تطور التعليم والقيادة في التعليم العالي

تطوير إستراتيجية مؤسساتية فاعلة

تحرير

كيم فريسر

نقله إلى العربية

مروان حموي

مراجعة

د.عبدالمطلب يوسف جابر

العبيكان
Obeikan

obeikandl.com

Original Title
Education Development and Leadership in Higher Education
Developing an effective Institutional strategy

Kym Fraser

Copyright © 2005 Kym Fraser and individual contributors

ISBN: 0-415-34969-9

All rights reserved. Authorized translation from the English language edition
Published by Routledger Falmer,a Taylor & Francis Group, 2 Park Square, Milton Park,
Abingdon, Oxon OX14 4RN (U.K.)

حقوق الطبعة العربية محفوظة للعبيكان بالتعاقد مع بالتعاقد مع روتليدجر فالمير فرانسيس جروب.
المملكة المتحدة.

© العبيكان 2008 ـ 1428

ISBN 978 - 9960 - 54 - 822 - 7
الطبعة العربية الأولى 1432هـ ـ 2011م

الناشر العبيكان للنشر
المملكة العربية السعودية - شارع العليا العام - جنوب برج المملكة - عمارة الموسى للمكاتب
هاتف: 2937574/2937581، فاكس: 2937588 ص.ب: 67622 الرياض 11517

ح مكتبة العبيكان، 1430هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
فريسر، كيم
تطوير التعليم والقيادة في التعليم العالي./ كيم فريسر؛ مروان حموي.- الرياض 1430هـ
296ص؛ 17 × 24سم
ردمك: 7 - 822 - 54 - 9960 - 978
1 - الجامعات والكليات - تنظيم وإدارة
أ. حموي، مروان (مترجم) ب. العنوان
ديوي: 378.1 1430 / 5720
ردمك: 7 - 822 - 54 - 9960 - 978 رقم الإيداع: 1430 / 5720

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان
المملكة العربية السعودية - العليا - تقاطع طريق الملك فهد مع شارع العروبة
هاتف: 4160018 /4654424 - فاكس: 4650129 ص. ب: 62807 الرياض 11595

جميع الحقوق محفوظة للناشر. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر

obeikandi.com

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله ابن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز -يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الإستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم، ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

obeikandl.com

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي التوفيق،،،

الدكتور خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

obeikandl.com

المحتويات

vii- الإيضاحات: الأشكال والجداول 7

ix- المشاركون في هذا الكتاب 9

xiv- شكر وتقدير 15

المقدمة 17

الفصل الأول: من مجتمع العلماء إلى الشركة: بيتر لينج 23

الفصل الثاني: دور المنظمات الوطنية في المملكة المتحدة في الارتقاء بجودة التعليم والتعلم – برندا سميث 37

الفصل الثالث: التأكد من جودة التعليم وتحسينها – كيت باتريك وروبن لاينز 57

الفصل الرابع: وحدات تطوير التعليم وتعزيز التعليم الجامعي – دينيس شالمرز وميا أوبريان 83

الفصل الخامس: توجهات لا مركزية نحو تطوير التعليم: دعم جودة التعليم والتعلم من داخل الكلية – أليكس راد لوف 113

الفصل السادس: المواءمة والتعاون: القيادة وتطوير التعليم – مارجوت بيرسون وكريس تريفيل. 133

الفصل السابع: تكامل مبادئ التعليم والتعلم مع البنية التحتية لتقنية المعلومات وسياستها. كارمل ماكنوت. 159

الفصل الثامن: تعليم أساتذة الجامعات: مسائل المشاركة والوصول للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة – كيم فريسر وآلين ساندرز. 185

obeikandl.com

الفصـل التاسع: تطويـر التعليم: دور برامـج الدراسات العليـا في التعليم للخريجين - كيم فريسر 221

الفصل العاشر: تطوير التعليم عبر مشروعات ممولة - بوب ماثيو وراي لاند 235

الفصـل الحادي عشر: نحو مهنة التعليم في المرحلة الثالثة (الجامعية): الاتجاهات الأكاديميـة في أستراليا -يوني ريان- وكيم فريسر وجون ديرن 255

المراجع 279

obeikandl.com

الإيضاحات: الأشكال والجداول

الأشكال

1.1 تؤسس الجامعات من قبل أطراف متعددة ذات اهتمام تنظر إلى الجامعات بطرق مختلفة 28

1.3 دورة من خمس سنوات لتأكيد جودة البرنامج والتجديد 70

1.4 نموذج من العمل التعاوني لأجل التعليم والتعلم 88

1.5 نموذج لتطوير التعليم مبني على أساس الكلية 124

1.7 التنوع في التعليم العالي مع مساندة وتدخل التقنية 168

2.7 خارطة العلاقات بين هيئة التدريس في الكلية ومركز خدمات تقنية المعلومات ومركز الارتقاء بالتعليم والبحث، والمكتبة في جامعة كمبررا 182

3.7 تطوير التعليم على مستوى البرنامج 183

الجداول

1.1 توجهات في تطوير التعليم 35

1.5 القدرات المطلوبة للارتقاء بجودة التعليم والتعلم 119

1.6 وجوه متعددة لتطوير التعليم 156

1.7 إيجابيات وسلبيات التمويل المركزي والتمويل المنقول 163

2.7 إيجابيات وسلبيات الإدارة المركزية والإدارة المنقولة لمختبرات الطلاب الحاسوبية 164

3.7 التوجهات المتكاملة والمتوازية والتوزيعية لتطوير هيئة التدريس وتمكينهم من استخدام تقنية المعلومات في التعليم 171

obeikandl.com

4.7 النجاحات والتحديات الباقية في برنامج مرشد تقنية التعليم 176

5.7 مقارنة بين جامعة ملبورن الملكية لتقنية المعلومات والجامعة الصينية في هونغ كونغ 178

6.7 تشريع مبادئ التكامل الأفقي والعمودي 179

1.8 نوع (ذكور وإناث) الذين أجابوا على الاستبانة 209

2.8 الخبرة التعليمية للمجيبين على الاستبانة 209

3.8 حسب معلوماتك هل قمت بتعليم طالب معوّق في أي من صفوفك الدراسية في الجامعة؟ 210

4.8 توزيع الذين علّموا والذين لم يعلّموا طالباً (طلاباً) من ذوي الاحتياجات الخاصة ولديهم خبرة تعليمية 210

5.8 من خلال العمل في المقرر القصير 2 من برنامج التعليم من أجل التعلم هل تعلمت أي شيء لم تكن تعرفه سابقاً؟ 211

6.8 هل كان للعمل في تقويم الزملاء كجزء من النشاط رقم 2 له أي قيمة لك؟ 212

7.8 هل هناك أي تغييرات قدمتها/أو تفكر بتقديمها في تعليمك نتيجة لمشاركتك في هذا المقرر القصير؟ 214

obeikandl.com

المشاركون في الكتاب

دينيس شالمرز: هي مديرة مؤسسة تطوير التعليم والتعليم العالي -TEDI جامعة كوينزلاند التي تستخدم ما لا يقل عن خمسين فرداً في جهازها. وهذه المؤسسة مسؤولة عن تطوير الجهاز الأكاديمي والجهاز العام، وتطوير استخدام وسائل المعلوماتية المختلفة، ومصادر التعليم، وتقويم العملية التعليمية. وهي محاضرة جامعية ذات خبرة كبيرة في تدريس الطلاب داخل الجامعة وخارجها. وقامت بأبحاث عديدة، ونشرت أبحاثا تتعلق بالتعليم والتعلم، والتطوير المهني في الجامعة. وقادت مشروعين قامت بهما لجنة وطنية للتعليم في الجامعة الأسترالية AUTC الأول بعنوان: تعليم الصفوف كبيرة العدد، وعنوان الثاني: تدريب، وإدارة، ومساندة مدرسين مؤقتين. وهي حالياً عضو في مشروع وطني لوضع أسس لتعليم علم النفس.

جون ديرن: هو النائب السابق للمستشار الأكاديمي في جامعة كمبررا. وأيضاً المدير السابق لمركز الارتقاء بالتعلم والتعليم والدراسات CELTS. وقد احتفل رسميا عام 1994 بمنح جون الزمالة في التعليم الوطني من قبل الحكومة الفيدرالية الأسترالية. وفي عام 1997 منح جائزة أستراليا الرسمية في التعليم الجامعي من طبقة تعليم العلوم. كما عين عام 1998 عضواً في اللجنة الوطنية للتعليم الجامعي وتطوير الجهاز التعليمي CUTSd، ويعمل اليوم مديراً لوكالة تقويم مستوى الجامعات الأسترالية (AUQA)، ورئيساً لجمعية أستراليا لأبحاث التعليم والتطوير الجامعي.

كيم فريسر: هي مديرة التعليم في مؤسسة ورويك للعناية بمرضى السكري في كلية الطب في جامعة ورويك. ولقد عملت في أبحاث تطوير التعليم في الولايات المتحدة وهونغ كونغ وأستراليا والمملكة المتحدة. وكانت محررة سابقة في مجلة أبحاث تطوير

التعليـم العالي وتطويـر الأدلة الذهبيـة والخضراء في مجتمـع «استرالاسية[1]»، وهي عضـو في مراكز التميـز البريطانية من أجـل تقويم جودة التعليـم والتعلم. وتتضمن اهتماماتهـا البحثيـة الحالية «مكافـآت التدريـس في الجامعات البحثيـة» و «تطبيق الخـبرات والتصـورات والمفهومات لتطويـر التعليم المهني في أكاديميـات الجامعات البحثية.

راي لاند: هو أستاذ مادة تطوير التعليم العالي، ومدير مركز تطوير التعليم العالي CHED في جامعة كوفنتري، وهو زميل في جهاز وجمعية تطوير التعليم SEDA وكان واحـدا مـن أوائل المسؤولين الوطنيين عـن مؤسسة التعلم والتعليـم في التعليم العالي ILTHE. ويقع ضمن اهتماماته في أبحاثه الحالية توجيه تطوير المفهومات الأساسية للتعليم، وصعوبة تحصيل المعرفة، والوجوه النظرية للتعليم في SYBERSPASE.

روبن لاينز: هي مديرة المجموعة المركزية لتطوير وتحديث المناهج في جامعة ملبورن الملكية لتقنية المعلومات RMIT – أستراليا. وكانت قد اشتغلت في تطوير التعليم لعشر سنـوات وبشكل أساس عـبر أدوار مساندة على أساس الكليـة. وقد منحت عام 1998 الزمالـة الوطنية للتعليم لدراسة التوجهات التنفيذية لتجديد التعليم وتحسين شروطه في الجامعات الأسترالية، من أولى اهتماماتها فهم التوجهات الناجحة ذات التأثير في تغيير التعليم في قطاع الجامعات التي يزداد فيها تأثير تقنيات إدارة الإعمال.

بيتر لينج: هو نائب مدير إدارة دعم التعلم والتعليم في جامعة سوينبرغ، ملبورن. وقد أسهم في وضع سياسة وتخطيط التعلم والتعليم. وقد حصل على شهادة في موضوع التعليم والتعلم في التعليم العالي. كما حصل على شهادة الدكتوراه في موضوع سياسة التعليـم العالي في أستراليا. وقـد عالج بيتر مشروعات بحث وطنية عن التمويل المرن للتعليم العالي، والأنماط المتعددة للتلقي، والتعلم المدعوم مادياً، والتقويم المستند إلى

1-أسترالاسية في الجغرافية تشير أحيانا إلى كل الأراضي والجزر في المحيط الهادىء الواقعة بين خط الاستواء وخط العرض 47 جنوباً . وتضم هذه المنطقة أستراليا وتسمانيا ونيوزيلاندة ونيوكالدونية وجزر الماركيز وجزءاً كبيراً من أرخبيل المالاوي (المترجم).

obeikandi.com

الكفايـة. وهو مشارك في كتاب: التلقي رقميـاً: إدارة الانتقال إلى المعرفة عبر وسائل الإعـلام. (مطبوعـات كوجـان بيج 2002)، وهـو مساعد محرر سابـق لمجلة أبحاث التعليـم العالي وتطويـره (أستراليا) كما أنه عضو في هيئة إدارة مجلة تطوير التعليم العالي (الولايات المتحدة).

بـوب ماثيـو: هو مدير وكالة التعليم والتعلم الحكومية في جامعة جلاسكو. وهو في الأصل ومن حيث الاختصاص مهندس مدني. وقد عمل في جامعات بريطانيا وآيرلندة لسبعـة عشر عاماً قبل أن يحتـل مركزه الحالي. وتنصب أبحاثه الحالية على موضوع التعليـم الذي يعتمد أسلـوب التعليم المعتمد على البحث، وينمـي استقلالية الطالب. وهو ممارس للمشي في مناطق التلال وهاوٍ لقيادة الدراجة في أوقات فراغه.

كارمـل ماكنـوت: هي أستاذة مادة الارتقاء بالتعليم في الجامعة الصينية في هونغ كونـغ الصينيـة، وفي سجلها ثلاثة عقود من العمل في ثمـاني جامعات في أستراالسية وجنوب إفريقية وبريطانيا. عملت خلال حقبة التسعينيات في تقويم مشروعات التعليم عبر وسائل الإعلام الحديثة ومـواد حاسوبية والإنترنت. وقد أهلتها خبرتها الواسعة للعمـل في مناطق تعليمية متنوعة. وقادها هذا التبديل المتواصل في حياتها الأكاديمية للمناطق التعليمية والبلدان والثقافات إلى القيام بأبحاثها الحالية في تقويم ما يجري مـن تجديـد في التعليم العالي ومتابعة وتفهـم التطبيق الواسع لاستخـدام التقنية في التعليم العالي.

ميـا أوبريـان: هي محاضـرة في مؤسسة التعليـم العالي وتطويـر التعليم TEDI في جامعـة كوينزلاند. كمـا أنها أستاذة خبيرة في تأهيل المدرسـين، وحالياً في تطوير التعليـم. وهـي مسؤولة عـن برامج الحث لأعمـال المدرسـين الأكاديميين المتعلقة بتقدم التعليم والتـعلم، وتقـدم المهنة. وتتضمن أبحـاث ميا وتعليمها، التأهيل المهني لأساتـذة الجامعـات، وتصميم بيئـات التعليم المـرن، وتطوير الخـبرات الأكاديمية عـبر تطوير المناهج، والنمـاذج التربوية للتعليم والتعلم المسـتنـد أساسا إلى أبحاث الطالـب، مع تقديم التسـهيلات لمجموعات التدريب داخل الجامعة، ومسارات التعلم والتعليم.

كيت باتريك: عملت في تطوير التعليم والبحث التعليمي لما يقرب من عشرين عاماً في جامعة ملبورن، وجامعة ملبورن الملكية لتقنية المعلومات في أستراليا. وكانت تدير برامج استقراء مركزية وبرامج تعليم، وحالياً تدير برنامجاً إرشادياً للأساتذة الجامعيين المعينين حديثاً، وكانت تقود في الوقت نفسه سلسلةً من مشروعات التنمية بما فيها مشروعات ممولة وطنياً بهدف عولمة المناهج والتعليم مع إعادة الإنتاج الإلكتروني. ولديها أبحاث متواصلة عن تأثير الأستاذ في الطلبة الذين يعلمهم. وهي الآن مدير برنامج التأكد من مستوى التعليم في وحدة جودة التعليم الاستشارية في جامعة ملبورن الملكية لتقنية المعلومات.

مارجوت بيرسون: هي محاضرة في مركز تطوير التعليم والأساليب الأكاديمية في الجامعة الأسترالية الوطنية. تنصب أبحاثها الرئيسة، كما تتركز مسؤولياتها الحالية على الأبحاث التعليمية والإشراف عليها. وكمدير سابق للمركز فقد شغلت لبضع سنين في تقديم برامج عن القيادة لصالح عمداء الكليات والمديرين ورؤساء الأقسام.

أليكس رادلوف: تحمل شهادة الماجستير في علم النفس ودكتوراه في التعليم. وهي حالياً أستاذة ومعيدة في كلية التطوير الأكاديمي في العلوم والهندسة والتقنية في جامعة ملبورن الملكية لتقنية المعلومات في أستراليا. ولديها خبرة 25 عاما في التعليم الجامعي، ووضعت برامج تدريب، وبرامج ورشات عمل لهذا الهدف. كما عملت مستشارةً. وتضمنت اهتماماتها البحثية التعلم المدار ذاتياً، وتطوير الكتابة الأكاديمية التي يقوم بها الطلاب والأساتذة. وقد كتبت أو شاركت في كتابة أبحاث وفصول في العديد من الكتب عن التعلم والتعليم وحصلت على منح دراسية لتطوير التعليم. وهي مراقبة في وكالة الحفاظ على جودة مستوى التعليم في الجامعات الأسترالية AUQA ورئيسة سابقة لوكالة أبحاث تطوير التعليم العالي في أستراليا HERDSA (أستراليا الغربية).

يوني ريان: هي بروفيسورة مساعدة في التعليم العالي ونائبة مدير مركز دعم التعلم والتعليم في جامعة موناش في ملبورن. ولديها خبرة مكثفة في تطوير جهاز المدرسين، وتخطيط التعليم، وتطويره باستخدام التقنية الجديدة عبر العمل في العديد من جامعات أستراليا والباسيفيك. كما عملت مستشاراً لدى حكومات إقليمية

واتحاديــة عن سياسة التعليم، وكانــت مديرة تشغيلية ومؤلفة، رئيســة لتقرير الهيئة الحكوميــة الأسترالية لعام 2001 عن أعمــال business التعليم بلا حدود. وقد صدر لهــا حديثاً كتاب «الجامعة في العصر الكــوني» (بالجريف ماكميلان 2004) يتحدث عن التعليم والتعلم في العصر الكوني.

آلين ساندرز: عملت في حقل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في أستراليا والمملكة المتحدة أكثر من عشرين سنة وهي حالياً المستشارة لسياسة مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصــة في جامعة نوتنغهام في إنكلترة. وهي تؤثر بمركزها هذا في قرارات السياسة الرئيســة، وأعمــال التطوير الإستراتيجــي لتحسين الوصول للتعليــم، وخلق المناخات الكاملة لكل الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد اشتغلت في ميادين الاستشارة والتطويــر والتوجيه والتقــويم على المستــوى الجامعي الواسع، كمــا شاركت في شبكة العاملــين الرسميين في روابط الإعاقة في الأقســام الأكاديمية، وفي مشروعات عديدة في ما وراء البحار، وتساعد في تقدير اختبارات الطلبة كما تشارك في عدد من اللجان المتخصصة.

برنــدا ســميث: هي رئيسة المركز الشامــل في مؤسسة الأبحاث الوطنية في التعليم والتعلــم LTSN في يــورك وتقود فريقا متخصصا بتطويــر، وتشجيع التعليم، وتقويم وممارسة التعلم في التعليم العالي في المملكة المتحدة UK HE. ومهمة المركز الشامل تشجيــع، ونشر الخبرات الفعالة في التعلم والتعليــم، والمشاركة مع مجموعات الشبكة الوطنية، وتشجيع الارتقاء بمستوى التعليم والتعلم عبر المملكة المتحدة. ويتضمن هذا الدور العمل مع 24 مركزاً تتبع برنامجاً موحداً. والعمل على المستوى الإستراتيجي مع عاملــين رئيسين على التغيير في الجامعات، كما تعمــل مع مجموعات رئيسة أخرى في الشبكــة الوطنية، كأرباب العمل، ومطــوري التعليم في الكليات، ووكالات الحفاظ على المستوى، والجماعات الطلابية.

كريــس تريفيــل: محاضر رئيس في مركز تطوير التعليم والأساليب الأكاديمية في جامعــة أستراليا الوطنية. كما يحمل شهادة الدكتــوراه في العلوم الفيزيائية، ودبلوماً عالياً في التعليم العالي. ولديه خبرة تمتد عشرين عاماً في التعليم، والبحث، والتطوير

عـبر العلوم الفيزيائية والإنسانية. وتتضمـن ميادين التركيز الرئيسة: التقنية كدافع على التغيير التعليمي والمنهجي، وتطوير جهاز التعليم نفسه من أجل تعليم مرن، وتكريس روح الجماعة في التعلم المهني المستمر، وتطوير القدرات المؤسساتية والشخصية عبر البحث الفعال، والتعلم الفعال..

obeikandl.com

شكر وتقدير

التقيت في كانون الثاني 2001 الزملاء بيتر لانج وأليكس رادلوف في مقهى رائع في جنوب شرق ملبورن لمناقشة فكرة إصدار هذا الكتاب. وكان طريقاً طويلاً لتنضج فيه ثمرة هذا الكتاب. وأريد ولا سيما أن أشكرهما لحماستهما ودعمهما ورعايتهما ومشاركتهما في تطوير الأفكار التي أثمرت هذا الكتاب.

وكنت محظوظة لأنني استطعت تنمية علاقات زمالة مع عدد من الأفراد المحترمين الذين تعلمت منهم ومعهم الشيء الكثير عن مهنتنا ومبادئنا. و «الشعور بالزمالة» هو الإحساس الطاغي الذي يتملكني إزاء هؤلاء الأفراد، وأنا ممتنة لصداقتهم وظرفهم وتفكيرهم العميق.

أقول شكراً لمن شاركني في التأليف لدعمهم الناجح، وظرفهم وعدم ترددهم في الرد على رسائلي الإلكترونية الطويلة والعديدة والمضطربة أحيانا. من دونكم ما كان لهذا الكتاب أن يرى النور.

وأنا شاكرة للجهود التي بذلها ستيفن جونز ووجيمس ويزدوم في إيصال هذا الكتاب للنشر.

وإلى أليك أقول: لقد تعرفت إليك وأحببتك، وسأحبك طوال حياتي. فقد كنت دائماً تثقين بي، ولذلك فأنا ممتنة لصداقتك ومساندتك.

وشكري القلبي، بل أكثر من ذلك إلى سوزي لمعنوياتك التي لا تخيب ومساندتك الثقافية ولطفك وروحك الطيبة، والمحادثات الهاتفية التي ما كنت تتأخرين في تلبيتها ولو في الساعة الرابعة صباحاً. والأعمال اليومية التي كنت تقومين بها نيابةً عني كي أستطيع إنجاز هذا الكتاب بدلا من أداء الأعمال اليومية - مضحية برغبتك في التجوال في الريف معي.

obeikandl.com

تركت والدتي المدرسة عام 1936 في سن السادسة عشرة وعلى الرغم من أنها لم تتلـق تعليم المرحلة الثالثة إلا أنها كانت دائماً تعترف وتؤكد أن «التعلم ليس عبئاً ينوء به المـرء». إنني مدينة لها لتشجيعها ودعمها الدائمـين لمتابعة دراستي. وهذا الكتاب مهدى إلى أمي هازل فريسر.

وأخـيراً أكـثر من شكر وامتنـان إلى قسم التعليـم العـالي لإدارة التعليم والعلوم والتدريـب في الكومنولـث في أستراليا، ولدار نشر نوريس التـي تنشر مجلة استخدام الحاسوب في التعليم العالي.

