

الفصل العاشر

تطوير التعليم عبر مشروعات ممولة

بوب ماثيو وراي لاند

استثمر في العقدين الأخيرين الكثير من المال العام في بلدان مختلفة، في سلسلة عريضة من مشروعات تطوير التعليم العالي. وقد أخذ بعين الاعتبار فاعلية هذه المشروعات من حيث تبنيها وتأثيرها ونفاذها، وقد جرى تقييمها بأشكال مختلفة. وقد حان الوقت للتفكير بمصدر هذه الاختلافات في التقييم، وماذا يمكن أن نتعلم منها؟ وقد كتبنا هذا الفصل بعد تجربتنا الشخصية في العمل كمطورين تعليميين في سياقات عدة من مشروعات تطوير التعليم العالي الممولة، في اسكتلندا والمملكة المتحدة وأوروبا. ونشير بوضوح إلى أن هذا الفصل لا يعد مراجعة شاملة لمشروعات تطوير التعليم، فقد قام مورفي بذلك في عام (2003). إن هدفنا هو مناقشة -على قاعدة خبرتنا الخاصة- كيف يمكن لتطوير التعليم أن يكون أكثر سهولة وأكثر نجاحاً عبر المشروعات الممولة. وطبعاً فإن عالم التطوير التعليمي يمكن تصويره بعدد من القبائل المتشابهة أو الجماعات الممارسة المختلفة (وينجز 1998). وتعمل هذه الجماعات عبر تشكيلة من التوجهات وأطر المفاهيم المختلفة (لاند 2001). ولهذا يجب أن ينتبه القارئ إلى أننا كمطورين منتسبين إلى «قبيلتنا»، فإن ما نقوله، ونضعه في السياق، إنما هو وفق منظمتنا الخاصة وطريقتنا في العمل. إن انطباعاتنا عن كيف نعمل كمطورين بمحاذاة الزملاء الأكاديميين يقودنا للاستنتاج أن عملنا يجب أن يتضمن البحث، ويأخذ بعين الاعتبار نتائج البحث وتوجهه، مع وعي واضح للمفاهيم النظرية وأطر المفاهيم التي نبني عليها. (فراي وآخرون 2004). وتتضمن هذه الفكرة كيفية النظر إلى تطوير التعليم، ولا سيما عبر المشروعات الممولة، وسوف يعكس النقاش الآتي مثل هذه التصورات.

سنبحث في هذا الفصل أولاً مشكلة العمل عموماً مع الزملاء الأكاديميين، ثم نتجه لمراجعة تجربتنا الخاصة في العمل معهم عبر مشروعات ممولة من مصادر مختلفة، وسيقودنا هذا إلى التفكير في تنوع المفاهيم النظرية عن تكتيكات العمل. وفي الفقرة الأخيرة من هذا الفصل سنتحدث عن بعض جوانب تجربتنا في العمل مع الجهاز التعليمي المستخدم على حساب المشروعات الممولة لتطوير التعليم، وهذا سيثير بصورة خاصة مسألة النوع (نسبة الذكور والإناث) للعاملين في هذا الجهاز في مشروعات تطوير التعليم الممولة.

مشكلة الارتباط

يعد استخدام مشروعات التطوير أحد التوجهات التشغيلية من ذخيرة واسعة من التوجهات المتاحة والمستخدمه من قبل مطوري التعليم. وعلى كل حال، إنه توجه - حسب تجربتنا الخاصة - مناسب تماماً للعملية الدقيقة في استخدام زملاء أكاديميين ميايلين للبحث العلمي. وقد استنتج (فريليك 2002) صعوبة دفع قضية التعليم والتعلم إلى الأمام ولا سيما في جامعة تقليدية للأبحاث. إن أسباب هذه الصعوبة في استخدام الزملاء الأكاديميين معقدة، ويبدو أنها تنبثق من عدد من العوامل بما فيها الاتجاهات المتنافسة في مفاهيم التطوير، ومدى الحاجة إليه، وكذلك أهداف التعليم الجامعي، وآليات المكافآت والتقدير داخل العمل الأكاديمي، والثقافات المنظماتية الصارمة، والسياقات، والجماعات التي يجد الأكاديميون أنفسهم يعملون معها، والطريقة التي تؤثر فيها المفاهيم المتنافسة والخطابات التي تؤثر تجربة الأكاديميين داخل الجامعة (الفيدج 2004). وهناك مسألة مهمة وعلى وجه الخصوص تتعلق بالاشتراك في المشروعات، وهي هوية الأكاديمي، إشارة إلى الطرق التي يؤسس فيها كل من الأكاديميين ومطوري التعليم هوياتهم الخاصة بهم، وهوية الطرف الآخر:

«والهوية التي تعطى للمطورين التعليميين من قبل الآخرين متنوعة المضامين. وبصورة إيجابية، ينظرون اليهم على أنهم ميسرون أصلاء، وحلفاء قيّمون في تطوير التعليم والتعلم. أما من الناحية السلبية فهم أشخاص متسلطون يفرضون أوامرهم

من الأعلى؛ بل حتى بنوع من الشعوذة، والتبذير، ودون أساس لمعرفة جديرة بالاحترام، ودون تبرير معرفي مقنع لمزاعمهم عن التعلم والتعليم».

(أشورت وآخرون 2004 تحت النشر).

يبدو أن سياسات الهوية هي أكبر من أن تكون مصدراً عارضاً أو عابراً لفقدان الثقة وسوء التقدير اللذين يمكن أن يقودا إلى عدم الرغبة في العمل في محيط تعاوني. والفقرات الآتية هو تبصر صحي ومفيد، وربما شائع في النظرة التي يحملها الأكاديميون عن المطورين التعليميين التي تحمل لهم على ما يبدو الهدايا.

