تنشئ مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية اتصالات للمدرسين المنعزلين وتؤسس شبكات لأولئك الذين ينتهجون قضايا تربوية، وتلبي توقعات الهيئة التدريسية التي هي في أوائل حياتها المهنية للمجتمع، وتعزز المناهج متعددة فروع المعرفة، وتبدأ في جلب المجتمع إلى التعليم العالي.

مقدمة لمجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية

ملتون د. كوكس

Milton D. Cox

يعتمد نمو أية حرفة على تشاطر الممارسة والحوار الصادق بين الأشخاص الذين يقومون بها. إننا ننمو من خلال التجربة والخطأ، وذلك للتيقن ولكن استعدادنا للتجربة والفشل كأفراد، يكون محدودا بشدة عندما لا نحظى بدعم مجتمع يشجع على مخاطر كهذه.

بالمر، ١٩٩٨، ص ١٤٤

يلعب المجتمع دورا متزايدا وهاما في قاعاتنا الدراسية ومؤسساتنا، فهو يربطنا بطلابنا وزملائنا (كوكس، ٢٠٠٢) بيد أن هذا النمو كان بطيئا. وثمة عقبات جمة تعترض تنفيذه (بالمر، ٢٠٠٢). إن استحداث برنامج مجتمع تعلم في إطار هيئة تدريسية هو إحدى التوجهات التي تشرك المجتمع في قضية تعلم الطلاب والهيئة التدريسية وتحويل مؤسسات التعليم العالي لدينا إلى مؤسسات تعلم (كوكس، ٢٠٠١).

obeikandl.com

يلعب المجتمع دورا متزايداً ومهماً في تطوير الولايات المتحدة. إن إلكسيس دي توكفيل (Alexis de Tocqueville) الذي زار البلد الجديد في ثلاثينيات القرن الثامن عشر من أجل تحديد أسباب نجاح الديمقراطية، خلص إلى استنتاج مفاده أن ذلك كان نتيجة الرأسمال الاجتماعي - " الطرق التي تجعل حياتنا أكثر إنتاجية بفعل الروابط الاجتماعية" (بوتنام [Putnam]، ٢٠٠٠، ص ١٩) - الذي وجده الأمريكيون بجميع اتجاهاتهم وميولهم والذين كانوا نشطين جدا في تشكيل جمعيات محلية والمشاركة فيها. ومع ذلك، فقد واجه المجتمع عقبات، حسبما لاحظ بوتنام (٢٠٠٠) في النتائج التي توصل إليها وفي هواجسه بشأن انهيار مجتمعات تقليدية صغيرة أثناء الثلث الأخير من القرن العشرين. وبهذه الملاحظة الموجزة للغاية حول المجتمع في ثقافة الولايات المتحدة، ننتقل إلى الاحتياجات للمجتمع في التعليم العالي.

لقد تحدث فالر (Waller) (١٩٣٢) عن عزلة مدرسي الكليات في عشرينيات القرن العشرين. وحتى في الوقت الحالي، "فإن صميم الأزمة في التعليم الأمريكي هو العمل المنعزل للمدرسين الذين كثيرا ما يشعرون أنهم منفصلون عن المسؤولين الإداريين والزملاء والكثير من طلابهم" (بيكر، ١٩٩٩، ص ٩٥). مثلا، في مقابلات أجريت مع عينة عشوائية من ١٢٠ أستاذا بخصوص عملهم كمدرسين وباحثين، لاحظ بيكر وزاي - فيريل (١٩٨٤) (Baker and Zey-Ferrell) أنماطا متميزة. وقد اشتمل العمل البحثي على شبكات مسهبة وقوية من الدعم والتعاون، بينما لم يتم التدريس بذلك. وكان هناك نوعان من المدرسين المنعزلين، الانعزاليون الرائعون - وهم الأنانيو النزعة الذين كانوا أفضل المدرسين في قسمهم وأعربوا عن عدم حاجتهم للتشاور بشأن التدريس - والانفراديون ذوو المعنويات المحطمة - الذين لا يشاورون أحدا بسبب خيبة أملهم المريرة بشأن الطلاب والزملاء.

مجتمعات التعلم

وصف بوير (Boyer) (١٩٩٠) الكليات والجامعات بأنها مجتمعات تعلم ووصفها بأنها هادفة، مفتوحة، عادلة، منضبطة، حريصة، واحتفالية. في إطار التعليم العالي،

يعطي لمصطلح مجتمع التعلم العديد من المعاني. إذ يستخدم بيكر (١٩٩٩) المصطلح ليعني "جماعة صغيرة نسبيا يمكن أن تشمل طلابا ومدرسين وإداريين وغيرهم ممن لديهم إحساس واضح بالعضوية، وأهداف مشتركة، وفرصة للتفاعل الشامل وجها لوجه" (ص ٩٩). ويلاحظ أن لدى الصفوف واللجان والمجموعات الاستشارية وفرق تدريس المواد متعددة فروع المعرفة، والأقسام والكليات الداخلية إمكانية أن تكون مجتمعات تعلم ويمكن ألا تكون كذلك. وفي بعض الحالات، فإن احتمال وجود مجتمع يكون ضئيلاً. يلاحظ دافي وجونز (Duffy and Jones) (١٩٩٥) أن المجتمع في قاعات الدراسة هو فرصة كبيرة غالبا ما يتم تفويتها وأنه إذا أريد إقامة مجتمع، يلزم أن يتم ذلك في وقت مبكر من الفصل الدراسي. ويعلق بالمر (٢٠٠٢) قائلا: " يتجمع الطلاب في مكان واحد، يسمى قاعة الدراسة، ليس من أجل المجتمع، وإنما فقط كي لا يكون لزاما على الأستاذ توجيه المعلومات أكثر من مرة واحدة" (ص ١٨٥). يصف بالوف (و) برات (Palloff and Pratt) (١٩٩٩) المتطلبات والأساليب لبناء مجتمعات افتراضية في الفضاء التخيلي (Cyber Space)، مع ملاحظة أن العلاقات القائمة هناك يمكن أن تكون أقوى من تلك التي تتم في مجموعات وجها لوجه. لقد وجدت دراسة وطنية أجريت على الكليات أن علاقات الكلية "جوفاء" (ماسي، ولغر وكولبك، ١٩٩٤) (Wilger and Colbeck،Massy)، بحيث أن المجتمع غائب عادة عن الاجتماعات وتخطيط المناهج، والعمل التربوي، ويقترح أنجيلو (Angelo ٢٠٠٠) طرقا لتحويل الأقسام إلى مجتمعات تعلم، ويذكر سنجه (٢٠٠٠) أن رؤساء الأقسام، بوصفهم رؤساء مباشرين محليين، يجب أن يصوغوا نموذجا للسلوك اللازم لبناء المجتمع. وفي مجتمعات التعلم، يكون جميع أعضاء المجموعة متعلمين، وإن المجموعة منظمة للتعلم بمثابة نظام كامل (بيكر ١٩٩٩).

مجتمعات تعلم الطلاب

بغية فهم مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، من المفيد النظر إلى مجتمعات تعلم الطلاب.

الخلفية. لقد بدأ البحث عن مجتمع طلابي في التعليم العالي (ديوي، ١٩٣٣؛ مايكلجون، ١٩٣٢(Meiklejohn، Dewey) قبل وقت طويل من البحث الذي أجراه بوير عن المجتمع في الحياة الجامعية (بوير، ١٩٩٠). في عشرينيات وثلاثينيات القرن العشرين، ساور ديوي ومايكلجون قلق حول تخصص وعزلة الهيئة التدريسية والمنهاج الدراسي في الأقسام وفروع الدراسة. ومن أجل معالجة غياب تعلم نشط يركز على مركزية الطلاب (ديوي ١٩٣٣) ومنهاج دراسي متماسك يربط بين فروع الدراسة (مايكلجون، ١٩٣٢)، فقد اقترحا بشكل مستقل مفهوم قيام مجموعات طلابية بأخذ دورات بصورة مشتركة تغطي سائر فروع الدراسة. وظل هذا النهج يتناثر خمسين سنة، ويحقق ومضات من النجاح في عدد قليل من المؤسسات (توسمان [Tussman]، ١٩٦٩) تلاه سريعا حل البرامج العاجزة عن التغلب على عقبات شتى في البيئة الأكاديمية. وأخيرا ترسخت حركة مجتمع تعلم الطلاب بقوة في جامعة افرغرين (Evergreen) الحكومية (جونز (Jones)، ١٩٨١)، ومن ثم في مؤسسات أخرى في ولاية واشنطن وفي سائر الولايات المتحدة.

