

الفصل الخامس

الحفاظ على حيوية التعليم

الموقف

اتسمت محاولات تحسين جودة التدريس بالتركيز في معظم الأحوال على المدرسين المبتدئين، ولكن ثمة أسباب عديدة، نوجزها فيما يلي، تدعونا للتفكير بما يجعل الأساتذة القدامى يفقدون الحيوية (وبعضهم بالطبع لم تكن لديهم هذه الحيوية أصلاً). غالبية هؤلاء يعلمون لكنهم لا يرغبون الانخراط في أنشطة التطوير التعليمي والمهني والتثقيفي على الرغم من وجود مهن آيلة للزوال قد بدأت تطالهم مع تعرض التعليم العالي حالياً لقرارات ومتطلبات جديدة في التعليم وكذلك في التعامل مع جسم طلابي كثير التنوع ودخول تقنيات جديدة فيه ومواجهته لمصاعب مالية، فضلاً عن أن هؤلاء الأشخاص هم من يضع السياسة ويوافق على البرامج والمقررات. إنني أرى أن هؤلاء يجب أن يلتزموا بتعلم الطلبة وأن يكونوا على اطلاع جيد بالمعارف المتعلقة بالتعليم الجيد والتعلم وممارسات التقويم والمناهج.

كان يعتقد سابقاً، كما أشار الباحثان (Bland and Schmitz, 1990: 52)، أن «الحيوية من حيث تعريفها هي في الأساس قضية خاصة بالأساتذة... وكانت الحيوية في نظر الكثيرين «مشكلة» خاصة بالأساتذة». غير أن التحاليل والدراسات اللاحقة تشير إلى أن الحيوية هي تفاعل للمؤسسات ومجتمعات الممارسة والأفراد، وهذا ما يشكل امتداداً للفصل الرابع في حديثه عن تكوين الدوافع عند جماعة كبيرة ومهمة جداً من الأكاديميين الذين هم عرضة لخطر فقدان ما كان لديهم من مذاق للتدريس. يبدأ هذا الفصل في تفسير الأسباب التي دعت الأساتذة القدامى ليفقدوا ما لديهم من حيوية في

التعليم، ثم يقترح بعض السبل للحفاظ على الحيوية والنشاط. يفترض هذا الفصل أن أي شيء يفعله هؤلاء المدرسون المتمرسون سيكون أكثر فاعلية حين تكون الممارسات داخل الأقسام والمؤسسات مقبولة لهم.

النقاط الرئيسية

- 1- أساتذة الجامعات المتمرسون يصعب الوصول إليهم، بل أن هذا الوصول أكثر صعوبة من الوصول إلى أولئك الذين يسعون ليظهروا بمظهر المدرسين الجيدين.
- 2- كان الحديث في الفصل الرابع عن حدود الدوافع ذات المنشأ الخارجي. وهذا الحديث أقل فاعلية حين يتعلق الأمر بأساتذة في وقت متأخر من عملهم المهني. لذلك فإنه من الأهمية بمكان بالأ تعتمد الجهود المبذولة لتقوية التزامهم بالتدريس على ذلك.
- 3- إن حيوية التدريس مرشحة للنجاح بشكل أكبر في مجتمعات الممارسة حيث توجد النصوص التعليمية أو «المذكرات» الجيدة.

البحث

لدينا قصتان رئيستان عن امتهان العمل التعليمي. واحدة منهما تتعلق بتنامي الخبرة والمهارة، وهي قصة التقدم إلى ما لا نهاية وما وراءها. وتتضمن تصنيفات علمية تحدد أداء وخصائص الأساتذة المساعدين والأساتذة المشاركين والأساتذة. ومثال ذلك النص الآتي من كلية Alverno College:

[ينبغي على الأساتذة المساعدين من ذوي الخبرة] ... أن يكون لديهم نظرة شاملة للبرنامج ليجسدوها في عملهم التعليمي. وهم يوسعون وعيهم بالطلبة واحتياجاتهم التعليمية. وهم يأخذون المعلومات الراجعة من أندادهم ومن الطلبة ليدخلوها في ممارساتهم التعليمية والتقويمية... أما الأساتذة...

فهم يوسعون مجال توقعاتهم... ويمسكون بزمام القيادة في استكشاف العمل التعليمي داخل الاختصاصات العلمية وفيما بينها. أما نتائج عملهم العلمي فتظهر في ممارسات تعليمية داخل المؤسسة وخارجها. وهم يقدمون التوجيه اللازم لتحديد ومعالجة المخاوف المهمة في التعليم. (Mentkowski et al., 2000: 262).

ولكن مهما كانت جاذبية هذه الطريقة في النظر إلى المهنة، فهي دوماً تفترض أن قمة الهرم فيها محجوزة للأقليات. في منتصف ثمانينيات القرن المنصرم كان 38 بالمائة ممن في رتبة الأستاذية المثبتين في جامعات الولايات المتحدة برتبة أستاذ (Schuster, 1990)، ومن الفئة العمرية 50 عاماً، وكان واحد فقط من 32 بالمائة من الذين ما زالوا أساتذة مشاركين هو علامة الفشل. وحيث إن فرص الترقية ضئيلة جداً في الأعوام العشرة أو أكثر الماضية (حيث لا يوجد سن إلزامي للتقاعد في الولايات المتحدة، فلا توجد حوافز لأولئك الذين يقتربون من السن الأعلى لكي يلتزموا بأي شيء في عملهم ما لم تكن لديهم أسبابهم الداخلية. والطريقة البديلة للنظر إلى العمل هي طريقة حساسة للدلائل والاثباتات بأن مهنة «رجل في الشركة» التقليدية لا تعني شيئاً. فالمهن ليست هكذا عند أشخاص لديهم مسؤوليات للرعاية، أو أولئك الذين يعملون بدوام جزئي، أو أولئك المتقيدون بمنطقة جغرافية واحدة، أو أولئك الذين ليس لديهم اهتمام كبير بالتحرك نحو الأعلى أو أولئك الذين يعيدون تشكيل أنفسهم. إضافة لذلك، فالأعمال ليست لمدى الحياة كلها، والعمل يتغير على الدوام والشركات التي تتمتع بالنجومية اليوم قد تغدو كالكلاب الضالة في غضون عشر سنوات. من أجل ذلك فإن الفهم الجيد لحقيقة المهن يعد شرطاً أساسياً للتفكير في أفضل الطرق لجعل الأكاديميين القدامى يلتزمون بالتعليم.

تشير الباحثة كاربياك (Karpiak, 2000) بعد أن أنهت عملها التجريبي عن «شيخوخة أساتذة الجامعات» أن منتصف العمر (الذي هو بنظرنا هذه الأيام وقت متأخر من الحياة

العملية) قد يكون مرحلة الركود والأزمات وبخاصة حيث نبدأ نعد السنوات المتبقية لنا في هذه الحياة. ومع ذلك رأى الكثيرون ممن استقصت آراءهم أنها مرحلة من العمر مناسبة «لمرحلة ثانية» لرعاية الآخرين والاهتمام بهم ولتأمين جودة الجماعة والعلاقات الاجتماعية وليكون المرء مبدعاً ويعمق وعيه الذاتي. وهذه المرحلة الثانية وتأكيداً على الإنتاج أو العطاء للجيل الجديد يمكن توجيهها عن طريق التعليم ولتكون كما تقول كريباك مصدراً لنشاط تعليمي. وتقول إيلينا أن واحداً من أولئك الذين استطلعت آراءهم قال لها: «أتمنى وأمل لو أن الجامعة تدرك أنه ربما تبقى لي من العمر نحو عشر سنوات وأنني أستطيع أن أفعل شيئاً متميزاً» (Karpick, 2000, 133).

