

هاينز باخمان

اساسيات التدريس والتعلم القائم على الكفاءة في التعليم العالي



هاينز باخمان (المؤلف)

اساسيات التدريس والتعلم القائم على الكفاءة في التعليم العالي



باخمان (المؤلف)

اساسيات التدريس والتعلّم القائم على الكفاءة في التعليم العالي -

هاينز باخمان (المؤلف)

اساسيات التدريس والتعلّم القائم على الكفاءة في التعليم العالي -

نشرت المكتبة الوطنية الألمانية المعلومات الببليوغرافية: تُدرج المكتبة الوطنية الألمانية هذا الكتاب في قائمة المؤلفات الوطنية الألمانية؛ يمكن إيجاد البيانات الببليوغرافية المفصلة على الموقع التالي: <http://dnb.dnb.de>

طُبعت النسخة الأولى عام ٢٠١٨

كافة الحقوق محفوظة

@٢٠١٨ دار نشر hep verlag ag، برن، سويسرا

www.hep-verlag.com

ترجمة: إندستري أرابيك للترجمة

مراجعة النسخة العربية: أ.د. أحمد زريع، أ.د. زكريا حناوي، أ.د. عادل النجدي
(جامعة أسيوط) و أ.د. ريم العربي (جامعة قرطاج)

يمكن إيجاد مواد وعروض إضافية بشأن هذا الكتاب على الموقع التالي:

<http://mehr.hep-verlag.com/essentials>

DOI: 10.5281/zenodo.3546042

2019



PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

**PH
ZH**

جدول المحتويات

٧	تمهيد
---	-------------

هاينز باخمان

٨	مقدمة ومحتويات الكتاب
٨	أسس أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي
٩	محتوي الكتاب
١٠	تركيز على تعلّم الطلاب

هاينز باخمان

	١ إعادة تعريف التدريس في التعليم العالي - الانتقال من التدريس إلى التعلّم	
١١	التدريس في التعليم العالي من وجهة نظر مشروع بولونيا	١,١
١١	الأداء - التعلّم - التدريس	١,٢
١٣	نحو ثقافة تدريس-تعلّم جديدة	١,٣
١٥	التدريس المتمحور حول الطلاب	١,٤
١٧	قابلية التوظيف - الموجهة نحو الكفاءة - الموجهة نحو المتعلّم	١,٥
١٩	برامج الشهادات الموجهة نحو الكفاءة	١,٦
١٩	الكفاءة - مفهوم غامض	١,٧
٢١	الكفاءات الرئيسية	١,٨
٢٢	تطوير الكفاءة	١,٩
٢٤	أدوار جديدة للأساتذة والطلاب	١,١٠
٢٥	ملخص	١,١١
٢٩	المطبوعات	١,١٢

هاينز باخمان

	٢ صياغة نواتج التعلّم	
٣٢	تحديد سياق نواتج التعلّم	٢,١
٣٢	اعتبارات عامة حول مصطلح «الهدف»	٢,٢
٣٢	ما هي نواتج التعلّم؟	٢,٣
٣٤	تصنيفات أهداف التعلّم	٢,٤
٣٥	أهداف التعلّم وفق مادة محددة	٢,٥

٣٩	أهداف التعلّم المتقاطعة (الكفاءات الرئيسية).....	٢,٦
٤٠	قائمة مرجعية لصياغة نواتج التعلّم	٢,٧
٤٢	أمثلة على نواتج التعلّم	٢,٨
٤٣	ترابط نواتج التعلّم، أساليب التدريس ونماذج التقييم.....	٢,٩
٤٤	ملخص.....	٢,١٠
٤٥	المطبوعات.....	٢,١١

إيفو فويست وفرانسيكا زيلويغر

٤٦	٣ استراتيجيات تخفيف/تقليل محتوى التعلّم	٣
٤٦	الكثير من المحتوى – القليل من الوقت	٣,١
٤٦	التخفيف/التقليل – ما هي مهمة الأستاذ؟	٣,٢
٥٠	اختيار وتحضير محتوى التعلّم في أربع خطوات	٣,٣
٥٢	أساليب تخفيف/تقليل محتوى التعلّم	٣,٤
٥٢	المنظم المتقدم التمهيدي.....	٣,٤,١
٥٥	تحديد الأفكار الرئيسية	٣,٤,٢
٥٦	تشجيع الطلاب على المشاركة بفعالية مع محتوى التعلّم	٣,٤,٣
٥٨	ملاحظات ختامية.....	٣,٥
٥٨	المطبوعات.....	٣,٦

مونيك فيكساس وتوبياس زيمرمان

٦٠	٤ مقاربات موجّهة نحو الكفاءة للتقييم	٤
٦٠	مقدمة	٤,١
٦٠	تحديد مفهوم التقييم – ما هو التقييم؟	٤,٢
٦٣	ما المقاربة التي يمكن اعتمادها للتقييم؟	٤,٣
٦٥	معايير المرجع.....	٤,٣,١
٦٥	بعض الملاحظات حول التقييم النهائي ووضع العلامات	٤,٣,٢
٦٦	ما الذي يجب تقييمه؟ تقييم الكفاءات	٤,٤
٦٧	تقييم الكفاءات	٤,٤,١
٦٨	كيفية تقييم مهارات التفكير العالية المستوى	٤,٤,٢
٧٠	كيف نقيّم؟ المعايير والأدوات والإجراءات	٤,٥
٧٠	معايير التقييم.....	٤,٥,١
٧١	نوعية التقييمات	٤,٥,٢
٧٢	الانحياز المعرفي	٤,٥,٣
٧٣	الإرشادات.....	٤,٥,٤

٧٤	تجنّب السرقة الادبية	٤,٥,٥
٧٥	متى يجب التقييم؟	٤,٦
٧٥	التوقيت الزمني: قبل، خلال وبعد	٤,٦,١
٧٧	ملاحظة تشكيلية: مسعى متبادل	٤,٦,٢
٧٨	من يمكنه التقييم؟ الأستاذ، تقييم خارجي، تقييم ذاتي وتقييم الاقران ...	٤,٧
٧٩	تقييم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة	٤,٨
٧٩	تصميم مقارنة تقييم	٤,٩
٨٣	ملاحظات ختامية: قائمة مرجعية إلزامية من ١٠ مبادئ للمقيمين ...	٤,١٠
٨٤	المطبوعات	٤,١١

أولريكي هانك

٥ التدرّيس القائم على الأدلة - دروس يمكن استخلاصها من خلال

٨٨	ممارسة عملية التدريس	
٨٨	التعلّم وشروطه	٥,١
٩١	تداعيات التدريس	٥,٢
٩٣	مداخلات التدريس	٥,٢,١
٩٣	مداخلة التدريس: التحفيز المدعّم بالمشاعر	٥,٢,٢
٩٤	مداخلة التدريس: تفعيل المعرفة المسبقة	٥,٢,٣
	مداخلة التدريس: معلومات عن أهداف التعلّم ومدى وثاقه صلتها	٥,٢,٤
٩٤	بالدرس	
٩٥	مداخلة التدريس: عرض قائم على الأمثلة	٥,٢,٥
٩٥	مداخلة التدريس: محفز للتفكير	٥,٢,٦
٩٦	مداخلة التدريس: الممارسة	٥,٢,٧
٩٨	النظر في المشاعر في التدريس - الجوانب البيئية	٥,٢,٨
٩٨	خيارات مختلفة	٥,٢,٩
٩٩	الاحترام والتفاعل	٥,٢,١٠
١٠٠	الصعوبة والهيكلية المناسبان	٥,٢,١١
١٠١	ملخص	٥,٣
١٠١	المطبوعات	٥,٤
١٠٤	مسرد	
١١٥	ملحق	
١١٨	عن المحرر	

تمهيد

إن جمع أسس ومكونات التدريس في التعليم العالي ضمن كتاب موجز من أجل أن يستخدمه أعضاء هيئة التدريس المبتدئين هو مهمة مليئة بالتحديات، إن لم تكن مستحيلة. حيث لا توجد وسائل سهلة للتعامل مع طبيعة عمليات التدريس والتعلم المعقدة. مع ذلك، نعتقد أنه من الأفضل محاولة الإشارة إلى الاعتبارات الأساسية التي يتعين على أعضاء هيئة التدريس أخذها في الاعتبار في أي مادة أو مقرر وفي أي سياق تعليم عالٍ عند أداء مهمة التدريس. وإن نجحت بعض محاولات أعضاء هيئة التدريس في تحديد تركيزها بعيداً عن «أداء المدرس في الصف» وتحويله إلى الأثر الذي تخلفه طريقة التدريس على تعلم الطلاب.

في أكثر من ١٠ سنوات دعمنا في «مركز التدريس والتعلم في مرحلة التعليم العالي» في «جامعة زيوريخ لتعليم الأساتذة» أعضاء هيئات تدريس قادمة من اختصاصات متنوعة، ولا سيما من جامعات سويسرا للعلوم التطبيقية، وذلك بهدف التفكير في طرق التدريس المعتمدة وتطويرها بشكل أكبر، رغم تشديد هذه الهيئات على تنوع سياقها التدريسي، وفي حين ندرك فوائد مقارنة محددة الاختصاصات من أجل تطوير مهارات هيئة التدريس، حيث لا نزال على قناعة بأن بعض المشكلات التي تؤثر على هيئة التدريس المبتدئة متشابهة على نحو مفاجئ.

وتتناول أجزاء متنوعة من الكتاب ثلاث كفاءات أساسية ضرورية لتعزيز مسارات التدريس الخاصة بالأكاديميين، وهي: التخطيط لمقرر ما أو برنامج شهادات، وممارسة أساليب التعلم النشط، واستخدام التقييم التكويني من الناحية النظرية والعملية على السواء. وبفضل هذا الكتاب، نتطلع أيضاً إلى مشاركة تجاربنا ومناقشتها مع الزملاء الذين يدرسون في دول أخرى (مثلاً في إطار عمليات تعاون دولية مختلفة).

في نهاية الأمر، نرغب في تدعيم ادراك أعضاء هيئة التدريس وفهمهم لمهمة التدريس باعتبارها بحثاً؛ هذا يعني التحقيق في طريقة التدريس المعتمدة من خلال البدء بصياغة الفرضيات والأسئلة المحتملة بشأن آثار مداخلاتهم الخاصة. ليس من خلال مقارنة قائمة على الأدلة وحسب، إنما تركّز على ما قد ينجح مع مجموعة من الطلاب، ولذا يمكن لهيئة التدريس أن تتطور ببطء ولكن بشكل يرتفع تدريجياً من خلال أساليب فعالة للتدريس تتلاءم وحاجات الطلاب ضمن سياق محدد. من هذا المنطلق، نشجع القراء على إثبات مفهوم ما تتم مناقشته في هذا الكتاب خلال ممارستهم اليومية للتدريس وتطوير استراتيجياتهم الخاصة.

مع أطيب التمنيات بأن تكون عمليات التعلم مثمرة وفعالة لكم ولطلابكم على السواء.

فرانيسكا زيلويغر

رئيسة مركز التدريس والتعلم في جامعة زيوريخ لتعليم الأساتذة

مقدمة وهيكلية الكتاب

أسس اعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي

غالبًا ما يكون الأكاديميون في مرحلة التعليم العالي باحثين ناشطين، بالرغم من تزايد التزاماتهم التدريسية. كذلك، يرتبط العديد منهم بعمل (لوقت محدد) في شركات أو أماكن عمل أخرى. ولا شك في أن الانتقال بين هذه الأدوار المتنوعة ميزات واضحة لكنها غالبًا ما تحدّ أو تحدّد من الوقت الذي يمكن للأكاديميين تخصيصه لواجباتهم التدريسية. ويفاقم هذا الوضع أن واقع أساليب التدريس التقليدية تواجه اليوم تحديات، تظهرها الكفاءات المتخصصة والتي تعد ضرورية في عالم العمل المتغير بسرعة. وبأخذ هذا الكتاب هذه الظروف في الاعتبار، في وقت يقَدّم فيه التوجيه والإرشاد المناسبين للتدريس والتعلّم في التعليم العالي الحديث. ولا يكمن الغرض منه في تقديم كتاب شامل يحمل توجيهات مفصلة لكافة أنواع الأوضاع التدريسية فحسب، إنما أيضًا في تقديم مجموعة من الموضوعات التي تضمن الحد الأدنى من التدريس والتعلّم الفعالين.

ويلخص السؤال التالي الفكرة الرئيسية من هذا الكتاب: ما الذي يحتاج إليه اعضاء هيئة التدريس المبتدئون والخبراء في مجالهم المهني لكي يتمكنوا من النجاح في سنواتهم الأولى من التدريس في التعليم العالي؟ يُظهر الواقع أن تركيزهم غالبًا ما ينصب على الخبرة الفنية. فهم يسعون جاهدين إلى أن يصبحوا خبراء في مجال تخصصهم الأكاديمي والمشاركة في البحوث، على أمل أن يركزوا بشكل أكبر، خلال مسيرتهم التدريسية في التعليم العالي علي الممارسات المهنية.

ويشكّل هذا الكتاب مساهمة مبتكرة من خلال التركيز باستمرار على أسس التدريس والتعلّم وتوفير أفضل إرشاد ملموس وعملي ممكن للمبتدئين القادمين من مجالات مختلفة. **وقد صُممت استراتيجيات التدريس المطروحة لتحسين تعلّم الطلاب.** ويسعى الكتاب إلى معالجة دعوات هيئة التدريس المتكررة لنصائح وتوجيهات ملموسة، غير مرتبطة ببلد محدد أو بمؤسسة تعليم عالٍ محددة. من شأن هذا الكتاب أن يكون مفيدًا في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي وهو مصمم خصيصًا لمساعدة هيئة التدريس المعيّنة حديثًا على اكتساب المهارات والمعرفة الضرورية بنفسها.

ويُعتبر منهج «شهادة الدراسات المتقدمة في التدريس في مرحلة التعليم العالي» في سويسرا نقطة انطلاق هذا الكتاب. فقد تلقّى أكثر من ٥٠٠ أكاديمي من اختصاصات متنوعة التدريب عبر هذا البرنامج، بمن فيهم أطباء ومعالجون فيزيائيون ومحامون وأخصائيون تربويون ومهندسون ببيئون وهيئة تدريس في كلية فنون ولغويون وعلماء رياضيات. وتؤكد ملاحظاتهم الحاجة إلى مسارات مرتبطة بالممارسة وقائمة على أسلوب علمي، وقد ساعدت بالتالي على حصر نطاق الكتاب.

ويقوم التدريس في المرحلة ما بعد الثانوية على التركيز على قدرات الطلاب العملية والمعرفية لحصولهم على الشهادات. وفي حين عادةً ما يبدأ الأستاذ في التفكير بكيفية صياغة الاختبارات

والواجبات الخاصة بتقييم الطلاب في نهاية الوحدة التعليمية، غالبًا ما يرغب الطلاب في معرفة معايير التقييم منذ البداية. يمكن اعتبار ان لمعايير التقييم أثر مهم على توجيه انتباه الطلاب وسلوكهم التعلّمي خلال الفصل الدراسي. وعمليًا، يُعتبر التخطيط لبرنامج تعلّمي عملية دورية؛ ففي النهاية، إن الترابط بين نواتج التعلّم ونماذج التقييم وأساليب التدريس/التعلّم أساسي.

محتوى الكتاب

إن فهمنا الحالي للتعليم العالي المتمركز حول الطلاب والموجّه نحو الكفاءة يعني أن التخطيط لوحدة التدريس يبدأ بشكلٍ مثالي عبر التركيز على كيفية صياغة نواتج التعلّم. فهو لا يأخذ في الاعتبار ما يستطيع الأستاذ تقديمه، إنما الأهداف المناسبة للطلاب. وفي مرحلة ثانية، يتم اختيار أحد نماذج التقييم المناسبة التي ستسمح للأستاذ بتحديد مدى تحقيق الطلاب لأهداف التعلّم المحددة. أما الأسئلة المتعلقة بأسلوب التدريس المناسب، فتتدرج ضمن الخطوة الثالثة. كيف يمكن دعم الطلاب خلال تطويرهم للمعرفة والسلوك والمهارات؟ هنا، لا بدّ من التركيز بشكل خاص على معلومات سيكولوجية تمّ التوصل إليها حديثًا تقرّ بالطرق الفريدة التي يتعلّم من خلالها الطلاب الأفراد. في الواقع، يعكس هذا الكتاب تسلسل الخطوات نفسها كتلك الموصى بها للتخطيط لوحدة تدريس.

يعرض الفصل الأول المقاربات الحالية للتدريس والتعلّم في التعليم العالي. كما يصف المبرر المنطقي ويوفر إطار عمل للمواضيع اللاحقة. أما الفصل الثاني، فيطرح نواتج التعلّم المحددة للتعليم الموجّه نحو الكفاءة. ويسلط الفصل الثالث الضوء على أهمية تقليص درجة التعقيد وحجم المحتوى الذي ستتّم تغطيته، وهما عاملان مرتبطان بشكل وثيق بكيفية صياغة نواتج التعلّم. في المقابل، يصف الفصل الرابع نماذج التقييم وتداعياتها على تصميم المقرر. ويتناول الفصل الخامس والأخير تصميم ترتيبات التعلّم الأكثر إثارة للجدل التي ستدعم الانتقال من التدريس إلى التعلّم. وفي مجتمع قائم على المعرفة، يُعتبر التعلّم مدى الحياة ضرورة. وبالتالي، يجب دمج الكفاءات على غرار التعلّم الموجّه ذاتيًا والتعاوني في عملية التدريس والتعلّم.

التركيز على تعلّم الطلاب

يتطلب التركيز على تعلّم الطلاب أن يتمتع أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي بفهم أساسي لنظريات التعلّم ذات الصلة بالموضوع المطروح والسياق. وعليه يصبح كل أكاديمي خبيرًا في مجاله الأكاديمي وخبيرًا في التعلّم على السواء. في الواقع فكلما اضطر هؤلاء الأساتذة إلى التعامل مع ابتكارات التدريس والضغط لاستخدام وسائل إعلام جديدة، كلما ازدادت أهمية هذه المعلومات. ، من شبه المؤكد أن التوقعات الكبيرة بأن تُحدث وسائل الإعلام الجديدة تغييرات

جوهرية في تعلّم الطلاب ستؤدي إلى خيبة أمل. فبرغم وجود الانترنت والتعلّم الإلكتروني وتطبيقاته والبرمجيات والمقررات الهائلة المفتوحة عبر الإنترنت، إلخ. بالكاد تغيّرت ادمغتنا البشرية، أي أجهزتنا الخاصة بالتفكير والحفظ، عبر ازمة مختلفة ومتعددة. ولا يزال التعلّم يجري عبر وصلات عصبية في الدماغ ويتجسد في بيولوجيا الدماغ. في هذا السياق، استخدم اختصاصي البيولوجيا العصبية (البرمجة اللغوية العصبية) مانفرد سبيتزر صورة مشهد للشئاء ليشرح هذه العمليات الذهنية، فوصف شخصاً يسير على الثلج ويترك آثار قدميه. يجب استخدام هذه الآثار باستمرار للحؤول دون اختفائها بعد تساقط المزيد من الثلوج. وينطبق الأمر نفسه على التعلّم. فلحفاظ على الآثار او المعلومات في الذاكرة، على المتعلم ترسيخ المحتوى من خلال استعماله بانتظام. إنها الطريقة الوحيدة لضمان ثباته فور إضافة معلومات جديدة.

وبخلاف الرأي السائد، فإن العائق أمام التعلّم هو نظام الذاكرة البشرية وليس أسلوب العرض. فالتعلّم يعني تخصيص الوقت للممارسة، وربط أنواع مختلفة من المحتوى ببعضها البعض، ومن ثم دمجها وتطبيقها على مشكلات محددة. ويمكن القيام بذلك بذكاء نوعاً ما، لكن العوامل المقيدة - الوقت وكمية المواد التعليمية وطبيعتها المعقّدة - تبقى قائمة. فقدرة البشر على استيعاب المعلومات ومعالجتها لم تتغير بشكل كبير على امتداد آلاف السنوات. وبالتالي، يبقى تقليص المحتوى تحدياً أساسياً أمام الأساتذة: ما الذي يجدر تعلّمه وإلى أي مدى سيبقى وثيق الصلة بالمادة؟ ما الذي يمكن ويجب الاستغناء عنه؟ الأهم أنه على المتعلم أن يتقبل، في بعض الظروف، أنه لا بدّ من نسيان جزء ما تمّ تعلّمه كي لا يستمر باستخدام الأنماط الروتينية القديمة وذلك بدلاً من إيجاد وسائل جديدة. ويدرك الجميع المشكلة عند التعامل مع برمجيات حديثة: فنحن اعتدنا على الحركة نفسها عند استخدام الفأرة (الماوس) رغم أن الزر المناسب انتقل من اليسار إلى اليمين. وفي سياق الابتكار المستمر، فإن القيام بالأمور بحكم العادة غالباً ما يجعلنا نفشل فشلاً ذريعاً.

نحن نفترق في المعلومات، ومع ذلك نتوق إلى المعرفة.
(روثفورد، د. روجرز، من أعضاء مجلس إدارة مكتبة جامعة يال، ١٩٨٥)

وحدها المعززات العصبية أو البشر المعدلون جينياً أو شرائح الحاسوب المزروعة يمكنها أن تتغير بشكل جذري أنماط التعلّم البشري. وسواء كان ذلك مستحسناً أو مجدياً من الناحية الفنية أو حتى محتملاً، فهو غير مطروح في الحاضر أو المستقبل القريب في مرحلة التعليم العالي.

ويعتبر هذا الكتاب نتيجة قناعة المؤلف بأن أكاديمياً متسلحاً بالوعي والمعرفة والمهارات الضرورية يمكنه - ومن خلال بذل جهد معقول - التعامل بنجاح مع تحديات مهنة التدريس في مرحلة التعليم العالي في هذه الأيام.

إعادة تعريف التدريس في التعليم العالي – الانتقال من التدريس إلى التعلّم

يعرض الفصل التالي لمحة موجزة عن التطورات الحالية في المجتمع ومؤسسات التعليم العالي، وينظر في مدى صلتها بالتدريس اليومي. وتشرح المعلومات المقدمة ظهور مفاهيم في الآونة الأخيرة على غرار الكفاءات والمعايير والتعلّم الذاتي والتتظيم وقابلية التوظيف والانتقال من التدريس إلى التعلّم في مرحلة التعليم العالي.

التدريس في التعليم العالي من وجهة نظر مشروع بولونيا

تبدّل المعنى الاجتماعي للتعليم العالي بشكل جذري خلال العقود القليلة الماضية. فمؤسسات النخبة سابقًا، التي كان يمكن لقلة قليلة الانتساب إليها، باتت الآن مراكز تدريب للكثيرين. وقد أسفر انفتاح التعليم العالي وازدياد التحرك في عالم دخل حقبة العولمة عن ارتفاع ملحوظ في تباين الهيئة الطلابية. كما أدّت التغييرات التي طرأت على مكان العمل إلى تنامي الطلب على المتحصلين على شهادات ما بعد المرحلة الثانوية. فالأنشطة التي تتطلب معرفة كبيرة تحل محل القطاعات التقليدية، وتؤدي بالتالي إلى تغيّر متطلبات العمل. وتحت عنوان «مهارات القرن الحادي والعشرين»، بُذلت مساعٍ لتحديد الكفاءات المطلوبة في هذا العالم الجديد («منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية» ٢٠١٨، كير وغيره ٢٠١٨، انظر الجدول ١).

أدوات للعمل	طرق التفكير
• الوعي المعلوماتي • الامام بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات	• الابتكار والإبداع • التفكير النقدي، حل المشكلات، اتخاذ القرارات • تعلّم التعلّم/ما وراء المعرفة
طرق العيش في العالم	طرق العمل
• الجنسية – محلية/عالمية • الحياة والسيرة المهنية • المسؤولية الشخصية والاجتماعية (بما في ذلك الوعي الثقافي والكفاءة)	• التواصل • التعاون (عمل الفريق)

الجدول (١) إطار عمل مهارات معلم القرن ٢١ (استنادًا إلى كير وغيره).

لا بدّ من فهم مشروع بولونيا (Bologna Process) في هذا السياق، فهو نتاج رؤية طموحة لتحويل أوروبا إلى أكثر المناطق الاقتصادية تنافسية وديناميكية قائمة على أسلوب علمي في العالم. ومن أجل تحويل هذه الرؤية إلى حقيقة، تمّ إبرام «إعلان بولونيا» الذي يشمل إصلاحات للشهادات الأوروبية عام ١٩٩٩. ومنذ ذلك الوقت، انضمت نحو ٥٠ دولة أوروبية إلى عملية الإصلاح هذه. أما أبرز معالم مشروع بولونيا فهي:

إعادة هيكلة مقررات الشهادة (بكالوريوس/ماجستير/دكتوراه)،

الشفافية، التجانس والاعتراف المتبادل بأرصدة المقررات في كافة الدول الأوروبية (النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة - حجم العمل والكفاءات)،

ضمان الجودة في مرحلة التعليم العالي (إطار المؤهلات الأوروبية/ إطار المؤهلات الوطنية)،

إعادة مواءمة التعليم العالي ليناسب التطورات المستقبلية الحالية والمتوقعة في اقتصاد قائم على المعرفة دخل حقبة العولمة (التعلّم مدى الحياة، قابلية التوظيف، التنقل، الرقمية)

صحيح أن التركيز على قابلية التوظيف والكفاءات غير قابل للجدال، لكن الثغرة المتنامية بين المعرفة المنقولة في مرحلة التعليم العالي وأوجه القصور التي يُظهرها الطلاب خلال التطبيق مسلّم بها على نطاق واسع. ويأتي تقرير تطبيق مشروع بولونيا لعام ٢٠١٥ على ذكر التقدّم المحرز مع تطبيق شامل لتناغم هيكلية الشهادات. لكنه يتطرق أيضًا إلى الاختلافات الشاسعة في الجودة بين مؤسسات التعليم العالي التشاركية والدول التي تمنع تحرّك الطلاب ولا تعترف بالأرصدة الأكاديمية على أساس متساوٍ (المفوضية الأوروبية/ الوكالة التنفيذية المعنية بالتربية والوسائل السمعية البصرية والثقافة/ شبكة المعلومات عن التعليم في أوروبا ٢٠١٥).

لا تزال التوعية حول أثر مشروع بولونيا على التدريس في مرحلة التعليم العالي مع إعادة توجيه التربية المتمحورة بشكل كبير حول المتعلّم غائبة في العديد من الأماكن. فقد رسّخت الكثير من الدول التدريس المتمحور حول الطالب كمبدأ إرشادي في المستندات الرسمية، ومن المعترف به إلى حدّ كبير أنه يجب إصدار مستندات حول نواتج التعلّم، وتدريب الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في مرحلة التعليم العالي، والحصول على تقييم الطلاب الرسمي للوحدات التعليمية (المفوضية الأوروبية/ الوكالة التنفيذية المعنية بالتربية والوسائل السمعية البصرية والثقافة/ شبكة المعلومات عن التعليم في أوروبا ٢٠١٥، صفحة ٧٣ ف). لكن، يبدو أن الطريق لا يزال طويلاً قبل أن تصبح السياسة الرسمية مطبقة كممارسة منتظمة. ولا تزال الأفكار التقليدية تهيمن في معظم الوقت على طريقة التفكير بكيفية تصميم التدريس لمؤسسات التعليم العالي. وناهيك عن التفكير باختيار مواد التدريس، فإن مفاهيم كيفية دعم تعلّم الطلاب نادرة. وفي الفصول القادمة، سيتمّ التطرق إلى الاعتبارات الخاصة بكيفية التعامل مع هذه التحديات التي تواجه التدريس في مرحلة التعليم العالي.

الأداء - التعلّم - التدريس

في التقليد التربوي الألماني، يشير مصطلح «تعليمي» (didactic) إلى علم التدريس والتعلّم، وهو من أصل يوناني يعني «قابلية التعليم». وكما يُظهر أصل الكلمة، فإن هذا المصطلح يضمّ أساسًا كافة المكونات الأساسية التي تشكّل جزءًا من التدريس والتعلّم في مرحلة التعليم العالي الحديث:

نشاط التدريس،

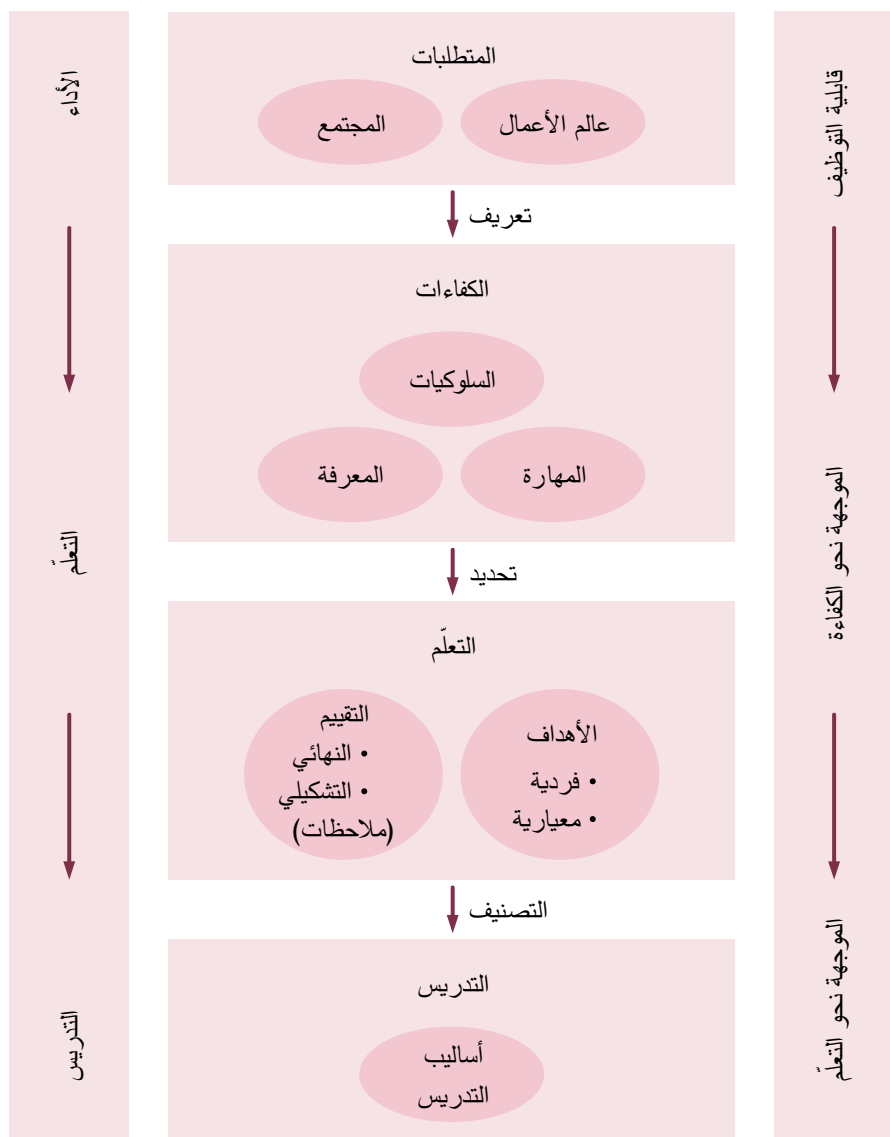
اختيار المحتوى الواجب تعليمه،

تدريس الموارد، أي الأساليب ووسائل الاتصال و التواصل،

فهم المدارس والصفوف كبيئات مكانية واجتماعية، و

التعلّم.

وفي مصطلحات بولونيا، يمكن ملاحظة الجوهر في ثلاثية «الأداء - التعلّم - التدريس» (راجع غونزاليس وواغينار ٢٠٠٣). واستنادًا إلى هذا الثلاثي، يتعيّن على التعليم العالي الحديث أن يبدأ بالنظر في «الأداء» والتعامل فقط مع مسائل خاصة بـ«التدريس» في النهاية (انظر الجدول ٢). هذا يعني أن الاكتساب الأساسي للمعرفة والمهارات والسلوكيات ليس هدفًا بحدّ ذاته ولكنه يندرج دومًا في ما يتطلبه المجتمع وعالم الأعمال من الخريجين. ببساطة، يجب تسليح الطلاب كي يتمكنوا من التعامل مع الحياة في مجتمع حديث ومن المشاركة في تحقيق التقدّم الاجتماعي. واستنادًا إلى ما تمّ تنفيذه، على الفرد أن يستنتج ما الذي يحتاج الطلاب إلى تعلّمه وكيف يكون التعلّم ممكنًا. عندها فقط، وكخطوة نهائية، يجب الأخذ في الاعتبار أنواع تصميم التدريس ذات الصلة.



الجدول (٢) العلاقة بين المتطلبات الاجتماعية وأهداف التعلم وأساليب التدريس.

تتسم المحادثات الحالية حول توقعات المجتمع في ما يتعلق بمؤسسات التعليم العالي بشعارات على غرار الرقمية والعولمة والمنافسة والاستدامة وفيض المعلومات ومجتمع المعرفة والتعلم مدى الحياة (راجع شويتزي وولتر ٢٠٠٣؛ راخين وسالغانيك ٢٠٠٣). ويتمثل أحد أكثر التقارير المتداولة حول العالم في هذا الخصوص بتقرير ديلور المقدم إلى «اليونسكو» حول التعليم في القرن الحادي والعشرين بعنوان «التعلم: ذلك الكنز المكنون (١٩٩٦)». ورغم أن مفهومي «العولمة» و«مجتمع المعرفة» مناقشان ومفسران بطريقة مثيرة للجدل، ثمة توافق بأن للانتقال من مجتمع صناعي إلى مجتمع معرفة تنافسي ورقمي على المستوى العالمي تداعيات بعيدة الأثر على نظام التعليم. وهذا ما جاء على لسان ويلبر (٢٠٠٤، الصفحة ١٧):

إن التدني الكبير لنصف عمر المعرفة - باستثناء الأساس الجوهري للمعرفة السياقية والموجزة (المعرفة الموجهة) - يؤدي إلى تدهور (نسبي) لقيمة المعرفة الوقائية البحتة وإلى تثمين إدارة المعرفة، أي القدرة على تطوير المعرفة وترتيبها بحسب الأولوية وهيكلتها. ولا تكمن المشكلة العالمية مع المعلومات بشكل رئيسي في الحجم الآخذ أبطاً في الازدياد المستحدث والمتوافر إلكترونياً، بل في كيفية التعامل معه. لهذا السبب، تكتسب الكفاءات المتعددة الاختصاصات والتجريدية نسبياً أهمية أكبر. ورغم الانتقادات، أسفر ذلك عن إجماع واسع النطاق في ما يتعلق بالتطور الحالي للمتطلبات المهنية الموصوفة بحسب قائمة من الكفاءات الرئيسية. ويمكن تقسيم ذلك إلى أربع مجموعات، كفاءات خاصة بمواضيع محددة (الخبرة المهنية)، والكفاءات الذاتية أو الشخصية، والكفاءات المنهجية والكفاءات الاجتماعية. ويتعين على الأساتذة تمريرها إلى طلابهم ودمجها في الوحدات التعليمية ومراجعة المقررات التي يقدمونها استناداً إليها.

وتعكس الجملة التالية «التحول من التدريس إلى التعلم» (ويلبر ٢٠٠٤، الصفحة ٢٤؛ كريس وغيره، ٢٠١٤) هذا التطور الذي يبتعد عن التدريس المتمحور حول المحتوى والذي يركز على التعليم ويتوجه نحو الكفاءة. ويدعو فهما الجديد لممارسات التعليم العالي الأساتذة إلى عدم التركيز بعد الآن على التدريس، بل على أن يصبح تحسين تجربة التعلم في صفوف الطلاب مركز الاهتمام. كما يدعم البحث التعليمي هذا التغير في المنظور (راجع ماكون وسنومان ٢٠١٤؛ برانسفود وغيره ٢٠٠٠؛ ينسن ٢٠٠٤؛ إيسنك وكيان ٢٠١٥). فضلاً عن ذلك، يُظهر البحث العصبي النفسي بوضوح أن مفعول نقل المعرفة في عملية التدريس التقليدية بأسلوب المحاضرة محدود على نحو مفاجئ (باديلي وغيره ٢٠١٠).

نحو ثقافة تدريس-تعلم جديدة

في ضوء نظريات التعلم الحالية والكفاءات المطلوبة في سوق العمل (احتياجات السوق) ضمن مجتمع قائم على المعرفة، عادةً ما يتفق الخبراء على أن التعلم الناجح يتحقق حين (هوبا وفريد ٢٠٠٠، الصفحة ٣٣):

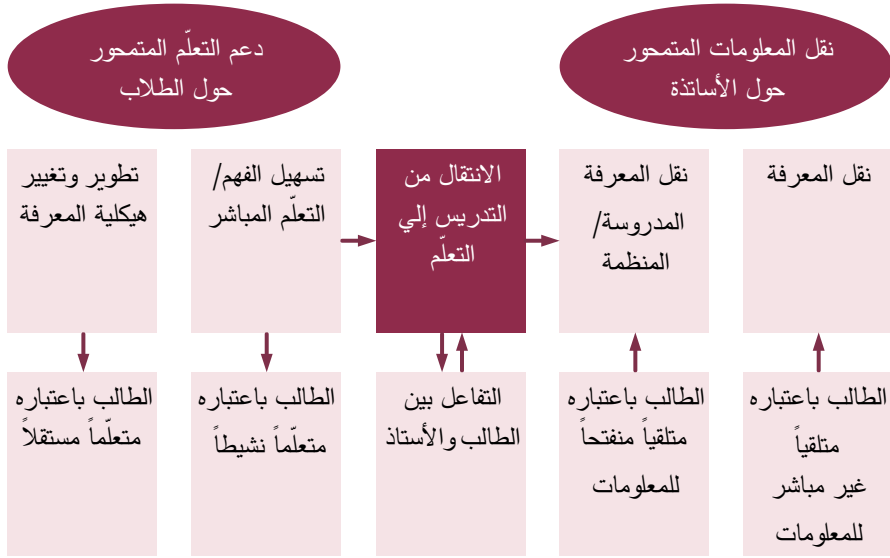
يتمّ تكيف التعلم بما يتناسب مع تجربة المتعلمين ومعرفتهم السابقة،
يتمّ تقديم الفرص من أجل ربط المعرفة،
يتمّ نقل المعرفة بشكل غير مباشر من شخص إلى آخر، على أن يتمّ اكتسابها بشكل مستقل ومباشر في سياق عملي،
يكتشف المتعلمون المحتوى والوقائع بأنفسهم ويعززونها في مناقشات جماعية،
تتطلب المهام خطط عمل لحل المشكلات، علمًا بأن حل هذه المشكلات والتعلم يواجهان مشاكل معقدة وحقيقية،
يوجد وقت كافٍ للتفكير والممارسة المستقلين. فالتعلم الفعال شبه مستحيل في ظل ضغوط الوقت،
يتمّ منح الأولوية للتعلم الذاتي ويُنظر إليها على أنها عملية تدوم مدى الحياة.

