بسم الله الرحمن الرحيم

التعلم والتعليم في التعليم العالي
المهني التأملي

تحرير

Susanna Calkins , Roy Cox , Greg Light

ترجمة

د. عبدالله أحمد بني عبدالرحمن

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الملك سعود

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ المملكة العربية السعودية

ح دار جامعة الملك سعود، ١٤٣٧هـ (٢٠١٦م)

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

لايت، غريغ

التعلم والتعليم في التعليم العالي المهني التأملي./ غريغ لايت؛ روي كوكس؛ وسوزانا كالكنس؛ عبد الله أحمد بني عبد الرحمن؛.- الرياض، ١٤٣٧هـ

٥٣٦ص؛ ١٧×٢٤سم

ردمك: ٠-٤٥٢-٥٠٧-٦٠٣-٩٧٨

١- التعليم العالي ٢- طرق التدريس ٣- تقنية التعليم أ. كوكس، روي (مؤلف مشارك) ب. كالكنس، وسوزانا (مؤلف مشارك) ج. بني عبد الرحمن، عبد الله أحمد (مترجم) د. العنوان

ديوي ٣٧٨,١٧ ١٤٣٧/٢٣٤

رقم الإيداع: ١٤٣٧/٢٣٤

ردمك: ٠-٤٥٢-٥٠٧-٦٠٣-٩٧٨

هذه ترجمة عربية محكمة صادرة عن مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

Learning and Teaching in Higher Education The Reflective Professional
By: Greg Light, Roy Cox and Susanna Calkins
© Gareg Light, Roy Cox And Susanna Calkins, 2009
وقد وافق المجلس العلمي على نشرها في اجتماعه الثامن عشر للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ المعقود بتاريخ ٢٣/ ٠٢/ ١٤٣٥هـ الموافق ١٥/ ١٢/ ٢٠١٤م.

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من الكتاب بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من دار جامعة الملك سعود للنشر.

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

مقدمة المترجم

لم يعد الاهتمام لدى الآباء مقتصراً على إكمال أبنائهم الدراسة الثانوية ومن ثم الالتحاق بسوق العمل. إن معظم فرص العمل اليوم تتطلب أن يكون المتقدم قد أكمل دراسته الجامعية الاولى على الأقل وربما أيضا في كثير من الأحيان يتعدى ذلك ليتطلب إتقان بعض المهارات الأخرى إضافة لإتقان لغة أجنبية وغالباً ما تكون الإنجليزية.

إن هذا التغير الديناميكي والمتطلب لسوق العمل جعل الآلاف بل الملايين من خريجي الثانوية العامة يُقبلون على الالتحاق بالجامعات محلياً وخارج البلاد مما أدى إلى زيادة الأعباء الملقاة على الجامعات في تطوير نفسها لكي تستطيع التنافس مع غيرها في اجتذاب المتقدمين للدراسة. وقد أدى هذا إلى تحميل الجامعات أعباء كبيرة من حيث تطوير واجتذاب الكفاءات العالية من أعضاء هيئة التدريس ودفع الرواتب المرتفعة جدا احياناً لبعضهم من أجل اجتذابهم. ولم يقتصر الأمر على اجتذاب أعضاء هيئة التدريس بل تعداه إلى مواكبة العالمية في إجراءات وشروط الجودة والاعتماد العام والخاص والأكاديمي المحلي والدولي أولاً ومن ثم السير في إجراءات التقييم والتقويم من أجل الحصول على التميز الدولي.

كل ما سبق يتطلب إعداد هيئة تدريس مميزة وذات كفاءات وقدرات عالية. وهذا بالطبع يتطلب تدريب أعضاء هيئة التدريس وخاصة الجدد منهم على طرق التدريس المناسبة للتعليم الجامعي. لقد كان الأمر في الماضي يركز على تدريب المدرسين والمدرسات في المدارس فقط على كيفية التعامل مع الحصة الصفية وإعداد الخطط اليومية والفصلية وطرق التدريس والمصادر التعليمية وطرق اختيار وتعديل المحتوى والخبرات المناسبة ومن ثم طرق التقييم التي تحقق الصدق والثبات وتحقق الهدف من استخدامها. إلا أنه لم يعد كافياً الاقتصار على تدريب مدرسي ومدرسات المدارس فقط بل أصبح أمراً لازماً ومتطلباً أساسياً إعداد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وتدريبهم في المجالات المختلفة المُتطلبة لإنجاح العملية التعليمية التعلمية في التدريس الجامعي من حيث إعداد الخطة للمقررات واختيار الكتاب الدراسي والمراجع الضرورية واختيار طرق التدريس المناسبة ومراعاة الفروق الفردية واختيار الخبرات التعليمية الضرورية التي يفترض أن يمر بها الطالب ويكتسبها. وكذلك استخدام طرق التقييم المناسبة. وكل هذا يتطلب التدريب المستمر على أحدث ما يستجد في مجال التدريس.

لم يقتصر الأمر أو يتوقف عند هذا الحد بل تعداه إلى مجال البحث. أصبح من الأُمور الأساسية التي يفترض أن يتقنها أعضاء هيئة التدريس الجامعي القدرة على إجراء البحوث بأنواعها الإجرائية والكمية والنوعية المتميزة ومن ثم نشرها في مجلات عالمية مميزة حتى تحقق للجامعة تصنيفاً عالمياً جيداً. كل هذا ألقى على عاتق أعضاء هيئة التدريس المزيد من الأعباء إضافة إلى اعباء العبء التدريسي الكبير في غالب الأحيان المصاحب لإعداد كبيرة من الطلاب في الفصل الدراسي الواحد.

وإضافة إلى كل ما سبق أصبح أمراً اساسياً وضرورياً إتقان أعضاء هيئة التدريس لطرق استخدام التكنولوجيا في الغرفة الصفية وخارجها وفي الوصول إلى المراجع والمصادر التعليمية المختلفة بأيسر الطرق. وهذا كله يحدث في كثير من الأحيان بدون وجود دوافع أو تعزيزٍ كافٍ في الجامعات لأعضاء هيئة التدريس.

إن مهنة التدريس من أرقى المهن وأشرفها ومن يلتحق بها يُفترض به أن يعرف أن هذه المهنة مهنة مقدسة بالرغم من أنها لا تحقق مردوداً مادياً عالياً في معظم الاحوال.

المترجم

معلومات عن المؤلفين

قريج لايت (Greg Light): هو مدير مركز شيريل للتميز في التدريس وأستاذ مساعد في كلية التربية والسياسات الاجتماعية في جامعة نورث ويسترن شيكاغو (Northwetern University in Chicago). قام في عام ٢٠٠٢، بتصميم وتطوير برنامج شيريل للزمالة لتحسين التدريس في جامعة نورث ويسترن. وقبل مجيئه إلى نورث ويسترن، كان محاضراً في معهد التربية، جامعة لندن، حيث كان عضواً في مركز دراسات التعليم العالي (CHES). وفي عام ١٩٩٨، أسس وترأس برنامج الاعتماد المهني للتدريس في التعليم العالي في معهد التربية. وقد ألقى محاضرات وورش عمل في التعليم والتعلم في ثلاث قارات. وركز في إصداراته الحديثة على تعلم الطالب، وتصورات الهيئات التدريسية حول التدريس والممارسة الأكاديمية والعلاقة بين البحث والتدريس في التعليم العالي.

بالإضافة إلى خلفياته في علم النفس والفلسفة، امتلك روي كوكس (Roy Cox) خبرة واسعة في البحث والممارسة في التعلم والتعليم في التعليم العالي، حيث ساعد في تأسيس أحد أوائل المراكز للتعلم والتعليم في التعليم العالي في العالم في جامعة لندن، حيث كان يعمل كبير المحاضرين في معهد التربية. وفي سنواته الأخيرة قام بإجراء أبحاثٍ وتقييمات تربوية لمعهد ماساشيوستس للتكنولوجيا في كمبريدج Cambridge-Massachusetts Institute of Technology. وقد اعتمدت إصداراته العديدة على أبحاثه التربوية في سلسلة من التخصصات والتدريس التي كان يقوم بها في التعليم العالي في أكثر من ثلاثين بلداً.

سوزانا كالكنز (Susanna Calkins)، مدير مشارك لتطوير أعضاء هيئة التدريس في مركز تميز التدريس، وكانت طوال عشر سنين تُدرس التاريخ للمستوى الجامعي. وكانت قد ألقت عدة محاضرات وورش عمل حول التعلم والتعليم، ومنذ عام ٢٠٠٦ أشرفت على برنامج شيريل للزمالة في جامعة نورث ويسترن. وركزت إصداراتها المتأخرة على تصورات أعضاء الهيئة التدريسية للتعلم والتعلم ومتابعة تعلم الطلاب في حصة التاريخ والاختبار النقدي للتكنولوجيا في التدريس.

مقدمة الطبعة الأولى

هذا الكتاب، وقبل كل شيء، هو كتاب حول التعلم؛ فهو موجه بشكل رئيس "لأعضاء هيئة التدريس" المنهمكين في تعلم وتسهيل تعلم الطلاب في التعليم العالي، كالأساتذة، والمحاضرين، والباحثين، ومساعدي البحث والتدريس، وكل أولئك الذين بشكل أو بأخر يساندون التعلم. فهذا الكتاب يعتمد على خبرة أكثر من ثلاثة عقود في البحث، والدراسة، والتدريس – في معهد التربية (جامعة لندن)– الذي يقدم برامجاً لتعزيز التعلم من خلال تحسين نوعية التدريس. وفي الحقيقة، فإن التأليف المشترك لهذا الكتاب يعكس خمسة عشر عاماً من التعاون في البحث والدراسة والتدريس حول التعلم والتعليم في التعليم العالي الأمر الذي أثرى تعلمنا بشكل لا يضاهى.

إن المؤلفين لا يدعون للحظة أنهم يُقدمون "حلولاً" للتحديات الكثيرة التي تواجه التعلم والتعليم في التعليم العالي. وإذا كان الكتاب يقدم شيئاً، فإنه يقدم توسعة لمدى ونطاق التحدي. ومع ذلك، فإنه يقترح طريقة شاملة للتعامل مع هذا التحدي، وهي الطريقة التي يجسدها العنوان الفرعي للكتاب: "المهني التأملي" .The Reflective Professional:

"***التعلم والتعليم في التعليم العالي***: يتناول المهني التأملي" ممارسة التعليم والتدريس في نطاق قطاع التعليم العالي سريع التغير الذي يواجه تحديات متصاعدة من حيث عدد الطلاب وتنوعهم. والطلب الشديد على المساءلة المهنية، وتزايد الدعوات لربط التعليم، وتخفيف الموارد وإلحاح الطلب على سوق التعليم العالمي. ومن هذا الجانب، يجمع الكتاب أطراف القضايا الرئيسة للنظرية والممارسة لتطوير "لغة" مهنية كلية للتدريس مستقرة ضمن أوساط الممارسة الأكاديمية. وتقدم تلك "اللغة" للمدرسين "مفردات" و"قواعد" مفاهيمية لفهم الممارسات وتحسينها، وتمكنهم من التفكر بشكل ناقد في التدريس الذي يقومون به ضمن سلسلة من "الأنواع" الرئيسة من الممارسة، وتقترح إستراتيجية لإجراء وإنتاج أدلة للنمو المهني المتواصل في التعلم والتعليم. إن الكتاب لا يهدف لأن يقدم وصفة، إلا أنه بدلاً من ذلك يقدم هيكلاً لتطوير إستراتيجيات التدريس والتعلم الملائمة للمباحث الخاصة والظروف الخاصة لمدرس جامعي بعينه ووسطه الأكاديمي.

