اتجاهات جديدة في التعليم والتعلم

ماريللا د. سفينيسكي
رئيسة التحرير

ر. يوجين رايس
المحرر المشاور

إنشاء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية

المحرران

• ملتون د. كوكس • لاوري رتشلن

نقله إلى العربية

سميح أبو فارس

راجعه

د. عبدالمطلب يوسف جابر

العبيكان
Obeikan

obeikandl.com

obeikandl.com

Original Title:
Building Faculty Learning Communities
by:
Milton D. Cox and Laurie Richlin

Copyright © 2004 Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company.

ISBN 0 - 7879 - 7568 - 0

All rights reserved. Authorized translation from the English language edition
Published by: John Wiley & Sons, Inc, U.S.A.

حقوق الطبعة العربية محفوظة للعبيكان بالتعاقد مع شركة جون وايلي وأبنائه. الولايات المتحدة

© مكتبة العبيكان 1427هـ - 2006م

المملكة العربية السعودية، شمال طريق الملك فهد مع تقاطع العروبة، ص. ب. 62807 الرياض 11595

Obeikan Publishers, North King Fahd Road, P.O. Box 62807, Riyadh 11595, Saudi Arabia

الطبعة العربية الأولى 1428هـ - 2007م

ISBN 1- 137- 54 - 9960

ⓒ مكتبة العبيكان، 1427هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

دكوكس، ملتون

إنشاء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية. / ملتون دكوكس؛ لاوري رتشان؛ سميح أبو فارس. - الرياض 1427هـ

264 ص؛ 16.5× 24 سم

ردمك: 1 - 137 - 54 - 9960

1- التعلم 2- تقنية التعليم 3- التعليم الذاتي

أ. رتشلن (مؤلف مشارك) ب. سميح (مترجم) ج. العنوان

ديوي: 371.332 1427 / 6765

رقم الإيداع: 1427 / 6765

ردمك: 1 - 137 - 54 - 9960

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

جميع الحقوق محفوظة. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر.

All rights reserved. No parts of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the publishers.

obeikandi.com

obeikandl.com

obeikandl.com

obeikandl.com

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز - يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في

أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم ,ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، عميد التطوير الأكاديمي في الجامعة، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا

المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي الموفق،،،

الدكتور/ **خالد بن محمد العنقري**

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

obeikandl.com

obeikandl.com

المحتويات

الموضوع	الصفحة

ملاحظات المحررين ——— ١٧

متون د. كوكس، لاوري رتشلن

١- مقدمة لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ——— ٢٥

ملتون د. كوكس

إن حركة مجتمعات التعلم متجذّرة في رغبة الهيئة التدريسية المستقبلية والجديدة، والمبتدئة، والتي هي في منتصف مستقبلها المهني، والقديمة وذلك لبيئة مجتمعية، ولتعددية فروع المعرفة، والدعم لاستقصاء وتنفيذ مقاربات وفرص تعليم وتعلم جديدة.

٢- استعراض عام لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ——— ٥٥

لاوري رتشلن، إيمي اسنغتون

أنشئت مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية في جميع أنواع المؤسسات الأكاديمية. تصف الكاتبتان الصفات الحالية لهذه المجتمعات، بما في ذلك الفئة المؤسسية وأحجام وموازنات مجتمعات التعلم والمشاركين فيها وفعالياتها.

٣- اعتبارات مؤسسية في عملية تطوير برنامج مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية — ٧٧

غاري م. شولمان، ملتون د. كوكس، لاوري رتشلن

ينطوي تطوير برنامج مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية على تغيير الثقافة المؤسسية. يختبر هذا الفصل توصيات القيادة بخصوص التغيير المؤسسي، وأسباب اختيار نموذج مجتمع التعلم والظروف المؤسسية التي تيسر أو تعيق مجتمعات التعلم.

obeikandl.com

٤- تهيئة ميسرين لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ——— ٦١
كارين ل. ساندل، كاتي ويغلي، آن كوفالتشيك
جرى تعريف الميسِّر لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية بأنه مفتاح لنجاح مجتمع التعلم. يبرز هذا الفصل ثلاثة برامج لتهيئة ميسرين لمجتمعات التعلم هذه.
٥- تيسير مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية: دليل محكم لإحداث التغيير وإلهام المجتمع ——— ١٣
مارثا سي. بترونه، ليزلي اوتكويست - أهرينس
يناقش هذا الفصل كيف أن اعتماد ممارسة جيدة في عمليات المجموعات يمكن أن يساعد ميسري مجتمعات التعلم في أن يكونوا أكثر نجاحا.
٦- تطوير برنامج مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية على نطاق الولاية- ٢٥
شيريل هانسن، آلان كاليش، وين ي. هول، كاثرين م. غين، ماري لويز هولي، دان ماديغان
لقد استخدمت وكالة صغيرة تابعة لإحدى الولايات بنجاح نموذج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية من أجل التعاون مع الجامعات في جهود تطوير الهيئة التدريسية زيادة استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم.
٧- إدارة مجتمعات تعلم متعددة في إطار الهيئة التدريسية ——— ٤١
ميلودي آين بارتون، لاوري رتشلن
مع نمو برامج مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، يصبح لزاما إيجاد طريقة لإدارة تفاصيل مجتمعات التعلم المتعددة المتطابقة. تصف الكاتبتان كيف يمكن للتكنولوجيا والدبلوماسية أن تساعدان في تنسيق مجتمعات التعلم.
٨- تقدير مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ——— ٤٩
هاري هوبال، انتوني كلارك، اندريا ل. بيتش
التقييم والتقدير عنصران هامان في نجاح مجتمعات التعلم في إطار

الهيئة التدريسية، ولدى التقدير الصحيح إمكانية الإسهام بشكل كبير في نوعية خبرات مجتمعات التعلم. يستطلع هذا الفصل علاقة النظرية والممارسة في التقييم في سياق مجتمعات التعلم ويطرح مقترحات عملية للتنفيذ.

٩- التكنولوجيا لدعم مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ——— ١٧٣

نورمان فوغهان

يمكن استخدام التكنولوجيا لتقديم دعم فعال لمجتمعات التعلم. يستكشف هذا الفصل كيف يمكن استخدام التكنولوجيا ومجتمع نموذج الاستعلام لتيسير التأمل الفردي والخطاب النقدي.

١٠- دعم التنوع لدى مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية: التعليم والتعلم عبر الحدود ——— ١٨٧

مارثا سي. بترونه

تحدث مجتمعات التعلم حيزا آمنا للتحول الثقافي للتعليم والتعلم وتدعو المشاركين إلى التأمل في معتقداتهم وأفعالهم بخصوص تنوع مجتمعاتهم وطلابهم.

١١- تطوير التعلم الزاخر بالعلم وثقافة التعليم والتعلم عبر مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ——— ٢١١

لاوري رتشلن، ملتون د. كوكس

تتيح مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية الفرصة والدعم لأعضاء الهيئة التدريسية لتقصي استراتيجيات جديدة للتعليم والتعلم بطريقة زاخرة بالعلم وللإسهام في ثقافة التعليم بالمنشورات والعروض.

١٢- مجتمعات التعلم في إطار أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم والذين هم في منتصف مستقبلهم المهني: التعلم طوال مجرى حياتهم المهنية في الهيئة التدريسية ——— ٢٢٧

موريل ل. بليزدل، ملتون د. كوكس

يمكن لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية توفير مجال مثير لأعضاء الهيئة التدريسية القدامى ومن هم في منتصف مستقبلهم المهني من أجل إعادة إنشاء المجتمع واستطلاع آراء جديدة مع الزملاء.

١٣- مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية لإعداد هيئة تدريسية للمستقبل ٣٤٩

لاوري رتشلن، إيمي اسنغتون

يمكن إعداد طلاب الدراسات العليا لمهن أكاديمية وذلك من خلال مجتمعات تعلم مرتكزة على مجموعات أفراد وعلى مواضيع على السواء.

obeikandl.com

✍ من محررة السلسلة

حول هذه السلسلة من الكتب. منذ سنة ١٩٨٠، جلبت اتجاهات جديدة في التعليم والتعلّم مزيجا فريدا من النظرية والأبحاث والممارسة لرواد التعليم لما بعد المرحلة الثانوية. إن كتب مصادر اتجاهات جديدة في التعليم والتعلّم لا تسعى فحسب لتحقيق مادة متماسكة وإنما أيضا لتحقيق الملاءمة والتراص وسهولة الإدراك.

للسلسلة أربعة أهداف: إطلاع القراء على الاتجاهات الراهنة والمستقبلية في التعليم والتعلّم لما بعد المرحلة الثانوية، وإلقاء الضوء على السياق الذي يصوغ هذه الاتجاهات الجديدة، وتوضيح هذه الاتجاهات الجديدة من خلال أمثلة من أطر حقيقية، واقتراح طرق يمكن أن تدمج فيها هذه الاتجاهات الجديدة في أطر أخرى إضافية.

يعكس هذا المجلد النظرة القائلة إن التدريس جدير بالاحترام بصفته شكلا رفيعا من الثقافة. نعتقد أن ثقافة ذات دلالة هامة لا يقتصر إجراؤها على باحثين يقومون بالإبلاغ عن نتائج تحقيقات تجريبية، وإنما أيضا على ممارسين يتشاطرون تأملات منضبطة حول التدريس. إن المساهمين في اتجاهات جديدة في التعليم والتعلم يعالجون مسائل التدريس والتعلم بنفس الجدية التي يعالجون بها مسائل جوهرية في فروع دراساتهم، ولا يعالجون مسائل تربوية فحسب وإنما أيضا الإطار الفكري والإجتماعي الذي تبرز فيه هذه المسائل. يعالج الكتّاب من جهة النظرية والبحث ومن جهة أخرى الممارسة، وهم يترجمون من البحث والنظرية إلى الممارسة وبالعكس.

حول هذا المجلد. إن نشوء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية في مؤسسات من جميع الأحجام والأنواع يرجع على ما يبدو إلى الغرض الرئيس للجامعة بوصفها مكانا التأمت فيه الأذهان المتدفقة. تشكو الهيئة التدريسية هذه الأيام من أن هذه القدوة المتوقعة ليست هي الحقيقة، فالهيئة التدريسية المتمرسة تشكو من كونها معزولة في قاعات الدراسة ويعوزها الأخذ والعطاء الذي يميز حياة

الخريجين. ويمكن أن تكون حركة مجتمعات تعلم الهيئة التدريسية حلا لهذه المشكلات وللكثير من غيرها التي تواجه شتى المؤسسات في أيامنا هذه، وتوفر هذه المسألة النظرية والممارسة اللازمتين لإحياء هذه المجتمعات في جامعتكم.

ماريللا د. سفينيستي

رئيسة التحرير

● ماريللاد د. سفينيسكي (MARILLA D. SVINICKI) هي مديرة مركز تدريس الكفاءة في جامعة تكساس في أوستن.

obeikandl.com

✍ ملاحظات المحررين

منذ أوائل القرن المنصرم، يشكو أعضاء الهيئة التدريسية من الطابع الانعزالي للتعليم العالي وآثار العزلة على التعلم، وقاعات الدراسة، والأقسام، والمناهج الدراسية والمؤسسات (فلر [Walter]، ١٩٣٢، ديوي [Dewey]، ١٩٣٣؛ مايكل جون [Meiklejohn]، ١٩٣٢). وفي السنوات الخمس عشرة الأخيرة، تكثف البحث عن مجتمع لهم (انجيلو[Angelo]؛ ٢٠٠٠، بوير [Boyer]، ١٩٩٠؛ غابلنك [Gabelnick]، ماكغريغور [MacGregor]، مثيوز وسميث [Matthews and Smith]، ١٩٩٠؛ ماكدونالد [McDonald]، ٢٠٠٢؛ بالمر [Palmer]، ٢٠٠٢؛ شولمان [Shulman]، ١٩٩٣).

في سنة ١٩٧٤، قدمت منحة ليللي (Lilly) تمويلا لتطوير البنية التدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية المبتدئين، وقامت جامعة ميامي بتعديلها في سنة ١٩٧٩ للتشديد على المجتمع وثقافة التدريس. وقد مهد النموذج المعدل سبيلا لإقامة مجتمع ذي مغزى يغطي كافة فروع الدراسة والمناهج والمؤسسات. وقد تم توسيع وتجربة نموذج جامعة ميامي لمجتمعات التعليم في إطار الهيئة التدريسية على مدى أربع وعشرين سنة في جامعة ميامي وقامت أكثر من ستين مؤسسة أخرى بتكييفه مباشرة في السنوات الأربع الأخيرة، ويوفر النموذج منظورا واسعا حول البحث عن المجتمع حلا واعدا للمشكلات التي تسببها العزلة التي لا تزال تتخلل البيئة الأكاديمية.

عند هذه النقطة من تاريخ مجتمعات التعلم الخاصة بالهيئة التدريسية، كان التركيز على الممارسين الذين حلوا المسائل المتعلقة بتأسيس هذه المجتمعات وإدارتها وتيسيرها. وسيكون التركيز التالي على النتائج الناجمة عن تقييم المشاركين في هذه المجتمعات، التي ينبغي أن تتوفر في السنوات الخمس القادمة. إن التوجه لإقامة مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية يعمل على توفير إمكانية كبيرة لمعالجة الاهتمامات المؤسسية من خلال وصل الزملاء عبر جميع فروع الدراسة والأقسام، وإن حركة المجتمعات جاهزة للانطلاق من كليات وجامعات ممارسين سابقين إلى مؤسسات مستعدة لاستكشاف واستهلال برامج خاصة بهذه المجتمعات. وهؤلاء الممارسون الأوائل، ومؤلفو الفصول في هذا الكتاب، يشرحون كيف ولماذا يتم ذلك.

في الفصل الأول، يعرّف كوكس ماهية مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية ويضع المفهوم في سياق جهود ذات صلة، ويقدم الأهداف والمخرجات، والاحتياجات التي تمت تلبيتها، ومتطلبات بناء المجتمعات، ومكونات مجتمع التعلم وبرنامجه تعلم.

ويقدم رتشلن واسنغتون (Richlin and Essington). **في الفصل الثاني**، نتائج استطلاع وطني لمجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية ويطرح موجزا عام للأنواع العديدة من مجتمعات التعلم المستندة إلى جماعات من الأشخاص والمستندة إلى مواضيع، وعلاقة تلك المجتمعات بالتصنيف المؤسسي، وموازنات مجتمعات التعلم، وأنواع الاجتماعات وتواترها، وغيرها من مكونات مجتمعات التعلم.

في الفصل الثالث، يركز شولمان وكوكس ورتشلن (Cox and Richlin،Shulman) على العوامل المؤسسية الرئيسة التي تمكن أو تعيق تطوير برنامج لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسة. وإن مقدار ما يمكن لمؤسسة ما أن تصبح مؤسسة تعلم - قدرتها على إجراء اتصالات - يمكن أن يؤثر على فرص تنفيذ برنامج مجتمع التعلم تنفيذا ناجحا ويتدعم لاحقا بوجود برنامج لمجتمع تعلم في إطار بالهيئة التدريسية.

وفي مشروع نشر مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الذي يدعمه جزئيا صندوق تحسين التعليم بعد المرحلة الثانوية، كان أحد أهم العبر التي جرى تعلمها هو تحديد وتدريب أولئك الذين سوف يسهلون مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. ويتحدث ساندل وفيغلي وكوفالتشيك (Wigley and Kovalichick،Sandell) في **الفصل الرابع** عن المعهد الصيفي لمطوري مجتمعات تعلم جديدة في إطار الهيئة التدريسية والتوجهات الابتكارية التي طوروها في جامعاتهم.

وفي الفصل الخامس، يتطرق بترونه واورتكويست - اهرنز (Petrone and Ortiquist-Ahrens) إلى أسئلة حول عمليات التيسير الفعالة والمآزق الواجب تجنبها في هذا الدور الرئيس. وإن الميسر الموكل إليه دعم زملاء مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية غالبا ما يتولى هذه المهمة للمرة الأولى.

في الفصل السادس، يصف هانسن وكاليش وهول وغن وهولي ومادينغان (Madigan، Holly، Gynn، Hall، Kalish،Hansen) الدور الإرتكازي الذي يلعبه نموذج مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية في الجهود الناجحة التي بذلتها وكالة ولاية صغيرة في وضع برامج ومقررات ووحدات تعلم تربوية قوية ومعززة تكنولوجيا تغطي أربعا وعشرين مؤسسة. وهذا هو النموذج الذي ينبغي لجميع وكالات الولاية الأخذ به.

وفي برنامج ناجح ومفعم بالحيوية، لمجتمع تعلم في إطار هيئة تدريسية، قد يكون هناك أكثر من عشر مجتمعات تعمل في نفس الوقت. ويمكن لربط هذه الجهود بمركز تدريس وتعلم تابع لإحدى المؤسسات أن يوفر توجهاً شاملاً ومتناغماً ومثيراً لتطوير الهيئة التدريسية.

وكما يصف بارتون ورتشلن (Parton and Richlin) **في الفصل السابع**، تحتاج إدارة مجتمعات التعلم في إطار هيئة تدريسية إلى مزيج من الفهم الفني لتقصي المتوازنات ومواقع شبكة المعلومات (الويب)، والجداول والتجهيزات السمعية والبصرية وإلى روح متفائلة مرحة ومدللة.

تتيح نتائج التقييم المبرر لاستثمار الوقت والجهد والأموال في برنامج مجتمع تعلم في إطار هيئة تدريسية. إن الهيئة التدريسية والمسؤولين الإداريين والميسرين والطلاب جديرون بمعرفة نتائج المشاركة في مجتمع التعلم وآثاره على النمو والتعلم والتغيير.

في الفصل الثامن، يقدم هوبال وكلارك وبيتش (Beach،Clarke،Hubbal) المنظورات الأمريكية والكندية بشأن تقييم مجتمعات التعلم.

في الفصل التاسع، يتفحص فوغان (Vaughan) دور التكنولوجيا في دعم دورات الاستعلام في مجتمع تعلم ويبلغ عن تجربة رائدة في كليته باستخدام مجموعة نموذج استقصائي لتسهيل التأمل والتعبير الإنتقادي.

في الفصل العاشر، تستمد بترونه من الطابع التأملي الثنائي الحلقة لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية وذلك لكي توضح أنها طريقة فعالة لمعالجة مسائل وفرص تنوع مؤسسية. وهي تقدم الدروس التي جرى تعلمها على مدى ثلاث سنوات من تيسير مجتمع تعلم مرتكز إلى مواضيع ويحتمل أن يكون محفوفا بالمخاطر

ومجزيا: "مناقشة التنوع المفزعة" (فردريك،١٩٩٥) وتشرح عشرة عوامل ينبغي أخذها في الاعتبار عند تضمين مكون تنوع في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

كي تتاح لثقافة التعليم والتعلم فرصة لتكون مقبولة، فإننا علمنا أنه يتعين عليها أن تقارب صرامة الثقافة الانضباطية، بما في ذلك عروض ومنشورات تتم مراجعتها قبل النشر (رتشلن وكوكس١٩٩١). لقد نقلنا ذلك الاعتقاد في مقاربة مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

في الفصل الحادي عشر، نصف كيف يمكن تطوير التدريس الزاخر بالعلم وثقافة التدريس في مجتمعات التعلم وإنها متطلب رئيس لقبول مجتمعات التعلم في التعليم العالي.

في الفصل الثاني عشر، يناقش بليزدل وكوكس (Blaisdell and Cox) المبدأ الأنثوي المظلم والمبدأ الذكوري المشع للكون للعمل مع هيئة تدريسية في متوسط حياتها المهنية وهيئة تدريسية قديمة في مجتمع للتعلم حيث يمكن إعادة التأمل بعادات التدريس التي تشكلت على مدى سنوات وحيث يمكن ممارسة البحث عن التعلم من جديد.

في الفصل الثالث عشر، يتحدث رتشلن وإسنغتون (Richlin and Essington) عن تكييف برامج إعداد هيئات تدريسية مستقبلية لتتلاءم مع مقاربة مجتمع التعلم، وبالعكس. إن إضافة الجانب المجتمعي إلى برامج تدريس وتدريب مهنيين توفر بعد ، ذكرت دراسات حديثة، أنه بعد غائب من برامج الدراسات العليا. ويناقش الكاتبان أيضا مزايا إدراج طلاب الدراسات العليا في مجتمعات التعلم.

يحمل هذا المجلد في طياته رسالة تشجيع وحكمة وفرصة وتحد لأولئك الذين تراودهم فكرة إنشاء أو إدارة أو تيسير مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية في مؤسستهم. ننتقل الآن إلى الفصول التي حررها زملاؤنا احتفاء بمجتمع الهيئة التدريسية. اقرؤوا وتأملوا وابحثوا عن الاتجاه في مجتمعاتكم. وفي حال عدم وجود

مجتمعات كهذه في كليتكم أو جامعتكم، عندئذ عليكم بالتنظيم والبناء. وسوف تساعدكم في البداية ومع تطور مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية لديكم. نرحب في مجتمعنا بأولئك الذين يبنون ويقودون.

ملتون د. كوكس

لاوري رتشـــلن

المحرران

obeikandl.com

obeikandl.com

المراجع

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

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

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

Frederick, P. "Walking on Eggs: Mastering the Dreaded Diversity Discussion." *College Teaching*, 1995, 43(3), 83–92.

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

McDonald, W. M., and others (eds.). *Creating Campus Community*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

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

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.

Richlin, L., and Cox, M. D. "The Scholarship of Pedagogy: A Message from the Editors." *Journal on Excellence in College Teaching*, 1991, 2, 1–8.

Shulman, L. S. "Teaching as Community Property: Putting an End to Pedagogical Solitude." *Change*, Nov.–Dec. 1993, pp. 6–7.

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

■ **ملتون د. كوكس** (MILTON D. COX) هو مدير مركز تعزيز التعلم والتدريس في جامعة ميامي حيث أسس ويدير مؤتمر ليللي المعني بالتدريس الجامعي وهو رئيس تحرير مجلة معنية بالامتياز في التدريس الجامعي، وييسر مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لمثقفي التدريس الحائز على جائزة هسبرغ (Hesburgh).

■ **لاوري رتشلن** (LAURIE RICHLIN)، مديرة برامج إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية ومجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية التابعة لجامعة لكيرمونت للدراسات العليا، وهي أيضا مديرة مؤتمر ليللي المعني بالتدريس الجامعي – غربا، والمحررة التنفيذية للمجلة المعنية بالامتياز في التدريس الجامعي، ورئيسة التجمع الدولي للمثقفين المدرسين.

obeikandl.com

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.

obeikandl.com

يعرض هذا الفصل نتائج سلسلة من الاستطلاعات التي استقصيت في مواقع مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية وصفاتها المميزة، بما في ذلك نوع المؤسسة وأحجام مجتمعات التعلم وموازناتها والمشاركين فيها وفعالياتها

استعراض عام لمجتمعات التعلم في إطار الهيئات التدريسية

بقلم لاوري رتشلن، إيمي إسنغتون

Amy Essington،Laurie Richlin

تطور خلال السنوات الخمس الماضية عدد متزايد من مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية من أجل تعزيز تطور في التدريس. إن بعض المجتمعات هي لمجموعات ترتكز إلى أفراد، مثل الهيئة التدريسية الجديدة أو المبتدئة، بينما غيرها هي لمجموعات هيئات تدريسية مختلطة تعالج موضوعات ذات اهتمام في مجال التدريس والتعلم. ويعود سبب هذه الزيادة في عدد مجتمعات التعلم بصورة رئيسة إلى جهود ملتون كوكس الذي بدأ مجتمع تعلم يرتكز إلى مجموعات لأعضاء هيئة تدريسية مبتدئة في سنة ١٩٧٩ كجزء من برنامج منحة ليللي (Lilly) في جامعة

---

(١) يوجه المؤلفان الشكر إلى ناثان غاريت، وهو طالب يعد لنيل درجة الماجستير في كلية علم المعلومات في جامعة كليرمونت للدراسات العليا، الذي اتصل بأناة وبدقة بأولئك الذين شملهم الاستطلاع لتوضيح بياناتهم وحول تحويله لما تم جمعه من بيانات إلى معلومات مفيدة.

obeikandl.com

ميامي، ووسع ذلك البرنامج ليشمل ثمانين مجتمع تعلم في جامعة ميامي منذ ذلك الحين، وطلب وتلقى وأدار منحا إقليمية ووطنية لمساعدة مؤسسات أخرى على استحداث مجتمعات تعلم. لقد شارك التحالف الدولي للمتخصصين في مجال التدريس وجامعة ميامي في رعاية ثلاث مؤسسات صيفية أدارها ملتون كوكس ومارتي بترونه ضمت أكثر من تسعين مشاركا مهتمين في بدء مجتمعات تعلم في جامعاتهم. عقد ملتون كوكس إضافة إلى ذلك، على مدى السنوات الخمس الماضية، ورشات عمل حول استحداث مجتمعات تعلم في أربعة وعشرين جامعة وتسعة وثلاثين مؤتمرا.

هناك على ما يبدو اهتمام متزايد تبديه الكليات والجامعات في نموذج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، ولكن لم يكن ثمة سبيل لمعرفة ما إذا نجحت في تنفيذ تلك المجتمعات. وبغية معرفة كيف وأين استحدثت مجتمعات التعلم، ومن هم فيها، وكيف يعملون، ومن أجل الحصول على توصيات وتغذية راجعة من الأعضاء والميسرين، كان لزاما تتبع سرعة انتشار المجتمعات. ويسرد هذا الفصل أساليب ونتائج ذلك البحث.

الطريقة

جرى البحث عن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية في أواخر صيف وخريف سنة ٢٠٠٣ وشمل عملية متكررة للتأكد من أن المعلومات المجمعة تصف مجتمعات تعلم فعلية وليست أنواعا أخرى من البرامج.

البحث عن مؤسسات ذات مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية. كانت المهمة الأولى تحديد مؤسسات أكاديمية لديها هذه المجتمعات. ومن قاعدة بيانات ضمت أكثر من عشرين ألفا من أعضاء الهيئات التدريسية والمدراء المهتمين في تدريس الكليات والجامعات، استحدث المحققون قائمة من أشخاص جرى تحديث معلوماتهم خلال السنوات العشر المنصرمة ولديهم عناوين بريد الكترونية حسبما تشير السجلات. وفي ٧ أغسطس ٢٠٠٣، وجهت إلى ٩٣٠٢ من الأشخاص المدرجين

في تلك القائمة دعوة بواسطة البريد الالكتروني من أجل إدراج مجتمعات التعلم التابعة لهم في جدول لهذا المجلد، وكذلك إلى ١١٩٤ عضوا من قائمة خدمة شبكة التصوير المهني والتنظيمي (الولايات المتحدة) وأكثر من سبعمائة عضو من قائمة خدمة جمعية التدريس والتعليم العالي (كندا). وردا على تلك الرسالة المرسلة بالبريد الالكتروني، أشار ١٦٨ شخصا من ١٦٥ مؤسسة إلى وجود مجتمعات التعلم في مؤسستهم وإلى أنهم مهتمون في إدراجها. وباستخدام موقع Survey Monkey (http://www.survey-monkey.com)، استحدثنا وأرسلنا استطلاعا على شبكة الإنترنت إلى ١٦٨ من المستجيبين في ١٩ أغسطس ٢٠٠٣، طالبين المعلومات التالية:أنواع مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات وتلك المرتكزة إلى مواضيع التي كانت لدى المؤسسة قبل سنة ٢٠٠٠ وبين سنة ٢٠٠٠ وسنة ٢٠٠٣، ومجتمعات التعلم الحالية (٢٠٠٣-٢٠٠٤)، ومجتمعات التعلم المستقبلية، وتفاصيل عن مجتمعات التعلم الحالية، بما في ذلك نوعها (مرتكزة إلى مجموعات أو إلى مواضيع)، اللقب، والميسر، وعدد المشاركين، وتواتر الاجتماعات، والموازنة التقريبية، والفعاليات المحطط لها، وتاريخ بداية وتاريخ نهاية كل مجتمع تعلم، ومعلومات ديمغرافية عن المستجيب للاستطلاع.

ثمة العديد من الصعوبات في تحديد المؤسسات التي لديها مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية وفي الحصول على بيانات، أولها عدم وجود نوع واحد من المكاتب داخل الجامعات يمكن الاتصال به. ووجد أن لدى بعض المؤسسات مجتمعات تعلم تم استحداثها ودعمها في أكثر من مكان داخل الجامعة.

لم يكن بعض المستجيبين للاستطلاع على علم بوجود برامج إضافية لمجتمعات تعلم في مؤسساتهم، ونتيجة لذلك كان لدينا أكثر من مستجيب واحد من مؤسسة ما يزودنا بالمعلومات. وما من شك في أن بعض المستجيبين ربما لم يدركوا وجود مجتمعات تعلم في جامعاتهم، وأن هذه المجتمعات لم تكن ممثلة. وأحال الكثير من المستجيبين الاستطلاع إلى آخرين في مؤسستهم الذين من المرجح وجود معلومات لديهم.

ويكمن التحدي الثاني في تعريف مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. ففي الاستعلام الأصلي وفي الاستطلاع نفسه، تم تعريفه بأنه "مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين (يتراوح عددها عادة بين ستة وخمسة عشر فردا، بينما يوصي بأن يتراوح عددها بين ثمانية أفراد واثني عشر فردا) ينخرطون في برنامج مدته سنة بكاملها له منهاج دراسي حول تحسين التدريس والتعلم مع عقد حلقات دراسية وفعاليات متكررة تقدم التعلم والتطوير وبناء المجتمع" (كوكس، ٢٠٠١). ورغم هذا، أعيدت المعلومات حول مجتمعات التعلم في إطار الطلاب، وورش وحلقات دراسية للهيئة التدريسية، وأوساط تدريس، وبرامج مختلطة (مثلا، اجتماعات الهيئة التدريسية مع برامج حول التدريس)، ومجتمعات أخرى غير رسمية للهيئة التدريسية تختص بالتشاطر، ومجموعات لم تتضمن عضوية ثابتة أو اجتمعت لفترة تقل عن السنة.

وكان توقيت الاستطلاع مشكلة ثالثة، فقد أرسلت الرسالة الالكترونية الأولى في أواخر الصيف، حين كانت بعض مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية للسنة القادمة لا تزال قيد التطوير ولم تكن التفاصيل متوفرة بعد.

تم تخفيف هذه التحديات الثلاثة جميعها بفضل اتصال المتابعة مع المستجيبين، كما هو موصوف في القسم التالي.

استطلاعات إضافية. أرسلت ثلاثة استطلاعات متابعة لأشخاص أجابوا على الاستطلاع الأول. وكان الاستطلاع الأول الذي تناول مواضيع عالجتها فصول مختلفة في هذا الكتاب، قد أرسل إلى ستة وتسعين شخصا استجابوا بحلول ٢٨ أغسطس ٢٠٠٣ . وكان الاستطلاع الثاني الذي تناول آثار مشاركة مجتمعات التعلم في دمج التنوع في التدريس، وقد تناول الاستطلاع الثالث دمج ثقافة التدريس والتعلم في مجتمعات التعلم، هذا وقد أُرسِل هذان الاستطلاعان إلى المستجيبين في ١٣٢ مؤسسة جرى تحديدها في نهاية المطاف بوجود مجتمعات تعلم لديها.

مواضيع إضافية. طرح استطلاع المتابعة الأول أسئلة ذات صلة بمواضيع عولجت في فصول أخرى من هذا الكتاب وهي: استخدام التكنولوجيا (الفصل التاسع)، وعوامل يسرت وأعاقت استحداث مجتمعات التعلم (الفصل الثالث)، وكيف تم اختيار ميسري مجتمعات التعلم وتدريبهم ودعمهم (الفصل الرابع). وتم استلام إجابات تامة من سبعين مؤسسة، وقد أوجزت هذه النتائج في الفصول ذات الصلة من هذا الكتاب.

التنوع. طرح استطلاع المتابعة الثاني أسئلة حول آثار المشاركة في مجتمعات التعلم على دمج التنوع في التدريس، وقد طلب من المستجيبين إرسال طلب الحصول على تغذية راجعة إلى المشاركين في مجتمعات التعلم في سنوات سابقة ممن سنحت لهم فرصة تعديل تدريسهم. وكانت الأسئلة الموجهة في الاستطلاع على النحو التالي:

١- بأية أساليب أسهمت مشاركتك في مجتمع للتعلم في فهمك لشتى طرق المعرفة والتعلم؟

٢- نتيجة مشاركتك في مجتمع للتعلم، إلى أي مدى تحسن تدريسك بأبعاد هوية العمر، والجنس، والقومية، والنوع، والدين، والمقدرة، والطبقة الاجتماعية، والنشاط الجنسي؟

٣- ما هي التغيرات المحددة التي أجريتها على مقررك الدراسي ومنهجك، إستراتيجيتك للتفاعل في قاعة الدراسة و/ أو علم أصول التدريس؟

٣ أ- لماذا؟

٣ ب- ماذا كانت الآثار الناجمة عن ذلك؟

إن نتائج هذا الاستطلاع واردة في الفصل العاشر.

ثقافة التدريس والتعلم. سأل استطلاع المتابعة الثالث المستجيبين ما إذا كانت مجتمعاتهم للتعلم تتضمن ثقافة أنشطة التدريس والتعلم وإذا كان الأمر كذلك، ما هي النواحي التي تتضمنها. وحوت القائمة التي قدمت في الاستطلاع تطوير المناهج وإعادة تصميمها، ومشاريع تدريس، وعروض ومنشورات داخل الجامعة وخارجها،

ومجموعات وثائق تدريس أو مناهج. وتم تقديم فئة "أخرى" غير محدودة لفعاليات إضافية. والنتائج موضحة في الفصل الحادي عشر من هذا الكتاب.

متابعة الاستطلاع الأصلي. جابه أوائل المستجيبين الأوائل مشاكل فنية في الاستطلاع الأصلي. وتناول المحققون مسائل فنية وقدموا توضيحا للأسئلة والتعاريف من خلال اتصالات فردية ومباشرة بالمستجيبين.

المشكلات الفنية. جرى تحديد وتصحيح العديد من المشاكل الفنية على الاستطلاع الأصلي. وتضمنت الجولة الأولى من الاستطلاعات أسئلة حول تفاصيل تتعلق بعدد من مجتمعات التعلم يصل إلى عشرة، ولكن برنامج Survey Monkey أخرج مستجيبين بعد أن أدخلوا معلومات لاثنين فقط من مجتمعات التعلم. وفي وقت لاحق، تم تنقيح برنامج الاستطلاع وتمكن مزيد من المستجيبين إدخال معلومات لغاية عشر مجتمعات تعلم. وجرى الاتصال بالمستجيبين الذين أدخلوا اثنين من مجتمعات التعلم في الجولة الأولى من الاستطلاعات وذلك لمعرفة ما إذا كانت لديهم مجتمعات تعلم إضافية، وفي حال وجودها، تم جمع المعلومات.

مشكلات توضيح الاستطلاع. وكانت المشكلة الأكثر تعقيدا هي التحقق من صحة المعلومات الواردة في الاستطلاعات. ففي الجزء التاريخي/ الموجز من الاستطلاع، طلب من المستجيبين تعريف مجموعات الأفراد والمواضيع لمجتمعات التعلم الخاصة بهم على مدى سنوات الممارسة. وفي حالات عديدة، جرى تعريف مجموعات أفراد ومواضيع للفترة ٢٠٠٣-٢٠٠٤ حول السؤال الموجز أكثر مما جرى تفصيله في أسئلة لاحقة. وبعث مساعد الأبحاث برسائل إلكترونية إلى جميع المؤسسات التي قدمت أجوبة كهذه أو اتصل بها هاتفيا ووجد الارتباك التالي: إذا كان مجتمع التعلم يتضمن مجموعات متعددة (مثلا هيئة تدريسية جديدة وهيئة تدريس مخضرمة)، أوضح المستجيبون بأن كل مجموعة هي بمثابة مجموعة أفراد، وإذا ما كانت مجموعة أفراد تعالج مواضيع متعددة (مثلا، تكنولوجيا، كتابة)، أوضح المستجيبون بأن كلا منها هي بمثابة موضوع. وقد جرى توضيح هذا لكي لا يتم إدراج مجتمعات التعلم سوى مرة واحدة على المخطط الموجز.

مشكلات تعريف مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. كما أشير إليه أعلاه، قدمنا تعريفا لمجتمعات التعلم كجزء من الدعوة للمشاركة ومن الاستطلاع نفسه على السواء. إن بعض المستجيبين الذي أوضحوا اهتماما في أن تدرج برامجهم أدركوا لدى استلامهم الاستطلاع أنهم غير مؤهلين. وكتب العديد من أولئك الأشخاص أنهم يوردون مزيدا من المعلومات حول مجتمعات التعلم، وذكر أحدهم أنه "بدأ واحدا منها قبل بضع سنوات، ولكنه باء بالفشل" وقال آخر "أود أن أبدأ مجتمع للتعلم، ولكنها عملية بطيئة". وصفت إجابات كثيرة مجتمعات التعلم بأنها تختلف عن التعريف من حيث أنها لا تتضمن هيئة تدريسية، أو لم تكن مدتها سنة واحدة، أو ليس لديها منهاج دراسي، أو أنها لا تتضمن فعاليات لبناء المجتمع. ويمكن تسمية معظم تلك التي لا تتلسب بأنها ورشات عمل أو سلسلة حلقات دراسية مفتوحة لأي عضو من أعضاء المجتمع يريد المشاركة. ولم تكن هذه مدرجة في القائمة.

◄ النتائج

كان الذين تم استطلاع آرائهم من ثلاث وثلاثين ولاية ومن أربع مقاطعات كندية. وكانت أعلى أعداد من مجتمعات التعلم الحالية (٢٠٠٣-٢٠٠٤) في أوهايو التي كان لديها ٦٥ مجتمع تعلم، بما فيها مجتمعات التعلم الواحدة والثلاثون التي ترعاها شبكة التعلم في أوهايو (انظر الفصل السادس). واحتلت إنديانا التي لديها واحد وثلاثون مجتمع تعلم وكاليفورنيا، التي لديها ثمانية وعشرون مجتمع تعلم، المرتبتين الثانية والثالثة. وكانت خمس مؤسسات في تلك الولايات الثلاث في العام الثالث من البرنامج الذي يرعاه صندوق التمويل الخاص بتحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية والمقدم إلى جامعة ميامي من أجل "سرعة بدء" مجتمعات تعلم في جامعات أخرى.

وكان أعلى عدد ممن جرى استطلاع آرائهم (ثمانية وستون) من مكتب أو مركز لتطوير الهيئة التدريسية، تلاهم ستة وثلاثون من أقسام فردية، وسبعة من مكاتب كبر الإداريين، وثلاثة من مركز تعلم الطلاب. حدد المستجيبون أدوارهم بحيث قامت

أعلى نسبة منهم (٦٨,٤ بالمائة) بتعريف أنفسهم بأنهم منظمو برنامج مجتمع للتعلم، تلاهم ٥٧,٩ بالمائة عرفوا أنفسهم بأنهم ميسّرو مجتمع للتعلم، و ٥٠,٩ بالمائة بأنهم مديرو برنامج مجتمع للتعلم، و ٤٨,٢ بالمائة بأنهم "مسؤولون إداريون مبادرون"، و٣٣,٣ بالمائة بأنهم "قادة التشجيع"، و ٢٨,١ بالمائة بأنهم مشاركون في مجتمع للتعلم، و ٢٠,٢ بالمائة بأنهم " جامعو أموال"، و ١٦,٧ بالمائة بأنهم أعضاء لجنة استشارية لمجتمع للتعلم.

موجز تاريخي. كانت الأسئلة الأولى التي لدينا تدور حول أعداد وأنواع مجتمعات التعلم التي كانت قد بدأت قبل سنة ٢٠٠٠، وكانت موجودة كل عام منذ ذلك الحين، وكانت مخططة للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ .

مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد. انخفضت نسبة المستجيبين المئوية الذين أفادوا بأنه لا توجد في مؤسستهم مجتمعات تعلم مرتكزة لى مجموعات أفراد من ٣٢,٧ بالمائة قبل سنة ٢٠٠٠ إلى ٩,٠ بالمائة أثناء العلم الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤, وكانت أكثر البرامج انتشارا قبل عام ٢٠٠٠ هي برامج الهيئة التدريسية الجديدة والمبتدئة، تلتها الهيئة التدريسية في منتصف مستقبلها المهني والهيئة التدريسية الأقدم والهيئة التدريسية المستقبلية. رغم ازدياد الأعداد في كل فئة في كل عام، فقد ظلت النسبة المئوية النسبية هي ذاتها.

مجتمعات التعلم المرتكزة إلى المواضيع. كانت أكبر نسبة مئوية من مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع حول ثقافة مواضيع التدريس ومواضيع التكنولوجيا. وكانت المواضيع الأخرى المتكررة الحدوث هي تجربة الكلية التي يمر بها طلاب السنة الأولى، والتقييم والكتابة. إضافة إلى المواضيع المدرجة في الاستطلاع، أفاد أكثر من ٤٠ بالمئة من المستجيبين أنه كانت توجد لديهم مجتمعات تعلم حول مواضيع أخرى.

مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية للعام ٢٠٠٣-٢٠٠٤ . بغية الحصول على أحدث أوصاف مجتمعات التعلم، كان تركيزنا الأساسي منصبا على مجتمعات التعلم العاملة حاليا. وقد جرى فصل هذه بحسب تصنيف كارنيجي الخاص بها لعام ٢٠٠٠ .

عدد مجتمعات التعلم بحسب تصنيف كارنيجي. بعد توضيح النتائج عبر مقابلات عن طريق البريد الإلكتروني والهاتف، جرى تحديد ١٣٢ مؤسسة على أن مجموع ما لديها يبلغ ٣٠٨ مجتمع تعلم عاملة أثناء العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤، وحسبما يمكن رؤيته في الجدول ٢-١، يوجد ٦٥ مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية ترتكز إلى مجموعات أفراد و٢٤٣ مجتمع تعلم ترتكز إلى مواضيع. وتوجد مجتمعات تعلم ترتكز إلى مجموعات أفراد بصورة رئيسة في جامعات درجة الدكتوراه / الأبحاث والماجستير، مع أعداد أصغر في كليات درجة البكالوريوس والكليات المتعاونة.

موازنات مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية وفقا لتصنيف كارنيجي. يوضح الجدول ٢-٢ الموازنات السنوية لمجتمعات التعلم ٢٠٠٣-٢٠٠٤ بحسب تصنيفات كارنيجي للمؤسسات. يوجد ٩٩ مجتمع تعلم بموازنات أقل من ٢٠٠٠ دولار، و٧٦ مجتمع تعلم بموازنات أعلى من ١٠ آلاف دولار، و٥٧ مجتمع تعلم بموازنات تتراوح بين ٢٠٠٠ و ٤٩٩٩ دولارا، و٤٦ مجتمع تعلم بموازنات تتراوح بين ٥٠٠٠ و٩٩٩٩ دولارا. وبالمثل، ثمة احتمال بأن تبلغ موازنة مجتمعات التعلم في مؤسسات درجة الدكتوراه/ الأبحاث وكليات درجة البكالوريوس أقل من ألفي دولار أو أكثر من عشرة آلاف دولار. والاحتمال بحصول مجتمعات التعلم في مؤسسات درجة الماجستير على موازنة دون عشرة آلاف دولار هو تقريبا ثلاثة أضعاف احتمال حصولها على موازنة تتجاوز ذلك المبلغ.

نوع مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية تبعا للموازنة. يقارن الجدول ٢-٣ موازنات مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد وتلك المرتكزة إلى مواضيع. من بين المستجيبين الذين قدموا معلومات تتعلق بالموازنات، بلغت موازنات أعلى نسبة موازنات (٣٥ بالمائة) أكثر من عشرة آلاف دولار، تلتها أقل من ألفي دولار (٣٠ بالمائة)، وبين ٢٠٠٠ و٤٩٩٩ دولار (١٧,٥ بالمائة)، و٥٠٠٠ إلى ٩٩٩٩ دولار (١٧,٥ بالمائة). فيما يخص مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع، فإن لدى ٣٧ بالمائة موازنات دون ٢٠٠٠ دولار، تليها نسبة ٢٥ بالمائة بموازنات أكثر من عشرة آلاف دولار، و٢١ بالمائة بين ٢٠٠٠ و٤٩٩٩ دولار، و١٦ بالمائة بين ٥٠٠٠ و٩٩٩٩ دولار.

فعاليات مجتمعات التعلم بحسب الموازنة. من المثير للاهتمام أن لدى مجتمعات التعلم ذات الموازنات التي تقل عن ألفي دولار حلقات دراسية ولقاءات اجتماعية، وفعاليات أكثر من مجتمعات التعلم ذات الموازنات التي تتراوح بين ٢٠٠٠ و٩٩٩٩ دولارا. وأن لدى مجتمعات التعلم ذات موازنات عشرة آلاف دولار أو أكثر حلقات دراسية تقل عن تلك التي تقل موازناتها عن ٢٠٠٠ دولار، ولكنها حضرت مؤتمرات وخلوات أكثر بكثير. ويوضح الجدول ٢-٤ توزيع ٦٤٤ فعالية أدرجها الذين استجابوا للاستطلاع.

مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد، بحسب تصنيف كارنيجي. من بين مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد والمدرجة في الجدول ٢-٥، فإن نصفها تقريبا هي لهيئة تدريسية جديدة أو مبتدئة وإن ثلثي هذه هي في جامعات درجتي الماجستير والدكتوراه. إن ربع مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد هو من أجل تهيئة هيئة تدريسية مستقبلية، بينما أخرى هي من أجل منتصف مستقبلها المهني أو هيئة تدريسية أقدم ورؤساء أقسام.

