إن التقييم والتقدير حاسمان لنجاح
مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية،
وإن للتقدير الصحيح إمكانية الإسهام بشكل كبير
في نوعية تجارب مجتمع التعلم من
منطلقي العملية والمخرجات على السواء

تقدير مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

هاري هوبال، انتوني كلارك، اندريا ل. بيتش
Harry Hubbal,Anthony Clarke, Andrea L. Beach

يركز هذا الفصل على مسائل وممارسات التقييم والتقدير ضمن سياق مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. إننا نحدد التقييم والتقدير ودورهما في إمكانية إدامة برامج مجتمعات التعلم ثم نركز على التقدير الصحيح وندرس السبل التي يمكن له بها تشكيل نوعية تجارب مجتمعات التعلم. ونستكشف على نحو خاص الإدراك الأشمل (metacognition) بوصفه تركيبة مركزية يؤسس عليها التقدير الصحيح– تركيبة نجادل بأنها حرجة للعديد من مواصفات وتحليلات أساليب تقدير مجتمعات التعلم ولكنها كثيرا ما تكون غائبة عنها. ونتبع هذا بتدقيق المبادئ التوجيهية للتقدير الصحيح. وأخيرا، نقدم إطارا مفاهيميا وممارسات عملية لتقدير مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

obeikandl.com

إن القضايا التي نستكشفها في هذا الفصل تكمل الحجج المقدمة لمجتمعات التعلم وتطورها المستمر في الفصول الأخرى من هذا المرجع. إن الاهتمام المتزايد الذي يوليه المطورون التعليميون لقيمة مجتمعات التعلم في مجال التعليم العالي، وكذلك عملنا الشامل مع مجتمع تعلم معين في جامعة كولومبيا البريطانية، يستدعي تمحيصا أوسع لممارسات التقييم والتقدير في سياقات مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

تقييم وتقدير مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية: نظرة شاملة

يعرف التقييم عموما بأنه "التقصي المنهجي لقيمة أو مزية شيء ما" (اللجنة المشتركة المعنية بمعايير التقييم التعليمي، ١٩٩٤، ص أ ٣). وهو يركز على كفاءة البرامج ويسترشد بأهداف وأولويات محددة مسبقا. وفي سياق مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، يركز التقييم على فاعلية برنامج مجتمع تعلم في تلبية الأهداف التي يحددها منسقو المؤسسة والبرنامج. التقدير هو جمع المعلومات بطريقة منهجية عن مكونات الشيء الجاري تقييمه، وبالتالي فإن تقدير التعلم للمشاركين من أعضاء في الهيئة التدريسية، ومجتمع التعلم بوصفه جماعيا، وميسري مجتمع التعلم وفي النهاية الطلاب يشكل جوهر التقييم الفعال لبرامج مجتمعات التعلم. وفي مآل الأمر، تركز مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية على تحسين تعلم الطلاب من خلال تحسين تدريس أعضاء الهيئة التدريسية. بالمعنى الحرفي للكلمة، فإن تقدير تعلم الطلاب هو عنصر رئيسي (وإن يكن ينطوي على تحد) في تقدير مجتمعات التعلم. وفي إطار الهيئة التدريسية، إن مخرجات تعلم الهيئة التدريسية كأفراد ومخرجات مجتمعات التعلم، تشكل مستوى آخر من التقدير. وكلاهما يُضفي جوهراً على التقييم الأوسع للبرامج ذات مجتمعات التعلم المتعددة. ويشمل جمهور المستخدمين لهذا التقييم والتقدير مشاركين محتملين وأصحاب مصالح مؤسسية داخليين مثل رؤساء الأقسام، والعمداء، والمسؤولين الإداريين الأكاديميين، وجميعهم يمكن أن يقدموا دعما ماديا محتملا لجهود مجتمع

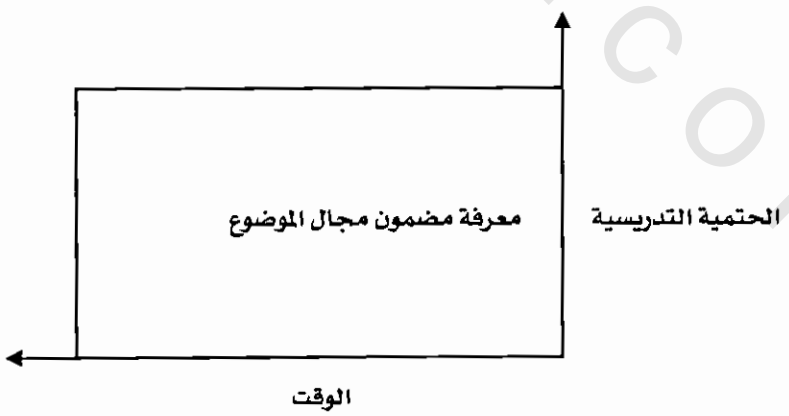
التعلم في إطار الهيئة التدريسية. وبالتالي، فإن التقييم والتقدير أساسيان لنجاح واستدامة مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية على المدى الطويل. إذ يزودان معلومات عن العمليات لميسري مجتمع التعلم ومديري البرنامج لغرض تحسين لبرنامج، ومعلومات عن النتائج لأصحاب المصالح المؤسسية لأغراض صنع القرارات بصدد استمرار الدعم.

