2

المبادئ العشرة للممارسة الجيدة في إنشاء واستبقاء مراكز التدريس والتعلُّم

ماري دين سور شينللي

الخلفية

من المحتمل أن تُذكر تسعينيات القرن العشرين بأنها عقد التدريس والتعلُّم. فقد انفجرت الأبحاث في كلا المجالين، ونجم عنها معطيات تعد بتحسين الممارسة داخل فصول الكلية وخارجها. وكما رفعت الكليات والجامعات أولوية تعلُّم الطلاب، فإنها بدأت أيضاً بتقديم دعم تدريسي معزز عبر الخدمات الاستشارية، وتمويل الحوافز، وورش العمل، وتأسيس - مشاريع تطوير هيئة التدريس والتدريس والتنظيم. ويزداد رجوع المؤسسات إلى مراكز التدريس لكي تتولى مسؤولية إدارة هذه المبادرات؛ لأن المراكز تتمتع بمركز فريد يمكنها من مساعدة المدرسين في تطبيق المعرفة الجديدة المتعلقة بعلم أصول التدريس على الواقع. أصبحت هذه المراكز موجودة في الكثير من الكليات والجامعات، ويجري إنشاء المزيد منها كل عام.

بصفتي أعمل في مجال تطوير هيئة التدريس، فقد تكونت لدي خبرة إنشاء مركزين في جامعات رئيسة تهتم بالأبحاث خلال العقدين الأخيرين (سورشينللي، 1988؛ سورشينللي وآيتكين، 1995). كما زرت عدداً من الجامعات بغية التعاون مع هيئة التدريس والقادة الأكاديميين في استكشاف جدوى إنشاء مركز للتدريس أو

تعزيز ما يجري من أنشطة حالية لتطوير هيئة التدريس. وقد استندت ممارستي ومشاوراتي مع الآخرين إلى محاولة الإجابة عن عدة أسئلة:

* ماذا يجب أن تكون عليه الأهداف الأساسية لمركز من مراكز التدريس؟
* ما هي قضايا العاملين وهيئة التدريس والإدارة التي تدعو الحاجة إلى التصدي لها في تطوير مركز من المراكز؟
* ما هي قضايا تطوير التدريس والتعلُّم وهيئات التدريس التي من شأن الأفراد أن يفضلوا استكشافها مع زملائهم؟
* ما هي أكبر مزايا المؤسسة في تطوير مركز من المراكز؟
* ما هي أكبر التحديات التي تعترض جعل الأشياء تعمل بنجاح؟

هذه الأسئلة تشكل أساساً للمبادئ التوجيهية التي استرشدت بها في عملي في مراكز التدريس. وفي الواقع، إن الإجابات عنها موجودة ضمنياً في المبادئ التي ستتم مناقشتها أدناه.

مبادئ الممارسة الجيدة

لا يمكن تعميم خبرة أي فرد أو أي جامعة على جميع المؤسسات. فالأفراد يحتاجون إلى اختيار شكل لمركز لتطوير هيئة التدريس يناسب ثقافتهم المؤسسية. ومع ذلك، من الأهمية بمكان أن نتشارك بأفكارنا الفضلى بحيث أن التفكير بشأن ما يمكن أن ينجح في مؤسسة ما قد يثير أفكاراً مبتكرة تنبثق عنها في جامعات أخرى. والهدف هو مساعدتنا في القيام بعملنا على نحو أفضل. لهذا الغرض، أقدم عشرة مبادئ للممارسة الجيدة في تطوير هيئة التدريس، موجهة نحو إيجاد برامج جديدة وتعزيز ما هو قائم منها.

لابد من ذكر بضعة إيضاحات. هذه المبادئ ليست وصايا عشر، بل هي مبادئ توجيهية للانطلاق في العمل. كما أنها ليست خطية (linear) بشكل تام، بل إنها

تتقدم بشكل غير منتظم يبدأ من النقطة التي لا يوجد فيها مركز حتى قيام المركز. كما أن تصنيف المبادئ هو أيضاً غير منتظم. فكثير منها يعالج قضايا الزعامة (مثلاً، إشراك هيئة التدريس والإداريين، واقتراح ما يجب على المركز تقديمه) بينما يعالج بعضهم التفاصيل الأساسية المتعلقة بإدارة مركز ما (مثلاً، الحصول على المكان والأموال). ومع كل مبدأ، أطرح أفضل الممارسات في ميدان تطوير هيئة التدريس، واستناداً إلى أبحاث، وأصف مقاربات مختلفة للممارسة الجيدة التي استخدمها مركز التدريس العائد لنا ومراكز أخرى أيضاً (أمبروز، 1995؛ إيبل وماك كيشي، 1985؛ إيسون وسورشينللي، 1999؛ ليند كويست، 1978؛ نلسون وسيغل، 1980؛ نيمكو وسيمبسون، 1991؛ سورشينللي، 1988؛ سورشينللي وآيتكن، 1995؛ ويلر وشوستر، 1990؛ زاهورسكي، 1993).

