

ملحق

قصص عن التدريس

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

الثقة بقدرة الطلاب على التعلّم

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

الثقة بطلابي أثبت أنه تحويل متبادل في حياتي و حياة طلابي.

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

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

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

أتعامل مع خطط الدروس بصورة مختلفة. أخذت أقضي وقتاً أطول وأنا أعرض عملية التخطيط وأتيح لطلابي الفرصة لاختبار أهميتها. بعد ذلك، كنت أعطيهم مجموعة صغيرة من المواد التي تزودهم بمعلومات مهمة لتساعدهم على التخطيط للدرس، وثلاثة دروس جرى التخطيط لها جيداً ليطلعوا عليها. وكانت النتيجة أنّ الطلاب الجدد سلّموا خطط دروس أشارت إلى فهم أفضل لعملية التخطيط. لقد تعلمت أنني عندما أثق بطلابي في أثناء تعلّمهم فإنهم سوف يتعلمون بصورة أفضل.

لقد أسهمتُ في تعلّم الثقة بطلابي في أثناء تعلّمهم مساهمة أوسع للمجتمع الطلابي، وليس لغرفة الصف فقط. في السنوات الأولى لعملتي في التعليم العالي، أتذكّر طالبة لامعة ذات مشاعر حانية على الطلاب من ذوي الاحتياجات المخصوصة، وكنت أعرف أنها يمكن أن تقدم مساهمة كبيرة لمهنتي.

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

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

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

العناق والسمع

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

على السلوك أكثر مما هو على الأمور الأكاديمية: عملت مع الطلاب لتطوير إستراتيجيات مناسبة للتعامل مع المواقف العصبية. ولم أكن مُدْرَبَةً جيداً للقيام بتلك المهمة.

كان سلوك إحدى الطالبات صعباً جداً، وغالباً ما كان خطراً. يومياً، كانت تصاب بنوبات غضب عصبية تشمل قذف الأشياء على الموظفين والطلاب الآخرين، وقلب المقاعد والمكاتب رأساً على عقب، وصفق الأبواب مراراً، والضرب، والركل، والقرص، والخدش، والبصق. وعادة ما كانت أفعالها تتصاعد بدءاً من الطَّرْق بقبضتها بقوة على مكتبها إلى شيء خطير مثل ملاحقة طالب آخر بألة حادة. في السنة الأولى، كان تصرفها مؤذياً، لنفسها وللآخرين، ما يكفي لنقوم أنا ومساعدتي بكبح جماحها، والإمساك بها جسدياً حتى تهدأ.

أذكر أنها كانت تنظر إليّ بطرفي عينيها لترى ردة فعلي، وهي تقوم بحركة بذيئة من إصبعها موجهة لطالب آخر في غرفة الصف. كانت تحاول أن تجعلني أجفل عبر سحب قبضة يدها إلى الخلف. يمكن لي أن أتذكر مواصلتها صفق الباب المؤدي إلى غرفة الاستراحة حتى يأتي شخص بالغ ليقف عند الباب. أذكر تلك الأيام التي كانت تهرب فيها من غرفة الصف؛ لأنها غاضبة، ثم تعود إلى الغرفة؛ لأنني لم أطاردها.

على وجه الخصوص، أكثر ما أتذكره يوماً كان عصبياً جداً. كانت تتاب الطالبات نوبات غضب سلوكية متكررة تتطلب الانتباه. وفي إحدى تلك النوبات، سألتها مساعدتي التي كانت جالسة بهدوء: هل تريدين عناقاً؟ فوراً، توقفت الطالبة عما كانت تفعله، وانفجرت في البكاء. مساعدتي، التي كانت لا تزال جالسة، مدت ذراعيها، وارتمت الطالبة في حضنها، وظلت تبكي دقائق عدة.

