9

تغيير النموذج:
المضامين على الصعيد الفردي وعلى الصعيد المؤسساتي

تبدأ عملية التعلُّم بأسئلة لا نملك لها إجابات؛ وتنتهي بأسئلة نملك لها إجابات (Ackoff, 1993, p.ii).

عند المستوى الفردي، يُعد التحول إلى نموذج عملية التعلّم أسلوباً جديداً في التفكير. إن تعلّم التفكير بأسلوب جديد، يشبه إلى حد ما تعلّم لغة أجنبية .... لا يُعتبر المرء بأنه قد تحول إلى نموذج التعلم الجديد، مالم يبدأ بالتفكير من خلال النموذج، بدل التفكير بالنموذج. بعبارة أخرى، يجب استخدام النموذج، ليصبح السياق الذي يجري فيه التفكير، لا مضمون التفكير. يصبح النموذج منْطلق الأفكار، لا موضوع التفكير.

يتضمن التحول عند المستوى الإداري، بعدَيْن أو تحوّلَيْن، مترابطين رغم تمايزهما.

أولاً، تتحول المهمة من تأمين التدريس (ومعناه «إلقاء المحاضرات»، بصورة أساسية) إلى إنتاج تعلّم الطالب ...

التحول الثاني... هو التحول للعمل كهيئة تعليمية ....

وليس هذا بالتغيّر العادي. هذا تحوّل ... ولا تتحول الهيئة ما لم تتغير بنيتها الأساسية وعملياتها، تغيراً ذا مغزى.

(Barr, 1998, p.19)

إيجاد الروابط

عندما تبدأ بقراءة الفصل، تذكر الأفكار التي أثارتها لديك قراءة هذا الكتاب:

- كيف تعارضت الاقتراحات الواردة في الكتاب مع الأفكار التي تؤمن بها؟
- ما الافتراضات التي تحملها بخصوص كيفية تعلّم الطلاب؟
- ما الافتراضات التي تحملها بخصوص أفضل طريقة للتدريس؟
- كيف تعرف أن أسلوب تدريسك ناجح؟
- كيف تساعد طلابك على تحسين ما تعلموه، وتحسين الكيفية التي يتعلمون بها؟
- ماذا ينبغي لطلابك تعلّمه لمساعدتهم على النجاح في عصر المعلوماتية؟
- كيف ترى علاقتك ببقية العاملين في المؤسسة؟
- ماذا تعلمت بخصوص التقويم في مجال التعليم العالي؟
- كيف تساعدك نتائجُ التقويم على فهم ما يعرفه طلابك وما لا يعرفونه، وما يستطيعون القيام به وما لا يستطيعونه؟

ماذا تعلمت أيضاً من هذا الكتاب؟

ما الأسئلة التي تود طرحها عند التفكير بتنفيذ الأساليب التي أعجبتك؟

بدأنا كل فصل من فصول الكتاب بمقطع «إيجاد الروابط»، شجعناك في هذا المقطع على التساؤل حول ما تعرفه مسبقاً عن موضوع الفصل، وحول ما تريد معرفته بهذا الشأن. الأسئلة العديدة التي وردت في مقاطع «أفكار للتأمل» وفّرت لك الفرصة للتفكير بالمادة التي قُدِّمت، وتحديد أساليب موافقة هذه المادة، أو تحدّيها، لأسلوب تفكيرك الراهن وأسلوبك كمدرس. قدمت مقاطع «جرب شيئاً جديداً» اقتراحات واقعية لاختبار الأفكار والأساليب الجديدة. وانتهى كل فصل بمقطع يضم نظرة إلى الامام.

حان الوقت الآن للتطلع إلى الأمام، مرة أخرى، وطرح أسئلة جديدة حول المستقبل. يؤكد Robbins (1991) أن أحداث حياتنا ليست من يحدِّد مشاعرنا وتصرفاتنا، بل تفسيراتنا لهذه الأحداث (نعود هنا للنظرية الاستنتاجية). «المعنى الذي أضفيه على الحدث، يحدِّد القرارات التي أتخذها، والأفعال التي أقوم بها، بالتالي، فهو يحدِّد مصيري النهائي» (ص 179)، ويرى Robbins أن التفكير هو عملية طرح الأسئلة والإجابات عنها.

فعندما يطرح الذهن أسئلة، لابد وأن تتلوها الإجابات. تفسيرنا لحياتنا هو نتيجة الأسئلة التي نطرحها. ويعتقد Robbins أن الأشخاص الناجحين يطرحون على أنفسهم أسئلة أفضل، بالتالي يحصلون على إجابات افضل.

تنجح الأعمال عندما يطرح الأشخاص الذين يتخذون القرارات التي تؤثر في مصيرهم، الأسئلة الصحيحة حول الأسواق أو الاستراتيجيات أو خطوط الإنتاج.

وتزدهر العلاقات عندما يطرح الأشخاص الأسئلة الصحيحة حول مواقع النزاعات المحتملة، وحول الكيفية التي يدعمون بها بعضهم البعض بدلاً من تحطيم بعضهم البعض ... عندما ظهرت السيارة إلى الوجود، حاول المئات تصنيعها دون طائل، لكن Henry Ford سأل نفسه: «كيف

أستطيع إنتاج السيارات على نطاق واسع؟ كان الملايين يشعرون بالسخط في ظل الحكم الشيوعي»، لكن Lech Walesa **سأل نفسه: «كيف أستطيع تحسين مستوى حياة العمال والعاملات ؟»** (ص 180 ـ 181).

قد تشعر، بعد الانتهاء من قراءة الكتاب، بالرغبة في طرح سؤال «ولماذا يتعين علي التغيّر؟» أو سؤال «ولماذا لا يبقى التعليم العالي على ما هو عليه؟» يُطلق Robbins (1991) على هذا النوع من الأسئلة اسم الأسئلة المثبطة للهمة، لأنها تقودنا إلى إجابات تعيق تقدمنا وتصيبنا بالإحباط، وتُحدُّ من آفاقنا ومن شعورنا بأننا قادرون على إحداث تغيير.

