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 إنكلترا[2] الالتزام بتطوير معايير «مهنية التدريس» والتأكيد على انطباق تلك المعايير على الأكاديميين كافة في البلاد بحلول العام 2006. الخطوة نفسها تم اتخاذها في اسكتلندا، 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 وما 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. وفي هذا الإطار، يهدف هذا الفصل 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.

ولقد 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. وفي 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. وفي 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 اعتبرت نتيجة عفوية لتمتع الأكاديمي بالخبرة العلمية[1].

وتعدُّ 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. وفي الفصل سأتناول كل تلك القضايا عبر الخوض في سياق السياسة المتبعة وعدد من وجهات النظر المختلفة بخصوص حاجات مهنية التدريس. وأثناء ذلك

1- Brew 2001

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 التطلعات 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». وحسب هذه النظرة، يُعد الطلاب زملاء مستقلين متطوعين أصغر سناً. ولهذا، 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].

وإذا كانت القدرة على «تدريس المادة» تُعدُّ جوهر مهمة التدريس التي يقوم بها الأكاديميون، فهذا يعني أن الطبيعة المهنية لأولئك الأكاديميين تتوقف على ميدان تخصصهم. ومن 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. وبالتالي، نلاحظ وجود غَيرة على حراسة الحرية الأكاديمية بوصفها ركناً من أركان الحياة الأكاديمية. وهذا 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 يعترض 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 عدّ 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. وبالمحصلة، كانت النتيجة اعتبار 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.

## التغيرات في 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 ومبدأ

1- Barnett 1997

ينادي بشهادات أكاديمية أكثر ملاءمة وأسس تقوم على تنوع في مهارات الخريجين. ويرتبط التحول الثاني بعدم إمكانية اعتماد الطلاب على علاقة شخصية وثيقة بالمدرسين أثناء مراحل الدراسة. فهناك أعداد كبيرة منهم والتراجع الذي شهدته العلاقة بين كادر التدريس و لطلاب مؤخراً يشير إلى وجود ضرورة لتعديل الأنماط البيداغوجية والخطط المنهاجية لعمل بجدية أكبر على تسهيل عملية التعلم لدى الطلاب. فحقيقة التنوع في الظروف البيئية لطلاب 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 لبرامج 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].

والعامل 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. والسبب في ذلك هو أن المتطلبات المقرونة بالجودة مقابل المال وحاجة «مجتمع المعرفة» المتزايدة لخريجين مزودين 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. ولهذا، 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.

وكان 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. وهذا 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.

وبالنتيجة، أصبحت بعض الممارسات مثل «ضبط الجودة» وتحمّل المسؤولية تجاه أصحاب العمل والحكومة والطلاب على حد سواء جزءاً لا يتجزأ من الجدل القائم عن معايير اعتمادية التدريس. ولكن في بعض الأحيان اعتبر 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 اعتبار 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 للتدريس

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 انهادئة، إلا أن تراجع وضع الكادر الأكاديمي على صعيد البحث والتحولات في ظروف التعليم العالي ترك آثاراً عميقة على طريقة أدائهم وبالتالي وضعهم المهني.

وبالنسبة للتربويين، من الواضح أن البحث في طريقة التعلم لدى الطلاب والابتكارات في مجال تقانة التعلم تستدعي تطوير كادر التدريس الأكاديمي بأسلوب أكثر منهجية وجدية. فبالانتقال تجاه منظومة جماهيرية تصبح حاجات الطلاب أكثر وضوحاً وبالتالي؛ 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. ومن 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.

وفيما يلي سأقدم وصفاً جزئياً سردياً للمراحل التي أدت إلى الخطوة الحالية من اعتماد معايير مهنية التدريس في التعليم العالي. ومعظم فصول هذا الكتاب تدعم هذا الوصف السردي. وسأبدأ 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 «اعتمادية التدريس» في المملكة المتحدة

## الفترة الممتدة بين السبعينيات والثمانينيات: بدء عملية الاعتمادية

### ما التغيرات الحاصلة؟

كما وضّح بول آشوين في الفصل الأول، شهد قطاع التعليم العالي في المملكة المتحدة في السبعينيات من القرن الماضي بداية توسع. حيث تعززت أهمية الملتحقين بمعاهد وجامعات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية وكان معظم أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة 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 على 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 الدراسية 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. وفي 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 لكن إمكانية الحصول على مقعد 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. وباختصار، 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 التقنية بينما ركّز بعضها الآخر على فهم تجارب الطلاب في الجامعة.

