١٤

مشروع الممارسة التأملية: إنتاجية أعضاء هيئة التدريس تتجاوز الأرقام

لوريل بلاك، ماري آن سيسنا، جون وولكوك
Laurel j Black, Mary Ann Cessna, John Woolcock

إن مشروع الممارسة التأملية (RP) هو طريقة تعلم أعضاء هيئة التدريس لتغيير ثقافة الجامعة ولتعزيز جودة وتأثير التدريس. وتأثيرات الممارسة التأملية لا تتمثل بسهولة ببيانات رقمية، ولكن هذه التأثيرات تظهر واضحة في التغيرات النوعية في إنتاجية أعضاء هيئة التدريس وأدائهم. ويعد تعلم أعضاء هيئة التدريس وتطويرهم طريقة مناسبة لتغيير تعلم الطالب بيئة الكلية بأسرها.

إن التعريفات التقليدية للإنتاجية تقوم بشكل واسع على قاعدة تجريبية وتميل للنظر كل من نتاج واحصائيات التدريس والبحث والتعلم مثل: عدد الطلاب عند كل أستاذ، المقالات أو الكتب المنشورة أو نيل المكافآت. وبينما أصبحت مؤسسات التعليم العالي تُدفع باطراد نحو «المحاسبة» ومتابعة الأرقام فإننا نحاول أن نبرهن في هذا الفصل بأن معظم ماتسميه المؤسسات «تطوير الأساتذة» لايمكن أن يكون مقدراً بالكم بدقة وبشكل موضوعي.

obeikandl.com

ومع تحري الروابط بين تعلم الطالب وتطوير الأساتذة وبين اللغة المستعملة لوضع مفهوم الإنتاجية، نأمل أن نشجع المؤسسات على أن تجد طرقاً مبدعة لقياس وتثمين عملية تطوير الأستاذ. ونحن نصف كيف أن مشروع تطوير الأساتذة في جامعة انديانا في بنسلفانيا (IUP) ساهم في الإنتاجية بطرق تقترح بشدة أن البيانات الكمية تروي فقط جزءاً من قصة النجاح.

ربط تعلم الطالب بإنتاجية الأساتذة

عندما تحول نموذج التعليم العالي في العقود الأخير من التركيز على التعليم إلى التركيز على التعلم (Barr and Tagg 1955) اكتشفت المؤسسات مدى صعوبة تقدير تعلم الطالب. وفي الحقيقة هناك مقاييس متعددة ضرورية من أجل تحديد كمية المعرفة التي اكتسبها الطلاب وما هي المهارات التي أضافوها إلى ذخيرتهم، وإن كانوا يستطيعون تطبيق تلك المعرفة وتوليد أفكار جديدة وتركيب الأفكار مع الآخرين ويعربون عن أفكارهم الخاصة ويوضّحونها. وتساعدنا اختبارات قياسية على مقارنة خريجينا مع أمثالهم من المؤسسات الأخرى، وكذلك فإن تقارير المتخرجين حول الإعداد الملائم أو غير الملائم للمهن يساعد على تكميل معرفتنا. إلا أن المعلمين المربين والإداريين يعترفون بسرعة أن الكثير مما يعرفه طلابنا أو يفعلوه يبقى مخفياً عنا.

ولكن ما شأن هذه الصعوبة في تقدير علاقة تعلم الطالب مع تطوير الأساتذة وقضايا الإنتاجية؟ سيكون صعباً على أي إنسان أن يبرهن على أن «تطوير الأساتذة» ليس المرادف المعادل لـ «تعلم الأساتذة». وإذا كان قياس علم الطالب إشكالياً ومعقداً فلم يكون أمراً مختلفاً قياس تعلم الأساتذة أو الإنتاجية التي تنجم عن تطور مهني للأساتذة؟ وإذا أعادت المؤسسات وضع مفهوم (تطوير الأساتذة) وجعلته (تعلم الأساتذة) وكانت بذلك ترى الأساتذة كأنهم طلاب ربما كانت بذلك تعترف أن عملية قياس وتقدير تعلم الأساتذة ونتائجها هي مساوية في الصعوبة لتعلم الطالب. ولكن للأسف لا تفعل المؤسسات ذلك. وبدلاً من ذلك

