

الفصل الأول

من مجتمع العلماء إلى الشركة

بيتر لينج

مفهوم تطوير التعليم داخل الجامعات

يهتم هذا الكتاب بتطوير التعليم، ويمكن للتطوير في المنظمات أن يرى بشكل عام وكأنه تغيير مخطط في سلوك الناس، وفي عمليات المنظمة ومحيطها لتحسين كفايتها وتأثيرها في تحقيق أهدافها، وبشكل مماثل يتعلق التطور داخل الجامعات بسلوك الناس الذين تتألف منهم المنظمة، وبالعمليات التي يقومون بها، وبالاعراف السائدة، والموارد المالية التي تمكنهم أو تعوقهم عن أداء وظائفهم.

ويركز هذا الكتاب على ميدان واحد هو التطوير داخل الجامعات - والمقصود به تطوير التعلم والتدريس، وهذا لا يعني أن تطوير التعليم مقتصر فقط على تطوير الأكاديميين كمدرسين؛ لأن تيسير عملية التعليم الذي يجري الآن عبر نسق متزايد من الموظفين والتقنيات، هذا أولاً، ومن جهة أخرى يجري التدريس وفق أساليب وبنى منظماتية لها تأثيرها في فاعلية وقدرة الجامعة على تقديم ما يلزم للتعلم. ويهتم الكتاب بتطوير البيئة التي يحصل فيها التدريس، وفي الوقت نفسه يهتم بتطوير الأكاديميين، وأفراد آخرين لهم دورهم في تيسير عملية التعلم. وتتضمن البيئة التي أشرنا إليها: رسالات، وأهدافاً، وخططاً، وإستراتيجيات، وبنى، وأنظمة دعم، والتأكد من جودة التدريس، ومعايير تحسنه. وتتناول الفصول الثالث والسادس والسابع معالجة مسألة تتعلق بالتأكد من الجودة، والقيادة، والسياسات.

وهكذا، هل هناك حكمة تقليدية تتصل بوظيفة تطوير التعليم والوسائل اللازمة لإنجازه؟ هناك عدد من خصائص الحقبة الحالية التي تجعل من تبني اتجاه وحيد، مسألة مثيرة للجدل. وفي هذا الفصل جرى توصيف بعض التغيرات الرئيسية في البيئة التي تعمل الجامعات عبرها، وكذلك بعض أشكال التطوير في التعليم العالي، ويمكن أن نرى ذلك على أنه استجابة لتطور البيئة، وكمولد في الوقت نفس للتحديد. وقد برز عدد من صيغ تطوير التعليم الملائمة لديناميكية البيئة المتغيرة وللصيغ المختلفة لتوفير التعليم العالي. وينتهي الفصل بوصف للاتجاهات المختلفة في التعليم العالي كتمهيد لعرض الإنجازات المختلفة في الممارسة الجيدة في هذا الكتاب.

السياق

احتل تطوير التعليم مكانته في القرن الحادي والعشرين فيما وصفه رولي ولوجان ودولنيس (رولي وآخرون 1998) بأنه انتقال أنموذجي مما كان معروفاً بالعصر الصناعي في حياتنا إلى عصر المعلوماتية الجديد. وقد نقل عصر المعلوماتية الجامعات المحلية جداً من وضعها المحلي الضيق إلى المستوى الكوني. وكما قال جيدنز (1999): «ليست العولة اليوم حدثاً طارئاً في حياتنا»، إنها انتقال في أدق ظروف حياتنا، إنها الطريقة التي نعيش بها اليوم». وقد قيل إن تأثيرات العولة في التعليم مبالغ فيها، وإن نظم التعليم ما زالت تتأثر ببنى الدولة الوطنية (رايد 1999). والعولة على كل حال، تصطدم بقانون السيادة وإدارة الدولة التي نعيش فيها (هيبرماس 2001). ومن المؤكد أن قطاع التعليم العالي على الأقل واع فعلياً لعالمية بيئته. لكن العولة ليست إلا عاملاً واحداً من العوامل العديدة التي تعمل على التغيير في العالم الغربي الذي بدل في طريقة عمله. وليس عمل الأكاديميين استثناء. ويتضمن عمل الأكاديميين الآن كل شيء، من التعليم عبر الوجود الجسدي في مباني الجامعة الرئيسية ومباني فروعها في بلدان أجنبية، إلى البحث العلمي المشترك، ومن التطوير الذي يعبر الحدود الوطنية إلى قيادة صفوف افتراضية لطلاب موجودين في أماكن مختلفة.

