الفصل الحادي عشر

نحو مهنة التعليم في المرحلة الثالثة (الجامعية): الاتجاهات الأكاديمية في أستراليا

يوني ريان وكيم فريسر وجون ديرن

ليس مما يدعو للدهشة -ومن منظور تاريخي- الاهتمام الذي تبديه الحكومة، وإدارة الجامعة والجمهور بجودة التعليم الجامعي، ونرى ذلك واضحاً، مثلاً في تقرير وست في أستراليا (1998) وتقرير (ديرن) في المملكة المتحدة (1997).

حتى نهاية القرن التاسع عشر كان يُنظَر إلى التعليم على أنه الوظيفة الرئيسة للجامعة، ولكن استيراد «النموذج الألماني» للأبحاث والتعليم (كولدريك وستدمان 1999) إلى المملكة المتحدة والولايات المتحدة قاد لاعتبار البحث شرطاً ضرورياً للجامعة لتكون جامعة. ومنذ عشرينيات القرن الماضي أصبحت سمعة الجامعة أو شهرتها يحددها بصورة كبيرة ملفها في الأبحاث في الميادين المنهجية التقليدية، وقد نتج عن ذلك بروز «النخبة» الجامعية التي ظهرت في أستراليا باسم «مجموعة الثمانية Go8»، وفي المملكة المتحدة باسم «مجموعة راسل».

وفي القسم الثاني من القرن العشرين أصبح نجاح البحث الذي كان يقاس بالنشر والمنح، أصبح المحدد الرئيس لتشجيع الجهاز الأكاديمي ونجاحه، على الأقل من منظور الجهاز نفسه. وتقريباً يشهد كل تحليل لمفهوم الجهاز الأكاديمي عن البحث وواجبات التعلم في الجامعات على ذلك التصور. (رامسيدن وفريقه 1995 وماكيبنز 1999). وأصبح البعد البحثي في الدور الأكاديمي هو المهيمن على البعد التعليمي. وأصبح الدخول إلى المهنة تحدده مؤهلات خاصة وعلى مستوى عال (شهادات - الماجستير والأفضل منها شهادات الدكتوراه) في تخصص معرفي محدد، إضافة إلى تطور مهني مستمر في التخصص (حضور مؤتمرات)، وتدقيق نقدي من

قبل الزملاء الباحثين المرشح (عبر عملية مراجعة البحوث يقوم بها أحد الزملاء الباحثين).

وعلى كل حال، إن وصول المشاركة الجماهيرية إلى التعليم العالي في العالم المتقدم في الستينيات، وعلى نحوٍ أكثر دراماتيكية في مرحلة الثمانينيات والتسعينيات نقل النشاطات الفعلية للأكاديميين باتجاه التعليم في كل الجامعات، ما عدا عدد قليل من مؤسسات النخبة. ولم يكتف العدد الكبير من الطلاب[1] بتشكيل الضغوط على النظام فقط (المحاضرة/المختبر، نمط التدريس) الذي وُضِعَ أصلاً لعدد أصغر من الطلاب، ولكنه عرض الجامعة أيضاً إلى تدقيق أشد من أجهزة التمويل الحكومية، ويتعرض نظام الجامعة حالياً لضغوط أشد من هيآت «التمويل الجديدة» أي الطلاب ووالديهم.

وفي أثناء التسعينيات شهدت البلاد توسعاً جديداً في نظام التعليم العالي تماشياً مع وصول التحديثات التقنية مثل: التوسع في أنظمة إدارة التعليم التي تطلبت من الأكاديميين أن يدخلوا في صفوف ووحدات معلوماتية[2]، وقد ترافق هذا مع اقتطاعات من التمويل العام، وتوسيع الدور الأكاديمي ليشمل مهمات إدارية كانت سابقاً من مهمات «الجهاز الإداري العام»، وقاد إلى غموض الحدود بين الأكاديميين والجهاز الإداري. وقد أدى ذلك إلى «ضبابية وغموض في الحدود» بين الأكاديمي والإداري ولاحظ ذلك كولدريك وستدمان (1999).

وفي حقبة ساد فيها التأكيد على الجودة مارست أجهزة التدقيق العام ضغطاً على أنظمة التعليم العالي، لتركز أكثر على جودة التعليم، وتساءلت فيما إذا كانت المؤشرات المهنية في البحث كشهادة الدكتوراه مثلاً كافية لاحتراف التعليم. هل يمكن

(1) ما بين عامي 1963 و1997 في المملكة المتحدة، تزايد عدد مؤسسات التعليم العالي من 25 جامعة تضم 180 ألف طالب بدوام كامل إلى ما يزيد على 170 مؤسسة تعليم عالٍ HEIs تضم ما يزيد على مليون وستمئة ألف طالب (بامبر 2002).

(2) تشير مفردة unit إلى وحدة دراسية ويمكن أن تسمى موضوعاً أو مقرراً قصيراً أو مقرراً subject ,module ,course

أن يعد امتلاك شهادة الدكتوراه كافياً ليكون مبرراً للتنافس على دخول في مهنة التعليم الجامعي؟ هل يستطيع جميع الأكاديميين أن يجمعوا بين الأصالة في البحث عالي الجودة، وبين الزمن والجهد والمهارة والموهبة المطلوبة للتعليم الجيد؟ وهل يجب أن يضمن التعليم كما جادل بوير (1990) في دراسته التي تعدّ معلما في هذا الميدان، حالة أعلى مما كان الأمر عليه في جامعة أواخر القرن العشرين، ويفترض دوراً تخصصياً بوصفه أحد الأنماط الأربعة للبحوث الدراسية التي يتعامل بها الأكاديمي الحديث؟

ويبدو بوضوح أن أدوار الأكاديميين اليوم متعددة الوجوه، وتضم مهمات إدارية أكثر من السابق (منسقون لعمل الأساتذة المؤقتين[1]، إعداد تقارير عن عمليات ضمان الجودة إلخ). كما أنه من الواضح أن أقلية من أعضاء الجهاز الأكاديمي (ولا سيما إذا ضممنا العاملين بعقود مؤقتة)، هي من الباحثين النشطاء. أشار رامسدن 1998 إلى أنه في أستراليا 80% من البحوث المنشورة قدمها فقط 40% من أعضاء الجهاز الأكاديمي، و50% (من نسبة الـ 80%) من البحوث المنشورة قدمها فقط 14% من مجموع أعضاء الجهاز الأكاديمي. وهناك تحركات في المملكة المتحدة وأستراليا ستقلل أكثر من حاجة الجامعات للمشاركة في الأبحاث. وبالفعل، وعلى امتداد العالم تتسارع فكرة عدم الربط بين وظائف التعليم ووظائف البحث في الدور الأكاديمي، في الوقت الذي يبحث فيه مديرو الجامعات عن الكفاءات في قطاع التعليم العالي الذي أخذ الطابع الجماهيري: انظر مثلاً المقترحات التي قدمت إلى المنظومة الفرنسية (بللوك 2003) «وأصبحت بموجبها مؤسسات» التعليم – فقط «شائعة، بينما هناك قليل من الأدلة للبرهنة على أهمية ترابط» البحث – التعليم على مستوى الفرد الأكاديمي (هاتي ومارش 1996، سميبي 1998).

