التغيير ومقاومة التغيير في إطار التدريس الجامعي: من محاضرة تقليدية إلى منحى تكاملي مستند إلى تعريف إجرائي

أحمد عودة*

Doi: //10.47015/17.2.2

تاريخ تسلم البحث: 2020/2/5 تاريخ قبوله: 2020/5/6

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تطوير نموذج تدريسي تكاملي مستند إلى نواتج تعلم متقدمة مقارنًا بنواتج تعلم يقوم عليها النموذج العام للمحاضرة التقليدية. تم تصميم النموذج المطوّر في ضوء معايير مستخلصة من الأدبيات والدراسات السابقة التي تتحدث عن استراتيجيات التدريس الجامعي كمحور من محاور التغيير من جهة، والعوامل الكامنة وراء مقاومة التغيير من الطلبة من جهة أخرى؛ لتعمل بمجموعها كتعريف إجرائي للمحاضرة المطورة. تم تطبيق النموذج المطور في مساق لطلبة الدراسات العليا بجامعة اليرموك من 60 طالبًا، وطلب منهم في نهاية الفصل الدراسي تقييم المساق بأسلوب التقرير الذاتي. كما تم استخدام أسلوب تحليل محتوى تقييمات الطلبة لتحديد المؤشرات التي قد تدفعهم لمقاومة التغيير بصورة مباشرة أو غير مباشرة. بعدها، تم تصنيف هذه المؤشرات في محاور مستخلصة منها. وقد مرت عملية التحليل بعدة مراحل، وخرجت بنتائج داعمة للتغيير في التحول من المحاضرة التقليدية إلى المحاضرة المطورة وفق ذلك التعريف.

(**الكلمات المفتاحية**: مقاومة التغيير، المحاضرة التقليدية، المنحى التكاملي، نواتج التعلم، التدريس الجامعي)

Change and Resistance of Change in the Framework of University Teaching: From Conventional Lecturing to Integrative Approach Based on Operational Definition

Ahmad Audeh, *YarmoukUniversity, Jordan.*

Abstract: This study aimed at developing an integrated teaching approach based on advanced learning outcomes forming an operational definition of that approach, compared with that which defines the traditional lecture approach. This approach was designed in light of the literature that deals with university teaching strategies as one of the domains of change, as well as the possible factors behind the resistance of change by students. This approach was applied in a course of 60 graduate students at Yarmouk University. By the end of the semester, they were asked to evaluate the course. Content analysis has been used to identify indicators that may motivate students to resist change, directly or indirectly. These indicators were classified according to Categories extracted from them. The findings support the change from traditional lecture to the developed one.

(**Keywords**: Change Resistance, Conventional Lecture, Integrative Approach, Learning Outcomes, University Teaching)

مقدمة: تتزايد مساهمات المنظرين في الحديث عن تطوير التعليم العالي، وربما كان من أبرز ما يتم طرحه في هذا الإطار ضرورة التحول في التدريس الجامعي من التركيز على التعليم التلقيني الذي تعززه المحاضرة التقليدية إلى التركيز على التعليم النشط القائم على الفهم والتفكير المتقدم (الناقد والابتكاري). فقد أشارت دراسة نيفد و مكليلاند (Nevid and McClelland, 2013) إلى أن المحاضرة التقليدية الشائعة في التدريس الجامعي تركز على نواتج تعلم وأهداف تبدأ بأفعال سلوكية ضعيفة، والقليل منها يبدأ بأفعال قوية. وبهذا الصدد، يشير بارنت (Barnett, 2000) إلى أن الهدف من التعليم الجامعي هو تهيئة الطلبة لعالم معقد (Complex World). وبالتالي لا بد من أن تتغير الجامعات وتفكر باستراتيجيات تضمن تهيئة طلبتها لعالم أكثر تعقيدًا. ويشير دي بونو (De Bono, 1994, P.301) إلى أن أفضل ما يمكن أن يقدم للطلبة هو تعليمهم كيف يفكرون، وطرح في كتابه فكرة إنشاء نوادي التفكير. كما أشار عودة (Audeh, 2014) إلى أهمية وضع الطالب فيما أطلق عليه بيئة التفكير، وهذا يتطلب ظروفًا بيئية مختلفة عن واقع الجامعات التقليدية في أساليب تدريسها.

كما تشير دراسة ركس (Rex, 2017) التي راجعت (68) دراسة منشورة في مجال تصميم التفكير في التعليم، إلى أن ناتج التعلم الذي يؤهل المتعلم إلى القرن الحادي والعشرين هو اكتساب القدرة على التفكير، وأن تصميم التدريس القائم على التفكير لا بد من أن يأخذ مكانه في الصفوف العادية، مع عدم انتظارصفوف مثالية ومصممة وفق بيئة تعليمية ضامنة لتعليم التفكير؛ لأن الانتظار سيكون طويلًا عندما يقوم على افتراضات قد لاتتحقق.

وتزخر الأدبيات ذات الصلة بالمناهج وطرق التدريس بالحديث عن أنواع مختلفة من استراتيجيات وطرق التدريس، مثل التعلم النشط، والتعليم المتمازج أو التفاعلي (Eiman & Matthew 2017). وتؤكد أخرى على أهمية أن يكون تصميم المساق تكامليًا (Fink, 2005)، وأن تكون المحاضرة تشاركية (Cynthial et al., 2013) تقوم على استخدام برنامج كمبيوتر مصمم لتوجيه العملية التدريسية من خلال مفهوم التشاركية.

* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ومن أبرز النتائج التي أشار إليها الباحث أن 95% من طلبة المساق (وعددهم 60 طالبًا) أفادوا بأن مشاركتهم تحسنت، كما تحسن تفكيرهم وتركيزهم على النقاط الأساسية في المساق، وأن 81% منهم ذكروا في تقييمهم للطريقة أن دافعيتهم للتعلم تحسنت أيضًا.

وعلى الرغم من كثرة المسميات لطرائق وأساليب التدريس واستراتيجياته، تبقى طريقة المحاضرة هي المسيطرة في التعليم الجامعي بشكل خاص. ولم تأت هذه السيطرة من فراغ؛ فهي طريقة تستند في تعريفها النظري والإجرائي إلى النظرية السلوكية القائمة على التحرر مما يجري في العضوية في أثناء عملية التعلم مقابل النظرية المعرفية القائمة على التغيير الجوهري في البنى المعرفية للمتعلم؛ إذ تتلخص هذه الطريقة في أن يقوم المدرس بشرح المادة العلمية المقننة بما يتناسب مع وقت المحاضرة، ويكون فيها الطالب أغلب الوقت مستمعًا أو صامتاً وربما يستغرق وقتًا طويلاً من زمن المحاضرة في كتابة ما يسمعه من المدرس حسب سرعته في الكتابة، وقدرته على التقاط المعلومات والأفكار، وسرعة المدرس في الشرح أو الكتابة على السبورة، وما يرافق ذلك من أساليب تتعلق بصوت المدرس، وتنظيم الكتابة على السبورة، وحركة المدرس من مكان إلى آخر، وتوزيع الوقت بين الكتابة والكلام وفترات الصمت، وغير ذلك من الأساليب أو الممارسات، بما في ذلك العوامل المحددة لتقبُل المدرس للمداخلات من الطلبة وأسئلتهم، التي قد يعتبرها المدرس أحياناً خروجًا عن بروتوكول المحاضرة القائمة في تعريفها الإجرائي التقليدي على الدور الإيجابي للمدرس والسلبي للطالب (Chaudhury, 2011).

كثيرة هي الدراسات التي تتحدث عن التغيير الذي يواجه التعليم العالي، وتحدد الشكل العام للتغيير، وتربط بين التفكير كناتج من نواتج التعلم من جهة، وشكل التغيير وأبعاده ومتطلباته من جهة أخرى. فقد أشارت دراسة سوانجر (Swanger, 2016) إلى أن دور الجامعات لم يعد تقليديًا، وأن إداراتها تواجه تحديات في التعامل مع المتغيرات المتعلقة بدور الجامعات في فهم الطلبة، والضغوط المتزايدة في الإجابة عن سؤال يتعلق بجدوى التعليم مقابل الكلفة المتزايدة، ودخول الجامعات في سباق الاعتماد والجودة وفق معايير تحددها هيئات الاعتماد المختلفة. وتعتقد بعض الجامعات-وخاصة في الدول النامية-أن تجاوبها مع هذه الهيئات قد يؤمن لها مواكبة التغيير في عالم متغير على افتراض أن معايير تلك الهيئات تتجاوب تلقائيا مع التغيير؛ علمًا بأن الكثير من الجامعات في الدول النامية التي تتلخص أحوالها بوجود بيئة جامعية ضعيفة وملوثة قد تنظر لبرامج ضمان الجودة على أنها مضيعة للوقت والجهد والمال، وأن ذلك لا يقارن بالفائدة المرجوة منها، وأن جمال التقويم وجودته ينحصر في وجوده على الورق (David,1999). ويرافق ذلك تزايد الشعور بأن الكلفة أو نفقات الدراسة في الجامعات أكثر من العائد (Nancy et al., 2018) على الرغم من تزايد الضغوط على الجامعات من هيئات الاعتماد المحلية والدولية، والحديث عن الجودة، والاعتماد والنجومية والتصنيف، وتدخل الجامعات في متاهة المعايير، بصرف النظر عن أعمار تلك الجامعات، وخاصة العربية منها والمحلية (الأردنية نموذجًا) التي تضاعف عددها في زمن قياسي في القطاعين العام والخاص، ورافق ذلك انعكاسات سلبية متنوعة قد تؤثر على الجودة الحقيقية في التعليم الجامعي.

وقد تعددت المحاور التي تطرقت إليها الدراسات السابقة في هذا الإطار، ومنها مقاومة التغيير ومخاطره وأسبابه وخصائص المقاومين. فقد أشارت دراسة جوليا وريتشارد (Julia and Richard, 2004) إلى تزايد الضغوط لاستخدام التكنولوجيا في عصر تكنولوجيا المعلومات، وأن التعليم القائم على النوع وليس الكم هو الذي يفرض التغيير، مع الإشارة إلى أهمية التأسيس لتقديم نموذج قائم على البحث الإجرائي لتمكين أعضاء هيئة التدريس من متطلبات التغيير في عصر رقمي. فقد أشارت دراسة إدوين وآخرين (Edwin et al., 2019) إلى أن العامل البشري من أبرز معوقات التغيير في التعليم العالي، ووصفت هذا العامل بالمكون الناعم (Soft Side)، ومنها مقاومة الخروج عن التدريس القائم على تحديد المحتوى (Content-based)، وأضافت أن تمكين أعضاء هيئة التدريس في إطار التدريس والبحث يشكل أساسًا لإحداث التغيير. وقد أشارت دراسة لين (Lane, 2007) إلى أن أكثر ما يهدد الأفراد في المؤسسة نفسيًا ووظيفيًا معرفتهم بقدوم التغيير (Change is Coming)، الذي قد يكون على مستوى الفرد أو الوحدة او المؤسسة ككل. كذلك أشارت الدراسة إلى أن التعليم العالي يواجه تغييرات معقدة وفريدة، وأن من يقاومون التغيير أو الأكثر مقاومة له هم الأقل مهارة (Poor Skills) أو الذين يفتقرون للعقلية المخاطرة (Risk-taking Mentality). كما أن مستوى الإبداع يتوقع أن يتناسب تناسبًا عكسيًا مع درجة المقاومة؛ فأعضاء هيئة التدريس منشغلون بمحاضراتهم، مفترضين افتراضًا خاطئًا هو أنهم قادرون على التدريس بمجرد حصولهم على الدرجة العلمية (Young ,2001)، علمًا بأنهم ينشرون بحوثهم ويخفون تدريسهم (Mute Teaching) ويعتبرون غرفة الصف مملكتهم. ويتضح ذلك من مبادراتهم وتقبّلهم لتقييم ممارساتهم، ومنها تقبلهم لمشاركة الطلبة في تقييم المساق، مع أن الدراسات تشير إلى أن قدرة عضو هيئة التدريس على الإعداد للتدريس قد تعكس قدرته على البحث (Hurst & Camp,1999).

وهناك نوع من الخلط بين الحرية الأكاديمية ومقاومة التغيير. فقد أشار لين (Lane, 2007) إلى أن تعريف عضو هيئة التدريس للحرية الأكاديمية هو أن يمارس ما يعرفه، وهو تعريف إجرائي سلبي قاصر، وأن تركيز الجامعة على تقييم المكون البحثي لعضو هيئة التدريس أكثر من التدريسي قد يحد من المبادرات الإبداعية في تدريسه. وتنشغل الإدارات الجامعية بالإصلاح دون تغيير (Reform without change)، ويؤكد لين (Lane, 2007) على ضرورة التحول من المعايير العامة الروتينية في الإصلاح إلى

التحديد لنوع التغيير المطلوب وفق تعريف إجرائي ايجابي يضمن تحديد شكل التغيير المطلوب، وتقدير مستوى المقاومة وحجمها، وتعزيز عناصر القوة، وتفهّم المخاوف وردود الأفعال المحتملة، وإمكانية تضارب المصالح؛ فقد يقيس عضو هيئة التدريس أي تغيير على مبدأ المكسب والخسارة المادية والمعنوية. ويدعو لين في دراسته إلى أن برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لا بد من أن تكون معنية بتقليل ما أطلق عليه قلق التغيير في استراتيجيات التدريس، وبالتالي، فإن هناك ضرورة لتقديم نماذج تدريسية مطورة قائمة على أسس علمية. كما تشير دراسة صوفيا (Sofia, 2013) إلى أن الانتقال من مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتغيير إلى تقبلهم له يقتضي التجاوب مع الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وتمكينهم من استخدامها في التدريس والبحث. وتشير دراسة كروث وكروث (Caruth and Caruth, 2013) إلى أن أعضاء هيئة التدريس المؤهلين هم قادة التغيير، وهم من يهيئون الطلبة لتقبّل التغيير ومواجهة تحدياته، وأن الأكاديمي الجيد ليس بحاجة إلى أن تطلب منه أن يفعل ما يجب أن يفعله. وبالمقابل، تشير دراسة تشاندلر (Chandler, 2013) إلى أن ثقافة عضو هيئة التدريس هي من ثقافة مجتمعه التي قد تجعله الأكثر مقاومة للتغيير في التدريس؛ لأنه يشعر بأنه لا يملك الوقت للتفكير باتجاه مختلف عن المعتاد، وليس لديه الوقت لتعلم أشياء جديدة طالما أن لديه ما يكفيه للتدريس بالمحاضرة التقليدية، خاصة وأنه قد لا يمتلك درجة كافية من الموضوعية في التقييم الذاتي عندما يتعلق الأمر بالتجاوب مع متطلبات التغيير باتجاه التدريس القائم على البحث. وقد أشارت الدراسات (Brew, 2012; Mahani and Molki, 2012) إلى اهمية التكامل والربط بين البحث والتدريس، كما أشارت دراسة برو (Brew, 2012) إلى أن هذا الربط يشكل تحديًا يواجه مستقبل التعليم العالي، ولا بد من أن يكون هدفًا معلنًا في رسالة الجامعة ورؤيتها.