من ناحية أخرى، نستطيع طرح أسئلة مشجِّعة من نوع: «ما هي الأفكار والأساليب التي تروق لي في هذا الكتاب؟» «ولماذا تروق لي؟»، «ما هي الأفكار والأساليب التي أستطيع تبنّيها؟»، «ما هو الأمر الذي يمكنني القيام به بصورة مختلفة خلال هذا الفصل الدراسي؟»، «كيف يمكن أن تتغير مهنتي نتيجة قراءتي لهذا الكتاب؟» تغير الأسئلة المشجِّعة مجال تركيزنا، وتجعلنا نعي إمكاناتنا. وعندما نجيب على هذه الأسئلة، نصبح أكثر وعياً بالموارد المتاحة لنا، التي تساعدنا على إحداث التغيير.

إذا توصلت بعد قراءة هذا الكتاب، إلى الاستنتاج بأن التقويم يمكنه تشكيل أداة فعالة لتعزيز تعلّم الطالب، فقد ترغب في طرح المزيد من الأسئلة: «كيف يتعين علي التغيّر، لأتمكَّن من تنفيذ أساليب التقويم الواردة في الكتاب؟»، «ما هي مضامين التحول من نموذج إلى آخر؟»، « هل يكفي أن يُصلّح أعضاء هيئة التدريس من أسلوب تدريسهم بصورة فردية، أم ينبغي أن يشمل التحوّل الجامعة ككل؟»، «كيف يمكن للمؤسسة تسهيل عملية التحول إلى نموذج جديد؟»، «هل أنا مستعد للالتزام بالتغيير؟» سنختم هذا الكتاب بمناقشة هذه الأسئلة.

القضايا المرتبطة بتغيير النموذج

ما هي مضامين التحول من نموذج إلى آخر؟ يوضح Kuh (1998) المصاعب التي تكتنف تبنّي نماذج جديدة، برواية قصة فريقين من رجال الإطفاء، القصة الأولى حدثت في Montana عام 1949، وحدثت الثانية في Colorado عام 1994، حيث فقد هؤلاء الرجال حياتهم لأنهم استمروا في اتباع أسلوب مهني مألوف، وذلك عندما خرج حريق ضار شب في الغابات، عن سيطرة فرق الإطفاء. في الأساس، تجاهل هؤلاء الرجال تحذيرات رؤسائهم، ولم يتخلوا عن معداتهم وأدواتهم الثقيلة، وكانت النتيجة هلاكهم على مرمى النظر من المناطق الآمنة.

درس Kuh (1998) تفسيرات عدة لسلوك رجال الإطفاء، وأشار إلى أوجه التشابه مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين في مجال التعليم العالي الذين يقاومون التحول إلى أسلوب مركزية - المتعلِّم. واجه رجال الإطفاء صعوبة في سماع التحذيرات وسط الرياح العاصفة والحريق حيث كانوا يعملون (حياتنا المهنية تزداد متطلباتها يوماً بعد يوم، ومن الصعب مواكبة المسائل الراهنة في مجال التعليم العالي)، ولم تُقَدَّم لهم أسباب كافية لتغيير أسلوبهم، كما أنهم لم يثقوا بالأشخاص الذين طالبوهم بالتغيير (نحن غالباً لا نثق بالإداريين ولا بالرؤساء، في مجال التعليم العالي، الذين يلفتون نظرنا إلى الاتجاهات الجديدة، وإلى الحاجة للتغيير، أو أننا لا نصغي إليهم؛ وقد شعر هؤلاء الرجال أن بإمكانهم السيطرة على الوضع عن طريق الاحتفاظ بأدواتهم (نحن نصرٌّ على الاعتقاد بأن التدريس بالأسلوب الذي اعتدنا عليه، سوف يكون له أثر، لامحالة)، فالأدوات كانت تحدد هويتهم المهنية (ماذا سنخسر إذا تحولنا إلى نموذج مركزية- المتعلِّم؟).

يثير احتمالُ التوقّف عن القيام بالأشياء التي نتقن عملها، المخاوفَ في نفوسنا. لأن تغيير ما نقوم به، يعني تغيير هويتنا. ماذا نفعل بدل ذلك؟ من سنصبح؟ من نحن، إذا جردونا من أدواتنا؟ الفكرة المهمة التي

يجب ألا تغيب عن البال، هي أن جميع أصحاب المهن ـ بمن في ذلك رجال الإطفاء في القفر، وأطباء الأسنان، والمحاسبون، وأعضاء هيئات التدريس، والعاملون في شؤون الطلاب ـ مُثقلون بأعباء الافتراضات، والتوقعات، والعادات، والروتين، والأهواء الشخصية، التي تجعل من الصعب عليهم رؤية الأشياء بصورة مختلفة، والقيام بها على نحو مختلف، والتفكير بتفسيرات بديلة لما يدور حولنا، وتغيير ما نقوم به (ص 18ـ19).

ينطوي التحول من نموذج إلى آخر، على الرغبة في السعي لمعرفة الافتراضات التي يقوم عليها أسلوبنا الراهن في التدريس، وفي إلقاء نظرة فاحصة على هذه الافتراضات. وهذا التحول يعني المخاطرة وتجربة أساليب جديدة غير مألوفة لنا، كما يعني أن نعود مبتدئين، وأن نرجع إلى مرحلة التعلّم من خلال التجربة والخطأ. التحول إلى نموذج جديد يعني التحوّل إلى طلاب، وطرح أسئلة أفضل، والانفتاح على الفرص الجديدة.

