# 9

# التعليم والبيئة

سواء أكنا ندرس طريقة اندماج التعليم بالبحث، أو طريقة اندماج البحث بالتعليم، فإن كل ذلك يتم وفقاً لعدد من العوامل الثقافية والبيئية ويتأثر فيها. هذه العوامل تتضمن مدى قدرة الأفراد على دمج بحثهم وتعليمهم داخل بيئات مؤسساتية معينة، وسياسات الجامعة وإستراتيجياتها التي تعزز الدمج أو تعيقه، إضافة إلى عوامل اجتماعية وسياسية أوسع تؤثر في سير عمل الجامعات.

إذاً، فالأسئلة المهمة في هذا المقطع هي: ما هي الشروط البيئية الأفضل لتطوير المجتمعات العلمية الشاملة لبناء المعرفة داخل التعليم العالي؟ أي من الشروط الثقافية والبيئية هي التي تسهل تطوير مثل هذه المجتمعات؟ وما هي الشروط التي تعيقه؟

يبحث المقطع في طبيعة العمل الأكاديمي وكيفية تقويمه. بعد ذلك يدرس العوامل المؤسساتية التي يمكنها أن تعمل على تسهيل تطور تجربة التعليم العالي المعزز بالبحث أو إعاقتها. وأخيراً، سيتجاوز الجامعة ليتفحص برامج أوسع، ويرى كيف يمكنها أن تؤثر في دمج التعليم والبحث. وسيدرس المقطع أيضاً مضامين المشاركة في التطور المرتبط بالتقصي بالنسبة إلى تطوير عمل الهيئة الأكاديمية.

## طبيعة العمل الأكاديمي

إن طبيعة العمل الأكاديمي غالباً ما تجعل من الصعب معرفة أين تبدأ فعالية ما وأين تنتهي أخرى. وقد أظهرت الدراسات أن إيمان أعضاء الهيئة الأكاديمية بوجود رابط بين التعليم والبحث أقوى بكثير من ذلك الذي يجب أن يصوره الدليل الرابطي للبحث (انظر، على سبيل المثال، ويبستر Webster 1985؛ نيومان 1993). وقد وجد رولاند (1996) في دراسته التي أجرى في سبيلها مقابلات مع رؤساء أقسام أكاديميين،

بأن ثمة اختلافاً في استخدام مصطلحات «التعليم» و«البحث». لذلك، فيما فسر بعض الذين أجريت معهم المقابلات «التعليم» على أنه «إعطاء المحاضرة»، وأن «الإشراف على البحث» هو أحد وجوه البحث، رأى آخرون أن «إعطاء المحاضرة» هو طريقة من طرق تقويم البحث. ويستنتج رولاند:

بالرغم من أن الناس، بشكل طبيعي، قد ميزوا، بوضوح نسبياً، بين استخدام مصطلحي البحث والتعليم، إلا أن هذين المصطلحين أصبحا أكثر تداخلاً ما أن بدأ بعضهم يفكرون بفعالياتهم الأكاديمية بتفاصيل أكثر تحديداً.

(رولاند 1996: 13)

ويفيد عمل كارول كولبيك في فهم السبب وراء ذلك. فدراستها التي تناولت فيها كيف يقضي الأكاديميون أوقاتهم فعلياً، تظهر أن ثمة اختلافاً كبيراً في مدى ارتباط الأكاديميين بالفعاليات التي صممت لتخدم الغايتين معاً؛ التعليم والبحث. وخلافاً لآراء العديد من الأكاديميين عن أن الوقت الذي يتم قضاؤه في التعليم، هو وقت مستقطع من البحث، تقول كولبيك (1998): إن معدل كمية الوقت، التي يقضيها الناس على الفعاليات التي تعمل على تحسين كلا الهدفين في آن معاً، تبلغ الخمس تقريباً.

على أي حال، ما يخدم هدفنا هنا من معطيات كولبيك، هو تحليلها للعوامل البيئية التي تسهم في، مدى قدرة الأكاديميين على دمج بحثهم وتعليمهم في مهام معينة أو تعيقه. إنها تقول إن الأكاديميين الذين يعملون في مؤسسات أو حقول معرفية أكثر بيروقراطية، حيث تكون أدوارهم محددة بالنسبة إليهم، يمتلكون ربما، فرصة أقل لدمج بحثهم وتعليمهم، من أولئك الذين يعملون في بيئات يكون فيها دورهم أقل وضوحاً وتحديداً. لذلك، تجد كولبيك مثلاً، أن الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس في المعارف، التي كان فيها درجة عالية من الإجماع على النموذج، أي التي كان فيها إجماع واسع على محتوى المنهاج ومستويات عالية من التعاون في إجراء البحوث، كانوا أقل مقدرة على دمج بحثهم وتعليمهم في بيئات الصف من الأكاديميين في حقول معرفية تعد فيها المعرفة أكثر انتشاراً، ويقل فيها الإجماع على النموذج. وبما أن الأخيرة تتسم، مثلاً، وحسب بيتشر (Becher 1989)، بخصوصية بنية المناهج، حيث

يرتبط الأكاديميون بالبحث بشكل مستقل، تكون للأكاديميين حرية أكبر في الارتباط بالفعاليات التي تخدم أهداف التعليم والبحث على حد سواء:

إن المعرفة والبنى الاجتماعية للمعارف الصعبة تكون أكثر دقة في تحديد أسلوب عمل هيئة التدريس بدقة أكبر، مما تفعله المعرفة والبنى الاجتماعية في المعارف السهلة. لذلك، فإن هيئة التدريس في المعارف الصعبة تمتلك فرصاً أقل، ربما، لدمج التعليم بالبحث من مثيلتها في المعارف السهلة.

(كولبيك 1998: 651)

ويتماشى هذا بشكل كبير مع رولاند (1996: 14)، الذي وجد بأن رؤساء الأقسام يعدّون أن الطرق «الواسعة» للبحث، حيث يوجد نقد جوهري في الحقل المعرفي، أو بحث متداخل المعارف أو بحث يطبق المعرفة على البيئات الاجتماعية أو التقنية، كانت أقرب للارتباط بالتعليم لأنها كانت أقرب إلى اهتمامات الطلاب من الحقول الأضيق، والأكثر تخصصاً، وهي نقطة يوافق عليها سميبي (1998) حين كتب عنها من منظور نرويجي.

يقول رولاند إن طرق التعليم تؤثر في مقدرة الأكاديميين على دمج بحثهم وتعليمهم:

في أكثر الأجواء تفاعلية، كالمشروعات، والدروس الخاصة والحلقات الدراسية، كانت العلاقة بين التعليم والبحث تبدو أكثر قرباً. ولم يكن السبب الوحيد وراء ذلك أنها أعطت فرصة للمحاضرين أن يدرسوا المادة المتعلقة باختصاصهم، بل لأن مشاركات الطلاب قدمت منظورات جديدة لحقل البحث الخاص بالمحاضر، بل وأثارت، في بعض الأحيان الريبة بافتراضاته.

(رولاند 1996: 14)

وفيما يتعلق بهذه النقطة، وجدت كولبيك أن هدف التعليم (سواء التدريس داخل غرفة الصف أو تدريب الطلاب على إدارة البحث) كان أكثر تأثيراً من مستوى الطلاب، وعلى قدرة دمج الأكاديميين لفعاليات بحثهم وتعليمهم. لذلك، فإن

مجتمعات العلوم الأكثر ارتباطاً تقدم فرصاً أكبر من أجل دمج البحث والتعليم، حين يتم توجيه التعليم نحو التدريب على البحث وتطويره. أما طرق العمل «الأسهل» والأكثر استقلالية في الإنسانيات فتنزع - حين يتعلق الأمر بالتدريب على البحث - إلى العمل ضد دمج البحث والتعليم. وقد وجدت كولبيك أن هذه الحالة لا تخص مستوى الطلاب. بل إنه عمل يرتبط بتطوير التدريب والإشراف على البحث، حيث وُجد أن بعض الأكاديميين يعدّون الإشراف أحد وجوه بحثهم، فيما يعدّه آخرون أحد وجوه تعليمهم. (انظر المقطع 8).

