1

تجربة تغيير النموذج عبر التقويم

تعريف الجنون

أداء نفس العمل، بنفس الطريقة، مراراً وتكراراً ـ وانتظار نتائج مختلفة (المصدر مجهول).

إنه تقليد. كان جزءاً من تدريبي، ويبدو أنه ما كان ينبغي علي القيام به. أشعر بشيء من الذنب عندما لا أحاضر.

(creed , 1986, p. 25)

على حين غرة رأيت الأمور بصورة مختلفة، ولأنني رأيت الأمور بصورة مختلفة، فقد صرت أفكر تفكيراً مختلفاً وأتصرّف على نحوٍ مختلف.

(covey , 1989, p. 31)

إيجاد الروابط

عندما تبدأ بقراءة الفصل، تذكّر الأفكار والخبرات السابقة التي تعرفها وترتبط بتجربة تغيير النموذج ...

- **ما هي الافتراضات التي تحملها بشأن الكيفية التي يتعلم بواسطتها المتعلمون ؟...**
- **ما هي الافتراضات التي تراها بشأن أفضل طريقة للتدريس ؟...**

- **كيف تعرف أن تدريسك كان ناجحاً؟**
- **ما هو التغيير الذي طرأ على أفكارك المتعلقة بالتدريس والتعلُّم بمرور الزمن؟**
- **كيف تتمكن من مساعدة طلابك على تحسين ما يتعلموه، وكيف يتعلمون؟**
- **ماذا يتعلم طلابك لمساعدتهم على النجاح في عصر المعلوماتية؟**
- **من خلال دورك كمدرِّس، ما هي علاقتك ببقية أفراد المؤسسة؟**
- **ماذا تعرف عن حركة التقويم في التعليم العالي؟**
- **كيف يمكن أن تساعدك نتائج التقويم على إدراك ما يعرفه طلابك وما لا يعرفونه، وما يستطيعون القيام به، وما لا يستطيعونه؟**

ماذا تعرف أيضاً عن تجربة تغيير النموذج؟

ماذا لديك من أسئلة حول تجربة تغيير النموذج؟

يجلس مواطنو الغد وقادته وخبراؤه في صفوف الدراسات الجامعية، فهل يتعلم هؤلاء ما هم بحاجة لمعرفته؟... هل تستخدم هيئة التدريس أساليب تدريس تهيؤهم للأدوار المستقبلية؟...

في محاولةٍ جادة نبذلها نحن القائمون على التدريس، ضمن مجال التعليم العالي للإجابة على تلك الأسئلة، نقوم بإلقاء نظرة فاحصة على الكيفية التي ندرّس بها ونحاول تقويم ما نعمله. وهذا ليس بالمهمة السهلة، لأن السنوات العديدة التي قضيناها كطلاب أسهمت في صياغة مفاهيمنا المرتبطة بعملية التدريس. قد تكون هذه المفاهيم كامنة في آرائنا التي نحملها عن العالم، بحيث أنها تستعصي على الملاحظة، وتحول دون القيام بدراسة موضوعية. وإضافة إلى

ما سبق، فإن العديد منا قضى سنوات إضافية يمارس فيها التدريس بنفس الأسلوب الذي تعلَّم به ـ مطبِّقاً «الأساليب القديمة». وقلة منا فقط سنحت لها فرصة دراسة أساليب التدريس على غرار ما درسنا موضوعات فروعنا المعرفية الخاصة. ولهذا يصعب علينا التفكير برويّة وموضوعية، وتحليل الأساليب الحالية تحليلاً ناقداً، وإجراء بعض التعديلات، ومن ثم نمضي قدماً تملؤنا الثقة بأننا نسلك النهج القويم.

نماذج مركزية - المدرس ومركزية - المتعلم في التدريس:

تعلَّم معظمُنا أن يدرِّس بأسلوب إلقاء المحاضرات، ولقد بيّنت البحوث أن الطرق التقليدية وفق مركزية - المدرّس «ليست عديمة الفاعلية ... ولكن هناك دلائل متساوية واضحة على أن تلك الطرق المألوفة لا تتمتع بدرجة الفاعلية التي تتمتع بها بعض الطرق الأخرى التي لا يشيع استخدامها» (Terenzini & Pascarella, 1994, p. 29). والواقع أن الأسلوب الذي يعتمد طريقة إلقاء المحاضرة، يُعد أقل فاعلية، بصورة لا تدع مجالاً للشك، من الطرق الأخرى المتبعة في ما يتعلق بتغيير الأفكار والمواقف (Bligh, 1972; Eison & Bonwell, 1988) وتقترح هذه النتائج ضرورة تغيير الطريقة التقليدية في التعليم الجامعي لتعزيز عملية تعلّم الطالب (Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities, 1977, 1999) .

يعتمد الجو التعليمي المبدئي للطلاب غير الخريجين، وهو قالب سلبي نوعاً ما، على مناقشة المحاضرة بشكل رسمي حيث يتكلم عضو هيئة التدريس ويصغي معظم الطلاب، وهذا الجو يخالف كل مبادئ البيئة المثلى لتدريس الطلاب ..... فالتواصل الكثيف بين المدرّس والطالب، الذي يشجع التغذية الراجعة ويُشعر الطلاب بالحماس والمتعة، ويسمح لهم بأداء دور ما، يُعتبر الاستثناء لا القاعدة.

(Guskin, 1997, PP. 6-7)

ينبغي علينا وفق الرأي السائد حالياً في مجال التعليم العالي التركيز على عملية تعلّم الطالب وليس على التدريس، وذلك لتحسين الممارسة الجامعية للطلاب (على سبيل المثال Cross, 1998) . والسبب هنا لا يعود إلى «تعطّل» منهجيتنا الحالية والحاجة إلى «إصلاحها»، بل السبب يكمن في أن أداءنا الوظيفي لايرقى إلى الكفاءة المطلوبة (Engelkemeyer & Brown, 1998). نحن مقصِّرون في الاستفادة من المعارف المتوافرة بخصوص عملية التعلُّم ومصادرنا المؤسسية لإنتاج خريجين يغادرون المؤسسة التعليمية وهم مزودين بما يكفل لهم النجاح في عصر المعلوماتية. «لقد أخفقنا في إدراك التأثير الجماعي لتصميم وتقديم المنهاج الدراسي والبرامج والخدمات التي تعمل تعاونياً وجماعياً على تحقيق مستويات عالية من التعليم، وتعميق هذه المستويات وتعزيزها» (ص 10).

وكما يبدو من الشكل 1-1، فإن التحول من التدريس إلى التعلُّم قد أقرَّه العديد من الرواد والمنظّرين المرموقين في مجال التعليم العالي، وذلك اعتباراً من منتصف ثمانينات القرن العشرين. وإضافة إلى ذلك، فإن كلاً من المجموعة المشتركة لتعليم الطالب Joint Task Force on Student Learning التي عيَّنتها الجمعية الأميركية للتعليم العالي، The American Association for Higher Education (AAHE) والجمعية الأميركية للعاملين بالكليات الجامعية the American College Personnel Association (ACPA) والجمعية الوطنية لإداريي شؤون الطلاب the National Association of Student Personnel Administrators (Joint Task Force, 1998 a, 1998 b) قد قامت عام 1998 بالتنبيه إلى ضرورة تعاون جميع أقسام الجامعة لتعزيز عملية التعلُّم وتعميقها. وقد طوّرت المجموعة المشتركة حزمة من الاقتراحات الخاصة بالتعلُّم التي بإمكان كل عضو من أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين عن شؤون الطلاب العمل بها لتوجيه الممارسة المستقبلية. هذه الاقتراحات المذكورة موجودة في الفصل الثاني.

تتطلب فكرة التركيز على عملية التعلُّم بدل التركيز على التدريس منا إعادة التفكير في دورنا وفي دور الطلاب في العملية التعليمية. إن التركيز على عملية التعلم لا على التدريس، يوجب تحدّي جميع افتراضاتنا الأساسية المتعلقة بالكيفية التي يتعلّم بها الأشخاص، وما هي أدوار المدرِّس. علينا أن نتخلى عن تعلّمنا السابق لاكتساب عادات التدريس، وأن نتمسّك بالمسائل الجوهرية التي تتحرى دور كلٍّ من التقويم والتغذية الراجعة في التعلّم. كما يتعين علينا أيضاً تغيير البيئة الثقافية التي أوجدناها في إطار المقررات التي ندرسِّها. وبعبارة أخرى، علينا ممارسة تغيير النموذج.

ما هو النموذج ؟... النموذج يعني المثال أو النمط، وهو يوجد القواعد ويضع الحدود ويصف كيفية سير الأمور ضمن تلك الحدود (Barker, 1992). النموذج هو أشبه بقواعد اللعبة التي تحدد الملعب ومجال الإمكانات ضمن ذلك الملعب. ويمكن للنموذج الجديد تغيير الملعب بأن يجعله أكبر أو أصغر، أو بأن ينقله إلى مكان آخر، حيث يؤثر بدوره على مجال الإمكانات. والأفراد منا الذين يغيّرون نموذجنا في ما يتعلق بالتدريس والتعلّم يكتسبون قواعد جديدة، وحدوداً جديدة، وأساليب سلوكية جديدة.

الشكل 1.1

أهمية تدريس مركزية - المتعلم من وجهة نظر قياديين مرموقين في التعليم العالي

- **يتعلم الطلاب عن طريق المشاركة .... تبيّن مشاركة الطلاب مدى الطاقة المادية والنفسية التي يكرّسها الطالب للتجربة الأكاديمية**(Astin, 1985, pp. 133-134).
- **النمط المتكرِّر هو ذاته: ابدأ بالوحدة، درِّس الوحدة، اختبر الطلاب، صحح الاختبار، أعد الاختبار، راجع الإجابات «الصحيحة» مع الطلاب، اجمع أوراق الاختبار، سجِّل العلامات. وبعد ذلك انتقل إلى الوحدة التالية. إذا نحن تابعنا العمل على هذا المنوال، فكيف سيتعلم الطلاب كيفية استخدام الخبرات التي اكتسبوها من الوحدات السابقة في تحسين العمل في الوحدات المستقبلية؟** (Bonstingl,1996, p.30).

- ليست عملية التعلُّم رياضة يشاهدها جمهور من المتفرجين. لا يتعلم الطلاب الكثير من مجرد الجلوس في الصف والإصغاء إلى المدرّسين واستظهار دروس مُعَدَّة ضمن قوالب جاهزة وتقديم إجابات سريعة. ينبغي أن يناقش الطلاب ما يتعلمونه، وأن يكتبوا عنه، وأن يربطوه بتجارب سابقة، وأن يطبقوه في حياتهم اليومية. يجب أن تتحول الأمور التي يتعلمها الطلاب إلى جزء منهم (Chickering & Gamson,1987, p.3).
- المعيار الأساسي للتدريس الجيد هو التعلُّم الفعال (cross, 1993, p. 20).
- نحن نعرف أيضاً، انطلاقاً من الدراسات التي أجريت بخصوص المعرفة والإدراك، أن الطلاب الذين يفكرون ملياً بما يتعلمونه، يتعلمون على نحو أفضل من الطلاب الذين لا يقومون بذلك (cross,1996,p.6).
- التعلّم، في نهاية المطاف، هو هدف العملية التربوية بكاملها. وعلينا في نهاية الأمر أن نتفحص مدى فاعليتنا كمربين، وأن نحكم على هذه الفاعلية، من خلال منظور يركز على عملية التعلّم (cross,1996, p.9).
- يتعلم الطلاب الأمور التي يعنيهم شأنها، ويتذكرون ما يفهمونه -Erick son, 1984, p. 51).
- لقد صُمِّمت منظومتنا التربوية بكاملها لتعليم الأشخاص كيف يؤدون الأمور بالطريقة الصحيحة الوحيدة التي حددها رمز السلطة. ويجري تعليمنا على سرد ما نسمعه أو نقرؤه دون تفاعل ناقد مع المعلومات، وهي تنساب دخولاً وخروجاً من الذاكرة قصيرة المدى. وفي عملية التبادل هذه، لا تترك المعلومات أية آثار، ولا يتم اكتساب مهارات التفكير المستقل. (Lynch, 1991, p. 64).

