مستقبل التعليم الجامعي
قاتم أم مشرق؟ *

جوي مايتي (٢٠١٣)

Joy Mighty (2013) **

ترجمة: د. إبراهيم الشاعر ***

ملاحظة: هذه الورقة العلمية منشورة باللغة الانجليزية في مجلة:

International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning Volume 7/ Number 2/ Article 3.

* تاريخ التسليم: ٢٠١٤/٩/٢م، تاريخ القبول: ٢٠١٤/١٠/١١م.

** *Associate Vice-President (Teaching and Learning) at Carleton University in Ottawa, Canada.*

*** مساعد رئيس الجامعة للتميز والإبداع/ جامعة القدس المفتوحة.

مستقبل التعليم الجامعي: قاتم أم مشرق؟

جوي مايتي Joy Mighty
جامعة كارلتون أوتاوا/ كندا

ملخص:

في هذا المقال أفكر فيما قد يكون عليه التعليم الجامعي مستقبلاً، وأبدأ بإنعام النظر في السياق الذي توجد عليه الجامعات خلال القرن الحادي والعشرين، وتحديد بعض الضغوط التي تواجهها هذه الجامعات حالياً من أجل التغيير. وتشمل هذه الضغوط التركيبة الديمغرافية المتغيرة للطلبة، ودعوات الأطراف المعنية المختلفة لزيادة فرص التعليم والجودة والمساءلة، والبيئة التكنولوجية المتغيرة بسرعة. وسيتطرق المقال إلى المستقبل القاتم الذي سيكون أمامنا في حال فشل التعليم الجامعي في التكيف مع هذه التغيّرات، وفي المقابل سيطرح سيناريو للعديد من التغييرات التي قد بدأت فعلاً من خلال الحركة البحثية في التعليم والتعلم (SoTL) ، والتي أخذت تترسخ بقوة لتحول التعليم الجامعي للأفضل.

الكلمات الرئيسة: التعليم الجامعي، الضغوط من أجل التغيير، تحويل التعليم الجامعي.

The Future of University Teaching: Bleak or Promising?

Abstract:

In this essay I reflect on what university teaching might be like in the future. I first consider the context in which universities exist in the twenty-first century and identify some of the pressures for change that currently face them. These include the changing demographics among students, the calls by various stakeholders for increased access, quality and accountability, and the rapidly changing technological environment. I suggest that a dismal future would be one where university teaching fails to adapt to these changes and I then envisage a scenario in which many of the changes already begun through the SoTL movement take firm hold and transform university teaching for the better.

Keywords

University teaching, Pressures for change, Transforming university teaching

مقدمة:

لقد دعيت مؤخراً للمشاركة في نقاش حول مستقبل التعليم الجامعي، وكان النقاش ميزة مبتكرة، كونه «منتدى مسؤولين كبار في الجامعات»، ينضوي تحت إطار المؤتمر السنوي السابع حول التعليم والتعلم الجامعي الذي اشتركت في استضافته إدارات جامعة اوكلاند الأمريكية في ميشيغان، وجامعة وندسور الكندية في اونتاريو، حيث عقد المؤتمر هذا العام. وكان موضوع المؤتمر "على الحافة: مناقشة مستقبل التعليم الجامعي"، ووزّع النقاش الرئيس على أربع لجان سريعة، تركز النقاش في كل لجنة على جانب مختلف من جوانب التعليم الجامعي في المستقبل، وهي: «من»، و«لماذا»، و «كيف»، و «أين».

وطُلب من أعضاء اللجان عرض تصور متشائم لمستقبل التعليم الجامعي؛ مستقبل يمكن أن يكون أي وقت بين ٥ – ٥٠ السنة القادمة. كان لكل واحد من أعضاء الفريق خمس دقائق "لرسم صورة مقنعة لكابوس محتمل لرؤية مستقبل التعليم الجامعي"، وفي وقت لاحق، كان لكل واحد من أعضاء الفريق خمس دقائق لتقديم رؤية أخرى أكثر تفاؤلاً، تلا ذلك نقاش شائق ومثير ومسلٍ للغاية، فقد سمح بإعطاء عرض تقديمي واحد فقط لكل خمس دقائق، وضُبط الوقت باستخدام أدوات تنبيه عالية الصوت مستعارة من قسم الموسيقى في جامعة وندسور؛ وقد انتهزت الفرصة التي وفرتها لي هذه الدعوة لكتابة هذا المقال لاستعراض بعض الأفكار التي طرحت خلال هذه المناقشة بهدف الإجابة على السؤال الذي يكرره معظمنا: «**ما مستقبل التعليم الجامعي على وجه التأكيد؟**».

