الفصل التاسع

تطوير التعليم: دور برامج الدراسات العليا في التعليم للخريجين

كيم فريسر

مقدمة

بحث لينج في الفصل الأول التغييرات التي حدثت في العقد الأخير من القرن الماضي في التعليم العالي، وقد تركت هذه التغييرات تأثيراً مهماً على التعليم في قطاع التعليم العالي. وما يستدعي إدارة هذه التغييرات: تزايد عدد الطلاب، وتنوع القطاع الطلابي، والتأكيد المتزايد على التعليم المرتكز على الطالب، والتعلم المرن، واستخدام الإعلام التعليمي، ولاسيما بيئات الإنترنت. وقد شكلت وحدات لتطوير التعليم بهدف البناء على هذه التغييرات عبر برامج جامعية تركز على التعليم في قطاع التعليم العالي، ونالت هذه البرامج جوائز تقديرية. ويمكن استخدام هذه البرامج لتقديم هيئة التدريس إلى ما هو معروف الآن عن تيسير تعلم الطالب عبر التعليم الجيد وتشجيع هيئة التدريس لأن تنحو منحى الدراسات فيما يتعلق بتدريسهم. وبرامج لها هذه الطبيعة هي أيضاً إحدى الطرق للبدء بتحويل التدريس في الجامعة إلى حرفة.

وبينما وجدت برامج التعليم الجامعي التي تمنح شهادات للدراسات العليا من عشرات السنين، فإن المناخ الحالي يتطلب من برامج اليوم أن تكون مختلفة تماماً من تلك التي جرى تطويرها في عقد الثمانينيات وحتى منتصف التسعينيات. إن برامج اليوم تحتاج إلى: أن تكون أيسر في وصولها إلى الأكاديميين، وتنميط بيئات التعلم التي نعلّم فيها، وإدراج المشاركين الذين بلغوا في عملهم الأكاديمي مرحلة يستطيعون فيها أن يتكيفوا مع الطبيعة العلمية لمنهاج تعليم/ وتعلم الطالب في التعليم العالي، مع الأخذ في الحسبان أن ترتبط المناهج الأكاديمية المختلفة والسياقات المحلية للأكاديميين، مع شهادات عليا ومع البنى المؤسساتية التي تشجع التعليم.

برامج تعليم خريجي الدراسات العليا: مسائل لصانعي القرار

شهد العقد الأخير زيادة استثمارات الحكومة في تحسين التعليم الجامعي في عدد من البلدان. جزئياً، كان هذا الاستثمار استجابة للمسؤوليات المتنامية للجامعة عن جودة التعليم، وتعلم الطالب. وفي عام 1995 قدمت الحكومة الهولندية 240 مليون دولار خلال ثلاث سنوات لتحسين برامج التعليم في 13 جامعة في هولندة. وقد كتب شرورز وآخرون (1999) أن برامج تدريب الأساتذة الجامعيين نالت أكبر حصة من التمويل. وفي جنوب إفريقية قامت الهيئة الوطنية لوضع المقاييس والتدريب في التعليم العالي بتطوير مجموعة من المعايير لقياس كفاية المؤهلات الوطنية للمحاضرين في التعليم العالي، ودعيت «شهادة دراسات عليا في التعليم العالي» (كوين 2003).

وقد تبع مجلات الدراسات التحليلية الخاصة بالتعليم في منتصف التسعينيات أن قام عدد من الجامعات الأسترالية بإنشاء شهادات تأهيل الخريجين للتعليم الجامعي، وأشارت دراسة عن هذا الإجراء جرت عام 2002 (ديرن وآخرون) إلى أن 21 جامعة من أصل 38 جامعة أسترالية تقدم برامج تمنح هذه الشهادات، مع برنامجين إلزاميين يقدمان إلى من هم تحت التجربة من هيئة التدريس. وفي المملكة المتحدة قدمت معظم الجامعات أيضاً مثل هذه البرامج، استجابة جزئية لتقرير ديرن لعام 1997 (بامبر 2002). وقد أشارت الإطلالة الشاملة للمؤتمر الدائم للممارسة الأكاديمية SCAP على التدريس وممارسة التدريس التي جرت عام 2002، أنه من أصل 27 جامعة (مجموع الجامعات المتصل بها 28) أجابت 18 جامعة (66%) بأن لديها برامج تمنح شهادات كالمذكورة. بينها 14 برنامجاً إلزامياً (51%) لتأهيل الأكاديميين الذين هم تحت التجربة. وللسهولة فسوف أشير إلى برامج منح الدرجات هذه على أنها شهادة الخريجين في التعليم العالي GCHEs مع التنويه إلى أن هناك درجات مختلفة، وأن البرامج سميت بأسماء مختلفة جداً، وأشار ديرن وآخرون (2002) إلى أحد عشر اسماً مختلفاً لشهادات تأهيل الخريجين الأسترالية.

