# فلسفات التعليم الشخصية: الوعد الزائف؟

*"يساهم التأمل الذاتي في جعل الأساتذة الجامعين أفضل و أحسن، على الرغم من ذلك، تساهم عبارات فلسفة التعليم في صنع أعداد من صناديق مفرقه أكثر من سلالم ترتقي إلى التطور والتقدم" .*

دانيل دي. برات

يطلب من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات و الكليات بشكل متزايد تكوين فلسفات التعليم الخاصة بهم عند إجراء مقابلة لأجل ترقيه ومنصب أو إعادة تعيين. تعتبر هذه المهمة بالنسبة للعديد من أعضاء هيئة التدريس مخيفه و غير مألوفة، وتجبرهم على تكوين فلسفات عن عمليه التعليم التي لم تقدر قيمته الحقيقية من قبلهم - معتقداتهم عن المعرفة و التعلم وتأثيرها الضمني على أدوارهم كأساتذة جامعين.

يعارض القليلون داخل السلك الأكاديمي عبارات فلسفة التعليم. إذ يفترض أغلبهم أنهم سيضيفون فهما جيدا وحكما نزيها عادلا على عمليه التعليم التي يؤديها عضو هيئة التدريس. حتى الآن ,على الرغم أن العديد من المؤسسات تستخدم عبارات فلسفة التعليم بمقاصد حسنه و نزيهة، تقدم المؤسسات الأخرى (ومن ضمنها مؤسستي) وعودا زائفة عند إلقائها علينا. تتطرق هذه المقالة إلى هذه الوعود الزائفة و توضح الفرضيات التي كانت خلفها.

من المحتمل أن تساوي فائدته فائدة عبارة التعليم ، لتحقيق هذه الفائدة يجب أن تحتوى المراجعة التربوية بداخله على مقدمتين منطقيتين ضمنيتين على الأقل: (1) ستكون عملية المراجعة مفتوحة لأكثر من فلسفة تعليم واحدة، و (2) ستؤخذ فلسفه عضو هيئة التدريس في عين الاعتبار داخل عملية المراجعة. من المحتمل أن تطرح هذه الوعود الزائفة اقتراحات أكثر من قدرتها على الإيصال و التحقيق.

يكمن داخل هذه الوعود الزائفة أربع فرضيات خفيه. الفرضية الأولى هي كل شخص يتفق على شكل وجوهر عبارة فلسفة التعليم ; ثانيا، يجب أن تكون جميع فلسفات التعليم المقبولة "متمحورة حول المتعلم" ; ثالثا، لن تستخدم فلسفات التعلم الخاصة بالناقدين ضد فلسفات التعليم الأخرى; و، رابعا، ستظهر تقييمات الطالب لعملية التعليم احتراما وتقديرا للعدد الكبير من فلسفات التعليم المقبولة بالإجماع. سنتناول الآن كل فرضية على حدة.

## الفرضيات الأربع

### 1 - يكون الإجماع العام على شكل و جوهر عبارة فلسفة التعليم.

ستساعد المحاولة لإيجاد هيكل عضو هيئة التدريس في تكوين توجهاتهم التعليمية، بحثت مادن ،خريجة جامعة كولومبيا البريطانية في الانترنت من أجل معرفة ما ستخدمه الآخرون. لقد بحثت عن نماذج من العبارات و التعاريف و التوجيهات الإرشادية، متأملة أن تجد توصيات ستكون مساعدة من دون أن تكون حتمية وإلزامية حول ما هو مقبول.