إن لهذه الثقافة الجديدة تداعيات على التدريس:

يركّز التدريس على الطالب النشط الذي يمضي أكبر قدر ممكن من الوقت في التعلم المستقل (أي الوقت المحدد لكل مهمة) ويكتسب معرفة جديدة من خلال المشاركة والدخول في مناقشات مع طلاب آخرين،

يوفر القائم بالتدريس المواد ويقترح الأساليب، بحيث يرى نفسه/ها في المقام الأول كوسيط ومدرب يضع هيكلية العمل الجماعي وكذلك عمليات العمل والتعلم الفردية، إضافةً إلى ممارسات التدريس في الصف، يتمّ اللجوء إلى وسائل الإعلام الجديدة على نحو متزايد من أجل تعزيز أنشطة الطلاب المستقلة وتكييف التباين بينها،

بالاستناد إلى ما تقدّم، من المنطقي أكثر الإشارة إلى التعلم في مرحلة التعليم العالي وليس التدريس في هذه المرحلة. ويظهر الجدول رقم ٣ مركزين أساسيين مختلفين في التدريس خلال مرحلة التعليم العالي. العمود على اليسار في الجدول اسفله ، يشير إلى نموذج المحاضرة التقليدي الذي يركّز على نقل المعرفة وحيث يكون الأساتذة أنفسهم مركز الاهتمام. وعلى اليمين، يمكن رؤية فكرة طلاب ناضجين ومستقلين وضعوا لأنفسهم أهدافاً تعليمية وحددوا طريقة تنفيذها. واليوم، تنصبّ مساعي التدريس في مرحلة التعليم العالي أكثر فأكثر على ترتيبات التعلم التي ستؤثر في التحول من اليسار إلى اليمين. ويقوم مثل هذا التحول على النية في تعزيز التعلم الفعال في أوساط الطلاب تدعيم الكفاءات ذات المواد المحددة والمتعددة الاختصاصات على السواء.



الجدول (٣) مفاهيم التدريس وأدوار الطلاب والأساتذة المختلفة (استناداً إلى رينبرغ وغيره ٢٠٠١، الصفحة ٣٣٦).

التدريس المتمركز حول الطلاب

تحمل مفاهيم التدريس المختلفة في طياتها تداعيات على الأساتذة والطلاب معاً. «أظهرت العديد من الدراسات أن لمفاهيم الأساتذة تأثيراً ملحوظاً وهيكلية في معظم الأحيان على سلوك الطلاب التعلّمي. فالطلاب يتكيفون مع فهم أساتذتهم (وممتحنهم) للتدريس، ومن المرجح إلى حد كبير أن يطوروا، استناداً إلى تجاربهم، أفكاراً دائمة حول أنسب الأساليب للتدريس والتعلّم». (رينبرغ وغيره ٢٠٠١، الصفحة ٣٣٨).

يميل أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي، والأساتذة عموماً في الواقع، إلى تطبيق سلوك التدريس والتعلّم نفسه في صفوفهم الذي اعتادوا عليه خلال التعليم الذي تلقوه. فقد علّمهم نجاح مدارسهم الخاصة نوع السلوك الذي ساعدهم على إحراز التقدّم من خلال نظام التعليم. وهذا أحد أسباب صعوبة تغيير سلوك القائمين بالتدريس. ويمكن الاستفادة من إدراك أنماط السلوك الداخلية هذه من أجل إعداد اتجاهات جديدة. يوفر الجدول رقم ٤ لمحة عامة عن أنشطة التدريس/التعلّم المختلفة مع طرح كمبر وكون (٢٠٠٠) المقاربات السلوكية المختلفة المناسبة لها.

ولفت ألكسندر رنكل (١٩٩٤) الانتباه إلى مفهوم «المعرفة الخاملة» وأفاد انطلاقاً من ملاحظاته أن الطلاب يمتلكون معرفة أكبر بكثير ولكنهم غير قادرين على تطبيقها عملياً (راجع أيضاً ماندل وريتمان ٢٠٠٦). وقد اتسعت هذه الثغرة بين المعرفة والتطبيق منذ ظهور الإنترنت. فكَم المعلومات المتوافرة الهائل يشكل ضغطاً يدفع أساتذة التعليم العالي إلى تضمين كمية أكبر وأكبر

من المحتوى في التدريس، ما ينتج عنه التعلّم السطحي من قبل الطلاب. ويعزّز هذا التعلّم السطحي التعلّم عن ظهر قلب، ويتجاهل عبر ذلك فهم المعلومات الإضافية وتطبيقها وربطها بالمعرفة والمهارات المكتسبة أساسًا (التعلّم المتعمق). واستنادًا إلى فييهان (٢٠٠٤)، الصفحة ٧٥، يسعى وراء التعلّم السطحي الطلاب الذين يعتقدون أن تقييم الأداء يركّز على الحفظ، ويعود السبب في ذلك بالتحديد إلى حجم العمل المرتفع للغاية. ومنذ اعتماد مشروع بولونيا، انتقد الطلاب بشكل متكرر حجم العمل المرتفع الذي تطرحه عملية تطبيق نظام الوحدات على المقررات التعليمية (ما يؤدي إلى اختبارات متواصلة وكتابة الواجبات المدرسية). في الفصل ٤ المتمحور حول التقييم، يناقش فيكساس وزيمرمان كيفية معالجة هذه المشكلة.

مجال النشاط	مفهوم التدريس - مرجع التعلّم	
	الموجّه نحو المتعلّم	الموجّه نحو المحتوى
التحفيز	التحفيز الداخلي (الاهتمام، وثاقة صلة المادة)	التحفيز الخارجي (متطلبات المنهج، نجاح الاختبار)
الإرشاد	التوجيه استنادًا إلى المعرفة السابقة (التجربة السابقة، التعلّم من خلال الاكتشاف)	التوجّه نحو المواد (التركيز على المواد على غرار المعلومات المتوفرة والمراجع الأدبية)
تقييم الأداء	المرونة. إجراء التقييم مع خيارات إدراج الاهتمامات الفردية	اختبارات متكررة لترسيخ نجاح التعلّم؛ الاختبارات موحدة للجميع
تكييف التدريس مع الفروق الفردية	النظر في نقاط القوة ونقاط الضعف الفردية	مراعاة معايير الأداء العامة من دون الأخذ في الاعتبار الاختلافات بين الأفراد
استخدام مصادر الخبرة في الصف	استخدام تجربة الطلاب الغنية	استخدام تجربة الأستاذ ودراسات الجدوى

الجدول (٤) التصنيف القائم على النشاط للمقاربات التربوية المختلفة ذات الصلة (استنادًا إلى كمبر وكوان ٢٠٠٠).

يركّز التعلّم المتعمق، مقارنة بالتعلّم السطحي (التعلّم عن ظهر قلب)، على الفهم والتطبيق. إن الطلاب الذين يمارسون التعلّم المتعمق هم الذين يعطون تقييمًا عاليًا لجودة التدريس، يعتقدون أن لديهم الخيار في ما يتعلق بأنشطتهم التعليمية، يعرفون تمامًا ما هي أهداف تعلّم مادة محددة ومتطلبات الأداء فيها (فييهان ٢٠٠٤، الصفحة ٧٥)

إن العناصر التالية تؤدي إلى التعلّم المتعمق (تريغويل وبوسر ٢٠٠٦):

التدريس الموجّه نحو الطلاب،
تحقيق المخرجات في المنهج،
تخفيف المحتوى في المنهج.

تتوفر مناقشة مفصلة عن النقطتين الأخيرتين في الفصل ٢ (نواتج التعلّم) والفصل ٣ (استراتيجيات تخفيف المحتوى) على التوالي.

قابلية التوظيف – الموجهة نحو الكفاءة – الموجهة نحو المتعلّم

في حين شدّت الأقسام السابقة على أهمية تعلّم الطلاب باعتباره نقطة انطلاق لتصميم ترتيبات التدريس/التعلّم، تعرض الأقسام التالية الخط المركزي الثاني للتعليم العالي الحديث، ولا سيما التوجّه نحو الكفاءة وقابلية التوظيف.

برامج الشهادات الموجهة نحو الكفاءة

في بادئ الأمر، تمثّل الهدف الأساسي لمشروع بولونيا في مواءمة الهيكليات التعليمية. وسرعان ما اتضح أنه من دون أي توافق على متطلبات محتوى برامج البكالوريوس والماجستير، سيبقى الاعتراف المتبادل بمستويات التأهل صعبًا.

ونتيجةً لذلك، تم إعداد أطر المؤهلات لمنطقة التعليم العالي الأوروبية (QF-EHEA) التي طبقتها الدول المختلفة على شكل إطار مؤهلات وطني. ويسلّط الجدول رقم ٥ الضوء على اختلاف مجالات الكفاءة (رموز دبلن) في ما يتعلق بتطبيق المعرفة والفهم على مستويي البكالوريوس والماجستير. ولا يزال الوصف غامضًا للغاية. في المقابل، نجح مشروع تونينغ (Tuning Project/أي مشروع التعديل والضبط) (غونزاليس وواغر ٢٠٠٣) في المساعدة على ترسيخ توافق حول المزيد من نواتج التعلّم الملموسة والمحددة الاختصاص.

الكفاءة	البكالوريوس	الماجستير
تطبيق المعرفة والفهم.	يمكن للطلاب تطبيق معرفتهم وفهمهم بطريقة تشير إلى مقارنة مهنية لعملهم أو مهنتهم وهم يملكون عادةً كفاءات يظهرونها من خلال حجج ابتكارية ومستدامة وحل المشكلات ضمن مجال دراستهم.	يمكن للطلاب تطبيق معرفتهم وفهمهم وقدراتهم على حل المشكلات في بيئات جديدة أو غير مألوفة ضمن سياقات أشمل (أو متعددة الاختصاصات) مرتبطة بمجال دراستهم.

الجدول (٥) رموز دبلن (٢٠١٦) لمجال الكفاءة في المعرفة والفهم ضمن برامج شهادتي البكالوريوس والماجستير.

لا بدّ من وضع مفهوم لبرامج الشهادات على أساس ملفات الكفاءة. فالإشارة إلى الحياة اليومية أساسية، ولا سيما في الكليات الفنية حيث تهدف المقررات إلى إعداد الطلاب لمهن محددة. ويجب أن تكون نقطة الانطلاق تحليلًا للمتطلبات المهنية من وجهات نظر مختلفة، وخاصة من وجهة نظر أرباب العمل، والموظفين، والمتدربين مع الأخذ دائمًا في الاعتبار السياسة التعليمية. يمكن للقراء المهتمين الاطلاع على المزيد من التفاصيل حول عملية تصميم المنهج المهني عبر زيارة الموقعين الإلكترونيين التاليين:

<http://www.dacum.org>

<http://www.onetcenter.org/content.html>

وفي ختام هذا القسم، يتمّ عرض مثال عن ملف الكفاءة المطوّر في «مركز التدريس والتعلّم في مرحلة التعليم العالي» في «جامعة زيوريخ لتعليم الأساتذة» في الصورة ٦. وتمّ إعداد ملف الكفاءة بالاشتراك مع هيئة تدريس متمرسة في تصميم المناهج للطلاب، كما استخدم لإعداد دورة دراسية (شهادة الدراسات المتقدمة) لمديري البرامج المسؤولين عن برامج الشهادات في جامعات العلوم المطبقة، علمًا بأنه يشمل ١٥ نقطة وفق النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة.

مجال الكفاءة	المواصفات
كفاءة التدريس الأكاديمي الأساسية	تتمتع بالمهارات الأساسية وبالمعرفة في التدريس في مرحلة التعليم العالي وتطورها بشكل إضافي بحسب حاجاتك.
كفاءة الدور	تقهم المتطلبات القيادية لعملك وتستغل الفرص المتاحة لتطوير برامج الشهادات.
الكفاءة في إدارة المعرفة على صعيد السياسات التعليمية	تتمتع بالقدرة على تحليل مشاكل مفاهيمية تتعلق بتطوير برنامج شهادات وعلى إيجاد الحلول المناسبة وتطبيقها.
كفاءة التصميم	تتمتع بالقدرة على تطوير مفاهيم التدريس والتعليم لأغراض التعليم العالي.
كفاءة إدارة المشاريع	يمكنك تخطيط واحتساب الموارد الضرورية لبرامج الشهادات استنادًا إلى مبادئ العمل الأساسية.
كفاءة التقييم	يمكنك الإشراف على جودة برامج الشهادات وتكييفها استنادًا إلى ملاحظات الطلاب والمتطلبات المؤسسية.
كفاءة القيادة	يمكنك أن تلهم الأطراف المعنية عند تطوير برنامج شهادات والتواصل بفعالية وتفويض العمل إذا دعت الحاجة.

الجدول (٦) ملف الكفاءات الاساسية لمديري البرامج المسؤولين عن برامج الشهادات في جامعات العلوم المطبقة في سويسرا.

يمكن لملف الكفاءة هذا أن يشكّل أيضًا الأساس للإقرار (بشكل رسمي أو غير رسمي) بالمهارات المكتسبة خلال البرامج. غير أن ذلك يتطلب معايير منصوص عليها بشكل خاص (راجع الصورة رقم ٧).

المعيار	المستوى ١	المستوى ٢
أنت قادر على تحليل مفاهيم المقررات بشكل نقدي، بما في ذلك أخذ نظريات التدريس والتعلّم والسياسات التعليمية في الاعتبار.	يمكنك تحديد نظريات التدريس والتعلّم ذات الصلة والسياسات التعليمية لتحليل مفاهيم مقرر ما.	أنت قادر على تحليل مفاهيم المقررات بشكل نقدي في سياق معيّن.

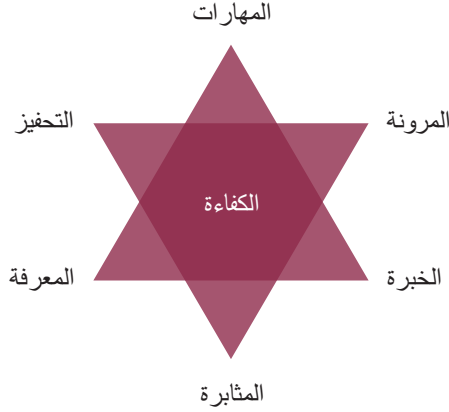
الجدول (٧) معيار اكتساب المهارة مع وصف الخصائص على مستويين.

يبين هذا المثال البسيط نسبيًا أن تطوير ملفات الكفاءة والمعايير المناسبة استنادًا إليها ليس تمرينًا بديهيًا ويتطلب خبرة كبيرة. فخلال إعداد ملفات مماثلة، يُنصح غالبًا بالتعاون مع أخصائيين في المجال وخبراء في إعداد المناهج.

الكفاءة – مفهوم غامض

يشير مصطلح «الكفاءة» إلى القدرة على حل المشكلات بشكل ملموس ومحدد. ومن شأن التوجّه نحو الكفاءة في مؤسسات التعليم العالي مساعدة الطلاب على تعزيز قابلية توظيفهم. ويُعتبر مفهوم الكفاءة من بين المفاهيم التي يتم مناقشتها والمحددة بشكل مثير للجدل (كليمي وغيره ٢٠٠٨؛ غونزاليس وواغينار ٢٠٠٣؛ رايشن وسالغانيك ٢٠٠١). وعمومًا، إن الكفاءات هي مزيج من المعرفة والمهارات والخبرة يساعد على الإمساك بزمّام أوضاع معقدة. كما تشمل الكفاءات العناصر التحفيزية على غرار الرغبة في حل مشكلة ما، والمثابرة على تخطي الانتكاسات، والتساهل في التعامل مع الغموض أو التفاوض حيال إمكانية إيجاد حل ما (انظر الرسم ١). ونقلًا عن دليل مستخدم النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة (٢٠١٥، الصفحة ٦٧):

يعرّف إطار المؤهلات الأوروبي الكفاءة بأنها القدرة على استخدام المعرفة والمهارات والقدرات الشخصية، الاجتماعية و/أو المنهجية، سواء في العمل أو الدراسة وفي مرحلة التطور المهني والشخصي. وفي سياق إطار المؤهلات الأوروبي، يتم وصف الكفاءة من حيث المسؤولية والاستقلالية.



الرسم (١) عناصر الكفاءات.

أصبح العمل القائم على المعرفة هدفًا عالميًا في برامج الشهادات. ففي نهاية برنامج ما، على الأفراد أن يتمكنوا - إما بشكل مستقل أو بالتعاون مع آخرين - من إيجاد طريقهم في أوضاع غير مقيّدة، ومربكة ومعقدة وديناميكية، ومن العثور في الوقت نفسه على حلول لمشاكل جديدة.

الكفاءات الرئيسية

إن التزايد الملحوظ في حجم المعلومات المناقشة على نطاق واسع، و التراجع في دورة حياة المعرفة المتخصصة، يفضيان إلى تحوّل محوري في التدريس في مرحلة التعليم العالي. وفضلاً عن نقل المعرفة المتخصصة، الذي لا يزال يشكل جزءاً مهماً من التعليم وفق مادة محددة، باتت ممارسة حل المشكلات وتطوير عادات الفرد الدراسية الخاصة تكتسي أهمية على نحو متزايد. ونتيجة تنامي طبيعة البحث المعقدة وعالم الأعمال، لا بدّ من حل المشكلات بالتعاون مع أشخاص من اختصاصات أخرى. وبالتالي، تلعب كفاءات الفريق على غرار التواصل وإدارة الصراع والمرونة والتنظيم الذاتي دوراً يزداد أهمية. ويتعين تعزيز هذه الكفاءات الرئيسية وممارستها مرارًا وتكرارًا؛ فلا يمكن للفرد أن يفترض ببساطة أن الطلاب يملكونها أساسًا.

ومنذ اعتماد التوجّه نحو الكفاءة في مؤسسات التعليم العالي، بات التمييز بين الخبرة المهنية والكفاءات الرئيسية جليًا على نحو أكبر. فالخبرة المهنية ترتبط باكتساب المعرفة، وهو ما تمت ممارسته تقليديًا في مؤسسات التعليم العالي. وإضافةً إلى الخبرة المهنية، ازداد الطلب على الكفاءات الرئيسية (التي تُسمى أيضًا الكفاءات متعددة الاختصاصات والكفاءات المتقاطعة أو المهارات الشخصية) التي لا بدّ من تطبيقها في كافة الأوضاع. وغالبًا ما تنقسم هذه الكفاءات الرئيسية إلى كفاءات منهجية وكفاءات اجتماعية وكفاءات شخصية (انظر الرسم ٢).



الرسم (٢) التمييز بين الخبرة المهنية والكفاءات الرئيسية

ترتبط الكفاءات المنهجية بالمعرفة والقدرات والإمكانيات التي تجعل التعامل مع المهام والمشكلات ممكناً من خلال إتاحة اختيار استراتيجيات الحل المجدية والتخطيط لها وتطبيقها (أورث ١٩٩٩). وتشمل ما يلي:

المهارات اللغوية (مثلاً الإنجليزية لأغراض أكاديمية، الكتابة العلمية، تقنيات العرض)،
المهارات الفكرية (مثلاً الانتقال من النظري إلى العملي، حل المشكلات المعقدة)،
استراتيجيات التعلم والعمل (مثلاً إدارة المشاريع)،
مهارات تقنية المعلومات (مثلاً استخدام برمجيات محددة).

أما الكفاءات الاجتماعية، فترتبط بالمعرفة والقدرات والإمكانيات التي تمكننا من التصرف بشكل مناسب في علاقاتنا مع نظرائنا من البشر (أورث ١٩٩٩). وتشمل ما يلي:

المهارات التعاونية (مثلاً القدرة على العمل ضمن فريق، التكيف من أجل فصل الأدوار ضمن مجموعة)،

مهارات التواصل (مثلاً التعامل مع الإختلاف، الكفاءة القيادية)،
مهارات حل النزاعات (مثلاً التعامل مع التنمر، المرونة).

من جهتها، ترتبط الكفاءات الشخصية بالمعرفة والقدرات والسلوكيات التي يعبر من خلالها الفرد عن وجهة نظره حول العالم والعمل (أورث ١٩٩٩). وتشمل ما يلي:

الإدارة الذاتية (مثلاً إدارة التوتر، التحفيز الذاتي)،
الوعي الأخلاقي (مثلاً الحساسية الجنسانية Gender sensitivity، أخلاقيات المهنة)،
الهوية (مثلاً مفهوم الذات، القدرة على انتقاد الذات).

تطوير الكفاءة

استخدم نورث وغيره (٢٠١٢) نموذج السلم من أجل إظهار كيف يمكن فهم تطور الكفاءة (انظر الرسم ٣). إن تطوير الكفاءة أكثر من مجرد الحصول على الوقائع. فمن المهم الانتباه إلى كيفية توليد المعرفة الجديدة، أي من خلال ربط ووصل المعلومات بما سبق وتَمَّ تعلّمه. ومن أجل الانتقال من معرفة شيء ما إلى القيام به فعلياً، تمثل الممارسة أهمية كبرى. ففضلاً عن امتلاك المهارات المناسبة، يجب أن يكون الطلاب مستعدين ومحفزين لتطبيق ما تعلموه. وتتمثل إحدى أكثر المهام التعليمية الزاخرة بالتحديات في التشجيع على تغيير المواقف إزاء وضع ما ودعم هذا التغيير - حتى أن هذا الأمر أصعب من إحداث تغيير في السلوك. فالشخص القادر على تحليل الوضعية وحل المشكلات بشكل فعال في ظرف عمل ملموس يُعتبر كفؤاً. وإذا ما شملت هذه العملية المعايير الأخلاقية، نكون وفقاً لنورث وغيره (٢٠١٢) قد حققنا مكانة الخبير المحترف.



الرسم (٣) نموذج السلم الخاص بالكفاءة (وفق نورث وغيره ٢٠١٢).

وبالكاد يمكن تحقيق مكانة الخبير في مقرر عادي؛ فتحقيق ذلك يتطلب الكثير من الخبرة العملية. وفي هذا السياق، سرعان ما يبلغ نقل الكفاءة سقفًا محددًا في الجامعات، إذ ما من وقت كافٍ للحصول على الخبرة المتعلقة بالمجال. واستنادًا إلى نورث وآخرون (٢٠١٢)، أن يصبح الفرد خبيرًا يعني الانتقال من كونه شخصًا يمتلك المعرفة مرورًا بشخص يمكنه تطبيق المعرفة وصولًا إلى شخص يتمتع بكافة الكفاءات الضرورية. ويُعتبر شخص يملك المعرفة في هذا السياق بمثابة شخص يملك القليل من المعرفة النظرية، والخبرة العملية إنما يفتقر إلى استراتيجيات حل المشكلات المعقدة. أما الشخص الذي يمكنه تطبيق المعرفة، فهو يعرف مجال خبرته/ها ويمكنه تنظيم أفعاله/ها وتطوير استراتيجيات حلول بديهية. ويملك الخبير قدرًا كبيرًا من الخبرة العملية وكفاءات عالية لحل المشكلات ومهارات منهجية مقننة، إضافةً إلى مستوى عالٍ من الخبرة المهنية. وغالبًا ما تستخدم عبارة «معياري» من أجل ربط تطوير الكفاءات هذا. ويشير المعيار إلى التعبير عن كفاءة خاصة استنادًا إلى مقارنة معيارية محددة. وكما سبق وتَمَّت الإشارة إليه، يتم تعريف هذه المعايير ضمن سياق إطار المؤهلات الوطني.

والجدير ذكره أن الفرد يمكنه اكتساب الكفاءة فقط من خلال التعامل مع الوقائع. هذا وتعتمد الكفاءات المتخصصة والمتعددة الاختصاصات على بعضها. وهذا يعني أنه بهدف اكتساب الكفاءات وتدريبها، لا بدّ من توفير ترتيبات تعليمية مناسبة، على سبيل المثال التعلّم القائم على حل المشكلات أو التعلّم القائم على دراسة الحالة أو ألعاب المحاكاة أو التفكير التصميمي. وتعني ترتيبات التدريس في مرحلة التعليم العالي الموجّه نحو الكفاءة أن الطلاب بحاجة إلى فرص لتطبيق معرفتهم. ويعتبر التدريس في مرحلة التعليم العالي الموجّه نحو الكفاءة «التوجّه نحو النواتج» كمركز اهتمامه: ما هي المعرفة والمهارات والقدرات والسلوكيات التي يجب أن يُظهرها الطلاب في نهاية الوحدة التعليمية؟

لكن هذا لا يعني أن كل هدف تعليمي يجب صياغته ككفاءة، ولكن إذا ما أضيف إلى الأهداف التعليمية الأخرى، يجب أن يدعم في نهاية المطاف اكتساب مهارات محددة. وكما يمكننا أن نستخلص من الرسم رقم ٣، أن منح المعرفة يشكّل جزءاً من عملية التدريس حيث يمكن لإلقاء المحاضرات أن يكون مفيداً باعتباره واحدة من استراتيجيات التدريس المتعددة. ونظراً إلى أن الكفاءات غالباً ما تكون معقدة إلى حدّ كبير، لا يمكن توقّع أن تكون نتيجة التعلّم لكل دورة منفردة بمثابة كفاءة.

ورهنًا بالنواتج التعليمية، يجب اختيار نماذج التدريس والتعلّم المناسبة. فالتجانس بين أهداف التعلّم وأساليب التدريس/التعلّم ونماذج التقييم مهمّ. على سبيل المثال، يبدو حتمًا أن الاختبارات المتعددة الخيارات غير مناسبة للمهارات التعاونية المتعددة الاختصاصات للطلاب الخاضعين للامتحان. ونظراً إلى المتطلبات الجديدة المفروضة على الطلاب، يصبح بالتالي من الضروري مراجعة نماذج التقييم التقليدية (كير وآخرون ٢٠١٨). يوفر الفصل الرابع من صياغة فيكساس وزيمرمان معلومات إضافية عن هذا الموضوع.

أدوار جديدة للأساتذة (أعضاء هيئة التدريس) والطلاب

من أجل تمهيد الطريق أمام التوجّه نحو الكفاءة، فضلاً عن توجّه أكبر إلى عملية تعلّم الطلاب، من الضروري توضيح أدوار الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. فعندما تريد ممثلة أن تلعب دوراً محدداً في مسرحية ما، عليها أن تحفظ السيناريو المحدد مسبقاً، وترتدي ملابس محددة وتتصرف وفق إرشادات المخرج. وفي إطار هذه القيود السياقية، للممثلة حرية تفسير دورها وتأديته. لكن إذا نأت بنفسها كثيراً عن الدور المحدد ولم يعد اداؤها يتطابق مع توقعات الجمهور، فهي توشك أن تصبح غير قابلة للتصديق فيتمّ رفضها. وبالتالي، فإن التفاوت بين توقعات الدور وتفسيراته يحدد باستمرار الاداء المطلوب للدور. علاوةً على ذلك، تتربط أدوار الأبطال المشاركين في مسرحية وتتناغم مع ببعضها البعض. وعليه، لكي تتحدد ملامح مسرحية ما، يجب أن يتجاوب الممثلون والممثلات مع بعضهم البعض.

وفي ظل تعديل التدريس، تبدّلت توقعات الأدوار الموكلة إلى الأبطال المشاركين. فعلى سبيل المثال، يُتوقّع من الطلاب المشاركة بشكل ناشط أكثر في الصف والاضطلاع بمسؤوليات أكبر

لجهة تعلّمهم وبناء شبكات في مجتمعات التعلّم. في المقابل، يُتوقّع من الأساتذة، من جملة أمور أخرى، الحدّ من إلقاء المحاضرات وزيادة التعلّم التشاركي عوضًا عن ذلك بين الطلاب (بالتالي الاضطلاع بدور مدربي التعلّم). لكن، في إطار هذا التوجّه الجديد في التدريس والتعلّم خلال مرحلة التعليم العالي، لا تزال في معظم الأحيان التوقعات غير واضحة أو لا يتمّ إيصالها بشكل جيد، ما قد يؤدي إلى سوء تفاهم بين الأساتذة والطلاب.

وبوضّح التفسير أعلاه أن تغيير الاداء المطلوب للدور ضروري من قبل الأساتذة والطلاب على حدّ سواء. وبالتالي، لا يكفي إرشاد الأساتذة فقط: يجب أن يكون الطلاب أيضًا مستعدين للتغيرات الحاصلة في ظروف الدراسة. وبمعنى إيجابي، يصبح التعلّم أكثر فأكثر حوارًا لا ينجح إلا بمساهمة الطرفين. وإلى جانب مواصلة تعليم هيئة التدريس، من المنطقي أيضًا إعلام الطلاب بالتوقعات المتغيرة خلال المحاضرات الافتتاحية خلال الفصل الدراسي الأول. وبأخذ مثال على نموذج ناجح في هذا الصدد شكل دليل يضمّ أبعادًا مهمة للتعلّم والتدريس الفعالين في مرحلة التعليم العالي، إلى جانب ما هو متوقّع من الطلاب من جهة والأساتذة من جهة أخرى (انظر الجدول ٨). ومن خلال توزيع الكراسة على هيئة التدريس والطلاب، تصبح المساهمات المتوقعة من الأساتذة والطلاب شفافة، ما يعزّز بالتالي المساءلة ويشدّد على أهمية التدريس والتعلّم. نقدّم نسخة عن هذه الكراسة داخل غلاف الكتاب لكي يتمّ استخدامها كنموذج لاستخراج نسخ.

كطالب تقوم بـ...	أبعاد التدريس والتعلم الممتازين في مرحلة التعليم العالي	كأستاذ تقوم بـ...
...صياغة نواتج التعلم الخاصة بك. يمكنك ربط هذه النواتج بمعرفتك ومهاراتك الخاصة. تدرك معنى نواتج محددة مسبقاً وتفهم إمكانات الانتقال إلى الناحية العملية.	تحديد، صياغة، تبرير ومواءمة الأهداف التعليمية	... صياغة نواتج التعلم التي تهتم طلابك. تكتشف ما يعرفه المتعلمون أساساً بهدف إقامة الروابط المناسبة بين المعرفة القائمة والمعرفة الجديدة. أنت خبير في مجالك المهني وعلى دراية بالمواضيع والمفاهيم والعمليات الرئيسية في هذا المجال. تختار النواتج والمحتويات التي تعزز الفهم وتسهل التعلم
... التحول إلى متعلم ناشط وذاتي التوجيه. تتعلم بشكل مستقل وتشارك بنشاط في عملية التعلم. تقيم روابطك الخاصة بين ما عليك تعلمه وما تعرفه أصلاً. تعدّ استراتيجيات فعالة لإيجاد المعلومات وهيكلتها ودمجها.	تصميم ترتيبات التعلم وتعزيز عملية التعلم	... استحداث بيئة تعليمية مناسبة. تطلق عمليات التعلم وتديرها. تناقش البحث عن معلومات جديدة، وعملية الهيكلية، والانتقال نحو التطبيق. تحبّذ وتشجّع المشاركة إلى جانب خلق بيئة تعليمية مليئة بالتحديات وداعمة للمتعلمين.
... اكتشاف مواضيع جديدة بنفسك. تشكّل مجتمعاً تعليمياً بالتعاون مع طلاب آخرين لاكتساب معلومات جديدة وتطويرها بشكل إضافي.	تحفيز العمل الفردي والجماعي	... إطلاق أنشطة جماعية. ترشد المشاركين وتوجّههم من خلال اقتراح أساليب تعلم تعاونية وطرح أوضاع معينة لحل المشكلات.

كطالب تقوم بـ...	أبعاد التدريس والتعلم الممتازين في مرحلة التعليم العالي	كأستاذ تقوم بـ...
... الانخراط في المحتوى واعتماد مقاربة قائمة على التشكيك. تتخبط في ظروف حيث يتوجب حل المشكلات. تخصص الوقت لإعداد الصفوف ومتابعتها. تطوّر سلوكًا نقديًا وبحنيًا. تأخذ المعرفة من مجالات أخرى في الاعتبار.	العمل على مهام أصلية	... تعزيز التعلم القائم على حل المشكلات والتعلم حول موضوع. تعدّ واجبات حقيقية ومعقدة في سياق واقعي. تجري مناقشات في إطار اختصاصاتك وتلك المرتبطة بها.
... طلب الملاحظات. تستخدم النقد الموضوعي من أساتذتك كفرصة لتطورك الشخصي والمهني.	عكس عمليات التعلم	... تحفيز ما وراء المعرفة. أنت على دراية بنواتج البحث في مجال التعلم وتدرّس وفق ذلك. تُظهر لطلابك كيفية التفكير في التعلم.
... امتلاك القدرة على تقييم كفاءاتك وإنجازاتك التعليمية. أنت تدرك نقاط قوتك وضعفك وتستخدمها كأساس لتحسين تعلمك.	إجراء التقييمات	... تقييم طلابك ونصحهم. تقدّم مهام تقييم موجّهة نحو النتيجة وقائمة على السياق. تناقش نتائج التقييمات مع طلابك وتساعدتهم على تحديد العقبات التعليمية وتخطيها.
... إدراك متطلبات مقررات الشهادة. تمتثل للمتطلبات المؤسسية. في الوقت نفسه، تستغل إلى أقصى حدّ الفرص والنطاق الذي توفره الجامعة.	أخذ السياق المؤسسي في الاعتبار	... أخذ السياق المؤسسي في الاعتبار خلال تدريسك. تعمل بفعالية وكفاءة ضمن المتطلبات المؤسسية. في الوقت نفسه، تستغل إلى أقصى حدّ الحرية التي تقدمها المؤسسة للتطور شخصيًا ومهنيًا.

الجدول (٨) أبعاد التدريس والتعلم الممتازين في مرحلة التعليم العالي

ملخص

تتسم بيئة العمل الحالية والمستقبلية في اقتصاد رقمي قائم على المعرفة بما يلي:

التطور السريع للابتكارات التكنولوجية،
النمو السريع للمعرفة المتخصصة في اختصاصات فردية،
دورة حياة مقصرة لمعرفة الأخصائي،
مشاكل معقدة،
تنافس عالمي،
شبكات عالمية من البحوث والمتعلمين والمستهلكين والقطاعات.

بهدف النجاح في بيئة عمل مماثلة، يتحتم على الخريجين أن يكونوا قد اكتسبوا كفاءات تمكنهم من شق طريقهم بشكل مبتكر وتعاوني في ظل ظروف مربكة ومعقدة وديناميكية، ومن حل مشكلات لم يواجهوها من قبل. ولتطوير هذه الكفاءات، يحتاج الطلاب إلى:

خبرة مهنية،
مهارات في إدارة المعرفة،
كفاءات رئيسية (تزداد المهام تعقيدًا بحيث لا يمكن حلّها إلا ضمن فرق، وكذلك مع أشخاص من مجالات وثقافات أخرى)،
الاستعداد للتعلم مدى الحياة واختبار أفكار جديدة ونسيان المعرفة القديمة،
سلوك مهني في التعامل مع الضبابية والغموض.
وهذا يعني أنه يتعين على مؤسسات التعليم العالي:

توفير أساس متين للمعرفة،
تعزيز التفكير ضمن شبكات (مثلًا من خلال ألعاب المحاكاة)،
توفير فرص للتعلم التعاوني،
إظهار كيفية حل المشكلات غير المحددة (مثلًا بواسطة التعلم القائم على حل المشكلات)،
نظرًا إلى كونه جزءًا من الحياة اليومية وبالتالي من إمكانية إيجاد عمل (قابلية التوظيف)،
التركيز على التوجه نحو الكفاءة (مواءمة أهداف التعلم، ترتيبات التعلم ونماذج التقييم) بدلًا من نقل المعرفة التجريدية فقط،
منح الأولوية لتعلم الطلاب،
قبول وشرح أن دور الأستاذ (إلى جانب كونه أخصائيًا في المجال، فهو أيضًا مدرب على التعلم) ودور الطالب (إلى جانب إعادة نسخ المواد، معرفة كيفية حل المشكلات بشكل ناشط أيضًا) أصبحا يستوجبان متطلبات إضافية.

ونتيجة التطورات الواردة أعلاه، يمكن للفرد أن يلاحظ انتقالًا:

من التدريس إلى التعلم،
من أهداف التدريس إلى أهداف التعلم،
من المحتوى إلى الكفاءات،
من «الملقن الحكيم» إلى «الموجه».