(1) يعرف الأساتذة المؤقتون بأنهم مثل أي مدرس في الجامعة، ليسوا في منصب دائم أو مستمر، ويمكن أن يتضمن هذا أساتذة بدوام جزئي أو معيدين أو طلاب دراسات عليا أو زملاء في الأبحاث يعملون في التعليم بدوام جزئي، أو أشخاصاً خارجيين يستعارون من الميدان الصناعي أو مهنيين أو مدرسين للطب السريري أو محاضرين مستخدمين بشكل عرضي أو أي أساتذة آخرين يستخدمون بشكل دوري على قاعدة مقرر إثر مقرر (شالمر وفريقه 2002).

وإذا أخذنا الأرقام الواردة أعلاه وتحويل قوة العمل الأكاديمية إلى قوة عمل مؤقتة (ويقدر عدد العاملين المؤقتين بـ 25% من العاملين بدوام كامل، وهو رقم مأخوذ من الاتحاد الوطني للتعليم في المرحلة الثالثة في أستراليا 2003)، فإنها تفرض على الحكومة، وإدارة الجامعة، والجهاز الأكاديمي نفسه اهتماماً ملزماً للنهوض بملف التعليم وواقعه. وقد يوحي هذا الواقع بأن تحويل دور التعليم إلى مهنة هو أمر مطلوب تحقيقه على وجه السرعة.

تحويل التعليم إلى مهنة

صفتان مقبولتان عموماً في أي مهنة، وهما درجة من الاستقلال في الممارسة المهنية (داخل الإطار الأخلاقي الأعرض من العمل للمصلحة العامة)، والثانية هي التنظيم الذاتي للجهاز المهني (بورهام وآخرون 1976). وكانت الاستقلالية في متابعة اهتمامات البحث الشخصية، وتقرير المناهج المتأثرة بالخصوصية المنهجية للمرء ولمدة طويلة، الصفة الملازمة للدور الأكاديمي، وقد لاحظ والتباخ (1995) وهو واحد من عديدين وجود توجه لإضعاف تلك الاستقلالية عن طريق إعطاء الصفة التجارية للبحث، وتخفيض تمويل الأبحاث، وزيادة السيطرة على عمليات قيادة الجامعة. وقد عكست الدراسة التي أعدها (جيلسبي ووالش 2000) عن مستويات الضغوط في الجامعات الأسترالية، ضياع الاستقلالية وهو أحد العوامل التي تؤدي إلى مستويات ضغط متزايدة على الأكاديميين. انظر أيضاً تقرير (وينفيلد 2001).

وعلى كل حال وبعكس معظم المهن، فإن الجهاز المهني في الجامعات المتباعدة والمفترض به القيام بالتنظيم الذاتي للمهنة، لم يبرز في ميدان التعليم الجامعي في أي بلد غربي. إن الأجهزة المهنية الموجهة في أكبر الجامعات تميل لأن تكون أجهزة «صناعية»؛ لتعمل لمصلحة أعضائها في تحصيل الأموال وفي تحسين معدلات الأجور الشهرية وشروط العمل الأخرى، مثل: الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات AAUT في الولايات المتحدة، أو الجمعية الوطنية للمدرسين في التعليم العالي وما بعده

NATFHE، وجمعيــة أساتذة الجامعة AUT، أو الاتحــاد الوطني للتعليم في المرحلة الثالثة Tertiary Education NTEU في أستراليا.

وتضم الهيئة العليا المكلفة بتحسين التعليم والتعلم في الجامعات في أستراليا؛ وهي جمعيــة البحث في التعليم العــالي لاستراسيا HERDSA، عدداً قليــلاً من الأعضاء يبلغ نحــو 872 عضواً عام 2000 من أصل عدد الأكاديميين الجامعيين البالغ عددهم أكــثر مــن 27 ألف عضوٍ بدوام كامــل. وتجذب جمعية البحــث في التعليم العالي على نحــوٍ متواصل مطوري تعليم أكثر مما تجذبه مــن الأساتذة، الذين يعملون في مستوى الكليــة. ولقــد قامت الجمعية بمحاولات عديــدة للمبادرة بإجراء أبحــاث عن إضفاء الصفــة المهنية على التعليم الجامعي عن طريق الاعتراف بها رسمياً، ولكنها لم تتابع المسألة مع أعضائها أو عبر اتخاذ موقف في الاستبانات الحكومية المختلفة عن التعليم الجامعــي. وفي عام 2003 قدمت الجمعيــة مشروعاً للاعتراف بالزمالة المهنية مبنياً على ملفات جهاز التعليم لتقدير الأعضاء، الذين يكشفون عن مستوى تعليم جيد وفق مجموعــة من المعايير. ويجدر بنا الانتباه إلى أنه مــن أصل عشرة من الزملاء الذين جــرى تكريمهم عام 2003، كان خمسة منهــم أكاديميي كليات، وأربعة منهم مطوري تعليم ومدير واحد (هردسل نيوز 2003، 25، 2003: 1-2).

في المملكة المتحدة، وفي بداية الستينيات أشارت مجلة روبينز إلى أنه من المبالغ فيه التأكيــد على ضرورة إجراء البحوث في الجامعات. وإن أساتذة الجامعة يكرسون وقتاً وطاقة كبيرين جداً لأبحاثهم الشخصية على حساب تدريسهم. (لجنة روبينز للتعليم العالي 1963 :181). وقد بحث بامبر 2002 الأسباب التي جعلت توصيات تقرير روبنز لم تقــد إلى تغيير مهم في المملكة المتحــدة. اذ لم تتقدم قضية إضفاء صفة المهنة على التعليم الجامعي في المملكة المتحدة إلا في التسعينيات ويمكن عدّ هذا التقدم أنه نتيجة عمل على مدى طويل قامت به جمعية تطوير التعليم والجهاز التعليمي SEDA، وحديثاً عبر تأسيس مؤسســة التعليم والتعلم ILT، وكذلك شبكة دعم التعلم والتعليم LTSN (وقــد التزمت جميعهــا بتوصيات ديرن لعــام 1997، وتدعى مؤسســة التعليم والتعلم الآن (هــي الآن ILTHE) أنهــا تضم 14 ألف عضو من الأفــراد (بيان صحفي 2003

HEFCE)، أو 14% مـن الأكاديميين المؤهلـين في المملكة المتحدة (DES 2003) وقد أجازت 133 برنامج تطوير للجهاز الجامعي في 107 جامعات في المملكة المتحدة (ربما مـن أصل 116 جامعة) (المصـدر: جامعات التعليم العـالي في المملكة المتحدة حقائق وأرقـام)، وفي أوائل عام 2003 اقترحت الحكومـة البريطانيا قيام اتحاد بين مؤسسة التعليـم والتعلـم وشبكة دعم التعليـم والتعلم ووكالة تطوير جهـاز التعليم HESDA؛ لتكوين جهاز واحد للتعليم والتعلم تحت اسم: أكاديمية تقدم التعلم والتعليم في التعليم العـالي التي ستتحمل مسؤولية إقرار برامـج تطوير الجهاز الجامعي. ويمكن أن تجيز أهلية أعضاء الجهـاز الجامعي الجدد وتوافق عليها بدءاً من 2004 (HEFC 2003). لم تتصف استجابات الجهاز الجامعي بالحماس نفسه. وكان الاعتراض الأكبر أن مثل هذه الحركات سوف تفاقم نمو اتجاه فصل أوسع للباحثين عن الأساتذة.