تشير مجموعة متزايدة من الأدبيات في التعليم العالي إلى أهمية التقدير الصحيح (Angelo and Cross, 1993; Paris and Ayres, 1994; Shavelson and Huang, 2003; Wiggins, 1990). يهدف التقدير الصحيح إلى معالجة التعليم الذي يكون ذا مغزى للمتعلم ومعالجة المهارات والقدرات اللازمة لأداء مهام فعلية أو مهم من العالم الحقيقي. وعلى نقيض ذلك، يقيس التقدير التقليدي التعليم بطرق هامة أو مناسبة للهيئة التدريسية والمؤسسات ولكنه يمكن أن يكون منفصلا تماما عن تطبيق تعليم في العالم الحقيقي. ومن بين براهين الأداء المستخدمة في التقدير الصحيح لتعلم الطلاب هناك أنشطة مثل المحاكاة ومشاريع المجموعات، والتجارب، والعروض والمقابلات والمقالات، وعينات كتابات أخرى، ومحاضرات وملاحظات وبناء الحافظات. وفي سياق مجتمعات التعلم، يعالج التقدير الصحيح التعليم الذي يكون هاما للهيئة التدريسية (مثلا، مقاربات تدريس جديدة تشجع التعلم الفعال والتقييم الصحيح في قاعة الدراسة الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية) ومجتمع التعلم ككل (مثلا التعلم التعاوني حول طبيعة التعلم والتعليم) إضافة إلى تعلم الطلاب الذي هو النتيجة المقصودة النهائية). نجادل بأن تقدير مجتمعات التعلم ينبغي أن يسترشد بمبادئ التقييم الصحيح المحددة جيدا (Angelo and Cross, 1993; Paris and Ayres, 1994; Shavelson and Huang, 2003; Wiggins, 1990) وأن يبني على المزايا الفريدة لبيئة مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. لعل التقدير الصحيح هـ أقوى آلية مفردة تستطيع تشكيل نوعية تجارب مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

الإدراك الأشمل: سمة محددة لممارسات التقدير الصحيح المتبعة ضمن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

نبدأ مناقشتنا للتقدير الصحيح بمعالجة مفهوم رئيسي يوجه تفكيرنا عن هذه الممارسات واستخدامها - أي الإدراك الأشمل (" تعلّم كيفية التعلم") حسب انطباقه على الأبعاد الفردية والجماعية لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. يضم الإدراك الأشمل بصورة أساسية إضفاء تصور للتقييم الصحيح بإضافة مستوى من التأمل الذاتي في التعلم - تصور أوسع وأغنى من تصورات أخرى لا تضيفها وتكون مغروسة في سياق مجتمعات التعلم الخاص بأساليب التعلم الذاتية التنظيم (Glassick, Huber and Maeroff, 1997; Johnson, 2002). يحتاج أعضاء الهيئة التدريسية الفرادى، فضلا عن مجتمع التعلم برمته، إلى فهم أفضل كيفية للتعلم ضمن سياقات معينة من أجل الإنخراط بنجاح في التقدير الصحيح. لذلك، يجب أن ينطوي التعلم على معرفة المضمون الإدراكي الأشمل والموضوع المحدد بحسب صلتهما بقدرات المشاركين ومهاراتهم وخبراتهم.

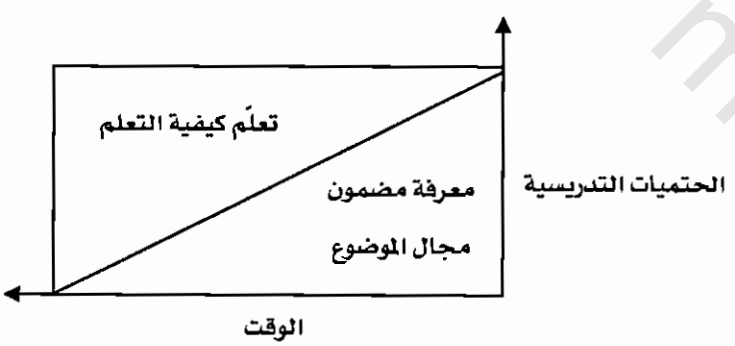
الشكل ٨-١ بيئة مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية استنادا إلى نظرة تقليدية للتعليم والتعلم



بهدف توضيح الإدراك الأشمل بالنسبة إلى التقدير الصحيح، نقارن بين بيئتي تعلم افتراضيتين لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. تمثل الأولى نظرة تقليدية للتعليم والتعلم بينما تضم الثانية الإدراك الأشمل بوصفه عنصرا أساسيا من بيئة التعليم والتعلم. في حين أن أوصافنا تمثل حالات قصوى، فقد رسمنا هذين الحالتين عن عمد لتمييز الحتميات التدريسية التي تحدد بيئتي مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. في بيئة التعلم الأولى (الشكل ٨-١)، ينصب التركيز التدريسي على تغطية المضمون- لا أكثر ولا أقل- في الوقت المخصص لتعلم الهيئة التدريسية. ويتوقع من أعضاء الهيئة التدريسية استنساخ معرفة محتوى محددة عند الطلب - مثلا عند نهاية ورشة عمل للتطوير المهني أو عند الإنتهاء من برنامج منح شهادات. يساورنا شك في أن يجد أداء مجتمع التعلم هذا صدى لدى بعض القراء الذين يعرفون زملاء يؤيدون هذه المقاربة في قاعاتهم الدراسية أو لدى مسؤولين إداريين يعرضون هذه المقاربة أثناء خلوات الهيئة التدريسية أو مراجعة المناهج الدراسية.

لننظر الآن في مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية حيث في نظر ميسر مجتمع للتعلم يلعب الإدراك الأشمل دورا هاما في تعلم الهيئة التدريسية. في مجتمع التعلم هذا (الشكل ٨-٢)، يعتقد الميسر أن تعلم الهيئة التدريسية للمضمون له صلة حميمة بالمقدرات الإدراكية الأشمل لأعضاء الهيئة التدريسية - أي الطريقة التي يفهم أعضاء الهيئة التدريسية كيف يتعلمون، فرديا وجماعيا على السواء. (Devine, 1993; Schoenfeld, 1937). إذن، فإن الحتميات التدريسية في هذه البيئة ذات شتين: إدراكية أشمل ومضمون محدد (معرفة، قدرات ومهارات).