وإلى دار نشـر بلاكويل التـي تنشر المجلة الدولية للتدريب والتطوير لسماحهما لي باستخدام جداول وشكل في الفصل السابع.

obeikandl.com

المقدمة

جـاءت فكرة وضع هذا الكتاب في أثناء إجازة التفـرغ العلمي (عام 2001)، حيث زرت عـدداً من مراكز تطوير التعليم[1] التي كانت تقـوم بمبادرات مثيرة وجهود كبيرة للتجديد في هذا الميدان. وقد قادتني إجازتي إلى العديد من المراكز في مناطق مختلفة مـن هذا العالم. وكانت نتيجة هذه الزيارات أني ضممـت عناصر أساسية من المراكز المختلفـة التي زرتها بعضها إلى بعض، فتبين لي أني أوجدت إطاراً جمع فيما يتعلق بي عناصـر مختلفة لصورة هذا الميدان. ويعد الاعـتراف بالسياق متعدد المستويات الذي نعمل فيه لتطويـر التعليم بالغ الحيوية، وكذلك البنى المعقدة التي تدعم عملنا وتعوقه في آن واحد، وتنوع العمليات والإستراتيجيات التي نطورها لإشراك أساتذة الجامعة[2]، والجامعة نفسها، وقطاع التعليم العالي في تطوير التعليم. وتؤثر هذه العوامل في عملنا، بغض النظر عن أي مكان في العالم نعمل فيه مع مناهج التعليم في التعليم العالي. وعلى الرغـم من أن الممارسة التقليديـة موجودة عملياً، فإن اكتشـاف ممارسات وتوجهات جديـدة في تطويـر التعليـم ضمن أطـر مختلفة أمر مهـم لتوسيع حـدود فهمنا لما هو ممكن. وفي أثناء التوجهات والتطبيقات المشتركة يقوم العاملون في تطوير التعليم على بناء تصور عالمي لهذا التطوير في عالم أصبح فيه التعليم العالي مشروعاً كونياً.

وقـد صيغ هـذا الكتـاب باستخـدام عناصر سيـاق التعليـم، والبنـى والعمليات الإستراتيجيـة. تبحث الفصول الثلاثة الأوَل في سياقـات التعليم العالي التي تطبقها مراكز تطوير التعليم. ويرسم الفصلان الرابع والخامس طرقاً مختلفة يمكن عبرها

1. إن مصطلح تطوير التعليم مصطلح مثير للجدل لأنه يعني أشياء مختلفة في سياقات مختلفة. وفي السياق الذي يتعامل معه هذا الكتاب يستخدم المصطلح ليشير إلى فعاليات التطوير المستندة إلى منهاج التعليم في التعليم العالي، ويعزز هذا المنهاج الأبحاث المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم (فريزر 2001).
2. هناك عدد كبير من هيئة تدريس الجامعة يساندون عملية تعلّم الطلاب. وأن مجال عمل مطوري التعليم يتسع ليشمل العمل مع كل هذه المجموعات.

وضع مسألة تطوير التعليم في مكانها داخل أبنية الجامعة. وتبحث الفصول من السادس حتى الحادي عشر إستراتيجيات وعمليات مختلفة يمكن لها أن تدفع إلى الأمام أعمال تطوير التعليم.

ويتصف سياق التعليم الحالي بالمنافسة الكونية الشديدة، حيث يحتاج صناع القرار في الجامعات إلى جعل مؤسساتهم مستعدة لتواجه مستقبلاً يزداد تعقيداً وباستمرار. وهنا يؤدي تطوير المعلوماتية دوراً في تحديد مواقع الجامعات. ويقدم هذا الكتاب استشرافاً للطرق المختلفة التي يمكن للمهنة بموجبها أن تعالج العديد من القضايا التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي.

وفي سياق كوني شديد المنافسة، تتضمن القضايا الأساسية التي تواجه قطاع التعليم العالي: التأكيد على الجودة، والتنوع الشديد في القطاع الطلابي، وتحديات التعليم عن بعد أي في أماكن بعيدة عن المركز الرئيس للجامعة، والتمويل المحدود، والتنافس العالمي، والتبدل في صورة المجتمع الأكاديمي، والتعلم المرن الذي يعتمد على الطالب. في الفصل الأول يراجع لينج التحديات الكونية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، والتبدل في طبيعة هذه المؤسسات نفسها. ويرصد التغيرات الرئيسة في البيئة التي تعمل فيها الجامعات، والتطورات الرئيسة في التعليم العالي. وينهي لينج الفصل بمناقشة تبعات مسار ديناميكي للتعليم العالي لتطوير التعليم.

وتبحث سيميث في الفصل الثاني قطاع التعليم العالي في بريطانيا ودور الحكومة والمنظمات الوطنية. وتراجع المبادرات التي صدرت في عقدي الثمانينيات والتسعينيات، وتأثير هذا التراجع في التعلم والتعليم وتطورهما. ثم تنظر بعد ذلك إلى مستقبل التعليم والتعلم في التعليم العالي في بريطانيا في أثناء تأسيس أكاديمية التعليم العالي.

وفي الفصل الثالث يقدم باتريك ولينز مسألة تأكيد/ تحسين الجودة في سياق قطاع التعليم العالي. ويدرسان مسائل التصميم والتنفيذ، لتطوير أنظمة الجودة التي تدعم بشكل فعال تطوير التعليم. ثم يبحثان الطرق التي اتبعاها لمواجهة القضايا التي برزت في عملهما في جامعة ملبورن الملكية لتقنية المعلومات RMIT في أستراليا.

obeikandl.com

وبحث شالمر وأوبريان في الفصل الرابع بنى تطوير التعليم، في أثناء مراجعة أعمال «وحدة تطوير مركزية». ويناقشان فكرة أنه كي تقوم «وحدات التطوير التعليمي» بدور ملموس في تشجيع التعليم العالي داخل مجتمع الجامعة، وعبر قطاع التعليم العالي، فإنها بحاجة للانخراط في أربعة اهتمامات أساسية: تحصيل ذاكرة مشتركة عن عمليات تجديد التعليم، وتطبيق أنموذجي للمبادرات المتعلقة بالتعلم والتعليم، تقديم تسهيلات لجماعات التعلم، وتحقيق وتعميم منح دراسية جامعية لتطوير التعليم والتعلم والتعليم العالي.

وتحقق راندولف في الفصل الخامس في وضع التوجهات اللامركزية في تطوير التعليم. وتستخدم كحالة تطرحها للدراسة التوجهات التي تتعامل معها مجموعة تطوير التعليم الموجودة في كلية العلوم الطبيعية في جامعة ملبورن الملكية لتقنية المعلومات. وجوهر التطوير التعليمي في هذا الاتجاه هو برنامج تطوير وتجديد المسار عبر عدة أطر، هي: التأكيد على الجودة، والتأكيد على القدرات القابلة للتطور، ومنهاج يتركز على مبدأ تعلم الطالب باستخدام التقنية الحديثة. وتستكشف راندولف المسائل التي يجب على صناع القرار المكلفين باختبار وتحسين مستوى التعليم والتعلم في المؤسسات داخل سياق تتزايد فيه معدلات إعداد الطلاب والجهاز التعليمي، وانخفاض في التمويل، وتدهور معنويات جهاز التعليم أن يأخذوا بها.

وفي الفصل السادس يطرح بيرسون وتريفيت أن الطريقة التي تتشكل فيها القيادات لها تأثير حاسم في عملية تطوير التعليم، ولاسيما على مستوى «وحدة تطوير التعليم»، ويقترحان توجهاً متعدد الوجوه،والمستويات، يسمح بوضع إستراتيجيات لإصلاح التعليم تتجه من الأعلى نحو الأسفل ومن الأسفل نحو الأعلى. ويركز الكاتبان في أثناء هذا الفصل، وعبر «الحالة المدروسة»، على خمس مسائل رئيسة ضرورية لإنجاز الإصلاح المشار إليه عبر تطوير التعليم: طبيعة عمل القيادة لتطوير التعليم،وأهلية الأشخاص والعمليات في إدارة التغيير وفي تطوير التعليم، وقدرة التوجه متعدد الوجوه على تطوير التعليم، وأهمية بناء القدرة لتنفيذ التغيير المتفق عليه، وطرق إشراك القيادة، والعمل بشكل تعاوني لتنفيذ التغيير.

وفي العقد الأخير أثّرت «تقنية جديدة» بشدة في عمليتي التعلم والتعليم عبر القطاع المذكور. ومن الطريف أنه برز في بعض الجامعات، -إن لم يكن في معظمها- تطور في البنية التحتية لتقنية المعلومات مع اهتمام بسيط بمبادئ تعلم وتعليم هذه التقنية. وتدرس ماكنوت في الفصل السابع آفاق التكامل بين مبادئ التعلم والتعليم مع البنية التحتية لتقنية المعلومات وسياستها. كما تقدم» حالتين للدراسة» من جامعتين مختلفتين تماماً: واحدة في هونغ كونغ والثانية في أستراليا كي تظهر كيف يمكن للتقنية أن تعوق أو تساعد في قيام ممارسة تعليمية فعالة. وتتحرى الكاتبة المسائل التي تبرز أمام جهاز التعليم الأكاديمي الذي يقدم المشورة لصنع القرار المتعلق بالبنية التحتية لتقنية المعلومات وسياستها في مؤسساتهم، وتلخص التطبيق الواسع للحالتين المختلفتين للتخطيط للبنية التحتية وسياسة تقنية المعلومات.

ويزداد أمر إشراك الطلبة وتمكينهم من الوصول إلى المعلومات أهمية في العديد من البلدان، وتدرس فريسر وساندرز في الفصل الثامن بشكل تفصيلي تشريعات ضد التمييز بسبب الإعاقة في بريطانيا وأستراليا. ويلخصان التشريع المذكور وتطبيقاته في الجامعات، وتصف «الحالة المدروسة» التي عرضاها، طريقة فعالة خاصة استخدمتها «وحدة تطوير التعليم» المركزية في جامعة موناش لتعليم أكاديميين بغرض تسهيل تعليمهم لطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتلخص «الحالة المدروسة» تأثير هذا التدخل من الوحدة في الأكاديميين بمعاني الثقة، والمعرفة، والتغيير في أساليب الممارسة.

ويركز الفصلان التاسع (فريسر) والعاشر (ماثيو ولاند) على إستراتيجيتين/ عمليتين خاصتين تستخدمهما الجامعات والحكومات لتشجيع الأكاديميين على تطوير عنصر التعليم في دورهم الأكاديمي: مناهج لتعليم الخريجين الجامعيين، ومشروعات ممولة حكومياً لتطوير التعليم. وفي الفصل التاسع تناقش فريسر فكرة أن برامج التعليم الجامعية الحاصلة على مكافآت تحتاج إلى: قولبة البيئة التعليمية التي يعلم فيها الأكاديميون، وإدراج أسماء المشاركين الذين وصلوا إلى مستوى معين في مهنتهم الأكاديمية، يستطيعون معه أن يتعاملوا بنجاح مع طبيعة التعليم في منهاج التعليم العالي، وأن تكون المكافآت متاحة لهؤلاء الأكاديميين، وخاصة أنهم في الأصل يتحملون

أعباء عمل استثنائي، وأن تأخـذ بالحسبان التخصصات المختلفة والسياقات المحلية للأكاديميـين، وأن تتمفصل مع الدرجات العلميـة العالية، وترتبط بالبنى المؤسساتية التي تشجع على ممارسة التعليم.

في السنين الخمس عشرة الماضية رصدت الحكومات وبعض الجامعات مبالغ مالية مهمة لمشروعات تطوير التعليم. ويقدم سميث في الفصل الثاني أمثلة موجزة عن هذه البرامـج في بريطانيـا. وفي أستراليا يشـير الفصل إلى التمويل الـذي تقدمه اللجنة الأستراليـة للتعليم الجامعـي CAUT، واللجنة الأستراليـة للتعليم الجامعي وتطوير الجهـاز التعليمـي CUTSD، ولجنة التعليم في الجامعـة الأسترالية AUTC. وكانت فاعليـة مشروعـات التمويل هذه مـن حيث بنيتهـا وتأثيرها وإمكانيـة تعديل بنودها متفاوتـة (الكسندر وآخـرون 1998 ومور في 2003). ويبحث ماثيـو ولاند في الفصل العاشـر كيف يمكن لتطوير التعليـم أن يكون أكثر نجاحاً وسهولةً في أثناء المشروعات الممولـة، ويسلطان الضـوء على أعمال الزملاء الأكاديميـين. ويستنتجان أن ممارسة التطويـر التعليمي يجـب أن تتضمن القيام بالأبحاث الضروريـة واستخدام نتائجها، وإغناءها بوعي واضح للتصـورات النظرية والأطر الفكرية لتطوير التعليم التي يبني عليها مطورو التعليم مخططاتهم. (فراي 2004 ص 167).

ويتضمن الكتاب النظر في طبيعة التغيير التي شهدها الدور الأكاديمي مع انعطافة القرن الماضي. وفي الفصل الحادي عشر يبحث رايان وفريسر وديرن تطبيقات العديد مـن التغييرات في السياقات التي أشار إليها الفصل الأول، التي تتعلق بتحويل التعليم العـالي إلى مهنـة واضحة المعالم. ويبنـون رأيهم علـى بيانات تضمنتهـا عام 2000 دراسـة عن إجراءات التطوير المهني للتعليم العـالي في أستراليا. وعبر تلك الدراسة يرسم المؤلفون الثلاثة التوجهات الأكاديمية الأسترالية للاعتراف رسمياً بخصوصية التعليم الجامعـي. ويستنتجون أن التوجهات والعوامل التي تعوق وتحارب فكرة مهنية التعليـم الجامعي قويـةٌ إلى درجة أنه من غير المحتمل أن تتحقق عملية تحويل التعليم إلى مهنـة في بلد وحـده في هذا المناخ السائـد. ويقترحون أن الطريقـة الأمثل لتقدم الإقـرار بخصوصية التعليم الجامعي هـي أن تتم عبر هيئة دولية مثل الاتحاد الدولي لتطوير التعليم العالي الذي قد يستطيع العملَ لصالح الاعتراف بأهلية التعليم العالي

عـبر وكالات متخصصة مثـل أكاديمية التعليـم العالي في بريطانيـا والمعهد الوطني للتعلم والتعليم في أستراليا.

علمنـي تحرير هذا الكتـاب والعمل المشترك مع كتّاب آخريـن لإنجازه الكثير عن التعليـم العالي عبر هذا التغيير المستدام في مسـار التعليم العالي. وآمل أن تستمتعوا بقراءتـه وتجـدوا فيه الفائـدة المرجوة، ويساعدكـم في التفكـير في مجالنا وتحسين ممارساتكم في هذا الميدان.

كيم فريسر

obeikandl.com

الفصل الأول

من مجتمع العلماء إلى الشركة

بيتر لينج

مفهوم تطوير التعليم داخل الجامعات

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

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

obeikandi.com

وهكـذا، هل هناك حكمة تقليدية تتصـل بوظيفة تطوير التعليم والوسائل اللازمة لإنجازه؟ هناك عدد من خصائص الحقبة الحالية التي تجعل من تبني اتجاه وحيد، مسألة مثيرة للجدل. وفي هذا الفصل جرى توصيف بعض التغيرات الرئيسة في البيئة التـي تعمل الجامعات عبرها، وكذلك بعض أشكال التطوير في التعليم العالي، ويمكن أن نـرى ذلـك على أنـه استجابة لتطور البيئـة، وكمولد في الوقت نفسـه للتغيير. وقد بـرز عدد من صيغ تطوير التعليم الملائمة لديناميكية البيئة المتغيرة وللصيغ المختلفة لتوفـير التعليم العالي. وينتهي الفصـل بوصف للاتجاهات المختلفة في التعليم العالي كتمهيد لعرض الإنجازات المختلفة في الممارسة الجيدة في هذا الكتاب.

السياق

احتل تطوير التعليم مكانته في القرن الحادي والعشرين فيما وصفه رولي ولوجان ودولنـس (رولي وآخـرون 1998) بأنـه انتقـال أنموذجي مما كان معروفـاً بالعصر الصناعـي في حياتنـا إلى عصـر المعلوماتيـة الجديد. وقـد نقل عصـر المعلوماتية الجامعـات المحليـة جداً مـن وضعها المحلي الضيـق إلى المستوى الكـوني. وكما قال جيدنـز (1999): «ليست العولمة اليـوم حدثاً طارئاً في حياتنـا»، إنها انتقال في أدق ظـروف حياتنـا، إنها الطريقة التـي نعيش بها اليـوم». وقد قيل إن تأثـيرات العولمة في التعليـم مبالـغ فيها، وإن نظـم التعليم ما زالت تتأثر ببنـى الدولة الوطنية (رايد 1999). والعولمـة علـى كل حال، تصطـدم بقانون السيـادة وإدارة الدولة التي نعيش فيهـا (هيبرماس 2001). ومن المؤكـد أن قطاع التعليم العالي علـى الأقل واع فعلياً لعالميـة بيئته. لكن العولمة ليست إلا عاملاً واحداً من العوامل العديدة التي تعمل على التغيير في العالم الغربي الذي بدل في طريقة عمله. وليس عمل الأكاديميين استثناء. ويتضمن عمل الأكاديميين الآن كل شيء، من التعليم عبر الوجود الجسدي في مباني الجامعة الرئيسة ومباني فروعها في بلدان أجنبية، إلى البحث العلمي المشترك، ومن التطويـر الذي يعبر الحدود الوطنية إلى قيـادة صفوف افتراضية لطلاب موجودين في أماكن مختلفة.

obeikandl.com

مسؤولية الجامعات

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

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

الطبيعة المتغيرة للجامعات

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

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

وفتح التطور التقني الذي دفع الجامعات إلى محيط العولمة، الباب لمصادر منافسة جديدة، كبيرة وصغيرة. أما دور النشر التجارية فهمّها أن تنشر كتباً تتضمن اختبارات قصيرة لمساعدة الطالب ذاتياً، كما كان الأمر يُجرى في السابق، لكنه اليوم يُجرى عبر تزويد الطالب بالأقراص الليزرية، والمساندة من خلال الشبكة العنكبوتية بما في ذلك الروابط إلى مصادر إضافية أخرى، وإلى منتديات للنقاش، واختبارات على مواد عبر الإنترنت. وعندما تدخل الجامعات السوق الدولية متبنية الصيغ نفسها فتقدم المقرر الدراسـي على طريقـة الناشرين الإلكترونيـين، يصبح التفريق بـين الجامعات ودور النشر الإلكتروني تقرره الجامعات نفسها استناداً إلى الدور الذي تعتمده لنفسها. وهو دور أصبح من الصعب حمايته بوساطة التشريع؛ لأن التعليم الذي يقدم إلكترونياً يعبر اليـوم حـدود البلاد، ويتحدى التشريعـات والسيادة الوطنية. وفي عـالم متغير تصبح البرامـج ذات النصوص المطولة جداً، والمعدة لنيل درجـة البكالوريوس هي أعجز من أن تلبـي متطلبات التعليم المستمـر. وأصبح على الجامعـات أن تنافس مزودي برامج علـى مستـوى صغير، لديهـم الفرصة لدخول السـوق إلكترونيـاً، دون أن يتطلب ذلك الكثير من رأس المال أو الكفاية. كما أن عليها أن تتنافس مع المؤسسات الصناعية التي تملـك آليات جديدة للتدريب والتعليم، وتسعى هـذه المؤسسات للحصول على اعتراف بعضـ الجامعات بحثاً عـن المصداقية. لذلك يبدو دور الجامعـات في الحقبة الحالية غامضاً.

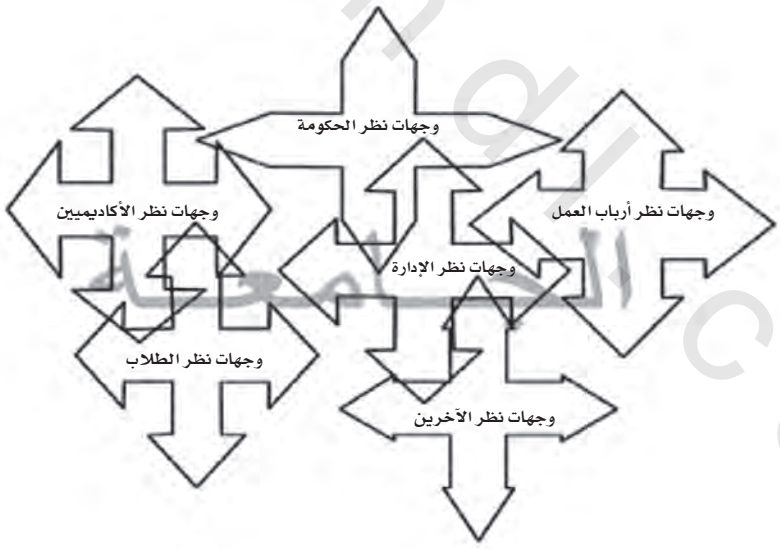
لم يؤثر التطور التقني في الميدان الذي تعمل فيه الجامعات فقط، بل أثر أيضاً على سرعـة التغيير. وكما رأى جيدنز فنحن نعاني من مراجعة مزمنة للممارسة (بريانت وجـاري 2001). وبينما تسعى الجامعات للاستعـداد للاحتمالات الجديدة لعملياتها

التي أصبحت مفتوحة بسبب التطـورات التقنية، وكذلك الاستعداد أيضا للمنافسة،. فإنهـا تكيف أوضاعها لتنسجـم مع التغيرات في الموارد الماليـة المتاحة، وتعيد تحديد رسالتهـا، وتعـدل إستراتيجياتها، وتعيـد بناء عملياتهـا، وتفسح مكانـاً للمراجعات والتقاريـر قبـل اجتياز دورة التغـيرات. ويولد كل ذلك عدم يقـين مصطنع (اوبريان وجاري 2001) في بيئة العمل الأكاديمي.

وتشـكل الجامعة التقليدية وجامعـة العصر الحالي، أحيانـاً تناغماً بينهما داخل صيغ مختلفة (مثلاً كاتي تيانو في مجلة AVCC 1996).

ومفهـوم التغيـير في الصيغـة يشـد الانتباه إلى بعض الخصائص التي تبرز في الجامعـات، ولكنه مفهوم إشكالي لأنه يطرح اتجاهاً جديداً في الوقت الذي يوجد فيه العديـد من الاحتمـالات ووجهات النظر المتعارضة مع طبيعـة المؤسسات التي تمارس التعليـم العالي. وانسجاما مع وجهات النظر الحديثة للتعلم التي تدّعي أن المفهومات والوسائـل تتنوع مع تنوع الأفـراد، ظهر الكثير من المفهومات عمَّـا هي عليه الجامعة اليـوم. يقول أحد هذه المفهومات مثلاً: إن الجامعة هي منظمة أسست من قبل أولئك الذيـن يتفاعلون نظريـاً معها (جيدنـز 1984)، ومفهوم آخر يقـول: إنها أداة يمكن النظر إليها بوصفها وسيلة يحاول الإنسان بموجبها أن «يكتب» نظاماً لعالم في حالة من التغيير والحركة المتواصلين. (هانكوك 01714071 وتيلر 2001). والأشخاص الذين يؤسسـون الجامعات مستخدمين كلمة «التأسيـس»، لا يعنون فقط تعميم الظاهرة بل «كبحها» أيضا عبر فهمهم لطبيعة المؤسسة، وهم كثيرون، ويضمّنون مفهوماتهم: قيادة الجامعات، والمديرين، والإداريين، والأكاديميين، والعاملين الذين يكسبون رزقهم من الجامعة، والطلاب، وكل أنواع الأفراد والأجهزة التي تتعامل مع الجامعة. فكل عنصر مـن هـذه العناصر له أو لهـا إدراكه/إدراكها الخاص عن المنظمة، فـإدراكات المدير التنفيذي تختلف عن إدراكات العاملين، أو الأفراد الأكاديميين، أو العاملين في الجهاز الإداري. إن مـا هي عليه المنظمـة الآن إذن،هي مفهومات فردية يمكن أن تتشابك مع بعضها، وتسبب الاختلاف، وأحيانا التناقض في بعض الآراء (انظر الرسم 1.1).

