الفصل الخامس

الحفاظ على حيوية التعليم

الموقف

اتسمت محاولات تحسين جودة التدريس بالتركيز في معظم الأحوال على المدرسين المبتدئين، ولكن ثمة أسباب عديدة، نوجزها فيما يلي، تدعونا للتفكير بما يجعل الأساتذة القدامى يفقدون الحيوية (وبعضهم بالطبع لم تكن لديهم هذه الحيوية أصلاً). غالبية هؤلاء يعلّمون لكنهم لا يرغبون الانخراط في أنشطة التطوير التعليمي والمهني والتثقيفي على الرغم من وجود مهن آيلة للزوال قد بدأت تطالهم مع تعرض التعليم العالي حالياً لقرارات ومتطلبات جديدة في التعليم وكذلك في التعامل مع جسم طلابي كثير التنوع ودخول تقنيات جديدة فيه ومواجهته لمصاعب مالية، فضلاً عن أن هؤلاء الأشخاص هم من يضع السياسة ويوافق على البرامج والمقررات. إنني أرى أن هؤلاء يجب أن يلتزموا بتعلم الطلبة وأن يكونوا على اطلاع جيد بالمعارف المتعلقة بالتعليم الجيد والتعلم وممارسات التقويم والمناهج.

كان يعتقد سابقاً، كما أشار الباحثان (Bland and Schmitz, 1990: 52)، أن «الحيوية من حيث تعريفها هي في الأساس قضية خاصة بالأساتذة ... وكانت الحيوية في نظر الكثيرين «مشكلة» خاصة بالأساتذة». غير أن التحاليل والدراسات اللاحقة تشير إلى أن الحيوية هي تفاعل للمؤسسات ومجتمعات الممارسة والأفراد، وهذا ما يشكل امتداداً للفصل الرابع في حديثه عن تكوين الدوافع عند جماعة كبيرة ومهمة جداً من الأكاديميين الذين هم عرضة لخطر فقدان ما كان لديهم من مذاق للتدريس. يبدأ هذا الفصل في تفسير الأسباب التي دعت الأساتذة القدامى ليفقدوا ما لديهم من حيوية في

التعليـم، ثم يقترح بعض السبـل للحفاظ على الحيوية والنشاط. يفترض هذا الفصل أن أي شيء يفعله هؤلاء المدرسون المتمرسون سيكون أكثر فاعلية حين تكون الممارسات داخل الأقسام والمؤسسات مقبولة لهم.

النقاط الرئيسة

1- أساتـذة الجامعـات المتمرسون يصعـب الوصول إليهم، بل أن هـذا الوصول أكثر صعوبة من الوصول إلى أولئك الذين يسعون ليظهروا بمظهر المدرسين الجيدين.

2- كان الحديـث في الفصـل الرابع عن حـدود الدوافع ذات المنشـأ الخارجي. وهذا الحديـث أقل فاعلية حين يتعلق الأمر بأساتـذة في وقت متأخر من عملهم المهني. لذلك فإنه من الأهمية بمكان بألا تعتمد الجهود المبذولة لتقوية التزامهم بالتدريس على ذلك.

3- إن حيوية التدريس مرشحة للنجاح بشكل أكبر في مجتمعات الممارسة حيث توجد النصوص التعليمية أو «المذكرات» الجيدة.

البحث

لدينا قصتان رئيستان عن امتهان العمل التعليمي. واحدة منهما تتعلق بتنامي الخبرة والمهـارة، وهي قصة التقدم إلى ما لا نهاية وما وراءها. وتتضمن تصنيفات علمية تحدد أداء وخصائص الأساتذة المساعدين والأساتذة المشاركين والأساتذة. ومثال ذلك النص الآتي من كلية Alverno College:

> [ينبغـي علـى الأساتذة المساعدين مـن ذوي الخـبرة] ... أن يكون لديهم نظرة شاملـة للبرنامج ليجسدوها في عملهم التعليمـي. وهم يوسعون وعيهم بالطلبة واحتياجاتهم التعليمية. وهم يأخذون المعلومات الراجعة من أندادهم ومن الطلبة ليدخلوها في ممارساتهم التعليمية والتقويمية،... أما الأساتذة...

فهم يوسعون مجال توقعاتهم... ويمسكون بزمام القيادة في استكشاف العمل التعليمي داخل الاختصاصات العلمية وفيما بينها. أما نتائج عملهم العلمي فتظهر في ممارسات تعليمية داخل المؤسسة وخارجها. وهم يقدمون التوجيه اللازم لتحديد ومعالجة المخاوف المهمة في التعليم. (Mentkowski et al, 2000: 262).

ولكن مهما كانت جاذبية هذه الطريقة في النظر إلى المهنة، فهي دوماً تفترض أن قمة الهرم فيها محجوزة للأقليات. في منتصف ثمانينيات القرن المنصرم كان 38 بالمئة ممن في رتبة الأستاذية المثبتين في جامعات الولايات المتحدة برتبة أستاذ (Schuster, 1990)، ومن الفئة العمرية 50 عاماً، وكان واحد فقط من 32 بالمئة من الذين ما زالوا أساتذة مشاركين هو علامة الفشل. وحيث إن فرص الترقية ضئيلة جداً في الأعوام العشرة أو أكثر الماضية (حيث لا يوجد سن إلزامي للتقاعد في الولايات المتحدة، فلا توجد حوافز لأولئك الذين يقتربون من السن الأعلى لكي يلتزموا بأي شيء في عملهم ما لم تكن لديهم أسبابهم الداخلية. والطريقة البديلة للنظر إلى العمل هي طريقة حساسة للدلائل والاثباتات بأن مهنة «رجل في الشركة» التقليدية لا تعني شيئاً. فالمهن ليست هكذا عند أشخاص لديهم مسؤوليات للرعاية، أو عند أولئك الذين يعملون بدوام جزئي، أو أولئك المتقيدون بمنطقة جغرافية واحدة، أو أولئك الذين ليس لديهم اهتمام كبير بالتحرك نحو الأعلى أو أولئك الذين يعيدون تشكيل أنفسهم. إضافة لذلك، فالأعمال ليست لمدى الحياة كلها، والعمل يتغير على الدوام والشركات التي تتمتع بالنجومية اليوم قد تغدو كالكلاب الضالة في غضون عشر سنوات. من أجل ذلك فإن الفهم الجيد لحقيقة المهن يعد شرطاً أساسياً للتفكير في أفضل الطرق لجعل الأكاديميين القدامى يلتزمون بالتعليم.

تشير الباحثة كاربياك (Karpiak, 2000) بعد أن أنهت عملها التجريبي عن «شيخوخة أساتذة الجامعات» أن منتصف العمر (الذي هو بنظرنا هذه الأيام وقت متأخر من الحياة

العمليـة) قد يكون مرحلة الركود والأزمات وبخاصة حيـث نبدأ نعد السنوات المتبقية لنا في هـذه الحياة. ومع ذلـك رأى الكثيرون ممن استقصت آراءهـم أنها مرحلة من العمر مناسبة «لمرحلة ثانية» لرعاية الآخرين والاهتمام بهم ولتثمين جودة الجماعة والعلاقات الاجتماعيـة وليكون المرء مبدعاً ويعمـق وعيه الذاتي. وهذه المرحلة الثانية وتأكيدها على الإنتاج أو العطاء للجيل الجديد يمكن توجيهها عن طريق التعليم ولتكون كما تقول كربياك مصدراً لنشاط تعليمي. وتنقل إلينا أن واحداً من أولئك الذين استطلعت آراءهم قال لها: «أتمنـى وآمـل لو أن الجامعة تـدرك أنه ربما تبقى لي من العمر نحـو عشر سنوات وأنني أستطيع أن أفعل شيئاً متميزاً» (Karpick, 2000, 133).

