الفصل التاسع

نحو فهم مشترك للتحصيل العلمي في الصف الدراسي

بقلم لورين ستيفاني

مقدّمَة

في ظل التحوّلات السريعة التي طرأت على منظومة التعليم العالي، تعرضت المؤسسات الأكاديمية لضغوط متزايدة من حيث توفير بيئة فاعلة للتعلم والتعليم لدى الطلاب كافة. وعلى المستوى العالمي، أصبح وضع الكادر الأكاديمي في التعليم العالي أكثر تعقيداً. فعلى سبيل المثال، ازدادت المطالب المقرونة بتوسيع مستويات المشاركة في التعليم العالي التي استلزمت الانتقال من خطاب «مركزية الطالب» في التعلم إلى تطوير فهم أكبر للقصد من وراء تصميم وتطوير وتقديم «برامج أكاديمية متاحة أمام» شتى مستويات الفئات الطلابية[1]. فالتعقيدات الناجمة عن الثورة المعرفية والتنامي في استخدام تقانة الاتصالات والمعلومات في التدريس والتعليم فرضت على المؤسسات الأكاديمية تحويل تركيزها نحو دعم تطوير المهارات الأساسية الضرورية للتعلم لدى الطلاب، لتشمل بذلك تأكيداً أكبر على الثقافة المعلوماتية وغيرها من المهارات الملائمة للتعلم عبر الوسائط الأخرى[2]. علاوة على ذلك، هناك الديناميات المتحوّلة لحاجات سوق العمل على المدى البعيد من الخريجين والمهارات التي يجب أن يتمتع بها الخريجون، التي تستدعي ضمان تركيز التعليم العالي بشكل أساسي على تمكين الطلاب من تطوير المهارات الضرورية للتعلم مدى الحياة. إضافةً إلى تلك العوامل، هناك عدد من القضايا الإضافية المرتبطة بالتغيير على مستوى التمويل وموارده والمرتبط بالمؤسسات والطلاب، وارتفاع مستويات التدقيق والمسؤولية فيما يتعلق باستخدام الموارد وجودة الإشراف التربوي.

1- Stefani & Matthew 2002

2- Breivik 1998

مع هذا التنامي المتصاعد في أجندة التعليم العالي، لا يوجد أدنى شكّ بارتفاع الطلب على تعليم عال أكثر ارتباطاً بالاقتصاد الوطني والدعوة لإجراء التغيير في منهجية الجامعات على مستوى المؤسسة والمستوى الفردي حيال مهمتها التي تعدُّ جدلاً الأكثر أهمية، ألا وهي مهمة التعليم[1].

هذا هو المسرح الأكاديمي العام الذي يُطرح فيه حالياً مفهوم «البحث في مجال التعلّم والتعليم»، كقضية بالغة الأهمية مع اعتراف بعض الباحثين بأن المخاوف التربوية التي تواجه الأكاديميين لن تجد طريقها إلى التلاشي ما لم يتم اتّباع منهجية تقوم على المزيد من البحث في مجال تطوير كادر التدريس.[2]

لكن إحدى القضايا الأساسية التي لا بدّ من معالجتها تتعلق: هل كانت المؤسسة الأكاديمية تدرك تماماً ما المقصود باتباع منهجية بحثية في التعلم والتعليم؟ ولهذا، سيركز الفصل الحالي على بعض التعريفات الحالية لمفهوم «البحث» وكيفية استيعاب هذا المفهوم على عدّة مستويات داخل المؤسسات، ونطاق وعمق التطورات التربوية المرتبطة بـ«البحث في مجال التدريس» وطريقة تعزيز وتوسيع البحث في مجال التعلّم والتعليم.

تعريف البحث في مجال التدريس

غالباً ما يُعد إيرنست بوير Ernest Boyer مؤسس الجدل الحالي عن البحث في مجال التدريس. فتقريره المشهور حالياً الذي جاء بعنوان «إعادة النظر في البحث الأكاديمي»[3] مازال يحظى باهتمام كبير. يجادل بوير بأن وجهة نظر العلوم الطبيعية تجاه الجامعة، والقائمة على التقليد المتّبع في جامعة هامبولد الألمانية حيال التعلّم[4]، بالغت في القيمة التي منحتها للبحث التجريدي مما أدى إلى التقليل من شأن العمل على صعيد التدريس والتعلّم. وكان بوير محقاً في التعليق على ذلك عندما قال، «إن الاهتمام بالبحث والنشر أصبح الوسيلة الأساسية

1- Elton 1999

2- Lueddeke 2003

3- Scholarship Reconsidered 1990

4- The Germanic Humboldt tradition of learning

التي تمكّن معظم الأساتذة برتبة برفسور من تحقيق المكانة الأكاديمية المرموقة، على الرغم من أن الكثير من الأكاديميين ينجذبون إلى المهنة لمجرد حبّهم وحماستهم للتدريس أو تقديم الخدمات الأكاديمية»[1]

أثناء الجهود التي بذلها بوير لإقناعنا أن الوقت قد حان كي تبتعد المؤسسات الأكاديمية عن أسطورة الجدل العقيم الذي يضع «التدريس في مقارنة مع البحث» وتحدد بطرقٍ أكثر ابتكاراً ما المقصود بأن تكون «باحثاً»، اقترح المؤلف وجود أربع فئات مختلفة للاهتمام بالبحث:

- البحث الاستكشافي[2]: الذي يشتمل بشكل رئيس على ما نعدّه في التعليم العالي بحثاً «تقليدياً» يقوم على الاختصاص العلمي، والإشراف البحثي، والبحث البيداغوجي، وإدارة البحث.
- البحث الإدماجي[3]: المقصود به خلق روابط ضمن الاختصاصات العلمية وفيما بينها لمساعدة الطلاب في تأسيس روابط أساسية عبر موادّ المنهاج وإطلاع غير المختصين على النظريات الجديدة.
- البحث التطبيقي[4]: ويُقصد به الربط بين البحث والتطوير، والربط بين النظرية والممارسة، والربط بين الممارسة والنظرية، من جهة، ونقل المعرفة، من جهة أخرى.
- البحث في مجال التدريس[5] يشتمل على تحضير أوّلي للتدريس في التعليم العالي، وتطوير مهني مستمر ملائم، وتطوير مهني مستمر حائز على الاعتمادية، ودور الهيئات الأكاديمية، والتأكيد على أهمية البحث في التدريس.