- **الصفوف الدراسية التي يُتوقَّع أن يتلقى فيها الطلاب المعلومات بشكل سلبي بدل المشاركة النشطة، لا تُعتبر فعالة لتشجيع الطلاب على التفكير بعمق. كما أن الاختبارات والفروض التي تركِّز فقط على تعاريف الآخرين للأمور أو على استنتاجات الآخرين، لا تساعد الطلاب على تَعلُّم كيف يعرِّفون الأمور وكيف يستخلصون الاستنتاجات بأنفسهم.**

(King & Kitchener, 1994, p. 239)

ولتطوير مفاهيم جديدة، علينا أن نحلل أساليبنا القديمة في التفكير، وإجراء التغييرات باستمرار. إذا لم تتعرّض أساليب تفكيرنا للتحليل، فإنها تظل دون تغيير، وتستمر الأنماط الموجودة و«نظل أسرى تراكيب لا نعي وجودها» (Senge, 1990, p.60). عندما يتحدى الأفراد النماذجَ الموجودة، فإن التراكيب المرتبطة بهذه النماذج تخفف من إحكام قبضتها، ويبدأ الأفراد في تغيير أساليبهم السلوكية لتحسين العمليات والأنظمة. وكما قال (Covey 1989)، في العبارة المقتبسة عنه في مقدمة الفصل الحالي، لكي نتوصل إلى تغيير النموذج، علينا ممارسة التغيير الشخصي. ولكي نركّز على تعلُّم الطالب، علينا أن نتحوّل من نموذج التدريس التقليدي إلى نموذج مركزية – المتعلم.

تغيير السؤال من كيف يجب أن أدرِّس هذا؟... إلى كيف سيتعلَّم الطلاب هذا؟... يكشف عن افتراضات ضمنية كامنة تتعلق بما ينبغي أن يتعلمه الطلاب وكيفية تدريسه. وقد ثبت أخيراً أن تحديد «هذا» الشيء يعتبر مشكلة عويصة. فنحن نكتشف غالباً أن ما تعلّمه الطلاب لم يكن هو المقصود به أن يتعلموه، وأن ما يتعلمونه يختلف بدوره ـ في أغلب الأحيان ـ عما قمنا بتدريسه فعلاً (Hakel, 1997, p. 19).

الشكل 2.1
مقارنة نموذج مركزية - المدرّس وأنموذج مركزية - المتعلّم
مقارنة بين نموذج التدريس التقليدي، والنموذج الجديد نموذج مركزية- المتعلم. ويمكن العثور على مقارنات مماثلة أخرى

انموذج مركزية - المدرّس	نموذج مركزية - المتعلم
المعارف تنتقل من الأستاذ إلى الطالب.	يقوم الطلاب بتكوين المعارف عن طريق تجميع المعلومات وتركيبها ودمجها ضمن المهارات العامة في تقصي الحقائق والتواصل والتفكير الناقد وحل المشاكل، وإلى ما هنالك.
الطلاب يتلقون المعلومات بشكل سلبي.	يشارك الطلاب مشاركة فاعلة نشطة.
يجري التركيز على اكتساب المعارف خارج السياق الذي سوف تستخدم به.	يجري التركيز على استخدام المعارف ونقلها بصورة فاعلة لمعالجة المسائل الدائمة والطارئة ضمن سياق الحياة الواقعية.
دور الأستاذ هو المصدر الرئيس لإعطاء المعلومات والمقوِّم الرئيس.	دور الأستاذ هو توفير التدريب وتيسير الأمور. يقوم الأستاذ والطلاب بتقويم عملية التعلّم معاً.

أنموذج مركزية - المدرّس	نموذج مركزية - المتعلم
التقويم والتدريس عمليتان منفصلتان.	التدريس والتقويم عمليتان متلازمتان.
يُستخدم التقويم لمراقبة عملية التعلُّم.	يُستخدم التقويم لتشجيع عملية التعلم وتشخيص وضعها.
يجري التركيز على الإجابات الصحيحة.	يجري التركيز على الإتيان بأسئلة أفضل وعلى التعلّم من الأخطاء.
يجري تقويم عملية التعلُّم المرغوبة تقويماً غير مباشر عن طريق اختبارات تُحدَّد العلامات فيها بصورة موضوعية.	يجري تقويم عملية التعلم المرغوبة تقويماً مباشراً عن طريق أوراق البحث والمشاريع والأداء وملفات الإنجازات وما شابه ذلك.
يجري التركيز على فرع معرفي واحد.	ينسجم أسلوب المقاربة مع بحث يشمل عدة فروع معرفية.
الثقافة السائدة ثقافة تنافسية قائمة على الروح الفردية.	الثقافة السائدة ثقافة تعاونية قائمة على المشاركة والدعم.
الطلاب وحدهم معنيّون بعملية التعلّم.	الأستاذ والطلاب يتعلمون معاً.

أنظر أيضاً:

Barr and Tagg (1995); Bonstingl (1992); Boyatzis, Cowen, Kolb and Associates (1995); Duffy and Jones (1995), and Kleinsasser (1995).

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك، على أساس الأفكار الواردة في المقطع الحالي، اشرع في التفكير في ما يلي:

- **أي الخصائص الواردة في الشكل 1ـ 2، تنطبق على الآراء التي أعتنقها وعلى أسلوب أدائي كمدرس؟**
- **كيف يمكن اعتبار أسلوب أدائي واقعاً ضمن النموذج التقليدي؟**
- **كيف يمكن اعتبار أدائي واقعاً ضمن نموذج مركزية - المتعلّم؟**

عندما نتفحص الشكل، نلاحظ أن أفكارنا المرتبطة بالتدريس تقوم على أساس افتراضات تتعلق بدور الطلاب في عملية التعلّم، وبأدوارنا نحن كمدرسين، وبدور عملية التقويم. كما يتضمن نموذجنا أيضاً افتراضات تتعلق بالكيفية التي يتعلم بها الأشخاص ، وبنوع الجو العام أو الثقافة السائدة التي تدعم عملية التعلم. ويحوي الفصل الثاني نقاشاً معمقاً حول الفروق بين النموذج التقليدي ونموذج مركزية المتعلم، إضافة إلى فرصة لإلقاء نظرة فاحصة على أساليبنا في التدريس وعلى الافتراضات التي تدعم هذه الأساليب.

التدريس المستند إلى مركزية - المتعلّم من منظور قائم على المنظومات

إضافة إلى إلقاء نظرة فاحصة على ممارساتنا كمدرسين أثناء التحوّل إلى أسلوب مركزية - المتعلّم، يتعين علينا أن نأخذ بالاعتبار علاقتنا بالمؤسسة التي ندرِّس فيها. والسبب هو أننا وطلابنا نشكل جزءاً من منظومة تعليمية شاملة تطورت في المؤسسة التي نعمل بها انطلاقاً من رسالتها التعليمية. فضمن كل منظومة، يترك كل جزء أثره على سلوك المنظومة وصِفاتها ككل (Ackoff, 1995). وكلما دعت الحاجة للتحسين، ينبغي توجيه الجهود نحو المنظومة ككل، ونحو الأجزاء كلاً على حدة.

وتبعاً لذلك، فإن المساعي الهادفة إلى تشجيع التقويم والتدريس وفق مركزية- المتعلِّم، يجب أن تجري على مستوى المؤسسة، ومستوى البرنامج الأكاديمي، ومستوى الأستاذ أو المقرَّر، على حد سواء. ويرى (Senge 1990) أن التفكير على مستوى المنظومة هو «إطار يرتبط بالمفاهيم، ويساعد على رؤية العلاقات المتبادلة لا الأشياء، وعلى رؤية أنماط التغيير لا مجرد لقطات سريعة جامدة». والمحصلة النهائية للمنظومة تقوم على أساس كيفية تفاعل كل جزء منها مع بقية الأجزاء، لا على أساس ما يقوم به كل جزء بمفرده (Kofman & Senge, 1993).

إن تكوين مفاهيم تتعلق بالتعليم العالي باعتباره نظام، يبدو أكثر معقولية بالنسبة للطلاب منه للأساتذة. فنحن، كأساتذة، نميل إلى التركيز على إعداد محاضراتنا المقررة وإلقائها، في حين يلتحق الطلاب بالبرنامج ويختبرونه بصورةٍ إجمالية ومتكاملة. ويؤكد الفصل الثاني إمكانية دفع الطلاب لفهم خبراتهم، وتكوين معارفهم بصورة فاعلة عن طريق دمج المعلومات الجديدة في المدرَكات الموجودة لديهم من قبل. وهذا يعني أن الطلاب يكتسبون ، في كل مرحلة من مراحل برامجهم الأكاديمية، مهاراتهم العامة وخبراتهم المرتبطة بعدة فروع معرفية، عن طريق استيعاب المنهاج الدراسي من خلال عملية اختبارهم لهذا

المنهاج. فالمعارف والمهارات والإمكانات التي يحققها الطلاب في نهاية البرامج تتأثر بمدى موائمة المقررات والخبرات الأخرى التي يتضمنها المنهاج، وبمدى اعتمادها على بعضها البعضً خلال السنوات السابقة للتخرج.

بهذه النظرة لمنظومة المنهاج، علينا أن نفحص الكيفية التي تعزِّز بها المنظومةُ عمليةَ تَعلُّم الطالب.

متى وأين تتم إضافة المهارات والمعارف الخاصة بالمضمون ؟... وضمن أية مقررات يجري تطوير تلك المهارات والمعارف ودعمها؟... هل هناك ازدواجية لا مبرر لها في التأكيد على بعض الموضوعات، يقابلها تقصير في معالجة موضوعات أخرى ؟... هل صُمِّمت المقررات بحيث يجري تدريسها بحسب تتابع داعم لعملية التعلّم ؟... هل تُعتبر طرق التدريس وأساليب المنهجية التي يتّبعها أعضاء هيئة التدريس الذين يدرِّسون المنهاج، منسجمة مع بعضها ومع مبادئ تدريس مركزية - المتعلِّم ؟... هل تُعتبر تلك الطرق والأساليب ناجعة ؟...

عندما نبدأ بالنظر إلى برامجنا باعتبارها منظومات، فإننا نفكر بطريقة مختلفة عن مقرراتنا؛ وندرك ـ على سبيل المثال ـ أن مقررات المتطلبات المسبقة إضافات مهمة لمقرراتنا التي بدورها مدخلات مهمة لمقررات أخرى سوف يدرسها الطلاب. و توضح القصة التالية مدى إدراك أحد الأساتذة لفكرةِ أن جهود الطلاب الرامية لفهم المراد من المعلومات الجديدة تصبح أكثر فاعلية عندما تعتمد المقررات، الموجودة ضمن منهاج ما، على بعضها البعض.

درَّست المستوى الأول لمقرر نظري، وطُلب مني تدريس المستوى الثاني. وبما أنني لم أكن أعرف ماذا يتطلَّب المستوى الثالث، التحقت بدورة لتدريس المستوى الثالث كي أتعلم كيف أدرِّس المستوى الثاني.

.(Freed & Klugman, 1997, p. 35)

وضمن إطار المنظومات، نعمل معاً لتصميم وتقديم منهاج مترابط منطقياً بالنسبة للطلاب، بدلاً من العمل على انفراد لتصميم مقررات فردية لإرضائنا شخصياً، كما نسعى لإيجاد شركاء لنا في الأقسام الأكاديمية الأخرى، وشؤون الطلاب، والمكتبة، ومركز الحاسوب، وبقية الأقسام الأخرى في المؤسسة التي توفر الخدمات لتعزيز عملية التعلم. إن أسلوب التفكير التكاملي الذي يعتمد على المنظومة يذكّرنا على الدوام بأن مقرراتنا تشكّل مكوّنات لمنظومة كاملة.

هذا النوع من التفكير الذي يعتمد على المنظومات لقي تشجيعاً من قِبَل حركة التقويم في التعليم العالي. فالتقويم هو حركة مركزية - المتعلِّم التي تشجعنا للتركيز على عنصر تعلّم الطالب في تدريسنا من خلال المنظومة الكاملة للمؤسسة، ومن خلال المنظومات الأصغر لمقرراتنا وبرامجنا الأكاديمية.

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في المقطع الحالي اشرع في التفكير بما يلي:

- ما هو نوع «المنظومة» التي أشكل جزءاً منها، ما هو مدى تلاؤم المقررات التي أدرسها مع منهاج برنامجي الأكاديمي؟
- كيف يمكن لنا أنا، وزملائي أعضاء الهيئة التدريسية، إجراء حوار بشأن العلاقات المتبادلة بين المقررات والخبرات التي يضمها برنامجنا؟
- كيف يمكن لنا إشراك الزملاء المناسبين من أقسام آخرى في المؤسسة؟

تعريف التقويم

التعلّم هو مركز الاهتمام والهدف الأسمى لنموذج مركزية - المتعلِّم، والهدف الأساسي لهذا النموذج. ولذلك، يلعب التقويم دوراً رئيساً في التحول إلى منهجية أسلوب مركزية- المتعلِّم. وعندما نقوِّم عملية تعلّم طلابنا، فإننا نفرض طرح الأسئلة التالية: «ماذا تعلّم طلابنا وهل تعلّموه جيداً ؟...» «ما هو مدى نجاحنا في ما نحاول إنجازه ؟...» وبسبب هذا التركيز على عملية التعلّم، يشار أحياناً إلى تقويم التعليم العالي على أنه تقويم للمخرجات، أو تقويم لنتائج الطلاب.