مسؤولية الجامعات

تولد ديناميكيات البيئة التي تعمل فيها الجامعات توترات عديدة. فهناك تزايد في الطلب على التعليم العالي، وتبدل في الزبائن الذين يتوجهون إلى الجامعات (تيري 1999، بالمر 2001)، وفي الوقت نفسه جرى تقليص الدعم من المال العام، حيث مال المؤشر السياسي في سياق المنافسة الكونية في نهاية القرن العشرين نحو اليمين، ويتحرك الآن فقط نحو اليسار إنما بشكل متردد، وحتى عندما يفعل ذلك فإنه يركز على المرونة، وثقافة المقاولات (جيدنز 2000). لقد أصبح التمويل العام يمثل نسبة صغيرة من الموارد المتاحة للجامعات، فازدادت مسؤولية الأكاديميين تجاه تعليمهم عبر وسائل تتراوح بين أنظمة تقويم للأداء داخل الجامعات وبين مراقبي الجودة لدى الجامعات والمفروضين على الجامعات من قبل الحكومات (انظر مثلاً نلسون 2003). وقد عولج هذا الموضوع بالتفصيل في الفصل الثاني.

وقد يبدو متناقضاً القول: إنه يجب أن تزداد المسؤولية العامة في الوقت الذي تتناقص فيه موارد التمويل. ومن جهة أخرى يمكن أن ننظر إلى الاعتراف بالتعليم العالي أنه عنصر أساس في الاقتصاد، سواء في أثناء إنتاج اليد العاملة المتعلمة المطلوبة لمرحلة ما بعد الصناعة، أو كعامل لتحقيق الأرباح عبر الرسوم التي يدفعها الطلبة الأجانب (انظر مثلاً، نلسون 2003)، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الجامعات بقبولها الخصائص المشتركة فيما بينها التي تتوافق مع دورها الاقتصادي، تقترض اتخاذ إجراءات تحسين متعددة تتعلق بكسب السوق مثل الأنظمة الواضحة لتأكيد الجودة، وهي مزيج من أنظمة الجودة الداخلية التي تصدق عليها الهيئات المهنية، وآليات تأكيد الجودة المفروضة من الخارج، التي يقصد بعضها بالتحديد التعلم والتعليم. هذه الاتجاهات المختلفة لتأكيد الجودة وتحسين العلاقة بين التعليم والتعلم في الجامعة قد عولجت في الفصلين الثاني والثالث.

الطبيعة المتغيرة للجامعات

ونستطيع القول: إنه في هذه البيئة، ليست الجامعات هي وحدها التي تشهد التغيير. إن «علة وجود» الجامعات Raison d'etri هي مسألة مثيرة للجدل دائماً. وأصبحت

اليوم أكثر اختلاطاً وتشوشاً. ويمكن الإشارة إلى بعض الجامعات بأنها تبحث عن تأكيد لصورتها التقليدية. بينما يبدو أن بعضها الآخر يعمل بمنطق الشركات متعددة الجنسيات التي تسعى للربح. ويبدو فريق ثالث أنه يتطلع لأن تحل الجامعات محل دور النشر الإلكترونية.

وفتح التطور التقني الذي دفع الجامعات إلى محيط العولمة، الباب لمصادر منافسة جديدة، كبيرة وصغيرة. أما دور النشر التجارية فهمّها أن تشر كتباً تتضمن اختبارات قصيرة لمساعدة الطالب ذاتياً، كما كان الأمر يُجرى في السابق، لكنه اليوم يُجرى عبر تزويد الطالب بالأقراص الليزرية، والمساندة من خلال الشبكة العنكبوتية بما في ذلك الروابط إلى مصادر إضافية أخرى، وإلى منتديات للنقاش، واختبارات على مواد عبر الإنترنت. وعندما تدخل الجامعات السوق الدولية متبنية الصيغ نفسها فتقدم المقرر الدراسي على طريقة الناشرين الإلكترونيين، يصبح التفريق بين الجامعات ودور النشر الإلكتروني تقررر الجامعات نفسها استناداً إلى الدور الذي تعتمده لنفسها. وهو دور أصبح من الصعب حمايته بوساطة التشريع؛ لأن التعليم الذي يقدم إلكترونياً يعبر اليوم حدود البلاد، ويتحدى التشريعات والسيادة الوطنية. وفي عالم متغير تصبح البرامج ذات النصوص المطولة جداً، والمعدة لنيل درجة البكالوريوس هي أعجز من أن تلبى متطلبات التعليم المستمر. وأصبح على الجامعات أن تنافس مزودي برامج على مستوى صغير، لديهم الفرصة لدخول السوق إلكترونياً، دون أن يتطلب ذلك الكثير من رأس المال أو الكفاية. كما أن عليها أن تتنافس مع المؤسسات الصناعية التي تملك آليات جديدة للتدريب والتعليم، وتسعى هذه المؤسسات للحصول على اعتراف بعض الجامعات بحثاً عن المصادقية. لذلك يبدو دور الجامعات في الحقبة الحالية غامضاً.