برأي رولاند (1996) يمكن للجنس أن يكون عاملاً في ربط الأكاديميين لبحثهم وتعليمهم. ففي الدراسة التي أجراها، شرح بعض الذكور ممن قابلهم بأن البحث يحتاج إلى العزم، «الدينامية» و«القدرة على التحمل»، وهذا ينطبق، حسب رولاند، على نمط الذكور، فيما وُصف التعليم على أنه بحاجة إلى خصائص تنطبق على نمط الإناث مثل «الانفتاح»، و«الاهتمام بالطلاب» و«الرعاية». ويقول رولاند: «إن هكذا منظور هو، بلا شك، إعادة تعزيز للتدرج الذكوري الذي أنتجه» (رولاند 1996: 10) وقد حددت كولبيك القضايا المتعلقة بالجنس على أنها وسيلة مثمرة للمزيد من البحث (كولبيك 2004).

الأمر الآخر المهم في عمل كولبيك هو طريقة دمج البيئة الإدارية والمؤسساتية مع هذه العوامل المعرفية والأهداف المختلفة للتعليم من أجل التأثير على مدى شعور الأكاديميين بقدرتهم على دمج فعاليات البحث والتعليم. لذلك، فهي تقول، على سبيل المثل، إن بإمكان تقويم البحث في المؤسسات إما أن يدفع أو يعيق قدرة الأكاديميين على دمج بحثهم وتعليمهم. ففي جامعة يتم فيها تعريف البحث على نطاق واسع؛ بحيث يشمل، ربما، أستذة التعليم والأعمال الإبداعية والكتب المقررة وما شابه، ثمة فرص أكبر أمام الأكاديميين لدمج فعاليات التعليم والبحث (كولبيك 1998: 660). والحقيقة أن نيومان قد توصلت إلى نتيجة مشابهة في دراستها عن المديرين السابقين. ويقول زيتر (Zetter 2002: 2): إن التعريفات الواسعة للبحث تسمح باستخدام «المعرفة المستندة إلى التشاور» في التعليم. كما وجدت كولبيك أن

مدى قدرة الأكاديميين على الإسهام في اتخاذ القرارات الإدارية يتعلق بقدرتهم على دمج بحثهم وتعليمهم. لذلك، حيثما يكون الأكاديميون، على سبيل المثال، مشاركين في عملية اتخاذ القرارات، تكون لديهم القدرة على اختيار تعليم ما يتأتى عن بحوثهم، أو على الأقل، دمج جوانب عملهم الحالي في مقرراتهم. لكن هذا الأمر يكون أصعب حين يكون عليهم ممارسة التعليم ضمن خيارات محدودة. وقد وجدت كولبيك أن لطريقة اتخاذ القرارات الإدارية أثراً في قدرة الأكاديميين على دمج بحثهم وتعليمهم، يفوق السياسات الجامعية الأخرى جميعاً.

والقضية مثار النقاش الحار هي ما إذا كانت قدرة الجامعة على دمج البحث والتعليم معتمدة على قدرة أعضاء الهيئة التعليمية على دمج بحثهم وتعليمهم. وذلك بأن يكونوا باحثين فعالين، مهما يكن تعريف «الباحث الفعال». تقول نيومان (1992: 162): إن المديرين السابقين الذين التقتهم أثناء تحضير دراستها أشاروا إلى أن الباحثين الفعالين هم وحدهم القادرون على التعليم في المستويات المتقدمة. وأن الطلاب لن ينالوا الفائدة المرجوة ما لم يكن الأكاديميون مشاركين في البحوث. كما وجدت لديهم إيماناً عميقاً بأن الوحيدين القادرين على إنتاج باحثين جدد هم الأكاديميون المرتبطون بالبحث بشكل فاعل. بالمقابل، يقول زيتر (2002): إنه ليس من الضروري لأعضاء الكادر جميعاً أن يكونوا باحثين فاعلين. المهم، حسب رأيه، أن يكون الباحث أكاديمياً احترافياً مؤثراً. وهذا يعني العمل على تطوير فهم البحث الذي أجراه الآخرون وإعادة نشره. أي المشاركة بفاعلية مع أصحاب المهن، الذين يعملون وفقاً للممارسة المستندة إلى الدليل.

لا جرم أن تعلم الطلاب في بيئة يجري فيها المعلمون أبحاثاً، يكون أكثر مواكبة للتطورات منه لو كان المعلمون يشغلون حيزاً منفصلاً. بغض النظر عن وجود رأي واضح بشأن تأثيرات ذلك في تجارب التعلم، أو إذا ما كان سبباً في إنتاج تعلم أفضل أو مستند إلى البحث. تقول نيومان (1992: 167)، على سبيل المثال، إن ثمة فائدة تراكمية للتعلم على يد باحثين فاعلين؛ الأمر الذي يجعل مديرها السابقين يعتقدون أن من المهم للباحثين الفاعلين أن يعلّموا طلاب السنة الأولى غير الخريجين. فهذا،

برأيهم، يضمن تحفيز الطلاب على المشاركة في العمل في مرحلة التعليم العالي، ويكسبهم مهارات التساؤل النقدي وامتلاك «تصور عن الممكن». وفيما أوافق أن من المهم تطوير مهارات النقد لدى الطلاب وتحفيزهم على المضي نحو إدراك البحث والمشاركة فيه في السنتين الأولى والثانية من التعليم الجامعي، يظهر بوضوح أن للباحثين السابقين أهميتهم في هذا المجال. في الواقع، ثمة نزعة متزايدة لدى الباحثين القدامى في امتلاك حقوق ملكية البحث، فيريحوا أنفسهم باستخدامها من أجل استخدام معلمين مؤقتين أو غير نظاميين.

ثمة حاجة، بلا شك، للتفكير في التعليم المعزز بالبحث في سياق الوظائف والمسؤوليات المتغيرة؛ بما في ذلك تزايد الوظائف الهجينة، في المناصب الخاصة بالتعليم وحده وفي وظائف التصميم الدراسي وفي عدد المديرين الذين يقومون أيضاً بوظائف البحث. لكن المقلق في الأمر، هو أن تؤثر الفوضى في قدرة الجامعات على دمج البحث والتعليم. بالنسبة إلى الأكاديميين في الحقول الفنية وحقول العرض، يسمح انتشار الكادر التعليمي غير النظامي للعارضين الرئيسين بالمشاركة في التعليم. وهذا عكس ما يحصل في العلوم، مثلاً، حيث يبتعد أعضاء الفريق غير النظامي عن الممارسات القيادية بل وعن أن يكونوا باحثين. هذا، بالإضافة إلى عدم تثبيت الأساتذة، وتزايد صعوبة الحصول على ترفيع، أو استلام المتخصصين المتمرسين للمناصب العليا، وكذلك تزايد الصعوبة أمام أصحاب الوظائف الإدارية العالية المستوى في الجامعات ليتمكنوا من إعالة البحث. كل ذلك يؤثر في قدرة الجامعة ورغبتها في دمج البحث والتعليم.