توضح الصور الوهمية السبع في الإطار رقم 5-1 التنوع الموجود في التزامات الأساتذة القدماى بالتعليم، التي يمكن ربطها، ولو على نحو غير وثيق، بالبحوث التي أجريت عن مراحل عمل المرء. أما التعليق الآتي فيعتمد كثيراً على بحوث هوبرمان (Hubermann, 1993) في أعمال التعليم المدرسي. وبرغم كونه بعيداً عن حاجة أساتذة الجامعات للاختيار بين أشكال عديدة للعمل العلمي إلا أنني أعتقد أنه يوضح طريقة مفيدة في فهم تلك العلاقة بين شيخوخة الأفراد والتزامهم بالعمل.

فهو يصف المرحلة الأولى أو مرحلة الانخراط في المجتمع (انظر الفصل الثالث) التي تقضي إلى شعور بالانتماء والتحرر من الإشراف الصارم حيث توطدت ذخيرة أساسية من المهارات. وهي زمن المزيد من الراحة والاسترخاء والارتياح النفسي. تتبعها مدة من الاستقرار، تكون زمن «التوطيد والتوكيد والاسترخاء والاندماج والفاعلية... وهي مرحلة وصفها بصفات إيجابية المعلمون المشاركون في العينة» (Huberman, 1993: 245). وبرغم أن المعلمين في هذه المرحلة قد يكونون منفتحين نسبياً للتأثيرات الخارجية إلا أن إحساسهم بالاستقلالية التي يشعرون بأنها حقهم والمترافقة مع وعي ومعرفة بكفاءتهم قد يضعهم خارج نطاق الاقتراح بأن ثمة أشياء جديدة يمكن فعلها، مثل حال تشيريل Cheryl وجيد Jed.

أما المرحلة الثانية فهي عادة مرحلة التجريب أو التنوع، لكن هذا لا يعني بالضرورة رغبة في الاستثمار في تحسين التعليم. فالترقية مسألة لها أهميتها والمعروف أن هذا الأمر في التعليم العالي يعني التركيز على العمل العلمي للاكتشاف أو كما هو حال كارل Carl هو البقاء في الجانب الأسلم. وقد وجد هوبرمان أن بعض معلمي المدارس يلزمون أنفسهم بالقيام بعمل أفضل في إدارة النظام وفي التركيز على الإدارة والقيادة. فالجاذبية التي تتمتع بها الأعمال الإدارية والبحوث قد تبعد الاهتمام عن التعليم وذلك لكي تسيّر الممارسات التي وضعت عاملاً مساعداً للتعليم في التعليم تلقائياً وربما دون أن تخلو من انخفاض في القيمة سببه محاولة التعليم بفاعلية أكثر لكي يفسح المجال أمام عمل يعزز الترقية. والفتاة بيسي Bessie مثال جيد للطريقة التي بها يمكن للتنوع أن يسهم في ممارسات تعليمية تتصف باللامبالاة. ففي حالتها هذه يبدو أن التنوع والصور المترافقة معه للانهماك في العمل والأهمية هي غايات بحد ذاتها.

غير أن مرحلة الاستقرار ومرحلة التنوع ليستا محددتين جيداً كما يحاول هذا التصنيف تصويرهما - فقد تمتد الواحدة منهما إلى عقود من السنين وقد تنهار لتبقى عشر سنين وقليلاً إذا تم الوصول إلى السقف في وقت مبكر (ومثال ذلك ظروف الحياة التي تقود المرء نحو خيار أن يبقى في مؤسسته فتبدو فرص الترقية والتحفيز بعيدة الاحتمال). وربما توجد بعض نبضات التنوع يعقبها استقرار. وقد تتدخل في هذا السياق عناصر الشك في الذات أو إعادة التقويم أو قد تتنامى لتصبح مرحلة بحد ذاتها من التعاسة - 40 بالمئة من المعلمين التي تحدث عنهم هوبرمان مروا بمرحلة متميزة من الشك في الذات. واللافت في هذا الصدد أن النساء اللاتي حصلن على عمل بدوام جزئي أو اللاتي احتفظن باهتمام خارجي لكي تتوازن لديهن الاستثمارات العلمية كن الأقل عرضة لذلك.

الإطار رقم 5-1 سبعة مدرسين متمرسين والتزامهم بالتعليم

تبلغ ميترزي من العمر نحو 50 عاماً وقد كانت رئيسة قوية الفاعلية لقسم جامعي لنحو اثني عشر عاماً. تُوِّف كتاباً أو اثنين في السنة لطلبة الصف السادس / المرحلة الجامعية، تجد متعتها في الرياضة، وتحب مادة اختصاصها وتعلمها بحماس وذكاء تضيء عليهما روحها المرحية. كانت في مرحلة سابقة معلمة حققت نجاحاً باهرًا في تعليم المراهقين من أبناء المدينة، وهو أمر باد عليها.

بعد سبع سنوات من استلامها المنصبها هذا تشعر تشيريل بشيء من التهور وتركز على رأيها الذاتي، خدمت مدة تمرينها جيداً وتعترف بالإجابات كلها، لا تريد أن تقضي وقتاً في تعلم شيء في مجال التعليم والتعلم، لقد فعلت ذلك، وهي تنفذ ذلك عملياً وبفاعلية، كما تقول ومع ذلك لا يهتم الطلبة كثيراً بهذا التعليم.

كارل معلم منذ نحو عشر سنين لا يرغب بالمجازفة بشيء ذلك أنه الآن قد يخسر أكثر كثيراً من أن يربح، سيما وأنه اقترب كثيراً من الترقية في بيئة تعليمية أصابها الترهل. وهو لا يريد معلومات راجعة سالبة من الطلبة الذين بدأوا يشعرون بالسعادة في نظام يحصلون فيه على الدرجات الجيدة إذا قاموا بعملهم، برغم كونه يهتم كثيراً في تطوير عمله التعليمي، وقد بدأ مؤخراً يرتدي ربطة عنق أثناء عمله.

وشيرلي الآن في العشر الأخير من سني عملها الجامعي، وهي واحدة من أكثر العاملين جداً واجتهاداً في هذه الكلية. لها ذهن حاد وناقد ولديها أسلوب عظيم في التعامل مع الأشخاص كما أن لديها حماساً شديداً لمادة اختصاصها، وفي حديثها مع الآخرين، ملاحظاتها الخطية لما تكتبه عن مقالات الطلبة مطولة ومفصلة لكنها لا تخلو من الاهتمام بالطالب. لكن هذه الملاحظات تأتي متأخرة، وتمتليء بأشياء محددة وتصعب قراءتها. عملها التعليمي جيد وفق شروطها هي، وتستثير الطلبة. أما فيما إذا كان هذا التعليم يساهم نحو أهداف البرنامج فهذا أمر آخر. ولكن من حيث كونها معلمة من المدرسة القديمة فهي امرأة عظيمة.