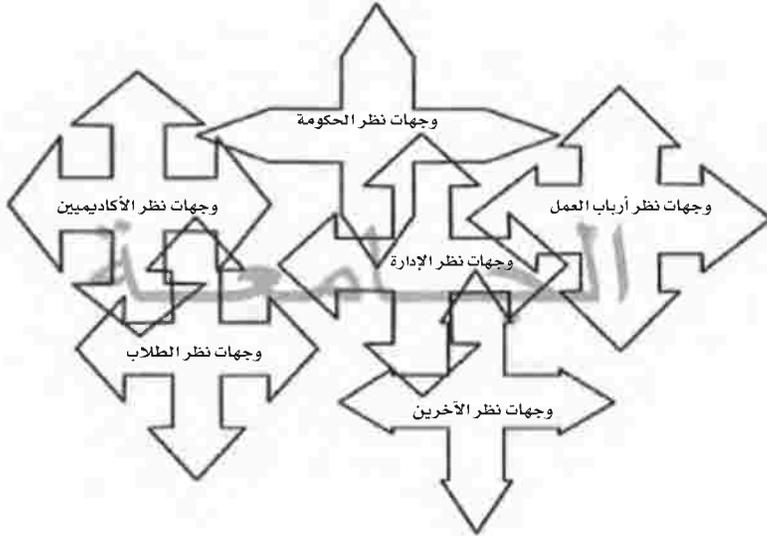
لم يؤثر التطور التقني في الميدان الذي تعمل فيه الجامعات فقط، بل أثر أيضاً على سرعة التغيير. وكما رأى جيدنز فنحن نعاني من مراجعة مزمنة للممارسة (بريانت وجاري 2001). وبينما تسعى الجامعات للاستعداد للاحتتمالات الجديدة لعملياتها

التي أصبحت مفتوحة بسبب التطورات التقنية، وكذلك الاستعداد أيضاً للمنافسة.. فإنها تكييف أوضاعها لتتسجم مع التغيرات في الموارد المالية المتاحة، وتعيد تحديد رسالتها، وتعديل إستراتيجياتها، وتعيد بناء عملياتها، وتضخ مكاناً للمراجعات والتقارير قبل اجتياز دورة التغيرات. ويولد كل ذلك عدم يقين مصطنع (اوبريان وجاري 2001) في بيئة العمل الأكاديمي.

وتشكل الجامعة التقليدية وجامعة العصر الحالي، أحياناً تناغماً بينهما داخل صيغ مختلفة (مثلاً كاتي تيانو في مجلة AVCC 1996).

