الباب الثالث

تطور عملية التدريس بمرحلة التعليم العالي

الفصل الأول : نحو تدريس احترافي في التعليم العالي (دور الاعتماد)

الفصل الثاني : نحو فهم مشترك للزمالة في الفصل

الفصل الأول

نحو تدريس احترافي في التعليم العالي

(دور الاعتماد)

(ليز بيتي Liz Beaty)

مقدمة

إن التحرك باتجاه تكوين وضع احترافي للتدريس في التعليم العالي له تاريخ طويل ومؤلم إلى حد ما. ففي الماضي كان من المقبول تعيين أعضاء هيئة التدريس الأكاديمية كخبراء في مادتهم. وكان تعليم الطلاب يعد مسألة ليست من الصعوبة بوجه عام، مع وجود مصطلحات من مثل "المحاضر" و "المرشد التعليمي" التي أعتيد استخدامها للإشارة إلى علاقة التدريس بالتعلم بدلاً من مصطلح دور المعلم. والآن نتوقع من الأكاديميين ومن الآخرين الذين يدعمون الطلاب أن يعدوا لدورهم التعليمي في إطار علاقته بعملية التعلم بالإضافة لمحتوى العملية التعليمية ذاتها. و قد أبدى المنشور الأبيض الإنجليزي الحالي (إدارة التعليم والمهارات ٢٠٠٣) التزاما بتطوير معايير التدريس الاحترافي مع كل هيئا ت التدريس الجديدة و ذلك للوصول إلى المعايير المطلوبة بحلول عام ٢٠٠٦. كما تم توجيه دعوة مماثلة في اسكتلندا للتنافس فيما يتعلق بكل من المحتوى وعملية التعلم.

وعلى أية حال، ما زال هناك شوط يلزم اجتيازه قبل الوصول إلى اتفاق عام حول ما يجب أن تكون عليه تلك المعايير وكيف وبواسطة من يدار أي نظام معتمد في هذا الشأن. وباستعراض الثلاثين عاما الماضية، تبدو المسألة بسيطة، ويتساءل الفرد عن سبب كل هذا الصخب، لكن التغيرات البادية لا تجب الاستهانة بها. وهذا الفصل يستهدف وضع بعض من شذرات التاريخ والمناقشات الهامة عبر المسيرة نحو

موضوع الاعتماد المهني للتدريس في التعليم العالي. إن معظم المجموعات المهنية المحترفة قد سيطرت حركتها الخاصة باتجاه ذلك الاعتماد. وكان شكلاً من أشكال التحكم الداخلي للمعايير وحتى في بعض الحالات تقوم بتقييد خطوات الانضمام إلى مستوى الاحتراف التخصصي كوسيلة للدفاع عن القيمة الاقتصادية للعمل. وفي حالات أخرى كان التحرك نحو الاعتماد قد تركزت على الدفاع عن العملاء عبر الحصول على إجازة الممارسة المبنية على معايير للتدريب المطلوب قبل إدعاء الخبرة، وفي حالة التعليم العالي، تختلط تلك المسائل مع موضوعات الاستقلالية الذاتية والحرية الأكاديمية والعلاقة بين اكتشاف معارف جديدة (التي يمكن وصفها بالبحث العلمي) ونشر تلك المعرفة للآخرين (وتلك يمكن وصفها بعملية التدريس)، وبصورة تقليدية يتأسس تحديد هيئة التدريس الأكاديمية وترتيب فترات الاختبار الخاصة بهم، والتقدم المهني المستمر على موضوعات خبراتهم وبراعة أبحاثهم، وأن مهمة التدريس للطلاب قد نظر إليها كوظيفة ذات مستوى ثان متطورة من تلك الخبرة الأولية [برو ٢٠٠١].

إن المسائل المحتواة داخل التدريس الاحترافي في التعليم العالي معقدة جداً. فهي تشمل طبيعة ذلك التعليم العالي مع دور هيئة التدريس وطبيعة ومدى التطور المهني، بالإضافة إلى شكل عملية اعتما د "ما سبق" وطبيعة هيئة منح ذلك الاعتماد.

وفي هذا الفصل سوف أستكشف تلك القضايا عبر عملية بحث لسياسة المحتوى وللرؤى المختلفة لاحتياجات عملية التدريس الاحترافي، ولسوف أضمن بذلك قصة قصيرة لمراحل تطور برنامج اعتمادي في المملكة المتحدة، وتعليقا على الحالة الحاضرة للممارسة، ثم استخلص مع بعض الاستبصار على المدى البعيد والمستقبل الأكثر عالمية "بعضا من النتائج".

النموذج التقليدي للأكاديمي "أستاذ الجامعة"

إن الأكاديميين ليسوا على استعداد لتعريف أنفسهم بكلمة " مدرس"، ففي الواقع قد يرفض البعض – حتى الآن - الدور كله، مفضلين اعتبار أنفسهم جزءا من مجتمع الباحثين حيث يكون دور الطالب هو أن يتعلم، ودور الأكاديمي أن "يتمكن من المادة العلمية"، ومن ذلك المنظور يعد الطلاب زملاءً صغارا متطوعين ومستقلين. وهكذا في علم التربية التقليدي، فإن المحاضرة أو العمل الإرشادي النقدي للطلاب تضعهم في علاقة تلمذة مع معلميهم، وأن علم التربية القاصر الذي أدى لنتائج حسنة حيث وجدت معدلات منخفضة لمرشدي الطلاب كان قريباً مما وصفه "وينجير" (بالتدريس الموضع).

ولو كانت القدرة على التمكن من المادة العلمية تعد جوهر الدور التعليمي للأكاديميين، إذن لكانت الشخصية المحترفة من علاقتها بالتخصص العلمي. وفي إطار هذا المنظور يرى الأكاديميون دورهم في البحث عن المعرفة بالنسبة لمجال ذلك التخصص. وبعكس معلمي المدارس، يظل الأكاديميون في عمل اكتشافات لمعارف جديدة واختبار حدود الأفكار القائمة وانتقادها المستمر بالتساؤل، ولذا فالحرية الأكاديمية تتم حمايتها كجزء من الحياة الأكاديمية بحماس تام، وهكذا يكون لمحتوى التعليم وللقرارات التي تتخذ بشأن ما تم تعلمه تمايز كجزء من الحق الذي تتم حمايته جيداً من الحرية الأكاديمية، ولذا قد يرى البعض أن جوهر عملية التعليم العالي بالنسبة للمحاضرين هي أن يقوموا بتدريس ما يشاءون تعليمه دون أي خطر، إنها ليست الحالة التي يتوقع فيها الأكاديميون قدرتهم على قول ما يريدون، بل ما سيقومون بتدريسه لا يجب أن يكون عرضة للتدخل، وبخاصة التدخل السياسي. تلك الحرية يمكن وصفها باعتبارها علامات الديمقراطية في المجتمع. وفي حين أن التعليم المدرسي يمكن اعتباره جزءا من النظام الاشتراكي للمجتمع، يعد التعليم العالي جزءا من عملية تحقيق الذات وتنمية المجتمع في المستقبل (بارنيت ١٩٩٧). وذلك التراث يمكن إدراكه في الأهمية التي يضعها الأكاديميون على مهارات البحث،

شاملة المناقشات العلمية، التي تضفي عليهم القدرة لاستخدام حريتهم الأكاديمية بحكمة، ولذا فمن هذا المنحى كيما يمكن للتدريب أن يصبح أكاديميا، يتم بناؤه على البحث الممائل لمستوى الدكتوراه، والذي يعد المؤهل الأساسي للدور الأكاديمي بما فيه دور التدريس. وحتى اليوم في الولايات المتحدة والعديد من المؤسسات البحثية المكثفة في المملكة المتحدة، نجد أن الخريجين بدلاً من الأكاديميين العاملين، هم من يقومون بالتركيز على التدريب فيما يتعلق بعملية التدريس. وذلك ليس فقط بسبب أنهم يعملون كمساعدي تدريس بصورة روتينية، ولكن لأن درجة الدكتوراه تعد التدريب الرئيسي للحياة الجامعية، فالتدريب يكون حول تعلم بحث الموضوع وأن يعيد نشره وشرحه للمتخصصين الآخرين وللطلاب كذلك. وبدت هناك نتيجة أن التدريب في التدريس ينظر إليه كتهديد لقداسة الحرية الأكاديمية التي هي الدور الأساسي للأكاديمي والطبيعة الأصلية للتعليم العالي، ولا عجب هنا في أن الكفاح من اجل تقديم اعتماد محدد للتعليم كان طويلاً وقاسياً.

التغيرات في السياق الاجتماعي للتعليم العالي

من نقطة البدء تلك، يبدو من الصعب أن نستحضر التدريب من أجل التدريس إلى مجال التعليم العالي. لكن عدداً من التغيرات قد خلق محتوى آخر أكثر إيجابية، والأول هو تغير طبيعة جماعة الطلاب نحو نسق جماعي أكثر حيث لا تعد الدرجات مجرد مدخل للحياة الأكاديمية أو للخدمة الاجتماعية الأعلى فقط إنما لمستقبل مهني متنوع بصورة متزايدة، لقد نمت مهن الخريجين بسرعة في جميع المجالات، وقد تبنوا دعوات من أجل درجات علمية أكثر اعتمادا وأسساً متعددة المهارات لأولئك الخريجين، والثاني لم يعد الطلاب يعتمدون على العلاقات الشخصية القريبة مع الأساتذة أثناء دراساتهم، حيث يتكاثر العديد منهم بصورة تخل بالمعدلات المقبولة لهيئة التدريس – الطلاب مما يعني أن الأشكال التربوية وتصميمات المناهج عليها أن تأخذ التسهيلات العملية بمحمل الجد. إن تنوع خلفيات الطلاب وحقيقة أن العديد منهم لا يلتحق بالتعليم العالي مزوداً بمهارات التعلم الاستقلالي يعني كذلك أنهم يحتاجون

إلى نوعية أفضل من الدعم للنجاح في منهج تتزايد احتياجاته للحصول على الدرجة، ويترادف مع هذا هيئة التدريس بالجامعات – خاصة منذ مشاركة الجامعات متعددة الفنون (البوليتكنيكية) للنظام الجامعي – التي أتى أساتذتها من بيئات ثقافية متنوعة، إذ لم تعد درجة الدكتوراه هي المعيار الذهبي حيث تم إلحاق العديد من الأكاديميين من مهنهم وأعمالهم إلى الإدارات الموجهة مهنيا وحيث يكون تركيز البحث والزمالة العلمية أكثر التزاما بالتطبيق (جينكنز وآخرون ٢٠٠٣).

وهناك عامل ثان له علاقة بالمحتوى ويرتبط جزئيا بالتزايد في أعداد الطلاب وهو النقاش الجديد بشأن المستولية. لقد أدت الكميات المتزايدة من الأموال العامة المخصصة للتعليم العالي مع إدراك أهمية الحاجة للمجالات المتسعة من الاقتصاد إلى تركيز تفكير الحكومة على جودة التعليم المقدم للطلاب.

إن حتمية أهمية الحاجة للنقود ونمو الاحتياجات المتتالية لمجتمع المعرفة "من أجل الحصول على خـريجين مغامرين ومهرة " يعني أن التعليم العالي يجب أن يخضع لإعادة النظر كما لم يحدث من قبل. وفي حين أنه لا يوجد أحد يجادل في أهمية الخبرة بالمادة العلمية كشرط أولى للتعليم الجيد، إلا أن هناك اهتماما زائدا بنوعية خبرة الطالب وكفاءته للعملية التعليمية وأن محتوى المنهج ربما يترك أمره للأكاديميين أثناء قيامهم بتدريب الجيل الثاني أساسا ليحلوا محلهم، لكن التحرك نحو نسق جماعي للتعليم العالي يشمل توجها أكثر ترابطا وتعاونا للهيئات المتخصصة مثل "المجلس الهندسي"، بمطالبه المشروعة حول مؤهلات الطالب ومهارات الخريج العامة، وهكذا بينما يظل لدى الأكاديميين حجم كبير من الاستقلالية الذاتية بشأن ما يجب وضعه بالمنهج، نجد تداخلاً متزايداً من العوامل الخارجية وخاصة باستخدام المجموعات في محتوى وعمليات الدرجات العلمية التي تؤدي للوصول لمواصفات بعينها. ولم يكن فقط محتوى المنهج هو الذي يتم تحديده مسبقا وبصورة متكررة وإنما

أيضاً كيفية تدريسه شاملاً الوقت الذي يقضيه الطلاب في ممارسة خاضعة للإشراف وتحديد مواصفات المشرفين عليهم.

