الباب الثاني

ممارسات التعليم

تدور موضوعات الفصول الخمسة في هذا الباب عما يفعله المدرسون. وقد نظمت هذه الفصول طبقاً للفروق الموضحة في الجدول رقم 1 – II. فالهدف من هذا التنظيم، وهو أساسي في هذا الباب، يقضي بأن التعليم هو انتقاء لأنشطة صممت لتحفيز التعلم المعقد للطلبة. وتتضمن التعليم (المباشر وجهاً لوجه أو غيره) ووضع المهام وإعطاء المعلومات الراجعة وتصميم المقررات. وقد يتضمن في نظر بعضهم تصميم البرامج وبيئات تعلم الطلبة أيضاً. وكما قال كووان Cowan «التعليم هو الخلق الهادف لمواقف لا ينبغي لطلبة العلم أن يخرجوا منها دون أن يتعلموا أو يتطوروا شيئاً» (Cowan, 1998: 47). إذن، يتضمن التعليم الذي يكون فيه الأداء المباشر وجهاً لوجه المثال المعروف لدى الجميع، لكن التعليم ليس إلا جزءاً واحداً منه. فمن الجائز أن يكون المرء مدرساً من الطراز الرفيع ومؤدياً متواضعاً داخل غرفة الصف، أو قد يكون محاضراً يأخذ بالألباب و«يتعثر» في عمله التعليمي.

في الفصلين الأول والثاني أشرنا إلى أن التعلم يحدث بقصد النية في التعلم أحياناً ودون هذه النية في معظم الأحيان. وبهدف التبسيط أقول على سبيل الاقتراح إنه يحدث عن طريق حافز التعليم المباشر أو الانهماك في مهام أو بمجرد التواجد في بيئات من أنواع معينة. وأود أيضاً أن أفترض أن التعليم بقصد التعلم يمكن أن يكون محدداً بشدة على نحو تقريبي. فمن جهة يمكن أن يكون ثمة نتائج معرفة جيداً لمخرجات التعلم («نتيجة أكبر من 80% في اختبار خاص في الفصل السادس بخصوص خلية النبات في علم الخلية» أو «شرح أسباب الثورة الصناعية الأولى في بريطانيا»). ومن جهة أخرى قد تكون ثمة مخرجات لعمليات أقل جودة في التعريف («لديه خبرة في تحديد نظم المشكلات في بيئات

الهندسة الحديثة» أو «قد أظهر براعة في أداء مسرحي عبر أدائه في الإنتاج العام»). فهذا التمييز بين مخرجات تعلم المنتج وتعلم العمل لا يمكن تحديده على وجه الدقة، كما لا يمكن التنبؤ به بشيء من التأكيد. فالتعقيد في هذا الوضع يتمثل في قول المرء «مع أنني ليست لدي النية بالتعلم، فلعل الآخرين قد وضعوا تصميماً لمهام أو لبيئة تعلم بطريقة قد تحبذ نوعاً معيناً من التعلم غير المقصود - وضعت تصميمات لإمكانات تقديم أنواع معينة من التعلم في المقرر أو في البرنامج أو في البيئة المؤسسية. وعلى سبيل المثال يمكن القول إن برامج الشهادات يمكن أن تصمم بحيث تشجع تطوير ثقافة تعلم معينة عن طريق رسائل تنشر المعلومات الراجعة بين الطلبة ومقدار العمل التقويمي اللازم وأنواع المهام المحددة وطريقة تنظيم الوقت ومستوى الدمج والتفريق في المنهاج والنسبة بين المقررات الأساسية والمقررات الاختيارية المتاحة لكل مجموعة من الطلبة والتقنية المتاحة وجودة غرف التدريس وإدارة خبرات العمل وسرعتها وهلم جرا. تصميم المهام يؤثر أيضاً في التعلم. خذ مثلاً لذلك القائمة المتضمنة لـ 50 طريقة في التقويم المذكورة في الصندوق رقم 9-1، إذ من الممكن استخدام الكثير من هذه الطرائق في تقويم مخرجات المنتج – معرفة الموضوع وفهمه - ومن السهل ملاحظة بأن المهام المختلفة للتقويم تحمل في طياتها رسائل متباينة عما الذي ينبغي تعلمه وتقويمه وكيف. وحيث إن طريقة معينة تشجع التعلم عن غير قصد بأن التعليم العالي يتعلق باسترجاع المعلومات في الذاكرة، فإن طريقة أخرى تصمم بحيث تشجع مخرجات عملية الفهم والاستيعاب لعملية المسألة (وليس حلها) وطريقة ثالثة قد تصمم لتقديم فرص لتطوير العمل الذهني.

الجدول رقم 1 – II – وضع تصميم لتعلم مقصود أو عن غير قصد

التعلم من	حافز التعلم			التركيز التربوي	
	التدريس	المهام	البيئة	الأولويات	الاهتمامات
التعلم المقصود، ونتائج المخرجات	رزم البرمجيات، التدريب، إلقاء المحاضرات، مواد التعلم عن بعد، الكتب الجامعية جلسات لعروض توضيحية وممارسة:	الذاكرة، تدوين الملاحظات، معظم الاختبارات، القدرة على الفهم، حل المسائل، تجارب محددة جيداً، العمل وفق تصميم شخص آخر.	ترتيبات الجلوس، تنظيم الوقت، متطلبات التقويم، أنصبة العمل والموارد يمكن أن تتباين بحيث تعزز التعليم ورسائله المكشوفة وتحفيز الرسائل غير المكشوفة. حصص دراسية لساعة واحدة بخصوص أساليب البحوث وتشجع الرأي القائل إن البحوث أسلوب. ورشات العمل لنصف النهار ليست كذلك. أنصبة التقويم الكثيفة تعزز مقاربات التعلم السطحي وتعلم الأشخاص إستراتيجيات المواكبة وهكذا.	1- تصميم التسلسل التعليمي والمهام التي تقود بشكل موثوق إلى مخرجات التعلم المقصود.	**آ) عدم الانسجام بين ما نعتزمه من حيث كوننا مدرسين ومصممين للمهام/ البيئات وما يراه المتعلمون وما يفعلونه.**
التعلم المقصود، ومخرجات العملية	كيف يمكن استخدام أداة قياس ضغط الدم الشرياني وإجراءات تحليل الحديث وأساليب وضع تصميم صفحة الموقع الالكتروني	مناقشات، عمل المجموعة، مجموعات التعلم بالعمل، النقد، التقويم، كتابة المقال، الإبداع، الأداء المهني الصحيح.		2- تقديم البيئات المشجعة لتلك العمليات.	**ب) الوصول المحدود - ملائم جداً لأهداف التعلم المحدد جيداً وحين يمكن تخيل المدخلات التربوية وارتباطها بمخرجات التعلم.**
التعلم عن غير قصد	يمكن للعمل التجريبي أن يخبرنا شيئاً عن التعلم عن غير قصد في بيئات تربوية رسمية. يقول هارغريفز (Hargreaves, 1983) إن طلبة المدارس الثانوية يتعلمون كيف يتحملون الضجر. والناس أيضاً يتعلمون ما الذي يعد معرفة جديرة بالاهتمام والمحاكمة العقلية الجيدة. فالشواهد والتفكير التوكيدي قد يساعدان في التخطيط للتعليم ووضع المهام وتصميم البيئة بحيث تقدم الكثير من الفرص لأنواع معينة من التواصل والتعلم. وهذه مقاربة تعتمد الاحتمالات على مستوى الجماعة. ولا تضمن بأن أي شخص سوف يتعلم أي شيء على وجه الخصوص ولا تتوقع بأن يحدث التعلم كله له أو لها.			3- تصميم البيئة الغنية بما تقدمه من أشياء خاصة بالتعلم التي يثمنها الجميع.	ج) كيف تجذب طلبة العلم للاستفادة من الفرص المتاحة والمضي إلى ما هو أبعد من التوافقية عن طريق الحضور وإتمام المهام بشكل جيد وكاف.

obeikandl.com

ولكن خلف هذا كله يوجد الافتراض بأن التعليم العالي يخوض في عملية تعزيز التعلم المعقدة. يوضح الصندوق رقم 2 – II هذا الافتراض عن طريق ثلاث قوائم نموذجية إلى حد ما لأنواع مخرجات التعلم المتعلقة ببرامج المرحلة الجامعية الأولى. وقد وجدت من المفيد تبسيط هذا التعقيد بالقول إن التعليم في المرحلة الجامعية يتعلق بتشجيع وتعزيز ما يلي:

- فهم المادة Understanding.
- مهارات الموضوع Subject الخاصة والعامة.
- معتقدات تتعلق بالفاعلية Efficacy ونظريات تتعلق بالذات تشكل أساساً للرأي القائل بأننا عموماً نصنع الفرق فيما نتعرض له.
- معرفة المرء بعمله الذهني Metacognition وهو التأمل الذي يدعمه والتفكير الإستراتيجي عموماً.

[تؤخذ الحروف الأولى من الكلمات الانكليزية وتتشكل منها كلمة USEM] فهذا النموذج المعروف بنموذج USEM لأهداف المنهاج يمكن معارضته بالقول إن على التعليم العالي أن يركز على تطوير فهم متقدم لمادة دراسية جديرة. ولكن برغم رفض هذا العمل الذهني وقبول النظريات والمهارات المتدرجة للذات، ينبغي لنا أن نلاحظ أن خبراء التعلم والتعليم والتقويم والمنهاج قد يقولون إن الفهم الجيد لمادة الدراسة يعتمد على مزيج من العمل مع الآخرين والتنظيم الذاتي والنظريات المتعلقة بالذات – التي رفض هذا الموقف جعلها أهدافاً للمنهاج. فالفهم الجيد يستوجب استخدام وتطوير تلك الممارسات الشخصية والفكرية والتصرفات التي يرفضها في الوقت عينه نقاد الأهداف المعقدة مثل تلك التي أوجزتها آنفاً في نموذج USEM. وهذا ما يقودني للادعاء بأن أهداف المنهاج المعقدة تهيء في الوقت نفسه للتعلم الجيد ولما هو معروف في المملكة المتحدة بـ «قابلية التوظف emplyobility».

الصندوق رقم 1 – II: نتائج التعلم المعقد المرتبطة ببرنامج المرحلة الجامعية

- وجد هاري وزملاؤه (Harvey et al, 1997) أن أرباب العمل يريدون خريجي جامعات لديهم العلم والفكر والرغبة في تعلم مهارات إدارة الذات ومهارات التواصل ومهارات العمل الفريقي والعلاقات الشخصية.
- كلية ألفيرنو Alverno بولاية ميلووكي تثمن عالياً ثماني «نتائج عامة»، هي: التواصل، والتحليل، وحل المشكلات، والتقويم عند صنع القرار، والتفاعل الاجتماعي، والرؤية الشاملة، والمواطنة الفاعلة والاستجابة الجماعية (Mentkowski, et al, 2000).
- البحوث التي تحدث عنها يورك (Yorke, 1999) وجدت أن المشروعات الصغيرة وبخاصة المهارة المهمة في التواصل الشفهي والتعامل مع نصاب العمل، والعمل الفريقي، وإدارة الآخرين والدخول إلى عمق المشكلة والتحليل الناقد وتلخيص قيام الجماعة بحل المشكلة تتضمن تلك الصفات المهمة (التي تشكل إضافة في نموذج إضافات للمهارات) كون المرء قادراً على العمل تحت الضغوط والالتزام والعمل في ساعات مختلفة، والاتكالية والخيال/ الإبداع وتدبر الأمر مع الآخرين والرغبة في التعلم.

