

مشاركة الطلاب في التدريس: تدريس الطالب لزميله

تأليف: براين ك. سافيل
جامعة جيمس مايسون



10

عمادة تطوير المهارات

إنجاز متميز .. والتزام بالتطوير





عمادة تطوير المهارات
Deanship of Skills Development

مشاركة الطلاب في التدريس:

تدريس الطالب لزميله

تأليف: براين ك. سافيل
جامعة جيمس ماديسون



عمادة تطوير المهارات
Deanship of Skills Development

جميع حقوق الطبع محفوظة

عمادة تطوير المهارات

٢٠١٣م - ١٤٣٤هـ

مشاركة الطلاب في التدريس: تدريس الطالب لزميله



منذ ظهور طرق التدريس القائمة على السلوك في علم التدريس قبل نحو خمسين سنة - و التي ظهرت بداياتها في كتابات ب. ف. سكينر عن علم النفس الفعال (١٩٢٨-١٩٥٣) أو ما يعرف اليوم بالتحليل السلوكي - وهي تثبت نجاحا على الدوام يفوق طرق التدريس التقليدية (راجع موران و مالوت ٢٠٠٤). ورغم هذا النجاح المتواصل لم يعد يستخدم طرق التدريس القائمة على السلوك سوى عدد قليل من المدرسين الآن (بسكست و كش و ديجراندير ١٩٩١؛ لاملال ١٩٨٤)، يرى بعض الباحثين (بويس و هاينلاين ٢٠٠٢؛ بسكست و آخرون ١٩٩١) أن سبب ذلك هو أن المعلمين يجدون تطبيقها أمرا مرهقا؛ وهو مبرر كاف في مجال التدريس حاليا و الذي يتوقع فيه من أعضاء هيئة التدريس عمل الكثير و بإتقان رغم أن ساعات اليوم لاتزال أربعا و عشرين ساعة.

و كرد فعل للإزعاج المصاحب لاستخدام طرق التدريس القائم على السلوك قدم بويس و هاينلاين (٢٠٠٢) طريقة «مشاركة الطلاب في التدريس»، وهي بديل سهل التطبيق يستند الى نفس المبادئ الفعالة لطرق التدريس السلوكي ولكنه أسهل استخداما في قاعات الدراسة مقارنة بها.

الفرضيات النظرية لطريقة «مشاركة الطلاب في التدريس»

قبل مناقشة كيفية تطبيق هذه الطريقة الجديدة في التدريس من المهم استعراض الفرضيات النظرية لها (بويس و هاينلاين ٢٠٠٢) حيث تركز أولى هذه الفرضيات على مفهوم «تعلم» شيء ما، تنظر مناهج التدريس التقليدية إلى الطلبة باعتبارهم أوعية فارغة في انتظار ملئها بالمعلومات من قبل المعلم وحده، أما طريقة مشاركة الطلاب في التدريس فترى عملية التعلم من منظور مختلف قليلا. واتساقا مع دراسات

التحليل السلوكي هناك فرضية منطقية أولية تحكم طريقة مشاركة الطلاب في التدريس وهي أن التعلم يتبعه تغير في السلوك - بمعنى إذا تعلم الطالب شيئاً ما فسيختلف سلوكه عن ذي قبل.

الفرضية الثانية هي أن تغير السلوك المصاحب للتعلم هو بالأساس محصلة النتائج المترتبة على سياق ما. بمعنى أكثر دقة أن السلوك الذي يلقي مكافأة في ظرف ما يصبح في الغالب هو السلوك الذي سيصدر في هذا السياق. والعكس صحيح فالسلوك الذي يلقي عقاباً ما تقل احتمالات القيام به في هذا السياق. فمثلاً إذا استذكر الطالب دروسه في مقرر الفيزياء وحصل على درجة مرتفعة وأصبح ذلك التقدير بمثابة مكافأة له فإن سلوك الطالب المتمثل في استذكار الفيزياء سيكون هو الغالب دائماً. إضافة لما سبق ينصح اختصاصيو تحليل السلوك بأن تركز معظم برامج التغيير السلوكي على المكافأة وليس العقاب نظراً لأن الأخير له آثار سلبية غير مرغوب بها. تحاول طريقة مشاركة الطلاب في التدريس الاستفادة من أسلوب المكافآت الإيجابي (بويس وهينلاين ٢٠٠٢).