صحيح أن ظروف العمل الجديدة والتغيرات في نماذج المناصب، بحد ذاتها، لا تعطي مؤشراً على الصدع بين البحث والتعليم. ولكن إذا ما أردنا تجنب هذا الفصل، ثمة حاجة للتفكير، على نحو إبداعي، بكيفية مشاركة الوظائف الجديدة في المعرفة المعززة بالبحث. ويمكن لهذا أن يتضمن، على سبيل المثال، تشجيع طلاب الدراسات العليا على العمل مدرسين خصوصيين ومحاضرين ليشركوا الطلاب

غير الخريجين ببحثهم، وتأمين الفرص لهم للقيام بذلك، كما يتضمن مشاركة الكادر غير النظامي في دعم المناهج المستندة إلى المشكلة والتقصي، ودعوة باحثين مهمين ليتحدثوا إلى الطلاب الأدنى مستوى عن بحوثهم ضمن مؤتمرات تعتمد على الطلاب، وما إلى ذلك.

في الواقع، تقدم الأنواع الجديدة من الوظائف فرصاً إبداعية لإعادة التفكير في العلاقة داخل مؤسسات التعليم العالي. وقد سبق لي أن نبهت إلى الفصل بين الأكاديميين والطلاب، مع شغل كل منهما لحيز منفصل داخل الجامعة. فإذا ما أردنا العمل للوصول إلى فكرة الجامعات التي تشتمل على مجتمعات علمية لبناء المعرفة، علينا إلغاء التقسيمات الأكاديمية القديمة؛ مثل تلك، التي تحدد كادر الأكاديميين والإداريين/ التقنيين «المساعد» أو «العام» الذين يشغلون مناصب منفصلة، وتنطبق عليهم قوانين مختلفة ومستويات مختلفة للالتزام مع المؤسسة من جهة، و«الأكاديميين» ذوي الامتيازات من جهة أخرى. ويعمل التعلم المستند إلى التقصي على إزالة الفروقات بين الفئات المختلفة من الأشخاص في التعليم العالي عبر تطوير المبادرات التعاونية التي تجمع كادر الأكاديميين والطلاب على حد سواء. فلا يقتصر الأمر عند مشاركة الطلاب في التقصي، بل يصبح هذا التقصي جزءاً أساسياً من ممارسات الأكاديميين. (انظر المقطع 11).

## الجو المؤسساتي

لا شك أن ثمة تعبيراً قوياً وواضحاً عن الرغبة في دمج البحث والتعليم، ما يشكل – بطريقة ما – حجر الأساس للخطوات التمهيدية لتطوير المجتمعات العلمية الشاملة لبناء المعرفة ضمن جامعات معينة. واستناداً إلى مجموعة إستراتيجيات لجنة بوير (1999) لتطوير التعلم المستند إلى البحث في الجامعات التي تعتمد البحث بكثافة، يذكر كل من جينكينز وبرين Breen وليندسي Lindsay وبرو (2003) عدداً من الإستراتيجيات التي تعمل في آن معاً على تشجيع ربط البحث والتعليم، وعلى تضافر نظام التعليم مع ممارسات البحث. وهذا يتضمن:

- تطوير إدراك مؤسساتي ومهام مؤسساتية، عبر جعل ربط البحث والتعليم أمراً أساسياً بالنسبة إلى المهمة المؤسساتية مثلاً، وصياغة إستراتيجيات وخطط لدعم ذلك، وتنظيم أحداث ودراسات عن البحث ومنشورات لزيادة الوعي المؤسساتي.
- تطوير مناهج لدعم الربط عبر تطوير وتخطيط وتحضير سياسات وإستراتيجيات تعليم، مثلاً:
- تطوير بحث يدعم الربط عبر تطوير وتخطيط سياسات البحث مثلاً، وضمان الروابط بين مراكز البحث وبين المنهاج وتعلم الطلاب.
- تطوير هيئات وبنى جامعية لدعم الربط عن طريق التأكد، مثلاً، من أن هذا الربط مركزي بالنسبة إلى إستراتيجيات وسياسات تقليد المناصب والترفيعات والمكافآت، والتأكد من وجود تضافرات حقيقية بين وحدات وهيئات وبنى التعليم والبحث.

(جينكينز وآخرون 2003: 81-2)

لكن هذا الفصل من الكتاب غير معني بدراسة كيفية تحقيق مثل هذه الإستراتيجيات. إذ ينصب التركيز فيه على القضايا التي تثيرها هذه الإستراتيجيات. لا بد للإستراتيجيات والسياسات المؤسساتية من أن تفترض مقدماً، كما وتشجع تصورات محددة عن طبيعة العمل الأكاديمي وعن العلاقات الملائمة التي يمكن أن تربط بين الأكاديميين والطلاب. ويعدُّ الجو الأكاديمي عاملاً حاسماً فيما يتعلق بربط التعليم والبحث في الجامعات. ويكمن التحدي على المستوى المؤسساتي في التأكد من أن نتائج التغيير، التي تتأتى عن السياسات والإستراتيجيات التي تعمل على تطوير العلاقة بين التعليم والبحث، لا تتوقف عند المستويات المصطنعة، بل يمكنها أن تجهز الأشخاص وتشجعهم على طرح ومناقشة قضايا كبرى. إذاً، كيف يمكن للمنظورات والحاجات والاهتمامات المختلفة أن تتوافق في السياسات المؤسساتية لتعمل على دمج البحث والتعليم؟

لا شك أن السياسات ترسم خطاً رفيعاً بين المنظورات والطرق المختلفة داخل المجتمع في جامعة محددة. وما أن تتم صياغة السياسات، حتى يغدو من المهم مشاهدة طرق نقاش الأفراد والجماعات الأكاديمية في كلياتهم، ومدارسهم وأقسامهم، وفهمهم لمضامينها. في الواقع، إن النقاشات التي تتم في صياغة وإنجاز سياسة ما، هي جانب مهم في تطوير وعي الجامعة لتعقيد التعليم المعزز بالبحث وإمكانياته في آن معاً. ففي جامعة سيدني، على سبيل المثال – وهي جامعة في أسترالية تعتمد البحث بكثافة – يظهر الارتباط بين المنظورات المختلفة بوضوح في البيان الذي يحدد ما الذي يعنيه «التعليم بقيادة البحث» الذي يتم اتخاذه سياسةً في الجامعة (انظر المقطع 3). ويتضمن البيان لغة الجامعة الطنانة مثل: «إن سجل البحوث المتزايد باطراد في الجامعة والعدد الكبير للباحثين الفاعلين فيها هم أساس التعليم المعزز بالبحث». كما يتضمن آراء بعض أعضاء هيئة التدريس الذين ساعدوا في وضع مخططه التمهيدي: «يُتوقع من الطلاب أيضاً، أن يشاركوا، قدر الإمكان، في أحد أشكال فعاليات البحث. وتختلف طبيعة مثل هذه الفعاليات عند مستويات محددة». ويتضمن أيضاً جوانب من التصور، الذي كنت أعمل أنا على تطويره حول التعليم بقيادة البحث: «يؤكد التعليم بقيادة البحث على زمالة الأكاديميين والطلاب لدى المشاركة في التقصي التمهيدي المفتوح» (جامعة سيدني 2004). تعكس هذه البيانات آراء مختلفة توجَّبَ التوفيق بينها في مجال التعليم بقيادة البحث وإمكانياته.

مثال آخر من جامعة ساوثامبتون سولينت Southampton Solent في المملكة المتحدة. حيث شكّلت بعثتها المختصة بتطوير «أستذة متقدمة» (مؤسسة ساوثامبتون 2004). ثمة قدر جيد من العمل التعليمي يتم أداؤه بين الأكاديميين والمديرين لدراسة مجال الفعاليات التي تنطوي تحت مظلة الأستذة المتقدمة. إضافة إلى النقاشات التي تثار حول الكيفية التي يمكن للأكاديميين عن طريقها أن يستفيدوا من الخطوات التمهيدية للأستذة المتقدمة بوصفها وسائلَ لدمج التعليم والبحث. لا شك أن تحقيق السياسة المؤسساتية يتم بنجاح في مثل هذه البيئات المتعددة المظاهر.

