

Преодолевая проблему унаследованных методов обучения

Катлийн Райд-Мартинес*

Признание роли лидеров указывает на важность того, как лидеров готовят и развивают, чтобы впоследствии они были в состоянии помогать своим институциям поддерживать ценности своих организаций. Оказалось, что для руководителей секторов обороны и безопасности новооявившихся независимых суверенных государств из бывшего СССР это является проблемой. Так как во многих из них была установлена демократическая форма управления, суть проблемы состояла в том, чтобы не только декларировать образование для реформ на бумаге, но и трансформировать их образовательные институции таким образом, чтобы они готовили лидеров для выполнения задач, которые были поставлены их новосформированными правительствами.

Для обеспечивающих институций проблема состоит в том, чтобы идти в ногу с современными исследованиями в сфере лидерства. Роль лидерства в укреплении институциональной и социологической культуры и в продвижении институциональных изменений ясно указана такими экспертами как Барт Нанус, который специализируется на визионерском лидерстве; поздним Питером Дракером, который ставил ударение на выращивание будущих лидеров; и Уорреном Беннисом, который подчеркивал важность подготовки лидеров, которые станут лидерами лидеров.¹ Дополнительное признание значения лидеров как в сохранении, так и в изменении культуры, можно найти в работе Брейди,² где он цитирует исследование от 2001 года, проведенное пиар-фирмой Бурсон-Марстеллер, которая изучила тридцать топ менеджеров компаний в Германии, чьи акции торгуются на бирже. Результаты показали, что приблизительно две трети публичной репутации компании зависело от лидера организации. В согласии с этим, в более позднем исследовании фирмы Бурсон-Марстеллер, проведенном в Соединенных Штатах, были изучены 1155 держателей акций, и было определено, что репутация главных менеджеров дает существенный вклад в то, как котируются компании. Брейди приводит в пример таких лидеров как Лорд Брауни из Бритиш Петролиум, Чад Холлидей из Дюпон, Майкл В. Крук из Патагонии, и Бен Коен из Бен и Джерри, кото-

* Катлийн Райд-Мартинес – проректор Среднеамериканского Христианского Университета в Оклахома Сити, штат Оклахома. Она является советником по обучению в области лидерства Консорциума инициативы «Партнерства ради мира» и Женевского института лидерства и публичной политики.

¹ Burt Nanus, *Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization* (San Francisco: Jossey-Bass, 1992); Peter F. Drucker, “Forward,” in *The Leader of the Future*, ed. F. Hesselbein, M. Goldsmith, and R. Beckhard (San Francisco: Jossey-Bass, 1996), xi–xv; и Warren Bennis, “Becoming a Leader of Leaders,” in *Rethinking the Future*, ed. R. Gibson (London: Nicholas Brealey Publishing, 1998), 148–63.

² Arlo Kristjan O. Brady, *The Sustainability Effect: Rethinking Corporate Reputation in the 21st Century* (New York: Palgrave Macmillan, 2005).

рые поняли, что их наследие как лидеров устанавливает тон и устойчивость их организаций и сделали его основным организационным приоритетом.

Чтобы успешно развивать лидерство в образовательных учреждениях сектора обороны и безопасности, необходимо исследовать сами образовательные процессы. Следуя Плану Действий Партнерства по Строительству Оборонных Институтов (ПДП-СОИ) и инициативам Образования для реформ в обороне (2004-2005), Рабочая группа по развитию специалистов по образованию (РГРСО) Консорциума «Партнерства ради мира» (ПРМ) создала подгруппу с тем же наименованием, которая должна была заниматься проблемой, как трансформировать унаследованные от авторитарных институтов методы обучения в демократические процессы обучения, и которая содействовала бы образованию для реформ в секторе обороны в этих странах так, чтобы они могли готовить лидеров, соответствующих требованиям двадцать первого века. Более конкретно, проблема состояла в том, как помочь трансформировать авторитарный, направленный сверху-вниз, сфокусированный на преподавателе, подход обучения, который чаще всего основывался на лекционном методе, в общий, совместный процесс обучения, который основывался бы на демократических ценностях не только по содержанию программы или конечному результату, но и как демократический процесс и средства обучения, которые привели бы к трансформации процесса обучения лидерству.