يتعلق الجزء الثاني من الكتاب "بأنواع" مختلفة من الممارسات التدريسية. ففي حين أنه يعترف أن التدريس هو ممارسة كلية وليس أجزاء مبعثرة، إلا أنه مع ذلك يتقبل أن التدريس في التعليم العالي أصبح يعترف "بأنواع" محددة أساسية ومميزة للتدريس، والتي قد يكون من المفيد التطرق إليها بشكل مستقل. تركز الفصول من الخامس إلى الحادي عشر على تلك "الأنواع"، وهي على التوالي التصميم، المحاضرة، التسهيل، الإشراف، الابتكار، التقييم، والتقويم. وكل فصل من هذه الصول يتناول القضايا الرئيسة في الممارسات التدريسية وأنشطة "النوع" الذي يربطها بالأبحاث

الحديثة والنظريات ذات الصلة. الباب الثالث يتعلق بالنمو المهني "للغة" في الممارسة؛ ومن هذا الجانب، يعتمد الفصل الثاني عشر على المناقشة لاقتراح ووصف إستراتيجية عامة "للتكوين المهني": وهي إستراتيجية لإتقان اللغة النقدية للمهني التأملي والالتحام بها.

المؤلفون

مقدمة الطبعة الثانية

الطبعة الجديدة من هذا الكتاب مخصصة لذكرى صديقنا وزميلنا روي كوكس Roy (Cox). فقد كان "روي" هو الذي ألح على انتهاز فرصة كتابة الطبعة عندما لاحت تلك الفرصة. ولسوء الحظ، توفي "روي" في بيته في لندن في ٢٣/ ١٢/ ٢٠٠٧ قبل الانتهاء منها. ومع ذلك، فقد كان شديد الانهماك في التخطيط لهذه الطبعة، وتحديداً قرارنا في تعيين مؤلف مساعد لهذا الكتاب، سوزانا كالكنز (Susanna Calkins)، والتي التقى بها "روي" (Roy) في عدد من زياراته لشيكاغو. لقد كرس "روي" حياته لدراسة التعلم والتعليم – وخاصة طبيعة وبنية المعنى وممارسات التدريس الصالح كطريقة لمساعدة الطلاب لتحقيق ذلك التعلم عبر التخصصات المختلفة وممارسات التعليم العالي والمهني. وبالرغم من وفاته، إلا أن هذه الطبعة هي ملكه كما هي ملكنا: فمن خلاله يرتبط العمل الذي نقدمه في هذه الطبعة بجهوده الرائدة التي قام بها هو وزملاؤه قبل ٤٠ عاماً في لندن، والتي نفخر أن نكون ورثتها.

وفي حين أن طبيعة الكتاب ومدخله الأساسي بقيت كما هي، إلا أن هذه الطبعة الجديدة قد جرى تحديثها بشكل جوهري حسب أحدث الأبحاث، والأدبيات والممارسات التدريسية. فعند نشر الكتاب لأول مرة، كانت الألفية في بدايتها، والآن بعد ما يقرب من عشر سنوات، رأينا تغييرات مدهشة في استخدام التكنولوجيا في التعليم العالي، وتزايد عولمة التعلم والتعليم، وحيث إن المؤلفين عاشوا في لندن وشيكاغو خلال هذه الفترة، فقد كانوا على وعي بالتوترات الدولية التي تميز بين دراسة وممارسة التعلم والتدريس- خاصة بين المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية. تعتمد هذه الطبعة الجديدة بشكل واع على الأدبيات الدولية المتنوعة وتصف مجالات الالتقاء الرئيسة. وبالطبع لا يمكننا إلا أن نتناول بشكل سطحي المدى الواسع من الأبحاث التي يتم إنتاجها فيما يبدو بشكل متزايد أنه صنع إطاراً عالمياً للتعلم والتعليم.

المؤلفون

شكر وعرفان

يتقدم مؤلفو الكتاب بالامتنان والشكر والعرفان للكثير الكثير من الزملاء والأصدقاء والأسرة على التشجيع الواسع ومساهماتهم الهامة من خلال طبعتي الكتاب. ونود أن نسجل تقديرنا لكل أفراد وطلبة الدراسات العليا في مركز دراسات التعليم العالي في معهد التربية، جامعة لندن، وكذلك الهيئة التدريسية والعاملين في جامعة نورث ويسترن، خاصة في مركز شيريل لتميز التدريس. لقد قدموا مناخاً فكرياً نقدياً بشكل حاذق، ومتواصل ومحفز نحو الحوار وتطوير الأفكار والقضايا الأساسية التي يقدمها هذا الكتاب. الشكر موصول بشكل خاص لـ **رونالد بارنيبت** (Ronald Barnett)، وجاريث ويليامز (Gareth Williams)، وميشائل يونغ (Michael Young)، وكذلك لـ نيراجا ارافامودان (Neeraja Aravamudan)، كن باين (Ken Bain)، رون براوتيغام Ron (Brautigam)، دينيس درين (Denise Drane)، ستيف فيشر (Steve Fisher)، ميليسا لونا (Melissa Luna)، مارينا ميكاري (Marina Micari)، سو سوارات (Su Swarat)، بيلار بازوس (Pilar Pazos)، لاري بينتو (Larry Pinto)، وبرنهارد ستريفتشر Bernhard

(Streiwieser) على حواراتهم واستبصاراتهم، ودعمهم المتواصل. ولا بد من أن نشكر على الخصوص ديفي جايل (David Guile) وآنجيلا هوبسياوم (Angela Hobsbaum) اللذين قرءا المسودات الأصلية للكتاب وقدما تعليقات معبرة وعملية خلال إعداده، وقدما خبراتهما وتجربتهما كباحثين ومدرسين لنضمنها في مشروعنا. ونود أن نقدم الشكر الخاص لـ كاتي ميتزلر (Katie Metzler)، المحررة، التي أرشدتنا خلال هذه الطبعة الثانية بكل صبر، وتحمل وتركيز.

كما نود أن نعبر عن جزيل شكرنا لأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب من المملكة المتحدة والولايات المتحدة الذين شاركوا في برامج التنمية المهنية وتطوير أعضاء الهيئات التدريسية والتي قمنا بالتدريس فيها طوال ١٠ سنوات. إن تأملاتهم وتعليقاتهم الوفيرة واستعدادهم للمشاركة بشكل منفتح مع الأفكار التي يقدمها هذا الكتاب جعلت منه أكثر ثراءً لأبعد الحدود.

وأخيراً، نشعر بالامتنان تجاه الدعم الذي تلقيناه في هذا المشروع من أسرنا في الطبعتين الأولى والثانية من العمل، خاصة مارجريت لايت (Margaret Light)، وآنجيلا هوبسباوم (Angela Hobsbaum) وماثيو كيلي (Mathew Kelley). فقد كانوا جميعاً الملهمين لنا.

المؤلفون

المقدمة

تحدي المهننة The Challenge of Professionalism

تضع هذه المقدمة تطور ممارسات التعليم والتعلم في نطاق القوى الاقتصادية والاجتماعية التي تصوغ ملامح التعليم العالي، حيث سنقوم بوصف كيف قادت تلك القوى إلى توالد تحدٍ جديد، بناءً على خطاب التميز المستوحى من الصناعة و كيف شكلته الدعوات الحثيثة نحو المساءلة. لقد زاد هذا الخطاب بشكل مثير الطلب وعمل على تحويل طبيعة العمل الأكاديمي، وبشكل خاص مواصفات أوسع وأرقى نتاجات تعلم الطلاب. ونختم باقتراح إطار مهني ولغة جديدة -ليصار إلى توسعته خلال فصول الكتاب العشرة- من أجل تناول ذلك التحدي.

الإعصار الأكاديمي The Academic Storm

إعصار ما بعد الألفية يجتاح التعليم العالي، وتغذية الدعوات المتزايدة المساءلة والتميز، وتزيد من لهيبه العولمة، ويسرع من وتيرته قوى التبادل التجاري. بالنسبة

للأكاديميين الذين يعملون في التعليم العالي اليوم فإنهم يشعرون أنهم تحت وطأة هجوم عنيف وشامل والذي لا بد من التعرض له باستمرار. إن الطلب على أوقاتهم وتعقيد تلك الطلبات يتغير ويتصاعد بشكل أساسي. لقد أصبح الأكاديميون يعانون من وطأة التوسع السريع في أعداد الطلاب وتنوعهم، دون أي تعزيز مقابل في كادر العاملين أو الموارد. فلقد تضخم العبء التدريسي من حيث نسبة الطلاب للمدرسين، ووقت التدريس، وتقديم الإرشاد، ومسؤوليات التقويم، والتقييم والتغذية الراجعة بشكل كبير. وقد تزايدت الضغوط نحو زيادة أنشطة البحث والتدريس بشكل كبير واحتلت أولوية غير مسبوقة في الاهتمامات الجامعية، بينما أصبح التنافس على مخصصات البحث شديداً، والحصول عليها صعباً، وفي الغالب أصبحت ميداناً لأكبر للأقسام قوة؛ فظهرت ممارسات أكاديمية وأنشطة استشارية جديدة، والتي تتطلب غالباً وقتاً واهتماماً أكبر في المنافسة على مصادر الدخل الجديدة. وفي ذات الوقت فقد أصبحت علاقة تلك الأنشطة من حيث التقدم المهني الأكاديمي والمكانة الأكاديمية أكثر غموضاً؛ حيث الكثير من الأنشطة الأكاديمية (مع أنها متوقعة ومطلوبة) إلا أنها غير مهمة على الإطلاق. وفي ذات الوقت، تصاعدت الانتقادات لجودة وكفاءة الركنين المتلازمين للممارسة الأكاديمية – وهما البحث والتدريس– وزاد من نسبة الوقت الذي يُقضى فيما أصبح الآن يعرف بالركن الثالث للممارسة الأكاديمية وهو: الإدارة والخدمات الأكاديمية.