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- **ما هي «الأدوات» التي سأجد صعوبة في التخلي عنها، أثناء التحول من نموذج إلى آخر؟**
- **ما مدى رغبتي في تطوير وجهة نظر جديدة بشأن التَّعليم والتعلّم؟**
- **ما مدى رغبتي في طرح أسئلة جديدة تؤدي إلى سلوكيات مختلفة؟**

إصلاح الفرد مقابل إصلاح الجامعة

هل يكفي أن يُصلح أعضاء هيئة التدريس من أسلوب تدريسهم بصورة فردية، أم ينبغي أن يشمل التحوّل الجامعة ككل؟ لاشك بأن من السهل علينا تغيير أسلوبنا في التدريس على أساس فردي، حتى ولو لم يجارينا من حولنا، لكننا سنواجه صعوبات دون أدنى شك. أولاً، قد يبدو إجراء التغيير، إلى حد ما، عملية تُشعرنا بالوحدة، وقد تؤدي إلى إيجاد هوة بيننا وبين زملائنا. وحتى في المؤسسات التي يلاقي فيها الإصلاح دعماً وتأييداً على نطاق واسع، لا نجد سوى أفراد قلائل فقط يقومون بدور وكلاء التغيير، ويتبنّون المفاهيم الجديدة بسرعة (Muncey & McQuillan, 1993). ويشير Hutchings (1998) إلى أن إصلاح التدريس وتبني منظور التحسين المستمر، الذي يلعب فيه التقويم دوراً حاسماً، يتطلب «وجود رغبة شديدة» (ص 2).

قد لا تتطلب الخطوة الأولى أكثر من الإرادة والتصميم، وقد نكتشف أن معظمنا لا يحمل مثل هذا التصميم، أو أننا على الأقل، لم نطرح الأسئلة الصحيحة التي قد تدفعنا للانطلاق (Robins, 1991).

الأمر الثاني، عندما يقرِّر أفرادٌ من أعضاء هيئة التدريس، مواجهةَ تحدي كونهم المصلحين الوحيدين في الجامعة، قد يؤدي ذلك إلى ارتباك الطلاب. فكما ذكرنا آنفاً، يتوصَّل الطلاب إلى نماذجهم الخاصة المتعلقة بالتدريس وبالتعلّم، خلال سنوات الدراسة النظامية. وإذا كانت خبرات الطلاب الدراسية قد جرت في جو تدريسي تقليدي، يؤدي ذلك بهم، غالبا، إلى اعتبار دورهم مجرد متلقّين سلبيين للمعلومات. وعندما نتحول إلى نموذج مركزية - المتعلِّم، علينا تثقيف الطلاب بخصوص دورهم الجديد (Warren, 1997). يبدو فهْمَ الدور الجديد وقبوله أكثر صعوبة للطلاب إذا كانت بعض مقرراتهم تُدرَّس حسب نموذج مركزية - المدرِّس، الذي يطرح أمامهم مجموعة معينة من التوقعات، وكانت المقررات الأخرى تُدرَّس بحسب نموذج مركزية - المتعلِّم، الذي يطرح أمامهم مجموعة مختلفة تماماً من التوقعات والأدوار.

الصعوبة الثالثة التي ينطوي عليها دور المصلحين الوحيدين، هي اكتشافنا بأننا نقوم بعمل مرهق أكثر من ذي قبل، أو أكثر مما يقوم به الأعضاء الآخرين في هيئة التدريس في الوقت الراهن. ويشير Barr (1998) إلى أن السبب لا يكمن في حاجة الأساليب المستندة إلى مركزية - المتعلِّم، بطبيعتها، لوقت أطول؛ بل يكمن في أن «علينا العمل في مواجهة بنى وقوى مؤسساتية مصمَّمة لدعم المقررات التقليدية القائمة على إلقاء المحاضرات» (ص 22). ويقدم Barr مثالاً عن أعضاء هيئة التدريس عملوا مع المعاهد المحلية.

يكتشف أعضاء هيئة التدريس في المعاهد المحلية أن عليهم، مثلاً، بذل جهد في «التحايل» على برامج الحاسوب الإدارية، التي صُمِّمت على أساس جدولة مدرِّس واحد في الصف أو في المقرر في وقت معين. كما يكتشفون أن عليهم العمل في مجال التسويق، لأن العمليات المألوفة سابقاً، مثل وضع برنامج الصف والإرشاد الأكاديمي، مرتبطة بالمقررات التقليدية التي تعتمد على الفرع المعرفي. وعليهم أيضاً إقناع الطلاب المترددين والمتشككين بأن صفوف المعاهد المحلية تؤمن متطلبات التخرج والانتقال إلى معاهد أخرى. أخيراً، عليهم تبرير المعاهد المحلية أمام أعضاء هيئات التدريس الأخرى وأمام القيادة الأكاديمية، من حيث أنها لا تتطلب تكاليف أكثر من صفوف الفروع المعرفية التقليدية، رغم أنها أثبتت بالدليل القاطع أنها تتيح للطالب تعليماً أفضل وترضي متطلباته (ص 22 ـ 23).

إذا كانت بنية المؤسسات موضوعة بحيث تشجع أسلوب مركزية - المتعلِّم، فلن يتطلب الأمر جهداً أو عملاً إضافيَّيْن.

يقول Barr (1998)، ويوافقه في ذلك Guskin (Marchese , 1998)، إن على المؤسسة نفسها أن تتغير، إذا كان لنموذج مركزية - المتعلِّم أن يصبح النموذج السائد.

لا تتغير منظمة ما، ما لم تتغير بنيتها وعملياتها الأساسية. وهذا أمر ضروري، لأن البنية التنظيمية هي بمثابة رافعة الجهود الفردية والجماعية، وهي التي توجد شروط البيئة الثقافية. التغيير البنيوي الصحيح والتحول الثقافي الموازي له، يزيدان من القوة التنظيمية الرافعة المطبَّقة على جهود الأفراد، مما يؤدي إلى تحويل الأداء التنظيمي العام إلى مستوى أعلى (ص 19).