وتختلف هذه الشهادات في اعتبارات كثيرة (بارتينغتون وسنينتون 2003). وقد أكد ديرن وآخرون (2002) بأن متطلبات شهادات 21 برنامجاً من برامج تأهيل الخريجين في الجامعات الأسترالية تختلف من جامعة لأخرى، حيث تتراوح بين 200 إلى 600 ساعة عمل مع هيئة التدريس يقدم عبرها ما بين موضوعين إلى أربعة مواضيع في أثناء سنة أو سنتين.. كما تختلف هذه الشهادة فيمن يأخذها (دوام كامل، دوام جزئي، متخرجون)، وكيف يجري تدريسها وتقويمها وأهدافها وأغراضها. وكتب جيبس وكوي في 2000 في تقريرهما عن 23 برنامجاً في ثمانية بلدان، فظهر لهم أن البرامج تشجع خمسة أنماط مختلفة من الأهداف: التغيير السلوكي، والتغيير في المفهومات، وممارسة التأمل، وتحسين تعلم الطالب، وفاعلية الأستاذ. وتحدد عوامل عدة مختلفة الأهداف والإطار الفلسفي الذي يساند الشهادة المذكورة، وتتضمن: أهداف الجامعة، واحتياجات الأكاديميين، ومعتقدات أولئك الذين يعلمون البرنامج. وتتحدث قصص متداولة وأدبيات متزايدة عن تأثير هذه الشهادات، وتشير إلى أنه بغض النظر عن أي من هذه البرامج أطلق ليحقق أهدافه، فإنها -أي الأهداف- قد تحققت عند بعضهم وليس لدى جميع المشاركين في البرامج. (هاو وآخرون 2001). وتظهر أهداف خاصة وفلسفات مؤيدة لها أنها تعني شيئاً لأكاديميين معينين فيتبنونها، إنما لا ينطبق هذا عادة على جميع الأكاديميين المتعاملين مع البرنامج. ولا يبدو لنا واضحاً أنه من المفيد في هذه المرحلة إعطاء توصيف سابق لإطار فلسفي أساسي وخاص في الوقت الحاضر، ولن يكون مساعداً اقتراح مجموعة محددة من الأهداف للشهادات المذكورة جميعها. ذلك أن هناك عدداً من العوامل التي تعدَّ مهمة، وعلى فريق البرنامج أن يفكر بها بغية تطوير برامجه وتجديدها. وهذه العوامل مهمة أيضاً للوكالات الوطنية لتفكر أيضاً في تطوير الإرشادات الوطنية لهذه البرامج. وسأكرِّس بقية هذا الفصل لاستجلاء كل عامل من هذه العوامل.

تحتاج البرامج التي تمنح الشهادات إلى:

1. الدراسات والبحث في موضوع التدريس في التعليم العالي (أي التركيز على ما هو أكثر من مهارات التدريس).

2. أن تكون ملائمة للأكاديميين[1] في مراحل مختلفة من ممارستهم مهنة التعليم.

3. أن تكون ملائمة للأكاديميين بمعنى سهولة وصولهم إلى السياقات المنهجية والمحلية.

4. أن تكون مرتبطة بالبنى المؤسساتية.

تخصص التعليم في التعليم العالي

تقليدياً يُنظَر إلى التعليم على أنه دور يستطيع أن يقوم به أي شخص ما دام يملك المعرفة الجوهرية بالمنهاج. وفي القرن العشرين كان منهاج شهادات الدكتوراه المتعلقة بالمناهج هو معيار الجودة في التعليم. ولم يجر حتى الآن الاعتراف بفائدة وأهمية المعرفة الحقة في ميدان التعليم والتعلم وأهميتهما حتى الآن. في الحقيقة لقد علّم الأكاديميون لسنين طويلة دون تطوير جوهري مهني أو مؤهلات مترافقة مع هذا الوجه من دورهم المتعدد الوجوه. وليس مثيراً للدهشة أنهم افترضوا ولمدة طويلة أن أي شخص يستطيع أن يعلّم طالما أنه يملك معرفة بالمنهاج. وعلى كل حال، ومع تزايد التنوع في الجسم الطلابي، وازدياد التوجه نحو التعليم عبر الإنترنت، واستضافة تغييرات أخرى في القطاع، فإن هذا القطاع مدعو لأن يأخذ بالحسبان جودة التعليم، وتعلم الطالب، كما يطلب منه أن يبرز كلا الموضوعين ويحسنهما.

وقد تأسست وحدات تطوير التعليم العالي منذ أكثر من ثلاثين سنة[2] وفي تلك الأثناء كان مفهوم التعليم غالباً أنه مجموعة عامة من المهارات التي بالإمكان تعلمها

1- إن سلسلة واسعة من منسوبي الجهاز التعليمي بالجامعة تدعم مباشرة تعلّم الطالب بمَنْ فيهم العاملون في المكتبات والمختصون بتكنولوجيا المعلومات ومساعدو التدريس، ومدرسو المهارات الدراسية، وهذا تعداد قليل من كثير. وشهادة التأهيل للتعليم الجامعي قد تطورت لتكون قريبة من سلسلة أوسع من المشاركين. أي ليس الأكاديميين فقط . وسوف أستخدم المصطلح «أكاديمي» في الفصل لأشير إلى المشاركين في شهادات التأهيل المذكورة. وفي معظم الحالات وإن لم يكن كلها، فإن المفاهيم تحت البحث قابلة للتطبيق على نحوٍ متساوٍ على سلسلة عريضة من المشاركين في الشهادة.