ومثل كل الأعاصير، فإن هذا الإعصار الأكاديمي هو نتيجة التغيرات في النظم السائدة والفاعلة، ونتيجة تغير العلاقات بين التعليم العالي، والمعرفة (مادته

الأساسية) والمجتمع. تاريخياً، كان التعليم العالي مؤسسة في المجتمع تمتاز بـــ وتحكمها علاقة خطية تقريباً من خلالها يقوم الأكاديميون بتعريف المعرفة وإنتاجها، والتي كانت آنئذ متجذرة ومتشعبة في المجتمع من خلال خريجيها ونشر أبحاثها (بارنيه، Barnett, 2003؛ تيلين، Thelin, 2004). لقد رسمت تلك العلاقة ملامح استقلالية الجامعة وحريتها، وأدى إلى وصفها "بالبرج العاجي" في "عالم الواقع". يمكن تبسيطها "الأحادية" لتلك العلاقة بعبارة "الحرية الأكاديمية"، وهو مفهوم محوري في نسيج الحياة الأكاديمية، ولكن نادراً ما يقترن بنظيره الاجتماعي عرفياً، أي المسئولية. إن "الحرية الأكاديمية" كما يشير إليها دونالد كينيدي (Donald Kennedy)، الرئيس السابق لجامعة ستانفورد إنها "قيمة مشتركة على نطاق واسع؛ وواجب أكاديمي يجب الاعتناء به وأن هذا المفهوم أصبح غامضاً كثيراً " (1997:2). إن هذا الغموض، كما يشير، سببه التنافر في الطريقة التي ينظر بها المجتمع والتعليم العالي لعلاقتهما. وعلاوة على ذلك، فإن التنافر هو الذي اعتُبر مؤخراً تصعيداً في النقد العام ومخاوف السياسات حول قضية مساءلة التعليم العالي (جريجر، Geiger, 2005).

إن هذه المخاوف بشأن المساءلة تمثل التغير الأوسع في العلاقة المتشابكة بين التعليم العالي والمجتمع؛ إذ لم يعد التعليم العالي مجرد موجود في المجتمع ولكنه يعبر عن المجتمع، إنه بشكل متزايد موضوع الإيديولوجيات السائدة في المجتمع، وطرق النظر للعالم، وتحولاته وطفراته. إن التعليم العالي لم يعد مجرد أنه يصوغ المجتمع من خلال مساهمته المعرفية: إنه بدلاً من ذلك يتأثر بالمجتمع من خلال تشكيل مواصفات المعرفة – سواء من حيث الطلاب أو البحث – والتي تتعاقد الأخيرة مع التعليم العالي لتقديمها (لايت، Light, 2000).

إن التحولات الاجتماعية والاقتصادية الراهنة، وخاصة تلك التي ترتبط بمخاوف العولمة، والانتقال إلى الاقتصاد القائم على المعرفة، والتعلم مدى الحياة، ترسم ملامح هذا الوصف. وبافتراض طبيعة تلك التغيرات الاجتماعية - والتي تتقارب من حول المعرفة والتعليم مدى الحياة للقوى العاملة-فقد أصبح التعليم العالي المتلقي الرئيسي لاهتمام المجتمع ومطالباته، ويستقر بثبات في بؤرة تحديق المجتمع. لقد انتهى المجتمع كذلك إلى أن البنى التقليدية للتعليم العالي غير كافية لنقل متطلبات تلك المواصفات بشكل فاعل: ويصر المجتمع على أن على التعليم العالي أن يتحول بذاته، وأن يقولب نفسه ضمن قالب اجتماعي جديد.

خطاب التميز The Discourse Excellence

إن القالب الاجتماعي الجديد المتوقع من التعليم العالي صاغه وشكّله "خطاب التميز"، (قراءات ١٩٩٦,Readings). وهذا الخطاب المستُوحي من الصناعة يركز على التقديم "المميز" والأداء "المتميز"، ويفترض طريقة جديدة في التفكير والكلام عن التعليم العالي. وخلال فترة زمنية قصيرة نسبياً أصبحت فكرة التميز تهيمن على التعليم العالي (بوك، ٢٠٠٣ ,Bok؛ رامسدن، ١٩٩٢/ ٢٠٠٣ ,Ramsden). وهذا ليس صدفة؛ إذ تقوم الجامعات بترديد المصطلح في بيان رسالاتها، وعلى مواقعها الإلكترونية، وفي مواد العلاقات العامة الخاصة بها. وفي الحقيقة، قلة قليلة من بيانات رسالات الجامعات تجازف بإغفال المصطلح. فشموليته تجعل من غيابه أكثر تأثيراً من حضوره؛ فعدم متابعة التميز يكافئ قبول الفشل. ومن حيث قيم ومُثُل التعليم العالي،

جرى انتقاد التميز باعتباره بلا "مضمون" وأنه يشير إلى "حقيقة أنه لم تعد هناك أي فكرة للجامعة" (قراءات، ١٩٩٦: ٣٩ ,Readings)–وأن بيانات الرسالات "صالحة لكل مكان، وغامضة وتبادلية" (كوفيلد و ويليامسون، ١٩٩٧: ١ Coffield and Williamson,). وفي الحقيقة، كما أشار هاري لويس (Harry Lewis)، العميد السابق لكلية هارفارد، إلى أنه يمكن لأي جامعة أن "تتميز" ولكنها ستظل تفتقر للروح (لويس، ٢٠٠٦ ,Lewis).

ومن جانب آخر، تعمل فكرة التميز بالفعل وإلى حد كبير كحامل الشعلة لثورة بنيوية اكتنفت التعليم العالي كله. وبسبب أن التميز أقل اهتماماً بـ "ماذا" من اهتمامه بـ "كيف"، فيمكن تصور التعليم العالي بطريقة جديدة. يقيس التميز في الكيفية التي تؤدي بها الجامعة دورها الاجتماعي؛ من خلال قياس مدخلاتها ومخرجاتها، لكنه لا يقيس الدور نفسه. إن فكرة التميز، بالتالي، هي وسيلة لجعل الجامعة تحت المساءلة، باستخدام مؤشرات خاصة بها متفق عليها خارجيا في نطاق المواصفات المعرفية التي يتعاقد المجتمع مع التعليم العالي لتقديمها. وبالتالي يتم إبرام صفقة جديدة، بين المجتمع والجامعة، والتي تقوم على نوعية مراوغة للتميز (كيرب، ٢٠٠٣ ,Kirp). إن هذا الوصف يعرف التميز من حيث مؤثريْ الأداء وهما الكفاءة التي يقدم بها التعليم العالي المنتج ونوعية المنتج، وهو أقل اهتماماً بقضايا ذات أهمية ثقافية أو قيمة تربوية، مثل قضايا الكفاءة والفعالية الاجتماعية والاقتصادية. وتحت وطأة أجندة اجتماعية واقتصادية، والتي تتميز بقضايا مثل العولمة، والاقتصاد المعرفي، والتعلم مدى الحياة، فإن الوصف مفعم بأفكار التنافسية من حيث أعداد الطلاب، وزيادتها، والمحافظة

عليها، وتوسع القاعدة المعرفية، والميزة التنافسية، وزيادة الكفاءة، وإنتاجية العامل، وما إلى ذلك. إنه مفهوم يتعلق بالمساءلة "حيث يتم ترجمة الطلب التام على جعل الجامعات تحت المسائلة إلى فكرة مختزلة أن كل شيء هو مسألة محاسبية" (هارفي، ١٩٩٨: ١١٥ ,Harvey). وبشكل واضح هذا يبعد سنوات ضوئية عن الكيفية التي تفهم بها الجامعات الواجب الأكاديمي، بالرغم من الغموض الذي قد يكون عليه.

إن الدعوة اللحوح للتميز لها ارتدادات خطيرة بالنسبة للشؤون اليومية للممارسات الأكاديمية. وفي الحقيقة، فإن التغيير العميق في اللغة التي تؤطر التعليم العالي تجسد تحدي المهننة الذي يواجه الوسط الأكاديمي اليوم. إن نجاح الاحتلال الاستعماري بعبارات مثل التميز، والمنافسة والكفاءة، ترافق مع "تحول صناعي" للغة بشكل لصيق (كوفيلد و ويليامسون، ١٩٩٧: ١ ,Coffield and Williamson). إن التعليم العالي "عمل تجاري"، و:عمل تجاري" كبير، و"عمل تجاري" دولي، وجزء من قطاع الخدمات العالمي المزدهر. إن هذه اللغة التجارية المستقاة من عالم الأعمال، تغلغلت في معظم، إن لم يكن كل مفاصل التعليم العالي، تقف بكل تنافر جنباً إلى جنب مع المصطلحات القديمة التي تزاحمها أو حتى تحل محلها. فالتعليم العالي اليوم يتحدث عن "العملاء"، "المبيعات"، العلامة التجارية"، "والمنتجات"، يزاحم البنوك ووكلاء السياحة والسفر، والأفلام والمطاعم، ومصففي الشعر والمحاسبين للترويج لسلعها، وتنافس عن وعي على مبالغ محدودة من الدخل المخصصة للصرف (كرب، ٢٠٠٣ ,Krip). إن جوهر ذلك المنتج هو المعرفة، وهي سلعة تشترى أو تستهلك من قبل العملاء بما يلائم احتياجاتهم، وقيمتها في اعتبارها استثمارا في الوقت والمال. وفي

الحقيقة، الجيل الراهن من طلبة الكليات، الذي يشار إليهم غالباً "الألفيين" (millennials) إلى جانب آبائهم، ينظرون إلى أنفسهم بشكل متزايد على أنهم "عملاء" (هوي و شتراوس Howe and Stauss, 2003; Debard, 2004).

إن التعليم العالي وهو يصنع مكانته، يركز على المهارات المتخصصة التي يكسبها للجيل وعلى نشر تلك المعرفة: أي البحث والتدريس. وفي نطاق هذه اللغة، فإن البحث والتدريس لا يختلفان كثيراً من حيث النشاط كما من حيث طبيعة عملائهما ووصف العلاقات المالية مع أولئك العملاء، سواء كان ذلك من خلال منح كبيرة، أو عقود البحث، أو رسوم الطلاب. على سبيل المثال، تخصيص الأموال الجامعية بناءً على علامات ممارسة تقويم البحث (RAE، بلا تاريخ)-وهو مقياس مستخدم في المملكة المتحدة لتقويم نوعية البحث في مؤسسات التعليم العالي-يعبر إلى حد كبير عن مدى إدراك حكومة المملكة المتحدة لمكانة الشرائح التي تخدمها، مثلما يعبر عن الإنتاجية والأداء ضمن القطاع الجامعي. وفي الولايات المتحدة، تقرير المؤسسة الوطنية للعلوم (NSF) حول "تجاوز الإعصار" وقع في مصطلحات مشابهة مثل الأداء الأكاديمي والمنافسة (COSEUP, 2007). إن هذا المنتج الأكاديمي يتم تسويقه وتقديمه بشكل متزايد بحسب الاحتياجات والاتجاهات المتصورة للسوق. إن العملية برمتها تُدار من خلال مدراء تنفيذيين (قادة مقررات، رؤساء أقسام، عمداء كليات... إلخ). ممن هم مسؤولون أمام فرق الإدارة العليا ورؤساء هيئة المديرية عن تحقيق "الأهداف" الذين بدورهم يبحثون عن زيادات في درجات الكفاءة وجودة المنتج.