كنت قد لاحظت أنّ الطالبة تقوم بسلوكات للفت الانتباه، وكنت قد عملت معها على طرائق ملائمة أكثر للحصول على الاهتمام. ما فشلت في ملاحظته هو إلى أي حد أصبحت حقاً يائسة. بعد ذلك العناق، لاحظت أنها أصبحت مستعدة لفعل أي شيء لجذب الانتباه. وكما يحدث مع كثير من الأطفال، كانت تقوم بتصرفاتها المزعجة لجذب الانتباه. رفضها القيام بواجباتها المدرسية، الذي قد ينتج عنه وقت (استراحة) أقل، كان يستحق الاهتمام الذي تحصل عليه وحدها فيما هي تنجز واجبها. صنفق باب الغرفة، الذي كان يعني بقاءها معزولة في الغرفة مدة أطول، كان يستحق، لأنه كان يجعل أحد العاملين يقف قريباً منها عند الباب. لكن أكثر ما أصابني بالإحباط هو إدراكي أنّ قيامها بمهاجمة طالب آخر أو محاولة جرح نفسها، وهو ما قد ينجم عنه أيام عدة من الحرمان من الامتيازات، كان يستحق تلك اللمسة الجسدية التي يمكن أن تحصل عليها فيما نحن نمسك بها لكبح جماحها.

لم يعد ممكناً أن نعزو السلوك المدمر والتحدي إلى افتقار المهارات الاجتماعية، إنها صرخات خفية لطلب المساعدة. لقد بدأت أحاول منحها الاهتمام الذي كانت تحتاج إليه بشدة قبل أن تسعى إلى الحصول عليه عبر تلك التصرفات غير الملائمة. في المرة الأولى التي رفضت فيها أن تمتثل للأوامر، بدأت أسألها: كيف كانت عطلة نهاية الأسبوع؟ وأمسكت بيدها عندما كنا نسير لتناول الغداء، وحملتها على ظهري عندما ركضنا في حصة الرياضة البدنية. الأهم من ذلك كله أنني كنت أسألها باستمرار فيما إذا كانت في حاجة إلى عناق.

خلال السنوات الثلاث التي أعقبت ذلك، كان عليّ كبح جماحها مرة واحدة فقط. لقد علمتني أن عملي هو التواصل مع شخصيتها الحقيقية فعلاً؛ لقد تغيرت هي عندما تغيرت أنا.

توم ستانتون، تعليم الصّم.

ارتباطات صادقة

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

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

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

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

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

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

إن المثير للاهتمام هو ذلك التحول الذي حدث لي ولطلابي. لسوء الحظ، كان الطلاب يتوقعون أن يتحملوا اللوم عن نتائج الاختبارات السيئة، ومن المحتمل أن ذلك كان يحدث معظم الوقت. لقد أصيبوا بالذهول عندما دخلت إلى غرفة الصف، وقلت: ذلك الامتحان لم يكن ناجحاً. وتلك كانت غلطتي. أنا آسفة. دعوني أحاول مرة أخرى. أعتقد أنّ الطلاب شعروا بالقوة؛ لأنهم فهموا أننا في هذه الرحلة معاً، وأنتي يمكن أن ارتكب أخطاء واعترف بها علناً.

بعد هذه التجربة، أصبحت أنا والطلاب قريبين من بعضنا. لقد شعروا بالأمان لمعرفة أنهم أنّ مصالحتهم في القلب، وأنتي لن أضع كرامتي فوق نجاحهم. لقد تحولت أنا وطلابي؛ لأنّ التجربة رسخت حقيقة أنّ القوة في غرفة الصف ليست مرتبطة بما يكتب في الامتحان، ولكنها، بدلاً من ذلك، مرتبطة بإيجاد صلات صادقة فيما بيننا، وثقة أحدهنا بالآخر، والتحرك قدماً معاً.

تيريزا كولارد - التعليم العالي.



obeikandi.com

قائمة المصطلحات

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

الفلسفة

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

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

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

القيم: نماذج من المواقف والسلوكيات التي تلبى احتياجات الإنسان، وتحلّ المشكلات بين الأفراد والجماعات.

فلسفة التعليم- (أ) الفلسفات التقدمية: مجموعة من فلسفات التربية تجعل من احتياجات الطالب للتعلم أولوية، وتعطي للمعلم دوراً أكثر مرونة.