2- في أستراليا أسست جامعة موناش «الوحدة الاستشارية لأبحاث التعليم العالي HEARU 1972، وأسست جامعة كوينزلاند مؤسسة التعليم العالي لتطوير التعليم TEDI عام 1973 والجامعتان هما جامعتان للأبحاث المكثفة».

كما يقول رولاند (2001): «بشيء من الحميمية ودون جهود رسمية أو مستندة إلى نظرية».. وهو يشير بذلك إلى أن التعليم كان يعوزه المفهوم النظري. ويشبّه مطوري التعليم بمدربين في «صنعة» التعليم. وكان التركيز في ميدان تطوير التعليم في العقود السابقة غالباً على الإستراتيجيات والتفاصيل المتصلة بأشياء مثل: تقديم المحاضرات، تعليم مجموعات صغيرة، والصفوف العملية، وإستراتيجيات تصميم المنهاج والتقويم.

وفي أثناء العشرين سنة الأخيرة تطور منهاج التعليم والتعلم في قطاع التعليم العالي. وهناك توافق يتسع شيئاً فشيئاً على تحديد ما الذي يشكل التعليم الفعال في التعليم العالي؟ وكيف يتعلم الطلاب؟ وكيف نحسن التعليم عن طريق التطوير المهني والدراسات عن التعليم (أندرسون 1995 بيجز 1999، بوير 1990، إيلنو 11987، هيوبر وموريل 2002، جونستون 1996، كمبر 1996، لاند 2001، رامسدن 1992، زوبر-سكيريت 1992). ويشير تصور رولاند عن مفهوم التجربة التعليمية إلى نمو منهاج التعليم والتعلم في التعليم العالي. واستناداً إلى هذا التصور يدافع رولاند عن فكرة: أن الأكاديميين الذين لا خبرة لديهم في التعليم يجب أن يقودهم خبراء، وأن ما يقدمه الخبراء من أفكار يجب أن تستخدم من قبل الأكاديميين غير المتهنين للتعليم في تخصصهم. واليوم، على شهادة التأهيل أن تقدم للأكاديميين ما هو أكثر من تفاصيل وإستراتيجيات التعليم. إنها بحاجة لأن تقدمهم إلى منهاج التعليم والتعلم في التعليم العالي، وإلى الأبحاث والدراسات في التعليم العالي.

على الرغم من نمو هذه الخبرة، فمن الواضح أن المطورين التعليميين يختلفون -كما نعتقد- فيما هو الأفضل لدعم شهادة التأهيل المذكورة. وينعكس هذا الاختلاف في تنوع الأطر المختلفة للأنماط المختلفة للشهادة. مثلاً، كتب أكلستون (1996) عن غلبة المصادرreferences على الإطار الذي يعمل فيه الممارس المتعمق. (شون 1987): وقد استخدم إطار «المفهومات في التعليم» في عدد من البرامج. ويشير هذا الإطار إلى أن هناك عدداً من المفهومات المحددة بمنتهى الوضوح عن التعليم والتعلم، وأنه يمكن للطلبة والأساتذة أن يتحركوا عبر هذه المفهومات. (مارتون وساجو 1976، جاو وكمبر 1993). وهناك برامج أخرى تزود الأكاديميين بتصورات معرفية. وقدم

برنامج كوين (2003) أربع توجهات معرفية/ وجودية: التقليدي (يقيني أو علمي)، والتفسيري (تأويلي)، والنقدي، وما بعد الحداثي، وطلب من الأكاديميين ألا يتبنوا أيا من هذه الاتجاهات، إنما أن يروا أين تتصل معتقداتهم بهذه المفهومات؟ لكنه طالبهم أن يستخدموا هذه التوجهات فقط لاستكشاف كيف تتشكل المعرفة في مناهجهم، وللتحقق من افتراضاتهم عن التعليم والتعلم والتقويم والتقدير، وأن يبثوا النشاط في عمليات تطوير مناهجهم. وتقوم بعض البرامج بعملية جمع بين التصورات الخمسة الأساسية وقد ربطها ببعضها الباحثان جيبس وكوي (2000).

