الجزء الرابع

دعم فريق المدرسين وتطويره

- 13 -

أبحاث في الممارسة العملية:

التعلم بالعمل

جون شو

مقدمة

مع أن تركيزنا سوف ينصب على كيفية تعلم الطلاب، إلا أن ما يعادل ذلك في الأهمية أن نستقصي، نحن الممارسين، كيف نتعلم نحو التعلم وما هو الجزء من الأبحاث التعليمية الذي يلعب دوراً أساسياً في هذه العملية. فالأبحاث هي ما ينتظر منا، نحن المدرسين الجامعيين، القيام بها - لكن كيف نتعلم منها ونستخدمها لتحسين ممارستنا التدريسية؟ هنالك كم كبير من الأبحاث المتوافرة لكن مشكلات مهمة تظهر عند ترجمة هذه الأبحاث إلى ممارسة عملية. فانكوفسكي (1993) علق على إحدى هذه المشكلات بالقول: «يتمثل الجانب الضائع.. في أبحاث التعليم وممارسته في الفجوة بين نظريات التعلم، ونتائجها التجريبية وتطبيقها.. هذه الفجوة تتسع إلى أقصى حد في التعليم العالي».

يجب أن تكون هذه المسألة مصدراً للقلق حيث أن عدداً من المعنيين، في مهنة تفاخر بمقاربة عقلانية وموضوعية للمادة اعتماداً على ركيزة راسخة من الأدلة، لا يدركون -أو يتجاهلون- نتائج هذه الأبحاث التعليمية. ومن الأسباب المهمة وراء ذلك تلك التي اقترحها لامبورن (1979): «يميل المدرسون إلى تجاهل الأبحاث لأنهم لم يقوموا بها، ولذلك لا تكون على صلة مباشرة بعملهم اليومي ولا تنبثق منه». ومن ثم، يجب أن ينصب التركيز الرئيس على العوامل التي تجعل المدرسين يرغبون بقراءة هذه الأبحاث واستخدامها.

الأهداف

الغرض الرئيس من هذا الفصل معاينة كيف نتعلم تحسين تدريسنا، وله ثلاثة أهداف:

- استكشاف دور الأبحاث التعليمية في تزويد الممارسة التدريسية بمنظور نقدي ومتحدٍ، مع توفير التوجيه والإرشاد فيما يتعلق بكيفية دعم المتعلمين بطريقة صحيحة.
- استكشاف فوائد الأبحاث العملية ومنافعها والإشارة إلى أنها – في هذا الميدان – على القدر نفسه من الأهمية في إقناع المدرسين (والطلاب) وحثهم على إجراء الأبحاث، ومن ثم التأمل (اعتماداً على تجربتهم) بنتائج أبحاث الآخرين وقراءتها.
- معاينة بعض المشكلات والمهارات المطلوبة لترجمة الأبحاث إلى فعل إجرائي عملي.

خلفية دراسة الحالة

لكي نوضح هذه الموضوعات ونقترح حلاً، سوف استخدم كدراسة حالة بعض الأبحاث التي قمت بها مع فريق من المدرسين من كلية تملك حق منح الشهادات من جامعتي. كنت في موقع غير عادي، فأنا أعمل في الجامعة بدوام كامل، لكن أقضي جزءاً كبيراً من وقتي في الكلية للمساعدة في إدارة وتدريس المقرر لأول سنتين. بدأنا البحث بهدف مزدوج – تزويد المدرسين في التعليم الإضافي بخبرة المشاركة في مشروع بحثي، واختيار مجال يمارس تأثيراً فورياً وقابلاً للتحديد على عملية التعلم في الكلية. أما الموضوع المختار فكان «توسيع المشاركة – ما هي الأسباب الكامنة وراء نجاح الطلاب أو فشلهم؟»، ونشر في نهاية المطاف في مجلة جمعية فريق التدريس والتطوير التعليمي («التطورات التعليمية» بعد سنة) (شو وآخرون، 2001). واعتمد على مقابلات موسعة مع مجموعة من الطلاب في كلية التعليم المستمر لتحديد «النسيج الظاهراتي Phenomenological teture» – ومن ثم بناء «صورة غنية» لتجربة التعلم التي مروا بها.

تجربة التعلم

أولاً، من المهم رؤية العملية بوصفها تمريناً في التخطيط «العقلاني – الخطي Rationol-Linear» أو التخطيط «من القمة إلى القاعدة». وهي عملية تطويرية ومن ثم تتطلب مكاناً وزماناً للتأمل والعثور على مجال هادف ومحفز للبحث. كنت أستخدمها لتحفيز فريق من

المدرسين، وبدأتها بجلسة تطويرية عن منهجية البحث في عطلة نهاية الأسبوع في مزرعة منعزلة في مقاطعة نورماندي. وقرر الفريق العمل على مسألة توسيع المشاركة. وبدا لأعضائه أن هناك غموضاً يلف بعض القضايا، مثل من الذين نشملهم بتوسيع المشاركة، وما هي الأسباب التي تدفع الطلاب غير التقليديين إلى العودة إلى الدراسة، وما هي العوامل المؤثرة في قدرتهم على البقاء على المسار.

ثمة جانب مهم لهذا المشروع فيما يتعلق بالمدرسين تمثل في الفرصة المتاحة للعودة إلى دراسة الكتابات التعليمية في هذا السياق. وهكذا، شملت القراءة المشتركة: براون وسكيس (1994)؛ واينتويسل (1992)؛ وباكو (1991)؛ وبروسر وتريغويل (1999)؛ وجارفز وغيره (1998)، الذين أكدوا التعقيدات والمفارقات في هذا الميدان؛ وكان بارنيت (1994)، الذي استخدم تعبير هابرماس «عالم الحياة» لوصف «التجربة العالمية الشاملة» للمتعلمين مفيداً على نحو خاص. وهكذا، انبثق من هذا اللقاء «بيان الرسالة» الذي أدى بدوره إلى القراءة، واختيار الموضوع، والتصميم على النجاح (وهذا ضروري على وجه الخصوص في كلية للتعليم الإضافي حيث تسودها بيئة لا تساعد على إجراء البحث).

الدرس الآخر تمثل في مزايا اختيار منهج لاستخدام مقابلات مكثفة، يمكن أن يناسب بسهولة الأنظمة التعليمية وأنظمة التعريف والتوجيه والدمج الراسخة للطلاب غير التقليديين الذين خصص لهم هذا المقرر. بدأنا بالتعريف والدمج حين طرحنا سلسلة من الأسئلة على الطلاب الجدد، وطلبنا منهم تشكيل مجموعات ثنائية يجري فيها كل طرف مقابلة مع الآخر. ولم يزودنا ذلك بمادة مفيدة للمقابلات اللاحقة فقط، بل ساعد الطلاب على التعارف بسرعة. وبعد معاينة النتائج عملنا على «صقل» الأسئلة استعداداً للقاء الأول مع المدرسين. وقدم ذلك فائدة إضافية تمثلت في جعل الدروس (الشخصية) أكثر إنتاجية.

بعد ثلاث مقابلات من هذا النوع، عقدنا لقاء رابعاً لمراجعة النتائج. في البداية بدت الإجابات تقليدية إلى حد يبعث على القلق، لكن بعد ذلك عقدنا لقاءات خارج المكان المقرر، وعرضنا الأسئلة على النقاش، وتأملنا ثم أنتجنا إجاباتنا. وتبين بعد ذلك أن افتراضاتنا المسبقة هي التي منعتنا من الإصغاء إلى ما كان يقوله الطلاب فعلاً. أولاً، هؤلاء الطلاب «الجدد غير التقليديين» لم يكونوا من الذين انقطعت صلتهم بالتعليم العالي، ولا كانوا على

جهل مطبق به. فأكثر من 90% منهم عرفوا التعليم العالي عن طريق أحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء المقربين. وما كان يحدث أن هؤلاء الطلاب تمردوا، وغلبتهم مشاعر العداء، وتركوا الدراسة، لكنهم عادوا إليها حين أجبرتهم الأحداث على إعادة النظر بقرارهم. ثانياً، لم يكن الطلاب يهجسون بـ«الحصول على عمل واختيار مهنة»؛ وحين تفحصنا الإجابات بدقة تبين لنا أنهم أرادوا تعلم «المعرفة»، أي كانوا بحاجة إلى إعادة ضم أنفسهم إلى فئة «الأكاديميين». ولم يبدوا اهتماماً بالنصائح المتعلقة بالمهنة أو دعم مهارات الدراسة. وتلقى دعم المهارات رفضاً قاطعاً بوصفه يشير إلى أنهم ليسوا على درجة كافية من الكفاءة ومن ثم يخفض تقديرهم للذات. اعتقدت أيضاً أن استخدام ما يمكن أن يعد مقاربة ظاهراتية «غير صارمة» يزود فريق المدرسين بمزيد من القوة لمساءلة النتائج وتنقيحها، وهو أمر ما كان ليحدث مع المقاربة الإحصائية.

أخيراً، حدث أمر مثير فعلاً في الجولة اللاحقة من المقابلات التي أجريت بعد أعياد الميلاد – إذ بدأ الطلاب الموثوق بأنفسهم وبقدرتهم على استكمال المقرر. ومن ثم كان الفصل الأول متخماً بمشاعر القلق. وعرفنا مسبقاً أن الافتقار إلى التمويل، مع أنه مشكلة حقيقية، لم يكن أساسياً بالنسبة لتشبث الطلاب بالتعلم. ووجدنا أن المتغيرات الأساسية هي (إجابات الطلاب وضعت بين مزدوجتين):

- المدرسون الذين يظهرون الاهتمام بهم بشكل فردي: «عندما توقفني وتسألني عما أفعل أشعر باهتمامك بي».
- تعارف الطلاب، ومساعدة بعضهم بعضاً، واكتشاف أن الآخرين على القدر ذاته من القلق والعجز عن طرح الأسئلة الأساسية لأنها «تبدو سخيفة»؛
- الحصول على تغذية راجعة مبكرة من عمليات التقويم التي أوضحت أنهم ليسوا على الدرجة التي ظنوها من السوء – «ما عرفته من المدرس أتى في الاختبار فكتبته – إنه أمر عظيم»، لكن هناك إجابات مثل: «أنجزت الواجبات كلها لكنني لم أسلمها لأنها كانت تافهة» و«لو عرفت أنني قادر على فعل ذلك لما ترددت في البداية».
- خصص المدرسون وقتاً لشرح العملية الأكاديمية وتقديم تغذية راجعة يفهمها طلاب

مثل طلابنا. «المدرسون يتحدثون عن الواجبات، ودراسات الحالة، والمقالات، ولا أعرف الفارق المميز بينها!». كيف يفهم الطلاب غير التقليديين التعليقات على «الحجج البرهانية المتوازنة» أو «التقويم النقدي» و«العمق»؟

البحث العملي والتعلم العملي

عند هذه النقطة يجب التوكيد على أن جانباً مهماً من برنامج المقابلات هذا تمثل في تركيزه على البحث العملي. وحسب تعريف رابوبورت (في كتاب سوسمان وإيفرد، 1978)، هنالك عاملان رئيسيان: فهو يستهدف «الإسهام في الاهتمامات العملية للمتعلمين في وضع إشكالي مباشر، وفي أهداف علم الاجتماع»؛ ويستخدم التعاون المشترك ضمن إطار أخلاقي مقبول. وهذا بدورة يشمل التعلم العملي الذي يتميز بثلاثة ملامح (مومفورد، 1992؛ فينس ومارتن، 1993):

- التعلم يعني تعلم اتخاذ عمل إجرائي فعال؛
- التعلم يحتاج إلى التعبير عنه عبر الأفعال في مشكلات العمل الحقيقية التي يجب أن تشمل التنفيذ إضافة إلى التحليل والتوصيات؛
- التعلم عملية اجتماعية يتعلم فيها الأفراد من / ومع بعضهم بعضاً.

ولذلك فهو يعني إشراك المدرسين في تعلم تجريبي (كولب، 1984) وممارسة تأملية (سكون، 1982). وهكذا، طبقنا معاً النتائج التي توصلنا إليها عن التدريس والتعليم الشخصي على شكل سلسلة من الخطوات المتطورة، والصقل، والمناقشة، والمساءلة – والتأمل فوق كل شيء. وكل من أراد تجريب أسلوب أو منهج لتطبيق النتائج قبل النهائية تلقى التشجيع. وتمثل أحد الجوانب المشجعة في ازدياد الطلب على الأدبيات التعليمية من الفريق أثناء إجراء البحث وبعده، شمل ذلك قراءة ومناقشة مقالات راهنة وثيقة الصلة، مثل «تعزيز البحث العملي لتطوير التعليم» (كوزينس، 2000) الذي أعتُرِض على الانتقادات الموجهة إلى البحث العملي بوصفه «اكتسب شيئاً من الترهل»، مشيراً إلى أن هناك علامات تدل على انبعاث الاهتمام به بسبب تطويره لإمكانات فريق المدرسين واقتراحه نماذج معقولة من المناهج.

ثمة فائدة أخرى تمثلت في قضاء فريق التدريس، مع مرور السنة، مزيداً من الوقت في شرح أسباب تقديمنا للطلاب أنماط معينة من التقويم، والتخطيط لمزيد من تقويمات العمل الجماعي، وتشجيع المناسبات الاجتماعية، وتحسين توقيت التغذية الراجعة إلى الطلاب ومضمونها. تحسن معدل الاحتفاظ بالطلاب بنسبة 30%. ولربما يحتج المنتقدون بأن السبب يعود غالباً إلى الانتباه الإضافي الموجه للطلاب نتيجة للبحث (يستحيل تقريباً عزل تأثير المراقب للتجربة في هذا الميدان)، لكن ذلك في حد ذاته حجة لصالح إشراك فريق التدريس في البحث العملي. لقد حسن البحث أداء المدرسين، الذين أصبحوا «ممارسين متأملين» (سكون، 1982) والطلاب، الذين شعروا بأهميتهم وزادت طموحاتهم. إذاً، لماذا لا نحاول تكرار هذه التجربة كل سنة؟

تمثل الجانب الآخر المهم لهذا البحث في أن النتائج أجبرتنا على إعادة تقويم بعض المعتقدات الراسخة التي تحظى بالاحترام - وهذا مؤشر دقيق دوماً ومستمد من التجربة العملية دل على أن البحث خرج ببعض النتائج المهمة. ومثلما ذكرنا آنفاً، ثمة إدراك بأنه على الرغم من أن الطلاب لم يكونوا من الفئة التقليدية النمطية فيما يتعلق بالعمر والإثنية، إلا أنهم لم يأتوا من عائلات تجهل التعليم العالي كلية، فقد تركوا الدراسة في وقت ما - وقاوموا غالباً الضغوط التي تدفعهم للامتثال للنظام ودخول الجامعة. ثانياً، لم يتشبثوا بمهنة أو وظيفة جيدة - بل أرادوا «المعرفة» والالتحاق بفئة الأكاديميين. كنا نضع العربة أمام الحصان حين شددنا على مهارات الدراسة في وقت مبكر من المقرر. فالمقاربة التقليدية أدت إلى انخفاض تقدير الذات عبر وضعهم ضمن فئة المحتاجين إلى المساعدة التقويمية. ولم يبدؤوا حواراً يتعلق بتحسين أدائهم عبر تعلم مهارات الدراسة من موقع القوة إلا بعد أن حققوا نتائج مرضية في تقويماتهم. لنلاحظ الانتقال والتحول:

من: «لا أشعر بأنني طالب، بل لا أعرف ما هو معيار الشهادة. لسوف أحاول لكن لست واثقاً من أنني ذكي إلى حد كاف»

إلى: «لو عرفت أنني سأحقق ذلك كله، لما ترددت في البداية».

تأثيرات بعيدة المدى

أخيراً، كان للبحث تأثير بعيد المدى داخل المقرر وخارجه. فقد حدثت تغييرات هيكلية للنظام التدريسي، والتعريف والتوجيه والدمج، وتصميم المهمات والتغذية الراجعة. وغير فريق العاملين أيضاً -بعد التأمل والتفكير- افتراضات مهمة تتعلق بالطلاب وطريقة سلوكهم - حيث اقتنعوا أثناء العملية بقيمة البحث التعليمي. وخارج المقرر، استطعنا عبر نشر النتائج وتقديم العروض عنها تطوير شبكة من المصادر ساعدت في تحفيز أفكار كل من في الشبكة وتوكيدها وصقلها. وتأثرنا كثيراً برؤية عديد من الفرق الأخرى تؤكد أنها كانت تفكر بأساليب مشابهة. كما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى طموحات فريق التدريس ارتفاعاً كبيراً: ترك الباحثان الآخران المشاركان في المشروع العمل في التعليم الإضافي - أصبح أحدهما أول مختص تعينه جمعية تطوير التعليم وفريق التدريس مسؤولاً عن التطوير، وعمل الثاني باحثاً تعليمياً في جامعة كينغستون.

وباختصار، استطعنا انطلاقاً من قاعدة مالية متواضعة وباستخدام الموارد والبنى القائمة، استكمال مشروع بحثي حفز فريق المدرسين والطلاب، وأظهر بوضوح تحسناً في النتائج، وساعد الفرق الأخرى، واكتشف بعض النتائج المثيرة وغير المتوقعة. أما الدرس الأكثر أهمية فهو أن هذه المقاربة المتواضعة للبحث التعليمي كانت ركيزة لهيكلية ضخمة في بناء تطوير قدرات فريق التدريس في التعليم العالي، كما تبين في الشاهد المقتبس عن لامبورن. وبوصفي مسؤولاً عن تطوير التعلم في القسم الذي أعمل فيه، شعرت بالإحباط دوماً من التغاير بين تشوق المدرسين وحماسهم للبحث في محتوى مادتهم، وازدراء البحث في مضمون وظيفتهم. ذكرت هذه المشكلة في الأدبيات (انظر الحجج المقدمة من وانكوفسكي ولامبورن المذكورة آنفاً)، حيث أكدت أن التعليم العالي عرضة على نحو خاص لموقف «هذا لا ينطبق علي». لكن شاهد لامبورن هو الذي قدم المفتاح للإجابة - لأنه إذا لم نتمكن من «إحضار» فريق التدريس إلى مجال البحث المكثف يجب أن «يحضر» إليهم - على شكل مشروعات صغيرة ومحلية يقومون بها بأنفسهم.

الهواة إزاء المحترفين

من الانتقادات الموجهة إلى هذه المقاربة أن على البحث التعليمي -لكي يكون فاعلاً ومؤثراً- أن يكون على معيار مرتفع. على سبيل المثال، في مؤتمر تقانة المعلومات والتعلم الذي عقد عام 2001، ذكر المتحدث الرئيس أن علينا ألا ننتظر من فريق التدريس إجراء البحث التعليمي، ويجب أن تترك هذه المهمة للخبراء – فدورنا يقتصر على التضلع في هذا المجال فقط. أما الحجة المعاكسة فقد أكدت أن هذا الانتقاد المضمر لـ«الباحثين الهواة» في غير محله، ولو اقتصر السبب على أنه يتجاهل حقيقة ووجود أدبيات واسعة تتناول جوانب دورنا كلها بوصفنا مدرسين، وهي حقيقة أهملها غالبية المحترفين (في المهنة). ويعد البحث الذي أجراه بينيت (2001) لاستكشاف مواقف المدرسين تجاه مناهج التدريس الجديدة وثيق الصلة بهذه الحجة، وذلك من جانبين اثنين: أولاً، يظهر أن المدرسين كلهم تقريباً، حين يحتاجون إلى المعلومات، يتجاهلون الأدبيات التي كتبها المحترفون ويلجؤون إلى زملائهم. وثمة مزايا في هذه المقاربة (دورتي، 1999): فالمعرفة المكتسبة بهذا الأسلوب «تتصل اتصالاً مباشراً وفورياً مع الأهداف الشخصية للمتلقي، الذي يتحكم تحكماً كاملاً بحالة التعلم» (بينيت، 2001). لكن ذلك يثير مشكلة «الاتكال على المعلومات»، التي يمكن تعريفها بأنها: «امتثال دون مساءلة للاقتراحات المقدمة من الأنداد الذين يحظون بالاحترام.. وهذا يؤدي ربما إلى تطبيق مناهج غير مناسبة» (تشيرينغتون، 1989).

من المعروف أن ذلك يمثل إشكالية على وجه الخصوص، حيث يواجه المعنيون شيئاً يجدونه مهدداً (شاكتر، 1959). ولهذا، إذا أردنا -في بيئة تستمر فيها الضغوط الخارجية لأحداث تغيير سريع في المهنة- تجنب تدهور الروح المعنوية، فنحن بحاجة إلى حث زملائنا وإقناعهم بالتحول إلى «ممارسين متأملين» حقيقيين (سكون، 1982)، ومن ثم يصبحون مستعدين لاتخاذ مقاربة استباقية للتغيير. وفي هذه العملية من «التأمل» و«انتقاء التقنية المناسبة»، يغدو البحث العملي المحلي والمحدود النطاق طريقة فعالة لحث فريق التدريس المتردد والمشكك وإقناعه بأن البحث التعليمي وثيق الصلة بممارسته. وهذا يتيح لنا الاحتفاظ بمزايا شبكة غير رسمية لنقل المعرفة مع تجنب مشكلات الاتكال على المعلومات واتباع مناهج تدريسية غير مناسبة.

الأبحاث غير المستكملة

إن تجربة استخدام البحث العملي توفر أيضاً مفتاحاً لحل مشكلة أخرى. وهي مشكلة البحث الذي تبددت أهميته لأنه لم يستخدم. فكثير من الأبحاث التعليمية معلقة ومجمدة بوصفها طموحاً لم يتحقق. هذه الأبحاث يمكن نشرها أو تقديمها لكن إن لم تطبق لتحسين تجربة الطالب فإنها لم تحقق غرضها الحقيقي. فإذا كنا صادقين مع أنفسنا نعلم أننا كثيراً ما نتجنب تطبيق الأبحاث لأننا نعرف أنها قد تكون صعبة ومحبطة. ولذلك يحتاج منظمو المقررات إلى الحث والإقناع، وفريق التدريس إلى التحفيز، وعمليات الإسناد اللوجستية إلى فرز. وثمة احتمال أن تواجه الفشل أمام الزملاء. ومن المغري أن تترك البحث بصيغة تمرين أكاديمي يكتنفه قدر من الغموض يكفي لإعادة تفسير ينقذ ماء الوجه. أما الدروس المستخلصة من الأبحاث العملية فهي أن التطبيق يتطلب براعة وإبداعاً، والأهم فريقاً مؤازراً لا يطلق أحكام قيمة على أساس المعايير الشخصية.

