بغية النجاح في تنفيذ مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية، انظر في اتباع توصيات ريادية للتغيير المؤسسي، وأسباب اختيار نموذج ذلك المجتمع، والشروط المؤسسية التي قد تيسر أو تعرقل تطوير ذلك المجتمع.

اعتبارات مؤسسية في عملية تطوير برنامج مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية

غاري م. شولمان، ملتون د.كوكس، لاوري رتشلن
Gary M. Shulman, Miton D. Cox,Laurie Richlin

أعضاء الهيئة التدريسية الأعزاء،

نحاول في السنوات الأخيرة تغيير مؤسستنا. وقمنا بذلك بسبب قلقنا بشأن مستقبلنا، وبالتالي واظبنا على البحث عن دواء عام الواحد تلو الآخر والعثور عليه. اعتمدنا العديد من البرامج الجديدة المتعلقة بمسائل التقدير ودور الهيئة التدريسية ومكافآتها، والتنوع، والتحسين المتواصل للنوعية، واستعراض تثبيت الأساتذة في وظائفهم، وتعلم الطلاب والله أعلم بغيرها. وحرصا منا على إيجاد طريقة تحسن وضعنا المالي ومركزنا المؤسسي، فقد فرضنا برنامجا تلو الآخر. واستمرينا في التغيير بينما تحولتم أنتم من وضع حيادي إلى متشكك إلى ساخر إلى مقاوم لكونكم اعتبرتم أن هذه التغييرات جميعها لم يكن من شأنها سوى إحداث وهم بالتقدم تجاه هدف غير واضح أو مفرط في الحساسية. ولدينا الآن عدد لا بأس به من أعضاء البيئة التدريسية يرجحون عدم الإصغاء لفكرتنا التالية، مهما كانت صائبة. إننا نعتذر عن مساهماتنا في هذه الحالة الكئيبة التي آلت إليها الأمور.

الإدارة

obeikandl.com

تنفيذ التغيير المؤسسي

إن هذه المذكرة التهكمية التي استوحاها فيليبجاك (١٩٩٤) تسلط الضوء على كون المؤسسات التعليمية قد مرت في العقد الأخير بعدد هائل من مبادرات البرامج الجديدة. قلة من هذه البرامج تدوم لفترة طويلة جدا أو تحقق الفوائد المرجوة، لأنها تقابل باستجابة فاترة إن لم تكن مقاومة غير متحفظة من جانب أعضاء الهيئة التدريسية. تولد إعادة تنظيم إداري كبير عددا مفرطا من المبادرات الجديدة فيما يسعى المسؤولون الإداريون إلى التميز والإرتقاء إلى منصبهم التالي عن طريق مناصرة برنامجهم الراهن المفضل. إن إدخال عدد كبير للغاية من التغيرات بسرعة بالغة قد تؤدي إلى إستراتيجية مواجهة تقضي بالجثوم والتريث إلى أن يتخى مسؤول إداري جديد عن برنامج محبذ لسلف له. وإذا استمرت هذه الدورة لفترة طويلة، فقد يقاوم الناس حتى برامج تعمل بكل وضوح لخدمة أفضل مصالحهم (O'Toole, 1996).

في حال وجود هذا الموقف و لو بدرجة متواضعة، يجب على كبار المسؤولين في الجامعة التريث لينظروا فيما إذا كان من الممكن أن يضعوا بنجاح برنامجا لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. إن إدخال مجتمعات للتعلم يمثل تغييرا عن الوضع الراهن وقد يحبط أعضاء مؤسسيين إذا لم يعالج أولا الأسباب التي تجعل الناس يقاومون التغيير. مثلا، سوف تتوفر لمجتمع التعلم فرصة أفضل لقبوله فيما لو نجحت برامج جديدة أخرى في داخل الجامعة وفيما لو ينظر إلى مؤيديه بأنهم ذو مصداقية. أما في حال غياب هذين الشرطين وعدم معالجتهما قبل إطلاق مجتمع للتعلم، سوف تتدنى احتمالية نجاحه.

