مبادئ في تعلُّم الكبار (نولز)

الطريقة التي تعلَّمنا بها في مراحل الدراسة المختلفة في المدارس هي النموذج الذي يستخدمه معظم المعلّمين في تعليمهم البالغين. يُخبَر الطفل بأن عليه الذهاب إلى المدرسة، ويُخبَر بما عليه أن يتعلَّمه، ويُخبَر بأن عليه أن يتعلّم هذا لأجل المستقبل. ليس هذا نظاماً سيئاً. ولكن كما رأينا في تثنية ٦، ثمّة فوارق بين الطريقة التي يتعلَّم بها الأطفال والطريقة التي يتعلَّم بها البالغون الكبار. ومع هذا، يستخدم كثيرون منّا المنهجيات التي استُخدِمت معنا في المرحلة الابتدائية وذلك في تعليمنا البالغين الكبار وتدريبهم. ولأنّ نقطة تركيزنا هنا هي تعليم القادة الرعاة البالغين، فينبغي إخضاع النماذج والمنهجيات التعليميّة في ثقافاتنا للتقييم لنرى إن كانت فاعلة.

أبرز الدكتور مالكوم نولز (Malcolm Knowles)،[1] الخبير في مجال التعليم، فرادة عملية تعلُّم البالغين الكبار (الأندراغوجيا – andragogy) واختلافها عن عملية تعلُّم الأطفال (البيداغوجيا – pedagogy). يسعى نولز لإظهار أنّه مع نموّ الطفل تصير طريقة تعليم الأطفال أقل فاعلية شيئاً فشيئاً. يقول إنّه بتقدُّم التعليم من الطفولة فصاعداً، يصير التعليم "تراجعياً بصورة متزايدة".[2] هذا يعني أنه مع تقدُّم الطالب في العمر، تصير طرق التعليم القديمة أقل فاعلية أكثر فأكثر. يعود هذا إلى أن الطفل النامي يتغيَّر شيئاً فشيئاً بحيثُ يكيّف بصورة طبيعية وضع المتعلِّم البالغ. وهكذا، مع نضوج المتعلِّم ونموّه تحتاج مبادئ تعليم الأطفال لأن تتغيَّر وتتطوَّر إلى مبادئ تعليم البالغين.

[1] Knowles, Malcolm. 1988. *The Modern Practice of Adult Education*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge.
[2] Knowles, Malcolm. 1973. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston, TX: Gulf Publications.

يختلف تعلُّم البالغين (الأندراغوجيا) عن تعلُّم الصغار (البيداغوجيا) في نواحٍ مهمّة. وقد كان الدكتور مالكوم نولز رائداً في وضع وتطوير نظرية تعلُّم البالغين (الأندراغوجيا). ومن شأن فهم مبادئه واستخدامها أن يساعدنا في جعل تعليمنا أكثر فاعلية. وقد قدَّم في عام ١٩٨٠ أربعة مبادئ، أضاف إليها مبدأ خامساً في عام ١٩٨٤.[3] وهذه المبادئ هي:

١. المتعلِّم البالغ متعلِّم مستقلّ ذاتي التوجيه (وليس معتمداً على آخرين في عملية التعلُّم)

٢. يأتي البالغ بالخبرات الحياتية كمصدرٍ تعليمي إلى تجربة التعلُّم (بخلاف الطفل الذي ليست لديه خبرة حياتية أو لديه خبرة حياتية بسيطة).

٣. تحدِّد مهمّات الحياة والعمل مدى استعداد البالغ للتعلُّم (بمقابل الاستعداد للحياة).

٤. عملية تعلُّم البالغ متمحورة حول حلّ المشكلات (بمقابل التمحور حول الموضوع)، وبالتالي فإنّ لها تطبيقاً مباشراً.

٥. الحافز عند المتعلِّم البالغ داخلي (وليس خارجياً). فما يحرِّك المتعلِّم البالغ هو "الحاجة إلى المعرفة".

والشرح المختصر التالي لكل واحدٍ من هذه المبادئ الخمسة يساعدنا في فهمها وربطها بالسياق التعليمي في العالم العربي.

١. المتعلِّم البالغ متعلِّم مستقلّ ذاتي التوجيه (وليس معتمِداً على آخرين في عملية التعلُّم)

المتعلِّم البالغ قادر على أن يوجِّه عملية التعلُّم لديه ويغذّيها، وهو يرغب بذلك. هذا يشمل أهداف عملية التعلُّم ووسائلها. لا يُلغي هذا دور المعلِّم. ولكنْ بدل أن يتحمَّل المعلِّم كامل المسؤولية عن عملية التعلُّم، فإنّه "يشجّع

[3] Knowles, Malcolm S. Elwood F. Holton, III, and Richard A. Swanson. 2005. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. San Diego, CA: Elsevier Butterworth Heinemann.

ويعزّز" التوجُّه نحو التعلُّم الموجَّه ذاتياً. حياة البالغين والتحدّيات التي يواجهونها تحفِّزهم على التعلُّم. ينبغي للمعلِّم أن يفهم هذه التحدّيات ويستخدمها في تحديد ما يحتاج الطالب لأن يتعلَّمه. وبدلاً من وجود منهاج ثابتٍ تماماً، تكون عملية تعلُّم البالغ أكثر فائدةً حين يشارك البالغ برأيه بشأن ما يدرسه. كما تشتمل هذه الاستقلالية الطريقة التي يتعلَّمون بها. "حتّى في الأوضاع التعلُّمية التي يُوصَف ويقدَّم فيها محتوى التعلُّم، يُعتقَد بأن المشاركة في ضبط وتسيير خطط التعلُّم تجعل عملية التعلُّم أكثر فاعلية."[4]

يختلف هذا عن الطريقة التي تعلَّم بها معظمنا في مراحل الدراسة المختلفة في المدارس. فحين تعلَّمنا في صِغَرنا، كان المعلِّم وحده هو من قرّر ما كان علينا أن نتعلَّمه. فقد وجّه المعلِّمون عملية التعلُّم. لم يطلبوا آرائنا بشأن ما تعلَّمناه ولا الكيفية التي تعلَّمنا بها. لا بأس في هذا بالنّسبة للأطفال، فهم لا يعرفون ما يحتاجون لأن يتعلَّموه. لكن البالغين مختلفون. فمع أن البالغين ما يزالون بحاجة إلى معلِّم، فإنّهم أكثر قدرة في المشاركة في تحديد ما يتعلّمونه والطريقة الأكثر فائدة ليتعلَّموا بها.

إشراك البالغين في تحديد ما يحتاجون لأن يتعلَّموه يجعلهم يشعرون أنهم يملكون عملية التعلُّم وأنها تخصّهم فعلاً وأنهم جزءٌ حقيقي من هذه العملية. تمثِّل هذه الملكية تحدّياً لصورة المعلِّمين باعتبارهم مُقدِّمين للإجابات وباعتبار الطلّاب متلقّين خاملين فقط. وحين يتشاركون في تعريف وتحديد ما يحتاجون لأن يتعلَّموه والكيفية التي سيتعلّمون بها، فإن الشعور بالمُلكية الناتج عن هذه العملية يحفِّزهم على أن يتعلَّموا. في هذه الحالة، يكون الدافع داخلياً لا خارجياً. وكما سنرى لاحقاً، فإن هذا يرتبط مع المبدأ الخامس المتعلِّق بحافز المتعلِّم البالغ.