ويقوّم مطورو التعليم هذه الأطر بطرق مختلفة. ويلخص نايت (2002) التحليلات النقدية لتوجه «الممارس المفكر». إنه «من غير الحكمة أن نثني على التفكير دون تمييز، وبإنه يمكن تحديه بوصفه طريقةً لتحويل بعض المعرفة الضمنية إلى مفهوم يتضمن معرفة ظاهرة». ويشير هاون وآخرون (2001) إلى أن «الأدلة المستندة إلى التجربة عن فاعلية تغيير مفهوم تطوير هيئة التدريس في التعليم العالي هي محدودة جدا في الأدبيات...». إن أدلة غير منشورة تدعمها أبحاث قليلة (كوين 2003، هو 2001) تفيد أن الأكاديميين الذين التحقوا ببرامجنا قد مزجوا استجابتهم لها، وأشاروا إلى درجات مختلفة من قيمة ما أضافوه إلى تعليمهم من هذه البرامج.

إن منهاج التعليم والتعلم في التعليم العالي هو منهاج قابل لكثير من الاختلافات. وكي نطور نصاً نقدياً يتعلق بالممارسة المهنية في التعليم العالي علينا أن نتعلم كيف نتكلم عبر التقسيمات «داخل» ميدان التعليم؟، وكذلك الفروق بين المناهج المختلفة (رولاند 2001). وإننا مجبرون أن نقدم ذلك في برامجنا. وتحدَّث موري (2000) عما اعتقده أنه اتجاه ناجح جداً قام به فريق ما لتطوير برنامج معين في أواخر التسعينيات فقال:

«وبصورة لا يمكن تجنبها ومن معطى الخلفيات المهنية المختلفة للجهاز الأكاديمي (مطوري التعليم)، كان هناك بعض التوتر منذ البداية بسبب استبعاد الرؤى البديلة المتعلقة بكيفية تعليم البرنامج... (من معطى التنوع في الخلفيات) فإن الوصول إلى اتفاق عن: ماذا يعني مصطلح « نظرية التعليم» وإلى أي مدى نستطيع أن نشرك الطلاب في المرحلة التمهيدية للنقاش في هذه النظرية كان تحدياً حقيقياً. وفي العديد من الاجتماعات والنقاشات وصلنا إلى موقف استطعنا فيه أن نعطي تقويماً أصيلاً

للناحيــة المختلف عليها بشدة من نظرية التعليم، وأن يعدّ هذا التقويم يقينياً وإنسانياً ونقديــاً... كان علينــا أن يتعامل كل منا مع معتقدات الآخر وقيمــه. كما استنتجنا أن عــدم اتفاق نصل إليه بأسلوب حوار صحي، هو أكــثر إنتاجية من مجرد التقارب بين نظرية أو نمط معينين».

لقد كلفتنا هذه العملية وقتاً كبيراً، ولكنها أدت في النهاية إلى تفاهم أعمق بكثير مما تحتاجه الإدارات الأكاديمية العادية؛ لكي تكون قادرة على تحقيق إنجاز في هذا الميدان.

ومــن المفيد الإشــارة إلى أني وبصفتي عضــواً في ذلك الفريق فأنــا أتفق مع الفقرة المقتبسة أعلاه من موريف. فبعد أربع سنوات من التعليم في ذلك البرنامج أصبح واضحاً أن الإحساس بــروح الفريــق بدأ يتهاوى، عندما تــرك المطوّرون التعليــم المركز ليشغلوا مناصــب أخــرى جديدة، وانضــم مطورون جــدد إلى المركز. وليست هــذه الظاهرة غير نمطية في فرق تطوير التعليم، وهي تدلنا على الفائدة لو أكمل هؤلاء المطورون مهمتهم في الفريق نفسه وفي عملية بناء البرنامج كل ثلاث إلى خمس سنوات.

ومــن المهم لــكل فريق من المطوريــن التعليميين أن يناقش ويقــرر الإطار الفلسفي وأهــداف شهــادة التأهيل المذكــورة لتأهيل الخريجــين للتعليم العــالي. وتحتاج هذه الشهــادة لأن تقــدم الأكاديميين (ويجب أن نقبل أنه غالبــاً مجرد تقديم) إلى المجال التنافسي جدا في أبحاث التعليم العالي/ مع الاعتراف بوجود طرق تخفف ما لا يمكن تجنبه غالبا من الإرباك الذي يحصل نتيجة تقديم هؤلاء المطورين الجدد إلى البحث العلمــي في التعليم العالي وإلى النظريات المتصارعــة، وسنكتشف بعد ذلك أنه يمكن للأكاديميــين في مراحــل مختلفة من حياتهم المهنيــة أن يكونوا أكثر قــدرة أو أقل في التعامل مع الأبحاث كما سنلاحظ في الفقرة الآتية.

