لقد كانت ثقافة التعلم والتعليم محفزاً رئيساً ومركز اهتمام مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. يتحدث هذا الفصل عن الاستراتيجيات والعمليات والفعاليات التي ترعى هذه الثقافة في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

تطوير التعلم الزاخر بالعلم وثقافة التعليم والتعلم عبر مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

لاوري رتشلن، ملتون د. كوكس
Laurie Ritchlin, Milton D. Cox

منذ أن سمى الكتاب الصادر عن مؤسسة كارنيجي (Carnegie) بعنوان إعادة لنظر في اتساع المعرفة (Scholarship Reconsidered) (Boyer,١٩٩٩) "ثقافة 'التدريس" بأنها إحدى الثقافات الأربع التي تلائم الهيئة التدريسية الأمريكية، فأن المسؤولين الإداريين ومحترفي تطوير الهيئة التدريسية يتصارعون حول كيفية تشجيع وتهيئة الهيئة التدريسية للقيام بذاك النوع من العمل الزاخر بالعلم. يقول بوير إن التدريس "مسعى ديناميكي.... يجب تخطيطه بعناية وتفحصه باستمرار ووصله مباشرة بالموضوع الجاري تدريسه" (بوير، ١٩٩٩، الصفحتان ٢٣-٢٤). يدعي كريبر (و) كرانتون (في مقالة وشيكة النشر) أن "ثقافة التعليم تتضمن كلا من التعلم المتواصل

obeikandl.com

حول التدريس وتوضيح معرفة التعليم". يقولان إن أعضاء الهيئة التدريسية الذين يلتزمون بثقافة التدريس ينخرطون في ثلاثة أنواع مختلفة من التأمل في كل من المعرفة القائمة على النظرية والمعرفة القائمة على الخبرة بحسب صلتها بمسائل التصميم التدريسي وعلم أصول التدريس، والمنهاج الدراسي الأوسع. والأهم من كل ذلك أنهما يؤكدان أن "ثقافة التدريس تتضمن تعلما متواصلا عن التدريس وتوضيح معرفة التدريس".

إن المفهوم المسمى ثقافة التدريس يشمل بالفعل نشاطين مختلفين ولكنهما متصلان اتصالا وثيقا، التدريس الزاخر بالعلم، والثقافة الناتجة عنه (Richlin,1993a,1993b, 1998, 2001; Richlin and Cox, 1994)، اللذين يختلفان من حيث غرضهما ومنتجاتهما، وكلاهما حيوي للحياة الأكاديمية. يهدف *التدريس الزاخر بالعلم* الى التأثير على نشاط التعليم والتعلم الناتج عنه، *بينما ثقافة التدريس* تسفر عن تواصل رسمي يستعرضه الأنداد في وسائل إعلام أو أمكنة ملائمة، يصبح بعدئذ جزءا من القاعدة المعرفية للتعليم والتعلم في التعليم العالي.

استطلاع ثقافة التعليم والتعلم

تتيح مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية بنية ممتازة لمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية في تطوير التعليم الزاخر بالعلم واستحداث ثقافة التعليم والتعلم، ويعود ذلك جزئيا إلى ما يمكن أن يحدث من تعليم متعمق في مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية. وكما جرى وصفه في الفصل الثاني، فقد جرى إرسال استطلاع إلى المؤسسات المائة والاثنتين والثلاثين التي لديها مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية، عما إذا كانت مجتمعاتهم تضم ثقافة التعليم والتعلم، وإذا كان الامر كذلك، ما هي النواحي التي تضمنتها. وتتضمن قائمة الأوجه المتاحة في الاستطلاع تطوير المقررات الدراسية وإعادة تصميمها، ومشاريع تعليمية، ومحاضرات داخل الجامعة وخارجها، ومنشورات داخل الجامعة وخارجها، وملفات التدريس والمقررات الدراسية. وجرى تقديم فئة غير محددة "أخرى" كي يمكن إدراج أنشطة إضافية من ثقافة التعليم والتعلم، ولكن لم يبلغ عن أية فئات أخرى من الأنشطة. أفدت

مؤسساتنا فقط بعدم وجود أية أنشطة لديها تتعلق بالتعليم الزاخر بالعلم أو ثقافة التعليم. وتبين في حالة واحدة، أنه يوجد لدى مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية حلقات بحث ومناسبات ولكنها لا تعمل بأية مشاريع. أفادت المؤسسة الأخرى بأنها "لا تدمج ثقافة التعليم والتعلم عن عمد، رغم أن هذا يحدث بين الفينة والأخرى". والنتائج موضحة في الجدول ١١-١ .