بالتوازي مع ما قال سافيرو وليفين (Shapiro and Levine, 1999) حول مجتمعات التعلم في إطار الطلاب، يمكن أن يكون لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية تأثير عميق على ثقافة الجامعة ويمكن أن تمثل تغييراً مؤسسياً رئيساً. وهكذا، يجب الأخذ في الحسبان مقاربة المؤسسة المؤدية إلى إدارة التغيير عموما

لدى النظر في ضرورة وكيفية إنشاء مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية في الجامعة. ومن خلال توجيه خمسة أسئلة رئيسة، تستطيع أية مؤسسة قياس التزامها وقدرتها على إطلاق برنامج جديد لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. وتبرز الأسئلة من بحث حول التغيير التنظيمي (Kotter, 1996, O'Toole, 1996) وتشدد على عوامل سوف تيسر أو تعيق قبول الجامعة لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

هل بمكن إثبات الحاجة إلى وجود مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية؟ قبل التنفيذ الرسمي لبرنامج مجتمع تعلم جديد، يجب على أصحاب المصالح الرئيسيين في الجامعة إدراك الحاجة للقيام بذلك. و يمكن إثبات الحاجة لذلك عبر محادثات حول فرص تحسين عملية التدريس والتعلم جنبا إلى جنب مع فوائد ملموسة للقيام بذلك. ويرجح أن برنامجا جديدا رئيساً سوف يترسخ عندما تستطيع المؤسسة إحداث إحساس بالضرورة الملحة للتميز أو تحديد مشكلة يمكن معالجتها على أفضل نحو باستخدام شكل مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية. ينبغي عدم صياغة البرنامج بأنه علاجي أو مخصص لأعضاء الهيئة التدريسية ممن هم بحاجة إلى التثبيت في مناصبهم، وينبغي عدم إزدراء المشاركين. وجوهر القول أن ما يلزم قوله هو "يمكننا أن نكون في مجال التدريس والتعلم حتى أفضل مما نحن عليه الآن" أو "يجب أن نصل إلى كامل إمكانيتنا بأسرع ما يمكن".

يجب أن يقرر كبار المسؤولين ما إذا كان يتوفر دليل كاف لإقناع مجتمع الجامعة بالنظر في الالتزام ببرنامج مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية. وتشمل المعطيات التي قد توحي بالحاجة إلى مجتمعات تعلم نتائج تقييم للتدريس والتعلم تكون إجمالية (وليست فردية)، ومعلومات عن رضا الطلاب، ورغبة أعضاء الهيئة التدريسية في التقدم إلى ما يتجاوز أقسامهم، ومعطيات إرشادية من مؤسسات نظيرة أو تطلعية. ويمكن ربط الضرورة الملحة لهذه الحاجة بتواريخ لها صلة بمراجعة اعتماد قادمة أو الإبلاغ عن بيانات منشورة عن المرتبة التي تحتلها

المؤسسة، أو دراسات استطلاعية عن الرضا داخل الجامعة، أو غير ذلك من الأحداث. إن الجهات المسؤولة عن الاعتماد تنظر الآن في برامج تطوير الهيئة التدريسية ونتائج تلك البرامج. إن تقديم دليل مقنع على أن البرنامج الجديد لمجتمع التعلم يعالج الاحتياجات المحلية من شأنه تسهيل تنفيذه بنجاح. وإن الدليل على آثار مجتمعات التعلم على مجموعة متنوعة من الجامعات يظهر في فصول أخرى من هذا الكتاب.

هل يمكن رعاية فريق تنفيذ مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية؟ حسيما يناقشه ساندل (Sandell) وويغلي (Wigley) و كوفالتشك (Kovalchik) في الفصل الرابع، فإن فريقا لتنفيذ مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية يتم تعيينه بشكل استراتيجي يتمتع بمزايا هامة تفوق ما لدى الفرد أو لدى لجنة ضعيفة يعوزها الوقت أو المصداقية لإقناع الآخرين. إن وجود ثقة متبادلة بين الأعضاء وهدف مشترك يميز الفرقاء عن اللجان الضعيفة ويمكّن تيسيرهما عبر أحداث مخططة بعناية تتميز بمحادثات صريحة وعبر أنشطة مشتركة (مثلا، انخلوات، الندوات، حضور مؤتمرات). وبالنتيجة، فإن الفريق سوف يختبر ثم ينمذج الصفات التعاونية والداعمة المصاحبة لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية.

