

## الفصل السادس

### المواءمة Alignment والتعاون Synergy:

### القيادة وتطوير التعليم

مارجوت بيرسون وكريس تريفييل

#### المقدمة:

تركزت معظم المناقشات عن الإدارة والقيادة في جامعات أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة على مواجهة ضغوط الحكومات التي تطالب بتوسيع إمكانيات توصيل المعلومة إلى الطالب، وتوسيع القبول في التعليم العالي، وضبط وإدارة أكثر فاعلية وكفاية، وتحمل مسؤولية أكبر، والمعوقات المتعلقة بالوسائل (سكوت 1995، جامبورت وسبورن 1999، مارجينسون 1997). وكان الرد على هذه الضغوط التي تطالب بالتغيير، التركيز بشكل عام على بنى الإدارة والتخصصات الأكاديمية داخل الجامعات وإعادة هيكلتها (ماكينى 1995، بيتون 1997). وليس ما يدعوللدهشة أنه في هذه البيئة التي تعمل السياسة الجامعية فيها، أن يؤدي التركيز داخل الجامعات وفي الأدبيات على إدارة التغيير في مستوى المؤسسة، إلى انتشار تصور مضمونه أن التغيير يتم من الأعلى إلى الأسفل، كما استنتج ترولي في كتابه (1998)، وحتى في تطوير التعليم، حيث كان هناك سلسلة من المبادرات لنشاط جديد يعالج مؤسساتياً أهدافاً جديدة في مجالات مثل توسيع قبول الطلاب، ودعم الطالب، ومعرفة مبادئ تقنية المعلومات، وتطوير مهنة التعليم. وقد أخذ العديد من هذه البرامج طريقه للتنفيذ، أو أن بعضها كان مبادرات في أقسام الكليات، خارج التيار الأكاديمي الرئيس (سلووي 1995، بيتكشلي وبروسر 2001، بيرسون ورفيقه 2002). وكان الجهد الشامل منصّباً على إيجاد انطباع بأن تحديثاً مستمراً مهماً، وإعادة ابتكار في ممارسة التعليم والتعلم في التعليم العالي، يجريان بحجم أكبر مما تحتاجه القضية فعلاً.

وتشجيع التغيير المنهجي في ثقافة ممارسة التعليم بحيث إن التكيف الناجح، والتجديد يتلقيان الدعم من داخل الأقسام الأكاديمية (أو الكليات، التي سيشار إليها من الآن فصاعداً بوحدة منظمات أكاديمية AOU) إن ما يجعلنا نقف أمام نظام مختلف كما يقول ماسكي وزمски (1995) وبيرسون (1998) وترولار (1998)، والنجاح متفاوت في مشروعات التجديد والبرامج الممولة هو أمر بقاء في هذا الاعتبار (وايمر ولاينز 1991 وهادين وسبيدي 1995 والكسندر وآخرون 1998 وماثيو ولاند - الفصل العاشر). وكان منطقياً أن تؤدي تجربة برامج كهذه مع امتداد الوقت إلى الصعوبات التي أصبحت معروفة الآن مثل: تبعثر الجهود، والنقص في الدعم المتواصل حيث يتابع كل حارس Ranger من «الحراس الذين يعملون بشكل منفرد» اهتماماته الخاصة في عزلة عن الحراس الآخرين، ودون أن يتلقى أي دعم منظماتي. كما أن غياب نتائج الدراسات يؤدي إلى إعادة اختراع «العجلة»، أو عملية تجديد ذات قيمة محدودة في دفع عملية تعلم الطالب إلى الأمام. وإضافة إلى ذلك، وبينما يستجيب الأفراد والأقسام للفرصة المتاحة ويضعون برنامجاً خاصاً بهم، فإن بإمكانهم إحداث تغييرات لا تتماشى بالضرورة مع أهداف المؤسسة (الجامعة) وتوجهاتها. وتتضمن هذه التوجهات التي توجد في سوق تعليمية يسودها التنافس، تطوير بيئة جودة عالية لتعلم الطالب، وبرامج تعليم، ودورات تستجيب لطموحات الطالب، والصناعة، والمجتمع.

تتضمن إحدى الاستجابات للتعقيدات والصعوبات من هذا النوع، الدعوة إلى قيادة أقوى يتولاها رؤساء الوحدة المنظماتية الأكاديميون، كما يطلب ذلك من الإدارات العليا (رامسدن 1998). وهناك استجابة أخرى تتمثل في البحث عن تحسين التواء المنظماتي الداخلي والخارجي، عبر تطوير خطط إستراتيجية للمؤسسة، وعبر سياسة تغيير تتناول هيئة التدريس، وإستراتيجيات تناسب شروط التغيير (كولدريك وستدمان 1999). وعلى كل حال، إن مثل هذه الاستجابات يتطلب عمليات يتجه خط التغيير فيها من الأعلى نحو الأسفل، وهي عمليات مشكوك في قدرتها على تطوير التعليم الذي يبحث عن تغييرات مكيفة ومستمرة في برامج التعليم، وممارسته.

وهذا هو الوضع في منظومات التعليم العالي حيث يمتزج تأثير التنوع والتعقيد في المنظمات بالضغط المتواصل من مصادر مختلفة للتغيير -وأحياناً متصارعة- (كلارك 1996، ماكني 1995، جامبورت وبوسر 1999).

وعلى النقيض من ذلك يدافع فولن (1993) استناداً إلى تجربة إصلاح الكلية عن اتجاه متعدد الوجوه، والمستويات يسمح بقيام إستراتيجيات تعمل من الأعلى باتجاه الأسفل، ومن الأسفل باتجاه الأعلى، والهدف إصلاح التعليم العالي، ويدعمه في هذا الرأي الباحثان جونسون (1997) ونراولي (1988)، وإذا أخذنا توجه فولر في عملية التغيير فإنه يشير إلى الحاجة لإعادة التفكير في دور القيادة وعملها في تطوير التعليم.. كما يقترح هذا التوجه إعادة تقويم احتمالات قوة القيادة ومحدوديتها وتأثيرها. وتعدُّ الطريقة التي تمارس فيها القيادة عملها حاسمة في التعامل مع الأشخاص وتعزيز الجهود المشتركة للمجموعات والأفراد، وفي السعي للاصطفاف إلى جانب التوجه المؤسساتي.

ونناقش في هذا الفصل فكرة مؤداها أن القيادة هي شيء أكثر من مجرد توجيه وتعبئة الموارد، وأن تطوير التعليم يمكن أن يكون هو نفسه إستراتيجية ووسيلة التغيير، وأن المواءمة تفهم بشكل أفضل عندما ننظر إليها بوصفها هدفاً كما يقول سينج (1990). ويستخدم (سينج) تشبيهاً بفرقة جاز موسيقية ليشرح كيف يمكن لعملية المواءمة أن تجمع بين العفوية والتنسيق في آن واحد. ويمكننا تعداد المسائل الرئيسة المتعلقة بالقيادة ولا سيما قيادة وحدات التنظيم الأكاديمية لإنجاز المواءمة والتعاون عبر تطوير التعليم التي سنبحثها في هذا الفصل والمستخلصة من «حالة دراسية»، وهي كما يلي:

1. طبيعة عمل القيادة في تطوير التعليم.
2. أهمية الأشخاص وعملية إدارة التغيير وتطوير التعليم.
3. إمكانية وجود اتجاه متعدد الوجوه لتطوير التعليم.
4. أهمية بناء القدرة لتكييف التغيير.
5. طرق إشراك القيادة، والعمل بشكل تعاوني لتحقيق التغيير.

### القيادة وإدارة التغيير - ماذا في مسألة تطوير التعليم؟

إن قبولنا بفكرة الحاجة لوجود توجه متعدد الوجوه ومتعدد المستويات في إدارة التغيير لا يعني عدم الاعتراف بالحاجة إلى قادة كبار لوضع توجهات وأطر عمل سياسة التطوير. أنها تعني على كل حال الحاجة إلى تركيز خاص على القيادة عند مستوى رئيس وحدة المنظمة الأكاديمية، والجهاز العامل في التعليم الأكاديمي وفق برنامج تطوير فعال للتعليم. وتوضع عادة السياسات والخطط عند هذا المستوى. وهناك مسألتان مهمتان حاسمتان أمام هذا الدور، عبر كونه منتجاً وقابلاً للدعم والاصطفاف مع الأهداف المؤسسية، وهما: كيف تتصرف قيادة وحدة المنظمة الأكاديمية، وكيف يعمل جهاز التعليم في عملية التغيير.

