المخطط العام للمقرر، بما في ذلك تحضير المذكرات والاختبارات والمحاضرات 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، يساعدي كثيراً في تحضير محاضراتي وإعداد المخطط العام للمقرر كاملاً. كما إنني ألقت 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. إذأ، 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 سألقياها 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، وأملّي 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 أسلوبني 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 بنفسني، 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 لتلقي 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 لتلقي

الطلاب بعض المعلومات أو الملاحظات الهامة. أنا من يقرر ذلك، ولصالح الطلاب. وأعتقد أنه من المهم جداً أن يكون بين أيدي الطلاب كراس جيد للمحاضرة، وبخاصة إذا ما كنا نتكلم عن طلاب السنة الأولى، إنه أمر على قدر كبير من الأهمية. وعلى العموم فإنني أرى أن الكراس الجيد أمر مهم بالنسبة لمختلف المحاضرات في جميع صفوف المرحلة الجامعية الأولى. ففي نهاية المطاف هناك اختبارات نتوقع من الطلاب أن يجتازوها بنجاح. ومهما اختلفنا حول إيجابيات الاختبارات وسلبياتها، وهو موضوع يقبل دون شك 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 الأفضل أن نتابع. سأطرح عليك الآن سؤالاً قد سبق أن أجبت عليه بشكل أو بآخر... لكن... دعني أسألك 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 الأسئلة وأحثهم على مناقشتها والإجابة عليها... [يتمتم]، وأسحب منهم بعض الإجابات. إنني أعتمد هذه الطريقة في إدارة المحاضرة 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 كل 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 تريد 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 الموضوع أو ذاك من مواضيع المادة قد يتضارب في كثير من الأحيان مع وجهة النظر الأكاديمية.

س: أها...

ج: أرى أن جلسات النقاش الحر وإطلاق الحوارات وغيرها، إنما تخدم ذلك الهدف تحديداً. أعني أنني أختار الأسئلة المناسبة لتلك الأمور بعناية، أسئلة أصممها خصيصاً لإظهار ذلك التضارب.

س: عظيم، لقد تحدثت سابقاً عن استخدام وسائل التمثيل والعرض، ما الذي تهدف إلى تحقيقه من ذلك؟

ج: إن سرد الأمور المتشابهة وبالطريقة نفسها كثيراً ما يسبب الملل وفقدان الاهتمام. فلنكسر الروتين... لماذا لا تتضمن المحاضرة شيئاً من التنوع وتلطيف الجو؟ أعتقد أن ما نشرحه باستخدام وسائل العرض - إذا كانت هذه الوسائل موقفة - من شأنه 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. وعناصر الاستعراض مفيدة جداً، حتى ولو بدت بسيطة أو بلهاء. ولا أخفيك أنني أقوم أحياناً بحركات بسيطة أو بلهاء أثناء المحاضرة، كأن أقذف من حولي ببعض الأشياء أو ما إلى ذلك. تصرفات لا معنى لها بحد ذاتها، لكنني أعتقد أن عناصر الاستعراض تلك تساعد على جذب الانتباه، ولا بد أن تدخل معها إلى ذاكرة الطلاب بعضاً من المعلومات المتعلقة بموضوع المحاضرة.

س: هكذا...

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

س: صحيح... إذا الهدف هو التذكر، ولفنت الانتباه... هل من أسباب 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 بالأغاز 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 وظيفية 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.

تظهر هذه المقتطفات بوضوح أن هذين الأستاذين ينتهجان منهجين مختلفين جوهرياً، ويمتلكان تصورات مختلفة اختلافاً جذرياً لما تعنيه عمليتا التعلم والتدريس في المحيط الذي يعملون فيه.

يبدو أن الأستاذ (أ) ينتهج منهجاً في التدريس قوامه التركيز على ما يقوم به هو ذاته من نشاط. أي إن منهجه موجه بالدرجة الأولى نحو الأستاذ، ومن ثم نحو ما يفعله الطلاب في علاقتهم بالأستاذ. أما الأستاذ (ي)، فيركز في المقام الأول على ما يقوم به الطلاب وما يفكرون فيه، ومن ثم ينتقل بعد ذلك إلى التفكير فيما يجب عليه فعله في سعيه إلى مساعدة الطلاب. أي إن منهج الأستاذ (ي) موجه بوضوح نحو الطلاب. إننا هنا غير معنيين بمناقشة كفاءة كل من الأستاذين 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 إيصال معارفه إلى الطلاب؛ هدفه إذاً هو إيصال المعرفة والمعلومات. أما الأستاذ (ي) فيحاول مساعدة الطلاب على تطوير أو تغيير تصوراتهم حول المفاهيم والأفكار التي تتضمنها 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 سلمنا بأن هذين المنهجين يمثلان طريقتين مختلفتين جوهرياً في تطبيق التدريس - وهذه حجتنا في هذا الفصل - فإننا نجد أنفسنا في مواجهة الأسئلة الآتية: هل يرتبط التباين الجذري في طرق التدريس بالتباين في تصورات أساتذة الجامعة لماهية التعلم والتدريس؟ هل يرى الأساتذة محيط التعلم والتدريس بطرق مختلفة 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 وتدرّس معين، فإنهم يدخلونه بتصورات سابقة عما تعنيه عملية التعلم والتدرّس الجيد في الحقل أو الاختصاص الذي يعملون فيه. وكل منهم يبني إدراكه الخاص لحالة التعلم والتدرّس 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 والتدرّس، 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 والتدرّس، 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، فسيُدفعون طلابهم في الغالب إلى التركيز على الحفظ والاستظهار.

ونسنعرض 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

الأولى (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)

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 عمومياً، أن نتطرق 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 ينتجه أساتذة الجامعة في ممارستهم التدريس أو بالمنهج الذي ينتجه الطلاب في تعلمهم؟

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

بيوسر وأخرون (1994 ب)	صامويلوفيتش وبلين (1992)	مارتين وبالا (1991)	دال ألبا (1991)	تصورات قائمة
-	دعم تعلم الطالب (الدراسات العليا)	-	-	
مساعدة الطلاب على تغيير تصوراتهم	نشاط يهدف إلى تغيير تصورات الطلاب وفهمهم للعالم	ربط التدريس بالتعلم	إحداث تغيير مفاهيمي	
مساعدة الطلاب على تطوير تصوراتهم	تسهيل الفهم	تشجيع التعلم الفعال: التركيز على جانب الخبرة، التباين في المهارات العملية	استكشاف طرائق الفهم من وجهات نظر مختلفة	
-	-	-	تطوير قدرات الطلاب وتأهيلهم إلى خبراء	تصورات متوسطة الشمول
مساعدة الطلاب على اكتساب: د: معرفة الأستاز ج: مفاهيم وأفكار المنهاج الدراسي	نقل المعرفة والنظرة إلى المعرفة في فرع معين من فروع المعرفة الأكاديمية	تشجيع التعلم الفعال: التركيز على المواقف المضمون	تطوير المفاهيم والعلاقات التي تربط فيما بينها إيضاح التطبيق العملي للنظرية على المواقع التجريبية	
-	-	عرض المعلومة: التركيز على تنظيم المضمون	إيضاح المعلومات	تصورات محدودة
إيضال: ب: معرفة المدرس أ: مفاهيم المنهاج الدراسي	نقل المعلومات	عرض المعلومة: التركيز على الألقاء المضمون	نقل المعلومات	

المصدر: (ماك كينزي 1995).

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 يكثرثون 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 يكثرثون بالعلاقات التي تربط المعلومات التي يقدمونها لطلابهم بعضها ببعض، أو بالمعارف السابقة لدى أولئك الطلاب.

أرى أن الاختصار على تقديم المعلومة أمر ممل حقاً، إنني أميل إلى التوجيه. لا أحاول أن أقدم المعلومات كما لو كانت قدراً لا مفر منه، أو كما لو كانت مجرد سلسلة من... الأفكار المهمة. إن تقديم المعلومات بهذا الشكل أشبه ما يكون بإلقاء محاضرة، لكنها محاضرة لا تدخل في التفاصيل... أما التوجيه فيعني أن تقدم لهم شيئاً من أفكارك ومما تعرفه أنت.