الجدول ١١-١ أنشطة التعليم الزاخر بالعلم وثقافة التعليم والتعلم في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

أية ثقافة تعليم وتعلم نشاط التعلم الزاخر بالعلم	٨٤ من أصل ٨٦ استجابة. عدد المؤسسات التي أفادت بوجود نشاط (من أصل ٨٤)	٪٩٧,٧ نسبة المؤسسات التي أفادت بوجود نشاط
المقرر		
التصميم	٥٢	٦١,٩
إعادة التصميم	٦١	٧٢,٦
الاثنان	٤٦	٥٤,٨
مشاريع تعليم	٥١	٦٠,٧
ملفات تدريس أو ملفات مقررات	٣٩	٤٦,٤
ثقة نشاط التعليم		
المحاضرات		
داخل الجامعة	٦٣	٧٥,٠
خارج الجامعة	٥١	٦٠,٧
المنشورات		
داخل الجامعة	٢٩	٣٤,٥
مجلة فرع من فروع معرفة	٣٣	٣٩,٣
مجلة متعددة فروع المعرفة	٢٢	٢٦,٢
مجلة أخرى	٦	٧,١

أنشطة التعليم الزاخر بالعلم في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. كانت إعادة تصميم المقرر أكثر الأنشطة تكرارا المبلغ عنها، إذ بلغت نسبتها ٧٢,٦ بالمائة، تلاها من حيث التكرار تصميم المقرر (٦١,٩ بالمائة) ومشاريع التعليم (٦٠,٧ بالمائة). أبلغ أكثر من النصف (٥٤,٨ بالمائة) عن وجود أنشطة كل من تصميم المقرر وإعادة تصميم المقرر، وأبلغت نسبة ٤٦,٤ بالمائة من المؤسسات عن ملفات تدريس أو ملفات مقررات.

ثقافة أنشطة التعليم في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. كانت أنشطة التقديم داخل الجامعة (٧٥,٠ بالمائة) وخارج الحرم الجامعي (٦٠,٧ بالمئة) على السواء أكثر أنشطة ثقافة فعاليات التعليم شعبية المبلغ عنها. وجرى تعزيز المنشورات عبر المجلات في الجامعة (٣٩,٥ بالمائة) وفروع المعرفة (٣٩,٣ بالمائة)، وفروع المعرفة المتعددة (٢٦,٢ بالمائة). أبلغ ٧,١ فقط بالمائة عن النشر في أنواع أخرى من المجلات. ولم يُشر إلى أي مدى يتم تحكيم التقديم أو المجلات.

كيف تشجع مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ثقافة التعليم

يقدم برنامجان أمثلة عن الطرق التي تشجع بها المؤسسات أعضاء الهيئة التدريسية على أن يصبحوا مدرسين متبحرين في العلم ويسهمون في ثقافة التعليم.

جامعة ميامي. إن أطول برامج مجتمعات التعلم استمرارية هي في جامعة ميامي، التي بدأت في سنة ١٩٧٨ بموجب منحة لهيئة تدريسية مبتدئة قدمتها مؤسسة هبات ليللي لمدة ثلاث سنوات (Cox,١٩٩٥). وقد نال برنامج مجتمع تعلم الهيئة التدريسية المبتدئة جائزة هسبرغ (Hesburgh) لسنة ١٩٩٤ ونال برنامج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية شهادة هسبرغ للتميز لسنة ٢٠٠٣ من TIAA-CREF, واعترف به على أنه أفضل برنامج لتطوير الهيئة التدريسية لتعزيز التعليم الجامعي في الولايات المتحدة. وتضمن برنامج جامعة ميامي واحدا وثمغين مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية تحوي أربعة وعشرين نوعا؛ يرتكز عشرون منها إلى المواضيع حيث تعالج مجموعة متنوعة من المواضيع كل سنة، بينما الأنواع

