8

استخدام الملفات Portfolios
لتشجيع، ودعم، وتقويم عملية التعلُّم

باختصار، هدف التقويم عن طريق الملف، هو مساعدة الطلاب على التحوّل إلى شركاء كاملين واعين في عملة التعلُّم، وذلك بجعلهم يشعرون بمسؤوليتهم الفردية، وباضطلاعهم بمسؤولية تلك العمليات، ودفعهم ليصبحوا شركاء متفاعلين مع المدرِّس في صياغة عملية التعلُّم هذه. وعلى نحو مماثل، تتيح الملفّات للمدرسين إمكانية تفحص عملية التعلُّم (ومخرجات الأداء) من منظور الطالب (أي ما يحدث فعلياً) لا من منظور بعيد ينعكس في أهداف المقرر وخلاصات الأبحاث (أي ما يُفترض أن يحدث، أو ما نتظاهر أحياناً بأنه يحدث فعلياً).

(Courts & McInerney, 1993, pp. 85-86)

لا يُعد اختبار الذات خارج النطاق الأكاديمي، أمراً جديداً للطلاب. ما من شك بأن الطلاب يفكرون، تفكيراً ناقداً، بمظهرهم وبثيابهم وبطريقة رقصهم وممارستهم للرياضة. لكن التفكير المتواصل بعملية تعلُّمهم هو أمر غير مألوف، عموماً. يتمتع الطلاب بخبرة محدودة في عملية تفحُّص عملهم الأكاديمي بأسلوب منهجي، ويتمتعون بخبرة أقل في وصف هذا العمل كتابياً.

(Mac Gregor, 1993a, p. 36)

تنجح عملية التعلُّم بقدر مساعدتها الطالب، بصورة تدريجية، على التحكم بعملية تعلُّمه.

(Eaton & Pougiales, 1993, p. 55)

تُوجد الملفّات، ربما أكثر من أي أسلوب من أساليب التقويم، صورة مفصلة متعددة العناصر، لعملية تعلُّم الطالب أثناء تطورها بمرور الوقت.

(Black, 1993, p. 146)

إيجاد الروابط

عندما تبدأ بقراءة الفصل، تذكر الأفكار التي تعرفها سابقاً والتي ترتبط باستخدام الملفّات في التقويم:

- ما الخبرات التي تتمتع بها، إن وجدت، في مجال استخدام الملفّات في التقويم، ماذا تعلمت من هذه الخبرات؟
- ماذا تعرف حول الأساليب المختلفة التي يتعلم بها طلابك؟
- كيف حاولت دفع طلابك للمشاركة في عملية تعلمهم كشركاء فاعلين؟
- كيف تشجع طلابك على إمعان الفكر بعملية تعلمهم؟

ماذا تعرف أيضاً حول موضوع استخدام الملفّات في التقويم؟

ما هي الأسئلة التي تود طرحها بشأن استخدام الملفّات في التقويم؟

يعرف معظم الناس الملفّات التي يُعدُّها الفنانون الذين يجمعون أفضل أعمالهم، أو الأعمال التي تمثِّل إنجازاتهم، داخل ملف يقدمونه إلى مستخدِميهم أو زبائنهم المحتملين. يسلِّط توثيق عملية التعلُّم بهذا الأسلوب الضوء على الإنجازات الفعلية التي يمكن ملاحظتها مباشرة، بدل تسليطه على أشكال بديلة للإنجازات، كأشكال التقويم العامة التراكمية أو درجات الاختبارات، التي تُعد مجرد مؤشرات غير مباشرة عن عملية التعلُّم. كما ينصب الاهتمام هنا على ما يمكن للطلاب القيام به بمساعدة معارفهم ومهاراتهم، وليس فقط على المعارف التي تم اكتسابها. وهكذا، تتماشى ملفّات أعمال الطلاب مع أسلوب تدريس يستند إلى مركزية - المتعلِّم، حيث يستخدم الطلاب معارفهم لإنجاز مهمات هامة.

لكن الملف، الذي لا يعدو كونه مجموعة من أعمال الطالب، ليس أداة تقويم ـ إنه مجرد ملف. ولكي يصبح الملف ذا فائدة في عملية التقويم، لابد من وجود شخص يدرس محتوياته ويصدر أحكاماً بشأنه. حين تُستخدم الملفّات لتقويم البرنامج، تقوم مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بمراجعة نماذج من أعمال الطلاب التي جُمعت في الملفّات، وتقويمها. وحين تستخدم الملفّات لتقويم المقرر، يقوم الأستاذ، والطلاب كلٌّ على حدة، بمراجعة الأعمال التي جمعها الطالب ومناقشتها، تُعد التقارير المكتوبة التي يصوغ فيها الطلاب أفكارهم الخاصة بتقويم عملية تعلُّمهم، تُعد من المكوِّنات الأساسية عند استخدام الملفّات في المقررات، ويمكن إضافة التقارير من هذا النوع عند استخدام الملفّات لتقويم البرنامج.

يمكن استخدام الملفّات للتفكير بعملية تعلُّم الطالب والحكم عليها، في أي مجال، مع أن مجالات الآداب والفنون والعلوم الإنسانية قد تكون أول ما يتبادر إلى الذهن. ويمكن الاستفادة من الملفّات في الفروع المعرفية الخاصة بالعلوم والرياضيات (e.g, Slater, 1995, 1996)، وفي فروع العلوم الإنسانية.

(e.g., Castiglione, 1996; Horning, 1997; Mincey, 1996; O'Brien, Bressler, Ennis, & Michael, 1996)

كما يمكن للملفّات مساعدة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في مجالات اختصاصية.

(e.g., Ducharmes & Ducharmes, 1996; Bolender, 1996; Box & Dean, 1996; Freidus, 1996; Olds & Miller, 1997; Smith & Crowther, 1996).

وفي المهارات الفكرية (e.g., Lind, 1995; Katz & Gangon, 1998b). يمكن لها أيضاً المساعدة في تقويم البرامج التعليمية العامة.

(e.g., Forrest, 1990; Katz & Gangon, 1998a; Magruder & Young, 1996; Wehlburg, 1998).

أفكار للتأمل

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

- **كيف يمكن استخدام الملفّات في القسم الذي أعمل به، لتقويم البرنامج؟**
- **كيف يمكن لاستخدام الملفّات في المقررات التي أدرِّسها تغيير جو عملية التعلُّم؟**
- **هل درجت العادة، في الفرع المعرفي الذي أدرِّسه، على تشجيع الطلاب للتفكير بعملية تعلُّمهم؟**
- **لماذا يمكن أن يكون تفكير الطلاب بعملية تعلُّمهم، في الفرع المعرفي الذي أدرِّسه، أمراً مهماً؟**

أنواع الملفّات

هناك بصورة عامة نوعان من الملفّات: الملف الشامل والملف الانتقائي.

الملف الشامل

هو مجموعة الأعمال التي قدمها الطالب خلال مقرر ما، أو برنامج، ويشكِّل سجلاً كاملاً لإنجازات الطالب يمكن لأعضاء هيئة التدريس والطالب مراجعته. ويتضمن الملف فروضاً متنوعة، كالأبحاث أو المشاريع أو الوظائف المنزلية، أو تقارير الأعمال المعملية، أو المشاكل التي تم حلها، أو حتى شرائط فيديو لمحاضرات عرض الأفكار أو لأداء الطالب.

ويقترح كلٌّ من Courts and McInerney (1993) عنصراً آخر لإضافته إلى الملف الشامل: على الطالب أن يضمِّن الملف شرحاً كتابياً لأهمية كل مادة يتضمنها الملف. و يساعد هذا الطلابَ على التفكير بعملهم ونقده، وهو ما يؤدي إلى تحسين معارف الإدراك المتصاعد.

يمكن إذاً اعتبار الملف الشامل سجلاً يومياً للتقدم. وهو بذلك يسمح لنا، نحن وطلابنا، بتحديد المجالات ـ في المقرر أو في البرنامج ـ التي يُبدي فيها الطلاب مكامن قوة ومشاركة، والمجالات التي يكون أداؤهم فيها ضعيفاً، أو يُبدون قدراً أقل من المشاركة.

وعندما يُستخدم الملف الشامل لتقويم البرنامج، يسمح لمن يدرسه بتحديد مقدار ما يتطلبه البرنامج من عمل ذي نمط محدد، وتحديد نوع هذا العمل. على سبيل المثال، عندما نراجع الملفّات، نستطيع تحديد مقدار ونوع العمل الكتابي المطلوب في البرنامج، ونستطيع، أيضاً، تحديد المقررات التي تركِّز على العمل الكتابي، والمقررات التي لا تركِّز. كما تبين مراجعة الملفّات لنا مدى جودة أداء الطلاب، والسرعة التي يتحسنون بها (Courts & McInterney, 1993).

ويمكن لمشاكل التنظيم العملي للملف الشامل، المرتبطة بتخزين هذه السجلات الشاملة ومراجعتها، النيل من مزايا هذه الملف. فقد يحتاج تخزين الملفّات الشاملة إلى حيِّز كبير، كما قد تتطلب مراجعتها وقتاً طويلاً. وعندما تُستخدم الملفّات الشاملة في تقويم البرنامج، يمكن تجاوز بعض تلك الصعوبات عن طريق الاعتماد على عينة من الطلاب فقط، لمتابعة تحديث الملفّات بمرور الوقت.

وهناك حل آخر لمشكلة التخزين، يقدمه Pack (1998)، الذي يصف الملفّات الإلكترونية المستَخدمة في جامعة Winona State University.

ومع أن ملف جامعة Winona لا يُعتبر ملفاً شاملاً، إلا أنه يبيّن إمكانية الطلاب على تخزين كمٍّ كبير من المعلومات، بكل سهولة، على الأقراص المرنة، وعلى Zip disks, CD-ROM disks، وعلى شبكة الإنترنت. فبإمكان الطلاب تخزين أنواع متعددة من المعلومات ـ نص، رسوم بيانية، رسوم متحركة، صوت، صورة ـ وبإمكانهم تنظيم هذه المعلومات بواسطة برمجيات الوسائط المتعددة، ونظام استرجاع إلكتروني تفاعلي. «شريط فيديو لاحتفال ما، مقالة مصورة، صفحة من مطبوعة، كاسيت سُجِّلت عليه مقابلة، جميعها توثِّق الإنجازات بأفضل مما يوثِّقه وصف مكتوب لهذه الأحداث» (ص 25).

وإضافة إلى ذلك، يسمح الملف الإلكتروني لمن يطَّلع عليه، بالوصول إلى المعلومات بالأسلوب الذي يرغب به. يتضمن ملف جامعة Winona سلسلة من القوائم، والقوائم الفرعية، والوصلات التي يمكن لها «نقل من يستخدمها إلى معلومات أكثر تفصيلاً، توثِّق أو توضِّح أو تشرح، ومن ثم العودة به إلى الصفحة الأصلية» (Pack, 1998, p. 25). ولا يمكن القيام بهذا النوع من البحث الشخصي الموجَّه، في قاعدة بيانات ضخمة، في حال استخدام الملفّات الورقية التقليدية.

الملف الانتقائي

بخلاف الملف الشامل، الذي نتفحص من خلاله مُجمل أعمال الطالب، يُجرى إعداد الملف الانتقائي لتحقيق هدف محدد. عند إعَداد الملف لتقويم البرنامج، يُحدَّد الهدف من قِبَل كامل أعضاء هيئة التدريس. وعندما يُعدُّ الملف في مقرر ما، فإن الأستاذ وحده، أو بمشاركة الطالب (الطلاب)، هو من يحدِّد الهدف.

ويعرف الطلاب في كلٍّ من هذه الحالات، الهدف من الملف سلفاً، ويراجعون عملهم ويختارون منه أجزاء لإضافتها إلى الملف، على أساس هذا الهدف.

وكما نرى في الشكل 8 ـ 1، على سبيل المثال، يمكن أن تتضمن الأهداف المحتملة للملف تقويم تحقيق المخرجات المرجوة، وإظهار مدى تحقيقها، وبيان العملية المرتبطة بتحقيق إحدى هذه المخرجات، وفهم الكيفية التي يتعلم بها الفرد.

وهناك هدف أخير ممكن، وهو الاحتفاء بتحقيق المخرجات المرجوة. في هذا النوع من الملفّات، يجمع الطلاب الفروض التي استمتعوا بها أكثر من غيرها أثناء عملية التعلُّم، ويراجعونها.

كما يتضمن الشكل 8ـ1، أنواع الأدلَّة المطلوبة، أو الداعمة، التي قد يختارها الطلاب لأهداف أخرى. عندما يكون الهدف تقويم تحقيق المخرجات المرجوة ، ومدى تحقيقها، على الطلاب اختيار أفضل عمل قاموا به.

وعندما يكون الهدف إظهار مدى اتساع تحقيق المخرجات، على الطلاب اختيار أنواع متعددة من الإنجازات. وعندما يكون الهدف إظهار مدى التحسن، أو توثيق مراحل تنفيذ فرضٍ ما، كما في حال ملف «العملية»، على الطلاب إضافة عدد من المسودات الخاصة بفرضٍ ما، إلى الملف.

الشكل 8 ـ 1
أهداف الملف والمواد المتعلقة بها التي يتضمنها الملف

الهدف	المواد المتضمَّنة
ـ تقويم تحقيق المخرجات المرجوة للتعلُّم.	أفضل عمل يمثِّل المخرجات.
ـ إظهار مدى اتساع تحقيق المخرجات المرجوة للتعلُّم.	عمل يمثل مجال الإنجازات.
ـ بيان العملية المرتبطة بتحقيق إحدى المخرجات المرجوة.	عدة مسودات، أو نسخ، تمثل المسار الزمني للتقدم.
ـ فهم الفرد لعملية التعلُّم الخاصة به.	أفكار مكتوبة حول عملية التعلُّم.
ـ الاحتفاء بتحقيق المخرجات المرجوة.	الفروض المفضلة التي تمثل، أكثر من غيرها، تحقيق الأهداف.

يقدم Johnson (1996) عدة أمثلة عن المواد التي يمكن تضمينها في الملف عندما يكون الهدف إما عرض التحسُّن أو توثيق مراحل عمل ما.

- توثيق واضح لحلِّ سلسلة من المشاكل المعملية في أي علم من العلوم. على الطلاب هنا الاحتفاظ بسجلات دائمة، أو بسجلات أداء لعملياتهم التي تتبع الأسلوب العلمي.
- حل مسألة رياضية ذات عمود مزدوج - حيث يقوم الطلاب بحساباتهم «الرقمية» على الجانب الأيسر من الصفحة، ثم يسجلون ملاحظات متواصلة على طول العمود تفسِّر عملياتهم الذهنية. (تخيل سلسلة من هذه العمليات التي تركِّز على نوع خاص من المسائل أو على استراتيجية لحل المسائل.)

- تطوُّر خطبةٍ ما أو مناظرة عامة ... بدءاً بالملاحظات الأولية، مروراً بالخطوط العامة، وملاحظات البحث، ووصولاً إلى المسودة النهائية.
- «تاريخ» قطعة فنية، بدءاً بالفكرة الأصلية (مع السجلات اليومية و/أو الرسوم التخطيطية) مروراً بالمحاولات الأولى والثانية والثالثة، ووصولاً إلى المنتَج النهائي (ص 36 ـ37).

