

الفصل الرابع

وحدات تطوير التعليم وتعزيز التعليم الجامعي

دينيس شالمرزوميا أوبريان

جوهر الأعمال في تطوير التعليم

غالباً ما يضع التعقيد الزائد والمطالب المتتابة في التعليم الجامعي، وحدات تطوير التعليم في موقع مهم. وكما يشير لينج (في الفصل الأول من هذا الكتاب) يهتم تطوير التعليم العالي بعملية تطوير التعليم، وتطوير البيئة التي يجري فيها التعليم في آن واحد. وتأخذ هذه الثنائية المتعلقة بتطوير التعليم وتطوير بيئة التعليم مكانها في منظمة هي نفسها قائمة في بيئة عالمية ومعقدة للتعليم العالي. وقادنا هذا إلى ضرورة العمل على إعادة فحص حاسمة لموقع وحدة التطوير داخل الجامعة، والاهتمامات المركزية لتطوير التعليم.

وقد لخص زملاؤنا في هذا الكتاب كيف أدخلتنا عملية تسهيل تطوير التعليم في سلسلة من الأحاجي والمشكلات اليومية، التي قام لينج بتلخيص العديد منها وكذلك ورد الحديث عنها في فصول أخرى من الكتاب. وبينما نلاحظ أن هذه المشكلات معقدة بحد ذاتها، فإنها على كل حال المحصلة البراجماتية لسياق كوني للتعليم العالي وهو سياق متغير باستمرار، ولهذا فهو يجبر العاملين في التعليم العالي على الحصول على معرفة عملية للأرضية الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية، والفلسفية بوصفها نقاطاً مرجعية في ممارستهم المهنية.

ولا يتوقف دور العاملين في تطوير التعليم العالي عند هذه المسائل الشائعة التي تحدثنا عنها سابقاً، بل يتعداها إلى تحقيق إنجاز مهم في الارتقاء بالتعليم الجامعي داخل مجتمع الجامعة، وكذلك عبر قطاع التعليم العالي معاً. وكى ننجز تحقيق هاتين

المهنتين، فإننا نرى أن وحدات تطوير التعليم العالي تعمل مبدئياً في أربعة اهتمامات شاملة:

1. تحصيل ذاكرة جماعية مشتركة للتجديد تتصف بالثبات لقضايا في التعليم العالي، ومتابعة الابتكار والإبداع فيها.

2. العمل على تطبيق شامل ومنظم لمبادرات التعليم والتعلم.

3. تأسيس وتسهيل قيام مجتمعات التعلم كي تهتم بالعمل الدوري والديناميكي الذي يجري من الأعلى إلى الأدنى ومن الأدنى إلى الأعلى، وإدارة مبادرات التعليم.

4. دراسة ربط البحوث بتطوير التدريس والتعليم والتعلم ونشرها.

ونستعرض في هذا الفصل باختصار كل مسألة من المسائل الأربع المذكورة أعلاه بوصفها لعبت دوراً تاريخياً وبرجماتياً داخل سياق التعليم العالي في أستراليا. وفي الوقت نفسه سنلخص مفهومنا عن الدور الرئيس للوحدات المركزية لتطوير التعليم EDUs الذي يمكن أن تؤديه هذه الوحدات في سياق الجامعة. ونحن نرى أنه وإن كانت وحدات تطوير التعليم فعالة فعلاً داخل مجتمع التعليم والتعلم، إلا أنها ستحتاج أن تأخذ مكانها عبر المستويات المختلفة للتفاعل داخل جامعاتها، وبين الجامعات المتعاونة، وفي قطاع التعليم العالي نفسه. ولكي ندعم بحثنا بالأمثلة، سنناقش اتجاه تطوير التعليم الذي تتبناه مؤسسة تطوير التدريس والتعليم TEDI وتجربتها بهذا الخصوص، وهي وحدة مركزية كبرى لتطوير التعليم تعمل داخل جامعة كوينزلاند. ويتصف توجهنا بأنه شامل، ومتعدد الوظائف بطبيعته، ويشكل فواصل بين المستويات المختلفة من السياسة والمبادرات المؤسسية والممارسات التعليمية، الموجودة كلها بشكل متزامن في الجامعات المعقدة هذه الأيام. وقد انبثق مفهومنا عن التطوير الجامعي بوصفه استجابة مرنة للمسائل الأربع ذات الأهمية الكبرى (والمذكورة أعلاه)، انطلاقاً من قناعة أنه لو فعلنا غير ذلك فإننا نخاطر بتثبيط تطوير التعليم الذي تحدده خصوصيته الذاتية، ومحليته، والتغيرات قصيرة الأجل في ميداني جودة التعليم وممارسته.

وهناك بحث متواصل عن هل من الأفضل لتطوير الأساتذة المهني أن يجري عبر وحدات مركزية أو وحدات تعود للأقسام (برو 1995، جونسون 1997، مورفي 1994، نايتجيل 1978، وورنر بايبر 1994، ويب 1996، زوبر سكوريت 1994، بلاك مور وفريقه 1999). وبالفعل فقد جرى في هذا الكتاب توصيف لعدد من التوجهات المرتبطة بالأقسام واللامركزية في التطوير المهني، مثل كتابات رادولف وباتريك ولاينز. وفي هذا الفصل نناقش فكرة أن وحدة جامعية مركزية تشكل البنية الأكثر فاعلية لتحقيق الارتقاء بمستوى التعليم والتعلم، وتحسين برامج عمل الحكومات والجامعات والأقسام والأفراد عبر الجامعة.

إطار عمل لتطوير التعليم العالي

يهدف التطوير الجامعي إلى تحسين تعلم الطالب وتعزيز خبرته في التعلم، والارتقاء بها. وبحصولنا على هذا التأكيد، سيبدو غريباً جداً أن يميل الطلاب لذكره فقط بشكل سلبي كما سيرد في هذه الصفحات. وسبب ذلك أن تطوير التعليم يهتم أولاً بالعمل مع أساتذة الجامعة ومع آخرين يشاركون بخبراتهم في تعلم الطلبة. والهدف النهائي من تطوير التعليم الذي يعمل له أعضاء هيئة التدريس والمدرسون هو أن تعود فاعليات تطوير التعليم بالفائدة على الطلبة. ولذلك من الضروري أن نقرر منذ البداية أن وحدات تطوير التعليم يجب ألا تقدم نفسها بوصفها مسؤولة عن جودة التعليم والتعلم في الجامعة. إن المسؤولية القصوى تقع على أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون الطلاب، وعلى الكليات التي تقدم البرامج الدراسية، وكذلك على المدرسين الذين يدعمون عملية التعليم. وعلى كل حال، إننا نؤكد على دور وحدة تطوير التعليم بصفقتها تؤدي دوراً مركزياً معززاً لتحقيق التفوق في التعليم العالي والتعلم، ولا سيما تحقيق الشؤون الأساسية الأربعة المذكورة أعلاه. ونحن نهدف عبر وحدة تطوير التعليم إلى تقديم القيادة والمشورة، والمنح الدراسية للأبحاث، والبحث والإرشاد والدعم والخدمات ضمن سلسلة من الوظائف الرئيسية. ولا تتحقق هذه الخدمات ببساطة بطريقة وظيفية أو تقنية، ولكنها مؤطرة داخل فلسفة شاملة لتطوير التعليم العالي والارتقاء بالتعزيز.

إن فرضيتنا المركزية هي أن التغيير التحويلي والمدعوم في جودة التعليم والتعلم في الجامعة سينجز بطريقة أكثر فاعلية عبر منظور شامل ومتكامل لتطوير التعليم. ويحمل هذا المنظور ثلاث عقائد متداخلة، الأولى: هي الالتزام بتسويق كل نشاطات التعليم العالي بما فيها التطوير المهني للأساتذة، وتصميم المناهج، وإنتاج مصادر التعلم، والإنجاز النشط لسياسة الجامعة، وممارساتها عبر فهم عميق لطبيعة التدريس المستند إلى المعرفة الواسعة والتعلم الأكاديمي. وهذه عملية مستمرة ومتفاعلة.

ويقر التوجه الثاني: بأن أساتذة الجامعة والطلاب ومطوري التعليم هم جميعاً شركاء في مهمة التعريف والربط والتحقق وإشهار المنح الدراسية، للممارسة وإبرازها داخل مجتمع الجامعة. وهذا يتضمن الاعتراف والتأكيد على التكامل والأصالة في الميادين الأخلاقية المختلفة. إذن، إن معظم عملنا موجه نحو تسهيل الشراكة عبر المواقع المتعددة والمستويات المختلفة للتفاعل داخل الجامعة.