الأربعة الباقية فهي مجتمعات تعلم ترتكز إلى مجموعات أفراد وتخدم طلاب الدراسات العليا والهيئة التدريسية المبتدئة، والهيئة التدريسية الأقدم ورؤساء الأقسام. ويشارك أعضاء مجتمع التعلم في سلسلة أنشطة خاصة مدة كل منها نصف سنة دراسية ويتابعون مشاريع فردية ذات صلة بالتعليم. إضافة إلى ذلك، هم يعرضون مشاريعهم في الجامعة وفي مؤتمرات إقليمية ووطنية، بما فيها مؤتمر ليللي الوطني المعني بالتعليم الجامعي، الذي يعقد في حرم جامعة ميامي (Cox, ٢٠٠١). في واقع الأمر، فإن المشاركين السابقين في مجتمع التعلم في ميامي هم بشكل ساحق المقدمون من ميامي في مؤتمر ليللي؛ في سنة ٢٠٠٣، وكانت نسبة ٩١ بالمائة (تسعة وثلاثون من أصل ثلاثة وأربعين) من المقدمين في جامعة ميامي أعضاء سابقين في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. وقد نشر بعض الأعضاء السابقين في مجتمع التعلم أعمالهم في مجموعة متنوعة من المجلات.

إن هذه النسبة العالية من المقدمين المنخرطين في ثقافة التعليم والتعلم ممن هم من مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية قد حصلت جزئيا لكون جامعة ميامي قد طورت سلسلة متعاقبة من عشر خطوات تطويرية ينبغي أن يدمجها ميسر مجتمع للتعلم في سنة مجتمع التعلم لتعريف المشاركين في ثقافة التعليم والتعلم وإشغالهم بها (Cox, ٢٠٠٣). يصف العرض ١١-١ الخطوات التطويرية العشر وينتجها في مجال ثقافة التعليم والتعلم.

جامعة كليرمونت للدراسات العليا. بسبب الجوائز الوطنية والنتائج الإيجابية لمجتمعات التعلم في جامعة ميامي، بدأت جامعة كليرمونت للدراسات العليا برنمجها لتهيئة الهيئة التدريسية المستقبلية في سنة ٢٠٠٠ وذلك بتطوير مجتمع تعلم يرتكز إلى مجموعة أفراد من طلاب الدراسات العليا المهتمين في مهن أكاديمية. وتوسع البرنامج ليشمل مجتمع تعلم آخر يرتكز إلى مجموعة أفراد - يضم مجموعة طلاب دراسات عليا متقدمة تركز على التدريس في كليات الفنون الليبرالية - عدة مجتمعات تعلم ترتكز إلى المواضيع تضمنت طلاب دراسات عليا

وأعضاء هيئة تدريسية من جامعة كليرمونت وهيئة تدريسية من كليات كليرمونت الأخرى هي (بومونا، سكريبس، كليرمونت ماكنا، هارفي ماد، وبتزر). وتتاح لجميع المشاركين في مجتمعات التعلم فرصة حضور مؤتمر ليللي الإقليمي حول التعليم في الكليات والجامعات - الغرب وتقديم مشاريعهم التعليمية فرادى وجماعات. ويهيئ طلاب الدراسات العليا في مجموعتي الأفراد ملفات مقررات كاملة في فروع دراستهم بما في ذلك تصميم المقررات التي يخططون لتدريسها وكتابة أوراق بحثية حول مجالات المهنة الأكاديمية التي لديهم اهتمام بها. ونشرت مجموعة ٢٠٠١-٢٠٠٢ فصلا من اثنين وخمسين صفحة في كتاب دراسي حول التعليم في الكليات (رتشلن وغيره، ٢٠٠٢).

العرض ١١-١ عشر خطوات تطويرية تعزز ثقافة التعليم والتعلم في مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية

■ **الخطوة ١:** تقديم طلب لعضوية مجتمع التعلم

✍ يهيئ مقدمو الطلبات ردا على سؤال يطلب أفكارا أولية حول مشروع فردي للتعليم والتعلم.

● **النتائج:** توجيه ملاحظة - ربما بطريقة غير مطلعة أو غير مباشرة- حول مشكلة أو فرصة في مجال التعليم - التعلم.