وبسبب الشعور المتزايد بعجز المؤسسات التعليمية بصورتها التقليدية عن تلبية حاجات المجتمع من التطور الحقيقي في ضوء التحديات والتغيرات المتسارعة، كان البحث عن آليات مختلفة لتقود التطوير حسب نيدو (Naidoo, 2014) الذي رأى أن المساقات الإلكترونية يمكن أن تكون مدخلاً قويًا لتوجيه النظام التعليمي في العصر الرقمي (Digital Age) وتحقيق فرص تعليمية عالية الجودة، ولكنه في الوقت نفسه يشير بصورة ضمنية إلى أن هذا مبني على افتراضات قد لا تتحقق بسبب التحديات التي يواجهها التعليم العالي القائم على المحاضرات التقليدية. وتشكل التكنولوجيا في التعليم، وأي متطلبات خارج المحاضرة التقليدية، تحديًا يواجه عضو هيئة التدريس؛ إذ تشير دراسة ديريا وجوخان (Derya and Gökhan, 2013) إلى أن مقاومة التغيير تعود إلى الشعور بالتهديد من أي نوع، أو إلى عدم تصور ما يمكن أن يترتب على هذا التغيير من متاعب غير محسوبة، ولذلك تشكل المبادرات الذاتية لأعضاء هيئة التدريس في تقديم أفكار إبداعية أو ممارسات مبتكرة بارقة أمل في توجيه البوصلة نحو التغيير الإيجابي والواقعي.

كما تشير الدراسات (Harpaz, 2015; Koksal, 1995) إلى أن أعضاء هيئة التدريس يقاومون التغيير بشكل تلقائي إذا شكل تحديًا لهم، أو كان مغايرًا للنمطية السائدة في الجامعة، وأن التحدي يكمن في البحث عن آلية لتقليل هذه المقاومة؛ لأن المجتمع المتطور يقاس بمدى الانفتاح العقلي (Open – minded Society)، وأن معلمي المستقبل هم قادة التغيير.

وعن خطورة الخوف من التغيير، أشارت دراسة دي فال وفونتس (del Val and Fuentes, 2003) إلى أن مقاومة التغيير عدوة التغيير، وأن أعضاء هيئة التدريس لا يتقبلون التغيير بسهولة، ولا يتوقع منهم المبادرة للتغيير، بل سيقاومون التغيير في ضوء قدراتهم والمهارات المطلوبة لإحداث التغيير، وأنهم يخضعونه لمعادلة المكسب والخسارة، وأن الخطوة الأولى لتطوير المؤسسة التعليمية تكمن في معرفة لماذا أعضاء هيئة التدريس يقاومون التغيير، وضرورة إعادة تصميم المناهج لتقوم على فلسفة التغيير؛ فقد يقاوم عضو هيئة التدريس تغيير أسلوب المحاضرة، وما يتعلق بها من عادات دراسية في تدوين الملاحظات والاستعداد للامتحانات ذات الأسئلة المنسجمة مع أسلوب المحاضرة، والمنسجمة مع أسس النجاح والرسوب وتوزيع الدرجات في المساق، وقد يترتب على ذلك تكريس التدريس السيء والتقويم السيء.

وكما أن أعضاء هيئة التدريس يقاومون التغيير الجوهري في التدريس القائم على المحاضرة التقليدية، فالطلبة أيضًا لديهم مخاوفهم من التغيير. فقد أشارت دراسة جيرلس وكرس (Gerlese and Chris,1999) إلى أن الطلبة يقاومون تغيير أسلوب التدريس الذي اعتادوا عليه في توجيه دراستهم، وخاصة ما يتعلق بالامتحانات التي تركز على الحفظ والمستويات الدنيا من تصنيف نواتج التعلم في المجال المعرفي. فهم يقاومون كردة فعل تلقائية وفق معادلة المكسب والخسارة المتعلقة بالدرجات (Chris et al., 2015; Yan, 2014) على الرغم من قيام أعضاء هيئة التدريس بتحويل الدرجات بأشكال مختلفة لتقليل مستوى مقاومة الطلبة للتغيير وعدم الخوف منه؛ لأن الخوف من التغيير ومقاومته أكثر كلفة من التغيير نفسه. فقد أشارت دراسة أولجا وآخرين (Olga et al., 2017) إلى أن تغيير أسلوب التعليم بالتلقين إلى تعليم ينمي مهارات التفكير الناقد أصبح مطلبًا مجتمعيًا؛ لانه يقود التغيير الإيجابي في المجتمع، وقد لخصوا في مراجعتهم للدراسات السابقة تعريف التفكير الناقد بأنه التفكير الذي يوجه العمليات العقلية العليا لنواتج التعلم. وهي المشار إليها في تصنيف كراثول (Krathwohl, 2002) -تصنيف بلوم المعدّل- للمجال المعرفي، وأن التفكير الناقد لن يتحقق إلا إذا كان الطالب مشاركًا نشطًا في العملية التعليمية، وأن دور عضو هيئة التدريس يتلخص في تحقيق هذا الناتج التعليمي من خلال توجيه طرق التدريس. ويشير لانج (Lang, 2019) إلى أن محتوى كثير من المساقات في الجامعات يتم تقديمه للطلبة مقولبًا بصورة صناديق يتم فتحها للطلبة في

اللقاء الأول. وبالمقابل، فقد أشارت دراسة إيانارياي وآخروين (Iannarelli et al., 2010) إلى أهمية اللقاء الأول مع طلبة المساق الذي يؤكد فيه على استخدام استراتيجية وصفت بكاسحة الجليد؛ فهو (أي اللقاء الأول) يقرر الكثير من الأمور التي تقدم مؤشرات مبكرة على جودة المدخلات والعمليات لتحقيق أهداف المساق. وقد أكدت الدراسة على ضرورة اقتناع عضو هيئة التدريس بأن أدواره التقليدية في التدريس تتغير بصورة متسارعة، وأن عليه ان يقوم بالدور التنويري الداعم لبيئة تعليمية – تعلمية قائمة على تعزيز قدرة الطالب على أن يكون مفكرًا، وأن يجعل من البحث العلمي استراتيجية إبداعية في خلق بيئة غنية لتنمية التفكير. وتشير دراسة جرانادوس (Granados, 2011) إلى أهمية البحث عن مداخل تعليمية - تعلمية جديدة تهيء الطلبة لتطوير التفكير الناقد والإبداعي، وضرورة أن يكون المتعلم أكثر قدرة على التفاعل والارتباط بالحياة الواقعية. فهناك دعوات مستمرة للتغيير في استراتيجات التدريس التي تغير عادات العقل. وإن الأنشطة والممارسات التدريسية التي تقوم على غرس فكرة ان هناك جوابًا واحدًا لأي سؤال هي التي تكبت التفكير، وإن المهام التعليمية لا بد من أن تركز على التفكير التقاربي والتباعدي، وأن يكون التدريس قائمًا على العصف الذهني (Nancy et al., 2018).

فأهمية اكتساب مهارات التفكير لا تبقى فردية التأثير، بل تتعدى في تأثيرها إلى المجتمع؛ إذ تشير دراسة هاينس (Haynes, 1997) إلى أن تغيير تفكير المجتمع يتم تحقيقه من خلال تدريس مهارات التفكير المنطقي للطلبة، وأن من شروط ذلك أن يصغي المدرس إلى الطلبة، ويشجعهم على طرح الأسئلة. وقد ورد في دراسة هارباز (Harpaz, 2015) ما يشير إلى أن مهارة التفكير هي أم المهارات؛ فهي التي توفر القدرة للحصول على المعرفة وإنتاجها. ودور عضو هيئة التدريس ليس تدريس المعرفة؛ فالمعرفة سلاحها التفكير. وتشير الدراسة إلى أن دور المدرس هو تطوير استراتيجياته، وأن يتبنى التفكير كأيديولوجية. وتشير دراسة تاتيانا (Tatyana, 2014) إلى أن مستقبل التعليم العالي موجه نحو البحث لإنتاج المعرفة، وهذا يتطلب تمكين الطلبة من خصائص الباحث ومهارات البحث القائمة على التفكير ليكونوا باحثين ومفكرين.

وتبقى عملية إكساب الطلبة مهارة التفكير في إطار التنظير والأماني ما لم يترجم ذلك إلى أفعال ومبادرات في قاعة المحاضرة، فقد أشارت دراسة موتشينتش (Mocinic, 2012) إلى أن الدعوة لتغيير أسلوب المحاضرة التقليدية مستمرة، وأن من معايير هذا التغيير في الممارسات درجة تقبل الطالب للتحول من دوره السلبي إلى الإيجابي، وصولاً إلى التعلم الذاتي. وأشارت كذلك إلى أن تحسين أداء الطلبة في الجامعات لن يتحقق الا بتطوير طرائق وأساليب التدريس، ولم يعد أسلوب المحاضرة مقبولاً. كما أن من المهم أن يكون لدى الطلبة الاستعداد النفسي والعقلي لتقبل التحول إلى التعلم النشط والمتمازج أو التشاركي (Cynthia et al., 2013). وبصرف النظر عن تعدد المسميات لطرائق التعلم، فهي في الأساس تنطلق من فكرة التحول من التمركز حول المدرس إلى التمركز حول الطالب (Huba & Freed, 2000). وقد وصف شودهري (Chaudhury, 2011) المحاضرة التقليدية بالجامدة؛ إذ يكون فيها الطالب سلبيًا ومستمعًا إلى ما يقوله المدرس. وتؤكد ذلك الدراسات التي بحثت في نظام فلاندرز والتفاعل الصفي (Veronica, 2015) وأشارت إلى فعالية المحاضرة التقليدية في نقل المعلومات لم تعد أمرًا مبررًا، إلا أنها ستبقى المسيطرة في التعليم الجامعي، على الرغم من ضعف تأثيرها في تكوين اتجاهات إيجابية للطلبة نحو المساق، وأن الطموح يكمن في التحول من المحاضرة التقليدية إلى محاضرة أطلق عليها مصطلح المحاضرة الحديثة، كما أطلق عليها مصطلح التعلم القوي القائم على المحاضرة الديناميكية - التفاعلية، وأن من معاييرها (أي المحاضرة الحديثة) التحول إلى التعلم ذي المعنى، وتفعيل الذاكرة طويلة المدى وليس الحفظ المؤقت، وأن من مسؤولية عضو هيئة التدريس تقديم مؤشرات على ممارسات مستندة إلى أدلة في هذا الإطار، وأن النخبة من أعضاء هيئة التدريس يمكن أن يكون لهم الدور الأكبر في توجيه التشريعات الناظمة لقواعد التعليم في الجامعة لضمان توفير مؤشرات نوعية في إطار الجودة، وأنه ليس أمام الجامعات في المدى المنظور إلا أن تركز على تطوير أسلوب المحاضرة لرفع سوية التعليم (Bidabadi et al., 2016). ويشير كال (Kahl, 2013) إلى أن الطلبة الذين يدخلون الجامعات يتوقعون استمرارية تلقينهم المعرفة التي اعتادوا عليها في المدارس، وأن همهم الأول هو أن يجتازوا الامتحانات التي يتعرضون لها، إلا أن ما هو متوقع من الجامعات هو تغيير هذه الصورة وإكساب الطلبة المهارات المطلوبة لسوق العمل. ومن الضروري التحول من التعليم إلى التعلم. ومن معايير نجاح هذا التحول التحديد المسبق لنواتج التعلم التي تضمن تضييق الفجوة بين الجانب النظري والجانب العملي من خلال سيناريوهات تعليمية مرتبطة بالحياة الواقعية، وهذا يتطلب تغييرًا جوهريًا في البيئة التعليمية والمناخ الصفي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