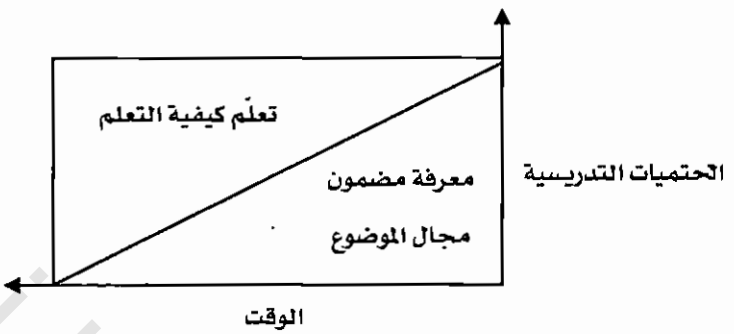
الشكل ٨-٢ بيئة إدراكية أشمل لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية



إن تقييم الإدراك يعني أنه يجب تقاسم مدة التطوير المهني في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية بين تقديم معرفة المضمون وإتاحة فرصة للهيئة التدريسية كي تطور المهارات الإدراكية الأشمل (Cox, 1999). يستند هذا الإدعاء إلى الفرضية القائلة إنه كلما زادت المهارات الإدراكية الأشمل لدى الهيئة التدريسية، يقل الوقت الواجب أن يمضيه الميسرون في مجال معرفة مضمون موضوع محدد. يتوفر للهيئة التدريسية التي لديها مهارات إدراكية أشمل قدرة أكبر، فردى وجماعات، للانخراط في معرفة المضمون وبالتالي تحتاج إلى وقت أقل في الداخل لمعالجة معرفة المضمون المحدد المرتبط، مثلا، بمبادرة معينة للتطور المهني. ويوضح الشكل ٨-٢ أيضا أنه لكي يجني الميسرون بالكامل مكافآت بيئة تعلم إدراكية أشمل، فإنهم بحاجة إلى تحميل مجتمع التعلم برامج مع فرص للمشاركين لتطوير مهارات إدراكية أشمل. لذلك، يحتل المكون الإدراكي الأشمل أسبقية في وقت مبكر من الإنخراط في مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية.

تتراوح فرص تطور مهارات إدراكية أشمل بين استكشافات أعضاء الهيئة التدريسية لأنماطهم التعليمية التي تخصهم (وتخص غيرهم) والأنشطة الفردية والتعاونية التي تضم الطيف الكامل لاستراتيجيات التعلم التي يبرزها أعضاء الهيئة التدريسية على تعلمهم (Gunstone and Mitchell, 1998; White and Mitchell, 1994). حالما تتعرض الهيئة التدريسية لبيئات تعلم تشدد على أهمية الإدراك الأشمل وتصبح مرتاحة بتلك المهارات، يمكن تقليص البعد الإدراكي الأشمل نوعا ما (انظر الشكل ٨-٢)، ولكن ينبغي أن يظل التطور الإدراكي الأشمل جزءا هاما وحرجا من نشاط مجتمع التعلم. يعتمد التقدير الصحيح لمجتمعات التعلم ولما بينها على المقدار التي يكون به الإدراك الأشمل سمة بالغة الأهمية من الحتميات التدريسية لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، سواء كان مجموعة درسية أو برنامجا لمنح شهادات – ومقدار ما تبدي الهيئة التدريسية من قدرات إدراكية أشمل نتيجة أنشطة مجتمعات التعلم.

الشكل ٨-٣ بيئة إدراكية أشمل لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية يكون للهيئة التدريسية فيها بالفعل تقدير للبعد الإدراكي الأشمل



مبادئ توجيهية من أجل التقدير الصحيح لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

نقترح ثلاثة مبادئ تبني على الأساس الإدراكي الأشمل المشروح أعلاه وتعيد الحياة إلى التقدير الصحيح ضمن سياقات مجتمعات التعلم. اعتمدنا في تطوير هذه المبادئ على أعمال عدد من المؤلفين مثلا (Angelo and Cross, 1993; Bak-er, O'Neill, and Linn, 1993; Cox, 1999, 2001, 2003; Newmann and Asso-ciates, 1996; Wiggins, 1989, 1998).

- **يتطلب التقدير الصحيح أن يكون أعضاء الهيئة التدريسية منخرطين بنشاط في العملية.** مثلا، يتوقع من الهيئة التدريسية تقديم مدخل فيما يخص وضع أهداف لمجتمعات التعلم، وتحديد استراتيجيات ومعايير ملائمة للتقدير من أجل تقييم أمور تتعلق بالعملية والنتائج، والمشاركة في تجارب التقدير التي تقتضي من أعضاء الهيئة التدريسية التفكير تفكيرا إنتقاديا والإنخراط في تعلم ذاتي التوجيه (فرديا وتعاونيا).

- **ينبغي أن يحدث التقدير في مجموعة متنوعة من الطرق المخططة بعناية قبل تجربة مجتمع التعلم وأثناءها ولدى استكمالها.** يمكن تطبيق هذا المبدأ على

العديد من المستويات – من قبل أعضاء الهيئة التدريسية لتقدير آثار مشاريعهم التعليمية على تعلم الطلاب في قاعاتهم الدراسية؛ ومن قبل أعضاء الهيئة التدريسية لتقدير تعلمهم هم؛ ومن قبل ميسري مجتمعات التعلم لتقدير تعلمهم هم وتعلم الهيئة التدريسية؛ ومن قبل مجتمعات التعلم جماعيا لتقدير عملياتها ومخرجاتها – باستخدام مجال واسع من أعمال التقييم غير الرسمية (سؤال وجواب، أو تأمل أو مراجعة مناقشة قاعة الدراسة وعمل المجموعة) والرسمية (اختبار كتابي وشفهي ونقد للمنتج النهائي، واستبانات استطلاع، ومجموعات تركيز، أو اختبار وتأمل على شبكة ويب والوثائق) على مدى مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

- **التقدير الموثوق لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية هو عملية قرينة فردية واجتماعية على السواء.** إن الطلب إلى المشاركين في الهيئة التدريسية الإنخراط في برنامج يوازن استراتيجيات التقدير المستقلة (التأمل الذاتي، التغذية الراجعة الفردية، تحديد الأهداف والرصد الذاتي) والتعاونية (وضع أهداف وتحليلات مجموعات، استعراض الأنداد) يرجح أن يشرك أنماط تعلم متنوعة ضمن مجموعة أفراد مجتمع التعلم ويعزز شعورا مجتمعيا بين القائمين بالتعلم وفي الوقت نفسه توفير توازن للتجارب المفضلة والمنطوية على تحد لكل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية. وسيمكن هذا المزيج الأفراد من تطوير مجموعة واسعة من المعارف والقدرات والمهارات (Kolb, 1984; Kolb and Boyatis, 2001; Gardner, 1993).