1- Boyer 1990: 5 - 6

2- The Scholarship of Discovery

3- The Scholarship of Integration

4- The Scholarship of Application

5- The Scholarship of Teaching

في الوقت الذي حاز فيه تقرير بوير على التقدير والعرفان، قام باحثون أخرون بتقديم إسهاماتهم الخاصة عن تعريف «البحث في مجال التدريس». على سبيل المثال، طرح شولمان[1] مفهوم «التفاني» وعرّف أربعة أنواع من التفاني أعدّها أساساً للبحث في التدريس: التفاني للحفاظ على نزاهة الاختصاص العلمي أو حقل الدراسة، وتفاني الأكاديمي في تعليم الطلاب الذين يقوم بتقديم الخدمات التعليمية لهم، والتفاني حيال المجتمع ونظام الحكم والمحيط والمؤسسة الأكاديمية التي يعمل بها الفرد، والتفاني بهدف الالتزام بهوية الأكاديمي ونظرته إلى نفسه بوصفه باحثاً ومعلماً وزميلاً ذا قيمة أو صديق[2]. بمعنى آخر، قام شولمان بتحليل تعريف بوير للبحث في مجال التدريس بحيث أصبح لا يقتصر على التدريس فحسب، وإنما يهتم بالتعلم لدى الطالب ويُعلي قيمة احترام الثقافة التي تحيط بعملية التدريس والتعليم في التعليم العالي.

في الولايات المتحدة تم إطلاق برنامج اساسي لتعزيز البحث في مجال التدريس[3]، ويهدف البرنامج إلى إنعاش التعليم عبر تجديد الروابط بين التعليم والبحث ودعم أشكال التحليل والاستقصاء المرتبطة بالتعلم والتعليم. ينص بيان مهمة البرنامج على:

إطلاق برامج أكاديمية تسعى لدعم عمليات التحليل والاستقصاء التي من شأنها تحسين مستوى الاهتمام بالقضايا التربوية في الحياة الأمريكية. أما الهدف على المدى البعيد فينحصر بالتحفيز على إحداث نقلة نوعية في القيم والثقافات وأولويات الجامعات... نقلة تتيح بدورها إعادة بلورة المعايير المهنية للتدريس.[4]

يتضّح من التعليق السابق عن تعريف البحث في مجال التعليم وتطبيقه على التدريس والعمليات التربوية في سياق الطبيعة المتغيرة للتعليم العالي أنّ هناك محاولات جادة لإعادة التوازن في الغرض من الجامعات. فهناك حاجة لإدراك أن أحد الأدوار الأساسية للأكاديميين

1- Shulman 2000 (Fedility)

2- Gordon et al. 2001

3- The Carnegie Foundation's Academy for Scholarship in Teaching & Learning (CASTL)

4- CASTL 2000:7

يتمثل بتقديم أفضل ما عندهم في تجارب التعلم لدى الطلاب. ولا بدّ من الاعتراف بأهمية هذا النشاط ومكافأته ليتوازى مع التركيز الأساسي على التميز في البحث القائم على الاختصاص العلمي.

بيد أن هناك نقاط خلل في تفسير «البحث في التدريس». فقد يكون من الشائع استخدام التعبير، لكن الخطر يكمن في عدم تحليل هذا الاصطلاح وعدم وجود جهود جماعية محددة لاستكشاف معناه الحقيقي بحيث يصبح من السهل عدُّ أي نشاطات مرتبطة بالتعليم والتعلم نوعاً من «البحث».

على سبيل المثال، من الملاحظ أن الموادّ المنشورة عن مفهوم البحث تقدم عدة وجهات نظر. من بين وجهات النظر تلك المفاهيم التقليدية التي تعدُّ البحث نشاطاً للاستكشاف وتحقيق التقدم المعرفي. إذا طبقنا هذا على البحث في مجال التدريس، سنجد أن المؤسسات الأكاديمية ستقوم بنشر أبحاث عن الموضوعات البيداغوجية (التربوية) بنفس بالطريقة الأكاديمية المعهودة نفسها. لكن فيما يتعلق بكون هؤلاء «الباحثين» تربويين فاعلين قادرين على الاستيعاب العميق لـ«حرفة» التدريس والتعقيدات التي ينطوي عليها التعلّم لدى الطلاب، فهذا خارج عن إطار النقاش هنا لأن هناك افتراضاً بتميز الأكاديميين على مستوى التلقين[1].

على الرغم من سوء الفهم الحاصل، يبدو بالفعل أن هناك رأياً متنامياً، إن لم نقل إجماعاً، يقوم على إدراك الحاجة لاتباع منهجية نقدية في تسهيل عملية التعلم لدى الطلاب، والقدرة على فهم مقتضيات التعلّم بطريقة تجريبية، والوصول إلى المعرفة والفهم بالاستناد إلى قاعدة راسخة من البحث التربوي. يقدم كريبر وكرانتون[2] وصفاً دقيقاً لهذا التحليل لمفهوم البحث في مجال التدريس ويقترحان أنه يشتمل على التعلّم المستمر عن التدريس وإظهار المعرفة في مجال التدريس. يضمّ النموذج الذي قدمه المؤلفان السابقان عن البحث المعرفة التلقينية، والمعرفة التربوية، والمعرفية المنهاجية.