(ب) الفلسفات التقليدية: مجموعة من الفلسفات التي تجعل الأولوية لموضوع الدرس، ولدور تقليدي للمعلم أكثر سيطرة.

علم النفس

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

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

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

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

أساليب التدريس الشعبي: مصطلح وضعه بيرنر للاستخدام اليومي، نظريات بدهية لشرح كيفية تعلم الطلاب.

أساليب التدريس: فن وعلم التدريس والتعليم.

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

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

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

الأهداف الاجتماعية: غايات التعليم التي وضعت لسعادة أفضل للإنسان.

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

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

البيداغوجيا: أساليب التدريس.

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

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

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

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

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

التعلم بالمشاركة: أساليب التدريس المرتبطة بتجارب الطلاب وخبراتهم.

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

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

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

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

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

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

التكيف في النظرية التربوية: عملية تغيير الإطار العقلي للملاءمة هذا الإطار مع المثيرات المتبانية.

حب الاستطلاع أو الفضول: رغبة فطرية داخل الطلاب للمعرفة. الخبرة: ما يعرفه المتعلم مسبقاً.

الذكاء المتعدد: مصطلح وضعه جاردنر لمجموعة من القدرات، أو الاستعدادات الفردية عند الطلاب، المتمثلة في مفهومي الموضوع أو المحتوى المتعلق به. الشرح: عرض قضايا الموضوع على الطلاب على يد المعلم أو عن طريق مصادر الإعلام/ التقانة.

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

الطفل المتكامل: تصور الطالب وإدراكه ككل: أكاديمي، وجسدي، وعاطفي، واجتماعي، وروحاني.

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

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

الفعالية الذاتية: إيمان الفرد بقدرته على النجاح.

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

المخطط في نظرية التعلُّم: وضع في الدماغ لتجميع المعارف.

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

المرونة: تكيف الدماغ مع ظروف وخبرات جديدة ومختلفة.

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

الممارسة الأصلية: أنشطة تعلم مطبقة في سياق عالم واقعي.

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

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

النظرية البنائية: نظرية تربوية، ترى الطلاب قادرين على بناء معرفتهم الذاتية بإرشاد من المعلم.

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

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

نموذج أساليب التدريس التحويلي: منظومة من الأهداف والأدوار صُمِّمَت لتتأزر من أجل تغيير المتعلم؛ أكاديمياً واجتماعياً وروحانياً.



obeikandi.com

قائمة المراجع

- Adolphs, R., & Damasio, A. (2001) . The interaction of affect and cognition: A neurobiological perspective. In J. P. Forgas (Ed.) , Handbook of affect and social cognition (pp. 27–49) . Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Alexander, P. (2006) . Psychology in learning and instruction. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.
- Armstrong, T. (2007) . The curriculum superhighway. Leadership, 64(8) , 16–20.
- ASCD. (n.d.) The whole child initiative. Retrieved October 29, 2010, from [http:// www.ascd.org/programs/The-Whole-Child/The-Whole-Child.aspx](http://www.ascd.org/programs/The-Whole-Child/The-Whole-Child.aspx).
- Ausubel, D. P. (1968) . Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barr, R., & Tagg, J. (1995) . From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. In D. DeZure (Ed.) , (2000) , Learning from change: Landmarks in teaching and learning in higher education from Change Magazine, 1969–1999 (pp. 198–200) . Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Bauerlein, M. (2008) . The dumbest generation: How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future. London: Penguin.
- Beyer, B. (1971) . Inquiry in the social studies classroom: A strategy for teaching. Columbus: Merrill.
- Bjork, R., & Richardson-Klavhen, A. (1989) . On the puzzling relationship between environment context and human

