التعلم التأملي والتنمية المهنية

مراجعة نظرية لكتاب (جيني موون، ١٩٩٩)

Reflection in Learning and Professional Development
Theoretical review for Jenny Moon Book (1999)

إعداد

د.خالد حسن بكر أحمد الشريف
Dr. Khaled H. Elsherif
كلية التربية والآداب جامعة صحار- سلطنة عُمان
وكلية التربية جامعة الإسكندرية- مصر

د.أفكار سعيد خميس عطية
Dr. Afkar S. Attia
كلية التربية والآداب جامعة صحار- سلطنة عُمان
وكلية التربية جامعة الإسكندرية- مصر

Doi: 10.21608/jasep.2025.423366

استلام البحث: ٦ / ٢ /٢٠٢٥
قبول النشـــر: ٢٨ / ٢ / ٢٠٢٥

الشريف، خالد حسن بكر أحمد وعطية، أفكار سعيد خميس (٢٠٢٥). التعلم التأملي والتنمية المهنية- مراجعة نظرية لكتاب (جيني موون، ١٩٩٩). ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٨)، ٢٧ – ٤٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

التعلم التأملي والتنمية المهنية
مراجعة نظرية لكتاب (جيني موون، ١٩٩٩)

المستخلص:

قدمت جيني موون كتاب التأمل في التعلم والتنمية المهنية لأول مرة عام (١٩٩٩) وهي تعمل أستاذة التربية في جامعة إكستر في بريطانيا وقد كان للكتاب صدى واسع في الأوساط التعليمية في بريطانيا وخارجها لعدة أسباب أهمها أنه ينقل التأمل من البعد الفلسفي الغامض إلى البعد الإجرائي الواضح ثانياً لأنه يوضح تطبيقات التأمل في مجال التعلم وكيفية الاستفادة من تطبيقات العملية التأملية التي أبرز تطبيقاتها هو التعلم التأملي وحددت له خمس مراحل تبدأ بالملاحظة وتنتهي بالتعلم التحولي الذي يمكننا من صنع معاني أعمق لخبراتنا المدركة من خلال المزيد من التأمل فيها بعد التخلص من القيود والتحيزات التي يفرضها علينا الآباء والمعلمون في بيئة التعلم فنكون معاني وربما وجهات نظر جديدة ومغايرة للعديد من المفاهيم والقضايا وكل ذلك لا يتم بمعزل عن أسلوب التعلم وحددت مواصفات ثلاث أساليب (العميق -الاستراتيجي -السطحي) ، وكذلك مواصفات بيئة التعلم ومادة التعلم سواء الخبرات السابقة أو المادة الجديدة ووضعت إطار نظري واضح يضم هذه المفاهيم بوعي وهو قائم على وجهة النظر البنائية في التعلم واختتمت الكتاب بخريطة تصف كل مراحل التعلم التأملي وحدوده وتعظم مخرجات العملية التأملية التي تتدرج من البساطة إلى التعقيد بداية بكتابة صحيفة تعلم تأملي ونهاية بأعلى درجات الإبداع. وخرجت بمجموعة من التوصيات عن التنمية المهنية والكتاب يتكون من ١٤٠ صفحة من القطع الصغير.

الكلمات المفتاحية: التأمل – التعلم التأملي -التنمية المهنية

Abstract

Jenny Moon presented the book Reflection in Learning and Professional Development for the first time in (1999). She works as a professor of education at the University of Exeter in Britain. The book had a wide resonance in educational circles in Britain and abroad for several reasons, the most important of which is that it transfers reflection from the ambiguous philosophical dimension to the clear procedural dimension. Secondly, because it clarifies the applications of reflection in the field of learning and how to benefit from the applications of the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

reflective process, the most prominent of which is reflective learning. She identified five stages for it, starting with navigation and ending with transformative learning, which enables us to create deeper meanings for our perceived experiences through more reflection on them after getting rid of the restrictions and biases imposed on us by parents and teachers in the learning environment. We create meanings and perhaps new and different points of view for many concepts and issues. All of this does not happen in isolation from the learning method. She identified the specifications of three methods (deep - strategic - superficial), as well as the specifications of the learning environment and the learning material, whether previous experiences or the new material. She put in place a clear theoretical framework that includes these concepts consciously and is based on the constructivist viewpoint in learning. She concluded the book with a map describing all the stages of reflective learning and its limits and maximizing the outcomes of the reflective process. Which ranges from simplicity to complexity, starting with writing a reflective learning journal and ending with the highest levels of creativity. I came out with a set of recommendations on professional development. The book consists of 140 small-format pages.

Key Words:
Reflection – Reflective Learning – Professional Development

الفصل الأول:

خصصته المؤلفة لمراجعة معاني كلمة (تأمل) بدءاً من المعنى الشائع وهو التفكير حول موضوع أو حدث ما وصولاً إلى المعنى الدقيق وهو عملية عقلية هادفة تتضمن معالجة عقلية لفكرة أو معتقد مبني على الأدلة التي تؤيده نستخدمها للتوصل إلى حلول لمشكلات رديئة (غير واضحة) البنية؛ وبهذا المعنى فإن التأمل عملية تفكير متعمقة وتمر عبر عدة مراحل وصفتها موون: وهي تركز على التأمل الكتابي ؛

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبالرغم من أن هذا مثال فقط إلا أنه يمكن أن يكون هناك تأمل لفظي أو تأمل عقلي داخلي؛ وعندما نمثل التعلم في الكتابة (على سبيل المثال)، فإنه يصبح بمعنى ما مادة جديدة للتعلم ويمكننا تعزيز التعلم أو التحقق من فهمنا له، واستخدامه كنظام ردود فعل". وهذا يوضح أن التأمل هو مفتاح عملية التعلم.

وتسمى المرحلة الأولى من نموذج مون "الكتابة الوصفية". إنها أقرب إلى السرد منها إلى التأمل - هناك القليل من الأدلة على ممارسة التأمل، إن وجدت، وتأتي كقصة أكثر من كونها استكشافًا. وتكون الكتابة من جانب واحد للغاية، ولن تتضمن أي تساؤلات أو وجهات نظر بديلة. بشكل عام، سيتم ربط السرد أيضًا بالتسلسل المحدد للأحداث، بدلاً من المعنى الكامن وراء أي منها.