لاحظ أن الأفكار المكتوبة متضمَّنة في ثلاثة من الأمثلة الأربعة، بشكل سجلات أو سجلات أداء، أو ملاحظات متواصلة، أو سجلات يومية. إن وجود بعض أشكال الأفكار المكتوبة، يُعد أمراً أساسياً لتطوير مهارات الإدراك المتصاعد. وعند توافر الأفكار، تسمح الموادُ المتضمَّنة لمن يراجع الملف بفهم درجة التحسن التي حققها الطلاب، وفهم أسلوب تفكيرهم بعملهم وأسلوب تناولهم لهذا العمل.

اكتشف Wolf (1992) أنه، في الملف الذي يوثِّق تحسُّن العمل أو تطوره،

يعود الطلاب بانتظام إلى أعمالهم القديمة لتعديلها أو لإجراء مقارنات بينها وبين الأعمال اللاحقة. يستخدم الطلاب نماذج من أعمالهم للتفكير بالطبيعة المتغيرة لمعاييرهم.

وتُعد مقارنة الأعمال المرْضية وغير المرضية واختيار أحدها، يُطلب من الطلاب، في وقت لاحق، إعادة تقويم اختيارهم الأول، ومن ثم تغييره أو الاحتفاظ به. عملية الاختيار وإعداد مجموعة تمثل أعمال الطالب، تمدُّ الطالبَ بفهمٍ لسيرته الذاتية، ينطوي على معرفة بالتغيير الماضي، وأملاً بالتطور المستقبلي. (ص5)

وعن طريق هذا النوع من الملفّات، ينمو لدى الطلاب فهم أكبر لأنفسهم بوصفهم متعلِّمين.

أفكار للتأمل

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

- **كيف يمكن لي ولزملائي أعضاء هيئة التدريس، استخدام الملفات الشاملة لتقويم برنامجنا الأكاديمي؟**
- **كيف يمكنني استخدام الملفات الشاملة في المقررات التي أدرِّسها؟**
- **كيف يمكن لي ولزملائي أعضاء هيئة التدريس، استخدام الملفّات المنتقاة لتقويم برنامجنا الأكاديمي؟**
- **كيف يمكنني استخدام الملفّات المنتقاة، في المقررات التي أدرِّسها؟**

استخدام الملفّات في عملية التقويم

قبل وضع منظومة للملفّات...، ينبغي التفكير بروية بالسبب الذي يدعونا لاستخدام هذه المنظومة. ما هو الهدف (أو الأهداف) الذي ستخدمه منظومة الملفّات؟ ونظراً لأن المفهوم يبدو مألوفاً، كما في مثال الفنان/ المصور الفوتوغرافي، فإنه من السهل علينا القول: «فلنستخدم أسلوب الملفّات». تسهم القرارات المتعجِّلة من هذا النوع، بسهولة في فرض متطلَّبٍ آخر على الطلاب الذين تخلو أذهانهم من أي هدف واضح (Johnson, 1996, p. 31).

بإمكاننا تحديد هدف ومتغيرات استخدام الملفّات في التقويم على مستوى المؤسسة، أو مستوى البرنامج، أو مستوى المقرر، وذلك بحسب المستوى الذي تستخدم فيه هذه الملفّات. وهناك أحيان نحدد فيها أهداف ومتغيرات ملف، بحيث تناسب كل طالب على حدة. وتوضع في جميع الحالات المذكورة إرشادات تحدد المواد التي يجب أن يتضمنها الملف، وغالباً يشترك الطلاب، في وضع هذه الإرشادات.

هناك، عموماً، هدفان يدفعان بنا لاستخدام الملفّات في التقويم. الهدف الأول هو تقويم عملية التعلُّم في البرامج، والثاني هو تعزيز عملية تعلُّم الطالب واضطلاع الطالب بمسؤولية هذه العملية. ومن أجل كلٍّ من الهدفين، تُعد المخرجات المرجوة للتعلّم، على مستوى المؤسسة أو مستوى البرنامج، ذات أهمية بالغة في توجيه عملية استخدام الملفّات. كيف يساعد استخدامُ الملفّات أعضاءَ هيئة التدريس، على معرفة ما إذا كان يجري تحقيق مخرجات التعلُّم على مستوى البرنامج أو مستوى المقرر، معرفة أفضل؟ وكيف يساعد استخدامُ الملفّات الطلابَ على تحقيق نتيجة أو أكثر، من المخرجات المرجوة للتعلُّم، على مستوى البرنامج أو مستوى المقرر؟

تقويم عملية التعلُّم

إحدى الطرق التي يمكن بها استخدام الملفّات، هي تقويم تأثير برنامج ما. وقد يكون هذا البرنامج تجربة الجامعة بالكامل، أو البرنامج التعليمي العام، أو الخبرة في مجال الفرع المعرفي موضوع التخصص، أو مكوِّنات مبرمجة أكثر تحديداً، مثل قيام طلاب بالإشراف على دراسة طلاب آخرين، أو الكتابات التي تغطي المنهاج ككل (Courts & McInerney, 1993) عند تقويم البرنامج، بوسعنا استخدام ملفّات تضم أعمال الطالب النموذجية، لجمع معلومات حول إنجازات الطالب. وتساعدنا مراجعة الملفّات على تحسين عملية التدريس، وتحسين المنهاج في برامجنا الأكاديمية. فبإمكان مجموعة من الزملاء ضمن هيئة التدريس، مثلاً، مراجعة عينة من الأعمال الفعلية للطالب، التي جُمعت في ملفّات أعدها طلاب في سنة التخرج. وبوسع هؤلاء أيضاً مناقشة محتويات الملف، والتركيز على التحقق من وجود دليل على إنجاز المخرجات المرجوة للتعلُّم، على مستوى البرنامج. ويمكن أن تكون القواعد أدوات مفيدة تُستعمل في الحكم على محتوى الملف. وعندما تنهي المجموعة عملها، بإمكانها إعلام أعضاء هيئة التدريس كافة بما توصلت إليه من نتائج. وهكذا يمكن لأعضاء هيئة التدريس

معرفة ما يتقن طلابُ سنة التخرج عمله، والمجالات التي يحتاجون فيها للتحسين. ومن خلال مناقشة النتائج، يستطيع أعضاء هيئة التدريس تحديد المجالات التي ينبغي تعديلها في البرنامج. ويقول Lendley Black من جامعة Emporia State University:

عندما بدأ أعضاء هيئة التدريس بتفحص الأعمال التي أنتجها الطلاب في المقرر، والتي تتضمنها الملفّات، ازداد فهمهم لعملية تعلُّم الطالب إلى حد كبير. على سبيل المثال، كان أعضاء هيئة التدريس قد أقرّوا تكامل المعارف بوصفه أحد مكوِّنات أهدافهم التعليمية العامة - وهو مكوِّن كان يُفترض تحقيقه من خلال مقررات المنهاج الأساسية في جامعتنا. ومنذ بداية تحليل الملفّات، لم يُلاحَظ وجود أدلة كافية على تحقيق هذا الهدف. وعلى أساس نتائج التحليل، جرى تعديل مضمون بعض المقررات الأساسية، وأساليب تدريسها بحيث يزيد معدل التعلُّم المتكامل ضمن البرنامج.

(Black, 1993, pp. 143-144)

وقد لوحظت فوائد مماثلة في جامعة Manhattanville، حيث تقوم لجنة مؤلفة من ثمانية أعضاء من هيئة التدريس، جرى انتخابها لمدة ثلاثة أعوام، بمراجعة ملفّات الطلاب كل ربيع (Myers, 1996).

عند استخدام الملفّات لتقويم عملية التعلُّم في برنامج أو مقرر؛ فإن أعضاء هيئة التدريس، هم عادة الأشخاص الأساسيون الذين يدرسون محتويات الملفّات ويصدرون الأحكام عليها.

وهي عملية مشابهة إلى حد ما لما يقوم به أرباب العمل أو الزبائن المحتملين للفنانين، الذين تمت الإشارة إليهم آنفاً. لكن الهدف هنا ليس اختيار الشخص الذي يحمل الملف الأفضل، بل التوصل إلى فهم أعمق لإنجازات الطالب النموذجية في برنامج ما.

في أواخر ثمانينات القرن العشرين، وُضِع برنامج لاستخدام الملفّات في التقويم، في معهد Colorado School of Mines، استجابة لأمر رسمي من الهيئة التشريعية برفع مستوى تقديم الحساب في مجال التعليم العالي (Old & Miller, 1997). وهناك ملفّات شاملة يتواصل تحديثها خلال برنامج الدراسة الجامعية، لعيِّنة من الطلاب جرى اختيارها على أساس إحصائي، وتمثِّل 10% تقريباً من كل صف من صفوف السنة الأولى. تتضمن محتويات الملف درجات اختبار القبول، ونتائج أشكال التقويم العامة، واستمارات مسح لمعرفة مدى رضا الطالب، ونماذج عن أعماله مأخوذة من عدة مقررات. ومع أن الطلاب أصحاب الملفّات، وذويهم، يقدمون موافقة خطية للاشتراك في البرنامج، لا يشارك الطلاب أنفسهم مشاركة فاعلة في جمع البيانات. بدل ذلك، يقوم أعضاء هيئة التدريس والمشرفون الإداريون على مستوى القسم، بجمع البيانات. وتتابع لجنة التقويم الجامعية عملية تحديث ملفّات طلاب السنتين الأولى والثانية. ويتابع قسم موضوع الاختصاص عملية تحديث ملفّات طلاب السنتين ما قبل الأخيرة والأخيرة.

تراجع لجنة التقويم كل عام ملفّات طلاب السنتين الأولى والثانية، ويراجع أعضاء هيئة التدريس الخاصة بالقسم، ملفّات الطلاب في المرحلة الأعلى. وقد أجريت تغييرات عديدة على مستوى القسم (مثلاً، زاد عدد الفروض الكتابية، زاد التركيز في الامتحانات على الأسئلة المتعلقة بدرجة أعلى من التفكير) وعلى مستوى المؤسسة (مثلاً، إعادة تصميم البرنامج الخاص بالكتابات التي تغطي المنهاج ككل).

هناك العديد من نقاط القوة في أسلوب الملفّات {عندما تُستخدَم لتقويم البرامج}: فهي لا تتدخل في الإجراءات العادية للصف؛ وهي تسمح لنا برؤية عدة أمثلة عن عمل الطالب خلال فترة من الزمن؛ وهي تنطوي على تحليل عميق؛ ويمكن استخدام التغذية الراجعة لإجراء

تغييرات تقويمية، وتغييرات قائمة على المحصلة النهائية. أضف إلى ذلك، لاحظنا في الجامعة ارتفاع مستوى الوعي بالتقويم والحاجة إلى التحسين المستمر، وبعض التغييرات الحقيقية في المقررات والبرامج، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس في العملية بسبب أسلوبنا الذي يشجع المشاركة، وعملية اتخاذ قرارات قائمة على أساس البيانات. نقطة الضعف الأساسية الوحيدة التي لاحظناها، هي عدم الاستفادة من البيانات الفنية التي تم جمعها، استفادة كاملة.

(Olds & Miller, 1997, p. 466)

وهناك أسلوب آخر لاستخدام الملفّات لتقويم البرنامج، ناقشه كل من Courts and McInerney (1993). وهما يقترحان ضم ست مواد إلى الملف: بحث تمهيدي، وأبحاث كُتبت في أربعة مقررات مختلفة، على الأقل، مختلفة، وبحث ختامي.

للتقويم على مستوى البرنامج ... يمكننا توقّع إضافة الطلاب إلى ملفاتهم، بحثاً تمهيدياً، وصفاً لمنهجية حل مشكلة ما (إتقان مفهوم معقد، تطوير مهارة ما ...)؛ ورقة بحث (أو بحثاً نقدياً/تحليلاً)؛ اختباراً خارج الصف (أو، ربما ... بحثاً إبداعياً)؛ بحثاً يشرح أكثر الجوانب أهمية وتعقيداً في الفرع المعرفي الذي كانوا يدرسونه؛ وبحثاً ختامياً يتضمن الأفكار الخاصة للطلاب. (ص 69)

يمكن إعداد الأبحاث التمهيدية، التي يكتبها الطلاب عند تحديد موضوع الاختصاص، بحيث تبين مواقف الطلاب وتوقعاتهم بخصوص فرع معرفي ما، وأسباب اختيارهم لهذا الفرع. وكما ورد في الفصل الثاني، اطَّلع الطلاب الذين يدرسون فرعاً معرفياً ما، أو يرغبون في دراسته، على بعض الأمور الخاصة بهذا المجال أو المتعلقة به، في سنوات دراستهم السابقة. ويجب أن تركز الأبحاث التمهيدية على آراء الطلاب بأنفسهم بخصوص هذا الفرع المعرفي ـ آراؤهم

بأنفسهم كعلماء رياضيات، وكعلماء، وكمؤرخين، وككتّاب، وإلى ما هنالك. قد يفيد الطلاب في بعض الفروع المعرفية، إضافة مواد أخرى غير الأبحاث (مثلاً، صور فوتوغرافية، أو أفلام فيديو).

وعندما تكون الخبرة التي يعالجها التقويم، عبارة عن خبرة تقتضي عدة سنوات، بإمكان الاستشاريين القيام بدور أساسي في مساعدة الطلاب على إعداد ملفّاتهم وتدقيقها (Funk & Bradley, 1994).

يجتمع الطلاب في برنامج تدريس اللغة الإنكليزية في Fredonia، مثلاً، بصورة دورية مع الاستشاريين الأكاديميين لمراجعة ملفّاتهم، والتفكير بعملية تعلمهم، والتغييرات التي تحدث في مواقفهم، والتداول بشأن المجالات التي يحتاجون فيها للتحسن قبل أن البدء بتدريس طلابهم.
(Courts & McInerney, 1993, p. 88)

وهذا يغيِّر العملية الاستشارية من عملية اختيار مقررات وتأمين المتطلبات، إلى عملية تعزيز وتطوير تعلُّم الطالب.

وقد طوَّرت كلية الزراعة في جامعة Minnesota ملفاً استشارياً، يستخدمه كلٌّ من الطلاب والاستشاريين، في تقويم تحقيق الطالب لأربعة عشر مخرجاً محدداً للطلاب (Hayes, 1995).

يقوم الطلاب والاستشاريون في بداية سنوات الدراسة الجامعية، بمراجعة المخرجات الأربعة عشر، ويضعون الخطط الكفيلة بمساعدة الطلاب على تحقيقها عن طريق المقررات، وعن طريق التجارب من خارج المنهاج. ويستمر النقاش حول خطط الطلاب وتقدّمهم في مسار تحقيق هذه المخرجات، طوال السنوات الأربع، ويُستخدم الملف لتتبُّع مسار تجارب الطالب. وخلال سنة التخرج، يجمع الطلاب عينات عن أعمالهم ومنتجاتهم لإضافتها إلى الملف، وذلك كبرهان على ما حققوه من إنجازات، وتتحول هذه العينات إلى مصادر مفيدة عند إجراء الطلاب مقابلات للحصول على عمل.