المراجع

- بادلي، إيه أند أيسنك، أم دبليو أند أترسون، أم سي (٢٠١٠). مذكرات. نيويورك: دار نشر سايكولوجي بريس.
- برانسفورد، جاي دي، براون، إيه أل أند كوكينغ، أر أر (محررون) (٢٠٠٠). كيف يتعلم الأشخاص: الدماغ، الذهن، الخبرة والمدرسة. واشنطن العاصمة: دار نشر ناشونال أكاديمي بريس.
- كير، إي أند غريفين، بي أند ويلسون، أم (محررون) (٢٠١٨). تقييم وتدريب مهارات القرن الحادي والعشرين. البحث والتدقيق. شام: سبرينغر.
- ديلور، جاي (محرر) (١٩٩٦). التعلم: ذلك الكنز المكنون. باريس: منشورات اليونسكو.
- رموز دبلن (٢٠١٦). <http://ecahe.eu/assets/uploads/2016/01/Joint-Quali-ty-Initiative-short-history.pdf> ٢٠١٨/٢/١
- عبر الإنترنت (٢٠١٨/٢/١): <https://www.swissuniversities.ch/en/higher-ed-ucation-area/qualifications-framework-nqfch-hs>
- دليل مستخدم النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة (٢٠١٥). http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf ٢٠١٨/٢/١
- المفوضية الأوروبية/الوكالة التنفيذية المعنية بالتربية والوسائل السمعية البصرية والثقافة/ شبكة المعلومات عن التعليم في أوروبا (٢٠١٥). قطاع التعليم العالي في أوروبا في ٢٠١٥: تقرير تطبيق مشروع بولونيا. لوكسمبورغ: مكتب المطبوعات في الاتحاد الأوروبي.
- أيسنك، أم دبليو وكيان، أم تي (٢٠١٥). السيكولوجيا المعرفية (النسخة السابعة). نيويورك: دار نشر سايكولوجي بريس.
- غونزاليس جاي وواغنر أر (٢٠٠٣). جودة وتصميم البرنامج الأوروبي في التعليم العالي. المجلة الأوروبية للتعليم، ٣٨، الصفحة ٢٤١-٢٥١.
- هوبا أم وفريد جاي (٢٠٠٠). التقييم المتمحور حول المتعلم في حرم الجامعات. لندن: ألي وبايكون.
- ينسن إي (٢٠٠٤). التدريس مع حضور الذهن. الإسكندرية، فيرجينيا: جمعية الإشراف على المنهج وتطوره.
- كمبر دي وكوان كاي بي (٢٠٠٠). مقاربات المحاضرين للتدريس وعلاقتهم بمفاهيم التدريس الجيد. العلوم التعليمية، ٢٨، الصفحة ٤٩٦-٤٩٠.
- كريز دبليو سي وإيسلن تي ومانا دبليو (٢٠١٤). الانتقال من التدريس إلى التعلم: التعلم الفردي والجماعي والتنظيمي من خلال محاكاة الألعاب. مداولات المؤتمر الـ ٤٥ للجمعية الدولية للمحاكاة والألعاب، دورنبرن، النمسا.
- كليم إي وهارتيف جاي وروش دي (٢٠٠٨). مفهوم الكفاءة في السياقات التعليمية. https://www.researchgate.net/publication/232495759_The_concept_of_com-

- petence_in_educational_contexts اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٢/١
 Mandler, A. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp & B. Weidenmann (ed.), Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz. الصفحة ٦١٤-٦٥٨.
- ماكاون آر آر وسنومان جاي (٢٠١٤). السيكولوجيا المطبقة على التدريس. ستامفورد: شركة سنغايج ليرنينغ.
- Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln (النسخة الثانية). فيسبادن: غابلر.
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٨). الكفاءة العالمية للعالم شامل. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٢/١
 Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. أورث آيتش (١٩٩٩). نوويود: لوشترهاند.
- رنكل إيه (١٩٩٤). Träges Wissen: Die "unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln. (Forschungsbericht Nr. 41). LMU München <https://epub.ub.uni-muenchen.de/149>
- اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٧/٧/١
 Die Erziehen-راينبرغ أف، برومي آر، مينسل بي، وينتزل إيه وويندنمان بي (٢٠٠١). den und Lehrenden. In: A. Krapp & B. Weidenmann (ed.), Pädagogische Psychologie. فايتهام: بيلتز، الصفحة ٢٦٩-٣٥٥.
- رايشن دي أس وسالغانيك آل آيتش (محرران) (٢٠٠٣). الكفاءات الرئيسية لحياة ناجحة ومجتمع فعال. غوتينغن: هوغريفي وهوبر.
- شويتزي آيتش جي وولتر إيه (٢٠٠٣). التعليم العالي، الطلاب غير التقليديين والتعلم مدى الحياة في الدول الصناعية. 51, Nr. 5, Das Hochschulwesen, Jahrgang الصفحة ١٨٣-١٨٩.
- تيرغويل كي وبروسر أم (٢٠٠٦). تحليل العامل المؤكد لمقاربات قائمة التدريس. المجلة البريطانية لسيكولوجية التعليم، ٧٦، الصفحة ٤٠٥-٤١٩.
- فيلهلم بي (٢٠٠٤). Hochschullehrerpsychologie. بيليفيلد: جامعة UniversitätsVerlagWebler.
- ويلر دبلوي دي (٢٠٠٤). Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. بيليفيلد: جامعة UniversitätsVerlagWebler.

هاينز باخمان

صياغة نواتج التعلم

تحديد سياق نواتج التعلم

يُعتبر مفهوم نواتج التعلم أساسيًا بالنسبة إلى مشروع بولونيا الذي هدف إلى إعادة هيكلة التعليم العالي. وتصف نواتج التعلم ما يحتاجه الطلاب وما يجب أن يكونوا قادرين على القيام به في نهاية برنامج الشهادات. وقد أصبحت نواتج التعلم تمثل المعايير الجديدة في التعليم العالي. وتم استبدال التوجه السابق نحو المدخلات (الذي يركز على المحتوى المنقول من قبل الأساتذة) بتوجه نحو المخرجات (الذي يركز على الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الطلاب ويتقنوها).

في هذا الكتاب، يتم استخدام عبارتي نواتج التعلم وأهداف التعلم كمرادفين.

ويمكن أحد أبرز اهتمامات مشروع بولونيا في تعزيز التعلم مدى الحياة وسط التغير الاقتصادي والتكنولوجي السريع. ولابد من الاعتراف بشكل متساوٍ بالكفاءات السابقة المكتسبة في المدارس والجامعات والكفاءات غير الرسمية المكتسبة من خلال المسار المهني. وتساعد نواتج التعلم ذات الصياغة الجيدة على مقارنة الأداء الذي قدمه الطلاب في سياقات مختلفة، وكذلك النواتج التي حققها المتعلمون ضمن أنظمة تعليم مختلفة. ويتمثل الغرض في تعزيز حركة الموظفين والطلاب القائمة على المسار المهني. إنها الطريقة الوحيدة التي يتجلى من خلالها ما تعلمه الطالب حقًا. في هذا الفصل، سيتم عرض اعتبارات عامة مرتبطة بمفهوم نواتج التعلم/أهداف التعلم. فضلًا عن ذلك، سيجيب الفصل عن الأسئلة التالية:

ما هي نواتج التعلم؟

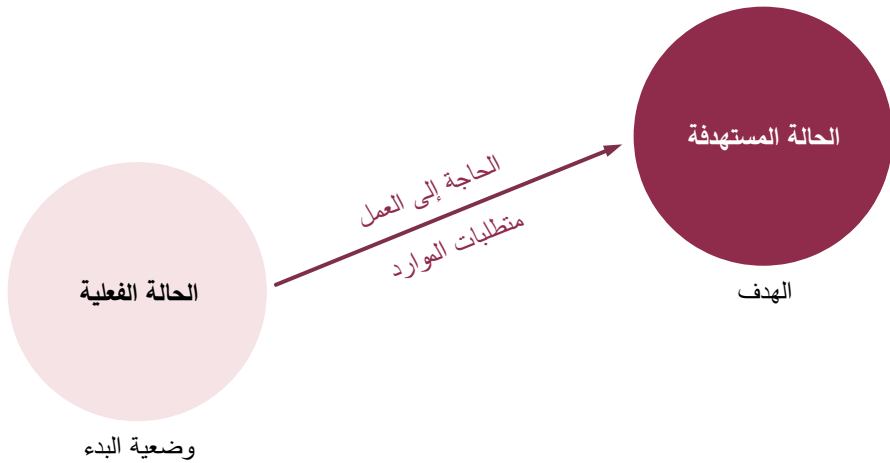
ما المقصود بتصنيف أهداف التعلم؟

كيف يصيغ الفرد نواتج تعلم جيدة؟

ما الذي يجمع بين أهداف التعلم، وأساليب التدريس/التعلم، والتقييم؟

اعتبارات عامة حول مصطلح «الهدف»

تصف الأهداف بوضوح حالة مستهدفة يتعين تحقيقها في مرحلة ما من المستقبل. وتحدد الأهداف توجه فعل ما. ولا تكون الأهداف ذات معنى إلا في حال كانت الحالة الفعلية معروفة.



الجدول (١) يكون التخطيط الجيد للموارد مفيدًا لتحقيق الأهداف.

تحديد الفجوة بين الحالة الفعلية والحالة المستهدفة يحتاج إلى التحرك. فإن كانت الفجوة صغيرة جدًا، لا يستحق الهدف السعي وراءه، أما إذا كانت كبيرة للغاية، فيبدو الهدف بعيد المنال ومن المرجح أن يتم التخلي عنه. ومن أجل وضع أهداف واقعية، يجب على الأساتذة أن يتأكدوا من المكتسبات القبلية لطلابهم. ومن دون هذه المعرفة، قد يطلبون ببساطة من طلابهم أمورًا إما تتخطى إمكانياتهم أو تكون دونها، لأنهم يجهلون عدد الموارد الضرورية لسد الفجوة بين الحالة الفعلية وتلك المستهدفة. ويتم تخصيص النقاط ضمن النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة من أجل تحديد متطلبات الموارد الخاصة بوقت التعلم المطلوب. فهي تقدّم معلومات موحّدة حول الوقت الذي يجب أن يستغرقه طالب عادي لتحقيق هدف تعلم محدد.

ويتراوح معيار الحصول على نقطة رصيد واحدة ضمن النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة بين ٢٥ و ٣٠ ساعة عمل (حجم العمل). ويمكن الغرض من حجم العمل في أن يشير الأساتذة إلى حجم العمل الذي يتوجب على الطلاب القيام به لموادهم المحددة (دليل مستخدم النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة ٢٠١٥).

ويجب أن يشمل حجم العمل المحتسب الوقت الذي تمّ قضاءه في الصف ووقت الدراسة الذاتية ووقت التحضير/المراجعة للاختبارات والامتحانات. ويمكن للفرد الحصول على معلومات موثوقة بشأن حجم العمل فقط من خلال طرح أسئلة منتظمة على الطلاب (أي بما في ذلك الاستماع إلى آراء المتعلمين) وبالتالي اكتساب الخبرة المناسبة. وتُظهر ملاحظات الطلاب أنه غالبًا ما يتم جمع المعلومات الخاصة بحجم العمل بشكل عشوائي لا يعكس الحقيقة.

ولصيغة غايات واضحة، يجب أن تكون أهدافك ذكية (smart). إن كلمة SMART تعني:

specific	محدد
measurable	قابل للقياس
attractive	قابل للتحقيق
realistic	واقعي
time-bound	محدد زمنيا

فالأهداف المصاغة بشكل واضح تساعد المتعلمين على:

تفعيل المعرفة التي يملكونها ذات الصلة بالمادة،
تخفيف التوتر لأنهم يعلمون ما هو المتوقع منهم،
تخصيص موارد محدودة (مثل الوقت)،
الحفاظ على التركيز
تحديد الأولويات، و
مراقبة تقدّمهم في مجال التعلّم.

ما هي نواتج التعلّم؟

إن نواتج التعلّم عبارة عن بيان يشير إلى ما يعرفه المتعلم ويفهمه وهو قادر على القيام به ليتمّ عملية التعلّم. ولا بدّ أيضًا من تقييم تحقيق نواتج التعلّم من خلال إجراءات قائمة على معايير واضحة وشفافة. وتُعزى نواتج التعلّم إلى المكونات التعليمية الفردية والبرامج ككل. كما تستخدم في أطر المؤهلات الأوروبية والوطنية من أجل وصف مستوى التأهل الفردي (دليل مستخدم النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة ٢٠١٥).

توضح نواتج التعلّم الكفاءات التي يحتاج الطلاب إلى اكتسابها في وحدة تعليمية. وبالتالي، لا يستند تصميم الوحدة إلى المحتوى الذي يتعين أن يغطيه المقرر (المدخلات) إنما إلى ما يجب أن يتمكن الطلاب من القيام به في نهاية الوحدة التعليمية (المخرجات).

تكون نواتج التعلّم حسب ما ورد أعلاه موجهة نحو الأعمال ومتمحورة حول الطالب. وباستخدامها ألفاظ الفعل، تصف هذه النواتج السلوك المتوقع وتتص على كيفية إظهار هذا السلوك، كما في المثال التالي: بإمكان الطلاب أن يشرحوا لماذا يمكن تصنيف قصائد ريلكه الشاعر الشاب على أنها انطباعية.

«نواتج التعلّم ليست مجرد أداة مستقلة على مستوى تصميم المنهج؛ إنها أساس الهندسة الجديدة للإصلاح التعليمي» (آدام ٢٠٠٦، الصفحة ٤). واستنادًا إلى مشروع بولونيا، لابدّ من صياغة

نواتج التعلّم على أنها أهداف موجّهة نحو الكفاءة لكل وحدة تعليمية ومقرر شهادة. ومن أجل تغيير وجهة النظر من التوجّه نحو المدخلات إلى التوجّه نحو المخرجات، لابدّ من الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما هي الكفاءات الأهم (من النوع المتخصص والتخصصات المتعددة) التي يتوجب على الطلاب اكتسابها في الوحدة التعليمية؟

سيساهم ذلك عندها باختيار محتوى الوحدة التعليمية.

كيف يمكن للطلاب اكتساب الكفاءات المرجوة على أفضل وجه؟ سيساهم ذلك عندها في اختيار الأساليب الواجب تطبيقها.

ما هي نماذج التقييم التي يتعين استخدامها من أجل قياس ما إذا كان الطلاب قد تمكنوا من الكفاءات المرجوة؟ سيساهم ذلك عندها باختيار أساليب التقييم الأنسب.

لا بدّ من صياغة نواتج التعلّم بصفقتها «بيئاً يشير إلى ما يمكن القيام به» باستخدام أفعال مباشرة (ماغر ١٩٩٨). مجدّداً، ستسلّط الأمثلة التالية الضوء على الفرق بين مقارنة موجّهة نحو المدخلات ومقارنة موجّهة نحو المخرجات في التعليم العالي:

التوجّه نحو المدخلات:

يتمّ تزويد الطلاب بلمحة عامة عن أهم المفاهيم المتعلقة بنواتج التعلّم.

التوجّه نحو المخرجات:

يمكن للطلاب تعريف مفهوم «نواتج التعلّم».

يمكن للطلاب إعداد نواتج التعلّم لمقرر ما بأنفسهم.

يمكن للطلاب تقديم لمحة عامة أدبية حول موضوع نواتج التعلّم.

تصنيفات أهداف التعلّم

غالباً ما يتمّ تصنيف نواتج التعلّم أو أهداف التعلّم وفق معايير محددة. وتتمثل معايير التصنيف الأكثر استخداماً بما يلي:

مستوى الأداء (مثلاً أهداف التمكين، أهداف السلوك النهائي)،

مستوى التحديات المعرفية الذي يجب تحقيقه (مثلاً إعادة النسخ، التطبيق، الاستحداث)،

مجال التعلّم (مثلاً، معرفي، عاطفي، نفسي حركي).

أعدّ العالم التربوي بنجامين بلوم (١٩١٣-١٩٩٩) تصنيفاً لترتيب أهداف التعلّم المعرفية (بلوم ١٩٧٥؛ أندرسون وكراثول ٢٠٠١؛ مارزانو وكندال ٢٠٠٨). في نسخة محدّثة تعكس مطالب القرن الحادي والعشرين، يتمّ التمييز بين ستة مستويات من المهارات المعرفية بدرجات تصاعديّة من الصعوبة (انظر الجدول رقم ٢):

التذكر،

الفهم،

الاستحداث التوقع أو التنبؤ

القدرة على مزج المعرفة القائمة والأفكار والمفاهيم أو المنتجات التي تتطلب الابتكار والابداع. ويؤدي ذلك إلى جمع الأقسام الثانوية ضمن كيان وظيفي من خلال تنظيم العناصر القائمة بطريقة جديدة. كلمات رئيسية: التصميم، الابتكار، وضع الفرضيات، الاختراع، التطوير، التحسين، الجمع.

التقييم

القدرة على اتخاذ القرارات وإيجاد حجج مناسبة لها. ويؤدي ذلك إلى الإقرار بميزة القيم وتقييم جودة الأفكار والعمل استناداً إلى معايير ومقاييس. كما يؤدي إلى امتلاك معرفة متينة بالمادة. كلمات رئيسية: الحكم، الانتقاد، التبرير، التوصية، الحل، الرفض

التحليل

القدرة على تحديد المكونات والعلاقات وإدراك الهيكليات المنطقية والدالية. ويؤدي ذلك إلى تجزئة المواد إلى أجزاء ووصف كيفية ارتباط الأجزاء كل ببعضها البعض من حيث غرضها. كلمات رئيسية: التحليل، التمييز، الفصل، التفرقة، الاستنتاج، التحفيز، التقييم.

التطبيق

القدرة على تطبيق المعرفة في حل المشاكل. ويؤدي ذلك إلى تحويل الأفكار التجريدية والنظرية إلى ظروف عملية. كلمات رئيسية: التشغيل، الحساب، التطبيق، الحل، الكتابة، العرض.

الفهم

القدرة على الشرح. ويؤدي ذلك إلى بناء معنى المعلومات المحكية والمكتوبة والمرئية. كلمات رئيسية: الشرح، إعادة الصياغة، التلخيص، المقارنة، المقابلة، التفسير، تسليط الضوء، التفصيل.

التذكر

القدرة على حفظ المعلومات. ويؤدي ذلك إلى تحديد المعرفة واستعادتها من ذاكرة طويلة الأمد. كلمات رئيسية: الاستنكار، التذكر، التكرار، التعداد، الوصف، التحديد، الإيجاد، الاختيار.

الجدول (٢) تصنيف بلوم المحدث لمجال المعرفة - مستويات مختلفة من المهارات المعرفية.

يتمثل مصدر الاهتمام المركزي في أي مادة في القدرة على تدريب الطلاب من أجل التفكير بشكل نقدي. ويندرج الفضول والتساؤل عن الأشياء وتحليل الوقائع وإعداد الأفكار المبتكرة بإبداع في إطار الكفاءات الرئيسية الضرورية في كل اختصاص. وبلغه بلوم، ينطوي ذلك على التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقييم والإبتكار. وتبين الصورة رقم ٢ مستويات التفكير المختلفة التي نستخدمها حين نتعلم.

في المحاضرات، غالبًا ما يتم تطوير المهارات المعرفية عند أدنى مستويات التصنيف، وبخاصة تلك المرتبطة بالحفظ والفهم. وغالبًا ما يتم تجاهل التفكير العالي المستوى. لهذا السبب، لابد من اعتماد ترتيبات تعليمية إضافية تحفز أيضًا المهارات التي تحتل المستويات العليا من التصنيف. وتشمل أمثلة على ترتيبات تعليمية مماثلة:

التعلم التعاوني،
التعلم القائم على حل المشكلات،
التعلم القائم على دراسة الحالة،
أنشطة المشروع،
التعليم المعكوس،
التفكير التصميمي،
التعلم الموجه نحو البحث،
ألعاب المحاكاة.

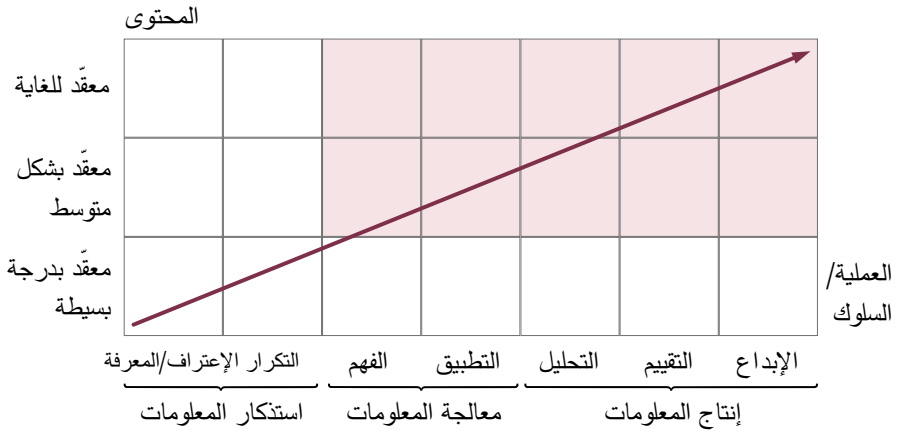
يمكن شرح هذه النماذج بسهولة، ولكن تطبيقها يزخر بالتحديات لكل من الطلاب والأساتذة. فتعلمها وتطبيقها بشكل فردي صعب من دون بذل جهد كبير. وتُظهر التجربة أن ورش العمل حول هذه الأساليب ضرورية. ويُنصح بإجراء مقارنة منهجية من أجل الكشف عن كامل إمكانيات هذه الأساليب. ويتعين على مختلف الأساتذة في مختلف مجالات المواد استخدامها من أجل إحداث تغيير ملحوظ في ثقافة التدريس والتعلم في مؤسسة التعليم العالي.

وللمستقبل، ثمة أمل في أن يدعم تطوير برمجيات التعلم المتقدمة تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين وتقييمها (كير و اخرون ٢٠١٨).

أهداف التعلّم (وفق مقرر محدد) وفق مادة محددة

في المقررات التي تضمّ الكثير من الطلاب، يكون من الصعب غالبًا تحفيز المتعلمين والقيام بأكثر من مجرد نقل المحتوى. في الفصل ٥ (الصفحة ١١٩ و١٢٠)، يصف هانك كيف يمكن تحفيز الطلاب وتعزيز الفهم ضمن مجموعات كبيرة. وتكمن طريقة أخرى في تعزيز التفكير العالي المستوى في تحديد مهام محددة للطلاب. على سبيل المثال، توفر أنشطة المشروع القائمة على عمل الفريق فرصة لتحليل المشكلات العملية والتوصّل إلى حلول واقعية.

ويمكن تحديد مستوى صعوبة أهداف التعلّم باستخدام تصنيف بلوم المحدث على أساس بعدين (انظر الرسم رقم ١). فالبعد المرتبط بالمحتوى يركّز على مدى تعقيد المحتوى الذي سيتمّ تعليمه. ولا بدّ من معالجة هذا التعقيد انطلاقًا من مجال المادة. أما البعد السلوكي، فيركّز على الجهد الذي تتطلبه العمليات المعرفية المرجوة. ففي حين أن استعادة المحتوى وإعادة نسخه ليستا مهارتين تتطلبان الكثير من الجهد، يُعتبر التطبيق والتحليل وحل المشكلات بشكل مبتكر حتمًا عمليات معرفية زاهرة بالتحديات.



الرسم (١) مستوى صعوبة أهداف التعلّم (استنادًا إلى تصنيف بلوم المحدث ومدى تعقيد المحتوى)

في برامج البكالوريوس، التي تركز بالدرجة الأولى على اكتساب المعرفة وفهم المفاهيم الأساسية، غالبًا ما تكون أهداف التعلّم محصورة بالتذكر والفهم والتطبيق. وعلى مستوى الماجستير، ينقل التركيز إلى التحليل والتقييم والإبداع. هذا يعني أن تفسير المعلومات يصبح مهمًا على نحو متزايد، ولا بدّ من تعليم مهارات اتخاذ القرار وممارسة كفاءات حل المشكلات، سواء بشكل فردي أو ضمن فريق. ويساعد تذكّر تصنيف بلوم المطور في الوصول دون اختيار أحادي الجانب أو ضيق فقط لمتطلبات معرفية محددة قليلة عند صياغة أهداف التعلّم وتصميم نماذج التقييم. ويميل الأساتذة إلى منح الأولوية لإعادة جمع المعلومات ومعالجتها في صفوفهم وامتحاناتهم إذ إن تقييم

هذه الكفاءات (مثلاً في إختبارات الخيارات المتعددة) أسهل بكثير من الحكم على إنتاج معلومات جديدة (مثلاً مقالات أو تصميم منتج جديد بالتعاون مع طلاب آخرين).

أهداف التعلّم الرئيسية (الكفاءات المتقاطعة)

تتطلب فروض الدراسة الذاتية من الطلاب أن يتمتعوا بالكفاءة في المهارات المستخدمة على نحو واسع في مختلف التخصصات. وعليه، يتعين على جميع الأساتذة، إلى جانب نقل المعرفة بالمادة، دعم الكفاءات التي تعزّز الأهداف الرئيسية (راجع أيضاً الكفاءات الرئيسية في الصفحة ٢٨). ويمكن الهدف في منح الطلاب مساعدة ملموسة وخلق الظروف المناسبة للتطبيق. يظهر الجدول رقم ٣ اختياراً محتملاً (الكفاءات الرئيسية) التي تلعب دوراً مهماً على نحو خاص في فروض الدراسة الذاتية.

مجالات الكفاءة	أمثلة عن أهداف التعلّم المتقاطعة/الرئيسية
كفاءات الدراسة الذاتية	يمكن للطلاب • إدارة وقتهم بعقلانية، • وضع الأهداف وتحفيز أنفسهم على التعلّم، • التعامل مع التوتر والضغط، • تنظيم المعلومات وإدراك ما هو أساسي، • كتابة موضوع بحثي، • تقديم الحلول التي يطورونها بشكل مفهوم وجذاب، • ...
كفاءات الفريق	يمكن للطلاب • التخطيط لعمل الفريق، • التعاون بفعالية خلال عمل الفريق، • تحديد الصراعات وإدارتها، • التفكير في عملية عمل الفريق، • إدراك نقاط ضعفهم وقوتهم ضمن الفريق، • ...

مجالات الكفاءة	أمثلة عن أهداف التعلّم المتقاطعة/الرئيسية
مهارات وسائل الاتصال و التواصل	- يمكن للطلاب - استخدام وسائل الإتصال و التواصل لتتماشى مع الظروف/الاقوات، - استخدام وسائل الإتصال و التواصل بفعالية عند البحث عن المعلومات ومعالجتها، - إيجاد المعلومات وتقييمها وفق جودتها، - الأخذ في الاعتبار خصائص التواصل في وسائل الإعلام - واستخدام أدوات التواصل المختلفة بفعالية وكفاءة، ...

الجدول (٣) اختيار الكفاءات المتقاطعة / الرئيسة استنادًا إلى مفهوم الدراسة الذاتية في جامعة سانت جالن، سويسرا.

ويعتبر تعزيز الكفاءات الرئيسة وإعداءً بشكل خاص حين تساهم هذه الكفاءات بشكل كبير في تحقيق أهداف التعلّم وفق مادة محددة.

قائمة مرجعية لصياغة نتائج/نواتج التعلّم

لا بدّ من أخذ النقاط التالية في الاعتبار عند صياغة نتائج/نواتج التعلّم:

- التركيز على الناتج وليس على المحتوى الواجب نقله.
- بدء أهداف التعلّم ببيان «ما يمكن القيام به».
- وصف أهداف التعلّم من خلال استخدام أفعال مباشرة.
- استخدام فعل مباشر واحد فقط لكل هدف.
- تجنّب استخدام أفعال غير محددة على غرار تعرف تعلم و فهم.
- النظر في مختلف مستويات المعرفة لأهداف التعلّم استنادًا إلى تصنيف بلوم المحدث / المطور.
- الحرص على أن تكون أهداف التعلّم قابلة للتحقيق ويمكن قياسها.

أثبتت قائمة الأفعال أنها مفيدة في صياغة أهداف التعلّم (انظر الجدول ٤). إنها تمثل مجموعة من الأفعال المحددة التي تناسب كل من المستويات الستة في تصنيف بلوم لأهداف التعلّم المعرفية. ويقدم الجدول ٥ أمثلة عن نواتج تعلّم محددة.

لا بدّ من تذكير الطلاب بشكل منتظم بأهمية أهداف التعلّم بالنسبة إليهم لكي تكون هذه الأهداف فعالة. في معظم الحالات، لا يكون الإعلان عن أهداف التعلّم مرة واحدة فقط عند بداية الفصل الدراسي كافياً. غالباً ما يكون من المفيد شرح أهداف التعلّم إلى الطلاب ومناقشتها مع الصف

ومن ثم تعليقها علي الحائط لتكون تذكيرًا جليًا للعين. وفي الفصول الدراسية التالية، يمكن تشجيع الطلاب المتقدمين أيضًا على صياغة أهداف التعلّم الخاصة بهم ضمن سياق محدد. وخلال الصف، يتعين على الأساتذة الإشارة بشكل متكرر إلى أهداف التعلّم المتعلقة بالموضوع المطروح. ويساعد مثل هذا التكرار الطلاب والأساتذة معًا على الحفاظ على تركيزهم وصَبّ اهتمامهم على جوانب المقرر أو الوحدة التعليمية الأساسية.

التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقييم	الإبداع
الاقتباس	الاستنتاج	التطبيق	التحليل	الجدل	التشكيل
التصريح	الوصف	الملء	الاختيار	الحكم	التصميم
التلاوة	التعبير	التنقيح	التصنيف	التحديد	التطوير
التعداد	العرض	الاستخدام	الفصل	التقييم	التفسير
الوسم	المناقشة	الاحتساب	المقارنة	الترجيح	التصوّر
التسمية	الجدل	الطبع	العزل	الموازنة	التنظيم
التحديد	الشرح	التشغيل	التبويب	التصنيف	الاعداد
التعريف	التوضيح	النشر	المقارنة	الانتقاد	الصياغة
إعداد التقارير	الكتابة	التشكيل	الانتقاد	التحقق	التوليد
إعادة النسخ	التوضيح	الترتيب	التمييز	التوقّع	الكتابة
الاستنكار	التقديم	تقديم مثال	التحقق	التخمين	التجميع
الكتابة	النقل	الاختبار	التمييز	التقدير	الاختراع
تحديد الخطوط العريضة	التكرار يعبارات الفرد الخاصة	الحل	التحقيق	الاختيار	التأليف
الرسم	التلخيص	التخطيط	المقارنة	التقييم	الجمع

الجدول (٦) أفعال لصياغة نواتج التعلّم مع أخذ تصنيف بلوم المحدث في الاعتبار.

أمثلة على نواتج التعلم

المادة	نواتج التعلم	مستوى التصنيف
القانون (جامعة زيوريخ)	يمكن للطلاب تطبيق أحكام الأهلية القانونية لأشخاص طبيعيين في حالات ملموسة بسيطة.	التذكر، الفهم، التطبيق
التاريخ (جامعة زيوريخ)	يمكن للطلاب: تحديد أوجه الاختلاف والشبه لحكومة لومبارد ورينيش الفدرالية، و الاستنتاج من هذه المعايير المقارنة للتطبيق العام	التذكر، التحليل، الإبداع
علم الأحياء (الجامعة المفتوحة، المملكة المتحدة)	في نهاية المقرر، يمكنك بواسطة توجيه مناسب: صياغة فرضية، التخطيط لطريقة مناسبة من أجل اختبار الفرضية، استخدام معدات المختبر المناسبة بشكل مؤهل وسري وآمن، جمع البيانات، تسجيل البيانات، تفسير البيانات من خلال وضعها في سياق النظريات المعروفة أو غيرها من المعلومات، تقديم النتائج بفعالية وبشكل مناسب ضمن نماذج مختلفة.	الإبداع، التطبيق، التحليل، التقييم، الفهم
الفيزياء (جامعة هانوفر)	يمكن للطلاب تقييم التصاميم المختلفة لآلات الطاقة الحرارية في ما يتعلق بأداء واستعمال عوامل الحرارة المهدرة، وكذلك الجوانب البيئية والتكلفة.	التقييم

تعليم الأساتذة (جامعة زيوريخ لتعليم الأساتذة)	يمكن للأساتذة المحتملين: صياغة أهداف تعلّم موجهة نحو الكفاءة، تحليل متطلبات تعلّم الطلاب بطريقة مناسبة، تحليل واختيار وهيكل المعرفة بالمادة، إعداد فروض الدراسة الذاتية التي تتواءم مع أهداف التعلّم ونماذج التقييم	التطبيق، التحليل، الإبداع
المهن الصحية (كاريوم/ زيوريخ)	يمكن للطلاب: تسمية عوارض التليّف الكيسي، وصف مسار هذا المرض، تفسير نتائج الاختبارات المخبرية الخاصة بالتليّف الكيسي.	التذكر، التقييم

الجدول (٥) أمثلة على نواتج تعلّم من مجالات ماد متعددة في جامعات مختلفة.

ترابط نواتج التعلّم، مع أساليب التدريس ونماذج التقييم

يواجه الأساتذة تحدي المواءمة بين أهداف التعلّم وأساليب التدريس ونماذج التقييم (كينيدي وآخرون ٢٠٠٦). في هذا السياق، استخدم بيغز وتانغ (٢٠١١) عبارة «المواءمة البناءة». وتشير صفة «البناءة» إلى مساعي المتعلمين لفهم المعنى وتفسيره من خلال أنشطة التعلّم التي بدأ بها الأساتذة. وتشير عبارة «المواءمة» إلى نشاط الأستاذ المتمثل بتصميم ترتيبات تعلّمية تضمن تحقيق الطلاب لنواتج التعلّم المرجوة. فضلاً عن ذلك، يحتاج الأساتذة إلى إعداد نماذج تقييم مناسبة لمطابقتها. ويجب أن تكون نقطة انطلاق أي تقييم هي نواتج التعلّم المحددة بشكل واضح. يلخص الرسم ٢ التالية العلاقات الداخلية المشار إليها.



الرسم (٢) ترابط نواتج التعلّم، مع أساليب التدريس ونماذج التقييم (بيغز وتانغ ٢٠١١).

في ظل ظروف خاصة، تكون بعض أساليب التدريس مناسبة أكثر من غيرها، ويكون هذا الأمر رهناً بأهداف التعلّم. مع ذلك، يمكن أن تكون المحاضرات الجيدة مناسبة لنقل معرفة مدروسة وواقعية أو لتعزيز الحماسة لمادة ما. غير أنه بغية تسهيل نقل المعرفة الجديدة إلى الممارسة، أو بهدف دعم كفاءات حل المشكلات، تُعتبر أساليب تدريس أخرى أنسب (انظر الجدول ٧).

مستويات تصنيف مبسطة استنادًا إلى بلوم			أساليب تدريس مختلفة
التصميم، التقييم	التطبيق	الفهم (نقل المفاهيم، الوقائع)	
+	+	+++	المحاضرة
+++	+++	+	عمل ضمن مجموعة صغيرة
+++	+++	+++	التدريس الذاتي والتنظيم
++	+++	+	التمارين
+	+	++	التعلم الإلكتروني
+++	++	++	التعلم القائم على حل المشكلات
+++	+++	++	التعلم الاستكشافي

الجدول (٧) ملاءمة أساليب التدريس (+++ جيد جدًا؛ + لا بأس به/ مقبول) والمستوى المستهدف في تصنيف بلوم (إكسلي ودينيك ٢٠١٠).

يتضمن الملحق في الصفحة ١٤١ مثالاً محدداً على وصف الوحدة التعليمية لمساعدتك على التخطيط لوحدة تعليمية تراعي الشروط المذكورة أعلاه.

ملخص

تشكل نواتج التعلم - أهداف التعلم الموجهة نحو الكفاءة - العنصر الأساسي في هيكليّة التدريس في مرحلة التعليم العالي الجديدة. وهي تُعتبر نقطة إسناد لاختيار المحتوى وأساليب التدريس المناسبة ونماذج التقييم الملائمة (المواءمة البناءة). ويجب على الفعل المباشر المستخدم في صياغة ناتج التعلم أن يصف ما الذي يتوجب على الطلاب معرفته وأن يكونوا قادرين على القيام به وما هو السلوك الذي يجب أن يُظهره في نهاية عملية التعلم. وتساعد صياغة الأهداف باستخدام فعل مناسب على صبّ الاهتمام على ناتج تعلم مرئي.

المراجع والمصادر

- أندرسون، آل دبليو وكراوثول، دي آر (محررون) (٢٠٠١). تصنيف للتعلّم والتدريس والتقييم. نيويورك: لونغمان.
- آدام أس (٢٠٠٦). Orientierung an Lernergebnissen (نواتج التعلّم) – eine Einführung.. في: دبليو بينز، جاي كزهرل وكاي لاندفرايد (محررون) Handbuch Qualität in Studium und Lehre. ، شتوتغارت: رابي، الصفحة ٢٤-١
- بيغز، جاي بي وتانغ، سي (٢٠١١). التدريس من أجل تعلّم ذي جودة في الجامعة. باركشر: مطبعة الجامعة المفتوحة.
- بلوم، بي أس (١٩٧٥). تصنيف الأهداف التعليمية، الكتاب ١ المجال المعرفي. نيويورك: لونغمان.
- كير، إي وغريفين، بي وويلسون، أم (٢٠١٨). تقييم وتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين. شام: سبرينغر.
- دليل مستخدم النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة (٢٠١٥). لوكسمبورغ: المفوضية الأوروبية. http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/key-features_en.htm
- اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٢/١
- إكسلي، كاي ودينيك، آر (٢٠١٠). إلقاء محاضرة. لندن: روتلدج.
- كينيدي، دي، هايلند إيه وريان أن (٢٠٠٦). كتابة واستخدام نواتج التعلّم: دليل عملي. <https://donstu.ru/en/Tuning%20Center/Writing%20and%20Using%20Learning.pdf>
- اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٢/١
- ماغر آر (١٩٩٨). إعداد الأهداف التعليمية: أداة أساسية في تطوير التعليم الفعال. أتلانتا: دار نشر أتلانتك بوكس.
- مارزانو آر جاي وكندال جاي أس (٢٠٠٨). تصميم وتقييم الأهداف التعليمية – تطبيق التصنيف الجديد. ثاوزند أوكس، كاليفورنيا: كوروين بريس.

استراتيجيات تخفيف / تقليل محتوى التعلم

الكثير من المحتوى - القليل من الوقت

نظرًا إلى أن بيولوجيا دماغ الإنسان تحدّ كمية المعلومات الجديدة التي يمكن أن يستوعبها ويعالجها (راجع الصفحتين ١٣ و ١٤)، يُعتبر تخفيض/تقليل/ تخفيف المحتوى الذي يتعين على الطلاب تعلّمه مهمة أساسية لكل أستاذ. ويشكل ذلك تحدّيًا بشكل خاص لأساتذة الجامعات لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات. فهم خبراء بالمعرفة الشاملة والمعقدة والمترابطة والمركزة. فبالنسبة إليهم، من الصعب للغاية - نظرًا إلى ما يتطلبه الطلاب أو الوقت المحدود - التخلي عن المحتوى أو تخفيضه والإبقاء على جوهره. وفي أغلب الأحيان، يفترضون أن كل شيء مهم. وبالتالي، غالبًا ما تكون الوحدات التعليمية مثقلة؛ ونتيجةً لذلك، يفنقر الطلاب إلى الوقت لمعالجة المحتوى بذكاء. وهو شرط أساسي للتعلم الفعال.

وخلال السنوات القليلة الماضية، تغيّرت أيضًا أساليب التدريس في مرحلة التعليم العالي. ويعني التوجّه نحو الكفاءة أن التدريس الجامعي مسخر بدرجة أقل نحو نقل المعرفة التقريرية بمجال محدد. واليوم، ينصب التركيز على نحو متزايد على تطوير المهارات التي تمكّن المتعلمين من التصرف بكفاءة في ظروف غير متوقعة. وبالتالي، تصبح أهداف جديدة لأشكال التدريس مصدر تركيز. وفي الوقت نفسه، يواجه الأساتذة بشكل أكبر الطلاب الذين لديهم متطلبات تعلّمية مختلفة.