الإبداع والبراعة

الإبداع والبراعة من السمات التي تصبح أكثر أهمية عند تطبيق أبحاث الآخرين، نظراً لأنها تحتاج حتماً إلى تعديل لتناسب سياق طلابك. على سبيل المثال، كنا بحاجة ماسة إلى الحصول على تغذية راجعة عالية الجودة من الطلاب عند تطبيقنا لبحث على مقرر دبلوم إدارة الأعمال. وتمثلت المشكلة في أن الطلاب قد سئلوا مرات عديدة ملء استمارات التغذية الراجعة أو استبانات، وقدمت لهم إجابات نمطية. لذلك، «عدلنا» قليلاً إحدى المهمات في مادة «إدارة الأنشطة» التي تطلب منهم تقويم النشاط التجاري فيما يتعلق بعمليات التشغيل - أعطيناهم تعليمات باستخدام المقرر بوصفه عملية إنتاج. وحالما فهموا ذلك اكتسبوا منظوراً جديداً عن العملية التعليمية وأنتجوا ثروة من الرؤى المفيدة.

بعض الدروس والعبر

تتماثل هذه الدروس عندما تستخدم أبحاثك الخاصة أو تطبق أبحاث الآخرين:

- أوجد المكان والزمان المناسبين للتأمل؛

- كن مستعداً لتحدي افتراضاتك المسبقة – ولا تقبل أول تفسير للنتائج؛
- اعمل مع فريق على تطوير أساليب مبتكرة للتطبيق – في بيئة لا تسودها الأحكام المرتكزة على المعايير الشخصية؛
- طور منهجاً يناسب المقرر (ولا يكون مهدداً للمدرسين الذين لا يمتلكون مهارات حسابية ورياضية قوية)؛
- لا تنتظر التحليل المطول – بل حاول العثور على حلول مختلفة؛
- كلما زاد التركيز على نوعية المنهج، يجب زيادة منهجية المقاربة؛
- تذكر أن عملية تطوير أعضاء فريق التدريس ليتحولوا إلى ممارسين متأملين تتمتع بالقدر نفسه من أهمية النتيجة النهائية؛
- يمكن أن تكون التغييرات الصغيرة والتدريجية على مستوى أهمية ونجاح التغييرات المفاجئة والجذرية؛
- ابق العملية مستمرة، على شاكلة دورة كولب التأملية – فهناك على الدوام شيء جديد نتعلمه والرمال التعليمية متحركة دوماً.

أخيراً، لاحظ مدى انفراد الوضع التدريسي، وكيف ينتج كل استقصاء وتطبيق رؤية فريدة وجديدة. إن تشكك المحاضرين بأبحاث الآخرين مبرر –إلى حد ما– بوصفها لا تطبق بمجملها في سياقاتهم الخاصة – فالميدان الذي نعمل فيه على درجة كبيرة من التعقيد مع عديد من المتغيرات ومدى واسع جداً للتفسير الذاتي. إذ لا نستطيع الاستحمام في نهر التعليم مرتين، إذا استعرنا مقولة هيراقليطس الشهيرة – ولا يتماثل فصلان أو مقرران أو كليتان؛ فكل شيء في حالة من التغير الدائم. لكن ما يبدو مشكلة للباحث المحترف هو في الحقيقة فرصة متاحة لجحافل من الباحثين «الهواة».

خاتمة

لا يعني ذلك كله أن نتجاهل الأبحاث المحترفة رفيعة المستوى لصالح أبحاث الهواة. إذ ليست الحالة هنا تنافسية – والمدرسون الذين يشاركون في مشروعات الأبحاث العملية لا

يعرفون قيمة أبحاثهم التعليمية فقط، بل يبدؤون احترام أبحاث زملائهم وقراءتها أيضاً. ومن المهم ألا تتراجع مهنتنا وتنحصر في «غيتوين اثنين» - غيتو الباحثين العمليين وغيتو المدرسين - في حين أن لدى المجموعتين في هذا الميدان كثيراً من الفوائد المتاحة لهما عبر إبهام الخط الفاصل بينهما. سوف يستفيد المدرسون كلهم فائدة هائلة من إجراء مشروع بحث عملي كل سنة، يتيح لهم -بوصفهم جزءاً من فريق- إجراء أبحاث على الافتراضات التعليمية، والتأمل في نتائجها والعمل وفقاً لها. وظني أن ذلك سيؤدي إلى زيادة أسية في الطلب على المنشورات والمطبوعات (والمؤتمرات) التعليمية. وهكذا، وبالعودة إلى عنوان الفصل، يحمل «التعلم بالعمل» معنى دلالياً مزدوجاً - فأكثر من يقدر قيمة الأبحاث أولئك الذين يجرونها، ولا تستكمل إلا إذا طبقت لتحسين تجربة تعلم الطلاب. إذاً، دعونا نرص الصفوف معاً، ومثلما قال الزعيم ماو ذات يوم: «لندع ألف زهرة تتفتح».

مراجع

Barnett, R. (1994) The Limits of Competence, Milton Keynes: Open University Press.

Bennett, R. (2001) 'Lecturers' attitudes towards new teaching methods', The International Journal of Management Education, 2, 1, 42 - 58 .

Brown, P. and Scase, R. (1994) Higher Education and Corporate Realities: Class Culture and the Decline of Graduate Careers, London: UCL Press.

Bhachu, P. (1991) 'Ethnicity constructed and reconstructed: The role of Sikh women in cultural elaboration and education decision making in Britain', Gender and Education, 3, 1.

Cherrington, D. (1989) Organisational Behaviour: The Management of Individual and Organisational Performance, Boston: Alleyn & Bacon.

Cousins, G. (2000) 'Strengthening action research for educational development', Educational Developments, 1, 3, 5 - 7.

Dougherty, V. (1999) 'Knowledge is about people, not databases', Industrial and Commercial Training, 31, 7, 262 - 266.

Entwistle, N. (1992) 'Student learning and study strategies', in Clarke, B.R. and Neave, G.R. (eds) The Encyclopaedia of HE, Milton Keynes: SRHE and Open University Press.

Jarvis, P., Holford, J. and Griffin, C. (1998) The Theory and Practice of Learning, London: Kogan Page.

Kolb, D.A. (1984) Experiential Learning: Experiences as a Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lambourn, D. (1979) 'Seeing a model of learning', in Proceedings of a Joint Conference of the Society for Research into Higher Education and Staff Development and Educational Methods Unit, Manchester Polytechnic Conference Papers, No. 27.

Mumford, A. (1992) 'New ideas in action learning', in Approaches to Action Learning, Keele: Mercia Publications.

Prosser, M. and Trigwell, K. (1999) Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education, Milton Keynes: SRHE and Open University Press.

Schachter, S. (1959) The Psychology of Affiliation: Experimental Studies in the Sources of Gregariousness, Stanford, CA: Stanford University Press.

Schon, D. (1982) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Practise, New York: Basic Books.

Shaw, J., Hall, J. and May, S. (2001) 'Widening participation - what causes students to succeed or fail?', Educational Developments, 1, 4, 5 - 7.

Susman, G. and Evered, R. (1978) 'An assessment of the scientific merits of action - research', Administrative Science Quarterly, December, vol. 23, 582 - 603.

Vince, R. and Martin, L. (1993) 'Inside action learning: an exploration of the psychology and politics of the action learning model', Management Education and Development, 24, 3, 205 - 215.

Wankowski, J. (1993) Reflections and Operational Prescriptions, in Raaheim, K., Wankowski, J. and Radford, J. (eds) Helping Students to Learn, Milton Keynes: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

- 14 -

تعلم التدريس بالتقنية

فيفيان سيبر

مقدمة

تلعب الحواسيب أدواراً تزداد أهميتها في التعلم والتدريس كليهما، وفي إدارة المقررات، والتقويم، والمؤسسات. هنالك حاجة إلى مجموعتين متميزتين من المهارات الضرورية للاستخدام الفاعل لتقنية المعلومات والاتصالات في التدريس: كفاءة تقنية مع سلسلة من التطبيقات (معالجة نصوص، وعروض، وأوراق عمل، وقواعد معلومات، وإنترنت، وتطبيقات تخصصية.. الخ)، وفهم للتدريس والتعلم والقضايا التدريسية التي تكتنف استخدام التقنية. يستكشف هذا الفصل سلسلة من الإستراتيجيات التي استخدمتها المؤسسات لمساعدة الفريق الأكاديمي على اكتساب الكفاءات التقنية والفهم الضروري لتشجيع استخدام تقنيات التعلم.

كانت الدوافع المحركة للمؤسسات لتشجيع استخدام تقنية المعلومات والاتصالات اقتصادية غالباً، وناتجة عن تخفيض التمويلات وزيادة أعداد الطلاب، والتحرك نحو التعلم بدوام جزئي وعن بعد. زادت الأعباء الإدارية على معظم فرق التدريس وقامت عموماً بعمليات معالجة النصوص وحفظ السجلات مع قليل من الدعم الإداري. ومع تحول الحواسيب إلى جزء لا يتجزأ من حياتنا، تصبح هذه الكفاءات التقنية أكثر أهمية. لكن كفاءات تقانة المعلومات والاتصالات لا تستخدم عموماً بوصفها معياراً انتقائياً للأكاديميين المتخصصين في موادهم مع خبرة واسعة في مجال تخصصهم. وإلى وقت قريب، لم يتلق سوى عدد قليل تدريباً نظامياً على تقنية المعلومات والاتصالات، والغالبية اكتسبت مهاراتها عبر وسائل خاصة ولأغراض معينة. ومع أن معظم المؤسسات توفر تدريباً على الكفاءات الأساسية، إلا أن نسبة أفراد الفريق الأكاديمي الذين تطوعوا لحضور هذا التدريب تبقى قليلة. في موضع

لاحق من الفصل، سوف أصف بعض المبادرات المشجعة لتطوير هذه المهارات إلى جانب أمثلة ناجحة وأقل نجاحاً.

يحتاج المدرسون أيضاً إلى فهم كيف أن الاستخدام الصحيح لتقنية المعلومات والاتصالات قد يعزز كفاءتهم في التدريس وكيف يمكنهم تطوير المواد الإلكترونية التي تشجع التعلم الفاعل على الإنترنت. وسأقدم الحجة على أن ذلك يتحقق عبر استخدام الحواسيب لتحفيز التفاعل، والاستفادة من قدرات الرسوم البيانية والوسائط المتعددة، وتوفير تجربة تعلم غنية مدعمة بالتغذية الراجعة؛ بدلاً من خزانة ملفات إلكترونية توفر ملخصات ونشرات جامدة عن المحاضرات. مع الحاسوب أصبح من الممكن أن نظهر للطلاب كيف تعمل الأشياء بدلاً من إبلاغهم بها؛ والأفضل إمكانية توفير بيئة وثقافة تمكنان الطلاب من العمل بأنفسهم. إن الاستخدام المبتكر للتقنية في التدريس قد اعتمد -حتى وقت قريب - على بعض المتحمسين الذين تغلبوا على الحواجز المعيقة للتعلم فيما يتعلق بالتدريس المحيط بتقنيات التعلم وكيفية استخدام التقنيات ذاتها. كان التغير متدرجاً أكثر مما توقعه معظم الخبراء العارفين - «ارتقائياً» أكثر منه «ثورياً» (سيل، 2003).

إدراك المؤسسات لإمكانيات تقنية المعلومات والاتصالات وقدرتها على التكيف مع الصفوف كبيرة العدد، وتحسين الاتصال وتعزيز تجربة التعلم وإغنائها إلى جانب إمكانية اقتصادات الحجم الكبير، وزيادة المنافسة، أدت كلها إلى سلسلة من المبادرات الهادفة إلى تشجيع استخدام تقنية المعلومات والاتصالات. وفي غياب الدعم المناسب والتدريب الصحيح لا تتحقق إمكانات تقنية التعلم، وهذا يؤدي إلى ارتكاب أخطاء مكلفة. وفيما يتعلق بالتعلم والتدريس، من الأكثر أهمية تشجيع النقاش، ونشر نماذج الممارسة الناجحة، وتشجيع المدرسين على استكشاف الإمكانات التي تعرضها التقنية لتعزيز قدرتهم التدريسية بدلاً من توفير التدريس التقني بطريقة معزولة. وعلى وجه العموم، فإن المدرسين الأكاديميين هم من المختصين بمجالاتهم وليسوا من الخبراء المختصين بتطوير مواقع الويب.

يستكشف هذا الفصل العقبات الرئيسة أمام استخدام تقنية المعلومات والاتصالات التي يواجهها المدرسون الأكاديميون، والمؤسسات (بدرجة أقل)، ويصف سلسلة من المبادرات المصممة للتغلب عليها. وسوف يناقش العقبات والحواجز الرئيسة تحت العناوين الآتية:

- قضايا تقنية؛
- مهارات تقنية المعلومات والاتصالات للأكاديميين؛
- القضايا المتعلقة بالتعلم والتدريس؛
- تطوير قدرات المدرسين؛
- النشر والتوزيع؛
- الدعم المؤسسي.

وفي نهاية كل قسم، أعرض عدداً من الأسئلة/ التحديات التي قد ترغب في إثارتها في مؤسستك.

التغلب على العقبات التقنية المعيقة

نمتنع عن استخدام التقنية إذا لم تنجح أو تطلبت جهوداً إضافية كبيرة لإنجاحها. يجب أن تكون المرافق والمعدات متوافرة، وميسرة، مع المساعدة التقنية الداعمة. وليس من المنطقي الافتراض أن جميع الحواسيب المحمولة مجهزة بسواقة ليزرية، أو بسواقة للأقراص المرنة. لكن التغير سريع في صناعة تقنية المعلومات، حيث تظهر منتجات جديدة، وتصبح غيرها قديمة، وكثير منها لا يتوافق مع غيره. وغالباً ما يشعر الأكاديميون بالتوتر عند البدء باستخدام التقنية في تدريسهم. ويعد تنظيم المعدات عقبة إضافية فيما يتعلق بالوقت المطلوب لإعداد الترتيبات اللازمة ووقت الاتصال الضائع عندما لا تسير الأمور على ما يرام. ومن المحرج تأخير المحاضرة عندما يتعذر وصل جهاز إسقاط البيانات بالحاسوب والطلاب ينتظرون. يجب على المؤسسات إدراك وتمويل التكلفة المستمرة لتوفير الدعم التقني مع صيانة المعدات والمرافق وتحديثها. في الحالة المثالية، يشمل الدعم التقني علاقة مؤازرة متبادلة بين العاملين في تقنية المعلومات والمدرسين. ومن المطمئن معرفة أن المساعدة متاحة، فنصبح آنئذ أكثر استعداداً لركوب المخاطرة وتجريب أشياء جديدة.

للمؤسسات ميزانيات محدودة وتواجه سيلاً لا ينقطع من الابتكارات والاختراعات التي تقدمها تقنية المعلومات. ولا تستطيع سوى قلة قليلة من المؤسسات تحمل تكاليف تنصيب مجموعة كاملة من البرمجيات الجديدة والمحدثة، لكنها قادرة على الحفاظ على برامج متطورة بالتدريج. وربما تتطلب النسخ الجديدة من البرمجيات أن تترافق بتحديث المعدات (الصلبة) وهذا يضاعف العبء المالي. وفي حين أن تحديث البرامج يمكن عموماً من قراءة الملفات من سابقاتها، لا تستطيع النسخ القديمة عادة فتح الملفات التي ابتكرتها البرامج الأحداث. لقد عانى كثيرون منا الإحراج عندما فشل تقديم عرض بواسطة برنامج باوربوينت عبر معدات متوافرة في مكان آخر. وكثيراً ما اختار الأكاديميون العمل من المنزل، لكنهم واجهوا آنئذ مشكلات عدم توافق الحواسيب في العمل والمنزل. إن الدعم التقني للحواسيب الشخصية في المنزل مكلف وربما لا تقدمه المؤسسة.

أسئلة رئيسة

- ما مستوى الدعم التقني الذي تقدمه مؤسستك لتعزيز استخدام تقنية المعلومات والاتصالات؟
- ما الذي يحصل في حالة حدوث خطأ؟
- كيف يؤثر مستوى الدعم التقني في ثقة فريق المدرسين واستعدادهم لتطوير أساليب جديدة؟

ما الذي تقدمه مهارات تقنية المعلومات والاتصالات لتلبية الحاجات الأكاديمية؟

تمارس التغييرات الكبرى في تقنية الحاسوب والمعلومات تأثيراً مهماً على التعليم والتدريس. ومن المهم أن نتذكر أن عمر الشبكة العنكبوتية العالمية لم يتجاوز عشرين عاماً (بيرنرز – لي، 1989) وكذلك واجهة المستخدم البيانية في نظامي تشغيل ويندوز وماك. وإلى وقت قريب لم تكن تقنية المعلومات والاتصالات جزءاً من المنهاج المدرسي، ولم تدرس الجامعات هذه المهارات إلا حين تتعلق بمقررات محددة. إن غياب التدريب المتسق أو المنهجي يعني أن معظم الناس يبتكرون طريقة لتحقيق النتيجة المرغوبة، مثل طباعة وثيقة، دون أن تتاح لهم فرصة تطوير فهم أعمق لهذه التطبيقات وامتلاك المهارات اللازمة لهذه التطبيقات.

واستجابة لتقرير ديرنغ (1997)، أضافت عدة جامعات التحقق من مهارات تقنية المعلومات والاتصالات إلى إستراتيجيات التعلم والتدريس المعدة لمجلس تمويل التعليم العالي في إنكلترا (2001 - 2002)، واستثمرت في المعدات والبنية التحتية. وأظهرت عمليات التحقق هذه أوجه شبه عريضة تمثلت في أن المدرسين كلهم تقريباً استخدموا البريد الإلكتروني ومعالجات النصوص، في حين أن نصفهم تقريباً استخدموا مصادر الإنترنت لدعم تدريسهم وتعزيزه. وأظهرت تجربتي السابقة في جامعة نورث لندن أن استجابة المدرسين كانت إيجابية جداً لمعرفة المزيد من الفرص التي تتيحها تقنية المعلومات والاتصالات، لكنهم ذكروا أنهم تعرضوا لضغوط تنافسية فيما يتعلق بالزمن والافتقار إلى الإقرار المؤسسي، بوصفها من القيود الرئيسة.

على الصعيد العملي، يحتاج المدرسون الأكاديميون جميعهم إلى سلسلة واسعة من كفاءات تقنية المعلومات والاتصالات إلى جانب خبرة إضافية متخصصة للعمل بصورة كفؤة وفعالة في الجامعة الحديثة. أما مجموعة المهارات التي وصفتها شهادة قيادة الحاسوب الأوروبية فقد أدخلت لتوفير مؤهل أساسي لـ «رجل الشارع» (www.ecdl.co.uk). في حين تغطي الاختبارات السبعة المنفصلة التشغيل الأساسي للحاسوب الشخصي، وإدارة الملفات، ومعالجة النصوص، وأوراق العمل، وقاعدة البيانات، والعرض، والبريد الإلكتروني، والإنترنت. وكان التدريب الذي يتطلبه النجاح في هذه الاختبارات مرتكزاً على المهارات، وله ميزة توفير نظرة عامة على السمات المشتركة بين التطبيقات إلى جانب خلفية أساسية للحواسيب.

اكتسبت شهادة قيادة الحاسوب الأوروبية مصداقية متزايدة لدى أرباب العمل بوصفها دليلاً يثبت الكفاءة الأساسية في تقنية المعلومات. ويضيف عدد من الجامعات البريطانية الآن هذه الشهادة ضمن / أو إلى جانب التدريس الجامعي فيها. أما خدمة الصحة الوطنية فقد تبنت الشهادة بوصفها معياراً مرجعياً، ووضعت جامعات عديدة برامج تمكن المدرسين من الحصول على هذا المؤهل.

ثمة جدل خلافي على شهادة قيادة الحاسوب في التعليم العالي. بعضهم قدم الحجة على أن أجزاء من المنهاج، خصوصاً قواعد البيانات، قد لا تكون وثيقة الصلة. لكن زيادة حمل المعلومات تؤثر في التخصصات كلها، مع احتلال مهارات البحث والتقويم أولوية مهمة

للأكاديميين جميعهم. هذه هي المهارات التي يجب تطويرها لدى طلابنا لإعدادهم للزيادة المستمرة في المعلومات التي تجعلها التقنية ممكنة. إن الحصول على شهادة قيادة الحاسوب لن يحولك إلى مبرمج ماهر لقاعدة البيانات لكن يجب أن يعلمك كيف تجمع قاعدة البيانات. ولا ريب أن فهم هذه المبادئ الأساسية يجب أن يحسن – بدوره – قدرة الفرد على البحث في قاعدة البيانات. ونظراً لأن معظم نظم المعلومات، مثل أنظمة التسجيل، ضمن الجامعات تعتمد على قواعد البيانات، يجب أن تساعد الأكاديميين في واجباتهم الإدارية.

الانتقاد الثاني الموجه إلى شهادة قيادة الحاسوب يشير إلى أن التدريب المرتكز على المهارات غير مناسب للحياة الأكاديمية، وينزع إلى تكرار التعلم الذي يركز على طريقة واحدة للأداء دون إظهار المرونة أو القابلية لنقل المهارات بين التطبيقات. وربما يعتمد هذا الرأي على نمط من التدريب المتاح: ورشات يديرها المدرب، ومواد تدريسية ورقية أو إلكترونية. أما الاختبارات ذاتها فهي مستقلة عن التطبيق – إذ يمكنك الحصول على شهادة قيادة الحاسوب باللغة الويلزية على حاسوب ماكنتوش.

وجدتُ تخصص الإعداد لشهادة قيادة الحاسوب الإنكليزية مفيداً جداً وتعلمت سلسلة من الطرق المختصرة الجديدة. ونتيجة للعمل على الاختبارات، أصبحت السمات المشتركة في الأعمال الروتينية الداعمة للتطبيقات أكثر وضوحاً. وأصبحت المهارات المطلوبة لشهادة قيادة الحاسوب المتقدمة وثيقة الصلة أيضاً بالأكاديميين، خصوصاً «العروض» نظراً لأن المحاضرات كثيراً ما تدعم غالباً بالعروض البصرية (www.ecdl.co.uk/advanced/presentation.htm). مرة أخرى أقدم الحجة على أن العروض الإلكترونية، والمعرفة الأساسية بالشبكة الإلكترونية، والقدرة على كتابة صفحات ويب بسيطة، تعد جميعها مهمة وأجزاء غدت روتينية من حياة الأكاديميين الفعالة.