المشاركون في مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد، بحسب الموازنة. يوضح الجدول ٢-٦ أن أكبر عدد من مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد يقع ضمن الفئة التي يتراوح عدد المشاركين فيها بين" ٧ و ١٠ مشاركين". ومن غير المستغرب أن مجتمعات التعلم ذات الموازنات الأعلى تدعم أكبر عدد من مجتمعات التعلم التي بلغ عدد المشاركين فيها أكثر من ١٥ مشاركا. إن الفئة ذات أقل عدد من مجتمعات التعلم هي" ٦ مشاركين أو أقل". ويفيد معظم مجتمعات التعلم التي يتراوح عدد المشاركين فيها بين سبعة وعشرة مشاركين بأن موازنتهم هي دون ألفي دولار أو عشرة آلاف دولار أو أكثر.

تواتر اجتماعات مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد بحسب الموازنة. كما يوضح الجدول ٢-٧، فإن معظم (٧٥ بالمائة تقريبا) مجموعات الأفراد تجتمع إما مرة كل أسبوعين أو مرة واحدة في الشهر. ويحتمل أن تجتمع مجتمعات التعلم ذات الموازنات الأدنى بتواتر أقل من مجتمعات التعلم ذات الموازنات الأعلى.

فعاليات مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد، بحسب الموازنة. رغم أن تعريف مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية يتضمن حلقات دراسية متكررة، فقد جرى وصف ١٠,٨ بالمائة من مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد بعدم وجود أية حلقات دراسية لديها (مما يسمح بالسؤال عما إذا كانت هذه حقا مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية). ويوضح الجدول ٢-٨ أن مجتمعات لتعلم ذات موازنات عشرة آلاف دولار فأكثر قد أفادت بعقد حلقات دراسية ولقاءات اجتماعية وخلوات ومؤتمرات أكثر من تلك التي لديها موازنات أدنى.

مجتمعات تعلم مرتكزة إلى مجموعات أفراد، بحسب تصنيف كارنيجي. يوضح الجدول ٢-٩ عدد المواضيع التي تطرقت إليها مجتمعات التعلم في إطار الهيئة لتدريسية خلال الفترة ٢٠٠٣-٢٠٠٤, وإن مجتمعات التعلم التي أبلغت أنها تركز على مواضيع تدريس عامة أو محددة تمثل ٧٦ (٣١,٣ بالمائة) من مجتمعات التعلم لمرتكزة إلى مجموعات أفراد؛ وتمثل مواضيع التكنولوجيا الثلاثة ٣٨ مجتمع تعلم (١٥,٦ بالمائة)، وتمثل ثقافة التدريس ٢٤ مجتمع تعلم (٩,٩ بالمائة). إن معظم مجتمعات لتعلم المرتكزة إلى مواضيع هي في جامعات درجتي الدكتوراه (٤٣,٦ بالمائة) والماجستير (٣٠,٠ بالمائة)، بينما العدد الهام التالي هو في الكليات المتعاونة (١١,١ بالمائة).

المشاركون في مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع بحسب الموازنة. يقع أعلى عدد من مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع (٨٧، أو ٣٥,٨ بالمائة) ضمن فئة "٧-١٠ مشاركا"، يليه "أكثر من ١٥ مشاركا (٢٥,٥ بالمائة) و"١١-١٥ مشاركا (٢٠,٦ بالمائة). إن ما يقرب من نصف مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع ذات موازنة عشرة آلاف دولار أو أكثر، لديها ١٥ مشاركا، في حين أن ٢٢,٥ بالمائة فقط من تلك لتي تقل موازنتها عن ٢٠٠٠ دولار هي بنفس الحجم-. إن أكثر من نصف مجتمعات لتعلم المرتكزة إلى مواضيع وتتراوح موازنتها بين ٢٠٠٠ و٩٩٩٩ دولار لديها من سبعة إلى عشرة مشاركين (الجدول ٢-١٠).

تواتر اجتماعات مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع بحسب الموازنة. حسبما يوضح الجدول ٢-١١، فإن مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع تجتمع على الأرجح مرة واحدة في الشهر، تليها اجتماعات كل أسبوعين وفترات فاصلة "أخرى" إن نسبة من مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع (١٩ بالمائة) أدنى بكثير من تلك المرتكزة إلى مجموعات أفراد (٣٤ بالمائة) تجتمع كل أسبوعين. وإن أكثر من ضعف نسبة مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع (٩,٨ بالمائة) مقارنة بمجتمعات تعلم مرتكزة إلى مجموعات أفراد (٤,٠ بالمائة) لم تكن قد حددت بعد جدول اجتماعاتها في وقت الاستطلاع. وإن مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع أكثر احتمالا من تلك المرتكزة إلى مجموعات أفراد بأن تعقد اجتماعات شهرية في كل فئة من فئات الموازنة.

فعاليات مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع، بحسب الموازنة. إن الحلقات الدراسية هي أكثر الفعاليات تكرارا بالنسبة لمجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع، وتشمل زهاء ٤٠ بالمائة من الأنشطة المبلغ عنها (الجدول ٢-١٢). وتمثل اللقاءات الاجتماعية المرتبة الثانية من حيث أكثر الفعاليات تكرارا. وكما هو الحال في مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد، تلعب اللقاءات الاجتماعية دورا رئيساً في مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع. وإن أرقام المشاركة بحسب مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع في مؤتمرات وخلوات، وفعاليات غير معروفة أو غيرها مشابهة لأرقام المشاركة في مجتمعات التعلم المرتكزة إلى أفراد. وتشارك مجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع وذات موازنات قدرها حوالي عشرة آلاف دولار في خلوات ومؤتمرات أكثر بشكل ملحوظ.

الجدول ٢-١ عدد مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، بحسب تصنيف كارنيجي

تصنيف كارنيجي للمؤسسة	عدد المؤسسات/المجموع في الفئة (٪)	عدد مجتمعات التعلم المركزة على مجموعات أفراد	عدد مجتمعات التعلم المركزة على مواضيع	مجموع عدد مجتمعات التعلم
جامعة لنيل الدكتوراه/ أبحاث-شاملة	١٥١/٢٨ (٢٥,٢٪)	٣٣	٧١	١٠٤
جامعة لنيل الدكتوراه/ أبحاث-شاملة	١١٠/١٤ (١٢,٧٪)	٦	٢٤	٤٠
كلية/جامعة لنيل الماجستير-الأولى	٤٩٦/٣٤ (٦,٨٪)	٨	٥٩	٦٧
كلية/جامعة لنيل الماجستير-الثانية	١١٥/٧ (٦,١٪)	٤	١٥	١٩
كلية لنيل البكالوريوس-الفنون الليبرالية	٢٢٥/٣ (١,٣٪)	٠	٥	٥
كلية لنيل البكالوريوس - عامة	٣٢٤/٦ (١,٩٪)	٤	٩	١٣
كلية لنيل البكالوريوس - مشاركة	٥٧/١ (١,٧٪)	٠	٤	٤
كلية متعاونة	١٦٦٨/١٦ (٠,٩٦٪)	٦	٢٧	٣٣
متخصصة-لاهوتية تركز على الإيمان	٧٦٦/١ (٠,١٣٪)	٠	١	١
متخصصة-مهنة صحية لا طبية	٩٧/١ (١,٠٪)	٠	١	١
متخصصة-هندسة وتكنولوجيا	٦٦/٢ (٣,٠٪)	٠	٢	٢
متخصصة-غيرها	٧١/٢ (٢,٨٪)	٠	٢	٢
المجموع-مؤسسات أكاديمية أمريكية	٤١٤٦/١٢٥ (٣,٠٪)	٦١	٢٣٢	٢٩١
كلية/جامعة كندية	٤٠٢/٥ (١,٢٪)	٤	٩	١٢
لا تنطبق (اتحادات)	٢	٠	٤	٤
المجموع- جميع المؤسسات	١٣٢	٦٥	٢٤٣	٣٠٨

الجدول ٢-٣ موازنات مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، وفقا لتصنيف كارنيجي

تصنيف كارنيجي	دون ٢٠٠٠ دولار	٢٠٠٠ إلى ٤٩٩٩ دولار	٥٠٠٠ إلى ٩٩٩٩ دولار	١٠٠٠٠ دولار أو أكثر	غير محددة/ غير معروفة	المجموع
جامعة لنيل الدكتوراه/ أبحاث-شاملة	٢٢	٢٦	٢٤	٢٨	٤	١٠٤
جامعة لنيل الدكتوراه/ أبحاث-شاملة	٨	١١	٦	١١	٤	٤٠
كلية/جامعة لنيل الماجستير-الأولى	٢٢	٧	٨	١٣	٧	٦٧
كلية/جامعة لنيل الماجستير-الثانية	١٢	٥	٠	٢	٠	١٩

كلية لنيل البكالوريوس-الفنون الليبرالية	٤	٠	٠	١	٠	٥
كلية لنيل البكالوريوس - عامة	٢	٢	٢	٥	٢	١٣
كلية لنيل البكالوريوس - مشاركة	٠	١	٠	٣	٠	٤
كلية متعاونة	١٢	٤	٢	٥	١٠	٣٣
متخصصة-لاهوتية تركز على الإيمان	٠	٠	٠	٠	١	١
متخصصة-مهنة صحية لا طبية	١	٠	٠	٠	٠	١
متخصصة- هندسة وتكنولوجيا	١	٠	٠	٠	١	٢
متخصصة- غيرها	٢	٠	٠	٠	٠	٢
كلية/ جامعة كندية	٢	١	٢	٦	١	٢
لا تنطبق (اتحادات)	١	٠	١	٢	٠	٤
المجموع - جميع المؤسسات	٩٩	٥٧	٤٦	٧٦	٢٠	٣٠٨

الجدول ٢-٣ نوع مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، بحسب الموازنة

الموازنة	مرتكزة على مجموعة أفراد	مرتكزة على مواضيع	المجموع
دون ٢٠٠٠ دولار	١٩	٨٠	٩٩
٢٠٠٠ إلى ٤٩٩٩ دولار	١١	٤٦	٥٧
٥٠٠٠ إلى ٩٩٩٩ دولار	١١	٣٥	٤٦
١٠٠٠٠ دولار أو أكثر	٢٢	٥٤	٧٦
غير محددة	٢	٨	١٠
غير معروفة	٠	٢٠	٢٠
المجموع	٦٥	٢٤٢	٢٠٨

الجدول ٢-٤ فعاليات مجتمعات التعلم في لإطار الهيئة التدريسية، بحسب الموازنة

الموازنة	حلقات بحث	لقاءات اجتماعية	خلوات	مؤتمرات	غيرها	المجموع
دون ٢٠٠٠ دولار	٨٢	٤١	٩	١٣	٢٥	١٧٠
٢٠٠٠ إلى ٤٩٩٩ دولار	٥٣	٣٧	٢٣	١٦	٦	١٣٥
٥٠٠٠ إلى ٩٩٩٩ دولار	٤٢	٢٨	٢٠	١٨	١٩	١٢٧

١٠٠٠٠ دولار أو أكثر	٧٢	٤٥	٢٩	٣٢	٢٣	٢٠١
غير محددة	٥	٣	١	٠	١	١٠
غير معروفة	٠	٠	٠	٠	١	١
المجموع	٣٥٤	١٥٤	٨٢	٧٩	٧٥	٦٤٤

الجدول ٢-٥ مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية مرتكزة إلى مجموعات أفراد، بحسب تصنيف كارنيجي

تصنيف كارنيجي للمؤسسة	رؤساء أقسام	متوسط المستقبل المهني/قديمة	جديد/مبتدئ	هيئة تدريسية مستقبلية	مجموعة أفراد أخرى	المجموع
جامعة لنيل الدكتوراه/ أبحاث-شاملة	١	٤	١٣	١١	٥	٣٣
جامعة لنيل الدكتوراه/ أبحاث-مكثفة	١	١	٢	٢	٠	٦
كلية/جامعة لنيل الماجستير - الأولى	٠	٣	٥	٠	٠	٨
كلية/جامعة لنيل الماجستير - الثانية	٠	١	٣	٠	١	٤
كلية لنيل البكالوريوس - الفنون الليبرالية	٠	٠	٠	٠	٠	٠
كلية لنيل البكالوريوس - عامة	١	٠	٣	٠	٠	٤
كلية لنيل البكالوريوس - مشاركة	٠	٠	٠	٠	٠	٠
كلية متعاونة	٠	٠	٤	٠	٢	٦
متخصصة - لاهوتية ترتكز على الإيمان	٠	٠	٠	٠	٠	٠
متخصصة - مهنة صحية لا طبية	٠	٠	٠	٠	٠	٠
متخصصة - هندسة وتكنولوجيا	٠	٠	٠	٠	٠	٠
متخصصة - غيرها	٠	٠	٠	٠	٠	٠
كلية/جامعة كندية	٠	٠	٢	٢	٠	٤
لا تطبق (اتحادات)	٠	٠	٠	٠	٠	٠
المجموع - جميع المؤسسات	٣	٩	٣٠	١٥	٨	٦٥

obeikandl.com

الجدول ٢-٦ المشتركون في مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية مرتكزة على مجموعات أفراد، بحسب الموازنة

المشتركين						
الموازنة	٦أوأقل	٧-١٠	١١-١٥	أكثرمن١٥	غيرمعروف	المجموع
دون ٢٠٠٠ دولار	٢	١٠	٥	٢	٠	١٩
٢٠٠٠ إلى ٤٩٩٩ دولار	١	٤	٤	٢	٠	١١
٥٠٠٠ إلى ٩٩٩٩ دولار	١	٤	١	٥	٠	١١
١٠٠٠٠ دولار أوأكثر	٢	٩	٤	٧	٠	٢٢
غيرمحددة	٠	٠	٠	٠	٢	٢
المجموع	٦	٢٧	١٤	١٦	٢	٦٥

الجدول ٢-٧ تواتر اجتماعات مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية المرتكزة على مجموعات أفراد، بحسب الموازنة

تواتر الاجتماعات							
الموازنة	كل أسبوع	كل أسبوعين	كل ثلاثة أسابيع	شهريا	غيرذلك	غيرمعروف/غيرمحدد	المجموع
دون ٢٠٠٠ دولار	٢	٦	٠	١٠	٠	١	١٩
٢٠٠٠ إلى ٤٩٩٩ دولار	٢	٤	٠	٤	١	٠	١١
٥٠٠٠ إلى ٩٩٩٩ دولار	٢	٢	٢	٢	٣	٠	١١
١٠٠٠٠ دولار أوأكثر	٢	١٠	٠	٩	١	٠	٢٢
غيرمحددة	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٢
المجموع	٨	٢٢	٢	٢٥	٥	٣	٦٥

الجدول ٢-٨ فعاليات مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

المرتكزة على مجموعات أفراد، بحسب الموازنة

	النشاطات						
الموازنة	حلقات بحث	لقاءات اجتماعية	خلوات	مؤتمرات	غيرها	غير معروفة	المجموع
دون ٢٠٠٠ دولار	١٥	١١	٢	٢	٦	١	٣٨
٢٠٠٠ إلى ٤٩٩٩ دولار	١٠	٩	٤	٤	٠	١	٢٨
٥٠٠٠ إلى ٩٩٩٩ دولار	١٠	٨	٥	٢	٣	٠	٢٩
١٠٠٠٠ دولار أو أكثر	٢٢	١٧	١٥	١٠	٦	٠	٧٠
غير محددة	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٢
المجموع	٥٧	٤٥	٣٦	٢٠	١٥	٤	١٦٧

الجدول ٢-٩ مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

المرتكزة على مواضيع، بحسب تصنيف كارنيجي

	الموضوع																								
تصنيف كارنيجي للمؤسسة	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	المجموع
جمعة لنيل الدكتوراه / أبحاث-شاملة	١	٢		٤	٢	٢	١	٧	٨		٤	١	٤	٢	١٢	٢	١٢	١	١	٢	١	٧١
جمعة لنيل الدكتوراه / أبحاث-مكثفة		٢	١	٢				١	٣	١	١		٦	١	٥	١	٢	١	٣	٤		٢٥
كلية/جامعة لنيل الماجستير-الأولى	٤	١	٢	٣	٢	٣	٢	٢	١٢		١		٦	١	٥	٣	٤		٢	٤		٥٨
كلية/جامعة لنيل الماجستير-الثانية	١	١				١	١		٤				١		٢			١		٢		١٥
كلية لنيل البكالوريوس-الفنون الليبرالية									١	١						١	١			١		٥
كلية لنيل البكالوريوس-عامة				١				١	٣			١		١		١		١				٩
كلية لنيل البكالوريوس-مشاركة				٢					٢		٢											٤
كلية متعاونة	٢	١	٢			١	١	١	٦		١		٤		٢	١	٣		١			٢٧
متخصصة-لاهوتية ترتكز على الإيمان																١						١
متخصصة-مهنة صحية لا طبية									١													١
متخصصة-هندسة وتكنولوجيا															١	١						٢
متخصصة-غيرها									٢													٢
كلية/جامعة كنسية	١	١						١	٢				١		١		٢					٩
لا تنطبق (اتحادات)		١	٢										١									٤

A=٩/ B = ٩/ C = ٨/ D = ١٢/ E = ٤/ F = ٨/ G = ٥/ H = ١٤/ I = ٤٤/ J = ١/

K=٨/ L = ١/ M = ٢٤/ N = ٤/ O = ٣٢/ P = ١٠/ Q = ٢٥/ R = ٣/ S = ٨/ T = ٣١/

U=١

المجموع: ٢٤٣

المواضيع:

A- حول سلوكيات الطلاب

B- الإدارة

C- التقدير

D- التعلم التعاوني

E- التفكير النقدي

F- تطوير أو تنقيح منهاج دراسي

G- الأخلاقيات

H- تجربة السنة الأولى

I- مواضيع تدريس عامة

J- استهلال برنامج تهيئة هيئة تدريسية مستقبلية

K- تعلم يرتكز على المشاكل

L- أساليب بحثية

M- ثقافة التدريس

N- تعلم الخدمات

O- أساليب تدريس محددة

P- التكنولوجيا (عن بعد/شبكة ويب)

Q- التكنولوجيا (عامة)

R- التكنولوجيا (تركيز محدد)

S- التنوع/الاختلاف

T- الكتابة

U- موضوع آخر

obeikandl.com

الجدول ٢-١٠ المشتركون في مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية مرتكزة على مواضيع، بحسب الموازنة

عدد المشتركين						
الموازنة	٦أوأقل	٧-١٠	١١-١٥	أكثرمن١٥	غيرمحدد/غيرمعروف	المجموع
دون ٢٠٠٠ دولار	١٤	٢٧	٢١	١٨	٠	٨٠
٢٠٠٠ إلى ٤٩٩٩ دولار	٤	٢٩	٥	٨	٠	٤٦
٥٠٠٠ إلى ٩٩٩٩ دولار	٥	١٣	١٠	٧	٠	٣٥
١٠٠٠٠ دولار أوأكثر	١	١٦	١٢	٢٥	٠	٥٤
غيرمحددة	٠	١	٢	٤	١	٨
غيرمعروفة	٠	١	٠	٠	١٩	٢٠
المجموع	٢٤	٨٧	٥٠	٦٢	٢٠	٢٤٣

الجدول ٢-١١ تواتر اجتماعات مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية المرتكزة على مواضيع، بحسب الموازنة

تواتر الاجتماعات							
الموازنة	كل أسبوع	كل أسبوعين	كل ثلاثة أسابيع	شهريا	غيرذلك	غيرمحدد/غيرمعروف	المجموع
دون ٢٠٠٠ دولار	١٥	١٤	٢	٣٩	١٩	١	٨٠
٢٠٠٠ إلى ٤٩٩٩ دولار	٥	١٤	١	١٧	٧	٢	٤٦
٥٠٠٠ إلى ٩٩٩٩ دولار	٠	٧	٧	١٢	٩	٠	٣٥
١٠٠٠٠ دولار أوأكثر	٧	١٢	٧	١٧	١١	٠	٥٤
غيرمحددة	٣	٠	١	٢	١	١	٨
غيرمعروفة	٠	٠	٠	٠	٠	٢٠	٢٠
المجموع	٢٠	٤٧	١٨	٧٧	٤٧	٢٤	٢٤٣

obeikandl.com

الجدول ٢-١٢ فعاليات مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية المرتكزة على مواضيع، بحسب الموازنة

	نشاطات						
الموازنة	حلقات بحث	لقاءات اجتماعية	مؤتمرات	خلوات	غيرها	غير معروفة	المجموع
دون ٢٠٠٠ دولار	٦٧	٣٠	١٠	٧	١٩	٧	١٤٠
٢٠٠٠ إلى ٤٩٩٩ دولارا	٤٣	٢٨	١٣	١٩	٦	٠	١٠٨
٥٠٠٠ إلى ٩٩٩٩ دولارا	٣٢	٢٠	١٥	١٥	١٦	٠	٩٨
١٠٠٠٠ دولار أو أكثر	٥٠	٢٨	٢٣	١٤	١٧	١	٣٣
غير محددة	٥	٢	٠	١	١	٢	١٣
غير معروفة	٠	٠	٠	٠	١	٠	١
المجموع	١٩٧	١٠٩	٥٩	٥٦	٦٠	١١	٤٩٣

الإبقاء على إطلاع دائم بآخر المستجدات

أنشئ موقعان على الويب (أحدهما بلغة تأثير نص ترابطي (HTML) والآخر ملف على برنامج (Excel) قابل للنقل والتخزين من أجل تأمين وحفظ قوائم تحوي أحدث المعلومات عن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. ويتضمن كل موقع قائمة كاملة بحسب المؤسسة، وقائمة بمجتمعات التعلم المرتكزة إلى مجموعات أفراد بحسب مجموعة الأفراد، وقائمة بمجتمعات التعلم المرتكزة إلى مواضيع بحسب فئة الموضوع.

HTML: http://www.cgu.edu/pff/FLCResearch/Word_html/FLCList.htm
Excel: http://www.cgu.edu/pff/FLCResearch/Word_html/FLCList.xls

وسوف يشمل الموقعان مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية يتم تطويرها في سنوات قادمة، ويشجع القراء على تقديم معلوماتهم إلى البريد الإلكتروني pff@cgu.edu.

المراجع

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

- **لاوري رتشلن** (Laurie Richlin) هي المديرة في جامعة كليرمونت للدراسات العليا المسؤولة عن إعداد الهيئة التدريسية وبرامج مجتمعات التعلم في إطار الهيئة لتدريسية، ومديرة مؤتمر ليللي المعني بالتعليم في الكليات والجامعات - الغرب، هي محررة تنفيذية لمجلة التميز في التعليم الجامعي، ورئيسة الاتحاد الدولي لمدرسين المتبحرين في العلم.
- **إيمي اسنغتون** (Amy Essington) طالبة لدرجة الدكتوراه في التاريخ الأمريكي في جامعة كليرمونت للدراسات العليا وتدرّس التاريخ في جامعة كاليفورنيا لحكومية، لونغ بيتش. شاركت في ثلاثة مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية هي ميسرة مشاركة لمجتمع التعلم ٢٠٠٣-٢٠٠٤ حول تدريس مقررات دراسات لمرأة تغطي كافة المناهج.

obeikandl.com

بغية النجاح في تنفيذ مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية، انظر في اتباع توصيات ريادية للتغيير المؤسسي، وأسباب اختيار نموذج ذلك المجتمع، والشروط المؤسسية التي قد تيسر أو تعرقل تطوير ذلك المجتمع.

اعتبارات مؤسسية في عملية تطوير برنامج مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية

غاري م. شولمان، ملتون د.كوكس، لاوري رتشلن
Gary M. Shulman, Miton D. Cox,Laurie Richlin

أعضاء الهيئة التدريسية الأعزاء،

نحاول في السنوات الأخيرة تغيير مؤسستنا. وقمنا بذلك بسبب قلقنا بشأن مستقبلنا، وبالتالي واظبنا على البحث عن دواء عام الواحد تلو الآخر والعثور عليه. اعتمدنا العديد من البرامج الجديدة المتعلقة بمسائل التقدير ودور الهيئة التدريسية ومكافآتها، والتنوع، والتحسين المتواصل للنوعية، واستعراض تثبيت الأساتذة في وظائفهم، وتعلم الطلاب والله أعلم بغيرها. وحرصا منا على إيجاد طريقة تحسن وضعنا المالي ومركزنا المؤسسي، فقد فرضنا برنامجا تلو الآخر. واستمرينا في التغيير بينما تحولتم أنتم من وضع حيادي إلى متشكك إلى ساخر إلى مقاوم لكونكم اعتبرتم أن هذه التغييرات جميعها لم يكن من شأنها سوى إحداث وهم بالتقدم تجاه هدف غير واضح أو مفرط في الحساسية. ولدينا الآن عدد لا بأس به من أعضاء البيئة التدريسية يرجحون عدم الإصغاء لفكرتنا التالية، مهما كانت صائبة. إننا نعتذر عن مساهماتنا في هذه الحالة الكئيبة التي آلت إليها الأمور.

الإدارة

obeikandl.com

تنفيذ التغيير المؤسسي

إن هذه المذكرة التهكمية التي استوحاها فيليبجاك (١٩٩٤) تسلط الضوء على كون المؤسسات التعليمية قد مرت في العقد الأخير بعدد هائل من مبادرات البرامج الجديدة. قلة من هذه البرامج تدوم لفترة طويلة جدا أو تحقق الفوائد المرجوة، لأنها تقابل باستجابة فاترة إن لم تكن مقاومة غير متحفظة من جانب أعضاء الهيئة التدريسية. تولد إعادة تنظيم إداري كبير عددا مفرطا من المبادرات الجديدة فيما يسعى المسؤولون الإداريون إلى التميز والإرتقاء إلى منصبهم التالي عن طريق مناصرة برنامجهم الراهن المفضل. إن إدخال عدد كبير للغاية من التغيرات بسرعة بالغة قد تؤدي إلى إستراتيجية مواجهة تقضي بالجثوم والتريث إلى أن يتخى مسؤول إداري جديد عن برنامج محبذ لسلف له. وإذا استمرت هذه الدورة لفترة طويلة، فقد يقاوم الناس حتى برامج تعمل بكل وضوح لخدمة أفضل مصالحهم (O'Toole, 1996).

في حال وجود هذا الموقف و لو بدرجة متواضعة، يجب على كبار المسؤولين في الجامعة التريث لينظروا فيما إذا كان من الممكن أن يضعوا بنجاح برنامجا لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. إن إدخال مجتمعات للتعلم يمثل تغييرا عن الوضع الراهن وقد يحبط أعضاء مؤسسيين إذا لم يعالج أولا الأسباب التي تجعل الناس يقاومون التغيير. مثلا، سوف تتوفر لمجتمع التعلم فرصة أفضل لقبوله فيما لو نجحت برامج جديدة أخرى في داخل الجامعة وفيما لو ينظر إلى مؤيديه بأنهم ذو مصداقية. أما في حال غياب هذين الشرطين وعدم معالجتهما قبل إطلاق مجتمع للتعلم، سوف تتدنى احتمالية نجاحه.

بالتوازي مع ما قال سافيرو وليفين (Shapiro and Levine, 1999) حول مجتمعات التعلم في إطار الطلاب، يمكن أن يكون لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية تأثير عميق على ثقافة الجامعة ويمكن أن تمثل تغييراً مؤسسياً رئيساً. وهكذا، يجب الأخذ في الحسبان مقاربة المؤسسة المؤدية إلى إدارة التغيير عموما

لدى النظر في ضرورة وكيفية إنشاء مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية في الجامعة. ومن خلال توجيه خمسة أسئلة رئيسة، تستطيع أية مؤسسة قياس التزامها وقدرتها على إطلاق برنامج جديد لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. وتبرز الأسئلة من بحث حول التغيير التنظيمي (Kotter, 1996, O'Toole, 1996) وتشدد على عوامل سوف تيسر أو تعيق قبول الجامعة لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

هل بمكن إثبات الحاجة إلى وجود مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية؟ قبل التنفيذ الرسمي لبرنامج مجتمع تعلم جديد، يجب على أصحاب المصالح الرئيسيين في الجامعة إدراك الحاجة للقيام بذلك. و يمكن إثبات الحاجة لذلك عبر محادثات حول فرص تحسين عملية التدريس والتعلم جنبا إلى جنب مع فوائد ملموسة للقيام بذلك. ويرجح أن برنامجا جديدا رئيساً سوف يترسخ عندما تستطيع المؤسسة إحداث إحساس بالضرورة الملحة للتميز أو تحديد مشكلة يمكن معالجتها على أفضل نحو باستخدام شكل مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. ينبغي عدم صياغة البرنامج بأنه علاجي أو مخصص لأعضاء الهيئة التدريسية ممن هم بحاجة إلى التثبيت في مناصبهم، وينبغي عدم إزدراء المشاركين. وجوهر القول أن ما يلزم قوله هو "يمكننا أن نكون في مجال التدريس والتعلم حتى أفضل مما نحن عليه الآن" أو "يجب أن نصل إلى كامل إمكانيتنا بأسرع ما يمكن".

يجب أن يقرر كبار المسؤولين ما إذا كان يتوفر دليل كاف لإقناع مجتمع الجامعة بالنظر في الالتزام ببرنامج مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية. وتشمل المعطيات التي قد توحي بالحاجة إلى مجتمعات تعلم نتائج تقييم للتدريس والتعلم تكون إجمالية (وليست فردية)، ومعلومات عن رضا الطلاب، ورغبة أعضاء الهيئة التدريسية في التقدم إلى ما يتجاوز أقسامهم، ومعطيات إرشادية من مؤسسات نظيرة أو تطلعية. ويمكن ربط الضرورة الملحة لهذه الحاجة بتواريخ لها صلة بمراجعة اعتماد قادمة أو الإبلاغ عن بيانات منشورة عن المرتبة التي تحتلها

المؤسسة، أو دراسات استطلاعية عن الرضا داخل الجامعة، أو غير ذلك من الأحداث. إن الجهات المسؤولة عن الاعتماد تنظر الآن في برامج تطوير الهيئة التدريسية ونتائج تلك البرامج. إن تقديم دليل مقنع على أن البرنامج الجديد لمجتمع التعلم يعالج الاحتياجات المحلية من شأنه تسهيل تنفيذه بنجاح. وإن الدليل على آثار مجتمعات التعلم على مجموعة متنوعة من الجامعات يظهر في فصول أخرى من هذا الكتاب.

هل يمكن رعاية فريق تنفيذ مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية؟ حسيما يناقشه ساندل (Sandell) وويغلي (Wigley) و كوفالتشك (Kovalchik) في الفصل الرابع، فإن فريقا لتنفيذ مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية يتم تعيينه بشكل استراتيجي يتمتع بمزايا هامة تفوق ما لدى الفرد أو لدى لجنة ضعيفة يعوزها الوقت أو المصداقية لإقناع الآخرين. إن وجود ثقة متبادلة بين الأعضاء وهدف مشترك يميز الفرقاء عن اللجان الضعيفة ويمكّن تيسيرهما عبر أحداث مخططة بعناية تتميز بمحادثات صريحة وعبر أنشطة مشتركة (مثلا، انخلوات، الندوات، حضور مؤتمرات). وبالنتيجة، فإن الفريق سوف يختبر ثم ينمذج الصفات التعاونية والداعمة المصاحبة لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية.

يجب أن تحدد المؤسسة إمكانية تشكيل فريق يتمتع أعضاؤه بالمزايا الأربع التالية من أجل تيسير تحويل فكرة مجتمع التعلم إلى حقيقة. أولاً، ينبغي أن تكون لدى الأعضاء سلطة وظيفية عليا بما فيه الكفاية كي لا يتمكن الذين أسقطوا من الفريق من عرقلة التقدم بسهولة. ثانياً، من أجل ضمان خبرة كافية، ينبغي تمثيل وجهات نظر متفاوتة (فروع معرفة، ومراتب، وأعراق وأجناس مختلفة) وذلك كي تتخذ قرارات ملمة وحكيمة. ثالثاً، يمكن ضمان مصداقية الفريق عن طريق وجود عدد كاف من أشخاص ذوي سمعة حسنة (نفوذ وسلطة غير رسميين) كي يأخذ الآخرون توصياته بجدية. وأخيرا، ينبغي أن يكون لدى الفريق عدد كاف من كبار المسؤولين المتمرسين يمكنهم أن يهتموا ويوازنوا مهمة الفريق والاحتياجات المشتركة بين الأشخاص. ويمكن أن يكون كبار المسؤولين أولئك الذين أثبتوا مهارات في أدوار غير رسمية أو رسمية.

هل يمكن رسم رؤية مقنعة لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية؟ تشير الرؤية إلى صورة متخَيَّلة لمستقبل مرجو وعملي يتضمن تعليلاً منطقياً لسبب سعي الأشخاص إلى إحداث مؤسسة يتم فيها التدريس والتعلم بشكل فعال. وتقدم فصول أخرى في هذا الكتاب معلومات عن نتائج وعمليات واستراتيجيات محددة لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية بالإمكان تكييفها من أجل إعداد بيان عن الرؤية. ومن شأن رؤية فعالة أن توضح بوفرة ما هو الغرض من مجتمع التعلم وتقدم التوجيه لجعله جزءا من ثقافة الجامعة.

تبتدئ عملية استحداث الرؤية نموذجيا بمسودة أولية يقدمها أحد الأفراد. بعدئذ يقوم فريق تنفيذ مجتمع التعلم بتنقيح الرؤية ووضع نموذج لها مع مرور الوقت. ويمكن تضمين أصحاب مصالح آخرين في عملية تصور الرؤية مما يؤدي إلى بيان مرغوب فيه وعملي ومرن ويمكن التعبير عنه بسهولة.

هل يمكن إيصال رؤية مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية؟ التواصل غير الفعال أو غير الكافي هو أحد الأسباب الرئيسة التي يستشهد به الخبراء التنظيميون لفشل جهود التغيير (Boyett and Boyett,Kotter) .ينبغي تكرار رؤية واستراتيجيه مجتمع التعلم باستمرار عبر الأقوال والأفعال، في مواقع مختلفة من الجامعة، وفي وسائل إعلام متعددة. ويكون الحوار الجماعي بشأن مجتمع التعلم أكثر إقناعا من الحوار الفردي، لذلك من المهم إشراك أصحاب المصالح الرئيسيين في محادثة ثنائية الاتجاه من أجل بناء التزام بالبرنامج على واسع النطاق.

إن استخدام أسلوب الكل – البعض – الكل يجسد هذا المبدأ. الكل يعني إتاحة الفرصة لكل شخص في المؤسسة لتقديم مدخلات. البعض يمثل فريق مشروع مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الذي يجهز المدخلات. الكل أيضا يمثل إبلاغ الجميع بالفرص التي تكتشفها المعطيات والتغييرات التي تعتبر ضرورية. يلزم تكرار هذه الدورة طوال عملية استحداث وتنفيذ مجتمع التعلم. وهكذا يعطى المجتمع فرصة التأثير على ملامح البرنامج والتعليق على التوصيات قبل أن تصبح

قرارات نهائية. وبالطبع، من السذاجة توقع موافقة شاملة على كل تفصيل غير أن امتلاك صوت في التأثير على النتائج يزيد الالتزام بمجمل البرنامج ويضمن أن يتم وضعه وفقا لاحتياجات الجامعة المحددة. ويجب أن تقرر المؤسسة ما إذا كانت لديها الإرادة والموارد لتكرسها في هذا الجهد التواصلي.

هل يمكن إظهار تقدم ملموس بسرعة؟ إن نتائج ملموسة قصيرة الأجل تشجع على الاستمرار في الجهد و ذلك بتقديم الدليل على سلوك المؤسسة للمسار الصحيح. ويستفيد الفريق المنفذ لمجتمع التعلم من جمع معطيات حول نوعية أفكارهم. إن المجاهرة في مكافأة وتقدير الأشخاص الذين يسهمون في جعل التغيير ممكنا تساعد في بناء الدعم لبرنامج مجتمع التعلم وذلك بتحويل المتناقضين إلى مؤيدين والمقاومين إلى متناقضين.

إن سرعة الإقرار بإحراز تقدم إيجابي يجعل من الصعب على المقاومين تحويل الزخم عن مساره أو إحباط جهود مؤيدي البرنامج. وهكذا، فإن إدخال مجتمعات تعلم على أساس محدود من خلال تقييد التركيز على قضية أو جماعة رئيسة سوف يزيد من احتمال قرب حدوث شيء إيجابي. وسوف تسهل عملية الحصول على نتائج إيجابية توسيع البؤر والعضوية في مجتمعات التعلم لاحقا.

التوصيات

في حال لم تكن الردود على الأسئلة الخمسة لتحديد الجاهزية المؤسسية لوضع برنامج مجتمع التعلم إيجابية على نحو لا لبس فيه، يستحسن بعدم الأخذ بالمبادرة إلى أن تصبح الظروف أكثر مواتاة.

يستند التغيير المؤسسي الفعال إلى التفكير والتصميم "المجتذبين" وليس "المندفعين". وإن استحداث برنامج مجتمع تعلم هو أشبه بتحريك خيط بحيث إذا دفعته يمكن أن يتحرك ولكنه سوف يتجمع ويتكتل ومن الصعب التنبؤ باتجاه الحركة وسوف تستغرق نهاية الخيط وقتا لتشعر بأية قوة على الإطلاق. وتنطوي عملية

"الحذب" على توجيه الناس بالسماح لهم بأن يكون لهم تأثير منذ البداية. تخيل كم هو من السهل تحريك الخيط باستعمال إصبع واحد لسحبه بالكامل. وتتبع نهاية الخيط نفس اتجاه البداية. وبالتالي، فإن التحدي الذي يجابه كبار مسؤولي الجامعة هو استنباط استراتيجية تنفيذ تجذب الناس باتجاه قبول طوعي لمجتمع التعلم. إن تنفيذ تغيير مع الناس أسهل من تنفيذ تغيير على الناس.

وفي مواجهة تحديات التغيير المتواصل والحاجة إلى تعزيز التدريس والتعلم، ليس هناك بديل لتعاون مجتمع التعلم - أشخاص يختارون الإلتقاء معا لغرض مشترك ومستعدون لدعم أحدهم الآخر كي يتمكن الجميع من إحراز تقدم. وهذه القيم هي أساس الغاية المنشودة والوسائل المنشودة لإرساء مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية داخل الجامعة.

أسباب اختيار نموذج مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية: التحول إلى مؤسسة للتعلم

يصف سنغه (Senge) (١٩٩٠) مؤسسة التعلم بأنها مؤسسة تربط أعضاءها بشكل وثيق بمهمة وأهداف وتحديات المؤسسة. هذه الإرتباطات الوثيقة ضرورية لكي تلبي المؤسسة متطلبات التغيير السريع. وفي حين أن لدى أعضاء الهيئة التدريسية غالبا ارتباطات ضمن أقسامهم ومؤسسات فروع معرفتهم، فإنهم عادة لا يجعلون المصالح الواسعة لمؤسستهم أولوية، ويعود ذلك جزئيا إلى قلة المكافآت المؤسسية لفعل ذلك، وإن معظم المكافآت ترتكز إلى الأقسام وفروع المعرفة. وقلما جرى حل معركة عنيفة نشبت في اجتماع للمجلس الأعلى للجامعة (حين يمكن حشد نصاب قانوني) من جانب مناوئين يعرضون التريث والأخذ في الاعتبار المصالح الفضلى للجامعة والطلاب. ونتيجة لذلك، يظل أعضاء الهيئة التدريسية منعزلين عن الزملاء في فروع المعرفة الأخرى، ويبقى المنهاج الدراسي مجزءا. وهكذا، تفوت أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب فرصة الارتباطات عبر سائر أنحاء الجامعة وأن العمل على نطاق الجامعة بشأن العديد من المسائل (لربما باستثناء مواقف السيارات والرواتب) يتخبط نتيجة انعدام الاهتمام والانخراط والدعم.

يصف سنغه (١٩٩٠) المكونات الخمسة لمؤسسة تعلم بأنها تلك التي تعزز الارتباطات بين للأشخاص ضمن مؤسسة ما. و يترجم باتريك (Patrick) و فليشتر (Fletcher) (١٩٩٠) تلك المكونات إلى سلوك في الممارسة الأكاديمية، وتنتج مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية تعلما جماعيا ومجتمعا لأعضائها (الجدول٣-١). إن المشاركين في مجتمع التعلم في جامعة ميامي يعتبرون "روح الزمالة و التعلم من غيرهم من المشاركين" بأن لها أعلى الآثار من بين جميع أوجه البرنامج (كوكس،٢٠٠٢) وإن الدليل على أن مجتمعات التعلم تشجع على الاعتزاز المدني الموجود في مساهمات المشاركين في زعامة الجامعة (كوكس،٢٠٠١). وتعالج مجتمعات التعلم بطريقة جيدة انزعاج وتهميش أعضاء الهيئة التدريسية ممن هم في متوسط مستقبلهم المهني (Cox and Blaisdell،١٩٩٥، الفصل الثاني عشر من هذا المجلد). إن تنقيح المناهج الدراسية المشتركة بين فروع المعرفة (مثلا، الدراسات الأمريكية) أو دمج عناصر (مثل الفنون) في مناهج دراسية (Reed and oth-ers،٢٠٠٣) يمكن أن يتم بصورة فعالة من خلال استهلال جهود كهذه باستخدام مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

الجدول ٣-١

مكونات (Senge) الخمسة لمؤسسة تعلم والطرق التي تطورها بها مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

وصف عام (Senge، ١٩٨٢)	تحويل الكليات والجامعات إلى مؤسسات تعلم (Fletcher،Patrick and ، ١٩٩٨)	الطرق التي تمكن بها مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية مكونات (Senge) الخمسة لمؤسسة تعلم
تفكير النظم منظر النظام ككل، إطار تصوري يؤمن لارتباطات بين الوحدات والأعضاء، وإعادة التقييم والإجراء والمكافأة	استحداث واستعادة لغة وعمليات مشتركة عبر الإدارات والأقسام؛ إقامة وتكريم بعثات مؤسسية وأهداف وإجراءات ومكافآت	تؤمن مجتمعات التعلم الوقت والتمويل والأمان والفرق والمكافآت لتمكين المشاركين المتعددي فروع المعرفة من اكتشاف وتأمل وتقييم النظم التعليمية والمؤسسية. يكتشف الأعضاء ويتوصلون إلى تقدير تآزر الوحدات المترابطة للجامعة.
الإتقان الشخصي تقديم الدعم للأفراد في تحقيق إمكانيتهم القصوى بوصفهم خبراء في مجالاتهم ومعالجة الفرص والمشاكل بأساليب جديدة ومبتكرة	تقديم الدعم لأعضاء الهيئة التدريسية للاستمرار كخبراء في فرع معرفتهم وكذلك توسيع ثقافتهم بما يتعدى الاكتشاف لتشمل الدمج والتطبيق والتعليم لا سيما المنظورات المتعددة فروع المعرفة	يطور الأفراد مشاريع التعليم لمعالجة الفرص أو أوجه القصير في أسلوبهم التدريسي والتعلمي، ويتلقون تعريفا تطوريا لثقافة التدريس، مع منظورات متعددة فروع المعرفة، ويصبحون مدرسين خبراء ضمن وخارج فرع معرفتهم
نماذج فكرية الثقافة والافتراضات التي تشكل الكيفية التي يُقبل بها أعضاء منظمة ما على عملهم وعلاقة عملهم بالمجتمع، علاقة الموظفين بالمنظمة والأداد والزبائن	التحول من ثقافة استقلال ذاتي ومكافآت للعمل الفردي إلى ثقافة بناء المجتمع، ومكافآت لإسهامات الهيئة التدريسية في الأهداف المؤسسية وحلول المشاكل	تواجه العضوية العزلة والتشرذم في الأكاديمية. يكتشف الأعضاء القيمة المرتفعة لروح الزمالة عبر فروع المعرفة، ويطورون تقديرا للاختلافات بين الطلاب وتطورهم؛ ويبدأون في تقدير الطلاب كزملاء مشاركين ومقيمين لفترة قصيرة. وتصبح المشاركة مصدر امتياز مع مكافآت مالية.
بناء رؤية مشتركة استحداث تعاوني لمرامي وهوية ورؤى وإجراءات تنظيمية يتقاسمها الأعضاء؛ نتائج تتأتى من العمل الجماعي، بحيث تكون مساهمة كل فرد جزءا لا يتجزأ	تقاسم رؤى الأقسام وفروع المعرفة عبر فروع المعرفة؛ تحديد مقاربات مشتركة للتحديات مثل تنفيذ مجتمعات تعلم في إطار الطلاب، وتحسين تعلم الطلاب، ودمج الثقافة، واستحداث مجتمع فكري	يطور الأعضاء أهدافا ومقاربات مشتركة تتعلق بأصول التدريس في كل مجتمع وتتقاسم هذه مع الجامعة للتصدي للتحديات مثل استخدام التقانة في التدريس، وشمولية قاعة الدراسة والمنهج التدريسي، والتعلم الفعال، وتقييم التعلم ومناقشة القضايا في سائر أنحاء الجامعة، واتخاذ مواقف وإجراءات.
تعلم جماعي استحداث فرص للأفراد للعمل والتعلم معا في مجتمع يكون من الأمن فيه الابتكار والتعلم والمحاولة مجددا	الكليات والجامعات مع "مجتمعات تعلم للتدريس والبحث مع الزملاء والطلاب" (ص١٦٢)	التعلم الجماعي هو صلب وهدف مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية

القوى والأشخاص والهياكل الموجودون في الجامعة التي تيسر وتعرقل استحداث مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية

حسبما ورد وصفه في الفصل الثاني من هذا الكتاب، فقد أرسل استطلاع متابعة في ٢٨ أغسطس ٢٠٠٣ إلى الأشخاص الستة والتسعين الذين ردوا على الاستطلاع الأصلي بحلول ذلك التاريخ. وقدم سبعون مستجيبا (٧٢,٩٪) معلومات عن تجاربهم في تطوير مجتمعات تعلم في جامعاتهم.