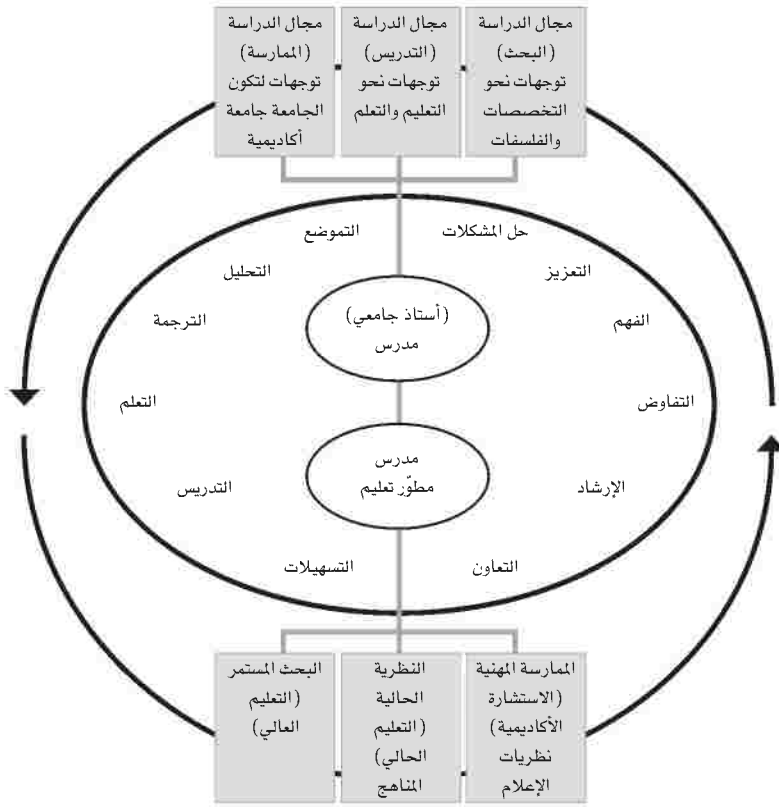
أما المعتقد الثالث: فهو وضع مفهوم لوحدة تطوير التعليم بوصفها قناة ديناميكية داخل الجامعة وعبر قطاع التعليم الأوسع. والأمر المركزي فيما يخص هذا المفهوم هو المناقشات الصريحة عما نعدّه «تعليماً وتعلماً» ثمينين داخل جامعاتنا، وتسهيل المبادرات الصادرة من الأعلى نحو الأدنى ومن الأدنى نحو الأعلى عن الارتقاء بسياسة التعليم والتعلم، والممارسات المتصلة بها.

ونحن نرى أن هذا الاتجاه يضع وحدة تطوير التعليم في شراكة وثيقة مع مجتمع الجامعة، كما أنه يقدم القيادة ويساندها في المهمة الجارية للتطوير والارتقاء بالتعليم والتعلم في الجامعات، كما يسمح بقيام علاقة ملزمة مع المسارات والثقافة الأعرض للتعليم العالي. وهكذا يقدم بديلاً قابلاً للحياة لنماذج ذات مفهوم أكثر تقليدية في التعليم العالي. ونحن مع الموقف الذي اتخذته ويب محذراً من نماذج تفرض مسبقاً لتطوير التعليم (ماكدونالد 1996، 2003) كما أننا قلقون من أن التموضع الفلسفي متأصل داخل أي قانون للتدريس (يارنت 1997، رلانتي 2001، جوسبينغ 2003)، وعلى كل حال، فإن ما نريد توضيحه أن هذا التموضع الفلسفي غالباً ما يكون مضمراً ومغفلاً أو لم يُعرض للتدقيق.. وبالفعل إن هذا التموضع اللصيق هو الذي يميز مسعى

تطوير التعليم عن أي مسعى آخر داخل الجامعة لأن وحدات تطوير التعليم، كما يشير رولاند (2003) -تهتم بشكل أساس بتقديم خدمة للمؤسسة- وكي تكون هذه الخدمة فعلاً تعليمية أكثر منها فنية يجب أن يتضمن دورها إيجاد الوسائل لربط ممارسة التعليم بالمفهوم الفلسفي والقيم الأساسية فيه، واستخدام هذا المفهوم بوصفه قاعدة لمشاركة فعالة في الخطابات النقدية للتعليم العالي وصنع القرار العملي في مجتمع الجامعة.

وسبب اللجوء إلى استخدام وحدات تطوير التعليم هو الحاجة لتوضيح عمليات التطوير، لتسهيل عمل جماعات التعليم والتعلم، بوصفها عنصراً مركزياً في تعزيز الممارسات اليومية داخل الواجبات الاجتماعية والأخلاقية والسياسية في عملية التعليم والتعلم. وبهذه الطريقة تتحول الاستجابة لمسائل مثل التعلم المرن، وتنوع الطلاب، والتعليم الدولي إلى خبرات في التعليم تكونت فلسفياً داخل مجتمع التعلم وليست مجرد مخرجات تقنية لمبادرة في التعليم.

وبهذا الخصوص، سنقدم نموذجاً لمفهوم تطوير التعليم (الشكل 1.4) يتضمن مشاركة فعالة مبنية على عمليات الاتصال والتعاون، بينما يحول دون تأثير أي غرض مرسوم سابقاً (بحكم العادة) في عملية التطوير. وكما أشار شون (1987): إن هذا المسعى يجري على ضوء نظرية المعرفة، لأنه يثير أسئلة تتعلق بطبيعة المعرفة، وأسئلة أخرى تتعلق بدورنا في بناء مجالات التخصص في الدراسة. لقد بنينا عناصر النموذج المقترح على حاجتنا الماسة لتحديد موقع وحدة تطوير التعليم في الجامعة بوصفها قناة للعمل التواصلي ومناقشة الممارسات في التعليم عبر افتراضات وقيم غالباً ما تكون متضمنة في التعليم الجامعي. ومن هذا الموقع يمكننا أن نرى أن القيم والنظريات والنماذج والبنى المعرفية داخل كل منهاج، تتكامل مع عملية التطور شأنها في ذلك شأن الفلسفات والأوامر والنواهي التربوية والأهداف التعليمية في المجتمع الجامعي. ومن ثمَّ فإنه يفهم من تطوير التعليم أنه عملية معالجة هذه الحالات ضمن مهمة ربط التجديد الفعال بالاحتياجات المحددة للتعليم والتعلم.



الشكل 4-1 نموذج من العمل التعاوني لأجل التعليم والتعلم

يمثل هذا النموذج العمل المشترك بين أستاذ جامعة وآخر مطور للتدريس. وعلى كل حال وعبر استبدال الكلمات في الشكلين البيضويين في المركز بفريق تطوير المنهاج وفريق تطوير التعليم، أو بلجنة التعليم والتعلم ولجنة من جهاز وحدة تطوير التعليم، يمكن لهذا النموذج أن يكون متوازناً باستمرار في وصف عملية الاشتغال مع طبقات متعددة وجماعات الممارسة داخل جامعة ما.

وتأكيدنا هو أن وحدات تطوير التعليم تحتاج للعمل بطريقة متعددة المستويات، ومتعددة الوظائف مع الفصل بين كل خطوة وأخرى داخل الجامعة، وسوف نلقي ضوءاً أكثر على هذا الموضوع في البند الآتي بمراجعة كل شأن من الشؤون الأربعة الهيمنة على موضوع تطوير التعليم التي تحدثنا عنها بإيجاز في مقدمتنا. وعندها نكون قد رسمنا مضمونات لوحدة التعليم، ووصفنا كيف أن هذا النموذج يسهل محاولات الاستجابة بشكل فعال لكل هذه المسائل.

الاحتفاظ بذاكرة مشتركة، وتعزيز العمل في مسائل التعليم في التعليم العالي وتجديده:

اتصف تطور التعليم في الماضي بالمد والجزر في عملية التغيير داخل التعليم العالي. (بروو 1995، ماكدونالد 2003، ولكر 2001). أما اليوم؛ فبعد أن احتل التطوير مكانته بثبات بين المجالات المعترف بأهمية دراستها في التعليم العالي (ماكدونالد 2001) فإنه يقدم سلسلة من تقاليد البحث العلمي، والمنح الدراسية، والممارسات بموجب عقود عمل في خدمة الابتكارات، والمبادرات ضمن التدريس الجامعي. ولكن، وبينما بقي ميدان تطوير التعليم مشتتاً جداً في الأفق الذي يعمل فيه، إلا أنه كان متجانساً جداً في الهدف. ونتيجة لذلك أصبحت وحدات تطوير التعليم هي موقع «الذاكرة المشتركة» للأبحاث السابقة والابتكارات، والممارسة، وتوجهات السياسة، وسياسة التعليم والتعلم في العديد من الجامعات. ويتشكل معظم هذه الذاكرة المشتركة من مبادئ جودة التعليم والتعلم الناتجة عن البحث العلمي والعديد من الدراسات الجامعية، التي رسخت في الحكمة التي تجمعت للمشاركين الذين كان اهتمامهم الأول مساندة الجودة، والارتقاء بها في التدريس والتعلم داخل المؤسسة التعليمية (هاونسل 1994). وكما تحقق اتساع الذاكرة المشتركة المستندة إلى الدراسات البحثية، والأبحاث فإنها توجه التطوير المستمر والمحلي للسياسة ومبادرات التدريس والتعلم التي تقع داخل الجامعة وفي المنطقة. ورأس المال التعليمي هذا هو جزء ثمين لأي جامعة، ولقطاع التعليم كله (جوسلينج 2003).