تنسجم هذه المبادئ مع مقاربات التقييم المعاصرة لمجتمعات التعلم في أطار الهيئة التدريسية وتترجم مباشرة إلى أساليب فعالة. مثلا، في جامعة ميامي والمؤسسات الأخرى التي اعتمدت نموذج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، يشارك أعضاء الهيئة التدريسية في البت بما يجب دراسته، وماهية المشاريع التي سوف يتابعها المشاركون، وكيف سوف يقدر المشاركون تنفيذ مشاريعهم مع الطلاب

في مقرراتهم التي هي بؤرة الا هتمام لديهم. إضافة إلى ذلك، يتأمل أعضاء الهيئة التدريسية أنفسهم ويقدمون معلومات أحدهم للآخر عن تعلمهم على مدار السنة. وهم يكملون استطلاعات طورت عبر سنوات من التجارب ومدخلات مشاركين في جامعة ميامي وهي استطلاعات تطلب منهم التأمل في تعلمهم. ويكمل ميسرو مجتمع التعلم استطلاعاً مماثلا يقيّم أدوارهم وتعلمهم. وكنتيجة لمبادرة مجتمعات لتعلم الخاصة بشبكة اوهايو للتعلم (الفصل السادس)، يعد أعضاء كل مجتمع تعلم يشكل تعاوني تقريرا عند نهاية السنة عن نشاطاتهم وتعلمهم ويعدون تقرير دراسة حالة تجاربهم استنادا إلى تأملاتهم بخصوص عمليات ونتائج مجتمع التعلم الخاص بهم (انظر الملحق «أ» عند نهاية هذا الفصل). كما توجّه هذه المبادئ عملنا في جامعة كولومبيا البريطانية للتأكد من مراعاة البعد الإدراكي الأشمل ضمن سياق برنامج شهادات الهيئة التدريسية بشأن التعليم والتعلم في التعليم العالي. وإن مدى التماوض بشأن هذه المبادئ واستخدامها ضمن سياق مجتمعات التعلم كثيرا ما يحد مقدار تنفيذ ممارسات تقدير موثوقة.

إطار لتقدير مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

يضم الإطار التالي المبادئ الثلاثة من أجل تقدير صحيح لمجتمعات التعلم وقد جرى تطويره من خلال تكييف مفاهيم واستراتيجيات من نموذج (Green and Kreuter 1999) الخاص بتخطيط البرنامج وتقييمه. إن هذا الإطار المرن والمتكرر يأخذ السياق في الحسبان ويدمج الاستراتيجيات التنظيمية المستجيبة لتقدير مجتمعات التعلم. وتستخلص استراتيجيات كل مكون من إطار توليفة من مصادر أدبية وتجارب عملية بخصوص مجتمعات التعلم.

استراتيجيات سياق مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية تأخذ في الحسبان الصورة الكبيرة والعوامل الباعثة الحرجة عند بناء الفرق ووضع استراتيجيات تقدير تستجيب لتعزيز فعالية مجتمعات التعلم. إن إجراء تقدير شامل للاحتياجات مع المشاركين من الهيئة التدريسية والمطورين التعليميين والمسؤولين

الإداريين ينبغي أن يكشف معلومات هامة عن الثقافة المؤسسية حول قضايا التعليم والتعلم فضلا عن الموارد المطلوبة التي من شأنها الإسهام في تنفيذ مجتمع تعلم ناجح. مثلا، يمكن أن يساعد حوار تشاور وتعاون مع أعضاء مجتمع التعلم في التأكد من أن التقدير ليس ذا مغزى ووثيق الصلة باحتياجات وظروف أعضاء مجتمع التعلم فحسب، وإنما يمكن تدبره، وفوق كل شيء يعزز عملية ومخرجات مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية (Baker, 1999; Barab and Duffy, 2000; Caffarella and Zinn, 1999; Cox, 1999; Green and Kreuter, 1999; Hansman, 2001; Nolinske, 1999).

استراتيجيات التخطيط تشير إلى تطوير أهداف تعلم واضحة المعالم لمجمع التعلم ووضع برامج تقديرات منهجية قصيرة المدى وطويلة المدى في الأوقات الحرجة (مثلا، قبل عملية مجتمع التعلم وأثناءها وعند الانتهاء منها وفي فترات فاصلة للمتابعة). وينبغي لأهداف التعلم، في معظمها، إطلاع وإرشاد مجتمعات التعلم (Baird, 1996, Lockhart and Borland, 2001).

استراتيجيات جمع البيانات تشير إلى نطاق من أساليب (مثلا التأمل الذاتي، مقابلات مع مجموعات تركيز، مذكرات عن الاجتماعات، ومشاريع، وحافظات، ومحاضرات أعضاء الهيئة التدريسية، واستطلاعات) تستخدم في جمع معلومات لها صلة بمسائل عملية ونتائج مجتمع التعلم. وينبغي أن يتضمن جمع البيانات فرصا رسمية وغير رسمية للتغذية الراجعة عن الذات والأنداد والميسرين على مدى دورة مجتمع التعلم بالكامل (Angelo and Cross, 1993; Cox, 2003; Harper, 1996). مثلا، ضمن مجتمعات تعلم الهيئة التدريسية في جامعة ميامي والمؤسسات الخمس التي اعتمدت نموذج مجتمع التعلم بموجب منحة مقدمة من صندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية، يتم جمع بيانات تقارير المشاركين الذاتية مع أسئلة موزونة وغير محدودة حول ما ترتبه مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية من آثار مُدرَكة على تعلم الطلاب وتطورهم المهني. وتتضمن الأساليب التعاونية لجمع

لبيانات في هذا السياق لمجتمع التعلم استخدام أداة أسلوب حالة شبكة اوهايو للتعلم المذكورة آنفا (الملحق أ). إن هذا الأسلوب مفيد استثنائيا لبناء مجتمع ضمن مجتمع التعلم على مراحل متزايدة في العملية لأنه يطلب من الأعضاء التأمل معا في عمليتهم ومخرجاتهم.