وهكذا نرى أنه رغم مكانية قيام الأساتذة بتغيير النموذج بصورة فردية، تلقى العملية نجاحاً أكبر عندما تلقى الدعم والمكافأة من البيئة الثقافية للمؤسسة ككل. في جو كهذا، يُفترض تركيز اهتمام جميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين، على عملية التغيير إلى أسلوب مركزية – المتعلِّم Engel (kemeyer & Brown, 1998; Kuh, 1998)، كما يُفترض ببنية المؤسسة وعملياتها تسهيل هذا التحول، واعتبار الأساتذة أنفسهم جزءاً من منظومة كاملة ملتزمة بالتغيير، لا مجرد أفراد. فبإمكان أفراد ضمن مجموعة، يعملون بهمة على تفحّص افتراضاتهم وأدائهم، تقديم الدعم المتبادل لبعضهم البعض، خلال فترة كانت تُعد عصيبة لولا هذا الدعم، كما تُظهر القصة التالية.

هذه قصة موجة صغيرة ذات تاريخ مجيد، تسري على سطح المحيط. كانت الموجة تستمتع بالريح والهواء المنعش ـ إلى أن لاحظت كيف تتكسر الأمواج التي سبقتها على الشاطئ.

قالت الموجة لنفسها: «هذا شيء فظيع، هل هذا ما سيحدث لي؟»

جاءت موجة أخرى، ولاحظت التجهم الواضح على الموجة الأولى، فقالت لها: « لماذا يبدو عليك كل هذا الحزن؟»

قالت الموجة الأولى: «أنت لا تدركين ما الأمر، سنتكسّر جميعاً، لن نكون نحن الموجات شيئاً بعد الآن. ألا يبدو ذلك شيئاً فظيعاً؟»

قالت الموجة الثانية: «كلا، أنت لا تدركين ما الأمر، أنت لست بموجة، أنت جزء من المحيط.» (Albom, 1997, pp. 179-180).

عندما نتمكن من تفسير حياتنا بلغة الشراكة والعمل الجماعي مع الآخرين، لن تشكِّل لنا عملية التغيير من نموذج إلى آخر، مصدراً للتهديد. وعندما نعتبر المؤسسات منظوماتٍ تضم أجزاء تعتمد على بعضها البعض، نبدأ في اعتبار أنفسنا جزءاً من المحيط، لا مجرد موجات مستقلة بذاتها.

أضف إلى ذلك، أن تبنّي عملية التقويم سيلقى انتشاراً واسعاً عندما تسود «ثقافة الدليل» في الجامعة ككل، تُبنى القرارات المتعلقة بالتدريس والمنهاج، في جو كهذا على جميع المستويات وفي جميع الأجواء، على نوع المعلومات التي يمكن التحقّق من صحتها، والتي نقدّرها باعتبارنا باحثين. وهذا يعني توافّر إدراك عام للمفهوم الأساسي للتقويم، كما يعني أن هذا المفهوم قد جرت صياغته بوضوح من قِبَل الموظفين الإداريين ومن قِبَل أعضاء هيئة التدريس والموظفين. لأن تشجيع عملية التعلم وتقويمها، يحدثان في القسم الإداري، وفي قسم شؤون الطلاب، وفي المكتبة، وفي جميع البرامج الأكاديمية.

يرى Barr (1998) أن هناك عدة أمور واجبة لحدوث التحوّل . المؤسسة يجب أن تسيّرها رسالتها التعليمية، ويجب أن تكون الرسالة التعليمية لكل مؤسسة، تحقيق التعلم للطالب وتحقيق النجاح. وهذا يعني وجوب اضطلاع جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين، سواء كأفراد أو كمجموعة، بمسؤولية تعلّم الطالب، ويجب أن يجري الحكم على جهودها، استناداً إلى مدى ما تَحقَّق من عملية التعلّم. وبذلك يلعب التقويم دوراً أساسياً، لأنه يصبح وسيلة الحكم على فاعلية المؤسسة.

كما يعتمد التطبيق الناجح لنموذج مركزية - المتعلِّم، على تغيير كيفية تمويل الجامعات ـ أي التحول من تمويل مدة بقاء الطالب في الجامعة، إلى تمويل تعلّم الطالب، والتركيز على تغيير البنية التنظيمية التي تحدد كيفية عملنا

(Barr, 1998). وإضافة إلى ذلك، على المؤسسات «تطوير إمكانيةٍ مؤسساتية منظوماتية لجمع الأبحاث المتعلقة بعملية التعلم، وتقويمها، واختبارها، واستخدامها» (ص 25).

ويلعب نظام المكافآت أيضاً دوراً مهماً في دعم التغيير. فاستناداً إلى دراسة أجراها The National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment، يتبين لنا أن الباحثين في مجال التعليم العالي، يحصلون على أجور أعلى من المدرسين (Fairweather 1993). تُظهر نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس المثبّتين الذين يعملون دواماً كاملاً، ينخفض أجرهم كلما ازداد الوقت الذي يمضونه في التدريس؛ أي أنه كلما ازداد الوقت الذي يمضيه الأستاذ في غرفة الصف، انخفض أجره، وكلما ازداد الوقت الذي يمضيه الأستاذ في إجراء الأبحاث، ارتفع أجره، وكلما ازداد عدد المواد المنشورة للأستاذ، ارتفع أجره. ونظراً لأن المكافآت تلعب دوراً فاعلاً في تغيير السلوك، يجب أن تبدأ المؤسسات بمكافأة التدريس الذي يؤدي إلى تعزيز عملية التعلم، هذا إذا رغبتْ في إنجاح عملية التحوّل إلى نموذج مركزية – المتعلِّم.

واستناداً لما يقوله Kerr (1995)، هناك أمثلة عديدة عن أنظمة للمكافآت تشجع السلوكيات غير المرغوب فيها، وتتجاهل السلوكيات المرغوبة. فنحن نأمل، مثلاً، في العمل الجماعي والتعاون، لكننا نكافئ أفضل الأعضاء كأفراد. ونحن نأمل بالتفكير المبدع وركوب المخاطر، لكننا نكافئ من يتجنبون ارتكاب الأخطاء. نحن نأمل في تطوير مهارات الأشخاص، لكننا نكافئ التطورات التقنية . نحن نأمل في اندماج الموظف بعمله وفي التفويض بالسلطة، لكننا نحكم قبضتنا على العمليات وعلى الموارد. نحن نأمل بإنجازات عالية المستوى، لكننا نكافئ على نفس الجهد عاماً بعد عام. في مجال التعليم العالي، نحن نأمل بتدريسٍ فاعل، وبتعزيزِ عملية التعلّم، لكننا نكافئ من يقوم بالأبحاث، وخاصة عند التوظيف، ومنح العلاوات، وتثبيت الموظفين.