وقد اعترفت الحكومة الأسترالية حالياً بأهمية إدارة وتنمية رأس المال الثقافي لصالح التعليم والتعلم، وذلك تماشياً مع مبادرة مشابهة في المملكة المتحدة. وأوصت الحكومة حديثاً بتأسيس ما أطلق عليه اسم «المعهد الوطني للتعليم - والتعلم». وقد نضجت هذه المبادرة نتيجة مبادرات حكومية عديدة سابقة. وكان أحدث هذه المبادرات تشكيل اللجنة الأسترالية للتعليم العالي AUTC التي تشكلت عام 2000 لتشجيع الجودة والتميز في التعليم والتعلم الجامعيين. كما سبق هذه اللجنة إنشاء صندوق الكومنولث لتطوير الجهاز التعليمي CSDF 1997، وكذلك لجنة التعليم

الجامعي الأسترالية 1992 CAUC، ثم لجنة تطوير جهاز التعليم والتعليم الجامعي 1997 CUTSD، وقدمت هذه اللجان والمنظمات التمويل لأعمال التجديد والتغيير في التعليم والتعلم، ولكنها استخدمت إستراتيجيات مختلفة لتحديد ما هو التجديد المطلوب، وأين تنفق الأموال المرصودة. وكان عمل معظم هذه اللجان يحدد لثلاث سنوات وبعد انقضائها يجرى حلها ويستعاض عنها بغيرها. وكانت إدارة هذه اللجان تعين من قبل الوكالة الحكومية المسؤولة عن التعليم العالي في حينه. ولأن هذه اللجان هي نمط حكومي فقد كان يعاد تشكيلها مرات عديدة إنما بتوجهات مختلفة. ونتيجة لذلك كان من الصعب الوصول إلى ذاكرة مشتركة للمبادرات المختلفة المتعلقة بالتعليم العالي، وكذلك كان صعباً الاستفادة من مخرجاتها (أو حتى أرشفتها). ومع تأسيس المعهد الوطني للتعليم والتعلم، أصبح البدء بتأسيس ذاكرة مشتركة لمبادرات التعليم والتعلم ممكناً، كما أمكن تعميم مخرجات المبادرات، ثم القيام بإعداد مبادرات جديدة وتنفيذها.

لم يفهم دائماً على المستوى المحلي للجامعة، الدور المهم للذاكرة المشتركة، فقد جرى في عدد من الجامعات الأسترالية إنشاء وحدات مركزية لتطوير التعليم، ثم أرسلت هذه الوحدات إلى الكليات فأعدت صياغات مختلفة من التقارير، ومارست أدواراً مختلفة أيضاً، وجرى حل هذه الوحدات بعد ذلك لتشكل بعد وقت قليل لجان جديدة. وقد ثمنت بعض الجامعات دور هذه الوحدات، فعاشت مرحلة استقرار أكبر. والأمر المهم أن تشكيل لجنة مراقبي الجودة منذ عهد قريب في الجامعات الأسترالية قد أسهم في تحسين صورة وحدات التطوير لقدرتها على تقديم أدلة على تنفيذ المؤسسات للسياسات المرسومة وتعزيز العمل في مبادرات التجديد في التعليم والتعلم (نيكولز 2001، ماكدونالد وويزدوم 2002).

ليست المفاهيم عن جودة التعليم والتعلم، ولا مبادرات البحث، ولا تطوير السياسة هي المجالات الوحيدة لعمل وحدات تطوير التعليم. فهذه المهمات يمكن توزيعها بين العديد من الأفراد والفرقاء في الجامعة. وعلى كل حال فنحن نعتقد أن وحدة تطوير مركزية مثل وحدة مؤسسة تطوير التعليم تستطيع أن تطالب لنفسها بدور يتطور

باستمرار ويتمثل في تسهيل الإدارة الحكيمة، وتعزيز وتعميم المفاهيم بأسلوب إستراتيجي وواع عبر الجامعة على مدى مدة زمنية كافية. إنه دور يرتب مسؤولية كبيرة ولا سيما لأن مثل هذه المفاهيم هي بطبيعتها غير مستمرة وديناميكية وتتبدل بشكل كبير في الزمان والمكان وهي محاطة بمعوقات سياسية واقتصادية واجتماعية وانضباطية.. ومن غير المحتمل أن يشرع هذا الدور عبر لامركزية وحدات تطوير التعليم أو الأفراد، أو الفرق العاملة في الكليات، وخاصة إذا أريد له أن يستمر مدة طويلة من الزمن. إن أنموذجنا يهدف إلى تقليل فرص (تشتت) تجديد التعليم، وخاصة أن هذا المفهوم هو الذي يصنع من القيم والنظريات والمفاهيم داخل تجربة التعليم جزءاً واضحاً من أي تفاعل في تطوير التعليم.

ويعد معهد تطوير التعليم العالي والتعليم TDEI وحدة مركزية كبيرة مع صلاحيات لدعم التفوق في التعليم والتعلم في جامعة كوينزلاند والارتقاء بها. وقد أنشئت هذه الوحدة عام 1973، وبينما كانت تكبر بالتدريج وتضاف إليها وظائف جديدة كانت كلها تتمتع بالدعم المستمر من الجامعة طوال مدة وجودها. وقد أتاح هذا الدعم لها ان ترسم أدواراً للمؤسسة، وتحملها المسؤولية عبر السنين الثلاثين الماضية. وبالمقابل فقد تمكنت مؤسسة تطوير التعليم من إنجاز وتطبيق ودعم سياسات الجامعة، وفي الوقت نفسه تحديد وتطبيق المبادرات المحلية والفردية ودعمها، والقيام بعمليات تقويم مرتبطة بالتعليم والتعلم. وقيمة هذا الأمر كانت واضحة خلال المراجعة التي أجريت مؤخراً على الجودة في الجامعة، وقد برز فيها دور المؤسسة في كل فصول ملف الجودة الذي أعدته الجامعة لهذا الغرض، بما فيه دورها في سياسة التطوير وعملياته، وما تبع ذلك من تطبيقها في التعليم والتعلم، وفي التعليم الدولي، وفي التدريب على الأبحاث، وفي إدارة الموارد البشرية. وكانت الجامعة قادرة أن تبني على الذاكرة الثقافية والمشاركة وعلى توثيق أعمالها المستمرة في المبادرات وأعمال التجديد في التعليم والتعلم عبر مؤسسة تطوير التعليم. وكان جميع هذا النوع من الشواهد والبراهين في السابق إشكالياً لدرجة كبيرة، وسيكون كذلك الآن (وربما أكثر صعوبة) لولا وجود وحدة تطوير مركزية ومستقرة للتعليم.

التطبيق الشامل والنظامي SYSTEMAIC لمبادرات التعليم والتعلم

وحدة تطوير التعليم المركزية

تركز النقاش المتواصل المتعلق بتطوير التعليم عن المكان الذي يجب أن يكون فيه نشاط وحدة تطوير التعليم العالي داخل الجامعة (هل هو مركزي أو مفوض إلى أماكن أخرى)، وعن العلاقات التي نشأت بين الأقسام ووحدة تطوير التعليم، والطرق التي بموجبها يمكن تطبيق السياسات والمبادرات بشكل شامل ومفيد. (ماكنوت، بيرسون، كريفيت، باتريك، لاينز وراؤولف في هذا الكتاب). ونحن نرى أن روابط فعالة ومباشرة بين وحدة تطوير التعليم المركزية، وبين الأقسام تدعم المبادرات من الأعلى إلى الأدنى، والمبادرات من الأدنى إلى الأعلى، وتنجز تطبيقاً شاملاً وفعالاً لمبادرات التعليم والتعلم.

وهناك اتجاه حديث في تطوير التعليم في المملكة المتحدة، (وبمستوى أقل انتشاراً في أستراليا) يقول: إنه على الأقسام أن تقوم بدور أكبر في تحقيق التطوير المهني لهيئة تدريسيها لأن المراجعات الخاصة بالجودة تظهر آثاره فيها، وكذلك يصبح توزيع الموارد أكثر تطوراً (بلاك مور ورفيقه 1999)، ويعد هذا الاتجاه استجابة لفكرة أن وحدات تطوير التعليم تقدم برامج تتصف بالعمومية وضعيفة الارتباط مع احتياجات الأقسام، ولا سيما في ميدان التعليم. وبالمقابل ينظر إلى الأقسام على أنها غير جادة في التوجه نحو تطوير التعليم، مثلاً، ينظر إلى الدور التقليدي الذي يقوم به رؤساء الأقسام في علاقتهم بالتطوير المهني، على أنه عمل أكاديمي فردي، يقوم به أفراد هيئة التدريس يحددون بأنفسهم احتياجاتهم الخاصة بالتطوير المهني، ويبحثون عن تلبية هذه الاحتياجات عبر حضور المؤتمرات والحصول على إجازات تفرغ دراسية. (بلاك مور ورفيقه 1999). وعلى كل حال: إن المؤتمرات والنشاطات الدراسية تركز بشكل ثابت على البحث العلمي ونادراً ما تتناول أبحاثها مسألة تطوير التعليم. وبالفعل هناك أمثلة لم يوافق فيها رؤساء الكليات على طلبات لتطوير التعليم مدعين أن الأنشطة الخاصة بالأبحاث فقط هي التي ستعال الاهتمام. وإذا ما حدث التزام

منهم بتطوير التعليم - هذا إن حدث - فإنه يحدث فقط في مؤسستهم عبر تحديد ذاتي للحاجة، والمشاركة في ورشة عمل تقام لهذا الموضوع. ولهذا يميل التركيز على تطوير الفرد في هيئة التدريس ولو في سياق أهداف إستراتيجية القسم وغاياته، ويمكن أن يعد ذلك إستراتيجية تتجه من الأدنى إلى الأعلى حيث تحدد احتياجات الجهاز وتلبى عبر سلسلة من الفعاليات التي يراها القسم. وغالباً ما تفعل برامج الأقسام التي جرى تطويرها ذلك إنما مع قليل من الرجوع إلى وحدات تطوير التعليم أو التعاون معها (بلاك مور وآخرون).

وبغض النظر عن الملاءمة الأفضل للتوجه المركزي أو توجه القسم نحو تطوير التعليم، فهناك إجماع عام على أن الروابط بين وحدات تطوير التعليم المركزية والأقسام ليست فعالة كما يجب أن تكون في إنجاز تطبيق شامل ونظامي لمبادرات التعليم والتعلم. وعلى كل حال يجب الاعتراف - كما أشار زملاؤنا في هذا الكتاب (رادولف، ماكنوت) - بأنه من المحتمل أن تحقق كل من مجموعات تطوير التعليم المشكّلة في الكليات، والوحدات المركزية نتائج مختلفة، ولكنها تكمل بعضها بعضاً وخاصة عندما يكون هناك تعاون وشراكة في الوسائل، والخبرة، والتجربة.