النمط (ج) لتصورات حول التدريس: التدريس لمساعدة الطلاب على اكتساب مفاهيم المنهاج الدراسي وأفكاره:

ويركز أصحاب هذا التصور أيضاً، كما في النمط (أ)، على المفاهيم المفصلة في المنهاج الدراسي أو الكتاب الجامعي. لكنهم لا يرون أنفسهم مجرد وسيلة لإيصال تلك المفاهيم، وإنما يرون أن دورهم يكمن في مساعدة طلابهم على استيعاب تلك المفاهيم والعلاقات التي تربط فيما بينها. وبخلاف نمطي التصور (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 فإنني أحرص دوماً على الالتزام بينود المنهاج، وأعتقد أن هذا الالتزام أمر على قدر كبير من الأهمية من حيث انعكاسه على الطالب. وأرى أن مهمتي تكمن في توجيه مجريات العملية التدريسية وإدارتها بما يساعد الطلاب على استيعاب المفاهيم الفيزيائية الأساسية المتضمنة في المادة التي أقوم بتدريسها... أنظر إلى (المعرفة) كبنيان هرمي. إنني أسوق مواضيع المقرر بطريقة منطقية، وأترك للطلاب في الواقع صياغة المفاهيم والأفكار بأنفسهم.

النمط (د) لتصورات حول عملية التدريس: التدريس لمساعدة الطلاب على اكتساب معرفة المدرس:

كما في نمط التصور (ب)، يركز الأساتذة أصحاب هذا النمط من التصور على معرفتهم الذاتية، وطريقة فهمهم الخاصة لمواضيع المادة الدراسية. لكنهم كما في

النمط ج وخلافاً للنمط (ب)، يرون أن مهمتهم تتجسد في مساعدة طلابهم على اكتساب تلك المفاهيم والأفكار التي يرونها أساسية، 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 التي يحتاجها الطلاب؟ والثاني: ما الذي تراهم يرغبون في معرفته؟ والأمران مختلفان تماماً... من حيث انعكاسهما على كيفية إعداد المنهاج. إنني أحاول أن أربط ما يحتاجونه بما يرغبون في معرفته. وإذا ما نجحت في ذلك، فستكون أمامي كأستاذ فرصة حقيقية للفوز باهتمامهم، وتوجيه انتباههم نحو مواضيع مادة المقرر. تلك هي رؤيتي للتدريس، إنني أحاول الربط بين الأمور التي أرى أن الطلاب بحاجة إلى معرفتها من جهة، والأمور التي يعرفونها من قبل من جهة أخرى.

النمط (هـ) لتصورات حول عملية التدريس: التدريس لمساعدة الطلاب على تطوير تصوراتهم:

يركز أصحاب هذا النمط من التصور حول التدريس على رؤية طلابهم للعالم، وعلى تصورات طلابهم لمضمون المادة الدراسية، لا على تصوراتهم الذاتية (أي الأساتذة) أو المفاهيم والأفكار التي يتضمنها المنهاج. إنهم يرون أن دورهم يتركز على مساعدة طلابهم على تطوير تصوراتهم 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 استكشاف 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 النص. وظيفة التدريس هي استكشاف تلك الأمور من خلال الحوار. إنني

أميز بين أن يكون الأمر حاضراً بين يديك، أو يكون بعيداً بعض الشيء كمفهوم مكتوب في النص... للمحاضرة حضور خاص في ذهن الطالب يصعب على الكتاب بلوغه، وبوسعك أن توظف ذلك الأمر بقوة أثناء تقديم محاضرتك، وذلك من خلال إشراك الطلاب في مجريات المحاضرة عن طريق طرح الأسئلة. ويستطيع الأستاذ، خلافاً للكتاب، أن يشرك الطلاب في مناقشة السؤال دون أن يقدم لهم الإجابة الصحيحة قبل أن يفكروا بأنفسهم في الأمر ويقدموا إجاباتهم ولو كانت خاطئة. إذاً، إن جزءاً من وظيفة الأستاذ يتمثل في استحضار المعلومات والأفكار المطلوب تعلمها إلى الزمن الحاضر بطريقة تفاعلية لا يقوى الكتاب على منافستها فيها.

إن الهدف من هذا المقرر، أو أي من المقررات الدراسية 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.

النمط (و) لتصورات حول عملية التدريس: التدريس لمساعدة الطلاب على تغيير تصوراتهم:

مرة أخرى يركز أصحاب هذا النمط من التصور حول التدريس على رؤية طلابهم للعالم، وعلى تصورات طلابهم حول مواضيع المادة الدراسية، لا على تصوراتهم الذاتية أو المفاهيم والأفكار التي يقدمها المنهاج. إنهم يختلفون في رؤيتهم عن أصحاب التصور (هـ) في أنهم يرون أن دورهم إنما يتمثل في مساعدة طلابهم على تغيير تصوراتهم ورؤيتهم للعالم.

... [تطوير الفهم الحقيقي لمفاهيم المادة الدراسية وأفكارها] يكون عن طريق النقاش بالحجة والبرهان، ومحاولة تطبيق الأفكار النظرية، وإظهار ذلك التناقض بين ما تعتقد أنه سيحدث وما يحدث بالفعل على أرض الواقع. وينشأ ذلك الفهم من خلال استدراج الطلاب إلى التنبؤ بما ستؤول إليه التجربة، ثم، وعندما تأتي النتيجة مخالفة لما توقعوه، فإنهم سوف يعيدون حساباتهم ويراجعون تصوراتهم حول الموضوع... 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 والأساتذ والمضمون في آن 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 تعدلها، عبر آليات الحفظ المختلفة كالاستظهار على سبيل المثال. وينصب التركيز على المعلومة الجديدة ذاتها، أكثر منه على كيفية الربط بينها وبين ما يخزنه 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 أن 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 لقتضيات 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

بناءً على إيجاد الربط المناسب بين المعلومات الجديدة من جهة وخبرات الطالب السابقة من جهة أخرى. غير أن ذلك الربط بين المعرفة الجديدة والبنیان المعرفي القائم لا يزال محكوماً بمنظور الأستاذ لا الطلاب. وينظر أصحاب هذا النمط من التصور إلى عملية اكتساب المفاهيم والأفكار المعرفية على أنها تتضمن في جزء منها جمع المعلومات، وفي جزء آخر توسيع المعرفة، وفي ثالث الارتقاء بما هو مكتسب من معرفة سابقة ليناسب مقتضيات المعرفة الاختصاصية الجديدة. وكما في النمط (أ)، فإن ناتج تعلم الطلاب يتحدد هنا أيضاً بوسائل خارجية (الامتحانات والتمارين). وينظر أكثر أصحاب هذا النمط من التصور إلى ناتج التعلم على أنه قدرة الطالب على توظيف معرفته المكتسبة في حل التمرينات التي سبق له أن احتك بها سابقاً، وفي الانتقال بالمسائل المستعصية إلى أشكال قريبة من بعض التمرينات التقليدية، وذلك عن طريق عمليات تحويل ذات طابع روتيني.

أرى أن الطلاب الذين قد تلقوا سابقاً [قبل قدومهم إلى الجامعة] تدريساً جيداً لا بد أن يكونوا قادرين على التفكير والنقاش بمنطق علمي سليم، وليس فقط على الاستظهار فحسب، على رغم أنني أعتقد أن عدداً كبيراً منهم لم يتعلم سوى الاستظهار فقط. وعندما نتحدث عن عملية التعلم فإنني أعتقد أن هنالك فعلاً شكلين متباينين من أشكال التعلم: الأول سطحي وهو الاستظهار، والثاني أكثر عمقاً ويتمثل في البناء على قاعدة الأفكار السابقة وتعديل البنیان المعرفي السابق بما يتفق والمعلومة الجديدة. يضاف إلى ذلك القدرة على البت في مختلف المعلومات المكتسبة وتصنيفها وفق أهميتها ودرجة ملاءمتها للاختصاص المدروس.

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

ينظر أصحاب هذا التصور إلى عملية التعلم، كما في النمط (أ)، على أنها اكتساب المفاهيم والمعارف الأساسية في الاختصاص المطلوب. ويكمن الفرق بين النمطين في أن ناتج التعلم موجه، في هذا النمط، ليس فقط لإرضاء 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

التي تقدمها الكتب التي تتناول مواضيع المقرر. غير أن هذا النمط يشترك 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 عملية التعلم هي عملية اختراع... هذا يعني أنك إذا ما أردت فعلاً أن تتعلم شيئاً ما، فعليك أن تختبره لنفسك من جديد... إنك إذا نظرت إلى التفسيرات التي يقدمها الطلاب عندما تسألهم عن أمر ما في حصة 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.