«لقد ضحينا بثلاثة أيام ثمينة من البحث في هذا الأمر. وكان بيننا إحباط ومقاومة، وكان هناك مستويات مهمة جداً من الشك. وكنا قد سمعنا قبل بدء عملنا أن هذا إضاعة للوقت، قالها لنا مطورون مروا في المرحلة نفسها فعادوا بهذه القناعة كحقيقة ثابتة مبتوتاً فيها، ولم يكن لدى معظمنا -مطلقاً- فرصة لنقوم بأي بحث في هذا الفصل الدراسي من السنة. كان الأمر طاغياً أيضاً. وكنا قلقين بسبب ذلك. كان لدينا مجموعة من الاقتراحات علينا أن نكتبها، ومقالات لنكملها، وأكوام لا تحصى من الواجبات للتصحيح، وكتب المصادر لنغوص فيها وننجزها قبل نهاية الأسبوع، ولم تكن مناقشاتنا في موضوع التعليم والتعلم. كان السؤال الدائر بيننا «على ماذا تشتغلون؟ ولم يكن السؤال أبداً» أي مقررات تعلم؟ ومن أنت على كل حال؟ إنك تحمل لقباً أكاديمياً. إنك تخبرني شيئاً عن خلفيتك، وتقول إنك الآن أو أنك كنت أكاديمياً من المهتمين بنوع من العلوم، إنما من أي نوع؟ وعندما تخبرنا عن كنت، فهذا لا يعني أنك لم تخبرنا عن ككون الآن. لقد انتقلت إلى هذا الميدان؛ لأنه مهم. إنك هنا لأنك تعتقد أن كل ما نقوم به نحن الأكاديميين وفي معظم الأوقات سيء. لهذا نحن نشعر بالغضب الشديد.

(أشورت وآخرون 2004 في الصحافة)

وفيما يتعلق ببرنامج تطوير حديث لجعل المنهاج متاحاً، علق (ستيفان وماثيو 2002) إلى أن الاتفاق على هدف عام للتعليم هو أول ما يجب أن يتحقق قبل البدء

بمشروع ناجح. واليوم، وبالرغم من أن هذا الرأي يبدو للعديد من أنه حقيقة تحمل دليل صحتها في ذاتها، ومع ذلك كم يحاول مطورو التعليم أن يشرحوا لزملائهم الأكاديميين ما يحاولون فعله، ولماذا يحاولون فعل ما يفعلون؟ ويبدو لنا أنه في عملنا كما هو الأمر لدى الأكاديميين والباحثين علينا أن نوضح لكل من له علاقة، طبيعة وأهداف عملنا.

ونتيجة لهذه الصعوبات في المشاركة في العمل وفي التقارب الودي مع الآخرين، فإننا نلاحظ أن معظم ما نفعله ننفذه بشكل غير مباشر، وغالباً تسلاً، وبشعور يذكرنا بـ «حصان طروادة»، وذلك كله لدفع زملائنا للبحث في مسائل التعليم والتعلم. وهذه وبصورة خاصة، الحالة مع الجامعات التي تعتمد البحث المكثف، التي لا تناقش طبعاً سراً مسائل التعليم والتعلم، ولكنها بالتأكيد لا توضع هذه المسألة في مقدمة المسائل في قاعات الحوار والمناقشات المفتوحة. على كل حال، دلتنا تجربتنا أن مشروعات تطوير التعليم تقدم مجالات لظهور مفاهيم مفيدة ومهمة وتطويرية، نستطيع نحن فيها بوصفنا مطورين أن نشرك زملاءنا في الجهاز التعليمي لاستكشاف مسائل التعليم والتعلم وبحثها، حيث يمكن النظر إلى العملية التي نعالجها معاً أنها تطورها نحن، بوصفنا جماعة.

انخراط الزملاء في المشروعات

قد يقرُّ عديد من المطورين بفكرة أن الأكاديميين يجدون سهولة أكثر في العمل في فعاليات تطوير التعليم، عندما يثير فيهم انضمامهم الفضول الثقافي، ويسمح بظهور الإحساس باستقلالهم المهني، الذي يدافع عديدهم عنه بغيرة ويحافظون عليه. وغالباً ما يفتح العمل المشترك في المشروعات الممولة مجالا لتفسير مشاركتهم في مشروعات التطوير، يمكن فيه تأسيس صيغة تفسيرية للمشاركة. وتستطيع المشروعات أيضاً أن تنشئ توجهاً جديلاً «لتبادل آراء ثقافية» مع الزملاء الأكاديميين يتم فيه الوصول إلى نوع من التوازن بين وجهات النظر المختلفة، وعلاقات التصورات المحلية بالتصورات الأوسع، والعلاقات الجزئية بالعامية، ويقود هذا التوازن إلى «التركيب» النقدي وإلى إنتاج رؤى جديدة وممارسات مشتركة. (لاند 2001). وما يبدو أنه ميزة قوية للمشروعات كعنصر

مفيد من مجموعة عناصر في حقبة أدوات التطوير، فهي الطريقة التي يتماشى فيها عمل مشروع من هذا النوع مع جوهر الأسلوب المفضل عند العديد من الأكاديميين. وبالنسبة للعديد من الأكاديميين - بالتأكيد ليسوا كلهم - فإن عمل مشروع من هذا النوع يتشابه عموماً مع الثقافة والأسلوب البحثي المألوف لديهم. ويعترف المطورون أيضاً بقوة الممارسة في المجتمعات الصارمة، التي يعمل فيها الزملاء الأكاديميون ويستمدون هوياتهم المهنية منها، وكيف يقادون غالباً بثقافة «طائفتهم المهنية» ذات الموضوع المحدد. ولهذا يعد التطوير أحياناً فعالاً فقط عندما يتماشى مع جوهر الاحتياجات الصارمة. وعندما توضع المشروعات داخل الترتيبات الصارمة، عندها يمكن النظر إلى التطوير بوصفه حالة من التعلم الكائن» داخل مجتمع الممارسة الصارم.

وهكذا، يسمح توجه المشروع للزملاء الاحتفاظ بهويتهم الأكاديمية، كما يسمح للمطورين أن يضعوا أنفسهم داخل الأدوار الأكاديمية والبحث، وبالوقت نفسه يدخلون في أدوار تيسيرية أكثر ملائمة، أو أدوار «خدمات». ويقدم مشروع «الارتقاء ببيئة التعلم والتعليم في مقررات الدراسة الجامعية ETL» وهو مشروع مدته أربع سنوات مؤلّه مركز الأبحاث العلمية عن التعليم ESRC بوصفه جزءاً من برنامجه «برنامج البحث في التعليم والتعلم TLRPK»، يقدم قضية مهمة وثيقة الصلة بالموضوع. وقد صمم المشروع لدعم الأقسام الداخلة في مرحلة التعليم الجامعي، للتفكير بطرق جديدة لتشجيع التعلم العالي الجودة. ويتبنى هذا المشروع اتجاهاً تعاونياً واضحاً يعزز البحث في موضوع جودة تعلم الطالب وكيف تتأثر هذه الجودة، ليس بالتعليم والتقييم فقط؛ بل بكامل بيئة التعليم - التعلم. وعمل الزملاء الأكاديميين داخل هذه القواعد هو مسألة حاسمة لإنجاز أهداف المشروع ودفع البعد المتعلق بالتخصص المعرفي إلى المقدمة.