الموازنة بين الاحتياجات الفردية والضرورات المؤسسية

وهناك المسألة المرتبطة بتطوير التعليم في الأقسام وفي المركز، وهي المدى الذي ينشغل فيه التطوير بالأجندات الفردية داخل هيئة التدريس، والضرورات المؤسسية. وفي المثال السابق نظرنا إلى التطور على أنه مسؤولية الفرد في أن يحدد ويواجه، وهذا ما يبحث في سياق القسم، ولكن هناك أيضاً النموذج التقليدي لنشاطات التطوير التي تقوم بها وحدات التطوير المركزية. وكانت جونسون (1997) مهتمة بهذه المسألة دون أن تسأل عن قيمة وحدة التطوير، لأنها عدّت هذه القيمة أمراً مسلماً به، ولكن اهتمامها انصب على قضية هل كانت نشاطات الوحدة تتركز على تطوير المدرس فردياً أو تطوير المنظمة كلها؟ وقد دافعت عن فكرة أنه يجب أن يكون هناك توازن يعترف بأن كلاً من الفرد والمؤسسة يجب أن يكونا الهدف الشرعي لنشاطات التطوير المهني الذي تقوم به وحدة تطوير التعليم المركزية. وينظر الآن إلى تشجيع الممارسة التعليمية

للأفراد والمؤسسات على أنه مسألة مركزية في جوهر عمل الوحدات (جوسلينج 2003، رولاند 2003) ويتضمن هذا العمل التوفيق بين خبرات الفرد وفلسفات المؤسسة (بارنت 1997، كوسلينج 2003، بيرسون وتريفيت - هذا الكتاب)، والتطوير النظري للميادين التي تشكل هذه المسائل (لايت وكوكس 2001، رولاند 2003). وأمسك (باود) بإيجاز بهذا الأمر، فأشار بإحكام إلى أن «كل وحدة تؤسس لتطوير هيئة التدريس، تتحمل مسؤولية القبول بالتنوع، إنما عليها أن تعمل إستراتيجياً عندما يطلب من المبادرة المركزية أن تحقق الحد الأقصى من التأثير» (باود 1995: 213).

ويهدف النمط الذي نقترحه إلى تجسيد مبادئ وخبرات تطوير التعليم التي نحصلها عبر ممارسة الدراسات التعليمية، مع الإقرار بصحة الخبرة والتجربة لدى أولئك الذين نعمل معهم. وقد انعكس موقفنا هذا عبر تضمين القيم الصارمة، ومفاهيم وأهداف زملائنا، كمظهر أساس لتفاعل تطوير التعليم. وهذه حال تطوير التعليم عبر أكاديميين أفراد أو فرق مشتركة مترافقة مع تطوير سياسات المؤسسة ومبادراتها كي تشارك في التطبيق الشامل والمنظم لمسائل التعليم والتعلم.

وفي معهد تطوير التعليم واجهنا هذه المسألة الأساس في خططنا التشغيلية وسلسلة المهمات التي أوكلناها لأنفسنا، وفي بنيتنا التنظيمية. ويستخدم معهد تطوير التعليم حالياً 45 أستاذاً، ثمانية منهم لهم مناصب أكاديمية. والمهمة المقررة للمعهد هي دعم جامعة كوينزلاند وجهازها التعليمي في جهودهما للوصول إلى المستوى الأفضل في كل وجوه التعلم والتعليم. والمهمات المرسومة لإنجاز هذه الرسالة هي تطوير التعليم، وتقويم عملية التعليم، وخبرات الطالب، وتطوير وسائل التعليم، ومشاركة جميع أفراد الجهاز في برنامج تطوير الجامعة (المقصود هنا الجهاز الأكاديمي بالإضافة إلى جميع العاملين في الجامعة)، كما تتضمن تطوير وإدارة التعليم، والتعلم، والبحث، والموارد البشرية، وتطوير المهارات. إنها تعابير عامة عن الوظائف المتعددة والمعقدة بطبيعتها ومتعددة المستويات، إنما يمكن النظر إليها جميعاً على أنها تلائم الحلول تحت المظلة الأوسع لتطوير التعليم.

وسيكون التوجه خاطئاً إذا جرى إدخال عمل وحدة التطوير في سياق جامعة (كوينزلاند) بوصفه سياقاً منظماً ودقيقاً ويسير على خط واحد ومباشراً، بينما هو في الحقيقة معقد وغير منظم. وبشكل عام، فإن المسألة في وحدات تطوير التعليم هي إدارة مبادرات التعليم والتعلم في السياقات المختلفة المتعددة في الجامعة، وإيجاد إحساس منطقي بترابط بالمبادئ داخل الكيان المعقد، وكان دور التقويم في أنموذجنا، هو معرفة كيف يمكن لهذا الإحساس المنطقي والترابط أن يتحققا داخل إطار التعقيد الذي هو الجامعة نفسها، وكيف تتجذر نشاطاتنا في التطوير داخل مبادئ التعليم الفعال. ومن الصعب جداً وصف التعقيد والتشويش، ونادراً ما يكون ذلك مفيداً، ولهذا سنقدم في الفصل التالي نظرة شاملة عن توجهنا في تطبيق مبادرات التعليم والتعلم. وستكون الفائدة جزئية فقط لو صورنا أعماق التعقيدات داخل النشاطات المطلوبة للتطبيق الفعال والمعزز داخل جامعة كبرى.

وكما في معظم الجامعات فالإرشادات أو سياسات التعليم والتعلم هي التربة التي تغرس فيها وحدات التطوير خبراتها. وفي جامعة (كوينزلاند) ساند معهد تطوير التعليم دوراً متقدماً في تطبيق «خطة الارتقاء بالتعليم والتعلم TLEP»، وهي خطة متدرجة مدتها خمس سنوات، وكذلك في المبادرات المختلفة التي قدمتها «اللجنة الجامعية للتعليم والتعلم» ومكتب وكيل نائب رئيس الجامعة (وهو أكاديمي). وقد أسهم أعضاء هيئة التدريس في معهد تطوير التعليم والتعلم بنشاط في كل مستويات المبادرة وتطويرها وتطبيقها، ثم في تقويم هذه النشاطات، وحقق عمقاً في التجربة والمعرفة والخبرة في التعليم عبر سلسلة من مهمات تطوير التعليم. وبهذا الخصوص يعمل المعهد بوصفه قناة تمر عبرها اهتمامات برنامج الارتقاء بالتعليم والتعلم والمبادرات الأخرى لتصل إلى كل وظيفة من الوظائف اليومية التي يقوم بها، وكذلك تمر عبر القناة تجارب مبادئ مجتمع التعليم والمهمات العديدة التي تتضمن تطوير سياسة الجامعة ومبادراتها. وتتضمن هذه الاهتمامات حالياً ما يلي:

- تطوير التعليم ذي الجودة العالية وتطوير المنهاج من أجل إيجاد بيئة أبحاث مكثفة.
- مراجعة منتظمة للمنهاج والتعلم والتعليم مبنية على الشواهد والأدلة.

- تأمين فرص التعليم المرن، والبيئة المناسبة بما فيها استخدام التقنيات التعليمية.
- جعل المنهاج عالمياً.
- التعليم الشامل، والاعتراف بالتنوع داخل المجتمع الطلابي.
- المجالات المستجدة من إبراز حقول من الممارسة تهتم بالتخصصات متعددة المواضيع وبالتفاعل مع الصناعة و/أو الاعتماد الخارجي.
- مقررات برامج دراسات عليا تتزايد وبسرعة مصممة لتحقيق التطوير المهني في حقل من الحقول العملية.

ويؤدي معهد تطوير التعليم والتعلم دوراً مركزياً في تحديد هذه المبادرات والاستجابة لها بأسلوب شامل ومترابط. ويقوم بذلك عبر العمل مع الأفراد والفرق العاملة في البرنامج وجماعات الممارسة ووحدات التنظيم سواء بتشجيع منها أو بدافع منا.

تطوير التعليم - البرامج الرسمية من أجل التعليم، والتعلم، والقيادة

تعقد معظم المقررات الرسمية في التعليم والتعلم غالباً بوصفها جزءاً من برنامج لجنة تطوير الجهاز الجامعي USDC وتسترشد اللجنة في عملها بسياسة تطوير الجهاز، وخطة الارتقاء بالتعليم والتعلم، ومخطط الجامعة الإستراتيجي¹. والأسلوب المبدئي للعمل في هذا البرنامج هو عبر ورشات عمل وندوات قصيرة متخصصة seminars تعرض المشاركة فيها على كل من الجهازين التعليمي والعام الممارسين فعلاً للتعليم. وقد جرى عقدها بشكل مشترك في الجامعة وداخل العديد من أبنيتها.. وتزود هذه البرامج الجامعة بفرصة إشراك هيئة التدريس بالقيم التعليمية والإدارية التي تسعى وراء ترسيخها، كما تهدف إلى تعليمهم كيف يمكن لهم أن يطوروا أدوارهم داخل

1- الخطة الإستراتيجية لجامعة كوينزلاند [http://www.uq.edu.au/about/index.html?pagr=4235,UQ Teaching and Learning Enhancement plan](http://www.uq.edu.au/about/index.html?pagr=4235,UQ%20Teaching%20and%20Learning%20Enhancement%20plan)

الجامعة بالتماشي مع هذه القيم، وسياسات الجامعة. مثلاً يحضر كل أعضاء هيئة التدريس الجدد في التعليم الجامعي برنامجاً تمهيدياً لطرائق التعليم لمدة أربعة أيام. وهذا البرنامج المطور والمطبق من قبل معهد تطوير التعليم يضع الأكاديميين أمام سلسلة من نماذج التعليم والتعلم ويدفعهم إلى حوار عميق عن المفاهيم الفلسفية الأساسية للمؤسسة، والمخرجات العملية التي ستفيد للطلاب. ويقدم البرنامج مساعدة وتوجيها لتطوير المنهاج، وفي تصميم التعليم، والتقويم، والتعليم المرن، والقيادة التعليمية، والتقدير، كما يشجع على التجربة التأملية كتوجه نحو التطوير المهني.