وفي نطاق خطاب التميز، فإن زيادة الكفاءة وإلى حد كبير، جودة المنتج تترافق مع وتحركها ثقافة المنافسة. إن مؤسسات التعليم العالي لا تتنافس فقط بشكل عام على توسعة الدخل في نطاق الاقتصاد الوطني؛ إلا أنها في نطاق مجالها المعرفي تتنافس حتى بحدة أكبر مع الجامعات والكليات الأخرى الوطنية والإقليمية على البحث، والطلاب، والاستشارات والمكانة. ومع عولمة الاقتصاد، اتسعت المنافسة لتصبح سباقاً نحو تطوير الأسواق الأجنبية، وبشكل متزامن الدفاع عن الأسواق المحلية. وكما لو كانت هذه المنافسة غير كافية، فقد لوحظ أن الجامعات تصعّد من منافستها المباشرة على منتجاتها من مصادر غير أكاديمية، من ضمنها "المختبرات التجارية"، مراكز البحث الحكومية، مراكز الدراسات والاستشارات" (روبرتسون، Robertson, 1997:91). وبالإضافة إلى ذلك، يتم قياس، وتصنيف، ومكافأة مؤسسات التعليم العالي على المستوى الوطني بسبب نجاحها التنافسي(ميريديث، Meredith, 2004). ففي المملكة المتحدة، على سبيل المثال، تقدم تصنيفات الجامعات والكليات، مثل جدول التايمز لرابطة الجامعات The Times University League Table مقاييس الجودة والتميز عبر سلسلة من المعايير المؤسسية، من ضمنها البحث والتدريس. وفي الولايات المتحدة، يجري نشر علامات وطنية للتميز الجامعي منذ عقود تقودها "الأخبار الأمريكية" US NEWS و"التقرير العالمي لتصنيف الكليات" World Report College Rankings، بالرغم من النقد الموجه للمقاييس التي تقوم عليها تلك التصنيفات (ايرينبيرغ، 2000؛ هولوب، Ehrenberg, 2000; Holub, 2002 2002). وحديثاً جداً، أصبحت علامات التميز عالمية مع مراتب منفصلة للجامعات المتقدمة

في العالم قامت بجمعها ونشرها ملحق التايمز للتعليم العالي في المملكة المتحدة وجامعة شنغهاي-جيوتونغ في الصين.

إن تأثير التميز، في شكل زيادة الكفاءة والمنافسة وحتى مقاييس الجودة الأكثر تطفلاً، تأثيراً شاملاً ويعم كافة جوانب العمل الأكاديمي للمرء. إن الكفاءة والتميز كانت تعني أن أنشطة الهيئة التدريسية والكادر الأكاديمي قد جرى فحصها بدقة أكبر بالنسبة لزيادة الكفاءة وتم ربطها بشكل مباشر بدورهم شخصياً في توليد الدخل. إن المخاوف بشأن وجود كادر دائم في مجالات تتراجع قاعدتها من العملاء، سواء كان ذلك بسبب تغير اتجاهات السوق أم نتيجة ضعف العمليات التنافسية، قاد الإدارة إلى التطلع لاستخدام ترتيبات وأنماط أكثر مرونة في توظيف الهيئات التدريسية والكادر الأكاديمي؛ مما أدى إلى زيادة فادحة في عقود العمل القصيرة والعمل بدوام جزئي وتزايد أعضاء الهيئات التدريسية غير الدائمين في الولايات المتحدة (ايرينبيرغ و زانغ، Ehrenberg and Zhang, 2004)، وإسناد مهمة استقطاب أعضاء الهيئات التدريسية إلى مؤسسات خارجية مع ما تحمله تلك السياسات من عدم الاستقرار الوظيفي. ولاحقاً تزايدت الضغوط على الكادر الوظيفي ليصبح مرناً، سواء من حيث نوع الواجبات ومدى مجالات التخصص التي ينخرطون فيها. إن القدرة على التدريس، على سبيل المثال، في مجالات تخصص نوعاً ما أكثر بعداً عن خبرة المدرس في مجال تخصصه والانخراط في عمل يولد مصادر دخل جديدة-مثلاً الاستشارات-والذي لا يكون للمدرس فيه إلا القليل من التدريب، قد أصبح شائعاً بكثرة.

بالإضافة إلى ذلك، هنالك تركيز متنام على تطوير قدرات أكثر ارتباطاً بمفهوم "رجل الأعمال" entrepreneur الحديث منها بالأكاديمي التقليدي؛ وتتضمن تلك القدرات موهبة تسويق الفرد لنفسه، تعليمه لنفسه، وبحثه لنفسه، وإثبات نفسه بنفسه. وهي تضم مدىً متنوعاً من المهارات مثل العرض أمام وسائل الإعلام، وتصميم المنشورات والبروشورات، والتطوير السلعي (البحث، التدريس، والمقررات)، وتصميم المنتج (برامج دراسية موحدة سهلة المنال وصديقة للعميل)، وتغليف المنتج (مقررات الكترونية يتم نقلها إلى البيت). وفي الحالات الأكثر تطوراً، يمكن حتى الطلب من الأكاديميين أن يصبحوا مندوبي بيع مباشر: أحياناً الجامعات تعمل كمراكز اتصال call center، والتي تقدم لأعضاء الهيئات التدريسية وطلابهم قوائم الطلاب المحتملين الذين كان مطلوباً منهم "المبادرة بالاتصال بهم" لإبلاغهم بشأن مزايا "منتجاتهم" المتعددة: المقررات والبرامج.

وحيث يتقدم تأثير المنافسة والكفاءة الأكاديميين كأفراد، ينتج تأثير نظم تقييم وضمان الجودة المتطفلة. إن التركيز الشديد مؤخراً على المسائلة الأكاديمية من حيث الجودة كان له تداعيات هامة على طبيعة التغير في دور الأكاديميين؛ فبالنسبة للعديد من الأكاديميين نشاط البحث والتدريس يتم تصوره وتخيله ضمن إطار الأعداد: عدد الأبحاث المنشورة، عدد الاقتباسات، كمية تمويل البحث، وفي الولايات المتحدة، العلامة في امتحان قبول الدراسات العليا (GRE) بالنسبة للطلبة المقبولين في الدراسات العليا وما إلى ذلك. وفضلاً عن هذا، هنالك شبح مخيف لذلك الإطار– "انشر أو تنتهي"–عندما يتم تذكير الأكاديميين أن فترتهم التجريبية، وعقود العمل،

وتثبيتهم، وتوقع الترقية ترتبط بشكل مباشر بقدرتهم على الزحف وتسلق الحواجز، حيث الصورة القاتمة للعراقيل حاضرة بتهديدها. وفي حين أن الإنتاجية ربما تكون قد زادت، إلا أنها لم تزد بدون نتائج خطيرة على عملية وطبيعة البحث والتدريس. ويشمل ذلك، على سبيل المثال، التوجهات المقلقة نحو التسرع في نشر الأبحاث قبل أن تكون جاهزة، والميل نحو الأبحاث العملية والتطبيقية أكثر، وبدرجة أقل نحو الأبحاث النظرية والبحتة، والأبحاث السطحية و/ أو التي يكون الإحساس بشكل متزايد أنها معزولة وليست ذات صلة. إن تفجر المجلات ترافق مع تلك الاتجاهات، حيث المقالات المتخصصة يطالعها عدد متناقص من القراء. وبالإضافة إلى ذلك، يقضي الأكاديميون وقتاً أطول في تطوير، وكتابة، وتقديم مقترحات بحث يمكن رفضها بسبب التنافس الشديد على التمويل.

إن تنامي التوقعات بشأن المسائلة في التدريس زاد من الضغط على أوقات الأكاديميين. لقد شهدت الولايات المتحدة تركيزاً متزايداً على تقييم الطلاب لنتاجات التعلم خلال الاعتماد المؤسسي (HLC, 2007; CHEA, 2008)، بينما في المملكة المتحدة التدقيق على المؤسسات من قبل وكالة ضمان الجودة ما أسس اهتمامات المجتمع واستشرافه للمعايير الأكاديمية (QAA, 2008)، بالرغم من أن قوى السوق والسياسة تضع ضغوطاً متزايدةً، وإن كنا لا نستطيع تحديدها لحد الآن، كنظامي المسائلة (آلدرمان و براون، Aldermann and Brown, 2005). إن مفاهيم ضمان الجودة، وتقييم الجودة، وتدقيق الجودة، وتعزيز الجودة وتحويل الجودة (ميدلهيرست، Middlehurst, 1997) لم تقدم غالباً فقط مفردات جديدة ومتشابكة ، ولكنها أضافت كذلك زخماً من

الممارسات الإدارية الرسمية والمنظمة لعبء العمل الأكاديمي. إن نظم تقييم وضمان الجودة المؤسسية الجدية والمتغيرة، على سبيل المثال، تتطلب أن يصرف الكادر الأكاديمي وقتاً إضافياً للتقيد بالسياسات والاستراتيجيات المؤسسية والعمل الكتابي والمساهمة فيها ، والتي تتزايد كثيراً مع اقتراب ممارسات التدقيق الخارجي والتقويم. وبالإضافة إلى ذلك، علاقات الأكاديميين مع طلابهم التي تميزت بتزايد العمل الكتابي، وكذلك النظم الرسمية والشمولية في مراقبة تقويم الطلاب، وتقييمهم، ودعمهم، وسرعة الإنجاز، والأهداف بعد إنهاء المرحلة الجامعية الأولى، الخ اقترنت بتطوير استراتيجيات للتعلم والتحسين من مثل تلك المراقبة. وأخيراً، يتزايد توقع مشاركة الأكاديميين في مجموعة واسعة ومتنوعة من أنشطة تنمية الشخصية، والتي تتراوح بين مناقشات أثناء وقت الغداء من حين لآخر بين الزملاء حول قضايا ذات اهتمام مشترك، إلى برامج التنمية المهنية المستمرة طويلة الأمد. إن تلك الأنشطة تترافق دائماً مع نظم رسمية من التخمين appraisal، وملاحظة الأقران، وبالنسبة للعاملين الجدد، برامج إلزامية في تدريب المدرسين.