قد يفرز التدريب على المهارات للحصول على كفاءات محددة دلالات سلبية، خصوصاً ضمن البيئة الأكاديمية (بارتنغتون، 1999). ويبدو أن المدرسين يحجمون عن استثمار الوقت في تطوير مهارات تقنية المعلومات الأساسية، لأنهم لا يدركون الفوائد الكامنة في الكفاءة الشخصية، أو القدرات الإضافية المتاحة. ويحدد بيركنز (كما ورد في كتاب سري ولاند، 2000) ثلاثة شروط يجب تحقيقها في التقنية لكي تستخدم بفاعلية:

- يجب أن تكون متاحة؛
- يجب أن يدرك المستخدمون الفرص التي تتيحها؛
- يجب أن يمتلك المستخدمون الحافز لاستغلال هذه الفرص.

(بيركنز، 1985)

فيما يتعلق بتجربتي الخاصة – رغبت الأغلبية الساحقة من المدرسين (95%)، في استطلاع للرأي أجري عام 2001 في جامعة نورث لندن السابقة، بتعلم المزيد عن تقنية المعلومات والاتصالات، لكن نسبة 40% عبرت عن اهتمام في اكتساب مؤهل معترف به في تقنية المعلومات. وقلة من هؤلاء الأكاديميين انضمت إلى برنامج تجريبي وفر مواد تدريبية مرتكزة على الإنترنت، والدعم الضروري للحصول على شهادة قيادة الحاسوب وتغطية النفقات. أما الأسباب المقدمة لعدم المشاركة في التجربة فشملت: «ليس لدي الوقت الكافي»، و«أنا حاصل على شهادة الدكتوراه ولا أحتاج إليها». وبالمقابل، حظيت التجربة بالشعبية بين فريق العاملين في الخدمات. ولم يبد أن فريق التدريس الأكاديمي يقدر الفوائد والمنافع المرتبطة باكتساب مهارات تقنية المعلومات الأساسية وذلك فيما يتعلق بتحسن الكفاءة وإدارة المعلومات.

يحلل سري ولاند (2000) النموذج الذي وضعه كيللر (1983) للتحفيز، ويحدد أربعة أصناف من التحفيز فيما يتعلق بالوضع النفسي وتطبيق التقنية:

- جلب الانتباه: حيث يفتقر فريق التدريس إلى المعرفة أو الفهم للفرص المتوافرة؛
- الصلة: حيث يظهر تردد في استثمار الوقت لاكتساب المهارات؛
- الثقة: بسبب الافتقار إلى المهارات التقنية، ولذلك تظهر الحاجة إلى المرافق والدعم أثناء عملية التعلم؛
- الرضى: الذي قد يكون ذاتياً: مزيد من الاستخدام الفعال لتقنية المعلومات، والتدريس المحسن، و/ أو خارجياً: الإقرار المؤسسي، والمؤهلات.

عند تطبيق هذا النموذج على تقانة المعلومات والاتصالات، يجب أن توجه الجهود نحو جذب اهتمام المدرسين عبر تزويدهم بالمعلومات والأمثلة عن فوائد اكتساب مهارات تقنية المعلومات الأساسية. وما إن يبدأ الأعضاء (الأفراد) في فريق المدرسين تطوير فهم للقيمة الكامنة في زيادة مهاراتهم الشخصية في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، حتى يتعاظم حماسهم عموماً ويقضون مزيداً من الوقت في اكتساب هذه المهارات، لكن التفاعل مع المدربين المهرة كثيراً ما يكون ضرورياً لتطوير هذا الباعث المحفز. وبالمقابل، سوف يتحمس كثير من المدرسين للتأثير في زملائهم وتدريبهم بصورة غير رسمية. معظمنا لا يدركون القدرات الكاملة للتطبيقات، وكثيراً ما يحصلون على معلومات مفيدة في الأحاديث العابرة مع زملائهم. على سبيل المثال، يمكن استخدام خيار «comment» (تعليق) في تطبيق وورد لتقديم تغذية راجعة مفصلة فيما يتعلق بالمستندات المرسلة بواسطة البريد الإلكتروني إلى الزملاء والطلاب. ومعظمنا سوف يكتشف كيفية استخدام هذه الأداة حالما يعرف بوجودها ويدرك إمكاناتها.

أسئلة رئيسة

- ما هو مستوى التدريب الذي توفره مؤسستك لمساعدة الأكاديميين على التضلع من تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات؟
- كيف يتلقى المتدربون التدريب، وما هو رأيهم به، وما مدى نجاحهم في استخدامه؟
- ما هي الآليات المستخدمة لإشراك الأكاديميين في تطوير مهارات تقنية المعلومات والاتصالات؟

تقنية المعلومات والاتصالات في التدريس والتعلم

تعرض تقنية المعلومات والاتصالات سلسلة واسعة من الفرص المتاحة تتراوح بين مهارات تقنية المعلومات الأساسية الموصوفة آنفاً، والوسائط المتعددة التفاعلية والمعقدة، وبيئات التعلم الافتراضية، والمناقشات عبر الشبكة الإلكترونية. ولكي يستخدم فريق الأكاديميين التقنية بأسلوب فعال يجب عليه تطوير سلسلة معقدة من المهارات والكفاءات والفهم، التي تنقسم عموماً إلى قضايا تتعلق بالتدريس والتعلم، وتصميم المنهاج، وتطبيق التقنية للتعلم والتدريس، والمهارات التقنية ذات

الصلة. ومن بين هذه، تعد المهارات التقنية الأقل أهمية لعملية تطوير التعلم الفعال؛ والمفارقة أنها تبدو أيضاً شائعة ومنتشرة بين المدرسين الذين يعرض عليهم التدريب. وفي سبيل تعزيز تجربة التعلم وإغنائها، تعد القضايا المتصلة بالتدريس أكثر أهمية من المهارات التقنية. ومع التقنية السهلة المبتكرة يمكن إبداع فرص تدريسية فعالة ومؤثرة.

في أعقاب تقرير ديرنغ (1997)، ازداد التشديد على التشجيع الفعال للممارسة الناجحة في التعلم والتدريس، والتطوير الأكاديمي والتعليمي ضمن الجامعات. وأدى الإقرار بأهمية التعلم الإلكتروني أيضاً إلى إقامة مراكز لدعم التطوير والتدريب على تقنية المعلومات والاتصالات. وبالرغم من أن مواقع التطوير الأكاديمي وتقنية المعلومات والاتصالات تتنوع داخل المؤسسات إلا أنها تشترك في الهدف: تشجيع الممارسة الناجحة في التعلم والتدريس والاستخدام الفعال لتقنية المعلومات والاتصالات. على سبيل المثال، يقدم ليتلجون وآخرون (1999) دراسة حالة عن عمليات التطوير التي يدعمها مركز الممارسة الأكاديمية في جامعة ستراثكلايد. أما مركز لتقنية التدريس والتعلم فقد أنشئ في جامعة لندن متربوليتان لتشجيع الاستخدام الفعال لتقنيات التعلم في التدريس عبر دعم التدريب، والتدريس، والمنهاج، والتقويم، والتطوير التقني. تلقت الوحدة التمويل مركزياً من المؤسسة وقدم التدريب والتطوير مجاناً للمدرسين.

اعتادت عملية تطوير فريق المدرسين التركيز على قضايا التعلم والتدريس ضمن المادة أو التخصص (ثاكراي، 1994؛ بارتنغتون، 1999)، لكن ازدادت منذ عهد قريب النشاطات التي تولد تطوير القضايا الشاملة. ومع أن مهارات تقنية المعلومات والاتصالات الأساسية تعد عامة وشاملة، إلا أن الزملاء الذين يملكون خبرة محدودة في تقنية المعلومات والاتصالات فضلوا أن يكون التدريب منظماً ومقدماً ضمن نطاق تخصصهم، وشعروا بقدر أقل من الإحراج عند العمل إلى جانب زملائهم. وبالمقابل، لم يبد أن المستخدمين الواثقين لتقنية المعلومات والاتصالات يتقاسمون هذا الرأي، وأسعدهم حضور جلسات مختلطة عن الرسوم البيانية المتقدمة، وتأليف صفحات الويب، والتدريب على الوسائط المتعددة. لكن إتاحة الفرص للتدريب على المسائل المحددة ضمن نطاق التخصص والأمثلة ذات الصلة تعد جوهرية.

تاريخياً، تطورت تقنية المعلومات والاتصالات في التدريس والتعلم وتلقت التشجيع من الأفراد «المتحمسين» ضمن الأقسام. بعض المؤسسات، مثل جامعة ايست لندن، دعمت بعض

الأكاديميين ضمن الأقسام، ومنحتهم دور تشجيع تقنية المعلومات والاتصالات وترويجها ضمن تخصصاتهم. وتمثلت ميزة هذه المقاربة في أن عمليات التطوير كانت وثيقة الصلة وكان مروجو التقنية الإلكترونية يعرفون مسبقاً الظروف المحلية. فلا بد لأي وسيلة تدريس يتبناها الفريق الأكاديمي وتدخل بنجاح، لابد أن «يمتلكها» المدرسون الذين سيستخدمونها، وهذا يعني ضمناً المشاركة في عملية التطوير. وإذا لم يحصل مروجو التقنية الإلكترونية على المعرفة والدراية بتقانة المعلومات والاتصالات في مؤسساتهم أو على المستوى الوطني فسوف يتعرضون للعزلة.

أسئلة رئيسة

- ما هو مستوى الدعم الذي تقدمه مؤسستك لمساعدة الأكاديميين على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التدريس والتعلم؟
- كيف ينظم هذا الدعم ويتوزع عبر المؤسسة؟
- كيف يتلقى المتحمسون الدعم والتشجيع؟

التربية والتعلم والتدريس Pedagogy Tearning Learning

أصبحت الآن إتاحة الفرص لتعلم ممارسة التدريس والتعليم إجبارية للمدرسين الجدد في التعليم العالي عن طريق شهادات الدراسات العليا. أما دور التقنية والقضايا المحددة فربما يضاف إلى هذه المقررات، مثل التقويم بمساعدة الحاسوب. وتعرض المؤسسات تشكيلة متنوعة باطراد من مواد ومؤهلات تستكشف تقنيات التعلم، أو التعلم عبر الإنترنت، أو الاتصال بوساطة الحاسوب. وكثير منها يقدم لمنح المشاركين فرصة تجربة التعلم عبر الشبكة الإلكترونية مثل الطلاب أنفسهم. أما الجامعة المفتوحة، جامعة شيفيلد هالام ومعهد التعليم، فتعرض مقررات عن إدارة مجموعات المناقشة الإلكترونية (سامون، 2003). في حين تستهدف المقررات الأقل شمولية تطوير خبرة المشاركين بالتدريس الإلكتروني ضمن تخصصهم.

قبل أن يصبح بالإمكان استخدام التقنية لتعزيز التدريس وإغنائه، من الضروري معرفة سلسلة من الفرص التي تتيحها كل تقنية واختيار الوسيلة المناسبة. برنامج باوربوينت يعد مجموعة شاملة وممتازة للعرض؛ ومع قليل من الخيال الإبداعي يمكن استخدامه لابتكار

عروض حية، بل مواد بسيطة للتعلم بمساعدة الحاسوب تقدم على الويب (موتلي، 2003). إن تشجيع المدرسين على التحقق من مهاراتهم أثناء جلسات التطوير يمكن أن يحفز نقاشاً مثيراً مع تشجيع حضور جلسات التدريب. وما إن يبدؤوا رؤية مدى فائدة البرنامج حتى يتبدى الحافز لتخصيص الوقت المطلوب لتطوير هذه المهارات. في أغلب الحالات افتقدت المهارات الأساسية لإدارة المهمات؛ وتزداد دونها صعوبة استخدام مزيد من البرامج الرئيسة.

ربما تكون أهم المهمات تحديد حالة تعلم معينة حيث يجب أن يحسن استخدام التقانة الممارسة القائمة ويحدد التقنية التي يمكن استخدامها، وأين وكيف. إن تقديم سيناريوهات فردية للحلول الممكنة عملية يمكن تحديدها واختيار الأنسب منها:

مثال 1: دعم المتعلمين

في أغلب الأحيان يدرس العاملون في مجال الخدمة الاجتماعية بدوام جزئي، ولا يأتون إلى الجامعة إلا لحضور دروسهم الفعلية. فهم موزعون جغرافياً ولا يتصلون اتصالاً مهنياً بزملائهم بين الدروس. كما أن وقت الاتصال بين المدرسين والطلاب محدود خصوصاً فيما يتعلق بالتفاعل غير النظامي/ الرسمي.

ويمكن للمناقشة الإلكترونية باستخدام الإنترنت إما ضمن بيئة التعلم الافتراضية أو عن طريق المناقشة الجماعية، أن تزود هؤلاء الطلاب بفرصة الاتصال والتواصل بين الدروس المقررة. إضافة إلى تمكينهم من تقديم واجباتهم إلكترونياً وتلقي التغذية الراجعة من الزملاء أو المدرسين.

وقد تشمل عمليات التطوير الإضافية تطوير موقع ويب لتوفير مزيد من المعلومات والفرص للتغذية الراجعة عبر الشبكة الإلكترونية (مثل: www.prescribing.info).

المثال 2: تطوير المواد

أظهر تقويم مقرر إدارة المشتريات والتوريد الدولية المقدم تقليدياً أن الطلاب واجهوا صعوبات في تعلم سلسلة من المصطلحات المطلوبة من غرفة التجارة الدولية لضمان المرور

الآمن للسلع والبضائع بين الدول. وهذه المصطلحات هي مضمومة acronyms من الكلمات المختزلة (الأحرف الأولى من الكلمات).

استُخدم تطوير الوسائط المتعددة التفاعلية، مع مقاربة معتمدة على «الألعاب»، حيث طلب من الطلاب مواجهة عدد من التحديات - كل منها سيناريو حقيقي مرفق بصور وصوت المدرسين. كانت التغذية الراجعة من الطلاب إيجابية جداً حين حلت هذه المقاربة محل المحاضرة التقليدية (هولي وهينز، 2002) في هذا المثال، استخدمت التقنية لتقديم بيئة تعلم غنية حثت الطلاب على تعلم المواد المملة أصلاً. وقدمت الوسائط المتعددة مزايا إضافية من حيث أن المواد خضعت للشرح والتفسير بواسطة الصور المأخوذة من أوضاع حقيقية لشحن البضائع، وتلقى الطلاب التشجيع على التنافس في أدائهم أثناء «الألعاب». وأظهرت الأدلة أن هذه المقاربة تساعد الجماعة المحرومة غالباً وغير الممثلة وغير التقليدية في التعليم العالي.

تطوير مهارات فريق التدريس

ثمة مثال مستمد من تجربتي، حيث كان «تطبيق تقنيات التعلم» مقرراً من عشرين جلسة على مستوى الدراسات العليا (ومعتمداً من جمعية تطوير التعليم وفريق التدريس)، استهدف الأكاديميين المتمرسين الذين يرغبون في تطوير فهمهم للتقنية واستخدامهم لها في التدريس والتعلم، وقدم في جامعة لندن ميتروبولتيان. كانت الجلسات مزيجاً من التمارين المباشرة (وجهاً لوجه) والمناقشات الإلكترونية لإتاحة الفرصة لاختبار التعلم الافتراضي من منظور الطالب. على سبيل المثال، اختتمت المناقشة الإلكترونية التي أعقبت أول جلسة لبيئة التعلم الافتراضية بما يأتي:

أعتقد أيضاً أن «التقنية» تقف في طريق تطوير التدريس. فقد أعاقت الطلاب (وأنا معهم) عن كيفية استخدام التقنية فعلياً قبل أن نتمكن من استخدامها مثلما هو مفترض - مثلاً: بوصفها معيناً أو أداة تدريس مادتنا. في بعض الأحيان سوف تكون مفيدة، لكن يجب علينا أيضاً معرفة أنها في أحيان أخرى لن تكون مفيدة. أنا في مرحلة لا أعرف فيها فعلاً المفيد من غير المفيد.

أتفق مع التعليقات المتعلقة بالعلامات الدالة على المعلومات. ويبدو من الأسهل التشتت والضياع في التدريس الإلكتروني والخروج عن الموضوع مقارنة باستخدام المكتبات والكتب «القديمة الطراز». هل يتفق أحد معي على ذلك؟

يستكشف البرنامج قضايا التدريس والمناهج والتعلم والتعليم، إلى جانب التقنية. ويشكل التحقق الفردي بواسطة تقنية المعلومات والاتصالات أساس المناقشة المتعلقة بسلسلة من التقنيات المتاحة التي استخدمها المدرسون، ولتحديد مدى التطور الشخصي الإضافي. أما مكون التقويم الرئيس فهو تحديد وتصميم وتطبيق وتقويم تدخل تقنية التعلم لمصلحة تعليم المشاركين. وجرت إدارة هذه العملية بالتدريس المباشر ودعم البريد الإلكتروني من مدرسي المقرر وإدارة المشروع المتخصصة وتطويره من تعلم التقنيات /الوسائط المتعددة من المطورين المحترفين. على الرغم من العدد القليل من الذين اختاروا المقرر وانخفاض معدلات استكماله، إلا أنه أثر في تشجيع الاستخدام الفعال لتقنيات التعلم ضمن المؤسسة. واستمر المشاركون القدامى في استخدام التقانات بأسلوب متقدم وابتكاري، ونشر الممارسة الناجحة وتشجيعها، ومواصلة الدراسة للحصول على درجة الدكتوراه. وعلى نحو متزايد، طلب المدرسون حضور المقرر دون إجراء التقويمات المرتبطة به، بكلمات أخرى، رغبوا في الوصول إلى إدارة المشروع والحصول على دعمه أثناء تطوير مهاراتهم المتعلقة بتقنية المعلومات والاتصالات. وكانت دورة التحديد والتطوير والتقويم مشابهة لدورة التعلم الفردي التي خبرها كل مشارك. وتشير التغذية الراجعة إلى أن المشاركين قدروا على وجه الخصوص قيمة الفرص المتاحة: لمراجعة نظرية التعلم؛ والتفكير بقضايا التعلم والتدريس التي أثارها أسلوب تدريسهم؛ وتطوير مهاراتهم في مجال تقنية المعلومات والاتصالات وتقنية التعلم.

استخدام الخبرة الخارجية

يبدو أن المدرسين الأكاديميين يقدرون أهمية الفرصة المتاحة لاستخدام الخبرة من المختصين في مجال تقنية المعلومات والاتصالات ضمن أقسامهم. وربما يساعد إحضار خبير نزيه من الخارج إلى أي قسم أكاديمي الأعضاء الأفراد (المتمتعين بسلسلة واسعة من المهارات، والاهتمام، والخبرة) في الاتفاق على طريقة العمل. وبدا على نحو متزايد أن أكثر التطورات

فاعلية أثرت في الفرق: الأكاديمية، والمختصين في تقنيات التعلم، ومبرمجي الوسائط المتعددة، ومطوري المنهاج، والمختصين في التعلم والتدريس. وينبثق تحديد سياق التعلم المعين والحلول التقنية والتدريسية الممكنة، من الحوارات والمناقشات الرسمية وغير الرسمية بين أعضاء الفريق. والنماذج الأولية المعتمدة ربما على مواد التدريس التقليدية الموجودة، بنيت بسرعة لتوجيه مزيد من المناقشات. وكان التقويم الذي يشمل المستخدمين النهائيين، والطلاب، جزءاً لا يتجزأ من دائرة التطور ووجّه العملية برمتها. وكانت هذه الدورة من التحديد والتطوير والتقويم محفزة وعرف أعضاء الفريق كلهم المشروع ذاته وقضايا أوسع تحيط بإدخال تقنية التعلم في المنهاج.

تحدد «دراسة دور تقنية التعلم في تطوير المهنة» (التي مولتها «لجنة أنظمة المعلومات المشتركة»)* سلسلة من أدوار المدرسين فيما يتعلق بتطوير مواد تقنية التعلم، تتراوح بين دعم المدرسين، تقنيات التعلم، ومطوري قدرات المدرسين، والفريق الأكاديمي، والإدارة العليا. وأصبح من المهم على نحو متزايد التعاون والإقرار بأن مهمة بناء مواقع الويب، مثلاً، يجب أن تترك إلى مطوري مواقع الويب المحترفين. أما الابتكار في ميدان تقنية المعلومات فيوفر عدداً من التطبيقات التي تتطلب، أثناء زيادة قدرات العمل الجماعي، زيادة الخبرة لاستغلالها كاملة. أما إدارة المشروع فتصبح مهمة على وجه خاص حين تدعو الحاجة إلى سلسلة من الخبرات: خبراء الرسم البياني أو الصور والأفلام لن تدعو الحاجة إليهم إلا أثناء مرحلة التطوير، في حين أن هناك حاجة لخبراء التقويم أثناء تحديد مواصفات المشروع الأولى وبعد ذلك في مراحل متفرقة طوال تنفيذه.

يعتمد التعلم الفعال على الاستخدام الصحيح للتقنية في وضع معين. ومجرد نقل المواد التقليدية إلى صيغ إلكترونية، أو إتاحة الوثائق والعروض على مواقع الويب، لا يؤديان إلى استغلال الإمكانات التي توفرها تقنيات التعلم لتشجيع بيئة تعلم غنية وتفاعلية وترتكز على الطالب. ويقدم ليتلجون (2002) ودوتون (1999) الحجة على أن أغلب التعلم الإلكتروني تطور مباشرة من نماذج نقل المعلومات التلقينية التقليدية. فالإمكانية الحقيقية لتقنية

* www.jisc.ac.uk/index.cfm?name=project_career (accessed 27 November 2004)

المعلومات والاتصالات والحواسيب تكمن في تشجيع الحوار بين المعلم والمتعلم، ولم يعترف كثيرون «بالإطار الحواري» الذي وضعه لوريلارد (1996). ويقترح ليتلجون وآخرون (1999) أن الفهم المحدود لعلم التدريس المؤسس للتدريس التلقيني التقليدي يعرقل أيضاً قدرة فريق المدرسين على تطوير مواد تعلم إلكترونية. والانتقال من المحاضرات التقليدية، التي يقدمها الأكاديمي «الخبير» إلى متلقين سلبيين، إلى تسهيل تعلم تتعاون فيه مجموعة مختصين أكاديميين بالمادة، والتعلم والتدريس، والتقنيات ضمن «فريق تدريس» لإنتاج تجربة تعلم فعالة وتركز على الطالب، يعد احتمالاً محبطاً لكثير من الأكاديميين.