استراتيجيات التفسير تشير إلى تطوير معايير من أجل الوصول إلى أحكام ملائمة حول ما ترتبه شتى عمليات مجتمعات التعلم من آثار على أهداف مجتمعات التعلم، بما في ذلك مساهمات الأعضاء الفردية في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، وحول حسن تحقيق النتائج الطويلة الأمد. إن الاعتماد على معايير محددة بوضوح ومجموعة متنوعة من مصادر المعلومات سوف يسفر عن مزيد من الأحكام الصائبة والموثوقة بشأن عمليات ونتائج مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية (Brown, Bull, and Pendlebury, 1997; Fenwick and Parsons, 2000;Green and Kreuter, 1999; Richlin and Manning, 1995).

التقدير الصحيح ومجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية: برنامج شهادة الهيئة التدريسية لجامعة كولومبيا البريطانية حول التعليم والتعلم في مجال التعليم العالي

جرى تطبيق إطار سياق مجتمع التعلم واستراتيجيات التخطيط وجمع البيانات والتفسير على برنامج شهادة الهيئة التدريسية حول التعليم والتعلم في مجال التعليم العالي وهو برنامج مدته ثمانية أشهر في جامعة كولومبيا البريطانية. مثلا، بدأ البرنامج في سنة ١٩٨٨ وكان مصمما لتلبية احتياجات وظروف مجموعة أفراد من أعضاء الهيئة التدريسية من مختلف المناصب وسائر فروع المعرفة المنخرطين في التعليم أو في تطوير المنهاج الدراسي في جامعة كولومبيا البريطانية. يهدف برنامج شهادة الهيئة التدريسية إلى المساعدة في تزويد الهيئة التدريسية بالمعرفة والقدرات والمهارات والخبرات من أجل تعزيز ثقافة التعليم والتعلم في الجامعة.

يركز برنامج الشهادة هذا على مجموعة من نتائج التعلم المحددة بوضوح. ولدى إتمام البرنامج، يتوقع أن يكون بمقدور أعضاء الهيئة التدريسية التفكير إنتقاديا

بشأن المنهاج الدراسي ومسائل تتعلق بأصول التربية في مجال التعليم العالي، والإفصاح عن قيمهم ومعتقداتهم حول التعليم والتعلم، وإدراك قيمة الاحتراء، والعدالة بين الطلاب، والتنوع، وتصميم مقررات سريعة الاستجابة وتقدير تعلم الطلاب باستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب، وتيسير التعلم الفعال والتفكير الإنتقادي، وحل المشاكل، وتطوير ممارسة تعليم تأملية إنتقادية، واستخدام مجموعة متنوعة من مهارات التواصل والعمل الجماعي والريادة. ويتم استكشاف وتشجيع ودعم ترتيب إدراكي أشمل طوال فترة أنشطة مجتمع التعلم.

يشارك أعضاء الهيئة التدريسية في برنامج شهادة الهيئة التدريسية كجزء من مجموعة أفراد وينخرطون في تجارب كل من التعلم التعاوني والتعلم المستقل. وباستخدام نتائج تعلم مسبق واستطلاع تقدير للاحتياجات، يتبع كل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية خطة تعلم مستقلة تدمج النظرية والممارسة والتأمل الانتقادي فيما يخص مجالا واسعا من تجارب التعلم المدمج، بما في ذلك أبحاث الأداء، مراجعة الأنداد لممارسات التعليم، وملتقيات المناقشات، ومحاضرات ورشة عمل الأنداد، وبناء الملف التعليمي. إن التقدير الصحيح جزء لا يتجزأ من التعلم طوال برنامج شهادات الهيئة التدريسية. وفي معالجة أنماط تعلم متنوعة ضمن مجموعة أفراد تغطي جميع فروع المعرفة، يتم وصف الإتمام الناجح لأهداف تعلم البرنامج عبر مجموعة أساليب تقدير (الجدول ٨-١) وضعت في أوقات استراتيجية طوال برنامج الدراسة. ومرة أخرى، يعم تطوير المهارات الإدراكية الأشمل هذه الممارسات. مثلا، أثناء التقدير الأولي للتعلم المسبق، يشجع المشاركون على التفكير بشأن أساليب التعلم المفضلة لديهم وتوضيحها.

تستخدم استراتيجيات التقدير الصحيح في نقاط حرجة أثناء برنامج شهادة الهيئة التدريسية: مرحلة التقدير المسبق للتعلم، ومرحلة التكوين ومرحلة الإجمال ومرحلة المتابعة. قبل البرنامج، كجزء من دراسة مركزة لتقييم الاحتياجات، يجتمع جميع المشتركين في برنامج شهادة الهيئة التدريسية فرديا مع ميسري مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لمناقشة الاحتياجات والاهتمامات التربوية، وتجارب التعلم

المسبقة، وأهداف البرنامج وكذلك لتطوير خطط تعلم مستقلة تستند إلى أساليبهم التعيمية. وأثناء البرنامج، يحدث التقدير التشكيلي عبر تغذية راجعة مستمرة ذات صلة بمحاضرات ورشة العمل، وملفات التعليم، وملفات البرنامج، وتقديرات البرنامج. تحتاج استراتيجيات التقدير هذه إلى تأمل جوهري بخصوص نطاق واسع من مسائل تتعلق بالمنهاج الدراسي والتعليم والتعلم. إضافة إلى التقرير الذاتي، يقدم لأناد تغذية راجعة ضمن مجموعات الأفراد ويقدمها أيضا المدرسون إلى المشاركين الفرادى من الهيئة التدريسية في مراحل رئيسة من البرنامج، مع الإبقاء في الأذهان الطرق الكثيرة التي يتعلم الناس بها. يقدم الملحق (ب) مبادئ توجيهية لتقدير ملفات التعليم. وعند نهاية برنامج شهادات الهيئة التدريسية، يحدث تقدير تجميعي تحركه معيير محددة على شكل مقابلة مع ند يكون من خارج البرنامج. وتركز استراتيجية التقدير هذه على نوعية ملفات التعليم والتقدم المحرز طوال برنامج شهادة الهيئة التدريسية. وأخيرا، تستكمل دورة التقدير بعد البرنامج عندما يكمل مشاركون سابقون استبانة استطلاعية من أجل إجراء تقدير رسمي لنوعية البرنامج وكذلك التأمل في تطبيق تعلمهم هم. وإن آثار استراتيجيات مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لتصوير ثقافة التعليم والتعلم في برنامج شهادة الهيئة التدريسية قد اختبرها هوبال (استكملت كتابة البحث في أكتوبر ٢٠٠٣) الذي يصف فيها نتائج البحث بالتفصيل.