ومفهوم التغيير في الصيغة يشد الانتباه إلى بعض الخصائص التي تبرز في الجامعات، ولكنه مفهوم إشكالي لأنه يطرح اتجاهاً جديداً في الوقت الذي يوجد فيه العديد من الاحتمالات ووجهات النظر المتعارضة مع طبيعة المؤسسات التي تمارس التعليم العالي. وانسجاماً مع وجهات النظر الحديثة للتعليم التي تدعي أن المفاهيم والوسائل تتنوع مع تنوع الأفراد، ظهر الكثير من المفاهيم عمّا هي عليه الجامعة اليوم. يقول أحد هذه المفاهيم مثلاً: إن الجامعة هي منظمة أسست من قبل أولئك الذين يتفاعلون نظرياً معها (جيدنز 1984)، ومفهوم آخر يقول: إنها أداة يمكن النظر إليها بوصفها وسيلة يحاول الإنسان بموجبها أن «يكتب» نظاماً لعالم في حالة من التغيير والحركة المتواصلين. (هانكوك 01714071 وتيلر 2001). والأشخاص الذين يؤسسون الجامعات مستخدمين كلمة «التأسيس»، لا يعنون فقط تعميم الظاهرة بل «كبحها» أيضاً عبر فهمهم لطبيعة المؤسسة، وهم كثيرون، ويضمّنون مفهوماتهم: قيادة الجامعات، والمديرين، والإداريين، والأكاديميين، والعاملين الذين يكسبون رزقهم من الجامعة، والطلاب، وكل أنواع الأفراد والأجهزة التي تتعامل مع الجامعة. فكل عنصر من هذه العناصر له أولها إدراكه/ إدراكها الخاص عن المنظمة، فإدراكات المدير التنفيذي تختلف عن إدراكات العاملين، أو الأفراد الأكاديميين، أو العاملين في الجهاز الإداري. إن ما هي عليه المنظمة الآن إذن، هي مفهومات فردية يمكن أن تتشابه مع بعضها، وتسبب الاختلاف، وأحياناً التناقض في بعض الآراء (انظر الرسم 1.1).

وإحدى نتائج هذا المفهوم أنه على المرء أن يتوقع حدوث توترات وتناقضات في توقعات التطوير الجامعي في البيئة الجامعية. وكما قال باركر: إن العالم الذي نعمل فيه عالم متعدد ومتناقض (باركر 1997). ويمكن للأكاديميين أن يستمروا في نظرهم إلى الجامعات بوصفها مجتمعات مستقلة - إن لم تكن فوضوية - مؤلفة من العلماء، ويمكن لمديريهم النظر إليها على أنها مشروع عمل BUSINESS (مارجيسون وكونسيددين 200) له رسالة محددة وخطة إستراتيجية ومؤشرات أداء رئيسية. ويمكن للنظرة إلى طبيعة العمل الأكاديمي أن تختلف عن رأي بوير التقليدي في المنح الدراسية بهدف الاكتشاف، والتكامل، والتطبيق، والتعليم (بوير 1990). ويتأثر المقياس الذي تقاس عليه هذه النشاطات بعوامل غير الاهتمامات الأكاديمية الخالصة. ويمكن للأكاديميين أن يجدوا أنفسهم أيضا منشغلين في الإدارة، والعلاقات العامة، والتسويق، وزيادة التمويل، والنشر لدواعٍ تجارية، وسلسلة من الفعاليات السياسية.



الشكل 1-1 تؤسس الجامعات من قبل أطراف متعددة وذات اهتمام تنظر إلى الجامعات بطرق مختلفة

مخرجات التعليم العالي في الحقبة الحالية

يبدو أن مخرجات التعليم والتعلم في التعليم العالي في هذه البيئة مسألة قابلة للنقاش والتحدي والتنافس. ونتساءل: هل نحن قادرون على الإلمام بالمعرفة المتعلقة بتخصص ما نقوم باختياره؟ أم أنه يتعلق بالسيطرة على أساليب منهج ما؟ أيمكن أن يصبح منافساً لمهنة ما؟ هل يتعلق بفرد متعلم مصقول؟ هل هو تحصيل التعليم وحل المشكلات؟ هل يتعلق بتكوين مهارات عامة لازمة للحياة الاقتصادية - الاجتماعية مثل التواصل مع الآخرين بشكل فعال، والتعاون في العمل؟

تتأثر مخرجات التعليم جزئياً بالمفاهيم السائدة عن طبيعة الجامعة. ورأى جون هنري نيومان الجامعة في منتصف الثمانينيات من القرن التاسع عشر أنها مركز للتعليم أكثر منها مركزاً للبحث. إنها مجتمع من العلماء يعملون على إشراك الطلاب بمفهوماتهم، وما زالت هذه الرؤية متداولة حتى اليوم. وفي الحقيقة إن فكرة تخصص بعض الجامعات بالتعليم فقط، دون البحث، تبرز من وقت لآخر. ويرى أبراهام فلكنسر (فلكنسر 1930) في تقريره عن الجامعات الأمريكية والإنكليزية والألمانية في ثلاثينيات القرن الماضي أن وظيفة الجامعات آنذاك تضمنت القيام بأبحاث أيضاً إلى جانب قيامها بالتعليم وتقديم المعرفة وحفظها.