توضح الصور الوهمية السبع في الإطار رقم 5-1 التنوع الموجود في التزامات الأساتذة القدامـى بالتعليم، التي يمكن ربطهـا، ولو على نحو غير وثيق، بالبحوث التي أجريت عن مراحـل عمل المرء. أما التعليق الآتي فيعتمـد كثيراً على بحوث هوبرمان (Hubermann, 1993) في أعمـال التعليـم المدرسـي. وبرغـم كونه بعيـداً عن حاجة أساتـذة الجامعات للاختيار بين أشكال عديدة للعمل العلمي إلا أنني أعتقد أنه يوضح طريقة مفيدة في فهم تلك العلاقة بين شيخوخة الأفراد والتزامهم بالعمل.

فهو يصف المرحلة الأولى أو مرحلة الانخراط في المجتمع (انظر الفصل الثالث) التي تفضـي إلى شعور بالانتماء والتحـرر من الإشراف الصارم حيث توطدت ذخيرة أساسية من المهارات. وهي زمن المزيد من الراحة والاسترخاء والارتياح النفسي. تتبعها مدة من الاستقرار، تكون زمن «التوطيد والتوكيد والاسترخاء والاندماج والفاعلية... وهي مرحلة وصفها بصفـات إيجابيـة المعلمـون المشاركـون في العينـة» (Huberman, 1993: 245). وبرغـم أن المعلمين في هـذه المرحلة قد يكونون منفتحين نسبياً للتأثيرات الخارجية إلا أن إحساسهـم بالاستقلالية التي يشعرون بأنها حقهم والمترافقة مع وعي ومعرفة بكفاءتهم قـد يضعهم خارج نطاق الاقتراح بـأن ثمة أشياء جديدة يمكن فعلهـا، مثل حال تشيريل Cheryl وجيد Jed.

أمـا المرحلة الثانية فهي عادة مرحلة التجريب أو التنويع، لكن هذا لا يعني بالضرورة رغبـة في الاستثمار في تحسـين التعليم. فالترقيـة مسألة لها أهميتهـا والمعروف أن هذا الأمـر في التعليم العالي يعني التركيـز على العمل العلمي للاكتشاف أو كما هو حال كارل Carl هـو البقاء في الجانب الأسلم. وقـد وجد هوبرمان أن بعض معلمي المدارس يلزمون أنفسهم بالقيام بعمل أفضل في إدارة النظام وفي التركيز على الإدارة والقيادة. فالجاذبية التـي تتمتع بها الأعمال الإدارية والبحوث قـد تبعد الاهتمام عن التعليم وذلك لكي تسير الممارسـات التي وضعت عاملاً مساعـداً للتعليم في التعليم تلقائياً وربما دون أن تخلو من انخفاضـ في القيمة سببه محاولة التعليم بفاعلية أكثر لكي يفسح المجال أمام عمل يعزز الترقيـة. والفتـاة بيسـي Bessie مثال جيد للطريقـة التي بها يمكن للتنـوع أن يسهم في ممارسات تعليمية تتصف باللامبالاة. ففي حالتها هذه يبدو أن التنويع والصور المترافقة معه للانهماك في العمل والأهمية هي غايات بحد ذاتها.

غـير أن مرحلـة الاستقـرار ومرحلـة التنويع ليستـا محددتين جيداً كمـا يحاول هذا التصنيـف تصويرهمـا – فقـد تمتـد الواحـدة منهما إلى عقـود من السنين وقـد تنهار لتبقـى عشر سنين وقليلاً إذا تم الوصول إلى السقـف في وقت مبكر (ومثال ذلك ظروف الحيـاة التـي تقود المرء نحـو خيار أن يبقـى في مؤسسته فتبدو فرصـ الترقية والتحفيز بعيـدة الاحتمال). وربما توجد بعض نبضات التنويع يعقبها استقرار. وقد تتدخل في هذا السيـاق عناصر الشك في الذات أو إعادة التقويم أو قد تتنامى لتصبح مرحلة بحد ذاتها مـن التعاسـة – 40 بالمئة من المعلمـين التي تحدث عنهم هوبرمان مـروا بمرحلة متميزة مـن الشك في الذات. واللافـت في هذا الصدد أن النساء اللاتي حصلن على عمل بدوام جزئـي أو اللاتي احتفظـن باهتمام خارجي لكي تتوازن لديهـن الاستثمارات العلمية كن الأقل عرضة لذلك.

الإطار رقم 5-1 سبعة مدرسين متمرسين والتزامهم بالتعليم

تبلغ ميتزي من العمر نحو 50 عاماً وقد كانت رئيسة قوية الفاعلية لقسم جامعي لنحو اثني عشر عاماً. تؤلف كتاباً أو اثنين في السنة لطلبة الصف السادس/ المرحلة الجامعية. تجد متعتها في الرياضة، وتحب مادة اختصاصها وتعلمها بحماس وذكاء تضفي عليهما روحها المرحة. كانت في مرحلة سابقة معلمة حققت نجاحاً باهراً في تعليم المراهقين من أبناء المدينة. وهو أمر باد عليها.

بعد سبع سنوات من استلامها لمنصبها هذا تشعر تشيريل بشيء من التهور وتركز على رأيها الذاتي، خدمت مدة تمرينها جيداً وتعرف الإجابات كلها. لا تريد أن تقضي وقتاً في تعلم شيء في مجال التعليم والتعلم. لقد فعلت ذلك، وهي تنفذ ذلك عملياً وبفاعلية، كما تقول ومع ذلك لا يهتم الطلبة كثيراً بهذا التعليم.

كارل معلم منذ نحو عشر سنين لا يرغب بالمجازفة بشيء ذلك أنه الآن قد يخسر أكثر كثيراً من أن يربح، سيما وأنه اقترب كثيراً من الترقية في بيئة تعليمية أصابها الترهل. وهو لا يريد معلومات راجعة سالبة من الطلبة الذين بدأوا يشعرون بالسعادة في نظام يحصلون فيه على الدرجات الجيدة إذا قاموا بعملهم، برغم كونه يهتم كثيراً في تطوير عمله التعليمي. وقد بدأ مؤخراً يرتدي ربطة عنق أثناء عمله.

وشيرلي الآن في العشر الأخير من سني عملها الجامعي، وهي واحدة من أكثر العاملين جداً واجتهاداً في هذه الكلية. لها ذهن حاد وناقد ولديها أسلوب عظيم في التعامل مع الأشخاص كما أن لديها حماساً شديداً لمادة اختصاصها، وفي حديثها مع الآخرين. ملاحظاتها الخطية لما تكتبه عن مقالات الطلبة مطولة ومفصلة لكنها لا تخلو من الاهتمام بالطالب. لكن هذه الملاحظات تأتي متأخرة، وتمتليء بأشياء محددة وتصعب قراءتها. عملها التعليمي جيد وفق شروطها هي، وتستثير الطلبة. أما فيما إذا كان هذا التعليم يسهم نحو أهداف البرنامج فهذا أمر آخر. ولكن من حيث كونها معلمة من المدرسة القديمة فهي امرأة عظيمة.