دمجت المؤسسات أشكالا متنوعة من خمسة نماذج لمجتمعات تعلم الطلاب تختلف من حيث التعقيد، وإشراك الهيئة التدريسية، والمكونات السكنية. ويقدم غابلنك وماكريغور وماثيوز وسميث (١٩٩٠) (Matthews، MacGregor،Gabelnick and Smith) شرحا ممتازا للنماذج الخمسة، بما في ذلك أدوار وتحديات ونجاحات الهيئة التدريسية والطلاب. ويلعب المجتمع المشكل من مجموعات طلابية دورا رئيسا في تحقيق نتائج تعلم طلابية أفضل للطلاب في مجتمعات تعلم الطلاب مقارنة بأولئك ممن ليسوا في مجتمعات تعلم الطلاب.

نتائج مجتمعات تعلم الطلاب. يستعرض تنتو (١٩٩٥) وماكريغور وتنتو ولنبالد (٢٠٠٠) (Tinto and Linbald،MacGregor) مجموعة دراسات تقييم لمجتمعات تعلم الطلاب ويسردون نتائج مشجعة:

١- إن دعم مجتمع ما يساعد على عدم تسرب الطلاب. وإن الطلاب في مجموعات تعلم الطلاب، وبخاصة أولئك الذين يواجهون مخاطر، وغير ممثلين بما فيه

الكفاية، وتكون علاماتهم أقل من المتوسط (C و D)، يحققون نجاحا أفضل من النواحي الأكاديمية والاجتماعية والشخصية.

٢- يكون تعلم الطلاب أعمق وأكثر تكاملا، وأكثر تعقيدا. على سبيل المثال، يحدث تطور الطلاب الفكري (بلنكي، كلنشي، غولدبرغر وتاروله، ١٩٨٦، باكستر ماغولد، ١٩٩٢، بيري ١٩٧٠) (Goldberger and Tarule، Clinchy،Belenky، Perry،Baxter Magolda) بوتيرة أسرع، إذ أن الطلاب معرضون للالتباس من خلال وجهات نظر متعارضة في مقررات تدرّس جماعيا أو حلقة دراسية.

٣- تلعب مجتمعات تعلم الطلاب دورا هاما في تطوير الهيئة التدريسية، إذ أن الهيئة التدريسية التي تنهمك في مجتمعات تعلم الطلاب تحقق مكاسب هامة في التطور الشخصي والاجتماعي والمهني.

٤- إن الحساسية تجاه وجهات نظر أخرى وثقافات أخرى وأناس آخرين واحترامها تتعزز لكل الطلاب والهيئة التدريسية على السواء.

٥- تتعزز إسهامات المواطنة مثل المشاركة في الحكومة الطلابية وفي برامج تعلم الخدمات.

ردا على السؤالين " لماذا مجتمعات التعلم؟ ولماذا الآن؟" يورد كروس (١٩٩٨) ثلاثة أسباب: فلسفية (لأن مجتمعات التعلم تتلاءم مع فلسفة معرفة متغيرة)، بحثية القاعدة (لأن مجتمعات التعلم تنسجم مع ما تقوله لنا الأبحاث عن التعلم)، وبراغماتية (لأن مجتمعات التعلم مؤثرة)" (ص ١٠).

ولكن أسوة بالمجتمع العام (بوتنام [Putnam] ٢٠٠٠)، فإن للتعليم العالي حواجز تعترض المجتمع، إذ فيما يحاول بعض أعضاء الهيئة التدريسية تحويل المؤسسات من نموذج التدريس إلى نموذج التعلم (بار وتاغ، ١٩٩٥) (Barr and Tagg)، تقدم مجتمعات تعلم الطلاب مثالا على مدى صعوبة تنفيذ نموذج التعلم (بر ١٩٩٨)، إذ إن المسجلين ورؤساء الأقسام والهيئة التدريسية يجدون أن معالجة مهام مثل وضع برامج لمجموعة من الطلاب، ومكافأة التدريس الجماعي، والتدريس

خارج القسم الذي يعمل فيه العضو - جميعها تنطوي على تحد. وحسب ملاحظة شابيرو، وليفين (Shapiro and Levin) (١٩٩٩، الغلاف): "حين تبدأ الجامعات في تنفيذ مجموعات تعلم، فإنها سواء كانت تعرف أم لا، تباشر طريقا يؤدي إلى تحول عميق في الثقافة". ومن المؤسف أن "مجتمعات التعلم تبدو دائما أنها تضغط في وجه نهر جليدي مؤسسي يثابر جاهدا على الابتكار بحيث يصقله ويحاول جعله أشبه بكل شيء آخر (غابلنك، ماكريغور، ماثيوز وسميث، ١٩٩٠، ص ٩٢).

مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

بعد نشر البحث الرئيسي عن نتائج التعلم في مجتمعات تعلم الطلاب في تسعينيات القرن العشرين، لاحظنا نحن في جامعة ميامي نتائج مماثلة في برنامج تطوير هيئتنا التدريسية حيث أمضت مجموعات تتألف بين ثمانية أعضاء واثني عشر عضوا من الهيئة التدريسية مدة سنة وهي تعمل في مواضيع تتعلق بالتدريس والتعلم (كوكس، ٢٠٠٠). ونتيجة لذلك، أعدنا تسمية هذه المجموعات مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية. للإطلاع على تاريخ مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، انظر كوكس، (٢٠٠٢).

تعريف مجتمع التعلم في إطار هيئة تدريسية. في جامعة ميامي، نعرفها بأنها مجموعة من هيئة تدريسية وموظفين من مختلف فروع الدراسة تتألف من ستة أعضاء إلى خمسة عشر عضوا (إن مجموعة تتألف من اثني عشر عضوا هي الحجم المحبذ) ينهمكون في برنامج تعاوني فعال على مدى سنة كاملة ولديهم مقرر دراسي بشأن تعزيز التدريس والتعلم ويعقدون حلقات دراسية متكررة ويقومون بفعاليات توفر التعلم والتطوير وثقافة التدريس وبناء المجتمع. ويمكن للمشارك في مجتمع تعلم في إطار هيئة تدريسية في جامعة ميامي اختيار منهاج أو مشروع مركزي يختبر فيه ابتكارات ويقيِّم تعلم الطلاب، ويهيئ حافظة مصغرة لمنهاج أو مشروع، وينخرط في حلقات دراسية تعقد كل أسبوعين وفي بعض الخلوات، ويعمل مع طلاب مشاركين، ويعرض نتائج المشروع للجامعة وفي مؤتمرات وطنية.

ثمة فئتان من مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية: فئة ترتكز على الجماعة وفئة ترتكز على المواضيع. تعالج الفئة الأولى التدريس والتعلم والاحتياجات انتطويرية لمجموعة هامة من الهيئة التدريسية أو الموظفين تأثرت بشكل خاص بالعزلة والتشرذم والإجهاد والإهمال أو بمناخ فاتر في الممارسة الأكاديمية. ويصوغ المشاركون المقرر الدراسي لمجموعة تعلم في إطار هيئة تدريسية ترتكز على الجماعة بحيث يشمل نطاقا واسعا من مجالات التدريس والتعلم ومواضيع تهمهم. وإن خمسة أمثلة من الجماعات، التي تضم مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية هي الهيئة التدريسية المبتدئة والهيئة التدريسية في منتصف مستقبلها المهني والهيئة التدريسية الأقدم في الخدمة، ورؤساء الأقسام، والعمداء، وطلاب الدراسات العليا الذين يستعدون ليصبحوا أعضاء في الهيئة التدريسية مستقبلا. ويتضمن الفصل الثاني مزيدا من التفاصيل حول مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية المرتكزة على الجماعة.

إن لكل مجتمع تعليم في إطار الهيئة التدريسية يرتكز على المواضيع مقرر دراسي مصمم لمعالجة حاجة أو موضوع أو فرصة تدريس وتعلم تخص الجامعة. يقترح أعضاء الهيئة التدريسية والكادر المهني مواضيع لمدير برنامج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الذي يعلن بعدئذ عن نداء للحصول على طلبات عبر الجامعة. وتقدم هذه المجتمعات عضوية وتتيح فرصا للتعلم تغطي كافة درجات وجماعات الهيئة التدريسية وتتيح لأعضاء الكادر المهني الملائمين التركيز على فكرة رئيسة معينة. قد يكون موضوع معين جديدا وينخرط فيه مجتمع تعلم في إطار هيئة تدريسية لسنة واحدة أو سنوات عديدة، وينتهي عندما تتم معالجة فرصة التدريس أو المصلحة أو المسألة ذات الاهتمام معالجة مرضية. وإن المواضيع التي تعالجها مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية هذه مدرجة في الفصل الثاني.