أكاديميون في مراحل مختلفة من حياتهم المهنية

إحــدى الصعوبات التي تواجه مطوري التعليم هي صياغة شهادة تأهيل التعليم في التعليــم العالي، تناسب الأكاديميين جميعــاً، الذين هم في مراحل مختلفة من عملهم المهنــي. ومن المفيــد جداً أن يكون لدينــا أكاديميون خبراء وأكاديميــون ليسوا خبراء

علـى المستوى المطلوب يعملون في جماعة، وأن يكون لدينا برامج على مستوى الجامعة كلهـا يوجد فيها مزيج من المبادئ المختلفة. ولهـذا المزيج قوة لتحقيق التطوير المهني ليصبح ميداناً نقدياً متفاعلاً كي تثمر فيه الأفكار على نحوٍ متقاطع كما وصف رولاند (2001)، ومجالا لطرح الأسئلة، وتعلم طرق مختلفة للتعليم في سياقات مختلفة، وعلى كل حال واعتماداً على ما تحاول إنجازه مع تلك المجموعة، يمكن أن يكون صعباً للغاية للأكاديميين الجدد علـى مهنة التعليم، استيعاب معظم ما تقدمه شهادة التأهيل إذا لم تركز على موضوعات التعليم وإستراتيجياته.

أساتذة بلا خبرة

يتطلـب التعليم للمرة الأولى جهداً مكثفاً ثقافياً وعاطفياً. وقبل العمل وفق برنامج يبحـث في تقديم نظريات تعليمية وأفـكار نقدية... إلخ، يحتـاج الأساتذة الجدد إلى تعلم بعض المهارات العملية والإستراتيجيات المتعلقة بمنهجهم ونمطهم في التعليم[1]. (ولكـر 1993 هو وآخرون 2001)، مثلاً إذا لم نكن قد حاضرنا من قبل فنحن نحتاج أن نعـرف بنية المحاضرة، وإستراتيجيات جـذب الطلاب، والأشياء المهمة التي يجب عملهـا في أول محاضـرة، واستخدام مكبِّـر الصوت، وضبط الصـوت، وإدارة قاعة المحاضرات... إلخ. وتكتسب هذه المهارات والإستراتيجيات فيما بعد، إنما في البداية يحتاج المبتـدؤون في التعليم إلى وقت وفكر وطاقة. وهناك أولوية للمدرس الجديد في التعليـم العالي هـو أن يعرف كيف سيقـود الصف غداً بطريقة تـزرع الثقة بالتدريج في طلابـه وفي ذاتـه. هؤلاء المدرسون الجدد يرغبون بالظهـور على أنهم أكفياء أمام طلابهم (ماكيشي1997).

وأعتقـد أنـه من الخطأ أن تشجع أو تطلب مـن الأكاديميين الجدد على التعليم أن يحصلوا على شهادة تأهيل من النوع، الذي وصفناه في الفقرة الأولى من هذا الفصل، في الوقـت الـذي يحتاجون فيه فعلاً إلى شيء ما مصمم علـى نحوٍ محدد ليساعدهم

1- يستخدم المصطلح Mode هنا للإشارة إلى أنماط مختلفة من التعليم مثل التعليم عن بعد، والتعليم عبر المواد الحاسوبية والإنترنت والتعليم باللاسلكي وصفوف الحاسوب والتعليم في صفوف صغيرة والتعليم في صفوف كبيرة.

obeikandl.com

على «بث الحياة» في تعليمهم اليومي وزيادة ثقتهم بأنفسهم. وبعد أن يحققوا قدراً من الثقة في تعليمهم اليومي وفهماً لتعليم منهاجهم، سيكونون بحالة معرفية أفضل للاشتغال بالنظريات التعليمية وفهم تعقيدات المنهاج.

إن نمط التحضيرات لبرنامج تعليمي ملائم ومناسب ولا يستند إلى شهادة التأهيل المذكورة سوف يعتمد على سياق الجامعة وسياق القسم، فمن الممكن لبرنامج على امتداد الجامعة يتمتع بميزة النقاش، ويتقاطع مع المنهاج والمقارنات، هو أكثر ما يكون ملائمة في سياق ما، بينما يكون برنامج القسم أكثر ملائمة في سياق آخر. ويمكن أن يركز البرنامج على أنماط مختلفة من صيغ التعليم في أقسام مختلفة /أو جامعات أخرى. وسيكون التعليم بوساطة الحاسوب والشبكة، والتعليم عن بعد، والمختبرات، والبرامج الخاصة في أكسفورد... إلخ، ذا صلة وثيقة مع بعض السياقات وليس مع بعضها الآخر. والمزج بين الدوام الكامل والدوام الجزئي ودوام الخريجين سوف يختلف اعتماداً على عدد من الأشياء بما فيها الوضع المالي والموارد المتاحة للمؤسسة /القسم. وبصورة مشابهة سيختلف طول الوقت المكرس للبرامج أيضاً. وهناك أمران حاسمان -كما أعتقد- يتعلقان بالبرامج التحضيرية للمدرس المبتدئ وهما: 1)- تأكيدا لما قاله رايان وآخرون في الفصل الحادي عشر) فيما يتعلق بتحويل التعليم الجامعي إلى حرفة، إذ يجب أن تكون البرامج التحضيرية جزءاً إلزامياً في اختبارات الأكاديميين الجدد على التعليم و2)- إن الأساس المنطقي للبرنامج وأهدافه تحتاج لأن تكون واضحة للمشاركين. وكذلك يجب أن يكون الربط والاختلاف بين البرنامج التحضيري وشهادة التأهيل واضحين أيضاً. وعندما ينهي الأساتذة الجدد البرنامج التحضيري يحتاجون عندها إلى وقت ليتعلموا فيه ويفكروا بشأن تعليمهم، وربما يستطيعون بعد 12-18 شهراً من ممارستهم التعليم أن يسجلوا للحصول على شهادة التأهيل.