على الرغم من استمرارية الحوار بين الباحثين بخصوص تعريف وفهم البحث في مجال التدريس، من الأهمية بمكان أن نتذكر بأن «البحث» عملية فاعلة. لهذا، وبينما يستمر الجدال

1- Weimer 1997

2- Kreber & Cranton 2000

عن تعريف البحث، لا بدّ من أن نسأل عن الخطوات العملية المتخذة ضمن المؤسسات لدعم البحث في مجال التدريس وعن تفسير المؤسسات الأكاديمية لمفهوم «البحث» و«التدريس البحثي».

يتناول القسم التالي وجهات النظر الجديدة عن البحث الحاجة الملحّة لتعزيز وتشجيع المنهجية البحثية في التدريس على مستوى الحجرة الدراسية.

نظرات جديدة على البحث في التعليم العالي

في مقالة كتبها ميدلتون[1] عن البحث في مجال التدريس، يُعدُّ المؤلف أن مناقشة البحث من حيث ارتباطه بالتدريس والتعلم لا يحتل مكانة بارزة على الأجندة الوطنية، وأن السبب وراء ذلك قد يعود من حيث الجوهر إلى أننا نوهم أنفسنا بجودة التدريس لأننا نعده مهماً ونعد أنفسنا ملتزمين بمصلحة طلابنا.

بالطبع، يجب أن نسأل أنفسنا هل كان المدرس المتفاني الذي يعمل ضمن حدود تجربته/ها بقليل من المعرفة والفهم لطرائق التدريس مدرساً جيداً أو قادراً على تسهيل التعلم لدى الطلاب بطريقة جيدة.

غير أن ميدلتون يذهب إلى أبعد من ذلك في مقالته ويطرح قضية أولوية البحث. وفي هذه الأثناء يتطرق إلى الحديث عن أحد القضايا الحساسة المرتبطة بالقيم والمكافآت في منظومة التعليم العالي. في معظم البلدان المتطورة، تعمل منظومة التعليم العالي بطرق متشابهة: حيث يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس استناداً إلى تميزهم في البحث التقليدي القائم على مجال الاختصاص العلمي. في المملكة المتحدة، على سبيل المثال، من غير المألوف بالنسبة للمرشحين للمناصب الأكاديمية أن يُسألوا عن أمور تتعلق بفهمهم للتعلّم والتعليم، وهذا ينطبق على الكثير من الجامعات التي تطمح لتحقيق التميز في معدلات البحث لديها. يمكننا القول هنا إن الرسالة أصبحت مفهومة، إن لم نقل واضحة وضوح الشمس، ومفادها أن التدريس، بوصفه نشاطاً أكاديمياً، يحتلّ مرتبة ثانوية وأن المطلوب من الأكاديميين ينحصر ببذل جهود فكرية موجهة بشكل خاص تجاه البحث في مجال الاختصاص العلمي[2].

1- Middleton 1997

2- Rowland 2000

في المملكة المتحدة يعتقد الكثير من الأكاديميين أن عملية تقييم البحث، التي تهدف إلى تمكين هيئات التمويل في التعليم العالي من توزيع الأموال العامة على البحث بشكل اصطفائي يقوم على الجودة، أسهمت أكثر في ترسيخ هذا الفهم للتدريس والتعلم على أنه عملية ثانوية، لا رئيسة.

هذا الفهم السلبي للبحث في مجال التعلم والتدريس يصبح أكثر بروزاً، بشكلٍ عام، عند البحث في إجراءات الترقية. ففي المدة التي تلت تقرير ديرينغ في المملكة المتحدة أصبح بالإمكان ترقية بعض الأكاديميين لمستوى أكاديمي بارز استناداً إلى إسهاماتهم في «البحث في مجال التدريس» لكن مازال هناك اعتقاد أن المرشح الذي يحتفظ بسجلّ مهنيّ لا يشقّ له غبار من حيث البحث «التقليدي» قادر على الحصول على ترقية، بغض النظر عن جودة نشاطاته الأخرى. كما أن قضية مكافأة التميز في التدريس تعرضت للإهمال مدة طويلة من الزمن بحجة عدم وجود طرق موثوقة للحكم على التميز في التدريس أو معايير بسيطة وموضوعية تماماً وذات مصداقية واضحة كتلك المتبعة في الحكم على البحث التقليدي[1]

بينما يتضح أن تاريخ وتطور الجامعات يميل إلى تفضيل البحث على التدريس بعده مؤشراً أساسياً لـ«نجاح الأكاديمي»[2]، ربما يكون هناك، كما هو مذكور أعلاه، شعور مخفيّ بين الكثير من الأكاديميين بأن التميز في مجال التدريس لا يستحقّ الاقتران المكانة بذاتها التي يتمتع بها البحث لأن هؤلاء الأكاديميين يخدعون أنفسهم بالاعتقاد أنهم مدرسون متميزون لمجرد كونهم باحثين متميزين. بتعبير آخر، فإن تدريس الطلاب لا يُعدُّ نشاطاً قابلاً للبحث والتمحيص[3]. في هذا المضمار، لا عجب إذاً أن تقديم الحوافز والمكافآت لتشجيع التميز في التدريس لاقى الكثير من الإشكاليات.

يُعدُّ تقييم أو الحكم على التميز في التدريس موضوعاً شائكاً إذا كانت الأدوات الأساسية المستخدمة لمثل هذا التقييم عبارة عن استبيانات عن التدريس معظمها غير مصمم للأخذ بالحسبان التعلم لدى الطلاب بل لسبر مستوى «قناعة الطلاب»[4]. كما أنه من غير المنطقي

1- Elton 1999

2- Elton 1995

3- Stefani & Elton 2002

4- Ramsden 2003

أن تُصنّف جودة التدريس حسب آراء الطلاب بشكل عام لأن ما يُعدُّه الطلاب تدريساً جيداً ربما يكون مرتبطاً بأسلوب التعلّم المفضل لديهم الذي قد يرتبط، بدوره، بالحصول على «مجموعة من الملاحظات الوافية» كي يصبحوا قادرين على إعادة إنتاج المعلومات. وبالتالي، نجد أن الأكاديميين الذين يبذلون جهوداً جبّارة لإشراك الطلاب في «منهجيات التعلم العميقة» قد لا يحظون بتقدير عال، والسبب الجوهري هو اعتمادهم على منهجية بحثية في تسهيل التعلّم[1].