كما هو واضح من المقدمة، فقد قدمت الدراسات السابقة بين سطورها الكثير من الأفكار التي تعطي بمجموعها تعريفًا إجرائيا أو تصورًا لخصائص المحاضرة التقليدية مقابل ما يمكن أن يتم ممارسته للتحول إلى محاضرة حديثة أو مطورة، وفق تعريف إجرائي متحرر نسبيًا من الممارسات الشائعة في المحاضرة التقليدية. ولذلك انطلق تصميم هذه الدراسة من محاولة جادة لتقديم نموذج معتمد على الأسس النظرية التي تضمنتها تلك الدراسات إلى التطبيق الفعلي في مساق واقعي. ويتوقع أن يمهّد هذا النموذج لمبادرات تعمل على تقديم تعريفات إجرائية مطورة لتوسيع دائرة النتائج التي يمكن أن تخرج بها هذه الدراسة. ويتوقع أن تشكل صورة هذا النموذج مساهمة متواضعة ومتناسبة مع القدرة على استخلاص ممارسات لتأطير هذا التعريف؛ فالدراسة برمتها

تشكل تعريفًا إجرائيا لنموذج تدريسي مطوّر، ثم تطبيق هذا النموذج في موقف تعليمي حقيقي. وتبدأ المشكلة باستخلاص قائمة من المعايير والممارسات المتباينة في ترجيح انتمائها للمحاضرة التقليدية، مقابل الممارسات التي يمكن ترجيح انتمائها إلى محاضرة مطورة، وتطبيقها في تدريس مساق من الباحث - وهو ما يشكل محددًا من محددات الدراسة، ثم تقييم الطلبة للمساق بأسلوب التقرير الذاتي لمعرفة مدى إدراك الطلبة للتغيير المحتمل، والمواقف التي يقاوم فيها الطلبة هذا التغيير. وفي ضوء هذا التصور، فإن منهجية الدراسة تقوم على عدة مراحل تبدأ باستخلاص قائمة المعايير من الدراسات السابقة، وتنتهي بتحليل محتوى تقييمات الطلبة (التقارير الذاتية)، علمًا بأن لكل مرحلة محدداتها وحدودها. وبذلك يتوقع أن تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما المواصفات والمعايير (المباشرة وغير المباشرة) التي قدمتها عينة الدراسات السابقة (التي وردت في المقدمة) والتي قد تشكل بمجموعها محاضرة مطوّرة تأخذ بالاعتبار تكامل الموقف التعليمي الصفي، بفروق جوهرية عن المحاضرة التقليدية؟

السؤال الثاني: ما أوجه التغيير ودلالاته في الممارسات التدريسية كما يدركها الطلبة في ضوء قائمة المواصفات والمعايير التي يتم استخلاصها في المرحلة الأولى من التحليل؟

السؤال الثالث: ما الممارسات التدريسية التي قد تدفع الطلبة لمقاومة التغيير بصورة مباشرة أو غير مباشرة في إطار الانتقال من المحاضرة التقليدية إلى المحاضرة المطورة وفق التعريف الإجرائي المشار إليه في إجابة السؤال الأول؟

السؤال الرابع: ما المحاور الاساسية لمؤشرات التغيير كما يدركها الطلبة في إطار شمولية الموقف التعليمي؟

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة في النقاط االآتية:

- تشكل الدراسة بمنهجيتها القائمة على تحليل الدراسات السابقة والخبرة التدريسية للباحث مساهمة متواضعة في إطار معضلة التوفيق بين التغيير ومقاومة التغيير الكامنة في معادلة نواتج التعلم واساليب التدريس والتقويم في المساق الجامعي.
- ارتكاز التطوير للمحاضرة التقليدية في هذه الدراسة على أسس علمية لاستخلاص ممارسات ومعايير كافية لبلورة تعريف إجرائي لمنحى تدريسي قائم على تطوير جوهري للمحاضرة التقليدية.
- الاستفادة من تقييمات طلبة المساق في تدعيم مصداقية التطبيق للمحاضرة المطورة في ضوء تسلسل المراحل التي تمر فيها عملية التطوير للمحاضرة التقليدية.
- تقديم نموذج عملي لمحاضرة مطورة مستند إلى دراسات علمية، وتوجيه أعضاء هيئة التدريس للتحول التدريجي من المحاضرة التقليدية إلى محاضرة مطورة متجاوبة مع متطلبات التغيير في التدريس على مستوى التعليم العالي.
- المساهمة في تضييق الفجوة بين الباحثين والمستفيدين من البحث من خلال التجاوب مع الدعوة لتقديم تجارب واقعية في الربط بين البحث والتدريس الجامعي. فمن المتوقع أن تكون الفجوة أقل اتساعًا عندما يكون الباحث هو نفسه المستفيد منه، وأن يكون أكثر قدرة على قراءة البحوث، وأكثر رغبة في توظيف نتائج البحث (Hallinan, 1996; Mehrani, 2014)، وبالتالي الاعتماد على البحث العلمي في تطوير العملية التدريسية.
- حث الباحثين على تقديم مساهمات تدعم المحاضرة المطورة بتعريفات إجرائية مطورة، تفضي إلى الانتقال من مرحلة توسيع دائرة النتائج إلى مرحلة التعميم.

يتضح من هذا العرض أن عضو هيئة التدريس هو الأساس في إحداث التغيير المنشود في التعليم الجامعي، وأن هذا البحث يقدم نموذجًا يدفع الباحثين لتطوير نماذج يمكن اعتمادها كقاعدة لتدريب أعضاء هيئة التدريس، بدءًا بإعداد خطة المساق، وتحقيق نواتج التعلم القائمة على التكامل في شخصية المتعلم.

تعريف المصطلحات

المحاضرة التقليدية: منظومة من الممارسات التدريسية القائمة على الدور السلبي للطالب، ونواتج تعلمية متواضعة في مجال التفكير والمهارات الحياتية، وتشكل ما قدمته الدراسات السابقة من معايير وممارسات تعريفًا إجرائيا لمحاضرة تقليدية على متصل قطبه الآخر المحاضرة المطورة.

التغيير: أي ممارسة تدريسية تخرج عن نطاق المحاضرة التقليدية ويشعر الطالب بأنها غير مألوفة بالنسبة له في ضوء الممارسات التدريسية التي اعتاد أن يتعرض لها أو يمارسها، وبرمج نفسه على أساسها، ويشعر بصعوبة الخروج عنها.

مقاومة التغيير: أي سلوك سلبي لفظي أو غير لفظي يعبر عنه الطالب تجاه أي ممارسة تدريسية يشعر بأنها غير مألوفة وتقع في إطار التعريف الإجرائي للتغيير، ويتم استخلاصها في هذا البحث من تحليل التقارير الذاتية للطلبة في تقييمهم للمساق.

المحاضرة المطورة: منحى تدريسي تكاملي قائم على تصغير سلبيات المحاضرة التقليدية لتحقيق نواتج تعلم متقدمة بفرق جوهري - ليس له حدود- مقارنًا بالمحاضرة التقليدية. فهو فرق يستوعب أي إضافة مدعومة بأساس علمي يتجاوب فيه المدرّس بشكل فوري مع الموقف المتغير والفريد في أثناء المحاضرة، ولا يلتزم المدرّس بممارسات مقننة ومبرمجة مسبقًا. فهو منحى قائم على التوظيف الأمثل للمعرفة والفن والخبرة، ولذلك قد يختلف التعريف الإجرائي على متصل المسافة بين القطبين من محاضرة تقليدية إلى منحى تكاملي.

الخطة الصديقة للطالب: خطة المساق التي يعدها عضو هيئة التدريس في مرحلة التخطيط للتدريس، وفق مواصفات ومعايير نوعية مستخلصة من الدراسات العلمية، لتحدد للطالب ما له وما عليه، في إطار الشمولية والتكامل في نواتج التعلم الذي يغذي تفكير الطالب في بيئة صفية غنية، وبالتالي ضمان جودة التنفيذ والتقويم للمساق المرتكز على جودة التخطيط.

الطريقة والإجراءات

اتضح من العناصر السابقة لهذا البحث أن تطوير قائمة المعايير والمواصفات للمحاضرة المطورة يقوم على مراجعة الدراسات السابقة التي أفصحت بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن متطلبات الانتقال من المحاضرة التقليدية إلى المطورة، وأن ما يمكن استخلاصه منها يشكل تعريفًا إجرائيا مبدئيًا للمحاضرة المطورة ضمن محددات تمت الإشارة إليها تحت عنوان أهداف الدراسة، ويشكل هذا التعريف إجابة مبكرة عن السؤال الأول تفرضها طبيعة هذا البحث. وبعد تطبيق قائمة معايير المحاضرة المطورة في موقف تعليمي حقيقي في مساق جامعي في مرحلة الدراسات العليا (موضح في أفراد الدراسة، ومنهجية التحليل) طُلب إلى طلبة المساق في نهاية الفصل تقييم تجربة المحاضرة المطورة باستخدام التقرير الذاتي، ثم جرى تحليل محتوى هذه التقارير في عدة مراحل شكلت إجابة تتابعية للأسئلة الثلاثة الأخرى من أسئلة هذه الدراسة.

الإجابة عن السؤال الأول: *معايير المحاضرة المطورة المستخلصة من الدراسات السابقة.*

لا تقدم الدراسات السابقة تعريفًا إجرائيا جاهزًا لمحاضرة مطورة، ولكنها تقدم أسسًا متفاوتة في كمها ونوعها لمساعدة الباحثين في بلورة تعريفات إجرائية وليس تعريفًا واحدًا. والجزئيات المتفرقة التي تناولتها الدراسات السابقة لا تكفي بمجموعها لإدعاء أن التطوير للمحاضرة التقليدية قد تحقق، لأن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء، وأن مهارة عضو هيئة التدريس في التنفيذ هي الجزء الأساسي من الكل الذي يترجم هذا التعريف إلى واقع. فهو ليس تعريفًا لأي من الطرق والأساليب التدريسية التي تتناولها أدبيات المناهج وطرق التدريس، بل هو تعريف قائم على التكامل في الموضوعات والوحدات في المساق الواحد (Al-Diban & Al-Mahya, 2014)، والسير في الفكرة الواحدة بأسلوب تشعبي بعيدًا عن الرتابة التقليدية في التسلسل الذي غالبًا ما يفرضه الكتاب المقرر في المساق؛ لأن المؤلفين بشكل عام اعتادوا على عرض مادة الكتاب بما يتوافق مع أسلوب المحاضرة بوحداتها وموضوعاتها، ويستمرئ الطلبة تناول كل موضوع أو عنوان بالترتيب، والإنتهاء منه، ثم الانتقال إلى العنوان الآخر ... وهكذا. ويركز منحى المحاضرة المطورة على التفكير المتقدم، مع عدم تحريم الحفظ والتذكر عندما يكون هدفًا مرغوبًا فيه تربويًا؛ فهو حفظ حميد لا يتعارض مع حرية العقل الذي يرفض الحفظ المجرّد من المعنى وغير المرغوب فيه. فهذا المنحى استراتيجية تتشكل من مزيج متكامل من الممارسات المتدحرجة والمتجاوبة مع المواقف التدريسية المتغيرة. ولذلك يمكن أن تشكل الممارسات والأسس التالية تعريفًا إجرائيا لهذه الاستراتيجية:

1. تقديم خطة مساق صديقة للطالب كتلك التي قدمت الدراسات وصفًا لها (Slattery & Carlson, 2005; Felder & Brent, 2003) من بداية الفصل. وللباحث تجربة في تطوير نموذج خاص بخطط المقررات في جامعة تبوك، أطلق عليه النموذج القياسي لخطة المقرر (Course Syllabus Typical Format)، وقد ارتكز تطوير الخطة على معايير أطلق عليها معايير تقييم خطة المقرر (Syllabus Evaluation Standards). وتم إعداد دليل خاص بهذه الخطة لأعضاء هيئة التدريس ضمن ثمانية أدلة أصدرتها جامعة تبوك في إطار معايير الجودة ومؤشراتها (Measurement and Evaluation Unit, 2016).
2. العرض الشامل لمحتوى المساق انطلاقًا من تلك الخطة بعيدًا عن الرتابة، مع إبراز التسلسل الهرمي والترابط بين جميع الوحدات والعناوين في اللقاء الأول من الفصل الدراسي.
3. توجيه الطلبة نحو البحث عن المعلومات (من خلال واجبات بجرعات مخففة وموجهة) من مصادرها الإلكترونية والورقية ذات الصلة بالمساق باستخدام كلمات مفتاحية متدحرجة مستخلطة من خطة المساق.
4. الربط بين البحث والتدريس من خلال التجارب البحثية لمدرس المساق (Audeh, 2014; Audeh, 2006) في كل مرحلة من مراحل البحث وجزئياته وتفاصيله، بدءًا بالشعور بالمشكلة وإنتهاءً بالنشر، خاصة وأن المساق هو "طرق متقدمة في البحث التربوي"؛ فهو يفرض درجة عالية من الربط الذي توصي به الدراسات، وتدعو إلى تعزيز العلاقة بين الدورين (البحث والتدريس).
5. توجيه الطلبة لاستثمار الوقت الذي اعتاد الطالب تخصيصه للاستذكار والحفظ غير الحميد أو غير المرغوب فيه إلى الاستيعاب والتحليل والربط والنقد. ويكون التوجيه من خلال تعريف الطلبة بما تعنيه الأفعال السلوكية في صياغة الأهداف وعلاقتها بنواتج التعلم مع طرح الأمثلة التوضيحية.
6. استخدام أسلوب العصف الذهني المستمر خلال المحاضرة، والتقليل ما أمكن من الكتابة على السبورة، وتوجيه الطالب لأخذ الملاحظات السريعة والقصيرة، دون الحاجة إلى الحشو والكتابة الحرفية.
7. توزيع أوراق عمل مساندة في الموضوعات التي تحتاج من الطالب التفصيل في الكتابة في أثناء المحاضرة لاستثمار الوقت في المناقشة.

8. متابعة ظروف الطلبة لتكريس البعد الاجتماعي والأبوي في الحرص على مساعدة الطالب في إدارته للوقت والتوفيق بين متطلبات المساق من جهة، وتفهم ظروف الطالب من جهة أخرى.