إن التغير قد تم الحض عليه بواسطة عملية توسيع تعديل نسق التعليم العالي بالنسبة للاحتياجات الاجتماعية، فالتعليم العالي اليوم لا يستهدف فقط سد احتياجات المجتمع للقادة فقط، وإنما توفير أسس شاملة وتخصصية كذلك لكل مجالات التشغيل فيما بعد مهن الخدمات الدنيا واليدوية. فالتعليم العالي الآن سلطة يطلبها كل من يسعى للحصول على مهنة وليس فقط وظيفة. لذا فقيمة سوق الدرجات العلمية بالنسبة للطلاب تصبح هامة تماماً مثل قيمة طبيعة خبراتهم في الدراسة، وقد أنتقل تركيزهم من طلب المزيد من الاختيارات عبر الاهتمام بنوعية التعامل من جانب المحاضرين، إلى التركيز على ناتج درجاتهم العلمية وقيمتها الاعتبارية. وهكذا تعد قضايا نوعية السيطرة ودرجة المسئولية للمستخدمين وللحكومة جزءاً "وحزمة كاملة" في الجدل الدائر حول مسألة اعتماد التعليم. وبهذا – باعتباره محتوى تقديمهم – قد ينظر الأكاديميون للمعايير المهنية في التعليم على أنها مفروضة عليهم بدلاً من اعتبارها حماية لأوضاعهم، فبينما نراهم قد يتقبلون معايير ومتطلبات الاعتماد الخاصة بالمجالس المهنية القائمة على أساس تخصص المادة العلمية، نجدهم مترددين في اعتبار التدريس الخاصية المحددة لاستحقاقهم لمواقعهم، ومن وجهة نظر أحد المهتمين من خارج المجال، يرى أن تردد الأكاديميين في تقبل المعايير المهنية في التعليم يضيف – ببساطة – إلى فقدان الثقة في التدابير الاحتياطية لموارد الجامعة.

طبيعة ومدى التطوير المهني للتدريس

ومن بين نتائج الطلب المتزايد الجديد على التعليم العالي، يأتي إلقاء الضوء على الحاجة لتنمية هيئة التدريس بالنسبة لعملية التعليم، حيث أهتم الباحثون والمطورون للعملية التعليمية لفترة طويلة بذلك الاتجاه، وكانت أهدافهم تسعى لتحسين خبرات عملية التعلم لدى الطالب عبر تدعيم أولئك الذين يقومون بالتدريس في إطار مناهج

مبدعة مستخدمين تقنيات ووسائل التدريس، وقد بدأت تطورات اعتماد التعلم في المملكة المتحدة عموماً من تلك النية الطيبة، لكن الانتكاسة في الأحوال الأكاديمية المرتبطة بالبحث وبالتغيرات في محتوى التعليم العالي كان لها تأثيرات عميقة على كيفية قيامهم بالعمل وبالطبع على حالتهم المهنية.

ومن الواضح بالنسبة لرجال التربية أن البحث في "كيف يتعلم الطلاب" والتجديدات في تكنولوجيا التعليم قد يتطلب تطويراً لهيئة التدريس يكون أكثر قصدية ومنهجية يستهدف أولئك الذين يقومون بالتدريس. ومع التحرك باتجاه النظام الجماعي تصبح احتياجات الطلاب أكثر وضوحاً والحاجة لهيئة تدريس تمتلك المهارات المطلوبة تأتي هي الأخرى إلى بؤرة الضوء. ويهتم أولئك الذين اشتغلوا بتطوير عمليات الاعتماد وأداروا مناهج تطويرية لهيئات التدريس بحاجات الطلاب عامة، ومن وجهة النظر تلك يصبح واضحاً أن المعلمين يحتاجون إلى فهم علم التربية، ونظرية التعلم وتصميم المنهج شاملاً عملية التقييم، وتتبع أهمية تطوير المعايير المهنية للتدريس من القناعة القائلة بأن على الأكاديميين تقبل دورهم في تيسير عملية التعلم.

وفي الأقسام التالية سوف أقدم عرضاً وصفياً وجزئياً للمراحل المؤدية إلى الحركة الحالية من أجل المعايير المهنية للتدريس، وهذا العرض سيتم تدعيمه في العديد من الفصول الأخرى لهذا الكتاب، ولسوف أبدأ من سبعينيات القرن العشرين (١٩٧٠) ولابد أن أقدم لعرضي بتوضيح أنه سوف يُبنى على الخبرة الشخصية المرتبطة بالموضوع، لذا تعد جزئية.

تأريخ قصير لعملية اعتماد المعلم في المملكة المتحدة

السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين (اليقظة)

كما بين لنا بول أشوين في الفصل الأول، شمل التعليم العالي في سبعينيات القرن العشرين بالمملكة المتحدة توسعاً. وكانت المواد بالجامعات متعددة الفنون قوية جداً

في التعليم العالي المهني، وقد تشكلت أكثر هيئات تدريسها من الوافدين من المناطق الصناعية ومن القطاع العام الذين لهم علاقة بالمناهج، وهكذا كانت هيئة التدريس الأكاديمية في الأقسام – من أول المحاسبة حتى الهندسة – يبدو أن لديها مؤهلات تتعلق بمهنتهم بديلاً عن درجة الدكتوراه، فالقطاع ككل سلم بأن الأكاديميين قد تأهلوا لدورهم التعليمي عبر وجودهم العلمي داخل إطار النظام، وكان هناك اتفاق عام أن يكون المؤهل الملائم إما درجة الدكتوراه في مجالات المواد التقليدية، أو في حالة مجالات التطبيق المهني، يكون الإعداد المهني والخبرة مما ينظر إليه باعتباره شرطاً مسبقاً وأساسياً. ولم يكن ثمة رأي – من قبل – يرى أن الأكاديميين كانوا يحتاجون للتدريب في عملية التعليم، وكان من المتوقع أن يكتسبوا ذلك من خلال الخبرة وعبر عملهم مع زملائهم، وفي العموم، كان هناك وقت كاف للمستجدين من هيئة التدريس للعمل بأنفسهم ببطء ولمناقشة هذه القضايا مع زملائهم، إذ كانت كثافة الفصول ضئيلة والمشكلات يمكن التعامل معها كلما ظهرت وفي الغالب وجهاً لوجه مع الأفراد أو المجموعات الصغيرة. واستمر التوجه غير الرسمي لإدارة المناهج منتشراً بلا عوائق تتحداه لأنه نجح ككل حينما كان الطلاب ذوي كفاءة عالية ولا يميلون للشكوى من جودة مناهجهم. وكان الطلاب بالفعل أكثر اهتماما بالأمور الدولية – بشكل عام – وبالسياسات الحزبية من اهتمامهم بالسياسات الداخلية للهيئات الجامعية. (سيلفر وسيلفر ١٩٩٧).

رغم أنهم كانوا أكثر إلحاحاً في الشكوى من تكلفة الإقامة، كما كانت إضرابات سداد الإيجار شائعة، وكان اعتياد الطلاب الأكثر قرباً للشكوى من نوعية مناهجهم يحدث لو شعروا أنهم حُرموا حقّ الاختيار لما يستطيعون دراسته، ولم يكن ينظر للوالدين على أنهما مخاطران في مسألة تعليم أبنائهم في الجامعات طالما أن الحصول على مكان بها يضمن وظيفة جيدة مستقبلاً، بغض النظر عن تخصص الدرجة العلمية أو وضع الهيئة العلمية. فالرسوم التي تدفعها السلطات المحلية، ومنح الصيانة والمساعدات المالية في الإقامة أثناء الإجازات، أشارت إلى أن غالبية الطلاب أمكنهم

الشعور بالاستقلال عن والديهم عند الالتحاق بالجامعة. وقد برز الدافع من أجل التركيز على عملية التعليم من أجل أفراد هيئة التدريس أولاً، وقد ركزوا على تطوير المنهج عامة وعلى المعايير الأكاديمية، وثانياً من جانب أولئك الذين اهتموا بالبحث العلمي التربوي حيث بدأت أفكار نظريات وفلسفات التعليم تصبح مؤثرة وبعض تلك التوجهات بُنِي على أسس تكنولوجية، وبعضها الآخر ركز على فهم خبرة الطالب في الجامعة.

التطـــورات

وكما سبقت الإشارة إليه تعلم أغلب هيئة التدريس كيف يؤدون واجباتهم التدريسية بالعمل داخل الأقسام والتقاط الخبرات من زملائهم وكان هناك قدر ضئيل من التشجيع الرسمي وقليل من الأماكن التي توافرت فيها مناهج التدريس، وكان مركز جامعة "سوريى" واحداً من تلك الأماكن، وكان منهجه يدوم خمسة أيام شاملة جلسات التدريب على إلقاء المحاضرات، والتدريس للمجموعات الصغيرة، وأعمال التقييم، كما شمل تكنولوجيا جديدة من خلال ورشة عمل للأنشطة يقوم المشاركون فيها – بدعم من هيئة إدارة المكتبة – بعمل عرض لشريط صوتي وشرائح مصورة لاستخدامه في تدريسهم. وقد بُنِي المنهج على سلسلة من المحاضرات، والمناقشات وورش العمل، ويتم تقييم المشاركين مع إمدادهم بتغذية راجعة لما حققوه في مهارات تقديم الدروس، وقد جذب ذلك المنهج حوالي عشرين مشاركاً بصورة نمطية، أغلبهم جديد على العملية التعليمية في التعليم العالي وكلهم كانوا متطوعين (إلتون ١٩٧٧) ومُنح الذين أكملوا المنهج شهادة اجتياز لكن تلك الشهادة لم يكن لها قيمة معترف بها بشكل عام، حيث كان من النادر جداً في تلك الفترة لهيئات التدريس بالتعليم العالي الحصول على تأهيل للتدريس عدا بالنسبة لأولئك الموجودين بأقسام التربية حيث كانوا يتولون أعمال التدريس بالمدارس.

كان للتكنولوجيا دوما يد في تطوير عمليات التركيز على التدريس، وكان هناك اهتمام في ذلك الوقت بوسائل التدريس خاصة تلك القائمة على التعليم المبرمج وعلى سبيل المثال "خطة كيلر" (راجع الفصل الثاني) إذ بدأت التكنولوجيا في صورة جهاز العرض الرأسي Over head projector تحل محل " السبورة " وبدأ الكلام عن الكمبوتر بالنسبة لفرصة استخدامه كوسيلة للتدريس. وكانت طريقة (الممارسة والتطبيق العملي) Practice & Drill ملمحا أساسيا للعديد من تلك البرامج، كما كانت أولى محاولات التأكيد على طريقة التعلم المركزي للطالب تظهر "كموضة" في ذلك الوقت وقد تأسست على النمو المعرفي ونظريات الدافعية، وتعليم البالغين، مع بعض التأثير المستمد من آراء النمو الطلابي (بيري ١٩٧٠) وبدأت الجامعة المفتوحة تصبح مؤثرة بالنسبة لتصميم المناهج مع إحداث ابتكارات من مثل أسئلة "داخل النص" وأسئلة "التقييم الذاتي" التي تشير إلى التركيز على دور الدارس مساير لبناء النص التعليمي.

والفكرة في توفير مؤهلات لعملية التدريس في التعليم العالي كانت مجرد ومضة في أعين قليل من الأفراد، وكان أكثرهم تأثيرا لويس إلتون. وكان أحد أهم دوافع التغيير، النمو المتزايد للبحث في مجال التعلم، إذ تركز كثيرا داخل كليات التربية، لكنه بدأ في وضع قدمه في عدد قليل من الجامعات ذات الأقسام المهتمة والمكرسة لذلك والتي تشمل التركيز على التعليم العالي، وخاصة جامعات لانكستر، وسوريي والجامعة المفتوحة، وقد كان ابتداع مؤتمر يركز قصرا على التعلم لطلاب التعليم العالي في جامعة لانكستر علامة لخطوة شديدة الأهمية. وكان أول هذه المؤتمرات عام ١٩٧٨ وقد جذب مجموعة دولية تربو على مائتي أكاديمي ركزوا جميعهم على "التدريس الفعال" عبر فهم لكيفية تعلم الطلاب. وألقى ذلك المؤتمر الضوء على تطور جيل جديد من باحثي التربية الذين كرسوا اهتمامهم في إطار "التعلم الطلابي" بالتعليم العالي. وكان مستوى الاهتمام الحكومي والمؤسسي بذلك قليلاً (عدا في الجامعة

المفتوحة) حتى إن أغلب الأكاديميين لم يتوافر لهم الاطلاع على صور التطور التربوي من أي نوع رسمي، وحيث كان يوجد فرص للتطور المهني في التدريس لكنها كانت تطوعية دائما مع أنشطة هامشية أمام تلك القلة التي اهتمت بذلك بشكل خاص. وكانت المشكلة الرئيسية تتمثل في فصل كامل تقريباً بين أولئك الباحثين في التعلم وأولئك القائمين بعملية التدريس، فقط كان يوجد في الجامعة المفتوحة من خلال معهد التعليم والتعلم، محاولة منهجية للربط بين الاثنين. إن التحدي الناتج عن اختلاف نوعيات الدارسين وحاجاتهم بسبب البعد عن معلميهم قد حث على الكثير من الإبداع في نظريات التدريس من بنية المادة التعليمية إلى طبيعة وتنظيم المعلم حتى مستوى التفاعل الطلابي.