حتى داخل المؤسسات – حيث تعبر البعثة عن رأي المدير أو آراء مجموعة موظفي الهيئة الإدارية السابقة، بدل انبثاقها عن الإجماع في رأي المجتمع الأكاديمي – غالباً ما تُظهر مثل هذه السياسات والإستراتيجيات الارتباط بين الآراء والتأويلات المختلفة للبعثة بمجملها. وفيما لا يوجد – كما تمت الإشارة سابقاً – أي تناقض في ارتباط المؤسسات التي لا تعتمد البحث بكثافة، بالتعليم المعزز بالبحث، أعتقد أن ثمة تناقضاً في سعي المؤسسات، التي يكون فيها اتخاذ القرارات ذا طابع إداري، للتحرك باتجاه التعليم المعزز بالبحث. هذا لأن الانفتاح على روح التقصي عبر حقولها جميعاً، بما فيها المستويات العليا، هو أحد أبعاد الأستذة في أي مؤسسة معززة بالبحث. ومثل هذا الانفتاح متعارض مع الطريقة الإدارية.

ثمة خطر – حتى في المؤسسات ذات الطابع التعاوني الجماعي – من أن يكون بإمكان آراء الأعضاء الأقوياء والمؤثرين من المجموعات ذات النفوذ أن تحد الجامعة والكلية والقسم عند مجرد إعادة تسمية الممارسات القديمة. ثمة دليل بحث على أن النقاشات المطولة عن العلاقة تكون منتجة لتغيير الأفكار المتعلقة بالمتاح والمرغوب (انظر جينكينز وزيتر 2003). في الحقيقة، لا تزيد أهمية التطورات التي تطرأ على السياسات والإستراتيجيات نفسها عن أهمية النقاشات التي تدور في عدد من مستويات الجامعة نتيجةً لهذه السياسات والإستراتيجيات. إن فتح إستراتيجيات البحث بهدف توفير التعليم لغير الخريجين يعتمد على البحث، ويتطلب دعم وتطوير البحث عندهم تغيرات عقلية جذرية. ويعتمد التقدم على النقاش المدعوم بالتغذية المستمرة للأفكار والمقترحات الناتجة عن فهم مثقف للقضايا الواردة في أدب البحث. إن إحداث التغيير على الفكر والوصول إلى المزيد من الممارسة يحتاج إلى كثير من العمل والنقاش. وآمل أن يكون هذا الكتاب مفيداً في هذا الخصوص.

لأنظمة الإنجاز أهميتها أيضاً. فبعض الجامعات، على سبيل المثال، تسعى لتطوير تعليم معزز بالبحث عن طريق مجموعات عمل عابرة للكليات (انظر، على سبيل المثال، برو وبروسير 2003؛ ويذريك Wuetherick وآخرون 2004). وقد نظمت جامعات أخرى مؤتمرات لدراسة القضايا. وأعدت مشروعات أبحاث لفحص تجارب الطلاب

ونشرها على الكادر التعليمي. واتخذت من مخطط عمل لجنة بوير أساساً لمجموعة من الإستراتيجيات. وأعدت معايير لرسم خطط المكافآت للتعليم غير المدفوع وللترفيعات التي تشدد على الأستذة في التعليم، أو مؤشرات أداء لقياس مدى تطبيق دمج البحث والتعليم (انظر، على سبيل المثال، هاتي Hattie 2001؛ برو وبروسير 2003).

للتمويل الموجه أهميته أيضاً في دعم أي من مثل هذه الإستراتيجيات. ففي النظام المؤشر على أداء التعليم بمجمله، على سبيل المثال، طورت جامعة سيدني إستراتيجيات لتعزيز أستذة التعليم، تتضمن تقسيم حصة ميزانية التعليم الجامعي وفقاً لما يعرف بدليل الأستذة. وتتعلق أقسام المكافآت الخاصة بفعالية الأستذة هذه بالتعليم والتعلم، وذلك وفقاً لمجموعة من المعايير المقيسة. فالمؤهل في التعليم الجامعي، على سبيل المثال، (عشر نقاط)، ومكافأة وطنية للتعليم (نهائي) (خمس نقاط)، ومقالة مطبوعة وحائزة على تقويم عن التعليم الجامعي (نقطتان) وهكذا.

ثمة مَيْل في كل ذلك لدى السياسات والإستراتيجيات للتركيز على جانب التعليم. حتى وإن كان مستوى دعم الأستذة لجانب التعليم عالياً، لكن، كم يبلغ عدد هيئات البحث في المؤسسات، التي يجب تشجيعها على رؤية الفائدة التي تعود عليها من دمج البحث والتعليم؟ في جامعة سيدني، على سبيل المثال، نجد أن سياسات التعليم – بشكل أساسي، وخصوصاً منها حديثة الصياغة – تتضمن مؤشرات أساسية عن أهمية دمج البحث والتعليم. في حين أن المؤشرات التي قدمتها سياسات البحث كانت ضعيفة. من شأن هذا ربما أن يعكس حقيقة أن الأمور الأساسية في دمج البحث والتعليم كانت تأتي، إلى حد كبير، بتأييد من نائب رئيس الجامعة (المسؤول عن التعليم والتعلم) وليس بتأييد من نائب رئيس الجامعة (المسؤول عن البحوث). والقضية المهمة هي كيف يمكن تشجيع مجتمعات البحث، على المستوى المؤسساتي، لترى الفائدة التي يمكن حصدها من دمج البحث والتعليم لصالح الطرفين. وهنا يكون دور هيئات التمويل، في إعداد برامج البحث، عاملاً عائقاً أو ميسراً، كما سنرى في المقطع الآتي.

## الخطوات التمهيدية في الجامعة، على مستوى الكلية والإدارة

يختلف تشجيع الكلية والإدارة لدمج البحث والتعليم داخل كل مؤسسة. ويعود جينكينز وآخرون (2003) مرة أخرى، لاقتراح عدد من إستراتيجيات التنفيذ، تتضمن: تطوير فهم معرفي (وإداري) لعلاقات التعليم والبحث. وجعل هذه العلاقات أساسية في استخدام كادر جديد وفي تقويم وتطوير الكادر الحالي. وتطوير تعاون بين كل من مراكز البحوث وفرق التخطيط للمقررات والتعليم الجامعي والعالي. وتدقيق ومراجعة بنى وإستراتيجيات المقررات؛ وتطوير تعاون فعال بين إستراتيجيات التعليم والبحث، الخ.. (جينكينز وآخرون 2003: 120).

ثمة أسباب مختلفة تدعو الأكاديميين والهيئات التدريسية والإدارات للرغبة في تطوير العلاقة بين التعليم والبحث، ومفاهيم مختلفة عما يقتضيه ذلك. لكن هذا لا يتساوق كله مع خطاب الجامعة، ولا مع متطلبات الطريقة الجيدة في التدريس. مهما تكن مرحلة التنفيذ التي تقف عندها هيئة تدريسية محددة، فالتحدي يكمن في كيفية المضي قدماً في التفكير. من السهولة بمكان إعادة تعريف الممارسات التقليدية بلغة المعرفة المعززة بالبحث. فإذا ما كان للطلاب أن يحصلوا على الفائدة المثلى من الارتباط بمجتمعات بناء المعرفة، فإن التحرك بالخطاب قدماً، على أهميته، لا يكون كافياً بحد ذاته. إذ إن للمقررات التي تشجع إعادة تقويم القيم المعرفية أهميتها، كما رأينا في المقطع 7، بالرغم من ما تخلقه من تحديات أمام الأكاديميين.

وقد سبق لي أن قلت إن تشجيع الكلية والإدارة لاندماج البحث والتعليم سيكون متفاوتاً، بالطبع، ضمن أي جامعة. وكما رأينا، فالبيئة الإدارية والمؤسساتية تمتزج بعوامل معرفية وأهداف مختلفة للتعليم، بحيث تؤثر في مدى إحساس الأكاديميين بقدرتهم على دمج فعاليات البحث والتعليم.