[4] Knowles, Malcolm., Elwood F. Holton, III. and Richard A. Swanson. 2005. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. San Diego, CA: Elsevier Butterworth Heinemann.

٢. يأتي البالغ بالخبرات الحياتية كمصدرٍ تعليمي إلى تجربة التعلُّم (بخلاف الطفل الذي ليست لديه خبرة حياتية أو لديه خبرة حياتية بسيطة).

كما رأينا في دورة كولب، فإنّه يمكن للتجربة الحياتية أن تكون مصدراً قيّماً للمتعلِّم وغيره. ينبغي عمل تقييم للتجربة الحياتية واستخدامها في عملية التعلُّم. يمكن أن تكون التجارب والخبرات السابقة للمتعلِّم لِبنةَ بناء أو حجر عثرة في عملية التعلُّم. تكون التجربة لِبنة بناء و"مصدر غني للتعلُّم" بالنسبة للمتعلّمين البالغين.[5] "من ناحية، يمكن للخبرة أن تساعد في تعلُّم معرفةٍ جديدة إن قُدِّمت هذه المعرفة الجديدة بطريقة تربطها بمعرفة موجودة وأنماط ذهنية عند المتعلِّم. ومن ناحيةٍ أخرى، يمكن لهذه الأنماط الذهنية أن تصير حواجز عظيمة أمام التعلُّم الجديد حين يمثِّل التعلُّم الجديد تحدِّياً لهؤلاء المتعلّمين.

يدخل المتعلِّم البالغ عملية التعلُّم بعد أن يكون جرَّب وتوصَّل إلى بعض الاستنتاجات. فمثلاً، ربما يكون قد شارك في نشاطِ خدمةٍ مُعيَّن لم يكن ناجحاً. وقد يكون أخطأ في استنتاجه أن نشاط الخدمة هذا ليس مفيداً أو أنّه غير قادر على أن يتمّمه بنجاح. تعطيه هذه الخبرة السابقة الحكمة للبناء عليها، ولكنّها يمكن أن تعوق الشخص من التجريب ثانيةً بذهنٍ منفتح. يدرِك نولز قيمة التعلُّم التجريبي الاختباري في استخدام خبرة المتعلِّم، حيث يقول: "لمنهجيات التعلُّم التجريبي فائدة مزدوجة، فهي تعتمد على خبرة المتعلِّم البالغ، بالإضافة إلى زيادة احتمال التغيُّر في الأداء بعد الحصول على التدريب الجديد."[6] والتغيير في الأداء، أو التغيير فيما نعمله، هو تعلُّم عميق.

[5] المرجع السابق.

[6] المرجع السابق.

يأتي المتعلِّم البالغ بقائمة من الخبرات والتجارب إلى عملية التعلُّم. وهذه التجارب والخبرات جزءٌ مهم من عملية التعلُّم. ففهمهم لله والكنيسة والنّاس والقيادة والتعليم وكيفية حصول التغيير وقضايا أخرى كثيرة تتعلَّق برعاية شعب الله مبني على خبرتهم التراكمية.

حين نقابل القائد الشاب علينا أن نفهم خبرته في مجال القيادة والرعاية. وإدراكنا لخبرته يساعدنا في البناء على ما يعرفه والكيفية التي بها ينظر إلى الموضوع الذي نركِّز عليه. ما الأمور والنقاط التي يمكننا ويمكنهم أن نمسك بها من أجل تسهيل وتسيير عملية التعلُّم؟ ما التجارب والخبرات التي يمكن استخدامها كنقاط إسناد ومرجعيات في تقريرنا نهج التعليم أو التدريب؟ ما نقاط التواصل التي يمكن الرجوع والإشارة إليها في تفكيرنا بالتجارب الحالية واستكشافنا سبب نجاح أو عدم نجاح هذه التجارب؟ هذه هي قيمة فهم الاختبارات السّابقة عند المتعلِّم.

كما أنّه يمكن للتجارب أن تكون لبنات بناء، فإنّها يمكن أن تكون حجارة عثرة وإعاقة أيضاً. قد تقود الخبرة التراكمية عند المتعلِّم لأن تخبِره بأن الطريقة التي يعمل الأمور بها كافية. وبهذا، قد تعوق الخبرة السابقة حصول التغيير والنموّ إما بإثباط الحافزية لديهم في السعي إلى التغيير أو بعدم السماح لهم بأن يروا كيف يبدو التّغيير والنموّ. قد تخبِرهم خبرتهم أن أمراً ما قد جُرِّب ولم يفلح. وقد تخبِرهم خبرتهم أن التغيير مؤلم ولا يستحقّ الجهد الذي يُبذَل لتحقيقه.

سواء كانت التجربة أمراً يمكننا البناء عليه لتسهيل عملية النّموّ، أو أمراً يعيق النموّ، فإنّ على المعلِّم/ المدرِّب أن يكون واعياً للخبرات والتجارب السابقة عند المتعلِّم وتأثيرها على عملية التعلُّم. هذه نقطة يكون فيها تقييم المتعلِّم أمراً مفيداً. التفاعل مع المتعلِّم قبل التدريب/ التعليم يزوّد المعلِّم/ المُدرِّب بـ: ١) أفكار متبصّرة قيّمة يمكنها أن تساعد في عملية التعلُّم، ٢) يساعد المتعلِّم في فهم كيف كان الله يعمل في حياتهم لتهيئتهم لأخذ الخطوة التالية، وبعض

المعوِّقات التي عليهم كقادة رعاة التغلُّب عليها من أجل النّموّ. كما أنّه يساعدهم في الإدلاء برأيهم في عملية التعليم والمشاركة فيها والشعور بأنّهم جزءٌ حقيقي فيها.[7]

٣. تحدِّد مهمّات الحياة والعمل مدى استعداد البالغ للتعلُّم (بمقابل الاستعداد للحياة).

يكون البالغون مستعدّين للتعلُّم حين يدركون احتياجاً أو يعرفون شيئاً أو يعملونه من أجل تقديم أداء أكثر فاعلية في بعض نواحي حياتهم. هذه النواحي هي "فئات حياة" المتعلِّم (النواحي الشخصية والوظيفية المهنية والعائلية والمجتمعية وغيرها). "يتعلَّم [البالغون] حين تُقدَّم معلومات جديدة في سياقٍ الحياة الحقيقيّة الواقعية. ونتيجةً لهذا، صارت المنهجية التجريبية في التعلُّم متجذِّرة بقوّة في ممارسة التعلُّم عند البالغين."[8] يتعلَّم البالغون بصورة طبيعية وسط ظروف ونواحي الحياة.