مبدئيا، بدت العديد من النماذج و التوجيهات متشابه. كلما أمعنت النظر، يصبح المنطق واضحا و جليا: استعارت العديد من الجامعات توجهاتهم الإرشادية من مؤسسه أخرى ( غالبا وفقا لثمن محدد). في الولايات المتحدة الأمريكية، زود موقع جامعة ولاية أوهايو أعداد كثيرة من نماذج عبارات فلسفة التعليم و استشهد بها كمصدر في مواقع الجامعات الأخرى. في كندا، امتلكت جامعة قولف القليل من النماذج لكن كانت كمصدر للتوجيه للجامعات الأخرى. في المملكة المتحدة ، قدم موقع جامعه نونتقهام توجيهات إرشاديه و هيكل وبناء تعليمي للجامعات. اختلفت نصيحة جامعه نونتقهام عن نصائح الجامعات الأخرى في جانب واحد هام: طلب من هيئه التدريس أن يتأملوا في قيمهم و معتقداتهم التعليمية و السؤال الكامن " لماذا" ندرس. بالطبع لم يتم الاستشهاد فقط من هذه الجامعات الثلاث فقط ; ولم تستخدم فقط من قبل المؤسسات الموجودة في دولتهم. مع ذلك تم تبني واستخدام نماذجهم على نطاق واسع من قبل الجامعات الأخرى، فبذلك ساهم في نشوء توافق في الآراء حول كيف يجب أن يفكر أعضاء هيئه التعليم عن عبارة فلسفه التعليم.

فبتخصيص عدد قليل من المواقع كموقع جامعه نوتنقهام، الجوهر التي تتضمنه هذه النماذج غالبا ذو أهميه أقل إذا استخدمت عبارة التعليم في المراجعة النقدية عن عمليه التعليم. على الرغم من مساهمه هذه التوجهات الإرشادية فيتشجع أعضاء هيئة التدريس على وصف وجهة نظرهم عن طبيعة التعلم- و قد ذكرت العديد من النماذج عن التعلم- تكلم القليل من أعضاء هيئة التعليم عن طبيعة المعرفة المتعلقة بمجالهم و مهنتهم أو تخصصهم أو العوامل الحتمية التي وجهت عملية تعليمهم. العديد منهم ركزوا على أهداف التعليم و الأدوات و الوسائل التي تحققها. القليل قيل عن القيم و المعتقدات التي تبرر هذه الأهداف و الأدوات. فبذلك، على الرغم من أنه تم طلب عبارة "فلسفه" التعليم ، أغلب المنتجات كانت وصفيه أكثر من أن تكون تحليليه. قد تكون هذه الحقيقية حاسمه إذا كان نهج الشخص لعمليه التعليم يختلف عن القواعد و المعايير داخل القسم.

في مراجعة تقيميه، يجب أن تساعد فلسفة التعليم الشخصية المقيمين(و الطلاب) على فهم أفضل لمنطق وجوهر عمليه التعلم الخاصة بعضو هيئه التدريس. حتى الآن ،أكثر من كونها مجرد أهداف وصفيه وأدوات لتحقيقها، يجب أن تكشف عبارة فلسفه التعليم عن البنيات والأساسيات العميقة و القيم التي تعطي المعنى و المبرر لنهج التعليم. نرى القليل لنقترح اتفاقيه حول جوهر عبارة فلسفة التعليم الذي من الممكن أن يكون مفيد في مراجعة الزميل الصارمة و الدقيقة لعمليه التعليم.

**2 -الفلسفات المتعارف عليها والتي ترى وجوب جعل الطالب محور العملية التعليمية**

هناك توجّه موجود في انحاء أمريكا الشمالية ويزداد في أماكن أخرى نحو فلسفة تعليمية سيطرت على التعليم . وهي مانسميها عادة " العملية التعليمية المتمحورة حول الطالب" . والتي ظهرت - أو على الأقل - ظهر جزء منها كردة فعل ضدّ العملية التعليمية المتمحورة حول المعلم والتي هيمنت على جزء كبير من التعليم العالي في الأربعين عام الفائتة.
هذا التوجّه ولّد للبعض مفاهيم لا متناهية خلقت الكثير من الإشكاليات. إلا أن الطريقة التي وضعت وأسست بها هذه الفلسفة في التعليم العالي تفترض أن الجميع متفق حول معنى أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية و أن تصورنا الشخصي حول ذلك المسمى هو - أو مايجب أن يكون - تصور الجميع. فالإلتزام بالمتعلمين والتعليم ليس مدعاة للقلق، و النقاش حول التعليم والمتعلمين يجب أن يكون جزءا أساسيا من أي فلسفة تعليمية.