المبدأ 1: إيجاد أصحاب المصلحة عبر الإصغاء إلى المنطلقات كافة:

كثيراً ما تحتل مراكز التدريس مكاناً فريداً في بنية مؤسسة ما لأن مهمتها هي التصدي لمصالح واحتياجات المجتمع الأكاديمي برمته دعماً للتدريس الذي يحصل عليه الطلاب. وأفضل البرامج هي التي تتخذ موقفاً حيادياً. فهي تقوم على أساس يتعلق بهيئة التدريس بالدرجة الأولى - وهو دور يختلف عن معظم المكاتب الإدارية. وفي حين أنها تدافع في المقام الأول عن هيئة التدريس في دورهم كمدرسين، فإنها أيضاً جزء من الإدارة. وفي الوضع المثالي، يتعين على المركز أن يوفر الدعم والخدمة للقادة الأكاديميين - دون أن ينظر إليه بوصفه ذراعاً للإدارة - ولهيئة التدريس أيضاً، بغية دعم أجندة التفوق في التدريس. وفي تحديد القضايا التي يتعين التصدي لها والأولويات التي ينبغي وضعها، فإن المركز يحظى بفرصة أفضل إذا كان قد صمم كاستجابة مباشرة لاهتمامات جميع المعنيين المتمثلين بـ - هيئة التدريس، معاوني التدريس، الإداريين والطلاب. الذي يعمل في مجال تطوير هيئة التدريس يجب أن يكون مستعداً على أن يمشي على حبل البهلوان في عملية موازنة دقيقة، لكن عليه

أن يدرك أيضاً بأن المركز يحتاج إلى مساعدة جميع أولئك المعنيين لبناء توافق بشأن الاستعمال الأمثل للموارد.

كيف يمكن لمركز ما تحديد اهتمامات مختلف الجهات المعنية، لا سيما هيئة التدريس؟ تختبر بعض المؤسسات الاهتمام في مركز ما عبر القيام بتقييم للاحتياجات يمكن إجراؤه من قبل استشاري خارجي. مثل هذا التقييم يمكن أن يساعد في تحديد المزايا والتحديات المهمة التي تواجه المركز المقترح. وبعد افتتاح المركز مباشرة، يتعين عليه استحداث هياكل مستمرة لاجتذاب الأفكار. في مركزنا، قمنا أولاً بمقابلة أعضاء هيئة التدريس الذين كانوا منخرطين في أنشطة غير رسمية لتطوير التدريس. ومع الوقت، قمنا بمقابلة واستعراض أعضاء هيئة تدريس جدد في منتصف حياتهم المهنية وأعضاء رفيعي المستوى ومتقاعدين لمساعدتنا في تكييف برامجنا مع الاحتياجات المختلفة لهيئة التدريس (سورشينللي، 1988، 1992). كما قمنا باختيار عينات من مجموعات لتقييم احتياجات رؤساء الأقسام وحضرنا اجتماعات مجلس العمداء لتفهم احتياجات المدارس والكليات (سورشينللي، 1999أ). وعلى المستوى الشخصي، كانت المقابلات التي أجريتها، وعينات المجموعات وعمليات استعراض هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والطلاب والقادة الأكاديميين، لا تقدر بثمن. فقد سمحت لي بالانغماس في ثقافة المؤسسة وقدمت لي نظرة أوسع لثقافتي هيئة التدريس والطلاب على السواء. هذه الاتصالات ساعدت أيضاً في تكوين أصدقاء للمركز.

المبدأ 2: ضمان قيادة برامج وإدارة فعالة:

إن إيجاد أصحاب المصلحة أمر صعب من دون وجود شخص ما يكون في طليعة العملية. تقول الدراسات المتعلقة بتدريس برامج التطوير إن وجود شخص ما يكون في موقع يستطيع فيه إدارة وقيادة برنامج ما أمر حاسم لتحقيق النجاح (غيبل وماك كيشي، 1985؛ سورشينللي، 1988؛ زاهورسكي، 1993). من الأمور الأساسية

وجود فرد تكون عنده رؤية والتزام والوقت اللازم لتولي زمام الأمور في إيجاد الخدمات وتطويرها واستبقائها وتقييمها. ففي المراكز الكبيرة، يتحقق الوضع الأمثل بتعيين مدير متفرغ. فمنصب مدير متفرغ يتيح لذلك الفرد أن يكون موجوداً في المركز وتخصيص الوقت اللازم لتقييم الاحتياجات وإقامة اتصالات وأنشطة ذات شأن وإدارة المهام اليومية الرسمية، وإجراء تقييم للبرامج. إن المراكز صغيرة في معظمها. فحتى مراكز البحوث الجامعية الكبيرة لا يوجد فيها سوى اثنين إلى أربعة أعضاء هيئة تدريس/مهنيين إداريين، وشخص يتولى الأعمال الكتابية، وفي بعض الأحيان مدرس مساعد واحد أو أكثر. وفي المؤسسات الصغرى تبين أن نموذج عضو تدريس متفرغ بعض الوقت قد يؤدي الغرض المطلوب. وفي أي من الحالتين، بما أن هيئة التدريس تدعو شخصاً لا مكتباً، من المهم للمدير ولجهاز العاملين أن يكونوا مرئيين بشكل كبير ويمكن الوصول إليهم كيما يتعرف أعضاء هيئة التدريس على المركز.

لقد استهللت مركزي التدريس التابعين لي منذ البداية ووجهتهما لوحدي خلال عدد من السنوات. يمكن أن يشعر المرء بالوحدة، لذا فإني أشجع المدراء الجدد على التماس المساعدة بشأن برامج القيادة والإدارة في وقت مبكّر. فعلى سبيل المثال، قبل الحصول على جهاز من العاملين المتفرغين، أحضرت مدرسين مرموقين ليكونوا معاونين لهيئة التدريس لتقديم المساعدة. هؤلاء الأفراد أثْروا أنشطة المركز عبر تقديم الخبرة بشأن موضوعات مثل الكتابة عبر المنهاج، وتدريس التكنولوجيات والقضايا المتعلقة بالثقافات المتعددة. وختاماً، فقد كانت جميعها مجدية جداً من ناحية التكلفة، لا تقتضي سوى إطلاق مقرر واحد كل سنة. وعلاوة على الدعم المهني، فإن دعم الموظفين الكتبة، حتى غير المتفرغين، أمر أساسي بشكل مطلق من أجل الأنشطة الروتينية، مثل الرد على الهاتف وطباعة الوثائق والأنشطة التي تستغرق كثيراً من الوقت، مثل إدارة ورش العمل والمؤتمرات.