وتسمى المرحلة الثانية "وصف الكتابة، بعض التأمل". هذه المرحلة أكثر كفاءة من المرحلة الأولى من حيث أنها تتضمن بعض التأمل، وإن كانت محدودة للغاية. سيتم التلميح إلى التأمل ولكن من المرجح ألا يكون هناك أي تحليل، ولن يتعمق المتعلم كثيرًا. من المحتمل أن يتم ذكر الحاجة إلى التوضيح أثناء التأمل، و قد يتم طرح الأسئلة، ولكن بالتأكيد لن يتم الرد عليها. من المحتمل أن تلعب المشاعر دورًا في هذا النوع من التأمل،

المرحلة الثالثة هي "الكتابة التأملية (١)". هذه تتضمن تأمل أكثر عمقًا، وإن كان لا يزال غير فعال تمامًا. لا يزال هذا النوع من التأمل وصفيًا، ولكنه يركز بشكل أكبر على التأمل الفعلي في التجربة، ويتميز عادةً بتحليل أكثر بكثير من المرحلة السابقة. وتكون هناك بعض التساؤلات الذاتية، بالإضافة إلى التعرف على المشاعر والتأثيرات التي تخلفها التجارب على الذات. ويمكن ذكر وجهات نظر بديلة أيضًا.

المرحلة الرابعة والأكثر فعالية في نموذج مون للتأمل هي "الكتابة التأملية (٢)"، وهنا تكون ممارسة التأمل شاملة حقًا، وتجلب فائدة كبيرة للمتأمل. كما هو الحال في المرحلة السابقة، فإن التساؤلات عن الذات، والمنظورات المتعددة، والتأمل العميق كلها أمور حاضرة في هذه المرحلة. سيتخذ التأمل موقفًا ما وراء إدراكي، مما يعني أن المتأمل سيكون لديه وعي معين بتفكيره وتأمله. ويكون من الواضح أن التأمل يتم من منظور بعيد، ويتم إجراء ملاحظات على التعلم المكتسب.

إن الجانب الإيجابي الكبير لنموذج مون هو أنه يُظهر عملية شاملة خطوة بخطوة تنتقل من سرد بسيط إلى تأمل كامل؛ وهذا مفيد بشكل خاص للأشخاص الذين يحتاجون إلى تعلم كيفية التأمل في المقام الأول، لأنه يُظهر كيف يمكن للمرء أن يدرك تدريجيًا كل ما يحتاج إليه في تأملاته. إنه يجعل من السهل جدًا على المرء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحديد مستوى التأمل الذي هو عليه حاليًا، وما يحتاج إلى القيام به للانتقال إلى المرحلة التالية.

إن الجانب الإيجابي الآخر هو أنه يأخذ العواطف في الاعتبار بشكل كبير. تعترف مون بأن العواطف والمشاعر تشكل أهمية بالغة لعملية التأمل، على عكس النماذج الأخرى التي تبدو وكأنها تنظر إلى العواطف باعتبارها شيئًا يمكن إدراجه إذا كنت ترغب في ذلك. لا يمكن للمرء أن يصل إلى مستوى أعلى من التأمل داخل هذا النموذج ما لم يكن يستخدم عواطفه ومشاعره داخل ممارسته التأملية، لذا فإن هذا أمر جيد حقًا للمساعدة في إخراج هذه المشاعر من الأشخاص الذين قد يتجنبونها بخلاف ذلك.

هناك جانب سلبي واحد للنموذج أيضًا. من الواضح أن المرحلة الرابعة هي النوع الأكثر شمولاً ومرغوبية في التأمل، وبالتالي تمنح الناس شيئًا للعمل من أجله. ومع ذلك، فإنها تعني الكثير من الوقت والجهد والالتزام الشامل من أجل الوصول إليها، وهو شيء لا يتمتع به الكثير من المهنيين طوال الوقت. قد يؤدي هذا إلى إبعاد الناس عن ممارسة التأمل - فقد لا يرغبون في إزعاج أنفسهم على الإطلاق لأنهم قد يشعرون أن المرحلة الرابعة ليست في متناولهم. قد يكون هذا أيضًا مشكلة لأولئك الذين لا يستطيعون سوى إدراج تأملات صغيرة - سيحددون أنفسهم على أنهم أقل تأملية من الآخرين ، وبالتالي قد يؤثر هذا على ثقتهم إلى حد ما.

الفصل الثاني: خصصته المؤلفة للتأمل وعلاقته بأسلوب التعلم:

وتشرح فيه مون (١٩٩٥، ١٩٩٩) الأمر بشكل أكبر من خلال توضيح حقيقة مفادها أن وجهات النظر المختلفة حول التأمل تنشأ من نتائج التعلم والمواد اللازمة لمزيد من التأمل والعمل، ومن المتفق عليه على نطاق واسع أن الهدف من الممارسة التأملية هو التعلم السطحي الذي يحدد الخصائص التي لا تشجع على التأمل ولكنها تحدد ظروفه (مون، ٢٠٠١).

وتتخذ مون (١٩٩٩) نهجًا مختلفًا بعض الشيء حيث تحدد خمس مراحل في التعلم تسمى خريطة التعلم (شكل رقم ٣). للتأكد من حدوث هذا التعلم (التعلم التأملي Reflective Learning)، أولها وثانيها "الملاحظة والإحساس" تتحدد بكون المتعلم ناجحًا في التعرف على المادة باعتبارها متماسكة وثالثها "تكوين المعنى" لتطوير رؤية شاملة لمعنى المادة المتعلمة ورابعها "العمل مع المعنى" والتي يمكن القيام بها من خلال إنشاء علاقات بين المواد الجديدة وأفكار أخرى وأخيراً لضمان تحويل التعلم الجديد، من الضروري "تحويل التعلم".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أو التعلم التحولي transformative learning وفيه يقوم المتعلم بتقييم افتراضاته بشكل نقدي وقد ينتج عن ذلك تغييرات جذرية في وجهات نظره تجاه عدد من الموضوعات أو القضايا وتكون مفاهيم جديدة

وأول الكتابات التي ظهرت في التعلم التحولي كانت ل (Mezirow، ١٩٩١) وضحت مفاهيم أساسية في التعلم التحولي مثل: " تكوين المعنى"، و"مخططات معرفية"، والتي تحتوي على أصغر مكونات معرفية محددة، والقيم، والمدركات والخبرات. وحيث يكون هناك عدد من خطط العمل باستمرار لتكوين معاني جديدة من وجهة نظر معينة. وقد تكون قد اتخذت اتجاهات سلبية خلال مرحلة الطفولة والشباب تجاه قضايا أو موضوعات معينة، والهدف من التحول الذي يحدث من خلال الخبرة المكتسبة خلال مرحلة البلوغ هو أن تعمل هذه التحولات كمرشحات إدراكية تجعل الفرد يعيد النظر في وجهة نظره السابقة تجاه الموضوع أو القضية وهذا ليس تراجع وإنما عملية تنظيم معرفي وصنع معنى جديد مستمد من التجارب الحياتية التي مر بها الفرد بعد التعلم السابق؛ وهذا جوهر تسمية التحول ؛ فالمقصود هنا هو التحولات التي تحدث في وجهات النظر خاصة من السلبي إلى الإيجابي.