وبعد الحصول على شهادة التأهيل سيجد بعض الحاصلين على الشهادة أنه من المفيد اغتنام فرصة للانتقال بدراستهم إلى مستوى أعلى مما حققوه. وشهادة التأهيل التي تترجم بوضوح إلى دبلوم تقود بدورها إلى دراسة برامج للحصول على شهادة الماجستير وبعد ذلك شهادة الدكتوراه،و تزود الحاصلين عليها بفرصة مهيئة نظامياً

لمتابعة الحصول على المؤهلات والاهتمام بالتعليم الجامعي/تعلّم الطالب. إنه من المعقول تماماً أن تكون شهادة التأهيل متداخلة نظامياً مع هذا النمط من التقدم العقلي.

الأساتذة المتمرسون

نقول بمنتهى الوضوح: إن البرامج التي تمنح الشهادات لا تلبي احتياجات الغالبية العظمى من الأكاديميين المتمرسين. وقد حدد ديرن وآخرون (2002) أن ما مجموعه 300 شخص قد جرى تسجيلهم في 21 مشروعاً من هذا النوع في أستراليا في عام 2001. يمثلون أقل من 0.05 بالمئة من مجموع الأساتذة الذين يتشابهون بالعمل بدوام كامل FTE والبالغ عددهم 82,233 عضواً في الجهاز الأكاديمي في كل الجامعات الأسترالية. ولأننا نجحنا في تسجيل بعض الأساتذة المتمرسين للحصول على شهادة التأهيل لدراسة البرنامج، ويصبح جزءاً من تطورهم المهني المستمر كونهم أساتذة. إلا أن الغالبية العظمى من الأكاديميين لن تفعل ذلك.

ويقترح بارتينغتون وستينتون (2003) بأن تطوير الجهاز الأكاديمي يحتاج إلى عمل مدى الحياة، وبأن الشهادات يجب أن تحدّث وتجدد، وأن الأساتذة المتمرسين يحتاجون لتجديد مهاراتهم. وبينما لا يشارك معظم الأكاديميين المتمرسين في البرامج والندوات عن التعليم، إلا أنه بالإمكان تشجيعهم للعمل على تطوير مستمر للتعليم بعدد من الطرق بما فيها: مشروعات تطوير التعليم والبحث المشترك، والتعليم ضمن فريق، ولاسيما إذا كان يستحضر ملاحظات الزملاء الباحثين ومناقشاتهم عن التعليم، ثم تصميم المنهاج، وحضور مؤتمرات مناهج التعليم، وأخذ إجازات تفرغ (لمدة سنة عقب تدريس سبع سنوات) للقيام بدراسات عن التعليم. وكما جرى تلخيص ذلك من قبل سميث في الفصل الثاني فإن شبكة دعم التعليم والتعلم LTSN قد تطورت عبر التخصصات، وقدمت سلسلة من الفرص لها هذه الطبيعة للمبتدئين والمتمرسين من الأكاديميين على حد سواء؛ كي يشاركوا في تطوير مهني مستمر عن طريق التركيز على الدراسات المتعلقة بتعليمهم. كما يمكن تشجيع الأكاديميين للعمل على بعض الأفكار المتعلقة بشهادة التأهيل ليقوموا بدور المرشدين للأكاديميين الآخرين الذين يدرسون برنامج الشهادة. طبعاً، إذا كانت حوافز المؤسسة تتصل أو تنصبّ فقط على

الأبحـاث، فسيحتـاج العديد من الأكاديميين لتخطيط استخـدام وقتهم الضيق، ولن يظهـر تطويـر التعليم في خططهـم للتطوير المهني. وسيجري الحديـث أكثر عن هذا الموضوع في الفقرة الأخيرة من هذا الفصل، وكذلك في الفصل الحادي عشر.