أصبح من المعترف به بشكل واسع حجم تأثير رؤساء وحدة المنظمة الأكاديمية على جو القسم، وعلى الالتزام بالتغيير في برامج التعليم، وعلى الممارسة (ميدلهيرست 1993، هايدين وسبيدي 1995 ورامسن 1998 1998 ب، نايت وترولي 2001). كما دفع إلى إصدار نداءات متعددة موجهة إلى رؤساء الوحدات كي يبعثوا القوة في عملهم القيادي وممارستهم (ساروس وآخرون 1997 ورامسدين 1998 ونايت وتراولر 2001) قنتر وساروس (2002). وقد تفاوتت النصائح عن ممارسة القيادة دورها استناداً إلى عدد من الأنماط، مثلاً، ما الذي يشكل القيادة، والإدارة بشكل عام، وفي التعليم العالي ولا سيما؟ وأينما استقدمت هذه الأنماط إلى الكليات كان هناك ميل لجعل الرئيس يتصف بطابع مدير في المستوى المتوسط (تكر 1984، موسى ووروي 1990 وبيرسون 1996 ورامسدين 1998 ونايت وترولي 2001) والتركيز على المسؤوليات الوظيفية أو «عمل» الرئيس في إدارة هيئة التدريس، والأبحاث والتعليم، وهكذا. وعلى كل حال وكما لاحظ تان (1995: 7-86) يقود التركيز على المسؤوليات الوظيفية للرئيس إلى توصيف لعمله تحذف معه العناصر الديناميكية في دوره لتكييف وتحسين التعليم والأبحاث، ويحرم مثل هذا التركيز وبشكل كامل الرئيس من الإمكانيات التي يتضمنها هذا المنصب المؤسسي لكونه، مثلاً، المركز الذي تلتقي فيه التوجهات التي تعمل من الأعلى إلى الأسفل مع المبادرات المحلية (مودي 2002).. ويعد الرئيس

في هذا الموقع الشخصية الأساسية في تحقيق التنسيق، والمواءمة والتعاون المطلوب لتطوير فعال للتعليم.

وحيث يوجد تركيز على التغيير يجب على المرء أن يبحث عن القيادة التي أعيد تكوينها من النوع الذي اقترحه كوتر (1990)، فهو يرى أن القيادة تكافح للتغيير عبر وضع الرؤية والإستراتيجيات (اتجاهات التواصل) وتحفيز الأشخاص، وبث روح التغيير فيهم. وبالمقابل يصف الإدارة أنها التعامل مع التعقيد، والخطط، ووضع الميزانية، وتنظيم هيئة التدريس، والسيطرة على المشكلات وحلها. وقد جرى تطبيق هذا النموذج في ترتيبات أكاديمية نفذها رامسدن (1998) الذي يدافع هو وكوتر عن الطبيعة التكاملية للإدارة والقيادة، وحاجة كل منهما للأخرى لتحقيق التنفيذ بشكل فعال. ويحدد رامسدن مشكلات وضع توجد فيه «إدارة قوية» دون «قيادة قوية»، فتقود إلى «إحساس بالتوتر والضعف». تماماً مثل الوضع الذي توجد فيه «قيادة قوية» و «إدارة ضعيفة»، الذي يؤدي إلى فشل دورات التجديد في السياقات الأكاديمية التقليدية (رامسدن 1998).

والبديل لهذين الوضعين هو التركيز على التكامل بين دوري القيادة والإدارة. وقد درست هذه الفكرة بالتفصيل من قبل مينتزبرج (1980) وكون رأيه استناداً إلى البحث والملاحظة لعمل المديرين اليومي. وقد طور نموذجاً متكاملًا تمارس فيه القيادة/الإدارة ثلاث مجموعات من الأدوار تنبثق من وضعهما المؤسسي الرسمي ومن سلطتهما. وتشكل هذه الأدوار صورة متكاملة تتضمن:

- أدوار بين الأشخاص: شخصية رئيسة، قائد اتصال.
- أدوار إعلامية: الموجه (المرشد)، الناشر، الناطق الرسمي (كذا - التعليق من الكاتب).

- أدوار تتعلق بالقرارات: مقاول، معالج اضطرابات، موزع موارد، مفاوض.
- والقائد/ المدير عند مينتزبرج، هو مسهل أعمال تجارية أكثر منه شخصية «مؤثرة». وله صفات المبادر أكثر من صفات الرجل الذي يتمتع بكاريزما القيادة، وهو الرجل الذي

يبحث عن الموارد بما فيها الموارد البشرية لعمل ما يجب أن يعمل. وبصفته مبادراً كما وصفه ميتزبرج فهو يوجه المشكلات نحو الحل، ويستفيد من الفرص داخل الوحدة وخارجها، ومن ثمَّ فهو يبادر ويصمم الكثير من التغيير المسيطر عليه عبر «مشروعات تحسين». وأما الأدوار الإعلامية فهي مهمة كون أن القائد/ المدير يبحث عن المعلومات من مصادر مختلفة، والعديد منها مصادر غير رسمية، وتصله بعض المعلومات بسبب منصبه واتصالاته الرسمية. وتبعاً لميتزبرج فإن الأدوار الإعلامية تربط كل العمل الإداري بعضه إلى بعض، فهي تربط الواقع القائم مع الأدوار ما بين الأشخاص، مع أدوار اتخاذ القرارات. وإمكانية تطبيق هذا الاتجاه على الوضع الأكاديمي تجد دعماً لها من النتائج التي اكتشفها (ميدل هيرست 1993) الذي كتب يقول: إن السبيرنتيك Cybernetic (دراسة أنظمة السيطرة الأوتوماتيكية) منظور المبادرة كانا واضحين في المناقشات عن المهمات اليومية للقيادة / الإدارة التي جرت مع القادة الأكاديميين. وبشكل مشابه وجد مارشال وآخرون (2000) في دراستهم للمفاهيم الأكاديمية عن القيادة، أن غالبية الأكاديميين الذين أجابوا عن أسئلتهم ساندوا أهمية البعد التشغيلي للقيادة. وبالخصوص فقد حددوا أهمية قدرة القيادة على التنسيق الكامل في سلسلة المهمات المعقدة والمتداخلة والنشاطات المترافقة مع التغيير.

والتصور للوضع الذي قدمه هايفتز ولوري (1997) يفصل طبيعة عمل القيادة في تنفيذ التغيير. وقد وضع سيناريوهين متناقضين جنباً إلى جنب. يمثل الأول «تحدي التعديل - التكيف» حيث توجد هناك دائماً مشكلات منهجية دون وجود أجوبة جاهزة لها. ويطالب الثاني بحلول فنية روتينية. وعندما يواجه القادة تحدي التكيف، يقف الكاتبان ضد الاتجاه الذي يقول: إن تمتلك رؤية معينة عليك أن تحشد الناس لها. وبالعكس فهما يصفان القيادة على أنها شكل من التعلم، كما يريان أن القيادة «لا تحتاج أن تعرف كل الأجوبة المطلوبة»، بل تحتاج أن «تطرح الأسئلة الصحيحة». أما مواجهة تحديات التكيف فهي مهمة الأشخاص الذين يحتلون موقع المسؤولية في المنظمة، وحل المشكلات - عبر إعطاء عمل للأشخاص، كما قالوا. ويساعد وضع الأسئلة الصحيحة على تزويد الجهاز بالتوجه الملائم أو بالإطار الصحيح. وعلى كل

حال إن الحصول على أشخاص ليقوموا بعملية التكيف أمر صعب؛ لأنه يكسر النمط في توقع أن يكون القائد هو الذي يعطي الحلول، (وعلىنا أن نضيف أنه حتى لو كانت الحلول قد أبطلت أو جرى تنفيذها)، بل أيضاً لأن التكيف مع التغيير هو أمر مثبط للأشخاص الذين يعيشونه (هايفنز ولوري 1997). وعلى القادة أن يشركوا الأشخاص في مواجهة التحديات، وتصحيح القيم، وتغيير التصورات، وتعلم عادات جديدة.