ولكن ليس بالضرورة لحدوث التحول في المعنى أن تكون الخبرة سلبية أو غير محببة؛ وإنما يكون هناك تنافر معرفي أو خلل إدراكي في المعرفة الخاصة بهذا الموضوع أو المفهوم أو القضية والمعنى الجديد هو بمثابة حكم تأملي جديد في القضية وهذا ما يربط التعلم التحولي بتأمل الذات الناقد Critical-self Reflection ويؤكد ميزيرو Mezirow (١٩٩١) أننا لا نجري تغييرات تحويلية في الطريقة التي نتعلم بها ما دامت المواد الجديدة تتواءم بشكل مريح في الأطر المرجعية الموجودة لدينا. وتؤكد نظرية ميزيرو Mezirow للتعلم التحولي في الفصول الدراسية. على أهمية التفكير الناقد ، والحوار المنطقي. (Mezirow، 1991).

ونظر Mezirow للتفكير الناقد على أنه الإطار الرسمي الذي يمكن أن يضم كل عمليات التأمل ومنها التعلم التحولي، وحدد الحوار المنطقي كوسيلة لتحقيق التحول المأمول في وجهات النظر، كما أنه يتسبب في استكشاف عمق ومعنى وجهات النظر المختلفة في حجرة الدراسة، والتعبير عن هذه الأفكار إلى المعلم والزملاء في الصف.

ويؤكد ميزيرو Mezirow أن التحول لا يقتصر على خبرات وأحداث الحياة المهمة للمتعلم؛ وإنما يمكن أن يكون أيضاً في طرق التواصل مع الآخرين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من خلال هذا المزج المرن بين التفكير والحوار، وهو ما يجعل المتعلم قادراً على إجراء تحولات في تعريفه ونظرته إلى العالم الأمر الذي ينتج عنه المزيد من الخبرات ، والمزيد من التطور في الحكم الذاتي للمتعلم (Mezirow، 1997).
وجهة نظر بويد Boyd تختلف عن وجهات نظر Mezirow بطريقتين رئيسيتين: - أولاً يرى أن العنصر العاطفي الحركي للتحول، بدلاً من العنصر المنطقي للتجربة هو المحفز الرئيسي للتغيير.

الثاني، أعرب عن إحساسه بأن النتيجة المرجوة من التحول لا تقتصر على الحكم الذاتي التأملي فحسب، ولكن أكبر من ذلك تصل إلى العلاقة الوجدانية مع الآخرين.

ويؤكد تايلور (٢٠٠٣) Taylor أن التعلم التحولي يفسر كيف أن توقعاتنا تكونت في ضوء الافتراضات المحيطة والاقتراحات المسبقة ، والتي تؤثر في المعنى مباشرة الذي نستنتجه من خبراتنا إنه مراجعة البناءات المعرفية بعد اكتساب الخبرات؛ وهو بذلك يؤكد على فكرة تغيير وجهة النظر إذا جدت معرفة جديدة ؛ ويؤكد تايلور على أن هذه التحولات تفسر الطريقة التي يراجع بها المتعلمون بناءاتهم المعرفية؛ بحيث أن البناء المعرفي نفسه يعمل كإطار مرجعي يتضمن المخططات المعرفية ، ووجهات النظر الجديدة الناجمة عن صنع معاني جديدة.

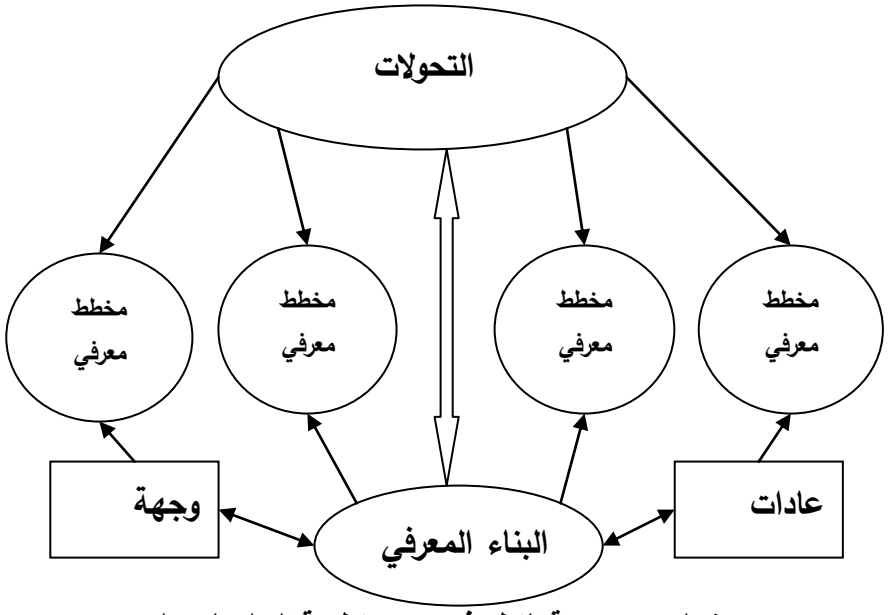
المخططات المعرفية:

هي تكوينات صغيرة مكونة من عناصر: - معرفة، ومدركات، وأحكام قيمية، ومشاعر وهي كلها تفسيرات للخبرة، وهي علامات مرجعية للسلوك والعادات والتوقعات والتي تؤثر في وجهات نظرنا للأشياء وتؤثر في سلوكياتنا المستقبلية.
أما وجهة النظر هي إطار مرجعي عام، ورؤية عامة، وتتكون من مجموعة من المخططات المعرفية والمصنوعة من بناء ذو درجة أعلى.

وإطارنا المرجعي مكون من بعدين :- عادات العقل ، ووجهة النظر فعادات العقل خارجية ومجردة وموجهة ، وغالباً ما نكتسب وجهات النظر بصورة غير نقدية في اتجاهات التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة من خلال الخبرات المهمة مع المعلمين والآباء والمربين.