وكما هو مبين في الشكل 1 ـ 2 ، فإن تقويم نموذج مركزية - المتعلّم، يُعتبر أيضاً جزءاً لا يتجزأ من عملية التدريس. وبعبارة أخرى، فإن التقويم لا يساعدنا على مراقبة عملية التعلُّم فحسب، بل إنه يعمل على تشجيعها أيضاً. وكما سنرى بوضوح في هذا الكتاب، فإن بإمكاننا تشجيع نوع التعلّم الذي نرغب به وصياغته في الوقت نفسه، وذلك عن طريق أنماط التقويم التي نستخدمها.

ونعرِّف التقويم على النحو التالي:

التقويم هو عملية جمع المعلومات الآتية من مصادر متعددة ومتنوعة ومناقشتها.

وذلك لتطوير إدراك معمّق لما يعرفه الطلاب وما يفهمونه، وماذا بإمكانهم فعله بالمعارف التي اكتسبوها نتيجة لخبرتهم التعليمية.

وتصل عملية التقويم مداها الأقصى عندما تُستخدم نتائج التقويم لاحقاً لتحسين عملية التعلّم.

في الكلية، أو الجامعة التي ينتهج فيها أعضاء هيئة التدريس أسلوب مركزية المتعلِّم، تجري عملية التقويم على جميع المستويات ـ المؤسسة، والبرنامج، والمقرر. والعملية ـ من حيث الجوهر ـ واحدة على جميع المستويات، رغم أن مركز الاهتمام والأساليب والفئات المعنية، قد تختلف إلى حد ما، من مستوى لآخر.

وإضافة إلى ذلك، فإن العملية تكون على مستوى ما، مرتبطة بالعملية على مستوى آخر. فعلى سبيل المثال، تعتمد جودة تعلّم الطالب في نهاية برنامج ما ـ وهي مركز اهتمام تقويم البرنامج أو المؤسسة ـ جزئياً على كيفية تقويمنا لتعلم الطالب في مقرراتنا وجودة تقويمنا؛ هل نركز، كأفراد، على تطوير المعارف والمهارات والإمكانات التي أجمع كل أعضاء هيئة التدريس على أهميتها؟... هل نستخدم استراتيجيات التدريس والتقويم المناسبة؟...

وبدورها تعتمد جودة تعلُّم الطالب في المقررات، جزئياً، على نوع المعلومات التي توفرها بيانات تقويم البرنامج؛ هل تبين المعطيات المبرمجة أن علينا التركيز أكثر على كتابة الطالب ؟... وهل تشير المعطيات إلى أن هناك فكرة بعينها لم يفهمها الطلاب الخريجون فهماً جيداً وتحتاج إلى مزيد من المعالجة ؟... هل يعتقد الطلاب أن بعض المقررات قد أصبحت مهملة، أو أن مقرراً سابقاً من المقررات ليس في موقعه المناسب ؟... يتفاعل كلٌّ من تقويم البرنامج وتقويم الصف الدراسي بحيث تكون النتيجة معطيات تعزز عملية التعلُّم لدى الطلاب.

ويمكننا التوصل إلى فهمٍ عملي للأساليب المتعددة التي اتبعتها هيئات التدريس للتقويم ضمن مؤسساتها، انطلاقاً من نماذج الحالات الإثنتي والثمانين التي قدمها كلٌّ من Banta, Lund, Black & Oblander (1996). وهناك أيضاً أمثلة توضيحية لعملية تقويم التعليم العام وضمن فروع معرفية أساسية متعددة، مقدَّمة من عدد من المؤسسات المختلفة.

أفكار للتأمل

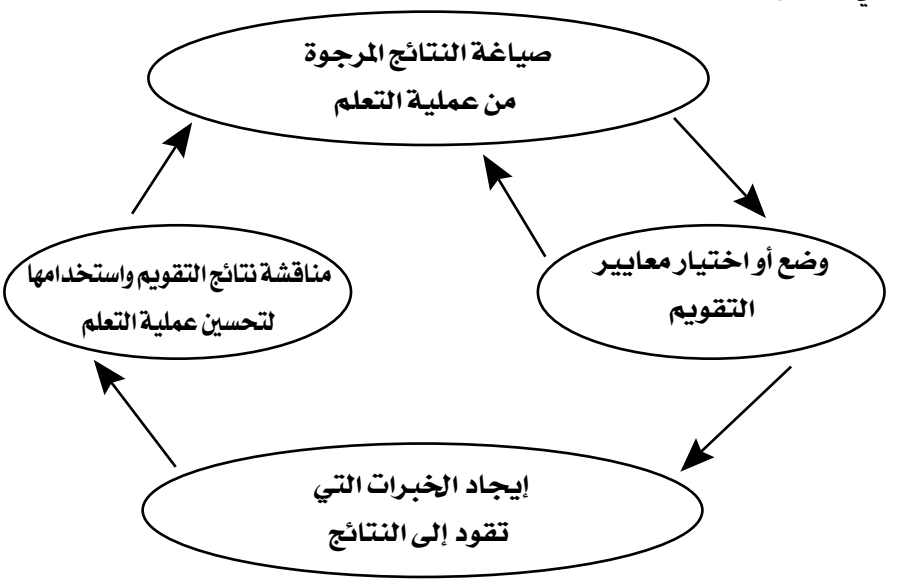
لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- **ما هي أوجه التشابه بين تعريف التقويم المذكور في هذا الجزء، وبين مفهومي الخاص عن التقويم؟**

- ما هي أوجه الاختلاف؟
- ماذا أعرف عن التقويم في المؤسسة التي أعمل بها؟
- ماذا أعرف عن التقويم في برنامجي الأكاديمي؟
- كيف أقوِّم تعلُّم الطالب في المقررات التي أدرِّسها؟
- كيف يساند أسلوبي في التقويم عمليةَ التعلُّم في برنامجي الأكاديمي؟
- ما هي التغييرات التي أجريتها على المقررات التي أدرِّسها استناداً إلى نتائج التقويم التي جمعتها في برنامجي الأكاديمي؟

عناصر عملية التقويم

هناك أربعة عناصر أساسية لتقويم مركزية - المتعلِّم. وهذه العناصر مبينة في الشكل 3-1.



الشكل 3-1 عملية التقويم

حددِّ المخرجات المرجوة من عملية التعلُّم

العنصر الأول لعملية التقويم هو أن يطور أعضاء هيئة التدريس مجموعة من مخرجات التعلُّم المرجوَّة، ومقولات تبيِّن مقاصدنا المتعلقة بما يجب أن يعرفه الطلاب، ويفهموه، لجعلهم قادرين على الاستفادة من معارفهم بعد التخرج. صاغت هيئات التدريس في كثير من المؤسسات مخرجات مشتركة للتعلُّم لكافة الطلاب في المؤسسة، كما يجب تطوير المخرجات المرجوة من التعلُّم التي تعكس الفرع المعرفي لكل برنامج أكاديمي، وكل مقرَّر في البرنامج.

وهذه المقولات، التي جرت مناقشتها بالتفصيل في الفصل الرابع، تبدأ عادة بعبارة: «يجب أن يكون الطلاب قادرين على ...» والواضح أن هذه المقولات هي مقولات مركزية – المتعلِّم، وتطويرها يعكس منهجية منظوماتية للتدريس في البرنامج. وعندما نقرر بشكل جماعي ما الذي يجب على خريجي المؤسسة أو البرنامج معرفته، وفهمه، وما يمكنهم فعله، فإننا بذلك نعمل كفريق لا كأفراد ونتصدى، بصورة جماعية، للسؤال الأساسي في التعليم العالي، وهو «ما ذا تعني الدرجة أو الشهادة التي نمنحها، وكيف يمكن لنا أن نبرهن على ذلك ؟...» (Plater, 1998. p. 12).

عندما يُجرى التقويم على مستوى المؤسسة أو البرنامج الأكاديمي، بدل أن يُجرى على مستوى المقرَّر، فإننا فقط نتوجه بعملية التقويم إلى أهم أهداف المؤسسة أو البرنامج. وكما سنرى في الفصل الرابع، فإن أهداف التعلُّم المبينة على مستوى المؤسسة تكون غالباً مذكورة على نحوٍ أكثر عمومية من الأهداف المبينة عند مستوى البرنامج، وهذه الأخيرة غالباً ما تكون مذكورة بشكل أكثر عمومية من تلك المبينة عند مستوى المقرَّر. وعلى أية حال، فإن تحقيق الأهداف الأكثر تحديداً لعملية التعلُّم، التي نصيغها من أجل مقرِّر، أو حتى من أجل فترة صف دراسي محددة، يجب أن يساعد الطلاب على التقدم باتجاه تحقيق أهداف البرنامج و/أو أهداف المؤسسة.

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- ما مدى النجاح الذي حققته هيئة التدريس، بخصوص برنامجي، في عملها كمجموعة تقوم بصياغة المخرجات المرجوة من عملية التعلُّم في برنامجنا؟
- كيف يمكن لنا أن نعمل معاً لتحقيق ذلك؟
- ما هي المخرجات المرجوة التي يمكن لي صياغتها للمقررات التي أدرِّسها، والتي يمكن لها أن تساند المخرجات المرجوة على مستوى البرنامج/المؤسسة؟

طوِّر أو اختر معايير التقويم

العنصر الثاني لعملية التقويم هو تطوير أو اختيار تدابير جمع المعطيات الخاصة بتقدير ما إذا كانت المخرجات المرجوة من عملية التعلُّم قد تحققت أم لا. هذا العنصر لايمدّنا فقط بأسس جمع المعطيات، بل إنه يصل بالمرحلة السابقة، وهي مرحلة تحديد مخرجات التعلُّم، إلى حدها الأقصى. والسبب هو أن عملية تطوير تدابير التقويم تفرض علينا التوصُّل إلى فهم شامل لما نعنيه فعلاً بالمخرجات المرجوة من التعلُّم التي نحددها (Wiggins & McTighe, 1998). وأثناء وضع تدابير التقويم، قد نكتشف بأننا نقوم بضبطٍ دقيق لمخرجات التعلُّم التي نحددها.

تدابير التقويم يجب أن تتضمن تقويماً مباشراً وآخر غير مباشر لعملية تعلّم الطالب (Palomba & Banta, 1998). التقويم المباشر يمكن أن يتخذ أشكالاً متعددة ــ مشاريع، ومنتجات، وأوراق بحث/ أطروحات، ومعارض، وأداء، ودراسة

حالات، وتقويم مباشر، وملفات إنجازات، ومقابلات، واختبارات شفهية (أنظر الفصول 6، 7، 8). في جميع أنواع التقويم هذه، نطلب من الطلاب عرض ما يعرفونه أو كيف يمكنهم الاستفادة من معارفهم. إن معظم أنواع التقويم المذكورة، إن لم نقل جميعها، يمكن إدخالها في المقررات الجامعية النموذجية، رغم أن بعضها (التقويم المباشر، على سبيل المثال)، يغلب أن يُستخدم في بعض الفروع المعرفية أكثر مما يستخدم في الفروع الأخرى. ويمكن لنا، على مستوى البرنامج، جمع معطيات التقويم من أشكال التقويم التي تدخل في المقررات، أويمكن لنا تطوير أشكال تقويم إضافية نطبقها خارج المقررات.

تتضمن أشكال التقويم غير المباشر لعملية التعلُّم، تدابير تنطوي على تقديم البيانات الذاتية، مثل استمارات المسح التي توزَّع على الطلاب، وهذه يمكن استخدامها على مستوى المقررات، ومستوى البرنامج، ومستوى المؤسسة. (يضم الفصل الخامس مناقشة لكيفية تطوير تدابير جمع التغذية الراجعة من الطلاب أثناء تدريس المقررات). وتتضمن التدابير الأخرى غير المباشرة المستخدَمة في التقويم على مستوى البرنامج أو المؤسسة، ولو أنها لا تدخل في مجال اهتمام الكتاب الحالي، استمارات مسح توزع على الخريجين أو على أرباب العمل، حيث يبيّن المشاركون فيها ملاحظاتهم حول ما يعرفه الخريجون أو حول كيفية الاستفادة من معارفهم.