ويقول نقاد آخرون لهذا الموقف القائل بأن برامج المرحلة الجامعية يجب أن تشتمل على أهداف معقدة مثل تلك التي أوجزناها في نموذج USEM وأن هذه الأهداف برغم كونها جديرة بالثناء فالتعليم العالي غير قادر على صنع الفرق. فمثلاً، استخدم أتكنز (Atkins, 1999) هذا القول في هجومه على الفكرة القائلة بأن المهارات أمر واقعي وأن التعليم العالي يجب أن يعلمها. ولكن من المهم جداً توضيح ماهية تلك المضامين. فإذا قال أحدهم إن الصفات والتصرفات لا يمكن أن تتغير عندما يصل المرء إلى الثامنة عشرة من عمره، فإن قوله هذا يقوم على خطأ في الوقائع (انظر على سبيل المثال Perry, 1997). وإذا كان القول بأن التعليم العالي لا يستطيع تعليمها فالموقف والحالة هذه أكثر تعقيداً. وتجدر الإشارة إلى أن التعليم المباشر ليس الوسيلة لذلك. ومن المؤكد أيضاً أنه قد لا تكون ثمة ضمانة بأن أي فرد من الأفراد سوف يصبح حاد الذهن وماهراً في رؤية

إمكانيـات للعمـل بفاعلية وماهراً أيضاً في أمور متنوعة مـن الممارسات الاجتماعية. ومع ذلك ليس ثمة شك بأن التعليم العالي يؤثر في فهم جماعات الطلبة للمادة ويستطيع أيضاً أن يؤثـر في إنجازاتهم الأكـثر تعقيداً أيضاً (انظر على سبيل المثـال Pascarrella and) (Terenzini, 1991; Astin, 1997; Mentkowski and associates, 2000. واللافـت أيضـاً أن تلـك الدراسات الأمريكية تشـير إلى أن الطلبة في بيئات معينـة للتعليم العالي -كليـات صغيرة للفنون الحرة، مثلاً) هـم الأكثر ترجيحاً ليكونوا شواهد لمثل هذا التعلم المعقد من أولئك الذين يتلقون تعليمهم العالي في بيئات مختلفة- والطلبة الذين يتعلمون بـدوام جزئي في جامعات كـبرى في أواسط المـدن. فالتعليم المعروف بأنـه تعليم مباشر قـد يسهم في صنع الفروق لكن بيئة التعلم بأكملهـا هي التي تصنع الفرق. منذ ما يقرب مـن عشرين عاماً مضت أشار الباحثـان إنتوسل ورامزدن (Entwistle and Ramsden, 1993) إلى اتجاه مماثل حين قدما الدلائل المؤكدة على أهمية القسم الجامعي المتخصص من حيث كونه عاملاً يؤثر في تعلم الطلبة وكيفية تعلمهم.

في الفصـول الخمسة الآتية سوف ندرس بعض مضامـين ذاك الرأي الخاص بالتعلم وأهدافـه التي أشرنا إليها في هذه السطور وفي الفصلـين الأول والثاني. فالفصل السابع يتناول موضوع التعليم، ويتناول الفصلان الثامن والتاسع مهام التعلم والمعلومات الراجعة الناشئة عنها. والفصلان معاً يغطيان ما هو معروف تقليدياً بالتعليم. أما الفصل العاشر فيعتمـد عل هذه الأفـكار الرئيسة مجتمعة ليشكل مقدمة لتصميـم المقرر الدراسي. أما الفصـل الحادي عشـر والذي يناقش موضـوع الحصول على تقويمات جيـدة فهو عملياً إيجـاز موسع لمحتوى الفصول السابع وحتـى العاشر وإلى حد ما لما تضمنته الفصول من الأول وحتى السادس.

الفصل السابع

التعليم

الموقف

إن عمل المرء بالتعليم يتضمن دوماً على الغالب أن يكون مدرّساً وهذا يعني عادة أن يكون محاضراً وهذا بدوره يعني أن يقدم المرء لطلابه معلومات غزيرة. فالطلبة يحتاجون للمعلومات ويحتاجون في الوقت عينه أن يفهموا هذه المعلومات – أي أن يتمثلوها ضمن شبكات المعاني التي لديهم أو أن يكيفوا تلكم الشبكات مع هذه المعلومات. وتقديم المعلومات يمكن أن يكون الوسيلة الداعمة للفهم علماً أنه من غير المؤكد أن تكون هذه الوسيلة طريقة جيدة لإيصال تلك المقادير الكبيرة من المعلومات. وفي هذه الأيام التي نجد فيها تقنية المعلومات والاتصالات (ICT) واسعة الانتشار يمكن القول إن تقديم المعلومات مباشرة وجهاً لوجه، ومهما كان غرضها، فقد آل إلى الزوال، وأن عمل المدرس يجب أن يعني في عصرنا الوحيد تدريساً عن طريق الإنترنت on-line. وأنا من جانبي أدعم هذه الفكرة –وتحديداً فكرة أن التعليم الجيد يتضمن تصميم ووضع بيئات التعلم المختلفة المليئة بفرص تحفيز المشاركة الفاعلة– لكنني لا أؤيد ذاك القول بأن عمليات التعلم والتعليم والتقويم يجب أن تتم عبر الإنترنت. يجب أن نحافظ على التعلم المباشر وجهاً لوجه. وعبر إصرارنا على ذلك يمكن القول إن المدرسين الذين يقومون بعملهم عبر الإنترنت أو بطريقة مباشرة وجهاً لوجه يظلون في عملهم الهادف إلى دعم فهم الطلبة للمعلومات عن طريق الممارسات التدريسية السليمة والطرق الجيدة في التكليف بالمهام وخلق الكم الهائل من المعلومات الراجعة المفيدة لمتلقي العلم. يتضمن هذا الفصل خلاصات البحوث عن الممارسات التعليمية

التـي يجدها الطلبة بالغة الأهمية و/أو التي تتصـل مباشرة بمخرجات التعلم الجيد إلى جانـب بعض ما يتعلق بالتعليم عبر الإنترنت. أما الفصلان الآتيان فيركزان على تحديد المهام وعلى المعلومات الراجعة.

النقاط المهمة

1- التعليم الذي أشرنا إليه في الجدول رقم II-1 بأنه يتضمن التدريس وتحديد المهام وإعطـاء معلومـات راجعة، يمكن تجزئتـه أيضاً إلى ثلاث ممارسـات هي ما قبل النشاط والتفاعل وما بعد النشاط.

2- يقـول طلبة أمريكا الشمالية إنهم يقدرون عالياً المدرسين الذين يظهرون مهارات شخصية وفنية.

3- علـى الرغم من وجود قوائم طويلة لما يفعله المدرسون المهرة فإن ثمة أفكاراً ثلاثة يتكرر الحديث عنها وهي: إنهم يشرحون المواد جيداً، ويفعلون ذلك بحماس ظاهر ويشركون الطلبة في المناقشة فيخلقون نوعاً من الوئام والألفة معهم.

4- من السهل وضع مقرر دراسي على الإنترنت بمعنى وضع مذكرات أو مدونات توزع علـى الطلبـة وكتيبات على الموقع الالكتروني ومن ثم تشجيـع الطلبة للتعامل معها ذاتياً دون عون من المدرّس.

5- الممارسـة الجيـدة في التعليـم عبر الإنترنـت تجمع بين الفرص التي تتيحها تقنيـة المعلومات والاتصـالات إلى جانب التطوير السليـم للمقرر من الناحية التربوية.

6- سـوف يكون مـن المؤسف من الناحيـة التعليمية إن وجدنا التعليـم عبر الإنترنت مدمراً لمجتمعات الممارسة الحقيقية وتواصل الناس فيما بينهم في الزمن الحقيقي والمكان الحقيقي.

obeikandl.com

البحث

إن واحدة من الروابط المجتمعية التي تشد الأفراد الذين تُجرى معهم مقابلات كما جاء في كتاب بعنوان «الاستماع إلى الأصوات الجديدة» (Heeding New Voices) [وهم القادمون الجدد إلى المهن الأكاديمية في الولايات المتحدة] هي استمتاعهم بالتعليم والطلبة... يقول الكثيرون منهم إنهم «يحبون أن يدرسوا» وإنهم يستمتعون على وجه الخصوص «بالتعامل مع الشباب الذين يجعلونك تشعر بأنك شاب»، والصلة الشخصية مع الطلبة و«التحفيز المعرفي في وضع تصاميم المقررات والصفوف وإمكانية التأثير في الآخرين. وقد قال أحدهم: «أحب أن يكون لي أثر في الطلبة».

(Rice et al, 2000, 14)

واستناداً إلى ما جاء في الجدول رقم II-1 أرى أن التعليم شامل لجميع الأعمال التي تنجز بنية جعل الطلبة يتعلمون وأعتقد أن الفقرة أعلاه المقتبسة من كتاب Heeding New Voices تشير بهذا الاتجاه. إذن، التكليف بالمهام، على سبيل المثال، عمل تعليمي، حتى لو كانت المهمة ذات نهاية مفتوحة ولا نستطيع أن نحدد على وجه الدقة نوع التعلم الذي سينبثق عن المهمة. لكنني لا أعده تعليماً إذا ترك الطلبة لوسائلهم الخاصة علماً أنني أعده تعليماً إذا كان بيننا وبين الطلبة عقود تعلم بحيث يعملون هم بصورة مستقلة على موضوعات هم يختارونها ويستخدمون الطرق التي يفضلون بأمل مشترك بيننا بأن يعقب ذلك تعلم على نحو ما.

واستكمالاً لتلك الفروق المشار إليها في الجدول رقم II-1 توجد فروق بين الممارسات التعليمية قبل النشاط والتفاعل أثناء النشاط وما بعد النشاط، وهذا ما يوضحه الجدول رقم 7-1، علماً أن هذا الجدول وذلك الجدول رقم II-1 يجازفان بجعل التقسيمات بين أوجه ومراحل التعليم تبدو أكثر حدة مما هي حقيقة. وقد قدمت على أنها فئات تحليلية مناسبة تنطبق على الديناميكية العنيفة لتفاعلات الطلبة والمدرسين والبيئة. فالفروق

الموضحـة بالجدول رقم 7-1 هي صدى لتلك الفروق بـين عوامل التنبؤ قبل العمل والعمل ومنتـج العمل في التعلـم والتعليـم (Prosser and Trigwell, 1998). فهذه الثلاثية تدل علـى أن المدرسين (والمتعلمين) يأتون إلى حـالات التعلم المقصود (العملية) ولديهم تنبؤ أو شعور مسبق بمعتقدات أساسية وتجارب (بخصوص ما الذي يعد تعلماً أو تعليماً، على سبيـل المثال، أو شعـور عاطفي نحو التعليـم في المرحلة الجامعية). وقـد تكون المنتجات عنـد المدرسـين تلك التي كانت في نيتهـم (أن الطلبة يفهمون موضوعـاً ما بشكل أفضل، علـى سبيـل المثال)، ومنتجات ثانوية (بـأن المدرس لديه فكرة أفضـل عن كيفية التعامل مـع هذا الموضوع مستقبلاً، أو الشعـور بأن العمل قد أنجز على أكمل وجه)، ومنتجات لم يكـن يقصدها (حكم المدرس بأن هـؤلاء الطلبة أغبياء وكسالى، أو ربما نفور من التعليم في المرحلـة الجامعية). ولكن بصرف النظر عن تلك الفـروق التي يستعين بها الباحثون لفهـم مـا تتضمنه عمليـة التعليم والتعلم ينبغـي أن نعرف أنهم إنمـا يحاولون استجلاء مجموعة ديناميكيـة وتفاعلية من الاتصالات بحيث يؤثر التفكير ما بعد النشاط في عمل مـا قبل النشاط الذي يعقبه ومتغيرات التنبؤ والاستشعـار المسبق تؤثر في أنواع المنتجات التي قد يتوقعها المعلم ذلك أنها توجه عمله التخطيطي إلى رتابة قد تقود إلى تلكم الأنواع مـن المخرجات. وهنا نستذكر تلك التحليـلات الخاصة بالارتباطات الموضحة في الفصل الأول التـي تذكرنـا بأن بعض الارتباطات قد تكون عصية على التغيـير. وأما فيما يتعلق بعملية تحسين التعليم، فهذا يعني أن معتقدات المدرسين وعواطفهم وممارساتهم وكذلك معرفتهـم الجوهرية بحاجة للانتباه، ليـس فقط في المرحلة التفاعلية أثناء النشاط ذلك أن تفكيرهم وعملهم لما قبل النشاط وما بعده هي جزء لا بأس به من التعليم مثل التدريس المباشر وجهاً لوجه. إن هذا الواقع يجعل من العمل التدريسي والتربوي وتطوير المدرسين عملاً لا يخلو من التعقيد يهدف إلى مساعدة أولئك الذين يسعون ليكونوا مدرسين أفضل في سبيـل تحقيـق مواءمـة بين معتقداتهـم ومشاعرهـم ومعارفهم مع تلـك الاهتمامات المتميـزة للمراحـل الثلاث للتعليم (الجدول رقم 7-1) والحوافـز الثلاثة للتعلم المبينة في (الجدول رقم 1 – II).