النمط (هـ) لتصورات حول عملية التعلم: التعلم كتصور لتغيير المفاهيم والأفكار إرضاء لمقتضيات داخلية:

ينظر المدرسون أصحاب هذا التصور إلى التعلم على أنها تطوير لمعنى الأشياء من منظور شخصي، عن طريق إجراء تحول في الواجهة العامة التي يرى الطالب من خلالها الظواهر والمفاهيم المتضمنة في اختصاص دراسته. والطلاب هنا يغيرون تصوراتهم حول اختصاص دراستهم من خلال إعادة تشكيل نظرتهم الراهنة إلى العالم وتطوير نظرة جديدة مختلفة. إذ أفتغير التصورات يختلف عن تطوير التصورات (في نمط التصور السابق) في تبني نظرة جديدة إلى العالم بدلاً من تطوير المعنى ضمن 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 الحصول على تصورات مختلفة عن العالم. فالناس العاديون، وحتى الفيزيائيون باعتقادي الشخصي، يختلفون في تصوراتهم وتفسيراتهم لحقيقة ما يدور حولنا في هذا العالم... إن ما نبتغي تحقيقه في دراسة الفيزياء هو إجراء تحول جذري في رؤية الطلاب من رؤية الإنسان العادي إلى رؤية الإنسان العلمي الفيزيائي المختص.

(بروسر وآخرون، 1994 ب)

وقد تم تلخيص العلاقة الهرمية بين أنماط التصور السابقة حول 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 لمساعدة الطلاب على اكتساب مفاهيم المعرفة المتضمنة في اختصاصهم، وإما عن طريق تطوير تصوراتهم حول مضمون ذلك الاختصاص، أو عن طريق تغيير تلك التصورات.

(تريغويل وبروسر، 1996 ب: 278)

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

تزداد المعرفة إما بناءً على تكديس المعلومات على نحو يجعل الطلاب يكتسبون مفاهيم المعرفة المتضمنة في اختصاصهم، وإما بناءً تطوير تصوراتهم 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 شمولاً إلى الأكثر شمولاً.

ولقد وجدنا في تلك الدراسة أيضاً ترابطاً تجريبياً واضحاً بين أنماط التصور المختلفة حول التدريس، وما يقابلها من أنماط التصور حول التعلّم. 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 - أي أصحاب الأنماط (أ - د) لتصورات التدريس - يتصورون التعلّم أيضاً على أنه مجرد تكديس للمعلومات في ذهن الطالب أكثر من كونها تطويراً أو تغييراً لتصوراته ومستوى 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 وتدریس 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 ه	
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
هـ				1	1
و				1	1
المجموع	9	6	6	2	1

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 ذلك. 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 رئيسية 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 ضالة هامش الحرية المتاح أمامهم للتغيير والتنوع 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 يلقي التدريس في أقسامهم حقه من التقدير: يشكو المدرسون من غياب التكافؤ بين تقويم التدريس والبحوث في أقسامهم.

● أن يكون حجم أعباء العمل الأكاديمي مناسباً: يركز الأساتذة على الوقت المخصص للتدريس والتقييم وتداخله مع الوقت الذي يحتاجونه للبحث.

إذاً، وبالنظر إلى خبرات أساتذة الجامعة، يمكن القول إن الأستاذ عندما يدخل إلى محيط تدريسي معين، فإن بعضاً من جوانب حالته الخاصة التي يعيشها في ذلك المحيط ستقفز إلى مقدمة وعيه. وتبعاً لإفادات الأساتذة أنفسهم 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 لعدد الطلاب في الفصل، ورؤيتهم لقدرة طلابهم على استيعاب مواضيع المقرر؛ ورضاهم عن التقدير الذي يلقونه كمدرسين من قسمهم أو كليتهم؛ وكذلك أيضاً ارتياحهم لتوزيع ساعات عملهم بين أنشطة التدريس والتحضير للامتحانات وأنشطة البحث العملي. وانطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة الكيفية قمنا بإعداد ما أسميناه قائمة إدراك بيئة التدريس، والتي نتوقع منها أن تزودنا بمؤشرات حول كيفية إدراك الأساتذة لحالاتهم الخاصة في محيط التدريس الذي يحتضن عملهم، ذلك الإدراك الذي يؤدي بدوره إلى التباين في المنهج التي ينتهجها الأساتذة في التدريس تبعاً لما تبينه هذه الدراسة. ويقدم الجدول 7 - 2 المقاييس الجزئية المستخدمة في تلك القائمة، وملاحظات الأساتذة بشأنها، وآلية التقويم المتبعة في تحديد الدرجة المناسبة لكل من تلك المقاييس.

في الفقرة الآتية سنتقل 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 التعلم والتدريس، نطرح الآن التساؤلات الآتية: كيف يتباين الأساتذة في منهجهم التدريسي في التعليم العالي؟ وكيف يرتبط هذا التباين في منهج التدريس بإدراكهم لحالاتهم الخاصة التي يعيشونها في محيطهم التدريسي؟ 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 والتنوع 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 والأساتذة	عندما أدرس صفّاً 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 وتداخلتهما مع الوقت المخصص للبحث	إن حجم أعباء العمل المتزايد يخفف من حماسي لتدريس هذه المادة (تقويم سلبي)

المصدر: (بروسر و تريغويل، 1997). (1)

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

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 يطالعهم 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 أن على الطالب تشييد ببيان معرفته بنفسه. لكن وبخلاف المنهجين السابقين، فإن الأساتذة يرون هنا أن

الطلاب إنما يكتسبون معارفهم الاختصاصية من خلال المشاركة الفعالة في عملية التعلّم 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 لتشبيد ببيان 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 تشبيد بنيانهم المعرفي بأنفسهم، ومن هنا فإن على الأستاذ أن يركز على ما يقوم به الطلاب في حالة التعلّم والتدريس التي تجمعهم بهم. والإستراتيجية الموجهة نحو الطالب تبدو هنا أيضاً ضرورة لا بد منها، لأن الطالب هو المسؤول الأول عن تشبيد 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 التعلّم عند الطلاب. وعلى سبيل المثال فإن إستراتيجية أساتذة الجامعة في التدريس التي تركز على الأستاذ تشترك ببعض الميزات مع المنهج السطحي في التعلّم 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 3-7، 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 3 - 7 العلاقة بين أنماط التصور حول عمليتي التدريس والتعلم من جهة. وطرق التدريس من جهة أخرى

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

Spearman rho = 0.79, p<0.001

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

Spearman rho = 0.45, p<0.05

المصدر: (تريغويل وبروسر، 1996 ب)

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 سينتجه 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 رئيسيين 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 الرئيسيين السابقين مقياسان فرعيان هما الهدف والإستراتيجية. ونورد فيما يلي مثلاً 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

المقاييس الفرعية				المقاييس الفرعية
ت ع ط	ت ع أ	ت م	إ م	
				الهدف
-0.19	0.61	-0.17	-	إيصال المعلومة (إ م)
0.45	-0.22	-		تغيير التصورات (ت م)
				الإستراتيجية
-0.23	-			التركيز على الأستاذ (ت ع أ)
-				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 المقاييس 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 التعلّم وإستراتيجية التعلّم لدى الطلاب.

وتم إجراء هذا الاستبيان بالتوفيق 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 وترينغويل، 1997 أ). وقد تمّ 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 لللائحة التي طرقت التدريس وإدراك بيئة التدريس في ذلك البحث.

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

إدراك بيئة التدريس

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

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 بالالتزام 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، وينتج 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 رابطة 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 يحصله 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 يعتمد هذا الكتاب، استخدم كمبر وغو (1994) استمارة بيغس المسماة «استبيان عملية الدرس» لاستكشاف آراء الطلاب حول مستوى التدريس، كما استخدم 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 تمّ 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، وبيتعد 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 تجزّه تلك الدراسات والبحوث من ربط بين المستوى النوعي الرفيع لنتائج 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

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

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

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، نلقت 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 يركز 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 يدرسونها.
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 ويعدّلوه ويطوروه باستمرار، وذلك في ضوء تطور وعيهم لحالاتهم وحالات طلابهم في محيط التدريس.