ولم يَرِ فلكنسر على كل حال أن الجامعات كانت مهتمة بكيفية تطبيق المعارف، عدا أنها كانت توفر «التدريب» في أعلى المستويات للمهن التي يجري تعليمها كالطب والقانون، تمييزاً لها عن المهن التي تعمل بالإقناع مثل «الأعمال» (كير 1991). ورأى كلارك كير الجامعة منظمة جماعية. وقال إن فلكنسر لم يتحقق كم من الوظائف يمكن أن تضمها جامعة واحدة وإن كانت هذه الوظائف تبدو غير مترابطة. (كير 1991). ولم يثمن فلكنسر المسار الشعبي للثقافة، ولا الرغبة بإنشاء «مجتمع تقني للمعرفة» (كير 1991). ورأى كير أن شعبية التعليم الجامعي جاءت نتيجة لاعترافه بأهمية التعليم للاقتصاد والنمو الاجتماعي. وعندما درس كير القرن العشرين رأى أن توفر التعليم العالي بشكل كبير، وحركة التوجه نحو السوق، والدور العالمي في البحث العلمي شكلت كلها خصائص بارزة في تطور التعليم العالي في أمريكا. (كير 2001 بالمر 2001).

وبينما يستمر الاهتمام بالجامعة في الازدياد، أصبح تعريف مصطلح التعليم العالي يثير تحدياً أكبر. ويحذر كير من اتجاه «التعليم حر للجميع» ففيه تقود التأثيرات الخارجية قرارات الجامعة الداخلية (بالم 2001). وسيكون من الصعب تجنب ذلك، فالجامعات هي على الأقل حساسة تجاه البيئة الخارجية إن لم تكن تقاد عملياً منها. وقد دفع السياق الدولي للتعليم العالي.

وأدت طبيعة المنافسة إلى محاولة الجامعات تعريف منتجاتها أو مخرجاتها، وتسويقها، أو تسويق نتائجها عبر بيانات تشرح ما قدمته من خريجين وقدراتهم. وتتضمن هذه القدرات، قدرات شاملة مثل القدرة على العمل المشترك، أو العمل الفردي، والقدرة على الاتصال الفعال، والقدرة على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه الخريج (مثلاً جامعة ليستر وجامعة جنوب أستراليا). كما يمكن لها أن توفر الحصول على معرفة ومفهوم للموضوع، أو تكوين الطالب، أو تدريبه وفق تخصص معين، أو تبعاً لحاجة مهنية محددة (جامعة سوينبرن، جامعة هرتفوردشاير).

ويتوافق الإعلان عن مخرجات الخريجين مع المطالبة بضرورة اكتسابهم حداً أدنى من المهارات وفق معايير معينة مثل «برنامج معايير الخريجين» الذي يعتمد عليه مجلس تقرير الجودة في التعليم العالي في المملكة المتحدة HEQCGSP. وقد جرى تضمين ذلك في تصميم البرنامج، وفي فعاليات التعليم والتعلم، وفي تقويم ما اكتسبه الطالب. تؤدي هذه التطورات في التعليم العالي إلى تحديات، وفرص، وإلى نوع من الاسترخاء بين مطوري التعليم العالي، كما يقول بعض الباحثين.

التعلم في عالم ما بعد الحداثة

إن غالبية الطلاب في معظم الجامعات اليوم هم من الشبان الذين تركوا تَوّاً مقاعد مدارسهم الثانوية، وتلقوا برنامج دراسة جامعية. ولكنهم بعكس الكثير من طلبة الأزمنة السابقة، لن يكون الحضور إلى الجامعة هو وسيلة الاتصال الوحيدة بها. ففي بيئة متغيرة يبدو أن المنهاج المستند إلى متطلبات المعرفة في عالم اليوم لن يكون مناسباً في عالم الغد، فتغير البيئة الاجتماعية، وبنية العمل لا يحتاجان معرفة جديدة ومهارات جديدة فحسب، بل يحتاجان أيضاً الوصول إلى التعليم من حيث

الكم، بشكل متدرج وعلى دفعات وفوري. ويسبب مفهوم التعلم المستمر مدى الحياة تحديات جديدة للجامعات في تصميم البرامج، والإدارة، وتوجهات المنهاج، وفي أساليب التعليم، وفي تقويم الأداء (واتسون وتيلر 1998).