أما بيبي فهي أستاذة بكل ما في الكلمة من معنى، هي نشطة في الشؤون الوطنية للمجتمع موضوع البحث. وهي ذات صلات دولية، فلما توجد فطيرة لا تمد يدها في صنعها، تتقن فن التواصل مع الأفراد وتتقن الحديث مع طلبتها. ليس عسيراً عليها الارتجال في محاضرات أو ندوات يدعو إليها الطلبة. لكنها لا تدرّس كثيراً، وعدم تحضيرها قد يغضب زملاءها ويزعج طلبتها الذين لا يتمكنون من الحصول على المطالعات ولا يحظون بما توزعه من مطبوعات ويريدون إرشادات بخصوص الوظائف التي يكلفون بها. أما تصحيح أوراق الطلبة فقد يستغرق الكثير من الوقت وربما يمتد لشهور. وهي تتبنى معظم الابتكارات طالما أن هذه الابتكارات لا تتعارض مع ترخيصها.

جرب جيد عدداً من الأفكار الجديدة في السنوات الأولى من عمله، وكانت أفكاراً مستلهمة من أعمال بيل ماك كيشي Bill McKeachi وترودي باننا Trudy Banta، لكن أشياء كثيرة لم تفلح معه. والسبب في أغلب الأحيان أنه كان لا يزال يتعلم الكثير، وكان قليل الخبرة، ولم يعمل بالنصيحة التي وجهت له. والآن وقد تثبت في عمله الأكاديمي وهو في الثالثة والثلاثين من عمره يستجيب لكل مقترحات التغيير تحت شعار أنه كان هناك وجربه ووجد أنه غير مجد وأنه ضده.

قضى إتيان 28 عاماً وهو في موقعه هذا، ليس بعد أستاذ بكل ما في الكلمة من معنى وهو متحمس للتدريس. يتساءل دوماً كيف يمكنه إنهاء مقرراته كاملة وهي تعتمد على المسائل وتعتمد كلية على تقويم حقيقي أصيل. يعمل حالياً في مشروع يهدف إلى تعزيز إسهامات التعليم العالي التي يقدمها في سبيل الصفات النوعية للطلبة والتفكير بطرق وأساليب التعليم التي تساعد الطلبة على تطوير هوياتهم المهنية. وهو على الدوام يفكر ويصلح ما يعمل وطريقة عمله - ويتابع تحسين الجودة.

لكن بصرف النظر عما إذا كان المعلمون يمرون بمرحلة الشك في الذات أم لا، فقد كتب هوبرمان يقول (1993: 146) «لقد لاحظنا انزياحاً عاماً للطاقة في النصف الثاني من العمل، أي لوحظ وجود ميل نحو الإقلال من النشاط والإقلال من الالتزام في السعي لأجل المزيد من الهدوء وصفاء الذهن». وهذه المرحلة التي تتماثل مع بداية ما وصفه الفيلسوف يونغ* «بإضفاء الصفة الذاتية» وقد يترافق مع حالة أكثر استرخاء وراحة. وهذه المرحلة الأخيرة لعدم الاستثمار النسبي تختلط عادة مع:

سيناريوهات التركيز السالب: أي الالتصاق بالماضي والنقد الحاد لتطوير العمل المدرسي، والمصاعب مع الطلبة، والعزلة الاجتماعية للمدرسة. وهناك أيضاً سيناريوهات التحرر من الوهم التي تترافق غالباً مع خيبة أمل أو مع إصلاحات فاشلة أو إصلاحات «طعنيتها الخيانية». وتترافق أيضاً مع مشاهدة زملاء الأصغر سناً الذين لا يأخذونهم على محمل الجد، أو شعورهم بأنهم غير مقدرين حق قدرهم من هؤلاء الزملاء... [ومع ذلك] فهؤلاء المعلمون الثانويون لديهم فرص كثيرة بإنهاء حياتهم المهنية على نحو جيد عن طريق التركيز الإيجابي، حيث هم مضطرون لإنهاء حياتهم المهنية على نحو ضعيف عن طريق التركيز السالب.

(Huberman, 1993: 247)

وقد وجد أيضاً أن «عائلة كبيرة من المعلمين الذين لديهم خبرة 30 - 40 سنة... قد ظلوا على حالهم من النشاط والقوة والانفتاح والالتزام والتساؤل. بالمقابل فإن المعلمين الأصغر

* كارل غوستاف يونغ (1877 - 1961) عالم نفس سويسري يعتبر أحد أعظم علماء النفس في العصر الحديث (المترجم).

سناً أكثر تحفظاً وأقل رضاً». (Huberman 1993: 246). ربما يكون إتيان واحداً منهم وميتزي وكذلك شيرلي برغم أن أثر هذه الأخيرة كاد يتلاشى بسبب انعدام الوعي الذاتي أو انعدام القوة على فعل أي شيء بغية تغيير الممارسات القائمة.

ودونما إنكار لحقيقة أن العديد من الأساتذة المثبتين لديهم حيوية خاصة للتعليم فإن ثمة قصصاً وكماً محدوداً من البحوث الدالة على أن هنالك أسباباً كثيرة تدعو للاعتقاد بأن أساتذة آخرين قد يصبحون معتادين على ممارسات يمكن ألا تكون جيدة في المقام الأول التي تبدو مهلهلة هذه الأيام. وقد ورد ذكر حياة مهنية ثابتة وإجراءات بحوث على أنها عوامل لها صلة بالانسحاب من العمل ومقاومة التغيير. سوف نتحدث في الإطار رقم 5-2 عن تسعة أشياء أخرى تعمل ضد كون التزاماً جيداً بالتعليم. ومع أن الأشخاص كبار السن هم الأكثر انفتاحاً أمام هذه القوى المضادة للتعليم إلا أن الأساتذة المثبتين الذين لا تتجاوز أعمارهم العقد الثالث من السنين قد يتأثرون بها. وهنالك أشخاص من أمثال ميتزي وإتيان يحاولون ويتعلمون طوال حياتهم المهنية، ولكن وكما أكد ذلك أشخاص كثير في سائر أنحاء العالم عملوا على تطوير التعليم فإن الممارسات التعليمية لعدد كبير من الأشخاص الآخرين قد بطلت استخدامها. فورشات العمل والدورات التي قد تفيد قد مرت أمام هؤلاء وانقضت. فهل يمكن ترتيب أشياء معينة لكي يصبح الأساتذة القدامى والمثبتون أكثر التزاماً بعمليات تحسين التعليم؟

ممارسات قائمة على العلم والمعرفة

مع أن المؤلفات الحديثة التي استعرضناها تؤكد على نحو مقنع بأن دور المؤسسة في استدامة إنتاجية الأساتذة إلا أن الإستراتيجيات الهادفة إلى تطوير الفرد قد ورد ذكرها مراراً. والحق يقال إن الإستراتيجيات الخاصة بالأفراد قد بحثت ونوقشت مرات عدة تفوق الحديث عن الإستراتيجيات على مستوى المؤسسات بست مرات.