العوامل التي تيسر تطوير مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية. ذكر ٨٤,٢ بالمائة من المستجيبين أن أعضاء الهيئة التدريسية المهتمين والمسؤولين الإداريين الداعمين هم عامل هام في تطوير مجتمع التعلم بنجاح. وفيما يلي بعض التعليقات النموذجية:

"قام عضو قديم في الهيئة التدريسية يخضع لانتقال في مستقبله المهني من البحث إلى التدريس والإدارة بتقديم الطاقة التنظيمية الحرجة للمضي قدما بمجتمع التعلم".

"أعضاء هيئة تدريسية تدرّس مقرراً خارج نطاق خبرتهم. نحتاج إلى أن يقدم المجتمع دعما للدرجة العالية من المخاطرة التي نقوم بها".

"أعضاء الهيئة التدريسية الذين نفذوا فرق تعلم في أعقاب ورشة عمل أجريت في حرم جامعتنا".

"قام رؤساء الأقسام عبر مختلف فروع المعرفة بتعديل أعباء أعضاء الهيئة التدريسية للسماح لهم بالمشاركة بصفة زملاء".

مكتب رئيس الجامعة الذي شجعنا على إشراك مجموعة جديدة من أعضاء الهيئة التدريسية المقيمين في مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية".

وكان توفر التمويل هو أحد العوامل الهامة الأخرى المذكورة، وهو ما أورده ٢٤,٣ بالمائة من المستجيبين. وردت منح من ولايات المؤسسات ومن المؤسسة الوطنية

للعلوم، وصندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية، ومؤسسة جيمس ارفين، ومنحة ليللي، ومؤسسة تيغل، وجماعات مختلفة في الجامعة، مثل برامج مراتب الشرف ولجان التنوع.

وورد ذكر محترفي ومراكز تطوير الهيئة التدريسية في أغلب الحالات (٥٧,٧٪) بوصفهم فاعلين بارزين في تطوير مجتمعات التعلم. وقد أقرت مؤسسات عديدة بأن مجتمعات التعلم تنسجم مع برنامج التطوير الإجمالي الملخص في الخطة الاستراتيجية على نطاق الكليات.

عوامل تعيق تطوير مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. أبلغ سبع وثلاثون (٥٢,٩ بالمائة) من المؤسسات السبعين بعدم وجود "قوى رئيسة أو أشخاص أو هياكل داخل الجامعة يعيقون للغاية استحداث مجتمع تعلم" داخل جامعتهم. ومن العوامل التي ذكرت أنها تشكل إعاقات هي الوقت، التمويل، القصور الذاتي، وسياسات الترفيع والتثبيت في الوظيفة (وغيرها من السياسات)، "القوى التعويضية لجمعة بحثية كبيرة لا مركزية تعاني من ضيق مالي"، و"ثقافة تبخس قيمة الوقت الذي يقضى في تحسين التدريس والتعلم". وقد ذكر العديد أيضا موظفين ومسؤولين إداريين يشغلون مناصب عليا تم، لحسن الحظ، استبدالهم منذ ذلك الحين.

obeikandl.com

المراجع

Boyett, J., and Boyett, J. *The Guru Guide: The Best Ideas of the Top Management Thinkers.* New York: Wiley, 1998.

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., and Blaisdell, M. "Teaching Development for Senior Faculty: Searching for Fresh Solutions in a Salty Sea." Paper presented at the 20th annual conference of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education, North Falmouth, Mass., Oct. 1995.

Filipczak, B. "Weathering Change: Enough Already." *Training*, Sept. 1994, p. 23.

Kotter, J. *Leading Change.* Boston: Harvard Business School Press, 1996.

O'Toole, J. *Leading Change: The Argument for Values-Based Leadership.* New York: Ballantine Books, 1996.

Patrick, S. K., and Fletcher, J. J. "Faculty Developers as Change Agents: Transforming Colleges and Universities into Learning Organizations." *To Improve the Academy*, 1998, *17*, 155–170.

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.

Senge, P. M. *The Fifth Discipline.* New York: Doubleday, 1990.

Shapiro, N., and Levine, J. "Introducing Learning Communities to Your Campus." *About Campus*, 1999, *4*(5), 2–10.

- غاري م. شولمان (**Gary M. Shulman**) أستاذ ورئيس مؤقت في قسم الاتصالات في جامعة ميامي.
- ميلتون د. كوكس (**Milton D. Cox**) مدير مركز تعزيز التعلم والتدريس في جامعة ميامي حيث درس الرياضيات لمدة أكثر من ثلاثين سنة وحيث يدير مؤتمر ليللي لتعليم الجامعي.
- لوري ريتشلن (**Laurie Richlin**) مديرة جامعة كلارمونت للدراسات العليا تحضر برامج لمجتمعات تعلم الهيئة التدريسية المستقبلية وهي مديرة مؤتمر ليللي للتعليم الجامعي غربا.

obeikandl.com

تتميز العمليات المتعلقة باختيار وتهيئة ودعم ميسرين لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية بصفة فريدة بقدر تميز الجامعات التي تضمها. ويورد هذا الفصل مجالا من الفعاليات ويبرز ثلاثة برامج للتهيئة.

تهيئة ميسرين لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

كارين ل. ساندل، كاتي ويغلي، آن كوفالتشيك

Ann Kovalchick، Katy Wigley،Karin L. Sandell

إن القلق بشأن نجاح اندماج الهيئة التدريسية داخل المجتمع الجامعي يحث على استكشاف سبل استحداث وبناء ثقافات أكاديمية قوية. ولأسباب عديدة، تظل الحياة في وحدات أكاديمية منفصلة "صوامع" الوضع الطبيعي للهيئة التدريسية والممارسة الأكاديمية. ويظل الانبثاق من الصوامع وبناء هيكل جديد يعزز نمو ثقافة هيئة تدريسية متواكلة مهمة هائلة. ويقضي حل اقترحته بعض المؤسسات والأفراد بتشكيل مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية، وهي إستراتيجية توازي مجتمعات تعلم الطلاب من حيث التشغيل والغرض. وإن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية شأنها شأن مجتمعات تعلم الطلاب تجلب معا مجموعات متنوعة من الأفراد التي تتقاسم تجاربها وهي تضطلع بفعاليات تعلم مشتركة. وإنها في تطويرها للمجتمع، تندمج منظوراتها ومواهبها المتبادلة وتصبح تحولية، لأنفسها ولما يحدث من تعلم وكذلك للمؤسسة التي هي جزء منها (كوكس، ٢٠٠١).

obeikandl.com

لقد سنحت لمعظم أعضاء الهيئة التدريسية فرصة ما للعمل مع آخرين في مؤسستهم من خلال العضوية في لجنة عاملة. وتظل أوجه التمييز بين اللجان ومجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية حاسمة لفهم سبب كون التغيير الثقافي دالة لهذه الأخيرة. مثلا، وصف عرض حديث قدمه (كاليش، هاربر ووودارد ٢٠٠٣) مجتمع تعلم "عرضيا" حدث حينما تحولت لجنة إلى مجتمع. ولكن بالنسبة لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، فإن بلوغ التعلم والمجتمع على السواء هو الهدف وليس الأمر العرضي السار. ويعتمد تحقيق ذلك الهدف على عدد من مكونات مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. وإن ميسر هذا المجتمع هو أحد المفاتيح للعملية.

توجد مجالات تمييز أخرى بين اللجان ومجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. فرئيس اللجان ينظم الاجتماعات ويضع جدول أعمال، ويحدد المهام ويرصدها، ويتواصل مع أفراد آخرين وجماعات أخرى بخصوص مهمة اللجنة. ويمكن أن ينظم ميسر مجتمع التعلم أيضا الاجتماعات ويجمع الزملاء معا، ولكن المخرجات المرتبطة بعمل أعضاء مجتمع التعلم تتشكل عبر تفاعلات اهتماماتهم وقدراتهم الفردية. وإن التباين في منصبي رئيس اللجنة وميسر مجتمع التعلم يبرز الاختلافات بين الاثنين، فرؤساء اللجان يوجدون نظاما ونتائج مباشرة في حين يساعد الميسرون في بذر الظروف التي تسمح لنمو التبادلية. وفي حين يحتمل أن يتمكن رؤساء اللجان والميسرون من الاستفادة من دراسة وتهيئة منهجيتين لأدوارهم الفردية، يظل تطوير مهارات تيسير جيدة لمجتمع التعلم ينطوي على تحد بشكل استثنائي (انظر الفصل الخامس).

انتقاء الميسرين وتهيئتهم ودعمهم

يتم تناول عملية تطوير ميسرين ناجحين بطرق مختلفة تسلكها مؤسسات تنعم أنواعا شتى من مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية في جامعاتها. وكما هو موصوف في الفصل الثاني، فإن استطلاع المتابعة المرسل في ٢٨ أغسطس ٢٠٠٣ إلى المؤسسات التي ردت على الاستطلاع الأولي آنذاك تضمَّن أسئلة عن انتقاء وتدريب ودعم ميسري مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

انتقاء الميسرين. أشار المستجيبون إلى أن أكبر عدد من ميسري مجتمعات لتعلم في إطار انهيئة التدريسية هم من محترفي تطوير الهيئة التدريسية الذين هم نظموا مجتمعات التعلم. وجاء في الترتيب أعضاء الهيئة التدريسية أو الموظفون لمحترفون الذين جرى توظيفهم وتعيينهم (غالبا من قبل مكتب تطوير الهيئة لتدريسية) استنادا إلى الاهتمام بالموضوع، وتلاهم متطوعو الهيئة التدريسية الذين يردون على إعلانات عن مجتمع تعلم قيد التطوير. وجاء أيضاً أن عدداً أقل بكثير من الميسرين يتم انتقاءهم لأنهم كانوا أعضاء سابقين في مجتمع تعلم (رغم أن هذا قد يزداد مع تنفيذ مزيد من مجتمعات التعلم)، وأقل الميسرين عددا يمرون من خلال عملية تقديم طلب وانتقاء (مرة أخرى، عبر مكتب لتطوير الهيئة التدريسية).

تهيئة الميسرين. يشير زهاء ٤٠ في المائة من المستجيبين إلى أنه إما أن مؤسستهم لا تهيئ الميسرين أو أن الميسرين يشغلون وظائف تنطوي بالفعل على مهرات تيسير، مثل محترفي تطوير الهيئة التدريسية. فيما يخص أولئك الذين يقدمون التدريب بالفعل، فإن أكبر عدد منهم يزود ميسريهم بوثائق وقراءات، يلي ذلك حضور اجتماعات وندوات ومؤتمرات (داخل الجامعة وخارجها). ويشير عدد قليل إلى أنهم ألزموا ميسريهم بزيارة الجامعات التي لديها بالفعل مجتمعات التعلم.

دعم الميسرين. إن التمويل هو أغلب دعم يقدم للميسرين. ويخصص معظم التمويل للمواد والموارد، بينما أشار عدد قليل من المستجيبين إلى أنهم يتيحون للميسرين وقتا للتفرغ من التدريس. وهناك دعم آخر يشمل إدارة المشروع، مثل المساعدة في أوقات الاجتماعات والحلقات الدراسية وورشات العمل؛ وإمكانية الوصول إلى التكنولوجيا، مثل WebCT،listservs ، ومختبرات حواسب؛ والدعاية والتقدير (بما في ذلك اعتبار تيسير مجتمع التعلم بمثابة "تقدير" للخدمة المؤسسية؛ وحضور مؤتمرات خارج الجامعة؛ وموظفون إضافيون، غالبا على شكل دعم للطلاب. وأشار العديد من المستجيبين إلى أن التيسير كان يعتبر جزءا من العبء التدريسي العادي لهم أو جزءا من عملهم.

برامج هادفة لتهيئة ميسري مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية

نصف هنا ثلاثة برامج - أحدهم وطني واثنان مركزهما الجامعة - تم تطويرهم على وجه التحديد لتهيئة الميسرين لأدوارهم في ريادة مجتمعات التعلم.

الدورة المكثفة الصيفية الوطنية لمجتمع التعلم. على مدى السنوات الاربع الماضية (٢٠٠٠-٢٠٠٣)، عقد ملتون د. كوكس ومارثا (مارتي) بترونه دورة مكثفة صيفية لمدة يومين ونصف اليوم أسماها "تصميم وتنفيذ وريادة مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية: تعزيز ثقافة التدريس والتعلم داخل جامعتك". وجاء المشاركون التسعون لغاية تاريخه (بين عشرين وثلاثين مشاركا كل سنة) من ثلاث وخمسين مؤسسة في أربع وعشرين ولاية ومن مقاطعة كندية واحدة. وأرسلت ثماني عشرة مؤسسة مجموعات تتألف الواحدة بين شخصين وستة أشخاص وشملت عملية الدورة تطوير مجتمعات بين خمسة وستة أشخاص بواجبات وجماعات متشابكة، وهيكل تعلم تعاوني حيث يذهب الأعضاء إلى مجموعات صغيرة متخصصة بهدف استكشاف نماذج وأهداف وغايات وفعاليات ومكونات وأنواع مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية وذلك لتطوير مهارات ينقلونها فيما بعد إلى مجتمعاتهم المحلية. بدأت المجتمعات عملية وضع برامج مجتمعات التعلم الخاصة بها وذلك بالاشتراك في فعاليات مجتمعات التعلم مثل مفردات منامج المقررات المركزة، ومشاريع التدريس، واستكشاف أساليب جديدة لتقييم قاعات الدراسة وتجميع ملفات مصغّرة للمقررات الدراسية.

وكان تحديد الميسرين واختيارهم أحد أهداف التعلم الاثنين والثلاثين للدورة المكثفة، وإن معظم المشاركين ممن أقاموا مجتمعات تعلم في جامعاتهم في أعقاب دورة مكثفة أصبحوا ميسرين لمجتمع تعلم واحد على الأقل لكل منهم. وأما الذين لم يتمكنوا من إقامة مجتمعات تعلم فقد ألقوا اللائمة على انعدام التمويل. وذكر أحد الأشخاص، "للأسف، لم أنشئ مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية ويعود ذلك في المقام الأول إلى تخفيضات شديدة في الموازنة.... فقد قررت الإدارة بكل بساطة

تباع طريقة عقد اجتماعات نصف يومية". وقال آخر، "قمت بخطوة غير ناجحة لتأمين تمويل لمجتمع تعلم لمجموعة أفراد هيئة تدريسية مبتدئة أثناء العام ٢٠٠٣-٢٠٠٤ . وإنني أقوم حاليا بخطوة للشيء ذاته للعام ٢٠٠٤-٢٠٠٥ . إنني لست مستعدا لتنظيم مجتمع تعلم دون الالتزام المالي بإعفاء من التدريس لكل من أعضاء مجتمع التعلم ولابد من أن يأتي الالتزام المالي من جهة أعلى مني مرتبة".

أبلغ المشاركون الذين نفذت جامعاتهم مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية عن تحقيق مدى من النتائج جراء حضورهم الدورة المكثفة. وقالت إحدى المجموعات أن "الدورة كانت "عونا كبيرا"! وكتبت مجموعتنا اقتراحها بإنشاء مجتمع تعلم في إطر للهيئة التدريسية/ الموظفين عن تجربة السنة الأولى" في الدورة. وفريق آخر "اعتمد اعتمادا قويا على ما حصلنا عليه من مواد من ورشة العمل وما طورناه هناك من فهم لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية... وإن أحد الذين حضروا الدورة المكثفة يقود مجتمع التعلم". وأفاد مشارك جرب ثلاث مجموعات تستند إلى المواضيع: "كانت إحداها ناجحة ولكن لم تكن اثنتان كذلك. وكانت المشكلة هناك إلى حد كبير أنني حاولت أن أجعل آخرين ييسرون المجموعات وحاولت أن أبقي نفسي خارج الخليط. وقد فشلت محاولتان بسبب الميسر ونجحت واحدة بتواضع (أيضا بسبب الميسر)". ويقول مشارك أقام أربعة مجتمعات تعلم ترتكز إلى جماعات ومجتمعي تعلم يرتكزان إلى مواضيع منذ سنة ٢٠٠١ إن الأمر كان صعبا جدا لأنه لم يوفق في الحصول على فترة تفرّغ للمشاركين، وكان عمل ميسره "فوق" عمله كعميد. وإن المتطوعين الثلاثة الذين وظفهم ليكونوا ميسرين وجدوا العمل "غامرا لهم". وكنت توصيته هي "التمويل وفترة تفرّغ". أما المشاركون في برنامج جامعة إنديانا في الجنوب الشرقي فقد وجدوا أن المشاركة في الدورة المكثفة عينها كانت إحدى أفضل السبل التي تتاح لمطور أو مدير أو ميسر برنامج جديد لمجتمع تعلم كي يتعلم نواحي مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية وأنشطتها ومكوناتها ونتائجها.

البرامج المرتكزة على الجامعة. قامت مؤسستان في مسعى لسرعة بناء برنامج قوي لمجتمع تعلم في جامعتيهما وذلك بتصميم وتنفيذ برامج لانتقاء وإعداد ميسريها. وركزت إحدى الجامعات على البروز العضوي للمجتمعات في حين طورت الأخرى مشروعا لبناء القدرات. فقد بدأت جامعة إنديانا في الجنوب الشرقي وجامعة أوهايو مساعيهما لتطوير مجتمعات تعلم بدون معرفة المواضيع بالضبط والعدد الذي يمكنهما دعمه أو من الذين سوف يعملون بمثابة ميسرين. وأثناء خريف ٢٠٠٢، حددت جامعة إنديانا في الجنوب الشرقي مواضيع وبعدئذ استخدمت تلك المواضيع أساسا لحلقتها الدراسية التعليمية. وأثناء الفصل الدراسي لربيع ٢٠٠٣، حددت الميسرين وتطلعت إلى بدء البرنامج. وكانت عملية تطوير وانتقاء مجتمعات تعلم جامعة إنديانا في الجنوب الشرقي ترتكز إلى معرفة الاحتياجات المحددة للهيئة التدريسية للجامعة. وإن جامعة أوهايو إذ طورت برنامجها استجابة لمبادرة ممولة بموجب منحة من خلال شبكة أوهايو للتعلم، استخدمت نموذج انتقاء رسمي، وسعت للحصول على طلبات من أعضاء الهيئة التدريسية المهتمين بأن يصبحوا ميسرين لمجتمعات تعلم أثناء السنة الدراسية ٢٠٠٣-٢٠٠٤، وفي نهاية الأمر، اختير تسعة من أعضاء الهيئة التدريسية وأصبحوا هم جزءا من مجتمع التعلم للفترة ٢٠٠٢-٢٠٠٣ بهدف تطوير أدوارهم كميسرين لمجتمعاتهم في المستقبل.

تعكس المقاربات المتفاوتة التي استخدمتها المؤسستان ظروفهما فضلا عن ثقافتيهما التأسيسيتين. وأثبت البرنامجان نجاحهما كل لمؤسسته، ونعرض تفاصيل كل واحد هنا لإبراز بعض القضايا المتعلقة بتهيئة الأفراد لتيسير مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

جامعة إنديانا الجنوب الشرقي. إنها جامعة صغيرة تضم ٦٧٠٠ طالب و١٨٠ من أعضاء الهيئة التدريسية، تستمد طلابها من المنطقة المحلية. إن أهمية إنشاء مجتمع في صفوف الهيئة التدريسية هي بنفس أهمية إرساء الشعور بالمجتمع في صفوف الطلاب.

إن الهيكل التنظيمي لبرنامج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية في هذه الجامعة غير اعتيادي نوعا ما، إذ ليس هناك مدير لبرنامج مجتمع التعلم، بل يوجد مكتب للإدارة، ومعهد تعلم وتدريس التميز، ومركز التعلم والتدريس. وفي حال وجود مخطط تنظيمي يوضح مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، فإن رئاسة مجتمع التعلم سوف تدرج مكتب الشؤون الأكاديمية ومعهد تعلم وتدريس الامتياز في أعلى القائمة ويلي ذلك فوراً ميسرو أفراد مجتمعات التعلم. إن الطبيعة المتراصة نوعا ما لمخطط الرئاسة تمثل المقاربة الأساسية للجامعة تجاه مجتمعات التعلم وهي: التعاون والتآزر.

بدأت عملية استهلال مجتمعات التعلم بجعل المجتمعات الموضوع الرئيسي في ندوة التعليم السنوية التي تقيمها جامعة إنديانا. واتسمت الندوة التدريسية لسنة ٢٠٠٣ بإدخال مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية إلى الجامعة. وكان ملتون د. كوكس من جامعة ميامي هو متحدثنا الرئيسي وقدم أيضا ورشة عمل متابعة لأعضاء الهيئة التدريسية المهتمين بالاشتراك في مجتمعات التعلم. وفي الندوة، طلب من أعضاء الهيئة التدريسية توضيح اهتمامهم في الاشتراك في مجتمع للتعلم وذلك بطلب الالتحاق بأحد المواضيع. وكانت عملية انتقاء الميسرين ذات شقين. كان الشق الأول إيجاد هيئة تدريسية على استعداد لتيسير الدورات ذات المجموعات الصغيرة من الندوة التدريسية، وكان الشق الثاني هو تحديد هيئة تدريسية مستعدة لتيسير مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

أثناء المرحلة الأولى، حددت لجنة تخطيط الندوة مجتمعات التعلم كموضوع رئيسي وقررت أنه من المناسب للغاية تأسيس المجتمعات الأولى على الأهداف التعليمية العامة للجامعة وهي الأهداف التي جرى تحديدها حديثا. لقد ثبت أن إيجاد ميسرين للدورات ذات المجموعات الصغيرة للندوة أصعب من انتقاء المواضيع. وكان العامل الرئيسي لتحديد الميسرين المحتملين هو إلمامهم بالهيئة التدريسية وبهتماماتهم التعليمية والبحثية. وقد تم التوضيح لميسري الندوة أن رئاسة دورة ذات مجموعة صغيرة لا تستدعي أي التزام آخر. ولا حاجة لأن يكون ميسرو

المجموعات الصغيرة خبراء في المواضيع أو لأن يلتزموا بتيسير مجتمع تعلم. ومن المثير للاهتمام أن اثنين فقط من الميسرين في الندوة التعليمية لم يصبحا ميسرين لمجتمع التعلم (رغم أن كليهما اختار المشاركة في مجتمعات التعلم حيث سبق وكان الميسرون موجودين فعلا).

في ختام الندوة، ومرة أخرى عن طريق رسائل بريدية شملت الجامعة بكاملها وغداء عمل أقيم للهيئة التدريسية، أتيحت لأعضاء الهيئة التدريسية فرصة انتقاء مجتمع تعلم للانضمام إليه ولإبداء الاهتمام بتيسير مجموعة. اختار أكثر من ستين من أعضاء الهيئة التدريسية المشاركة في مجتمع للتعلم، وأوضحت نسبة كبيرة منهم استعدادهم لتيسير مجتمع للتعلم.

بدأت المرحلة الثانية من استحداث الميسرين وعضوية مجتمعات التعلم بعد مراجعة المعلومات الواردة من الندوة واستمارات عضوية مجتمع التعلم. وقد صممت مجتمعات التعلم لتكون عملية تعاونية، وهكذا جرى تعيين أعضاء الهيئة التدريسية أولا في مجتمعاتهم المفضلة، وبعدئذ جرى انتقاء الميسر أو الميسرين من تلك الأسماء.

واجتمعت لجنة المشروع أولا كمجموعة لمناقشة أهداف مجتمع التعلم والعقبات والنتائج المرجوة، ومسائل لوجستية. وتألفت اللجنة من نائب رئيس الجامعة المشارك للشؤون الأكاديمية ومدير معهد تعلم وتدريس التمييز والمصمم التدريسي للمعهد. ثم قيّمت اللجنة قوائم مجتمع التعلم وناقشت الميسرين المحتملين، واتصلت بكل واحد منهم شخصيا لتقديم مزيد من التفاصيل حول مسؤوليات الميسرين وتأكد استعدادهم للخدمة. وفي بعض الحالات، كانت لجنة المشروع هي التي تتخذ قرار وجود ميسرين مشاركين وذلك في مسعى لتقديم دعم أفضل لميسري الهيئة التدريسية المبتدئة، وفي حالات أخرى، كان يتم ذلك بناء على طلب أعضاء الهيئة التدريسية.

وبغية المساعدة في استحداث مجتمع بين الميسرين، اجتمعت لجنة المشروع مع جميع الميسرين لتناول الغداء. وأثناء هذا الإجتماع الأولي، أعطي الميسرون نسخة من دليل مدير وميسر برنامج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية (كوكس،

٢٠٠٢) وتم إخبارهم بالمؤتمر الدولي لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية نسنة ٢٠٠٢ وبالدورة المكثفة للمطور الجديد: تصميم وتنفيذ ورئاسة مجتمعات لتعلم في إطار الهيئة التدريسية المزمع عقدها في يونيه ٢٠٠٣ . ودعي الميسرون حضور أحد المؤتمرين أو كليهما. اختار خمسة ميسرين حضور المؤتمر بينما بقي ثلاثة للدورة المكثفة، وانضم إليهم عضو من لجنة المشروع. وكانت إتاحة الفرصة لميسري مجتمعات التعلم لحضور المؤتمر معا أهم قرار تتخذه لجنة المشروع، إذ لم تكتف المجموعة بإجراء إتصالات هادفة مع آخرين يعملون مع مجتمعات التعلم، وإنما طورت أيضا روابط أقوى الواحدة مع الأخرى.

وفي مسعى للتأكد من حصول مجتمعات التعلم على دعم ملائم، أصبح المصمم التدريسي لمعهد تعلم وتدريس التمييز مديرا غير رسمي لبرنامج مجتمعات التعلم، يعمل مع الميسرين، ويدير المسائل اللوجستية ومسائل الدعم، ويحدد فرص المؤتمرات والعروض والنشر، ويعمل من أجل تحديد الموارد وأفضل الأساليب لتقاسمها مع مجتمعات التعلم؛ ويعمل بمثابة همزة وصل مع نائب رئيس الجامعة المشارك ومع مدير المعهد. ولما كان مجموع التمويل لجميع مجتمعات التعلم السبعة يعادل ما بمقدور العديد من الجامعات تقديمه لمجتمع تعلم واحد، كان من المهم التأكد من ألا يشعر الميسرون بأن عبء العمل الملقى على عاتقهم يفوق طاقتهم. ولم يحصل أي من الميسرين، باستثناء ميسر واحد، على أي فترة تفرغ أو على تعويض إضافي لقيامهم بعمل الميسر. وحصل ميسر واحد على فترة تفرغ لأن مجتمع التعلم كان جزءا من برنامج كان قائما بشكل آخر قبل أن يصبح مجتمعا للتعلم.

تتضمن عملية تطوير الكوادر القيادية لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية بعض العناصر الرئيسة التي تؤدي إلى نجاح طويل الأمد للمبادرات الخاصة بمجتمعاتنا هذه وتشكل هذه العناصر الأساس للتوصيات التالية.

أولاً، العمل على مشاركة محدودة وسهلة حتى يمكن تقدير الاهتمام ليس فقط بفكرة تكوين مجتمع تعلم في إطار هيئة التدريس ولكن في المواضيع التي ستطرح أيضاً.

ثانياً، تزويد نقطة انطلاق محدودة وسهلة حتى يمكن تقدير الاهتمام ليس فقط بفكرة تكوين مجتمع تعلم في إطار هيئة التدريس ولكن في المواضيع التي ستطرح أيضاً.

ثالثاً، تأسيس هيكل مؤقت لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية والذي يوفر بعضاً من المراقبة ولكنه يظل مرناً بالقدر الكافي حتى يسمح لكل من مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية الفردية والميسرين لأخذ دور في ملكية البرنامج.

رابعاً، التعرف على آلية الدعم التي تستخدم مع (ولمصلحة) مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية وتوضيح هذه الآلية.

خامساً، تطوير علاقات ذات معنى بين مدير البرنامج والميسرين وبين كل من الميسرين ومجتمع تعلم هيئة التدريس أنفسهم.

سادساً، تشجيع عملية عرض ونشر نتائج أعمال مجتمع تعلم هيئة التدريس وكذلك حضور المؤتمرات وذلك للوصول إلى مجتمع يتميز بالاستمرارية.

جامعة أوهايو. إنها مؤسسة سكنية كبيرة تؤوي ١٧ ألف طالب من سائر أنحاء الولايات المتحدة ومن العديد من البلدان الأجنبية. إن الكثير من الأنشطة الموجودة في الجامعات الكبيرة تساعد في خلق إحساس مجتمعي بين الهيئة التدريسية والطلاب على السواء. وفي الوقت ذاته، فإن الحجم المحض لمؤسسة كهذه يؤدي إلى مكان عمل لا مركزي، مع وجود ألوف مؤلفة من التحديات التي يجابهها نشوء عضوي لمجتمع يغطي سائر فروع المعرفة. ولما كانت جامعة أوهايو تضطلع بالعديد من المبادرات الهامة، فإن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية تتيح وسيلة لضمان تغيير عميق ومستدام في الثقافة. وكوسيلة لنشر أفكار جديدة وتجارب متقاسمة، فإن تأثير مجتمعات التعلم تأثير أسّي - يبرز المشاركون بصفة رواد مؤسسيين يناصرون بدورهم أفكارا جديدة تكون جوهرية لهوية مؤسسة قابلة للبقاء. وركزت جامعة أوهايو على بناء القدرات إدراكا منها لأهمية مجتمعات تعلم ذاتية الدعم لمستقبل المؤسسة، وبالتالي تمكنت من بدء عملية بناء برنامج مجتمع التعلم الخاص بها مع مجتمع تعلم لميسري مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

استقر رأي فريق من الهيئة التدريسية والمسؤولين الإداريين الذين اجتمعوا معا استجابة لمبادرة منحة برعاية شبكة أوهايو للتعلم على مشروع لبناء القدرات من أجل سرعة البدء ببرنامج مجتمع تعلم ذاتي الدعم داخل الجامعة. وعمل عضوان من الفريق ومديرو اثنين من مراكز تطوير الهيئة التدريسية داخل الجامعة بمثابة مـراء للمشروع وميسرين لمجتمع تعلم بشأن مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية، اشترك فيها جميع الميسرين المستقبليين التسعة. لقد ساعدهم هذا النموذج التجريبي للهيئة التدريسية على استكشاف دور ميسر مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية وذلك بفهم ديناميكية المشاركة في مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. وقد عمل مدراء المشروع من وراء الكواليس لتطوير بنية تحتية دعما لسلسلة من مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، وذلك من خلال الاجتماع بعمداء ومسؤولين إداريين آخرين من أجل ضمان دعمهم وإيجاد موارد للموازنة، وتطوير شبكات للاتصال مع الجامعة حول المشروع. واستخدم المدراء، بصفتهم ميسرين لمجتمع تعلم، مقاربة لا موضوعية، توفر منصة يعتليها الميسرون المستقبليون للهيئة التدريسية وهم يطورون فهمهم وتوضيحهم لفرادى لمجتمعات التعلم الفردية الخاصة بهم.

استخدم مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية المكونات المرتبطة بمجتمعات كهذه والموصوفة في أعمال كوكس (كوكس، ٢٠٠١)، وشملت مناسبات اجتماعية (مأدبة عشاء افتتاحية مع الزوجات أو الأزواج والشركاء تحدث خلالها كبير المسؤولين الإداريين في الجامعة منوهاً بأهمية المشروع للمؤسسة، ومأدبة إفطار احتفالية ختامية، حضرها المسؤول مرة أخرى)، وخلوة (الاجتماع الرسمي الأول للمجتمع، وكان ملت كوكس المتحدث الرئيسي)، ومشروعا حول ثقافة التدريس (ستحداث حانة أون لاين أصلية نشرت الكترونيا على موقع الشبكة OLN).

في الاجتماعات على مدى فترة خمسة أشهر، عالج أعضاء مجتمع التعلم المواضيع التالية المتعلقة بتطوير مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. (١) توضيح

الأهداف والنتائج، (٢) نموذج مجتمع التعلم وعلى وجه التحديد ربط الأهداف والنتائج بتصميم مجتمع التعلم، (٣) نماذج المجتمع الأكاديمي، (٤) تطوير تمارين لبناء المجتمع، (٥) إجراء تخطيط يتناول أدق التفاصيل، (٦) تقييم وتثمين أهداف ونتائج مجتمع التعلم، و(٧) إدامة مجتمعات التعلم في الجامعة على مر الزمن. وقد اجتمع مجتمع التعلم مرة كل أسبوعين متناوبا بين المشروع العلمي (استحداث حلة أون لاين) ودراسة تطوير مجتمع التعلم. وإن الوقت الذي أمضوه معا عكس بازدياد حاجات واهتمام أعضاء المجتمع حين باشروا بحيازة ملكية المجتمع.

ومن أجل مساعدة الميسرين في عملهم التخطيطي، صمم المدراء عددا من الأدوات، بما في ذلك قائمة بأهداف مجتمع التعلم (الملحق A) الذي تمت نمذجته وفق قائمة أهداف التدريس (Angelo and Cross, ١٩٩٣) وأتاح للميسرين تحت التدريب فرصة النظر في أهم ما يأملون حصوله من نتائج من مجتمعهم، قائمة تخطيط شاملة (الملحق B)، وتمرين مصمم للمساعدة في استحداث دعوة للمشاركين وعملية للانتقاء من بين مقدمي الطلبات. وباستخدام أساليب تقييم تستخدم في قاعات الدراسة (Angelo and Cross, ١٩٩٣)، درست المجموعة بعناية نماذج ناجحة لريادة وتطوير مجتمعات تعلم.

قبل وبعد دراستهم المتبادلة لبناء وتيسير المجتمع، تم تقييم أعضاء مجتمعات التعلم بشأن نظرتهم لما قد يواجهونه من عقبات في ريادة مجتمعهم بنجاح. وفي البداية، حددوا مسائل تتعلق بالوقت (تخطيط)، وتغلبوا على المواقف السلبية، ومطورين قبولاً وتعاوناً من الهيئة التدريسية والمسؤولين الإداريين، والأمور اللوجستية المتعلقة بالجدولة والتخطيط، والتعلم كيف يصبح المرء ميسرا. بعد عملهم في مجتمع التعلم، أدرجَت اهتماماتهم الجديدة مرة أخرى مسائل تتعلق بالوقت ولكنها انتقلت إلى إيلاء المزيد من الإعتبار للأمور اللوجستية للمهمة التي أمامهم، بما في ذلك أسئلة عن التمويل (رغم صغر الموازنة المقدمة لهم، فقد باشروا في تصور إمكانيات أخرى قد تحتاج إلى موازنة موسعة)، وتوظيف مشاركين من أعضاء الهيئة التدريسية، ووضع برامج زمنية للأنشطة وتنسيق نواح أخرى من الجماعة.

وقد سئل الميسرون المنتظرون عن تلك النواحي من مجتمعات التعلم التي هم أكثر إلماما أو أقل إلماما بها. في البداية، كانوا أكثر إلماما بالأمور اللوجستية المتعلقة بإطلاق مجتمع تعلم وبالحماسة اللازمة للانخراط مع زملائهم بنجاح. وتغير هذا بحلول نهاية المطاف إلى إلمام باستراتيجيات التخطيط لتطوير مجتمعات تعلم ناجحة، وكيف يطورون مجال مضمون فرادى مجتمعات التعلم الخاصة بهم، والموارد اللازمة لاستحداث وإدامة مجتمع تعلم ناجح. فيما يخص أسئلتهم الكبرى بشأن مجتمعات التعلم، كان أعم رد في البداية هو مجرد «كل شيء»، تلاه بعض الأمور المحددة المتعلقة بإقامة وإدارة مجتمع للتعلم. وإذ كانوا يستعدون لبدء ما يخصهم من مجتمعات تعلم، تركزت أسئلتهم واهتماماتهم على إعداد الموازنة، والتعامل مع ديناميكية الجماعة و"العمل على إنجاح الجميع". وخلص مدراء المشروع إلى القول بأن ميسري مجتمعات التعلم كانوا مستعدين لمعالجة الجماعات الخاصة بهم وكانوا على علم بأن قدرا معينا من تدريب الميسر سوف يحدث أثناء العمل.

الاستنتاج

إن التحقيق في الإختلافات في المقاربات لاستحداث مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية وتطوير ميسرين في جامعة إنديانا - الجنوب الشرقي، وجامعة أوهايو يبين بشكل ملحوظ الأنماط المختلفة في الإنطلاق والإدارة على حد سواء. ويمكن عزو الاختلافات هذه إلى الاختلافات بين الجامعتين وتصنيفات مجتمعات التعلم لكل برنامج. واختارت جامعة إنديانا عملية تدريب أثناء العمل لجميع مجتمعات التعلم وميسريها، بينما فضلت جامعة أوهايو العمل عبر عملية مجتمعات التعلم مع ميسريها في مجتمعات التعلم. رغم أن لكل من المقاربتين فوائدها ومساوئها، كانت كل منهما ناجحة بالنسبة لجامعتها. وفي كل حالة، ينبغي أن تتصدى نقطة بداية تطوير البرنامج للنتائج المرجوة والثقافة المؤسسية المحلية.

الملحق (أ) - قائمة الأهداف لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية

التعليمات: اقرأ كل نَص بإمعان وضع دائرة حول الرقم الذي يتوافق على أفضل نحو مع مدى الأهمية بالنسبة للنتائج التي تود أن تتحقق - لك وللمشاركين الآخرين- من خلال مجتمع التعلم الخاص بك في السنة القادمة.

١= غير مهم جدا

٢= غير مهم

٣= ليس مهما ولا غير مهم

٤= مهم

٥= مهم جدا

١- تطوير منظور حول التعليم والتعلم ونواح أخرى من التعليم العالي بما يتعدى منظور فرع معرفتك الفردي.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢- زيادة تقدير للتعليم الزاخر بالعلم وثقافة التدريس.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٣- زيادة التأمل في التعليم وبشأنه.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٤- زيادة الإلهام بشأن التعليم واتساع المعرفة.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٥- توسيع النظرة بخصوص التعليم بوصفه مسعى فكريا.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٦- زيادة المعرفة حول الموضوع المحدد الذي سوف يبنى حوله مجتمع التعلم الخاص بك.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

obeikandl.com

٧- زيادة الفهم والاطلاع داخل الجامعة بخصوص الموضوع المحدد لمجتمع التعلم الخاص بك.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٨- تطوير وحدات مقررات جديدة بخصوص المحتوى المحدد لمجتمع التعلم الخاص بك.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٩- زيادة انجاز الطلاب بالنسبة للتركيز المحدد لمجتمع التعلم الخاص بك.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٠- زيادة معرفة الكيفية التي يمكن أن يؤثر بها موضوعك المحدد على التعليم والتعلم ويعززهما

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١١ - زيادة الشعور بالراحة في دورك كأحد أعضاء الهيئة التدريسية.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٢ - زيادة إدراك وفهم دور عضو في الهيئة التدريسية في مؤسستك.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٣- تطوير مجتمع زملاء يستمرون بمثابة نظام دعم غير رسمي بعد الانتهاء من مشروع مجتمع التعلم هذا.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٤- تطوير إحساس مجتمعي مع الزملاء حول مشاريع تعلم محددة تضطلع بها.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٥- اكتساب خبرة بعث الحيوية كأحد أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اوهايو.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٦- القيام بتطوير ناجح لأهداف تعلم جديدة / إضافية لمقررك الدراسي.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٧- زيادة حماسك العام بشأن التعليم والتعلم.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٨- زيادة الكفاءة الإجمالية كأحد أعضاء الهيئة التدريسية.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

١٩- زيادة المهارة الفنية بوصفك مدرسا.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢٠- زيادة الشعور بالراحة والثقة في تعليمك.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢١- زيادة الفهم والاهتمام في ثقافة التعليم.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢٢- رفع مستوى إدراك سبل دمج خبرات التعليم والأبحاث

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢٣- تطوير اهتمامات بحثية وعلمية فيما يخص فرع معرفتك.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢٤- إصدار مقال أو ورقة ثقافية عن التعليم من خلال عملك في المجتمع.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

٢٥- زيادة معرفة إنجاز الطلاب عبر بحث علمي حول التعليم والتعلم.

١ ٢ ٣ ٤ ٥

التعليمات: حدد ترتيبا للبؤر الخمس التالية في مجتمعك التعلمي بحسب الأهمية من ١ إلى ٥، حيث ١= الأقل أهمية و٥ = الأكثر أهمية. (تأكد من تحديد ترتيب للبؤر الخمس جميعها!)

..... التفكير حول التعليم بما يتعدى قاعة الدراسة - بأوسع مضامينه

..... زيادة التعلم حول أداة أو استراتيجية تربوية محددة

..... روح الزمالة والتعلم من الآخرين

..... تطوير مهارة ومقدرة تعليم فردية متزايدة

..... تنفيذ مشروع للتعليم ومشاطرته مع المجتمع المثقف

لدى الانتهاء من عملية الترتيب، يرجى الإنتقال إلى الصفحة التالية من أجل مطابقة النتائج وتفسيرها.

تفسير النتائج

بشأن المجموعة الأولى من البنود الخمسة والعشرين، اجمع مجموع درجات كل مجموعة من خمسة بنود كما هو مبين أدناه، ثم عد رقم الدرجات «٥» التي سجلتها لكل من مجموعات البنود تلك. (مثلا إذا وضعت درجة "٣" للرقم ١ ودرجة "٢" للرقم ٢، ودرجة "٥" للأرقام ٣-٥، سيكون مجموع درجاتك ٢٠ وسيكون رقم "٥" درجات هو ٣).

البنود ١-٥

المجموع الكلي للدرجات:.....

عدد الـ «٥» درجـــات:.....

البنود ٦-١٠

المجموع الكلي للدرجات:.....

عدد الـ «٥» درجـــات:.....

البنود ١١- ١٥

المجموع الكلي للدرجات:.....

عدد الـ «٥» درجـــــات:.....

البنود ١٦-٢٠

المجموع الكلي للدرجات:.....

عدد الـ «٥» درجـــــات:.....

البنود ٢١-٢٥

المجموع الكلي للدرجات:.....

عدد الـ «٥» درجـــــات:.....

قارن الآن مجموعة أو مجموعات البنود الموجود فيها أعلى الدرجة (الدرجات) ومعظم الخمسات مع البنود الخمسة النهائية التي رتبتها بالتسلسل، والتي هي بنفس الترتيب مثل البنود الخمسة والعشرين الأولى. (وهكذا، إذا كانت أعلى درجة لديك تعود للبنود ١-٥، لربما كان عليك أن ترتب "التفكير بشأن التعليم بما يتجاوز قاعة الدراسة" أولا). وإن المفتاح لمجموعات البنود هي كالتالي:

- المجموعة الأولى من خمسة بنود تركز على المقاربة الفكرية للتعليم أو مناقشته بوصفه الهدف الرئيسي للعمل الذي تضطلع به مع مجتمعك التعلمي.
- المجموعة الثانية من خمسة بنود تركز على اكتساب معلومات عن مواضيع محددة بشأن بؤرة مجتمعك التعلمي (مثلا، زيادة التعلم حول التطبيقات التكنولوجية لتحقيق نتائج تعلم) بوصفه الهدف الرئيسي لمجتمعك.
- المجموعة الثالثة من خمسة بنود تركز على تطوير شعور بالارتباط بالآخرين وبالمؤسسة بوصفه الهدف الرئيسي لمجتمعك.

obeikandl.com

- المجموعة الرابعة من خمسة بنود تركز على تعزيز فعالية التعليم العامة بوصفه الهدف الرئيسي لمجتمعك.
- البنود الخمسة الأخيرة تركز على ثقافة التعليم والمشاريع والأبحاث التعليمية بوصفها الهدف الرئيسي لمجتمعك.

الملحق «ب» - قائمة التخطيط لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية

اسم المجتمع:

الميسر:

بؤرة المجتمع (وصف من جملتين إلى ثلاث جمل):

الجزء الأول: المشاركون

الحجم المتوقع للمجتمع:

أعضاء مجتمع التعلم (مثلا: الهيئة التدريسية، الطلاب المتعاونون، المستشارون، الأقسام المستهدفة أو مجالات المواضيع، أدرج كل ما ينطبق):

خطط لتوظيف أعضاء (الخطوات المتخذة، والقنوات المستخدمة للترويج، والخط الزمني):

عملية تقديم الطلبات (ماذا ستطلب من المشاركين المحتملين تقديمه بمثابة طلب، وكيف ستتخذ قراراتك بشأن الإنتقاء من بين مقدمي الطلبات المحتملين؟ وفي حال سبق وقعت بذلك، قد تريد إرفاق استمارة طلب وبعدئذ وصف معاييرك للإنتقاء):

خطط لإشراك الطلاب المتعاونين أو المستشارين (إن كان ينطبق):

الجزء الثاني: المنهاج الدراسي

كتاب البؤرة:

مواضيع تخطط لتهيئتها (يمكن إضافة مواضيع أخرى عندما تبدأ المجموعة العمل، ولكن ماذا ستخطط من أجل البدء؟):

دور المستشارين أو الطلاب المتعاونين (إن كان ينطبق) في تيسير المنهاج الدراسي:

obeikandl.com

الجزء الثالث: الأمور اللوجستية:

كيف ستتواصل مع أعضاء مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية؟

ما هي خطتك في حال عدم انسجام البرامج؟

ما هي التوقعات لمشاركة الأعضاء وكيف ستقوم بتبليغها؟

الجزء الرابع: ثقافة التعليم

ما أنواع مشاريع التعليم التي تتوقع أن ينفذها أعضاء مجتمع التعلم؟ وهل ستتوقع وتطلب منهم اختيار دورة بؤرية وتتقاسمها مع الجماعة؟

ما أنواع الدعم الذي ستقدمه إلى أعضاء مجتمع التعلم الخاص بك وهم يصممون مشاريعهم التعليمية؟

ما هي الأهداف والتوقعات التي لديك لتقاسم نتائج ثقافة التعليم؟

الجزء الخامس: الموازنة

يتوفر لديك ما مجموعه ٢٠٠ دولار لتنفقها على مجموعتك ويمكن أن تصب مبلغا إضافيا آخر لغاية ٢٠٠ دولار. الرجاء إدراج نفقاتك المتوقعة أدناه وتضمين أية مصادر مالية إضافية تأمل في الحصول عليها. لاحظ أنه قد يكون باستطاعتنا القيام بشراء كتب بؤرية بالجملة، مما يخفض النفقات للجميع.