كما يوجِّه هذا المبدأ عملية التعلُّم. فيكون البالغون مستعدّين للتعلُّم حين يكون هناك احتياج. فإن لم يكن الاحتياج موجوداً، فلن تكون عملية التعلُّم فاعلة كما يُرغَب بها. يقول نولز إن لهذا نتائج على "توقيت تجارب التعلُّم بحيث تتزامن مع مهمات التطوُّر عند المتعلِّمين."[9]

لهذا تأثير على التّعلُّم الذي يحصل من خلال كليات اللاهوت، والمحصور في فترة زمنية مُحدَّدة. الكثير مما يتمّ تعلُّمه في هذا السياق لا يرتبط باحتياج الطّلّاب. من شأن هذا أن يُضعِف تأثير مدى "عمق" التعلُّم بحيث يصير تعلُّماً مغيِّراً في حياة المتعلِّم. لي تجربة وخبرة في هذا التدريب للقادة الشّباب. حين نناقش أهمية علاقة القائد بالله

[7] المرجع السابق.

[8] المرجع السابق.

[9] Knowles, Malcolm. 1967. *The Modern Practice of Adult Education*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge.

بغرض الصمود في مواجهة ضغوط الخدمة، تنفتح عيون وآذان القادة الأكبر سناً واسعةً. يفهم القادة الأصغر سناً أهمية هذا المفهوم، ولكنّهم لم يتعرّضوا بعدُ لضغوط الخدمة التي تخلق فيهم الشّوق إلى ملء الله. إنهم لا يعطون التعلُّم القيمة ذاتها، ولذا تقلّ الفائدة التي يحصّلونها.

حيث لا يتناسب توقيت مرحلة ما في حياة قائد شابّ مع تجربته وما يحصل عليه من تدريب تكون هناك حاجة لإحداث بعض التعديلات. وإحدى الطّرق لعمل هذه التعديلات هي بعمل تقييم للقائد الشابّ. تحدِّد التقييمات الفجوات ما بين ما هم عليه الآن وما يرغبون ويحتاجون لأن يكونوا عليه. يتحفَّز البالغون للتعلُّم حين يدرِكون وجود فجوة في معرفتهم أو تجربتهم الحياتية تعوقهم عن التقدُّم (على المستوى الاجتماعي أو المهني أو الشخصي أو غيرها من المجالات). وحين يرون تناقضاً بين ما هم عليه وما يرغبون بأن يكونوا عليه، يتحفَّزون للتعلُّم. إدراك القائد الشابّ لاحتياجه للتعلُّم يمكن أن يُدفَع بخلق شعورٍ بـ"الاحتياج" لأن ينمو في مهارات الخدمة أو شخصيته المسيحية أو معرفته الكتابيّة واللاهوتيّة.

ويمكن لعملية تقييم القائد الشّابّ أن تكون مفيدة هنا. فقد يكون المتعلِّم البالغ قادراً على أن يرى بعض الفجوات عنده. فمثلاً، قد يدرك أنّه حتّى يتمكّن من تعليم آخرين عليه أن يدرس الكتاب المُقدَّس بعمق أكبر في سياق تعليمي رسمي. وقد يدرِك أنّه حتّى يتمكَّن من قيادة الآخرين عليه أن يتعلَّم أن يكون أكثر صبراً وأن يغفر للآخرين. وقد يعي أن سمات شخصيته لا ترقى إلى مستوى السمات المُقدَّمة في رسالتي تيموثاوس الأولى وتيطس. في هذه اللحظات والظروف يتحفَّز المتعلِّم للسّعي إلى أن يتعلَّم.

يمكن أن يكون المدرّبون والمعلِّمون جزءاً من عملية التقييم، بحيث يساعدون الشخص لرؤية الفجوات الموجودة في أسلوب تعليمه ومهاراته وسماته الشخصية (١تيموثاوس ٤: ١٤-١٦). ينبغي أن تكون عملية التقييم في طبيعتها تيسيرية (حسب مبدأ نولز الأول) لا توجيهية. فدور المدرِّب/ المعلِّم هو مساعدة المُتعلِّم في أن يدرك احتياجه بنفسه.

وينبغي لتقييم عملية التعلُّم أن "يتم تنظيمها حول نواحي حياة" المتعلِّم.[10] لدى المتعلِّم احتياجات لا في الخدمة فحسب، بل أيضاً في حياته الشخصيّة (صفاته الأخلاقية)، وعائلته، وعمله (إن كان لديه عمله إضافة إلى خدمته، وغيرها من النّواحي). حين يرى المتعلِّم احتياجه، فإنّه يكون مستعداً للتعلُّم من الآخرين، وتصير لديه رغبة داخلية بأن ينمو ويتعلَّم. هذا شخصٌ يتقبَّل التعليم ومنفتح للتعلُّم العميق المغيِّر.

علينا كمعلّمين ومدرّبين أن نفهم مهمّات الحياة التي ينخرط قائد المستقبل فيها في الوقت الحاضر (مثل العمل والعائلة والخدمة وغيرها). هذا يوضِّح أهمية تقييم وتحديد وضع القائد النامي واحتياجاته. وبقدر المستطاع علينا أن ننظِّم تدريباً بحيث يتناسب شكلاً وزمناً مع تحدّيّات حياة القائد. وفي كثيرٍ من الأحيان لا يكون هذا الأمر عملياً ولا واقعياً. ومع هذا، يقول نولز: "ثمّة طرق لإثارة واستحثاث الاستعداد ..."[11] وحيث يكون ضرورياً أن نقدِّم تعليماً لا يتوافق بصورة مباشرة مع مهمّات المتعلِّم، يمكننا أن نبتدع سيناريوهات تُظهِر الاحتياج للتعلُّم.

يمكن لهذه السيناريوهات أن تخلق الشعور بالاحتياج للتعلُّم لأجل احتياج مستقبلي، أو يمكن أنْ ترتبط بتجربةٍ ماضية. فمثلاً، نريد معالجة أهمية قدرة القائد على أن يقود آخرين وسط المعارضة والمقاومة. قد يتّفق قائدٌ شابّ نظرياً مع الطرح المُقدَّم، ولكنْ قد لا يكون في منصب قياديّ تعرَّض فيه لمعارضة. يمكننا أن "نستحثّ الاستعداد" للتعلُّم بجعل القائد يفكِّر بحادثةٍ عارض أحدهم رأيه. كما يمكننا أن ندفعه لأن يتذكَّر مناسبةً رأى فيها قائداً يستجيب للمقاومة بغضب. ولهذا الغرض أيضاً، يمكننا استخدام حالة دراسية أو ربما نطلب من قائد أن يشارك بشهادته عن شعوره بالغضب في وسط المقاومة وعن التأثير السّلبي لشعوره هذا على قيادته. ويمكن للقائد أن يتحدَّث عن قيادته

[10] Knowles, Malcolm S., Elwood F. Holton, III, and Richard A. Swanson, 2005. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. San Diego, CA: Elsevier Butterworth Heinemann.

[11] المرجع السابق.

معارضين له بنجاح. كل هذه طرقٌ تصوِّر بطريقةٍ ما مرحلةَ حياتِهم التي يحتاجون فيها إلى هذه المعرفة أو المهارة أو السّمة الشخصية.