السياق الحالي:

في السنوات الأخيرة كان هناك العديد من القضايا التي تؤثر على التعليم والتعلم في جميع جوانب النظام التعليمي بعد المرحلة الثانوية، محلياً وعالمياً، ومن أهم هذه القضايا انفجار التكنولوجيا التي تجعل كمية هائلة من المعلومات في كل حقل علمي متوافرة ومتاحة بسهولة؛ مما أدى إلى تغيير دور أعضاء هيئة التدريس – وبشكل ملحوظ – من كونهم العنصر الأساس أو المزود الوحيد للمعلومات «والحكيم المحوري على المنصة ليصبح موجها ثانويا على الجانب». وعلى نحو متزايد أصبحت الطريقة المثلى للتدريس هي التي تسهل عملية التعلم بدلاً من نقل المعلومات أو تلقينها، وهذا الاتجاه يتفق مع نقلة نوعية أوسع في مجال التعليم العالي كما يتضح في الأدب التربوي، ومن أبرز من كتبوا في ذلك (Barr and Tagg 1995) ، اللذان تحدّيا الهيئات التدريسية في التعليم العالي للتحول من أسلوب «التعليم السائد» إلى نموذج «للتعلم» (Barr and

Tagg 1995) . إذْ دَعَوا إلى التحول من نموذج تعليم محوره أعضاء هيئة التدريس إلى نموذج تعلم محوره الطالب؛ أي التحول من التركيز على تزويد التعليم إلى التركيز على خلق التعلم. ويرى Barr and Tagg أن نموذج التعليم يعتمد على مفاهيم التدريس التي يُعترف– بشكل متزايد– أنها غير فعالة؛ لأنها تنحرف عن كل ما يقترب من مبدأ السياقات المثلى لتعلم الطلبة. ومن ناحية أخرى، يوظف نموذج التعلم المقاربات الأفضل التي تعمل على تعزيز التعلم في سياق معين لمجموعة ما من الطلبة.

ومن الضغوط الأخرى على النظام طلبات أرباب العمل المستمرة لخريجين يمتلكون مزيداً من المهارات التوظيفية، فضلا عن طلبات متزايدة من الجهات المعنية الأخرى، مثل: الحكومات، وأولياء الأمور، والطلبة أنفسهم لقدر أكبر من المساءلة من جانب الجامعات. وقد أدت هذه المطالب إلى تركيز أكبر على ضمان الجودة، وعلى تحديد سمات الخريجين وقياسها، وضمان مواءمة نتائج التعلم في المقرر، والبرنامج للمستويات المؤسسية والإقليمية أو الدولية، فعلى سبيل المثال، في كندا عام ٢٠٠٥، أنشأت الحكومة المحلية في أونتاريو مجلس جودة التعليم العالي في أونتاريو (HEQCO) مع تفويض لتعزيز الجودة وسهولة الوصول والمساءلة.

وفي الآونة الأخيرة، أسس مجلس جامعات أونتاريو (COU) ، وهو منظمة الرؤساء التنفيذيين لجامعات أونتاريو المدعومة حكومياً، مجلس جامعات أونتاريو لضمان الجودة (مجلس الجودة) الذي منح تفويضاً بإقرار برامج دراسية جديدة لدرجة البكالوريوس/ الليسانس والدراسات العليا، ومتابعة عمليات ضمان الجودة لكل جامعة لدورة مدتها ثماني سنوات، وضمان الجودة، عموماً، للبرامج الجامعية في كل من مستويات المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا (Council of Ontario Universities, 2011) . وقد أثّرت هذه التطورات بصفة عامة على أسلوب التعليم والتعلم داخل المقاطعة. وبشكل أكثر تحديداً، فقد أثرت على الاهتمام المتزايد في إعادة تصميم المناهج الدراسية وتغييرها. وقد اتخذت أونتاريو زمام المبادرة في إجراءات ضمان الجودة هذه، ثم تبعتها مقاطعات أخرى في كندا، ونحن نعلم أن تشريعات أخرى اهتمت منذ فترة طويلة بقضايا المساءلة وضمان الجودة في أنحاء أخرى مختلفة من العالم، أبرزها: أستراليا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية.