هناك فرضية منطقية مبدئية ثالثة وهي أنه لحدوث التعلم يحتاج الطلاب لممارسة - وتلقى مكافآت - السلوكيات التي تشير الى تعلمهم شيء ما. إضافة فإن السلوكيات التي يمارسها الطلاب يجب ألا تقتصر على مساعدتهم في تحسين أدائهم في مقرر بعينه (مثال إجابة أسئلة الخيارات المتعددة في اختبار ما) ولكن تعيينهم أيضاً على التصرف بفعالية حتى بعد انتهاء هذا المقرر، وفي معظم المحاضرات التقليدية لا يوجد ترابط بين سلوك الطلاب الذي «يمارسونه» أثناء الإنصات للمحاضرة - الجلوس بصمت و تدوين بعض الملاحظات والاستماع للإجابات الصحيحة من شخص ما (المعلم مثلاً) - وبين السلوك الذي يجب عليهم القيام به في النهاية لإظهار ما تعلموه - كمناقشة الأفكار مع زملائهم و التفكير في المفاهيم العلمية واستخدام المادة لحل مشاكل جديدة و البحث عن المعلومة بأنفسهم إلخ. وفي المقابل يقضى الطلاب في الفصول التي تعتمد طريقة مشاركة الطلاب في التدريس وقتاً كبيراً من كل محاضرة في ممارسة - وتلقى مكافآت - سلوكيات تشير بالأخير (سواء في الاختبارات أو ما بعدها) أنهم تعلموا شيئاً ما.

أخيراً و استناداً إلى الفرضيات السابقة فإن التدريس الفعال لا يعني بأية حال إلقاء المحاضرة التقليدية وإن كانت جيدة، فالتدريس الفعال يعني إعادة ترتيب بيئة الفصل بطريقة تيسر حدوث التغير السلوكي (أي التعلم) على نحو أفضل من طرق التدريس التقليدية، كما يعني أن «التدريس» ليس مجرد إلقاء المحاضرة وفقاً للنظرة التقليدية للتدريس.

تطبيق طريقة مشاركة الطلاب في التدريس

وفقا لهذه الطريقة تسير المحاضرة التقليدية على النحو التالي (لمزيد من التفصيل أنظر بويس و هاينلاين ٢٠٠٢؛ سافيل و لامبرت و روبرتسون ٢٠١١). يبدأ المعلم بإعداد ورقة استرشادية لتوجيه الطلاب إلى قراءة معينة كأحد الفروض عليهم، وتشمل الورقة من ١٥:٥ نقطة (كل منها يحتوى على سؤالين أو أكثر) اعتمادا على كم القراءة المطلوب وصعوبتها ووقت المحاضرة و ما إلى ذلك. و لتحفيز الطلاب على التفكير بطرق شتى فإن الأسئلة عادة ما تكون وفق تصنيف بلوم (اندرسون و كرازول ٢٠٠١) و الذي يركز على طرح الأسئلة بطرق متنوعة لتحفيز أنواع مختلفة من التفكير. فمثلا قد تسأل أحد النقاط الطلاب عن تعريف مفهوم معين و من ثم يليه سؤال آخر يطلب منهم تطبيق هذا المفهوم على مشكلة واقعية و أخيرا سؤال يشجعهم على وضع دراسة لاختبار فرضية ما اعتمادا على هذا المفهوم.

يقوم المعلم بتوزيع الورقة الاسترشادية (غالبا من خلال صفحة خاصة بالمرقر على الإنترنت) قبل عدة أيام من موعد المحاضرة ليعمل عليها الطلاب قبل حضورهم، في الجزء الأول من المحاضرة يستمع الطلاب لشرح موجز لبعض نقاط المحاضرة السابقة و التي أدرك المعلم عدم استيعاب الطلبة لها (انظر التفاصيل فيما بعد). بين بويس و هاينلاين (٢٠٠٢) أن هذا الشرح التوضيحي يستغرق ثلث وقت المحاضرة تقريبا (٢٥ دقيقة من محاضرة مدتها ٧٥ دقيقة)؛ هذا الوقت قد يختلف قليلا بحسب كم القراءة المفروض وصعوبتها و وقت المحاضرة إلخ.

بعد الشرح التوضيحي يجتمع كل طالبين معا و يقضيان باقي وقت المحاضرة في مناقشة إجابتهما على نقاط الورقة الاسترشادية؛ يجب لهذا النقاش أن يكون مفيدا و موضحا لكليهما (بويس و هاينلاين ٢٠٠٢)؛ حيث يجتهدا في شرح و تبسيط المادة لبعضهما و التوسع في أفكار الورقة الاسترشادية، خلال النقاش يتنقل المعلم (و المعيد ان وجد) بين المجموعات للإجابة على الأسئلة و توجيه النقاش وملاحظة الأجزاء التي تمثل صعوبة أمام الطلاب. يسير النقاش وفق وتيرة الطالب الذي يجب أن يأخذ ما يلزمه من وقت لمناقشة كامل الورقة الاسترشادية. و هكذا يعمل الطالب بشكل يومي على المادة وفق سرعته و مستواه. لسوء الحظ يحاول بعض الطلاب الاستفادة من هذه الجزئية بإجراء مناقشة سطحية والانتفاء منها مبكرا اعتمادا على مراجعة و شرح المعلم لنقاط الورقة الاسترشادية في المحاضرة التالية. يشير سافيل وزملاؤه (٢٠١١) بأن أحد حلول هذه المشكلة هو زيادة عدد النقاط الاسترشادية و لكن قد يترك هذا أثرا سلبيا على الطلاب. الحل الثاني هو تحضير نقاط اضافية يبدأ الطلاب في الإجابة عليها ما أن ينتهوا من الورقة الاسترشادية.