يعتبرون الأساتذة كمنتجين وهم بذلك يركزون على قياس الساعات المعتمدة في صفوفهم الدراسية وعدد المقالات التي نشروها أو مبلغ النقود الذي جلبوه. هل الوقت الذي يُصرف على كتابة مقال ينجم عنه تدريس أفضل أو تحسين تعلم الطالب؟ هل يجعل ذلك الوقت من الكاتب زميلاً أفضل؟ إن التعليم والتعلم هما جزء من الثقافة، والثقافات لاتتضمن أشياء صنعية وحسب بل قيماً وطقوساً ولغة. وهذه الأبعاد المؤثرة والتفاعلات غير الرسمية تلعب دوراً هاماً في إيجاد ودعم شبكة من الأساتذة النشيطين الذين يجدون طرقاً إبداعية كي يكونوا منتجين. وفي الواقع إن هذه التفاعلات تمهد الأساس لأنواع التغير الجارف الذي ينادي به العديد من الخبراء إذا أُريد لزيادة إنتاجية الأساتذة أن تتحقق.

يحاول غسكين Guskin عام ١٩٩٤ أن يبرهن بأنه حين تشرع المؤسسات بالتركيز على تعلم الطلاب فعليها أن تبدأ بالتفكير في إنتاجية الطالب. بأية طرق يقدم الطلاب دليلاً على تعلمهم؟ وهناك أيضاً منتجات مادية كالاختبارات، وحتى القطع الفنية، وهناك أيضاً أشكال أداء المعرفة والمهارة المدعومة مؤسساتياً وغير الرسمية أيضاً. وكأمثلة على مثل هذا الأداء يمكن أن نضمن مناقشة الطالب في الصف الدراسي أو خارجه، والمساعدة في أعمال المقررات الدراسية التي يقدمها طالب إلى آخر. وحين نسأل ما الآثار التي ترتبت على هذه المنتجات علي أشكال الأداء هذه فإننا نسأل في الوقت نفسه عن مدى نجاعتها وفعّاليتها. قد تبدو مثل هذه اللغة مربكة غير ملائمة لنا، لأن وضع مفاهيم للطلاب على هذا النحو ـ بصفتهم مشاركين فاعلين (نشطين) في تعلمهم وتعلم الآخرين في الواقع وبالتطوير (مثل عملية التغيير) في الجامعة - ليس جزءاً من المناقشات حول الإنتاجية بشكل عام. يلاحظ أن تعبيرات مثل: نشاط، إنتاجية، نجاعة أو فعالية، هي على الغالب تستعمل بشكل قابل للتبادل فيما بينها في الأدبيات حول الإنتاجية وهذا مؤسف. فعلى سبيل المثال ان نشاط طالب مثل حضوره حفلة سمر لها تأثير في ثقافة الجامعة ولكن معظم المديرين والأساتذة لا يسمونها منتجة لأي شيء يدعم التعلم. حاول غسكين في مقال نشر مؤخراً (١٩٩٦) أن

يبرهن بأنه بالنسبة لمؤسسات تركز حقاً على تعلم الطالب ينبغي على المديرون والإداريون أن يحولوا مقاييسهم للإنتاجية من مجرد إحصاء النشاط إلى النظر في تأثير ذلك النشاط.

قد يكون من الصعب أيضاً إنكار أن التعلم بالنسبة للأساتذة وللطلاب يتضمن التغيير. وإذا استطعنا أن نعتبر هذا التغيير في المستويات الأساسية تحولاً لنوع ما، يتبع ذلك أن طرقنا في قياس مثل هذا التغيير ينبغي أن تتحول أيضاً. إن إحصاء النشاطات ليس كافياً. ومع ذلك فإن مقاربة واحدة لهذه المعضلة يمكن أن تساعد المؤسسات كي نتخذ قراراً يحدد أية برامج هي الأكثر دعماً بشكل فعال لكل من الأساتذة والطالب وأن تأخذ بالاعتبار الطرق التي يحاول فيها جهد تطوير الأساتذة لدينا (المعروف باسم مشروع الممارسة التأملية) أن يقيس الإنتاجية الخاصة به.