(Bland and Schmitz, 1990: 52)

الإطار رقم 5-2: تسعة عوامل تعمل ضد الالتزام بالتعليم

1- فقدان المكافآت: «يشعر الكثيرون [وبخاصة الأكاديميون الذين أمضوا قسماً لا بأس به من حياتهم المهنية] أن العالم الذي فيه تكونت هويتهم الأكاديمية قد تغير تغيراً كبيراً بطريقة طالت المصادر الرئيسة للرضا واحترام الذات في حياتهم المهنية. فالأحوال التي في ظلها شعروا أنهم قد قدموا إسهامات مميزة للتعليم العالي قد تقوضت... وفيما يتعلق بأولئك الذين لا يعملون في مجال البحوث والذين انزاحت مصادرهم للمكافأة والوفاء كان من العسير رؤية ما الذي يمكن استبداله». (Henkel, 2000: 217). وهذا ما وجد صداه في بحوث توصلت إلى استنتاج يقول: «إن عدم امتلاك السيطرة أقل باعثاً للتوتر من امتلاك السيطرة ثم فقدانها». (Murphy, 1988: 324).

2- التحرر من وهم التغيير: «يتعرض المدرسون لموجات من الإصلاح من حيث كونه «نكهة الشهر الغالبة» وتقودهم من ثم إلى فقدان الحماس و/أو فقدان قدرتهم على مساندة التغيير... وصناع السياسات التعليمية لن يتعلموا شيئاً من بحوث أجريت على مدى عقود من السنين التي كانت فكرتها الرئيسة تعقيد (إن لم يكن فشل) التغيير في التعليم وعدم كفاية الكثير من الآراء الإصلاحية». (Bascia and Hargreaves, 2000, 19-20).

3- القرارات التي تصطدم بالقيم الثابتة: يروي رولاند (Rowland, 2000) قصة كيميائي يرى في المحاضرات فرصة لنمذجة طرق التفكير تكون بحسب خصائص موضع الدراسة، بيد إن إحدى نتائج ذلك أنه لا يعرف على وجه الدقة ماذا سيحدث داخل الصف لأن التزامه يقضي بشد الطلبة نحو عملية التفكير بصوت عالٍ عن فعل الكيمياء. لكن قيماً مثل قيمه عرضة للتهديد حيث يتوقع المدرء من المدرسين أشياء محددة وقابلة للقياس لكل جلسة.

4- تحدي التعليم العالي الجماهيري: في بعض البلدان يدمج المدرسون الأكبر سناً في منظومة للنخبة، وأولئك الذين يدخلون في منظومات أكثر انفتاحاً رأوا تكوين الجسم الطلابي يشهد تغيراً. فالتعليم الجيد أكثر تعقيداً في هذه الأيام بسبب وجود مزيد من الاختلافات التي لا بد من الاهتمام بها. وقد يكون تحدي التعليم المتمايز في بعض الأحيان طاغياً سيما إذا كان بعض الطلبة يملكون القدرة على التخرج لكنهم في الوقت عينه يفتقرون إلى المعرفة اللازمة للنجاح في مقرر دراسي معين.

5- الإصلاحات في الهيكلية: في عقد التسعينيات من القرن العشرين تبنت جامعات بريطانية عدة، على سبيل المثال، هيكليات الوحدات التعليمية في البرامج. وقد تحدث (Blackwell and Williamson, 1999) عن عدم رضا الأساتذة بهذه التغييرات مشيرين إلى أن الوحدات التعليمية القصيرة تشكل دعوة لممارسات غير مرغوبة في التقويم وتجعل من الصعب على المدرسين التعرف على الطلبة. وعلى هذا النحو يمكن القول إن المكافآت النفسية للمدرسين تعرضت للخطر.

- 6- التقادم: يقول دوين (Bubin 1990) إن الاختصاصيين يجب أن يتعلموا دوماً وإن لم يفعلوا فسوف يستسلمون سريعاً للتقادم. وعلى سبيل المثال، إذا أصبح التعلم المستند إلى دعم من الإنترنت والمعتمد على المسائل والمترافق مع مؤتمرات تعقد عبر الإنترنت شيئاً يهدف إليه المرء فإن عدداً كبيراً من الأساتذة سوف يشعرون أنهم غير مهرة. فإن لم يعملوا على مواكبة التقدم فسوف يتعرضون لانخفاض الالتزام بالتعليم وهذا ما يسمح لهم بالاحتفاظ باحترام الذات عن طريق قولهم أنهم يبرعون في البحوث والإدارة ولا يبرعون في التعليم.
- 7- الريبة المتأصلة: في المؤسسات التي يكون فيها الإداريون أعداء وتكون الحرية الأكاديمية بحاجة لمن يدافع عنها بقوة يمكن أن تعامل محاولات تنشيط التعليم بصورة لا تخلو من الشكوك والريبة كما لو أنها مبادرات من المدرء للحصول على المزيد من جهد المدرسين أو لوضعهم تحت المراقبة والسيطرة.
- 8- الاستخدام الأفضل للحياة: لماذا ينفق المرء وقته في محاولة استجلاء بدائل في التعليم حين يكون من السهل له أن يسبح مع التيار؟ هنالك حياة يعيشها الإنسان خارج إطار العمل، أطفال ينبغي له أن يستمتع بمشاهدتهم وهم يكبرون وبعد أن يكبروا تأتي فرصة استرجاع الحريات التي تمتع بها في مطلع شبابه.
- 9- التكاليف والاشتداد: ويقصد به الزيادة المطلقة في مقدار العمل وانتشار الأدوار والمطالب، كما يقصد به المشاعر التي تتطلبها العديد من هذه المطالب من حيث كونها ذات صلة بالأشكال الأربعة للعمل العلمي والمعرفي. إن الاندفاع نحو تحسين التعليم عن طريق جعل الإجراءات والمعايير والممارسات أكثر وضوحاً قد أسهمت في تكاثف واشتداد العمل التعليمي. وقد تجد الدعوات المطالبة بتحسين التعليم بعض الاهتمام إذا شعر أساتذة الجامعات أن التعليم نشاط جشع وليس نشاطاً يحمل المكافأة كما كان سابقاً حين كانوا قادرين على التركيز على مسائل داخل غرف الصف. وفي هذا الصدد يتضمن كتاب (McInnis 2000) تفاصيل هذا التكاليف والاشتداد لدى أساتذة الجامعات الاسترالية حين أشار «ومن المعقول أن نشير إلى أن عدداً لا بأس به من الأكاديميين (وليس كلهم) قد وصلوا إلى حافة التسامح من أجل التغيير، وهم يفتخرون إلى الطاقة للسعي من أجل الجودة في التعليم». (p. 151) لكنه يضيف إلى ذلك قوله إن الحالة لا ينبغي أن تكون غير قابلة للمعالجة.