أواخر الثمانينيات وأواسط التسعينيات من القرن العشرين

مشروعات الاعتماد المبكرة : ماذا كان يحدث ؟

تأثر نظام التعليم العالي كثيرا في ذلك الوقت بفعل الفصل الثنائي بين الجامعات والمعاهد متعددة الفنون، إذ ركزت الأخيرة أكثر على مسائل جودة التدريس وبدرجة أقل على البحث العلمي دائما. أما التحرك باتجاه إنشاء مؤسسة للجودة الذي ركز على التقييم والتحسين، فقد أدى إلى تركيز المؤسسات على كيفية التأكد من جودة عمليات التدريس لديها وعلى التوجه المهني لدى هيئة التدريس بها. ومع السنوات المبكرة للتسعينيات في القرن العشرين ثار جدل في مجال التطور التربوي بشأن كيفية تدعيم عمليات تطوير هيئات التدريس الجديدة من خلال إستقراء المواقف التعليمية والتدريب الأساسي في التدريس. وكان لدى الجامعات منهج استقراني " يتم في يومين " بصورة نمطية. كان جزء منه مبنياً على التدريس ويميل إلى التركيز على مبدأ (كيف تنهض بأسبوعك الأول؟) وقد يتبع تلك التدريبات سلسلة من حلقات النقاش التطوعية في بعض المعاهد التعليمية حول قضايا مثل وسائل التقييم والمحاضرة. لذا فمنذ التركيز المبكر للتربويين على أبحاث " التعلم الطلابي"، نمى هناك – بصورة منفصلة إلى حد ما – مجتمع تأسس بشأن دعم الأكاديميين عند بدايات ممارساتهم

للمهنة، وقد بُنِي ذلك التركيز على توفير تقنيات التعليم، ومعلوماتها وأسرارها، لأن ذلك ما كان مطلوباً لهيئة التدريس في أول أيام قيامهم بالتدريس.

التطـــورات

خلال تلك السنوات كان هناك عدد متزايد من المطبوعات استهدفت مساعدة هيئات التدريس الجديدة في دورهم التعليمي، كانت أكثرها شهرة سلسلة الـ"٥٣ طريقة مدهشة للتدريس" (أنظر كمثال هابشو وآخرين ١٩٨٩). وقد أقرت تلك الكتب الحقيقة القائلة بأن هيئات التدريس الأكاديمية قد تضع قضية تطوير دورهم التدريسي في أسفل ترتيب جدول أولوياتهم لأنهم لا يجدون الوقت ولا الاهتمام لقراءة الكتب النظرية عن التعلم، تلك الكتب التي أحب أن أشير إليها بأنها " نصوص الترجمة " قد ركزت على الحاجة إلى أساليب شاملة ونوعية تطبق بسهولة على العديد من المحتويات التعليمية والموصوفة في حدها الأدنى. وقد بنيت تلك " المطبوعات " في الحقيقة على كم كبير من خبرات الزمالة التربوية أخفوا هذه الحقيقة عن القارئ الذي توقعوا منه أن يأخذ تلك الخبرات على سبيل الثقة ويقوم بالتركيز فقط على الأفكار التي نجحت في الممارسة، وكان اتجاه " التقط الخبرة وامزجها بأدائك " مفيداً بصورة لا تصدق وسهل الفهم رغم أن بعض التربويين كانوا يحتقرون تلك "التفسيرات"، ناظرين إليها على أنها مازالت نظرية إلى حد ما.

القضايا التربوية في بؤرة الضوء

تأسست تلك المرحلة من التطور حول الحاجة لمعاونة المدرسين بقضايا تدور حول العمل مع المجموعات الكبيرة من الطلاب فالضغوط على هيئة التدريس لا يمكن تجاهلها، والاستجابة لذلك تبدو في نشر الوسائل والتقنيات المتعلقة بإدارة وتنظيم الفصول رغم بنائها على أبحاث التعلم عموماً مع قصد راسخ للحفاظ على مبدأ التعلم المركزي للطالب. وكان واضحاً من ناتج تلك المطبوعات – مثل سلسلة الـ" ٥٣ طريقة مدهشة " – أن بعض أعضاء هيئات التدريس قد احتاجوا إلى بعض

المعلومات والإرشادات وقد أدت خدمة لسوق المحاضرين الجدد بنجاح كبير، حتى لو كانت أبحاث التعلم التي تجمع بين تلك السلاسل مختفية عن النظر.

كان مشروع الاعتماد الذي قامت به "جمعية تطوير التعليم وهيئات التدريس" SEDA قد تأسس على الأمل في معاونة المخططين التربويين للقيام بأمرين هامين، الأول : الحصول على المصادر المطلوبة لدعم المعلمين في تعلم كيفية القيام بالتدريس من خلال بيان عملي لنموذج معياري مهني، والثاني : توليف الممارسات الجيدة والخبرات "السليمة" عبر القطاع التعليمي، لذا كان مشروع اعتماد المعلم الذي قامت به الجمعية SEDA كتطوير من القاع إلى القمة والذي حاز ٤٠ منهجاً للاعتماد عبر أكثر من خمس سنوات، قد تم تحديده في تقرير ديرنج "Dearing Report " (أنظر NCIHE ١٩٩٧) كأساس تبنى عملية المؤهلات المهنية لاعتماد المعلمين. وكان التجديد في ذلك المشروع يتبدى في أنه حدد المخرجات بدلاً من المدخلات بشأن مجموعة واسعة من مجالات التنافس ومجموعة من القيم، وكانت تلك القيم تشكل علاقة أساسية للتخصص المهني في مجالات أخرى واستخدمت في منح المناهج الناتجة تركيزاً مهنياً على التطوير بدلاً التركيز المبني على المهارات، كما بني المشروع – أيضاً – على فكرة الممارسة المنعكسة – باعتبارها موضة ذلك الوقت – وكأساس للتطوير المهني، ومع حلول عام ١٩٩٧ كان لدى أغلب الجامعات بعض التدابير الاحتياطية والمواد اللازمة لتطوير هيئات التدريس بها، كما اتجهوا إلى الإبقاء على هيئة تدريس معينة تستخدم بصورة متعددة كمطورّي تعليم، أو مطوّري هيئة تدريس، يكون مهمتها إدارة تلك البرامج. وكان التغيّر في تعيين ذلك الدور منعكساً غالباً على حالة المهمة ومكانتها المؤسسية إذ عينت جامعات ما بعد ١٩٩٢ – بصورة نمطية – بعض المتخصصين في عملية التطوير بعقود أكاديمية وقامت بتوزيعهم على المراكز الجامعية أو إداراتها، في حين استخدمت العديد ـ مؤسسات ما قبل ١٩٩٢ التعليمية هيئة تدريس

ثانية من تخصصات أخرى أو ابتكرت عقوداً أكاديمية ذات علاقة بالموضوع لتطوير هيئة التدريس الأكاديمية في إطار أقسام الموارد البشرية.

وكان تزايد قيادات هيئة التدريس الذين يميزون أنفسهم بهذا الدور يعد واحداً من أهم العوامل التي مكنت من اعتماد المعلمين. وكان العديد من أفراد تلك الهيئات أكاديميين متخصصين في مجال علمي محدد ثم انتقلوا إلى التركيز على التعليم، بينما كان الآخرون باحثين تربويين مدفوعين بالحاجة إلى تطبيق أبحاثهم في مجا ل الممارسة، ويبقى آخرون قادمون من مراكز إدارية أو مؤسسية في مجال الموارد البشرية، وكانت الاختلافات داخل تلك المجموعة هي مصدر قوتها ومصدر ضعفها كذلك فبينما نمت عملية اعتماد المعلمين في أهميتها، كان لمكانة تلك الهيئات داخل الجامعات علاقة شديدة التداخل بمكانتها وبمدى قبولها بين الأساتذة الآخرين وقادة الجامعة.

وكان برنامج " مشروع تعليم الجماعات الكبيرة " واحداً من أوائل البرامج التي جلبت مطوري التربية هؤلاء معاً بصورة متعمقة. وكان ذلك قد تم تمويله باعتباره واحداً من آخر البرامج التي حولها " مجلس تمويل الدراسات البولتيكينكية ". وقد سدد أجور مجموعة من مستشاري التنمية التربوية تحت قيادة جراهام جبس وذلك لإصدار مجموعة من الكتيبات حول تعليم " المجموعات الكبيرة " العدد، ولإدارة برنامج لورش العمل في كل جامعة وكلية في إنجلترا، وكان البرنامج مؤثراً في إخضاع عملية التدريس والتعلم لإستراتيجية صناعة القرار كما كان منبئاً ببداية توجه تربوي أكثر تأكيداً على التطور، مبتدئاً ليس فقط من حاجات عضو هيئة التدريس ولكن من حاجات المؤسسة التعليمية لتطوير نظريات التعليم والتعلم كي تتلاءم مع المحتوى الجديد للتعليم الجامعي الجماهيري.

عند بداية التسعينيات مالت هيئات التدريس الأكاديمية للقول بأنهم لم يقوموا بالتدريس وإنما هم يحترفون موادهم العلمية وسوف يؤكدون حقهم الفردي في تحديد القيم التي نحكم بها على جودة التعليم. ومع نهاية العقد كان هناك قبول متزايد للفكرة القائلة إن التعليم يشمل مهارات وأساليب يمكن تعلمها وأن تطوير وتنمية المدرس يجب تدعيمهما وكان هناك قبول أكثر – كذلك – للغة التطوير التربوي مثل مبدأ "الممارسة المنعكسة" والنظريات العميقة والسطحية المتعلقة بالتعلم والإقرار بالفروق الفردية في عملية التعلم. وعلى أية حال كانت هناك بدايات انتقادات لاذعة واضحة ضد التركيز النوعي البديل للموضوعي والنقص الواضح في لزمالة الأكاديمية المدعمة لبعض مناهج تطوير المدرسين. وبينما بدأت فكرة التدريب المهني لدور التعليم تحوز الاعتراف بها، كانت تعد – على كافة الأصعدة – مدداً عالمياً، وكانت أكثر الانتقادات حدة ضد فكرة أن التعليم في المستوى الجامعي يجب عدم اعتماده ضد المعايير الوظيفية ذات التخصصات التي كانت تمارس رغم كونها مواصفات معقدة ومحكمة، وكان رفض ذلك الاتجاه مفيداً في وضع حدود بناء المناهج في التطوير المهني وفي بناء تراض عام " بشأنها ". ومع مرور الوقت، تم نشر التقرير التربوي "Dearing Report" (NCIHE ١٩٩٧) وينشأ قانون للحالة من أجل منهج للتطوير المهني للأساتذة الجامعية الجدد مكوناً من منهج تدريبي لبعض الوقت طوال عام واحد، مبنياً على مهارات تدريس شاملة ومستوى أدنى للزمالة الجامعية لفهم تعلم الطلاب. وكان لمشروع جمعية SEDA الخاص باعتماد المعلم عند هذه المرحلة ٤٨ جامعة وكلية تدير برامجَ معتمدة.