ضَمِّن كل شيء تحتاجه في القائمة أدناه ولكن يرجى وضع نجمة بمحاذاة البنود التي تحتل أعلى درجة في سلم أولوياتك والتي سوف تستخدم من أجلها المبالغ المبينة أعلاه. رغم أنه لا يمكننا تقديم وعد بتمويل إضافي، سوف نبحث عن مصادر له، وعليه سيكون من المفيد معرفة ماذا ستستخدم.

إن المبلغ المرصود في الموازنة لكل مشارك (قسم المجموع على عدد المشاركين المتوقع) هو ـ.

الجزء السادس: التقييم

ما هي أفكارك الأولية حول سبل تقييم ما إذا كنت تحقق أهداف مجتمعك التعلمي؟ لاحظ أننا سوف نجري مزيدا من النقاش حول هذا الموضوع في اجتماع لاحق.

المراجع

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

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. *Faculty Learning Community Program Director's and Facilitator's Handbook.* Oxford, Ohio: Miami University, 2003.

Kalish, A., Harper, K. A., and Woodard, R. D. "The 'Accidental' Faculty Learning Community." Paper presented at the 1st annual International Faculty Learning Community Conference, Pomona, Calif., June 2003.

■ كارين ل. ساندل (**KARIN L. SANDELL**) هي المديرة المؤسسة لمركز تدريس متميز في جامعة اوهايو وعملت مؤخرا أخصائية رئيسة لمركز فولبرايت، وتقدم ورشات عمل وندوات حول تطوير الهيئات التدريسية في ناميبيا.

■ كاتي ويغلي (**KATY WIGLEY**) هي أخصائية في تصميم وتقانة التدريس في معهد تعلم وتدريس التميز في جامعة إنديانا في الجنوب الشرقي، حيث تنسق مبادرة مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية وتشارك في تيسير مجتمع التعلم في مجال تعلم الخدمة.

■ آن كوفالتشيك (**ANN KOVALCHICK**) هي المديرة المؤسسة لمركز الابتكارات في التقانة للتعلم في جامعة أوهايو.

obeikandl.com

يتشاطر الميسرون السابقون لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية التجارب والتعمق حول عملية المجموعة ويسدون النصح لتيسير نجاح مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

تيسير مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية:

دليل محكم لإحداث التغيير وإلهام المجتمع

مارثا س. بيترونه، ليزلي أرتكويست- اهرينس

Martha C. Petrone, Leslie Ortquist- Ahrens

"هل أخبرتني أي طريق يجب أن أسلكه من هنا؟"

"ذلك يعتمد كثيرا على المكان الذي تريد الذهاب إليه"

- لويس كارول- مغامرات أليس في أرض العجائب

عندما يصبح نموذج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية جزءا لا يتجزأ من جهود تطوير الهيئة التدريسية في عدد متزايد من الكليات والجامعات-، فإن محوري الهيئة التدريسية القليلي أو عديمي الخبرة السابقة يجدون أنفسهم في دور ميسر مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. تماما مثلما تعالج مجتمعات التعلم مجموعة عوامل دائمة التغيير تؤثر على بيئة التعليم والتعلم، يتولى ميسرو مجتمع التعلم أدوارا مختلفة وهم يوجهون أعضاء مجتمعهم نحو مخرجاتهم الفردية والجماعية.

obeikandl.com

ما الذي يحتاجه المرء ليصبح ميسرا فعالا لمجتمع التعلم؟ عندما قدمت مجموعة عمل في الدورة المكثفة في صيف ٢٠٠٣ إلى مطوري مجتمع تعلم جديد نتائج مناقشاتها حول ما يلزم ليكون المرء ميسرا فعالا لمجتمع التعلم، فإنه حتى ذوي الخبرة الواسعة في ريادة مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية استغرقوا في الإنصات. وبمثابة ميسري مجتمع التعلم، لم يأخذ العديد بعين الاعتبار الاتجاه الذي يجب أن يسلكوه، أو إلى أين يريدون الوصول، أو الأخطار الكامنة التي قد تعترض طريقهم.

في هذا الفصل، شارك شخصان في هذه المناقشة – شخص مخضرم في تطوير الهيئة التدريسية عهد إليه ببدء برنامج جديد لمجتمع التعلم في كلية صغيرة للآداب الليبرالية، وميسر مجتمع تعلم ذو خبرة من جامعة متوسطة الحجم كثيفة الأبحاث – في إحياء ذلك الحوار لإيجاد فهم لعملية المجموعة واقتراح سلسلة من الأسئلة الهامة التي يمكن أن يدرسها الميسر مسبقا للإسهام في تحقيق نجاح شامل لمجتمعات التعلم الخاصة بهم. ورغم وجود وفرة من الأدبيات حول ديناميكية المجموعة والمجموعات الريادية، فإننا نروي قصتنا مستقلة عن مراجع كهذه. يمكن للمهتمين بالأدبيات الرجوع إلى (Wenger, Mc Dermott, and Snyder, ٢٠٠٢).

لماذا تستخدم مصطلح "ميسر" بدلا من "قائد"؟ رغم أن مجتمعات التعلم فريدة في بنيتها ومخرجاتها المرجوة، فهي تحتاج إلى توجيه في بناء الفِرَق مثلها مثل أية مجموعة عمل أخرى. إن ميسر مجتمع التعلم أثناء الفصل الدراسي النصفي أو السنة الأكاديمية سوف يعمل بطريقة لا خطية في ثلاثة أدوار رئيسة هي – نصير، ومنسق، ومنشط. ومع ذلك، خلافا لهدف رئيس مجموعة تقليدية، فإن الهدف النهائي للميسر ليس المحافظة على منصب الريادة ولكن للمساعدة في إيصال أعضاء مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية إلى النقطة التي يتولون فيها بأنفسهم هذه الأدوار الثلاثة تدريجيا.

يبدو ذلك مختلفا جدا عن شكل القيادية المتعارف عليها لدى معظم الهيئات التدريسية. هل بوسعك تفسير ذلك الاختلاف؟ لكي نفهم احتياجات التيسير لمجتمع تعلم، نستطيع النظر إلى بعض المبادئ الأساسية لديناميكية المجموعة. يقاس نجاح أية

مجموعة من ثلاثة أبعاد: المخرجات، والنتائج الفعلية؛ المهام، الكفاءة، والفعالية، والوضوح، وإمكانية تكييف العملية لتحقيق تلك المخرجات؛ العلاقات، مستوى العلاقة المتبادلة، والثقة، والدعم، وتجربة تعاون أعضاء المجموعة وهم يعملون معا لتحقيق النواتج.

بإمكان مجتمعات التعلم أن تشكل تحديا للميسر لأن إحدى المخرجات المرجوة هي في الحقيقة البعد المتعلق بالعلاقة - غالبا ما يكون الأكثر منها في حالة قاعة الدراسة النموذجية. وبالإضافة إلى توفير وسيلة لتعزيز تعلم الطلاب من خلال تطبيق فهم أعمق من نتائج مشاريع فردية أو جماعية إلى ممارسة في قاعة الدراسة والعمل مع الطلاب، فإن مجتمعات التعلم مصممة لتوليد إحساس المجتمع داخل وما وراء المجموعات الفردية، ولتنمية علاقة الزمالة عبر فروع الدراسة والوحدات. ورغم أن بعد العلاقة هو جزء هام من التعليم في قاعة الدراسة، فقد يجده الميسرون أنه أبرز المسائل شيوعا في سياق مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. ويسعى الميسر الفعال لمجتمع التعلم إلى موازنة بعدي المهمة والعلاقة لعملية تطور المجموعة فيما يحث على التغيير وعلى تحقيق نواتج مخرجات المستوى.

إن تيسير مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية هو على ما يبدو أشبه بمطاردة هدف متحرك. يخبرنا ملتون كوكس عن تجاربه في تيسير مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الخاص بالخريجين من مثقفي التدريس وذلك في سنواته المبكرة في جامعة ميامي. لقد انقضى العام الإفتتاحي الدراسي بسلاسة، فقد تقاسم مجتمع التعلم كل من الأهداف والخطط المحددة على نحو جيد، المخرجات الملموسة في مجال التعليم والتعلم والمجتمع. وأسوة بمعظمنا بعد أن ندرّس للمرة الأولى منهاجا بنجاح، يتمتع كوكس بحس الوضوح والثقة حول كيفية ريادة مجموعة السنة الثانية عبر عملية مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية - أي إلى حين التقائهم بالفعل. لم يتلاءم المشاركون جيدا في القالب الذي كان كوكس قد طوره في السنة الأولى، وذلك بسبب اختلاف الشخصيات ومنظورات فروع المعرفة والخلفيات

الثقافية، وأنماط التعلم والأهداف. لقد قال إنه تعلم آنذاك فقط دمج المكونات الرئيسة من سنة لأخرى على أن يفسح مجالا للمشاركين في العملية ليقرروا كلا من نواتجهم الفردية والجماعية وسبل تحقيقها.

يستطيع الميسر من خلال موازنة متأنية للأدوار استحداث مجال لبدء العمل ونمو المجتمع. وكما سبق ذكره، يقوم ميسر مجتمع التعلم بثلاثة أدوار عملياتية مترابطة ومتراكبة وهي عموما تتوافق مع كل من أبعاد ديناميكية المجموعة، وربط النصير بالمخرجات، والمنسق المشرف على المهام، والمنشط الذي يشجع العلاقات. سوف يتحرك الميسر بمرونة داخل وخارج الأدوار الثلاثة حسب الإقتضاء طوال عمر مجتمع التعلم وحتى إبان أي اجتماع. إن الدور المهيمن في أي وقت معين يستند بدرجة كبيرة إلى كيفية ومدى انخراط الميسر في توجيه مجتمع التعلم. إن نظرة أ-ق لكل دور ستساعد في توضيح ما ينطوي عليه الأمر للميسر.

ما هو النصير؟ إن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية هي وسائل للتغيير المؤسسي والتعليمي والشخصي. ومن خلال إبقاء تركيز الأعضاء على الصورة الكبيرة مع حَض المشاركين على المُجازفة لإحداث تغيير في مجالاتهم الفردية، يعمل النصير بمثابة حفاز للتغيير الأكاديمي. ويمكن ألا يبعث التغيير على الاطمئنان. عموما، لا يغامر الناس بالتغيير إلا حين يتوقعون أن تنتج عنه بعض المكاسب الشخصية، أو يعتقدون أن التغيير منطقي، أو يظنون أنه الشيء الصحيح الواجب فعله، أو يعتقدون أن الوقت المناسب له قد حان، أو يكنون الاحترام للشخص الذي يناصر التغيير. ويوفر النصير ويرعى ذلك الدافع بمساعدة أعضاء مجتمع التعلم على التفاوض على التغيير والتغلب على العوائق.

من خلال أداء هذا الدور، ينخرط الميسر في مضمون مجتمع التعلم ويتيح المصادر والمعلومات والتعمق في الفهم. وعلى وجه التحديد، يرجح أن يتيح النصير نفاذا إلى مواد رئيسة وموارد عالية الجودة، بما فيها تلك المتعلقة بموضوعات غير

محكمة الربط. يُحدِث الميسر في دور النصير مناخا لا ينطوي على الوعيد وإن يكن ينطوي على التحدي. فهو يشجع المشاركين على التحرك خارج منطقة متعتهم، ويشجع على التكيف مع مقاربات جديدة ومهارات موسعة، ويغرس الثقة في عملية مجتمع التعلم، وهو يشجع على الابتكار فيما يبقى مدركا للتقييدات البيئية. النصير هو أيضا المدافع المجاهر لبرنامج مجتمع التعلّم في إطار الهيئة التدريسية بحيث يعمل على توصيل المنجزات ومتابعة دفع أهداف مجتمع التعليم خلال المؤسسة. ومن خلال سعة معرفة الميسر لسياسة الجامعة وأساليبها وإجراءاتها، فإنه بوصفه نصيرا، قد يكون دمقوره حتى إتاحة الفرص لاستهلال تغيير أوسع في الأقسام والمؤسسة.

ما هو المنسق؟ يركز المنسق على العوامل التشغيلية واللوجستية لمجتمع التعلم. ويستخدم الميسر في هذا الدور مهارات إدارية وتنظيمية من أجل تعزيز هدف وغايات مجتمع التعلم. وبالإضافة إلى استحداث هيكل لتوجيه عمل مجتمع التعلم، يشرف المنسق على المهام والمسؤوليات اليومية.

إن الميسر، بصفته منسقا، قد يعالج العديد من الترتيبات والكثير من التخطيط في الأسابيع المبكرة لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. وبمرور الوقت، من خلال التفويض أو عن طريق توليد النزعة التطوعية، بإمكان المنسق الاستعانة بالأعضاء للمساعدة في سلسلة من الواجبات المتعلقة بسلاسة عمل المجموعة. قد تكون مهام المنسق الأولية تحديد المكونات الرئيسة لمجتمع التعلم بالتشاور مع مدير برنامج مجتمع التعلم وبناء إطار الفصل الدراسي أو السنة الدراسية حول مكونات مجتمع التعلم الرئيسة وأهدافه. وبغية تأمين أداء سَلِس لمجتمع التعلم، يجري المنسق أو يفوض بإجراء ترتيبات من أجل الاجتماعات أو الخلوات، أو حلقات البحث، أو المؤتمرات أو وجبات الطعام؛ ويعمل على تنظيم قراءات مشتركة؛ ويدير جداول البرامج لتأمين أقصى عدد من الحضور في المناسبات؛ ويقرر الأساليب لنشر المعلومات لأعضاء المجتمع؛ وينسق جمع الموارد وتوزيعها. يخطط المنسق أجندات الاجتماعات لموازنة العمل الفردي مع الانخراط التعاوني وييسر المحادثات. يحتفظ المنسق بالوثائق والسجلات ويتواصل بشكل جيد ومتواتر مع المشرف على البرنامج.

ما هو المنشط بالضبط؟ تماما مثلما يراقب أعضاء الهيئة التدريسية تفاعلات قاعة الدراسة وينسقونها أحيانا، يراقب المنشط ويوجه تفاعل أعضاء مجتمع التعلم بهدف تشجيع المشاركة والإنخراط والإرتباط المتبادل. والميسر، بهذه الصفة، يحجم عن الإنخراط في المداولات وصنع القرارات المتعلقة بمجتمع التعلم. ومن خلال المشاهدة المتعمقة وتوفير التغذية المرتدة بخصوص تركيز وانسجام المجموعة على السواء، يقوم المنشط بأية مداخلات ضرورية كي يعيد المجموعة إلى الأهداف الشاملة لبرنامج مجتمع التعلم وهي تعزيز تعلم الطلاب وبناء مجتمع ورعاية العلاقات عبر سائر فروع الدراسة. وتشمل مهام المنشط المحددة تيسير استحداث أهداف وقواعد إجرائية مشتركة في لقاء مبكر، وتيسير وضع آليات مشتركة لصنع القرارات، والمساعدة في توطيد الروابط بين المشاركين لحفزهم على المضي قدما وتحقيق النتائج. ويشجع المنشط روح الدعابة والاستمتاع، ويرعى مناخا من الاحترام والثقة المتبادلين يهدف في النهاية إلى السماح بسماع صوت كل شخص، ويشكل سلوكيات التواصل الفعال بين الأشخاص، مثل الإصغاء الفعال، وطرح أسئلة استيضاحية، وانتظار الذين يحتاجون لوقت أطول للرد، والتلخيص والتعاطف، والسعي وراء تحقيق إجماع للآراء. قد ييسر المنشط حل النزاعات عند الضرورة ويوفر التغذية المرتدة عندما يتشتت تركيز المجموعة وينخرط عقد انسجامها.

هل هناك صفات أو مؤهلات معينة يجب توفرها بشكل أساسي مطلق في ميسر مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية؟ حسبما أدركت بلا شك حتى الآن لا توجد مجرد لمحة واحدة عن الميسر المثالي وليست هناك أية قواعد صارمة وسريعة تملي ما يضمن النجاح. يتفاوت الميسرون الأقوياء في أفضلياتهم وأساليبهم الفردية. وفي الوقت نفسه، هناك بعض الصفات والمهارات العامة، وتجارب مسبقة تساعد الفرد على الإسهام في تطوير مجتمعات متماسكة ومنتجة. وتشمل الصفات والمواقف الرئيسة المرونة، والتسامح مع الغموض، والفطنة، والإبداع في التفكير، والحماس بشأن التعلم، واحترام التنوع البشري، واهتمام ملتزم بموضوع مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، وانفتاح إزاء الإبتكار والأفكار الجديدة. ويحتمل ن

يجلب الميسر الناجح مهارات تنظيمية جيدة، ومهارات ممتازة مشتركة بين الأشخاص، وقدرة وعزم على حفز الآخرين، وإدراك بشأن السياسة المؤسسية، والقدرة على بدء حوار وإدارته. ويشمل - على الأقل - دعوة جميع الأصوات، وعلى لأقل معرفة ما لديناميكية المجموعات الصغيرة. ومن الناحية المثالية، يجب أن تتوفر لدى الميسر أيضا خبرة سابقة في مجال التعلم المجتمعي.

قد تبدو القائمة السابقة مثبطة للعزيمة للوهلة الأولى. ومع ذلك، عند التمعن فيها، فإن هذه الصفات والمواقف والخبرات مألوفة لدى العديد من أعضاء الهيئة التدريسية - حدسيا على الأقل - وهي بعينها التي ينادون بها يوميا في قاعة الدراسة وفي العلاقات بين زملائهم. لذلك، يمكن أن يعتمد ميسرو مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية على خبراتهم وقدراتهم في مجال التعليم لتنظيم وإدارة الأحندة، واستحداث مجتمع، والترويج للتغيير، وتشجيع التعلم، والتفاوض على الموارد وإيجادها، والتواصل بشكل فعال.

هل توجد في القوائم أعلاه أية صفات أهم من غيرها؟ المرونة هي إحدى أهم الصفات، فهي تسمح للميسر بالتحرك بسلاسة من دور لآخر والعودة ثانية، مما يشجع الأعضاء على إنخراط أوسع وإنتاجية أكبر فضلا عن الأخذ في الاعتبار وقائع تحدث مصادفة. حسبما يقول جاك جيفورد (Jack Gifford)، أحد ميسري مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية في جامعة ميامي،

> *حافظ على مرونتك! لا يحدث شيء بالسرعة التي تظن، كن راغبا بالتريث، قم برحلات جانبية قيمة تمليها حركة مد وجزر المجموعة. لا تدفع بقوة بالغة وأنصت أكثر مما تتكلم. سوف تحدث أمور حسنة لكنها تحتاج إلى وقت ولن تتبع خارطة الطريق المرسومة من اليوم الأول. وكذلك تأكد من أن الجميع يستمتعون بالعملية وقم بأشياء مسلية. تناول طعاما جيدا، اعمل على إقامة ثقافة من الثقة والاحترام المتبادل. تعلم من تنوع وإبداعية الأفراد في المجموعة* [COX, 2004]

تعد الفطنة أمراً جوهرياً أيضا لنجاح الميسر. يمثل مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية مزيجا من الثقافات العلمية ووجهات النظر المتنوعة. نحن بصفتنا أكاديميين، غالبا ما ألفنا ذلك كوننا خبراء في مجالنا وننخرط مع آخرين يشاركوننا معارفنا. هناك مجال واسع من المعرفة حول مجموعة متنوعة من شتى المواضيع إن إدراك الميسر للموارد الوفيرة التي يجلبها الأعضاء سيساعده في استخلاص البصائر وتعزيز الحلول المبدعة. إضافة إلى ذلك، ينبغي تشجيع الميسرين الجدد على القيام بجرد ذاتي غير رسمي لمواطن قوتهم في المجالات الآنفة الذكر فضلا عن فرصهم للنمو. إنهم، إذ يقومون بذلك عن فطنة قبل الانطلاق، سيكونون على الأرجح قادرين على توقع مجالات التحري وتعلم مهارات جديدة حيثما يلزم، وإدراك وتقبل أي انزعاج أو قلق قد يصادفونه أثناء انخراطهم في العملية.

ما هي المآزق المحتملة التي يجب أن يتجنبها ميسر مجتمع التعلم؟ من أجل تحقيق النجاح الأمثل، من المهم ليس فقط أن تكون مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية تجارب واضحة البنيان تحدث بشيء من الانتظام وإنما أيضا أن تتاح للأعضاء فرص تحرك لتعقب مجالات الإهتمام التي قد تبدو منحرفة أحيانا. إضافة إلى ذلك، يجب أن يتمكن الميسر من التفاعل بعفوية ضمن الهياكل العامة التي حددها البرنامج ووافق عليها كل مجتمع فردي.

إن المجموعة الأولى من المآزق التي يجب أن يعيها الميسر لها صلة بقرءة المحيط والقيام بالتعديلات الضرورية. إذا كان الميسر عديم الأناة إزاء عملية مكشوفة، فقد يستجيب ببنية مبالغ فيها للغاية، ويفرط في التوجيه أو يبالغ في الوعظ ويخمد الإبداع. وفي الطرف الآخر من الطيف، قد يقدم الميسر بأقل قدر من البنية بحيث يفشل في التوضيح والعودة دوريا إلى التوقعات والأهداف بخصوص المشاريع أو نتائج أخرى، ووضع مبادئ توجيهية أو قواعد إجرائية للمجموعة. أو الإنخراط في البناء الجماعي اللازم، وتعزيز العمليات الإيجابية للمجموعة.

وبخلاف هاتين النزعتين الرئيستين، على الميسر أن يحذر المآزق الأخرى. ويمكن أن يواجه الميسرون مصاعب في حال عدم قدرتهم على تحمل الغموض، وفي حال فشلهم (من ناحية أخرى) في مراعاة المرونة واكتشاف مواضيع متماسة كبيرة الأهمية للمجموعة. ومن بين المآزق الأخرى التي يجب أن يتفاداها الميسرون الفشل في التشجيع على سماع جميع الأصوات (أي الفشل في اجتذاب أكثر المشاركين هدوءا وانطواء أو إشراكهم بفاعلية) والسماح للأفراد بالإقتراب منهم خارج المجموعة بدلا من العمل عبر شكاوى أو نزاعات تتعلق بأعضاء آخرين من المجموعة ضمن المجموعة. وعلى الميسرين محاولة عدم انتقاد أنفسهم باستمرار في دورهم كميسرين مما يجعلهم عديمي الثقة بالعملية. قد تعترض الميسرين أيضا مشاكل إذا فقدوا التواصل مع الأهداف الشاملة لبرنامج مجتمع التعلم ومع المبادئ التوجيهية التي وضعتها المجموعة أو إذا فشلوا في تحديد متى يكون من الأهم الانهماك بالمضمون (موضوع مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية) أو وضع نموذج للعملية (إظهار الدعم لأهداف كل مشارك). ويمكن تجنب مثل هذه المشاكل من خلال أساليب انتقاء وبرامج إعداد متأنية، كتلك الموصوفة في الفصل الرابع.

هل من أفكار أخيرة؟ تتيح مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية توفر محالاً تعاونياً يجد فيه الزملاء الوقت والفرصة للتأمل في تدريسهم، وفرع دراستهم ومؤسستهم وأنفسهم. وباستحداث محيط آمن للالتزام الصادق بالأفكار والأحاسيس، يساعد ميسر مجتمع التعلم على تحريك أعضاء الهيئة التدريسية خارج مناطق متعتهم وضمن مجال ارتباطاتهم الفكرية ومع غيرهم من الأشخاص. من خلال هذه العملية، يتعزز التعلم والتعليم بشكل جاد وغالبا ما يتحولان. لا شك في أن كون المرء ميسرا لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية يمكن أن ينطوي على تحد. ومن خلال دعم الزملاء عبر رعاية التغيير وتشجيع الإبتكار والحث على

الروح المجتمعية، يمكن أن تكون للميسر آثار عميقة ليس على تعلم الطلاب فحسب وإنما أيضا على نوعية بيئة العمل المشتركة لأعضاء الهيئة التدريسية.

obeikandl.com

المراجع

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

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

■ **مرثا سي. بيترونه** (**Martha C. Petrone**) هي منسقة العلوم الانسانية والفنون الجميلة في جامعة ميامي، مدلتاون، اوهايو. عملت مستشارة لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية المعني بتطوير منهاج الثقافات الامريكية، وميسر مشارك لمجتمع التعلم في مجال استخدام الاختلاف في التعلم والتعليم في جامعة أكسفورد والجامعات الاقليمية.

■ **ليزلي اورتكويست - آهرنز** (**Ahrens-Leslie Ortguist**) هي مديرة مركز التعلم والتعليم في كلية اوترباين في وسترفيل، اوهايو، حيث تيسر حاليا مجتمع تعلم الهيئة التدريسية المبتدئة، وهي تشرف على برنامج محترف جديد لمجتمع التعلم يدعمه بسخاء صندوق مكغريغور.

obeikandl.com

استخدمت وكالة صغيرة في إحدى الولايات
نموذج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية
للتعاون مع الجامعات بخصوص الجهود الرامية إلى
تطوير الهيئة التدريسية التي أسفرت عن نجاح تنفيذ
برامج تربوية متينة ومعززة تكنولوجيا

تطوير برنامج مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية على نطاق الولاية

شيلي هانسن، آلان كاليش، وين ي. هول،
كاثرين م. غين، ماري لويس هولي، دان ماديغان

Sheryl Hansen, Alan Kalish,Wayne E. Hall,
Catherine M. Gynn, Mary Louise Holly, Dan
Madigan

في ربيع سنة ٢٠٠٢، بإيحاء من أهداف طموحة وخط زمني محدد، عاد أعضاء شبكة أوهايو للتعلم إلى محادثات كانت قد بدأت قبل سنتين وتركزت على سؤال رئيسي واحد :كيف يمكن لوكالة حكومية فتية أن تتعاون على أفضل نحو مع الجامعات بخصوص جهود لتطوير الهيئة التدريسية من شأنها أن تسفر عن برامج متينة من حيث التربية ومعززة تكنولوجيا، ومناهج، ووحدات، ومواد تعلم مثل أشرطة الفيديو والمواقع على شبكة الإنترنت (الويب)؟ وكان جوابهم: مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية.

obeikandl.com

شبكة أوهايو للتعلم

أنشئت الشبكة في سنة ١٩٩٩، بناء على توصيات وردت في تقرير عن التكنولوجيا في مجتمعات تعلم الغد Technology in the Learning Communities of Tomorrow وصف "كيف يمكن لمدارس وكليات وجامعات أوهايو أن تصبح مجتمعات تعلم مترابطة عبر طرق جديدة وعلاقات جديدة وتكنولوجيات جديدة (تقانة أوهايو في لجنة توجيه التعليم (Ohio Technology in Education Steering Committee)، ١٩٩٦، الغلاف الأمامي). وإن الشبكة التي يمولها مجلس الجامعة مصممة لبث تقانات جديدة داخل المقررات والبرامج في كليات وجامعات أوهايو.

لدى أوهايو تاريخ غني من نشاط ودعم ومعرفة وخبرة مجتمع التعلم، بما في ذلك العمل القيادي الذي قام به ملتون كوكس لإنشاء مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية في جامعة ميامي. لقد سبق ودعم مجلس جامعة أوهايو تطوير برنامج أوهايو لتعزيز التعليم معتمدا على أوجه نجاح مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية الذين هم في مقتبل مستقبلهم المهني (Cox and Jeep، ٢٠٠٠).

تطوير برامج معززة تكنولوجيا

بالنظر إلى وجود العديد من نفس الأشخاص المنخرطين في شبكة أوهايو للتعلم وبرنامج أوهايو لتعزيز التعليم، فإن لدى برنامج اوهايو لتعزيز التعليم منيرا فريدا لبرامج تطوير الهيئة التدريسية على نطاق الولاية بكاملها مما جعل الظروف ناضجة لزيادة المشاركة في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

مبادرة مجتمعات التعلم. ذكرت الدعوة التي وجهت سنة ٢٠٠٢ للحصول على مقترحات، "تتيح المبادرة الفرصة لتطوير ودعم المجتمعات التي تتعلم استخدام التكنولوجيا، والتي تجمع معا أفضل ما تعرفه عن كيفية تعلم الناس، وأفضل ما نعرفه عن موارد التقانة المثيرة، مع أفضل ما يمكننا فعله بمواهبنا الجماعية والتزامنا وأهدافنا من أجل التعليم" (شبكة أوهايو للتعلم، ٢٠٠٢) . جرى تخطيط المنتجات والعمليات التي سعت المبادرة لتحقيقها لتتعدى الأعضاء والمؤسسات

الفوادى، وأن ما نتعلمه عن الانخراط المجتمعي من شأنه أن يطلع ليس المشاركين الفوريين فحسب وإنما أيضا الطلاب والزملاء ومؤسسات أخرى وولايات أخرى. لقد صمم فريق شبكة اوهايو للتعلم مبادرة مجتمعات التعلم التابعة للشبكة من أجل أن ينخرط المشاركون من أعضاء الهيئة التدريسية في سلسلة من الأنشطة والتجارب لبلوغ أقصى حد من احتمال النجاح، من حيث المشاريع وبناء مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية على السواء. وقد اقتضى هذا بيانا واضحا بالأهداف، وعملية تطبيق ذات مرحلتين، وإطارا وهيكلا يوفران أساسا يستطيع كل مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية أن ينطلق منه لبناء عمله وإدامته.

الأهداف. اقتضت أهداف مبادرة شبكة اوهايو للتعلم أن يعمل كل مجتمع تعلم سوية للتعلم والتطبيق وتقاسم المعرفة بشأن الأمور التالية: الابتكارات في التعليم والتعلم والتقانة؛ الاشتراك والتعاون بين أعضاء مجتمع التعلم، وبين جميع أعضاء لهيئة التدريسية، وبين الطلاب؛ الممارسة التأملية الخاصة بالمشاركين وغيرهم؛ التعلم المستند إلى المشاكل، عملية استحداث واستخدام وتشاطر الموارد الرقمية؛ تقييم مشاريع وعمليات تطوير المجتمعات بهدف التعلم من تجاربنا، والسبل التي يمكّن للتقانة أن تدعم بها هذه الأهداف. وإن الطلب الكامل للمقترحات ووصف البرامج متوفر على موقع شبكة اوهايو للتعلم على الانترنت http://www.oln.org.

الانتقاء. طلبت المرحلة الأولى من عملية التطبيق من المحققين الرئيسيين من كل مؤسسة تحديد مشروع وتوظيف فريق (أو تعريف فريق قائم حاليا)، وإثبات الدعم المؤسسي. لقد تم إعطاء مجتمعات التعلم التي اختيرت منحة تهيؤ بمبلغ ثلاثة آلاف دولار وفترة ثلاثة أشهر لتطوير خطتها النهائية للمشروع، بما في ذلك وصف موسع للأهداف والمخرجات والنتائج، وخط زمني، وأساليب تقييم. وكانت خطة المشروع النهائية المكون الرئيسي لاقتراح بتنفيذ المنحة.

تستطيع مجتمعات التعلم التي أنجزت بنجاح مرحلة التهيؤ أن تقدم طلبا للحصول على منح تنفيذ بمبلغ ٢٥ ألف دولار. والغرض من هذه المنح هو مساعدة

مجتمعات التعلم على إثراء معرفة الهيئة التدريسية، وبناء الخبرات، وإنتاج موارد تعلم محمولة ورقمية وقابلة للزيادة تدريجيا لمؤسسات اوهايو. لقد تم تأسيس تلك مرحلتي هذه العملية على عملية عمل تعاوني التي بنت مجتمعاً بين المشاركين.

كان من المقرر أن يتألف كل مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية من ثمانية أعضاء إلى اثني عشر عضوا. وتوقعت شبكة اوهايو للتعلم أن يضم كل مجتمع مجموعة متنوعة من الأعضاء تمثل مجالا واسعا من الأدوار والخبرة الفية والتجارب وأنماط التعلم. وهكذا، يمكن أن تضم مجتمعات التعلم هيئة تدريسية وموظفين وأمناء مكتبات، ومصممين تدريسيين، وطلابا وأساتذة وأعضاء مجتمع.

سعت شبكة أوهايو للتعلم للحصول على مجتمعات يمتد عملها وعضويتها عبر "صوامع" وحدود ثقافية تقليدية فيما تركز على المهمة الجوهرية للشبكة وهي: استخدام تقانات لدعم تعلم الطلاب. تمت مراجعة كل مقترح للبرهنة على الإنخراط، والانسجام مع سياسة الجامعة، ومكونات التقييم، والعمليات التعاونية، وإمكانية التعميم للجمهور، وإيصال موارد رقمية.

وكانت عملية الإنتقاء تطويرية أكثر منها تنافسية. وبحثا عن مشاريع تستطيع موارد الولاية الإضافية بموجبها زيادة الإستدامة إلى الحد الأقصى وتوسيع نطاق عمل المشروع أو تسريعه أو تعميقه. وكنتيجة لعملية الإنتقاء، تلقت ثلاث وعشرون مؤسسة في أوهايو منحا بصفة محققين رئيسيين نواحد وثلاثين مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. وقد جرى تضمين ما مجموعه اثنتان وثلاثون مؤسسة بصفة شركاء ضمن تلك المجتمعات (انظر الملحق أ للاطلاع على قائمة مجتمعات التعلم التي المختارة).

إطار العمل. بالاعتماد على أفضل المعارف المتوفرة حول كيفية تعلم الناس وحول التغيير الثقافي، فإن أطر العمل التصورية والمنهجية والهيكلية التي تدعم مبادرة مجتمعات التعلم كانت تطويرية عن قصد وكان يقصد بها أن تكون تحولية. وفي حين أن القيام بالتعديل حول الحواف قد يحدث تغييرا في قاعات الدر سة

لفوادى، فإن نوع التحول في الأطر التعليمية الذي يمكن الطلاب من الانخراط في عملية تعلم متواصلة لا يحتمل أن يحدث بدون تغييرات ملازمة في الثقافة الأوسع. هذ هو نوع التحول الذي سعينا إليه للمساعدة في الإنطلاق والإستدامة. إن فعل الأشياء بشكل مختلف، رغم أهميته، لن ينجح بموارده لفترة طويلة جدا، بل يتعين أن تكون المبادرة حفازة. وبالتالي، لزم أن تقدم شبكة أوهايو للتعلم عناصر هيكلية يمكنها إدامة الزخم الذي أطلق شرارة المبادرة في المقام الأول.

وانسجاما مع تطور المبادرة المتواصل وكونها حفازة، فقد أتاحت ثلاثة مقومات رئيسة أساسا منهجيا للمبادرة.

برنامج تحسين النوعية الأكاديمية. إن إحدى عشرة مؤسسة في أوهايو هي أعضاء في برنامج تحسين النوعية الأكاديمية، وهو منظمة وطنية تضم مائة عضو مؤسسي. أطلق البرنامج في يوليو ١٩٩٩ بموجب منحة بيو (Pew) الخيرية، وهو يغرس مبادئ ومنافع التحسين المستمر داخل ثقافة الكليات والجامعات من خلال توفير عملية بديلة يمكن من خلالها لمؤسسة سبق اعتمادها أن تحافظ على اعتمادها من لجنة التعليم العالي. وبواسطة البرنامج المذكور، تثبت مؤسسة ما أنها تلبى معايير وتوقعات الاعتماد عبر سلسلة أحداث تتماشى مع الأنشطة الجارية التي تميز المؤسسات التي تسعى جاهدة لتحسين أدائها.

إن معايير اعتماد وتقييم برنامج تحسين النوعية الأكاديمية وعمليات تقييم مبادرة مجتمعات التعلم منسجمة من الناحية الفلسفية. فمشاريع وأنشطة المبادرة يمكنها تقديم دليل غني ونموذجي (يطليه البرنامج) في معالجة المكونات الجوهرية. إن الأنشطة النموذجية لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية تعالج معالجة ملحوظة أربعة من معايير برنامج تحسين النوعية الأكاديمية وهي: تعلم الطلاب والتعليم الفعال، وحيازة المعرفة واكتشافها وتطبيقها، والتهيؤ للمستقبل، والإنخراط والخدمة.

أبحاث الإجراءات. تمكن أبحاث الإجراءات الباحثين من تحسين ممارستهم فيما هم يسعون جاهدين للعمل (أو التغيير) والبحث (أو الفهم) في الوقت نفسه. إن

الأبحاث في معظم أشكالها تفعل هذا باستخدام عملية حلقية أو لولبية تتناوب بين الإجراء والتأمل النقدي في الدورات اللاحقة، وتستمر في تحسين الأساليب والمعطيات والتفسير في ضوء التفاهم الذي تطور في الدورات السابقة... وهي في معظم أشكالها تشاركية أيضا (من بين أسباب أخرى، فإن تحقيق التغيير يكون أسهل عادة عندما يتم إشراك أولئك الذين يتأثرون بالتغيير) ونوعية" (Dick، ١٩٩٩). إن عمليات تقييم شبكة اوهايو للتعلم للمجتمعات ومؤسسات التعلم ومبادرة مجتمعات التعلم ذاتها مبنية على الأبحاث التأملية والاستفسارية للأبحاث الفاعلة. من خلال أسلوب تحديد أهداف تعاونية ومن ثم الاستخدام المنهجي للأسلوب التأملي من أجل التحسين المستمر، فإن شبكة اوهايو للتعلم تقوم ببناء ما تسعى إليه جاهدة من نتائج تحولية.

دراسات الحالات. إن التقارير عن دراسات الحالات، المستخدمة غالبا في أبحاث الإجراءات، توفر قاعدة بيانات متطورة ومنهجا يشجع على التعلم الذاتي من أجل تحليل وتوليف وتفسير التجارب مما يمكّن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية من أن تتعلم من بعضها البعض فضلا عن التعلم من تجاربها هي. لذلك، بدلا من الحاجة إلى عمليات نموذجية لرفع التقارير أو دراسات حالات شاملة، احتاجت شبكة اوهايو للتعلم إلى تطوير كتابات تأملية من أجل أن يستعرضها المجتمع ككل.

البدء. حين كان فريق التخطيط في طور مناقشة المبادرة، أدركنا أن فكرة مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية ستكون جديدة لكثير من (ربما لمعظم) متلقي المنح الذين يعتبرون عمل اللجنة أكثر النقاط المرجعية شيوعا. وبات واضحا ننا سوف نحتاج إلى إيلاء اهتمام معين للربط بالشبكة وبناء أرضية مشتركة، ليس فقط ضمن مجتمعات التعلم الفردية الإحدى والثلاثين وإنما أيضا ضمن المجموعة الأوسع على نطاق الولاية بكاملها. لذلك، فإن إطار العمل الذي استنبطناه قدم المساعدة في استحداث المجتمعات ودعم عمل المجموعات الفرادى والمجتمع الأوسع.

كان الحدث الأول لربط مبادرة شبكة اوهايو للتعلم بالشبكة هو مؤتمر انطلاق عقد ليوم واحد مركزيا في كولومبوس، دعي إليه جميع أعضاء مجتمعات التعلم

الواحدة والثلاثين ونيف وحضره ١٩٦ عضوا. واستهدف هذا الحدث تزويد المجتمعات بالمعلومات حول المبادرة وأهدافها، وحول مفهوم مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، وحول إمكانيات استخدام التقانات لدعم الممارسة التأملية والمجتمع والتعلم العميق. ولكونه حدثا خارج نطاق الجامعة، فقد أتاح أيضا للعديد من مجتمعات التعلم تجربة أولية للإرتباط.

قدم ملتون د. كوكس، مدير مركز تعزيز التعلم والتعليم في جامعة ميامي نقاشا رئيساً حول مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. وتحدث فان فيغل (Van Wiegel)، أستاذ مبادئ الأخلاق والتنمية الاقتصادية في الكلية الشرقية (Eastern College) عن "مجتمعات التعلم وإدارة المعرفة: تهيئة الطلاب لمكان عمل القرن لحادي والعشرين". وتم عقد جلسات مؤلفة من مجموعات صغيرة حول مواضيع متنوعة ذات صلة بأهداف المبادرة. ويتوفر على موقع شبكة اوهايو للتعلم http://www.oln.org البرنامج الكامل وشريط فيديو عن الجلسات العامة فضلا عن نص وملفات (Power Point) لمعظم المحاضرات.

مجتمعات التعلم والمؤسسات

هناك ثلاث وعشرون مؤسسة متنوعة تعمل بمثابة محققين رئيسيين يمثلون اثنتين وثلاثين مؤسسة مختلفة (إحدى وعشرون عامة وإحدى عشرة خاصة) للتعليم العالي زائدا شركاؤها ممثلة ضمن المجتمعات الإحدى والثلاثين. كانت هناك مجموعة واسعة من أنواع الدعم المؤسسي وتطوير الهيئات التدريسية. وشمل الشركاء ١٢ مدرسة ذات نظام ١٢- K و Head Start، ونزل المحمية الغربية، ويونايتد واي (United Way)، وجامعة فيتنامية، وكونسورتيوم مسكوني. وبلغت أصغر مجموعة طلابية أقل من ألفي طالب بينما بلغت أكبر مجموعة أكثر من خمسين ألف طالب. وتراوح حجم مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية بين ستة أعضاء وسبعة عشر عضوا.

كانت خمس دورات مكثفة وموجزة عقدت في يناير ٢٠٠٣ أحد مفاتيح نجاح مبادرة مجتمعات التعلم. وكانت لكل دورة صلة بفكرة رئيسة وقدم للأعضاء خمسة

إلى سبعة مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية ذات خبرة عملية، وأتاحت وقتا للترابط كفريق، وللنقد، وللتشابك، وتقاسم الآراء، والتأمل بعيدا عن الجامعة. وكفت مجموعة تخطيط المبادرة تعتزم تقديم دورات تعلم على أساس إقليمي مع مجموعة مشتركة من الفعاليات الجوهرية والمخرجات جنبا إلى جنب مع مكونات إضافية مفصلة حسب الطلب لتلبية احتياجات مجتمعات التعلم المشاركة.

وكانت الأفكار الرئيسة لدورات التعلم الخمس هي التعاون، تحسين تعليمنا، تهيئة مدرسي المستقبل، بناء وتقييم المحتوى القابل للتقاسم، ودعم تعلم الطلاب، وقد اختيرت الأفكار الرئيسة من مشاريع مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. وكانت المعاهد ذات حجم متساو تقريبا، ومصالح متشابهة، وتنوع إقليمي. وعقد اجتماع ثان، يدعى التجمع (The Gathering) في يونيه لتطوير خازنتا الرقمية ولاستضافة الحدث التقاسمي والاحتفالي الختامي العالي التقانة والبالغ الأهمية.

جرى تقديم خبرة عملية من كل عضو في المؤسسات إلى أعضاء آخرين في الهيئة التدريسية في تلك الجامعة، جزئيا من أجل تبادل أوسع وجزئيا من أجل بصائر وأفكار إضافية. لقد ذكر المشاركون في المعاهد أنهم وجدوا أن آراءهم قد تنورت في الاستجابة لشتى الأفكار والتحديات. وقد تيسرت تجارب الدورات الناجحة بعقد محادثات مبكرة فيما بين جميع مخططي الدورات الخمس، وبإجراء تقييم متأن لاحتياجات المشاركين، وتحديد الموجهين القديرين والمستعدين، وتخصيط تسهيلات وأنشطة ملائمة، واحترام الاحتياجات المتنوعة لمجتمعات التعلم المتعددة.

ما الذي نتعلمه

لقد تعلمنا دروسا كثيرة من تنفيذ مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية لشبكة اوهايو للتعلم.

الأمور غير المتوقعة. بالطبع، لقد واجهتنا مفاجآت أثناء ذلك. توقعنا أن يستجيب ما بين ١٥ و٢٠ مجتمعا لطلبنا تقديم مقترحات، ولكن وردنا ٤٢ مقترحا، كان ٣١ منها قويا على نحو استثنائي. لقد أعاد فريق التخطيط التفكير في كل ناحية من المبادرة على ضوء الاستجابة الواسعة وانتقل إلى هياكل جديدة. وانتقلنا، متعمدين جدا، تجاه فلسفة إجمالية تطويرية أقل تنافسية. وتحولنا نحو توقعات وضع قرارات لا مركزية وأقل إلزاما ونحو بناء قدرات محلية وإقليمية، وبهيكل أقل اتجاها من الأعلى إلى الأسفل. ورغم ما واجهناه من تحديات جديدة عديدة ونماذج قديمة، فقد كان هذا هو الشيء الصحيح الواجب فعله، وسوف نستمر في العمل والتخطيط بهذه الطريقة.