- memory. In C. Izawa (Ed.) , Current issues in cognitive processes: The Tulane flowerree symposium on cognition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blumenfeld, P., Kempler, T., & Krajcik, J. (2006) . Motivation and cognitive engage–ment in learning environments. In R. K. Sawyer (Ed.) , The Cambridge handbook of learning sciences. New York: Cambridge University Press.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991) . Motivating project–based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 369–398.
- Braham, J. (2006) . The light within the light: Portraits of Donald Hall, Richard Wilbur, Maxine Kumin, and Stanley Kunitz. Jeffery, NH: David R. Godine.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.) . (2000) . How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press.
- Breault, D. (2005) . Work in school. In D. Breault & R. Breault (Eds.) , (pp. 18–20) . *Experiencing Dewey*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Bredo, E. (2006) . Conceptual confusion and educational psychology. In P. A. Alexan–der & P. H. Winne (Eds.) , *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 43–57) . Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brooks, J. G. (2004) . To see beyond the lesson. *Educational Leadership*, 62(1) , 9–12.
- Brophy, J. E. (1990) . Probing the subtleties of subject–matter teaching. *Educational Leadership*, 49(7) , 4–8.
- Bruner, J. (1974) . *Relevance of education*. New York: Penguin.
- Bruner, J. (1996) . *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruning, R. H., Shaw, G. B., & Ronning, R. R. (2004) . *Cognitive psychology and instruction* (4th ed.) . Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.

- Byrnes, J. (2001) . Minds, brains, and learning: Understanding the psychological and education relevance of neuroscientific research. New York: Guilford Press.
- Cahill, L., Haier, R., Fallon, J., Alkire, M., Tang, C., Keator, D., Wu, J., & McGaugh, J. (1996) . Amygdala activity at encoding correlated with longterm, free recall of emotional information. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 93, 8016–8321.
- Campbell, D. (2008, September 10) . Plugging in, tuning out. *USA Today*, p. 11A.
- Carr, M., & Biddlecomb, B. (1998) . Metacognition in mathematics from a construc-tivist perspective. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.) , *Metacogni-tion in educational theory and practice*. (pp. 69–91) . Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carr, N. (2008, July/August) . Is Google making us stupid? *The Atlantic*, 58.
- Casals, P. (1970) . *Joys and sorrows: Reflections*. New York: Simon & Schuster.
- Castro–Caldas, A., Miranda, P., Carmo, I., Reis, A., Leote, F., Ribeiro, C., & Ducla–Soares, E. (1999) . Influence of learning to read and write on the morphology of the corpus callosum. *European Journal of Neurology*, 6, 23–28.
- Chen, Z. (1999) . Schema induction in children’s analogical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 91, 703–715.
- Cheshier, T. (2010, January 8) . Snow days cause TCAP test worries for teachers. *The Jackson Sun*, 1.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999) . Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2) , 4–15.
- Collins, A. (2006) . Cognitive apprenticeship. In R. K. Sawyer (Ed.) , *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 47–60) . New York: Cambridge University Press.
- Collins, R. R. (2009) . Taking care of one another. *Educational*

Leadership, 66(8) , 81–82.

- Cormier, S., & Hagman, J. (1987) . Introduction. In S. Cormier & J. Hagman (Eds.) , Transfer of learning: Contemporary research and applications. San Diego: Academic Press.
- Cranton, P. (2002) . Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63–71.
- Davidson, C. (2007) . We can't ignore the influence of digital technologies. *The Chronicle of Higher Education*, 53(29) , B20.
- DeWar, G. (2009) . Teaching empathy: Evidence–based tips for fostering empathy in children. *Parenting Science*. Retrieved January 2010 from <http://www.parenting-science.com/teaching-empathy-tips.html>
- Dewey, J. (1938) . *Experience and education*. New York: Macmillan.
- DiMartino, J., & Clarke, J. H. (2008) . Personalizing the high school experience for each student. Alexandria, VA: ASCD.
- diSessa, A. A. (2006) . A history of conceptual change research: Threads and fault lines. In R. K. Sawyer (Ed.) , *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Dockery, D. (2008) . *Renewing minds: Serving church and society through Christian higher education*. Nashville, TN: B & H Publishing Group.
- Doyle, T. (2008) . *Helping students learn in a learner–centered environment*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Eisner, E. (2005) . Back to whole. *Educational Leadership*, 63(1) , 14–18.
- Elbert, T., Pantev, C., Wienbruch, C., Rockstroh, B., & Taub, E. (1995) . Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, 270, 305–307.
- Ericsson, K., Krampe, R., & Tesch–Romer, C. (1993) . The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406.
- Esquith, R. (2007) . *Teach like your hair's on fire: The methods*