Реакция Рабочей группы по развитию специалистов по образованию

В ответ Рабочая группа по развитию специалистов по образованию подошла к проблеме обучения с трех сторон и создала активные рабочие коллективы для каждого зубца трезубца:

1. Что преподавать, что включала бы программа для строительства оборонных институтов и профессионального военного образования
2. Программы для совершенствования образования в сфере обороны, приспособленные для каждой из участвующих стран
3. Как преподавать, чтобы включать ежегодные многонациональные семинары специалистов по образованию и локальные программы для специалистов по образованию.

Целью последнего пункта и фокусом этой статьи было поделиться западными методами преподавания и обучения и ввести их в употребление специалистами по образованию стран-партнеров. Это включает перенесение центра тяжести на образование, ориентированное на учащегося, с его потенциалом совместной выработки знаний, оценивания и формирования общности. Такой подход был встроен в демократические ценности, вокруг которых формировалось образование для реформ в обороне. Критически важные для реформы ценности включали подотчетность, интегритет, прозрачность, плюрализм, терпимость и уважение. Эти ценности не только были включены в содержание обучения подгруппой РГРСО (обозначаемой здесь и далее как преподавательской командой), которая активно рабо-

тала по теме как преподавать, но скорее рассматривались как живая практика в рамках опыта, которым команда поделилась с учащимися.

Основополагающие цели преподавательской команды РГРСО, сфокусированной на том, как преподавать, были обозначены тремя направлениями. Первой целью было дать более широкое и конкретное понимание демократических ценностей и того, как эти ценности одновременно оказывают влияние не только на конечный результат, но и на процесс обучения в институциях обороны и безопасности. Второй целью было помочь учащимся стать частью сообщества, которое делится с ними лучшими практиками в преподавании и обучении. Эта возможность предоставлялась посредством участия в сети, которая формировалась в рамках каждого обучающего мероприятия. Третьей целью было развитие подхода к обучению как к процессу, который осуществляется в течение всей жизни, так, чтобы участники мероприятий более не воспринимали обучение как статическое событие, но чтобы осознали свою долговременную ответственность как членов современного сообщества, занимающегося обучением. Это требует от педагогов постоянного поиска возможностей для продолжения учебы, будь то на индивидуальной основе или в рамках формальных программ обучения.

Изначально были выбраны два направления достижения этих целей. Первым была (и остается) многонациональная программа ежегодных встреч. Участники из множества стран-членов «Партнерства ради мира» (ПРМ) встречаются, чтобы узнать и поделиться лучшими практиками в обучении, ориентированном на учащегося. С 2007 года более 150 участников получили сертификаты об участии в многонациональных Программах ежегодных встреч специалистов по образованию.

Второе направление охватывает национальные программы, которые осуществляются в определенной стране и которые привлекают участников только из этой страны. Эти национальные программы связаны с мероприятиями Программы совершенствования образования в сфере обороны (ПСОСО) ПРМ. В рамках этих программ организуется от одной до трех встреч в данной стране, в зависимости от оценки потребностей страны. Оценки позволяют увидеть, когда страна достигла достаточного понимания и приложения практики новых концепций. Временная рамка национальных программ в данной стране может быть от нескольких месяцев до нескольких лет, в зависимости от обстоятельств.

В последнее время обозначилось и третье направление, когда преподавательская команда РГРСО начала работать с экспертами по содержанию определенных тем. В ответ на запросы стран-членов НАТО и ПРМ по этому вопросу в течение последних нескольких лет, РГРСО объединила усилия с Рабочей Группой по Реформе Сектора Безопасности (РСБ), чтобы помочь внедрению гендерных подходов в сферу безопасности. В этом направлении специалисты по образованию из преподавательской команды РГРСО работали вместе с экспертами по гендерному содержанию из РСБ, чтобы помочь людям, отвечающим за распространение понимания роли гендерных подходов в сфере безопасности их стран. При оценке этой потребности рабочие группы поняли, что ключевой подход к процессу распространения должен включать обучение тому, как учить и практически подгото-

вить персонал на оперативном, тактическом и стратегическом уровне. В ответ преподавательская подгруппа РГРСО содействовала программе РСБ помочь более чем тридцати пяти ключевым личностям в двух различных мероприятиях лучше понять процесс обучения и методов преподавания, необходимых для этой довольно специализированной области.