كما جرى عقد ورشات عمل إضافية لكل مدرسي الجهاز لمعالجة كل مظهر من مظاهر التعليم. وتمت مراجعة كل البرامج وتقويمها على أساس دوري، وأخيراً تم تقديم عدد من المنح الدراسية كل عام لمن يرغب من أعضاء الجهاز في كل الجامعة القيام بدراسة أكثر عمقاً، ومن ثمَّ يحصل على شهادة «خريج في التعليم GCE». وتدعو مؤسسة تطوير الارتقاء والتعليم الأكاديميين بشكل دوري للتدريس في هذا البرنامج، كما يشجع الدارسون فيه على متابعة تعلمهم المنهجي عبر برنامج لورشات العمل (انظر فريسر في هذا الكتاب عن برامج التعليم المعتمدة).

وعلى كل حال، ستكون سداجة منا التفكير بأن هيئة التدريس ستشارك بحماس في برامج تطوير التعليم على الرغم من أهمية هذه البرامج؛ ذلك أن الجهاز الأكاديمي واقع تحت ضغط الوقت الذي يحول دون قيامهم بالأبحاث أو الدراسة، في الوقت الذي يقومون فيه بواجباتهم الإدارية. وهكذا فبينما تعدُّ المشاركة الجزئية في نشاطات التطوير «أمراً حسناً فعلاً»، إنما عندما يكون الوقت عزيزاً تكون هذه النشاطات أول من يضحى بها. ولأننا نعترف بذلك، فقد عدلنا إطار برنامجنا لتطوير التعليم ليصبح المشارك أكاديمياً في جامعة كوينزلاند، حيث وضع العديد من ورشات العمل في سياق لفهم واستنتاج الدلائل عن تعليم أعضاء هيئة التدريس بطرق تدعم تطوير ملفهم الأكاديمي Pcademic Portfolio. ويعد الملف الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بالجهاز وثيقة أساساً لمراجعة أدائه السنوي، ومراجعة نصف الفصل، والمراجعة النهائية لتثبيت تعيينه واستمراره، واتخاذ القرارات المتعلقة بطلبات الترفيع، والإجازة الدراسية، ومكافآت

التعليم. وتتألف الملفات الأكاديمية من الأدلة عن تعليم أعضاء الجهاز وتفكيرهم في التعليم، وطلبهم للخدمة في هذا المجال. وبهذه الطريقة تصبح ورشة العمل الرسمية مرتبطة مباشرة بدعم سياسات الجامعة وقيمها، وفي الوقت نفسه دعم الأفراد في جهاز التعليم عبر إبراز الدليل على التطور في تعليمهم أو في قيادتهم الجامعية بطرق يستطيعون استخدامه في تقدمهم الوظيفي.

ويتلقى برنامج تطوير التعليم المنهجي دعماً أكثر عبر مبادرات هي أقل منهجية ولكنها مع ذلك إستراتيجية ومؤسسية كما يتلقى مبادرات من الأقسام في تطوير التعليم.

تطوير التعليم استناداً إلى الكليات

يقدم معهد الارتقاء بالتعليم دعماً وخبرة لأساتذة الكليات الذين يعملون في تطوير المنهاج، ويقدم المشورة لطلاب الدراسات العليا، وكل المناحي الأخرى المتعلقة بالارتقاء بجودة التعليم عند مستوى أقل رسمية وتموضعاً. ويشمل هذا النمط من تطوير التعليم: التصميم، والتطوير، وتقديم المنهاج على مستوى المقرر وعلى مستوى البرنامج، واتجاهات تخطيط تقويم التجديد ثم التقويم بعد ذلك، وتطوير تقنيات التعليم والتعلم، والوسائل، وتقويم فاعلية المنهاج والتعليم. كل هذه المهام يمكن أن تتحول إلى مبادرات على مستوى الجامعة، ومثال ذلك السياسة الحالية التي تقضي بإجراء مراجعة دورية للمنهاج مرة كل سنة، وكل ثلاث سنوات أو كل سبع سنوات حسبما هو مرسوم في خطة الارتقاء بالتعليم والتعلم. وكان أعضاء هيئة التدريس في المعهد، أيضاً أعضاء في مجموعة العمل التي وضعت هذه السياسة، وقد عملوا مع الكليات، ولجان التعليم والتعلم فيها، وفرق برنامج التعليم، لوضع طرق يستطيعون فيها تطبيق السياسة بفاعلية وينقلون قراراتهم عند مراجعة المنهاج.

ويجري القيام بهذا العمل على مستويات مختلفة، فمن جهة يعمل فريق المعهد مع الأساتذة، أفراداً وجماعات، ومع فرق أو لجان البرنامج لمعالجة مسائل محددة في التعليم والهدف تقديم المشورة والخبرة، ودعم تطوير التجربة. ومن جهة أخرى فقد عملنا بنشاط بوصفنا أعضاء في لجان، أو أعضاء في فرق لدراسة برنامج مبادرات خاصة مثل تطوير المنهاج، أو تجديده، أو تقويمه. وأصبح عضو اللجنة في هذا الأنموذج

من العمل، مساعداً مطوراً أو عضواً في الفريق العامل الساعي للوصول إلى محصلة تعمل المجموعة سلفاً للوصول إليها. وفي أوضاع أخرى كان أعضاء المعهد أعضاء أيضاً في لجان على مستوى الجامعة، أو في مجموعات المشروعات التي تعمل على تطوير السياسة الجامعية، وتنفيذها عبر لجان متعددة مشكلة على أساس الكلية.

وهناك عامل خاص في تطوير التعليم هو تطوير وسائل التعليم، فمن المهم رؤية أنه بينما نعدّ هذا العامل وجهاً من وجوه تطوير التعليم، إلا أنه منفصل عنه تماماً، ومن الضروري أن نضع له وصفه الوظيفي الخاص به.

تطوير وسائل التعليم (وتطوير الذين يستخدمونها)

في هذا العمل يركز معهد تطوير التعليم على تطوير وسائل التعليم للبرامج والدورات.. وهدفنا هنا هو متابعة إيجاد الوسائل التي تساعد الأساتذة، وتشجع على تكوين خبرات التعلم لدى الطلاب. ويمكن لوسيلة مصممة بشكل جيد أن تؤدي وتسهل تكوين خبرات التعلم لدى الطالب في المقرر الذي يستخدم فيها هذه الوسيلة، أو أن تصبح جزءاً من متابعة مكملة في وسائل الإعلام، موجهة ذاتياً، والتفاعل وجهاً لوجه داخل المقرر. ويمكن أن تكون هذه الوسائل إرشادات للتعلم، أو مواقع إنترنت، أو أقراص C.D، أو أفلام فيديو... إلخ. وأصبح معترفاً به الآن أن تطوير الوسائل التعليمية هو الأكثر فاعلية عندما يترافق مع الدعم المناسب للتعلم المهني للأكاديميين الذين يستخدمون هذه الوسائل. ومرة أخرى نقول: إننا نشير إلى نمط المفهوم الذي نتبناه (الشكل 1.4) كممثل بشكل فعال لهذه المهمة، وحيث يكون الغرض من التركيز على التفاعل هو إيجاد مفهوم لتطوير وسيلة التعليم يتزامن (أو سلسلة مترابطة من الوسائل) مع المفهوم الأكاديمي عن كيفية استخدام هذه الوسائل بأفضل طريقة.

ومازال جهاز التعليم في مؤسسة الارتقاء بالتعليم يعمل في فريق من الأساتذة الجامعيين عبر عملية تخطيط المنهاج لتحديد أين يمكن تحقيق أفضل النتائج باستخدام أكثر وسائل الإعلام ملاءمة؟، وتصميم سلسلة من التفاعلات مع الطلاب بشكل شخصي أو بالوساطة.. ويقوم جهاز مختص في المعهد بتطوير الوسائل الموجودة مستخدماً خبرته في التصميم البنوي، وأنواع الخطوط، والبرمجة الحاسوبية،

والنشر عبر الحاسوب، والإنتاج الإعلامي. وهي عملية دورية تشتمل على تفاعل متواصل بين الجهاز الفني المختص وبين الأستاذ، وفريق التطوير، لاستكمال الوسائل وتقويمها. إن أقصى ما نهدف إليه هو دعم التطوير المتزامن للمدرس وللوسيلة في آن واحد، بحيث يستطيع الأساتذة أنفسهم أن يمتلكوا الوسائل التقليدية والأخرى الجديدة، وتطويرها باستمرار. ويقدم المعهد الدعم المتواصل لعملية تحسين الوسائل والارتقاء بها، مع تدريب إضافي يساعد الأساتذة على تطوير استخدام للتقنيات أكثر صقلًا.

تقويم التعليم وخبرات الطالب

إن المفهوم الواعي لأهمية جودة التعليم، وخبرات التعلم، والمنهاج الذي تقدمه جامعتنا هي أمور أساس للارتقاء المستمر في التعليم والتعلم. وبالإضافة لتقديمنا الدليل على مظاهر قوتنا ومطالبنا، تبادر الجامعات الآن لجمع معلومات عن الأماكن التي يوجد فيها الخريجون، وتصورات أرباب العمل، والمجتمع، عن مدى جودة خبرات الطلاب.