لا يمكن استخدام التعلم الإلكتروني بأسلوب فعال بمعزل عن غيره، ويجب عدم تغيير إتاحة دافع التقنية المحرك. إذ يمكن للتقنية أن تقدم حلولاً لمشكلات محددة تظهر عند تحديد الحالات والأوضاع، لكن يجب تطويرها وتقديمها ضمن سياق. ويمكنها أيضاً أن توفر بيئة تعلم غنية باستخدام الوسائط المتعددة، وتزيد الحوار بين المدرس والطالب وبين الطلاب أنفسهم عن طريق النقاش الإلكتروني. وتمثل التغذية الراجعة جزءاً أساسياً من عملية التعلم – ويمكن للحواسيب أن توفر تغذية راجعة سريعة ومتنوعة عن طريق التقويم بمساعدة الحاسوب، والبريد الإلكتروني، أو الملاحظات البسيطة المضافة إلى برنامج وثائق وورد. ويجب مراجعة المقررات والمنهاج والتقويم والاتصال وتقنية المعلومات والاتصالات، والاتصالات جميعها. وبذلك تلعب التقانة دوراً رئيساً بوصفها محركاً دافعاً للتغيير.

مع أن الابتكارات المستقبلية في صناعة الحواسيب لا يمكن التنبؤ بها، إلا أن من الممكن إلى حد معقول توقع أن يحدث التغيير. وعلينا، نحن وطلابنا، التكيف وتعلم استغلال هذه الابتكارات في حياتنا وتعلمنا وتدريسنا. لقد زادت الحواسيب الاتصالات والمعلومات وتحليل البيانات واستعادتها إلى حد الحاجة إلى تعلم قواعد جديدة للاتصالات، مثلاً: القواعد المستخدمة على الإنترنت، للتعامل مع عدد كبير من الرسائل الإلكترونية أو مهارات البحث والتقويم المطلوبة لاستخدام مواقع الويب بأسلوب فعال. إن الموارد الوطنية، مثل مواد تدريس التخصصات المحددة على الإنترنت، التي يوفرها موقع شبكة اكتشاف الموارد (www.rdn.ac.uk) يمكن أن تساعدنا وتساعد طلابنا على اكتساب هذه المهارات. أما التقويم والتركيب فهما على مستوى أعلى من التعلم الذي نستهدف تطويره لدى طلابنا.

أسئلة أساسية

- كيف تضمن مؤسستك أن الأكاديميين على مستوى مناسب من الفهم التدريسي لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات بفعالية في التدريس والتعلم؟
- ما مدى استخدام فريق التدريس في مؤسستك للمصادر المتاحة، داخلياً وخارجياً؟
- كيف يقرر فريق التدريس كيفية استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التدريس؟

نشر الخبرات وتوزيع المعلومات

استقبلت الفرصة المتاحة لفريق المدرسين لتقديم ومناقشة تطورهم في ميدان تقنية المعلومات والاتصالات مع زملائهم في الجامعة بالترحاب، ويبدو من المهم العثور على طرق لعرض أمثلة على الممارسة الصحيحة أمام المتحمسين والجدد في هذا المجال. وذكر الأكاديميون أنهم يجدون أن الفرصة «لرؤية ما يفعله الآخرون» قد زودتهم بالأفكار والحافز لتطوير مادتهم. إن بناء شبكة من الزملاء الذين يقاسمونهم الذهنية ذاتها، أي مجتمع من المتعلمين، يوفر منتدى غير رسمي لتبادل التجارب والخبرات. وقد تشتغل هذه المنتديات افتراضياً عن طريق جماعات النقاش المكونة من المدرسين الذين يستخدمون أنظمة مشابهة، مثل مجموعة مستخدمين بيئة التعلم الافتراضية. وهذا يوفر سبيلاً لنشر المعلومات التقنية والمراجع الخارجية للمدرسين المعنيين. لكن أولئك الذين اختاروا حضور هذه الجلسات اقتنعوا مسبقاً بفوائد التعلم الإلكتروني عموماً؛ ومن الأصعب اجتذاب المدرسين المنشغلين بالأبحاث والتدريس الذين لم يدركوا بعد إمكانات تقنيات التعلم. لقد أجرى كوندرون وسوثرلاند (2002) مسحاً لدعم بيئة التعلم للعاملين في التعليم العالي والتعليم الإضافي لصالح لجنة أنظمة المعلومات المشتركة، واستنتجا أنه في حين يوجد قدر كاف من الدعم والنشر لمعلومات تقنيات التعلم، وفي حين يطور المدرسون بطريقة فعالة مواد التعلم الإلكتروني، إلا أن ذلك كله لا يعني بالضرورة انتشارها بين أغلبية أعضاء الفريق الأكاديمي.

أسئلة رئيسة

- كيف ينتشر تطور تقنية المعلومات والاتصالات في التدريس والتعلم عبر مؤسستك؟

- ما هي الفرص المتوافرة لتطوير جماعات الزملاء؟
- من يعلم التطورات – وكيف نتواصل مع غير المتحمسين؟
- ما هو تأثير هذا الانتشار؟

الدعم المؤسسي

إن إدخال تقنيات التعلم في التدريس يتطلب استثماراً مباشراً في البنية التحتية، والمرافق المخصصة للمدرسين والطلاب، وتطوير فريق المدرسين، وإنتاج مواد التعلم وتقويمها. ويعد إدخال تقنيات التعلم في أي مؤسسة قراراً إستراتيجياً رئيساً؛ ويجب إدراك الكلفة الكاملة لتطبيق الأنظمة التقنية وتشجيع التغييرات في التعلم والتدريس ودعمها من الإدارة العليا، والعملية التي تدار ضمن المؤسسة.

ولا ريب في أن إدخال تقنيات التعلم في التدريس عامل تغيير رئيس محتمل يحتاج إلى إدارة دقيقة ومتقنة.

تاريخياً، نتج كثير من تطورات تقنيات التعلم من أفراد «متحمسين» استثمروا وقتاً طويلاً في متابعة ابتكاراتهم. ويوفر مجلس تمويل التعليم العالي في إنكلترا وبعض الإستراتيجيات المؤسسية الفرص لفرق التدريس للحصول على التمويل لدعم مزيد من الابتكارات. اجتذب التعلم الإلكتروني في البداية كثيراً من المؤسسات عبر توقع أن تقلص تقنية المعلومات والاتصالات كلفة التعلم لكل فرد (دوتون، 1999). ومع أن تقنيات التعلم تملك إمكانات كبيرة لتحسين تجربة تعلم الطلاب في الصفوف المزدحمة وقد تؤدي إلى منافع اقتصادات الحجم الكبير، إلا أنها ليست زهيدة الكلفة في إنتاجها وتوفيرها. ويوفر كثير من المؤسسات فعلاً تطوير فريق المدرسين ودعمه عبر وحدات مختصة، لكنها تفشل في إدراك الإمكانات الكامنة في الحواسيب لتحسين الإدارة والتدريس كليهما والتغييرات المرافقة في ممارسة العمل المطلوبة.

لم يدرك سوى عدد قليل من المؤسسات الوقت المطلوب لتطوير أو إدارة التعلم الافتراضي ضمن الساعات المخصصة للفرق الأكاديمية. ومع أن هناك إدراكاً متزايداً لجودة التدريس ودعم الممارسة المبتكرة، إلا أن تشجيع التغيير، خصوصاً في وسائل الإعلام الجديدة، مثل

برمجيات الوسائط المتعددة، يشمل ركوب المخاطرة. فالقلق على ملكية المواد المبتكرة أدى، على النقيض من نشرات وملخصات المحاضرة التقليدية، إلى الانتقال نحو تبني مقاربة جماعية لتطوير المقرر، تشمل ابتكاراً واستخداماً للمواد بأسلوب مشترك. وفي الحقيقة، هنالك مبادرات وطنية متزايدة لتشجيع تقاسم المصادر وإعادة استخدامها، خصوصاً تطوير أدوات التعلم (مثلاً: دولفين وميللر، 2002؛ المصادر الإلكترونية الموزعة وطنياً، عبر لجنة أنظمة المعلومات المشتركة). من المكلف إنتاج المواد وصيانتها؛ وتتزايد أهمية تقاسم المصادر وإعادة استخدامها في السياق المناسب. وبرأي عديد من الأكاديميين يشمل هذا التحول إلى المصادر المشتركة والعمل الجماعي تغييرات كبرى في الموقف.

أسئلة رئيسة

- ما هي الإستراتيجيات وآليات الدعم المتوافرة في مؤسستك لتشجيع استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في المنهاج وتطويرها؟
- ما هو مستوى الالتزام الداعم لهذه الآليات؟
- هل تشجع المؤسسة جدياً المقاربات الجماعية؟

خاتمة

لدى التقنيات الكثير لتقدمه للمدرسين والطلاب. إذ يمكن أن توفر بيئة غنية ومحفزة وتركز على المتعلم، وتغذية راجعة، وفرصة لتطوير الاتصال بين الطلاب ومدرسيهم. وحالما يتغلب فريق التدريس على الحواجز والعقبات، ويقدر قيمة الفرص المتاحة لتعزيز التدريس وإثرائه، وتدرك المؤسسات أهمية الاستثمار في البنية التحتية، والدعم، والفريق الضروري لتطوير هذه المواد، ربما يمكن استغلال الإمكانات المتاحة كاملة.

مراجع

Berners-Lee, T. (1989) Weaving the Web, San Francisco: Harper. Online. Available at: www.w3.org/People/Bemers-Lee/ (accessed 10 December 2004).

Condron, F. and Sutherland, S. (2002) Learning Environments Support in the UK Further and Higher Education Communities, JISC Report. Online. Available at: www.jisc.ac. uk/index.cfm?name=mle_related_les (accessed 30 November 2004).

Dearing, R. (1997) Higher Education in the Learning Society, Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing Report) NCIHE.

Distributed National Electronic Resource (DNER). Online. Available at: www.dner.ac.uk (accessed 10 December 2004).

Dolphin, I. and Miller, P. (2002) Learning Objects and the Information Environment, Ariadne, 32. Online. Available at: www.ariadne.ac.uk/issue32/iconex/intro.html (accessed 30 November 2004).

Dutton, W. (1999) Society on the Line: Information Politics in the Digital Age, Oxford: Oxford University Press.

European Driving Licence. Online. Available at: www.ecdl.co.uk (accessed 30 November 2004).

Holley, D. and Haynes, R. (2002) The 'INCOTERMS' Challenge - Students Avoid 'that Sinking Feeling? '. Online. Available at: www.business.ltsn.ac.uk/events/BEST 20 2002/Original20Abstracts/abs3html (accessed 30 Novemebr 2004).

Joint Information Systems Committee (JISC) Plagiarism Advisory Service. Online.

Available at: http://online.northumbria.ac.uk/faculties/art/information_studies/Imri/ JISCPAS/site/jiscpas.asp (accessed 10 December 2004).

Keller, J.M. (1983) Motivational design of instruction. In Reigeluth, C. (ed.) Instructional Design Theories and Models, Hillside, NJ: Lawrence Eribaum.

Laurillard, D. (1996) Rethinking University Teaching, London, London: Routledge.

Littlejohn, A. (2002) New lessons from past experiences: recommendations for improving continuing professional development in the use of ICT, Journal of Computer Assisted Learning, 8, 166 - 174. Online. Available at: www.strath.ac.uk/Departments/CAP/ allison/papers/jcal/newlessons.html (accessed 30 November 2004).

Littlejohn, A., Stefani, L. and Sclater, N. (1999) Promoting effective use of tech - nology, the pedagogy and the practicalities: a case study, Active Learning, 11, 27 - 30.

Online. Available at: www.strath.ac.uk/Departments/CAP/allison/papers/actleam/act leamll.html (accessed 30 November 2004).

Mottley, J. (2003) Developing self-study materials with PowerPoint, LTSN Bio - science Bulletin, 9, 9. Online. Available at: ftp://www.bioscience.heacademy.ac.uk/ newsletters/ltsn9.pdf (accessed 10 December 2004).

Partington, P. (1999) Continuing professional development. In Fry, H., Ketteridge, S.W., and Marshall, S. (eds) A Handbook of Learning and Teaching in Higher Education, London: Kogan Page.

Perkins, D.N. (1985) The fingertip effect: how information-processing technology shapes thinking. Educational Researcher, 14, 7, 11 - 17.

Salmon, G. (2003) E-tivities: The Key to Active Online Learning, London: Kogan Page.

Seale, J.K. (ed.) (2003) Learning Technology in Transition: From Individual Enthusiasm to Institutional Implementation, Lisse: Swets and Zeitlinger.

Surry, D.W. and Land, S.M. (2000) Strategies for motivating higher education faculty to use technology. Innovations in Education and Training International, 37, 2, 145 - 153.

Thackwray, B. (1994) University staff: a worthwhile investment? In Knight, P.T. (ed.) University - Wide Change, Staff and Curriculum Development, Staff and Educational Development Association Paper 83, Birmingham: SEDA.

- 15 -

تطوير قدرات هيئة التدريس عبر الشبكة الإلكترونية: استخدام مواقع الويب لتعزيز استقلالية المدرس وتعلم الطالب

بيتر مانغان وأوما باتيل

مقدمة

يستقصي هذا الفصل استخدام الويب بوصفه آلية يمكن عبرها للمدرسين الجامعيين العاملين بدوام جزئي (المحاضرين الزائرين) الحصول على حقهم في تطوير المدرسين. وينتج تحديد متطلبات تعلم المحاضرين الزائرين من التقويم الذاتي لحاجات التعلم لديهم ضمن إطار سيرتهم المهنية الإجمالية. لقد أنشئ موقع لتطوير فريق التدريس على الشبكة الإلكترونية (AMBIENT) للتصدي لمتطلبات تعلم المحاضرين الزائرين. ويستكشف الفصل أيضاً القضايا التي يمكن أن تجسد حواجز معيقة لنجاح تعلم المحاضرين الزائرين على الشبكة الإلكترونية، وتعرض العلاقة بين توافر تطوير هيئة التدريس المرتكز على الويب والدليل على التعلم الناجح للمشكلات. تشمل هذه قضايا قابلة للتوقع - الوصول إلى موقع الويب واكتساب مهارات تقنية المعلومات والاتصالات؛ لكنها تضم أيضاً قضايا غير قابلة للتوقع، حيث أصبح حل مشكلة الهوية المهنية في سياق «الإدارة الجديدة» في التعليم العالي يحظى بأهمية ملحة. في الخاتمة، نتأمل المفارقات المتأصلة في تطوير هيئة المدرسين على الشبكة الإلكترونية.

سيرة هيئة التدريس وفهم المتطلبات

برنامج شهادة الدراسات المستمرة في جامعة سيتي في لندن يقدمه أكثر من 150 استاذاً زائراً، كثير منهم يعملون في أقسام أخرى للتعليم المستمر في العاصمة، إضافة إلى قطاع التعليم

الإضافي. في بعض الحالات، يمارس الأساتذة الزائرون التدريس بالإضافة إلى عملهم الرئيس. إن هذا البرنامج مفتوح وواسع الطيف ويعرض تعليم الكبار عبر مقررات مسائية قصيرة مدتها 10 أسابيع لتلبية حاجات أكثر من 4000 طالب. قسمت المقررات إلى مجموعات واسعة من المواد المتنوعة شملت علم الآثار والحاسوب وكتابة الروايات وعلم النفس، واللغات والصناعات الثقافية والفنون. ويدير المنسقون مجموعات المواد والموضوعات. ويدير هؤلاء أيضاً، الذين يشاركون بفاعلية ونشاط في إدارة البرنامج وضمان الجودة، عمل الأساتذة الزائرين.

مثل الأساتذة الزائرون العمود الفقري للبرنامج. وينسب فضل نجاحه إلى التزامهم الأكاديمي وخبرتهم في المواد والموضوعات وحماسهم. في الوقت ذاته، كان الأساتذة الذين يعملون بدوام جزئي قد استثنوا من برامج تطوير قدرات زملائهم الذين يعملون بدوام كامل. ومن أجل فهم متطلبات تطوير فريق المدرسين، كان علينا تقديم فكرة عن سيرة فريق المدرسين الجماعية للمحاضرين الزائرين.

لا يمكن بناء السيرة الذاتية على حساب توكيد نقاط قوة البرنامج المكتسبة بواسطة إخلاص المدرسين وتفانيهم. لكن في سبيل فهم حاجات تطوير فريق المدرسين، كان علينا تطوير سيرة ذاتية تحدد نقاط القوة المشتركة، ونقاط الضعف، وسمات المحاضرين الزائرين. وتم جمع المعلومات المطلوبة لتطوير السيرة الذاتية من ثلاثة مصادر: عينة من السيرة الذاتية للأساتذة الزائرين، تم فحصها (مع ضرورة أن تكون العينة شاملة لعدة تخصصات على مدى خمس سنوات من التوظيف والاستبدال)؛ والمقابلات الشخصية التي أجريت مع مديري المحاضرين الزائرين؛ والمقابلات المباشرة مع الأساتذة الزائرين أنفسهم.

جرى تحليل البيانات الخام وحددت الملامح الأساسية الآتية بوصفها سيرة ذاتية عامة الأساتذة الزائرين:

- يدرسون في مؤسستين أو أكثر؛
- ليس لديهم «إحساس بالانتماء» إلى مؤسسة واحدة فيما يتعلق بعملهم التدريسي بدوام جزئي.

- ربما يكون لديهم التزام بالعمل المأجور أو الدراسة «بدوام كامل»؛ أو عدد من الالتزامات الأخرى (بدوام جزئي)؛
- ربما يسافرون مسافات طويلة للتدريس؛
- من المستبعد أن يحصلوا على التطوير المهني الضروري للتدريس؛
- من المستبعد أن يعدوا أنفسهم خبراء في موادهم مقارنة بالمدرسين؛
- يتقاسمون إدراكاً مشتركاً بالعزلة نظراً لأنهم يعملون بمفردهم ونادراً ما يلتقون بالزملاء الذين يدرسون المادة نفسها.

تختلف هذه السيرة الذاتية مع سيرة المدرس التقليدي في التعليم العالي إلى حد يكفي لتبرير إجراء استقصاء كامل لحاجات تطوير قدرات المدرسين فيما يتعلق بهذه الفئة تحديداً.

منذ البداية، كان من الممكن أن نحاصر بنموذج ناقص، يركز فقط على المؤشرات الأساسية لمشكلات مثل عدد الشكاوى، ومستويات تبديل المدرسين، وتسرب الطلاب. لكن بدا واضحاً أن الاستقصاء النوعي سوف يقدم صورة أكثر ثراء، لذلك تحولنا إلى العبارات المستمدة من استمارات التغذية الراجعة، ووثائق المراجعة والتخطيط المتولدة داخل البرنامج. شملت هذه الوثائق تعليقات وملاحظات من الطلاب؛ وعبارات مكتوبة من توثيق المحاضرين الزائرين لمدركاتهم عن حاجات التطوير المهني، ومشاهدات متعلقة بالتدريس من قبل منسقي المواد والموضوعات، وأحد الباحثين الذي قام بدور إداري. وبلغ ذلك حد تجميع بيانات نوعية طوال خمس سنوات من ثلاث وجهات نظر: الطلاب، والأساتذة الزائرون، والإدارة المسؤولة عن ضمان الجودة في التدريس والتعليم. وفي حين ولدت هذه المقاربة بيانات حقيقية وصحيحة وراسخة في البرنامج، إلا أنها لم تجمع لغرض البحث المقصود. وبغض النظر عن الدقة المطلوبة في البحث عن الأنماط (عدم تحديد الأفراد)، إلا أننا أدركنا أن التحليل النوعي للمصادر الثانوية عرضة لتفاسير متعددة. وسعينا إلى العمومية عبر صقل تفسيرنا إلى أن يستطيع المنسقون (الذين يعملون مباشرة مع المحاضرين الزائرين) تصديق صحة تحليلنا لحاجات تطوير فريق هيئة التدريس.

وجدنا فئات أساسية من القضايا المتعلقة بخبرات التدريس والتعلم كامنة تحت المؤشرات الرئيسة. وكان نشر هذه شاملاً جامعاً غطى مثلاً: أسلوب تدريس المدرس؛ وممارسات التقويم؛ وتخطيط الدروس؛ والتعامل مع الأسئلة؛ والقضايا المتعلقة بالمهنية/ الحرفية. وظهر دليل على أن المدرسين يخطؤون في فهم حركة إيقاع الدرس؛ ويهيمن حديثهم ويغلق باب النقاش في الصف؛ وهناك ضعف في الاتصال الصوتي والبصري؛ وتجاهل لأسئلة الطلاب؛ وعدم استخدام التعزيز الإيجابي؛ والنظر نحو اللوح وعدم التوجه بالحديث إلى الطلاب. كان كثير من هذه السلوكيات متوقعاً مسبقاً في الحالات التي يكون فيها المدرسون غير مدربين، لكن في التعليقات على المهنية/ الحرفية ظهر دليل أيضاً على تراكم الممارسات الهزيلة. وشملت الأدلة على ذلك الافتقار إلى الوعي، مثلاً: بأهمية إجراءات حفظ السجلات، والتحكم بالجودة، وإجراءات الإخلاء الطارئة في حالة نشوب حريق، واللامبالاة تجاه قضايا حماية البيانات.

وبدا أن تقرير المقاربة التي تتماشى مع ملامح هيئة التدريس، والتصدي للحاجات «الحقيقية» لا المفترضة، قد يحدث تقدماً إلى الأمام.

تطوير قدرات فريق التدريس: ورشة العمل مقابل الشبكة الإلكترونية

تشير التجربة إلى أن نماذج تطوير قدرات المدرسين المرتكزة على ورشات العمل التقليدية تحبط هؤلاء المدرسين. لقد تأسست فكرتنا عن توفير تطوير قدرات المدرسين، مثلنا مثل كثير من مؤسسات التعليم العالي، على ركيزة أن المدرسين جميعهم من العاملين بدوام كامل. وأنهم يعملون بنشاط ضمن جماعة من المختصين بمادتهم ويتقاسمون معهم الحيز المكاني نفسه في الجامعة. وتبين من السير المهنية للمحاضرين الزائرين عدم دقة ذلك بتفاصيله كلها. فالمحاضرون الزائرون يعملون بدوام جزئي؛ وهم معزولون عن زملائهم الذين يدرسون المواد ذاتها؛ وليس لديهم حيز مكاني في الجامعة. وفي أفضل الحالات، كانوا يتقاسمون «المكتب» مع زملائهم ويستطيعون الوصول إلى معدات نسخ الوثائق فقط. وكان من المفهوم عدم تحمس الأساتذة الزائرين للقيام برحلة طويلة عبر لندن لحضور أنشطة تطوير قدرات المدرسين التي نظمت في مواعيد تتعارض مع التزامات عملهم أو دراستهم.