لمـاذا هناك قليل من الدعم لتحويل دور التعليم إلى مهنة في أستراليا؟ ولماذا هذا النجـاح المحدود في جذب الجهاز الجامعي؛ لكسب معركـة المصادقة بكونهم مهنيين عبر برامج شبيهة ببرامج الجمعيات المذكورة أعلاه في المملكة المتحدة؟

يجـب أن يظهر أي نقاش يتعلق بجعـل التعليم في التعليم العالي مهنة وكأنه منطق ضاغط لا يمكن تجنبه. وكما أصبح التعليم الابتدائي ثم تبعه التعليم الثانوي إلزاميين في الغرب، فقد لزم وضع متطلبات تنظيمية للتثبت من قدرات الأساتذة في التخصصات المعرفيـة والتربوية والمهارات. وقد دعم أساتذة المدارس التدريبَ التخصصي بوصفه تمهيداً سابقاً للانتقال إلى المهنة. وتطلب بعض الإجراءات القانونية في الجامعات مثل جامعة كوينزلاند في أستراليا ما يثبت عن طريق عملية تسجيل قيام المرشح بالتدرب في «أثنـاء الخدمة» شرطـاً للانضمام إلى الجهاز. وفرضت جامعـة فكتوريا تسجيلاً إلزاميـاً يتـم عبر التدرب في معهدها التعليمـي في 2003. ويرتبط مثل هذا «التدريب -في أثناء- الخدمة»، باتفاقيات مع الصناعة ولقد حدث في العقد الأخير في الولايات المتحدة والمملكة المتحـدة نقص في عدد الأساتذة؛ بسبب انعدام الجذب المهني للعمل في المدارس الحكومية، وقد أدى هذا النقص إلى تراخ في الشروط النظامية للانتساب إلى المهنة، وتحول تدريب الأساتذة ليأخذ مساراً سريعاً.

وكما رأينا، ليس هناك حركة مرادفة لتحويل التعليم الجامعي إلى مهنة، حتى عندما نفترض أن مهنة التعليم تستهلك نصيباً أكبر من وقت معظم الأكاديميين (الباخ 1995، وماكين 1999، وكولدريك وستدمان 1999)، وتؤثر بنسبة أعظم على المجتمع أكثر من أي وقت مضى، بسبب أن حجم الالتحاق الآن بالجامعة في الغرب هو في ذروته أكثر من أي وقت مضى. وحتى مع مشاركة أفضل من أي وقت مضى التي رسمت خطوطها حكومة المملكة المتحدة، ولجنة نواب رؤساء الجامعة في أستراليا AVCC. وكما لاحظ كولدريك وستدمان (1999) فإن المفهوم العام لمهنة ما هو أن تتضمن مبادرة ذات طابع خاص، وتدريب مستمر، وشهادة من الخارج بالتأكيد على جودة المنتج. (تؤخذ هذه الشهادة في التعليم عادة من مقابلة تُجرى مع زميل باحث)، ولكن هذا المفهوم لا يطبق على التعليم داخل جامعة. وفي الفقرة الآتية من هذا الفصل، سنتكلم عن وجهات نظر الأكاديميين الأستراليين عن عملية تحويل التعليم الجامعي إلى مهنة.

اتجاهات الأكاديميين في أستراليا

بوصفنا جزءاً من الدراسة البحثية التي أجريت برعاية إدارة التعليم والعلوم والتدريب DEST عام 2002 (ديرن وفريقه 2002)، قمنا بجمع بيانات عن: كيف أهّلت الجامعات الأستراليَّة المدرسين وطوّرتهم للقيام بالتعليم والتعلم. كما سعينا أيضاً للكشف عن اتجاهات الأكاديميين، والأجهزة العليا في الجامعة للاعتراف بهذا التعليم. وكان الاختلاف تجاه منح التعليم في المرحلة الثالثة (المرحلة الجامعية) صفة المهنة، وبصورة خاصة تجاه مؤهلات التعليم المطلوبة رسمياً هو أهم النتائج التي استخلصت من البحث.

ويشير هذا البند من الفصل إلى بيانات مجموعة التركيز التي جمعت في الدراسة. وقد عملت جماعات التركيز مع أساتذة متمرسين، وأساتذة تنقصهم الخبرة، وأساتذة مؤقتين في عينة تمثل قطاع التعليم العالي بصورة واسعة. وضمت العينة جامعات من الشبكة الأستراليّة للتقنية ATN، ومجموعة الثماني بالإضافة إلى

جامعة إقليميــة وجامعة جديدة. ولم يكن هناك محاولة أن نعكس في الدراسة النسب المختلفة للجهاز الجامعي ولا سيما طبقات الجهاز (مثل طبقة الأساتذة المؤقتين)، أو المستويات المختلفة من الجهاز، كما إن جماعات الضغط لم تعمل على التحكم بتمثيل الذكـور والإناث من المشاركين. (وللصدفة فإن غالبية أعضاء الجهاز الجامعي الذي جرت مقابلته كانت من النساء. وقد جاء الجهاز من تنوع واسع من التخصصات).

وتتألـف مجموعـات التركيز الثلاث عشـرة من ست مجموعات مـن الأكاديميين المتمرسين، وأربع مجموعات من الأكاديميين غير الخبراء (لأنهم علموا في الجامعات لأقـل من ثلاث سنـوات)، ومجموعتان مـن الأكاديميين غير الخـبراء يعملون بدوام جزئـي، ومجموعة واحدة من الأكاديميين المؤقتين مـن الذين يدرّسون مُدداً محدودة مـن العام الدراسـي. وتراوح عدد أعضاء كل مجموعة ما بين 2 و15 عضواً. وبلغ عدد الأكاديميـين المشاركين في مجموعات التركيز 59 أكاديمياً. وجرى تسجيل صوتي لكل الذين تمت مقابلتهم ولمجموعات التركيز أيضاً، ثم جرى تفريغ جميع الأشرطة وحولت إلى نصوص مكتوبة. وجرى تحليل ومقارنة النصوص وفق الموضوعات وصيغ الإجابة وأخـذت مقتطفات لدعم الموضوعات أو معارضتها (معها أو ضدها). وقد وُجّهت إلى مجموعـات التركيـز سبعة أسئلة. وبنينـا هذه الفقرة على إجابات عـن خمسة أسئلة مـن الأسئلة السبعة، وقد أوردناهـا في نهاية الفصل. وأما المقتطفات التي استخدمت لشرح الموضوعات فقد انتقيت بحيث تمثل التعليقات التي شكلتها مجموعات التركيز. ويشار في نهاية كل مقتطف إلى مجموعة التركيز التي أخذ منها هذا المقتطف، مثلاً: «مجموعة المتمرسين».