9. ربط المادة العلمية في المساق مع ما يمكن أن تكون له صلة بموضوعات أخرى في البرنامج الأكاديمي للطالب؛ ليلمس موقع المساق في برنامجه التخصصي نظرًا لتعدد التخصصات التربوية للطلبة المسجلين في المساق.

10. ربط مادة المساق بالمواقف الحياتية التي تتطلب المنهج العلمي في التفكير؛ ليلمس الطالب أهميته، وليصبح سمة في حياته.

11. خلق بيئة محاضرة ممتعة، ونشطة، لا تبعث على الملل، وتشد انتباه الطالب، وترفع مستوى التشويق والمتعة في التعلم؛ ليفاجئ الطالب بانتهاء المحاضرة، لا أن ينتظر انتهائها بفارغ الصبر.

12. إشعار الطالب بشكل مستمر بأهمية استخدام عقله، وتوظيف طاقاته في التفكير كصفة من صفات الباحث، من خلال ربط مهارة التفكير بإجراءات تقييم الطالب خلال الفصل الدراسي، وانعكاس تحسن مستوى تفكيره وتفاعله الصفي على درجاته.

13. استثمار الامتحانات وأساليب التقويم الواقعي (ملف المساق Portfolio) كفرصة للتفكير بعمق، والتدريب على التصرف بحكمة (Testwiseness)؛ فالتفكير ينمو بالتدريب، والاختبارات عالية الجودة في صناعتها وإدارتها من الفرص المتاحة للطالب في هذا الإطار.

14. توصيل رسالة إلى الطلبة بصورة مباشرة وغير مباشرة، تؤكد أهمية عدم الاستخفاف بأي سؤال أو بأي مساهمة في النقاش، ومتابعة تطور مستوى النقاش، وحسن الاستماع؛ للمحافظة على بيئة صفية اجتماعية نظيفة وغنية بالنقاش وعدم التردد.

15. توضيح المعايير والأسس التي تعكس فلسفة التدريس للمساق في خطة صديقة للطالب والمدرس على حد سواء، ومناقشتها مع الطلبة للاتفاق على ما هو مقبول وما هو غير مقبول؛ لاستثمار الوقت في المعايير الجوهرية لتحقيق أهداف المساق.

16. تفهّم الفروق الفردية بين الطلبة، وتحويل السلبيات التي يمكن أن تصنعها هذه الفروق (مثل اندفاع بعض الطلبة للإكثار من الأسئلة مقابل طلبة صامتين) إلى ايجابيات في عمل تعاوني – جماعي.

17. إتاحة الفرص في المحاضرات للنقاش والحوار حول موضوعات وعناوين صغيرة تفرض نفسها بين الحين والأخر في المحاضرة بصورة مجموعات صغيرة؛ لتطوير التفكير الجماعي والتعلم التعاوني من خلال العصف الذهني.

18. إبراز دور مادة مساق البحث التربوي والتصاميم البحثية المختلفة في الاستعارة (Metaphor) للمفردات والمفاهيم البحثية وتداخلها مع جميع أنواع البحث، وتمكين الطلبة من الربط بين التفكير التباعدي والتفكير التقاربي.

19. التركيز على الواجبات القصيرة التي تتناول قضايا جوهرية من المادة لتعميق فهم الطالب لها، مع تجنب الشعور بالعجز وضيق الوقت الذي قد يترتب على واجبات تركز على الجانب الكمي في العرض وعدد الصفحات.

20. استقصاء المفاهيم التي تحتمل سوء الفهم (Misconception) وتصويبها، كالخلط بين صدق التصميم وصدق أداة القياس؛ لتعميق المعرفة والاستمتاع بها، وإخراجها من الظلمة إلى النور.

21. التركيز على مهارات البحث الإجرائي الأكثر دورًا في المساهمة في تطوير قدرة الطالب البحثية، لضبط ردود الأفعال السلبية التي قد تترتب على مهام بحثية ثقيلة ومعقدة نسبيًا؛ فالطالب باحث مبتدئ.

هذه هي المعايير والمواصفات التي استطاع الباحث حصرها في إطار التعريف الإجرائي المشار إليه، انطلاقًا من شمولية الموقف الصفي في المحاضرة ونواتج التعلم؛ لذلك فإن مدى شمولية هذه المعايير في التعبير عن صدق التعريف الإجرائي تعتبر محددًا من محددات هذه الدراسة، وتشكل أساسًا للتوصية بدراسات لاحقة.

أفراد الدراسة

تم تطبيق المعايير المشار إليها في التعريف الإجرائي للمحاضرة المطورة على الطلبة في مساق مناهج البحث في التربية في مستوى الماجستير في جامعة اليرموك، وكان عدد الطلبة في المساق 66 طالبًا في شعبتين، شارك منهم 61 طالبًا في تقييم المساق - لغياب خمسة منهم في المحاضرة الأخيرة من الفصل- وأسقطت إجابة طالب بسبب كتابته لاسمه، وبذلك يكون عدد المشاركين في التقييم 60 طالبًا. وكان التقييم بأسلوب التقرير الذاتي (Self-report) بسؤال مفتوح واحد: " كيف تقيّم المساق بما لاحظته من تغييرات في ضوء خبرتك الدراسية في المساقات الأخرى؟" مع ترك المجال مفتوحًا للاستيضاح عن أي استفسارات تدعم فهمهم للسؤال العام، حيث سأل بعض الطلبة عن حدود التقييم ومجالاته، وتُرك لهم الباب مفتوحًا لتناول أي قضية جزئية أو عامة، بعكس ما هو مألوف لهم في استبيان تقييم الطلبة للمساق في الجامعة الذي اعتادوا عليه بعبارات محددة وتدريج ليكرت. لذلك يعتبر مدى استيعاب الطلبة للسؤال المفتوح وحدوده، وقدرتهم على التقييم وموضوعيتهم من محددات هذه الدراسة.

أما الخاصية العامة المميزة للطلبة المسجلين في هذا المساق بشكل عام فهي عدم التجانس وفق أكثر من متغير، بعضها شكلي مثل الجنس، حيث كانت نسبة الإناث في الشعبتين 84%. أما المتغير الجوهري فهو الخلفية الدراسية بسبب تنوع التخصصات (المناهج وأساليب التدريس بأنواعها، والإدارة التربوية، وأصول التربية، وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم)، وشكل ذلك تحديًا تدريسيًا في البدء مع كل طالب من حيث هو في قدراته وخلفياته ذات الصلة المباشرة أو غير المباشرة بخطة المساق؛ لذلك يبقى مدى قدرة الباحث - المدرس على الربط بين تأثير العوامل المحددة للتجانس وإمكانية تطبيق المعايير المشار إليها في التعريف الإجرائي المقترح من افتراضات هذه الدراسة. ويقوم مدى شعور الطلبة بالتغيير وإمكانية مقاومة التغيير على مدى صحة هذا الافتراض، ومن هنا تأتي أهمية تكرار الدراسة في مساقات متعددة المواصفات يمكن الاستفادة من نتائجها في التعميم بعد اجتياز مرحلة التوسع التي أشارت إليها أدبيات البحث النوعي والمزيج (Johnson & Christensen, 2012; McMillan & Schumacher, 2001; Lapan et al. 2012).

أسلوب جمع المعلومات

كما هو مشار إليه تحت عنوان أفراد الدراسة، طُلب إلى الطلبة تقييم المساق بأسلوب التقرير الذاتي (دون تقديم أي معلومة تعريفية بالطالب) من خلال الإجابة عن سؤال إسقاطي يطلب فيه تقييم المساق بعيدًا عن الاجابات المقننة بصورة استبيان، أو بتحديد مسبق لمحاور أو لمجالات التقييم وترك استخلاص هذه المحاور لاستخراجها خلال عملية تحليل محتوى تقارير التقييم (محاور داخلية)، وذلك في ضوء قائمة العبارات والأفكار المقدمة من الطلبة، وتقديم ما تعكسه من دلالات مباشرة أو غير مباشرة على نوع التغيير المحتمل حسب التعريف الإجرائي للتغيير، وما يمكن أن يفسر بأنه مقاومة لتغيير محتمل، وفقًا للأسس التي تقوم عليها منهجية تحليل المحتوى بشكل عام، ولمحتوى قائم على التقرير الذاتي بشكل خاص، مع الارتكاز في ذلك التحليل على المدخل التقليدي المشار إليه في كثير من الأدبيات والدراسات ذات الصلة ببحوث تحليل المحتوى (Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngas, 2008)، وكيفية الترميز، وتحديد وحدة الاختيار للكلمة أو الجملة، وتكراراتها، والمعاني الصريحة مقابل الضمنية فيها.

الإجابة عن السؤال الثاني: أوجه *التغيير ودلالاته في الممارسات التدريسية كما يدركها الطلبة.*

مرّت عملية تحليل تقارير التقييم بعدة مراحل، وتشكل في هذه الدراسة صورة من صور التحليل في البحث النوعي؛ فقد تم البدء في المرحلة الأولى بقراءة عينة عشوائية من التقارير للبحث عن فئات تصنيف مشتركة (Interim Analysis)، واختزال الأفكار والمعاني وفق الخطوات الآتية:

1. مراجعة الأسس التي تقوم عليها عمليات تحليل المحتوى وخطواته.
2. الاعتماد بشكل خاص (Institute of Lifelong Learning, 2009) على استراتيجيات توفير مؤشرات على مصداقية التحليل في البحث النوعي (Johnson & Christensen, 2014, p. 266)، وهي تحديدا:
   - تصرف الباحث – المحلل كمحقق.
   - عدم التوسع في تأويل معاني للمفردات.
   - التثليث بأكثر من استراتيجية.
   - الإنعكاسية، وتحديدًا الانعكاسية النقدية (McMillan & Schumacher, 2001, p. 412).
3. قراءة عينة من التقييمات (10 من أصل 60) مرتين بفارق زمني مدته ثلاثة أيام لغرضين هما: البحث عن مؤشرات وفئات تصنيف فرعية أولية في إطار معيار التغيير، ومقاومة التغيير كمرجعية في توجيه عملية التحليل.
4. تحديد وحدة (وحدات) التحليل، حيث تم اعتماد الكلمة أو الجملة أو الفقرة، التي تعكس قدرة الطالب على توصيل فكرته في إطار تقييمه للمساق (Stemler, 2001) وفق المعايير التالية:
   - أن تكون العبارات بسيطة غير مركبة (تحمل فكرة واحدة، أو دلالة واحدة).
   - عدم التدخل بالمعنى أو الدلالة والاحتفاظ بالعبارة كما هي.
   - الاحتفاظ بالعبارة المركبة التي تعكس نوعًا من العلاقة بين فكرتين (سببية أو غير سببية).

   ويتوقع أن يوفر تطبيق هذه المعايير مؤشرات على مصداقية الملاحظات وثبات المحلل (Krippendorff, 2004)، وعدم حصول أي تحريف في المعنى أو الدلالة، وضبط الذاتية في إطار الانعكاسية، والثبات في التقدير الداخلي (Stemler, 2001).
5. قراءة جميع التقييمات قراءة تامة وتفصيلية، وتدوين الملاحظات بكلمات أو رموز على الفراغات والهوامش في كل منها في أثناء القراءة عند العثور على أي معلومة تعطي فكرة أو تحمل دلالة ذات صلة بالتعريف الإجرائي للتغيير، أو/ و بالتعريف الإجرائي لمقاومة التغيير.
6. تفريغ كامل الملاحظات وبلورتها في قائمة واحدة، وقد بلغ عددها بعد التصفية (124)، في قائمة واحدة للشعبتين (كما هي في الملحق)، ثم إعادة قراءتها بغرض التوصل إلى عناوين لفئات مستقرة، والخروج بمعايير تصنيف (م1-م4)على النحو الآتي:

م1: (S or C?) - العبارة بسيطة أم مركبة؟ (تحمل معنى واحدًا أم أكثر من معنى؟ هل يمكن فصلها إلى عبارتين؟

م2: (+ or -?) هل العبارة تحمل معنى سلبيًا (رافضًا أو معارضًا أو مقاومًا للتغير) أم معنى ايجابيًا (داعمًا أو متقبلاً للتغير)؟

م3: (U or F?) هل تحمل العبارة صفة أو ممارسة غير مألوفة في المحاضرة التقليدية بشكل صريح أو ضمني؟ (تعبّر عن تغير ملموس عما هو مألوف في المحاضرات بشكل عام).

م4: فئات تصنيف متجذرة في المحتوى :

M: Method of teaching.

C: Classroom climate.

L: Life skills.

T: Thinking.

وهي فئات أولية، على أن يتم إثراء فئات التصنيف مع استمرارية التحليل، ثم النظر في إمكانية اختزالها للوصول إلى عناوين رئيسية تصف المنحى التكاملي.

6. توزيع القائمة كما في الجدول 1 على طلبة الدكتوراة في مساق "طرق متقدمة في البحث التربوي" وعددهم 30 طالبًا، ومجموعة من طلبة الدكتوراة في تخصص القياس والتقويم وعددهم 10 طلاب في الفصل الأول 2019، بمجموع يساوي 40 طالبًا؛ لأن لديهم الخلفية التي تميزهم كمجموعات نخبة (مركزة) من منظور نسبي في تحليل الحتوى؛ فهم طلبة مساقات يتم فيها التركيز على البحث النوعي بموضوعاته التي تشمل النظرية المتجذرة وتحليل المحتوى والصدق والثبات في تصاميم البحث النوعي بشكل خاص، ومنهجيات البحث الكمي والنوعي بشكل عام، ونظريات القياس والتقويم. فقد طلب منهم ترجيح موقع كل عبارة وفق كل معيار، كما طُلب منهم تصنيف كل قائمة في مجالات أو فئات، واختزالها إلى أبسط صورة وفق المعايير نفسها التي اعتمدها الباحث. وقد تم تدوير المجموعات والعبارات وفق أسلوب مصفوفات المعاينة (Sampling Matrices).