الجدول 7-1: الممارسات في المراحل الثلاث للتعليم

	ما قبل النشاط	تفاعلي (أثناء النشاط)	ما بعد النشاط
التدريس	تصميم المقرر (والموقع الالكتروني)، وتخطيط العرض وورشات العمل، والعمل الميداني، والاتصال غير الإنترنت وعمل المجموعات... إلخ كتابة الكتيب المقرر (منهج المقرر) أو غيره من المدونات التي توزع على الطلبة.	القيام بالعروض التوضيحية والندوات وعرض وتقديم المعلومات... إلخ (وجهاً لوجه وعبر الإنترنت). قيادة العمل الميداني ... إلخ. تسهيل أنشطة طلابية أخرى، التقديم عبر الإنترنت، مراقبة أداء الطلبة والتصرف طبقاً لذلك. تقديم الاستشارات للطلاب بشكل فردي.	تواجده من أجل استشارات الطلبة ووجهاً لوجه وعبر الإنترنت، ومراجعة المخزون «الدروس في الذاكرة» من أجل الرجوع المستقبلي، وتقويم العمل التدريسي والمهام ومن ثم مراجعة الخطط لنسخة المقرر للعام القادم.
المهام	وضع تصميم المهمة، كتابة الملخصات الخاصة بالمهمة، واتخاذ الترتيبات اللازمة.	تحديد المهام وشرحها وتوضيحها، وضع مؤشرات التقويم في انتباه الطلبة ومحاولة التأكد بأنهم يفهمونها.	
التقويم	كتابة خطة التقويم، وكتابة الاختيارات، ووضع المواصفات ومؤشرات التصحيح لجميع بنود التقويم.	تقديم الرأي للطلبة عندما يطلبون ذلك وإن لزم الأمر تحديد المهام على نحو أكثر دقة، مراقبة سير عمل الطالب رسمياً أو خلاف ذلك، والعمل قدر الإمكان لضمان حصول معلومات راجعة تكوينية.	تحضير معلومات راجعة من أجل الطلبة، وإجراء تقويم لما سوف يفعله المعلم والطلبة في الجلسات القادمة، مراجعة وتعديل مخزون المرء من «التقويمات التي في الذاكرة.

obeikandl.com

وهنالك تعقيد آخر ذلك أنه على الرغم من الاهتمام المتزايد بما دعاه بوير (Boyer, 1990) علم التعليم (Kreber, 2001) يكاد لا يوجد اتفاق في مجتمع البحوث عن ماهية التعليم. صحيح أنه توجد ثمة إشارات تلميحية في الطريقة التي اتبعتها لدى تعريف التعليم (أي الفعل المقصود لإنتاج تعلم عند الطلبة) بشكل غير مباشر وذلك بخصوص ما ينبغي أن ينتج عنه فكانت النتيجة أن تلك الشواهد البحثية الموجودة من حيث كونها تتعلق بعلوم أصول التدريس في التعليم العالي لا تقدم لنا استنتاجات عن التعليم الجيد في الجامعات. ومع أن البحوث الخاصة بالتعليم في المدارس لا تخلو من الضبابية في التعريف، كما هو الحال في كثير من الأحيان إلا أن فيها القوة التي تساعدنا على التفكير الجيد بخصوص ما نفعله في التعليم العالي. ولنأخذ مثالاً لذلك. اتبع بينيت وزملاؤه (Bennett et al, 1984) طريقة في التعامل مع التعليم تتمثل في أنه إدارة لعمليات المهام داخل غرفة الصف وأكدوا على أنه لكي يحصل تعلم جيد لا بد مما يلي:

1- أن يكون المعلمون قد درسوا جيداً مقاصد التعلم من أجل الحصة التعليمية، ذلك أن مقاصد التعليم يجب أن تتطابق على نحو ملائم بإنجازات مختلف الطلبة داخل الصف.

2- يجب أن توضع المهام بحيث تكون تعبيراً عن مقاصد التعلم بالأشكال أو الصيغ التي تشغل الطلبة بالأسلوب المثمر.

3- المهام -ولعل مقاصد التعلم أيضاً- يجب أن تقدم بحيث لا يكون ثمة أي خطأ في التطابق بين ما يعتقد الطلبة أنه من الواجب فعله وبين ما يقصد المعلم أن يقوموا بفعله.

4- يتعين على الطلبة أن يقوموا بالمهمة. قد يبدو هذا الأمر واضحاً ولكن قد يعمد الطلبة أحياناً إلى الخروج عن المهمة وانتحال أعمال الغير أو لإيجاد وسائل أخرى «للظهور المخادع بمظهر جيد».

openkandil.com

5- أن يجـري تقويم التعلم بغية: (آ) حصول المعلمين على معلومات تنبئهم بما سوف يفعلـون فيما بعد أو ما سـوف يفعلون في العام القـادم، (ب) حصول الطلبة على معلومات راجعة تساعدهم في تحسين تفكيرهم وعملهم بمهام من هذا النوع.

6- يشكّل المعلمون مقاصد للتعلم من أجل الحصة التعليمية القادمة (وكذلك من أجل المـرة القادمة التـي فيها يدرّسون هذا المقرر) بحيث تكـون هذه المقاصد خاضعة لتأثير التسلسل التعليمي الذي استكمل لتوه.

لقـد بينت بحـوث ستيغلر وهايـبرت (Stigler and Hiebert, 1999) التي لخصناها في الفصـل الخامـس أن تحسين التعليم يتعلق بهندسة النمطيـات وتحسين الانسجام مع الغرض من النصوص التعليمية أكثر مما هو يتعلق بتحسين مجال أساليب التعليم. وهذا ما ينسجم مع المنهجية التي اعتمدتها إحدى المحاولات الأكثر نجاحاً بهدف تحسين تعلم المراهقـين داخل غرفة الصف (وكانت بهذه الحالة في مـادة العلوم)، التي أكدت بصفة خاصـة علـى التناغم المبدئي لتقنيات التعليم واهتماماتـه (Adey and Shayer, 1994, esp. 76). ومـع ذلـك غالباً ما كان ركز الساعون لتحسـين التعليم على تحسين التقنيات ولكنهم في الوقت نفسه أهملوا تسلسل التعليم والنمطيات التي تكوّن هذا التسلسل. وعلى هذا النحو لم يعيروا اهتماماً لتصميم بيئات التعلم بالرغم من أن البحوث قد دلت دلالة واضحـة على أن تعلم الأطفال هو نتيجة معقدة لعوامـل عدة تكون فيها جودة بيئة التعلم العامل الأهم (Filer and Pollard, 2000).

تـدل البحوث التي أجريت في المدارسـ أن التعليم يتضمن ما هو أكثر من التدريس أو أن التدريسـ الجيـد يشتمل على ما هو أكثر من مجرد تجميـع عشوائي لأساليب التعليم. كمـا أن أفضل البحوث التي أجريت في مجال التعليـم العالي قد توصلت إلى نتيجة تشير إلى تعقـد مماثل. فالتعليم الجيد في التعليم العـالي عند بيغز (Biggs, 1999a) يتمحور حـول وجود أنشطة للتعليم والتعلم تشجع المنهجيـات «العميقة» للتعلم. أما الأنشطة ذات «المستـوى الأدنى» مثل الاستظهـار والتعريف وفهم الجملة والشـرح والتعداد والتوصيف فهـي أشياء ضرورية لكنها لا تكفـي بحد ذاتها. فالطلبة المتعلمـون بحاجة لأن ينخرطوا

في أنشطة فكرية مثل السرد والمحاولة والشرح، وفي تطبيق الفهم على المشكلات القريبة منهم والمشكلات البعيدة عنهم، وفي إيجاد الصلة بين الصفات المميزة والمباديء وفي وضع الفرضيات وفي التأمل. والقائمة التي وضعها تشبه إلى حد بعيد قائمة «ألعاب المعرفة» التي وضعها عالم نفس آخر (Ohlsson, 1996) رأى أنها الشيء المحوري لعملية إيجاد الفهم، وهذا هو المقصود بالمنهجيات «العميقة» وصنع المعاني والإقلال من أهمية المقاربات «السطحية» حيث يكون مقصدها الحشو بالمعلومات ومواكبتها. فهذا الرأي يقودنا إلى أمرين آخرين. الأمر الأول له صلة بالدوافع. وحيث إنه ترداد لصدى ما جاء في الفصل الرابع فهو بعيد كل البعد عن تلك الفكرة الساذجة والقائلة بأن تكوين الدوافع هو شيء يشبه مادة الغلوتاميت الحاوية على أحادي الصوديوم تضاف إلى التعليم مثل إضافة «البهارات إلى الطعام»، وهنالك تشبيه أفضل من هذا يقول إنه ينبع من الطريقة ذاتها التي بها يحدث التعليم بل بالطريقة التي بها تأتي النكهة الخاصة بعملية طهي الطعام. فهو موقف يقول:

> إن المدرسين قد لا يهتمون بتكوين الدوافع عند الطلبة بقدر اهتمامهم بالتعليم الأفضل وعندما يعلّمون بطريقة تجعل الطلبة يبنون قاعدة معرفية جيدة ويحققون النجاح في حل المسائل المهمة وبناء إحساس «بالملكية» في تعلمهم فإن تكوين الدافع يأتي حتماً بعد ذلك مثلماً يعقب الليل النهار. (Biggs, 1999 :a: 61).

وهنالك متوازيات واضحة بين هذه النظرة لتكوين الدوافع عند الطلبة وذاك التقرير عن الدوافع عند المدرسين الذي تناولناه بالنقاش في الفصل الرابع.

أما الأمر الثاني فيقضي بتوجيه الانتباه نحو مناخ التعليم. يقول بيغز إن ذاك المناخ القائم على وضع مخافة الله في نفوس الطلبة -أو النموذج المعروف باسم وضع اللوم على الطلبة- هو مناخ يفضي إلى إنتاج القلق والشك في الآخرين وشعور بالتوتر إزاء الوقت. وهذا مناخ لا يفيد في التعلم، ويعني من جهة أخرى أنه إشارة إلى تعليم ضعيف يميل نحو اللامبالاة. وقد أشار بيغز في كتابه أن المناخ الذي يحدث التعليم الجيد في ظله «يفترض

أن الطلبة يقومون بأفضل ما لديهم من أعمال عندما يعطون الحرية والفسحة لاستخدام مقدرتهم على الحكم» (Biggs, 1999a, 62).

وإذا عدنا إلى موضوع التدريس نقول توجد آلاف مؤلفة من الدراسات عن تقويم الطلبة للتعليم، وجميعها تبين أن التدريس نفسه عبارة عن نشاط متعدد الأبعاد. والإطار رقم 7-1 يعطينا 35 بعداً استنتجها أبرامي وزملاؤه (Abrami et al, 1997: 64 – 358). يؤكد هذا الباحث وزملاؤه أن هذه الأبعاد يمكن توزيعها في أربعة عوامل اثنان منها وهما «المدرس باعتبار دوره في التدريس» و«المدرس باعتباره كشخص» (p. 355) يوضحان معظم التباينات في تقويمات الطلبة لجودة التعليم. وقد يبدو من نافلة القول الإشارة إلى أن فاعلية التعليم قد تعزى إلى مهارة المرء في عمله التدريسي وصفاته الشخصية، لكنني أعتقد جازماً أنه يجدر القول بكل وضوح أن طريقة المرء في تفاعله مع الطلبة –أي صنف الشخص الذي يبدو عليه– له أهميته بقدر ما لديه من كفاءة فنية. وهذا شيء يعيدنا إلى الفصل الحادي عشر.

obeikandl.com

الإطار رقم 7-1: خمسة وثلاثون عنصراً للتعليم

1- المقدرة على تكوين الدافع عند الطلبة لبذل المزيد من الجهود.

2- مقدار التفاعل والمناقشة وجودتها («صفوف دراسية لها نماذجها وتلقى التشجيع وتحقق الإنجاز عن طريق تفاعلاتها»: p. 360).

3- تقويم تعلم الطلبة (ملاءمة الاختبارات والعدالة والثبات في وضع الدرجات).