تقدم مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية التابعة لنا برنامجا أكثر هيكلة وشدة من معظم جماعات الهيئة التدريسية التي تجتمع وتعمل على قضايا تدريسية

وتعليمية، مثل حلقات التدريس (كوينلان، ١٩٩٦)، أو نوادي الكتاب، أو الحلقات الدراسية أو مجموعات النقاش التي تجلب غذاءها معها. بالطبع، في حال وجود عناصر معينة، مثل المشاريع والمجتمع، يجوز أن تكون هذه الأنواع من الجماعات مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية. ولطالما كانت فرق الأبحاث مجموعات لفرع معرفة واحد تعمل سوية في مجال ثقافة الاكتشاف، لكن كان من الممكن أن تنطلق هذه المجموعات بدون تركيز على المجتمع. وتعتبر فروع المعرفة المتعدد مع المجتمع أنها العناصر التي تسمح لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية بأن تبذل مساعيها في مجال التدريس والتعلم. إن مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية هو نوع معين من مجموعة ممارسات (فنغر، ماكدرموت وسنايدر،Wenger] ، [McDermott and Snyder ٢٠٠٢).

في الوقت الذي تتشابه فيه مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية مع معظم مجموعات التعلم في إطار العمل Action learning sets في مجالات متعددة إلاّ أنها تختلف عنها في كونها "عملية متواصلة من التعلم والتأمل، يدعمها زملاء، بقصد إنجاز أمور" (ماكغيل وبيتي [McGill and Beaty] ٢٠٠١، ص ١١). إن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ومجموعات التعلم في إطار العمل كليهما هما أكثر من مجرد سلسلة حلقات دراسية أو لجنة أو فريق مشروع أو مجموعة دعم أو تطوير ذاتي أو استشارة، ولكل منهما نواح مشتركة عديدة، فكلاهما يجتمعان لفترة لا تقل عن ستة أشهر؛ ولديهما عضوية طوعية؛ ويجتمعان في وقت معين وفي بيئة تؤدي إلى التعلم؛ وتعالجان مشاريع فردية بنفس الطريقة مع المجموعة التي تسهم في تقديم مقترحات ولديهما برنامج يتعين إنجازه في الوقت الملائم؛ وكلاهما يستخدمان دورة كولب (Kolb) (١٩٨٤) للتعلم التجريبي؛ وكلاهما يطوران التقمص العاطفي بين الأعضاء؛ وكلاهما يعملان بالتوافق وليس بالأغلبية؛ وكلاهما يطوران ثقافتهما وانفتاحهما وثقتهما الخاصة بهما؛ ويعالجان مشاكل معقدة؛ ويستحثان المشاركين ويمكنانهم، ولديهما إمكانية تحويل المؤسسات إلى منظمات تعلم، وهما شموليان في النهج والمقاربة. وتختلف مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية عن مجموعات التعلم في إطار العمل من حيث أن الأولى أقل شكلية، فهي مثلا لا تركز

يشـة على توقيت المناقشات تفاوضيا أو على هياكل شكلية أخرى في الاجتماعات، وتولي وتركيزا أقل على الكفاءة تركيزا أكثر على النواحي الاجتماعية لبناء المجتمع، وتتضمن الخلوات والمؤتمرات خارج الجامعة أوقات للتسلية واللهو، وتشمل بعض اللقاءات أثناء السنة الأولى أفراد العائلة وضيوفا. وتضع مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية مزيدا من التركيز على ناحية المساندة الجماعية (رغم أنها تظل تتشاور بشأن مشروع كل فرد) وعلى المستفيدين النهائيين من البرنامج وهم: الطلاب في دورات المشاركين والطلاب المشاركون بصفة شركاء في مجموعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية (كوكس وسورنسون [Cox and Sorenson] ١٩٩٩).

أهداف مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. إن الأهداف الضويلة الأمد لبرنامج مجتمع تعلم في إطار هيئة تدريسية في معظم المؤسسات ممثلة لأهداف جامعة ميامي التالية:

- بناء مجتمع على نطاق الجامعة من خلال التدريس والتعلم.
- زيادة اهتمام الهيئة التدريسية في تدريس وتعلم طلاب الدراسات الجامعية.
- تحري ودمج طرق تمكن التنوع من تعزيز التدريس والتعلم.
- تغذية ثقافة التدريس وتطبيقها على تعلم الطلاب.
- توسيع تقييم التدريس وتقدير التعلم.
- زيادة تعاون الهيئة التدريسية عبر سائر فروع الدراسة.
- تشجيع التأمل بشأن التعليم العام وتماسك التعلم عبر سائر فروع الدراسة.
- زيادة المكافآت والاعتبار للتميز في التدريس.
- زيادة الدعم المالي لمبادرات التدريس والتعلم.
- التوعية بالطابع المعقد للتدريس والتعلم.

مخرجات مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. إن المخرجات التالية للهيئة التدريسية لجامعة ميامي في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية توازي مخرجات مجتمعات تعلم الطلاب المذكورة سابقاً:

١- يواجه أعضاء الهيئة التدريسية قبل تثبيتهم في وظائفهم أخطار مشاكل صحية تتعلق بالإجهاد وخشية عدم تثبيتهم (سورسنللي [Sorcinelli]، ١٩٩٢). ومن الأسباب التي يذكرونها لذلك، انعدام روح الجماعة، والفصل بين حياتهم الشخصية والأكاديمية، ونظم التثبيت التي يتعذر فهمها (رايس، سورسينلي واوستن ،[Rice Sorcinelli and Austin]، ٢٠٠٠). ومع ذلك، فإن الهيئة التدريسية قبل تثبيتها في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية للمتخصصين في التدريس في جامعة ميامي تشاطرت الحديث والمشورة حول كيفية تحقيق التثبيت وتخفيض التوتر، ودمج الحياة الأسرية بالأكاديمية. وجرى تثبيت أعضاء مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية هذا بمعدل أعلى كثيرا من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة ميامي ممن لم يكونوا أعضاء في تلك المجتمعات (كوكس، ١٩٩٥). وفي الوقت الذي لا يستطيع أحد الادعاء بأن المشاركة في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية كانت السبب في نيل التثبيت، فإنه من السهل رؤية أن برنامجا مكثفا لمدة سنة بكاملها حول التدريس والتعلم والمجتمع لم يلحق ضررا بفرصهم في التثبيت، وهو رأي أعرب عنه بعض رؤساء الأقسام في هذه المؤسسة الكثيفة الأبحاث.

٢- إن أعضاء الهيئة التدريسية الذين ينتمون لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية في جامعة ميامي ينتقلون سريعا عبر مراحل من التطور الفكري في مجال التدريس والتعلم (كوكس، وشيك الصدور). مثلا، يبدأ العديد من أعضاء الهيئة التدريسية مهنهم الأكاديمية بصفة الثنائية (dualists) (بيري، ١٩٧٠) أو بصمت (بلنكي، كلنشي، غولدبرغر وثارول (Goldberger، Clinchy،Belenky and Tarule) (١٩٨٠)، يجهلون ثقافة التدريس ولا يعرفون سوى طريقة واحدة

لها. وهم يعتبرون المسؤولين بأنهم خبراء يضعون أدوات تقييم التدريس المستخدمة في شعبتهم أو قسمهم. ويصادف المشاركون في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية غموضا ويتعلمون تقبله من خلال منظورات متعددة فروع المعرفة ومن خلال إدراك متزايد بأنماط تدريس وتعلم مختلفة.

٣- تؤدي مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية دورا هاما في تطوير الهيئات التدريسية والطلاب. فقد نال برنامج مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية في جامعة ميامي مرتين (في سنة ١٩٩٤ وسنة ٢٠٠٣) جائزة هسبرغ (Hesburgh) التقديرية بوصفه برنامجا ممتازا لتطوير الهيئات التدريسية يؤدي إلى زيادة في تعلم طلاب الدراسات الجامعية. كما قامت مؤسسات أخرى بتبني نموذج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لجامعة ميامي (انظر الفصلين الثاني والسادس).