كيف يعمل أعضاء جهاز التعليم في عملية التغيير هي المسألة الثانية المهمة المتعلقة بالقيادة وإدارة التغيير وتطوير التعليم، وهي ما لخصه هايفنز ولوري بعبارة «إعطاء العمل للأشخاص. وبينما يتطلب تنظيم العمل وتعبئة الموارد وضع أطر وخطط لسياسات مؤسسية في أثناء طبيعتها العامة فإن مثل هذه الأطر والخطط تتجاهل خصوصيات السياق التي ستؤثر على عملية التنفيذ وعلى حياة أولئك الذين يجب عليهم القيام بعملية التغيير. ولا ترتبط سياسات المؤسسة وخططها والإستراتيجيات والأهداف بشكل وثيق مع العديد من أفراد جهاز التعليم الأكاديمي الذين يهتمون بكونهم مهنيين ومختصين بالمنهاج بأولويات محددة في السياق ومسائل أخرى في ممارستهم التعليم. وقد صادف البحث في الخطط والإستراتيجيات لتطوير التعليم وبنيتة التحتية معوقات سببها نقص في معرفة تفصيلية كافية، ونقص في الفهم المشترك لعمليات التعليم والتعلم (ماسي وزمسكي 1995). وبغياض مثل هذا الفهم يطلب من أعضاء الجهاز التعليمي أن يقبلوا أو أن يتخذوا قرارات في ظل ظروف لا يستطيعون معها أن يستخلصوا الدلالات والمضامين لاستخدامها فيما بعد في عملهم. وهذه بوضوح حال القضية عند إدخال التقنية الجديدة، ولكن الوضع يمكن أن يكون نفسه عند إدخال توجهات جديدة في إدارة المقررات والتدريس مثل تقسيم الدراسة إلى فصول، والمشاركة داخل الصف الدراسي (ترولر 1998).

ويتبع ذلك أن أي تأطير لمشاركة الأكاديميين في التغيير كمسألة إدارة أشخاص بالدرجة الأولى يُفقد هذا التأطير مساره. إنه يحول الأكاديميين إلى متلقين سلبيين للسياسات والعمليات بدلا من كونهم عاملين فاعلين في عملية التغيير. ولا يمكن للتعليم بوصفه نشاطاً مهنيّاً أن تحدده نصوص مسبقة أو يفرض على الأكاديميين كأوامر

رسمية (فولان 1993). حتى عندما يكون الأساتذة مشاركين برضاهم في التغيير، فيجب أن يتوفر لديهم فهم كاف للمبادئ، ومعرفة بعناصر التجديد والإطار النظري له، كي يستطيعوا تبني هذا التجديد بشكل فعال في ممارستهم التعليم (بيرسون 1983). والتحدي الذي تواجهه القيادة هو مدى قدرتها على إيجاد بيئة يستطيع فيها الأساتذة أن يعملوا بشكل فعال في عملية التغيير، معدلين من ممارساتهم السابقة، ومجديدين ومتفاعلين مع بيئة السياسة المرسومة ليشاركوا في تشكيل أجندة أعمال التغيير.

ويتطلب إيجاد مناخ يعزز التدفق الحر والانخراط اللامحدود في العمل يتطلب أولاً تقديراً واحتراماً للمناصب العديدة، والقيم، وأطر المفاهيم، ووجهات النظر العالمية التي يحملها أفراد هيئة التدريس ليطبقوها في عملهم. ومثل هذه الرؤى تشكل جزءاً من حالات خاصة أو إيديولوجيات مختلفة كما في طبيعة التعليم، أو أهداف التعليم (ميلر 1991 وتراولر 1998). وغالباً ما تعد الخلافات في التعليم العالي فروقاً في هوية التخصص المصري (بيشر 1989). وعلى كل حال، إن الأكاديميين هم أعضاء في جماعات مختلفة داخل الجامعة وخارجها، ويمكن لهم من ثم نقل العديد من التصورات مصدرها هذه الجماعات كالزملاء من أبناء البلاد والزملاء الأجانب، واللجان المهنية، وزملاء من أقسام أخرى، وأصدقاء، وأقرباء (فيلما 1998). وتشبه هذه التأثيرات ما أسماه تراولر (1998) «بالزحام الثقافي». أما قيمة هذا التنوع فيناقشها تيرني (1997) الذي طالب بطرق مختلفة لتشخيص عمل المنظمات، والثقافة وإضفاء الصفة الاجتماعية. وهو يناقش الأمر قائلاً: إن منظمات التعليم وشركات إنتاج المعرفة هي هيئات تعمل وفق أطر تقبل الاختلاف، والتوقف أكثر من قبولها التشابه والاستمرارية.

في هذا السياق، إن الاستنتاجات عن التجديد التي أوردتها سومك (1998) تقدم دليلاً لما يمكن أن يتوقعه القادة وصناع القرار على كل المستويات وهم يعززون أي برنامج تغيير، وتطوير للتعليم. وتعطي الباحثة خمسة تصورات رئيسة كأمر مركبة لتحقيق تجديد ناجح:

- اختلاط الأمور: قبول تعقيدات المواقف والاعتراف بأن الدوافع المختلفة تنطلق من آراء مختلفة داخل المنظمة.
- قوة الأفراد: للقيام بمشاركة إيجابية لإحداث التغيير.
- الشراكة: إيجاد كتلة ناقدة «للمعاني المشتركة» والمفاهيمات.
- التطوير المهني: بوصفها مسألة مركزية في عملية تخطيط التغيير وتنفيذه.
- التكامل: الحاجة لتكامل النظرية والتطبيق، مثلاً عن طريق استخدام اتجاهات التعلم العملي<sup>1</sup> action learning

### إنجاز المواءمة والتعاون - «حالة دراسية» عن وجوه متعددة لتطوير التعليم

كي نبرر هذه الأفكار سوف نلجأ إلى «حالة دراسية» نتناول فيها وحدة منظمة أكاديمية صغيرة هي عبارة عن ورشة عمل القانون LW. وعقدت ورشة العمل هذه باتفاق منظماتي داخل كلية الحقوق التي تدير وتدرس دبلوم دراسات عليا في ممارسة القانون GDLP. يتلقى مئات الطلبة كل عام البرنامج الدراسي للكلية التي يفدون إليها من كل أنحاء أستراليا، ومن خارج البلاد. ويحضر الطلبة الدروس بشكل كامل أو جزئي. وينتهي البرنامج في أقل من سنة، ولكنه يستغرق لدى بعض الطلاب ثلاث سنوات حتى يحصلوا على الدبلوم. وهناك ما يقارب من 15 مقررًا دراسيًا منفصلة، ويضم كل مقرر عدداً متشابهاً من الموجهين، وتقريباً نصف هذا العدد من المدرسين.

في أواخر عقد التسعينيات من القرن الماضي واجهت ورشة العمل حاجة ملحة للانتقال إلى التعليم المرن، كي تحافظ على موقعها في السوق. وقد اتخذ مدير البرنامج موقفاً مثل فيه دور المبادر، والمبدع في آن واحد، بحثاً عن الموارد اللازمة للدعم التعليمي والتقني. ولقد قدر أنه بالإمكان إعطاء دورات مدعومة من الإنترنت

1- التعلم العملي action learning يقصد به عملية متواصلة من التعلم والتفكير مدعومة من الزملاء بنية أن يتحقق فعل التعلم (Mc Gill and Beaty 1995: 21).

لتحسين خيارات الطلاب في المزج بين العمل والدراسة والالتزامات الشخصية الأخرى. وكان واعياً لضرورة تشجيع زملائه على تطوير مهاراتهم في استخدام تقنية المعلومات بالشكل المناسب. وكان متنبها لاحتمال أن يقود هذا الأمر إلى تبنيهم منهاجاً بديلاً أو خلق توجهات جديدة في التعليم. ومن بين الوسائل الأخرى التي بحث عنها مدير البرنامج أنه فاوض وحدة مؤسساتية لتطوير التعليم واسمها (مركز تطوير التعليم والأساليب الأكاديمية CEDAM) على وضع مشروع مشترك. وقد تضمن مشروع التعاون بين المنظمتين إنشاء منصب تجريبي داخل الوحدة المؤسساتية يحتله مستشار للتدريب على دعم تصاميم التعليم (مستشار تدريب)، كما ألحق بالمركز مستشار تعليمي كبير ليشرف على هذا المنصب الجديد.

وركز المشروع على التدريب المباشر - شخصاً لشخص - بوصفه طريقة لدعم وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس (تريفيت 2003). وسعى إلى وصلهم بالدعم التقني الجديد وبالبنية التحتية التعليمية التي تتجدد باستمرار. وقد جرت عمليات دورية تناولت تصميم المقررات وتقويمها، نظمها مستشارو المركز التعليميون الذين عملوا بحميمية مع أعضاء هيئة التدريس فردياً وجماعياً، وكذلك مع المدير. وكما سيرد بعد قليل فإن أعضاء هيئة التدريس القائمين على التعليم الآن بتطوير مهني وتعليمي، مثل إعداد دراسات منهجية، والعمل في مجموعات فرعية تدير نفسها بنفسها. إن مناخ الوحدة التنظيمية مناخ إيجابي تجاه مثل هذا النشاط المتعلق بالتطوير، كما هو إيجابي في العمل مع مجموعات أخرى في الجامعة، وخارجها، ولقبول التغيير أسلوباً في الحياة. وتتوزع القيادة الآن بشكل متزايد بين أعضاء الجهاز الأكاديمي، الذين يحاولون تطوير ثقافة التعاون تركز على برامج التعليم الشامل في الأقسام.