عندما تقوم مؤسسة بتعيين مدير وجهاز مساندة من العاملين، يكون الوقت قد حان للتركيز على شرطين أساسيين ضروريين لجعل المركز يتحرك إلى الأمام، وهما: ملكية هيئة التدريس والمساندة الإدارية.

المبدأ 3: التأكيد على ملكية هيئة التدريس

تدل الدراسات على أن برامج تطوير هيئة التدريس تكون أكثر فعالية عندما تنطوي على ملكية وانخراط قويين لهيئة التدريس (إيبل وماك كيشي، 1985؛ ليندكويست، 1978). في الوضع الأمثل، تأتي القيادة الأساسية عبر مدرسين علماء فعّالين ومحترمين. يمكن لملكية هيئة التدريس أن تؤمن بقاء المركز مستجيباً لاحتياجات هيئة التدريس. كما أنها توفر قناة لظهور هيئة تدريس تستطيع الاضطلاع بدور قيادي في تدريس التطوير والتجديد وتعلُّم الطلاب. وفي حين أنه يتعين على مدير مركز ما الإشراف على المبادرات وتوجيهها، فإنه ثمة حاجة لأن تكون المخرجات النهائية مستلهمة من هيئة التدريس.

كيف يمكن للمرء استقطاب هيئة تدريس يكون لأعضائها اهتمام بالتدريس؟ حتى قبل اقتراح إنشاء مركز رسمي، فإنه يوجد لدى معظم المؤسسات زمرة من المدرسين المتفانين والبارزين الذين يعملون على مستوى الأشخاص العاديين للتصدي لقضايا التدريس والتعلم الفعّالين. وكما سبق التنويه، فإن الخطوة الأولى التي يتعين على المدير الجديد في مركز للتدريس اتخاذها هي البحث عن أعضاء هيئة تدريس تحظى بالاحترام الشديد. هؤلاء الأعضاء يمكن أن يكونوا حلفاء للمركز، ويرفعوا من شأنه ويساعدوا في وضع وتنفيذ البرامج. وفي عدد من برامج المركز الجارية (مثلاً، ورش عمل تطوير التدريس، توجيه أعضاء هيئة التدريس الجدد، شغل منصب التدريس بشكل دائم وندوات الترويج)، نقوم بدعوة أعضاء الهيئة من ذوي الخبرة الكبيرة في مجال من المجالات لإطلاع أعضاء الهيئة، الذين لم يتم تثبيتهم بشكل دائم، على خبراتهم. ويقوم أعضاء الهيئة أيضاً بدور أساسي في تقييم المرشحين للزمالات والمنح والجوائز. لا تعد الحوافز المتواضعة مهمة، لكنها تساعد بالفعل على الانخراط. فقد تتضمن هذه الحوافز لقباً مثل زميل هيئة تدريسية أو مدرس ناصح أو مكافأة متواضعة أو القليل من الأموال من أجل التطوير المهني، أو إعفاء من مقرر ما.

يمكن أيضاً أن يكون إنشاء لجنة استشارية متفرغة أمراً مساعداً في إدارة المركز. هذه اللجان لديها دائماً ممثلين من هيئة التدريس، وبعضها يتضمن مدراء أيضاً. وبعض اللجان تكون منتخبة وبعضها الآخر معينة. وفي كلتا الحالتين من الأهمية بمكان أن تتضمن أعضاء من هيئة التدريس وقادة الرأي الإداريين. ويتعين على اللجان أن تسعى لتحقيق التنوع عبر موازنة عوامل مثل النظام والمرتبة وجنس الأشخاص (ذكور/ إناث) والعرق. وفي الوقت نفسه، نجد أن اللجان الناجحة كثيراً ما تكون صغيرة، تتألف عادة من ثمانية إلى اثني عشر عضواً. وتدل تجربتي أن لجنة منظمة تستطيع عقد الاجتماعات وأن تتطور لتصبح فريق عمل متعاون، وتعالج القضايا الجوهرية، أسهل من اللجنة الكبيرة. وكلما كان دور اللجنة الاستشارية جوهرياً، ازداد الاحتمال بأن تقوم هيئة التدريس في مجموعها بمساندة البرنامج واستخدامه.

المبدأ 4: تشجيع الالتزام الإداري

إن الإدارة الملتزمة بمفهوم تطوير هيئة التدريس والتي تقوم بدور نشط في إيجاد بنية إيجابية للتدريس لها دور حاسم في انخراط هيئة التدريس في التطوير (إيبل وماك كيشي، 1985؛ غرين، 1990؛ سورشينللي وآيتكن، 1995). في الوضع الأمثل، تقدم الإدارة الدعم المتعلق بالميزانية من أجل تأمين جهاز العاملين والبرامج. وعلاوة على ذلك، فإن كبار الإداريين الأكاديميين يعطون مصداقية وشفافية هائلتين للبرنامج عبر الاشتراك في أنشطته (مثلاً، البرامج، مناسبات توزيع الجوائز) وعبر تسمية هذه الأنشطة بوصفها قيماً مهمة للمؤسسة. وبعبارة بسيطة، يمكن لكل شخص في الجامعة الموافقة على أن التدريس شيء مهم، لكن المعنيين في الجامعة يجب أن يؤمنوا بأن التدريس له قيمة. ويقوم الإداريون الأكاديميون بدور حاسم في بيان قيمة التدريس.

