الفصل الثامن

نحو مهنية التدريس في التعليم العالي

دور الاعتمادية[1]

بقلم: ليز بيتي

مقدمة

تميزت مرحلة الانتقال نحو مهنية التدريس في التعليم العالي بتاريخ طويل وشاقّ من التحولات. ففي الماضي كان من الطبيعي تسمية أعضاء هيئة التدريس «خبراء» في مجال اختصاصهم. وكانت النظرة العامة لجانب التعلّم لدى الطلاب تقوم على عدم الاعتقاد بوجود مشكلات في هذه الناحية من التعليم، مع ما رافق ذلك من استخدام مفاهيم مثل «المحاضر» و«المدرس» للإشارة إلى العلاقة بين التدريس والتعلّم بدلاً من التأكيد على دور المعلّم فيها. الآن، أصبح من المفترض بالأكاديميين وغيرهم من الأطراف الداعمة للطلاب التحضير لممارسة دورهم في التعليم من منطلق التأكيد على عملية التعلم ومحتوياتها على حد سواء. فقد قدمت الورقة البيضاء المطروحة في إنكلترة[2] الالتزام بتطوير معايير «مهنية التدريس» والتأكيد على انطباق تلك المعايير على الأكاديميين كافة في البلاد بحلول العام 2006. الخطوة نفسها تم اتخاذها في اسكتلندة، حيث تم التركيز على التمكّن من محتويات وممارسة عملية التدريس. لكن مع ذلك مازالت هناك بعض المسافات التي يجب قطعها قبل التوصل إلى إجماع عن ماهية تلك المعايير وكيفية تطبيق نظام الاعتمادية المهنية وتحديد

1- مبدأ الاعتمادية المهنية و ما يسمى بالإنكليزية accreditation والمقصود بها المصداقية الممنوحة للأكاديمي أو المؤسسة الأكاديمية من منطلق الالتزام بمعايير محددة تفرضها المؤسسة الحكومية المسؤولة عن التعليم العالي بالتعاون مع عدد من الشركاء والمستفيدين داخل البلاد وخارجها، والهدف من ذلك هو ضبط جودة التعليم والحفاظ على التدريس ضمن مستوى عال من الاحترافية والجدارة التي تخدم غايات التعلّم لدى الطلاب.

2- DfES 2003a

الطرف المسؤول عن ذلك. فإذا عدنا ثلاثين عاماً للوراء ربما تبدو القضية سهلة، وقد يتساءل المرء: ما الداعي للقيام بكلّ هذا؟ لكن من المهمّ ألا نستهين بأهمية التحولات المقرونة بذلك. ولهذا، يهدف الفصل الحالي إلى إلقاء الضوء على بعض مراحل التطور التاريخي والجدليات الأساسية التي رافقت تطور التدريس في التعليم العالي إلى حين الوصول إلى مرحلة الاعتمادية المهنية لممارسة التدريس في التعليم العالي.

لقد تمكنت معظم المجموعات المهنية من ضبط تحركها تجاه درجة من الاعتمادية. حيث أخذ ذلك شكلاً من الضبط الداخلي للمعايير المتبعة، وفي بعض الحالات وصل الأمر إلى الحدّ من المساس بالوضع المهني كأسلوب من أساليب الدفاع عن القيمة الاقتصادية للمهنة. لكن في بعض الحالات الأخرى ركّزت الاعتمادية على مساندة الزبائن عبر مطالبة أصحاب المهنة بالحصول على رخصة لمزاولة عملهم، وفقاً لمعايير تستند إلى الحصول على التدريب المطلوب قبل ادّعاء امتلاك الخبرة. في ميدان التعليم العالي، أصبحت تلك القضايا متشابكة مع مسائل ترتبط بالاستقلال والحرية الأكاديمية والعلاقة بين اكتشاف المعارف الجديدة (ما يمكن وصفه بالبحث)، من جهة، ونشر تلك المعارف بين الآخرين (ما يُطلق عليه اسم «التدريس»)، من جهة أخرى. في النظام التقليدي، كان تعيين أعضاء الكادر الأكاديمي وما يرافقه من إجراءات الاختبار والتثبيت والتطوير المهني المستمر مبنياً على خبرتهم في مجال اختصاصهم وجدارتهم في مجال البحث، حيث احتلّت الخبرة الأكاديمية الأولوية في ذلك. أما وظيفة تعليم الطلاب فكانت تأتي في المرتبة الثانية بعد ذلك، حيث عُدَّت نتيجة عفوية لتمتع الأكاديمي بالخبرة العلمية[1].

تعدُّ القضايا المرتبطة بمهنية التدريس في التعليم العالي على درجة من التعقيد؛ فهي تشتمل على طبيعة التعليم العالي ودور الكادر الأكاديمي وطبيعة ونطاق التطوير المهني، والمجموعات المستهدفة في التطوير وشكل التطوير والصيغة التي تحكم منح الاعتمادية وطبيعة الجهة المانحة. في الفصل الحالي سأتناول كل تلك القضايا عبر الخوض في سياق السياسة المتبعة وعدد من وجهات النظر المختلفة بخصوص حاجات مهنية التدريس. أثناء

1- Brew 2001

ذلك سأتطرق باختصار إلى المراحل التاريخية التي مرت بها خطة الاعتمادية عبر تطورها في المملكة المتحدة وأقدم ملاحظات عن الوضع الحالي لتطبيق الاعتمادية، ومن ثَمّ أختتم ببعض الطموحات على الأمد البعيد وعلى مستوى المستقبل الدولي.

النموذج التقليدي للأكاديميين

في معظم الأحيان كان الأكاديميون يحاولون أن ينأوا بأنفسهم عن الاقتران بمفردة «مدرس». وفي واقع الأمر، بقي بعضهم، حتى وقت قريب نسبياً، يرفض الاقتران بدور المعلّم رفضاً كلياً مفضلين أن يُنظر إليهم بوصفهم جزءاً من مجتمع بحثيّ يمارس فيه الطالب التعلّم، بينما يكتفي الأكاديمي بتقديم المعرفة عن طريق «تدريس المادة». حسب هذه النظرة، يُعد الطلاب زملاء مستقلين متطوعين أصغر سناً. لهذا، حسب أصول التدريس التقليدية، نجد أن المحاضرة أو عملية التدريس أو طريقة انتقاد الطلاب تضع المتعلمين في إطار التلمذة على يد أساتذتهم. أما البيداغوجيا العفوية التي سارت على ما يرام وتميزت بانخفاض درجة الاستقطاب بين المدرس والطالب فكانت أقرب إلى ما وصفه فينغر باسم«التعلم الواقعي»[1].

إذا كانت القدرة على «تدريس المادة» تُعدُّ جوهر مهمة التدريس التي يقوم بها الأكاديميون، فهذا يعني أن الطبيعة المهنية لأولئك الأكاديميين تتوقف على ميدان تخصصهم. من هذا المنظور، يُعدُّ الأكاديميون أن دورهم يتجسد بالبحث عن المعرفة المرتبطة بميدان تخصصهم. وخلافاً لما هو الحال لدى المعلمين في المدارس، يُعنى الأكاديميون باكتشاف جوانب جديدة من المعرفة واختبار حدود الأفكار الحالية ودراستها بطريقة نقدية. بالتالي، نلاحظ وجود غَيرة على حراسة الحرية الأكاديمية بوصفها ركناً من أركان الحياة الأكاديمية. هذا يعني التأكيد على أهمية مضمون التدريس والقرارات المرتبطة بالموضوعات المختارة بصفتها جزءاً لا يتجزأ من الحقّ «المحصّن تماماً» بامتلاك الحرية الأكاديمية. ولهذا، نجد أن بعضهم يفترض أن جوهر التعليم العالي هو منح الحرية للمدرسين في تدريس ما يحلو لهم من دون أي رقابة. لكن في الحقيقة، من غير الصحيح أن الأكاديميين يفترضون أنهم قادرون على قول ما يريدون، فالاعتقاد السائد بينهم هو أن ما يقومون بتدريسه يجب ألا يكون عرضة للتدخل،