إن مشكلات التدريب المرتكز على ورشات العمل معروفة وشائعة. وما إن تحدد مواعيد الورشات حتى تظهر مشكلات تتعلق بالتوقيت والموقع وتعرقل حضور المتدربين. وبغض النظر عن المكان والوقت المناسب للمسؤولين عن تسهيل العمل في هذه الورشات، ينسحب كثير من الأساتذة الزائرين عند اقتراب الموعد المحدد، أو لا يحضرون. وليس ثمة فرصة لمتابعة التدريب، أو للتصدي لحاجات وهموم الأشخاص. ولا يبدو أن هذه مشكلة لها حل واضح: وفي الحقيقية، تتمثل المشكلة في قيود الزمان والمكان المعيقة لأي نشاط مباشر (وجهاً لوجه). ومن منظور الإدارة، من الصعب جعل الحضور مطلباً ضرورياً دون تمويل الورشة ذاتها بحيث تعقد وفقاً لجداول زمنية اختيارية بديلة، وتطوير إجراءات صعبة تستغرق وقتاً طويلاً للتعامل مع الاستثناءات وعدم الامتثال.

ونظراً للصعوبات المحددة التي يواجهها المحاضرون الزائرون في حضور ورشات العمل المباشرة (وجهاً لوجه)، فإن من المغري التفكير بالعثور على «حل جاهز يعتمد على التدريب الإلكتروني». وفي الحقيقة، جرى توثيق منافع التعلم الإلكتروني توثيقاً جيداً (روزنبرغ، 2000). وليس من الصعب تقديم رؤية جذابة لمجتمع افتراضي من الممارسين، مع إمكانية الوصول إلى الشبكة الإلكترونية للحصول على التدريب والمعلومات في الوقت المناسب. ومن الأفضل أن نتذكر ثبوت المعارضة العنيدة لهذا النوع من التدريب (ميفيت، 2002). من ناحية أخرى، فإن فوائد تطوير قدرات المدرسين بالاعتماد على الشبكة الإلكترونية معروفة أيضاً (ميليغان، 1999). وتتمثل الميزة المهمة في هذه الحالة في الأبعاد المتعددة للمرونة. على سبيل المثال، يتمتع التدريب الإلكتروني بالمرونة في المجالات الآتية:

- إتاحة التدريب للأساتذة الزائرين في الموعد الذي يناسبهم.
- إتاحة التدريب للأساتذة الزائرين من أي موقع مزود بخدمة الإنترنت.
- إتاحة التدريب للأساتذة الزائرين بالوتيرة التي يختارونها.
- إتاحة الفرصة للأساتذة الزائرين لاختيار المواد التي تناسب احتياجات التعلم الخاصة بهم.
- إمكانية تحديث محتوى التدريب استجابة للتغذية الراجعة من للأساتذة الزائرين.

- إمكانية إضافة محتوى تدريبي جديد استجابة للاحتياجات الناشئة.
- إمكانية التطوير التدريجي لبرنامج مستمر لتطوير قدرات المدرسين مرتبط بتشخيص حاجات التدريب الفردية.

في اسقصائنا لـ «حاجات التعلم» عملنا على تبني منهجية البرمجيات (تشيكلاند، 1999) لتنظيم المتطلبات وتحليلها (باتل ومانغان، 2004). نظرياً، يتميز الوصول إلى تطوير قدرات المدرسين على الشبكة الإلكترونية بالمرونة فيما يتعلق بزمان ومكان التدريب. لكن بالنسبة لأولئك الذين لا يستطيعون الوصول إلى الشبكة الإلكترونية أو الحصول على مهارات تقنية المعلومات والاتصالات، سبب تطوير قدرات المدرسين على الشبكة الإلكترونية مشكلة مختلفة للذين اعتادوا ورشات العمل المباشرة. ومن أجل التصدي لاحتياجات التعلم الحقيقية لكثير من المحاضرين الزائرين، كان من الضروري دمج توفير القدرة المادية على الوصول إلى الإنترنت بالدعم المناسب لتطوير مهارات تقانة المعلومات والاتصالات الضرورية ضمن رزمة إجمالية لتطوير قدرات المدرسين.

أدرك ذلك كله موقعنا على الشبكة لتطوير قدرات المدرسين المسمى أمبيانت: (AMBIENT). لقد اخترنا التعبير لأنه يشير بدلالته إلى «الإحاطة»، مع منتج على الإنترنت ضمن سياق (يشمل الأشخاص والعمليات) يحيط بالتدريس والتعلم. تطرقنا إلى تصميم الموقع وتطويره وتقويمه الأولي في مكان آخر (باتل ومانغان، 2004). أما في هذا الفصل فسوف نركز على السياقات المؤسسية التي تؤطر طريقة رؤية الموقع واستخدامه، وموقفنا المتناقص والمتردد إلى حد ما منه.

موقع تطوير قدرات المدرسين على الشبكة الإلكترونية

على صعيد الاستعارة التشبيهية، الموقع «-----» بالأشخاص والعمليات. أما بالمدلول العملي فيعني أن الفئات المختلفة من العاملين في «برنامج شهادة الدراسات المستمرة» هم أيضاً من مستخدمي «موقع تطوير قدرات المدرسين على الشبكة الإلكترونية» (AMBIENT). ويشمل مستخدمو الموقع المحاضرين الزائرين، ومنسقي المادة ومديريها، إضافة إلى مطور المحتوى ومصممه.

في الوقت الراهن تستضيف الموقع «بيئة التعليم الافتراضية» المتاحة تجارياً (WebCT). ويعد هذا خياراً عملياً لأنه يوفر بيئة موحدة قابلة للتعديل. وعلى وجه الخصوص يستخدم موقع (WebCT) لإدارة عملية التسجيل والوصول، وإطلاق محتوى التعلم، وتمكين الاتصالات (الإعلانات، والمناقشة غير المتزامنة، والبريد الإلكتروني). لكننا ندرك تماماً أن بعض المرافق، مثل الأدوات التفاعلية (مثلاً: الاختبارات السريعة)، ومتابعة وذكر الوظائف، من اختصاص إدارة تعلم الطلاب لا تطوير قدرات المدرسين. وفي أعقاب المرحلة اللاحقة من تقويم موقع (AMBIENT) من المرجح الانتقال إلى بيئة أكثر ملاءمة.

المرة الأولى التي سيسمع فيها المحاضر الزائر بموقع (AMBIENT) هي حين يقبل الاستخدام. عند هذه المرحلة، سوف يطلب منسق المادة من المحاضر الزائر ملء استبانة لتقويم متطلبات الدعم (مثلاً: الدخول إلى الإنترنت)، وضمان حصول المحاضر الزائر الجديد على دليل المستخدم لموقع (AMBIENT). وحين يرسل العقد إلى المحاضر الزائر الجديد، سوف يتأكد المدير الإداري من وجود اسم المستخدم وكلمة المرور في العقد. ويطلب من المحاضر الجديد تولي برنامج تعريف وتوجيه ودمج على الشبكة الإلكترونية، ويشدد على ذلك في شروط وبنود عقد التوظيف. فإذا احتاج المحاضر الزائر إلى الوصول إلى الإنترنت أو التدرب على مهارات تقنية المعلومات والاتصالات يجري ترتيب تدريب سريع له.

عندما يدخل المحاضر الزائر إلى موقع (AMBIENT) يرى «صفحة رئيسة»، تعد نقطة الدخول إلى أنشطة تطوير قدرات المدرسين المستقبلية كلها. أما «برنامج تعريف وتوجيه ودمج المدرسين» فهو تسلسل من الوحدات لها «رأس» و» ذيل». «الرأس» (أو أول نشاط) هو تعريف بشبكة افتراضية من الزملاء، أما «الذيل» (آخر نشاط) فهو مكان مغلق حيث يستطيع المحاضر الزائر -رسمياً- إغلاق عملية التعريف والدمج وتقويم التجربة. ويتابع النظام المحاضر الزائر عند دخوله إلى برنامج التعريف والمدمج ويقوم الوحدات، لكن هذا تسجيل بسيط للمشاركة. ولا تسجل الأنشطة الأخرى جميعاً، ومنها الاختبارات التفاعلية مع التغذية الراجعة، والتفاعلات الإلكترونية مع الزملاء. إذ تعد أمراً خاصاً بالفرد، وبهذا المعنى فهي بيئة آمنة للتعلم من التجربة والخطأ.

يتألف محتوى الموقع من وحدات مكتفية ذاتية مكونة من 30 – 60 دقيقة افتراضية من التعلم. على سبيل المثال، يتألف برنامج تعريف وتوجيه ودمج المحاضرين الزائرين الجديد من ست وحدات اعتماداً على المتطلبات العامة المستخلصة من السير الذاتية المشتركة للمحاضرين الزائرين الموصوفة آنفاً. ويجري شرح الغرض من التمرين للمحاضر الزائر بتعابير محددة.

القصد هو أن نتمكن -نحن وأنت- عند انتهاء عملية التعريف والدمج هذه من الاستفادة من البرنامج عبر الطرق الآتية:

- سوف نتمكن من تحديد المصادر الرئيسة للمعلومات ضمن القسم للمساعدة في دورك التدريسي.
- سوف تفهم أهمية الإجراءات الدقيقة في تسهيل إدارة البرنامج.
- سوف تقبل الحاجة إلى إعادة المعلومات بدقة وفي الوقت المناسب مثلما هو مطلوب من القسم.
- سوف تتمكن من تقويم تدريسك ومهاراتك الإدارية في توجيه عملية تطوير قدرات المدرسين.

تستهدف كل وحدة تتبع برنامج التعريف والتوجيه والدمج فئة مختلفة من الحاجات المشتركة بين المحاضرين الجدد. على سبيل المثال، يتجاوز قسم «من هو» نطاق المعلومات في دليل المدرسين ويمكّن المحاضر الزائر من الاتصال بزملاء آخرين في المجال ذاته والاهتمامات نفسها. أما القسم المتعلق بالتدريس (يدعى «تدريسك» Your Teachina) فيشمل عينات من دراسات الحالة التي تناولت الطلاب في البرنامج، إضافة إلى أقسام تتعلق بالإعداد للتدريس، وأساليب التدريس، والإجراءات اليومية، مثل حفظ السجلات. هنالك أيضاً أقسام مخصصة لإجراء التقويم والجودة، والصحة والسلامة، والمهنية والتطوير المهني المستمر. وينتهي برنامج التعريف والتوجيه والدمج بتقويم وخروج من الموقع. ثم يدعى المحاضر الجديد إلى مناقشة طرق دعم المؤسسة للتدريس، وماهو نوع التدريب المطلوب، بوصف ذلك كله جزءاً من عملية التقويم.

وفي سبيل التوافق قدمت الوحدات كلها في جزأين اثنين - قسم للمادة المعروضة يتبعه قسم للنشاط. الأمثلة على مادة العرض تجسدها دراسات الحالة، والروابط مع الوسائط المتعددة، ومواد القراءة القابلة للطباعة التي نظمت بعناية في أقسام الصفحات بحجم إيه فور (A4). ويتلقى المتعلم عبر مواد العرض التشجيع على التفكير بفاعلية بالمادة مع التأمل المتكرر ومهمات التسجيل المرتبطة بالممارسة. وضمن قسم النشاط، تشمل المهمات: استخدام وسائل الاتصالات غير المتزامنة (مرفق المؤتمرات) في موقع (WebCT) للتعاون مع المختصين بالمادة؛ واستخدام البريد الإلكتروني للاتصال مع منسقي المادة؛ والمشاركة في حل المشكلات؛ والإجابة عن الأسئلة متعددة الخيارات مع تغذية راجعة غنية وقوائم تحقق من نقاط العمل.

تحتاج بعض الوحدات إلى تحديث متكرر -مثلاً: المقدمة إلى قسم «من هو»- في حين أن غيرها عام وشامل، مثلاً: «ملاحظة نفسك وملاحظة المتعلم». ويمكن أن تجمع الوحدات لتشكل سلسلة تعلم (برنامج التعريف والتوجيه والدمج مثال على تسلسل التعلم للمحاضر الجديد). هذه المقاربة التدريجية لتطوير المحتوى تتجاوز نطاق نقل التدريب المعياري المرتكز على ورشات العمل إلى الشبكة الإلكترونية.

تعد فكرة وحدات التعلم القصيرة والمكتفية ذاتياً وتجميعها معاً لتشكيل سلسلة، بسيطة تقنياً. أما الابتكار فيتمثل في أن التطوير المهني مدمج في عملية إدارة البرنامج والمراجعة السنوية للتدريس والتعلم. وبعد برنامج التعريف والتوجيه والدمج، يأخذ التدريب اللاحق بعين الاعتبار اهتمامات المدرس بشكل فردي وأداءه وحاجاته. إن الاستهداف للتدريب المستقبلي مدمج في دورة ضمان الجودة حين تجمع بيانات المتابعة والتغذية الراجعة من برنامج التعريف والتوجيه والدمج. هذه المعلومات هي في الجوهر آراء المحاضرين الزائرين عن أدائهم وحاجات تطورهم المهني. وتوجه مشاهدات التدريس والمراجعات السنوية بواسطة هذه البيانات. ثم تستخدم المشاهدات والملاحظات على التدريس والمعلومات المستخلصة من تقويم الزائرين أثناء «التعريف والتوجيه والدمج» لتحديد الأداء المقبول وأهداف التدريب لموازنة حاجات الأفراد والمؤسسة. ويتفق المدير المسؤول والمحاضر الزائر على تسلسل تعلم سنوي من الوحدات المعروضة على الشبكة الإلكترونية. وبهذه الطريقة ينقل تطوير قدرات المدرسين من «دورة الوقت»، حيث يحتل موقعاً ثابتاً في الجدول الزمني الأكاديمي السنوي إلى «التطوير

عند الطلب» حيث يتاح في أي وقت من السنة بوصفه عملية مستمرة للتعلم في الزمان والمكان المناسبين والوتيرة الملائمة للمحاضر الزائر.

في السنتين الماضيتين، استكمل المدرسون الجدد كلهم برنامج التعريف والتوجيه والدمج على الشبكة الإلكترونية أثناء الأسابيع الستة الأولى من بدء العمل. وتبنينا مقاربة اقتصادية للتقويم لأننا أردنا من المحاضرين الزائرين التركيز على التعبير عن حاجات التدريب المستقبلية الخاصة بهم. وتألف تقويمنا التمهيدي الذي جرى بعد برنامج التعريف والتوجيه والدمج من ستة أسئلة، وطلب من المحاضرين الزائرين الإجابة عن مقياس للمرضى مكون من خمس نقاط. ومع أن هذا النوع من التقويم يعد أداة ضعيفة، إلا أن الإجابات عن الرضى التي سجلت ثلاث نقاط وأكثر (ونعرضها بجوار الأسئلة) كانت مفيدة:

- ما مدى صلة المعلومات بدورك كمدرس؟ 68%
- ما مدى فائدة البرنامج لك؟ 71%
- ما مدى سهولة استخدام البرنامج برأيك؟ 65%
- ما مدى النجاح في عرض المواد (الرسوم البيانية، المخططات..)؟55%
- ما مدى اقتناعك بالنشاط؟ 64%
- بوجه عام، ما مدى فاعلية البرنامج برأيك؟ 69%

تظهر الإجابات قبولاً مفاجئاً بهذه المقاربة لتوجيه ودمج المدرسين. ومن الممكن أن موقع تطوير قدرات المدرسين (AMBIENT) لعب دوراً في الاحتفاظ بالمحاضرين الزائرين، مع أنه من الصعب إظهار ذلك بصورة حاسمة. وهناك أدلة متفرقة تثبت أن المحاضرين الزائرين قدروا قيمة الانتباه والمشاركة في مبادرة جديدة «يشعرون» فيها أن كلمتهم مسموعة. لكن التحدي الحقيقي تمثل في دمج موقع تطوير قدرات المدرسين (AMBIENT) في جوانب تطوير فريق التدريس كلها (التقدير، ومراجعة الأنداد، والتقويم الذاتي، ووضع الأهداف، والمراقبة والرصد، إضافة إلى توجيه ودمج المدرسين الجدد). وهذا يعني تجاوز نطاق الإلزام لتعزيز استقلالية المدرس وخبرته ومعارفه - بحيث يمثل الموقع محركاً دافعاً لثقافة التطوير.

تأثير إعطاء مزيد من الحقوق في تطوير قدرات المدرسين

كان برنامج موقع دعم قدرات المدرسين (AMBIENT) استجابة للحاجة الماسة إلى تدريب المدرسين بوصفه جزءاً من ضمان جودة التدريس والتعلم في برنامج شهادة الدراسات المستمرة (في جامعة سيتي). وتزامن هذا النشاط مع تطبيق قانون حقوق التوظيف للعاملين غير النظاميين (بدوام جزئي) في المملكة المتحدة، الذي حظر معاملة الموظف لمدة محدودة بصورة مختلفة عن الموظف الثابت. إضافة إلى أن استخدام عقود الشروط الثابتة المتتابعة يخضع الآن أيضاً إلى القانون (وزارة التجارة والصناعة، 2002). ونتيجة لذلك، طرأ تعديل على العلاقة بين المؤسسة والموظف بحكم القانون، وأبرمت عقود جديدة تعبر عن التغيير مع المحاضرين الزائرين. ومن النتائج الرئيسة الناجمة عن التغيرات، الطلب من المؤسسات إتاحة فرص أوسع للمحاضر الزائر للحصول على التدريب. والافتراض السائد هو أن إعطاء المحاضرين الزائرين مزيداً من الدعم والحقوق يعني مزيداً من القبول والإتاحة، مع أن هذا التأثير -للأسباب الواردة آنفاً- لا يمكن أن يعد قضية مسلماً بها. وعند بناء قدرة المحاضرين الزائرين على المشاركة في تطوير طاقاتهم باستخدام الشبكة الإلكترونية، يجب دراسة أربعة مجالات واسعة والتي سيرد تفصيلها أدناه.

المهنية

يجب أن تعزز فرصة العمل على تطوير الذات بمساعدة البرامج الإلكترونية إحساس المحاضر الزائر بهويته بوصفه «مهنياً» يعمل باستقلالية وظيفية. وفي سياق تطوير قدرات هؤلاء العاملين غير النظاميين وتدريبهم، ربما يكون من المفيد العودة إلى المفهوم التقليدي عن المهني بوصفه مختصاً بالمادة وخبيراً بها، مع تكميل هذه الخبرة عبر التدريب لتعزيز الأداء. وبالطبع، يجب على المنتج الإلكتروني أن يكون واسعاً إلى حد كاف لتعزيز فكرة الفرد عن المهنية الاحترافية. وعند بنائها بالأسلوب المناسب، تمكن المحاضر الزائر من اكتساب فهم أكبر لبيئة عمله بوصفها محاصرة بإجراءات المحاسبة والمسؤولية، «لتشجيع أهداف متعارضة تجمع الكفاءة والفاعلية والاقتصاد والاستجابة والجودة» (ايراوت، 1994: 5).

إن التشديد على المهنية في المنتج ليس إلا محاولة لبناء أرضية مشتركة تجمع حولها المحاضرين الزائرين. فهي تجمع المحاضرين الزائرين الذين يدرسون مقررات تشمل ثلاث عشرة مادة في مجالات مرجعية ضمن خطة هيئة ضمان الجودة في التعليم العالي (هيئة ضمان الجودة: 2002)

التي يجب أن يلتزم بها البرنامج لأغراض التحقق والتدقيق. إضافة إلى أنه يرسخ التغيير في الممارسة التي سيغرسها المنتج ضمن عملية تقديم المادة الأكاديمية، ومن ثم يجعل سياق الاستخدام أقل بعداً عن نشاط التدريب. وباختصار، يجري استكشاف مفهوم المهنية في معناه الأوسع في سبيل توجيه المحاضرين الزائرين وتمكينهم من الانخراط في تطوير تدريسهم المرتكز على التخصص.

التحفيز Motivation

على أحد المستويات، يتعلق مفهوم «استقلالية المدرس» بتحفيز المحاضرين الزائرين لتحمل مسؤولية تعلمهم لتعلم الطلاب. وتشير نسخة ثارينو عن نظرية التوقع في علم النفس المعرفي (2001) إلى وجود ثلاثة عوامل تؤثر في التحفيز:

- التوقع Expectancy (إذا حاولت هل أستطيع النجاح في إنهاء هذا العمل؟).
- الدور الفعّال Instrameutality (ما هي فرص حصولي على المكافأة إن أديت هذا العمل؟).
- التكافؤ Valence (كم أقدر قيمة المكافآت؟).

يحظى الدور الفعّال بالتأثير الأهم. ولذلك يعد الربط بين جودة التدريس و«المكافآت» مرغوباً جداً.

يعتمد تقديم المقرر أو عدم تقديمه على توفير المتعلمين، وتعتمد استمراريته على تجنيدهم والاحتفاظ بهم. أما الإمكانية الدقيقة للتطبيق فتظل محل خلاف وجدل. ومع ذلك، فإن الواضح تماماً هو العلاقة بين الطلب (على التعلم) والعمل (عدد الساعات التي يعمل بها المحاضرون الزائرون). أما الأسباب الدقيقة للتقلب والتذبذب في الطلب (على التعلم) فهي معقدة. ومع ذلك فإن الواضح تماماً هو العلاقة بين رضى الطالب (التغذية الراجعة من الطلاب فيما يتعلق بتجربة تعلمهم) والطلب (عدد الطلاب الذين تم الاحتفاظ بهم، والذين عادوا، والذين أوصي بهم).