الجدول 1

مقطع من القائمة الشاملة لجميع العبارات (124) (مسبوقة بصفحة المعايير الأربعة المعرفة سابقاً)

المعيار	العبارة
م1	أسلوب الدكتور زاد من تفاعلي في المحاضرة
م2	يتيح لكل طالب أن يتكلم بكل حرية دون تحسس.
م3	زاد التفكير الذاتي بكل ما يدور حولي.
م4	جعلني أبحث عن حلول للمشاكل بطريقة علمية.
م5	الامتحان شامل يتيح للعقل التعمق في التفكير.

7. التحقق من قوة العلاقة بين الفكرة والتصنيف في الفئات المقترحة باعتماد التحليل الكمي لتقديرات الطلبة وفق المعايير المشار إليها، مع الاستمرار في النظر بصدق التصنيف والتسمية للفئات، وإمكانية التحريك أو التعديل للوصول إلى تصميم أكثر صدقًا في الربط بين المحتوى والمعنى أو الدلالة في ضوء القاسم المشترك بين الفئات قبل اختزالها. ثم يأتي عرض نتائج التحليل بصورة تكرارات ونسب باستخدام برنامج SPSS بعد تجهيز ملف بيانات من نوعي إلى كمي (Katharina & Sabine, 2007) باعتماد تقديرات مجموعات النخبة وفق معيار كوهين للتوافق (Mary, 2012)، وباعتماد نسبة قطع أو أكثر حسب طبيعة المعيار. وفي ضوء ذلك تم إعادة التصنيف للمعايير الأربعة في المرحلة الأولى إلى معيارين بعد الدمج في المرحلة الثانية.

الإجابة عن السؤال الثالث: *الممارسات التدريسية التي قد تدفع الطلبة لمقاومة التغيير.*

تتطلب إجابة هذا السؤال تحديد العبارات التي تعبّر عن ممارسات تدريسية مستخلصة من تقارير التقييم، والتي بلغ مجموعها في المرحلة التباعدية لعملية التحليل 157 عبارة، بمتوسط تقريبي قدره 2.6 عبارة، وفي مرحلة التصفية الأولى للعبارات 124 عبارة بمتوسط عبارتين. ثم استخلاص مؤشرات التغيير ومقاومة التغيير. وفيما يلي عينة من العبارات المختارة (بلغة عينة الدراسة) والتعليقات (بمعنى تقديم ملاحظات كتعقيب أو توضيح لدلالة مرجحة للمعنى من الباحث - المحلل في ضوء الحوار والفهم المشترك بين الباحث والمحكمين).

- "لا يعجبني أنه لا يوجد تفاعل كبير من الطلاب لطرح الأسئلة أو النقاش" (تعليق: بعض الطلبة سيطروا على النقاش وكثرة

الأسئلة، مقابل استمرار تحفظ بعض الطلبة الذين اعتادوا على الاستماع أو السكوت نسبيًا).

- "أسئلة الامتحان بحاجة إلى أن نتدرب عليها" (تعليق: استفدت من هذه الملاحظة بتقديم نماذج من الأسئلة لإكساب الطلبة مهارات التعامل مع أسئلة الاختيار من متعدد لتكون موقفًا تعليميًا، وإكساب الطلبة مهارة حكمة التصرف في الاختبار (Testwiseness).

- "لم يعجبني التشتت في المساق، فكانت المعلومات في المحاضرة الواحدة مشتتة في أكثر من فصل، وكانت الأسئلة من الطلاب تضيع بنا. أنا لا أذمك، ولكن المعلومات تفوقني. نحن بحاجة إلى إعطاء المعلومات بشكل منظم" (تعليق: هذا الطالب كان واضحا في مقاومته للتغيير، وينطبق عليه مفهوم الحالة السلبية (Johnson & Christensen, 2014, p. 237).

- "أواجه بعض الصعوبات في إعداد مخطط البحث، وكيفية تحديد نقاط القوة والضعف في البحث" (تعليق: الصيغة تبدو سلبيه...، وهي في الوقت نفسه إيجابية، فيكفي أن يفكر الطالب في هذه المرحلة بهذا المستوى من الطموح البحثي).

- "المحاضرة الأولى كانت الأهم كخطوة أولى لكسر الحاجز بين الطلاب؛ فبعضنا يلتقي لأول مرة، وكذلك بين الطلاب والدكتور"(تعليق: الكثير من الدراسات تركز على أهمية اللقاء الأول مع الطلبة في المساق وتصفه بأنه يكسر الجليد (Barbara et al., 2010).

- "المادة كبيرة، تحتاج إلى وقت أكبر للتعمق أكثر في بناء الأبحاث، خاصة وأن هذا المساق بداية" (تعليق: يعكس ذلك إدراك الطالب لموقعه كباحث مبتدئ، وله أكثر من تفسير في إطار مقاومة التغيير).

- "يربط بين المساقات" (تعليق: المساق بطبيعته حسب الوصف Course Description) يجمع بين عدة موضوعات في القياس والإحصاء والتقويم، كما يتكامل فيه التآزر بين المجالات الثلاثة الرئيسة لنواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، وطيف واسع من البحوث؛ فهو يستعير المفاهيم والمصطلحات من جميع أنواع البحوث أو معظمها).

- "ليت المادة تعرض بصورة متسلسلة" (تعليق: يقاوم على استحياء المنحى التكاملي ضمن التعريف الإجرائي المشار إليه).

- "للدكتور الفضل في تبسيط المعلومات، لكن ليت الأسئلة تبسط لأنها استنتاجية" (تعليق: تكشف العبارة عن الصراع الداخلي بين تقبّل التغيير القائم على التحول من المحاضرة التقليدية إلى المنحى التكاملي، ومقاومة التغيير القائمة على قلق الامتحانات والدرجات في هذه المرحلة الجامعية).

- "يركز الدكتور على أن يجتهد الطالب ويعتمد على نفسه في البحوث والدراسة مع تقديم المساعدة من الدكتور في الأمور الغامضة، وتوفير أجواء دراسية مناسبة للطلبة" (تعليق: هذا مؤشر على إدراك الطالب لدور المدرس كمساعد للطالب (Flagging) على التعلم وتوجيه جهده لتنمية قدراته التفكيرية والإبداعية بمساعدة المدرس).

- "شرح المساق داخل المحاضرة بعيد عن المنهج" (تعليق: في ذلك إشارة إلى تقبّل التغيير من المحاضرة التقليدية إلى المنحى التكاملي، ويعبر بصورة ضمنية أيضًا عن رفض هذا التغيير).

- "المساق ساعدنا في تفسير الكثير من الظواهر التي تحدث في حياتنا اليومية" (تعليق: يتحدث بصورة غير مباشرة عن انتقال الأثر عندما يتسلح الطالب بمهارة التفكير؛ بمعنى أن امتلاك القدرة على التفكير يمكّنه من توسيع الدائرة التي يجني فيها الطالب والمجتمع ثمرة امتلاك هذه القدرة).

- "لم يتم التعمق في المادة" (تعليق: المساحة التي تعبّر عن مادة المساق تساوي حاصل ضرب بعدين؛ التعمق على حساب التغطية لموضوع متعدد المجالات. وقد عبّر الطلبة عن إدراكهم لأهمية وجود أكثر من مساق؛ ليتمكنوا من إعداد مشاريع بحث كجانب عملي في المساق).

- "شاع في المحاضرة الهدوء والاحترام، ولا يحقّر الدكتور من تفكير الطالب أو أدائه. وكانت هناك طالبة تشتت الانتباه في كثرة أسئلتها" (تعليق: طالبة واحدة كانت شديدة الاندفاع لطرح الأسئلة، تدرس كثيرًا، وتسأل كثيرًا، ودائمة الكتابة والتوثيق لما يقال في المحاضرة بشكل لافت للانتباه، ولذلك شكل ذلك تحديًا في تطوير المحاضرة من حيث عدم كبح الاندفاع الإيجابي من جهة، والانعكاس السلبي المحتمل على المناخ الصفي من جهة أخرى).

- "أعطى الأستاذ راحة نفسية قبل الاختبار، مع عدم تضييعه لأي معلومة، ولا يعمل على التركيز على الحفظ الأصم الذي لا معنى له" (تعليق: يتحدث عن الشمولية، وطبيعة الأسئلة، وإدارة الاختبار في ضوء التعريف العلمي الذي تصفه الأدبيات بأنه إجراء منظم).

- "في بداية الفصل، كان الدكتور في كامل جاهزيته، وقام بتوضيح ما هو مطلوب من المساق والمحاضرات وكل شي يخص الدوام حتى نهاية الفصل، وقام بمناقشة عناصر المساق منذ بداية الفصل، وأوضح كل التعليمات الخاصة بالحضور والغياب وحتى الهاتف المحمول، وما هو مطلوب من الطلاب وواجباتهم والتزاماتهم" (تعليق: هذا يتفق مع ما تشير إليه الأدبيات المتعلقة باللقاء الأول مع الطلبة في المساق وأهميته في التجسير السريع للعلاقة بين الطلبة ومدرس المساق، وكذلك مع ما تشير إليه من معايير الجودة في تطوير خطة المساق المشار مع بالخطة الصديقة).

- "كانت أسئلة الامتحان صعبة جدًا، ولكنها ليست مستحيلة، ولكن قام الدكتور بمساعدة الطلاب في موضوع العلامات حتى لا يشعروا بالنقص أو صعوبة المساق يتسبب لهم بالإحباط" (تعليق: هذا يعطي مؤشرًا على أن الطلبة يدركون العلاقة بين الأركان الثلاثة للعملية التعليمية (نواتج التعلم، واستراتيجيات التدريس، والتقويم)، وهي اشارة ضمنية للمدرس إلى أهمية تحميل العلامات المعنى الذي تحتملة في ضوء مصادر الأخطاء ونظريات القياس والتفسير المعياري والمحكيّ، والتحليل المنطقي والإحصائي، وتحويل الدرجات ونظم العلامات).
- "مادة المساق زخمة بالمصطلحات المعقدة، وهي في صلب تخصص التربية، ولكن عدم استخدامها في المواد الأخرى يشعرنا بأن هذا المساق عبء علينا، وبعد أن درسنا المساق بطريقة غير معتمدة على التلقين، توصلنا إلى استنتاج مفاده أن هذه المادة ليست أساسًا فقط في التربية، وإنما هي أسلوب حياة وأسلوب تفكير" (تعليق: قد يشير النص إلى تجاوز بعض السلبيات من أجل جرعة أكبر من الايجابيات في إطار تطوير المحاضرة لتحقيق عده أهداف لا تحققها المحاضرة التقليدية، وتحديدًا ما يتعلق برفع مستوى نواتج التعلم الخاصة بالاستنتاج والتفكير، وإلى أن لدى الطلبة الاستعداد لتقبّل هذا النوع من التغيير).
- "حبذا لو كان الشرح خطوة خطوة على السبورة بحيث يقوم كل طالب بتسجيله في الدفتر" (تعليق: هذا مؤشر على إمكانية تشدد الطلبة وصعوبة تقبلهم للتغيير، وربما يتأخر وصول رسالة التغيير إلى بعض الطلبة مما يجعلهم متعلقين ببعض الممارسات في النمط التقليدي للمحاضرة).

الإجابة عن السؤال الرابع: *المحاور الأساسية لمؤشرات التغيير كما يدركها الطلبة في إطار شمولية الموقف التعليمي.*

تم التحليل في هذه المرحلة وفق المعايير المختزلة من المرحلة الثانية، والمرشحة كخطوة نهائية للخروج بأفكار متجذرة ضمن محاور تختزل تقييمات الطلبة للممارسات التدريسية كمحاولة لتحديد تعريف إجرائي للمنحى التكاملي (المحاضرة المطورة) ضمن محاور من جهة، وما تحمله من تغيير ومقاومة للتغيير من جهة أخرى. ولتحقيق ذلك، تم تفريغ تقديرات المحكمين في المعايير الأربعة وفق التصنيف المعتمد للفئات في كل معيار باستخدام الترميز الأولي في ملف بيانات (أربعة ملفات نصية بعدد المعايير) ثم تحويلها إلى ملفات spss. ويبين الجدول 2 ملخصًا لعملية الاختزال في معايير التصنيف للعبارات المستخلصة من تقديرات مجموعتي التحكيم، وهي مجموعة طلبة مساق طرق متقدمة في البحث التربوي (بحث)، ومجموعة طلبة القياس والتقويم (قياس).

الجدول 2

مجالات التصنيف وفئاتها والرموز المستخدمة لأغراض التحليل الكمي (تكرارات ونسب) بقصد الترجيح وفحص التوافق مع توضيح التكرار لخمس عبارات حسب موقعها في كل تصنيف.

رقم العبارة	اتجاه العبارة		المنحى التكاملي		ممارسة غير مألوفة (UF) (بحث)	المنحى التكاملي		نواتج تعلم		عمليات		
	إيجابي (قياس)	إيجابي (بحث)	نواتج (قياس)	عمليات (قياس)		نواتج (بحث) L+A	عمليات (بحث) M+C	بحث A	بحث L	بحث C	بحث M
	R11	R10	R9	R8	R7	R6	R5	R4	R3	R2	R1
.1	10	10	2	8	10	2	8	2	0	2	6
.2	10	10	2	8	10	1	9	0	1	7	2
.3	9	10	7	3	10	8	2	7	1	0	2
.4	10	10	8	2	10	5	5	3	2	0	5
.5	10	8	6	4	8	7	3	7	0	0	3

ملاحظة: التكرار من 10 مقدّرين (R1- R10 Raters)، ولذلك يمكن التعامل مع التكرارات كنسب مباشرة، مثال: 10 تعني 100%، 6 تعني 60%.. وهكذا).