يجب أن يتم اختيار تدابير التقويم، المباشر وغير المباشر على حد سواء، بحيث توفِّر معلومات دقيقة ومفيدة تتعلق باتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعلُّم. ولكي تنجح تلك التدابير، فإن عليها أن تقوِّم نوع التعلُّم الذي نرغبه لطلابنا. ولهذا، لن يتطرق هذا الكتاب كثيراً إلى الاختبارات التي تعتمد على أوراق تُسجَّل عليها العلامات بصورة موضوعية، والاختبارات التي يختار فيها الطالب الجواب من مجموعة من الإجابات، أو يقرر مدى صحة الإجابة المكتوبة. يلجأ العديد منا إلى هذا النوع من الامتحانات بكثرة لأن بالإمكان وضع علاماتها

بسهولة ـ حتى بواسطة الآلات ـ كما أننا نعتمد على العلامات الناتجة، ونعتبرها المكوِّنات الأساسية لدرجة الطالب النهائية. هذا النوع من التقويم يروق لنا لأنه يتيح جمع المعلومات بفاعلية، كما أن نتائجه تبدو سهلة التفسير.

لكن تلك الاختبارات لا تختبر عادة سوى المعارف الواقعية. إن بالإمكان إعداد اختبارات، يختار فيها الطالب الجواب من مجموعة من الإجابات أو يقرر مدى صحة الإجابة المكتوبة، و تتجاوز فكرة التحقق من المهارة في تذكُّر الحقائق، وذلك لقياس درجة التفكير على مستوى أعلى. ويظهر هذا النوع من الاختبارات في الاختبارات الموحَّدة التي يعدِّها مطوِّرو الاختبارات المحترفين في شركات مثل Educational Testing Service. ولكن عندما يضع أفرادٌ يفتقرون للتدريب الحرفي في مجال تطوير الاختبارات أسئلةَ امتحانات تسجَّل فيها العلامات بصورة موضوعية، فإن تلك الامتحانات تميل للتركيز فقط على المعارف الواقعية.

وهناك انتقاد آخر يوجَّه إلى الاختبارات التي تسجل فيها العلامات بصورة موضوعية، وهو أنها تقوِّم المعارف بشكلِ أجزاء صغيرة وبنود متفرقة، ويتم ذلك عادة دون الإشارة إلى أي تطبيق نهائي في ميدان الواقع Resnick (& Resnick, 1992). فهي لا تعدو كونها مؤشرات غير مباشرة تدل على إمكانات أكثر تعقيداً، مثل التفكير الاستنتاجي في ما يمكنه توفير المزايا والفائدة، أو الاستفادة من المعلومات في حل مشاكل مهمة مجال ما. وإضافة إلى ذلك، فإن الاختبارات التي تُسجَّل علاماتها بصورة موضوعية تتمتع دوماً بإجابات صحيحة. ونظراً لكل الأسباب المذكورة، فإننا عندما نلجأ إلى تلك الاختبارات، نوجه إلى طلابنا رسالة مفادها أن المهم هو التمكُّن من مهارات وحقائق معزولة، ومعرفة الإجابات الصحيحة على الدوام.

لكن التحديات التي يواجهها الراشدون عموماً، والمحترفون ضمن مجالات معينة، يغلب أن تكون من النوع الذي يتطلب تزامن التنسيق والتكامل بين نواحٍ عدة من المعارف والمهارات، وذلك من خلال أوضاع لا تتضمن سوى القليل فقط

من الإجابات الصحيحة. ويقول Howard Gardner (1991): تتحول القدرة على النجاح في الاختبارات ذات العلامات الموضوعية إلى مهارة عقيمة لحظة تخرج الطالب في الجامعة. ويضيف قائلاً إن ما تبقى من حياة الفرد ما هو إلا سلسلة من المشاريع.

المنظور الذي ينطلق منه هذا الكتاب، بخصوص مركزية - المتعلِّم، هو أنه يتعين علينا تطوير «أشكال التقويم» بحيث تقدِّر مقدرة الطالب على التفكير الناقد وعلى استخدام معارفه لمعالجة المسائل والمشاكل الدائمة والطارئة ضمن فرعه المعرفي. يعرَّف التقويم على النحو التالي:

التقويم هو فاعلية يحددها الأستاذ، تنتج عنها معلومات شاملة تساعد على تحليل أداء الطالب للمهارات والقدرات التي يجري تقويمها، وعلى مناقشتها والحكم عليها.

يناقش هذا الكتاب تطوير واستخدام أشكال تقويم كالمشاريع أو أوراق البحث أو الأداء أو ملفات إنجازات الطلاب أو المعارض التي تقوِّم التفكير على مستوى أعلى، وتدفع بالطالب إلى الكشف مباشرة عن الإمكانات التي يرغب بها الأساتذة دون غيرها. أحياناً، قد يُطلق على هذه الأشكال من التقويم اسم أشكال التقويم الحقيقي، وذلك نظراً لقيمتها الفعلية (Wiggins, 1989)؛ كما ويشار إليها أحياناً، باسم أشكال تقويم الأداء لأنها تدفع بالطالب إلى عرض ما تعلَّمه. وهناك أحيان أخرى يشار فيها إلى هذه الأشكال من التقويم باسم أشكال التقويم النوعي qualitative لأنها تسمح بتقدير طبيعة عمل الطالب ونوعيته. وفوق ذلك، فإن تحديدنا للعلامات يتم على أساس قرار ذاتي subjective يعتمد على معايير وضعناها بأنفسنا، بدل اعتماده على مفتاح للإجابات يسمح لنا بتكوين حكم موضوعي على الإجابات الصحيحة. ومهما تكن الأسماء التي تُطلق على تلك الأشكال من التقويم، فإنها تُعتبر أداة فعالة لتقويم مدى التمكُّن من

المعارف الواقعية، والأهم من ذلك، أنها أداة فعالة لمعرفة ما إذا كان بمقدور الطالب استخدام معارفه استخداماً فعالاً للتفكير بالمشاكل بصورة استنتاجية، ومن ثم حلُّها.

وبالنسبة لمن يود متابعة استخدام الاختبارات ذات العلامات الموضوعية، هناك العديد من المراجع القيِّمة المتاحة، مثلاً:

(Airasian, 1994; Brookhart, 1999; Gronlund & Linn, 1990, Payne, 1997; Stiggins, 1994; Thorndike, Cunningham, Thorndike, & Hagen, 1991).

وتتضمن الكتب المذكورة إرشادات بخصوص وضع اختبارات فعالة، كما تقدم أمثلة عن اختبارات تقوّم ما هو أكثر من مجرد تذكّر الحقائق.

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- **ما مدى النجاح الذي حققته هيئة التدريس، بخصوص برنامجي، في عملها كمجموعة تقوم بوضع وتنفيذ خطة لجمع معطيات تقويم ترتكز على المخرجات المرجوة من عملية التعلُّم التي وضعناها؟ وكيف يمكن لنا العمل معاً لتحقيق ذلك؟**
- **أيّ من التدابير التي اتخذناها يمكن اعتبارها أشكال تقويم مباشر لعملية التعلم؟**
- **أيّ من التدابير التي اتخذناها يمكن اعتبارها أشكال تقويم غير مباشر لعملية التعلم؟**
- **ما هي الأساليب التي أقوّم المعارف الواقعية بواسطتها؟**

- **ما مدى استخدامي للاختبارات ذات العلامات الموضوعية التي أختارها من مجموعات الاختبارات الصادرة عن دور النشر، أو التي أُعدُّها بنفسي؟**
- **ما هي الأساليب التي أقوِّم بواسطتها مقدرة الطلاب على استخدام معارفهم أثناء تفكيرهم بالمشاكل بصورة استنتاجية ومن ثم حلّها؟**

أوجد الخبرات التي تقود إلى المخرجات

إن العنصر الثالث لعملية التقويم هو التأكد من وجود خبرات لدى الطلاب، في المقرر وخارجه، تساعدهم على تحقيق المخرجات المرجوة من عملية التعلُّم. فإذا كنا نتوقع من الطلاب تحقيق المخرجات التي نتوخاها، توجَّب توفير فرص لهم لتعلّم ما ينبغي تعلُّمه؛ علينا أن نضع المنهاج بصورةِ مجموعةٍ من المقرَّرات والخبرات المترابطة التي تساعد الطلاب على تحقيق المخرجات المرجوة من عملية التعلّم.

لا بد وأن تتأثر عملية تعلُّم الطلاب بطريقة تنظيم المقررات والخبرات الأخرى، كالدراسات المستقلة والمواد العملية والتدريب في المنهاج، وبترتيبِ تدريس المقررات. كما أن مدى مواءمة المقررات الأساسية التي نحددها، يؤثر بدوره على جودة عملية التعلُّم. يساعدنا تطوير المنهاج بشكل ارتجاعي انطلاقاً من المخرجات المرجوة من عملية التعلُّم على جعل المنهاج «قصة تعلُّم» مترابطة منطقياً (Plater, 1998, p. 11).

ويُعتبر التنسيق الصحيح للمراحل في عملية تطوير مهارات الطلاب، جزءاً من تطوير المنهاج؛ يتعلم الطلاب في أية مرحلة من المنهاج مهارات من نوع الكتابة والمحادثة والعمل الجماعي وحل المشاكل، ويطبقون هذه المهارات؟ ما هي استراتيجيات التوجيه التي ستلجأ إليها هيئة التدريس لمساعدة الطلاب على

تطوير تلك المهارات؟ وكيف سيعبِّر الأساتذة عن التغذية الراجعة بخصوص تطور الطلاب؟ وهل سيكون جميع الأساتذة مسؤولين عن تلك المهارات؟ هل ستجري معالجة تلك المهارات فقط في المكوِّن التعليمي العام للمنهاج؟ هل سيجري تدريس بعض المقررات في مسار الدراسة باعتبارها مواد «مكثَّفة» (مثلاً، مقرر مكثف للكتابة، مقرر مكثف لحل المشاكل، إلخ...) تتعلق جميع الأسئلة آنفة الذكر بالمنهاج، وهي تُعتبر مركزية بالنسبة لبرنامج التقويم.

أثناء تطوير المنهاج، علينا إضافة أنشطة وخبرات تساعد الطلاب على الفهم وعلى اكتساب المعارف والمهارات التي تحتاجها كلٌّ من مخرجات التعلُّم المرجوَّة. وفي المقابل، يجب أن نتفحص بدقة كلاً من الأنشطة والخبرات التي نضيفها إلى المقررات والبرامج التي ندرِّسها، وأن نسأل أنفسنا: «كيف سيساعد كلٌّ ذلك، الطالبَ على تحقيق المخرجات المرجوة من التعلُّم، الخاصة بالمؤسسة أو البرنامج أو المقرر ؟».

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- **ما مدى التزامي والتزام زملائي من أعضاء هيئة التدريس بالمخرجات المرجوة من التعلّم، وذلك عند تطوير المنهاج وتعديله؟**
- **كيف يمكن لنا تغيير منهجيتنا في تطوير المنهاج وتعديله بحيث نوجّه مزيداً من الاهتمام لمساعدة الطلاب على تحقيق المخرجات المرجوة من التعلُّم؟**
- **كيف يمكننا مساعدة الطلاب على تطوير مهارات أكثر فاعلية؟**

ناقش نتائج التقويم واستخدمها لتحسين عملية التعلّم

العنصر الرابع هو مناقشة نتائج التقويم والاستفادة منها لتحسين عملية التعلّم. أثناء تدريس المقررات، تجري هذه المناقشات مع طلابنا، وينصب التركيز هنا على الاستفادة من النتائج لتحسين أداء الطالب كفرد. على مستوى البرنامج أو المؤسسة، تجري المناقشات بين أعضاء هيئة التدريس ككل.

نكتسب أثناء مناقشة نتائج التقويم أفكاراً معمَّقة تتعلق بنوع التعلُّم الذي يتحقق في البرنامج، وتزداد قدرتنا على اتخاذ قرارات واعية بخصوص التغييرات الواجب إحداثها على البرنامج. كما ندرك ما يمكن للطلاب القيام به بصورة متقنة، وفي أي المجالات أخفقوا. نطرح أسئلة تتعلق بشكل المنهاج، أو باستراتيجيات التدريس التي نتبعها (Walvoord, Bardes, & Denton, 1998). كما نتوصل إلى فهمٍ أفضل لكيفية تقويم التعلُّم تقويماً نافعاً.