ما إن يفرغ الطالب من النقاش حتى يقوم بتعبئة ورقة السجل ببعض المعلومات مثل: اسمه و اسم

زميله و زمن النقاش و مدى كفايته و درجة التعمق في النقاش و أصعب النقاط والأسئلة و المفاهيم التي يود من المعلم شرحها و أي معلومات أخرى تقيد المعلم أثناء إعداده للمحاضرة التوضيحية.

يستخدم المعلم هذه المعلومات لإعداد محاضرة موجزة يلقىها في بداية الدرس التالي وقبل بداية مناقشة الورقة الاسترشادية الجديدة و هكذا يستعرض المعلم عادة في هذه المحاضرة الموجزة المعلومات التي لم يستوعبها الطلاب في الورقة الاسترشادية و قد يضيف عليها معلومات جديدة توضح المفاهيم الملتبسة أو تثير اهتمام الطلاب.

رغم أن الهدف من المحاضرة الموجزة عموما هو استعراض أي معلومات يرغب الطلاب في استيضاحها وجد أنه من المفيد أن تقتصر المحاضرة على نقاط قليلة و ذلك لسببين. الأول أن نقاش الطلاب سيكون في الغالب سطحيًا إذا علموا أن المعلم سيشرح أي نقطة يطلبونها. الثاني عدم توافر الوقت الكافي عمليا لشرح كل نقاط الورقة الاسترشادية. وهكذا قد يكون من المفيد وفق نصيحة سافيل و زملائه (٢٠١٠) شرح ثلاث أو أربع نقاط أجمع عليهم معظم الطلاب في أوراق السجل. أما باقي النقاط فيجب على المعلم مناقشتها معهم بشكل فردي أثناء الساعات المكتبية.

هناك مكونات أخرى لهذه الطريقة من التدريس، أولها حصول الطالب على بعض الدرجات مقابل المشاركة في كل مناقشة، يقترح بويس و هاينلاين (٢٠٠٢) ألا تزيد درجات المشاركة على ١٠٪ تقريبا من مجموع درجات الطالب بالمادة و التي ستكفي لتشجيعه على الحضور. ثانيا ينصح بويس و هاينلاين (٢٠٠٢) المعلمين بتقييم مقدار ما تعلمه الطلاب (من خلال الاختبارات مثلا) خمس مرات على الأقل على مدار الفصل الدراسي. مع إمكانية اغفال الطالب لدرجته في أقل الاختبارات؛ و هكذا تتوافر أمامه فرصة اظهار ما تعلمه دونما خوف من عقاب إذا ما كان أداءه غير موفق بأحد الاختبارات. ثالثا يرى بويس و هاينلاين تضمين الاختبار سؤال مقالي واحد على الأقل (ليمارس الطلاب كتابة الأجابة)، إضافة الى أسئلة موضوعية (مثل: الإجابات القصيرة و ملء الفراغات) مرتبطة بنقاط الورقة الاسترشادية. هذا الارتباط يوجه الطالب أثناء مرحلة تعلمه و يعده للاختبار النهائي. أخيرا يفضل بويس و هاينلاين (٢٠٠٢) تخصيص درجات إضافية كطريقة لتفادي سطحية النقاش، وتشير تلك الدرجات الإضافية إلى علاقة تعاون حيث تعتمد بعض درجات اختبار الطالب على درجات اختبار زميله بالمجموعة. تخيل على سبيل المثال: الطالبين عبد الله و طارق اللذين ناقشا ورقة استرشادية في الأسبوع الماضي و يجلسان الآن في اختبار يتضمن سؤالًا مقاليًا بخمس درجات و يرتبط بما ناقشاه في تلك الورقة. إذا حصل كليهما على أربع أو خمس درجات سيحصل عندها كل منهما على درجات إضافية على مجموعهما النهائي في المقرر، أما إذا سجل أحدهما أو كلاهما درجات أقل من أربع فلن يحصل أي منهما على درجات إضافية. و

ينبه كل من بويس وهاينلاين (٢٠٠٢) بألا يزيد مجموع الدرجات الإضافية بكل الاختبارات عن ١٠٪ من إجمالي درجات المادة. ورغم هذا فإنها ستشجع الطلاب على الانخراط في مناقشة متعمقة نظرا لاعتماد تقديراتهم النهائية بالمقرر على مدى استيعاب زملائهم للمادة.