سيطرة الرؤية الواحدة هذه تتطلب تقارب الآراء و اقصاء الاختلافات التي لا تتلائم معها حول مفهوم التعليم الجيّد . على سبيل المثال، تأمل المجتمعات الصينية التي لديها تراث ديني ( كونفوشوسي ) يصور لها التعليم والمتعلمين بشكل مختلف عن المجتمعات الغربية . فقد دلّت ابحاث عدّة أن أعضاء هيئة التدريس والطلاب الصينيين يشتركون في مفهوم واحد يقضي بأن التعلم يمرّ بأربع مراحل : الحفظ، والفهم ، والتطبيق، و الاكتساب أو التعديل فيما يجب تعلّمه. و في هذه المجتمعات ، يتوقع من الطلاب أن يمروا خلال هذه المراحل بترتيب محدد . حيث أن كل مرحلة من هذه المراحل تم وضعها بناء على خطة معينة لتهيء الطالب إلى المرحلة المقبلة.

و من وجهة نظر صينية ، تظهر فائدة الحفظ في نقطتين متعارف عليهما : الأولى ، أنه من خلال التمرين والتكرار ( باعتبارها طرق للحفظ) يبدأ الطلاب بالفهم مما يسمح لهم بالانتقال إلى المرحلة الثانية من التعلم. فمن خلال تكرار قراءة المادة لعدة مرات يتضح النص للطلاب خاصه وأنهم في كل قراءة جديدة يرون النص من زاوية مختلفة . الثانية ، أنه من خلال الحفظ يثبت الطلاب احترامهم لمعرفهم أساتذتهم و نصوصهم. وعلى هذا النحو ، لا يعتبر الحفظ غاية بل وسيلة نحو فهم المحتوى على الطريقة التي وضع لأجلها. ومع ذلك عادة ما يساء تفسير مرحلة الفهم عند الغرب خاصة عندما تتعارض مع مفاهيمنا التعليمية ذات الأولوية.

فبعض الأساتذة في أمريكا الشمالية يربكون و يحبطون الطلاب الأجانب حينما ينتقصون من أهمية الحفظ ويشجعون الطلاب على المضى سريعا إلى الجزء الأخير من التعلّم وهو طرح الأسئلة والنقد. لذا ، فعادة ما يكافح الطلاب الأجانب للتطوير من تراكيبهم اللغوية والتي تعتبر إحدى مراحل تعلّم اللغة الأساسية المفيدة والمتعارف عليها في بلادهم الأصلية . و المشكلة لاتكمن في أنهم ليسوا قادرين على التعلم على الطريقة الغربية ، لكنهم ببساطة ليسوا معتادين على البدء بهذه المرحلة المتقدمة من التعلم بدون أن يتم إرشادهم في المراحل التحضيرية. بالإضافة إلى أن الكثير من الطلاب قد يرون أنه من قلة الاحترام أن يسائلوا أويتحدوا نصوصهم أو أساتذتهم. خاصة حينما لا يثقوا بأنهم قد فهموا جيدا ماعليهم نقده.

وضع أساتذة صينيون خلال تحولهم إلى فلسفة التعليم المتمحورة حول الطالب مناهج مدروسه وأرشدوا الطلاب إلى كيفية أجادتها الكاملة بخطوات مدروسة أيضا واثقين أنهم كأساتذة متحكمون بكلا من المعرفة ومراحل التعليم جيدا. فالطلاب ، بدورهم لا يزالون يتطلعون إلى الإستفادة من سلطة الأساتذة. كما أن دخول الأستاذ والطلاب معا في عملية تبادل أدوار مدروسة جيدا تعطي معنى أبعد للتعليم وتوفّر بدائل عدة لأشكال التدريس الفعّال.