ولكن كيف لهذه المبادئ أن توضع في حيز التنفيذ؟ سنورد مثلاً 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 ولنهجنا 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 مثلاً 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 الحديين 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 فتتطلب 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 (مارتس 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 بينك البنود، والذي يتألف بدوره من عدة مجموعات مستقلة من البنود، من بينها مجموعة تعتمد لائحة استبيان خيرات 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 لقيمتها 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 ومنهج 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، وبيننا أن الطلاب يلتحقون بالمقررات الدراسية

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 توظف 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 واحد من 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 للنتائج 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 واحد منهم 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 مثلاً 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 اعتمدها 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.



obeikandi.com

8

فهم التعلّم والتدريس

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

خلاصة رؤية هذا الكتاب لعمليتي التعلّم والتدريس:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

عنصر الوعي	التيابن في ذلك العنصر	العلاقة مع العناصر الأخرى	إيقاظ العنصر بفعل الحالة	مخرجات التعلم
خبرات الطالب السابقة	1-3 يدخل الطالب إلى محيط التعلم والتدريس وفي جمعيتهم خبرات سابقة في التعلم والتدريس تجدي تبايناً جديراً ووعياً فيما بينها	2-3 تربط خبرات الطالب السابقة في التعلم والتدريس بحالات خاصة محددة مروا بها سابقاً وبشكلت فيها تلك الخبرات	3-3 توظف حالة التعلم والتدريس الجديدة التي يجد فيها الطالب نفسه جوائز معينة من خبراته السابقة فدها التقاطعات المشركة بين الحالة الجديدة والحالات السابقة التي فشككت فيها تلك الخبرات	4-3 لتلك الجوانب من جوانب الخبرات السابقة التي توظفها الحالة الجديدة أثر جوهري في تحديد ما سيتعلمه الطالب في تلك الحالة وكذلك أيضاً في تحديد كيفية التعلم
إدراك الطالب لحالة التعلم التي يجد نفسه فيها	1-4 هناك تباين نوعي وجوهري في كيفية إدراك الطالب لحالة التعلم والتدريس التي أجدها فيها	2-4 يربط التباين في كيفية إدراك الطالب لحالتهم بخبراتهم السابقة وطرائق التعلم التي ينتهجونها في دراستهم	3-4 في محيط التعلم الجديد يركز كل طالب على جوانب معينة من حالته التي يعيشها ضمن ذلك المحيط. وهذه الجوانب تختلف من طالب لآخر	4-4 تربط الجوانب التي يدركها الطالب، أو يركز عليها، بالنتائج التي ينتجها في تعلمه إما بشكل يتسجم مع تلك النتائج أو بشكل يعارضه، وتؤثر طبيعة تلك العلاقة بين الإدراك والنتائج تأثيراً جوهرياً في طبيعة فهم الطالب للمادة التي يدرسها وفي النتائج التي يحصنها
مخرجات التعلم لدى الطالب	1-5 هناك تباين نوعي في طرق التعلم التي ينتهجها الطلاب المختلفون في محيط التعلم الواحد	2-5 يربط هذا التباين في طرق تعلم الطلاب بإدراكهم لحالة التعلم التي يعيشونها وكذلك أيضاً بما يحملونه من خبرات تعلم سابقة	3-5 حالات التعلم والتدريس المختلفة توظف في وعي الطالب طرق تعلم مختلفة	4-5 النهج الذي يعتمده الطالب في التعلم يربط ارتباطاً جديراً (وليس فقط جريبياً) بمخرجات التعلم الذي يجنيه، فالطالب الذي لا يسعى إلى فهم المادة على سبيل المثال لن يحظى بالمصادفة بتلك الفهم
	1-6 في محيط التعلم الواحد هناك تباين نوعي في مخرجات التعلم التي يحصنها الطلاب	2-6 هذا التباين في مخرجات التعلم يربط بإدراك الطالب لحالة التعلم التي يعيشونها وبخبراتهم السابقة في التعلم، وكذلك بنتائج التعلم الذي ينتجها واحدهم	3-6 حالات التعلم والتدريس المختلفة تقود إلى مخرجات تعلم مختلفة	4-6 المستوى النوعي لتعلم الطلاب يربط ارتباطاً عضوياً بقدراتهم على توظيف فهمهم الذي جنوه من عملية التعلم في حالات جديدة ومجردة

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

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

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

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

التدريس الجيد يقتضي وعياً مستمراً لحالات التعلم كما يعيشها الطلاب:

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

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

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

(رامسدن، 1992: 102)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

تقويم التدريس فيجب أن تنطلق برأينا من استكشاف رؤية الطلاب لوضعهم في محيط التعلم، وذلك باستخدام المعطيات التقويمية المناسبة (عبر إجراء استبيانات الرأي على سبيل المثال)، كما ينبغي أن تركز بشكل خاص على درجة التباين بين الطلاب في إدراكهم لحالات التعلم التي يعيشونها. وكما رأينا في الفقرة الأولى من الفصل 3، وكذلك كما تقتضي رؤيتنا التي نتبناها عبر فصول الكتاب، فإن توثيق التباين في خبرات الطلاب أمر حيوي لتطوير عملية التدريس. وهناك الكثير من طرق التقويم الفعالة التي تركز على التباين في طبيعة إدراك الطلاب لحالاتهم أكثر من اهتمامها باستكشاف أحكام الطلاب أنفسهم حول سير التدريس. نذكر هنا من تلك الطرائق على سبيل المثال لا الحصر: استخدام أسلوب الأسئلة التقويمية المفتوحة (مثل: ما هو أفضل الأمور؟ ما هو أسوأها؟ ما الذي ينبغي تحسينه؟)؛ استخدام استبيانات الرأي الموجهة لاستكشاف خبرات الطلاب وإدراكهم، وليس أحكامهم (كلائحة الأسئلة التي طورها رامسدن تحت عنوان: استبيان خبرات المقرر)؛ التركيز على درجة التباين في إجابات الطلاب على أسئلة الاستبيانات (والتي تعبر عن نفسها رقمياً في قيمة التباين، أو عرض التوزيع، أو الانحراف المعياري) أكثر من التركيز على تحديد الإجابات الأكثر تواتراً أو حساب القيم الوسطى؛ وكذلك أيضاً إطلاق النقاشات غير الرسمية مع الطلاب، بطريقة تشجعهم على عرض آرائهم بمزيد من الحرية والصراحة. وقد قدم رامسدن ودودس (رامسدن ودودس، 1989) ضمن إطار عمل بحثي حمل العنوان: «تطوير التدريس والمقررات الدراسية: الدليل إلى التقويم العملية التدريسية» مورداً هاماً لتفاصيل آليات استكشاف تصورات الطلاب، بما يتفق مع وجهة نظر هذا الكتاب.

وكانت تلك بعضاً من القضايا الخاصة التي يمكن لوجهة نظرنا، التي نتبناها عبر صفحات هذا الكتاب وفصوله، وأن نقدم لها الشرح والتفسير، وأن نحدد لها أيضاً الاتجاهات التطبيقية المناسبة. وسننتقل في الفقرة الآتية إلى مناقشة بعض المسائل المتعلقة بالبحث في الفصل الدراسي، والتي تثبت بدورها عن رؤية هذا الكتاب لطبيعة عمليتي التعلم والتدريس.

استنتاجات لبحوث الصف الدراسي بناء على رؤية هذا الكتاب للتعلم:

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

موضوع الدراسة ومنهجية البحث:

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

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

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

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

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

التكامل بين طرق البحث الكيفية والكمية:

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

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

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

نتائج وصفية وتحليلية لا سببية وتعليلية:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(رامسدن، 1992: 253 - 254)

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

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

أيضاً أن يعينوا أساتذة الجامعة على النظر إلى المادة الدراسية وإلى أهداف المقرر وطرائق التقويم وغيرها بمنظار طلابهم. وأخيراً يمكن القول إن التطوير الأكاديمي الناجح يقتضي أيضاً، من وجهة نظرنا المعهودة، العمل مع أساتذة الجامعة على تطوير محيطهم التدريسي في الاتجاه الذي يضمن تحقيق تناغم أكبر بين منظار الطلاب ومنظار الأساتذة أنفسهم.