يُعدُّ الارتفاع الأخير في مستوى الاهتمام بالبحث في مجال التعلّم والتعليم والتركيز عليه ردة فعل على ازدياد التعقيد في البيئة التي تحكم عمل منظومة التعليم العالي. على سبيل المثال، هل نحن مؤمنون بالفعل بأنه يمكننا الاعتماد بشكل دائم على الطرائق «التقليدية» في تقديم البرامج الأكاديمية في سياق جماهيرية التعليم العالي واتّساع إطار المشاركة؟ هل يمكننا أن نخدع أنفسنا بالاعتقاد أن تكرار بيانات المهمة المؤسساتية، كما لو أنها تراتيل مقدسة، مثلاً قد يجعلنا ملتزمين بتطوير أخلاقيات مركزية الطالب في ممارسة التعليم ويدفعنا إلى احترام التعددية بين طلابنا من دون أن نبحث في بعض التعابير مثل «مركزية التعلم لدى الطالب» و«التنوع» وندرك أهميتها بالنسبة لنا في ممارسة التدريس داخل الحجرة الدرسية؟ هل نحن قادرون حقاً على الاستفادة الفاعلة من التقانات المتطورة في دعم التدريس والتعلم ما لم نفكر بالقضايا البيداغوجية المرتبطة بتلك التقانات الجديدة؟[2]

بكلّ تأكيد، كان لا بدّ من عد تطبيق البحث على التعلم والتدريس سمة أساسية من سمات الكادر الأكاديمي، لكن مؤخراً أصبحت هذه السمة لا غنى عنها كي نحافظ على بقائنا. فهناك حاجة ملحّة للحثّ على إعادة فهم التدريس وتسهيل التعلم لدى الطلاب كي ندرك أن ممارساتنا يجب أن تكون نشاطات واعية من الناحية النظرية، ونقدية وتقوم على التعددية في الاختصاصات العملية والترابط فيما بينها، ما يسمّى بـ interdisciplinary activities. بدلاً من أن تكون عمليات بسيطة تقتصر على نقل المعارف والمعلومات الجديدة أو نشاطات عملية أو مهنية من السهل تعلّمها لمجرّد أن نألفها دون بذل جهود فكرية أو نظرية متميزة[3].

1- Trigwell 1995

2- Littlejohn & Stefani 1999, Fallows & Bhanot 2002

3- Boyer Commission 1998

للتوصل إلى فهم جديد للتدريس في التعليم العالي، ولتعزيز التحصيل العلمي في الحجرة الدرسية ربما تكون هناك حاجة لتعريف وتحديد أدوار الأكاديميين ومسؤولياتهم بطريقة أوضح، وتقديم الدعم والتطوير المهني الملائم لهم لمساعدتهم على المشاركية في هذا الجانب البحثي. بالنسبة لغوردون[1]، هناك احتمال أن يحصل في المستقبل نوع من التشابك في الأدوار بالنسبة للكثير من الأكاديميين. من الأمثلة على هذا التشابك في الأدوار ما يقوم به الأكاديميون الأساسيون في المؤسسة لدى إدارة التعلم وإدارة التطوير المهني ومراقبة نظم الجودة وقيادة التطوير المنهاجي. مثل هذا التشابك في الأدوار سيؤدي إلى المزيد من التأكيد على الحاجة لتخصيص الاعتمادات المالية للبحث في مجال التدريس دون أن تكون محصورة بذلك، وبحيث تشمل البحث الاستكشافي والبحث الإدماجي، وربما تكون هناك حاجة لتشمل أيضاً البحث التطبيقي. مثل تلك التحولات في أدوار الأكاديميين أو، بالأحرى، مراجعتها وترشيدها سيؤثر حتماً على إستراتيجيات التطوير المهني ودور وحدات التطوير المهني ضمن مؤسسات التعليم العالي.

هذا يفضي إلى وجود حاجة لإعادة النظر في عمل وحدات التطوير المهني وطرح السؤال التالي: هل يجسد القائمون على تطوير الكادر الأكاديمي مبادئ الممارسة البحثية كما اقترحها بوير؟ هل كل القائمين يسهمون في «الاستكشاف» من حيث البحث الذي يقومون به أنفسهم وهل يسهمون في «البحث الإدماجي» من حيث استخدام البحث البيداغوجي للاستفادة منه والاعتماد عليه في العمل الذي يقومون به مع زملائهم؟[2] صلب الموضوع هنا هو أن إتاحة «فرص التطوير المهني» عبر كادر غير أكاديمي قد تسبب خللاً في البحث.

السؤال الذي يطرح نفسه إذاً: كيف يفهم كادر التطوير المهني في الوحدات المعنية «البحث في مجال التدريس» وكيف يدعمون ذلك عبر الجامعة؟ مؤخراً، نُشرت دراسة تتناول موضوع «البحث في التطوير الأكاديمي»[3] وتعدُّ الدراسة إسهاماً فاعلاً في الجدل الحالي عن عدّ التطوير الأكاديمي/التربوي اختصاصاً قائماً بحد ذاته أو عدّه مجرد

1- Gordon 1998

2- Asmar 1999

3- Eggins & MacDonald 2003

«مجموعة من الأدوات» تساعد على «تحسّن» الكادر الأكاديمي عبر تطبيق الأبحاث الحالية المرتبطة بتجارب التعلم لدى طلاب التعليم العالي؟ من المؤكد أن نشر الكتاب الحالي يشهد على أن اتّباع المنهجية البحثية في التعلم والتعليم يستلزم منهجية بحثية في تطوير الكادر الأكاديمي.

يتناول القسم التالي المفاهيم السائدة لدى «القائمين على التطوير التربوي» عن البحث في التعليم بالاعتماد على بحث ومشروع تقييمي ممول من قبل مجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترة[1].