هناك مؤسسات عديدة تستخدم الملفات لتقويم برامجها التعليمية العامة. ويرى Forrest (1990) أن عملية استخدام الملفات تحسِّن البرامج التعليمية العامة بالقدر الذي «(1) تؤمِّن به برهاناً واقعياً مقنعاً عن تعلُّم الطالب؛ و(2) تقدم أدلَّة مفيدة بخصوص الكيفية التي تجري بها عملية تعلُّم الطالب؛ و(3) تضم مجالاً واسعاً من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ويقدم المشرفون الإداريين، تغذية عكسية ذات مغزى، من حين لآخر» (ص 18). وعند وضع برنامج لاستخدام الملفّات، علينا أولاً الالتزام بوضوح بمكوِّنات برنامجنا التعليمي العام (مقررات تربوية عامة فقط، أو مقررات تربوية عامة إضافة إلى أنشطة خارج الصف، أو جميع عناصر التجربة الجامعية)، وعلينا أيضاً التوصّل لاتفاق بخصوص أهداف هذا البرنامج، وأغراضه، والمخرجات المرجوة منه (Forrest, 1990).

كما يتوجَّب علينا اتخاذ القرارات الخاصة بنوع الملف (شامل أو انتقائي)، والطلاب المشاركين (جميع الطلاب أو عيِّنة فقط)، وبكيفية إعداد الملفات وملاحقتها، والجهة التي ستقوم بذلك.

ويقترح Forrest (1990) بدء العملية بعددٍ قليل من الطلاب، وترْك عناصر برنامج التقويم تظهر للعيان، مع تطور خبرتنا من خلال العملية.

يجب أن ينصبَّ التركيز الأولي على الأعمال التي أُعدِّت خلال المقررات التعليمية العامة (مثلاً، أوراق بحث، محاضرات لعرض الأفكار، تقارير مخبرية، اختبارات الخيارات المتعددة)، إضافة إلى تقويمات الطلاب الذاتية المكتوبة لتطورهم باتجاه تحقيق أهداف البرنامج التعليمي العام. ومع ذلك، ومع تطور عملية استخدام الملفّات «فإن أنواع أعمال الطلاب، وحجم العمل الذي تم تجميعه، وتوقيت التجميع، ستتغير جميعها بتغيُّر الأهداف» (ص 10) على سبيل المثال، عندما يصبح البرنامج أكثر تعقيداً، يمكن إضافة أمثلة لإنجازات خارج الصف (مثلاً، أشرطة صوتية للمقابلات).

علينا توخي الحذر حتى لا نفقد التركيز على استخدام المخرجات لتحسين عملية التدريس وعملية التعلُّم، وهو التركيز الذي أكدنا عليه في الفصل الثالث، بوصفه أحد مبادئ الممارسة الجيدة للتقويم. «و يتربَّع أعضاء هيئة التدريس في قلب عملية تقويم البرنامج على أساس الملفّات،. فهؤلاء من يتوجب عليهم إيجاد الروابط بين الأهداف، والأدلة، وتحسين البرنامج.»

(Forrest, 1990, pp. 10-11)

وقد يفيدنا هنا التماس مساعدة أشخاص من خارج الجامعة، للحكم على كفاءة عمل الطلاب (Forrest, 1990). يمكن استدعاء أعضاء هيئات تدريس من جامعات أخرى، بصفةِ جهاتٍ خارجية فاحصة، وذلك لمراجعة الملفّات وبذل النصح بشأن عملية التقويم. كما يمكن أيضاً طلب مشاركة أرباب العمل، أو المشرِّعين، أو أعضاء هيئات حكومية، لأنهم سيمدّوننا بفهم أكبر لتوقّعات هذه المجموعات المهمة.

هناك أسلوب آخر لتقويم المجال التعليمي العام بواسطة الملفّات، وهو الأسلوب المطبَّق في جامعة (Wehlburg, 1998) Stephens. ففي جامعة Stephens، يتم التركيز على البرنامج التعليمي العام ككل، لا على مقررات محددة، ويجري جمع محتويات الملفات من قِبَل طلاب السنة النهائية. فاعتباراً من السنة الأولى، يحتفظ الطلاب بجميع الأعمال التي ينفذونها في الجامعة. وعندما يقتربون من السنة النهائية، يبدأون باختيار الأعمال، أو أوصاف الأعمال، التي تطابق التوجيهات الخاصة بمكوِّنات الملف. التوجيهات المذكورة مأخوذة عن البيان الذي يحدد المهمة التعليمية للمؤسسة.

أ ـ عملان يُظهران تطور الطالب كمفكِّر ناقد (عمل منفَّذ في السنوات الأولى، وآخر منفَّذ في ما بعد).

ب ـ عمل يُعبِّر عن تفكير يغطي عدة فروع معرفية.

ج ـ عمل يُظهر معرفتك بمسائل تتجاوز الثقافات، وتتعلق بدراسات قامت بها نساء، أو دراسات حول النساء.

د ـ عمل يُظهر معرفتك بمسائل تتجاوز الثقافات، وتتعلق بدراسات قامت بها أقليات إثنية.

هـ ـ عمل يُظهر مهاراتك في استخدام المنهج العلمي، أو الاستنتاج العلمي.

و ـ عمل يُظهر مهاراتك في التحليل الجمالي.

ز ـ عمل تعتبره أحد أكثر الأعمال التي ترضيك نتائجها، على المستوى الشخصي، من بين التجارب التي مررت بها في جامعة Stephens (قد يكون عملاً قمت به ضمن الصف، أو وصفاً لتجربة ما، أو عملاً ناتجاً عن فعالية رديفة للمنهاج، إلخ ...).

ح ـ ملف التقويم الكتابي، الذي بدأتَ بتجميع مواده خلال السنة الأولى.

ط ـ رسالة مفسِّرة، تصف فيها الطريقة التي اتبعتها لتجميع مواد الملف، وتذكر ماذا تعلمت خلال هذه العملية، وخلال العملية التعليمية في جامعة Stephens (Wehlburg, 1998, p. 1).

تعزيز ودعم عملية التعلُّم بصورة مباشرة

ما من شك في أن استخدام الملفّات لتقويم البرنامج، يعتبر استراتيجية مهمة تُستعمل في البرامج القائمة على مركزية - المتعلِّم، لكن هناك استخداماً أكثر أهمية للملفّات: تعزيز كلٍّ من عملية التعلُّم، وعملية اضطلاع الطالب بمسؤولية هذه العملية. وعند استخدام الملفّات لهذا الغرض، تكتسب أفكار الطلاب المتعلقة بمحتويات الملف وحكمهم عليها، أهمية مركزية.

والسبب، كما ورد في الفصل السابع، هو أن أحد الخصائص التي تميِّز العديد من الطلاب ذوي الكفاءة، هي وعيهم بأنفسهم بوصفهم متعلِّمين. يتجاوز هذا الوعي مجرد الاعتراف أمام أنفسهم وأمام الآخرين، بأن عليهم تعلُّم المزيد. فهو يتضمن المقدرة على التفكير بالعمليات الذهنية التي يستخدمها الطلاب في عملية التعلُّم، وهي قدرة ينجم عنها وعيٌ بالكيفية التي يتعلمون بها. وهذه القدرة، التي يُشار إليها باسم «الإدراك المتصاعد».

توحي بوجود مستوى أعلى من وعي الفرد بعملياته الذهنية. وتتضمن هي بذلك درجة من الوعي الذاتي الواعي، تكاد تكون متزامنة مع الوعي المذكور. «هذا هو الأسلوب الذي أعالج به وضعاً ما (مشكلة، مسألة، مفهوم)، أو أفكر به» ؛ ... «هذا هو الأسلوب الذي يمكن به معالجة هذا المفهوم بعينه بأفضل وجه لإدراكه بصورة أكثر اكتمالاً»؛ «هذا هو الأسلوب الذي أفكر به بشأن هذه المسألة، وهو إما أن يكون فاعلاً، أو لا يكون»؛ «هناك منهجيات أخرى ممكنة يمكنني اتباعها بدل ذلك.»

(Counts & McInerney, 1993, p. 57)

ينطوي الإدراك المتصاعد على فكرة معرفة الطالب للاستراتيجيات والأساليب الذهنية التي يستخدمها في عملية التعلُّم، ووعيه إلى حد ما بإمكان أن تكون أساليب الآخرين مختلفة. يسمح هذا المنظور للطلاب بنقد فاعليتهم كطلاب وتقويم هذه الفاعلية، وهذا يوفر لهم تغذية عكسية توجِّه عملية تحسّنهم. وعندما نستخدم الملفّات وندعو الطلاب لإجراء تقويم للذات، تساعد هذه العملية على تطوير الإدراك المتصاعد لدى الطلاب.

وإضافة إلى ذلك، يدعم التفاعلُ مع الآخرين كلاً من عملية التعلم والإدراك المتصاعد، كما يعتمد استخدام الملفّات استخداماً فاعلاً، على التفاعل بين الطلاب والأساتذة، ويعزز هذا التفاعل. وعن طريق الملفّات، يُطلِعُنا الطلاب، ويُطلِعون أقرانَهم أيضاً ، على مدركاتهم أو مهاراتهم، وعلى أفكارهم المتعلقة بكيفية التعلّم. ويتلقى الطلاب من خلال هذه العملية، التفاعلات والتغذية الراجعة التي تغير أسلوب تفكيرهم وسلوكهم.

وخلال مسار العملية، يتعلم الأساتذة أيضاً ويتطورون. فنحن نتوصّل إلى إدراك أعمق لطبيعة فروعنا المعرفية، والكيفية التي يتعلم بها طلابنا. وباعتبارنا طلاباً أيضاً، فإننا مسوقون إلى تركيب معارف جديدة، وإلى إيجاد مغزى، انطلاقاً من تجربتنا كمدرسين.

وبإمكان عملية التعلّم المشترك الانسياب بشكل أكثر سلاسة، عندما نحمل وجهة نظر مشتركة مع طلابنا، حول أنفسنا كطلاب فاعلين، وعندما ننظر إلى أدوارنا الخاصة بطرق متناغمة. وقد لاحظت Baxter Magolda (1992) أن طلاب الجامعات الذين يعتبرون دورهم في عملية التعلَم هو التلقي السلبي لمعلومات معينة صحيحة من الأستاذ، يدّعون بأنهم يتعلمون على نحو أفضل عندما يعلمهم الأساتذة بأسلوب إلقاء المحاضرات التقليدي. كما لاحظت أن الطلاب الذين يعتبرون المعارف أقل يقينية، ويشعرون بأن لهم دوراً فاعلاً في التوصُّل إلى مدركات جديدة، أو ربما في عملية التعلّم المستقلة، يدّعون بأنهم يتعلمون أكثر عندما يشركهم الأساتذة في عملية تعلّم فاعلة.

المعنى الضمني هنا، هو أننا عندما نتحول من نموذج إلى آخر، وننتقل من استراتيجيات وأساليب مركزية - المتعلِّم، يكون من واجبنا مساعدة طلابنا أيضاً على التحول من نموذج إلى آخر. فالطلاب الذين يتوقعون منا إلقاء المحاضرات وإيصال المعلومات إليهم، قد لا يرون في استراتيجياتنا «تدريساً حقيقياً». وقد يشكِّكون، أو لا يشاركون بفاعلية، في النقاشات الدائرة بين مجموعات كبيرة أو صغيرة، أو تطبيقات من نوع تحليل الحالة أو التجارب، لأنهم لا يرون في هذه الفاعليات سوى أساليب لملء الوقت ريثما يبدأ التدريس الحقيقي. وقد يعتبر هؤلاء عمليةَ التقويم الذاتي «غريبة وكثيرة المتطلبات» (MacGreger, 1993a, p. 63). لأن إمعان الفكر في عملية تعلمهم، قد يشكل تحدياً بالنسبة لآرائهم بعملية المعرفة وبالمعارف.

المفارقة هنا هي أن عملية استخدام الملفّات نفسها يمكن أن تقدم الدعم الذي يحتاجه الطلاب لتطوير نموذج جديد لعملية التعلّم، ولكي يتحولوا إلى مفكرين متأملين (أنظر الفصل الثاني). إن إعداد ملف لا يؤدي فقط إلى إدماج الطلاب بعملية تعلمهم على نحو فاعل، بل يوفر مجالاً لتبادل النقاش بين الطالب والمدرّس حول عملية التعلم ذاتها.

ويرى Cambridge (1996) أن نقاشاً من هذا النوع يتعزز عند إعداد أعضاء هيئة التدريس ملفّات خاصة بالمقرر، لتوثيق ما تعلّموه من مقرر ما، ومن ثم إطلاع الطلاب على هذه الملفّات. ويمكن أن تتضمن ملفات المقرر معلومات تشرح كيف يأتي المقرر في موقعه المناسب في مؤسسة ما، أو في برنامج ما (مثلاً، الأهداف والرسالات التعليمية الخاصة ببرنامج أكاديمي، أو بالمؤسسة والقسم؛ مواد خاصة بالمقرر أعدها الأستاذ، ووصْف لعلم أصول التدريس، مع عرض الأساس المنطقي الذي استند إليه الأستاذ). إضافة إلى برهان على تعلّم الطلاب، وأفكار الأستاذ وتقويمه الذاتي، وقد تتضمن أيضاً تغذية عكسية من الأقران في الفرع المعرفي. ونستطيع من خلال تبادل الملفّات بين الطالب والأستاذ، نحن وطلابنا، دراسة وجهات نظرنا المشتركة بشأن عملية التعلّم، وهي تتكشَّف شيئاً فشيئاً (Jons, 1996; Zidon, 1996). وهكذا يساعد ملف التقويم الطلابَ على التحول من نموذج إلى آخر، وعلى التعلّم بفاعلية أكبر.

يشير كلٌّ من courts and McInerney (1993) إلى أن الاستعمالات الممكنة للملفّات، تتحدد، إلى حد ما، بالفترة الزمنية التي استغرقها إعدادها (ص 86) وعندما نستخدم الملفّات في مقررات الفصل النصفي، فقد يكون من الصعب الشعور بالفوائد الكاملة لاستخدام الملفّات، لأننا ننشغل مع طلابنا، في وقت واحد، بعملية إعداد الملفّات، وبالتفكير بمغزى العمل الذي تتضمنه الملفّات. وقد لا تكون مدة الفصل الدراسي كافية للاستفادة الكاملة من العملية.

عند استخدام الملفّات لفترة تزيد عن سنتين إلى أربع سنوات، بإمكاننا، نحن وطلابنا، دراسة عمل الطلاب وتقدّمهم، في تطورهم خلال العديد من التجارب الجامعية، وخلال فترة طويلة من الزمن. ولكي يترسخ استخدام الملفّات على مستوى البرنامج، فلا شك بأن من الواجب استخدام الملفّات في المقررات أيضاً.