وقد تكون أكبر الضغوط على نظام التعليم العالي نبعت من الطلبة أنفسهم، فقد جعلت التركيبات السكانية المتغيرة التنوع ظاهرة أثرت بالضرورة على الكيفية التي يتمكن بها أعضاء هيئة التدريس من إشراك طلبتهم من كل الخلفيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وتعليمهم، والتفاعل معهم. وعليه فإن تنوع الطلبة الناجم، جزئياً، عن الأعداد الضخمة للطلبة، يعد أحد التغيرات الرئيسة في مجال التعليم العالي على المستوى العالمي في نصف القرن الماضي (Scott, 1995) .

لقد كان التعليم الجامعي في السابق، في جلّه الأكبر، مجال اختصاص وامتياز للموهوبين وللنخبة ولأصحاب الامتيازات، وللقادرين على تحمل نفقاته. ومع صعود اقتصاد المعرفة حيث حلت المعرفة محل الموارد المادية كمصدر رئيس للنمو الاقتصادي والقوة، فلم يعد التعليم العالي تلبية للرغبة فحسب، بل ضرورة لأغراض النهوض الشخصي. فقد أصبحت المشاركة في التعليم العالي، في جله الأكبر، القاعدة وليس الاستثناء، وعلاوة على ذلك، فقد أتاحت العولمة المتنامية وما يرافقها من منافسة على الطلبة بين الجامعات إمكانية الحصول على التعليم الجامعي لكل الراغبين فيه تقريباً.

وليس الجديد في سياق التعليم العالي اليوم هو الانتشار الواسع للحصول على التعليم فحسب، بل الأكثر أهمية هو زيادة التركيز على النتائج التي تلبي المطالب البيئية القائمة على المعرفة، بما في ذلك التفكير الإبداعي والنقدي، والقدرة على الحصول على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المناسبة واستخدامها لأغراض متنوعة، والمهارات اللازمة للمشاركة لتعلم مستمر ومستقل للتكيف مع الظروف المتغيرة.

ومن جانب آخر فإن لضخامة أعداد الطلبة و لديمقراطية التعليم العالي تأثيراً آخر يتمثل في النمو الهائل في أحجام الصفوف العادية. كما أن النمو الهائل في عدد الطلبة المسجلين في الوقت الذي تتقاعد فيه أفواج كبيرة من أعضاء هيئات التدريس يخلق تحدياً أمام الجامعات التي تعمل على تجاوزه من خلال الصفوف المكتظة بمئات الطلبة. ومع التعليم العالي الجماهيري، ازداد تنوع مجتمع الطلبة وضوحا، فقد أصبح العديد من طلبة الجامعات الآن مختلفين تماماً في الخلفية الاجتماعية والثقافية عن الطلبة الذين كانوا يشاركون في أنظمة تعليم عالٍ نخبوية صغيرة. ونظراً للزيادة الهائلة في كل من التنوع وحجم الصف، وبصرف النظر عن تنوعهم في العنصر أو العرق أو النوع الاجتماعي أو السن أو اللغة أو التوجه الجنسي، أو القدرات الجسدية والعقلية، أو الدين، أو الطبقة الاجتماعية، أو الأبعاد الأخرى لهويتهم الاجتماعية، فإن طلبة مرحلة ما بعد المؤسسات الثانوية اليوم يتميزون باحتياجات متفاوتة من حيث قدرات التعلم والإعاقة، وأساليب التعلم، ومستويات الاستعداد. وقد أعرب الطلبة لأسباب مفهومة عن قلقهم و توقعاتهم فيما يتعلق بنوعية تعليمهم، فهم ينظرون إلى جودة التعليم كمتغير حاسم في تحديد نوعية تعليمهم. وللتخفيف من وطأة هذا القلق، أنشأت مؤسسات التعليم بعد الثانوي مراكز التعليم والتعلم، كما وسعت أدوارها أملاً في تحسين نوعية التعليم من خلال أعضاء هيئة التدريس أو من خلال مبادرات تطوير التعليم لأعضاء هيئة التدريس لديها.