ويتفق تايلور (٢٠٠٣) Taylor مع ميزيرو (١٩٩١)Mezirow في أهمية مراعاة البعد الوجداني في نظرية التعلم التحولي؛ فالتحولات تعتمد على الحالة الوجدانية للمتعلم وقدرته على تقبل التغيرات التي تحدث في إدراكاته للمعاني والخبرات المحيطة وهذا مرتبط بالطريقة التي أدركت بها الخبرة؛ ومراعاة الظروف والأطر المحيطة بالخبرة، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل (١) وجهة النظر في ضوء نظرية التعلم التحولي

ويشير تايلور (٢٠٠٣) Taylor إلى أن منظور المعنى سلاح ذو حدين فهو من ناحية يعطي المعنى لخبراتنا ، ومن ناحية أخرى قد تحرف رؤيتنا للواقع ، نظراً للتمادي في افتراضات معينة قد تكون غير متسقة مع الواقع ولكنها ضرورية لتكامل تحول معين في المنظور وتعمل هذه المنظورات كمرشحات إدراكية تنظم معنى خبراتنا ، وعندما نواجه خبرة جديدة فإن هذه المنظورات تعمل كمرشح من خلاله تفسر الخبرة وتكتسب المعنى.

نموذج جيبس (١٩٨٨) للتأمل:

إن الممارسة التأملية عند جيبس (١٩٨٨) ليست مجرد تفكير أو اكتساب رؤى نقدية حول الذات ولكن تنفيذ إجراءات نحو الحل؛ أي وضع المعرفة المكتسبة من التأمل في التجربة والفهم الجديد موضع تنفيذ ولذلك يقدم جيبس دورة تأملية متكاملة تتألف من ست مراحل للتأمل: بدءاً من الوصف، وتحليل المشاعر، وتقييم التجربة، والتحليل لفهم التجربة، والاستنتاج والتأمل في النتائج لفحص ما ستقوم بعمله إذا ما تكرر هذا الموقف مرة أخرى وهو ما يطلق عليه خطة العمل (Action plan). وهذه الفكرة ليست بعيدة عن مرحلتين من مراحل الممارسة التأملية Reflective

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Practice ميز بينهما دونالد شون في كتاباته عن التأمل Schon(1983),(1987) وهما التأمل في العمل Reflection-in-Action والتأمل بعد العمل Reflection-on-Action الأولى تهدف إلى تجويد الأداء الفعلي ، والثانية تهدف إلى تقييم النتائج من أجل تطوير الأداء المستقبلي.

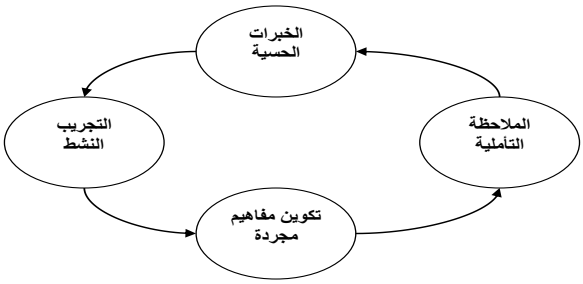
وعلاقة التجريب بالتأمل حاضرة منذ نموذج كولب (١٩٨٤) الموضح فيه دائرته عن التعلم التجريبي experimental learning والتي حددت أربع مراحل للتعلم التأملي ويجب إتباع المراحل الأربع بالترتيب حتى يحدث التعلم التأملي الناجح؛ فليس كافياً أن يكون لديك خبرة ملموسة من أجل التعلم بل من الضروري أيضاً أن تفكر في الخبرة، وكيف يمكن تطبيقها في مواقف جديدة، وبالتالي من الضروري أن يربط المتعلم بين النظرية والممارسة من خلال التخطيط؛ ما يمثل العودة إلى النظرية. ويتضمن التعلم التجريبي عملية صنع المعنى من الخبرة المباشرة، والخبرة هي حركة التفاعل مع المادة وتشير موون (١٩٩٩) إلى أن الخبرة تمثيل لمادة مجردة مشفرة بالفعل في صورة كتابية أو شفهية؛ والمثال على ذلك يمكن أن يكون التعلم من محاضرة، وأشارت إلى دراسة في تعليم التمريض اعتبرت أن تعريف الخبرة في التعلم الخبري (التعلم من الخبرة) هو كل الأنشطة التي تتم خارج حجرة الدراسة؛ فالخبرة يمكن أن تعني ورشة عمل أو زيارة ميدانية أو أي حدث غير متوقع وغير مخطط له في الحياة اليومية (Moon, 1999,21)

والخبرة المباشرة تعني الاحتكاك المباشر بين المتعلم ومادة الخبرة ، والمباشرة تقتضي وجود موقف فعلي يتعرض فيه المتعلم لهذه الخبرة سواء أن كانت إيجابية أو سلبية ، وقد تكون هذه الخبرة مقصودة فهي إذن ضمن إطار التعليم التجريبي وقد تكون غير مقصودة وهي بذلك تدخل ضمن إطار المواقف العملية التي تصادف أي فرد في حياته وهنا الصعوبة تكمن في أن التعلم من هذه المواقف يتطلب درجة من الوعي لدى المتعلم قد لا تكون موجودة في السن المبكرة

إن ممارسة التأمل تتيح فرص للتعلم من الخبرة؛ ليس فقط التوقف لأخذ العظة أو العبرة من الموقف وإنما النظر للموقف من عدة أبعاد أو وجهات نظر ، وليس فقط الإضافة للرصيد المعرفي وإنما أيضاً تحويل الخبرات السابقة إلى خبرات جديدة من خلال التأمل فيها وهو جوهر نظرية التعلم التحولي Transformative learning theory التي أشار إليها ميزيرو (١٩٩١) Mezirow ووصفتها جيني موون (١٩٩٩) في المرحلة الخامسة والأخيرة من مراحل التأمل (أو التعلم التأملي – إذا كان التأمل في مجال تعلمي)؛ فنحصل على مادة معرفية جديدة هي مادة تعلم جديدة متاحة للمتعلم طوال الوقت وقد يحدث الربط المأمول بين الخبرات السابقة والخبرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجديدة المدركة بعد التعلم التحولي وهو شرط وضعته النظرية البنائية كي تحدث مواءمة لمادة التعلم الجديدة في البناء المعرفي للمتعلم حسب وجهة النظر البنائية في التعلم من خلال عمليتي : التصنيف الترابطي؛ والتصنيف الاستنتاجي فيحدث التعلم ذو المعنى الذي دعا إليه أوزابل Ausabel .



شكل (٢) دائرة كولب في التعلم التأملي من الخبرة

والشكل السابق يتضمن أربع مراحل متتالية هي:

(أ) الخبرات الحسية Concrete Experience وتعني أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية، وأن المتعلمين يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلميهم أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مناقشاتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية – التي لا تتضمن تجريب - في التعلم غير فعالة.