يرغب المتعلِّم البالغ بأن يربط ما يتعلّمه بأدواره ومسؤولياته في الحياة. إنه يتعلَّم أن ينمو ويعالج قضايا يواجهها في أدواره المختلفة في الحياة (العائلة، المجتمع، الكنيسة، الخدمة وغيرها). يتعلَّم البالغون في انخراطهم في الحياة (العمل، الخدمة، العائلة، وغيرها). ومن شأن فهم كيف سيستخدم المتعلِّم ما يتعلّمه أن يساعد المعلِّم–المُدرِّب في أن يحدِّد احتياج المتعلِّم. إنّه يرشِدنا ويوجِّهنا بشأن كيفية ربطنا ما نعلِّمه بحياة القائد الشاب. هذه إيجابية في تقديم تدريب يكون أقربَ ما يمكن إلى السياق الحياتي للقائد الشّابّ.

٤. عملية تعلُّم البالغ متمحورة حول حلّ المشكلات (بمقابل التمحور حول الموضوع)، وبالتالي فإنّ لها تطبيقاً مباشراً. لأنّ البالغين يتحفَّزون للتعلُّم بفعل الاحتياجات التي في حياتهم، فينبغي أن يدور التعلُّم لديهم حول المشكلات أو المهمّات. بالنسبة للبالغين، يهدف التعلُّم لتنمية الكفاءة. يريد البالغون أن يطبِّقوا ما تعلّموه ويتعلَّمونه بأسرع ما يمكنهم على تحدّيات الحياة التي يواجهونها. ينبغي أن تكون أنشطة التعلُّم مرتبطةً بوضوح باحتياج البالغ. حين نعمل على وضع وتطوير تحديّات التعلُّم للمتعلِّمين البالغين علينا أن نسأل أنفسنا أسئلة كالتالية: هل ستساعدهم هذه التحدّيات والأساليب في أن يصيروا أكثر كفاءة في النّاحية التي يختارون أن يدرسوها؟ هل ستساعدهم هذه التحدّيات والأساليب في أن يحلّوا المشكلات التي يواجهونها؟

يميل تعليم الأطفال (pedagogy) لأن يكون معتمداً على المحتوى. هذا يعني أنّه يركّز على تعلُّم موضوع معين بغضّ النظر عن ارتباط هذا الموضوع بحياة الطالب أو احتياجه. هذا لا يعني أن التعليم المتعلق بالمحتوى شيء خاطئ، ولكنّ البالغين يتعلَّمون بأفضل صورة حين يستطيعون استخدام المحتوى التي يتعلَّمونه في معالجة المشكلات

التي يواجهونها. ولذا، ينبغي أن يكون تعليم البالغين (andragogy) مبنياً على المشكلات. فحين ندرِّب القادة، علينا أن نستفيد من رغبة المتعلِّم البالغ بأن يربط ما يتعلَّمه بما يريد أن يعمله. عمل ما يتعلَّمه المرء جزءٌ مهمٌّ في عملية التعلُّم عند البالغين. إنّه يعزّز ويقوّي عملية التعلُّم في المتعلِّم. يقود التعليم بهذه الطريقة إلى التعلُّم العميق.

تعليم الأطفال متمحور بصورة أساسية حول المعلِّم بينما يستمع الطالب دون وجود الكثير من التطبيق العملي للمادة التي يتمّ تعليمها. يُفترَض أن معظم ما يتعلّمونه سيستخدمونه في وقتٍ لاحقٍ أو لتحقيق هدفٍ مؤجَّل (مثل الدراسة في المرحلة الثانوية ليتمكن الطالب من النّجاح في امتحان أو لغرض الانتقال إلى الجامعة أو الحصول على درجة جامعية، وغيرها). أمّا البالغ، فمهمّ أن يستخدم ويطبّق ما يعرفه. هذا هو التعلُّم الحقيقي الذي يُحدِث تغييراً حقيقياً. لأن استعدد البالغين للتعلُّم يزداد حين يكون هناك استخدام أو تطبيق عملي لما يتمّ تعلُّمه، فعلينا كمدرِّبين أن نجعل الأنشطة التعلُّمية جزءاً من برنامج التدريب والتعليم الذي نقدّمه. التعلُّم "العميق" و"العمل" يسيران جنباً إلى جنب. العمل وحده وفي ذاته ليس كافياً. ولذا على المدرِّبين أن يربطوا أنشطة تعلُّمية بالمفاهيم المجرَّدة من أجل فهمها ..."[12]

ينبغي أن يكون المدرِّب واعياً للصّراعات والتّحديّات التي يواجهها القائد الشّابّ. وهذا يساعدنا في أن نربط ما نعلّمه باحتياج المتعلِّم. سيرغبون في أن يتعلَّموا (الناحية الوجدانية في نظرية بلوم) لأنّ التعلُّم يساعدهم في معالجة تحدٍّ لديهم. وباستخدام المتعلِّم ما يتعلَّمه لحل مشكلة مُعيَّنة بصورة مباشرة، يتشرَّب المتعلِّم المبدأ الذي يتمّ تعلُّمه (التعلُّم العميق).

[12] Rhem, James. *Deep/Surface Approaches to Learning: An Introduction*. The National Teaching & Learning Forum. Vol. 5, No. 1 1995. p. 4.

٥. العوامل الأربعة السابقة تساهم في تكوين الحافز عند المتعلِّم البالغ. الحافز عند المتعلِّم البالغ داخلي (وليس خارجياً). فما يحرِّك المتعلِّم البالغ هو "الحاجة إلى المعرفة".

"... أكثر المحفّزات فاعلية بالنسبة للبالغين هي المحفّزات الدّاخلية، مثل نوعية الحياة والشعور بالرضا وقيمة الذات. وبكلماتٍ أخرى، التعلُّم الذي يراه البالغون أكثر قيمة هو الذي له قيمة شخصية عندهم."[13] حين يتعلَّم البالغون شيئاً يساعدهم في معالجة قضايا أو تحدّيّات مُهِمّة بالنسبة لهم، يكون لديهم الحافز للتعلُّم.

"الاحتياج للمعرفة" عند المتعلِّم البالغ يحفّزه على التعلُّم. فحين يجوع ويتوق إلى التعلُّم يكون التعليم فاعلاً. "المنهجيات العميقة والتعلُّم بقصد الفهم عمليات يكمِّل بعضها بعضاً. كلما ازداد ارتباط المفاهيم الجديدة بالتجربة السابقة والمعرفة الموجودة عند الطالب ازداد احتمال أن لا يرضوا بالحقائق الجامدة وأن يصبِحوا متحمّسين وتوّاقين للوصول إلى خلاصاتهم وتوليفاتهم الخاصّة."[14] ينبغي أن يكون تعليمنا مبنياً على احتياج البالغ للمعرفة.

أفضل وضعٍ هو حين "يكتشف المتعلِّمون بأنفسهم الفجوات بين وضعهم الحالي وما يريدون أن يكونوا عليه."[15] علينا نحنُ المدرِّبين أن نشرح للمتعلّمين، أو الأفضل أنْ نساعدهم في أن يفهموا ما سيتمّ تعليمه، وسبب أهميته، وكيف سيتمّ تقديم التعليم والتدريب. يساعد هذا في خلق "الاحتياج للمعرفة" عند المتعلِّم البالغ.