«يتطلع المشروع إلى تطوير أطر عمل لمفاهيم محددة الموضوع لقيادة تطوير بيئات التعلم - التعليم المؤسساتية في الكلية أو القسم. وقد استخدمت الأطر لتحقيق التكامل بين الاستنتاجات المستخلصة من البحث في المعرفة المهنية للجهاز الأكاديمي، وبين المعايير الوطنية والدولية والمؤسساتية التي تحدد مفهوم الجودة الممتازة في التعليم والتعلم. وقد تم عبر التعاون مع شركاء من الأقسام اكتشاف طرق لزيادة قدرة الممارسة المستندة إلى البحث على امتداد المنظومة، (ETL2003) وتعميمه».

مشروعات، ومخرجات، وأحداث غير متوقعة

يبدو أحياناً أن المشهد الطبيعي العام أقل ملاءمة للسكان من ستارة تجري وراءها صراعاتهم وإنجازاتهم وأحداث تقع في حياتهم. وتصبح علامات الطريق لمن هم خلف الستارة -بما فيهم الساكنون- ليست علامات جغرافية فقط إنما هي أيضاً علامات مرتبطة بسيرتهم الذاتية والشخصية. (بيرجر ومور 1967).

وكتب راداك (1991) «بأننا جميعاً، أقصد الذين شاركنا بنشاط في البحث والتطوير، قمنا بإطالة على المشهد العام للتغيير في العقدين الماضيين، لاختباره والتجارب معه على نحو مختلف». هذا هو شعورنا الذي عشناه فور ابتدائنا العمل مطورين للتعليم العالي طوال عقدين كاملين.

وفي السنوات الحالية وفي التعليم العالي استخدمت مفردتا الابتكار والتغيير على نحو تبادلي (هاتن وسيلفر 2000)، ودخلت المفردتان لغة كل من الأكاديميين والمؤسسات التعليمية، مع أن المسؤوليات المترتبة عليهما غالباً ما كانت تعاني التشويش. وبالنسبة لنا، فإن الأفراد هم الذين يبتكرون (ويغيرون). وكذلك تقوم المؤسسات بالابتكار، ولكن ما هو أكثر أهمية: إدارة الابتكار حيث ترعى وكالات التمويل عمليات الابتكار في ميادين الفعاليات المختلفة، وتمول مشروعات تطوير التعليم. ولاحظ هانان وسيلفر (2000) أيضاً أنه بينما يهدف الابتكار لإحداث تحسين ما، فإنه لن يستطيع بالضرورة أن ينجز هذا التحسين.

بالنسبة لنا: إن الابتكار والتغيير وجهان للتطوير. والابتكار في سياق التعليم العالي هو عملية مخططة ومدرسة يحدث عن طريقها التغيير. وهدف التغيير التحسين في بعض وجوه تعليم الطالب (أو في بعض الأحيان حل مشكلة تتعلق بتطوير التعليم) مع أن التحسين لا يكون دوماً نتيجة محققة. ويمكن للتغيير أو الابتكار أن يكونا أمرين جديدين، ويمكن أن ندخل عليهما تعديلات عبر الممارسة في أي مكان. ولكن ما هو مهم أن عمليات التغيير تشكل وضعاً جديداً على الفرد أو على المقرر أو على القسم أو على المؤسسة كلها. ويجب أن نأخذ دوماً هذا المعطى، كي نعرف أنه ليس هناك ضمانة

مؤكدة للنجاح، وتصبح إدارة المخاطر الكامنة في المشروع عاملاً رئيساً لدى مطوري التعليم. وتتضمن إدارة المخاطر فكرة أنه من أجل أن يأخذ الابتكار أو التغيير مجراه يجب على الأشخاص أنفسهم أن يتطوروا ويتغيروا نتيجة للابتكار أو التغيير. وهذا يعني أن مطوري التعليم بحاجة أن يفهموا شيئاً عن الطريقة التي يحتل التطوير مكانه فعلاً إذا كان عليهم أن يديروا المخاطر الكامنة.

وتتضمن وجهة نظرنا أن التطوير يحتاج لأن ينظر إليه بطريقة تراعي اتساع النظام، أي إننا بعمليتنا مطوّرين نحتاج إلى أن يكون لدينا بعض الفهم لآليات النظام. ولا سيما نحتاج إلى أن نفهم كيف تعمل مؤسساتنا الخاصة، وأين تكمن قوتها، ومن يؤثر في الطريقة التي تحدث فيها الأشياء؟. وقد كتب حديثاً الكثير عن أنظمة التعلم/ التعليم، ونشير خصوصاً إلى نظام التنبؤ-العملية-الناتج الذي وضعه بيجز 1999 وسماه اختصاراً 3P (وهي الحروف الأولى من الكلمات الإنكليزية الثلاثة presage process-product -) وعلى كل حال، وبالنسبة لنا، يبنى نمط الباحث بيجز 3P على «تفاهم الأربعينيات» عن آليات النظام، الذي لا يتضمن كثيراً من التفكير الحديث ولا سيما الآليات غير المخطط لها. مثلاً:

«إن تغيير أي عامل، اعتماداً على حالة التوازن المنجزة سابقاً، إما أن يؤثر على التغيير في كل مكان، ويكون -من ثم- توازناً جديداً يليه نظام جديد، وإما أن يتم امتصاصه ويرتد النظام إلى حالته الراهنة». (بيجز 1993).

وقاد التفكير الحالي في نظرية النظام إلى تفاهم بأن الأنظمة الحية بما فيها المنظمات هي بنى تتأكل داخلياً وفق آلية ذاتية، كما يمكن أن تملك دفاعاً ذاتياً عن حالة مستقرة، التي تكون على حافة الفوضى وتعيد تنظيم نفسها بأوامر ذاتية في مستويات مختلفة من التعقيد (والدروب 1994). ويستطيع المطورون إذا نظروا إلى تطوير التعليم بهذه الطريقة إيجاد كل أنواع البيئات المفضلة للتعلم. ولكن زملاءنا الأكاديميين لا يرون أن هناك ضماناً بأن تؤدي أي من هذه البيئات إلى التعليم المطلوب. ويمكن لأفضل نوايانا التطويرية أن تكون معقدة ليس بسبب تعقيد المنظمات التي نعمل فيها فقط؛ بل أيضاً بسبب خبرة زملائنا السابقة والممارسات والافتراضات