(ب) الملاحظة التأملية Reflective Observation حيث يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء.

(ج) المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization ويكون الاعتماد هنا في إدراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتقويم المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة – ممثلة في المعلم - والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(د) التجريب النشط Active Experimentation ويعتمد الأفراد هنا على التجريب الفعال لموقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

وكل ذلك يؤثر في تفضيل المتعلم لأسلوب في عملية التعلم Learning Approach فالتجريب محدود بمواصفات وإمكانات وتجهيزات بيئة التعلم المتاحة:

وقد أشارت موون (١٩٩٩) Moon إلى فكرة حصر العوامل المؤثرة في بيئة التعلم الفعالة؛ والطرق التي تتفاعل بها في نظام متكافيء والطريقة التي تؤثر بها في تبني المتعلم لأسلوب معين في عملية التعلم (Moon, 1999, 118).

ومبدأ حصر أو تحديد العوامل الذي أشارت إليه موون أشبه بعملية تحديد المتغيرات الدخيلة في أي تصميم تجريبي؛ حيث أن المخرجات تكون محصلة تأثير أي من العوامل التجريبية منفرداً؛ أو محصلة التفاعل فيما بينها بعد ضبط تأثير أي عوامل أخرى.

فتبني المتعلم لاستراتيجية معينة في قراءة نص من المادة المتعلمة كما يتأثر بطبيعة هذا النص فإنه يتأثر أيضاً بالعوامل والظروف المحيطة بموقف القراءة فقد يقوم بعملية scheming لأخذ فكرة سريعة عن محتوى النص إذا كان الوقت ضيق أو كان هناك مايشتت انتباهه أو لا يستطيع أن يقرأ قراءة متأملة؛ هنا الأمر يتوقف بدرجة كبيرة على وعي المتعلم بهذه العوامل وقدرته على حصرها حتى يستطيع أن يمثل تعلمه بفعالية؛ هذه هي وظيفة تحديد أو حصر العوامل؛ وهي تكون مؤشراً على قدرة المتعلم ونجاحه في مهمة التعلم.

ومهمة التعلم هي أن يكامل المتعلم بين المدخلات بصورة ناقدة متأملة للأحداث؛ ويحدد العوامل التي تؤثر في الموقف؛ بحيث تترابط مادة التعلم الجديدة داخل البناء المعرفي بطريقة ذات معنى. وفي هذا الفصل عرضت جيني موون رؤية أوزابل Ausabel للتعلم اللفظي ذو المعنى وأدرجته ضمن وجهة النظر البنائية في التعلم؛ وميزت بين عمليتين: التصنيف الترابطي وفيه يتم ربط مادة التعلم الجديدة بخبرات المتعلم السابقة من خلال وظيفة تراكم المادة المتعلمة، والتصنيف الاستنتاجي حين تكون مادة التعلم الجديدة تمثل إضافة جديدة لم تكن موجودة من قبل لما هو متاح في البناء المعرفي للمتعلم وهي المسؤولة عن تكوين المفاهيم الجديدة من خلال وظيفة التوجيه.

مما سبق يتضح فكرة تحديد العوامل وتفاعلها في بيئة التعلم ؛ وهو ما يؤثر بدوره على كفاءة عمليات التعلم و على ذلك فقد أكدت دراسات :- Moon (1999) ،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

و(1993) Biggs ، و(1992)Entwistle ، وغيرها من الدراسات إلى أن تصميم بيئة التعلم بالشكل الأمثل تشجع النمط المطلوب من التعلم ؛ وبهذا المعنى فإن بيئة التعلم هي عوامل معقدة تؤثر في التعلم بشكل فردي أو متجمعة ، وهذه العوامل تؤثر مباشرة في المتعلم أو تتوسط من خلال إدراك المتعلم لها ؛ وتتفاعل العوامل مع بعضها البعض في نظام بيئي تعلمي متزن بحيث يسهم هذا التفاعل في تسهيل عملية التعلم وتحسينها بحيث تتم هذه العملية بأكبر قدر ممكن من الجودة.

والتعلم ذو المعنى هو تعلم عميق بينما التعلم السطحي هو تعلم أصم وقارنت جيني موون أيضاً في هذا الفصل بين صفات ذوي أسلوب التعلم العميق وصفات ذوي أسلوب التعلم السطحي:

وتحديد أساليب التعلم سواء العميقة أو السطحية ضروري من أجل رسم خريطة للتعلم مستمدة من ملاحظات المعلمين في الفصول الدراسية ومتوافقة مع نماذج التعلم الخاصة بالمتعلمين، وينطلق هذا التوجه من فكرة أن أساليب التعلم تؤثر في مخرجات عملية التعلم؛ وإدراك المتعلمين لمهام التعلم.

وقد أثرت فكرة أن منتج التعلم مرتبط بأساليب التعلم على عدد من الباحثين فنجد دراسة (١٩٨٤) Marton and Saljo التي بحثت كيفية إدراك التلاميذ لطبيعة مهام التعلم التي قاموا بها في المواقف التجريبية –في تجربة مهمة قراءة نص- فأكدت النتائج على أن التلاميذ إما يدخلون الموقف محاولين أن يستنبطوا المعنى الذي قصده المؤلف ويمكن أن يمثل ذلك أسلوب عميق في التعلم، أو يدخلون الموقف لكي يستدعوا عناصر معينة من النص بدون البحث عن المعنى أو الفكرة وراء الكلمات؛ ويمكن أن يمثل ذلك أسلوب سطحي في التعلم.

وتشير برادفورد (٢٠٠٢) Bradford إلى ملامح الأسلوب العميق في التعلم حيث يرتبط مع وجود استعداد للفهم في موقف التعلم على وجه التحديد هناك تركيز على ما هو جوهري ، على سبيل المثال :- التمييز بين الأفكار الجديدة والمعارف السابقة ، والبحث عن علاقة المفاهيم النظرية بالتجربة اليومية ، وتنظيم وهيكلة المحتوى والتركيز الداخلي على التعلم ، بما في ذلك فكرة أن التعلم يساعد المتعلم على بناء وجهة نظره الخاصة للواقع.

وتشير موون (١٩٩٩) Moon إلى أن تفضيل الأسلوب العميق يتضح في بدء المتعلم مهمة التعلم بهدف الفهم، وطرح أسئلة حول معاني النص وما يقصده الكاتب من وراء الكلمات، وربط ما تعلموه بكل من المعرفة السابقة والخبرات الشخصية، وكذلك تحديد مدى عمومية النتائج التي توصل إليها الكاتب أو المؤلف وما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ساقه من أدلة على هذه الاستنتاجات في النص أو المادة المتعلمة. (Moon, 1999,121)

يلخص رامسدين (١٩٩٢) Ramsden دور الأساليب العميقة والأساليب السطحية في التعلم: فالمتعلمين الذين يميلون إلى استخدام الأساليب العميقة كنموذجهم المفضل فإنهم يميلون إلى تحقيق أعلى الدرجات التحصيلية.