بما أن رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة واحدة، من الوجهة العملية الصرفة. فإنه من الجوهري أن يبدأ المدرّسون، كلّ على حدة، بعملية استخدام الملفات في مقرراتهم الخاصة. ولكن في نهاية الأمر، لن تتحقق

النواحي الأكثر أهمية في هذه الرحلة، ما لم تُفرَض الملفّات عند تدريس عدة مقررات، وعلى امتداد عدة سنوات، شرط توافّر خريطة لهذه الرحلة، دُرست بعناية من قِبَل المدرّسين والطلاب وتم تحليلها، أثناء تقدمهم في عملية التعلّم.

(Courts & McInerney, 1933, p.86)

جرت مناقشة موضوع تغيير ثقافة التقويم داخل الجامعة، بتفصيل أكبر في الفصل التاسع.

أفكار للتأمل

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

- **ما هو المثال الذي يعجبني أكثر من غيره، من أمثلة استخدام الملفّات لتقويم مخرجات التعلم على مستوى المؤسسة؟ ولماذا؟**
- **كيف يمكنني استخدام الملفّات لتعزيز عملية تعلّم الطلاب واضطلاعهم بمسؤولية تعلمهم، في المقررات التي أدرّسها؟**
- **كيف أساعد طلابي في جهودهم الرامية إلى «فهم المراد» من المقررات التي أدرّسها؟**
- **كيف، ومتى، أناقش مع طلابي معارف الإدراك المتصاعد؟**
- **كم عدد الطلاب الذين يشاركوني الرأي بخصوص دور المدرّس ودور الطالب في عملية التعلّم؟**

استخدام الملفّات الانتقائية لتعزيز عملية التعلّم ودعمها

رغم أن بوسعنا استخدام الملفّات لتحقيق عدة أهداف تعليمية مختلفة (الشكل 8ـ1)، فإن الاستخدام الفاعل للملفّات التي تضم إنجازات منتقاة لتشجيع ودعم عملية التعلّم، يتضمن ثلاث مراحل:

- مشاركة الطلاب في انتقاء المواد المتضمَّنة في الملف،
- تحضير الطلاب لملاحظات وأفكار مكتوبة حول عملية التعلم،
- مناقشة أفكار الطالب وأفكار الآخرين (مثلاً، الأستاذ، أو الاستشاري، أو أية شخصية مؤثرة في حياة الطالب، كالأقران، أو المشرفين عليه، أو صاحب العمل).

ويمكن الإشارة إلى جميع المشاركين في العملية باسم «المساهمين»، أي الأفراد الذين يهتمون بعملية تعلّم و/أو يسهمون فيها.

ويرى كل من Paulson and Paulson (1991)، أن الطالب الذي يجمع مواد الملف، وبالتالي يملكها، هو المساهم الأساسي في عملية التقويم القائمة على الملف. جميع الأفراد الآخرين هم مساهمون ثانويون.

اختيار الطالب للمواد المتضمَّنة

تبدأ المرحلة الأولى من إمعان الفكر بعملية التعلم، عند مراجعة الطالب أعماله لاختيار أعمال يضمّنها في الملف، وذلك حسب التوجيهات الموضوعة بهذا الشأن.

وتحمل هذه العملية طابعاً شخصياً، وهي تُتيح للطلاب فرصة وضْع أحكام والقيام بخيارات. كما أنها عملية تركّز على ما هو متفرّد لدى كل طالب (Diez & Moon, 1992)، وترعى تطور الطالب باتجاه اضطلاعه بمسؤولية عملية تعلّمه (Shulman, Luechauer,& Shulman, 1996).

لاحظنا، على أساس خبرتنا، أن الطلاب يأخذون الملفّات على محمل الجد عند رؤيتهم الارتباط المباشر بين محتويات الملف وبين عملية تعلّمهم وتطورهم، وأن الملفّات تشكّل جزءاً مهماً من المناقشات الدائرة بينهم وبين مدرّسيهم.

(Courtes & McInerney, 1993, p.77)

لقد أعدَّ الطلاب في جامعة Winona State university، ملفّاتهم الإلكترونية عن طريق قضاء وقت لا بأس به في توثيق المهارات والمعارف التي اكتسبوها، والتي ستكون ذات فائدة في المهنة التي اختاروها (Pack, 1998). ومن ثم اختاروا مواداً من المقررات، خارج المقرر أو مصاحبة للمقرر، وبعض الخبرات العملية، لتوثيق إنجازاتهم.

وتستخدم الأقسام المختلفة أساليب مختلفة لمساعدة الطلاب على إعداد ملفّاتهم الإلكترونية (Pack, 1998). تستخدم بعض الأقسام عملية غير رسمية، يدرِّب فيها أحدُ أعضاء هيئة التدريس الطلابَ بشكلٍ فردي، أو بشكل أزواج.

ويتعلم الطلاب ماذا يضمّنون في الملف، وكيفية وضع بنية لملفّاتهم، ونوع الوثائق التي يحتاجون إليها. وهناك أقسام أخرى توفّر دورات وحدات دراسية، في بداية ونهاية برامج الطلاب، حيث يتعلمون في بداية الأمر تنظيم ملفّاتهم، ومن ثم كيفية وضْع هذه الملفّات. وهناك أيضاً أقسام تركّز على وضع ملف خاص بمقرر عالي المستوى.

يقول الطلاب الذين يقررون استخدام هذه الأداة الفاعلة، إنهم أصبحوا أكثر وعياً بالمعارف والمهارات التي اكتسبوها نتيجة التعلّم، مما كانوا قبل وضع الملف. وإن باستطاعتهم الآن الربط بين ما تعلموه في مقررات وأقسام مختلفة.

(Pack, 1998, p.26)

تفكير الطلاب المتعلق بعملية التعلم

يتواصل تفكير الطلاب بعملية تعلمهم إلى المرحلة الثانية، عندما يعدّون أفكاراً مكتوبة أو تقويمات تتعلق بتقدمهم. ومع أن الناس يرون في الكتابة عادة أداة لتوثيق أو تسجيل ما يفكرون به، أو يشعرون به، أو يعرفونه، فإن الخبراء في مجال الكتابة يقولون إن الكتابة هي، من الناحية الفعلية، أداة تساعدنا على تطوير أفكارنا ومشاعرنا ومعارفنا (Britton, 1982; Russel 1991). الكتابة هي استراتيجية مفيدة وفاعلة لصياغة عملية التعلّم، ولمساعدتنا على التفكير بهذه العملية.

يبيّن الشكل 8ـ 2 فرضاً من جامعة Washington، يتضمن إعداد مقالة نهائية تحوي أفكارَ مقررٍ ينطوي على أكثر من فرع معرفي، في الكتابة والجغرافيا (MacGregor, 1993b). يقتضي هذا الفرض من الطلاب مراجعة جميع الأعمال التي قاموا بها أثناء دراسة المقرر، وانتقاء أعمالٍ تشكل نماذج، ومن ثم كتابة مقالة تتضمن الأفكار يشرحون فيها كيفية فهمهم لأنفسهم في سياق المقرر، وكيف تكشف الأعمال التي تم انتقاؤها، عن هذا الفهم. تشجّع الأستاذة في الإرشادات، الطلاب على التفكير بأنفسهم كمتعلِّمين، وكُتّاب، وطلاب جغرافيا. وتتحداهم لإلقاء نظرة تحليلية عميقة على معنى العمل الذي أنتجوه. وتخبرهم الأستاذة أيضاً أن الحكم على أعمالهم سيجري لا على أساس معرفتهم بمبادئ الجغرافيا ومصطلحاتها فقط، بل على أساس عمق معارف الإدراك المتصاعد، والمعارف الإجرائية التي تكشف عنها هذه الأعمال. وتعزّز الأستاذة عن طريق هذا الفرض، عملية تعلّم الطالب، وتقوّمها في الوقت ذاته.

التحديات التي تواجه إشراك الطلاب في التفكير

قد تواجهنا بعض التحديات عندما نبدأ بعملية التقويم الذاتي للطالب (MacGregor, 1993a). فقد تبدو عملية «إلقاء نظرة إلى داخل عملية التعلّم» غريبة، للطلاب الذين يعتبرون أن دورهم لا يعدو التلقي السلبي للمعارف

(ص 36)، كما قد يفتقر الطلاب للثقة اللازمة للقيام بهذه العملية. فقد يقاومون فكرة المشاركة، كما يمكن أن تبدو أفكارهم غامضة وضحلة، وأن تركز على المدرِّس وعلى المقرر أكثر مما تركِّز على عملية التعلّم.

قد يبدو تقويم الذات الصادق الذي يحدّد فيه الطلاب مكامن ضعفهم وقوّتهم، أمراً محفوفاً بالمخاطر للطلاب الذين يشعرون بأنهم سيواجهون عقوبة (Eaton & Pougiales, 1993). وكما سنناقش في مقطع لاحق، من المهم تفادي تقويم أفكار الطلاب وتقويماتهم الذاتية على أساس مضمونها. علينا، بدل ذلك التركيز على ما يكشف عنه الطلاب من عمق النظرة والمعرفة الذاتية. يتضمن الشكل 8ـ 3 قاعدة تستخدمها جامعة Alverno لمساعدة الطلاب على تطوير قدراتهم على تقويم أعمالهم. وتصف القاعدة المستويات الابتدائية والمتوسطة والمتقدِّمة لعملية التقويم الذاتي، وذلك بالنسبة لأربعة معايير: الملاحظة، والتفسير/التحليل، والتقويم وتكوين الرأي، والتخطيط. إذا استخدمنا هذه القاعدة، نستطيع مساعدة الطلاب على تتبع مسار تقدمهم في مجال الإدراك المتصاعد بمرور الوقت.

الشكل 8 ـ 2
نموذج فرض يبين تفكير الطالب

فرض يتعلق بكتابة مقالة نهائية تُرفَق بفرض ملف الكتابة، يُستخدم في برنامج الكتابة لعدة فروع معرفية في جامعة Washington

وضعُ مخطط لملفك. عندما يقارب الفصل على الانتهاء، سوف تعد ملفاً لأعمالك، يكون مثالاً عنك كطالب يشارك في فرع الجغرافيا. كل شيء تكتبه خلال هذا الفصل صالح للإضافة إلى ملفّك. يتضمن هذا ثلاث مقالات

رئيسة، مواد السجل اليومي، آراء الأقران، فروض كتابية داخل الصف أو منزلية، ومواد سجل يومي إضافية ناتجة عن أسئلتك الخاصة وأفكارك المتعلقة بالكتابة و/أو المفاهيم والقضايا الخاصة بمجال الجغرافيا.

وبالنظر إلى أن المقصود من الملف كونه انتقائياً بصورة واعية ودقيقة، عليك اختيار ما بين ستة أعمال وإثني عشر عملاً من كتاباتك. بإمكانك إضافة المزيد، ولكن تأكد من أن بإمكانك شرح السبب الداعي لإضافة مزيد من المواد، والسبب الذي يجعل الأعمال الأخرى لا تمثّلك بالأسلوب الذي تمثّلك به الأعمال التي أضفتها.

بعد ذلك اكتب مقالة تتضمن أفكاراً، تضفي شكلاً على ملفّك، عن طريق دمج الأعمال بالمجموعة في كلٍّ واحد. اشرح ماذا تعني هذه المجموعة ككل بالنسبة إليك، وكيف يعكس الملفّ الكاتبَ فيك. وستكون أنت موضوع المقالة: وجِّه الاهتمام إلى نفسك ككاتب بصورة عامة، وإلى الكتابة في مجال الجغرافيا بصورة خاصة. ناقش كيفية ترابط مهارتك الكتابية والفكرية، كما تراها، وكيفية تطور هذه المهارات، أو تغيّرها، خلال مسار الفصل.

استخدم كتاباتك كبرهان للحجج التي تسوقها، وناقش معنى وقيمة كل عمل كتابي تم اختياره، وعلاقة الأعمال ببعضها.

وبما أن هذه المقالة هي التي تضفي شكلاً على ملفّك، وتشرح هذه الملف، فهي تبيّن لي كيف أقرأ ملفّك وأقوّمه. ولذلك، فإن ما تقوله لي بشأن معنى الملف، والجدية التي تعامل بها هذا الملف، سيوجّهان جهودي في التقويم وتقدير الدرجة، توجيهاً مباشراً. (وهنا لا مكان للخداع، أو للحجج التي لا تؤمن بها، أو للتملّق). في مراجعتي لملفّك، سيتوجه اهتمامي إلى ما يلي:

- دراسة كيفية ترابط عملية التفكير والكتابة والقراءة، بالنسبة لك.
- دليل على التحليل الناقد، لكتاباتك، وكتابات الآخرين، ومفاهيم الجغرافيا.

- دراسة كيفية صياغة اصطلاحات الفرع المعرفي، للكتابة في مجال الجغرافيا، وبالتالي للتفكير في مجال الجغرافيا.
- دليل على المبادرة وقوة الإقناع في كتاباتك، وفي دورك كمشارك في مجال معالجة موضوعات الجغرافيا.
- دراسة تغيّر أسلوبك الكتابي، بما في ذلك إدراكك لعملية الكتابة، وأسلوبك الخاص، والمشاكل، والاستراتيجيات الناجحة.

(MacGregor, 1993b, p. 102)

الشكل 8 ـ 3
قاعدة التقويم الذاتي

إطار تطوير تقويم الذات
مجلس تقويم الطلاب في جامعة Alverno

المكوِّنات	المستويات		
	مبتدئ	متوسط	متقدم
الملاحظة	• يصف سلوكه الخاص (أفعال، أفكار، مشاعر) في الأداء و/أو في عملية إنتاج سلوك بالنسبة للإمكانات.	• يبدأ بتطبيق أطر تتعلق بالفرع المعرفي و/أو بالإمكانية، على أدائه الخاص.	• يطبق الأطر الخاصة بالفرع المعرفي، أو بأكثر من فرع معرفي، و/أو بالإمكانية، على الملاحظات الخاصة بالأداء.

المستويات			
المكوِّنات	مبتدئ	متوسط	متقدم
		• ينقل الملاحظات بلغة خاصة بالفرع المعرفي و/ أو بالإمكانية. • يتراجع قليلاً عند النقاط الحاسمة لكي يفكر بالأداء.	• يحافظ على التوازن بين المسافة الحِرَفية وبين الانشغال الشخصي.
التفسير/ التحليل	• يحدد أنماط القوة والضعف في السلوك. • ينظم التفاصيل بالنسبة لموقع تركيز محدد. • يشرح العلاقات بين التغذية الراجعة من الأقران والمدرّس، وبين التقويم الذاتي. • يشرح تأثير الانفعالات في قدرته على تخطيط الأداء، وعلى الأداء.	• يشرح أهمية أنماط مكامن القوة ومكامن الضعف. • يفهم مغزى أدائه الخاص بالنسبة للأطر. • يستفيد من التغذية الراجعة من الأقران، أو من أي شخص يقوم بالتقويم، للتوصّل إلى صورة أكبر للأداء.	• يشرح مكونات الأداء التي تجعله متفرداً ومتميزاً، وتشكّل جزءاً من أسلوب الطالب أو من صوته. • يستخدم الأطر بأسلوب يعكس هذه الأطر، أو يوسّع مداها، أو يعيد إنتاجها. • يركّب أنماط من السلوك ومن العمليات، بمرور الوقت، وفي سياقات متعددة.