■ **الخطوة ٢:** التخطيط المبكر لمجتمع التعلم

✍ يختار الميسر كتابا مركزا مجتمعيا يتضمن مراجع شاملة مرتبطة بموضوع مجتمع التعلم. انظر كوكس (٢٠٠٤) للاطلاع على قائمة كتب مركّزة في الموضوع مستخدمة في مجتمعات التعلم في جامعة ميامي.

● **النتائج:** ربط مجتمع التعلم بكل من التعليم والتعلم المرتكزين على المعرفة.

■ **الخطوة ٣:** فتح/إغلاق الخلوات قبل بداية السنة

✍ يناقش الميسر والأعضاء الجدد والأعضاء الخريجون معنى وأمثلة التعليم الزاخر بالعلم وثقافة التعليم والتعلم، والدورة المتواصلة للتعليم الزاخر بالعلم وثقافة التعليم والتعلم.

✍ يوزع ويناقش الميسر الكتاب المركزي، وقائمة كتب متعددة المعارف من أجل قراءات اختيارية ومعلومات عن مواضيع ساخنة في مجال ثقافة التعليم والتعلم حسبما تبرهن على ذلك تسلسلات الأفكار الرئيسة لمؤتمر ليللي (كوكس, ٢٠٠٤).

✍ يناقش الميسر والأعضاء الجدد والأعضاء الخريجون "المبادئ التوجيهية لتصميم ووصف مشروع للتعليم والتعلم (رتشلن، الصفحتان ٦٦-٦٧).

✍ يقدم الأعضاء الخريجون مشاريعهم إلى الأعضاء الجدد ومن ثم يتشاورون في مجموعات موزعة.

✍ يخطط المجتمع الجديد لأنشطة الفصل الأول ومواضيع حلقات البحث والخلوات.

● **النتائج:** الإعلان عبر سلطة الأنداد عن الدورة المستمرة للتعليم الزاخر بالعلم وثقافة التعليم والتعلم؛ توجيه أبحاث ثقافة التعليم والتعلم؛ الربط بأدبيات أشمل.

■ **الخطوة الرابعة:** يستعد المشاركون للسنة الجديدة ويبدؤونها

✍ يختار كل عضو من أعضاء مجتمع التعلم مقرر يدرسه في الفصل القادم ليكون مقررا مركزيا.

✍ يقوم كل مشارك بالبحث عن مقالات وقراءتها لإثراء تعليمه وتعلمه في المقرر المركزي والمشروع.

✍ يصمم كل فرد ويكتب وصفا لمشروعه التعليمي والتعلمي.

✍ يصمم كل فرد خطة تعلم أولية ويضع مشروعه التعليمي والتعلمي في سياق مكونات وأنشطة أخرى من مجتمع التعلم.

● **النتائج:** ربط ثقافة التعليم والتعلم بممارسة التعليم، ومراجعة الأدبيات واختيار مداخلة.

■ **الخطوة الخامسة:** حلقات البحث والخلوات

✍ يعد ويوزع الميسر ويقرأ الأعضاء كتيبا يحوي خطط التعلم الأولية، وخلاصات المقرر المركزي، ومشاريع التعليم والتعلم.

✍ يقوم مستشار خارجي ملم بالاختلاف بين التعليم الزاخر بالعلم وثقافة التعليم والتعلم بقراءة مشاريع التعليم والتعلم ويجتمع مع كل فرد لشحذ التصميم البحثي.

✍ يقدم كل عضو من أعضاء المجتمع عرضا قصيرا لمجتمع التعلم حول مشروعه وتناقش المجموعة كل مشروع وتقدم مقترحات.

● **النتائج:** الإعلان عن ثقافة التعليم والتعلم كي يراجعها الأنداد.

■ **الخطوة السادسة:** العمل على مشاريع أثناء السنة.

✍ يتحرى المشاركون مجالات تربوية أخرى، ويبحثون عن ارتباطات بمشروعهم.

✍ يضطلع الأفراد بمشاريعهم التعليمية والتعلمية.

✍ يتشاور زملاء أو موجهو الطلاب.

✍ يقيّم المشاركون تعلم الطلاب ونتائج مشاريع أخرى.