ويشكل تغيير عملية التعلم في هذا المستوى تحدياً لمطوري التعليم، ويتطلب توجهاً عميقاً يهتم باستخدام التقنية في تسيير عملية التعلم. وتركز المفهومات السائدة حالياً على الترتيبات الفعالة للتعلم في التعليم العالي وعلى بناء المعنى من قبل الطالب، والتأكيد على المشاركة الفعالة للمتعلمين في عملية التعلم. وتظهر هذه المفهومات إلى التعليم والتعلم كعملية متفاعلة، وعمليات تواصل حيث يكون من المهم للمدرسين تقويم إدراكات المتعلم، ومهاراته، وتوجهاته. كما أنه على المتعلم أن يقوم مكانة المدرس وتؤكد بعض التوجهات الحالية على حجم التغيير في عمليات التعلم أكثر من محتوى التعلم. ورغبة معهد ماساشوستس للتقنية في جعل محتوى مقرراته الدراسية متاحة بشكل مفتوح عبر الإنترنت، وكذلك رغبة جامعات أخرى بجعل مقرراتها متاحة عبر التلفزيون العمومي، يشير إلى أن ما تقدمه الجامعات مقابل رسوم الطلبة هو أكثر من معلومات، إنه التفاعل مع الخبراء.

وحققت التقنية تغييراً (ومن دواعي السخرية أنها تعتمد تناغم العلم الحديث مع عملياتها وتقدمها)، وسببت عدم استقرار في محيط التعلم، ومحتواه، وتوجهاته (AVCC1994). وتفتح التقنية التي تقدم فرصاً جديدة للوصول إلى المعلومات احتمالات لحالات إفراط في المعلومات وتفجر حقيقي في حجمها. وقد نسب إلى توجهات في التعلم أنها تتطلب تركيزاً قصير المدى (ثقافة الدقائق الثلاث لاش واوري 1994) وتشثت التعلم. وتساءل: هل تستببط توجهات التعلم والتعليم الجديدة لتناسب الأزمنة المتغيرة (مثلاً تصنيف وفهرسة «موضوعات المعرفة» الإلكترونية بهدف استردادها بسهولة، لتلبية احتياجات التعلم الفوري للفرد) لتلبي أهداف التعليم العالي أم أنها ستهزمها؟. وهناك خطر من أن يكون استخدام التقنية في التدريس هو لعرض المعلومات على الطلاب ببساطة، فَيُنْتَجُ تعليمًا مبنياً على توجهات سلوكية مفرطة في التبسيط، وهو ما لم تفعله برامج التعليم المستندة إلى الحاسوب في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي. إن قدرة النظام الإلكتروني على إعطاء

درجات اختبارات الطالب التجريبية وفق مهمات تقويم معينة، وإتاحة بعض التغذية المرتجة المؤتمنة يمكن أن يقودا إلى توجهات في التقويم مناسبة فقط لتحصيل معرفي منخفض. فالتقنية إذن تطرح تحديات أمام التعليم والتعلم في التعليم العالي وهذا ما تمّت معالجته في الفصل السابع.

تبدل الاتجاهات في التعلم والتعليم

ترتبط التوترات في مسار العمليات الجامعية بتوليد اتجاهات متصارعة لعنصر التدريس في العمل الأكاديمي. فمن جهة (كما أشار تييري (تييري 1999) ما زال الأساتذة يقفون في مقدمة الصف ويحاضرون في قاعة تغص بالطلاب، وما زالت الصفوف تنظم كي تستمر لربع سنة أو لفصل دراسي حيث تلتئم الصفوف مرة أو مرتين أو ثلاث مرات في الأسبوع، ويحضر الطلاب المقررات بهدف تجميع الساعات الدراسية المعتمدة. ويقوم الأكاديميون أعمال الطلاب ويعطونهم الدرجات مقدرة «بالأحرف». ومن جهة أخرى نجد أن الصفوف الافتراضية والصفوف المتصلة بالفيديو قائمة، ولقد أصبح مألوفاً عرض مواد المقررات ووسائل الاتصال عبر الإنترنت، كما ازداد تنوع القائمين على تيسير تعلم الطلاب، فأصبحت الهيئة التدريسية تضم مصممين بنيويين، وتقنيين في الحاسوب وأجهزة المرئي والمسموع، وفنانين في الخطوط، ومسؤولي مكاتب.