قد يعتمد تطوير ونمو المركز أيضاً على ما يدل على وجود حليف أو حلفاء أقوياء وذوي مصداقية بين كبار الإداريين الأكاديميين. ومما يفيد المراكز كثيراً وجود مساندة من جانب مدير للمؤسسة يكون مهتماً بصفة عامة بتطوير هيئة التدريس ويفهم احتياجات المركز وإنجازاته. هذا الشخص يمكن أن يقوم بدور ضابط الارتباط بين كبير الإداريين الأكاديميين، ومدراء جامعات أخرى، والمراكز. ففي جامعتنا، على سبيل المثال، كان نائب كبير الإداريين موجهاً قديماً لمركز التدريس، يقتنص الفرص لإظهار الدعم للمبادرات، ويوفر تغذية رجعية مستمرة لكبير الإداريين وللمركز، ويقدم التوجيه بشأن تطوير البرامج المستقبلية. و ينسب مركزنا الفضل إلى المؤيدين في الإدارة، ويدعوهم إلى إلقاء الكلمات ويساعدهم على حل مشكلات التدريس والتعلم في المؤسسة الكبرى، ويسعى للاعتراف بنفوذهم والتعبير عن الشكر (مثلاً، الإشادة في مناسبة عشاء، إعطاؤهم لوحات أو أزهار).

يمكن للمراكز أن تضم أيضاً رؤساء أقسام وعمداء في تطوير وتشجيع الاشتراك في البرامج المهمة. على سبيل المثال، يجتمع بعض مدراء المراكز مع كل رئيس قسم سنوياً لتقييم الاحتياجات وجمع أفكار للبرامج. وفي عملية إرشاد أعضاء هيئة التدريس الجُدد، نقوم بدعوة رؤساء الأقسام والعمداء لاصطحاب أعضاء هيئة التدريس الجدد إلى تناول طعام الغداء أو إلى حفل استقبال. و يقوم رؤساء الأقسام بدورهم بزيارة مركزنا لتقديم ورش عمل معدة خصيصاً للأقسام حول موضوعات مثل تنوع الطلاب، وتكنولوجيات التدريس، التقييم/ ومخرجات التعلّم (كوك وسورشينللي، 1999؛ سورشينللي، 1999ب).

المبدأ 5: استحداث مبادئ توجيهية وأهداف واضحة وإجراءات تقييم:

كثير من المدراء، بعد استلام المعلومات من الأوساط المناسبة، يقومون بصياغة بيان يعبر عن مبادئهم أو أسسهم التوجيهية بشأن الأنشطة المتعلقة بتطوير هيئة التدريس، و يقدم تعريفاً لتطوير هيئة التدريس أو التدريس، وقائمة بالأهداف

الأساسية. ولا حاجة لهذا البيان أن يكون موغلاً بالتفاصيل، لكن من الأهمية الأساسية بمكان عرض أسس المركز المنطقية وأهدافه بوضوح وأن يتم إبلاغها دورياً للمؤسسة (مثلاً، من خلال تقرير سنوي أو نشرة برنامج أو خطة وحدة من الوحدات).

في مركزنا وضعنا المبادئ التوجيهية التالية:

* التركيز على التعلم الأفضل وعلى التدريس الأكثر فعالية.
* التأكد من أن البرنامج طوعي وسرّي وتطويري وليس تقييمياً.
* بناء جدار مانع يفصل العمل المتعلق بتطوير التدريس وعمليات صنع القرار من جانب جهاز العاملين.
* استحداث مختلف الطرق للاطلاع والاستفادة من موهبة مدرسينا وطاقتهم وخبرتهم.
* توليف الخدمات ذات النطاق الجامعي مع البرامج الخاصة لكل تخصص لتحسين التدريس.
* زيادة التواصل بشأن التدريس وتعلم الطلاب ضمن الأقسام والكليات وفيما بينها.
* العمل كعناصر لتحقيق التغيير ضمن المؤسسة في ميداني التدريس والتعلم، والتأكيد على أن لا يتصف المركز بعيادة للمدرسين المرضى.

المركز يشبه معهداً للأبحاث حيث يجتمع أفضل أعضاء هيئة التدريس لاغتنام فرص مهنية للتعلم (جامعة ماساشوستس، 1998). هذا الإطار المفاهيمي يمكن أن يساعد أيضاً في تحديد الأهداف والأنشطة الجوهرية، وفي توجيه القرارات المتعلقة بالميزانية، وتحديد الأولويات للاستخدام الأمثل للموارد المحدودة.

وعدا عن المبادئ التوجيهية، لابد من مناقشة أهداف المركز وترتيب أولويات تلك الأهداف. ومن الأهمية بمكان عدم رفع مستوى التوقعات بأن المركز يستطيع

فعل أي شيء وكل شيء. فكثيراً ما يطرح أعضاء هيئة التدريس سلسلة من الأهداف التي يرغبون في رؤيتها تتحقق في المركز. على سبيل المثال، لقد ساعد أعضاء هيئة التدريس في تحديد الأهداف التالية في إحدى جامعات الولايات التي قمت بزيارتها مؤخراً:

* تقديم مختلف فرص التطوير لهيئة التدريس في التدريس لتمكين الطلاب من التعلم.
* تشجيع التركيز على معرفة من هم طلابنا، وكيف يتعلمون وكيف أنه يمكن لمقاربات التدريس المختلفة أن تؤثر عل معرفتهم.
* توفير الفرص لأعضاء هيئة التدريس للاجتماع ببعضهم البعض عبر ختلف أبواب المعرفة ليشتركوا في تجاربهم وخبرتهم التدريسية.
* توفير التوجيه والإرشاد وتقديم الدعم التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجدد قبل توليهم العمل على أساس دائم.
* توفير الفرص لكبار أعضاء هيئة التدريس للتجديد والنمو في التدريس.
* دعم ثقافة التميز والاعتراف والمكافأة فيما يتعلق بالتدريس في الجامعة.

يقوم أعضاء هيئة التدريس هؤلاء بفرز هذه الأهداف وتحديد أولوياتها، مع التركيز على المكان الذي ينطلقون منه.