١٩٩٧ – ٢٠٠١

الحكومة تولي المسألة اهتماماً فعالاً ..... فماذا كان يجري ؟

كان التقرير التربوي "The Dearing Report" ذروة كفاح طويل من أجل كسب الاحترام للتطوير التربوي العالمي، وقد شهد ميلاد منظمة جديدة صممت خصيصاً لتكون هيئة مهنية للمعلمين بالتعليم العالي. وهو معهد التعليم والتعلم بالتعليم

العالي(ILHTE) وقد تأسس ليشمل زمالة تتكون كلية من أولئك الذين حصلوا مؤهلات مهنية متخصصة في التدريس و لكي يعتمد البرامج التي تحقق ذلك المستوى بالجامعات. وأخذ دور جمعية تطوير التعليم SEDA، ومهمة تطوير هيئة التدريس التي كانت تقوم بها وكالة تطوير هيئات التدريس بالتعليم العالي (HESDA) بالإضافة إلى الموقف المحايد للاتحادات الجامعية بشأن استحداث طريقة لمدخل فردي قائم على المنهج واستطاع أعضاء معهد التدريس والتعلم ILTHE أن يحملوا حروفاً أولية تشير لمواقعهم المهنية ملحقة بأسمائهم. لكن ذلك المعهد ولد في نظر البعض ميتاً في مهده، نظراً لحاجته إلى ضم أعضاء حتى يتيسر تمويله بينما هو في الوقت نفسه يمتلك القدرة على منع أولئك المؤهلين كفاية من الانضمام. كما أنه كان مقيداً بحقيقة أن نشاطه كله ممارسة تطوعية، فلا المؤسسات التعليمية ولا الأفراد يرون أمامهم إغراءات للمشاركة، حيث لم يكن هناك تمويل لمكافأة هؤلاء الذين ينضمون للمعهد – بل على العكس كانت هناك تكلفة مالية لكي يصبح المرء عضواً – كما لم توجد شروط حكومية لمعايير المهنة في التدريس، إلا أن بعض المؤسسات رغم ذلك أعطت دعما قويا لتلك المؤسسة الجديدة من خلال قيامها بدفع رسوم هيئة تدريسها كيما يصبحوا أعضاء بالمعهد وقامت معظم الجامعات بتطوير منهج يفي بمعايير الاعتماد لمعهد التعليم والتعلم ILTHE.

القضايا التربوية في بؤرة الضوء

دارت القضايا التربوية في تسعينيات القرن العشرين حول من يجب عليه وضع معايير مهنة التدريس. فبدأت مجموعات متنوعة من أصحاب المواد العلمية بالتعليم العالي في تأكيد حقهم بأن يكونوا مركز ذلك التطوير، فعمليات وضع الدرجات وأسس كيفية التقييم كانت عمليات هامة في الخبرة، والملاحظة المناظرة الثانية في التدريس ونظم تقييم الأداء كلها سلطت الضوء على قضايا الموارد البشرية ودور المؤسسة المركزي في تنميتها. وهكذا فمنذ بداية حدثت في السبعينات من القرن العشرين مع التركيز على أبحاث التعلم الطلابي ثم تركيز التسعينات على التطوير

التربوي، نجد أن أواخر التسعينات وصلت إلى التركيز على التنمية الإدارية وتطوير هيئات التدريس. وفي ذلك الوقت سادت العمليات المؤسسية لتطوير جميع هيئات التدريس كل المراكز الأولية القائمة وقتها للأكاديميين، وكان تغير طبيعة التعليم العالي بهدف تركيز الانتباه على مدى أوسع لهيئات التدريس الذين كانوا يدعمون خبرة التعلم، في مهام مؤسسية مختلفة ومسائل تغيير الإدارة.

ويمكن ملاحظة مثال لهذا في مسالة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إذ ظلت العلاقة بين تكنولوجيا التعلم و بين التطوير التربوي مظهراً لفترة الأربعين سنة الماضية، من جهاز العرض الرأسي Over head Projector إلى التعلم عن بعد وشبكة الإنترنت العالمية، وقد قدمت التكنولوجيا الفرص للتغير كما تطلبت ضرورة هذا التغير في التعليم والتعلم وفي التسعينات بدأت مجموعة من هيئات التدريس – ينظر إليهم على أنهم أخصائيو تكنولوجيا التعلم – في استحداث وجود لهذا الاتجاه. وكانوا غالبا متواجدين بالتجاور مع مخططي التطوير التعليمي وفي العديد من الأماكن الأخرى صاغوا علاقات مع أمناء المكتبات حتى إن هؤلاء الأمناء حولوا أنفسهم إلى مراكز لمصادر التعلم، وقد شكل الاتجاه " متعدد المهام " لشروط بيئة التعلم تحدياً أمام أنظمة الاعتماد الحديثة التي كان عليها أن تجد وسائل لتكييف المجموعات المختلفة ممن هم وراء هيئة الأكاديميين الجدد شاملة بعضاً ممن لا يعدون بطبيعتهم جامعيين. ويعتبر مشروع التعليم المكتبي "Edu Lib" واحداً من أوائل إرهاصات ذلك التطوير، الذي أفرز مناهج التعلم عن بعد لأمناء المكتبات مركزاً على مهامهم التدريسية وتم اعتمادها بواسطة جمعية تطوير التعليم SEDA لصالح هيئة اعتماد التعليم المشارك (ATA). مع بدايات عام ١٩٩٤، ومع عام ٢٠٠٣ قامت كل من جمعية تطوير التعليم ومعهد التعليم والتعلم بالتعليم العالي ILTHE بالاشتراك في برامج تغطي مطالب الخريجين وأمناء المكتبات، وأخصائي تكنولوجيا التعليم، ومشرفي الدراسات وآخرين من هيئات التدريس وخلال فترة الثمانينيات، أصبح لتقييم جودة التعليم عند مستوى المادة العلمية تأثير قوي على

عملية التدريس. وكان لمتطلبات إنتاج كتب صغيرة ومواد تعليمية وتعليم خاضع للملاحظة – مصحوبا بذروة إحراز الدرجات في ستة مجالات من طرق التدريس، تأثير أدى إلى تركيز الإدارة المؤسسية على تنمية أعضاء هيئات التدريس بأسلوب جديد، رغم وجود العديد من الشكاوى من ثقل أعباء عملية التقييم وجدل يدور حول أولوية التركيز، إلا أن تقييم المواد أفرز شيئين لتقوية الاهتمام بالتدريس، أولهما أنه أثمر مشاركة طبيعة للممارسة الجيدة خلال العدد الكبير من الناس المشاركين في قطاعات التقييم و التقارير التي دونت لتحديد مجالات الممارسة الجيدة والمجالات المعدة للتحسين داخل المواد العلمية. ثانيهما تعلمت هيئة التدريس الجامعية استخدام نواتج لغة التعليم ومناقشة أسباب ومبررات تصميم مناهجهم واستراتيجيات التقييم في إطار فرق التدريس بأساليب نادرا ما اجتمعت معا من قبل ومع تطوير معايير وضع الدرجات، والتي نفذت مرة أخرى بحساسية من خلال مجموعات الأقران، وقد خلق هذا استعدادا جاهزا في القطاع عموما للمناقشة بشأن المعايير المهنية.

ومع نمو وتطور نظم الجودة التعليمية برز تقدم جديد في البحوث التربوية يبدأ من قاعدة المادة العلمية، ومن البدايات المبكرة لمؤتمرات التعلم الطلابي – حيث قاد باحثو التربية مشروعات داخل مجالات موضوعات التعلم – قامت رابطة " زمالة التعلم و التعليم " (Solt) بالتطوير من خلال تمويل المشروعات وزيادة الدعم الموجه للبحث المرتبط بالتطوير التربوي (راجع لورين ستيفاني للمزيد) وقد تم انتقاد ذلك البحث بشدة من جانب واحد لاعتماده على حالات لا يمكن تعميمها، في حين أن العديد من الأبحاث التربوية الخالصة قد انتقدت من الجانب الأخر لكونها غير مرجعية لممارسة التدريس. إلا أنه من خلال مؤتمرات خصصت للعمل في إطار المواد التعليمية، انبثقت تباشير تركيز جديد على الأبحاث التربوية التطبيقية التي يمكنها أن تؤثر على ممارسة ودعم التطوير المهني للتدريس بالتعليم العالي.

٢٠٠١ : معايير المهنة والإثابة في التدريس

في السنوات القليلة الحالية منحت المؤسسات التعليمية أموالاً لتطوير عملية التعليم مباشرة. إذ قدم صندوق تعزيز جودة التعليم TQEF حافزاً لأول مرة للجامعات والكليات لتخصيص أرصدة للتطوير التربوي. والأموال التي منحت على المستوى المؤسسي للاستراتيجيات خاصة، سمحت بتوجيه الاهتمام – بصورة أكثر – نحو هؤلاء الذين رأوا أن دورهم المهني هو تدعيم المعلمين لتنمية أنفسهم وتوجهاتهم في التدريس. وبدأ مخططو التربية في إحراز بعض التأثير داخل مؤسساتهم التعليمية على المستوى الاستراتيجي لأنهم كانوا قادرين على توفير مصادر تمويل للتطوير وبعكس أرصدة مشروع التطوير تلك قد تم توجيهها للتغيير على المستوى المؤسسي.

وبدأ معهد التعليم والتعلم بالمرحلة الجامعية ILTHE في توظيف أعداد أكبر من هيئات التدريس عبر كل من طريق المؤسسة التعليمية وطريق الخبرة حتى إن قليلاً من الجامعات التي قادت الطريق بدأت التحرك باتجاه إعداد أفراد مؤهلين في التدريس مائة بالمائة، والغالبية منهم كانوا بعيدين عن هذا المستوى مع هيئة تدريس جديدة عليها أن تفعل ذلك، لكن أغلب أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة استمروا فيما يفعلون كالعادة، ورغم وجود عدد متزايد من الأكاديميين كانوا مرتبطين بتطوير التعليم بصورة فاعلة من خلال البرامج القومية، وشبكات الدراسة والمشروعات، إذ بالنسبة لأغلب أعضاء هيئة التدريس كان التطوير المهني المستمر في دورهم التعليمي يعد أملاً كبيراً عن كونه واقعاً.

وكان هناك تنوع متزايد في أولئك الذين يشاركون في التدريس، فالمعلمون الآن يشملون – على سبيل المثال – مشرفي التعلم القائم على العمل، بالإضافة لهيئة التدريس المقيمة. وهناك توسيع لمدى تطوير المهنة من خلال سيطرة فكرة تدريبات جديدة لهيئات التدريس بتدريب الهيئات الجديدة على الإقرار بأهمية التطوير المهني المستمر، ليس على الأقل بسبب أن عالم التعليم و التعلم بالمستوى الجامعي معقد

ومتغير، إذ أن مسألة الأهمية تمثل الآن الحاجة إلى توسيع مدى المشاركة و التركيز الناتج على كل من حق الدخول للمستوى و الاحتفاظ به .... وتركيز على الطالب باعتباره عميلاً سيحوز المزيد من الأهمية على أساس أن الرسوم المتغيرة للطالب تؤثر على سوق التعليم العالي.

وتدخل (القابلية للتشغيل) كعمالة إلى بؤرة الضوء من جديد من خلال الدعوة إلى إيجاد تكامل بين عالم الأكاديميين، وعالم العمل و العالم الاجتماعي عبر التعلم القائم على العمل (تعد درجات المؤسسة أخر تطورات التصميم بالطبع) وتصل الأهمية المتزايدة الملقاة على احتياجات العامل في إطار نظام التعليم العالي إلى ٥٠% من المنهج المقرر وأهمية ثقافة المخاطرة والالتزام بالخريجين، يتم تشجيعها لاستحداث أعمال جديدة لأنفسهم وهكذا ففي نفس الوقت الذي يتم فيه تطوير المعايير المهنية للتدريس بالتعليم العالي ، تصبح ما ترتبط به ومن تتعلق به تلك التطورات أكثر تعقيداً وبصورة متزايدة .... وهناك صورة أخرى لتلك التعقيدات تتبدى في دعوة معاهد التعليم العالي إلى التخصص. وقد نال معيار التقييم البحثي RAE الكثير من اللوم بسبب تركيزه الزائد على البحث في ميدان التدريس، مما نتج عنه دعوات حالية تنادي بإثابة أكثر وضوحا من أجل التدريس وذلك لإعادة التوازن إلى مجهودات الأكاديميين ، ولذا فإن " تقرير الورقة البيضاء بإنجلترا " (إدارة التعليم والمهارات) قد خصص أموالاً للتدريس لتوزيعها كجزء من مخصصات الموارد البشرية، وخاصة إثابة التدريس الفائق، ولبرنامج جديد يستهدف تحديد مراكز تدريس المهارة، ومكافأة هيئة التدريس المرتبطة بتلك المراكز، وهو برنامج يحوز أكثر من ٣٠٠ مليون جنيه إسترليني خلال خمس سنوات وفي طريقه للتنفيذ، وقد أضافت تلك التغيرات إلى صندوق تعزيز جودة التعليم (TQEF) الذي سدد تكاليف شبكات دعم التعليم و التعلم (LTSN) وكذلك سدد إسهامات لجنة منح زمالة التعليم القومية (NTFS) ولصندوق تمويل استراتيجيات التعليم والتعلم المؤسسي. وقد سمح التمويل على المستوى المؤسسي للعديد من الجامعات بأن تعقد مؤتمرات التعليم والتعلم

لهيئات تدريسها وكذلك لسداد أجور الهيئات المتخصصة غالباً في كل كلية تكون وظيفة تلك الهيئات تقديم النصح للزملاء في موضوعات التعليم والتعلم. وهناك جدل دائم يدور الآن حول العلاقات المتداخلة بين التدريس والبحث وأهمية علم التربية، وكيف يؤثر ذلك على قضية المعايير المهنية للتدريس، وحول التأثير الإيجابي للتدريس على جودة البحث.