في نهاية الامر، تُظهر بنية المعرفة الجديدة التي تنمو بسرعة في كل اختصاص أن الشمولية لم تعد ممكنة وذات معنى. ويتطلب ترك هذه الثغرات شجاعة، كما يتطلب تخفيف المحتوى وتبسيطه أدوات وتقنيات. وهذا ما يدفع بالأساتذة إلى التفكير أكثر في احتياجات طلابهم التعلّمية. وعليه، فإن الأساتذة الذين يخفضون بانتظام حجم المحتوى ومدى تعقيده، يجذبون تدرّسهم ويسهلون على الطلاب الوصول إلى المادة. يصف هذا الفصل كيف يمكن للأساتذة تعريف المفاهيم الرئيسية وتخفيض/تقليل/ و الحد من تعقيد المواضيع الزاخرة بالتحديات بما يتناسب مع حاجات الطلاب التعلّمية. فضلًا عن ذلك، سيتمّ تقديم المعلومات حول كيف يمكن للأساتذة تشجيع الطلاب على اتخاذ مقارنة «تخفيضية» بأنفسهم.

التخفيف/التقليل - ما هي مهمة الأستاذ؟

ما إن يبدأ الأساتذة باختيار المحتوى، يمكنهم أن يطرحوا على أنفسهم أسئلة تساعد على تخفيض /تقليل المحتوى (ليهنر ٢٠١٣، الصفحة ٤١):

أي محتوى يناسب مجموعتي المستهدفة؟

ما هي أهداف التعلم التي يجب أن أركز عليها؟ ما الذي يجب أن يكتسبه الطلاب بشكل

أساسي من الصفوف؟

ما هو الوقت المتاح أمام تَعَلَّم محتوى محدد أو تطوير كفاءة معينة؟

باختصار، إن الأطر الأساسية للتخطيط لوحدة التدريس هي خصائص المتعلمين وأهداف التَعَلَّم (راجع الفصل ٢) والوقت المتاح. واستنادًا إلى «المواءمة البناءة» (بيغز ٢٠٠٧) التي أشار إليها باخمان في الفصل ٢، يحاول الأساتذة تصميم وحدات تَعَلَّم بطريقة تسمح للطلاب بتحقيق نواتج التَعَلَّم المرجوة في الوقت المتاح. ومن الناحية المثالية، سينجح الطلاب في تحديد مفهومهم الشخصي من خلال أنشطة التَعَلَّم واختيار المواد والعرض وتجارب التَعَلَّم الجديدة، ليطوروا بالتالي الكفاءات المرجوة.

وتقدّم المعايير التي عرضها قبل سنوات عديدة ولفغانغ كلافكي – باحث ألماني في علم التربية – نقطة إسناد مهمة لاختيار محتوى التَعَلَّم وتبريره (كلافكي ١٩٥٨؛ كرون وغيره ٢٠١٤). والسؤال الأساسي الذي يطرح نفسه هو: «ما هي القيمة التي يحملها المحتوى المخطط له للطلاب؟» يميز كلافكي بين خمسة أبعاد للقيمة:

المغزى النموذجي: كيف يمكن للطلاب استخدام ما تعلموه اليوم؟ بأي معلومات عامة أو مشكلة يرتبط المحتوى المحدد؟

المغزى الحديث: ما المعنى بالنسبة إلى الطلاب في الوقت الراهن؟ ما الذي يعنيه المحتوى ذو الصلة بالمادة بالنسبة إلى الطلاب وما هو المعنى الذي يجب أن ينطوي عليه من وجهة نظر تربوية؟

المغزى المستقبلي: ما الذي يعنيه المحتوى للطلاب في المستقبل؟ ما هو مغزى المحتوى والمادة لمستقبل الطلاب؟

هيكلية المحتوى: ما هي الهيكلية الأنسب للمحتوى (من حيث منظور محدد في السؤالين 2 و3)؟

قابلية النفاذ / الوصول: كيف يمكنني أن أدمج الطلاب في معالجة المحتوى وما هي الأدوات المفيدة لهذه الغاية؟

توفر هذه النقاط الخمس وجهات نظر مختلفة حول التخطيط لوحدة التدريس. فتشرح النقاط الثلاث الأولى لماذا يجب أن تشمل الوحدة محتوى محددًا، وتتمثل الخطوة التالية في ضرورة هيكلية المحتوى. وبالتالي، يجب توضيح قابلية النفاذ / التحقيق أهمية خاصة: أي حالات وظواهر وظروف وتجارب خاصة يمكن اعتمادها لجعل هيكليات المحتوى ذات الصلة بالمادة مثيرة للاهتمام وقابلة للنفاذ/ للتحقيق ومفهومة ووصفية للطلاب في وحدة تعليمية خاصة أو مستوى تعليم محدد؟

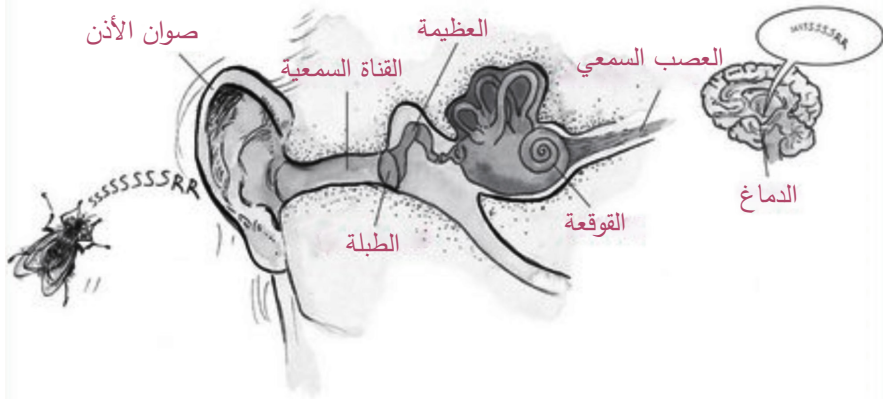
وغاص كلافكي (١٩٥٨) أكثر حتى في أفكاره. فقال: «فقط إن كان للمحتوى التعليمي قيمة ملموسة وكذلك قيمة تعليمية فعلية، يمكن تبرير اختيار هذا المحتوى بشكل كافٍ».

وكما هو مبين في مناقشة تحسين قابلية النفاذ / التحقق، لا يكمن التحدي فقط في تخفيض حجم المواد، ولكن أيضًا في تخفيض تعقيدها. ويحصل ذلك كي يتمكن الطلاب من استيعاب المواد بشكل أفضل في الوقت المتاح (ليهنر ٢٠١٢، الصفحة ١١). وكخطوة أولى، ينصح ليهنر الأساتذة بالتركيز على الأساسيات، أي الشروط والهيكليات والمفاهيم، الضرورية للمجموعة المستهدفة وأهدافها. وفي الخطوة الثانية، لا بدّ من تبسيط المحتوى كي تفهمه المجموعة المستهدفة. ويشرح المثالان أدناه خطوات التركيز والتبسيط هذه.

المثال 1: مادة تدريس للتعريف بالعلوم الطبيعية

يحتوي كتاب المرحلة الابتدائية «فانومينال» مادة تُستخدم لتعريف الطلاب بالظواهر العلمية اعتبارًا من الصف الخامس. وفي الفصل الذي يحمل عنوان «عال ورقيق - علم الصوتيات»، تركز مادة التدريس على تطوّر الأصوات والضوضاء بغية تسليط الضوء على بروزها وتوزيعها. ويختتم الفصل بتركيز على الحماية من الضوضاء. ويتم تعليق أهمية كبيرة على التصرّو وكذلك على اعتماد أساليب عمل علمية.

أما عمل النظام السمعي، فهو يمثل مفهومًا رئيسيًا في الفصل حول الصوتيات. ويبسّط المثال التالي (انظر الرسم ١) - الذي يرافقه نص قصير - كيفية عمل السمع كي يتمكن الأطفال ضمن هذه الفئة العمرية من فهم العناصر المركزية وآليات السمع. إن العناصر الأساسية وتفاعلها كافية لفهم ظاهرة الصوت بشكل إضافي. كما أن نوع العرض مناسب لتعميق المفهوم والقدرة على تمييزه في دروس علم الأحياء لاحقًا.



الرسم (١) أذننا (شوينغلر وآخرون ٢٠٠٢، الصفحة ٢٢)

المثال 2: توجيهات حول إعداد رسالة الماجستير في سياق تدريب الأساتذة

في جامعة زيوريخ لتعليم الأساتذة، يعمل طلاب السنة الأخيرة في برنامج التدريس في المدارس الثانوية الممتد على ٤ أعوام على رسالة الماجستير خلال ٨ أشهر. وبالتالي، يظهرون قدرتهم على تطوير معرفة معمّقة في مجال محدد وعلى القيام بمساهمة مبدئية في المقال البحثي.

أعدّ فريق مركز الكتابة التوجيهات (عمان وهرمان ٢٠١٧) لدعم الطلاب (ومدريهم) في عملية كتابة أطروحة / رسالة الماجستير؛ وتُعتبر كتابة هذه التوجيهات مهمة مبسّطة إذ إن الكتابة العلمية معقدة. وكانت النتيجة كتيبًا منظمًا مؤلفًا من ٣٠ صفحة، يشمل المفاهيم الرئيسية للكتابة العلمية على سبيل المثال إعداد سؤال بحثي وبناء حجة قوية إضافةً إلى قوائم تحقق، ويتطرق مثلاً إلى كيفية مواصلة الكتابة وكيف يمكن إعداد نص علمي.

ويمكن إيجاد جوهر الكتابة العلمية في المثال بالجدول ١:



الجدول (١) نموذج كتابة ثلاثي.

لا يحتاج الطلاب فقط إلى مهارات إدارة المشروع لدعم تقدّم مشروعهم (التوجيه)، بل يحتاجون أيضاً إلى الخروج بنص أكاديمي، أي صياغة نص منظم يحمل حججاً مقنعة ويصف الأساليب العلمية (الصياغة). في الوقت نفسه، يركز أسلوب ثالث على إجراءات متكررة لتقييم وإعادة تقييم النص قيد الصياغة (التحقق). وكما يُظهر المثال، إن هذه الأنشطة الرئيسية متداخلة وتتضمن تقنيات مختلفة وبرامج ثانوية. وكالبوصلة، يدعم الطلاب في فهم تعقيدات عملية الكتابة؛ ويقترح مقارنة لاختيائية، مشجّعاً إياهم على البدء بإعداد نص ومراجعته انطلاقاً من مرحلة مبكرة. وأولى الكتاب عناية كبيرة لاختيار الكلمات الدلالية الثلاث والمصور التوضيحي المعدّل من أجل نقل رسائلهم الرئيسية.

بعد النظر في الاعتبارات والأمثلة في هذا الفصل، يصبح من الواضح أن الطلب على التخفيض/التقليل/التخفيف مقبول ويمكن تنفيذه بسرعة – لكن لا يجوز الاستهانة بالمهمة بحد ذاتها. فمهمة إعداد المواد لوحدات التدريس تصبح مهمة للحفاظ على التوازن، ولا سيما لأساتذة الجامعات. من الضروري دائمًا إعادة التوازن:

تغطية كاملة لمحتوى التعلم بمقاربة نموذجية،
كمية المعرفة المفصلة التي يحتاج إليها المتعلمون بغية استيعاب المفاهيم العالية المستوى،
إلى أي مدى يمكن تبسيط المحتوى من أجل التمييز بشكل أكبر بين المعرفة وتعميقها طوال فترة عملية التعلم،
إلى أي مدى يمكن تفعيل المعرفة السابقة المتباينة وأخذها في الاعتبار مع تحقيق أهداف تعلم ملزمة في الوقت نفسه للجميع.

اختيار محتوى التعلم وتحضيره في أربع خطوات

تتطلب كل مرحلة تخطيط، سواء لفصل دراسي كامل أو لدرس واحد، تحققًا واعيًا من محتوى التعلم. واستنادًا إلى الأفكار الواردة في الأقسام السابقة، نوصي باتباع إجراء يتألف من أربع خطوات:

الخطوة	الأسئلة	التوجيهات
١. إعداد وتحسين المادة	هل توجد كفاءات تحتاج إلى التحديد والتطوير؟ هل للمؤسسة مواصفات للمحتوى تؤثر في معالجة الموضوع أو اختيار المحتوى؟ ما المبادئ التوجيهية للموضوع؟ كيف يرتبط الطلاب بالموضوع؟ كيف أرتبط أنا كأستاذ بالموضوع؟	ستساعدك المعلومات من الإطار المفاهيمي والمنهج أو مهام التدريس على تحليل كل من الظروف السياقية والمشاركين.

الخطوة	الأسئلة	التوجيهات
٢. جمع وتنظيم محتوى المادة	ما هيكلية الموضوع الداخلية والمنطقية؟ ما المحتوى - من وجهة نظر الموضوع محدد - الضروري حتمًا للمادة؟ كيف ترتبط عناصر المحتوى المختلفة ببعضها البعض وهل من مصطلحات جامعة وأخرى أضيق نطاقًا؟ ما أبرز المجالات والوقائع الرئيسية التي تحدد المحتوى الضروري لفهم المادة؟ ما الأمور الثانوية - ما الذي يمكنني إغفاله، إن لزم الأمر؟	يدعو ذلك إلى كفاءة مهنية. ويحتاج إلى «تركيز على المشهد العام والتفاصيل». غالبًا ما تساعد الخريطة الذهنية على صياغة المفاهيم الرئيسية وهيكلتها بطريقة منظمة. يمكن أن يستخدم الأساتذة المنظم التمهيدي لمنح الطلاب نظرة تمهيدية إلى هيكلية المقرر والتي يمكن أن يستخدمها الطلاب كلمحة عامة لاحقًا. يمكن إيجاد المزيد من المعلومات حول المنظمين المسبقين في القسم التالي.
٣. اختيار وتقييم محتوى التعلم المهم (مع تركيز على حاجات الطلاب التعليمية)	أي جوانب المحتوى تتصل بشكل خاص بالوضع الشخصي أو المهني للطلاب؟ ما الجوانب الأقل صلة بالمادة؟ (التركيز) ما خطوة التعلم الرئيسية التي يجب أن يتخذها الطلاب؟ ما الذي سيكون سهلًا على الأرجح بالنسبة إلى الطلاب وأين يمكن أن يواجهوا صعوبات؟ كيف يمكن تبسيط المحتوى الصعب لتعزيز فهمه؟	أولًا، توضيح متطلبات التعلم للطلاب. وليكون الاختيار ذا مغزى، استخدم مصطلحات جامعة من النقطة ٢ في هذا الجدول. بعدها استخدم محتوى التعلم لتحديد نقاط التركيز.

٤. مقارنة حجم المحتوى بالوقت المتاح	ما الوقت المتاح؟ كيف يتم توزيع الوقت (تقريبًا) بين مختلف مجالات الموضوع الرئيسية؟ هل يمكن معالجة محتوى التعلّم المختار خلال هذا الوقت؟	يشمل ذلك نوع المعالجة، أي اختيار أساليب التدريس. يجب أن تتّقد دائمًا بالوقت المتاح.
-------------------------------------	--	---

الجدول (٢) خطوات، أسئلة وتوجيهات لإعداد محتوى التعلّم.

أساليب تخفيف/تقليل محتوى التعلّم

في القسم التالي، يتمّ تقديم بعض التوجيهات المنهجية. فهي تساعد الأساتذة، ولا سيما في الخطوتين الثالثة والرابعة اللتين عرضهما كلافي (راجع الصفحة ٥٩)، على إعداد وتدريس محتوى تعلّم متطور يمكن للطلاب معالجته في الوقت المتاح.

غير أنه لا بدّ من الإشارة إلى أن تخفيض العملية يتطلب معرفة عميقة ومتمرسة بالمادة. ويمكن أن تتطوي مقارنة ناجحة لتحفيز هذه العملية على تبادل بين أساتذة المادة نفسها. فسيتمّ عليهم إجراء مناقشة مكثفة - وحتى التجادل - لاتخاذ القرار بشأن أي محتوى ومفاهيم ملموسة مناسبة لإعداد موضوع دراسي على المدى الطويل، وكيف يمكن دعم الطلاب إلى أقصى حدّ في خطوات التعلّم التي تعرف بصعوبتها. لكن هناك بعض المبادئ المنهجية التي قد تساعد الجميع. فمن جهة، يُعتبر «المنظم التمهيدي» وسيلة تتيح للأساتذة إيصال المادة إلى الطلاب وتوجيههم بشأنها، والتركيز في الوقت نفسه على الجوانب الجوهرية من خلال «سائل أساسية». ومن جهة أخرى، لا بدّ من تشجيع الطلاب أنفسهم على التعامل بفعالية مع تخفيض محتوى المادة بمفردهم.

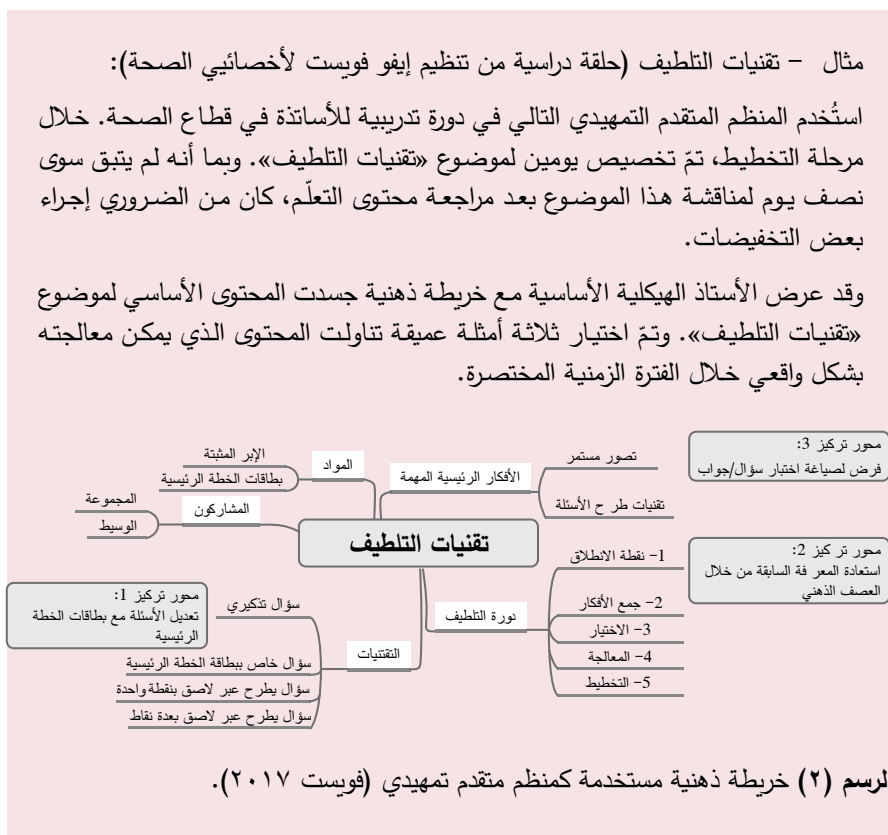
المنظم المتقدم التمهيدي

يوفر المنظم المتقدم التمهيدي توجيهًا أوليًا حول المادة. إنه نظرة الخبير الشاملة المقدمة على مستوى تجريدي نسبيًا والتي تظهر العلاقات المتداخلة المحورية في موضوع ما؛ وهو يهدف إلى دعم الطلاب في اكتساب نظرة عامة وترسيخها بشكل مستدام. وهو يحول أيضًا دون ضياع الطلاب في التفاصيل (ماير ١٩٧٩). ويتمثل هدف الأستاذ في تعزيز معرفة الطلاب المسبقة من خلال المنظم التمهيدي، وبالتالي في تسهيل فهمهم.

فالمنظم المتقدم التمهيدي يُستخدم عادةً في بداية وحدة تعلّم جديدة لمدة تتراوح بين ١٠ و ١٥ دقيقة كحد أقصى. ويقوم الأستاذ بطرح ما بين ١٠ إلى ١٥ مصطلحًا وفكرة أساسية ومفهومًا و/أو سؤالًا بواسطة عرض شرائح أو نسخ ورقية. ومن خلال الإشارة إلى الروابط وتصوير ظواهر خاصة، يزود الأستاذ الطلاب بهيكلية متمرسة في مرحلة مبكرة (أي تمهيدية) من عملية التعلّم.

ويسهل ذلك على الطلاب الاستفادة من المعرفة القائمة وبناء معرفة جديدة بشكل مستقل. كما قد يكون المنظم المتقدم التمهيدي نقطة إسناد مهمة خلال المقرر أو في نهايته.

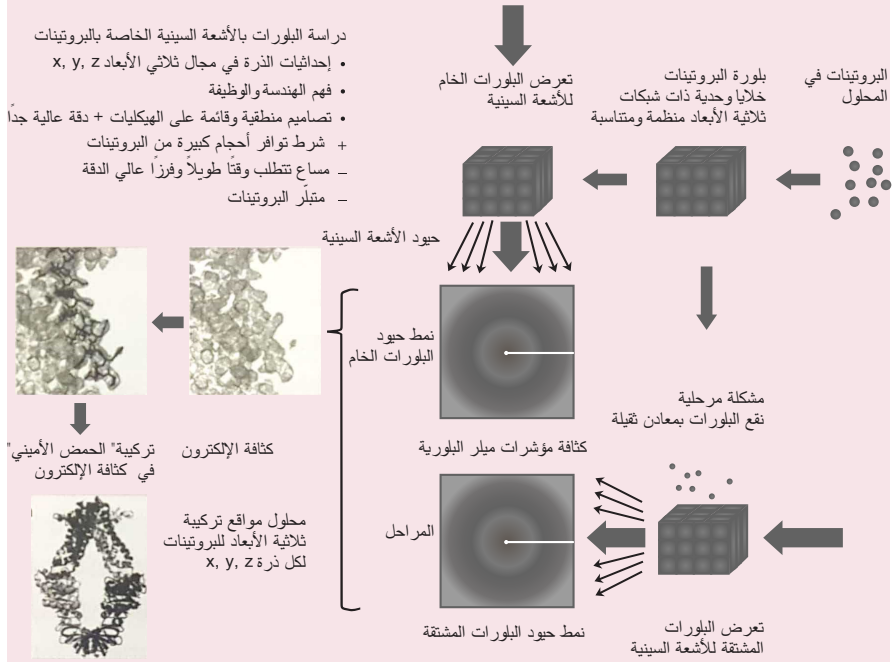
يسجد المثالان التاليان فكرة المنظم المتقدم التمهيدي واستخدامه العملي في الصف:



كانت التجربة مع المنظم المتقدم التمهيدي إيجابية باستمرار. وبفضل لمحة عامة مماثلة، بدأ الطلاب يدركون كيف يكون محتوى التعلم متجذراً في المادة. فقد استقدوا بشكل خاص من خلال مراقبة ثلاثة أساليب نموذجية يمكنهم من خلالها تغيير وظيفة التلطيف ضمن مجموعة ما، رهناً بالتركيز المطلوب في كل مرحلة.

مثال دراسة البلورات بالأشعة السينية (محاضرة قدمتها د. سابينا جربر)

يشمل منهج الفصل الدراسي السادس من برامج شهادة البكالوريوس في الكيمياء موضوع التوضيح الهيكلي للبروتينات باستخدام دراسة البلورات بالأشعة السينية ويغطي أساليب مختلفة من التحاليل البيولوجية للبروتينات. ويتألف نموذج التدريس من سلسلة محاضرات مع ما بين ٣٠ إلى ٤٠ مشاركاً من جامعة زيورخ للعلوم التطبيقية في فينسفل، سويسرا. وتُعتبر دراسة البلورات بالأشعة السينية وسيلة تحليل بيولوجي متخصصة إلى حد كبير، تستخدم عموماً في بيئة أكاديمية. وكان الطلاب الذين شاركوا في هذا المقرر يتمتعون بمعرفة علمية سابقة اكتسبوها من دورات تدريبية سابقة، لا سيما في مجالي الكيمياء والبيولوجيا. لكن معظمهم لم يمتلكوا معرفة مسبقة بدراسة البلورات بالأشعة السينية.



الجدول (٤) المنظم المتقدم التمهيدي حول دراسة البلورات بالأشعة السينية.

بما أن الطلاب كانوا يدرسون في جامعة للعلوم التطبيقية، كان من الضروري تدريس المادة من الناحية التطبيقية. ورغم أن المنظم المتقدم التمهيدي يتضمن البيانات الأساسية وأبرز الوقائع النظرية لوسيلة التحليل البيولوجي هذه، تتجه الهيكلية نحو العملية التجريبية. وبالتالي، لا يتعرف الطلاب إلى الخلفية النظرية فحسب، بل بإمكانهم متابعة الإجراءات التجريبية في المختبر.

وقد يكون من المفيد تطوير منظم متقدم تمهيدي ذي محتوى زمني، إذ يكون تحديد النقاط الأساسية أسهل بالمقارنة مع لمحة عامة نظرية محض عن الموضوع. وعليه، عند بداية المحاضرة الأولى، يساعد الأستاذ الطلاب على تصفح المنظم المتقدم التمهيدي من اليسار إلى اليمين، ثم من الأعلى

إلى الأسفل ومجددًا نحو اليمين. ويوازي ذلك تدفق العمل العملي والمعلومات التي تصبح متوافرة مع تقدّم سير العمل.

تحديد الرسائل الرئيسية

أثبت التركيز على الرسائل الرئيسية لخفض محتوى التعلّم والإبقاء على الجوهر فاعليته في التخطيط لمراحل ترتيبات التعلّم وتصميمها. ويمكن تحديد هذه الرسائل الرئيسية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية (فويست ٢٠١٧):

حول ماذا يتمحور تسلسل الدرس؟

ما هي الرسالة التي أريد إيصالها إلى الطلاب من خلال عرضي أو الأنشطة التعلّمية؟

ما الذي يجدر بهم تذكره قبل كل شيء؟

يساعد توضيح الرسائل الرئيسية الأساتذة على تحديد عناصر المادة بطريقة دقيقة. ومن خلال تحديد التسلسل والتصميم في الوقت نفسه، يزودون المتعلمين بهيكلية تبسّط نفاذهم / تمكنهم من السياق وفهمهم له. وفي المثال التالي، وضع الأستاذ كلاوديو نوداري من جامعة زيوريخ لتعليم الأساتذة بيانات رئيسية لكل وحدة تعليمية ضمن برنامج شهادات لأساتذة اللغات الذين يرغبون بتعلّم الألمانية كلغة ثانية.

الوحدة ١ حول اكتساب لغة ثانية:

«تعلّم لغة ثانية هو بمثابة بناء منزل والعيش فيه في الوقت نفسه».

الوحدة ٢ حول بناء المفردات:

«يجب استخدام الكلمة عدة مرات من أجل دمجها».

الوحدة ٣ حول التعامل مع نصوص الطلاب:

«التصحيح لا يحقق سوى ما يمكن للمتعلم استيعابه عن وعي».

الوحدة ٤ حول اللغة كنظام:

«عند تعلّم لغة، لا يتراجع عدد الأخطاء في النصوص، إنما يبقى على حاله مع ازدياد تعقيدها».

الوحدة ٥ حول العرض الذهني لفعل قراءة النصوص:

«القراءة هي بمثابة مشاهدة فيلم في رأسك».

إن الرسائل الأساسية هي أشبه بعملية بلورة للمحتوى. فبدءًا بالرسائل الجوهرية، يمكن للأساتذة المحتملين إعادة بناء المفاهيم والأمثلة المرافقة، وبالتالي استخدامها بكفاءة عند إعداد دروسهم.

لا يجدر بالأساتذة فقط النظر في تخفيض/تقليل/تخفيف المحتوى. فالتعلّم يكون فعالاً بشكل خاص عندما ينخرط الطلاب بفعالية في محتوى التعلّم بأنفسهم. يجب أن يتمكنوا من ربط المعلومات الجديدة بمعارفهم السابقة. كما يجب أن يستخلصوا جوهر المعلومات الجديدة، على سبيل المثال من خلال كتابة تفاصيل محددة من العرض أو المحاضرة أو حتى إعداد تلخيص مستخدمين مفرداتهم الخاصة. وفي الحالتين، تُعتبر العملية تخفيفية. وحين يتحدث الطلاب لاحقاً إلى أصدقائهم عن عملية التعلّم أو يسردون أهم الاستنتاجات إلى جماعة التعلّم التي ينتمون إليها، يطبقون في الوقت نفسه استراتيجيات التخفيض. تشمل هذه العملية الاعتراف بالعلاقات، وتقديم ملاحظات عن المحتوى، وتحديد مراجع أو تطوير مفاهيم عالية المستوى.

ويتعين على الأساتذة تشجيع الطلاب بشكل كبير على التفكير في احتمالات التخفيض. فيجب إرشاد الطلاب حول أي محتوى محدد يجب الإبقاء عليه وأي واحد يجب تجاهله، مع تبرير قرارهم هذا. ما هي معايير الاختيار لانتقاء المواد أو تجاهلها (اختيار مبرر)؟ يجدر بهم التركيز على المحتوى الجوهرى (التركيز على العناصر الأساسية) أو تبسيط العروض المعقدة من خلال تصوّر جديد مبسط. إن المقاربات الثلاث مفيدة، لكن اختيار المحتوى المبرر مفيد بشكل خاص خلال المرحلة الأولى من عملية التعلّم عندما يعاني الطلاب من حجم المواد وتعبدها.

ومن خلال تقليص المجال المتاح أمام المعلومات المكتوبة أو وقت التعلّم، يضطر الطلاب إلى التعامل مع محتوى المادة:

يمكن للأساتذة على سبيل المثال تشجيع الطلاب على إعداد أوراق لتدوين الملاحظات، أي ملخصات قصيرة محددة بنصف صفحة كحدّ أقصى. وتتضمن هذه الملخصات أهم الأفكار حول موضوع محدد، ما يتطلب بالتالي من الطلاب تحديد أولويات محتوى المقرر وتنظيمه. ويمكن أيضاً أن يقرر الأساتذة السماح للطلاب باستخدام الملخصات رسمياً خلال الامتحانات. وربما يتذكر من اختبر هذه الأوراق في أيام دراسته إلى أي مدى كانت مفيدة: فإعداد أوراق تدوين الملاحظات بحدّ ذاته القائم على دراسة معمقة لمواد التعلّم يساعد الطالب على تذكرها بشكل أفضل. ولن يكون من الضروري في أغلب الأحيان أخذ هذه الأوراق إلى الامتحان بذاته، إذ إن إعدادها يحفز العمليات التي تنتقل بنجاح مواد التعلّم إلى الذاكرة الطويلة المدى.

يشكّل التمرين التالي مثالاً على حصر الوقت المتاح. يتمّ منح الطلاب مهمة إعداد ورقة معلومات بشأن عملية التعلّم المنجزة خلال فترة محددة وقصيرة. ولهذه الغاية، يدوّن الطلاب - بطريقة منهجية - رسائل رئيسية ومصطلحات مهمة مع تعريفاتها في مادة محددة. في حال اعتبر الأستاذ أن هذه المستندات ستستخدم لاحقاً كمادة تعلّم لتمرين مجموعة تالية، عادةً ما يزداد تحفيز الطلاب لإعدادها.

إضافةً إلى الشكّلين الأساسيين المتمثلين في تخفيض المساحة المتوفرة ووقت التعلّم، ثمة وسائل أخرى لدعوة المشاركين إلى الانخراط في عملية التخفيض:

تكليف الطلاب بإعداد قوائم تحقق ضمن مجموعات صغيرة. فالطلاب يعملون بشكل مصغّر من خلال التركيز على جانب واحد وتحديد مقاربة واحدة. كما أن معظم قوائم

التحقق مصممة للخطوات العملية وبالتالي هي مألوفة للغاية بين الطلاب. ويمكن للأستاذ أيضًا تشجيع تبادل قوائم التحقق أو بإمكان الطلاب المشاركة في منافسة للخروج بقوائم التحقق الأجدى والأفضل من حيث توفير الوقت.

يمكن للطلاب صياغة الأسئلة ضمن تمرين يحاكي الامتحان. فمن جهة، نتعامل هنا أيضًا مع اختيار المحتوى: يتعين على الطلاب اختيار محط تركيز. ومن جهة أخرى، ترتبط كتابة أسئلة الامتحان وإجاباتها بتقنية تعلّم فعالة تفترض دراسة مكثفة للمادة. وتُظهر التجربة أنه لا يمكن إجراء امتحان بشأن كامل المحتوى على نحو متساوٍ. غير أن محاولة نقل المحتوى إلى سؤال امتحان تُعتبر مثالًا جيدًا على عملية ذاتية التوجيه تعزّز التذكّر.

وتُعتبر ورقة الأفكار وسيلة أخرى أكثر تطورًا بقليل لتشجيع الطلاب على القيام بتخفيضات. وبموجبها، يُطلب من الطلاب العمل على مادة محددة بأسلوب من أربع خطوات. وتكون نقطة الانطلاق بمثابة موضوع محدد بوضوح. بعدها، يصف الطلاب المادة قيد التدقيق تحت العناوين «الفكرة» (١)، «الاستنتاجات» (٢)، «الأمثلة العملية» أو «القصة» (٣). وتحت عنوان «سؤال متابعة» (٤)، يشيرون إلى ما إذا كان الحال هو نفسه لمواضيع مشابهة. ويُعتبر سؤال المتابعة، الذي يهدف إلى تحويل النتائج إلى ممارسة مستقبلية، مناسبًا على نحو خاص لكي تجيب عنه مجموعات عمل أخرى.

تتناول كتابة الإجابة عن السؤال بدقة واحدة حدود الوقت الاصطناعية. وفي نهاية الجلسة، يُطلب من الطلاب عادةً الإجابة كتابةً عن سؤالين كحدّ أقصى في غضون دقيقة واحدة. في ما يلي مثال على هذه الأسئلة:

ما هي الرسالة التي سأحملها معي إلى المنزل اليوم؟

ما الذي سأرغب في معرفة المزيد عنه؟

أي من أسئلتني تبقى من دون إجابة؟

إن ميزة هذه الملاحظات المركزة والجوهرية واضحة: يتمكن الأساتذة من معرفة مستوى الطلاب وبإمكانهم تحديد المجالات التي تتطلب عملاً أو دعمًا إضافيًا. في الوقت نفسه، يتفاعل الطلاب - قبل مغادرة قاعة الصف - بشكل مكثف مع المادة ويمكنهم تحديد الفجوات التي يريدون سدّها بشكل مستقل.

يمكن عرض الإجابات عن السؤال في دقيقة واحدة إن كان هناك متسع من الوقت، أو يمكن للأستاذ أن يجمعها للاطلاع عليها لاحقًا. ومن خلال نقل الرسائل الأساسية التي تحملها هذه الإجابات، يمكن حفظها في منصة تعلّم واستخدامها لخلق فرص للنقاش.

وتمّت ممارسة نموذج إضافي من الخفض/التقليل/التخفيف الذي يقوده الطلاب لعدة سنوات في وحدة تتعلق باكتساب اللغة. ويقوم ذلك على أسلوب «الأحجية المقطوعة» (التعلّم التعاوني). وفي بداية الفصل الدراسي، تمّ تقسيم الطلاب إلى ٤ مجموعات

لكل منها موضوع محدد. وغطت المواضيع الأربعة محتوى الوحدة من ٤ وجهات نظر مختلفة. وفي دورة الوحدة الثانية إلى الأخيرة، تبادل أعضاء مجموعات المواضيع وجهات النظر وكتبوا ملخصًا عن محتوى وحدتهم (مجموعة خبراء). أما في دورة الوحدة الأخيرة، فتّم تشكيل مجموعات من ٤ عناصر حيث تمّ عرض المواضيع الأربعة (مجموعات تبادل). واستنادًا إلى الملخص، الذي تمّ إرساله إلى إدارة الوحدة كتابةً، عرض كل شخص موضوعه/ها لمدة ١٠ دقائق، تليها ٥ دقائق مخصصة لأسئلة المتابعة. وبعد أربع دورات امتد كل منها على ١٥ دقيقة، تلقى الطلاب نموذجًا يعكس المواضيع الأربعة. بعدها، قاموا بكتابة الكلمات المفتاحية للمواضيع الثلاثة التي لم يعرضوها بأنفسهم. وتظهر التجربة أن هذه الوسيلة فعالة للغاية. وكان الطلاب محفزين للمشاركة في هذه الوحدات وكونوا أخيرًا لمحّة عامة واضحة عن المحتوى ومعرفة معمقة من وجهة نظر واحدة على الأقل.

ملاحظات ختامية

تتمثل مهمة أساسية لكل أستاذ بتحديد اختيار مبرر لمحتوى التعلّم وإعداده بطريقة تشجع التعلّم، كي يتمكّن الطلاب من استيعابه وترسيخه في الوقت المتاح. يهدف هذا الفصل إلى تعزيز التوعية إزاء هذا التحدي ولعرض استراتيجيات التخفيض للأساتذة والطلاب وعلى السواء.

ولحصر ذلك ضمن ثلاث رسائل أساسية، من المفيد تذكر ما يلي:

يتّسم التدريس الجيد في المقام الأول بكمية محدّدة وعرض لمحتوى التعلّم الذي تمّ تكييفه بحذر ليتناسب مع المعارف السابقة وأداء الطلاب، وكذلك الوقت المتاح.

يُعتبر تخفيض المحتوى ومدى تعقيده إحدى مهام الأساتذة الرئيسية عند التخطيط للمقررات؛ ويعدّ ضروريًا للتدريس الفعال، وفوق كل شيء، لتعلّم الطلاب.

وفقط في حال انخرط الطلاب بفعالية في المادة، سيتمكنون من استيعاب المفاهيم والروابط ذات الصلة وترسيخها.

المراجع / المطبوعات

- عمان، دي وهرمان، تي (٢٠١٧). Texte meistern: Leitfaden für das Verfassen von Masterarbeiten (النسخة الثالثة المحدثّة). زيوريخ: Pädagogische Hochschule Zurich (Abteilung Sekundarstufe I).
- بيغز، جاي وتانغ، سي (٢٠٠٧). التدريس لتعلّم ذي جودة في الجامعة. ما الذي يفعله الطلاب: مايندهاد: ماك غرو-هيل.
- هانتر، أر (٢٠١١). Minimal lernen. بيرن: hep Verlag.
- كلافكي، دبليو (١٩٥٨). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Die Deutsche Schule، ص. ٥٠. ص. ٤٥٠-٤٧١.
- كرو، أف. دبليو، يورغانز، إي وستاندوب، جاي (٢٠١٤)، Grundwissen Didaktik (النسخة السادسة). ميونخ: Reinhardt.
- ليهنر، أم (٢٠١٣). Viel Stoff – wenig Zeit, Wege aus der Vollständigkeitsfalle. بيرن: Haupt.
- ليهنر، أم (٢٠١٢). Didaktische Reduktion. بيرن: Haupt.
- ماير، أر إي (١٩٧٩). هل يمكن للمنظمين التمهيديين التأثير في التعلّم المجدي؟ مراجعة البحث التعليمي، ٤٩ (٢)، ص. ٣٧١-٣٨٣.
- شوانغيلر، سي. إيه، وواغنر، يو. إيه. (٢٠٠٢). Phänomenal: Naturbegegnung, Energie – Materie: ab 5. Schuljahr: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- فويست، واي (٢٠١٧). Auf den Punkt, Didaktisch reduziert lehren und prä-sentieren. زيوريخ: Spektramedia.