تمخضت استراتيجيات التقدير الصحيح ضمن برنامج شهادات الهيئة التدريسية عن الاقتراحات التالية: تنظيم مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية حول قضايا ذات صلة بأعضاء الهيئة التدريسية تغطي جميع فروع المعرفة؛ التأكد من أن البيئة التربوية تحاكي محاكاة وثيقة سياق التعليم والتعلم الجامعي؛ إشراك أعضاء الهيئة التدريسية بوصفهم أصحاب مصالح في عملية ونتائج مجتمع التعلم؛ تحسين نوعية ومقدار مساهمات أعضاء الهيئة التدريسية الفرادى في مجتمع التعلم وبالتالي تحسين نوعية خبرات مجتمع التعلم؛ تمتين إعداد نماذج ناجحة

لاستراتيجيات ومهام تقدير مجتمع التعلم داخل قاعات دراسة الطلاب. لدى التقدير الموثوق إمكانية تلبية شتى احتياجات وظروف مجموعة أفراد من هيئة تدريسية تغطي سائر فروع المعرفة، وذلك بإشراك المشاركين في مجتمع التعلم والاعتماد على نطاق واسع من القدرات وتجارب التعلم التعاونية والمستقلة.

الجدول ٨-١

أساليب تقدير فردية وتعاونية

أسلوب التقدير	خبرة التعلم
المعلومات الواردة من المدرس	مقابلة تقدير تعلمية مسبقة لتحديد الاحتياجات وأنماط التعلم، والاهتمامات، وأهداف تطوير التعليم، ومحاضرات أثناء ورشات العمل؛ ومعلومات راجعة تكوينية ومجملة وتدقيق تقدم خطة التعلم المستقلة ومساهمات مجموعات الأفراد.
تأملات في التقدير الذاتي	كل تجربة مكتسبة من ورشة العمل والتعلم؛ تطوير إضافة تعليمية وحافظة برامج؛ حضور البرنامج والإسهام في مجموعة الأفراد؛ تقييمات تشكيلية ومجملة لخطة التعلم المستقلة والبرنامج.
معلومات واردة من الأنداد	محاضرات أثناء ورشة العمل؛ مهام أبحاث الأداء؛ حضور البرنامج والإسهام في مجموعة الأفراد؛ ملف التعليم ومفردات المقرر الدراسي.
مراجعة الأنداد الخارجيين	مقابلة تعلم بعد البرنامج وقيام خريجين سابقين بمراجعة خطة التعلم المستقلة، ملف التعليم، ومواد حافظة البرنامج.

✍ الخاتمة

تستلزم ممارسات التقدير الموثوق لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية أن تكون لدى ميسري ومدراء برامج مجتمعات التعلم رغبة في التعلم على مدى الحياة، ومجالا متنوعا من مهارات وقدرات تيسير تعلمهم هم والآخرين، وقدرة على استحداث بيئة تعلم شاملة، والعزم على تطوير أنشطة تقدير تفسح مجالا لردود ممیزة من أفراد وجماعات، فضلا عن رصد وتقييم فاعلية مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية - جميع الصفات التي تهدف مجتمعات التعلم تنميتها في الهيئة التدريسية. ومن خلال إرساء ممارسات التقدير الموثوق على قاعدة الإدراك الأشمل، يضع ميسرو ومدراء برامج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية نموذجا لنوع التأمل الذي يودون أن ينخرط فيه المشاركون في الهيئة التدريسية. والهيئة التدريسية بدورها تعزز تلك المقاربات الإدراكية الأشمل والتقدير الموثوق في مقرراتها وتضع للطلاب نموذجا لنوع التفكير الذي تود الهيئة التدريسية تنميته لديهم. لذلك، فإن التقدير الموثوق، حين يتم تصميمه وتيسيره بعناية، يمكن أن يتيح استراتيجية فعالة تعزز مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية وآثارها على تعلم طلابها.

كما أن التقدير الموثوق يؤمن المعلومات الغنية المركزة على مخرجات الهيئة التدريسية والطلاب التي يحتاج مقيّمو برامج مجتمعات التعلم تبرير استمرارها لدى رؤساء الجامعات والعمداء والمدراء الإداريين الأكاديميين الذين يركزون بازدياد على نسب الكلفة والعائد وعلى الموازنات المتقلصة. يعتمد نجاح مجتمعات التعلم على المدى الطويل على التقييم، ويتيح التقدير الصحيح إطارا يحترم ويعزز معا الروح التي تطورت ضمنه مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية وييسر أنواع جمع البيانات التي تخاطب اهتمامات صانعي القرارات المؤسسين وصولا إلى نتائج ملموسة.

obeikandl.com

الملحق (أ) : تقرير عن دراسة حالة مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية لمبادرة مجتمعات تعلم شبكة أوهايو للتعلم

مبادرة مجتمعات تعلم شبكة أوهايو للتعلم

مهايأة لمشروع صندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية

التعلم من التجربة: تطوير صور ممارسة

سجل حالة، الجزء الأول

أ. اسم المؤسسة:

اسم مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية:

ب. موجز عن مجتمع التعلم:

أخبر العالم بما تفعله: ٧٥ كلمة أو أقل!