يجب أن تحدد المؤسسة إمكانية تشكيل فريق يتمتع أعضاؤه بالمزايا الأربع التالية من أجل تيسير تحويل فكرة مجتمع التعلم إلى حقيقة. أولاً، ينبغي أن تكون لدى الأعضاء سلطة وظيفية عليا بما فيه الكفاية كي لا يتمكن الذين أسقطوا من الفريق من عرقلة التقدم بسهولة. ثانياً، من أجل ضمان خبرة كافية، ينبغي تمثيل وجهات نظر متفاوتة (فروع معرفة، ومراتب، وأعراق وأجناس مختلفة) وذلك كي تتخذ قرارات ملمة وحكيمة. ثالثاً، يمكن ضمان مصداقية الفريق عن طريق وجود عدد كاف من أشخاص ذوي سمعة حسنة (نفوذ وسلطة غير رسميين) كي يأخذ الآخرون توصياته بجدية. وأخيرا، ينبغي أن يكون لدى الفريق عدد كاف من كبار المسؤولين المتمرسين يمكنهم أن يهتموا ويوازنوا مهمة الفريق والاحتياجات المشتركة بين الأشخاص. ويمكن أن يكون كبار المسؤولين أولئك الذين أثبتوا مهارات في أدوار غير رسمية أو رسمية.

هل يمكن رسم رؤية مقنعة لمجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية؟ تشير الرؤية إلى صورة متخَيَّلة لمستقبل مرجو وعملي يتضمن تعليلاً منطقياً لسبب سعي الأشخاص إلى إحداث مؤسسة يتم فيها التدريس والتعلم بشكل فعال. وتقدم فصول أخرى في هذا الكتاب معلومات عن نتائج وعمليات واستراتيجيات محددة لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية بالإمكان تكييفها من أجل إعداد بيان عن الرؤية. ومن شأن رؤية فعالة أن توضح بوفرة ما هو الغرض من مجتمع التعلم وتقدم التوجيه لجعله جزءا من ثقافة الجامعة.

تبتدئ عملية استحداث الرؤية نموذجيا بمسودة أولية يقدمها أحد الأفراد. بعدئذ يقوم فريق تنفيذ مجتمع التعلم بتنقيح الرؤية ووضع نموذج لها مع مرور الوقت. ويمكن تضمين أصحاب مصالح آخرين في عملية تصور الرؤية مما يؤدي إلى بيان مرغوب فيه وعملي ومرن ويمكن التعبير عنه بسهولة.

هل يمكن إيصال رؤية مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية؟ التواصل غير الفعال أو غير الكافي هو أحد الأسباب الرئيسة التي يستشهد به الخبراء التنظيميون لفشل جهود التغيير (Boyett and Boyett,Kotter) .ينبغي تكرار رؤية واستراتيجيه مجتمع التعلم باستمرار عبر الأقوال والأفعال، في مواقع مختلفة من الجامعة، وفي وسائل إعلام متعددة. ويكون الحوار الجماعي بشأن مجتمع التعلم أكثر إقناعا من الحوار الفردي، لذلك من المهم إشراك أصحاب المصالح الرئيسيين في محادثة ثنائية الاتجاه من أجل بناء التزام بالبرنامج على واسع النطاق.

إن استخدام أسلوب الكل – البعض – الكل يجسد هذا المبدأ. الكل يعني إتاحة الفرصة لكل شخص في المؤسسة لتقديم مدخلات. البعض يمثل فريق مشروع مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية الذي يجهز المدخلات. الكل أيضا يمثل إبلاغ الجميع بالفرص التي تكتشفها المعطيات والتغييرات التي تعتبر ضرورية. يلزم تكرار هذه الدورة طوال عملية استحداث وتنفيذ مجتمع التعلم. وهكذا يعطى المجتمع فرصة التأثير على ملامح البرنامج والتعليق على التوصيات قبل أن تصبح

قرارات نهائية. وبالطبع، من السذاجة توقع موافقة شاملة على كل تفصيل غير أن امتلاك صوت في التأثير على النتائج يزيد الالتزام بمجمل البرنامج ويضمن أن يتم وضعه وفقا لاحتياجات الجامعة المحددة. ويجب أن تقرر المؤسسة ما إذا كانت لديها الإرادة والموارد لتكرسها في هذا الجهد التواصلي.