مقاربات موجهة نحو الكفاءة للتقييم

مقدمة

تواجه الجامعات تغييرًا جوهريًا في مجتمع عالمي سريع التطور كما ذكرنا في الفصل ١ بشأن إعادة تعريف التعليم العالي. وتعني التحديات التي يطرحها الارتقاء إلى مستوى التوقعات الجديدة للمعايير الأكاديمية خلال العقد القادم وما بعده أنه لا بدّ من الاستمرار في إعادة النظر في التقييم وتجديده. ويشمل تعزيز التقييم في مرحلة التعليم العالي التخطيط المنهجي لتوفير مهام تقييم تتطلب دمج المعلومات وتطوير الكفاءات.

وينطوي ذلك على توسيع رؤية التقييم كي تصبح نشاطًا تعليميًا ذاتي التنظيم للطلاب. فإن أردنا أن تساهم التقييمات في ثقافة تعلّم وتدرّس مثمرة، يجب أن يتحمل الطلاب مسؤولية عملية تقييمهم الخاصة وتنظيم تعلّمهم بأنفسهم (إلى جانب تعلّم نظرائهم). الأمر ليس بسيطًا، إنما ضروري ويمكن إن تمّ اتخاذ التدابير والإجراءات الصحيحة. يتطرق هذا الفصل إلى وجهات نظر مختلفة للتقييم ويركّز على تحسين ممارسات التقييم من خلال تعزيز أنشطة تشكيلية تهدف إلى دعم تعلّم الطلاب.

ويبدأ الجزء الأول بتوضيح مفهوم التقييم، والأغراض الرئيسية منه والفرق بين تقييم التعلّم، والتقييم لغرض التعلّم والتقييم بصفته وسيلة تعلّم. ويقترح إيلاء أهمية موازية للتقييم بصفته وسيلة تعلّم – أي التقييم لتعزيز التعلّم طيلة الحياة – كالتقييم الثابت للتعلّم وتقييم التعلّم. وهو يقوم على معاينة نماذج ووسائل وأدوات تقييم ضمن أطر رسمية، تتوافق مع بعض الأسئلة عن جودة وموثوقية إجراءات التقييم هذه. أما الجزء الأخير من الفصل فيركّز على لحظات وعناصر التقييم ويغوص في مواضيع مثل بناء فئات للتقييم، مع تجنب سرقة المؤلفات والأخذ في الاعتبار التفاوت بين استراتيجيات تعلّم الطلاب في إطار تصميم التقييم.

تحديد مفهوم التقييم – ما هو التقييم؟

ما هو المستوى الذي نريد أن يحققه الطلاب عند نهاية مقرر ما أو برنامج شهادة؟ والأهم، كيف نعلم أنهم وصلوا إلى هذا المستوى؟ ستقودنا الإجابة عن هذين السؤالين للتفكير بالتقييم باعتباره عملية رئيسية لجمع المعلومات حول تعلّم الطلاب وأدائهم بهدف تحسين التعليم. ويمكن النظر إلى التقييم باعتباره فن وعلم التعرف إلى ما الذي يعرفه الطلاب أو على أنه عملية تهدف إلى توفير معلومات مفيدة عما إذا كان الطلاب حققوا أهداف تعلّم مهمة وبالتالي عن النقص الذي يحرز كل طالب. يعرف هوبا وفريد (٢٠٠٠) التقييم على أنه:

«عملية جمع المعلومات ومناقشتها من مصادر متعددة ومختلفة بغية تطوير فهم عميق لما يعرفه

الطلاب وبفهمونهص وما يمكنهم القيام به بالمعرفة التي يملكونها نتيجة تجاربهم التعليمية؛ وتتوجّ العملية عند استخدام نتائج التقييم لتحسين التعلّم اللاحق (ص. ٨)».

وفي ما يتعلق بمصطلحات التقييم، ثمة إختلافات دقيقة بين المصطلحات التالية: الانتقاد، التقييم، وضع علامة/القياس والتقويم:

الانتقاد: تقديم ملاحظات إلى شخص ما حول عمل ما،

التقييم: جمع البيانات بينما نسمع أو نرى الطالب أو نقرأ عمله/ها بهدف تعزيز عملية تعلمه/ها،

القياس/وضع العلامة: منح قيمة لمستوى الإنجاز المقاس مقابل معايير محددة لنبذ التقييم الفردي أو لفترة تعلّم،

التقويم: تقديم ملاحظات إلى شخص ما، إصدار الأحكام ومنح قيمة لعمل ما.

ويمكن تعزيز تحديد مفهوم التقييم الفعلي من خلال المبادئ الداعمة التالية:

يُعتبر التقييم ميزة أساسية للتدريس والمنهج. فهو يقود بشكل كبير كيفية تعلّم الطلاب وما يحققونه. إنه من بين أهم العوامل المؤثرة في تجربة الطلاب في التعليم العالي، وفي نظرة الطلاب إلى المنهج، وكذلك الطرق التي قد يشاركون فيها في عمليات تهدف إلى اكتساب المهارات (بود وشركاه ٢٠١٠).

إن التقييم نشاط يزخر بالتحديات بسبب كافة القرارات التي يواجهها الأساتذة بشأن تعلّم الطلاب. وفي حين قد تبدو بعض هذه القرارات صغيرة وغير مهمة، تُعتبر أخرى «مصرية» وتؤثر في مسار حياة الطلاب، على سبيل المثال القرارات حول كيفية تدريس الطلاب وتدريبهم على أفضل وجه من أجل الحياة الأكاديمية والمهنية. فضلاً عن ذلك، يمكن لسوء المواءمة بين ممارسات التقييم وأهداف التعلّم، وأثر الملاحظات السلبية أو إطلاق أحكام ذاتية غير مستندة إلى أدلة، إلخ التأثير في نواتج التعلّم.

لا التقييم النتيجة النهائية لأنشطة التدريس والتعلّم فحسب. في المقابل، إنه أساسي للتدريس والتعلّم من أجل اختبار مؤهلات الطلاب وكذلك إعدادهم وتحفيزهم خلال عملية التعلّم. وبالتالي، يكتسب التقييم «لغرض التعلّم» و «بصفته» أهميةً متساوية كـ«تقييم التعلّم». وهذا الأمر ضروري لضمان أن نواتج التعلّم المرجوة يمكن تحقيقها بالتماشي مع متطلبات ومعايير التعليم العالي.

هذا وتختلف نظرة الأساتذة والطلاب إلى تقييم الطلاب؛ فبالنسبة إلى الأساتذة، التقييم هو الاعتبار الأخير في تصميم عملية التدريس والتعلّم (بعد التخطيط للمحتوى، ولأساليب وموارد التدريس والتعلّم)، بينما بالنسبة إلى الطلاب فهو يسيطر على تفكيرهم (الجدول ١).

كيف ينظر الطلاب إلى التدريس والتعلم ما هي الوسائل المعتمدة لتقييمي؟ ما الذي علي معرفته؟ ↓ ما هي بالتالي أهداف التعلم؟ ↓ ما هي مقاربات الدرس التي علي اعتمادها؟ عادةً ما يستحوذ التقييم على نظرة الطلاب إلى عملية التدريس والتعلم	→	إعادة موضعة تقييم الطلاب كأداة استراتيجية لتعزيز التدريس والتعلم	←	كيف ينظر الفريق الأكاديمي إلى التدريس والتعلم ما هو محتوى المقرر الذي يجب تعليمه؟ ما الذي يجب أن يتعلمه الطلاب؟ ↓ ما هي وسائل التدريس والتعلم المناسبة؟ ↓ كيف يمكن تقييم تعلم الطلاب؟ يمكن أن يكون التقييم هو الاعتبار الأخير للفريق الأكاديمي خلال تصميم عملية التدريس والتعلم
---	---	---	---	--

الجدول (١) وجهات نظر الأساتذة والطلاب حول التقييم (بيغز ٢٠٠٣)

رغم أن التقييم في التعليم العالي يركز على الطلاب الأفراد، إلا أنه يقوم بذلك في سياق الطلاب الآخرين ضمن مقرر محدد وبرامج شهاداتهم والمؤسسة ونظام التعليم الوطني. وبالتالي، من الضروري فهم متطلبات ومعايير المنهج لكل من هذه العوامل عند البدء باعتماد نماذج التقييم، والمعايير، والقياس وتوجيه الملاحظات. ويُعتبر التقييم عملية شاملة يجب أن تضم كافة جوانب التدريس والتعليم والتقييم (بيغز ٢٠٠٣). فضلاً عن ذلك، لا بدّ من توسيع مفهوم المواءمة البناءة (قارن مع الفصل ٢، القسم ٢،٩) ليشمل ليس فقط انسجام الغاية بين عناصر البرامج، ولكن أيضاً التخطيط لها والسعي إلى معرفة أثرها على الأغراض الطويلة الأمد ما بعد التخرج (فيكساس وزلويغر ٢٠١٨).

يشمل التقييم العديد من العوامل التي تؤثر على فعاليته. وتشمل هذه العوامل، من بين أمور أخرى، المساءلة ومدى استعداد الطلاب، والاهتمام بالتنوع ومعالجة الإنصاف، وتقييم المعرفة والمهارات ذات الصلة، والتركيز على التعليم القائم على الكفاءة لتسليح الطلاب للعمل والانفتاح على المعرفة المتعددة الاختصاصات وتخطي التحديات التي يطرحها إجراء تقييمات جماعية لجهة تركيبة المجموعة.

تقليديًا، اضطلع الأساتذة بمسؤولية جمع المعلومات وإصدار الأحكام حول كيفية تلبية عمل الطلاب للمعايير المناسبة، لكن في أيامنا هذه، يتعين على الطلاب تطوير المهارة التي تخولهم إصدار الأحكام حول عملهم وعمل الآخرين على السواء. لهذه الأسباب المتعددة، يوفّر التقييم نقطة تدخل استراتيجية للتأثير في تطوير التعلّم على المدى القصير والطويل.

كيف نتناول أنواع التقييم؟

بصفتنا أساتذة، يمكننا جمع الأدلة وإصدار الأحكام حول إنجازات الطلاب بطرق مختلفة. ولطالما ساد الاعتقاد بأن هناك هدفين للتقييم: نهائي وتكويني.

ويمكن الهدف النهائي في توفير شهادة إنجاز. إن الشهادة هي سجل مصادق عليه لأداء الطالب في برنامج محدد؛ ويستخدمها عادةً أرباب العمل والمؤسسات التعليمية لإصدار الأحكام حول إمكانية القبول في الوظيفة أو الحاجة إلى المزيد من الدراسة.

ويتمثل الهدف التكويني في تسهيل التعلّم. فملاحظات من فروض متنوعة تتيح للطلاب إصدار الأحكام على إنجازاتهم الخاصة ومعرفة ما الذي عليهم تعلّمه بفعالية أكبر ضمن البرنامج.

تجدر الملاحظة أن هذين الهدفين يرتبطان بمجموعة مختلفة من الممارسات (إيرل وكاتز ٢٠٠٦)

تقييم التعلّم: يساعد الأساتذة على استخدام دليل على تعلّم الطلاب لتقييم إنجازاتهم بالمقارنة مع النتائج والمعايير. يشار إليه أحيانًا بـ«التقييم النهائي»، ويستخدم عادةً في نقاط رئيسية محددة خلال وحدة تعلّم أو في نهاية هذه الوحدة أو المادة أو الفصل الدراسي ويمكن استخدامها أيضًا لوضع علامة للطالب.

التقييم لغرض التعلّم: يستخدم الأساتذة دليلًا على معرفة الطلاب وفهمهم ومهاراتهم لتحسين طريقة تدريسهم. ويشار إليه أحيانًا بـ«التقييم التكويني»، ويستخدم عادةً خلال عملية التدريس والتعليم لإيضاح تعلّم الطلاب وفهمهم.

التقييم بصفته وسيلة تعلّم: يطبق هذا التقييم عندما يقيّم الطلاب أنفسهم. فيقوم الطلاب بمراقبة تعلّمهم وي طرحون الأسئلة ويستخدمون مجموعة استراتيجيات لاتخاذ قرارات حول ما يعرفونه ويمكنهم القيام به وكيفية استخدام التقييم لتعلّم أشياء جديدة.

هذا ويُستخدم التقييم النهائي للحكم على الكفاءات التي يكتسبها الطلاب عند انتهاء الوحدة أو البرنامج، أي ما إذا كان الطلاب قد حققوا نتيجة التعلّم الخاصة بالمقرر. وللقيام بذلك، يجب ضمان المواءمة بين نوع المهمة النهائية ومعايير التقييم من جهة، ومحتوى المقرر ونواتج التعلّم من جهة أخرى. وباعتباره تقييمًا للتعلّم، يصدر التقييم النهائي الأحكام لإيصال إنجازات الطلاب

إلى أطراف خارجية؛ ويمكنه أن يكون جزءاً من التقييم المتواصل والمتكامل على السواء .

ويهدف التقييم النهائي إلى المصادقة على تحقيق مستوى معين من التعليم. وبالتالي فغالباً ما يتم إجراؤه في أوقات محددة أو عند انتهاء الوحدة/المادة/الفصل الدراسي/البرنامج. وتستخدم النتائج لاتخاذ قرار بشأن التقدم أو الارتقاء إلى الفصل الدراسي أو المستوى التالي أو حتى دخول سوق العمل. ويدرك الطلاب أن المهمة الموكلة هي لأغراض نهائية؛ وعادةً ما تكون المهمة عملية مدروسة ذات طبيعة رسمية مثل نص مكتوب أو فرض رسم أو امتحان بمحفظه الأعمال المنجزة أو مقال مطول أو أطروحة / رسالة ماجستير أو دكتوراه.

ويمكن أيضاً استخدام التقييم النهائي كجزء من التقييم المتواصل، إن كان التقييم عملية مستمرة تقيس إنجازات المتعلم خلال دراسته على مستوى معين. بهذه الطريقة، يوفر معلومات قد تستخدم لدعم تطور المتعلم ولتحسين عملية التعلم والتدريس.

يشجع التقييم التكويني الطلاب على تحمل مسؤولية التعلم من خلال تسليحهم بشكل مناسب كي يتمكنوا من تكوين آراء عن قدراتهم، وبناء معرفتهم الخاصة ووضع أهداف خاصة بهم. وبما أن التقييم التكويني يجري خلال البرنامج - وبالتالي في إطار عملية التعلم والتدريس - فهو يُعتبر **تقييماً لغرض التعلم**؛ وهو يسهّل تعلم الطلاب ويشكل أداة تعلم تمهيداً للتقييم النهائي. وعليه، لإعداد الطلاب للتقييم النهائي، يجب تقديم ملاحظات بناءة فوراً على شكل ملاحظات فردية وجماعية. وليس من الضروري أن تصدر الملاحظات عن الأستاذ وحده، إنما قد تصدر عن الاقران أيضاً. وقد تكون على شكل ملاحظات خطية خاصة بعمل كل طالب، إلى جانب مناقشة عامة في الصف. والأهم، أن هذا النوع من التقييم يسمح للطلاب بالمشاركة في إبداء الملاحظات وتقييم المهام من خلال حوار نقدي و/أو مراجعة الزملاء، وبالتالي يشجع تقييم وتطوير النفس والزملاء في الوقت نفسه.

أما التقييم **بصفته وسيلة تعلم** فيشمل وضع الأستاذة والطلاب على السواء أهداف التعلم لتشجيع النمو والتطور. وهو يتطلب من الطلاب طرح أسئلة وتحمل مسؤولية تعلمهم، ويشجع تقييم الاقران، كما أنه يتيح أمام الطلاب وسائل لاستخدام الملاحظات الرسمية وغير الرسمية والتقييم الذاتي لمساعدتهم على فهم الخطوات التالية في عملية التعلم. ومن الممكن جمع العناصر التكوينية والنهائية ضمن ثقافة تقييم تنظر إلى التقييم في المقام الأول باعتباره فرصة لنقل معلومات عن التعلم والتطور.

لا بدّ من الإشارة إلى أن مقاربات عمل التقييم الثلاث تعمل جيداً إن تمّ جمعها. غير أن مبادئ **التقييم لأغراض التعلم والتقييم بصفته وسيلة تعلم** مناسبة أكثر لمساعدة الأساتذة والطلاب على اتخاذ القرار بشأن ما إذا كان الطلاب مستعدين للمرحلة التالية من التعلم أو إن كانوا بحاجة إلى خبراء تعلم إضافيين لترسيخ معرفتهم وفهمهم ومهاراتهم.

معايير المرجع

عند تقييم طالب، نحتاج إلى نوع من المعايير القياسية أو المتفق عليها. وتحدد المقاييس معيارًا لإثبات فهم فكرة أو مهارة بنجاح. في هذا الخصوص، نُميّز بين ثلاثة معايير مرجعية مختلفة:

معيار مرجعي فردي: يتم قياس أداء طالب بالمقارنة مع تطوره/ها الشخصي. هل تحسن/ت أو تراجع/ت في ما يتعلق بهدف تعلم أو كفاءة محددة بالمقارنة مع الأداء السابق؟

معيار مرجعي يقوم على مقياس محدد: يتم قياس أداء الطلاب بالمقارنة مع أهداف تعلم محددة مسبقًا (كفاءات). يجب تحديد هذه الأهداف بأكبر قدر ممكن من الوضوح والشفافية (قارن مع الفصل 2) إلى جانب إتاحة تصنيف أداء مدروس على مقياس معين، أي إلى أي مدى يلبي أداء معين المعيار المحدد مسبقًا؟

معيار مرجعي اجتماعي: يتم مقارنة أداء الطلاب ضمن مجموعة محددة (مثلًا صف أو مجموعة). كم يبلغ حجم انحراف الأداء الفردي عن المستوى السائد ضمن مجموعة نظرية؟ هنا، ثمة حاجة أيضًا إلى معيار مرجعي مرتبط بالمحتوى، لكن المقياس ليس معدلاً من خلال تقدير درجة الصعوبة إنما فقط لغرض تشكيل تصنيف. ولا يزال تعريف أي مستوى أداء يتم ربطه بأي نسبة مئوية للطلاب اعتباطيًا ولا يمتد للمحتوى بصفة.

وفي حين أن المعيارين المرجعيين الأولين مهمان ومفيدان، لا يُعتبر المعيار المرجعي الاجتماعي مناسبًا لحقل التعليم لأن توزيع مستويات الأداء في الصف عشوائي عمومًا. على سبيل المثال، من المرجح ألا يكون أداء طلاب من سنوات مختلفة ضمن مقرر شهادة ما متساويًا تمامًا. ففي كل عام، إن نجح ٦٠٪ من الطلاب في تقييم لم ينجح فيه ٤٠٪ منهم، سينجح الطلاب الذين يقدمون أداءً جيدًا متوازنًا بحسب معيار مرجعي يقوم على مقياس محدد في هذا التقييم في عام محدد، ويفشلون في عام آخر. وهذا الأمر ليس منصفًا ويجب تجنبه متى أمكن.

بعض الملاحظات حول التقييم النهائي ووضع العلامات

عادةً ما يتم ترقيم التقييم النهائي، بعلامات من أرقام أو حروف (مثلًا ٦-١ أو أ-و). لكن هناك إجماع عام في التشخيص التربوي على أن منح العلامات بالأرقام أو الحروف يطرح معضلة كبيرة ويجب التخلي عن هذه الممارسة (قارن مع إينغكامب وليسمان ٢٠٠٨، ساشر ٢٠١٤، ووينتر ٢٠١٢). ويُعزى ذلك إلى واقع أن العلامات الرقمية أو التي بالحروف تحمل مساوئ خطيرة بالمقارنة مع ملاحظات أكثر تفصيلًا حول أداء الطالب (سواء كانت خطية أو شفوية).

فهي تطرح قابلية قياس ومقارنة دقيقة لأداء الطلاب. وبالتالي، تفترض وجود دقة وتمييز غير واقعيين (قارن مع القسم ٤,٥,١ أدناه «معايير التقييم»). في المقابل، أظهرت العديد من الدراسات أن العلامات التي ينالها الطلاب تتوقف إلى حد كبير على مجموعة طلاب محددة أو على صف يحضره أكثر منه على مستوى الأداء الفردي (إينغكامب وليسمان ٢٠٠٨، ص. ١٣٧-١٥٥). وبالتالي، لا تتناسب العلامات الرقمية والتي بالحروف مع نوعية معايير

التقييمات التي سيتم شرحها أدناه (راجع القسم ٤,٥,٢ «نوعية التقييمات»).

فالعلامات لا تعطي أي تفاصيل عن المحتوى: ما هي الكفاءات المكتسبة وإلى أي مدى، وأين لا يزال المجال متاحًا للتحسين؟ للإجابة عن هذه الأسئلة بطريقة أكثر تميزًا، من المفضل اعتماد الملاحظات الخطية التي تعد ضرورية في هذا المجال. علاوةً على ذلك، ثبت أن الإعلان عن العلامات الرقمية أو الحرفية بالتزامن مع ملاحظات شفوية متنوعة يضعف التصورات وبالتالي مفعول الملاحظات (غيبز وسيميسون ٢٠٠٤، ص. ٢٣ف).

وبالطبع، يُعتبر ما يسمى بالعلامات الأساسية (قارن مع ساشر ٢٠١٤، ص. ٩٩) أساسيًا. فهي عمومًا أحكام مقرونة بعلامات مثل فوق المعدل - متوسط - دون المعدل (معياري مرجعي اجتماعي)، تحسن - أداء ثابت - تراجع (معياري مرجعي فردي)، تفوق في الأداء - نتيجة مرضية - راسب أو ناجح - راسب (معايير مرجعية قائمة على مقياس). ويعد وضع تصنيفات مماثلة عنصرًا أساسيًا ليس في التقييم النهائي فحسب بل في التقييم التكويني أيضًا - ولا سيما استنادًا إلى المعيار المرجعي الفردي أو القائم على مقياس. ويجب أن تلبى هذه التصنيفات المتطلبات التالية كحد أدنى (ساشر ٢٠١٤، ص. ٩٩-١٠١)

كذلك، يجب أن يكون تخصيص هذه العلامات محددًا جيدًا. فالأداء المتساوي يجب أن ينال العلامات ذاتها دائمًا. غير أنه يمكن منح علامات متشابهة لأداء مختلف لأن العلامات تجمع دومًا مجالًا معيّنًا للأداء. فإن جرى تقييم ١٠٠ طالب، قد يكون هناك ١٠٠ أداء مختلف، لكن إن كان هناك ١٠٠ مسند، فعندها سيكون هناك ٣ علامات مختلفة فقط.

ولا بدّ لتخصيص العلامات من أن يتناسب مع المعيار المرجعي. فيجب قياس الخصائص المرتبطة بالمعيار المرجعي المختار فحسب. على سبيل المثال، لا يمكن تغيير علامة وُضعت على أساس مقياس ما ببساطة لأن الأستاذ شعر أن العديد من الطلاب سينالون علامة جيدة.

فتخصيص العلامات يجب أن يكون خاضعًا لهامش خطأ، ما يعني أنه خلال وضع العلامات يجب أن ينتبه الأساتذة إلى أخطاء القياس المحتملة ويحاولوا خفضها قدر المستطاع.

وتتطوي هذه المتطلبات على صياغة تقييمات خطية/شفوية واحتساب العلامات، علمًا بأن احتساب العلامات هو غالبًا مهمة إلزامية لأساتذة الجامعات (رغم كافة نقاط الضعف الواردة أعلاه في مجال وضع العلامات). يذكر أنه لا يمكن تناول التفاصيل المتعلقة بالرياضيات وباختبار النظريات لجهة تحديد أداء طالب وتخصيص العلامات بسبب ضيق المجال في هذا الكتاب. وللمزيد من الفهم-الشرح، راجع قسم التطوير التربوي والتكنولوجيا ٢٠١٣ في جامعة ETH زيوريخ أو ساشر ٢٠١٤، ص. ١٠١-١٢٧.

ما الذي يجب تقييمه؟ تقييم الكفاءات

تحدد أهداف التعلّم ما الذي يجب تقييمه (قارن مع الفصل ٢ «صياغة نواتج التعلّم»). ومن هذا المنطلق، يجب أن تتضمن التقييمات بيانًا حول أهداف التعلّم التي تمّ تحقيقها وإلى أي مدى، أي

ما هي الكفاءات ومستويات الكفاءات التي بلغها الطلاب. في الوقت نفسه، من المهم أن تشير التقييمات إلى المجالات والسبل المحتملة لتعزيز الطلاب كفاءاتهم. ويستلزم ذلك نماذج تقييمات تتخطى تذكر معلومات تم حفظها، وحيث يتعلم الطلاب على سبيل المثال:

تقييم أدائهم الخاص وأداء الاقران (تقييم الذات والاقران)

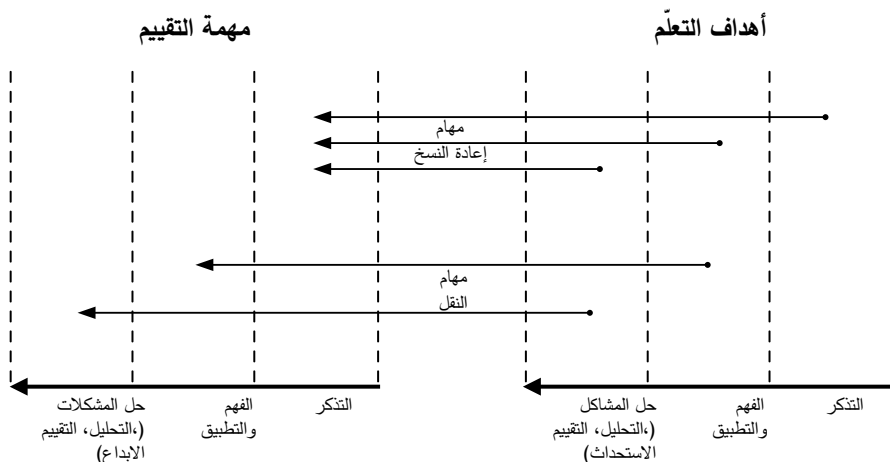
إعداد تقييمات أو فروض لأنفسهم

العمل معًا على التقييم (تقييمات جماعية، تدريب الاقران إلخ)

في هذا المجال، من المهم أن يتلقى الطلاب ملاحظات (من الأساتذة أو الاقران أو عبر برنامج ما) بطرق مختلفة كي يتمكنوا من تحديد أدائهم خلال التعلم وطريقة إنجازهم الواجبات (راجع القسم ٤، ٦، ٢ «الملاحظات التشكيلية» أدناه).

تقييم الكفاءات

عندما تتم صياغة أهداف التعلم ككفايات يجب اكتسابها، يجب ألا يكون تقييم الأداء محدودًا باختبار ما إذا كان الطلاب تعلموا المادة عن ظهر قلب وابتوا قادرين على إعادة نسخها بأكبر قدر ممكن من الدقة. لسوء الحظ، لا تزال هذه الأنواع من اختبارات الذاكرة شائعة في العديد من الأماكن، لكنها لا تغطي سوى أدنى مستوى من تصنيف بلوم أو من الأهداف التعليمية (قارن مع الفصل ٢، القسم ٢، ٤). عوضًا عن ذلك، يجب أن تحرص التقييمات على جعل الكفاءات التي تحدد أهداف التعلم واضحة. وعليه، ناهيك عن حفظ وفهم المعرفة، يجب أن تستهدف التقييمات مهارات مثل: التطبيق والتحليل والتقييم والابداع. في هذا الخصوص، تعتبر مهام النقل مهمة (انظر الجدول ٢). وتتطلب هذه المهام من الطلاب معالجة مشكلة ما لم تتم معالجتها أو حلها سابقًا بالطريقة نفسها، سواء في الصف أو كواجب منزلي (قارن مع ميتريغر ونويتش ٢٠٠٤، ص. ١٧-٢١).



الجدول (٢) مقارنة بين مهام إعادة النسخ ومهام النقل (استنادًا إلى ميتزيجر ونويتش ٢٠٠٤ ص. ١٧ف).

من بين النماذج التي يمكن استخدامها لتقييم الكفاءات هي «امتحان المرحلتين أو الجزئين». يجمع هذا الامتحان مزايا التقييم والمحاسبة التي يتسم بها امتحان فردي تقليدي مع فوائد التعلّم وملاحظات تكوينية سريعة لعملية حل مشكلة جماعية (ويمان وغيره ٢٠١٨). أولاً، خلال المرحلة المنفردة، يعمل الطلاب على حل الامتحان بشكل فردي. بعدها، يسلمون إجاباتهم، ويتم توزيعهم ضمن مجموعات لإتمام مرحلة الفريق حيث يتعاونون على حل الامتحان (أو مجموعة فرعية أو أحد متغيراتها) للمرة الثانية. تهدف هذه الامتحانات المؤلفة من مرحلتين إلى حث الطلاب على التعبير عن أفكارهم إلى زملائهم في الفريق، والتعرف إلى طريقة تفكير كل عضو فيه، وحل المشكلات والاتفاق على إجابة ترضي جميع الأعضاء.

بهدف استحداث تقييمات تعالج فعلاً مستوى التصنيف المرغوب به، من المفيد طرح الأسئلة التالية (قارن مع براون وغيره ١٩٩٧، ص. ٤٩):

ما هي أهداف التعلّم التي يجب تقييمها وإلى أي مستوى تنتمي؟

هل تتوافق استراتيجية التقييم مع أهداف التعلّم؟

هل تتمتع النماذج المختارة بالكفاءة نسبياً لجهة الوقت الممنوح للطلاب والاساتذة؟

ما هي البدائل المتاحة؟ ما هي نقاط القوة و نقاط الضعف؟

هل تعتبر مخططات أو معايير تحديد العلامات مناسبة؟

تساعد هذه الأسئلة على إيجاد النماذج المناسبة والمعايير الملائمة لمعرفة مدى تحقيق الطلاب لأهداف التعلّم. ومن المهم أيضاً أن يتمكن الطلاب من ممارسة هذه المهام قبل إجراء التقييم الفعلي.

كيفية تقييم مهارات التفكير العالية المستوى

يُعتبر الانسجام بين أهداف التعلّم وأساليب التدريس والتعلّم ومهام التقييم ضرورياً. فبالطبع لا تعد كل مهمة أو كل نموذج تقييمي مناسباً لكل مستوى من الأهداف التعليمية. على سبيل المثال، إن استخدام دراسات الجدوى كوسيلة التدريس والتعلّم الأساسية لا يتلاءم مع تقييم تعلّم الطلاب للمقرر من خلال اختبار نهائي من نوع اختبار الخيارات المتعددة عند انتهاء الفصل الدراسي. وبالتالي، يقدم الجدول ٣ لمحة عامة عن مستويات الأهداف التعليمية، وأنشطة التدريس والتعلّم المناسبة وكذلك نماذج التقييم المحتملة.

نموذج التقييم		النشاط المناسب	تصنيف أهداف التعلم
نوع الأداء (الميل) توافق تباين	دراسة جدوى معدّدة، بحث نهائي (بكالوريوس/ ماجستير/ رسالة دكتوراه)، عمل استكشافي في المختبر	صنع، بناء، كتابة، تصميم شيء جديد (مثلاً مقالات، خطط عمل، مشاريع بحثية، مستويات أداء، تصاميم)	الإبداع
	بحث مطول، محفظة، توثيق/تقويم مشروع شامل	اختبار، مراقبة، تقويم وانتقاد موضع معقد مثل منتجات، نصوص مستويات أداء بالمقارنة مع معايير/مقاييس	التقويم
	بحث قصير، مشروع صغير، خريطة مفهوم، مذكرات التعلم	التمييز بين الجوانب ذات الصلة في قضية، مشروع، مفهوم، إلخ تحديد كيفية ارتباط مختلف الأجزاء والجوانب والعناصر ببعضها البعض	التحليل
	امتحان شفهي، مناقشة خطية عبر الإنترنت، دراسة جدوى بسيطة، مهام في المختبر	تطبيق الإجراءات على مهام مدروسة نوعاً ما تحديد الإجراءات الأكثر ملاءمة لمهمة ما	التطبيق
	عرض، توسيع، مناقشة جماعية أو في الصف، كتابة محاضرة)	تلخيص، إعادة الصياغة، تصنيف، مقارنة العناصر (نصوص، نظريات، قضايا...)	الفهم
	استعادة الاختبارات مثل: اختبار الخيارات المتعددة، ملء الفراغ، الإجابة عن الأسئلة ذات الاجابة القصيرة	استعادة تعريفات ووقائع ومعرفتها، ولا سيما من المواد التعليمية	التذكر

الجدول (٣) مستويات الكفاءة، الأنشطة المناسبة ونماذج التقييم (استنادًا إلى آيلر أند ويك ٢٠٠٩
مركز إيرلي ٢٠٠٨/٢٠١٥)

هذا ولا تعد الانتقالات بين مستويات مختلفة حصرية بالكامل بشكل متبادل. مثلاً، يمكن لخريطة مفهوم أن تشكل في الوقت نفسه جزءاً من دراسة جدوى معقدة، كما يمكن لاختبار الخيارات المتعددة أن يحقق هدف مستوى الفهم/التنظيم إن كانت بنوده مصاغة جيداً. لكن ثمة حدود لذلك: فحتى أفضل اختبار متعدد الخيارات يتيح بالكاد تقييم مستويات الكفاءة مثل: مستوى التقويم أو حتى الابداع.

علاوة على ذلك، تقدّم هذه الصورة شرحاً إضافياً للفرق بين مهام إعادة النسخ والنقل التي عرضت في القسم السابق.

مثال: مهمة إعادة النسخ بالمقارنة مع مهمة النقل

هدف التعلّم: يمكن للطلاب إعداد نماذج ومهام خاصة بالتقييم تناسب مستوى الكفاءة المستهدف.

مهمة إعادة النسخ: عدد المعايير المرجعية للتقييم. في أي مجال تعتبر مناسبة، وما هي مميزاتها وسلباتها؟ (تهدف هذه المهمة إلى إعادة نسخ المعرفة الملقنة خلال المقرر؛ وهي تستهدف في أفضل الأحوال مستوى هدف التعلّم المتمثل بالفهم).

مهمة النقل: تطلب منك زميلة تدرّس في الجامعة للمرة الأولى نصيحة: يجب أن يتعلّم طلابها أسس المناظرات الأخلاقية. كيف يمكن لها تقييم مدى استعداد الطلاب للتجادل وفق مبادئ أخلاقية بأفضل طريقة؟ اشرح لها التحديات التي تواجهها واقترح نموذج تقييم تعتقد أنه مناسب لحالتها. (تهدف هذه المهمة إلى نقل المعرفة الخاصة بالتقييم إلى وضع جديد وتستهدف مستوى هدف التعلّم المتمثل بالتحليل والتقويم والابداع).

كيف نقيّم؟ المعايير والأدوات والإجراءات

معايير التقييم

لا يعتبر تحديد صفات ما ينتجه طالب ما أو أدائه (بيانات خطية أو شفوية، أعمال فنية، أنشطة عملية، إلخ) أمراً تافهاً على الإطلاق. فمعايير التقييم ضرورية، ويجب قياسها. لكن لا يمكن صياغة كافة المعايير على قدر متساوٍ من الوضوح لكي يفهمها الجميع بالطريقة نفسها. وبالتالي، يمكن لمختلف المقيمين الذي يقيمون الأداء نفسه وفق المعايير نفسها التوصل إلى استنتاجات مختلفة نوعاً ما. ومن أجل الحدّ من هذه الفروق الذاتية، يمكن ترشيد استخدام معايير التقييم من خلال إجراءات التعديل (قارن مع سادلر ٢٠١٣). لكن لا يمكن حتى لأفضل التعديلات أن تلغي الفروق الذاتية بالكامل؛ فتقييمات الأداء تتطوّر دائماً على درجة من الضبابية أو الغموض. وعليه، لا ننصح باستخدام مقاييس وضع العلامات المعقدة بشكل مفرط أو العلامات المضبوطة بدقة، بما أنها جميعها لا تساعد على تلبية معيار الجودة الحيوي أو على تجنب الانحياز المعرفي

(راجع الأقسام اللاحقة).

استنادًا إلى هذه التحديات، نوصي بالتنبيه إلى القائمة التالية عند تصميم معايير التقييم واستخدامها:

«قارن بين مهمة التقييم ونتيجة التعلم،

أحرص على الانسجام في وضع العلامات،

حدد مجالات الخلاف بين المقيمين

ساعد الطلاب على تحقيق نواتج التعلم،

اعتد على توفير ملاحظات مفيدة إلى الطلاب» (براون ٢٠٠١، ص. ١٦)

يمكن الاطلاع على مثال لسيناريو تقييم معدّ بالكامل يلبي هذه المتطلبات في الجدول ٦ من القسم ٤، ٩.

نوعية التقييمات

كي تكون تقييمات الأداء مفيدة، يجب أن تلبي معايير جودة محددة. نميز في ما يلي بين المعايير النفسية الحيوية الثلاثة التالية وهي الموضوعية والموثوقية صدق المقياس أو المصادقية (إينغكامب وليسمان ٢٠٠٨، ص. ٥٥-٦١):

الموضوعية (الاستقلالية): يكون القياس موضوعيًا أكثر كلما كانت نتائجه لا تمتّ بصلّة للشخص الذي يجري القياس. إن كان القياس موضوعيًا، يجب أن يحصل مختلف الأشخاص على النتائج ذاتها عند قياس السمة ذاتها. لكن لا يمكن أبدًا تحقيق الموضوعية إلا بشكل تقريبي - فالقياس لا يكون مستقلًا عن الشخص (الأشخاص) الذي يجريه على الإطلاق (راجع قسم الانحياز المعرفي أدناه).

الموثوقية (قياس الدقة): كلما حدد مقياس سمة ما بدقة وموثوقية أكبر، كلما كان أكثر موثوقية. وكما هي الحال على صعيد الموضوعية، فالموثوقية ليست معيارًا مطلقًا، بما أن القياس لا يمكن أن يكون أكثر موثوقية من مدى ثبات السمة التي سيتم قياسها (قارن مع إينغكامب وليسمان ٢٠٠٨، ص. ٥٥). وحتّمًا، يختلف أداء الطلاب، مثلاً بحسب الفترة من اليوم أو مستوى التوتر العام الذي يشعر به شخص ما. كذلك، قد تؤدي سبل مختلفة لقياس الأداء إلى تباينات. مثلاً، قد تكون طالبة ما موهوبة في التعبير الشفهي إنما تواجه صعوبات في التعبير الكتابي. وبالتالي، سيكون أدائها أفضل في الامتحان الشفهي من امتحان كتابة مقال، رغم أن كفاءتها في هذا الموضوع هي نفسها.