✍ يتشاور الميسر والمشاركون والمجتمع بشأن مخرجات مشروعهم.

• **النتائج:** إحراز تقدم عبر الدورة المتواصلة: الانتقال من التعليم الزاخر بالعلم تجاه ثقافة التعليم والتعلم وذلك "بإجراء ملاحظة منهجية وتوثيق الملاحظات، وتحليل النتائج، والحصول على تقييم الأنداد، وتحديد المسائل الرئيسة، وتوليف النتائج (رتشلن،٢٠٠١، ص٥٩).

■ **الخطوة السابعة:** العروض أثناء الفصل الثاني

✍ يقدم الأفراد والفِرَق وربما المجتمع بأسره أعمالهم في خلوة على نطاق الجامعة حول فعالية التعليم.

✍ يدمج المقدمون المعلومات الواردة من الأنداد في اجتماعات في الجامعة.

✍ يقدم الأفراد والفرق وربما المجتمع بأسره في مؤتمر وطني.

• **النتائج:** تقديم ثقافة التعليم والتعلم؛ تقييم الأنداد.

■ **الخطوة الثامنة:** الخلوة الافتتاحية/ الختامية عند نهاية السنة.

✍ يقدم الأعضاء الخريجون مشاريعهم للأعضاء الجدد ويتشاورون معهم.

• **النتائج:** تعليم وتوجيه ثقافة التعليم والتعلم وإعلانها.

■ **الخطوة التاسعة:** مواصلة المشروع أثناء الصيف أو السنة القادمة

✍ يجوز لكل فرد طلب الحصول على منحة صغيرة أو زمالة صيفية واستخدامها لمواصلة مشروعه من تلقاء نفسه.

• **النتائج:** الإنخراط في جولة أخرى من الدورة المستمرة

■ **الخطوة العاشرة:** النشر

✍ يجوز لكل مشارك أو فريق أو مجتمع تحضير مخطوطة عن المشروع لنشرها في مجلة تعالج فرعا دراسيا واحدا أو عدة فروع دراسية تتم مراجعتها قبل النشر.

• **النتائج:** إضافة قاعدة معارف ثقافة التعليم والتعلم.

سمات مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية التي تطور ثقافة التعليم والتعلم

بغية تحري وتأكيد ما هي نواحي مجتمعات التعلم التي تطور ثقافة التعليم والتعلم، فإن النظر إلى النماذج التالية يساعد على الاستنارة. يكيف سميث (٢٠٠١) من أجل تطوير ثقافة التعليم والتعلم مراحل خبرة دريفوس ودريفوس (Dreyfus and Dreyfus) من مبتدئ إلى خبير (١٩٨٦). بتطبيق تكييف سميث لهذا النموذج ليتلاءم مع مجتمعات التعلم (كوكس، الوشيك الصدور)، يمكن وصف مراحل التطور على النحو التالي:

- **المبتدئ:** يتعلم ويستخدم بضعة أساليب تقييم في قاعة الدراسة (أنجيلو (و) كروس، ١٩٩٣) ,وقوائم تفقد، واستطلاعات نوعية وعلى مقياس ليكرت (Likert) لتحديد فعالية مشروع مجتمع التعلم.
- **المبتدئ المتقدم:** يتعلم الإفصاح عن أهداف تعلم المنهاج؛ ويدرك سلوكيات الطلاب أو عيوب المنهاج الدراسي التي تحتاج إلى تغيير لتلبية الأهداف الموضحة من جديد.
- **الكفؤ:** يختار مجالات لتحريها؛ وينتقي أو يستنبط سبلا لتقييم التغييرات في سلوك الطلاب أو أهداف التعلم في مناهج مقترحة أو معدلة؛ ويصبح ملما بالأدبيات المناسبة للمشكلة أو الفرصة لغرض الأبحاث، وبعدئذ يهتدي بالإجراءات.
- **البارع:** إدراك حدسي للمشاكل أو الفرص عبر المناهج والمقررات في غرع الدراسة؛ ما لم يكن خبيرا متمرسا في التدريس في فرع الدراسة، فذلك يحدث أثناء كونه عضوا في مجتمع تعلم لاحق أو مع برنامج بحثي فردي في ثقافة التعليم والتعلم.
- **الخبير:** يدرك نماذج ومشاكل وفرص ثقافة التعليم والتعلم على صعيد غروع المعرفة وعبرها.