وفي المملكة المتحدة، أوصى تقرير لجنة ديرنغ (NCIHE, 1997) "أن تعمل كافة مؤسسات التعليم العالي فوراً على تطوير أو تسعى للوصول إلى برامج تدريب المعلمين لكوادرها، إن لم يكن لديها مثل تلك البرامج، وأن على كافة المؤسسات أن تسعى للاعتماد الوطني لتلك البرامج" (١٩٩٧: التوصية ١٧). ومع أن تلك التوصية ليست إلزامية إلا أنها أصبحت واسعة الانتشار في المملكة المتحدة (HEA, 2007)، وانتشرت بشكل متزايد كذلك في الولايات المتحدة، حيث العديد من الكليات

اجتازت طوعياً الاعتماد والمراجعة (لوبينيسكو وآخرون، Lubinescu *et al*, 2001)، وغالباً بمساعدة أدوات التقويم الذاتي المؤسسية مثل تلك المقدمة من قبل هيئة التعلم العالي (HLC, 2007). وبالرغم من ذلك، ومع أن بعض الكليات وجدت طرقاً للعمل التعاوني ضمن مؤسساتها للتخفيف من العمل (مورس و سانتياغو، ٢٠٠٠؛ سورسينيللي، ٢٠٠٦ Morse and Santiago, 2000; Sorcinelli, 2006) بالنسبة للكثير من الأكاديميين، فإن التطوير والاعتماد للتدريس في الكليات لا يزال عبئاً ضخماً من حيث الوقت بدون زيادة كبيرة في الموارد.

إن العمل ضمن ثقافة "التميز"–بمفرداتها الصناعية التي تتجلى في ثنائية الوجه من المنافسة/ الكفاءة والجودة/ والمسائلة –قدمت بشكل لا يمكن إنكاره اختباراً كبيراً للحياة الأكاديمية. وهذا الاختبار جسدته التغييرات في طبيعة الأدوار الأكاديمية والضغوط المرتبطة بتلك التغييرات. وكما سنناقش في المبحث التالي، فإن "التميز" يتحدى الأكاديميين للتفكير في أدوارهم بالنسبة للمعرفة وللطالب. إن ملامح هذا التحدي تعبر عن الدعوات الجديدة للمهننة الأكاديمية في التعليم والتعلم وتدعم طبيعة استجابتها.

تحدي التميز The Challenge of Excellence

يقدم تحدي التميز للتعليم العالي فرصاً للتغيير الجوهري، والهادف والإيجابي. إن الانتقال نحو المهننة في التعليم والتعلم هو مظهر طبيعي لخطاب التميز؛ ومن حيث المسائلة الاجتماعية والاقتصادية للتعليم العالي أمام المجتمع، فقد تأخر كثيراً. ففي

حين أن التحدي-المنغمس بكليته في الأسلوب المحاسبي-غير واضح تماماً إلا أنه يقدم منطلقاً ضرورياً للتأمل والتفكير الناقد. ومع ذلك، فهذا لا يعني أن تحدي التميز يجب قبوله باستسلام، أو بالنسبة لذلك الأمر، أن على الأكاديميين أن يستشيطوا غضباً بلا بصيرة كحديث الملك ليرز (King Lears) في داخل أبراجهم، عندما تضرب العواصف آخر حجر متبقي من حصونهم العاجية. إن من المهم حقيقةً أن يواجه الأكاديميون التحدي وأن يفكروا. على سبيل المثال، ماذا يعني هذا التركيز الجديد على التميز بالنسبة لكيفية ارتباط الأكاديميين بطلابهم؟ بالنسبة لتعلم الطلاب؟ وبالنسبة لتعلمهم أنفسهم؟ وما هو التأثير على صرح المعرفة الذي يكتنف تلك العلاقات؟

وكما رأينا، في الاقتصاد القائم على المعرفة، المعرفة هي ثمرة المجتمع الحديث وتخضع لآليات السوق فيه: فالمعرفة يتم تبادلها مثل أي سلعة أو خدمة أخرى. وبشكل متزايد يتم تبادلها عبر نظم المعلومات والاتصالات العالمية، التي بحسب تأثيرها المتنامي، أصبحت هي بذاتها مكوناً جوهرياً لسوق المعرفة؛ وفي هذا النموذج، لم تعد الجامعات تمتلك الاحتكار الذي امتازت به حيناً من الدهر؛ إنها ببساطة واحدة من المنظمات الاجتماعية والمؤسسية التي تطور المعرفة، وتقوم بإدارتها، ونشرها، والتنافس فيها. وفي الحقيقة، هنالك غالباً شراكة مع المنظمات المؤسسية والتي بفضل قوتها المالية تطلب السيطرة على المعرفة وتنالها (تشومسكي، ١٩٩٨؛ برس و ووشبورن، Chomsky, 1998; Press and Washburn, 2000). إن العلاقة الأكاديمية مع المعرفة تسودها بشكل متزايد البنى الاقتصادية التنافسية والتي يولدها أي منتج مهيمن وقوي ("المعرفة قوة" Knowledge is Power).

وفي نطاق ذلك الإطار، تستلزم طبيعة المعرفة وإدراكنا لماهيتها التغيير الحتمي. إن الفوارق النخبوية التقليدية بين المعرفة "الراقية" أو معرفة "النخبة" وبين المعرفة "الشعبية" أو معرفة الجماهير، على سبيل المثال، بدأت بالاضمحلال (اوشر وآخرون، Usher *et al*, 1997).

وعلاوةً على ذلك، فالمعرفة التي أُنتجت في مواقع جديدة وبأولويات مختلفة وبمجموعة واسعة من الأهداف التنظيمية والفنية تغيرت بشكل فجائي، وبسرعة أصبح صوتها أكثر قوة. إن الأشكال الفاعلة من المعرفة التي يمكن استخدامها لزيادة التنافسية الاقتصادية والفعالية الشخصية أصبحت تحل بشكل متزايد محل المعرفة السلبية حول الحقيقة والتأمل والوعي الشخصي. لقد وصف جيبونز وآخرون (Gibbons et al, 1994) هذا التحول من حيث أنه انتقال من المعرفة القائمة على تخصص معين المستقرة ضمن السياق الأكاديمي (حيث يبني الخبراء المعرفة) إلى معرفة عابرة للتخصصات التي تقع ضمن سياق التطبيق (حيث يبني الطلاب المعرفة لأنفسهم). وانسجاما مع هذا التفريق، يصف بارنيه (Barnett, 2003) الجامعة كمكان لتصورات تتنازع حول ما يعنيه أن نفهم العالم، المتجسد في التفريق بين الكفاية الأكاديمية والكفاية العملية. إن الكفاية الأكاديمية، على سبيل المثال، توصف بأنها تركز على "معرفة ماذا" وتشدد على افتراضات يتم تقييمها من خلال معايير الحقيقة؛ بينما المعرفة العملية، في المقابل، تركز على "معرفة كيف" وتشدد على النتائج التي يتم تقييمها من خلال معايير تركز على تأثيراتها الاقتصادية. إن الضغوط في اتجاه الكفاية العملية، كما يشير، تغير من حقيقة وجودنا المعرفي الابستمولوجي (بارنيه، Barnett, 2003).

إن تحدي التميز لا يحقق فقط في طرقنا التقليدية في الإقناع واستخدام المعرفة، ولكنه يطعن كذلك في العلاقة الأكاديمية بالطالب. وتحديداً، يشعر الأكاديميون أنهم تحت الضغط للاعتراف بالمسئولية المهنية تجاه الطلاب من حيث نوعية معرفتهم وتعلمهم. ففي حين أن تقديم المعرفة كان دائماً أحد أدوار المؤسسة الأكاديمية، في حدود شروط مواصفات المعرفة المقدمة للتعليم العالي، فقد أصبح الطلاب أنفسهم الآن يُعتبرون وبقوة كمنتجٍ الجامعةُ مسئولةٌ عنه أمام المجتمع (كيرب، Kirp, 2003). وبلغة التميز، مع التناقضات والمفارقات التي تثيرها تلك اللغة، فقد أصبح الطلاب مستهلكون لمنتج التعليم العالي، لكي يصبحوا منتجين داخل المجتمع. ولذلك، وبشكل دقيق فإن طبيعة "الطالب كمنتج" أصبحت مؤخراً بؤرة التركيز للمخاوف الاجتماعية والاقتصادية. وبشكل جماعي، فإن "الطالب كمنتج" يلزم أن يكون أكثر عدداً وأكثر تنوعاً؛ وبشكل فردي، يلزم أن يكون الطلاب قد طوروا سلسلة من مهارات التفكير عالي الرتبة الأساسية والقابلة للتحويل، من ضمنها ما وراء التعلم، والقدرة على التعلم من التعلم.

وخلال العقود القليلة الماضية، تغير الجسم الطلابي الذي يخدمه التعليم العالي بشكل جذري من كونه نظام "نخبوي" إلى نظام "جماهيري" (تراو، ٢٠٠١؛ تيلين، ٢٠٠٤ Trow, 2001; Thelin, 2004)، حيث تضاعفت معدلات مشاركة الطلاب في المملكة المتحدة، على سبيل المثال، أكثر من ثلاث مرات، وعدد المؤسسات التي تسمى جامعات أكثر من مرتين. وقد رافق هذا الارتفاع الكبير في أعداد الطلاب زيادة في تنوع الطلاب، من ضمنها تنامي مشاركة المرأة، والطلاب الكبار، وطلبة من خلفيات

اثنية والأقليات، ومن الطبقات الأقل حظاً والطلاب الدوليين (دي بارد DeBard, 2004). إن الزيادة من حيث الأعداد والتنوع كانت تقوم على أساس التركيز على التوسع في الدخول إلى التعليم العالي، ومرة أخرى بشكل رئيسي "للمساهمة في تحسين التنافسية الاقتصادية والمساهمة في النجاح الاقتصادي المحلي" (روبرتسون، Robertson, 1997:88).