ولا نزعم وجود علاقة بسيطة بين تجربة الطالب في التعلم ومستوى الطلب. فهناك عوامل أخرى لا يمكن تجاهلها، مثل جودة خدمات الدعم، وتوجهات السوق أيضاً. ويجب ملاحظة أن المحاضرين الزائرين يشعرون، مثلهم مثل مدرسي التعليم العالي في كل مكان، بالهزات

الزلزالية لتحرك المشهد. فارتفاع سقف توقعات الطلاب، وزيادة حدة المنافسة، وزيادة المحاسبة والمسؤولية، وتضخم المجموعات، ومستوى الدخول الأساسي، والتنوع الثقافي واللغوي، تعد جميعها تحديات مهمة. من ناحية أخرى، إذ أردنا إشراك المحاضرين الزائرين في التدريب والتطوير، فثمة قوة محركة قوية تتمثل في الصلة المدركة بين تجربة الطالب، والطلب على التعلم، والتوظيف.

التعلم في الوقت المناسب

أخذ المنتج المبتكر بالاعتبار المزاعم التي تطلق باسمه إذا عد مبادرة «تعلم مرتكز على العمل». ولا يمكن الافتراض بأن المحاضرين الزائرين سوف ينضمون إلى هذا التعلم طوعاً على أساس «أن من غير الممكن إجبار شخص على التعلم» (ميجور، 2002). وإذا دمجت الاستقلالية -بمعنى من المعاني- في هوية المحاضرين الزائرين بوصفهم مهنيين محترفين، فإن مقاربة حث المدرسين على المشاركة في هذا التعلم يجب أن تعتمد على جاذبية المنتج فيما يتعلق بقدرته على إعطاء النتائج بسرعة. هذه ليست مجرد «نقطة بيع» لإغراء المهنيين المشغولين بالدخول إلى الإنترنت، لكنها مؤسسة على ركائز عملية لإبقائهم على الشبكة، ما إن يدخلوا الموقع. ولا نستطيع الافتراض أن ما تعلموه في سياق (على الشبكة الإلكترونية) سوف ينتقل بسهولة إلى آخر (مكان التدريس). فتصميم المنتج «لا يقبل نقل [المعرفة أو المهارة] دون إعادة موضعتها في سياق جديد، وهذا يتطلب تعلماً إضافياً مهماً» (ايراوت وآخرون، 2000: 259). ونتيجة لذلك كله، يمتد المنتج ليشمل أنواع المستخدمين ويركز على الحلول العملية لتطوير قدرات المدرسين بحيث يمكن تطبيقه على الفور. على سبيل المثال، يمكن للمحاضر الزائر التحقق من الإجراء على الشبكة الإلكترونية قبل دقائق من بدء التدريس ويمكنه تقويم المقاربة المتخذة، بعد دقائق من انتهاء الحصة.

السياق السياسي لتطوير قدرات المدرسين على الشبكة الإلكترونية

انطلقت هذه المبادرة المرتكزة على الشبكة الإلكترونية في بريطانية على خلفية سياسة حكومية تهدف إلى توسيع أعداد المتعلمين في التعليم العالي، والضغط الناجم على الموارد. تمثل جزء من هذه السياسة التطويرية في دمج قطاع التدريس ما بعد الإلزامي دمجاً «كلياً

ضمن ديناميكيات ما يشبه السوق وحقنه بقيم التجارة والأعمال» (بول وآخرون، 2000). وبالمقابل، تنمو فكرة أن الباحثين عن المعرفة أصبحوا مستهلكين يجب أن يغدو تعلمهم «موجهاً ذاتياً». فإذا مثل ذلك الواقع الحقيقي الذي يجب أن يروج فيه المنتج، وإذا عد المحاضر الزائر موظفاً مجهداً معزولاً ضمن الفضاء الإلكتروني، فإن هذه التوترات بحاجة إلى الاعتراف بها عند ابتكار منتج قادر على البقاء والاستمرار والازدهار على الرغم منها. وربما يمكن العثور على أشد هذه التوترات في الواقع اليومي الحالي ضمن التعليم العالي الذي تبرز فيه ثقافة تطبيق الأساليب الإدارية. وهذا يكشف عن نفسه في الخطاب الراهن عن التعليم العالي المرتبط بالمال والتجارة، وتحقيق نتائج التعلم، والحق الحصري في المقررات، والتحقق من فعالية المهارات، والتركيز على الزبون.. الخ (ترولر وكوبر، 2002). ومن الواضح وجود أسباب تدعونا للحذر والحرص.

من المهم توكيد حقيقة أن القيم التي وجهت مقاربتنا لتصميم المنتج وتطبيقه مؤسسة على تجربتنا فيما يتعلق بالممارسة الناجحة مع هذه المجموعة من المدرسين. أما الانتقاد المتوقع من المحاضرين الزائرين المعارضين، حيث تفسر أي «معارضة» بوصفها مقاومة إيديولوجية لنزعة تطبيق الأساليب الإدارية في التدريس (وهي بحد ذاتها مقررة إيديولوجياً)، فلم تظهر أبداً: فما يهم هو ما ينجح. وما لن ينجح هو «المبالغة في فرض قيم خارجية من المحاسبة والمسؤولية والصلة التي لا تؤدي إلا إلى الخضوع الفكري، ومن ثم إلى الجدب الأكاديمي» (بيكر وترولر، 2001). ولتجنب ذلك علينا أن نرغب بتفادي تحول المنتج إلى أداة كليلة أخرى في الدرع البيروقراطي للمؤسسات، تستخدم لدفع المدرسين إلى ما سماه مارتن (2001) عبثية «توجيه التعلم الموجه ذاتياً»

خاتمة: مفارقة متحدية واحدة

في سعينا وراء تحسين المحاضرين في مرحلة ما بعد التعريف والتوجيه والدمج لتطوير قدرات المدرسين على الشبكة الإلكترونية، نشدد على أهمية تطوير فهم أكثر وضوحاً للمهنية وضمان أن تكون رزم تطوير قدرات المدرسين على الإنترنت متناغمة مع عوامل معروفة بتحفيزها للمحاضرين الزائرين. ويمكن تقديم برنامج موقع تطوير قدرات المدرسين (AMBIENT)

بوصفه يمكّن العامل عبر تعزيز استقلالية المدرس وجودة التدريس والتعلم. وهذه وجهة نظر مطور النظام لأن التقنية تقدم بوصفها حلاً للتغيرات السريعة في متطلبات تطوير قدرات المدرسين. من ناحية أخرى، من الضروري الاستنتاج أن برنامج موقع تطوير قدرات المدرسين على الشبكة يمكن أن يعد أداة إدارية أيضاً تستخدم لزيادة محاسبة المدرس ومسؤوليته. وقد يمثل ذلك منظور المحاضرين الزائرين، حيث يتساءلون عن المكافآت الشخصية المقدمة للتعامل بصورة أنجح مع الصفوف المكتظة، وزيادة الرقابة والقيود الإدارية على حريات الأكاديميين «التقليدية».

مراجع

Ball, S., Maguire, M. and Macrae, S. (2000) Worlds apart - education markets in the post - 16 sector of one urban locale 1995 - 98 , in Coffield, F. (ed.) Differing Visions of a Learning Society Vol. 1, Bristol: The Polity Press.

Becher, T. and Trowler, P. (2001) Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines, 2nd edn, Buckingham: SRHE/Open University Press.

Checkland, P. (1999) Soft Systems Methodology in Action, Chichester: John Wiley.

DTI (Department of Trade and Industry) (2002) Employment Relations, online, avail - able at: www.dti. gov.uk/er/fixed (accessed 27 November 2004).

Eraut, M. (1994) Developing Professional Knowledge and Competence, London: Falmer Press.

Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. and Senker, P. (2000) Development of knowledge and skills at work, in Coffield, F. (ed.) Differing Visions of a Learning Society Vol. 1, Bristol: The Polity Press.

Major, D. (2002) A more holistic form of higher education: the real potential of work - based learning, Journal of The Institute for Access Studies, 4, 3, 26 - 34.

Martin, I. (2001) A note of unfashionable dissent: rediscovering the vocation of adult edu - cation in the morass of lifelong learning, Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA, Boston, Lincolnshire: SCUTREA.

Meggitt, J. (2002) VLEs and exclusion. Journal for Continuing Liberal Adult Education, 22, June.

Milligan, C. (1999) The Role of Virtual Learning Environments in the Online Delivery of Staff Development, online, available at: www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/573rl full.pdf (accessed 27 November 2004).

Patel, U. and Mangan, P. (2004) Online support for part-time teachers' staff develop - ment, in Groccia, J. and Miller, J. (eds) Enhancing Productivity in Higher Education, Bolton, MA: Anker Publications.

QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) (2002) online, available at: www. qaa.ac.uk (accessed 17 December 2004).

Rosenberg, M. J. (2000) E-learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age, London: McGraw - Hill Education.

Tharenou, P. (2001) The relationship of training motivation to participation in training and development, Journal of Occupational and Organisational Psychology, 74, 599 - 621.

Trowler, P. and Cooper, A. (2002) Teaching and Learning Regimes: implicit theories and current practices in the enhancement of teaching and learning through educational devel - opment programmes. Higher Education Research and Development, 21, 3, 221 - 240.

- 16 -

التعلم الشامل في التعليم العالي

تأثير تغيرات السياسة

آلان هيرست

مقدمة

تخيلوا السيناريو الآتي: مدرس مسؤول عن إلقاء المحاضرات أمام طلاب إحدى السنوات في مقرر شائع. هنالك ثلاثمئة طالب في صفه. ومن هؤلاء، أعلن خمسة وعشرون أنهم يعانون إعاقة. وقد يدفع ذلك المدرس إلى إحداث عشرين تعديلاً فردياً. ومن الواضح أنها ستستهلك وقتاً وتضع عبئاً إضافياً ثقيلاً على عاتق هذا المدرس الذي يعمل بأقصى طاقته في سياق تحظى فيه أنشطة أخرى بمرتبة أعلى على سلم الأولوية. لكن لنفترض أن التعديلات أجريت ونجحت بالنسبة للطلاب جميعهم - باستثناء واحد اختار رفع دعوى احتجاجاً على التمييز ضده على أساس أن حاجاته الناجمة عن إعاقته لم تتم تلبيتها. وبغض النظر عن الوقت المستهلك والتكلفة الباهظة (نتيجة الإجراءات القانونية)، والمخاطرة بدفع تعويض عن العطل والضرر إذا صدر الحكم لمصلحة الطالب، فإن المدرس سيشعر بالحرج والمؤسسة سوف تتضرر سمعتها. فالتشريع في المملكة المتحدة (الذي وضع موضع التنفيذ ابتداء من سبتمبر 2002) يؤكد ضرورة إحداث التغييرات في أساليب التعلم والتدريس.

من الممكن بالتروٍّ وبعد النظر والتخطيط المسبق تجنب إحداث تعديلات كثيرة. في العادة يستمع الطلاب إلى المحاضرات ويدونون ملاحظاتهم، لكن لابد من وجود طلاب في المجموعة يعتمدون على قراءة الشفاه لاكتساب المعلومات. ولذلك يصعب على هؤلاء تدوين الملاحظات نظراً لانهماكهم طول الوقت بالتركيز على شفتي المحاضر. ويحتاج المدرس أيضاً إلى أن يتذكر دائماً النظر إلى الطلاب مباشرة وتجنب التحرك والتجول أثناء إلقاء المحاضرة، والوقوف في

وضع لا يمكن الطلاب من رؤية وجهه بوضوح، والتحدث أثناء الكتابة على اللوح. ثمة طالب آخر أصم ويستخدم مفسرين للغة الإشارة الذين سيحتاج إليهم طوال الوقت إذا أردنا أن يكون الاتصال مؤثراً وفعالاً. مرة أخرى نقول إن تدوين الملاحظات ربما يمثل مشكلة على الرغم من استخدام مدوّن متطوع أو مأجور. وهناك طالب ثالث يعاني إعاقة بصرية ويواجه صعوبات عند استخدام الشفافيات، خصوصاً إذا كان النسخ ضرورياً. وطالب رابع يعاني إعاقة تجعل الكتابة مستحيلة. أخيراً، هنالك عدد من الطلاب يعانون لكنة قرائية (عسر في القراءة والتهجئة ناجم عن إصابة مرضية في الدماغ) تجعل من الصعب عليهم تدوين ملاحظات مفهومة ومترابطة. يمكن تلبية حاجات هؤلاء الطلاب جميعهم عبر عمل واحد يقوم به المدرس – توفير الملخصات والملاحظات على المحاضرة وإتاحتها للطلاب بصيغ مختلفة.

يظهر هذا المثال كيف يمكن للمدرسين جعل المقررات مفهومة وميسرة، وعملية التعلم والتدريس جامعة شاملة – بطرق تفيد الطلاب كلهم. وتساعد إستراتيجيات كهذه الطلاب والمدرسين على حد سواء. أما الغرض من هذا الفصل فهو شرح الحاجة إلى التغيير وإظهار كيف نستطيع تبني إستراتيجيات يمكن أن تساعد الطلاب كافة.

تطوير السياسة وتلبية حاجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة المتحدة منذ عام 1990

تبدى قلق متنام على مر السنين من تدني نسبة تمثيل بعض الفئات الاجتماعية المحددة في التعليم العالي. وعلى الأغلب ارتبط ذلك بالطبقة الاجتماعية، والنوع، والأقليات الإثنية. وفي عام 1990، حدث انتقال رئيس في التركيز نحو ضمان وصول ذوي الاحتياجات الخاصة إلى المؤسسات التعليمية ومقرراتها. ومع أن هذا التحدي بقي حتى الآن، إلا أن تقدماً تحقق على عدة جبهات. من منظور الطلاب، أصبح الدعم المالي المتزايد عبر برنامج «جوائز الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة» متاحاً بدءاً من عام 1990؛ وتوسع البرنامج بالتدريج ليشمل بعض الذين استبعدوا أصلاً بسبب الاختبارات المتعلقة بدخل الأبوين أو وضعهم بوصفهم طلاباً يدرسون بدوام (غير نظامي) أو في الدراسات العليا. استفادت مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا من عدة إستراتيجيات وابتكارات أدخلتها مجالس التمويل الوطنية، وآخرها علاوة إضافية خصصت للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. وفي أعقاب ذلك، تحول الانتباه إلى التفكير بجودة التجربة. ووفرت قوة الدفع

والزخم لذلك «قواعد الممارسة» التي وضعتها هيئة ضمان الجودة، (الفصل الثالث، «الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة») (هيئة ضمان الجودة، 1999)، والتشريع الجديد المناهض للتمييز (قانون الحاجات التعليمية الخاصة والإعاقة لعام 2001)، وقواعد الممارسة المرتبطة به

قانون الحاجات التعليمية الخاصة والإعاقة لعام 2001

في بريطانيا، تمتلك التشريعات المناهضة للتمييز على أساس النوع والعرق تاريخاً أطول من تلك المناهضة للتمييز على أساس الإعاقة. وكان قانون مناهضة التمييز على أساس الإعاقة (لعام 1995) أول محاولة جدية للتعامل مع المشكلة. وبعد أن عرف القانون «الإعاقة» («عجز جسدي أو عقلي خطير وله تأثيرات سلبية بعيدة المدى على قدرة الشخص على القيام بالنشاطات اليومية العادية»)، ركز على إتاحة فرصة العمل والوصول إلى السلع والخدمات. لكن القانون أهمل التعليم. أما قانون الحاجات التعليمية الخاصة والإعاقة (2001) فقد عوض ذلك ليشمل قطاعات التعليم كلها. وبدأت المرحلة الأولى من التنفيذ في سبتمبر عام 2002. في حين غطى الوسائل المساعدة الإضافية والخدمات منذ سبتمبر 2003، والبيئة منذ سبتمبر 2005. استخدم القانون تعريف «الإعاقة» نفسه، وكذلك «التمييز» والمفاهيم المرتبطة به. أما التمييز فيحدث إذا خضع شخص لمعاملة سيئة بسبب يتعلق بإعاقته ولم يكن ثمة مبرر لذلك. ويمكن للتمييز أن يحدث إذا لم تطبق «تعديلات معقولة». فإذا زعم طالب وجود تمييز، فإن هناك أولاً محاولة لحل الخلاف بين الطرفين المتنازعين عن طريق هيئة حقوق المعاقين، لكن إن فشلت فإن المرحلة اللاحقة هي عرض القضية أمام المحكمة، التي تستطيع آنئذ إصدار حكم قضائي بالتعويض المالي. في التعليم العالي، يشمل القانون الخدمات كلها، ومنها التعلم والتدريس والتقويم والتعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني والشراكة والتزويد الخارجي. تتناول بقية هذا الفصل كيف يمكن تجنب التمييز عبر تطبيق «تعديلات معقولة» والالتزام بمطلب قانون الحاجات التعليمية الخاصة. ويجب ألا تحدث التغييرات نتيجة لالتحاق الطالب الذي يعاني الإعاقة؛ بل يجب على أولئك المسؤولين عن المقرر أن يخططوا مسبقاً لجعله متاحاً وشاملاً لا يستثني أحداً. هنالك دور رئيس هنا لتدريب المدرسين وتطوير مستويات أعلى من الوعي بالاحتياجات الخاصة، نظراً لأن توفير مثل هذا التدريب يمكن أن يحظى بأهمية مركزية في أي دفاع إذا رفعت على المؤسسة دعوى تتهمها بالتمييز.

يبقى من الممكن ضمن إطار القانون رفض دخول أي طالب يعاني إعاقة وفقاً لعدة أسس. أولاً، قد يكون القرار مرتكزاً على الحاجة إلى الحفاظ على المعايير الأكاديمية. لكن، من أجل عدم تعريض أنفسنا للمخاطر، يحتاج فريق المقرر والمدرسين المسؤولين عن القبول إلى توضيح المعيار المستخدم لانتقاء الطلاب. ثانياً، يمكن أن ينبثق القرار من حقيقة أن بعض أجزاء المقرر لا يستطيع استكمالها الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتعذر تطبيق أي «تعديلات معقولة». وهذا يرتبط غالباً بمشاركة هيئات مهنية وتنظيمية خارجية طرأ تعديل على موقفها نتيجة التغييرات التي حدثت في فقرة الاستخدام والتوظيف في قانون مناهضة التمييز على أساس الإعاقة (سبتمبر 2004). ثالثاً، يمكن اتخاذ القرار في المؤسسات التي إن طبقت أي «تعديلات معقولة» تكون «مادية» و«مهمة» وربما تكلف نفقات باهظة لا تحتملها الميزانية المقيدة والمحدودة. ومن المبكر جداً إضافة مزيد من التعليق على القانون الجديد.

إذا زعم وجود تمييز، هنالك أسئلة رئيسة يجب أخذها بعين الاعتبار. أولاً، يجب أن يكون الشخص المعني يعاني إعاقة كما عرفها القانون. ثانياً، هل يشمل القانون هذه الخدمات؟ ثالثاً، هل تلقى الشخص المعني معاملة تمييزية سيئة أو لم تطبق المؤسسة أي «تعديلات معقولة»؟ رابعاً، هل كشف الطالب عن إعاقته؟ إذا استطاعت المؤسسة إثبات أن الشخص المعني لم يكشف عن إعاقته، فمن المستبعد إثبات الاتهام الموجه إليها. لكن هناك مسؤولية تتحملها المؤسسة فيما يتعلق باتخاذ الخطوات الكفيلة بضمان إتاحة عدة فرص للطلاب جميعهم للكشف عن إعاقاتهم. وهذا يثير بحد ذاته مزيداً من الأسئلة، نظراً لأن هناك قضايا تتعلق بكيفية كشف المعلومات وهل طلب الشخص المعني أن تبقى المعلومات سرية نظراً لأن مثل هذه الطلبات تعد من «التعديلات المعقولة». لقد صدر دليل محدد عن الأمور المتصلة بكشف المعلومات والسرية (قسم التعليم والمهارات، 2002؛ مجلس التعلم والمهارات، 2003) وهنالك أيضاً بعض المعلومات العامة المفيدة في هذا السياق (سكيل، 2002).

إن الركيزة المؤسسة للقانون هي فلسفة تعتمد على نموذج اجتماعي للإعاقة (أوليفر، 1990). وبرز هذا المفهوم بوصفه مغايراً لنموذج العجز الفردي/ الطبي/. ويركز هذا الأخير على الأفراد ويعدهم مرضى بطريقة من الطرق. وعليهم المشاركة في الحياة الاجتماعية بقدر

ما يستطيعون. أما النموذج الاجتماعي فيرى التحديات التي تواجه المعاقين من منظور مختلف. إذ إن أي صعوبات تواجههم إنما تنجم عن الطرق التي صمم عبرها المجتمع. وبدلاً من محاولة تغيير الفرد ليناسب المجتمع يجب إحداث تغييرات في المجتمع لضمان مشاركة الأفراد. تلك هي قاعدة التعليم الشامل الجامع وظهرت بوضوح في تقرير تومليسون عن التعليم الإضافي (مجلس تمويل التعليم الإضافي، 1996).

التعديلات والإستراتيجيات

في ضوء هذه الواجبات والمسؤوليات القانونية، سوف نوجز سلسلة من التعديلات المعقولة والإستراتيجيات الاستباقية فيما يتعلق بأربعة جوانب من التعلم والتدريس: توفير المعلومات، وتصميم المقررات، وتقديم المنهاج، وتقويم التعلم.

توفير المعلومات

هنالك مرحلتان تتصلان بتوفير المعلومات: مرحلة القبول ومرحلة الدخول. بالنسبة للمرحلة الأولى، المهم معاينة ما قيل عن البرامج/ المقررات/ المواد في المعلومات المطبوعة. إذ يجب أن تكون المعلومات صادقة ونزيهة وغير مضللة. على سبيل المثال، ربما تمثل مقررات الفنون البصرية حواجز معيقة للطلاب الذين يعانون إعاقات بصرية. في وصف مقرر آ 206 «التنوير Englightment»، تقول الجامعة المفتوحة:

مواد المقرر المطبوعة متوافرة على شرائط كاسيت (سمعية) ومجلدات، وهناك نسخ مكتوبة من المواد السمعية البصرية. تخصص أربعة أسابيع من المقرر للموسيقى، وثلاثة لتاريخ الفن. وتوفر أسئلة بديلة حين تعتمد المهمات والواجبات على المادة البصرية أو السمعية.

يعد هذا التوضيح أكثر تشجيعاً من منع دخول بعض الطلاب والمخاطرة بالتعرض للدعاوى القضائية. في بعض الأحيان، يمكن أن تقيد المرونة بتدخل الهيئات المهنية التي تصف أنواعاً محددة من تجربة التعلم، قد يجدها الطلاب الذين يعانون إعاقات معينة مستحيلة. وكثيراً ما ترتبط هذه بالمقررات المهنية وبرخصة الممارسة. وسيعتمد الكثير على ما يعرّف بوصفه جوهر المقرر، ولذلك من المهم توضيحه في أقرب فرصة ممكنة.