Возможности для сетевой работы с коллегами из сферы образования из множества разных мест – как внутри страны, так и в других странах – встроены в эти программы, и активно пропагандируются во всех трех направлениях. Эта целевая сетевая работа, особенно когда идет речь о связях с зарубежными коллегами, предоставляет широкие возможности для продолжающегося роста и развития, по мере того как участники учатся делиться между собой лучшими практиками обучения и преподавания. В дополнение к возможностям для сетевой работы во время конференций, участники могут продолжить сетевую работу через портал ПРМ. Этот электронный портал предоставляет архив преподавательских и учебных ресурсов для участников, также как и интерактивное пространство для тех учащихся, которые хотят делиться своим опытом обучения и преподавания и после окончания конференций. Дальнейшее развитие этого портала подтолкнет участников продолжить свое стремление к обучению в течение всей жизни и в поиске лучших практик преподавания и обучения, по мере того как участники будут делиться своим опытом в течение всей своей карьеры.

Теоретические подходы

В теоретическом плане преподавательская подгруппа РГРСО применяет разные подходы к процессу обучения. Чтобы успешно осуществить свои цели, на первом месте преподавательская подгруппа РГРСО основывает свою работу на современном понимании процесса обучения взрослых учащихся. Ключевой особенностью этого типа учащихся является их желание учиться в течение всей жизни в быстро меняющихся обществах, которые движутся от информационного перенасыщения к генерированию знаний и мудрости на основе огромного количества информации, которым располагают они и их институции. Теоретические подходы, которые они используют в этом движении – это конструктивизм и коннективизм.

Конструктивизм

Основная теория обучения, которую использует преподавательская команда РГРСО, это то, что часто называют конструктивистским подходом.³ Согласно этому подходу принимается, что учащиеся постигают смысл изучаемого, организуя свое понимание мира, пропуская его через фильтр своего опыта. Это создает самый глубокий уровень изучения. Таким образом, персональный личный опыт

³ Смотри: Peter L. Berger and Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge* (Garden City, NY: Anchor Books, 1967); L.S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).

создает достоверное развитие знаний, так как чтобы добиться и проверить свое понимание, учащийся действует в среде и на основе контекста изучаемого. В соответствии с этим, первейшей целью каждой из программ преподавательской подгруппы РГРСО является помощь участникам для того, чтобы сдвинуть фокус с преподавания на изучение. Преподавание часто понимают как односторонний подход к обучению, который просто предоставляет информацию, чаще всего в виде лекций. Упор на изучение, с другой стороны, поощряет учащихся активно участвовать в процесс обучения. Таким образом, вместо того чтобы просто обусловить традиционные односторонние техники преподавания *per se*, преподавательская подгруппа РГРСО предпочла сделать упор на то, как учить на примере результатов участников встреч. Чтобы добиться этого, члены команды знакомили участников с множеством активных методов учебы и помогали им понять, как привлечь учащихся к более активному участию с тем, чтобы расширить их опыт в том, как надо учить.

Наиболее важная помощь, которую оказала преподавательская подгруппа РГРСО участникам мероприятий в каждом из направлений, состояла в том, чтобы помочь им понять изменяющуюся роль преподавателя в классной комнате. Это заставило участников осознать активную, а не пассивную роль учащегося в процессе обучения. Модель взаимодействия Грума (показанная на фигуре 1 ниже) ясно показывает этот сдвиг.⁴ Эта модель основывается на исследованиях Кидда, Лонга, Мура и Палмера (среди прочих) и показывает, как учащиеся в конструктивном окружении постоянно взаимодействуют с содержанием изучаемого, с другими учащимися и с фасилитатором.⁵ В этой модели профессор становится фасилитатором в процессе обучения, что способствует демократическому, а не авторитарному подходу к обучению.

Модель Грума находится в соответствии с работой Даффи и Куннингама, в которой предполагается, что «учеба является активным процессом конструирования ... знаний и ... преподавание есть процесс поддержки этого конструирования».⁶

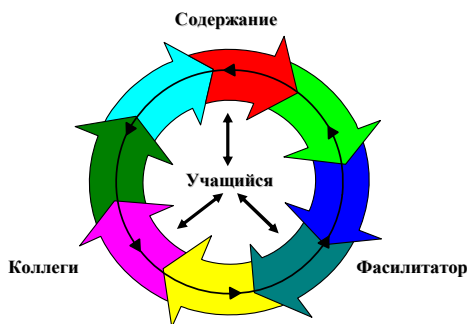
Как отмечено выше, это требует нового понимания роли преподавателя в соответствии с моделью Грума, показанной выше.