ويصف الفصل الذي كتبته " لورين ستيفاني " في هذا الكتاب أهمية الزمالة في التنمية التعليمية لعملية تناول قضية التدريس بجدية داخل التعليم العالي – ففي هذا الفصل تبين لورين كيف تطورت زمالة التدريس و كيف تتكامل الآن مه برامج التمويل التي تدعم إثابة التدريس الفعال وإجازته.

نـــظرة لـلأمـــام

الاعتمـــاد في إطـــار منـظور دولـي

يوجد في الولايات المتحدة تراث طويل من التركيز على جودة تدريب الخريجين، وأي خطوة باتجاه تدريس أكثر تخصصا ومهنية سوف يبدأ دون شك بتلك المجموعة، وعلى كل فالولايات المتحدة لديها بنية غير فيدرالية في ولايات مختلفة لكل منها تشريع مختلف ونظم تمويلية مختلفة في مؤسسات التعليم العالي بها، لذا فبينما تتم تنمية التطوير التربوي جيداً في العديد من المعاهد، إلا أنه لا يوجد معيار للاعتماد لدى الحكومة، وفي كندا قاد حركة التركيز على الكثير من مظاهر التطوير مجموعة من الأكاديميين الفائزين بالعديد من الجوائز و الذين نشروا لائحة أخلاقية لمعلمي التعليم العالي (موراي وآخرون ١٩٩٦). ومثل جمعية تطوير التعليم SEDA، نجد جمعية التعليم والتعلم في التعليم العالي مؤسسة للتطوير التربوي ركزت على دعم الممارسة الأكاديمية، والتركيز على التطوير يكون تنمية مستمرة أثناء الخدمة وليس بمعايير مهنية للداخلين الجدد في عملية التدريس وتظل المملكة المتحدة في مقدمة من يطورون اعتماداً مهنياً للتدريس بالتعليم العالي، رغم أن العديد من البلدان الأخرى –

خاصة في أوروبا – تعد الآن شديدة الفعالية، ففي عام ١٩٩٨ بفنلندا ، تمكن أحد المؤتمرات من جلب مجموعة دولية لمناقشة التطورات التربوية في الوقت الذي كانت فيه قلة من البلدان تجري تدريباً لهيئة التدريس على التعليم بديلاً عن ذلك، ولسنوات عديدة كان مشروع اعتماد المعلم الذي تقوم به جمعية تطوير التعليم الوحيد من نوعه، وقد استخدم في البلدان الأخرى كمرشد و" نموذج " للتطويرات المحلية. كما تم تطوير برامج الاعتماد للجمعية SEDA خارج المملكة المتحدة في هونج كونج وسنغافورة وسري لانكا، و نيوزيلندة و استراليا، وهناك الآن حركة نحو مبدأ الاعتماد – رغم تفاوت مداها – في البلدان الأخرى ومن البديهي أن نقول إن مبررات تطوير المعايير المهنية للتدريس لم تكن يوماً واضحة إلى هذا الحد، وبينما أقوم بكتابة هذا – توجد مشاورات جديدة على المعايير المهنية للتدريس التي تم نشرها بالمشاركة فيما بين جامعات المملكة المتحدة والمؤتمر الدائم للمديرين (SCOP) ومجالس التمويل الأربعة في المملكة المتحدة، وتطلبت هذه المشاورات تعليقات على إطار عمل يسمح لأكاديميين التعليم العالي (التي حلت محل معهد التعليم و التعلم بالتعليم العالي ILTHE بعقد مناقشات مقدماً بشأن مجموعة من المعايير المهنية، وإذ تم الوفاء بجدول الأعمال، سوف تكون هناك معايير مهنية تمت صياغتها بحلول عام ٢٠٠٥. وأولئك الذين يقومون بالتدريس بالتعليم العالي سيتوافر أمامهم إطار اعتماد متفق عليه قريباً، ولو كان ناجحاً، سوف يبني على الممارسات السابقة والحالية، ويكون شاملاً ، راميا للأمام و يبدع شخصية وهوية لأولئك الذين يهتمون – صادقين – بفاعلية التعليم العالي للطلاب، وسيحتاج كذلك إلى قوة متحركة دولياً بصورة متزايدة، وهناك تطوير مماثل على وشك الانطلاق في استراليا وسيكون من المثير رؤية إذا ما كانت تلك المحاولة تمثل اتجاها مبكرا في حركة دولية لبناء التخصص المهني في التدريس بالتعليم العالي، وقد أوضحت المناقشات المبكرة مدى تعقيد تلك القضايا وأنا اشك أن البلدان المختلفة حالياً سوف تقوم بالتركيز على تلك القضية من منطلقات مختلفة، والتطوير في المملكة المتحدة ربما تعود له أغلب التأثيرات المنتشرة في أوروبا حالياً حيث توجد حركات تدعو لإطار

عام للجودة مرتبط بعملية بولونيا، إلى هذا المدى يصل تركيز المسألة على بنية المنهج، لكنها قد تكون قفزة قصيرة في التركيز على تأهيل هيئة التدريس.

وتتحدد جودة التعليم العالي – عالميا – بالربط بين البحث، والتدريس، والممارسة المهنية، إذ يتطلب التدريس في التعليم العالي درجة زمالة متعلقة بكل من المحتوى والإجراء العملي. وهكذا لابد للمعايير المهنية للتدريس أن تشمل مؤهلات ملائمة بالنسبة لموضوع التدريس، كيف يتم تطبيقه؟ وكيف يتم تعلمه؟ بالإضافة إلى لائحة أخلاقية للسلوك ليشمل الوعي بالإطار التشريعي لمؤسسات القطاع العام. لذا فعلى أكاديمية التعليم العالي الجديدة أن تدمج إطاراً اعتمادياً للمعرفة الشاملة الأصيلة والمؤسسة على المادة العلمية، مع مهارة للتدريس بالتعليم العالي شاملة تطويراً مهنياً مستمراً يدعمه البحث العلمي التربوي والقيم الأخلاقية، وهو يحتاج للعمل مع/و لصالح المجتمع الجامعي من أجل سلامة الطلاب والمجتمع، هناك الكثير يحتاج العمل، لكنه يحوز الآن مؤسسة ثابتة عبر سنوات عديدة يؤسس عليها مهمته.

الفصل الثاني

نحو فهم مشترك للزمالة بالفصل

(لورين ستيفاني Lorraine Stefani)

خلال التغير الحثيث في منظومة التعليم العالي ثم ضغوط متزايدة على الجامعات بشأن توفير بيئة فعالة للتعليم والتعلم لجميع الطلاب. وعلى المستوى العالمي أصبح موقف هيئات التدريس بالتعليم العالي شديد التعقيد. فهناك على سبيل المثال الاحتياجات المرتبطة بالمستويات الأكثر اتساعا للمشاركة في التعليم الجامعي التي تتطلب تحولا من أسلوب تعلم الطالب المركزي إلى الوصل لفهم أكبر لما يعني تصميم وتنمية وتقديم "المنهج المتاح" accessible curriculum للجموع المتباينة من الطلاب (ستيفاني وماثيو ٢٠٠٢)، وتتطلب تعقيدات الانفجار المعرفي والتوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في التعليم والتعلم من الجامعات أن توجه اهتمامها نحو تمكين عمليات تطوير المهارات الأساسية والضرورية لتعلم الطالب لتشمل تركيزا أكبر على المعرفة المعلوماتية والمهارات الأخرى المناسبة للتعلم عن طريق الوسائط البديلة (بريفيك ١٩٩٨). إن الآليات المتقلبة للاحتياجات طويلة الأمد للخريجين بسوق العمل والمهارات التي ينبغي على الخريجين التحلي بها تفرض حتمية ضمان أن يكون التركيز الرئيسي للتعليم العالي موجها نحو تمكين الطلاب من تنمية مهاراتهم المطلوبة للتعلم مدى الحياة. وبالإضافة إلى تلك العوامل، هناك القضايا الزائدة المتعلقة بالتغيرات في مستوى ومصدر تمويل كل من المؤسسات والطلاب ومستويات أكبر من الفحص والتدقيق، والمسئولية بشأن استخدام الموارد وجودة التدبير الاحتياطي للتعليم.

ومع ذلك البرنامج المتنامي، فإن ثمة شكوكا بسيطة في وجود حاجة متزايدة لنظام تعليمي جامعي يكون أكثر ارتباطا بالاقتصاد العالمي، ودعوة للتغيير في الأساليب

التي تتخذها الجامعات بشكل منفرد أو جماعي للوصول إلى ما يعتبر – جدلا – أكبر مهامها ألا وهو التدريس (إلتون ١٩٩٩).

إن مفهوم "زمالة التعلم والتدريس" يعد الآن مسألة في غاية الأهمية وهو ما يتناقض مع الاعتقاد السالف وخاصة أن بعض الباحثين يعتقدون أن الاهتمامات التربوية الهامة التي تواجه الأكاديميين لن يتم حلها حتى يتم ضم توجهات أكثر تخصصا في تطوير هيئات التدريس (لوديك ٢٠٠٣).

وثم سؤال مبدئي علينا مواجهته، علي أية حال، وهو : هل تعي الجامعات ما نعنيه باحتواء توجه علمي متخصص لعمليتي التدريس والتعلم؟ سوف نقوم في الجزء المتبقي من هذه الفصل بالتركيز علي مفهوم "الزمالة" وكيف تفهم الزمالة داخل المؤسسات التعليمية،ومدى وعمق التطوير التربوي المرتبط بزمالة التدريس؟ وكيف يمكن لزمالة التعليم والتعلم أن ترتقي بصورة أكثر اتساعا؟

تعريف زمالة التدريس

يشتهر ايرنست بوير غالبا بأنه مؤسس الجدل القائم حاليا حول زمالة التدريس إذ يظل تقريره الشهير "إعادة النظر في مفهوم الزمالة التعليمية" في تلقي اهتمامات غير قليلة. ويؤكد بوير أن نظرة العلم الطبيعي للجامعة – والمأخوذة عن تراث "هامبولت" في التعلم – تقيم كثيرا الأبحاث الخالصة التي تؤدي بدورها إلى تهميش العمل المتعلق بالتدريس والتعلم. ويعلق بوير مباشرة بأن"البحث والنشر اصبحا الوسيلة الأولية التي يحقق بواسطتها أغلب الأساتذة مكانتهم الجامعية رغم أن العديد منهم انجذب في الواقع إلى تلك المهنة بسبب حماسهم وولعهم بالتدريس أو بالخدمة تحديدا" (بوير ١٩٩٠ :٥-٦).وفي أثناء محاولته لإقناعنا بأن الوقت قد حان للجامعات للخروج من الجدل المرهق حول (التعليم مقابل البحث) ويحدد بأساليب مبتكرة ما

يعنيه مصطلح "طالب متخصص scholar" ويقترح أربعة أطر مختلفة للزمالة العلمية:

- زمالة الاكتشاف : التي تشمل أساسا مفاهيمنا في التعليم العالي عما هو "تقليدي" مثل البحث الموجه نحو النظام، والإشراف البحثي، والبحث التربوي، والبحث الإداري.
- زمالة التكامل : التي تعني إقامة علاقات داخل النظام وعلاقات بين الأنظمة ومعاونة الطلاب على إنشاء روابط أساسية عبر المنهج مع تعليم غير المتخصصين أفكارا جديدة.
- زمالة التطبيق : وتعني ربط البحث العلمي وربط النظرية بالتطبيق، والممارسة بالنظرية وتحويل المعرفة.
- زمالة التدريس : والتي تحيط بالتجهيزات الأولية بالتدريس في التعليم الحالي مع استمرار مناسب لتطوير المهنة (CPD)، ثم اعتماد هذا الاستمرار في التطوير ودور النقابات الأكاديمية وتأكيد منح التدريس.