ملاحظات ختامية:

لقد بدأنا هذا الكتاب بمناقشة خبرات طالبين في بداية دراستهما الجامعية، وها نحن هنا نختمه بملاحظات عن خبراتنا الخاصة في التعلّم والتدريس والتطوير الأكاديمي. كلانا قد أنهى دراسته الأساسية في العلوم الفيزيائية، وكلانا بدأ مسيرته التدريسية كمحاضر ومشرف على حصص التدريب العملي لطلاب المرحلة الجامعية في اختصاصات العلوم الفيزيائية. لقد اعتقدنا في بداية مسيرتنا التدريسية، مثلنا في ذلك مثل الكثيرين من مدرسي المواد العلمية، بأن التدريس الجامعي الجيد إنما يقوم على الاستيعاب السليم والدقيق لمواضيع المادة، وتطوير المهارات اللازمة لإيصال أفكار المادة إلى أذهان الطلاب. كنا نعتقد بأن هناك مهارات تدريسية عامة، على الأستاذ الجيد أن يتحلى بها، وبأننا إذا ما نجحنا في اكتساب تلك المهارات، فإنه لا يبقى أمامنا سوى التحديث الدوري لرصيدنا من المعارف الاختصاصية. كان ذلك ما اعتقدناه في السابق فيما يخص التعلّم والتدريس، أما الآن، عزيزنا القارئ، وبعد أن قرأت هذا الكتاب، فتأمل أن تكون قد لاحظت أننا لم نعد نعتقد بشيء من ذلك.

لم نكن قادرين على إدراك السبب الذي يجعل منهجنا التدريسي ذاته ناجحاً في إحدى السنوات أو بالأحرى بالنسبة لدفعة معينة من الطلاب، وقاصراً تماماً في سنة أخرى بالنسبة لدفعة أخرى منهم. لم نكن قادرين على تفسير تلك الظاهرة المتمثلة في أن طلابنا، الذين درسوا مقررات الفصول السابقة ونجحوا في اختباراتهما قبل أن ينتقلوا إلى الخوض في موادنا، يبدون في دراستهم لموادنا إما غير راغبين في البناء على قاعدة معارفهم السابقة وفهمهم السابق، وإما غير قادرين على ذلك. ولم نكن

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

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

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

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



obeikandi.com

الملحق

منهجيات لاستبانة التدريس:

جرى تطوير هذه الاستبانة لتحديد منهج المدرس في العملية التدريسية التي يديرها، وذلك في محيط تدريسي محدد. يتألف هذا الاستبيان من 16 بنداً لوصف توجهات الأستاذ في العملية التدريسية، ثمانية منها تدرج تحت مقياس فرعي يرتبط بمنهج التدريس الذي يسعى إلى تغيير تصورات الطلاب ورؤيتهم للأمور التي يتعلمونها، وذلك من خلال التركيز على الطلاب أنفسهم، أي منهج (تغيير التصورات والتركيز على الطالب)، بحيث تشير أربعة من تلك البنود الثمانية إلى هدف العملية التدريسية، والأربعة الأخرى إلى الإستراتيجية المتبعة لتحقيق ذلك الهدف. أما البنود الثمانية الأخرى فتدرج تحت مقياس فرعي آخر يرتبط بمنهج (إيصال المعلومات والتركيز على الأستاذ)، بحيث تشير أربعة منها إلى هدف هذا المنهج، ألا وهو إيصال المعلومات، بينما تشير الأربعة الأخرى إلى الإستراتيجية التي يتبعها، ألا وهي التركيز على الأستاذ من أجل الوصول إلى الهدف المنشود.

جرى تجميع بنود هذا الاستبيان حسب مقاييس المنهج والبنود المرتبطة بالهدف وبالاستراتيجية كما يلي:

رقم البند	البنود المرتبطة بالهدف	المقياس الفرعي: منهج تغيير التصورات والتركيز على الطالب
5	أرى أن وظيفة الامتحانات في المقرر تتمثل في منح الطلاب فرصة لكي يظهروا فهمهم الجديد لمواضيع المقرر. والمعتمد على تغيير تصوراتهم حولها	
8	أشجع الطلاب على إعادة تنظيم بناء معرفتهم الراهن في ضوء الطريقة الجديدة في التفكير التي يطورونها حول المقرر	

- 15 أرى أنه من الأفضل أن يدون الطلاب ملاحظاتهم الخاصة حول المقرر وألا يعتمدوا على ملاحظاتي التي أوزعها عليهم
- 16 أرى أن جزءاً كبيراً من وقت التدريس يجب أن يُوظف في التعرف على أفكار الطلاب عن طريق طرح الأسئلة

رقم البند	البنود المرتبطة بالإستراتيجية
3	أحاول أثناء الدرس وفي حصة التمارين المخصصة لهذا المقرر أن أطلق حوارات مع الطلاب حول المواضيع التي نبحثها
6	إننا نخصص جزءاً من المحاضرة لإفساح المجال أمام الطلاب كي يناقشوا فيما بينهم الصعوبات التي تعترضهم أثناء دراستهم للمقرر
9	استخدم في محاضرات هذا المقرر أمثلة صعبة أو مبهمة لإثارة النقاشات والجدل مع الطلاب وفيما بينهم
14	إن جزءاً من وقت التدريس الرسمي لهذا المقرر يوظف لكي يناقش الطلاب تصوراتهم وطرق فهمهم الجديدة لمواضيع المقرر

المقياس الفرعي: منهج إيصال المعلومات والتركيز على الأستاذ

رقم البند	البنود المرتبطة بالهدف
2	أرى أنه من المهم أن يجري إعداد منهاج هذا المقرر بالتوجه الحصري وفق ما يجب على الطلاب أن يعرفوه ليجتازوا الامتحانات الرسمية بنجاح
4	أرى أنه من المهم أن أعطي الطلاب في صفوف الدراسة أكبر قدر ممكن من المعلومات والأفكار كي يعرفوا تمام المعرفة ما يجب عليهم أن يتعلموه في هذا المقرر
11	أعتقد أن إحدى أهم وظائف إلقاء المحاضرات في هذا المقرر تتمثل في تزويد الطلاب بملاحظات مكتوبة جيدة حول مواضيع هذا المقرر
13	أرى أن من واجبي أن أقدم الإجابة الصحيحة على أي سؤال قد يطرحه عليّ طلابي أثناء إعطاء هذا المقرر

رقم البند	البند المرتبطة بالإستراتيجية
1	أنطلق في تصميم مجريات الحصة من أن الغالبية العظمى من الطلاب لا يملكون سوى القليل من المعارف المفيدة للموضوع
7	أركز في محاضرات هذا المقرر على تقديم تغطية شاملة للمعلومات التي يمكن أن يوفرها كتاب تدريسي جيد متخصص في هذا المقرر
10	أضع خطط هذا المقرر بما يضمن مساعدة الطلاب على اجتياز الامتحانات الرسمية الخاصة به بنجاح
12	عندما ألقى محاضرات هذا المقرر أكتفي بتزويد الطلاب بالمعلومات التي يحتاجونها للنجاح في الامتحانات الرسمية الخاصة بهذا المقرر

تحظى جميع بنود الاستبيان بدرجات موجبة.

لم نقم بنشر أي معايير للحكم على النتائج التي يخلص إليها تطبيق هذا الاستبيان، ولن نقوم بذلك في المستقبل، حيث إننا كتبنا مقالات مطولة حول البحوث التي أجريناها قبل اعتماد هذا الاستبيان بهدف التأكيد على أن نتائج تطبيقه هي نتائج علاقاتية ومرتبطة بالمحيط التدريسي الخاص الذي يطبق الاستبيان فيه. فالأساتذة الذين ينتهجون منهجاً تدريسياً معيناً في محيط تدريسي محدد، قد لا ينتهجون المنهج ذاته في محيط تدريسي آخر. لقد طبقنا هذا الاستبيان بشكل أساسي بهدف استكشاف علاقات الترابط في بيئة تدريسية محددة، كالعلاقات التي تربط بين منهج التدريس وحس القيادة في الإدارات المختلفة، أو العلاقات التي تربط بين منهج التدريس الذي ينتهجه الأستاذ ومناهج التعلم التي ينتهجها طلابه.

ويسمح باستخدام هذا الاستبيان وفق الشروط الآتية:

1. يجب أن يشير الفرد المستخدم إلى مصدر الاستبيان في جميع نشراته العلمية الناتجة عن تطبيقه.

2. على الفرد الذي ينوي استخدام الاستبيان أن يخبر كيث تريغويل مسبقاً عن نيته في ذلك.