ويساعد تدقيق الممارسات على طرح أسئلة عن ما يفهم بالمعرفة المعززة بالبحث. وتقدم مؤشرات الأداء ميكانيكية معينة لتدقيق مجرى الأمور، لكنها تركز

في القياس على الجوانب السهلة نسبياً. إلا أن مثل هذه المؤشرات، لا تكون حيادية، بل متضمنة في طرق موجودة سابقاً للعمل وأساليب تنظيمه. فهي تتأتى، بشكل خاص، عن إستراتيجيات متنافرة لتطوير العلاقة بين التعليم والبحث، ما يجعل المنظورات التكاملية تبدو بعيدة وغير قابلة للتحقيق. فهي تنزع لأن تكون مختزلة وتقتصر إمكانياتها على تكييف تعقيد المعرفة المعززة بالبحث وخصائصها متعددة الأبعاد مع الصعوبة. يزيد التقويم من وضوح الفعالية، لكن أكثر المفاهيم قابلية للتقويم ليست بالضرورة هي المفاهيم الأهم (مقتبس في كولبيك 2002 عن فير ويذر Fair Weather).

ولكن، بتطويرهم لمؤشرات الأداء، يطور الأكاديميون فهماً للتعليم المعزز بالبحث، ولعلهم يتشاركون في ممارسات متعددة ومتنوعة عبر بيئات معرفية مختلفة. وربما يدرجون ضمنها مؤشرات ينصب تركيزها على إدراك الطالب للبحث، وارتباطه الفعال فيه؛ وعلى قدرة الهيئة التدريسية الأكاديمية على دمج البحث والتعليم؛ والحد الذي يمكن لتصميم المناهج أن يربط الطلاب بفعاليات مختلفة تستند إلى البحث، ويفضي بهم إلى مجتمع البحث ويطور إدراكهم له؛ كما تركز على تشجيع الإدارة والهيئة التدريسية والجامعة بمجملها على دمج البحث والتعليم والالتزام به.

ما أن يتم تعيين المؤشرات، حتى يصبح العمل على جمع المعطيات ممكناً بناء عليها. وتبرهن تجربتنا في جامعة سيدني أن بإمكان هذا أن يعطي زخماً للخطوات التمهيدية من أجل تطوير التعليم المعزز بالبحث. ويمكن لجمع المعطيات داخل الجامعات، بحد ذاته، أن يكون مولداً لتطوير فهم فيما بين الهيئات التدريسية في الجامعات في معنى دمج البحث والتعليم وأفقه وفرص تحقيقه. إننا نتعامل مع ظرف ديناميكي سريع التغير. وسوف تتخلف قدرتنا على قياس هذا الظرف فيما لو تأخرت أيٌّ من الجامعات أو الأقسام في تقديم تقريرها. في الواقع، لدى انتهائنا من تجهيز التقرير عن النتائج، في جامعة سيدني، كانت المؤشرات المتفق عليها قد أصبحت متخلفة.

## نحو برامج أوسع تتجاوز المؤسسة

لا يجدر التقليل من أهمية البرامج الوطنية والنزعات العالمية المتوجهة نحو دمج التعليم والبحث. إن طريقة تمويل الجامعات، والعمليات الوطنية لضمان النوعية، تعمل على توجيه رسائل إلى المؤسسات عن القيمة النسبية للبحث والتعليم، مشيرة إلى ما يجب التركيز عليه (ويليز Willis 2001). ويطالب أحد ممثلي البرلمان في نيوزيلندة الجامعات بأن تتأكد من «اعتماد كل من التعليم والبحث على بعضهما وأن يتم تعليم البرامج، بشكل رئيس، على يد أشخاص مرتبطين بالبحث» (ويليز، هاربر وساويكا Harper and Sawicka 1999: 1؛ ويليز 2001). في نيوزيلندة نفسها، كما في أسترالية، يستخدم التدقيق الأكاديمي لمراقبة وتقوية الروابط بين التعليم والبحث، بالرغم من الأنظمة الحكومية التي تمول فعاليات التعليم والبحث، كلاً على حدة.

وقد تحدثت سابقاً عن القلق الذي يساور المجتمع الأكاديمي في المملكة المتحدة وأسترالية فيما يخص آثار نماذج التمويل الوطني على قدرة المؤسسات في تطوير كل من البحث والتعليم. كما ألمحت إلى آثار نظام التمويل المزدوج على العلاقة. فإذا ما عُدّ التعليم والبحث على أنهما متمايزان وتم تمويلهما بشكل منفصل، كما هي الحال في هذين البلدين وبُلْدان أخرى غيرهما، فإن الجهود المبذولة لدمجهما لا تؤتي أكلها.

لكننا هنا، لسنا بصدد دراسة طرق تمويل الجامعات. فأنا معنية بمعرفة ما يسهل تطوير تعليم عال شامل معزز بالبحث أو يعيقه. ويعود جينكينز وآخرون (2003) فيقدمون عدداً من الإستراتيجيات لزيادة فرص المؤسسات في دمج البحث والتعليم، تتضمن: بناء هذه الرابطة وفقاً للتعريفات التشريعية والقانونية لمؤسسات التعليم العالي، ولحاجات الشهادة والاحتراف؛ والتأكد من محدودية التأثيرات السلبية لتقويم البحث وتزويد حقول البحث بدعم حقيقي يقوي الرابطة. وتمويل ودعم المؤسسات والهيئات جميعها ليشاركوا في الفعالية التعليمية؛ وتطوير منظمات وطنية وعالمية ومشروعات لدعم العلاقة (جينكينز وآخرون 2003: 148-9).

ولدى دراسة الإستراتيجيات المؤسساتية، قلت: إن السياسة والإستراتيجيات هي أشبه بحل وسط بين العديد من الآراء المختلفة. ما ينطبق أيضاً على المنظمات الحكومية التي تدعم وتمول فعاليات البحث والتعليم. ما أن يتم تنظيم الحاجة إلى تزويد الطلاب بالتعليم، حتى يصبح على الجامعات أن تجد طريقة لدمج التعليم والبحث. وبالرغم من سعي الحكومات، في الواقع، إلى تمويل التعليم والبحث، كل على حدة، لا يمكن للمؤسسات أن تستمر في تمويل الفعاليتين بشكل منفصل؛ فهما تتداخلان عند مستوى معين، وليكن المستوى الجامعي أو الإداري. وتسهب كولبيك حين تشير في دراستها إذ تقول: إن الأكاديميين يقضون خُمس وقتهم على الفعاليات التي تسعى إلى تحقيق أغراض البحث والتعليم في آن معاً. وتعمل الأقسام، بشكل روتيني، على استغلال التجهيزات ومصادر المكتبة المختصة ومجموعات وبنوك معطيات تم شراؤها بمبالغ تمويل بحوث غير الخريجين.

إن تنفيذ الإستراتيجيات التي اقترحها جينكينز وزملاؤه (2003) يعتمد بشكل كبير على الإرادة السياسية لدمج البحث والتعليم، حيث يمكن النظر إلى هذا الدمج على أنه رفاهية في عصر انتشار التعليم العالي على نطاق واسع من جهة، وارتفاع تكاليف البحث من جهة أخرى. إن رغبة الحكومات في خوض المنافسة العالمية في البحث، لا يمكن أن تتحقق إلا بالتركيز على تمويل الجامعات التي تقوم بإجراء البحوث بشكل مكثف. وهذا يقود إلى نتيجة غير مناسبة تتلخص في أن تبقى مؤسسات البحث والتعليم منفصلة عن بعضها. والمفارقة هي أن التهديد بتأسيس مؤسسات تقتصر على التعليم في المملكة المتحدة، قد أدى إلى الاهتمام المتزايد بالعلاقة. والمهم، بل والمفاجئ ربما، في البيئة التي تبدو فيها الحكومات رافضة لضرورة ارتباط كل الجامعات في البحث، هو تزايد تحديد المؤسسات لمهامها بما يتفق مع جامعات البحث الكبرى (شولمان 2000c). وكما يقول فرينش (French 2004) بناء على تجربته في هونغ كونغ، ثمة «تغير في المهام» بهذا الخصوص.