1- Wenger 1999, Situated Learning

خاصة التدخل السياسي. وقد يذهب بهم الحدّ إلى عدِّ هذا النوع من الحرية معلماً من معالم المجتمع الديمقراطي. ففي الوقت الذي قد يُنظر فيه إلى التعليم في المدرسة على أنه نوع من التفاعل الاجتماعي، يُعدُّ التعليم العالي نوعاً من تحقيق الذات وتطوير المجتمع نحو مستقبل أفضل[1]. هذا الاعتقاد يبرز جلياً عبر الأهمية التي يوليها الأكاديميون لمهارات البحث، بما في ذلك طرح الجدليات التي تضفي عليهم القدرة على توظيف حريتهم الأكاديمية بحكمة وإتقان. بالنتيجة، يقوم النموذج التقليدي على الافتراض بأن التدرّب المطلوب من الفرد كي يصبح أكاديمياً يعتمد بشكل أساسي على البحث انطلاقاً من درجة الدكتوراه التي تعدُّ المؤهل الأساسي للبدء بممارسة دور أكاديمي كامل بما في ذلك التدريس. وهذا ينطبق على الولايات المتحدة والمملكة المتحدة على حد سواء، فحتى الوقت الحالي هناك الكثير من مؤسسات البحث المكثّف التي تركز على طلاب الدراسات العليا، لا الأكاديميين المثبتين، في تدريبهم على طريقة التدريس. والسبب في ذلك لا يقتصر على كونهم يعملون بشكل روتيني مدرسين مساعدين؛ بل هو مرتبط أيضاً بتدريبهم على البحث في موضوع ما، ونشر نتائج ذلك بين الأخصائيين الآخرين والطلاب. بالمحصلة، كانت النتيجة هي عَدُّ التدريب على مزاولة التدريس خطراً محدقاً يحيق بقداسة «الحرية الأكاديمية» والدور الأساسي للأكاديمي وجوهر التعليم العالي، دون أن يستثني منها شيئاً. لا عجب إذاً أن الاحتدام الذي لازم مبدأ الاعتمادية وتطبيقه على مهنة التدريس في التعليم العالي طال أمده واستفحل.

التحول في طبيعة البيئة الاجتماعية للتعليم العالي

من نقطة الانطلاق هذه، يبدو أن هناك صعوبة في إدخال التدريب على التدريس ضمن مجال التعليم العالي، لكنَّ هناك عدداً من التغيرات التي حصلت موفرة بذلك مناخاً أكثر إيجابية. على رأس تلك التحولات التغيير الذي طرأ على طبيعة الكتلة الطلابية لتصبح أشبه بمنظومة جماهيرية لا تعد فيها الشهادة العلمية المدخل إلى الحياة الأكاديمية أو الخدمة المدنية العليا فحسب، بل هي بوّابة العبور إلى مستقبل من التطور المهني المستمر ومتعدد الاتجاهات. فقد شهدت المهن المتاحة أمام الخريجين تطوراً سريعاً في كل الميادين ومبدأً

1- Barnett 1997

ينادي بشهادات أكاديمية أكثر ملاءمة وأسس تقوم على تنوع في مهارات الخريجين. التحول الثاني يرتبط بعدم إمكانية اعتماد الطلاب على علاقة شخصية وثيقة بالمدرسين أثناء مراحل الدراسة، فهناك أعداد كبيرة منهم والتراجع الذي شهدته العلاقة بين كادر التدريس والطلاب مؤخراً يشير إلى وجود ضرورة لتعديل الأنماط البيداغوجية والخطط المنهاجية للعمل بجدية أكبر على تسهيل عملية التعلم لدى الطلاب. فحقيقة التنوع في الظروف البيئية للطلاب وافتقار معظمهم إلى المهارات الأكاديمية في التعلم المستقل عند الالتحاق بالتعليم العالي تعني أيضاً أنهم بحاجة إلى دعم أفضل كي يحققوا النجاح في تلبية المتطلبات المتنامية للبرامج الأكاديمية. أضف إلى ذلك التنوع الذي طرأ على أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي، خاصة منذ دمج الفنون المتعددة بنظام الجامعات. وبذلك، لم تعد شهادة الدكتوراه المعيار الذهبي بعد أن تمّ تعيين الكثير من الأكاديميين من مجال الأعمال والمهن المختلفة للعمل في كليات وأقسام ذات طبيعة مهنية يميل فيها البحث والتعلم إلى الجانب التطبيقي[1].

العامل الثاني الظرفي المرتبط جزئياً بنمو أعداد الطلاب هو طرح جدلية جديدة مرتبطة بمفهوم «المساءلة»[2]. فارتفاع قيمة الأموال العامة في خزينة التعليم العالي وإدراك أهميته بالنسبة لمجالات واسعة على الصعيد الاقتصادي وجّهت تركيز الحكومة نحو جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات الأكاديمية. السبب في ذلك هو أن المتطلبات المقرونة بالجودة مقابل المال وحاجة «مجتمع المعرفة» المتزايدة لخريجين مسلّحين بالفكر الريادي والمهارات تضع التعليم العالي تحت عدسة المراقبة أكثر من أي وقت مضى. وفي الوقت الذي لم يعد فيه أحد يجادل ضد الخبرة في مجال الاختصاص كمطلب أساسي من مطالب جودة التدريس، أصبح هناك اهتمام متزايد في جودة تجارب التعلم لدى الطلاب وفاعلية عملية التعليم. حيث تُرك محتوى المناهج للأكاديميين الذين يمكن أن يعملوا عليه عندما يبدؤون بتدريب الجيل القادم الذي سيحل محلهم؛ ذلك أن الانتقال إلى منظومة أكاديمية ذات طابع جماهيري يفرض على النقابات المهنية، مثل نقابة المهندسين، اتباع منهجية تركز على الجانب العملي مع

1- Jenkins et al. 2003

2- Accountability

المطالبة المشروعة بتوافر المؤهلات ومهارات التخرج العامة لدى الطلاب. لهذا، وفي الوقت الذي مازال فيه الأكاديميون يتمتعون بقدر كبير من الاستقلال والحرية في اختيار محتوى المناهج، أصبح هناك دور متزايد للهيئات الخارجية، وعلى رأسها المجموعات النقابية في تحديد مضمون وعمليات البرامج الأكاديمية التي تفضي إلى منح مؤهلات محددة. وهذا لم يقتصر على محتوى المناهج بل تعداه إلى التحديد المسبق لطريقة التدريس، بما في ذلك الوقت الذي يقضيه الطلاب تحت الإشراف والمؤهلات التي يجب أن يتمتع به الأكاديميون المشرفون عليهم.

كان التغيير مدفوعاً باتساع دور التعليم العالي في تلبية الحاجات الاجتماعية. فاليوم، لم يعد التعليم العالي مقتصراً على تلبية حاجة المجتمع لأفراد قياديين؛ بل أصبح أيضاً مقروناً بتوافر الأسس العامة والتخصصية لكل مجالات العمل، باستثناء المستوى الأدنى من المهن الخدمية القائمة على العمل اليدوي. وبذلك أصبح التعليم العالي سلعة يقصدها كل من يرغب بالحصول على حياة مهنية، وليس مجرد فرصة عمل. هذا يعني أن قيمة المؤهل الأكاديمي في سوق العمل بالنسبة للطلاب أصبحت توازي خبرتهم الأكاديمية، من حيث الأهمية. وبالتالي، انتقل تركيزهم من المطالبة باستقلالية أكبر، بسبب تضايقهم من طريقة المدرسين في التعامل معهم، إلى الاهتمام بالمخرجات التعليمية والقيمة الحقيقية لمؤهلهم الأكاديمي.

بالنتيجة، أصبحت بعض الممارسات مثل «ضبط الجودة» وتحمّل المسؤولية تجاه أرباب العمل والحكومة والطلاب على حد سواء جزءاً لا يتجزأ من الجدل القائم عن معايير اعتمادية التدريس. لكن في بعض الأحيان عدَّ الأكاديميون هذه المبادئ التي مهدت لطرح المعايير المرتبطة بمهنية التدريس نوعاً من الأحكام المفروضة لا وسيلة لحماية وضعهم. فعلى الرغم من التزامهم بمعايير ومتطلبات الاعتمادية للهيئات المهنية من حيث المحتوى الأكاديمي، إلا أنهم كانوا مترددين في عدّ التدريس الجانب الأساسي التي تنطبق عليه هذه المعايير. ومن وجهة النظر الخارجية لأحد الشركاء، فإن رفض الأكاديميين لاعتماد معايير مهنية التدريس يسهم أكثر في عدم الثقة «بعقلية جهة العرض» في التعليم الجامعي.