ومعروف أن من يفضل الأسلوب السطحي لا يحقق مستوى التجهيز المعرفي الذي يمكنه من الحصول على تقديرات جيدة في مواقف التقييم؛ ويتفق مع ذلك مارتون وساليجو (١٩٨٤) Marton and Saljo فالمتعمقون أكثر قرباً من السطحيين في تقديم مخرجات تعلم Learning Outcomes عالية الجودة، وقد وجد أنهم أكثر فعالية بعد فترة من الزمن في استدعاء المعلومات من ذوي الأسلوبين: السطحي والاستراتيجي.

بالنسبة للبناء المعرفي فإن الأسلوب العميق يضمن حدوث عملية المواءمة داخل البناء المعرفي لمادة التعلم الجديدة فتوضع في ملفات – إن جاز التعبير- أكثر فعالية وترابط مع الأفكار ذات الصلة بموضوعها.

ويؤكد رامسدين أنه برغم تفوق المتعمقين في استدعاء المعلومات إلا أن هذا لا يعني أنهم جميعاً يدركون مادة التعلم بطريقة جيدة؛ ومن هنا نشأت فئة الإستراتيجيين الذين قد يحققون أعلى الدرجات في الاختبارات التحصيلية رغم وجود بعض عناصر المادة المتعلمة غير مدركة جيداً أو غير مجهزة أو غير مشتركة في أطر عمل داخل الإطار المعرفي؛ هؤلاء الذين يصفهم رامسدين بأن لديهم مهارات استراتيجية في الدراسة ودافعيتهم للحصول على تقديرات مرتفعة في التحصيل تقريباً مساوية لدافعية ذوي الأساليب الأكثر عمقاً.

ويتميز ذوي الأسلوب العميق في التعلم بأنهم لا يسعون فقط وراء فهم الأفكار وربطها بطريقة ذات معنى ولكن أيضاً منشغلون بكيفية تمثيل هذه الأفكار وهذا المستوى في رأي رامسدين لا يصل إليه الاستراتيجيون.

في الفصل الرابع من الكتاب حاولت جيني موون تطوير خريطة للتعلم التأملي: والمقصود بخريطة التعلم؛ هو افتراض نموذج ديناميكي يلاءم الملاحظات ونتائج البحوث الإمبريقية عن التأمل في كل مرحلة من مراحل التعلم حيث يتم رصد تكامل المعنى في البناء المعرفي للمتعلم.

وإذا كان التأمل يتكامل بصورة أفضل مع الأسلوب العميق في التعلم؛ إلا أن التأمل حاضر بشكل أو بآخر في كل أساليب التعلم؛ والبناء المعرفي للمتعلم يجدد من نفسه لمواءمة التعلم الجديد وهو بذلك يحقق شكل من أشكال المعالجة التي تتم للمعنى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في مراحل التعلم التي عرضتها جيني موون: - تكوين المعنى، والتفاعل مع المعنى والتعلم التحولي

التأمل في تمثيل التعلم:

إن التأمل في تمثيل التعلم هو أيضاً وسيلة لتحسين التعلم؛ حيث عندما يكتب الفرد صحيفة تأملية، ويعود إليها في وقت لاحق ليقرأها مثلاً أو يستخرج منها بعض المعلومات؛ هذه العملية في حد ذاتها هي عملية تعلم جديدة من التمثيل الذي حدث للتعلم السابق في صورة صحيفة تأمل Reflective Journal.

حيث أن التأمل هو كلاً من العملية والغرض؛ والتمثيل هو مكون مادي؛ جزء مكتوب مثل كتابة مقالة أو صحيفة حيث أن التأمل هو العملية التي بواسطتها نكون معنى عميق؛ وليس هذا هو الشكل الوحيد هناك أشكال متعددة من التمثيل في صورة رسومات، أنشطة، حل مشكلات أو حتى في شكل لفظي فالتأمل في أساسه هو عملية حوار داخلي.

التأمل كتطوير للتعلم:

إن التأمل في حدود أسلوب التعلم السطحي غير مرتبط بالمعرفة السابقة؛ يتم على مستوى قطع منفصلة غير مترابطة لا معنى لها وهي مفردة ويصعب تكاملها بسهولة في البناء المعرفي للمتعلم؛ وكما أن الجهد الذي يبذله المتعلم في التعلم السطحي ربما يكون أكبر من الجهد الذي يبذله لو ترابطت المادة الجديدة للتعلم وتكاملت بسهولة في البناء المعرفي للمتعلم.

في حدود التعلم العميق هناك تجهيز للمعلومات الجديدة المتضمنة في مادة التعلم؛ وهناك ترابط في الأفكار المطروحة، وهناك أشكال أعمق من التأمل؛ وهناك تحليل ناقد للأفكار، وتسكين لها في البنى المعرفية ذات الصلة؛ أي أن هناك ربط لمادة التعلم الجديدة مع المعرفة السابقة وبذلك يصبح التعلم ذو معنى.

وقد ركز ميزيرو (١٩٩١) Mezirow على أهمية التأمل في تحسين تلك العملية لتسهيل التعلم التأملى في أرقى مراحله التعلم التحولي.

والشكل التالي يمثل تطوير لخريطة تصف عمليات التعلم وموضع التأمل فيها وكيفية تأثير ذلك على البناء المعرفي للمتعلم وكذلك وصف لأفضل تمثيل ممكن للتعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شكل (٣) خريطة جيني موون للتعلم التأملي

والشكل السابق يمثل خريطة التعلم المقترحة في ضوء الرؤى النظرية التي قدمتها جيني موون في الكتاب عن التأمل ؛ وفي ضوء أسلوب التعلم الذي يتبناه الفرد فطبقاً لهذه الرؤية يبدأ المتعلم مهمة التعلم متأثراً بالعوامل المحيطة به في بيئة التعلم (بعضها يعمل كعوامل حصر) ؛ وهي إلى حد كبير تحدد أسلوبه في التعلم ؛ وهذا الأسلوب يتضح في تفضيلاته للطريقة التي يجهز بها مادة التعلم الجديدة معرفياً ،وتبدأ مراحل التعلم بقدرته على الملاحظة التأملية ويتحدد مستوى التأملية Reflectivity level الذي يصل إليه الفرد المتعلم بمعالجته لمادة التعلم فقد يتوقف الأمر عند تكوين معنى من مجموعة أفكار منفصلة دون الربط بينها ؛ وفي هذه الحالة يتبنى المتعلم الأسلوب السطحي ولا يسعى إلى الربط بين هذه الأفكار من أجل تكوين معنى لها ولا ربطها بالمعرفة السابقة ، ويتمثل التعلم في هذه الحالة بالقدرة على التذكر ، وإعادة إنتاج الأفكار غير المترابطة .