٤- في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، تتعزز الحساسية إزاء وجهات نظر الآخرين والثقافات الأخرى والأشخاص الآخرين واحترامها للهيئة التدريسية والطلاب على السواء. وفي تقييم آثار مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية على مخرجات تطوير أعضاء الهيئة التدريسية، كان التقدير المبلغ عنه عبر سائر مجتمعات التعلم فيما يخص "إدراكك وفهمك للكيفية التي يمكن للفرق أن يؤثر على التدريس والتعلم ويعززهما" كانت ٧,٦ على مقياس من ١ (آثار ضعيفة جدا) إلى ١٠ (آثار قوية جدا) (كوكس، ٢٠٠٢). إن مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية بشأن تطوير المقررات المعنية بالثقافات الأمريكية، والتي شملت عشرة مشاركين صمموا سبع مقررات، أنجز المهمة في سنة ونصف السنة، مما أسفر عن الموافقة على إدراج ست مقررات للجدولة. وتعاونت المجموعة في استراتيجيات للعمل مع رؤساء الأقسام ولجان المقررات الدراسية لنيل الموافقة على المقررات وعرضها للتدريس (هيوبرغر وغيره، ٢٠٠٣).

٥ - يقدم خريجو مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية مساهمات في شؤون المواطنين تفوق ما يقدمه الخريجون ممن لم يكونوا في مجتمعات التعلم في

إطار الهيئة التدريسية. مثلا، تعمل نسبة مئوية أكبر بصفتها أعضاء في المجس الأعلى للجامعة، ورؤساء أقسام، ومرشدين للهيئة التدريسية قبل التثبيت (كوكس، ٢٠٠١).

الدليل على نجاح مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. يتضح الدليل على تحسن تعلم الطلاب والهيئة التدريسية في جامعة ميامي من خلال مجتمعات التعلم وذلك بتحليل مدى تعلم الطلاب الذي يظهر في الملفات المصغرة لمقررات المشاركين وفي نتائج المشاريع التدريسية وفي التقارير النهائية. وإن البرهان الذي يوثق التحسن في نتائج تعلم طلاب الدراسة الجامعية موضح في نتائج استطلاع آراء شمل خمسين من المشاركين السابقين في مجتمعات التعلّم في إطار الهيئة التدريسية الذين أفادوا (١) بشأن كيف ومدى تغير التعلم الطلاب في مقرراتهم نتيجة المشاركة في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، (٢) كيف عرفوا أن تعلمهم تغير، (٣) ما هي العمليات أو التوجهات التي أدت إلى زيادة التعلم، (٤) أنواع مشاريعهم التدريسية في مجال مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ومدى ما حصل من تغيير في التعلم نتيجة لتلك المشاريع و(٥) مدى التغيير في تعلم الطلاب من جراء تغيير في موقف الهيئة التدريسية نتيجة مشاركة مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. تم تصنيف أهداف التعلم باستخدام البيان المفصل لأهداف التدريس الذي وضعه أنجلو وكروس (١٩٩٣). وقد جرى تقييم مدى التغير الذي طرأ على تعلم الطلاب على النحو التالي: صفر (تعلم الطلاب أقل)، واحد (لم يحدث تغيير)، اثنان (تعلموا أكثر بقليل)، ثلاثة (تعلموا أكثر بدرجة متوسطة)، أربعة (تعلموا أكثر بدرجة كبيرة). وفيما يلي بعض أبرز سمات النتائج، بينما يوجد في كوكس (٢٠٠٤) مزيد من التفاصيل:

١- أفاد ٩٤ في المائة من المستجيبين بوجود زيادة في "قدرة الطلاب على تطبيق مبادئ وعموميات سبق تعلمها على مشاكل وحلول جديدة" (معدل درجات التعبير المبلغ عنها هو ٣,٠ على مقياس ليكرت (Likert ذي الأربع نقاط). وقد أظهر

الاستطلاع النتائج نفسها فيما يخص "قدرة الطلاب على طرح أسئلة جيدة" "وقدرتهم على تطوير انفتاح إزاء آراء جديدة"؛ وذكر ٩٦ في المائة زيادة في قدرة الطلاب "على العمل بشكل مثمر مع آخرين (٣,٢)؛ وأبلغ ٩٢ في المائة عن زيادة في قدرة الطلاب على التفكير من تلقاء أنفسهم (٣,٠)؛ وأبلغ ٩٨ في المائة عن زيادة في "قدرة الطلاب على تركيب ودمج المعلومات والأفكار" (٣,٠).

٢- ذكر مستجيبون أنهم كانوا يدركون أن تعلم الطلاب قد ازداد بسبب كل من نجاح تحقيق أهداف التعلم الحالية (٦٢ في المائة) أو الجديدة أو الإضافية (٥٨ في المائة)؛ ونقاش أو انخراط أفضل في الصف (٨٤ في المائة)؛ واهتمام طلابي أكبر (٦٤ في المائة)؛ جو أو انخراط أفضل في قاعة الدراسة (٦٨ في المائة)؛ وملاحظات تقييم طلابي أكثر إيجابية (٥٤ في المائة)؛ وأوراق أو وظائف خطية أخرى أفضل (٥٢ في المائة).

٣- شملت المقاربات التي ذكرت وأسفرت عن زيادة التعلم (ومدى معدل درجة التغير) تعلما تعاونيا أو مشتركا (٩٢ في المائة؛ ٣,٠) التعلم الفعال (٩٢ في المائة؛ ٣,١)، المناقشة (٨٨ في المائة؛ ٣,٠)، تعلم يتمركز على الطلاب (٨٤ في المائة؛ ٣,٠)، الكتابة (٨٢ في المائة؛ ٢,٧)، والتكنولوجيا (٧٤ في المائة؛ ٢,٦).

٤- كان معدل التقدير لمدى زيادة تعلم الطلاب نتيجة مشاريع تدريس المشاركين في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية ٢,٩ من أصل أربعة.

٥- إن نسبة المستجيبين من الهيئة التدريسية والتي تشير إلى تغيير في تعلم الطلاب من جراء تغيير في موقف أعضاء الهيئة التدريسية نتيجة المشاركة في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية (مدرجة بحسب نوع موقف الهيئة التدريسية، مع مدى التغيير الموضح بعد النسبة المئوية) كانت على النحو التالي: حماس عام بشأن التدريس والتعلم ٩٨ في المائة؛ ٣,٣)، تدريس مثقف وثقافة التدريس (٩٢ في المائة؛ ٣,٢) مدى التأمل (٩٤ في المائة؛ ٣,٢)، مدى الارتياح والقبول (٨٨ في المائة؛ ٢,٩)، مدى الموثوقية (٩٠ في المائة؛ ٢,٨)، مدى تجديد الحياة فيه (٩٠ في المائة؛ ٢,٧).

كما تحرز أيضاً مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية نجاحا في تغيير أو تقديم مقررات دراسية جديدة. ففي جامعة ميامي، حصل مجتمع التعلم الذي ينتج مقرر الدراسات الأمريكية على منحة من المنحة الوطنية للعلوم الإنسانية وفي العام التالي نال جائزة مدير الإدارة لاستعراض أفضل برنامج. وقد قام أعضاء مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية العاملين على دمج الفنون والمنهاج بإضافة وحدات ومنظورات مختلفة إلى مقرراتهم الدراسية (ريد وغيره، ٢٠٠٣)، وقد طور كل من المشاركين في مجتمع التعلم المعني بالأخلاق عبر منهاج درجات الشرف مقررا المجال المعرفي لكل منهم تتضمن قدرا ملحوظا من الاستعلام الأخلاقي الذي يُقدَّم كمقرر لدرجة الشرف بساعات معتمدة ثلاث مرات على الأقل على مدى فترة خمس سنوات.