أخيراً، ولكي نتحوّل بنجاح إلى نموذج مركزية - المتعلِّم، نحتاج لقادة راغبين في قيادة المؤسسة أثناء عملية التحول، رغم ما قد ينتج من تمزّق ومن نزاعات (Barr, 1998). وعلى هؤلاء القادة الاستعداد «لتفكيك» (ص 25) المؤسسة، وعملياتها ومنظوماتها، ومن ثم إعادة هيكلتها، للتحول من نموذج مركزية - المدرس إلى نموذج مركزية - المتعلِّم.

النموذجان، وبكل بساطة، لا ينسجمان. وهما لا يشكلان نقطتين على نفس السياق المتصل... {إن تجنب التمزّق المرتبط بالتغيير} سيمثل مجرد تعبير آخر عن النموذج السائد، الذي يُعتبر فيه الحديث عن التغيير، بمثابة التغيير (ص 25).

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- **ما هي العوامل الموجودة في الجو المحيط بي الداعمة لتطوير وجهة نظر جديدة تتعلَّق بالتدريس والتعلّم؟**
- **ما احتمال اضطراري إلى تغيير النموذج بمفردي؟**
- **هل أعتبر نفسي موجة مستقلة بذاتها أو جزءاً من المحيط؟**

إيجاد ذهنية تتقبَّل التقويم

ماذا نستطيع فعله بانتظار وصول القائد الذي سيُجري التحويل؟ كيف يمكن للمؤسسة تسهيل عملية التحوّل إلى نموذج جديد؟ في ما يلي بعض الاقتراحات المساعِدة على إيجاد ذهنية تتقبَّل التقويم، من أجل القراء الذين يتمتعون بالشجاعة الكافية لمواجهة تحدّي الإصلاح، والقراء الذين ساعدهم

الحظ في التدريس في مؤسسة تعتمد مركزية - المتعلِّم. الاقتراح الأول هو قيام الإداريين بقيادة حملةً لتشجيعِ مفهوم التقويم. فبإمكان الإداريين توجيه أعضاء هيئة التدريس، وتذكيرهم باستمرار بالمفاهيم والتدابير الأساسية في أسلوب التدريس المستند إلى مركزية - المتعلِّم، وفي التقويم. وبإمكانهم مساعدة أعضاء هيئة التدريس على فهم الروابط الموجودة بين التقويم وبين التعلّم. كما يستطيعون أيضاً توجيه أعضاء هيئة التدريس أثناء مناقشة مسائل مهمة، تُعتبر مركزية بالنسبة للتعلّم الفاعل. وهذا يعني أن الإداريين أنفسهم قد يحتاجون لمعرفة المزيد حول نظرية التعلم الراهنة وحول التقويم.

وتفيد معرفة مبادئ التحسين المستمر، لا من أجل عملية التعلّم فقط، بل من أجل أداء المؤسسة لوظيفتها، أيضاً. (يضم الفصل الثالث مناقشة أكثر تفصيلاً للأدوار التي يقوم بها الإداريون في عملية التقويم).

وهناك اقتراح آخر، وهو سعي أعضاء هيئة التدريس و/أو الإداريين لوضْع برامج فاعلة لتطوير أعضاء هيئة التدريس، بهدف تحسين التدريس. ويرى كلٌّ من Licklider, Schnelker, and Fulton (1997)، أن ذلك يعني إيجاد دعم مستمر لأعضاء هيئة التدريس يتواصل مع الوقت، لأن الأبحاث أظهرت بوضوح أن الفعاليات المؤقتة التي تضم بضع جلسات (مثلاً، ورشات عمل، دورات قصيرة) لا تؤثر كثيراً على السلوك.

تقوم البرامج الفاعلة لتطوير أعضاء هيئة التدريس، على أساس نظرية تعلّم الكبار والأبحاث في مجال تطوير الموظفين (Licklider, et al. 1997). تقدِّم نظريةُ تعلّم الكبار، عدة مبادئ لتصميم برنامج فاعل لتطوير أعضاء هيئة التدريس. يقول المبدأ الأول إن الأساتذة طلاب يوجهون أنفسهم بأنفسهم، وهم «يبادرون ببذل الجهود الرامية للتحسّن، ويتخذون قراراتهم الخاصة بما يرغبون في تعلّمه، وبأسلوب عملية التعلّم، كما يسعون للتعلّم بمعزل عن الجهود الرامية

للإشـراف عليـهم» (Licklider, et al. 1997,p.122). ويشـيـر هذا إلى أن على أعضاء هيئة التدريس القيام بدور فاعل لتحديد أهداف برنامج تطوير أعضاء هيئة التدريس، الذي يشاركون فيه، ووضع جدول أعمال هذا البرنامج.

الدور الرئيس للجهة التي تقوم بتيسير الأمور، في برنامج فاعل لتطوير أعضاء هيئة التدريس، هو إيجاد جو يمكن الطلاب الذين يوجِّهون أنفسهم بأنفسهم من تحقيق النجاح (Licklider, et al., 1997). ويشمل ذلك توجيه البرنامج، وتحديد إيقاع مساره بحسب احتياجات المشاركين، لا بحسب جدول أعمال محدد سلفاً. ينطوي الاهتمام باحتياجات المشاركين على فكرة مفادها أن على هؤلاء المشاركين الانشغال، بصورة متنامية، بعملية اتخاذ القرارات الخاصة بالبرنامج، وأنه من الواجب تصميم البرنامج على أساس خبراتهم الخاصة. على المشاركين المشاركة بفاعلية، لا الاكتفاء بالإصغاء للمحاضرات. وهناك دور أخير مهم للجهة التي تقوم بتيسير الأمور، وهو استخدام مهارات للقيادة الجماعية من النوع الذي يمكنه إيجاد جو آمن، يتسم بالثقة والتواصل الصريح.