المفاهيم الحالية لعملية التعليم التي تتمحور حول الطالب قد تقصي الكثير من أساتذتنا البارزين.اولئك الذين شغفهم بمادة ما أشعل اهتمامتنا بها وأعاد توجيه حياتنا. باختصار،"التمحور حول الطالب" أصبح تعويذة لتطوير أعضاء هيئة التدريس عبر مؤسساتنا في ظل غياب الاعتراف بالاختلافات حول مفهومها وعدم تشابه الرؤى حول التدريس الفعّال.

### 3 -فلسفات النقاد التعليمية لن تجعلهم متحيزون ضد الفلسفات الأخر

معظم الأقسام درست أو تدرس إيجاد عدة طرق لإدارة تقويم الزملاء لبعضهم البعض. وفلسفة كهذه تم تأسيسها على افتراض أن زملاء العمل هم أفضل من قد يقرر إلى أي مدى تم تطبيق زملائهم لمبادئ الانضباط و المهنية من خلال القراءة والاستطلاع ، و المحاضرات، و الإختبارات، والتقييم و ما إلى ذلك. و رغم أهميته كجزء من عملية تقويم التعليم، إلا أن تقييم زملاء العمل لا يزال فلسفة مهملة.

و قد تحدث انقسامات فكرية جديّة حول مايجب تعلمه وماهو دور الأستاذ من خلال هذه الأنظمة أو الواجبات المهنية . فبعض المعلمين يرون أن مسوولياتهم الرئيسية هي ايصال محتوى من المعارف يشمل المعلومات والمبادئ والأنشطة بدقّة وفاعلية. والبعض الآخر يرى أن دوره الأساسي هو تأهيل الطلاب للقواعد السلوكية والطرق الإحترافية للعمل. بينما لايزال البعض يرى أن واجبه يمكن في منح الامتيازات و توعية الطالب حول الجوانب الإيجابية أو السلبية التي قد تواجههم في المحاضرة أو في حقل العمل أو المهنة. وهذه الاختلافات الآنفة الذكر أرض خصبة للحكم الغير عادل خلال تقييم زملاء العمل في التدريس.

وإذا ما أردنا أن يلائم هذا النوع من التقويم التوجهات الفلسفية المختلفة تماما ، فيجب مناقشة ماهية المحتوى ، والأسئلة، والمشاكل، و المناقشات، و دخول الكتّاب في تدريس المنهج من عدمه، وما الذي تم التركيز عليه أو الإكتفاء بالمرور عليه، وماهي أشكال المعرفة التي نهتم بها، وكيف ستصبح هذه النقاشات ذات علاقة بفلسفة أعضاء هيئة التدريس التعليمية. و لسوء الحظ ، في كثير جدا من المخططات التقييميّة ،لا يوجد إلا القليل من الإرشادات في عملية تقييم زميل العمل و القليل أيضا- إن وجد - من المناقشات حول المشاكل التي تحدث. بدلا من ذلك ، هناك افتراض غير معلن يقترح أن من اجتازوا اختبار التثبيت في العمل سيصبح بمقدورهم الحكم على تدريس الاخرين. على سبيل المثال،حينما أعادت انجيلا هندرسون المتخرجة من جامعة كولومبيا البريطانية استعراض خطوات التقييم وسياسات مؤسسات التعليم مابعد الثانوي في كولومبيا البريطانية في رسالة درجة الماجستير المقدمة في عام ١٩٩٧ م وجدت أنه لا احتياطات متخذة في مسألة أن زملاء العمل قد يحملون توجهات