الدليل على فعالية طريقة مشاركة الطلاب في التدريس

إلى اليوم هناك دراسات متزايدة حول فعالية هذه الطريقة في تدريس الفصول الجامعية. فقد قام المعلمون بتطبيق هذه الطريقة و استخدامها في فروع العلم المختلفة. في أولى الدراسات التجريبية قام سافيل وزين واليوت (٢٠٠٥) بدراسة «معملية» حيث قاموا بتقسيم الطلاب من مرحلة ما قبل البكالوريوس عشوائيا إلى ثلاث مجموعات كل منها يعتمد واحدة من طرق التدريس التالية: القراءة أو ألقاء المحاضرة التقليدية أو مشاركة الطلاب في التدريس. بعد أسبوع واحد خضعت الثلاث مجموعات (اضافة لمجموعة رابعة لا تعتمد طريقة معينة) الى اختبار قصير من ١٠ أسئلة ذات الخيارات المتعددة. وجد سافيل وزملاؤه أن مجموعة مشاركة الطلاب في التدريس تفوقت على المجموعات الثلاث الأخرى. وأن طلاب مجموعتي القراءة و ألقاء المحاضرة التقليدية لم يتفوقوا على طلاب المجموعة التي لا تعتمد طريقة بعينها.

درس كل من سافيل و زين و لورانس و بارون و اندريه (٢٠٠٨) تأثير طريقتي المحاضرة التقليدية ومشاركة الطلاب في التدريس على التفكير النقدي للطلاب بحسب رؤيته لنفسه. قام سافيل وزملاؤه بالانتقال بين الطريقتين عدة مرات على مدى الفصل الدراسي، ثم سألوا الطلاب تعبئة قائمة بيانات فيريت الخاصة بسمات المفكر الناقد (١٩٩٧)، فوجدوا أن الطلاب اعتبروا أنفسهم مارسوا التفكير النقدي بشكل أكبر أثناء المحاضرات التي اعتمدت على طريقة مشاركة الطلاب في التدريس.

وفي دراسة مماثلة قام سكبوريا و باسكيوال - ليون (٢٠٠٩) بتدريس الطلاب وفق طريقتي المحاضرة التقليدية ومشاركة الطلاب في التدريس. وجد الباحثان أن أداء الطلبة في الفروض الكتابية التي تتطلب استخدام مهارات التفكير النقدي و التحليلي قد تحسن بشكل ملحوظ في محاضرات الطريقة الثانية و التي فضلها الدارسون عن الأولى.

استخدم جوتو و شنايدر (٢٠٠٩، ٢٠١٠) أسلوبا معدلا قليلا عن طريقة مشاركة الطلاب في التدريس في مقررات علم التغذية لعدد من الصفوف المتقدمة. لم يقدم الباحثان أي بيانات خاصة بالأداء (مثل درجات الطلاب). و لكن طلابهما أخبروهما بأن هذه الطريقة ساعدتهم على التركيز أثناء المحاضرات، و الإعداد لها بصورة أفضل، و استخدام التفكير النقدي، كما منحتهم شعورا بالمسؤولية تجاه عملية تعلمهم.

إيجابيات و سلبيات طريقة مشاركة الطلاب في التدريس

هذه الطريقة مثل كل طرق التدريس الجديدة لها إيجابيات و سلبيات عند تطبيقها في أي مجال جديد؛ فهي تثمر نتائج ناجحة للغاية ولكنها تستغرق وقتا طويلا، وبناء على هذا يجب على المعلمين الراغبين بتطبيق هذه الطريقة الجديدة في فصولهم أن يكونوا على وعى بإيجابياتها و سلبياتها و أن يوازنوا بينهما.

الإيجابيات

إضافة إلى الأداء الأفضل (سافيل و آخرون ٢٠٠٥؛ سافيل و آخرون ٢٠٠٦) هناك على الأقل خمس مميزات أساسية لاستخدام هذه الطريقة، **الأولى**: أنها تركز على مبادئ راسخة للتعليم من حيث المبدأ قام بويس و هاينلاين (٢٠٠٢) بتطوير هذه الطريقة استنادا إلى أفكار سكينر البارزة عن التعلم، مع وجود دلائل عملية ممتدة على مدى قرن من الزمن تعد فكرة تأثير العواقب على السلوك واحدة من أهم المفاهيم الراسخة بشأن السلوك الإنساني. وهكذا يمكن للمعلمين الذين يطبقون هذه الطريقة أن يطمئنوا إلى ارتكازها على مفهوم راسخ و دلائل عملية ناجحة.

الميزة الثانية أن هذه الطريقة تؤدي إلى مشاركة الطلاب على عدة مستويات مقارنة بالمحاضرات التقليدية، فهم يقضون وقتا أطول في دراسة المادة و التفاعل مع بعضهم ومع معلمهم - وهي ثلاث عوامل تضمن النجاح في الدراسة بمرحلة ما بعد الثانوية و تعزز من تجربة الطالب الجامعية (استن ١٩٩٢؛ سافيل ٢٠١١). وهكذا ليس بمستغرب تفضيل الطلاب لهذه الطريقة عن المحاضرة التقليدية (سافيل و آخرون ٢٠٠٦؛ سكبوريا و باسكيوال - ليون ٢٠١٠).