المبدأ الثاني المأخوذ من نظرية تعلم الكبار، هو أن الأساتذة الراغبين بتغيير أسلوب تدريسهم، سيستفيدون من فرصة إمعان التفكير الناقد بمعارفهم المتعلِّقة بالتدريس، والكيفية التي توصَّلوا بها إلى هذه المعارف (Brookfield, 1995; Duffy & Jones, 1995). سيساعدهم إمعان التفكير على فهم أسلوب تدريسهم، والسبب الذي يدفعهم للتدريس بهذا الأسلوب. يقترح Palmer (1993)، مثلاً، قيام الأساتذة بتحديد استعارات مجازية وصور تمثّل منهجيتهم في التدريس، وتذكُّر أسماء أساتذة عظماء أثّروا في قرارهم بالعمل كمدرِّسين.

هناك مكوّن آخر في عملية تطوير أعضاء هيئة التدريس، مأخوذ من نظرية تعليم الكبار، وهو أهمية المجتمع في عملية التعلم.

لاحظ Palmer (1993) أن أعضاء هيئة الأساتذة ينتمون إلى أحد أنواع المهن التي لا ينشغل العاملون فيها بمناقشات مستمرة مع زملائهم. وقد كان لهذا «الطابع الشخصي للتدريس» نتائج سلبية على أعضاء هيئة

التدريس، كما أدى إلى الانعزال والشعور بعدم الرضا. وبالنسبة للمؤسسات، صعّب ذلك على المعهد مهمة تحسين عملية تعلّم الطالب .(Licklider, et al.1997 p.123)

يؤكد كل من Gabelnick, MacGregor, Matthews, and Smith (1990) أن استجابة أعضاء هيئة التدريس تكون إيجابية عندما تتاح لهم فرص مناقشة أسلوب تدريسهم مع زملائهم. وبإمكان العمل في المعاهد المحلية وفي التدريس الجماعي أن يكون مجزياً، كما نلاحظ في الشهادة التالية.

إن الاجتماع بأعضاء هيئة التدريس الآخرين، في سياق مناقشة التدريس، لهو تجربة بهيجة. أشعر بحماس للتدريس أكثر مما شعرت طوال سنين، والسبب هو اكتشاف نفسي كطالب.لقد ابتعدت، دون أن أدري، عن فكرة التوسع في مجالي وفي مجال التدريس. قضيت أكثر مراحل حياتي متعة خارج الكلية. كنت أعمل أوقاتاً إضافية لأتمكن من الذهاب إلى أماكن أخرى. لقد تعلمت، من جديد، أمراً كنت أعرفه منذ زمن طويل، عندما كنت طالباً لم أتخرج بعد. أنا أستمتع بالتعلّم بحد ذاته. إنه يُشْعرك بالرضا والحيوية. لقد كان العمل مع أعضاء هيئة التدريس الآخرين، هو ما أيقظ في نفسي هذه المشاعر.

(Gabelnick, et al. 1990, p.82)

يجب أن تسعى برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس إلى إيجاد هذا النوع من اليقظة، من خلال إيجاد أنواع مختلفة من التفاعل الاجتماعي بين المشاركين. ويمكن أن يشمل ذلك مناقشات بين أفراد مجموعات كبيرة أو صغيرة، والقيام بأدوار معينة وبالمحاكاة، وهكذا يتفاعل المشاركون ويتبادلون التغذية الراجعة. كما يمكن أن يشمل ذلك مجموعات متعاونة، أو شركاء في التدريس، يجتمعون أثناء الاجتماعات الرسمية وخارجها، حيث يناقش الأعضاء معاً مشاكل التدريس، ويتبادلون الأفكار بشأنها، ويجدون لها حلولاً.

هناك أداة تعتمد على التفكير يمكنها تشكيل الأساس لأفكار المجموعة، وهي التدقيق الرسمي لتعلّم المدرّس (Brookfield, 1995)، ويمكن إنهاؤها من خلال دورة، أو على أساس سنوي. ينصبُّ التركيز في هذه الأداة على تحديد المهارات، والمعارف، والأفكار المعمقة التي جرى اكتسابها مؤخراً. فحتى لو درَّس أعضاء هيئة التدريس جزأين من نفس المقرر خلال نفس الفصل، تختلف خبراتهم ونتائجهم. ويساعد إنهاءُ دورة التدقيق الرسمي لتعلّم المدرّس، الأستاذَ ـ بشكل روتيني ـ على اكتساب أفكار معمقة تتعلَّق بسبب تفرّد عملية التعلّم التي تحدث في كل جزء. تتميز دورة التدقيق الرسمي لتعلّم المدرس بالمرونة، لكن هناك أسئلة شائعة، يمكن الإطلاع عليها في الشكل 9 ـ1.

تشجع دورةُ التدقيق الرسمي لتعلّم المدرّس الأساتذة على اعتبار أنفسهم طلاباً، في ما يتعلَّق بالتدريس، وهو أمر يتميَّز بالأهمية إذا كان هؤلاء يرغبون في الاستمرار بمزاولة عملهم. إمعان الفكر بالذات أمر مهم لتكوين إحساس دقيق لدى الأساتذة بالتغير الذي طرأ عليهم، وبالكيفية التي يتعلمون بها. وبإمكان معرفة هذه المعلومات مساعدةَ الأساتذة على تقرير كيفية استخدام الموارد المتاحة، للتحسين.