هل يمكن إظهار تقدم ملموس بسرعة؟ إن نتائج ملموسة قصيرة الأجل تشجع على الاستمرار في الجهد و ذلك بتقديم الدليل على سلوك المؤسسة للمسار الصحيح. ويستفيد الفريق المنفذ لمجتمع التعلم من جمع معطيات حول نوعية أفكارهم. إن المجاهرة في مكافأة وتقدير الأشخاص الذين يسهمون في جعل التغيير ممكنا تساعد في بناء الدعم لبرنامج مجتمع التعلم وذلك بتحويل المتناقضين إلى مؤيدين والمقاومين إلى متناقضين.

إن سرعة الإقرار بإحراز تقدم إيجابي يجعل من الصعب على المقاومين تحويل الزخم عن مساره أو إحباط جهود مؤيدي البرنامج. وهكذا، فإن إدخال مجتمعات تعلم على أساس محدود من خلال تقييد التركيز على قضية أو جماعة رئيسة سوف يزيد من احتمال قرب حدوث شيء إيجابي. وسوف تسهل عملية الحصول على نتائج إيجابية توسيع البؤر والعضوية في مجتمعات التعلم لاحقا.

التوصيات

في حال لم تكن الردود على الأسئلة الخمسة لتحديد الجاهزية المؤسسية لوضع برنامج مجتمع التعلم إيجابية على نحو لا لبس فيه، يستحسن بعدم الأخذ بالمبادرة إلى أن تصبح الظروف أكثر مواتاة.

يستند التغيير المؤسسي الفعال إلى التفكير والتصميم "المجتذبين" وليس "المندفعين". وإن استحداث برنامج مجتمع تعلم هو أشبه بتحريك خيط بحيث إذا دفعته يمكن أن يتحرك ولكنه سوف يتجمع ويتكتل ومن الصعب التنبؤ باتجاه الحركة وسوف تستغرق نهاية الخيط وقتا لتشعر بأية قوة على الإطلاق. وتنطوي عملية

"الحذب" على توجيه الناس بالسماح لهم بأن يكون لهم تأثير منذ البداية. تخيل كم هو من السهل تحريك الخيط باستعمال إصبع واحد لسحبه بالكامل. وتتبع نهاية الخيط نفس اتجاه البداية. وبالتالي، فإن التحدي الذي يجابه كبار مسؤولي الجامعة هو استنباط استراتيجية تنفيذ تجذب الناس باتجاه قبول طوعي لمجتمع التعلم. إن تنفيذ تغيير مع الناس أسهل من تنفيذ تغيير على الناس.

وفي مواجهة تحديات التغيير المتواصل والحاجة إلى تعزيز التدريس والتعلم، ليس هناك بديل لتعاون مجتمع التعلم - أشخاص يختارون الإلتقاء معا لغرض مشترك ومستعدون لدعم أحدهم الآخر كي يتمكن الجميع من إحراز تقدم. وهذه القيم هي أساس الغاية المنشودة والوسائل المنشودة لإرساء مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية داخل الجامعة.

أسباب اختيار نموذج مجتمع تعلم في إطار الهيئة التدريسية: التحول إلى مؤسسة للتعلم

يصف سنغه (Senge) (١٩٩٠) مؤسسة التعلم بأنها مؤسسة تربط أعضاءها بشكل وثيق بمهمة وأهداف وتحديات المؤسسة. هذه الإرتباطات الوثيقة ضرورية لكي تلبي المؤسسة متطلبات التغيير السريع. وفي حين أن لدى أعضاء الهيئة التدريسية غالبا ارتباطات ضمن أقسامهم ومؤسسات فروع معرفتهم، فإنهم عادة لا يجعلون المصالح الواسعة لمؤسستهم أولوية، ويعود ذلك جزئيا إلى قلة المكافآت المؤسسية لفعل ذلك، وإن معظم المكافآت ترتكز إلى الأقسام وفروع المعرفة. وقلما جرى حل معركة عنيفة نشبت في اجتماع للمجلس الأعلى للجامعة (حين يمكن حشد نصاب قانوني) من جانب مناوئين يعرضون التريث والأخذ في الاعتبار المصالح الفضلى للجامعة والطلاب. ونتيجة لذلك، يظل أعضاء الهيئة التدريسية منعزلين عن الزملاء في فروع المعرفة الأخرى، ويبقى المنهاج الدراسي مجزءا. وهكذا، تفوت أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب فرصة الارتباطات عبر سائر أنحاء الجامعة وأن العمل على نطاق الجامعة بشأن العديد من المسائل (لربما باستثناء مواقف السيارات والرواتب) يتخبط نتيجة انعدام الاهتمام والانخراط والدعم.