المستويات			
المكوِّنات	مبتدئ	متوسط	متقدم
التقويم العقلي	• يقيم الروابط بين المعايير وبين أشكال الأداء.	• يدرك المغزى من مجموعة المعايير ككل بالنسبة لحكمه الخاص على الأداء.	• يستخدم المعايير، ومعرفةَ تكامل أعماله وأفكاره ومشاعره، للمراقبة الذاتية وضبط الأفعال المتواصلة، أو المخططات، على هذا الأساس. • يُظهر أين جرى التدخل أو التعديل، أو أين يجب إجراؤهما.
التخطيط	• يحدد النواحي التي يجب الحفاظ عليها في الأداء و/أو في عملية إنتاج الأداء. • يحدد النواحي التي ينبغي تطويرها أكثر، ويقترح منهجيات للأداء و/أو لعملية إنتاج الأداء.	• يربط بين أهداف التحسن، وبين التقدم حتى اللحظة الراهنة، وبين إمكانات التطور المستقبلية. • يستفيد من التغذية الراجعة من الأقران ومن أي شخص آخر يقوم بالتقويم، في التخطيط للأداء المستقبلي. • يستفيد من وعيه باستجاباته العاطفية، لتخطيط التطور المتواصل.	• يستخدم نماذج متعددة من الأداء لوضع أهداف التطور المستقبلي المتواصل، وتعديل هذه الأهداف.

(Alverno College Faculty, Self Assessment at Alverno College, Alverno College Institute, 1999)

ولكي نقوم بهذا الدور على نحو فاعل، علينا الاستعداد لقبول الطلاب حيث هم، وتبنّي دور المدرّب أو الشخص الذي ييسّر الأمور، وتوجيه الطلاب ليصبحوا متعلِّمين أكثر حنكة (الفصل الثاني). علينا ترسيخ موقعنا في نموذج مركزية- المتعلِّم، حيث نعتبر الطلاب شركاء في عملية التعلم. ودون هذه الشروط، ستواجه العملية فشلاً.

المثال الذي يحضرنا هنا، هو مدرّس يدفع طلابه لتغيير تقويماتهم الذاتية، عندما لا تتفق آراؤهم مع آرائه. ورغم أن هذا المدرس يستخدم أسلوب مركزية- المتعلِّم ـ التقويم الذاتي، إلا أن حاجته ليظل المصدر الأساسي للمعلومات، ويضع «الإجابة الصحيحة»، ويمتلك الكلمة الأخيرة في التقويم، تكشف لنا أن أفكاره المتعلقة بالتدريس أقرب إلى النموذج التقليدي، منها إلى نموذج مركزية - المتعلِّم. وفي جو كهـــــذا، لا يحصل الطلاب على الكثير من الفوائد نتيجة التفكير بعملية تعلمهم.

ويرى MacGregor (1993a)، أن قدرة الطلاب على إمعان الفكر بعملية تعلمهم، وعلى الكتابة عنها، قد تتحدد أيضاً بقدرتهم على الكتابة، وبافتقارهم إلى بنية يحكمون من خلالها على طريقة تعلمهم. أضف إلى ذلك، أنه قد تتكون لدى الطلاب ردات فعل عاطفية قوية، عند تنامي وعيهم بالتأثير الذي تركته فيهم خبراتهم التعليمية ، وقد يشعرون بالارتباك إزاء مدى ملاءمة كشْف التغذية الراجعة هذه في جو أكاديمي. الفروض التي نكلِّفهم بها، يجب أن:

تضع الحدود للطلاب بخصوص ما هو مناسب. نحن بحاجة لنوضح للطلاب أننا نحترم خصوصيتهم: فالتقويم الذاتي النفس بخصوص عملية التعلم في الصف، لا ينبغي له أن يكون كشفاً للذات أمام العموم. ولكن لا يمكن لنا التنبؤ بالمعنى الذي سيستخلصه طلابنا من مادة المقرر، أو بالجيشان العاطفي الذي لا بد وأن يجد سبيله إلى حياتهم (ص 43).

ورغم تلك الصعوبات، يصبح معظم الطلاب بمرور الوقت بارعين في التفكير بأمورهم الذاتية، وخاصة إذا كانت الكتابة جزءاً من المقرر، طوال المدة المخصصة له (MacGregor, 1993a). بإمكاننا الطلب من الطلاب في البداية كتابة مقطع صغير يصفون فيه ردود أفعالهم في نهاية كل حصة (انظر الفصل الخامس)، وبمرور الوقت، تتطوّر لدى الطلابُ «قدرة على الملاحظة، وسلاسة في الكتابة، ومعرفة بالعملية» خاصة بهم (MacGregor, 1993a, p.45). وهذا يهيئهم لإعداد ملف يَظهرون فيه، من خلال الكتابة، بأنهم ضالعون بصورة فاعلة في تطوير معارفهم، وفي طرح التساؤلات بشأنها. يشكّل دور الكتابة هذا ـ أي الكتابة من أجل التعلّم ـ مكوّناً أساسياً في عملية استخدام الملفّات لتعزيز الإدراك المتصاعد لدى الطلاب. وعندما يكتب الطلاب عن عملية تعلمهم، يتطور إدراكهم للأمور التي يقدّرونها شخصياً ومهنياً، وما يمثّله العمل بالنسبة لهم، وما أنجزوه، وكيف تغيروا.

الخصائص المميِّزة لأفكار الطلاب

ناقش كل من Kusnic and Finley (1943) ست خصائص تتبدى عادة في التقويم الذاتي الذي يجريه الطلاب. الخاصية الأولى هي موقف يتصف بتقصّي الحقائق. يشير المؤلفان إلى تنامي تفكير الطلاب الناقد عندما يندمجون اندماجاً فاعلاً بمادة المقرر، وذلك عندما يبدؤون بفهم الافتراضات والمضامين المرتبطة بالمادة التي درسوها، فهماً أكثر عمقاً.

الفكرة الثانية التي تنشأ عن التقويم الذاتي للطلاب، هي تكامل عملية التعلم. فالطلاب «يبدؤون بدمج ما سبق لهم تعلّمه، بما تعلموه من مقررات أخرى، أو بمدركاتهم السابقة حول موضوع ما، أو بخبرتهم الخاصة» (ص 10). قد يؤدي تركيب المعارف إلى زيادة فَهْم الطلاب لمادة جديدة، أو إلى زيادة قلقهم، في حال تعارض وجهات النظر الجديدة مع وجهات النظر التي يحملونها سابقاً. «تساعد الكتابة من حين لآخر، الطلاب على فرز المسائل، وعلى الوصول بعملية التكامل إلى أبعاد جديدة» (ص 10).

المعنى والارتباط بالموضوع يصفان الخاصية الثالثة التي نلاحظها في أفكار الطلاب. فعندما يبدأ الطلاب بدمج ما تعلموه في كلٍّ واحد، يتنامى وعيُهم بكيفية ارتباط ما تعلموه بالنواحي الأخرى في حياتهم. يبدؤون برؤية تطبيقات المواد التي تعلموها حديثاً، أو أنهم قد يقومون بالاستفادة من هذه المواد لتفسير تجارب سابقة مروا بها.

«تكتسب الأفكار معنى، والمعنى يوجِد الإحساس بالارتباط بالموضوع، والارتباط بالموضوع يوجِد الدافع لتطبيق هذه الأفكار في حياة المرء» (ص 10).

وعندما يكتب الطلاب بخصوص معنى عملية التعلم، يبدؤون بالاضطلاع بمسؤولية معارفهم، وتكتسب كتابتهم الخاصية الرابعة التي لاحظها كلٌّ من Kusnic and Finley (1993) ـ وهي الصوت والسلطة. إن مطالبة الطلاب بتقديم أفكارهم، ووجود جمهور يمكن لهم مناقشة تلك الأفكار معه، يثبتان حق الطلاب في الكلام وفي إسماع صوتهم، ويمنحهم سلطة أكبر على معارفهم وآرائهم.

يقود اكتساب الطلاب سلطة أكبر على معارفهم، إلى المزيد من التوجيه الذاتي. فتقويماتهم الذاتية تُبرز أمامهم أسئلة عليهم متابعتها والتحرّي عنها. ويزداد بذلك وعيهم بأنفسهم كمتعلِّمين، وبكيفية تحسين أنفسهم كطلاب.

الفكرة الأخيرة التي تبرز عادة في التقويمات الذاتية للطلاب، هي عملية التعلم باعتبارها صفقة بين الذات وبين العالم.

«عندما يكتسب الطلاب سلطةً تتعلَّق بمضمونِ، وعمليةِ، واتجاهِ تعلّمهم، يبدؤون بالارتباط مع العالم الخارجي، على نحو أكثر فاعلية» Kusnic & Finley (1993, p.11). تؤدي بهم هذه الاكتشافات إلى فهم أكبر لكيفية تأثير المؤثرات الخارجية على أفكارهم ومشاعرهم، ويبدؤون باعتبار أنفسهم أفراداً قادرين على القيام بأفعال مؤثرة.

تحدي الاستجابة لأفكار الطالب

عند دمج أفكار الطالب لتصبح جزءاً من عملية التقويم، فإن الأستاذُ الذي يعتمد مركزية - المتعلِّم إنما يُقِرُّ بأن الطالب هو شخص كامل، شخص يفكر ويشعر. وعندما ترتبط عملية التعلّم بالفرع المعرفي، فإنها تحدث في سياق حياةٍ آخذة بالتطور، تترابط فيها الأفكار والمشاعر والأفعال في ما بينها .

قد يبدو الانشغال بالناحية العاطفية لعملية تعلّم الطالب في البداية أمراً مزعجاً لبعضنا، ولكن في حال الرغبة بإنجاح استخدام الملفّات في التقويم، يُعد هذا الانشغال مكوِّناً ضرورياً للعلاقات التي يتوجب تطويرها مع طلابنا،. يقول Eaton and Pougiales (1993): «اعترف أحد أعضاء هيئة التدريس قائلاً: لم أكن مستعداً لكشف الذات الذي واجهته في العديد من أوراق البحث التي قدمها الطلاب. وكان علي تقرير كيفية بعث الثقة في نفوسهم ، أو إحالتهم إلى جهات أخرى، أو مواجهتهم جالساً في مكتبي ـ لا على أوراقهم» (ص 60).

وقد يفيدنا هنا تكرار عبارة مؤثرة وردت في الفصل الثاني. يقول King and Kitchener (1994):

عندما تشكّل موضوعاتٌ أو استراتيجيات تربوية معينة، تحدياً عاطفياً لمجموعة خاصة من الطلاب، علينا ألا نتجاهل هذا الوضع. فتدريس الفظائع التي ارتُكبت في حرب ما، شارك فيها أقارب أحد الطلاب، على سبيل المثال، قد يدفع بالطالب للتساؤل ما إذا كان جده قد شارك في سلوك مقيت كهذا؛ وقد يدفع تدريسُ موضوع العنف ضمن الحرم الجامعي، بعضَ الرجال للتساؤل ما إذا كانوا قد ارتكبوا جريمة اغتصاب... وإذا كنا نتوقع من الطلاب كتابة تحليلات موضوعية غير متحيزة لأوضاع تمثل بالنسبة لهم مسائل شخصية طارئة، أو لم تجد لها حلاً بعد، نكون كمن يتجاهل أن الطلاب أفراد ذوو شخصيات متعددة، وليسوا مجرد «رؤوس ناطقة»، وأن المعضلات العاطفية القوية قد تشكّل عوائق تحول دون القيام بتفكير متأنٍ ببخصوص مسألة ما. (ص 246).

تشير هذه العبارة إلى أن الطلاب قد تخامرهم، أثناء تطورهم وتغييرهم لأسلوب تفكيرهم واستنتاجهم، مشاعر الإحباط والاضطراب، وحتى الخوف (King & Kitchener,1994). وفي ظروف كهذه، علينا التواجد وإبداء الدعم لهم، وذلك بالتسليم بما يشعرون به من إحباط، وتشجيعهم على اقتحام المخاطر، وتأكيد ثقتنا بإمكاناتهم، والسماح لهم بارتكاب الأخطاء دون الخوف من العقاب، والاعتراف بالجهود التي يبذلونها (King & Kitchener,1994).

تُعد هذه السلوكيات بالغة الأهمية، لأن استخدام الملفّات يعتمد على التبادلية في النقاشات الدائرة بخصوص تعلّم الطلاب وتطورهم.

مناقشة أفكار الطلاب و أفكار الآخرين

تقودنا هذه النقطة إلى المرحلة الثالثة والأخيرة من التفكير بخصوص عملية التعلم: وهي استخدام الملفّات كأساس للمناقشات الدائرة حول تعلّم الطلاب. عندما تُستخدم الملفّات للتقويم، يتحدث الطلاب، والأساتذة أو الاستشاريون، والمستفيدون الآخرون أيضاً، عن المواد الموجودة في الملف.

بعبارة أخرى، المستفيدون لا يعملون بمعزل عن الآخرين. فهم يتحدثون عما جرى تعلّمه وعن السبب الذي يجعله مهماً. وهذا التواصل بين المستفيدين هو أكثر الإسهامات أهمية. فهو يشكل حلقة وصل بين الفعاليات المنفصلة في الفصل وبين الأهداف العامة لبرنامج تعليمي ما.

(Paulson & Paulson, 1991,p.3)

يناقش المستفيدون السبب الذي دعا الطلاب لاختيار مواد معينة لضمها إلى الملف وإلى ما تشير هذه المواد، وماذا تعني في سياق مقرر ما، أو برنامج أكاديمي، أو في حياة الطلاب. ويقدم المستفيدون تغذية عكسية حقيقية تساعد الطالب على النمو والتطور كشخص يسعى للتعلّم.

يؤكد Eaton and Pougiales (1993) أن هذا يتطلب «تركيزاً والتزاماً» (ص 60). علينا تجنّب العموميات والتأكيدات المبسّطة. وإذا كنا نريد التحسّن للطلاب، فإنهم بحاجة إلى تغذية عكسية محددة تنير لهم سبيل هذا التحسن.

تحمل المناقشات التي نبحث فيها ما يتعلمه الطلاب، طابعاً شخصياً بحتاً، ولا يمكن لها تعزيز عملية التعلّم إلا في جو يشعر فيه الطلاب بالثقة والأمان من التهديد. ولإيجاد شعور بالاحترام والثقة بيننا وبين الطلاب، علينا التفاعل معهم باعتبارهم شركاء مساوين لنا في عملية التعلم، و«طرد الخوف من قلوبهم» (Deming, 1986).