Согласно этому подходу к обучению, роль преподавателя надо понимать больше как «роль проводника», или человека, который облегчает изучение содер-

⁴ Смотри: Linda D. Grooms, "Interaction in the Computer-mediated Adult Distance Learning Environment: Leadership Development through Online Education," *Dissertation Abstracts International* 61:12 (2000): 4692A.

⁵ J. Roby Kidd, *How Adults Learn* (Chicago: Follett Publishing, 1973); Huey B. Long, *Adult Learning: Research and Practice* (New York: Cambridge University Press, 1983); Michael G. Moore, "Editorial: Three Types of Interaction," *The American Journal of Distance Education* 3:2 (1989): 1-7; и Parker J. Palmer, *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey* (San Francisco: Harper Collins, 1993).

⁶ Thomas M. Duffy and Donald J. Cunningham, "Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction," in *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, ed. D. H. Jonassen (New York: Simon & Schuster, 1996), 171.



Фигура 1: Модель взаимодействий учащегося.

жания, чем как «роль мудреца», который предоставляет информацию учащемуся в виде лекции. «Роль проводника», которая делает упор на активное участие учащегося, содействует утверждению таких ценностей как ответственность, отчетность и лояльность в процессе обучения. Эти ценности находятся в полном соответствии с демократическими ценностями, утверждению которых содействует РГРСО.

Следующая таблица показывает различия в подходах к обучению, по отдельности очерчивая характеристики активного учащегося (часто именуемого автономным учащимся) и учащегося, который является пассивным получателем информации.⁷

Этот сдвиг существен не только потому, что он способствует процессу обучения, но и потому, что он позволяет участникам практиковать и демонстрировать новые ценности по мере того как преподавательская подгруппа РГРСО моделирует поведение и помогает участникам использовать этот новый подход. Он находится в полном контрасте с подходом, который исторически использовался в большинстве стран ПРМ. Большинство участников программ РГРСО училось по лекциям, которые читали самые уважаемые старшие офицеры их стран, процесс, который укреплял авторитарный подход к образованию в сфере обороны и в конечном итоге укреплял статус авторитарного лидера.

Как было отмечено Джоном Бери в другой статье в этом издании, некоторые из наиболее развитых учебных заведений в сфере обороны и безопасности применяли подход «вопрос-ответ» для улучшения процесса преподавания, но чаще всего

⁷ Таблица взята из работы Kathaleen Reid-Martinez, Linda Grooms, and Mihai Bocarnea, "Constructivism in Online Distance Education," in *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Second edition (Hersey: IGI Global Publishing, 2008), и основывается на работах Herman G. Weller, "Interactivity in Microcomputer-based Instruction: Its Essential Components and How It Can Be Enhanced," *Educational Technology* 28:2 (1988): 23–27; Albert Bandura, *Social Learning Theory* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977) и Bandura, "Self-efficacy," in *Encyclopedia of Human Behavior*, Vol. 4, ed. V.S. Ramachandran (New York, NY: Academic Press, 1994), 77–81.

Таблица 1. Подходы к обучению.

	Традиционный	Конструктивистский
Преподаватель	«Мудрец на кафедре»	«Проводник по лесу»
	Поставщик содержания	Фасилитатор содержания
Учащийся	Пассивный реципиент	Активный участник
Знания	Фиксированные объекты	Флюидное тело
Организация обучения	Упорядоченная и структурированная	Открытая и часто хаотическая
Коммуникация	Однонаправленная	Многонаправленная
Основной ресурс	Текст и преподаватель	Множество источников
Метод	Лекция	Активный процесс
Среда	Печатная	Смешанная
Формат	Индивидуализированный	Сотрудничество
Деятельности	Ориентированные на цель	Ориентированные на проблему
Фокус обучения	Знание и понимание	Применение, анализ, синтез и оценка
Оценивание	Заучивание	Альтернативное оценивание
Общность	Образовательная инсти-туция	Из реальной жизни

эти институции не допускали возможности подвергать сомнению священную роль установленных авторитетов перед классом. Наоборот, помогая участникам использовать более активные, групповые конструктивистские подходы, РГРСО открывала для них новые процессы и ценности в процессе их обучения. Это помогло развивать и утверждать более коллективный стиль руководства среди участников, лидерский стиль, который в большей степени соответствует потребностям современного общества. Таким образом, процесс РГРСО бросал вызов приверженности участников к традиционным подходам, к авторитету в лекционном зале, что в свою очередь способствовало более плодотворному и демократичному лидерскому подходу к изменениям на сцене обороны и безопасности в современном обществе.