مشروع الممارسة التأملية

في عام ١٩٩٣ بدأ مشروع التعليم التأملي IUP تحت مظلة مركز يدعى مركز تعليم التميز. للمزيد من المعلومات انظر: (http:// www. iup. Edu teachingexcellence) تطوع أربعون أستاذاً يمثلون ٢٥ قسماً للعمل معاً سنة كاملة لتقييم وتعزيز مهارات تدريسهم من خلال لقاءات شهرية، وقضاء يومين في ورشات عمل، والالتزام بحلقات تدريس يقودها أستاذ مرشد، وبملاحظات الزميل ومناقشاته وبتقنيات تقدير الصف والاطلاع على الصحف ومشاهدة أفلام الفيديو.

خصص للمتكلمين اعتماد مالي وطعام ودعم محدود من أجل السفر حيث يقدمون محاضرات ومؤتمرات تركز على أصول التدريس وقام يتزويد ذلك كل من منحة التحفيز المؤسسي المقدمة من نظام الولاية للتعليم العالي وكبار الموظفين والعمداء.

مضى على هذا المشروع ١٠ سنوات، وهو يرجع إليه باسم مشروع الممارسة التأملية. وقد استمر ينمو مع ١٣٣ مشارك حالي و ٣٩ من ٤٠ قسماً (٩٧,٥٪)

ممثّلاً. وأثناء السنة الأكاديمية ٢٠٠٢- ٢٠٠٣ قُدمت بحوث في اللقاءات الشهرية للمجموعة الموسّعة، تضمنت كتابات تأملية في الصحف للطلاب وللأساتذة وكتابات لنيل المنح، وتعليم المهارات وتدريس الحلقات ومحاضرات ومطبوعات عن تعليم المهارات، وصلاح ورفاهية الأساتذة واستراتيجيات التعليم الآتية في وقتها المناسب. كانت ورشات العمل والمؤتمرات تقدم موضوعات مثل إدارة الوقت وإنقاص الإجهاد وأساليب التعلم وتقدم التعليم والتعلم. وهناك تسعة علوم تتقاطع موضوعاتها في ١٣ قسماً من حلقات التدريس كانت تنظم في ذلك الوقت (وتحل محل مجموعات المرشدين الأنداد الأصلية)، وهذا يزود بفرص لمناقشات طلاب الكليات وتتيح تحري فروع المعرفة وأيضاً قضايا أصول التدريس (Cessna and Graf 2000). يعمل أيضاً بعض أعضاء الممارسة التأملية في مجموعات صغيرة على إنشاء نظام عبر التخصصات المختلفة وعمل تقدير تعليم تشكيلي (مجموعة الحوارات التشكيلية) على حين يكون آخرون في عملية تطوير مختبر تعليمي لتستعمله جميع الأقسام حيث يستطيع الأساتذة أن يمارسوا أشكال أساليب تعليم جديدة ويقدرون جدواهم في كل من التعليم والتعلم.

بين منتصف الثمانينيات ومنتصف التسعينيات تحولت جامعة انديانا من شاملة أقليمية حسب مؤسسة كارنيجي إلى مؤسسة دكتوراه/ بحوث مكثفة. وبحكم ذلك بدأ توكيدها على النشر والبحث يتصاعد ببطء. ومع ذلك فهي لم تفقد هويتها التاريخية كمؤسسة تعليمية. وشأنها شأن العديد من المؤسسات، سجلت عدداً أكثر من الطلاب المتفاوتين في المهارات وفي الثقافة. ولكي تتبع الطرق التقليدية في زيادة إنتاجية الأساتذة زادت حجم العديد من الصفوف التي كانت صغيرة. وكافح أساتذتنا لضم أعباء مطالب التعليم العالي (١٢ ساعة معتمدة في الفصل) إلى الحاجة المتنامية لقيادة البحوث ونشر النتائج. إن نشر وعرض ثقافة التعليم والتعلم Scolarship of Teaching and Learning, SOTL, وهي طريقة لتحقيق أمال البحث والنشر أثناء تعزيز مهارات التعليم الحاسمة. وتؤكد الخطة الاستراتيجية للجامعة على نموذج الأستاذ المعلم Teache - Scholar الذي