- and madness inside room 56. New York: Penguin Group.
- Eysenck, M. (1992) . *Anxiety: The cognitive perspective*. Hove, England: Erlbaum.
- Fisch, K. (2008) . Retrieved March 2008 from www.youtube.com/watch?V=pMcfR LYDm2U.
- Friedman, T. L. (2007) . *The world is flat: A brief history of the twentyfirst century* (Rev. ed.) . New York: Picador.
- Gardner, H. (1999) . *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001) . *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Glaser, R. (1992) . Expert knowledge and processes of thinking. In D. Halpern (Ed.) , *Enhancing thinking skills in the sciences and mathematics* (pp. 63–75) . Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodwin, D. (2005) . *Team of rivals*. New York: Simon & Schuster.
- Gordon, G., with Crabtree, S. (2006) . *Building engaged schools: Getting the most out of America's classrooms*. Princeton, NJ: Gallup Press.
- Greenough, W., Black, J., & Volkmar, F. (1979) . Maze training effects on dendritic branching in occipital cortex of adult rats. *Behavioral and Neural Biology*, 26, 287–297.
- Harvey, B. (1999) . *Another city: An ecclesiological primer for a post-Christian world*. Philadelphia: Trinity Press International.
- Hattie, J. (1992) . Measuring the effects of schooling. *Australian Journal of Education*, 36(1) , 5–13.
- Helm, J. H. (2004) . Projects that power young minds. *Educational Leadership*, 62(1) , 58–62.
- Hobin, M. (1974) . Clarifying what's important. In A. O. Kownslar (Ed.) , *American history: The quest for relevancy* (169–187) . Washington, DC: National Council for the Social Studies.
- Hoffman, M. (1991) . Empathy, social cognition, and moral action. In W. M. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.) , *Moral behavior*

- and development: Vol. 1, Theory. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hood, L. (2009) . Platooning instruction: Districts weigh pros and cons of depart-mentalizing elementary schools. Retrieved October 2009 from <http://www.hepg.org/hel/article/426>
- Houghton, J. (2006) . Bill Moyers on faith and reason. Films for the Humanities and Sciences. Princeton, NJ: Films Media Group.
- Huebner, D. (Ed.) . (1999) . The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Intrator, S. M. (2004) . The engaged classroom. *Educational Leadership*, 62(1) , 20–25.
- Isaacson, W. (2007) . Einstein: His life and universe. New York: Simon & Schuster.
- Jackson, R. R. (2009) . Never work harder than your students & other principles of great teaching. Alexandria, VA: ASCD.
- Jayson, S. (2010, February 10) . iGeneration has no off switch. *USA Today*, pp. 1D–2D.
- Joyce, B., & Weil, M., with Calhoun, E. (2004) . Models of teaching (7th ed.) . Boston: Allyn & Bacon.
- Kessler, R. (2000) . The soul of education: Helping students find connection, compassion, and character at school. Alexandria, VA: ASCD.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006) . Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75–86.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. (2006) . Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.) , *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Ladson-Billings, G. (2006) . Yes, but how do we do it? Practicing culturally relevant pedagogy. In J. Landsman & C. W. Lewis (Eds.) , *White teachers/diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations,*