وبينما حاز تقرير بوير على التقدير والاعتراف به، قام الباحثون الآخرون بتعميق ذلك خاصة حول تحديد "زمالة التدريس".على سبيل المثال، يقدم لنا شولمان (٢٠٠٠) مصطلح "الولاء" ثم يصف أربعة مستويات للولاء باعتبارها ناقدة لمصطلح "زمالة التدريس" : الولاء لتكامل النظام أو مجال الدراسة والولاء لتعلم الطلاب الذين يرتبط الفرد بخبرتهم، والولاء للمجتمع وللأدب وللجماعة وللمؤسسة التعليمية التي يعمل بها ذلك الفرد، وأخيرا الولاء لمعلمي الفرد ذاته والإحساس بالذات كعالم وكمعلم، مقدرا الزميل (جوردون وآخرون ٢٠٠١).

وبتعبير آخر يتوسع شولمان في تعريف بوير "لزمالة التدريس" ليأخذ في اعتباره ليس فقط "التدريس" وإنما "تعلم الطالب" أيضا وليضفي أهمية واعتبارا للثقافة التي تتيح عمليتي التدريس والتعلم بمرحلة التعليم العالي في إطارها.

ويوجد في الولايات المتحدة برنامج رئيسي لتحسين زمالة التدريس وهو برنامج أكاديمي أكاديمية كارينجي للزمالة في التدريس والتعلم CASTL وهو يسعى إلى الارتقاء بالتعليم بتجديد العلاقات بين التدريس والبحث ويتبنى صيغا جديدة في التأملات والاستفسارات المرتبطة بالتدريس والتعلم. وعن مهمة ذلك البرنامج يقول:

> يسعى برنامج الأكاديمية إلى تبني صيغ جديدة في التأملات والاستفسارات التي سوف ترتقي بمستوى الاهتمام الموجه للقضايا التربوية عبر الحياة الأمريكية والهدف بعيد المدى لذلك هو استثارة نقلة جوهرية في القيم والثقافات وأولويات الجامعات ... نقلة ستحقق – بدورها – إمكانية إعادة تشكيل مهنة التدريس.
>
> (CASTL٢٠٠٠)

ومن بداية ذلك التعليق فصاعدا، تم توجيه الاهتمام الحالي بالزمالة وتعريفها - كما هي مطبقة على التدريس وعلى العملية التعليمية – مقابل خلفية تغيير طبيعة التعليم العالي، إذ من الواضح أن ثمة محاولات جادة لإعادة صياغة التوازن على أساس هدف الجامعات. وثم أيضا حاجة إلى الاعتراف بأن أحد الأدوار الرئيسية للأساتذة الجامعيين هو توفير أفضل ما يمكن من خبرات تعلم للطلاب. وهذا يجب أن يتمثل في نشاط من بين النشطة التي نقر بها ونكافئ الآخرين عليها وذلك كنقيض للاهتمام الموجه بصورة أساسية على تحقيق المهارة في البحوث والقائمة حسب النظام. وعلى أية حال، فثمة قلق بشأن تفسير معنى "زمالة التدريس"، فقد يسود الميل لاستخدام

ذلك المصطلح، لكن الخطورة تكمن في أنه إذا لم توجد تساؤلات حول المصطلح أو محاولات تسعى إلى تعريف واستكشاف ما يعنيه، عندئذ ستصبح أية أنشطة مرتبطة بالتدريس والتعلم ضمن ما يمكن اعتباره "مادة علمية". وعلى سبيل المثال، ومن أدبيات "الزمالة" ينبثق العديد من الأبعاد المختلفة، ويتوازى أحد تلك الأبعاد مع المفاهيم التقليدية لزمالة التدريس كالاكتشاف وتقديم المعرفة. وهذا قد يعني – باعتباره مطبقا على زمالة التدريس – أن الجامعات قد تنشر موادا تحوي موضوعات تربوية وبأساليب أكاديمية معروفة، و لكن التساؤل حول ما إذا كان هؤلاء الباحثون هم في حقيقة الأمر أساتذة تربيون ذوو فعالية و فهم عميق لطبيعة "حرفة " التدريس، وإن تعقيدات تعلم الطالب ليست بالضرورة هي القضية إذا إن المهارة التعليمية يمكنها تعويض ذلك (ويمر ١٩٩٧) رغم تلك الشكوك، يبدو أنها سوف تكون وجهة نظر متنامية، ما لم تكن بالفعل متفق عليها – تلك التي تعترف بالحاجة إلى اتجاه استجابي لتسهيلات عملية التعلم للطالب، وقدرة على التعلم من خلال الخبرة المكتسبة عن ذلك التعلم، ومعرفة وفهم قائمين على بنيان دعم من البحث التربوي. وقوم كل كيربر وكرانتون (٢٠٠٠) بتدقيق تلك الفكرة حول "زمالة التدريس "، إذ اقترحا أنها تشمل كل من التعلم القائم حول التدريس وإظهار عملية تدريس المعرفة، و قد شمل نموذجهما عن الزمالة معارف تعليمية، وتربوية ومنهجية. وبينما يستمر الحوار الدائر بين الباحثين بالنسبة لتعريفات وفهم "زمالة التدريس" في التدفق، نجد من المهم أن نتذكر أن " الزمالة" هي عملية نشطة وبينما يتواصل الجدل حول التعريفات، نتساءل أي الخطوات يتم اتخاذها داخل المؤسسات التعليمية لتحسين " زمالة التدريس " ؟ وكيف للكليات أن تقوم بتفسير "الزمالة"، " التدريس المتعلق بمادة العلم".

وسوف يقوم القسم التالي باستكشاف الأراء البارزة حول الزمالة و الحاجة الملحة لتحسين و تشجيع اتجاه علمي نحو التدريس على المستوى الفصل.

آراء بارزة عن الزمالة " العلمية "

في مقال عن " الزمالة في التدريس" يرى ميدلتون (١٩٩٧) أن مناقشة " الزمالة" في علاقتها بالتعليم والتعلم ليست في أولويات قائمة الاهتمامات القومية وربما يكون السبب في ذلك أننا – في جوهر الحقيقة – نوهم أنفسنا بالاعتقاد في أن تعليمنا لابد أنه جيد، لأنه هام و لأننا نكرس أنفسنا لخير أبنائنا الطلاب. و بالطبع لابد وأن نسأل أنفسنا "هل أي معلم مخلص متفان يعمل في حدود خبرته مصحوبا بمعرفة و فهم قليلين لعلوم التربية يكون بالضرورة مدرسا جيدا أو ميسرا جيدا لتعلم الطالب ؟.

وعلى أية حال فإن ميدلتون (١٩٩٧) يذهب إلى أبعد من ذلك في مقالته، ويرفع قضية تفوق البحث وأفضليته، وبذلك يمس العصب الحساس للقيم و الإثابة في التعليم العالي. وفي أغلب الدول النامية يعمل نظام التعليم العالي بأساليب مماثلة، فهيئة التدريس الجامعية يتم تعيينها على أساس امتيازهم في البحوث التقليدية حول المادة العلمية. ففي النظام الإنجليزي بالمملكة المتحدة على سبيل المثال، وداخل العديد من الجامعات التي تتطلع إلى تحقيق معدلات بحثية ممتازة، نجد أنه من غير المعتاد أن يطلب من المرشحين للمراكز الأكاديمية إظهار أي " مهارات " تفهم لعمليتي التعليم والتعلم. والرسالة " هنا " واضحة، ما لم تكن صريحة، أن التدريس ينظر إليه على أنه نشاط من المرتبة الثانية وأن المنتظر من الأستاذ الجامعي" الأكاديمي" أن تنصب جهوده الفكرية على البحوث العلمية (رولاند ٢٠٠٠).

وفي المملكة المتحدة يرى الكثير من الأكاديميين أن " معيار التقييم البحثي " – الذي هدفه تمكين هيئات التمويل الجامعي من توزيع الأرصدة العامة المخصصة للبحث باختبار مؤسس على الجودة – قد أضاف لمفهوم التعليم والتعلم باعتباره نشاطاً ثانوياً.

إن هذا الإدراك السلبي " للزمالة المرتبطة بالتعليم و التعلم " – على عموم الاصطلاح – يتأكد عندما تتخذ إجراءات الترقي. وفي المملكة المتحدة قد تكون تلك

هي الحالة في عصر ما بعد تقرير Dearing Report " اللجنة القومية للبحث والتحقيق بالتعليم العالي" (NCIHE). إن بعض الجامعات قد بذلت جهوداً شاقة لتبين أن هيئة التدريس يمكن ترقية أفرادها إلى المستوى الأكاديمي الأعلى بناءاً على "زمالة التدريس" لكن يظل هناك شك قليل أن المرشح الذي يحوز دليلاً مادياً على سجل بحثي تقليدي يمكن له الترقي بغض النظر عن جودة أي نشاط آخر، كما ظلت مسألة إثابة التفوق في أنشطة التدريس مستبعدة إلى مؤخرة الاهتمام لفترة طويلة من الزمن، إذ أكد البعض أنه لا يوجد هناك معيار ثابت للحكم بالتفوق في التدريس بدرجة بسيطة وموضوعية ويمكن الاعتماد عليه كذلك المعيار المستخدم في الحكم على الأبحاث التقليدية (إلتون ١٩٩٩) بينما مال تاريخ و تنمية الجامعات لصالح البحث على حساب التدريس باعتباره المؤشر الأساسي "للأستاذ الجامعي الناجح" (إلتون ١٩٩٥) وربما يكون هناك – كما ذكرت سابقاً – إحساس لا واعي بين الكثير من الأكاديميين أن التفوق في التدريس ليس في قيمة التفوق في البحث العلمي، لأن نفس هؤلاء الأكاديميين يوهمون أنفسهم بأنهم معلمون فائقون لأنهم باحثون ممتازون، وبمعنى آخر أن التدريس للطلاب لا يعد نشاطاً بحثياً علمياً (ستيفاني والتون ٢٠٠٢). إذاً نجد تساؤلاً بسيطاً في هذا الحوار، إذ ثبت صعوبة توفير إثابات و حوافز من أجل التميز في التعليم، يمثل تقييم أو تحكيم التميز في التدريس مشكلة، لو كانت الأدوات الرئيسية لذلك التقييم هي استمارات الاستبيان التعليمية، التي صمم أغلبها لا لحساب مستوى تعلم الطالب، وإنما لحساب "رضا الطالب" (رامسدين ٢٠٠٣).

فالتقدير بواسطة الطلاب لا يمكن اعتباره – عموماً – وجهاً للقيمة، فربما تكون وجهات نظر الطلاب بشأن ما يعد " تدريساً جيداً " مبنية على وسائلهم المحببة في التعلم التي ربما – أيضاً – تكون مزودة بمجموعة جيدة من الملاحظات تستهدف إعادة إنتاج المعلومات (الحفظ والتسميع). إن المجهودات الشاقة التي يبذلها أفراد هيئة التدريس لشغل الطلاب بنظريات التعلم العميقة قد لا يتم تقديرها بشكل جيد في حقيقتها لأنهم يتخذون توجهاً علمياً لتسهيل عملية التعلم (تريجويل ١٩٩٥). أن

الارتفاع المتزايد في مستوى الاهتمام – حالياً – والانتباه لمسألة "الزمالة في التعليم والتعلم" هو استجابة للبيئة المتزايدة التعقيد التي يعمل وسطها التعليم العالي. ولنأخذ التساؤل عما إذا كنا حقاً نؤمن بإمكان رجوعنا إلى الوسائل التقليدية لتوزيع المنهج في إطار من محتوى التعليم العالي الجماعي كمثال ونقوم بتوسيع المشاركة، وهل نأمل في الخروج من "المأزق" بمجرد الترديد والتكرار – كالمبتهلين – في مذكرات مهامنا المؤسسية – مثلاً – أننا مخلصون لقضية تطوير مبادئ التعليم والتعلم المتمركز حول الطالب؟ وأننا نحترم تنوع بيئات طلابنا البشرية دون التساؤل عما تعنيه مصطلحات مثل " التعلم المتمركز حول الطالب و"التنوع" فعلاً عندنا بالنسبة لممارساتنا داخل الفصل؟ وهل يمكننا أن نستخدم التكنولوجيا المتطورة استخداما فعالاً لدعم عملية التعليم والتعلم، إذا كنا لا نفكر من خلال مبادئ تربوية ترتبط باستخدام تلك التكنولوجيا الحديثة؟ (راجع ليتل جون و ستيفاني ١٩٩٩ – فالوز وبانوت ٢٠٠٢) وحيث أن مسألة "الزمالة" كما هي مطبقة على التدريس والتعلم يجب أن تكون – بالطبع – صفة أساسية لعضو هيئة التدريس الأكاديمي، ولكنها أصبحت أمراً هاما لبقائنا، وهناك حاجة ملحة لابتكار إعادة لتصورنا عن التعليم وتيسيرات سبل تعلم الطالب حتى تعرف أن ممارساتنا يجب توثيقها نظرياً، أنها أنشطة نقدية متبادلة التأثير العلمي لا مجرد عمليات لنقل المعرفة والمعلومات الجديدة، أنشطة عملية أو حرفية يمكن تعلمها عبر الاعتياد بدون جهود فكرية أو نظرية غير ملزمة (لجنة بوير ١٩٩٨). ولكي نحقق إعادة تصورنا للتعليم في الجامعات وتطوير الزملاء في الفصل، يبدو أن أدوار هيئة التدريس ومسئولياتهم تحتاج إلى التحديد والتعريف بوضوح وأن هيئة التدريس ستحتاج للدعم وكذلك لتنمية مهنية مناسبة تستهدف تقييم كل ذلك مرتبطة بمثل تلك "الزمالة". ووفقا لما يذكره جوردون (١٩٩٨) يبدو أن ما ستكون عليه الحال مستقبلا أن أعضاء هيئة التدريس سوف يجدون أمامهم حشدا من الأدوار لانتظارهم، ومن أمثلة تلك الأدوار المجمعة ربما يعمل كبار أعضاء هيئة التدريس كمدربين لعملية التعلم، أو مديرين للتطوير المهني أو مراقبين لنظام الجودة أو قادة لعملية تطوير المناهج، ومثل ذلك التنامي في الأدوار سوف يلقى الضوء فيما