وفي نفس الوقت، فإن القدوم الحاشد للألفيين-أي الطلاب المواليد ما بين عامي ١٩٨٢ و٢٠٠٢-إلى التعليم العالي أثار مخاوف جديدة بشأن طلب المستهلكين والقيم والتوقعات التعليمية التي يتصورها أولئك الطلاب وآباؤهم (هو و شتراوس، Howe and Strauss, 2003). يميل طلبة الألفية إلى كونهم قد عاشوا حياة "بيتوتية" محمية، وكذلك كونهم أكثر التزاماً بالقواعد وتقليديين، وأكثر احتمالاً لأن يتوقعوا من السلطات أن تتدخل عندما تبرز مشكلات؛ فهم يبحثون عن بناء وإجابات، ويتوقعون أن تكون ملامح تعلمهم محددة بوضوح. وعلى الرغم من كونهم ذوي توجه للعمل بروح الفريق، إلا أنهم كذلك يشعرون أنهم تحت الضغط لكي يكون نجاحهم إنجازاً فردياً؛ وعلاوة على ذلك، فهم أكثر تعلماً من الناحية التقنية من أي جيل آخر سبقهم، ومن المتوقع أن يكونوا قادرين على الاتصال التزامني virtual مع الآخرين في أي وقت. وأخيراً، فهم أكثر احتمالاً لأن يكونوا على وعي اجتماعياً بالتنوع وأهمية المشاركة الاجتماعية والمدنية، ويتوقعون من الكلية أن تمنحهم إحساساً بالهدف (هو و شتراوس، Howe and Strauss, ٢٠٠٣؛ دي بارد، DeBard, ٢٠٠٤؛ شابيرو، Shapiro, ٢٠٠٥).

إن هذه الضرورة الاجتماعية الاقتصادية تتجلى كذلك في السمات الفردية التي يحددها المجتمع. ففي تقرير حديث قدمته رابطة الكليات والجامعات الأمريكية (AAC&U)، ونشرته LEAP المجلس الوطني للقيادة أوضح أن المقاييس المعتادة مثل أعداد المسجلين، والمواظبة، وتحصيل درجة علمية، في حين أنها مهمة، إلا أنها غير كافية في تحديد ما إذا كان الطلاب "يحققون نوع التعلم الذي يحتاجون إليه في عالم معقد ومتقلب" أم لا (NLC LEAP, 2007).

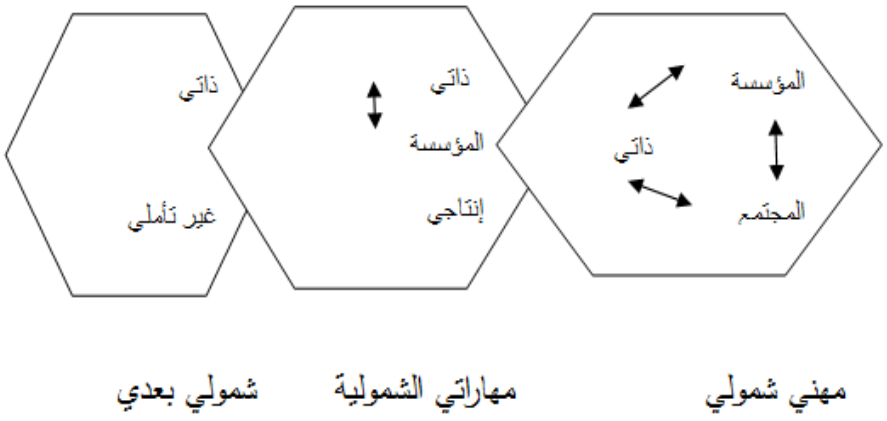
إن التعلم الذي يصفه التقرير يركز على الاستقصاء الناقد، وإشراك الطلاب في مشكلات "واقعية"، وتعزيز الحقوق المدنية، والتعلم الأخلاقي المشترك بين الثقافات، ومساعدة الطلاب على إيجاد طرق لتطبيق التعلم والمعرفة على مشكلات جديدة. إن على التعليم العالي أن يقدم للمجتمع أفراداً متعلمين ممن قد طوروا سلسلة من المهارات القابلة للنقل عالية المستوى، إلى جانب قدرة عامة واستعداداً عالياً (لتعلم أن يتعلم) (ويسمى كذلك ما وراء التعلم أو التعلم مدى الحياة). إن المهارات القابلة للنقل-والتي تتضمن الاتصال، والعمل بروح الفريق، والقيادة، والأخلاقيات، وحل المشكلات، وتكنولوجيا المعلومات، الخ-تدعم المتطلبات الاقتصادية من حيث المرونة والقدرة على التكيف والتي يتوقع من الخريجين استخدامها في مهنهم وعملهم المستقبلي، وكذلك في أنشطتهم وممارساتهم الحياتية. يصف ما وراء-التعلم تعلم الفرد مدى الحياة: أي قدرة الخريج على مواصلة تعلم المعارف، والمهارات والممارسات الجديدة. فبدلاً من وجود منهاج ذو موضوع أساسي، يشير ذلك إلى مجموعة من

"الخصائص، والصفات، وأنواع النتاجات الأساسية لكل من يدخل أو يعاود الدخول إلى التعليم العالي" (دوك، Duke, 1997:67).

وبالتالي، هناك خمسة عبارات تلخص طبيعة تحدي المهننة أمام التدريس والتعلم في التعليم العالي:

- تزايد أعداد الطلاب في الصفوف
- تزايد تنوع الخلفيات، والخبرات، والاحتياجات والتوقعات التي يحضرها الطلاب.
- نشوء منهاج ذو قدرة على النقل، والذي يتضمن اكتساب كفايات عالمية جديدة.
- الشمولية الملحة للتكنولوجيا، وتوقعات استخدامها في الممارسة الأكاديمية، من ضمنها فرص التعلم الإلكتروني لمتعلمي التعلم عن بعد.
- الانزياح المفاهيمي في تفكيرنا بشأن ممارستنا من التدريس للتعلم، من تقديم المعرفة إلى تطوير وتنمية استقلالية التعلم حيث يطور الطلاب القدرة على اكتشاف وإعادة بناء المعرفة (وحياتهم) لأجل أنفسهم.

هذه العبارات توضح إلى حد كبير شكل التحدي المهني. واستجابةً لهذا التحدي، برز نموذج شمولي (paradigm) مهني جديد والذي يجسد خبرة التعلم والتدريس في التعليم العالي، والذي يتألف من نموذجين شموليين سابقين لتطوير التدريس (انظر الشكل ١) (لايت، Light, ٢٠٠٠).



الشكل رقم (١). نماذج شمولية للتطوير الأكاديمي

النموذج الشمولي الأول، الذي يشير إلى نموذج شمولي بعدي، يقع بشكل رئيسي داخل المدرس كفرد، ويؤكد بشكل أساسي على أن المدرس الصالح يُولد ولا يُصنع. وهذا النموذج الذي ارتبط بالنظم "النخبوية" لمشاركة الطلاب والسائد لغاية أواخر الستينات وبداية السبعينيات من القرن العشرين (على الرغم من أنه لا يزال سائداً في أجزاءٍ كبيرة من التعليم العالي)، يقوم افتراضه الأساسي على أن التدريس هو شيء يكتسبه الفرد ويلتقطه بشكل عرضي وبشكل فردي؛ فهو لا تأملي بالمعنى الواسع؛ حيث يُترك المدرس لوسائله الخاصة ويعتمد على الخبرات الماضية من تعرضه للتدريس، وللمحاولة والخطأ، ومساعدة الزملاء المتعاطفين معه عند توافرهم، وانجذابه الفطري للتدريس. النموذج الشمولي الثاني-الذي اتسع بشكل أكبر أو أقل متلازماً مع تنامي أعداد الطلاب منذ سبعينيات القرن العشرين فصاعداً-نسميه نموذج المهارات الشمولي. والافتراض الأساسي لهذا النموذج هو أن تطور التدريس

هو عملية تراكمية تبنى على تراكم وتكاثر الأداء ومهارات الاتصال، والكفايات، والخبرات. إن هذه المهارات نوعية ويقدمها المدربون والمستشارون الذين في الغالب ليست لديهم خبرات رسمية في التخصص الذي يعمل فيه المدرسون أو حتى في مجال التدريس في التعليم العالي. إن تقديم التدريب بشكل عام أصبح يقع ضمن الخدمات المساندة لدى المؤسسات، ومنفصلاً عن أنشطتها الأكاديمية الأساسية.

وللمفارقة، التحدي الحقيقي للتعليم والتعلم الذي شدد عليه التميز فشل غالباً في تناول جوهر وتعقيدات التحدي نفسه؛ ففي حين يلح على التعليم العالي أن يتجاوز حلول النموذج الشمولي البعدي الأول إلى التحدي، فقد قصر استجابته العامة على المداخل التي تركز على المهارات التي يوصي بها تحديداً النموذج الشمولي الثاني. في الغالب، استدعى "التميز" مداخلاً لتطوير خبرات في التعليم والتعلم، والتي تتناول حالة التعقيد الجديدة من خلال فرض إطار اختزالي (و"محاسبي") لتبسيطها. وبشكل فضولي، فإن خطاب التميز يتضمن اللايقين من خلال افتراض سياق معلوم ذو صفات مفهومة بوضوح (بارنيه، ٢٠٠٣ ,Barnett). والنتيجة هي مدخل يعين مخرجات وكفايات من الخبرات المتناقصة بشكل متزايد، ويؤسس لمعايير سلوكية لها ويشدد على الالتزام بتلك المعايير بغض النظر عن السياق المهني، أو التخصص أو المؤسسي.

النموذج الشمولي الثالث–المهني–هو بؤرة التركيز بالنسبة لهذا الكتاب. وهذا النموذج هو تطوير حديث نسبياً، حيث بدأ من قريب الاشتباك والتنافس مع النموذجين الشموليين السابقين. ومثل معظم المهن، مكانة النموذج الشمولي المهني

تتجاوز ذات الممارس والمؤسسة نحو اعتناق قضايا أوسع يثيرها المجتمع. وكما يشير بانيه (Bennett, ١٩٩٨)، فإن المكانة المهنية تستمد من القيمة التي يرتبها المجتمع للتعليم العالي، ودمج المعرفة المتخصصة والاعتماد على القدرات عالية الرتبة بشكل ناقد من أجل اكتساب، وتطبيق، والتأمل والتوسع في تلك المعرفة. وكذلك، فبشكل أساسي هو نموذج شمولي تأملي؛ إذ أنه ليس منفصلاً عن الأنشطة المهنية والأكاديمية الأساسية للوسط الأكاديمي، لكنه مندمج فيه ويخضع لنفس المتطلبات والمعايير الحرجة فيما يتعلق بالمعرفة والنظرية، والقيم والممارسات. وفي القسم التالي سوف نبدأ بدراسة المدخل الشمولي الثالث الذي نعتقد أنه يتناول بشكل أوفى تحدي التميز؛ والذي بالفعل يتحدي التميز نحو تميز عالي الرتبة بشكل نوعي.