الميزة الثالثة: من وجهة نظر المعلم أن هذه الطريقة تجعل إعداد الدرس أمرا سهلا للغاية. من الصعب تغطية كافة المفاهيم الهامة أثناء الوقت المحدود للقاء المعلم بطلابه وهكذا يصبح لزاما عليه اتخاذ القرار الصعب بشأن ما سيشرحه و ما سيطلب من الدارسين قرأته. ولكن وفق هذه الطريقة يخبر الطلاب معلمهم بأصعب النقاط في الورقة الاسترشادية و التي يحتاجون لشرحها من خلال تدوينها في أوراق السجل، وبنظرة سريعة على تلك الأوراق يقرر المعلم المعلومات التي سيركز عليها أثناء المحاضرة التوضيحية. يلفت بويس و هاينلاين (٢٠٠٢) النظر إلى أنه طالما سيشرح المعلم النقاط التي يطلبها الطلاب تحديدا فإن المحاضرات ستحوذ على انتباه و اهتمام أكبر من الطلاب.

الميزة الرابعة هي ادراك المعلم بما استوعبه / لم يستوعبه الطلاب بشكل شبه فوري. لدى المعلم في المحاضرات التقليدية و سيلتين لمعرفة مدى استيعاب الدارسين حيث ينظر بحثا عن بعض الإشارات الجسدية (كإيماءة بالرأس أو عبوس) أو يسألهم مباشرة ان كانوا يفهمون أم لا. في كلتا الحالتين

مشاركة الطلاب في التدريس: تدريس الطالب لزميله

سيعتمد الأمر على مشاركة الطلاب ورغبتهم في الحديث. يعلم كل من درس بأحد الفصول الجامعية – خاصة الكبيرة منها – بأن حمل الطالب على التحدث أمام الفصل أمرا ليس باليسير، و لكن في طريقة مشاركة الطلاب في التدريس يكون لدى المعلم وسيلتين على الأقل للتعرف على الآراء بشكل منتظم. أولها: الإنصات أثناء النقاش لمعرفة ما إذا كان الطلاب يستوعبون مفاهيم معينة؛ فإذا وجدهم يتبعون خط التفكير السليم كون رأيا إيجابيا عنهم و إن لم يكونوا كذلك أرشدهم للإجابة الصحيحة. الوسيلة الثانية: كما سبق و أشرنا هي أوراق السجل فمن خلال عد الأسئلة الأكثر شيوعا و تكرارا يستطيع المعلم بسهولة تحديد المفاهيم الأكثر صعوبة. وهكذا يقيس على وجه الدقة مدى استيعاب الدارسين للمادة حتى في الفصول التي تتسم بصمت الطلاب.

الميزة الأخيرة هي أن هذه الطريقة توفر فرصا أكثر أمام المعلم لتعزيز التواصل. والذي يعرفه بسكست و سافيل (٢٠٠٤) بأنه رابط من المشاعر الإيجابية بين الطلاب و المعلم و المادة نابع من طريقة تهيئة أستاذ المادة لبيئة التعلم (ص ١٥٢). يحدد الباحثان عدة وسائل لإحداث هذا التواصل مع الطلاب معظمها ذو علاقة بزيادة التفاعل الاجتماعي بين المعلم و طلابه – و بالتالي ذو علاقة بفرص تقديم التشجيع الإيجابي و المكافآت. وعند تطبيق طريقة مشاركة الطلاب في التدريس يقضى المعلم جزءا كبيرا من وقت الدرس في التفاعل مع الطلاب، و الذي يطور في الغالب علاقة التواصل التي يرى بنسون و كوهين و بسكست (٢٠٠٥) أنها تهيئ الظروف لسلوكيات أخرى للطلاب لها تأثير إيجابي على عملية التعلم. وبالتأكيد هناك أيضا فرصا عديدة لإحداث التواصل في المحاضرات التقليدية. و لكن الطبيعة الخاصة لطريقة مشاركة الطلاب في التدريس تقوى في الغالب من رابط المشاعر الإيجابية الذي يزيد من احتمال تحسن أداء الطلاب و استمتاعهم بالمادة.

السلبيات

إضافة للإيجابيات هناك نقطتان سلبيتان رئيستان واجهتهما هذه الطريقة في التدريس على مدى السنوات القليلة الماضية التي اعتمدت فيها، و من المهم لمن يستخدم هذه الطريقة للمرة الأولى أن يفكر فيهما عند اتخاذ قرار بشأن وقت و كيفية تطبيقها.