طبيعة ومجالات التطوير المهني للتعليم

من الآثار التي خلفتها المتطلبات الجديدة على التعليم العالي تسليط الضوء على ضرورة تطوير الكادر الأكاديمي من حيث عملية التدريس. وهذا ما يركز عليه الباحثون التربويون وكادر التطوير التربوي منذ مدة طويلة؛ حيث تجسدت أهدافهم بتحسين تجارب التعلّم لدى الطلاب عبر دعم الكادر الأكاديمي في تنظيم المنهاج واستخدام تقنيات التدريس. وبشكل عام، انطلقت التطورات في المملكة المتحدة بخصوص اعتمادية التدريس من هذه الرغبة الهادئة، إلا أن تراجع وضع الكادر الأكاديمي على صعيد البحث والتحولات في ظروف التعليم العالي ترك آثاراً عميقة على طريقة أدائهم وبالتالي وضعهم المهني.

بالنسبة للتربويين، من الواضح أن البحث في طريقة التعلم لدى الطلاب والابتكارات في مجال تقانة التعليم تستدعي تطوير كادر التدريس الأكاديمي بأسلوب أكثر منهجية وجدية. فبالانتقال تجاه منظومة جماهيرية تصبح حاجات الطلاب أكثر وضوحاً و، بالتالي، حاجة الكادر الأكاديمي للحصول على المهارات الضرورية أكثر أهمية. فبالنسبة للمُسْهمين في تطوير الاعتمادية وإدارة برامج تدريبية لتطوير جدارة المدرسين الأكاديميين، النقطة الجوهرية هي التركيز على حاجات الطلاب. من وجهة النظر هذه نستنتج أن هناك حاجة بالمدرسين لفهم أصول التدريس والقدرة على تصميم المنهج ونظريات التعليم من منطلق التقييم. وتنبثق أهمية تطوير المعايير المهنية للتدريس انطلاقاً من الإيمان بأهمية تسهيل عملية التعلم والدور الذي يجب أن يضطلع به المدرسون الأكاديميون للوصول إلى ذلك.

سأقدم فيما يلي وصفاً جزئياً سردياً للمراحل التي أدت إلى الخطوة الحالية من اعتماد معايير مهنية التدريس في التعليم العالي. معظم فصول الكتاب الحالي تدعم هذا الوصف السردي. سأبدأ بتناول حقبة السبعينيات، وهنا لا بد من التنويه إلى أن التحليل الذي سأقدمه يعتمد على تجربتي الشخصية في الإسهام بذلك وبالتالي يُعدُّ جزئياً، إلى حدّ ما.

لمحة تاريخية مقتضبة عن مبدأ «اعتمادية التدريس» في المملكة المتحدة

المدة الممتدة بين بداية السبعينيات وبداية الثمانينيات: التنبه لأهمية الاعتمادية

ما التغيرات الحاصلة؟

كما وضّح بول آشوين في الفصل الأول، شهد قطاع التعليم العالي في المملكة المتحدة مع بداية السبعينيات من القرن الماضي بداية توسع. حيث تعززت أهمية الملتحقين بمعاهد وجامعات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية وكان معظم أعضاء هيئة التدريس ذوي خلفية مهنية من مختلف اختصاصات وميادين القطاع العام المرتبطة بالبرنامج الأكاديمي. فغالباً ما كانت مؤهلات أعضاء الكادر الأكاديمي في أقسام الفنون والعلوم التطبيقية بدءاً بالمحاسبة وانتهاء بالهندسة ترتبط بمهنتهم أكثر من ارتباطها بحيازتهم لدرجة الكتوراه. وبشكلٍ عام، كان التركيز في القطاع التربوي يتمحور عن مؤهلات الأكاديميين في ممارسة التدريس عبر خبرتهم في ميدان اختصاصهم. فقد كان هناك إجماع عام على عد المؤهل الأكاديمي الملائم وثيق الارتباط بالحصول على درجة الدكتوراه في مجالات الاختصاص التقليدية أو امتلاك المؤهل الفني والخبرة المهنية في المجالات الفنية والعلوم التطبيقية. بمعنى آخر، كان يُنظر للتأهيل المهني والخبرة التطبيقية بوصفها مطلباً وشرطاً أساسياً لذلك. وفي ذلك الوقت لم يكن هناك ما يلفت الاهتمام إلى وجود حاجة لتدريب الأكاديميين على عملية التدريس، نظراً للافتراض السائد بإمكانية اكتساب ذلك عبر التجربة المهنية والعمل مع الزملاء، وعموماً، دوماً كانت هناك فرصة كافية أمام الكوادر الجديدة لاكتساب الخبرة تدريجياً بأنفسهم وأثناء مناقشة الأمور مع زملائهم. ومن الأمور التي ساعدت على ذلك صغر حجم الصفوف الدرسية التي كانت تتيح إمكانية حلّ المشكلات وجهاً لوجه حالما تظهر لدى الطلاب أو المجموعات الصغيرة. وبالتالي، لم تكن هناك أي اعتراضات على المنهجية غير التقليدية في إدارة المنهاج لأنها أثبتت نجاحها على نطاق واسع حتى بين الطلاب المؤهلين جيداً الذين لم يحدث وأن اشتكوا من جودة برامجهم الأكاديمية. في حقيقة الأمر كان الطلاب مهتمين بالشؤون الدولية والأحزاب السياسية أكثر من اهتمامهم بالسياسة الداخلية للمنظمة

الأكاديمية[1]، على الرغم من أنهم كانوا حريصين جداً على التذمر من تكاليف السكن، وطالما أضربوا عن تسديد الرسوم المترتبة عليهم. وأكثر الحالات التي اقترب فيها الطلاب من الاحتجاج على جودة المقررات كانت تظهر عندما يشعرون أن خيارات عن ما يمكن أن يدرسوه محدودة. أما أولياء الأمور، فلم يعدّون شركاء أساسيين في التعلّم الجامعي لأبنائهم لأن إمكانية الحصول على معقد في الجامعة كانت في معظم الأحيان تضمن الحصول على فرصة عمل جيدة في المستقبل، بغض النظر عن الموضوع والتخصص الأكاديمي أو وضع المؤسسة الأكاديمية. أضف إلى ذلك أنّ قيام السلطات المحلية بتسديد الرسوم وتقديم المنح المالية لأعمال الصيانة والمساعدات المالية لتوفير أماكن الإقامة أثناء الإجازة جعل معظم الطلاب يشعرون بالاستقلال عن أولياء[2] أمورهم بعد الالتحاق بالجامعة. باختصار، صدرت القوّة الدافعة للتركيز على التعليم في الجامعة عن الأفراد الأكاديميين أنفسهم، بالدرجة الأولى، عبر دعوتهم لتطوير المنهج والتركيز على المعايير الأكاديمية، وعن المهتمين بالبحث التربوي، بالدرجة الثانية، حيث بدأت تبرز اتجاهات مختلفة في اتباع منهجيات تعليم مختلفة وبدأت تلك الاتجاهات تكتسب نفوذاً. كان بعضها يستند إلى الجوانب التكنولوجية بينما ركّز بعضها الآخر على فهم تجارب الطلاب في التعليم العالي.