التطوير التربوي: منهجية البحث

إذا كان تشجيع ودعم البحث في مجال التدريس من الأدوار الأساسية المنوطة بوحدات التطوير التربوي أو الأكاديمي، من الضروري فهم مهام وأخلاقيات العمل لدى تلك الوحدات. على الرغم من أن غوزلينغ وغوزلينغ وآندريا[2] أجروا أبحاثاً واسعة عن تغير دور وحدات التطوير التربوي، مازال هناك شعور بأن هذا التطوير لا يحمل دوماً قيمة بالنسبة للكادر الأكاديمي الذي تعكف تلك الوحدات على «تطويره». باختصار، يمكن تفسير التطور الأكاديمي/التربوي على أنه الدعم المقدم بطريقة منظمة وابتكارية لتحسين العمليات التربوية وممارسات الأفراد التربويين[3]. بالتالي، السؤال الذي يطرح نفسه هو:هل تقوم وحدات التطوير التربوي والقائمون على التطوير التربوي بممارسة دورهم بطريقة تدعم البحث في مجال التدريس في الاختصاصات المختلفة؟

لطالما كان هناك انتقاد للدور الذي تؤديه وحدات التطوير التربوي لأن «الالتزام» تجاه الاختصاص العلمي لا يؤخذ بالحسبان في كل الأحيان ولأن عمليات «التطوير» التي تحصل على الدعم تتميز بالشمولية، بشكل عام. هذا الموقف، إذاً، يقترح أن التدريس والتعلم عبارة

1- HEFCE: The Higher Education Funding Council for England

2- Gosling (2001) and Gosling and D'Andrea (2002)

3- Webb 1996, Stefani 2003

عن نشاطين شموليين[1]. غير أن الاختلافات في الخلفية الأكاديمية لا بدّ أن تسهم في صياغة طريقة فهم الأكاديميين لنشاطات التدريس لديهم[2]. بإدراك هذا وتقدير وجهات النظر، ونقاط الاهتمام والافتراضات الإبستمولوجية الخاصة بكلّ اختصاص من الاختصاصات، يجادل جنكنز[3] أن السياق الفاعل للتطوير التربوي/الأكاديمي يتمثل بالعمل مع الزملاء انطلاقاً من وجهات نظرهم التخصصية. وقد تتم ترجمة هذا للاقتراح بأنه بدلاً من تقديم فرص تطوير أكاديمي وتربوي شمولية من حيث الجوهر، يحتاج القائمون على التطوير التربوي لتسهيل عملية التطوير بالانطلاق من قاعدة التخصص الأكاديمي، وذلك عبر العمل بالشراكة مع أعضاء هيئة التدريس في محيط التخصص العلمي.

أحد الأمثلة على هذا النمط من العمل ما يحصل في مركز الممارسة الأكاديمية بجامعة ستراثكلايد[4]، حيث يستجيب القائمون على التطوير التربوي لطلبات الحصول على الدعم المقدمة من قبل كادر التدريس في الاختصاص العلمي بخصوص تصميم المنهاج والتعليم، على سبيل المثال. وهناك مدة من النقاش والمفاوضات التي تحصل يجب أثناءها على مسؤولي التطوير العمل نحو فهم طبيعة التخصص العلمي. وينتج عن ذلك دورة من البحث العملي[5] يقوم أثناءها القائمون على التطوير بمراقبة الممارسات الحاصلة في حجرة الدراسة، ويقدّمون فيها الدعم الأساسي للأكاديميين في تحليل عمليات التدريس لديهم، وعمليات التعلّم لدى الطلاب، بهدف دعم تلك الممارسات بما ينسجم مع النظرية البيداغوجية. من الجوانب المهمة لهذه الطريقة في العمل هو أن الأكاديميين يتلقّون التشجيع للإشراف بأنفسهم على دورات تطوير أخرى[6]. العمل مع الأكاديميين الاختصاصيين والطلاب بهذه الطريقة يسمح باتباع منهجية بحثية للتعلم والتعليم كما يساعد، حسب مقترح شولمان، على إدراك أهمية الالتزام بالاختصاص العلمي والإخلاص لمهمة دعم وتعزيز التعلم لدى الطلاب. كما يؤثر

1- Rowland 2000

2- Becher and Trowler 2001

3- Jenkins 1996

4- Strathclyde

5- Zuber-Skerritt 1992

6- Stefani & Nicol 1997

هذا الأسلوب في العمل على مستوى القسم الأكاديمي بحيث يصبح وسيلة لتعظيم أثر وحدات التطوير التربوي.

هناك المزيد من وجهات النظر التي تتناول كيفية فهم وتعزيز البحث بين مسؤولي التطوير التربوي/الأكاديمي وتلك الآراء كانت حصيلة مشروع HEFCE، الذي هدف إلى وضع أسس بناء المقدرات في التعليم العالي فيما يتعلق بالبحث في مجال التدريس[1].

بهدف الحصول على معلومات عن تفسيرات القائمين على التطوير التربوي في المملكة المتحدة للبحث في مجال التدريس، تمّ تطوير استبيان لاستكشاف المفاهيم الحالية السائدة عن العلاقات بين التطوير البيداغوجي والبحث والابتكار، من جهة، والنشاطات التي تنطوي عليها هذه الاصطلاحات، من جهةٍ أخرى.

ويفيد ملخّص الإجابات المأخوذة من أكثر من أربعين مديراً مسؤولاً عن وحدات التطوير التربوي بأن تفسيرهم للتطوير البيداغوجي يتلخص بكونه «الاستقصاء البحثي عن ممارسات التدريس والتعليم السائدة بهدف الاقتراب من ممارسة صفية للتعليم قائمة على البحث/والبراهين»[2]. وحسب المعلومات المستقاة من الاستبيان، فإنّ النشاطات المقترنة عادةً بـ«التطوير التربوي» تشتمل عموماً على عنصرين أساسيين: فمن جهةٍ، هناك عمليات الابتكار التي تعد جزءاً من نشاطات المدرس في حجرة الدراسة التي تهدف إلى تشجيع التعلّم المستقلّ، ومن جهةٍ أخرى، تمّ تفسير التطوير التربوي على أنه يشمل التطوير الفكري لتحليل المدرسين وفهمهم لطرق التدريس التي يتبعونها والتعلم لدى طلابهم.