3. من حق مايكل بروسر و(أو) كيث تريغويل استخدام النتائج الأولية لتطبيق هذا الاستبيان، بعد أن يكون الشخص المستخدم قد جمع بياناته وخلص إلى النتائج المتوخاة.

استبيان منهج التدريس:

جرى تصميم هذا الاستبيان لاستكشاف كيفية تعامل أساتذة الجامعة مع العملية التدريسية في محيط تدريسي محدد أو أثناء تدريس مقرر معين. هذا يعني أن استجاباتك لبنود هذا الاستبيان في المحيط التدريسي الذي تطبقه فيه قد تختلف عن استجاباتك في محيط تدريسي آخر.

صِف المحيط التدريسي الذي تريد أن تطبق هذا الاستبيان فيه هنا من فضلك:

.....

اختر من فضلك أحد الأرقام (1 - 5) لكل بند من بنود الاستبيان. أما ما تعنيه هذه الأرقام فمبين فيما يأتي:

- 1- لا ينطبق هذا البند إلا نادراً أثناء تدريسي لهذا المقرر التدريسي.
- 2- كان هذا البند صحيحاً أحياناً فقط أثناء تدريسي لهذا المقرر التدريسي.
- 3- كان هذا البند صحيحاً في خمسين بالمئة من وقت تدريسي لهذا المقرر التدريسي.
- 4- كان هذا البند صحيحاً في كثير من الأحيان أثناء تدريسي لهذا المقرر التدريسي.
- 5- كان هذا البند صحيحاً في جميع الأحيان تقريباً أثناء تدريسي لهذا المقرر التدريسي.

اختر من فضلك رقماً واحداً في جميع بنود الاستبيان دون استثناء. ولا تطل التفكير لتحديد الإجابة الصحيحة، فغالباً ما تكون الإجابة التي تخطر في بالك أولاً هي الإجابة الصحيحة.

- نادراً فقط في جميع الأحيان
- 5 4 3 2 1
1. أنطلق في تصميم مجريات الحصة من أن الغالبية العظمى من الطلاب لا يملكون سوى القليل من المعارف المفيدة للموضوع.
 2. أرى أنه من المهم أن يجري إعداد منهاج هذا المقرر بالتوجه الحصري وفق ما يجب على الطلاب أن يعرفوه ليجتازوا الامتحانات الرسمية بنجاح.
 3. أحاول أثناء الدرس وفي حصة التمارين المخصصة لهذا المقرر أن أطلق حوارات مع الطلاب حول المواضيع التي نبحثها.
 4. أرى أن من المهم أن أعطي الطلاب في صفوف الدراسة أكبر قدر ممكن من المعلومات والأفكار كي يعرفوا تمام المعرفة ما يجب عليهم أن يتعلموه في هذا المقرر.
 5. أرى أن وظيفة الاختبارات في المقرر تتمثل في منح الطلاب فرصة كي يظهروا فهمهم الجديد لمواضيع المقرر والمعتمد على تغيير تصوراتهم حولها.
 6. إننا نخصص جزءاً من المحاضرة لإفساح المجال أمام الطلاب كي يناقشوا فيما بينهم الصعوبات التي تعترضهم أثناء دراستهم للمقرر.
 7. أركز في محاضرات هذا المقرر على تقديم تغطية شاملة للمعلومات التي يمكن أن يوفرها كتاب تدريسي جيد متخصص في هذا المقرر.
 8. أشجع الطلاب على إعادة تنظيم بناء معرفتهم الراهنة في ضوء الطريقة الجديدة في التفكير التي يطورونها حول المقرر التدريسي
 9. أستخدم في محاضرات هذا المقرر التدريسي أمثلة صعبة أو مبهمة لإثارة النقاشات والجدل مع الطلاب وفيما بينهم.
 10. أضع خطط هذا المقرر بما يضمن مساعدة الطلاب على اجتياز الاختبارات الرسمية الخاصة به بنجاح.
 11. أعتقد أن إحدى أهم وظائف إلقاء المحاضرات في هذا المقرر تتمثل في تزويد الطلاب بملاحظات مكتوبة جيدة حول مواضيع هذا المقرر.

12. عندما ألقى محاضرات هذا المقرر أكتفي بتزويد الطلاب بالمعلومات التي يحتاجونها للنجاح في الاختبارات الرسمية الخاصة بهذا المقرر.
13. أرى أن من واجبي أن أقدم الإجابة الصحيحة على أي سؤال قد يطرحه علي طلابي أثناء إعطاء هذا المقرر.
14. إن جزءاً من وقت التدريس الرسمي لهذا المقرر يوظف لكي يناقش الطلاب تصوراتهم وطرائق فهمهم الجديدة لمواضيع المقرر.
15. أرى أنه من الأفضل أن يدون الطلاب ملاحظاتهم الخاصة حول المقرر وألا يعتمدوا على ملاحظاتي التي أوزعها عليهم.
16. أرى أن جزءاً كبيراً من وقت التدريس يجب أن يُوظف في التعرف على أفكار الطلاب عن طريق طرح الأسئلة.

شكراً لك



المراجع

- Abrandt, M. (1997) *Learning Physiotherapy: The Impact of Formal Education and Professional Experience*. Linköping University, Studies in Education and Psychology, No. 50.
- Alexander, S. and McKenzie, J. (1998) *An Evaluation of Information Technology Projects for University Learning*. Canberra, Australian Government Publishing Service.
- Angelo, T.A. and Cross, K.P. (1993) *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*, 2nd edition. San Francisco, Jossey-Bass.
- Ausubel, D.P., Novak, J.S. and Hanesian, H. (1978) *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Biggs, J.B. (1978) Individual and group differences in study processes, *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266–79.
- Biggs, J.B. (1979) Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes, *Higher Education*, 8, 381–94.
- Biggs, J.B. (1987a) *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b) *The Study Process Questionnaire (SPQ) Users' Manual*. Hawthorne, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1988) Approaches to learning and to essay writing. In R.R. Schmeck (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York, Plenum.
- Biggs, J.B. (1989) Approaches to the enhancement of tertiary teaching, *Higher Education Research and Development*, 8, 7–25.
- Biggs, J.B. (ed.) (1991) *Teaching for Learning: The View from Cognitive Psychology*. Hawthorne, Victoria, Australia.
- Biggs, J.B. (1992) A qualitative approach to grading students, *HERDSA News*, 14, 3–6.
- Biggs, J.B. (1993a) From theory to practice: a cognitive systems approach, *Higher Education Research and Development*, 12, 73–85.
- Biggs, J.B. (1993b) What do inventories of student learning processes really measure? A theoretical review and clarification, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3–19.
- Biggs, J.B. (1996a) Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 5–15.
- Biggs, J.B. (1996b) Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32, 347–64.