4- الحضور والتواجد (خارج غرفة الصف).

5- وضوح التدريس (التدريس المتسم بالوضوح والإيجاز وقابلية فهمه ودقته»: p. 358).

6- وضوح أهداف التدريس (معايير الأداء التي أبلغت والمواعيد النهائية للمهام المعطاة للطلبة والاختبارات).

7- الاهتمام بالمعرفة العامة والتحصيل الثقافي.

8- الاهتمام بمخرجات الإدراك المعرفي عالي المستوى («مدى تشجيع المدرس للمخرجات ... مثل مهارات الكتابة والاستدلال والتفكير بالعمل الذهني وحل المسائل ... الخ»: p. 360).

9- الاهتمام بالطلبة (أن يكون المرء مهتماً بالمصاعب التي يواجهها الطلبة ويساعد في التغلب عليها).

10- درجة إثارة الاهتمام بالمقرر.

11- الأداء في تقديم المحاضرات.

12- الحماس للطلبة («الحماس أو الاهتمام بـ، ومحبة الطلبة في كونهم أشخاصاً: p. 359).

13- الحماس للمادة الدراسية.

14- الحماس للتعليم.

15- المعلومات الراجعة (تواترها سواء كانت إيجابية أم سلبية وأثرها في الطلبة).

16- المناخ الودي داخل غرفة الصف.

17- أشياء عامة (شيء «مما تبقى»).

18- المظهر الشخصي للمدرس وصحته، وملبسه (وتتضمن المؤشرات «وضعه الضعيف» و«ملابسه الرثة» و«المظهر اللائق»: p. 362).

19- صفات وخصائص شخصية المدرس وتصرفاته غير المعتادة.

obeikandl.com

20- احترام المدرس للآخرين.

21- أسلوبه في الإدارة.

22- تقويم إجمالي للمقرر (ما مدى منفعة المقرر لكم واستمتاعكم به؟).

23- تقويم إجمالي للمدرس (ما مدى جودته؟).

24- جودة مراقبة تعلم الطلبة (بما في ذلك انسجام العمل مع الطلبة).

25- جودة الإشراف وإجراءات الانضباط.

26- جودة الصوت عند التقديم.

27- مدى ارتباط مادة التدريس بالموضوع.

28- اختيار المدرس للمواد المخصصة للتعلم (هل هي مواد ملائمة؟).

29- معرفة المدرس لمجال تخصصه.

30- معرفة المدرس للتعليم والطلبة.

31- إنتاجية المدرس في البحوث وسمعته في مجاله.

32- اختيار المدرس لمواد التعلم المساعدة.

33- مهارة المدرس في الإجابة عن الأسئلة (ويتضمن أيضاً تشجيع الطلبة على طرح أسئلتهم).

34- مدى تحمّل المدرس للتنوع («مدى تشجيع المدرس للتسامح وتحقيقه بخصوص تنوع الآراء والأفكار ووجهات النظر»: p. 364).

35- تحضير وتنظيم المادة التعليمية (ما قبل النشاط وليس أثناء النشاط). (Abrami et al, 1977).

والقائمة المدرجة في الصندوق رقم 7-1 تفيد في لفت الانتباه إلى ذاك التعقيد الذي يكتنف العمل التعليمي ولكن لا ينبغي أن تؤخذ على محمل الجد أكثر مما ينبغي وذلك لأن (آ) بعض البنود مفتوحة على تفسيرات متباينة (معانيها غير محددة)، (ب) تعتمد هذه القوائم عادة على تقويمات لمقررات تقليدية في أمريكا الشمالية تتصف بالمحاضرات والاختبارات، و(ح) الأشياء التي تسر الطلبة قد لا تكون لها صلة وثيقة بتعلمهم.

obeikandl.com

يحدثنا الباحث موري (Murray, 1997) عن دراسة جيدة امتدت لنحو خمسة أعوام واشتملت طلبة كنديين يدرسون علم النفس في المرحلة الجامعية وقد تناولت بالبحث هذه الفكرة الثالثة: حيث أشارت «مع أننا نعرف الكثير عن رضا الطلبة بالعمل التدريسي إلا أننا لا نعرف إلا القدر اليسير عن الصلات بين السلوكيات التعليمية ومخرجات تعلم الطلبة. وقد استخدم المراقبون جدول سلوك المدرسين المكون من 100 بند فوضعوا نحو 36 سلوكاً تعليمياً تدل على الاستدلال المنخفض عند المدرسين – وهي سلوكيات يمكن التعرف عليها بسهولة ووثوقية، كما تم تحديد 12 عنصراً من هذه السلوكيات المئة، وهي:

> تميل نحو الارتباط مع تقديرات الطلبة للمقرر والمدرس (المعدل $r = 0.37$) بأكثر مما ترتبط مع مقاييس تعلم الطلبة (المعدل $r = 0.26$) أو مع مدى تحضير الطلبة (المعدل $r = 0.20$) ... غير أن العوامل التي قدمت أفضل تنبؤ لإنجاز الطلبة... أظهرت ترابطاً ضعيفاً عموماً ولا أهمية له مع تقديرات الطلبة للمدرس والمقرر. ولم يبين أي من عوامل السلوك التعليمي البالغ عددها 12 أي علاقة ذات أهمية مع جميع المقاييس البالغ عددها 6 المخرجات.
>
> .(Murray, 1997: 184 – 5)

وهنا نجد نقطتين لهما أهميتهما وهما: السلوكيات التعليمية المرتبطة بقوة مع تعلم الطلبة ليست السلوكيات التي تروق لهم أكثر من غيرها، فالسلوكيات التعليمية ليست جميعاً مرتبطة على نحو جيد مع مخرجات تعلم الطلبة. وعن طريق تركيزه على الترابط مع التعلم الجيد للطلبة (بالقياس مع اختبارات داخل غرف الصف) استنتج موري أن الشواهد البحثية تحدد دوماً ثلاث صفات عامة تميز التدريس الجيد (أو التعليم كما يدعوه موري)، وهي: الحماس ومدى التعبير ووضوح الشرح والألفة والوئام إلى جانب التفاعل. ومرة أخرى نؤكد أن التدريس الجيد يتمثل في كونه إنجازاً فنياً وشخصياً في آن معاً، وفي كونه نتائج لصفات معينة مثل الحماس والوئام مضافاً إليهما العرض الواضح للمادة. هذا وقد أشار ماك كيشي (McKeachie, 1997) في معرض تعليقه على خلاصات بحوث مماثلة أن الأشياء التي يثمنها الطلبة عند تصنيفهم لفاعلية

المدرس يمكن أن تنتظم تحت عناوين مستمدة من تلك الأبعاد الخمسة الكبيرة للبحوث الخاصة بالشخصية وهي: الشخصية المنبسطة (حماس المدرس)، والعمل بوحي الضمير والوجدان (التنظيم) والانسجام (الوئام) والانفتاح على التجربة (اتساع التغطية) والاستقرار العاطفي (شخصية المدرس). إذن، هل يقترب هذا القول من فكرة أن فاعلية التعليم لها صلة بمن تكون وليس بما تعرف عن المادة وطريقة تدريسها؟ ليس تماماً، ذلك أنه حتى لو كان الحماس ومدى التعبير تشكلان نحو 13.7 بالمئة من مقدار الاختلاف عن مخرجات تعلم الطلبة التي وضعها موري فهذا لا يعني القول بأن ذلك يشكل ما نسبته 13.7 بالمئة من تعلمهم. طلبة المرحلة الجامعية يكون أداؤهم عادة جيداً ومعظم حماس المدرس يفيد في تفسير ذاك «التفاوت» في الأداء بخصوص ذاك المستوى العالي للإنجاز. فالحماس قد يعزز التعلم لكنه ليس بديلاً للكفاءة في الأبعاد الأخرى للتعليم التي تعد ضرورية للتعلم.

وتأسيساً على ذلك لا يسعني إلا أن أقول إن التعليم الجيد قد يكون مؤلفاً من خمس «فرص»، كما يلي:

1- أن تكون وأن تفعل. وهذا يعني بكل بساطة أن المعلم الجيد يفعل الأشياء التي تؤكد دراسات البحوث من مثل بحوث أبرامي وزملائه (Abrami et al, 1997) وبحوث موري (Murray, 1997) أنها مترافقة مع تعلم الطلبة وتظهر الصفات الإنسانية أو الشخصية التي تجدها جذابة.

2- استخدام النصوص التعليمية الجيدة. وهنا تقدم لنا بحوث ستيغلر وهايبرت (Stigler and Heibert, 1999) شكلاً ثانياً ألا وهو الوسائل التي تجمع معاً الممارسات الفردية في التعليم.

3- التخطيط للتسلسل الملائم للتعلم والتعليم. ولهذا صلة بالتدريس المتناغم والمهام والتقويم عبر المراحل الثلاث المعروفة بمرحلة ما قبل النشاط ومرحلة التفاعل أو أثناء النشاط ومرحلة ما بعد النشاط.

4- تصميم المقرر. وهذا يعني اتخاذ القرارات المناسبة بخصوص تسلسل التعليم بحيث يتاح ظهور أفضل المقاصد العريضة لتعلم الوحدة الدراسية كاملة.

5- بيئة التعلم. تصميم البيئات بحيث تتيح حصول التعلم البسيط والتعلم المعقد على مدى ثلاث أو أربع سنوات للبرنامج وبحيث تشتمل على الطرق التي أشير إليها في الجدول رقم II-1 كافة. وهذا الشيء بصورة رئيسة له صلة بتصميم البرنامج، الذي سنتحدث عنه بمزيد من التفصيل في الفصل العاشر إلى جانب الحديث عن تصميم المقرر.

ومع ذلك من المدهش أن نجد أن إسهامات البحوث محدودة جداً حتى فيما له صلة بالفرصة الأولى أعلاه. وأما بخصوص العوامل الثلاثة التي جرى الحديث عنها مراراً وهي الحماس والوضوح والألفة فقد حددت البحوث بعض الصفات التي يمكن وصفها بأنها مبهمة وطارئة. ومع أنه من السهل جداً أن يعرف المرء كيف يساعد الأشخاص الذين يفتقرون إلى مثل هذه الصفات، فإنه أمر آخر أن يكون المرء على علم بكيفية مساعدة الأشخاص الذين يبدو عملهم التعليمي معتدل الوضوح ليكون أسلوبهم شديد الوضوح حين التعامل مع مادة شديدة التعقيد تعد ذات أهمية بالغة في التعليم العالي. ولعل الطلبة الذين يحصلون على درجات دنيا ويقولون أن التعليم لم يكن واضحاً يجدون صعوبة كبيرة في دروس لم يكونوا قد أعدوا لها الإعداد الكافي. فمثلاً، منذ مدة ليست بعيدة التحقت بدورة في الإحصاء ووجدت التعليم واضحاً بما يكفي برغم أنني أدركت أنني سوف أعاني بعض المصاعب إن لم تكن لدي معلومات مسبقة عن الإحصاء. وهذا ما جعلني أعتقد بأن الوضوح ليس شيئاً يكون لدى المدرس بل هو شيء ينشأ عن الصلات بين ما يعرفه الطلبة ويفعلونه وما يفعله المدرس وما يعتزم فعله. لهذا، إذا كان التدريس في جوهره نشاطاً عملياً ومرناً ضمن شبكات معقدة من الصلات وإذا كان التدريس الجيد، بصرف النظر عن المعرفة المسبقة التي يحتاجها المدرسون والتحضير الذي يقومون به، يجري التعبير عنه بالأفعال وفي أغلب الأحيان بالبداهة (Atkison and Claxton, 2000)، عندئذ ينبغي أن نطرح أسئلة عديدة بخصوص البحوث التربوية في أصول التدريس التي

يقصد بها أن تنتج تعميمات بخصوص الممارسة الجيدة. من أجل ذلك وخلافاً لما قيل في الفصول السابقة يجب أن تدرس تداعيات الممارسة التي سنتحدث عنها لاحقاً على أنها أشياء يجب أن يفكر بها المرء جيداً وليست مجرد علاج يشحن بالقوة دراسات تربوية رخوة مترهلة.