### التطورات الحاصلة

كما أوضحنا فيما سبق، اكتسب معظم الأكاديميين 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. وعلى سبيل المثال، اقتصرت الدورة التدريبية لجامعة ساري 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 طرق التدريس التي ينتهجونها. واعتمدت تلك الدورة التدريبية على تقديم سلسلة من المحاضرات والنقاشات وعقد ورشات عمل إضافة إلى تقييم المشاركين وتقديم تغذية استرجاعية عن مهارات العرض لديهم. وبشكل 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 التدريبي، على الرغم من أن تلك الشهادات لم تكن عموماً تمتلك أي قيمة حقيقية. ففي تلك الحقبة، قلّما كان أعضاء هيئة التدريس يحصلون على المؤهلات في مجال التدريس باستثناء الأكاديميين في الأقسام التربوية الذين كانوا يمارسون مهنة التدريس في المدارس.

### مجالات التركيز

في معظم الحالات، كان للتقنية دور رئيس في تطوير التركيز على عملية التدريس خاصة التقانات التي اعتمدت على التعلم المبرمج، مثل خطة كيلر (انظر الفصل الثاني للمزيد من التفاصيل). وبعد ذلك ازداد الاعتماد على التقانة، حيث حلّ جهاز عرض الشرائح الرأسي[1] محلّ السبورة، وبدأ الحديث عن اغتنام الفرصة واستخدام الحواسيب «كوسائل للتدريس». واعتبر التكرار والممارسة ميزة أساسية في الكثير من تلك البرامج وبدأت أولى بوادر «مركزية المتعلم» تظهر استناداً إلى الأفكار عن الفروق الفردية. وفي 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]). وبعد 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 تخطر إلا في مخيلة عدد قليل من الأفراد الذين كان لويس إلتون أبرزهم. ومن الحوافز التي كانت تحثّ على التفكير البحث المزايد 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 وساري 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. وتم عقد أول مؤتمر من هذا النوع في العام 19'8. 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. وكانت جميع الفرص التي تناولت التطوير المهني في مجال التدريس عبارة عن نشاطات طوعية وهامشية بالنسبة للقلة القلائل الذين كانوا مهتمين بشكل خاص.

وتمثلت المشكلة الرئيسة 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 والتدريس. من التحديات الأساسية ما يرتبط باختلاف أصناف المتعلمين وحاجاتهم حسب بعدهم عن المدرسين وهذا التحدي كان دافعاً لابتداع الكثير من الابتكارات في منهجيات التعليم المبعة بدءاً ببنية المواد التعليمية ومروراً بطبيعة وتنظيم عملية التدريس لدى المعلم وانتهاءً بتفاعل الطلاب.

## الفترة الممتدة بين أواخر الثمانينيات ومنتصف التسعينيات: آليات الاعتمادية

### ما التغيرات الحاصلة؟

تأثر نظام التعليم العالي إلى حد كبير في ذلك الوقت بإزالة الانقسام الثنائي بين 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 خطة 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. وفي 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

أثناء تلك الأعوام أصبحت هناك أعداد متزايدة من المنشورات التي تهدف إلى مساعدة أعضاء التدريس الجدد فيما يتعلق بدورهم في التدريس. ومن أبرز تلك المنشورات سلسلة «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. وأطلق على تلك الكتب هي ما سأطلق عليه اسم «نصوص الترجمة»[2]؛ وهي تركز على الحاجة

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

2 'translation books', بمعنى نصوص عملية

لطرح تقنيات عامة تتمتع بالسلاسة وسهولة التطبيق على كل حالات التدريس، وموصوفة ببساطة ولا تحتاج إلا للحد الأدنى من الإطّلاع النظري على الموضوع. وفي 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 اعتبروها غير نظرية إلى حدّ ما.

### مجالات 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 وطرق لإدارة الصفوف الدراسية، على الرغم من الاعتماد الرئيس في ذلك على البحث في ميدان التعلم ووجود رغبة عارمة بالاستمرار في التركيز على «مركزية الطالب». واتضح 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.

وطمحت 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 اعتبرت الخطة في تقرير

1- Dearing Report (NCIHE 1997A)

ديرينغ[1] قاعدة تُبنى عليها المؤهلات المهنية للمدرسين. وتقوم 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. واعتمدت الخطة أيضاً على فكرة «الممارسة النقدية»[1] التي كانت رائجة في ذلك الوقت كأساس للتطوير المهني. وبحلول 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. وكن أولئك مسؤولين عن إدارة تلك البرامج. وبالنسبة 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 لجأت الكثير من المؤسسات الأكاديمية التي سبق تأسيسها العام 1992 إلى الاستفادة من الأكاديميين المندوبين من الاختصاصات الأخرى أو عكفت على صياغة عقود أكاديمية لتطوير الكادر الأكاديمي ضمن أقسام الموارد البشرية.