بعد شروع مطوري هيئة التدريس، فإنه يتعين عليهم أن يفكروا بكيفية تقييم الفعالية في تحقيق الأهداف. يمكن أن تتضمن الجوانب التي يتعين تقييمها مشاركة هيئة التدريس ورضاهم والتغييرات في ثقافة التدريس ونتائج تعلم الطلاب في الجامعة. إن تقييم أثر المركز مهم لعدة أسباب. الأول، أن التقييم يبين للمطورين بأننا نقوم بالفعل بما نقول بأننا نقوم به. إن عمليات تقييم الفردية لهيئة الاستشارات وورش العمل تشكل مصدراً مهماً للتغذية الرجعية feedback من داخل العملية. ويعد المزيد من عمليات التقييم الشامل للبرمجة شيئاً يمكن التصدي له بعد عدة سنوات. فعلى سبيل المثال، قام مؤخراً مساعد في هيئة التدريس وطالب

دكتوراه بمساعدة المركز في القيام، من خلال عمليات المسح والمقابلات المتعمقة، بقياس الأثر الذي امتد عبر عقد من الزمن لبرنامج زملاء تدريس غير مثبتين الاستشارات الفردية وورش العمل (ديل، 1988؛ ليست 1997).

والسبب الثاني لإجراء التقييم هو أنه يستجيب لطلب المساءلة من جانب الإدارة المركزية. ففي كل عام نقوم بإعداد تقرير سنوي يوضح أهدافنا وأنشطتنا ونتائجنا (جامعة ماساشوستس، 1998) ونرسله إلى إداريينا المركزيين والعمداء ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس المنخرطين في برنامجنا. ونرى في تقريرنا السنوي طريقة لالتماس مراجعة الأقران والتغذية الرجعية. كما أنه يبقي التقييم بين أيدينا بدلاً من جعل شخص آخر يقوم بذلك من أجلنا أو لأجلنا.

المبدأ 6: القيام استراتيجياً بوضع المركز ضمن الهيكل التنظيمي:

لا توجد صيغة واحدة مفردة لتحديد المكان الأمثل لمركز للتدريس في الهيكل التنظيمي لمؤسسة من المؤسسات. فلكل برنامج ومؤسسة خصائص فريدة. ومع ذلك، فإن عدداً من المؤسسات ذات البرامج الناجحة تضع مدير مركز التدريس في وضع يكون مسؤولاً فيه مباشرة لدى قمة السلطة المتمثلة عادة بكبير الإداريين أو نائبه للشؤون الأكاديمية أو لشؤون هيئة التدريس (أمبروز، 1995؛ نيمكو وسيمبسون، 1991؛ سورشينللي، 1988). هذا الهيكل التنظيمي يجعل هيئة التدريس تعرف أن جهاز العاملين في المركز له اتصال مباشر بالأجندة الأكاديمية والدعم المالي للإدارة المركزية للشؤون الأكاديمية. وعلاوة على ذلك، فإن القرب من كبار الإداريين وغيرهم من القادة الأكاديميين، لا سيما العمداء ورؤساء الأقسام، يمكن أن يتيح للمكتب التشاور بسهولة مع الإداريين الأساسيين وإطلاعهم على التطورات. وأخيراً، فإن هذا التسلسل في الاتصال مع المسؤولين يمكن أن يساعد في تسهيل نوع الاتصالات التي تحتاج إليها البرنامج إلى تعزيز رسالة المؤسسة في مجال التدريس.

والقضية الأخرى التي تستحق المناقشة هي تمويل المركز. فالمؤسسة تحتاج، ببساطة تامة، إلى تمويل المساعي الأساسية بأموال غزيرة. ومع أنه يمكن في بعض الأحيان العثور على أموال من الخارج، إلا أن البرامج التي تركز على تطوير التدريس تنطوي على منافسة شديدة وتتطلب من المدير أو هيئة التدريس إنفاق الكثير من الوقت التماساً للمنح دون وجود ضمان للنجاح (إيسون وسورشينللي، 1999). وفي حين أن المراكز يمكن أن تبدأ بتمويل متواضع (لقد افتتحت مركز التدريس بميزانية تشغيلية قدرها 5000 دولار)، إلا أن تحسين التدريس يكلف مالاً. فالأموال اللازمة لعمليات الإرشاد والمؤتمرات وتدريس التقنيات والمحاضرين من الخارج يمكن أن تشكل مبالغ كبيرة (ميزانيتنا التشغيلية الأقرب عهداً تقارب 200000 دولار). ومن السخرية أننا نادراً ما طلبنا أموالاً. فقد وجدنا أن الأموال تأتينا بسهولة إذا ما واصلنا بناء سجل للبرمجة الجيدة في مجالات يرى الطلاب وهيئة التدريس والقادة الأكاديميين أنها مهمة.

وآخر القضايا التنظيمية التي يتعين التفكير بها هي الموقع الفعلي لمركز التدريس. ففي أحيان كثيرة جداً يُنظر إلى مراكز التدريس والتعلم على أنها مفيدة لكنها بعيدة، وغير معروفة جيداً، ويصعب العثور عليها و تقع على أطراف الجامعة. وفي حين أن المساحة كثيراً ما تكون ضيقة في معظم المؤسسات، إلا أنه من الأهمية بمكان أن يطور المركز لنفسه وجوداً وهوية في الحرم الجامعي بغية التمكين من إجراء المشاورات الفردية والندوات الجماعية. وقد لا تبدو المفاوضات بشأن القضايا الهيكلية، مثل الموقع والتمويل والمساحة، أمراً ملحاً، لكنها في مجموعها تبين مدى أهمية وجود مركز يمتد عبر الحرم الجامعي برمته.