ويمكن القول إن واحدة من القضايا الأكثر إثارة للجدل في التعليم العالي اليوم هي الاستخدام المتزايد للعديد من تقنيات الوسائط المتعددة للتعليم والتعلم في الصفوف الدراسية وعلى الانترنت. وتشمل هذه التقنيات أشرطة الفيديو، ومدونات، وموسوعات وشبكات التواصل

الاجتماعي التي يتم الوصول إليها من خلال الهواتف المحمولة، والأجهزة اللوحية، ونظم إدارة التعلم، وموارد تعليمية مفتوحة أخرى مثل مساقات التعليم المفتوحة واسعة النطاق على الانترنت (MOOCS) . فلم تعد التكنولوجيا الحالية سببا في زيادة فرص الحصول على التعليم العالي لأي شخص فحسب، بل جعلت أيضاً هذا التعليم متاحاً في أي مكان وزمان، مما أثار تساؤلات حول مدى ملاءمة هياكل الجامعة التقليدية ونظمها، ففي ظل هذه الظروف، يبقى السؤال الأكثر إلحاحاً حول ماهية مستقبل التعليم الجامعي.

المستقبل بوصفه وضعاً راهناً:

لقد كتب جون هنري نيومان (الأكاديمي والكاهن في القرن ١٩) في أطروحته المشهورة ١٨٥٢ حول فكرة الجامعة أنها: «مكان لتدريس المعرفة الشاملة»، مما يعني أن المعرفة ثابتة، وأحادية الأبعاد، وتنتقل من جيل إلى جيل. ومع ذلك، قلة من الناس اليوم تزعم أن الغرض الوحيد من التعليم الجامعي هو نقل مجموعة من المعارف كقواعد شاملة ودائمة. وقد تطورت الجامعة الحديثة بشكل كبير إلى مكان يتسم بوجود أكثر من طريقة واحدة للعلم والمعرفة بأبعاد متعددة، غير معطاة ببساطة، وإنما تبني وتبدع، وهي ديناميكية لتكون في تطور مستمر. ونظراً لوجودها في وقت أصبحت فيه تكنولوجيا نقل المعرفة تتطور باستمرار لتلبية الطلبات الحالية لطرق أفضل وجديدة للاكتشاف وحرية الوصول والإبداع والاستخدام والتخزين وتبادل المعلومات أو المعرفة، فإن أسوأ شيء يمكن أن يحدث للتعليم الجامعي مستقبلاً هو أن يبقى على حاله دون تغيير.

وما زالت الممارسات التدريسية التي هي تعليمية بحتة سائدة في العديد من الجامعات؛ إن هذه الممارسات، التي تعتمد على المحاضرات التقليدية التي تركز على تغطية المحتوى، تتعارض مع البحوث حول التعليم والتعلم في التعليم العالي (Christensen Hughes, J. & Mighty, J. (Eds.) , 2010) ، وبشكل أساسي، تخبرنا البحوث أن هناك علاقة وثيقة للغاية بين كيفية تدريس أعضاء هيئة التدريس و كيفية تعلم الطلبة، وكما نعلم، يميل الطلبة إلى استخدام منهجين رئيسين للتعلم، وهما المعروفان «بالسطحي» و «العميق»، وهي المسميات التي استخدمها الطلبة أنفسهم في البحث الذي قام به مارتن وزملاؤه في عام ١٩٧٦ (Entwistle, 2010) . فعندما يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرقاً تدريسية تقليدية، تركز على نقل المعلومات، حيث يتحدثون ومعظم الطلبة يستمعون، ويميل الطلبة إلى اعتماد ما يشار إليه بأنه «نهج سطحي» للتعلم. وكما يوحي المصطلح، فإنه يعني أنهم يستثمرون الحد الأدنى من الجهد في عملية التعلم و التركيز الضيق على تطوير القدرة على تكرار ما قيل لهم أو ما قرؤوه، والطلبة الذين يتخذون النهج السطحي منهجاً للتعلم يؤكدون على التلقين والحفظ عن ظهر قلب.

وفي تناقض مباشر مع الممارسات المتبعة في نموذج التعليم السائد، يركز نموذج التعلم، كما ذكر آنفا، على خلق البيئات التي تشرك الطلبة، وتعزز التعلم والتي تساعدهم على اكتشاف المعرفة و بنائها وحل المشكلات بأنفسهم. وعندما يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرقا تخلق بيئات تعلم كهذه، يميل الطلبة عندئذ ليصبحوا مشاركين في عملية التعلم بنشاط أكثر وليعتمدوا «النهج العميق» للتعلم. واتضح من الأبحاث، على سبيل المثال، أن التعلم العميق يتعزز عندما يتم تشجيع الطلبة على إتقان المفاهيم المحورية في فرع المعرفة، ومراقبة تفكيرهم الخاص، وخلق فهمهم الخاص من خلال ربط المواد الجديدة مع خبراتهم السابقة، ومع «العالم الحقيقي»، وكذلك صياغة أسئلتهم الخاصة والتحقق منها، ومشاركة النتائج التي توصلوا إليها مع أقرانهم، وبعبارة أخرى، بدلاً من التركيز على تغطية المحتويات، يساعد المعلمون الطلبة على تطوير المهارات الأساسية التي تمكنهم من اكتشاف المحتوى بأنفسهم، وذلك من خلال خلقهم سياقات التعلم المواتية للتعلم العميق.