وفيما يخص مؤسستنا؛ تتضمن هذه الوظيفة إدارة وتنفيذ عملية الاستبانات الطلابية الخاصة بجودة التعليم، وطبيعة المقررات الدراسية. كما تتضمن أولاً وقبل كل شيء تقديم خدمة ضرورية لهيئة التدريس عبر إشراكهم في حلقات تتصف بالتفكير الهادئ لتحليل البيانات المجموعة، وإعادة النظر في طرق تعليمهم، والمقررات، على ضوء التغذية المرتجعة من الطلبة، ومهمة الارتقاء المستمر بالتعليم. وبمبادرة من جهاز التعليم نفسه تعطي هذه المعلومات دليلاً من الدرجة الأولى على إنجازاتهم في التعليم ومدى خبرتهم في التطوير التي تضم بشكل رسمي إلى الملف الأكاديمي لكل أستاذ مشارك بوصفها معياراً لجودة تعليمه. ولتشجيع استخدام أنواع أخرى من البيانات عن تعلم الطالب وجودة التعليم، يستكمل أكاديميو المؤسسة بيانات التقويم بنشاطات أخرى للتطوير المهني، ويقدموا إرشادات تلبى احتياجات الأفراد من الأكاديميين.

وتُحلّل البيانات المتجمعة من عمليات مسح تناولت التعليم والمقررات، وترسل إلى الأساتذة بطرق مختلفة لتسهيل ترجمتها عملياً في تحسين التعليم. ويمكن الحصول على هذه البيانات في صيغة إجمالية لتزويد البرامج الدراسية والكليات بمعلومات عن تصورات الطلبة عن جودة التعليم. وهكذا تقدم معلومات هادفة عن برامجها الدراسية وأداء الكليات.

وقد تجري استبانات طلابية أخرى لصالح الوحدة المنظماتية ولأهداف مؤسسية. مثلاً تحضر استبانة مرة كل سنتين على مستوى الجامعة ككل تتعلق بخبرات الطلبة عن برامج الدراسة، وفي مراحل متعددة من دراستهم، مثلاً: السنة الأولى، السنة الأخيرة من المرحلة الجامعية، والدراسات العليا، ودرجات الشرف. وتؤخذ بيانات الطلاب على هذا المستوى المؤسسي بعين الاعتبار من قبل البرنامج، والكلية، وعلى مستوى الجامعة، كما تسمح بإجراء مقارنات داخل الجامعة نفسها، ومع الجامعات الأخرى. كما أن هناك أنواعاً أخرى من الاستبانات يملؤها الطلبة تتعلق بكل المقررات بحيث يطلب من المقررات المشاركة في البرنامج الدراسي تقديم هذه البيانات مرة كل ثلاث سنوات. ويقوم المعهد بإعداد تقارير متعددة عن هذه البيانات المختلفة ويزود بها الجامعة، وهيئة التدريس والكلية، والبرنامج الدراسي. والهدف إجراء مراجعات للبرنامج، والكلية، ورقابة الجودة، والمقارنات المرجعية.

وتتضمن استبانات الطلبة جزءاً واحداً فقط من وظائف تقويم المؤسسة. كما تتضمن تقويماً للمناهج، والتعليم، وتجربة التقويم، والوسائل التعليمية. ويجري هذا التقويم عبر جمع البيانات وتحليلها التي تجمع من مصادر مختلفة، بما فيها عمليات المسح، والمقابلات، وجماعات التركيز، والأدوات، واستجابات الجامعة، وبيانات على المستوى الوطني. ويمكن للمعهد أن يقوم بهذا العمل بطرق مختلفة: إما بوصفه مشروعاً يقوم هو بتنفيذ كل تفاصيله، أو عبر عضويته في الفريق الاستشاري المشارك في مهمة التقويم، أو بوصفه هيئة استشارية تقدم المشورة عن الأساليب المناسبة في مراحل التقويم المختلفة.

برنامج التطوير على مستوى الجامعة

تمتلك جامعة (كوينزلاند) توجهاً شاملاً لتطوير هيئة (التدريس)، على ضوء سياستها التي تقر بضرورة تطوير مهارات هيئة التدريس بهدف تحقيق رسالتها، وعلى ضوء حاجة الفرد لتطوير مهاراته المهنية بهدف تقدمه المهني وتطوره الشخصي، ودعماً لحاجتها وحاجة الأفراد معاً للتطوير، قدمت الجامعة برنامجاً مكثفاً للتطوير المهني، متاحاً بشكل عام لكل أفراد هيئة التدريس، وللعاملين بعقود أكاديمية. وتنظم الجامعة 180 مقررًا رئيساً كل عام، تتفرع إلى 400 مقراً. وتصنف هذه المقررات في فئات نوعية مثل الاستقراء، والقيادة، والتقدم المهني، والارتقاء بأداء التعليم، والتطوير الذاتي، وغيرها. وتقدم سلسلة من البرامج لكل فئة من هذه الفئات. وتوجه بعض هذه البرامج إلى الجهاز العام ويوجه بعضها الآخر إلى الجهاز الأكاديمي. بينما تكون مجموعة ثالثة من البرامج مثل برامج القيادة، والإدارة مناسبة لاشتراك المجموعتين السابقتين فيها. ويقدم موقع المعهد على شبكة الإنترنت سلسلة كاملة من هذه البرامج¹.

وفي أثناء هذه الوظائف المتعددة يستطيع المعهد أن يعمل على تطبيق شامل ومنهجي لنشاطات التعليم والتعلم مُدداً طويلة من الوقت. ويتحقق ذلك عبر توجه متكامل لإنجاز المبادرات التي صاغها المعهد والأقسام، ولكنها صممت لتشغيل الأفراد بطرق تجعل الاشتراك فيها تجربة ثمينة وتطويرية لهم.

تكوين جماعات التعلم وتسهيل عملها بأسلوب التكرار والديناميكية في

المبادرات التعليمية التي تصدر من الأعلى إلى الأدنى ومن الأدنى إلى الأعلى

ربما كان الدور الأكثر شمولاً هو تحديد موقع أعضاء وحدة التطوير في المستويات المختلفة من التعليم والتعلم. والمسؤولية التي تترتب على التعليم الجامعي لها مضمونات خاصة تتعلق بعملية تطوير التعليم. وقد أصبح العديد من وحدات تطوير التعليم يتمتع بخبرة واسعة تمكنها من المشاركة في صنع قرارات المؤسسات وإدارتها، وتقديم المشورة عن متطلبات التطوير، والبنى المؤسسية المناسبة، والإستراتيجيات الأكثر فاعلية في

1- برنامج معهد تطوير التدريس والتعليم TEDI لتطوير هيئة التدريس

<http://www.tedi.uq.edu.au/sdh>

التنفيذ (برو 2003). وهذا الأمر إشكالي لأننا نرى أن هذه النشاطات، تصدر من الأعلى إلى الأدنى ومنفصلة عن عمل الأقسام والأفراد ومفروضة عليهم.. وفي سياق جامعة (كوينزلاند) كان المعهد يهدف تماماً إلى تأسيس عمل يتجه من الأعلى إلى الأدنى ومن الأدنى إلى الأعلى في آن واحد. وقد تحقق ذلك بتسهيل الحوارات داخل المجتمع الجامعي لتقرير أي أعمال هي الأفضل، وما هو الثمين وما هو المفضل للتعليم والتعلم، في جامعة كوينزلاند؟ مثلاً كنا قد بذلنا نشاطاً كبيراً مع الكليات وبرامج الدراسة عبر تأسيس صلة ودور المعهد في عضوية لجان التعليم والتعلم في الكليات، والتعليم المرن، ومبادرات تطوير المنهاج.

صلات معهد تطوير التعليم والتعلم بلجان التعليم والتعلم

كي يكون المعهد متجاوباً مع مبادئ واحتياجات الأقسام، بحث بجدية عن كيفية إسهامه في المشروعات والنشاطات القائمة. وهي مشروعات تحدها الكلية أو فريق الأساتذة العاملين في تعليم برنامج دراسي ما. وهدفنا أن نعمل مع هيئة التدريس بصفة عضو في فريق البرنامج ومشارك فعال في نشاطات الفريق -أو المشروع- التي لها نتائج تعليمية (هي تطوير هيئة التدريس أو تعلم الطالب). ولتسريع ذلك دعيت كل كلية لتسمية مندوبها لدى المعهد، ويكون دوره عامل ارتباط وأداة تواصل بين المعهد من جهة، وبين رئيس الكلية، ورئيس لجنة التعليم والتعلم، وهيئة التدريس فيها من جهة أخرى. وسبب المبادرة في إيجاد وظيفة المندوب هذه هو عرض احتياجات الكلية مباشرة على المعهد، وإتاحة الفرصة لإجراء مفاوضات عن «لب الحاجة» في برامج التطوير المهني والتوجهات المرسومة بشكل محدد لبرامج ومشروعات الكلية. وعندما كنا نكتب هذا الفصل كانت المبادرة التي أشرنا إليها في مرحلتها التمهيدية وبدت لنا أنها تعتمد على النوايا الحسنة والمشاركة الهادفة بين مندوبي الكليات ومستشاري المعهد. وحتى اليوم حمل المندوبون إلى المعهد طلبات لعقد ورشات عمل عن التعلم المهني لمناقشة بنود محددة بعينها (مثل التعليم في الصفوف الكبيرة)، وورشات عمل مركزية لمناقشة التطوير المهني لدى الجهاز الأكاديمي (مثل رئاسة لجان التعليم والتعلم)، والدعم المطلوب من مستشاري المعهد استناداً إلى مراجعة منهاج الكلية.