أما بيسي فهي أستاذة بكل ما في الكلمة من معنى، هي نشطة في الشؤون الوطنية للمجتمع موضوع البحث. وهي ذات صلات دولية، قلما توجد فطيرة لا تمد يدها في صنعها. تتقن فن التواصل مع الأفراد وتتقن الحديث مع طلبتها. ليس عسيراً عليها الارتجال في محاضرات أو ندوات يدعو إليها الطلبة. لكنها لا تدرّس كثيراً، وعدم تحضيرها قد يغضب زملاءها ويزعج طلبتها الذين لا يتمكنون من الحصول على المطالعات ولا يحظون بما توزعه من مطبوعات ويريدون إرشادات بخصوص الوظائف التي يكلفون بها. أما تصحيح أوراق الطلبة فقد يستغرق الكثير من الوقت وربما يمتد لشهور. وهي تتبنى معظم الابتكارات طالما أن هذه الابتكارات لا تتعارض مع ترخيصها.

جرب جيد عدداً من الأفكار الجديدة في السنوات الأولى من عمله، وكانت أفكاراً مستلهمة من أعمال بيل ماك كيشي Bill McKeachi وترودي بانتا Trudy Banta، لكن أشياء كثيرة لم تفلح معه. والسبب في أغلب الأحيان أنه كان لا يزال يتعلم الكثير، وكان قليل الخبرة، ولم يعمل بالنصيحة التي وجهت له. والآن وقد تثبت في عمله الأكاديمي وهو في الثالثة والثلاثين من عمره يستجيب لكل مقترحات التغيير تحت شعار أنه كان هناك وجربه ووجد أنه غير مجد وأنه ضده.

قضى إتيان 28 عاماً وهو في موقعه هذا، ليس بعد أستاذ بكل ما في الكلمة من معنى وهو متحمس للتدريس. يتساءل دوماً كيف يمكنه إنهاء مقرراته كاملة وهي تعتمد على المسائل وتعتمد كلية على تقويم حقيقي أصيل. يعمل حالياً في مشروع يهدف إلى تعزيز إسهامات التعليم العالي التي يقدمها في سبيل الصفات النوعية للطلبة والتفكير بطرق وأساليب التعليم التي تساعد الطلبة على تطوير هوياتهم المهنية. وهو على الدوام يفكر ويصلح ما يعمل وطريقة عمله - ويتابع تحسين الجودة.

لكن بصرف النظر عما إذا كان المعلمون يمرون بمرحلة الشك في الذات أم لا، فقد كتب هوبرمان يقول (1993: 146) «لقد لاحظنا انزياحاً عاماً للطاقة في النصف الثاني من العمل، أي لوحظ وجود ميل نحو الإقلال من النشاط والإقلال من الالتزام في السعي لأجل المزيد من الهدوء وصفاء الذهن». وهذه المرحلة التي تتماثل مع بداية ما وصفه الفيلسوف يونغ* «بإضفاء الصفة الذاتية» وقد يترافق مع حالة أكثر استرخاء وراحة. وهذه المرحلة الأخيرة لعدم الاستثمار النسبي تختلط عادة مع:

> سيناريوهات التركيز السالب: أي الالتصاق بالماضي والنقد الحاد لتطوير العمل المدرسي، والمصاعب مع الطلبة، والعزلة الاجتماعية للمدرسة. وهنالك أيضاً سيناريوهات التحرر من الوهم التي تترافق غالباً مع خيبة أمل أو مع إصلاحات فاشلة أو إصلاحات «طعنتها الخيانة». وتترافق أيضاً مع مشاهدة الزملاء الأصغر سناً الذين لا يأخذونهم على محمل الجد، أو شعورهم بأنهم غير مقدرين حق قدرهم من هؤلاء الزملاء ... [ومع ذلك] فهؤلاء المعلمون الثانويون لديهم فرص كثيرة بإنهاء حياتهم المهنية على نحو جيد عن طريق التركيز الإيجابي، حيث هم مضطرون لإنهاء حياتهم المهنية على نحو ضعيف عن طريق التركيز السالب.
>
> (Huberman, 1993: 247)

وقد وجد أيضاً أن «عائلة كبيرة من المعلمين الذين لديهم خبرة 30 – 40 سنة... قد ظلوا على حالهم من النشاط والقوة والانفتاح والالتزام والتفاؤل. بالمقابل فإن المعلمين الأصغر

* كارل غوستاف يونغ (1877 – 1961) عالم نفس سويسري يعتبر أحد أعظم علماء النفس في العصر الحديث (المترجم).

سنـاً أكثر تحفظـاً وأقل رضـاً». (Huberman 1993: 246). ربما يكون إتيـان واحداً منهم وميتـزي وكذلك شيرلي برغـم أن أثر هذه الأخيرة كاد يتلاشى بسبب انعدام الوعي الذاتي أو انعدام القوة على فعل أي شيء بغية تغيير الممارسات القائمة.

ودونما إنكار لحقيقة أن العديد من الأساتذة المثبتين لديهم حيوية خاصة للتعليم فإن ثمة قصصاً وكماً محدوداً من البحوث الدالة على أن هنالك أسباباً كثيرة تدعو للاعتقاد بـأن أساتذة آخرين قـد يصبحون معتادين على ممارسات يمكن ألا تكون جيدة في المقام الأول التـي تبدو مهلهلة هذه الأيام. وقد ورد ذكر حياة مهنية ثابتة وإغراءات بحوث على أنهـا عوامل لها صلـة بالانسحاب من العمـل ومقاومة التغيير. سـوف نتحدث في الإطار رقم 5-2 عن تسعة أشياء أخرى تعمل ضد كون التزاماً جيداً بالتعليم. ومع أن الأشخاص كبـار السن هم الأكثر انفتاحاً أمـام هذه القوى المضادة للتعليـم إلا أن الأساتذة المثبتين الذين لا تتجاوز أعمارهم العقد الثالث من السنين قد يتأثرون بها. وهنالك أشخاص من أمثال ميتزي وإتيان يحاولون ويتعلمون طوال حياتهم المهنية، ولكن وكما أكد ذلك أشخاص كـثر في سائر أنحاء العالم عملوا على تطويـر التعليم فإن الممارسات التعليمية لعدد كبير من الأشخاصـ الآخرين قد بطل استخدامها. فورشات العمل والدورات التي قد تفيد قد مـرت أمام هؤلاء وانقضت. فهل يمكن ترتيب أشياء معينة لكي يصبح الأساتذة القدامى والمثبتون أكثر التزاماً بعمليات تحسين التعليم؟

ممارسات قائمة على العلم والمعرفة

> مـع أن المؤلفـات الحديثة التي استعرضناها تؤكد علـى نحو مقنع بأن دور المؤسسـة في استدامـة إنتاجية الأساتـذة إلا أن الإستراتيجيـات الهادفة إلى تطويـر الفرد قد ورد ذكرها مراراً. والحق يقـال إن الإستراتيجيات الخاصة بالأفراد قد بحثت ونوقشت مرات عدة تفوق الحديث عن الإستراتيجيات على مستوى المؤسسات بست مرات.
>
> (Bland and Schmitz, 1990: 52)