وغالباً ما كانت الأجوبة عن الأسئلة تختلط وتمتزج داخل المجموعة الواحدة، حيث كان الأفـراد يستدعون لمناقشة الآراء المختلفة والمعتقدات والتصورات. وبرزت سلسلة مـن المسائل والاهتمامات التي يدعم بعضهـا فكرة «ثقافة الأستاذ التعليمية» ويرفض بعضهـا الآخر ذلك. وكشف تحليل البيانات المتجمعـة عن خمسة موضوعات. تكررت في المجموعات وهي كما يلي:

1. التعليم الجامعي كمهنة.

2. معايير ودعم التعليم الجامعي

3. هيكل المكافأة الحالية، وعبء العمل والموارد

4. الطبيعة المتعددة الوجوه للدور الأكاديمي

5. أنماط تطوير التعليم

وسوف نستجلي كلا من هذه الموضوعات في بقية هذا الفصل.

التعليم الجامعي بوصفه مهنة

بشكل رئيس، عبر الأكاديميون المتمرسون والأكاديميون غير الخبراء عن اعتقادهم أن التعليم الجامعي هو بالفعل مهنة. وقد ألمحوا إلى أنه يوجد تناقض موروث عندما تقوم الجامعات بتعليم الأشخاص وتؤهلهم لممارسة مهن أخرى بما فيهم المعلمين في المرحلتين الابتدائية والثانوية، ثم لا نفعل ذلك مع أساتذة الجامعة.

«أنت لا تستطيع أن تكون محامياً، أنت لا تستطيع أن تكون محاسباً، أنت لا تستطيع فعلياً أن تكون في أي مهنة أخرى دون أن تقول: لقد درست ذلك في الجامعة، لقد فعلت كل تلك الأشياء، ولقد اجتزت الاختبارات ونجحت، والآن أريد عملاً في ميدانكم»
(أستاذ متمرس)

وعبر بعض الأكاديميين عن فكرة أنه كما هي الحال في أي مهنة أخرى، يحتاج أساتذة الجامعة أن يبقوا دائماً معاصرين عبر مسايرتهم التجديد والتحديث ومتابعتهم المستمرة للتطوير المهني المتعلق بتعليمهم. وأشارت مجموعتان تدرّسان بشكل مؤقت عن اعتقادهما أنه بينما يجب أن تكون هذه الفرص متاحة فإنها بحاجة أيضاً لتكون اختيارية للمدرسين المؤقتين الذين يتقاضون أجورهم مقابل وقتهم المخصص للتدريس.

obeikandl.com

«كل شخص وفي أي عمل يمارسه أربعين عاماً... لا يمكن أن يبقى حيوياً أربعين عاما يبقى إيمانه بنفسه مئة من مئة».

(أستاذ متمرس)

«أنا أعتقد (التأكد من موثوقية التعليم بشكل منتظم) أنها ضرورية والمهنة مفتوحة للنقد... بسبب عدم قدرتها على تحديد إحساسها بالتميز».

(أستاذ غير خبير)

«على سبيل المثال، المحاضرون في الجامعة يقومون بعملين أساسين: فهم يعلمون، ويبحثون. والبحث يراجع من قبل زميل باحث، أما التعليم فلا».

(أستاذ غير خبير)

ولم يلحظ أعضاء آخرون في مجموعات التركيز بأن التأهيل مهم للجهاز الأكاديمي. كما أن بعضهم اعتقد أنه ليس كل الأكاديميين يرغبون بالتعليم.

«إن الفكرة من التدريب الرسمي للأستاذ، هي أن يذهب الأشخاص للحصول على شهادة الماجستير في التعليم أو شهادة التأهيل الجامعية. أعتقد أنه ليس هناك اهتمام حقيقي من الجهاز عالي المستوى في مسألة التعليم العالي أو في تعليم المرحلة الثالثة (الجامعية)».

(أستاذ غير خبير)

«أنا أعني أنه من المعقول أن أحصل على التأهيل وأقول: نعم، لقد حصلت على قصاصة الورق التي تقول إنني درست الدبلوم في التعليم العالي بنجاح أو أي شيء آخر، ولكن هذا لن يبعدنا كثيراً عن حقيقة أن هناك أكاديميين من الأفضل لهم أن يقوموا بالأبحاث بدل التعليم، ويكرسوا جهوداً أكبر في هذا الميدان بدلاً من الآخر».

(أستاذ غير خبير)

ولم ير كل أعضاء مجموعات التركيز أنفسهم «أساتذة جامعيين» وتساءل بعضهم إذا كانت الأكاديمية مهنة.

«عندما تقولون: إننا نمضي معظم وقتنا في التعليم، فنحن فعلا نفعل ذلك. ولكنني لست أستاذاً. أنا مؤرخ أعلم لأني أفكر وأحلل بوصفي مؤرخاً، وأنقل ما أفكر فيه إلى الآخرين... فإذا تكلمت على هذا الأمر بصفة أستاذ فقط فكأننا ننفق الكثير من وقتنا في أداء شيء يعتقد الكثير من الناس أن علينا أن نمتلك مهارات محددة أو تدريباً محدداً، كي نقوم بأدائه. ولكن يبدو لي أن في ذلك الاتجاه شيئاً ما فارغاً من المحتوى إلى حد الخطورة، وهو تلك الطريقة التي عليّ أن أشرح فيها ما أفعله بوصفي أستاذاً أكاديمياً».

(أستاذ خبير متمرس)

«أعتقد أن الأمر يدور عن» هل نحن مهنة بأي شكل كان؟ «كما أعتقد أن هناك مسألة كاملة عن» من نحن؟ «... أعتقد أن هناك مسألة حقيقية عمَّا هو عمل الأكاديمي».

(أستاذ متمرس)

معايير التعليم الجامعي ودعمه

تضمنت الأسباب التي أعطاها أعضاء مجموعات التركيز لجعل تطوير التعليم ملزماً بما فيه الحاجة لمعايير واضحة، و دعم الجهاز (ولا سيما الجهاز التعليمي غير الخبير)، و تحسين ثقة الجهاز بنفسه ومعنوياته. وبتنفيذ ذلك يصبح واضحاً أن تلك المؤسسات تثمن التعليم فعلاً.