ج. سجل (سجلات) الحالة:

الأشخاص الذين يعدّون سجل الحالة بالنيابة عن مجتمع التعلم. من أنت؟

د. أعضاء مجتمع التعلم ووحداتهم وأدوارهم:

إدراج أعضاء مجتمعك أو وحداتهم أو فروع معرفتهم، وأدوارهم في مجتمع التعلم. من هم الأعضاء الجوهريون والشركاء *(الأشخاص الرئيسيون المنخرطون في المشروع المجتمعي غير الأعضاء الجوهريين) لمجتمع التعلم العائد لك؟ ما هي الخبرات التي يجلبونها للمجتمع والمشروع؟*

ملاحظات أخرى عن أعضاء ومؤيدي مجتمع التعلم:

هـ. الخلفية والسياق:

صف بإيجاز مشروعك لمجتمع التعلم أو فرصته أو الغرض منه والسياق الذي سوف تضطلع به ضمنه. *ماذا تأمل تحقيقه؟ كيف سيسهم هذا في التعلم في*

obeikandi.com

مؤسستك؟ ما هي الخاتمة الموجودة التي تودها لقصة مجتمعك التعلمي ومشروعه؟ ما هي أنواع الدعم المؤسسي الموجودة لديك أو تود الحصول عليها؟

و. وصف عملك السابق، والتخطيط والاستعدادات:

صف العمل التمهيدي لمجتمع التعلم فيما أنت تستعد لمشروعك المجتمعي ولحضور دورة التعلم الخاصة بك. *ما هي المكونات الرئيسة في تخطيطك واستعدادك لمجتمعك التعلمي؟ (الأدوار؟ الأساليب؟ الخطوط الزمنية؟ برامج التنسيق؟) ما هي القضايا والهواجس الرئيسة، وكيف توصلت إلى حلها؟ ما هي أوجه النجاح الرئيسة وماذا كانت آثارها؟ هل ثمة أوصاف مقتضبة توضح ذلك؟*

ز. وصف بناء مجتمعك وتطوير مشروعه والتعلم عنه:

صف المراحل المبكرة لبناء مجتمعك وتطوير المشروع. ما هي التحديات والمشاكل والحلول والجهود والإخفاقات الرئيسة التي تواجهك وكيف تعالجها؟ إلى أي مدى أدت أو ستؤدي؟ ما هي أوجه النجاح التي استمتعت بها حتى تاريخه؟ هل ثمة أوصاف موجزة عن نتائج أو آثار محتملة يمكنك مشاطرتها؟ كيف تستخدم المعلومات المقدمة عن مجتمعات التعلم؟

التعلم من التجربة: تطوير صور ممارسة

سجل الحالة، الجزء الثاني

ح. وصف التنفيذ وتأملات حوله

صف مراحل اختبار وتجربة مشروعك ومراحله التفاعلية، بما في ذلك آثاره على التعلم. استخدم أحداث مرحة وأوصاف موجزة لتوضيح أجزاء مشروعك المجتمعي. *ما هي التحديات والمشاكل والحلول والجهود والإخفاقات الرئيسة وكيف تعالجها؟ ما هي أوجه نجاحك الرئيسة؟ كيف حولتها لمنفعتك؟*

ط. الموارد الرئيسة:

من هم الأشخاص وما هي المنظمات والمواد ومواقع الشبكة وغير ذلك من الموارد التي استخدمتها؟ ما نوع الدعم الذي تلقيته من أقسامك وكلياتك وإدارتك؟ من بين الموارد أيها كانت أساسية؟

ي. المناقشة:

إنها فرصتك للاستحواذ على المحادثات بين أعضاء مجتمعك التعلمي إذ أنكم جميعا تنعكسون انعكاسا حاسما على المجتمع وعلى مشروعك. وإذ تتأمل في المراحل الأولية من مجتمعك ومجال تركيزه بيِّن كيف نشأ وتطور مع مرور الوقت، وما هي الأحداث الحرجة والمسائل الرئيسة والفترات الحاسمة التي مثلت أهمية في الطريقة التي تطور بها المجتمع ومشروعك؟ ما الذي نجح ولماذا نجح في اعتقادك؟ ما الذي لم ينجح وما هو سبب ذلك في اعتقادك؟ ما هي مجمل استنتاجاتك؟

ما هي الخطوات التالية في دورة التطبيق التأملي؟ هل من المحتمل عدم إمكانية التنبؤ بالخطوات التالية وأن تقودك باتجاه آخر مثمر؟

كيف يمكن استخدام سجل حالتك بمثابة مورد لأفراد آخرين ومجتمعات أخرى؟

ما هي الأسئلة/ المسائل التي يمكن أن تطرحها على قارئ سجل حالتك للمساعدة في جهودهم؟

✍ الملحق: (ب) مبادئ توجيهية لملف التعليم ومعايير التقييم

المكونات:

- ملف التعليم (٤-١٠ صفحات: القدرات، الإنجازات، الطموحات)
- ملاحق ملف التعليم: (٤-١٠ صفحات: وثائق ثبوتية)

ملف التعليم: تحليل تأملي

مقدمة

قائمة المحتويات، التعليم والخبرة ذات الصلة للتعليم الجامعي، سياق التعليم الجامعي، استعراض موجز لملف التعليم

المقاربة نحو التعليم والتعلم

فلسفة التعليم وكيف يتعلم الطلاب (المعتقدات، الأخلاق، القيم، النوايا)؛ استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة، تكامل TREK ٢٠٠٠ .

أهم إسهامات التعليم

مسؤوليات التعليم، أدوار إشرافية، ريادة تطوير مهني، خدمة اللجان، أنشطة إدارية، منشورات، مواد مرتكزة على الشبكة، ابتكارات لها صلة بالمنهاج الدراسي وأصول التدريس.

تقييم التعليم: تأملات انتقادية

أساليب انتقادية تستخدم في تقدير التعليم، تقييم نتائج التعليم والتعليم ذاته (معلومات تكوينية وإجمالية يقدمها الطلاب)، الإنجازات (الجوائز)؛ تحديات واستراتيجيات التعليم، بيان موجز والأهداف (القصيرة والطويلة المدى) من أجل مزيد من التطوير.