بعد على الحاجة إلى "الزمالة" وتحقيق ملاءمتها، ليس بحصرها في "زمالة التدريس" ولكن بشمولها لزمالة الاكتشاف والتكامل والتطبيق الممكن. وهذا التحول في الأدوار، أو بمعنى آخر مراجعة وتسويغ أدوار الأساتذة سوف يؤثر حتما على استراتيجيات تطوير المهنة ودور وحدات التنمية المهنية داخل مؤسسات التعليم العالي.

لذا فثم حاجة لإعادة فحص عمل وحدات التنمية المهنية وإلى أن نتساءل : يمثل القائمون على تطوير المهنة مبادئ الممارسة العلمية فعلا كما طرحها بوير؟ وهل ارتبطوا بالاكتشاف في إطار أبحاثهم؟ وهل التزموا بالتكامل في إطار استخدام البحوث التربوية لإمداد ودعم العمل الذي يقومون به بمشاركة زملائهم؟ (أسمور ١٩٩٩). والقضية التي يمكن أن تبرز هنا تتمثل في أن ذلك قد يقلل من أهمية "الزمالة" بحيث يوفر فرصا تنموية تتولى تيسيرها هيئات تدريس غير أكاديمية. وذلك يستدعي طرح السؤال التالي : كيف يتصور أعضاء هيئة التدريس بوحدات التطوير المهني أنفسهم "زمالة التدريس"؟ وكيف يقومون بتطوير ذلك خلال جامعاتهم؟ تتيح إحدى الدراسات المنشورة حديثا حول "زمالة تطوير أساتذة الجامعات" (ايجنس وماكدونالد ٢٠٠٣) مساهمات تتزامن مع الجدل الدائر حاليا حول ما إذا كان التطوير الأكاديمي التربوي يشكل نظاما علميا في حد ذاته أو أنه يشكل فقط مجموعة من "الأدوات" يقوم أعضاء هيئة التدريس بواسطتها بتحسين الممارسة العلمية القائمة المتعلقة بخبرة التعلم لدى الطالب بالجامعة. إن نشر ذلك الكتاب يعد شهادة على حقيقة أن أي توجه علمي نحو التدريس والتعلم يتطلب توجها نحو تطوير هيئات التدريس.

القسم التالي يستكشف المزيد من مفاهيم مطوري التعليم عن زمالة التدريس بناء على مشروع تقييم بحثي قام بتمويله مجلس صندوق تمويل التعليم العالي بإنجلترا (HEFCE).

التطوير التربوي : توجه علمي

إذا كان تشجيع وتحسين زمالة التدريس يعد الدور الرئيسي لوحدات التطوير التربوي أو الأكاديمي. فمن الضروري أن نتفهم خلفيات ومبادئ تلك الوحدات. فبينما قام جوسلينج وأندريا (٢٠٠٢) بإجراء بحث ممتد على "الدور المتغير لوحدات التطوير التربوي"، يظل هناك إحساس بأن التطوير التربوي لا يلزم تقييمه بالضرورة من قبل عضو هيئة التدريس الذي تقوم تلك الوحدات ذاتها بتطويره. وباختصار، يمكن للتطوير التربوي والأكاديمي أن يُفهم على أنه يعني الدعم النسقي والعلمي لتحسين كل من عمليات التعليم وممارسات المدرسين (راجع ويب ١٩٩٦ وستيفاني ٢٠٠٣). والسؤال المطروح هنا هو : هل يعمل المطورون التربويون ووحدات التطوير التربوي بطريقة تؤدي إلى تحسين زمالة التدريس خلال النظم التعليمية؟

كان هناك دائما نقد لدور وحدات التطوير التربوي لأن"الولاء" للنظام لا يؤخذ دائما في الاعتبار، ولأن التغيرات التي تتم دائما ما تكون نوعية بوجه عام. وتلك المقولة تفترض أن التدريس والتعلم يُعدان – لهذا السبب – أنشطة فرعية بصورة كبيرة (رولاند ٢٠٠٠). لكن الاختلافات في الثقافات الأكاديمية مرتبطة لتشكيل الطرق التي من خلالها يقوم الأكاديميون بتصور أنظمتهم التعليمية (بيتشر وتراولر ٢٠٠١). وتؤكد معرفتنا بهذا الأمر مع تقديرنا للحكمة والاهتمامات والمسلمات المعرفية الخاصة بالأنظمة الأخرى (جينكينز ١٩٩٥). إن المحتوى المؤثر للتطوير الأكاديمي/ التربوي يكون مع زملاء يعملون من داخل منظور منظومة عملهم، ويمكن ترجمة ذلك من خلال الاقتراح بأنه بدلا من تقديم فرص نوعية أساسية من قبل مركز التنمية المهني (CPD)، نجد أن القائمين على التطوير التربوي يحتاجون إلى العمل "كميسرين للعمل" داخل أي مركز تنظيمي، ويعملون بمشاركة هيئة التدريس في إطار المادة العلمية. وكمثال لذلك الطراز في العمل نراه في مركز الممارسة الأكاديمية (CAP) بجامعة ستراثكلايد حيث يمكن للمطورين التربويين الاستجابة لطلبات الدعم من هيئة التدريس القائمة بالمؤسسة والمتعلقة – على سبيل المثال –

بتصميم المناهج وتوزيعها. وقد تأتي فترة من النقاش والمفاوضات يعمد خلالها المطورون الوصول إلى حالة من فهم للنظام. ومن ثم تنشأ حلقة من البحث العملي (زوبار – سيكريت ١٩٩٢) يعمل من خلالها المطورون كملاحظين للممارسات الحالية بالفصول ويقومون بتدعيم هيئة التدريس الأساسية في تأمل طرق تدريسهم وتعلم طلابهم بقصد تعزيز الممارسة بالتوافق مع النظرية التربوية. ومن المظاهر الأساسية لمثل تلك الوسيلة في العمل أن يتم تشجيع اعضاء هيئة التدريس الأكاديميين على امتلاك حلقات تطوير وتنمية أخرى (ستيفاني ونيكول ١٩٩٧). والعمل مع الأساتذة والطلاب داخل النظام بهذا الأسلوب يسمح بالتوجيه العلمي للتعليم والتعلم، بالتواؤم مع فرضية شولمان، يقر بالولاء وبالولاء لمهمة دعم وتعزيز عملية التعلم لدى الطالب. ويؤكد هذا الأسلوب في العمل التأثير على مستوى الإدارة كما يعد وسيلة لرفع طاقات وحدات التطوير التربوي.

لقد توصلنا إلى مزيد من التفهم لكيفية تصور المطورين التربويين الأكاديميين وإلى طرق تعزيزهم "للزمالة" من خلال نتائج مشروع مجلس صندوق تمويل التعليم العالي بإنجلترا (HEFCE) الذي قصد به وضع أساس بناء القدرات بالتعليم العالي، بالنظر إلى زمالة التدريس (جوردون ٢٠٠٢) وبهدف الحصول على معلومات حول كيفية قيام المطورين التربويين بتفسير "زمالة التدريس" في أنحاء المملكة المتحدة. هذا وقد تم بناء استبيان لاستكشاف المفاهيم الحالية للعلاقات بين التنمية التربوية وبين البحث العلمي والزمالة، وأنواع الأنشطة التي تشملها تلك المصطلحات.

وثمة ملخص للاستجابات تم الحصول عليه من أكثر من أربعين قيادة لوحدات التطوير التربوي أشارت إلى أن تفسير التنمية التربوية يتمثل في "التساؤل العلمي الخاص بممارسات عملية التدريس والتعلم المسلم بها بقصد الاقتراب من الممارسة العملية داخل الفصل والقائمة على مبدأي البحث/البرهان (جوردون ٢٠٠١).

ووفقا للمعلومات الصادرة عن الاستبيان، فإن الأنشطة المتعلقة عموما بالتطوير التربوي تجمع عنصرين أساسيين. فمن جانب نجد عمليات التجديد في أنشطة المدرس داخل الفصل والتي تهدف إلى تشجيع التعلم المستقل، ومن جانب آخر تم تفسير التطوير التربوي ليشمل التطوير الفكري للمدرس وتطوير فهمه لطرق التدريس وطرق تعلم الطلاب. وفي نفس الدراسة، كان بعض الذين شملهم الاستبيان يشيرون إلى البحث التربوي على أنه مرحلة تالية من الممارسة التأملية داخل الفصل والقائمة – مثلا – على البحث الوصفي لصالح تطوير السياسة التعليمية بشأن التدريس والتعلم والتقييم، بينما يفترض الآخرون أن البحث التربوي يجب أن ينحصر في ابتكار أفكار وممارسات جديدة تعكس الحاجات الطارئة وأساليب وأنماط التدريس والتعلم، بما يتطلب من الأفراد التأمل في ممارساتهم.

وأما ما يلي فيعد مشكلا فيما يخص أساليب البحث التربوي والزمالة :

> توقع إمكانية ملاءمته (البحث التربوي – المترجم) لفكرة البحث العلمي المصمم لإثبات فرضية علمية باستخدام طريقة مقبولة. بينما يجب على البحث الخاص بالتدريس والتعلم أن يتخذ شكل نموذج البحث الأكثر اقترابا من تلك النماذج المستخدمة في علم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة.
>
> (نتائج الاستبيان المذكورة في جوردون ٢٠٠١)

ووفقا للتقرير النهائي للبحث، تم تفسير "زمالة التدريس" على أنها :

> البحث الفعال عن المعلومات المتعلقة بالتدريس والتعلم من قبل معلم فرد، بقصد توسيع معلوماته وتطبيقها على ممارساته التدريسية، وتشمل تنفيذ أبحاثه الخاصة أو الإلمام بالبحوث

التربوية للآخرين بشكل عام وفي مجالات تخصصه.

(Gordon et al 2001 : 41)

وقد شعر الكثير من الذين شملهم الاستبيان بأن "الزمالة" كما هي مطبقة على التدريس قد "اختنقت" بسبب الاعتقاد "المؤلم" بأنها يمكن أن يتم تسويتها مع "النتائج" كما يحدث في نموذج البحث العلمي وبسبب ضعف تقدير مثل تلك الأنشطة.

وبينما تركز نتائج البحث هنا على آراء مطوري التدريس أولا، إلا أنه ليس من السهولة دائما تقييم التأثير الشامل للتطوير "على شكل التدريس". ويلخص القسم التالي حالات فهم الزمالة باعتبارها مطبقة في مجال التدريس وكما هي محددة في مشروع بحثي تم تنفيذه بإحدى جامعات استراليا.

المدرس المثقف (المتخصص)

في مشروع بحثي أجراه تريجويل وآخرون (٢٠٠٠) بجامعة شمل كلا من أعضاء هيئة تدريس أكاديميين كانوا قد أكملوا لتوهم برنامجا لمركز التطوير المهني CPD في التدريس والتعلم، وأعضاء آخرين لم يخضعوا للبرنامج، وبطرح السؤال التالي: مل هي زمالة التدريس في رأيك؟ تحددت الأطر خمسة أطر لاتجاه "زمالة التدريس" ملخصة فيما يلي :

١- إن زمالة التدريس تدور حول معرفة أدبيات التدريس بجمع وقراءة تلك الأدبيات.
٢- زمالة التدريس تدور حول تحسين طرق التدريس بجمع وقراءة أدبيات التدريس.
٣- وهي تدور حول تحسين تعلم الطالب بدراسة وفحص طرق تعلم تلاميذ الأستاذ نفسه وكذلك طرق تدريسه.