الدعم

كنت أعمل في... مدة اثنين وعشرين عاماً، وفي ذلك الوقت لا أعتقد أن أحداً عرض على المساعدة أو المشورة ولو بشكل شخصي... ومن تجربتي الخاصة: إن اتجاه الجامعة نحو تطوير مهارات التعليم هو فقط كمن يدفن رأسه في الرمال، وآمل ألا يسير أي شيء في الطريق الخطأ.

(أستاذ متمرس)

«فيما يتعلق بي: لقد ألقي بي في المسألة هنا. لدي صف ضخم، ولم يخبرني أحد ماذا أفعل. لقد مارست التدريس مع الطلاب لمدة ثلاث سنوات، فلم يخبرني أحد شيئا عن محتوى ما أفعل، ولم يخبرني أحد ما عرف طلاب السنة الثانية وما لم يعرفوا. وكنت أتمنى لو أنقذ على الأقل طلاب سنة كاملة من كثير من الأزمات لو أن شخصاً ما فقط أخبرني عن كل تلك الأشياء الأساس».

(أستاذ متمرس)

«لطيف من الحكومات ونواب رؤساء الجامعات أن يصدروا مثل هذه البيانات المتوهجة عن أهمية التعليم، ولكن هذا التوهج لا يتسرب إلى الأقسام حيث تمضي جزءاً مهما من وقتك الشخصي استثمر في تحسين مواد التعليم وأشياء كهذه. أنت لا تحصل على إجابة إيجابية عن هذه المسألة».

(أستاذ متمرس)

«ليس هناك ترتيبات للمدرسين بدوام جزئي. هناك حاجة لأن يقام مقرر قبل افتتاح الجامعة. ويجب أن يدفع الأشخاص كي يحضروا. إننا لا نريد المحتوى، إننا نريد المهارات والعمليات».

(أستاذ غير خبير)

المعايير/ الجودة

«بمصطلحات الجودة، نعم، بشكل مطلق. عليهم أن يُفعلوا (تقديم برامج إلزامية لتدريس التعليم). هناك مسؤولية تجاه الطلاب ليكونوا معطائين يعرفون ما يفعلون. وأحد الأشياء التي صدمتني بوصفي طالباً جاء إلى الجامعة، هو كيف تضرب وتخطئ ضربتك تماماً.. يجب أن تتوقع في المرحلة الثالثة من التعليم أن يتم تقديمك إلى أناس هم على الأقل مدربون بقدر ما هو عليه الأمر في التعليم الثانوي، بل ربما يحتاجون إلى ما هو أكثر. وهذا لا يتحقق. أنت تعرف، لقد علمك طلاب السنة الثالثة».

(أستاذ بدوام جزئي)

«كان لدي بعض الأساتذة المرعبين جداً على المستوى الجامعي»

(أستاذ غير خبير)

«لقد صادفت الشخص الذي كنت أتعلم منه وقلت له» قل لي: ماذا أفعل؟»، وكانت إجابته «أنت الذي تعلم، أفعل أي شيء تريده» ذلك كان أقصى تدريب تلقيته بوصفي مدرساً، وكي ألقي أول محاضرة لي.

(أستاذ متمرس)

«أعني فيما يخصنا، لقد اختصرت المسألة إلى سؤالين بسيطين تماماً، إنما الإجابة عنهما ليست بهذه السهولة، بينما السؤالان بسيطان فعلاً.. الأول: هو كيف تعرف متى أصبح لدى هؤلاء الناس الذين نستخدمهم (أعني الأساتذة مدة محددة) المهارات المطلوبة للتعليم؟ والسؤال الثاني هو: «إذا لم يكونوا قد امتلكوا المهارات المطلوبة... كيف تتصرف حيالهم؟». وبدلا من القول ببساطة «كلا الحالتين صعبتان جداً، يبدو لي أن علينا أن نبذل جهداً لحلهما».

(أستاذ متمرس)

تثمين التعليم:

«ربما كانت الطريقة الوحيدة لتنمية ملف التعليم أن نجعله إلزامياً. بعض الأحيان يغير التشريع الثقافة بعد مدة من الزمن. فإذا كان المشرعون يقولون ذلك، علينا من الآن فصاعداً أن نصبح -أعني أساتذة الجامعة- قادرين على إبراز كفاياتنا فتتحسن قيمة التعليم في نهاية الأمر».

(أستاذ متمرس)

«ولكننا نعطي الأشخاص ستة أشهر إجازة تفرغ دراسية sabatical لمساعدتهم في أبحاثهم. وكل شخص يعدّ ذلك قانونياً تماماً، وهو ما يجب أن نفعله». والفكرة التي نتحدث عنها الآن أنه يجب ألا نذهب أكثر من أسبوعين أو ثلاثة في السنة إذا كنا سنتكلم عن التعليم. إنها حالة تجعلنا نبخس التعليم حقه. الجامعات

تقلل من أهمية التعليم. وما لم نقم بعمل ما، وما لم يكن هناك سياسة ما عن ذلك تبدأ فعلياً في تغيير ذلك التصور، فإننا سنظل نخوض في الحديث نفسه على مدى عشر سنوات.

(أستاذ متمرس)

لو كنت أقوم بالبحث لكان البحث هو أولويتي العليا، وأترك التعليم يبتعد عني، إذ إنني أحتاج لتكريس كل وقتي لبحثي، وسأتخلى حتى عن أقل قدر من التعليم بعكس ما يفعله بعض أعضاء الجهاز الأكاديمي، لأني سأكون عندها -إن مارست النشاطين أستاذاً سيئاً حقيقة.

(أستاذ متمرس)

المكافآت، عبء العمل، تشكيل الجهاز، الموارد

ينظر إلى عبء العمل ونقص الموارد على أنهما مفتاح العقبات بوجه الأكاديميين لتكريس وقتهم لتطوير طرائق تعليمهم، وقد أصبح القطاع حالياً ممتداً حيث تجاوز معدل ساعات العمل للأكاديميين الـ49 ساعة أسبوعياً (ماكين 1999)، لذلك لا يؤيدون إضافة مهمة تطوير التعليم إلى رأس أعباء العمل الحالي الثقيلة. وعبّر العديد من أعضاء مجموعات التركيز عن اعتقادهم بأن تطوير المدرسين بدوام جزئي كان بشكل خاص إشكالياً. وهناك تصور (تدعمه اللجنة الأسترالية للتعليم الجامعي، مشروع المدرسين بدوام جزئي) بأن إشراك العاملين بدوام جزئي في تطوير التعليم يجب أن تقابله تعويضات مقابل الحضور، وليس هناك قدرة في القطاع لتمويل ذلك. وأثار عضو من مجموعة المدرسين بدوام جزئي السؤال التالي: «إذا كان عضو الجهاز بدوام جزئي يدرس ثلاث ساعات في الأسبوع فما حجم الاستثمار الذي ستوظفه الجامعة لتعليمه؟».

«أود أن أهتم بتطوير التعليم، ولكن عندما تجري اقتطاعات وحشية للجهاز في الدراسات التقليدية، فهذا يعني أن أنوء أنا تحت عبء العمل بشكل قاس».