أما إذا حاول المتعلم أن يبحث عن معنى لهذه الأفكار كأن يحاول البحث عن معلومات جديدة أو مصادر أخرى غير محتوى مادة التعلم المتاحة؛ فهو في هذه الحالة يتبنى الأسلوب العميق في التعلم ويصل إلى مستويات عليا من التأمل وهي التفاعل مع المعنى الذي يجعل المتعلم قادراً على الاستنتاج والتفسير الصحيح وإزالة الغموض أو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التناقض وربط المادة الجديدة بالمعرفة السابقة وقد يتطور الأمر إلى تحولات في الطريقة التي يدرك بها مادة التعلم الجديد فينظر إليها نظرة مختلفة تجعله يصنع معنى جديد لعناصرها و الربط بينها بطرق غير تقليدية جديدة تجعلها ذات معنى جديد لا يتداخل مع الفهم السابق لمادة التعلم وهو أرقى مستويات التأمل؛ ما يطلق عليه التعلم التحولي .

ويتمثل التعلم في هذه الحالة بطريقة تجعله تعلم ذو معنى تأملي ، مبتكر ؛ جيد البنية ؛ وكل ذلك لا يتم بمعزل عن البناء المعرفي للمتعلم الذي يستوعب مادة التعلم الجديدة ويتوافق معها بحيث يتم تسكين مادة التعلم الجديدة بطريقة ذات معنى تجعلها متاحة في أكثر من محتوى.

وقد اقترحت خريطة التعلم وتمثيل التعلم أدواراً يلعبها التأمل في عملية التعلم وتمثيلها؛ وهذا يرتبط بطبيعة عملية التأمل؛ فهي عملية هادفة ولها منتج بحيث أن المعالجة تتم باستمرار على الأفكار غير مبنية أو المركبة التي لم تدمج بعد في إطار معرفي واضح؛ أو في المشكلات رديئة البنية التي ليس لها حل واضح.

ولا شك أن هناك تباين واضح في تطبيقات التأمل؛ وقد اتضح فيما سبق أن العملية واحدة ولكن السياق يختلف من مجال لآخر؛ فهذه العملية يمكن أن يطلق عليه السهل الممتنع فهناك أنماط عديدة من التأمل مثل التأمل في التعلم الخبري، الممارسة التأملية في المهنة، وغيرها.

أي أن التأمل يتم في مراحل متتالية من التعلم وعلى مستويات متباينة من التعقيد والأداء ؛ وتمثيل عملية التعلم (وضع مخرجات التعلم في صورة أمثلة) ؛ بدوره كذلك يختلف من مستوى لآخر ؛ والهدف حاضر دائماً وهو الحصول على مخرجات ملاءمة للمادة المتعلمة يتم تحديدها في شكل أمثلة.

مخرجات التعلم التأملي:

ومخرجات التعلم التأملي مرتبطة بشكل أو بآخر مع الهدف من التأمل ؛ وليس بالضرورة أن نحصل على المخرجات المتوقعة فقط للتأمل ولكن يمكن أن نحصل على مخرجات أخرى غير متوقعة فالأمر قد يصل إلى الحصول على منتج ابتكاري جديد ذو معنى ومرتبط بالأفكار أو التعلم السابق .

ومخرجات التعلم التأملي مرتبطة مباشرة بعملية التعلم وتندرج تحت المستويات الثلاث لأدوار التأمل في التعلم التي حددتها جيني موون (١٩٩٩) فالهدف الأول من التأمل هو حدوث عملية التعلم ؛ والهدف كذلك إنتاج معرفة جديدة من خلال التأمل فيما تم تعلمه فينتج مادة أكثر للتأمل في المراحل التالية وهو ما يعبر عنه بأن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الهدف أو المنتج المرغوب من التأمل هو المزيد من العمل والذي يبرز في تمثيل المتعلم لعملية التعلم .

كذلك يتضمن التأمل في التعلم السابق ؛ وأبسط مثال عليه هو أن تتأمل في حدث من الماضي وتعيد تجهيز المعلومات الخاصة به ، وتنظم المعنى الذي تكون من قبل لهذا الحدث وذلك يكون بهدف تحسين الأداء المستقبلي .

والأداء المستقبلي يمكن أن تبرزه عملية تمثيل التعلم الذي ينتج عن عملية التعلم ؛ وهذا في الغالب يتضمن عمليتين أساسيتين من التفاعل مع المعنى والتعلم التحولي.

المخرج من الممكن أن يكون كذلك تطوير نظرية ؛ وهذا لا ينفصل عن الممارسة العملية في فكر باحث مثل شون schon والوصول لهذه المرحلة يعنى أن هناك تأمل على مستوى تحسين التعلم الحادث وتطويره ؛ وهكذا فإن المحصلة ستكون تطوير أكثر ، وأعمق ، وتعميم أكثر للمعنى من خلال "التفاعل مع المعنى" الذي تم في مراحل سابقة. المخرج من التأمل كذلك قد يتمثل في القدرة على التنمية الذاتية ؛ وهي عملية تحرر ذاتي من التناقضات من الغموض من الأفكار التي ليس لها معنى واضح وغير مترابطة مع المعرفة السابقة.

وكتابة صحيفة من صحف التأمل هي صيغة مهمة من صيغ التنمية الذاتية ؛ وتتضمن التأمل في التعلم السابق وفي تمثيل التعلم .

والمخرج المتوقع من التأمل قد يكون في صورة قرار يحل مشكلة من المشكلات ؛ قرار يزيل حالة التناقض ، والغموض في الموقف ويحول النتيجة إلى حل مقترح يمكن استخدامه فيما بعد في المواقف المشابهة .

والمخرج المتوقع من التأمل قد يكون المزيد من التحرر ؛ والتحرر من القيود التي تقلل من احتمالات المنتجات الابتكارية في تمثيل التعلم ؛ وهي خلاصة التحليل الناقد للذات في كل المجالات :- الاجتماعية ، والانفعالية ، والمعرفية.