٤- كما أنها تدور حول تحسين طرق تعلم تلاميذ المدرس بالتعرف على أدبيات التدريس والتعلم وربطها بأدبيات ومعرفة مادة علمية بعينها.

٥- وهي أيضا تدور حول تعلم الطالب في إطار النظام التعليمي بوجه عام وذلك بجمع وربط نتائج عمل المدرس في التدريس والتعلم داخل ذلك النظام.

(تريجويل وآخرون ٢٠٠٠ : ١٥٩)

وما هو مثير فعلا في النتائج الخاصة بتلك الدراسة هو المعيار الصاعد للتوجهات نحو الزمالة الذي يعكس مجموعة الاتجاهات السطحية والاتجاهات العميقة للتعلم (رامسدين ٢٠٠٣) كما يضع مقياسا لفهم تحول دور المدرس من دوره كناقل للمعلومات إلى دور "مُيَسِر" تعلم الطلاب خلال أطر محتوى النظام (ستيفاني ونيكول ١٩٩٦). وفي حين كانت الدراسة البحثية الاسترالية قصيرة المدى، إلا أنها تبرهن على التحول الإيجابي في فهم الزمالة. وأما التحدي الذي يواجه الجامعات الآن فيتمثل في تعزيز الزمالة وذلك بتوفير فرص مناسبة لهيئة التدريس الجامعية لتنمية اتجاهاتهم نحو زمالة التدريس والتعلم من الخلال الفعل والتفكير والتقييم في ممارستهم الحالية.

وفي ذلك المحتوى من قائمة الأولويات وخاصة في المملكة المتحدة، يتم معاونة الجامعات بتوفير كم هائل ومتنوع من فرص التنمية المتعلقة بالتدريس والتعلم المتوفرة لهيئات التدريس الجامعية، وهذا مؤشر إيجابي آخر على الانتباه المتزايد الموجه نحو جودة خبرة تعلم الطالب بالتعليم العالي. وفي الفصل السابق، وفرت لنا ليز بيتي تقريرا مفصلا بتاريخ نشأة العديد من منظمات التنمية المميزة جدا والتي عززت التوجه العلمي للتدريس والتعلم، وسوف يلخص القسم التالي من هذا الفصل أهمية دور معظم منظمات التنمية الحالية في تعزيز زمالة التدريس.

تعزيز دور زمالة التدريس والتعلم

داخل المملكة المتحدة – كما ذكرنا سابقا – أصبح تشجيع أعضاء التدريس بالكليات الحديثة على متابعة نظام التأهيل المهني الخاص بالتدريس والتعلم شائعا. وكان العديد من برامج التأهيل المهني تلك خلال التطوير المهني المتصل CPD قد تمت إجازتهاأساسا من قبل جمعية تطوير التعليم وهيئات التدريس SEDA التي تضطلع – كجمعية متخصصة – بتحسين كل مظاهر التدريس والتعلم في التعليم العالي من خلال تطوير التعليم وهيئات التدريس (SEDA ٢٠٠٢). وقد تطلب اعتماد جمعية التطوير التربوي هذه لبرامج مركز التطوير المهني CPD تعزيزا عميقا للمعرفة وتفهما سليما للممارسة الأكاديمية والتدريسية وتشجيعا للمشاركين بالتدريب على الالتزام بمجموعة من القيم تدعم الممارسة الفعالة. والأكثر من ذلك فقد أوصى تقرير Dearin Report للجنة القومية للبحث والاستقصاء بالتعليم العالي NCIHE بالتخصص في التدريس بالتعليم العالي مع وجوب إنشاء معهد رسمي لإجازة اشتغال المدرس بالجامعة. وقد تمخضت تلك التوصيات عن إنشاء معهد التدريس والتعلم بالتعليم العالي ILTHE عام ١٩٩٩ تم افتتاح ذلك المعهد بدم من الحكومة وكل المهتمين بالتعليم العالي وأعيد افتتاحه حاليا باسم أكاديمية التعليم العالي (HEA).

كان معهد التدريس والتعلم مؤسسة تتسع عضويتها لكل من يهتم بدعم التعليم والتعلم في مرحلة التعليم العالي، وكانت أهداف تحسين أحوال التدريس وتحسين خبرات التعلم ودعم التجديد في طرق التدريس والتعلم الجامعي وكان أحد أهم أدوار اعتماد اشتغال عضو هيئة التدريس وإجازة برامج الدراسات العليا للتطوير المهني الأساسي. وكان هدف معهد التدريس والتعلم – كما أنشئ أساسا – موائما لفكرة بوير عن زمالة التدريس باعتبارها تشمل الإعداد الأساسي للتدريس بالتعليم العالي، وتشجيع هيئة التدريس على اتباع تطوير مهني متصل وملائم وتقديم دليل على زمالتهم. وقد شجع عمل المعهد تنمية برامج الدراسات العليا المحيطة بكل مجالات التدريس والتعلم والتقييم والمحتوى الدراسي وتصميم المناهج وتطويرها وتوزيعها.

هذا وقد أدى التطور المتزايد في برامج الدراسات العليا إلى مشاركة أوسع في تعزيز زمالة التدريس الحالي (جوردون وآخرون ٢٠٠١) وتشجيع هيئة التدريس الجامعي على تحقيق مزيد من التأكيد على فهم الأساس العلمي للنظام التربوي، والنظر إلى التدريس والتعلم كأنشطة مشروعة. لقد أصبح رصيد مثل تلك البرامج والمناهج المعتمدة أساسا لوحدات تطوير التدريس وهيئات التدريس، في حين أن الحال لم يتعد تسمح لكل برامج الدراسات العليا بالتركيز على البحث والزمالة. ذلك ويؤكد إلتون وستيفاني على أن أحد الملامح الأكثر أهمية لأي برنامج ناجح لمركز التطوير المهني CPD لأساتذة الجامعات يتمثل في قناعتهم بأن التدريس الجامعي يعد نشاطا قابلا للبحث ويمثل مشكلة.

وبينما كان إنشاء معهد التدريس والتعلم بالتعليم العالي ILTHE فريدا من نوعه في المملكة المتحدة، إلا أنه يتضح من تزايد هيئات البحوث التربوية أن العديد من الجامعات في كندا واستراليا ونيوزيلندا – على سبيل المثال – في طريقها لإعداد برامج للدراسات العليا تتعلق بالممارسة الجامعية، وهيئات التدريس الجديدة يتم تشجيعها للحاق بركب مثل هذه البرامج. تشير بعض الأنباء الحالية الصادرة عن لجنة التعليم بالجامعات الاسترالية (AUTC) إلى أنه سيتم إنشاء معهد قومي للتدريس والتعلم بمرحلة التعليم العالي كجزء من استراتيجية تستهدف تعزيز التفوق في التدريس والتعلم. وسوف يقام المعهد كإشارة إلى الاهتمام الوطني بتحسين التعليم والتعلم في مؤسسات التعليم العالي الاسترالي. ومن المتوقع أن يكون ترتيب برامج زمالة التدريس على قمة أولويات قائمة عمل ذلك المعهد الجديد.

ثمة مؤشر آخر على تزايد أهمية عمليتي التدريس والتعلم والإقرار بمبدأ الولاء للنظام وهو إنشاء "شبكة دعم التدريس والتعلم" (LTSN) بالمملكة المتحدة يتم تمويلها من قبل مجلس صندوق التعليم العالي بإنجلترا (HEFCE) وهي الآن جزء من أكاديمية التعليم العالي (HEA). وقد أقيمت شبكة التعليم والتعلم خصيصا لتوفير

موارد مصممة لاحتياجات التدريس والتعلم لأربعة وعشرين نظاما مختلفا لمجالات قائمة على المادة العلمية وبهدف نشر الممارسة الفائقة في إطار وعبر مجالات المواد المختلفة (ألان ٢٠٠٠). وكانت تلك إشارة واضحة إلى أن التطوير التربوي ينبغي أن يحدث– بلا جدال – في إطار قاعدة النظام التعليمي، وكانت استجابة لصعوبة توقع قيام هيئات التدريس بتحويل تعلمهم من الورش الشاملة generic التي تقوم على قضايا تتعلق بالتدريس والتعلم إلى أساس نظامي للتعليم حيث يمكنهم السعي لإحداث تغيير باعتبارهم "حامي الحمى" الوحيد. إن دعم الشبكات يسمح لهيئات التدريس من أي نظام تعليمي بالمشاركة والاستكشاف فيما يتعلق بالزمالة مع زملائهم ذوي نفس المستوى الفكري. والأهداف العامة لأكاديمية التعليم العالي انطلقت في خريف ٢٠٠٤ موجهة نحو تعزيز التعليم العالي من خلال :

- إتاحة إرشادات استراتيجية لقطاع التعليم العالي والحكومي وهيئات التمويل وآخرين حول السياسات المصممة لتحسين خبرات الطالب.
- دعم المناهج والتنمية التربوية عبر كل أنماط أنشطة التعليم العالي.
- تيسير التطوير المهني لكل هيئات التدريس بالتعليم العالي.

ويعد المفهوم العام "للأكاديمية" دليلا ملموسا لمحاولة جادة لتعزيز التوجه العلمي والتأملي نحو التدريس الجامعي اليوم. ومن المتوقع أن أية تطورات تتم في بلد ما سوف تنتشر في بقية أنحاء العالم.

ملاحظات ختامية

رغم الاعتراف المتزايد بأهمية الالتزام بتوجه أكثر علمية نحو التدريس، إلا أن مؤسسات التعليم العالي سوف تواجه تحديات عديدة في تعزيز الزمالة. وبينما تم تصميم البرامج المعتمدة للدراسات العليا والمتعلقة بالتدريس لاستهداف أعضاء

التدريس الجدد أساسا، بدا أن ثمة صعوبة في تشجيع هيئات التدريس الأكثر خبرة على التفكير في توجهاتهم التعليمية وتطيرها المتصل. وفي حين تقوم أكاديمية التعليم العالي حاليا بتوفير سبل متنوعة للعضوية أمام أعضاء هيئات التدريس ذوي الخبرة، نرى تحديا في توفير فرص متواصلة وملائمة للالتحاق بزمالة التدريس.

وعلى المستوى المؤسسي، على أية حال، ثم عدد من التوجهات يمكن تناولها لبناء حدود سعة لزمالة التدريس، فهناك على سبيل المثال حاجة عامة للمؤسسات العلمية لتحديد ورفع مستوى الوعي بوجود الفرص المتوفرة أمام هيئات التدريس للارتباط بالبحث والتطوير التربوي. وهناك أيضا حاجة إلى تحديد الثغرات في الرصيد الحلي لتطوير هيئات التدريس الجامعية والنظر إلى التنمية التربوية، مع حاجة ملحة – كما يؤكد كل من لوريلارد وماكونيل – لضمان أن الاستخدام الوتزايد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT في التدريس يدعم فهم المعارف التربوية.

ومن غير المتوقع تماما أن يتم تعزيز مبدأ من مبادئ الزمالة – في علاقته بالتعليم والتعلم – على المستوى المؤسسي دون دعم واضح وصريح المسئولين الكبار. لذا ينبغي أن تُبذل جهود شاقة لتوفير سبل متنوعة إزاء المهن المختلفة بهيئات التدريس، لضمان أن الاستراتيجيات المتطورة والتعزيزات العادلة لابد أن تتم وتشمل زمالة التدريس كمعيار أساسي. وعلى المؤسسات أن تقرر ما هو التصرف واجب التنفيذ، ومن المسئول عن هذا التصرف، لدعم وتعزيز الزمالة خلال المؤسسة. يجب ألا يعد اتباع اتجاه أكثر علمية وتدقيقا في الممارسة داخل الفصل مجرد اختيار زائد يتبعه المتحمسون فقط. أخيرا، على مؤسسات التعليم العالي أن تعزز الزمالة بصورة فعالة من خلال تطوير أدوات تقييم ذات اثر افضل حيث أن مثل تلك الأمثلة من سياسات تطوير هيئات التدريس التي تشجع توجها تكامليا لتنمية المعلم الباحث بالتعليم العالي وتدعم زمالة التدريس، يمكننا إلقاء الضوء عليها ونشرها وتشجيعها.