المهني التأملي The Reflective Professional

إن مختلف الاستجابات التي يستدعيها تحدي المهننة في التعلم والتعليم يمكن شرحها من خلال التفريق الهام بين الدعوة "لأجل" المهننة والدعوة "إلى" المهننة؛ حيث الأول هو بشكل أساسي دعوة من خطاب التميز من أجل المسائلة؛ دعوة خارجية من أجل تنظيم مهني، وممارسات، وإجراءات تقييم معيارية؛ فهو يعكس الرغبة الجامحة نحو زيادة الكفاءة والتنافسية في نطاق إطار محاسبي للجودة. والثاني، من جانب آخر، هو دعوة للدفاع عن القيم والممارسات الأكاديمية من الزيادة المفرطة الشنيعة لأطر التميز المفروضة من الخارج، ولكن كذلك الإعتراف بالتحدي يعني امتلاك زمامه وتحويله. إن الدعوة إلى المهننة هي دعوة تجاه طريقة جديدة للتفكير في

التعلم والتعليم والتي لا تتقهقر للخلف نحو الصور الأكاديمية المتسيبة التقليدية للهاوي الطيب (رامسدن، ١٩٩٢/ ٢٠٠٣ Ramsden) ولا تؤدي كذلك إلى الصور الأحدث من الكفاية السلوكية. إنها دعوة للتغيير، غير أنها كذلك دعوة للتغيير والتأمل المتواصلين، وللتحول المستمر المستقر في موقف التعلم والذي يعكس الطبيعة المتغيرة لذلك الموقف كما ترسمه السمات الأربع والتي تم وصفها سابقاً. إنها دعوة للمهننة.

إن هذه الدعوة تتطلب نموذجاً من الممارسة الذي يجب أن يراعي ليس فقط الأحداث والمواقف التي تنشأ في الممارسة، ولكن كذلك مراعاة السياق الاجتماعي المتغير لتلك الممارسة. وهنا، يجب الدفاع عن نموذج الممارسة عموماً في مقابل نموذج الكفاية الضيق-الممارس التأملي (شون، ١٩٨٣، ١٩٨٧ ,Schon)-ليس كافياً. لقد نجحت الممارسة التأملية في التشديد على مفهوم الممارسة المهنية التي تتجاوز تطبيق الكفايات المتقنة من قبل والتي تطبق آلياً على الأحداث. ومن خلال التشديد على مفهوم "التأمل أثناء العمل" يصف هذا النموذج قدرة الممارس على استخدام المعرفة المهنية أثناء الممارسة بأسلوب بحيث يستنبط، ويختار ويطبق الاستجابات الملائمة على المواقف والأحداث غير المتوقعة والمعقدة. ومع هذا فإن نموذج الممارسة المهنية بشكل رئيسي يقع أسيراً لتلك الأحداث والمواقف ومكبلاً بها.

إن بسط مفهوم الممارس التأملي نحو المهني التأملي يكتنف ليس فقط مركز الممارسة ولكن كذلك مجال "المهني"؛ فهو يشمل ما يشير إليه بارنيه (Barnett, 2003) "المهنية في العمل" والتي تشمل فهم السياق المهني والأكاديمي الأوسع. فإذا كان

الأول ينعكس على الممارسة، فإن الثاني ينعكس بشكل حاسم على الخطابات المتعددة والمتنوعة، وعلى الممارسة في نطاق السياقات الأرحب والأطر الحرجة لموقفه المهني، بالرغم من كونه مستقراً، وقائماً، ومنعقداً: التدريس-البحث-الإدارة؛ التخصص-القسم-المؤسسة؛ الأخلاقي-الإجتماعي-الإقتصادي-السياسي؛ المحلي-الوطني-الدولي. وتقدم هذه مجموعة متغيرة من الخطابات المتعددة التي يعمل فيها المهني التأملي. إن كلاً من نموذج الكفاية ونموذج الممارس التأملي يصفان طريقتين مختلفتين تماماً من الإستجابة للمواقف والأحداث الكثيرة التي تصف الممارسة، لكنهما يفترضان بشكل أساسي بيئة ساكنة نسبياً التي تحدث فيها تلك المواقف والأحداث. وكما يشير بارنيه:

"التحدي الرئيسي للمهننة الحديثة هو محاولة فهم الخطابات المتباعدة في التصرفات المهنية للفرد. فقد يحدث أحياناً أن تتصادم الخطابات بحيث لا يتمكن المرء من العمل تحتها بشكل مترابط إن التحدي، بالتالي، الذي يواجه المهني الحديث هو إدارة اللاترابط (١٩٩٧ب:١٤١).

إن العمل كمهني تأملي يعني أن إدارة اللاترابط الذي ينتج عن التغيير:

- الأدوار الأكاديمية
- القواعد المعرفية
- طرق المعرفة
- طبيعة الجسم الطلابي
- احتياجات الطلاب
- متطلبات الأقسام

- المتطلبات المؤسسية
- متطلبات المؤسسات الخارجية
- متطلبات الاعتماد المهنية

إن كون المرء مهنياً تأملياً يقوم على قدرته في أن يثبت نفسه وممارسته بشكل ناقد في نطاق بيئة من التغيير واللايقين الجوهري، وإدارة ذلك التغيير؛ وعلى الهيئة التدريسية الأكاديمية أن تفهم وأن تعمل في ظل تلك التغييرات واسعة النطاق. ولكن، كما يشير بارنيه (Barnett, ٢٠٠٠)، هذه هي المشكلة تحديداً. ولأننا نعيش في عصر من التعقيدات الكثيرة، فإننا نفتقر إلى إطار مفاهيمي متماسك لفهم العالم (بارنيه، Barnett, 2000:75). وعلينا أن نجد إطاراً مفاهيمياً للإفلات من تلك التغييرات من خلال إيجاد "لغة مناسبة ترتبط بالأفكار النظرية" (اينتويستل، Entwistle,١٩٩٨:١). إن اللغة التي نطورها يجب أن تكون ناقدة ومنفتحة، ويجب، كما أشار كوهن (Kuhan, 1970) في كتابه الكلاسيكي الآن حول انزياح النماذج الشمولية في الوسط الأكاديمي، أن تتيح حلولاً رصينة للمشكلات والتي يمكن استباطها، وتطبيقها، وتقييمها، والتفاوض بشأنها، وتعديلها و/ أو تنحيتها جانباً في دورة مستمرة من الأداء الناقد. إن مثل تلك اللغة يجب أن تكون منفتحة ومرنة بشكل ملائم لتتوائم مع الظروف الشخصية المتنوعة لتطور وتوسع المنهاج الذي ينزاح بشكل متسارع، عبر سلسلة واسعة من الفروع المعرفية (ومساراتها التخصصية والتخصصية المشتركة)، وأن تستقر في حدود عنقود متنوع من أقسام ومؤسسات التعليم العالي .

المعلم الجديد The Novice Teacher

إن تطوير تلك اللغة والإطار المفاهيمي قد يكون تحدياً هاماً بشكل خاص بالنسبة للمعلمين الجدد. وسواء كانوا أعضاء هيئة تدريسية جدداً، أو أساتذة دراسات عليا جدداً، أو محاضرين مساعدين أو محاضرين غير متفرغين جدداً، طلبة ما بعد الدكتوراه أو من الحقول المهنية، فإن المدرسين الجدد يسعون لفهم والتفاوض بشأن أدوارهم وهوياتهم الجديدة في الجامعة. ففي حين أنهم سيحضرون معهم سلسلة واسعة من الخلفيات، والمهارات والخبرات إلى مراكزهم الجديدة، فإنهم لا يعرفون إلا القليل بشأن ما يستلزمه التدريس في التعليم العالي الذي يتجاوز معرفة محتوى تخصصاتهم. إن فرصهم السابقة للانخراط في التدريس ربما كانت محدودة؛ وربما كطلبة دراسات عليا أو ما بعد العليا خدموا كمساعدي بحث وتدريس لمعاونة أحد أعضاء هيئة التدريس. إن أولئك في الكليات المهنية، مثل الصحفيين، الأطباء، والمهندسين، والفنانين، ربما كانوا منغمسين فيما يعملونه، ولكنهم ربما لم يقوموا بالكثير من التدريس إلا بطريقة "خاصة" جداً.

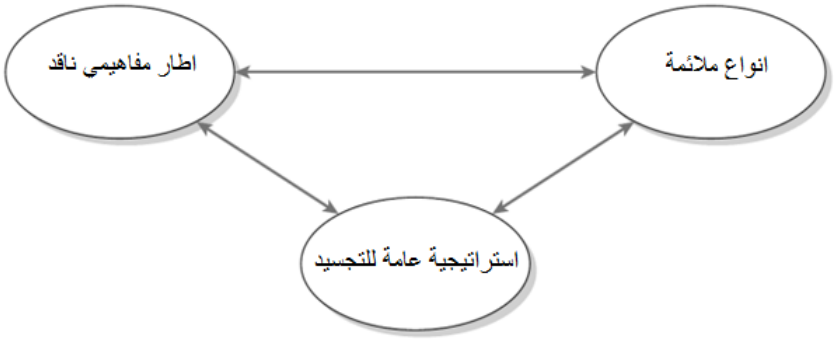
وفي نفس الوقت، يجد المدرسون الجدد أنفسهم محاصرين بنفس الضغوط التي تصيب المدرسين الآخرين في التعليم العالي: تدني نسبة عدد المدرسين مقارنة باعداد الطلاب، تناقص الموارد، وتنافس متطلبات البحث، والتدريس، والخدمات والإدارة، وبالنسبة لأولئك في المجالات المهنية، التوقعات السريرية كذلك. وبسبب أن التصورات حول جودة التدريس يتم ربطها بشكل متزايد بقرارات شئون الأفراد والأمن الوظيفي (الاستخدام، الاحتفاظ، الترقية، التثبيت، زيادة الرواتب، الخ) قد

يشعر المدرسون بالضغوط المتزايدة بشأن أدائهم في الصف (اوبنهايمر، Oppenheimer, 2008). إن المدرسين الجدد وهم يصارعون لتلبية متطلبات التنافس، قد يتطلعون من طرف خفي لزملائهم القدامى من أجل تغذية راجعة أو نصيحة، أو سلوى ومواساة، أو معلومات وحكمة (مولن و فوربس، Mullen and Forbes, 2000). ومع ذلك، فأولئك المدرسين ذوي الخبرة قد لا تكون لديهم الإجابة على كافة التساؤلات. وفي الحقيقة، الكثيرون من المحتمل أنهم أنفسهم يعانون لتلبية الإلتزامات المهنية المتعددة والموازنة فيما بينها. إن اللغة الأكاديمية والأطر المفاهيمية التي يصفها هذا الكتاب يمكن أن تقدم بناء مفيداً لمساعدة المدرسين الجدد التفاوض على هوياتهم الأكاديمية الجديدة، وبشكل خاص لأنه يساعدهم على دمج تعلمهم وخبرتهم في مجال تخصصهم مع متطلبات تعلم الطلاب وتدريسهم.