مُلخَّص

[13] Knowles, Malcolm S., Elwood F. Holton, III, and Richard A. Swanson, 2005. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. San Diego, CA: Elsevier Butterworth Heinemann.
[14] Waterkamp, Dietmar, Ed. 2000. *Management in Education: An International Teaching Project for Strengthening MA Programmes in Education*. Ed. Dietmar Waterkamp. Ch 1 - Alfa Course in Oulu: Organisation Development and Innovative Project Work, Eeva-Lissa Kronqvist p 21 - . Waxmann Publishing Co., Berlin, Germany.
[15] Knowles, Malcolm S., Elwood F. Holton, III, and Richard A. Swanson, 2005. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. San Diego, CA: Elsevier Butterworth Heinemann.

لا يتحفّز البالغون بالتعلُّم المبني على المحتوى الذي لا علاقة كبيرة له بحياتهم. فما يحفِّز البالغ على التعلُّم هو التعلُّم الذي يرتبط بتجربتهم الحياتية في الماضي، ويعطي الحلول لمشكلاتهم الحالية، ويساعدهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية. هذا ما نراه في قيمة الفهم المُشار إليها في النقطتين الثانية والثالثة أعلاه. فربط عملية التعلُّم بنواحي الحياة الذي يساعد البالغين في معالجة مشاكلهم وتحديّاتهم هو يزيد دافعهم إلى التعلُّم.

الشعور بالرّضا التي يحظى بها القائد الشابّ حين يتعلَّم في النهاية كيف يساعد النّاس في حل النّزاعات والمشاكل يخلق فيهم الرغبة لتعلُّم مزيدٍ من المهارات اللازمة للخدمة المُثمِرة. التعلُّم العميق المغيِّر والذي يؤثِّر بتفكير المتعلِّم ومشاعره وأعماله يخلق فيه جوعاً إلى المزيد. يضع التعلُّم العميق المتعلِّمَ البالغَ على طريق التعلُّم مدى الحياة. هذه سمة بالغة الأهمية في حياة القائد النامي.

ماذا يقول القادة الإقليميون؟

تؤكِّد الأحاديث والحوارات مع القادة في المنطقة على أن مبادئ تعلُّم البالغ كانت ناجحة في تنميتهم وتطويرهم في ناحية القيادة. نرى فيما يلي كل واحدٍ من المبادئ الموصوفة والمشروحة أعلاه في عملية تعلُّم القادة وما يعتقدون بأهميته في تدريب القادة الشباب.

١. المتعلِّم البالغ متعلِّم مستقلّ ذاتي التوجيه (وليس معتمداً على آخرين في عملية التعلُّم)

يفهم القائد هذا المبدأ ويربطه بأهمية أن يعي القائد الشاب دعوته. يشمل جزءٌ من هذه الدعوة أن يكون القائد ذاتي التحفُّز وذاتي التوجُّه في تطوير نفسه وفي نموّه. ينبغي أن يكون القائد الشاب مسؤولاً عن تطوُّره الروحي والخدَمي. ومع أنّ الخادم يحتاج للآخرين، فعليه أن يعرف كيف "يجد مقدِسه" في الربّ، بحيث لا يكون عليه أن يعتمد على آخرين في انتعاشه الروحي. كما أنّه مسؤول عن سلوكه. فعليه أن يراقب نفسه ليضمن مسيره مع الرب وعيشه كلمته. وأخيراً، على القائد أن يسعى باستمرار لأن ينمو في قدراته ومهاراته القياديّة. فلا يمكن للقائد أن يقود الآخرين إلا بمقدار المسافة التي ارتحلها في اختباره الروحي. وعليه أن يكون ذاتي التحفيز والتوجيه في تنمية حياته مع الرب ومع الآخرين.

ينبغي أن يكون لدى القائد النامي إحساس بما دعاه الله لأن يعمله، وأن يؤكِّد الآخرون ذلك ويطوِّرونه. سيكون القائد الشاب الذي يفهم دعوته الأساسية جائعاً لأن يتعلَّم وينمو في دعوته (حتّى إن لم يكن يفهم كل ما لا يعرفه وما يحتاج لأن يتعلَّمه). ومع أنّه سيكون معتمداً على آخرين في جزءٍ من العملية، فإن حافزيته الشخصية لأن يتعلَّم تكشف قلباً يستوعب ويدرِك دعوته. تخلق الدعوةُ الرغبةَ في التعلُّم. هؤلاء المتعلِّمون يتعلَّمون لأنهم يريدون أن يتعلَّموا وليس لأن عليهم أن يفعلوا ذلك. إدراكهم الذاتي لمعرفة أنّهم بحاجة لأن يتعلَّموا وما يحتاجون لأن يتعلَّموه يعني أنّهم قادرون على أن يشاركوا في تحديد ما يتعلَّمونه وكيف يتعلَّمونه. ويمكن لعملية تعاونية أن تساعد بصورة أفضل الاحتياجات التعلُّمية والمنهجيات المُتّبعة في التعلُّم. كما أنّها تمثِّل أداةَ تعلُّم من خلال مساعدتها الطالب على أن يقضي وقتاً في التأمُّل الشخصي ويكون مسؤولاً عن عملية التعلُّم الخاصّة به.

يمكن استخدام مبدأ أن يكون القائد الشاب مسؤولاً عن أن يتعلَّم في تحديد واختيار القادة لتنميتهم. فشعور الشخص بأن الأمر يخصّه ووجود المبادرة من طرفه يعلِنان الدافع عند المتعلِّم. هذا هو الفرق بين أخذ مساقٍ دراسي لاكتساب المزيد من المعرفة أو للحصول على شهادة من جهة، ووجود الحافز لمعالجة تحدٍّ معين في حياة الدارس أو خدمته

من جهةٍ أخرى. إن كان الشخص مدعوّاً، فإنّه سيكون شخصاً مبادراً، وستكون لديه الرغبة بأن يشترك في عملية التعلُّم. التوجيه الذاتي صفة يتّسم بها القائد. إنّه مبدأ يخصّ البالغين، ولكنْ حين نراه في قائد شاب، فعلينا أن نلاحظ أنّه علامة على أنّه مدعوّ لأن يكون قائداً.

٢. يأتي البالغ بالخبرات الحياتية كمصدرٍ تعليمي إلى تجربة التعلُّم (بخلاف الطفل الذي ليست لديه خبرة حياتية أو لديه خبرة حياتية بسيطة).

اكتسب القادة خبرةً وتجربة عملية في الخدمة، وقد كانوا ينمون أثناء ذلك. كانوا مستعدّين لأن يجرّبوا الخوض في خدماتٍ جديدة. كانوا مستعدّين لأن يتّبعوا طرقاً جديدةً في الخدمة. وبينما كانوا ينمون كانت تجربتهم وخبرتهم تنموان. أدركوا أهمية التجربة والاختبار في مساعدتهم بأن يعرفوا الطبيعة الشخصية والمهارات اللازمة ليكون الإنسان خادماً مثمراً في كنيسة الله. كما كان لدى القادة خبرةٌ اكتسبوها قبل مجيئهم إلى يسوع المسيح. كل هذه مصدر غنيّ وقيّم لعملية التعلُّم لديهم.