الخلاصة:

التعلم التأملي هو نتيجة مباشرة لتطبيق التأمل في مجالات التعلم ؛ والتأمل في حدود هذا الكتاب هو عملية معرفية بنائية تتضمن معالجة عميقة للأفكار غير المألوفة أو المشكلات الرديئة التي ليس لها حلول واضحة في ضوء الأدلة المتاحة والمدركات السابقة التي تؤيده من خبرات المتعلم ومادة التعلم المتاحة؛ وحددت موون خمس خطوات للتعلم التأملي تبدأ بالملاحظة وتنتهي بالتعلم التحولي ويتعامل المتعلم مع مادة التعلم بثلاث أساليب (العميق -الاستراتيجي -السطحي)، وفي حدود تفضيلات المتعلم لأسلوب التعلم يتحدد مستوى المعالجة حيث يهدف المتعلم في الأسلوب العميق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى ربط مادة التعلم الجديدة بالخبرات السابقة المتاحة في البناء المعرفي للمتعلم وإذا حدث هذا الربط يكون التعلم عميق ذو معنى وإذا لم يحدث يكون التعلم سطحي هدفه الحصول على الحد الأدنى من درجة النجاح في المقررات التعليمية.

وقد أدت الجهود البحثية إلى استحداث أسلوب تعلم ثالث هو الأسلوب الاستراتيجي الذي يعد أصحابه مهرة في التنقل بين الاستراتيجيات التعليمية حسب أهدافهم من المادة المتعلمة، والتعلم التأملي هو تعلم من الخبرة بالدرجة الأولى حيث تؤدي كثرة التأملات في الخبرات المتعلمة إلى استحداث معرفة بنائية جديدة متراكمة ومتكاملة في البناء المعرفي للمتعلم بطريقة ذات معنى تجعلها متاحة طوال الوقت واستثمار للمعرفة يؤدي إلى الحصول على المزيد من المعرفة وقد تميز أسلوب جيني موون في التعامل مع التأمل كعملية وكأسلوب تعلم بالوضوح والإجرائية وقابلية التطبيق وأحسنت التنظير له فهو يتبع المدرسة البنائية في التعلم باقتدار وكان هدفها الأسمى من ذلك هو رسم خريطة للتعلم التأملي. وبالفعل طورتها في نهاية الكتاب بشكل تمثيلي واضح ألقى الضوء على مفاهيم جديدة نسبياً رغم مرور ربع قرن على صدور طبعتها الأولى من هذا الكتاب المهم؛ مثل: مفهوم تمثيل التعلم الذي يمكن إدراكه على أنه وضع مخرجات التأمل في صورة أمثلة ملموسة ككتابة صحيفة تأمل أو صحيفة تعلم تأملي وهو موضوع أخذ حيز كبير من فكر جيني موون عن تطبيقات التعلم التأملي وله دور مهم في تعظيم مخرجات التأمل وله دور أهم في الممارسة المهنية لذلك فإن الكتابة التأملية دليل على تفضيل المتعلم لأسلوب التعلم العميق.

ويمكن أن يتضح من خلالها العديد من مخرجات التأمل التي وضحتها والمهم في هذه الخريطة أنها وضحت دور التأمل في التعلم وربطت التعلم بالتأملي بالتفكير الناقد وأشارت إلى الأبعاد الوجدانية للتعلم التأملي وفكرة التدرج في التعلم واضحة في رسم الخريطة فمخرجات التعلم العميق أعلى بكثير من مخرجات التعلم السطحي كما أعطت خطوط عريضة لكيفية تطبيق هذه الطريقة في كل مجالات التعلم من خلال التجريد الذي يجعل المفاهيم قابلة للتطبيق في عدة مجالات تعليمية وحتى في الممارسة المهنية بعد التخرج من الجامعة وهو أمر اهتمت به كثيراً جيني موون في كتبها التالية فلها كتاب عن صحف التعلم التأملي ودورها في تعزيز الممارسة المهنية فهي أستاذ التربية بجامعة إكستر بالمملكة المتحدة وأشرفت على مركز للتكوين المهني لطلبة الجامعة وهناك اهتمام باستمرار من أساتذة التربية باحتياجات ومتطلبات سوق العمل في المملكة المتحدة من أجل تحديث التخصصات في البرامج الأكاديمية بالجامعات وهو أمر أساسي من متطلبات الجودة في التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

Baxter Magolda, Marcia B. (2001). "A Constructivist Revision of the Measure of Epistemological Reflection." *Journal of College Student Development*. 42.6 (2001): 520-534.

- Biggs, J.B. (1993). From Theory to Practice: A Cognitive Systems Approach, Higher Education Research and Development, 12(1), p73-85.
- Boyd, E and Fals, A. (1983). Reflective Learning: key to learning from Experience, Journal of Humanistic Psychology ,23(2), pp 99-117.
- Bradford, K. (2002). Deep and Surface Approaches to Learning and the Strategic Approach to Study in Higher Education; Based on Phenomenographic Research. Available at: //www.arasite.org/guestkb.htm

-Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D C Heath and Co., 1933.

- Gibbs, G. (1988) Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.
- Entwistle, N. (1988). "Motivational factors in students' approaches to learning", in: Learning strategies and learning styles. edited by R. R. Schmeck. New York: Plenum Press. pp. 21-49.

-King, Patricia M. and Karen Strohm Kitchener. *Developing Reflective Judgment*. San Franscisco: Jossey-Bass, 1994.

- Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall-
- Marton, F. and Säljö, R. (1984) 'Approaches to learning' in Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (eds.) **The**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Experience of Learning. Edinburgh: Scottish Academic Press**.**

- Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice.New Directions for Adult and Continuing Education.no.74, summer 1997. Jossey-Bass Publishers.

-Moon,J.(1999). *Reflection in Learning & Professional Development*. London: Kogan Page.

-Moon, J. (2000). Learning journal: a handbook for academics, students and professional development, Kogan page, London.

Qualley, Donna. *Turns of Thought: Teaching Composition as Reflexive Inquiry*. Portsmouth: Boynton/Cook, 1997.

- Ramsden; P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge (0-415-06415-5).
- Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schön; D. (1983). Reflection-In-Action, Edited from: Schön; D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, London: Temple Smith, 56-68 in Pollard; A. (2002). Readings for Reflective Teaching, Continuum, London, New York

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Franscisco: Josey-Bass.

- Taylor, E. W. (2003). **Transformative Learning Theory** – An Overview, available at www.cete.org/acve/docs/taylor/taylor_02.pdf

-Yancey, Kathleen Blake. *Reflection in the Writing Classroom*. Logan: Utah State University Press, 1998.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**