يشارك أكثر من عشرة في المائة من الهيئة التدريسية في جامعة ميامي طوعيا في مجتمعات التعلم كل سنة. كان هناك أكثر من أحد عشر مجتمع تعلم في ٢٠٠٢- ٢٠٠٣ وعشرة مجتمعات في ٢٠٠٣-٢٠٠٤ . ويمكن الحصول من جامعة ميامي على لائحة كاملة عن مجتمعات التعلم فيها والبالغ عددها واحدا وثمانين مجتمعا (٢٣ نوعا) التي جرى تنفيذها على مدى عمر برنامج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية (١٩٧٩-٨٠ لغاية ٢٠٠٣-٢٠٠٤). (كوكس، ٢٠٠٤، أو **http://www.units.muohio.edu/flc/flcdesc.shtml**) .لقد شارك ثلث أعضاء الهيئة التدريسية لجامعة ميامي في مجتمعات التعلم، وهي نسبة تظل ثابتة مع قدوم وذهاب الهيئة التدريسية، وهو نوع من الحاصل المؤسسي لمجتمع الهيئة التدريسية. ويعني هذا ضمنا أن ثلثي أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة ميامي لا يجدون مقاربة مجتمع التعلم جذابة أو عملية. وقد يكون هذا نتيجة عدم إدراك ، والتزم أكبر بالبحث والثقافة الفردية المنضبطة، وعدم الارتياح أو عدم الاهتمام بالعمل في بيئة مجتمعية، أو عدم وجود وقت كاف للاستثمار في الالتزام. حتى إنّ بعض أعضاء الهيئة التدريسية الذين يعملون على مشاريع فردية ينضمون إلى مجتمعات التعلم، لأنهم يجدون أنه يمكن الحصول على نتائج بطريقة أسرع وأكفأ وبمزيد من التعمق عندما يتشاطرون مع زملاء متعاونين وابتكاريين في مجتمع التعلم (انظر الفصلين الحادي عشر والثاني عشر).

نشر نموذج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية على نطاق الولاية وعلى النطاق الوطني. في سنة ١٩٩٩، حصلت جامعة ميامي على منحة من أعضاء مجلس الجامعة في أوهايو لتشجيع مؤسسات أوهايو على تكييف مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لجامعة ميامي لتناسب أعضاء الهيئة التدريسية الجدد. ولقد بوشر في برنامج أوهايو لتعزيز التدريس من أجل إنجاز هذا المشروع (كوكس وجيب، ٢٠٠٠) .وبحلول سنة ٢٠٠١، كانت سبع مؤسسات قد نفذت أشكالا متنوعة ناجحة من هذه المجتمعات، ومنذ ذلك الحين انضمت مزيد من المؤسسات لبرنامج أوهايو لتعزيز التدريس واستحدثت مجتمعات للتعلم في إطار الهيئة التدريسية.

في سنة ٢٠٠١، أثر نجاح جامعة ميامي في مؤسسات أوهايو، حصلت الجامعة على منحة لمدة ثلاث سنوات من صندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية من أجل تقديم الإرشاد بخصوص تطوير مجتمعات تعلم في إطار الهيئة تدريسية في خمس مؤسسات تبنت نموذج جامعة ميامي هي: جامعة واتحاد خريجي كليرمونت (Claremont)، جامعة ولاية كنت، جامعة إنديانا، جامعة بيرديو انديانابولس، جامعة ولاية أوهايو، وجامعة نوتردام. وفي السنة الثالثة من المنحة، ٢٠٠٣-٢٠٠٤، نفذت المؤسسات الخمس، ستين مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية ذات واحد وثلاثين نوعا مختلفا. فقد كان اثنا عشر من مجتمعات التعلم ترتكز إلى الجماعة وكان ثمان وأربعون ترتكز إلى المواضيع. ونتيجة للنجاحات التي أحرزها مشروع برنامج أوهايو لتعزيز التدريس وصندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية، فقد تبنت شبكة أوهايو للتعلم، وهي وكالة تابعة للولاية، نموذج مجتمع التعلم من أجل تطوير واحدا وثلاثين مجتمع تعلم على مواضيع ذات صلة بالتكنولوجيا في اثنتين وثلاثين مؤسسة للتعليم العالي (انظر الفصل السادس). لقد أحدث مشروع مجتمع التعلم الخاص بصندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية اهتماما متزايدا في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، وبحلول ٢٠٠٣-٢٠٠٤، أنشأت مجموعة واسعة من المؤسسات أنماطا مختلفة من مجتمعات التعلم (انظر الجدول ١-١)، ويتضمن الفصل الثاني مناقشة لها.

الحاجة لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. لماذا اجتذب نموذج مجتمع التعلم هذا القدر الكبير من الاهتمام؟ إضافة إلى الاحتياجات لوجود مجتمع في التعليم العالي الموصوفة في مكان سابق من هذا الفصل، فقد أعادت دراسات تمت مؤخرا تأكيد الدليل على الحاجة لمثل هذه المجتمعات لكل من طلاب الدراسات العليا، والهيئة التدريسية المبتدئة وتلك التي في منتصف حياتها المهنية وكذلك الأعضاء القدماء من الهيئة التدريسية.

يجادل لوفتس (Lovitts) (٢٠٠١) بأن مثابرة الطلاب ترتبط بالاندماج في حياة أحد الأقسام ويقدم أربعة أسباب تجعل طلاب الدراسات العليا يتركون دراسة شهادة الدكتوراه: وذلك مثل غياب المجتمع، نقص المعلومات حول الدراسة للدكتوراه، وعدم القدرة على الخوض في النظام، وخيبة الأمل في تجربة التعلم، وعلاقة غير مرضية مع المشرف على الدراسة. إن مجتمعات التعلم لتهيئة هيئة تدريسية مستقبلية تعمل على تأمين ما يلزم من مجتمع ومعلومات ودعم لمعالجة هذه القضايا (انظر الفصل الثالث عشر).

في التعليم العالي، يُجادَل بأن أعضاء الهيئة التدريسية الذين في مقتبل مستقبلهم المهني هم أهم استثمارنا البشري، فقد أوردت ورقة عمل صادرة عن الجمعية الأمريكية للتعليم العالي بعنوان "الاهتمام بالأصوات الجديدة: مهن أكاديمية لجيل جديد" (رايس، سورسينللي وأوستن، ٢٠٠٠) نتائج مقابلات منظمة أجريت مع أعضاء هيئة تدريسية مبتدئين وطلاب دراسات عليا يستعدون للعمل في الهيئة التدريسية. وقد سئلوا عن آمالهم وتجاربهم وما الذي يجعل مهنة الهيئة التدريسية أكثر مرونة وذاتية التجدد. وعكست نتائج المقابلات ما ورد في نتائج بحث أجري قبل عقد من الزمن (بويس، ١٩٩٢، سوسينللي، ١٩٩٢). ولم يتغير الوضع كثيرا، فقد حددت الدراسة ثلاثة اهتمامات جوهرية متناغمة ومتشابكة لهيئة تدريس مستقبلية وفي مستهل مستقبلها المهني، هي: عدم وجود نظام تثبيت يمكن إدراكه، وانعدام المجتمع، وعدم اندماج حيواتهم الأكاديمية والشخصية. وأفاد الباحثون في

تقريرهم:" أخبرنا من تمت مقابلتهم أنهم يريدون مزاولة عملهم في مجتمعات حيث يحظى التعاون بالاحترام والتشجيع، وحيث تتطور الصداقات بين الزملاء داخل الأقسام وفيما بينها، وحيث يتوفر الوقت والفرصة للتفاعل والتحدث عن أفكار، وعن عمل الشخص، وعن المؤسسة" (رايس، سورسينللي واوستن، ٢٠٠٠، ص ١٣). وتتيح مجتمعات التعلم لأعضاء الهيئة التدريسية الذين هم في مستهل مستقبلهم المهني فرصا للمناقشة فضلا عن مجتمع يستطيع المشاركون فيه أن يستكشفوا معا نظمهم للتثبيت وخياراتهم لحياة متكاملة (كوكس، ١٩٩٥).

يُخْتَتَم تقرير الرابطة الأمريكية للتعليم العالي بتقديم عشر توصيات من أجل تحقيق ممارسة جيدة. تتناول الأربع الأولى استحداث نظام تثبيت أكثر وضوحاً، وتدعو الثلاث التالية إلى قيام الهيئة التدريسية الأقدم ورؤساء الأقسام بتوجيه طلاب الدراسات العليا والهيئة التدريسية الجديدة على أساس واحد إلى الآخر، بينما التوصيات الثلاث الأخيرة تنادي بتقديم الدعم للتدريس (توفير مقررات نموذجية، وتشجيع القيام بزيارات لمركز التدريس)، وبالتطوير الزاخر بالعلم والانضباط، وبتوازن بين الحياة المهنية والحياة الشخصية. ومن اللافت أن أيا من التوصيات لا تتحدث مباشرة عن تشكيل مجتمع، وهي دلالة أخرى على أن التعليم العالي ليس مهتما وغير مجهز لمعالجة التوق الذي أعرب عنه بغاية الفصاحة زملاؤنا ممن هم في مستهل مستقبلهم المهني. ويقول التقرير عينه "لا يتعلق الأمر بأننا لا نعرف ماذا علينا فعله، وإنما أننا لا نفعل ما نعرفه" (رايس، سورسينللي، اوستن، ٢٠٠٠، ص ٢٢). وفي حين أن توصيات التقرير تعالج بعض هواجس الهيئة التدريسية، فإن مفهوم مجتمع التعلم غير مذكور، ومرة أخرى، تتكشف الحواجز التي تعترض المجتمع في التعليم العالي.