الإطار رقم 5-2: تسعة عوامل تعمل ضد الالتزام بالتعليم

1- فقـدان المكافآت: «يشعر الكثيرون [وبخاصـة الأكاديميون الذين أمضوا قسماً لا بأس به من حياتهم المهنية] أن العـالم الذي فيـه تكونت هويتهم الأكاديمية قد تغير تغيراً كبيراً بطريقـة طالت المصادر الرئيسة للرضا واحـترام الـذات في حياتهم المهنية. فالأحوال التي في ظلها شعروا أنهم قـد قدموا إسهامات مميزة للتعليم العـالي قـد تقوضت ... وفيما يتعلق بأولئـك الذين لا يعملون في مجال البحـوث والذين انزاحت مصادرهم للمكافـأة والوفـاء كان من العسير رؤية ما الذي يمكن استبدالـه». (Henkel, 2000: 217). وهذا ما وجد صداه في بحوث توصلت إلى استنتاج يقول: «إن عدم امتلاك السيطرة أقل باعثاً للتوتر من امتلاك السيطرة ثم فقدانها». (Murphy, 1988: 324).

2- التحـرر مـن وهـم التغيير: «يتعرض المدرسون لموجات من الإصـلاح من حيث كونه «نكهـة الشهر الغالبة» وتقودهم من ثم إلى فقدان الحماس و/أو فقدان قدرتهم على مساندة التغيير ... وصناع السياسات التعليمية لن يتعلموا شيئاً من بحوث أجريت على مدى عقود من السنين التي كانت فكرتها الرئيسة تعقيد (إن لم يكن فشل) التغيير في التعليم وعدم كفاية الكثير من الآراء الإصلاحية». (Bascia and Hargreaves, 2000, 19-20).

3- القرارات التي تصطدم بالقيم الثابتة: يروي رولاند (Rowland, 2000) قصة كيميائي يرى في المحاضرات فرصة لنمذجة طرق التفكير تكون بحسب خصائص موضع الدراسة، بيد إن إحدى نتائج ذلك أنه لا يعرف علـى وجه الدقة مـاذا سيحدث داخل الصف لأن التزامه يقضي بشد الطلبة نحو عملية التفكير بصوت عالٍ عـن فعل الكيمياء. لكن قيماً مثل قيمه عرضة للتهديد حيث يتوقع المدراء من المدرسين أشياء محددة وقابلة للقياس لكل جلسة.

4- تحـدي التعليم العالي الجماهيري: في بعض البلدان يدمج المدرسون الأكبر سناً في منظومة للنخبة، وأولئك الذيـن يدخلون في منظومـات أكثر انفتاحاً رأوا تكويـن الجسم الطلابي يشهد تغـيراً. فالتعليم الجيد أكثر تعقيداً في هذه الأيام بسبب وجود مزيد من الاختلافات التي لا بد من الاهتمام بها. وقد يكون تحدي التعليم المتمايـز في بعض الأحيان طاغياً سيمـا إذا كان بعض الطلبة يملكون القدرة علـى التخرج لكنهم في الوقت عينه يفتقرون إلى المعرفة اللازمة للنجاح في مقرر دراسي معين.

5- الإصلاحـات في الهيكلية: في عقد التسعينيات من القـرن العشرين تبنت جامعات بريطانية عدة، على سبيل المثال، هيكليات الوحدات التعليمية في البرامج. وقد تحدث (Blackwell and Williamson, 1999) عن عدم رضا الأساتذة بهذه التغييرات مشيرين إلى أن الوحدات التعليمية القصيرة تشكل دعوة لممارسات غير مرغوبـة في التقويم وتجعل من الصعـب على المدرسين التعرف على الطلبة. وعلى هذا النحو يمكن القول إن المكافآت النفسية للمدرسين تعرضت للخطر.

obeikandl.com

6- التقادم: يقول دوبن (Bubin 1990) إن الاختصاصيين يجب أن يتعلموا دوماً وإن لم يفعلوا فسوف يستسلمون سريعاً للتقادم. وعلى سبيل المثال، إذا أصبح التعلم المستند إلى دعم من الإنترنت والمعتمد على المسائل والمترافق مع مؤتمرات تعقد عبر الإنترنت شيئاً يهدف إليه المرء فإن عدداً كبيراً من الأساتذة سوف يشعرون أنهم غير مهرة. فإن لم يعملوا على مواكبة التقدم فسوف يتعرضون لانخفاض الالتزام بالتعليم وهذا ما يسمح لهم بالاحتفاظ باحترام الذات عن طريق قولهم أنهم يبرعون في البحوث والإدارة ولا يبرعون في التعليم.

7- الريبة المتأصلة: في المؤسسات التي يكون فيها الإداريون أعداء وتكون الحرية الأكاديمية بحاجة لمن يدافع عنها بقوة يمكن أن تعامل محاولات تنشيط التعليم بصورة لا تخلو من الشكوك والريبة كما لو أنها مبادرات من المدراء للحصول على المزيد من جهد المدرسين أو لوضعهم تحت المراقبة والسيطرة.

8- الاستخدام الأفضل للحياة: لماذا ينفق المرء وقته في محاولة استجلاء بدائل في التعليم حين يكون من السهل له أن يسبح مع التيار؟ هنالك حياة يعيشها الإنسان خارج إطار العمل، أطفال ينبغي له أن يستمتع بمشاهدتهم وهم يكبرون وبعد أن يكبروا تأتي فرصة استرجاع الحريات التي تمتع بها في مطلع شبابه.

9- التكاثف والاشتداد: ويقصد به الزيادة المطلقة في مقدار العمل وانتشار الأدوار والمطالب، كما يقصد به المشاعر التي تتطلبها العديد من هذه المطالب من حيث كونها ذات صلة بالأشكال الأربعة للعمل العلمي والمعرفي. إن الاندفاع نحو تحسين التعليم عن طريق جعل الإجراءات والمعايير والممارسات أكثر وضوحاً قد أسهمت في تكاثف واشتداد العمل التعليمي. وقد تجد الدعوات المطالبة بتحسين التعليم بعض الاهتمام إذا شعر أساتذة الجامعات أن التعليم نشاط جشع وليس نشاطاً يحمل المكافأة كما كان سابقاً حين كانوا قادرين على التركيز على مسائل داخل غرف الصف. وفي هذا الصدد يتضمن كتاب (McInnis 2000) تفاصيل هذا التكاثف والاشتداد لدى أساتذة الجامعات الاسترالية حين أشار «ومن المعقول أن نشير إلى أن عدداً لا بأس به من الأكاديميين (وليس كلهم) قد وصلوا إلى حافة التسامح من أجل التغيير، وهم يفتقرون إلى الطاقة للسعي من أجل الجودة في التعليم». (p. 151) لكنه يضيف إلى ذلك قوله إن الحالة لا ينبغي أن تكون غير قابلة للمعالجة.