الملاحق: وثائق ثبوتية (٤-١٠ صفحات)

obeikandl.com

معايير تقييم ملف التعليم

تقدير ذاتي، ومن الأنداد والمدرس: معايير النجاح

نوعية العرض

تنظم الحافظة بوضوح مع قائمة محتويات، ومواد كاملة في كل قسم، وأسلوب وشكل وبنية ملائمين.

التطابق

استخلاص الصلات وتطابق واضح بين الفلسفة والممارسة وأهم مساهمات التعليم وتقدير التعليم.

نوعية الدليل

الأصالة، والإبداعية، والابتكار؛ ادعاءات جديرة تساندها مصادر بيانات متنوعة صحيحة ذات مصداقية ويعول عليها.

نوعية التحليل

إن مستوى التأمل والتخطيط من أجل مزيد من التطوير يوضح الصحة، و لتعبير عن الذات، والمنظور.

obeikandl.com

المراجع

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

Baird, L. L. "Documenting Student Outcomes in Graduate and Professional Programs." In J. G. Haworth (ed.), *Assessing Graduate and Professional Education: Current Realities, Future Prospects.* New Directions for Institutional Research, no. 92. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Baker, E. L., O'Neill, H. F., Jr., and Linn, R. L. "Policy and Validity Prospects for Performance-Based Assessments." *American Psychologist,* 1993, *48,* 1210–1218.

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

Barab, S. A., and Duffy, T. "From Practice Fields to Communities of Practice." In D. Jonassen and S. M. Land (ed.), *Theoretical Foundations of Learning Environments.* Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2000.

Brown, G., Bull, J., and Pendlebury, M. *Assessing Student Learning in Higher Education.* London: Routledge, 1997.

Caffarella, R., and Zinn, L. "Professional Development for Faculty: A Conceptual Framework of Barriers and Supports." *Innovative Higher Education,* 1999, 23(4), 241–254.

Cox, M. D. "Peer Consultation and Faculty Learning Communities." In C. Knapper and S. Piccinin (eds.), *Using Consultation to Improve Teaching.* New Directions for Teaching and Learning, no. 79. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

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

Devine, J. "The Role of Metacognition in Second Language Reading and Writing." In J. G. Carson and I. Leki (eds.), *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives.* Boston: Heinle and Heinle, 1993.

Fenwick, T., and Parsons, J. "Developing Criteria for Evaluation: Choosing a Frame of Reference." In T. Fenwick and J. Parsons (eds.), *The Art of Evaluation: A Handbook for Educators and Trainers.* Toronto: Thompson Educational Press, 2000.

Gardner, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice.* New York: Basic Books, 1993.

Glassick, C. E., Huber, M. T., and Maeroff, G. I. *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate.* San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

Green, L. W., and Kreuter, M. *Health Promotion Planning: An Educational and Ecological Approach.* (3rd ed.) Palo Alto, Calif.: Mayfield, 1999.

Gunstone, R., and Mitchell, I. "Metacognition and Conceptual Change." In J. Mintzes, J. Wandersee, and J. Novak (eds.), *Teaching Science for Understanding.* San Diego, Calif.: Academic Press, 1998.

Hansman, C. A. "Context-Based Adult Learning." In S. B. Merriam, (ed.), *The New Update on Adult Learning Theory.* San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Harper, V. "Establishing a Community of Conversation: Creating a Context for Self-Reflection Among Teacher Scholars." *To Improve the Academy,* 1996, *19,* 251–266.

Hubball, H. "A Faculty Learning Community Within a Certificate Program: Enhancing the Scholarship of Teaching and Learning." Unpublished manuscript, Oct. 31, 2003.

Johnson, E. B. *Contextual Teaching and Learning: What It Is and Why It's Here to Stay.* Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press, 2002.
Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *The Program Evaluation Standards.* Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
Kolb, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1984.
Kolb, D. A., and Boyatis, R. E. "Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions." In R. J. Sternberg and L. Zhang (eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles.* Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2001.
Lockhart, M., and Borland, K. W. "Critical Thinking Goals, Outcomes, and Pedagogy in Senior Capstone Courses." *Journal of Faculty Development,* 2001, *18*(1), 19–25.
Newmann, F. M., and Associates. *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality.* San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
Nolinske, T. "Creating an Inclusive Learning Environment." *Teaching Excellence,* 1999, *11*, 4.
Paris, S., and Ayres, L. R. *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment.* Washington, D.C.: American Psychological Association, 1994.
Richlin, L., and Manning, B. *Improving a College/University Teaching Evaluation System.* San Bernardino, Calif.: Alliance, 1995.
Schoenfeld, A. H. "What's All the Fuss About Metacognition?" In A. H. Schoenfeld (ed.), *Cognitive Science and Mathematics Education."* New York: Erlbaum, 1987.
Shavelson, R. J., and Huang, L. "Responding Responsibly to the Frenzy to Assess Learning in Higher Education." *Change,* Jan.–Feb. 2003, pp. 11–18.
White, R. T., and Mitchell, I. J. "Metacognition and the Quality of Learning." *Studies in Science Education,* 1994, *23*, 21–37.
Wiggins, G. "A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment." *Phi Delta Kappan,* 1989, *70*, 9.
Wiggins, G. "The Case for Authentic Assessment." *Practical Assessment, Research and Evaluation,* 1990, *2*(2).
Wiggins, G. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

■ **هاري هوبال (HARRY HUBBALL)** هو أستاذ مساعد في قسم دراسات المقررات الدراسية ومساعد رئيس برنامج شهادة الهيئة التدريسية بخصوص التعليم والتعلم في مجال التعليم العالي في جامعة كولومبيا البريطانية.

■ **أنتوني كلارك (ANTHONY CLARKE)** هو أستاذ مشارك في قسم دراسات المناهج الدراسية في جامعة كولومبيا البريطانية.

■ **أندري ل. بيتش (ANDREAHL. BEACH)** هي أستاذ مشارك في قسم التعليم والتعلم والريادة في جامعة متشغان الغربية.