يجب أن تكون المعلومات التي تستهدف جذب انتباه الطلاب المحتملين في البداية حساسة تجاه استخدام اللغة والمصطلحات. ومن المهم تجنب استخدام كلمات جارحة. ومن المهم أيضاً تذكر أن أولئك الذين تكون لغتهم الأولى لغة الإشارة البريطانية ربما يواجهون صعوبات في الوصول إلى المعلومات، إلا إذ عدلت من قبل خبير بهذه اللغة نظراً لأن اللغة الإنكليزية ولغة الإشارة البريطانية تختلفان فعلاً. ويجب تركيز الانتباه على سياق المعلومات ومنحاها، خصوصاً إذا كان ما ينقل مغالياً في السلبية. هنالك أيضاً الصور البصرية المستخدمة. فبغض النظر عن تعذر وصول الطلاب الذين يعانون إعاقة بصرية إليها، فإن كثيراً من المسؤولين عن الدعاية يستفيدون من الصور التقليدية للمعاقين، ومن ثم يسهمون في تأبيد القوالب المنمطة. إذ لا يستخدم جميع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الكراسي المتحركة، ولا يستخدم كل طالب ضرير كلباً ليساعده على التحرك. ليس من السهل تقديم صور بصرية عن أولئك الذين يعانون إعاقات خفية. ويتمثل أحد الحلول في استخدام صور للرأس والكتفين فقط إذا ظهر الطلاب علناً أمام الناس.

من المثير أن الطلاب المحتملين يجمعون المعلومات باستخدام الوسائل الإلكترونية. ولذلك فإن من الضروري ضمان أن تلتزم مواقع الويب التابعة للمؤسسات بمعيار أساسي لسهولة الوصول. وقد يكون من الضروري التضحية ببعض الأصالة والجاذبية البصرية لضمان أن يستطيع المستخدمون كلهم الحصول على المعلومات بسهولة. على سبيل المثال، يمكن لموقع الويب الذي يطلب من مستخدمه استخدام الفأرة للضغط على صورة أن يسبب مشكلات غير ضرورية لا لأولئك الذين يعانون إعاقات بصرية فقط، بل للذين ينخفض مستوى مهارتهم.

المنفذ الثاني الذي توفر فيه المعلومات يكون عند الدخول. على سبيل المثال، تقدم للطلاب تفاصيل عن أسلوب تدريس المقررات وكيفية تقويمها. وفيما يتعلق بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ربما هنالك حاجة إلى توفير معلومات إضافية. على سبيل المثال، قد يكون من المفيد للطلاب الذي يعانون صعوبة في السمع أن نقول إن سياسة القسم تقتضي أن يحمل المدرسون جميعاً ميكروفونات لاسلكية أو تسجيل محاضراتهم على شرائط «كاسيت» (أو أقراص مدمجة). مثال آخر يمكن أن يفيد الطلاب الذين يعانون سلسلة من الإعاقات، هو توفير

ملخصات المحاضرات وغيرها من المواد التدريسية على الإنترنت. ويمكن لقوائم الكتب أن تشمل النصوص الأساسية نظراً لأن بعض الطلاب يجدون الاستعارة من المكتبات صعبة بسبب إعاقتهم. لنلاحظ الفوائد الأخرى لهذه المقاربات. أولاً، تجنب الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بذل جهد إضافي للعثور على المدرسين بشكل فردي والتفاهم معهم. ثانياً، تتفادى الممارسات المتنافرة. ثالثاً، ربما تغني عن الحاجة إلى كشف الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عن إعاقتهم، وهي قضية حساسة ناقشناها آنفاً. أخيراً، يمكن أن تقي من الدعاوى التي تتهم المؤسسة بسوء معاملة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وحرمانهم من مزايا مهمة.

تصميم المنهاج

لتلبية مطلب توقع حاجات الطلاب الذي يعانون سلسلة من الإعاقات، قد يكون من المفيد أن تمثل الأسئلة المتعلقة بذلك جزءاً من الإجراءات الروتينية حين يتم التصديق على المقررات الجديدة، ومراجعة المقررات الحالية. ويمكن أن يشمل جزء منها الطلب من فريق تدريس المقرر تحديد المتطلبات الأساسية لمقرراته. وإذا لم يتمكن الطلاب من تلبيتها، ربما يصبح من الممكن رفضهم في مرحلة تقديم الطلب. لقد تلقى القطاع المساعدة في تحديد متطلبات المقرر عبر إدخال معايير للمادة واستخدام مواصفات البرنامج. لكن يجب أخذ الحيطة عند وضع المتطلبات الأساسية. على سبيل المثال، قد يتطلب مقرر علم الأحياء البحرية من الطلاب تحليل عينات – لكن هل يقتضي ذلك ضمناً أن على الطلاب جمعها بأنفسهم؟ ربما يضع ذلك حواجز معيقة على مستخدمي الكراسي المتحركة. المثال الثاني يجسده مقرر في علم الرياضة حيث يكون المطلب إظهار حركات الجزء الأسفل من الجسم. فهل هذا يقتضي استخدام جسم الطالب ذاته أم يمكن إظهار هذه الحركات بواسطة مجسمات أو أشخاص آخرين؟ إذا تعذر ذلك سيواجه الطلاب المصابون بالشلل صعوبات وحواجز معيقة. وعندما نأخذ بالاعتبار القانون، يمكن تطبيق «تعديل معقول» في المثالين الآنفين.

ثمة عدد من الأسئلة تتركز على متطلبات الحضور. فبعض الإعاقات تؤثر في الطلاب بشكل متقطع. مثلاً: الطلاب المصابون بالالتهاب العضلي المؤلم، أو أولئك الذين يستخدمون خدمة الصحة النفسية. في بعض الأيام تجعل إعاقتهم من الصعب عليهم حضور الدروس. يمكن في

بعض الحالات توقيت الدروس في مواعيد مكثفة. وقد يتمثل «التعديل المعقول» في ضمان أن يتوافر محتوى المقرر على الشبكة الإلكترونية.

تتطلب بعض المقررات زيارات واختبارات عملية. ويوضح القانون أن المؤسسات مسؤولة عن هذه النشاطات. ومن المهم التحقق من فرق تدريس المقرر هل تتبع إجراءات لتولي القيام بتقويمات المخاطرة. ولتقديم رؤى إضافية لتجربة العمل الميداني، بوصفها «تعديلاً معقولاً» ولإظهار اتخاذ الخطوات الاستباقية، أنتجت إحدى المؤسسات أفلام فيديو بحيث يستطيع الطلاب الذين يعانون إعاقة حركية أن يتوقعوا ماهية التحديات التي تواجههم في مرحلة مبكرة – فإذا أضيفت إلى الفيلم العلامات والإشارات والكتابة والصوت يصبح متاحاً للطلاب الذين يعانون إعاقات بصرية وسمعية. وفي سبيل المشاركة في الزيارات والعمل الميداني والممارسة العملية، قد تضاف تكاليف أخرى – مثلاً: للنقل والمواصلات والإقامة المتاحة والمناسبة – ويمكن التحقق من ذلك في مرحلة المصادقة بحيث تكون الإستراتيجيات جاهزة للتعامل مع المسائل المالية في حالة مشاركة الطلاب المعاقين.

تشمل غالبية المقررات عمل الطلاب في المعامل وغيرها من المجالات المتخصصة. والقصد منها إتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب سلسلة من المهارات العملية. وعند التسجيل والمصادقة، يمكن طرح أسئلة متعلقة بكيفية تقويم المخاطرة. في هذا المثال ثمة حاجة للالتزام بأنظمة الصحة وقواعد السلامة. ويمكن أن تشمل الأسئلة الإضافية مدى تعديل الغرف وتكييف المعدات والأجهزة. إن التطورات الحاصلة في التقنية تتيح المحاكاة و«الوقائع الافتراضية» التي يمكن أن تجسد «التعديلات المعقولة». ويمكن وضع مقاعد عمل قابلة لتعديل ارتفاعها بحيث يمكن لمستخدمي الكراسي المتحركة أداء المهمات بأمان وكفاءة. وحين تجدد المرافق المتخصصة، تظهر مثل هذه التعديلات أن المؤسسة تأخذ واجباتها الاستباقية على محمل الجد. ويمكن التغلب على عديد من الحواجز المعيقة للتعلم الشمولي (الذي لا يستثني المعاقين) باستخدام حلول بسيطة وسهلة. ولا ريب أن عمل هوبكينز وجونز يظهر الطرق التي يستطيع فيها الطلاب المعاقون المشاركة بصورة كاملة في التعلم المرتكز على المعامل دون تعريض صحتهم وسلامتهم للخطر (هوبكينز وجونز، 1998).

في أعقاب صدور قانون الحاجات التعليمية الخاصة والإعاقة، نشر عدد من وثائق التحقق المفيدة جداً التي تعرض معلومات إضافية (الشبكة الأكاديمية الجنوبية الغربية لدعم الإعاقة، 2002؛ المعهد الوطني الملكي للصم، 2002).

التعلم والتدريس

بعد اقتراح الطرق التي يستطيع عبرها المدرسون الامتثال للقانون، اعتمد معظم ما أتى لاحقاً على مشروع «القابلية للتدريس» برعاية مجلس تمويل التعليم العالي الاسكتلندي. ويوفر كتيب القابلية للتدريس، الذي صمم لكي يستخدمه الأفراد والأقسام، إطاراً منظماً لمعاينة الممارسة الراهنة في غرف الصفوف. هنالك فرضيتان أساسيتان: الممارسة المناسبة للطلاب المعاقين تعد مناسبة للطلاب جميعهم، والفريق الأكاديمي يحتل أفضل موقع لتطوير التعلم الشامل نظراً لأنه مسؤول عن تصميم المقررات وتقديمها (مجلس تمويل التعليم العالي الاسكتلندي، 2000). إن المقاربة التي تعطي الأولوية للتعديلات المعقولة الاستباقية، ونادى بها مشروع القابلية للتدريس، تعطي للأقسام مهمة توضيح المحتوى الجوهري للمقرر. فإذا كانت هناك بعض المهمات التي يجب على الطلاب أن يكونوا قادرين على أدائها، فإن من المنطقي البدء منها لتطبيق التعديلات المعقولة الاستباقية. إن تقرير المتطلبات الجوهرية، مع المبررات، يوفر أيضاً معياراً تقاس تبعاً له طلبات الالتحاق. فإذا لم يستطع أحد المتقدمين المعاقين، بعد إجراء التعديلات المعقولة، أداء هذه المهمات، يمكن اتخاذ هذا العجز أساساً لعدم قبوله في المقرر.

من الممكن أن يشير تحديد المتطلبات الأساسية إلى وجود بعض الحواجز المتأصلة في المادة تجعل من المستحيل على الطلاب الذين يعانون إعاقات من المشاركة. وكثيراً ما يتصل ذلك بكفاءة الممارسة بأسلوب احترافي. على سبيل المثال، يمكن لمقرر في طب الأسنان أن يشرك الطلاب في نشاطات عملية مثل قلع الأضراس. لكن طبيعة بعض الإعاقات تعني استبعاد بعض الطلاب بسبب إعاقتهم. وتنتج بعض الحواجز المعيقة للتعليم الشامل من المنهج المختار في التقديم. فاستخدام أفلام الفيديو دون كتابة أو صوت يمكن أن يسبب مشكلة صعبة للطلاب المكفوفين والصم. وربما يجب على المدرسين التفكير بطرق تضمن التعلم باستخدام إستراتيجيات بديلة، عبر إضافة الكتابة والتعليق على أفلام الفيديو والغرض من عرضها مثلاً. بعض الحواجز المعيقة للتعلم تنتج دون قصد لأن المدرسين لم يكونوا على وعي كاف

بالمشكلة. ومن السهل نسيان حقيقة أن إطفاء النور عند عرض أفلام الفيديو يمكن أن يعيق الاتصال بالنسبة للطلاب الذين يستخدمون لغة الشفاه لمتابعة ما يحدث.

بعض الاعتبارات المتعلقة بتعلم المجموعات الكبيرة أوجزت في السيناريوهات الموصوفة في بداية هذا الفصل. وتشمل الاعتبارات الإضافية الإتاحة المادية للغرفة. ففي بعض الأماكن يجب على الطلاب الذين يستخدمون الكراسي المتحركة الدخول والخروج من أبواب لا يستخدمها بقية طلاب الصف. وربما يضطرون إلى الجلوس في موقع يعزلهم عن زملائهم. ولهذا تأثير غريب في جذب الانتباه إليهم في حضورهم وغيابهم معاً. إن استخدام الخرائط والمخططات في جماعات التعلم الكبيرة قد يسبب مشكلات عديدة إن عرضت على شاشة مرتفعة. فإذا كان هناك طلاب يعملون مع مترجمين للغة الإشارة البريطانية، يحتاج المدرسون إلى إدراك قيمة إعطاء استراحات قصيرة لإعطاء مهلة يستريح فيها الطالب والمترجم من عناء تركيز الانتباه المكثف. يواجه الطلاب الصم الذين يستعينون بالمترجمين بعض الصعوبات أيضاً حين يرغبون بطرح الأسئلة. إذ تأخذ ترجمة المعلومات ونقلها من المدرس إلى المترجم إلى الطالب والعمليات الفكرية التي تحفز السؤال وقتاً، وربما تمر عدة دقائق قبل أن يصبح بالإمكان نقل ذلك إلى المدرس. ويجب عدم تعريف ذلك بوصفه بطئاً في تفكير الطالب.

هنالك عدد من الطرق التي يمكن عبرها جعل التعلم أكثر فعالية حين يكون الطلاب المعاقون ضمن مجموعات صغيرة. ففي بداية كل لقاء، من المفيد أن يعرف الحاضرون بأنفسهم بحيث يعرف الطالب المكفوف الحاضرين. يجب أيضاً استخدام الأسماء عند الإسهام في المناقشة الجماعية. وفي حالة وجود طلاب صم أو يعانون صعوبة في السمع في المجموعة، من المفيد ترسيخ بعض القواعد الأساسية مثل أن يشير المتحدث برفع يده وألا يتحدث أكثر من طالب واحد في الوقت نفسه. وعلى الطلاب الآخرين في المجموعة أن يتحلوا أيضاً بالصبر والفهم إذا كان أحد المتحدثين يعاني صعوبة في النطق. إن التفهم مطلوب أيضاً لإدراك أن بعض الإعاقات ليست واضحة وأن بعض الطلاب ربما يعانون حالات تؤثر في حضورهم ومشاركتهم. المثال المعبر عن الوضع الأخير يجسده الطلاب المصابون بمتلازمة اسبرجر (اضطراب في النمو والتطور) الذين ربما يجدون صعوبة في التواصل مع زملائهم. وقد يحتاج المدرسون إلى استكشاف طرق لتسهيل المشاركة، كأن يستخدموا مثلاً مجموعات ثنائية وثلاثية.. ضمن المجموعة الصغيرة نفسها.

أخيراً، من المهم وجود آليات للسماح للطلاب المعاقين، مهما كانت «التعديلات المعقولة» المطبقة، بتقديم التغذية الراجعة والتقويم بحيث يراقب المدرسون فاعليتهم. وكثير من المؤسسات تسأل الطلاب ملء استمارات تقويم عند نهاية كل مادة أو مقرر. ومن أجل جعل التغذية الراجعة من الطلاب المعاقين ممارسة نظامية، ربما يمكن تعديل الاستمارة بحيث يستطيع الطلاب التعليق على كيفية التعامل مع حاجات المساعدة الضرورية لهم. فإذا طبق هذا النظام، يجب بذل الجهد لضمان السرية. لكن، عبر جعل العملية نظامية، تظهر المؤسسات أنها تتحمل مسؤولياتها القانونية بطريقة مهنية واحترافية.

التقويم الأكاديمي

يمكن تقديم الحجة على أن الممارسات التي تساعد الطلاب المعاقين تساعد أيضاً الطلاب كلهم، ولا يتضح ذلك أكثر منه في مجال التقويم. ويمكن تقديم الدليل أيضاً على أن هذا المجال هو المرجح أن تظهر فيه التحديات المحتملة للقانون. أولاً، يستفيد الطلاب جميعهم من المعلومات المبكرة والواضحة عن كيفية تقويم أدائهم أثناء المقررات. وهذا يشمل نقاطاً أساسية مثل هل يوجد تقويم شفهي أو كتابي أم لا؛ وتقويم جماعي أم فردي، وتوازن بين عمل المقرر والامتحانات بعد انتهاء البرنامج.. الخ. ينتج عن ذلك كله استفادة الطلاب جميعهم من وجود معيار واضح يحكم على عملهم تبعاً له. على سبيل المثال، في حالة الواجبات الكتابية، يمكن وضع معيار لجودة بداية وخاتمة الفقرات، واستخدام مصادر الدعم، والإشارات المرجعية للمفاهيم ذات الصلة والنظريات، والعرض الإجمالي. في الحالة المثالية، يجب أن يترافق ذلك كله بمعلومات واضحة عن كيفية حساب العلامات/ الدرجات الإجمالية. على سبيل المثال، هل يعطى للعرض الأولوية في الأهمية كحال جودة الفقرات الافتتاحية والختامية (في الكتابة)؟ إن التحرك لوصل مخرجات التعلم بإستراتيجيات التقويم تساعد على تحقيق التقدم في هذا السياق.

بالنسبة للطلاب الذين يعانون إعاقات هنالك اعتبارات إضافية. فإن جرى تقويم المقرر باستخدام نوع من أنواع الاختبارات التقليدية، فسوف تتبدى جوانب من البيئة المادية/ المكانية يجب التصدي لها. وبغض النظر عن النقطة الواضحة المتعلقة بسهولة الوصول إلى المباني والغرف للذين يعانون إعاقات في الحركة، من المهم التفكير بسهولة الوصول أيضاً للمرافق

المجاورة. في بعض الأحيان، قد يضطر الطلاب لاستخدام الحمامات ولذلك يجب التحقق من موقعها وسهولة استخدامها. وربما يحتاج الطلاب الذين يعانون إعاقة بصرية إلى استخدام معدات خاصة عند الإجابة عن أسئلة الاختبار. وقد تصدر هذه المعدات ضجيجاً وتشتت انتباه الطلاب الآخرين. من حلول هذه المشكلة استخدام غرفة منفصلة ومراقب إضافي. بعض الطلاب المعاقين يكرهون فصلهم عن الآخرين وما يفرزه ذلك من شعور بالوحدة والعزلة، وفي الأوقات التي يحتاجون فيها إلى إظهار ما أنجزوه. أما الطلاب الصم في المقررات التي يجري تقويمها بواسطة الاختبارات النظامية الخفية فيمكن أن تكون غير مناسبة إذا لم يتم التحقق من اللغة المستخدمة بواسطة خبير في استخدام لغة الإشارة البريطانية. وكثيراً ما يعرض على الطلاب الذين يواجهون صعوبات محددة في التعلم وقتاً إضافياً لاستكمال إجاباتهم. فإذا جرى الاختبار في الغرفة ذاتها مع الطلاب الآخرين فستحدث بعض الفوضى والارتباك حين ينتهي الامتحان ويغادر الطلاب الآخرون الغرفة. من «التعديلات المعقولة» للتصدي لهذه المشكلة التفكير بالقدرة على قياس مستوى التحصيل إذا أكمل الطلاب الذي يواجهون صعوبات محددة في التعلم عدداً أقل من الأسئلة في الوقت ذاته الذي يحتاج إليه الطلاب الآخرون. لقد تساءل بعض الكتاب عن فاعلية الوقت الإضافي وفائدته (وليامز وسيسي، 1999؛ اوفيش وهيوز، 2002).

من القضايا الأساسية فيما يتعلق بتطبيق «التعديلات المعقولة» مدى المرونة والقدرة على التصدي للمشكلات. فحين يسعى الطلاب وراء برامج دراسة تتحمل المؤسسة مسؤوليتها كاملة، فإن احتمالات تنفيذ إستراتيجيات مختلفة تتجاوز مثيلاتها في تلك البرامج التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالهيئات المهنية. وحين تتوافر المرونة، يمكن التمييز بين التقويم المعدل، والتقويم الذي يعد بديلاً أصيلاً. إن السماح للطلاب الذين يواجهون صعوبات محددة في التعلم باستكمال عدد أقل من الأسئلة لكن ضمن المدة نفسها الموصوفة آنفاً يعد مثالاً على التقويم المعدل. والتقويم البديل يتضح عبر السماح للطالب الذي يستخدم لغة الإشارة باستخدام الإشارة للإجابة أمام كاميرة فيديو بدلاً من كتابتها على الورق.

يمكن للتقويم النظامي أن يشمل إستراتيجيات أخرى، مثل النشاطات العملية في المختبرات وورشات العمل. وحين يستخدم التقويم عمل المقرر وحده، تبرز نقاط أخرى. مثلاً: إذا كانت

الواجبات الكتابية تختبر المبادرة الفردية ومهارات البحث، فما هي التعديلات المعقولة التي يمكن تطبيقها لتشمل الطلاب ذوي المقدرة المحدودة على الوصول إلى المكتبات والمصادر المطبوعة؟ جرى استكشاف قضايا أخرى متعلقة بالتقويم والطلاب الذين يعانون إعاقات في أعمال أخرى (مكارثي وهيرست، 2001).

ملاحظات ختامية

إن تطبيق قانون الحاجات التعليمية الخاصة والإعاقة لعام 2001 أتاح فرصاً جديدة لمراجعة سياساتنا وممارساتنا الراهنة فيما يتعلق بالتعلم والتدريس والتقويم. وهو يؤشر على حدوث تغيير في الأدوار والمسؤوليات ضمن المؤسسات. إذ لم يعد من الممكن الافتراض أن الطلاب المعاقين «ينتمون» إلى زملاء يعملون في خدمات دعم الطالب حيث قد يعد العمل الذي يؤدونه إضافة اختيارية. ثمة تغيير رئيس حدث. وأصبح رسم سياسة للطلاب المعاقين وتلبية احتياجاتهم جزءاً مهماً من النشاط الرئيس ويشمل الجميع دون استثناء.

