الفصل السادس

دعم مؤسسي أفضل لأساتذة الجامعات

من المؤكد أن الأساليب الجديدة التي تحدثنا عنها في الفصول السابقة تؤدي إلى تغيير حقيقي في كل من تعلم الطلبة وفي رضا الأساتذة عما يفعلون وينجزون. ولكن الأساتذة بحاجة إلى دعم أفضل مما يتلقون حالياً من مختلف مؤسسات التعليم العالي التي تشكل الإطار الذي من خلاله يعملون وذلك لكي تتاح لهم فرصة جعل هذه التغييرات واقعاً ملموساً وواسع الانتشار.

أتوجه بحديثي في هذا الفصل إلى طائفتين من القراء هما: أساتذة الجامعات الذين لديهم الاستعداد الكافي للاضطلاع بدور قيادي وللعمل في سبيل التغيير المؤسسي، والطائفة الثانية هي أولئك الأشخاص الذين بيدهم صنع القرار حالياً في مختلف مؤسسات التعليم العالي. فالكليات والجامعات هي المؤسسات الهامة التي تحتاج لإجراء التغيير سيما وأنها الإطار المباشر لعمل الأساتذة. ولكن ثمة عدد من المؤسسات الأخرى التي لها تأثير ونفوذ كبيران أيضاً، وهي: مؤسسات الاعتماد ووكالات التمويل والروابط العلمية لمختلف الاختصاصات والمجلات العديدة التي تنشر المقالات والدراسات حول التعليم الجامعي. وإذا استطاع الأساتذة العمل والتعاون مع إداريي تلك المؤسسات فإن تغييرات عظيمة الفائدة يمكن أن تحدث فتعزز كثيراً البيئة التعليمية للأساتذة في التعليم العالي بأسره.

إن السبب الذي يدعو هذه المؤسسات لأن توجه اهتماماً جاداً لدورها في دعم التغيير عند الأساتذة أنفسهم واضح وجلي، وهو أن الأساتذة هم الذين تقع على عاتقهم المقررات والمناهج التي تشكل نواة البرامج التعليمية. وما لم يحصل تغيير لدى الأساتذة أنفسهم لن يحصل شيء مفيد وهام في سبيل تحسين جودة البرامج التعليمية في الكليات والجامعات.

obeikandl.com

ومن هنا لا بد من التأكيد على ضرورة حصول أساتذة الجامعات وقادة المؤسسات على صورة أكثر وضوحاً للمشكلات التي يواجهها الأساتذة في وضعهم الراهن والدعم الذي هم بحاجة إليه. إن هكذا تحليل سوف يتيح لنا استجلاء الطرق التي بوساطتها يمكن أن تعمل المؤسسات الهامة معاً لتقديم هذا الدعم.

مشكلات يواجهها الأساتذة حالياً

يواجه أساتذة الجامعات حالياً عدداً من المشكلات التي ينبغي على كل فرد أن يتفهمها ويقدرها حق قدرها. أولى هذه المشكلات أن الأساتذة قد يعملون بحكم العادة كما يفعل غيرهم من الناس. ومثلما يفعل الطلاب أحياناً في نزوعهم إلى دراسة مقرر ما دون أن يفكروا كثيراً بماذا يفعلون فقد يمر الأساتذة أيضاً بعادات في تدريس مقرراتهم دون أن يفكروا بها. يتبعون النمط الذي اعتادوا عليه دون أن يخصصوا وقتاً (أو ربما هم غير قادرين على تخصيص وقت معين) ليتفحصوا عن كثب جودة ما يفعلون أو لتعلم أشياء جديدة عن الأفكار التي قد تتيح لهم بدائل أفضل.

أما الأساتذة الذين يعيدون التفكير بما لديهم من افتراضات حول التعليم فإنهم في كثير من الأحيان يواجهون حاجزاً ثانياً يتمثل في عدم تلقيهم التشجيع من الآخرين. زملاؤهم لا ينفقون كثيراً من الوقت في الحديث معهم حول التعليم اللهم إلا إذا كان هذا الحديث مجرد شكوى وتذمر من الطلبة. ولا يجرون أية مقارنة لما يكتب من ملاحظات حول أفكار جديدة يحاولونها أو في احتفالية خاصة تكرس لنجاح أحد منهم في محاولته فعل شيء جديد.

بيد أن الأساتذة في الأقسام التي تهتم حقيقة بالتعليم الجيد يواجهون في كثير من الأحيان مشكلة أخرى، ألا وهي إيجاد الوقت الكافي لتعلم شيء ما حول أساليب جديدة ومختلفة في التعليم والبحوث والخدمة. وهذا الرأي لا يتيح أي وقت «ضمن نصاب العمل» للأساتذة ليعملوا على تطوير عملهم المهني في التعليم أو في أي شيء آخر.

وأما أولئك الأفراد الذين لديهم الدافع القوي والذين يقررون تخصيص وقت معين، حتى لو كان في ذلك زيادة في نصاب عملهم، فسرعان ما يجدون أنفسهم

أمام كم هائل من الكتب والمقالات والأفكار التي تتحدث عن التعليم الجامعي في هذه الأيام. فيتساءلون من أين البداية؟ ومن يستطيع مساعدتهم ليعرفوا أين يبدؤون؟ أين يستطيعون الحصول على إطار مفاهيمي للصورة الكبرى للتعليم يتيح لهم أن يقرروا أياً من تلك الأفكار العديدة التي تتضمنها المؤلفات الكثيرة والمتزايدة باستمرار هي أفكار كبرى رئيسة، وما عداها ما هو إلى تفاصيل داعمة لتلك الأفكار؟

وعندما يجد الأساتذة فكرة مبتكرة ويجربونها يصطدمون في بعض الأحيان بطلبة غير متعاونين، ذلك أنه عندما لم يفكر الطلبة بتعلمهم وبنوع التعليم المؤدي إلى التعلم الجيد فإنهم بدورهم يتخذون موقف المعارض عندما يعمل شخص ما على تغيير قواعد اللعبة وخلق حالة جديدة لها قواعدها الجديدة وتوقعاتها الجديدة.

وتبقى مشكلة خطيرة أخيرة أمام أولئك الأساتذة الذين يحاولون تجربة طريقة جديدة في التعليم وتحقق نجاحاً. فهؤلاء يواجهون أحياناً ثقافة سائدة لدى الأساتذة والزملاء تتمثل إما في عدم الاهتمام أو الغيرة، أو ربما يسمعون من زملائهم قولاً يحاولون فيه أن ينسبوا جهودهم تلك ونجاحهم إلى دوافع غير خالصة مثل التساهل الشديد مع الطلبة أو إن أحسنوا الظن يقولون إنهم يقضون أوقاتهم في التعليم وليس في البحوث.

ماذا يريد الأساتذة؟

إذا أريد لهذا الواقع الحالي أن يتغير فثمة ستة شروط هامة يجب معالجتها. والسؤال الهام هو ما الذي يحتاجه الأساتذة؟ إنهم بحاجة إلى ما يلي:

- **الوعي**. الشرط الأول أن يصبح الأساتذة على علم ومعرفة بحاجتهم للتعلم والتغير، وفيما بعد، بحاجتهم لدعم التغييرات المؤسسية التي تؤثر تأثيراً مباشراً في السياق الذي يعملون من خلاله.
- **التشجيع**. يجب أن يعرف الأساتذة أن الآخرين يثمّنون تطورهم المهني كمعلمين ومقدرتهم على التعليم بفاعلية واقتدار.

- **الوقت.** يحتاج الأساتذة للمساعدة في إيجاد الوقت اللازم ليتعلموا أشياء عن التعليم ولمراجعة مقرراتهم والمناهج المتبعة في المؤسسة.
- **الموارد.** يحتاج الأساتذة لأن تتاح لهم فرص الوصول إلى الخدمات الاستشارية وجماعات الدعم ومواد المطالعة وورشات العمل والمؤتمرات التي توفر لهم الموارد الفكرية والعاطفية اللازمة للتغيير.
- **طلبة متعاونين.** الأساتذة بحاجة لطلبة يفهمون ويقدرون ما الذي يعد تعلماً جيداً وتعليماً جيداً.
- **التقدير والمكافأة.** يحتاج الأساتذة للشكر والتقدير والمكافأة على الصعيد الرسمي من أجل الجهد الذي يبذلونه في سبيل التحسن ومن أجل النجاح الذي يحققونه عندما يصبحون معلمين ذوي فاعلية أكبر.

إن هذه الشروط الستة تعزز بعضها بعضاً. وهذا يعني أن هذه الشروط الستة جميعاً بحاجة للتحسين إذا أردنا أن يكون ثمة أثر كبير في قدرة الأساتذة على التغيير. بيد أن تحقيق هذه الغاية يقتضي تنسيق جهود المؤسسات المعنية بالتعليم العالي كافة.

فما هي التغييرات المؤسسية اللازمة لتقديم دعم أفضل للجهود التي يبذلها الأساتذة في سبيل تحسين عملهم التعليمي؟ فيما يتبقى من هذا الفصل سوف نعرض لبعض الأفكار التي تشكل ردوداً على هذا السؤال. وسوف يوجه المزيد من الاهتمام للتغيرات اللازمة في الكليات والجامعات وذلك لسببين اثنين هما: إن لهذه المؤسسات أثراً فورياً ومباشراً على أساتذة الكليات، والأساتذة أنفسهم لديهم فرصة جيدة لإجراء التغيير في هذا المستوى إذا عملوا معاً. ولكن ثمة مؤسسات أخرى تلعب دوراً هاماً أيضاً ويمكن لها أن تقدم أنواعاً هامة من الدعم الذي لا يمكن للكليات والجامعات أن تقدمه من تلقاء نفسها. من أجل ذلك سوف أتحدث أيضاً عن بعض الأفكار الخاصة بما يمكن أن تقوم به هذه المؤسسات أيضاً.

obeikandl.com

وفي نهاية الفصل سوف أبين كيف يمكن لإسهامات كل من هذه المؤسسات أن تتكاتف معاً لتساعد أعضاء الهيئات التدريسية في الاستعداد لمهمة خلق خبرات جديدة وأكثر قوة في تعلم الطلبة.

الدعم من الكليات والجامعات

الطريقة التي بها تنتظم الكليات والجامعات والتي من خلالها تعمل هي العامل الوحيد الأكثر أهمية في تأثيره على جودة قدرة الأساتذة على التغيير وتحسين طريقة تدريسهم. فهذه المؤسسات تشكل الإطار الأكثر قرباً لعمل الأساتذة. وتداعيات ذلك لا تخفى على أحد، وبخاصة لكي يتعلم الأساتذة كيف يبدعون ويقدمون مقررات وبرامج تعليمية أفضل، وعلى هذه المؤسسات أن تدرس الأساليب التي بها تدعم ـ أو تضع الحواجز أمام ـ تغير الأساتذة وبالتالي تعديل الممارسات الحالية حسبما تجد ذلك ملائماً. فهذه الفكرة هي مجرد اعتراف بحقيقة مفادها أن «التطور التدريسي الفاعل مرتبط بـ، ويعتمد على، التطور المؤسسي الفاعل».

لهذا ينبغي على العديد من صناع القرار والقادة في هذه المؤسسات ـ من إداريين وقادة أساتذة ومستشارين في التدريس والعاملين على تطوير الطلبة وغيرهم ـ أن يسألوا أنفسهم باستمرار: «ماذا نستطيع نحن أن نفعل، فرادى ومجتمعين، في سبيل مساعدة الأساتذة والطلبة معاً على تكوين خبرات مفيدة في التعلم؟»

وعندما يفكر قادة المؤسسات في هذا السؤال يتعين عليهم أن يأخذوا بنظر الاعتبار الاستجابات الشاملة متعددة الأبعاد للمؤسسة إضافة إلى بضعة أفعال محددة لها أثر مباشر على استعداد الأساتذة ومقدرتهم على إبداع برامج تعليمية أفضل.

الاستجابة متعددة الأبعاد للمؤسسة

أمام هذه التغيرات الحالية في التعليم العالي يصبح لزاماً على قادة مؤسسات التعليم العالي كافة أن يعيدوا التفكير في السنوات والعقود القادمة من السنين وعلى نحو متواصل في طريقة عمل مؤسساتهم. والأعمال الاعتيادية لن تظل كافية.

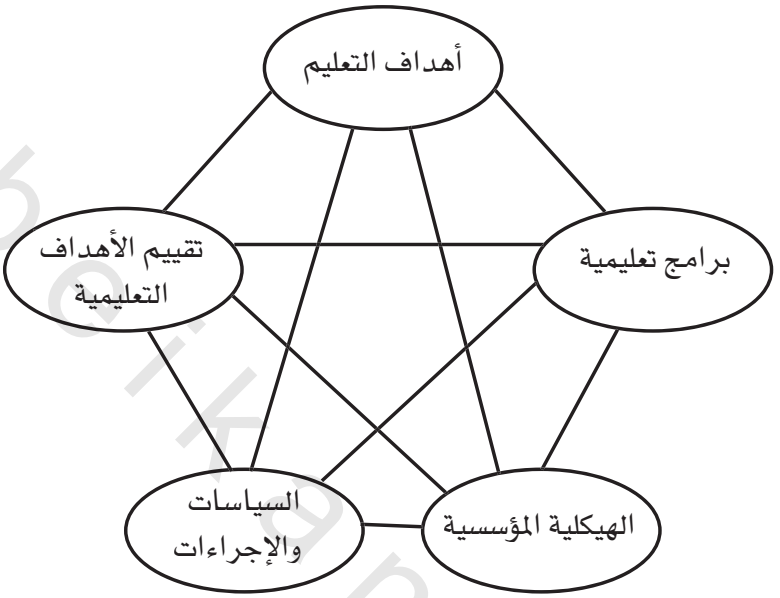
فالاستجابة الأفضل للتحديات المستقبلية تتمثل في تعلم هؤلاء القادة لكيفية وضع استجابة متعددة الأبعاد لمؤسساتهم. ولا يمكن المغالاة في التأكيد على قيمة وأهمية وضع استجابة شاملة للمؤسسة. فإذا تغير جانب واحد فقط من العمليات وبقيت الأبعاد الأخرى على حالها لن يدوم التغير الأصلي وسرعان ما تعود المؤسسة إلى عملها الاعتيادي.

بعد دراسة عدد من الآراء حول فاعلية المؤسسات (Kotter, 1996; Creech, 1994; Heifitz, 1994) وبعد أن فكرت ملياً بكيفية تطبيق هذه الآراء في مؤسسات التعليم العالي توصلت إلى نموذج لفاعلية المؤسسات أضعه بين يدي القراء في الشكل رقم 1-6 أدناه. يقدم هذا النموذج إطاراً مفاهيمياً للتعرف على الجوانب الهامة من عمل المؤسسة والتي هي بحاجة لمزيد من الاهتمام.

يشير هذا النموذج من حيث الأساس إلى أنه إن أرادت الكلية أو الجامعة أن تكون مزوداً فاعلاً للتعليم العالي، فعليها أولاً أن تكون لديها رؤية واضحة وقابلة للقياس لما يشكل لها **أهدافاً تعليمية** جيدة باعتبارها مؤسسة من نوع خاص. بعد ذلك عليها أن تبتكر **برامج تعليمية** تحقق تلك الأهداف التعليمية و**البنية المؤسسية والسياسات والإجراءات** التي تدعم تلك البرامج وبعدئذ تنخرط في تقييم جاد لمقدار ما تحققه من الأهداف التعليمية.

وإذا رأى قادة الأساتذة والإداريون في المؤسسات قيمة وأهمية وضع استجابة متعددة الأبعاد لتلك البيئة المتغيرة للتعليم العالي، فما الذي ينجم عن هكذا استجابة؟ فيما يلي بعض الأفكار التي يمكن أخذها بعين الاعتبار عند دراسة هذه الاستجابة مدعمة بأمثلة من ثلاث مؤسسات وضعت فعلاً استجابة متعددة الأبعاد لأهدافها التعليمية ولضرورة التغيير، وهي كلية ألفيرنو Alverno بولاية ويسكنسن وكلية بيتزر Pitzer بولاية كاليفورنيا وجامعة سيراكوز Syracuse بولاية نيويورك ـ وذلك بالإضافة لبعض الأمثلة من المؤسسة حيث أعمل.

الشكل رقم 1-6: نموذج متعدد الأبعاد لفاعلية المؤسسات



وضع مجموعة من الأهداف التعليمية تركز على احتياجات الفرد والمجتمع للتعلم. عندما تتعلم المؤسسات كيف تعمل في بيئة تتسم بالمزيد من التنافسية فإنها بحاجة لأن تبدأ بالتفكير أكثر حول الاحتياجات التعليمية للفرد والمجتمع وأن تحاول تلبية هذه الاحتياجات بدلاً من البدء بتتبع أفكارتتبع من هيكليتها ومواردها الحالية.

ففي عصرنا الحالي قلما نجد مؤسسات لديها مجموعة واضحة من الأهداف التعليمية. وإن سألت الأساتذة والطلبة عن الأهداف التعليمية لمؤسستهم يجيب غالبيتهم بعدم المعرفة. وقد يقول بعضهم ممن يعملون في كليات صغيرة: «أنها تقدم تعليماً ليبرالياً جيداً.» وقد يجيب من هم في جامعة كبرى بقولهم إن الأهداف «تقديم تنوع كامل من فرص التعليم عالي الجودة» (وهو فعلاً قول حقيقي جاد على الموقع الالكتروني لمؤسسة كبرى). وفي بعض الأحيان توجد لدى الأقسام أو البرامج بصفاتها الفردية أهداف معلنة بوضوح، إنما ليس لدى المؤسسة كلها. ومع ذلك يترك

هذا الوضع مشكلة لدى الطلبة سيما وأنهم يأخذون مقرراتهم من المؤسسة كلها والمؤسسة كلها هي التي تضع البرنامج العام للتعليم. فعندما يغيب الترابط المنطقي للغرض التعليمي على مستوى المؤسسة يشعر الطلبة في كثير من الأحيان بأن الأشياء التي يتعلمونها مجزأة ومنعزلة عن بعضها ولا توجد روابط فيما بينها. وهذا ما كان النقد الرئيسي الموجه إلى التعليم العالي الأمريكي الذي قدمته منذ بضع سنين رابطة الكليات الأمريكية [AAC, 1985].

وفي الوقت الذي تحاول فيه المؤسسات وضع رؤية لما يشكل بالنسبة لها أهدافاً تعليمية جيدة في مواجهة التنوع والتغيير والنقد الدوري الموجه لها بأنها آخذة بالتحول إلى مدارس «مهنية» متخصصة، من المهم أن نذكر جيداً الأهداف الثلاثة الأساسية التي يفكر بها الطلبة والمجتمع للخدمات التعليمية، وهي:

- تعزيز جودة حياة الفرد
- إعداد الأفراد للمساهمة في المجتمعات المتعددة التي سوف يصبحون جزءاً منها
- إعداد الأفراد لعالم العمل.