الوصول إلى البرنامج والتخصص الأكاديمي والسياقات المحلية

هنـاك سببان يعطيهما الأكاديميون لشرح موقفهم مـن عدم اشتغالهم في تطوير التعليم وهما: 1- عبء العمل الثقيل إلى أقصى حد، ويرافقه نقص المكافأة الملحوظة لتطويـر التعليـم و2- ألا تعكس شهادة التأهيـل تعليم تخصصاتهـم (ديرن وآخرون 2002). ولهـذا فمـن الضـروري أن تتلاءم شهـادة التأهيل وبقدر الإمـكان مع عبء العمـل الحـالي للأكاديميين، وقولبـة أنماط التعليـم كالتي يعمل فيهـا الأكاديميون. ويمكن إنجاز هذا في عدد من الطرق. وفيما يلي أمثلة على ذلك:

في السنين العشر الأخيرة انتقلت بشكل متزايد مقررات/برامج/مواضيع الدراسات الجامعيـة والدراسـات العليـا في عديد من الجامعـات، من استخدام المـواد المطبوعة وإعطاء الدرس وجهاً لوجه إلى فعاليات مشتركة عبر شبكة الإنترنت. وتتراوح الأنشطة عـبر الإنترنت بين تقديم المعلومات، وإدارة المقرر(تقـديم الواجبات الدراسية... إلخ) واستخـدام التسهيلات التفاعلية مثـل المناقشات على خط الإنترنت المفتوح، والدردشة الجماعيـة، وعمل المجموعات على الإنترنـت. ويمكن لتغييرات في هذه الطبيعة أن توفر لمطوري التعليم فرصة لتعريف الجهاز التعليمي بالمعلومات المتوافرة سابقاً لدى المطورين، عـن التعليم الجيد، وتسهيل تعلـم الطالب، وتشجيع الجهاز كي يأخـذ توجهاً علمياً في تعليمـه. وطالمـا يتزايد عمل الأكاديميين في بيئة التعليم عـبر الإنترنت فإنه من المعقول أن تلجأ شهادة التأهيل لتنميط هذا الطراز من التعليم، وتقديم مزيج من البيئات التي يمكـن للمشارك أن يتعلم منهـا (ورشات عمل وجهاً لوجه، ومناقشـات على الإنترنت، ونشاطـات /الوصول إلى المعلومات، ومواد دراسية مطبوعـة). ويمكن تصمم فعاليات الإنترنت لتمثل تجارب نمطية لورشات عمل وجهاً لوجه (موريفي وآخرون 2000) ويمكن أيضـاً أن تشجع المشاركين ليتعلم الواحـد منهم من الآخر، وهو وجه من المفيد أن تضع له شهادة التأهيل نظاماً ما. وبالإضافة إلى صياغة التفكير في أنماط بيئات التعلم التي

يعمل فيها الأكاديميون، فإن استخدام بيئات الإنترنت يسمح لهم أن يتعلموا ويتفاعلوا الواحد منهم مع الآخر، في أوقات متعاقبة، وفي زمان ومكان يختارونهما هم. وهكذا فإن المشاركة في شهادة التأهيل يمكن أن تترافق مع التزامات أخرى.

وانطلاقاً من فكرة جنكينز (1996) بأن مبادئ الأكاديميين هي مصدر الهوية المهنية لمعظمهم فإن «الطريقة التي سيسعى إليها المطورون الإعلاميون للعمل مع الغالبية العظمى من الجهاز الأكاديمي هي الاعتراف به، وتثمين عمله، والبناء استناداً إلى اهتماماته بمبادئه. ونجد صدى لهذا القول عند تشالمرز واوبريان في الفصل الرابع حيث أكدا على أهمية...» الاعتراف بالآخرين والتأكيد على التكامل وأصالة الميادين العلمية المختلفة (الفصل الرابع). وقد منح العديد من شهادات التأهيل إن لم يكن معظمها إلى الأكاديميين على امتداد الجامعة. ودعمت أسباب مالية ولوجستية هذا الاتجاه. كما يمكن دعم مثل هذه البرامج التي تنشئ بيئة تثمر فيها الأفكار المتقاطعة من مناهج مختلفة. وقيل: إن هذا أحد الوجوه الرئيسة التي يثمنها عدد من الأكاديميين في شهادات التأهيل، هي أنها الفرصة لنقاش توجهات أكاديميين آخرين في التعليم والتصورات التي لا توجد في مناهجهم. والسؤال هو كيف نشكل على امتداد الجامعة شهادات تأهيل تدرك التعليم في إطار التخصص الدراسي، وتبني فوقه؟ والجواب: إن هناك العديد من الطرق يمكن لنا عبرها إنجاز هذا الأمر. فحضور مرشد من التخصص الدراسي يدعم النقاش والتطبيق الممكن للأفكار التي جرى تطويرها في مناهج شهادات التأهيل سيكمل بيئة التفاعل المنهجي في هذه الشهادة. وليس واضحاً فيما إذا كان ضرورياً أو حتى مهماً للمرشد أن يكون هو نفسه قد حصل على شهادة التأهيل. إن الواضح أن المرشد يحتاج أن يكون مهتماً وخبيراً في تعليم هذا التخصص.