ويلخص الجدول رقم 1.6 نشاطات جميع العاملين الرئيسيين في الكلية (انظر الأعمدة 2 و3 و4 و5). أما العمود الأول فيشير إلى تسلسل الأحداث عبر خمس مراحل تبدأ من مرحلة ما قبل المشروع وتنتهي بمرحلة ما بعد المشروع. ومدة المشروع من 24-30 شهراً، ويشرح العمود السادس التغييرات المتصلة الجارية في البيئة الجامعية الأوسع في المدة نفسها.

أما المعالم الرئيسة للاتجاه الشامل لتطوير التعليم والمستنتجة من الحالة المدروسة فهي:

- التوجه القيادي لمدير ورشة عمل القانون.
- تركيز تطوير التعليم على التنمية المهنية في أثناء التعليم العملي.
- نشوء عمليات تعاونية لتطوير التعليم وظهور قيادة مشتركة.

### منهجية قيادة المدير

إن دور مدير ورشة عمل القانون هو ربط عناصر من نموذجي مينتزبرغ وهايفتز. وفي هذا الاختيار يكون قد حمل أولاً صفة المقاول المبادر، واستخدم ثانياً أدواره الإعلامية ليعزز حواراً مفتوحاً داخل وحدة التنظيم الأكاديمية، وليبقي نفسه على قدر جيد من المعلومات عن التوجهات المؤسساتية. وكان بشكل مستمر يسمح الأفق الممتد من المجموعة ويصله بالمعلومات المؤسساتية، والتوجهات السياسة الجامعية التي تبرز، مع ربطه بالمهنة على أوسع مدى أخذاً باستطلاعات الآراء المحدثة عن طبيعة ظهور أسواق ملائمة. والنتيجة الطبيعية لهذا المسح البيئي هي وجود فرصة لتوزيع وحماية مصادر التمويل والوسائل أخرى، وإقامة شراكات داخلية (مثلاً مع مركز تطوير التعليم والأساليب الأكاديمية)، وخارجية (مثلاً مع مؤسسات قانونية).

تابع المدير بشخصه كل مهمات الإدارة المتعلقة بتمويل المشروع وتوجيه تقدمه، كما هو مشروح في الجدول 1.6. بينما عاش مع زملائه التفاعل ومناقشة شكل التطوير المتبع. وتتضمن هذه المهمات طلبات روتينية، وأموراً يومية داخل المجموعة، مع التأكيد بأن جماعات الطلاب الحاليين لم يجر تعويضها عن الانقطاعات بسبب تطبيق الأنظمة والتوجهات الجديدة. ومن المهمات أيضاً تحديد والعمل على استخدام فرص التدفق التقني في الاتصالات الروتينية مع الطلاب، وتأكيد تقديم الدعم لهيئة التدريس كي يسخر التقنيات الجديدة في الوقت المناسب وبطرق مدروسة. وفي كل هذه المهمات اتصف أسلوبه بالمرونة، والسيطرة أكثر على المهمات الروتينية، وكان أكثر ابتعاداً عن العمل المتكيف. وفي بعض الظروف كان عليه أن يستخدم أسلوب الأمر

والمسيطر (وعلى الأقل يتصور لنفسه هذا الأسلوب). وفي ظروف أخرى استعمل أكثر الإنصات والحث والتشجيع أكثر.

وكان لاتجاه المدير في وضع الأهداف وإدارة المشروع دلالات خاصة. ومع تركيزه الواضح على دفع برنامج ورشات العمل القانونية نحو مقررات مرنة، فقد زودها بإطار رحو لتحقيق هذا الهدف. وكان المشروع بحاجة لأن يؤطر في مستوى البرنامج وليس في مستوى المقرر؛ لأن المقررات المتعددة شكلت المنهاج والقاعدة التي بنيت عليها بيئة تعلم الطالب. وكان قد جرى في البداية تغيير في البرنامج بطريقة مقبولة ومفتوحة النهاية بحيث إن روحاً مشتركة ومنسجمة مع ثقافة التملك الفردي للمقرر قد تحققت.

وكان المشروع نفسه قد صيغ وفق رؤية لتطوير التعليم / الاستشارة، تقول: إن المدير كان جاهزاً على الدوام للعمل فيه، مع أنه لم يكن متأكداً ما الذي ستقود إليه تجربة التعليم وما يستتبع ذلك. وكان متحمساً لتعيين مستشار يعمل مباشرة مع جهازه بينما هم منهمكون بالتقنية، ولكنه كان جاهزاً أيضاً لتلقي المساعدة من داخل إطار تعليمي للتدريب، إنما ليس عبر الإجراء المعتاد في تعيين مساعد فني في تقنية المعلومات في وحدة المنظمة الأكاديمية. وهذه النهاية اللامحدودة للبرنامج كانت بحد ذاتها ممكنة لأن كلا المستويين في الجهاز الآخر المشارك لديه الثقة الكافية بالنفس وثقة في قيمة هذه التجربة. وكذلك الثقة في مدير ورشة العمل القانونية والمستشار الرئيس للتعليم فيها. لكن النهاية اللامحدودة أوجدت أيضاً مجازفة بناء محتملة. فقد أتاحت قيام «مجال للتطور» شجع التقدم المبدع لأفراد يعملون وفق كفاياتهم الخاصة، كما سمح للمشروع نفسه أن يتطور داخل موازين مرنة نسبياً مع معيقات محدودة. وبينما كان المشروع يتقدم فإن الراحة مع القيام بالمجازفة كانت تزداد بين هيئة التدريس في ممارستهم للتعليم.

وكان مهماً أيضاً تبنيه المدير لمسائل البنية التحتية والاتصالات مع تزايد عدد الطلاب في ورشة عمل القانون الذين انتقلوا من المبنى الرئيس للجامعة إلى منطقة جغرافية بعيدة عنها، فأصبحت بعض مسائل البنى التحتية والإدارة تشكل ضغطاً، وخاصة أن المؤسسة نفسها ليس لها سابقة في تقديم خدمات إطعام مثل هذه

المجموعات من الطلاب. ولم ينتظر المدير أن تنفذ سياسة المؤسسة وخططها لإنشاء أنظمة تقنية المعلومات، بل توجه نحو إيجاد حل مؤقت تستطيع معه ورشة عمل القانون الاستمرار في تكوين برنامجها بطريقة مناسبة. وكان قد قُدم قبل هذا المشروع عددٌ من المبادرات المحلية، بما فيها مبادرة لتطوير مصادر أساسية مطبوعة، ونظام نسخ وتوزيع، وإنشاء خط بريدي. وبينما كان برنامج التوزيع يكبر، تم إنشاء نظام للتسجيل في المقررات عبر الهاتف. وتحضيراً لهذا المشروع الذي لخصناه الآن فقد تحققت تسهيلات الوصول إلى المركز الإلكتروني على الشبكة Webct لدى مؤسسة مجاورة مؤكداً أن ورشة العمل قد انطلقت بشكل جيد لتحصل على ميزات الأنظمة المؤسسية المحلية عندما لحقت هذه الأنظمة بالتيار.

في الوقت نفسه بقي المدير على اطلاع واسع بتطورات البنية التحتية والاتصالات التي قد تؤثر على التطور داخل ورشة العمل، وأنشأ ارتباطاً مع المستشار التعليمي الأول الذي كان قد عمل سابقاً في تطوير سياسة التعليم المرن، وعرض الأعمال المؤسسية على شبكة الإنترنت. وأوجد نقطة تلتقي فيها أطراف مختلفة عاملة في المشروع. وحضر جزءاً من الاجتماعات ذات الصلة، وبهذه الطريقة شارك هو في برامج السياسة وأسهم حتى في تشكيلها.