هذا وقد حاولت إحدى المؤسسات تقديم بعض الإرشاد إلى المؤسسات بخصوص التعرف على الأهداف التعليمية الجديرة، وهي «الرابطة الوطنية لجامعات الولايات والكليات المنشأة على منح الأراضي». ففي بيان تضمنته إحدى الدراسات التي أجريت بتكليف منها (NASULGC, 1997)، كان ثمة تشديد على أهمية تلك الأهداف التعليمية الثلاثة ذاتها وذلك من خلال الحديث عما يجب أن تفعله الجامعات لتقدم «تعليماً ذا قيمة»، حيث جاء قولها: «إن هذه الجامعة سوف تقدم للخريجين تعليماً يزودهم بالمهارات والمواقف والقيم اللازمة للنجاح في الحياة وفي المواطنة وفي العمل وللمزيد من التعلم». (p. viii). وما أقوله في هذا الإطار يشكل توسيعاً قليلاً لهذه الأهداف. «النجاح في الحياة» مرادف لقولي «تعزيز جودة حياة الفرد»، و «المواطنة» هي ما أقصده بقولي «إعداد الأفراد للمساهمة في المجتمعات المتعددة»، والنجاح في «العمل» هو عين ما أقوله «إعداد الأفراد لعالم العمل».

obeikandl.com

لهذا فإن نصيحتي الأساسية، كما جاء في تقريري AAC و NASULGC، تتمثل في القول إن الكليات والجامعات بحاجة لأهداف تعليمية للمؤسسة بأسرها وتحقق المعايير العامة الثلاثة، وينبغي أن تكون هذه الأهداف التعليمية ذات تركيز على التعلم ومتضمنة لتنوع واسع من الاحتياجات التعليمية وفي الوقت نفسه تكون محددة وقابلة للقياس، إذ من المستحيل وضع تصاميم لبرامج تولّد تعليماً جيداً وذلك لكي تعرف المؤسسة ما المقصود بـ «التعليم الجيد». ولكن كيف ستبدو هذه الأهداف التعليمية؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال سوف أقدم أمثلة لأهداف معتمدة في ثلاث مؤسسات توضح كيف يمكن أن تكون عليه أهداف المؤسسة بمجملها، وسوف أتحدث عن التعديلات المؤسسية التي أجرتها تلك المؤسسات لدعم هذه الأهداف.

المؤسسة الأولى هي كلية ألفيرنو Alverno بمدينة ميلووكي بولاية ويسكنسن، وهي واحدة من أشهر المؤسسات التي أعادت تكوين نفسها بشكل مختلف وجديد وفاعل (Mentkowski, 1999). فقد بدأ قادة هذه المؤسسة عملهم في عقد السبعينيات من القرن المنصرم من خلال صياغة أهداف تعليمية ترتكز على ثمان قدرات كانوا يريدون لخريجيهم أن يتمتعوا بها. طرأت بعض التعديلات على هذه القدرات الثمان مع مرور الزمن ومع ذلك حافظت على وضعها المستقر. تتضمن المجموعة الحالية التواصل، التحليل، حل المسائل والمشكلات، القيمة عند صنع القرار، التفاعل الاجتماعي، المنظور العالمي، المواطنة الفاعلة والاستجابة الجمالية. ولكي يتخرج الطلبة من كلية ألفيرنو يتعين عليهم أن يظهروا مستوى معتدلاً على الأقل في إتقان هذه القدرات الثمان كافة وإتقاناً عالياً جداً في أربع منها.

أما المثال الثاني فهو من كلية بيتزر Pitzer في مدينة كليرمونت بولاية كاليفورنيا. فقد حاولت هذه الكلية منذ نشأتها الأولى عام 1963 أن تضع وتبتكر برنامجاً تعليمياً للمرحلة الجامعية الأولى يتضمن ويدمج معاً ثلاثة أهداف، هي: المنظور البيئي للاختصاصات العلمية، والمنظور متعدد الثقافات والاهتمام بالمضامين الأخلاقية والنتائج الاجتماعية للعلاقة بين المعرفة والفعل (Enos, 1999, p. 60).

وأما المثال الثالث فهو من جامعة سيراكوز (Wright, 2001). لقد شهدت هذه الجامعة انخفاضاً في أعداد الطلبة الملتحقين بها وانخفاضاً أيضاً في العائدات في مطلع عقد التسعينيات، بالرغم من اعتزازها بتاريخها الطويل كجامعة بحثية وعضو في AAU. ولكن بعد إجراء دراسة معمقة ونقد ذاتي قام بهما أساتذة الجامعة والإداريون قررت الجامعة أن تمويلها للبحوث كان على حساب طلبة المرحلة الجامعية الأولى الذين يدفعون رسوماً عالية جداً لمجرد رغبتهم بالالتحاق بهذه الجامعة الخاصة المتميزة بغلاء أسعار التعليم فيها. وأقرت الجامعة نتيجة لذلك إن طلبتها يستحقون تعليماً أفضل مما هو مقدم لهم حالياً. ونتيجة لهذه الدراسة وذلك النقد الذاتي اتخذ الأساتذة والإداريون معاً قرارهم بالسعي لتحقيق مجموعة من الأهداف تكون أكثر توازناً، ويقصد بذلك أن تكون الجامعة «جامعة بحثية ذات تركيز على الطلبة». ومع أن هذا الهدف التعليمي الجديد أقل تحديداً من المثالين السابقين إلا أنه برغم ذلك يشكل أساساً كافياً لإجراء التغييرات المؤسسية الكبيرة.

فإذا استطاع الأساتذة والإداريون في الكليات والجامعات أن يضعوا رؤية على مستوى المؤسسة بأسرها للأهداف التعليمية التي تلبي معايير التركيز على التعلم وشاملة للاحتياجات التعليمية الهامة والقابلة للقياس، عندئذ يكون قادة المؤسسات في موقف جيد يمكنهم من دراسة الجوانب الأخرى من عملهم وتحديد التغيرات الأخرى الواجب اتخاذها لجعل تلك الرؤية واقعاً ملموساً.

وضع برامج تعليمية من شأنها تطبيق الأهداف التعليمية. أثناء عملي على هذا الكتاب تصادف أنني عاونت ابنتي في البحث عن كلية تلتحق بها بعد إتمامها لدراستها الثانوية. كانت تفضل دراسة مادة الجغرافيا (دراسة الولايات الوسطى الشمالية) وكان في ذهنها أيضاً دراسة مادة اختصاص رئيسي (هي التصميم والديكور الداخلي). وكنا نبحث عن كلية لديها برنامج تعليمي ليبرالي وجيد أيضاً. وعندما اطلعنا على النشرات الفنية للكليات وعلى مواقعها الالكترونية وجدنا أن للعديد منها بيانات تزخر بجميل القول حول ما لديها من برامج للثقافة العامة التي تهدف إلى تحقيقها. ولكن عندما اطلعنا على تلك المناهج لنرى إن كانت تفي بالوعود

تبين لنا أن هذه البرامج متشابهة كثيراً وليست كافية لتحقيق الأهداف المعلنة. فالذي تتضمنه غالبية البرامج تلك الهيكلية المعتادة للمناهج والتي من خلالها يشترط في الطلبة أن يحققوا بعض المتطلبات التوزيعية واختيار مادة الاختصاص الرئيسة.

وما كان غائباً أيضاً هو تلك التعديلات في البرامج التي تعزز قدرات الطلبة على التفكير الناقد والتواصل والكتابة والمعرفة بالكمبيوتر والمنظور العالمي والعيش ضمن ثقافات متعددة وما إلى ذلك. لقد كنا نبحث عن شيء يكون أكثر من مجرد اختيار مقرر دراسي واحد يكون ذا صلة بطريقة أو بأخرى بتلك الأهداف. فإذا كان المطلوب «كتابة موضوع حول المنهاج» (أو كتابة تفكير ناقد أو آراء عامة أو أي شيء آخر حول المنهاج) فأين هي هيكلية المنهاج التي تتيح الفرص المتعددة الكفيلة بتحقيق أهداف التعلم المنشودة، وأين هي الخبرات المنسقة والمترابطة؟ كنا نريد أيضاً مؤسسة لديها برنامج قوي لتطوير الأساتذة لكي يعرف الأساتذة كيف يطبقون المنهاج. (ملاحظة: المؤسسة الوحيدة التي تحققت فيها المعايير التي كنا ننشدها هي برنامج وسترن كوليج بجامعة ميامي بولاية أوهايو. تقدمت ابنتي بطلب للإلتحاق بها وقبلت وهي الآن تتابع دراستها فيها بينما أقوم بعملي في تأليف هذا الكتاب).

فالذي تفعله الكليات الجيدة وما ينبغي أن تفعله الكليات الأخرى يتمثل في إلقاء نظرة فاحصة على نوع التعلم الذي ترغب رؤيته في خريجيها ثم تسائل نفسها، ما أنواع خبرات التعلم التي يجب أن يتمتع بها طلبتنا لكي يحققوا تلكم الأهداف؟ في أي مكان من مناهجنا توجد المهارات المطلوبة والمعارف والمواقف التي ينبغي أن تكتسب وتتطور؟ كيف يمكننا أن ننسق تعلم المنهاج مع الخبرات الخاصة المقدمة من خلال أنشطة خارج المنهاج وأنشطة من ضمن المنهاج، وبرامج الإسكان والجمعيات الطلابية؟

لقد أسست بعض الكليات مقررات للسنة الجامعية الأولى وكذلك للسنة الجامعية الأخيرة ترمي إلى تشجيع الطلبة لأن يصبحوا أكثر وعياً ذاتياً من حيث كونهم دارسين ولأن يتأملوا ملياً بما يتعلمونه حالياً، وما الأشياء الأخرى التي ينبغي لهم أن يتعلموها وما الطريقة الفضلى لتعلم ذلك. ولعلنا بحاجة لنوع جديد من المقررات

تستمر دون انقطاع طوال برامج المرحلة الجامعية الأولى وتجعل الطلبة قادرين على التأمل وبالتالي ربط الخبرات التعليمية المختلفة عبر الزمان.

والآن لنعد إلى الأمثلة الثلاثة التي ذكرناها، فقد عملت هيئة التدريس في كلية ألفيرنو ولسنوات عدة على تهيئة الفرص لطلبتها لتنمية قدراتهم الثمانية من خلال مقررات الكلية كافة. فيدل وصف المقررات في النشرة الخاصة بالكلية على القدرات المراد تنميتها في كل مقرر. وهكذا، عندما يختار الطلبة المقررات ينظرون إلى الفرص التي يتيحها المقرر المختار لتنمية القدرات الثمانية كما ينظرون إلى مادة المقرر ذاتها. والطلبة يسجلون أنفسهم أيضاً في مقررات خاصة أثناء دراستهم الجامعية الأولى حيث يفكرون بما يتعلمون في تلك المقررات ثم يجمعون ذلك كله في محفظة توثق مستوى إنجازهم في كل واحدة من تلك القدرات الثمان.

أما في كلية بيتزر Pitzer فالأساتذة يشاركون في أنشطة تطويرية مختلفة تمكنهم من وضع مقررات تكون حقاً متعددة الاختصاصات والثقافات وقادرة على مساعدة الطلبة في تطوير اهتمامهم بالمضامين الأخلاقية والاجتماعية لأنواع معينة من المعرفة تشكل الأهداف التعليمية الأساسية للكلية.

وأما الإداريون في جامعة سيراكوز فقد قدموا الأموال اللازمة لمساعدة الأقسام الجامعية في إجراء التغييرات اللازمة لتقديم برامج تعليمية تكون أكثر تركيزاً على الطلبة. وقد استجابت تلك الأقسام لهذه المساعدات بطرق شتى. فقد أجرت مراجعة لبياناتها الخاصة بالمهام، وعدلت المقررات التمهيدية بهدف التأكيد على المهارات الكمبيوترية ومهارات التفكير الناقد، والمقررات الكبرى التي أضافت لها مزيداً من الفقرات الخاصة بالمناقشات الشفهية، كما أعيد النظر في حلقات البحث الخاصة بطلبة السنة الأولى، علماً أن الدعم الأكاديمي للمقررات كافة قد ازداد.

وضع بنية تنظيمية تدعم البرامج المطلوبة دعماً كاملاً. إذا قررت المؤسسات وضع مناهج وبرامج تهتم بمجموعة أكثر تركيزاً من الأهداف التعليمية فإنها بحاجة إلى وحدات تنظيمية جديدة ومختلفة تقدم الدعم الملائم لتلك البرامج. معظم

الكليات والجامعات حالياً تعتمد على نوع واحد، واحد فقط، من الوحدات التي تقدم البرامج التعليمية ألا وهي الأقسام القائمة على الاختصاصات العلمية. وهذه الأقسام تتمتع بقوة بالغة. فهي المسؤولة عن انتقاء الأساتذة الجدد وتوظيفهم، وعن الدعم المستمر للأساتذة وعن التقييم الدوري وبالتالي عن القرارات الحاسمة لتثبيت الأساتذة وترقيتهم. وهي المسيطرة عما يقدم من تعليم في المؤسسة وتوزع ما لديها من أساتذة ليكونوا أعضاء على أساس تطوعي في لجان على مستوى الجامعة تتخذ القرارات الخاصة بما يقدم من تعليم على مستوى الجامعة مثل لجنة التعليم العام في المؤسسة. فما النتيجة؟ برامج قوية نسبياً على مستوى القسم إنما ضعيفة في ترابطها المنطقي في عملها على مستوى المؤسسة بأسرها.

فما هي التغييرات التي يمكن للكلية أو الجامعة إجراؤها في بنيتها التنظيمية؟ نوعان اثنان من التغييرات يجب أن يؤخذا بنظر الاعتبار. أولهما يتعلق بالأساليب المختلفة التي من خلالها يجري التدريس، وأما الثاني فله صلة بتقديم الدعم الأفضل للتطوير التخصصي للأساتذة، وهذا ما سوف أتناوله في الجزء التالي من هذا الفصل في إطار التوصيات الأربع المحددة للكليات والجامعات.

قرر مؤسسو كلية بيتزر ألا يكون لديهم أقسام أكاديمية تقليدية على الإطلاق. وبدلاً من ذلك، وحيث أن هدفهم التعليمي يتمثل في تقديم منهاج متعدد الاختصاصات العلمية فقد شكلوا مجموعات ميدانية. وهي مجموعات من أعضاء الهيئة التدريسية من ذوي الاختصاصات العلمية المختلفة ولديهم اهتمامات مشتركة في البحوث والتعليم. يعتقد هؤلاء الأفراد أن الأقسام الأكاديمية التقليدية تؤدي إلى الخندقة الأكاديمية وهذا منافٍ للأهداف التعليمية لمؤسستهم.

أما كلية ألفيرنو فقد قرر قادتها عدم إلغاء الأقسام الأكاديمية التقليدية، بل إضافة وحدة تنظيمية جديدة إليها لتكمل عملها. فالأقسام الجامعية التقليدية مستمرة فيها، إنما الأساتذة جميعاً هم أعضاء في الوقت نفسه في قسم آخر يركز على واحدة من القدرات التعليمية الثمان في الكلية. وعلى هذا الأساس فإن أساتذة هذه الكلية أعضاء

في قسمين جامعيين، والوحدات الثانية هي في الأصل متعددة الاختصاصات ولذلك تناهض أي خندقة أكاديمية قد تنشأ.

غير أن جامعة سيراكوز لم تغير هيكليتها التنظيمية الإجمالية، إلا أنها قد وسعت المركز الذي أنشأته لدعم التعليم والتعلم وذلك بهدف تقديم المزيد من الدعم للأساتذة والطلبة على حد سواء. يضم هذا المركز نحو عشرين من الأساتذة وبذلك يعتبر حالياً أكبر مركز من نوعه في البلاد.

تدل هذه الأمثلة على عمليات تجريب في الهيكلية التنظيمية للمؤسسات في سبيل إيجاد هيكليات أكثر فاعلية لدعم الأهداف التعليمية. وعندما يتم إنجاز ذلك تصبح المؤسسات بحاجة لدراسة المكون الرابع للاستجابة متعددة الأبعاد، ألا وهو السياسات والإجراءات المؤسسية.

وضع سياسات وإجراءات تسمح للأساتذة بالعمل على نحو أكثر فاعلية. لدى معظم المؤسسات في الوقت الراهن سياسات وإجراءات من شأنها أن تضع حواجز كبرى أمام عمل الأساتذة الجاد لتغيير البرامج التعليمية برغم كونها لا تقصد ذلك. لهذا فإن السياسات والإجراءات في مجالات متعددة يجب أن تتغير، ولا سيما في مجالين اثنين لهما أثر قوي على قدرة الأساتذة في تعزيز التعلم المفيد، وهي سياسات ذات صلة بعمل الأساتذة وتقييم التعليم. ولهذين المجالين أهمية كبرى، لذا فإنني سوف أتحدث عن كل واحد منهما بمزيد من الإسهاب في مرحلة لاحقة من هذا الفصل.

القيام بتقييم مؤسسي فيما له صلة بالأهداف التعليمية للمؤسسة. قلما نجد حالياً مؤسسات تعمل على تقييم خريجيها لتقرر ما إذا كان هؤلاء الخريجون قد حققوا ذاك التنوع من التعلم الذي تريده المؤسسة. وعوضاً عن إجراء هذا التقييم تعتمد المؤسسات على المقررات الفردية لضمان تحقيق جودة التعلم، أو في بعض الحالات، إجراء تقييم على مستوى القسم لقدامى الخريجين من حيث الأهداف التي وضعها القسم نفسه لمواد الاختصاص الرئيسة. فهل ثمة ضرورة لتقييم الخريجين على مستوى المؤسسة قاطبة؟

الجدير ذكره أن الجواب عن هذا السؤال يكمن بالإيجاب التوكيدي كما جاء في تقرير صادر عن «هيئة التعليم في الولايات» (ECS) بعنوان «ضمان جودة التعليم في المرحلة الجامعية الأولى» (1994). لقد صدر هذا التقرير عن مؤتمر عقد تحت هذا الشعار نفسه برعاية مشتركة من هيئة التعليم في الولايات ومؤسسة جونسون والرابطة الوطنية لحكام الولايات والمؤتمر الوطني للمجالس التشريعية في الولايات. وكان المشاركون في المؤتمر صناع السياسات على مستوى الولايات والمستوى الفدرالي بالإضافة إلى قادة من الشركات والجمعيات الخيرية ومؤسسات التعليم العالي ومجالس الاعتماد.

فالتعليم في المرحلة الجامعية الأولى، برأي هؤلاء المشاركين، هو الجزء الأكثر الأهمية من جملة مسؤوليات التعليم العالي وهو الجزء الذي «لعل أكثر التحسينات ينبغي إجراؤها فيه» (p. 2). ولكي تدخل هذه التحسينات المطلوبة تحتاج الكليات والجامعات إلى الدعم من الجمهور العام (ويقصد به دافعو الضرائب والمشرعون والآباء والطلبة)، لكن هذا الجمهور العام يحتاج لكي يقدم الدعم المطلوب إلى ضمان بأن المؤسسات تعمل ما ينبغي عليها فعله لتقديم برامج ذات جودة عليا. وهذا هو السبب الخارجي لضمان الجودة. ولكن توجد أيضاً أسباب داخلية وجماهير داخلية تخلق الحاجة لضمان الجودة. فإذا كانت المؤسسة قد حددت الأهداف التعليمية للمرحلة الجامعية الأولى، فالمؤسسة ذاتها عندئذ بحاجة لأن تعرف فيما إذا كانت الأهداف قد تحققت أم لا. لذلك فإن المؤسسة لإرضاء جماهيرها الداخليين والخارجيين بحاجة لأن تجمع وتفسر وترفع التقارير عن الأنواع الملائمة للشواهد الدالة على درجة تحقيق خريجيها لتلك الأنواع من أهداف التعلم الدالة بدورها على أن للمؤسسة برنامجاً خاصاً بالجودة.