وتتم الإشارة إلى مدى الرغبة السياسية في دمج البحث والتعليم في مهام، وأهداف وإستراتيجيات هيئات تمويل البحث. فدور مجلس البحوث الاقتصادية والاجتماعية في المملكة المتحدة (EPSRC) يتحدد، مثلاً، في:

- تسخير الوسائل جميعها لتعزيز ودعم البحوث الأساسية والإستراتيجية ذات النوعية العالية والقابلة للتطبيق، بالإضافة إلى التدريبات جميعها المتعلقة بها في مستوى التعليم العالي للعلوم الاجتماعية.

- الارتقاء بالمعرفة وتوفير العلماء الاجتماعيين المتدربين الذين يفون بحاجات المستخدمين والمستفيدين، بذلك يسهم في المنافسة الاقتصادية التي تخوضها المملكة المتحدة، وفي فعالية الخدمات والسياسة العامة، ونوعية الحياة.

- تقديم النصح ونشر المعرفة ودعم الفهم العام للعلوم الاجتماعية.

(مجلس البحوث الاقتصادية
والاجتماعية، بلا تاريخ)

لا يوجد إشارة هنا للمعرفة أو التعليم الجامعي، سواء في أهداف المجلس أو في خططه الإستراتيجية (باستثناء استخدام مصطلح «معرفة» حقلاً للدراسة). كذلك فإن مجلس البحوث الهندسية والعلوم الفيزيائية في المملكة المتحدة (EPSRC) يهدف إلى توليد إدراك لدى العامة ونشر لنتائج البحوث، وكذلك إلى تشجيع ارتباط العامة بالبحث وتبادل الآراء والأفكار إضافة إلى نشر المعرفة. إن ارتباط العامة بالبحث هو إحدى إستراتيجياته الموضوعية الخمس الرئيسة (مجلس البحوث الهندسية والعلوم الفيزيائية، بلا تاريخ). لكن الرابط يعود لينعدم، مرة أخرى، في التعليم بشكل عام وفي التعليم العالي بشكل خاص. ونجد الأهداف ذاتها لدى مجلس البحوث الخاصة بالعلوم البيوتكنولوجية والبيولوجية في المملكة المتحدة (BBSRC، بلا تاريخ).

وكذلك، فإن مهمة مجلس البحوث الأسترالي (ARC) هي المضي قدماً في تفوق البحث الأسترالي ليغدو منافساً عالمياً و«نقل فوائده إلى المجتمع». لكننا حين ندرس ماهية هذه الفوائد، وكيفية نقلها، نأتي ثانية على ذكر استخدام إستراتيجيات المجلس في نشر المعلومات، لتطوير فهم عام واستحسانٍ لإسهام ذلك البحث في الفوائد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يجنيها المجتمع، وفي دعم قيمة البحث بوصفه مهنةً، وفي تعزيز فهم المجتمع ودعمه لنتائج البحث الأسترالي وفوائده. لكن لم يتم

ذكر تأثير البحث على أي من مستويات التعليم، أو علاقته به، بعيداً عن تأثيره على تعليم البحث وتدريب طلاب التعليم العالي وتوفير فرص العمل للباحثين الأفضل والألمع. (مجلس البحوث الأسترالي 2003). كذلك فإن المجلس الوطني لبحوث الصحة والطب (NG&MRC) يهدف أيضاً إلى زيادة الوعي في المجتمع الأسترالي للفوائد الصحية والطبية للبحث، ودعم البحث الذي يشرك المجتمع في التأثير على التغييرات التي تطال السياسة والممارسة الصحية وتشجعها. ليس ثمة إشارة هنا أيضاً لطريقة تأثير ذلك في التعليم باستثناء ما يتعلق بـ«تعليم العاملين في البحوث» (المجلس الوطني لبحوث الصحة والطب 2003).

مع انعدام التشجيع لدمج البحث والتعليم كما جاء في ملاحظات مجالس البحوث، ليس مستغرباً أن نلاحظ وجود فصل تام بين البحث والتعليم في هذه البلدان. وعلى عكس ذلك، فإن مهمة مؤسسة العلوم الوطنية في الولايات المتحدة، وهي الهيئة الرئيسة المسؤولة عن النفقات الحكومية الموجهة إلى البحوث الأكاديمية، تتحدد كما يلي: «دعم تقدم العلوم؛ وتحسين الصحة الوطنية، والازدهار والرفاهية؛... ولإنشاء ودعم البحوث العلمية الرئيسة والبرامج وتقوية إمكانيات البحوث العلمية وبرامج التعليم العلمي على المستويات كافة» (مؤسسة العلوم الوطنية، قرار عام 1950، أنا من جعلت الحروف مائلة). وهذا القانون جزء من برامجها المعنية بدمج البحث والتعليم:

إن الدمج الحقيقي للبحث والتعليم على المستويات كافة يعمل على تشريب التعلم بمتعة الاكتشاف. كما يضمن الوصول السريع لاكتشافات وطرائق البحث إلى بيئات أوسع وجمهور أكبر.

(مؤسسة العلوم الوطنية 2001)

لذلك فقد تم وضع العملية التربوية في صميم برامج تطوير البحث داخل التعليم العالي الأمريكي. وتبع ذلك حاجة فِرق البحث لأن يثبتوا في عروضهم كيف ستصل بحوثهم إلى ديمومة تامة داخل البلاد، وذلك عبر دعم التفوق في مِنح التعليم. وفيما

يتم إجراء الدراسة عن نشر «المعرفة» بدل دمج «التعليم»، وفيما يجب النظر إلى هذه الخطوات التمهيدية في سياق نظام التعليم العالي الذي يعطي البحث قيمة أعلى من التعليم. كما جاء في العرض الذي قدمه بوير (1990)، من بين عروض أخرى. إلا أن لمثل هذه السياسات والإستراتيجيات تأثيراً في الحد من بعض العناصر الإشكالية التي تتم ملاحظتها في سياقات أخرى، للعلاقة بين التعليم والبحث داخل التعليم العالي في الولايات المتحدة.

## دور الهيئات الاحترافية

يجب الأخذ بعين الاعتبار – لدى دراسة إمكانية تعزيز المقررات بدمج البحث –حاجات الهيئات الاحترافية، نظراً لتأثيرها في المنهاج الذي يمكن، في حالات عدة، أن يكون أساسياً جداً. في حوار يشرحون فيه العلاقة بين التعليم والبحث والتشاور في الفروع المعرفية ذات البيئات الإنشائية (جينكينز وزيتر 2003)، جَهِدَت مجموعة من الأكاديميين، على التوفيق بين رغباتهم للتوجه نحو طرائق تعتمد التقصي في التعليم والتعلم، إذ عدّوا أن هيئاتهم الاحترافية ستوافق عليه على أنه تهيئة وافية ومناسبة للإجازة الاحترافية. ويعتمد الحوار الآتي على ملاحظاتي عن لقاء فعلي ونموذجي، برأيي، يجمع أولئك الأكاديميين من الحقول الاحترافية الجديدة. وهم يعملون لدمج البحث والتعليم. لقد غيرت الأسماء حفظاً لهويات الأشخاص المعنيين.