### تطوير التعليم بوصفه تنمية مهنية

كان بعض أعضاء هيئة التدريس في ورشة العمل عند بداية المشروع منفتحين على استخدام التقنية الجديدة، بينما كان آخرون متخوفين منها. وكان هناك حد أدنى من الواقعية، أن تغييراً عميقاً يمكن أن يتحقق، عبر التعامل الجدي مع المواقع على الإنترنت. وفي استباق لمثل هذا الاحتمال كان توجهه مستشار التعليم في المشروع التركيز على برنامج التنمية المهنية. وكان تركيزه على المنهاج، وليس مجرد تطوير المهارات لاستخدام التقنية الجديدة. وقد صيغ وصف العمل الذي جرى تحضيره للمستشار بوصفه أساساً لبرنامج التدريب المرتبط بالمشروع بالعبارات الآتية:

لم تكن النية كبيرة لتقديم خدمة تخطيط بنيوي لميادين معينة، كانت النية بالأحرى تسهيل قدرات هذه الميادين لإعادة التفكير بطريقة ممارسة التعليم، وبعث القوة في الاستعداد «للدورة»، بطرق تؤسس على مفاهيم التخطيط البنيوي، وتعزيز روح المؤسسة التي يقودها البحث. والهدف هو أن نتحرك إلى ما وراء نماذج التخطيط البنيوي الكلاسيكي، ونستثمر الفرص المفتوحة أمامنا بوساطة التقنية الجديدة.

وبكلمات أخرى، لم يكن الهدف التأكيد فقط على أن نجاح إعادة تطوير المناهج قد تحقق في أثناء المشروع، بل كان الهدف أيضاً تحقيق الطموح بتطوير قدرات التعلم داخل - المنزل وداخل مجموعة ورشة عمل القانون لمتابعة تنظيم وإدارة نشاطات مثل هذه الدورة وتكرارها في المستقبل. وقد عُدَّ المشروع تمريناً في التنمية المحلية وبناء القدرة. وكان هناك قصد معلن لتجنب الاتكال على مستشارين تعليميين «غرباء».

ثلاث خصائص شكلت إطار تطوير التعليم. أولاً مبدأ مواءمة المناهج الذي شرحه بيج (1999) وكان قد جرى تبنيه حيث جعلت أهداف المنهاج، ونشاطات الطالب، وتقويمها، بطريقة يقوي فيها كل منها الآخر. ثانياً جرى تشجيع توجه التعليم العملي على مستوى المقرر الواحد والمدرس الواحد. ثالثاً استخدام وسائل عملية بسيطة وسريعة للحصول على تغذية راجعة من الطالب لتسوية أربع مسائل غير محدودة النهاية تدار بوساطة البريد الإلكتروني. وهدف الاستخدام التأكيد من أن فعالية التعليم العملي قد رسخت في تصورات الطالب عن المنهاج. وهكذا بينما كان العديد من الاتصالات المبدئية من أجل الاستشارات التعليمية مع الأكاديميين قد أطلقت بوساطة مسائل التقنية، فإن هذه الخصائص الثلاث تقع في قلب مبادئ التعليم التي جرى تعزيزها باستخدام جلسات تدريب (فرد - فرد) في الوقت المناسب Just-in-time (JIT) أكثر من كونها برامج تدريبية أو مقررات مجدولة زمنياً (تريفيت 2003).

تستمر جلسة التدريب ما يقرب من الساعة، وبعضها كان أقصر من ذلك ولكن معظمها كان أطول.. وكان مستشارو التعليم يبادرون عادة بالاتصال الأول مع شخصية أكاديمية، وبينما يتم بناء الألفة والثقة والاحترام المتبادل يصبح محتملاً استخراج تفاصيل أعظم من القرائن، واستكشاف نصائح نظرية وتعليمية متشابهة.

وعندما يتطور التفاهم بين الطرفين، يقوم أي منهما بالدعوة إلى عقد اجتماعات مشتركة. وغالباً ما يتم تبادل عناوين البريد الإلكتروني، وقد يكون النقاش على الهاتف كافياً.. وفي أوقات أخرى تتم الدعوة للعمل المشترك جنباً إلى جنب أمام لوحة مفاتيح الحاسب. وحدثت جلسات متكررة مع أكاديمي معين، بكثافات مختلفة. أحياناً كان يطلب عقد جلسات متعددة كل أسبوع. وفي أوقات أخرى، لا يحدث اتصال عدة أسابيع متواصلة. وقبل بداية أي مدة تعليمية، يصبح ملحاً القيام بالتحضيرات اللازمة للافتتاح تجري بموجب تواريخ صارمة وصولاً إلى نقطة الصفر. وقد ينتج عن هذا تفاعلات متكررة. كما بُرهن أن تبادل الأفكار في الأروقة ذو أهمية.

وقدمت إرشادات شاملة ومعلومات التغذية المرتجعة بشكل رسمي وغير رسمي. ولأن مكاتب المستشارين التعليميين تقع بعيداً عن مواقع مجموعات ورشات العمل، فقد كانت تعقد عادة جلسة استشارية واحدة على الأقل يتبعها مباشرة اجتماعات أعضاء ورشة عمل القانون الأسبوعية، مع فكرة التجول قرب مكان الاجتماعات بهدف أن يشاهدوا بعضهم بعضاً مع إمكانية حدوث فرص اللقاء العابر بينهم. وإضافة إلى ذلك فقد قدمت كل جلسات التدريب عند بدء المشروع وكأنها «سندويتش» يقدم بين اجتماع تعرض فيه خلاصة العمل وآخر يخصص لاستخلاص المعلومات، وتشمل هذه الاجتماعات المستشارين التعليميين الرئيسيين منهم وغير الرئيسيين. واستخدمت الاجتماعات كونها أدوات للإرشاد ولتحسين عملية التشاور نفسها (تريفيت 2003). وبهذه الطريقة تدفقت معلومات سريعة ومكثفة، وتحققت نسبة من التطور المهني لدى الأكاديميين المشاركين في ورشة العمل، ولدى المستشارين التعليميين وهما اثنان من مركز تطوير التعليم والأساليب الأكاديمية.

### تطوير التعليم التعاوني والقيادة المشتركة

صفة أخرى حاسمة لأعضاء هيئة التدريس العاملين في عملية التغيير، وهي الانفتاح من قبل مدير ورشة العمل القانونية على المشاركة في المسؤوليات والأدوار. وقد تقبل المدير وبشكل منفتح مسألة الحاجة لتوضيح صلاحيات القيادة؛ ولأنه كان مسؤولاً دائماً عن تحمل عبء التعليم الجوهرية الخاص به، ولديه خبرة سابقة

في تطوير التعليم، فقد حرص أن لا يفعل كل شيء بنفسه. وكان منفتحاً ومرحباً بالمشورة التعليمية، ودعم المنهاج، وبرامج التغيير من هيئة التدريس العاملين معه، ومن المستشارين التعليميين الموجودين خارج ورشة العمل، لكنه بقي يأخذ على عاتقه مسؤولية كل عمليات العاملين معه وقرارات البرنامج.

وركزت قيادة المشروع القائمة والمشاركة على «مجموعة تحريك» غير رسمية. وكانت عضوية هذه المجموعة تتبدل ما بين اجتماع وآخر، ولكنها كانت مستندة إلى قلب مركزي يضم مدير ورشة العمل، والمستشار التعليمي الرئيس. وتجتمع هذه المجموعة بشكل دوري لتراجع التقدم الذي تحقق، وتطور خططاً للخطوات الآتية. وتضمنت الخطط ترتيب سلسلة من المسؤوليات والمهام. ونظمت «بطولة» دورية للمشروع وأهدافه الإستراتيجية، نفذت على منابر الكليات والجامعة، وكما هو مطلوب، فقد برزت الفرص. وجرى تحديد اتجاهات التطوير واحتياجاته، وتوضيح المهام والمسائل والفرص التي تبرز في أثناء العمل، حيث كانت المسائل تواجه بطريقة تكييفية. وقد جرى التأكيد على توجهات «في الوقت المناسب» أكثر من التركيز على «في الوقت المناسب JIC, Jsut-in-case» من التغيير والتطوير.

وكما استخدم توجه تدريب «واحد لواحد» في العلاقة التشاورية مع أفراد من هيئة التدريس، فقد استخدم أيضاً توجه «تماماً في الوقت المناسب JIT» عند مستوى إدارة المشروع. مثلاً روعي إجراء مراجعة دورية للمشروع مع إعادة ترتيب الأولويات عند مستوى البرنامج والمقرر معاً. ونفذ هذا الإجراء في اجتماعات خاصة لهيئة التدريس منفصلة عن الاجتماعات الأسبوعية النظامية. ومع ذلك فإن هذه الاجتماعات النظامية لهيئة التدريس اتصفت غالباً بمعالجة مسائل التعليم والمنهاج بوصفها تشكل جزءاً مهماً من البرنامج. وتتيح اجتماعات هيئة التدريس «الخاصة» الفرصة لتحديث دوري للمفاهيم العامة لبرنامج المنهاج والتغيير عند جماعات ورشة عمل القانون. وتضمنت عمليتا الذهاب والإياب المستمرتين (التردد) تحديد جدول أعمال لكل جلسة من هذه الجلسات المكرسة لتطوير المفاهيم المشتركة والأولويات. ولا تزيد مدة هذه الاجتماعات عن نصف يوم وتنتهي أحياناً بوجبة طعام للجميع. وقد عقدت أربعة اجتماعات أساسية من هذا النوع في أثناء ثمانية عشر شهراً تخللها اجتماعات إضافية للمجموعات، أقل نظامية، وأقل كثافة.