الاستنتاجات Conclusions

تناولنا في هذه المقدمة التحديات التي يواجهها التدريس في التعليم العالي، مع وصف القضايا النظرية التي تحيط بالطبيعة المتغيرة للتعليم العالي، والدور المتغير للمدرس ضمن التعليم العالي، وتطوير المدرس سواء كمهني وكممارس تأملي. واستجابةً للتحدي، اقترحنا مفهوم المهني التأملي؛ حيث نهدف فيما تبقى من هذا الكتاب إلى وصف طبيعة اللغة المهنية للتطوير الأكاديمي وكيف يمكن إستخدامها عملياً. هنالك ثلاثة مكونات مترابطة للغة: إطار مفاهيمي نقدي، أنواع ملائمة وذات صلة، وإستراتيجية عامة للأداء (انظر الشكل ٢ , ١).

في الباب الأول، نستكشف المكون الأول من هذه اللغة في ثلاثة مواقع مفاهيمية: (١) إطار مفاهيمي عام للغة والمعرفة، (٢) نموذج للمهني التأملي في نطاق الممارسة الأكاديمية، (٣) مصفوفة نقدية للتعلم في التعليم العالي. وفي الفصل الأول، ندرس أول قضيتين من هذه مع النظر إلى علاقة اللغة والمعرفة بالممارسة الأكاديمية.



الشكل رقم (٢).لغة التعلم والتدريس.

إننا نرى أن العلاقات الأكاديمية بين المعرفة، والطالب، والمدرس والباحث تتلاقى في نموذج واحد يركز على التعلم. وفي الفصل الثاني، ندرس شخصية التعلم في التعليم العالي. وتحديداً نطور مصفوفة تعلم ناقدة والتي تزود المدرسين بأداة مفاهيمية لتصميم وتطوير وتطبيق تدريسهم عبر أنواع مختلفة من الممارسة التدريسية الموضحة في الباب الثاني من الكتاب.

وفي الباب الثاني ندرس الأنواع المختلفة للممارسة التدريسية. وعلى الرغم من أننا ندرك أن التدريس هو ممارسة كلية وليس مقسماً الى أجزاء متفرقة تماماً، إلا أننا نتقبل أن التدريس في التعليم العالي قد أصبح يعترف بأنواع أساسية محددة ومتمايزة من التدريس، والتي يمكن تناولها بشكل منفصل. وبالتالي، فإن أنواع التدريس التي تم تناولها على التوالي في الفصل من ٣-٩ تتضمن: التصميم، وإلقاء المحاضرة، والتسهيل، والإشراف، والتقويم والتقييم. وفي حدود كل فصل، سوف نتناول قضايا وأنشطة تدريسية عملية رئيسية ترتبط بذلك النوع، مع ربطها بالنظرية والأبحاث الحديثة ذات الصلة. وفي حين تركز تلك الأنواع على مجموعة متنوعة من أنشطة التعلم والتدريس التي ينخرط فيها الأكاديميون، فإن تقديمها لا يتم بصورة قائمة شاملة للكل، وليس مقصوداً أن تكون نظماً منغلقة بذاتها؛ إذ يمكن فصلها ودمجها في مجموعة واسعة من الأنواع الفرعية.

وأخيراً في الباب الثالث سنتناول المكون الثالث، والذي يركز على تطوير وتحسين التعلم والتدريس. ففي الفصل العاشر، سنقترح ونقوم بوصف إستراتيجية عامة للتجسيد المهني: إستراتيجية للانخراط في وإتقان اللغة الناقدة للمهني التأملي. إن جوهر هذا المكون هو: (١) تحديد مكان تطوير التدريس والتعلم في نطاق الموقف وفي ضوء التخصص والقسم و(٢) ربط هذا التطوير بالتحسين المستمر للممارسة.

الأسئلة الختامية: هذه المكونات الثلاث لا يقصد بها أن تكون وصفة برنامج نوعي، ولكنها بدلاً من ذلك، تقدم منطلقاً لتصميم سلسلة واسعة من استراتيجيات التعلم والتدريس الفردية. إن نموذج الممارسة المقترح هنا لا يطلب من الأكاديميين

التقدم لمجموعة من التقنيات، والإرشادات، والممارسات الموصى بها، لكنه بدلاً من ذلك، يدعوهم للانخراط في طريقة تفكير ناقد بشأن ممارساتهم الخاصة؛ وهذا يشمل طرح أسئلة ناقدة حول أدوارهم المهنية والتخصصية الواسعة ومسئولياتهم في التعليم العالي: ما مدى أهمية التدريس لتخصصي، و/ أو عملي؟ ما هي المسئوليات المهنية التي أتحملها تجاه تعلم الطلاب؟ كيف وبأي طريق أنا تحت المسائلة عن التدريس الذي أقوم به؟ ما هي معايير التميز التي ألتزم بها أنا وزملائي فيما يتعلق بطلابي وعملي؟ ما هي المسئولية التي أتحملها عن تطوري كمدرس؟ ما هي التحديات الحرجة للتعلم في تخصصي-بالنسبة للطلاب ولي شخصياً؟ وفي الحد الأدنى، نموذج الممارسة المقترح هنا لا يقصد به أن يكون مقيداً وإنما محرراً والذي يقدم مجالاً لتطوير كائن ناقد في العالم (بارنيه، Barnett, ٢٠٠٣)؛ وهذا هو، برأينا، جوهر المهني التأملي.

ملاحظة

[1]هنالك مصطلحات مختلفة "للأكاديميين"، ففي الولايات المتحدة، الأكاديميون الذين يدرّسون في مؤسسة للتعليم العالي يشار إليهم "هيئة تدريسية"، "مدرس"، أو "أستاذ"، بينما في المملكة المتحدة مصطلحات "كادر" و"محاضر" هي الأكثر شيوعاً. لقد استخدمنا في هذا الكتاب المصطلحات بشكل تبادلي.

المحتويات

مقدمة المترجم ..... هـ

معلومات عن المؤلفين ..... ط

مقدمة الطبعة الأولى ..... ك

مقدمة الطبعة الثانية ..... س

شكر وعرفان ..... ف

المقدمة ..... ق

الباب الأول: الأكاديمي باعتباره مهنياً تأملياً

الفصل الأول: المهني التأملي في الممارسة الأكاديمية ٣

المقدمة ٣

المهني التأملي: المعرفة واللغة ٥

عوالم متباعدة ١٠

المواجهة بين المدرس والطالب ١٤

المواجهة بين المدرس والباحث ٢١
مبادئ الحوار الأكاديمي ٣٣
الاستنتاجات ٤٠
الفصل الثاني: مصفوفة ناقدة للتعلم والتعليم ٤٣
النسيج الأكاديمي ٤٣
فجوات التعلم ٤٨
١ - الفجوة بين التذكر والاستيعاب ٥٣
٢ - الفجوة بين الاستيعاب وامتلاك القدرة/ والمهارات على الممارسة الفاعلة ٦٠
٣- الفجوة بين امتلاك المهارات/ والقدرات والرغبة الفعلية في استخدامها ٧٠
٤ - الفجوة بين امتلاك القدرات، والرغبة في استخدامها، والاستخدام الفعلي لها .. ٧٥
٥ - الفجوة بين الاستخدام الفعلي للمهارات/ والقدرات والتغيير ٨١
موقف التعلم: أبنية المعنى ٨٤
الاستنتاجات ٨٨

الباب الثاني: أنواع التدريس في التعليم العالي

الفصل الثالث: التصميم: تصميم المقرر والمناهج ٩٣
المقدمة ٩٤
تصميم المقرر والمناهج ١٠١
تصميم المقرر والمصفوفة الناقدة ١٢١
سياقات التعلم: التوازن والهيكلة ١٣٣

التعامل مع المستحيل ١٣٦
الاستنتاجات ١٤٠
الفصل الرابع: المحاضرة: التدريس في مجموعات كبيرة ١٤٣
المقدمة ١٤٤
أن تكون حيث يكون الحدث ١٤٨
تصميم المحاضرة ١٥٦
توسعة مصفوفة التعلم ١٦٠
الإعداد للمحاضرة والأداء ١٦٤
تقديم المحاضرة وإدارتها ١٧٧
الاستنتاجات ١٨٠
الفصل الخامس: التسهيل: التدريس في مجموعات صغيرة ١٨٣
المقدمة ١٨٣
العمل الجماعي ١٨٩
البعد العقلي ٢٠٤
البعد الشخصي ٢١٣
البعد الاجتماعي ٢٢٠
البعد العملي ٢٢٥
الاستنتاجات ٢٢٦

الفصل السادس: الإشراف: إرشادات عامة حول مشروع، أطروحة، رسالة الماجستير ٢٢٩

المقدمة ٢٣٠

القضايا الرئيسة في الإشراف ٢٣٢

البعد العقلي ٢٤٠

البعد الشخصي ٢٥٣

البعد الاجتماعي ٢٥٨

البعد العملي ٢٦٠

تقييم البحث ٢٦٣

الاستنتاجات ٢٦٨

الفصل السابع: الإبداع: التدريس بالتقنيات ٢٧١

المقدمة ٢٧٢

الأبعاد المفاهيمية لاستخدام التقنيات الحديثة ٢٧٤

دمج التقنية في التعليم والتعلم ٢٨٣

توسعة المصفوفة ٢٩٧

تصميم مقررات مرنة ٣٠٠

الاستنتاجات ٣٠٤

الفصل الثامن: التقييم: تقييم الطالب ٣٠٧

المقدمة ٣٠٨

تعريفات..... ٣٠٩
محورية نتاجات التعلم..... ٣٠٩
الجوانب الرئيسة في التقويم..... ٣١٢
البعد العقلي..... ٣٢٧
البعد الشخصي ٣٥١
البعد الاجتماعي..... ٣٥٦
البعد العملي ٣٥٩
الاستنتاجات ٣٦٧
الفصل التاسع: التقويم: التدريس وتقويم المقرر..... ٣٧١
المقدمة..... ٣٧٢
التدريس والمقررات: أساليب التقويم ٣٧٨
تقويم النتاجات الأكاديمية والتغيير ٤٢٢
الاستنتاجات ٤٢٥

الباب الثالث: إستراتيجية الأداء

الفصل العاشر: تجسيد المهني التأملي..... ٤٢٩
مقدمة: تطوير إستراتيجية..... ٤٣٠
تكامل الممارسة والبحث..... ٤٣٤
التدريس كعملية بحثية ٤٤٤
المهني التأملي من خلال البحث الإجرائي ٤٤٨

الاستنتاجات ٤٦٣

ملحق: الملاحظة المنظمة للتدريس: إرشادات عامة ٤٦٥

المراجع ٤٧٥

ثبت المصطلحات ٥١١

أولاً: عربي- إنجليزي ٥١١

ثانياً: إنجليزي- عربي ٥٢١

كشاف الموضوعات ٥٣١