باول: تشكل العلوم الاجتماعية المجموعة الإنشائية في حقل معرفي تطبيقي كالتخطيط. لكن الأمور تغدو أكثر تعقيداً حين تطبق العلوم الاجتماعية على عالم التخطيط، إذ يكون على الطلاب تجاوز النظريات والتوجه إلى مشكلات تطبيقية معينة؛ أي مشكلات التخطيط. لذلك عليك، دائماً أن توازن بين المسائل النظرية في العلوم الاجتماعية، وبين المسائل على مستوى السياسة. على الطلاب أن يتعلموا كيف يعطون فهمهم بعداً عملياً. وهو ليس بالأمر السهل. فالمعرفة المرتكزة على الممارسة هي نوع مختلف من المعرفة. عليك أن تكون قادراً على تحديد أنواع مختلفة من قضايا البحث.

جانيس: أعرف ما الذي تعنيه. حقلي هو إدارة الأملاك والعقارات. إنه حقل محدث منذ عهد قريب. إذا ما حاولت التحري عما كتب عنه، فإنك لن تجد شيئاً على الأغلب. فهو حقل لا يزال قيد الدراسة. وليس ثمة تاريخ للبحث فيه. وهذا، باعتقادي، يشكل لنا مشكلة وفرصة، في آن معاً. علينا اكتشاف طبيعة الفرع المعرفي وما الذي تتضمنه المعرفة داخل حقل إدارة الأملاك والعقارات، ومتابعة ذلك مع الطلاب.

إريك: هذا ممتع حقاً. وأعتقد أننا جميعاً نعمل، ضمناً، مع قيم مختلفة عن ما يشكل البحث الجيد، وما هو البحث المناسب فيما يتعلق بالتعليم، ثم ننقل هذا كله إلى الطلاب؛ لا أعني بطريقة مباشرة، بل بالطرق التي قدمنا لهم عبرها معرفتنا التخصصية. إننا نشكل افتراضات في معارف أخرى.

أحمد: نعم. إننا نصوغ أحكام قيمة مختلفة عن ما هو مهم. عليك أن تنقل إلى الطلاب كيفية إنتاج المعرفة اجتماعياً. وقضية القيم مهمة ليفهم الطلاب ماهية البحث. فن العمارة، على سبيل المثال، يتعلق أكثر ما يتعلق بالجماليات. وفي التخطيط، علينا أن نعتمد على ركام كامل من ملفات السياسة. إنه علم اجتماعي، لكن علينا أن نأخذ البعد السياسي بالاعتبار؛ كما يحدث حين يقدم المستشارون الإجابات التي يريدونها للحكومة.

باول: لكل فرع معرفي مجموعة مختلفة من معايير القيمة.

إريك: لكن ألا توافقون معي بأن الأمر أكثر تعقيداً من ذلك؟ أعمل مسّاح عقارات. والمساحة – تقليدياً – ليست فرعاً معرفياً أكاديمياً. وقد اكتسبت ما لدي من خلفية معرفية عن طريق الممارسة، وكذلك من العديد من زملائي. ثمة قدر كبير من الشك بالعلماء الاجتماعيين في مجال المساحة. علينا التغلب على ذلك. إننا نحاول أن نجعل الطلاب على تواصل مع جانب البحث في الأمور، لكن بما أن خلفيتنا قيد الممارسة، تجد لدى العديد منا شكوكاً بما تخبرنا به بحوث العلماء الاجتماعيين عن علاقة البحث بالممارسة. نحن، أو لنقل، بعضنا، غير واثقين من اعتيادنا على البحث، فما بالك بمحاولتنا تعويد طلابنا عليه.

جون: لدي خلفية في علم الإنسان ولا أرى أن للتخطيط أسساً تنظيمية قوية في البحث. تدور العلوم الاجتماعية في التقصي باستخدام التجريب. والتخطيط هو المعرفة العملية للموقع. لا يعطينا التخطيط أي معرفة. كذلك فإن البحث لا يعطي شكلاً للممارسة. لذلك، فإن مفاهيمنا عن المعرفة لها علاقة وثيقة بكيفية دمجنا للبحث والتعليم وتبادل الآراء معاً.

باول: نعم إننا نتعامل مع موضوعات ثانوية. وثمة كثيرٌ من أنواع المفاهيم العميقة التي تتعلق بقضايا العلوم الاجتماعية لا تندرج ضمن برامج بحوثنا على الإطلاق.

ماري: إذاً، ما هي، برأيك، المشكلات المتعلقة بالطلاب؟

باول: حسناً، إحدى المشكلات هي في عدم تشجيع المنظمات الاحترافية للطلاب على طرح أي من الأسئلة العميقة. فهذه المنظمات تسعى وراء أمورٍ تصرِف الطلاب عن فهم ما يجعلهم يغوصون حقاً في صلب الموضوع؛ فهي أمور تفيدهم، على ما أعتقد، لدى تطوير احترافيتهم. إن أسلوب هيئاتنا الاحترافية في قيادتنا هو، برأيي، مؤذ تماماً فيما يتعلق بتطور معرفة طلابنا وفهمهم.

جانيس: نعم، لسوء الحظ، إنه كذلك. فقد توقف الطلاب عن الارتباط بقضايا عميقة عن طبيعة المعرفة. علينا تشجيع ذلك.

أحمد: لقد غدت المناهج أكثر اعتماداً على الممارسة في الوقت الحاضر. حسناً، أكثر اعتماداً على الممارسة مما يجب أن تكون حسب اعتقادي. إننا نحاول أن نُشرك طلاب التعليم للحصول على فهم مفاهيمي عميق من جهة. وكذلك، لتطوير المهارات المعتمدة على الممارسة، وذلك تحت ضغط الهيئات الاحترافية، والموظفين وما إلى ذلك. أعتقد، ولسوء الحظ، أن الأمور تميل إلى حد بعيد باتجاه الممارسة. لذلك، لسنا الآن بصدد تطوير مجموعة كتابات عن المعرفة.

باول: ولكن، ليس لدى الطلاب أسس ثابتة يمكنهم اكتسابها عن المعرفة المفاهيمية. فالمفاهيم قيد الدراسة. لذلك ثمة توتر بين المستويين.

جون: إن ما يفسد الأمر بأكمله هو أن مجموعة المعارف لا يقودها البحث. فالكثير مما نعلمه هو عبارة عن تقويم للسياسة.

جانيس: إن كثيراً من معلمينا هم ممارسون. والمعرفة الأكاديمية تثير لديهم شيئاً من التخوف.

هنا نرى الأكاديميين يتحدثون عن المشكلات التي تواجه الطلاب في تعلمهم لمعارف في حقول جديدة نسبياً، لا وجود فيها لأسس البحث التقليدية القوية التي تتم صياغة المناهج وفقها. في هذه الحالة، تعدّ الهيئات الاحترافية عائقاً أمام تطور الاحترافية التي أعدت لتعزيزها. وفيما يظهر بوضوح أن هذه الحالة لا تنطبق على الهيئات الاحترافية جميعها، إلا أن النقطة الملحوظة هي أن التعليم المعزز بالبحث يعتمد بشكل رئيس على الأكاديميين الذين يعملون للتوفيق بين أفكارهم عن المعرفة بما يناسب طلابهم ويتماشى مع مطالب الهيئات الاحترافية.