عندما تشكلت مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، لم يكن لدى معظم الميسرين أي انخراط سابق في مجتمع للتعلم. وكان هذا تحديا أكبر مما توقعناه. إضافة إلى ذلك، فإن معايير هياكل اللجنة وعقيدة التسلسلات الهرمية (سواء أن يقال لها ما يجب فعله أو إخبار الآخرين بما يجب فعله) هي روادع قوية في وجه بناء المجتمع. هذا ويلزم تقديم دعم قوي للميسرين للتصدي لهذه العقبات.

البصائر. تطلبت هذه المبادرة الفسيحة قدرا هائلا من الوقت والطاقة والانفعال والتعاون والخبرة والدراية السياسية. وقد استلزم الأمر مرونة من جانب كل شخص له شأن في ذلك. غير أن الوقت كان الشرط المسبق رقم واحد للنجاح في جميع النواحي. إذا كانت مبادرة ما تعرض على الهيئة التدريسية مجرد المال أو الوعد "بخدع جديدة في أصول التعليم"، فإنها لن تحدث حافزا مستداما كافيا للنجاح. إن نجح مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية تجد سبلا للوفاء بالالتزامات لزمنية الملحة والدوران حولها، وفي الوقت ذاته إشغال المشاركين عبر إحساس بروح لمجتمع في رؤية تربوية متقاسمة.

من أجل الحفاظ على الزخم والنجاح على المدى الطويل، وجدنا من المهم أن تكون المشاريع الممولة مشاريع جامعية أصيلة بدلا من عمل جديد يُستَحْدَث فوق

أعباء أعمال أخرى. ويمكن ردف الموازنات المؤسسية الآخذة في الانخفاض بزيدة موارد الولاية والمؤسسات إلى الحد الأعلى. لقد أبلغتنا النظم الأخلاقية لأعضاء لجنة تخطيط الولاية أنه يجب علينا الصدق في أقوالنا وإلا فإننا نحن - والمبادرة - لن نتمتع بما نريده من مصداقية، وهكذا ابتعدنا عن نموذج انتقاء/ مراجعة تنافسية نحو مقاربة لأبحاث الإجراءات لبناء القدرة.

إن هذا التسلسل والصعود التدريجي اللذين وفرتهما أحداث المبادرة كانا ناجحين. اعتبرت مجتمعات تعلم عديدة في البداية أن حضور دورة تعلم مكثفة لمدة يومين بأنه مصدر إزعاج، ولكن في نهاية الأمر تم الإدراك بأن تجربة الدور ت المكثفة مفيدة للغاية لتماسك المجموعة ولإعادة التركيز ولتحقيق الأهداف.

لا يسعنا المبالغة في التشديد على أهمية تزويد مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ببيئة منح آمنة وداعمة من المتوقع أن تحدث فيها أخطاء وعقبات، وتغييرات في الأهداف وإخفاق. قدمنا في أحيان كثيرة أمثلة عن الأخطاء وذلك من أجل تعزيز وتمكين تشاطر التحديات التي تبقى عادة سرية. إضافة إلى ذلك، أتاحت دورات التعلم فرصا إضافية للمجموعات كي تتعاون وتتصدى للتحديات وتحل المشاكل. وقد وردنا قدر كبير من المعلومات الإيجابية من مجتمعات التعلم بخصوص دوراتها المكثفة الموجزة.

ليس مستغربا أن وجود ميسر كفؤ وانفعالي لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية يعد مركزياً أيضا لنجاح مجتمع التعلم. وحسبما نوقش في الفصلين الرابع والخامس، ينبغي التخطيط بعناية لانتقاء وتهيئة ميسري مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية ويجب توفير الموارد لإعطاء الميسرين وقتا كافيا لتلبية احتياجات مجتمع التعلم.

لقد استفادت أنجع مجتمعات التعلم وأكثرها ابداعية واستقرارا من عاملين مؤسسين أديا إلى النجاح في نهاية المطاف، هما: (١) التزام مؤسسي بأهمية نمو وتطور الهيئة التدريسية و(٢) أهداف مجتمع التعلم المتوائمة بوضوح مع الأهداف المؤسسية

إن أحد العوامل القوية التي تعمل ضد التعاون هو تأثير النظم المؤسسية لإعادة التعيين وثبات الوظيفة والترفيع التي تكافئ السلوك الفردي والجماعي (العمل كأفراد منعزلين أو وحدات). وصح هذا عبر مجموعة متنوعة من المؤسسات التي كانت منخرطة في هذه المبادرة. يجب إعادة التفكير في التوقعات والمعايير المؤسسية والمعرفية وتجديدها من أجل حدوث تغيير تحولي حقيقي. لقد بدأنا في معالجة هذه المسائل وجها لوجه وسوف نولي مزيدا من الاهتمام لتطوير ودعم السياسات على مستوى المؤسسات وغيرها وعلى مستوى الولاية.

وكان التحول من الإبلاغ التقليدي عن المنح إلى عملية أكثر تكوينا أمرا أساسيا. واحتاجت شبكة اوهايو للتعلم إلى دليل للتوضيح بأن المبادرة قد أثرت إيجابيا على تعلم الهيئة التدريسية والممارسة المهنية في أوهايو، وبالتالي، كان لزاما أن يحقق مشروع السنة الأولى نتائج ملموسة. وقد تم الإتفاق على أن تقاسما عاما لنتائج لمشروع ومعرفة العملية سوف يحدث. وإن طلب أوصاف للممارسة: سجلات حالات (لتلبية أهداف التعلم الإجمالية للمشاركين) والخازنة الرقمية (للتقاسم العام للمعرفة والعمليات ومواد التعلم) كان فعالا في تلبية أهدافنا.

ما هي الخطوة التالية؟

أننا منخرطون إنخراطا فعالا في فعاليات عديدة لاستمرار الزخم. ويظل الالتزام بدعم مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية يحتل مقام الأولوية في شبكة اوهايو للتعلم. ومن المهم أيضا تقاسم الدروس المستقاة من مجتمعات التعلم ونتائجها. ونكتسب ثروة المعرفة عبر المبادرة المتوفرة بشكل واسع من خلال رابطة اوهيو العلمية للتعلم الإلكتروني، وخازنة التعلم الإلكتروني التابعة لشبكة اوهايو للتعلم، ومن خلال !Ohio-Learns، وبوابة اوهايو لفرص التعلم عن بعد، وعبر مواقع الشبكة (الويب)، والموجز الإخباري، ومجتمعات اون لاين، والمحاضرات والمقالات.

تم إعطاء أحد عشر من بين واحد وثلاثين مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ منح استمرار للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤

لمواصلة الزخم واستكشاف تحديات السياسات المؤسسية على نحو أكثر مباشرة. وسوف نقدم أيضا دورتين مكثفتين موجزتين للتعلم لمدة يوم واحد.

صدر طلب لتقديم مقترحات لمبادرة جديدة لمجتمعات تعلم من أجل مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية للعام ٢٠٠٤-٢٠٠٥ . إننا مطلعون على البيئة المتغيرة لموازنة الولاية، والطلبات الجديدة للمحاسبة المالية ومحاسبة النتاج، والحاجة لتطوير قياسات صحيحة وقابلة للبقاء من أجل تحديد آثار المبادرة بشكل أفضل. وسوف نسترشد ببصائر فريقنا التخطيطي لمجتمع التعلم وكذلك بصائر مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية في سائر أنحاء الولاية.

الملحق (أ) مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية لشبكة اوهايو للتعلم للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤

كلية بلمونت (Belmont) الفنية

١- تعليم فريق الهيئة التدريسية/ تطوير مناهج في خدمات الإعلامية: شبه محترف مكتبات

كلية بلافتون (Bluffton)

٢ -توسيع حلقة التعلم

جامعة باولنغ غرين (Bowling Green) التابعة للولاية

٣- ضمان الجودة في الوسط الجديد: وضع مناهج دراسات عليا في الأساسات التعليمية على الشبكة (on-line).

٤ - المعرفة الفنية للمعلمين- الخريجين الموهوبين.

٥- جامعة الولاية المركزية

مبادرة مجتمعات التعلم لجامعة الولاية المركزية

كلية كولومبوس الأهلية التابعة للولاية

٦- درجة مشارك بديل في التمريض.

كلية كوياهوغا (Cuyahoga) الأهلية

٧- مجتمع التعلم لمبادرة معرفة التكنولوجيا والمعلومات لطلاب تجربة السنة الأولى- تطوير بيئة تعلم ديناميكية

جامعة الفرنسيسكان في ستوبنفيل (Steubenville)

٨- دراسات الأخلاقيات البيولوجية والأخلاقيات للماجستير في علم اللاهوت بواسطة التعليم عن بعد.

كلية هوكنغ (Hokking)

٩- الأساليب الإلكترونية لتوثيق تعليم الطلاب مهارات النجاح

جامعة كنت (Kent) الحكومية

١٠- تجربة مجتمع التعلم للسنة الأولى

١١- مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية والمستقبلية

١٢- التقانة التعاونية للطلاب

الكلية الأهلية لمقاطعة لورين (Lorain County)

١٣- استكشاف حافظات الكترونية بصفتها أحد أشكال التقييم البديل

جامعة ميامي

١٤- مجتمع التعلم: التقانة والإنسانيات

جامعة أوهايو

١٥- وسائط إعلام غنية للعلوم والإنسانيات

١٦- حلقة بحث حول الرعاية المشتركة بين المهن

جامعة أوهايو

١٧- المجتمعات الثقافية لجامعة اوهايو للممارسة في التعليم

جامعة أوهايو - زنسفيل (Zanesville)

١٨- التعليم العالي الإقليمي لجامعة اوهايو

كلية اوينز (Ouens) الأهلية

١٩- أفضل الممارسات في تطوير تعليم مرتكز على شبكة الإنترنت (الويب)

جامعة آكرون (Akron)

٢٠ -استفسار علمي متنقل ومنصف

جامعة سنسناتي (Cincinnati)

٢١ -موقع شبكة غرفة الموارد الافتراضية للتعليم في الطفولة المبكرة

٢٢- بناء الذكاء العاطفي بواسطة مجتمعات التعلم في إطار الطلاب

٢٣- تطوير أداة تدريسية اون لاين: وحدة التعلم عن المسؤولية الاجتماعية

جامعة دايتون (Dayton)

٢٤ -دمج استخدام الحاسوب المحمول في قائمة تدريس التعليم العالي

٢٥- الفريق التعاوني لتجربة التعلم عن بعد في الصيف (Select)

جامعة فندلاي (Findlay)

٢٦ -تحالف نماذج التعليم الرقمي

جامعة توليدو

٢٧- مجتمع تعلم التكنولوجيا للمعلمين المبتدئين (Head Start):
التمكن من التقانة

كلية اورسولين (Ursuline)

٢٨ - ماذا تريد إنه موجود لدينا- كلية ونزل اورسولين لمجتمع التعلم في المحمية الغربية

جامعة رايت (Wright) الحكومية

٢٩- التعلم من أجل التعليم: كيف ينخرط مجتمع للتعلم في تجديد المقرر الدراسى

جامعة يانغزتاون (Youngstown) الحكومية

٣٠- توسيع نطاق تعليم العدالة الجنائية: مجتمع تعلم

٣١- التعلم عن بعد في صفوف البرمجة التمهيدية

المراجع

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.

Dick, B. "What Is Action Research?" [http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html]. 1999.

Ohio Learning Network. "Request for Proposals." [http://www.oln.org/funding/lcomm.php]. Mar. 2002, p. 1.

Ohio Technology in Education Steering Committee. *Technology in the Learning Communities of Tomorrow: Beginning the Transformation.* Columbus: State of Ohio, July 1996.

- **شيريل هانسن** (SHERYL HANSEN) هي مديرة برامج التطوير المهني في شبكة اوهايو للتعلم.

- **آلان كاليش** (ALAN KALISH) هي مديرة الهيئة التدريسية وتطوير TA في جامعة ولاية اوهايو.

- **وين إي. هول** (WAYNE E. HALL) هو نائب العميد لتطوير الهيئة التدريسية في جامعة سنسناتي.

- **تاترين م. غن** (KATHERINE M. GYNN) هي منسقة تحسين تقانة التعلم والابحاث في جامعة ولاية اوهايو.

- **ماري لويز هوللي** (MARY LOUISE HOLLY) هي مديرة مركز التطوير المهني لهيئة التدريسية في جامعة كنت التابعة للولاية.

- **دان ماديغان** (DAN MADIGAN) هو مدير مركز التعليم والتعلم والتقانة في جامعة باولنغ غرين التابعة للولاية.

obeikandl.com

الفصل ٧

مع اتساع برامج مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.
ثمة حاجة متزايدة لاستخدام التقانة والدبلوماسية لإدارة
تفاصيل مجتمعات التعلم المتزامنة المتعددة.

إدارة مجتمعات تعلم متعددة في إطار الهيئة التدريسية

ميلودي آين بارتون، لاوري رتشلن
Laurie Richlin،Melody Ayn Barton

مع زيادة برنامج مجتمعك للتعلم في إطار الهيئة التدريسية من مجتمع واحد إلى مجتمعات متعددة، يغدو التنظيم أكثر تعقيدا وأكثر أهمية على السواء. من المهم جمع المعلومات في وقت مبكر وبشكل كفؤ وفي الوقت نفسه بناء اتصال وشعور مجتمعي مع كل عضو من أعضاء مجتمع التعلم. تستطيع الهياكل والأدوات التنظيمية مساعدة مديري وموظفي دعم برنامج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية في الحفاظ على برنامج كفؤ وفعال.

الواجبات والمهام

تشمل إدارة مجتمعات التعلم المتعددة التنسيق ووضع البرامج، وإعداد الموازنة والإنفاق، وتأمين الموارد لكل مجتمع تعلم وللمشاركين في مجتمع التعلم؛ وجدولة برامج لمجموعة متنوعة من المناسبات واستضافتها؛ وجمع المعلومات وإدارتها.

obeikandl.com

تنسيق الجداول والموازنة. بقدر ما يكون تنسيق الجداول لما بين ثمانية وعشرة أعضاء من مجموعة واحدة من مجتمع التعلم معقدا، فإن العمل مع مجتمعات تعلم هو أصعب بكثير. ويوضح الشكل ٧-١ تقويماً لأنشطة مجتمع تعلم في جامعة ميامي في الأسبوعين الأولين من شهر أبريل ٢٠٠٣ . إن التقويم الذي وضع باستخدام برنامج صانع الاجتماعات (Meeting Maker) يبين مواعيد الاجتماعات، وتذكيرا بتحضير المواد، والمناسبات خارج الجامعة، وصلات وصل بصفحات أخرى من أجل التفاصيل. ويظهر كل مجتمع تعلم مذكور في تقويم صانع الإجتماعات بلون مختف من أجل سهولة التعريف.

وفقا لتقارير وردت من ميسري مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، فإن الوقت والتوقيت هما أشد العوائق التي تقف في وجه المشاركة في مجتمع التعلم. إن إيجاد وقت يستطيع فيه جميع أعضاء مجموعة ما الإلتقاء هو صراع متواصل، حتى بعد أن تتفق المجموعة على موعد لذاتها. إن المؤتمرات العلمية والتواريخ المقررة لتسليم مادة مكتوبة، والالتزامات العائلية يمكنها أن تضلل أفضل الخطط تنظيما. وتشمل إحدى السبل إرسال نموذج جدول لأعضاء المجتمع يوضحون فيه الأوقات التي لا يتوافرون فيها أثناء الأسبوع ويوضحون أية تواريخ خلال السنة يعلمون مسبقا بعدم توافرهم فيها. ويلزم فعل هذا كل فصل، لكون جداول الهيئة التدريسية واللجنة تتغير. وثمة خيار آخر وهو أن يذكر في كل دعوة لتقديم طلبات لكل مجتمع تعلم الأيام والتواريخ ومواعيد الإجتماعات لكي يعرف المشاركون مسبقا ما هي الأوقات التي يحتاجون حجزها لاجتماعات وفعاليات مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

إضافة إلى جدولة اجتماعات مجتمع التعلم، يتولى مدير مجتمعات تعلم متعددة مسؤولية إجراء ترتيبات السفر وإعداد التقارير والاتصالات والدعاية والحفاظ على موقع البرنامج على شبكة الإنترنت (الويب). ويلزم تحديد الدعاية، التي تشمل مواد مطبوعة ومواقع شبكة على السواء لكي تحقق أقصى قدر من الجاذبية عبر سائر فروع المعرفة.

يحتاج وضع الموازنة، والشراء ومسك الدفاتر لمجتمعات التعلم المتعددة إلى نظام منسق لإعداد التقدير ونظام محاسبة الكترونية. في حال إعطاء أعضاء مجتمع التعلم أموالا لشراء أجهزة نقل أو تجهيزات أو إمدادات، فإن تحويل الأموال إلى حسابات في أقسام المشاركين يكون مغريا. غير أن بعض المشاركين لا يستخدمون كل أموالهم أو قد يختارون مواد غير مقبولة لشرائها. وبالتالي. يوصى بأن تتم جميع المشتريات من خلال المدير المركزي لمجتمع التعلم. وتستخدم كل من جامعة ميامي وجامعة كليرمونت للدراسات العليا برنامج (FileMaker Pro) لتقصي مشاركي وميسري مجتمعات التعلم التابعة لهما من الناحية المالية.

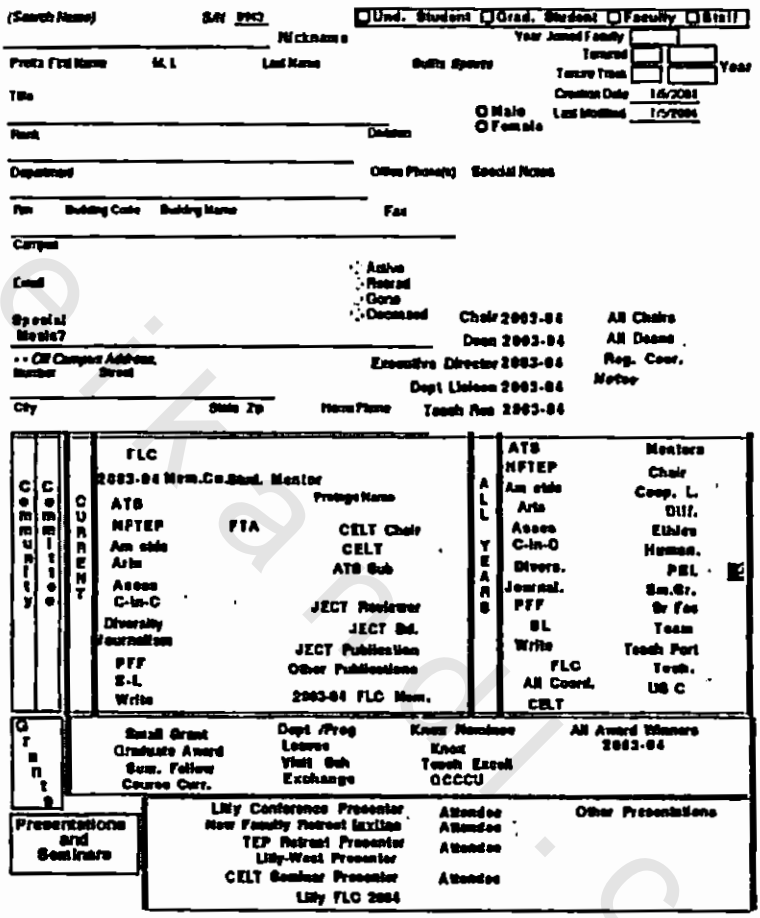
الشكل ٧-١ نموذج جدول لجميع مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية في ميامي

أبريل ٢٠٠٣				
الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
	٨,٠٠ اجتماع لجنة مركز التدريس والتعلم والتكنولوجيا (CELT)	٤,٠٠ حلقة بحث: CELT تقدير ٥,٠٠ اجتماع أول أربعاء	٣,٠٠ مجتمع التعلم المعني بالدراسات الأمريكية ينقح المقرر الدراسي	ليللي ايست في ثاوسون، ميريلاند
١٢,٠٠ كتابة مجتمع التعلم ٤,٠٠ تعليم المثقفين مجتمع التعلم	١٢,٠٠الفنون في مجتمع تعلم المنهاج ٤,٠٠ تكنولوجياً المقرر الدراسي ٧,٠٠ مساء: مجتمع تعلم رؤساء الأقسام	١,٠٠ مجتمع تعلم معني بالثقافات ٦,٠٠ مركز التدريب والتعلم والتكنولوجيا	رابطة الكليات والجامعات الأمريكية ٥,٣٠ تهيئة الهيئة التدريسية المستقبلية	رابطة الكليات والجامعات الأمريكية ١,٠٠ مجتمع التعلم المعني بالثقافة الأمريكية ٤,٠٠ المجموعة الصغيرة لمجتمع التعلم
٦,٠ الإنسانيات وتكنولوجيا الرقمية لمجتمع العلم	٨,٠٠ صباحاً كتاب مجتمع التعلم إنهاء الحلوة ٤,٠٠ تقنية مجتمع التعليم	١١,٣٠ تقدير مجتمع التعليم ٤,٠٠ ندوة (CELT) ٧,٠٠ مجتمع التعلم المعني بمثقفي التدريس	٨,٠٠ صباحاً اجتماع لجنة (CELT)	

تحديد الجداول والاستضافة. إن تحديد جداول للغرف والتجهيزات السمعية البصرية، والتزود بالطعام، والتحضير للعديد من الاجتماعات تتطلب علاقات طيبة مع كافة الوحدات الأكاديمية والأقسام المعنية. إن نوع الطعام وقيمته الغذائية- ووقت تقديمه- عنصران رئيسان لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية لأن الطعام يضفي جوا خاصا على الاجتماع وحيويته. ويلزم أن تكون الوجبات خفيفة بما فيه الكفاية للإبقاء على يقظة المشاركين ويجب تقديمها في أكثر الأوقات إنتاجية. إضافة إلى ذلك، تنطوي استضافة حلقات البحث والأحداث على تهيئة الدعوات والمواد وقوائم تواقيع الحضور، وبطاقات الأسماء، والزخارف، والتصوير الفوتوغرافي، ومتابعة التقييمات وتفاصيل أخرى. والمدير المركزي يقوم أيضا بإعداد البرامج ويشتري بطاقات سفر لأعضاء الهيئة التدريسية لحضور مؤتمرات وخلوات تتعلق بمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية ويهيئ دفع المصاريف الواجبة التسديد للأعضاء.

إدارة قاعدة البيانات. إن القدرة على معالجة التفاصيل الكثيرة التي تنطوي عليها إدارة مجتمعات تعلم متعددة كثيرا ما تعتمد على إمكانية النفاذ إلى قاعدة البيانات المستخدمة وعلى مرونتها. ويستخدم في جامعة ميامي برنامج File Maker Pro لدمج البيانات عن أعضاء الهيئة التدريسية الفرادى (انظر الشكل ٧-٢ للاطلاع على أحد الأمثلة) مع معلومات عن الحضور والموازنة ومعلومات أساسية أخرى. ويستخدم مكتب مجتمع التعلم في جامعة كليرمونت للدراسات العليا برنامج مايكروسوفت أكسس Microsoft Access لحفظ معلومات عن المشاركين فيه وعن فعالياتهم.

الشكل ٧-٢ عينة صفحة بيانات عن مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية



الارتباطات بين الأشخاص مع ميسري ومشاركي مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

تسنح بواسطة مجتمعات التعلم المتعددة فرصة الالتقاء والعمل مع أعضاء هيئة تدريسية وموظفين إبداعيين ومتحمسين. إذا كان شخص واحد يدير عشرة مجتمعات تعلم، فإنه قد يصل عدد هؤلاء الزملاء إلى أكثر من مائة. وثمة حاجة إلى توليفة من الحزم والكياسة لمعالجة الموازنة ووضع البرامج وطلبات بتمديد التواريخ

المستحقة وكذلك أعضاء في مجتمع التعلم ممن لا يستجيبون لدعوة ما (ESVP). وقد يتضمن دور الإدارة أن يكون الفرد مستمعا صبورا إذ أن بعض الزملاء في مجتمع التعلم يمكن أن يصادفوا عقبات في حياتهم الشخصية أو الأكاديمية. وأن اتخاذ موظفي الدعم موقفا مساعدا إيجابيا يعتبر ذخرا هاما في إقامة شبكات مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية في سائر أنحاء الجامعة.

obeikandl.com

- **ميلودي آن بارتون (MELODY ANN BARTON)** هي مساعدة إدارية في مركز تعزيز التعلم والتعليم في جامعة ميامي، حيث تدرس أيضا للحصول على درجة الماجستير في شؤون موظفي طلاب الكلية. وقد أدارت الشؤون اللوجستية وتزويد الطعام وشؤون الموظفين والميزانيات والدعاية في أكثر من خمسين مجتمع تعلم (ما بين ٦و ١١ في السنة).

- **لوري رتشلن (LAURIE RICHLIN)** هي مديرة برنامجي تهيئة الهيئة التدريسية المستقبلية ومجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية في جامعة كليرمونت للدراسات العليا وهي مديرة مؤتمر ليللي حول التعليم في الكليات والجامعات - غرب. وقد أدارت أحد عشر مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية ويسرت ستة مجتمعات).

obeikandl.com

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

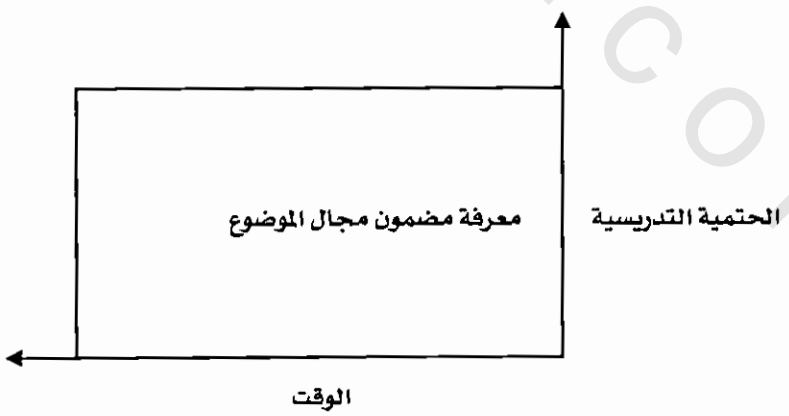
التعلم في إطار الهيئة التدريسية. وبالتالي، فإن التقييم والتقدير أساسيان لنجاح واستدامة مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية على المدى الطويل. إذ يزودان معلومات عن العمليات لميسري مجتمع التعلم ومديري البرنامج لغرض تحسين لبرنامج، ومعلومات عن النتائج لأصحاب المصالح المؤسسية لأغراض صنع القرارات بصدد استمرار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

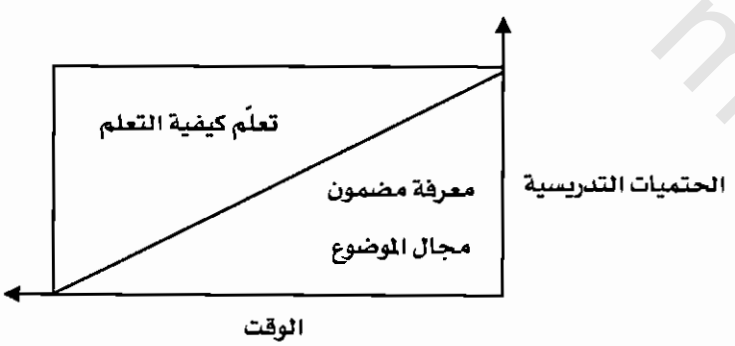
الشكل ٨-١ بيئة مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية استنادا إلى نظرة تقليدية للتعليم والتعلم



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).

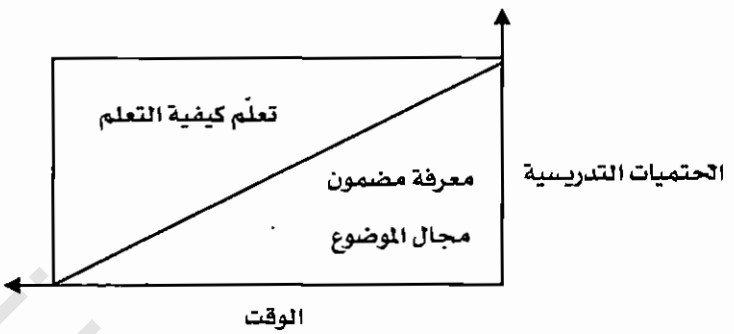
الشكل ٨-٢ بيئة إدراكية أشمل لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية



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.

يمكن استخدام التكنولوجيا لتقديم دعم فعال لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. يستكشف هذا الفصل كيف يمكن استخدام التكنولوجيا ومجموعة نموذج مجتمع استعلام لتيسير التأمل السردي والخطاب النقدي بخصوص ممارسة التعليم.

التكنولوجيا لدعم مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

نورمان فوغهان
Norman Vaughan

توحي دراسة أجرتها مؤخرا الرابطة الأمريكية للتعليم العالي (Rice, Sorcinel-li, and Austin, 200) بأن الهيئة التدريسية في مقتبل مستقبلها المهني "تريد ممارسة عملها في مجتمعات يكون فيها التعاون موضع احترام وتشجيع، وحيث تتطور الصداقات بين الزملاء ضمن الأقسام وعبرها، وحيث يوجد وقت وفرصة لتفاعل والحديث عن آراء ، وعن عمل الشخص، وعن المؤسسة" (ص١٣). إن التحدي الرئيسي لإدامة هذه المجتمعات هو دائما تحدي الوقت، إذ أن زيادة التزامات التعليم والأبحاث تترك لكل من أعضاء الهيئة التدريسية الجديدة والمتمرسة وقتا محدودا لفرص تطوير مهني وجها لوجه. ثم يطرح السؤال، هل يمكن استخدام التكنولوجيا لاستحداث مجتمعات تعلم أكثر مرونة ونفاذا من أجل الهيئة التدريسية؟

obeikandl.com

إن استطلاع متابعة مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية عبر أمريكا الشمالية، الموصوف في الفصل الثاني، يوضح أن العديد من مؤسسات التعليم العالي تتصارع حاليا مع هذا السؤال ومفاده كيف يمكن استخدام التكنولوجيا لإطلاق المداولات ضمن مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. تشير نتائج الاستطلاع ن ٩٠ بالمائة من المستجيبين (٦٣ من ٧٠) يستخدمون شكلا ما من التواصل بواسطة الحاسوب، مثل مجموعات نقاش بواسطة البريد الإلكتروني أو مناقشات مباشرة عبر الشبكة (أون لاين) لدعم مجتمعاتهم التعليمية. وتشمل الأدوات المحددة شبكات البريد الإلكتروني (٩٨,٤ بالمائة)، ومواقع على شبكة ويب (٤٩,٢ بالمائة)، وأدوات منبر النقاش المباشر عبر الشبكة (أون لاين)، (٩.٤٢ بالمائة)، ونظم إدارة المقررات (٢٧ بالمائة)، وأدوات دردشة افتراضية (٧,٩ بالمائة).

التعلم المدمج Blended Learning

الكثير من الطلاب في التعليم العالي يتصارعون أيضا مع زيادة ضغوط الوقت فيما يحاولون موازنة التزامات الأسرة والعمل مع دراساتهم. وقد استجاب عدد من المؤسسات التعليمية في أمريكا الشمالية لهذا الهاجس وذلك بتقديم سلسلة دورات مدمجة (Twigg، ٢٠٠٣). تهدف هذه الدورات إلى جمع أفضل سمات التعليم داخل قاعة الدراسة مع أفضل سمات تجارب الاتصال المباشر عبر الشبكة (أون لاين) من أجل تعزيز التعلم الفعال وتقليص فترة الجلوس على مقعد الدراسة (Garnham and Kaleta، ٢٠٠٢). أجريت دراسة رائدة في كلية ماونت رويال في كالغاري بكندا، لتحديد ما إذا كان بالإمكان تطبيق هذا النوع من نموذج التعلم المدمج تطبيقا فعالا على مجتمعات التعلم عبر استخدام التكنولوجيا التعليمية.

موجز الدراسة التجريبية

انطوت الدراسة التجريبية على أحد عشر عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية قدموا طلبات للحصول على وقت تفرغ لتعلم كيفية دمج التكنولوجيا في ممارستهم التعليمية. وكان هدف مجتمع التعلم هذا القائم على أساس المواضيع هو تزويد

أعضاء الهيئة التدريسية بفرص التأمل المستدام والحديث عن ممارستهم التعليمية كي يتمكن كل منهم من استحداث موقع على شبكة ويب لدعم تعلم الطلاب. عقد هذا المجتمع اجتماعات ست مرات، على أساس مرتين شهريا، بين يناير ومارس ٢٠٠٣ . وبين هذه اللقاءات التي تمت وجها لوجه، انخرط المشاركون في سلسلة من الأنشطة خلال الاتصال المباشر عبر الشبكة (أون لاين) (مثلا مناقشات بواسطة الحاسوب ومشاركة الوثائق).

نموذج مجتمع الإستعلام

لقد جرى استخدام نموذج الاستعلام الذي أعده (Anderson and،Garrison Archer) لتوجيه عملية الإستعلام ضمن مجتمع التعلم هذا (Anderson،Garrison and Archer, 2000). وجرى تطوير مجتمع الإستعلام أصلا لدعم خبرة ناجحة في مجال التعليم العالي داخل بيئة عقد مؤتمرات عن طريق الحاسوب. ويقوم هذا الموذج على أساس منظور تعليم تعاوني بنّاء، والتكامل بين "إعادة بناء شخصية للتجربة والتعاون الإجتماعي". (Garrison and Archer, 2000, P.11). وفيما يلي وصف لهذا النوع من مجتمع الإستعلام:

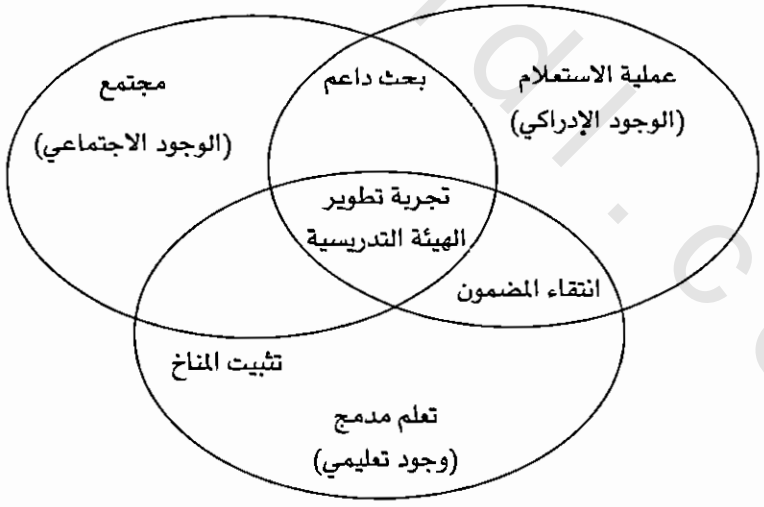
من منظور تعليمي يتألف مجتمع انتقادي للمتعلمين، من معلمين وطلاب يتعاملون مع الأغراض المحددة التي ترمي إلى تيسير الفهم وبنائه وتثبيته، وإلى تنمية القدرات التي سوف تؤدي إلى مزيد من التعلم. إن مجتمعا كهذا يشجع الاستقلال الإدراكي والاعتماد المتبادل الاجتماعي في آن واحد. [Garrison and Anderson, 2003, p.23].

توجد ثلاثة عناصر جوهرية لهذا النموذج: وجود اجتماعي وتعليمي وإدراكي. حيث يشير الوجود الإجتماعي إلى قدرة المشاركين في مجتمع استعلام على إبراز أنفسهم إجتماعيا وعاطفيا بوصفهم أناسا -حقيقيين، (أي شخصيتهم الكاملة)، عبر واسطة تواصل يجري استخدامها" (Garrison, Anderson, and Archer, 2000 p.14). ويشمل الوجود التعليمي "تصميم وتيسير واتجاه العمليات الإدراكية والإجتماعية لغرض تحقيق نتائج تعلم ذات مغزى شخصيا وجديرة تعليميا"

(Anderson, Rouke, Garrison, and Archer, 2001, p. 11). أما الوجود الإدراكي فيوصف بأنه "مدى إمكانية المتعلمين بناء وتثبيت معنى تأمل وبحث مستدامين في مجتمع استعلام ناقد" (Garrison, Anderson, and Archer, 2001, p.11).

حين يطبق هذا النموذج على مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية، يصبح تركيز الوجود الإدراكي عملية استعلام في ممارسة التعليم. إن إمكانية المجتمع دعم وإدامة هذا الاستعلام تشكيل الوجود الإجتماعي. وإن فرص التعلم المدمج (وجها لوجه وأون لاين) مكبسلة داخل الوجود التدريسي. ويوضح مخطط Venn في الشكل ٩-١ والفئات في الجدول ٩-١ كيف يمكن مد نموذج مجتمع الاستعلام هذا إلى مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية.

الشكل ٩-١ نموذج مجتمع استعلام مطبق على مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية



الجدول ٩-١ مجتمع الإستعلام ضمن مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية

المجال	الوصف	الفئة/ المرحلة	المؤشرات
عملية الاستعلام (لوجود الإدراكي)	مدى قدرة الهيئة التدريسية على بناء وتأكيد المعنى عبر تأمل وخطاب وتطبيق مستدام ضمن مجتمع استعلام نقدي	١- الحدث المثير ٢- الاستكشاف ٣- الدمج ٤- القرار/ التطبيق	١- إثارة الفضول وتحديد الأسئلة أو المسائل الرئيسة للتحقيق. ٢- تبادل واستكشاف المنظورات وموارد المعلومات مع الزملاء في الهيئة التدريسية. ٣- ربط الأفكار عبر بناء مشاريع فردية. ٤- تطبيق أفكار جديدة مباشرة ضمن ممارسة التدريس.
لمجتمع (الوجود الإجتماعي)	قدرة أعضاء الهيئة التدريسية في مجتمع استعلام على إبراز أنفسهم إجتماعيا وعاطفيا كاشخاص حقيقيين (أي كامل شخصيتهم) عبر واسطة الاتصال المستخدمة. يتعلم أعضاء الهيئة التدريسية على أفضل نحو أحدهم من الآخر.	١- إرساء الثقة والاحترام ٢- الاتصال المفتوح ٣- تماسك المجموعة	١- الإعراب عن العواطف ٢- التعبير الخالي من المخاطر ٣- تنمية التعاون
التعلم المدمج (الوجود التدريسي)	تصميم وتيسير وتوجيه الاستعلام والعمليات المجتمعية لفرض تحقيق نتائج تعلم مفيدة شخصيا وجديرة تعليميا للهيئة التدريسية داخل بيئة تدمج بعناية دورات وأنشطة وجها لوجه واتصال مباشر عبر الشبكة، وأون-لاين	١- تنظيم وتصميم برنامج تطوير الهيئة التدريسية ٢- تيسير الخطابة ضمن المجتمع ٣- تأمين تدريس مباشر للمشاركين من الهيئة التدريسية	١- وضع المناهج الدراسية والأساليب ٢- حفز وإدامة مشاركة المغزى والبصائر الشخصية ٣- نمذجة وتركيز النقاش والأنشطة وبناء المشاريع

المصدر: مهايأ من Garrison, Anderson and Archer 2000

نتائج الدراسة التجريبية

أجريت استطلاعات ومقابلات بعد الدراسة ومجموعة تركيز من أجل مقارنة اللقاءات المنعقدة وجها لوجه ومن خلال الاتصال المباشر عبر الشبكة ضمن مجتمع التعلم هذا. أوضحت المعلومات أن اللقاءات الجارية وجها لوجه أتاحت تطوير علاقات شخصية وإحساس مجتمعي. وهذا بدوره، عزز تشاطر الآراء والخبرات بين المشاركين. ويضيف (Garrison, Anderson and Archer, ٢٠٠٠) أن "التواصل الشفهي وجها لوجه، من الناحيتين الإجتماعية والعاطفية، وسيط خصب" (ص٦). ومع ذلك، ذكر العديد من أعضاء الهيئة التدريسية أنهم وجدوا التواصل في اللقاءات وجها لوجه أقل منهجية وأكثر استكشافية، وأقل اهتماما بمنظور الآخرين من التواصل بواسطة الحاسوب.

لقد أحدث مكوّن الاتصال المباشر عبر الشبكة، (أون - لاين) والخاص بالتصميم المدمج فرصة لتوسيع وإدامة الحوار والإحساس المجتمعي. إضافة إلى ذلك، علق المشاركون من أعضاء الهيئة التدريسية على الطبيعة التأملية للتواصل أون-لاين اللامتزامن (ليس في الوقت نفسه). وسمحت منابر النقاش بواسطة الحاسوب للمشاركين بالتأمل فرديا بشأن ممارستهم التعليمية عبر طريقة تأليف رسائل لأندادهم. ثم تعرضوا لمنظورات أخرى، تختلف عن منظوراتهم، من خلال قراءة ملصقات منبر نقاش من أعضاء آخرين من المجتمع.

ثمة من يقترح أن هذا التركيز على الكلمة المكتوبة يشجع على مستوى تفكير أعمق (Weigel, ٢٠٠٠). وكذلك، فإن الإدراك بأن الأفكار المعبر عنها في ملصقات النقاش هذه "سوف تعرض على آخرين على نحو شبه دائم... يبدو أنها تسفر عن مستوى بحث أعمق" (Smith, Feguson, and Caris, ٢٠٠١،P.٥). يشير Garrison, Anderson, and Archer (٢٠٠٠) إلى أن الأدبيات توحي بأن "التواصل الخطي مرتبط ارتباطا وثيقا جدا بالتفكير المتأني والنقدي" و "أن الطبيعة التأملية والصريحة للكلمة المكتوبة هي التي تشجع على الانضباط والصراحة في تفكيرنا وتواصلنا" (ص٦).

رغم هذه المخرجات الإيجابية، فإن أكبر تحد ووجه ضمن هذه الدراسة التجريبية كان جعل أعضاء الهيئة التدريسية يشتركون في مكون أون - لاين من

التصميم المدمج. وكان المشاركون في الدراسة تواقين جدا لحضور اللقاءات وجها لوجه ولكنهم كانوا أقل استعدادا للمشاركة في أنشطة التعلم أون - لاين. وأظهرت مقابلات ما بعد الدراسة أن بعض أسباب هذا التحفظ في بيئة أون - لاين كانت انعدام الإلمام بالتواصل أون - لاين، والقيمة الأدنى الموضوعة على هذا الشكل من التواصل، والحمل الزائد على الاتصال الإلكتروني، وميزة تأخير التواصل لحين الدورات وجها لوجه.

توصيات الدراسة التجريبية

اتفق المشاركون في الهيئة التدريسية بالإجماع على أن الأنشطة أون-لاين قد عادت بنفع كبير على تعلمهم في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، وقد استحدثوا سلسلة من الإستراتيجيات الممكنة للتغلب على ما أشاروا إليه بأنه "الملامبالاة إزاء أون - لاين". وشملت هذه الاستراتيجيات توجها أوليا إلى الاتصال أون - لاين ومطلبا بأن ينخرط جميع أعضاء المجتمع في تصميم وتيسير أنشطة أون -لاين. واقترح المشاركون أنه ينبغي للميسر عند بداية برنامج مجتمع التعلم أن يؤمن توجيها عمليا إلى ما سوف يستخدم من أدوات اتصال محددة بالاعتماد على الحاسوب (مثلا، نظام إدارة دورة مثل WebCT أو Blackboard وبدء خيط للمناقشة أون - لاين يعرّف فيها المشاركون بأنفسهم. كما أوصى المشاركون بتوفير وقت ضمن كل دورة تقام وجها لوجه كي يبدأ أعضاء الهيئة التدريسية أنشطتهم أون - لاين.

وشملت توصيات أخرى إشراك جميع أعضاء المجتمع في اختيار مواضيع واستنباط أسئلة لأنشطة أون - لاين، لضمان وثاقة الصلة والإهتمام للمجموعة بكاملها. وينبغي أن يطور المجتمع أيضا مجموعة المبادئ التوجيهية والمعايير الخاصة به للمشاركة أون-لاين، وينبغي تشجيع كل مشارك على ترؤس منبر للنقاش بشأن موضوع أو مسألة ذات اهتمام من أجل اكتساب خبرة ترؤس جلسة النقاش. إضافة إلى ذلك، ينبغي للميسر أن يؤكد باستمرار لأعضاء مجتمع التعلم أنهم من خلال مشاركتهم في أنشطة أون - لاين، سوف يكتسبون مزيدا من التبصر في معنى أن يكون المرء دارسا في بيئة أون - لاين.

أخيرا، ذكر المشاركون بأنه ينبغي استخدام التكنولوجيا التعليمية لتيسير أنشطة أون - لاين قبل وبعد كل جلسة تعقد وجها لوجه من أجل إدامة دورات استعلام متواصلة ضمن مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. أفاد المستجيبون للاستطلاع من أمريكا الشمالية (انظر الفصل الثاني) أن عددا من مؤسسات التعليم العالي يستخدمون حاليا نظم إدارة دورات بالاعتماد على شبكة ويب لدعم مجموعة متنوعة من أنشطة أون-لاين لمجتمعاتهم التعليمية. توفر نظم إدارة الدورات هذه القدرة على منابر نقاش منظمة، ودردشات بالزمن الحقيقي، وألواح بيضاء، وتقديرات، واستطلاعات، وتقاويم، ومجموعات عمل تعاونية، وخازنات محتويات. ويوجز الجدول ٩-٢ كيف يمكن استخدام الأنشطة التي تعتمد على شبكة ويب للنهوض بدورات استعلام ضمن مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية.