هل ثمة حاجة لمجتمع في صفوف أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم والأعضاء الذين هم في منتصف مستقبلهم المهني؟ أفادت كارپياك (Karpiak) في دراسة (١٩٩٣) أجرتها عن أعضاء الهيئة التدريسية في منتصف مستقبلهم المهني أنها وجدت أن إحدى الجماعات عانت من انزعاج تضمن إرهاقا جسديا وحاجة إلى

التجديد ووجدت أن التدريس غير مجز. وأحست هذه المجموعة بأنها معزولة وأنها على الهامش. وتضمنت التوصيات العشر في هذا التقرير (كاربياك، ١٩٩٧) ثلاث توصيات تحدثت مباشرة عن تشكيل مجتمع وهي: تعزيز شعور لدى أعضاء الهيئة التدريسية بأنهم منخرطون في مشروع مشترك وأنهم أعضاء من جماعة واحدة، تشجيع بيئة يحفز الزملاء فيها الاهتمامات الفكرية لأحدهم الآخر ويساعد أحدهم الآخر على التطور والنمو؛ وتطوير شبكات دعم كي يعرف أعضاء الهيئة التدريسية أنهم ليسوا بمفردهم - شبكات متكفل بها حيث يستطيع الزملاء تقديم دعم للآخرين. ويمكن أن ينجز هذه التوصيات برنامج مجتمع تعلم بتضمن مجتمع تعلم لأعضاء هيئة تدريسية في منتصف مستقبلهم المهني وأعضاء أقدم (انظر الفصل الثاني عشر).

الجدول ١-١ عدد ونوع مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية التي أنشئت في خمس مؤسسات بواسطة منحة صندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية

نوع مجتمع التعلم	جامعة كليرمونت للدراسات العليا ومجموعة مؤسسات	جامعة إنديانا-جامعة بيردو انديانابولس	جامعة ولاية كنت	جامعة ولاية أوهايو	جامعة ولاية نوتردام	المجموع
يرتكز إلى مجموعة أفراد هيئة تدريسية مبتدئة أو في أوائل مستقبلها المهني			٣	٣	١	٧
هيئة تدريسية في منتصف مستقبلها المهني وهيئة قديمة				٢		٢
تهيئة هيئة تدريسية مستقبلية ترتكز إلى مواضيع تكنولوجيا الكترونية (عامة)	٣ ١			١	١	٣ ٣
تكنولوجيا تعاونية			٣			٣
تدريس وتعلم مباشر بالإنترنت			١			١
التكنولوجيا الالكترونية في المجتمع					*١	١
البحث في عالم المعلومات			١			١

دمج ثقافة التدريس والتعلم في آثار التكنولوجيا التدريسية		١* ٢				٣
ثقافة التدريس والتعلم (عامة)	١			١		٢
تحول مقررات متعددة الثقافات		١*				١
تحول مقررات متعددة الثقافات في مجموعة ممرات للتعلم للسنة الأولى		٣				٣
بدايات كبرى لتجارب طلاب السنة الأولى: ربط مختلف العناصر			٢	٢		٤
تعلم يرتكز إلى المشاكل		٢			١	٣
سيكولوجيا التعلم	١					١
أحمال الهيئة التدريسية		١				١
قمة الخبرة		٢				٢
تدريس علم الإحصاء					١*	١
تدريس دورات غنية بالكتابة	١					١
زملاء تدريس من طلاب الدراسات العليا ليصبحوا روادا في أقسامهم الأكاديمية				٣		٣
الهيئة التدريسية والهيئة المستقبلية (بما في ذلك طلاب الدراسات العليا)			٢			٢
مجموعة استشارية لتهيئة هيئة تدريسية مستقبلية		١				١
تدريس وتعليم المبادىء والقيم الأخلاقية في محيط مجري					١	١

مبادرة لوحة حاسوب شخصي					١	١
تدريس لغة أجنبية					١	١
دمج الفكر الاجتماعي الكاثوليكي					١	١
التدريس والتدريب المهنيان	٢					٢
تدريس أساليب أبحاث عبر المنهاج	١					١
تدريس مقررات دراسات المرأة	١					١
أثر ثقافة التدريس والتعلم في التقييم في المقررات الرئيسة (Gateway)		١				١
التدريس والتعلم في صفوف دراسية كبيرة		١		١		٢
المجموع: ٣١ نوعا من مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية	١١	١٥	١٢	١٣	٩	٦٠

- **استمر مجتمع التعلم سنة ثانية مع نفس المشاركين.**

النوعية اللازمة لمجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية. يعد المجتمع جزءاً رئيساً لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية (كوكس، ٢٠٠٢). اتضح لمدراء برنامج مجتمع التعلم عبر سائر المؤسسات أنه يلزم أن تتوفر في مجتمع التعلم الصفات العشر التالية وذلك من أجل تعزيز روح المجتمع وبالتالي عملية تطوير معارف تآزرية (مو، غنياوالي [Gnyawali،Mu]، ٢٠٠٣). هذه الصفات مدرجة في الملحق (أ).

مكونات مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. عند هذه النقطة من تطوير برنامج لمجتمع التعلم، حدد المطورون ثلاثين مكونا لمجتمع التعلم (كوكس ٢٠٠٢). قد تتفاوت درجة الانخراط في المكونات المختارة لمجتمع التعلم، وذلك بحسب نوع مجتمع التعلم والمؤسسة. ومع زيادة خبرة المؤسسة في مجتمعات التعلم، تزداد علاة

درجة الانخراط في كل مكون وبعدد المكونات المشمولة. وعندما يكون ذلك ملائما، ينبغي اعتبار هذه المكونات على المستوى العالمي وذلك فيما يخص البرنامج الكلي لمجتمع التعلم، ومحليا، لكل مجتمع تعلم معين. وترد في كتاب (كوكس ٢٠٠٤) أمثلة ومذكرات ومزيد من التفاصيل. والمكونات هذه مذكورة في الملحق (ب).

الاستنتاج

لم يتم تضمين المجتمع في أسئلة الاستطلاع أو الاستجابات لها لتحديد الممارسات الحالية أو الفعالة لتطوير الهيئة التدريسية (سنترا [Centra]، ١٩٧٨، أريكسون [Erickson] ١٩٨٦، كورفس وبويس [Kurfiss and Bois] ١٩٩٠، رايت وأونيل [Wright and O'Neil] ١٩٩٥). وتستطيع ورشات العمل والاستشارات أن تقدم فقط تعليما سطحيا أو أحادي الحلقة (يعمل على تحقيق نتيجة بدون تأمل عميق جدا في القيمة أو الملاءمة) للمشاركين، بينما يتيح مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية تعليما عميقا مزدوج الحلقة (تأمل متأن حول تلاؤم الإجراءات بخصوص النواتج والهياكل الاجتماعية) للمواضيع التي يتطرق لها المشاركون (آرغيريس [Argyris [١٩٩٣). وبالتالي، فإن عضوا في مجتمع تعلم يعنى بأي موضوع لن يتعلم حول ذلك فحسب، وإنما على مدى العام سوف يصمم وينفذ الموضوع في مقرر مركز، مع وجود فرص عديدة للتأمل مع مشاركين آخرين في مجتمع التعلم حول فعاليته وتقييم ما ينتج عن تعلم الطلاب وتغذيتهم الراجعة. يمكن أن يشمل برنامج مجتمع التعلم العديد من الجسور التي تربط الهيئة التدريسية بالتعلم العميق، وتربط الهيئة التدريسية في مقتبل مستقبلها المهني بالهيئة التدريسية المخضرمة، وتربط الأساتذة المتعزلين بزملاء جدد، وتربط الأقسام بالأقسام، وتربط مناهج فروع الدراسة باتعليم العام، وتربط الهيئة التدريسية بالطلاب والموظفين. عند نقطة معينة عبر بر مج مجتمعات التعلم، نكون قد أرسينا صلات كافية في مؤسساتنا لدعم مؤسسة تعم والتغلب على العزلة في التعليم العالي.