يؤكّد القادة في المنطقة على أن تجربة الخدمة وتحدّياتها جزءٌ مهم في نموّهم كقادة، وهم يرون أن لها قيمة في شمولها والاستقاء منها بينما يعملون على تنمية وتطوير قادة آخرين. ساعدت المِحَن والأخطاء القائد في أن ينمو ويتعلَّم الحكمة والمهارات التي يحتاج إليها في الخدمة. ويمكن لهذه التجارب والخبرات أن تكون مصادراً للحكمة بشأن كيفية التعامل مع النّاس وكيفية الاستجابة في أوضاعٍ وظروفٍ مُعيَّنة. خبرات الحياة ومِحَنها وأخطائها عناصر قيّمة في تنمية القائد وينبغي أن تكون جزءاً من كامل عملية تدريب القادة الرعاة.

ما الذي يجعل هذه الاختبارات قيّمة ومفيدة هو وجود مُوجِّه مشرِف يدعم القادة. فهذا الموجّه يساعد القائد الناشئ في أن يتعلَّم من تجاربه الحياتية الإيجابية والسلبية. ساعد الموجّهون والمشرفون القادة الشباب في تعلُّم مهارات الخدمة

اللازمة للخدمة المثمرة. وقد ساعدوهم في أن يفهموا ويستوعبوا التجربة الحياتية الإيجابية والسلبية في حياة القائد الشابّ.

إحدى الطرق المُحدَّدة والمهمة التي يمكن للمُوجِّه المُشرِف أن يستخدم فيها تجربة القائد الشابّ هي بأن يساعده في رؤية يد الله في حياته. شهد القادة بصورة متكرِّرة عن يد الله السّاميّة ذات السّيادة في مساعدتهم، وسدِّ أعوازهم، وحمايتهم، وتعليمهم، وقيادتهم. وقد تكلَّموا عن إرشاد الله بمساعدتهم في أنْ يعرفوا ما عليهم عمله في الوقت المناسب. تمكَّنوا من تمييز توقيت الله وما كان يعمله. وقد أعطاهم الله أغنيةً في وسط اضطهادٍ شديد. وسدَّ بسيادته الاحتياجات الماديّة، وبارك الخدمة، وأرسلَ إنساناً أرشده في الوقت المناسب، وأعطى الطاقة والثبات للاستمرار في الخدمة. وقد شهد القادة لعمل الروح القدس في كسرهم وتغييرهم. فقد انتُزِعت عجرفتهم. وشهد أحد القادة لعمل الله في نزع البُغضة من قلبه تجاه عائلته، وهي بُغضة استمرَّت تتملَّك قلبه حتّى بعد أن آمن بالمسيح.

وتعلَّم أحد القادة الشّباب الدرس الصعب بأن يكون كخادم للمسيح "آخر الكل". وقد كان روح الله القدّوس هو الذي ثبَّت كلمته فيه وغيَّر قلبه. ميَّز القادة يد الله حين تدخَّل، ولكنَّهم كانوا أكثر قدرةً في تمييز عمله معهم بعد أن نظروا إلى الماضي.

الله هو الذي علَّم القادة الكتاب المُقدَّس من بداية إيمانهم. ساعدهم في أن يطبِّقوا الكتاب المُقدَّس على حياتهم، ولذا كان هناك تعلُّم عميق أو تغيير حقيقي في حياتهم. أعطاهم القدرة على أن يميِّزوا التعليم الصحيح من الخاطئ. كما أن الله هو الذي خلق فيهم، كما كان قد خلق في كاتب المزمور، جوعاً لمعرفة كلمته بعمقٍ أكبر.

سدّ الله احتياجاتهم ليتمكَّنوا من أن يخدموا الآخرين. أرسل قادةً وموجِّهين مشرِفين ليرشِدوهم في أوقاتٍ وظروفٍ مهمة في عملية نموِّهم وتطوُّرهم. أرسل الله الشخص المناسب في الوقت المناسب.

وأخيراً، ميَّز القادة يد الله تعمل فيهم قبل إيمانهم. فقد كان الله يريهم شخصه ومحبته. كان يطوِّر شخصياتهم ومواهبهم التي ستُستخدَم في قيادة الآخرين بعد إيمانهم. تجاربهم الحياتيّة السّابقة مصدرٌ قيِّم لقيادة الآخرين.

يُخبِرنا نولز أن البالغين يأتون بتجربتهم الحياتية إلى عملية التعلُّم. ونحنُ كمؤمنين ندرك حقيقة أن الله هو مَن يحدِّد التجارب الحياتية التي يخوضها أولاده ويشكِّلها. وينبغي لحقيقة عمل الله السّيادي في تطوير القادة أن تجعلنا نوجِّه انتباهنا عن قرب أكثر إلى التجارب والاختبارات التي يأتي بها القادة الشباب إلى عملية تنميتهم وتطويرهم. علينا أن نرى ونميِّز هذه التجارب، ونبني عليها. الله هو مَن يعطي القادةَ الرعاةَ لكنيسته. تُرى يد الله السيادية بوضوح في حياة القادة. وبتفكيرهم بالطريقة التي نمّاهم وطوَّرهم الله بها كقادة يرون بوضوح عمل الله في المِحَن والصّعوبات والبركات والتجارب الحياتية التي يمرون بها ويتعرَّضون لها. ليس من شكٍّ في أنّ الله يعمل هذا في حياة القادة النامين.

يمكنك أن تستخدم تجربة القائد الشاب كجزءٍ من عملية التعلُّم بمساعدته في أن يرى يد الله في حياته. ويتمّ هذا بالاستماع لقصّة القائد الشاب ومساعدته في أن يتعلَّم من التجارب الإيجابية والسلبية التي مرّ بها في حياته.

لتنمية القادة في المنطقة، التجربة الحياتيّة عنصر بالغ الأهمية والقيمة في عملية التعلُّم. التجربة الحياتيّة جزءٌ عمليّ ملموس في عملية التعلُّم. فالمتعلِّم البالغ يأتي إلى عملية التعلُّم بتجاربه الحياتيّة السّابقة. التعليم والتدريب الناجحان يسعيان إلى فهم تجربة المتعلِّم الحياتيّة والاستفادة منها واستخدامها. أن يأتي القادة بتجاربهم الحياتية إلى عملية التعلُّم أمرٌ منطقي بالنسبة لهم. إنّها لبنةُ بناء موجودة أصلاً ويمكن أن تصبح جزءاً من عملية التعلُّم.

يميِّز القادة تجربتهم الحياتية ويدرِكون أنّها ذات قيمة عظيمة كمفتاح في عملية التعلُّم. ربطوا حقيقة مبدأ نولز الثاني بأهمية وجود مُرشِد موجِّه يساعدهم في فهم تجاربهم الحياتية والتعلُّم منها.

٣. تحدِّد مهمّات الحياة والعمل مدى استعداد البالغ للتعلُّم (بمقابل الاستعداد للحياة).