الجدول ٩-٢ استخدام التكنولوجيا لدعم الدورات الاستعلامية داخل مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية

التسلسل	الحدث	الغرض	استخدام التكنولوجيا
١ . قبل اللقاء	• مهمة فردية أو نشاط فردي سابق للقراءة حول موضوع محدد أو مسألة محددة، يليها: • اختبار موجز أو استطلاع حول التقدير الذاتي يعتمد على شبكة ويب	**المتعلم** • ابتكار حدث مثير يحفز محاكاة تجربة تعلم سابقة • طرح منظم كما يحفز اختبار موجز الارتباطات الميسر • تحديد معرفة أو خبرة المشاركين السابقة بشأن الموضوع أو المسألة	• يمكن أن تكون القراءة السابقة أو النشاط يعتمد على شبكة ويب (مثلا موضوع تعلم رقمي مثل إحياء أو قصاصة فيديوية • بناء واستخدام اختبار موجز أو استطلاع حول التقييم الذاتي يعتمد على شبكة ويب
٢ . أثناء اللقاء	مناقشة طاولة مستديرة (وجها لوجه) • حوار مع ميسر ودارسين زملاء حول المسألة المحددة	**مناقشة طاولة مستديرة** • تحديد الأحداث المثيرة (أسئلة رئيسة)	**مناقشة طاولة مستديرة** • عرض نتائج قاعة الدراسة من أجل

	أو الموضوع المحدد • مختبر الحواسيب • تقاسم أمثلة عن مشاريع قائمة وموارد • تعليم جامعي فردي مصغر يتبعه وقت عملي لبناء مشروع له صلة بالموضوع • استطلاع مخرج مجهول: ماذا تعلمت؟ ما هي الأمور التي لا زالت غير واضحة لديك؟	• البدء في استكشاف الأسئلة. مختبر الحواسب • مزيد من الاستكشاف والبدء نحو دمج مؤقت عبر القدرة على ربط النظرية بالتطبيق	الاختبار الموجز أو الاستطلاع بشأن التقييم الذاتي مختبر الحواسب • عرض أمثلة عن المشروع والموارد • موارد البرمجيات • استطلاع مخرج مجهول
٦ . بعد اللقاء	الأسبوع الأول مناقشة أون-لاين • إعلان نتائج استطلاع تغذية راجعة مجهولة المصادر • يدير النقاش أحد أعضاء المجموعة (خيار النشاط) • استحداث موجز النقاش للدورة التالية الأسبوع الثاني • مهمة فردية أو نشاط فردي قبل القراءة عن الموضوع التالي أو المسألة التالية، تليها • اختبار موجز أو استطلاع حول التقييم الذاتي يعتمد على شبكة ويب	مزيد من الاستكشاف ودمج مؤقت	• منبر مناقشة أون-لاين • لوحة إعلانات أون-لاين لتعليق موجز المناقشات • يمكن أن تكون القراءة السابقة أو النشاط يعتمد على شبكة ويب (مثلا شيء للتعلم) • بناء واستخدام اختبار موجز أو استطلاع بخصوص التقييم الذاتي يعتمد على شبكة ويب
٧ . اللقاء التالي	مناقشة مائدة مستديرة (وجها لوجه) • الأفكار الختامية للمجموعة عن الموضوع الأول أو المسألة الأولى • استعراض موجز النقاش أون-لاين • بدء الحوار بخصوص الموضوع التالي أو المسألة التالية	دمج وحل مؤقت	• تبدأ الدورة ثانية

obeikandl.com

الخاتمة

تكشف النتائج الأولية التي أسفر عنها استطلاع أمريكا الشمالية والدراسة التجريبية أنه يمكن استخدام التكنولوجيا من أجل دعم مجتمعات التعلم دعما فعالا من خلال استحداث فرص جديدة للتأمل الفردي والخطاب النقدي حول ممارسة التعليم. وبدون تخطيط ملائم، يمكن أن تصبح التكنولوجيا عبئا إضافيا غير مترابط يحدث شعورا بالإحباط وإضاعة الوقت بدلا من فرص تعلم للمشاركين ضمن مجتمع تعلم. ومن أجل استخدام التكنولوجيا بنجاح لتحقيق أهداف مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية، يلزم تخطيط متعقل ومنهجي (مثلا، لاستخدام التكنولوجيا لدعم الدورات الاستعلامية) للتأكد من دمج اللقاءات التي تتم وجها لوجه مع تلك التي تتم (أون - لاين) دمجا ناجحا.

obeikandl.com

المراجع

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., and Archer, W. "Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Environment." *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2001, *5*(2).

Garnham, C., and Kaleta, R. "Introduction to Hybrid Courses." *Teaching with Technology Today*, 2002, *8*(6).

Garrison, D. R., and Anderson, T. E. *Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: RoutledgeFalmer, 2003.

Garrison, D. R., Anderson, T., and Archer, W. "Critical Thinking in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education." *Internet and Higher Education*, 2000, *11*(2), 1–14.

Garrison, D. R., Anderson, T., and Archer, W. "Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education." *American Journal of Distance Education*, 2001, *15*(1), 7–23.

Garrison, D. R., and Archer, W. *A Transactional Perspective on Teaching and Learning: A Framework for Adult and Higher Education*. New York: Elsevier Science, 2000.

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.

Smith, G. G., Ferguson, D., and Caris, M. "Teaching College Courses Online Versus Face-to-Face." *T.H.E. Journal*, 2001, *28*(9), 15–18.

Twigg, C. "Improving Quality and Reducing Cost: Designs for Effective Learning." *Change*, July–Aug. 2003, pp. 23–29.

Weigel, V. B. *Deep Learning for a Digital Age: Technology's Untapped Potential to Enrich Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

■ **نورمان فوغهان (Norman Vaughan)** هو منسق دمج التكنولوجيا التعليمية في مركز التطوير الاكاديمي في كلية ماونت الملكية (Mount Royal Collage).

obeikandl.com

مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية
تحدث من حيث البنية والتركيز على السواء
بنية لازمة لتحول ثقافي في التعليم والتعلم
يدعو الجميع إلى تحقيق إمكانيتهم الفكرية والاجتماعية

دعم التنوع لدى مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية:

التعليم والتعلم عبر الحدود

مارثا سي. بترونه
Martha C. Petrone

قصة رمزية: رهجي نويتاكوده (Rehgih Noitacude)

إن رهجي نويتاكوده ثقافة راسخة منذ القدم معزولة عن العالم الخارجي. وتتباهى بلغتها المعقدة، وطقوسها وتقاليدها المتقنة، ومصنوعاتها اليدوية الفريدة في نوعها، وملابسها المراسمية، وقيمها ومعتقداتها النخبوية. وفي الوقت نفسه، فإن رهجي نويتاكوده، إدراكا منها بالحاجة إلى التكيف مع العالم المتغير، قد بدأت في فتح حدودها أمام السرنرووخوس (Srenruojos).

يوجد حماس كبير في صفوف السرنرووخوس الذين يدخلون هذه الثقافة، وذلك لشعورهم بأنها تتيح العديد من الفرص لإثراء حيواتهم، ومع ذلك حين يصلون،

obeikandl.com

سرعان ما يعانون من صدمة ثقافة، إذ أن الطرق التي تتم فيها الأشياء غريبة عنهم، وبدلا من إحساسهم بأنهم مقبولون، يشعرون بضغط مسيطر في الإنسجام مع مجموعة مغلقة من المعايير الملتبسة والقواعد غير المحددة. يريد السرنرووخوس التلاؤم، ولكن ليس على حساب هويتهم الثقافية. ولأن رهجي نويتاكوده لا تشعر بالأمان ولا ترحب بهم، فهم يجدون عزاء في هذا المكان الغريب والموحش من خلال التجمع مع بعضهم البعض. وتواصل رهجي نويتاكوده محاولة فعل ما يمكنها لمساعدتهم على التكيف مع بيئتهم الجديدة وذلك بدرجة نجاح متفاوتة، ولكن يشعر الكثيرون أن السرنرووخوس قد يكونون بالكاد مختلفين للغاية.

الحقيقة

يبدو أن كل مقالة تقريبا حول التنوع في التعليم العالي اليوم تبدأ بإحصائيات مذهلة عن الدراسات المتغيرة في تصنيف السكان في الولايات المتحدة والحاجة الماسة لكي يستجيب التعليم العالي لها. إن مقارنة لعمليتي تعداد السكان في الولايات المتحدة لسنة ١٩٩٠ وسنة ٢٠٠٠ تسجل زيادات في عدد السكان من أصل إسباني أو لاتيني أو إفريقي بنسبة ٢١,٥ بالمائة وفي عدد السكان من أصل آسيوي بنسبة ٧٤,٣ بالمائة (مكتب الإحصاء السكاني الأمريكي، ٢٠٠١). علاوة على ذلك، تشير التقديرات المستقبلية إلى أنه في غضون السنوات العشرين القادمة، فإن ٤١ بالمائة من النمو السكاني في الولايات المتحدة سيكون بين الأمريكيين من أصل لاتيني، و ٢٢ بالمائة بين الأمريكيين من أصل أفريقي، و١٨ بالمائة بين الأقليات الأخرى. إن التعليم الذي كان ذات يوم معقل النخبة، بات الآن خيارا ضروريا يمكن أن يصل إليه طلاب المرحلة الثانوية والطلاب غير التقليديين – كثير منهم من خلفيات متنوعة – الذين يبدون مجموعة متنوعة هائلة من أساليب إدراكية وأنماط تواصل وقيم ثقافية.

على مدى السنوات الأربعين الماضية، استجابت الكليات والجامعات لهذه التغيرات الديمغرافية بعدد من الطرق، بما فيها توظيف مستهدف، وبرامج توجيه

خاصة، وجهود لاستحداث مناخات جامعية أشمل، وتحول في المقررات الدراسية وفي أصول التعليم. وفي كثير من هذه المبادرات الهادفة إلى إدخال مزيد من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية غير الممثلين بما فيه الكفاية داخل المجال الأكاديمي، ينصب التركيز على العدالة والمساواة الإجتماعية. بينما يساعد هذا التوجه في النهوض بالأهداف الديمقراطية للتعليم العالي، فإن الإنخراط الفعال في التنوع داخل وخارج قاعة الدراسة على السواء يعزز أيضا مستويات أعمق من الفكر الناقد والتنمية الإجتماعية (Hurtado, ١٩٩٩). تقول غلوريا لارسون - بيللنغز (Gloria Larson-Billings) "يعمل علم أصول التدريس [الناقد] في عالم يتعلق بالعلاقة والمجتمع. لم نعد نكتفي بالإشارة إلى عمليات المعرفة التي تحدث في قاعة الدراسة وإنما إلى المعاني المجتمعية الأوسع المتناقلة بين المعلمين والطلاب وعوالمهم الإجتماعية وفي وسطهم" (Ladson- Billings, ٢٠٠٢).

لما كان التعليم العالي راسخ الجذور في القيم الأمريكية وتقليدا ثقافيا على مستوى الفرد، فهو يشدد على الإنجازات الشخصية أكثر منه على إنجازات الجماعة. وعلى نقيض ذلك، تثمن الثقافات الجماعية رفاهية الجماعة أكثر من الحقوق والاحتياجات الفردية. واستنادا إلى النزعات الثقافية، فإن النساء والطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية من أصل لاتيني أو آسيوي أو أصل أمريكي وطني، وبقدر أقل، يشترك الطلاب الأمريكيون من أصل إفريقي، في ثقافات جماعية حيث يكون التعاون بدلا من المنافسة هو بمثابة القوة الفعالة وقيمة الهوية الأساسية. وبالنسبة لمن لديهم هويات ثقافية جماعية، يمكن أن يكون التعليم العالي مكانا منفرا ومربكا. ويشجع نموذج مجتمع التعلم التحول الثقافي المؤسسي اللازم وذلك بدعوة طلاب وأعضاء الهيئة التدريسية إلى تجاوز الحدود الإجتماعية وحدود فروع المعرفة وعلم أصول التدريس والمقررات الدراسية وبالاعتراف بالتنوع بوصفه مكونا جوهريا من تعليم ليبرالي (Decker - Lardner, ٢٠٠٣).

إن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية - سواء كانت مستندة إلى مجموعة أفراد هيئة تدريسية جديدة أو في منتصف مستقبلها المهني أو مؤلفة من

إناث أو أقلية أو تركز على موضوع مثل مقاربة تربوية معينة أو تطوير منهاج دراسي – هي بمثابة مكان يتجاوز فروع المعرفة من أجل مناقشة طرق ابتكارية بشكل مفيد ومتواصل للتصدي بشكل فعال لاحتياجات التعليم والتعلم لأعداد من الطلاب تزداد تنوعا. إن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية حسبما توحي أهدافها الطويلة الأمد (انظر الفصل الأول)، تقدم أيضا إطارا تعاونيا من أجل تطوير المشاركين فيها وإحداث تحول جماعي ضروري في الثقافة الأكاديمية. ولما كانت مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية تبني مجتمعا على نطاق الجامعة بأسرها، وتدمج طرقا مفادها أن الاختلاف يمكن أن يعزز التعليم والتعلم، ولما كانت تزيد تعاون الهيئة التدريسية وتشجع على التأمل بشأن تماسك التعلم عبر سائر فروع المعرفة، فهي تسهم في الهدف المسيطر ألا وهو تمكين الجامعة من أن تصبح مؤسسة للتعلم (Cox, ٢٠٠١).

تزخر في التعليم العالي الحلقات الدراسية بشأن التعددية الثقافية ومقاربت علم أصول التدريس والمناهج الدراسية. فهي توفر معلومات مفيدة ونقاط دخل محتملة للفهم والتغيير. غير أن الابتكارات الناجحة في علم أصول التدريس والمناهج الدراسية تقتضي من أعضاء الهيئة التدريسية اجتياز الجدل بين ما هو تقليدي وما هو تحويلي (Vavrus, ٢٠٠٢). في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، من خلال التفاعل المتواصل مع الزملاء من منظورات علمية وثقافية أخرى، يعمل أعضاء الهيئة التدريسية في بنية متعددة لسياقات (Ibarra, ٢٠٠١). عبر التفاوض بشن هذه السلسلة المتواصلة من الهوية الفردية – الجماعية مع زملائهم، يكتسب أعضاء الهيئة التدريسية إدراكا قويا لسلوكهم الإجتماعي الذي يخصهم والذي يعود لغيرهم. وتيسر هذه المعرفة ضمن الأشخاص والمتبادلة بينهم التطبيق المحسن في دمج التنوع داخل المنهاج الدراسي والمقاربات التربوية وبيئات قاعات الدراسة القائمة حاليا.

أثر مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية على التنوع

حسبما وصف رتشلن (Richlin)، و إسنغتون (Essington) في الفصل الثاني، فقد أرسل استطلاع إلى مستجيبين في ١٣٢ مؤسسة جرى تحديدها بأن لديها مجتمعات تعلم، وقد طرحت فيها أسئلة عما يرتبه الاشتراك في مجتمع التعلم من آثار على دمج التنوع في التعليم. وعكست الإجابات نطاقا من المنظورات، فقد ذكر مستجيبون عدة أنهم تعلموا أكثر ما تعلموا عن "فهم أساليب متنوعة من المعرفة"، "وأنماط التعلم"، و "طرق شتى لا يتعلمها الأفراد فحسب وإنما يتفوقون فيها". آخرون كتبوا على وجه التحديد حول آثار قاعة الدراسة والعمر على تعلم طلابهم. وحدد العديد اختلافات معينة استنادا إلى موضوع مجتمعهم التعليمي؛ مثلا، ذكر أحد المشاركين في برنامج تعلم في إطار الهيئة التدريسية حول مقررات مكثفة في الكتابة "اعتقدت أنه من المثير للاهتمام معرفة كيف تفكر شتى فروع الدراسة بشأن الكتابة. اذكر عندما أدرك الكيميائيون في مجموعتنا أن الكتابة كانت حقا وسيلة تعلم وكان ذلك أشبه بمصباح أضيء وأخذوا بعدئذ يفكرون بطريقة مختلفة بشأن واجباتهم في مجال الكتابة».

شملت تعديلات التعلم التي تكرر ذكرها أكثر من غيرها "تخطيط الواجبات" و"صرق تقييم التعلم". أفاد أحد المجيبين بقوله "لقد خفضت مقدار العمل الجماعي مع الصفوف التي لديها نموذجيا طلابا أصغر سنا إذ يبدو أن الطلاب الناضجين أكثر تركيزا ويحققون نتائج أفضل مع العمل الجماعي. لقد زدت عدد التقديرات في عدة مقررات من أجل تقديم تغذية راجعة أكثر تكرارا وبالتالي تحقيق نتائج أكثر إيجابية. وقد زدت أيضا مقدار العمل الجماعي الذي يحدث أثناء الدراسة في بعض المقررات من أجل التشجيع على التفكير الناقد وحل المشاكل في بيئة أكثر تنظيما".

كان أهم تأثير ذكره المستجيبون هو أنهم الآن أقدر على أخذ العديد من النواحي المتعلقة بطلابهم في الاعتبار عند تخطيط المقررات الدراسية وتنفيذها. وكتب أحدهم: "أنا أكثر إدراكا لمختلف احتياجات طلابي في كلية المجتمع وهم أيضا في غاية التنوع". وكتب آخر يقول:

طوال اشتراكي في هذه التجربة، تساءلت باستمرار، "هل سوف ينجح هذا مع طلابنا؟" فكرت بشأن مجموعات الطلاب الذين علمتهم في السابق وأعلمهم حاليا وكيف يتعين أن أغير أساليبي على مجموعات مختلفة. سوف تستمر هذه التغييرات على الدوام طوال مهنتي التعليمية ذلك لأن الطلاب يتغيرون. وأعتقد أن لدي أكثر من إحساس بالحاجة لأن أعيد باستمرار تقييم من الذين أعلمهم وأن أكون مرنا بخصوص مقارباتي.

كل مجتمع تعلم في إطار لهيئة التدريسية الذي ينشأ عن حاجات مؤسسية للتغيير، هو بمثابة مختبر لإشراك الهيئة التدريسية والتأمل الباطني بشأن طرق المعرفة والتعلم والتعليم المتنوعة. ألمحت بعض الردود على الاستطلاع إلى أن مقدار الانخراط في مسائل التنوع يعتمد جزئيا على تنوع المشاركين أو من يدرسونهم من الطلاب. وفي الوقت ذاته، من الممكن تماما أن ينهمك معلم بقضايا الإختلاف والتعددية الثقافية في صف متجانس تماما ثقافيا، بينما على عكس ذلك، يمكن ألا يألو أي جهد لتجاهل مسائل كهذه في صف شديد التنوع. وهذا يطرح السؤال التالي: "ما هي المقاربات التي يمكن للمؤسسات أن تأخذها لإشراك أعضاء الهيئة التدريسية بطريقة أكثر مباشرة في جهود لتحسين فهمهم المشترك بين الثقافات لتنوع الآخرين فضلا عن تنوعهم، مما يؤدي إلى تغييرات ذات شأن في المحيط التعليمي والتعلمي؟" من خلال تداوب البنية والتركيز، يمكن أن تكون مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية بشأن مواضيع التنوع هي الجواب.

مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية بشأن التنوع ومجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية بشأن الثقافات في جامعة ميامي

رغم ما تتمتع بها جامعة ميامي من شهرة في مجال التميز الأكاديمي، فإن الجهود المبذولة لتوظيف طلاب أقليات ودوليين وأعضاء هيئة تدريسية من الأقليات والإناث كانت فاشلة تاريخيا (مركز دراسة التعليم الثانوي وما بعد المرحلة الثانوية، جامعة متشغن، ١٩٩٦). وبالنظر إلى مقدار التجانس بين الهيئة التدريسية والطلاب، أدركت الجامعة أنه من أجل تحويل الثقافة المؤسسية، يتعين على أعضاء

الهيئة التدريسية الخوض في رحلة استكشاف شخصي لمواقفهم إزاء مركزية التنوع في عملية التعلم. في سنة ١٩٩٧، استجابة لهذا الهدف والمجموعة المتزايدة من الأدبيات حول آثار التنوع على التعليم والتعلم، استهلت الجامعة مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية باستخدام الإختلاف لتحسين التعليم والتعلم (مجتمع تعلم معني بالتنوع). تضمنت الأهداف المحددة لمجتمع التعلم هذا (١) زيادة إدراك وفهم من نحن (وما لدينا من تأثير على عملية التعليم والتعلم، (٢) إدراك أوجه الإختلاف والتشابه بين طلابنا وبين طلابنا وأنفسنا، (٣) استكشاف علم أصول التدريس والسلوكيات التي تحدث ثقافة شاملة في قاعة الدراسة، و(٤) تحري تطوير المقرر الدراسي المشمول في الإنتقال نحو محتوى مناهج أكثر تنوعا وشمولا. (http://www.units.muohio.edu/celt/community-difference.shtml).

وقد تم أيضا استحداث مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية المعني بتطوير مقررات الثقافات الأمريكية (مجتمع التعلم معني بالثقافات) لتلبية حاجة مؤسسية، ولكنه كان مختلف النشأة والإتجاه. وإن مجتمع التعلم هذا، الذي شارك في رعايته مجلس التعليم الليبرالي ولجنة تحسين التعليم والتعلم، قد أتاح لأعضاء الهيئة التدريسية فرصة للمشاركة في تحقيق وحوار جماعيين مع زملاء آخرين كانوا يطورون مقترحات للمقرر من أجل مطلب جديد للثقافات الأمريكية. وكجزء من خطة ميامي - منهاج دراسي تعليمي ليبرالي - شملت أهداف هذه الدورات (١) محتوى الدورة التي تعكس منظورات متعددة، (٢) علم أصول التدريس الذي يحدث منذ خات شاملة لقاعات الدراسة، (٣) أنشطة واستراتيجيات لتحقيق المعتقدات الأربع لخطة ميامي وهي (التفكير الناقد، فهم السياقات، الانخراط مع دارسين آخرين، والتأمل والتصرف) (٤) أساليب تقنية لتقييم نجاح هذه الدورات في تحقيق نتائج تعلم الطلاب المتصلة بالتعلم والتعليم المتعدد الثقافات (http://www.units.muohio.edu/celt/community-uscultures.shtml)

الاقتباس التالي هو من مُشارِك في مجتمع للتعلم في مجتمع التعلم المعني بالتنوع لعام ١٩٩٩-٢٠٠٠ يعرب عن مشاعر العديد في مجتمعي التعلم كليهما:

انضممت إلى مجتمع التعلم هذا من أجل العثور على طرق لإدخال منظورت متنوعة في مقرراتي. بيد أن مشاركتي في المجتمع أتاحت لي أكثر من ذلك بكثير. فقد كان لها أثر عميق ليس فقط على الكيفية التي أرى بها إطار التعليم والتعلم، وإنما أيضا على نظرتي العالمية ولعل الأهم كيف أرى نفسي كمعلم وشخص على السواء.

طوال السنوات الست التي هي عمر مجتمعات التعلم هذه، تعلم مدير البرنامج والميسرون أيضا الكثير عن الديناميكية الفريدة والمداخلات اللازمة لمجتمعت التعلم المعنية بالتنوع والمعتمدة على المواضيع، باستخدام الخبرة الجماعية لمجتمعت التعلم هذه في جامعة ميامي ومجتمعي التعلم المعنيين بتحويل المقرر المتعدد الثقافات في جامعة انديانا - جامعة بيرديو انديانابولس، يسلط الجزء التالي الضوء على استراتيجيات محددة ونتائج ذات مغزى واعتبارات هامة في تنفيذ وتيسير مجتمعات التعلم المعنية بالتنوع. تعدد القائمة التالية هذه الدروس، جنبا إلى جنب مع المسائل الرئيسة ذات الصلة والمقاربات المحتملة لمعالجتها.

الأشياء العشرة العليا التي تعلمناها عن مجتمعات التعلم المعنية بالتنوع (لغاية الآن)

١- يجب أن يعمل مجتمع تعلم معني بالتنوع على المستويين العاطفي والفكري على السواء.

بسبب وظائفنا كخبراء في مجالاتنا، فإننا، بصفة مجتمع تعلم، كثيرا ما نتراجع إلى المستوى الفكري ونريد ردودا سريعة وحلولا جاهزة. كيف لنا، بصفتنا أعضاء هيئة تدريسية يتوقع منا ونحن معتادون على أن نركز على المجال الإدراكي للتعلم. أن نستغل المجالات العاطفية والحركية النفسية في ما نقوم به من تعليم وتعلم؟ كيف نستطيع تيسير دمج جميع هذه المجالات في الإطار التعليمي والتعلمي؟

إن التجارب المخطط لها التي تنقل أعضاء الهيئة التدريسية خارج منطقة راحتهم تساعد على إحداث تعلم عبر العمل والعاطفة. مثلا، إضافة إلى حضور

مؤتمر معا لتوفير قاعدة معرفية، فإن دمج أنشطة اجتماعية وتعليمية ذات صلة ضمن أجندة الرحلة يوفر للمشاركين سياقا مجتمعيا من أجل تعلمهم.

كجزء من رحلة لحضور مؤتمر في فيلادلفيا، قام المشاركون في مجتمع التعلم المعني بالتنوع في جامعة ميامي للسنة الدراسية ١٩٩٨-١٩٩٩ بجولة في معهد بالش (Balch) للدراسات الإثنية وأجروا بحوثا فيه والتقوا زعماء وحضروا حفلة في مركز مجتمع وليام واي للمثليين، وتعلموا عن حل النزاعات وبرامج الدفاع عن السكن المناسب المتوفرة في وكالة العلاقات الإنسانية. وفي السنة التالية، أثناء حضور المؤتمر الوطني للمجلس الأمريكي للتعليم وعنوانه "تعليم كافة أفراد الأمة الواحدة"، المنعقد في البوكركي، نيو مكسيكو، احتفل أعضاء مجتمع التعلم المعني بالتنوع بعيد الأموات (Day of the Dead) في مركز رازا (Rasa) (مركز الطلاب الناطقين بالإسبانية في جامعة نيومكسيكو)، واجتمعوا مع رئيس غرفة التجارة الإسبانية ومديرها التنفيذي، وقاموا بزيارة موقعية للبعثة التاريخية لسانتوريا دي شيماخو (Santoria de Chimajo). وقد ذهب أعضاء مجتمع التعلم المعني بالتنوع للسنة الدراسية ٢٠٠٠-٢٠٠١ جنبا إلى جنب مع ثمانية وعشرين طالبا، إلى ميامي، أوتلاهوما، لحضور الحفل السنوي لرقصة ستمب (Stomp) الهندية في ميامي وامراسم الافتتاحية لمركز ميامي الجديد الهندي لرعاية الأطفال هناك. وهذه التجارب، التي هي أشبه ما تكون علم أصول تعلم الخدمات، مقارنة بالسياحة الثقافية، تربط النظرية بالتطبيق عبر ربط المجال الإدراكي بالمجالين العاطفي والحركي النفسي للتعلم.

٢- بصفتنا هيئة تدريسية، نحتاج إلى تفريغ "حقائب أوراقنا من الامتياز المهني".

تماما مثلما يطلب منا ماكنتوش (Mcintosh) (١٩٨٩) إفراغ حقائبنا امتياز الأبيض، هناك على ما يبدو موقف منتشر بأن تعلم التنوع والإدراك المتعدد الثقافات هو شيء يحتاجه طلابنا وزملاؤنا الأقل استنارة. إن أعضاء الهيئة التدريسية الذين يتقدمون بطلب انتساب لمجتمع تعلم معني بالتنوع قد يعتبرون أنفسهم جزءا من

"جوقة المغنين". غير أن تطوير الهيئة التدريسية يجب أن يشدد على أن التمركز حول الأعراق "والتمركز حول التعليم" موجودان على هيئة سلسلة متصلة وهما مصفاتان ننظر إلى العالم من خلالهما. ومن أجل دمج أصوات أخرى في مقرراتنا وقاعاتنا الدراسية، يجب أن نكون عازمين على زيادة التعلم عن أفضلياتنا، ومحاباتنا، وامتيازنا بصفتنا أعضاء في الهيئة التدريسية بصرف النظر عن مقدار ما نعتقد بالفعل أننا نعرف أو نعمل. كيف نفحص ميولنا على أساس نشأتنا وثقافتنا وآثارها على المحيط التعليمي والتعلمي؟ بأي طرق نتوقع من الطلاب معرفة كيف يفكرون أو يكتبون أو يتصرفون أو يستجيبون لفرع معرفتهم وأساليبنا التعليمية على أساس استعدادنا التعليمي الشخصي وأفضلياتنا التعليمية؟

على صعيد فردي، فإن رابطات الطلاب موارد لا تقدر بثمن للهيئة التدريسية في مجتمعات التعلم التي تركز على التنوع. من المهم إدراك أن بعض أعضاء الهيئة التدريسية قد لا يتقبلون هذه الفكرة. لذلك، فإن انخراط رابطة الطلاب يجب أن يعتمد على مستوى راحة عضو الهيئة التدريسية الفردي ويمكن أن يتراوح بين تزويد معلومات راجعة عن نواح محددة من مضمون أو مواد قاعة الدراسة أو الاستراتيجيات التربوية من أجل المشاركة في تدريس دورة ما.

على مستوى الجماعة، فإن الاتصالات والحوارات الجارية مع المنظمات الطلابية بخصوص الجماعات غير الممثلة تمثيلا كافيا يمكن أن تكون لها آثار ذات مغزى على المشاركين في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. في السنوات المبكرة لبرنامج جامعة ميامي، قرر أعضاء مجتمع التعلم القيام بجولة في مركز ثقافة وتعلم السود. بعدئذ، أوضحت قلة من المشاركين أنه لم يتسن لهم أبدا الإلتقاء فعليا بالطلاب الذين يستخدمون المركز لمعرفة رأيهم بشأن التجربة التعليمية ومناخ التعلم والتعليم في ميامي. وقد أجرى الميسرون، جنبا إلى جنب مع زعماء الطلاب، الترتيبات لحدوث هذه المحادثة، فقد شارك ثمانون من أعضاء الهيئة التدريسية وزهاء خمسة عشر طالبا أمريكيا من أصل إفريقي في محادثة ديناميكية ومستنيرة

حول تجاربهم الفكرية والاجتماعية في مؤسستنا. وكانت المحادثة مثيرة للدهشة. وقد أبقى أعضاء مجتمع التعلم على الاتصال مع مركز ثقافة وتعلم السود وبعض الطلاب طوال السنة الدراسية وما بعدها. وفي السنوات اللاحقة، واصل أعضاء مجتمع التعلم المعني بالتنوع اتصالا على مدار السنة مع تحالف المثليين والشاذين جنسيا، واتحاد الطلبة الأمريكيين من أصل آسيوي، ورابطة الطلبة الأمريكيين الأصليين.

ومن خلال اتصالات هامة بين الأشخاص والجماعات مع الطلاب، يتفاوض أعضاء الهيئة التدريسية بشأن الجدل حول النزعة الفردية الجماعية ويكتسبون بصائر قيمة في آثار منظوراتهم وأفضلياتهم الشخصية فيما يخص التعليم والتعلم، وفي الوقت نفسه التخلي عن بعض امتيازاتهم المهنية. وقد ذكر أحد المشاركين في مجتمع التعلم المعني بالتنوع، "لقد حددت (بعض) محاباتنا وبعض الاستراتيجيات التاملة التي يمكنني تطبيقها. هذا التقييم الذاتي لا يقدر بثمن".

لقد طور المؤلف قائمتين لتيسير هذا التأمل - إحداهما لمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية في تقييم شموليتهم" (الملحق أ) والأخرى يمكن أن يقيم الطلاب بواسطتها منخ قاعة الدراسة (الملحق ب).

٣-يلزم لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية المعنية بالتنوع أن تعزز إدراكها وتنفيذها لما يتم تعلمه.

رغم أهمية زيادة إدراك ما سوف ينجح على نحو أكفأ في بيئة متعددة الثقافات، يجب موازنته مع دليل ملموس للطرق التي ينفذ بها أعضاء الهيئة التدريسية هذه المعرفة في مقرراتهم وقاعاتهم الدراسية وما هي الآثار التي تترتب عنها. ما هي نتائج التعلم المرجوة وكيف سوف نقيمها بأنجع وسيلة؟

إن التنوع هو مفهوم تجريدي بشكل كبير. ضمن مجتمع تعلم من ثمانية أشخاص، من المحتمل وجود نفس العدد من تعاريف التنوع. رغم أن أعضاء الهيئة التدريسية قد يتفقون على أن التنوع هو حول الاختلاف، يجب عليهم من أجل تنفيذ مشروع ذي نتائج تعليمية ذات مغزى، تجاوز هذا التصور المبهم والانتقال تحديدا إلى

صياغة أسئلتهم البحثية وتحديد الأهداف والغايات، ومن ثم ترجمتها إلى نتائج ملموسة قابلة للقياس (Anderson, ٢٠٠٢).

من خلال التعرض لثقافة التعليم والتعلم حول نظرية هوية التطور لأنوع متنوعة من الطلاب، يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية تحديد قياسات أداء للكيفية التي استهدف بها آخرون مجموعات طلابية محددة، وأجروا أبحاث على منظوراتهم، ونفذوا وقدّروا علوم أصول التدريس الابتكارية. أشار أحد المشاركين في مجتمع التعلم المعني بالتنوع بالقول "كانت المعلومات الأساسية جيدة، ولكنني لست متأكدا مما إذا كنت أعرف كيفية تطبيقها" وأعرب عن رغبة في وجود "عينة منهاج دراسي تكون بمثابة أمثلة على ما يتوقع في حالة دمج المفاهيم".

توفر هذه الموارد المتنوعة لأعضاء الهيئة التدريسية أساليب لتقدير صحة افتراضاتهم واكتساب صورة متعددة الأبعاد لطرق المعرفة المتنوعة، ولتكملة الإدراك بالتجربة، ولإجراء رصد مطرد لتحري المحاباة داخلها وحولها (Sue, ١٩٩٩) وفي الوقت نفسه تأمين نماذج رائدة لتغيير في المنهاج الدراسي.

تضمنت الدعوة لتقديم طلبات لمجتمع التعلم المعني بالثقافات ثلاث نتائج متوقعة مصممة لاستحداث موارد مشتركة داخل المؤسسات. وكان يتوقع من المشاركين (١) تطوير مقترح أو أكثر لدورة حاجة الثقافات الأمريكية، (٢) تطوير حافظة مقررات أثناء تدريس المقرر (وتحديث الحافظة أثناء العروض اللاحقة)، و(٣) أن يكونوا بمثابة موجهين لأعضاء هيئة تدريسية أخرى مهتمين في تطوير مقررات دراسية لتلبية حاجة الثقافات الأمريكية.

قام أعضاء مجتمعات التعلم المعنية بالثقافات بتطوير أو تعديل مقررات مثل "دراسات عن العجز"، "التطوير والتعلم والتنوع: منظورات واهتمامات متعددة الثقافات"، "صور عن أمريكا"، "السياسة الأمريكية والتنوع"،"علم النفس عبر الثقافة"، و"القوة عبر التنوع الثقافي". علاوة على ذلك، فإن حافظات مقرراتهم وتجاربهم الشخصية في تطوير وتعليم المقررات متاحة لأية هيئة تدريسية مهتمة

بتطوير دورة عن الثقافات الأمريكية. كما وسع أعضاء مجتمع التعلم المعني بالثقافات أدوارهم كموجهين لتشمل نشر أعمالهم عبر محاضرات في المؤتمر الوطني لسنة ٢٠٠٢ حول العرق والأثنية ومؤتمر ليللي لسنة ٢٠٠٣ حول التعليم والتعلم (هيوبرغر وآخرون، ٢٠٠٣).

٤- وجود "تنوعات في المقياس".

ينظر إلى بعض الاختلافات بأنها أكبر من غيرها، وإن الناس يشعرون بحرج متزايد في مناقشتها. في حين قد يشعر أعضاء الهيئة التدريسية بارتياح في مناقشة العنصرية أو التعصب للجنس، فإنهم غالبا ما يتفادون مناقشة اشتهاء الجنس الآخر ويهملون التحامل على ذوي العاهات، وبخاصة الجسدية منها. ما هي نواحي أبعاد هوية الآخرين غير المرئية لدينا؟ أي هذه النواحي نجد فرديا أنها أصعبها فهما؟ ما هي أبعاد الهوية التي تجعلنا نشعر بعدم الارتياح؟ ولماذا؟

إن المجموعات غير الممثلة تمثيلا كافيا والمرئية بشكل أقل في حرم الكليات كثيرا ما تظل صامتة. قد يشعر بالحرج طالب يعاني من عجز في التعلم حول عدم كونه مثل غيره من الطلاب؛ يحتمل ألا يسترعي طالب أو طالبة شاذين جنسياً أو طالب مستطلع الانتباه إلى ملاحظة مسيئة؛ أو قد لا يشعر طالب يهودي بحرية الإعراب عن القلق حول واجب يتعين أداؤه في يوم مقدس.

لدى الكثير من الكليات والجامعات برامج مناصرة للطلاب، غالبا ما تقدم عبر مكتب أو قسم شؤون الطلاب. في جامعة ميامي، هناك برنامج تدريب على نطاق الجامعة يدعى تحالف مناصرة المجتمع يقدم التدريب والشهادات "للمناطق الآمنة" فيها. وقد حضر هذا التدريب أعضاء مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. لم يساعد هذا التدريب في تنويرهم فحسب بشأن الأقليات الصامتة الموجودة في الجامعة، ولكنه شجعهم على تطوير طرق بناءة لمعالجة النزاعات التي قد تنشأ في قاعاتهم الدراسية. في حال عدم توفر مثل هذا التدريب، فإن بيانا يصدر عن المؤسسة حول التنوع والتضمين هو نقطة انطلاق جيدة للنقاش.

إن تدقيق خلاصات المقررات ومواد قاعات التدريس والأمثلة هي طريقة أخرى لدعوة مزيد من الأصوات في الحوار في قاعة التدريس. من خلال فحص ومناقشة السبل التي إما يستبعد بها الطلاب غير الممثلين بما فيه الكفاية أو غير المرئيين في محتوى قاعة التدريس، يمكن إدراك وإقرار ودمج أبعاد الهوية الأساسية لجميع الطلاب.

٥- ***يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية جعل مقرراتهم الدراسية أكثر شمولا في سلسلة من الطرق*** التي أرمز بها كتالي: $I = P \times C^3$ حيث يساوي الشمول علم أصل التدريس مضروبا بالمضمون، والبناء والمناخ. كيف يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية من كافة فروع الدراسة تحويل مقرراتهم وعلم أصول التدريس الخاص بهم بحيث تتضمن جميع الأصوات؟

يستطيع جميع أعضاء الهيئة التدريسية استخدام أساليب التعليم لتيسير تعلم جميع الطلاب، ودمج مجموعة متنوعة من الأمثلة والمعلومات حول مجموعات متنوعة في مضمون المقرر التعليمي والمنهج الدراسي، والتطرق إلى الكيفية التي تستحدث بها المعرفة وتتأثر بأبعاد الهوية الثمانية وهي السن والعرق والإثنية والجنس، والنوع، والدين، والقدرة والطبقة، أو بناء مناخات لقاعة الدراسة يتم فيها تشجيع جميع الطلاب بصرف النظر عن اختلافاتهم على تحقيق إمكانيتهم القصوى أكاديميا واجتماعيا على السواء (Banks, ١٩٩٩) . ذكر أحد المشاركين في مجتمع التعلم المعني بالتنوع، "لقد غدوت أكثر إدراكا بالحاجة إلى أن أفهم، وتحديدا، أن أوضح نتائج الطلاب المرتقبة في خلاصة المقرر الدراسي وكذلك في الصف. كما أصبحت أدرك الحاجة للتركيز على مسائل التنوع والمسائل المتعددة الثقافات التي قد توجد في قاعة الدراسة فضلا عن وثاقة صلتها بمحتوى الصف".

لغاية الآن، عالجت قائمة العشرة الأولى القضايا العامة التي يمكن أن تكون مجتمع تعلم معنيا بالتنوع. وتركز بقية هذه الدروس على دور الميسر في تشجيع عمل الجماعة.

٦- إن أفضل الجهود للقيام بوضع قواعد أساسية لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية وصياغة نموذج لمهارات حل النزاعات هي التي تتم مجابهة.

إن هذا يساعد في إحداث بيئة يشعر فيها المشاركون بالأمان في المشاركة وهو يشجع تبادلا حقيقيا للمنظورات. كيف نبدأ التكلم عن الحديث عن المواضيع الصعبة؟ ما هي المبادئ التوجيهية التي يمكننا وضعها لتوفير مجال لجميع الأصوات؟

في الخلوة الافتتاحية لكل من مجتمعات التعلم المعنية بالتنوع، قاد مساعدو الميسرين الأعضاء في تمرين مصمَّم لإرساء أهداف وقواعد أساسية للمجموعة للانخراط معا في تحقيقها. "إن التكلم عما يتم الحديث عنه" هو طريقة سهلة وإنما فعالة لإرساء قواعد أساسية أثناء إثارة مسألة يحتمل أن يتعين على مجتمع التعلم أن يعمل فكر فيها كمجموعة (Petrone, ٢٠٠٢). مثلا، قد يتشاطر الميسر الاقتباس التالي مع أعضاء مجتمع التعلم.

> *إن إطار لاتصال المسيطر في الولايات المتحدة، يثمن الرسائل الشفهية الصريحة التي تعبر عن الرأي الشخصي بهدوء وموضوعية. غير أنه بالنسبة لأولئك من ذوي الثقافات الجماعية، غالبا ما يتم التعبير عن الآراء بإحساس، بنمط دائري حيث كثيرا ما تظل النقطة الرئيسة غير مذكورة ويتم استخلاص معنى الرسالة من سياق ما يقال . [Hall, 1976]*

بأية طرق رأينا هذه الديناميكية تستمر إلى النهاية في صفوفنا أو اجتماعات اللجان؟ ماذا يمكننا فعله لمعالجة هذه الديناميكية في تفاعلاتنا المستقبلية أحدنا مع الآخر؟

تتمثل طريقة أخرى لتحديد أهداف وقواعد أساسية جماعية في طرح سلسلة من أسئلة تحدد المناخ للمشاركين كي يجيبوا فرديا ومن ثم المشاطرة مع المجموعة بكاملها. مثلا، قد تتضمن الأسئلة "ماذا يلزم حدوثه أثناء مجتمع التعلم هذا لجعل التزامك بالوقت والطاقة أمرا يستحق العناء؟" "ماذا أنت مستعد للقيام به شخصيا

لجعل هذا يحدث؟" و"ماذا يمكن أن تفعل بقيتنا لمساعدتك في تحقيق أهدافك؟" (Reddy, ١٩٩٦).

إضافة إلى وضع بارامترات للتفاعلات ضمن مجتمع التعلم، فإن عملية إرساء قواعد أساسية جماعية هي بمثابة نموذج لإتمام مواضيع صعبة داخل قاعة الدراسة.

٧- غالبا ما تستنفذ الديناميكيات في الجامعة الأكبر أو الثقافة في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. كيف نشجع المشاركين على التساؤل: "هل أصغي إصغاء تاما كي أفهم قبل التعبير عن نفسي؟" عندما أشاطر أفكاري، هل أعرب عنها بأنها بمثابة منظوري، وبالتالي أفسح المجال لاحتمال وجود أفكار أخرى إلى جانب أفكاري؟"

على سبيل المثال، يمكن أن يؤوِّل مشارك آخر ملاحظة ما بأنها تنطوي على تعصب لأحد الجنسين، أو قد يشعر مشارك آسيوي بأن أمريكيا من أصل أوروبي يسيطر على المناقشة ولا ينتظر وقتا كافيا للسماح للآخرين بالرد والتعبير عن أنفسهم. في حالات كهذه، يمكن لميسر مجتمع التعلم أو مشاركين آخرين الاعتماد على القواعد الأساسية وتشجيع المشاركين على إدراك هذه المواقف دون شن هجوم أو إصدار حكم أو توجيه لوم. إن الحوار القائم على أساس الإصغاء أولا ومن ثم الإعراب عن الأفكار والمشاعر والتجارب سوف يساعد المشاركين على اكتساب بصيرة أوضح في سلوكهم وما قد يكون لذلك من آثار على الآخرين.

٨- تحتاج مواضيع التنوع إلى تدخل أكثر مباشرة من جانب الميسر. رغم أن أعضاء الهيئة التدريسية ينخرطون في فروع دراساتهم عند مستويات عميقة من التفكير، فإنهم قد لا ينخرطون عند مستوى عميق مع نظرتهم العالمية الخاصة بهم. هل يتجنب المشاركون القضايا الأعمق وبدلا عن ذلك "يكتفون بالسؤال عما يريدون معرفته من أجل "الاختبار" في الانخراط مع آخرين ذوي تقاليد وخلفيات ومنظورات مختلفة عن تقاليدهم وخلفياتهم ومنظوراتهم؟

إن المراحل الست للنموذج التنموي للحساسية المشتركة بين الثقافات تساعد على شرح هذه الظاهرة. يقول الافتراض الأساسي لهذا الإطار التحليلي الذي طوره ملتون بنيت (Milton Bennett, ١٩٩٣) إنه إذ تصبح تجربة الفرد مع الثقافة أكثر تعقيدا، تزداد الإمكانية لنظرة عالمية أكثر اتساعا. تصف المراحل الثلاث الأولى من النموذج المنظورات المرتكزة حول الأجناس وهي الإنكار والدفاع والتقليل من الشأن، بينما تضم الثلاث الأخيرة المراحل ذات الصلة بالأجناس وهي القبول والتكيف والتكامل (Bennett, ١٩٩٣). غالبا ما ينظر إلى المراحل الثلاث الأولى بأنها سبل لتغادي الإختلاف الثقافي، بينما المراحل الثلاث الأخيرة هي سبل للسعي وراء الاختلاف الثقافي، تماما كما يحتاج الطلاب إلى تشجيع للإنخراط في فروع دراسة مختلفة عند مستويات أكثر تعقيدا، كثيرا ما يحتاج المشاركون في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية إلى مهارات ميسر مجتمع تعلم لمساعدتهم في زيادة التحرك على طول السلسلة المتصلة من الحساسية المشتركة بين الثقافات، بصرف النظر عن المكان الذي يقع منظورهم عليها.