غير أن هيمنة الآراء والنصائح عن كيف يمكن للأفراد أن يبعثوا الحيوية والنشاط في عملهم التعليمي لا تتناسب مع جودة هذه الآراء. وهنالك توصيات واقتراحات، ربما لا تكون استثنائية، تقضي بالمطالعة وبالتحدث مع الآخرين وبالالتحاق بالدورات التدريبية

وبـأن يكـون المدرس جاهـزاً للإبـداع، لكنهـا لا تتضمن شيئاً يـدل على كيفيـة الوصول إلى الأساتـذة القدامـى الذين يكتفون بالبقـاء حيث هم. فهنالك شيئـان ضروريان من أجـل التأثير فيهـم. أولاً، ينبغي إشراكهم في عملية تطوير التعليـم (وأولئك الذين أبدوا اهتماماً بهذا التطوير ينبغي أن يحافظوا على هذا الاهتمام)، وثانياً، وعندئذ هم بحاجة للـرأي والمشـورة الجيديـن عما الذي يتوجب عليهـم فعله (الباب الثـاني في هذا الكتاب يقـدم توضيحاً لذلك). إذن، ومع أن أعضاء الهيئـة التدريسية أفراد مسؤولون عن مدى مشاركتهـم الاختيارية في تحسين التعليـم، ومع أنه توجد أشياء كثـيرة يستطيعون فعلها بمبـادرة ذاتية منهم، إلا أن ثمة إدراكاً واسع النطاق بـأن المؤسسات والأقسام الجامعية يجـب أن تقـدم الجزء الأكبر من هـذا الجهد الهادف إلى دعم حيويـة التعليم. وفي هذا الصـدد يشـار إلى أن مؤلفـات (Bland and Schmitz, 1990) تتضمـن عرضـاً واسعاً وشامـلاً لممارسات مؤسسات معروفة تهدف إلى دعم وتعزيز تطوير التعليم، حيث أكدت الممارسـات على أن التعليم يجب أن يحتل مركز الصدارة في أولويات أهداف المهام، وأن ينعكـس في سياسـات خاصة بالعاملين في هـذا الحقل بما في ذلك أنظمـة المكافآت، وأن تدعّم هذه المهام بمراكز تطوير مهني وتعليمي وبدعم عملي أيضاً مثل المكتبات والرعاية النهاريـة ومواقف لسيارات الأساتذة. وقد أجرى (Wright and O'Neil, 1995) دراسة استطلاعيـة اشتملت علـى اختصاصيي التطوير التربوي في استراليـا وأمريكا الشمالية والمملكـة المتحدة خلصت إلى أن هؤلاء الأشخاص يرون تحسين التعليم يتوقف على أفعال تقـوم بها المؤسسـات، أي سياسات وممارسـات المؤسسات في التوظيـف، فرص التطوير والمنـح العائـدة له ترتيبات تنظيميـة وهيكلية لدعـم تحسين التعليم وقيـادة من الإدارة العليـا. وبصراحة القول، من السهل تحسين التعليم عندمـا تتوجه المؤسسة بكاملها نحو دعم هذا التحسين، إنما الأهداف والمكافآت والتسهيلات لا تكون ذات فاعلية وأثر إلا إذا شـاء الأساتذة أن يفعلوا شيئاً لتحسين عملهم هم. ولكن يقول (McInnis 2000) إن ربعاً واحداً فقط من عينة مؤلفة من 1554 شخصاً اختارهم من أساتذة الجامعات الاسترالية كانـت لهم مشاركة معينة في التطوير المهني لطـرق التعليم أثناء العامين المنصرمين. لم تشـر دراستـه هـذه إلى طبيعة تلـك المشاركة لكنها تتخـذ عادة في مؤسسـات عدة شكل

الالتحـاق بالدورات التدريبية وورشـات العمل. وإلى جانب تلك المزاعم بأنها ذات فاعلية وقـوة أثـر (Rust, 1998) فإن ثمة دلائل تشير إلى أن الـدورات التدريبية وورشات العمل ليسـت ذات فاعلية كبيرة من حيث كونها وسائـل لتحسين ممارسات التعليم (Kember, 2000; Weimer and Lenze, 1991)، وهـذا مـا يطرح أسئلة محرجة عن أفضل السبل لإدخال الحيوية والنشاط في العمل التعليمي عند أساتذة جامعيين متقدمين.

يقـول Knight and Trowler, 2001 إن قـوى التغيـير تعمـل علـى أفضـل وجـه في الأنظمـة ذات المستـوى المتوسط التي تصل بـين المستوى الأكـبر في المؤسسات والمستوى الأصغـر للفـرد. كما يقولان أيضاً إن الأقسام الجامعية علـى اختلاف اختصاصاتها قد تكـون تلـك الأنظمة ذات المستـوى الوسيط وسبباً للعمل من أجل الحفـاظ على حيوية التعليـم عند الأساتـذة الأكبر سناً وسبباً لانطلاق محاولات من تلك الأقسام للوصل بين الأفـراد وأعمـال المؤسسات. وقد وجـد Wright and O'Neil أن الفئـة الوحيدة الأكثر أهميـة في أعمال التحسين هم عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وليس المؤسسات. وتنبغي الإشـارة في هذا الصدد إلى أن دراسـة الباحثة كارباك Karpiak عن سبل دعم حيوية التعليم عند الأساتذة الأكبر سناً يذكرنا بالمؤلفات التي تحدثت عن الدوافع التي عرضنا لهـا في الفصل الرابع. ويمكن اعتبـار توصياتها بمثابة نصائح موجهة إلى قادة الأقسام الجامعية وقادة الفرق. فقد كتبت تقول (Karpiak, 2000: 133):

- ينبغـي تشجيـع الأكاديميين لاستجلاء مجـالات جديدة وتوجهـات جديدة وقنوات جديدة لتوسيع آفاقهم أو تعميقها.
- للأكاديميـين حاجة أكيدة ليشعروا بأن الآخرين يثمنون تأثيرهم في حياة الآخرين وليعرفـوا أنهم جـزء من مجهـود جامعي كبـير وأن آراءهـم ومدخلاتهم مفيدة في تحسـين جـودة العمل الأكاديمي وأنهم لهم أهميتهـم. ولا بد من إتاحة الفرص للإداريين والمدرسين ليشاركوا معاً ويتعاونوا جميعاً في مسائل ذات اهتمام مشترك في الجامعات.

- المراجعة الفردية الجيدة والتعليم والتدريب والتقويم أشياء مهمة وبخاصة حين تنفصل عن المصالح العليا والمحاسبة التجميعية للتقويمات الرسمية للأداء وتعكس منهجية تطويرية تغذي وترعى القدرة على النمو المستمر.
- عندما تعمل الأقسام والفرق على أساس الزمالة والاحترام والاهتمام المتبادل فإن الجودة الناجمة عن الإبداع والالتزام تبدو واضحة للعيان.

فالممارسات داخل المؤسسات والأقسام الجامعية التي تحبذ حيوية التعليم يجب أن تكملها أفعال تجعل جودة التعليم مسألة ذات اهتمام لا ينقطع. وهنالك إمكانيات عدة لذلك بعضها ذكر في الجدول رقم 5-1 وبعضها الآخر تم عرضة في الباب الثاني. أما ما تبقى من هذا القسم فيدور عن مجال في ممارسة التعليم كثيراً ما أهمل عند الحديث عن تحسين التعليم. ونشير بذلك إلى أن الطريقة الواعدة لإشراك المدرسين جميعاً في عملية تحسين التعليم تكمن في قيام الأقسام الجامعية بدراسة النصوص التعليمية المطروحة قيد الاستعمال.