وإحـدى نتائـج هذا المفهـوم أنه على المـرء أن يتوقع حـدوث توتـرات وتناقضات في توقعـات التطويـر الجامعي في البيئـة الجامعية. وكما قال باركـر: إن العالم الذي نعمـل فيه عـالم متعدد ومتناقض (باركـر 1997). ويمكن للأكاديميـين أن يستمروا في نظرتهـم إلى الجامعـات بوصفها مجتمعات مستقلـة -إن لم تكن فوضوية- مؤلفة مـن العلماء، ويمكـن لمديريهـم النظر إليهـا على أنهـا مشروع عمـل BUSINESS (مارجيسون وكونسيدين 200) لـه رسالة محددة وخطة إستراتيجية ومؤشرات أداء رئيسة. ويمكن للنظـرة إلى طبيعة العمل الأكاديمي أن تختلف عن رأي بوير التقليدي في المنـح الدراسية بهدف الاكتشـاف، والتكامل، والتطبيـق، والتعليم (بوير 1990). ويتأثـر المقياس الذي تقاس عليه هذه النشاطـات بعوامل غير الاهتمامات الأكاديمية الخالصة. ويمكن للأكاديميين أن يجدوا أنفسهم أيضا منشغلين في الإدارة، والعلاقات العامـة، والتسويـق، وزيادة التمويـل، والنشر لـدواعٍ تجارية، وسلسلة مـن الفعاليات السياسية.



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

مخرجات التعليم العالي في الحقبة الحالية

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

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

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

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

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

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

التعلم في عالم ما بعد الحداثة

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

الكـم، بشكل متدرج وعلى دفعات وفوري. ويسبب مفهـوم التعلم المستمر مدى الحياة تحديـات جديـدة للجامعـات في تصميم البرامـج، والإدارة، وتوجهـات المنهاج، وفي أساليب التعليم، وفي تقويم الأداء (واتسون وتيلر 1998).

ويشـكل تغيير عملية التعلم في هذا المستوى تحدياً لمطوري التعليم، ويتطلب توجهاً عميقاً يهتم باستخدام التقنية في تسيير عملية التعلم. وتركز المفهومات السائدة حالياً علـى الترتيبـات الفعالـة للتعلم في التعليم العـالي وعلى بناء المعنى مـن قبل الطالب، والتأكيـد على المشاركة الفعالة للمتعلمين في عمليـة التعلم. وتنظر هذه المفهومات إلى التعليـم والتعلـم كعملية متفاعلـة، وعمليات تواصـل حيث يكون من المهـم للمدرسين تقويم إدراكات المتعلم، ومهاراته، وتوجهاته. كما أنه على المتعلم أن يقوّم مكانة المدرس وتؤكـد بعض التوجهات الحالية على حجم التغيـير في عمليات التعلم أكثر من محتوى التعلـم. ورغبة معهد ماساشوستس للتقنية في جعل محتـوى مقرراته الدراسية متاحة بشـكل مفتوح عبر الإنترنت، وكذلك رغبة جامعـات أخرى بجعل مقرراتها متاحة عبر التلفزيون العمومـي، يشيران إلى أن ما تقدمه الجامعات مقابل رسوم الطلبة هو أكثر من معلومات، إنه التفاعل مع الخبراء.

وحققـت التقنية تغييراً (ومن دواعـي السخرية أنها تعتمد تناغـمَ العلم الحديث مـع عملياتها وتقدمها)، وسببت عـدم استقرار في محيط التعلم، ومحتواه، وتوجهاته (AVCC1994). وتفتـح التقنيـة التي تقدم فرصـاً جديدة للوصـول إلى المعلومات احتمـالات لحالات إفـراط في المعلومـات وتفجر حقيقـي في حجمها. وقـد نسب إلى توجهات في التعلم أنها تتطلب تركيزاً قصير المدى (ثقافة الدقائق الثلاث لاش واوري 1994) وتشتيـت التعلـم. ونتسـاءل: هل تستنبـط توجهات التعلـم والتعليم الجديدة لتناسـب الأزمنـة المتغيرة (مثلاً تصنيـف وفهرسة «موضوعات المعرفـة» الإلكترونية بهـدف استردادها بسهولـة، لتلبية احتياجـات التعلم الفوري للفـرد) لتلبي أهداف التعليـم العـالي أم أنها ستهزمها؟. وهنـاك خطر من أن يكون استخـدام التقنية في التدريس هو لعرض المعلومات على الطلاب ببساطة، فَيُنْتِجُ تعليماً مبنياً على توجهات سلوكيـة مفرطة في التبسيط، وهو ما لم تفعله برامـج التعليم المستندة إلى الحاسوب في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي. إن قدرة النظام الإلكتروني على إعطاء

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

تبدل الاتجاهات في التعلم والتعليم

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

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

نتائج تطوير التعليم

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

ويمكـن لنا رؤيـة أن اتجاهات التطويـر تنضوي تحت لواء مدارس مختلفة. وكنا في الماضـي نستطيع التمييز بـين التوجهات التي كانت تركز علـى التعليم، وتلك التي كانـت تركز على التعلم. ويمكننـا التعرف إلى أدبيات التعليـم الموجه عبر مطبوعات أصدرتهـا جمعية تطوير التعليم وهيئة التدريس في المملكة المتحدة SEDA، وجمعية تطوير التعليم العالي في أستراليا HERDSA، وعن إلقاء المحاضرات على مجموعات واسعة من الطلاب، وتعليم مجموعات صغيرة، وما شابه. ومن ضمن هذه المطبوعات كتـاب «53 شيئاً مهماً عليـك أن تفعلها في محاضرتـك» 53Interesting Things to Do In Your Lecture، ومطبوعـات مشابهة صادرة عن مؤسسة بريستال للخدمات التقنيـة والتعليمية التـي تجاوزها اليوم كتاب «2000 فكرة مفيـدة للمحاضر» (ريس 1999) (Tips for Lecturers 2000). وتتضمـن هـذه التوجهات حوافز مثل مكافآت مـن المؤسسة أو جوائـز حكومية للتميز في التدريس (انظر مثـلاً نلسون 2003). كما تتضمـن أدبيات التوجه نحو التعلـم منشورات صادرة أيضاً عن جمعية تطوير التعليم العـالي المذكورة سابقاً، ومنها مثلاً كتاب «لا تهتم أبـداً بعملية التدريس، بل ليغمرك شعـور التعلـم» Never Mind the Teaching, Feel the Learning، وتركـز كتابات جـون بيجـز (بيجز 1999). على ما يقوم به الطالب أكـثر مما تركز على ما يقوم به الأسـتـاذ.. وترفق اتجاهـات الاهتمام بالتعلم من حيث تطويـر التعـليم بأبحـاث

عـن التعلـم في التعليم العالي كالبحـث المبني على الوصف العلمـي للظواهر الواقعية مـع اجتناب كل شـرح أو تأويل أو تقـويم phenomenography. وحيث يتناول البحث تطويـر التعليـم كما يتناول تطوير الجهاز نفسه. ويمكـن تصنيفه كمبدأ صحيح فيما يتعلق به نفسه.

هذه التوجهات المختلفة في تطوير التعليم تستمر في السياق الحالي، إنما تنضم إليها توجهات إستراتيجية أخرى تتبناها الجامعات مع قيادة تنفيذية تسير جنباً إلى جنب مع هيكليات قديمة للكليـات. (مارجيسون وكونسيدين 2000). وتقاد هذه التوجهات الإستراتيجية ببيانات عن رسالة الجامعة، وبتخطيط إستراتيجي مفصل ومقوّم وفق مؤشـرات الأداء. ويمكن للتوجهات الإستراتيجيـة أن تنصب على عمليات التعليم، أو مخرجـات التعليـم، أو كليهما. وهي تتضمن نظاماً أوسع مـن التوجهات التقليدية في تطويـر التعليـم التي تركز على غرفة الصف والنشاطـات المخبرية، كما يمكن لها أن تنصب على وجوه مختلفة لبيئة التعلم تتراوح بين تسهيلات المكتبات، ومواد الإنترنت، ودعم الطالب، وإدارة مصادر التعلم بما فيها إدارة الجهاز التعليمي. ومن المحتمل أن تتضمـن الآن التأكد من إجراءات الجـودة وتحسينها، وهي مسـألة سيعالجها الفصل الثالـث. ويمكـن لإجـراءات توجيه مدخلات التدريـس أن تتضمن ضـرورة أن يحمل أعضـاء هيئة التدريس مؤهلات نظامية تؤهلهـم للتعليم في مؤسسات التعليم العالي. وهـو الموضوع المبحـوث في الفصل التاسع. ويمكن أن تتضمـن الإستراتيجيات حوافز لتحسين الجودة كالمكافـآت وجوائز للتدريس الجيد. وفي هذا المجال تحث الحكومات الجامعات على فعل ذلك.

والتوجـه الإستراتيجي يدار جزئيا من قبل المسؤولية العامة المتزايدة تجاه مستوى مـا تقدمه الجامعة. وأصبحت المهنية في التعليـم الجامعي مطلوبة في المملكة المتحدة حسـب تقرير (ديرن)، وقد هدف إنشاء معهد التعلـم والتعليم في التعليم العالي إلى التحقق من أن ذلك يطبق فعلاً. وتتابع أكاديمية التعليم العالي التي انبثق عنها معهد التعلـم والتعليـم في التعليم العـالي، وشبكة دعم التعلـم والتعليم، وصنـدوق التعليم والتعلـم TQEF وأخـيراً الفريق الوطنـي المشترك، كل هذه المنظمـات تتابع الالتزام

الحكومـي في دعم عملية الارتقاء بمستـوى التعليم وتجربة الطالب في التعليم العالي. وبشـكل مشابه فقد أنشأت الحكومة في أستراليـا المؤسسة الوطنية للتعلم والتعليم في التعليـم العالي لتشجيع التعلـم والتعليم في الجامعات، وذلك ضمـن إجراءات أخرى لتشجيع ودعم التغيير الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي.

يعمـل كل من هذه التوجهات المتعلقة بالتعليم العـالي في بيئة ديناميكية. ولا تُرَفق الاتجاهـات الإستراتيجية التي تخطط لتغطي ثلاث أو خمـس سنوات، بالضرورة مع الثبـات والاستقرار، لأنها تقدم في سياق التغيير المنظماتي. وترتفع الكليات والأقسام والكليات الكبرى ثم تنهار، وتظهر جمعيات غير رسمية وتختفي، كما يبدو أن «مكاتب» نائـب رئيس الجامعة،ووكيله لها «أبـواب دوارة» (مارجينسـون وكونسيدين 2000). ويمكـن للتوجهات التقليدية في تطور التعليم التي تركز على الوظائف المستمرة للتعلم والتعليـم أن تكـون أكثر استقراراً وثباتـاً، ولكن وعلى الرغم من هـذا الاستقرار فإن النظريـات والمفهومات تتغير مع الزمن، تماماً مع تغـير توجهات التعليم والاحتمالات التي تقدمها التقنية.

وتوحـي لنا هذه البيئـة أن مراجعة الممارسات المعاصـرة ستكون ثمينة. والفصول الآتيـة تعكـس ديناميكيات البيئة الحالية لتطوير التعليم وتقـدم سلسلة من الإجابات المتعلقة بهذا التطور.

الجدول 1.1 - توجهات في تطوير التعليم

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

obeikandi.com

obeikandl.com

الفصل الثاني

دور المنظمات الوطنية في المملكة المتحدة في الارتقاء بجودة التعليم والتعلم

برندا سميث:

لقد شهد العقدان الأخيران العديد من التغيرات في السياسة التعليمية على امتداد العالم كله مع تأكيد متزايد على المسؤولية العامة. وجنباً إلى جنب مع هذا التغير ازداد عدد الطلاب في العالم، كما أصبح الجسم الطلابي أكثر تنوعاً باعتبار العمر، والخلفية، والخصائص، والثقافة. وتبعاً لذلك، فقد شعر قطاع التعليم العالي في المملكة المتحدة بالحاجة لإعادة التفكير، وتغيير العديد من ممارساته كي يتأكد أن جميع الطلبة يتلقون خبرة تعلم إيجابية. وقد جاء دعم هذه التغيّرات من جهات متعددة بما فيها الدعم المالي من الحكومة البريطانيا ومنظمات وطنية أخرى.

هناك ثلاثة أهداف لهذا الفصل: الهدف الأول هو أن نلقي نظرة سريعة إلى الوراء كي نناقش بعض مبادرات التمويل التي شهدها عقد الثمانينيات وأوائل عقد التسعينيات من القرن الماضي. وسوف نلقي الضوء على الدروس المستفادة من هذه المبادرات. والهدف الثاني هو استجلاء المشهد الحالي، ونلقي على وجه الخصوص نظرة على صندوق تمويل الارتقاء بمستوى التعليم TQEF، وتأثيره في عملية التعلم والتعليم. أما الهدف الثالث فهو أن نخطو قليلاً إلى الأمام ونلقي «نظرة سريعة» على المستقبل، وسنتحدث كذلك عن انتقال مناخ التعليم العالي من مناخ إدارة النوعية إلى مناخ الارتقاء بالنوعية، وتأسيس أكاديمية التعليم العالي الجديدة.

obeikandi.com

نظرة سريعة إلى الوراء

قبل عشرين عاماً، كان التمويل لدعم مبادرات التعليم نادراً. وكان أفراد أو مجموعات صغيرة من داخل الوحدات المركزية لتطوير التعليم يقومون بأبحاث لتحديث عمليتي التعليم والتعلم مستخدمين أوقاتهم وإمكانياتهم الخاصة. وكان وجود وحدات مركزية لتطوير التعليم أمراً غير مألوف، كما وجدت فرص قليلة جداً لتعميم مبادرات التعلم والتعليم خارج جدران الجامعة الواحدة.

وفي عام 1987، انطلقت مبادرة إنشاء «مشروع التعليم العالي «EHE الذي مولته إدارة التعليم والمهارات (DfES). وقد قدمت هذه الإدارة الدعم لـ 56 مشروعاً مؤسساتيا على مدى خمس سنوات، وبلغ حجم التمويل 58 مليون جنيه إسترليني. وقد خططت الإدارة مشروعها بهدف تشجيع تطوير المشروعات الممولة بين أولئك الذين يبحثون عن خصائص أرقى في التعليم. ولم تعمل الهيئة القائمة على المشروع على تحديد هذه الخصائص، بل تركت تحديدها إلى كل مؤسسة بمفردها. وأدى هذا إلى فائدة حقيقية وهي تشجيع النقاش مع الجامعات المختلفة. وساعدت هذه المناقشات عملياً في تأطير العديد من العروض للاستفادة من المشروع، إذ كان على كل مؤسسة أن تحدد ما تفهمه من عبارة «مستويات الجودة في المشروع».

وفي الحقيقة ترجمت هذه التعريفات المختصرة إلى تصور واسع جداً، وكان تطوير ورعاية توجهات تعليمية للارتقاء واضحين في العديد من نتائج المشروع. وكان هذا الأمر فيما يخص العديد من أفراد الجهاز التعليمي، هو المرة الأولى التي يجدون فيها فرصاً للمشاركة بشكل فعال في تطوير ممارسات التعليم والتعلم.

وقد مكّن تمويل «مشروع التعليم العالي» الفعاليات من أخذ مكانها في الوقت الذي لم يكن ذلك ممكناً في الماضي بسبب فقدان فرص التمويل. ولأول مرة يلتقي العديد من أفراد الجهاز التعليمي من أقسام مختلفة، ويعملون في مجالات مختلفة، في مجموعات مؤسساتية متداخلة. وبالإضافة إلى ذلك كان التمويل قادراً على إدارة نشاطات مهمة بعيداً عن الدوام الرسمي في الجامعة، وفي داخلها أيضاً. وتضمنت

بعض هذه النشاطات السماح بالابتعاد عن الجامعة مدة يومين مثلاً لتكريس الوقت كاملاً لبحث التجديدات المقترحة، والمشاركة في التطوير المهني.

وقد جرت بعض هذه النشاطات في فنادق، حيث بدأ الجهاز التعليمي يشعر للمرة الأولى أن الجهد الذي يبذله يلقى التثمين اللازم. وقد جرى تبادل الخبرات وأمكن استكشاف ما تعنيه عبارة «مستويات المشروع». أوجد ذلك فرصاً جديدة لتفاعل المناهج المختلفة، والتفاعل فيما بين الكليات، وكذلك التعاون بين المواقع المختلفة. وكان هذا المشروع حقيقة هو الممهد للأبحاث الحالية، وأكد على إعداد الطلاب لاستخدام وتطوير المهارات الذاتية للتعلم على امتداد العمر كله.

وكان الاهتمام الرئيس من المشروع عند بعض المؤسسات، هو استيعاب الطلاب فيه..وقد عينت بعض المشروعات اللاحقة طلاباً مشاركين في المشروع. وفي جامعات أخرى أُشْرِكَ طلاب في بعض فعاليات التطوير التي يقوم بها الجهاز التعليمي. ويمكن للطلبة أن يكونوا ذا تأثير كبير جداً في المساعدة في تغيير الممارسة. ولأنهم يمارسون التعلم الفعال فقد بدؤوا يسألون عن أعضاء الجهاز التعليمي من غير المشاركين لماذا لا يستخدمون بعض هذه الأساليب الجديدة؟ وبالفعل فقد أصبح بعض الطلبة عوامل تغيير فعالة.

أما حاجتها من التمويل، فكان على المؤسسات أن توضح كيف تنوي الاستمرار والتعامل مع مخرجات المشروع. وبناء على ذلك قامت بعض المؤسسات بتشكيل وحدات مركزية لتطوير التعليم أو توسيع الوحدات القائمة. ومن المهم أن نتتبع التقدم المهني عند الهيئة التدريسية. والشيء الطريف أن العديد من أعضاء الجهاز التعليمي يشغلون اليوم مناصب مهمة في مؤسساتهم أو مؤسسات أخرى. وقد أعطت الخبرات المحققة من هذا المشروع للجهاز التعليمي تصورات أوسع عن التعليم العالي،و قام العديد منهم بتطوير مهارات مهنية إضافية أدت إلى تحقيق تقدّم فيما بعد.

وبدأ سياق التعليم العالي يتغير، وأصبحت فكرة التغيير وتجزئة الفصول الدراسية والمقررات مقبولة من الجهاز التعليمي في المؤسسات. وكانت إحدى نتائج هذا القبول،

أن البرامـج والمقـررات قد قسمـت إلى وحدات أصغـر سميت وحـدات دراسية قصيرة Modules، كانـت تقـدم قبل ذلك في فصـل كامل. وشعر العديد مـن الأساتذة بضرورة ضغـط مـا كانوا يعطونه للطـلاب خلال سنة دراسيـة كاملة إلى فصل واحـد. وكان من النتائـج أيضـاً أن الأساتذة شعروا بأنهـم مضطرون للتركيز على محتويـات المقرر على حساب الابتكارات السابقة. وأصبح تطوير المهارات أقل تركيزاً، ونُحِّي عدد من الابتكارات جانبـاً. وبـدأ الجهاز بنسيان المبـادرات التي تضمنها المشروع، وأخـذ يعود بالتدريج إلى العمل وفق خبراته السابقة. وأصبح التأكيد الآن على إعادة كتابة مواد المقررات والبرامج كي تتماشى مع عملية توزيع البرامج إلى وحدات قصيرة وتجزأة الفصول الدراسية.

و باختصـار، تشير عمليات تقويم قامت بهـا إدارة المشروع إلى أن المبادرة هدفت بشكل مقصود إلى إثارة ملف التربية (المؤسسة الوطنية لأبحاث التعليم 1991). وقد أثـار المشروع مناقشات عن مسائـل التعليم والتعلم، وحصل علـى دعم مالي مستمر لتطويـر التعليـم والجهاز التعليمي. وهنـاك دليل جوهري علـى أن المبادرة قد وفرت القدرة لتطوير الجهاز التعليمي والتعليم.

وفي أعقاب برنامج «مشروع التعليم العالي»، ظهرت مبادرة لاستخدام الحواسيب في التعليـم CTI، التـي وضعت عـام 1989. وقد مولت مبدئياً مـن قبل مجلس تمويل الجامعات، ولكنها مولت فيما بعد بشكل مشترك من جميع مجالس التمويل في المملكة المتحـدة. وكان هدفهـا تشجيـع استخدام الحواسيـب وتقنية المعلومـات C&IT التي أمكن تقديمها إلى 24 مركزاً تعتمد على الموضوع الدراسي. وكان على هذه المراكز أن تـزود الأقسام الأكاديمية بالمشورة والمعلومات عـن إمكانية الحصول على الحواسيب وصلاحيتها، وتقنية المعلومات لاستخدامها في المناطق المتصلة بالمراكز، كما كان على هـذه المراكز أن تعبر عن قدرتها على تغيير التعلم والتعليم. وقد أضيف إلى البرنامج فيما بعد خدمة دعم مركزية صغيرة.

وتضمن هذا الدعم فهارس لمصادر البحث، ومواقع على الإنترنت، ورسائل إخبارية، وورشات عمل، وندوات وزيارات للأقسام الأكاديمية. وما من شك في أن المراكز زادت مـن تراكم الخبرة والمهارة في استخدام الحواسيب وتقنيـة المعلومات. ومع أن التأكيد

الأساس كان على تشجيع التعلم بمساعدة الحاسب، فقد تبدل هذا الهدف بالتدريج إلى الاستخدام الواسع لأدوات الحواسيب وتقنية المعلومات. ودل تقويم التجربة على أن 88% من الذين استخدموا المراكز وصفوا هذه الخدمة بأنها جيدة أو ممتازة (1998 HEFCE). وعلى كل حال، نظر بعض أعضاء الجهاز التعليمي إلى هذه المراكز على أنها محصورة فقط بالمهتمين باستخدام الحواسيب والتقنية، بينما شعر قليل منهم أن المديرين على المستويين المتوسط والرفيع قد تأثروا بهذه التجربة.

«يبدو أن هذه المبادرة لم تبدع علاقة مع الشبكات القائمة أو جمعيات تطوير التعليم. ولا تبدو روابطها مع الجهاز التعليمي أو وحدات تطوير التعليم في مؤسسات التعليم العالي أنها كانت فعالة ومؤثرة. (جاكسون وفيليب 2002)».

وكان هناك مبادرة رئيسة أخرى وهي برنامج تقنية التعليم والتعلم TLTP أطلقت عام 1992 ومولها صندوق مجلس تمويل الجامعات UFC. وكان هدف هذا البرنامج جعل التعليم والتعلم أكثر إنتاجية وفعالية باستخدام التقنية الحديثة.

وقد بني البرنامج على عروض منافسة قدمتها مؤسسات التعليم العالي HEIs. جرى في العامين الأولين من البرنامج تمويل 76 مشروعاً مدة ثلاث سنوات. وقد ركزت هذه المرحلة المبكرة على تطوير المواد. ولسوء الحظ فقد أخفق قليل من الأدوات في تجاوز حدود الإدارة أو مجموعة المؤسسات التي طورتها. وفيما بعد ركزت المراحل الآتية على تنفيذ وتثبيت منتجات برنامج تقنيات التعليم والتعلم أكثر من العمل على تطوير أدوات جديدة.