يستند التعلم ذو الدائرة المزدوجة إلى فحص الافتراضات والقيم الأساسية وإلى استكشاف منظورات ممكنة أخرى (Pedersen, ١٩٩٦). وبخلاف التعلم ذي الدائرة الواحدة. تستند هذه المقاربة إلى تصميم وتيسير مواقف أو بيئات تعلم حيث المشاركون (١) يمكنهم فحص توجهات القيم الجوهرية التي قد تؤدي إلى تحاملات قد تقوض نجاح الطلاب (٢) يقبلون المسؤولية والمساءلة المتبادلتين من أجل إطار آمن يحمي الذات والآخرين على السواء و (٣) يعملون معا لتقليص الموقف الدفاعي الشخصي والتنظيمي ضد التغيير (Argyris, 1985; Fulmer 1998, Paul, 2003).

٩ - *الكياسة المعرب عنها بمثابة صمت يمكن تفسيرها بمثابة حياد، وبأنها تحدث رد فعل دفاعيا وشعورا متناقصا بالتضمين في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية.*

ما الذي ينبغي مناقشته ولكنها لا تتم؟ هل تستمد الطاقة من خارج الخط؟ أحيانا، يمكن أن تكون قضايا التنوع مزعجة للمشاركين في مجتمع التعلم. وحين

يحدث ذلك، ثمة نزعة نحو التجنب والحياد الظاهري التي تستمد الطاقة من المجموعة وعملها. وأسوة بمدرس في قاعة الدراسة، يصوغ الميسر دور مشاور عملية المجموعة وذلك بمراقبة وإقرار الكيفية التي يكون أعضاء المجموعة على صة أحدهم بالآخر وبتوجيه المضمون، والتخطيط والنتائج لمجتمع التعلم. ونتيجة للمشاركة في مجتمع التعلم المعني بالتنوع، لاحظ أحد الأعضاء بالقول:

أعتقد أنني أصبحت أكثر جرأة من حيث الاقتراب من مواضيع حساسة قد يتردد الطلاب في مناقشتها. وجدت أنه حين أجابه مسألة، عندئذ يصبح الطلاب أكثر استعدادا للحديث عن تلك المسألة...أعتقد أن كافة الطلاب في ذلك الصف أكثر تقبلا للتعددية الثقافية مما كانوا عليه سابقا. (كما) أعتقد أنني... أنني أفضل انتماء للطلاب ذوي ثقافات الأقلية؛ من الأهمية البالغة أن يكون المدرس منصفا بشكل مرئي مع جميع الطلاب وأن يصوغ نماذج للسلوكيات بحيث يعرف الطلاب توقعات الكياسة في جميع الظروف.

١٠- تجنب إغواء "ضوضاء التنوع".

(إدغار بكهام, Edgar Beckham) المستشار، المستشهد في لجنة المناخ، جامعة ميامي, ٢٠٠٣). مع زيادة مجموعة المعارف وعدد مبادرات التنوع وتعددية الثقافت في سائر أنحاء الجامعة، قد يجد مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية من الصعب بلوغ توافق في الآراء بشأن مراكز بؤرية فردية وجماعية محددة. وتوجد أيضا نزعة للاضطلاع بعدد كبير للغاية من الفعاليات والمشاريع، مما يؤدي إلى نتائج محتملة غير مكتملة ومفككة. ومن خلال إعادة التشديد على الهدف المهني بزيادة تطور الطلاب ثقافيا واجتماعيا، فإن الميسر يساعد المشاركين في وضع أهد ف واقعية قابلة للتحقيق من أجل دمج الإختلاف في التعليم والتعلم.

عودة إلى القصة الرمزية

من خلال تشكيل مجتمعات صغيرة من الدارسين، يعمل أعضاء رهيجي نويتاكوده معا لتحقيق فهم أفضل لأنفسهم وثقافتهم وما يلزم من تجديدات لجعل

رهجي نويتاكوده مكانا يشعر فيه جميع السرنرووخوس (Srenruojos) أنهم موضع ترحاب وتقدير وقادرون على تحقيق الأهداف التي حددوها لحيواتهم. يدرك أعضاء المجتمعات هذه أن تحويل الثقافة يحتاج إلى بعض الوقت ولكنهم يشعرون أن تجربتهم قد أغنتهم بوصفهم مجتمعا وبالطرق التي غيرتهم وغيرت رهجي نويتاكوده أيضا. وأختتم هذا الفصل بما نطقوه من كلمات:

لقد طورنا إحساسا قويا بالمجتمع إذ وجد الأعضاء أن آخرين شاطروهم آراءهم وخططهم ودعموها. وبات المجتمع عامل طمأنة متواصلة لقيمة العمل والحاجة لبذل ما يحتاجه هذا العمل من جهد إضافي. لقد طور تشاطر المعلومات والخبرات إحساسا بزيادة الخبرة والثقة لدى الأعضاء.... ركزت بعض الصراعات على ما جابهه الأعضاء من إحباطات في جعل الآخرين ينخرطون في التحولات الجاري تطويرها. ولقد حولنا هذه الإحباطات إلى تصميم على استحداث قطعة تأملية حول الكيفية التي يتحدى ويغير هذا العمل الأشخاص الذين يقومون به.

الملحق أ - قائمة تقييم ذاتي بشأن التضمين

قائمة تقييم ذاتي بشأن التضمين:

الجزء الأول: باستخدام السلسلة المتواصلة أدناه، الرجاء تحديد ردك على كل من لبيانات التالية. اكتب الرقم الذي يتطابق مع ردك في الفراغ الذي يسبق كل سؤال. كي تكون هذه القائمة مفيدة، من المهم أن تجيب كما تعتقد أنك أنت حقا كذلك.

٥ شبه دائم ٤ في أغلب الحالات ٣ أحيانا

٢ ليس عادة ١ نادرا، إن لم يكن أبدا

١- أشعر بالارتياح حين أتفاعل مع الآخرين ممن هم ليسوا في سني، أو من عرقي، أو نوعي أو ديني، أو مركزي الإقتصادي، أو توجهي الجنسي، أو مستواي التعليمي.

٢- إنني حريص على كلامي وسلوكي في مسعى لتفادي مشاعر الآخرين.

٣- أدرك ما كان لتنشئتي وتعليمي من تأثير فريد على قيمي ومعتقداتي.

٤- أطرح الأسئلة إلى أن أتيقن من فهمي لما يقوله الآخرون.

٥- إنني يقظ لردود فعل الآخرين حين أتكلم معهم.

٦- عندما أحتاج إلى مساعدة، أطلبها وأنا مرتاح البال.

٧- أصغي باهتمام لأولئك الذين تختلف آراؤهم عن آرائي.

٨- إذا كنت أحضر مناسبة مع أناس يختلفون عني، أبذل كل جهد للتحدث معهم.

٩- أبذل جهدا واعيا لإدراك متى أطرح أفكارا تعوزها الأصالة.

١٠- أحب الاستماع لكافة جوانب مسألة ما قبل اتخاذ قرار.

١١- أتكيف بطريقة جيدة مع التغيير ومع المواقف الجديدة.

١٢- أستمتع برؤية الناس يتفرجون وأحاول فهم الديناميكية البشرية في التفاعلات.

١٣- يمكنني أن أحدد بسهولة ما لدي من تحاملات شخصية تجاه الآخرين.

١٤- الناس طيبون عموما، وإنني أتقبلهم كما هم.

١٥- أحاول ألا أفترض أي شيء.

الجزء الثاني - الآن أدرس أجوبتك في سياق تفاعلات قاعة دراستك. هل سلوكك مختلف في ذلك الإطار عما يعترضك من مصاعب يومية؟

الملحق ب - تقييم الطلاب لمناخ قاعة الدراسة

تقييم الطلاب لمناخ قاعة الدراسة

التعليمات: ضع دائرة حول الرقم الذي يتوافق مع ردك على كل من البيانات التالية:

٥ شبه دائم ٤ في أغلب الحالات ٣ أحيانا

٢ ليس عادة ١ نادرا، إن لم يكن أبدا

١- أحسست بأنني موضع ترحيب في هذا الصف.	٥	٤	٣	٢	١
٢- كانت سياسات وإجراءات المنهاج واضحة لي.	٥	٤	٣	٢	١
٣- ساعدتني أساليب التعليم على تلبية احتياجاتي التعليمية.	٥	٤	٣	٢	١
٤- لقد عوملت بمثابة فرد في هذا الصف.	٥	٤	٣	٢	١
٥- كانت هناك واجبات تتطابق مع نمطي التعلمي.	٥	٤	٣	٢	١
٦- كانت الأمثلة وثيقة الصلة بتجربتي الحياتية.	٥	٤	٣	٢	١
٧- شجع المدرس على التعبير عن منظورات وآراء عالمية مختلفة.	٥	٤	٣	٢	١
٨- شعرت بالقدرة على التعبير عن آرائي صراحة.	٥	٤	٣	٢	١
٩- كانت اللغة المستخدمة في هذا الصف ملائمة وشاملة.	٥	٤	٣	٢	١
١٠- تم التصدي بطريقة ملائمة للسلوك أو أسلوب. الكلام غير المكترث لمشاعر الآخرين.	٥	٤	٣	٢	١
١١- تمت معالجة النزاع بطريقة بناءة ومتسمة بالاحترام.	٥	٤	٣	٢	١
١٢- شعرت بأنه يمكنني التصرف على سجيتي ودون تكلف في هذا الصف.	٥	٤	٣	٢	١
١٢- أسهم مناخ قاعة الدراسة في قدرتي على التعلم بشكل أكثر فاعلية.	٥	٤	٣	٢	١
١٤- شجعني العمل الجماعي على العمل بشكل أفضل مع من هم مختلفون عني.	٥	٤	٣	٢	١
١٥- شعرت أنني جزء من مجتمع دارسين في هذا الصف.	٥	٤	٣	٢	١

obeikandi.com

المراجع

Anderson, J. "A Discussion of Diversity and Learning Communities Must Incorporate Assessment." Presentation at the American Association of Higher Education Assessment Conference, Boston, June 2002.

Argyris, C. *Strategy, Change and Defensive Routines.* Boston: Pitman, 1985.

Banks, J. "Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges." In J. Q. Adams and J. R. Welsch (eds.), *Cultural Diversity: Curriculum, Classroom and Climate.* Macomb: Illinois Staff and Curriculum Developers Association, 1999.

Bennett, M. J. "Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity." In R. M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience.* (2nd ed.) Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1993.

Center for the Study of Higher and Postsecondary Education, University of Michigan. *Miami University Campus Climate Survey.* Oxford, Ohio: Miami University, 1996.

Climate Committee, Miami University. *Annual Report of the Climate Committee.* Oxford, Ohio: Miami University, May 2003.

Cox, M. *Designing, Implementing, and Leading Faculty Learning Communities: Enhancing the Teaching and Learning Culture on Your Campus.* Sourcebook from the 2nd annual Lilly Conference on College and University Teaching, Summer Institute, Ashland, Ore., June 2001.

Decker-Lardner, E. "Approaching Diversity Through Learning Communities." Washington Center Occasional Paper. Olympia: Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education, The Evergreen State College, 2003.

Fulmer, R. "A Conversation with Chris Argyris: The Father of Organizational Learning." *Organizational Dynamics,* 1998, 27(2), 21–32.

Hall, E. *Beyond Culture.* New York: Doubleday, 1976.

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.

Hurtado, S. "Reaffirming Educators' Judgment: Educational Value of Diversity." *Liberal Education,* 1999, *85*(2).

Ibarra, R. *Beyond Affirmative Action: Reframing the Context of Higher Education.* Madison: University of Wisconsin Press, 2001.

Ladson-Billings, G. *Crossing over to Canaan: The Journey of New Teachers in Diverse Classrooms.* San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

McIntosh, P. "White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack." *Peace and Freedom,* July/August 1989, pp. 10–12.

Paul, M. J. "Double-Loop Diversity: Applying Adult Learning Theory to the Cultivation of Diverse Educational Climates in Higher Education." *Innovative Higher Education,* Fall 2003, 281, 35–47.

Pedersen, A. "Double-Loop Thinking: Seeing Two Perspectives." In H. N. Seelye (ed.), *Experiential Activities for Intercultural Learning.* Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1996.

Petrone, M. "Teaching and Learning as a Transactional Process." In G. S. Wheeler (ed.), *Teaching and Learning in College: A Resource for Educators.* (4th ed.) Elyria, Ohio: Info-Tec, 2002.

Feddy, B. *Group-Level Team Assessment.* San Francisco: Pfeiffer, 1996.
Sue, D. W. "Creating Conditions for a Constructive Dialogue on 'Race': Taking Individual and Institutional Responsibility." In J. Q. Adams and J. R. Welsch (eds.), *Cultural Diversity: Curriculum, Classroom and Climate.* Macomb: Illinois Staff and Curriculum Devleopers Association, 1999.
U.S. Census Bureau. "Population by Race and Hispanic or Latino Origin for the United States: 1999 and 2000." Census 2000 PHC-T-1. [http://www.census.gov/population/cen2000/phc-t1/tab04.pdf]. Apr. 2, 2001.
Tavrus, M. *Transforming the Multicultural Education of Teachers: Theory, Research, and Practice.* New York: Teachers College Press, 2002.

■ مارثا سي. بيترونه (**Martha C. Petrone**) هي منسقة العلوم الانسانية والفنون الجميلة في جامعة ميامي، مدلتاون، اوهايو. عملت في جامعة ميامي (أكسفورد، أوهايو) كمستشارة لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لتطوير مقرر الثقافات الامريكية، وميسر مشارك لمجتمع التعلم باستخدام الاختلاف في التعلم والتعليم.

obeikandl.com

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

قد تتحول إنتاجية أعضاء الهيئة التدريسية مع مرور الوقت،
ليس كدالة عمر وإنما كدالة لمقدار الوقت الذي يمضيه
عضو قديم في الهيئة التدريسية مع الزملاء (١٩٩٧ ,Bland and Bergquist).
يوضح هذا الفصل كيف يمكن لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة
التدريسية إتاحة الفرص والصلات التي يحتاجها أعضاء
الهيئة التدريسية القدامى والذين هم في منتصف مستقبلهم المهني
لمواصلة حياتهم الأكاديمية المنتجة.

مجتمعات التعلم في إطار أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم والذين هم في منتصف مستقبلهم المهني: التعلم طوال مجرى حياتهم المهنية في الهيئة التدريسية

موريل ل. بليزدل، ملتون د. كوكس
Milton D. Cox ،Muriel L. Blaisdell

ما من... شيء خاطئ جوهريا بشأن المعلومات المعالَجة، ولكن ثمة شيء خاطئ بشأن مجتمع ينفق أموالا طائلة – فضلا عن ساعات لا تعد ولا تحصى من الجهد البشري – لجعل أقل بقية باقية من المعلومات المعالَجة متاحة لكل واحد في كل مكان ومع ذلك لا يفعل المجتمع سوى القليل أو لا شيء البتة لمساعدتنا في استكشاف العالم لأنفسنا.

إدوارد إس. ريد
Edward S. Reed (1996, p.3)

oberkandl.com

إن الحكمة التي تفتتح هذا المقال هي اقتباس عن كتاب عنوانه ضرورة الخبرة The Necessity of Experience من تأليف إدوارد إس ريد الذي يؤيد تحولا في الممارسة التعليمية عن المدرسة السائدة التي تشدد على التعلم من الكتب و"المعلومات المعالَجة"، إلى التعلم من الخبرة. يميل الناس إلى تحدي مأزق الصرامة أو وثاقة الصلة - إما باختيار الأرض المرتفعة للنظرية القائمة على أساس الأبحاث أو الأرضية المنخفضة، حيث المشاكل معقدة وتتسم بالإرباك - عند بلوغهم ما يقارب سن الخامسة والأربعين. وعند هذه النقطة يتساءلون "هل سأفعل الشيء الذي تدربت عليه والذي استند عليه في مطالباتي بالصرامة الفنية وجدارة الاحترام الأكاديمي؟ أم أنني سوف أعمل على حل المشاكل - سيئة التشكيل، والمبهمة والمتسمة بالفوضى - التي اكتشفت أنها حقيقية هنا؟" (Schön, 1995, p.28) . توازي هذه المعضلة على نحو وثيق تجربتنا في العمل على تطوير أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم ومن هم في منتصف مستقبلهم المهني. وبصفتنا معلمين ومثقفين، إنّا ماهرون في التعلم من القراءة والحواسب والمحاضرات، وأشكال أخرى من المعارف المعالَجة. ولكننا أخذنا نقيِّم الخبرة المباشرة أكثر فأكثر بوصفها متممة لأشكال التعلم المعالَجة المألوفة لدينا.

إن تطوير أعضاء الهيئة التدريسية ممن هم في منتصف وأواخر مستقبلهم المهني أكثر تشابها بالتعلم في الخدمة أو التعليم المستمر من انبعاث الحيوية، وحي كلمة توحي بأن الحيوية في حالة إنحسار أو حتى غائبة كليا. من المهم البدء بالنظرة الواقعية القائلة إنه ستكون للهيئة التدريسية تنوعا من الاحتياجات، بما في ذلك إعادة تنظيم تدريسها، وتجربة علوم أصول تدريس جديدة، وحتى إيحاء عام، ولكن من المهم على حد سواء عدم البدء بتقييم سلبي لمجموعة الأفراد التي يخدمها العرد بأنها فاترة أو قاصرة أو غير حيوية تماما. يسمي مكماهان (و) بلانك (McMahan and Plank, ٢٠٠٣) ورقتهم حول برنامج أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم والذين هم في متوسط مستقبلهم المهني في جامعة ولاية أوهايو "كلاب مسنة يعلم أحدها الآخر حيلا جديدة". "الكلاب المسنة" تتعلم يوميا من مهنها. إن أعضاء

الهيئة التدريسية الأقدم والذين هم في متوسط مستقبلهم المهني، بصفتهم رؤساء وموجهي أعضاء الهيئة التدريسية الأصغر سنا، يواجهون الحاجة إلى تحويل النماذج من نموذج يشدد على المعرفة وأساليب التعليم، والإختبار إلى تركيز جديد على تقييم كل من تعلم الطلاب والمخرجات بار (و) تاغ (Barr and Tagg, ١٩٩٥). يطلب معظم أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم الانضمام إلى مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم ليس بسبب حاجتهم إلى إحياء احتياجاتهم التدريسية وإنما يتوقون إلى التقاسم مع شركاء جدد للنقاش.

أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم

صور رايس (و) فنكلشتاين (Rice and Finkelstein, ١٩٩٣) أعضاء الهيئة التدريسية القدامى الذين انضموا إلى الأستاذية بين ١٩٦٥ و١٩٧٤، وكانت فترة توسع وتفاؤل، بأنهم مروا بفترة انخفاض ملحوظ في مجال التعليم العالي أحبطت توقعات الأفراد والأجيال. وإذ كانوا على ثقة بأن التعليم سوف يلعب دورا رئيساً في إحداث تغيير في البيئة الأكاديمية والمجتمع، فقد رأوا أن الأبحاث والنشر والحصول على المنح تحظى بتقدير أعلى من التعليم والمواطنة المؤسسية (رايس،١٩٨٠) . ومع اعتناق أعضاء الهيئة التدريسية الجدد أولويات ومكافآت مختلفة، فقد وجد بعض الأعضاء الأقدم أنفسهم على خلاف مع خطوات مؤسستهم وفرع دراستهم. في دراسة شملت ١١١ من أعضاء الهيئات التدريسية الأقدم في أحد عشر جامعة في نيوجرسي، وجد لاسيل - بيترسون (و) فنكلشتاين (Lacele- Peterson and Finkl-stein, ١٩٩٣) أن أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم يبدون اهتماماً كبيراً بالتدريس، ولكنهم لا يجدون سوى فرصة قليلة للتركيز عليه؛ فالتفاعل الجامعي محدود ومناقشة التدريس في الأقسام نادرة، وهي نتيجة تأكدت في دراسة أجراها ماسي، فلغر (و) كولبك (Massy, Wilger and Kolbeck). وفي مقابلات أجراها بويس (Boice, ١٩٩٣)، مع خمسين من رؤساء الأقسام كانوا يتعاملون مع ٩١٩ من أعضاء هيئات تدريسية ممن أصيبوا بخيبة أمل في مؤسسات بحثية ومؤسسات شاملة،

وجد أن ثلث هؤلاء الأعضاء كانوا منعزلين إجتماعيا عن زملائهم وكانوا مصادر متكررة لشكاوى الطلاب. فقد عزوا خيبة أملهم جزئيا لعزلتهم عن الزملاء والطلاب. استحدثت كارباك (Karpiak, ١٩٩٧) مخططا يمثل مشاعر أعضاء هيئة تدريسية في منتصف مستقبلهم المهني حول مهنتهم كهيئة تدريسية جامعية وقد تراوحت مشاعرهم بين اهتمام منخفض يتسم بالإنزعاج واللامبالاة، أستها الهامشية، وقدر كبير من الاهتمام والمبالاة حيث يتيح عمل المرء مغزى وشعورا بأن إنجازاته ليس فقط كعضو هيئة تدريس وإنما أيضا للمجتمع الأوسع. إن أحد الدروس التي يستقيها مطور الهيئة التدريسية هو أن هذه التسميات ليست سمات دائمة لحياة أو صفة عضو الهيئة التدريسية ولكنها قابلة للتغيير في حال توفر دعم جامعي لتيسير التحولات من الجانب المنخفض المتسم بالإنزعاج والهامشية تجاه الجانب الأعلى المتسم بالمغزى والمبالاة.

خلال الإحدى عشرة سنة التي عملت فيها موريل بليزدل (Muriel Blaisdell) ميسرة لمجتمع التعلم في إطار قدامى أعضاء الهيئة التدريسية لتعليم التميز في جامعة ميامي، وجدت أن الحالة العُمرِّية لأعضاء المجتمع لها صلة وثيقة بطريقة لا تناقش دائما. كثيرا ما يبحث المدرسون الأكثر خبرة عن باب مفتوح لهيئة تدريسية أخرى من أقسام مختلفة أو ممن لديهم مقاربات مختلفة جدا تجاه التدريس إنهم مستعدون للسماح لأناس جدد بمعرفة ورؤية ماذا يفعلون في قاعة الدراسة. إن المزيج الإجتماعي والفكري الجديد من الأشخاص في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم هو إحدى أكثر سماته استحسانا. حتى ولو نضم الأشخاص للمجموعة بحثا عن فرصة لعمل مشروع معين ذي صلة بالتدريس، ينتهي الأمر عادة بالمجموعة نفسها بأن تكون ناحية من نواحي التجربة أكثر بروزا وأهمية (الجدول ١٢-١). وكلما كان عضو في هيئة تدريسية أكثر قدما، تزداد الحاجة لتقدير التميز في الجهود والإنجازات في التدريس التي تؤدي إلى تعلم الطلاب. إن الاختيار لعضوية في مجتمع تعلم في إطار هيئة تدريسية أقدم هو مكافأة وليس تجربة تطور، فالمجموعة مكونة من أناس ينضمون إلى نوع "مجتمع رغبة".

الجدول ١٢-١ - التقييم الذي أجرته جامعة ميامي وجامعة أوهايو الحكومية لمكونات مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية

نتائج السؤال التالي:

"قدر وطأة المجتمع عليك فيما يخص كلا من مكونات البرامج التالية:
رقم "١" يشير إلى وطأة ضعيفة جدا، ويشير رقم "١٠" إلى وطأة قوية جدا"

المكون (مدرج بسب تريب الموطاة عبر كافة مجتمعات التعليم ي إطار الهيئة التدريسية	مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية للأعضاء حديثي العهد في جامعة ميامي (٢٠ سنة)	مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية للأعضاء الذين في منتصف مسيرتهم التدريسية والأعضاء القدامى في جامعة ميامي (١٠ سنوات)	مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية للأعضاء حديثي العهد في جامعة أوهايو الحكومية (سنة واحدة)	مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية للأعضاء الذين في منتصف مسيرتهم التدريسية والأعضاء القدامى في جامعة أوهايو الحكومية (سنة واحدة)
١ - الزمالة والعلم من مشاركين آخرين	(١) ٨,٩	(٢) ٨,٧	(٤) ٧,٧	(١) ٠١,٠
٢ - الحلوت والؤتمرات	(٢) ٨,٣	(٣) ٧,٨	(١) ٩,٠	(٧) ٨,٣
٣ - فترة التفرغ (مبتدئ، قديم، جامعة ميامي) أ_ أموال لتغطية نفقات المهنيين (جامعة ميامي مجامعة أوهايو الحكومية	(٣) ٨,١	(١) ٨,٨	(٤) ٧,٧	(٦) ٨,٨
٤ - مشروع التحويس	(٤) ٨,٠	(٥) ٧,٧	(٣) ٨,٠	(٥) ٩,٢
٥ - حلقات البحث	(٦) ٧,٧	(٦) ٧,٥	(٧) ٧,٠	(١) ١٠,٠
٦ - الطلاب المساركين	(٧) ٥,٨	(٣) ٧,٨	-	-
٧ - شراكة الهيية التدريسية على أسس الند للند والمرتب الدنيا في جامعة ميامي وجامعة ولاية أوهايو: موجه هيئة تدريسية متمرس أقدم في جامعة ميامي؛ شركاء هيئة تدريسية في مجال التعليم	(٥) ٧,٩	(٨) ٥,٩	(٨) ٦,٥	-
٨ - مشاهدة صفوف شريك في الهيئة التدريسية وغيرهم	(٨) ٦,٨	(٧) ٦,٢	-	-
٩ - التشاور سوظفي التطوير لكل من أعضاء الهيئة التدريسية ومساعدي التدريس	-	-	(٢) ٨,٧	(١) ١٠,٠
١٠ - برامج تطوير الهيئة التدريسية ومساعدي التدريس	-	-	(٤) ٧,٧	(٤) ٩,٢
المتوسط الإجمالي لمجموعة الأفراد	٧,٧	٧,٦	٧,٨	٩,٢

* يتضمن هذا الجدول تقارير من أولئك الذين شاركوا في مكون معين وقاموا بوضع الترتيب المناسب نه.
* إن الأرقام الموضوعة ضمن قوسين داخل الجدول تعبر عن الترتيب الإجمالي للمكون لجميع السنوات التي طرح فيها السؤال.
* إن الأرقام الأخرى داخل الجدول تعبر عن المتوسط للمكون لكافة السنوات التي طرح فيها السؤال.

إن أعضاء الهيئة التدريسية أهل للمشاركة في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم إذا كانوا متفرغين ومثبتين في وظائفهم ولديهم خبرة سبع سنوات في مجال التعليم في جامعة ميامي. وكنتيجة لهذا التعريف العام، يعمل الأساتذة المشاركون والأساتذة معا في المجتمع. في السنوات الإحدى عشرة من مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم، كان هناك تسعون مشاركا: تسعة وثلاثون أستاذا، وثمانية وأربعون أستاذا مشاركا، وأستاذ مساعد واحد، ومدرس واحد قديم (زائدا سجل مفقود). يمكن أن يمثل المشاركون في مجتمع واحد جيلين – قد يكون لأكبر أعضاء المجموعة سنا أطفال بحوالي أعمار أصغر الأعضاء سنا. حتى خلال السنوات الخمس الأولى من مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم، تراوحت سنوات خبرة الأعضاء في جامعة ميامي عبر كل رقم بين ثمان سنوات وتسع وعشرين سنة. إن ست عشرة سنة من الخبرة في جامعة ميامي هي على السواء حد للوسط والوسيط لكل المشاركين. ثمة تنوع ليس فقط في مجال العمر والخبرة وإنما أيضا في مجال الانتماء للأقسام والقيادة. على مدى السنوات الإحدى عشرة من مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم في جامعة ميامي، جاءت العضوية من ٧٥ بالمائة (٣٣ من أصل ٤٤) من الأقسام الأكاديمية، ومن جميع الأقسام الستة، والجامعات الثلاث جميعها. كان اثنان من المشاركين ينتمان أقسام وفي الوقت نفسه عضوين في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم، وكان تسعة منهم سابقا رؤساء، وأصبح إثنان منهم رئيسين فيما بعد. يمكن أن يدرّس الأعضاء في قاعات للمحاضرات وفي حلقات بحث، وفي إعطاء دروس خاصة أو عبر التعلم عن بعد. قد يتفاوت استخدام التكنولوجيا أيضا اختلافا شاسعا. ويأتي أعضاء الهيئة التدريسية إلى مجتمع التعلم لأعضاء الهيئة التدريسية الأقدم لأسباب مختلفة عديدة، ويجب أن يحول المجتمع ذلك التنوع إلى ميزة؛ وهو ينجح دائما تقريبا.

ينال كل عضو قديم في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم في جامعة ميامي وقت تفرغ من مقرر دراسي واحد لفصل واحد ومبلغ ٥٠٠ دولار لقاء نفقات ذات صلة بمشروعه التعليمي، مما يتيح وقتا للتأمل اللازم ويبعث برسالة مفادها أن الجامعة تثمن مساهمتهم.

في جامعة ميامي، استعرضنا الطلبات ومواد التقييم للرد على السؤال القائل "ما الذي يجعل أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم يتقدمون للمشاركة في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية؟" لقد حددنا بعض الإهتمامات المتقاسمة بشكل واسع بين أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم هؤلاء (Cox and Blaisdell, ١٩٩٥):

- **حل المشاكل على المدى الطويل:** "بعد عشرين سنة، لا أزال أتصارع مع تحديد الدرجات...."
- **الحاجة إلى "التحقق فيما بين المواضيع":** "اعتقدت أن (المسألة x) كانت مجرد مشكلة في تدريس العلوم، ولكن لديك المشكلة نفسها في الفنون".
- **الحاجة إلى حوافز فكرية اجتماعية جديدة:** "بعد عشرين سنة قضيتها في قسمي، أحتاج إلى التحدث مع أناس جدد لا يعرفون أو يبالون بشأن سياسة قسمي".
- **خبرة جيدة سابقة في مجال تطوير الهيئة التدريسية:** "تعلمت الكثير في البرنامج المخصص للهيئة التدريسية المبتدئة" (كان ثلث أعضاء مجتمع التعلم في إطار أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم سابقا في مجتمع التعلم في إطار أعضاء الهيئة التدريسية المبتدئة.
- **مصالح مشتركة بين فروع الدراسة:** "أود إدخال بعض القضايا الإجتماعية في مقرر الوراثة الذي أدرسه ويسرني وجود مناخ يروج لذلك النوع من النمو".
- **توقعات مختلفة للهيئة التدريسية والطلاب:** "أحب مجال عملي، ولكن يعتبره الطلاب مجرد متطلب أساسي ولم يصلوا إلى الحد الذي يحبون فيه حساب لتفاضل والتكامل".

- **الردود على انتقادات الطلاب:** "لقد جربت جميع أنواع الأشياء، ولكن لا أستطيع كما يبدو الحصول على تقييمات جيدة من الطلاب".
- **المسائل المتصلة بالتنوع:** "لا أدري إن كان أحد يعتبر قاعتي الدراسية رهيبة".

"هل يمكن أن يكون منهاجي الدراسي أكثر شمولا؟"

- **الاستجابة لتغيرات:** "أشعر وكأن هناك إنخفاضا في استعداد الطلاب [أو باعثهم أو مهاراتهم المعينة]، ولست متأكدا كيف أرد".
- **الاستجابة للتغييرات التكنولوجية:** "ما من شيء في كلية الدراسات العليا هيأني لهذه التقانة (أو المنهاج الدراسي، أو علم أصول التدريس، أو الطلاب".
- **الإنجازات والمشاريع:** "أردت لسنوات أن أنشغل في فكرة المنهاج هذه ولكن لم تسنح لي الفرصة". أخيرا، يمكنني محاولة التأليف عبر الوسائط المتعددة".
- **التوق إلى وقت للتأمل:** "إن فترة التفرغ من العمل الرئيسي هي مساعدة كبيرة، للقيام ببعض المطالعة وهي تتيح لي وقتا للتفكير".

تنوء كواهل أعضاء الهيئة التدريسية بأحمال تعليم متفاوتة إلى حد كبير، من مقرر أو اثنين في فصل دراسي إلى أربع، ومعظمها تنطوي على خدمات هامة فضلا عن تقديم المشورة للطلاب وإجراء مشاريع بحثية. لدى البعض منهم اتصال مع بضعة طلاب ولدى آخرين مئات الطلاب. والإجازات التي تعطى للأبحاث تساعد نوعا ما على إتاحة التجديد لأعضاء الهيئة التدريسية ولكنها قلما للغاية أن تلبي الحاجة إلى تعليم مستمر بصفة مدرس عالم، ناهيك عن رغبة الكثير من أعضاء الهيئة التدريسية في المشاركة في ثقافة التعليم والتعلم. قد يشعر الأساتذة المتفرغون بحرية أكبر لنشر مقالات عن التعليم خارج مجالات أبحاثهم مما قد يشعر بها الأساتذة المساعدون والمشاركون. يوضح الجدول ١٢-٢ اختلافات أخرى في

سلوكيات أعضاء الهيئة التدريسية المبتدئين والقدامى في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية التي يسرناها في جامعة ميامي على مدى الأعوام.

يبدو أن مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم ينجح لأن فعاليات المجموعة متعددة الأبعاد. ثمة مجموعة متنوعة من الأشخاص للعمل معهم - زملاء جدد، وجمعيات جديدة في فروع الدراسة، وجمعيات طلابية - زائدا مطالعات في أدبيات تطوير الطلاب وتطوير الهيئة التدريسية، وكذلك فرصة العمل على مشاريع تعليمية.

الجدول ١٢-٢ مقارنات أعضاء الهيئة التدريسية المبتدئة والقديمة لجامعة ميامي في مجتمعات التعلم في إطار هيئتهم التدريسية

الهيئة التدريسية المبتدئة*	الهيئة التدريسية الأقدم**
	السلوك عند نهاية حلقة بحث نموذجية
مشغولة، إنطلاق إلى نشاط تال، أو، في وقت متأخر من اليوم ، الإنصراف إلى العائلة عند نهاية حلقة البحث	مسترخية، تريد الجلوس ومناقشة البنود بعد فترة فض الحلقة
	الحضور في خلوات خارج الحرم الجامعي
يحضر الجميع ويظلون خلال الوقت بالكامل	البعض (٢٠-٢٥ ٪) لا يمكنهم الحضور بسبب نزاعات؛ البعض يحضر لفترة جزئية
	الحضور في مؤتمر وطني
يذهب الجميع، ويسافرون معا	أحيانا، ينقسم الأعضاء ويحضرون مؤتمرات مختلفة، وبعد عودتهم يتشاطرون الآراء مع مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية

	التفاعل
متآزرون، متعاونون؛ يستمتعون مع بعضهم البعض	مستقلون ذاتيا؛، يجد البعض صعوبة في التعاون
	أسباب مشتركة
يحتشدون حول الحداثة، والتثبيت في الوظائف	يتشاطرون الآراء الفردية؛ الإدارة، السياسة الجامعية، اهتمامات بشأن الترفيع
	التدريس
متحمسون، متفائلون، فضوليون؛ مستعدون للتجربة معظم المشاركين هم أصلاً أو يصبحون "بادئين سريعين" (بويس، ١٩٩٢)	البعض حذر، متأن، متشكك؛ البعض متردد في التجربة في بادئ الأمر

* *مجتمع مثقفي تدريس الخريجين الجامعيين لأعضاء الهيئة التدريسية المبتدئين (٢٥ سنة).*

** *مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم لتدريس التميز (١١ سنة).*

* *المصدر: مهايأ من* Cox and Blaisdell، ١٩٩٥

تعلم الهيئة التدريسية الأقدم

لماذا أدرّس؟ لماذا أنت تدرّس؟ ما هي أكبر التحديات التي تواجهها في حث طلابك؟ ما هي أشد الاستراتيجيات فاعلية تجدها؟ كيف يمكن تحقيق التعلم الفعال في قاعات محاضرات كبيرة؟ ما هي جلسات المؤتمر حول التدريس الجامعي التي أعطتك فكرة تود تجربتها في صفوفك؟ هذه هي أنواع الأمور التي نناقشها أثناء الجزء غير الرسمي من اجتماعاتنا، الذي غالبا ما يكون موضوعه الرئيسي مناقشة قراءة، أو تقديم ضيف، أو عرض يتولاه أحد أعضاء المجموعة. وقد أطلق بالمر (Palmer,١٩٧٦) على هذه اللقاءات الهادفة اسم "اجتماعات من أجل التعلم".

التعلم هو جزء هام رئيسي مما يتقاسمه أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب وهو نشاط متقاسم يمكن من خلاله بناء المجتمع فيما بينهم. ولا بد من التذكر أنه

مع زيادة خبرة التدريس، تزداد المسافة من التدريب في الدراسات العليا والزمالات البحثية لما بعد شهادة الدكتوراه. تعلم أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم مجالات جديدة وتابعوا تجديد فرع دراستهم مع زيادة وتغير المعرفة. تستفيد الجامعة من دعم هذا التحول في مجالات الأبحاث وفي التدريس على السواء. وبات الكثير من أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم يدركون أن بإمكانهم الاستفادة من قاعدتهم المعرفية وأساليبهم في تدريس تلك المعرفة.

إن أحد أساليب تعزيز هذا التبادل التعلمي هو تشكيل ثنائيات من الأشخاص الذين ينتمون إلى مناطق متفاوتة بشكل واسع. جوزف كاتز /و/ ميلدرد هنري (Joseph Katz and Mildred Henry, 1988) في كتابهما بعنوان تحويل الأساتذة الجامعيين إلى مدرسين: مقاربة جديدة نحو تطوير الهيئة التدريسية وتعلم الطلاب (Turning Professors into Teachers: A New Approach to Faculty Development and Student Learning) وصفا خطتهما لهذا المبادلات التي تغطي سائر فرع الدراسة. وقد اعتمدت ولاية نيوجرسي تصميمهما وأسمياه "شركاء في التعلم" (Smith and Smith) . إن تنفيذ نسخة معدلة من هذه الخطة يبقي التركيز على تعلم الطلاب من خلال إشراك أزواج من أعضاء الهيئة التدريسية في زيارة صفوف أحدهما الآخر وفي إجراء مقابلات مع طلاب الشخص الآخر. ليس من شأن هذا أن يخدم الشخص الذي يسعى إلى تحسين المقرر الجاري دراسته فحسب، وإنما يخدم أيضا عضو الهيئة التدريسية الزائر، ويتيح إمكانية وصول عبر المقابلات للطلاب الذين يتعلمون في موضوع مختلف أو مجال منهجي مختلف عن تخصصه.

في جامعة ميامي، يختار كل عضو من أعضاء مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم طالبا متعاوناً يعمل في مشاريع مع عضو الهيئة التدريسية تتم دعوته لحضور اجتماعات مختارة من اجتماعات مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم. غالبا ما تتناول المباحثات في تلك الإجتماعات اهتمامات الطلاب حول تحديد الدرجات المدرسية، وعبء العمل، أو تطوير المقرر. وتشمل الإجتماعات مع الطلاب بشكل عام أنشطة إبداعية مثل استنباط تناظرات تصف التعليم والتعلم

على أفضل نحو. في هذا الإطار غير الرسمي، يشعر الطلاب بحرية طرح أسئلة يواجهونها في حياتهم كطلاب. وإن حلقة دراسية يتشاطر فيها أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب آراءهم بشأن التعليم والتعلم هي نقطة بارزة من السنة (Cox and Sorenson, ١٩٩٩).

في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم، اتضح لنا أن الإجتماع من أجل التعلم خارج الجامعة وداخلها أيضا عنصر هام من برنامجنا. تتيح لنا الخلوات وقتا مطولا نقضيه معا مما يسمح بانبعاث الأفكار. إننا نسافر لحضور مؤتمرات وغالبا من أجل تقديم ورقات عن الأبحاث ذات الصلة بالتدريس. وهذه الفرص لقضاء وقت مطول معا مفيدة على نحو خاص في تطوير الإحساس المتماسك بالمجتمع في مجموعة كل سنة. وأعرب أعضاء مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم عن تقديرهم لحضور اجتماعات رابطة الكليات والجامعات الأمريكية والرابطة الأمريكية للتعليم العالي. إن السياسة التعليمية ومستقبل المؤسسات الأكاديمية والاتجاهات الجديدة في التعليم العالي هي مواضيع ذات اهتمام لأعضاء الهيئة التدريسية الأقدم أكثر مما هي لأولئك الذين تخرجوا للتو من جامعات الدراسات العليا. وقد يكون أعضاء ترأسوا لجانا على نطاق الجامعة أو عملوا في مجلس التعليم الليبرالي والمجلس الأعلى للجامعة، أو أجهزة أخرى جعلتهم يدركون كيفية موقع جامعة ميامي في التعليم العالي الأمريكي ويهتمون به. في المؤتمرات الوطنية، يمكنهم حضور دورة حول الكيفية التي تجابه بها الجامعات تحديات تعاطي المشروبات الكحولية في حرمها أو استراتيجيات لزيادة التنوع.

يبدأ كل فصل خريف بمناقشة كتاب مركزي يختاره الميسر ويقدم إلى المشاركين الجدد في الخلوة الإفتتاحية في فصل الربيع. إن كتبا أربعة نجحت في إقامة محادثات تدوم على مدار السنة هي (Embracing Contraries (Elbow, 1986)، When Hope and Fear Collide (Levine and Cureton, 1998), Making Their Own Way (Palmer,) and The Courage to Teach. (Baxter Magolda, 2001) (1998) وعبر المطالعات والمناقشات، يبدأ أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم في رؤية

كيف يمكن لتعلمهم بشأن تدريس الصرامة والعمق الفكريين اللذين يطبقونهما في أبحاثهما الاستكشافية. لقد رأينا أن ثمة حاجة لجعل أعضاء الهيئة التدريسية الاقدم يدركون الأحداث والبرامج التي قد تكون جديدة بالنسبة لهم أو تكون قد تغيرت في السنوات القليلة الماضية. إننا نستضيف لحضور اجتماعاتنا أشخاصا لديهم معرفة خاصة بمعلومات جديدة عن تطور الطلاب، وإدارة مواطن عدم القدرة على التعلم أو مسائل لها صلة بالصحة العقلية، ومبادرات حديثة لتحسين تنوع الطلاب والهيئة التدريسية، أو تعلم الخدمات، أو أي شيء يكون لدى المجموعة فصول لتعلمه. إن الكتب المركزية والمناقشات الناجمة عنها جزء هام من تسلسل الحطوات التطويرية التي تؤدي إلى أن ينتج المشاركون ثقافة التعليم والتعلم (Cox, ٢٠٠٣).

في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، تتاح فرص لمناقشة المسائل مع أعضاء هيئة تدريسية أخرى، ولتنفيذ مشاريع، وللعمل مع الطلاب. إننا نرمي شباكنا بوجه عام بحثا عن المعرفة ومن أجل مشاريع يمكننا فعلها معا. إننا متعاونون ومبدؤون بازدياد في أسلوبنا التعلمي الجماعي. إن إحدى الصفات المميزة لخبرة تطوير الهيئة الدراسية الأقدم هي أن المدرسين الجيدون جدا بالفعل هم أشد المتلهفين لتوفير فرص لهم لزيادة تطوير مواهبهم الخلاقة والاستطلاعية والمضي بها قدما، كي تطور المجموعة زخما إيجابيا فيما يلهم الأعضاء أحدهم الآخر.

مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم

إرنست بوير (Ernest Boyer)، في مقدمته لتقرير مؤسسة كارنيجي (١٩٩٠) بعنوان: «**حياة الجامعة**: بحثا عن مجتمع»، وصف الضرورة العامة للتجديد في لتعليم العالي الأمريكي. وقد نظم النتائج التي توصل إليها تحت ستة تعابير مميزة للمجتمع: هادف، وصريح، وعادل، ومنضبط، وعطوف، واحتفالي. إن استحداث مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية كجزء من برنامج تطوير الهيئة التدريسية قد ساعد جامعة ميامي على إعطاء شكل للمثل العليا **للحياة الجامعية**. في مجتمع

التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم، بذلنا جهدا حقيقيا للإعراب عن طموحاتنا للتميز في التعليم الجامعي بطريقة هادفة وتأكيدا لتنوع قضايا الناس والتعليم. إننا نبذل قصارى جهدنا لنكون منصفين في اختيار كل مجموعة وفي توفير بيئة داعمة ومتحدية يزدهر فيها العمل الصالح. إنه لمن الاهتمام بالمجتمع ورفاهة أن تحصل بعض أعظم المكاسب من أعضاء الهيئة التدريسية القدامى. يحتاج أعضاء الهيئة التدريسية القدامى إلى مزيج من العمل المجهد القابل للقياس وحسن الوفادة يكون موضع تقدير، وهم الأعضاء الذين كثيرا ما يبخس تقديرهم في أقسامهم.