القادة في المنطقة يركّزون على القضايا المتعلّقة بالحياة في الخدمة. إنّهم يميّزون الاحتياج عند القادة الشباب بأنْ يحيوا ما تعلَّموه في وسط حياتهم. تعلَّم القادة من تجاربهم وخبراتهم الحياتيّة أن القادة الشّباب بحاجة لأن ينموا في مهاراتهم ليتمكَّنوا من التفاعل مع الآخرين والتأثير بهم ومواجهتهم. إنّهم بحاجة لأن يكتسبوا المهارات لأجل خدمة الآخرين وبناء الآخرين وليس لمجرَّد تعلُّم مهارة جديدة أو لأجل أنفسهم. يهدف التعلُّم لاكتساب مهارات جديدة واستخدامها في الخدمة من أجل خدمة الآخرين في الحياة. إنّهم يتعلَّمون في نواحي الحياة حيث يحيون ويخدمون.

القائد الراعي يخدم في داخل الكنيسة وخارجها. بتحمُّل القائد الشاب مسؤولياتٍ متزايدةً في الكنيسة، فإن الخدمة لا تطوِّر مواهبهم وقدراتهم فقط، بل وتطوِّر وتنمّي قلب الأمانة للخدمة فيهم أيضاً. إنّهم يرعون ويخدمون الموجودين في الكنيسة، ويخدمون مجتمعهم في سعيهم للوصول إليهم. الكنيسة والمجتمع مجالان في الحياة يخدم فيهما القادة الرعاة الشباب. ينبغي أن يتم العمل على تنمية القادة الشباب ووضع تحديّاتٍ أمامهم لمساعدتهم في أن ينموا كقادةٍ رعاة في المواقع والأماكن التي يخدمون فيها. الانخراط في الخدمة مبني على دعوة القادة الشباب، وهو جزءٌ من عملية تحقُّقهم من دعوتهم ومواهبهم. هذا هو سبب أهمية أن يعرف القائد الشابّ موهبته ودعوتهم. إنّه بحاجة لأن يكون مقتنعاً من دعوته من الله. كما أنّه يكتسب ثقةً بدعوته برؤية ثمرٍ في خدمته. حين يفهم القائد دعوته، يتولَّد فيه استعداد لأن يتعلَّم ليتمكَّن من تطوير مهارات ومعرفته وشخصيته المسيحية ليعيش بأمانة وإخلاص في تلك الدعوة. لذا، ضروري أن يستخدم ويمارس القائد مواهبه في أوضاعٍ وظروفٍ حياتية واقعيّة.

ثمّة ارتباط بين التعلُّم في مجالات الحياة والتعلُّم المتمحور حول قضية مُعيّنة (النقطة الرابعة). تحدَّث القادة الإقليميون عن كونهم تعلَّموا من خلال خدمتهم. فبينما هم يخدمون واجهوا تحديّاتٍ. وقد دفعهم هذا الأمر إلى طلب المساعدة من مؤمنين أكثر نضجاً منهم من أجل أن يعلّموهم. وقد تحدَّث قادةٌ كثيرون عن كون الخدمة ألقيت عليهم كما لو كان غصباً. وقد خلقت هذه الأوضاع والظروف فيهم الشعور بالحاجة للتعلُّم والنموّ.

فمثلاً، طُلِب من قائدة شابة أن تتلمذ مؤمنين جدداً مع أنّها كانت مؤمنةً حديثة. في تلمذتها مؤمنين جدداً، كانت تعود إلى قائدها بالرغبة في أن تتعلَّم كيف تجيب عن الأسئلة التي لدى المؤمنين الجدُد، وكيف يمكنها أن تساعدهم في صراعهم مع الخطيةِ وأمورٍ أخرى. وصف قائد آخر كيف أُلقي به إلى الخدمة من بداية إيمانه. وقد دفعه "وزن المسؤولية" إلى السّعي للتعلُّم. وهو يعتقد أن سرعة تعلُّمه كانت كبيرة جداً، ولكنْ لم يكن لديه خيار آخر. فالخدمة في وسط مهمّات الحياة جعلَتْ القائد الشاب يواجه تحدّيات ومشاكل، وخلقت فيه الرغبة لأن يتعلَّم، وهو ما جعل التعلُّم عملية تغيير في حياته. هذا هو التعلُّم العميق الذي نريد تحقيقه في تعليمنا وتدريبنا للآخرين.

٤. عملية تعلُّم البالغ متمحورة حول حلّ المشكلات.

التعلُّم في مجالات الحياة (النقطة ٣) يخلق في الإنسان استعداداً وشعوراً بالحاجة للتعلُّم. نواجه المشكلات والتحدّيات في وسط الحياة. والقادة في المنطقة يربطون عملية التعلُّم بالعمل. فمع أن التعليم والتحديّات مجالان يتميّز الواحد عن الآخر، فإنّهما مرتبطان. جزءٌ كبير من الشعور بالحاجة لتلقّي التعليم ينشأ من مشكلات أو قضايا يواجهها القادة. شدَّد القادة على الحاجة لأن يعيش المرء ما يتعلَّمه. ومع أن القادة يعرِّفون التعلُّم باعتباره، بصورة أساسيّة، نشاطاً فكرياً، فقد شدَّدوا على الاحتياج لممارسة المرء وعيشه ما يتعلَّمه. ينبغي أن يحصل التعليم والعمل اللذان يشملان التعلُّم الحقيقي في سياق الحياة، وينبغي أن يكونا عمليةً تدوم بدوام الحياة.

نمّى القادة الإقليميون قادةً واعدين بإعطائهم مهمّة تتحدّاهم بهدف مساعدتهم على النمو في مواهبهم وقدراتهم في الخدمة. وقد نما القادة بإتمام الخدمة الفعلية. وحين أُعطوا الخدمة، أو "ألقي بهم" إلى الخدمة، واجهوا التحدّيات التي جعلتهم يصارعون في مسعاهم ليعرفوا كيف يتمّمون الخدمة. أجبرتهم هذه التحدّيات أو المشاكل على أن يطبّقوا ما عرفوه بهدف معالجة التحدّيات التي أمامهم.

وقد شملت أنواع التحدّيات تحمُّل مزيدٍ من المسؤوليات. فقد تعلَّم القادة من نجاحاتهم وأخطائهم. وفي صراعهم مع المسؤولية المتزايدة، نما شغفهم لإيجاد الحلول لما يواجهونه من تحدّيات. وهكذا، نمّوا مهارات جديدة لمواجهة هذه التحدّيات.

٥. الحافز عند المتعلِّم البالغ داخلي.

يميِّز القادة المثمرون في المنطقة حقيقة الحافز الداخلي والحاجة لأن يشعر القائد الشاب بأن عملية التعلُّم تخصّه وله دور أساسي فيها. يعطي القادة في المنطقة أهمية لأن يكونوا متحفَّزين للتعلُّم والخدمة، لا من الخارج بل من الداخل. فإن كان القائد الشّابّ يفتقر لهذه الرّغبة الشّخصية، فإنّه سيخدم ويتمِّم رغبات جسده. سينسحب إلى الوراء حين تظهر التحدّيات في خدمته. ينبغي أن يكون لديه إحساسٌ بالمسؤوليّة والحافز، وهما ما يساعدانه في الظروف الصّعبة.