وفي المراحل المبكرة من المشروع أدمجت إستراتيجيات التعميم في صلب تصميم المشروعات التي يمكن أن يقال عنها إنها صيغة مكلفة جداً لتطوير الجهاز التعليمي مقابل ناتج قليل. وعلى كل حال، كان للمشروع نصيب في تنمية شبكات جديدة، وتزايد التعاون مع تطور المشروع، ولكن ما زالت هناك عوائق واضحة في تمثل الحاسوب وتقنية المعلومات. وفي المرحلة الثالثة جرى تعيين فريق وطني للتعاون ليؤدي دوراً في دعم المشروعات التي كانت في أشد الحاجة لهذا الدعم.

وكان هنـاك مبـادرات أخرى ممولة مثـل برنامج تقـويم التعليم والتعلـم الفعال ETAP، وهـو مشـروع بتمويل مشـترك أطلق عـام 1933 لتشجيع تطويـر التدريب، والتشـاور في دعـم التعليم والتعلم، وتقويم ذلك. وقد جـرى تمويل خمسة مشروعات لمؤسسات عن التعلم المستند إلى المهارات، ودعم الطلاب، أو التعلم والتعليم المحددين بالموضـوع الدراسي الواحد. مرة ثانية، وجد أن تعميـم المخرجات لم يغير بالضرورة الممارسة القائمة.

وكان تمويل المبـادرات التي جرى إيجازها أعلاه بهدف تلبية الحاجات التي رأتها هيئـات التمويـل ضرورية أو أنه كما في مبادرة مشـروع التعليم العالي التي مولت مما سمـي فيما بعد بوكالة التدريب. وقد قدمت مبالغ ماليـة مهمة لهذه المبادرات بهدف إحـداث تغيير في التعليم والتعلم، ومن الصعب الحكم علـى التأثير طويل الأمد لهذه المبادرات لأن عوامل عديدة تؤثر في عملية التعليم والتعلم. على كل حال، لو عدنا إلى هـذه المبادرات لبدت لنا كل واحـدة منها وكأنها استفادت القليـل من المبادرات التي سبقتهـا. وبـدا أن تعلم المبادرة من المبـادرة التي سبقتها قد ضـاع. وظهر أن العديد مـن المبادرات كتبت دون عودة كبيرة إلى المبادرات السابقة. كما أنه من الصعب الآن الحصول على نسخ من التقارير التي تتضمن تقويم المبادرات، والسبب أنه عندما جاء أشخاص جدد إلى المراكز التعليمية، جـرى «تنظيف الرفوف». وهناك ضرورة ملحة لإيجـاد أرشيف لنستطيـع التعلم من جميع هذه المبادرات. وقـد يساعدنا في تخطيط عمليات فعالة بالاستناد إلى نتائج هذه المبادرات. وكل درس نتعلمه سوف يدفع بعملية التطوير إلى الأمام.

المشهد الحالي

تبعـا لتقرير (ريدينـج) عن التعليم والتعلم في بريطانيـا (NCIHE)، قام مجلس تمويـل التعليـم العـالي في إنكلـترة (HEFCE) بمشـاورات على أعلـى المستويات مع العاملـين في قطاع التعليم العالي عـن «مقترحات تتعلق بإستراتيجيـة وتمويل التعلم والتعليـم»، (1998). وكانـت محصلة هـذا التشاور وضع إستراتيجيـة رفيعة المستوى تركز على خمسة موضوعات رئيسة لتشجيع التعلم والتعليم في إنكلترة، وهي:

- التشجيع والتكريم.
- المشاركة والتعاون.
- تعميم وتثبيت الممارسة الجيدة.
- البحث والتجديد.
- بناء القدرة على التغيير.

ولنقل هذه الإستراتيجية إلى عالم الواقع أسس مجلس تمويل التعليم العالي المذكور أعلاه صندوق الارتقاء بمستوى التعليم TQEF. وكان أحد مصادر القوة في هذا الصندوق أنه متعدد المهمات، حيث أخذ اتجاها ذا ثلاث شعب للارتقاء رُكِّز على: المؤسسات، والدورات، والأفراد. وهذا ما يشكل بوضوح قوته. ويهدف الصندوق للتأثير في عملية التغيير في المستويات الثلاثة: المؤسسة، والموضوع، والفرد.

على مستوى المؤسسة: فإن جميع المؤسسات في المملكة المتحدة اليوم تضع إستراتيجيات للتعليم والتعلم. والسبب هو أن كل مؤسسة لديها رؤية إستراتيجية خاصة للتعامل مع مسائل التعليم والتعلم. وكان هناك مطالبة للمؤسسات بتقديم إستراتيجيات سنوية مصحوبة بالخطط العملية لتنفيذها. وتقدم الموارد التي تعتمد عدد الطلاب، لدعم المؤسسات لمعالجة القضايا التي حددتها في إستراتيجيتها. ويشير تقرير عما تم إنجازه عبر هذه الإستراتيجيات وضعه الصندوق (جيبس 2001) إلى أن عمليات تطوير ضخمة قد تحققت منذ انطلاق هذه الإستراتيجيات.

وهناك نتائج رئيسة أشارت إلى تحسن عملية التوثيق بشكل ملحوظ، وخاصة فيما يتعلق بعناصر التنفيذ: مثلاً تضمن 76% من الإستراتيجيات المنفذة عام 2000 آليات التغيير، ولكن هذه الآليات وردت في 10% فقط من إستراتيجيات عام 1998. شملت آليات التغيير بشكل عام: تطوير هيئة التدريس نفسها، واكتساب العضوية في معهد التعلم والتعليم LIT، واستثمار الحاسوب وتقنية المعلومات، ومكافآت للتعليم الممتاز. بالإضافة إلى ذلك فان ثلثي إستراتيجيات التعلم والتعليم سيطرت عليها

كليـا أو جزئيـاً العمليـات والبنى الجديـدة لـلإدارة والتنفيذ. وفي عـام 1998 كانت نصف الإستراتيجيات فقط تعتمد على السياسات واللجان، ولم تحدد عمليات تطبيق واضحة أو مجموعة مهمات لترجمة السياسات إلى أفعال. وقد ترافق مع هذا نقص في تحميل المسؤوليات للكليات والأقسام – فقد تبنى هذا الاتجاه فقط 6% من المؤسسات بينمـا طـورت 36% منها نمـاذج خاصة بها في العـام 2000. ففي ذلـك العام كانت الإستراتيجيات الموضوعة في العمل أكثر شمولاً وصقلاً. (جيبز 2001).

وركز المستوى الثاني على عنصر الموضوع وهو مفتاح لنجاح تمويل عمليات تشجيع الارتقـاء بمستـوى التعليـم بوصفه قائمـاً على قاعـدة معرفية يعمـل بموجبها جميع الأكاديميـين علـى مستوى الأفـراد، ويتواصلون، ويفكـرون. ويملك عنصـر القاعدة المعرفيـة جزأين اثنـين: الأول هو تمويل التطويـر (صندوق تطوير التعلـم والتعليم) FDTL الـذي يهـدف إلى تشجيع وتمويـل التجديد المبني على الجـودة كما تحددها عمليـة مراجعـة الأهداف وفق وكالة ضمـان جودة التعليـم QAA، أما الجزء الثاني فهـو شبكة دعم تطوير التعلم والتعليم (LTSN) التـي تهدف إلى تقديم إطار شامل لتشجيع وانتقال وتثبيت الممارسات الجيدة للتعلم والتعليم.

وتبـع ذلـك دعوات لتقديم طلبات تمويـل من صندوق تطوير التعليـم والتعلم على أن تكـون هـذه العروض على شـكل تقرير عن مراجعة لموضوع معـين في أحد الميادين التعليميـة، وقد أطلق هـذا الصندوق بشكل مشترك من قبـل صندوق مجلس التعليم العـالي في إنكلـترة وإدارة التعليم في آيرلندة الشماليـة DENI في كانون الأول 1995 (HEFCE 1995). ونفذت حتى اليوم أربع مراحل للتمويل، ونشرت تفاصيل المرحلة الخامسـة في تشريـن الأول عام 2003. وكانـت أهداف صندوق دعـم تطوير التعليم والتعلم المذكور أعلاه كما يلي:

.. لتشجيع أوجه التطوير في التعليم والتعلم، والحرص على أن يشمل التشجيع أكبر عدد من المؤسسات في دعم وتنفيذ ممارسة جيدة في التعليم والتعلم. (2: 1995).

إن مفتاح هذا البرنامج هو أن الدعم المالي يعطى إلى من يقدمون الموضوعات وعملوا جيداً حسب تقرير مراجعة الموضوع، مع هدف تعميم ممارسة جيدة أوسع في النظام. وهكذا كان صندوق دعم تطوير التعليم والتعلم الصيغة الأولى للتمويل التي لمسناها لمكافأة واضحة للجودة. ودعم فريق مشاركة وطني برنامج هذا الصندوق فزوّده بالخبرات الضرورية لتطوير التعليم، كما قدم له مساعدة في التخطيط والتعميم والمشاركة في الممارسات الفعالة. ويبدو أن مجلس التعليم العالي والفريق الوطني للتعاون تعلما عدداً من دروس المبادرات السابقة ساعدتهما في تشكيل دليل مركزي رفيع المستوى والمشاركة في المشروعات (HEFCE`998). ويشير تقرير تقويم التجربة في عام 1998 إلى:

.. يمكن أن نحكم على التأثير الحقيقي لصندوق تمويل التعلم والتعليم مستقبلاً فقط على قاعدة فاعلية الانتشار والتنفيذ للمشروعات الممولة، وكما هو واضح في المبادرات الأخرى في بريطانيا، وفي ما وراء البحار،فإن هذا الانتشار عامر بالصعوبات. (HEFEC1998).

وفي المرحلتين الرابعة والخامسة شاركت شبكة دعم التعليم والتعلم في مساندة المشروعات وهي في مرحلة التخطيط، ولاسيما طباعة ونشر المخرجات في الميادين المختلفة من المنهاج،والفصول الدراسية التي كانت تعمل في ظل هاتين المرحلتين. وقدم هذا الدعم من صندوق الدعم الوطني للتعلم والتعليم ترابطاً أفضل على مستوى الموضوع، وكذلك ارتباطاً أفضل في البرنامج. وعلى سبيل المثال تميزت معظم المشروعات في المراحل المبكرة بعقد مؤتمرات وطنية لعرض نتائج أعمالها. كما ألغي العديد منها المشروعات بسبب نقص في عدد الحضور، والعدد الكبير من النشاطات المماثلة التي شهدتها بريطانيا. وفي المرحلة الرابعة خططت مراكز الموضوع المرتبطة ب شبكة دعم التعليم والتعلم لعقد ندوات ومؤتمرات مشتركة تتعلق بالمشروعات القائمة وفق جدول أعمال يضم عدداً أصغر من الموضوعات، ولكن مع اتجاهات متماثلة لتلائم الموضوعات المختلفة. وقد شهدت هذه المؤتمرات والندوات حضوراً كثيفاً.

ورصـدت مجالس الدعم في المملكـة المتحدة عام 1998 مبلـغ سبعة ملايين جنيه إسترليني سنوياً ولمدة خمس سنوات لبناء شبكة على امتداد بريطانيا للتعلم والتعليم.. وكانـت فكرة الشبكة الوطنية لدعم التعلم والتعليم تقـديم أنموذج مبني على المنهاج لإطـلاق عملية التغيير وتطوير التعاون. كما أوجدت مكانـاً لعرض المبادرات وتشجيع التعلـم والتعليم. والشبكـة الوطنية لدعم التعلم والتعليم هـي الإطار الوطني الوحيد لتغيـير المواعيد داخل الجامعات عبر شبكة من 24 مركزاً لدراسة موضوعات التعليم تستضيفهـا مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا، وكذلـك المركز الشامل الممتد عبر بريطانيـا كلهـا، وربما تكون الشبكة الوطنية لدعم التعليـم والتعلم هي إحدى الطرق لتحويـل جامعـة القرن الحادي والعشريـن من مؤسسة تدخـل في منافسة شديدة مع الجامعـات الأخـرى إلى مؤسسـة تعمل بنشـاط لتشجيع الشراكة والتعـاون للارتقاء بتعليم الطالب.

وكانـت المراكز الأربعة والعشـرون المتعلقة بالموضوع مزيجاً مـن المواقع المنفردة، والمواقـع المستنـدة إلى مبدأ العمل الجماعي، وكلها موجـودة داخل إدارات لها علاقة بالموضوع وتستضيفها مؤسسات التعليم العالي. ويعترف التركيز على ميدان الدراسة بـأنَّ معظم العمل على أساس الشبكات وتبادل خبرات التعليم والتعلم والتقويم يجري علـى هـذا المستوى فيما يخصـ العديد من أفـراد الهيئة التدريسيـة. وكانت المراكز هـي مراكز –زبائن مع رؤيـة عالية في إطار موضوعاتها وتقـدم خدمة دعم النشاط والاستجابة لاحتياجات جماعاتها. إن جوهر نشاطات كل مركز هو:

- مقارنـة المعلومـات المتعلقة بـكل مظاهر التعليـم والتعلم وتقـويم الأداء ضمن ميدان المنهاج.
- زيادة فرص التدريب.
- تقـديم خدمـات استشارية للممارسين مثـل الأكاديميين وتقنيـي التعلم وهيئة التدريس، كما تدعم هذه الخدمات الخبرات الطلابية داخل ميدان المنهاج.
- تقديم الدعم عبر الشبكات والاتصالات الفعالة.

- إيجاد علاقة مع الأجهزة المهنية والمؤسسات ذات الصلة بالموضوع.
- تقديم نصائح عن استخدام تقنية المعلومات في التعلم والتعليم.
- التأكد من أن كل الممارسين واعون للتطور الحالي والتطور الذي سيتحقق في المستقبل.
- التعاون مع المراكز الشبيهة لدعم النشاط بين فروع المعرفة المختلفة والمعرفة متعددة الوجوه.
- التعاون مع المركز الشامل للإستراتيجيات الوطنية للتعلم والتعليم للتأكد من أن أعضاء الهيئة التدريسية في المركز الخاص بالموضوع مدركون لمسائل أكثر اتساعا.

وعلى كل حال هناك أيضاً العديد من قضايا التعليم والتعلم التي تشمل كل الموضوعات التي تستفيد من كونها واسعة الانتشار، كما تستفيد من التشجيع.. ونتيجة لذلك تمّ تأسيس المركز الشامل للإستراتيجيات الوطنية للتعلم والتعليم. وقد بنى هذا المركز صلات مع مراكز الموضوع وأصبح مصدراً وطنياً رئيساً للمعلومات والخبرة في ممارسة التعليم والتعلم. وكانت مهمة هذا المركز:

«سوف يروج المركز المذكور بالمشاركة مع الآخرين المعلومات والمعرفة لتسهيل قيام اتجاه أكثر تعاوناً لتشجيع التعلم والتعليم

LTSN:WWW Itsn. ac.uk/genericenter/index.asp?=1686

وركز المركز الشامل جهوده على مستويين رئيسين من النشاط. على مستوى المنهاج مع مراكز الموضوع، وعلى مستوى المؤسسات التي تعيش عوامل تغيير أساسية. وقد عمل المركز داخل مؤسسات التعليم العالي مع مديرين رئيسين يتحملون مسؤولية التعليم والتعلم، ومع هيئة التدريس، ومع مطوري التعليم، وتقنيي التعلم، ومجموعات أخرى رئيسة في الجهاز التعليمي لها صلة بالموضوع. مثلاً: لقد عمل المركز الشامل مع العاملين في ميدان الإعاقة ممن لهم صلة بمنهاج الوصول بالتعليم إلى المعوّقين، ويعرفون مضمونات التشريع الجديد المتعلق بالإعاقة. كما شارك المركز مع وكالات

obeikandi.com

مختلفـة في القطـاع لتحقيـق أهدافه ومراميـه الإستراتيجية مع تجنـب الازدواجية. وتضـم هـذه الوكالات على سبيـل المثال، وكالـة ضمان الجـودة QAA وكذلك وكالة سلامـة المستـوى الاسكتلندية، ومعهـد التعلم والتعليـم في التعليم العـالي ILTHE، ولجنة أنظمة المعلومات المشتركة JISC، وجامعات بريطانيا، والمؤتمر الدائم لمديرين المؤسسـات SCOP، وعاملين في القطاع، وكذلك جماعـات الطلبة. وكي يكثف المركز الشامـل نشاطاتـه قـام باختيار أربعـة موضوعات رئيسـة عدها أكـثر إلحاحاً تتعلق بالتعليـم والتعلم، وتقويم الأداء ومـواد المنهاج بوصفها نواقل لتنشيط مراكز الموضوع ومؤسسـات التعليـم العـالي وشركائها من المنظمـات لتسهم مع المركـز المذكور. أما الموضوعـات الأربعة فهـي: التقويم، والتعليم عبر البريد الإلكـتروني، وإمكانية إيجاد فرص عمل، وتوسيع المشاركة.

كانـت شبكة إستراتيجيات التعليم والتعلم تتلقـى في البداية تمويلاً جيداً، ولكنها وقعت تحت ضغوط لتقدم أكثر مما تقدم، لكنها فأوضحت أن الشبكات المتعاونة معها تدعـم المجتمع الأكاديمي وأن استخداماً أكبر لخدماتها قد جرى فعلاً. وتضمن آخر تقرير لتقويم المركز (LTSN2002) النقاط الآتية:

- حققت الأقسام التي تشـكل المركز الوطني لإستراتيجيات التعلم والتعليم وهي مراكز الموضـوع والمركز الشامل والإدارة التنفيذيـة، تقدماً في ترابط وتطوير أدوارها المتعاقبة. وقد أحيت مفهوم شبكة العمل مع درجة من الإدارة المركزية والتعـاون. والفـروق بـين هـؤلاء اللاعبين بمعنى جوهـر أعمالهم، تـبرز الآن بوضـوح أكثر. أمـا نتائج أعمال المركز فهي إيجابيـة، وقد تحققت بجهد كبير وكانت مميـزة. وهناك جدل قوي يتعلـق بالاتجاه لتطوير المركـز واستمراره. (LTSN EXECUTIVE 2002).
- إن تنـوع وحجـم النشاطات المنفذة من قبل الأقسـام الثلاثة في المركز الوطني الإستراتيجي للتعليم والتعلم مثيران للإعجاب. كما أن نظام المعلومات والترويج والنشاطـات المشتركة كان نظاماً إبداعيًا وقدم أكثر مما ينتظر منه مع الأخذ بعين الاعتبار مصادر التمويل المتاحة(LTSN EXECUTIVE 2002).

obeikandl.com

- وقد ضغط المركز فوق ما يستطيع المبالغ المخصصة للإشراف والإدارة والنشاطات المختلفة. وبهذا المعنى يمكن أن ننظر إليه بوصفه قيمة ممتازة مقابل المال المنفق، ولكنّ هناك خطر حقيقي أن يؤدي التمويل بآجال قصيرة وبمبالغ صغيرة من الناحية الواقعية إلى عدم استقرار الشبكة على المدى المتوسط.

ويجب الاهتمام بالإجراء الأخير، فقد أصبح المركز اليوم جزءاً مكملاً لأكاديمية التعليم العالي.

والمستوى الثالث والأخير للدعم هو دعم الأفراد عبر «مشروع الزمالة في التعليم الوطني NTES». وهدف المشروع هو مكافأة وتقدير الأفراد من جهاز التعليم الذين سيحققون شهرة لقيامهم بنشاطات بحثية ممتازة على المستويين الوطني والدولي. ومنذ عام 2002 جرى كل عام تكريم 20 زميلاً وطنياً للتعليم على أساس إنجاز عمل بارز في تطوير التعلم والتعليم. وفي عام 2004 احتفل المركز بتقديم 50 جائزة بالإضافة إلى طبقتين من النجوم الصاعدة وجهاز دعم التعليم WWW.ntfs.ac.uk وقد تلقى كل رابح مبلغ 50,000 جنيه إسترليني تقديراً لمشروع محدد تقدم به لتطوير التعليم. وقد كَرَّم المشروع المميزين في تعليم الأفراد الذين نالوا اهتمام مؤسساتهم الخاصة في إنكلترة وفي شمال آيرلندة. وعدّهم مبرزين بوصفهم مدرسين ومشجعين على التعلم. ويمنح الزملاء الناجحون شهادات تكريم رفيعة المستوى في احتفالات تكريمية تقام كل عام.

في البداية كان القطاع متردداً عن المشروع. وفي الحقيقة لم تقم بعض المؤسسات حتى بتسمية مرشح لها في دورته الأولى. وعلى كل حال أصبح المشروع اليوم أكثر شعبية ونال احتراماً كبيراً، وكما قال أحد الفائزين: لقد غيّر المشروع حياته. وقال رابح آخر: إنه شعر في تلك المناسبة أنه نال التقدير للإنجاز الذي حققه للتعلم والتعليم. ويحدو الأمل أصحاب المشروع أن يقوم الأعضاء في الزمالة بنشر نتائج مشروعاتهم في السنين القادمة لفائدة التعليم العالي.

وليس من شك في أن صندوق الارتقاء بمستوى التعليم TQEF في مستوياته الثلاثة: المؤسسة، والموضوع، والفرد قد حقق تأثيراً مهماً في التعليم والتعلم. وسنلقي في هذا الفصل الضوء على حقيقة أنه عندما يرن المال عند أسوار الجامعة تحديداً يمكن أن يتحقق التجديد والمشاركة في التعليم والتعلم. ولقد تحقق بالفعل قدر من التجديد، بل إن مناصب جديدة وإضافية قد أوجدت عبر تمويل إستراتيجية التعلم والتعليم. أما التحدي المهم فيما يتعلق بالقطاع، على كل حال، فسيكون الاستمرار في عمليات التطوير على المستوى المؤسساتي إذا ما توقف تمويل الصندوق.

والمنظمة الأخيرة التي سيتناولها البحث في هذا الفصل هي معهد التعلم والتعليم في التعليم العالي ILTHE الذي انطلق عام 1999. وقد أنشئ هذا المعهد تنفيذا لتوصية تقرير ريدنج (اللجنة الوطنية لمراجعة التعليم العالي) وهي جهاز شارك فيه كل الذين يعلّمون ويدعمون التعلم في التعليم العالي في المملكة المتحدة. وهدف المعهد تحسين وضع التعليم، وتحسين خبرات التعلم، ودعم التجديد في التعليم العالي. وكانت المشاركة متاحة للأفراد بوساطة دخولهم المبدئي إلى المعهد بسبب خبرتهم أو عبر إتمام ناجح لبرنامج متعلق بالتعلم والتعليم معتمد من المعهد. وفي عام 2003 أصبح 15000 شخص من جهاز التعليم أعضاء فيه، وتضمنت فوائد العضوية كلمة سر للوصول إلى المصادر في الشبكة المشفرة، والحصول على أعداد مجلة «التعلم النشط»، وتخفيضات في رسوم الاشتراك في المؤتمرات، وفرصا لعروض تمويل مشروعات، ومجموعات عمل إقليمية. وللمرة الأولى أصبح لدى قطاع التعليم العالي هيئة للعضوية الممولة لدعم احتياجاته المهنية.