ويُعدُّ النموّ الحاصل في أعداد الكادر المكلّف بدور تطوير المدرسين الأكاديميين أحد العوامل المهمة التي ساعدت على تمكين اعتمادية المدرسين. ومعظم 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. وتتمثل 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

ومن أوّل المشاريع التي عمدت إلى جمع كوادر التطوير التربوي مشروع تدريس المجموعات الكبيرة[1]. وحصل 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 إنكلترا. وتمثلت أهمية البرنامج بالأثر الذي أحدثه في رفع سقف الطموحات لجعل التعلم والتدريس 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 والتدريس بما يتناسب مع الظرف الجديد للتعليم العالي الجماهيري.

وفي 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. ولكن في نهاية العقد، أصبح هناك قبول أكثر للفكرة التي تفيد بأن التدريس يحتاج لمهارات وطرق 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. ولكن في الوقت نفسه، ظهر رد عكسي واضح على التركيز العام لا الخاص على موضوع الاختصاص، إضافة إلى الافتقار الملحوظ لروح البحث التي كانت تقوم عليها بعض برامج تطوير المدرسين.

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

1- The Large GroupTeaching Project

2- The Polytechnic Funding Council

3- To profess: to present knowledge & expertise

تعرضت لها 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 الجهد تُبذل للتوصل إلى قانون السوابق القضائية[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 وفي هذه اللحظة كانت خطة اعتمادية سيدا للتطوير الأكاديمي والتربوي قد وصلت إلى ثمنٍ وأربعين جامعةً مع إطلاق برامج اعتماد لإدارة الكليات.

## الفترة الممتدة بين 1997 - 2001: بدء الاهتمام الحكومي النشط

### 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 والتدريس 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. وللوصول إلى ذلك، تطلب الأمر تضافر الجهود بين منظمة التطوير التربوي والأكاديمي، «سيدا»، وهيئة تطوير

---

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

انـكادر الأكاديمـي في التعليم العالي[1] إضافة إلى الموقف الحيـادي للنقابات الأكاديمية تجاه تصوير مسار تمثيل فردي[2] يأخذ شكل برنامج تدريبي. ويحقّ لأعضاء «معهد التعلم والتدريس في التعليم العالي» إضافة لاحقة لاسمهم للإشارة إلى حالتهم المهنية. ولكن بالنسبة للبعض، فإن معهد التعليم والتدريس الأكاديمي فشل وهو في طور الولادة بسبب الحاجة لكسب أعضاء يجعلونـه قابـلاً للحياة من الناحية الماليـة. وفي الوقت نفسه تولي مسؤوليـة حصر العضوية بالأفـراد المؤهلين تماماً. كمـا تعرضت مسيرته للعراقيل نظراً لأنه يقـوم على مبدأ التطوّع؛ معـا ثبَّـط عزيمة المؤسسات والأفراد على حدّ سواء عـن الإقبال على المشاركة فيه. ولم يكن هنـاك تمويل لمكافـأة الأفراد الذين حصلـوا على العضوية (بل علـى العكس من ذلك كانت هنـاك أعباء ماليـة تترتب على الأعضاء). أيضاً، لم تكن هنـاك متطلبات حكومية للمعايير المهنيـة في التدريس. إلا أن بعض المؤسسات منحـت دعماً قوياً للمنظمة الجديدة عبر تمويل أفـراد مـن كادرها الأكاديمـي ليصبحوا أعضاء في المعهـد، إضافة إلى مـا قامت به معظم الجامعات من حيث تطوير برنامج التزم معايير الاعتمادية المتبعة في المعهد.

### مجالات 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 حقهـا في احتلال مركز عملية التطوير. وقد اعتُبر كل من مبـدأ القياس ومبدأ تقييم الجودة عمليتين أساسيتين ومهمتين لذلك الهدف. لكن «مراقبة الأقران» أثناء التدريس، ونُظم التقييم ركـزت بوضوح علـى الأمور المتعلقة بالموارد البشرية والمركزيـة 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 بالتركيـز على التطويـر الإداري والأكاديمي. وفي تلك الفترة، سيطـرت 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.

ومن الأمثلة على ذلك دور تقنية 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 الوصل للشبكة العالمية العنكبوتية ساعدت التقنية 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 أوى 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. وبحلول العام 2003، أصبح لدى كل من سيدا ومعهد التعلم والتدريس 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.

وخلال 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 مسبوقة. 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. وبالنتيجة، 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.