قد يكون ذلك أكثر صعوبة مما نتصور. درَس (Radnor 1994). مقدرة مدرّسي الفنون في بريطانيا العظمى، على إجراء حوار مع طلابهم حول التقويم المبدع الخلاق. كان المدرسون المشاركون في الدراسة متطوعين جرى تدريبهم على تقبّل «عمل الطالب واستجابته لهذا العمل بأريحية وأفق رحب» (ص 157). أظهرت النتائج أن المدرسين كانوا، حتى بعد التدريب، عاجزين عن المشاركة في الحوار بالشكل المطلوب المتّسم بالإبداع والصراحة والعفوية. فقد كانت الفكرة الأساسية التي ترى في المدرّس الخبير والشخصَ الوحيد المسؤول عن التقويم، تكبّل سلوكهم وسلوك طلابهم. كما كانت المعارف التي ينقلها المدرس إلى الطالب، تُعتبر المعارفَ الحقيقية، وهو ما ترك مجالاً ضئيلاً لمشاركة الطلاب مشاركة ذات مغزى.

أفكار للتأمل

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

- **إذا استخدمت الملف الانتقائي في مقرراتي، ما هي العملية التي سأهيئها لاختيار الطلاب لمواد الملف؟**

- **كيف أضيف الأفكار المكتوبة إلى عملية استخدام الملف؟**
- **متى تجري مناقشة الملف، ومع من؟**
- **كيف يمكنني تغيير المقررات التي أدرّسها، بحيث تضم استخدام ملف انتقائي، لتعزيز عملية تعلم الطالب واضطلاعه بمسؤولية هذه العملية؟**
- **كيف سيستجيب الطلاب لفكرة الملف الانتقائي؟**

تعزيز عملية التعلّم بواسطة الملفّات: شراكة الأساتذة والطلاب

يُعد استخدام الملفّات، فرصة للتعاون بيننا وبين طلابنا من عدة أوجه. أولاً، يجب أن تعالَج مسألة المخرجات المرجوة للتعلّم. فرغم إمكانية إدخال الأستاذ في مقرره فكرةَ استخدام الملف لمعالجة بعض المخرجات المحددة لعملية التعلّم، فإن التشاور مع الطلاب، كلٌّ على حدة، بخصوص ملفاتهم، يُبرز مخرجات إضافية يرغب الطلاب في تحقيقها.

على سبيل المثال، قد يكون المخرج المرجو من استخدام الملفّات بالنسبة للأستاذ، تعزيز معارف الإدراك المتصاعد عند الطلاب. قد تؤدي مناقشة هذه الفكرة مع طالب معين لاكتشاف الأستاذ أن عملية تهيئة المواد التي سيتضمنها الملف، ترهب الطالب الذي يشعر بالحاجة للتحسّن في مجال الكتابة. وقد يؤدي ذلك للاتفاق على معالجة كلٍّ من الإدراك المتصاعد والكتابة، أثناء إعداد الطالب لملفه.

ثانياً، يمكننا أيضاً التعاون مع طلابنا لتحديد الأدلّة التي ستضاف إلى الملف. في العادة، يكون الطالب هو الشخص الوحيد الذي يهيئ مواد الملف، وينتقيها، وذلك بعد الاتفاق مع الأستاذ حول ما ينبغي ضمه إلى الملف. ولكن، إذا قررنا بأن عملاً ما من أعمال الطالب، يبدو وثيق الصلة بالمخرج المرجو من التقويم، فقد نرغب في إضافة هذا العمل إلى الملف.

ثالثاً، علينا عقد اجتماعات دورية مع طلابنا لمراجعة العمل في الملف ومناقشته، كما أننا قد نرغب أيضاً في ضم أفراد آخرين إلى هذه المناقشات. وعلينا أيضاً، بمساعدة طلابنا، تحديد المستفيدين الملائمين الذين نرغب في ضمهم إلى المناقشات. بإمكاننا، مثلاً، دعوة أعضاء هيئة تدريس آخرين، ممن يتمتعون بدراية من نوع خاص، أو موظفين من الأقسام الداعمة في الجامعة (مثلاً، شؤون الطلاب، المكتبة، إلخ...) ممن يتمتعون بمعارف وخبرة تتصل بالموضوع الأساسي في الملف. وقد يحدد الطلاب أفراداً من معارفهم يحترمونهم ويعجبون بآرائهم ـ استشاريين، أو أصدقاء، أو أرباب عمل، أو أفراداً من العائلة.

قد يرغب الطلاب أيضاً في عقد اجتماعات بصورةِ مجموعات صغيرة من الأقران، لإطلاع بعضهم البعض على الملفّات، ولنقْدِ هذه الملفّات (Courts & McInerney,1993). تساعد أراءُ الأقران الطلابَ على اكتساب نظرة معمقة إلى الأساليب المختلفة التي يستجيب بها الطلاب لفعاليات المقرر. وفي أي مناقشة تُجرى بخصوص الملفّات، يجب أن ينصرف جميع المشاركين ـ بمن فيهم الطلاب أنفسهم ـ إلى مراجعة عمل الطالب، والحكم عليه. وبذلك، يدرك الطلاب، بصورة أفضل، إنجازاتهم ومدى تقدمهم كطلاب.

ويمكن للقواعد التي جرت مناقشتها في الفصل السادس، لعب دور مهم في عملية استخدام الملفّات. يؤكد (Wolf (1992). على أهمية وجود معايير ونظم عامة لجودة العمل، وذلك عند استخدام الملفّات.

ويقول إن العمل الخاص بالملفّات

يجري ضمن بيئة ثقافية تعتمد الملف، أي جوّ تتكرر فيه المناقشات العلنية حول مقوّمات العمل الجيد، حيث يسود إحساس واضح بأن العمل الجيد يحتاج لوقت طويل للظهور. وحيث يستطيع الطلاب الوصول إلى المعايير المستخدمة لحساب درجة عملهم، ويجري شرح هذه المعايير، وحتى مناقشتها. كما يستطيع الطلاب الوصول إلى نماذج من الأعمال التي

جرى وضع درجاتها والتعليق عليها. الفكرة هنا هي تزويد الطلاب بإحساس واضح بالطبيعة متعددة الأبعاد للعمل الناجح، وبأن هذه الطبيعة تتضمن ما هو أكثر من الترتيب أو الطول أو القواعد الصحيحة، على سبيل المثال. ويتعلم الطلاب هنا بعض الأمور المتعلقة بقيمة المزايا، كالمقدرة على طرح مشكلة مهمة، أو استخلاص الدروس من عمل الآخرين والتعليق على هذا العمل، أو مراجعة مسودة عمل سابقة (ص 6).

أثناء إعداد الطلاب لملف أعمالهم، يجب العودة بانتظام إلى القواعد التي تصف العمل المتميز، للاسترشاد. وكما ورد في المقطع السابق، بإمكان القواعد التي تعكس التقدم في مجال الإدراك المتصاعد، تقديم الفائدة في هذا المجال (انظر الشكل 3-8). ويجب أن تشكّل القواعد أساساً مهماً للمناقشات الجارية بين الأستاذ والطالب، أو بين الأقران الذين يراجعون ملفاً. أخيراً، عندما يشارك المستفيدون الآخرون في مراجعة ملف، بوسعهم تقديم وجهات نظرهم، التي لا تقتصر فقط على إنجازات الطلاب، بل تشمل المعايير التي وضعها الأستاذ (وربما الطالب أيضاً) للحكم على الإنجاز.

أفكار للتأمل

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

- **ما مدى تقبّلي لاستخدام أسلوب تقويم، يساعد الطلاب على تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها، وأنواع الأدلة التي يجب جمعها؟**
- **كيف أتهيأ لإجراء مناقشة مع طالب حول ملفه؟ ماذا يمكن فعله لتحويل المناقشة إلى حوار متبادَل؟**
- **كيف سيستجيب طلابي مع فرصة مراجعة أعمال بعضهم بعضاً، والحكم عليها؟**
- **ماذا علي فعله لجعل عملية مراجعة الأقران لأعمال بعضهم، إيجابية وبناءة؟**

تعزيزعملية التعلم بواسطة الملفّات:
شراكة الأساتذة والمستفيدين الآخرين

كما ورد في الفصل الثاني، نحن نعترف في عملية التدريس المستندة إلى مركزية - المتعلّم، بأننا أيضاً طلاب. فنحن نتحاور مع الطلاب ولا نُملي عليهم ما نقول، ونحن نتقبّل آراء الطلاب المتعلقة بكيفية تحسين المقررات والبرامج. كما أننا ندعم فكرة اضطلاع الطلاب بمسؤولية عملية التعلّم، ونبدي احتراماً لجهود الطلاب وإنجازاتهم. وبما أن مناقشة مواد الملف تشغل مركز عملية استخدام الملفّات في التقويم، فإن نجاح استخدام الملفّات يعتمد على قدرتنا على التحول للقيام بهذه الأدوار الجديدة. وليتمكن الطلاب من التطور في مجال إدراكهم لعملية تعلّمهم، ومن الوصول إلى مراحل جديدة من النضوج الفكري، يجب توافّر تبادلية حقيقية بيننا وبين طلابنا.

وكما ذكرنا في المقطع السابق، عندما نتحاور مع الطلاب بخصوص عملية تعلمهم، قد نرغب في دعوة أفراد أو «مستفيدين» آخرين للمشاركة في الحوار. في جامعة Rappahannock Community على سبيل المثال، تقوم لجنة Citizen's Advisory Committee بمراجعة ملفّات طلاب تقنيات الأعمال، لتقويم الجودة المهنية لملفّاتهم (Smith & Crowther,1996). ويهيئ أعضاء اللجنة الملاحظات التي يطلعون التلاميذ عليها لاحقاً.

تعزز مشاركة مستفيدين آخرين، الطبيعة الشخصية لعملية التعلم، وهي تستند إلى الحقيقة القائلة إن قدراً كبيراً من المعارف يتكوّن من خلال المجتمع. وعندما ندعو آخرين لمراجعة عمل الطلاب والحكم عليه، يساعدنا ذلك على تغيير دورنا من «خبراء» إلى «شركاء». كما يستفيد الطلاب من وجهات النظر المتعددة التي أضيفت إلى النقاش. وعن طريق طرح الطلاب أفكارهم، أمام آخرين، ومناقشتها معهم، يفسِّر الطلاب مدركاتهم، ويعدِّلونها، ويطورونها، على نحو أكثر عمقاً.

عندما يقوم عدة أشخاص بمراجعة عمل الطلاب وانتقاده، تبرز مسألة الوثوقية reliability. وكما ورد في الفصل السابع، تُعد مراعاة التناغم بين المحكّمين، أمراً أساسياً في الطرق التقليدية للقياس. وإذا كان هناك قرار مهم سيتّخذ على أساس الملف، فمن الأفضل توافر بعض التناغم أو الإجماع. على سبيل المثال، إذا كان التخرج، أو القبول في موضوع الاختصاص، يتوقف على جودة العمل الموجود في الملف، فمن الحكمة إعداد قواعد، وتدريب المراجعين على استخدامها، بحيث يستخدم الجميع نفس المعايير والنظم في الحكم على عمل الطالب.

على أية حال، عندما يُستخدم الملف لتعزيز عملية التعلّم، عن طريق التوصّل إلى فهم أعمق لكيفية تعلّم الطلاب، ولما يتعلمونه، لا يهمّ هنا التأكّد من حكم جميع المساهمين على العمل من نفس المنظور. لأن المساهمين قد يحملون آراء مختلفة بخصوص مزايا عمل الطالب، بل قد يعزز تعدد وجهات النظر العملية من الوجهة الفعلية.

يشرح Paulson and Paulson (1991) هذه النقطة، من خلال الإشارة إلى آراء كلٍّ من Gene Siskel and Roger Ebert في برنامجهما التلفزيوني المخصَّص لنقد الأفلام. عندما كان الرجلان يعملان معاً، كانا يختاران فيلماً رائجاً، ويقوم كل منهما بتقويمه ومناقشته في نفس الوقت. ويشير Paulson & Paulson إلى أن أكثر النواحي أهمية في آرائهما، هي الاختلافات بينها. وبدل الافتراض بأن من الواجب حل الخلافات والتوصل إلى إجماع، يقضي الرجلان الوقت المخصص للنقاش في توضيح أسباب الاختلافات.

يمكن أن يختلف Siskel and Ebert لأسباب عديدة. أحياناً، كانت الاختلافات بينهما تكشف عن وجود تفسيرات مختلفة لنفس المعيار. مثلاً، أحد المعايير التي يستخدمها كلاهما هو التقمص العاطفي، هل يهتمان بما يحدث لشخصيات الفيلم. لا يشير الاختلاف إلى الحاجة

لإيجاد حل، بل يوافينا بمعلومات حول إمكانية رؤية الأحداث من منظورات متعددة، و يؤدي هذا إلى اختلاف التفسيرات. فقد يتوجه اهتمام الأشخاص إلى معلومات مختلفة، أو أنهم قد يولون نفس المعلومات اهتماماً مختلفاً. وهذا يعني أنه في حال اختلاف المحكّمين بخصوص كيفية «تحديد درجة» أمر ما في ملف الطالب، من الأفضل إطلاع الطالب على نقاش يتناول كيفية اختلاف المحكّمين، وسبب اختلافهم، بدل تعزيز وهم وجود «جبهة متحدة» تتمثل في درجة تم الاتفاق عليها.

أحياناً، قد يختلف Siskel and Ebert **لأنهما يستخدمان معايير مختلفة، وهو احتمال يرتبط بالبعد الخاص بالمستفيد في عملية تقويم الملف. تتوافر للطلاب في عملية تقويم الملف فرصة ثمينة للتعلم، من خلال تفحّص المعايير التي يستخدمها المستفيدون المختلفون، و استنباط سبل التكيّف مع هذه القيم والأولويات المتنوعة. كتب أحد الطلاب، وكان يحاول فهم هذه المسألة، يقول: «معظم الناس يقول إنني أقوم بما يلزم على خير ما يرام، لكن والدتي تقول إن ما أفعله خاطئ. لا أدري من أصدق.».. تنبع مشكلة هذا الطالب من حقيقة أن العالم، خارج غرفة الصف، يطبّق معايير تختلف عن المعايير المطبّقة داخل الصف. وبدل العمل على وضع معايير مشتركة لتطبيقها داخل الصف، من الأفضل توجيه جهودنا لمساعدة الطلاب على إيجاد سبيل التكيّف مع المعايير المتعددة التي يطبقّها مجتمعنا التعددي بصورة آلية خارج غرفة الصف** (ص 5 ــ 6).

وهكذا نرى أن إعداد ملف لا يساعد الطلاب فقط على فهم أنفسهم وأسلوبهم في التعلّم، بصورة أفضل، بل إن بالإمكان مساعدتهم على رؤية إنجازاتهم من منظور الإطار الأوسع للعالم خارج المؤسسة.

كما يساعد إعداد الملف الطلاب على الوصول إلى استنتاجاتهم الخاصة، على أساس التغذية العكسية الناتج عن وجهات نظر متعددة.