لقد تركز معظم هذا الفصل على أعمال التطوير في إنكلترة، وعلى كل حال فإن التطوير في أسكتلندة يتقدم الصفوف بمعنى خطتها للارتقاء بمستوى التعليم. فقد تطور هذا البرنامج في أسكتلندة بالعمل المشترك بين وكالة سلامة مستوى التعليم في سكوتلاندة، والجامعات الأسكتلندية، وممثلي الطلبة، والمجلس الأسكتلاندي لتمويل

التعليم العالي SHEEC، وشركاء أكاديميين عديدين.. وقد انتهزت أسكتلندة الفرصة لتعيد تقويم عملية تقدير الجودة خلال عامين سابقين، فتشكل شعور بأن نظام تقويم المستوى كان مضيعة للوقت، ومكثفاً، ولا يقود بالضرورة إلى تشجيع الارتقاء بالتعليم. وكان التمويل السابق قد حدد مشكلات قليلة ولهذا اتخذ قرار لاستثمار التمويل في بحوث مقررة موضوعه سلفا في علم المنهج بدلا من مبادرات تدرس أحداثاً سبقت.

والصفة الرئيسة للأسلوب الجديد هي تطوير موضوعين فقط كل سنة أكاديمية يتعلقان بالارتقاء بالتعليم. وتبعا لمشاورات مع القطاع كان الموضوعان الأولان اللذان تمَّ اختيارهما: تقويم حاجات الطالب، وكيفية الاستجابة لهذه الحاجات. وشكلت لجنتا متابعة لوضع التفاصيل. ومن المبكر جداً أن نعرف فاعلية هذا الأسلوب البحثي. ويبدو لنا أنه من المعقول جدا تركيز انتباه قطاع التعليم العالي في أسكتلندة على موضوعين رئيسين فقط. وأكثر من ذلك يبدو أن الزملاء سيستغرقون أكثر في هذا النشاط المركز الذي سيقود إلى الارتقاء بتعلم الطالب، وتحقيق التغيير في الممارسة.

وقد جرى تمويل كل النشاطات المذكورة أعلاه من قبل الحكومة: وعلى كل حال فقد لعبت منظمات أخرى دورا أساساً. وتضم هذه المنظمات، جمعية الجهاز التعليمي والتعليم العالي SEDA، وجمعية البحث في التعليم العالي SHRE وجمعية تقنيي التعلم ALT، وقد عقدت جميعها مؤتمرات، وورشات عمل، وقدمت فرصاً لشبكات عمل. ويجب ألاّ نقلل من أهمية دور هذه المنظمات، فقد قدمت لسنوات عديدة فرصاً ثمينة لأعضاء الجهاز التعليمي كي يجتمعوا ويشاركوا في الخبرات. وكانت جمعية الجهاز التعليمي والتعليم العالي سباقة في تقديم الدعم للمؤسسات التي تقدم برامج للتعلم والتعليم، كما قدمت مكافآت لأعضاء الجهاز التعليمي الجدد.

وعلى كل حال، ومع كل هذه المبادرات، من الصعب جداً أن نقوّم على المدى الطويل تأثيرها من حيث الفاعلية والاستمرار. إن التأثيرات في الممارسة تأتي من اتجاهات متعددة، وعزل عامل واحد لمعرفة تأثيره أمر غير ممكن عملياً. إنما ما يمكن قوله: إن هذه المبادرات حققت مناخاً إيجابياً في دعم التعلم والتعليم.

ويبـدو أن تعميم نتائج هـذه المبادرات هو علامة أساسـ في كل هذا النشاط، وما زال تأثـير ذلك غـير مفهوم تماماً، وهو موضع دراسة أقـل مما يجب. ويجرى تعميم النتائـج في مستويـات مختلفة مع درجـات مختلفة في التأثير. وتتضمـن إستراتيجية تعميـم المبادرات الجيدة في ميـدان التعليم والتعلم عادة: ورشـات عمل، ومؤتمرات، ومطبوعـات. وتعميم مصادر التعلـم والتعليم نادراً ما يتجـاوز توزيع تمارين. وكانت المطبوعـات تشحـن، ولكنهـا كالكثير مـن هدايا عيد الميـلاد ليس هنـاك ضمانة أن تستخـدم بعد فتح أغلفتهـا. والتبني الناجح يتطلب القبـول، والفهم، وتقدير القيمة، واستخدام ما جرى تعميمه من الطرف الآخر من قناة التوزيع. إن التعميم هو الجزء الأسهل ولكن التأكد من تبني ما عمم هو المصدر الأهم للتحدي.

نظرة مستقبلية

وتكشف نظرة مستقبلية بأن التعليم العالي هو في حالة من التغير المستمر، وما إن يعتاد القطاع على مبادرة ما، أو سياسة توجيهية ما، حتى تظهر مبادرة أخرى.

ويركـز القسـم الثالـث والأخير مـن هـذا الفصل على تطـور «أكاديميـة التعليم العالي». وقد برزت فكرة إنشاء الأكاديمية من تقويم قام به صندوق الارتقاء بمستوى التعليـم الذي أسس عام 2002. وكانت لجنة قـد شكلت باسم لجنة الارتقاء بمستوى التعليـمTQEC لمراجعـة ترتيبات دعم الارتقـاء بمستوى التعليم والتعلـم في التعليم العـالي في المملكة المتحـدة. كما طلب إليهـا أن تحدد الثغـرات أو التجاوزات في عمل الـوكالات الأربـع العاملة في هذا الحقـل، وأن تبحث عن طرق لزيـادة فاعلية الأموال التـي ترصد لهذا الهدف وترشيـد صرفها. وقد منحت اللجنـة تعويضات لعاملين في برنامـج أبحـاث مكثف مع الجهـاز والطلبة وأجهـزة أخرى مهتمة بموضـوع الارتقاء بمستوى الجودة.

وكانـت محصلة عمل اللجنة الوصـول إلى مفهوم عريض بـأن الترتيبات المتعلقة بالارتقـاء بالمستوى التعليمي معقدة ومتشعبة، وتركز بشكل غير كاف على المستخدم. وقـد لحظ العديد من المراقبـين أن القطاع يحتاج لتقديم صورة عالية المستوى لعملية

التحسين المستمر للجودة، وللتطور المهني لكل أولئك الذين يدعمون تعلم الطالب.. ونتيجة لذلك أوصت اللجنة بإنشاء منظمة جديدة تساعد في نقل هذه الرؤية.

وسوف توجه الأكاديمية الجديدة عمل ثلاث وكالات قائمة عاملة بشكل مباشر في تشجيع الجودة، وهي: مؤسسة التعلم والتعليم في التعليم العالي، وشبكة دعم التعليم والتعلم، ووكالة تطوير هيئة التدريس في التعليم العالي (ILTHE, LTSN, HESDA) وسيسمح هذا التعاون بقيام توجه إستراتيجي أكثر تكاملاً. وعلى المنظمة الجديدة أن تعمل مع سلسلة مختلفة من الأفراد والجماعات والمؤسسات المهتمة بتجربة الطالب في التعليم العالي. وعلى كل حال فإن مؤسسة التعلم والتعليم في التعليم العالي وشبكة دعم التعليم والتعلم هما اللتان تشكلت منهما الأكاديمية. بينما وافق مجلس إدارة وكالة تطوير هيئة التدريس في التعليم العالي على أن تصبح وكالته جزءاً من مؤسسة القيادة التي تأسست عام 2004.

وكانت أكاديمية التعليم العالي التي شُكِّلت في أيار 2004 قد أطلقت رسمياً عبر المملكة المتحدة في أكتوبر 2004 بهدف رئيس هو تشجيع التعليم العالي عبر:

- تقديم مشورات إستراتيجية إلى قطاع التعليم العالي، والحكومة، وهيئات التمويل، وآخرين عن السياسات الموضوعة لتشجيع تجربة الطالب.
- تطوير المناهج والتطوير التربوي عبر فعاليات تفرعات نشاطات التعليم العالي.
- تسهيل التطوير المهني لكل الجهاز العامل في التعليم العالي.

تركيز الأكاديمية إذن منصب على كل السياسات وكل النشاطات المتصلة بتحسين خبرة الطالب. وأكثر من ذلك أن الأكاديمية معنية بكل الجهاز المهتم بدعم تجربة الطالب وتأكيد تطوّره المهني. وعند التوجه للصحافة فمن الصعب التعليق على الأكاديمية، ما دامت في طفولتها المبكرة جداً. وعلى كل حال لقد هدفت إلى تقديم دعم ممتاز لتجربة الطالب في التعليم العالي.

obeikandl.com

كما أنها ستساند وتطور وتمثل العاملين في التعليم العالي وتجمع المعلومات والممارسات، وتطورها وتقدم النصائح والتوجيه بطريقة ودية وسهلة التوصيل إلى المستخدم في مجتمعات التعليم العالي في المملكة المتحدة. ومع أن الأكاديمية بنت نفسها مستخدمة القوى التي ورثتها عن أعمال المؤسسات التي شُكِّلَتْ منها، إلا أنها أصبحت جهازا على مستوى رفيع ويتمتع بدور إستراتيجي أكبر، وليست مجرد خليط من النشاطات القائمة التي كانت تقوم بها المؤسسات المذكورة أعلاه.

وحالياً يمكن أن نعذر القارىء الذي يظن أن الحكومة والمنظمات في المملكة المتحدة هي العناصر الوحيدة التي تتدخل لتأمين سلامة التعليم وتحسين سويته. بالطبع هناك تأثير لهذه المنظمات وتعطي توجيهاتها عبر تدفق السياسة التعليمية والتمويل. وعلى كل حال يجب ألا ننسى أنه لسنين عديدة كان أفراد وجماعات من الأكاديميين قد كرسوا أنفسهم للارتقاء بالتعليم ودعم تعلم طلابهم. وفي حالات عديدة كان هذا يتحقق بجهودهم الخاصة وعلى حساب حياتهم الشخصية. وقد وضع العديد منهم مواد منهجية على الورق أو ذات طبيعة إلكترونية، وعملوا في أبحاث، وقدموا فصولا دراسية جديدة ومجددة وحضروا مؤتمرات تطوير التعلم والتعليم مسخرين أوقاتهم الخاصة. وكان هناك قدر كبير من الإرادات الحسنة في القطاع لم يجر توثيقها قَطُّ. وعلى كل حال يمكن لبعض الزملاء أن يناقشوا بأن ما نحتاجه ليس إقناع أنفسنا بأن جودة التعليم العالي قد تحققت، بل علينا القول دائماً: إنها في طور التحسن. وقد يعارض بعض المعنيين هذا الرأي، وفي الحقيقة فإن الشاهد المستخلص من وكالة تأكيد الجودة ومراجعات الموضوعات الخارجية تشير بوضوح إلى أن ما يوفر لمؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة يعبر عن موقف صحي ومن نوعية رفيعة. كما يشير العنوان إلى أن بعض التدخل من المنظمات في المملكة المتحدة مطلوب إذا ما أردنا أن يتحقق هذا الدور سلامة التعليم والتعلم وتحسينه. وليس في المملكة المتحدة معايير وطنية للتعليم في التعليم العالي، مع أن هناك حالياً استشارات تتعلق بالمعايير المهنية. وعلى كل حال فإن الكتاب الأبيض الصادر عن الحكومة عن مستقبل التعليم العالي (DfES2003) يشير صراحة إلى دعم التعلم والتعليم:

«إن التعليـم والتعلم هدفان مركزيـان من أهداف التعليم العالي. ونحن ملتزمون لتحقيـق فهم أكـبر، أين وكيف يمكن للتعلـم والتعليم الجيديـن أن يأخذا مكانهما؟، واتخـاذ خطـوات للتأكد من سلامة المعايير أمر كبير الأهميـة، وهذه المعايير على كل حال تتحسن باستمرار،وإن الممارسات الأفضل هي المشاركة بشكل فعال. ومن حق كل الطلبـة الحصول علـى تعليم رفيع المستوى، كما أن من حقهـم الحصول على مستوى أفضـل من المعلومـات الممكنة لمساعدتهـم في الاختيار الصحيح لما يجـب أن يدرسوه وأين؟ وأما المدرسون الذين يحسنون التدريس فمن حقهم النجاح والمكافأة».

وفي الختام يمكن أن نؤكد أن تطوير التعليم قد أدى دوراً في الارتقاء بنوعية التعلم والتعليـم. وقـد أنفق خلال العقدين السابقين مبالغ كبيرة مـن الأموال على مبادرات التعلم والتعليم أدت إلى تطور كبير في هذا الميدان. وعلى كل حال، هناك ثلاث قضايا أساسـية تحتاج إلى انتباه متواصل؛ القضية الأولى: هـي أرشفة هذه المواد والتقويمات الناتجة، فقد ضاع معظم المواد الثمينة عندما كانت المنظمات تبدل مبانيها، أو تبدل أسماءهـا ويعيّن لها جهاز جديد. وسوف يكون إيجـاد أرشيف وطني لهذه المواد كسباً كبـيراً للتعليم العالي على المستـوى الدولي. والقضية الثانية: هـي التركيز فعلياً على تطبيـق التعميم بهـدف المؤازرة والدعـوة إلى الثبات، والمطلوب مزيـد من البحث في هـذا الميـدان، إذا أردنـا أن نكـون مخلصين في فهم كيـف يمكن نقـل التعليم ونتائج مشـروع ما أو مؤسسة ما إلى أي مكان آخـر. والقضية الثالثة: هي هل قوّمنا فعلاً كل هـذه المبادرات وتعلمنا منها دروسـاً، ومن ثَمَّ نستخدم هـذه الدروس المستخلصة في المبادرات الجديدة؟ إن ما نجحت بعض المبادرات في فعله ليس فقط تطوير إمكانيات توصيل واسع للنتائج على أوسع مستوى، بل استطاعت أيضا -وهذه مهمة جداً- تطوير شبـكات عمل، وشراكات، ومجموعات خاصة مهتمة بهـذا الموضوع. وبعض المبادرات مثـل مبادرة المركـز الإستراتيجي للتعليم والتعلم قد استخدمـت الترويج أيضاً لربط مجموعات سابقة متفرقة، ومؤسسات،ومنظمات، وأفراد شاركوا في تطوير مناقشات علـى اتساع المملكة المتحدة عـن مسائل متعددة مختلفة لها علاقـة بالتعلم والتعليم. ومن الصعب قياس تأثـير كل هذه المبادرات في المستويين الفردي والإستراتيجي، لأن

العديـد من العوامـل تتفاعل لتحقيق التغيـير في الممارسة. ويحتـاج التقويم فعلا إلى التركيز عـن أي النماذج والإستراتيجيات كان مؤثرا ولا سيما، ومن ثَمَّ يستخدم هذا الفهم مستقبلا لتمويل المبادرات. وما نستطيع قوله هو: إن الملفات وممارسات التعلم والتعليم في التعليم العالي في المملكة المتحدة قد نهضت بسبب الحماس والعمل الجاد لمنظمات عديدة، وجماعات، وأفراد.

obeikandl.com

الفصل الثالث

التأكد من جودة التعليم وتحسينها

كيت باتريك وروبن لاينز

إن احتمالات إدارة الجودة هي التي تنتهك «الفوضى السعيدة» في الحياة الجامعية وتجعل من الضروري جداً تطوير الجامعات (برنان وشاه 2002).

أصبح نظام الجودة في عقول الكثير من الأكاديميين مقترناً بالرقابة المركزية والإجراءات المتشددة، والطلبات المتزايدة على الدوام من أجل تحديد مسؤولية أكبر تجاه النظام. هل من الممكن بناء نظام جودة يدعم بشكل فعلي تطور التعليم وتغييره؟ كيف يُمكِنُ بناء نظام جودة يقوم بذلك بشكل فعال؟ وما هو التصميم ومسائل التطبيق التي يجب أن نعالجها؟ يستكشف هذا الفصل هذه المسائل استناداً إلى خبرتنا في محاولة لدراستها في أوضاع جامعية خاصة.

وسوف يتجه نقاشنا من العام إلى الخاص مبتدئين بتقديم وصف للسياق الأوسع. وسوف نتابع استناداً إلى اطلاعنا وخبرتنا بعض المسائل الخطيرة التي يتضمنها بناء نظام جودة فعال في الجامعة، ثم نقوم بتقديم حالة للدراسة واصفين كيف حاولنا أن نواجه هذه المسائل في معهد ملبورن الملكي لتقنية المعلومات. وننهي بحثنا ببعض الملحوظات عمَّا تعلمناه من العملية.

السياق

ذكر لينج في الفصل الأول أنظمة الاتساق والتأكد من الجودة التي تصطدم بشكل متزايد بعمل الجامعات، والتحول المرافق لها نحو تطبيق نظرية الإدارة، والمسؤولية الأكاديمية داخل الجامعات. وقد أصبح عملا روتينيا لوكالات الجودة الوطنية أن

توجّـه مستـوى الأداء في التعليم والتعلـم داخل» الجامعة التي تأخـذ مصداقيتها من ذاتها (دانكرلي وونج 2001، برينان وشاه 200).

و تختلف أنظمة تقويم الأداء هذه في مدى ما وصلت إليه من تطوير معايير واضحة يتوقـع من الجامعات أن تعمل بموجبها. وبعكـس وكالة التأكيد على الجودة في المملكة المتحـدة، فقـد تبنت وكالة تقـويم الجودة في الجامعـة الأسـترالية AUQA اتجاها توزيعياً إذ لم تفرض معاييرها في الجودة، بل ركز مراقبوها على نظام الجودة الذي تطبقـه الجامعـة لدعم رسالتها وهدفهـا الذي وضعته لنفسها. وعلـى كل حال، حتى هـذا التوجه قد تلقـى الدعم عبر توقع ضمنـي بأن يدعم النشـاط الأكاديمي رسالة الجامعة، وأنه يجـب تشجيع العمليات الجامعية، ومؤشـرات الأداء وتوجيهها لإنجاز هذه الرسالة.

وقـد قبل قادة الجامعة (هم في أستراليا لجنة نـواب رؤساء الجامعة) تطور هذه الأنظمـة، وكما أشار برينان وشاه (2002) فمن الشائع لدى قادة الجامعة استخدام تقويم الجـودة وأنظمتها لخدمة أهداف الجامعة. وغالبا ما فهمت عملية التقويم من الخارج على أنها مساندة لدعم التوجه الذي يزداد مركزية في السيطرة على الجامعة (انظر أيضاً مارجنسون وكونسيدين 2002).

وكمـا أشـار لينـج (الفصـل الأول) فـإن إعـادة التكويـن الإداري للجامعات مع التأكيـد الزائد على الجـودة والمسؤولية، هـو استجابة للتغيـيرات المهمة في الشروط الماديـة للجامعـات. وتتأثر استجابات الجامعة الفردية بتغـير الظروف بسبب سلسلة مـن العوامل (تاريخ المؤسسـة، والغنى النسبي، والسمعـة) ولكنها بشكل عام تتصف بالتحـول نحو توجهـات إستراتيجية محددة مركزيًا، ومرونة زائـدة في موعد التعلم، ومكانـه، وإعـادة تشكيل مفهوم التعليم انطلاقاً من مخرجـات الطالب وقدراته. وفي هـذا السيـاق فإن التحدي الذي يواجـه تطوير التعليم هو مساعـدة الأكاديميين على التفكـير للوصـول إلى تعليم مختلف. وهذا يعني تماماً البحـث في إعادة تكوين ثقافة التعليم والتعلم التي قد تسود فرعاً خاصاً من فروع الجامعة.

وفي الوقت نفسه، نحن نعرف أن الأكاديميين يتكيفون أولاً مع منهاجهم، وبعد ذلك مع منهاج الفرع الذي يعملون فيه. (انظر حنا وسيلفر 2000 ووكلاك 1996). وعلى الرغم من طموحات قادة الجامعات، فإنه يمكن النظر إلى أهداف الجامعة أنها بعيدة عن الواقع، وعن الموضوع، وبلاغية، وغير قابلة للتطبيق، وترد في صياغة الوثائق بهدف تصديقها أو الترويج لها ولكنها غير مفيدة مباشرة في العمل على أرض الواقع في التعليم والتعلم.

وسنناقش في هذا السياق فكرة أن نظام الجودة في الجامعة يمكن بشكل بارز أن يؤثر في إنجاز أهدافها الإستراتيجية، كما يمكن أن يسهم في تحقيق تطوير أكبر للإستراتيجية نفسها. أما مدى هذا التأثير فيعتمد التركيزَ على نظام الجودة،والمدى الذي يقبل به هذا النظام ويتكامل مع بنية الحياة في المؤسسة.

ولا يقصد بذلك الافتراض بأن عمليات تقويم الجودة تقوم بالضرورة بالتغيير. وحتى على مستوى البرنامج فإن ربط عمليات الجودة بتطوير التعليم هي مهمة إشكالية. وغالباً ما يكتفى بوصف عمليات التغيير في التعليم والتعلم بدلاً من العمل على تحقيقها، وهي تتشابه في ذلك مع فكرة التعليم «المتدرج» الذي تحدثوا عنه في حقبة السبعينيات من القرن الماضي، الذي لم يستطع النفاذ إلا إلى بضعة صفوف فقط. (انظر كوبان 1984 وبينيت 1984). وفي أستراليا،ومنذ عشر سنوات تصدر معدلات الجودة عبر استبانة عن تجربة الدورات، وهي استبانة استخدم على المستوى الوطني CEQ قام بها خريجون أستراليون، فكشف عن تغيير طفيف في تجربة الطلاب في تعلم منهاجهم. (انظر مجلس المهن المتدرجة في أستراليا عام 1944، بادني وأونجلز 2002 وباتريك 2003). وبشكل مشابه وجد برينان وشاه بعد مراجعة سلسلة من «الحالات المدروسة» على المستوى الدولي دليلاً ضعيفاً على أن تقويم الجودة من خارج الجامعة قد أثر بشكل مباشر في ممارسة التعليم أو المنهاج.

والتحدي الخاص الذي سنكشفه في هذا الفصل هو القدرة على تصميم وتنفيذ نظام للتأكد من الجودة في الجامعة – وهو نظام يدعم بشكل فعال إعادة تكوين عملية تطوير التعليم والتغيير الأكاديمي – ونحن نرى أنه لكي يكون نظام الجودة فعالا يجب

أن يكـون مقبـولاً من الجماعات المختلفة داخل المؤسسة، بينمـا يؤطر في الوقت نفسه الاتجاه الإستراتيجي وطبيعة التغيير في الجامعة كلها.

مسائل

تعريف الجودة

إذا كانـت الجـودة مصطلحاً مركزياً غـير واضح التعريف، فـإن الواقع يتمثل في طبيعتـه الذاتيـة فهو ليس ساكناً بل متحـرك. وعندما تفهم فعـلاً ديناميكية الواقع، فإنـك لن تقف جامداً أبـداً. وللواقع صيغ مختلفة ولكنها صيغ قابلة للتغير، فإذا كنت ترغـب في بناء مصنع، أو تركيب دراجـة نارية، أو تضع أمة في الطريق الصحيح دون أن تتحّجـر، عندهـا تصبح المعرفـة التقليدية البنيوية، وثنائيـة الفاعل والمفعول غير كافية على الرغم من أنها ضرورية.. يجب أن يكون لديك الإحساس بما هو جيد وهذا ما يدفعك إلى الأمام (بيرسيج 1974).

لا تدعـم أنظمة الجـودة بالضرورة التغيـير العميق. أما الاختلافـات في تعريف الجـودة فهـي التي تبدع فرقاً في قـدرة أي نظام للجودة على دعـم التغيير والتطوير في التعليم.