غير أن هيمنة الآراء والنصائح عن كيف يمكن للأفراد أن يبعثوا الحيوية والنشاط في عملهم التعليمي لا تتناسب مع جودة هذه الآراء. وهنالك توصيات واقتراحات، ربما لا تكون استثنائية، تقضي بالمطالعة وبالتحدث مع الآخرين وبالالتحاق بالدورات التدريبية

وبأن يكون المدرس جاهزاً للإبداع، لكنها لا تتضمن شيئاً يدل على كيفية الوصول إلى الأساتذة القدامى الذين يكتفون بالبقاء حيث هم. فهناك شيئاً ضرورياً من أجل التأثير فيهم. أولاً، ينبغي إشراكهم في عملية تطوير التعليم (وأولئك الذين أبدوا اهتماماً بهذا التطوير ينبغي أن يحافظوا على هذا الاهتمام)، وثانياً، وعندئذ هم بحاجة للرأي والمشورة الجيدين عما الذي يتوجب عليهم فعله (الباب الثاني في هذا الكتاب يقدم توضيحاً لذلك). إذن، ومع أن أعضاء الهيئة التدريسية أفراد مسؤولون عن مدى مشاركتهم الاختيارية في تحسين التعليم، ومع أنه توجد أشياء كثيرة يستطيعون فعلها بمبادرة ذاتية منهم، إلا أن ثمة إدراكاً واسع النطاق بأن المؤسسات والأقسام الجامعية يجب أن تقدم الجزء الأكبر من هذا الجهد الهادف إلى دعم حيوية التعليم. وفي هذا الصدد يشار إلى أن مؤلفات (Bland and Schmitz, 1990) تتضمن عرضاً واسعاً وشاملاً لممارسات مؤسسات معروفة تهدف إلى دعم وتعزيز تطوير التعليم، حيث أكدت الممارسات على أن التعليم يجب أن يحتل مركز الصدارة في أولويات أهداف المهام، وأن ينعكس في سياسات خاصة بالعاملين في هذا الحقل بما في ذلك أنظمة المكافآت، وأن تدعم هذه المهام بمراكز تطوير مهني وتعليمي وبدعم عملي أيضاً مثل المكتبات والرعاية النهارية ومواقف لسيارات الأساتذة. وقد أجرى (Wright and O'Neil, 1995) دراسة استطلاعية اشتملت على اختصاصيي التطوير التربوي في استراليا وأمريكا الشمالية والمملكة المتحدة خلصت إلى أن هؤلاء الأشخاص يرون تحسين التعليم يتوقف على أفعال تقوم بها المؤسسات، أي سياسات وممارسات المؤسسات في التوظيف، فرص التطوير والمنح العائدة له ترتيبات تنظيمية وهيكلية لدعم تحسين التعليم وقيادة من الإدارة العليا. وبصراحة القول، من السهل تحسين التعليم عندما تتوجه المؤسسة بكاملها نحو دعم هذا التحسين، إنما الأهداف والمكافآت والتسهيلات لا تكون ذات فاعلية وأثر إلا إذا شاء الأساتذة أن يفعلوا شيئاً لتحسين عملهم هم. ولكن يقول (McInnis 2000) إن ربعاً واحداً فقط من عينة مؤلفة من 1554 شخصاً اختارهم من أساتذة الجامعات الاسترالية كانت لهم مشاركة معينة في التطوير المهني لطرق التعليم أثناء العام المنصرم. لم تشر دراسته هذه إلى طبيعة تلك المشاركة لكنها تتخذ عادة في مؤسسات عدة شكل

الالتحاق بالدورات التدريبية وورشات العمل. وإلى جانب تلك المزاعم بأنها ذات فاعلية وقوة أثر (Rust, 1998) فإن ثمة دلائل تشير إلى أن الدورات التدريبية وورشات العمل ليست ذات فاعلية كبيرة من حيث كونها وسائل لتحسين ممارسات التعليم (Kember, 1991; Weimer and Lenze, 2000)، وهذا ما يطرح أسئلة محرجة عن أفضل السبل لإدخال الحيوية والنشاط في العمل التعليمي عند أساتذة جامعيين متقدمين.

يقول Knight and Trowler, 2001 إن قوى التغيير تعمل على أفضل وجه في الأنظمة ذات المستوى المتوسط التي تصل بين المستوى الأكبر في المؤسسات والمستوى الأصغر للفرد. كما يقولان أيضاً إن الأقسام الجامعية على اختلاف اختصاصاتها قد تكون تلك الأنظمة ذات المستوى الوسيط وسبباً للعمل من أجل الحفاظ على حيوية التعليم عند الأساتذة الأكبر سناً وسبباً لانطلاق محاولات من تلك الأقسام للوصول بين الأفراد وأعمال المؤسسات. وقد وجد Wright and O'Neil أن الفئة الوحيدة الأكثر أهمية في أعمال التحسين هم عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وليس المؤسسات. وتنبغي الإشارة في هذا الصدد إلى أن دراسة الباحثة كاريياك Karpiak عن سبل دعم حيوية التعليم عند الأساتذة الأكبر سناً يذكرنا بالمؤلفات التي تحدثت عن الدوافع التي عرضنا لها في الفصل الرابع. ويمكن اعتبار توصياتها بمثابة نصائح موجهة إلى قادة الأقسام الجامعية وقادة الفرق. فقد كتبت تقول (Karpiak, 2000: 133):

• ينبغي تشجيع الأكاديميين لاستجلاء مجالات جديدة وتوجهات جديدة وقنوات جديدة لتوسيع آفاقهم أو تعميقها.

• للأكاديميين حاجة أكيدة ليشعروا بأن الآخرين يثمنون تأثيرهم في حياة الآخرين وليعرفوا أنهم جزء من مجهود جامعي كبير وأن آراءهم ومدخلاتهم مفيدة في تحسين جودة العمل الأكاديمي وأنهم لهم أهميتهم. ولا بد من إتاحة الفرص للإداريين والمدرسين ليشاركوا معاً ويتعاونوا جميعاً في مسائل ذات اهتمام مشترك في الجامعات.

• المراجعة الفردية الجيدة والتعليم والتدريب والتقويم أشياء مهمة وبخاصة حين تنفصل عن المصالح العليا والمحاسبة التجميعية للتقويمات الرسمية للأداء وتعكس منهجية تطويرية تغذي وترعى القدرة على النمو المستمر.

• عندما تعمل الأقسام والفرق على أساس الزمالة والاحترام والاهتمام المتبادل فإن الجودة الناجمة عن الإبداع والالتزام تبدو واضحة للعيان.

فالممارسات داخل المؤسسات والأقسام الجامعية التي تحبذ حيوية التعليم يجب أن تكملها أفعال تجعل جودة التعليم مسألة ذات اهتمام لا ينقطع. وهناك إمكانيات عدة لذلك بعضها ذكر في الجدول رقم 5-1 وبعضها الآخر تم عرضه في الباب الثاني. أما ما تبقى من هذا القسم فيدور عن مجال في ممارسة التعليم كثيراً ما أهمل عند الحديث عن تحسين التعليم. ونشير بذلك إلى أن الطريقة الواعدة لإشراك المدرسين جميعاً في عملية تحسين التعليم تكمن في قيام الأقسام الجامعية بدراسة النصوص التعليمية المطروحة قيد الاستعمال.