لقد وضع تقرير هيئة التعليم في الولايات ECS عدداً من التوصيات بخصوص ما ينبغي للمؤسسات أن تفعله لتقديم هذا النوع من ضمان الجودة (pp. 2-3). فقد جاء في التقرير أن على المؤسسات أولاً أن تضع صيغة لمجموعة أهداف تعليمية لكافة خريجي المؤسسة. وقد عرض التقرير مقترحات لكيف يمكن أن تكون هذه الأهداف،

obeikandl.com

وللأسلوب الذي به تصاغ لتكون ذات معنى مفيد في نظر الجمهور العام. تشير هذه الأهداف إلى أن خريجي الجامعات كافة بحاجة إلى مستوى رفيع من المعرفة بالاتصالات والحواسيب والتكنولوجيا، وبحاجة إلى قدرات معلوماتية تمكنهم من اكتساب المعارف والمهارات الجيدة وتطبيقها، وإلى القدرة على التوصل إلى أحكام تنم عن معرفة جيدة وأن يعملوا في إطار مجتمع عالمي، وإلى المواقف والتصرفات والجاهزية للتصدي لمشكلات معينة في بيئة معقدة من واقع الحياة. فهذه الأهداف، أو أية أهداف أخرى قد تضعها المؤسسة، سوف تدل على ما تقصده المؤسسة حين تتحدث عن التعليم «ذي الجودة العليا». وثانياً، يشير هذا التقرير أيضاً إلى أن تقييم قدرة المؤسسة على تحقيق هذه الأهداف يجب أن يكون مسؤولية المؤسسة بأسرها وليس مسؤولية كل قسم فيها على حدة. وثالثاً، يوصي التقرير بأن إجراءات التقييم يجب أن تتطور بحيث تصبح أكثر من «هذه الممارسات الحالية لضمان الجودة».

لكن السؤال الذي يطرح نفسه هو «هل من المجدي للمؤسسات أن تشغل نفسها بهذا النوع من التقييم وضمان الجودة؟ إن تقرير هيئة التعليم في الولايات ECS لا يقدم أمثلة لذلك، ولكن يمكننا القول بثقة إن كلية ألفيرنو تعطينا أفضل مثال لمؤسسة تقوم بهذا العمل، الذي أسعدني الحظ بأن أكون على معرفة جيدة به. فقد أسس الإداريون وقادة الأساتذة في هذه الكلية «مكتباً للبحوث والتقييم» وذلك بعيد إعادة تنظيم الكلية في عقد السبعينيات من القرن العشرين. لقد أنيط بهذا المكتب عدد لا بأس به من المسؤوليات لكن أهمها على الإطلاق مسؤولية القيام بجمع المعلومات على نحو منتظم بخصوص أداء الخريجين وبالتالي نشر هذه النتائج بطرائق تجعل الكلية بمجملها تراقب وتحسن البرامج التعليمية في الكلية. يقوم هذا المكتب بجمع المعلومات حول خريجي كلية ألفيرنو على نحو مستمر وحتى مدة خمس سنوات تلي تخرجهم وذلك فيما له صلة بالقدرات الثمان التي تمثل الأهداف التعليمية لهذه الكلية. إن هذه المعلومات تتضمن ما هو أكثر من الدراسات الاستطلاعية التي تقوم بها معظم المؤسسات من خلال طرح أسئلة محددة حول القدرات الثمان. من الأسئلة المطروحة على الخريجين الطلب إليهم أيضاً تقديم أدلة تثبت أنهم عمليون ويحلون المشكلات، وأنهم قادرون على تحليل المواقف من زوايا متعددة. وتطلب إليهم أيضاً أدلة تثبت

أنهم يتقنون فن التواصل والاتصال وأن لديهم الاستجابة الجمالية، وما إلى ذلك. وإضافة إلى ذلك يطلب إلى هؤلاء المستطلعة آراؤهم أن يتحدثوا عن قدراتهم في جوانب معينة ومحددة من المنهاج التعليمي في كلية ألفيرنو وأن يتحدثوا عن أسئلة من مثل «أي الأقسام في المنهاج كانت ذات أثر وجدوى في تعزيز قدرات معينة؟ وأيها بحاجة للتحسين؟»

من الواضح أن هذا النوع من التقييم هو أكثر من منهجية عرضية تقنع الآخرين بجودة المؤسسة، سيما وأنها تتضمن مقتطفات من أقوال أساتذة شهيرين أو طلبة سابقين، ووصفاً للمنشأة وصوراً لطلبة منهمكين في التعلم وأسماء الأمناء من ذوي المنزلة الرفيعة، والتنويه في دليل الكلية، وقوائم للموارد المالية المتنامية وبعض الإحصاءات حول النتائج التي يحققها الطلبة المتقدمون للامتحانات الموحدة. وهي أيضاً تتجاوز المستوى التالي للنظر إلى النتائج العامة، مثل معدلات الاحتفاظ بالطلبة دون تسربهم ومعدلات التخرج، وأعداد الطلبة من الأقليات ونسبة الاحتفاظ بهم في الجامعة وكذلك أمور الاعتماد وما إلى ذلك. إن منهجية التقييم التي يوصي بها تقرير هيئة التعليم في الولايات تنتقل بهذا العمل إلى المستوى الثالث، سيما وأنها تنص على: «إن هذه المؤسسة تكرس عملها لتعزيز نتائج محددة للتعلم وتحقيقها. فما مقدار ما يعكسه خريجو المؤسسة لهذه النتائج كجماعة واحدة، وهل يتصادف أن ما ينجزه الخريجون هو نتيجة لبرامجها التعليمية؟

إن هذا النوع من التقييم المؤسسي يلبي كلاً من الاحتياجات الداخلية والاحتياجات الخارجية كما جاء في تقرير هيئة التعليم في الولايات. إداريو البرنامج يحصلون على المعلومات الراجعة التي هم بحاجة لها لتقييم وتحسين برامج معينة. والجمهور الخارجي مثل وكالات التمويل وقادة المجتمعات والطلبة المحتملون وآباؤهم يحصلون على المعلومات التي هم بحاجة لها لتقييم جودة تعلم الطلبة في هذه المؤسسة.

أما بخصوص الأعمال اللازمة لزيادة الفاعلية التعليمية للمؤسسة، فإن هذا التقييم يكمل الحلقة الواصلة بين أهداف المؤسسة وسياساتها وإجراءاتها. ومن هذا المنطلق فإنه يشكل جزءاً عظيم الأهمية من كامل الجهود المبذولة لتأكيد الفاعلية المؤسسية.

وضع التوصيات. وقبل أن نختتم حديثنا لهذا الجزء من الفصل لا بد من القول إن التوصيات العامة الخمس التي تحدثنا عنها تشكل الاستجابة متعددة الأبعاد والتي تستطيع المؤسسات أن تقوم بها بغية زيادة فاعليتها في تعزيز التعلم المفيد. ومفتاح هذه السلسلة من التغييرات يكمن في المكون الأول، وهو وضع مجموعة مركزة من الأهداف التعليمية تكون كبيرة الأهمية وملائمة للمؤسسة وقابلة للقياس.

فهل هو من الأهمية بمكان لفاعلية المؤسسة أن تتناول المؤسسة كل واحد على حدة من هذه الأبعاد ؟ وجواباً على هذا السؤال نقول، أجل إنه من الأهمية بمكان بأن تتواءم هذه الجوانب الخمسة جميعاً للسلوك المؤسسي لكي تكون المؤسسة فاعلة حقاً وذات أثر. واستطراداً نقول إنه على الرغم من محاولات عدد لا بأس به من المؤسسات لإجراء تغيير في هيكليتها التنظيمية، إلا أن تلك المؤسسات التي تتخذ الاستجابة متعددة الأبعاد هي التي تحقق النجاح المطلوب. وتأكيداً لذلك، يعتقد روبرت دايموند Robert Diamond نائب الرئيس السابق لجامعة سيراكوز إن هذه الجامعة استطاعت أن تقوم بتغييرات واسعة جداً والسبب في ذلك يكمن في «المواءمة التي تقترب من الكمال بين الرؤية والمهام والهيكليات والمكافآت والأموال والقرارات.» وذلك في جميع نواحي الهيكلية التنظيمية (Wright, 2001, p. 41).

فالمؤسسات تشبه السيارات في كثير من النواحي، المحرك، نظام الإشعال، نظام التبريد، نظام نقل الحركة، النظام الكهربي، المكابح ... الخ. جميع هذه الأجزاء يجب أن تكون في حالة عمل جيدة جداً وجميعها يجب أن تعمل معاً لكي تعمل المركبة على النحو الصحيح واللائق. والشيء نفسه ينطبق على مؤسسات التعليم العالي. فهذه المؤسسات جميعاً يجب أن تتميز بالميزات التالية:

- أهداف تعليمية تكون هامة ومفيدة وقابلة للقياس.
- برامج تعليمية قادرة على تطبيق تلك الأهداف.
- هيكلية تنظيمية تدعم تلك البرامج.
- سياسات وإجراءات تدعم جهود الأساتذة وغيرهم في تطبيق ودعم تلك البرامج.

obeikandl.com

- تقييم على مستوى المؤسسة بكاملها يقدم للجمهور الداخلي والخارجي معلومات مفيدة حول جودة التعليم المقدم في تلك المؤسسة.

حاول الاستغناء عن أي واحدة من هذه المزايا تجد قدرة المؤسسة على تقديم برامج تعليمية ذات جودة قد تضاءلت كثيراً، والعكس صحيح. إن عملت أية مؤسسة على المواءمة بين هذه العوامل الخمسة كلها فسوف يكون لديها برنامج استثنائي حقاً يمكن أن يسترعي أكبر قدر ممكن من الاهتمام بسبب قدرته على تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية واستثنائية.

أربع توصيات محددة

ضمن ذلك المخطط العريض للاستجابة متعددة الأبعاد توجد أربع مسارات للعمل جديرة باهتمام خاص بسبب ما لها من أثر مفيد على قدرة الأساتذة في تطبيق البرامج التعليمية الفاعلة. لهذه التوصيات صلة بعمل الأساتذة عموماً وبإجراءات تقييم التعليم وإحداث مراكز للتعليم والتعلم على مستوى المؤسسة بأسرها إضافة إلى تنسيق تطوير الطلبة مع تطوير التدريس.

إجراءات التغيير ذات الصلة بعمل الأساتذة وتقييم الأساتذة

العمل الوحيد والأكثر أهمية والذي يمكن للمؤسسات أن تتخذه في سبيل تحسين التعليم يكمن في رأيي في تغيير العديد من الإجراءات التي تؤثر في عمل الأساتذة. والحاجة لإجراء تغييرات في هذا المجال من عمل المؤسسات واضحة بجلاء من خلال تعليقات الأساتذة ومشاعرهم في مواقف مختلفة.

حين أنظم ورشات عمل حول التدريس في مختلف الجامعات المنتشرة في أرجاء البلاد غالباً ما أسمع تعليقات من المشاركين تدور في معظمها حول ما يلي: «إن هذه أفكار عظيمة. ولكنني أقول بصراحة إن مؤسستي لا تقدّر عملي، ولا تكافئني على تحسيني لطريقتي في التعليم. إنها تكافئني فقط على نشر المطبوعات، وعلى تعليمي للمقررات المكلف بتدريسها وليس لتحسينها». ففي موقف مثل هذا، يشعر الأساتذة أن إجراءات التقييم المتبعة في المؤسسة تثبط عزائمهم الهادفة إلى تحسين عملهم التعليمي ـ الذي يشكل نشاطاً يراه المراقبون عموماً مطلوباً بإلحاح.

obeikandl.com

والحاجة للتغيير تتضح بجلاء أيضاً في المشاعر التي يبديها الكثيرون من الأساتذة والإداريين في الاجتماع السنوي لتقييم الأساتذة. فهذه العملية تستهلك قدراً كبيراً من وقت الجميع في معظم المؤسسات الجامعية، وتكون باعثاً لمشاعر سلبية كثيرة لدى كلا الطرفين، الطرف الذي يقوم بعمل التقييم والطرف الذي يكون موضع التقييم، وغالباً ما تنتهي بعدم استخدام هذا التقييم أساساً لأي شيء ما عدا الزيادة المتواضعة جداً في الرواتب.

ومواقف من هذا النوع توحي بوجود عدد من المشكلات ذات الصلة بالتوقعات المحددة من عمل الأساتذة ومن ثم كيف يجري تقييم العمل. وهذه المشكلات تفاقم بعضها بعضاً ولا بد من كشفها إذا أريد إيجاد حل مناسب وفاعل لها. تبدأ المشكلة بحقيقة مفادها أن معظم المؤسسات لديها عمل للأساتذة أكثر مما لديها من أساتذة لهذا العمل. ثم تطلب المؤسسة إلى أساتذتها أن يفعلوا كل شيء يجب فعله بناء على افتراض جذاب إنما هو افتراض غير حقيقي بأن وقت الأساتذة لا حدود لمرونته. وأخيراً عندما يحين وقت تقييم عمل الأساتذة يقول القائمون على التقييم ما معناه: «نشكركم على فعلكم لهذه الأشياء. أما الآن، أروني كم من المطبوعات أنجزتم في هذا العام وما هي معدلات نتائج طلبتكم». (وعادة يكون هذا الطلب لمعدل النتائج من واحد إلى اثنين من الأسئلة العامة). من الواضح أن هكذا موقف يولّد لدى الأساتذة استياءاً يمكن فهمه كما يخلق عدم الرغبة في قضاء الوقت في أي شيء ما عدا التنوع الضيق من الأنشطة في المستقبل.

فما الذي تستطيع المؤسسات فعله لتغيير هذه الحالة؟ يبدو أن الإداريين وقادة الأساتذة بحاجة لإعادة التفكير بمسألتين أساسيتين تتعلقان بعمل الأساتذة وهما:

- ما الذي تريده المؤسسة حقاً من أساتذتها بأن يفعلوه؟
- وكيف يمكن أن تشجع الأساتذة على فعل ذلك بطريقة تلبي احتياجات المؤسسة واحتياجات الأساتذة في الوقت عينه؟

obeikandl.com

فيما يلي بعض الأفكار التي قد تساعدنا في معرفة الإجابة عن هذين السؤالين ولإعادة التفكير بالإجراءات المؤسسية المتعلقة بعمل الأساتذة.

- **ما الذي تريده المؤسسة من الأساتذة أن يفعلوه؟** توجد حالياً ثلاثة مباديء رئيسة تحكم القسم الأكبر من عمل التعليم العالي

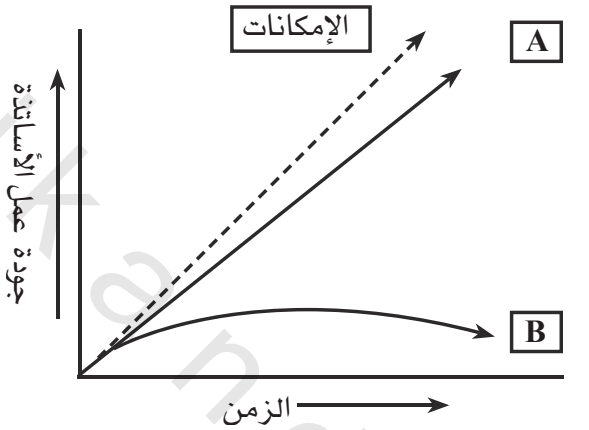
وتوجه توقعاتنا من الأساتذة، وهي: التعليم، البحوث، الخدمة. والمشكلة أن هذه المفاهيم الثلاثة برغم كونها جيدة في نواحي عديدة، لكنها لا تتضمن أي متطلب يقتضي الأساتذة بأن يتعلموا كيف يقومون بعملهم على نحو أفضل. وهي من حيث الأساس تتجاهل الفكرة التي عرضها ستيفن كوفي Stephen Covey بقوة في كتابه الذي يحمل العنوان العادات السبع للأشخاص ذوي الفعالية العالية The Seven Habits of Highly Effective People (1990) والقائلة إن على المرء أن يأخذ وقتاً مستقطعاً من عمله الأساسي وعلى نحو دوري لكي يعمل على «شحذ المنشار». وهكذا الأساتذة يجب عليهم أن يستقطعوا بعض الوقت من عملهم الأساسي المتمثل في التعليم والبحوث والخدمة لكي يشحذوا مناشيرهم، أي ليكتسبوا أفكاراً جديدة ولكي ينموا مهارات جديدة تعزز قدرتهم على الأداء بفاعلية أكبر.

وقد يفيد في إدراك أهمية هذه الفكرة استخدام منظور بعيد المدى حين نفكر بعمل الأساتذة. وبرأيي إن لدى الأساتذة جميعاً إمكانية التحسن مع مرور الزمن حيث يصبحون أكثر إتقاناً لما يفعلون كما هو موضح بالخط المتقطع في الشكل رقم 2-6.

والحقيقة هي أن بعض الأساتذة يدركون هذه الإمكانية ولذلك فهم يتحسنون مع مرور الزمن (المجموعة A في الشكل)، لكن بعضهم الآخر لا يدركون هذه الحقيقة (المجموعة B). فهذه الجماعة الأخيرة تبدي تحسناً نوعاً ما في السنوات الأولى من عملهم، ثم يتابعون على هذا المنوال دون تحسن أو تراجع، ومع الزمن يلاحظ حصول تراجع في جودة عملهم. وكما قال أحدهم: «لا توجد حالة سكون» في عمل الأساتذة، إما ان يكون ثمة تقدم نحو الأفضل أو تراجع نحو الأسوأ.» وبحسب مشاهداتي فإن من يظهرون تحسناً في عملهم هم أولئك الذين يعملون في هذا السبيل. فهؤلاء الأفراد يراقبون جودة عملهم دوماً، ويبحثون عن الأفكار الجديدة (سواء في عملهم التعليمي

أو البحثي، وغير ذلك من الأدوار التنظيمية) ويجسدونها ـ ومع الزمن، بعد خمس سنوات أو عشر سنوات أو نحو ذلك ـ يصبحون دوماً أكثر فاعلية وأكثر إتقاناً لما يقومون به من أعمال. فما الذي تستطيع المؤسسات فعله لتشجيع الأساتذة على البقاء في المنحنى البياني للنمو في كافة جوانب عملهم المهني؟

الشكل رقم 2-6: جودة عمل الأساتذة مع مرور الزمن



إن اقتراحي في هذا الصدد يقضي بإضافة «التطوير المهني» باعتبار هذا التطوير مجالاً رئيساً ينتظر من الأساتذة أن يقضوا بعض أوقاتهم فيه كل عام. وإني أقصد باقتراحي هذا توسيع الثلاثية الأساسية لعمل الأساتذة (وهي التعليم والبحوث والخدمة) بحيث تضم «البعد الرابع الناظم» لعملهم (فيصبح التعليم والبحوث والخدمة والتطوير المهني). بما أن كفاءة الأساتذة هي الأساس الذي عليه يرتكز التعليم العالي فإنه من الأهمية القصوى لأعضاء الهيئة التدريسية أن يعززوا ويوسعوا هذه الكفاءة باستمرار وفي المجالات المتعددة لعملهم. فكيف يمكن للمؤسسات أن تشجع التطوير المهني على نحو دائم ومستمر؟

- يتمثل أحد الإجراءات المتبعة في هذا الصدد والذي يساعد كثيراً في هذا التطوير باستخدام ورقة عمل تحدد عليها المجالات الرئيسة لعمل الأساتذة

obeikandl.com

وبالتالي الحرص على أن تتضمن هذه الورقة التطوير المهني. يتضمن العرض رقم 1-6 نموذجاً لورقة العمل هذه. يمكن استخدام هذا النموذج (أو ربما مع بعض التعديل) في مناقشة ما يريده الأساتذة وما ينتظر منهم أن يفعلوه، وبعدئذ، وعند انتهاء العام مناقشة كيف سارت أمور عملهم.