وسعياً للحصول على منظورات إضافية، يتوجّب تقديم تلخيصٍ للعملية، إلى المجموعات الأساسية المشارِكة (الطلاب، الخريجون، المجموعات الاستشارية، على سبيل المثال) الذين قد يتقدمون بآراء تتعلق بمدى الحاجة لإحداث تغييرات في المخرجات المرجوة من عملية التعلُّم على مستوى البرنامج، وفي المنهاج، وفي استراتيجيات التدريس التي تلجأ إليها هيئة التدريس، أو في وسائل التقويم المستَخدمة. في هذه المرحلة من العملية، نكشف طبيعة التعليم الجامعي والعملية التي يجري بموجبها، أمام جمهور كبير، كما نساعد على بناء الثقة في مؤسسات التعليم العالي.

وعلى أساس المعلومات التي حصلنا عليها من عملية التقويم، إضافة إلى وجهات النظر التي عرضها الطلاب والخريجون والمجموعات الاستشارية وغيرهم، يصبح بإمكاننا البدء في التوصية بالتغييرات وفي تنفيذها، وهي التغييرات التي ستحسِّن نوعية كلٍّ من المنهاج والتدريس الذي يجري في البرنامج. وكما سنناقش في الفصل الثالث، يجب استخدام معطيات التقويم أيضاً لإغناء عمليات من نوع التخطيط، وتخصيص الموارد، وتنقيح البيانات، وتعديل البرنامج.

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- **متى قمتُ بمناقشة نتائج عملية التقويم ومدلولاتها بالنسبة لعملية التعلُّم، ومع من؟**
- **ما هي المجموعات المشارِكة التي يمكن لها الاهتمام بالاطلاع على أمور تتعلق بعملية التعلم في المقررات والبرامج التي أدرِّسها؟**

مختصر تاريخ حركة التقويم في التعليم العالي

إن الدور الذي نلعبه بوصفنا أعضاء هيئة تدريس، لدى الاضطلاع بالدور الرئيس في عملية تقويم البرامج الأكاديمية، لهو دور حاسم. فنحن مسؤولون عن تطوير المخرجات المرجوَّة من عملية التعلُّم الخاصة ببرامجنا الأكاديمية، وعن وضع المناهج التي تقوم عليها هذه البرامج، وعن تقديم هذه المناهج من خلال التدريس. ويستتبع ذلك بصورة طبيعية، اعتبارنا مسؤولين عن تحسين جودة البرامج، وذلك عن طريق تقويم عملية التعلُّم التي تجري بموجب تلك البرامج.

يوفر الاضطلاع بمسؤولية التقويم لنا فرصاً عدة. إحدى هذه الفرص هي إمكانية طرح أسئلة مهمة تتعلق بقيمة برامجنا التدريسية وفعاليتها. الفرصة الثانية هي إمكانية إجراء محادثات بين بعضنا البعض بخصوص عملية تعلُّم الطلاب. والفرصة الأخيرة هي إمكانية استخدام البيانات الخاصة بعملية تعلُّم الطلاب لتقوية أسلوب اتخاذ القرارات، وهذا يؤدي إلى تحسين المنهاج والتدريس.

لكن كثيراً من هيئات التدريس كانت تعارض المشاركة في عملية التقويم، والسبب هو أن التقويم، في بعض الولايات والمناطق، تم إدراجه كشرط من قِبَل وكالات خارجية، كالمشرِّعين أو المنظمات المحلية أو المتخصصة في الاعتماد. وبالإمكان تتبُّع هذا المسار تاريخياً.

تغيّر المصادر وبذور الإصلاح

شهدت فترة الخمسينات والستينات من القرن العشرين، وهي الفترة التي تلت انتهاء الحرب العالمية الثانية، اتساع مجال التعليم العالي (Brubacher & Rudy, 1976). «أدى انتساب الجنود الذين شاركوا في الحرب العالمية الثانية إلى نمو الجامعات والكليات بوتيرة تعتبر الأسرع في تاريخ التعليم العالي {كذا}» (Henry, 1975, p. 55). وخلال الفترة 1955-1970، ازداد عدد الطلاب الذين يسعون للحصول على درجات أكاديمية بنسبة ثلاثة أضعاف (Henry, 1975, p. 101). وقد ساعد الدعم السخي من حكومات الولايات والحكومة الفيدرالية، المؤسسات على مواكبة النمو المذكور، وبلغ ذلك الدعم أوجَه خلال سنوات حكم جونسون «السنوات الذهبية للمجال التعليمي، بما في ذلك التعليم العالي» (Pusey, 1978, p. 109). وخلال تلك الفترة لم يعد ثمة جدل بخوص قيمة الدراسة الجامعية، وأخذت الجامعات تمارس وظيفتها على نحو يتسم بنوع من الاستقلال الذاتي. ولم يكن هناك ضرورة لكشف ما يجري ضمن الصفوف الجامعية أمام جمهور من خارج الجامعة.

عندما بدأ عقد السبعينيات، كان التعليم العالي يعاني أزمة مالية خانقة. لم يعد باستطاعة الموارد المتوفرة للتعليم العالي مواكبة التضخم والتكاليف الآخذة بالارتفاع. فقد تراجعت الهبات الخاصة السخية التي كانت تقدَّم إلى المؤسسات التعليمية والتي كانت شائعة خلال النصف الأول من القرن العشرين، والتهم التضخم مدخول المؤسسات التعليمية، وازدادت صعوبة إمكانية رفع رسم التعليم لتعديل تأثير التكاليف والإبقاء، في الوقت نفسه، على إمكانية الالتحاق بالدراسة

الجامعية (Brubacher & Rudy, 1976). ووجد الساسة أنفسهم في مواجهة حاجة متنامية إلى تمويل الرفاه الاجتماعي والمستشفيات والسجون (Erwin 1991)، والمدارس والطرق السريعة والمرافق العامة (Henry, 1975).

وإضافة إلى ذلك، واعتباراً من بداية عقد السبعينات، أصبح الطلاب الذين يلتحقون بالدراسة في الجامعات يشكلون مجموعة أكثر تنوعاً. ومع انتشار مبدأ تأمين الدراسة الجامعية للجميع، وجدت هيئات التدريس الجامعية نفسها في مواجهة تحديات لم يسبق لها مواجهتها. وبرزت المخاوف من افتقار خريجي الجامعات إلى المهارات والإمكانات المطلوبة في مكان العمل. كما بدأ العامة والسياسيون الذين يمثلونهم بالتساؤل عن قيمة التعليم العالي، ومن ثم بدأت حركة تدعو إلى القيام بإصلاحات في مجال التعليم العالي ـ والدراسة بجميع مستوياتها (Ewell, 1991).

كانت النتيجة أنه خلال عامي 1984و 1985فقط، صدرت أربعة تقارير تعالج مسألة الإصلاحات في الكليات الجامعية (Ewll, 1991):

Access to Quality Undergraduate Education (Southern Regional Education Board, 1985), Integrity in the College Curriculum (Association of American Colleges, 1985), Involvement in Learning (National Institute of Education, 1984), and To Reclaim a Legacy (Bennett, 1984).

لم يكن نصيب التقارير آنفة الذكر من الاهتمام يعادل الاهتمام الذي لقيه تقرير A Nation at Risk، وهو التقرير الذي أطلق شرارة حركة الإصلاح في المدارس الإعدادية والثانوية. ولكن، كما يقول Ewell، كانت الرسالة في تلك التقارير واضحة وقوية: يجب أن يتركَّز التدريس في مجال التعليم العالي على المتعلِّم. ويحتاج المتعلِّمون، وهيئة التدريس، والمؤسسات التعليمية إلى التغذية الراجعة لتحقيق التحسُّن.

نداءات من أجل تحديد المسؤولية

يقوم رجال السياسة في بعض الدول بالاضطلاع بمهمة اتخاذ مبادرة الإصلاح. وقد لجأ كثير من المشرِّعين (في أركنسو وكولورادو وفلوريدا وكينتاكي وميسوري وأوهايو وتينيسي، على سبيل المثال) إلى تنفيذ برامج تمويل كفاءة الأداء، ورغم تعثُّر مسيرة كثير من تلك البرامج، إلا أن ولايات أخرى استمرت في تبنّي هذا الأسلوب (Ewell, 1998, Serban, 1998). في برامج تمويل كفاءة الأداء، يُفرَد جزء من الأموال العامة المخصصة للتعليم العالي لتقديمه إلى المؤسسات التعليمية، وذلك على أساس قدرة المؤسسة على تحقيق أهداف كفاءة الأداء، مثل معدلات الاحتفاظ بالطلاب، أو معدلات التخرج، أو البراهين التي تدل على تعلُّم الطلاب.

على سبيل المثال، قضت السلطات التشريعية في ولاية تينيسي بأن يجري، قبل وبعد الاختبارات، تحديد طلاب المؤسسات التعليمية الذين سيحصلون على تمويل تشجيعي، استناداً إلى التحسُّن الذي يحققونه (Astin, 1993). وفرضت ولاية فلوريدا اختبار «rising Junior» في مؤسساتها التعليمية الحكومية للتأكد من جاهزية الطلاب لدخول الفرع الأعلى، أو لتلقّي درجة زميل في الآداب. لكن الاختبار لم يكن دقيقاً في ما يخص الاختلافات والاحتياجات في كل مؤسسة، بل كان وسيلة عامة يمكن استخدامها في كل المؤسسات التي تمولها الحكومة، كما أنه كان قد وُضِع من قِبَل أعضاء هيئات التدريس من جميع أنحاء الولاية (Astin, 1993; MaCabe, 1988).

بعد ذلك دخلت الحلبة وكالات الاعتماد المحلية ــ وهي منظمات تتألف من مؤسسات التعليم العالي ـ وكان هدفها الجزئي هو الحد من تدخل المشرِّعين في الولايات تدخلاً مباشراً في شؤون التعليم العالي. وأعلنت هذه الوكالات أنها ستطلب من المؤسسات الأعضاء إنجاز تقويم للمخرجات بهدف المحافظة على وضعها كمؤسسات معتَمدة.

في عام 1989، على سبيل المثال، وضعت لجنة المؤسسات الخاصة بجمعية Higher Education of the North Central Association of Colleges and Schools شرطاً يطلب من كل مؤسسة مرتبطة بها إجراء تقويمٍ للمخرجات (Commission on Institutions of Higher Education, 1996) وكانت تلك إحدى المرات القلائل في تاريخ الجمعية، الذي يعود إلى مائة عام، التي تضع فيها الجمعية برنامجاً وتطالب كل مؤسسة مرتبطة بها بتقديم دليل خلال فترة زمنية محددة على أنها تبذل مجهوداً صادقاً لتنفيذ هذا البرنامج (S. Crow, Personal Communication, October 29, 1998). وبمرور الوقت، بدأت هيئات الاعتماد الاختصاصية- أي الهيئات التي تقوم باعتماد وتصديق برامج مهنية وليس مؤسسات (مثلاً، إدارة أعمال، طب بيطري، طب بشري، هندسة، استشارات ، عمارة) ـ بدأت بتبني أسلوبٍ يعتمد المخرجات في تقويم البرنامج.

حركة التحسين المستمر

هناك عامل آخر يؤثر في حركة التقويم وهو حركة التحسين المستمر. فكما أن التعليم العالي تأثر في أواخر السبعينات بعمليات تخص مجال الأعمال، كالخطط طويلة المدى، وتأثر في منتصف الثمانينات بالتخطيط الاستراتيجي، فإنه تأثر في أواخر الثمانينات باستخدام مبادئ وتطبيقات الجودة. انهمك مجال الأعمال الأمريكي في تحسين الجودة نظراً للمنافسة القوية الناتجة عن دخول منتجات أفضل إلى السوق، آتية من دول أجنبية. وعلى نحو مماثل، سلكت الكليات والجامعات نهج التحسين المستمر نظراً للتنافس على الطلاب، والحاجة إلى خفض التكاليف وتحسين جودة الخدمات والرغبة في تعزيز عملية التعلُّم. لقد واكب دخولُ حركة تحسين الجودة ضمن مجال التعليم العالي، تطورَ حركة التقويم، وهناك الكثير مما يجمع بين هاتين المبادرتين.

عُرِفَ W. E. deming بأنه أحد مؤسسي حركة تحسين الجودة. وكان يرى أن التحسين المستمر هو السبيل إلى تحسين الجودة، وإلى إنتاجية أعلى (تكرار أقل للعمل وفاعلية أكبر)، وإلى خفض التكلفة (Deming, 1986).

وقد أعيدت صياغة نقاط Deming الأربع عشرة (1986)، وهي تعتبر مجموعة المبادئ الأكثر استشهاداً بها بين مبادئ التحسين المستمر، ليجري استعمالها ضمن مجالات أخرى، والمجال التعليمي هو أحد هذه المجالات. (Cornesky, 1993, 1994; Greenwood & Gaunt, 1994).

يبين الشكل 1 – 4 النقاط الأربع عشرة الأصلية كما أوردها Deming. ويورد الشكل 1 ـ 5 مثالاً عن كيفية تعديل تفسير Deming لتحسين الجودة بحيث يناسب المجال التعليمي.