في أي اتجاه نسير؟ وإلى أي مدى نحن ذاهبون؟ هناك اندفاع نحو التوجهات المرنة لتقديم التعليم العالي التي تقدم للطلاب خيارات تتعلق بالمكان والزمان وسرعة التعلم، ومحتوى التعلم، ونقاط الدخول ونقاط الخروج. إننا نولد أنظمة لصالح الزبون باستخدام «مشاغل» إلكترونية تقوم بإنتاج موضوعات تعلم موسومة قابلة للاسترجاع على قاعدة «تماماً الآن - تماماً في هذا الوقت» وتلبي احتياجات الأفراد من التعلم المتغير مدى الحياة. إن المدخل الأكاديمي هو عامل واحد في تيسير متطلبات التعلم، ولكنه يترافق مع تصميم بنيوي لمادة التعليم، وبرامج وسائل الإعلام المتعددة، وأنظمة إدارة المعلومات والمحتوى، والتخطيط المشترك، وتوزيع الموارد، وعلاقة الزبون، وخدمات السوق. وعليه فإن المجتمع الذي يسير عملية التعلم يضم أشياء كثيرة عدا العلماء.

نتائج تطوير التعليم

هناك العديد من التوجهات لتطوير التعليم، كما أن هناك العديد من الترتيبات المنظماتية لهذا الغرض، كما يشير إلى ذلك الفصلان الرابع والخامس. ويمكن لهذه الترتيبات المنظماتية أن تكون مركزية كثيراً أو قليلاً. ويمكن لها أن تتكيف مع سلسلة من النشاطات الأخرى مثل إنتاج التعليم بوساطة الإعلام، والخدمات الأخرى التي تقدمها وسائل الإعلام، ونشاطات التصميم البنيوي للمواد الدراسية، وتطوير الموارد البشرية العامة.

ويمكن لنا رؤية أن اتجاهات التطوير تنضوي تحت لواء مدارس مختلفة. وكنا في الماضي نستطيع التمييز بين التوجهات التي كانت تركز على التعليم، وتلك التي كانت تركز على التعلم. ويمكننا التعرف إلى أدبيات التعليم الموجه عبر مطبوعات أصدرتها جمعية تطوير التعليم وهيئة التدريس في المملكة المتحدة SEDA، وجمعية تطوير التعليم العالي في أستراليا HERDSA، وعن إلقاء المحاضرات على مجموعات واسعة من الطلاب، وتعليم مجموعات صغيرة، وما شابه. ومن ضمن هذه المطبوعات كتاب «53 Interesting Things to Do In Your Lecture» ومطبوعات مشابهة صادرة عن مؤسسة بريستال للخدمات التقنية والتعليمية التي تجاوزها اليوم كتاب «2000 فكرة مفيدة للمحاضر» (ريس 1999) (Tips for Lecturers 2000). وتتضمن هذه التوجهات حوافز مثل مكافآت من المؤسسة أو جوائز حكومية للتميز في التدريس (انظر مثلاً نلسون 2003). كما تتضمن أدبيات التوجه نحو التعلم منشورات صادرة أيضاً عن جمعية تطوير التعليم العالي المذكورة سابقاً، ومنها مثلاً كتاب «لا تهتم أبداً بعملية التدريس، بل ليفمرك شعور التعلم» Never Mind the Teaching, Feel the Learning، وترتكز كتابات جون بيجز (بيجز 1999). على ما يقوم به الطالب أكثر مما تركز على ما يقوم به الأستاذ.. وترفق اتجاهات الاهتمام بالتعلم من حيث تطوير التعليم بأبحاث

عن التعلم في التعليم العالي كالبحت المبني على الوصف العلمي للظواهر الواقعية مع اجتناب كل شرح أو تأويل أو تقويم phenomenography. وحيث يتناول البحث تطوير التعليم كما يتناول تطوير الجهاز نفسه. ويمكن تصنيفه كمبدأ صحيح فيما يتعلق به نفسه.