ممارسات عن علم ومعرفة

في هذه السطور سوف نبحث في مجالين اثنين من مجالات الممارسة، وهما: العرض والتقديم (إلقاء المحاضرات) واستخدامات تقنية المعلومات والاتصالات في التدريس. أما تيسير التعلم فسوف نناقشه في الفصل القادم الذي تنبغي دراسته مع الفصل التاسع الذي يبحث في المعلومات الراجعة. والجدير بالذكر أن ثمة بعض الكتب مثل كتاب نيلسون (Nilson, 1998) وكتاب فراي وزملاؤه (Fry et al, 1999) تخوض بمزيد من التفصيل وتغطي أيضاً أساليب أخرى في التعليم.

العرض والتقديم (المحاضرات)

> المحاضرة هي ملاذ ضعاف القلوب من المحاضرين والطلبة على السواء. فهي تبقي قنوات الاتصال مغلقة وتجمد تلك الترتيب الهرمي بين المحاضر والطلبة وترفع عن كاهل الطالب مسؤولية الاستجابة... ويبقى الطلبة مشاهدين، وتبقى المحاضرة ذاتها منطقة أمان وراحة... أما إزعاجات الطلبة فتبقى بعيدة.
>
> .(Barnett, 2000:159)

إذا كانت المحاضرات وسيلة تستخدم لجعل الطلبة يؤلفون كتاباً بالتقسيط وبحيث يكون القسط الواحد 1500 كلمة، فكل نقد يوجه لهذا الأسلوب صحيح، من حيث كون المحاضرات باعثة للضجر، في حين تظل الأساليب الأخرى لإيصال المعلومات -وبخاصة الكتب والإنترنت- أكثر ملاءمة وأكثر مرونة وأكثر فاعلية، فتلك الصيغة التي تستغرق ساعة واحدة تشكل تحدياً لكل شيء نعرفه عن تناغم انتباه البشر، وأن الطلبة لن

يذكـروا إلا شظايـا متفرقـة من كل ما يقال. قـد يفترض المرء مما تقـدم أن المحاضر كفوء وجيد المؤهلات، علماً أن الجميع يعرفون أن المحاضرين الجدد لديهم نزعة لحشو الكثـير من المعلومـات في عملهم التعليمي وأن بعض المساعديـن في التعليم من خريجي الدراسات العليا يصعب فهم ما يقولون وبخاصة حين يعلمون بلغة غير لغتهم الأصلية أو في بعض فروع المعرفة مثل العلوم الطبيعية، كما أنه يكاد يكون من غير المعتاد استخدام الأساليـب التـي من شأنها أن تسهـم في تعلم الطلبة مثل جعل قاعـة المحاضرات مكاناً يحصل فيه تفاعل بين الطلبة والمحاضر. (Murray and Renaud, 1995).

فالأسلوب يمكن تحسينه. خذ على سبيل المثال التحدث بوضوح. يصعب على المرء أن يفعـل الكثير إذا كانت نبرة كلام المدرس صعبة الاخـتراق، ولكن قد لا يجد المرء صعوبة حـين تكون المشكلة في الإلقاء. والخطباء يمكـن أن يستفيدوا من التعلم في إراحة الجسم وفي التنفس من جوف لين فلا يكون النفس مخمداً حين خروجه من أعلى الرئتين ومروراً بحلـق ضيق مشـدود وعبر فكين قاسيين، والوضعية المنتصبـة التي لا تشبه على الإطلاق وقفـة القضيب المنتصب في ساحة عرض عسكري لها أهميتها في عمل الرئتين والحجاب الحاجز بسهولة داخل جسم متوازن. وعندما يخرج نفس المرء سهلاً يكون من السهل سماع الصـوت داخل قاعة واسعة. ومن جهة أخرى، يحاول الآخرون الذين لا يخرج نفسهم من الجـوف اللين أن يصرخوا وأن يخرجوا الحجم المطلوب للصوت بقوة، وهذا ليس مناسباً لتقـديم الدروس (فالصراخ مزعج)، ناهيك عن كونه غير مناسـب أيضاً للحلق. ولا بد من الإشارة في هذا الصـدد إلى طريقة الكسندر Alexander Technique التي يتعلمها الممثلـون والمغنون وغيرهم مـن العاملين في فنون الأداء التي تـولي عناية جيدة بالعادات السيئـة التي اعتدنا عن طريقها على تحريك أجسامنا. نشأت هذه الطريقة من محاولات عديـدة بذلها ف.م. الكسندر لإصلاح مشـكلات النطق لديه. وكتاب برينان (Brennan, 1992) يقـدم عرضاً مسهباً لهـذه الطريقة، في حين نجد كارنغتون وكاري (Carrington and Carey, 1992) يضيفـان بعض التفاصيل مع أنـه يوجد ما يشبه الإجماع بأن قراءة ودراسة طريقة الكسندر ليست بديلاً لدروس يتلقاها المرء على يد ممارس خبير.

ومما لا شك فيه أن المرء لن يضطر لأن ينطق بكلمات غير مفهومة في تقديمه للمادة إن أحسن التخطيط لها واجتنب حشوها بالمعلومات فهنالك متسع من الوقت للتكلم بوضوح وبصرف النظر عما إذا أجرى تمارين خاصة لصوته أم لا. فسرعة النطق وطبقة الصوت وحجمه يجب أن تتنوع وتتبدل بعناية واقتدار بينما يراقب المتحدث جمهور المستمعين بعناية. وفي هذا دلالة على أن مقدم الدرس يرتجل كلامه ارتجالاً عن النقاط الرئيسة التي تظهر على الشاشة أو التي قد تكون مذكورة في مدونات توزع على الطلبة (وهذه المدونات هي المكان الملائم للكثير من التفاصيل التي تملأ المحاضرات). ففي هذه الحالة لن تكون ثمة حاجة للوقوف وراء منصة أو منبر، وقد يتسع المجال في قاعات عدة لأن يكون المقدم قريباً جداً من الطلبة، وليس بمعنى واحد للقرب بل أكثر قرباً من المحاضرين التقليديين.

والأشخاص القادرون على التحكم بأجسادهم بسهولة يصنفون بدرجات أعلى من أولئك الذين تدل لغة الجسد عندهم على خوف أو خمول في الذهن. وقد جاء في كثير من المؤلفات أن نحو 93 بالمئة من التواصل بين الناس لا يتم عبر الكلام، ومع أنني لست متأكداً من هذا الرقم إلا أنني أقبل به على أنه دلالة على أمر عام. وقد أثبتت البحوث التي عرضنا لها آنفاً أن الطلبة حساسون لحماس المدرس، وهذا الحماس يظهر عن طريق الإشارة والتبدلات في مقامات الصوت وفي التقاء النظرات والوضعية والمظهر إلى جانب الكلمات التي ننطق بها. وهذا يعني أننا إذا أردنا أن ننال تصنيفاً عالياً في العرض والتقديم فيجب علينا أن نتقن العمل بالصوت ووضعية الوقوف أو الجلوس ولغة الجسد عموماً.

واستطراداً للبند 18 من عناصر التعليم الواردة في الصندوق رقم 7-1 ندرج فيما يلي ما قالته الدكتورة كيت Dr Kate الباحثة والمحاضرة في لندن:

> أرتدي الملابس الأنيقة بنطالاً وقميصاً مريحين ... إن معظم العلماء من الذكور، لكن هذا الواقع ليس له أثر في طريقة ملبسي - إن ارتديت شيئاً مثيراً للفتنة، فإنني أعرف أن هذا اللبس برأيهم شيء مبتذل. لا ألجأ إلى الإضافات

ولكـن ... إذا كان جمهـور الحاضرين من الذكـور والأكاديميين، فإنني أعقد شعـري للوراء وأرتدي اللون الداكـن، أشعر كما لو أنني أبـدو وكأن ما أقدمه من علوم سوف يؤخذ على محمل الجد ... وربما لن تكون المرأة عالماً جيداً إن أظهرت بطنها مكشوفاً.

(The Guardian, 22 January 2001)

وأود الآن أن أضـع هذا التأكيد علـى الطريقة والأسلوب المتعمد إلى جانب ما أكده بالمر Palmer حـين قال «التعليم الجيـد لا يمكن اختزاله بالطريقة والأسلـوب، فالتعليم الجيد ينبـع مـن هوية المدرس وأمانتـه» (Palmer, 1998: 10). وهذا يقودنـا إلى الموقف القائل إن التعليـم «السـيء» فنياً يمكن أن يكون جيـداً إن قدم بأمانة وشغف. فهـذا الإصرار بأن التعليم، وعلى وجه الخصوص تقديم المعلومات، هو ممارسة عاطفية تربط التفكير بما يعد تعليماً جيداً بما نعرفه نحن عن دوافع المدرس للتعليم التي تحدثنا عنها في الفصل الرابع. فالنـاس يعلّمون من أجل مكافآت عاطفية، وهـذا ما يبعث النشاط والحيوية في الممارسات التعليمية عند أولئك الذين يشار إليهم بأنهم يعلّمون جيداً، ولكن لهذا جانباً آخر.

إن الطلـب بأن يغـير الأساتذة أسلوبهـم التعليمي يشبه الطلـب إليهم أن يغيروا شخصيتهم. [إذن] إن اختيار طريقة التعليم تمليه إلى حد ما شخصية المـرء. والناس قد يتبنون طرق بديلة في التعليم إذا كانت تلك الطرق تتناسب بشكل مريح مع أمزجتهم الشخصية.

(Grasha, 1991: 61)

يبـدو لي هذا الكلام متوافقاً مع ما جـاء في البحوث وبخاصة بحوث بروسر وتريغويل (Prosser and Trigwell, 1999) التي ربطت بين الممارسات التعليمية عند المدرسين مع معتقداتهـم الشخصية بخصوص ما يعد تعليماً وتعلماً جيدين، حيث يقدمان لنا توصيفاً لثلاثة آراء رئيسة في التعليم. أولها تلك النظرة المحدودة القائلة إن التعليم هو مجرد نقل المفاهيـم التي حددها المنهاج، أو بعبارة أكـثر طموحاً، هو نقل المعرفة التي لدى المدرس. فهـذه النظـرة متلازمة مع التعليم عن طريـق الإرسال. فهم يـرون المجموعة الثانية من

الأفـكار على أنها تصـورات بسيطة. فهـذه الآراء تتوافق مع بحوث تربويـة أكثر مراعاة للآخريـن ويبحث عنها المدرسون مـن أجل مساعدة الطلبة في فهـم واستيعاب المفاهيم الـواردة في المنهـاج أو فهـم المعرفة التـي ينقلها إليهـم المدرسـون. وفي المجموعة الثالثة المتضمنـة «تصـورات كاملـة» للتعليم، حيث يقتضـي العمل مساعدة الطلبـة على تطوير مفاهيمهـم وتغيـير ما يفهمونه حالياً. وهذا يعني بأنه ليسـ ثمة فائدة في تعريف المدرس على طرق جديدة إذا كانت هذه الطرق تصطدم بمعتقدات المدرسين عن طبيعة وأغراض التعليـم والتعلم. ولكي يخصص المدرس جـزءاً من المقرر من أجل التقويم الذاتي للطلبة أو مـن أجـل مشروعـات صغيرة أو لكتابـة رأي مدعم بالشواهد بأسلـوب تعليق ينشر في مجلة New Scienist أو صحيفة The Times أو Nursing Times يتعين عليه أن يعرف أولاً مـا هي المكافـأة المتوقعة وأن تكون لديـه الآراء الخاصة بالتعليـم والتعلم التي تشير إلى أن هـذه الأعمال التي تصنـع المعاني على جانب من الأهميـة أو بالتأكيد أكثر أهمية مـن بعضـ الأنشطة التي سوف تحل محلهـا. ولا شك أن هذا يشكل تغيـيراً أساسياً ذلك أن آراءنـا التـي تكون في أغلب الأحيان ضمنية عن ما الذي يعـد معرفة (أو فهماً) وكيف يتـم الحصـول عليهـا (أو ابتكارها) وكيف يتعين علـى المدرسـين أن يدخلوها في أذهان الطلبـة (أو مساعـدة الطلبة على إنشائها) هي في الأعـم الأغلب جزء من هويتنا المهنية والشخصية. وأما القاعدة الأساسية القائلة بأنه لا يمكن تغيير المناهج دون تغيير المدرس (Stenhouse, 1973) فهي تذكرة مهمة جداً بأن تحسين التعليم يتضمن ما هو أكثر كثيراً مـن مجرد إعطاء المدرسين كتاب تعليمات تربوية. بعد ذلك كله لا بد من الإشارة إلى أن الفصـل الرابع تحدث عـن مواقف يضطر فيها الأشخاص إلى القيام بأعمال ما كان لهم أن يختاروهـا حتى لو كانت ثمة دوافع خارجية المنشـأ وراء ما يفعلون وتفسيرات واضحة للتفكير الكامن وراء القرارات وخبرة اتباعها التي أفرزت قبولها. ففي هذه الطرق يمكن تغيير المعتقدات أحياناً عن طريق جعل الأفراد يغيرون ممارساتهم وتقديم المسوغ المقنع. والفكـرة هنا هي أنه بمـا أن التعليم الجيد له صلة أيضاً بالطريقة والأسلوب فإن المدرس لكي يصبح مدرساً أفضل إلى حد ما فلهذا صلة بالعمل نفسه.