المبدأ 7: طرح سلسلة من الفرص ولكن تولي القيادة بقوة:

تدل الدراسات على أن لهيئة التدريس احتياجات مختلفة في مراحل مختلفة من حياتهم المهنية (سور شينللي، 1985). لذا من الأهمية بمكان أن يضع المركز

برامج تتصدى إلى نطاق من الاحتياجات المختلفة وتشمل أكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس. فكثير من المراكز تتضمن إرشادات للمساعدين ولأعضاء هيئة التدريس الجدد وآليات تغذية رجعية مبكرة من أجل المعلمين غير المثبّتين وفرص إرشاد للمعلمين تتضمن كبار أعضاء هيئة التدريس.

عندما يُسأل أعضاء هيئة التدريس عن القضايا التي يرغبون في أن يتصدى لها المركز بالدرجة الأولى، فإنهم كثيراً ما يقترحون سلسلةً واسعةً من البرامج. تتضمن الأنشطة المرغوبة فيها ما يلي:

* خدمات استشارات سرّية للأفراد ولتمكين عضو هيئة التدريس من تقييم ما يجري بشكل جيد من حيث التدريس وتعلم الطلاب وما يمكن أن يستحق الاهتمام.
* ورش عمل على نطاق الجامعة أو ندوات غير رسمية حول موضوعات التدريس والتعلم.
* برامج خاصة لأعضاء هيئة التدريس الجدد وغير المثبتين: إرشادات، تدريس خاص، فرص الحصول على تغذية رجعية مبكرة ومفيدة بشأن التدريس والندوات الجارية عن التدريس.
* برامج خاصة لتشجيع اشتراك كبار أعضاء هيئة التدريس، مثل تقديم ورش عن "كبير المعلمين" وإجراء مجموعة من الندوات عن التدريس والتكنولوجيا، واستخدام الزملاء المتميزين بصفة مرشدين للمبتدئين.
* برامج موجهة لفروع المعرفة والأقسام والكليات مثل تقييم المقررات والبرامج، وتقييم التدريس (من قبل الطلاب والأقران والمشرفين)، دعم أعضاء هيئة التدريس المساعدين وتطوير مهارات القيادة عند رؤساء الأقسام.

وفي الوقت نفسه، في البرامج ذات الموارد المحدودة، تدل التجربة على أنه من الحكمة أن يقوم المدير بوضع أولويات للالتزامات بعناية، وأن يقود استناداً إلى

قوة هيئة التدريس والإصرار على جودة البرامج. ومما يؤدي إلى تحسين المصداقية لدى هيئة التدريس تقديم مجموعة صغيرة من البرامج يتم التركيز عليها والتخطيط لها وتنفيذها بعناية حيث إن ذلك أفضل من التوسع في تقديم البرامج التي لا تحافظ على التميّز.

إني أقدم تحذيراً لمطوري البرامج المنشأة حديثاً. لا تنبهر بعدد ونطاق الأنشطة التي يمكن أن يقدمها برنامج ذو خبرة. فنحن بدأنا، في مركزنا للتدريس، ببضعة مشاريع وأمضينا السنوات العشر اللاحقة في وضع برنامج شامل. ونرى الآن الحاجة لحشد كل منحة وفرصة لكي لا نبالغ في التوسع ـ من حيث التزود بالأساتذة والتركيز. وأنصح المطورين بأن يتوسعوا بالتفكير ويبدؤوا على نطاق ضيق.

المبدأ 8: تشجيع الحياة الجامعية والاجتماعية

تؤكد الدراسات أن أعضاء هيئة التدريس يحتاجون إلى دعم بعضهم البعض وأن كثيرين من أعضاء الهيئة يعربون عن الغربة في العمل مع زملاء من ضمن اختصاصهم ومن خارج اختصاصهم (إيبل وماكشي، 1985؛ سورشبنللي، 1985). في واقع الأمر، نجد أن العمل على التعارف بين أعضاء هيئة التدريس والمشاركة في الأفكار المتعلقة بالتدريس كثيراً ما يوصفان بأنهما يمثلان إحدى المزايا الأساسية للمشاركة في برامج تطوير هيئات التدريس. وكثيراً ما توفر المحادثات التي تدور بين أعضاء هيئات التدريس حول التدريس وسيلة للمعلم بأن يكيف فكرة أو استراتيجيته المتعلقة بالمقرر الذي يقوم بتدريسه. كما أن أعضاء هيئة التدريس يأخذون إلماحات من بعضهم ويستفيدون على الأغلب من فرص تطوير الهيئة التدريسية إذا كانت تستند إلى توصية شخصية من أحد الزملاء. ويمكن لمركز تطوير هيئة التدريس القيام بدور مهم في جمع أعضاء الهيئة لإجراء تلك المناقشات. ويمكن حتى لمكافآت بسيطة مثل دعوة إلى الغداء أو لتناول المرطبات أن تعمل كحافز إيجابي وتضيف عناصر مهمة إلى خلق مناخ مناسب.

في العديد من المؤسسات التي زرتها، يقترح أعضاء الهيئة بأن ثمة حاجة لمزيد من الحديث المثمر بشأن التدريس الجيد داخل الجامعة وأن وجود مركز يمكن أن يسهل مثل هذا النقاش. وهنا أيضاً، تتمحور الاقتراحات حول استثمار مواهب هيئة التدريس. وكما لاحظ أحد الذين أجريت مقابلة لهم:

> يوجد هنا معلمون متميزون يمكن اللجوء إليهم لقيادة ورش العمل أو جلسات غير رسمية في وقت الظهيرة. فيمكنهم أن يسدوا النصح ويثروا المناقشات مع جماعات خاصة مثل أعضاء هيئة التدريس الجدد، والأعضاء الذين يشرفون على المدرسين المساعدين والأعضاء الذين يقومون بتدريس فصول كبيرة أو ندوات صغيرة، والذين يدرسون طلاب السنة الأولى أو الذين يهتمون بأصول تدريس مختلفة مثل تغيير التقنيات.