فإذا استخدم هذا الإجراء على نحو منتظم يتولد لدى الإداريين والأساتذة على السواء دافع ليطرحوا السؤال: «ماهي مجالات التعلم والتطوير المهني الهامة التي من شأنها أن تعزز جودة عمل الأساتذة؟» كما أن طرح هذا السؤال باستمرار يعزز كثيراً من احتمالات قيام الأساتذة بفعل العمل اللازم لوضع أنفسهم على المنحنى البياني للنمو والتطور المهني.

فما هي المجالات التي يمكن للأساتذة من خلالها تحسين قدراتهم المهنية؟ يحتاج الإداريون وقادة الأساتذة في كل مؤسسة على حدة لأن يضعوا قائمة لهذه الموضوعات. هذا، وقد قام جماعة من قادة الأقسام في الجامعة التي أدرّس فيها بالاهتمام بهذا السؤال ووضعوا القائمة التالية:

«سيكون من وسائل تعزيز فاعلية مؤسستنا إن عمل الأساتذة على تحسين قدراتهم فيما له صلة بالمجالات الأربعة التالية من عملهم:

1- التعليم

- المهارات الأساسية (إلقاء المحاضرات، قيادة المناقشات، إجراء الامتحانات)
- وضع تصاميم المقررات
- وضع تصاميم المناهج
- التفاعل مع الطلبة
- الاستجابة للتغييرات في هذه المؤسسة وفي التعليم العالي عموماً.

2- البحوث

- السعي للحصول على المنح
- مهارات الكتابة (من أجل المنح وللنشر)

obeikandl.com

- وضع استراتيجية للطباعة والنشر
- التدريب والإرشاد
- التدرب على أنواع جديدة من البحوث

3- الخدمة

- القيادة
- كيف تساعد المؤسسات على التغيير
- مهارات العرض والتقديم
- قيادة الاجتماعات

4- الإدارة الذاتية الاحترافية

- إدارة الوقت والجهد
- السعي لتحقيق التوازن بين حياة العمل والحياة الشخصية
- تطوير مهارات التفاوض ومهارات حل النزاعات
- الأشياء بأولوياتها

فإذا قضى الأساتذة بعض وقتهم في تعلم شيء حول موضوعات مثل هذه بحيث يكون هذا التعلم جزءاً من مجهود مستمر للتطوير المهني فإنهم بذلك يضعون أنفسهم في المنحنى البياني للنمو المهني وبذلك تستفيد مؤسساتنا فائدة عظيمة. فهذا الأمر في غاية الأهمية لكافة المهنيين والاختصاصيين في المؤسسات جميعاً، وهو ذو أهمية خاصة في مؤسسات يكون فيها التعلم المحور المركزي لعملها»،

obeikandl.com

العرض رقم 1-6: مجالات هامة في نشاط الأساتذة

الوقت المخصص

1- التعليم _____

ويتضمن الأنواع التالية للأنشطة:

- التعليم داخل الأقسام
- التعليم على مستوى الجامعة (خارج القسم)
- تطوير المناهج
- الإشراف على مساعدي التدريس والمتمرنين
- تقديم المشورة لطلبة المرحلة الجامعية الأولى
- تقديم المشورة لطلبة الدراسات العليا

2- البحوث والأنشطة الإبداعية _____

وتتضمن الأنواع التالية للأنشطة:

- البحث عن دعم مالي
- إجراء البحوث
- التأليف والتقديم والنشر
- إبداع وإعداد العمل الفني
- عرض أعمالهم وتقديمها وأداؤها

3- الخدمة _____

وتتضمن الأنواع التالية للأنشطة:

- خدمة مؤسسية
- الخدمة في جمعيات أو روابط اختصاصية

obeikandl.com

- خدمة المجتمع
- العلاقات بين الجامعة والمجتمع

4- التطوير المهني

ويتضمن الأنواع التالية للأنشطة:

- التعليم
- البحوث
- الخدمة
- الإدارة الذاتية والمهنية

المجموع: 100%

- **كيف يمكن للمؤسسات أن تلبي احتياجات الأساتذة واحتياجات المؤسسة عند وضعها لتوقعاتها من عمل الأساتذة وتقييمها لهذا العمل؟**

إذا قبل القادة بفكرة إضافة التطوير المهني إلى قائمة الأنشطة المتوقعة من الأساتذة فإن الأثر الأولي لذلك يتمثل في مفاقمة المشكلة. وهذا يعني أن الأساتذة سيكون أمامهم مزيد من العمل بدلاً من إنقاص عملهم. فما الذي يمكن فعله لحل هذه المشكلة؟ قد تتمثل إحدى الخطوات في وضع إجراءات وسياسات تهدف إلى وضع تقديرات واقعية للزمن المطلوب لمختلف أنواع عمل الأساتذة، والخطوة الثانية تتمثل في جعل تحديد التوقعات وتقييمات عمل الأساتذة عملاً مشتركاً بين الأساتذة أفراداً والقسم (أو أي وحدة أكاديمية أخرى ذات صلة).

وضع تقديرات واقعية للزمن. عندما يكون لدى الأساتذة قائمة طويلة لأنشطة يريدون القيام بها، وفي الوقت نفسه يكون لدى المؤسسة قائمة طويلة لأنشطة تريد أن يقوم بها الأساتذة فقد يخلق هذا الوضع حالة تكون فيها تلك القوائم أطول من الوقت

obeikandl.com

المتاح لإنجازها. إن هذا الوضع يشكل أمامنا تحدياً قوياً لوضع تقييم واقعي للزمن اللازم لأنواع معينة من الأنشطة وبالتالي وضع الأولويات لأهمية تلك الأنشطة.

وإذا قررت المؤسسة استخدام النموذج الذي أشرنا إليه في العرض رقم 1-6، وأن تدرج فيه الأنواع المختلفة لأنشطة الأساتذة المطلوبة فإنها بحاجة أولاً لأن تفكر كيف تضع تقديرات واقعية وتقريبية للزمن اللازم لكل نشاط من هذه الأنشطة. وإنني أقترح البدء بمجالي التعليم والتطوير المهني. فالتعليم له ميزة معينة وثابتة عندما يتعلق الأمر بالزمن وعلينا أن نتأكد بأن قدراً معيناً من الزمن في حده الأدنى مخصص للتطوير المهني. فكيف تحسب، إذن، الزمن اللازم للتعليم؟

قاعدة الـ 20 بالمائة للتعليم الصفي. عندما يدرّس المرء عدداً معيناً من المقررات فإن هذا التدريس مثقل بقدر معين من الزمن. ولكن كم من الزمن؟ إنني أقترح الاستعانة «بقانون الـ 20 بالمائة» لحساب الزمن اللازم لتدريس مقرر ما. لقد راقبت عمل عدد من الأساتذة، وكذلك راقبت عملي التدريسي لسنوات عدة، وحسبت كم من الزمن يلزم تدريس مقرر معين. فقادتني هذه الدراسة للاستنتاج بأن المدرّس الذي يدرّس مقرراً عادياً ليس بحاجة للتحضير وله ثلاث ساعات معتمدة ويحاول أن يكون متقناً لعمله يحتاج أن يخصص للمقرر 20 بالمائة من الوقت في ذلك الفصل الدراسي وهذا الرقم يستند إلى حقيقة مفادها أن لهذا المقرر ثلاث جلسات أسبوعية. ومعظم الأساتذة القديرين ينفقون ست ساعات أخرى في المعدل كل أسبوع في التحضير والتصحيح في الفصل. وهذا الرقم الناتج أي نحو 9 ساعات أسبوعياً يعادل 20 بالمائة من أسبوع عمل قدره خمس وأربعون ساعة، وهذا بالتالي هو تقديري لمدة أسبوع العمل لأكاديمي محترف. وإذا كان للمقرر بعض المزايا الخاصة التي تزيد من حجم العمل (مثل ارتفاع معدلات الإلتحاق بالمقرر وبعض الواجبات الكتابية الكثيرة، أو ما شابه ذلك) عندئذ يجب زيادة هذا الرقم. وبعد إجراء الحسابات اللازمة للمقررات ينبغي إجراء بعض الحسابات المماثلة للأنشطة التعليمية الأخرى، مثل الإشراف على مساعدي التدريس وتقديم المشورة لطلبة الدراسات العليا أو طلبة المرحلة الجامعية الأولى وما إلى ذلك.

ولكن، ثمة عامل رئيسي واحد لا يؤخذ بنظر الاعتبار في هذه العملية ألا وهو وجود مقرر بحاجة لتحضير جديد. فعندما يدرّس الأستاذ مقرراً للمرة الأولى فإن هذا المقرر يعد «تحضيراً جديداً» للمدرّس. وفي هذه الحالة ينبغي مضاعفة حجم العمل. وهذا أمر له أهميته الخاصة لدى الأساتذة الجدد، سيما وأن العديد من المقررات التي يدرسونها هي «تحضيرات جديدة» لديهم. فإذا كان لديهم مقرران من هذا النوع في كل فصل دراسي فإن لكل مقرر منهما حجم يعادل 40 بالمائة، أي إن المقررين يحتاجان لـ 80 بالمائة من وقت عملهم في هذا الفصل. وهذا يتضمن فقط حجم العمل المخصص للمقررات المعطاة. ولديهم علاوة على ذلك أعمال الخدمة وتقديم المشورة والبحوث. وهذا هو السبب الرئيسي وراء كثرة عمل الأساتذة الجدد ومعاناتهم للكثير من التوتر. والواقع إن حالة كهذه تخنق كل جهد هادف إلى الإبداع في التعليم، بل وتشجع على التعلم السلبي والتصحيح السهل والمستوى المتدني للتعلم. (لمزيد من المعلومات المستقاة من دراسة أجريت على مستوى البلاد قاطبة تبين أثر التحضيرات الجديدة على أداء الأساتذة الجدد، أنظر Fink, 1984, Chapter 3).

بعد أن يحسب الوقت اللازم لأنشطة التعليم تأتي الخطوة التالية المتمثلة بتخصيص الوقت اللازم للتطوير المهني. وفي رأيي الخاص إن هذا الزمن يجب ألا يقل عن 10 بالمائة. ولكن في لحظات معينة من حياة المرء المهنية وعندما يكون الأستاذ بصدد إجراء تغيير كبير وهام في حياته المهنية قد يزداد هذا الوقت ليصبح 15 أو 20 أو حتى 25 بالمائة.

وبعد تقرير المدة الزمنية اللازمة لهذين المجالين يرى الأستاذ كم من الوقت يتبقى له وبالتالي يقرر كيف يوزع هذا الوقت المتبقي بين البحوث والخدمة. لكن كلا هذين المجالين عموماً يدخلان في صنف ما يمكن وصفه بـ «إفعل قدر ما تستطيع». وهنا تبرز فائدة وجودة ورقة عمل مماثلة لتلك التي أشرنا إليها في العرض رقم 1-6 ذلك أنها تتيح لأستاذ الجامعة إحساساً واقعياً قدر المستطاع بمقدار الزمن المتبقي له للقيام بأنشطة أخرى، كما تتيح للقسم نفسه أن يكون أكثر واقعية في معرفة كم من البحوث والخدمات التي يمكن أن ينتظرها من أستاذ معين، وإضافة لذلك تشكل

ورقة العمل هذه أساساً جيداً لاتخاذ التدابير الملائمة حين تبرز فرص غير متوقعة، مثل انتخاب الأستاذ عضواً في جمعية أو رابطة لأصحاب الاختصاص. فإذا قبل المرء بفرصة كهذه فكم من الوقت سوف يلزمه لهذه الفرصة؟ وما هي التغييرات الواجب اتخاذها فيما تبقى من توقعات المرء المهنية؟ إن وجود ورقة عمل مثل تلك تتيح لمندوبي القسم أساساً لإجراء التعديلات المناسبة والواقعية لتلك الفرص.

جعل التوقعات والتقييم جهداً مشتركاً. تتمثل الإستجابة العامة التالية لمسألة كيف يمكن تلبية احتياجات كل من الأساتذة والمؤسسة في كيفية قيامهما معاً بالنهوض بهذه المهمة، وجعل تحديد التوقعات وتقييم عمل الأساتذة جهداً مشتركاً يقوم به كل من الأستاذ والقسم معاً. يقول براسكامب وأوري Braskamp and Ory (1994) في معرض حديثهما عن عمل الأساتذة إن جذر كلمة «تقييم assess» يعني «الجلوس معاً.» وبالتالي فهما يؤكدان على أهمية جعل عملية تحديد التوقعات وبالتالي تقييم عمل الأساتذة جهداً تعاونياً مشتركاً وواضحاً.

وعموماً تفترض الأقسام والمؤسسات أن أساتذة الجامعات جميعاً يعرفون ما يفترض بهم أن يفعلوا ولذلك فهي لا تقضي كثيراً من الوقت في مناقشة الأساتذة كل على حدة حول هذا الموضوع. لكن المشكلة في هذا الإهمال الخفي تتمثل في كون معظم الأساتذة يرون لديهم ما هو أكثر مما يستطيعون فعله في مدة معقولة من الزمن. ولذلك تراهم ينتهي بهم الأمر بأن يضطروا لاتخاذ القرار ـ من تلقاء أنفسهم ـ حول ما ينبغي مقايضته. لكن الإجراء الأفضل من هذا يتمثل في قرار يتخذ بصورة مشتركة وعند بداية سنة العمل حول ما الذي يمكن أن يفعله الأستاذ ويكون في مصلحة الجميع. وبعدئذ، وعندما يحين موعد التقييمات السنوية تكون هذه التوقعات قد حسمت بصورة مشتركة ويمكن أن تشكل أساساً للتقييم. ولكي يحدث هذا الأمر يجب أن يكون ثمة حوار متواصل بين هذين الفريقين حول توقعات محددة لعمل الأساتذة وكيفية تقييم هذا العمل.

إن نصيحتي لكل أستاذ أن يجري نقاشاً دورياً وعلى نحو منتظم مع رئيس القسم أو اللجنة التنفيذية لتحديد المجالات الكبرى والأساسية التي بها يجب أن ينفق وقت

الأستاذ. ومن المفضل أن تبدأ هذه العملية مع ابتداء الأداء أو سنة التقييم مع كل أستاذ على حدة. وبذلك تتولد قائمة بالأنشطة الرئيسة التي يرغب الأستاذ القيام بها في تلك السنة من حيث التعليم والمشورة والبحوث واللجان، أو أي شيء آخر. وبعدئذ وفي لقاء يجمع الأستاذ مع رئيس القسم أو اللجان التنفيذية تدرس هذه القائمة من حيث مدى إسهامها في تلبية احتياجات القسم. وإذا كان لا بد من إجراء تعديلات فيمكن التفاوض حول هذه التعديلات في تلك الأثناء وفي ذاك الاجتماع وعند ابتداء العام وبحضور جميع الأطراف. وعندئذ يصبح الاتفاق الناجم عن هذه المفاوضات والذي يمكن إجراء تعديلات فيه خلال العام إذا نشأت فرص لذلك أساساً لتقييم عمل الأستاذ عند انتهاء العام.

لهذا الإجراء فوائد عديدة. فهو يعطي الأستاذ إحساساً أكثر وضوحاً إزاء كيفية إنفاق وقته أثناء العام. ويعطي القسم الآلية الفعالة التي تضمن التعاطي مع أولويات القسم كما تضمن معرفة من المسؤول عن أي مشروع خاص. وإضافة لذلك فهي تمارس ضغطاً هاماً على كل من الأساتذة والقسم معاً ليتفهموا جيداً أولوياتهم وماهياتها. وهنالك فائدة أخيرة أخرى لا بد من الإشارة إليها ألا وهي إن القيام بهذا النوع من المناقشات بشكل دوري منتظم يتيح للقسم وللأساتذة أيضاً التطرق للتوصيات الثلاث الأخرى لتقييم عمل الأساتذة، وهي وضع المفاهيم الخاصة بالدور الذي يضطلع به تقييم الأساتذة في عملهم وجعل التطوير المهني الاختصاصي جزءاً أساسياً من عمل الأساتذة وأخيراً التأكد بأن الجميع يستخدمون تقديرات واقعية للزمن اللازم لمختلف مجالات عمل الأساتذة.

أثر وجود إجراءات جديدة تتعلق بعمل الأساتذة. ما مدى نجاح هذه الاقتراحات في تغيير مواقف الأساتذة والقرارات المتعلقة بعملهم؟ وفي معرض الرد على هذا السؤال أود أن أسوق مثالاً من أحد الأقسام في الجامعة التي أعمل فيها. فقد شارك هذا القسم في مشروع رائد حول هذه الاقتراحات ووجدها ذات فائدة عظيمة بعد تجربتها لمدة عامين. يقول قادة هذا القسم، وهو قسم الصحة وعلوم التربية البدنية، إن الفائدة الكبرى تمثلت في طبيعة المناقشات حول زمن التقييم. فقد لوحظ أنه

عوضاً عن الخوض في جدال عقيم بخصوص وضع «الدرجة 3ر6 بدلاً من 3ر5» تركزت المناقشات حول مسائل معينة مثل أي الأنشطة أكثر قيمة ليعمل الأستاذ على المشاركة فيها في العام القادم وما هي الموارد التي يمكن إيجادها لتعزيز النجاح في هذه الأنشطة. وكان من أهم الفوائد الجانبية أن هذه العملية بحد ذاتها قد شجعت القسم على أخذ موضوع تحديد أولوياته على محمل الجد. وأخيراً لا بد من القول إن هذه الاقتراحات قد أتاحت للأساتذة فرصة التفكير بما يمكن لهم، بل يجب عليهم، أن يتعلموه فيساعدهم في عملهم المهني وبالتالي المشاركة في ذلك النشاط ـ على أنه جزء من نصاب العمل ـ وليس عملاً إضافياً، أو عملاً يمكن القيام به كيفما اتفق.

إن طبقت إجراءات وسياسات من هذا النوع لتقييم عمل الأساتذة في نظام التعليم العالي بأسره فسوف يزداد مقدار الوقت الذي يستطيع الأستاذ أن يكرسه لتطوره المهني. وسوف يجدون أن لديهم متسعاً من الوقت يخصصونه لاستخدام أفكارهم ومهاراتهم الجديدة في سبيل تحسين المقررات والمناهج في جامعاتهم. وبالتالي سوف تكون الفائدة عظيمة جداً للطلبة الذين يجدون في جامعاتهم مقررات أفضل ومناهج أفضل وأساتذة أكثر نشاطاً.

تحسين إجراءات تقييم التعليم

التوصية الرئيسة الثانية للعمل المؤسسي تتعلق بمجال آخر من مجالات السياسات والإجراءات، ذلك هو تقييم التعليم.

ففي العقود القليلة الأخيرة من سني القرن العشرين اعتمدت معظم الكليات والجامعات في الولايات المتحدة مبدأ الحصول على ردود فعل الطلبة حيال مقرراتها وأساتذتها. وسرعان ما أصبح هذا المبدأ الأساس الرئيسي لتقييم تعليم المدرسين. ولكن مع مرور الزمن شعر العديد من الأساتذة والإداريين على السواء بشيء من الإنزعاج إزاء تقييمات الطلبة رغم أنهم رأوا فيها شيئاً من التحسين عن الممارسات السابقة. لكن المشكلة الرئيسة الكامنة وراء هذا الاعتماد الكبير على تقييم الطلبة للتعليم أن المؤسسات لا تعرف أية معايير غير تلك لتستخدمها في سبيل تقييم التعليم.