وعلى الرغم مما يقوله البحث العلمي، وعلى الرغم من النوايا الطيبة للعديد من المعلمين المتميزين الذين يهتمون اهتماماً كبيراً بطلبتهم، ما زالت الممارسات السائدة في التعليم العالي تعكس النهج التقليدي في التدريس.

رؤية أكثر تفاؤلاً:

في رؤية أكثر تفاؤلاً، سيكون الغرض الأسمى للتعليم الجامعي في المستقبل إحداث فرق كبير في العالم. فهو سيعمل على ضمان أن يكون كل من يتلقى التعليم الجامعي مواطناً مسؤولاً في العالم، ويسهم في جعل العالم مكاناً أفضل. ولتحقيق هذه الرؤية، سيكون هناك توظيف أكبر لطرق التعليم والتعلم تعتمد محورية الطالب ومنهجية متعددة الجوانب تستخدم بيداغوجيات أو طرائق تدريس مبتكرة، بما في ذلك مجموعة من الطرق التعلمية النشطة والتعاونية التي ينخرط فيها الطلبة بشكل هادف وآمن، وتوفر أيضاً بيئات تعلم آمنة وشاملة تتيح لجميع الطلبة فرصاً متساوية لتحقيق النجاح، بغض النظر عن هوياتهم الاجتماعية.

وستكون المناهج متعددة التخصصات ومتنوعة حقاً، حيث تمنح وجهات نظر جديدة متعددة وعالمية. لقد أصبح من المسلم به منذ فترة طويلة أنه لا توجد مشكلة في العالم يمكن أن يكون حلها عن طريق فرع معرفي واحد، ففي حين أن خريجي اليوم يميلون إلى أن يكونوا خبراء في مجال محتوى واحد أو اثنين، وغالبا ما يكون عليهم العودة للمدرسة لتعلم وظيفة، أو إيجاد وسائل أخرى لتثقيف أنفسهم في مجالات أخرى، سيكون خريجو المستقبل أفضل إعداداً لحل المشكلات القديمة والجديدة لأنهم سوف يستفيدون من التعليم الذي من شأنه أن يساعدهم على اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة للقيام بذلك. وسوف يُختار الطلبة للدخول في برامج

الجامعات بناء على الأسئلة التي يكونون قادرين على الإجابة عليها، أو المشكلات الاجتماعية التي يريدون المساعدة على حلها. فعلى سبيل المثال، قد يختار طالب للعمل على مشكلة صحية معينة، أو على التحدي البيئي أو على مشكلة اجتماعية، مثل جانب معين من الفقر أو سوء التغذية أو التشرد، وبمجرد قبولهم، سيختار الطلبة من مناهج نمط الكافتيريا، دراسة قائمة من المواضيع والتعاون مع الأساتذة والأقران لإيجاد أجوبة على أسئلتهم المتعلقة بمشكلاتهم المختارة. ففي هذا النهج القائم على البحث والتحقيق، سوف يشارك الطلبة في نمط: «في الوقت المناسب» للتعليم حيث سيدرسون ويبحثون الموضوعات وفق حاجتهم، وتكون المعرفة أكثر ارتباطاً، ولا يبقى الطلبة بالضرورة مع الفوج نفسه، ولا يتبعون جدولاً زمنياً معدّاً بطريقة خطية.