تستند فكرة جعل النصوص التعليمية مسألة تحظى باهتمام مستمر إلى ما جاء في كتاب وضعه الباحثان ستيغلر وهايبرت (Stigler and Hiebert, 1999) اللذان درسا طرق تعليم الرياضيات في الولايات المتحدة وألمانيا واليابان، حيث وجدا أن فاعلية المعلمين «تعتمد على النصوص التي يستخدمونها. أما توظيف المعلمين من ذوي الكفاءات العليا فلن ينتج عنه تحسن مستمر طالما أنهم يواصلون استخدامهم للنصوص نفسها. إذن ينبغي تحسين النصوص (p. 134). ووجدا أيضاً أن المعلمين في تلك البلدان الثلاثة كانوا يقومون بأداء تعليمي متماثل إنما النصوص التعليمية التي بين أيديهم- بمعنى الترابط المتسلسل لملامح الدروس -كانت تختلف اختلافاً بيناً، ومن هنا جاء قولهما إن التعليم الأفضل للرياضيات في الولايات المتحدة لا يقتضي أن يتعلم المعلمون أساليب جديدة في التعليم لأن «الملامح الفردية لا تعطي معنى مفيداً إلا من حيث ارتباطها بملامح أخرى تحيط بها... وتعتمد قيمتها على كيفية اتصالها بالأخرى» (p. 75). إذن، لكي نعمل على تحسين التعليم للمدى البعيد يجب أن نعمل على تحسين النصوص» (p. 101). فالنصوص

هذه تشبه ما وصفه ريتشارد دوكنز Richard Dawkins بقوله إنها «نمطيات»، وهي كما وصفها كوهين وستيوارت (Cohen and Stewart, 1995: 358 – 9) فيما يلي:

> إنهـا نمط لفكرة تقطن دماغ الإنسان ويتكرر بالكلمة المنطوقة... وكل حلقة بحث أو ندوة هي وسيلة لإعادة إنتاج هذه النمطيات ونشرها... وهي تتراوح بـين شعارات بسيطة ومنظومات متداخلـة للمبدأ والسابقة... والعلاقة بين النمطيـات والأفعـال التي تنتجهـا تشبه إلى حـد بعيد تلـك العلاقات بين المورّثـات (جينـات Genes) والسلوك الذي تنتجـه في الكائنات الحية التي تنتج تلك المورثات.

توحـي هذه الفكـرة بأشياء كثيرة ذلك أنها تعني ضمناً بأن تلك النصوص المتخذة على أنهـا مسلمات أو تلـك الأنماط الخاصة بالأفـكار التي تتضمنها يمكـن تعديلها بغية تغيير الأفعـال مثلمـا يحصل عند تغيير أنماط المورثات بهدف تغيـير السلوك. وبالطبع يمكن أن تتركـز محاولات القيـام بالتغيير على الأفعـال نفسها أما إذا كانت الأفعـال شديدة التأثر بتلـك النصوص الضمنيـة الخاصة بالمدرس فإنه من المفيد كما يقول ستيغلر وهايبرت بأن يقتصر العمل على النصوص ذاتها. وهذا ما يقودنا إلى أسئلة تتعلق بطريقة الحصول على تلك النصوص، وهذا يعني العودة إلى الأفكار التي تحدثنا عنها في الفصل الثاني. فالتعلم الافتراضـي على شكل كتب وعروض وأوراق وأشرطة فيديو هو أحد نمطيات الانتشار لكن بعض محدوديـات ذلك قد أشير إليها سابقاً، حين أشرنـا إلى أن الجزء الأكبر من التعلم يحصل عبر الفعل والعمل في المواقف اليومية. وفيما يتعلق بالتعليم يقترح البحث الذي قدمه ستيغلـر وهايبرت أن ثمة نمطيـات مختلفة قد اندمجت في الثقافـات الوطنية لذلك توجد افتراضـات قوية وغير مدروسة ومختلفـة بخصوص العمل الروتينـي في التعليم والهيكلية الملائمـة لدروس الرياضيات في كل مـن ألمانيا واليابان والولايـات المتحدة. فهنالك حاجة لبحوث تربوية لتحديد تلك النمطيات في التعليم العالي وتفحصها ونشرها. وحيث إن ذلك يتعلـق بنشر الوعي بهـذه النمطيات والأفعال التـي ترافقها فهي أيضاً تتعلـق بنشر الوعي بخصوصـ العمل الذهني في مجتمعـات الممارسة. وحيث إن ذلك كله يعد مقدمة لتغيير ما يعرفـه العمـل الذهني عن طريق تعديل أو استبدال النمطيـات فذلك يعد هندسة نمطيات

أسـوة بهندسة المورثات. ومثلمـا تحتاج المورثات الجديدة إلى البيئـة الصحيحة والمناسبة لكـي تحيـا وتنمو كذلك قد تفشـل التعديـلات في النمطيات ما لم تكـن الأقسام الجامعية مناسبة للتعاطي معها. وسوف نتوسع في بحث التغيير والتعليم في الفصل الثاني عشر.

الجدول رقم 5-1: عشر طرق للتعامل مع التعليم

الفعل	التعليق
1- البحث عن إمـكـانـيـات للاستفسـار التقديري appreciatve enquiry Ludema et al, 2001	ابدأ بحثك بالافتراض بأن بعض ما تفعله وأنت مدرس على الأقل هو جيد أو أكثر جـودة. حدد الأشياء التي تنجـح واعتبرها مؤشرات للكفاءة. واسأل لماذا نجحت؟ هـل تستطيع أن توسع هـذه النجاحات والمباديء والممارسـات التي حفزتها لتشمل أجزاء أخرى من عملك التعليمي.
2- التحدث مع الزملاء: مثال ذلك، الأوساط التعليمية (Blackwell et al, 2001) وجماعات الحوار (Qualter, 2000)	يقـول الباحث Qualter: «الحوار عمل أحسن ترتيبه ومراقبته يلتقي فيه أفراد مـن ذوي الاهتمامات المشتركة ليتحدثوا بأسلوب يخلو مـن التهديد ومن إطلاق الأحـكام بهدف وضع صيغة لإقامة لغـة مشتركة ودراسة افتراضاتهم بخصوص الممارسـة ودراسة افتراضات الممارسة عند الزملاء. (Qualter 2000, n.p.). انضم توم إلى جماعة حوار وتحدث عن الطرق التي استخدمها الآخرون ليجعلوه يعتقـد «أننـي مدرس محـدود». وبرغـم ذلك حـاول التعرف مع هـذه الجماعة علـى ماهية تلـك المحدودية وكيف يستطيع أن يعمل علـى أحسن وجه ضمن هذه المحدوديـة، قائـلاً في نفسه «لا أستطيع أن أكون أكـثر ذكا ء مما أنا. ولا أستطيع أن أكـون أكـثر غباءاً مما أنـا ... وللمرة الأولى فتح توم بـاب غرفة الصف، ولم يرتطـم الباب في وجهـه» (Qualter, 2000, n.p.). وهنالك متوازيات واضحة للاستفسـار التقديري في هـذه القصة توضح كيف بدأت طريقـة توم في التعليم تشهد تحسناً.
3- اسـتـخـدام التـشـبـيـه والاستعارة والبحث عن أفكار	مـا أوجه الشبه بين التعليم وصيد الأسماك؟ أو البستنة؟ أو الرياضات الهوائية؟ إن هـذه الاستعارات قـد تسهم في تليين الافتراضات بخصوص حالة التعليم الآن وكيـف يمكن أن يصير وقد تكـون أيضاً مقدمة جيدة لتخيل طرق مختلفة لمساعدة الطلبـة في تعلمهـم، وهذا مـا ينتهي بك إلى السـؤال عما يمنعك مـن ذلك وكيف يمكنك أن تفعل خلاف ذلك.