مع الوقت، يصبح أعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن العمداء ورؤساء الأقسام، مدافعين عن المركز، ويحثون زملاءهم على الانخراط طوعياً في أنشطة تدعيم التدريس. لقد استحدث أعضاء هيئتنا التدريسية موضوعات تدريس ضمن قسم من الأقسام، وتبادلوا المناهج والمواد وأقاموا دعوات غداء لمناقشة تصاميم المقررات أو طرق التدريس، وتعاونوا مع أعضاء جدد بصفة مرشدين. ويتمثل هدف مركزي هنا بتقليص العزلة التي يجري فيها تدريس الفصول وتوفير وسيلة لجعل الزملاء على اطلاع على المبتكرات المفيدة.

المبدأ 9: إيجاد أنظمة دعم تعاونية:

كما هو الحال في معظم مراكز التدريس، إن طموحاتنا في خدمة المؤسسة والتأثير عليها لن يضارعها أبداً مستوى التوظيف والتمويل. وقد قررنا من أول الأمر أن مبادرات البرامج يتم تحقيقها من خلال تضافر القوى مع الآخرين على نحو أفضل مما يكون عليه الحال عند العمل منفردين. إننا نفعل، بهذه الطريقة، ما نشجع به أعضاء الهيئة التدريسية على فعله - إيجاد جماعات للدعم. ولقد تمثلت

إحدى أنجح استراتيجياتنا الدعوة لا بالموافقة فحسب، بل أيضاً بالدعم المالي للمكاتب الإدارية الأساسية في الجامعة. وبعبارة أخرى، لقد تمكنا من تعزيز الأنشطة القائمة المتعلقة بتطوير هيئة التدريس وإيجاد أنشطة جديدة من خلال استراتيجية تعاون مخطط لها - للأفكار وجهاز العاملين والموارد والأموال - مع وكالات جامعات أخرى (مثل مكتب كبير الإداريين ومجلس العمداء الأكاديمي وبرنامج الكتابة، ومكتب الحسابات الأكاديمية وكلية الدراسات العليا ومكتب شؤون الأبحاث، ومكتب التخطيط الأكاديمي والتقييم).

من الأمثلة على ذلك، برنامج زملاء "تيتشنولجى" (TEACHnology) (شيه وسورشينللي، 2000؛ سور شينللي، 1999ب). في كل سنة، تساعد هذه الزمالة عشرة في منتصف حياتهم المهنية وكبار أعضاء هيئة التدريس على تطبيق قدرات التكنولوجيا على التدريس والتعلم. وتتضمن السنة اعتكافاً وندوات تمتد طيلة السنة، ومشاورات وعمليات تقييم. قمنا أولاً بطرح فكرة الزمالة على عمداء المدرسة والكلية، ووافقوا على أن يتبنى كل واحد منهم زميلاً أو زميلين من خلال منحهم حاسوباً متحركاً ذا أداء عال. وقمنا، بدورنا، بتصميم البرنامج بحيث يشجع الزملاء على العودة كمبدعين أقران إلى أقسامهم وكلياتهم التي كانوا فيها. ثم قمنا باستحداث شراكات مع مكتبنا الخاص بالحسابات الأكاديمية ومركزنا الخاص بالتكنولوجيا التدريسية التي تستند إلى الحاسوب. وقد قدمت المشورة والتدريب ما هو غير متوفر في مركز التدريس، وأصبحنا نعمل الآن بشكل رسمي أكثر في مجال الحساب الأكاديمي بغية تحسين تقنيات التدريس في الجامعة. وقد تحسنت نوعية الزمالة والعلاقة بين مراكزنا من جراء هذه المشاركات. وكما هو الحال في مشاريعنا التعاونية الأخرى، فقد كان تمويل الزمالة برمتها تمويلاً داخلياً - ولعل هذا أفضل مؤشر لنجاح تلك التحالفات الاستراتيجية.

المبدأ 10: توفير تدابير للتقدير والمكافآت:

في عدد من الدراسات التي تجاوزت الاهتمامات المحددة لأعضاء هيئة التدريس، كثيراً ما يوجد شيء يوصف وصفاً غامضاً بأنه الحاجة إلى التقدير والمكافآت (إيبل وماكيشي، 1985؛ سور شنيللي، 1985). تستخدم البرامج الناجحة سلسلة من الوسائل غير الرسمية والرسمية للحث على المشاركة والانخراط. يعطي أعضاء هيئة التدريس الذين أتحدث معهم، بشكل متزايد، درجات عالية للبنود المتعلقة بالوقت خارج الفصل، ووقت التفرغ أو موارد أخرى معززة للزمن من هذا القبيل من أجل استحداث ابتكار يتعلق بالتدريس أو من أجل التركيز على نشاط تدريسي يتطلب الكثير من الجهد والعناء، مثل استخدام التكنولوجيا في الفصل. مثل هذه الآليات توفر لهيئة التدريس الوقت اللازم من أجل تطوير أنفسهم مهنياً. ويثمن آخرون برامج المنح التدريسية الصغيرة - من أجل الكتب وبرامج الحاسوب وغير ذلك من مواد التدريس أو السفر إلى مؤتمر يتعلق بالتدريس. وكذلك، فإن الثناء والتقدير لمساهمات هيئة التدريس في المركز يمكن إظهارهما من خلال رسالة موجزة أو درع أو غداء أو شهادة هدية من الكتب، أو منح لقب ناصح. هذه الأفكار قليلة التكلفة لكنها ذات قيمة عالية من حيث إرضاء هيئة التدريس. وإذا كان أحد يسعى وراء استراتيجية من أجل تطوير هيئة التدريس، فذلك التقدير قد يكون نقطة البداية. غير أنه ليس نقطة النهاية.