يُعد أسلوب الحادث المهم، أداة أخرى للتفكير، تشجع الأساتذة على إمعان الفكر بأدائهم ليتعلموا من خبراتهم (Brookfield, 1995). ورغم إمكانية استخدام هذه الأداة من قِبَل الأفراد فقط، فإنها تفيد بصورة خاصة لبدء النقاش مع الأعضاء الآخرين في هيئة التدريس للتوصُّل إلى معرفة الذات. وسواء استُخدمت هذه الأداة من قِبَل فرد، أو ضمن مجموعات المناقشات، تؤدي الأسئلة المطروحة لتفكير الأساتذة بأدائهم وبمواقفهم من عملهم. والأمثلة عن هذه الأسئلة كالتالي:

- استرجع الأسبوع (الشهر، الفصل) الماضي. اختر حادثاً دفعك لتقول لنفسك: «هذا ما يجعل حياتي كمدرّس، في غاية الصعوبة. اكتب بعض الملاحظات حول الحادث، بما في ذلك تفاصيل تتعلق بمتى، وأين، ومن، وماذا».

● استرجع الأسبوع (الشهر،الفصل) الماضي. اختر حادثاً دفعك لتقول لنفسك: «هذا ما يعنيه التدريس. اكتب بعض الملاحظات حول الحادث، بحيث تفهم سبب أهميته».

عندما يناقش أعضاء هيئة التدريس استجاباتهم مع بعضهم بعضاً، يكتشفون موضوعات مشتركة ينبغي متابعتها وتفحُصها. كما يدركون أن خبراتهم ليست فريدة تماماً.

يساعد أسلوبِ الحادث المهم الأساتذة على الاحتفاء بعملهم، وعلى القيام بالتغييرات المطلوبة للتحسين. وينبغي الاعتراف بالمكاسب الصغيرة وأوجه البهجة غير المتوقعة، التي تشكل بطبيعتها مكافأة لمن يعمل في مجال التدريس، كما ينبغي عدم تجاهل فرص التحسّن (Brookfield, 1995). عندما ينصبّ التركيز على التحسين دون غيره، يصبح من السهل التركيز فقط على النواحي السلبية من التدريس، وتجاوز النواحي الإيجابية.

الشكل 9 ـ 1
نموذج التدقيق الرسمي لتعلُّم المدرِّس

إرشادات

عد بتفكيرك إلى الفصل / العام الأخير في حياتك المهنية كمدرّس، وأكمل الجمل التالية بالقدر الممكن من الصدق.

1- مقارنة «بنفس الفترة من الفصل/العام السابق، أنا الآن أدرك أن ....

2- مقارنة «بنفس الفترة من الفصل/العام السابق، أنا الآن أستطيع أن ...

3- مقارنة «بنفس الفترة من الفصل/ العام السابق، بإمكاني الآن تعليم زميل لي كيف ...

4- أهم ما تعلمته بشأن طلابي، خلال الفصل/العام السابق، هو ...

5- أهم ما تعلمته بشأن أسلوب تدريسي، خلال الفصل / العام السابق، هو ...

6- أهم ما تعلمته بشأن نفسي، خلال الفصل/العام السابق، هو ...

7- الافتراضات التي كنت أحملها بشأن التدريس والتعلّم، والتي ثبتت أكثر من غيرها، خلال الفصل/العام السابق، هي ....

8- الافتراضات التي كنت أحملها بشأن التدريس والتعلّم، والتي كانت موضع ريبة أكثر من غيرها، خلال الفصل/ العام السابق، هي ...

بإمكانك أثناء قراءة إجاباتك على الجمل السابقة، التي تحتمل إجابات غير محددة، البدء بتصنيفها، عن طريق طرح سلسلة من الأسئلة على نفسك:

- إلى أي حد تجري عملية التعلم في مجال جديد تماماً بالنسبة لك؟
- إلى أي حد تضم عمليةُ التعلّم تحسينَ شيء ما تعرفه مسبقاً أو تستطيع القيام به، أو تضم إعادة التفكير بهذا الشيء، أو تكييفه؟
- هل تبدو عملية التعلّم بالنسبة لك خالية من أية أهمية كبرى، أو أن هناك جزءاً منها يبدو وكأنه يحمل إمكانية التحول؟
- إلى أي حد تؤكد عمليةُ التعلم أساليبك وافتراضاتك الراهنة؟
- إلى أي حد تتحدى عمليةُ التعلم أساليبك المعتادة في التفكير والتدريس؟
- حاول التفكير بالكيفية التي تعلمت بها الأمور التي حدَّدتَها، مهما كان نوعها. ما الذي دفعك لتعلّم كلٍّ من تلك الأمور أزمة، أو توجيه من مصدر خارجي، أو مشاعر شخصية بعدم الرضا عن أدائك الحالي، أو مجرد متعة التجربة، أو إدراكك لوجود فجوة يجب ملؤها أو تناقض يجب حلّه، أو حادث عرضي، أو أي سبب آخر؟
- ما هي الطرق التي استخدمتها الاختبار عن طريق التجربة والخطأ، أو الأفكار الخاصة، أو مراقبة الزملاء، أو دراسة فردية خاصة، أو أية طريقة أخرى؟ هل تعلَّمت من خلال الانخراط بجهود جماعية، أو بأسلوب توجيه ذاتي؟ هل كانت النقاشات مع الغير هامة، أم أنك تعلمت عن طريق الوسائل المطبوعة أو البصرية (أشرطة فيديو، مثلاً)؟ إلى أي حد كانت عملية تعلّمك قائمة على الصدفة، وإلى أي حد كانت مخططة؟

(Brookfield , 1995, pp 75 - 76)

أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- **ما الدعم الذي نتلقاه أنا وزملائي، من المؤسسة ككل، لجهودنا في مجال التقويم؟**
- **كيف يدعمنا الإداريون في جهودنا في مجال التقويم؟**
- **ما هو أسلوب التفكير الذاتي الذي يروق لي أكثر من غيره؟**
- **ما هي أفضل الطرق بالنسبة لي لممارسة فن التفكير الذاتي؟**
- **ما شعوري حيال كوني جزءاً من مجموعة من الزملاء الذين قاموا معاً بالتفكير في عملية التدريس؟**