إن مبدأ جمع المعطيات بغية اتخاذ القرارات الواعية، يشكِّل لبَّ فلسفة Deming الخاصة بالتحسين. وهو ينادي بالعمل ضمن فريق تتقاطع فيه الوظائف كما ينادي بالشراكة، وذلك من خلال التأكيد على ضرورة إزالة الحواجز لكي يتمكن الأشخاص من العمل معاً على نحو فعال وخلاق. ويعتقد Deming أن الناس بحاجة للشعور بالفخر بما يقومون به، بالتالي فهو يشجع التعليم والتطور المهني والتحسين الذاتي لكل فرد (Deming, 1986).

في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، كانت عملية تحسين الجودة في مجال التعليم العالي حديثة نسبياً، ولم تكن تشغل سوى موقع هامشي ضمن اهتمامات العاملين في الجامعات. وتكشف الأبحاث أنه رغم انطلاق التحسن المستمر، وتحقيقه تطور أكبر في المجال التنظيمي في معظم المؤسسات، إلا أن استخدام مبادئه أخذ ينتشر ضمن المجال الأكاديمي لتحسين جودة عملية التعلُّم وعملية التوجيه (Freed & Klugman, 1997; Schnell 1996).

الشكل 1 ـ 4

موجز النقاط التي أوردها W. Edwards Deming **والخاصة بالتحسين المستمر**

1- ليكن لديك ثبات في الهدف أثناء عملية تحسين المنتَج والخدمة.

2- تَبَنَّ المفاهيم الجديدة وتولّ قيادة عملية التغيير.

3- توقف عن الاعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة عبر تبنِّي مبدأ جودة المنتَج منذ البداية.

4- طوِّر مع المورِّدين علاقات طويلة المدى تتسم بالولاء والثقة.

5- أدخل التحسينات على المنظومات والعمليات باستمرار.

6- هيئ فرصة التدريب في مكان العمل.

7- أسِّس قيادة - هدف الإشراف يجب أن يكون مساعدة الناس على تحسين عملهم.

8- أبعد الخوف لكي يعمل الجميع بفاعلية.

8- انزع الحواجز القائمة بين الأقسام ـ يجب أن يعمل الناس كفريق.

10- تخلَّص من الأهداف والشعارات المنادية بعمل خال من الأخطاء. عليك أن تدرك أن أسباب سوء النوعية والإنتاجية تتعلق بالمنظومة ككل، فهي بالتالي خارج نطاق إمكانات العاملين.

11- تخلَّص من نظام الحصص quotas الرقمية، ومن منهجية إدارة العمل لتحقيق الأهداف، وأسس قيادة بدل ذلك.

12- أزل الحواجز التي تحول دون الشعور بالفخر بالصنعة.

13- شجع التعليم وتحسين الذات.

14- أشرك الجميع في تنفيذ التحول.

Reprinted from Out of the Crisis by W. Edwards Deming by) permission of MIT and the W. Edwards Deming Institute, published by MIT, center for Advanced Services, Cambridge, MA 02139. Copyright 1986 by the W. Edwards Deming Institute.)

التحسين بصورةٍ تحديد المسؤولية

يوضح النقاش السابق كيف أن التقويم هو حركة بدأت خارج النطاق الأكاديمي من أجل جعل المؤسسات أكثر مسؤولية أمام هيئات خارجية. وقد اتضح الآن أن أفضل طريقة يمكن للمؤسسات اتباعها في تقديمها للحساب لأية جهة كانت، هي دمج عملية تقويم تعلُّم الطلاب في منهج عملها على نحو منتظم. وعندما تتسلم هيئة التدريس بصورة جماعية مقاليد برنامجها الدراسي، وتوضح أهدافها ونواياها، وتتبنى منظومة تقويم موضوعة على أساس معطيات تركِّز على تحسين عملية تعلّم الطالب، فإن المؤسسة ذاتها هي المستفيد الأكبر، وفي الوقت نفسه تشعر الجهات الخارجية أيضاً بالرضى.

الشكل 1 - 5
نقاط ديمنج الأربع عشرة بعد تعديلها لتلائم المجال التعليمي

1- **واصل التحسين المستمر للمنهاج ولعملية التعلم بدأب وثبات.**
2- **تَبَنَّ نظام المعارف المعمقة في الصفوف الدراسية و(المؤسسة) كأداة أساسية للإدارة.**
3- **أدخلْ الجودة ضمن عملية التعليم وعملية التعلّم، وقلّص عملية التفتيش على الجودة لتصبح مجرد عمل يؤدّى بعد انتهاء العمل.**
4- **لتكن علاقتك بالزملاء والطلاب والعاملين علاقة شراكة.**
5- **لا تتوقف عن تحسين المنظومة التي تجري فيها عملية التعليم/التعلم.**
6- **لا تفوت أية فرصة للتدرّب على مهارات جديدة والتعلّم من طلابك.**
7- **كن قائداً ـ لا تسيِّر الناس ولا تتلاعب بهم.**
8- **اطرد الخوف من العقاب ـ وأدخل البهجة إلى عملية التعلّم.**
9- **تعاون مع زملائك من أقسام أخرى ووظائف أخرى.**

10- تواصل مع الآخرين بأسلوب نقي، تجنب الشعارات.

11- حاول، قدر الإمكان، إيجاد جو خالٍ من نظام الدرجات والرتب.

12- شجع طلابك على الشعور بالفخر بما أنجزوه، وأظْهِرْ احتفاءك بهذا الشعور.

13- شجع تطور الإنسان ككل، لدى الطلاب والزملاء.

14- اجعل طلابك يرتبطون بقوة بعملية التعلّم بأن تتناقش وإياهم بشأن تجربة ممتعة.

[From Greenwood & Gaunt, Total Quality for Schools (London : Cassel plc). Source: W. E. Deming,` Out of Crisis, ` 1982 (adapted to school rather than manufacturing context by L. Richelou and M. S. Greenwood.]

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- كيف أثّرت العوامل التاريخية المؤدية إلى قيام حركة التقويم، على الجو العام المحيط بك؟
- كيف أثّرت تلك العوامل على معارف هيئة التدريس بخصوص عملية التقويم؟
- كيف أثّرت تلك العوامل على موقف هيئة التدريس من عملية التقويم؟

تقويم الدراسة الجامعية وتحسينها

في تقرير لجنة the Education Commission of the States الذي يحمل عنوان كيف نأخذ الجودة بالاعتبار في الدراسة الجامعية، اقترحت اللجنة اثنتي عشرة خاصية للجودة تميّز الممارسة الجيدة في مجال التعليم خلال سنوات الدراسة الجامعية (1995).

«تكشف الدراسات الشاملة التي أجريت على طلاب الجامعات الأميركية أنه في حال تبنّي الكليات والجامعات لمبادئ الممارسة الجيدة على نحو منتظم، فلا بد من تحسّن أداء الطلاب وشعورهم بالرضى» (Education Commission of the States,1996, p.5).

إن الخاصيات المذكورة، المبينة في الشكل 1 ـ 6، تتوجه إلى النواحي الخاصة بالقيم والثقافة التنظيمية لمؤسسة ما، وإلى منهاجها ونوع التعليم فيها (Education Commission of the States, 1996).

إحدى تلك الخاصيات هي «التقويم والتغذية الراجعة المباشرة»، وقد أضيفت إلى القائمة بوصفها عنصراً أساسياً للتعليم الناجح.

وباعتقادنا إن عملية تقويم مركزية - المتعلِّم، كما جرت مناقشتها في هذا الكتاب، تشجع، أو تعزّز، جميع خاصيات الجودة المبينة في الشكل 1 ـ 6 وبهذا يكون التقويم أداة فعالة لتحسين التعلّم خلال سنوات الدراسة الجامعية ـ وحتى لتحويله (Angelo, 1999).

في المقاطع التالية، نبيّن الطرق التي يدعم فيها تقويمُ مركزية - المتعلِّم خاصيات جودةَ التعلّم في الدراسة الجامعية. يضم الفصل الثاني نقاشاً موسعاً للموضوع، وذلك لدى استعراض السمات المميزة للتعليم وللتقويم حسب نموذج مركزية - المتعلِّم.

الشكل 1- 6

خاصيات جودة التعلّم في الدراسة الجامعية: نتائج الدراسات

تنطلق الجودة من المؤسساتية التي تقيِّم كل من الثقافة
1- توقعات كبيرة 2- احترام تنوع المواهب وأساليب التعلُّم 3- التركيز على السنوات الأولى من الدراسة
تتطلب جودة المنهاج ما يلي:
4- الترابط المنطقي في عملية التعلّم 5- خبرات تركيبية 6- ممارسة مستمرة للمهارات التي يتم تعلُّمها 7- دمج الدراسة والخبرة
تبني جودة التدريس، ما يلي:
8- عملية التعلّم الفاعلة 9- التقويم والتغذية الراجعة الفورية 10- التعاون 11- تخصيص وقت كاف للمهمة 12- التواصل مع هيئة التدريس خارج غرفة الصف

(Education Commission of the States, 1995, 1996)

يشجع تقويم مركزية المتعلِّم التوقّعات الكبيرة

«يتعلم الطلاب بشكل أكثر فاعلية عندما يُرفع مستوى التوقّعات المرجوة من عملية التعلّم، مع إبقاء هذه التوقّعات في مجال إمكانية التحقيق، ويتم إبلاغهم بتلك التوقّعات بوضوح منذ البداية». (Education Commission of the States, 1996, p.5). يدعم تقويمُ مركزية – المتعلِّم، بكل وضوح، مبدأ التوقعات الكبيرة. ويدرك الطلاب، في جو يمارس تقويم مركزية – المتعلّم، المخرجات المرجوة من التعليم التي تتبناها هيئة التدريس، قبل بدء التدريس. وهم بذلك يعرفون ما نتوقع منهم معرفته، و فهمه، وكيفية الاستفادة من معارفهم. نحن نقدم لهم مهمات للتقويم تنطوي على تحد، لتقويم إنجازاتهم. ومن خلال اللجوء إلى قواعد تحديد العلامات، نوضح لهم الخصائص التي ينطوي عليها العمل المتميز. أُخذت هذه الخصائص من المعايير التي نُلْزِم بها المتعلّمين والمحترفين العاملين في مجال الفروع المعرفية للطلاب.

يحترم تقويم مركزية المتعلِّم تنوّع المواهب وأساليب التعلّم

تُصمَّم مهمات التقويم في نموذج تقويم مركزية – المتعلِّم، بحيث يمكن للطالب إنهاؤها بشكل فاعل بأساليب مختلفة. لا توجد هنا إجابة صحيحة واحدة، بل يتمتع الطلاب بفرصة إنجاز عمل متميز يعكس الأسلوب الفردي لكل منهم في استخدام قدراته ومهاراته.

يعزِّز تقويم مركزية المتعلِّم السنوات الأولى من الدراسة

«ثمة إجماع بدأ يتكون حالياً مفاده أن السنوات الأولى من الدراسة الجامعية ـ وبخاصة السنة الأولى منها ـ تعتبر حاسمة بالنسبة لنجاح الطالب». (Education Commission of the States, 1996, p.6).

يعزِّز تقويم مركزية – المتعلِّم السنة الدراسية الأولى من خلال إشراك الطلاب في مجهود فكري ذي مغزى، ومن خلال مساعدتهم على اكتشاف العلاقات بين ما يتعلمونه في الكلية وبين الأساليب التي سيستخدمون فيها تلك المعارف في

المجتمع أو في المجال المهني بعد التخرج. ويتحقق ذلك عن طريق تصميم مهمات تقويم مستمدّة من مشاكل من الحياة الواقعية تنطوي على التحدّي، والطلب من الطلاب أن يستفيدوا من مهاراتهم في التفكير الناقد وحل المشاكل، وأن يوسعوا هذه المهارات.

يشجع تقويم مركزية المتعلِّم الترابط المنطقي في عملية التعلّم.

يجب أن تُقَدَّم للطلاب مجموعة من الخبرات الدراسية التي تتجاوز تعداد ما هو محدّد، من وحدات البرنامج الدراسي أو المقررات. و ينبغي وضع المنهاج بحيث تتعاقب فيه المقررات المنفصلة لتدعم نتائج محددة، وبحيث يتوجَّه التعليم بصورة واعية نحو تحقيق تلك الأهداف.

(Education Commission of the States ,1996 , pp. 6 - 7)

يشجع تقويم مركزية - المتعلِّم على وضع منهاج مترابط، وذلك من خلال توفير معطيات توجِّه عملية وضع المنهاج وتعديله.