تكمن في هذا النقاش الحقيقة القائلة إن العمليات المتعلقة بوضع الملف والتفكير فيها، هي العنصر الأكثر أهمية في استخدام الملفّات للتقويم، وليست المنتَجات التي وضعها الطالب داخل الملف. ولهذا، فإن للملفّات أهدافاً تختلف جذرياً عن أهداف أشكال التقويم الأخرى. فالملفّات تُستخدم بصورة أساسية لمساعدة الطلاب على التوصل إلى معارف الإدراك المتصاعد، وعلى الاضطلاع بمسؤولية عملية تعلمهم. ومع أن بالإمكان تقدير درجات الملفّات (وهو ماسنتناوله لاحقاً)، إلا أن الهدف الأساسي منها ليس ترتيب درجات الطلاب، بدءاً بالدرجات العالية وحتى الدرجات المنخفضة، من حيث إنجازاتهم. بل إن الملف، سواء استُخدِم على مستوى المؤسسة، أو البرنامج الأكاديمي أو المقرر، أو المستوى الشخصي للطالب، «يُطلِعنا على الأمور التي تعلّمها الطلاب وعلى سبب أهمية هذه الأمور» (Paulson&Paulson, 1991, p. 1).

أفكار للتأمل

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

- **ما هي استجابتي لفكرة استخدام الملفّات في التقويم لتطوير علاقة مع طلابي تتّسم بالمزيد من التبادلية؟**
- **ما مدى تقبّلي لفكرة ضم مستفيدين آخرين إلى المناقشات الخاصة بتعلّم الطلاب في المقررات التي أدرّسها؟**
- **كيف أبدأ عملية ضم مستفيدين آخرين؟**

فوائد استخدام الملفّات بالنسبة للأساتذة

يتضمن الشكل 8 ـ 4 الفوائد المتعددة التي يمكن الحصول عليها نتيجة استخدام الملفّات. إحدى هذه الفوائد هي أن توطيد مكانة أعضاء هيئة التدريس، باعتبارهم الأشخاص الأساسيين المسؤولين عن تقويم مقرراتنا وبرامجنا، وهو ما يسمح لنا بالاحتفاظ بمقاليد أمور برامجنا، في وقت تبدو فيه متطلبات تقديم الحساب أمام جهات خارجية، وكأنها تهديد لاستقلاليتنا. عندما تستخدم الملفّات لتقويم البرامج، تتاح لنا قاعدة بيانات غنية خاصة بأعمال الطالب، يمكننا مراجعتها وتقويمها لتحقيق فاعلية البرنامج. تدفعنا مراجعةُ الملفّات للدخول في نقاشات ذات مغزى مع زملائنا، وربما مع الطلاب، بخصوص عملنا كمدرّسين. كما تجعلنا أكثر وعياً بحجم العمل المطلوب في المقررات الأخرى في برامجنا، وبنوع هذا العمل (Courts & McInerney, 1993)، إضافة إلى أنها تقودنا إلى وضع مقررات ومناهج أفضل.

الشكل 8 ـ 4
فوائد استخدام الملفّات بالنسبة للأساتذة

عن طريق استخدام الملفّات في التقويم، يستطيع الأساتذة

- **امتلاك مقاليد أمور التقويم في برامجهم.**
- **معرفة كمية العمل المطلوب في برنامج ما، ونوع هذا العمل.**
- **معرفة اتجاه تحسين التدريس وأسلوب تخطيط المنهاج.**
- **إقامة علاقات متبادلة مع الطلاب كأفراد.**
- **اكتساب معرفة أكبر بمكامن قوة الطلاب، كأفراد، وبنقاط ضعفهم وباحتياجاتهم.**
- **إجراء نقاشات جوهرية مع الطلاب تعزّز عملية التعلّم.**

- **اكتساب معرفة أكبر بالمواقف والقيم التي ينطوي عليها تغيير المجموعات الطلابية.**
- **تعميق الشعور بالروح الجامعية السائدة في الفروع المعرفية، وبين الفروع المعرفية.**
- **التعرّف غلى فرص البحث المرتبطة بالتدريس وبالتعلّم.**
- **وقد يحققون دعماً أكبر للتدريس، على مستوى المؤسسة.**

هناك فائدة أخرى تترتب على استخدام الملفّات، وهي زيادة إمكانية إقامة علاقاتٍ تعزّز عملية التعلّم، مع الطلاب كأفراد (Myers, 1996). لأن الحوار بخصوص عملية تعلم الطالب، يُعد عنصراً أساسياً من عناصر استخدام الملف. يؤكد استخدام الملفّات، أكثر من أي شكل آخر للتقويم، على تفرّد كل طالب، ويحترم هذا التفرد، ويتّضح ذلك على نحو أكثر جلاء عند استخدام الملفّات في المقررات. أحد أهداف استخدام الملفّات هو مساعدة الطالب، كفرد، على التوصّل إلى فهم أعمق للكيفية التي يتعلّم بها. ومع أننا قد نضع أهدافاً عامة مشتركة لاستخدام الملفّات في مقرر ما، إلا أن بوسعنا وضع هدفٍ لملف كل طالب، يكون مناسباً لهذا الطالب على نحو خاص، ومن خلال إقامة علاقات مع الطلاب، يزداد إدراكنا لمكامن قوتهم كأفراد، ولنقاط ضعفهم ولاحتياجاتهم. وبذلك نتحقّق مما يجري تعلّمه، بدل التركيز على ما يجب تعلّمه فقط، وتزداد معرفتنا بأسلوب تفكير الطلاب، ومشاعرهم، والطريقة التي يتعلمون بها. تقودنا زيادة معرفتنا بعملية تعلّم الطالب، إلى اكتساب أفكار أكثر عمقاً بخصوص كيفية تحسين عملية التدريس.

كما يقودنا الحوار الذي نجريه مع طلابنا بشأن عملية تعلمهم، إلى اكتساب أفكار أكثر عمقاً بشأن كيفية تحسين المنهاج. فعندما نفهم استجابة الطلاب للمنهاج، نتعرّف على الأساليب الناجحة والأساليب الفاشلة. ندرك، على سبيل

المثال، ما إذا كان تتابع المقررات مفهوماً للطلاب، أو أنه يسبب لهم الارتباك. كما ندرك ما إذا كان الطلاب يحرزون تقدماً في تحقيق مخرجات عملية التعلم، على مستوى المقرر، البرنامج، و/أو المؤسسة، إدراكاً أعمق مما تتيحه لنا أساليب أخرى.

إضافة إلى ما سبق، نصبح أكثر وعياً بالمواقف والقيم التي تميز مجموعة الطلاب في نقطة زمنية محددة، ويمكن لهذا الوعي مساعدتنا على وضع برامج تربوية توافق احتياجات الطلاب. اعتباراً من عام 1966، قام Alexander Astin وزملاؤه، بتوثيق التغييرات الحاصلة في معتقدات طلاب السنة الأولى، وفي مواقفهم وخبراتهم، وذلك عن طريق (Cooperative Institutional Research Program (CIRP) Sax , Astin, Korn & Mahoney 1998). ورغم أن نتائج المسح الذي أجراه CIRP، يجري تلخيصها في وسائل الإعلام وإرسالها إلى المكاتب الإدارية للمؤسسات المشارِكة، كل عام، إلا أنها لم تتمتع بتأثير يذكر على منهاج هذه المؤسسات، وعلى أسلوب التدريس فيها. أضف إلى ذلك، أن العديد منا لا يتقبّل بسهولة فكرة أن يكون لها مثل هذا التأثير.

ومع ذلك، يشير كلٌّ من Levine (1980),and Levine and Cureton (1998)، إلى أنه في أية نقطة زمنية محددة، يجب أن يكون لما نعرفه عن وجهات نظر الجيل الراهن من الطلاب، وعن ميولهم واحتياجاتهم، تأثيرٌ على أسلوبنا في وضع المنهاج وفي إيصاله إلى الطلاب. مثلاً، يصف Levine & Cureton طلابَ عقد التسعينات من القرن العشرين، بأنهم جيل انتقالي، أشبه بالشباب في مطلع الثورة الصناعية، وذلك لأن العالم الذي يعيشون فيه يمر بتحولٍ جوهري.

اليوم، وبينما يمر مجتمعنا مرة أخرى بمرحلة تحولية، من الضروري وضع منهاج جديد وبرنامج تربوي جديد، يهيئان طلابنا للعيش في مجتمعَيْن، في الوقت ذاته، المجتمع الأول في حال احتضار، في حين يولد المجتمع الثاني. طلابنا الحاليون يمثلون جيلاً انتقالياً، وهم بحاجة

لمنهاج يهيؤهم للاضطلاع بالمسؤوليات الضخمة الملقاة على عاتقهم، التي ينطوي عليها بناء مجتمع جديد، أثناء العيش في مجتمع قديم يتغير بسرعة. (ص 166) .

بعد أن جمع Levine and Cureton (1998) بعض البيانات، وبعد أن فسّرا العديد من قواعد البيانات القومية، بما في ذلك القواعد التي وضعها Astin (Sax; et al. 1998)، حدّد الكاتبان إثنتي عشرة خاصية ميّزت الطلاب الجامعيين الأميركيين خلال تسعينات القرن العشرين، ويقترح الكاتبان التأكيد على بعض جوانب المنهاج لمساعدة الطلاب على تهيئة أنفسهم للعيش في عصر المعلوماتية. يرى Levine and Cureton، مثلاً، أن هؤلاء الطلاب يشعرون بالخوف، ويسعون للأمان، وهم بحاجة لغرس الأمل في نفوسهم. وبالتالي، فإن برنامجهم التربوي يجب أن يساعدهم على الإحساس بأنهم قادرون على تحقيق النجاح في المجالات التي تعنيهم. وبما أن طلاب التسعينات نشأوا في عصر من الرخاء، فإنهم بحاجة لاكتساب إحساس بالالتزام بالمسؤولية تجاه الآخرين. ونظراً لأنهم يشكلون مجموعة متنوعة ومنقسمة، ويرون العالم من منظور محلي، وليس من منظور عالمي، فإنهم بحاجة لمنهاج يساعدهم على احترام الاختلافات بين البشر. وبما أنهم يمتلكون وعياً اجتماعياً لا تدعمه مؤسسات سياسية واجتماعية، فإنهم بحاجة للشعور بقدرتهم على إحداث فرق في المجتمع.

ويقدم لنا مؤلَّف Levine (1980) and Levine and Cureton (1998)، منظوراً جديداً لوضع المناهج ولتحسين أساليب التدريس. وعندما نختبر مواقف وقيم طلابنا بصورة مباشرة، عن طريق استخدام الملفّات، فقد يصبح بوسعنا فهْم المضامين التي تحملها هذه المواقف والقيم، بالنسبة لتطوير المنهاج وأسلوب التدريس، على نحو أفضل.

تعزز النقاشات الدائرة حول الملفّات، الروح الجامعية بين أعضاء هيئة التدريس داخل القسم الواحد، وبين الأقسام. وتتمتع هذه الميزة بأهمية فائقة بالنسبة لنا. ففي العديد من المؤسسات، أدت بعض العوامل، من نوع ممارسة الضغط لإجراء

مـزيد من الأبحـاث، والـدفع على أسـاس الجـدارة إلى إيجـاد روح تنـافسـيـة بين الأسـاتذة. وإذا كان للرسـالة التعليمية للمؤسسـة أن تتحقق على نحو فاعل؛ فإن إيجاد روح الجماعة والمحافظة عليها يتمتعان بأهمية أساسية في هذا المجال.

قد يؤدي استخدام الملفّات في التقويم، أيضاً، إلى تطوّر أعضاء هيئة التدريس مهنياً (Forrest, 1990). وقد نكتشف أن مشاريع البحث المشتركة أو الفردية، المتعلقة بمواضيع تحسين عملية التعلّم والتدريس، تأتي نتيجة تبنّي أسلوب الملفّات. وعلى أساس نتائج التقويم، يمكن للمؤسسات تخصيص موارد إضافية لفعاليات تطوير أعضاء هيئة التدريس، في مجالات تحسين التدريس وعملية التعلّم. وهذا يؤدي بدوره، إلى تحسّن أداء أعضاء هيئة التدريس، وشعورهم بالرضا.

أفكار للتأمل

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

- **أية فائدة من فوائد استخدام الملفّات، أقدّرها أكثر من سواها؟**
- **أية فائدة من فوائد استخدام الملفّات، تساعد أعضاءَ هيئة التدريس في المؤسسة التي أعمل بها، أكثر من سواها؟**
- **أية فائدة من فوائد استخدام الملفّات، تساعد أعضاءَ هيئة التدريس في البرنامج الأكاديمي الذي أعمل به، أكثر من سواها؟**

فوائد استخدام الملفّات بالنسبة للطلاب

يبين الشكل 8 ـ 5 الفوائد المتعددة التي يجنيها الطلاب من استخدام الملفّات في التقويم. وكما ذكرنا آنفاً، عندما يشارك الطلاب في اختيار أعمالهم، وفي مناقشتها وتقويمها، يبدؤون باعتبار أنفسهم متعلِّمين، كما يتطور لديهم إدراك أعمق لما يعرفونه، ولما لا يعرفونه، ويربطون تجاربهم التعليمية الراهنة بالتجارب

التي سبق لهم اختبارها، ويتولد لديهم الإحساس بأن عملية التعلم ستستمر على نحو متواصل طوال العمر (Courts & McInerney, 1993). وعن طريق التفكير وتقويم الذات، يعي الطلاب الكيفية التي يتعلمون بها، وتتولَّد لديهم أفكار معمقة بشأن الكيفية التي يمكن لهم بها تحسين منهجية عملية التعلّم (Eaton & Pougiales, 1993).

الشكل 8 ـ 5
فوائد استخدام الملفّات بالنسبة للمتعلمين

عن طريق استخدام الملفّات في التقويم، يستطيع الطلاب

- البدء باعتبار أنفسهم متعلِّمين.
- فهْم ما تعلموه وما لم يتعلموه، على نحو أعمق.
- الإحساس بأن عملية التعلّم ستتواصل طوال العمر.
- فهْم الكيفية التي يتعلمون بها، بشكل أفضل.
- أن يصبحوا أكثر وعياً بالأمور التي يضفون عليها قيمة.
- الحصول على تغذية عكسية، تتعلق بالتحسّن، من المستفيدين الذين يراجعون ملفّاتهم.
- فهْم الكيفية التي يرى بها الآخرون أعمالهم.
- التوصل إلى إدراك أفضل للمخرجات المرجوّة للتعلّم، التي حدّدها أعضاء هيئة التدريس.
- رؤية العلاقات التي تربط المقررات.
- رؤية العلاقات التي تربط التجارب التعليمية، داخل غرفة الصف وخارجه.
- أن يصبحوا أكثر وعياً وأكثر انشغالاً بعملية تعلّمهم.
- إدراك الدور الذي تلعبه الكتابة في عملية التعلّم.

كما يصبح الطلاب أكثر وعياً بالأمور التي يضفون عليها قيمة، ويتولد لديهم إدراك أعمق للدور الذي قام به الأفراد أو المجموعات (الجماعات المسؤولة عن التعليم، على سبيل المثال) في عملية تطورهم.

وتساعد وجهاتُ نظر الأساتذة أو الزملاء، ووجهات نظر المشاركين المحتَملين في مراجعة الملف، الطلابَ على فهم نوعية عملهم ومعناه.