الخاتمة

مع تطور المركز ونضوجه، فإنه سيتمكن من القيام بدور مهم في إيجاد هيكل مؤسسي وثقافة مؤسسية تثمن التدريس وتقدم له المكافآت (شينرم، 1998؛ سورشينللي وآيتكن، 1995). على سبيل المثال، يتشاور العاملون في مركزنا بشأن استحداث أنظمة لتقييم الطلاب وأنظمة أوسع نطاقاً لتقييم التدريس، ويقدمون برامج بشأن محفظة للتدريس، ويساعدون الأقسام في تصميم معايير للتفوق في

التدريس وتنسيق مكافآت التدريس المتميز، ترأس قوة مهام لكبير الإداريين بشأن أدوار ومكافآت الهيئة التدريسية. هذه كلها طرق محتملة لجعل هيكل المكافآت أكثر تجاوباً مع التدريس. ولقد اكتشفنا أن الوصول إلى هذه النقطة من التأثير يحتاج إلى الاعتراف، منذ البداية، بالأهمية الأساسية لتحديد الدعم وعبور الحدود وإيجاد الاتصالات وترتيب الفرص من أجل الزمالة والمشاركة وتوفير سبل التطور أمام أعضاء هيئة التدريس لنيل التقدير بصفتهم معلمين.

عند إنشاء أو العمل على استمرارية مركز للتدريس، يقتضي على القائمين بالأمر الأخذ بالاعتبار المبادئ العشرة السالفة الذكر.

ماري دين سورشينللي *مساعدة كبير لإداريين لتطوير هيئة التدريس في جامعة ماساشوستس في أمهيرست، وقد عملت عضواً في اللجنة المركزية ورئيساً منتخباً (2000-2001) في شبكة بود.*

البريد الإلكتروني: msorcinellieacad.umass.edu

المراجع

Ambrose, S. (1995). Fitting programs to institutional cultures: The founding and evolution of the university teaching center. In P. Seldin & Associates, (Eds.), *Improving college teaching* (pp. 77-90). Stillwater, OK: New Forums Press.

Chism, N. V. N. (1998). The role of educational developers in institutional change: From the basement office to the front office. In M. Kaplan & D. Lieberman (Eds.), *To improve the academy: Vol. 17. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 141-154). Stillwater, OK: New Forums Press.

Cook, C., & Sorcinelli, M. D. (1999, March). Building multiculturalism into teaching development programs. *AAHE Bulletin*, 51 (7), 3-6.

Dale, E. (1998). *An assessment of a faculty development program at a research university.* Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts at Amherst.

Eble, K., & McKeachie, W. (1985). *Improving undergraduate education through faculty development.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Eison, J., & Sorcinelli, M. D. (1999, January). *Improving teaching and learning: Academic leaders and faculty developers as partners.* Presentation at the Seventh AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, San Diego, CA.

Green, M. F. (1990). Why good teaching needs active leadership. In P. Seldin & Associates (Eds.), *How administrators can improve teaching* (pp. 45-62). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Lindquist, J. (Ed.).(1978). *Designing teaching improvement programs.* Berkeley, CA: Pacific Sounding Press.

List, K. (1997). A continuing conversation on teaching: An evaluation of a decade-long Lilly Teaching Fellows Program 1986-96. In D. Dezure & M. Kaplan (Eds.), *To improve the academy: Vol. 16. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 201-224). Stillwater, OK: New Forums Press.

Nelson, W. C., & Siegel, M. E. (1980). *Effective approaches to faculty development.* Washington, DC: Association of American Colleges.

Nemko, M., & Simpson, R. D. (1991). Nine keys to enhancing campus-wide influence of faculty development centers. In K. J. Zahorski (Ed.), *To improve the academy: Vol. 10. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 83-88). Stillwater, OK: New Forums Press.

Shih, M., & Sorcinelli, M. D. (2000). TEACHnology: Linking teaching and technology in faculty development. In M. Kaplan & D. Lieberman (Eds.), *To improve the academy: Vol. 18. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 151-163). Bolton, MA: Anker.

Sorcinelli, M. D. (1985, April). *Faculty careers: Personal, institutional, and societal dimensions.* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Sorcinelli, M. D. (1988). Encouraging excellence: Long-range planning for faculty development. In E. Wadsworth (Ed.), *A handbook for new practitioners* (pp. 27-31). Stillwater, OK: New Forums Press.

Sorcinelli, M. D. (1992). *The career development of pretenure faculty: An institutional study.* Amherst, MA: University of Massachusetts at Amherst.

Sorcinelli, M. D. (1999a). Enhancing department leadership and management. *The Department Chair, 9* (3), 4-6.

Sorcinelli, M.D. (1999b). Post-tenure review through post-tenure development: What linking senior faculty and technology taught us. *Innovative Higher Education, 24,* 61-72.

Sorcinelli, M. D., & Aitken, N. (1995). Improving teaching: Academic leaders and faculty developers as partners. In W. A. Wright & Associates (Ed.), *Teaching improvement practices: Successful strategies for higher education* (pp. 311-323). Bolton, MA: Anker.

University of Massachusetts (1998). *Annual report* (1997-98). University of Massachusetts at Amherst, Center For Teaching.

Wheeler, D. W., & Schuster, J. H. (1990). Building comprehensive programs to enhance faculty development. In J. H. Schuster, D. W. Wheeler, & Associates (Eds.), *Enhancing faculty careers,* (pp. 275-297). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Zahorski, K. (1993). Taking the lead: Faculty development as institutional change agent. In D. L. Wright & J. P. Lunde. (Eds.), *To improve the academy: Vol. 12. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 227-245). Stillwater, OK: New Forums Press.