وإذا رغبنا في معرفة إن كان المنهاج ككل، أو كانت الخبرات ضمن المقررات كلاً على حدة، مترابطة منطقياً بالنسبة للطلاب، بإمكاننا أن نسألهم آراءهم بشكل مباشر. في عملية تقويم مركزية - المتعلِّم، يقدم لنا الطلاب، باستمرار، التغذية الراجعة بخصوص عملية التعلّم ، ويقترحون أساليب تحسين التدريس والمنهاج لمساعدتنا على تحقيق المخرجات المرجوة من عملية التعلّم.

وإضافة إلى ذلك، نستطيع من خلال التقويم الذي يجري على مستوى البرنامج وعلى مستوى المقررات أيضاً، معرفة المجالات التي تعلّم فيها الطلاب جيداً والمجالات التي يحتاجون فيها للتحسّن. والمعلومات الناتجة عن ذلك، تبيِّن لنا أسلوب تحسين المنهاج.

يؤدي تقويم مركزية المتعلِّم إلى تركيب الخبرات، ويشجع على الممارسة المستمرة للمهارات التي تم تعلّمها، ويدمج الدراسة مع الخبرة

تأخذ مهمات تقويم مركزية - المتعلِّم غالباً شكل المشاريع وأوراق البحث والمعارض وما شابه ذلك. يقوم المتعلِّمون في هذه المهمات بتركيب المعارف والمقررات والمهارات التي تعلموها في المنهاج التعليمي العام، في موضوعات اختصاصهم وفي الخبرات الخاصة بالمقررات. وتركّز هذه الأنواع من التقويم أيضاً على استخدام المعارف لمعالجة المسائل والمشاكل التي تُعتبر مهمة بالنسبة للفروع المعرفية التي اختارها المتعلِّمون. التفكير الناقد وحل المشاكل وأساليب التواصل المكتوبة والشفهية هي الوسائل التي يستخدم بها المتعلِّمون معارفهم في سعيهم لتحقيق أهداف مهمة في مهمات التقويم التي نكلّفهم بها.

يدمج تقويم مركزية - المتعلِّم الطلاب بفاعلية في عملية التعلم، ويشجع على تخصيص وقت كاف للمهمة

تتطلب إن جميع أشكال التقويم التي ناقشناها عملية تعلم فاعلة. فمهمات التقويم، كالمشاريع وأوراق البحث وما أشبه ذلك، لا يمكن إنهاؤها خلال حصة مدتها 50 دقيقة. وهذه الأشكال من التقويم تدمج المتعلِّمين بفاعلية في عملية التعلّم لفترة قد تدوم عدة أيام أو أسابيع. وخلال هذه الفترة، يكون بإمكاننا القيام بأنشطة تجري ضمن غرفة الصف لمساعدة المتعلِّمين على اكتساب المعارف والمهارات التي يحتاجونها من أجل إنهاء عملية التقويم بالكامل. وهكذا يظل تفكير المتعلِّمين مركّزاً باستمرار على تحقيق المخرجات المرجوة من المقرّر أو من البرنامج.

يمدّنا تقويم مركزية - المتعلِّم بتغذية عكسية فورية

عندما يكون المتعلِّمون بصدد إنجاز أشكال التقويم التي ناقشناها في هذا الفصل، نستطيع تقويم عملية التعلُّم عند حدوثها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لتوجيه العملية. إحدى الأفكار الأساسية في هذا الكتاب هي أن

المتعلِّمين لا يمكن أن يتعلموا أي شيء دون التغذية الراجعة. فالتغذية الراجعة تُعتبر جزءاً لا يتجزأ من عملية تقويم مركزية - المتعلِّم، سواء أكان المتعلِّمون يمدوننا بالتغذية الراجعة، أم نحن الذين نمدهم بها. يحسِّن كلا النوعين من التغذية الراجعة عملية تعلّم الطالب، ويؤكد هذا الكتاب على استراتيجيات من شأنها جعل التغذية الراجعة تأتي في وقتها المناسب محمَّلة بالفائدة.

ينمي تقويم مركزية المتعلِّم روح التعاون

«عندما يعمل المتعلِّمون بشكل فريق، فإنهم يتعلمون بصورة أفضل مما لو عملوا فرادى .... فهذا هو النمط الذي يعمل بموجبه العالم خارج أسوار الأكاديمية» (Education Commission of the States, 1996, p. 8). وبخلاف الاختبارات المألوفة التي يجيب عليها المتعلِّمون وحدهم بصمت -والتي غالباً ما تُدرَّج علاماتها على أسس تنافسية- توفر أشكال تقويم مركزية المتعلِّم فرصاً للطلاب لكي يعملوا معاً ولكي يطوروا مهاراتهم في العمل الجماعي والتعاون. وعندما يتبادل الطلاب الحديث حول ما يعرفونه وما يتعلمونه، تتعمق معارفهم ومدركاتهم.

يعتمد تقويم مركزية - المتعلِّم على زيادة التواصل بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس

نوجِّه الطلاب في عملية تقويم مركزية - المتعلِّم، وندرّبهم أثناء قيامهم بأمور مهمة جديرة بأن يقوم بها المرء. نمدّ المتعلِّمين بالتغذية الراجعة بخصوص عملية تعلّمهم، نسعى للحصول منهم على تغذية عكسية بخصوص كيفية تحسين الجو المحيط بعملية التعلّم. وعبر استخدام ملفات إنجازات الطلاب والأنشطة الأخرى الهادفة إلى تقويم الذات، نتشاور مع طلابنا بخصوص كيفية تقدّمهم باتجاه تحقيق المخرجات المرجوة من عملية التعلم ضمن البرنامج. وهذا من شأنه زيادة التواصل بيننا وبين طلابنا داخل غرفة الصف وخارجها على حد سواء.

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- **ماذا يتوفر في المقررات التي أدرّسها في برنامجي من خاصيات جودة التعليم خلال سنوات الدراسة الجامعة؟**
- **أيٌّ من هذه الخاصيات أرغب بتعزيزها أكثر من غيرها؟**

تقويم مركزية- المتعلِّم والوقت

قد يستغرق تقويم مركزية – المتعلِّم وقتاً أطول من المنهجيات السابقة، وخاصة في البداية. فنحن بحاجة لتخصيص بعض الوقت للتشاور مع زملائنا بخصوص القضايا المهمة، كنتائج عملية التعليم والترابط المنطقي للمنهاج على سبيل المثال. في البداية، يتطلب الأمر وقتاً ومجهوداً إضافيين، وذلك عند محاولة «تجاوز خصوصية المقررات التي ندرِّسها، أو خلاصات أبحاثنا الدراسية، أوالبرامج الخاصة بطلابنا، هذا إذا لم نذكر دوائرنا أو أقسامنا أو مدارسنا» (Plater, 1998,p.13). ولا شك بأنه لدى تطبيق أساليب جديدة ضمن مقرراتنا، يتوجَّب قضاء وقتاً أطول في تحليلِ ومراجعةِ أسلوبنا السابق في تطبيق أصول التدريس، وفي تقويم االمنهجيات الجديدة التي نستخدمها.

سوف نكتشف أيضاً أن بنية مؤسساتنا قد صُمِّمَت بحيث تستوعب النموذج التقليدي (Barr, 1998). وعندما يجري تصميم عوامل من نوع البرامج والتدابير الخاصة بالغرف ومنظومة المكافآت ــ وحتى هيكلية المباني ــ بهدف إتاحة الفرصة للنموذج التقليدي لكي يعمل بفاعلية، فإن اللجوء إلى استخدام منهج جديد للتطبيق لا بد وأن يتطلب المزيد من الوقت والجهد.

كما تتطلب مساعدة المتعلِّمين على تغيير النماذج بدورها وقتاً (War-ren, 1997). وعندما نأتي بأجواء تعليمية جديدة، ونستخدم استراتيجيات تدريس جديدة، يتوجَّب توجيّه الطلاب لفهم منهجيات التعلّم الجديدة.

بعد أن نتعرف، نحن وزملاؤنا وطلابنا، على استراتيجيات مركزية - المتعلِّم بصورة أفضل، وبعد أن نتمكَّن منها، يعود الوقت اللازم للتدريس، غالباً، إلى ما كان عليه.

وقد يتوجَّب علينا تعلُّم استغلال الوقت بشكل أكثر فاعلية خلال اجتماعات أعضاء هيئة التدريس بحيث يتوفر لنا الوقت اللازم للتشاور باستمرار بخصوص القضايا المرتبطة بالتعلّم والتقويم.

وكما يبين الشكل 1 ـ 7 ، سوف نتعلم أثناء تدريس مقرراتنا الاستفادة من الوقت بصورة مختلفة عن السابق. وعندما نكون بصدد التحضير للتدريس، فإننا لن نتوقف عن محاولة اللحاق بأحدث المستجدات في فرعنا المعرفي.

من ناحية أخرى، سوف نخصص وقتاً أطول لتطوير مواد تسهل عملية التعلّم، ووقتاً أقل لإعداد محاضراتِ عرض المعلومات، أو لوضع اختبارات العلامات الموضوعية.

يتطلب الاستعداد لتسهيل عملية التعلّم، بدل إلقاء محاضرة حول ما نعرفه، تطوير منهجية لتطبيق عملية التدريس تسمح للطلاب بالتوصّل إلى مفهومهم الخاص عن المادة. سوف نحتاج لتخصيص وقت لإعداد مواد من نوع بيانات المخرجات المرجوة من عملية التعلّم، وأسئلة لتوجيه مناقشات المتعلِّمين حول مواد القراءة المحددة، وأنشطة تدفع الطلاب للمشاركة الفاعلة في عملية التعلُّم، ومعايير لوصف خصائص العمل المتميز، تُستخدَم عند وضع العلامات، وأشكال تقويم تشجع عملية التعلّم التي يجري تعزيزها.

إن تسهيل عملية التعلم، بدل الاكتفاء بنقل المعلومات، قد يتطلب أيضاً تطوير أساليب تدريس جديدة؛ فقد يتوجَّب الأمر تعلُّم كيفية طرح أسئلة توجِّه مسارَ تفكير المتعلِّمين، وتسهيل المناقشات بين الطلاب بحيث تؤدي تلك المناقشات إلى زيادة الوعي والإدراك، وتدريب الطلاب أثناء عملهم بصورةٍ ثنائية أو مجموعات، وتنسيق أنشطة طلابية تجري داخل الصف.

سوف يتوجَّب علينا تعلُّم كيفية إطلاع الطلاب على المخرجات المرجوة من التعلم، وتخصيص وقت لإجراء مناقشات دورية تتناول التقدم الذي يحرزه الطلاب باتجاه تحقيق تلك المخرجات.

علينا السعي للحصول على مدخلات المتعلِّمين، وذلك أثناء وضع معايير تحديد العلامات، وتشجيع الطلاب على التصريح بأفكارهم المتعلقة بخصائص العمل المتميز، وعلينا أيضاً عرض أفكارنا أمامهم.

في الجو الذي يعتمد تقويم مركزية - المتعلِّم، سوف نمضي وقتاً أطول في استخدام تلك المعايير العامة لمناقشة أعمال الطلاب معهم ولتقويمها في مراحل مختلفة من تطورها. ولن تكون هناك حاجة لمراقبة جودة عمل الطلاب، عن طريق دراسةِ توزع العلامات، بل سنستعيض عنها بمشاركةٍ مباشرة تساعد الطلاب على تحسين نوعية عملهم.

أخيراً، نحن بحاجة، في كل مقرر، للسعي للحصول على تغذية عكسية من المتعلِّمين بخصوص مدى فاعلية المقرر في مساعدة الطلاب على التعلّم، ولمراجعة هذه التغذية الراجعة، ومن ثم علينا تخصيص الوقت اللازم لإجراء تعديلاتٍ تعزز البيئة الثقافية المحيطة بعملية التعلم. إن المكافأة التي تنتظرنا، وهي طلاب أفضل إعداداً، تبرر الوقت الذي يقتضيه التحوّل من منهجية مركزية - المدرِّس إلى منهجية مركزية - المتعلِّم.