التي تعودوا عليها (بورديو 1977). وعلى نحوٍ متساوٍ، يجب علينا اختبار نظرية الباحث تات (1983) عن العواقب غير المقصودة في عملية التطوير؛ لأن تدخلنا يمكن أن يقود إلى أعمال غير متوقعة. وقد استخدم (كرير وآلتون 1990) التفكير في خلفيات نظرية الكارثة لشرح هذه الظاهرة ومعالجتها. وتصور بيرج واوسترجرن (1979) أن هناك نقصاً في الانسجام داخل أي نظام، يسبب ظهور تصدعات فيه، تدفع للبدء بالتغيير، ولا سيما في المنظمات التي تواجه ضغوطاً خارجية قوية. هذه التصدعات يتطلع إليها مطورو التعليم لتكون نقطة البدء. وعلى كل حال في مناسبات عديدة لا تكون الصدوع مرئية للمطور بالرغم من وجودها، لذلك تكون المخرجات غير متوقعة. لذا يجب علينا أن نكون نحن المطورين جاهزين لتقبل غير المتوقع ونتعلم العيش مع غير المتنبأ به.

طبعاً إن ما هو غير متوقع أو غير متنبأ به يمكن أن يؤدي في حالات كثيرة إلى مخرجات إيجابية. وهناك مثال متماسك لمثل هذا النوع من المخرجات، وهو إقامة صناديق دعم التعليم والتعلم في مؤسساتنا التعليمية «LTDFs». إنها مشروعات تقدم مبالغ قليلة من المال إلى الزملاء الأكاديميين لدعم مشروعات تطوير صغيرة الحجم. وفيها يتقرر التجديد محلياً ولكن الطريقة التي يلتقط فيها زملاء آخرون في أي مكان آخر داخل المؤسسة أو خارجها أفكاراً، ويستخدمونها هي طريقة مثيرة للدهشة ولا يمكن التنبؤ بها. مثلاً قاد التطوير في إحدى مؤسساتنا إلى استخدام الهاتف المركب Handset للحصول على تغذية مرتجعة في أثناء المحاضرات في العلوم الحاسوبية، ثم امتدت التجربة إلى الطب البيطري والإنترولوجيا الاجتماعية (دراير وآخرون). وهناك مشروع جرى تمويله لتقديم تجربة عميقة في تعليم الهندسة المدنية، ثم انتقل إلى قسم التاريخ الاجتماعي والاقتصادي وقسم علم الآثار وقسم طب الأسنان الترميمي/ ومجالات أخرى من الصعب تعدادها.

الشعر العملي، وعوامل العد التنازلي، وعوامل الانفجار

على الرغم من أن نظرية الإدارة الحديثة جداً تعترف بالتأثيرات المحتملة في نظرية التعقيد، والتغيير غير المتوقع (نولن 1993) فإن مديري وممولين كبار يلجؤون -ونحن نفهم دوافع ذلك- إلى مفهوم لافت للنظر من صفاته أنه يتجه بخط

مستقيم عندما يقومون بتقدير قيمة الإنجازات ونتائج المشروعات. ينبغي علينا كوننا مطورين أن نفكر بطرق تمكننا من جعل المشروعات التي نعتقد أنها تخدم الأهداف المفيدة أقل مدعاة للشك؛ بسبب وجود عوامل غير متوقعة ذكرناها أعلاه. وعلى ضوء حساسية هذه المشروعات في مثل هذه البيئة غير المستقرة، عرّف بيركنز (2000) سلسلة من عوامل العد التنازلي (العد العكسي) التي يمكن أن تظهر لتقدم حالات مساعدة لنجاح مشروعات تطوير التعليم.

أحد هذه العوامل التي حددها باركنز هو أن نوجد «توقعاً للفعل»، وهكذا نتجنب «مشكلة الكلام إلى ما لا نهاية». وهذا العامل يتحقق بإنشاء «مجموعات صغيرة» من العدسات لمواجهة مسائل معينة (مشروعات عملية) ضمن المشروع الأوسع ومعالجتها. وتتلقى هذه المجموعات الصغيرة تدريبات معينة، كي تتحمل بلطف «مسؤولية عامة معتدلة» - ليست قوية جداً ولكنها كافية لتحركهم لتقديم ما هو مطلوب منهم. ويجب اختيار المشروعات العملية لتكون «آمنة بما يكفي» مع الإحساس «بضعف الخطر الواقعي» والفرصة؛ لاستجلاء ممارسات أو توجهات جديدة في «ميادين الممارسة» خالية من القلق من ضغط «المخاطر الشديدة في الموقع». ويرتبط بهذا، الحاجة الملحة لتجنب إستراتيجية اللغة المعقدة التي يصعب حفظها وتذكرها، وبناء إستراتيجية لوضع تعريف مناسب للشعر العملي action poetry. وهذا الشعر هو صيغة من اللغة المشتركة والسهلة والمصطلحات الفنية التي تستطيع جميع الأطراف المشاركة فيها دون شعور بعدم الراحة؛ بسبب هوياتهم الأكاديمية أو المهنية القائمة، ودون الإحساس بأنهم يسمعون خطاباً مغايراً. وبهذه الطريقة يحرك الشعر العملي ويقوي مشاركة كهذه، ويجب أن يكون الوقت موزعاً داخل المشروع للتأكد من أن لغة المشاركة قد اتفق عليها. وكان مشروع إستراتيجيات التقويم في التعليم العاليي السكوتلاندي ASSHE (هاونسل وآخرون 1996)، ومشروع الاعتراف المهني بأساليب تشجيع الارتقاء بالتعليم والتعلم PROMOTE في سكوتلاندا (لاند وماك آرثر 2003) مثالين مهمين عن كيفية أن يكون المطورون والأكاديميون في كل مؤسسات التعليم العاليي الإسكتلندية قادرين على أن يتعاونوا ويحققوا نجاحاً، عندما كانت «العدسات»

موجهة نحو أمثلة محددة من الممارسة المحلية المهمة حيث استخدمت أطر بسيطة لمفاهيم عامة. ومن جهة أخرى دخلنا في تجربة الاشتراك في مشروعات مشتركة أوروبية - إنكليزية وعلى مستوى عال، حيث وُجدَ تنوع في أطر المفاهيم، ولغات خطاب متنافسة، بقيت هذه التجربة موضع نقد؛ لأن معظم المشروع أظهر أن العجز في تأسيس الشعور العملي قد أطلال أمد المناقشات في الأهداف وأبطأ التقدم.