- and eliminating racism. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Lazarus, R. (1991) . Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.
- Leamson, R. (1999) . Think about teaching and learning: Developing habits of learning with first year college and university students. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Lindley, J. (2010) . Teachers' letters to Obama: The sleeping giant stirs. *Education Week*, 29(18) , 23.
- Lobel, A. (1980) . Fables. New York: Harper & Row.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Fishman, B., Soloway, E., Geier, R., & Revital, T. T. (2004) . Inquiry–based science in the middle grades: Assessment of learning in urban system reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10) , 1063–1080.
- Marzano, R. J., & Haystead, M. (2008) . Making standards useful in the classroom. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001) . Classroom instruction that works: Research–based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA: ASCD.
- Mayer, R. E. (2004) . Should there be a three–strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist*, 59, 14–19.
- McCombs, B. & Miller, L. (2006) . Learner–centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- McTighe, J., Seif, E., & Wiggins, G. (2004) . You can teach for meaning. *Educational Leadership*, 62(1) , 26–30.
- Meier, D. (2009) . Democracy at risk: School's most pressing job is to teach the democratic life. *Educational Leadership*, 66(8) , 45–48.
- Miller, B. (2010) . Math comes to YouTube at Palmyra Area Middle School. Retrieved February 2010 from <http://www>.

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

- Miller, R. (1997) . What are schools for? Holistic education in American culture. Brandon, VT: Holistic Education.
- Murphy, M. M. (2006) . The history and philosophy of education: Voices of educational pioneers. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.
- Noddings, N. (2005) . What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership*, 63(1) , 8–13.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2007) . *Teaching strategies: A guide to better instruction* (8th ed.) . Boston: Houghton Mifflin.
- Ormrod, J. (2004) . *Human learning* (4th ed.) . Columbus, OH: Merrill/Pearson Education.
- Palmer, P. (1998) . *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey–Bass.
- Payne, R. (2008) . Nine powerful practices: Nine strategies help raise the achievement of students living in poverty. *Educational Leadership*, 65(7) , 48–52.
- Perkins–Gough, D. (2008) . A focus on the whole child: Looking back, looking forward. *Educational Leadership*, 65(7) , 96.
- Piaget, J. (1926) . *Judgment and reason in the child*. New York: Harcourt.
- Piaget, J. (1969) . *Psychologie et pedogogie*. Paris: Denoel/Garnier.
- Postman, N. (1999) . *Building a bridge to the 18th century: How the past can improve our future*. New York: Vintage Books.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969) . *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell.
- Price, V. C. (2006) . I don't understand why my African American students are not achieving: An exploration of the connection among personal power, teachers' perceptions, and the academic engagement of African American students. In J. Landsman & C. W. Lewis (Eds.) , *White teachers/ diverse classrooms: A guide to building inclusive schools*,