إن التحرك نحو ضمان أن يشمل التدريس الكل سوف يفيد الجميع ويؤدي إلى تجربة من أفضل نوعية في التعليم العالي. وفي سبيل ذلك يجب أن نستخدم العوامل الأربعة المهمة الآتية:

الوعي بالإعاقة؛ والتحقق من الممارسات الحالية؛ وتوقع الاحتياجات المستقبلية؛ والعمل على تطبيق التعليم الشامل الذي لا يستثني أحداً.

مراجع

DfES (Department for Education and Skills) (2002a) Finding Out About People's Disabilities: A Good Practice Guide, London: DfES.

DfES (2002b) Providing Work Placements for Disabled Students: A Good Practice Guide for Further and Higher Education Institutions, London: DfES.

DRC (Disability Rights Commission) (2002) Code of Practice: Post-16, London: DRC.

FEFC (Further Education Funding Council) (1996) Inclusive Learning: The Report of the Tomlinson Committee, London: HMSO.

Hopkins, C. and Jones, A.V. (1998) Able Scientist Technologist: Disabled Person, published privately - contact the authors via the University of Loughborough.

LSC (Learning and Skills Council) (2003) Disclosure, Confidentiality, and Passing on Information, Coventry: LSC.

McCarthy, D. and Hurst, A. (2001) A Briefing on Assessing Disabled Students, Briefing 8 in the LTSN Generic Centre Assessment series, York: Learning and Teaching Subject Network Generic Centre (LTSN).

Ofeish, N.S. and Hughes, C.A. (2002) How much time? A review of literature on extended test time for post-secondary students with learning disabilities, Journal on Post - Secondary Education and Disability, 16, 1, 2 -16.

Oliver, M. (1990) The Politics of Disablement, London: Macmillan.

QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) (1999) Code of Practice Section 3: Students with Disabilities, Gloucester: QAA.

RNID (Royal National Institute for Deaf People) (2002) Deaf Students in Higher Education: How Inclusive Are You?, London: RNID.

SHEFC (Scottish Higher Education Funding Council) (2000) Teachability: Creating an Accessible Curriculum for Students with Disabilities, Edinburgh: SHEFC.

Skill: National Bureau for Students with Disabilities (2001) A Guide to the Special Educational Needs and Disability Act 2001, London: Skill.

SWANDS (South-West Academic Network for Disability Support) (2002) SENDA Compliance in Higher Education: An Audit and Guidance Tool for Accessible Practice within the Framework of Teaching and Learning, Plymouth: University of Plymouth.

Williams, W. and Ceci, S.J. (1999) Accommodating learning disabilities can bestow unfair advantages, Colloquy: The Chronicle of Higher Education, online, available to subscribers at: www.chronicle.com (accessed 27 November 2004).

- 17 -

إعادة تأطير المساواة في التدريب على استغلال الفرص

غلينيس كوزين

مقدمة

أريد أن أقترح في هذا الفصل أن بعض القيم المؤسسة للمساواة في التدريب على استغلال الفرص في المؤسسات قد تجاوزها الزمن. وفي ضوء ذلك، سوف أقدم الحجة على أن المدربين على الفرص المتساوية (أو إدارة التنوع) يمكن أن يستفيدوا من المشاركة في الرؤى النظرية المعاصرة عن طبيعة تشكيل الهوية والمشكلات التي تواجه تصنيف البشر. ويتمثل هدفي عند استكشاف هذه الرؤى في تخفيف حدة التقسيم الفاصل بين المدرب والمتدرب في مقاربات تنمية قدرات المدرسين التقليدية من أجل تعزيز التعلم على جانبي خط التقسيم هذا.

تمثيل الاضطهاد

بغض النظر عن إشكالية ظهور المجموعات المستبعدة حتى الآن في الحياة العامة، يمكن تقديم الحجة على أن أعداداً متزايدة من الناس يمكن أن يتصوروا وجود آفاق شخصية أوسع لأنفسهم. ومثلما يقول سكوت: «مع تلاشي التمايزات التقليدية الطبقية والنوعية (الجندرية) وغيرها، أصبح الأفراد أحراراً بدرجة أكبر في كتابة سيرهم الحياتية» (سكوت، 1997: 44). ومع أن ذلك يعد خبراً ساراً للمدافعين عن تساوي الفرص، إلا أنه يمكن أن يقوض فرضيتهم الأساسية التي تقول إن من السهل تحديد ضحايا عدم المساواة عبر وضعهم الاجتماعي (سود، نساء.. الخ) واستقرار التصنيفات الثنائية المرتبطة بهذه الصفات المنسوبة (أسود / أبيض، رجل / امرأة..). ومع تغييرات مهمة حدثت نتيجة تسمية/ واستهداف جماعات محددة في حملات تساوي الفرص، فربما حان الوقت لمراجعة الطريقة التي ننظر عبرها إلى التصنيفات الاجتماعية التي تولدت عنها.

حدود التصنيفات

من التحديات المهمة لأولئك المنخرطين في سياسات المساواة والتنوع تجنب الاتكال -الواعي أو غير الواعي- على ثنائيات الصالح والطالح والجيد والسيئ والبريء والمذنب والمضطهد والضحية.. الخ مع تقدير أهمية المفارقة وحدود تصنيف البشر لأي غرض كان. ويتطلب مثل هذا التقدير إدارة التوترات بين التصنيف والفهم. فمن ناحية، ما إن تبدأ بوضع الناس ضمن قوالب جامدة، حتى لأسباب جديرة بالثناء تتعلق بالهندسة الاجتماعية الهادفة إلى زيادة المساواة بين الجماعات، فإن القوالب التصنيفية ستوضع حتماً في بنية تراتبية غير قادرة على منع الغموض وعدم اليقين. يشير كينغ إلى بناء مثل هذه التدرجات بوصفه «ترويج التناقض»:

التجريدات المتقابلة بين الأسود والأبيض، والمحافظ والراديكالي، وأسماء العبيد وأسماء «الأحرار»، والمسيحية والإسلام، والذكر والأنثى، لها دوماً أساس من الحقيقة، لكنها متجذرة أكثر في الوهم. وأوهامها الخادعة مذهلة في مضامينها. وما هو مفيد فيها ليس الواقع الحقيقي بل التبسيط الحيوي النشط الذي تطلقه. وتصبح هذه التناقضات التبسيطية الوسائل الأساسية التي يستخدمها البشر، في عالم معزول ومزدحم وتراتبي، ليبتكروا بأسلوب افتراضي النظام ويخضعوا أنفسهم والآخرين.

(كينغ، 1991: 499)

وعلى نحو مشابه، يقدم بومان الحجة على أن الدافع المحرك للتصنيف يتعلق برغبة كبح الغموض وعدم اليقين والازدواجية. ويقول: (بومان 1991) إن التصنيف لا يحتمل الازدواجية وتناقض المشاعر، والدافع إلى التصنيف برأيه يعد حاجة ملحة لتجنب الفوضى، مسعى متشنجاً حديثاً لتخصيص مكان لكل شيء وكل شيء لمكان: المسلمون هنا، اليهود هناك. في الأنظمة التصنيفية لا يترك شيء مشبوه ومتناقض في المنتصف، يتحرك ويتغير في فوضى عارمة:

المثال الذي تسعى وظيفة التسمية/ التصنيف إلى تحقيقه هو نوع من خزانة الملفات الواسعة التي تضم الملفات كلها التي تضم البنود كلها التي يضمها العالم – لكن مع وضع كل ملف وبند في مكان منفصل ومستقل بنفسه (والشكوك الباقية تحل عبر فهرس للمراجع التي

يمكن العودة إليها في مكان آخر). وافتقار خزانة الملفات هذه إلى القابلية للتطبيق هو الذي يجعل التناقض والازدواجية أمراً يتعذر تجنبه.

(بومان، 1991:2)

كلما زادت محاولات التصنيف تعاظم حجم الانقسامات والتنوع في مسعى لا يتوقف لمنع الازدواجية والتناقض. تجسد هذه المشكلة أنظمة مراقبة الإثنيات. فهناك نقاشات في هذه السياسة حول التصنيفات التي يجب استخدامها وما الذي تشير إليه (أنور، 1990؛ مودود، 1992)، لأن هناك دوماً، مهما جرى تطوير وتنقيح التصنيفات الجديدة لـ«العرق، أو اللون، أو الإثنية، أولئك الذين يقاومون وضع أنفسهم ضمنها. على سبيل المثال، في تقرير وكالة إحصائيات التعليم العالي عن المشاركة في التعليم العالي (1999)، لم يجب عن التصنيفات الإثنية سوى 11650 طالباً من أصل 16150. وعلى نحو مشابه، ثمة عدد مهم من الطلاب في بحث بيرد (1996) الذين يرفضون التعاون مع سياسات رصد الإثنية لأن تصنيفاتها لا تفسر حياتهم، مثلما قال هذان الطالبان له:

لم نعرف أي مربع نضع عليه الإشارة.. في النهاية وضعناها على مربع الأبيض والأسود. أنا أسود بريطاني.. ولا أعرف لماذا يسألونني هل أنا من منطقة الكاريبي من أصول إفريقية.

مثلما ناقشت في مكان آخر (كوزين، 2002) توضح مثل هذه الشهادات الصعوبة التي تواجه رصد الإثنية في مسايرة الهويات الهجينة (هال، 1992؛ بيرد، 1996؛ غيلروي، 2000). فالهوية تتعلق بالصيرورة لا بالكينونة (ساروب، 1996)، وفي هذه الحالة، سوف يفقد رصد التصنيفات قوته التفسيرية. النقطة الأخرى التي يجب تذكرها أننا في حالة «صيرورة» عبر علاقاتنا مع الآخرين. إن تقدير قيمة الارتباط في تشكيل الهوية طريقة مهمة لتجنب جوهرة الآخرين كأنما هناك سمات وصفات فعلية تتعلق بكينونتهم. مثلاً: كأنما صفة «أسود» أو «ياباني» يمكن العثور عليها في السود أو اليابانيين كلهم.

يجب أن أشدد على أن للتصنيفات مكانها. وقد بذل الناشطون في ميدان الفرص المتساوية جهداً كبيراً لإدخال التعريفات المتنورة لتحدي التعريفات المحافظة أو كسر حاجز الصمت القمعي. فإذا لم نتمكن من تقديم توقعات عن فرص الحياة اعتماداً على تسمية النزعات

والميول الاجتماعية الحقيقية، لن يبق لدينا سوى تعددية هروبية ليست لها نقطة بداية لتطوير عالم أكثر عدلاً. أما المفتاح فهو تجنب السقوط في فخ الهويات الاختزالية دون إنكار مثل هذه النزعات والميول. على سبيل المثال، كل من يزعم التحدث باسم «المرأة» أو «المثليين» ربما يشير أيضاً إلى تجارب جمعية من الفرص المسدودة، لكن الإشارة لا يمكن أن تستنفد التفسيرات. ومثلما يذكرنا غورتز (1989)، فإن الهوية الاجتماعية تركيب خام وجاهز: «يعد كل فرد بالنسبة لذاته واقعاً يتجاوز حجم ما يقدمه له المجتمع من وسائل للقول والفعل، ولا يوجد واحد ينطبق عليه ما يدعوه علماء الاجتماع بـ«الهوية الاجتماعية» (غورتز، 1989: 179).

التناقض والهوية

ثمة سؤال آخر يتصل بالطبيعة المتناقضة لعلاقاتنا بالآخرين. وبرأي روز (1993)، يشمل الارتباط الواعي بالتصنيفات الاجتماعية اكتشاف نفسك في الآخر، بحيث أنك لن تكون أبداً «الآخر بصورة واضحة لا لبس فيها». مثل هذا المنظور سوف يمكن من فهم «ذاته» التأملية، وذاتك أيضاً، لأن «الآخر» هو أيضاً «موضوع قلق يبحث عن جوهر، حياته الأخلاقية» (روز، 1993: 8). لست متأكداً من الجزء المتعلق بـ «القلق»، لكن حجة روز العامة تقوم على أساس أن البشر يرتبطون بطريقة متناقضة فيما بينهم. وفي سياق فهم المجتمع البشري، يعد زعم أن شخصاً ما لا يمكن أن يكون غير هذا الشخص يعد إنكاراً للتناسج بين التشابه والاختلاف الذي يميز لقاء أي إنسان بإنسان آخر. يقدم ويب (1996) الحجة، بالاعتماد على رأي غادمر القائل إن التعلم يأتي من التواصل البشري، وبموازاة هذه المسألة، على أن المختصين بالتطور والتنمية الذين يعدون أنفسهم «عارفين بالآخر» المتطور والنامي لن يروا أو يسمعوا فعلاً الناس الذين يريدون التأثير فيهم. وهذه هي الحالة السائدة بوضوح في نماذج التدريب على الوعي حيث ينحصر دور المدرب في رفع المتدربين إلى «مستواه» على صعيد المعرفة والسمو الأخلاقي، غالباً من موقع الميزة التجريبية المزعومة (مثلاً: امرأة تعمل كميسرة في التدريب على الوعي في القضايا الجنسية). ويقتبس ويب من مورس في توضيح هذه النقطة:

التنمية.. هي أسلوب تقني لوضع.. مسافة بين الذات والآخر، أي تصنيف الآخر بوصفه نسخة أقل نضجاً من الذات. وهي تقول للآخر: هذا هو السبيل الذي نتقاسمه وأنا رائدة فيه: «أنا مستقبلك.. سوف تصبح مثلي». (ويب، 1996: 33)

يقترح ويب أن أفضل طريقة للتغلب على هذه التراتبية بين المطور والنامي هي أن يعد خبراء التنمية والتطوير أنفسهم متعلمين مع أولئك الذين يدربونهم. وعلى الصعيد التشغيلي، يتعلق ذلك ببناء العلاقات اعتماداً على الحوار حيث يتغير موقف كل طرف. وتلك فكرة متحدية للمدربين على الوعي، الذين يطرح عليهم ويب السؤال الآتي: «إذا كنت مختصاً بالتنمية والتطوير، حاول التفكير بتعاملاتك مع الأشخاص الذين 'تطورهم'. ما هو مدى «المساواة» في هذه العلاقة وكيف تحاول تفضيل نظرتك الخاصة عن العالم؟» (ويب، 1996: 33).

سوف يحتاج الموقف الديمقراطي للمدربين إلى اعتناق المفارقة القائمة على أن أي لقاء بين البشر يتصف بالتشابه والاختلاف. وحسب اقتراح روز، فإن أي لقاء أخلاقي مع الآخر يؤكد: أنا أشبهك وأختلف عنك. هذا الموقف القائم على الهوية يتجنب الانسانية البسيطة ويتفادى «التشويه»، لأن الآخر لا يكون «هناك» أبداً. وكلما زاد عدد القادرين على التفكير بأسلوب متناقض ظاهرياً بالاختلاف، زادت القدرة على تجنب ذلك النوع من التشكيلات والصيغ التقييدية له. والقراءة الموحية بالتناقض للاختلاف تتجنب أيضاً ذلك النوع من الارتباطية الثقافية التي لا تعرض سوى حالات من التضامن الهش في أفضل الأحوال بين البشر، لأنها تلح بإصرار على عدم وجود جماعة اجتماعية قادرة على الحلول محل أخرى، وأن الجماعات الثقافية/ الوطنية تظهر نزعات ثابتة وقابلة للتعريف والتنبؤ (انظر مثلاً: نقد مكسويني (2002) لنماذج الاختلاف الثقافي الشائعة التي وضعها هوفستيد).

لسوء الحظ، لم يكن التفكير القائم على المفارقة واضحاً دوماً في ممارسات الفرص المتساوية أو التدريب على زيادة الوعي حيث الدليل على ما دعاه فوكو (1991) «الخطاب المعكوس» واضح أحياناً. وفي هذه الحالة، تعكس الأحكام المتحيزة القديمة المؤسسة لثنائيات مثل ذكر/ أنثى وأسود/ أبيض، لصالح قراءات أخلاقية جديدة و«ترويج التناقض» الذي تحدث عنه كينغ. ولا ريب أن البيانات المعبرة عن سياسة المساواة في الفرص «تعلق» في ورطة مأزقية هنا. فمن ناحية لابد أن تأخذ الصيغة الآتية (صادرة عن مؤسسة عامة):

تستهدف المؤسسة ضمان المساواة في المعاملة للجميع، أي عدم التمييز على أساس الأصل الإثني أو القومية أو الإعاقة أو العمر أو النوع أو الدين أو الحالة العائلية أو المسؤولية الأسرية أو التوجه الجنسي، في أي شأن متعلق بالتوظيف. (مؤسسة التعلم والتدريس)

من ناحية أخرى، تميل تسمية فئات الناس إلى اعتبارهم ضحايا مع تأطير التدريب على الوعي بوصفه «يدور حولهم». لنأخذ على سبيل المثال قواعد الممارسة الآتية التي جرى انتقاؤها عشوائياً من موقع لإحدى الجامعات على الويب:

الفريق المسؤول عن أفضل المرشحين، ومقابلتهم واختيارهم يجب أن يعرف أيضاً بكل وضوح معايير الاختيار والحاجة إلى تطبيقها باستمرار. ويجب أن يدرب أفراده على إدراك الآراء المبسَّطه جداً وتمييزها والتأثيرات التي تعمم الافتراضات والأحكام المسبقة واختيار القرارات فيما يتعلق بالعرق، أو اللون، أو النوع، أو الأصل الإثني، أو القومية، أو الجنسية، أو الحالة العائلية، أو التوجه الجنسي، أو مكانة الأهل، أو الخلفية الاجتماعية - الاقتصادية، أو العمر، أو الإعاقة، أو الدين، أو المعتقد السياسي. ويجب على برامج التدريب وتطوير قدرات المدربين القائمة حالياً أن تشمل -كلما كان ممكناً- قضايا الفرص المتساوية.

هذا المقتطف، مثله مثل كثير من البيانات التي تعد جزءاً لا يتجزأ من وثائق السياسة المشابهة، يضم فعل «يجب» ثلاث مرات؛ ويمثل أربع عشرة فئة من التمييز المحتمل، ويؤكد الطبيعة الإجبارية للتدريب لاكتساب «إدراك الآراء المبسطة جداً».

ولا شك في أن القوة الأخلاقية لبيانات كهذه موجهة إلى ثقافة الخوف من اللوم التي لا تجتذب الملومين (المتواطئون الأساسيون هم عادة الرجال البيض الذين يرغبون في الجنس الآخر وينتمون إلى الطبقة الوسطى) وإلى «علم تحويل الناس إلى ضحايا» الذي يضيق المكان على الجدل بين الحتمية الاجتماعية والاختيار.

الذات التأملية

يمكن تقديم الحجة على أننا سنكسب مزيداً من الدعم لقضايا المساواة حين يكون الموقف الأساسي قائماً على مبدأ أن الناس موضوعات أخلاقية تأملية وليسوا ما يتضمنه موقعهم الاجتماعي من قوة ممنوحة أو منزوعة. وهناك دليل مثلاً على أن الرجال والنساء يتأملون بهويتهم النوعية (الجندرية) بطرق غير مسبوقة. أما أهمية القضية فلا تتعلق بكون هذه التأملات «صحيحة» أو مستمدة من «احتجاج الذكورة» أو من موقف محافظ ما بعد المساواة

بين الجنسين، ولكن من كونها تحدث. ومثلما أشار غيدنز (1991، 1992)، فإن أعداداً متزايدة من الناس يشاركون في مسعى عام لتشكيل أنفسهم وعلاقاتهم بدعم من الكتب والبرامج التلفزيونية المتعلقة بالتطوير الذاتي. فالناس يطورون طرقاً أكثر نضجاً في التفكير بـ«الآخر» في خضم العملية. ومحو الأمية العاطفية يتنامى، وهذا يعني ضمناً (من بين أشياء أخرى) أن كل تعبير يشير إلى «تدريب على زيادة الوعي» يعد إشكالياً لأنه يقترح رحلة من عدم الوعي إلى الوعي.

لا أريد المبالغة في أهمية محو الأمية العاطفية للمساواة أو اقتراح أن النصر الشامل في المعارك ضد التعصب لأبناء الجنس والعنصرية وغيرهما قد تحقق كلية. لكن أريد فعلاً أن أشير إلى أننا حققنا مكاسب يجب احترامها، وأن على المدربين أن يعزوا إلى الآخرين القدرة على التأمل الذاتي الذي ينسبونه لأنفسهم. وإذا أردنا تحقيق نقلة في النموذج نحو مقاربة قائمة على الحوار لسياسة في الفرص (أو سياسة التنوع القريبة الشبه)، فإننا سنحتاج إلى التحرك باتجاه مزيد من التقدير لأشكال المناقشة والمعرفة العاطفية وحساسية الناس الأخلاقية ومقاومتهم للتصنيف.

مراجع

Anwar, M. (1990) Ethnic classifications, ethnic monitoring and the 1991 Census, New Community, 16, 4, July.

Bauman, Z. (1991) Modernity and Ambivalence, Cambridge: Polity. ABird, J. (1996) Black Students and Higher Education: Rhetorics and Realities, \ Buckingham: SRHE/Open University.

Cousin, G. (2002) Counting diversity. Journal of Further and Higher Education, 26, 1, February.

Foucault, M. (1991) Discipline and Punish: the Birth of the Prison, Harmondsworth: Penguin. Giddens, A. (1991) Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age, Cambridge: Polity.

Giddens, A. (1992) The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Society, Cambridge: Polity.

Gilroy, P. (2000) Between Camps: Nations, Culture and the Allure of Race, London: Routledge.

Gorz, A. (1989) A Critique of Economic Reason, London: Verso Hall, S. (1992) New ethnicities, in J. Donald and A. Rattansi (ed.) 'Race', Culture and Difference, London: Sage.

HESA report (1999) Times Higher Education Supplement, 16 July.

King, P. (1991) Modernity: All 'niggers' now? Or new slaves for old?, in New Community.

McSweeney, B. (2002) Hofstede's model of national cultural differences and their conse - quences: A triumph of faith - a failure of analysis, Human Relations, 55, 91, 89 - 118.

Modood, T. (1992) Not Easy Being British: Colour, Culture and Citizenship, Stoke -on- Trent: Runnymede Trust and Trentham Books.

Rose, G. (1993) Judaism and Modernity: Philosophical Essays, Oxford: Blackwell.

Sarup, M. (1996) Identity, Culture and the Postmodern World, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Scott, P. (1997) The postmodern university? Contested visions of higher education in society, in A. Smith and F. Webster (eds) The Postmodern University?, Buckingham: Open University Press.

Webb, G. (1996) Understanding Staff Development, Milton Keynes: SRHE/Open University Press.