المصادقية: يعتبر قياس أداء ما صحيحاً/صادقاً إن كان يقيس فعلاً ما يجدر به قياسه وليس أمراً آخر. فإن لم يتم المقياس بقياس ما يدعيه، يعتبر ببساطة غير صادق أو صحيح. قد يبدو هذا الأمر سخيفاً للوهلة الأولى، لكنه معيار الجودة الأهم بالنسبة إلى تقييمات الأداء (قارن مع إينغكامب وليسمان ٢٠٠٨، ص. ٥٧، وساشر ٢٠١٤، ص. ٣٥-٤١). على سبيل المثال، إن أجري تقييم تحت ضغط الوقت، فهو لا يختبر كفاءات مرتبطة بالمادة فحسب، بل إلى درجة كبيرة القدرة على التصرف تحت الضغط واتخاذ قرارات سريعة. وفي بعض السياقات المهنية، يعتبر ذلك منطقياً (مثلاً اختبار ما إذا كان أخصائيو الرعاية الصحية مستعدين للعمل في غرفة الطوارئ)، لكنه ليس كذلك في معظم السياقات. وينطبق الشيء نفسه على الاختبارات التي لا تجيز الرجوع إلى الكتب، وهي ممارسة لا تزال شائعة؛ فهذه الاختبارات جيدة لقياس درجة الحفظ، لكنها ليست مثالية أبداً لقياس كفاءات أكثر تعقيداً. وبالتالي، فإن ظروف وسياقات إجراء التقييم مهمة للغاية بدورها.

ثمة بعض التعارض بين المصادقية من جهة، والموضوعية والموثوقية من جهة أخرى (قارن مع ميتريغر ونويتش، ص. ٩٠). إن كانت أهداف التعلم ترمي إلى مهارات تفكير عليا، يجب أن تكون مهام التقييم متوجهة نحو النقل (قارن مع القسم ٤،٤،١ أعلاه «تقييم الكفاءات»)، وعليه تكون أكثر تعقيداً من مهام إعادة النسخ البسيطة. لكن كلما ازدادت صعوبة مهمة ما، ازدادت صعوبة تصحيح الموثوقية والموضوعية، أي تجنب الأخطاء في القياس والذاتية. وبالتالي، فكلما كانت مهام التقييم أكثر تعقيداً، كلما ازدادت أهمية اتخاذ تدابير للحد من أخطاء القياس والميل نحو الذاتية. الإجابات المحتملة هي فئات مفصلة (قارن مع القسم ٤،٥،٤ «الإرشادات» أدناه) - ضبط عوامل التصحيح أو التصحيح من قبل شخصين مختلفين. إن كان ترجيح المعايير ضرورياً، مثلاً لأسباب اقتصادية، فيجب ترجيح الصدق إلى أقصى حد (رغم أنه تقليدياً، يحصل العكس على الأرجح، لأن السلطات تعالج الطعون على وجه الخصوص - كما أن الطلاب أنفسهم - يميلون بالغريزة إلى التركيز على الموضوعية والموثوقية).

الانحياز المعرفي

رغم أهمية معيار الجودة، إلا أنه لا بدّ من الإشارة إلى أنه لا يمكن أبداً ملاحظة الكفاءات مباشرة إنما فقط بشكل غير مباشر - عبر بيانات خطية أو شفوية، وفي بعض الحالات، من خلال التحركات الجسدية. ويجب ملاحظة هذه البيانات أو التحركات وتفسيرها، عندها فقط يمكن تقييم التفسيرات. وخلال هذه العمليات، من المرجح أن يتسبب الانحياز المعرفي ببعض التشوهات (قارن مع هيلبرت ٢٠١٢)، ما يؤدي إلى أخطاء في التقييم.

فاختيار مؤشرات غير مناسبة يؤدي إلى خطأ نموذجي في التقييم. على سبيل المثال، لا يسمح مساهمات طالب ما في الصف بالقيام باستنتاجات حول التزامه/ها بالتعلم (مثلاً قد يكون انخراط الطالب طوعاً في المادة خلال وقت فراغه مؤشراً أصح). نعرض في اللائحة التالية قسماً صغيراً عن الأنواع «الكلاسيكية» للانحياز المعرفي المرتبط بالتقييم (قارن مع غريف وفنتورا، ص. ٥٦-٥٧).

الميل نحو الاعتدال: يتم تجنب الأحكام المفرطة (مثلاً نادراً ما يضع الأساتذة أفضل أو أسوأ العلامات)

ميل نحو التطرف: يتم تجنب إصدار أحكام وسطية (مثلاً الأساتذة الذين يصنفون الطلاب بشكل جذري في فئتي الطلاب «الجيدين» و«السيئين»).

تأثير الهالة: استناداً إلى بعض المؤشرات، يتم استخلاص استنتاجات حول خصائص أخرى يتمتع بها الطالب بطريقة تقوم على إطلاق الأحكام (مثلاً تغيب شخص ما بشكل مستمر يعني إما أنه غير مهتم أو كسول).

خطأ مرجعي: يتم اختيار معيار مرجعي غير مناسب (مثلاً تصنيف أداء مجموعة من الطلاب عوضاً عن اعتماد معيار موضوعي كأهداف التعلم التي جرى إيصالها مسبقاً؛ راجع الملاحظات حول معيار المرجع التي وردت في هذا الفصل).

تأثير الموضع التسلسلي: هناك دائماً فارق زمني كبير نسبياً بين ملاحظة أو إصدار حكم أو تقييم. فمن بين سلسلة محفزات، نميل إلى تذكر الأول والأخير بشكل جيد (مثلاً الجزء الأخير الجيد/السيئ من امتحان شفهي يمكن أن يغير التقييم إلى حد كبير).

الإرشادات

الإرشادات التقييم هي مصفوفات تشمل أبعاد أداء مختلفة ومستويات أداء متعددة، وقد تمّ تحديدها ووصفها بوضوح خطياً. ويمكنها أن تطبع جودة أداء الطلاب بطرق مختلفة من جهة، وتسهّل التقييم الذي يجريه الطلاب ويخضعون إليه سواء لأنفسهم أو لزملائهم من جهة أخرى (قارن مع سلويجسمانز وغيره ٢٠٠٦، ص. ٥٠-٥٥). وبالتالي، تعتبر الإرشادات أداة تقييم مهمة تسمح للأساتذة بتلبية المتطلبات التي حددها براون (٢٠٠١) في القسم ٤,٥,١ «معايير التقييم»؛ ويمكن استخدامها في التقييمات التكوينية والنهائية على السواء.

إن كانت إرشادات التقييم شغافة في بداية المقرر أو إن تمّ إعدادها بالتعاون مع الطلاب حتى، فهي تجعل الطلاب يدركون ما يعرفوه أساساً ويحددون مجالات التطور المحتملة.

وتتمثل سمة رئيسية للإرشادات في توجيهها نحو صفات أداء الطلاب. وعليه، فهي لا تتجه نحو أوجه القصور أو الأخطاء – إنما كل صفة إضافية تظهر في أداء طالب ما تؤدي إلى تقييم أفضل (انظر الجدول ٤). ولهذا أثر إيجابي على تحفيز الطلاب: فمن المتوقع منهم إظهار ما يستطيعون القيام به، وليس تجنب ارتكاب الأخطاء في المقام الأول. كذلك، تسهّل الإرشادات تقديم الملاحظات، بالنسبة إلى الأساتذة والاقتران على السواء.

ممتاز	ماهر	مقبول	غير مناسب
عرض المشكلة / الفرضية يتّم عرض المشكلة بوضوح وتجري مناقشتها جيدًا في مقدمة وخاتمة المقال	تتّم مناقشة المشكلة وتكون الحجج المقدمة جلية إنما لم يتّم التعبير عنها بوضوح	عرض المشكلة غير واضح ويتطلب من القارئ بذل جهد لاستخراجها من النص، أو أن المشكلة تظهر تلقائيًا لكن لم تتّم مناقشتها	ما من عرض واضح للمشكلة
تقديم الحجج يتّم عرض الحجة بأسلوب واضح ومنطقي. ترتبط النقاط المنطقية مباشرة بعرض المشكلة وبالنقاط السابقة. يتّم التطرق إلى الحجج المضادة، وتفكيكها ودمجها في الحجة الرئيسية التي يقوم عليها المقال.	يتّم عرض الحجة بأسلوب واضح ومنطقي، لكن النقاط لا تترايط بالضرورة. يتّم التطرق إلى الحجج المضادة لكنها تبقى معلقة أو لا تعالج بطريقة مناسبة.	الحجة غير متراطة وهناك تناقضات لم تعالج. قد يكون تمّ التطرق إلى الحجج المضادة لكنها بقيت من دون معالجة.	ما من حجة واضحة أو ما من شرح بديل مقدم.
إلخ	(...)	(...)	(...)

الجدول (٤) الإرشادات المستخدمة لوضع علامة على مقال تحليلي في علم الاجتماع (مقتطف من غاستون ٢٠١١)

تجنّب السرقات العلمية

قد يلجأ الطلاب تحت وطأة الضغوط إلى السرقة العلمية . ففي عصر الإنترنت المتوافر على الأجهزة النقال، أصبح الوصول إلى المعلومات سهلاً لدرجة تعزز الميل إلى نسخها ببساطة.

وفي أيامنا هذه، تعتمد العديد من الجامعات برامج تكشف السرقات العلمية . لكن من وجهة نظر تعليمية، إنها مقارنة منطقية ومجدية فقط إن كان بإمكان الطلاب التحقق من نصوصهم بأنفسهم وكانوا يتلقون الدعم لاستخلاص الاستنتاجات الصحيحة من النتائج. وناهيك عن المراقبة والعقاب، إن أهم استراتيجية لتجنب سرقة المؤلفات هي الوقاية. ويمكن تحقيق ذلك عند مستويات مختلفة: إعطاء فروض تحدّ من فرص السرقات العلمية. مثلاً، إجراء تحليل نقدي للعديد من المقالات الحديثة أو استخدام المقالات الواردة في صحيفة الأسبوع الفائت،

تخصيص وقت كافٍ لإعلام الطلاب بالطبيعة المحددة لمعيار التقييم الذي سيستخدم، مثلاً على شكل إرشادات (راجع ما ورد أعلاه). هل أنت تكافأ الطلاب على إيجاد المعلومات ببساطة أو على تحليلها وتقييمها؟ فالتحليل والتقييم يحدان من احتمال السرقات العلمية، إشراك الطلاب في تصميم مهام التقييم ووضع معاييرهم بالاندماج والتمك، ويشجع سلوكاً إيجابياً أكثر إزاء التعلّم (إيون، باريرا وتوماس ٢٠١٦)،

تعليم الطلاب ما هي إعادة الصياغة والاقتباسات، وكيفية القيام بها وأين تبدأ سرقة المؤلفات. كما أن دعم الطلاب لكتابة ملاحظات تكوينية وتقديمها خلال مرحلة كتابة مقالات/أطروحات طويلة مفيد للغاية.

متى يجب التقييم؟

التوقيت: قبل وخلال وبعد

بصفته عملية، يجري التقييم في أوقات مختلفة، ولأغراض مختلفة ويطرح مستويات مختلفة من «المخاطر» بالنسبة إلى الطلاب:

التقييم التشخيصي أو التقييم المسبق / المبدئي يوفر معلومات عما تعلّمه الطالب أساساً ويمكن الأساتذة من اتخاذ قرارات أولية قائمة على أدلة بشأن التخطيط التدريسي (الأهداف؛ أساليب التدريس والتعلّم والتقييم)،

تقييم مراقبة التقدّم يوفر دليلاً على التقدّم باتجاه المعايير المطلوبة عدة مرات خلال الفصل الدراسي/السنة. وتستخدم هذه التقييمات أحياناً بطريقة نهائية لتوثيق تطور الطالب، لكن البيانات التي تقدمها تستخدم غالباً بشكل تكويني لتغيير الإرشادات في وحدة التعلّم أو الفصل الدراسي القادمين، إلخ،

التقييم النهائي يكون مرجعياً و"يلخص" ما تعلّمه الطلاب، أي إلى أي مدى اكتسبوا الكفاءات كما هو محدد في نواتج التعلّم الخاصة بالوحدة.

الجدول ٥ هي مجموعة لبعض أدوات التقييم التي يمكن استخدامها في هذه الأوقات المختلفة:

الأوقات	المجازفات	الأغراض	أمثلة
متى تجري التقييم؟	ما مستوى الخطر الذي يهدد الطلاب؟	ما هدف التقييم؟	كيف تجري التقييم؟
تشخيصي/أولي (قبل بدء التدريس لتحديد ما يعرفه الطالب أساسًا)	• متدني • لا يتم وضع علامة	• متدنية • لا يتم وضع علامة	• خريطة المفهوم • امتحان مختصر أو اختبار • مهمة • تطبيق المهارات • التفكير
مراقبة التقدم/مستمر (خلال التدريس من أجل منح الطلاب فرصًا لتنظيم تعلمهم ذاتيًا)	• متدني • لا يتم وضع علامة إلا إن كان التقييم التكويني يؤدي إلى التقييم النهائي	• متدنية • لا يتم وضع علامة إلا إن كان التقييم التكويني يفضي إلى التقييم النهائي	• مراجعة الامتحان المختصر أو الاختبار البورتفوليو • يوميات المؤتمرات، السجل • لعب الأدوار • قائمة مرجعية للملاحظات • مراجعة الاقران • التفكير • (يتم جمع هذه العناصر مع القوائم المرجعية وإرشادات الطلاب والنظراء والأساتذة)

الأوقات متى تجري التقييم؟	المجازفات ما مستوى الخطر الذي يهدد الطلاب؟	الأغراض ما هدف التقييم؟	أمثلة كيف تجري التقييم؟
نهائي (بعد التدريس للتتويج التقييم)	• مرتفع • يتم وضع علامة	• مرتفعة • يتم وضع علامة	• اختبار/امتحان • محفظة • عرض الكفاءات في وضع أساسي (مثلاً الخبرة في العمل) • العرض • المشروع • التفكير • (يتم جمع هذه العناصر مع القوائم المرجعية والإرشادات التقييمية الخاصة بالأساتذة وربما الطلاب أو الاقران)

الجدول (٥) أوقات ورهانات وأغراض وأدوات التقييم.

يحتل التقييم «خلال»، أي مراقبة التقدم، أهمية خاصة لأنه الوقت المناسب لتقديم ملاحظات تكوينية إلى الطلاب وإشراكهم في مهام. لماذا تعتبر الملاحظات ذات صلة وأهمية؟

الملاحظات التكوينية: مسعى متبادل

يُعتبر تقديم الملاحظات عنصراً رئيسياً في نشاط التعلم والتقييم للبناء الانعكاسي للمعرفة (هونسل ٢٠٠٨). لكن الملاحظات قد تكون أيضاً تبادلية بين مجموعات من الطلاب أو الاقران. فبحسب (هاتي ٢٠٠٩)، إن الملاحظات هي أحد أهم العوامل التي تؤثر في ما يتعلمه الطلاب حقاً. وتهدف هذه الملاحظات إلى تحفيز الطلاب وإبلاغهم بأدائهم وبكيفية التحسن. ويجب تحديد هذه الأهداف ضمن إطار عمل نواتج التعلم، ومتطلبات الواجبات ومعايير التقييم المستخدمة. وتقليدياً، تشمل الملاحظات تعليقات نوعية يوجهها الأستاذ إلى الطالب أو مجموعة طلاب.

ويجب تخصيص الوقت الأكبر خلال تقييم الطلاب لتقديم الملاحظات. فالتحدي يكمن في تقديم ملاحظات تكوينية وبناءة إلى عدد كبير من الطلاب. في هذا الخصوص، تتوافر بعض

الاستراتيجيات لإدارة أعداد كبيرة من الطلاب وتوفير الوقت، وسط تقديم ملاحظات مفيدة إلى الطلاب في الوقت نفسه. فهي تقوم بشكل أساسي بالتالي: خفض عبء التقييم وتبسيط عملية تقديم الملاحظات و- الأهم -- تخصيص قسم كبير على الأقل للطلاب أنفسهم. وعندما لا تركز الملاحظات فقط على المعلومات الخاصة بعملية التعلم الراهنة، بل أيضًا على التدابير والاستراتيجيات لتعزيز التعلم مدى الحياة، نكون بصدد الحديث عن «ملاحظات مستقبلية» ((إيون، باريرا وتوماس ٢٠١٦).

في الواقع، يقترح هونسل (٢٠٠٣) أنه علينا التحرك نحو «إشراك الطلاب في تكوين الملاحظات، واعتماد مقاربة أكثر انفتاحًا وتعاونًا إزاء الواجبات» (ص ٧٨). إنها الفكرة الأساسية الكامنة خلف التقييم بصفته وسيلة تعلم حيث يلعب الطلاب دور المقيمين لأنفسهم. ويمكن للطلاب بمفردهم أو بالتعاون مع زملائهم أن يتعلموا مراقبة تعلمهم، وي طرحوا على أنفسهم الأسئلة، ويستخدموا مجموعة استراتيجيات لمراقبة ما يعرفونه ويستطيعون فعله وكيفية استخدام التقييم لتعلم أمور جديدة. وتتمثل إحدى هذه المقاربات في إعداد معايير تقييم فعالة بالتعاون مع الطلاب، على سبيل المثال على شكل إرشادات لتقييم مهارات العرض الشفهي. وتقوم عدة مجموعات باستخدام التعليمات لتقييم العرض الشفهي لمشروع قامت به إحدى المجموعات، حيث تعطي كل مجموعة طلاب علامة لكل عرض. وتأخذ العلامة النهائية في الاعتبار المتوسط الذي وضعه الصف وعلامة الأستاذ. وبالتالي، يمكن للأستاذ والطلاب (سواء بشكل فردي أو جماعي) الحكم على نشاط تعلم معين وتقديم ملاحظات مشتركة.

من يمكنه التقييم؟ الأستاذ، تقييم خارجي، تقييم ذاتي وتقييم الاقران

قد يكون الأساتذة أفضل من يصدر الأحكام بشأن المعرفة في مادة متخصصة، لكن هناك آخرين أيضًا يمكنهم المشاركة في عملية التقييم: أرباب العمل (تقييم خارجي)، طلاب آخرين (تقييم الاقران) أو الطالب بنفسه/ها (تقييم الذات). فيمكن لأرباب العمل إجراء التقييم كجزء من مقرر التدريب العملي (ولا سيما في أطر التعليم الإضافية)، لكن عمومًا يكون دورهم محدودًا. غير أنه ثمة خيارات أخرى متاحة في التدريس اليومي. فإن كان الهدف الأساسي من تقييم ما، هو تقديم ملاحظات تكوينية، يمكن السماح للطلاب بتقييم بعضهم، حيث أن تقييم الاقران يُعتبر مصدرًا إيجابيًا جدًا للملاحظات لأن الطلاب يستجيبون عادة بشكل أفضل للملاحظات الصادرة عن زملائهم (دي غريز وفالكي وروزن ٢٠١٢). كما يُعتبر التقييم الذاتي مفيدًا لجهة التحقق من المعلومات المكتسبة، وإن اقترن بأداة مناسبة (استطلاع، قائمة مرجعية، محافظ انعكاسية أو إرشادات من نوع آخر)، يكون ضروريًا لتنظيم التعلم ذاتيًا والنمو على الصعيدين الشخصي والمهني.

يُنكر أن التقييم الذاتي وتقييم الاقران لا يشكلان أساليب تقييم إنما مصادر لبيانات التقييم ويمكن استخدامهما مع أي وسيلة أو أداة. فهذان النوعان من التقييم يمكن استخدامهما للتقييم التكويني و/أو النهائي، غير أن استخدامهما في التقييم التكويني أكثر شيوعًا، ربما بسبب المخاوف المحيطة بالمصادقية والموثوقية إن سمح للطلاب بوضع علامات نهائية لأنفسهم أو لزملائهم. لكن، حتى

عندما لا يتم استخدام التقييم الذاتي وتقييم الاقران مباشرة في التقييم النهائي، يمكن للأستاذ أن يعول عليهما لوضع العلامة النهائية، مثلاً عند تقييم عمل جماعي. وبالتالي، إن تطبيق التقييم الذاتي وتقييم الاقران على مشروع تقوم به مجموعة قد يكون طريقة مفيدة لتشجيع الطلاب على التفكير في عملية تعلمهم الخاصة وعمل الفريق والمنتج النهائي. هذا ولا بد من استخدام معيار صريح لضمان الاتساق والإنصاف. لكن قد تبدو العلامات التي تعطى في نهاية السنة التي تستند فقط إلى التقييم الذاتي ومعيار ضمني، بالنسبة إلى معظمنا، غير ملائمة البتة.

تقييم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وذوي الإعاقة

إن الالتزام بالشمولية يعني الإقرار بتنوع الهيئة الطلابية وتقديرها واتخاذ تدابير لتحسين فرص مجموعات محددة بالنجاح، بما في ذلك الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة. فمُنذ «إعلان سالامنكا»، الذي دعم بشكل خاص توفير التعليم «الأساسي» للطلاب ذوي الإعاقة (اليونسكو ١٩٩٤)، تم إحراز تقدّم ملموس. لكن مع ذلك، هناك الكثير من العوائق التي يجب تحطّيتها على صعيد التعلّم، على سبيل المثال الآثار المترتبة عن خلل أو حالة مرضية، والبيئة المادية، وتوافر الدعم التعليمي وفعاليته، وأسلوب التدريس، وسلوكيات الأساتذة وعلاقتهم بالطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة وأساليب التقييم. في الواقع، يطرح التقييم والدورات الدراسية على السواء مشاكل خاصة. فبعض الصعوبات تتعلق بالوصول إلى مصادر التعلّم أو البيئة المادية لهؤلاء الطلاب، ومعدلات استيعابهم للمعلومات وقدراتهم على نقل ما تعلّموه.

ولا يشمل التقييم الشامل معايير أكاديمية بل إنه يزيد فرصة كافة الطلاب لإظهار قدرتهم على تحقيق نواتج التعلّم. فمن الأجدى من حيث الوقت و الانسب دراسة شمولية التقييم في مرحلة تصميم البرنامج أو الوحدة، عوضاً عن القيام بتعديلات فردية لاحقاً في البرنامج (هوكينغز ٢٠١٠). كذلك، يساعد التقييم الشامل على تجنب افتراض أن مجموعات محددة من الطلاب تملك طريقة خاصة للتعلّم، في حين أنه في الواقع يقع الطلاب ذوي الإعاقة ضمن سلسلة متصلة من فروق المتعلّمين ويتشاركون التحديات والصعوبات نفسها مع كافة الطلاب في مرحلة التعليم العالي (هيللي وغيره ٢٠٠٦، ص ٤١).

بهدف إجراء تقييم شامل، يجب التحلي بالمرونة حول كيفية إظهار الطلاب معرفتهم واستخدام نماذج تقييم مختلفة (مثلاً العرض، تقرير مختبري، محفظة انعكاسية). أما الاعتبارات الأخرى فتشمل السماح باختيار الواجبات (مثلاً اختيار الموضوع أو السماح للطلاب بوضع أسئلةهم الخاصة)، وتصميم امتحانات شاملة ودراسة كيف يمكن للتكنولوجيا المساعدة فيها. تقدّم مجموعة «٧ خطوات» الصادرة عن «جامعة بليموث (٢٠١٤) إرشادات ونصائح عملية لدمج التقييم الشامل ضمن وحدات وبرامج.

تصميم مقارنة تقييم

تتمثل عملية تقييم التصميم بإعداد نماذج تقييم ومعايير وعلامات وملاحظات على مستوى مصغر

في إطار توافق بناءً وفق الجوانب التالية:

أهداف البرنامج ككل،

أهداف التعلم الخاصة بالوحدة أو المقرر،

اختيار المحتوى،

أساليب التدريس والتعلم

على سبيل المثال، نعرض مقارنة تقييم تقوم على مقرر اختياري وفق النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة ٤,٥ حول «الفن والأنثروبولوجيا» للسنة الثالثة ضمن شهادة البكالوريوس لطلاب الإنسانية (الصورة ٦). تأخذ هذه المقاربة في الاعتبار أنشطة تعلم متنوعة، وأوقات التقييم، وفترة الفصل الدراسي (أو الأسبوع الذي يجب خلاله تقديم الواجب)، سواء كان اختياريًا أو إلزاميًا، والقائم بالتقييم (أو الشخص الذي يجري التقييم) سواء كان التقييم فرديًا أو بين الاقران أو جماعيًا، إلى جانب النسبة المخصصة لهذا النشاط في التقييم الإجمالي.

الجدول ٦ هو مثال عن جدول مواصفات للتخطيط للتقييمات. وهو يلخص «ما الذي يجب تقييمه»، و«من يمكنه إجراء التقييم» (أستاذ، زملاء)، و«متى يجب إجراء التقييم» (الأوقات/المرحلة الأولى، خلال الفصل الدراسي أو في المرحلة الأخيرة)، و«كيفية التقييم»، والأسبوع/الأسابيع التي ستشهد النشاط مع ترجيح كل نشاط. كما أنها تشير إلى أن أنشطة التقييم يمكن أن تشمل طلابًا أفراد أو جماعات صغيرة أو الصف ككل وأن الفرصة متاحة أمام الأستاذ ليقرر ما إذا كان نشاط التقييم إلزاميًا أو اختياريًا. هنا، بعض أنشطة التقييم اختيارية؛ فهي تمنح الطلاب نوعًا من الحرية ضمن التقييم الإجمالي، وهو أمر مهم لتحفيزهم وضمان استقلاليتهم.

نشاط التعلم/المهمة ماذا؟	نوع مهمة التقييم متى؟	الفترة الزمنية (أسبوع)	نوع النشاط ما الهدف منه؟	اختياري/الزامي	القائم بالتقييم القائم؟ من؟	تصنيف الطالب كيف؟	% النسبة؟
النشاط 1 ملخص خطي عن زيارة المتحف	أولية	1/11	تعليمي	اختياري	أستاذ/تقييم ذاتي	فردى	10%
النشاط 2 تحليل عمل فن التجميل	مستمرة	5، 6، 8	التطبيق	الزامي	أستاذ	ثنائيات	15%
النشاط 3 العرض الشفهي	مستمرة	5، 7، 8	تطبيق ومفاهيمي	الزامي	أستاذ/تقييم الأقران	مجموعة صغيرة	10%
النشاط 4 رأي تقدي من خلال نقاش في الصف	مستمرة	5، 7، 8	تطبيق ومفاهيمي وتجميع	اختياري	أستاذ	كامل الصف	15%
النشاط 5 المحفظة/الورق تلوين:مشروع الرسم	مستمرة	7-10	تطبيق ومفاهيمي وتجميع	الزامي	أستاذ/تقييم الأقران	مجموعة صغيرة	25%
النشاط 6 اختبارات خطية وشفوية	نهائية	11	تطبيق ومفاهيمي	الزامي	أستاذ/تقييم ذاتي	فردى	25% =100%

الجدول (6) مثال على تخطيط التقييم لمقرر اختياري ذي 4.5 أُرصدَة بحسب النظام الأوروبي لانتقال الأُرصدَة حول الفن وعلم الإنسان
(شهادة بكالوريوس في الإنسانيات) (تفصيل خاص)

ناهيك عن الجدول، تحدد بعض المعلومات الإضافية إطار المقرر:

السياق:

يشجع هذا المقرر أبعاد المعرفة (المتراوحة بين المعرفة الملموسة والمجردة) بدرجات قوة متفاوتة وفق ما يتناسب مع أنشطة ونواتج التدريس والتعلم المحددة: المعرفة الواقعية مثلاً عناصر رئيسية ومصطلحات (لغة اصطلاحية خاصة) في الفنون وعلم الأنثروبولوجيا، يجدر بالطلاب معرفتها لفهم أصول الفنون والعمل بها؛ المعرفة المفاهيمية، مثلاً نظريات وتصنيفات ومبادئ تقف خلف الفنون وعلم الأنثروبولوجيا؛ المعرفة الإجرائية، مثلاً مهارات التفكير النقدي وأساليب محددة للاستفسار ضرورية لتصميم البحث. وبغية ضمان فعالية التقييمات، يتم تطوير مقارنة تقييم تشمل توازناً بين العناصر النظرية والعملية من أجل تلبية مختلف مستويات نواتج التعلم. كذلك، يجب أن تتواءم مهام التقييم مع نواتج التعلم وأن تُثبت عند مستوى تعقيد مناسب من خلال دمج أوصاف المستوى المناسبة ومعالجة التوقعات الإدراكية ضمن تصنيف بلوم المراجع.

أوقات التقييم:

على سبيل المثال تعالج زيارة إلى المتحف مجموعة متنوعة من معارف الطلاب من خلال اختبار قدرتهم على فهم السياق والمصطلحات المستخدمة (تقييم تشخيصي). ومن خلال الزيارة، قد يحدد الأستاذ مستوى معرفة الطالب وفهمه للمحتوى، وما إذا كان الطلاب قادرين على تكوين معنى من فن بصري، ويقيم المصطلحات التي يعرفونها ومدى معرفتهم بالموضوع. ويتيح هذا للأستاذ أيضاً تكييف أسلوب تدريسه مع حاجات الطلاب.

نماذج التقييم:

تتنوع نماذج التقييم: من تحليل المحتوى إلى مشروع بحثي أو جدال. ويشمل إصدار حكم بشأن تعلم الطلاب نماذج خطية وشفهية وبصرية عموماً. ومن خلال استخدام التقييمين التكويني والتكاملي، يعدّ الأستاذ الطلاب للتقييم النهائي الأخير لكنه يستخدم في الوقت نفسه التقييمات كأداة تدريس وتعلم من أجل تحديد مراحل تعلم الطلاب وإيضاح مستوى فهمهم.

ومن أجل إعداد الطلاب للتقييم النهائي، يتم تقديم الملاحظات فوراً، سواء ملاحظات فردية أو جماعية. ويتحقق ذلك من خلال تعليقات يكتبها الأستاذ أو الزملاء حول عمل كل طالب. كما أن مناقشة عامة في الصف تتيح للطلاب المشاركة في الملاحظات وتقييم المهام من خلال حوار نقدي و/أو مراجعة الزملاء؛ ويشجع هذا الإجراء تقييم وتطوير الذات والزملاء.

التقييم التكويني والنهائي:

يستخدم الأستاذ نظاماً مرجعياً يقوم على المعيار لإنجاز مهام التقييم التكويني. فعندما لا يتم وضع علامات خلال التقييم التكويني، تستخدم تصنيفات الكفاءة (كفوء جداً، كفوء، غير كفوء بعد) كدليل لتحديد مستويات فهم الطلاب. ويستخدم الطلاب والأستاذ على السواء النتائج غير

الرسمية لتبسيط الضوء على نقاط القوة أو الضعف؛ وحتماً تتطلب أي أمثلة على نقاط ضعف تحسيناً مركزاً. في هذا المثال، تكون معظم التقييمات التكوينية ونهاية في الوقت نفسه وبالتالي، فهي تتطلب إصدار حكم، حيث يتم وضع علامة على كل نشاط يخضع للتقييم. وفي نهاية الفصل الدراسي، يتم إجراء اختبار نهائي لكنه لا يساهم سوى في ٢٥٪ من العلامة النهائية.

الملاحظات:

تحرص المعلمة على أن تكون الملاحظات الفردية كالتعليقات المكتوبة و/أو المناقشات الجماعية للملاحظات في الصف فورية ومفصلة. فهي تستخدم لغة توضح المفاهيم من أجل إيضاح الرسائل ودائماً ما تكون انتقاداتها لطيفة وبناءة. وكما تساهم الملاحظات في دعم التعلم الذاتي التنظيم، تستخدم إجابات الطلاب على ملاحظاتها البناءة من أجل تحفيز الحوار والمشاركة والنقد عبر مراجعة الاقران، ما يسمح لهم بالتالي بالمشاركة في النقاش وتحديد الأهداف ولعب دور ناشط في التقييم والملاحظات.

الإرشادات:

في التقييم التكويني، تُعتبر الإرشادات مؤشراً على تطوّر الطالب خلال مشروع أو فصل دراسي؛ وهي تشجع الطلاب على تحمل مسؤولية التعلم إذ تسمح لهم بتسهيل تقدّمهم ومراقبته. في هذه الحالة، يضع الأستاذ إرشادات لتقييم المحفظة/البورتفوليو.

أخيراً، إن تقييم الطلاب لأسلوب الأستاذ في التدريس ضروري بما أنه يعطي معلومات عميقة عن آراء الطلاب بفعالية أسلوبه/ها في التدريس وممارسات التعلم والتقييم.

ملاحظات ختامية: قائمة مرجعية إلزامية من ١٠ مبادئ للمقيمين

كي يكون التقييم فعالاً، لا بدّ من ضمان الموازنة بين أهداف التعلم الخاصة بوحدة أو مقرر - أي المهارات والكفاءات والمعرفة التي من المتوقع أن يكتسبها الطلاب - وبين أساليب التدريس والتعلم والتقييم المختارة. فهذه الموازنة لن تعود بالفائدة فقط على الطلاب من خلال توفير صحة التقييمات وموثوقيتها وشفافيتها، بل ستساعد أيضاً على ضمان تقييم المهارات والمعرفة «الصحيحة» في الوقت المناسب باستخدام الأساليب الملائمة. في ما يلي بعض الأفكار التي تدعمك في هذه العملية (براون، ٢٠٠١؛ زيرمان، ٢٠١٤):

ما هي القيم التي تشكل أساس مقاربتك المعتمدة إزاء التقييم في مرحلة التعليم العالي؟ كيف تتبلور عملياً؟ هل التقييم مصمم بطريقة تسمح للطلاب بالتركيز على اكتساب الكفاءات المرغوب فيها؟ هل يقع تقييم التعلم في جوهر تصميم المادة والبرنامج؟ هل تقييمك شامل؟

ما هي أهداف التعلم المزمع تقيّمها؟ إلى أي مدى تتواءم مقاربتك إزاء التقييم مع هذه النتائج؟ هل تهدف إلى مستويات أعلى من المجال المعرفي (مثلاً تصنيف بلوم)؟

كيف تبرر اختيارك لأساليب ونماذج ومهام التقييم المستخدمة لتقييم الأهداف في السؤال رقم ٢؟ متى كان ذلك مناسباً، اذكر في إجابتك البحوث ذات الصلة الخاصة بالتقييم؟ إلى أي معايير يستند تقييمك؟ هل المعايير شفافة في مرحلة مبكرة من عملية التعلّم؟ هل تتم مناقشة هذه المعايير مع الطلاب؟

صف وبرر وانتقد أساليب تقديم الملاحظات، وضع العلامات و/أو الوسم ضمن خانة ما. كيف تؤكد مدى صحة تقييمك؟ كيف تبرر تجنب الانحياز المعرفي؟ صف وبرر وانتقد تقنيات الوسم ضمن خانة التي تستخدمها لتخطي ما يلي:

1. اختلافات في المعايير في مناسبة واحدة

2. اختلافات في المعايير في عدة مناسبات

3. اختلافات بين المقيمين

ضع الخطوط العريضة لمقاربة تقديم الملاحظات إلى الطلاب التي تستخدمها وبررها. هل تُستخدم الملاحظات لتحسين تعلّم الطلاب بفعالية؟ هل هي تسهل وجود سلوك إيجابي إزاء التعلّم المستقبلي؟ عند تقديم الملاحظات، كيف تحرص على تقيد الطلاب بها؟

هل يتحمل الطلاب تدريباً مسؤولية التقييم وتقديم الملاحظات؟ كيف يثبت الطلاب قدرتهم على الحكم على نوعية عملهم وعمل الآخرين وفق معايير متفق عليها؟ حلل تقييمك: هل حقق النتيجة المرجوة؟ هل كان سهلاً للغاية أو صعباً للغاية؟ هل أسيء فهم بعض الأسئلة/الواجبات؟ هل هناك خصائص محددة؟ هل هو صحيح عمومًا؟ مسار عمل إضافي: كيف تريد مناقشة التقييم مع الطلاب: مع كل طالب على انفراد، ضمن جماعات أو في الصف؟ هل يجب التطرق إلى مواضيع/نواتج تعلّم مرة أخرى؟

المراجع / المطبوعات

بيغز، جاي (٢٠٠٣). التدريس لتعلّم ذي جودة في الجامعة. بكنغهام: SHRE ومطبعة الجامعة المفتوحة

بود، دي وشركاه (٢٠١٠). تقييم ٢٠٢٠: ٧ سبعة اقتراحات لإصلاح التقييم في مرحلة التعليم العالي. سيدني. مجلس التعلّم والتدريس الأسترالي. محدد موقع الموارد المُوحّد. www.assessmentfutures.com

اطلع عليه بتاريخ

براون. جي (٢٠٠١). التقييم: دليل للمحاضرين. شبكة دعم التعلّم والتدريس سلسلة تقييم

المراكز العامة رقم ٣. يورك: Learning & Teaching Support Network

براون، جي، بول، جاي، وبيدلبوري، أم. (١٩٩٧). تقييم تعلّم الطلاب في مرحلة التعليم العالي. لندن ونيويورك: روتلج

دي غريز، أل، فالكي، أم. وروزن، أي (٢٠١٢)، ما مدى فعالية تقييم الذات والنظراء لمهارات العرض الشفهي بالمقارنة مع تقييمات الأساتذة. التعلّم الناشط في مرحلة التعليم العالي، ١٣، ص. ١٤٢-١٢٩. <http://dx.doi.org/10.1177/1469787412441284>

اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٧/٩/١٠

إيرل، أل. كاتز، أم (٢٠٠٦). إعادة التفكير في تقييم الصف مع تحديد هدف: تقييم التعلّم، والتقييم لغرض التعلّم والتقييم بصفته وسيلة تعلّم. التعليم في مانيتوبا، : http://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf

اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٧/٨/١٥

مركز إبرلي (٢٠٠٨/٢٠١٥). لماذا يجب ضمان المواءمة بين التقييمات وأهداف التعلّم والاستراتيجيات الإرشادية؟ عبر الإنترنت (١٥،٨،٢٠١٧) : <https://www.cmu.edu/teaching/assessment/basics/alignment.html>

اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٧/٨/١٥

قسم التطوير التربوي والتكنولوجيا (٢٠١٣) في جامعة ETH زيوريخ. مبادئ حول وضع علامات على الامتحانات الخطية. نسخة منقحة على يد توبياس هالبر وكلوديا شلينغر. زيوريخ. https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/departament-dam/D-GESS%20DAM%20General/Dokumente/Per-sonelles/Guidelines_GradingEN_2013_11.pdf

اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٧/٨/١٢

فيكساس، أم وزلويفر، أف. (٢٠١٨). التخطيط للأثر: عوامل فردية وتنظيمية تؤثر على أثر مواصلة التعلّم. في توبياس زيمرمان وغيري ثومان ودينيس دا رين (محررون). Weiterbil-dung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus. بيرون: Hep. غاستون، بي (٢٠١١). عنوان مستخدم لوضع علامة على مقال تحليلي (علم اجتماع). بركلي: جامعة كاليفورنيا، بركلي. : http://teaching.berkeley.edu/sites/default/files/general/sociologyrubric_gradinganalyticalessay.pdf

اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٧/٨/٢٩

غيز، جي وسيمسون، سي. (٢٠٠٤). ظروف يدعم في إطارها التقييم تعلّم الطلاب. التعلّم والتدريس في مرحلة التعليم العالي، ١، ص. ٣١-٣.