وبرغم ذلك، يمكن تحسين طريقة العرض والتقديم عبر اتباع قواعد وإرشادات كتلك المدرجة في الصندوق رقم 7-2. ويجب أن تفهم هذه القواعد في إطار توافق في الرأي بأن اهتمام الأشخاص يتضاءل بشكل حاد بعد 10 أو 12 أو 15 أو 18 دقيقة (باختلاف الجهات). وهذا يعني أن مزيجاً من الأنشطة تستخدم لإعادة الانتباه وإذ ذاك يمكن تخطيط العروض على مقاطع مدة المقطع الواحد منها 10 أو 12 أو 15 أو 18 دقيقة.

الصندوق رقم 7-2: نصائح بخصوص العرض والتقديم

ليس التقديم إعطاء معلومات بقدر ما هو لتقديم:

- إطار مفاهيمي لموضوع معين.
- دلالة على كيفية وضع المجالات المهمة للمعلومات في ذاك الإطار.
- دلالة على مكامن القوة في ذلك الإطار ومشكلاتها.
- نظرة مسبقة لمضامين الإطار.
- نموذج للطرق التي بها يطور الأفراد فهمهم في علم من العلوم واختبار ما فهموه وتطبيقه.

تتضمن الأسئلة الخاصة بالتخطيط ما يلي:

- لماذا يعد هذا الموضوع أو هذه المهارة ... الخ هاماً؟
- كيف يمكن الربط بين هذه المادة بأشياء ذات أهمية وبخاصة أشياء حية من «عالم الواقع»؟
- كيف يمكن الربط بين هذه المادة بما سبقها/ بما سيأتي بعدها؟
- ما هي المفاهيم أو الأفكار التي قد تفيد في هذا الموضوع؟
- ما الذي يوضح هذه المفاهيم أو الإجراءات، الخ؟
- ما هي مكامن القوة والاستخدامات وحدود ونقاط الضعف لتلك المفاهيم أو المهارات ... إلخ؟

أثناء التقديم

- قدم نظرة تمهيدية للحجة التي ستعرضها (وهذا لا يعني التلميح للمجالات التي سوف تتطرق لها).

obeikandl.com

- استعن بأساليب التعلم النشط والفاعل.
- خصص وقتاً لاستخدام «طرق التقويم داخل غرفة الصف» (Angela and Cross, 1993). وعلى سبيل المثال:

(آ) قدم جدولاً أو شكلاً لإنجاز غير مكتمل لكي يكمل الطلبة فراغاته، (ب) كلف الطلبة بواجب كتابة نص مدته دقيقة واحدة (يجب أن يكتب الطلبة خلاصة لا تزيد عن 50 كلمة لما استمعوا إليه في التقديم).

- ضع أسئلة يتحدث الطلبة بشأنها مع الجالسين إلى جوارهم.
- أتح لهم جلسات لمدة دقيقتين للتوقف والتنفس والاستراحة.
- خصص وقتاً للطلبة لمراجعة ملاحظاتهم التي كتبوها (أو ربما لمراجعة ملاحظات بعضهم بعضاً).

أسلوب التقديم

- لا تكن على عجلة من أمرك أو تحاول تغطية معلومات أكثر مما يلزم.
- ركز على «الصورة الكبرى».
- كرر ما تقوله مع تغيير بالكلمات.
- استعن بالأمثلة والاستعارة والتشبيه المجازي.
- أوجد صلات مع «واقع الحياة» إن أمكن.
- عندما تستخدم العرض الضوئي للشفافيات افترض أن الطلبة يستطيعون القراءة. فالتقديم المستند إلى شفافيات العرض الضوئي يمكن أن يكون مضجراً مثل التقديم والعرض من محاضر لا يفعل شيئاً سوى أن يقرأ مذكرات. أذكر أن أسوأ محاضرة حاضرتها كانت شبيهة بمونولوج يعتمد على نحو 20 شريحة ضوئية ونحو 350 نقطة. والعرض باستخدام Power point بلغة صينية قد يبدو أسوأ من ذلك كثيراً، لكنني غير متأكد من ذلك لأنني لم أفهم منه شيئاً.
- حدد عدد النقاط على كل شفافية – فالدليل الذي التزم به عادة هو استخدام ست شرائح ضوئية كل واحدة منها تتضمن ست نقاط. أما المدونات التي توزع على الطلبة فقد تتضمن التفاصيل إنما الشرائح تعرض الأفكار.

obeikandl.com

قبل انتهاء التقديم

- لخص واربط. مثلاً، اطرح السؤال: ما مدى مساهمة هذا الجزء بالكل؟ اذكر بعض مضامينه، ماذا يقدم لك هذا الجزء بخصوص طبيعة الموضوع؟ ما الصلة بين هذا الموضوع وما سوف يليه؟
- استخدم طرق التقويم داخل غرفة الصف.

بعد انتهاء التقديم

- هنالك بعض الشواهد الدالة على أنه إن أعطيت الطلبة اختباراً قصيراً بعد العرض والتقديم مباشرة فإنهم يتذكرون من الوقائع والمفاهيم بعد ثمانية أسابيع سيكون ضعف ما يتذكرون فيما لو لم يتقدموا لمثل هذا الاختبار.
- ضع ملاحظات لنفسك بخصوص ما يمكن أن تفعله خلاف ما فعلت اليوم في المرة القادمة.

تقنية المعلومات والاتصالات والتعليم الجيد

هل للتعليم المباشر وجهاً لوجه مستقبل أمام ما يبدو أمامنا من طرق تعتمد تقنية المعلومات والاتصالات لتقديم التعليم عند الطلب وبتكلفة ضئيلة ولأعداد كبرى من الجماهير في أي مكان بالعالم؟ فالمحاضرات التقليدية أخذت تستبدل بمذكرات على الإنترنت أو سلسلة متصلة من الوسائط المتعددة الممتازة التي تجمع في ثناياها المذكرات والشروح الصورية والصوت وأشكال تخطيطية تتيح الربط بما يسمح للطلبة الحصول على الأفكار بمزيد من التعمق. أما عمل المجموعات والندوات فيمكن أن يحل محلها تنوع واسع من إستراتيجيات التواصل: فالرسائل يمكن أن توضع على لوحة الإعلانات، و«الدردشة» والمؤتمرات عن طريق الإنترنت، وربما عن طريق الأقمار الصناعية والمحادثات الجماعة المدعمة بالالكترونيات المتزامنة، وبرمجيات المناقشات التي تتيح للأفراد تقديم مساهماتهم في الأوقات المناسبة لهم (دون تزامن) في المناقشات التي قد تستمر لأسابيع عديدة، وكذلك المحادثة عبر الإنترنت التي بمقدورها أن تدعم التعلم بما هو أفضل من الأحاديث أثناء الندوات سيما وأنها يمكن أن تحفظ وتطبع وتستخدم كمصدر للتأمل

والتفكير (Lea, 2001). ويمكن للبرمجيات أن تقوم مقام إدارة المقررات بما في ذلك تقويم التعليم عبر الإنترنت، وقد تقدم الاختبارات الصفية عبر الإنترنت وبمقدور الطلبة أن يقدموا واجباتهم المنزلية الكترونياً. كما أن البرامج المتخصصة ذات التسلسل الخاص بالمهارة والتمرين التي تصمم خصيصاً لبناء فهم الطلبة الجيد لمضمون المقرر يمكن لها أن تدعم التعليم في مجالات واضحة مثل تعلم اللغة أو علوم التشريح. وكذلك الأمر بات من السهل على الطلبة أن ينجزوا واجباتهم المنزلية المتضمنة إجراء بعض التحقيقات بفضل توافر قواعد المعلومات الخاصة بالكتب والمراجع والمواقع الالكترونية عموماً بالرغم من أن بعض المهام التي يكلف بها الطلبة بطريقة غير مناسبة قد تدعوهم للانتحال أو اللجوء إلى خدمات لكتابة المقالة على الإنترنت.

يبدو أن الوسائط الإلكترونية تستطيع أن تفعل ما يفعله التعليم المباشر وجهاً لوجه بل وبتكلفة زهيدة وبمرونة أكثر، حتى بما لدينا حالياً من تقنيات محدودة (حيث إن هذا الكتاب قد وضع في وقت كانت فيه الاتصالات بالحزمة العريضة مجرد رؤية وليست واقعاً وعندما كانت تقنية بلوتوث bluetooth التي تتيح الاتصال اللاسلكي بين الأجهزة «الذكية» قد بدأت بالظهور في الأسواق). غير أن البروفسور مايكل فيتال Michael Vitale عميد كلية الدراسات العليا في الإدارة باستراليا، ليس واثقاً كل الثقة، إذ يقول: «ليس ثمة شك بأن التقنية تستخدم حالياً وسوف تستخدم مستقبلاً وعلى نحو متزايد لتعزيز التعلم لكنها لن تحل محل التعلم وجهاً لوجه» (Vitale, 2001: 9). وقال أيضاً توجد مشكلات تثير الغيظ بخصوص مدى الانسجام وإمكانية الدخول والراحة وهي مشكلات تبدد لمعان التعلم القائم على تقنية المعلومات والاتصالات، وأضاف إلى ذلك قوله إن الاقتصادات المنشودة مخادعة، حيث إن «تقنية التطوير قد تكون أكثر تكلفة بنحو عشرة أضعاف من تطوير شيء يمكن أن يستخدمه المدرس في عمله». وقد خلص إلى القول «لكنها ليست محفزة ولا جذابة مثل التفاعل مع الآخرين فالإنسان بطبعه اجتماعي يحب فعل الأشياء ضمن الجماعة».

هـذه الملاحظة الأخـيرة بحاجة لشيء مـن التفصيل سيما وأن تكلفـة وضع التواصل الالكـتروني محل التواصل الحقيقي قد تكون أكبر كثيراً مما يقول فيتال Vitale حيث قد توجد أيضاً تكلفة على حساب التعليم ذلك أن المدرس سيكون أقل قدرة على إضفاء المرونة وتعديـل عمله التعليمي حين يلاحظ عيون الطلبة ولغـة أجسادهم. يقول إيزنر (Eisner, 1985) وهـو الخبير في التعليم المدرسي، إن التعليم يجب أن يكون شبيهاً بعزف موسيقى الجـاز، بما يتضمنه مـن ردود أفعال بوقتها الحقيقي لموسيقـى ديناميكية غرفة الصف. فالتعليـم بحكم الضـرورة كالسوائل المائعـة وحيث إنه كذلك فهو خـارج عن المواصفات المحـددة مسبقـاً. لكن هذا لا يعني أنـه مساو لحفلة جاز تخلو من الشـكل الرسمي. فقد عزفـت أوركسترا ديـوك ولنغتون عشـرات القطع الموسيقية التي كانـت تتضمن مجالات عديـدة للارتجـال. وفي هذا الصدد نشير إلى كتـاب (Gage, 1978) الذي يتضمن شيئاً من هذا القبيل سيما في عنوان «الأساس العلمي لفن التعليم (The Scientific Basic of the Art of Teaching). فالخوف إذن يكمن في أن يفقد التعليم عبر الإنترنت شيئاًهاماً عندما يفقد خاصية الارتجال والتفاعل.