تستند فكرة جعل النصوص التعليمية مسألة تحظى باهتمام مستمر إلى ما جاء في كتاب وضعه الباحثان ستيفلر وهايبرت (Stigler and Hiebert, 1999) اللذان درسا طرق تعليم الرياضيات في الولايات المتحدة وألمانيا واليابان، حيث وجدوا أن فاعلية المعلمين «تعتمد على النصوص التي يستخدمونها. أما توظيف المعلمين من ذوي الكفاءات العليا فلن ينتج عنه تحسن مستمر طالما أنهم يواصلون استخدامهم للنصوص نفسها. إذن ينبغي تحسين النصوص» (p. 134). ووجدوا أيضاً أن المعلمين في تلك البلدان الثلاثة كانوا يقومون بأداء تعليمي متماثل إنما النصوص التعليمية التي بين أيديهم - بمعنى الترابط المتسلسل لملامح الدروس - كانت تختلف اختلافاً بيناً، ومن هنا جاء قولهما إن التعليم الأفضل للرياضيات في الولايات المتحدة لا يقتضي أن يتعلم المعلمون أساليب جديدة في التعليم لأن «الملامح الفردية لا تعطي معنى مفيداً إلا من حيث ارتباطها بملامح أخرى تحيط بها... وتعتمد قيمتها على كيفية اتصالها بالأخرى» (p. 75). إذن، لكي نعمل على تحسين التعليم للمدى البعيد يجب أن نعمل على تحسين النصوص» (p. 101). فالنصوص

هذه تشبه ما وصفه ريتشارد دوكنز Richard Dawkins بقوله إنها «نمطيات»، وهي كما وصفها كوهين وستيوارت (Cohen and Stewart, 1995: 358 – 9) فيما يلي:

إنها نمط لفكرة تقطن دماغ الإنسان ويتكرر بالكلمة المنطوقة... وكل حلقة بحث أو ندوة هي وسيلة لإعادة إنتاج هذه النمطيات ونشرها... وهي تتراوح بين شعارات بسيطة ومنظومات متداخلة للمبدأ والسابقة... والعلاقة بين النمطيات والأفعال التي تنتجها تشبه إلى حد بعيد تلك العلاقات بين المورثات (جينات Genes) والسلوك الذي تنتجه في الكائنات الحية التي تنتج تلك المورثات.

توحي هذه الفكرة بأشياء كثيرة ذلك أنها تعني ضمناً بأن تلك النصوص المتخذة على أنها مسلمات أو تلك الأنماط الخاصة بالأفكار التي تتضمنها يمكن تعديلها بغية تغيير الأفعال مثلما يحصل عند تغيير أنماط المورثات بهدف تغيير السلوك. وبالطبع يمكن أن تتركز محاولات القيام بالتغيير على الأفعال نفسها أما إذا كانت الأفعال شديدة التأثير بتلك النصوص الضمنية الخاصة بالمدرس فإنه من المفيد كما يقول ستيغلر وهايبرت بأن يقتصر العمل على النصوص ذاتها. وهذا ما يقودنا إلى أسئلة تتعلق بطريقة الحصول على تلك النصوص، وهذا يعني العودة إلى الأفكار التي تحدثنا عنها في الفصل الثاني. فالتعلم الافتراضي على شكل كتب وعروض وأوراق وأشرطة فيديو هو أحد نمطيات الانتشار لكن بعض محدوديات ذلك قد أشير إليها سابقاً، حين أشرنا إلى أن الجزء الأكبر من التعلم يحصل عبر الفعل والعمل في المواقف اليومية. وفيما يتعلق بالتعليم يقترح البحث الذي قدمه ستيغلر وهايبرت أن ثمة نمطيات مختلفة قد اندمجت في الثقافات الوطنية لذلك توجد افتراضات قوية وغير مدروسة ومختلفة بخصوص العمل الروتيني في التعليم والهيكلية الملائمة لدروس الرياضيات في كل من ألمانيا واليابان والولايات المتحدة. فهناك حاجة لبحوث تربوية لتحديد تلك النمطيات في التعليم العالي وتفحصها ونشرها. وحيث إن ذلك يتعلق بنشر الوعي بهذه النمطيات والأفعال التي ترافقها فهي أيضاً تتعلق بنشر الوعي بخصوص العمل الذهني في مجتمعات الممارسة. وحيث إن ذلك كله يعد مقدمة لتغيير ما يعرفه العمل الذهني عن طريق تعديل أو استبدال النمطيات فذلك يعد هندسة نمطيات

أسوة بهندسة المورثات. ومثلما تحتاج المورثات الجديدة إلى البيئة الصحيحة والمناسبة لكي تحيا وتنمو كذلك قد تفشل التعديلات في النمطيات ما لم تكن الأقسام الجامعية مناسبة للتعاطي معها. وسوف نتوسع في بحث التغيير والتعليم في الفصل الثاني عشر.

الجدول رقم 5-1: عشر طرق للتعامل مع التعليم

التعليق	الفاعل
ابدأ بحثك بالافتراض بأن بعض ما تفعله وأنت مدرس على الأقل هو جيد أو أكثر جودة. حدد الأشياء التي تنجح واعتبرها مؤشرات للكفاءة. وأسأل لماذا نجحت؟ هل تستطيع أن توسع هذه النجاحات والمبادئ والممارسات التي حفرت لها لتشمل أجزاء أخرى من عمك التعليمي.	1- البحث عن إمكانيات للاستفسار التقديري appreciative enquiry Ludema et al, 2001
يقول الباحث Qualter: «الحوار عمل أحسن ترتيبه ومراقبته يلتقي فيه أفراد من ذوي الاهتمامات المشتركة ليتحدثوا بأسلوب يخلو من التهديد ومن إطلاق الأحكام بهدف وضع صيغة لإقامة لغة مشتركة ودراسة افتراضاتهم بخصوص الممارسة ودراسة افتراضات الممارسة عند الزملاء». (Qualter 2000, n.p).	2- التحدث مع الزملاء: مثال ذلك، الأوساط التعليمية (Blackwell et al, 2001) وجماعات الحوار (Qualter, 2000)
انضم توم إلى جماعة حوار وتحدث عن الطرق التي استخدمها الآخرون لجعلوه يعتقد «أنني مدرس محدود». وبرغم ذلك حاول التعرف مع هذه الجماعة على ماهية تلك المحدودية وكيف يستطيع أن يعمل على أحسن وجه ضمن هذه المحدودية، قائلاً في نفسه «لا أستطيع أن أكون أكثر ذكاء مما أنا. ولا أستطيع أن أكون أكثر غباءاً مما أنا... وللمرة الأولى فتح توم باب غرفة الصف، ولم يرتطم الباب في وجهه» (Qualter, 2000, n.p). وهناك متوازيات واضحة للاستفسار التقديري في هذه القصة توضح كيف بدأت طريقة توم في التعليم تشهد تحسناً.	3- استخدام التشبيه والاستعارة والبحث عن أفكار
ما أوجه الشبه بين التعليم وصيد الأسماك؟ أو البستنة؟ أو الرياضات الهوائية؟ إن هذه الاستعارات قد تسهم في تليين الافتراضات بخصوص حالة التعليم الآن وكيف يمكن أن يصير وقد تكون أيضاً مقدمة جيدة لتخيل طرق مختلفة لمساعدة الطلبة في تعلمهم، وهذا ما ينتهي بك إلى السؤال عما يمنعك من ذلك وكيف يمكنك أن تفعل خلاف ذلك.	