يصف سنغه (١٩٩٠) المكونات الخمسة لمؤسسة تعلم بأنها تلك التي تعزز الارتباطات بين للأشخاص ضمن مؤسسة ما. و يترجم باتريك (Patrick) و فليشتر (Fletcher) (١٩٩٠) تلك المكونات إلى سلوك في الممارسة الأكاديمية، وتنتج مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية تعلما جماعيا ومجتمعا لأعضائها (الجدول٣-١). إن المشاركين في مجتمع التعلم في جامعة ميامي يعتبرون "روح الزمالة و التعلم من غيرهم من المشاركين" بأن لها أعلى الآثار من بين جميع أوجه البرنامج (كوكس،٢٠٠٢) وإن الدليل على أن مجتمعات التعلم تشجع على الاعتزاز المدني الموجود في مساهمات المشاركين في زعامة الجامعة (كوكس،٢٠٠١). وتعالج مجتمعات التعلم بطريقة جيدة انزعاج وتهميش أعضاء الهيئة التدريسية ممن هم في متوسط مستقبلهم المهني (Cox and Blaisdell،١٩٩٥، الفصل الثاني عشر من هذا المجلد). إن تنقيح المناهج الدراسية المشتركة بين فروع المعرفة (مثلا، الدراسات الأمريكية) أو دمج عناصر (مثل الفنون) في مناهج دراسية (Reed and oth-ers،٢٠٠٣) يمكن أن يتم بصورة فعالة من خلال استهلال جهود كهذه باستخدام مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية.

الجدول ٣-١

مكونات (Senge) الخمسة لمؤسسة تعلم والطرق التي تطورها بها مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية

وصف عام (Senge، ١٩٨٢)	تحويل الكليات والجامعات إلى مؤسسات تعلم (Fletcher،Patrick and ، ١٩٩٨)	الطرق التي تمكن بها مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية مكونات (Senge) الخمسة لمؤسسة تعلم
تفكير النظم منظر النظام ككل، إطار تصوري يؤمن لارتباطات بين الوحدات والأعضاء، وإعادة التقييم والإجراء والمكافأة	استحداث واستعادة لغة وعمليات مشتركة عبر الإدارات والأقسام؛ إقامة وتكريم بعثات مؤسسية وأهداف وإجراءات ومكافآت	تؤمن مجتمعات التعلم الوقت والتمويل والأمان والفرق والمكافآت لتمكين المشاركين المتعددي فروع المعرفة من اكتشاف وتأمل وتقييم النظم التعليمية والمؤسسية. يكتشف الأعضاء ويتوصلون إلى تقدير تآزر الوحدات المترابطة للجامعة.
الإتقان الشخصي تقديم الدعم للأفراد في تحقيق إمكانيتهم القصوى بوصفهم خبراء في مجالاتهم ومعالجة الفرص والمشاكل بأساليب جديدة ومبتكرة	تقديم الدعم لأعضاء الهيئة التدريسية للاستمرار كخبراء في فرع معرفتهم وكذلك توسيع ثقافتهم بما يتعدى الاكتشاف لتشمل الدمج والتطبيق والتعليم لا سيما المنظورات المتعددة فروع المعرفة	يطور الأفراد مشاريع التعليم لمعالجة الفرص أو أوجه القصير في أسلوبهم التدريسي والتعلمي، ويتلقون تعريفا تطوريا لثقافة التدريس، مع منظورات متعددة فروع المعرفة، ويصبحون مدرسين خبراء ضمن وخارج فرع معرفتهم
نماذج فكرية الثقافة والافتراضات التي تشكل الكيفية التي يُقبل بها أعضاء منظمة ما على عملهم وعلاقة عملهم بالمجتمع، علاقة الموظفين بالمنظمة والأداد والزبائن	التحول من ثقافة استقلال ذاتي ومكافآت للعمل الفردي إلى ثقافة بناء المجتمع، ومكافآت لإسهامات الهيئة التدريسية في الأهداف المؤسسية وحلول المشاكل	تواجه العضوية العزلة والتشرذم في الأكاديمية. يكتشف الأعضاء القيمة المرتفعة لروح الزمالة عبر فروع المعرفة، ويطورون تقديرا للاختلافات بين الطلاب وتطورهم؛ ويبدأون في تقدير الطلاب كزملاء مشاركين ومقيمين لفترة قصيرة. وتصبح المشاركة مصدر امتياز مع مكافآت مالية.
بناء رؤية مشتركة استحداث تعاوني لمرامي وهوية ورؤى وإجراءات تنظيمية يتقاسمها الأعضاء؛ نتائج تتأتى من العمل الجماعي، بحيث تكون مساهمة كل فرد جزءا لا يتجزأ	تقاسم رؤى الأقسام وفروع المعرفة عبر فروع المعرفة؛ تحديد مقاربات مشتركة للتحديات مثل تنفيذ مجتمعات تعلم في إطار الطلاب، وتحسين تعلم الطلاب، ودمج الثقافة، واستحداث مجتمع فكري	يطور الأعضاء أهدافا ومقاربات مشتركة تتعلق بأصول التدريس في كل مجتمع وتتقاسم هذه مع الجامعة للتصدي للتحديات مثل استخدام التقانة في التدريس، وشمولية قاعة الدراسة والمنهج التدريسي، والتعلم الفعال، وتقييم التعلم ومناقشة القضايا في سائر أنحاء الجامعة، واتخاذ مواقف وإجراءات.
تعلم جماعي استحداث فرص للأفراد للعمل والتعلم معا في مجتمع يكون من الأمن فيه الابتكار والتعلم والمحاولة مجددا	الكليات والجامعات مع "مجتمعات تعلم للتدريس والبحث مع الزملاء والطلاب" (ص١٦٢)	التعلم الجماعي هو صلب وهدف مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية

القوى والأشخاص والهياكل الموجودون في الجامعة التي تيسر وتعرقل استحداث مجتمعات تعلم في إطار الهيئة التدريسية

حسبما ورد وصفه في الفصل الثاني من هذا الكتاب، فقد أرسل استطلاع متابعة في ٢٨ أغسطس ٢٠٠٣ إلى الأشخاص الستة والتسعين الذين ردوا على الاستطلاع الأصلي بحلول ذلك التاريخ. وقدم سبعون مستجيبا (٧٢,٩٪) معلومات عن تجاربهم في تطوير مجتمعات تعلم في جامعاتهم.

العوامل التي تيسر تطوير مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية. ذكر ٨٤,٢ بالمائة من المستجيبين أن أعضاء الهيئة التدريسية المهتمين والمسؤولين الإداريين الداعمين هم عامل هام في تطوير مجتمع التعلم بنجاح. وفيما يلي بعض التعليقات النموذجية:

"قام عضو قديم في الهيئة التدريسية يخضع لانتقال في مستقبله المهني من البحث إلى التدريس والإدارة بتقديم الطاقة التنظيمية الحرجة للمضي قدما بمجتمع التعلم".

"أعضاء هيئة تدريسية تدرّس مقرراً خارج نطاق خبرتهم. نحتاج إلى أن يقدم المجتمع دعما للدرجة العالية من المخاطرة التي نقوم بها".

"أعضاء الهيئة التدريسية الذين نفذوا فرق تعلم في أعقاب ورشة عمل أجريت في حرم جامعتنا".

"قام رؤساء الأقسام عبر مختلف فروع المعرفة بتعديل أعباء أعضاء الهيئة التدريسية للسماح لهم بالمشاركة بصفة زملاء".

مكتب رئيس الجامعة الذي شجعنا على إشراك مجموعة جديدة من أعضاء الهيئة التدريسية المقيمين في مجتمع للتعلم في إطار الهيئة التدريسية".