Коннективизм

Преподавательская подгруппа РГРСО считает, что кроме социального конструктивизма, роль которого была описана выше, важным теоретическим подходом является и коннективизм.⁸ Попросту говоря, этот подход указывает на то, что обучение происходит не только в стенах учебного заведения, но в полном контексте жизни индивида. В этом смысле, помочь учащимся расширить их сети с включением в них других учащихся, становится критическим элементом совершенствования обучения участников. Их способность оставаться связанными с другими учащимися как на родине, так и за рубежом, расширяет способность учащегося в процессе обучения использовать множество контекстов для нахождения полезных для него знаний. Таким образом, роль технологий интерактивной коммуникации, таких как портал ПРМ, играет важную роль в оказании содействия учащимся в том, чтобы собрать новую информацию из множества источников в данный момент и в данном месте.

Кроме этого, коннективистский подход включает контакт участников с массивом экспертов, который доступен для них в электронном виде. Во всех направлениях обучения участники РГРСО располагали технологией, которая обеспечивала им доступ к множеству баз данных. Такой опыт интерактивного обучения позволял учащимся узнать больше о региональных и глобальных экспертах, которые можно использовать как ресурс обучения. В цифровом сообществе для распространения лучших практик, которое охватывает этих экспертов, участники в качестве учащихся использовали конструктивистский подход, чтобы собрать то, что им необходимо для утверждения лучших практик обучения в конкретном контексте их страны.

В процессе оказания им содействия в осуществлении связи с другими учащимися и с глобальными экспертами, преподавательская подгруппа РГРСО сыграла важную роль в оказании помощи участникам в просеивании множества источников информации и в интегрировании того, что они усвоили из практики более широкого сообщества. Здесь они в общем сотрудничестве внесли свои и чужие точки зрения в общее сообщество учащихся. Реализуя это, участники, особенно в многонациональных программах, обговаривали и создавали смысловое содержание для себя и для других по мере того, как они делились знаниями и совместно участвовали в общем опыте обучения. В этом связанном конструктивистском подходе образование уже больше не является усилием одного человека, а скорее становится регионально совместным процессом, который реципрокным образом формирует участников как в качестве отдельных личностей, так и одновременно дает информацию всему сообществу учащихся. Этот связанный процесс переопределяет и совершенствует ценности участников. Такая трансформация создает

⁸ Наиболее убедительное описание этого подхода можно найти в George Siemens, "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age," *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2:1 (2005); доступно на: www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.

среду, которая способствует применению демократических форм обучения, утверждаемых Консорциумом ПРМ.

Заключение

Из схемы конструктивистского и коннективистского обучения, которую пытается утвердить преподавательская подгруппа РГРСО, могут быть выведены шесть критически важных моментов устойчивого обучения, которые бросают вызов унаследованным методам обучения. Такие подходы в обучении должны способствовать следующему:

1. Содействовать обучению в течение всей жизни
2. Обеспечивать конечный результат путем применения долгосрочных подходов совместных действий
3. Содействовать развитию лидеров и наставничеству в сфере лидерского обучения путем установления связей с коллегами и экспертами со всего света
4. Поощрять применение демократических ценностей в процессе образования, а не просто декларировать идеалы
5. Развивать многообразие и увеличивать возможности настолько, насколько совместная сетевая работа содействует утверждению ценности разных голосов и подходов к решению проблем и к лидерству в сложном современном обществе
6. Активировать человеческие возможности и ресурсы в процессе развития сотрудничества и сетевой работы.

Используя эту рамку, принципы работают в поддержку изменений в странах-партнерах. Преподавательская подгруппа РГРСО последовательно становилась свидетелем трансформаций участников в период реализации программ, осуществляемых в разных направлениях. Изменения наиболее заметны у тех, кто принимал участие в национальных ПСОСО, а затем посещал мероприятия многонациональных программ. Изменения очевидны и у тех, кто участвовал в более чем одной многонациональной программе. В настоящее время проводится исследование, чьей задачей является установить долгосрочный эффект на тех, кто участвовал в мероприятиях только одного направления.