- Biggs, J.B. and Collis, K.F. (1982) *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York, Academic Press.
- Bligh, D.A. (1971) *What's the use of lectures?* Exeter, D.A. Bligh and B. Bligh.
- Booth, S.A. (1992) *Learning to Program: A Phenomenographic Perspective*. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Boulton-Lewis, G.M. (1998) Applying the SOLO Taxonomy to learning in higher education. In B.C. Dart and G.M. Boulton-Lewis (eds) *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Boulton-Lewis, G.M. and Dart, B.C. (1994) Assessing students' knowledge of learning: a comparison of data collection methods. In G. Gibbs (ed.) *Improving Student Learning: Theory and Practice*. Oxford, OCSA.
- Bowden, J. (1988) Achieving changes in teaching practices. In P. Ramsden (ed.) *Improving Learning: New Perspectives*. London, Kogan Page.
- Bowden, J.A. and Walsh, E. (eds) (1994) *Phenomenographic Research: Variations in Method*. Melbourne, Royal Melbourne Institute of Technology.
- Bowden, J., Dall'Alba, G., Martin, E., Masters, G., Laurillard, D., Marton, F. et al. (1992) Displacement, velocity and frames of reference: phenomenographic studies of students' understanding and some implications for teaching and assessment, *American Journal of Physics*, 60, 262-8.
- Buchner, J. (1991) *Report Prepared for Graduate Certificate in Higher Education*. University of New South Wales, Sydney, Australia.
- Christensen, C.A., Massey, D. and Isaacs, P. (1991) Cognitive strategies and study habits: an analysis of the measurement of tertiary students' learning, *British Journal of Educational Psychology*, 61, 290-9.
- Cope, C., Garner, M. and Prosser, M. (1996) Using phenomenographic perspectives in the classroom, *Research and Development in Higher Education*, 19, 125-9.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. and Prosser, M. (1994) Conceptions of mathematics and how it is learned: the perspectives of students entering university, *Learning and Instruction*, 4, 331-45.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. and Prosser, M. (1998a) Qualitatively different experiences of learning mathematics at university, *Learning and Instruction*, 8, 455-68.
- Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. and Prosser, M. (1998b) University mathematics students conception of mathematics, *Studies in Higher Education*, 23, 87-94.
- Dahlgren, L.O. (1984) Outcomes of learning. In F. Marton, D. Hounsell and N.J. Entwistle (eds) *The Experience of Learning*. Edinburgh, Scottish Academic Press.
- Dahlgren, L.O. (1988) 'Enduring and short term effects of higher education'. Paper presented at the 14th International Congress of Psychology, Sydney.
- Dahlgren, L.O. (1997) Learning conceptions and outcomes. In F. Marton, D. Hounsell and N.J. Entwistle (eds) *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, 2nd edition. Edinburgh, Scottish Academic Press.
- Dahlgren, L.O. and Pramling, I. (1985) Conceptions of knowledge, professionalism and contemporary problems in some professional academic cultures, *Studies in Higher Education*, 10, 163-73.
- Dall'Alba, G. (1991) Foreshadowing conceptions of teaching, *Research and Development in Higher Education*, 13, 293-7.
- Davey, J. (1995) 'Aseptic technique: what and how students of nursing learn', unpublished Master of Nursing Thesis. University of Sydney.

- Dunn, R., Dunn, K. and Price, G.E. (1989) *Learning Style Inventory (LSI)*. Lawrence, Kansas, Price Systems Inc.
- Eisenberg, N. (1988) Approaches to learning anatomy: developing a programme for preclinical medical students. In P. Ramsden (ed.) *Improving Learning: New Perspectives*. London, Kogan Page.
- Eley, M.G. (1992) Differential adoption of study approaches within individual students, *Higher Education*, 23, 231–54.
- Entwistle, N. (1987) A model of the teaching–learning process. In J. Richardson, M. Eysenck and D. Warren Piper (eds) *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology*. Milton Keynes, SRIIE and Open University Press.
- Entwistle, N. (1988) Motivational factors in students' approaches to learning. In R.R. Schmeck (ed.) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York, Plenum.
- Entwistle, N. (1998) Approaches to learning and forms of understanding. In B.C. Dart and G.M. Boulton-Lewis (eds) *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Entwistle, A.C. and Entwistle, N.J. (1992) Experiences of understanding in revising for degree examinations, *Learning and Instruction*, 2, 1–22.
- Entwistle, N.J. and Marton, F. (1994) Knowledge objects: understandings constituted through intensive academic study, *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161–78.
- Entwistle, N.J. and Ramsden, P. (1983) *Understanding Student Learning*. London, Croom Helm.
- Entwistle, N.J., Meyer, J.H.F. and Tait, H. (1991) Student failure: disintegrated patterns of study strategies and perceptions of the learning environment, *Higher Education*, 21, 246–61.
- Fleming, W.G. (1986) The interview: a neglected issue in research on student learning, *Higher Education*, 15, 547–63.
- Fransson, A. (1977) On qualitative differences in learning. IV – Effects of motivation and test anxiety on process and outcome, *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244–57.
- Gardner, H. (1987) *The Mind's New Science*. New York, Basic Books.
- Gibbs, G. (1992) *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol, Technical and Educational Services.
- Gibbs, G. (1993) The CNAA Improving Student Learning project, *Research and Development in Higher Education*, 14, 8–19.
- Gibbs, G., Habeshaw, T. and Habeshaw, S. (1984–8) *53 Interesting Things... Series*. Bristol, Technical and Educational Services.
- Gunstone, R.F. and White, R.T. (1981) Understanding gravity, *Science Education*, 65, 291–9.
- Hazel, E., Prosser, M. and Trigwell, K. (1996) Student learning of biology concepts in different university contexts, *Research and Development in Higher Education*, 19, 323–6.
- Jackson, M.J. and Prosser, M.T. (1985) De-lecturing, *Higher Education*, 14, 651–63.
- Jackson, M.J. and Prosser, M. (1989) Less lecturing, more learning, *Studies in Higher Education*, 14, 55–68.
- Johansson, B., Marton, F. and Svensson, L. (1985) An approach to describing learning as change between qualitatively different conceptions. In L.H.T. West and A.L. Pines (eds) *Cognitive Structure and Conceptual Change*. New York, Academic Press.
- Kember, D. (1997) A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, *Learning and Instruction*, 7, 255–75.

- Kember, D. and Gow, L. (1994) Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning, *Journal of Higher Education*, 65, 59–74.
- Keogh, L. (1991) 'Student conceptions of atomic structure: a phenomenographic study', unpublished BSc(Hons) dissertation. University of Western Australia.
- Laurillard, D. (1979) The processes of student learning, *Higher Education*, 8, 395–409.
- Laurillard, D. (1993) *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London, Routledge.
- Laurillard, D. (1997) Styles and approaches in problem-solving. In F. Marton, D. Hounsell and N.J. Entwistle (eds) *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, 2nd edition. Edinburgh, Scottish Academic Press.
- Linder, C.J. and Erickson, G.L. (1989) A study of tertiary physics students' conceptualization of sound, *International Journal of Science Education*, 11, 491–501.
- Lybeck, L., Marton, F., Strömdahl, H. and Tullberg, A. (1988) The phenomenography of the 'Mole Concept' in chemistry. In P. Ramsden (ed.) *Improving Learning: New Perspectives*. London, Kogan Page.
- McCracken, J. and Laurillard, D. (1994) 'A study of conceptions in visual representations: a phenomenographic investigation of learning about geological maps'. Paper presented at the Ed-Media World Conference in Educational Multimedia and Hypermedia, June 1994, Vancouver, Canada.
- McKeachie, W.J., Pintrich, P.R., Lin, Y.G. and Smith, D.A.F. (1990) *Teaching and Learning in College Classrooms*, 2nd edition. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- McKenzie, J. (1995) 'Changing conceptions of university teaching', unpublished Doctoral Assessment paper. University of Technology, Sydney.
- Marsh, H.W. (1987) Students' evaluation of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for the future, *International Journal of Educational Research*, 11, 253–388.
- Martens, E. and Prosser, M. (1998) What constitutes high quality teaching and learning and how to assure it, *Quality Assurance in Education*, 6, 28–36.
- Martin, E. and Balla, M. (1991) Conceptions of teaching and implications for learning, *Research and Development in Higher Education*, 13, 298–304.
- Martin, E. and Ramsden, P. (1993) An expanding awareness: how lecturers change their understanding of teaching, *Research and Development in Higher Education*, 15, 148–55.
- Marton, F. (1981) Phenomenography – describing conceptions of the world around us, *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (1986) Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality, *Journal of Thought*, 21, 28–49.
- Marton, F. (1992) Phenomenography and 'the art of teaching all things to all men', *Qualitative Studies in Education*, 5, 253–67.
- Marton, F. and Booth, S. (1997) *Learning and Awareness*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. and Säljö, R. (1976) On qualitative differences in learning. I – Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Marton, F. and Säljö, R. (1997) Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell and N.J. Entwistle (eds) *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, 2nd edition. Edinburgh, Scottish Academic Press.
- Marton, F., Dall'Alba, G. and Beaty, E. (1993) Conceptions of learning, *International Journal of Educational Research*, 19, 277–300.