فالمشكلة الرئيسة تتمثل في كون الأقسام العلمية والمدرسين يواجهون مهمة تقييم التعليم دون أن تكون لديهم الرؤية المشتركة واللغة اللازمة لوصف ما الذي يشكل «تعليماً جيداً» و «تعلماً جيداً». ونتيجة لذلك تحول هذا المعيار ليكون على النحو التالي: «ما مدى محبة الطلبة لأستاذهم أو للمقرر بالمقارنة مع الأساتذة الآخرين أو المقررات الأخرى؟» وعندما يحدث هذا الأمر تتخذ الأقسام ومعدل الإجابات من واحد أو اثنين من الأسئلة العامة الواردة في استبانات رأي الطلبة (مثل: «عموماً، ما مدى جودة المقرر (أو الأستاذ) بالمقارنة مع المقررات الأخرى (أو الأساتذة الآخرين) التي تعلمتها؟») وعندئذ يكون ذلك الأساس الكلي لتقييم تعليم شخص ما في ذلك العام. لكنه أساس ضيق جداً لا يمكن الاستناد إليه في الحكم على حادثة بالغة التعقيد ومتعددة الجوانب كالتعليم الجامعي! ولعل ما هو أكثر أهمية من ذلك أن الأساتذة حين يكون تقييمهم على هذا النحو ينصرف اهتمامهم عن تعلم الطلبة ليتركز بطريقة غير لائقة على «موافقة الطلبة». فكيف يمكن تغيير هذا الواقع؟

منهجية لتقييم التعليم تركز على مقدار التعلم. إن الخطوة الأولى في سبيل وضع إجراءات أفضل من الموجود حالياً في هذا الميدان من عمل المؤسسات تتجسد في اعتماد منهجية تتركز على مقدار التعلم. وهذا يعني أن المعيار الأول والرئيسي لتقييم التعليم يجب أن يتمحور حول السؤال: «هل تمكنت نسبة كبرى من الطلبة من الحصول على تجربة مفيدة في التعلم؟» إن هذا السؤال يلقي الضوء الرئيسي حيث يجب أن يكون، ونقصد بذلك جودة تعلم الطلبة وليس خبرة الأستاذ، أو مقدرته على إلقاء المحاضرات أو حتى مقدرته على خلق علاقات ألفة ووئام مع الطلبة. فهذه كلها أمور لها أهميتها، لكنها تظل أموراً ثانوية وليست الأمر الرئيس.

ولكي تعتمد المؤسسات منهجية تركز على التعلم لتقييم التعليم يتعين عليها أن تفتش عن وسائل لجمع المعلومات حول تعلم الطلبة ثم تقييمها. وهذا الأمر بحاجة لبعض التجارب لإيجاد الإجراءات الفاعلة وذات الجدوى. لكنني قد أقدم اقتراحين علهما يسهلان هذا البحث. أولهما، يتعين على الأستاذ والطلبة معاً تقديم المعلومات المطلوبة، حيث يستطيع الأستاذ أن يجمع بعض العينات أو النماذج لعمل الطلبة والتي

تدل على أنواع تعلم الطلبة ومداه. ويستطيع الطلبة بدورهم أن يشيروا في استبيانات يقدمونها في نهاية الفصل الدراسي إلى مدى ما أنجزوه من الأنواع المختلفة للتعلم المفيد. ويستطيعون أيضاً أن يسهموا في هذا الأمر من خلال جمع بعض الحقائب أو المذكرات حول التعلم إذا طلب الأستاذ إليهم ذلك. فالحقائب هذه تقدم الدليل على أنواع تعلم الطلبة التي حصلت.

أما اقتراحي الثاني فهو تصنيف التعلم المفيد الذي يقدم لنا اللغة اللازمة لتفسير وتقييم الأنواع المتعددة لتعلم الطلبة التعلم المفيد. ومثال ذلك، إلى أي درجة استطاع المدرس إرشاد طلبته إلى ما هو أكثر من تعلم المعرفة التأسيسية؟ وهل يبين عمل الطالب أية دلائل على تعلمه التطبيق والدمج والتكامل والبعد الإنساني والاهتمام وتعلم كيف يحصل التعلم؟ إذا كان الجواب إيجابياً يمكن القول إن التعلم المفيد يحصل فعلاً.

بيد أن واحدة من أكثر الفوائد أهمية لمقاربة تركز على التعلم هي استخدامها لأثر إجراءات التقييم المتبعة في المؤسسة لتوجيه انتباه الأساتذة إلى حيث يجب أن يتركز اهتمامهم ألا وهو «التفكير بالوسائل التي من شأنها أن تزيد ما يتعلمه الطلبة من المقررات كماً ونوعاً. وبعدئذ إلى «الدرجة التي بها يدل تقييم تعليم الأساتذة على الجوانب من عملهم التي تقتضي التحسين، فيتكون لديهم أساس مهم لاختيار أنشطة التطوير التي يكبر فيها احتمال تحسن جودة تعليمهم بما يؤدي إلى تحسن جودة تعلم الطلبة.

تضمين أمور تتعلق بالعمل التعليمي والإطار. مع أن تعلم الطلبة هو الذي يجب أن يكون المعيار الرئيسي في تقييم التعليم إلا أن إجراءات التقييم الجيد تقتضي أيضاً معلومات حول عملية التعليم والإطار التعليمي.

وبما أننا نعمل على تقييم التعليم ينبغي لنا أن نعرف ما هي العلاقة الكائنة بين جودة تعلم الطلبة من جهة وبأنشطة الأستاذ والإطار التعليمي من جهة أخرى.

أما تقييم عملية التعليم، أي أنشطة المعلم، فيقضي الحصول على معلومات حول سؤالين رئيسين، هما:

- هل المقرر جيد التصميم؟
- وهل كان تفاعل الأستاذ مع الطلبة جيداً؟

وللإجابة عن السؤال الأول ينبغي على من يجري التقييم أن يحصل على ويتفحص مواد المقرر الذي يقدمه الأستاذ، مثل مخطط المنهاج الدراسي وعينة من الأنشطة الصفية والامتحانات وما إلى ذلك. ومن الممكن استخدام معايير تنتقى من نموذج التصميم المتكامل للمقرر لتقييم جودة هذا المواد، مثل:

- هل أجرى المعلم تحليلاً معمقاً للحالة التعليمية؟
- هل كانت أهداف التعلم تركز على التعلم المفيد؟
- هل استخدم المعلم أنشطة للتقييم التعليمي عند تقديم التقييم والتغذية الراجعة للطلبة؟
- هل استخدم المعلم أنشطة التعليم والتعلم التي تعكس مباديء التعلم النشط؟
- هل استخدم المعلم استراتيجية فاعلة في التعليم؟ (وإلى ما هناك)

وللإجابة عن السؤال المتعلق بطبيعة التفاعل بين الأستاذ والطلبة قد يحتاج القائمون على عملية التقييم أن يشاركوا في الملاحظات داخل غرفة الصف، ويستطيعون أيضاً الحصول على معلومات من الطلبة، ربما تكون طبقاً لذاك الشكل المألوف في الاستبانة المعطاة للطلبة. ولكن قد تركز الأسئلة الآن على مسائل تنشأ من الإطار المفاهيمي المتين للتعليم والتعلم الجيدين، مثل: «هل قدم الأستاذ أسئلة وأفكاراً تحريضية؟ وهل بدا مهتماً بتعلمكم أم لم يهتم بذلك؟ وهل جعلك تشعر بأنك واحد من أفراد الصف وأنك تشعر بالارتياح فيه؟

وأخيراً ينبغي على من يجرون عملية التقييم أن يجمعوا معلومات حول الإطار، أو السياق، الذي من خلاله تحدث عملية التعليم، سيما وأن لهذا الإطار أثراً كبيراً على فاعلية تعليم المعلم أياً كان. فهنالك عوامل مثل حجم الصف والطبيعة المادية

obeikandl.com

لغرفة الصف والتوقيت واليوم الذي يحدث فيه تعليم الصف وغير ذلك قد يكون لها أثر في جعل إنجاز المرء لغايته أكثر سهولة ويسراً أو أكثر صعوبة وعسراً. ولعل أبسط وسيلة يعرف المرء من خلالها أثر هذه العوامل أن تسأل المعلم والطلبة عما إذا كانوا يعتقدون أن أية عوامل لها صلة بالإطار أو السياق قد ساعدت أو أعاقت المقرر بأوجه معينة.

إن اعتماد منهجية تركز على التعلم لتقييم التعليم وفحص قضايا عملية التعليم وإطاره من شأنه أن يحسن بالتأكيد جودة إجراءات تقييم التعليم في معظم الجامعات. وإحدى هذه الفوائد تحديداً في إحداث هذا التغيير تتمثل في أنه يتيح لمجهود المؤسسة التعليمي بأكمله أن يصبح عملاً يركز على التعلم.

وإذا تضمنت استبانات الطلبة أسئلة حول الأنواع الهامة للتعلم وكانت عملية تقييم التعليم مدفوعة بسؤال محوري حول ما إذا كان التعليم ذاته يشجع ويعزز التعلم المفيد، عندئذ يبدأ الأساتذة والطلبة معاً وعلى نحو تدريجي في التفكير بما يفعلونه فرادى وجماعات فيما له صلة بالهدف العام لتشجيع المزيد من التعلم المفيد. وهكذا سيجد الأساتذة ما يشجعهم حين يضعون تصاميم المقررات أن يسألوا أنفسهم: «هل من شأن هذا التصميم للمقرر أن يعزز ذاك النوع من التعلم المفيد الذي يحتاجه هؤلاء الطلبة والذي ترى فيه المؤسسة قيمة كبرى؟» وأثناء تدريس المقرر سوف يجد الطلبة والمعلم ميلاً لديهم للتأمل والتفكير بـ «هل هذه الأنشطة هي النوع المناسب لتشجيع وتعزيز التعلم المفيد؟» وعندما يجري المعلم نفسه تقييماً شخصياً للمقرر عند انتهاء الفصل الدراسي يسأل نفسه السؤال الهام: «ما مدى نجاح هذا المقرر في تشجيع التعلم المفيد؟ لماذا ولماذا لا؟» وعندما ينظر القائمون على التقييم إلى المعلومات التي قدمها إليهم المعلم، يكون سؤالهم: «هل نجح هذا المعلم وهذا المقرر في تعزيز التعلم المفيد؟

ولا ينبغي أن يغيب عن أذهاننا أن نظاماً للتعليم يطرح فيه الجميع أسئلة ويبحثون عن إجابات جيدة لها هو المكان المناسب الذي فيه يستطيع المرء أن يعلم وأن يتعلم.

إحداث مراكز للتعليم والتعلم

أما التوصية الثالثة التي أقدمها في إطار العمل المؤسسي فهي إحداث برنامج على امتداد الجامعة بأسرها يسهم في جعل الأساتذة يكتسبون أفكاراً جيدة وأفضل من السابق بخصوص البرامج التعليمية والتربوية.

فهذه التوصية دعم مباشر للتطوير المهني الاختصاصي للأساتذة. ونحن إذا كنا نريد للأساتذة أن يقضوا المزيد من الوقت في تعلم كيف يكونون أكثر فاعلية وأثراً في عملهم التعليمي، ونريد لهم أيضاً أن يكونوا قادرين على قضاء هذا الوقت بطريقة أكثر جدوى ونفعاً فإنهم بحاجة للوصول السهل إلى شخص يساعدهم في تسريع هذه العملية. ومن هنا فإن وجود مكتب في الجامعة يقوم عليه اختصاصيون على دراية كافية بالأسئلة التي تدور في ذهن الأساتذة، وعلى علم وفير بأدبيات التعليم الجامعي ويعرفون جيداً كيف يتعاملون مع الأساتذة فرادى وجماعات من شأنه أن يزيد كثيراً من قدرة الأساتذة على تعلم ما هم بحاجة لأن يتعلموه سريعاً. فقد ورد في تقديرات قادة يعملون في مؤسسة اختصاصية تعمل بهذا المجال مباشرة هي «شبكة التطوير المهني والمؤسسي POD في التعليم العالي أن ما بين 40 ــ 30 بالمائة من المؤسسات المانحة لشهادات المرحلة الجامعية الأولى لديها حالياً برامج لتطوير الأساتذة من نوع أو آخر. والخبر السار في هذا الصدد أيضاً أن هذه النسبة آخذة بالازدياد.

يبدو أن معظم المؤسسات قد خلصت إلى نتيجة مفادها أن الاستثمار في برنامج لتطوير الأساتذة له فائدة مالية ذلك أنه طريقة لزيادة قدرات المورد الوحيد الهام والأغلى ثمناً للمؤسسة، ألا وهو «الأساتذة». ولا يخفى على أحد أن الغالبية العظمى من الأساتذة الجدد ليس لديهم أي إعداد رسمي مسبق للنهوض بمسؤوليات التعليم. من أجل ذلك فإن مستوى عالياً من الإعداد والتدريب أثناء الخدمة أمر ضروري لتكوين أستاذ يكون على علم ومعرفة بالنظريات وبالبحوث وبممارسات التعليم الجامعي الفاعل.

فما الذي تفعله برامج تطوير التعليم الفاعل؟ أجرت الباحثة باتريشيا كروس Patricia Cross (2001) مراجعة لمقترحات تقدم بها نحو 210 من الذين وصلوا إلى المرحلة النهائية في مسابقة جائزة Hesburgh Award المقدمة برعاية TIAA / CREF لمكافأة البرامج المبتكرة والناجحة لتطوير الأساتذة، فوجدت أن أنشطة هذه البرامج يمكن توزيعها تحت ثلاثة عناوين رئيسة، هي:

- **تحسين التعليم من خلال:**
  - تطبيق المعرفة الخاصة بالإدراك والتعلم
  - استهداف مجموعات معينة من الطلبة
  - استهداف أساتذة معينين.
  - تطوير «رؤية شخصية» للتدريس
- **إعادة تصميم المفردات بحيث:**
  - تتكيف مع التقنيات الجديدة
  - تتمكن من تطوير مناهج أو تأكيد مفاهيم ناشئة.
- **تغيير بيئة التعلم في المؤسسة من خلال:**
  - إحداث كليات «يكون التركيز فيها على التعلم»
  - تطوير مهمة مؤسسية متميزة
  - التركيز على نتائج تعلم الطلبة
  - اعتماد نظام الحوافز والمكافآت للتدريس

وقد بذلت الكليات الثلاث التي تحدثنا عنها في هذا الفصل جهوداً كبرى لتعزيز تطور الأساتذة بوسائل مؤسسية. فقد أنشأت كلية ألفيرنو برنامجاً لمقررات «مجانية ليوم الجمعة»، فهذا الجدول يخصص ذلك اليوم لأنشطة حرة للأساتذة في كل أسبوع

obeikandl.com

من أسابيع العام، حيث يستخدم معظم هذا الوقت لورشات تطوير عمل الأساتذة، ومعظم هذه الورشات يقودها أساتذة آخرون في كلية ألفيرنو. أما كلية بيتزر Pitzer فتنظم حلقات بحث مكثفة تهدف إلى مساعدة الأساتذة على تعلم كيف يصممون مقرراتهم بأساليب تجسد التعلم متعدد الثقافات في خبرة الطالب. وهي تنظم أيضاً اجتماعات سنوية منتظمة وحلقات تعلم تتيح للأساتذة والطلبة على السواء أن يتعلموا المزيد حول وسائل جعل مبادرات التعلم من خلال الخدمة مبادرات فاعلة وذات جدوى قدر الإمكان. أما جامعة سيراكوز Syracuse وكما ذكرنا آنفاً فقد أنشأت واحداً من أكبر مراكز التعليم والتعلم في الولايات المتحدة الأمريكية.

تنسيق تطور الطلبة مع تطوير التدريس

هنالك تغيير أخير، بل ثمة حاجة ماسة إليه، يركز بصفة خاصة على الطلبة وليس الأساتذة. فقد حدثني العديد من الأساتذة وفي مناسبات عدة أن الطلبة غالباً ما يشعرون بشيء من العصبية والقلق حين يجدون طريقة جديدة غير مألوفة في التدريس. ويبدو أنهم ينزعجون كثيراً حين يرون شخصاً يحاول تغيير قوانين اللعبة. فالطلبة في غالبيتهم يفضلون التحدي الذي يعرفونه ويألفونه على التحدي المجهول حتى لو كانت الطريقة الجديدة أكثر فائدة وأكثر متعة فتراهم يتمسكون بمواقفهم ويقاومون كل جهد يهدف إلى جعلهم يشاركون. فعندما يتصرف الطلبة على هذا النحو يشعر الأساتذة بالإحباط ويتراجعون عن تجربة الأساليب الجديدة في التدريس.

لذلك، وبغية إيجاد حالة يكون فيها الأساتذة والطلبة على علم ومعرفة بالأساليب الجديدة في التدريس ويقدرونها يتعين على المؤسسة أن تبحث عن طريقة لتثقيف الطلبة والأساتذة معاً. وفعل شيء واحد من هذين الأمرين دون الآخر لا يوصلنا إلا لنصف ما نحن بحاجة إليه. ولهذا السبب ينبغي على المؤسسات أن تنسق تطوير الطلبة مع تطوير الأساتذة أو تطوير التدريس.

ولكن كيف يمكن فعل ذلك؟ إن مسؤولية تعديل أفكار الطلبة ومواقفهم بحيث تواكب الأساليب الجديدة والمختارة في التدريس تقع حالياً على عاتق المدرس وحده

الذي يريد تجربة الجديد. لكن هذه الممارسة ليست ذات أثر قوي ذلك أن الطلبة في المرجح لن يكتسبوا المواقف الإيجابية حيال أساليب جديدة في التدريس لمجرد أنهم يستمعون لهذه الأفكار من أستاذ واحد من بين أساتذة عديدين. لذلك وبغية إحداث أثر عام على مواقف الطلبة جميعاً يتعين على المؤسسة أن تجد أو تبتكر الآليات التي من شأنها تثقيف النسبة الكبرى من طلبتها بهذا الموضوع.

ولعل من الممكن فعل ذلك من خلال مقررات السنة الأولى الجامعية أو من خلال مقررات مستمرة تركز على تعلم الطلبة طوال المرحلة الجامعية. وقد يفيد أيضاً في هذا السياق حشد الدعم من «مكتب شؤون الطلبة» الموجود في معظم الجامعات. فهذه المكاتب تنظم حالياً أنشطة عديدة تهدف إلى تطوير الطلبة إلا أنها في الوقت الراهن لا تنسق عملها مع جهود تطوير المدرسين.

ولعله قد يكون أمراً مثيراً لو أمكن تطبيق برنامج واحد أو مجموعة برامج من هذا النوع بهدف إشراك الطلبة على نحو منتظم ومستمر في مسألة كيف يكونون العناصر الواعية والمتفهمة لتعلمهم. ومن الممكن أن يطرح السؤال التالي على الطلبة. «ماذا تستطيع أن تفعل في سبيل مساعدة أستاذك على تزويده لك بخبرات في التعلم المفيد؟» وقد يقود هذا السؤال افتراضياً إلى السؤال «وما الذي يشكل خبرة في التعلم المفيد من وجهة نظر الطلبة والسؤال الآخر المتفرع عنه وما هي أنواع أنشطة التعليم والتعلم التي من المحتمل أن تكفل هذا التعلم.