غريف. دبلو وفنتورا، دي (١٩٩٧) Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Ein-führung. Psychologie Verlags Union, München

هاتي، جاي. (٢٠٠٩). التعلّم المرئي. توليفة لأكثر من ٨٠٠ تحليل شمولي يرتبط بالإنجاز. لندن ونيويورك: روتلج.

هيلي، أو.، برادلي، إيه.، فولر، أم & هول، تي. (٢٠٠٦). الإصغاء للطلاب: تجارب الطلاب ذوي الإعاقة مع التعلّم في جامعة.

في آدمز، أو وبراون، أس (محرران). نحو تعلّم شامل في مرحلة التعليم العالي: إعداد منهج للطلاب ذوي الإعاقة. لندن: روتلج.

هيلبرت، أم. (٢٠١٢). نحو توليفة عن الانحياز المعرفي: كيف يمكن لمعالجة المعلومات الصاخبة تغيير عملية صنع قرار بشري. نشرة نفسية ١٣٨ (٢)، ص. ٢١١-٢٣٧.

هوكينغز، سي. (٢٠١٠). التعلّم والتدريس الشاملان في مرحلة التعليم العالي: توليفة البحث في أكاديمية Evidencenet. أكاديمية التعليم العالي.

هونسل، دي. (٢٠٠٣). ملاحظات الطلاب، وتعلّمهم وتطورهم. أم سلوي، ودي. واتسون (محرران) (ص. ٦٧-٧٨). SHRE ومطبعة الجامعة المفتوحة

هونسل، دي. (٢٠٠٨). تقييم المقررات والتدريس. آيتش، فراي، أس كيتريدج، وأس. مارشال. كتيّب للتدريس والتعليم في مرحلة التعليم العالي: تعزيز الممارسات الأكاديمية (ص. ١٩٨-٢١١). أبينغدون: روتلج.

هوبا، أم. إيه وفريد، جاي. إي (٢٠٠٠). تقييم يتمحور حول التعلّم في حرم الكلية. نقل التركيز من التدريس إلى التعلّم. بوسطن: دار نشر ألاين أند بيكون.

إيلر سي وويك، إيه (٢٠٠٩). Prüfungen als Evaluation der Kompetenz-entwicklung im Studium. Das Hochschulwesen

إينغكامب، كاي وليسمان، يو (٢٠٠٨). Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel: Beltz. النسخة ٦.

إيون، جاي.، باريرا، إيه وتوماس، أم. (٢٠١٦). ملاحظات خطية من النظراء لتعزيز تعلّم الطلاب الحالي والمستقبلي. المجلة الدولية للتكنولوجيا التعليمية في مرحلة التعليم العالي، ١٣ (١٥)، ص. ١-١١.

ميترنجر، سي. ونويتش، سي. (٢٠٠٤). Fair prüfen: Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.

جامعة بليموث (٢٠١٤). ٧ خطوات إلى التقييم الشامل. https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/:path/2/2401/7_Steps_to_Inclusive_Assessment.pdf

اطلع على بتاريخ ٢٠١٧/٧/١٢

ساشر، دبليو (٢٠١٤). Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe

السادسة مراجعة ومعدلة. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

سادلر، دي. أر. ضمان معايير الإنجاز الأكاديمي: من الاعتدال إلى الضبط. التقييم في التعليم: مبادئ وسياسة وممارسة، ٢٠ (١)، ص. ١٩-٥.

سلويجسمانز، د. بر ينز، أف. جاي. ومارتنز، أر. أل. (٢٠٠٦). تصميم تقييد الأداء استنادًا إلى كفاءة في التعلّم الإلكتروني. بحث عن بيئة التعلّم، ٩، ص. ٤٥-٦٦.

اليونسكو (١٩٩٤). إعلان سالامانكا وإطار عمل تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية

الخاصة : http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
 اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٧/٧/١٣
 ويتمان، سي.إي.؛ ريغر، جاي.دبلوي وهانر، سي.إي. (٢٠١٨). امتحانات بمادة الفيزياء
http://www.cwsei.ubc.ca/SEI_research/files/Physics/ : تشجع التعلم التعاوني:
 Wieman-Rieger-Heiner_Two-Stage-Exam_PT2014.pdf
 اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٣/٢
 وينتر، أف. (٢٠١٢). Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht
 einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen
 Balt-mannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
 زيمرمان، تي. (٢٠١٤). Durchführen von lernzielorientierten Leistungsnach-
 weisen..في: باخمان، آيتش (محرر). Kompetenzorientierte Hochschullehre:
 Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen
 und Lehr-Lern-Methoden. Hep: بيرن.

التدريس القائم على الأدلة - دروس يمكن استخلاصها من خلال ممارسة عملية التدريس

رغم أنه يصعب تحديد العوامل التي يقوم عليها التدريس وتلك التي لا يرتبط بها (هانك ٢٠١٢)، جذبت الفصول الأولى من هذا الكتاب انتباه القارئ إلى توافق شائع، ألا وهو بشكل خاص أن التدريس يجب أن يساعد شخص ما على التعلّم (كولنز ٢٠٠٨). لهذا السبب، يجب أن يكون التدريس دائماً مبنياً على اعتبارات خاصة بالتعلّم (باخمان ٢٠٠٣، هانك ٢٠٠٨، هانك وويناندي ٢٠١٤). كيف يتمّ حفظ هذه المعلومات في الدماغ؟ ما هي العمليات المعرفية التي تجري خلال التعلّم؟ كيف تتمّ معالجة المعلومات؟ كيف يتمّ دمج المعلومات والمهارات الجديدة بطريقة مستدامة ضمن معرفة الفرد وهيكلته المعرفية؟ أخيراً وليس آخراً، كيف يستذكر الفرد هذه المهارات والمعلومات؟ إن الإجابات عن هذه الأسئلة هي أساس استراتيجية التدريس المتمحور حول الطالب، أي التدريس بطريقة تساعد الطلاب على التعلّم.

إن نموذج التعليم القائم على النموذج MOMBI 2.0 هو محاولة لإعداد استراتيجية تدريس بطريقة منهجية، باستخدام نواتج علوم التعلّم والعلوم العصبية.

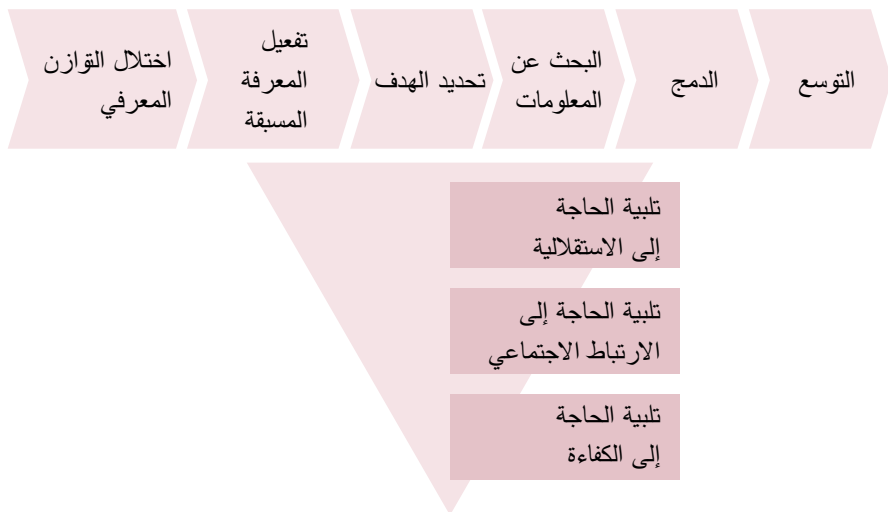
مصطلح MOMBI هو مرادف لـ «نموذج التعليم القائم على النموذج». أما MOMBI 2.0 فهي نسخة محدثة له طورها هانك في ٢٠٠٨. يعرض هذا الفصل MOMBI 2.0 كاستراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب وتنقل من التدريس نحو التعلّم بجدية (راجع الفصل ١).

كخطوة أولى، يصف هذا الفصل أسس MOMBI 2.0 بحسب استنتاجات علم النفس المعرفي ونظريات التعلّم، إلى جانب نواتج ذات صلة من العلوم العصبية المتعلقة بدور التحفيز والانفعالات والمشاعر. بعدها، تتمّ مناقشة تبعات هذه الاعتبارات وتوليفها ضمن نموذج MOMBI 2.0. كذلك، سيتمّ شرح أساليب وأدوات تدريس محددة لجهة إمكانية تطبيقها عملياً، مما يتيح بالتالي للأساتذة استخدام نموذج MOMBI في الصف.

التعلّم وشروطه

تقوم فكرة MOMBI 2.0 على استخدام المعرفة بالتعلّم لوضع اقتراحات واضحة للتدريس. فالفرضية الأساسية لهذا النموذج هي أن التعلّم هو عملية بناء معرفة ومهارات جديدة بطريقة فردية؛ ويحصل هذا بشكل مثالي في بيئة مليئة بالراحة والإيجابية. ويمكن وصف عملية التعلّم بشكل مفصل أكثر ضمن ست عمليات فرعية. ويهدف توفير بيئة مليئة بالراحة وإيجابية، يجب تلبية الحاجة إلى الاستقلالية والارتباط الاجتماعي والكفاءة أيضاً. من أجل تكوين لمحة عامة

عن هذا الموضوع، راجع الصورة ١. سيتمّ تفصيل هذا النموذج في أقسام لاحقة من هذا الفصل.



الصورة (١) العمليات الفرعية للتعلّم ضمن بيئة تعلّم إيجابية.

استناداً إلى بياجيه (١٩٧٦)، يحصل التعلّم من خلال تعزيز اختلال في التوازن المعرفي، أي ظروف يواجهها الأفراد تكون مربكة أو غير قابلة للتفسير (العملية الفرعية ١: **تحفيز اختلال التوازن**). قد يكون هذا التحفيز أحد النقاط الواردة أدناه أو جميعها:

أسئلة لا يمكن للمتعلّمين الإجابة عنها و/أو
بيانات أو معلومات لا يفهموها و/أو
تصورات نظرية وسمعية أو حتى خاصة باللمس تزعجهم.
أو

وبالتالي يدفع الفضول بالناس إلى التعلّم لأنه المحرك الطبيعي والفتري للتعلّم (كانغ وغيره ٢٠٠٩، يانكي، ٢٠١٣).

وأظهرت دراسة أجراها كانغ وآخرون (٢٠٠٩) أن طرح أسئلة على الطلاب في بداية الدرس جذب انتباههم ودعم تعلّم المحتوى الجديد بطريقة فعالة. ويبدو من الواضح أن هذه الأسئلة حفزت فضولهم وبغية إشباعه كانوا مستعدين لبذل الجهد المطلوب كي يتعلّموا بما أنهم حددوا هدفاً: ألا وهو معرفة الإجابات.

وبما أن البشر يفضلون أن يكونوا في حالة توازن، يؤدي اختلال التوازن إلى عدم الشعور بالراحة وإلى تنشيط الذهن (سيل ١٩٩١، ويتروك ١٩٩٠)؛ فيبدأ الأفراد بالتفكير في ما تصوره وما هي الإجابات أو ردود الفعل المحتملة التي قد تكون مفيدة في هذا الوضع. بهذه الطريقة، ينشط الأفراد

– بطريقة شبه تلقائية – معرفتهم السابقة من أجل استعادة التوازن المعرفي (العملية الفرعية ٢: تفعيل المعرفة السابقة). هذا وتعتبر استعادة التوازن الهدف الذي يقودهم (العملية الفرعية ٣: تحديد الهدف).

عندما لا يتوصل البشر إلى إجابة أو حل معقول، يبدأون بالبحث عن المعلومات الناقصة (درستادت ١٩٦٩، سيل ١٩٩١). فيسألون أحدًا ما أو يبحثون عن المعلومات عبر الإنترنت أو يقرأون كتابًا (العملية الفرعية ٤: البحث عن المعلومات).

خلال بحثهم، يحاولون دمج المعلومات الجديدة ضمن بنيتهم المعرفية القائمة ويتوقفون عن البحث عندما تتجح عملية الدمج (سيل ١٩٩١)، أي عند استعادة التوازن. إنها اللحظة التي يشعرون فيها بأنهم وجدوا الإجابة أو الحل أو بأنهم قادرين على شرح الوضع الذي كان مزعجًا في السابق (العملية الفرعية ٥: الدمج).

إن تقدير الأفراد المعلومات الجديدة أو إن لامستهم هذه المعلومات من الناحية العاطفية، سيعمدون إلى التوسع فيها (ويلينرويثر ٢٠١٢، هاتي ٢٠١٣). هذا يعني أنهم سيفكرون فيها أو يتحدثون عنها، ويقومون بالمزيد من التمارين أو يحفظونها، أي سينشغلون بالمعلومات أو المهارة الجديدة (العملية الفرعية ٦: التوسع). ولهذا السبب من الأسهل تذكر المعلومات المدعّمة بالمشاعر.

باختصار، إن الفرضيات الكامنة في نموذج MOMBI 2.0 هي:

وضع مزعج يضع الفرد في حالة عدم توازن معرفي تحفز التعلّم.

من أجل استعادة التوازن الذهني/المعرفي، يبدأ الأفراد بتفعيل معرفتهم السابقة لأنهم وضعوا نصب أعينهم هدف استعادة التوازن الذهني/المعرفي.

إن كانت المعلومات التي يملكونها غير كافية، يبدأون بالبحث عن المعلومات المفقودة ويستمرّون بالبحث إلى أن يتمكنوا من دمج المعلومات الجديدة ضمن البنية المعرفية القائمة. إنها اللحظة المزعومة التي يدرك فيها الفرد أنه فهم.

إن رأى الأفراد أن المعلومات الجديدة مهمة لهم، سيبدأون بالتوسع فيها للاحتفاظ بها ولن ينسوها أو يغفلوا عنها.

وبعد أن ينجز الأفراد جميع هذه العمليات الفرعية بنجاح، يتعين عليهم تغيير البنية المعرفية. بذلك تكون عملية التعلّم قد تمّت.

لا يمكن أن تتجح عمليات التعلّم بالطريقة المذكورة أعلاه في سياقات سلبية من الناحية العاطفية. وهناك دليل على أن التعلّم ينجح أكثر في بيئات تعلّم إيجابية. فالمشاعر السلبية، مثل القلق أو الخوف، تعيق التعلّم (شاكمان وغيره ٢٠٠٦)، لأنه – فطريًا – تكون ردود فعل البشر إزاء الخوف إما المحاربة أو الفرار. ورغم أن البشر يتمتعون بالقدرة على التفاعل بطرق مختلفة، يجعلهم الخوف متوترين؛ وأول ما يفعلونه في وضع متوتر هو إيجاد وسائل للحدّ من التوتر. وهذا البحث عن التخفيف من التوتر يستنزف كافة قدراتهم المعرفية، ما يعني أنه بالكاد تبقى أي قدرات

للتوسع في المحتوى الأكاديمي. فالبشر في حالة الخوف يوجهون انتباههم مباشرة إلى مصدر الخوف وليس إلى المحتوى الأكاديمي الذي يجدر بهم تعلّمه. وبالتالي، من المهم إنشاء ظروف تعلّم تعزز المشاعر الإيجابية. فالطلاب بحاجة إلى بيئات تعلّم يتمكنون فيها من التفكير والتعلّم بحرية وبقوة فيها بأنهم محترمون - حتى لو ارتكبوا الأخطاء - ويستخدمون فيها كافة قدراتهم المعرفية للانخراط في التعلّم. فالمورثات الخاطئة من أمثال «أفضل طريقة للتعلّم هي الضغط» أو «يجب أن يهاب الطلاب الأساتذة - إن لم يفعلوا فلن يحترمهم» هي مجرد خرافات (من أجل تدمير الخرافات، راجع أولريتش ٢٠١٦).

لكن ما هي خصائص بيئات التعلّم الإيجابية؟ للتفكير ملياً في هذا السؤال، من المفيد التفكير في «نظرية التحديد الذاتي» التي وضعها ديسي وراين (١٩٩٣). تقترض هذه النظرية أنه - عندما تتم تلبية الحاجات الأولية والثانوية، كالحاجة إلى المأكل والملجأ - تكون لدى الأفراد ثلاث حاجات أساسية: الحاجة إلى الاستقلالية والارتباط الاجتماعي والكفاءة. وعندما تتم تلبية هذه الحاجات الثلاث، يشعر الأفراد بالرضا والتحفيز. لهذا السبب، على الأساتذة التحقق من تلبية حاجات الطلاب هذه طيلة عملية التدريس. ويلعب التعلّم الموجّه ذاتياً وترتيبات التعلّم التعاوني وتوجيه الكفاءة دوراً حاسماً في تلبية هذه الحاجات.

ومن النتائج المهمة الأخرى التي لا بدّ من أخذها في الاعتبار خلال التدريس هي أن الأفراد يتذكرون المحتوى ذا الطابع العاطفي إلى حدّ كبير أفضل من المعلومات المقدمة لهم بشكل محايد (يانكي ٢٠١٣، ٢٠١٤) لأن الجوانب العاطفية تمثل شيئاً يمكن ربط المعلومات الجديدة به. وكلما تضمنت مجموعة معرفة روابط أكثر ضمن البنية المعرفية والعصبية، كلما كان تنشيط هذه البنية أو المجموعة أسهل لاحقاً (بيك ٢٠١٥، يانكي ٢٠١٤).

تداعيات التدريس

مع اعتبار خطوات عملية التعلّم الست، نقترح ست مداخلات تكميلية في عملية التدريس (راجع MOMBI 2.0 في الصورة ٢). من المفترض أن تثير كل من مداخلات التدريس هذه عملية فرعية محددة للتعلّم أو تدعيمها. فضلاً عن ذلك، يدمج MOMBI 2.0 - باعتباره أساس بيئات التعلّم الإيجابية والمحفزة - الجوانب البيئية الثلاثة المرتبطة بالحاجات الثلاث التي يجب إشباعها.

عمليات التعلّم الفرعية



مداخلات التدريس

الصورة (٢) نموذج التعليم القائم على النموذج

تعرض الأقسام الأخرى من هذا الفصل مداخلات التدريس الست إلى جانب أساليب وأدوات تطبيقها. ويلي ذلك شرح للجوانب البيئية الثلاثة، وتوسيع لأفكار متعددة مرتبطة بها فضلاً عن

وصف لكيفية تحقيق هذه الجوانب البيئية.

مداخلات التدريس

في الأقسام التالية، سيتم عرض مداخلات التدريس الست لنموذج MOMBI 2.0 إلى جانب شرح الأدوات والأساليب. تلخص الصورة ٣ أساليب التدريس المحتملة لكل مداخلات.

مداخلات التدريس: التحفيز المدعّم بالمشاعر

بما أن التعلّم يتأتى من اختلال التوازن الذهني/المعرفي، يقترح نموذج MOMBI 2.0 (راجع الصورة ٢)، أن يبدأ التدريس باختلال التوازن الذهني/المعرفي المفتعل هذا (مداخلات التدريس ١: التحفيز المدعّم بالمشاعر). ويجذب هذا التحفيز انتباه المتعلّمين.

ويمكن تحقيق ذلك من خلال إثارة فضول الطلاب في ما يخص محتوى التعلّم. وفي سياقات تعلّم طبيعية، مثلاً عندما يتعلّم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، فهم يتعلمون بدافع الفضول. وبالتالي على الأساتذة استغلال هذه النقطة وإثارة فضول الطلاب حول محتوى التعلّم. فهذا ينشط البني العصبية المعنية التي يتمتعون بها.

وبما أن البشر يحفظون محتوى التعلّم بشكل أفضل عندما يقدّم لهم عن طريق المشاعر، فاستخدام المثيرات التي تمس الطلاب عاطفياً بإمكانه تعزيز التعلّم.

ويمكن للأساتذة على سبيل المثال عرض وقائع من محتوى التعلّم يجدها الطلاب جديدة ومفاجئة أو ترعّجهم وتثير فضولهم،

يمكنهم أيضاً استخدام فيديوهات أو عناوين عريضة أو صور/رسوم/مجلات كاركاتيرية، أو بيانات أو أسئلة.

كذلك، بإمكانهم عرض المشكلات أو دراسات الحالة أو حث الطلاب علي أن يرووا قصة عن أنفسهم أو عن شخص آخر يمكنهم نوعاً ما التماثل معه.

بهذه الطريقة، يحفز الأساتذة الطلاب لبدء العمل على مهام أصلية، وهذا أحد أبعاد التدريس والتعليم المميزين في مرحلة التعليم العالي (راجع الفصل ١، الصورة ١١). ويمكن للأساتذة استخدام أي شيء يجذب انتباه طلابهم ويمس مشاعرهم. غير أنه عليهم توخي الحذر لعدم إثارة قلق أو خوف الطلاب. فالقلق والخوف يسببان بدورهما اختلال التوازن الذهني/المعرفي – لكن هذا الاختلال يؤدي إلى ممارسة أنشطة الحدّ من التوتر وليس إلى توسيع استراتيجيات التعلّم المعرفي.

مداخلة التدريس: تفعيل المعرفة المسبقة

بما أن تفعيل المعرفة المسبقة مهم للتعلّم، يوصي نموذج MOMBI 2.0 بأن يُطلب من الطلاب - كمداخلة تدريس ثانية - تفعيل معرفتهم المسبقة لجهة الإثارة (مداخلة التدريس ٢: تفعيل المعرفة المسبقة).

يمكن تطبيق مداخلة التدريس هذه من خلال حث الطلاب علي التفاعل والاستجابة للتحفيز الذي واجهوه خلال أول مداخلة تدريس. فمداخلتنا «التحفيز» و«تفعيل المعرفة المسبقة» مترابطتان بالتالي إلى حدّ كبير. وما من داعٍ لسؤال جديد أو أي شيء آخر في هذا الخصوص. فيمكن للأساتذة استخدام واقع/محتوى التحفيز.

لكن بإمكان الأساتذة أن يطلبوا من الطلاب - بطرق مختلفة - التفاعل مع التحفيز. يمكن مثلاً طرح سؤال على كافة الطلاب وانتظار إجابات

الطلب من الطلاب مناقشة ردود فعلهم وإجاباتهم ضمن مجموعات لمدة دقيقتين أو ثلاث دقائق؛ فهذا أكثر تحفيزاً بكثير وأقلّ وطأةً لغالبية الطلاب من طلب ذلك من مجموعة الطلاب ككل؛ دعوة الطلاب الي تصميم خريطة ذهنية أو مفاهيمية،

دعوة الطلاب الي القيام بعصف ذهني،

الطلب من الطلاب ترتيب بطاقات صغيرة تتضمن مفاهيم أو أسئلة بطريقة منطقية وشرح المفاهيم أو الإجابة عن الأسئلة المكتوبة على البطاقات (ماكي وغيره ٢٠١٦). يستلزم هذا النشاط من الأستاذ إعداد البطاقات مسبقاً.

مع أخذ عمليات التعلّم في الاعتبار، يُعتبر تفعيل المعرفة المسبقة هذا مهماً. لكن، قد يكون ذلك محبباً عندما يعتقد الطلاب أنهم لا يملكون المعرفة الكافية لاستعادة التوازن الذهني/المعرفي. لهذا السبب، من المهم أن تلي مداخلة التدريس بعنوان «تفعيل المعرفة المسبقة» مداخلة التدريس التي تحمل عنوان «معلومات عن أهداف التعلّم ومدى وثاقه صلتها بالدرس».

مداخلة التدريس: معلومات عن أهداف التعلّم ومدى ارتباطها بالدرس

يهدف تجنب حالات الإحباط الناتجة عن اختلال التوازن، من المهم عرض أهداف التعلّم على الطلاب في هذه المرحلة من الدرس. ومن المهم أيضاً شرح مدى ارتباطها بالدرس بغية استعادة التوازن (مداخلة التدريس ٣: معلومات عن أهداف التعلّم ومدى وثاقه صلتها). عندما يفهم الطلاب مدى وثاقه أهداف التعلّم بالدرس، يكون لديهم سبب للانتباه إلى الدرس (راجع أيضاً الفصل ١، الصورة ١١).

لا يوجد الكثير من البدائل لتطبيق مداخلة التدريس هذه، لكن لزيادة تحفيز الطلاب، فضلاً عن المواءمة البناءة، تُعتبر مداخلة التدريس هذه مهمة للغاية. فالطلاب بحاجة إلى فهم كيفية

الترباط بين تصميم الدرس وأهداف التعلّم المزمعة والتقييم. لذا، يجب على الأساتذة أن يشرحوا إلى طلابهم (أ) ما يمكنهم تعلّمه خلال الدرس و(ب) ما مدى وثاقة صلة المحتوى والأهداف به. وبهدف ضمان فهم الطلاب لمدى وثاقة أهداف التعلّم، من الضروري استخدام لغتهم عند وصفها (أرن ٢٠١٦). فوصف تقني بشكل مفرط لن يقنع الطلاب بأن الأهداف تستحق السعي إلى تحقيقها.

مداخلة التدريس: عرض قائم على الأمثلة

لمساعدة الطلاب على إيجاد المعلومات الضرورية لاستعادة التوازن الذهني/المعرفي، يشكل عرض المعلومات مداخلة التدريس الرابعة (مداخلة التدريس ٤: عرض قائم على الأمثلة).

فضلاً عن استخدام العرض التقليدي لتطبيق مداخلة التدريس هذه، يمكن للأستاذ أن يعرض أي شكل من وسائل الإعلام يتضمن المعلومات التي يحتاج إليها الطلاب لاستعادة توازنهم الذهني، مثلاً:

نصوص،

فيديوهات،

صفحات الويب،

خبراء آخرون، الخ

وبغض النظر عن الوسيلة التي يستخدمها الأساتذة، عليهم ضمان تقديم أمثلة كافية إلى الطلاب ومحتوى تعلّم يحرك مشاعرهم، لأن الفرد يتذكر المحتوى المدعّم بالمشاعر أفضل من المعلومات المقدمة له بشكل محايد (يانكي ٢٠١٣، ٢٠١٤).

مداخلة التدريس: محفز للتفكير

بغية استعادة التوازن فعلياً، لا يكفي أن يسمع الطلاب المعلومات أو يقرأوها. فهم أيضاً بحاجة إلى الدعم لدمج المعلومات الجديدة ضمن بنيتهم المعرفية القائمة. لهذا السبب، من المهم تقديم محفز إليهم للتفكير وحثهم على التعامل مع المعلومات الجديدة بنشاط. في هذه المرحلة من عملية التدريس والتعلّم، يمكن للأساتذة أن يطلبوا من الطلاب العمل على مهام أصلية سواء فردياً أو جماعياً (راجع أيضاً الفصل ١، الصورة ١١) «إطلاق أنشطة جماعية». تشمل الأمثلة على تفعيل أساليب التدريس والتعليم:

إسأل الطلاب التحدث عن المعلومات الجديدة،

دعوة الطلاب الي كتابتها،

دعوة الطلاب الي تطبيقها،

دعوة الطلاب الي ربطها بخبراتهم الخاصة،

دعوة الطلاب الي العمل على مهام أو مشكلات أو قضايا جديدة.

تشمل الصورة ٣ المزيد من الأمثلة عن أساليب تدريس محددة لهذه المداخلة.

تمنح مداخله التدريس هذه (مداخلة التدريس ٤: محفز للتفكير) الأساتذة معلومات معمقة حول ما تعلمه الطلاب وفهموه. وكنوع من التقييم، يساعد ذلك الأساتذة على دعم طلابهم في عمليات تعلمهم الفردية (قارن مع الفصل ١، الصورة ١١).

مداخلة التدريس: التطبيق

بهدف ضمان أن تبقى المعلومات أو المهارات الجديدة محفوظة لوقت أطول، من المهم أن يطلب الأستاذ من الطلاب تطبيقها (مداخلة التدريس ٦: الممارسة). على سبيل المثال، يجدر بالأساتذة تشجيع الطلاب على التعمق في تفاصيل أكبر من خلال منحهم المزيد من التمارين والمهام. ففي الممارسة اليومية للتدريس الجامعي، يتمثل الإجراء المعياري في حث الطلاب على التطبيق خلال الوقت الذي يخصصونه ذاتيًا للدرس. لكن، إن كان أمام الأساتذة متسع من الوقت لمداخلة التدريس هذه خلال الصف، يمكنهم استخدام أي أسلوب تدريس لإشراك الطلاب بنشاط في التفكير في الموضوع المطروح. لهذا السبب، فإن أساليب التدريس المناسبة لهذه المداخلة تشبه نوعًا ما مداخلة التدريس ٥: محفز للتفكير.

يوضح الجدول ٣ أساليب تدريس محددة لمداخلات التدريس الست.

مداخلة التدريس	أساليب التدريس
التحفيز المدعم بالمشاعر	• أسلوب الزاوية^٢ • العنوان الرئيسي • مقابلة • صور، رسوم، مجلات كاركاتيرية • أسئلة • بيانات • فيديو
تفعيل المعرفة المسبقة	• العصف الذهني^٢ • مجموعات نقاش^{٣ ٢ ١} • رسم خرائط للمفاهيم • عمل جماعي^٢ • رسم خرائط ذهنية^٢ • فرز المهام^٢ • استراتيجية التفكير الثنائي التبادلي^{٢ ١}

أساليب التدريس	مداخله التدريس
• عرض أهداف التعلم المزمعة المرتبطة بالدرس والتقييم • استخدام لغة الطلاب • شرح أهمية تحقيق الأهداف بالنسبة إلى الطلاب (في حياتهم)	معلومات عن أهداف التعلم ومدى ارتباطها بالدرس
• مقابلة^٢ • العرض، الخطاب • النص • فيديو • صفحات الويب وروابط عبر الإنترنت	عرض قائم على الأمثلة
• فرق تحليلية^١ • مجموعات نقاش^{٣ ٢ ١} • جدال نقدي^١ • عمل جماعي^٢ • تدوين الملاحظات بشكل ثنائي^{٣ ٢ ١} • إعادة الصياغة^٢ • إرسال مشكلة^{٣ ٢ ١} • سلاسل تتابعية^١ • استراتيجية التفكير الثنائي التبادلي^{٢ ١} • برنامج ورد ويب^١	محفز للتفكير
• فرض منزلي • عمل فردي • نقل المهام	التطبيق

الجدول (٣) أساليب التدريس لمداخلات التدريس وفق نموذج MOMBI 2.0^١)
 باركلي وغيره ٢٠٠٥. ٢. ماكي وغيره ٢٠١٦، ٣. هانك ٢٠١٨

النظر في المشاعر في التدريس - الجوانب البيئية

كما ذكرنا سابقاً، يحصل التعلّم على أفضل وجه في ظروف لا يشوبها الخوف. وبالتالي، على الأساتذة خلق بيئة تعلّم إيجابية يشعر فيها الطلاب بالراحة ويتمكنون من التركيز على التعلّم. وكما وصفنا سابقاً، يختبر الطلاب بيئات التعلّم بطرق إيجابية عندما تتم تلبية حاجاتهم للاستقلالية والارتباط الاجتماعي والكفاءة.

خيارات مختلفة

لضمان استقلالية الطالب، من المفيد أن يقدم الأساتذة لطلابهم «خيارات مختلفة». ويمكن تحقيق ذلك من خلال اعتماد أساليب تدريس تسمح للطلاب باختيار عملية التعلّم و/أو جعلها ذات طابع فردي. أما الأساليب التي تتضمن عدة خيارات فهي التالية:

يختار الطلاب موضوعاً لعرضه (مثلاً من مجموعة حددها الأستاذ مسبقاً)
يختار الطلاب زملائهم عندما يتعين عليهم العمل ضمن ثنائيات أو مجموعات
يقرر الطلاب إن كانوا يريدون العمل بشكل فردي أو جماعي
يختار الطلاب الموضوع الذي يرغبون في العمل عليه
يمكن للطلاب تحديد وتيرة تعلّمهم الخاصة متى أمكن

يُعتبر أسلوب «محطات التعلّم» (ماكي وغيره ٢٠١٦) فعالاً للغاية لجهة تقديم احتمالات متنوعة إلى الطلاب كي يتمكنوا من اتخاذ القرارات بأنفسهم. ومن أجل تطبيق هذا الأسلوب، يعدّ الأساتذة «محطات تعلّم» مختلفة. وتتألف محطة التعلّم من معلومات يستخدمها الطلاب مثلاً نصوص، فيديو، روابط، الخ، تترافق مع مهمة توسيع المعلومات. ويمكن أيضاً للأساتذة استخدام واجبات شبيهة بأسئلة الامتحان. فهذا يساعد الطلاب على تقييم نقاط قوتهم وضعفهم، وعندها يستطيع الأساتذة مساعدتهم على «تخطي عوائق التعلّم»، كما ورد في الصورة ١١ من الفصل ١.

خلال الدرس، ينتقل الطلاب من محطة إلى أخرى للقيام بالمهام. ويُسمح لهم بالعمل وفق وتيرتهم الخاصة وهي ميزة مهمة يتسم بها هذا الأسلوب. كما يمكنهم اختيار المهام الأكثر صلة بهم ليحققوا أهداف التعلّم. في هذا الإطار، يمكن للأستاذ أن يلعب دور المرشد ويدعم الطلاب بشكل فردي.

أما التحدي الذي يحمله أسلوب التدريس هذا فهو إعداد المهمة إذ إنه يتطلب الكثير من الوقت. لكن ما إن تصبح المهام جاهزة، يمكن بسهولة استخدامها مجدداً في سياقات تدريس أخرى.

إضافةً إلى أسلوب التدريس القائم على «محطات التعلّم»، فإن أي أسلوب يسمح للطلاب بالعمل بمفردهم يمنحهم الاستقلالية. لكن تقديم الأساتذة لعروض معيارية يحدّ من استقلالية الطلاب إلى حدّ كبير.

الاحترام والتفاعل

بغية تلبية الحاجة إلى الارتباط الاجتماعي، من المهم منح الطلاب فرصًا للتفاعل مع بعضهم ومع الأساتذة.

وتساعد كافة أنواع العمل الجماعي على التفاعل بين الطلاب (راجع الفصل ١، الصورة ١١ «تحفيز العمل الجماعي»). وعلى الأساتذة الحرص على ألا يشعر الطلاب بأنهم معزولون - حتى في صف كبير للغاية. فعليهم أن يمنحوا الطلاب فرصة التحدث في الصف دائمًا. حتى لو لم تعجب هذه الفكرة جميع الطلاب، إلا أنها تُظهر أن الأساتذة مهتمون بما لدى الطلاب ليقولوه.

مثلًا، يمكن أن يطلب الأساتذة من الطلاب مناقشة الأفكار الأساسية التي حملتها محاضرة معينة ضمن ثنائيات وكتابتها في فترة قصيرة من الوقت (بين دقيقتين وعشر دقائق). كما يمكنهم أن يطلبوا منهم تحديد أو رسم المفاهيم المطروحة ضمن ثنائيات. فهذه التبادلات، التي يناقش خلالها الطلاب أسئلة أو مهام خلال فترة قصيرة مع شريك ما، تسمى مجموعات نقاش.

عندما يكون الطلاب حضروا نصوصًا أو يكون الأساتذة قاموا بعرض مهارة محددة، يمكن أن يُطلب من الطلاب تطبيق المعلومات التي اكتسبوها في مناقشات حل المشكلات أو المناقشات الجماعية.

فسبل التحفيز هذه تتيح للطلاب التحدث والتواصل فيشعروا بالتالي بارتباط اجتماعي.

علاوةً على ذلك، عندما يظهر الأساتذة اهتمامًا بعمل الطلاب عندما يكونون ضمن ثنائيات أو جماعات، وعندما يخرط الأساتذة في نقاشاتهم، سيزداد الشعور بالارتباط الاجتماعي بشكل أكبر. توجد وسيلة أخرى تسمح للأساتذة بتلبية حاجة الطلاب إلى الارتباط الاجتماعي فهي زيادة فرص التفاعل بين الأساتذة والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، مثلًا:

يمكن أن يدخل الأستاذ إلى الصف قبل بضع دقائق من بدء الدرس. فهذا يظهر للطلاب أن الأستاذ مستعد وأنه مهتم حقًا بتدريسهم، وهذا دليل على الاحترام،

يمكن أن يستغل الأستاذ الوقت المتاح قبل بدء الدرس لفتح أحاديث مع الطلاب؛ كما يمكنه منحهم فرصة التحدث إليه/ها،

يمكن أن يدعو الأستاذ الطلاب إلى عدم طرح أسئلة خلال وقت الدرس فحسب بل أيضًا قبله وبعده،

يمكن أن يطلع الأستاذ أيضًا الطلاب على أوقات تواجده في مكتبه/ها ويعطيهم معلومات للاتصال به. إنه مؤشر آخر يجعل الطلاب يشعرون أن الأستاذ مهتم بهم ويتعلمهم.

ويتمثل اقتراح آخر بطلب ملاحظات صريحة من الطلاب والتعامل معها بكل جدية. هذا لا يعني أنه على الأساتذة تطبيق كل ما يطلبه الطلاب؛ لكن عليهم تبرير لم لا يستطيعون دائمًا الامتثال لطلباتهم عندما يقدّمون ملاحظاتهم. وعلى الأساتذة الاستعداد لخوض نقاش جيد مع الطلاب

عندما يتمّ رفض أفكارهم. وقد أظهرت الدراسات أن الملاحظات المنتظمة من الطرفين تحسن التعلّم (شنايدر وبريكل ٢٠١٧).

ويمكن أيضًا للأساتذة استخدام «طريقة الوجه المبتسم» للحصول على ملاحظات الطلاب. فبعد مرور حوالي ثلث الفصل الدراسي، يستطيع الأساتذة أن يطلبوا من الطلاب عند انتهاء الصف رسم وجه مبتسم ووجه حزين على ورقة مع تعليقات - أسفل الوجوه - حول ما يعجبهم وما لا يعجبهم في الدروس حتى الآن. بعدها، يجمع الأساتذة هذه الأوراق ويقرأون تعليقات الطلاب. بهذه الطريقة، سيعرف الأساتذة كيفية متابعة إعطاء الدروس بشكل أفضل.