النقطة الأولى هي أن هذه الطريقة – كباقي طرق التدريس الأخرى – تستغرق وقتا طويلا على الأقل في البداية. فإعداد الورقة الاسترشادية مثلا: قد يستغرق وقتا (تسوى ٢٠١٠). يرغب معظم المعلمين بممارسة الطلاب لنوع من مهارات التفكير العليا ذات الأثر الممتد على عملية التعلم، ولذا فإن إعداد الورقة الاسترشادية لا يتم في جلسة تستغرق ثلاثين دقيقة فحسب، وعلى المعلمين قضاء وقت كاف في دراسة تصنيف بلوم و التفكير في كيفية استخدام هذا الإطار لوضع أسئلة تحفز مهارات التفكير

العليا للطلاب واهتمامهم بالمادة. ولهذا قد يرغب المعلمون الذين يودون تطبيق هذه الطريقة في البدء «ببروفة» تمتد لأسبوع أو اثنين من الفصل الدراسي يعدون فيها بعض الأوراق الاسترشادية ويستخدمون خلالها هذه الطريقة. واعتمادا على نتائج هذه التجربة الأولية يستطيع المعلمون إدخال هذه الطريقة في مقرراتهم تدريجيا. والعكس صحيح يجب على المعلمين الراغبين في اعتماد هذه الطريقة بشكل كامل منذ بداية الفصل الدراسي (كما فعلت أنا) أن يتأكدوا من توافر الوقت الكافي لإعداد المادة؛ و ليكن مثلا: أثناء الصيف حين تتسم جدولهم غالبا بالمرونة، ومن المهم في كلتا الحالتين الالتزام (على الأقل في البداية) بطريقة التدريس المذكورة آنفا (في كل مرة محاضرة توضيحية يتبعها نقاش). وكما أشرت مسبقا هناك مفهوم منطقي يحكم الطريقة التي وصفها لأول مرة كل من بويس وهاينلاين (٢٠٠٢) لذا فإنني لا أوصى بإجراء تعديلات عليها طالما لم تظهر دراسات جديدة تثبت أن تلك التعديلات لا تؤدي لانخفاض الأداء. أخيرا فإن الإعداد لهذه الطريقة يصبح أسهل مع الوقت (بويس وهاينلاين ٢٠٠٢). كذلك فإن الأوراق الاسترشادية تصبح أكثر اكتمالا، و يستطيع المعلم توقع الأسئلة التي ستشكل صعوبة أمام طلابه. وهكذا يستغرق الإعداد وقتا أقل مرة بعد مرة.

النقطة السلبية الثانية هي أن بعض الطلاب لا يحبذون استخدام هذه الطريقة (على الأقل في البداية) لاعتيادهم الطويل على أسلوب إلقاء المحاضرات التقليدي والذي يزيد أكثر عند ارتيادهم للجامعة (بنجامين ٢٠٠٢). ونتيجة لهذا (و بسبب التركيز الاجتماعي على إحراز الدرجات عوضا عن التعلم الفعلي) تعلم الطلاب الالتفاف حول الشرك (الصعوبات) للحصول على تقديرات جيدة. وكثير من الطلاب ممن تعلموا كيفية الحصول على درجات مرتفعة بالالتزام بالحضور و تدوين الملاحظات والحفظ المكثف قبل الاختبارات تتناهم الدهشة من وجوب استكمالهم للأوراق الاسترشادية و مناقشة المادة و ما إلى ذلك. وهكذا قد يقاوم الطلاب في البداية تلك الطريقة الجديدة. ولهذا وجدت من المفيد في البداية استخدام بعض الوقت لشرح سبب تطبيقي لها و عرض بعض البيانات التي قمنا بجمعها و توضيح رغبتني الصادقة في أن يجيدوا في مقرراتي الدراسية. وأخيرا يقتنع الطلاب بفائدة هذه الطريقة و خاصة عندما يجودوا درجاتهم المرتفعة في الاختبارات و الأهم عندما يدركوا أنهم يتذكرون المعلومات جيدا طوال الفصل الدراسي.

ختاما نجد أن هذه الطريقة - مثل باقي طرق التدريس - لها سلبيات، ولكن تحسن أداء الطلاب و تعلمهم و زيادة استمتاعهم بالمادة مبررات كافية لتطبيق المعلمين لتلك الطريقة السهلة الاستخدام والتي تركز على مفهوم راسخ.