- promoting high expectations, and eliminating racism. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Pulliam, J., & Van Patten, J. (2007) . History of education in America (9th ed.) . Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.
- Quintana, C., Shin, N., Norris, C., & Soloway, E. (2006) . Learner-centered design. In
- R. K. Sawyer (Ed.) , The Cambridge handbook of the learning sciences (pp. 119–134) . New York: Cambridge University Press.
- Ravitch, D. (2000) . Left back: A century of failed school reforms. New York: Simon & Schuster.
- Reisberg, D. (1997) . Cognition: Exploring the science of the mind. New York: Norton.
- Rendon, L. I. (2009) . Sentipensante pedagogy: Educating for wholeness, social justice and liberation. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Rivet, A., & Krajcik, J. (2004) . Achieving standards in urban systemic reform: An example of a sixth grade project-based science curriculum. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(7) , 669–692.
- Rogers, C. (1969) . Freedom to learn: A view of what education might become. Columbus, OH: Merrill.
- Rooney, J. (2009) . This school is about kids. *Educational Leadership*, 66(8) , 87–88.
- Rosenzweig, M., & Bennett, E. (1978) . Experiential influences on brain anatomy and brain chemistry in rodents. In G. Gottlieb (Ed.) , *Studies on the development of behavior and the nervous system: Vol. 4. Early influences* (pp. 289–330) . New York: Academic Press.
- Rothstein, R., Wilder, T., & Jacobsen, R. (2007) . Balance in the balance. *Educational Leadership*, 64(8) , 9–14.
- Sawyer, R. K. (2006) . The Cambridge handbook of learning sciences. New York: Cambridge University Press.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006) . Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In R. K. Sawyer (Ed.) , The Cambridge handbook of learning sciences (pp. 97–115) . New York: Cambridge University Press.
- Scherer, M. (2005) . Valuing children. *Educational Leadership*, 63(1) , 7.
- Scherer, M. (2007) . Why focus on the whole child? *Educational Leadership*, 64(8) , 7.
- Schmidt, W. (2004) . A vision for mathematics. *Educational Leadership*, 61(5) , 6–11.
- Schmidt, W., Houang, R., & Cogan, L. (2002) . A coherent curriculum: The case for mathematics. *American Educator*, 26(2) , 10–26, 47–48.
- Schmoker, M. (2009) . Measuring what matters. *Educational Leadership*, 66(4) , 70–74.
- Schunk, D. H. (2008) . Learning theories: An educational perspective (5th ed.) . Columbus, OH: Merrill/Pearson Education.
- Schwartz, M., Sadler, P. M., Sonnert, G., & Tai, R. (2008) . Depth versus breadth: How content coverage in high school science courses relates to later success in college science coursework. *Science Education*.
- Shayer, M., & Adey, P. (2002) . Towards a science of science teaching: Cognitive development and curriculum demand. London: Heinemann Educational.
- Shulman, L. (1999) . Taking learning seriously. In D. DeZure (Ed.) . (2000) . Learning from change: Landmarks in teaching and learning in higher education from *Change Magazine*, 1969–1999 (pp. 39–41) . Sterling, VA: AAHE and Stylus Publishing.
- Siegler, R. S. (1998) . Children’s thinking (3rd ed.) . Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Simon, H. (1980) . Problem solving and education. In D. Tuma & R. Reif (Eds.) , Problem solving and education: Issues in teaching and research (pp. 81–96) . Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Simpson, T. L. (2002) . Dare I oppose constructivist theory? The Educational Forum, 66, 347–354.
- Sinatra, G. M., & Pintrich, P. R. (2003) . Intentional conceptual change. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Singley, K., & Anderson, J. (1989) . The transfer of cognitive skill. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sire, J. W. (2004) . The universe next door (4th ed.) . Downers Grove, IL: Intervarsity Press.
- Smith, F. (1988) . Joining the literacy club. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stemler, S., Grigorenko, E., Jarvin, L., & Sternberg, R. (2006) . Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in psychology and statistics. Contemporary Educational Psychology, 31, 344–376.
- Sternberg, R. J. (2008) . Assessing what matters. Educational Leadership, 65(4) , 20–26.
- Stiggins, R. (2007) . Assessment through the students' eyes. Educational Leadership, 64(8) , 22–26.
- Stipek, D. (1993) . Motivation to learn: From theory to practice (2nd ed.) . Boston: Allyn & Bacon.
- Sullo, B. (2007) . Activating the desire to learn. Alexandria, VA: ASCD.
- Sweller, J., & Levine, M. (1982) . Effects of goal specificity on means–end analysis and learning. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 8, 463–474.
- Thornton, H. (2006) . Dispositions in action: Do dispositions make a difference in practice? Teacher Education Quarterly, 33(2) , 53–68. San Francisco, CA: Caddo Gap Press. Retrieved January 2010 from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=tru
- Toffler, A. (1970) . Future shock. New York: Random House.
- Treffinger, D. J., & Isaksen, S. G. (2005) . Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. Gifted Child Quarterly, 49, 342–353.

- Trueblood, D. E. (1996) . A life of search. Richmond, IN: Friends United Press.
- Tsui, A. B. M. (2009) . Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(4) , 421–439. Philadelphia: Routledge. Retrieved January 2010 from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=tru
- Tuovinen, J. E., & Sweller, J. (1999) . A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples. *Journal of Educational Psychology*, 91, 334–341.
- Voss, J. (1987) . Learning and transfer in subject–matter learning: A problem solving model. *International Journal of Educational Research*, 11, 607–622.
- Vygotsky, L. S. (1978) . *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, B. (2010) . The electrifying Edison. *Time*, 176(1) , 40–43.
- Weigel, G. (1999) . *Witness to hope: The biography of Pope John Paul II*. NY: HarperCollins.
- Weiner, B. (2000) . Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1–14.
- Weissbourd, R. (2009) . The schools we mean to be. *Educational Leadership*, 66(8) , 27–31.
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1998) . *Children and their world: Strategies for teaching social studies (3rd ed.)* . Princeton, NJ: Houghton Mifflin.
- Wikipedia (2008) . *Information age*. Retrieved April 2008 from http://en.wikipedia.org/wiki/Information_Age.
- Willard, D. (1998) . *The divine conspiracy: Rediscovering our hidden life in God*. San Francisco: HarperCollins.
- Wingo, L. C. (2009) . Student ability to excel lost. Retrieved September 2009 from <http://www.bangordailynews.com/detail/120013.html>
- Wolk, S. (2008) . Joyful learning can flourish in school—if you give