التطورات الحاصلة

كما وضحنا فيما سبق، معظم الأكاديميين اكتسبوا خبراتهم في ممارسة التدريس من العمل في الأقسام الجامعية والاستفادة من الاحتكاك بزملائهم، حيث كان التدريب الرسمي للأكاديميين على هذا الصعيد في أدنى مستوياته ولم تكن هناك سوى أماكن محدودة تُعنى بتقديم البرامج التدريبية على التدريس. على سبيل المثال، اقتصرت الدورة التدريبية لجامعة ساراي على خمسة أيام يتم أثناءها تقديم جلسات عن طريقة المحاضرة وتدريس المجموعات الصغيرة والتقييم. كما تطرقت الدورة التدريبية إلى التقانة الحديثة عبر عقد ورشة عمل بدعم من كادر المكتبة يقدم أثناءها المشاركون عرض شرائح slide show أو

1- Silver and Silver 1997

2- Elton 1977

شريطاً مسجلاً يتناول طرائق التدريس التي ينتهجونها. اعتمدت تلك الدورة التدريبية على تقديم سلسلة من المحاضرات والنقاشات وعقد ورشات عمل إضافة إلى تقييم المشاركين وتقديم تغذية استرجاعية عن مهارات العرض لديهم. بشكل عام، استطاع البرنامج جذب نحو عشرين مشاركاً، معظمهم من المستجدين على مهنة التدريس في التعليم العالي، وجميعهم متطوعون. وفي الختام، كان المشاركون الذين أتموا الدورة يحصلون على شهادات تثبت أنهم التحقوا بالبرنامج التدريب، على الرغم من أن تلك الشهادات لم تكن عموماً تمتلك أي قيمة حقيقية. ففي تلك الحقبة، قلّما كان أعضاء الكادر التدريسي يحصلون على المؤهلات في مجال التدريس باستثناء الأكاديميين في الأقسام التربوية الذين كانوا يمارسون مهنة التدريس في المدارس.

نقاط التركيز

في معظم الحالات، كان للتكنولوجيا دور رئيس في تطوير التركيز على عملية التدريس خاصة التقانات التي اعتمدت على التعلم المبرمج، مثل خطة كيلر (انظر الفصل الثاني للمزيد من التفاصيل). بعد ذلك ازداد الاعتماد على التقانة، حيث حلّ جهاز عرض الشرائح الرأسي[1] محلّ السبورة، وبدأ الحديث عن اغتنام الفرصة واستخدام الحواسيب «كوسائل للتدريس». عُدَّ التكرار والممارسة ميزة أساسية في الكثير من تلك البرامج وبدأت أولى بوادر «مركزية المتعلم» تظهر استناداً إلى الأفكار عن الفروق الفردية. في ذلك الوقت، برزت نظريات التعلم التي اعتمدت على التطور المعرفي ونظريات التحفيز وتعليم الكبار وكانت تلك النظريات متأثرة إلى حدّ ما بالتوجهات الطولانية لدراسة تطور الطلاب (مثال[2]). بعد ذلك بدأت الجامعة المفتوحة تكتسب فاعليتها من حيث تصميم المناهج وظهرت بعض الابتكارات مثل طرح أسئلة عن «المراجع» in-text و«التقييم الذاتي» وأبرزت تلك التقنيات جانباً من التركيز على المتعلم أثناء عملية البناء المعرفية للموضوع الأكاديمي في عملية التدريس.

1- Overhead projector

2- Perry 1970

غير أن فكرة التأهيل في مجال التدريس الجامعي لم تبرق إلا في مخيلة عدد قليل من الأفراد الذين كان لويس إلتون أبرزهم. ومن الحوافز التي كانت تحثّ على التغيير البحث المتزايد في جانب التعلّم الذي كان متمركزاً بشكل أساسي في الكليات التربوية، لكن بدأ يشق طريقه إلى عدد قليل من الجامعات التي كانت لديها أقسام تختص بالأمر، بما في ذلك التركيز على التعليم العالي، ومن أبرزها لانكستر وساراي والجامعة المفتوحة. ومن الخطوات المهمة التي تم اتخاذها على هذا الصعيد إطلاق مؤتمر في جامعة لانكستر يركز بشكل حصري على تعلم الطلاب في التعليم العالي. تم عقد أول مؤتمر من هذا النوع في العام 1978، حيث جذب مجموعة من الأكاديميين الدوليين الذين فاق عددهم مائتي شخص، وجميعهم كانوا مهتمين بالتأثير في التدريس في التعليم العالي عبر فهم كيفية التعلم لدى الطلاب. شكّل ذلك المؤتمر نقطة الانطلاق في تطوير كادر من الباحثين التربويين الذين كرّسوا كل اهتمامهم لجانب التعلّم لدى طلاب التعليم العالي.

أما على المستوى الحكومي والمؤسساتي فكان الاهتمام في أدنى حدوده (باستثناء الجامعة المفتوحة)؛ ذلك أن معظم الأكاديميين لم تتح لهم أي فرصة حقيقية لتلقي التدريب والتطوير التربوي بصيغة رسمية. وكل الفرص التي تناولت التطوير المهني في مجال التدريس كانت عبارة عن نشاطات طوعية وهامشية بالنسبة للقلة القلائل الذين كانوا مهتمين بشكل خاص.

تمثلت المشكلة الأساسية بوجود انفصال كامل تقريباً بين المهتمين بالبحث في جانب التعلّم لدى الطلاب وأولئك المسؤولين عن ممارسة التدريس. وانحصرت المحاولة الوحيدة لردم تلك الهوة بمحاولة الجامعة المفتوحة للربط بين الجهتين عبر معهد التعلّم والتعليم. من التحديات الأساسية ما يرتبط باختلاف أصناف المتعلمين وحاجاتهم حسب بعدهم عن المدرسين وهذا التحدي كان دافعاً لابتداع الكثير من الابتكارات في منهجيات التعليم المتّبعة بدءاً ببنية المواد التعليمية ومروراً بطبيعة وتنظيم عملية التدريس لدى المعلم وانتهاءً بتفاعل الطلاب.

المدة الممتدة بين نهاية الثمانينيات ومنتصف التسعينيات: أولى خطط الاعتمادية

ما التغيرات الحاصلة؟

في تلك المدة تأثرت منظومة التعليم العالي إلى حد كبير بإزالة الانقسام الثنائي بين الجامعات الجامعات وكليات الفنون والعلوم التطبيقية. وكانت كليات الفنون والعلوم التطبيقية تركز دوماً على القضايا المرتبطة بجودة التدريس أكثر من تركيزها على جانب البحث. وقد ساعدت خطوة تأسيس هيئة للجودة تحت اسم «مجلس التعليم العالي للجودة» على الاهتمام بتقييم ودعم عملية التدريس حيث أكدت تلك الخطوة على تركيز اهتمام المؤسسات الأكاديمية بكيفية ضمان جودة التدريس والمنهجيات المهنية المتبعة لدى أعضاء التدريس لديها. في بداية التسعينيات تناولت إحدى جدليات التطوير التربوي دعم تطوير أعضاء التدريس الجدد عبر التأهيل والتدريب الأولي على التدريس. وبشكل عام، أجرت الجامعات دورات تدريبية لمدة يومين تناول بعضها جانب التدريس والتركيز على «كيفية تأقلم المدرسين الجدد في أسبوعهم المهني الأول». وفي بعض الحالات كانت تتبع تلك البرامج التدريبية سلسلة من الندوات التطوعية لتناول قضايا مثل التقييم وطريقة المحاضرة. وبالنتيجة، تطورت أول مجموعة صغيرة تضم تربويين مهتمين بالبحث في التعلّم لدى الطلاب لتصبح على شكل هيئة تهتمّ بدعم الأكاديميين في بداية مسيرتهم المهنية. وانحصر اهتمام تلك الهيئة بشكل تقريبي ضمن حدود طرح التقنيات والإرشادات والنصائح لأن هذا ما كان يحتاج إليه الأكاديميون في أسبوعهم الأول من مزاولة التدريس.