Однозначно продемонстрировано, что даже после одной только программы участники, которые полностью включаются в использование возможностей для обучения, начинают понимать необходимость изменений в их институциях и саму ценность таких изменений. Участники, которые привыкают устанавливать связи с другими учащимися и с глобальными экспертами, процеживают множество источников данных по лучшим практикам обучения и работают фасилитаторами в конструировании знаний, а не распространителями информации, и на семинарах преподавательской команды РГРСО демонстрируют динамический и трансформирующий характер подхода, направленного на личность учащегося, в отношении

образования в сфере обороны и безопасности. В этом процессе руководители образования в качестве участников программы используют конструктивистский подход, чтобы накапливать тот потенциал, который им нужен для удовлетворения их потребности в обучении в персональном контексте. По мере того как участники практически применяют ценности направленного на личность учащегося подхода, они начинают понимать, как этот процесс содействует обучению в течение всей жизни, что очень важно в быстро меняющемся культурном контексте.

Параллельно с приобретением такого опыта участники начинают видеть реципрокный характер того, как общество формирует личность и как личность влияет на формирование общества. Этот сдвиг в мировоззрении позволяет им увидеть необходимость в трансформирующем лидерстве, которое понимает ценность такой взаимности в их обществах. Это предполагает, что такой демократический процесс обучения оказывает влияние на ценностные качества участников не только в отношении обучения, но и лидерства, поскольку они могут понять значение сотрудничества в ответ на комплексные потребности их институций, которые сейчас работают в глобальном контексте, а не рассчитывать на авторитарные подходы к решению проблем. В ходе процесса они в качестве руководителей образования могут увидеть и практически почувствовать связь между обучением в течение всей жизни и здоровым лидерством, которое понимает, что лидерство, основанное на совместных демократических ценностях, обеспечивает устойчивое руководство в их развивающихся оборонных сообществах.

Как вытекает из вышесказанного, участники программ преподавательской подгруппы РГРСО усваивают множество методов осуществления изменений через образовательные инициативы в их собственных институциях обороны и безопасности. Эти образовательные мероприятия содействуют изменению точки зрения и подходов к лидерству через процесс изучения новых форм и методов обучения. Это позволяет расширить охват деятельности преподавательской подгруппы РГРСО за рамки просто обучения обучающихся в сторону катализования трансформации оборонных институтов и безопасности. И конечно, это содействует и расширяет цель РГРСО увеличить способность к формированию знаний и формированию общества путем развития инициатив институций по развитию лидерства.

Литература

Bandura, Albert. "Self-efficacy." In *Encyclopedia of Human Behavior*, 77-81. Vol. 4. New York, NY: Academic Press, 1994.

Bandura, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

Bennis, Warren. "Becoming a Leader of Leaders." In *Rethinking the Future*, 148-63. London: Nicholas Brealey Publishing, 1998.

Berger, Peter L., and Thomas Luckmann. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books, 1967.

Brady, Arlo Kristijan O.. *The Sustainability Effect: Rethinking Corporate Reputation in the 21st Century*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

Drucker, Peter F.. "Forward." In *The Leader of the Future*, xi-xv. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Duffy, Thomas M., and Donald J. Cunningham. "Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction." In *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, 171. New York: Simon & Schuster, 1996.

Grooms, Linda D.. "Interaction in the Computer-mediated Adult Distance Learning Environment: Leadership Development through Online Education." *Dissertation Abstracts International* 61, no. 12 (2000): 4692A.

J. Kidd, Roby. *How Adults Learn*. Chicago: Follett Publishing, 1973.

Long, Huey B.. *Adult Learning: Research and Practice*. New York: Cambridge University Press, 1983.

Moore, Michael G.. "Editorial: Three Types of Interaction." *The American Journal of Distance Education* 3, no. 2 (1989): 1-7.

Nanus, Burt. *Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

Palmer, Parker J.. *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*. San Francisco: Harper Collins, 1993.

Reid-Martinez, Kathaleen, Linda Grooms, and Mihai Bocarnea. "Constructivism in Online Distance Education." In *Encyclopedia of Information Science and Technology*. Second ed. Hersey: IGI Global Publishing, 2008.

Siemens, George. "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age." *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2, no. 1 (2005).

Vygotsky, L.S.. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

THE QUARTERLY JOURNAL

Weller, Herman G.. "Interactivity in Microcomputer-based Instruction: Its Essential Components and How It Can Be Enhanced." *Educational Technology* 28, no. 2 (1988): 23-27.

THE QUARTERLY JOURNAL

Weller, Herman G.. "Interactivity in Microcomputer-based Instruction: Its Essential Components and How It Can Be Enhanced." *Educational Technology* 28, no. 2 (1988): 23-27.