(أستاذ خبير)

obeikandi.com

«أنا أعمل مع عدد من المدرسين المؤقتين وهم أشخاص ملتزمون بشكل استثنائي، ولكن مستوى العمل المطلوب منهم والخواء التام الذي يتوقع أن يعملوا فيه، يجعل الأمر صعباً. أعتقد أن الحقيقة هي أنهم لم يتلقوا أي نوع من الرعاية أو الدعم. إنني ألتقي بشكل منتظم مع المرشدين، ولكنهم لا يتلقون شيئاً مقابل ذلك. إنهم يفعلون ذلك في أوقاتهم الخاصة، وهم غالباً ما يكون لديهم أعمال والتزامات أخرى، ومع ذلك يقومون بمقابلتي مدة ساعتين لأنهم يريدون بشكل يائس دعماً ورعاية للنظام. ولكن ليس هناك إمكانية للدفع لهم بشكل واضح، وليس هناك مطلقاً برنامج حوافز»

(أستاذ غير خبير)

«إن التعليم الجيد هو مثل أي فعالية أخرى... يتطلب وقتاً، وكل هذه الأمور تتطلب وقتاً، والوقت غير موجود».

(أستاذ متمرس)

«إذا كان القصد معرفة إلى أي مدى تعدُّ الصيغة الحالية في تطوير التعليم فعالة فأنا لا أعتقد أنها فعالة. وأحد الأسباب هو تجاهل أعباء العمل، والافتراض بأن المرء يفعل هذا في الأمسيات أو العطل الأسبوعية، فهذا لا يقوم به الأكاديميون. لأنها بمنتهى الصراحة هي الأوقات التي نقوم نحن فيها بأبحاثنا».

(أستاذ متمرس)

لقد طلب إلى الأنظمة الجامعية من قبل الغالبية الواسعة من أعضاء مجموعات التركيز أن تكافئ الأبحاث. ولهذا فإن الوقت المكرس لتحسين التعليم لا يكافأ بالتعويضات العادلة ولا بالدعم.

«عندما أنظر إلى المعايير مثلاً وإذا طالبت بترقية فإن أحد الأشياء التي تدخل في التقويم هو عدد الأبحاث التي نشرتها... إذا كنتم تريدون الحصول على أساتذة أكفياء، إذن أقترح أن تقللوا من أهمية الأبحاث بوصفها طريقاً لدخول الجامعة وإلقاء المحاضرات فيها، وما يجري هو النقيض تماماً للناتج الحالي الذي سمعته

مـن الأشخاص هنا. أنا لا أبـالي. أنا فعلياً أتيت إلى هنا لأقوم بالبحث. أنا لم آت هنا للتعليم.

(أستاذ غير خبير)

واستنتـج بعض أعضـاء مجموعات التركيـز أن تطويـر التعليم يحتـاج أن يكون اختياريـاً، بسبب صعوبة تجنيـد أعضاء في الجهاز وتكييفهـم حسب مبادئ الجامعة ومناهجهـا. وفي بعض المناهـج كان العثور على أعضاء في الجهـاز يعملون بالساعات صعبـاً بشكل خاص، وقد دافعوا عن فكرة أن ذلك سيعقد الموقف أكثر. وغالباً ما كان أعضاء الجهاز المؤقت يستدعون للعمل في اللحظة الأخيرة ليصبح من الصعب تحقيق تطوير مسبق للتعليم.

ولحظ آخرون ممن جرت مقابلتهم أن بعض أعضاء الجهاز قد استخدموا من حيث المبـدأ لإجراء أبحـاث (70% أبحاث)، وكان ينظر إلى تطوير التعليـم على أن له أولوية دنيـا، وقد أبعدهم الوقت المخصص لهم عن السبب الرئيس الذي استخدموا من أجله. وكمـا رأى رايام وآخـرون (2004) «إن اختبار تقويم الأبحـاث في المملكة المتحدة RAF هـو الذي يقـود توجهات الاستخـدام في العديد من الجامعات. وقـد أصبح نشر صفحة كاملة من الإعلانات في صحيفة» تايمز هاير أدوكيشن سابلمنت» لطلب استخدام أعداد مهمة من رؤساء الأقسام والأساتذة، إجراءً عاماً في أواخر عام 2003، وأوائل 2004، مع افتراض تشكيل جهاز أبحاث نشط من المتعاقد معهم في الوقت المناسب لتقديم أعمالهم قبـل الاختبار الآتي لتقويم الأبحاث. ومن الصعـب الدفاع عن فكرة أن الأولوية يجب أن تكون لتطوير التعليم عندما يكون تمويل الأقسام تقرره مبدئياً نتائج البحث وجودته.

«نحن نقشط قعر البرميل كي نحصل على ما يكفي من الحرارة لأجسامنا كما هو الأمر... والمطالبة بأن يكون كل جهازنا مدرباً يضعف الرهان على ذلك».

(أستاذ مؤقت)

لدينا أناس (أعضاء في الجهاز بعيدو النظر) سيقولون لنا»: ماذا عن هذه الشهادة بعـد التخرج؟ لم يكن لدي وقت للحصول عليها طالمـا كان علي أن أقوم بالبحث، وقد

فقدنا العديد من طالبي العمل للمشاركة معنا بسبب التحاقهم بتلك الشهادة. أعتقد أن هؤلاء الأشخاص يحتاجون لأن يتعلموا لكي يعلموا. ويجب أن يكون هناك استشراف، فيوضعون في تصور ماذا سيكون عليه دورهم الشامل إن أرادوه أن يكون دوراً بحثياً... وبوصفي رئيساً للقسم فإليكم ما أحب توجيههم إلى أن يفعلوه: يطورون أبحاثهم، ويدخلون ذلك النفق، ويبدؤون في الوقت نفسه شيئاً ما بمعنى التعلم للتعليم، وتطوير مهاراتهم في التعليم، ولكنها أولوية دنيا. فثلاث أو أربع سنوات قد تحدث التغيير.

(أستاذ متمرس)

أنا أستطيع أن أتكلم فقط على علوم الحاسوب. لقد وقع أبناؤنا الصغار المساكين في فخه. والحقيقة أنك إما أن تغرق أو تعوم... ولكننا يائسون جداً فيما يتعلق بالجهاز. ونحن نجند أكثر فأكثر طلاب السنة الثالثة، إن معظم صفوف طلاب السنة الأولى الآن يديرها طلاب السنة الثالثة.

(أستاذ مؤقت)

الطبيعة متعددة الوجوه للدور الأكاديمي

الدور الأكاديمي دور متعدد الوجوه. وفي كل وقت، يشكل البحث، والتعليم، والإدارة، الغالبية العظمى من عناصر الدور الأكاديمي. وخدمة المجتمع، والإدارة، والقيادة هي أيضاً عناصر في العديد من الأدوار الأخرى. وشدد بعض أعضاء جماعات التركيز على الحاجة للتطوير في الأوجه المختلفة للدور الأكاديمي.