وأكثر من ذلك، فبينما انهمك أعضاء هيئة التدريس بحماس في المشروع لتطوير تجربتهم ورؤاهم، كانت مسؤوليات القيادة تتطور لدى المدير بشكل متزايد مفترضاً دوماً أن دوره تشاركي. مثلاً أن التحريك الفوري للمشروع شهد اجتماعاً إستراتيجياً لسته من كبار الأساتذة أخذوا على عاتقهم مسؤولية تطوير أكبر في: التسويق، وحساب تكاليف المقرر، ومراجعة نشاطها، وتطوير أبعد للمنهاج، وترتيب تراجع إستراتيجي مخطط، وترتيبات إقامة الطلبة، ووسائل إدارة تقنية المعلومات. وكان هذا دليلاً جوهرياً على نتائج تنظيم ذاتي وتدريب ذاتي أنجزا في أثناء 12 إلى 18 شهراً.

وقد جرى توضيح دوري للدور المساند لعضوي الجهاز في ورشة العمل. وقد قدم المنصبان المذكوران دعماً لوظائف حاسب سطح المكتب في تقنية المعلومات، وظائف وسيلة التعلم الإلكترونية على الشبكة Webct، وجمع مواد من دراسات مكتوبة وطباعتها. وبينما يتم تطوير هذه الأدوار، يجري ضبط عملية التشاور عن التعليم وتطوير المنهاج التي يقوم بها أعضاء مركز تطوير التعليم والأساليب التعليمية.

وفوق كل ذلك، فإن «الحالة الدراسية» تبرز لنا كيف أن التوجه المتعدد التوجهات كان مشوشاً (سومخ 1998)، وبالرغم من ذلك فقد حقق تغييراً متواصلاً في ورشة العمل والتجربة التعليمية. ويقوي نشاط تطور التعليم قدرات الفرد الأكاديمي لإعلان منهجه الخاص به عبر عملية عرض البراهين وتقوية قدرة القسم (ومن ثمّ البرنامج) على تجسيد برنامجهم الخاص به، وتشكيل جدول أعماله للتطوير بطريقة مشابهة. وكانت هذه العمليات تجرى على ضوء برنامج يوزع مسؤوليات القيادة. وقد طبقت المبادرة على العديد من الأفراد، قدمنا بعضاً منها في الجدول 6-1، كما أشرنا إلى أهمية النشاطات التمهيديّة وإيجاد فرص لتطوير مفاهيم مشتركة مع وجهات نظر أخرى. كما اقترحنا في مرحلة ما قبل المشروع (العمود الأول من الجدول) أن لا ينتقص من تلك الأهمية.. واعتمدت هذه النشاطات في نجاحها على مستويات عليا من تدفق المعلومات، وهي جوهرياً معلومات دقيقة. وبهذه الطريقة كانت التغييرات في الممارسة التعليمية قد أنجزت، وكانت متفقة مع توجهات السياسة المؤسسية المستنبطة، ومع تطوير البنية التحتية.

## تطوير التعليم عند القادة - ماذا يحتاج القادة أن يعرفوه، وماذا

### يستطيعون فعله

ماذا نستطيع أن نستخلص من تجربة «الحالة الدراسية؟». إن القادة المهتمين بتطوير التعليم والمسؤولين عن التجديد في برامج التعليم وممارسته يواجهون تحديات في التكيف، ويحتاجون للعمل في مستويات مختلفة، وبعدد من الطرق المختلفة. وهم بحاجة للتأكيد أن البرامج التعليمية تدار بشكل جيد لضمان مصالح الطلاب والأساتذة في آن واحد، ولكنهم يتركون المناهج والتعليم المستند إليها وعمليات إدارة الطلاب مفتوحة لتطوير متدرج رداً على تحديات التكيف.

وبينما يحتفظون في الذهن «بالصورة الأكبر» للأطر المؤسسية وأهدافها الخاصة ويحافظون على التركيز، عليهم أن يعملوا على إنشاء المجال الضروري، وتدفع المعلومات، وكذلك الدافع لزملائهم في الكليات للمساهمة في عملية التغيير.

ولهذا السبب يعد أمراً حاسماً أن يعرف القائد ما يكفي ليحدد الاتجاهات الواعدة، والوسائل، والخبرة، على أن لا يقع في فخ الحلول الجاهزة سواء كانت رؤية للتجديد، أو وصفاً مسبقاً، ولا حتى طاقماً من الاقتراحات «للتعلم الجيد». وكما ناقش كيروز وآخرون (1997) فهناك توتر ينتشر في كل فعاليات تطوير التعليم التي توافقت مع إطار ما مشكّلة ما نسميه «بالممارسة الجيدة» أو الممارسة المرغوبة، مع الاعتراف بالتعقيد الموجود في وضعية الممارسة والممارسين الأكاديميين. وقد أجمل ويب (1996) الفروق في الأسس النظرية للاتجاهات الأساسية، وعارض نموذج التطوير الشبيه بعملية الحمل البيولوجي، والتحرك عبر مجرى مقرر سابقاً، محبذاً النموذج التدريجي للتغيير، وهو نموذج ليس فيه تقرير مسبق للمسار، ويتطور تبعاً لشروط التغيير البيئي.

إن الإطار المثمر لافتتاح النقاش هو المنهاج، وأهمية تغييره. ويتلقى تغيير المنهاج في التعليم الحالي انتباهاً أكبر اليوم. (لجنة بوير لتعليم طلاب المرحلة الجامعية في جامعة ريسيرتش للبحث العلمي 1998، بارنت وآخرون 2001)، ويعد تخطيط

المنهاج وعمليات المراجعة، أدوات تقود للنظر نقدياً في المسائل التعليمية المهمة، التي تعد مهمة لمجموعة العمل. وحيثما تتضمن مراجعة المنهاج أكثر من التفاوض على موضوعات مخصصة، فإنها تكشف عن مسائل وتسمح بمراجعة نقدية لأهداف الحصول على الأدلة على شكل مخرجات. وتبحث على تحليل أكثر تركيزاً في البحث والتخطيط المنصبين على الأهداف والمخرجات دون وصف مسبق للوسائل. ويمنع التركيز على المنهاج، ومخرجات عملية التعلم، وحضور الطلبة، حدوث إعاقة مبكرة أو غير مدروسة لإستراتيجيات تعليم معروفة، بينما يخفف في الوقت نفسه من أي تهديد ملموس للاستقلالية المهنية.

ومن المهم هنا أن نميز بين مسائل تخطيط المنهاج على مستوى البرنامج (التأثير على تجربة الطالب الشاملة الذي يشمل عادة كل الأعضاء المشاركين في مجموعة العمل) وبين مسائل التخطيط على مستوى المقرر وهي عادة تتعلق بوظيفة واحد أو اثنين من أعضاء هيئة التدريس العاملين في المقرر. ويجري تخطيط المنهاج على مستوى المقرر عندما يكون الأفراد في مجموعة العمل يمارسون دوراً قيادياً. وكما يمكن أن نرى من الجدول 1.6 فإن تركيزاً رئيساً داخل جلسات استخلاص النتائج التي يقودها المدربون والمستشارون الرئيسون الذين يتابعون «الحالة الدراسية» يتضمن فصل مسائل المنهاج المتصلة بالبرنامج الشامل عن تلك المتصلة بالمقررات. وكانت جلسات التدريب الفردي قد ركزت على مسائل على مستوى المقرر، بينما جرى نقاش المسائل على مستوى البرنامج مع المدير وشخصيات رئيسة في الجهاز وعبر برنامج أعمال اجتماعات هيئة التدريس. وقد قاومت إستراتيجيات الاتصال هذه بشكل واضح الاتجاه العام لإجراء صنع القرار بمعلومات ناقصة، الذي كان قد أشار إليه ماسي وزامسكي (1995) وقد بحثنا ذلك سابقاً. كما استخدمت هذه الإستراتيجية أيضاً بوصفها حافزاً حاثاً يساعد على توليد مناقشات أكثر كثافة وأكثر اتساعاً عن التعليم، داخل جماعات العمل وهو دور أصبح بالضرورة جزءاً من ذخيرة المدير على المدى الطويل. (انظر مزيداً من المناقشات أدناه).