فإذا استطاع الطلبة أن يضعوا لأنفسهم أفكاراً أكثر تطوراً حول أنواع التعلم المفيد والأفكار الحديثة عن التعليم الجيد فسوف يسهل الأمر على الأساتذة في التعاون مع طلبتهم لغاية خلق خبرات قوية في التعلم. وكذلك الأمر، وعند انتهاء المقرر وحين يضع الطلبة تقديراتهم للمدرس وللمقرر فإنهم سيكونون أكثر قدرة على تقرير وإعطاء تقديرات عالية لأي أستاذ يكون قد بذل جهداً لا بأس به في استعماله لبعض الأشياء مثل أهداف التعليم المفيد والتعلم النشط والتقييم التعليمي (وبالتالي يضعون تقديرات متدنية للأساتذة الذين لم يجربوا الأساليب الجديدة والأفضل في التعلم).

* * *

إن هذه التوصيات الأربع، إن طبقت مجتمعة بصفة خاصة، سوف تجعل الأساتذة يكتسبون قدرات أكبر لابتكار مقررات ومناهج أكثر قوة في مؤسساتهم، كما أن وجود نظام لتقييم الأساتذة يجسد التطور المهني ويجعله مجالاً رئيساً لنشاط متوقع من الأساتذة سوف يشكل حافزاً للأساتذة ويتيح لهم الوقت الكافي لتطوير تعلمهم لبرامج تعليمية وتربوية فاعلة. أما إجراءات تقييم التدريس التي تركز على التعلم وتتضمن معلومات عن العمل التعليمي وإطاره فسوف تساعد في تركيز انتباه الجميع على السؤال المحوري الخاص بكيفية تشجيع وتعزيز المزيد من التعلم المفيد. إن وجود مصدر في الجامعة يكون على شكل مركز لتطوير الأساتذة أو مركز لتطوير التعليم يتيح للأساتذة فرص الوصول إلى أفكار جديدة ومختلفة ويمكنهم الاستعانة بها حين يعملون على ابتكار برامج تربوية أفضل. كما أن وجود طلبة يعرفون قيمة وأهمية التعليم الجيد ويكونون على أتم الاستعداد للتعاون مع الأساتذة ويعطون تقديرات عليا للأساتذة الذين يبذلون الجهد لتجربة واستخدام الأفكار الجديدة حول التعليم سيكون أمراً مشجعاً بل ومحفزاً للأساتذة.

هل يحتمل حصول هذه الأشياء؟

إن إقدام الكليات والجامعات على اتخاذ تلك الإجراءات التي تحدثت عنها يعد عملاً عظيماً، سيما وأن إحداث تغييرات كلية ومتعددة الأبعاد في الأسلوب المتبع في ابتكار البرامج ودعمها، وتعديل الإجراءات التقليدية المتعلقة بعمل الأساتذة وتقييم التعليم، وإحداث مراكز جديدة لتطوير التدريس وتنسيق تطوير الطلبة مع تطوير الأساتذة، فهذه كلها أمور تستغرق الوقت والطاقة وتقتضي الالتزام. فهل بوسعنا أن نأمل بأن هذه الإجراءات من المحتمل أن تحدث؟

لقد كانت الكليات والجامعات على مدى تاريخها مؤسسات محافظة، بمعنى أنها كانت بطيئة نسبياً في تغيير طريقة عملها. بيد أن عدداً من المراقبين قد لاحظوا أن بيئة التعليم العالي بمجملها آخذة في التغير وعلى وجه الخصوص في التعليم العالي الأمريكي (Dolence and Norris, 1995; Duderstadt, 1999; Farrington,

(1999. وقد أشرنا في الفصل الأول من هذا الكتاب إلى ما قاله فرانك نيومان Frank Newman حين تحدث عن أربعة مصادر قوية للتغيير تعمل حالياً في الكليات والجامعات. فإذا كانت ملاحظات وتوقعات نيومان وغيره دقيقة فإن مؤسسات التعليم العالي سوف تتعرض لضغوط جديدة وهامة لكي تصبح أكثر انفتاحاً على التغيير. وإن حدث هذا الأمر فسوف يكون أمام قادة الأساتذة والإداريين فرصة القيام بتغييرات مؤسسية تعطي الأساتذة الدعم الذي يريدونه من مؤسساتهم.

مساعدة الكليات والجامعات في تعريف التدريس الجيد

بينما يعمل قادة الجامعات (ونقصد بالقادة الإداريين وقادة الأساتذة) بحثاً عن أساليب جديدة لتعزيز العمل التعليمي في مؤسساتهم نجد مجالاً واحداً محدداً يمكن أن تقدم له بعض المنظمات الوطنية أفضل وأكبر مساعدة.

لقد ذكرنا آنفاً أن إحدى المشكلات الرئيسة التي تواجهها المؤسسات تتمثل في صعوبة وضع تعريف للتدريس الجيد يكون مقبولاً في الجامعات كلها. فإذا حاولت مؤسسة معينة وضع تعريف مشترك على المستوى المحلي، فإن هذه المهمة سوف توكل حتماً إلى لجنة. وبالنظر للتقليد السائد في نظام التعليم العالي الأمريكي الخاص بالمنظور المرتكز على المحتوى في التدريس فإن الأساتذة المعنيين في هكذا لجان سيجدون صعوبة بالغة في إيجاد تعريف ينطبق على الاختصاصات العلمية كلها. لذلك فإن المنهجية الأفضل في هذا الصدد وضع تعريف على المستوى الوطني يمكن أن تختاره وتعتمده المؤسسات كل على حدة.

وهذا ما حصل فعلاً وحقق نجاحاً خلال العقد المنصرم من السنين أو نحو ذلك في مجال التعليم العام، ذلك أنه بمساعدة من جماعات وطنية متعددة وضع المجلس الوطني The National Board for Professional لمعايير ومواصفات التعليم التخصصي مجموعة من المعايير التي تحدد المدرسين الذين NBPTS Teaching Standards يقومون بعمل متميز ومتفوق حقاً في التدريب بصرف النظر عن مستوى التعليم والمادة التعليمية. (للحصول على المزيد من المعلومات حول تاريخ هذا المشروع والمعايير

والمواصفات ذاتها والبحوث التي أجريت حول أثر هذه المعايير يمكنكم زيارة موقع ومنذ ذلك 1989. نشرت هذه المواصفات عام (NBPTS: http://www.nbpts.org). الحين خصصت المدارس المحلية وحتى المناطق التعليمية بكاملها أموالاً استثمرتها في برامج تشجع أكبر عدد ممكن من المعلمين للعمل على تحقيق هذه المعايير والمواصفات الجديدة ـ ولينالوا الشكر والمكافأة على ذلك. هذا وقد دلت البحوث على أن التعليم يتيح تعلماً أكثر عمقاً وأشد NBPTS الذي يقوم به مدرسون نالوا شهادات تقدير من ترابطاً منطقياً لدى الطلبة من ذاك التعلم الذي يقدمه معلمون تقدموا للحصول على .(AACTE, 2000)شهادات ولكن لم يحصلوا عليها

المنزلة والسمعة الوطنية استناداً إلى التدريس الممتاز

لو أمكن بذل مجهود مماثل في مجال التعليم العالي لأمكننا إيجاد احتمال لاتخاذ إجراء قوي وجديد لمقارنة المؤسسات: أو لمعرفة النسبة المئوية من الأساتذة الذين يحققون المعايير والمواصفات الوطنية للتفوق في التعليم. ولكن كيف يمكن أن يحدث ذلك؟

هنالك عدد من المؤسسات الوطنية التي تتفاعل مع مؤسسات التعليم العالي وتبدي التزاماً خاصاً بتعزيز التفوق في البرامج التعليمية. ومن أهم هذه المنظمات الرابطة الأمريكية للتعليم العالي (AAHE) والرابطة الخاصة بدراسة التعليم العالي (ASHE) ورابطة الكليات والجامعات الأمريكية (AAC&U) والمجلس الأمريكي للتعليم ACE وشبكة التطوير المهني والمؤسسي في التعليم العالي POD. تستطيع هذه المنظمات وغيرها أن تتعاون معاً لوضع تعريف للتدريس الجيد يكون متطوراً ولكن ليس بالضرورة مغالياً في تعقيده ويكون مترافقاً مع معايير وإجراءات للتعرف على المدرسين الذي تتحقق فيهم هذه المعايير وبالمصداقية التي يمكن أن يتصف بها هذا المنتج إذا كان مدعوماً بالمكانة الاجتماعية للعديد من هذه المنظمات الرئيسة. يستطيع قادة المؤسسات أن يتبنوا هذه المعايير ويعتمدوها أساساً لتشجيع الأساتذة كافة للعمل نحو تحقيق هذه المواصفات والمعايير.

وقد تحتاج بعض المنظمات من خارج هذه المؤسسة، وربما على الصعيد الإقليمي أو صعيد الولاية، لأن تقيّم المعلومات الخاصة بالأساتذة الذين يتقدمون بطلباتهم وذلك قبل تقرير من هم الذين حققوا بنجاح تلك المواصفات. ولو أمكن فعل ذلك عندئذ سيكون أحد إجراءات قياس جودة التدريس في مؤسسة ما النسبة المئوية لعدد أساتذتها الذين يحققون المعايير الوطنية للتدريس الجيد.

وسرعان ما تدرك المؤسسات وكذلك الجمهور العام أهمية إجراء من هذا القبيل. وواقع الأمر أن هذا الإدراك قد بدأ يحصل فعلاً نتيجة لمشروع وطني آخر. فقد تعاون كل من «اتحاد بيو الخيري Pew Charitable Trust الذي يضم شخصيات هامة من الرابطة الأمريكية للتعليم العالي AAHE مع المركز الوطني للسياسات العامة والتعليم العالي والمركز التابع لجامعة إنديانا للبحوث الاستطلاعية في وضع «الدراسة الوطنية للمشاركة الطلابية» (Kuh, 2001). وقد حظيت هذه الدراسة بمصداقية عالية، وكان الهدف الأساسي لها أن تكون من أجل الاستخدام الداخلي في الكليات والجامعات لغرض تحسين مستوى المشاركة الطلابية. بيد أن تلك المؤسسات التي نالت تقديراً عالياً سرعان ما أدركت أهمية إعلان هذه التقديرات، وسرعان ما أدرك عامة الجمهور المؤشر الجيد لمؤسسة ذات جودة عليا عند رؤيته للمرة الأولى.

فإذا أمكن إطلاق مشروع مماثل لقياس جودة التدريس الذي يقوم به أساتذة الجامعة فسوف يكون ذلك حافزاً عظيماً لمؤسسات التعليم العالي لدعم التدريس الأفضل في تلكم المؤسسات.

الدعم من منظمات وطنية أخرى

تستطيع منظمات وطنية أخرى أن تلعب دوراً لا بأس به في هذا الجهد الجماعي لتعزيز التعليم الأفضل. وهنالك أربعة أنواع من الجماعات التي تعد مؤهلة تأهيلاً جيداً لتقديم هذا الدعم، وهي: وكالات الاعتماد ووكالات التمويل والروابط الاختصاصية والمجلات المتخصصة بالتعليم الجامعي. بعضها تقدم هذا الدعم فعلاً، وبمقدور الأفكار التي نعرضها في هذا الكتاب أن تعزز وتحسن الدعم والمساعدة التي تقدمها.

وكالات الاعتماد

تعد وكالات الاعتمادية جزءاً من مصادر التغيير القوية جداً في التعليم العالي. فالمؤسسات يجب أن تنال الاعتماد والمجتمع يعتمد كثيراً على هذه الوكالات ليضمن بأن المؤسسات التي تنال الاعتماد هي فعلاً تقدم برامج تعليم عالي الجودة. ومن هنا، فإن هذه الوكالات تجد أمامها مهمة بالغة الأهمية وفي الوقت نفسه مهمة لا تخلو من الرهبة. فما هو تعريف الجودة؟ وكيف يمكنك أن تحدد ما إذا كانت المؤسسات كلها او البرامج كلها تقدم الجودة؟ تشير التحديات الماضية والحالية التي تواجهها وكالات الاعتماد إلى كل من إمكانات استخدام النفوذ وتعقيدات استخدام هذا النفوذ في إحداث التغيير.

في دراسة أجريت مؤخراً حول الإصلاح في التعليم العالي أشير إلى وكالات الاعتماد على أنها التأثير الخارجي الرئيسي الذي كان في ثمانينيات وتسعينيات القرن العشرين المشجع الرئيسي للكليات والجامعات على أن تأخذ حركة التقييم على محمل الجد (Lazerson, Wagener, and Shumanis, 2000). ونتيجة لهذا النفوذ والتأثير تشارك الغالبية العظمى من المؤسسات العامة والخاصة في أنشطة التقييم. لكن المشكلة في هذا التقييم تكمن في تركيز هذه الجهود بشكل رئيسي على مدى تقدم الطلبة وسير أعمالهم بدلاً من التركيز على نتائج التعليم. وهذا يعني أن البيانات يتم جمعها بناءاً على أشياء معينة مثل النسبة المئوية للطلبة الذي يحرزون تقدماً نحو التخرج والمهارات الأساسية لجاهزية الكلية أو الجامعة وبيانات تتعلق برضا الطلبة بدلاً من أن يكون أساس جمع البيانات «مهارات المرتبة العليا في التعلم والتطوير المجدي والفعال أو المهارات التخصصية» (pp. 14-15).

وما يجدر ذكره في هذا السياق أن التطور الحاصل مؤخراً في التعلم الالكتروني والجامعات الافتراضية سوف يمارس ضغطاً شديداً على وكالات الاعتماد والتعليم العالي في سبيل إيجاد حل لمسألة الجودة. فإذا لم يداوم الطلبة في المدن الجامعية بانتظام ولم يكتسبوا تعليمهم من خلال تراكم عدد محدد من ساعات الحضور إلى

غرف الصف فماذا سوف تستخدم وكالات الاعتماد معياراً لقياس الجودة؟ لقد برزت أهمية هذا السؤال والذي احتل موقعاً جيداً في التفكير عندما منحت «رابطة الاعتماد في شمال الوسط» اعتمادها لجامعة Jones International University عام 1999، فكانت هذه الجامعة أول «جامعة افتراضية» على الإطلاق تمنح هكذا اعتماد "Virtual Institutions ...", 1999). لقد كان هذا القرار أول تحدٍ، بل التحدي الأول والذي تكرر حصوله فيما بعد، والذي كان من شأنه أن أعاد السؤال الأساسي إلى أذهان مؤيدي ومعارضي الجامعات الافتراضية والقائل: «ماذا يريد الطلبة حقاً من التعليم الجامعي؟ وكيف للمرء أن بعرف إن كانوا حقاً يحصلون عليه؟»

وبينما تمعن وكالات الاعتماد في تفكيرها بهذه القضية الأساسية الخاصة بتعزيز ما إذا كانت «الجودة» موجودة فعلاً في مؤسسة ما، فإنها تبدو أمام ثلاث خيارات: الخيار الأول، تستطيع هذه الوكالات أن تركز بصورة رئيسة على المدخلات وخصائص العمل في المؤسسة ـ أي عدد حملة شهادة الدكتوراة من الأساتذة، الكتب في المكتبة وحجم الهبات المالية وما إلى ذلك. لكن المشكلة في هذا الخيار طبعاً تتمثل بأن هذا النوع من البيانات يهمل تماماً مسألة ما إذا كانت الموارد تستخدم استخداماً جيداً. أما الخيار الثاني فيتمثل في اتخاذ بيان المؤسسة الخاص بأهدافها وقيمتها الإسمية وتقرير ما إذا كانت المؤسسة تحقق أهدافها. وهذا يسهل الأمر على وكالة الاعتماد إنما لا يعطي تأكيداً بأن المؤسسة قد اختارت أصلاً أهداف التعلم المفيد. وأما الخيار الثالث فيقضي بأن تقوم وكالة الاعتماد ذاتها بوضع مباديء عامة حول جودة التعلم وأن تسأل ما إذا كان الطلبة يحققون ذلك وما إذا كان لدى المؤسسة برامج تكفي لدعم أهداف التعلم المفيد. من هنا نجد أن هذا الخيار الثالث يتضمن بعض المزايا المفيدة والمقبولة. ولكن هل هو مرغوب به؟ وهل هو خيار له جدواه؟

الجدير ذكره أن مؤتمر وينغسبرد Wingspread المذكور في الفصل الأول من هذا الكتاب والذي ضم ممثلين من أسرة وكالات الاعتماد ومن صناع السياسات الفدراليين وعلى مستوى الولاية وقادة الشركات وأهل الخير والإحسان وأسرة التعليم العالي قد أجاب على موضوع «كون الخيار مرغوباً» بكلمة نعم (ECS, 1994). لقد لحظ المؤتمر

الحاجة الماسة عند عامة الناس لعملية محددة لوضع المعايير والمواصفات في التعليم العالي وأن هذه العملية كانت تمر «بفترة تميزت بأزمة وفرصة» فذكر في تقريره ما يلي: «ولغرض ضمان الجودة فإن القضية التي تحظى بالأولوية لدى كل كلية أو جامعة تتمثل في أداء خريجيها» (p. 3). ثم يمضي التقرير ليدرج بعض الأمثلة عن نوع الأداء الذي يتحدث عنه الاختصاص التقني في حقل معين من حقول الدراسة، والقدرة على اكتساب المعرفة الجديدة وتطبيقها وحالات المرونة والتكيف والقدرة على التعاطي مع مشكلات معينة في إطارها الواقعي المعقد، وغير ذلك. ويمكن القول بعبارة أخرى إن هذه الجماعة التي التأم اجتماعها في ذاك المؤتمر قد خلصت إلى نتيجة مفادها أنه ينبغي على وكالات الاعتماد أن تضع بياناً عاماً ينص على الأنواع المرغوبة في التعلم ثم يستخدمه معياراً لتحديد ما إذا كانت مؤسسة ما تقدم فعلاً برنامجاً تعليمياً ذا جودة عليا.

لكن السؤال التالي الواجب طرحه هو ما إذا كانت أجندة بهذا الشكل، حتى وإن كانت مطلوبة، ممكنة أو ذات جدوى لدى وكالة الاعتماد. ويبدو كما تبين مؤخراً أن عدداً من الهيئات المتخصصة بمنح الاعتماد قد بدأت فعلاً تفعل ذلك. فقد أصدرت رابطة ABET المتخصصة بمنح الاعتماد لبرامج الهندسة مجموعة من القواعد عرفت باسم ABET 2000. وتحدد نحو اثني عشر نوعاً معيناً من التعلم والتي تشكل برأي هذه الرابطة تعلماً عالي الجودة ويمكن تطبيقها في مواد اختصاص الهندسة بكل أنواعها، الكهربائية والمدنية والميكانيكية، وما إلى ذلك. وهكذا صار يتعين على برامج الهندسة اعتباراً من عام 2000 والتي تخضع للمراجعة لغرض اعتمادها أن تتضمن دلالة أو شاهداً على أن الطلبة يحققون هذه الأنواع للتعلم وأن الأقسام الجامعية أو الكلية لديها تلك الأنواع من المقررات والمناهج الداعمة لهذه الأنواع من التعلم.