في نفس هذه الدراسة نفسها، أشار بعض المشاركين في الاستبيان إلى البحث البيداغوجي على أنه المرحلة التي تلي الممارسة النقدية في حجرة الدراسة التي تتمثل بإجراء البحث النوعي، على سبيل المثال، لتغذية التطورات على مستوى السياسة المتبعة حيال التدريس والتعلم والتقييم. بينما أفاد آخرون بأن البحث البيداغوجي ينحصر بطرح أفكار جديدة وممارسات جديدة بطريقة تعكس حاجات وأساليب وأنماط التدريس والتعلّم وتفرض على الأفراد تطبيق التفكير النقدي على ممارساتهم.

1- Gordon et al. 2001

2- Gordon et al. 2001: 38

الإشكالية الوحيدة المرتبطة بمنهجيات البحث البيداغوجي والابتكار تتمثل بأنها:

قابلة، بطريقة استثنائية، لأن تحلّ بسهولة محلّ المفهوم العلمي للبحث والمصمم لإثبات فرضية باستخدام منهجية «مقبولة». بينما يُعد البحث في مجال التدريس والتعلم، في حقيقة الأمر، معتمداً على نماذج بحثية أقرب لتلك المستخدمة في مجال علم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة.

(أحد المجيبين على الاستبيان[1])

حسب التقرير الذي خرجت به الدراسة، غالباً ما يتم تفسير البحث في مجال التدريس على أنه:

السعي الفاعل للحصول على معلومات عن التدريس والتعلّم لدى أحد المدرسين، بهدف توسيع معارفه وتطبيقها على ممارسته للتدريس. وهذا يشمل قيام المدرسين بالبحث بأنفسهم أو إطّلاعهم على البحث البيداغوجي المطبق على غيرهم بشكل عام وفي مجالات الاختصاص العلمي.[2]

لقد شعر الكثير من المشاركين في الإجابة على استبيانات هذه الدراسة بأن البحث المطبق على التدريس تعرض للاضمحلال بسبب الاعتقاد الخاطئ أنه قابل للتحويل إلى «نتائج»، كما هو الحال في نموذج البحث العلمي، وبسبب الافتقار إلى التقدير حيال تلك النشاطات.

على الرغم من أن نتائج البحث المطبق تركز بشكل أساسي على وجهات نظر المسؤولين عن التطوير التربوي، غير أنه ليس من السهل دوماً تقييم الأثر الكلي «للتطوير» المطبق على التدريس وفقاً لنتائج مشروع بحث مطبق في جامعة أسترالية.

1- Gordon et al. 2001: 41

2- Gordon et al. 2001: 41

مفهوم «المدرس الباحث»

اشتمل أحد المشروعات التي نفذها تريغويل[1] في جامعة أسترالية على أفراد أكاديميين كانوا قد التحقوا وأتموا برنامج لتطوير التدريس والتعلم إضافة إلى أفراد أكاديميين لم يلتحقوا بهذا البرنامج وطرح البرنامج السؤال التالي: «برأيكم، ما المقصود بالبحث في مجال التدريس؟». بالنتيجة، توصل البرنامج إلى تحديد خمس فئات من المنهجيات المتبعة للبحث في مجال التدريس يمكن تلخيصها على الشكل الآتي:

1- البحث في مجال التدريس يرتبط بمعرفة الأبحاث المنشورة عن التدريس والاطلاع عليها عبر جمعها وقراءتها.

2- البحث في مجال التدريس عبارة عن تحسين التدريس عبر جميع وقراءة الأبحاث المنشورة في هذا الشأن.

3- البحث في مجال التدريس يرتبط بتحسين التعلم لدى الطلاب عن طريق بحث الأكاديمي في مستوى التعلم لدى طلابه وفي منهجية التدريس المتبعة لديه.

4- يرتبط البحث في مجال التدريس بقدرة الأكاديمي على تحسين التعلّم لدى طلابه عبر الاطّلاع على الأبحاث المرتبطة بالتدريس والتعلم وربطها بالأبحاث والمعارف على صعيد التخصص العلمي.

5- البحث في مجال التدريس عبارة عن تحسين التعلم لدى الطلاب ضمن مجال الاختصاص عموماً عن طريق جمع النتائج، التي تمثل حصيلة عمل الأكاديمي على صعيد التدريس والتعلم ضمن مجال اختصاصه وتوزيعها على غيره من الأكاديميين.[2]

المثير للاهتمام عن هذه النتائج التي خلصت إليها الدراسة هو المقياس التصاعدي للمنهجيات المتبعة في البحث الذي يعكس مفهومي المنهجيات السطحية والعميقة في التعلم[3]

1- Trigwell et al. 2000

2- Trigwell et al. 2000: 159

3- Ramsden 2003

الذي يعكس أيضاً مستوى الفهم للنقلة المفاهيمية من دور المدرس (في نقل المعلومات) إلى دوره في تسهيل التعلّم لدى الطلاب حسب السياق الذي يفرضه الاختصاص الأكاديمي[1].

على الرغم من أن الدراسة الأسترالية تمت ضمن نطاق ضيق، إلا أنها مؤشر على نقلة إيجابية في فهم البحث في التدريس. التحدي الذي تواجهه الجامعات الآن يتمثل بتعزيز هذا البحث عن طريق إتاحة الفرص الملائمة أمام الأكاديميين لتطوير منهجيات البحث في التعلم والتدريس عبر الممارسة والتحليل والتقييم لعمليات التدريس الحالية لديهم.