ابعث رسالة إلى إحدى مؤسسات التطوير التربوي أو الجمعيات الاختصاصية أو الخاصة بالمواد العلمية تصف فيها بإيجاز ما تفعل واطلب إلى الزملاء أن يقترحوا فكرة بسيطة واحدة لتجعل عملك التعليمي أكثر متعة وأكثر نشاطاً وفاعلية ... إلخ.

اسأل الطلبة عندما تقيم أعمالهم أن يحددوا الأشياء الجيدة في عملك التعليمي والموضوعات التي يستمتعون بها. واطلب من جماعة منهم أن يعطوا رأياً عن تحسين المقرر الدراسي واطلب إليهم أيضاً أن يذكروا شيئاً عن التقييدات التي تعمل في ظلها.

مثلاً، في كل عام استبدل بضع محاضرات بالية لا تثير الاهتمام بمادة حديثة جداً واجعل الطلبة يقرؤونها ويقدمون تقريراً أو اثنين عن أحدث ما وجدوا.

المعلومات التي نحن نفترض وجودها عند الطلبة غالباً ما تكون غير حيوية. ومعظم ما يشعرون أنهم حقاً يحتاجونه يحصلون عليه من الكتب والمجلات والإنترنت. وأما التعليم بقصد الفهم - أي قضاء نصف ساعة في شرح قوانين نيوتن في الحركة وتوضيحها ثم تناول المغالطات الشائعة - يجب أن يكون أكثر متعة من مجرد سرد المعلومات، وأكثر قوة أيضاً.

غالباً ما يكون السبب في الندوات الباعثة على الضجر خوف الطلبة من «الأستاذ». إبدأ عملك بإعطائهم عشر دقائق ليتحدثوا في مجموعات مؤلفة من ثلاثة أشخاص على سبيل المثال ثم اطلب من كل مجموعة أن تعطيك ثلاثة استنتاجات أو أسباب أو انتقادات أو أسئلة... إلخ ثم اطلب إليهم مناقشة الموضوع بمزيد من العلانية.

حدد مهام للطلبة أقل من المعتاد لتتمكن من تصحيحها، واطلب إلى الطلبة تصحيح الحلول داخل الصف، أما أنت فصحح عينة منها، وخذ في اعتبارك التقويم الذاتي وتقويم الأنداد. حدد مهام للطلبة يكتبونها تكون أقصر من السابق (فالطلبة يقولون إن المقالات القصيرة أكثر صعوبة من المقالات الطويلة)، واستخدم نموذج وضع إشارة صغيرة لبعض المعلومات الراجعة، إلخ.

على سبيل المثال، هناك مهام تقتضي من الطلبة أن يستخدموا ما تعلموه وتطبيقه على مسائل حقيقية. شجع المهام التي تقوم بها المجموعة. فكر بمهام خاصة بالملصقات وضخامة الصورة. واطلب إليهم أن يعطوك أفكاراً عن كيفية التعامل مع المشكلات في بحوثك، إلخ.

4- طرح أسئلتك عن طريق الإنترنت.

5- الحصول على معلومات راجعة أفضل من الطلبة

6- تجديد محتوى التعليم

7- الإقلال من التأكيد على تغطية محتوى المنهاج. علم ليكتسب الطلبة إتقاناً للمفاهيم والمبادئ - تحدث عن الأخطاء الشائعة في المفاهيم وتحداها.

8- إفساح الأماكن للطلبة في الندوات وحلقات البحث والجلسات الأخرى الخاصة بالمجموعات الصغيرة.

9- الإقلال من تصحيح الأوراق

10- التكليل بمهام للطلبة أكثر متعة وإثارة للاهتمام

إن قطاع التعليم العالي بحاجة إلى مجتمعات الممارسة - أقسام جامعية، على سبيل المثال - تكون فيها نمطيات التعليم الجيد جزءاً هاماً مما يجري فيها وتنتقل إلى كل من له مشاركة في مجموعات العمل هذه. وكما يتضمن الشكل رقم 2-2 إن وضوح المعرفة الافتراضية يتصل بقوة بالتعليم الضمني للمعارف الإجرائية التي تعني ضمناً أن انتقال نمطيات التعليم يمكن، بل يجب، أن يعمل وفق طريقتين - عن طريق المعرفة الافتراضية وعن طريق معارف الممارسة. وقد استنتج ستيفلر وهابيرت أن ذلك يعني بأن تحسين التعليم يجب أن يتم ضمن السياق وعن طريق وعلى يد المعلمين. وأما فيما يتعلق بالتعليم العالي فالاقتراح قد يقضي بأن تكون هذه المهمة سعيًا من أجل أقسام تعرف «بأقسام التعلم» ذلك أن من المسلّم به حدوث التعليم بأعلى جودة في تلك الأقسام، وفي الوقت نفسه يكون دوماً مسألة قيد النقاش والتحسينات التدريجية المتواصلة.

وهذا كله خير وبركة، ولكن ما علاقة ذلك بالحفاظ على وتعزيز حيوية التعليم عند الأساتذة الجامعيين الأكبر سناً؟ إن هذه المقاربة، عن طريق عملها على المستوى المتوسط - بخصوص النمطيات على سبيل المثال أو النصوص أو المسلمات داخل الأقسام الجامعية - تفعل ثلاثة أشياء لا تستطيع أن تفعلها المنهجيات التقليدية الخاصة بتعزيز الحيوية التربوية عند هؤلاء المدرسين. أولاً، إنها تصل إلى الأساتذة جميعاً لأنها تهتم بالأنظمة المهمة التي تشكل هي جزءاً منها. فهي تتأثر بديناميكية اهتمام الأقسام بالنصوص التعليمية أكثر من تأثر معظمها بالمبادرات على مستوى المؤسسة، تدعمها ورشات عمل وحلقات بحث. ثانياً، إن مقاربة مجتمع الممارسة هذه تهتم بشكل رئيس بـ «ما نفعه نحن في مكاننا هذا» وهي تستهلك المعرفة الافتراضية إنما يكون التأكيد على استخدامها لإنجاز ممارسة أفضل، وليس بمجال اكتساب المعرفة الافتراضية من حيث كونها فضولاً فكرياً. وثالثاً، لها حضور مستمر، أي هنالك اهتمام متواصل بالشروط الثابتة التي عن طريقها تعمل الأنظمة الديناميكية - الأقسام - بصورة روتينية على تقديم التعليم الجيد. لكن هذا لا يعني أن الاتصالات الأكبر على مستوى المؤسسات غير مهمة، ولا تعني أيضاً عدم وجود قضايا منفردة لحيوية التعليم. فالفكرة العامة لنوعية تفكير الأنظمة الموضحة في الفصل الأول تقضي بأن كلا الأمرين له أهميته: وعلى سبيل