الملحق (أ) - النوعيات اللازم توفرها لمجتمع في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

١- **الأمان والثقة.** من أجل أن يتصل المشاركون الواحد مع الآخر، يجب أن يتوفر لديهم شعور بالأمان والثقة. ويصح هذا على نحو خاص عندما يكشف المشاركين عن نقاط ضعف في تدريسهم أو عن جهل في عمليات أو أدبيات التدريس.

٢- **الصراحة.** في جو من الصراحة، يمكن أن يشعر المشاركون بحرية تقاسم أفكارهم وأحاسيسهم دون خوف من عقاب أو قصاص.

٣- **الاحترام.** من أجل الاندماج كمجتمع للتعلم، يحتاج الأعضاء إلى الإحساس بأنهم موضع تقدير واحترام بصفتهم أناسا. من المهم أن تقدر الجامعة مساهمتهم من خلال تقديم دعم مالي للمشاريع المجتمعية والمشاركة في مؤتمرات مجتمعات التعلم التي تعنى بالمواضيع ذات العلاقة.

٤- **التجاوب.** يجب أن يستجيب الأعضاء باحترام أحدهم للآخر، ويجب أن يستجيب الميسر (الميسرون) سريعا للمشاركين. وينبغي أن يرحب الميسر بالإعراب عن الاهتمامات والأفضليات، وحين يكون ملائما. ينبغي أن يتقاسم ذلك مع الأفراد ومع مجتمع التعلم بأسره.

٥- **التعاون.** تتوقف أهمية التعاون في التشاور والمناقشة الجماعية بشأن المشاريع الفردية للأعضاء وبشأن تحقيق نتائج التعلم المجتمعي على قدرة أعضاء المجموعة على العمل والتجاوب أحدهم مع الآخر. إضافة إلى المشاريع الفردية. ينبغي الترحيب بالمشاريع والعروض المشتركة.

٦- **الربط.** تتعزز نتائج التعلم من خلال ربط المسألة موضع البحث الخاصة بالجماعة بمجتمع التعلم بتدريس المشاركين ومناهجهم وثقافتهم، واهتماماتهم المهنية وتجاربهم الحياتية. وينبغي تشجيع جميع المشاركين على السعي للحصول على أمثلة أخرى من واقع الحياة وتقاسمها من أجل توضيح هذه النتائج.

٧- **التحدي.** ينبغي أن تكون توقعات نوعية نتائج مجتمع التعلم مرتفعة بحيث تولد إحساسا بالتقدم واتساع المعرفة والقيمة والإنجاز. وينبغي للجلسات أن تشمل، على سبيل المثال، بعض الأمور التي يتشاطر فيها الأفراد مقرراتهم الدراسية ويقدمون تقارير عن مشاريعهم الفردية.

٨- **الاستمتاع.** يجب أن تتضمن الأنشطة فرصا اجتماعية من أجل الابتهاج والتماسك وينبغي أن تتم في بيئات منشطة. مثلا، يمكن حدوث خلوة خارج الجامعة في نزل خارج المدينة قريب، أو حديقة عامة، أو موقع تاريخي أو ما شابه.

٩- **روح الجماعة.** ينبغي لتقاسم مخرجات الأفراد والمجتمع مع الزملاء في المجال الأكاديمي أن يولّد الاعتزاز بالنفس والولاء. مثلا، عندما يقوم المجتمع بتقديم عرض في الجامعة، يسعى المشاركون جاهدين لتقديم جلسة ممتازة.

١٠- **التمكين.** إن الإحساس بالتمكين هو على السواء عنصر حاسم ونتيجة محبذة للمشاركة في مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. وفي بناء بيئة تعلم تحولية. يكتسب المشاركون نظرة جديدة لذواتهم وإحساسا جديدا بالثقة في قدراتهم. ويغادر أعضاء الهيئة التدريسية عامهم الذي يقضونه في المشاركة بمقررات أفضل وفهم أوضح عن أنفسهم وطلابهم. وتشمل المخرجات الرئيسة تدريسا متبحرا في العلم وإسهامات في ثقافة التدريس.

الملحق (ب): مكونات مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية

إن عدم وجود نجمة في القائمة أدناه يرمز إلى مكون هو بصورة أساسية مسؤولية ميسر مجتمع تعلم الهيئة التدريسية. وترمز النجمة الواحدة إلى مكون هو المسؤولية الأساسية لمدير برنامج المجتمع، في حين ترمز النجمتان إلى مكونات هي مسؤولية كل من الميسر ومدير البرنامج على السواء.

الرسالة والغرض

١- * مرامي المؤسسة (ماذا تريد من برنامج مجتمع التعلم أن يحقق؟)

٢- ** الأهداف لكل مجتمع تعلم (كيف تخطط لتحقيق الأهداف أعلاه من خلال أهداف محددة لكل مجتمع تعلم؟).

المنهاج الدراسي

٣- * ماذا يتعين على مجتمعات التعلم تقديمه (جماعات، مواضيع)؟

٤- ** ما هي المسائل والمواضيع الواجب معالجتها ضمن كل مجتمع تعلم؟

الإدارة

٥- ** صفات الميسر والمعايير لكل برنامج مجتمع تعلم ولكل مجتمع تعلم؟

٦- ** إجراءات ومعايير الانتقاء للعضوية في كل مجتمع تعلم (تحقيق توازن بين فروع الدراسة والاحتياجات والجنس والتجربة).

٧- ** العلاقات العامة (الدعاية لكل مجتمع تعلم، وطالبو التوظيف والترويج لأنشطة وإنجازات مجتمعات التعلم.

٨- الدعم المالي والموازنات.

الارتباطات

٩- المجتمع (الأواصر؛ الدعم؛ الأمان).

١٠- ** الشراكات (الربط مع برامج ووحدات أخرى والمشاركة في رعايتها داخل المؤسسة وخارجها).

١١- ** الانخراط (خدمة المجتمع الأوسع، ومنظمات الطلاب والهيئات التدريسية، والتعليم العام: K- ١٢، وعلى نطاق الولايات، وما إلى ذلك).

المشاركون المنتسبون

١٢- ** شركاء هيئات تدريسية أو شركاء إداريون (مثلا موجهون، مستشارون).

١٣- مشاركات طلابية (مثلا: موجهو طلاب الدراسة الجامعية من الأقران، والمستشارون).

الاجتماعات والفعاليات

١٤- حلقات دراسية (المدة، التواتر، المواضيع).

١٥- خلوات (الانطلاق، العمل والتعلم معا).

٦ - مؤتمرات (الانطلاق، التعلم من الآخرين).

٧ - مرافق ولقاءات اجتماعية.

عملية زاخرة بالعلم

٢٨- الآداب (مقالات، كتاب مركز)

٢٩- دورات أو مشاريع مركزية (مكونات مقرر دراسي؛ قائمة أهداف التدريس؛ أساليب تقييم قاعات الدراسة؛ التشخيص التدريسي لمجموعات صغيرة؛ التجريب؛ التقييم).

٣٠- مشاريع تدريس فردية أو مشاريع أخرى.

٣١- ** محاضرات، داخل الجامعة وفي المؤتمرات على السواء (يقدمها أعضاء مجتمع الهيئة التدريسية للتعلم أو الجماعة بكاملها).

٣٢- حافظة مصغرة لدورة أو مشروع (يعدها كل عضو في مجتمع التعلم لدورته المركزة أو مشروعه المركز).

٣٣- النشر (عادة في غضون سنة واحدة بعد مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية).

٣٤- ثقافة التدريس والتعلم.

obeikandl.com

تقييم

٢٥- ** تطور أعضاء الهيئة التدريسية أو الموظفين.

٢٦- * عناصر برنامج مجتمع التعلم.

٢٧- ** تعلم الطلاب في الصفوف أو مشاريع المشاركين في مجتمع التعلم.

المكّنون والمكافآت

٢٨- ** إعادة تحديد (تيسير) الوقت للمشاركين وليسر مجتمع التعلم.

٢٩- ** مصروفات مهنية للمشاركين وليسر مجتمع التعلم.