... «أنا معني تماماً بجماعية العمل، كائناً ما يكون العمل، ومهما كان معقداً، وأنت تعرف أنه يحتاج العديد من المهارات، وهو نوع من التنمية وكنت دائمًا أتساءل: كيف نلتقط العنصر الآخر؟، وأنا أعرف أننا نتكلم على التعليم هنا، ولكنني أعتقد فعلاً أنه سيكون من الأفضل لنا إذا تحدثنا عن مهنة التعليم التي تقوم بمجموعها بعمل أشياء كثيرة وربما تؤكد بشكل مختلف بعض تلك النقاط المختلفة في المهنة بوصفها جزءاً من فريق وبرنامج...

(أستاذ متمرس)

«لدينا مهنتان تسيران جنباً إلى جنب، إذا كنا نقوم بالتعليم، وأعتقد أنه علينا الانتباه إلى ذلك».

(أستاذ غير خبير)

«إن مؤهلنا المهني هو الشهادة العليا وهكذا أعلى فأعلى. وفي طريقة ما، إن ما تتحدث عنه يشير إلى نوع من المهنة المزدوجة؛ ذلك أننا نملك مهنة العالم، ولكن إذا كنا نعلم علماء آخرين أو نساعد آخرين ليصبحوا علماء، إذن علينا أن يكون لدينا نوع من مؤهلات التعليم التي تأسست أيضاً... وجرت العادة أن يكون هناك عملية تدرب مهني جوهرية في المناهج التي اعتدنا عليها، لأنه يمكن للمرء أن يكون مدرساً بدوام جزئي ثم يصبح مدرساً بدوام كامل وبمستوى A[1] كما يدعى الآن، مع أنه مطلوب أكثر في هذه الأيام من المستوى A».

(أستاذ متمرس)

أنماط تطوير التعليم

طرح العديد من الأسئلة، وأثير العديد من الاحتمالات عن الأنماط التي يمكن استخدامها، والأمور العملية لإدارة نظام ما.

«أُفضل نظاماً يكون فيه الأساتذة حرفيين، ويمتلكون شروط الدخول إلى المهنة، وقادرين على تلبية معاييرها». (أستاذ متمرس)

«هذه النقطة صحيحة. إن الأمور العملية صعبة تماماً. وقد شاركت الجمعية الأسترالية لعلم النفس بهذا التطوير المستمر للتدريب. وعلى الشاذ أن يلتزم. ويفترض أن يكون لديك 20 ساعة من التطوير المهني كل سنتين، حيث تكون عشر سنوات كافية للاعتراف بالأهلية. ويجب أن يحتفظ شخص ما بسجل لذلك. وعليك أن تحصل على أشياء معينة مجازة أو معتمدة من قبل جمعية علم النفس الأسترالية كي يجري قبولك وعليك أن تحصل على شهادة، وعليك أن تبرز هذه الشهادة. أنا لست منزعجاً

(1) يشير المستوى A للمحاضرين المشاركين، وهو أدنى مستوى في سلم المحاضرين وتقليدياً، يعد هذا نوعاً من التأهيل المهني للأكاديمي.

obeikandl.com

من ذلك فهو يتعلق بأعضاء الكلية فقط، ولكنني لا أتصور ذلك صعباً ولا إدارته تكلف الكثير».

(أستاذ غير خبير)

«أعتقد أنه سيكون حقيقة أفضل لنا بكثير أن نفكر في موضوع التطوير المهني للأكاديميين الذي يمكن أن يكون في القيادة أو في تقنية المعلومات. ويمكن أن يكون كل تلك الأشياء، أو عن الواجبات الأساس، والوظائف الرئيسة التي يؤديها الأكاديمي حيث يشكل التعليم والتعلم -لنواجه ذلك بصراحة- وظيفة كبرى. وهكذا، لا أعتقد أننا سنفقد التصميم، ولكني أعتقد أنه يجب أن نجعل الأمر فعلياً أكثر واقعية... وهكذا أعتقد أنه ربما يكون من الأفضل لو تحركنا باتجاه ملف مهني أو نظام ما يجسد سلسلة الفعاليات».

(أستاذ متمرس)

«أفكر إن كان علينا أن نقول نحن مهنة، وجزء من مسؤوليتنا المهنية هو التطوير المهني المستمر كما يجري مع الكثير في المهن الأخرى، فهناك ربما نوع من نظام النقاط أو شيء ما من هذا القبيل يتضمن طرقاً مختلفة لتراكم النقاط وزيادتها. وربما كان الأمر حضور ورشات عمل، ويمكن أن يكون تنفيذ مشروعِ تعليمٍ عملياً، ويمكن أن يكون أشياء أخرى كثيرة.

(أستاذ متمرس)

موجز للنتائج المكتشفة

عبّر الأفراد داخل مجموعات التركيز وعبرها عن معتقدات متناقضة، فبعضهم رأى بوضوح أن التعليم الجامعي هو مهنة، ومن ثَمَّ اعترف ابتداءً بالحاجة للتطوير المهني، ثم استمرار هذا التطوير. بعض الأشخاص لم يروا أنفسهم «أساتذة» وتساءل آخرون: هل التعليم الجامعي مهنة؟.

وعبرّ معظم الأكاديميين الذين أسهموا في هذه الدراسة عن افتقارهم الدعم الذي كان يجب أن يتلقوه عندما بدؤوا التعليم أول مرة. وعبرّ عديدون عن اهتماماتهم

المتواصلة بجودة التعليم الجامعي عموماً. وأبدى بعضهم اهتماماً بالقدرة على جذب أفراد إلى الجهاز الجامعي والاحتفاظ بهم عندما يصبح تطوير التعليم مطلباً قانونياً.

وافقت كل مجموعات التركيز على أن قطاع التعليم العالي لم يكن يتلقى المال الكافي كي يدعم تطوير التعليم بطريقة نظامية على امتداد المؤسسة، وأن عبء العمل الحالي يقلل من إمكانيات التطوير المهني في هذا النطاق. كما اتفقوا على أن طبيعة المكافآت الحالية تجاه أولوية البحث سواء في تجنيد الباحثين أو الترويج لم تشجع الأكاديميين على تكريس وقت لتطوير تعليمهم.

وقد فهمت الطبيعة المتبدلة ومتعددة الوجوه للعمل الأكاديمي على أنها مختلفة بشكل واضح عن طبيعة مهن أخرى كثيرة، ومن ثَمَّ تقدم تحديات خاصة لتطوير ذلك الدور.

استنتاجات

يبدو أن العوامل التي تعمل ضد تحويل التعليم العالي إلى حرفة، قوية. والتضمينات التي نلمسها في السياسة الحكومية في المملكة المتحدة وأستراليا عن هذا الأمر، جديرة بالاهتمام. وسوف نبحث هذا الأمر في المقاطع الآتية.