حتى عندما نقوم بتقديم «الشعور العملي»، يبقى هناك الخطر «من الحصول على الفكرة ولكن مع إضاعة اللحظة المناسبة» (بيركنز 2000). ويحتاج المطورون أن يبنوا داخل مشروعاتهم مناسبات محددة قبل البدء بتخطيط المرحلة القادمة يتم فيها تشخيص المشكلات المحتملة والفرص المحتملة لظهورها. وعلى المستوى العملي والمخرجات العملية فإن هذه التدخلات، التي تحدد «متى» و «كيف» (يستخدم الكاتب اسمي الاستفهام بالجمع whens and hows - المترجم) لفعاليات مشروع التطوير والدخول «بتفاصيل» إتمام المهمات إلى أبعد من مجرد نوايا مرسومة على نحو عريض. وكما يقول بيركنز: وعلى المستوى الشخصي قد يحتاج المطورون، إلى القيام «بكبج فعال» بصورة ممارسة مدروسة. وعندما يكون لدى الأكاديميين هويات تخصصية قوية كما ذكر سابقاً فهناك دائماً اتجاه - كما وجد بيركنز - لتجاهل الممارسات الجديدة عبر عادات موجودة على أرض الواقع ومتجذرة بصورة قوية، حتى لو كان هدف التغيير أصيلاً تماماً. مثلاً كان العمل الحالي في إحدى جامعاتنا يهدف لتقديم «أخلاقيات» التعليم للطلاب في فرع العلوم البيولوجية. وقد جرى وضع نمط لتحقيق هذا الهدف، وطرح النمط، واختبر (كلاركبورن وآخرون 2002). وكان المرسى الأخير للمشروع تدريب الجهاز الأكاديمي في القسم لتسهيل تعلم هذه «الأخلاق». وعلى كل حال بعد ثلاث سنوات تقريباً انهار المشروع التمهيدي، وأثار الجهاز الأكاديمي أسباب عدة لعدم مشاركتهم في تعليم «الأخلاقيات» للطلبة.

أكثر من ذلك، لا تعدّ التسهيلات المقنعة للعد التنازلي ضماناً لنتائج مشروع ناجح. قد تبدو ضرورية، إنما قد تكون الظروف غير كافية. وما يعده بيركنز (23: 2000) عوامل «تكبير» لا يمكن التنبؤ بها عادة، وحوادث عصية على الحل، التي يمكن أن تبرهن على تعذر نجاح؛ بل حتى استمرارية المشروعات. في هذه الأمثلة، كل ما أشرنا إليه

ويمكن الدفاع عنه هو الحذر وحسن الاستعداد، وأن «نشخص بأبصارنا إلى السماء». وتتضمن عوامل الانفجار «العمى عن المشكلات»، عندما لا يستطيع أعضاء المشروع أن يروا، أو لا يريدون أن يروا المشكلات التي تبدأ مع بداية العمل. وتجربتنا التي أثبتتها استنتاجات باركنز هي أن هذه الحالة تصادف بصورة أقل في مشروعات عملية على مستوى أصغر، حيث يعمل أعضاء المشروع على حل المشكلات لقرب المشروع من مركز عملهم، ولكون عمليات التغذية المرتجة أكثر سهولة وتأثيراً، واتصالاً بهذا الكلام، يؤيد بيركنز فكرة أنه يجب على المطورين أن يكونوا متبهرجين لإشارات عن استقطاب الولاءات داخل فرق المشروع. وسيكون هناك -وعلى نحو لا يمكن تجنبه- درجة من فتور الحماس واختلاف في الأداء في فرق المشروع. ويشير بيركنز أن خطأً بيانياً على شكل جرس سيكون «خبراً طيباً» عن المشاركة. أما الأخبار السيئة فهي الاستقطاب الذي يأخذ شكل الحرف U على الخط البياني. وهذا ما كانت عليه تجربتنا بالفعل في مشروع وطني ممول في قسمه الأعظم الذي برز فيه معسكران إيديولوجيان محددان، وكان من الصعب رأب الصدع بين اختلاف المفهومات ومن ثمّ تعذر إيجاد طرق عملية سابقة أو «شعراً عملياً». ونصيحة بيركنز في مثل هذه الظروف هي أن نقدم «طرقاً مختلفة للمشاركة»؛ أي طرقاً بدرجات مختلفة للمشاركة بحيث يمكن أن تكون مرضية وتلقى التشجيع. وخبرتنا أن هذه الطرق تحتاج أن تبنى بصورة خاصة عبر أقسام المشروع حيث يؤدي النوع، والعمر، والإطار المفاهيمي إلى اختلافات مهمة في التصور والموقف، يتفاقم غالباً بواسطة سلوك رمزي سلبي يرسل رسائل جانبية تثير الخلاف أو الإحباط لدى أعضاء آخرين في المشروع. والتركيز المفرط على أداء الأشياء يمكن أن يقود إلى إهمال لما يمكن أن ينظر إليه بعضهم أنه «أشياء تافهة» مثل الاستخفاف ببعض الأحداث، بينما هي في الحقيقة ذات أهمية رمزية. ومرة أخرى وفي خط واحد مع استنتاجات بيركنز، دلتنا خبرتنا أن الوعي بالقيادة الرمزية للإدارة هو اعتبار خاص لقيادة المشروع. فإهمال هذه المسائل الصغيرة المحبطة يمكن أن يقود إلى تحريك مياه المستنقع بما فيها من خصومات، ومظاهر استياء ومسائل كانت فقط «أحاديث الدهاليز» فيؤتى بها جميعها إلى المسرح العام، ويصبح مشروع التطوير جاهزاً للانحدار نحو القاع.

التمويل والإجماع

تقودنا تجربتنا للاعتقاد أن المهم في المشروع الممول أن يكون مشروعاً ممولاً وطنياً أو محلياً (أي على مستوى المؤسسة) فهذا هو مفتاح الوصول منذ البدء إلى الإجماع على الهدف والاتجاه. بالنسبة لنا يمكن أن تناقش الالتزامات و/أو تطرح لاحقاً. ويمكن الوصول إلى هذا الإجماع في ندوة لفريق الممارسين بحيث تتحقق المساندة منذ البداية. وهذا يقلل من بروز الظواهر التي لم يجر «فبركتها هنا»، كما يقلل من اجتذاب اتجاهات مختلفة إلى داخل المشروع. وقد كتب أحدنا عن تجربة مشاركته في مشروع ممول وطنياً كان له أدنى مستوى من التأثير في مؤسسته وفي المؤسسات الأخرى. والسبب المباشر أن المشروع كان يضم فريقين رئيسيين يملكان أفكاراً مختلفة جداً عن أهداف المشروع أولاً، والطرق التي يمكن أن يعملوا بموجبها تجاه الأهداف المذكورة ثانياً (ستيفاني وماثيو 2002). إننا مجدداً أمام قضية واضحة تتعلق بالولاء للاستقطاب. وعلى نحو متواز شارك أحدنا الآخر في برنامج ثان ممول وطنياً أيضاً، بحثت فيه أهداف المشروع من قبل الجميع واتفق عليها عبر شعر عملي جيد. وقد نتج عنه رزمة لتطوير التعليم استخدمت محتوياتها بحكمة من قبل الجامعات الشريكة، وجامعات أخرى من خارج المشروع (بولاندر وآخرون 2001).