قرار الالتزام بالتغيير

هل أنت مستعد للالتزام بالتغيير؟ هذا السؤال الأخير في الكتاب، هو سؤال لا يستطيع أحد سواك الإجابة عليه. ونود هنا الإشارة، ببساطة، إلى أن أسلوب تدريسك لن يطاله أي تغيير، ما لم تكن راغباً في تغييره. بالنسبة لبعض القراء، يحدث هذا التغيير في جو من الدعم والروح الجامعية، و تصبح تجربة التحوّل، رغم ما تمثّله من تحدٍ، تجربة يشارك فيها الآخرون وتتمتع بموافقة المؤسسة. ولكن بالنسبة لقراء آخرين، تكون عملية التحول، إلى حد ما، عملية يقوم بها شخص واحد. قد يحتاج هؤلاء لالتماس الدعم من خارج الجامعة، ويمكن أن يكون ذلك عن طريق حضور اجتماعات مهنية مكرّسة لعملية التقويم، مثل مؤتمر التقويم السنوي Annual Assessment Conference الذي ترعاه الجمعية الأمريكية للتعليم العالي The American Association of Higher Education.

وفي كلا الحالتين، يمكن للعبارة التي يرددها أحد زملائنا باستمرار، بعث الراحة في نفسك. والعبارة هي: «التقويم رحلة، وليس مقصداً» .T. (Polito, Personal Communication, 1998)

القرار الأهم هنا هو الشروع في الرحلة وعدم التراجع عنها. وهذه الرحلة، شأنها شأن معظم الرحلات، وحتى تلك التي جرى التخطيط لها بدقة، ستؤمن لك رفاقاً لا تتوقّعَهم، في مراحل مختلفة على طول المسار. كما ستبرز الفرصُ المفاجئة والعفوية أمامك على نحو غير متوقَّع. سوف يرافقك طلابك في هذه الرحلة، وسوف تكون نتيجةُ أسلوب التقويم المستند إلى مركزية - المتعلِّم ، تقديراً أكبر لهؤلاء الطلاب باعتبارهم أشخاصاً، وباعتبارهم متعلِّمين. أضف إلى ذلك، سوف يزداد تقدير طلابك لك كمدرّس، نتيجة انخراطهم في عملية التعلّم وتزايد اضطلاعهم بمسؤوليتها.

أملنا أن تصحب هذا الكتاب في رحلتك، وأن تستخدمه بمرونة كدليل للسفر ـ نحن لم نؤلف الكتاب ليوضع مهملاً على الرف.

نتمنى لك رحلة سعيدة، ولك أفضل أمنياتنا في سعيك المستمر لاستكشاف معنى عملية التعلّم والتدريس في حياتك.

جرِّب شيئاً جديداً

1- أكمل التدقيق الرسمي لتعلّم المدرّس، أو استمارة/ استبيان الحادث المهم، الواردين في هذا الفصل، وأجرِ تقويماً لما تعلمته من هذه العملية.

2- حاول معرفة ما إذا كانت هناك مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، تعقد اجتماعات منتظمة للتحاور حول أساليب التدريس وحول خبراتهم. في حال وجود مثل هذه المجموعة، إحضرْ أحد تلك الاجتماعات، لمعرفة إن كان بإمكان قالب التفكير هذا مساعدتك.

3- إذا لم تعثر على مجموعة تعقد اجتماعات لمناقشة التدريس في جامعتك، فكِّر بكيفية البدء بتشكيل مجموعة كهذه.

4- فكّر بما تود القيام به نتيجة قراءة هذا الكتاب. ضع قائمة بثلاثة أمور ستقوم بها الشهر القادم، ورتِّبها بحسب أولويات أهميتها بالنسبة لك.

المراجع

REFERENCES

Ackoff, R. L. (1993). *Ackoff's fables*. New York: John Wiley & Sons.

Albom, M. (1997). *Tuesdays with Morrie*. New York: Doubleday.

Barr, R. B. (1998, September–October). Obstacles to implementing the learning paradigm—What it takes to overcome them. *About Campus*, 18–25.

Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey–Bass.

Duffy, D. K., & Jones, J. W. (1995). *Teaching within the rhythms of the semester*. San Francisco: Jossey–Bass.

Engelkemeyer, S. W., & Brown, S. C. (1998, October). Powerful partnerships: A shared responsibility for learning. *AAHE Bulletin*, 10–12.

Fairweather, J. (1993). *Teaching, research, and faculty rewards: A summary of the research findings of the faculty profile project*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment.

Gabelnick, F., MacGregor, J., Matthews, R. S., & Smith, B. L. (1990). Learning communities: Creating connections among students, faculty, and disciplines. *New Directions for Teaching and Learning, 41*. San Francisco: Jossey–Bass.

Hutchings, P. (1998, July–August). Pursuing improvement. *About Campus*, 2–5.

Kerr, S. (1995). On the folly of rewarding A, while hoping for B. *Academy of Management Executives, 9* (1), 7–14.

Kuh, G. D. (1998, July–August). Lessons from the mountains. *About Campus*, 16–21.

Licklider, B. L., Schnelker, D. L., & Fulton, C. (1997). Revisioning faculty development for changing times: The foundation and framework. *Journal of Staff, Program, and Organizational Development, 15* (3), 121–133.

Marchese, T. (1998, September). Restructure?! You bet! *AAHE Bulletin*, 3–6.

Muncey, D. E., & McQuillan, P. J. (1993). Preliminary findings from a five-year study of the Coalition of Essential Schools. *Phi Delta Kappan, 74* (6), 486–489.

Palmer, P. (1993). Good talk about good teaching: Improving teaching through conversation and community. *Change, 6*, 8–14.

Robbins, A. (1991). *Awaken the giant from within*. New York: Simon & Schuster.

Warren, R. G. (1997, March–April). Engaging students in active learning. *About Campus*, 16–20.