ولتوضيح واحدة من عمليات تحول المراحل، يقدم برنامج مجتمع تعلم ميامي دليلا يثبت أن تكرار المشاركة في مجتمع التعلم يعزز خبرة الفرد. اعتبارا من ٢٠٠٢-٢٠٠٣ . من بين ٩٥٠ عضوا متفرغا في الهيئة التدريسية جرى تثبيتهم، شارك ٢٧١ منهم (٢٨,٥ بالمائة) في مجتمع للتعلم ومن بين هؤلاء شارك ٨١ (٣٠ بالمائة) في مجتمع تعلم إضافي، ومن بين هؤلاء، المكررين الواحد والثمانين، أفاد ٥٣ بالمائة بإنتاج ثقافة تعليم وتعلم ترتبت عليها آثار وطنية (عرض أو منشور محكم). ومن بين لثلاثين الذين شاركوا في ثلاثة أو أربعة مجتمعات تعلم، أنتجت ٧٧ بالمائة ثقافة تعليم وتعلم وطنية، ومن بين الإثني عشر الذين شاركوا في أربعة أو خمسة مجتمعات تعلم، فقد أنتج عشرة (٨٣ بالمائة) ثقافة تعليم وتعلم وطنية.

إن مقاربة مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية قد ألقت الضوء عليها وعدلتها سلسلة "النمو المتصلة التطويرية الثلاثية المراحل نحو ثقافة التعليم والتعلم وهي السلسلة التي طورها وستون (و) مكالباين (Weston and McAlpine, ٢٠٠١). في كل مرحلة من هذا النموذج، تدرج العمليات عاموديا بدءاً من الأقل تعقيداً إلى الأكثر تعقيدا. وإن حركة عامودية (داخل مرحلة) وجانبية (عبر مراحل) ممكنة، رغم أنه "من الضروري قبل الخوض في أنشطة في مرحلة تالية، الخوض في مجال واسع من الأنشطة في المرحلة الراهنة، ولكن ليس بالضرورة في جميع العمليات" (وستون (و) مكالباين، ٢٠٠١، ص ٩١). في المرحلة الأولى، وعنوانها "النمو في تعليم الفرد ذاته"، يطور أستاذ معرفة شخصية بتعليمه هو وبتعلم طلابه، "مما يقلص العزل المفاهيمي (ثقافة التعليم والتعلم) عن الأعمال المدرسية الأساسية (ثقافة الإكتشاف) لفروع الدراسة والأقسام" (ص ٩٠). في المرحلة الثانية، وعنوانها "الحوارات مع الزملاء حول التعليم والتعلم"، يبدأ أعضاء الهيئة التدريسية بمحادثات في فرع دراستهم ويتحركون عاموديا نحو الأسفل إلى الإنخراط المتعددة فروع المعرفة؛ "من الضروري الحصول على شعور بالمجتمع قبل الانتقال إلى الثقافة" (ص٩١)، وهذه هي المرحلة الثالثة التي عنوانها "النمو في ثقافة التعليم والتعلم"، وتغطي نفس النمو الموصوف في تسلسل الخطوات التطويرية العشر لثقافة التعليم والتعلم في برنامج ميامي لمجتمع التعلم (العرض ١١-١).

ومع ذلك، فإن التطور نحو ثقافة التعليم والتعلم من قبل الهيئة التدريسية في مجتمعات التعلم لا ينسجم مع نموذج (Weston and McAlpine) ويحتاج لى تعديله، وهو أمر لا يبدو أنه يأخذ في الحسبان التطور المتسارع الناجم عن الخطوات العشر في مقاربة مجتمع التعلم وصولا إلى تطوير الهيئة التدريسية. كوكس (الوشيك الصدور) يعدل ويحسن هذا النموذج استنادا إلى بيئة مجتمع التعلم على مدى السنوات.