وتدعم لجنة تطوير جهاز التعليم الجامعي هذه البرامج بالتمويل لتغطية نفقات الطعام والتكاليف المادية الأخرى. والمعهد عضو في لجنة تطوير الأبحاث USDC وبرنامج تطوير الجهاز وميزانية البرنامج. وعندما تتم الموافقة على البرنامج يصبح المعهد مسؤولاً عن عملية التطوير والأداء والتقويم وإعداد التقارير المتعلقة ببرنامج تطوير التعليم.

وهناك لجنة رئيسة أخرى تؤثر في تطوير التعليم وفي عمل المعهد هي لجنة التعليم والتعلم TLC في الجامعة، ولهذه اللجنة علاقة تبادلية مع لجان الكلية للتعليم والتعلم، ولجان الكلية للتعليم والتعلم. وهدف هذه اللجنة إرشاد الجامعة في تطبيق وتطوير الإستراتيجيات لمتابعة التميز في كل أوجه التعليم والتعلم. وتطور اللجنة المذكورة خطة الارتقاء بالتعليم والتعلم. ويفعل المعهد ويدعم معظم بنود الخطة عبر تشجيع وتسهيل التعليم والتعلم داخل الكليات، تماشياً مع تحسين التعليم والتعلم.

وتُمثِّل هيئة تدريس المعهد في لجنة التعليم والتعلم في الجامعة ولجان التعلم والتعليم التابعة للكليات. وعبر الأدوار التي يؤديها ممثلو هيئة التدريس في اللجان المذكورة تتوافر لهم فرصة للمشاركة في وضع سياسة التطوير، ومن ثمَّ التخطيط للدعم القادم لخطط الكليات في سن هذه السياسات. والعضوية النشطة في لجان الجامعة المختلفة، هي أيضاً فرصة لتحديد المسائل والاتجاهات واتخاذ المبادرات وثيقة الصلة باتجاهات المستقبل المتوقعة. وبهذا الخصوص فإن هذه الفرص هي التي تعزز وتنشط توجه المعهد لدعم المبادرات، مثل تحديد صفات Attributes الخريجين على مستوى الجامعة. وستكون مهمة تطوير صفات الخريجين، شائعة في العديد من الجامعات، وفي جامعة (كوينزلاند) هناك إشارة إلى قيام المعهد بتقديم الدعم لعملية صفات الخريجين المحددة بالمنهاج، على مستوى البرنامج ومستوى المقرر.

وسيكون من الخداع الادعاء بأن المعهد قد عمل مع كل الكليات والبرامج وفرق الدراسة عبر الجامعة لتطبيق السياسة المتعلقة بصفات الخريجين، نحن لم نفعل ذلك، أو أن الأمر لقي منا اهتماماً قليلاً، أو أن الاهتمام غاب تماماً. وبينما خطط العديد من فرق البرنامج الصفات المتوقعة من خريجي برامجهم مع قليل من الإسهام منا أو انعدامه تماماً، فإننا نشير إلى ما قمنا به في هذا المجال:

1 - عملنا مع الكليات السبع في الجامعة، وتعاملنا مع الجهاز التعليمي في مستويات مختلفة ومتعددة.

2 - طورنا أدوات وعمليات لمساعدتهم في تأطير وفهم المهمة.

3 - قدمنا رسالة متماسكة ومستوى معيناً من الدعم لمضمونات المهمة.

4 - جمعنا وشاركنا بقضايا وأمثلة عن التطبيق في الجامعة.

5 - عملنا بنشاط في عمليات إعداد نصوص البرامج الكبرى.

6 - عملنا مع هيئة التدريس الذين لم يحضروا قط ورشات عمل معهد تطوير التعليم والتعلم.

7 - شاركنا في العديد من مبادرات تطوير المنهاج التي نضجت عبر تحديد صفات الخريجين نتيجة لتفكير جهاز التعليم بفاعلية عن تعلم طلابهم.

8 - وثّقنا وقوّمنا عملنا في دعم تطبيق السياسة وحددنا طرقاً استطعنا بها العمل بشكل أكثر فاعلية.

ولا شك أن هذا العمل لم يكتمل، إذ إن فرق التعليم تمسكت بقضايا لها صلة بإدخال منجزات الخريجين في دوراتها وتقويمها. إنما في حالات كثيرة كان هناك عضو من المعهد في الفريق استطاع أن يعمل ويقدم المشورة ويسهم بأفكار عن الطريقة التي يمكن أن ينجز بها هذا الأمر.

وقد قدمنا عام 2003 سلسلة من المبادرات لدعم تطبيق سياسة القيام بمراجعات سنوية للمنهاج، ومرة كل ثلاث سنوات، ومرة ثالثة كل سبع سنوات لإغناء تجربتنا في تسهيل أعمال الخريجين كي نتعلم كيف نفعل ذلك بطريقة أفضل؟. وتمكننا هذه المراجعات من تحديد موقع المعهد داخل مجتمع الجامعة بطريقتين: مراجعات من الأعلى إلى الأدنى، وأخرى من الأدنى إلى الأعلى لتسهيل ودعم وإدارة التغيير على مستوى الجامعة كلها.

تقصي المعرفة في (وعلى) التدريس والتعلم وتطوير التعليم

وتوضيحها ونشرها:

إن تطوير جودة التعليم ومهارات التعلم والارتقاء بهما مازال موضع اهتمام الحكومات، وقطاع التعليم العالي في العالم كله. ويبيد قطاع التعليم العالي في أستراليا حالياً اهتماماً متجدداً بالتعليم الجامعي. مع أصداء محددة للإصلاح الجامعي في المملكة المتحدة في عقد التسعينيات. يضم تقرير (نلسون) الذي نشر حديثاً DEST 2003 توصيات تتضمن إنشاء المؤسسة الوطنية للتعليم والتعلم، كما تضمن سلسلة من المبادرات الموجهة نحو تقديم الدعم للجودة والتميز في التعليم الجامعي وتقدير القائمين عليهما. وهكذا أعادت وحدات تطوير التعليم توازنها، أو أعادت النظر مجدداً في طبيعة دورها والمدى الذي تسهم فيه في التأكيد على الجودة في التعليم والتعلم الجامعيين، وحجم مشاركتها في ذلك.

وكانت ممارسة وتعميم التعليم الجيد تقليدياً قاعدة العمل في تطوير التعليم. وظهر هذا الاتجاه بوصفه نتيجة من نتائج ورشات العمل، وحلقات التعلم، وسلسلة من النشاطات التشاورية لسنين عديدة. وعلى كل حال، إن بروز التأكيد على التعليم والتعلم المدرسين، يجلب معه نقطة تحول في مرجعية المنح الدراسية. ويعمل أساتذة الجامعة أنفسهم بشكل متزايد ونشط في تطوير ثقافتهم الشخصية في حقل التعليم. فمن ناحية ولدت التعيينات في الجامعة والترقيات اهتماماً أكبر للعمل في حقل التعليم. وعلى كل حال هناك أيضاً حالة العديد من الأكاديميين الذين يهتمون بدورهم كأساتذة جامعيين، بوصفه جزءاً أساساً من هويتهم المهنية. ونتيجة لذلك لحظ مطورو التعليم ازدياداً مهماً في تقويم الأكاديميين لأنفسهم، وفي الأبحاث المتعلقة بالتعليم والتعلم ومتعاونين بشكل نشط ومستمر مع العديد من أعضاء وحدات تطوير التعليم في الأبحاث الجارية عبر سلسلة من ميادين المنهاج (برو 2003). وكان هذا الاتجاه واضحاً أيضاً في جامعتنا. وقام جهاز المؤسسة بدعم ملف أبحاث صحي موجه بشكل قوي نحو التعاون والمعرفة المتعلقة بالتعليم وتطوير المنهاج وتصميم التعلم.

وليس الاهتمام بهذا الاتجاه، فقط، لقدرته على الارتقاء بمجتمع التعلم. إن أكاديميي وحدة التطوير غالباً ما يلبسون في أدوارهم رداء «الخبير في التعليم» أو «المنظر التعليمي»، بينما يهتم ذوو الاختصاص في مجال ما بتقديم المحتوى المعرفي أو الخبرات التعليمية لمهمة ما. وفي أمثلة كثيرة نجد أنه من الشائع أن يتكئ لأساتذة / الباحثون على التصور التعليمي وتجربة زملائهم في وحدة تطوير التعليم. وأكثر من ذلك يحضر مطورو التعليم معهم عادة هدفاً ضمناً هو تحسين الممارسة، وفي الوقت نفسه فرصة لإضاءة مساحة من التساؤل (برو 2003). ولا يمكن وجود تصور تعليمي دون فلسفة أو قيم تتعلق به. وبينما نواصل تشجيع القيام بدراسات أكثر عمقاً في موضوع التعليم الجامعي، فنحن معنيون أيضاً بما ينجم عن التعاون من وظائف سياسية وتموضع تربوي. (برو 2003 وكوسلينج 2003). وكما دافع بارنت (1997)، فإن الجامعة المعاصرة تتجه نحو تمييز نماذج مفضلة لديها من التعليم والتعلم كي تستطيع تحقيق مخرجات التعلم المطلوبة. وتصبح وحدات تطوير التعليم عبر تنفيذها لعملها في تطوير التعليم، وعبر أبحاثها جزءاً مكماً للعملية.