في هذا الجانب من جدول الأعمال المقرر، يساعد الجامعات البريطانية بالتحديد الارتفاع الكمي والكيفي في الفرص المتاحة أمام الأكاديميين لتطوير التدريس والتعليم لديهم. وهذا مؤشر إيجابي آخر على تزايد الاهتمام المرصود لجودة تجارب التعلم لدى الطلاب في التعليم العالي.

في الفصل السابق، قدمت ليز بيتي وصفاً دقيقاً لتاريخ تطور الكثير من «مؤسسات التطوير» البارزة التي دعمت اتباع منهجية بحثية حيال التعلم والتدريس. في القسم المتبقي من هذا الفصل سيتم تلخيص الأهمية التي تمتاز بها أحدث المؤسسات الأكاديمية المعنية بالتطوير الأكاديمي من حيث دعم البحث في جانب التدريس.

تعزيز البحث في مجال التدريس والتعلّم

كما ذكرنا سابقاً، أصبح من المألوف بشكل متزايد في المملكة المتحدة تشجيع الأكاديميين الجدد على الالتحاق ببرامج للتأهيل المهني في مجال التدريس والتعلم. والكثير من برامج التأهيل المهني تلك حصلت على اعتماديتها من «سيدا»،الهيئة الأكاديمية للتطوير الأكاديمي والتربوي في المملكة المتحدة، التي تتجسد مهمتها كمؤسسة مهنية بتحسين كل جوانب التعلم والتعليم والتدريب في التعليم العالي عبر التطوير الأكاديمي والتربوي[2]. فبرامج التطوير المهني والاعتمادية التي تقدمها سيدا تطالب الأكاديميين بدعم عميق للمعرفة والفهم في

1- Stefani & Nicol 1996

2- SEDA 2002

مجال التدريس والممارسة الأكاديمية وتشجيع المشاركين في البرامج على الالتزام بمجموعة من القيم التي تحكم الممارسة الجيدة للتدريس. علاوةً على ذلك، فقد أوصى تقرير ديرينغ[1] بالالتزام بمهنية التدريس في التعليم العالي وتأسيس معهد أكاديمي لمنح الاعتمادية للمدرسين الجامعيين. وبدوره، أفضى هذا الاقتراح إلى تأسيس معهد التعلم والتدريس في التعليم العالي في العام 1999. وتم افتتاح المعهد بدعم من الحكومة وكل الشركاء الرئيسين في التعليم العالي، ومؤخراً ، تم افتتاحه مجدداً تحت اسم «أكاديمية التعليم العالي».

يُعدُّ معهد التعلم والتدريس في التعليم العالي منظمة عامة مفتوحة أمام كل المشاركين في دعم التدريس والتعلم في التعليم العالي. وتتلخص أهدافه بتعزيز وضع التدريس وتحسين تجارب التعلم ودعم الابتكار في التدريس والتعلم على مستوى التعليم العالي. من الأدوار الأساسية التي يضطلع بها المعهد منح الاعتمادية للأكاديميين في ممارسة مهنتهم التعليمية إضافة إلى منح الاعتمادية لبرامج الدراسات العليا القائمة على التطوير المهني الأولي.

كان الهدف الرئيس من معهد التعلم والتدريس في التعليم العالي عندما تمّ إطلاقه ينسجم تماماً مع مفهوم بوير للبحث في التدريس، من حيث اشتماله على الإعداد الأولي للتدريس في التعليم العالي، وتشجيع الأكاديميين على متابعة تطويرهم المهني باستمرار وبشكل ملائم، وتقديم البراهين على خبرتهم في مجال التدريس. وقد شجع العمل الذي قام به المعهد تطوير برامج صارمة لطلاب الدراسات العليا، تشمل كل جوانب التدريس والتعلم والتقييم وتصميم المقررات والمناهج وتطوير التعليم والإشراف الأكاديمي.

أضف إلى ذلك أن النموّ في برامج الدراسات العليا الحاصلة على الاعتماد في مجال التدريس والتعلم أسهم أكثر في دعم الجهود الحالية لتعزيز البحث في مجال التدريس[2] وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على التأكّد من فهم البيداغوجيا من منطلق الاختصاص العلمي وعدُّ التدريس والتعلم نشاطين قابلين للبحث بشكل مشروع. لقد أصبح تقديم مثل هذه البرامج والدورات المعتمدة أكاديمياً جانباً أساسياً من جوانب العمل في وحدات التطوير

1- NCIHE 1997a

2- Gordon et al. 2001

الأكاديمي والتربوي. وفي الوقت الذي لا تؤكد فيه كل برامج الدراسات العليا على أهمية البحث والخبرة في جانب التدريس، يقترح ستيفاني وإلتون[1] أن يُعدُّ ذلك أحد المعايير الأساسية لأي برنامج تطوير أكاديمي وتربوي يسعى للنجاح الحقيقي كي يتمكن البرنامج من إقناع المعلمين الأكاديميين بأن التدريس الجامعي عبارة عن نشاط قابل للبحث ولا يخلو من الإشكالات.

بالرغم من أن المملكة المتحدة انفردت بتأسيس معهد التعلم والتدريس في التعليم العالي، يتضح من ازدياد حجم البحث البيداغوجي الذي قامت به الكثير من الجامعات في كندة وأستراليا ونيوزلندة، على سبيل المثال، أن تلك البلدان في طور تأسيس برامج بحثية ترتبط بالممارسة الأكاديمية وأن أعضاء هيئة التدريس المستجدين يتلقون التشجيع للالتحاق بتلك البرامج. وتشير بعض المعلومات الحديثة الصادرة عن لجنة التدريس للجامعات الأسترالية إلى أنه سيتم تأسيس معهد وطني للتعلم والتدريس في التعليم العالي كجزء من إستراتيجية تهدف إلى دعم الريادة في التعلم والتدريس. وسيكون المعهد الأسترالي بمنزلة مؤسسة وطنية للتركيز على تعزيز التعلم والتدريس في مؤسسات التعليم العالي الأسترالية. وهناك احتمال كبير بوضع البحث في جانب التدريس كأولوية على جدول أعمال هذا المعهد الجديد.