التطورات الحاصلة

أثناء تلك الأعوام أصبحت هناك أعداد متزايدة من المنشورات التي تهدف إلى مساعدة أعضاء التدريس الجديد فيما يتعلق بدورهم في التدريس. من أبرز تلك المنشورات سلسة «ثلاث وخمسون طريقة ناجعة للتدريس[1]». تلك الكتب أقرّت إهمال الأكاديميين لتطويرهم المهني وإغفال دورهم في التدريس الذي كان دوماً يأتي في أسفل سلّم أولوياتهم، بحيث يفقدون الوقت اللازم والاهتمام على حد سواء لقراء الكتب النظرية عن التعلم. تلك الكتب هي ما سأطلق عليه اسم «نصوص الترجمة»[2]؛ وهي تركز على الحاجة لطرح تقنيات عامة

1- 53 Interesting Ways to Teach, e.g. Habeshaw et al. 1989

2- 'translation books', بمعنى نصوص عملية

تتمتع بالسلاسة وسهولة التطبيق على كل حالات التدريس، وموصوفة ببساطة ولا تحتاج إلا للحد الأدنى من الإطّلاع النظري على الموضوع. في الحقيقة، اعتمدت تلك المراجع على قدر كبير من البحث التربوي، لكن لم يتم التصريح بذلك للقارئ لأنه كان المفترض به أن يثق بتلك الأبحاث ويهتم بقابلية تطبيق الأفكار. وكانت طريقة تناول الموضوعات التي استندت إلى منهجية «الاختيار والمزج» مفيدة لأبعد الحدود وسهلة القراءة على الرغم من أن بعض التربويين لم يثمّنوا تلك «الترجمات» التي عدّوها غير نظرية إلى حدّ ما.

نقاط التركيز

ركزت مرحلة التطوير هذه على الحاجة لمساعدة المدرسين المسؤولين عن قضايا كبيرة على التعامل مع مجموعات الطلاب الكبيرة؛ إذ لم يكن هناك مفرّ من تجاهل الضغوط على الأكاديميين، وكان هناك اعتقاد بأن الحل يكمن بنشر تقنيات عملية وطرائق لإدارة الصفوف الدراسية، على الرغم من الاعتماد الكبير في ذلك على البحث في ميدان التعلم ووجود رغبة عارمة بالاستمرار في التركيز على «مركزية الطالب». اتضح من النجاح الذي حققته بعض المنشورات مثل سلسلة «ثلاث وخمسون طريقة ناجعة للتدريس» أن بعض الأكاديميين أرادو الحصول على نصائح وإرشادات عملية، وقد نجح ذلك في خدمة سوق المحاضرين الجدد، على الرغم من عدم علمهم بأن الأبحاث التربوية في مجال التعلم هي المغذي الأساسي لتلك المنشورات.

طمحت خطة الاعتمادية التي تبنتها هيئة التطوير الأكاديمي والتربوي (اختصاراً سيدا) إلى مساعدة الباحثين التربويين على القيام بأمرين: الأول هو الحصول على الموارد المطلوبة لدعم المدرسين في تعلّم طريقة التدريس عبر اتباع معايير مهنية، والثاني هو نشر الممارسات والتجارب الجيدة في قطاع التعليم العالي. وتميزت خطة «سيدا» لاعتمادية المدرسين باتباع نموذج تطوير من القاعدة للقمة (أسفل-أعلى) أفضى عبر خمسة أعوام إلى تطبيق الاعتمادية في أربعين برنامجاً أكاديمياً بحيث عُدّت الخطة في تقرير ديرينغ[1] قاعدة تُبنى

1- Dearing Report (NCIHE 1997A)

عليها المؤهلات المهنية للمدرسين. تقوم الخطة المبتكرة على تحديد المخرجات، بدلاً من المدخلات، حسب مجالات واسعة من التأهيل ومجموعة من القيم التي تمثل المعالم الأساسية للجوانب المهنية في الاختصاصات الأخرى وتخدم في التطوير المهني للبرامج الناتجة بدلا من التركيز على المهارات. اعتمدت الخطة أيضاً على فكرة «الممارسة النقدية»[1] التي كانت رائجة في ذلك الوقت كأساس للتطوير المهني. بحلول العام 1997، أطلقت معظم الجامعات بعض البرامج لتطوير التدريس لدى الكوادر الأكاديمية التي تعمل فيها. كما تمّ تعيين أكاديميين للقيام بمهمة التطوير التربوي أو تطوير كوادر التدريس. وكان أولئك مسؤولين عن إدارة تلك البرامج. بالنسبة للتنوع في تخصيص الأدوار، غالباً ما كانت تعكسه حالة المؤسسة الأكاديمية وموقعها الأكاديمي: الجامعات التي تأسست في أعقاب 1992 عينت أفراداً مسؤولين عن تطوير العقود الأكاديمية ووزعتهم على المراكز الأكاديمية أو الأقسام، في حين الكثير من المؤسسات الأكاديمية التي سبق تأسيسها العام 1992 لجأت إلى الاستفادة من الأكاديميين المندوبين من الاختصاصات الأخرى أو عكفت على صياغة عقود أكاديمية لتطوير الكادر الأكاديمي ضمن أقسام الموارد البشرية.

يُعدُّ النموّ الحاصل في أعداد الكادر المكلّف بدور تطوير المدرسين الأكاديميين أحد العوامل المهمة التي ساعدت على تمكين اعتمادية المدرسين. معظم أفراد هذا الطاقم كانوا أكاديميين في إحدى مجالات التخصص، وبعدها انتقلوا للتركيز على المجال التربوي. فبينما كان هناك باحثون تربويون تحدوهم الحاجة لوضع أبحاثهم قيد التطبيق، كان هناك آخرون جاؤوا من مجال الأعمال أو الإدارة في حقل الموارد البشرية. تتمثل الفوارق في هذه المجموعة بنقاط الضعف ونقاط القوة. ونظراً لتنامي الأهمية التي تتمتع بها اعتمادية التدريس، أصبحت المكانة التي يحتلها هؤلاء الأفراد داخل الجامعات ذات أثر كبير وارتباط عميق بحالة وتقبّل الاعتمادية بين الأكاديميين وقادة الجامعات.

1- Reflective practice

من أوّل المشروعات التي عمدت إلى جمع كوادر التطوير التربوي مشروع تدريس المجموعات الكبيرة[1]. حصل هذا المشروع على التمويل بوصفه أحد القوانين الأخيرة التي صدرت عن مجلس تمويل الفنون والعلوم التطبيقية[2] وبدوره قدم التمويل لمجموعة من المستشارين في مجال التطوير التربوي بإشراف غراهام غيبس، بهدف إنتاج مجموعة من الكتيبات عن تدريس المجموعات الكبيرة والإشراف على برنامج من ورشات العمل لكل جامعة وكلية في إنكلترة. تمثلت أهمية البرنامج بالأثر الذي أحدثه في رفع سقف الطموحات لجعل التعلم والتعليم جزءاً من عملية صنع القرار الإستراتيجية، وبالتالي، زرع بذور منهجية أكثر رسوخاً للتطوير التربوي لا تكتفي بالاستجابة لحاجات الأفراد الأكاديميين بل تنطلق أيضاً من حاجات المؤسسة الأكاديمية لتطوير منهجيات التعلم والتعليم بما يتناسب مع الظرف الجديد للتعليم العالي الجماهيري.

في بداية العقد، كان من الممكن أن يزعم أعضاء الكادر الأكاديمي بأن ما يقومون به ليس تدريساً بل تقديماً للمعرفة والخبرة[3]، وهذا يؤكد على حقهم الفرديّ بتحديد القيم التي تحكم على جودة التدريس. لكن في نهاية العقد، أصبح هناك قبول أكثر للفكرة التي تفيد بأن التدريس يحتاج لمهارات وطرائق يمكن تعلّمها واكتسابها وأنه لا بدّ من دعم تطوير المدرسين. كما أصبح هناك قبول أكثر للّغة المستخدمة في التطوير التربوي مثل مفهوم «الممارسة النقدية» ومنهجيات التعلّم السطحية والعميقة والإقرار بوجود فوارق فردية في التعلّم. لكن في الوقت نفسه، ظهر هجوم عكسي واضح على التركيز العام لا الخاص على موضوع الاختصاص، إضافة إلى الافتقار الملحوظ لروح البحث التي كانت تقوم عليها بعض برامج تطوير المدرسين.