رجعية حول نظام ما أو حقل ما . ولم تجد أيضا أي فرصة لمناقشة اختلافات كهذه خلال عملية التقييم ، ولا أي بوادر لتشجيع المقيّمين لتحديد معتقداتهم، أو التزاماتهم،أو فلسفتهم المتعلقة بالتعليم والتعلم. وفي معظم المؤسسات التي أجرت عليها الاستطلاع،انعدم تقريبا توفر المرشد الذي يتأكد من انفتاح المقيّمين على طرق التفكير المختلفة حول النظام والفلسفات التعليمية المختلفة. ولم يظهر دليل منذ أن اقترحت أن الذين يقيمون زملائهم في العمل قد تشجعوا للكشف عن رؤاهم نحو التدريس الجيّد والفعّال، أو قد اصبحوا حذرين حول احتمالية تدخل اختلاف الرؤى في عملية تقييم الزميل. حينما لا يكون هناك حذر من التحيزات المحتملة بواسطة ناقدي الرؤى المعرفية والتدريسية، ستتعرض عملية التدريس إلى التحيّز الذي قد يقود الناقدين إلى النظر فقط إلى مايعكس فلسفاتهم التدريسية.

**4 - ستظهر تقييمات الطالب لعملية التعليم احتراما وتقديرا للعدد الكبير من فلسفات التعليم المقبولة بالإجماع**

أغلب الجامعات تقدر و بشدة تقييم الطالب لعملية التعليم. استخدم العديد منها الاستبيان لجمع المعلومات. و لكن الاستبيانات تطور عادة إما في المنزل أو يتم استعارتها مع بعض التعديل و مع إعطاء القليل من الاهتمام بالقيم الأساسية المتمثلة في المفاهيم التي تُعرف التعليم. نادرا إن لم يكن أبدا ما يترك هؤلاء المكلفون بجمع معلومات الطلاب عن التعليم مساحة ليراعوا و يضعوا في عين الاعتبار القيم المعرفية و المعيارية المضمّنة في البنود أو النماذج التصورية للتعليم التي تبني هذه الوسائل.

في دراسة تضم ستة أقسام في أربعة جامعات في هونغ كونغ وجدت أنا و زملائي أنه لا يوجد في سياسات و إجراءات الجامعات أي فقرة تناقش التطبيق الشامل لوسائل تقويم التعليم في مختلف التخصصات. و لم نجد في استطلاعاتنا عن الرأي و مجموعة النقاش (مجموعة بؤرية) أن أي عضو من أعضاء هيئة التدريس أو المدير طرح مشكلة احتمالية وجود تحيز في استبيانات تقويم الطلاب. ضمن مئات من الردود و الاستجابات لم نجد أي نوع من الاهتمام بالكيفية التي يمكن بها فحص و تكييف تقويم الطالب للتعليم استجابة لفلسفة التعليم الفردية لأعضاء هيئة التدريس.

هناك سبب للشك في أن هذه النتائج هي أكثر شيوعا في الجامعات شمال أمريكا و حول العالم. على سبيل المثال أظهرت مراجعة هندرسون 1997 للمؤسسات ما بعد التعليم الثانوي في كولومبيا البريطانية غياب الوعي في احتمالية عدم التطابق و الملائمة ما بين الفلسفات الشخصية و وسائل تقويم الطالب. و فعلا أحد أسباب كون استمارة تقويم الطالب متبناة ومعتمدة بشكل واسع كمصدر رئيسي للمعلومات حول التعليم هو كونها سهلة التطبيق تتيح إجراء مقارنات عملية سريعة و رقمية داخل الأقسام وعبر المؤسسة التعليمية. وقد يتضح أن الفائدة الناتجة عن تقويم الطالب تفوق أي جدل في المعرفة من قبل أعضاء هيئة التدريس و الذين سيكونون أكثر شجاعة لعمل مسودة عن فلسفتهم الخاصة في التعليم و تسليمها.