obeikandi.com

4- طرح أسئلتك عن طريق الإنترنت.	ابعث رسالة إلى إحدى مؤسسات التطوير التربوي أو الجمعيات الاختصاصية أو الخاصة بالمواد العلمية تصف فيها بإيجاز ما تفعل واطلب إلى الزملاء أن يقترحوا فكرة بسيطة واحدة لتجعل عملك التعليمي أكثر متعة وأكثر نشاطاً وفاعلية ... إلخ.
5- الحصول على معلومات راجعة أفضل من الطلبة	اسأل الطلبة عندما تقيّم أعمالهم أن يحددوا الأشياء الجيدة في عملك التعليمي والموضوعات التي يستمتعون بها. واطلب من جماعة منهم أن يعطوا رأياً عن تحسين المقرر الدراسي واطلب إليهم أيضاً أن يذكروا شيئاً عن التقييدات التي تعمل في ظلها.
6- تجديد محتوى التعليم	مثلاً، في كل عام استبدل بضع محاضرات بالية لا تثير الاهتمام بمادة حديثة جداً واجعل الطلبة يقرؤونها ويقدمون تقريراً أو اثنين عن أحدث ما وجدوا.
7- الإقلال من التأكيد على تغطية محتوى المنهاج. علّم ليكتسب الطلبة إتقاناً للمفاهيم والمباديء – تحدث عن الأخطاء الشائعة في المفاهيم وتحداها.	المعلومات التي نحن نفترض وجودها عند الطلبة غالباً ما تكون غير حيوية. ومعظم ما يشعرون أنهم حقاً يحتاجونه يحصلون عليه من الكتب والمجلات والإنترنت. وأما التعليم بقصد الفهم –أي قضاء نصف ساعة في شرح قوانين نيوتن في الحركة وتوضيحها ثم تناول المغالطات الشائعة– يجب أن يكون أكثر متعة من مجرد سرد المعلومات، وأكثر قوة أيضاً.
8- إفساح الأماكن للطلبة في الندوات وحلقات البحث والجلسات الأخرى الخاصة بالمجموعات الصغيرة.	غالباً ما يكون السبب في الندوات الباعثة على الضجر خوف الطلبة من «الأستاذ». إبدأ عملك بإعطائهم عشر دقائق ليتحدثوا في مجموعات مؤلفة من ثلاثة أشخاص على سبيل المثال ثم اطلب من كل مجموعة أن تعطيك ثلاثة استنتاجات أو أسباب أو انتقادات أو أسئلة... إلخ ثم اطلب إليهم مناقشة الموضوع بمزيد من العلانية.
9- الإقلال من تصحيح الأوراق	حدد مهام للطلبة أقل من المعتاد لتتمكن من تصحيحها، واطلب إلى الطلبة تصحيح الحلول داخل الصف، أما أنت فصحح عينة منها، وخذ في اعتبارك التقويم الذاتي وتقويم الأنداد. حدد مهام للطلبة يكتبونها تكون أقصر من السابق (فالطلبة يقولون إن المقالات القصيرة أكثر صعوبة من المقالات الطويلة)، واستخدم نموذج وضع إشارة صغيرة لبعض المعلومات الراجعة، إلخ.
10- التكليف بمهام للطلبة أكثر متعة وإثارة للاهتمام	على سبيل المثال، هناك مهام تقتضي من الطلبة أن يستخدموا ما تعلموه وتطبيقه على مسائل حقيقية. شجع المهام التي تقوم بها المجموعة. فكر بمهام خاصة بالملصقات وضخامة الصورة. واطلب إليهم أن يعطوك أفكاراً عن كيفية التعامل مع المشكلات في بحوثك، إلخ.

obeikandl.com

إن قطاع التعليـم العالي بحاجة إلى مجتمعات الممارسة -أقسام جامعية، على سبيل المثال- تكون فيها نمطيات التعليم الجيد جزءاً هاماً مما يجري فيها وتنتقل إلى كل من لـه مشاركة في مجموعات العمـل هذه. وكما يتضمن الشكل رقـم 2-2 إن وضوح المعرفة الافتراضية يتصل بقوة بالتعليم الضمني للمعارف الإجرائية التي تعني ضمناً أن انتقال نمطيات التعليم يمكن، بل يجب، أن يعمل وفق طريقتين - عن طريق المعرفة الافتراضية وعـن طريق معارف الممارسة. وقـد استنتج ستيغلر وهاييرت أن ذلـك يعني بأن تحسين التعليم يجب أن يتم ضمن السياق وعن طريق وعلى يد المعلمين. وأما فيما يتعلق بالتعليم العـالي فالاقـتراح قد يقضي بأن تكون هذه المهمة سعياً من أجـل أقسام تعرف «بأقسام التعلـم» ذلك أن من المسلّـم به حدوث التعليم بأعلى جودة في تلـك الأقسام، وفي الوقت نفسه يكون دوماً مسألة قيد النقاش والتحسينات التدريجية المتواصلة.

وهـذا كلـه خير وبركـة، ولكن ما علاقـة ذلك بالحفاظ علـى وتعزيز حيويـة التعليم عنـد الأساتـذة الجامعيين الأكبر سناً؟ إن هـذه المقاربة، عن طريق عملهـا على المستوى المتوسط -بخصوص النمطيات على سبيل المثال أو النصوص أو المسلمات داخل الأقسام الجامعيـة- تفعل ثلاثة أشياء لا تستطيع أن تفعلهـا المنهجيات التقليدية الخاصة بتعزيز الحيويـة التربوية عند هؤلاء المدرسـين. أولاً، إنها تصل إلى الأساتـذة جميعاً لأنها تهتم بالأنظمـة المهمـة التي تشكل هـي جزءاً منهـا. فهي تتأثـر بديناميكية اهتمـام الأقسام بالنصوص التعليميـة أكثر مـن تأثر معظمها بالمبـادات على مستـوى المؤسسة، تدعمها ورشـات عمـل وحلقات بحث. ثانياً، إن مقاربة مجتمع الممارسـة هذه تهتم بشكل رئيس بـ «مـا نفعله نحن في مكاننا هذا» وهي تستهلك المعرفـة الافتراضية إنما يكون التأكيد على استخدامها لإنجاز ممارسـة أفضل، وليس بمجال اكتساب المعرفة الافتراضية من حيث كونهـا فضولاً فكريـاً. وثالثاً، لها حضـور مستمر، أي هنالك اهتمـام متواصل بالشروط الثابتـة التـي عن طريقها تعمل الأنظمـة الديناميكية – الأقسام – بصـورة روتينية على تقـديم التعليم الجيد. لكن هذا لا يعني أن الاتصالات الأكبر على مستوى المؤسسات غير مهمـة، ولا تعني أيضاً عدم وجود قضايا منفـردة لحيوية التعليم. فالفكرة العامة لنوعية تفكـير الأنظمة الموضحة في الفصل الأول تقضي بأن كلا الأمرين له أهميته: وعلى سبيل