اقترحه بوير Boyer (1990)، وقد دعمت SoTL بشكل جيد نشاطات الممارسة التأملية. وتساعد المحاضرات والمناقشات في الممارسة التأملية الأساتذة لكي يتلاءموا مع تغير عدد الطلاب وحجم المقرر وتنعكس على أشكال أساليب التربية المتحولة لأنهم أيضاً يتلاءمون مع طلب التغير الأبطأ من أجل البحث. وبناء على المبدأ، استثنى جماعة الممارسة التأملية العمداء والمديرين من أجل أن يخلقوا محيطاً «آمناً» للأساتذة ليعترفوا بحدود مهاراتهم ومعرفتهم أو حتى لكي يقبلوا الظنون والشك حول مقاربتهم لمسؤوليات المهنة (Black and cessna 2002).

ملف الممارسة التأملية

ابتكر المديرون المشاركون في مشروع الممارسة التأملية ، مشروع ملف الوثائق والمستندات للممارسة التأملية وذلك يعود بشكل جزئي إلى تجربتنا في موضوع ملفات التعليم ـ وملف الوثائق والمستندات للممارسة التأملية هذه هو من أجل توثيق وفهم وتقدير وقع المشروع وتأثيراته في أساتذة جامعة انديانا وطلابها. ونحن اخترنا نموذج الملف هذا لأن له فلسفة جيدة الأساس ويمكن استعماله التقدير التشكيلي Formative assessment التقدير التراكمي Summative assessment كليهما، ويمكنه أن يركب بفعالية نماذج متباعدة مختلفة من المعلومات لتوثيق الوجوه الملموسة وغير الملموسة من مشروع الممارسة التأملية.

يتضمن مشروع ملف الممارسة التأملية مواد موجودة في ملف التعليم النموذجي: مواد من الفرد نفسه ومواد من الآخرين ومنتجات تعليم وتعلم (Seldin 2004) وهذه المواد تتيح لنا أن نوثق ونقدر استعمال وفعالية المقاربة التأملية للتعليم واستعمال استراتيجيات التعلم النشيطة، وهي أيضاً تساعدنا على اتخاذ قرارات حول كيفية تحسين المشروع. وفوق ذلك وكما هو مبين في الشكل (١٤ـ١) يساعدنا هذا الملف على البرهان على نفوذ الممارسة التأملية كجزء من تعلم الأساتذة ونموهم وتعزز قيمتها في المجتمعات الداخلية والخارجية.

قياس التعلم والإنتاجية في الممارسة التأملية

من الواضح أن مثل هذا الملف سينتج مقداراً كبيراً من البيانات الكمية ومع ذلك فإن الملف يحوى معلومات نوعية أكثر من المعلومات الكمية. وفي مسح آخر السنة لمدى الرضا والقناعة يجيب الأساتذة عن مسائل مفتوحة تصف وقع الممارسة التأملية على تدريسهم وعلى ثقافة البيئة الجامعية، كاشفين عن شبكة/ تعلم وتطبيق شخصي معقدة. تعكس هذه التعليقات حركة المشاركين في المستويات المختلفة لمعرفة التعقيدات ومستويات التعلم كما وصفها شولمان Shulman عام ٢٠٠٢ . إذا وضعنا كلمة «أستاذ» بدل كلمة «طالب» في الجملة الأولى من الوصف التالي لعملية التعلم سيكون لدينا حساب جيد لنمو وتعلم الأعضاء المشاركين في الممارسة التأملية من خلال مناقشة مشتركة والتزام مع الزملاء:

يبدأ التعلم مع التزام الطالب [الأستاذ] الالتزام الذي بدوره يؤدي إلى المعرفة والفهم. وما أن يفهم المرء ويدرك حتى يصبح أو (تصبح) قادراً على الأداء والعمل. والتأمل النقدي للفرد في ممارسته وفهمه يؤدي إلى نظام من التفكير أرفع وأسمى على شكل قدرة في التمرين على الحكم في مواجهة الارتياب ولإيجاد تصاميم مع وجود القيود وعدم التوقع. وأخيراً إن التمرين على الحكم يجعل تطوير الالتزام ممكناً.. هذه الالتزامات بدورها تصنع ارتباطات جديدة ممكنة ـ بل ضرورية. (شولمان Shulman P.38 2002).