وصاحب هذا التنامي في تحديث نظم الجودة التربوية جهود تنموية من نوع آخر هدفت إلى تحديث البحث في طرق التدريس انطلاقاً من قاعدة الاختصاص العلمي. ومنذ بداية إطلاق مؤتمرات التعلّم لدى الطلاب التي شهدت قيام الباحثين التربويين بإطلاق مشروعات في نفس المجال تطور البحث في مجال التعلم والتدريس عبر تمويل المشاريع والدعم المتزايد للبحث المرتبط بالتطوير التربوي[1]. وغالباً 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

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

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

## 2001: المعايير المهنية ومكافأة التدريس

### ما التغيرات الحاصلة؟

في السنـوات القليلـة الماضية تم دعم المؤسسـات الأكاديمية بالمزيد مـن الأموال لتطوير التدريـس لديها. فللمرة الأولى قـدم صندوق دعم[1] جودة التدريـس 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 السابـق لمشروعـات التطوير التربوي، هـذه المرة تم توجيه الدعم المـالي لإحداث تغيير على المستوى المؤسساتي.

وبعـد ذلك بـدأ معهد التعلـم والتدريس الجامعي بتعيـين المزيد من الكـوادر من المجـل الأكاديمـي ومجال الخبرة في هذا الشأن، وبالتالي تمكن عدد قليل من الجامعات التي كانت في طليعـة المؤسسات المبادرة من التقدم نحو نسبـة 100%، من التأهيل في مجال التدريس. ولكـن معظـم الجامعـات الأخرى كانـت بعيدة كل البعد عـن هذا، حيث اقتصـر الأمر على التحاق الأكاديميين الجدد بالبرامج التدريبية بينما استمر الأكاديميون الأكثر خبرة بطرقهم المعتـادة نفسهـا في التدريس. وعلى الرغم من وجود عـدد 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

وبالتدريج، أصبحت هناك فوارق متزايدة للتمييز بين المساهمين في التدريس. 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 والتدريس 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.

ومجدداً 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 أصحاب 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. وهكذا، وفي الوقت الذي شهد تطوير معايير مهنية التدريس في التعليم العالي، أصبحت مضامين ذلك التطوير والأطراف المعنية به على قدر من التعقيد المتنامي.

ومن 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. ونتيجة لذلك، خصّص التقرير البريطاني المعنى 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

ومكافـأة الأكاديميـين عبر تلـك المراكز، حتى الآن بلغـت تلك الموازنة ما يربـو على ثلاثمئة مليـون استرليني أثناء خمسة أعـوام ومازال مستمراً بتقديم الدعـم. ولقد أسهمت كل تلك التغـيرات في دعم صنـدوق تعزيز جودة التدريس الـذي قدم أثناء السنـوات الستّ الماضية دعمـاً ماليـاً لشبـكات التعلم والتدريـس التخصصيـة والجوائز الوطنيـة للزمالة في مجال التدريـس، ولإستراتيجيـات التعلم والتدريـس في المؤسسات الأكاديمية. وقـد أسهم التمويل المقدّم على المستوى الأكاديمي في السماح للكثير من الجامعات بإنفاق الأموال على مؤتمرات التعلـم والتدريس ومشاركـة الأكاديميين فيها، كمـا سمح بقديم الدعم المـالي للأكاديميين المختصـين، غالبـاً في كلّ كلية مـن الكليات، المسؤولـين عن مراقبـة أداء زملائهم من حيث مستـوى التعلم والتدريس. وفي الوقت الحاضر هناك جدل مباشر عن العلاقات المتبادلة بين التدريـس والبحث، وأهمية طرق التدريس وأثرها على موضـوع المعايير المهنية في التدريس، والآثار الإيجابية التي يتركها التدريس على جودة البحث.

ويوضح إسهام المؤلفة لورين ستيفاني في هذا الكتاب أهمية البحث في التطوير التربوي بالنسبـة لأخـذ موضوع التدريس على محمـل الجدّ في حقل التعليم العـالي. وفي الفصل التـالي تلقـي المؤلفة الضوء على التطوير الحاصل على صعيـد البحث في مجال التدريس والتكامـل بينه وبين برامج التمويل التي تدعم إدراك أهميـة التعليم الفاعل وتكافئ على ممارسته.