في الوقت الذي بدأت تبرز فيه فكرة التدريب المهني للمدرسين الأكاديميين وتتمتع بالقبول، كانت قد تحولت بكل المقاييس إلى ظاهرة عالمية. ومن أشرس الانتقادات التي تعرضت لها

1- The Large GroupTeaching Project

2- The Polytechnic Funding Council

3- To profess: to present knowledge & expertise

هذه الفكرة تتمثل بمعارضة المبدأ الذي ينادي «باعتمادية التعليم العالي» من حيث الالتزام بالمعايير المهنية، حيث تم تحديد الكفايات المطلوبة على شكل مواصفات معقدة وصارمة. كان رفض هذه المنهجية مفيداً في وضع حدّ لإطلاق المزيد من برامج التدريب على التطوير المهني وفي التوصل إلى إجماع بهذا الخصوص. مع نشر تقرير ديرينغ[1] كانت الجهود تُبذل للتوصل إلى قانون السوابق قضائية[2] لبرنامج التطوير المهني لتدريب الأكاديميين الجدد ويتألف البرنامج من دورة تدريبية واحدة بتفرغ جزئي أثناء عام واحد للتركيز على مهارات التدريس العامة، وعدُّ التعلّم لدى الطلاب القاعدة الأساسية للانطلاق في البحث. في هذه اللحظة كانت خطة اعتمادية سيدا للتطوير الأكاديمي والتربوي قد وصلت إلى ثمانٍ وأربعين جامعةً مع إطلاق برامج اعتماد لإدارة الكليات.

في المدة الممتدة بين 1997 – 2001

ما التغيرات الحاصلة؟

جاء تقرير ديرينغ تتويجاً لمرحلة من الصراع الطويل من أجل اكتساب احترام العالم لعملية التطوير التربوي. كما شهدت المرحلة ذاتها ولادة منظمة جديدة تأسست بشكلٍ خاص لتصبح هيئة اعتمادية مهنية المدرسين في التعليم العالي تحت اسم «معهد التعلم والتعليم في التعليم العالي»[3] الذي كُلف بمهمة تطوير كادر التدريس الأكاديمي، حيث تأسس المعهد بشكل حصري لمنح عضويته لأكاديميين اكتسبوا مؤهلات مهنية التدريس، ولمنح الاعتمادية لبرامج أكاديمية تهدف إلى الوصول إلى هذا المعيار: معيار مهنية التدريس. للوصول إلى ذلك، تطلب الأمر تضافر الجهود بين منظمة التطوير التربوي والأكاديمي، «سيدا»، وهيئة تطوير الكادر

1- The Dearing Report (NCIHE 1997a)

2- قانون السوابق القضائية أو case law نوع من الاجتهاد القانوني يعرف بأنه مجموعة من التشريعات المستندة إلى حالات قضائية سابقة، لا قوانين راسخة وهو قانون بريطاني المنشأ وبعد ذلك تم تطبيقه في الولايات المتحدة.

3- ILTHE: Institute for Learning and Teaching in Higher Education

الأكاديمي في التعليم العالي[1] إضافة إلى الموقف الحيادي للنقابات الأكاديمية تجاه تطوير مسار تمثيل فردي[2] يأخذ شكل برنامج تدريبي. ويحقّ لأعضاء «معهد التعلم والتعليم في التعليم العالي» إضافة لاحقة لاسمهم للإشارة إلى حالتهم المهنية. لكن بالنسبة للبعض، فإن معهد التعليم والتعليم الأكاديمي فشل وهو في طور الولادة بسبب الحاجة لكسب أعضاء يجعلونه قابلاً للحياة من الناحية المالية. وفي الوقت نفسه تولي مسؤولية حصر العضوية بالأفراد المؤهلين تماماً. كما تعرضت مسيرته للعراقيل نظراً لأنه يقوم على مبدأ التطوّع؛ مما ثبَّط عزيمة المؤسسات والأفراد على حدّ سواء عن الإقبال على المشاركة فيه. لم يكن هناك تمويل لمكافأة الأفراد الذين حصلوا على العضوية (بل على العكس من ذلك كانت هناك أعباء مالية تترتب على الأعضاء). أيضاً، لم تكن هناك متطلبات حكومية للمعايير المهنية في التدريس. إلا أن بعض المؤسسات منحت دعماً قوياً للمنظمة الجديدة عبر تمويل أفراد من كادرها الأكاديمي ليصبحوا أعضاء في المعهد، إضافة إلى ما قامت به معظم الجامعات من حيث تطوير برنامج التزم معايير الاعتمادية المتبعة في المعهد.

نقاط التركيز

من القضايا التي أُثيرت في التسعينيات تحديد الجهة التي ستكون مسؤولة عن وضع معايير مهنية التدريس، حيث أخذت عدة مجموعات اختصاصية داخل مؤسسة التعليم العالي تدّعي حقها في احتلال مركز عملية التطوير. وقد اعتُبر كل من مبدأ القياس ومبدأ تقييم الجودة عمليتين أساسيتين ومهمتين لذلك الهدف. لكن «مراقبة الأقران» أثناء التدريس، ونُظم التقييم ركزت بوضوح على الأمور المتعلقة بالموارد البشرية والمركزية المؤسساتية للتطوير. وهنا بدأ التحوّل الذي انطلق في السبعينيات بالتركيز على البحث في مجال التعلم لدى الطلاب واستمرّ في بداية التسعينيات بالتركيز على التطوير التربوي وصولاً إلى نهاية التسعينيات التي تميزت بالتركيز على التطوير الإداري والأكاديمي. في تلك المدة، سيطرت العمليات المؤسساتية

1- HESDA The Higher Education Staff Development Agency

2- اصطلاح تكنولوجي Individual entry route يعني وجود مسار وحيد لإدخال البيانات أو تمثيلها.

لتطوير كامل الكادر التدريسي على المكانة الأوّلية التي كان يحتلها الأكاديميون فيما مضى. وتميزت طبيعة التغيير الأكاديمي بالتركيز على شريحة أوسع من الأكاديميين الذين دعموا تجربة التعلم في عدد من المهمات المؤسساتية والقضايا المرتبطة بإدارة التغيير.

من الأمثلة على ذلك دور تقانة المعلومات والاتصالات في هذا المضمار حيث يُعدُّ الربط بين تقانة التعلم والتطوير التربوي أحد الملامح الأساسية للعقود الأربعة الماضية، على أقل تقدير. بدءاً بجهاز «الإسقاط الرأسي»، ومروراً بالتعلم عن بعد إلى حين الوصول للشبكة العالمية العنكبوتية ساعدت التكنولوجيا على تقديم الفرص وإحداث التغيرات المطلوبة على صعيد التعلم والتدريس، في الوقت ذاته. في التسعينيات بدأت تبرز مجموعة من أعضاء الكادر التدريسي الذين كانوا يُعتبرون فنيين مختصين في تقانة التعلم الذين كان يتم تعيينهم في مقرّ كادر التطوير التربوي في معظم الأحيان وبطريقة تربط بينهم وبين المكتبات بحيث تصبح الأخيرة أشبه بمراكز لموارد التعلّم. إلا أن هذه المنهجية التعددية لتوفير بيئة تعلم ملائمة فرضت تحديا أمام نظم الاعتمادية الناشئة التي كان عليها أن تجد الأساليب المناسبة لتلبية حاجات عدد من المجموعات المختلفة التي لا تنتمي لفئة الأكاديميين المستجدين بما في ذلك بعض الفئات التي لم تكن تعد أكاديمية. ومن أولى ثمرات هذه التطورات إطلاق مشروع المكتبات التربوية[1] الذي بدأ بتقديم برامج للتعلم عن بعد لطاقم المكتبات للتركيز على مهمتهم في مجال التعليم، وكان المشروع قد حصل على اعتماديته من هيئة «سيدا» لمنح الاعتمادية في التدريس التشاركي في العام 1994. بحلول العام 2003، أصبح لدى كل من سيدا ومعهد التعلم والتعليم الجامعي برامج تشاركية غطت حاجات طلاب الدراسات العليا وطاقم المكتبات وفنيو تقانات التعلم والمشرفين على البحث الأكاديمي وغيرهم من الفئات التي تم تطويرها جنباً إلى جنب مع الفئة الأساسية للمستجدين من أعضاء الكادر الأكاديمي.

1- EduLib (اختصار Educational Libraries) مشروع مساهمة المكتبات في توفير موارد المعلومات الشبكية وممارسة دور يومي في التعلم والتعليم والبحث، بحيث تصبح تلك المكتبات طرف أساسي في تقديم التدريب على استخدام تلك الموارد.