وتقدم توجهات التعليم العملي والمشروع التجريبي، بالتماشي مع بحث وتخطيط المنهاج، وسائل قوية أخرى للتعلم من التعليم. والتعامل بشكل نموذجي مع تحديات التكيف، وتمكّن من التفكير والتكيف البناء على مستويات مختلفة (ماكجيل وبيتي 1995، جيبس 1995). إنها تقود إلى الإحساس «بالامتلاك» الفردي للتغيير استناداً إلى إشراك الأشخاص وانخراطهم في العمل، والتفاهم المتبادل، والنقاش المفتوح لوجهات نظر مختلفة كما يقول سونج وثالر (1997). ويدافع هذان الباحثان عن فكرة أن التوجه العملي في الاستفسار طلباً للمعلومات تقدم ميزتين قويتين جداً تدعمان الالتزام الفردي والنمو المهني الشخصي. أولاً: إنه يقبل ويثمن المعرفة الخاصة لدى الأفراد عن المنظمة، ويشجعهم على استخدام هذه المعرفة في تخطيط التعليم، وتطبيق تطوير منهاج جديد. ثانياً: إنه مغروس في إستراتيجيات تحسين الاتصال. ويقدم التعليم العملي طريقة قوية لتكامل النظرية والتطبيق، ويسوي خلط الأوضاع، ويلجم قوة الأفراد. وقد بحثنا قبل الآن ثلاثة عوامل من أصل خمسة عوامل رئيسة لإنجاز التجديد الناجح.

كي يكون التعليم العملي منتجاً إلى أقصى حد، من الضروري تشجيع الاتصالات الرسمية وغير الرسمية، والوصول إلى سلسلة أوسع من الأفكار عن هذا النوع من التعليم. (إنه دور واضح ومحدد على قائد المجموعة أن يعترف به ويوجهه كما ذكرنا سابقاً). وهذا يحتاج أن توضع الفرصة والوقت جانباً (وعند الضرورة بينان بشكل ملائم)، كي يتحقق تعلم الفرد والمجموعة. ويلبي تشديد الاتصالات عبر التدفق الداخلي والخارجي للمعلومات جزئياً على الأقل متطلبات التطوير المهني الذي لا حظ سومخ (1998) إنها مركزية في عملية التغيير. وحيث توجد نظرة محدودة جداً لا تواجه تحدياً مثل «كيف نفعل الأشياء من حولنا». وما هو محتمل وممكن معرفته، يتطلب التعليم والتنمية تدفقاً أكبر للمعلومات عن التعليم من أي نوع، وتبادلها في أثناء الأحاديث، أكثر من حاجتهما إلى التركيز على التعميم المباشر الذي يشجع الآخرين على المحاكاة والتبني. وقد بحث ترولر ونايت 1999 الأهمية المركزية لما هو «غير مرئي»، معرفة ضمنية في إضفاء الصفة الاجتماعية على عمل هيئة التدريس،

وذهباً لاعتبار أن إضفاء الصفة الاجتماعية هو مثال على التطوير المهني الذي يتجه إلى قلب الطريقة التي تعمل بموجبها الأقسام. ولهذه الأسباب إن المبادلات والزيارات والمؤتمرات وجهاً لوجه والمؤتمرات عبر البريد الإلكتروني، وكل تلك الأشكال من نشاط الكليات سوف يولد خميرة بناءة يتم على ضوءها اتصالهم بالممارسة اليومية للتعليم (بيرسون 1998، بود 1999) وتساعد على تشجيع قيام وسط اجتماعي ديناميكي أكثر منه مجتمع هاجع ساكن.

ويشير الاعتراف بأهمية المسؤولية المشتركة للتغيير المعدل في تطوير التعليم مسألة طبيعة التعاون الأكاديمي وصيغ العمل في التعليم. وما زال التعلم بالنسبة للعديد من نشاطاً فردياً تماماً مع احتمال تقديم قطع متناثرة من مناهج مختلفة وجودة متفاوتة في البرامج (ويل 1993). وعلى كل حال فمن الشائع أن توزع مراكز القيادة ومسؤوليات الإدارة المترافقة مع التعليم، وبرامج التعليم داخل وحدة المنظمة الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس. وتتضمن الأدوار والوظائف ما يلي: لجنة عمل (مثلاً لجان للتعليم والتعلم أو لجان للمناهج)، المشاركة في المشروع، إدارة مختبرات التعليم، إشغال المناصب مثل منصب مساعد العميد، قيادة المقررات/ البرامج، منسقة درجة الشرف الجامعية، منسقة السنة الأولى... إلخ. ويمكن لهذه المشاركة في المسؤوليات أن تتضمن مندوبين رسميين أو أشخاصاً متفرقين بوصفها جزءاً من توجه الكلية الرسمي (بيرنباوم 1992، نايت وتراولر 2001).

وأصبح تعليم المجموعة حالياً أكثر شيوعاً، وتظهر كلمة «فريق» غالباً في هذا السياق، ولكن استخدامها يبقى إشكالياً في البيئة الأكاديمية، وبيئات أخرى. وقد وجد بنجامين (1997) سلسلة من التوجهات لتعليم الفريق في الكليات والأجهزة الأخرى كتب عنها أساتذة، وفيما يلي بعض التوجهات التي جرى تحديدها: نظام المندوب، والمشاركة التعاونية، والتعاون عبر إطار متفق عليه، وبناء المنهج عن قوى موجودة بحيث يعمل كل أستاذ بشكل مستقل. وقد وجد آكر ليند (وآخرون 1993) تنوعاً من التوجهات شبيهاً مع ما يدعى «بتعليم الفريق» تتضمن صيغاً لمسلسل تعليمي وضع من قبل أفراد دون أي تفاعل مع الآخرين.

هذه المكتشفات تشير إلى أنه لا يمكن الافتراض أن يكون التعاون موجوداً بين كل جماعات العمل الأكاديمية. وقد تطرح هذه المجموعات أيضاً تساؤلاً عن استخدام مصطلح «الفريق» في التشكيلات الأكاديمية، وتتساءل فيما إذا كان تعريف «الفرق» بأنها مجموعات ملتزمة بهدف أو أهداف عامة في الأداء وجعل صانعوها لأنفسهم مسؤولية تبادلية. (مقتطف من ويرجين 112: 1994) وليس هناك من حاجة للنظر إلى «عمل الفريق» أنه الهدف: وكما ناقش سنكلير (1992) فهناك صعوبات في تعامل المجموعة مع مسائل القوة، والعاطفة، والصراع، وهي مسائل لا يمكن تجنبها في عمل هذه المجموعات. ولذلك فهي تقترح اتجاهاً كاجاً ومرناً في أن واحد لتقرير متى تكون البنى المستند إلى الفريق مناسبة. وهناك داخل أي مجموعة عمل أوقات يكون فيها النشاط الفردي مناسباً، وأوقات يكون فيها العمل المشترك أكثر فاعلية. وقد دعم هذا الاتجاه الباحث فولن (1993) الذي استنتج أن العمل بكل من الاتجاهين الجماعي والفردي ضروري، وأن المفالة في استخدام أحدهما هو خلل وظيفي. وما هو أهم من حجم ونمط المجموعة، هو وجود الفرصة للتفاعل والعمل الذي يحقق عبره إنجاز الوسائل التي تقود إلى الملكية المشتركة والمواءمة الجماعية حيث يعرض الذي يتعارض مع المواءمة عبر الإذعان (وينجز 1998، انظر أيضاً آخر عمل لويرجن 2003).

## الخاتمة

كما قد ناقشنا أن عمل القيادة في تطوير التعليم يتضمن توجهاً متعددًا وتعاونياً. وهو يستتبع بناء القدرة من أجل التغيير المكيف، لإشراك كل الأشخاص من ذوي العلاقة على المستوى المحلي. بينما يؤخذ بالحسبان الاهتمامات المؤسسية، والبيئة الأعرض من البيئة المحلية. وكما استخدم سينج استعارة فريق الجاز، فإنه يظهر بلطف وواقعية أن التطوير في أي جامعة هو غير منظم، ومتفاوت، ويقوده لاعبون مختلفون، ومع ذلك فإنه بناء ومنتج ومثمر. ويمكن بالنسبة لتطوير التعليم القيام بمبادرات تحسين فردية لكنها متواضعة. كما يمكن أن نشاهد مظاهر أداء رائعة يقدمها لاعبون نجوم، وتنوعات في الموضوع الواحد بعد انتشار الأفكار، ونشاهد

تخلياً عن أشياء قديمة كانت مفضلة، وأغاني جديدة تغنى جماعياً. ولكن، وكما في فريق الجاز فإن الحساسية تجاه الجمهور، والسياق تشكل توجهاً يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار. وتشرح «الحالة الدراسية» واقعية واحتمالات عملية تغيير فعالة تجمع ما بين العفوية الفردية وتعاون المجموعة لإيجاد أشكال للتعاون والمشاركة، ومواءمة الفعاليات وأهداف ممارسة التعليم، وبرامج التعليم والاتجاهات المؤسسية.