## نظرة مستقبلية: الاعتمادية في المنظور الدولي

حافظـت الولايات المتحدة على أحد تقاليدهـا القديمة بالتركيز على جودة التدريب لدى طلاب الدراسات العليا وبالتالي، من غير الحكمة اتخاذ أي خطوة على صعيد «مهنية التعليم» ضمـن هذه الفئة. غير أن الولايـات المتحدة تقوم على هيكلية فيدرالية قوامها الاختلاف بين الولايـات المختلفـة من حيث الترتيبـات التشريعيـة والتمويلية المطبقـة في مؤسسات التعليم العـالي لديهـا. ولهذا، على الرغم مـن أن التطوير التربوي يُعدُّ متقدمـاً تماماً في الكثير من المؤسسـات الأكاديمية، نجد أنَّ هناك غياباً لتوجه حكومي علـى صعيد «الاعتمادية». أما في كندا، فنجد أن التركيز على التطوير التربوي منوط بمجموعة من الأكاديميين الحائزين على

الجوائز الأكاديمية الذين نشروا «مرجعًا أخلاقيًا» للمدرسين الجامعيين[1]. كما أن هناك هيئة شبيهة بمنظمة سيدا للتطوير الأكاديمي والتربوي، وهي جمعية التعلم والتدريس 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.

وبالنتيجة، تبقى المملكة المتحدة في مقدمة الركب من حيث «اعتمادية مهنية التدريس» في التعليم العالي، على الرغم من أن الكثير من البلدان الأخرى، خاصة في أوروبا، أصبحت الآن فاعلة جداً في هذا المضمار. وفي 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، وبعد ذلك تم تطوير برامج اعتمادية «سيدا» خارج إطار المملكة المتحدة في بلدان مثل هونغ كونغ وسنغافورة وسريلانكا ونيوزلاندا وأستراليا. والآن هناك تحرك تجاه تطبيق مبدأ الاعتمادية في بلدان أخرى، على الرغم من أن ذلك يتم بسرعاتٍ متفاوتة.

ومن 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 بالمشاركة 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 والتدريس في التعليم العالي) بإجراء عمليات نقاش نحو وضع معايير لمهنية التدريس. وإذا تمت مناقشة كلّ المواد على جدول الأعمال ستكون معايير مهنية التدريس جاهزة في العام 2005. وبحيث 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

شموليـة وبعيدة النظر تشكل مرجعية لـكلّ المهتمين المتحمسين حيـال فاعلية التعليم العالي بالنسبـة للطلاب. علاوة على ذلـك، ستكون هناك حاجة للنظـر في تأسيس قوّة عمل تنتقل بالتدريـج على الساحة الدوليـة. وفي الوقت ذاته، هناك تطور مماثـل في طريقه إلى التبلور في أستراليـا وسيكون من المفيد أن نتبين أكانت هذه التطورات تمثل بوادر لحركة عالمية عـى طريـق مهنية التدريـس في التعليم العالي؟ لقد وضّحت الجدليـات السابقة مجالات التعقيد التـي تعـتري مختلف القضايا المرتبطة بالموضوع ولديّ شكّ في أن يقوم أي بلد آخر في الوقت الحـالي بالتركيز على المسائل المختلفة من نقاط انطـلاق مختلفة. وربما تكون التطورات في المملكـة المتحدة قد تركت أثرها المباشر أكـثر ما تركت على أوروبة التي تشهد تحركات تجاه إطار مشترك للجودة يرتبط بعملية بولونيا. وحتى الوقت الحالي، تتمحور تلك التحركات حن هيكليـة البرامج التعليمية، لكن هذه ليست سوى قفـزة صغيرة للانتقال إلى قفزة أكبر عـى صعيد المؤهلات المهنية لكادر التدريس.

وتُعـرّف جودة التعليم العالي على المستوى الـدولي بـ«حلقة الوصل التي تربط بين البحث والتدريس والممارسة المهنية». والتدريس في التعليم العالي يفتقر إلى البحث من حيث المحتوى والعملية التدريسية. ولهذا، لا بدّ من أن تشتمل المعايير المهنية للتدريس على المؤهلات الكافية بالنسبة لموضوع الاختصاص، وكيفية تطبيقها، وكيفية تعلّمها، إضافة إلى مدونة للممارسات الأخلاقيـة مع الاطّلاع على الهيكليـة التشريعية لمؤسسات القطاع العام. وبالتالي، يجب عـى 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 المستـمر الـذي يغذيه البحث التربـوي والقيم الأخلاقية. وتحتاج الأكاديميـة أيضاً للعمل مع منظومة التعليم العالي، وبالنيابة عنها لما في مصلحة الطلاب والمجتمع ككلّ. وأمام الأكاديمية الكثير من الإنجازات التي تنتظر التحرّك قدماً لكنها، في الوقت نفسه، تمتلك قاعدة متينة تأسست عبر سنوات عديدة ويمكنها الانطلاق منها والاستناد إليها في تأدية مهمتها.