وفيما يلي بعض الملاحظات التفصيلية على المدخلات في الجدول 2 لتدعيم مقروئيته:

1) اشتركت في التحكيم مجموعتان من المقدرين هما: مجموعة (10) من طلبة الدكتوراة في القياس والتقويم، ومجموعات كل منها عشرة (10) مقدرين من طلبة الدكتوراة في مساق طرق متقدمة في البحث التربوي (وهم من الأقسام والتخصصات كافة في الكلية) لكل معيار من المعايير الأربعة (R1-R4).

2) المحاور حسب دلالات الرموز المستخدمة وما يدل عليه مضمون العبارة على أنها ممارسة في إطار كل محور:

M- أسلوب التدريس Teaching activity.

C- البيئة الصفية Classroom climate.

L- ناتج تعليمي Learning outcome.

A- التفكير المتقدم Advanced Thinking.

3) في ضوء التعقيب والحوار مع المقدرين بعد الانتهاء من عملية التقدير مباشرة، مرفقة بالتكرارات للمقدرين العشرة على الفئات الأربع (C،M، L، A)، تمت إعادة التصنيف والترميز بمسميات جديدة في فئتين هما :

- R5 = M+C = فئة العمليات، وتشمل إجرائيًا أي ممارسة في إطار التخطيط والتدريس والتفاعل الصفي.

- R6 = L+A = فئة نواتج التعلم أو المخرجات، وتشمل إجرائيًا الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية (المهارات الحياتية، والتفكير المتقدم).

4) اشتركت مجموعة القياس والتقويم في التصنيف نفسه في هذه المرحلة (أي بعد الانتقال من الفئات الأربع إلى فئتين)، وقد تم رصد التكرارات في العمودين:

- R8: فئة العمليات أيضًا.

- R9: فئة نواتج التعلم أو المخرجات.

5) (R5+ R6)، يشكلان فئة واحدة (لمجموعة التحكيم الأولى؛ أي مجموعة طرق البحث). كما أن (R8+R9) يشكلان الفئة نفسها (لأغراض الصدق في التصنيف عبر المجموعات) التي أطلق عليها المنحى التكاملي (وتقابل الأنماط والأفكار بلغة تحليل المحتوى في البحث النوعي).

6) R7: ويتضمن تكرارات المقدرين للعبارة الواحدة على أنها مألوفة للطلبة في المحاضرات التقليدية أو غير مألوفة، ويعني العدد الأكبر أن الممارسة جديدة نسبيًا ويمكن أن تكون مؤشرًا يُميّز المنحى التدريسي المشار إليه بالتكاملي أو المحاضرة المطورة.

7) التكرارات في العمودين (R10، R11) المقابلة للعبارات تعطي مؤشرات من وجهة نظر المجموعتين على أن مضمون العبارة يحمل معنى إيجابيًا أو سلبيًا؛ داعمًا أو مقاومًا للتغيير حسب عدد أو نسبة التكرارات والتوافق بين المجموعتين ونقطة القطع (Cut-Point)؛ إذ تم اعتماد النسبة 60% كحد أدنى للصدق التوافقي.

وقد انتهت عملية التحليل في هذه المرحلة بمعيارين أكثر عمومية، مع الاحتفاظ بمتغير الممارسة (م3) المعرّف سابقًا، بحيث يفصح مضمون العبارة عن ممارسات مألوفة أو غير مألوفة بالصورة التالية:

م1: معيار "التغيير ومقاومة التغيير": ويطلب من المحكم فيه تصنيف العبارات حسب المعنى أو المدلول الذي تحمله: إيجابي (داعم أو متقبل للتغيير)، أو سلبي (رافض أو معارض أو مقاوم للتغيير) باعتماد الرموز N: Negative،P; Positive.

م2: معيار "الممارسات التعليمية": تصنيف في فئتين (بعد عملية الاختزال المشار إليها في المرحلة الأولى من التحليل والتحكيم) بعنوانين رئيسيين Themes or Patterns في إطار المنحى التكاملي Integrative Approach، وتشكلان جذر التعريف الإجرائي لهذا المنحى:

a. الفئة الأولى (العمليات Processes): التفاعل الصفي (Classroom Teaching Activities and Climate)، وتشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم والبيئة الصفية.

b. الفئة الثانية (المخرجات Outcomes): نواتج التعلم (Life Skills and Advanced Thinking)، وتشمل نواتج التعلم المعرفية وغير المعرفية القائمة على التفكير المتقدم وانتقال أثر التعلم للمهارات الحياتية.

وقد تم اختزال البيانات المستخلصة وفق هذين المعيارين في أربعة متغيرات بعد دمج التقديرات لجميع المحكمين من المجموعتين، ثم تحويل التقديرات إلى نسب مئوية، كما في الجدول 3.

الجدول 3

مقطع من نتائج التحليل بالنسب المئوية لتقديرات المحكمين في كل معيار من معايير التصنيف (بعد اختزالها).

رقم العبارة	م1: نسبة التقديرات التي ترجح أن مضمون العبارة يميل إلى كونه عملية أو ناتجًا في إطار المنحى التكاملي (Integrative Approach of Teaching)		م2: نسبة التقديرات التي ترجح أن مضمون العبارة يحمل شحنة إيجابية (Positive Activity)	م3: نسبة التقديرات التي ترجح أن مضمون العبارة يفصح عن ممارسة غير مألوفة في المحاضرة التقليدية (Familiarity)
	عمليات (Processes)	نواتج (Products)		
1	80	20	100	100
2	85	15	100	100
3	25	75	95	100
4	35	65	100	100
5	35	65	90	80

وتبين النتائج المستخلصة من النسب في الجدول ما يلي:

1) العبارات التي تم الاتفاق عليها بنسبة 80% كحد أدنى، من حيث كون مضامينها تعبّر عن عمليات (Processes) في إطار المنحى التكاملي. تساوت 3 عبارات في نسب التقدير (50%) على أنها عمليات ونواتج تعلم، وهي العبارات ذات الأرقام: 54، 76.

2) 79 عبارة (من أصل 124، أي بنسبة 64%) تم الاتفاق بنسبة أعلى من 50% على أن مضامينها تعبّر عن عمليات.

3) 32 عبارة (من أصل 124، أي بنسبة 25%) تم الاتفاق بنسبة أعلى من 50% على أن مضامينها تعبّر عن نواتج تعلم.

4) تشير النسب في التقديرات عند التعامل مع نسب قطع (40%-60%) إلى صعوبة الفصل بين العمليات والنواتج لكثير من الممارسات المتضمنة في العبارات، حيث وقعت 40 عبارة ضمن هذا المدى.

5) معامل الارتباط بين نسب التقديرات على معيار ما تحمله العبارة من شحنة إيجابية في إطار المنحى التكاملي، ومعيار ما تحمله العبارة من ممارسة غير مألوفة في المحاضرة التقليدية، بلغ 0.80، وهو يعبر عن علاقة قوية بين النسب. كما بلغت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنسب في المعيارين (84.4، 22.1) (84.2، 24.5) على التوالي.

6) 90 عبارة (أي بنسبة 72%) تحمل شحنة إيجابية بوزن نسبي أكبر أو يساوي 80%. وعند التعامل مع درجة قطع للوزن النسبي أكبر من 50% يكون عدد العبارات 113عبارة، ويكون بذلك عدد العبارات الضعيفة نسبيًا وفق هذا المعيار 11 عبارة فقط.

7) 99 عبارة (أي بنسبة 79%) تعبّر عن ممارسة غير مألوفة لدى الطلبة في المساقات، بوزن نسبي أكبر أو يساوي 80%. وعند التعامل مع درجة قطع للوزن النسبي أكبر من 50% يكون عدد العبارات التي تعبر عن ممارسة غير مألوفة 106عبارات، ويكون بذلك عدد الفقرات الضعيفة نسبيًا وفق هذا المعيار 18عبارة فقط.

مناقشة النتائج

في ضوء التصور للتعريف الإجرائي للمحاضرة المطورة الذي تقترحه الدراسة، فإن المنحى التكاملي المشار إليه يستوعب أي تطوير لأسلوب المحاضرة التقليدية، وليس لسقف الجودة فيه حدود؛ فهو مفتوح لأي إضافة مدعومة بأساس علمي تقدمة الدراسات اللاحقة من الباحثين المهتمين في هذا الإطار. ومن الطبيعي أن تختلف أساليب التدريس الموجهة لتطوير الطريقة التقليدية من مساق إلى آخر حسب التخصصات، ومتطلبات كل منها الفنية والادارية والتدريبية والمهارية. لذلك قد يختلف التعريف الإجرائي على متصل المسافة بين القطبين من المحاضرة التقليدية المتطرفة إلى المحاضرة المطورة بأي مسمى، ومنها المنحى التكاملي أو المسميات المشار إليها في الدراسات السابقة، وأبرزها المحاضرة الحديثة. وفيما يلي أبرز الملاحظات والتفسيرات لأبرز النتائج، وما يمكن استنتاجه منها:

1) تتضمن العبارات التي قدمها الطلبة في تقييمهم للمساق بصورة صريحة أو ضمنية ممارسات تدريسية تعكس مجموعة من الخصائص المتجذرة في التعريف الإجرائي لمنحى تدريسي تكاملي في الشكل والمضمون لنواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، وتنقل المحاضرة من التلقين إلى التفكير، ومن بيئة جامدة إلى نشطة، وتشكل بمجموعها أو كليتها (والكل هنا لا يساوي مجموع الأجزاء) تعريفًا إجرائيا لها. وتشير المعايير المستخلصة من التحليل الأولي والفئات المقترحة ضمن كل معيار إلى صعوبة الفصل بين بعض فئات التصنيف التي تبدو متداخلة، وخاصة فصل المناخ الصفي عن أسلوب التدريس، حيث يمكن التعامل معهما كفئة واحدة، يمكن أن يطلق عليها "التفاعل الصفي"، وكذلك الفصل بين مهارات الحياة ومهارات التفكير، والتعامل معهما كفئة واحدة، يمكن أن يطلق عليها "نواتج التعلم"، ويشكلان معًا (التفاعل الصفي ونواتج التعلم) المنحى التكاملي في التدريس الجامعي.

2) تعكس ملاحظات الطلبة بشكل عام مقاومة خجولة للمنحى التكاملي القائم على زيادة التفكير وتوليد الأفكار وترابطها؛ فقد أبدى 30% من الطلبة قلقهم على العلامات، لأنهم اعتادوا على نمط تدريسي تقليدي، وأسئلة تقيس المعلومات التي تركز على الحفظ. ويدعم هذا التفسير إفصاح بعض طلبة المسار الشامل عن أن قلقهم على العلامة يتجاوز المساق، لأنه من وجهة نظرهم تحت سيطرة المدرس، وبإمكان الطلبة التفاعل مع المدرس بخصوص طبيعة الأسئلة المتجاوبة مع هذا المنحى التدريسي. أما الامتحان الشامل فهو متعدد المدرسين، وبالتالي فهم يدركون أن مصلحتهم مع الكل وليس مع الجزء، أي مع التوجه العام القائم على المحاضرة التقليدية، وذلك من خلال اطلاعهم على نماذج من الأسئلة السابقة في الامتحان الشامل. ومع ذلك، فقد أدرك الطلبة بشكل عام (بصرف النظر عن نوع المسار: شامل أو رسالة) أهمية المساق في تمكينهم بحثيًا، فبدأوا يستشعرون أهمية التفكير أو الاختيار المبكر لعناوين رسائلهم قبل التسجيل للمساق، بعكس ماهو شائع بين الطلبة الذين اعتادوا على ترك التفكير بالرسالة حتى الانتهاء من المساقات.

3) عكست ملاحظات 90% من الطلبة ارتياحهم للممارسات التي تجعل من هذا المنحى بيئة صفية ممتعة ونشطة، وقد طغى اهتمامهم بهذا المجال على مجالات التقييم الأخرى مثل كثرة عدد الطلبة المسجلين في المساق، ومدى مناسبة الغرفة الصفية لهذا العدد التي اشار إليها اثنان بالمئة من الطلبة، وكأن لسان حالهم يقول: هناك أولويات، وهناك تعويض لبعض المعايير في المدخلات حققها هذا المنحى. كما عبرت الملاحظات عن قدرة الطلبة على التقييم، والتمييز بين المعايير وأوزانها النسبية،

وإدراكهم لأهمية التحلي بالموضوعية في التقييم، والالتزام بالذاتية المنضبطة أو ما تطلق عليه أدبيات البحث النوعي مصطلح "الانعكاسية" (McMillan & Schumacher, 2001, p. 414)، مشيرين إلى أن الفرصة للطالب متاحة للاستفادة من فرصة التغيير، وما على الطالب إلا أن يتجاوب مع هذا المنحى، ويوجه طاقاته لاستثمار هذه الفرصة، خاصة وأن نسبة قليلة من الطلبة (حوالي 8%) أفصحوا عن عدم قدرتهم على التخلص من الأسلوب التقليدي في عرض المادة لأغراض المذاكرة للامتحان. وبالمقابل، فإن معظم الطلبة (بنسبة 80%) أشاروا إلى أن التركيز في المساق على الفهم وليس على الحفظ زاد دافعيتهم نحو الدراسة، وتوجيه الوقت والجهد نحو الاستيعاب والتحليل.