## مشكلات التطور الأكاديمي

درس هذا المقطع العوامل التي تعزز أو تعيق تجاوز الجامعات للفصل بين البحث والتعليم على مستوى الأكاديميين أفراداً، وعلى مستوى الإدارة والكلية والمدرسة والجامعة. وقد لاحظنا كيف تتأثر هذه العوامل ببيئات أوسع لتمويل البحث. إضافة إلى تأثرها بالهيئات الاحترافية. كل هذا يوحي بأن لدى الجامعات الملتزمة بدمج البحث والتعليم عملاً مهماً يقوم به أولئك الذين يلعبون دور تعزيز مهارات أعضاء الهيئة الأكاديمية ومعرفتهم وخصائصهم المميزة. الذين يتحملون مسؤولية إحداث تغيير تنظيمي. وكذلك المكلفون بالمساعدة في إنجاز الخطوات التمهيدية الإستراتيجية للجامعة، و/أو أولئك الذين يحملون مسؤولية تطوير المناهج. ثمة العديد من مديري الجامعات ورؤساء الأقسام وأعضاء الهيئات التدريسية منشغلون بإنجاز هذا العمل. بالرغم من ذلك، وفي ختام هذا المقطع، أريد أن ألقي نظرة على مهام معينة للاحترافيين المسؤولين عن تطور الأكاديميين/ والهيئة التدريسية والإدارة. يلعب

المسؤولون عن التطوير دوراً في تشجيع التعليم المعزز بالبحث، لكن لديهم، إضافة إلى ذلك، مسؤولية تشجيع البحث المعزز بالتعليم. ما يعني العمل مع الأكاديميين الإداريين على فهم ما الذي يمكن أن يعنيه ذلك، ومتى يمكنه أن يقودهم إلى تغيير مفاهيمهم عن البحث وطرائقهم في إنجازه.

إذا ما كان للبحث والتعليم أن يتضافرا، فإن ذلك يستوجب تضافر تطور البحث والأكاديميين. وهذا يعني، على المستوى الأول، إجراء البحث الذي يفيد في العمل على التطور الأكاديمي، واستخدامه في فعاليات التطوير. أما على المستوى الثاني، فهو يعني وجوب أن يتم تأسيس التطور الأكاديمي استناداً إلى طرائق تستند إلى البحث وتطبيقه على السلوك الأكاديمي في مستوياته العليا. كما أنه يعني، وعلى مستوىً آخر، استخدام البحث لتعزيز نوعية تطور العمل وتطوير الفعاليات (برو 2003 أ). على المطورين الأكاديميين أن يكونوا باحثين موثوقين إذا ما كان عليهم أن يكونوا عوامل موثوقة لإحداث التغيير داخل التعليم المعزز بالبحث. وهذا يحدث فقط إذا ما استطاعوا أن يعلّموا بوصفهم باحثين داخل حقل دراستهم؛ أي، التعليم العالي. «المطلب المهم هو مشاركة المطورين في بحث يتم إجراؤه وعرضه ونشره بأسلوب احترافي ودقيق، أي أن يكون موثوقاً مهما كانت الطرق المعتمدة في مؤسستهم» (برو 2003a: 6).

وبما أن على تطوير التعليم أن يستند إلى الدليل، يكون على المطورين أن يمتلكوا القدرة على القيادة في بحث التعليم والتعلم. ثمة خمسة حقول للبحث مناسبة لأن يسلكها المطورون:

1- البحث بشكل عام في سياسات التعليم العالي، وممارساته وإستراتيجياته.

2- البحث بتعمق في تعلم الطلاب، وفي طرائق التعليم وفعالياتها، وفي مفاهيم التعليم، ومفاهيم المادة التي يتناولها الطلاب ومعلوموهم، وفي التأثيرات التي تحدثها مفاهيم معينة لبيئة التعلم على تجارب تعلم الطلاب، وما إلى ذلك.

3- بحث وتقويم مؤسساتي للسياسة والإستراتيجية، وإبداء ملاحظات وإجراء تقويم لمقررات الطلاب ولتجاربهم والنتائج التي توصلوا إليها.

4- بحث فعلي كجزء دمجي للممارسة الاحترافية بما فيها العمل مع الأكاديميين الذين يبحثون في تأثيرات تدخلهم في البحوث التي يجريها طلابهم أو المطورون على ممارستهم الشخصية.

5- البحث في طرائق البحث التعليمي من أجل قيادة تطوير الأفكار المتعلقة بماهية البحث.

(برو 7 - 6 :2003a)

على المطورين أن يكونوا جاهزين للاستجابة لتقديم المعطيات للمديرين حين الطلب. ولكن ثمة مشكلة يواجهها كل من المطورين في تحقيق التوازن، بين الزمن الذي يقضيه في تقديم المعلومات لمديري المؤسسات، والزمن الذي يقضيه على البحث الذي سيحقق - بناء عليه - مصداقية ضرورية لتقدم وتحسين حياته المهنية. لا بد من إيجاد حل لهذا التوتر التنافسي بين البرامج المختلفة على المستويات كافة، وفي مشروعات البحوث كافة، وفي بيئات البحث جميعها، ومن قبل كل باحث أو مطور، وكل فريق للبحث أو التطوير.

يلعب المطورون دوراً مهماً في تشجيع الأكاديميين على العمل مع الطلاب، لتطوير مجتمعات تعليمية شاملة لبناء المعرفة. ولتشجيع هكذا خطوات، على المطورين أن يثقفوا أنفسهم في التعلم المستند إلى التقصي. وأن يمتلكوا الذخيرة التي تمكنهم من الاستجابة إذا ما طلب منهم الأكاديميون تقديم الأمثلة. كما يتوجب على المطورين العمل باتجاه دمج البحث والتعليم وذلك بتشجيع الأكاديميين على تطوير الاحترافية الأكاديمية عند الطلاب. على المطورين أن يكونوا منتبهين للطرق التي يمكن لما نعرفه بالتعليم الجيد أن يشي بعملية البحث؛ فهم يلعبون دوراً في تشجيع الباحثين وطلابهم ليركزوا على عمليات البحث، كما يساعدونهم على تطوير أشكال ومفاهيم جديدة للبحث. فإذا ما أرادوا القيام بذلك، يكون على المطورين أنفسهم الإسهام في بناء بعض من المجتمعات التعليمية (برو 2003b).

لكن عمل المطورين الأهم ربما يكون في مساعدة الأكاديميين على تطوير نقد انعكاسي للممارسة. وكما رأينا في المقطع 7، فإن الانعكاسية بالمعنى البوردوي(*) تعني أن نغدو مدركين للمظاهر التي تدل على كيفية تفكيرنا بالافتراضات الأساسية التي تم تشكيلها، مثلاً، عن طبيعة التعليم العالي، وما الذي يعدّ مناسباً على أنه بحث، وما هي إمكانيات الطلاب وما إلى ذلك. يتوقف التعليم والتعلم، لدى تطوير نقد انعكاسي، عن كونهما مجرد جانبين للممارسة يجب تحسينهما، ليصبحا، بحد ذاتيهما، موضوعين للدراسة. رأينا في المقطع 7، كيف تم توجيه الأكاديميين، لدى فهمهم لكيفية تعلم طلابهم وللأسلوب الذي يستخدمونه هم في التعليم، نحو طرح أسئلة عن الافتراضات الأساسية التي تقود ممارستهم، وإلى تطوير نظريات جديدة وأشكال فهم جديدة للممارسة.

تقدم أستذة التعليم والتعلم طريقة لتحليل ظاهرة التعليم العالي، وتقدم نظريات طرائق التدريس هيكلاً للعمل يعزز الفهم. لكننا رأينا في تحليل كريبر Kreber لطرق انعكاس الأكاديميين على ممارستهم، أن إنجاز أستذة التعليم الجامعي يمكن أن يتم على كل من المستويات التقنية، والاتصالاتية والتحررية. وفي حال أراد الأفراد والمؤسسات تجاوز الفصل بين التعليم والبحث، يكون على المطورين أن يوفروا للأكاديميين فرصاً للتحرك من المستوى التقني إلى المستوى التحرري للانعكاس؛ إذ حينها فقط يمكن إجراء التغييرات اللازمة على التعليم العالي، بهدف تأسيس مجتمعات تعليمية شاملة لبناء المعرفة.

(*) نسبة إلى بوردو. (المترجمة)