في شهر كانون الأول / ديسمبر من عام 2001 اعتمدت الرابطة الجنوبية للكليات والمعاهد مباديء جديدة في الاعتماد ووضعتها على موقعها الالكتروني .(http://www sacscoc.org/accrrevproj.asp, accessed in February 2002) ويبدو أن هذه

المباديء قد مضت بخطوات ثابتة في اتجاه المطالبة بالشواهد والأدلة على تعلم الطلبة والتطوير المهني للأساتذة في عملهم التعليمي، وهي:

- تحدد المؤسسة النتائج المتوقعة لبرامجها التعليمية وتجري تقييماً لما إذا كانت تحقق هذه النتائج ["Outcome # 16 on "Institutional Effectiveness].
- كل برنامج تعليمي ... يضع الأسس والتقييم لنتائج البرنامج وللتعلم [#1, under "Standards for All Educational Programs"].
- تحدد المؤسسة الكفاءات اللازمة ضمن نواة التعليم العام وتقدم الأدلة على أن الخريجين قد نالوا هذه الكفاءات على مستوى الكلية [# 15, under "Standards Specific to Undergraduate Programs"].
- عندما تحدد المؤسسة المؤهلات المقبولة لأساتذتها فإنها (تأخذ في الاعتبار) التفوق الموثق باستمرار في التعليم و ... الكفاءات الأخرى ... التي تسهم في التعليم الفاعل وفي نتائج تعلم الطلبة ["Faculty" ,20 under #].
- تقدم المؤسسة الأدلة والبراهين على التطوير المهني المستمر للأساتذة في عملهم كمعلمين وعلماء وممارسين ["Faculty" ,22 under #].

(ملاحظة: حين دفع هذا الكتاب إلى المطبعة كانت رابطة شمال الوسط تعمل على إجراء مراجعة علنية لمعايير جديدة مماثلة لاعتماد الكليات والجامعات في تلك المنطقة. انظر: http://www.ncahigherlearningcommission.org/restructuring/).

فإذا قررت هيئات الاعتماد الأخرى أن تتبنى رأياً في ضمان الجودة يكون مرتكزاً على التعلم ويحمل التوجه نحو التحسين، وإلى أن تقرر ذلك فإنها بحاجة إلى إطار من المفاهيم يتسم بالمرونة ويكون عريضاً ومفهوماً بالبداهة ليقبل به عدد كبير من المؤسسات ذات العلاقة. والمعروف أن تصنيف التعلم المفيد يملك هذه الخصائص عينها. ولو كان هذا التصنيف موجوداً في تلك الآونة لاستخدم عند وضع لائحة الكفاءات المعروفة باسم ABET 2000. فهو تصنيف عريض القاعدة ويكفي ليضم

بين دفتيه بعض الكفاءات التي لم تكن جزءاً منه، إنما يمكن أن تكون، كما أنه يتسم بالمرونة الكافية ليترجم إلى مصطلحات تحمل المعاني المفيدة للمهندسين. كما أن التصنيفات العامة مثل اكتساب المعرفة التأسيسية وتعلم كيف يحصل التعلم تكون مفهومة جيداً لدى معظم الناس الذين يدركون أنها تشكل تعلماً عالي الجودة.

وإذا بدأت الجهات المختصة بالاعتماد تشترط الحصول على أدلة وشواهد للتعلم المفيد لدى الطلبة فإن هذا الاشتراط يولد لدى المؤسسات تأثيراً كبيراًيدفعها لأن تكون أكثر جدية في أهدافها التعليمية وبنيتها التنظيمية وبرامجها التربوية وسياساتها وإجراءاتها وللبدء بجمع المعلومات حول ما يتعلمه طلبتها فعلاً. وهذا يعني أن هكذا اشتراط سوف يحفز ما سبق لي أن وضعته باستجابة المؤسسات متعددة الأبعاد نحو فعل كل ما من شأنه أن يكون ضرورياً لتقديم خبرة في التعلم المفيد حقاً لطلبتها.

وكالات التمويل

القوة الأخرى ذات التأثير البالغ في التغيير هي وكالات التمويل الفدرالية أو جهات التمويل في القطاع الخاص أو الشركات. تقدم هذه المنظمات التمويل للمشاريع ذات الصلة بالتعليم لكنها في الوقت نفسه تضع معايير لصرف هذه الأموال. فلو نصت في معاييرها بأن جميع طلبات التمويل يجب أن تبين بوضوح الطريقة التي بها يشجع النشاط المقترح واحداً أو أكثر من أنواع التعلم المفيد فسوف يكون ذلك حافزاً قوياً للأساتذة ليتعلموا ما ينبغي تعلمه حول التعلم المفيد وليفكروا جيداً بنتائج التعلم التي تعززها مشاريعهم.

من الأمثلة قريبة العهد التي لحظتها في أثر وكالات التمويل ذلك الاشتراط الذي وضعته المؤسسة الوطنية للعلوم NSF منذ بضع سنوات والذي ينص على أن جميع المقترحات الخاصة بمشاريع ذات صلة بالتعليم يجب أن تتضمن خطة جيدة لتقييم النتائج. وفي وقت لاحق افتتحت هذه المؤسسة موقعاً لها على الانترنت ضمنته أمثلة لخطط جيدة للتقييم يقصد بها توجيه الأساتذة إلى معرفة ماهو التقييم الجيد. وقد

شهدت بأم عيني أثر هذا الشرط في الأساتذة العاملين في الجامعة حيث أعمل. فقد رأيت الأساتذة الذين يريدون التقدم بطلب للحصول على تمويل من المؤسسة الوطنية للعلوم سرعان ما يطلبون المساعدة من مكتبي، على سبيل المثال، لمعرفة معنى التقييم التكويني formative والتقييم التراكمي summative وكذلك من أجل وضع خطط التقييم لمشاريعهم. وبعد أن عرفوا المقصود من هذه المفاهيم والمصطلحات بدأوا باستخدامها في عملهم التعليمي سواء تضمن هذا العمل تمويلاً خارجياً أم لا.

لو قررت وكالات التمويل استخدام نفوذها لتعزيز التصميم الأفضل للتعليم فبمقدورها أن تنشيء قواعد إرشادية تجسد المفاهيم الرئيسة المطلوبة في التصميم المتكامل للمقرر والتعلم المفيد على حد سواء. وبمقدورها أيضاً أن تشير إلى أنواع التعلم المفيد التي ينبغي تشجيعها وتعزيزها والمشاركة في تصنيف التعلم المفيد من حيث كونه إطاراً للتعرف على الأنواع المختلفة للتعلم المفيد. وبمقدورها أن تنص في معاييرها بأن النشاط المقترح يجب أن يجسد مباديء تصميم التعليم الفاعل، أي التحليل المتكامل للحالة التعليمية والأهداف الواضحة للتعلم المفيد والتعلم النشط والتقييم التعليمي.

إن إدخال مثل هذه المتطلبات في معايير التمويل سيكون حافزاً قوياً للأساتذة ليتعلموا أشياء عن مباديء التصميم الجيد للتدريس وليتعلموا أيضاً كيف يجسدون هذه المباديء في أنشطتهم التدريسية سواء كانت أنشطة تتلقى التمويل أم لا.

الجمعيات والروابط العلمية لمختلف الاختصاصات

هذه الجمعيات والروابط هي النوع الثالث من المنظمات التي تلعب دوراً بالغ الأهمية في التعليم العالي. فالأساتذة يعملون جاهدين للحصول على اعتراف وتقدير هذه الجمعيات استناداً إلى الأعراف والتقاليد الاجتماعية والمهنية المتبعة لديها وكذلك للإفادة من الموارد والخدمات التي تقدمها. ولذلك نجد لهذه الجمعيات أثراً بالغ القوة على مواقف وعلى الممارسات المهنية لأساتذة الجامعات في كل مكان.

وعلى الرغم من أن غالبية هذه الجمعيات توجه عناية خاصة للاهتمامات التعليمية إلا أن حجم هذه العناية يختلف كثيراً فيما بينها، وكذلك الأمر في الخدمات التي تقدمها وفي درجة تركيز الاهتمام على التدريس في قطاع التعليم العالي مقارنة مع التدريس في المدارس العامة. ولكن وعلى الرغم من هذه التباينات فقد أدرك الآخرون ومنذ أمد طويل أن لهذه المنظمات أثراً هاماً وعلى نطاق واسع في الأساتذة ولذلك حاولوا أن «إحداث التأثير المؤثر» ففي عقد التسعينيات من القرن العشرين أطلقت مبادرتان كان الهدف الأوحد لهما ذلك الأثر الذي تحدثنا عنه.

ففي المملكة المتحدة بدأت مجالس تمويل التعليم العالي ووزارة التعليم والتوظيف بتمويل برامج خاصة من خلال الاختصاصات العلمية (Jenkins, 1996; Healey, 1998). وكان من نتائج هذه المبادرات إحداث «شبكات للاختصاص العلمي» في العديد من التخصصات وحقول المعرفة. تعقد هذه الشبكات المؤتمرات وتدعم وضع أوراق العمل وتعمل على نشر المجلات التي تركز على التعليم في إحدى التخصصات المعينة. ومثال ذلك «مجلة الجغرافيا» Journal of Geography in Higher Education.

وفي الولايات المتحدة تقوم مؤسسة كارنيجي لتطوير التدريس Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching بالإشراف على مبادرة مماثلة ومستقلة. في عام 1998 أطلقت هذه المؤسسة مشروع CASTL (أكاديمية كارنيجي لعلوم التعليم والتعلم). العنصر المهم لهذا المشروع التعاون مع الجمعيات العلمية والمهنية بغية تطوير ثقافة التدريس في تلك المنظمات (الموقع الالكتروني لمؤسسة كارنيجي هو: http://www.carnegiefoundation.org/CASTL/index.html; accessed October 14, 2000.

فما الذي تستطيع هذه الجمعيات العلمية فعله إن أرادت بذل جهد كبير ومنسق لتعزيز جودة التدريس وتعلم الطلبة ضمن اختصاصاتها؟ استناداً إلى الأنشطة المختلفة لهذه الجماعات في الوقت الراهن من الممكن أن يتضمن الجهد الشامل لها الأنشطة التالية:

- رعاية وتنظيم البحوث الخاصة بالتدريس الفاعل (ومثاله الرابطة الأمريكية لمعلمي الفيزياء).
- إقامة الندوات (المؤتمرات أو إصدار المجلات والنشرات) لتبادل المعلومات وتحليل النظريات وخلاصات البحوث والممارسات المبتكرة (ومثاله: معظم الجمعيات العلمية تقوم بهذه الأنشطة وإن كان ذلك على درجات متفاوتة).
- تنظيم ورشات العمل لمدرسي الجامعات (محلياً وإقليمياً ووطنياً ودولياً) للتعرف على ما هو جديد وتطوير المهارات الهامة (ومثاله: الجمعية الأمريكية لتعليم الهندسة).
- تقديم المواد (مثل الكتب والبحوث وأشرطة التسجيل المرئي والأقراص المدمجة) التي تلخص وتعطي أفكاراً عامة حول أفضل الممارسات (ومثاله: الرابطة الاقتصادية الأمريكية).
- الاهتمام بأمور تتعلق بالسياسة التعليمية القائمة أو التي قد تنشأ في المؤسسات المحلية ولها تأثير على عمل المدرسين (مثاله: كيف ينبغي للمرء أن يقيم التدريس؟ وما هو الدور الذي يجب أن يكون للتعليم في تقييم الأساتذة؟ وما هو الدور الذي يتعين على التطوير المهني أن يضطلع به في عمل الأساتذة وتقييمهم؟).

وبينما تقوم الجمعيات العلمية التخصصية بهذه الجهود كيف ينبغي أن تكون العلاقة بين عملها وبين مجموعة الأفكار والمؤلفات التي تتحدث عن التعليم الجامعي عموماً والتي برزت للوجود خلال العقود القليلة الماضية من السنين؟ إنني أرى أن على القادة في هذه الجمعيات أن يتعرفوا على هذه المؤلفات وأن يقرروا ماهية العلاقة بينها وبين التعليم والتعلم في حقول اختصاصهم. أما إهمال هذا الكم الجيد من الأفكار والمؤلفات فيعني المجازفة بأن يقتصر عملهم على مجرد صقل وتهذيب وترسيخ الأشكال التقليدية للتدريس القائمة وتكوين صوت قوي داخل كل اختصاص علمي.

وقد يفيد أن نسوق مثلاً لهذه المقاربة الأخيرة البيان الذي يحمل العنوان التدريس الصفي المتفوق لمادة التاريخ «AHA Statement on Excellent Classroom

Teaching of History» الذي أصدره عام 1998 قسم التدريس في الجمعية التاريخية الأمريكية. ومع أن الأمور الأربعة التي تحدث عنها هذا البيان لها أهميتها (وهي محتوى المقرر، التفكير التاريخي وبيئة الصف، وتقييم أداء الطلبة) إلا أن هذا البيان وبرغم تسميته «التدريس المتفوق» لا يأتي على ذكر الحاجة إلى أو قيمة أشياء أخرى مثل التعلم النشط والكتابة التأملية وأساليب التقييم الصفي والتقييم الحقيقي وحقيبة التعلم وضرورة تقييم العمل التدريسي للمرء نفسه أو غير ذلك من الأفكار العديدة التي تعد حالياً عوامل بالغة الأهمية في تعلم الطلبة عالي الجودة.

ولكن توجد مقاربة أفضل من تلك وأكثر شمولية يمثلها أحد القادة في مجال تدريس الهندسة وهو ريتشارد فيلدر Richard Felder. هو أستاذ متقاعد لكنه لا يزال قائماً على عمله التدريسي مفعماً بالنشاط لمادة الهندسة الكيميائية في جامعة الولاية في نورث كارولاينا. وقد نظم العديد من ورشات العمل التي قادها بنفسه أو بمشاركة الآخرين لما يزيد عن عقد من الزمان، وتهدف إلى مساعدة أساتذة الهندسة

في معرفة كيف يعملون على تحسين أساليبهم التدريسية. وقد أسهمت ورشات العمل التي نظمها في جعل المشاركين يعرفون المزيد عن عمل الجماعات الصغيرة وعن التعلم النشط والتقييم الصحيح والأساليب المختلفة لتعلم الطلبة وما إلى ذلك. وقد عمل هو وزوجته الاختصاصية في تطوير المدرسين على تنظيم ما يزيد عن خمسين ورشة عمل في المعدل في العام الواحد خلال السنوات القليلة الماضية، وكان إجمالي عدد الحاضرين أكثر من ستمائة أستاذ في العام (مراسلات خاصة مع المؤلف بتاريخ 2/10/2000، ولمزيد من المعلومات يمكن زيارة الموقع .http://www2.ncsu edu/unity/lockers/users/f/felder/public/RMF.html accessed September 2002). يوضح هذا المثال كيف أن القيادة الصحيحة والمناسبة في اختصاص معين تستطيع أن تأخذ أفكاراً من الميدان العام للتعليم الجامعي وتترجمها إلى مصطلحات وحالات تحمل المعاني المفيدة للأساتذة في ذلك الاختصاص.

ولكن كيف يمكن للأفكار الواردة في هذا الكتاب أن تسهم في هذا المجهود؟ آمل أن أرى الأساتذة في الجامعات وغيرهم ممن يحتلون مواقع قيادية في التعاطي مع الأمور

التعليمية ضمن مجال اختصاصهم يتعرفون على أفكار تتعلق بالتدريس الجيد من خارج اختصاصاتهم، وألّا يحنّطوا أنفسهم في ممارسات باقية لديهم من الماضي. فإذا بذلوا هذا المجهود وعملوا على توسيع مداركهم وفهمهم فإن الأفكار التي أعرضها في هذا الكتاب ستكون عظيمة النفع لهم. فالمدرسون من جميع الاختصاصات يجب أن يحسموا أمرهم بخصوص ما الذي يريدونه لطلبتهم أن يتعلموا. والتصنيف الذي عرضناه للتعلم المفيد يمكن أن يزود الأساتذة من مختلف الاختصاصات باللغة اللازمة لهم لتحديد أهداف المقرر وأن يزودهم أيضاً بالإطار المفاهيمي للقيام بهذه المهمة وعلى نحو فاعل فهي مهمة تتيح لهم الانتقال بمقرراتهم إلى المستوى الأعلى لفائدة التعلم.

وإذا استطاع قادة من أمثال ريتشارد فيلدر، والذين يمكن أن نجدهم في الاختصاصات كلها أن يعرفوا المزيد عن هذه الأفكار ثم يترجمونها إلى أفعال ويتبادلون الحديث عنها وعن كل ما يرونه جديراً مع زملائهم المعلمين فباستطاعتهم أن يسهموا إسهاماً جيداً في ذاك الجهد المبذول لغرض تعزيز جودة التعليم والتعلم في التعليم العالي.

مجلات خاصة بالتعليم الجامعي

من المصادر الرئيسة الكبرى المتاحة للأساتذة والمفيدة لهم في تعلم التدريس تلك المجلات العديدة الخاصة بالتدريس الجامعي والتي كثر انتشارها في القرن المنصرم. ففي الولايات المتحدة وحدها يوجد ما يزيد عن 200 مجلة، والعديد من البلدان الأخرى لديها مجلات من هذا النوع أيضاً (للتعرف على هذه المجلات أنظر Cashin and Clegg, 1994، وانظر أيضاً الموقع الالكتروني Deliberations Web الموجود في انكلترا لكنه يتضمن أيضاً مجلات من أمريكا الشمالية. (http://www.lgu.ac.uk/ deliberations/journals/index.html; access date October 14, 2002). تعد هذه المجلات المنفذ الرئيسي للاهتمام المتسارع الذي نشهده حالياً في «ثقافة التدريس التي شجعها وعززها الراحل أرنست بوير (1990) Ernest Boyer.

فقد أجرى فايمر (1993) Weimer تحليلاً عميق التبصر لعدد من المقالات المنشورة في بعض المجلات التخصصية حول الأساليب التربوية، ولاحظ أن الغالبية العظمى من هذه المقالات تركز على الأسلوب الفني، أي طريقة هيكلة نشاط تعلمي معين أو واجب يفرض على الطلبة. فهذه المقالات جيدة من حيث كونها تحتفي بـ، وتقدر، الحكمة المكتسبة من الممارسة التأملية. بيد أن فايمر اعتقد أن تلك المقالات محدودة من نواحي عدة (pp. 45-46)، مثل: لم يبين مؤلفوها أي معرفة حول ما إذا كانت تلك الأساليب الفنية قد كانت موضوع مقالات أخرى، وأنهم لم يذكروا شيئاً عن حقيقة إمكانية استخدام هذه الأساليب في اختصاصات أخرى أيضاً، وأنهم لم يقدموا تعليلاً منطقياً أو إطاراً معيناً لأسلوب معين، وهذا ما يشكل عاملاً يحد من إمكانية تحويلها إلى معلمين آخرين. وعلى نحو مماثل، عندما قمت بدراسة أوصاف مقررات بغية الإفادة منها في وضع هذا الكتاب، اكتشفت أن العديد من المقالات كانت تركز على نشاط معين في التدريس هو ما دعاه فايمر «الأسلوب الفني» وأن المقالات كانت في معظم الأحيان لا تتضمن إلا معلومات معينة حول الحالات التدريسية وبالتماس فقط كانت تحدد أهداف التعلم الخاصة للمقرر ذي العلاقة. أضف إلى ذلك أنها لم تتضمن إطلاقاً أية معلومات هامة حول المعلومات الراجعة والمكونات التقييمية للمقرر.

فكيف يمكن تحسين المقالات التي تنشر في تلك المجلات بحيث تصبح أكثر فائدة للمعلمين الآخرين؟ النصيحة الأساسية التي يمكن تقديمها لمؤلفي هذه المقالات تتمثل في أن ينظروا إلى التدريس نظرة أكثر اتساعاً وأن يفكروا بما الذي يفعلونه من حيث كونه جزءاً من استراتيجية تدريسية وتصميم المقرر. وكما أشرنا في الفصل الرابع آنفاً إن الاستراتيجية التدريسية تختلف عن أسلوب التدريس في كونها سلسلة لأنشطة التعلم تعتمد الحلقة الواحدة فيها على الحلقات الأخرى وتمتد عبر المقرر بكامله أو برنامج التعلم كله.