وفي عالم مثالي يجب أن يكون «المشروع» قائماً على قاعدة السؤال والاستفهام (كما بينا سابقاً أي هذا ما نكون نحن وهذا ما نفعل) وسيكون مفتوح النهاية، بحيث ينمو عضوياً. بمعنى أن المشروع يجب أن يكون رحلة استكشافية وليس مسودة موضوعة سلفاً (فولن 1993). وإذا كان رحلة فيجب أن لا يكون جولة غامضة تماماً، بل هو مرن بما يكفي ليسمح لنا بزيارة «المواقع» المهمة على امتداد الطريق. وبكلمات أخرى، إنه مشروع بحث - فلدينا فكرة جيدة، ولكننا لا نعرف إذا كان سيؤدي المهمة أو أين سيأخذنا بالضبط. وعلى كل حال ففي المناخ الحالي نحن واقعيون بما يكفي لنعترف أنه لكي تحصل على مشروع ممول يجب أن تحترم بعض الخصائص وبعض الوعود عن أجزاء من المشروع. وهذا يعني أن يكون المشروع محدوداً ببعض القيود.

دعونا للحظة نفكر بالمسائل الحقيقية الضمنية التي تقف بين ممولي المشروعات التطويرية وأولئك الذين يقومون بالعمل. ونرى أن هذه المسائل بالنسبة لنا هي الخطر، والثقة، والتسامح. حالياً، أعلن في إسكتلندا عن نظام جديد للرقابة على المؤسسات تحت اسم «مراجعة المؤسسات بهدف الارتقاء بها»، وفي «كتيب دليل المراجعين 2003» (QAAHE) نقراً اعترافاً واضحاً بأن الابتكار (وهو عادة المخرج المرغوب فيه من مشروع التطوير) يتضمن خطورة. والمهم بالنسبة للمراجعين، هو كيف يدار ذلك الخطر. وبما أن مجلس التمويل، وهو في هذه القضية المجلس السكوتلاندي لتمويل التعليم العالي SHEFC أصبح واحداً من الداعمين الكبار لمشروعات التطوير فهذه خطوة كبرى إلى الأمام.

وعلى الاعتراف عند هذه النقطة أن إحدى مشكلات مشروعات التطوير كانت توقع «التعميم الناجح» للمخرجات، كما قال موريف (2003):

«يجب أن يكون هناك تمييز بين نشر الممارسة على قاعدة نتائج البحث وتعميمها والتأثير فيها وبين مشروعات التطوير والأبحاث».

ومثل كل مشروعات البحث لا تكون مخرجات مشروعات التطوير دوماً ناجحة ولا أن تقود إلى تصنيف الممارسة بـ «أفضل» أو «جيدة» أو «ممتازة». وهذا يقودنا إلى نظرة تقول: إن المهم في إدارة مشروع التطوير هو «إدارة الخطر» وليس نشر النتائج. وهذا لا يعني أن النشر ليس مهماً ولكن مثل محصلات الأبحاث كلها يكون نشر التجارب للآخرين وتطبيقها ليسا في المقام الأول في أيدي القائمين على العمل. ونحن لا نتوقع أن يكون أولئك الذين يجرون أبحاثاً في المنهاج مسؤولين عادة عن نشر عملهم في وسائل غير المطبوعات، لماذا إذاً نتوقع شيئاً مختلفاً من القائمين على الأبحاث والتطوير في ميدان تطوير التعليم؟

ويجب أن يكون معروفاً من قبل جميع المسؤولين - رعاة البرنامج، والممولين ومطوري التعليم والأكاديميين - أن مشروعات تطوير التعليم يمكن - أن تتعثر (وهي فعلياً لا يمكن أن تسمى أبحاثاً إذا ما نجحت جميعها)، وحتى عندما تكون ناجحة

فإنها تعيش بقدر ما على الرف. وفي عملنا نحن نؤمن إيماناً شديداً أنه ليس هناك شيء يدعى «بالإخفاق» الكامل، ما نحتاجه فقط مراجعة ما سبق من تجارب. وبكلمات أخرى نحن نتعلم من أخطائنا.

المشروعات والأشخاص

غالباً ما يجري تجاهل أحد وجوه تطوير التعليم، ونعني به تجاهل الأشخاص العاملين فيه، والمعرفة والخبرات التي ينتجونها ويكتسبونها.

ويقودنا التفكير في تجربتنا في مثل هذه المشروعات إلى ملاحظتين تجريبيتين: الأولى هي أن المشروعات المعنية بصورة أساسية بتطوير مواد جديدة وأدوات مفهومية أو عمليات تجديد (وهذا ما يمكن أن نصطلح عليه بعبارة تطوير المواد الخام)، تميل لأن تكون أكثر نجاحاً من خطط وُضِعَت منذ البداية لتطوير الأفراد (والمقصود تطوير الجهاز التعليمي)، مع أن تطوير الأفراد يبدو غالباً أنه يأتي بعد تطوير المواد. إذا كنت تهدف لتطوير الأشخاص مباشرة فمن المحتمل لأن يقودك الأمر إلى خيبة الأمل. والملاحظة الثانية هي أن المشاركين في مشروعات تطوير التعليم هم بصورة متزايدة من النساء وجدير بنا التأمل لماذا يحدث ذلك.