هناك فتور في دعم التمييز بين وظيفة البحث، ووظيفة التعليم لدى أعضاء الجهاز الأكاديمي، على الرغم من حقيقة أن النسبة الأكبر من هذا الجهاز في الجامعات يعملون بشكل فعلي في التعليم. وبالفعل فإن التوجه الأسترالي فيما يتعلق بالهوية الأكاديمية: بصفة باحث- أستاذ تتكرر بقوة في المملكة المتحدة (THES2003). ثانياً: بينما أظهرت الدراسة الأسترالية بعض الدعم للنظرة بأن الجهاز الأكاديمي الجديد يجب أن يشارك في تطوير التعليم، كان هناك معارضة قوية من الجهاز الحالي للعمل في تطوير التعليم بسبب ضغط عبء العمل والوقت، كما يناقش العديد من أعضاء الجهاز بأنه ليس لديهم حتى القليل من الوقت لمتابعة تحديث معلوماتهم

في مجال منهاجهم بالذات. ثالثاً: هناك اعتقاد قوي بين الأكاديميين الأستراليين بأن الطلب من أساتذة الدوام الجزئي وأساتذة الساعات أن يخضعوا للتدريب كان أمراً غير واقعي ولا يمكن تسويغه في بيئة مغلولة اليد فيما يتعلق بالتمويل، على الرغم من الاعتراف الصريح بأن نسبة أساتذة الساعات إلى أعضاء الجهاز تتزايد وأن تدريبهم سيء وينعكس على دورهم التعليمي.

وبالفعل، إنه من الصعب أن نضفي صفة المهنة على قوة العمل التي تعمل بدوام جزئي. ما لم نصل إلى صيغة ما من التسجيل تقوم به هيئة نظامية كما هي الحال في مهنتي التمريض أو الطب. وعلى امتداد العالم، تستمر أعداد الأكاديميين بدوام جزئي في الازدياد بالمقارنة مع الجهاز الأكاديمي. ويتمّ استخدامهم بشكل متزايد لتدريس صفوف كبيرة في السنتين الأولى والثانية. وفي الولايات المتحدة يقدر أنهم يشكلون 40% من الجهاز الأكاديمي (المركز الوطني لتحسين ما بعد تعليم المرحلة الثانوية 2002). ولهذا فإن ضعف مهاراتهم في التعليم يشكل خطورة على التعلم في السنوات المبكرة من الدراسة الجامعية.

وعلى كل حال، لا بد من توجيه المدح لنوايا الوكالات الحكومية في أستراليا والمملكة المتحدة لتشجيع ومكافأة التعليم الجيد عبر مكافآت التعليم، وجديرة بالثناء أعمال أكاديمية التعليم العالي، والمعهد الوطني للتعليم والتعلم في التعليم العالي NILTHE في أستراليا، وإذا كانت هذه الدراسة الأسترالية تشكل أي مرشد لأن ما ورد فيها من أن التعليم الرسمي، والتعليم الممول يستطيعان وحدهما تغيير الوضع الحالي.. وكذلك إن التحرك البريطاني لمنح الثقة لأكاديمي الجامعات في التعليم جدير بالإطراء أيضاً. وربما كان هذا التحرك حيوياً لمصداقية الأكاديميات في المستقبل بوصفه مهنة. وعلى الرغم من موافقة الجهات الرسمية على أن تقوم «الأكاديمية Academy» بوضع معايير مهنية لأساتذة التعليم العالي معترف بها، فإن التلكؤ في ذلك قد أثار معارضة قوية من جامعات المملكة المتحدة وفقاً لمركز التعليم العالي (HEFCETHES2003).

إن معظـم الأدبيات الحالية عن الحيـاة الأكاديمية وإدارتها داخل الجامعات تعبر عن الأسى بسبب تدهور الاستقلال الأكاديمي، والتراجع الموازي في أوضاع المهنة. مثلاً يتحدث مارسدن (1998) عن تحول «الأكاديميين كمهنيين إلى أكاديميين بروليتاريين» ولحـظ بيشر وترولر (2991) أن نزع صفة المهنة عن العمل الأكاديمي تحصل بوضوح بسبب تزايد السيطرة الرسمية (يجب ملاحظة -على كل حال- أن السيطرة الرسمية قد دخلت كل مهنة من المحاسبة إلى الطب).

ومـع ذلك، ففي قطاع يأخذ الطابع الكوني، فإن أي تحرك من قبل بلد -أو اثنين- لوحده لإضفاء صفة المهنة على التعليم الجامعي عبر مواصفات غير معترف بها كثيراً خارج هذا البلد، سيحكم عليه بالإخفاق. ومن الناحية التاريخية، كان لدى أكاديميي الجامعـات تحرك عالمي، والضغوط الحالية لتصديـر التعليم من المؤسسات الوطنية إلى فروعهـا فيمـا وراء البحار قد جعـل حركتهم هذه أكبر. وبينمـا تشجع المفوضية الأوروبية تماثل الشهادات عبر أوروبة، فلربما أدى ذلك إلى ضرورة المبادرة في إجراء حوارات عن المصداقية خارج حدود الوطن، وربما عبر اليونسكو التي تستطيع أن تؤدي دوراً كبيراً بوصفها هيئة تصديق عليا للمشروعات الوطنية، كما تفعل أكاديمية التعليم العـالي في المملكـة المتحدة. وعلى كل حـال، وفي أي مستوى كان يتضـح أن المؤسسات الفرديـة والأجهـزة المتصلة بها مثل الهيئـات الأكاديمية في المملكـة المتحدة، والمعهد الوطنـي للتعليم والتعلم في أستراليا عليها أن تواجـه التغيير في واقع دور الأكاديميين وأن لا تركـز على فعاليات البحث وتعدها «دمغة» التشجيـع والتجنيد والتمويل، بينما تتابـع بنشاط احتياجـات التطوير في التعليم. ويجب أن يتوقـع طلابنا طريقة تكشف عـن مصداقية أساتذتهم الجامعيين لا تقل عما كانـوا يتوقعونه من معلمي المرحلتين السابقتين.

ملحق

أسئلة المقابلة:

وجهت إلى جماعات التركيز الأسئلة الآتية وطلب إليهم الإجابة عنها:

1. كم هي فعالة على ما تعتقد الصيغ الحالية للتعليم عند الأساتذة؟
2. هل يجب الطلب من الجامعات أن تقدم صيغة ما عن تأهيل الأساتذة في جهازها التعليمي؟
3. هل تعتقد أن تعليم الأستاذ يجب أن يكون ملزماً لكل الجهاز التعليمي في الجامعة؟
4. هل يجب أن تكون هناك صيغة ما من الشرعية المعترف بها وطنياً للجهاز التعليمي؟
5. إذا كان الأمر كذلك، هل تعتقد أن صيغة رسمية ودورية، لتجديد هذه الشرعية ضرورية كما هي موجودة في المهن الأخرى؟

obeikandl.com