ملخص

- تحسن طرق التدريس القائمة على السلوك من عملية التعلم و لكن كثيرا ما يجدها المعلمون صعبة التطبيق في مقرراتهم.
- مشاركة الطلاب في التدريس هو منهج جديد للتدريس يركز على نفس المبادئ التي جعلت طرق التدريس السابقة القائمة على السلوك فعالة. و لكنها بالمقابل أسهل من حيث التنفيذ.
- تستلزم هذه الطريقة بشكلها التقليدي أن يستكمل الطالب الورقة الاسترشادية قبل المحاضرة ثم يناقش اجاباته مع زميل له بالفصل و بعدها يستمع لمحاضرة توضيحية لما صعب فهمه عليهما.
- يرى عدد متزايد من الباحثين أن هذه الطريقة تحسن من نتائج تعلم الطلاب والتفكير النقدي لديهم مقارنة بطرق التدريس التقليدية.
- استخدم المعلمون هذه الطريقة في عدد من فروع المعرفة كالتربية الخاصة و علوم التغذية و الاجتماع و النفس و كذلك العلوم الدينية.
- رغم أن هذه الطريقة تستلزم وقتا طويلا لإعداد المادة أول مرة و قد تجد مقاومة من الطلاب في البداية إلا أن إيجابياتها تجعلها بديلا قيما لطرق التدريس التقليدية.

نبذة عن بعض المراجع

Boyce, T. E., & Himeline, P. N. (2002). Interteaching: A strategy for enhancing the user-friendliness of behavioral arrangements in the college classroom. *The Behavior Analyst*, 25, 215226-.

في هذه المقالة يقدم بويس و هاينلاين طريقة مشاركة الطلاب في التدريس كبديل لطرق التدريس السابقة القائمة على تحليل السلوك و لطرق التدريس التقليدية مثل ألقاء المحاضرات. كما يتحدث الباحثان عن كل من التحليل النظري و الأدلة العملية اللتين تثبتان فعالية هذه الطريقة في التدريس.

Saville, B. K., Zinn, T. E., & Elliott, M. P. (2005). Interteaching vs. traditional methods of instruction: A preliminary analysis. *Teaching of Psychology*, 32, 161163-.

قام سافيل و زين و اليوت بأول بحث عملي منظم حول هذه الطريقة. في هذه الدراسة "المعملية" قسموا الطلاب عشوائياً الى أربع مجموعات لتلقى الدروس من خلال - طريقة مشاركة الطلاب في التدريس و ألقاء المحاضرة التقليدية و القراءة و عدم وجود نظام محدد - ثم حللوا مستوى أداء كل مجموعة بعد أسبوع واحد عن طريق اختبار قصير يشتمل على أسئلة الخيارات المتعددة. وجد الباحثون أن مجموعة طريقة مشاركة الطلاب في التدريس قد تفوقت على باقي المجموعات الثلاث، و أن مجموعتي المحاضرة التقليدية و القراءة لم تتميزا عن المجموعة التي ليس لها نظام محدد.

Saville, B. K., Zinn, T. E., Neef, N. A., Van Norman, R., & Ferreri, S. J. (2006). A comparison of interteaching and lecture in the college classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 4961-.

قام سافيل و نيف و فان نورمان و فرييري بأول بحث في فصل دراسي على هذه الطريقة. في دراستين منفصلتين (أحد مقررات التربية الخاصة بمرحلة الدراسات العليا و مقرر عن طرق البحث النفسي بمرحلة ما قبل البكالوريوس). قام الباحثون بالانتقال عدة مرات بين طريقة ألقاء المحاضرة التقليدية و طريقة مشاركة الطلاب في التدريس مع قياس أداء الطلاب بالاختبارات. في كلتا الدراستين وجد سافيل وزملاؤه أن الطلاب يفضلون استخدام الطريقة الثانية عن الأولى و أن أداءهم بها أفضل.

Saville, B. K., Zinn, T. E., Lawrence, N. K., Barron, K. E., & Andre, J. (2008). Teaching critical thinking in statistics and research methods. In D. S. Dunn, J. S. Halonen, & R. A. Smith (Eds.), *Teaching critical thinking in psychology: A handbook of best practices* (pp. 149160-). Malden, MA: Wiley-Blackwell

في هذا الفصل يصف سافيل و زملاؤه دراسة عملية قاموا خلالها بالانتقال بين طريقتي المحاضرة

التقليدية و مشاركة الطلاب في التدريس في مقرر عن طرق البحث النفسي بمرحلة ما قبل البكالوريوس ثم طلبوا من الدارسين تعبئة نموذج لقياس التفكير النقدي. قرر الطلاب أنهم يستخدمون مهارات التفكير النقدي أكثر أثناء طريقة مشاركة الطلاب بالتدريس.

Saville, B. K. (2011). Interteaching: A behavior-analytic approach to promoting student engagement. In R. L. Miller, E. Amsel, B. M. Kowalewski, B. C. Beins, K. D. Keith, & B.F. F.Peden (Eds.), Promoting student engagement: Volume 1: Programs, techniques, and opportunities. Published on the Society for the Teaching of Psychology Web site: <http://teachpsych.org/resources/e-books/pse2011/vol1/index.php>

في هذا الفصل يبحث سافيل طريقة مشاركة الطلاب في التدريس من حيث تأثيرها على زيادة اهتمام الطالب بالمقرر. بداية قام باستعراض الأبحاث السابقة عن نجاح الطلاب الجامعيين، ثم عرض ثلاث وسائل لجذب اهتمام الطالب للمادة - قضاء الوقت في أداء مهمة ما، والتفاعل بين الطالب والمعلم، والتفاعل بين الطالب وزميله - ودور كل منها في نجاحه. وأخيرا ناقش سافيل طريقة مشاركة الطلاب في التدريس ودورها في زيادة الثلاث عوامل السابقة و بالتالي أثرها المتميز على نتائج تعلم الطلاب.