وبينما بني العديد من أبحاثنا المشتركة على مشروعات صغيرة لها طابع البحث العلمي العملي، فإن بعض نشاطاتنا كانت على مستوى وطني كبير مع مضمونات دولية. وحديثاً جداً قاد المعهد مشروعين للجنة التعليم الجامعي الأسترالية. يتعلق المشروع الأول بالتعليم في الصفوف الكبيرة (تشارلز وفريقه 2002)، وضم 24 جامعة من كل أنحاء أستراليا، وتوصل إلى تطوير وسائل مهمة عبر 24 مبادرة مختلفة جرى تنفيذها على المستوى الجامعي. ومعظم المبادرات المبنية على أساس جامعي استمرت بشكل جيد إلى ما بعد الشهر الثاني عشر من تاريخ البدء بالمشروع نفسه. وكان المشروع الثاني بعنوان «إدارة ودعم تدريب الأساتذة المؤقتين» Sessional teachers (تشارلز وفريقه 2002). والهدف منه الاستجابة للحاجة الماسة منذ زمن طويل لتقديم الدعم والوسائل للاتجاه المتعاظم في التعليم على أساس الدورات أو فصول دراسية قصيرة. وكان يُجرى تحديث المصادر المنشورة عبر الإنترنت بانتظام، ولا

سيما عبر إضافة «حالات للدراسة» جديدة تتناول الممارسة الجيدة. وقد أشاد المعهد بفوائد هذين المشروعين لجامعة كوبنزلاند، بينما كنا نتابع استخلاص مخرجات تطوير التعليم ووسائله من المشروعين لصالح الأساتذة والمديرين الأكاديميين داخل مجتمعنا الجامعي. وعلى كل حال، لقد برهن الاتساع في عدد فرق المشروع الأول على الفائدة الثمينة له. وعندما رسم المشروعان من قبل الجامعات عبر البلاد كلها سمح ذلك بإسهام أكبر للتميز في الممارسة، وبفرصة لتطوير وتشغيل شبكة من الزملاء، كانت أيضاً منهمكة في مواجهة التحديات أمام التعليم الجامعي، ومسألة الصف الكبير. وقد نجح تكييف المبادئ التي تم تحديدها في المشروعين للعمل والمشاركة في الممارسة عبر الجامعات لتصبح مبادئ مشروع جديد في علم النفس على المستوى الوطني وضعتة اللجنة الأسترالية للتعليم الجامعي AUTC على أن يُجرى تنفيذه عامي 2004-2005. ونحن نرى دوراً أكبر لوحدات تطوير التعليم في تصميم وتسهيل مثل هذه المشروعات في المستقبل على ضوء تزايد الاهتمام بالجودة في التعليم الجامعي على المستوى الفدرالي.

ويعتمد تزايد المسؤوليات واتساع المجالات في معالجات الأكاديميين للتطوير من داخل وحدات تطوير التعليم على متابعة واسعة للمعرفة، والتجربة، والخبرة، والتفاهم. وبقدر ما يستمر البحث لإضفاء الصفة المهنية على الأدوار في التعليم العالي (ماكدونالد 2002، وانظر أيضاً فريسر ورايان في هذا الكتاب.) يقع على عاتقنا -نحن مطوري التعليم- مراجعة أدوارنا باستمرار، ومن ثم إعادة بناء هوياتنا. (برو 2003 ولاند 2003) ويتطلب تحقيق ذلك الالتزام بمناقشة أوضاعنا داخل سياقات الجامعة، والإصرار على تطوير تجربتنا الخاصة. وكما أشار كاندي (1994): يمكن اعتبار مطوري التعليم "ما وراء المهنيين meta-professionals" الذين صدف أن يكون ميدانهم هو التعليم العالي (ماكدونالد 2003).

هذا التصور الماورائي يتطلب عمقاً في المعرفة والتفهم للتعليم والتعلم بوصفه طبقاً بعناية في سلسلة من سياقات الجامعة. كما يفرض هذا التصور التزامات تجاه الدراسات الجامعية والنقد. والهدف تسويق خصوصية عملنا وإعطاؤه الشرعية.

والأنموذج الذي قدمناه هنا يستند إلى التوجه الذي تحدث عنه رولاند عن التطوير الأكاديمي بوصفه ممارسة نقدية، وفي الأصل استناداً إلى مفهوم هابرماس عن الفعل التواصلي (1991). ونحن نسعى لإيجاد توجه استبائي Inquiry approach لمهمة تطوير التعليم حيث يوجه كل المشاركين فيه أسئلتهم ويستكشفون الصلة بين النظرية والتطبيق، وكذلك تحديد أهداف التعليم العالي، وطبيعة تعلم الطالب في علاقتها مع السياق الاجتماعي الأوسع.

وقد وضعنا جدول أعمال للبحث البرامجي في المعهد لتزويد الجهاز الأكاديمي به، وكذلك تزويد الآخرين المهتمين بالبحث في مجال التعليم العالي. ونعتقد أنه من الأهمية بمكان أن نشارك في فهم عملية تطوير التعليم والتعلم في التعليم العالي، ونلتزم بدعم أعضاء جهازنا نحن لتحقيق ذلك. وهناك برنامجان حديثان تضمننا تقويماً للتعليم المرن داخل مباني جامعة إيسويتش. ويركز بحثنا الحالي على التعليم الجيد وتعزيز الجودة في التعليم، ولا سيما دور تطوير التعليم وعملية المراجعة التي يقوم بها الانداد. وقد زود هذا الاتجاه البرامجي هيئة تدريس المعهد ببحث مركز: فقد قامت مجموعة من الدارسين ببحث عن ميدان فيه فائدة متبادلة بطريقة تسمح لهم تبني تصورات مختلفة واستخدام أساليب متعددة. مثل هذا التوجه يدعم تطوير المهنة لدى إعطاء هيئة التدريس العاملين في وحدات تطوير التعليم الذين كانوا يجدون صعوبة في القيام ببحث مستقل، ويتيح في الوقت نفسه الفرصة لتحقيق إنجاز نحو فهم جديد ومعرفة جديدة لدى وحدات تطوير التعليم والتعلم في التعليم العالي.



الخاتمة

يعدّ تطوير التعليم الوسيلة التي يرتقي بوساطتها التعليم الجامعي، ولذلك يجب أن يوضع في المكان اللائق به لأمرين: الأول: الحاجة لإدارة التحول المستمر الذي يواجهه أساتذتنا. والثاني: تحضير متطلبات المستقبل للمسارات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، التي تتصف بأنها مسارات دائمة التغير. وتؤدي وحدات تطوير التعليم دوراً تشاركياً كبيراً في إدارة سلسلة من التحديات التي تواجه المسائل الحالية، والتوجهات المستقبلية، في أن واحد، التي من أجلها نتصور الدور التشاركي والنشط جداً لوحدات تطوير التعليم داخل مجتمع الجامعة.

وقد لخصنا تلك التحديات التي تقع ضمن أربعة اهتمامات كبرى وهي بشكل محدد: تحصيل ذاكرة مشتركة عن المسائل التي عالجنها ومتابعة العمل عليها، والتطبيق الشامل والمنظم لمبادرات تجديد التعليم في التعليم العالي، وإيجاد وتسهيل العمل الدوري والديناميكي في الاتجاهين من الأعلى إلى الأدنى، ومن الأدنى إلى الأعلى، وإدارة المبادرات التعليمية، والبحث وتعميم الدراسات في (وعن) موضوع التعليم والتعلم وتطوير التعليم.

ولما كان الاهتمام بجودة التعليم والتعلم في التعليم العالي يستمر في الازدياد، ستحتاج الجامعات إلى النظر في سلسلة من الخيارات للعمل بتفكير صائب لمواجهة التحديات التي يسببها هذا الاهتمام. وقد برهنا أن وحدات تطوير التعليم تؤدي دوراً مركزياً في هذا المستقبل. كما قدمنا في هذا الفصل مسألة لتوضيح المشاركة التي تقدمها وحدة التطوير داخل مجتمع الجامعة بطريقة تقدم فيها نظرة إستراتيجية ومستقبلية للعديد من أدوار تطوير التعليم في مجتمع ينعكس عليه نمط الممارسة. وقد التقط (بُود) هذه المشاعر مع الادعاء بأن تطوير هيئة التدريس يجب أن يكون في قلب المؤسسات المبدعة والمتجاوبة لضمان صحة وحيوية التعليم العالي (بُود 1995).

وفي الختام، بينما كان تركيزنا في هذا الفصل على التعليم والتعلم، إلا أننا لا نقترح أن يكون هو التركيز الوحيد الذي يجب أن تشتغل فيه وحدات تطوير التعليم. إن

العديد من وحدات تطوير التعليم غارقة في سياسة التطوير، وتطبيق عمليات الجودة، والرقابة، والبحث، وأبحاث التدريب، والقيادة والموارد البشرية، وأدوار في خدمة المجتمع لا علاقة لها على وجه الخصوص بالتعليم والتعلم.

ونحن نفترض أن الأنموذج والإطار المفهومي اللذين لخصتاها في هذا الفصل سيعطيان مرونة وانعكاساً واستثماراً في تطوير التعليم داخل البيئة المعقدة ومتعددة الطبقات للتعليم العالي. وإذا كان الأمر كذلك يصبح لدينا احتمال أكبر لإنجاز ارتقاء أصيل ومتواصل للجودة في التعليم الجامعي والتعلم. وبالإضافة إلى هذا نؤكد أن مبادئ الأنموذج والإطار المفهومي يمكن استخدامهما بنجاح في أدوار إضافية، ويمكن لوحدة تطوير التعليم أن تعمل بهما كأنموذج فعال من العمل والدعم والتغيير داخل الجامعة.