أثناء الثمانينيات أصبح لتقييم جودة التعليم على مستوى المادة الدراسية أثر كبير على التدريس. فالحاجة للتحضير للحصص الدراسية باستخدام «دفاتر التحضير» والاستفادة من الوسائل التدريسية ومراقبة التدريس من حيث التركيز على ستة جوانب لجودة التعليم أفضت إلى تركيز إدارة المؤسسات الأكاديمية على تطوير الكادر الأكاديمي بطريقة غير مطروقة. وعلى الرغم من وجود شكاوى كثيرة عن أعباء عملية التقييم وجدليات عن نقاط التركيز الأساسية، أدى تقييم جودة التعليم على مستوى المادة الدراسية إلى الوصول لنتيجتين أساسيتين في تعزيز الاهتمام بالتدريس: أولاً: ساعد على التشارك بشكل عفوي في الممارسات الجيدة نظراً للأعداد الكبيرة من الأشخاص المشاركين في جلسات التقييم والتقارير التي كانت تُعدّ لاستنتاج جوانب الممارسة الجيدة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين ضمن الاختصاصات الأكاديمية. ثانياً: ساعد الأكاديميين على استخدام لغة «مخرجات التعلّم» ومناقشة الأسباب الموجبة للتصميم المنهجي الذي اتبعوه والبحث في إستراتيجيات التقييم ضمن فريق من المدرسين وبطرق لم تكن مألوفة من قبل. بالنتيجة، أدى تضافر هذه الجهود مع جهود تطوير معايير قياس الأداء، التي كانت تراعي الحساسيات وتتم ضمن مجموعات من الأقران ، إلى خلق استعداد عام في قطاع التعليم العالي لمناقشة المعايير المهنية.

هذا التنامي في تحديث نظم الجودة التربوية كان مصحوباً بجهود تنموية من نوع آخر هدفت إلى تحديث البحث في طرائق التدريس انطلاقاً من قاعدة الاختصاص العلمي. منذ بداية إطلاق مؤتمرات التعلّم لدى الطلاب التي شهدت قيام الباحثين التربويين بإطلاق مشروعات في نفس المجال تطور البحث في مجال التعلم والتعليم عبر تمويل المشروعات والدعم المتزايد للبحث المرتبط بالتطوير التربوي[1]. غالباً ما يتعرض هذا البحث للنقد، من جانب، لاعتماده على حالات غير قابلة للتعميم، في الوقت الذي يتعرض فيه البحث التربوي البحت للنقد، من جانب آخر، نظراً لعدم ارتباطه بممارسة التدريس. بيد أنّ المؤتمرات المخصصة لمناقشة العمل ضمن حدود الاختصاصات العلمية سمحت بانبثاق اهتمام جديد

1- لمزيدٍ من الإطّلاع على جدليات البحث في مجال التعليم، انظر الفصل الذي كتبه لورين ستيفاني Lorriane Stefani

بالبحث التربوي التطبيقي القادر على التأثير بالممارسة ودعم التطوير المهني للتدريس في التعليم العالي.

2001: المعايير المهنية ومكافأة التدريس

ما التغيرات الحاصلة؟

في السنوات القليلة الماضية تم مدّ المؤسسات الأكاديمية بالمزيد من الأموال لتطوير التدريس لديها. فللمرة الأولى قدم صندوق دعم[1] جودة التدريس حوافز مالية للجامعات والكليات لتمويل مشروعات التطوير التربوي لديها. هذه الأموال التي تم تقديمها على مستوى المؤسسات لدفع الإستراتيجيات بشكل خاص سمحت بتركيز الاهتمام على الأكاديميين الذين عدّوا دورهم المهني محصوراً بدعم التعليم عبر تطوير أنفسهم ومنهجيات التدريس لديهم. وهنا بدأ الأفراد المعنيون بالتطوير التربوي يمارسون نفوذهم ضمن مؤسستهم على المستوى الإستراتيجي لأنهم أصبحوا قادرين على تمويل مشروعات التطوير التربوي، وخلافاً للتمويل السابق لمشروعات التطوير التربوي، هذه المرة تم توجيه الدعم المالي لإحداث تغيير على المستوى المؤسساتي.

بعد ذلك بدأ معهد التعلم والتعليم الجامعي بتعيين المزيد من الكوادر من المجال الأكاديمي ومجال الخبرة في هذا الشأن، وبالتالي تمكن عدد قليل من الجامعات التي كانت على طليعة المؤسسات المبادرة من التقدم نحو نسبة 100%، من التأهيل في مجال التدريس. لكن معظم الجامعات الأخرى كانت بعيدة كل البعد عن هذا، حيث اقتصر الأمر على التحاق الأكاديميين الجدد بالبرامج التدريبية بينما استمر الأكاديميون الأكثر خبرة بطرائقهم المعتادة نفسها في التدريس. وعلى الرغم من وجود عدد متزايد من الأكاديميين المشاركين بشكلٍ فاعل في تطوير التدريس عبر البرامج والشبكات والمشروعات الوطنية، بالنسبة لمعظم الأكاديميين، بقي التطوير المهني المستمرّ لممارسة التعليم حلماً لم يرق إلى مرتبة الحقيقة.

1- TQET: The Teaching Quality Enhancement Fund

بالتدريج، أصبحت هناك فوارق متزايدة للتمييز بين المسهمين في عملية التعليم. فعلى سبيل المثال، أصبحت فئة «المدرسين» تشمل المشرفين على التعلم من بيئة العمل والمشرفين الأكاديميين من المؤسسة الأكاديمية. كما تمّ تعميم مفهوم التطوير المهني لينتقل من الهوس بتدريب الأكاديميين الجدد إلى إدراك أهمية التطوير المهني المستمر خاصة وأن عالم التعلم والتعليم في التعليم العالي يتميز بالتعقيد والتحول المستمرّ. فمن القضايا المهمة الآن الحاجة لتوسيع المشاركة وإتباع ذلك بالتركيز على قابلية الوصول والمحافظة على استمرارية الطلاب (معدل الاحتفاظ بالطلاب). فالحفاظ على الطلاب كما لو كانوا «زبائن» سيكون له أهمية متزايدة بعد أن أصبح التنوع في رسوم الطلاب يترك أثراً على سوق التعليم العالي.

مجدداً أصبحت «قابلية التوظيف» محطّ الاهتمام عبر الدعوة لتحقيق تكامل بين الوسط الأكاديمي وعالم الأعمال والبيئة الاجتماعية أثناء التعلم القائم على العمل (طُرحت الشهادات المهنية لتصبح آخر إنجازات تصميم البرامج الأكاديمية)، حيث أصبحت منظومة التعليم العالي تهتم بشكل متزايد بحاجات أرباب العمل، متأملة أن يسهم ذلك في استيعاب نسبة 50% من الخريجين في سوق العمل، إضافة إلى التشجيع على ثقافة «ريادة الأعمال» ونشرها بين الخريجين، كي يصبحوا قادرين على تطوير «مشروعات» خاصة بهم. هكذا، وفي الوقت الذي شهد تطوير معايير مهنية التدريس في التعليم العالي، أصبحت مضامين ذلك التطوير والأطراف المعنية به على قدر من التعقيد المتنامي.