4) أشارت النتائج إلى أهمية المحاضرة الأولى في تجسير العلاقة بين الطلبة والمدرس، لأنها تقرر مستوى التفاعل والمشاركة، وتحقيق ما يسمي المشاركة التامة (Johnson & Christensen, 2004, p. 189). ويمكن التحقق من مستوى هذا التأثير ومصداقيته من خلال استمرارية رصد المؤشرات بعدسات مختلفة وبأسلوب التثليث المتعدد (Creswell & Miller, 2000)، ومن أبرز تلك المؤشرات:

- الانتباه الشديد في أثناء المحاضرة وبشكل مستمر.
- عدم الملل، وعدم الشعور بانتهاء المحاضرة.
- الرغبة بالمشاركة من الجميع بلا استثناء، مع وجود فروق فردية في درجة الاندفاع نحو المشاركة.
- الالتزام بآداب الحديث، والاحترام المتبادل، والتصرف بحرية مسؤولة.

5) أشارت النتائج إلى أن الطلبة لا يقاومون التغيير الموجه لتطوير أسلوب المحاضرة التقليدية وفق التعريف الإجرائي المشار إليه إلا عند شعورهم بتأثيره السلبي المحتمل على درجاتهم في المساق. لذلك فإن تعظيم إيجابيات المحاضرة المطورة يتطلب وعي المدرس بالآثار الجانبية المحتملة على خصائص توزيع الدرجات. وقد يتطلب ذلك قيام المدرس ببحث إجرائي يتمثل في دراسة مقارنة بين هذه الخصائص عند استخدام أسئلة تنسجم مع نواتج التعلم وفق المنحى التدريسي بالمحاضرة التقليدية، وأخرى تنسجم مع نواتج التعلم وفق المنحى التكاملي (Fink,2005). وهذا يعني ضرورة التفكير باستراتيجية الربط بين قلق الطلبة على الدرجات ونواتج التعلم القائمة على التفكير؛ مثل تحويل العلامات وفق تفسير معياري المرجع، أو تقويم دون درجات (Chris et al., 2015)، وهذا يتطلب تغييرًا في الثقافة والاتجاهات المتعلقة بالتدريس الموجه للامتحانات (Lorrie, 2000)، مما يشكل تحديًا يتلخص في التوفيق بين الإيجابيات والسلبيات التي أشار إليها الطلبة؛ فقلق الطالب على العلامة مشروع لأنه يعتقد أنها تتحقق عند استمرارية الأسلوب الذي اعتاد عليه. ومع ذلك، فقد كشفت الاقتباسات الكثيرة من أقوال الطلبة أنهم راغبون في التغيير، وأن 15% من الملاحظات عكست قلق الطلبة على العلامات. وبالمقابل، فإن 60% من الطلبة عبروا بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن أن المهارات في المساق هي مهارات حياتية متمثلة في تنمية التفكير والحوار وتحمل المسؤولية، حيث قدم الطلبة مؤشرات على أنهم يدركون طبيعة العلاقة بين ثلاثية العملية التعليمية (نواتج التعلم، واستراتيجيات التدريس، والتقويم)، وهي إشارة ضمنية للمدرس بأهمية تحميل العلامات المعنى الذي تحتملة في ضوء مصادر الأخطاء ونظريات القياس والتفسير المعياري والمحكّي والتحليل المنطقي والإحصائي وتحويل الدرجات ونظم العلامات.

6) شكّل عدم تجانس الطلبة في المهارات الإحصائية من 14 تخصصًا في أقسام الإدراة والمناهج وعلم النفس مشكلة تدريسية لضبط أثره على درجات الطلبة في المساق، فكانت اتجاهات الطلبة سلبية نحو الإحصاء، وأبدى الطلبة مخاوفهم من انعكاس ذلك على درجاتهم في المساق. إلا أن المنحى التدريسي القائم على الحفظ المرغوب فيه والاستيعاب للمفاهيم الإحصائية، والتركيز على الجانب التطبيقي للإحصاء في البحث التربوي في ضوء الدراسات السابقة (Harris & Muhamad, 2014; Marina, 2012) بدّد نسبيًا هذه المخاوف، حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية التخفيف مما أشارت إليه بسادية الإحصاء (Sadistic of Statistics).

7) أشارت الدراسات إلى أن مشاركة الطلبة في تقييم الأداء التدريسي كانت ومازالت قضية جدلية بالرغم من تطبيقها في كثير من الجامعات في الدول المتقدمة. فقد أكدت دراسة عودة (Audeh, 2006) على أهمية البحث عن الاستراتيجيات أو الممارسات التي يمكن أن تزيد من فرصة تقبّل هذه المشاركة، وجاءت نتائج الدراسة الحالية لصالح التقبل لهذه المشاركة؛ إذ كشفت النتائج التي عبر عنها الطلبة بمفرداتهم الخاصة ودلالاتها الصريحة والضمنية عن درجة عالية من الموضوعية وضبط الذاتية، أو ما يوصف في أدبيات البحث النوعي بالانعكاسية. فلم يعتمد تقييمهم على الانطباع العام أو التعميم من معيار إلى آخر (أسلوب التدريس، وخصائص المدرس، وبيئة المحاضرة، والامتحانات، ودور الطالب نفسه ومسؤولياته)، وتعكس هذه النتيجة أهمية تطوير استرايجيات تقييم المساق بمشاركة الطلبة.

8) أدرك الطلبة الاختلاف الجوهري في الأسلوب والمعايير الشمولية لهذا الأسلوب، وكان بالنسبة لهم نقلة نوعية في تفكيرهم ودافعيتهم واتجاهاتهم الإيجابية، وهم يدركون أو يعبرون بطريقة غير مباشرة عن الأسس التربوية التي تشير إليها ادبيات التربية وعلم النفس. كما يعكس ذلك تعطشهم للتخلص من الأساليب التقليدية في التدريس الجامعي على أن يضمنوا عدم التأثير الجوهري على درجاتهم في المساق في المرحلة الانتقالية على الأقل، لأن انخفاض العلامات الذي قد ينجم عن التحول في

الأسلوب المعتاد بين التدريس والدراسة أو المذاكرة والتقويم بالامتحانات قد يكون له انعكاسات سلبية على الطالب في ضوء تعليمات الجامعة وخطته في البرنامج.

9) تعكس ملاحظات الطلبة على أنهم ناضجون بما فيه الكفاية، ويدركون معنى الحرية الأكاديمية في بيئة صفية غنية بالفكر والحوار، والاحترام المتبادل، ووضوح الأهداف، وكيف يمكن تحقيقها في جو تدريسي ممتع، والحكمة في التصرف، وتحمل المسؤولية، ووضوح الأدوار، وأهمية التقويم العادل، وإنصاف الطلبة والمدرس وفق أسس علمية. وقد عبرت الدراسات عن صعوبة تقديم تعريف إجرائي واضح للبيئة الصفية بهذه المواصفات (Eleni & Anastassios, 2019 ;Gerda & Simone, 2014)

الاستنتاجات والتوصيات

- على الرغم مما أشارت إليه نتائج الدراسة من سلبيات المحاضرة التقليدية التي تمس معايير جوهرية في التفاعل الصفي ونواتج التعلم، وعلى رأسها تعلم التفكير، مقارنة بالمعايير التي تبدو إيجابية ومتعلقة بالأمور الادارية والفنية والاقتصادية وما توفره من استيعاب أعداد كبيرة من الطلبة وخبرات تدريسية متواضعة، ومتطلبات أخرى مألوفة ومتواضعة أيضًا ضمن الامكانات المتاحة، تبقى المحاضرة أسلوبًا تدريسيًا مسيطرًا في التعليم العالي. وقد كشفت أزمة جائحة كورونا تأخر الكثير من الجامعات في الاستعداد للتغيير.

- أشارت ملاحظات الطلبة إلى أن الأستاذ الجامعي المتميز قد يتغلب جزئيًا على بعض المدخلات الضعيفة من البيئة التعليمية وفقًا لمبدأ التعويض، ولكنه قد لا يستطيع صنع التغيير وحيدًا، أو تهيئة البيئة المناسبة للتغلب على مقاومة التغيير. فالتغيير مطلوب وضروري للمجتمع، والخوف من التغيير مكلف أكثر من تكلفة التغيير نفسه، ويتوقع أن يدفع المجتمع ثمن مقاومة البعض للتغيير. ويتوقع من المؤسسة التعليمية أن تعيد تصميم استراتيجيتها لتتناسب مع التغيير قبل أن تدعو للتغيير أو توجه اللوم لمن يقاوم التغيير فيها. ولعل أبرز وأهم مكون من مكونات الجامعة وأهدافها هو المكون التعليمي بعناصره المختلفة، وعلى رأسها الطالب وعضو هيئة التدريس، وأن أي تغيير في إطار الجودة لا بد من أن يمس غرفة الصف؛ بمعنى أن التغيير يبدأ في الحديث عن ثلاثية العملية التعليمية – التربوية (نواتج التعلم، والتدريس، والتقويم)، ومحورها الطالب والمدرس. فهما الذان يصنعان التغيير الحقيقي. ويشكل التعريف الإجرائي للتغيير المرحلة الأولى والهامة لتحديد أولوية التغيير وحدوده ومنطلق البحث عن الأسباب المحتملة للمقاومة، لتجنب الافتراضات الخاطئة المتعلقة بمقاومة التغيير قبل الدخول في التغيير نفسه، وأن تعريف عضو هيئة التدريس للحرية الأكاديمية هو تعريف إجرائي سلبي، مبني على افتراضات قد لا تتحقق (Lane, 2007).

- على الرغم من الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو الامتحانات في المساق من حيث التنظيم وحثهم على التفكير بعمق طيلة فترة الاختبار، فقد أبدوا قلقهم على العلامات، وتذمرهم من أي تغيير يرفع سقف مستوى التفكير في أثناء الامتحان فوق مستوى الحفظ؛ لأن مرجعيتهم في الدراسة قائمة على الحفظ لأغراض الامتحان، ولا معنى لأي هدف يتعارض مع هذه المرجعية. وبناءً عليه، فإن موضوع أساليب التقويم، وتحويل العلامات ونظم العلامات الجامعية، يمكن أن يكون محورًا من محاور البحث في هذا الإطار.

- أشارت النتائج إلى أن مخاوف الطلبة من التغيير المتمثل في الانتقال من المحاضرة التقليدية إلى المحاضرة المطورة تؤكد أهمية البحث عن العوامل الكامنة وراء الخوف من التغيير بدءًا برؤية الجامعة ورسالتها وفق تعريف إجرائي إيجابي يضمن تحديد شكل التغيير المطلوب، وتقدير مستوى وحجم المقاومة المتوقعة، وتسلسل حلقات المقاومة، وصولاً إلى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. وتعزيز عناصر القوة في المؤسسة، وتفهّم المخاوف وردود الأفعال المحتملة، وإمكانية تضارب المصالح. وهذا يشكل مجالاً مهمًا للباحثين في التعليم العالي.

- في ضوء المحددات المتعلقة بالمعايير والمواصفات التي استطاع الباحث حصرها في إطار التعريف الإجرائي المشار إليه، وانطلاقًا من شمولية الموقف الصفي في المحاضرة ونواتج التعلم، فإن مدى شمولية هذه المعايير في التعبير عن صدق التعريف الإجرائي من محددات هذه الدراسة، ويشكل أساسًا للتوصية بدراسات لاحقة في هذا الإطار.

- جاءت نتائج هذه الدراسة وما قدمته من تفسيرات في إطار التغيير ومقاومة التغيير على مستوى تدريس المساق، لتؤكد أهمية تمكين أعضاء هيئة التدريس من اكتساب الممارسات التي تضمن تطوير المحاضرة التقليدية في التدريس بالمواصفات المشار إليها في التعريف الإجرائي للمحاضرة المطورة ضمن الإمكانات المتاحة، وهو تعريف قابل للتعديل والتطوير في دراسات لاحقة، متبوعة بدراسات موجهة للكشف عن مدى التراجع في الخوف من التغيير في هذا الإطار.

- دعوة أعضاء هيئة التدريس والمراكز الموجهة لتطوير أدائهم التدريسي إلى الاستفادة من نتائج هذه الدراسة والممارسات التدريسية المتضمنة في تقييمات الطلبة والأساس النظري الذي

استندت إليه في التعريف الإجرائي للمحاضرة المطورة، للوصول إلى درجة مقبولة من صدق التعميم للتجربة في هذه الدراسة، ولتطبيقها في مساقات مختلفة التخصصات، واعتبار أي تحسن في الكم والنوع في هذا الإطار تغيرًا جوهريًا يتوقع أن تلمس الجامعة ثمراته في المدى القريب، ويلمس المجتمع ثمراتة في المدى البعيد.

References

Al-Diban, G., & Al-Mahya, N. (2014). *The Integrative Approach. Paper presented within the requirements of the course of modern trends in the curricula*. Muhammad Bin Saud Islamic University. Retrieved on November 21, 2014 from: https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/12/12_2018_11_24!11_17_22_PM.pdf

Audeh, A. (2006). Students' evaluation of faculty members; pros and cons in light of literature review and experience of Yarmouk University (case study). *Jordan Journal of Educational Sciences*, *2*(4), 231-256.

Audeh, A. (2014). Operational definition of research and teaching nexus: Meta-analysis study. *Journal of Psychological and Educational Sciences*. *8*(3) .419-439.

Barbara, A. I., Mary E. B., & Chandra, J. F. (2010). Here's your syllabus, see you next week: A review of the first-day practices of outstanding professors. *The Journal of Effective Teaching*, *10*(2), 29-41.