الشكل ١٤-١
مختصر ملف مشروع الممارسة التأملية

فلسفة ونظرة شاملة	مواد من الفرد نفسه	مواد من الآخرين	منتجات التدريب الجيد	أهداف الغد والامتداد
الأهداف وأغراض الممارسة التأملية*	تقارير حلقة التدريس*	مناقشات جماعات الطلاب حول التعلم والتعليم*	مشروع خاص: حوارات تشكيلية حول التعليم*	كراسة كتيب الممارسة التأملية*
المختصرات التنفيذية السنوية لأحداث الممارسة التأملية*	المسح السنوي لتأثير الممارسة التأملية على الأعضاء واستعمالهم للتعلم النشيط*	وصف الإداريين لتأثير الممارسة التأملية*	مشروع خاص: معمل التعليم*	موقع صفحات الممارسة التأملية على الإنترنت*
واجبات المدراء المشاركين في الممارسة التأملية*	حالات دراسة التطور المهني للأعضاء*	مجموعات مركزة من المتخرجين تصف تأثير الممارسة التأملية*	عدد وعناوين المنشورات المتأثرة بالممارسة التأملية*	زيارة وشراكة المؤسسات الأخرى*
أرشيف الوثائق في الممارسة التأملية*	مجموعات مركزة من أعضاء الممارسة التأملية يصفون حاجاتهم وتجاربهم مع التعلم النشيط*	مقابلات مع أساتذة سابقين في الممارسة التأملية*	عدد عناوين المحاضرات التي تأثرت بالممارسة التأملية*	أداء خطة التحسين للممارسة التأملية*
تاريخ الممارسة التأملية*	احصائيات وديموغرافيات الأعضاء	المنشورات التي تصف الممارسة التأملية من زملاء في مؤسسات أخرى*	عدد وعناوين المنح المتأثرة بالممارسة التأملية	عدد وعناوين المنشورات والمحاضرات حول الممارسة التأملية التي قدمها المدراء المشاركين
معايرة مشاركة الممارسة التعليمية ونشاطاتها	إحصائيات الحضور في فاعليات الممارسة التأملية		مكافآت أعضاء التدريس	

* تشير إلى البيانات الكيفية

غالباً ما يكون أعضاء هيئة التدريس مترددين فيما إذا كانوا سيغيرون أو يتحدّون الأشكال التقليدية في التعليم. وفي الممارسة التأملية يلتقون مجتمعات من الزملاء المشابهين لهم فكرياً والذين يغمرون أنفسهم في ثقافة التعليم والتعلم ويجربون علم أصول التدريس. ومع الزمن يُقوي دعم هذه الجماعة التزام استراتيجيات تعلم نشطة. ولهذا السبب، وجواباً عن أسئلة الاستطلاع المفتوح النهاية حصلنا على تعليقات مثل هذه: «لقد جعلتني الممارسة التأملية أتوقف وأسأل نفسي لماذا أفعل هذا؟ ما هي أهدافي؟ كيف أتقدم؟ هل يتعلم الطلاب؟». تشير مثل هذه التعليقات إلى تطور مهني. إن مشاريع تعلم الأساتذة مثل مشروع الممارسة التأملية تشجع المدرسين على اجتذاب خبرة زملائهم. وهذا أمر حاسم بالنسبة للمؤسسات مثل IUP (جامعة انديانا في بنسلفانيا) التي هي غير قادرة على تمويل حضور المؤتمرات للأساتذة الذين لا يقدمون عروضاً بحثية بل يحضرون فقط. ولكن كيف نقيس «الإنتاجية» لأستاذ يشارك في أحاديث ونصائح سريعة مع زملائه حول تنظيم وإرشاد جماعات الطلاب من أجل تعاون متحسن؟ وكما هو الأمر في تعلم الطالب فإن الأواصر بين النشاط والفعالية (الجدوى) والإنتاجية من الصعب أن تتمايز. وللذهاب إلى وراء الأرقام، نخطط عملية تطبيق لتقنيات تستعمل لتقدير تعليقات الطالب على تقديرات المقرَّر (Lewis 2001) وعلى تعليقات أعضاء الممارسة التأملية. بدأ بعض أساتذة الممارسة التأملية عملية مقابلات كل منهم للآخر من أجل إيجاد دراسة حالة حول الدور الذي لعبه الالتزام في وضع تعليمي متعاون على هذا النحو في حياتهم المهنية والشخصية. ومثل هذا البحث النوعي يساعدنا كي نفهم كيف تمتزج الخطوات الفردية للتفسير لكي تحدث تغيراً مؤسساتياً.