- Marton, F., Watkins, D. and Tang, C. (1995) 'Discontinuities and continuities in the experience of learning: an interview study of high school students in Hong Kong', Paper presented at the 6th European Conference for Research on Learning and Instruction, August 26-31, Nijmegen, The Netherlands.
- Marton, F., Dall'Alba, G. and Tse, L.K. (1996) Memorizing and understanding: the keys to the paradox? In D. Watkins and J.B. Biggs (eds) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological, and Contextual Influences*. Hong Kong, Comparative Education Research Centre and Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N.J. (eds) (1997) *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, 2nd edition. Edinburgh, Scottish Academic Press.
- May, J.D. and Bemserderfer, K.F. (1972) *Social and Political Inquiry*. Belmont, Duxberry.
- Meyer, J.H.F., Parsons, P. and Dunne, T.T. (1990) Individual study orchestrations and their association with learning outcome, *Higher Education*, 20, 67-89.
- Millar, R., Prosser, M. and Sefton, I. (1989) Relationship between approach and development in student learning, *Research and Development in Higher Education*, 11, 49-53.
- Nichols, J.D. and Miller, R.B. (1994) Cooperative learning and student motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167-78.
- Novak, J. and Gowin, D. (1984) *Learning How to Learn*. New York, Cambridge University Press.
- Oxford Centre for Staff Development (1989) *Certificate in Higher Education, Module 9*. Oxford, OCSA.
- Perry, W.G. (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Prosser, M. (1993) Phenomenography and principles and practices of learning, *Higher Education Research and Development*, 12, 21-31.
- Prosser, M. (1994) A phenomenographic study of students' intuitive and conceptual understanding of certain electrical phenomena, *Instructional Science*, 22, 189-205.
- Prosser, M. and Millar, R. (1989) The 'how' and 'what' of learning physics, *European Journal of Psychology of Education*, 4, 513-28.
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1997a) Perceptions of the teaching environment and its relationship to approaches to teaching, *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1997b) Using phenomenography in the design of programs for teachers in higher education, *Higher Education Research and Development*, 16, 41-54.
- Prosser, M. and Webb, C. (1994) Relating the process of undergraduate essay writing to the finished product, *Studies in Higher Education*, 19, 125-38.
- Prosser, M., Trigwell, K., Hazel, E. and Gallagher, P. (1994a) Students' experiences of teaching and learning at the topic level, *Research and Development in Higher Education*, 16, 305-10.
- Prosser, M., Trigwell, K. and Taylor, P. (1994b) A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching, *Learning and Instruction*, 4, 217-31.
- Prosser, M., Walker, P. and Millar, R. (1995) Different student perceptions of learning physics, *Physics Education*, 31, 43-8.
- Prosser, M., Hazel, E., Trigwell, K. and Lyons, F. (1996) Qualitative and quantitative indicators of students' understanding of physics concepts, *Research and Development in Higher Education*, 19, 670-5.

- Prosser, M., Hazel, E., Trigwell, K. and Lyons, F. (1997) 'Students' experiences of studying physics concepts: the effects of disintegrated perceptions and approaches'. Paper presented at the 7th European Conference for Research on Learning and Instruction, August 1997, Athens.
- Race, P. (1992) *53 Interesting Ways to Write Open Learning Materials*. Bristol, Technical and Educational Services.
- Ramburuth, P. (1997) 'Learning style preferences and approaches to learning of international students studying in Australia', unpublished EdD dissertation. University of New South Wales, Australia.
- Ramsden, P. (1979) Student learning and perceptions of the academic environment, *Higher Education*, 8, 411-28.
- Ramsden, P. (1991) A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire, *Studies in Higher Education*, 16, 129-50.
- Ramsden, P. (1992) *Learning to Teach in Higher Education*. London, Routledge.
- Ramsden, P. and Dodds, A. (1989) *Improving Teaching and Courses: A Guide to Evaluation*. Melbourne, Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K. and Martin, E. (1997) 'Perceptions of academic leadership and the effectiveness of university teaching'. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, December 1997, Brisbane, Australia.
- Reid, A. (1997) The meaning of music and the understanding of teaching and learning in the instrumental lesson. In A. Gabrielsson (ed.) *Proceedings of the Third Triennial European Society for the Cognitive Sciences of Music Conference*. Uppsala, Uppsala University.
- Renström, L., Andersson, B. and Marton, F. (1990) Students' conceptions of matter, *Journal of Educational Psychology*, 82, 555-69.
- Richardson, J.T.E. (1990) Reliability and replicability of Approaches to Study Questionnaires, *Studies in Higher Education*, 15, 155-68.
- Säljö, R. (1979) *Learning in the Learner's Perspective. 1. Some common-sense conceptions*. (Reports from the Department of Education, University of Gothenburg, No. 76). Gothenburg, Department of Education and Educational Research, University of Gothenburg.
- Säljö, R. (1997) Reading and everyday conceptions of knowledge. In F. Marton, D. Hounsell and N.J. Entwistle (eds) *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, 2nd edition. Edinburgh, Scottish Academic Press.
- Samuelowicz, K. and Bain, J.D. (1992) Conceptions of teaching held by teachers, *Higher Education*, 24, 93-112.
- Schmeck, R.R. (ed.) (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York, Plenum.
- Scouller, K. and Prosser, M. (1994) Students' experiences in studying for multiple-choice question examinations, *Studies in Higher Education*, 19, 267-79.
- Slavin, R.E. (1987) *Cooperative Learning: Student Teams*. Washington, DC, National Education Association.
- Slavin, R.E. (1991) Synthesis of research in cooperative learning, *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- Tang, K.C.C. (1991) 'Effects of different assessment methods on tertiary students' approaches to study', unpublished PhD dissertation, University of Hong Kong.
- Tang, C. (1998) Effects of collaborative learning on the quality of assignments. In B.C. Dart and G.M. Boulton-Lewis (eds) *Teaching and Learning in Higher Education*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.

- Tang, C. and Biggs, J.B. (1995) Letter to a friend: assessing conceptual change in professional development, *Research and Development in Higher Education*, 18, 698-703.
- Theman, J. (1983) *Uppfattningar av politisk makt* (Conceptions of political power). Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tobias, S. (1994) Interest, prior knowledge, and learning, *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- Topping, K. (1992) Cooperative learning and peer tutoring: an overview, *The Psychologist*, 5, 151-7.
- Trigwell, K. (1997) Phenomenography: an approach to research. In J. Higgs (ed.) *Qualitative Research: Discourse on Methodologies*. Sydney, Hampton Press.
- Trigwell, K. and Prosser, M. (1991a) Relating approaches to study and the quality of learning outcomes at the course level, *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-75.
- Trigwell, K. and Prosser, M. (1991b) Relating learning approaches, perceptions of context and learning outcomes, *Higher Education*, 22, 251-66.
- Trigwell, K. and Prosser, M. (1996a) Congruence between intention and strategy in science teachers' approach to teaching, *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell, K. and Prosser, M. (1996b) Changing approaches to teaching: a relational perspective, *Studies in Higher Education*, 21, 275-84.
- Trigwell, K. and Prosser, M. (1997) Towards an understanding of individual acts of teaching and learning, *Higher Education Research and Development*, 16, 241-52.
- Trigwell, K.R. and Sleet, R.J. (1990) Improving the relationship between assessment results and student understanding, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 13, 290-7.
- Trigwell, K., Prosser, M. and Taylor, P. (1994) Qualitative differences in approaches to teaching first year university science, *Higher Education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M., Ramsden, P. and Martin, E. (1998) Improving student learning through a focus on the teaching context. In G. Gibbs, *Improving Student Learning*. Oxford, Oxford Centre for Staff Development.
- Trigwell, K., Prosser, M. and Waterhouse, F. (1999) Relations between teachers' approaches to teaching and students' approach to learning, *Higher Education*, 37, 57-70.
- van Rossum, E.J. and Schenk, S.M. (1984) The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome, *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- von Glasersfeld, E. (1995) *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London, Falmer Press.
- Walberg, H.J. and Haertel, G.D. (1992) Educational psychology's first century, *Journal of Educational Psychology*, 84, 16-19.
- Watkins, D. (1983) Depth of processing and the quality of learning outcomes, *Instructional Science*, 12, 49-58.
- Watkins, D. and Biggs, J.B. (eds) (1996) *The Chinese Learner: Cultural, Psychological, and Contextual Influences*. Hong Kong, CERC and Melbourne, ACER.
- Webb, G. (1997) Deconstructing deep and surface: towards a critique of phenomenography, *Higher Education*, 32, 195-212.
- Weinstein, C.E., Goetz, E.T. and Alexander, P.A. (1988) *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. San Diego, Academic Press.

- Wertsch, J.V. (1985) *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- West, L.H.T. (1988) Implications of recent research for improving secondary school science learning. In P. Ramsden (ed.) *Improving Learning: New Perspectives*. London, Kogan Page.
- West, L.H.T. and Pines, A.L. (eds) (1985) *Cognitive Structure and Conceptual Change*. New York, Academic Press.



obbeikanda.com