إن مقاربة مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، كما تم تحليلها باستخدام هذه النماذج، تقدم الدليل على النواحي التالية لمجتمعات التعلم والتي تؤدي إلى تطوير فعال لثقافة التعليم والتعلم:

- الدعم والأمان المقدمان من مجتمع يشجع الابتكار والمجازفة
- سلسلة متعاقبة من خطوات تطويرية فرديةِ وجماعية يتخذها ويتشاطرها مجتمع التعلم
- توفر منابر لتقديم نتائج المشاريع فرديا ومجتمعيا
- قيام الأعضاء الخريجين بتوجيه المشاركين الجدد في مجتمع التعلم
- الترابط عبر فروع الدراسة: منظورات متعددة حول ثقافة التعليم والتعلم
- تقليص العزل المفاهيمي لثقافة التعليم والتعلم عن ثقافة الإكتشاف في فروع الدراسة
- فرص تكرار تجربة مجتمع التعلم في مجتمع تعلم جديد.

الخاتمة

رغم مرور أكثر من عقد من الزمن منذ أن دخلت فكرة ثقافة التعلم في معجم التعليم العالي الأمريكي، يظل ذلك المفهوم عسيرا على التنفيذ. توفر مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ثقافة التعليم والدعم المجتمعي لتمكين أعضاء الهيئة التدريسية من أن يصبحوا علماء في مجال التعليم.

obeikandl.com

المراجع

Angelo, T. A., and Cross, K. P. *Classroom Assessment Techniques.* San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Boyer, E. L. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate.* Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

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. "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.

Cox, M. D. "Fostering the Scholarship of Teaching and Learning Through Faculty Learning Communities." Unpublished manuscript, forthcoming.

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

Dreyfus, H. L., and Dreyfus, S. E. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer.* New York: Free Press, 1986.

Kreber, C., and Cranton, P. "Exploring the Scholarship of Teaching." *Journal of Higher Education,* forthcoming.

Richlin, L. "The Ongoing Cycle of Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching." Closing plenary presentation at the 13th Annual Lilly Conference on College Teaching, Oxford, Ohio, Nov. 1993a.

Richlin, L. "Openness to a Broader View of Scholarship." In L. Richlin (ed.), *Preparing Faculty for the New Conceptions of Scholarship.* New Directions for Teaching and Learning, no. 54. San Francisco: Jossey-Bass, 1993b.

Richlin, L. "Scholarly Teaching and the 'Scholarship of Teaching': Where Boyer Gets Muddled." Paper presented at the national conference of the Professional and Organizational Development (POD) Network, Snowbird, Utah, Oct. 1998.

Richlin, L. "Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching." In C. Kreber (ed.), *Scholarship Revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching.* New Directions for Teaching and Learning, no. 86. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Richlin, L., Casad, B. J., Hensley, S., Hilton, J. K., and Williams, J. T. "Teaching and Learning in Different Academic Settings." In G. Wheeler (ed.), *Teaching and Learning in College: A Resource for Educators.* (4th ed.) Elyria, Ohio: Info-Tek, 2002.

Richlin, L., and Cox, M. D. "Enhancing Faculty Publishing Opportunities Through Understanding the Criteria and Standards for the Scholarship of Teaching." Paper presented at the Politics and Processes of Scholarly Publishing conference, University of South Florida, St. Petersburg, Mar. 12, 1994.

Smith, R. "Expertise and the Scholarship of Teaching." In C. Kreber (ed.), *Scholarship Revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching.* New Directions for Teaching and Learning, no. 86. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Weston, C. B., and McAlpine, L. "Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching." In C. Kreber (ed.), *Scholarship Revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching.* New Directions for Teaching and Learning, no. 86. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

- **لاوري رتشلن (Laurie Richlin)** هي مديرة برامج تهيئة الهيئة التدريسية ومجتمعات التعلم المستقبلية في إطار الهيئة التدريسية في جامعة كليرمونت ومديرة مؤتمر ليللي المعني بالتعليم الجامعي - غرب.

- **ملتون د. كوكس (Milton D. Cox)** هو مدير مركز تعزيز التعليم والتعلم في جامعة ميامي حيث أسس ويدير مؤتمر ليللي المعني بالتعليم الجامعي ويسير برنامج تدريس المثقفين مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الحائز على جائزة هسبرغ (Hesburgh).

obeikandl.com