الشكل 1 - 7
توزّع وقت /جهد / تركيز الأستاذ في كلٍّ من النموذج القائم على مركزية - المدرّس والنموذج القائم على مركزية - المتعلِّم

	نموذج مركزية - المدرِّس	نموذج مركزية - المتعلم
التحضير للتدريس		
الاطّلاع على المستجدات	+ + + +	+ + +
إعداد مواد لتسهيل عملية التعلّم	-	+ + +
تحضير عرض المعلومات	+ + + +	+
وضع اختبارات ذات علامات موضوعية لمراقبة فاعلية التعلّم	+ + +	-
التدريس		
عملية التعلُّم	-	+ + +
نقل المعلومات	+ + + +	+
تقديم تغذية عكسية لتحسين عملية التعلُّم	-	+ + +
المتابعة		
دراسة توزيع الدرجات لمراقبة عملية التعلُّم	+ + +	-
الاستفادة من مدخلات الطلاب لتحسين المقرر	-	+ + +

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- **ما هي البنود التي أخصص لها أطول وقتٍ ممكن من بين البنود الواردة في الشكل 1 ـ 7 ؟**
- **ما هي البنود التي سأخصص لها وقتاً أطول إذا تحوَّلتُ إلى زيادة مركزية المتعلِّم؟**
- **ما هي البنود التي سأخصص لها وقتاً أقل إذا تحوَّلتُ إلى زيادة مركزية المتعلِّم؟**
- **ما هي الخصائص التي تتصف بها المؤسسة التي أعمل بها والتي قد تتعارض مع منهجية تطبيق مركزية المتعلِّم؟**

نظرة إلى الأمام

سوف نناقش في الفصل الثاني السمات المتعددة للتدريس وتقويم مركزية- المتعلِّم. سوف نقدم أمثلة، كما سنوفر فرصة لإلقاء نظرة فاحصة على منهجياتنا في التدريس من حيث علاقتها بالنموذج التقليدي، مقابل نموذج مركزية - المتعلِّم. الفصل الثالث يناقش عدة إرشادات وأساليب لتعزيز وضع برامج تقويم مركّزة في الكليات الجامعية، و يؤدي هذا إلى إرساء قواعد تحويل تركيز البيئة الثقافية في الجامعة إلى عملية التعلّم بدل عملية التدريس.

الفصول من الرابع وحتى الثامن تعالج عدة منهجيات محددة لتقويم عملية التعلّم لدى الطالب في بيئة عامة تقوم على مركزية - المتعلِّم: تطوير المخرجات المرجوة من عملية التعلّم (الفصل الرابع)، جمع التغذية الراجعة من الطلاب

للاستمرار في توجيه مسار التحسين الجاري على المقررات (الفصل الخامس)، وضع معايير بصورةِ قواعد لتحديد الدرجات، وذلك لصياغة شكل عمل الطلاب والحكم عليه (الفصل السادس)، تصميم أشكال التقويم التي تشجع مقدرة المتعلِّم على التفكير بصورة ناقدة، وعلى حل المشاكل، وعلى الاستفادة من معارفه المرتبطة بفرعه العلمي، وتقويم هذه المقدرة (الفصل السابع)، استخدام ملفّات إنجازات الطلاب لفهم ما يتعلمه الطلاب، والكيفية التي يتعلمون بها (الفصل الثامن). في الفصل التاسع، نناقش مضامين التحول إلى نموذج مركزية – المتعلّم، بالنسبة لنا وبالنسبة لمؤسساتنا.

جرِّب شيئاً جديداً

لقد حاولنا، بوصفنا المؤلفتين، أن يستند تصميم الكتاب إلى المبادئ الحالية لعملية التعلُّم. وأحد تلك المبادئ هو أن الأفراد يتعلمون بأفضل وجه عندما تتاح لهم الفرصة لإلقاء نظرة فاحصة على معارفهم السابقة حول موضوع ما، قبل أن يتلقوا أية معلومات جديدة. و يضفي هذا عمقاً على عملية التعلُّم، إذ يساعد المتعلِّمين على ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة. ولذلك، بدأنا كل فصل في هذا الكتاب بسلسلة من الأسئلة تحت عنوان إيجاد الروابط.

كما أشرنا إلى أن الراشدين يتعلمون بأكمل وجه عندما تتاح لهم فرصة إعادة التفكير بأساليبهم وبمعارفهم السابقة على ضوء المعلومات الجديدة. وقد وفَّرنا عدة فرص، في الفصل الحالي والفصول الأخرى في هذا الكتاب، لإمعان التفكير وذلك عن طريق مجموعات متعددة من الأسئلة تحت عنوان أفكار للتأمل.

ناحية أخيرة نود أن نوردها بشأن هذا الكتاب، وهي توفُّر الفرصة في نهاية كل فصل لتجربة شيء جديد. نحن نقترح أن تراجع إجاباتك على الأسئلة الموجودة في قسْميْ: إيجاد الروابط وأفكار للتأمل في هذا الفصل، بعد ذلك قم بتطبيق واحدة أو أكثر من الأنشطة المُقترحة أدناه وذلك لكي تبدأ التحول من التدريس إلى التعلّم.

1- اقرأ إحدى فقرات هذا الفصل وحدّد ثلاث نقاط تحمل مضامين بالنسبة لمنهجيتك في التدريس.

2- ادع أحد زملائك لتناول الغداء وأحضر معك نسخة من الشكل 1 ـ 2. ناقش مع زميلك الأجزاء التي يمكن اعتبارها عناصر النموذج التقليدي لمنهجيتك في التدريس، والأجزاء التي يمكن اعتبارها عناصر مركزية – المتعلِّم.

3- ضع قائمة بجميع الأسايب التي تلجأ إليها لتقويم التعلّم ضمن مقرراتك. ناقش أسلوبك في التقويم مع زميل لك، واطلب رأيه.

4- حاول أن تعرف ما تقوم به مؤسستك لدعم التحول من التدريس إلى التعلّم، ولترسيخ ثقافة التقويم في الكليات الجامعية.

المراجع

REFERENCES

Ackoff, R. L. (1995, June). *The challenges of change and the need for systems thinking*. Paper presented at the AAHE Conference on Assessment and Quality, Boston, Massachusetts.

Airasian, P. W. (1994). *Classroom assessment* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

Angelo, T. A. (1999, May). Doing assessment as if learning matters most. *AAHE Bulletin*, 3–6.

Association of American Colleges. (1985). *Integrity in the college curriculum: A report to the academic community*. Washington, DC: Association of American Colleges.

Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1993). *Assessment for excellence*. Phoenix, AZ: Oryx Press.

Banta, T. W., Lund, J. P., Black, K. E., & Oblander, F. W. (1996). *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses*. San Francisco: Jossey-Bass.

Barker, J. A. (1992). *Paradigms: The business of discovering the future*. New York: Harper Business.

Barr, R. B. (1998, September-October). Obstacles to implementing the learning paradigm—What it takes to overcome them. *About Campus*, 18–25.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995, November/December). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 13–25.

Bennett, W. J. (1984). *To reclaim a legacy: A report on the humanities in higher education*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities.

Bligh, D. A. (1972). *What's the use of lectures?* Baltimore: Penguin Books.

Bonstingl, J. J. (1992). The total quality classroom. *Educational Leadership, 49* (6), 66–70.

Bonstingl, J. J. (1996). *Schools of quality*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Boyatzis, Cowen, Kolb, & Associates. (1995). *Innovation in professional education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookhart, S. M. (1999). *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*. (ASHE-ERIC Higher Education Report: Vol. 27, No 1). Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

Brubacher, J. S., & Rudy, W. (1976). *Higher education in transition (3rd ed.)*. New York: Harper and Row.

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987, March). Seven principles for good practice. *AAHE Bulletin*, 3–7.

Commission on Institutions of Higher Education of the North Central Association. (1996, February 22). *Commission statement on assessment of student academic achievement*. Chicago: North Central Association.

Cornesky, R. (1993). *The quality professor: Implementing TQM in the classroom*. Madison, WI: Magna Publications.

Cornesky, R. (1994). *Quality classroom practices for professors*. Port Orange, FL: Cornesky & Associates.

Covey, S. R. (1989). *The 7 habits of highly effective people*. New York: Simon & Schuster.
Creed, T. (Winter 1986). Why we lecture. *Symposium: A Saint John's Faculty Journal, 5*, 17–32.
Cross, K. P. (1993, February-March). Involving faculty in TQM. *AACC Journal*, 15–20.
Cross, K. P. (1996, March-April). New lenses on learning. *About Campus*, 4–9.
Cross, K. P. (1998, July-August). *Why* learning communities? *Why now? About Campus*, 4–11.
Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study.
Duffy, D. K., & Jones, J. W. (1995). *Teaching within the rhythms of the semester*. San Francisco: Jossey-Bass.
Education Commission of the States. (1995). *Making quality count in undergraduate education*. Denver, CO: Education Commission of the States.
Education Commission of the States. (1996, April). What research says about improving undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 5–8.
Eison, J., & Bonwell, C. (1988, March). *Making real the promise of active learning*. Paper presented at the meeting of the American Association for Higher Education, Washington, DC.
Engelkemeyer, S. W., & Brown, S. C. (1998, October). Powerful partnerships: A shared responsibility for learning. *AAHE Bulletin*, 10–12.
Erickson, S. C. (1984). *The essence of good teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
Erwin, T. D. (1991). *Assessing student learning and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
Ewell, P. T. (1991). To capture the ineffable: New forms of assessment in higher education. In G. Grant, (Ed.). *Review of Research in Education, 17*, 75–125. Washington, DC: American Educational Research Association.
Ewell, P. T. (1998, May-June). From the states—implementing performance funding in Washington state: Some new takes on an old problem. *Assessment Update, 10* (3), 7–8, 13.
Freed, J. E., & Klugman, M. R. (1997). *Quality principles and practices in higher education: Different questions for different times*. Phoenix, AZ: American Council on Education and The Oryx Press.
Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
Greenwood, M. S., & Gaunt, H. J. (1994). *Total quality management for schools*. London: Cassell.
Gronlund, N. E., & Linn, R. L. (1990). *Measurement and evaluation in teaching* (6th ed.). New York: MacMillan Publishing Company.
Guskin, A. (1997, July-August). Learning more, spending less. *About Campus*, 4–9.
Hakel, M. D. (1997, July-August). What we must learn from Alverno. *About Campus*, 16–21.
Henry, D. D. (1975). *Challenges past, challenges present: An analysis of American higher education since 1930*. San Francisco: Jossey-Bass.
Joint Task Force on Student Learning. (1998a). *Learning principles and collaborative action*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
Joint Task Force on Student Learning. (1998b). *Powerful partnerships: A shared responsibility for learning*. Washington, DC: American College Personnel Association. http://www.aahe.org, http://www.acpa.nche.edu, or http://www.naspa.org

Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities. (1997). *Returning to our roots: The student experience*. Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges. http://www.nasulgc.org

Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities. (1999). *Returning to our roots: The engaged institution*. Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges. http://www.nasulgc.org

King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kleinsasser, A. M. (1995, March/April). Assessment culture and national testing. *The Clearing House*, 205–210.

Kofman, F., & Senge, P. M. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *American Management Association*, 5–23.

Lynch, R. F. (1991, April). Shedding the shackles of George Patton, Henry Ford, and first-grade teachers. *Quality Progress*, 64.

McCabe, R. H. (1988). The assessment movement: What next? Who cares? In J. S. Stark & A. Thomas, (Eds.), *Assessment and program evaluation* (pp. 199–203). ASHE Reader Series. Needham Heights, MA: Simon & Schuster Custom Publishing.

National Institute of Education, Study Group on the Conditions of Excellence in American Higher Education. (1984). *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999). *Assessment essentials*. San Francisco: Jossey-Bass.

Payne, D. A. (1997). *Applied educational assessment*. Belmont, CA: Wadsworth.

Plater, W. M. (1998, November-December). So . . . Why *aren't* we taking learning seriously? *About Campus*, 9–14.

Pusey, N. M. (1978). *American higher education: 1945–1970*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Resnick, L., & Resnick, D. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 37–75). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Schnell, M. S. (1996, April). Could collaboration be on the horizon? *AAHE Bulletin*, 15–17.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Serban, A. (1998, March-April). The performance funding wave: Views of state policymakers and campus leaders. *Assessment Update, 10* (2), 1–2, 10–11.

Southern Regional Education Board. (1985). *Access to quality undergraduate education: A report to the Southern Regional Education Board by its Commission for Educational Quality*. Atlanta: Southern Regional Education Board.

Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York: Merrill.

Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1994, January/February). Living with myths: Undergraduate education in America. *Change*, 28–30.

Thorndike, R. M., Cunningham, G. K., Thorndike, R. L., & Hagen, E. P. (1991). *Measurement and evaluation in psychology and education* (5th ed.). New York: MacMillan.

Walvoord, B. E., Bardes, B., & Denton, J. (1998, September-October). Closing the feedback loop in classroom-based assessment. *Assessment Update, 10* (5), 1–2, 10–11.

Warren, R. G. (1997, March-April). Engaging students in active learning. *About Campus*, 16–20.

Wiggins, G. (1989, May). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 703–713.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.