٣٠- ** اعتراف من قبل كبير الموظفين الإداريين، والعمداء، ورؤساء الأقسام، والزملاء.

obeikandl.com

المراجع

Angelo, T. A. "Transforming Departments into Productive Learning Communities." In A. F. Lucas and Associates (eds.), *Leading Academic Change: Essential Roles for Department Chairs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Angelo, T. A., and Cross, K. P. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Argyris, C. *Knowledge for Action: A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Baker, P. "Creating Learning Communities: The Unfinished Agenda." In B. A. Pescosolido and R. Aminzade (eds.), *The Social Works of Higher Education*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press, 1999.

Baker, P., and Zey-Ferrell, M. "Local and Cosmopolitan Orientations of Faculty: Implications for Teaching." *Teaching Sociology*, 1984, *12*, 82–106.

Barr, R. B. "Obstacles to Implementing the Learning Paradigm." *About Campus*, Sept.–Oct. 1998, *3*(4), 18–25.

Barr, R. B., and Tagg, J. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change*, Nov.–Dec. 1995, *27*(6), 13–25.

Baxter Magolda, M. *Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

Belenky, M. B., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books, 1986.

Bolce, R. *The New Faculty Member: Supporting and Fostering Professional Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

Boyer, E. *Campus Life: In Search of Community*. San Francisco: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

Centra, J. A. "Types of Faculty Development Programs." *Journal of Higher Education*, 1978, *49*(2), 150–161.

Cox, M. D. "The Development of New and Junior Faculty." In W. A. Wright and Associates (eds.), *Teaching Improvement Practices: Successful Strategies for Higher Education*. Bolton, Mass.: Anker, 1995.

Cox, M. D. "Comparing Student Learning Communities and Faculty Learning Communities: Similar Successes, Similar Obstacles." Paper presented at the 12th annual Lilly Conference on College Teaching–West, UCLA Conference Center, Lake Arrowhead, Calif., Mar. 2000.

Cox, M. D. "Faculty Learning Communities: Change Agents for Transforming Institutions into Learning Organizations." *To Improve the Academy*, 2001, *19*, 69–93.

Cox, M. D. "The Role of Community in Learning: Making Connections for Your Classroom and Campus, Your Students and Colleagues." In G. S. Wheeler (ed.), *Teaching and Learning in College: A Resource for Educators*. Elyria, Ohio: Info-Tec, 2002.

Cox, M. D. "Proven Faculty Development Tools That Foster the Scholarship of Teaching in Faculty Learning Communities." *To Improve the Academy*, 2003, *21*, 109–142.

Cox, M. D. *Faculty Learning Community Program Director's and Facilitator's Handbook*. Oxford, Ohio: Miami University, 2004.

Cox, M. D. "Fostering the Scholarship of Teaching and Learning Through Faculty Learning Communities." *Journal on Excellence in College Teaching*, forthcoming.

Cox, M. D., and Jeep, J. M. "Taking Your Best Faculty Development Program Statewide in the 21st Century: Mentoring Other Campuses Regarding Junior Faculty." Paper presented at the 25th annual conference of the Professional and Organizational Development Network, Vancouver, Canada, Nov. 2000.

Cox, M. D., and Sorenson, D. L. "Student Collaboration in Faculty Development: Connecting Directly to the Learning Revolution." *To Improve the Academy*, 1999, *18*, 97–127.

Cross, K. P. "Why Learning Communities? Why Now?" *About Campus*, July–Aug. 1998, 4–11.

Dewey, J. *How We Think*. Lexington, Mass.: Heath, 1933.

Duffy, D. K., and Jones, J. W. *Teaching Within the Rhythms of the Semester*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Erickson, G. "A Survey of Faculty Development Practices." *To Improve the Academy*, 1986, *5*, 182–196.

Gabelnick, F., MacGregor, J., Matthews, R. S., and Smith, B. L. (eds.). *Learning Communities: Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines*. New Directions for Teaching and Learning, no. 41. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Heuberger, B., Briscoe, M., Fitch, F., Greeson, L., Hieber, M., Hulgin, K., and Paternite, C. "It Takes a Faculty Learning Community: Creating and Implementing Innovative Diversity Courses Through Interdisciplinary Dialogue." Paper presented at the 23rd annual Lilly Conference on College Teaching, Oxford, Ohio, Nov. 2003.

Jones, R. *Experiment at Evergreen*. Cambridge, Mass.: Shenkman, 1981.

Karpiak, I. E. "University Professors at Mid-Life: Being a Part of. . . . but Feeling Apart." *To Improve the Academy*, 1997, *16*, 21–40.

Kolb, D. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1984.

Kurfiss, J., and Boice, R. "Current and Desired Faculty Development Practices Among POD Members." *To Improve the Academy*, *9*, 1990, 73–82.

Lovitts, B. E. *Leaving the Ivory Tower*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 2001.

MacGregor, J., Tinto, V., and Lindbald, J. H. "Assessment of Innovative Efforts: Lessons from the Learning Community Movement." In L. Suskie (ed.), *Assessment to Promote Deep Learning: Insight from AAHE's 2000 and 1999 Assessment Conferences*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 2000.

Massy, W. F., Wilger, A. K., and Colbeck, C. "Overcoming 'Hollowed' Collegiality: Departmental Cultures and Teaching Quality." *Change*, July–Aug. 1994, *26*(4), 11–20.

McGill, I., and Beaty, L. *Action Learning*. (2nd rev. ed.) Sterling, Va.: Stylus, 2001.

Meiklejohn, A. *The Experimental College*. New York: HarperCollins, 1932.

Mu, S., and Gnyawali, D. R. "Developing Synergistic Knowledge in Student Groups." *Journal of Higher Education*, 2003, *74*(6), 689–711.

Palloff, R. M., and Pratt, K. *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Palmer, P. J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Palmer, P. J. "The Quest for Community in Higher Education." In W. M. McDonald and Associates (eds.), *Creating Campus Community*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

Perry, W. J. *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1970.

Putnam, R. D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster, 2000.

Quinlan, K. M. "Involving Peers in the Evaluation and Improvement of Teaching: A Menu of Strategies." *Innovative Higher Education*, 1996, *20*(4), 299–307.

Reed, R. A., Armstrong, E., Biran, M., Cowan, D., Fellows, D., Hill, K., Miller, E., and Pan, Y. "Integrating the Arts into the Curriculum: The Approach of a Faculty Learning Community." Paper presented at the 23rd annual Lilly Conference on College Teaching, Oxford, Ohio, Nov. 2003.

Rice, R. E., Sorcinelli, M. D., and Austin, A. E. *Heeding New Voices: Academic Careers for a New Generation*. New Pathways: Faculty Careers and Employment for the 21st Century Series, Working Paper Inquiry no. 7. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 2000.

Senge, P. M. "The Academy as Learning Community: Contradiction in Terms or Realizable Future?" In A. F. Lucas and Associates (eds.), *Leading Academic Change: Essential Roles for Department Chairs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Shapiro, N. S., and Levine, J. H. *Creating Learning Communities: A Practical Guide to Winning Support, Organizing for Change, and Implementing Programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Sorcinelli, M. D. "New and Junior Faculty Stress: Research and Responses." In M. D. Sorcinelli and A. E. Austin (eds.), *Developing New and Junior Faculty*. New Direction: for Teaching and Learning, no. 50. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

Tinto, V. "Learning Communities, Collaborative Learning, and the Pedagogy of Educational Citizenship." *AAHE Bulletin*, Mar. 1995, 47(7), 11–13.

Tussman, J. *Experiment at Berkeley*. London: Oxford University Press, 1969.

Waller, W. *Sociology of Teaching*. New York: Wiley, 1932.

Wenger, E., McDermott, R., and Snyder, W. M. *A Guide to Managing Knowledge. Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

Wright, W. A., and O'Neil, M. C. "Teaching Improvement Practices: International Perspectives." In W. A. Wright and Associates (eds.), *Teaching Improvement Practices: Successful Strategies for Higher Education*. Bolton, Mass.: Anker, 1995.

يشغل ملڤون د. كوكس منصب المدير العام لمركز تعزيز التعلم والتدريس في جامعة ميامي، حيث أسس ويدير مؤتمر ليلى المعني بالتدريس الجامعي. وهو رئيس تجربة مجلة معنية بالامتياز في التدريس الجامعي، ويسر مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لمثقفي التدريس الحائز على جائزة هيسبرغ.