وهكذا، من أين تأتي هذه الاستنتاجات؟ في سلسلة المشروعات الحالية الممولة من المجلس السكوتلاندي لتمويل التعليم العالي SHEFC، فقد خططت اللجنة السكوتلاندية للاتصالات وتقنية المعلومات (SCROLLA 2003)؛ لدعم استخدام الاتصالات وتقنية المعلومات في التعلم والتعليم (C&IT)، وهو مشروع أطلق عليه اسم «ثقافة الشبكة» NetCulture وقامت اللجنة بتمويله. وقد صمم هذا المشروع ليطور العمل على الشبكة الحاسوبية ويشجع كل المشاركين في مبادرات مشروع الاتصالات وتقنية المعلومات لتطوير الجهاز التعليمي في سكوتلاندا - وهم المطورون التعليميون، والاختصاصيون في الاتصالات وتقنية المعلومات، والعاملون في المكتبات، والعاملون في الدعم الفني، ومطورو البرمجيات... إلخ. وعند انطلاق المشروع، طلب عدد من المشاركين مناقشة موضوع تطوير المواد الأولية للمشروع فلم يوافق عليه. وقد شارك

كل المعلوماتيتين في التعليم العالي HEI في المشروع، وجرى تمويله، واستمر سنتين. وفي تقرير التقويم الخارجي عن مبادرة الاتصالات وتقنية المعلومات ScotCIF، فقد بين المركز السكوتلاندي للأبحاث في التعلم والتعليم عبر شبكة الإنترنت ما يلي:

«هناك تفاهم عام بأن «ثقافة الشبكة» قدمت فرصة لإنجاز ما كان يعدّ الوظيفة الثمينة للجهود الإقليمية؛ لتسويق الممارسة الجيدة عبر كل مؤسسات التعليم العالي في سكوتلاندة. وعلى كل حال، سيبقى هناك إحساس ضمني بأن ما كان بالتأكيد فكرة جيدة في النظرية لم يستطع أن يقدم حقيقة ما يعادل المال المنفق على التجربة. (SCROLIA, 2003).

وعلى كل حال، أشار التقرير أيضاً أن بعض الذين أجابوا عن الاستبانة نسبوا التقدم في المهنة؛ الذي حصل مباشرة إلى مشاركتهم للجمعية السكوتلاندية للاتصالات وتقنية المعلومات، وأن بعض الخبرات المكتسبة ضاعت -وهذه خسارة لسكوتلاندة تحديداً- بسبب انتقال أشخاص رئيسيين إلى منظمات أخرى في إنكلترا وما وراء البحار. وبالأسلوب نفسه، قادتنا مناقشات جرت مع زملاء في مؤسسات أخرى إلى الاعتقاد أنه في ميدان الاتصالات وتقنية المعلومات خاصة، هناك اليوم عدد من الأشخاص المؤهلين جيداً بوصفهم خبراء في النظام نتيجة لعقود العمل القصيرة، التي أجريت معهم التي نفذوها في عدد من مبادرات المشروع. وما هو مهم بالنسبة لنا أن يصبح أولئك الذين جرى استخدامهم جزءاً من المشروع، جميعهم ما عدا واحداً لديهم سلسلة من الأرقام القياسية في تطوير «المواد الخام» وليس في تطوير الأشخاص. وعلى كل حال نُظِرَ إلى تطور الأشخاص عبر التقويم الخارجي على أنه نتيجة مهمة للبرنامج الممول بالرغم من أنه جاء دون تخطيط. ويستحق الأمر أيضاً أن نفكر في واقعة أن الاستثمارات الكبرى في المراحل المختلفة من برنامج تقنية التعليم والتعلم TLTP كان من أولوياته تطوير المواد الأولية، إلا أنه يبدو أنه ورث من برامج سابقة مجموعة واسعة وموهوبة من الاختصاصيين في تقنية المعلومات، الذين ما زالوا يعملون في نظام التعليم العالي، وشاركوا في سلسلة واسعة من المشروعات والفعاليات التي تبعت ذلك.

أما ما يتعلق بالمسألة الثانية فإن تجربتنا (الذكور) وتجربة الأخريات (الإناث) (وايلز 2003) تقودنا للاعتقاد أن عدداً لا بأس به من العاملين في تطوير التعليم وفي تكنولوجيا التعلم هم من النساء. ونعتقد أن الأمر يستحق وقفة للحظات لنفكر في ماهية هذا الأمر.. وقد سألنا عدداً من الذين شاركوا في العمل في مشروعات تطوير التعليم العالي في سكوتلاندة، كيف رأوا ميدان تطوير التعليم؟ وإلى أي مدى عدوه ميداناً ذكورياً بصورة طبيعية، أو بيئة عمل ذكورية بالتحديد؟ بالمقارنة مع بيئات العمل الأكاديمية الأخرى، وهي بيئة يدخلها أشخاص يعتقدون أن المال ليس كل شيء أو أنه مجال تكون فيه النساء الشابات في الجهاز التعليمي أكثر تعرضاً للنقد؛ بسبب استغلالهن بالتعاقد معهن بعقود قصيرة الأجل.

وكان الجواب عن كل ما ورد في هذا البيان الذي يعدّ من مستوى ضعيف جداً، والاقتراح بأن مطوري التعليم يحتاجون مهارات مثل العمل على الشبكة والاتصالات، التي غالباً ما تقدم نمطياً على أنها مهارات نسائية، وقد أشارت إحدى المجيبات:

«أنا أعتقد أن النساء يعملن في هذا الحقل؛ لأنهن يردن كثيراً، كثيراً من التغيير، وأن يكنّ جزءاً من رؤية أن الأشخاص يتغيرون». إنهن صاحبات رؤية، ولعله من الصعب أن يقلن: «لا»؛ ولكنني أعتقد أن هذا هو الأمر نفسه في أي مكان آخر في الأكاديميات. والسبب أن بعض الرجال أقدر على قول: «لا» لأشياء تعدّ تافهة، وعلى قول: «نعم» لأشياء قد تحملهم إلى مناصب أخرى في مسيرتهم المهنية.

وأجابت أخرى:

«أنا لا أنكر أن شيئاً ما يتعلق بالنوع يجري هنا. ولكنني أعتقد أن المسألة معقدة. وأود القول: إنني أحترم المطورين التعليميين وتمتعت بالعمل معهم. ولديهم إحساس قوي بالتعاون مع الزملاء في كل الأجواء، مع أن هذا قد لا يعبر عنه بوضوح. ولكنني لا أريد أن أكون الشخص الذي يسمى ذلك كوني أنثى».

وقد سألنا المجموعة نفسها لماذا يجذبهن العمل في المقام الأول في مشروع ممول؟ ومرة أخرى تضمنت الأجوبة رؤية عن كيفية وصول الأشخاص إلى تطوير التعليم تحدوهم الرغبة في تغيير الأشياء نحو الأفضل.