من جوانب التعقيد الأخرى ما له علاقة بدعوة مؤسسات التعليم العالي للتخصص. فقد أُخذ على «عملية تقييم البحث»[1] مبالغتها في التركيز على البحث لدرجة تصغير أهمية التدريس. وبالتالي، شهدت المرحلة الأخيرة بعض الدعوات لمكافأة التدريس بطريقة واضحة لإعادة التوازن إلى جهود الأكاديميين. نتيجة لذلك، خصّص التقرير البريطاني المسمى بالورقة البيضاء موازنة مالية بلغت ثلاثمئة مليون جنيه استرليني لدعم التدريس، يتم توزيعها كجزء من المبالغ المخصصة للموارد البشرية خاصة مكافأة التميز في مجال التدريس، وإطلاق برنامج جديد لتخصيص مراكز للتميز الأكاديمي في مجال التدريس،

1- The Research Assessment Excersize

ومكافأة الأكاديميين عبر تلك المراكز، حتى الآن بلغت تلك الموازنة ما يربو على ثلاثمئة مليون استرليني أثناء خمسة أعوام ومازال مستمراً بتقديم الدعم. كل تلك التغيرات أسهمت في دعم صندوق تعزيز جودة التدريس الذي قدم أثناء السنوات الستّ الماضية دعماً مالياً لشبكات التعلم والتعليم التخصصية والجوائز الوطنية للزمالة في مجال التدريس، ولإستراتيجيات التعلم والتعليم في المؤسسات الأكاديمية. وقد أسهم التمويل المقدّم على المستوى الأكاديمي في السماح للكثير من الجامعات بإنفاق الأموال على مؤتمرات التعلم والتعليم ومشاركة الأكاديميين فيها، كما سمح بقديم الدعم المالي للأكاديميين المختصين، غالباً في كلّ كلية من الكليات، المسؤولين عن مراقبة أداء زملائهم من حيث مستوى التعلم والتعليم. في الوقت الحاضر هناك جدل مباشر عن العلاقات المتبادلة بين التدريس والبحث، وأهمية طرائق التدريس وأثرها على موضوع المعايير المهنية في التدريس، والآثار الإيجابية التي يتركها التدريس على جودة البحث.

يوضح إسهام المؤلفة لورين ستيفاني في الكتاب الحالي أهمية البحث في التطوير التربوي بالنسبة لأخذ موضوع التدريس على محمل الجدّ في حقل التعليم العالي. في الفصل التالي تلقي المؤلفة الضوء على التطوير الحاصل على صعيد البحث في مجال التدريس والتكامل بينه وبين برامج التمويل التي تدعم إدراك أهمية التعليم الفاعل وتكافئ على ممارسته.

نظرة مستقبلية: الاعتمادية في المنظور الدولي

لقد حافظت الولايات المتحدة على أحد تقاليدها القديمة بالتركيز على جودة التدريب لدى طلاب الدراسات العليا وبالتالي، من غير الحكمة اتخاذ أي خطوة على صعيد «مهنية التعليم» ضمن هذه الفئة. غير أن الولايات المتحدة تقوم على هيكلية فيدرالية قوامها الاختلاف بين الولايات المختلفة من حيث الترتيبات التشريعية والتمويلية المطبقة في مؤسسات التعليم العالي لديها. لهذا، على الرغم من أن التطوير التربوي يُعدُّ متقدماً تماماً في الكثير من المؤسسات الأكاديمية، نجد أنَّ هناك غياباً لتوجه حكومي على صعيد «الاعتمادية». أما في كندا، فنجد أن التركيز على التطوير التربوي منوط بمجموعة من الأكاديميين الحائزين

على الجوائز الأكاديمية الذين نشروا «مدوّنة ممارسات أخلاقية» للمدرسين الجامعيين[1]. كما أن هناك هيئة شبيهة بمنظمة سيدا للتطوير الأكاديمي والتربوي، وهي جمعية التعلم والتعليم في التعليم العالي وهي منظمة للتطوير التربوي تركز على دعم الممارسة الأكاديمية. ويركز التطوير التربوي على التحسين المستمرّ للتدريس القائم، وليس وضع معايير مهنية للمستجدين في مجال التدريس الأكاديمي.

بالنتيجة، تبقى المملكة المتحدة في مقدمة الركب من حيث «اعتمادية مهنية التدريس» في التعليم العالي، على الرغم من أن الكثير من البلدان الأخرى، خاصة في أوروبة، أصبحت الآن فاعلة جداً في هذا المضمار. في العام 1998 عُقد مؤتمر دولي ضمّ مجموعة من الأكاديميين من مختلف البلدان لمناقشة التطورات التي رافقت عمليات تدريب الأكاديميين على التدريس في عدد قليل من البلدان. ولسنوات كثيرة، بقيت خطة «سيدا» لاعتمادية التدريس فريدة من نوعها حيث اعتُمدت في بلدان أخرى لإطلاق عمليات التطوير المحلية. بعد ذلك تم تطوير برامج اعتمادية «سيدا» خارج إطار المملكة المتحدة في بلدان مثل هونغ كونغ وسنغافورة وسريلانكا ونيوزلاندا وأسترالية. والآن هناك تحرك تجاه تطبيق مبدأ الاعتمادية في بلدان أخرى، على الرغم من أن ذلك يتم بسرعاتٍ متفاوتة.

من نافلة القول إن الأسباب الموجبة لتطوير معايير مهنية التدريس لم تكن واضحة قطّ. ففي هذه اللحظة التي أكتب فيها، تُجرى مشاورات عن معايير لمهنية التدريس نُشرت بالتشارك بين جامعات المملكة المتحدة والمؤتمر الدائم لرؤساء الجامعات[2] ومجالس التمويل الأربعة في المملكة المتحدة. والهدف من عملية التشاور معرفة الآراء عن تحديد إطار يسمح لأكاديمية التعليم العالي (التي حلت محل معهد التعلم والتعليم في التعليم العالي) بإجراء عمليات نقاش نحو وضع معايير لمهنية التدريس. وإذا تمت مناقشة كلّ المواد على جدول الأعمال ستكون معايير مهنية التدريس جاهزة بحلول العام 2005. بحيث يتوافر لدى كادر التدريس في التعليم العالي إطار اعتمادية متفق عليها بعد مدة قصيرة من ذلك. وإذا نجحت هذه العملية، سيصبح بالإمكان الاستفادة من الممارسات السابقة والحالية للوصول إلى صيغة

1- Murray et al. 1996

2- SCOP: The Standing Conference for Principals

شمولية وبعيدة النظر تشكل مرجعية لكلّ المهتمين المتحمسين حيال فاعلية التعليم العالي بالنسبة للطلاب. علاوة على ذلك، ستكون هناك حاجة للنظر في تأسيس قوّة عمل تتنقل بالتدريج على الساحة الدولية. في الوقت ذاته، هناك تطور مماثل في طريقه إلى التبلور في أسترالية وسيكون من المفيد أن نتبين أكانت هذه التطورات تمثل بوادر لحركة عالمية على طريق مهنية التدريس في التعليم العالي؟ لقد وضّحت الجدليات السابقة نقاط التعقيد التي تعتري مختلف القضايا المرتبطة بالموضوع ولديّ شكّ في أن يقوم أي بلد آخر في الوقت الحالي بالتركيز على المسائل المختلفة من نقاط انطلاق مختلفة. ربما تكون التطورات في المملكة المتحدة قد تركت أثرها المباشر أكثر ما تركت على أوروبة التي تشهد تحركات تجاه إطار مشترك للجودة يرتبط بعملية بولونيا. وحتى الوقت الحالي، تتمحور تلك التحركات عن هيكلية البرامج التعليمية، لكن هذه ليست سوى قفزة صغيرة للانتقال إلى قفزة أكبر على صعيد المؤهلات المهنية لكادر التدريس.

تُعرّف جودة التعليم العالي على المستوى الدولي بـ«حلقة الوصل التي تربط بين البحث والتدريس والممارسة المهنية». والتدريس في التعليم العالي يفتقر إلى البحث من حيث المحتوى والعملية التدريسية. لهذا، لا بدّ من أن تشتمل المعايير المهنية للتدريس على المؤهلات الكافية بالنسبة لموضوع الاختصاص، وكيفية تطبيقها، وكيفية تعلّمها، إضافة إلى مدونة للممارسات الأخلاقية مع الاطّلاع على الهيكلية التشريعية لمؤسسات القطاع العام. وبالتالي، يجب على أكاديمية التعليم العالي الجديدة الدمج بين إطار اعتمادية للمعارف العامة والتخصصية، من جهة، ومهارة التدريس في التعليم العالي، من جهة أخرى، بما في ذلك التطوير المهني المستمر الذي يغذيه البحث التربوي والقيم الأخلاقية. وتحتاج الأكاديمية أيضاً للعمل مع منظومة التعليم العالي، وبالنيابة عنها لما في مصلحة الطلاب والمجتمع ككلّ. أمام الأكاديمية الكثير من الإنجازات التي تنتظر التحرّك قدماً لكنها، في الوقت نفسه، تمتلك قاعدة متينة تأسست عبر سنوات طوال ويمكنها الانطلاق منها والاستناد إليها في تأدية مهمتها العتيدة.