هذا الشكل من البحث وتقدير البرنامج يفتح الباب أمام التطبيق. وفي مناقشة لكراهنبوهل (1998) Krahenbuhl يقول أن:

«بحوث الأساتذة تؤدي إلى توليد معرفة جديدة» (ص ٢٠) والتي سوف تُتقاسم في النهاية مع الطلاب. نحن نخطط كي نستقصي الارتباطات بين المنشورات والمحاضرات والمنح التي يذكرها أعضاء الممارسة التأملية وورشات العمل التي حضروها ولقاءات تبحث في موضوعات كانوا رعوها جزئياً في الممارسة التأملية ونتلمس كيف تؤثر هذه المنتجات في تعلم الطالب.

تحديدات ملف الممارسة التأملية

إن خطتنا في شأن ملف الممارسة التأملية وكذلك الامكانات التي تقدمها ذلك الملف محدودة بعدد من العوامل. تؤثر التغيرات في البنى الأوسع لتعلم الأساتذة في مجال ملف الممارسة التأملية. وتاريخياً تَشكّل العديد من مجموعات فروع المعرفة المتعددة من أجل تحري استعمال التكنولوجيا في التعليم والتعلم. ومع ذلك فإن مركز تصميم التعليمات في IUP المؤسس في مارس ١٩٩٨ زوّد الكثير من المساعدة التي كان يسعى إليها الأساتذة في تلك المنطقة، وهكذا فإن تلك النتائج تحولت من الممارسة التأملية إلى مواقع إضافية لتعلم الأستاذ. وتستمر الفائدة في تشجيع وتحسين مشاركة الطلاب وكذلك تستمر المناقشات لكي تُعرض ويبرهن عليها في حلقات التدريس وفي محاضرات الممارسة التأملية، وكان دعماً إضافياً لذلك التعلم يأتي من مركزنا للتعلم. وهكذا فإن ملف الممارسة التأملية يستطيع بشكل غير مباشر فقط أن يقيس بمقادير قليلة وبأجزاء أنواع التغيرات المؤسساتية المنشودة.

وأحد أهم العوامل التي تحد من تأثير الممارسة التأملية هو طبيعتها التطوعية. ولأن الأساتذة يختارون أن يشاركوا في الممارسة التأملية فإن مانقيسه ليس كامل ثقافة التعليم/ والتعلم في جامعة انديانا IUP ولكن ثقافة فرعية فقط وبالنسبة للعديد من الأساتذة الآخرين إن لم نقل بالنسبة لأغلبهم من الذين يشاركون في الممارسة التأملية تكون المظاهر الاجتماعية مثل ـ الحوار والتعاون والمناقشة ـ عناصر حاسمة للتغيير. والعديد من الأساتذة الآخرين مع أنهم

يعملون بجدّ لتحسين تعليمهم فإن تلك التغييرات لا تنعكس في المواد المجموعة لديهم في ملف الممارسة التأملية.