ومع تزايد وعي الطلاب بأنفسهم باعتبارهم متعلِّمين، تتحسّن عملية تعلّمهم أيضاً. «تُتاح للطلاب، عن طريق إعداد الملف، فرصة التعلّم ـ تعلّم موضوع ما، وتعلّم ما يجب معرفته بخصوص عملية التعلم، وتعلّم انتقاء الخيارات وإصدار الأحكام، وتعلّم ما يجب معرفته حول أنفسهم».

(Paulson & paulson, 1991. p.1)

أثناء إعداد الملفّات، ينمو لدى الطلاب فهم أوضح للمخرجات المرجوة للتعلم، التي حددها أعضاء هيئة التدريس. كما تتوافر لديهم فرصة التوقف قليلاً لمراجعة المقررات العديدة التي درسوها ـ في ما يخص أنماطها، أو التناقضات الموجودة فيها، أو مكامن الالتباس أو الانسجام.

وقد يدرك الطلاب الروابط التي تجمع بين التجارب التي اختبروها في الصف، وتلك التي اختبروها خارج الصف، والتي قد تكون غير مرتبطة بالتجربة الجامعية.

(Courts & McInerney, 1993)

وعن طريق استخدام الملفات، يصبح الطلاب أكثر انشغالاً بعملية تعلمهم، لأن انتقاء أعمالهم والحكم عليها، يؤهلانهم لتولّي مقاليد توجّهاتهم المستقبلية باعتبارهم متعلِّمين. وتزداد مقدرتهم على مراقبة تطورهم، وعلى الاستفادة من التغذية الراجعة الذاتية للتحسّن. أخيراً، يتيح إعدادُ الملف للطلاب فرصةَ الوعي بدور الكتابة في عملية التعلم.

(Courts & McInerney, 1993)

أفكار للتأمل

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

- أي الفوائد التي تمت مناقشتها في هذا المقطع، ستكون، برأيي، أكثر قيمة من سواها بالنسبة للطلاب؟
- إذا قررت، وزملائي، استخدام الملفّات في التقويم، كيف يمكننا زيادة الفوائد التي يحصل عليها الطلاب، إلى الحد الأقصى؟

الشكل 8 ـ 6

الأسئلة التي ينبغي طرحها عند استخدام الملفّات في التقويم

1- ما الهدف الرئيس من استخدام الملفّات في التقويم؟ هل هو تقويم تعلّم الطالب في برنامج ما، أم تعزيز ودعم تعلم الطالب، كفرد، بصورة مباشرة؟
2- ما هي المخرجات المرجوة للتعلّم، التي سيجري تقويمها؟
3- هل سيُستخدَم ملف شامل، أو ملف انتقائي؟
4- ما دور أعضاء هيئة التدريس عند استخدام الملفّات؟
5- ما دور الطلاب في عملية استخدام الملفّات؟
6- ما هي أنواع المواد المطلوب تضمينها في الملف؟
7- كيف يمكن حل مسائل التنفيذ العملي؟

- في ما يتعلق بتقويم البرامج، هل سيشارك جميع الطلاب، أم أننا سنلجأ للاعتماد على العينات؟
- ما هو شكل الملف ـ ملف، قرص، قاعدة بيانات على الإنترنت، وما إلى هنالك؟

- **من سيجمع مواد الملف؟**
- **من سيتابع تحديث مواد الملف ـ الطالب، أم الأستاذ، أم الاستشاري، أو لجنة، أو جهة أخرى؟**
- **هل سيجري تناول مسائل شخصية خاصة؟**
- **ما هو تواتر مراجعة الملف؟**

8- **من سيشارك أيضاً في مراجعة المواد التي يتضمنها الملف، ومناقشتها وتقويمها؟**

9- **إذا كان ذلك ملائماً، كيف يمكننا نشر نتائج عملية تقويم الملف؟**

الأسئلة التي ينبغي طرحها عند وضع خطة لاستخدام الملفّات في عملية التقويم

يتضمن الشكل 8 ـ 6 أسئلة متعددة ينبغي طرحها عند وضع خطة لاستخدام الملفّات في التقويم. وتشكّل هذه الأسئلة مراجعة للنقاط الأساسية في هذا الفصل. عند استخدام الملفّات، فإن أول ما ينبغي تقريره هو سبب استخدام الملفّات. بوسعنا استخدام الملفّات إما لتقويم عملية تعلّم الطالب في برنامج ما، أو لتعزيز ودعم عملية تعلّم الطالب بصورة مباشرة.

وفي كلا الحالتين، علينا ربط العملية بالمخرجات المرجوة للتعلم التي حددناها. في حال الرغبة بتقويم عملية التعلّم، هل سنقوّم جميع النتائج، أو بعضها؟ وفي حال الرغبة بتعزيز ودعم عملية التعلم، ما هي المخرجات التي سيجري التركيز عليها؟

ويتعين علينا أيضاً الالتزام بالوضوح بشأن الأدوار التي سيقوم بها أعضاء هيئة التدريس والطلاب، في عملية استخدام الملفّات. بالإمكان إشراك الطرفين معاً في عدة نواحي مختلفة من عملية استخدام

الملف: تحديد الهدف، وضع الأهداف، اختيار المواد التي سيضمها الملف، والتفكير بهذه المواد، والنقاش بشأنها. ويجب تحديد الأدوار مسبقاً في حال مشروع ملف معين.

كما يتعين علينا حل عدة مسائل تتعلق بالتنفيذ العملي، بما في ذلك اختيار النماذج، وجمعها، ومتابعة تحديث مواد الملف، وإلى ما هنالك.

وينبغي أيضاً تحديد نوع المواد المناسِبة لإضافتها إلى الملف. وعلينا تقرير ما إذا كانت هناك أطراف أخرى ستشارك في العملية، إلى جانب أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وفي حال الرغبة بتقويم البرامج، علينا تأمين وسائل نشر النتائج بين الأطراف المعنية.

نظرة إلى الأمام

بانتهاء هذا الفصل، ينتهي الجزء المخصص في الكتاب لأساليب وضع منظور مركزية – المتعلِّم، موضع التنفيذ. في الفصل التالي، والأخير، سنعالج عدة قضايا مرتبطة بعملية التحول إلى نموذج مركزية – المتعلِّم.

جرِّب شيئاً جديداً

1- حدِّد الفعاليات التي تستخدمها في المقرر الذي تدرِّسه لمساعدة الطلاب على التفكير بعملية تعلّمهم. ثم حدِّد فعالية أخرى تزيد من الإدراك المتصاعد لدى الطلاب ليتجاوز مستواه الراهن. إذا كان ذلك يشكل مجالاً جديداً بالنسبة لك، بإمكانك البدء بكتاب Angelo and Cross، وهو Classroom Assessment Techniques. اختر فعالية من الكتاب تعزز تفكير الطلاب، ونفذها خلال الشهر القادم.

2- على أساس الأسئلة الواردة في الشكل 8 ـ 6 ، ضع خطة لاستخدام الملفّات في إحدى المقررات التي تدرّسها.

3- اطرح إمكانية استخدام الملفّات لتقويم عملية تعلّم الطلاب في البرنامج، أمام أحد زملائك. حدّد مسبقاً ثلاث نقاط تتعلق بالملفّات، تراها أنت وثيقة الصلة ببرنامجك، واذكر هذه النقاط في النقاش.

المراجع

REFERENCES

Alverno College Faculty. (1999). *Self assessment at Alverno College.* Milwaukee, WI: Alverno College Institute.

Baxter Magolda, M. B. (1992). Students' epistemologies and academic experiences: Implications for pedagogy. *The Review of Higher Education, 15* (3), 265–287.

Black, L. (1993). Portfolio assessment. In T. W. Banta, & Associates (Eds.), *Making a difference: Outcomes of a decade of assessment in higher education* (pp. 139–150). San Francisco: Jossey–Bass.

Bolender, R. K. (1996). *The development of a portfolio assessment process for the Bachelor of Business Administration Program.* (ERIC Document Reproduction No. ED 406 914)

Box, J. A., & Dean, C. D. (1996). Professional portfolio process. In T. W. Banta, J. P. Lund, K. E. Black, & F. W. Oblander (Eds.), *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses* (pp. 113–115). San Francisco: Jossey–Bass.

Britton, J. (1982). Writing to learn and learning to write. In G. M. Pradl (Ed.), *Prospect and retrospect: Selected essays of James Britton* (pp. 94–111). Montclair, NJ: Boynton/Cook Publishers.

Cambridge, B. L. (1996). The paradigm shifts: Examining quality of teaching through assessment of student learning. *Innovative Higher Education, 20* (4), 287–297.

Castiglione, L. V. (1996). Portfolio assessment in art and education. *Arts Education Policy Review, 97* (4), 2–9.

Courts, P. L., & McInerney, K. H. (1993). *Assessment in higher education: Politics, pedagogy, and portfolios.* Westport, CT: Praeger.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis.* Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study.

Diez, M. E., & Moon, C. J. (1992). *Will portfolio assessment make a difference?* Unpublished manuscript. Milwaukee, WI: Alverno College.

Ducharmes, E. M., & Ducharmes, M. K. (Eds.). (1996, March–April). Portfolios and reflection in teacher education (Theme issue). *Journal of Teacher Education, 47,* (2).

Eaton, M., & Pougiales, R. (1993). Work, reflection, and community: Conditions that support writing self-evaluations. In J. MacGregor (Ed.), *Student self-evaluation: Fostering reflective learning (Theme Issue). New Directions for Teaching and Learning 56,* 47–63.

Forrest, A. (1990). *Time will tell: Portfolio-assisted assessment of general education.* Washington, DC: American Association of Higher Education.

Freidus, H. (1996, April). *Reflection in teaching: Can it be taught?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 016)

Funk, G. D., & Bradley, J. (1994). Student portfolios: A comprehensive approach to academic advisement. *NACADA Journal, 14* (1), 46–49.

Hayes, L. S. (1995). Student portfolios for academic and career advising. In J. P. Lunde, M. Baker, F. H. Buelow, & L. S. Hayes (Eds.), *Reshaping curricula*. Boston, MA: Anker.

Horning, A. S. (1997). Reflection and revision: Intimacy in college writing. *Composition Chronicle: Newsletter for Writing Teachers, 9* (9), 4–7.

Johnson, B. (1996). *The performance assessment handbook: Volume 1. Portfolios & Socratic seminars*. Princeton, NJ: Eye on Education.

Jons, C. G. (1996). The portfolio as a course assessment tool. In T. W. Banta, J. P. Lund, K. E. Black, & F. W. Oblander (Eds.), *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses* (pp. 285–288). San Francisco: Jossey–Bass.

Katz, A. M., & Gangon, B. A. (1998a, June). *Assessing your MA program: Suggestions for graduate students in the Department of Communicating Arts emphasizing Speech Communication*. Paper presented at the annual meeting of the AAHE Conference on Assessment & Quality, Cincinnati, OH.

Katz, A. M., & Gangon, B. A. (1998b, June). *Assessing your general education program: Portfolio suggestions for freshmen students at the University of Wisconsin-Superior*. Paper presented at the annual meeting of the AAHE Conference on Assessment & Quality, Cincinnati, OH.

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.

Kusnic, E., & Finley, M. L. (1993). Student self-evaluation: An introduction and rationale. In J. MacGregor (Ed.), *Student self-evaluation: Fostering reflective learning (Theme Issue). New Directions for Teaching and Learning, 56*, 5–14.

Levine, A. (1980). *When dreams and heroes died: A portrait of today's college student*. San Francisco: Jossey–Bass.

Levine, A., & Cureton, J. S. (1998). *When hope and fear collide: A portrait of today's college student*. San Francisco: Jossey–Bass.

Lind, N. S. (1995, September). *Assessment and the political science major: The movement afoot*. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 391 728)

MacGregor, J. (1993a). Learning self-evaluation: Challenges for students. In J. MacGregor (Ed.), *Student self-evaluation: Fostering reflective learning (Theme Issue). New Directions for Teaching and Learning, 56*, 35–46.

MacGregor, J. (Ed.). (1993b). *Student self-evaluation: Fostering reflective learning (Theme Issue). New Directions for Teaching and Learning, 56*. San Francisco: Jossey–Bass.

Magruder, W. J., & Young, C. C. (1996). Portfolios: Assessment of liberal arts goals. In T. W. Banta, J. P. Lund, K. E. Black, & F. W. Oblander (Eds.), *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses* (pp. 171–174). San Francisco: Jossey–Bass.

Mincey, K. (1996, March). *The impact of KERA writing portfolios on first-year college writers*. Paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, Milwaukee, WI. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 403 576)

Myers, C. R. (1996). The portfolio: A crucial link between student and faculty development. In T. W. Banta, J. P. Lund, K. E. Black, & F. W. Oblander (Eds.), *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses* (pp. 308–310). San Francisco: Jossey–Bass.

O'Brien, J. P., Bressler, S. L., Ennis, J. F., & Michael, M. (1996). The Sophomore–Junior Diagnostic Project, Case B: English. In T. W. Banta, J. P. Lund, K. E. Black, & F. W. Oblander (Eds.), *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses* (pp. 93–95). San Francisco: Jossey–Bass.

Olds, B. M., & Miller, R. L. (1997). Portfolio assessment: Measuring moving targets at an engineering school. *NCA Quarterly, 71* (4), 462–467.

Pack, D. H. (1998, May–June). WINGS: The Winona State University electronic portfolio project. *About Campus*, 24–26.

Paulson, F. L., & Paulson, B. R. (1991). *The ins and outs of using portfolios to assess performance.* Expanded version of a paper presented at a symposium conducted by the National Council on Measurement in Education and the National Association of Test Directors, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 334 250)

Radnor, H. (1994). The problems of facilitating qualitative formative assessment in pupils. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 145–160.

Russell, D. R. (1991). *Writing in the academic disciplines, 1870–1990: A curricular history.* Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sax, L. J., Astin, A. W., Korn, W. S., & Mahoney, K. M. (1998). *The American freshman: National norms for Fall 1998.* Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.

Shulman, G. M., Luechauer, D. L., & Shulman, C. (1996). Assessment for learner empowerment: The metacognitive map. In T. W. Banta, J. P. Lund, K. E. Black, & F. W. Oblander (Eds.), *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses* (pp. 281–285). San Francisco: Jossey–Bass.

Slater, T. F., and others. (1995, April). *A qualitative and quantitative comparison of the impact of portfolio assessment procedures versus traditional assessment in a college physics course.* Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 391 835)

Slater, T. F. (1996). Portfolio assessment strategies for grading first-year university physics students in the USA. *Physics Education, 31* (5), 329–333.

Smith, L. S., & Crowther, E. H. (1996) Portfolios: Useful tools for assessment in Business Technology. In T. W. Banta, J. P. Lund, K. E. Black, & F. W. Oblander (Eds.), *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses* (pp. 115–117). San Francisco: Jossey–Bass.

Wehlburg, C. M. (1998, June). *Portfolio assessment of general education: Foundations of learning.* Paper presented at the annual meeting of the AAHE Conference on Assessment & Quality, Cincinnati, OH.

Wolf, D. P. (1992). Assessment as an episode of learning. *Assessment Update, 4* (1), 5–6, 14.

Zidon, M. (1996). Portfolios in preservice teacher education: What the students say. *Action in Teacher Education, 18* (1), 59–70.