إن التفكير بـ، والكتابة عن، تصميم مقرر أو استراتيجية تدريسي عند أحد الأساتذة سوف يتيح لكتاب تلك المقالات أن يكتبوا عن أساليب فنية معينة. لكنها تضع تلك الأساليب في إطار يجعل القراء قادرين على رؤية العلاقة بين أسلوب تدريسي معين

والمكونات الأخرى للمقرر التي يمكن إيجازها في نموذج التصميم المتكامل للمقرر. وهكذا منهجية تفسح المجال أمام هؤلاء العلماء في اختصاص التدريس للاهتمام بكافة مكونات المقرر: وهي كيفية **الاستجابة** للمواقف التدريسية التي تشكل تحدياً، وكيفية استخدام أو وضع الاستراتيجيات الناجحة في تعزيز الأنواع الهامة من **أهداف التعلم**، وكيفية تحديد القيم والمعتقدات المترافقة مع **استراتيجية تدريس** معينة، وكيفية وضع واستخدام الوسائل المبتكرة لتقديم **التغذية الراجعة والتقييم**. ولعله من المفيد أيضاً أن تتضمن هذه المقالات الأفكار الخاصة حول التعلم المفيد والتعلم النشط والتقييم التثقيفي أو التعليمي التي قدمناها في كتابنا هذا.

ولكي يكتب المؤلفون المحتملون مقالات تتضمن هذا النوع من الإطار والتعليل ينبغي على رؤساء تحرير هذه المجلات (وهم في غالبيتهم أساتذة جامعيون) أن يضعوا قواعد إرشادية جديدة وواسعة يستعين بها المؤلفون والمراجعون. ولا ينبغي أن تكون هذه القواعد معقدة. بل مجرد مقترحات بأن تكون المقالات حول مقررات محددة تتضمن معلومات حول عوامل ظرفية هامة ونوع التعلم الذي يقصد تشجيعه وتعزيزه وأنشطة معينة للتعليم والتعلم وكيف يمكن الجمع بينها لتشكل استراتيجية فاعلة وكذلك إجراءات التغذية الراجعة والتقييم المستخدمة. وسيكون من المفيد أيضاً معرفة أي المعايير المستخدمة في تقييم جودة تعلم الطلبة.

وإن استطاع رؤساء التحرير والمؤلفون والمراجعون أن يعملوا معاً على هذا النحو بغية رفع مستوى ومدى الخطاب في المجلات الخاصة بالتعليم الجامعي فسوف يتكون لدى القراء فهم أشمل للأفكار والابتكارات موضوع المقالات وبالتالي فسوف يكونون أكثر جاهزية لاستخدام هذه الأفكار في مواقفهم التعليمية.

تجميع الأشياء معاً في سبيل دعم أفضل للأساتذة

في بداية هذا الفصل تحدثت عن ست حاجات للأساتذة تتعلق بمقدرتهم على تعزيز المزيد من التعلم المفيد وهي: الوعي، والتشجيع والوقت والدعم الفكري والعاطفي ووجود طلبة متعاونين وأخيراً التقدير والمكافأة.

لكن تحقيق هذه الحاجات الست جميعاً يقتضي تنسيق جهود المجموعات الوارد ذكرها في هذا الفصل جميعاً وربما غيرها أيضاً. فلا تستطيع جماعة بمفردها أن تغير الشروط الستة كلها. فكيف يمكن تجميع الأفعال التي نقترحها في هذا المقام لمؤسسات التعليم العالي وغيرها من المنظمات المشاركة في هذا القطاع في سبيل تلبية هذه الحاجات المتعددة؟

الوعي

لعل خلق الوعي لدى الأساتذة بضرورة التغيير هو المهمة الأكثر صعوبة، وربما هو كذلك لأنه الخطوة الأولى. فعندما يصبح الأساتذة على علم بضرورة التغيير تصبح الجهود اللاحقة الهادفة إلى مساعدتهم في إجراء التغييرات اللازمة أكثر سهولة وأكثر فاعلية. ولكن من أجل البدء، يتعين على الأساتذة أن يتلقوا الرسالة ـ لمرات عديدة ومن مصادر عديدة ـ بأنه من الأهمية بمكان أن يكونوا على علم ومعرفة جيدين بالتعليم والتعلم وأنه ينتظر منهم أن يكونوا ذوي كفاءة عليا في وضع المقررات والمناهج التي تلبي المستويات العليا، وربما مستويات أعلى مما هو معروف في الماضي.

أولاً وقبل أي شيء آخر يجب أن تأتي هذه الرسالة من مؤسساتهم الأم. فالكليات والجامعات بحاجة لأن تجعل أساتذتها يعرفون بأن مؤسستهم تأخذ التعليم والتعلم عالي الجودة على محمل الجد. لكن هذا الأمر يجب أن يلقى الدعم والتأييد بما هو أكثر من خطاب يقال لمناسبة واحدة. يتعين على المؤسسة أن تفحص (وتغير حسب الضرورة) رؤيتها لأهدافها التعليمية وبرامجها التعليمية وهيكليتها التنظيمية وسياساتها وإجراءاتها وتقييمها المؤسسي باتجاه غاية واحدة هي أن تصبح أكثر فاعلية في كونها مؤسسة تعليمية. وأما المثال الناجح لهكذا مؤسسة، فهي كلية ألفيرنو Alverno.

وتستطيع وكالات الاعتماد والتمويل أن تقدم التشجيع اللازم من خلال إبلاغ طالبي الاعتماد والتمويل بأن الأساتذة المسؤولين عن البرامج والمبادرات التعليمية يجب أن يظهروا مستوى رفيعاً من الكفاءة بخصوص الأفكار الراهنة حول التدريس

الفاعل والتعلم المفيد. وأما الأمثلة الناجحة، فهي القسم التعليمي في المؤسسة الوطنية للعلوم، ومعايير ABET2000 في الهندسة ومباديء الاعتماد التي اعتمدتها مؤخراً الرابطة الجنوبية للكليات والمعاهد.

كما تستطيع الجمعيات العلمية التخصصية أن تدعم هذا الجهد من خلال تشجيع أعضائها لأن يكونوا قادة ومستهلكين في آن معاً لمؤتمرات تعقد حول التعليم والتعلم ضمن الاختصاص والإسهام بمقالات وكتب حول ثقافة التدريس في مجالات موضوعات معينة والأمثلة الناجحة هي مؤسسة كارنيجي ومشروعها الذي يحمل اسم CASTL في الولايات المتحدة وشبكة دعم التعليم والتعلم في بريطانيا العظمى العاملة مع الروابط العلمية لهذا الغرض عينه.

التشجيع

يتعين على الأساتذة أن يعرفوا أيضاً أن الآخرين يثمنون جهودهم في تعلم كل ما من شأنه أن يفيدهم في التدريس ولكي يصبحوا معلمين فاعلين. وهذا يعني أنه ينبغي على المؤسسة وعلى الوحدات الأكاديمية كل على حدة أن تخلق أسرة وثقافة لدى الأساتذة تثمن التدريس الجيد والتعلم الجيد. فهذه الثقافة تجعل الأساتذة يعرفون أنه من المقبول بل ومن المفضل والمحبذ أن يعرف الأستاذ بأنه معلم ناجح وفاعل وأنه منفتح ويتعامل بصدق مع المشكلات التي تعترضه ومع الأفكار التي يجربها ومع المساعدة التي يحتاجها. وقد تتضمن هذه الثقافة احتفاءاً غير رسمي بالنجاحات التي يحققها الأفراد في عملهم التدريسي.

بمقدور المؤسسات والوحدات الأكاديمية أن تشجع هكذا ثقافة من خلال تنظيم فعاليات من شأنها تشجيع الأساتذة على البحث عن سؤال يتعلق بما الذي يمكن تعلمه ليصبح معلماً أفضل، وما الذي يمكن تقديمه ويكون برنامجاً تدريسياً أفضل. إن الندوات التي تقدم دورياً في الأقسام والمؤتمرات على مستوى الكلية والتي تركز بمجموعها على التدريس تتيح للأساتذة الانخراط في حوار حول هذا الجانب من دور

obeikandl.com

الأستاذ. وغني عن القول إن معرفة أن الزملاء ينظرون إلى التعليم عالي الجودة على أنه تحد جدير بالتفكير والعمل يشكل حافزاً للجميع.

الوقت

إن مسؤولية مساعدة الأساتذة في إيجاد الوقت اللازم ليتعلموا ما يلزم تعلمه عن التدريس الجيد وليكون أداؤهم فاعلاً ومجدياً تقع بالدرجة الأولى على عاتق المؤسسة ذاتها. فالكلية أو الجامعة بكليتها وكل وحدة أكاديمية فيها يجب أن تجد الوسائل الكفيلة لإضافة التطوير المهني لتلك القائمة التقليدية لتوقعات الأساتذة بغية القيام بالعمل التعليمي أو البحثي أو الخدمي. وبعدئذ يتعين على الأساتذة أن ينغمسوا في نقاش واقعي مع رؤساء أقسامهم أو اللجنة التنفيذية حول أفضل الطرق لتخصيص الوقت فيما بين المجالات الرئيسة الأربع لمسؤولية الأستاذ. وأما الأمثلة الناجحة لهذا التوجه فيمكنني أن أذكر الأقسام العلمية في الجامعة حيث أعمل والتي جربت الإجراءات الجديدة لدمج التطوير المهني مع تقييم عمل الأساتذة.

الدعم

تستطيع الجماعات من داخل وخارج المؤسسات أن تقدم الدعم الذي يحتاجه الأساتذة حين يكونون على استعداد لتعلم المزيد عن التدريس. وهنالك أعداد متزايدة من الكليات والجامعات التي افتتحت لديها مراكز للتعليم والتعلم أو لديها برامج لتطوير عمل الأساتذة والتي تقدم الخدمات الاستشارية وورشات العمل وملاحظات خاصة بغرف الصفوف ومناقشات منظمة للجماعات ومواد القراءة وما إلى ذلك. فهذه كلها تقدم أفكاراً عامة حول التدريس الأفضل كما تقدم أيضاً معلومات حول مكامن القوة عند أستاذ معين وكذلك المجالات التي هي بحاجة للتحسين. وتستطيع الجمعيات والروابط العلمية الاختصاصية أن تقدم بعض هذه الخدمات نفسها بل وتمتاز عن غيرها بقدرتها على تقديم اللغة أو الخطاب والأمثلة اللازمة لتطبيق تلك الأفكار الجديدة في تدريس مواد معينة. إضافة لذلك تستطيع المجلات المتخصصة

بالتعليم الجامعي أن تقدم سيلاً متواصلاً من الأفكار الجديدة والناشئة حديثاً بخصوص الأفكار العامة وتطبيقات هذه الأفكار في أطر محددة.

الطلبة المتعاونون

إن الغاية الأولى والأخيرة للتدريس الجيد هي دعم التعلم الجيد، لكن التعلم ذاته عمل يقوم به الطالب نفسه وليس المعلم. من أجل ذلك فإن التدريس الجيد الفاعل يحتاج لطلبة يعرفون جيداً ما يترتب عليهم القيام به وقادرون على أداء دورهم في هذا الجهد بكامله. وقد نظمت مؤسسات عديدة وبدعم من منظمات ومبادرات وطنية برامج لطلبة السنة الأولى الجامعية وكذلك للسنة الأخيرة من المرحلة الجامعية الأولى لغرض تطوير الطلبة وتنمية قدراتهم ليصلوا إلى النقطة التي عندها يستطيعون التفكير والتأمل واتخاذ الفعل اللازم لدعم خبرات التعلم عالي الجودة. ولسوف يتعزز الهدف العام لوجود طلبة قادرين على التعاون الفاعل مع المعلمين ومع الطلبة الآخرين إذا استطاعت المؤسسات أن تزيد من الفرص التي تتيح للطلبة أن يتعلموا وأن يفكروا بما الذي يشكل تعليماً وتعلماً جيدين. وهذا بحد ذاته يشير إلى الرغبة بوجود هيكليات رسمية تجعل الطلبة ينغمسون في هذا النوع من التعلم، ليس مجرد البداية أو النهاية، بل طوال مرحلة خبرتهم الجامعية. أما المثال الناجح فيتمثل في متطلب حقيبة التعلم وخدمات دعم الطلبة المرتبطة بها في كلية ألفيرنو Alverno.

التقدير والمكافأة

ليتمكن الأساتذة من بذل الجهد اللازم لتحسين عملهم التعليمي ومواصلة ذلك الجهد فإنهم يحتاجون لأن يشعروا بتقدير الآخرين لجهودهم ومكافأتهم عليها. بيد أن مسؤولية ذلك تقع على عاتق الكليات والجامعات، إنما تستطيع الجمعيات والروابط العلمية أن تضيف دعماً ثانوياً لهذه المسؤولية أيضاً. ولكن لكي يكون لهذا الجهد أثر لا يستهان به ينبغي لهذه المسؤولية أن تتجاوز حدود تقديم بضع منح تعليمية يستند تقديمها إلى معايير عشوائية مثل تلك التي تميز الكثير من المنح التي تقدم هذه الأيام.

وبهدف تحسين عمليتي التقدير والعرفان ومنح المكافأة للتدريس يتعين على المؤسسات أن تفعل أمرين. أولاً عليها أن توضح المعايير التي تستخدمها في تعريف التفوق في التدريس وثانياً عليها أن تزيد من الفرص المتاحة لأساتذة الجامعات لكسب التقدير والمكافآت التي تمنح للتدريس الممتاز المتفوق.

فالمؤسسات بحاجة إلى معايير ترتكز على التعلم تكون أساساً لتحديد التعليم المتفوق. وهذا يعني أن السؤال يجب أن يكون: «هل أنتج هذا المعلم (أو هذا التعليم) تعلماً مفيداً عند الطلبة؟ وإذا كان الجواب بالإيجاب فالتدريس يكون جيداً، وإن لم يكن كذلك فإنه بحاجة للتحسين. وللإجابة عن هذا السؤال ينبغي وجود اتفاق بين المؤسسة والأساتذة حول ماهية التعلم المفيد والجيد عند الطلبة. وهنا تظهر أهمية تصنيف التعلم المفيد في الإجابة عن هذا السؤال. وعندئذ يتعين على الأساتذة أن يجدوا الوسائل التي توثق الدرجة التي بها حقق طلبتهم التعلم المفيد سواء كان تعريف هذا التدريس ضمن إطار هذا التصنيف ذاته أم أي إطار آخر.

وإلى جانب هذا المعيار الذي يرتكز على التعلم ينبغي أن تتضمن المعايير عاملين اثنين لهذا العمل، هما تصميم المقرر والتفاعل بين الأستاذ والطالب. وهذا بدوره يدعو الأساتذة وأعضاء لجان منح الجوائز لأن يفهموا ويعرفوا ما الذي يشكل التصميم الجيد للمقرر والتفاعل بين الأستاذ والطالب وأن يعرفوا أيضاً ما نوع المعلومات التي تلزمهم ليتمكنوا من معرفة أي الاثنين موجود واستخدام هذه المعايير الثلاثة لتعريف التفوق والتميز في التدريس يوضح على نحو جيد جداً ما الذي يتعين على الأساتذة أن يفعلوه لينالوا التقدير، وأن يعرفوا ماذا فعلوا عندما منحوا هذا التقدير.

بيد أن المهمة الثانية تتمثل بتوسيع مجالات وصول الأساتذة إلى هذا التقدير وتلك المكافأة. فالاحتفالات التي يحضرها كبار المسؤولين لمنح جوائز التدريس الجيد تؤيد الفكرة القائلة بأن المؤسسة وبعض قادتها على الأقل يقدرون عالياً التدريس الجيد. لكن المشكلة في هذا النوع من التقدير تكمن في كونه من حيث تعريفه يقتصر على عدد قليل من الأفراد. فالمؤسسات يجب أن تعرب عن تقديرها ومكافأتها لجميع

الأساتذة الذين يبذلون جهودهم ويحققون التفوق في التدريس. وهذا الأمر يقتضي إجراءات لمعرفة، وبالتالي مكافأة، كل فرد يحقق مستوى عالياً ومرموقاً من التفوق. ولكي تفعل ذلك ينبغي على المؤسسات أن تضع معايير ومواصفات واضحة للتدريس الجيد يمكن تطبيقها في مختلف الاختصاصات العلمية وفي المؤسسات التعليمية بأسرها وعندئذ يستطيع الإداريون وقادة الأساتذة أن يشجعوا الأساتذة جميعاً للعمل على تحقيق هذه المعايير والمواصفات. وكل أستاذ ينجح في تحقيق هذه المواصفات يجب أن يحظى بالتقدير وينال المكافأة دونما تأخير مضافاً إليه لقب مناسب وإن أمكن جائزة نقدية. إن من شأن إجراء كهذا أن يؤدي إلى ديناميكية جذابة فيما بين المؤسسات تعمل من خلال الأقسام جميعاً في تنافس ودي مثلما يفعل الكثيرون الآن من حيث مبالغ المنح النقدية التي يجلبونها أو عدد الأساتذة الذين لهم سجلات واسعة من المنشورات العلمية.

وما يجدر ذكره في هذا الصدد أن بعض الروابط والجمعيات العلمية لديها جوائز للتدريس. وهذه الجمعيات تستطيع أيضاً أن تفكر بإمكانية جعل المعايير الموضوعة لهذه الجوائز أكثر توجهاً نحو التركيز على التعلم وأن تبحث عن الدلائل والبراهين الخاصة بالتصميم الجيد للمقرر والتفاعل بين الأستاذ والطالب. فهذا الجهد يمكن أن يسهم في خلق ثقافة الاختصاصات العلمية ـ وهو مصدر ذو نفوذ قوي على الأساتذة ـ التي تتفهم حقاً ما الذي يشكل تعليماً نموذجياً أو قدوة ويقدره حق تقديره.

* * *

ولكن هل يمكن لهذه الأمور كلها أن تحدث؟ قد تبدو وفي نواحي عديدة منها وكأنها حلم مستحيل. بيد أن الخبر السار للجميع هو أن معظم هذه الأفعال التي تحدثنا عنها تحدث حالياً في مؤسسات ومنظمات مختلفة. وما هو مطلوب الآن القيادة والرؤية التي تصل بين هذه الفعاليات والأحداث معاً وتجعلها جزءاً من مجهود منسق تقوم به جماعات مختلفة في سبيل تحقيق جودة التعليم والتعلم في كل مكان.

فالخطوات الأولى قد اتخذت فعلاً. وبإمكاننا أن نرى الآن ما هي الاحتياجات المطلوبة وما هي مصادر الدعم المحتمل. يبدو الأمر شبيهاً إلى حد كبير بأحجية تركيب أجزاء الصورة الواحدة. لدينا صورة واضحة لهدفنا الأول والأخير، ولدينا الأجزاء المتناثرة ولكل قطعة منها مواصفاتها وخصائصها. وما على الأساتذة وقادة المنظمات إلا أن يكرسوا الوقت اللازم ويبذلوا الجهد الكافي لوضع هذه الأجزاء في أماكنها الصحيحة. وكلما كثرت الأعمال التي يستطيع أن يتخذها القادة في المؤسسات ذات العلاقة يكثر عدد الأساتذة الذين يستجيبون لها. وأما الأساتذة فهم بدورهم قد يكونون على استعداد للقيام بالمثل وذلك من خلال القيام بدور قيادي في تلك المؤسسات المختلفة لدعم هذه العملية كلها.

فهل هذا حلم مستحيل؟ ربما. ولكن قد تحققت أحلام «مستحيلة» سابقاً....

obeikandl.com