مع ذلك إذا غُذّيت الثقافة الفرعية في تعلم أستاذ وشُجّعت ووُثقت فإن تلك التغييرات الصغيرة تستطيع أن تغير ثقافة البيئة الجامعية من الأسفل إلى الأعلى. كتب أحد أعضاء الممارسة التأملية يقول: «أنا أظن أن الممارسة التأملية ساعدت على تأسيس معيار وهو أن الظهور في الصف الدراسي والمحاضرة مع تفاعل عدد قليل من الطلاب هو ببساطة غير مجد ويحتاج الأساتذة أن يفعلوا أشياء تجتذب الطلاب في تعلم نشيط وتفكير نقدي». وفي جامعة انديانا يرى المشاركون أنفسهم أنهم حقاً يتمتعون بثقافة فرعية ويقترحون الحاجة إلى أن يذهبوا إلى الجمهور مع تعهد بثقافة التعليم والتعلم التي تعتمدها الممارسة التأملية.

خاتمة

تستطيع المؤسسات بالطبع أن تحكم على إنتاجية الأستاذ «بالأرقام» من خلال حساب، مثلاً، عدد مقررات تستعمل خدمة التعلم إن كان هذا أحد معايير تلك المؤسسات. بل تستطيع المؤسسات أن تتطلب من الأستاذ أن يحصي كم مؤتمر طلابي عقد. ومع ذلك كيف يمكنها أن تحكم على الإنتاجية حين تصبح المحادثات الجانبية جانبية وكأنها مناقشة، وهذه تؤدي إلى محاضرة غير رسمية تلقى على الزملاء، وبدورها تقود إلى اجتماع شخصي مع طالب ربما يكون انسحب من المقرر أو ترك الكلية؟ تلك هي فعالية التعليم والتعلم غير المرئية لوظيفة أستاذ معلم.

إن التغيير الحادث في ثقافة جامعاتنا مازال في بداياته. وفي مناقشة يجريها ليك (2001) Lick يقول: «في مبدأ التغيير العام ينبغي أن يسبق التعلم التغير» (ص٢٤). وفي حالة الممارسة التأملية، إن التعلم هو الذي أنتج التغيير. وعلق أحد أعضاء الممارسة التأملية قائلاً: «إن قسم حلقات التعليم له تأثير قوي بشكل خاص. فحلقة التمريض [والمهن المتصلة بالصحة] في تعلم الخدمات كانت تجسد متطلبات تعلم الخدمة في خمس مقررات طبية حين غيروا حديثاً منهاج

درجة البكالوريوس الجامعية». وقد ذكر العديد من المشاركين عمل تغييرات مجزأة مجسدين مقاربات التعلم التعاونية مصممين محاضرات طلاب فعالة ومستخدمين مشاورات الطلاب كأمثلة على تأثير المشروع. وكتب عضو آخر في الممارسة التأملية يقول: «إن المشاورات مع الطلاب تقدم فرصاً رائعة لإنشاء اتصالات شخصية وتزود بتقدير فردي لحاجات الطالب وقدراته (لا من أجل الدرجات) كما أنها تعزز حوافزه».

وأخيراً تقود قدرة التعلم التحويلية إلى تعهد، وفي التعهد نصبح قادرين على التصريح بفهمنا وبقيمنا وبإيماننا وبحثنا وبارتيابنا وبشكوكنا ونجسد تلك الصفات في أنفسنا ونجعلها مندمجة في هوياتنا (Shulman. 2002 p.38).

أية مؤسسة لا تحتاج أن يكون الأساتذة ملتزمين بعلومهم واختصاصاتهم، ويحبون مايعلمون، وملتزمين بتدريس فعّال لما يحبّون من مواد وملتزمين للمؤسسة من خلال تصريحهم بما يفهمون وبما يؤمنون من قيم؟ ذلك أننا سوف نجد في هؤلاء الأساتذة وفي التزامهم تعلم الطلاب طرقاً جديدة لتقدير العمل الذي يؤدونه والتعلم الذي يكمن في قلب ذلك العمل. ولهذا السبب ان قياس إنتاجية الأساتذة ينبغي أن يتجاوز الأرقام.

obeikandl.com