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

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

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

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

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



ibkhanal.com

obeikandi.com

نبذة عن المؤلفين



توماس آروزبرو؛ العميد التنفيذي لكلية التربية والدراسات الإنسانية في جامعة يونيون، وأستاذ مادة التربية في جاكسون، ولاية تينيسي. عمل في حقل التدريس للمراحل الدراسية كافة، من مدارس المرحلة الابتدائية حتى الجامعة، وفي مراحل التعليم الجامعي كافة أيضاً حتى الدكتوراه. وشمل ذلك تدريس طلاب المدارس والجامعات الحكومية، وطلاب الجامعات

المخصصة. نشر روزبرو مقالات في مجلات الولاية في مجال القيادة التربوية، وفي المجلات الوطنية. ومن ضمنها ذي تيتشنج بروفيسور (The Teaching Professor). ونشر مقالات في مجلتين إلكترونيتين كنديتين، وفصلاً في كتاب، وأعمدة في صحف ونشرات عدة. وقد جرى تكريم روزبرو لتدريسه في الجامعة، وللبحوث العلمية التي قام بها؛ وتحت قيادته، أصبح هناك اعتراف وطني باتحاد مدارس التربية بسبب الجوانب الأخلاقية والمعنوية لمجتمعها التعليمي. تتضمن اهتمامات روزبرو أساليب التدريس وفلسفة التعليم، والأخلاق، وتاريخ علم التربية. يكتب روزبرو، ويجري البحوث ويحاضر على المستوى المحلي والوطني والدولي، إضافة إلى أنه يستمتع بالتدريس في يونيونز جاكسون وجيرمان تاون وهندرسونفيل.





رالف جي ليفيريت؛ يعمل مديراً لبرنامج الماجستير في التربية في جامعة يونيون، وهو أستاذ في التربية المخصصة في جامعة جاكسون، ولاية تينيسي. وكان قد مارس التعليم في المدارس والجامعات الحكومية، والجامعات المخصصة. عمل ليفيريت معلم مدرسة حكومية في مجالات عدة للتربية المخصصة،

وبصورة رئيسة، الطلاب من ذوي الإعاقات الخفيفة، وممن يعانون صعوبات في التعلم. وقد مارس العمل في تقويم النطق واللغة، بدوام جزئي، مدة خمسة عشر عاماً. وخلال نصف هذا الوقت تقريباً، عمل خبيراً ومستشاراً في قسم الصحة العقلية في جامعة ميسوري. أخيراً التحق ليفيريت بالعمل بدوام جزئي اختصاصياً في أمراض النطق واللغة في مدرسة (وست تينيسي) للصم. تتعلق اهتماماته البحثية وكتاباته المهنية المتخصصة، التي تتضمن مقالات في مجلات ودوريات وفصولاً من النصوص المهنية المرجعية - بالاحتياجات اللغوية للطلاب في التعليم الخاص بصورة شاملة. حضر ليفيريت كثيراً من حلقات (ورش) العمل في تلك المجالات على المستويات كافة، محلياً ووطنياً ودولياً. عام 2007، فاز ليفيريت بجائزة جيفرسون، التي تمنحها دار جانيت للنشر؛ لخدماته التي قدمها للمجتمع في مجال التعليم ومحو الأمية في منطقة جاكسون- ميدسون.