ندرك أن أعضاء الهيئة التدريسية في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم يأتون من مجموعة متنوعة واسعة من فروع المعرفة. إذا أريد وجود شعور بالوحدة في المجموعة، لا بد وأن يأتي من شعور بالهدف والمغزى المشتركين الذي يتولد عند مستوى يختلف عن مجالاتنا الأكاديمية. ولحسن الحظ، لدى كل مجموعة إمكانية الإحساس بأنها مجموعة متوافقة استثنائيا. إن تنوع الاهتمامات الأكاديمية ومجالات التخصص يقوي المجموعة. إذ يتيح منظور شخص ما تعليما مستمرا لشخص آخر، قد لا يكون تحدث قط مطولا مع مهندس علم الورق أو مع شخص يعزف على المزمار. تترتب على ذلك النوع من التفاعل والصداقة والتعلم غير الرسمي آثار جوهرية على تفاعلات مدرس قديم مع الطلاب لا سيما بخصوص تقديم المشورة حول ما يصعب قياسه. يعرف عضو في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم شخصا ما من السهل الاتصال به بخصوص سؤال حول منهج ومقررات دراسية مختلفة تماما عن مناهجه ومقرراته هو. إن تجربة كون المرء عضوا في هيئة تدريسية تؤدي إلى إحساس قوي بالمواطنة على نطاق الجامعة بأسرها والذي هو هام للمعنويات فضلا عن العمل مع الطلاب.

نود القول "إن حرف الميم (أول حرف في كلمة مجتمع تتوافق مع حرف "C" (Community) هو مفتاح مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية!" المجتمع هو إحدى الهدايا الخاصة التي تقدمها مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

للمشاركين فيها وللمجتمعات الأوسع الذي يكون الأعضاء جزءا منها. حتى عندما يعمل شخص بمفرده على مشروع تدريسي، فإن المجتمع يستفيد. إذ يمكن تحويل منهاج أو مجموعة مناهج، ويمكن إتقان مهارة جديدة في مجال الحواسب، أو قد تستحدث وسائل تدريس تجريبية. ويتوفر لكل عضو دعم مالي لغاية ٥٠٠ دولار لقاء المشروع الفردي. وعند نهاية السنة الدراسية، تعقد جلسة دراسية على نطاق الجامعة لتقاسم منجزات الأفراد والمجموعة برمتها. وستكون الخلوة الختامية لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم محفلا يتقاسم فيه "الخريجون" مشاريعهم مع المجموعة القادمة الجديدة. وتتميز الخلوة بالرغبة القوية لدى أعضاء مجتمع التعلم ذوي المراتب العليا الذين ينهون سنتهم لينتقلوا إلى مجتمع التعلم الحديد مقدار ما تعلموه من فرصة كونهم معا.

مجتمعات تعلم أخرى في إطار الهيئة التدريسية للأعضاء الأقدم والأعضاء الذين هم في منصف مستقبلهم المهني

يوجد لسنوات عديدة مجتمعان للتعلم في إطار الهيئة التدريسية يختلفان عن نموذج جامعة ميامي وهما عبارة عن مزيج من أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم والمبتدئة. فقد أنشئ برنامج مثقفي التدريس التابع للرئيس في جامعة كولورادو في سنة ١٩٨٩ لتكريم ومكافأة الهيئة التدريسية على التدريس النموذجي وثقافة التدريس. ويعمل أعضاء مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية التابع لمثقفي التدريس التابعين للرئيس بمثابة سفراء للتعليم والأبحاث. وهم يحدثون ويطورون مشاريع على نطاق الأفراد والأقسام والجامعة، بما في ذلك التوجيه. وتهدف هذه المشاريع إلى تنمية التعليم والتعلم الملتزم فضلا عن دمج الأبحاث في التعليم في الجامعة. "على مر الزمن، وجدنا أن هذه المجموعة مؤلفة من أعضاء يستمتعون بفرصة التفاعل والإنخراط والنمو مع زملاء يتقاسمون معهم قيمهم وسماحة روحهم واهتماماتهم بشأن التعليم (http://www.colorado.edu/UCB/ptsp/call.html). ويتلقى أولئك الذين يتم تعيينهم بمثابة عاملين في التدريس مرتبا قدره ٣٠٠٠ دولار

لقاء كل سنة من السنتين الأوليين؛ وعلاوة قدرها ٢٠٠٠ دولار تدفع مرة واحدة لتطوير التدريس، ويضاف إلى راتبهم الأساسي مبلغ ٢٠٠٠ دولار بدءا من السنة الثالثة.

في سنة ١٩٨٨، موّل صندوق لتحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية بموجب منحة السنوات الثلاث الأولى لبرنامج زملاء التدريس القدامى في جامعة جورجيا. وقد أشرك هذا البرنامج الذي دام سنة كاملة ثمانية من أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم (أساتذة مشاركون أو متفرغون يعملون في جامعة جورجيا لفترة خمس سنوات على الأقل في مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تشمل تطوير مشروع تدريسي في منهاج مركز، وتوجيه مساعدي التدريس أو هيئة تدريسية مبتدئة يدرّسون ذلك المنهاج، وحلقات بحث وخلوات حول التعليم والتعلم، وتشاور مع رئيس الجامعة (Kalivoda, Broder and Jackson, ٢٠٠٣) .ويحصل كل زميل على ٢٤٠٠ دولار لقاء المشروع. وتحقيقا للنجاح، فإن "المفاتيح هي التخطيط العميق التفكير، وتنمية الثقة وروح الجماعة، ودعم الموظفين القوي، والقيادة الصارمة من أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين" (Jackson and Simpson,1993 , p.78).

من بين مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية البالغ عددها ستين مجتمعا والتي استهلتها المؤسسات الخمس المتكيفة في مشروع جامعة ميامي بخصوص مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية بتمويل من صندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية (انظر الفصل الأول)، كانت جامعة أوهايو الحكومية هي وحدها التي باشرت برنامج تعلم في إطار الهيئة التدريسية المتوسطة والأقدم، وهو برنامج تعلم لهيئة تدريسية، مثبتة في مناصبها. وقد استهل مجتمع التعلم في العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣، وكان يتألف من ثمانية أعضاء من الهيئة التدريسية جرى انتقاؤهم من بين خمسة وثلاثين تقدموا بطلبات. وقد حصل كل منهم على ٧٥٠ دولار مع إمكانية الحصول على مبالغ معادلة من قسم أو كلية المشارك. وقد اجتمعوا شهريا، عادة أثناء العشاء، وكان كل واحد يسهم من أجل شراء الطعام. وقد تحددت مواضيع الأجندة خلال الاجتماعات القليلة الأولى من قبل الميسر ومن ثم بالمناقشات التي

تطورت في الإجتماع السالف. ويوضح الجدول ١٢-١ نتائج التقييم. وشعر المشاركون بأن تطوير التدريس لأعضاء الهيئة التدريسية بعد التثبيت في مناصبهم كان هاما بسبب الضغط للحصول على هيئة تدريسية ذات خبرة بتدريس المقررات الإفتتاحية، وفجوة أجيال آخذة في الاتساع (يزداد عمر أعضاء الهيئة التدريسية بينما الطلاب هم في الغالب من نفس العمر كل سنة)، والأثر المتفشي تدريجيا الذي سوف يرتبه الإنتشار على اللجان البحثية والتوجيه والزملاء (McMchan and Plank, ٢٠٠٣).

الخاتمة

قد يجد قياديّو مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية الأقدم مفهوم القيادة المناصرة المرتبطة بعمل غرينليف (Greenleaf) (Senge, ١٩٩٥) وغيره جديرة بالاعتبار. إن أعضاء الهيئة التدريسية الأقدم حاذقون جدا في معرفة احتياجاتهم وفي توجيه ما يختارونه من أنشطة. إن دور مطور الهيئة التدريسية هو بصورة رئيسة "لعمل بمثابة ميسر لتلك العملية كما قد ينطوي تطوير الهيئة التدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية الأقدم على إبقاء التركيز على ترجمة الأعمال التي نقوم بها معا كأعضاء هيئة تدريسية إلى تغيير ذي مغزى في تعلم الطلاب وفي جعل مناخ التعليم والتعلم في الجامعة إبداعيا ومتنوعا بأكبر قدر مستطاع. بوير (مؤسسة كارنيجي،١٩٩٠، ص ١٦) يقول:

> *نستنتج أنه يجب قياس الجودة النوعية لكلية أو جامعة أولا بالتزام أعضائها بالمهمة التعليمية للمؤسسة. إن قاعة الدراسة هي المكان الذي يبدأ في المجتمع، ولكن التعلم يصل أيضا إلى الأقسام وقاعات السكن والمرافق المشتركة للجامعة ككل. والمنهاج الدراسي، أيضا، فيما إذا تم تصميمه تصميما صحيحا، ينبغي أن يدمج الجامعة ككل فكريا. وتجدر الإشارة إلى أنه في مجتمع هادف، يكون التعليم منتشرا في كل مكان.*

إن ما رأيناه من نضوج وتصميم على مواصلة التعلم طوال المستقبل المهني لأعضاء مجتمع التعلم الأقدم هو ذخر للجامعة. إن خيار الإنضمام إلى مجتمع تعلم في إطار هيئة تدريسية أقدم مكرس لتدريس التميز وإشراك زملاء آخرين، واستثمار الوقت في تحسين التعلم لدى الطلاب والهيئة التدريسية هو عمل من أعمال الكَرم وينبغي أن تعامله الجامعة بوصفه علامة، حسبما كتب كارباياك (Karpiak, ١٩٩٧) "اهتمام وحرص" عاليين وكذلك بوصفه رادعا لمشاعر القلق والهامشية.

المراجع

Barr, R. B., and Tagg, J. "From Teaching to Learning—A New Paradigm for Undergraduate Education." *Change*, Nov.–Dec. 1995, pp. 13–25.

Baxter Magolda, M. B. *Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development*. Sterling, Va.: Stylus, 2001.

Bland, C. J., and Bergquist, W. H. *The Vitality of Senior Faculty Members: Snow on the Roof—Fire in the Furnace*. ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 25, no. 7. Washington, D.C.: Graduate School of Education and Human Development, George Washington University, 1997.

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

Boice, R. "Primal Origins and Later Correctives for Midcareer Disillusionment." In M. J. Finkelstein and M. W. LaCelle-Peterson (eds.), *Developing Senior Faculty as Teachers*. New Directions for Teaching and Learning, no. 55. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. *Campus Life: In Search of Community*. (Foreword by E. Boyer). Princeton: Princeton University Press, 1990.

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., and Blaisdell, M. "Teaching Development for Senior Faculty: Searching for Fresh Solutions in a Salty Sea." Paper presented at the 20th annual conference of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education, North Falmouth, Mass., Oct. 1995.

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.

Elbow, P. *Embracing Contraries: Explorations in Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press, 1986.

Greenleaf, R. K. *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York: Paulist Press, 1977.

Jackson, W. K., and Simpson, R. D. "Redefining the Role of Senior Faculty at a Research University." In M. J. Finkelstein and M. W. LaCelle-Peterson (eds.), *Developing Senior Faculty as Teachers*. New Directions for Teaching and Learning, no. 55. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Kalivoda, P., Broder, J., and Jackson, W. K. "Establishing a Teaching Academy: Cultivation of Teaching at a Research University Campus." *To Improve the Academy*, 2003, 21, 79–92.

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

Katz, J., and Henry, M. *Turning Professors into Teachers: A New Approach to Faculty Development and Student Learning*. New York: American Council on Education and Macmillan, 1988.

LaCelle-Peterson, M. W., and Finkelstein, M. J. "Institutions Matter: Campus Teaching Environments' Impact on Senior Faculty." In M. J. Finkelstein and M. W. LaCelle-Peterson (eds.), *Developing Senior Faculty as Teachers*. New Directions for Teaching and Learning, no. 55. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Levine, A., and Cureton, J. S. *When Hope and Fear Collide: A Portrait of Today's College Student.* San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
Massy, W. F., Wilger, A. K., and Colbeck, C. "Overcoming 'Hollowed' Collegiality: Departmental Cultures and Teaching Quality." *Change,* July–Aug. 1994, pp. 11–20.
McMahan, M., and Plank, K. M. "Old Dogs Teaching Each Other New Tricks: Learning Communities for Post-Tenure Faculty." Paper presented at the 23rd annual Lilly Conference on College Teaching, Miami University, Oxford, Ohio, Nov. 2003.
Palmer, P. J. *Meeting for Learning: Education in a Quaker Context.* Pamphlet no. 284. Wallingford, Penn.: Pendle Hill, 1976.
Palmer, P. J. *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life.* San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
Reed, E. S. *The Necessity of Experience.* New Haven, Conn.: Yale University Press, 1996.
Ree, R. E. "Dreams and Actualities: Danforth Fellows in Mid-Career." *AAHE Bulletin,* 1980, 32(8), 3–16.
Ree, R. E., and Finkelstein, M. J. "The Senior Faculty: A Portrait and Literature Review." In M. J. Finkelstein and M. W. LaCelle-Peterson (eds.), *Developing Senior Faculty as Teachers.* New Directions for Teaching and Learning, no. 55. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
Schön, D. A. "The New Scholarship Requires a New Epistemology." *Change,* 1995, 27(6), pp. 27–34.
Senge, P. M. "Robert Greenleaf's Legacy: A New Foundation for Twenty-First Century Institutions." In L. C. Spears (ed.), *Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's Theory of Servant-Leadership Influenced Today's Top Management Thinkers.* New York: Wiley, 1995.
Smith, B. L., and Smith, M. J. "Revitalizing Senior Faculty Through Statewide Efforts." In M. J. Finkelsteinand M. W. LaCelle-Peterson (eds.), *Developing Senior Faculty as Teachers.* New Directions for Teaching and Learning, no. 55. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

■ موريل ل. بليزدل (**MURIEL L. BLAISDELL**) هي أستاذة الدراسات المشتركة بين فروع المعرفة في جامعة ميامي في أوكسفورد، ولاية أوهايو. وهي مؤسسة مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الاقدم لتدريس التميز، الذي يسرته لفترة إحدى عشرة سنة.

■ ملتون د. كوكس (**MILTON D. COX**) هو مدير مركز تعزيز الثقافة والتدريس في جامعة ميامي حيث عمل بصفة مدير برنامج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية وبصفة مستشار لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الاقدم لتدريس التميز أثناء سنوات المجتمع الاحدى عشرة. وقد يسر أيضا لمدة خمس وعشرين سنة مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية المبتدئة.

الفصل ١٣

إن لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية
العديد من الصفات التي يمكن أن تسهم في
إعداد ناجح لطلاب الدراسات العليا ليصبحوا أعضاء
في الهيئة التدريسية المستقبلية

مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية لإعداد هيئة تدريسية للمستقبل

لاوري رتشلن، إيمي إسنغتون
Laurie Richlin, Amy Essington

إن برامج نيل شهادة الدكتوراه مصممة لإعداد الطلاب ليصبحوا باحثين مختصين. ومع ذلك، فإن غالبية أعضاء الهيئة التدريسية (٩٣,٨ بالمائة) يعملون في مؤسسات لا علاقة لها بدرجة الدكتوراه حيث يقضون غالبية وقتهم في التدريس (الدراسة الوطنية للهيئة التدريسية لما بعد الشهادة الثانوية، ١٩٩٩). وتزعم المؤسسات التي تقوم بالاستخدام أن المرشحين لا يبدون في أغلب الأحيان خبرة في التدريس أو فهما لثقافة وطلاب مؤسستهم (رتشلن، ١٩٩١). وإلى أن عالجت البرامج هذه المسألة، كان تدريب طلاب الدكتوراه يركز على الأبحاث بدون عناصر التدريس والخدمات التي تلعب أيضا دورا هاما في مستقبلهم المهني الأكاديمي.

ولمعالجة حقيقة طلاب الدكتوراه الذين يصبحون أكاديميين وسيمضون قدرا كبيرا من مستقبلهم المهني في قاعات الدراسة، فقد تم تطوير برامج لإعداد هيئة تدريسية مستقبلية للتدريس ولمسائل أخرى من الحياة الأكاديمية.

في سنة ١٩٩٣، طور مجلس كليات الدراسات العليا ورابطة الكليات والجامعات الأمريكية مبادرة مشتركة لتحسين إعداد طلاب الدراسات العليا للقيام بأدوار الهيئة التدريسية. وقد مول البرامج مركز منحة بيو (Pew) الخيرية والمؤسسة الوطنية للعلوم، ومانح مجهول. وتعالج البرامج مسائل غير مشمولة في معظم برامج الدراسات العليا. وتشمل البرامج ثلاث سمات جوهرية هي: اكتساب خبرة تدريسية؛ التعلم بشأن الأسس الأكاديمية الثلاثة وهي البحث والتدريس والخدمات؛ والتوجيه (المكتب الوطني لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية، بلا تاريخ، ص ٣). كان الهدف النهائي للبرنامج هو تهيئة الخريجين للنجاح بصفة أساتذة مساعدين. وإضافة إلى أولئك العاملين في البرنامج، طورت بعض المؤسسات برامج خاصة بها لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية، في حين طور البعض برامج تستخدم عناصر نموذج مجلس كليات الدراسات العليا ورابطة الكليات والجامعات الأمريكية.

شاركت في برنامج مجلس كليات الدراسات العليا ورابطة الكليات والجامعات الأمريكية ٤٣ مؤسسة تمنح درجة الدكتوراه وما مجموعه ٢٩٥ مؤسسة في مجموعات تعاونية لتجارب تدريس طلاب الدراسات العليا. ٠ تطور البرنامج على أربع مراحل. في المرحلة الأولى حصلت خمس مؤسسات لنيل شهادة الدكتوراه منحا مالية كبيرة لوضع برامج موسعة لتهيئة هيئة تدريسية مستقبلية، وحصلت اثنتي عشرة مؤسسة على منح مالية مماثلة لبدء برامج أصغر لإعداد هيئة تدريسية مستقبلية. وتضمنت المرحلة الثانية عشر مؤسسات من مؤسسات المرحلة الأولى وخمس مؤسسات جديدة ذات نشاطات مماثلة لبرنامج إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية. وخلال هذه المرحلة. ثم إضفاء الصبغة المؤسسية على البرامج الرائدة لإعداد الهيئة التدريسية. قدمت المؤسسة الوطنية للعلوم الدعم لتسع عشرة مؤسسة

في تطوير برامج إعداد هيئة تدريسية لخريجي الرياضيات والعلوم أثناء المرحلة الثالثة. وخلال المرحلة الرابعة والأخيرة، قدمت ست جمعيات في فروع الدراسة الدعم لبرامج تطوير إعداد الهيئة التدريسية لطلاب الدراسات العليا في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

ثمة ثلاث سمات جوهرية لبرنامج مجلس كليات الدراسات العليا ورابطة الكليات والجامعات الأمريكية، وهي: مجموعة مؤسسات للدكتوراه ومؤسسات شريكة تتيح حالات تدريبية؛ وأنشطة لمساعدة الطلاب في فهم متطلبات الحياة الأكاديمية الثلاث؛ والتوجيه. بدءا من اكتساب خبرة تدريسية ومرورا بمراقبة لجان الهيئة التدريسية ووصولا للعمل مع موجه تعليمي، يتعرض المشاركون في إعداد الهيئة التدريسية لطبقات متعددة من الحياة في البيئة الأكاديمية. تتيح المؤسسات الشريكة لطلاب الدراسات العليا فرصا للتدريس وتشارك في أدوار ومسؤوليات فيها. وتؤدي المشاركة في طائفة من الأنشطة المتصلة بالحياة الأكاديمية إلى تفحص نواحي الحياة في جامعات مختلفة. يحشد موجهون متعددون الخبرةَ ويدعمون طلاب الدكتوراه (المكتب الوطني لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية، بلا تاريخ، ص٤).

اضطلعت مؤسسات أخرى بعناصر من البرنامج الوطني لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية وعدلت البرنامج ليتلاءم مع احتياجاتها وأحدثت ما يسميه مجلس كليات الدراسات العليا ورابطة الكليات والجامعات الأمريكية نصوصا على نطاق الجامعات، ونصوصا مرتكزة إلى الأقسام، ومؤسسات ذات عناصر لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية، ونصوصا متنوعة.

ماذا يلزم حقا

حسبما أفاد كوكس في الفصل الأول من هذا الكتاب، فقد حدد رايس، سورسينللي (و) أوستن Rice, Sorcinelli, and Austin, (٢٠٠٠) ثلاثة اهتمامات جوهرية لدى الهيئة التدريسية المستقبلية وذات المستقبل المهني البكر، بأنها انعدام نظام تثبيت يدركه العقل، وانعدام المجتمع، وانعدام دمج حياتهم الأكاديمية

والشخصية. ذكر أحد الخريجين في دراسة الاهتمام بأصوات جديدة (Heeding New Voices) ." أن أشد ما أريده في مستقبل مهنة هيئة تدريسية هو مهنة تجعلني أشعر بأنني مرتبط بطلابي وبزملائي وبالمجتمع الأكبر وبذاتي" (ص١٣). يلزم أن تتضمن برامج إعداد هيئة تدريسية مستقبلية عناصر تعالج هذه الاهتمامات، ويأتي في مقدمتها تطوير حكمة بشأن العملية الأكاديمية بحيث أنه عند اختيار مؤسسة أكاديمية، يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية المستقبلية إيجاد أفضل ما يناسب اهتماماتهم ويمكنهم التفاوض بشأن عملية التثبيت في وظائفهم بنجاح. والمجتمع، حسبما لاحظ كوكس في الفصل الأول، عنصر هام لكافة تعليم الدراسات العليا. إن انعدام المجتمع واحد من أربعة أسباب حددها لوفتس Lovitts (٢٠٠١) تجعل الطلاب يهجرون كليات الدراسات العليا. (والأسباب الثلاثة الأخرى هي: انعدام المعلومات حول الدراسة لنيل الدكتوراه والقدرة على تسيير النظام، وخيبة الأمل في خبرة التعلم، وعلاقة إرشادية غير مرضية). وأخيرا، ينبغي لبرامج إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية أن تحدد نموذجا لدمج الدراسة والتدريس والخدمة في الحياة الخاصة والحياة الأسرية والحياة العامة.

نموذج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية

تتيح مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية نموذجا مثاليا لما ينبغي أن تكون عليه المهنة الأكاديمية. في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، يعقد الزملاء من جميع فروع الدراسة اجتماعات منتظمة بما فيه الكفاية لتطوير الثقة الفكرية والشخصية على السواء. وتشمل العديد من الأنشطة الاجتماعية لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية عائلات. وتركز مناقشات حلقات البحث على كافة نواحي الحياة الأكاديمية، بما في ذلك التدريس والأبحاث والخدمة المؤسسية. وتزود موارد جديدة (مثلا مؤتمرات وكتب، ...إلخ) من المشاركين وإليهم كي يمكنهم التأمل في أعمالهم وتوسيع نطاق فهمهم لحياة الهيئة التدريسية وتلبية أهداف مستقبلهم المهني. ويمكن أن تقدم مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية أيضا توثيقا

لأعمال أعضاء الهيئة التدريسية المستقبلية حول التدريس وفهمهم للمسؤوليات الأكاديمية بواسطة ملفات مقررات دراسية أو ملفات تدريس والتقدير الأكاديمي.

إن مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية فريد في نوعه كون المشاركين فيه جزءا من مجتمعين: المؤسسة التي ينالون فيها درجتهم والمؤسسة التي يدرّسون فيها. إن طلاب الدكتوراه، بوصفهم مدرسين بدوام جزئي حيث يعلّمون، يشاركون، بطريقة محدودة، في عالم البيئة الأكاديمية. وهم يكتسبون الخبرة في إطار وثقافة مؤسسيين آخرين ويتعلمون تحمل المسؤولية عن التخطيط وإدارة مقررات للطلاب الذين يختلفون عن الطلاب في مؤسسة الدكتوراه التي يتعلمون فيها. وبخلاف عضو هيئة تدريسية جديد متفرغ في المؤسسة التي يدرّسون فيها، بإمكان طلاب الدراسات العليا في مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية لإعداد هيئة تدريسية مستقبلية العودة إلى مجتمع تعلم من الأنداد يرحبون بهم في مؤسستهم وذلك لمعالجة وتحليل خبراتهم التعليمية الإيجابية والسلبية على السواء. عبر هيكلة برنامج إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية بوصفه مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية، فإن عناصر مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية التي تبني مجتمعا، كالأنشطة الاجتماعية، تساعد على إنشاء شبكة قوية باستطاعة الطلاب التعلم فيها في بيئة آمنة حول التعليم والحياة الأكاديمية وأدوار ومسؤوليات الهيئة التدريسية.

مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية لإعداد هيئة تدريسية مستقبلية

وجد الاستطلاع الموضح في الفصل الثاني خمسة عشر مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية لمجموعات طلاب الدراسات العليا: ثلاثة عشر مجتمعا في إحدى عشرة جامعة دكتوراه / أبحاث أمريكية ومجتمعان في الجامعات الكندية. إن ست مؤسسات من المؤسسات الإحدى عشرة الأمريكية التي أبلغت عن استخدام صيغة مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لبرامجها لإعداد هيئات تدريسية مستقبلية لم تحصل على تمويل من البرنامج الوطني الذي نسقه مجلس كليات الدراسات

العليا ورابطة الكليات والجامعات الأمريكية. وتتفاوت الصياغة بين الجامعات إذ لدى جامعة نيوهامبشاير برنامجان، أحدهما يغطي الجامعة بأسرها والآخر في قسم علم النفس. نال هذان البرنامجان دعما من منح صندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية. يتوفر لدى جامعة ولاية متشغن أيضا برنامجان، أحدهما في كلية العلوم الطبيعية بينما يغطي الآخر عدة كليات. إن برنامج إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية التابع لجامعة كومنولث فيرجينيا مصمم على وجه التحديد لإعداد الهيئة التدريسية في مجال المهن. وقد جرى تطوير برنامجهم خلال منحة من صندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية. وتشمل جامعة ولاية كنت (Kent) كلا من أعضاء الهيئة التدريسية وأعضاء الهيئة التدريسية المستقبلية في مجموعة أفراد الهيئة التدريسية لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية. إن جامعة اوهايو الحكومية لا تصنف برنامج مجتمع التعلم التابع لزملاء تعليم طلاب الدراسات العليا على أنه برنامج لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية؛ ويتم اختيار طلاب الدراسات العليا المشاركين من كل قسم وهم مسؤولون عن تصميم مشروع برنامج لتحسين التدريس لإعادته إلى الخريجين في أقسامهم. تستخدم كلية ماونت رويال (Mount Royal) ثلاثية طلاب الدراسات العليا في مجتمع التعلم الخاص بها وذلك لتشجيع تعاون الأنداد. وقد تطور برنامج جامعة ميامي على نطاق الجامعة بأسرها من برنامج لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية بدعم من مجلس كليات الدراسات العليا ورابطة الكليات والجامعات الأمريكية في قسم علم النفس في جامعة ميامي؛ والمشاركون يعلّمون أو يعملون كمقيمين في المحيط الإقليمي لجامعة ميامي. ولدى جامعة تكساس - البازو أكثر من خمسة عشر طالب دراسات عليا في مجتمعها للتعلم في إطار الهيئة التدريسية الخاص بإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية، والذين يجتمعون مرة كل أسبوعين خلال فصل الخريف الدراسي. وحسبما هو موصوف أدناه، بدعم من منحة صندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية لجامعة ميامي، فقد وسعت جامعة كليرمونت للدراسات العليا برنامجها الخاص بمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية ليضم طلاب دراسات عليا في مجتمعات ترتكز على المواضيع فضلا عن مجتمعات تعلم خاصة بمجموعات أفراد.

تكييف مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لإعداد الهيئة التدريسية المستقبلية لجامعة كليرمونت للدراسات العليا

ثمة ثلاثة أهداف لأنشطة برنامج تهيئة الهيئة التدريسية المستقبلية لجامعة كليرمونت للدراسات العليا، وهي: إعداد الطلاب لمهنة أكاديمية، إعداد الطلاب للتدريس في مجموعة متنوعة من المؤسسات، وإعداد الطلاب ليكونوا باحثين بارزين في القرن الحادي والعشرين. إن جامعة كليرمونت للدراسات العليا ليست جزءا من أية مؤسسة أو منتسبة لها، وهي جزء من اتحاد كليرمونت الذي يشمل كليات بومونا، سكريبس، كليرمونت ماكنّا، هارفي ماد، (و) بتزر. تفتخر تلك الكليات النخبة بأن لديها صفوفا ذات أعداد قليلة من الطلاب يدّرسونهم أساتذتهم ولا مساعدو تدريس. ولهذا السبب، ليس لطلاب جامعة كليرمونت للدراسات العليا الإعانة والفرص التي يحصل عليها الطلاب في الجامعات التقليدية عبر تكليف المؤهلين منهم بتدريس أندادهم الطلاب. ومن ناحية أخرى، تقع جامعة كليرمونت للدراسات العليا في كاليفورنيا الجنوبية في وسط ما يربو على ثلاثمائة جامعة وكلية مجتمعية خاصة، وحكومية، حيث يستطيع طلاب جامعة كليرمونت للدراسات العليا العثور على وظائف تعاونية إضافية (ويحصلون عليها بالفعل). يتألف برنامج إعداد الهيئة لتدريسية المستقبلية في جامعة كليرمونت للدراسات العليا من مجموعة خبرات متعددة المستويات للطلاب في كافة فروع الدراسة والبرامج. والأنشطة الرئيسة مصممة لتكون جزءا من مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية مفتوحة لأعضاء الهيئة التدريسية وطلاب جامعة كليرمونت للدراسات العليا

يضم العديد من البرامج طلاب جامعة كليرمونت للدراسات العليا وأعضاء الهيئة التدريسية من جامعة كليرمونت وكليات كليرمونت الأخرى.

التطبيق العملي للتطوير المهني. إنه مجتمع غير رسمي يشمل سلسلة من اثنتي عشرة ورشة عمل (ست ورشات لكل فصل دراسي) متاحة لجميع أعضاء

مجتمع جامعة كليرمونت للدراسات العليا. تركز ورشات العمل على المستقبل المهني الأكاديمي والتدريس وتهيئة الأبحاث. يحصل المشاركون الذين يتمون عشرا من الورشات الاثنتي عشرة على شهادة من كبير الموظفين الإداريين في الجامعة.

مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية ترتكز إلى مواضيع. خلال العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤، يوجد اثنان من هذه المجتمعات يضم كل واحد منهما بين عشرة أعضاء وخمسة عشر عضوا متفرغا من الهيئة التدريسية والموظفين المحترفين من كافة كليات كليرمونت وطلاب جامعة كليرمونت للدراسات العليا ممن يلبون المعايير المحددة لكل مجتمع. يتم كل سنة اختيار مواضيع مجتمعات تعلم مختلفة، رغم إمكانية تشكيل مجموعات جديدة لذات المواضيع أو مشابهة لها. تضمنت مواضيع السنوات الماضية مقررات لتدريس الكتابة المحسنة، وعلم نفس التعلم، والتدريس مع التقانة.

مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية بخصوص مناهج دراسات للمرأة. يشدد مجتمع التعلم هذا على الثقافة، والمنهجيات المساوية بين الجنسين، استنادا لى الفرضية القائلة إن النوع ذو أهمية في الدراسة الاجتماعية والثقافية والعلمية. ويتضمن سبعة أعضاء من الهيئة التدريسية من فروع دراسة مختلفة في كليات كليرمونت الذين يقومون بتصميم وتحديث منهاج دراسي للمرأة. كما يتضمن مجتمع التعلم هذا سبعة طلاب دراسات عليا في جامعة كليرمونت للدراسات العليا.

مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية بخصوص أساليب أبحاث التدريس عبر المنهاج. يضم مجتمع التعلم هذا معا أعضاء الهيئة التدريسية من فروع دراسة متعددة في كليات كليرمونت وطلاب الدراسات العليا الذين يدرسون أساليب الأبحاث أو يجدون مشاريع بحثية في منهجهم لتحري أهداف وتحديات واستراتيجيات مشتركة. يستخدم مجتمع التعلم معرفة المعلومات كإطار لتحديد ومناقشة كيف أن زيادة المعلومات تؤثر على قدرة الطلاب على إجراء أبحاث في فروع دراستهم. ثمة أربعة عشر عضوا: أحد عشر طالبا في الدراسات العليا وثلاثة موظفين محترفين أو أعضاء في الهيئة التدريسية.

مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية متاحة فقط لطلاب جامعة كليرمونت للدراسات العليا

إن مجتمعي تعلم اثنين في إطار الهيئة التدريسية مصممان فقط لطلاب الدراسات العليا في جامعة كليرمونت للدراسات العليا المهتمين بممارسة مهنة أكاديمية.

مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية بخصوص إعداد هيئة تدريسية مستقبلية. إن لزملاء في برنامج إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية لجامعة كليرمونت للدراسات العليا يشاركون في مجتمع للتعلم لمدة سنة كاملة، يشمل حلقة بحث أسبوعيا ومجموعة من التجارب المصممة لتعريفهم ببعض المسائل العديدة التي تحيط بمهنة في مجال التعليم العالي. لكل زميل موجه من الهيئة التدريسية من جامعة كليرمونت للدراسات العليا أو من مؤسسة حيث يدرّسون. يوجد ستة عشر طالبا يشاركون في مجتمع تعلم زملاء برنامج إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ . في الخريف، يشارك الزملاء في حلقة بحث حول المهة الأكاديمية، وهي الحلقة التي تدرس مسائل لها صلة بمهنة هيئة تدريسية في مجال التعليم العالي، مثل السياقات المؤسسية المختلفة في التعليم العالي الأمريكي، ومسائل تواجه الأعضاء الجدد في الهيئة التدريسية في أول عمل أكاديمي لهم، وموارد تساعدهم على النجاح في أول منصب لهم في الهيئة التدريسية. في الربيع، يحضرون حلقة البحث الخاصة بالتدريس والتعلم في التعليم العالي، والتي تتطرق إلى مسائل التدريس وتعلم الطلاب، بما في ذلك فهم أنماط تنوع وتعلم الطلاب. وخلال لسة، يبني الزملاء ملفاً لمقرر كامل من أجل مقرر تمهيدي في فرع دراستهم.

مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية حول التدريس والتدريب المهني. يهيئ هذ المجتمع لغاية اثني عشر طالبا متقدما في الدراسات العليا كل سنة ليصبحوا أساتذة في كليات الآداب الإنسانية (اللغة، الفلسفة، التاريخ، الأدب). يشارك الطلاب في حلقة بحث أسبوعية للدراسات العليا أثناء سنة التدريب، تليها إقامة لفصل دراسي واحد في السنة الأكاديمية التالية. ومن خلال منحة من مؤسسة JL، يحصل

طلاب برنامج التدريس والتدريب المهني على مرتب قدره ١٧٥٠ دولار كل فصل دراسي خلال السنة الأولى و ٢٥٠٠ دولار كطالب مقيم في إحدى كليات كليرمونت. إن حلقتي البحث التي يأخذهما طلاب برنامج التدريس والتدريب المهني هما تاريخ ومهمة كليات كليرمونت، فضلا عن تعاون الكليات الفريد كاتحاد - والتدريس في كليات الآداب الإنسانية - الذي يهيئ الطلاب للتدريس في كليات الآداب الإنسانية. ويركز المقرر على طالب كلية الفنون الحرة. أثناء سنة برنامج التدريس والتدريب المهني، يبني الطلاب ملفين لمقررين في مجال تخصصاتهم، أحدهما لمقرر ابتدائي والآخر لمقرر متقدم يعكس آخر ما توصلت إليه اهتماماتهم البحثية. ويقدم الملفان إلى أعضاء الهيئة التدريسية المنتظر أن يصبحوا موجهين في كليات كليرمونت بغية إجراء الترتيبات لإقامة الدارسين، وهما متوفرتان في مكتب تهيئة الهيئة التدريسية المستقبلية من أجل طلاب آخرين في الدراسات العليا.

نتائج برنامج تهيئة الهيئة التدريسية المستقبلية لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية في جامعة كليرمونت للدراسات العليا

دخل هذا البرنامج عامه الرابع. وقد حضر كل دورة من المنهاج الدراسي المصمم لإعداد المدرسين ما بين ٣٠ و ٦٠ مشاركا ونال أكثر من خمسين منهم شهادة الإتمام. أتمت ثلاث مجموعات مؤلفة من ١٦ و ١١ و١٢ شخصا برنامج مجتمع التعلم لزملاء إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية ومجموعة واحدة مؤلفة من عشرة أشخاص برنامج مجتمع التعلم لطلاب برنامج التدريس والتدريب المهني وبرنامج الطلاب المقيمين لاكتساب الخبرة العملية. ومن بين زملاء الهيئة التدريسية المستقبلية، نال تسعة منهم درجات الدكتوراه وثلاثة منهم درجات ماجستير في الفنون الجميلة. (ولا يزال جميع الباقين ما عدا واحدا في جامعة كليرمونت للدراسات العليا). والعديد ممن أتموا درجاتهم اختاروا مهنا إدارية (مثل مدير برنامج تعلم الخدمات، أو مدير مدرسة خاصة، أو مسؤول تطويري في متحف)، ولكن آخرين هم في طريقهم إلى التثبيت في وظائف أو التعاقد كهيئة تدريسية في مؤسسات أكاديمية.

يوضح الجدول ١٣-١ تقييم آثار مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية على عناصر برنامج أجرته مجموعات برنامج إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية وبرنامج التدريس والتدريب المهني. تركزت أهم الآثار بالنسبة للمشاركين في مجتمعات تعلم البرنامجين على تطوير ملخص المقرر الدراسي. وتركَّز ثاني أعلى أثر بالنسبة لزملاء برنامج إعداد الهيئة التدريسية على ملاحظة صفوف المرشد وغيرها من الصفوف. بالنسبة لطلاب برنامج التدريس والتدريب المهني، جاءت مشاريعهم (ملفاتهم) التدريسية في المقام الأول تلتها أساليب تقييم قاعات الدراسة. (لم يكن لدى طلاب برنامج التدريس والتدريب المهني موجهين). وإن أعلى أثر على النتائج التي أبلغ عنها زملاء برنامج إعداد الهيئة التدريسية قد تركز على فهمهم لدور عضو في الهيئة التدريسية، تلتها كفاءتهم الإجمالية بصفتهم مدرسين. وفيما يخص طلاب علم برنامج التدريس والتدريب المهني، تركز أعلى أثر على النتائج على نظرتهم للتدريس بوصفه مهنة فكرية، تلاها فهمهم لثقافة التدريس والتعلم واهتمامهم بها وبعملية التدريس.

الجدول ١٣-١ تقييم مكونات مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية من قبل مجتمعات الأفراد ٢٠٠٢-٢٠٠٣، جامعة كليرمونت للدراسات العليا

أ - قدّر آثار البرنامج عليك فيما يخص كلا من مكونات البرنامج التالية: "NA" تعني لا ينطبق، ويشير رقم "١" إلى تأثير ضعيف جدا، ورقم "١٠" إلى تأثير قوي جدا.

مكونات برنامج مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية	برنامج تهيئة الهيئة التدريسية المستقبلية	برنامج التدريس والتدريب المهني
تطوير خلاصة بحث منهج دراسي	٨,٦ (١)	٩,٠ (١)
مشروعك التدريسي (ملفاتك)	٨,٠ (٣)	٩,٠ (١)
ملاحظة صفوف المرشد وصفوف الآخرين	٨,٤ (٢)	NA
أساليب تقييم قاعة الدراسة	٧,٦ (٦)	٨,٦ (٣)
علاقة المرشد	٨,٠ (٣)	NA

الزمالة والتعلم من زملاء /طلاب برنامج تهيئة الهيئة التدريسية / برنامج التدريس والتدريب المهني	٧,٩ (٥)	٧,٥ (٤)
التسجيل على شريط فيديو	٧,٢ (٧)	٦,٧ (٦)
حلقات بحث	٧,١ (٨)	٨,٥ (٧)
خلوات ومؤتمرات (ليللي الغربية)	٦,٥ (٩)	٧,٥ (٤)

ب - على نحو مماثل، قدّر آثار البرنامج عليك فيما يخص كلا من النتائج التالية: يشير رقم "١" إلى أثر ضعيف جدا، ورقم "١٠" إلى أثر قوي جدا

نتائج شخصية	برنامج تهيئة الهيئة التدريسية المستقبلية	برنامج التدريس والتدريب المهني
فهمك لدور عضو في الهيئة التدريسية	٨,٦ (١)	٨,٢ (٤)
رأيك في التدريس كمهنة فكرية	٨,٠ (٣)	٩,٠ (١)
مجمل كفاءتك كمدرس	٨,١ (٢)	٨,٢ (٤)
اهتمامك في عملية التدريس	٧,٩ (٧)	٨,٧ (٢)
فهمك لثقافة التدريس والتعلم واهتمامك بها	٧,٨ (٨)	٨,٧ (٢)
مهارتك الفنية كمدرس	٨,٠ (٣)	٧,٨ (٧)
إدراكك لطرق دمج خبرات التدريس والأبحاث	٨,٠ (٣)	٧,٤ (١٠)
أريحيتك كعضو في المجتمع الجامعي	٨,٠ (٣)	٧,٦ (٨)
منظورك للتدريس والتعلم ونواح أخرى من التعليم العالي عدا منظورات فرع دراستك	٧,٥ (٩)	٨,١ (٦)
إدراكك وفهمك للكيفية التي يمكن أن يؤثر بها الإختلاف على التدريس والتعلم ويعززهما	٧,٤ (١٠)	٧,٦ (٨)
أبحاثك واهتمامك الثقافي بخصوص فرع معرفتك	٧,٠ (١١)	٧,٠ (١١)
إدراكك لطرق دمج خبرة الطلاب الجامعيين وطلاب الدراسات العليا	٦,٣ (١٢)	٥,٨ (١٢)

ملاحظة:

في كل عمود، الرقم الأول هو العلامة الدنيا لذلك البند. والرقم المبين ضمن قوسين هو ترتيب البند

أهمية المجتمع

رغم أن أعضاء كلتا المجموعتين قد قدروا الزمالة والتعلم من غيرهم من زملاء برنامج إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية أو طلاب برنامج التدريس والتدريب المهني في منتصف المجال، فإن تعليقاتهم على السؤال "ما هو أكثر شيء قيّمته من مشاركتك في مجتمع أحد البرنامجين؟" تضمنت إشارات عديدة إلى أهمية علاقاتهم الجامعية. وكتب زميل في برنامج إعداد الهيئة التدريسية يقول "أكثر ما قيّمته هو أستاذي ورفاقي في الصف - لقد أصبحت هذه العلاقات هامة جدا بالنسبة لي". ونوه أحد طلاب برنامج التدريس والتدريب المهني " بالطبيعة غير الرسمية" لمشاطرة النقاش مع مشاركين آخرين في مجتمع التعلم لبرنامج إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية. وكانت دلالة أخرى على تقييم أعضاء المجموعتين لمجتمعهم هي أن ثمانية من الزملاء التسعة في برنامج إعداد الهيئة التدريسية المستقبلية وستة من الطلاب الثمانية في برنامج التدريس والتدريب المهني ممن بقوا في المنطقة حضروا لقاء الخريجين الجامعيين في ديسمبر من السنة التالية (بقيت النسب المئوية لحضور لقاء السنوات السابقة عالية أيضا؛ وقد جرى في لقاء سنة ٢٠٠٣ تمثيل جميع السنوات الأربع لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لبرنامج تهيئة الهيئة التدريسية المستقبلية). وقد أحضر معظم الخريجين العائدين ضيوفا أو عائلات (كان هناك ١٤ طفلا دون الثانية عشرة من بين واحد وثمانين ضيفا).

وإحدى الدلالات الأخرى على أهمية المجتمع لطلاب الدراسات العليا في جامعة كليرمونت هي مشاركتهم في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية المرتكزة إلى مواضيع والتابعة لجامعة كليرمونت للدراسات العليا؛ إن أكثر من ثلث طلاب الدراسات العليا في مجتمعات التعلم في ٢٠٠٣-٢٠٠٤ المعنية بتدريس مقررات دراسات نسائية والمعنية بتدريس أساليب أبحاث تغطي كافة المناهج الدراسية إما أنهم زملاء أو كانوا زملاء في برنامج تهيئة الهيئة التدريسية المستقبلية

أو طلاب في برنامج التدريس والتدريب المهني؛ وإن اثنين من طلاب برنامج التدريس والتدريب المهني للعام ٢٠٠٣-٢٠٠٤ هما ميسران مساعدان لمجتمعات التعلم تلك. إضافة إلى ذلك، كتب العديد من الطلاب في خطط التطوير المهني في ملفات مقرراتهم عن عزمهم على أن " ينخرطوا بفاعلية في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية" حين يصبحون أعضاء في الهيئة التدريسية.

obeikandl.com

المراجع

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

National Study of Postsecondary Faculty. "Table 229: Full-Time Instructional Faculty and Staff in Degree-Granting Institutions, by Instruction Activities and Type and Control of Institution: Fall 1998." Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 1999.

Preparing Future Faculty National Office. *The Preparing Future Faculty Program.* Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities, n.d.

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, Inquiry no. 7. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 2000.

Richlin, L. "Preparing Future Faculty: Meeting the Need for Teacher-Scholars by Enlarging the View of Scholarship in Ph.D. Programs." Unpublished dissertation, Claremont Graduate University, Claremont, Calif., 1991.

■ **لاوري رتشلن (Laurie Richlin)** هي مديرة برنامج إعداد الهيئة التدريسية لمستقبلية وبرامج مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية في جامعة كليرمونت للدراسات العليا.

■ **يمي أسنغتون (Amy Essington)** مرشحة لنيل الدكتوراه في التاريخ الامريكي في جامعة كليرمونت للدراسات العليا وهي تدرس التاريخ في جامعة ولاية كاليفورنيا، لونغ بيتش.