وفي الواقع، فإن الصفوف الدراسية التقليدية على غرار المحاضرة كما نعرفها اليوم ستكون من مخلفات الماضي، وسوف يتعلم الطلبة، ليس فقط من أساتذتهم وزملائهم الطلبة، وانما أيضا من المجتمعات المحلية التي سيعملون معها على مشكلاتهم المختارة، إن هذا الاستخدام المتزايد لتعلم خدمة المجتمع هو مجرد واحدة من الممارسات العديدة عالية التأثير **(Kinzie, 2010)** التي ستصبح هي القاعدة. إن العديد من المقاربات في التعلم النشط والتعاوني والتجريبي سوف تستخدم لإثراء تجربة الطلبة التعلمية، وسيكون الهدف تمكين الطلبة وإشراكهم من خلال اكتشاف الذات، والتفكير على مستوى عالٍ، واعتماد مقاربات أخرى تسمح لهم بالتعلم العميق لمعرفة مدى ملاءمة ما يتعلمونه، ومواصلة التعلم لفترة طويلة بعد أن يتركوا دائرة تأثيرنا الفوري، ولن يكون الهدف اكتساب المعرفة لذاتها، رغم حرية الشخص في فعل ذلك أيضاً، ولكن الأكثر أهمية من ذلك سيكون الهدف بالإسهام في بناء رفاه المجتمع من أجل حل المشكلات الكبيرة في العالم، تماماً كما تصور إرنست بوير **(Boyer, E. 1990)** . وبهذا ستسفر المقاربات المعززة للتعليم الجامعي عن العديد من النتائج الإيجابية الأخرى. وكنتيجة للإسهامات المباشرة وغير المباشرة في المجتمع، ستتمتع الجامعة بعلاقة أفضل مع المجتمع، ولن تعد برجاً عاجياً لا يمكن الوصول إليها في المجتمعات التي تعمل فيها.

إن واحداً من الجوانب المرضية لهذه الرؤية المتفائلة للمستقبل هو درجة التكامل والتوازن بين البحث والتعليم. فالتعليم الجامعي لن يكون بعيداً عن البحوث، كما هو الحال غالباً في كثير من جامعات اليوم، وسيكون الاثنان متكاملَيْن في البحث عن إجابات لأسئلة مجتمعية مهمّة مما يجعل من الصعب الفصل بينهما. وعلى وجه الخصوص، سينخرط أعضاء الهيئة التدريسية بشكل روتيني في أبحاث حول التعليم والتعلم **(SoTL)** بهدف تعزيز ممارستهم التعليمية وتعلم طلبتهم، وسيتم دمج الحركة البحثية في التعليم والتعلم **(SoTL)** بشكل كامل في التطور المهني وعمليات تقييم التعليم في معظم الجامعات.

باختصار، سيكون الطالب أكثر من أي وقت مضى في صميم هذه الرؤية الواعدة والمشرقة للتدريس الجامعي في المستقبل؛ وبالمحصلة، فإن تعلم الطالب هو سبب وجود الجامعة، و يجب أن تكون رسالتها إشراك الطلبة إشراكاً كاملاً في تجربة تعلم ذي معنى يؤدي إلى نجاحهم في الداخل وفي الخارج. ونظراً لظروف جامعة اليوم التي تخضع لضغوط مختلفة لإحداث التغيير المؤثر، فإن تحقيق رسالتنا سيتطلب منا جميعاً إيلاء اهتمام إضافي خاص فيما ندرجه في مناهجنا، وفي عمليات التعليم والتعلم التي نستخدمها، وفي أنواع بيئات التعلم التي نطورها.

References:

1. *Barr, R. B. , and Tagg J. (1995) . From teaching to learning- A new paradigm for undergraduate education. Change, 27 (6) November/ December, pp. 13- 25.*
2. *Boyer, E. (1990) Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Princeton: NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.*
3. *Christensen Hughes, J. & Mighty, J. (Eds.) . (2010) . Taking stock: Research in teaching and learning in higher education. Montreal and Kingston: Queen's Policy Studies Series, McGill- Queen's University Press.*
4. *Council of Ontario Universities (2011) . http:// www. cou. on. ca/ related- sites/ the-ontariouniversities- council- on- quality- assura. aspx. Last retrieved on June 7, 2013.*
5. *Entwistle, N. (2010) . Taking stock: An overview of key research findings. In J. Christensen Hughes & J. Mighty (Eds.) . (2010) . Taking stock: Research in teaching and learning 02in higher education (pp. 15- 57) . Montreal and Kingston: Queen's Policy Studies Series, McGill- Queen's University Press.*
6. *Kinzie, J. (2010) . Student engagement and learning: Experiences that matter. In J. Christensen Hughes & J. Mighty (Eds.) , Taking stock: Research on teaching and learning in higher education (pp. 139- 154) . Kingston, ON: McGill- Queen's University Press.*
7. *Newman, J. (1852) . The idea of a university. Originally published in 1907. London: Longmans, Green and Co.*
8. *Scott, P. (1995) . The meaning of mass higher education. Buckingham. SRHE/ Open University Press.*