وتُشْرَح كلمة الجودة بطرق مختلفة، فهي لدى البعض مُخْرَج، ولدى البعض الآخر ملكيـة، أو صفـة ما، أو عملية. وميَّز ساليس (ساليـس 2002) بين الجودة كتلاؤم مع الهـدف مترافقاً مع عمليـات متماسكة(متسقة) وفعالة وموثقـة وخاضعة للمسؤولية والرقابة، وبين ما يدعوه «الجودة التحويلية» التي تعمل عمل تحسين... «وعمل الأشياء بشكل صحيح، وليس عمل الأشياء الصحيحة فقط». واستخدم برينان وشاه (2000) تعريفـات عـدة وضعها دانييـل (1998) مفرقاً بين تقويم الجودة الـذي يقيس الأداء و/أو المخرج، وبين الرقابة على الجودة التي تشير إلى ترتيبات للتحقق من أن مستوى التعليـم والتقـويم مرضيـان، وبين –ثالثـاً– سلامة الجـودة التي تشمـل سلسلة من السياسات والأنظمة والعمليات التي تحقق الجودة وترتقي بها.

ويُعـدَّ تنوع التوجهـات المتعلقة بالجودة والتعريفات المختلفـة لفهم الجودة مسائل إشكاليـة. ويمكن إدارة الحديث المركز عن الجودة عـبر تقاطع الأهداف، وإلا أصبح

تركيـزاً عقيماً ومفرطاً على العمليـة ذاتها أكثر من التركيز علـى المسائل الجوهرية للتعليـم والتعلـم. ولقد قابلنـا العديد مـن الأكاديميين الذين يشاركـون بيل ريدنجز شكوكه عن «أنظمة الجودة»، وخواء مصطلح» التميز على أنه شيء موضوعي (ريدنجز 1996 ووات 2002 وباتريك وفريقه 2002).

وهنـاك عـدم ارتياح خاص من لغة ضمان على الجـودة.، ولن تكون دهشتنا كبيرة إذا تأملنـا الاختلافات الموجودة في الخطاب بشـكل متواز في أي جامعة من الجامعات (بيرجيسـت 1992، ترولر 1998). وتوجد طرق مختلفة لتأطير العمل داخل المنظومة الأكاديميـة بمحاذاة التوجه الإداري المذكـور سابقاً وخطاب السوق الذي ينتشر بشكل متزايـد. ومـن الضروري لتصميـم نظام جـودة أن نعترف بالثقافـات العديدة داخل الجامعـة، ونطـور نظامـاً متوازنـاً بين التأكـد من الجودة وفـق نظام شامـل وواضح وقـادر على مواجهـة المتطلبات الخارجيـة والداخلية، وبين الأنظمـة التي تقدم مجالاً مهمـاً لتعديلها محليا بحيـث يقبلها الأكاديميون، وتنتشر بشـكل مفيد داخل الثقافات الأكاديمية المختلفة.

وهـذا يتضمن توجهاً موزعاً، تعالج كل من الجماعات المختلفة داخل الجامعة على ضوئـه مسائل الجودة بطريقة تبـدو لكل منها معقولة. ويمكن النظـر إلى التأكد من الجودة والارتقاء بها بوصفها شكلاً من أشكال البحث العملي يمكن أن نجد صداه في بعض المناهـج الأكاديمية، كما يمكن لتبديل لغة الخطـاب أن تصبح أكثر تأثيراً لدى آخرين. إن اللغات المختلفة في التعبير عن ضمان الجودة والتحسين ستكون مطلوبة إذا كنـا راغبين في التواصل داخل النظام، والمستويات المختلفة صعوداً وهبوطاً للمنظمة. وعلى نظام الجودة أن يقدم أساليب تساعد ترجمتها في تضمين سياسات الجامعة في المنهاج، سواء أكانت هذه اللغات انضباطية أم مهنية أم إدارية.

بناء الالتزام: الحاجة للملكية والثقة

وكما أشار باودن ومارتون(1998) لا يمكن أن تعد الجامعات أنها منظمات للتعلم مجـبرة على تغيـير عملياتها. ولكن الالتـزام في كل المستويات هو أمـر حاسم لدعم عمليـة تغيير مستمرة؛ ودعـم واضـح مـن الإدارة، ومتابعة الأمور التي تهم الجهاز التعليمي.

وعلى المنظمة إذا ما روعيت بعض هذه الالتزامات بشكل جاد أن تكون متماسكة في دعمها لهذه الأفكار. وتحتاج المنظمة أن تدفع كل ذراع من أذرع الإدارة داخلها بوضوح في نفس الاتجاه، وأن تقف السياسات والممارسات جنباً إلى جنب، وأن توزع الواردات في طرق تدعم توجه التغيير بشكل واضح. (مينتزبرغ 1994، بيجز 1999). والالتزام هو الحرص، ولا نتوقع من الناس أن يلتزموا بنظام ما عفوياً، وكما يقول سينج:

إن الحرص والالتزام مسألتان شخصيتان، ومغروستان في منظومة القيم عند الفرد، وفي اهتماماته وطموحاته. ولهذا فإن الاهتمام الأصيل بتحقيق رؤية مشتركة مزروع في الرؤية الشخصية، ولو لم يكن لدى الناس رؤاهم الشخصية لكان كل ما يستطيعون فعله هو الاستسلام لأي شخص آخر، والنتيجة هي الخضوع وليس الالتزام أبدا (سينج 1990).

والناس على كل حال يلتزمون الأفكار التي تجيب عن مسائل مهمة لهم، عندها يمكن للنظام أن يدعمهم عبر التطبيق والتوثيق، ويمكن لنظام فعال أن يضخم من حجم الاستقلالية المسؤولة في مستوى البرنامج والدورة، بينما يوفر الدعم للتطبيق.

ويعترف هذا التوجه بتنوع الثقافات داخل الجامعة ودلالاتها ومؤشراتها في الممارسات المطورة محلياً. كما يشير إلى أن السياسة التي تحوي كل شيء تبدو وكأنها توفر إطاراً لترجمة تحسين/ ضمان الجودة التي يمكن إنجازها بتغييرات كاملة يملكها ويديرها الجهاز التعليمي على المستوى المحلي (ماكنوت – في هذا الكتاب).

ويقتضي الالتزام الجماعي بالتغيير مناخاً من الثقة. وسوف تؤدي بيئة عقابية أو لائمة إلى موقف دفاعي، أو خضوع رمزي أكثر منها مشاركة فعالة. وهذه على وجه الخصوص مسألة لها علاقة بالتخطيط وتطوير التغذية المرتجعة وقياس الأداء. وبوصفي مشاركاً في إحدى ورشات العمل عن المنهاج لحظت أنه كان هناك توجه داخل عملية تغيير تجري بسرعة، في محيط فوضوي إلى حد ما، للذهاب بشكل طائش

إلى تنفيـذ العمليات بسبب ضعف الثقة بالعملية. وعندما يصبح التركيز على العملية هـو لمجرد الدفـاع عن المنظمة دون وجود مسوغ كافٍ للدفـاع عنها، يتعن الهدف عند ذاك -حسب كلماتها- إلى السيطرة على ما لا يمكن السيطرة عليه.

نحـن بحاجة لإيجاد تـوازن بين الأنظمة التـي تركز على جمع وشـرح واستخدام البيانـات لقياس الجودة والثناء على الجهـاز التعليمي (الصادرعن الداخل والخارج معـاً)، وبينمـا تصدر أحـكام التقويم داخل المنظمـة وفق بعض القواعـد مستخدمة بيانـات التحسـين والقياس نفسها فإنهـا قد تسبب خطـر أن تضعـف السياسات أو العمليات، الواحدة منها الأخرى.

وعلى المستوى المحلي يتطلب التحسين أيضا ثقافة الثقة. ولن يشارك امرؤ عاقل في الإخفاقات، ويقع ما سمّاه آرجيريس وشون «بحلقة التعلم المزدوجة» (1978) في بيئة عقابية. إن التحسـين والتجديد يتطلبان ركوب المخاطر ولكنهما لا يتحققان في ثقافة اللوم والتأنيب. ويجب أن نميز بين الدعم وبين الرقابة القائمة على الشك.

بناء التغيير داخل ممارسات الجامعة

إنـه لأمـر شاذ جداً بقدر مـا يكون الشذوذ أن مـا تأكله الآنسـة T ينقلب ليصبح الآنسة T (دولامير 1913).

لكـي تكـون أنظمة الجودة فعالة في دعـم تغيير دراماتيكي، يجـب أن تصاغ مهمة تحقيـق الجـودة داخـل حيـاة الجامعـة وتتجسـد في معالجـة الممارسـات الجامعية المضمونـة. وهـذا يتضمن أن توجـه بعض الوسائل لدعم عمليـات التغيير وهي بشكل محدد: البيانات، ودعم الحوار، والزمن.

وتُضمِّـن الجامعـات عـادة اتجاهاتهـا في الإستراتيجيـات أو الخطط، ولكن هـذا ليس أكـثر من صياغة شعـارات إذا لم تكـن مدعومة كليـاً بأنظمة المنظمة ووسـائلهـا. وكـي تشـجع تواصـل الالتزام يجب أن توظف المـوارد ليس في جمع بيانـات أداء البرامـج، وتصنيف التقاريـر فقط، وإنما أيضـا في تدفق البيانات،

ونشاطات التحسين والتجديد، والوسائل لاستخلاص المعاني، والعمل على هذه البيانات[1].

يعد دعم الحوار أمراً حاسماً في تطوير التعليم، ونحن ننظر إليه على أنه مهم ولا سيما، ذلك أن الجامعة توظف وسائلها كي تجسد دعماً للمجموعات وللجهاز العامل في مشروعات تطوير التعليم[2]. ويمكن في العديد من المناهج أن يعني تغيير مهم في التعليم تبني وسائل جديدة لتقديم المعرفة، وفهماً جديداً للعلاقة بين المدرسين والطلاب، وتتحدى عملية التغيير نظرية المعرفة والهوية المهنية والتجارب المؤسساتية لدى العديد من أفراد الهيئة التدريسية. وفي الحقيقة فهي تشمل التغيير الثقافي في الفروع الأكاديمية (بروسر وتريجول 1999، مارتين 1999، رامسدن 1998، ترولر 1998).

وقد ناقشنا فيما سبق أن التوجه الموزع لتغيير التعليم يصبح مفهوماً على ضوء تشتت الخطاب الأكاديمي. وتجربتنا تدلنا على إمكانية حصولنا على الدعم المناسب والفعال عبر مبادرات تحظى بتشجيع مركزي، لأنها هي نفسها بنيت على العمل مع أو داخل ثقافات متعددة، وعلى نظام تطوير قائم على الحوار. ويمكن تعزيز محادثات غنية ومنتجة عن الجودة وتأكيدها بوساطة وحدات تطوير التعليم التي تستطيع أن توجد مكاناً للتأمل، وتقدم فرصاً لمشاركة الخبرات المتنوعة عبر بيئتي الثقافة والتعليم.

إنما على المدى المتوسط لن يكون دعم وحدات تطوير التعليم كافياً؛ فلو أخذنا الضغوط الحالية على التمويل، فلن تستطيع أي وحدة أن تكون كبيرة كِفايةً لتوفر دعم الحوار واستمراره عبر الجامعة. وتقليدياً، قامت وحدات تطوير التعليم بتوزيع مواردها المالية لتمويل مشروعات تطوير التعليم قصيرة المدى، ونشاطات مركزية يشارك فيها الأفراد، ولا يبدو أن واحدة من هذه الإستراتيجيات مناسبة بما يكفي لدعم التغيير الهيكلي في المنظومة سواء في التعليم أو المنهاج. ويحتاج نظام جودة

1. وسنلاحظ في أثناء القراءة أنه لأمر حاسم بأن ينظر إلى التوثيق بأنه عملية مفيدة. وهذا يعني موازنة الوقت والجهود المبذولة لمأسسة نظام ضمان الجودة (خاصة متطلبات التوثيق التي تجعلها ظاهرة وقابلة للتدقيق)، مع المنافع المحققة فيما يتعلق بتحسين المخرجات والخبرات لهيئة التدريس والطلاب.

2. انظر برايتر وسكاناماليا (1993) ومارتن وبوث 1997 لمناقشة أهمية الانتباه إلى التنوع. وكذلك مارتن وماكنوت في هذا الكتاب «حالات دراسية» عن التعاون.

ناجـح إلى تعلـم سريع يكبر كما تكبر كرة الثلج، وإلى نمـاذج من مجموعات التطوير قادرة على الاندماج، ومتدربة، وخبيرة. (انظر مثلاً ماكنوت في هذا الكتاب).

نحن نرى أن التطور الفعال في منظمة التعلم يهدف إلى إيجاد بيئة داعمة متماسكة ذات طبيعـة حوارية ومفتوحة على قبول الخـبرة والتطور (انظر سينج 1990، مارتن 1999). ويتناغـم هـذا الوجه الأساس للتطور مع علم التربيـة كونه وجهاً معززاً عبر النظام بفكرة أن التعلم تعاوني - أي أنه يسير في الاتجاهين. فالجامعة يجب أن تكون مفتوحـة وقادرة على التعلم من الممارسـات التي تجري في الكليات كي تطور مفهومها عن الأهداف بطريقة غنية ومتدفقة. ويجب أن يكون النظام تبادلياً. إنما من الصعب للغاية تحقيق ذلك عمليا ولكنه على الرغم من ذلك، هدف ضروري.

والوسيلة الرئيسة الأخرى لتطويـر التعليم هي عنصر الوقت؛ إنه الوسيلة الأسرع استهـلاكاً. وهـو يعني أنه على المنظمة أن تلتزم بجدولـة التغيير الذي ترغب فيه. أي عليهـا أن لا تفقـد أعصابها وتطالـب بأن يتحقق التغيير بسرعة أكـبر من اللازم، أو دون الاستثمـار المنطقي للزمن، لمتابعة مبادرة التغيير، وتجذيره، وإتاحة الفرصة كي ينتشـر تأثيرها. أما الضغط لتحقيق نتائج سريعة لعمليـة التغيير، فإنه يصبح عائقاً في وجه هذه العملية.

مواجهة هذه المسائل

قبل أن نصف كيف اقتربنا من هذه المسائل في معهد ملبورن الملكي في الجامعة التقنية RMIT لابد من وضع خلفية لهذا الموضوع[1]. فهذه الجامعة هي جامعة تكنولوجية كبيرة وكانت سابقاً معهداً للتقنية يقدم بشكل مشترك التعليم التقني TAFE (وهو مصطلح معـادل لمصطلح التعليـم المستمر Further education في المملكـة المتحدة)، والتعليم العـالي. تاريخيـاً، التزمت هذه الجامعة تقديم التعليم والتعلـم المتكاملين مع التطبيق العملـي. ويدرس تقريبـاً نصف طلابنا في مقـررات عملية في كل مرحلـة من مراحل الدراسة بدوام جزئي شأنهم في ذلك شأن معظم طلاب الأبحاث. ويؤثر الحرص على

1- معظم المعلومات الواردة يمكن الحصول عليها من الموقع الإلكتروني لمعهد ملبورن الملكي وهو كما يلي: www.rmit.edu.au والبيانات عن أبحاث طلبة الدراسات العليا في المعهد مأخوذة من بارناكل 2002.

obeikandl.com

هذا الالتزام في البحث بقدر ما يؤثر في التعليم. وبينما ازداد استغراق الهيئة التدريسية في البحث الخالص منذ تحويل المعهد إلى جامعة عام، 1992 فما زالت الاستشارات التطبيقية والبحث المستند إلى التجربة هما المسيطران على أبحاثنا. وفي الوقت نفسه نجد أن العبء الواقع على هيئة التدريس قد ازداد زيادة مهمة عبر السنين العشرين الماضية، مع إساءة مهمة لمعدلات العلاقة بين «الطالب والهيئة التدريسية». ومن منظور الإدارة: فهي ترى أن متطلبات المنافسة عن استخدام وقت الهيئة التدريسية العامل قد تّمت تلبيتها عبر وضع نظام لخطط عمل فردية لأعضاء هيئة التدريس، يجري الاتفاق عليها مع بداية العام الدراسي بعد مناقشات داخل الفرع، وعبر التفاوض المباشر بين كل أكاديمي على حدة ورئيس الكلية.

وتمنح الجامعة RMIT شهادات الدبلوم والدرجات الجامعية، عبر تشكيلة واسعة من الميادين: الهندسة والعلوم العملية، وإدارة أعمال، والعلوم الصحية وضوابط الإنجاب، وفن التصميم والفنون الجميلة، والعلوم الاجتماعية، ومواد في العمل الاجتماعي والتعليم. ويتلقى 40% من طلابنا الموجودين البالغ عددهم 57.000 طالب برامج في التقنية، ونحو 45% منهم هم في المرحلة الجامعية والباقون يتابعون الدراسات العليا المستندة إلى المقررات الدراسية أو الأبحاث (13% للأولين و3% للآخرين).

وفي السنوات الأخيرة، كونت الجامعة لنفسها وجوداً دولياً. ويؤمها الآن عدد جوهري من الطلاب الأجانب للدراسة بشكل رئيس في مجالي الهندسة وإدارة الأعمال (وهذا ما يمثل ربع الطلبة المسجلين، كما يشكلون غالبية الطلاب في بعض التخصصات). ودخلت الجامعة في شراكة مع عدد من المؤسسات في منطقة آسيا/الباسيفيك. وتخدم هذه الشراكة 6000 طالب يدرسون خارج البلاد للحصول على شهادات من الجامعة.

إن الأهداف الرئيسة لتطوير التعليم العالي في هذه الجامعة تنبثق من تاريخها ومسيرتها العلمية. وتواجه خطتنا الإستراتيجية الأكثر حداثة تغييرات تحويلية تتعلق بالتعلم والتعليم، ولا سيما تطوير التعليم عبر الإنترنت، وتحولاً نحو التوجه المركّز على الطالب في التعليم والتعلم وتطوير المناهج الهادفة إلى تنمية القدرات.

obeikandi.com

وفي عقد التسعينيات ركزت مبادرات الجودة في الجامعة بشكل أساس على الجودة بمعنى التوافق مع الهدف: في التوصيف، وفي الإجراءات، والرقابة، والتغيير المتدرج[1]. وفي بيئة التغيير في الجامعات المذكورة أعلاه فإن الإجراء المتكرر والمتكيف أو المتدرج لا يكفي لتحقيق أهداف الجامعة.

لذلك جرى تطوير نظام لضمان الجودة في الجامعة لدعم هذه التغييرات، ووضع إطار عمل مناسب لتطوير التعليم. وجرى دعم النظام من قبل وحدات التطوير على مستوى الجامعة، ومستوى أساتذة الكليات. وتقود «وحدة الجودة الاستشارية» تطوير النظام بما فيه إجراء مشاورات مع هيئة التدريس. وكان لها دور متواصل في تعزيز النظام وتوجيهه وتحسينه، ويقدم «فريق تجديد البرنامج» في الجامعة الهيئة التدريسية القيادة والدعم متعهداً إجراء مراجعة دورية للمنهاج وعملية التجديد. ويشارك العمداء، المشاركون بالتعلم والتعليم في كل كلية، بدعم التنفيذ المحلي للبرنامج، ويصلون الجهاز التعليمي في الكليات والأقسام بأجهزة الدعم المركزية الجامعية.

تصميم إطار مناسب للجودة

صمم نظام برنامج الجامعة الجديد لتأكيد الجودة PQA كي يوحد عمليات تطوير التعليم، ويدعم الانتقال إلى التعليم المستند إلى الطالب، والمنهاج المبني على تنمية القدرات بالتوافق مع سياسة جامعة ملبورن.

1- في السنين العشر الماضية كانت الجودة في معهد ملبورن الملكي قد تضمنت نشاطات تحت كل رئاسة من رئاسات دانييل، ولكن مشروعنا الأول عن تأكيد الجودة في التعليم قد أُسِّسَ عام 1994 وكان نظام مراجعة دقيقاً على قاعدة الالتزام بالتحسين المستمر للتعليم والتعلم ومن ثمَّ وضعت الجامعة شهادة التأهيل لتصديقها من الآيزو 2001 وقد عنى هذا الاعلان أنه لدينا إدارة فعالة للجودة. وقد استخدمت وحدة الجودة صيغة معدلة لتصنيفات إطار العمل الأسترالي لوصف توجهنا لتخطيط وتنفيذ وتقييم وتحسين وتنظيم المراقبين الداخليين والخارجيين للممارسة تجاه السياسة والعملية، وبالتماشي مع هذا الأمر أكدت قيادة الجامعة أهمية ذوي العلاقة، وأهمية العودة إلى المعلومات السابقة ورعاية تأسيس عملية تكريم الطلبة العشرة الأوائل كل سنة واستخدام بيانات تعليم الجودة لتكوين ملف التخطيط. ويتم الحصول على هذه البيانات من الاستبانة المتعلقة بتجربة المقرر الذي يوزع على جميع خريجي الجامعة في العام الذي يلي إتمامهم البرنامج.

والعناصر الحاسمة في توجهنا هي:

- نظام إدارة للجودة مبني على تحسين التعليم.
- حلقة لضمان الجودة وتجسيد مبدأ تجديد البرنامج دورياً.
- حفز ودعم مراجعة المنهاج والتغيير الكامل في مستوى البرنامج ودورته.

وكان المؤلفان منشغلين في العمل لدعم هذا النظام، إذ كان أحدهما مديراً لمشروع كامل، وكان الثاني قائداً لفريق تجديد برنامج الجامعة.

ونحن نرى في برنامج ضمان الجودة PQA أنه يقدم إطاراً لدعم تطور الجامعة بوصفها مؤسسة للتعلم. وقد جرى تصميمه ليتوافق مع نظام المسؤوليات التي آلت إلى الجامعة، واحترام الثقافات المختلفة داخلها، ودفع ودعم ودمج تطوير التعليم على مستوى البرنامج والتخصص، وقد قصد به أن يكون نافذاً، وقابلاً للتكييف، وقادرا على تشجيع التغيير المعزز على المستوى المحلي.

وقد بني النظام على سبعة معايير، جرى تطويرها من قبل العمداء المشاركين الذين دعموا فرق البرنامج في الكليات وساندوهم زاعمين أن هذه هي سياسة الجامعة. وحددت المعايير السبعة كما يلي: يتوقع أن تكون البرامج مفيدة، وفعالة، ومصممة بشكل جيد، ومدارة بشكل جيد، وممولة بالشكل الكافي، وملبية لأهداف العدالة، وتلبي متطلبات المصداقية المهنية المتصلة بها (موقع جامعة ملبورن على الإنترنت www.rmit. Edu.au/teaching and learning /pqacriteria يقدم المزيد من التفاصيل). وكي نؤكد أن هذه المعايير قد روعيت في تصميم البرنامج وتنفيذه فقد جرى بناؤها وفق متطلبات التصديق على البرنامج، وإدارته، ومراجعة المنهاج وتجديده، والرقابة الخارجية. وقد طبقت هذه المعايير على مراحل: في العام 2001 قامت كلية منفردة بالالتزام بتنفيذ تجريبي لإدارة الجودة (وقد تحدث عن هذه التجربة راندولف في هذا الكتاب)، وفي أواخر عام 2001 عززت المعايير في عمليات تجديد وتحسين البرنامج، وفي عام 2002 طبقت عبر الجامعة كلها بوصفها إطاراً لإدارة البرنامج، وإعداد التقارير السنوية. ويلخص الشكل رقم 1.3 دورة السنين الخمس التي بنيت داخل النظام.