طريقة أخرى للتركيز على تخصص الأكاديميين هو التركيز على نشاطات الأكاديمي التعليمية السابقة وتقويمها. ولهذا الأمر فائدة إضافية هي إيجاد الفرص للأكاديمي كي يستخدم ويطبق ما تعلمه في مواد شهادة التأهيل على تخصصه التعليمي الخاص ويدركها. وهذا الاتجاه يتطلب أن يكون الأكاديمي قائماً بالتعليم فعلاً. وهناك أمثلة على الطرق التي بموجبها تركز النشاطات على التعليم الحالي وتقويمه تتضمن:

تحليل (وتحسين) إستراتيجيات التقويم وأدواته، وملاحظة الصفوف المبرمجة زمنيا مسبقا (الزميل الباحث/ المربي/المرشد) والملاحظات المتبادلة مع المرشد أو الزميل الباحث، ومقابلات مع الطلاب الحاليين، وتطوير دروس الصفوف القادمة، ومناقشة مسائل محددة في مجال التخصص، ومرونة المشروعات لتشجيع الأكاديميين للعمل في ميدان يرغبون في اكتشافه، أو يصممون منهاجاً يريدون تصميمه.

الروابط مع البنى المؤسساتية

بينما يكون اكتساب أعضاء جدد، والتشجيع ودفع زيادة التقدم المهني أموراً مرتبطة بصورة شاملة وظاهرة مع عامل البحث في الدور الأكاديمي، فإن العديد إن لم يكن كل الأكاديميين هم إستراتيجيون بما يكفي؛ كي لا يكرسوا وقتهم المحدود للأبحاث. والبنى المؤسساتية مثل التشجيع تحتاج لأن ترتبط بوضوح مع تطوير التعليم. وتحقق جامعات مختلفة هذا الأمر بطرق مختلفة. وأشار شورز وآخرون (1999) إلى أنه في جامعة مايستريخ في بلجيكا، كان أعضاء الجهاز الأكاديمي الذي حضروا ورشات عمل لمشروع التطوير في الكلية، هم فقط الذين يستطيعون أن يمارسوا أدواراً تعليمية رئيسة. ومنذ نهاية التسعينيات يمكن للأكاديميين في جامعة موناش الأسترالية أن يستفيدوا من إتمامهم شهادة التأهيل كي يعلموا بشروط عمل تشجيعية. ويصف شالمرز واوبريان في الفصل الرابع كيف أن جامعة كوينزلاند- وهي جامعة كبرى للبحث العلمي المكثف، تراجع ملفات الأكاديميين في منتصف الفصل وفي نهايته لتقويم أدائهم واتخاذ القرار باستمرار تعيينهم أو عدمه، أو الموافقة على طلباتهم في الترقية، أو إجازة التفرغ الدراسية ومكافآت التعليم. ويتكون ملف الأكاديمي من الأدلة وانعكاسات تعليمه، والأبحاث والخدمات (الفصل الرابع).

ومن الواضح، من معطى الترتيبات الحكومية الحالية لتمويل الجامعات في بلدان عديدة (مثلاً برنامج تقويم الأبحاث في المملكة المتحدة)، أن هناك حافزاً ضعيفاً للجامعات الأفراد لتشجيع الأكاديميين كي يكرسوا وقتهم الضيق والثمين لتطوير التعليم، في الوقت الذي يمكن فيه استخدام هذا الوقت لتحسين التمويل عبر أبحاث أبعد. وقد بحثت هذه المسألة بتفصيل أكثر في الفصل 11.

خاتمة

إن شهـادات التأهيل المطورة (بالفتح) بالنسبة لأكاديميي في هذه الأيام تحتاج أن تتميـز بشكل واضح عـن الشهادات، التي طورت في حقبتـي الثمانينيات والتسعينيات مـن القرن الماضي. لقد أصبحنا نعـرف الآن شيئاً كثيراً عن مجال التعليم في التعليم العالي، وأدركنا أن قاعدة البحث ضرورية لدعم البرامج. كذلك تحتاج هذه الشهادات إلى أن تعـترف بسياقات التعليم ضمـن التخصص التي يعلّم فيها الأكاديميون وتفكر فيها.

ونلاحـظ في عديـد من الجامعـات ولا سيما جامعـات البحث العلمـي المكثف، أن الالتـزام بربط التوظيـف والمكافآت والترقيات بمختلف عناصـر الدور الأكاديمي بما فيهـا عنصـر التعليم، يعتمد كثيراً علـى الصيغ المستخدمة للتمويـل الحكومي. فقط عندمـا تتبـدل اتجاهات التمويـل هذه سيقـوم عديد مـن الجامعات في إعـادة بناء ترتيباتهـا في تجنيد الأكاديميين وتشجيعهم؛ لترفع من شـأن جهود التعليم ومكافآته وجودته. حتى ذلك الوقـت وبغض النظر عن بلاغة الحكومات والإدارات المركزية في الجامعـات فإنـه من غير الممكن أن يتم تحويل التعليـم الجامعي إلى حرفة (سيبحث ذلك في الفصل 11)، وستبقى نسبة التحاق الأكاديميين في شهادات التأهيل التي هي طريقهم إلى ميدان التعليم العالي، نسبة ضئيلة (ديرن وآخرون 2002).

obeikandl.com