Saville, B. K., Lambert, T., & Robertson, S. (2011). Interteaching: Bringing behavioral education into the 21st century. *The Psychological Record*, 61, 153166-.

في هذه المقالة الاستعراضية يناقش سافيل و لامبرت و روبرتسون بداية طرق التدريس السابقة القائمة على تحليل السلوك و سبب اهمال المعلمين لاستخدامها في العقود الثلاثة الماضية. ثم يشرحوا طريقة مشاركة الطلاب في التدريس، ويستعرضوا الدراسات التي بحثت مدى فعاليتها مقارنة بطرق التدريس التقليدية. وأخيرا يقدم سافيل و زملاؤه بعض النصائح للباحثين الراغبين بتطبيق و دراسة هذه الطريقة الجديدة و الواعدة في فصولهم.

المراجع

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York, NY: Longman.

Astin, A. W. (1993). What matters in college?: Four critical years revisited. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Benjamin, L. T., Jr. (2002). Lecturing. In S. F. Davis & W. Buskist (Eds.). The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L.

Brewer (pp. 5767-). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Benson, T. A., Cohen, A. L., & Buskist, W. (2005). Rapport: Its relation to student attitudes and behaviors toward teachers and classes. *Teaching of Psychology*, 32, 236238-.

Boyce, T. E., & Hineline, P. N. (2002). Interteaching: A strategy for enhancing the user-friendliness of behavioral arrangements in the college classroom. *The Behavior Analyst*, 25, 215226-.

Buskist, W., Cush, D., & DeGrandpre, R. J. (1991). The life and times of PSI. *Journal of Behavioral Education*, 1, 215234-.

Buskist, W., & Saville, B. K. (2004). Rapport-building: Creating positive emotional contexts for enhancing teaching and learning. In B. Perlman, L. I. McCann, & S. H. McFadden (Eds.), *Lessons learned, Vol. 2: Practical advice for the teaching of psychology* (pp. 149155-). Washington, DC: American Psychological Society.

Ferrett, S. K. (1997). *Peak performance: Success in college and beyond* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Goto, K., & Schneider, J. (2009). Interteaching: An innovative approach to facilitate university student learning in the field of nutrition. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41, 303304-.

Goto, K., & Schneider, J. (2010). Learning through teaching: Challenges and opportunities in facilitating student learning in food science and nutrition by using the interteaching approach. *Journal of Food Science Education*, 9, 3135-.

Lamal, P. A. (1984). Interest in PSI across sixteen years. *Teaching of Psychology*, 11, 237238-.

Moran, D. J., Malott, R. W. (Eds.). (2004). *Evidence-based educational methods: Advances from the behavioral sciences*. New York, NY: Academic Press.

Saville, B. K. (2011). Interteaching: A behavior-analytic approach to promoting student engagement. In R. L. Miller, E. Balcetis, S. R. Burns, D. B. Daniel, B. K. Saville, & W. D. Woody (Eds.), *Promoting student engagement: Volume 2: Activities, exercises, and demonstrations for psychology courses*. Syracuse, NY: Society for the Teaching of Psychology.

Saville, B. K., Lambert, T., & Robertson, S. (2011). Interteaching: Bringing behavioral education into the 21st century. *The Psychological Record*, 61, 153166-.

Saville, B. K., Zinn, T. E., & Elliott, M. P. (2005). Interteaching vs. traditional methods of instruction: A preliminary analysis. *Teaching of Psychology*, 32, 161-163.

Saville, B. K., Zinn, T. E., Lawrence, N. K., Barron, K. E., & Andre, J. (2008). Teaching critical thinking in statistics and research methods. In D. S. Dunn, J. S. Halonen, & R. A. Smith (Eds.), *Teaching critical thinking in psychology: A handbook of best practices* (pp. 149-160). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Scoboria, A., & Pascual-Leone, A. (2009). An 'Interteaching' informed approach to instructing large undergraduate classes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9, 293-7.

Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: The Free Press.

Tsui, M. (2010). Interteaching: Students as teachers in lower-division sociology courses. *Teaching Sociology*, 38, 283-4.



عمادة تطوير المهارات
Deanship of Skills Development

عمادة تطوير المهارات – جامعة الملك سعود

صندوق بريد ٨٥٥٠٠ الرياض ١١٦٩١

dsd.ksu.edu.sa