وقـد توجد أيضاً تكلفة أخرى قد يصعـب اكتشافها، وبخاصة حين تقدم برامج كاملة لنيـل الشهـادات عبر الإنترنت. أتذكـر ما قلناه في الفصل الثـاني؟ إن القسم الأكبر من التعلـم يحدث في مجتمعات الممارسة وأن الصـلات المباشرة وجهاً لوجه أكثر تعقيداً من الصـلات عـبر الإنترنت وأنها أكـثر براعة وديناميكيـة، وأقل تمسكاً بحـدود كونها عبر الإنترنت. يقول براون ودوغيد (Brown and Duguid, 2000) وهما من أنصار استخدام التقنيـة الجديدة في التعلـم، إن بعض الأشياء تضيع حين تحـل «المجتمعات» الافتراضية محـل المجتمعات الحقيقية، مـع إشارتهما إلى أن طلبة الجامعـات الافتراضية يفتقدون التعلـم «الذي لم يخطط لـه» أو التعلم غير المتوقع والذي يأتي مـن اجتماع بعض الأفراد الأذكيـاء معاً لأغراض متماثلة كثيراً. (لقد وضعت عبارة لم يخطط له ضمن قوسين لأن مصممي التعلم الأذكياء يضعون الفرص المتاحة في بيئات معينة بحيث يحتمل أن تحصل أنـواع معينـة من التعلم). أما الأشياء التي قد تضيع فهـي على وجه الدقة تلك «المهارات

الشخصيــة» والصفات المعقدة التي يجدها المربــون وأرباب العمل على السواء ذات قيمة وأهميــة كبيرتين. وهذا يعني بعبارة أخرى، بأننا حــين نقارن بين شهادة حصل صاحبها عليهــا من جامعة افتراضية مع شهادة صادرة عن جامعــة تعتمد التدريس المباشر وجهاً لوجــه فقد نلاحظ عدم التكافؤ في المؤهــلات المتشابهة. وهناك مؤشرات لهذا الاستنتاج في دراســات واسعة النطــاق أجراها آســتن (Astin, 1997) على طلبــة الولايات المتحدة تبــين فيهــا أن الطلبة غير المتفرغــين للدراسة الذيــن ينتقلون إلى جامعــات داخل المدن يحصلــون على خــبرات تعليمية أقل غنى من تلــك التي يحصل عليهــا الطلبة المتفرغون للدراسة في كليات صغيرة للفنون الحرة. وهنالك فروق ملحوظة في مخرجات التعلم بين هاتين الفئتين من الطلبة. ومن الممكن الاستطراد بهذا القول ليعني أنه مهما كان التكافؤ الرسمــي بين هذين الفريقين لنيل الشهــادة وعندما يمثلان طريقتين مختلفتين كثيراً في التعليــم والتعلم فإنهما يقــودان إلى فروق ملحوظة في مخرجــات التعلم حتى لو كان ثمة تكافؤ من حيث تلكم المخرجات التي تعترف بها الشهادة. فالشهادة لا تعترف بالمخرجات المتباينــة، وهــذا يعني أن تلك المخرجات قد لا تكون لها علــى الصعيد العملي أهمية أكبر كثيراً مما يمكن تقديره آنياً وتضمنه الشهادة.

إذن كيف تبدو هذه الممارسات القائمة على علم ومعرفة في تقنية المعلومات والاتصالات في مواجهة تلكم الأقوال والتحذيرات؟ يبدو أن ثمة توافقاً في الرأي بأن التقنية هي مكمل حيوي للتعليم التقليدي، حيث يتضمن ذلك ما يلي:

1- يجــب أن يكون للمقــررات صفحة على الإنترنــت تتضمن دليــلاً للمقرر (المنهاج الدراسي)، وملفــات لشرائح ضوئية، ومذكرات لمحاضــرات، ومدونات توزع على الطلبــة وغير ذلــك من المواد والملاحظــات والجداول التي ليس لهــا حقوق تأليف ونشر.

2- من المتوقع أن يقوم الطلبة باستخدام الوسائط الإلكترونية لتحديد مواقع المعلومات ومعالجتها.

3- والطلبة مدعوون أيضاً للتواصل الكترونياً مع بعضهم بعضاً ومع المدرس.

4- ولهم أيضاً أن يقدموا واجباتهم المنزلية والمهام التي يكلفون بها إلكترونياً ويحصلوا الكترونياً أيضاً على المعلومات الراجعة.

ولكن ربما لا يوجد أي حماس لاستخدام التقنية الجديدة من أجل المقررات التي تعرف تحت اسم «بطة بكين». (تتضمن وصفة طهي «بطة بكين» أن يقوم المرء بالتمادي في انضاج البطة لكي تطهى وتظل هشة. وقد قيل لي حين كنت في هونغ كونغ أن الدروس كثيرة الحشو بالمعلومات تشبه بطة بكين). فمن السهل استخدام الوسائل الجديدة لحشو الطلبة بالمعلومات والتخلص من ذاك العمل المكلف لتقديم التدريس وجهاً لوجه. لكن القيام بذلك الكترونياً ليس أفضل من المحاضرات التقليدية ذات الأسلوب الإملائي التي تعرضت للكثير من النقد. فالطريقة الجيدة لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات تتمثل في جعل طريقة التعليم التقليدية وجهاً لوجه أكثر مراعاة للآخرين وذلك بوسائل مثل تلك الوسائل الأربع المذكورة أعلاه، إنما دون التخلي عن وسائط التعلم الأخرى، مثل حضور صفوف حقيقية. غير أن الطريقة المفضلة لمنهجية التعلم الالكتروني تكمن في فعل هذه الأشياء ثم استخدام التقنيات لدعم الحوار عبر توصيل الطلبة بالمجتمعات الافتراضية للمناقشة. هنالك من يقول إن هذه الطريقة تحقق نجاحاً أفضل مع طلبة الدراسات العليا وبخاصة أولئك الذين يعملون في مهن لها صلة ببرنامج دراستهم، ذلك أنها تتضمن مناقشات أكثر مما هو وارد في كتب المقرر وحدها.

غير أن التطبيق التعليمي القائم على العلم والمعرفة لتقنية المعلومات والاتصالات قد يبدو أقل شبهاً بالتعليم وأكثر شبهاً بالتيسير البارع للتعلم الجيد والنشط عبر التفاعل مع الآخرين (أنظر Paulloff and Pratt, 2000 لمزيد من المعلومات عن الصيغة الأمريكية الشمالية لهذه الفكرة، وانظر أيضاً Salmon, 2000 من أجل الصيغة البريطانية). ولعل وضع خلاصة لهذا الرأي يكون طريقة ملائمة للانتقال من التدريس الذي هو الفكرة الرئيسة لهذا الفصل إلى المهام التي تشكل الفكرة الرئيسة للفصل القادم. كما أنها

توسع معنى «التدريس» ليشمل ذاك الموقف الاستدلالي Constructivist المقبول على نطاق واسع بأن التعلم لا يقتصر على أخذ المعلومات من علماء ثقاة بل يتضمن أيضاً إنشاء المعنى من هذه المعلومات الجديدة على خلفية من نصوص وروتين مشترك اجتماعياً (Wertsch, 1998). ولكن للتعليم أيضاً دور يلعبه في مساعدة المتعلم في الحصول على المعلومات الجديدة كما أن له علاقة كبرى في مساعدتهم على صنع الصلات الجديدة مع وداخل شبكاتهم العنكبوتية للفهم. وهذا ما يضع «التيسير الالكتروني» و«تقديم جلسات الكترونية» في صميم العمل التعليمي الجيد، ولم يكن سالمون (Salmon, 2000) الباحث الوحيد الذي أشار إلى أن هذا العمل يجعل التعليم الجيد مسألة التيسير الجيد -أي الحث والتلخيص والتشجيع وإعادة التوجيه وإبقاء المناقشات ضمن مسارها وأن يكون الخبير الثقة للملاذ الأخير- قد يكون شيئاً مخادعاً للميسيرين وجهاً لوجه ذوي الخبرة وتحدياً حقيقياً للآخرين الذين لديهم توق لنقل المعلومات الغزيرة عبر الإنترنت. وبالطبع لا تزال توجد حاجة لخبرة المدرسين، ربما بخصوص مرحلة ما قبل القراءة أو من أجل إعطاء إيجازات مختصرة لنقاط معينة أثناء الأحاديث عبر الإنترنت. وإذا كان الطلبة يدرسون برامج مهنية تخصصية فقد تكون هذه الحاجة أقل مما يفترض بها أن تكون في بعض الأحيان، وأما خبرة المدرس فقد تتبلور عن طريق الأسئلة التي يطرحها وجودة الخلاصات التي يقدمها والمهام التي يكلف الطلبة بها.

غير أن الممارسة التربوية الجيدة تقضي بجعل الطلبة يحصلون على المعلومات سواء من مذكرات يضعها المدرس أو من المطالعات أو من بحوث موجهة عن موضوعات وعناوين يحددها المعلم ومن ثم العمل عليها وبها. ففي دراسات الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية قد يكون هذا «العمل على المعلومات» مزيجاً من المناقشات (التحليل والنقد والتقويم والتقدير أو وضع دراسة تركيبية بين تفكير جديد وقديم) والتطبيق (أي العمل على مشكلات وتخطيط المهام ورفع التوصيات والقيام باستفسارات). فهذه الأنشطة مضافاً لها «ألعاب معرفية» أخرى يمكن تنظيمها بسهولة ودعمها بتسهيل ماهر عبر

الإنترنت (عن طريق المدرس أو طلبة آخرين في مجموعة التعلم)، وهنالك من يقول إن هذا هو المكان الذي فيه تظهر التقنية بأفضل صورها، داعمة لأنشطة تعلم عالية المستوى بطريقة يصعب فعلها في بيئة الزمن الحقيقي للبرامج الزمنية للتعليم.

من جهة ثانية، يفضل المدرسون عموماً، وحيثما أمكنهم ذلك، أن يجمعوا الطلبة معاً عند بداية كل وحدة دراسية على الإنترنت ليعقدوا ندوات منتظمة وجهاً لوجه طوال مرحلة دراسة هذه الوحدة. أما التواصل الالكتروني فيمكن أن يكون متزامناً أو غير متزامن. فالتواصل المتزامن يكون عندما يتوقع لقاء المدرس والطلبة معاً على الإنترنت في زمن واحد. فمثلاً قد ينشيء المدرس «غرفة دردشة» -أو حيزاً للمناقشة الإلكترونية- ويطلب إلى الطلبة كافة أن يشاركوا في كل جلسة دردشة، وربما يصر على أن يقدم كل طالب مساهمته في الحديث. وقد يكون لبعضهم ساعات دوام محددة على الإنترنت عندما يعرف الطلبة أنهم سيحظون بالاهتمام. وقد يصر آخرون على قيام الطلبة «بالإخبار عن دخولهم عند كل ساعة دوام، وذلك ليقدموا الدليل على حضورهم المستمر للمقرر. ففي هذا التواصل المتزامن قد يوجد إحساس بوجود فعالية معينة، وقد يوجد أيضاً إحساس، كما في الندوات المباشرة وجهاً لوجه، بوجود شيء من التدافع الذي يمكن سماعه في فعالية كثيرة الازدحام تتحرك فيها الأشياء سريعاً.

لكن التواصل اللامتزامن يعد أكثر شيوعاً، وتتضمن فوائده ما يلي:

1- يمكن أن يشارك عدد أكبر من الأفراد. ومع أنه يوجد توافق على هذه الفكرة إلا أن ثمة تبايناً في الآراء عن حجم المجموعات المشاركة في التواصل اللامتزامن. لكنني لم أر أحداً يقترح أكثر من 20 مشاركاً، غير أن الحجم الأفضل هو نصف هذا العدد.

2- يشارك الأشخاص حسبما يكون ملائماً لهم. (وهنالك نصيحة للمدرسين بأن يحددوا المستوى الأدنى لمشاركة كل طالب - «قدم رسالتين على الأقل كل أسبوع» مثلاً. وأولئك الذين لا تأتي منهم أي رسالة يتم الاتصال بهم هاتفياً لمعرفة سبب ذلك).

3- لا يوجد صخب المشاركات الذي قد يلاحظ عند التواصل المتزامن والذي قد يؤدي إلى فوضى الانقطاعات في التعليقات الموجزة.