يعلِن هذا الحافز الدّاخليّ إحساسَ القائد الشاب بدعوته. وينبغي ان تستمرّ هذه الدعوة في النموّ، بينما يستمرّ القائد في التطوُّر والنموّ من أجل خدمة الآخرين. ليست دعوة القائد مبنيةً على مكافآتٍ خارجية، ولا على آراء الآخرين، ولكنّها رغبة عميقة بأن يخدم وينمو في دعوته وخدمته وكقائد. تخلِق هذه الدّعوة رغبةً داخليةً في التعلُّم والنموّ، وهو ما يتوافق مع المبدأ الخامس الذي قدّمه الدكتور نولز.

وأخيراً، أدرك القادة أن هذا التوجيه الذّاتي يحصل حين يفهم القائد الشّابّ كيف تتوافق عملية التعلُّم مع صورة كبيرة. يدعو القادة هذه الصورة بالرؤيا. إنّها الحاجة لتنمية القائد ليفهم الصورة الكبيرة لما يعمله وسبب عمله. يشمل هذا فهم الرؤيا العامة لما يدور الإيمان المسيحي حوله ويتعلَّق به. كما أنّه يشمل فهم الرؤيا الخاصّة بخدمة مُعيَّنة. هذا يساعدهم في فهم الأسباب التي لأجلها يعملون ما يعملونه، وكيفية دعم مجمَل العمل. هذا أمر مهمٌّ للبالغين. فكلما ازداد وضوح فهم البالغ للسبب الذي يجعله يعمل أمراً مُعيَّناً، ازداد احتمال أن يكون متحفِّزاً بشعوره بالحاجة لأن يعرف.

ملخَّص: ما نعمله

تشير مبادئ نولز إلى أهمية معرفة القادة الشباب الذين نريد أن ننمّيهم ونطوّرهم. هذا يعني قضاء وقت نتعرف فيه إلى القائد الشاب، وملاحظته وهو يتفاعل مع آخرين في الكنيسة. كما أنّ ثمّة فائدة جمّة في قضاء وقتٍ نقيِّم فيه احتياجات القائد. يساعدنا التقييم في فهم تجربته لنعرف ما يحتاج لأن يتعلّمه وما نستطيع أن نبني عليه لجعل عملية التدريب أكثر فاعلية. يساعدنا التقييم في فهم القائد الشّابّ.

يساعدنا فهم القائد الشاب في تحديد محتوى التدريب والطريقة التي نتّبعها في التدريب.

١. علينا أن نكتشف ونفهم التجارب الحياتية التي مرّ بها القائد الشابّ حتّى الآن. ينبغي أن تُؤخَذ هذه التجارب في الاعتبار في بناء عملية التّدريب.

أحد أهم المبادئ التي قدّمها ووصفها نولز هو الدّور الذي تلعبه التجربة والخبرة الحياتية في عملية التعلُّم عند البالغ. هذا مصدر بالغ القيمة في عملية التعلُّم، وينبغي أن يُستخدَم بصورة كبيرة في عملية التدريب.

٢. ينبغي استخدام مجالات عمل وحياة المتعلِّم بصورة واقعية ومنطقية من أجل تحديد وقت تقديم التدريب ونوعه. ينبغي أن تشتمل عملية تطوير القيادة الحياة الشخصية والحياة العائلية والحياة في المجتمع والحياة في الكنيسة.

الانخراط في الخدمة جزءٌ رئيسي في تنمية وتطوير القادة الشّباب. ينبغي للقائد الأكثر نضوجاً أن يسعى لإشراك القادة الشباب بأسرع وقتٍ ممكن. يُرسِل القادة الناضجون الآخرين إلى الخدمة حين يرون ويميّزون نضوجهم ومواهبهم. كما أنّ هذا يساهم في تطوير مواهبهم وقدراتهم في الخدمة. ينبغي أن يحصل الانخراط في الخدمة من خلال الحياة الطبيعية للكنيسة. وعندئذٍ ينبغي أن يحصل التعليم والتدريب فيما هم منخرطون في مسؤوليات الخدمة في الكنيسة.

٣. ستُعطى قيمة عظيمة للتدريب، وبالتالي سيكون التعليم والتدريب أكثر فاعلية إن قدَّمنا تعليماً وتدريباً يستطيع المتعلِّمون البالغون أن يستخدموه لحل مشاكل أو تحديّاتٍ يواجهونها. علينا أن نساعد القادة الشباب في تطبيق ما يتعلَّمونه على تجارب واقعية في حياتهم.

تعطي تحدّيات الخدمة القائد الشّابّ الفرصةَ لأن يمارس الخدمة وينمّي مواهبه ومهاراته. تشمل هذه التحدّيات الخدمة في المجتمع والكرازة وتقديم الرعاية والدعم للنّاس في الكنيسة. مواجهة التّحدّيات والمشاكل في الخدمة تحفِّز القائد الشابّ على أن يتعلَّم أن يتجاوب مع هذه التحدّيات. الفرص العملية في الخدمة هي الطريقة التي بها يتعلَّم القادة وينمون في الخدمة والحكمة ومعرفة كيفية عمل الأمور.

٤. على القائد المثمِر أن يكون متعلِّماً طيلة حياته وقائداً موجَّهاً ومحفَّزاً ذاتياً.[16] يتعلَّق هذا بالنموّ نحو عملية تعاونية حتّى يصل القائد لمرحلةٍ يكون فيها مُوجَّهاً ومحفَّزاً ذاتياً ويسعى للتعلُّم من معلِّمين عديدين.

ينبغي لتدريب القادة أن يستخدم حسّ المتعلِّم البالغ بالتوجيه الذّاتي والتحفُّز الداخلي للتعلُّم. ينبغي ألا يسلِّم المدرِّب أو الموجِّه المُشرِف كامل عملية التعلُّم للطالب، بل عليه أن يفهم ويستثمر حافزية المتعلِّم للتعلُّم. ومع هذا، فإن إشراك القائد الشاب في عملية التعلُّم تعبِّر عن إدراكٍ لقدراتهم وتوصِل لهم فكرة أنّهم يشتركون في مسؤولية تطوير ذواتهم كقادة.

[16] يصف غرو (Grow) الانتقال من كون المرء متلقّياً معتمداً على غيره إلى الهدف بأن يكون متعلِّماً يوجّه نفسه. في معالجة غرو (Grow 1991) لهذه القضية، يفترض وجود أربع مراحل في التعليم ترتبط بها أربعة أساليب تعليمية: المرحلة ١: طالب معتمِد/ سلطة، مدرّب/ معلِّم؛ المرحلة ٢: طالب مهتمّ/ محفِّز، مُرشِد/ معلِّم؛ المرحلة ٣: طالب منخرط/ معلِّم مرشِد؛ المرحلة ٤: طالب موجَّه ومحفَّز ذاتياً/ مستشار، معلِّم يفوّض. (Grow 1991 في Knowles 2005, 201)

توجِّهنا مبادئ نولز إلى جعل التعليم والتدريب أمراً عملياً مرتبطاً بالحياة ويمكن استخدامه في معالجة تحدّيات الخدمة التي يواجهها القادة الشّباب. هذا هو سبب ضرورة فهم طبيعة المتعلِّم البالغ بصورة عامّة وتجربته الحياتية واحتياجاته بصورة خاصّة.