«لقد قمت بتطوير أمر مهم في تدريب الأساتذة في التعليم العالي؛ بسبب خبرتي كوني طالبة، حيث تلقيت حينها تعليماً غير جيد». ومن هنا اهتمامي في تطوير مستوى التعليم في التعليم العالي. وأنا أعتقد -بطريقة ما- أنه نوع من الشعور بأن هذا العمل «رسالة». لقد أردت تغيير العالم، وهذه فرصة كي أشارك، وأتعلم كذلك أكثر عن حقل التعليم.

وأجابت أخرى:

«لقد شعرت أنني أساق إلى هذا المنصب بحكم تكويني في مهنتي في المؤسسة. لقد كنت مسوقة أكثر نحو الجانب التجاري، في حين أن اهتمامي يقع في التعلم والتعليم. وقد يقول هذا شيئاً عن قيمي الخاصة وتوجهاتي... أنا أرد بعض ما تلقيته».

وكتبت ثالثة تقول:

«أنا أعتقد أن هناك قوة حقيقية في المشروعات الممولة؛ لأنها تجمع أشخاصاً من مؤسسات مختلفة، ويمكن لهذا أن يحقق منافع عظيمة للمؤسسات والأفراد المشاركين على حد سواء».

وأخيراً سألنا هذه المجموعة كيف يمكن أن يصفن تطورهن الخاص. هل كان مخططاً، أم غير مخطط، أم أنها موهبة الاكتشاف؟ وكانت الأجوبة التي تلقيناها تقول: إن الأشخاص مبدئياً يدخلون المجال عرضياً:

«أنا مبدئياً وقعت على ميدان التطوير الجامعي دون أن أعرف شيئاً عنه».

«أشعر أن هذا الأمر لم يكن مخططاً ولكنني أستطيع رؤية أنني كنت دوماً مشدوداً إلى دور تطوير الآخرين؛ وأنا أشعر بالرضى عن ذلك».

لقد أصبح واضحاً أن هذه المجموعة ما إن دخلت الميدان حتى بدأ أفرادها بتطوير أنفسهم بطريقة مخططة.

«كان تطوري الشخصي وإلى حد كبير غير مخطط إلى أن بدأت العمل في المشروع، ثم أصبح الأمر وفق تخطيط أكبر بسبب تأثير عضوين من المجموعة. لقد

جعل الأمر واضحاً لي أن هذا المشروع الممول هو فرصة لي كي أطور شخصياً وأبدأ بتأسيس نفسي في هذا المجال المهني».

«أعتقد أن كل شيء بدأ واقعياً، عندما بدأت أعمل في القسم. .. نعم، لقد كان لدي خطة، فقد أردت أن أعمل في هذا المشروع، وأردت أن أتعلم كيف أفعل ذلك، أي أن أصبح مطوراً تعليمياً. لقد أردت أن أعمل في حقل التعليم».

واضح من هذه السلسلة الصغيرة من المقابلات أنه بينما لم يكن لدى أي من هذه المشروعات، التي عمل فيها هؤلاء الأشخاص، رغبة واضحة لتطوير الأشخاص كونهم أفراداً، إلا أن هذا ما حدث بالضبط. وجميعهم اليوم في مناصب دائمة وبدوام كامل في الجامعات الأوروبية حيث يعملون مطورين تعليميين.

أفكار أخيرة

إن دفاع شوماخر الشهير عن مقولة «الصغير بوصفه جميلاً» (شوماخر 1973) له من وجهة نظرنا علاقة بتطوير التعليم. وخبرتنا تدلنا على أن المؤسسة الضخمة المتعددة المهام ليست على العموم مؤسسة سعيدة، بينما المشروعات الصغيرة التي تضم ثلاث مؤسسات أو أربع ذات هدف عام مرسوم بوضوح، كانت هي التي نالت أكبر نجاح، وكان ثمة متعة في العمل فيها. وتميل المشروعات ذات الحجم الكبير لأن تبتلع حصصاً مهمة من تمويل المشروع لصالح النفقات الإدارية للمشروع نفسه أكثر مما ينفق على الأبحاث، التي يقوم بها أفعاليات التطوير. ومن جهة أخرى كان هناك فائدة إيجابية من كل المشروعات التي اشتغلنا بها وهي أن كل الذين شملتهم المشروعات، قد طوروا أنفسهم نتيجة لعملهم في فريق المشروع والمؤسسات الوطنية الأخرى، ونستثني من ذلك الذين عملوا في المشروعات بعقود.

ونقدم لأولئك الذين يمولون مشروعات تطوير التعليم نصيحتين. الأولى: ثقوا بفريق البرنامج، فإن كان العمل لا يعطي النتائج المرجوة بالضبط إلا أنه سيكون حتماً مفيداً للمجتمع. الثانية: لا تتمسكوا بالتعميم. وقد حل عدد من المعلقين العلاقة بين رسم السياسات الجديدة وبين التطبيق، فتحدث رينولدز وسوندرز (1985) عن

«سَلَمُ التنفيذ» Implementation Staircase على المستويات المتعددة والتي يتم عليها إعادة صياغة مفاهيم أغراض السياسة الأساسية وشرحها بصورة جديدة.

ويشرح تيلر أيضاً (1998) الطريقة التي تتغير فيها السياسة على نحوٍ ملزم في أثناء التنفيذ، ويستنتج (1999) بأن التنفيذ هو عملية تبادلية تكيفية تتبدل فيها المقاصد والممارسات. وهكذا تتبدل أيضاً الثقافات والتقاليد في المستوى المحلي دوماً. وهناك كثير من النشر لمشروعات تطوير التعليم (ولا سيما في المملكة المتحدة) في السنوات الأخيرة حتى إننا أتخمناً جميعاً بهذه النشرات. وقد قيل غالباً: إن النشر ينقذنا من إعادة اختراع العجلة. ولكن هناك فائدة من إعادة اختراع العجلات. إذ لو لم يعد اختراعها أو بعبارة أوضح تطويرها، لتوقف استخدامها منذ مدة طويلة. ولا يختلف عالم التعليم عن ذلك.

شكر

يود المؤلفان أن يشكرا كلارا بولاندر وجان ماك آرثر وهيثر ماكيجان-في وكاتي وايلز لعملهم في مختلف مشروعات التطوير المملة، ولتخصيصهم وقتاً للإجابة عن أسئلتنا. كما نود أن نشكر كولن ميسون من جامعة سانت أندرو لاقتراحاته ومشورته في التخطيط الأولي لهذا الفصل.