4- الجميع سواسية على الإنترنت والأشخاص الأقل ميلاً للمشاركة قد يشعرون عندما يشاركون على الإنترنت براحة أكبر من مشاركتهم في الندوات مباشرة وجهاً لوجه. فالتواصل اللامتزامن يعني أنهم لا يتدافعون بصخب للحصول على زمن على الإنترنت كما هو الحال في التواصل المتزامن.

5- يوجد وقت كاف للتفكير. فالرسائل التي يبعث بها الآخرون تكون موضع تفكير دقيق وكذلك يتاح الوقت لوضع هذه الرسائل. والتشجيع يتوجه للتفكير وليس للكلام بصوت مرتفع. يقول سالمون (Salmon, 2000) عندما يشاهد شخص أو اثنان يهيمنان على المؤتمر يبتعد الآخرون. لذلك ينبغي أن يعرف الميسرون بأن هذا الأمر قد يحدث وأن يشجعوا الجميع على المشاركة ولكن بهيمنة أدنى من ذلك.

6- يقول لافام (Lapham, 1999: 19): «تحدث الطلبة عن تحسن في التواصل وعن مزيد من الحوار مع المدرس ومع المشاركين الآخرين في الوحدة الدراسية، وهذا ما أشير إليه أيضاً في مواضع أخرى».

غير أن التعلم عن طريق الإنترنت قد يكون أكثر استهلاكاً لوقت المدرس -والطلبة أيضاً- من التعلم المباشر وجهاً لوجه، وأعتقد أن سبب ذلك يعود بالدرجة الأولى إلى أن المقرر الذي يصمم لهذا الغرض يوضع بشكل أفضل تربوياً وبحيث يكون أكثر جاذبية من كثير من المقررات التي تقدم تقليدياً. فالمدرسون يلتزمون بتصميم مناقشات جيدة وأنشطة تطبيقية ممتازة، ويستجيبون للكثير جداً من الاستفسارات الفردية ويتواصلون مع الصف الدراسي بمجموعه ويقدمون النصح للمشكلات الفنية التي لا بد من حدوثها وبناء مجتمع عامل. ولكن ليس التصميم البراق للموقع الإلكتروني هو الذي يستغرق الوقت -فالأبسط أفضل عادة سيما وأن المؤثرات الخاصة تبطيء عمل كل شيء وقد تخرب الآلات الأقدم- بل ذاك الالتزام بالعمل مع الطلبة أفراداً وليس جماعة. فمثلاً، هنالك حاجة لمساعدة الطلبة في الاطمئنان إلى فكرة العمل ضمن مجموعة ذات أجل

محـدود في الاستفسـار وفي تبـادل الآراء وفي التعاون، مع مراعاة وجهـات نظر الآخرين ومشاعرهـم والتفكير معاً وربمـا العمل معاً ضمن مجموعات صغـيرة العدد. وهذا يعني في جـزء منه إفساح المجال للأشخاص ليعرّفوا بأنفسهـم وليبدؤوا بتأسيس هوية معينة. ويمكـن أن يتـم فعل ذلك بسهولة ويسـر إذا ابتدأ الطلبة في المقـرر بصفحاتهم الخاصة علـى الإنترنت التي أحدثت مؤخراً ومن ثم يضمون إليها حلقات وصل أخرى لكي يتعرف الآخـرون على مزيـد من التفاصيل إذا رغبـوا بذلك بعد أن يكونوا قـد عرّفوا بأنفسهم. والجـزء الآخر يتعلق بوضع قواعد، قد تكون مزيجاً مـن أشياء لا يمكن التفاوض بشأنها (مثـل الحدود الدنيا للمتطلبـات واللياقة واحترام الخصوصية) وتلـك التي يتفق عليها الصـف الدراسي بأجمعه. وهنالك جزء آخر منه يتعلق بمهـارة المدرس في كونه ميسرًا، وذلـك يشبه مهارته في العمل التعليمي المباشر وجهاً لوجه (Brockbank and McGrill, 1998). وعلى الرغم من أوجه الشبه العديدة بين التيسير في التعليم وجهاً لوجه والتعليم عبر الإنترنت يوجد ما لا يقل عن أربعة فروق مهمة، هي:

1- يجب أن يعرف المدرس جيداً البرمجيات المستخدمة وأن يعرف ماذا يفعل عندما يحدث خلل لا بد منه في البرمجيات أو في المعدات. وبسبب الصعوبات التي يعانيها بعض الاختصاصيين في التطوير التعليمي في الاستخدام الصحيح لأجهزة العرض الضوئي، فمن المؤكد أن هذه المعرفة ليست بالمتطلب البسيط.

2- مـن المحتمـل أن يستنفد العمل علـى الإنترنت المزيد من وقـت المدرس ما لم يقم هـو/ أو هـي بتنظيم الطلبة في مجموعات صغيرة منـذ البداية وبذلك ييسر عمل المجموعات وليس عمل الأفراد.

3- إن متطلبـات التسيير عبر الإنترنت كثيرة سيما وأن الرسائل الالكترونية لا تنتشر مع جميع المعلومات من خارج الكتاب المتاحة عادة في بيئات التعليم وجهاً لوجه.

4- يتعـين علـى المدرسين أن يجعلـوا طريقة مـا في التعلم تنجـح عندما لا تكون هـذه الطريقة معروفة جيداً لـدى الكثيرين من الطلبة – وهـي طريقة نشطة وإلكترونية في آن معاً.

ومـع ذلك، ثمة فكرة جديرة بالانتباه وهي على الرغـم من أن أحداً لا ينكر أن التعليم عبر الإنترنت يتطلب المهارة التقنية إلا أن الصفات الشخصية للمدرس لها أهميتها أيضاً. يـرى بالوف وبـرات (Palloff and Pratt, 1999 – 20) أن «مفاتيـح إنشاء مجتمع التعلم والتيسـير الناجح عبر الإنترنت بسيطة جداً. وهي كما يلي: الأمانة والنزاهة، والاستجابة والارتباط والاحترام والانفتاح والتفويض». ومثلما تبين من التعليم الفاعل وجهاً لوجه بأنه مزيج من الأساليب والطرق ومن هو المدرس، فهو كذلك يحدد هوية الشخصية الإلكترونية للمدرس بأنها العامل الأهم في نجاح التعليم الإلكتروني وإنه لمن سخرية القول بأن ما يعده بعضهـم تقنية تجرد المرء من شخصيتـه الإنسانية قد تحتاج فعلاً للمدرس الإنسان الذي يستخدمها لتكون أكثر تقمصاً للشخصية وأكثر مراعاة للآخرين.

نصائح مفيدة

لدى شبكـة دعم التعليم والتعلـم (www.ltsn.ac.uk) في المملكـة المتحدة نحو 24 مركـزاً غايتها دعم المدرسين في تطبيق الممارسات الجيدة في تعليم موادهم ومجالات تخصصهم. وتوجـد أيضاً هيئات تخصصية وجمعيات خاصـة بالمواد التعليمية. غير أن البلـدان الأخرى تختلـف عن ذلك علماً أن لديها أيضـاً منظمات قادرة على تقديم الرأي والمشورة بخصوص التعليـم الجيد عموماً وتعليم فروع المعرفة والاختصاصات. وإني أقـترح الاتصال بهـا واستخدام البحث في الإنترنت للتعـرف على مصادر أخرى تقـدم المشـورة الجيدة بخصوص ما يعـد تعليماً فاعلاً للمواد علـى اختلافها. وأقترح أيضاً وضع هكـذا رأي إلى جانب خلاصات البحوث وعلى وجه الخصوص تلك القائلة إن المدرس الفاعل يكون عادة واضحاً ومتحمساً ويتفاعل مع طلبته وعندئذ يضع قائمة معطيات بسيطة لتقويم التعليم يمكن أن تطبقها في عملك التعليمي. وإنني أنصح بفعل ذلـك لهدف رئيسـ يتمثل في التعرف على «مـا تفعله جيداً وتقديـره». ربما يخطر لك أن تطلـب إلى أحد أصدقائك أن يشاهـدك وأنت تدرّس بحيث يكون لديه هذه القائمة بمجموعـة من الأسئلة التقويمية، وربما تريد أن تستعـين بها في التفكير بالتعليم الذي أنجزتـه أو لعلك تملك الجرأة لتطلب إلى طلبتك أن يستخدموها. وبعد أن تقيّم نقاط

القــوة لديــك، ربما تحتاج لأن تنتقــي شيئاً تفعله بجــودة أدنى وتعمــل لتحسينه ليكون متوافقاً مع الأشياء التي تفعلها على أفضل وجه.

وفي التقــويم عند نهاية المقرر أطلب إلى الطلبة تسميــة ثلاثة أشياء نجح إنجازها أو أعجبتهم وتقديم اقتراحات لا تزيد عن ثلاثة لجعل المقرر بصورة أفضل للعام المقبل. وأنا شخصيــاً أجعل ذلك مهمة يقوم بها الطلبة داخل الصف وأغادر الغرفة حين يبدأ الطلبة عملهم بها. وأطلب أيضاً معلومات راجعة من المجموعة سيما وأنني وجدت أن المجموعات تعمل بمثابة مصفاة للأفكار الفظة بعيدة الصلة. ومن اللائق أن ترحب بالأخبار الجيدة بــأن بعضــ ما تفعله جيــد ودون ملاحظاتك عن كيفيــة تطبيق بعضــ المقترحات لإجراء تغييرات للسنة القادمة.

والتعليم عبر الإنترنت كما تحدثنا عنه آنفاً يحمل الكثير مما يمكن تقديمه للمدرسين الذيــن لا يختلفون عني كمــا كنت منذ بضع سنوات، والذين يعملــون في جامعات تقليدية ويشــق عليهم أن يقومــوا بعمل ميداني أو يستشــيروا أحداً أو يلتحقوا بنــدوات في أماكن أخــرى وفي الوقت نفســه هم ملتزمون بدروس منتظمة في المرحلــة الجامعية الأولى. وهو قد لا يخفض عدد الساعات لكنه يتيح بكل تأكيد جدولة مرنة للعمل. كما أن زيادة مقدار التعليــم عــبر الإنترنت يعني أن ثمة مزيجــاً جيداً من تجميع المعلومــات والمناقشة ومهام التطبيق في المقرر، وتحويل ذاك العمل التربوي الجيد إلى صيغة إلكترونية بسيطة ومتينة، وتعلــم المرء كيف يكون حساســاً في عمله التيسيري على الإنترنــت. وربما يضع المدرسون خطــة لعامين يدرســون فيها هذه المطالب الثلاثــة، وقد يحاول رؤســاء الأقسام الملهمون أن يطلبــوا إلى مجموعة مــن المدرسين تشكيل حلقة تعليمية تهدف إلى قيامهم معاً بوضع ملف الكتروني لعدد من المقررات في آن معاً. وفي هذا السياق يقدم لنا سالمون (Salmon, 2000, 106) أداة بسيطــة سهلة الاستعمال تساعد المدرس في الحكم على مدى استعداده للعمل عبر الإنترنت.

ومــا يجدر ذكره في هذا المقام أيضاً أن مطــوري التعليم خير من يتعاون مع المدرسين الذيــن يرغبون بتحويل المقرر بكامله أو جزء منــه إلى الصيغة الالكترونية. وهذا العمل،

ناهيك عن كونه مساعداً في التعامل مع التقنية، يشكل فرصة جيدة لإشراك الزملاء الذين يحملون أفكاراً جدية بخصوص التعلم فضلاً عن كونه فرصة سانحة ليكون المرء ميسراً جيداً في التعليم عبر الإنترنت.

للمطالعة

يعجبني كتاب (Grasha, 1996) الذي يركز من الناحية العملية على أساليب التعليم، وكذلك كتاب (Ramsden, 1992) الذي يشكل إطاراً عاماً للتعليم في الجامعات. والواقع، يوجد حالياً كتب لا حصر لها عن التعليم الإلكتروني، نذكر منها كتاب (Palloff and Pratt, 1999) وكتاب (Salmon, 2000) برغم كونهما لا يساعدان كثيراً بذاك العمل المضني بما يتعلق باختيار البرمجيات أو استخدامها أو حتى بشتمها أو بتعلم كيفية تحملها، كما أنهما لا يتطرقان إلى ذاك التداخل بين ما تستطيع التقنية تقديمه والأولويات التعليمية الخاصة بكل علم من العلوم أو فرع من فروع المعرفة.

obeikandl.com