وكان توفر التمويل هو أحد العوامل الهامة الأخرى المذكورة، وهو ما أورده ٢٤,٣ بالمائة من المستجيبين. وردت منح من ولايات المؤسسات ومن المؤسسة الوطنية

للعلوم، وصندوق تحسين التعليم لما بعد المرحلة الثانوية، ومؤسسة جيمس ارفين، ومنحة ليللي، ومؤسسة تيغل، وجماعات مختلفة في الجامعة، مثل برامج مراتب الشرف ولجان التنوع.

وورد ذكر محترفي ومراكز تطوير الهيئة التدريسية في أغلب الحالات (٥٧,٧٪) بوصفهم فاعلين بارزين في تطوير مجتمعات التعلم. وقد أقرت مؤسسات عديدة بأن مجتمعات التعلم تنسجم مع برنامج التطوير الإجمالي الملخص في الخطة الاستراتيجية على نطاق الكليات.

عوامل تعيق تطوير مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية. أبلغ سبع وثلاثون (٥٢,٩ بالمائة) من المؤسسات السبعين بعدم وجود "قوى رئيسة أو أشخاص أو هياكل داخل الجامعة يعيقون للغاية استحداث مجتمع تعلم" داخل جامعتهم. ومن العوامل التي ذكرت أنها تشكل إعاقات هي الوقت، التمويل، القصور الذاتي، وسياسات الترفيع والتثبيت في الوظيفة (وغيرها من السياسات)، "القوى التعويضية لجمعة بحثية كبيرة لا مركزية تعاني من ضيق مالي"، و"ثقافة تبخس قيمة الوقت الذي يقضى في تحسين التدريس والتعلم". وقد ذكر العديد أيضا موظفين ومسؤولين إداريين يشغلون مناصب عليا تم، لحسن الحظ، استبدالهم منذ ذلك الحين.

obeikandl.com

المراجع

Boyett, J., and Boyett, J. *The Guru Guide: The Best Ideas of the Top Management Thinkers.* New York: Wiley, 1998.

Cox, M. D. "Faculty Learning Communities: Change Agents for Transforming Institutions into Learning Organizations." *To Improve the Academy*, 2001, *19*, 69–93.

Cox, M. D. "The Role of Community in Learning: Making Connections for Your Classroom and Campus, Your Students and Colleagues." In G. S. Wheeler (ed.), *Teaching and Learning in College: A Resource for Educators.* Elyria, Ohio: Info-Tec, 2002.

Cox, M. D., and Blaisdell, M. "Teaching Development for Senior Faculty: Searching for Fresh Solutions in a Salty Sea." Paper presented at the 20th annual conference of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education, North Falmouth, Mass., Oct. 1995.

Filipczak, B. "Weathering Change: Enough Already." *Training*, Sept. 1994, p. 23.

Kotter, J. *Leading Change.* Boston: Harvard Business School Press, 1996.

O'Toole, J. *Leading Change: The Argument for Values-Based Leadership.* New York: Ballantine Books, 1996.

Patrick, S. K., and Fletcher, J. J. "Faculty Developers as Change Agents: Transforming Colleges and Universities into Learning Organizations." *To Improve the Academy*, 1998, *17*, 155–170.

Reed, R. A., Armstrong, E., Biran, M., Cowan, D., Fellows, D., Hill, K., Miller, E., and Pan, Y. "Integrating the Arts into the Curriculum: The Approach of a Faculty Learning Community." Paper presented at the 23rd annual Lilly Conference on College Teaching, Oxford, Ohio, Nov. 2003.

Senge, P. M. *The Fifth Discipline.* New York: Doubleday, 1990.

Shapiro, N., and Levine, J. "Introducing Learning Communities to Your Campus." *About Campus*, 1999, *4*(5), 2–10.

- غاري م. شولمان (**Gary M. Shulman**) أستاذ ورئيس مؤقت في قسم الاتصالات في جامعة ميامي.
- ميلتون د. كوكس (**Milton D. Cox**) مدير مركز تعزيز التعلم والتدريس في جامعة ميامي حيث درس الرياضيات لمدة أكثر من ثلاثين سنة وحيث يدير مؤتمر ليللي لتعليم الجامعي.
- لوري ريتشلن (**Laurie Richlin**) مديرة جامعة كلارمونت للدراسات العليا تحضر برامج لمجتمعات تعلم الهيئة التدريسية المستقبلية وهي مديرة مؤتمر ليللي للتعليم الجامعي غربا.