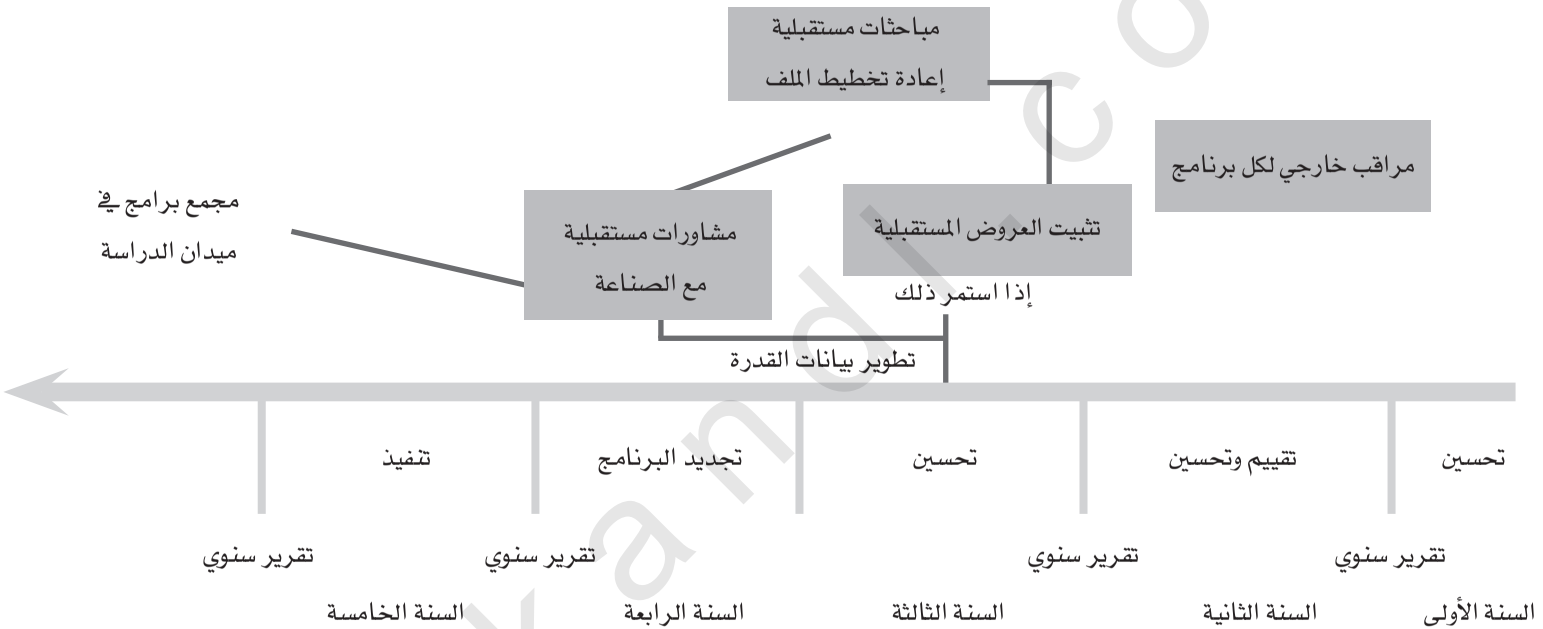
كيف صمم هذا النظام ليلبي المسائل التي وصفناها بالحاسمة؟

تحت الخط في الشكل 1.3 توجد التحسينات المستمرة والسنوية والنشاطات التي أبلغ عنها فريق البرنامج. وفي مستوى البرنامج يزودنا النظام بالتطور المحلي للأهداف ومقاييس الأداء. والهدف هو دعم ملكية جهاز التعليم المحلي داخل البرنامج (فريق البرنامج). وبينما تقدم هذه المعايير إطاراً عاماً فقط، فإنه يتوقع من فرقاء البرنامج أن يعرفوا مصطلح الجودة ويحققوا تحسيناً مستمراً له بطريقة مفيدة لميدان دراستهم. وكي يفعلوا ذلك عليهم أن يكوّنوا وعيهم الخاص للمعايير، وتحديد وموازنة الإجراءات المناسبة لمتابعة الأداء، واستخدام البيانات المتعلقة بهذه الإجراءات بوصفها معلومات تدخل في تخطيط التطوير المحلي[1]. على سبيل المثال إن أحد أعضاء هيئة التدريس في واحد من برامج إدارة الأعمال للمرحلة الجامعية يرصد إمكانية تأمين أماكن عمل لطلاب السنة الثالثة ويحذرهم بشكل مبكر من التغيرات التي يمكن أن تحدث في سوق العمل. ويدعم مساعد العميد (التعليم والتعلم) في كل كلية فرقاء البرنامج في شرح هذه العملية.

وصممت تقارير البرنامج أيضا للحصول على ثقة قيادة الجامعة، وترسل التقارير إلى العمداء الذين يضعون بدورهم تقارير عن العمل الذي تقوم به الكليات والدعم الذي يحتاجونه من الجامعة.. وقد صيغت القرارات استناداً إلى مسؤولية الإدارة، وأبرزت الجهود والإنجازات التي حققها الجهاز التعليمي، واستجابات كبار المديرين. وتتضمن هذه التقارير بيانات عن الجودة وتعميمها، وإمكانية استمرار كل برنامج. كما تحدد المسائل التي يجب معالجتها، والوسائل اللازمة، والدعم المطلوب. والاستخدام البنّاء لهذا النظام في إعداد التقارير يجب أن يحسن التواصل، ويزيد الثقة بين هيئة التدريس على مختلف المستويات، ويزيد من مدى الثقة لديهم.

1- في هذه العملية يمكن تفسير مؤشرات الأداء الموضوعة من قبل الجامعة أنها مصدر دلالات من المحتمل أن تكون مفيدة، وهذا تحسين للموقف العام حيث تبدو بيانات الجامعة مهدِّدة /أو ليست بذات قيمة، أكثر من كونها حوافز مفيدة للتغيير.

obeikandi.com



المتابعة: التقييم، التوثيق، مدخلات الصناعة، التغذية المرتجعة للطالب، إدارة البرنامج، التعديل.

الشكل 1.3 دورة من خمس سنوات لتأكيد جودة البرنامج والتجديد.

obeikandl.com

أما العمليات المبيّنة فوق الخط في الشكل 1.3 فهي عمليات التجديد ،والرقابة التي تقـدم لنا المعلومات من الخارج، كما تضم قرارات الجامعة التي تتعلق بملف البرامج التـي تقدمها. وصممت حلقات تجديد البرنامج الدورية كي يعمل الجهاز على تعريف أو إعـادة تقويم المعلومـات التي يحتاج الخريجون لتطويرها. ومـن شأن هذا الإجراء أن يـؤدي إلى منهاج مبني على القدرة، الوارد في معايير مؤسسة ضمان جودة التعليم في تصميـم البرنامج، ويقدم تجديد النظام فرصة لأعضاء هيئة التدريس لإعادة بثّ الحيويـة في توجهاتهـم وإعادة التفكـير في منهاجهم. ويقوم فريـق البرنامج بإجراء مشاورات مستقبلية مع المجتمع وذوي العلاقة لتحديد الاتجاهات والتطوير الممكن في هـذا المجال (إميري وبيرسر 1996) ويراجع ا لفريق المنهاج للتأكد من أن الخريجين في المستقبـل سيملكون القدرات التي تحتاج إليها سوق العمل. وهي أيضا فرصة مهمة لتطويـر التعليم ودعم عملية التغيـير. ويسهل الفريق التفكير علـى مستوى البرنامج والتخطيـط الذين نراهما حاسمين إذا كان للجهاز أن يعمل بشكل فعال مع التحولات الثقافية التي تندرج في سياسة الجامعة.

كمـا تقدم عملية التجديد معلومـات لعملية التخطيط في الجامعة. وعندما ينشغل أعضـاء هيئة التدريس في مرحلة مشاورات تجديـد البرنامج، يجمعون رؤى يمكن أن تسهـم بشكل بارز في التخطيط على المـدى المتوسط في الجامعة. وتُجدوَل البرامج في الحقـل الدراسي نفسه بهدف التجديد، لرفع حجـم وفاعلية عملية المشاورات وقوتها في تقديم البيانات المفيدة لعملية التخطيط وذلك بشكل متزامن.

وتقـدم عناصـر هذا النظـام إطاراً متكاملاً يدعـم التغيـير الإستراتيجي القابل للحياة، بقدر ما يدعم التوجيه الذاتي، والتحسين المتدرج المترافق مع «إطار التفوق في الأعمـال business». وبعبارات تطوير التعليـم: ينتظر من فرقاء البرنامج أن يفكروا في المنهاج ومسائل التربية بوصفها جزءاً من عمليات التخطيط السنوية التي يقومون بهـا، وأن يشرعـوا باستشـارات مكثفة، وأن يجـددوا المنهاج مـرة كل خمس سنوات. ويقـدم جهاز الكلية تغذيـة مرتجعة بشكل متواصل، كما يدعـم مخططات التحسين. ويمكـن أيضاً الحصول على دعـم فريق البرنامج الذي يعمل على مستوى الجامعة في

تجديد المنهاج. وبالتماشي مع توصيف ماكنوت لجامعة RMIT (في هذا الكتاب) لمؤسسة ملبورن الملكية للتعليم يمكن أن نرى هذا النظام على أنه نظام مشترك مع سياسات محددة بدقة حيث يتم التنفيذ بأسلوب مسيطر عليه. (ماكني1995). وعلى كل حال، فإن جامعة ملبورن ليست متعاونة نمطياً بشكل مقنع. وكما نستطيع أن نرى من وصفنا المذكور أعلاه فإن نظام الجودة الذي نتبناه قد صمم بتّروٍ كي يتلاءم مع التنوع المحلي، والرغبة في تأكيد الثقة بالذات، والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المتعددة عند صناع السياسة والأكاديميين (لينج في هذا الكتاب).

ولقد جرى وضع الكثير من الشروح النظرية لفكرة الجودة التي تم تصميمها في هذا النظام، والسؤال كيف كان التطبيق العملي؟.

تعزيز الثقة والالتزام

لم تكن الموازنة بين مطالب ذوي العلاقة المختلفة سهلة، فالنظام يرتب مطالب معقدة. ويمكن لفرقاء البرنامج النظر إلى هذا الأمر على أنه عبء ثقيل وإشكالي، وبأن التركيز عليه من قبل مخططي الجامعة الإستراتيجيين غير كاف. والتحدي الذي نواجهه الآن هو كيف نجعل البرنامج أكثر بساطة وفاعلية، بينما نحافظ ونطور الالتزام بالمعايير الأساس، وبإعداد التقارير الدورية، والتجديد؟.

وقد نظر إلى التقرير السنوي عن البرنامج والمفروض به أن يسهل الملكية المحلية للمعايير، نظر إليه في البداية على أنه أكثر من معقد. وكان الأكاديميون غالبا يشكّون بجدوى إعداد التقرير، فقد كانوا ينظرون إليه وإلى المعايير نفسها بأنها مفروضة عليهم من الإدارة. وعبّر العديد من الأشخاص عن توقعهم الحصول على نتائج مقبولة فيما لو أجري نقاش مفتوح للمشكلات أو ضعف الأداء[1]. ولتلبية هذا الاهتمام، دعيت الكليات لإطلاق عملية إعداد التقرير من خلال مناقشات مفتوحة مع قادة

1- هذا القلق كان مفهوماً. وكان ملف عملية التخطيط في عامي 2002 و2003 قد خصص لتعريف 10% من البرنامج فقط للبقاء والتجديد أو عدم الاستمرار في استخدامه، مستخدمين جودة التعليم بوصفها مؤشراً أول.

البرنامــج لمناقشة السؤال التالي: كيف يمكن للتقرير أن يكون مفيداً لهم.. وقد انتقد أعضــاء هيئة التدريس في بعض الكليات مسودة التقرير وشاركوا في تقديم بديل عنه. وقـد نجحت الخطة نجاحـاً كبيراً إلى درجـة أن كل البرامج قدمـت تقارير جسدت الإنجــازات والمسائـل وخطط العمل. ولخصـت تقارير العمداء الإنجــازات والمسائل وخطـط العمل على مستوى البرنامــج، وقد قرئت هذه التقاريــر بعناية، وأسهمت في التخطيط الإستراتيجي والعملياتي لتطوير التعليم وتحسينه.

وفي بعض الأماكن استخدم أعضاء هيئة التدريس عملية إعداد التقرير بحماس لتقــويم أداء البرنامــج فيما يخص معايــير مؤسسة تقــويم الأداء. وأينما حدث ذلك كان هناك تحول باتجاه قراءة مؤشرات الأداء بوصفها بيانات مساعدة جداً، وتشكلت نظــرة إلى نظام التقاريــر على أنه جزء من التحسين المهــم ودورة التطوير. ويساعد استخدام التقرير بهذه الطريقة الفريق في تتبع أداء برنامجهم مع مرور الزمن وتقدير أين يجب إحداث التحسينات، وتقويم فاعلية التغيير الذي قاموا به. كما سيساعدهم في مراكمــة مجموعة من الشواهد الغنية ومتعددة الاتجاهات التي ستسهل الأمر على المدققين لتقويم مدى جودة برنامجهم.

لقد تابع أعضاء هيئة التدريس الذين كانوا يقومون بمهمة التنفيذ الرئيسة للعملية، على كل حال، التعبير عن شكواهم (انظر سكوت 2002) من عبء العمل المطلوب، مما أدى إلى إضعاف ثقة الإدارة العليا في العملية كلها. وبرز تعقيد آخر هو إعادة تنظيم الجامعة بهدف وضــع جميــع الكليات في ملف واحد، وقــد استدعى ذلك إعادة تحديــد دور رؤساء الكليات والأقســام. وقد تغــير دور هؤلاء الرؤســاء في البرامج: فقد أصبحــوا الآن لاعبين رئيسين، وسيكون دعمهم للبرامج في المستقبل حاسماً (بيرسون وتريفيت في هذا الكتاب).

وتضمنــت الخطوات التي تبعت ذلــك: تبسيطاً أكثر لعملية إعــداد التقرير وجعله جــزءاً مكمــلاً لملــف التخطيط علــى مستــوى الجامعة. وهــذا يلبي مسألــة الاهتمام بالتفاصيــل وعبء العمل الذي فرضته المرحلــة الأولى من التقرير السنوي، كما شكل دفعاً لعملية ربط برنامج إدارة الجودة بشكل أكثر التصاقاً بملف التخطيط.

وبينما يفترض أن يكون مفيداً لفرقاء البرنامج أن يتعاملوا مع صيغة أبسط للتقرير وللبيانات المستلمة محليا، إلا أن التعامل عن قرب مع ملف التخطيط يمكن أن يكون سيفاً ذا حدين، حيث تتقاطع المسؤولية مع الأهداف التعليمية. أما المؤشرات التي يمكن أن تستند إليها قيادة الجامعة لاتخاذ قرار بعدم الاستمرار في البرنامج قد تشكل خطاً دفاعيا لفرقاء البرنامج، إلا أنهم يمكن أن يخسروا أيضا فعاليتهم؛ إذ يصبحون خالين من الروح، فاقدي الاهتمام ومهيئين للتحدي. كما يمكن لمحتويات التقرير السنوي المرتبطة بملف المخطط، أن تشجع أيضا مشاعر الإحباط والرغبة في تجميل الثغرات، وتعيق من ثم الفائدة المرجوة من التقرير بوصفه أداة تخطيط للبرنامج المحلي.

ما زلنا بحاجة إلى مزيد من النقاش عن أهداف التقارير، واستخداماتها، وكيف يمكن أن تسهم في عملية التحسين على مستوى الكلية والجامعة المحليتين.

وسائل تطوير التغيير

تدعم التقارير السنوية وتسجل وربما توجد فرصاً لنشاطات تحسين مستمرة، ولكنها غير قادرة على تقديم الدافع اللازم لتحقيق تغيير كامل في التعليم (انظر بيريتر وتطوير التعليم. سيردماليا 1993 مارتون وبوت 1997). أما في داخل النظام فهناك فرصة قائمة للتغيير النوعي في ممارسات التعليم والتعلم، وهي تجديد البرامج التي برمجت زمنيا لتتحقق في دورة مدتها خمس سنوات. وتطلبت الجولة التمهيدية لتجديد البرنامج إعادة تشكيل المنهاج من صيغته التقليدية الصارمة إلى قاعدة قابلية التحسن، وما يعقبها من إعادة تطوير كل الموضوعات داخل البرنامج بالتوافق مع الالتزام الجامعي الإستراتيجي بهذه الصيغة من المنهاج.

هدفنا هنا هو إعادة تكوين المناهج، والتعليم والتعلم. ويمثل ذلك تحولاً مهماً في تفكير هيئة التدريس الذين ينظرون إلى المنهاج من منظور محتوياته أكثر من قابليته للتحسن. إنه يتحدى العديد مما عُدَّ ممارسات منهجية صحيحة للمنهاج داخل الجامعة التي اتصفت بتملك لأكاديميين بشكل فردي لموضوعات مختلفة غير مترابطة، وتبقى محتوياتها وافتراضاتها الأساس خاصة إلى حد بعيد. ويقلب تجديد المنهاج الاتجاه التقليدي؛ حيث كان أعضاء هيئة التدريس يشكلون برنامجه من تجميعه الموضوعات

الفردية، إلى اتجاه جديد وهو تشكيل البرنامج من موضوعات فردية أيضا إنما ينتقيها الفريق. وتطوير الاتجاه الذي يعتمد على الفريق يتطلب أن يستجلي أعضاء هيئة التدريس مسألة تنوع وجهات النظر عن طبيعة المهنة والتعليم المناسب لها، ويصل في النهاية إلى صيغة ما من التوافق[1]. وأخيرا يتضمن اتجاه المقدرة على التحسن بداخله وبالضرورة توجهاً بنيوياً لتصميم المقرر الدراسي والتدريسي حسب حاجة الطلاب حيث إنهم بحاجة أن يكونوا فعالين في بناء الوسائل، وبشكل جازم في تقويم وتطوير قدراتهم وتشكيل خبراتهم التعليمية. وهذا يتحدى العديد من الممارسات القائمة المكرسة والموجهة بقوة أكبر نحو نقل المعلومات.

وفي خط واحد مع أهداف نظامنا للاعتراف بتعدد الثقافات وتعزيز العمل المحلي يجري تجديد النظام ضمن التطبيق - إطار التعلم. والمنهاج المستند إلى القدرة هو بالضرورة شامل ومتكامل، والالتزام الفعال لكل الجهاز الذي يعلم في البرنامج يوجب عليهم بالضرورة أن يطوروا مفهوماً عميقاً وجمعياً لمضومانات التغيير، ويعززوا أو يبنوا مجتمع التساؤل المستمر الضروري لفهم تصميم المنهاج. وتضم عضوية الفريق التعاوني لكل عملية تجديد، جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون داخل البرنامج، وشخصاً مساعداً من مجموعة تجديد النظام في الجامعة، ومستشارين من المكتبة، ومن وحدة مهارات التعلم LSU.

وقد برهن جمع هذه المجموعة من الأشخاص في فريق ملتزم بإعادة تكوين التعليم على أنه يشكل تحدياً. ومن الناحية العملية كان هناك عامل معقد في قرار الجامعة في ترتيب أولويات البرامج في التجديد، فالتجديد يجب أن يتم تبعاً للتغذية المرتجعة التي تستخلص من الخريجين عن تجارب التعلم لديهم. (عبر استبانة CEQ عن تجربة نظام المقررات الذي جرى توزيعها على المستوى الوطني). وقد رفض العديد من أفراد هيئة التدريس الاعتماد على الاستبانة التي جمعت معلوماتها على المستوى الوطني، والتي استخدمت للمرة الأولى من قبل مؤسسة ملبورن الملكية لتحديد البرامج الأولى التي يجب بدء التجديد فيها[2]. وقد بدت بيانات الاستبانة كأنها تناقض بياناتهم الخاصة التي جمعت محلياً عن خبرات الطلاب على مستوى المواضيع المنفردة.

1- لمناقشة طبيعة هذا الاتفاق وعلاقته بما يتعلق بالقدرات، انظر وينز 2002

2- إعطاء الأولوية هذا قد بوشر به بوصفها جزءاً من ملف عملية التخطيط. لقد قام بالتعريف بالبرامج لتجديدها بشكل مستقل عن حلقة برنامج ضمان الجودة - والمواءمة بين النظامين مازال يعمل به.

obeikandi.com

ولربـط بيانات النظام بالسياق المحلي، شهـد العمل المبكر في مشروعات التجديد عمومـا مشاورات معقدة مع الطلاب بوساطـة مجموعات التركيز. وقد دعي الطلاب ليعـبروا عن تصوراتهم عن البرنامج كله، وتقويمهم لتجاربهم الأكثر أو الأقل فاعلية في التعلـم والتحسن الـذي يرونه كمخرجات مرغوبة في دراستهـم. وبشكل عام تقرر ألّا يشـارك أعضـاء هيئـة التدريس في هـذه المقابـلات لتمكين الطلبـة من الحديث بحريـة أكبر. وقد تمـت مناقشة البيانات المتجمعة من هـذه المقابلات من قبل فرقاء البرنامـج بهدف توليـد رؤى حديثة في تجربة الطالب الشاملـة، وتحديد الاهتمامات المحليـة التي تتطلب المعالجة، التي يمكن أن تشكل مبادرة متجددة جديرة بالاهتمام. وغالبـا ما كشفت هـذه المناقشات عن قلق يطفو على السطـح، ليس فقط القلق الذي يعتقد الأساتذة أن الطلاب يعانونه وإنما أيضاً قلقهم هم من أوجه النقد التي يثيرها الطـلاب. وقد وجدنا أنه مـن المفيد أن يكون لدينا شخص ليعمل كميسر مع مجموعة هيئـة التدريس. ويساعد الميسر على إبقاء التركيز على المسائل المعنية بحيث لا ينظر إلى التغذية المرتجعة من الطلبة عن الفترة الماضية على أنها فشل شخصي للأستاذ، بـل هي سبيل لإعطاء الحلول لوضع معقد يستحق أن يعالج بشكل جماعي. وطلبنا من المجموعة أن تقوم بقراءة ما تقوله مجموعات أخرى من هيئة التدريس تخوض معارك ضد قضايا مشابهة في محاولتها لتحويل التدريس. وسيستمر هذا العمل ليصبح مفيدا حيث تكون قد جرت جدولة التغيير بشكل روتيني، كجزء من حلقة ضمان الجودة.

ومنـذ أن اتفـق بأن هنـاك حاجة وفرصـة للتغيير، فـإن طبيعة التغيـير واتجاهه أصبحـا غالبا بـؤرة للشك المستمر، وعند هـذه النقطة نشب صـراع شديد للسيطرة بـين التوجه المركزي وبين ما هو محلـي. فمن منظور الجامعة يعدُّ الانتقال إلى منهاج مبنـي على القدرات، تجسيداً للملكية المحلية – وقـد قررت الجامعة بوضوح ألا تقدم تعريفـاً للقدرات على مستوى الجامعة. وأما من منظور هيئة التدريس، على كل حال، فـإن المنهاج المبني على القـدرات هو تصور لمبادرة تتجه مـن الأعلى إلى الأسفل، ولا توحـي بالثقة بأن الطلاب سيربحون من التغييرات المهمة في ممارسة التعليم والتعلم التـي يتطلبها ذلك المنهاج. كما يفكر أعضاء هيئة التدريس دوماً بأن الجامعة حددت

مسبقـاً توجهـاً معيقاً ومحدودا وتطلـب إليهم أن يتبنوه ويحتـاج الأمر إلى الكثير من الشجاعة لرؤية أن هناك مجالاً يستطيعون فيه بناء وتطوير برنامج يبدو معقولاً لهم. وفي هذا السياق، كيف كان توجهنا لنتأكد أن الجهاز قد حصل على الملكية؟.