ويتطلب العمل بشكل فعال في جوهر العمليات المهنية والأكاديمية انفتاحاً على ما هو غير متوقع، والرغبة في ركوب المخاطر، والرغبة في المشاركة بالملكية في الأفكار والممارسات. وما هو هام في مسألة القيادة والتغيير المكيف عبر تطوير التعليم ليس أولاً البنى النظامية أو سياساتها، ولا أهداف معروفة بوضوح بل هو الحاجة لبناء القدرة على التعاون في وحدة المنظمة الأكاديمية أو مجموعة العمل التي تركز على تعليم المؤسسات عبر تحسين مستمر وحل المشكلات (دليل 1999). ويتطلب بناء هذه القدرة عملاً فاعلاً في نشاطات ذات مخرجات تعني الجميع. ويقوم مثل هذا النشاط بعمل التغيير - التغيير في المنهاج، والتغيير في أساليب التعليم، والتغيير في البيئة، والعمل فردياً أو جماعياً كما يقتضي الحال.

والتحدي الذي يواجه القادة وصناع القرار هو كيف يوازنون بين أولوياتهم وبين إدارة ضغوط البيئة والسياسة لتطوير التعليم. ويمكن لإطار مؤسساتي شديد الرخاوة أن يقود إلى تشرذم يرتب تكاليف كبيرة في الخدمات والبنية التحتية. كما يقود إلى تأثير عكسي على جودة بيئة التعليم، وعلى تجربة الطالب. وأن إطار شديد الإحكام للتغيير من الأعلى فسوف لا يشجع المبادرة المحلية، وسيعيق نمو ثقافات التعليم المكيف.

## شكر

نحن ممتنون لجاري تاسيت وألبا ستيد لمساهمتهما العميقة والمهنية والبناءة سواء في تجربة «حالة الدراسة» المثبتة هنا أو في استخلاص مضامين النشاطات والتوثيق التي جعلت بالإمكان أن نكتب هذا الفصل.

الجدول 1.6: وجوه متعددة لتطوير التعليم

| البيئة الجامعية                                                                                                                                             | مدير                                                                                                                                                                                                                                                 | مستشار تعليمي متمرس                                                                                                                                                                                                                                                           | مستشار مدرّب                                                                                                                                                                                                               | هيئة التدريس                                                                                                                                                                                                                  |                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- مناقشات مستمرة للسياسة عن شكل أنظمة التقنية الجديدة لدعم اقتصاد التعلم والتعليم لمبادرات إعادة الهيكلة.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- الاتصال مع سلسلة من مسؤولي الجامعة ومديري الكلية.</li> <li>- توزيع وحماية التمويل.</li> <li>- توضيح توقعات المجموعة وأدوارها.</li> <li>- توزيع وحماية ترتيبات الميزنة الخارجية لتقنية الاتصالات.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تقنيات ومنتجات تجارية لورشة العمل التكنولوجية.</li> <li>- تثبيت دعم الجامعة.</li> <li>- إطار لمخرجات وحدود المشروع.</li> <li>- تحديد التوجهات التي يجب أخذها، ونشاطات المشروع المتوقعة.</li> <li>- إعداد التوصيف الوظيفي.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- استخدام بدوام جزئي لدى مركز تطوير التعليم والوسائل التعليمية.</li> <li>- الانجذاب للعمل بسبب التوصيف الوظيفي المبدع.</li> <li>- الاطلاع على الأدبيات المتصلة بالموضوع.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- وعسي عال الاتجاهات السوق المعرض لتقنيات جديدة الرغبة في تقوية المهارات.</li> </ul>                                                                                                   | <p>ما قبل المشروع</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- إعادة هيكلة الخدمات الرئيسية لبرودي المعلوماتية في المدينة الجامعية.</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- التواصل مع مستشار تعليمي رئيس. إعادة المشروع.</li> <li>- ترتيبات لدخول الأعضاء إلى المشروع.</li> <li>- العمل على تزويد ورشة العمل للإدارة بخطط المشروع ومصادره.</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- العلاقة مع مدير مشروع ورشات العمل التكنولوجية.</li> <li>- قيادة التوجيه لجهاز ورشة عمل القانون.</li> <li>- تقديم جهاز ورشة العمل إلى المعنيين الجدد.</li> </ul>                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- توضيح واجبات العمل وتوقعات الدور.</li> <li>- والالتزام بواجبات النصب.</li> </ul>                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- توضيح: <ul style="list-style-type: none"> <li>- التوقعات من المشروع والاحتمالات.</li> <li>- بنية تحتية أوسع في الجامعة.</li> <li>- دور كل من مستشاري التعليم.</li> </ul> </li> </ul> | <p>الانطلاق</p>       |
|                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- مراقبة نشاطات المشروع.</li> <li>- تعديل النشاطات.</li> </ul>                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تدار المعلومات مع المستشار الثاني خاصة بما يتعلق بمفاهيم.</li> <li>- متعدد.</li> </ul>                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- التشاور مع جهاز ورشة العمل التكنولوجية.</li> <li>- تبني منهجية واحد لواحد وفي الوقت المناسب (111).</li> </ul>                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- استقطاب إستراتيجيات تعليم جديدة.</li> <li>- تفكير متكرر وإعادة بناء المنهج.</li> </ul>                                                                                               | <p>أثناء المشروع</p>  |

| البيئة الجامعة                                                                                                                                                                      | مدير                                                                                                                                                                                                                             | مستشار تعليم ومتفرس                                                                                                                                                                                                                         | مستشار مدرب                                                                                                                                                                 | هيئة التدريس                                                                                                                                                                                                                       |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- مبادرة لتدريبات إدارية جديدة.</li> <li>- ضبط أدوار أعضاء الدعم ونشاطاتهم.</li> <li>- المحافظة على الاتزامات الإدارية الروتينية.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تصور وتخطيط وترتيب ورشة عمل عامة للمتابعة.</li> <li>- تنفيذ تخطيطاً أجلاً لها بعد البرنامج.</li> </ul>                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ابتكارات واستراتيجيات استشارية.</li> <li>- انخراط في الوقت المناسب.</li> <li>- التشاور مع بعض أعضاء ورشة عمل القانون.</li> <li>- الاتصال مع المدير والأعضاء القدامى.</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- أفكار مفيدة مشورة متقاطعة.</li> <li>- تداول المعلومات مع المستشار الرئيس وخاصة بالتركيز على مسائل فصل المقرر والبرنامج.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- المحافظة على التعليم الوجودي واللائزمات المهنية اليومية.</li> </ul>                                                                                                                       |                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- تأسيس إدارة مؤسسية للتعليم الإعلامي وإنشاء بنية تحتية فنية خاصة بنظام Webct.</li> </ul>                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- إدارة ورشة عمل مراجعة.</li> <li>- المشاركة بالمؤتمرات التجارية لنشاطات ما بعد المشروع مع سلسلة من جهاز ورشة عمل القانون.</li> <li>- مقررات دورات ورشة عمل القانون إلى Webct.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- إنجاز تخطيط إستراتيجي للمستقبل ومراجعتها.</li> <li>- انعكاسات قوية من تجربة المشروع تعود إلى أعضاء ورشة عمل القانون.</li> <li>- مسؤولية تقرير المشروع.</li> <li>- حدد قاعدة بحثية أوسع.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- البدء بفك الصلة مساعدة أعضاء ورشة القانون لأن تعمل وحدها.</li> </ul>                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- تكرار من 3 - 4 مرات في تغيير المنهاج متعلبة لإعادة تشكيل كاملة.</li> <li>- تفكير بطبيعة تغيير المنهاج إطلاق هيكلية جينية منظمة ذاتياً.</li> <li>- دعم البنى مثل تدريب الأقران.</li> </ul> | الإغلاق        |
|                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- كتابة تقرير المشروع.</li> <li>- الاتصال مع الأعضاء ذوي الرتب العالية.</li> </ul>                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- زيادة المسافة عن أعضاء ورشة عمل القانون وعلمهم اليومي.</li> </ul>                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- دور استباقي «كسادة نظراء» للتخطيط الإستراتيجي الأجل.</li> </ul>                                                                                                                           | ما بعد المشروع |