المثال، قد تكون المؤسسة مصدراً للطاقة والتقييد بينما يكون الأفراد مصادر التنوع. يتمثل جوهر هذا الاستطرداد في الحديث عن النصوص والنمطيات في ذاك الادعاء القائل إن الأقسام، أو فرق العمل الخاصة بالبرامج في بعض الأحيان، هي في نظر معظم المدرسين في التعليم العالي الأماكن التي فيها يحدث المعاني والهوية التربوية، وحيث تعمل النمطيات على التأثير في الأفعال، وحيث تتكاثر وتنتقل، وفي بعض الأحيان تطراً عليها تحولات عن طريق هذه العملية. وحيث إنها كذلك، فإن الممارسات الطبيعية داخل الأقسام تعد مفتاحاً لالتزامات تعليمية جديدة من المدرسين (الفصل الثالث) ولجودة الممارسات التربوية عند الأساتذة الأكبر سناً. وهذا يقودنا إلى الافتراض بأن حيوية التعليم تنجح وتزدهر على أبعاد تقدير داخل الأقسام العلمية الجيدة. وهي بالطبع قد تنمو وتزدهر في أماكن أخرى مثلها في ذلك مثل العشب القاسي. وبالمقابل قد تذبل وتتلاشى بعض الأعشاب حتى لو كانت في أرض خصبة، وبعض الأعشاب قد تغدو علفاً ترعاه الماشية. وبرغم ذلك كله تبقى الأقسام الجيدة هي الفرصة الأفضل لحيوية التعليم. أما الممارسات المؤسسية فقد تصلح الفروق والأرجحيات، وأما الأفراد فقد يصلحونها لما فيه صالحهم، إذا كانت لديهم الدوافع للمحاولة (وحيث إن الأقسام تسهم كثيراً في توليد الدوافع، فالمحاولة بحد ذاتها هي نتاج الأقسام الجيدة). فإذا كان هذا القول يبدو معقولاً فاذاً ذكر دوماً أن معظم الأفعال الهادفة إلى تحسين حيوية التعليم قد توجهت إلى الأفراد والمؤسسات (Bland and Schwitz, 1990)، ونذكر أن تتوجه نحو أحداث أقسام جيدة بما يكفي لتأهل وتصبح «أقساماً للتعلم».

نصائح مفيدة

برغم كل ما تقوله معظم الجامعات والكليات في هذه الأيام بأنها انضمت إلى الممارسات الصديقة للتعليم التي تحدث عنها بلاند وشميتز ورايت وأونيل فإنه ليس من المؤكد ما إذا كان الأساتذة يشعرون حقاً بأن ممارسات المؤسسات تشجع الالتزام بالتعليم. لذلك لا بد من القيام بعمل ما لمعرفة ما إذا كان ذلك هو الواقع. وبافتراض أن ذلك هو الواقع، فالأمر يقتضي بالتأكيد القيام بأعمال علاجية على مستوى المؤسسات. ومن المحتمل أن

تتضمن هذه الأعمال تعزيز التوقعات والمكافآت ومحاولة رفع مستوى مضمون الرسائل الرسمية بخصوص التعليم.

يستطيع الأفراد الحصول دون مشقة على أفكار بخصوص التعليم على نحو أفضل. وغني عن القول إن هذا أمر ننصح به. وقد تضمن الجدول رقم 5-1 عشرة مقترحات للتعامل مع التعليم يقصد بها مساعدة المدرسين الجدد والقدامى في إعادة تشييط وتعزيز حيوية ما يقومون به. بيد أن السؤال الهام الذي يطرح قبل أي سؤال آخر يتعلق بكيف سيكون بمقدور الأكاديميين في المقام الأول أن يصبحوا ملتزمين بأصول التربية والتدريس الجيد؟ قد تساعد رسائل المؤسسات في هذا السياق لكنها غير كافية والسبب في ذلك بسيط، وهو أن الأكاديميين القدامى في الخدمة سوف يتجاهلوننا. لكن الجواب الذي نقدمه في هذا المقام يقول إن حيوية التعليم تأتي من مجتمعات جيدة لممارسات التعليم والأقسام الجيدة تشجع وتعزز ذلك عن طريق كونها كذلك وتفعل ما يفعلونه.

إذن، فالنقطة الرئيسة للعمل تقضي بأن أولئك المسؤولين عن جودة التعليم ينبغي لهم أن يستعيدوا في أذهانهم ذاك المفهوم الذي طواه الإهمال بخصوص فاعلية الأقسام، والأقسام الفاعلة هي تلك التي يمكن تعريفها بأنها أقسام للتعليم تحتوي على نمطيات التعليم الجيد (في البحوث والخدمات). وهذا يعني أنها يجب أن تحدد وسائل جلب النمطيات الجديدة وإدخالها في الأقسام التي يعوزها النشاط وتفكر بكيفية تعليم الأفراد ليقودوا الأقسام. وفي هذا السياق نقترح إستراتيجيتين، كل واحدة منهما يمكن معاملتها على أنها بحوث وتقود إلى الطباعة والنشر. أما التعليم القائم على المسائل، وبخاصة على شكل مشروعات تعلم العمل (Gibbs, 1995; Kember, 2000)، فلهذه الكثير من القوة، ولكن بما أنه ينظر إليه على أنه إضافة إلى العمل الطبيعي للقسم فيمكن أن يظل على الهامش. أما مراجعة المنهاج الدراسي وتطويره فهذا واجب يتضمن إمكانات لا بأس بها للحفاظ على الحيوية التربوية لكل فرد وتعزيزها (Knight, 1998). ومن هنا سوف أبدأ بصرف النظر عما إذا كان هدي في الرئيس أن أعيد النشاط إلى حيوية الأساتذة الأكبر سناً الذين فقدت طريقة تعليمهم حيويتها.

والنصيحة هذه تنطبق أيضاً على أولئك الأفراد الذين يريدون أن يحسنوا عملهم التعليمي: حاولوا أن تصنعوا الفرق، خذوا مشروعاً، حددوا المنهاج، عالجوا مسألة ما. وفي جميع الحالات افعلوا ذلك مع الآخرين.

للمطالعة

خير نقطة نبدأ انطلاقاً منها هي بحث بعنوان: توليد حيوية التدريس وتحفيزها (Walker and Quinn, 1996)، كما أن الباحثين بيتر نايت وبول تراولر يحاولان استكشاف السبل التي عن طريقها تستطيع الأقسام الجامعية بحكم عملها أن تكون أقساماً للتعليم وذلك في الفصل التاسع من كتاب قيادة الأقسام في التعليم العالي (Departmental Leadership in Higher Education 2001) أما كتاب دافيد كمبر بعنوان: التعليم الفعال والبحوث الفعالة (David Kember's Action Learning and Action Research 2000) فيقدم وصفاً واضحاً لحالة مشروعات التعلم حيث يؤكد على أنها وسيلة قوية وفاعلة لتحسين العمل التعليمي.