## الخاتمة

أخشى بأننا نبني منظور ضيق و محدود في ما الذي يعد تعليم فعال مؤثر و بأننا نعطي المجال لوعود زائفة بأن الفلسفات الشخصية في التعليم ستحظى باهتمام بالغ في تقييمات أعضاء هيئة التدريس. فأملي هو بأننا لن نستسلم ببساطة إلى هؤلاء الذين يعتقدون بأن هناك فقط منظور واحد قابل للتطبيق في التعليم الجيد. فأنا أرغب بشكر و تقدير الأساتذة اللذين كانوا خالدين ومتميزين ,هؤلاء الذين يعد تدريسهم فعال لتعلمنا و مسارنا المهني دون الحاجة إلى التكيف و إتباع معتقد آخر في التعليم.

أنا لا أجادل بأن جميع الفلسفات في التدريس جيدة و مقبولة على حد سواء. فهذا النوع من الإيمان بالذاتية ليس مبرّر وغير عملي. و أنا لا أريد فقط استبدال معتقد قديم بآخر جديد؛ فأنا أريد أن أرى مجموعة متعددة من الفلسفات في التعليم تظهر للعيان و تقدر. فإذا كنا سنعترف و سنحترم وجهات النظر المختلفة في التعليم فيجب علينا تجنب التطرف بكون "كل وجهات النظر مقبولة" أو العكس " منظور واحد يناسب الكل".

فأنا بنيت جدلي على أكثر من عقد في البحث في العديد من الدول حيث قمت بدراسة المئات من الأساتذة في التعليم العالي. ضمن مجموعة من التخصصات و السياقات و الثقافات ووجدت أنا و طلابي عدد كبير من ممارسات التعليم الجيد و لا تستند جميعها على نفس القيم و المبادئ. النتائج التي توصلنا لها ليست فريدة من نوعها. فهي مماثلة لتلك التي توصل لها الكثير من الباحثين في مختلف أنحاء العالم منذ ما يعود إلى سنة 1983 في المملكة المتحدة إلى سنة 1999 في جامعة كاليفورنيا، بيركيلي. في جميع هذه الدراسات المتنوعة لا توجد فلسفة في التعلم و التعليم تهيمن على ما يمكن أن نسميه "تعليم جيد".

عندما أشاهد تصاعد الضغوط على أعضاء هيئة التدريس لإنشاء عبارات في فلسفة التعليم فأني أرى استراتيجيات تتراوح ما بين تأملات حقيقية صادقة على الالتزامات التي توضح و تبرر أهداف ووسائل تعليمية محددة إلى استعارة وبكل بساطة الأفكار و النصوص من العينات و المواقع المتاحة. بالنسبة لأولئك المشاركين في مراجعة و استعراض التعليم قد يكون من الصعب التمييز ما بين الحقيقي الأصيل و المفتعل و ما بين المحنك و البسيط أو بين العميق و العادي إلا إذا نقلنا العبارات في فلسفة التعليم من الهامش إلى مركز المراجعة و الاستعراض. فإذا استمر تهميش هذه الوثائق و المستندات فلن يكون لدى أعضاء هيئة التدريس حافز بسيط لاختيار الحقيقي بدلا من الاستعارة عند صياغة عباراتهم و فلسفتهم الخاصة.

لا تكمن قوة و الغرض من العبارات الفلسفية الشخصية في بلاغتها أو ملائمتها لبعض من المواد التعليمية الحالية و لكن في قدرتها على كشف ما هو مخفي ولكن أساسي و ضروري لفهم تدريس شخص ما. و في أفضل حالاتها فهي تقدم للزملاء المراجعين و الطلاب خريطة بالبناء العميق لقيم الأستاذ و تكشف كلا من أصول و أهداف التعليم. فإذا كانت عبارات فلسفة التعليم ترتقي إلى مستوى و تحقق هذه الإمكانات فيجب أن لا تكون مهمشة.

## المصدر:

http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2005/JF/Feat/pratt.htm