Barnett, R. (2000). Super complexity and the curriculum. *Studies in Mihher Education*, *25*(3), 255-265.

Bidabadi, N., Isfahani, A., Rouhollahi, A., & Khalili, R. (2016). Effective teaching methods in higher education: Requirements and barriers. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, *4*(4),170-178. Retrieved on November 20, 2019 from: file:///C:/Users/Dr.%20Ahmad%20Audeh/Downloads/Effective_Teaching_Methods_in_Higher_Education_Req%20(1).pdf

Brew, A. (2012). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, *31*, 101-114.

Caruth, G. D., & Caruth, D. L. (2013). Understanding resistance to change: A challenge for universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *14*(2),12-21.

Chandler, N. (2013). Braced for turbulence: Understanding and managing resistance to change in the higher education sector. *Management*, *3*(5), 243-251. DOI: 10.5923/j.mm.20130305.01

Chaudhury, S. R. (2011). *The lecture: New Directions for Teaching and Learning*, (*128*), 13-20. Retrieved on November 20, 2019 from: https://www.jhsph.edu/departments/population-family-and-reproductive-ealth/docs/teaching-resources/lpc-02-how-learning-science-research-can-inform-the-lecture-method.pdf. DOI: 10.1002/tl.464

Chris, M., Kiruthika R., & Simei, L. (2015). Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *42*(3), 1-17. DOI: 10.1080/02602938.2015.1114584

Christian, K. (2013). A deeper lecturer and student view of a sustainable learning requirement in tertiary education in Malaysia. *International Journal for Cross-disciplinary Subjects in Education*, *4*(2),1144-1152. DOI: 10.20533/ijcdse.2042.6364.2013.016

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, *39*(3),124-130.

Cynthia, J. M., Jacquee, M. & Michael J. M. (2013). A comparison of traditional and engaging lecture methods in a large, professional-level course. *Adv. Physio.l Educ.* (*37*), 347–355. Doi: 10.1152/advan. 00050. 2013.

David, L. (1999). Quality assurance in higher education in developing countries. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *24*(4), 379-390. DOI: 10.1080/0260293990240402.

De Bono, E. (1994). Teach your child how to think. Retrieved on August 19, 2019 from: https://www.amazon.com/Teach-Your-Child-How-Think/dp/0140238301.

Del Val, M. P., & Fuentes, C. M. (2003). Resistance to change: A literature review and empirical study. *Management Decision*, *41* (2), 148-155, https://doi.org/10.1108/ 00251740310457597.

Derya, Y., & Gökhan, K. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European Journal of Research on Education*, *1*(1), 14-21.

Edwin, E. A., Elizabeth, G., David, G., Amy, G., Maria, K. H., Vanessa, S., & Matthew, W. (2019). Sustainability education and organizational change: A critical case study of barriers and change drivers at a higher education institution. *Sustainability, MDPI*, *11*(2), 1-17. DOI:10.3390/su11020501.

Eiman, A. M., & Matthew, C. (2017). Students' perceptions of lecturing approaches: *traditional versus interactive teaching*. *Advances in Medical Education and Practice*, (*8*), 229–241. Retrieved on December 27, 2019 from: https://www.dovepress.com/ by 50.31.9.191 on 21-Mar-2017 For personal use only.

Eleni, K., & Anastassios, E. (2019). Exploring the teacher-student relationship in graduate education: A constructivist grounded theory. *Teaching in Higher Education*, *24*(2), 121-140. DOI: 10.1080/13562517.2018.1468319.

Elo, S., & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107–115. DOI: 10.1111/j. 1365-2648.2007.04569.x.

Fabrice, H., & Deborah, R. (2012). Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices. *An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Retrieved on November 20, 2019 from: https://www.oecd. org/education/imhe/QT%20policies%20and% 20practices.pdf.

Felder, R. M., & Brent, R. (2003). Designing and teaching courses to satisfy the ABET engineering criteria. *Journal of Engineering Education*, *92* (1), 7–25. DOI: 10.1002/j.2168-9830. 2003.tb00734.x.

Fink, D. L. (2005). Integrated course design. IDEA Center: *IDEA PAPER #42*, 7p. Retrieved on December 27, 2019 from: https://www. ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/ID EA%20Papers/IDEA%20Papers/Idea_Paper_4 2.pdf.

Gerda, H., & Simone E. V. (2014). Teacher-student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, *40*(3) 370-388. DOI: 10.1080/ 03054985.2014.921613.

Gerlese, S. A., & A. Chris, A. T. (1999) Enhancing self-directed learning through educational technology: When students resist change. *Innovations in Education and Training International*, *36*(2),96-105. DOI: 10.1080/ 1355800990360202.

Granados, J. (2011). The challenges of higher education in the 21st century. *GUNi Articles*, 3p. Retrieved on August 16, 2019 from: http://www.guninetwork.org/articles/challenge s-higher-education-21st-century.

Hallinan, M. (1996). Bridging the gap between research and practice. *Sociology of Education*, *69*, 131-134. DOI: 10.2307/ 3108460.

Harpaz, Y. (2015). *Teaching thinking: An ideological perspective* (chapter 3). In: Wegerif, R. L., & Kaufman, J. C.(Eds.), The Routledge international handbook of research on teaching thinking. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315797021.

Harris, S. A., & Muhamad, K. S. (2014). Statistics anxiety and achievement in a statistics course among psychology students. *International Journal of Behavioral Science*., *9*(1), 55-66.

Haynes, F. (1997). Teaching to think. *Australian Journal of Teacher Education*, *22*(1), 1-22. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1997v22n1.1.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15* (9), 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.

Huba., M. & Freed, J. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn and Bacon.

Hurst, B., & Camp, D. (1999). If you can write a lesson plan you can write an article. *Reading Teacher*, *53* (1). Retrieved on Dec. 12,2019 from: EBSCOhost database: academic search elite.

Iannarelli, B. A., Bardsley, M. E., & Foote, C. J. (2010). Here's your syllabus, see you next week: A review of the first-day practices of outstanding professors. *The Journal of Effective Teaching*, *10*(2), 29-41.

Institute of Lifelong Learning, University of Leicester. (2009). *Introduction to research: The ten steps of content analysis.* Retrieved on December 8, 2019 from: https://www.le.ac.uk/oerresources/lill/fdmvco/module9/page_74.htm.

Jim, P., & Larry, B. (2012). *From knowledge to action: Shaping the future of curriculum development in Alberta*. available online at: Retrieved November 21, 2019 from http://education.alberta.ca/department/ipr/curriculum.aspx.

Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research:Qquantitative, qualitative and mixed approach*. Pearson.

Julia S-W., & Richard T. (2004). *Change and higher education: A multidisciplinary approach*. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD), 811-818. Retrieved on July 20, 2019 from: https://eric.ed.gov/?id=ED492430.

Katharina, J., S., & Sabine, T. K. (2007). From words to numbers: How to transform qualitative data into meaningful quantitative results. *Schmalenbach Business Review.(SBR)*, (*59*), 29-57. Retrieved on December 8, 2019 from: file:///C:/Users/Ahmad%20Audeh/Downloads/sbr_2007_jan-029-057%20(1).pdf.

Koksal, H. (1995). *Reducing teacher resistance to change and innovations.* Retrieved on August 16, 2019 from: https://linc.mit.edu/linc2013/proceedings/Session10/Session10Koksal.pdf

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, *41* (4), 212-218. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2.

Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Quality and Quantity*, *38* (6), 787-800. https://DOI.org/10.1007/s11135-004-8107-7.

Lane, F. (2007). Change in higher education: Understanding and responding to individual and organizational resistance. *J Vet Med. Educ. 34*(2):85-92. DOI: 10.3138/jvme.34.2.85.

Lang, J. M. (2019). How to teach a good first day of class: Advice guide? *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved on Dec. 14, 2019 from: https://www.chronicle.com/interactives/advice-firstday.

Lapan, S., Quartaroli, M., & Riemer, F. (2012). *Qualitative Research: An introduction to methods and designs*. Jossey-Bass.

Leal F, W., Paco, A., & Shiel, C. (2015). Integrative approaches to environmental sustainability at universities: An overview of challenges and priorities. *Journal of Integrative Environmental Sciences*, *12*(1), 1-14. DOI: 10.1080/1943815X.2014.988273.

Lorrie, A. S. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, *29*(7), 4–14. DOI: 10.3102/0013189X029007004.

Mahani, S., & Molki, A. (2012). Enhancing the quality of teaching and learning through action research. *Journal of College Teaching & Learning*, *9*, 209-215. DOI: 10.19030/tlc.v9i3.7086.

Marina, L. (2012). Overcoming graduate students' negative perceptions of statistics. *Journal of Teaching in Social Work*, *32*, 356–375. DOI: 10.1080/08841233.2012.705259.

Mary, L. M., (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, *22*(3), 276-282. DOI: 10.11613/BM.2012.031.

McMillan, J., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction.* Longman.

Mehrani, M. B. (2014). Bridging the gap between research and practice: Voice of mediators. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, *18*(2), 21-38. Retrieved on December 8, 2019 from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ EJ1051324.pdf.

Mocinic, S. N. (2012). Active teaching strategies in higher education. *Metodicki Obzori* ,*7*(2), 97-105. Retrieved on August 16, 2019 from: https://www.researchgate.net/publication/236679382_Active_teaching_strategies_in_higher_education. DOI: 10.32728/mo.07.2.2012.08.

Naidoo, V. (2014). *Drivers for change in higher education. Paper and video presentation*, delivered at the "ICT Leadership in Higher Education Workshop", 11 – 12 December 2014, Dhaka, Bangladesh. https://youtu.be/gnWCn-gY5L8 Retrieved august 9, 2019 from https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Drivers-Change-Higher-Education-Transcript.pdf.

Nancy, F., Jacob, G., & Melinda, V. (2018). Teaching innovation and creativity, or teaching to the test? *American Journal of Pharmaceutical Education*, *82* (10), 1144-1145. Retrieved on August 16, 2019 from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6325465/ doi: 10.5688/ajpe7423.

Nevid, J. S., & McClelland, N. (2013). Using action verbs as learning outcomes: Applying Bloom's taxonomy in measuring instructional objectives in introductory psychology. *Journal of Education and Training Studies*, *1*(2), 19-24. DOI:10.11114/jets. v1i2.94.

Olga, L., Diana, S., & María, D. (2017). Critical thinking and its importance in education: Some reflections". *Rastros Rostros*, *19*(34), 78-88. DOI: https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2144.

Pat, G., & Kathy, P. (2007). Curriculum integration: A trial. *Australian Journal of Teacher Education*, *32*(4), 28-40. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2007v32n4.3.

Rex, L. (2017, May 24-26). *Design thinking in education: A critical review of literature*. Paper presented at Asian Conference on Education & Psychology, Bangkok, Thailand. https://www.researchgate.net/publication/324684320_Design_Thinking_in_Education_A_Critical_Review_of_Literature.

Richard, E. M. (2002). Rote *versus* meaningful learning. *Theory into Practice*, *41*(4), 226-232. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_4

Slattery, J. M., & Carlson, J. F. (2005). Preparing an effective syllabus: Current best practices. *College Teaching*, *53*(4), 159-164. DOI: 10.3200/CTCH.53.4.159-164

Sofia, M. K. (2013). From resistance to acceptance and use of technology in academia. *Open Praxis*, *5*(2),151–163. DOI: http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.5.2.5

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *7*(17). 10p. Retrieved on September 4, 2019 from: https://moodle.jku.at/jku2015/pluginfile.php/27600/mod_resource/content/1/Stemler_2001_An_overview_of_content_analysis.pdf.

Swanger, D. (2016). *Innovation in higher education: Can colleges really change*? Retrieved on August 14, 2019 from: https://www.fmcc.edu/about/files/2016/06/Innovation-in-Higher-Education.pdf.

Tagg, J. (2012). Why does the faculty resist change? *Change: The Magazine of Higher Learning*, *44*(1). 6-15. Retrieved on August 16, 2019 from: https://www.researchgate.net/publication/233289005_Why_Does_the_Faculty_Resist_Change. DOI: 10.1080/00091383.2012.635987.

Tatyana, A. M. (2014). University education: The challenges of 21st century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (*166*), 422-426. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.547.

Unit of Measurement and Evaluation. (2016). *Faculty member manual for dealing with the course syllabus (1)*: A series of measurement and evaluation manuals. Kingdom of Saudi Arabia: University of Tabuk.

Veronica, O. A. (2015). The instructional process: A review of Flanders' interaction analysis in a classroom setting. *International Journal of Secondary Education*, *3*(5,) 43-49. DOI: 10.11648/j.ijsedu.20150305.11.

Vijaya, S. D. (2010). Effect of integrated teaching *versus* conventional lecturing on MBBS phase-I students. *Recent Research in Science and Technology*, *2*(11), 40-48. Retrieved on August 14, 2019 from: https://pdfs.semanticscholar.org/5b1e/ab6f577fa8e4f96e4e8ae1171481f91304dd.pdf?_ga=2.207164371.1951035278.1588473638-418677311.1588473638.

Yan, C. (2014).We can't change much unless the exams change: Teachers' dilemmas in the curriculum reform in China. *Improving Schools*, *18*(1), 5-19. https://doi.org/10.1177/1365480214553744.

Young, J. (2001). Professors publish teaching portfolios online. C*hronicle of Higher Education*, *l47*(49). pA31. 1/3p. Retrieved on Dec. 12 2019, from: http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.yu.edu.jo/ehost/detail/detail?vid=4&sid=7b04ced6-2185-4464-b796-8b1ebcc54daa%40pdc-v-sessmgr01&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=5057468&db=asn.