المثال، قد تكون المؤسسة مصدراً للطاقة والتقييد بينما يكون الأفراد مصادر التنوع. يتمثل جوهر هذا الاستطراد في الحديث عن النصوص والنمطيات في ذاك الادعاء القائل إن الأقسام، أو فرق العمل الخاصة بالبرامج في بعض الأحيان، هي في نظر معظم المدرسين في التعليم العالي الأماكن التي فيها يحدث المعاني والهوية التربوية، وحيث تعمل النمطيات على التأثير في الأفعال، وحيث تتكاثر وتنتقل، وفي بعض الأحيان تطرأ عليها تحولات عن طريق هذه العملية. وحيث إنها كذلك، فإن الممارسات الطبيعية داخل الاقسام تعد مفتاحاً لالتزامات تعليمية جديدة من المدرسين (الفصل الثالث) ولجودة الممارسات التربوية عند الأساتذة الأكبر سناً. وهذا يقودنا إلى الافتراض بأن حيوية التعليم تنجح وتزدهر على أبعد تقدير داخل الأقسام العلمية الجيدة. وهي بالطبع قد تنمو وتزدهر في أماكن أخرى مثلها في ذلك مثل العشب القاسي. وبالمقابل قد تذبل وتتلاشى بعض الأعشاب حتى لو كانت في أرض خصبة، وبعض الأعشاب قد تغدو علفاً ترعاه الماشية. وبرغم ذلك كله تبقى الأقسام الجيدة هي الفرصة الأفضل لحيوية التعليم. أما الممارسات المؤسسية فقد تصلح الفروق والأرجحيات، وأما الأفراد فقد يصلحونها لما فيه صالحهم، إذا كانت لديهم الدوافع للمحاولة (وحيث إن الأقسام تسهم كثيراً في توليد الدوافع، فالمحاولة بحد ذاتها هي نتاج الأقسام الجيدة). فإذا كان هذا القول يبدو معقولاً فاذكر دوماً أن معظم الأفعال الهادفة إلى تحسين حيوية التعليم قد توجهت إلى الأفراد والمؤسسات (Bland and Schwitz, 1990)، وندر أن تتوجه نحو إحداث أقسام جيدة بما يكفي لتتأهل وتصبح «أقساماً للتعلم».

نصائح مفيدة

برغم كل ما تقوله معظم الجامعات والكليات في هذه الأيام بأنها انضمت إلى الممارسات الصديقة للتعليم التي تحدث عنها بلاند وشميتز ورايت وأونيل فإنه ليس من المؤكد ما إذا كان الأساتذة يشعرون حقاً بأن ممارسات المؤسسات تشجع الالتزام بالتعليم. لذلك لا بد من القيام بعمل ما لمعرفة ما إذا كان ذلك هو الواقع. وبافتراض أن ذلك هو الواقع، فالأمر يقتضي بالتأكيد القيام بأعمال علاجية على مستوى المؤسسات. ومن المحتمل أن

تتضمن هذه الأعمال تعزيز التوقعات والمكافآت ومحاولة رفع مستوى مضمون الرسائل الرسمية بخصوص التعليم.

يستطيع الأفراد الحصول دون مشقة على أفكار بخصوص التعليم على نحو أفضل. وغني عن القول إن هذا أمر ننصح به. وقد تضمن الجدول رقم 5-1 عشرة مقترحات للتعامل مع التعليم يقصد بها مساعدة المدرسين الجدد والقدامى في إعادة تنشيط وتعزيز حيوية ما يقومون به. بيد أن السؤال الهام الذي يطرح قبل أي سؤال آخر يتعلق بكيف سيكون بمقدور الأكاديميين في المقام الأول أن يصبحوا ملتزمين بأصول التربية والتدريس الجيد؟ قد تساعد رسائل المؤسسات في هذا السياق لكنها غير كافية والسبب في ذلك بسيط، وهو أن الأكاديميين القدامى في الخدمة سوف يتجاهلونها. لكن الجواب الذي نقدمه في هذا المقام يقول إن حيوية التعليم تأتي من مجتمعات جيدة لممارسات التعليم والأقسام الجيدة تشجع وتعزز ذلك عن طريق كونها كذلك وتفعل ما يفعلونه.

إذن، فالنقطة الرئيسة للعمل تقضي بأن أولئك المسؤولين عن جودة التعليم ينبغي لهم أن يستعيدوا في أذهانهم ذاك المفهوم الذي طواه الإهمال بخصوص فاعلية الأقسام، والأقسام الفاعلة هي تلك التي يمكن تعريفها بأنها أقسام للتعلم تحتوي على نمطيات التعليم الجيد (في البحوث والخدمات). وهذا يعني أنها يجب أن تحدد وسائل جلب النمطيات الجديدة وإدخالها في الأقسام التي يعوزها النشاط وتفكر بكيفية تعليم الأفراد ليقودوا الأقسام. وفي هذا السياق نقترح إستراتيجيتين، كل واحدة منهما يمكن معاملتها على أنها بحوث وتقود إلى الطباعة والنشر. أما التعليم القائم على المسائل، وبخاصة على شكل مشروعات تعلم العمل (Gibbs, 1995; Kember, 2000)، فلديه الكثير من القوة، ولكن بما أنه ينظر إليه على أنه إضافة إلى العمل الطبيعي للقسم فيمكن أن يظل على الهامش. أما مراجعة المنهاج الدراسي وتطويره فهذا واجب يتضمن إمكانات لا بأس بها للحفاظ على الحيوية التربوية لكل فرد وتعزيزها (Knight, 1998). ومن هنا سوف أبدأ بصرف النظر عما إذا كان هدفي الرئيس أن أعيد النشاط إلى حيوية الأساتذة الأكبر سناً الذين فقدت طريقة تعليمهم حيويتها.

والنصيحة هذه تنطبق أيضاً على أولئك الأفراد الذين يريدون أن يحسنوا عملهم التعليمي: حاولوا أن تصنعوا الفرق، خذوا مشروعاً، حددوا المنهاج، عالجوا مسألة ما. وفي جميع الحالات افعلوا ذلك مع الآخرين.

للمطالعة

خير نقطة نبدأ انطلاقتنا منها هي بحث بعنوان: توليد حيوية التدريس وتحفيزها Fostering instructional vilality and motivation بقلم (Walker and Quinn, 1996)، كما أن الباحثين بيتر نايت وبول تراولر يحاولان استكشاف السبل التي عن طريقها تستطيع الأقسام الجامعية بحكم عملها أن تكون أقساماً للتعلم وذلك في الفصل التاسع من كتاب قيادة الأقسام في التعليم العالي (Departmental Leadersgip in Higher Education 2001) أما كتاب دافيد كمبر بعنوان: التعليم الفعال والبحوث الفعالة (David Kember's Action Learning and Action Research 2000) فيقدم وصفاً واضحاً لحالة مشروعات التعلم حيث يؤكد على أنها وسيلة قوية وفاعلة لتحسين العمل التعليمي.

obeikandl.com