من المؤشرات الأخرى على تنامي أهمية التدريس والتعلم مع الإقرار بأهمية الالتزام بحقل الاختصاص العلمي تأسيس شبكة الموادّ التعليمية للتعلم والتدريس في المملكة المتحدة[2] التي تحصل على تمويلها من مجلس تمويل التعليم العالي البريطاني وتعدُّ الآن جزءاً من أكاديمية التعليم العالي. لقد تأسست شبكة مواد التعلم والتدريس بشكل خاص لتوفير الموارد «المفصّلة» لتلبية متطلبات التعلم والتدريس في أربعة وعشرين مجالاً تخصصياً مختلفاً ولغرض نشر الممارسات الجيدة ضمن موادّ التخصص المختلفة[3]. كانت تلك إشارة واضحة إلى أن التطوير التربوي قابل لـ، ومن الناحية الجدلية، ملزم بالبروز ضمن القاعدة التخصصية. كما جاءت استجابة للصعوبات المقرونة بمطالبة أعضاء هيئة التدريس بنقل الخبرات التي تمدهم بها الورشات الشمولية بخصوص المسائل المرتبطة بالتدريس والتعلم،

1- Stefani & Elton 2002

2- LTSN: The Learning & Teaching Subject Network

3- Allan 2000

إلى اختصاصهم الأكاديمي الذي يحاولون إحداث تغيير فيه دون مساعدة أحد. فوجود شبكات المواد التعليمية يسمح للأكاديميين من أي اختصاص علمي بالتشارك في خبرات التدريس واستكشافها مع زملائهم القريبين منهم في التفكير.

بالمحصلة، تتلخص الأهداف الكلية لأكاديمية التعليم العالي حديثة التأسيس التي تم إطلاقها في خريف 2004 بدعم التعليم العالي عبر:

- تقديم المشورة الإستراتيجية لقطاع التعليم العالي والحكومة والجهات الممولة وغيرها بخصوص السياسات المصممة لتعزيز تجارب التعلم لدى الطلاب،
- دعم تطوير المناهج والتطوير البيداغوجي على مستوى كل نشاطات التعليم العالي.
- تسهيل التطوير المهني لكل أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي.

إن مفهوم «الشمولية الأكاديمية» ليس سوى دليل ملموس على المحاولة الجدية لتقديم دعم أكبر للمنهجية النقدية والبحثية في التدريس الجامعي اليوم ومن المتوقع أن تنتشر هذه التطورات التي تحصل على الدعم في بلدنا على المستوى العالمي.

ملاحظات ختامية

على الرغم من الإدراك المتزايد لأهمية اتّباع منهجية تركز أكثر على البحث في مجال التدريس، ما زالت مؤسسات التعليم العالي تواجه الكثير من التحديات في تعزيز البحث عبر المؤسسات. ففي الوقت الذي تتوجه فيه برامج اعتماد الدراسات العليا في مجال التدريس بشكل أساسي لتدريب الأعضاء المستجدين في هيئات التدريس، توجد صعوبة في تشجيع الأكاديميين الأكثر خبرة على الاستمرار في تحليل وتطوير منهجيات التدريس المتبعة لديهم. وبينما تقوم أكاديمية التعليم العالي حالياً بفتح عدة طرق للسماح بعضوية الأكاديميين المتمرسين، يبقى هناك تحدٍ في تزويدهم بفرص مستمرة وملائمة تسمح لهم بالمشاركة في البحث في جانب التدريس.

لكن على المستوى الأكاديمي، هناك عدد من المنهجيات التي يمكن اتباعها لبناء المقدرات في البحث في مجال التدريس. فعلى سبيل المثال، تحتاج المؤسسات بشكل عام للتعريف ورفع

مستوى الوعي بالفرص المتاحة أمام الأكاديميين للمشاركة في البحث والتطوير البيداغوجي. كما توجد حاجة لتحديد الجوات في تقديم الدعم الحالي للتطوير الأكاديمي لأعضاء هيئات التدريس من حيث التطوير التربوي، تقابلها حاجة ملحّة، كما أكد كل من لوريلارد وماكونيل في إسهامتيهما في الكتاب، لضمان اعتماد الاستخدام المتزايد لتقانة المعلومات والاتصالات في التعليم على المعرفة والفهم البيداغوجيين.

من المستبعد جداً تعزيز الأخلاقيات المرتبطة بالبحث في مجال التعلم والتدريس على المستوى المؤسساتي دون وجود دعم واضح وبارز من قبل كبار المديرين. وبالتالي، لا بدّ من بذل جهود حثيثة لفتح الطريق أمام التنوع في الفرص المهنية المتاحة أمام أعضاء هيئات التدريس ولضمان وجود إستراتيجيات دعم وتقدم عادلة تقوم على البحث في مجال التدريس كمعيار أساسي لها.

على المؤسسات تحديد الخطوات التي يجب اتخاذها والطرف المسؤول عن ذلك لدعم وتعزيز البحث على مستوى المؤسسة. فيجب عدم النظر إلى اتباع منهجية تركز أكثر على البحث والتحليل في ممارسة التدريس داخل القاعدة الدرسية على أنها مجرد خيار إضافي يمكن الاستغناء عنه ولا يسعى إليه إلا المتحمسين.

أخيراً، على مؤسسات التعليم العالي تقديم الدعم الفاعل للبحث عبر تطوير أدوات أفضل «لتقييم الأثر» كي يصبح بالإمكان التأكيد على الأمثلة عن سياسات تطوير أعضاء هيئات التدريس بطريقة تشجع منهجية متكاملة في تطوير الأكاديمي المعلّم/الباحث في التعليم العالي وتدعم البحث في التدريس، نشرها وتشجيعها.