ومن خلال طلب الملاحظات والتعامل معها بجدية، يظهر الأساتذة «الاحترام»، وهذا مهم جدًا لخلق بيئة تعلّم إيجابية.

الصعوبة والتصميم المناسبان

من أجل تلبية الحاجة إلى الكفاءة، من المهم أن تكون هيكليّة الدرس صعبة وشفافة بشكل مناسب.

أما في ما يخص تصميم الدرس بكامله، فعلى الأساتذة الحرص على وضع تحديات مناسبة أمام طلابهم يستطيعون في الوقت نفسه التعامل معها. ويجب إعطاء الطلاب مهام وتمارين يمكنهم حلها إنما تكون مليئة بالتحديات في الوقت نفسه. فمقاربة مماثلة تعزز الشعور بالنجاح.

وبغية إعداد مهام وتمارين مناسبة، من المهم للغاية الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول خلفية الطلاب. فعلى الأساتذة الحرص على معرفة ما يفترض بالطلاب معرفته. كما عليهم معرفة المهارات التي يجب أن يتمتع بها الطلاب. بهذه الطريقة، يمكنهم تكييف تصميم دروسهم مع حاجات ومهارات الطلاب.

علاوةً على ذلك، يجب أن يُعطى الطلاب مهام فردية ويتلقوا ملاحظات فردية. وعلى الأساتذة مساعدتهم لاكتشاف التقدم الشخصي المحرز ونقاط قوتهم وضعفهم للتفكير معًا بتطورهم المهني الفردي (راجع الفصل ١، الصورة ١١ «عكس عمليات التعلّم»).

ويمكن أيضًا أن يلبي الأساتذة الحاجة إلى الكفاءة من خلال توجيه الطلاب حول برنامج الفصل الدراسي والصفوف الفردية. فخطّة مكتوبة عن الصف، يعود إليها الأستاذ بين الحين والآخر، قد تكون مفيدة لأنها «ترسم هيكليّة» الدورة. وإن عاد الأستاذ إلى هذه الخطّة بعد كل خطوة مهمة في الصف وأظهر للطلاب الجوانب التي تمّت تغطيتها، سيتمكنون من رؤية التقدم المحرز بوضوح أكبر.

بديهيًا ثمة الكثير من الاحتمالات التي تساعد على تطبيق بيئة تعلّم إيجابية. ورغم أن الأساتذة لن يتمكنوا من تطبيقها جميعها في الوقت نفسه، إلا أنه عليهم التفكير في اعتماد بعض منها على الأقل في كل درس.

ملخص

بشكل عام، عندما يدرس الأستاذ الجوانب البيئية ويطبق مداخلات التدريس الست الواردة في هذا الفصل جميعها، سيتعلم الطلاب بفعالية أكبر ويدوم نجاحهم لفترة أطول. وبالتالي قد يكون نموذج MOMBI 2.0 مفيداً للغاية للتركيز على هذه الجوانب في بيئة التعلم التي تكتسي أهمية خاصة لجهة من خلال تصميم ترتيبات التعلم التي تعزز التعلم. ورغم أن وظيفة هذا النموذج هي رسم هيكلية تصميم عملية التعلم، إلا أنه يشكل استراتيجية مرنة: أمام الأساتذة دائماً عدة خيارات لجهة كيفية تطبيق مداخلات التدريس وكيفية دمج الجوانب البيئية المعنية. الأمر ليس صعباً ويمكن إعطاء الدروس بطرق مختلفة للغاية.

وبما أن نموذج MOMBI 2.0 يستند إلى استنتاجات البحوث الخاصة بالتعلم، فهو يلبي كافة أبعاد التدريس والتعلم المميزين في مرحلة التعليم العالي التي يوصي بها باخمان في الفصل ١، الصورة ١١. وبالتالي، فإن الدروس الموضوعة استناداً إلى هذا النموذج تركز على الطالب وهي موجهة نحو التعلم.

المراجع/المطبوعات

- أرن، سي. (٢٠١٦). Agile Hochschuldidaktik. Weinheim: Beltz.
- باخمان، آيتش. (٢٠٠٣). Auch Lernen will gelernt sein. Aarau: Sauer-..länder
- باركلي، إي. أف.، كروس، كاي. بي.، وماجور، سي. آيتش. (٢٠٠٥). تقنيات التعلم التعاوني. سان فرانسيسكو: جوسي-باس.
- بيك، آيتش. Hirnrissig. Die 20,5 größten Neuromythen – und wie unser ..Gehirn wirklich tickt. Goldmann-Verlag. ميونخ: ٢٠١٨، قاموس كولينز (٢٠١٨)، [abrufbar unter: https://www.collinsdictionary.com/](https://www.collinsdictionary.com/), dictionary/english. Online
- اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٣/٢٤
- ديس، إدوارد آل وراين، وئيتشارد أم. (١٩٩٣). Die Selbstbestimmungstheorie der Zeitschrift für ..Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik
- Pädagogik 39. ص. ٢٢٣-٢٣٨
- درستادت، أر. (١٩٦٩). استخدام التشبيه والاحتضان للحصول على معلومات معمقة في حل المشكلات بطريقة مبتكرة. مجلة علم النفس، ٧١، ص. ١٥٩-١٧٥.
- هانك، يو. (٢٠٠٨). فهم التعليم القائم على نموذج. نموذج التعليم القائم على نموذج. في: إنفنتالر، دي.، سبكتور، أم وبرناي-دامر، بي. (محررون)، فهم نماذج التعليم والإرشاد.

- مقالات تكريمًا لنوربرت أم ستيل (ص. ١٧٥-١٨٦). نيويورك: سبرينغر.
- هانك، يو. (٢٠١٢). Bedingungen und Prozesse des Lehrens. Warum Lehrende unterrichten, wie sie unterrichten. Saarbrücken: SVH Südwest-deutscher Verlag für Hochschulschriften.
- هانك، يو. (٢٠١٨). Methoden-Schatzkiste. <https://www.hanke-teacher-training.de/didaktik-schatzkiste/lehrmethoden-schatzkiste>
- اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٦/٧
- هانك، يو. (٢٠١٨). Methoden-Schatzkiste. <https://www.hanke-teach-ertraining.de/didaktik-schatzkiste/lehrmethoden-schatzkiste>
- اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٦/٧
- هانك، يو. وويناندي، أس (محرران) (٢٠١٤). Lernförderlich Lehren. Tübingen: Schöningh.
- http://hdl.handle.net/10900/53782 : ger Beiträge zur Hochschuldidaktik 10/2
- اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٦/٩
- هاتي، جاي (٢٠١٣). Lernen sichtbar machen. Baltmannweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- يانكي، أل. (٢٠١٣). Kognitive Neurowissenschaften. بيرن: Huber.
- يانكي، أل. (٢٠١٤). Die Neurobiologie des menschlichen Lernens. في باخمان، آيتش (محرر)، Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden (ص. ١٢٧-١٤٦). النسخة الثانية المراجعة والمعدلة. بيرن: hep.
- كانغ، أم. جاي، هسو، أم.، كراجبيتش، تي. أم.، لوفنشتاين، سي.،، ماك كلور، أس. أم.، وانغ، جاي. تي.، وكاميرير، سي. أف. (٢٠٠٩). فتيل شمعة التعلم. علم النفس، ٢٠ (٨)، ٩٦٣-٩٧٣.
- ماكي، جاي.، هانك، يو.، فيهمان، بي وراثر، دبليو (٢٠١٦). Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren, Vortragen, Prüfen, Beraten (النسخة الثالثة المراجعة). فاينهايم: Beltz.
- بباجه، جاي. (١٩٧٦). Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. شتوتغارت: Klett Verlag.
- شنايدر، أم. وبريكل، أف. (٢٠١٧). متغيرات مرتبطة بالإنجازات في التعليم العالي: مراجعة منهجية للتحليل الكلي. المجلة النفسية. : <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>
- اطلع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٢/٢
- سيل، أن. أم. (١٩٩١). Weltwissen und mentale Modelle. Göttingen u.a.: Hogrefe.

شاكمان إيه. جاي.، سارينبولوس أي، ماكسوال جاي.أس، بيزاغالي دي.إيه.، لافريك إيه
وديفسون أر.جاي. (٢٠٠٦). القلق يعيق ذاكرة الإبصار الفراغي العاملة بشكل انتقائي.
إيموشن، ٦ (١)، ص. ٤٠-٦١.
أولريش، أي. (٢٠١٦). Gute Lehre in der Hochschullehre. Praxistipps zur
Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. فيسبادن: سبرينغر.
ويلينرويتشر، أم. (٢٠١٢). Forschungsbasierte Schulpädagogik. Baltmanns-
..weiler: Schneider Verlag Hohengehren
ويتروك، أم.سي. (١٩٩٠). عمليات الفهم المنتجة. عالم النفس التربوي، ٢٤، ص. ٣٤٥-
٣٧٦.

مسرد

التدريس الموجّه نحو العمل

يستند هذا النوع من التدريس على عملية تعلّم شاملة حيث يشارك الطلاب بفعالية مع طلاب آخرين من أجل حلّ مشكلة باستخدام معرفتهم ومهاراتهم. وضمن بيانات التدريس الموجّه نحو العمل، لا بدّ من أخذ أربعة مبادئ في الاعتبار:

مبدأ التعلّم الذاتي التحفيز ومشاركة الطالب الذي يشير، من جملة أمور أخرى، إلى استقلالية الطلاب في تصميم أنشطتهم الخاصة.

مبدأ أن تكون موجّها نحو الطلاب الذي يعني، من جملة أمور أخرى، البناء على معرفة الطلاب وتجربتهم السابقة وكذلك على توجيه التدريس نحو إثارة اهتمامهم (مثلاً، إثارة الفضول).

مبدأ أن تكون واقعياً الذي يشير إلى التوجّه نحو الواقعية. وتكمن الفكرة الرئيسية في أن التفكير يتطوّر ابتداءً من أفعال عملية في ظروف فعلية.

مبدأ التكامل والمغزى الذي يشير، من جملة أمور أخرى، إلى تمكين تسلسل كامل من الأفعال والتحقيق الشامل بشأن كيفية ارتباط الأشياء وتكامل العمليات المعرفية والعاطفية والنفسحركية في التعلّم.

التقييم

عملية التقييم التي تقدّم مؤشراً على تعلّم الطلاب. وباعتباره أداة تأهل، يشكّل التقييم أساس الاختيار. وثمة تمييز بين هدفَي تقييم مختلفين من الناحية الجوهرية:

التقييم التكويني يُستخدم في المقام الأول لمراقبة التقدّم المحرز على مستوى التعلّم ولتحسين تعلّم الطالب من خلال إعطاء ملاحظات.

التقييم النهائي يشير إلى عملية اختبار لأغراض الاختيار. فهو يقيس إلى أي مدى حقّق المتعلّم نواتج التعلّم المحددة مسبقاً.

أخطاء التقييم والمراقبة

الأخطاء في التفسير التي تحصل حين يكون تقييم الأداء غير مباشر فقط من خلال بيانات الطلاب الخطئية أو الشفوية. وتخضع هذه التفسيرات لأخطاء.

معيّار مرجع التقييم

راجع المؤشرات المرجعية.

المؤشر المرجعي

هو المعيار الذي تقارن به المقاييس خلال تقييم الأداء. ولإصدار بيان حول جودة الأداء، على الفرد التفكير بموضوعية بالصعوبات المرتبطة بمهمة معينة إلى جانب مستوى الطلاب التعليمي. ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع مختلفة من المعايير المرجعية.

المؤشر المرجعي الشخصي - يتم قياس الطلاب بحسب تطورهم الشخصي.

المؤشر المرجعي الموجّه نحو نواتج التعلّم - يتم قياس الطلاب بحسب أهداف التعلّم المحددة سابقاً.

المؤشر المرجعي الاجتماعي - يتم قياس الطلاب بالمقارنة مع بعضهم البعض، ضمن مجموعة محددة.

التعلّم المدمج

شكل من أشكال التعلّم يجمع بين التدريس التقليدي في الصف وأشكال حديثة من التعلّم الإلكتروني. فالتواصل وجهاً لوجه والأنشطة عبر الإنترنت - سواء بشكل فردي أو مع زملاء - تكمل بعضها البعض.

مشروع بولونيا

عملية إصلاحية في مرحلة التعليم العالي في مختلف أنحاء أوروبا بدأت في العام ١٩٩٩. ويقوم مشروع بولونيا على رؤية طموحة لجعل أوروبا المنطقة الاقتصادية الأكثر تنافسية وديناميكية واعتماداً على المعرفة في العالم. ولتحقيق هذه الغاية، تمت صياغة خطة لإصلاح التعليم العالي بأوروبا وتوقيعه في بولونيا في ١٩٩٩. والآن، انضمت حوالي ٥٠ دولة أوروبية إلى هذه الحركة الإصلاحية. وتتمثل أبرز معالم مشروع بولونيا الأربعة في:

إعادة هيكلة برامج الشهادات في التعليم العالي (بكالوريوس/ماجستير/دكتوراه)،

الشفافية، المقارنة والاعتراف المتبادل بمتطلبات ومعايير برامج ووحدات مرحلة التعليم العالي في مختلف أنحاء أوروبا (النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة، حجم العمل، الكفاءات)،

ضمان الجودة في التعليم العالي (إطار المؤهلات الأوروبية/ إطار المؤهلات الوطنية)،

إعادة مواءمة التعليم العالي ليناسب التطورات المستقبلية الحالية والمتوقعة في اقتصاد قائم على المعرفة في حقبة العولمة (التعلّم لمدى الحياة، قابلية التوظيف، التحرك، الرقمية).

التعلّم القائم على الحالة

يصبح الطلاب منخرطين في مناقشات حول أمثلة من العالم الحقيقي وأمثلة أصلية. فيُطلب منهم تحليل وحل المشكلات بطريقة تعاونية؛ ويعالجون أسئلة لا تحمل إجابة صحيحة واحدة. ويميل هذا النوع من التعلّم إلى أن يكون مدروساً أكثر وموجهاً بشكل أدق من التعلّم القائم على حل المشكلات.

مهمة مغلقة

راجع الامتحانات والاختبارات.

الكفاءة

القدرة على جمع المعرفة والمهارات والخبرة لحلّ المشكلات حقيقية في ظروف تبدو مربكة ومعقّدة. كما تشمل الكفاءات عناصر تحفيزية على سبيل المثال الاستعداد لحل مشكلة أو المواظبة لتخطي الانتكاسات أو التحلي بالتفاؤل حيال إمكانية إيجاد حلّ. إلى جانب الكفاءات المتعلقة بالاختصاص (الخبرة)، تزداد الكفاءات المتعددة الاختصاصات (المهارات الشخصية أو الكفاءات الرئيسية/المقاطعة) أهمية. وهي تشمل المهارات المنهجية (اللغات، استراتيجيات التعلّم، تكنولوجيا المعلومات، الخ)، والمهارات الاجتماعية (إدارة النزاعات، مهارات التعاون، الخ) والمهارات الشخصية (التوعية الأخلاقية، القدرة على النقد الذاتي، الخ).

البناء

في علم التربية، يشير هذا المصطلح إلى تعلّم يخرط فيه الطلاب مع مواد التعلّم بشكل مستقل ونشط نسبياً. فهم يبنون المعنى بأنفسهم. ويُعتبر مشروع ينفذه الطلاب بشكل مستقل مثلاً على مثل هذا الانخراط البناء.

المواءمة البنّاءة

مواءمة نواتج التعلّم وأساليب التدريس والتعلّم ونماذج التقييم المناسبة. استناداً إلى أهداف التعلّم في وحدة معينة، تكون بعض نماذج التدريس والتقييم أفضل من غيرها. على سبيل المثال، لا يمكن اختبار المهارات الاجتماعية باستخدام الاختبار المتعدد الاختيارات.

الأداء المتقارب

راجع الأداء.

إعداد المناهج

إنها عملية إعداد منهج التي تنطلق من تحليل المتطلبات المهنية (أي الكفاءات) من وجهات نظر مختلفة، ولا سيما وجهات نظر أرباب العمل والموظفين والمدرسين. ويمكن استخدام التحليل لاحقاً من أجل تصميم وإعداد منهج لمؤسسات أكاديمية، وخاصة الكليات الفنية التي تعدّ الطلاب لمهن محددة.

التفكير التصميمي

استراتيجية متكررة لحل المشكلات يتم في إطارها التعبير بصرياً عن البيانات التي تمّ جمعها من أجل وضع استراتيجيات وطرق وأساليب جديدة لحل المشكلات واستحداث فرص أو تقوية نقاط الضعف.

الأداء المتفاوت

راجع الأداء.

التعلّم المعمق

راجع التعلّم السطحي.

رموز دبلن

عبارات تصف المستويات المختلفة من الإنجاز المتوقع المرتبط بثلاث شهادات جامعية (بكالوريوس/ماجستير/دكتوراه). وتستند إلى نواتج التعلّم العامة أو الكفاءات. ومن بين الأمثلة على هذه الرموز: «يتمكّن الطلاب من جمع وتفسير البيانات المرتبطة بحقل دراستهم ومن دعم استنتاجاتهم من خلال أخذ المصالح الاجتماعية والعلمية والأخلاقية ذات الصلة في الاعتبار».

النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة

يستخدم النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة «نقاط أرصدة» كوحدة لتحديد حجم عمل الطالب. وتساوي نقطة رصيد واحدة ضمن هذا النظام بين ٢٥ و ٣٠ ساعة عمل. ويجب أن يشمل حجم العمل المحتسب الوقت الذي تمّ قضاؤه في الصف ووقت الدراسة الذاتية ووقت التحضير/المراجعة للاختبارات والامتحانات. وفي سويسرا، يتمّ أيضاً احتساب الدعم المالي الذي تتلقاه الجامعات

على أساس نقاط ضمن هذا النظام. ويسهل النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة تتقل الطالب بين الجامعات في مختلف أنحاء أوروبا من خلال ضمان شفافية مستوى الإنجاز الذي حققه/حققته؛ كما أنه يقدّم لأرباب العمل معلومات عن المعيار الذي وصل إليه موظف محتمل بغض النظر عن مكان اكتسابه لهذه المؤهلات.

قابلية التوظيف

ملاءمة سوق العمل. من بين أهداف مشروع بولونيا، إعداد الخريجين لسوق العمل.

إطار المؤهلات الأوروبية

يزوّد إطار المؤهلات الأوروبية التعليم العالي بمواصفات عامة نسيبًا لبرامج الشهادات من أجل ضمان الشفافية وقابلية المقارنة في مختلف الجامعات الأوروبية. ويشمل هذا الإطار مواصفات حجم العمل والمعايير ونواتج التعلم والكفاءات. أما إطار المؤهلات الوطنية، فيحدد البيانات العامة لإطار المؤهلات الأوروبية الخاصة ببلد محدد وينظم أيضًا إمكانيات نقل الطلاب.

الامتحانات والاختبارات

غالبًا ما تصنّف وفق المعايير التالية:

اسئلة مغلقة: الأسئلة المغلقة تحمل إجابة صحيحة واحدة.

اسئلة شبه المفتوحة: غالبًا ما لا تكون الإجابة محددة بدقة رغم أن الأساتذة لديهم فكرة واضحة عما يجب أن يكون عليه الحل الصحيح.

اسئلة المفتوحة غير محددة مسبقًا، بالتالي لا يعرف الطلاب أو الأساتذة نوع الإجابات التي ستعتبر صحيحة في نهاية المطاف.

المعرفة الصريحة

المعرفة التي يمتلكها الطلاب والتي يمكنهم التعبير عنها بوعي إن دعت الحاجة.

التحفيز الخارجي

المكافآت الخارجية للسلوك التعلّمي، على العلامات أو الأموال أو رضا الأهل أو الأستاذ.

التعليم المعكوس

استراتيجية تعليمية تعكس تفاعلات التدريس-التعلم التقليدية، بحيث تجعلها متمحورة أكثر حول المتعلم. ويتم إيصال المحتوى من خلال قراءة الواجبات أو الفيديوهات التي يعمل عليها المتعلم بشكل مستقل. ويتم تخصيص أوقات التواجد في الصف من أجل التعمق أكثر في الموضوع وإجراء نقاشات أو أو تجارب مخبرية أو تمارين حل المشكلات، الخ. كما تدعم أنشطة الصف التعلم التعاوني وتعلم الاقران. ويمكن أيضًا أن تضم هذه الاستراتيجية التعلم المدمج أو المقرر الهائل المفتوح عبر الإنترنت.

التقييم التكويني

راجع التقييم.

وضع العلامات

يمكن التمييز بين العلامات الرقمية والعلامات الأساسية:

العلامات الرقمية تطرح إشكالية إذ تضمّ عدة مساوئ بالمقارنة مع ملاحظات أكثر تفصيلاً (خطية أو شفوية) حول الأداء. فهذه العلامات تدل على قابلية قياس ومقارنة دقيقة للأداء، وتقرض بالتالي دقة وتميزاً غير واقعيين. وتعزز مثل هذه العلامات التنافس غير الضروري بين المتعلمين، كما أنها لا تعطي أي تفاصيل عن المحتوى.

العلامات الأساسية، من جهة أخرى، هي عنصر أساسي من التقييم. وهي تشير إلى أحكام مصحوبة نوعاً ما بعلامات على سبيل المثال التحسن أو الأداء الثابت أو التراجع (بحسب مؤشرات مرجعية شخصية) أو التفوق على المتطلبات أو تلبيةها أو العجز عن تلبيةها (بحسب مؤشرات مرجعية موجهة نحو نواتج التعلم).

المعرفة الخاملة

يشير هذا المصطلح إلى الفجوة بين المعرفة والمهارات. ويصف ظاهرة تمتع الأشخاص بمعرفة متزايدة بسبب فائض المعلومات المتوافرة ولكنهم يعانون من الكمّ الهائل من المعلومات بحيث لا يعرفون كيفية تطبيقها بالشكل المناسب.

التوجّه نحو المدخلات

توجّه نحو المحتوى/المواد التي يتعيّن على الطلاب إتقانها.

الإرشاد

عملية تدريس تشير إلى بيئة تعلّم حيث يُطلع الأستاذ الخبير الطلاب «الجاهلين» على ما يجب أن يتعلموه وكيفية القيام بذلك. وتُعتبر المحاضرة مثالًا كلاسيكيًا عن هذا النوع من نقل المعرفة.

الكفاءات المتعددة الاختصاصات

راجع الكفاءة.

التحفيز الداخلي

التحفيز الناتج عن المكافأة التي ينالها المتعلّم من الداخل، أي حين يتأتى رضاه/ها من الانخراط بشكل مكثف في مهمة ما. ومثاليًا، يتعلّم المتعلمون موضوعًا ما لأنهم مهتمون به وليس لنيل العلامات.

صوت المتعلّم

كي يكون تدريس الأساتذة موجّهًا نحو المتعلم، يشجع رود وكوليغان ونايك (٢٠٠٦) الأساتذة على إجراء حوار مع المتعلمين (الإصغاء إلى المتعلمين) لفهم وجهات نظرهم والصعوبات التي يواجهونها وآمالهم ومخاوفهم، الخ بشكل أفضل.

التعلّم

اكتساب أو امتلاك معرفة أو مهارات بطريقة محددة من خلال الدراسة أو التجربة أو التعلّم. فالتعلّم يؤدي إلى تغيير طويل الأمد نسبيًا في سلوك الفرد أو قدرته على التصرف بوعي بطريقة معينة استنادًا إلى تجربة سابقة.

نواتج التعلّم/أهداف التعلّم (مستخدمة بالترادف في هذا الكتاب)

إن نواتج التعلّم هي بيانات عمّا يعرفه المتعلّم ويفهمه ويكون قادرًا على إنجازه بعد إتمام عملية التعلّم. يجب تقييم تحقيق نواتج التعلّم من خلال إجراءات تستند إلى معايير واضحة وشفافة. ويتم التعبير عن نواتج التعلّم الجيدة في بيانات «ما يمكن القيام به».

التعلّم مدى الحياة

على ضوء التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية السريعة، من الضروري أن يتقن المتخصصون أنفسهم بشكل مستمر. ويضع مشروع بولونيا شروطاً للاعتراف الموازي بالمعرفة الرسمية المكتسبة في المدارس والمعاهد الفنية والجامعات، إلى جانب المعرفة المكتسبة بشكل غير رسمي في العمل.

العلامات الرقمية

راجع وضع العلامات.

أطر المؤهلات الوطنية

راجع أطر المؤهلات الوطنية

الموضوعية

راجع معيار الجودة لتقييم الأداء.

مهمة مفتوحة

راجع الامتحانات والاختبارات.

التوجّه نحو المخرجات

يشير ذلك إلى الكفاءات التي يتوجب على الطلاب امتلاكها عند إنجاز دراستهم.

تقييم الاقران

راجع التقييم الذاتي وتقييم الاقران.

الأداء

يشير أداء الطلاب إلى الأنشطة التي يحاولون أن يحققوا من خلالها الأهداف التعليمية أو المنهجية وكذلك نتائج تحقيق هذه الأهداف. وبالتالي، يمكن أن يشير «الأداء» إلى كل من العملية التي تقود الأداء وأيضاً نتائجها. ويمكن للفرد التمييز بين الأداء المتقارب والأداء المتفاوت:

الأداء المتقارب يمكن قياسه بدقة على أساس نتيجة صحيحة أو فضلى بوضوح.
الأداء المتفاوت يمكن أن يؤدي إلى العديد من النتائج المتساوية التي لا يمكن مقارنتها من خلال استخدام وسيلة قياس صحيحة واضحة.

المؤشر المرجعي الشخصي

راجع المؤشر المرجعي

المحفظة/ البورتفوليو

تستخدم المحافظ/ البورتفوليو لتوثيق عملية التعلم. وفي الأساس، ثمة ثلاثة أنواع مختلفة من هذه المحافظ:

- محفظة التقييم. مجموعة من المنتجات لتقييم أداء المتعلم في مجال محدد.
- محفظة العمل/ التطور/ التأمل. التأمل الذاتي من جهة المتعلم بشأن عملية التعلم.
- محفظة العرض أو الإيضاح. تمثل العمل النموذجي لكفاءات المتعلم وغالبًا ما تستخدم عند التقدم للحصول على وظيفة.

التعلم القائم على حل المشكلات

يشير ذلك إلى عملية تعلم كبيرة موجهة ذاتيًا حيث يستكشف الطلاب، العاملون ضمن جماعات صغيرة ويرافقهم مدرس، المشكلات الكبيرة ويفسرونها ويتوصلون إلى حلها. ثمة أربعة مبادئ تصميم مختلفة:

- سياقات معقدة وبيئة تعلم أصلية: على الطلاب اكتساب خبرة في ظروف فعلية معقدة من أجل تعزيز تطوير ليس المعرفة التوضيحية (ماذا) فحسب، بل أيضًا الإجرائية (كيف) والظرفية (متى). يجب أن تكون المشكلات الفعلية نقطة انطلاق عملية التعلم.
- سياقات متعددة وموقعية: يتعلم الطلاب من خلال الانكشاف على تصورات متعددة وأساليب متنوعة. هم يواجهون متطلبات موقعية متنوعة وعليهم تطبيق معرفتهم في ظروف مختلفة وعلى مشكلات مختلفة، أي إن نطاق تطبيق المعرفة لا يقتصر على سياق محدد واحد.
- سياقات اجتماعية: يتطور الطلاب من خلال التعلم الجماعي والعمل الجماعي في بيئات تعليمية تعاونية. هنا، يتم تطوير مهارات التواصل بشكل أكبر؛ كما يلعب الحوار بين الأساتذة والطلاب دورًا أساسيًا.

سياقات إرشادية: يقدم الأستاذ إلى الطالب الدعم المناسب، بما في ذلك التفكير المتبادل وصياغة عمليات التعلم وحل المشكلات بالتعاون.

معايير الجودة الخاصة بتقييم الأداء

خلال تقييم الأداء، لا بدّ من تلبية ثلاثة معايير جودة رئيسية من أجل أن يكون لنتائجها معنى:

الموضوعية (الاستقلالية): تُعتبر نتيجة تقييم ما موضوعية في حال تمّ الحصول على نتائج التقييم الفردي بغض النظر عن هوية المقيّم.

الموثوقية (دقة التقييم): كلما قاس تقييم ما ميزةً محددة بدقة ومصادقية أكبر، كلما زادت موثوقيته.

المصادقية: يكون تقييم الأداء صادقاً في حال قاس فعلياً ما يُفترض به قياسه وليس أي شيء آخر.

استراتيجيات التخفيف

هي عملية تخفيض المحتوى وتبسيط المفاهيم المعقدة لجعلها سلسلة ومفهومة بشكل أكبر بالنسبة إلى الطلاب ضمن وحدة تعليمية محددة. وتتطوي على اختيار المواد المناسبة بالاعتماد على معرفة الطلاب القائمة وقدراتهم التعلّمية، وكذلك على الكفاءات التي يتوجب تطويرها.

المصادقية

راجع معايير الجودة الخاصة بتقييم الأداء

الإرشادات

مصفوفة تقييم تسمح بوصف متميز لجودة الأداء. وتشمل أبعاد الأداء المختلفة والعديد من مستويات الأداء، التي يتمّ وصفها جميعاً بشكل شامل بكلمات.

السقالات التعليمية

دعم تكيفي للمتعلم، خاصة في التعلّم الفردي المستقل أو مؤسسات التعلّم الجماعية. يتمّ تقديم التوجيهات والمحفزات الذهنية وغيرها من الدعائم التعليمية من أجل سدّ الثغرة بين المعرفة القائمة والمرجوة، ما يمكّن بالتالي المتعلّم من حل مشكلة أو إنجاز مهمة ما.

التقييم الذاتي وتقييم الاقران

يقيم الطلاب أنفسهم أو الطلاب الزملاء (النظراء). ومن خلال تقييم أدائهم وأداء الآخرين، يطور الطلاب القدرة على تقييم الأداء بشكل مناسب. وهذه الخطوة مهمة من أجل إدارة التعلّم المستمر خلال مقرر الشهادة ومسيراتهم المهنية المستقبلية على السواء.

الدراسة الذاتية، الموجهة

لفترة طويلة، ترافقت الدراسة الذاتية في الجامعات بشكل شبه حصري مع إعداد الامتحانات ومراجعتها. أما الآن، يتم تشجيع الأساتذة على توجيه أنشطة الدراسة الذاتية للطلاب من خلال تصميم ظروف سياقية مناسبة (مثلاً وضع مهام)، وتقديم الملاحظات باعتبارهم مرشدين، والحضور كشركاء في المناقشة.

مهمة شبه مفتوحة

راجع الامتحانات والاختبارات.

الانتقال من التدريس إلى التعلم

إعادة التوجيه في التدريس خلال مرحلة التعليم العالي. هنا، لا يُعد التركيز حكرًا على الأستاذ بل على الطالب وما الذي يجب أن يكون/تكون قادر(ة) على القيام به. في الفهم التقليدي للتعليم، كان الأساتذة ينظرون فقط في ما كان ضروريًا لهم لكي يدرسوا بشكل جيد. أما الممارسة الجديدة المتمحورة حول الطالب، فتحوّل التركيز من جهود التدريس إلى تحسين عمليات تعلّم الطالب.

ألعاب المحاكاة

يتم استخدام عبارة «الألعاب الجدية» بانتظام على المستوى الدولي. وفي سياق تعليمي، يشير المصطلح إلى نتائج صورية لقرارات يتخذها أشخاص يتبنون أدوارًا معينة ويمثلون مصالح ما ولكيفية تأثير ذلك على التدخلات في ديناميكيات وموارد النظام.

التقييم النهائي

راجع التقييم.

المؤشر المرجعي الاجتماعي

راجع المؤشر المرجعي.

التعلم السطحي (التعلم عن ظهر قلب)

ممارسة المواد عن ظهر قلب دون فهمها وتطبيقها ودمجها. لا تكون نتيجته مستدامة إذ سرعان ما يتم نسيان المواد التي تم تعلمها ومن الصعب تطبيقها. ويتمثل عكس التعلم السطحي في التعلم المعمّق.

تصنيف أهداف التعلم

تصنيف أهداف التعلم وفق معايير محددة. يسلّط تصنيف بلوم المحدث الضوء على هذه النقطة من خلال ستة مستويات معرفية متميزة مع درجات صعوبة تصاعدية:

التذكر ،
الفهم ،
التطبيق ،
التحليل ،
التقييم ،
الإبداع .

الإرشاد

أسلوب تدريس وتعلّم يشجع تبادل المعارف والمهارات المباشرة ضمن مجموعات صغيرة نسبياً .
ويشكل تقليدي، المرشدون هم طلاب الفصول الدراسية المتقدمة الذين يدعمون مجموعة تعليمية من خلال مساعدتهم على ممارسة مواد التعلّم المقدمة في المحاضرات وتبنيها؛ وغالباً ما يقود المرشدون صفوف التمارين .

الصلاحية

راجع معايير الجودة الخاصة بمقاييس الأداء .

حجم العمل

راجع النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة .

الملاحق

مثال على وصف وحدة تعليمية – التواصل بين الثقافات

وصف الوحدة التعليمية	تُعتبر مهارات التواصل بين الثقافات كفاءات رئيسية في القرن الواحد والعشرين وهي بالتالي من الأصول المهمة في سوق العمل العالمي. وتتوفر لك، ضمن مجموعة من الطلاب الدوليين من كافة أنحاء العالم، فرصة فريدة للتعرف إلى ثقافات أجنبية وتطوير كفاءاتك بين الثقافات بشكل أكبر .
----------------------	---

حجم العمل المحتسب بساعات التدريس والتعلم	دراسة ذاتية مع مساعدة [ساعات] 10 ساعات/ملاحظة على اليوميات	إرشادات الصف [ساعات] 22.5 ساعة/5 أيام ورش عمل
	في المجموع 90 ساعة/3 أرصدة بحسب النظام الأوروبي لانتقال الأرصدة	دراسة ذاتية مستقلة [ساعات] 57.5 ساعة
كفاءات الطلاب في بداية الوحدة التعليمية	التوصية: معرفة باللغة الإنجليزية عند مستوى المحادثة	
نواتج التعلم (كفاءات خاصة بالمجال)	يمكن للمشاركين... تفسير المفاهيم والنظريات الأساسية للتواصل بين الثقافات تحليل ظروف التواصل بين الثقافات وصف أنظمة القيمة الأجنبية والخاصة بهم تطبيق المعلومات المعمقة بين الثقافات في بيئة عمل	
نواتج التعلم (مهارات منهجية)	يمكن للمشاركين... تقديم عروض بالإنجليزية إنتاج مقاطع فيديو قصيرة باستخدام الهواتف المحمولة وبرمجيات مفتوحة المصدر	
نواتج التعلم (المهارات الاجتماعية والشخصية)	يمكن للمشاركين... العمل مع الطلاب من ثقافات أخرى	
محتوى التعلم	مفاهيم، نظريات ونماذج عن التواصل بين الثقافات إدارة الثقافات، قيادة الثقافات أبعاد ثقافية في المجتمعات نظام القيمة في الثقافات وعلاقتها بالسلوك البشري النماذج النمطية، رهاب الأجانب، المركزية الأوروبية، التعددية الإثنية	

ورش عمل تحفيزية موجهة نحو الأنشطة تتخللها محاضرات قصيرة	أساليب التدريس والتعلم
القسم أ: 50% مقطع فيديو بين الثقافات (عمل جماعي) القسم ب: 25% يوميات بين الثقافات (عمل فردي / 4 مداخل) القسم ج: 25% ملخص خطي عن فرض القراءة	نموذج (نماذج) التقييم
إعادة إنتاج المعرفة [%]	المستوى المعرفي لمهام التقييم استنادًا إلى علوم (محدد كنسبة مئوية لكل المهام) الإبداع [%] ٧٠ %
الفهم، التطبيق [%] ٣٠ %	التقييم [%] -
نواتج التعلم (المعايير المحددة مسبقًا)	
-	
مقياس التقييم	
تروبينارس، أف، هامبدن-ترنر، ش (2012). ركوب أمواج الثقافة - فهم التنوع في العمل العالمي. لندن: ماكغرو-هيل غيبسون/ أر (2010). تواصل الاعمال بين الثقافات. برلين. كورتلنس. هاوس وغيره (2004). الثقافة، القيادة والتنظيم. دراسة غلوب لـ 62 مجتمعًا. تاويزند أوكس: ساج.	
القراءة المطلوبة القراءة الموصى بها	

عن الكاتب

هاينز باخمان

كان هاينز باخمان أستاذ علوم طبيعية في المدارس الثانوية في مقاطعة زيوريخ لمدة ١٥ سنة. كما عَلم في أفريقيا وأمريكا اللاتينية وآسيا بمرحلة رياض الاطفال و المرحلة الثانوية والتعليم العالي . بعدما نال شهادة ثانية في علم النفس من جامعة زيوريخ، ثم شهادة الدكتوراه، عمل كمستشار في شؤون التدريس وأخصائي نفسي في المدارس. لاحقاً، انتقل إلى التعاون التتموي. ويعمل حالياً كمستشار أكاديمي في «مركز التدريس والتعلم في مرحلة التعليم العالي» في «جامعة زيوريخ لتعليم الأساتذة».

في عمله، يركّز على:

التدريس في مرحلة التعليم العالي،
التعلم،

إدارة التغيير،

البحث التربوي،

التعلم والتعاون بين الثقافات.

نرحب بتوجيه الملاحظات على هذا الكتاب إلى العنوان التالي:

heinz.bachmann@hispeed.ch

ما له تقليد طويل في الفن التقليدي - تقليل الأشكال إلى الحد الأدنى كما هو موضح في رسم الفهد على الغلاف - هو المبدأ التوجيهي في هذا المنشور. ما هو جوهر التعليم الجيد في التعليم العالي المعاصر؟ لا تتمثل الفكرة في تقديم كتاب شامل مع إرشادات مفصلة لجميع أنواع المواقف التعليمية بل تقديم مجموعة مختارة من الموضوعات التي تعتبر الحد الأدنى للتعليم والتعلم الفعالين.

بالإضافة إلى ذلك، يحاول الكتاب معالجة نداءات أعضاء هيئة التدريس المتكررة للحصول على إرشادات ودعم دقيقين، بغض النظر عن بلد معين أو مؤسسة تعليم عالي محددة. تم تصميم استراتيجيات التدريس المقدمة لتحسين تعلم الطلاب. سيكون هذا المنشور مفيدًا في تدريب معلمي التعليم العالي ومصمم خصيصًا لمساعدة أعضاء هيئة التدريس المعينين حديثًا على اكتساب المهارات والمعارف اللازمة بأنفسهم.