هذه التوجهات المختلفة في تطوير التعليم تستمر في السياق الحالي، إنما تتضمن إليها توجهات إستراتيجية أخرى تتبناها الجامعات مع قيادة تنفيذية تسيير جنباً إلى جنب مع هيكلية قديمة للكليات. (مارجيسون وكونسيدين 2000). وتقاد هذه التوجهات الإستراتيجية ببيانات عن رسالة الجامعة، وبتخطيط إستراتيجي مفصل ومقوم وفق مؤشرات الأداء. ويمكن للتوجهات الإستراتيجية أن تنصب على عمليات التعليم، أو مخرجات التعليم، أو كليهما. وهي تتضمن نظاماً أوسع من التوجهات التقليدية في تطوير التعليم التي تركز على غرفة الصف والنشاطات المخبرية، كما يمكن لها أن تنصب على وجوه مختلفة لبيئة التعلم تتراوح بين تسهيلات المكتبات، ومواد الإنترنت، ودعم الطالب، وإدارة مصادر التعلم بما فيها إدارة الجهاز التعليمي. ومن المحتمل أن تتضمن الآن التأكد من إجراءات الجودة وتحسينها، وهي مسألة سيعالجها الفصل الثالث. ويمكن لإجراءات توجيه مدخلات التدريس أن تتضمن ضرورة أن يحمل أعضاء هيئة التدريس مؤهلات نظامية تؤهلهم للتعليم في مؤسسات التعليم العالي. وهو الموضوع المبحوث في الفصل التاسع. ويمكن أن تتضمن الإستراتيجيات حوافز لتحسين الجودة كالمكافآت وجوائز للتدريس الجيد. وفي هذا المجال تحت الحكومات الجامعات على فعل ذلك.

والتوجه الإستراتيجي يدار جزئياً من قبل المسؤولية العامة المتزايدة تجاه مستوى ما تقدمه الجامعة. وأصبحت المهنية في التعليم الجامعي مطلوبة في المملكة المتحدة حسب تقرير (ديرن)، وقد هدف إنشاء معهد التعلم والتعليم في التعليم العالي إلى التحقق من أن ذلك يطبق فعلاً. وتتابع أكاديمية التعليم العالي التي انبثق عنها معهد التعلم والتعليم في التعليم العالي، وشبكة دعم التعلم والتعليم، وصندوق التعليم والتعلم TQEF وأخيراً الفريق الوطني المشترك، كل هذه المنظمات تتابع الالتزام

الحكومي في دعم عملية الارتقاء بمستوى التعليم وتجربة الطالب في التعليم العالي. وبشكل مشابه فقد أنشأت الحكومة في أستراليا المؤسسة الوطنية للتعليم والتعليم في التعليم العالي لتشجيع التعلم والتعليم في الجامعات، وذلك ضمن إجراءات أخرى لتشجيع ودعم التغيير الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي.

يعمل كل من هذه التوجهات المتعلقة بالتعليم العالي في بيئة ديناميكية. ولا تُرْفَق الاتجاهات الإستراتيجية التي تخطط لتغطي ثلاث أو خمس سنوات، بالضرورة مع الثبات والاستقرار، لأنها تقدم في سياق التغيير المنظماتي. وترتفع الكليات والأقسام والكليات الكبرى ثم تنهار، وتظهر جمعيات غير رسمية وتخفي، كما يبدو أن «مكاتب» نائب رئيس الجامعة، ووكيله لها «أبواب دوارة» (مارجينسون وكونسيدين 2000). ويمكن للتوجهات التقليدية في تطور التعليم التي تركز على الوظائف المستمرة للتعلم والتعليم أن تكون أكثر استقراراً وثباتاً، ولكن وعلى الرغم من هذا الاستقرار فإن النظريات والمفاهيم تتغير مع الزمن، تماماً مع تغير توجهات التعليم والاحتمالات التي تقدمها التقنية.

وتوحي لنا هذه البيئة أن مراجعة الممارسات المعاصرة ستكون ثمينة. والفصول الآتية تعكس ديناميكيات البيئة الحالية لتطوير التعليم وتقدم سلسلة من الإجابات المتعلقة بهذا التطور.

الجدول 1.1 - توجهات في تطوير التعليم

التوجه	التركيز على فعاليات تطوير التعليم
توجه التعليم	إستراتيجيات التعليم/نصائح متعلقة بالتعليم
توجه التعلم	كيف يتعلم الطالب وماذا يتعلم؟
التوجه الإستراتيجي	إستراتيجيات تؤكد على تلبية الأهداف المؤسسية