إن مفتـاح النجاح في إنجاز الدعـم للإستراتيجيات المستنبطة مركزياً هو القدرة علـى ترجمة هـذه الإستراتيجيـات إلى لغة المجموعة التـي ستنفذ التطويـر. ويشكل الانتباه إلى الاستعارات التي يعبر المشاركون عبرها عن تفكيرهم نقطة اتصال مفيدة بـين التجربـة المحلية والأهـداف العامة. وعلى عضـو هيئة التدريـس لتطوير التعليم أن يصغـي بعنايـة شديدة إلى الطـرق التي تصوغ فيها المجموعـة تصوراتها، وتربط مفهوماتهـا بما هو مركزي في التعليم والتعلم في عالم مهني محدد. وقد وجدنا مثلاً، أن بعض المجموعات التي عملنـا معها قد تصورت المنهاج كيانـاً تراكمياً من المعرفة المنقولـة من مفاهيـم مؤسساتية إلى التطبيـق في أوضاع شبيهـة بالممارسة العملية. وربطـت فرق أخرى بين اقتراح يقول: إن التعلم يجب أن يتطور من قاعدة مفهوم عام وعريض للتقدم المتدرج للمهارات المهنية الاختصاصية. وستكون لغة تطوير القدرات في هـذا السياق مختلفة عن لغة الحالـة الأولى، وربما ركزت على احتمال ربط التعلم المبكر بتصور عما يمكن أن تعنيه كلمة مهني. وحقيقة الأمر هنا أنه مهما كانت الطرق المصاغـة منهجياً ومهنياً لإيجـاد مفهومات والتحدث عن التعليم والتعلم فإنها تحتاج لأن يلتفت إليها، وتحترم، وتظهر بوضوح في ممارسة تغيير المنهاج.

خطوة أخرى حاسمة في بناء الملكية وهي قيام هيئة التدريس بالتحدث إلى أشخاص من خارج الجامعة يعملون في ميدان الصناعة ويمارسون دوراً في المجتمع، وعبروا عن حماسهم لمنهاج يستند إلى قاعدة القدرات ثم انتقال عدواه إلى البرامج الأخرى. لقد قمنا معا بإدارة مجموعات تركيز بالتعاون مع ذوي العلاقة الخارجيين، فأنجزت هذه المجموعـات بشكل متزامن تخطيطا أوسع لأنظمة الجـودة. وعلى مستوى البرنامج لا يخـدم هذا العمل فقط في إعـادة التفكير بالمخرجات من منطلق قاعدة القدرة ولكنه يبني أيضا ويبعث الحياة في العلاقات، ويفتح احتمالات جديدة لبناء شراكة في التعليم والتعلم والتقويم. وغالباً، ما تتولد أفكار جديدة مثيرة.

وتبنى عمليات تطوير المنهاج وتوصيف المقررات التي تتبع متطلبات تطوير ملامح القدرة، على أساس الفريق بشكل متناسق وحواري، ويدعمها «مطور تعليم» هو أحد أعضاء فريق تجديد برنامج الجامعة. وكي تحدث عملية التعلم والتعليم، تحتاج طموحات المنهاج لأن تترجم إلى تغييرات مهمة في تصميم وتعليم المقررات الفردية. وتدل تجربتنا على أن هذا يحدث على الأغلب إذا كانت الممارسات المشتركة تمتد إلى هذا المستوى.

والقدرة على تقديم الدعم المركزي لجميع أشكال التطوير من هذا النوع أمر غير واقعي. ونحن نقوم الآن باستكشاف ممارسات لمجموعات مؤلفة من شخصين من الأنداد، ومجموعات تطوير أخرى عبر ورشات العمل، ومراجعات الأنداد لإرشادات المقررات تبعاً لبروتوكولات مرتجعات لمجلات الأكاديمية. ويجب أن يسمح لنا هذا الأمر أن نبني على الخبرات التي يمتلكها أساتذتنا الأكثر أهلية في بناء قدرة هيئة التدريس وبرنامج الجودة. وتحتاج هذه الإستراتيجيات أن يكون لدى أعضاء هيئة التدريس المشاركين الوقت والالتزام لفهم لغات فرقاء البرنامج الذين يعملون معهم يومياً بحيث يعترف بالتنوع وتقدر أهميته. وفي الواقع فإن نوعاً من العمل الإثني ضروري لدعم عملية تعليم ناجحة.

وعلى المستوى العملي، فإن المشاركة الفعالة في تجديد البرنامج تتضمن التزام القيادة المحلية داخل الأقسام والكليات. وقد كشف تمويل تعويضات الجهازمقابل الاوقات المخصصة لهذه المشاركة عن تحد. ونحن نعمل من أجل مواءمة أفضل للجدول الزمني لمبادرات تطوير التعليم مع مخططات عمل هيئة التدريس داخل القسم بحيث يؤخذ في الحسبان الوقت الضروري للمشاركة الكاملة في عملية التجديد. والسياسة الحالية لتقويم برنامج ضمان الجودة تتضمن دورة مدتها خمس سنوات لتجديد البرنامج وهذه الدورة ستسهل مستقبلاً وضع خطط العمل.

ومن المبكر جداً تقويم تأثير برنامج التجديد في جودة تعلم الطالب والمخرجات. وتقييم عمليات تجديد البرنامج مع الفرق المشاركة يفيد أن توجهنا لتقديم دعم مركزي لتطوير التعليم قد خضع في الحقيقة لإعادة ا لتفكير في إستراتيجيات المنهاج والتعليم، والتقويم. وقال أعضاء الفريق من هيئة التدريس: إن مشاركة

مطـور خارجي للتعليم مع فريق برنامج التجديـد في الجامعة قد قوى من جهودهم الشخصيـة وساعدهم على إعطاء أولوية للالتزام بالوقت. وبالإضافة إلى ذلك، إن إشراك المطور الخارجـي في مناقشات الفريق وورشات العمل، عنى أكثر من مجرد حقـن الفريق بأفكار مكررة عـن التعليم والتعلم. لقد كان ذلـك مهمًّا لأنه أدى إلى عقـد منتدى جرى في أثنائـه إبراز الاختلافـات والاتجاهات غير المدروسـة سابقاً لتصبـح جزءاً من حوار الفريق. وأخـيراً، هذه الخبرة في التجديد وضعت في الفريق ثقة في قدرته على إحداث تغييرات فعالة.

تأملات ومسائل بارزة

توضـح تجربتنا في الممارسـة العملية، أن المسائـل الرئيسة التـي علينا مواجهتها متشابكة بشكل عميق. ونحن ما زلنا في النطاق العملي لمعالجة هذه المشكلات.

أولا: هناك توتر ما زال دون حل عن تعريف مصطلح الجودة نفسه وعلاقته بتطوير التعليم وتغييره.. ويتعلق هذا التوتر بشكل حاسم بمسألتي القبول والملكية.

وقـد طرحنـا تصـورا للجـودة يعـترف بديناميكية مفهومـات الجـودة والأنظمة التعليميـة معاً، ويعاد تقويم برامـج الجودة باستمرار. أما المعايير التي نحكم بها على الجودة فهي دائما قابلة للنقاش. (كونوللي 1974، هاكينج 1999). ومن هذا المنظور، فـإن بحثاً نشطاً عن ما الذي يشكل الفاعلية التعليمية؟ يجب أن يسهم فعلا في تطوير تجـارب أكثر فاعلية لإتاحة الفرصة لاحتمالات أداء الأشياء بشكل مختلف (قارن بين مارتون وبوث 1997، بيرييتر وسكارداماليا 1993).

وإذا تمَّ شـرح مصطلـح الجودة مبدئياً بعبارات وضـع السياسة والتجربة في خط واحد، يصبح المراقبون أداة لتقويم توافقهما. وتستعمل السياسات الجامعية بوصفها معايير لممارسات التعليم والمنهاج التي يمكن مراقبتها بالشكل الملائم... وليس هناك مـن مجال لمناقشة ماذا تعني كلمة سياسات، وكيـف يمكن دفعها إلى الأمام. وهناك

إخفاق في التسليم بإمكانية قيام نقاش عن السياسة وسد الفجوة بين الطموح والأداء، الـذي يفترض إحراز درجـة من التوافق على أهداف السياسـة. في المخيلة، يمكن أن نقفـز فوق هذه الثغرة بسهولـة. أما في الواقع العملي، فليس سهلاً على هيئة التدريس التحـول إلى نظـام تربوي جديـد والتوجه نحو منهـاج جديد قد لا يلقى قبـولاً لديه. وفي هـذا الوضع يمكن لاستخدام عملية التدقيق بوصفهـا سلاحاً لفرض الالتزام أن تشجـع على المقاومة و/ أو التظاهر الكاذب بالاقتناع أكثر منه قناعة حقيقية بالتغيير الجوهـري (بـاور 1997). وكما رأينا فقد تطلّب التطبيـق الفعال لنظام الجودة لدى معهد ملبورن الملكـي استخدام المراقبين بوصفهم أداة لدعم وتأكيد صحة عمل دقيق ومشترك في تنفيذ مسائل السياسات.

ثانياً: هناك توتر بين سياسة الالتزام بجدولة تجديد المنهاج في كل برنامج في أثناء دورة مدتها خمس سنوات، وبين قرارات التخطيط الجامعي التي تعطي الأولوية لبرامج خاصة خارجة عن إطار برنامج التجديد المحدد بخمس سنوات. وفي هذه المرحلة عندما يعمل جزء صغير نسبياً من هيئة التدريس في التجديد، تصبح الخبرة في تجديد المنهاج نـادرة، وتميل لتتركـز في وحدة التطويـر الأكاديمي المركزية. ويسبب هـذا تنافساً بين البرامج التي دفعت زمنياً إلى الأمام لتنال اهتماماً مبكراً، وبين بقية البرامج المجدولة مسبقاً لتضع مفهوم التجديد في خطر، وفق دورة زمنية مرسومة. وكما أشرنا سابقاً فإن وجهة النظر الجوهرية هذه يمكن أن تتحول إلى خبرة لهيئة التدريس في تجديد المنهاج تكـبر ككرة الثلج، كما تساعد على تجنيـد الأكاديميين بوصفهم مستشارين مدققين في مشروعات التجديد. وما هو أكثر أهمية أن نظام الجودة يحتاج لأن يوضح بأن تخطيط الجامعة المستقبلي سيفيد من المخرجات المستخلصة على مستوى البرنامج، المبنية على استشارات التجديـد. وقد جمعنا لهذا الغرض المخططين الجامعيين وأعضاء من هيئة التدريـس كانوا قد عملوا في قطاعـي الصناعة والاستشـارات الاجتماعية، للبحث عن المستقبل المحتمل وضمان ا لنظام الذي يمكن أن يقدمه معهد ملبورن الملكي. وهذا وجه من وجوه العملية التي ما زالت عرضة للتطوير.

وأخيراً، هناك التحدي لتحويل المنهاج المعدل المكتوب إلى ممارسة في التعليم أعيد تشكيلها أيضاً. ويعمل مشروع تجديد البرنامج عند خط التماس بين المنهاج والتعليم ونحن نعترف أن تجديد البرنامج هو فقط الخطوة الأولى. ولجعل التعليم فعالا يحتاج أعضاء هيئة التدريس المشاركون في البرنامج أن يلتقوا معاً ليناقشوا الاتجاهات الجديدة في المنهاج ويكتشفوا نقاطاً جديدة للاختلاف. ويجب أن يجري تحضير مفصل للموضوع يجري العمل عبره، ويمكن لأعضاء هيئة التدريس غير المشاركين في عملية التجديد أن يدعوا للمشاركة في إعادة التفكير في العلاقة بين التعليم والتعلم. والمتابعة العميقة مطلوبة للتأكد من أن كل أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس المنهاج الجديد لديه الفرصة لأن يعمل عبر أساسه المنطقي. وهذا يعني تطوير أدوات للمساعدة في مواءمة إمكانيات التحسين مع مخرجات التعلم على مستوى المقرر. ومثالياً نود أن نربط بين هذا والدعم المعزز لهيئة التدريس بوصفه جامعاً، على مستوى القسم أو مستوى المنهاج. (انظر المشروع الجريء الذي كتب عنه زملاؤنا نيكوليتو ورايت 2002).

إن مضمون كل هذا هو الأهمية الحيوية لالتزام هيئة التدريس ومشاركتها في مستويات مختلفة من الإدارة (انظر ماكنوت في هذا الكتاب عن التكامل الطولي). وفي المرحلة التالية من التطبيق كنا نهدف إلى إيجاد فرص للمديرين للمشاركة في التجديد وإعادة التفكير في المنهاج، بحيث يقدرون الجهد المبذول، وخطورة أن يكون صبرهم ضعيفاً بانتظار النتائج (انظر بيرسون وتريفيت، ماكنوت في هذا الكتاب). وباختصار: نحن نرى الجودة مشروعاً تعاونياً ومستمراً مع احتمال كبير لإلهام تطوير التعليم.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الرابع

وحدات تطوير التعليم وتعزيز التعليم الجامعي

دينيس شالمرز وميا أوبريان

جوهر الأعمال في تطوير التعليم

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

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

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

obeikandl.com

المهمتـين، فإننا نرى أن وحدات تطوير التعليم العالي تعمل مبدئيا في أربعة اهتمامات شاملة:

1. تحصيـل ذاكرة جماعية مشتركة للتجديد تتصـف بالثبات لقضايا في التعليم العالي، ومتابعة الابتكار والإبداع فيها.
2. العمل على تطبيق شامل ومنظم لمبادرات التعليم والتعلم.
3. تأسيـس وتسهيل قيام مجتمعات التعلم كي تهتـم بالعمل الدوري والديناميكي الـذي يجري من الأعلـى إلى الأدنى ومن الأدنى إلى الأعلـى، وإدارة مبادرات التعليم.
4. دراسة ربط البحوث بتطوير التدريس والتعليم والتعلم ونشرها.

ونستعرض في هـذا الفصل باختصار كل مسألة من المسائل الأربع المذكورة أعلاه بوصفهـا لعبـت دوراً تاريخياً وبرجماتياً داخل سياق التعليـم العالي في أستراليا. وفي الوقـت نفسه سنلخص مفهومنا عن الـدور الرئيس للوحدات المركزية لتطوير التعليم EDUs الـذي يمكـن أن تؤديه هذه الوحـدات في سياق الجامعة. ونحن نـرى أنه وإن كانت وحدات تطوير التعليم فعالة فعلاً داخل مجتمع التعليم والتعلم، إلا أنها ستحتاج أن تأخـذ مكانها عـبر المستويات المختلفـة للتفاعل داخل جامعاتهـا، وبين الجامعات المتعاونة، وفي قطاع التعليـم العالي نفسه. ولكي ندعم بحثنا بالأمثلة، سنناقش اتجاه تطويـر التعليم الذي تتبنـاه مؤسسة تطوير التدريس والتعليـم TEDI وتجربتها بهذا الخصوص، وهي وحدة مركزية كـبرى لتطوير التعليم تعمل داخل جامعة كوينزلاند. ويتصف توجهنا بأنه شامل، ومتعدد الوظائف بطبيعته، ويشكل فواصل بين المستويات المختلفـة من السياسـة والمبادرات المؤسساتيـة والممارسات التعليميـة، الموجودة كلها بشـكل متزامـن في الجامعات المعقـدة هذه الأيـام. وقد انبثق مفهومنـا عن التطوير الجامعـي بوصفـه استجابة مرنـة للمسائل الأربـع ذات الأهميـة الكبرى (والمذكورة أعلاه)، انطلاقاً من قناعة أنه لو فعلنا غير ذلك فإننا نخاطر بتشظي تطوير التعليم الذي تحدده خصوصيته الذاتية، ومحليته، والتغيرات قصيرة الأجل في ميداني جودة التعليم وممارسته.

وهنـاك بحـث متواصـل عن هل مـن الأفضل لتطويـر الأساتذة المهنـي أن يجري عبر وحـدات مركزية أو وحدات تعـود للأقسام (برو1995، جونسـون 1997، موريف 1994، نايتنجيـل 1978، وورنر بايبر 1994، ويب 1996، زوبر سكوريت 1994، بلاك مـور وفريقه 1999). وبالفعل فقد جرى في هذا الكتـاب توصيف لعدد من التوجهات المرتبطـة بالأقسـام واللامركزية في التطويـر المهني، مثل كتابـات رادولف وباتريك ولاينـز. وفي هذا الفصـل نناقش فكرة أن وحدة جامعية مركزيـة تشكل البنية الأكثر فاعليـة لتحقيق الارتقـاء بمستوى التعليـم والتعلم، وتحسين برامـج عمل الحكومات والجامعات والأقسام والأفراد عبر الجامعة.

إطار عمل لتطوير التعليم العالي

يهـدف التطويـر الجامعـي إلى تحسين تعلـم الطالـب وتعزيز خبرتـه في التعلم، والارتقاءبها. وبحصولنا عل هذا التأكيد، سيبدو غريباً جداً أن يميل الطلاب ليذكروه فقـط بشكل سلبي كما سيرد في هذه الصفحـات. وسبب ذلك أن تطوير التعليم يهتم أولا بالعمـل مـع أساتذة الجامعـة ومع آخريـن يشاركون بخبراتهـم في تعلم الطلبة. والهـدف النهائي من تطوير التعليم الذي يعمل له أعضـاء هيئة التدريس والمدرسون هـو أن تعـود فعاليات تطوير التعليـم بالفائدة على الطلبة. ولذلك مـن الضروري أن نقـرر منـذ البداية أن وحدات تطويـر التعليم يجب ألا تقدم نفسهـا بوصفها مسؤولة عـن جودة التعليم والتعلـم في الجامعة. إن المسؤولية القصـوى تقع على أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون الطلاب، وعلى الكليات التي تقدم البرامج الدراسية، وكذلك علـى المدرسين الذين يدعمون عملية التعليم. وعلى كل حال، إننا نؤكد على دور وحدة تطويـر التعليـم بصفتها تـؤدي دوراً مركزياً معززاً لتحقيق التفـوق في التعليم العالي والتعلـم، ولا سيمـا تحقيق الشـؤون الأساسيـة الأربعة المذكورة أعـلاه. ونحن نهدف عـبر وحدة تطوير التعليـم إلى تقديم القيـادة والمشورة، والمنـح الدراسية للأبحاث، والبحـث والإرشاد والدعم والخدمات ضمن سلسلة من الوظائف الرئيسة. ولا تتحقق هـذه الخدمات ببساطة بطريقة وظيفيـة أو تقنية، ولكنها مؤطرة داخل فلسفة شاملة لتطوير التعليم العالي والارتقاء بالتعزيز.

obeikandl.com

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

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

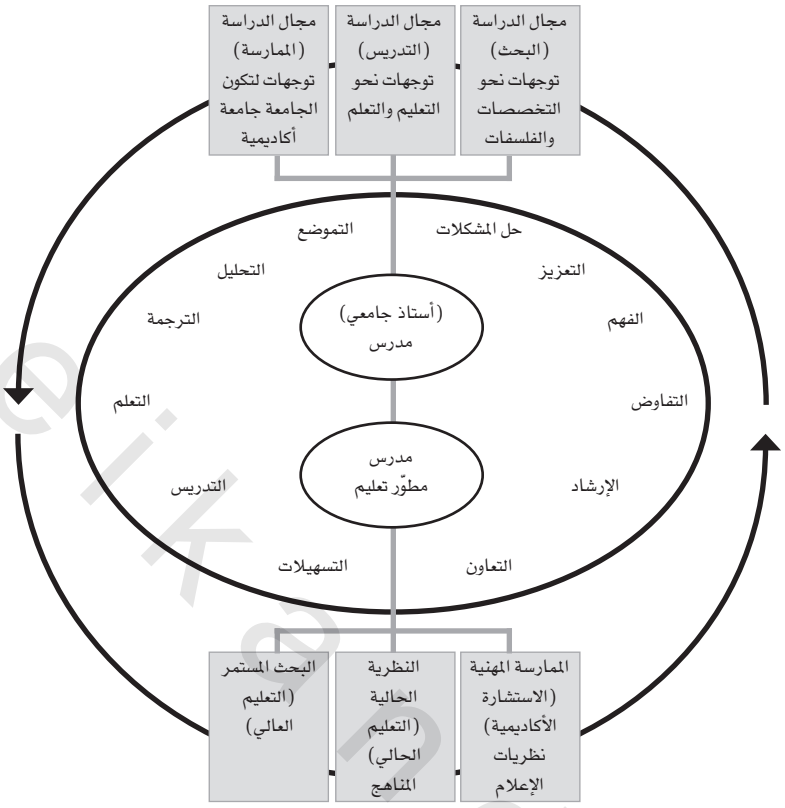
أما المعتقد الثالث: فهو وضع مفهوم لوحدة تطوير التعليم بوصفها قناة ديناميكية داخل الجامعة وعبر قطاع التعليم الأوسع. والأمر المركزي فيما يخص هذا المفهوم هو المناقشات الصريحة عمَّا نعدّه «تعليماً وتعلماً» ثمينين داخل جامعاتنا، وتسهيل المبادرات الصادرة من الأعلى نحو الأدنى ومن الأدنى نحو الأعلى عن الارتقاء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

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

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

وسبب اللجـوء إلى استخدام وحدات تطوير التعليم هـو الحاجة لتوضيح عمليات التطويـر، لتسهيـل عمـل جماعـات التعليـم والتعلـم، بوصفهـا عنصـراً مركزياً في تعزيز الممارسات اليومية داخل الواجبات الاجتماعية والأخلاقية والسياسية في عملية التعليـم والتعلم. وبهـذه الطريقة تتحول الاستجابـة لمسائل مثل التعلـم المرن، وتنوع الطـلاب، والتعليم الدولي إلى خبرات في التعليم تكونـت فلسفياً داخل مجتمع التعلم وليست مجرد مخرجات تقنية لمبادرة في التعليم.

وبهـذا الخصوص، سنقدم أنموذجاً لمفهوم تطويـر التعليم (الشكل 1.4) يتضمن مشاركة فعالة مبنية على عمليات الاتصال والتعاون، بينما يحول دون تأثير أي غرض مرسـوم سابقـاً (بحكم العـادة) في عملية التطويـر. وكما أشار شـون (1987): إن هـذا المسعى يجري على ضـوء نظرية المعرفة، لأنه يثير أسئلـة تتعلق بطبيعة المعرفة، وأسئلة أخرى تتعلق بدورنا في بناء مجالات التخصص في الدراسة. لقد بنينا عناصر النمـوذج المقـترح على حاجتنا الماسة لتحديد موقع وحـدة تطوير التعليم في الجامعة بوصفهـا قناة للعمـل التواصلي ومناقشة الممارسات في التعليـم عبر افتراضات وقيم غالبـا ما تكون متضمنة في التعليم الجامعي. ومن هذا الموقع يمكننا أن نرى أن القيم والنظريات والنماذج والبنى المعرفية داخل كل منهاج، تتكامل مع عملية التطور شأنها في ذلـك شأن الفلسفـات والأوامر والنواهي التربوية والأهـداف التعليمية في المجتمع الجامعي. ومن ثَمَّ فإنه يفهم من تطوير التعليم أنه عملية معالجة هذه الحالات ضمن مهمة ربط التجديد الفعال بالاحتياجات المحددة للتعليم والتعلم.



الشكل 4-1 نموذج من العمل التعاوني لأجل التعليم والتعلم

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

وتأكيدنـا هـو أن وحدات تطوير التعليم تحتاج للعمـل بطريقة متعددة المستويات، ومتعددة الوظائف مع الفصل بين كل خطوة وأخرى داخل الجامعة، وسوف نلقي ضوءا أكـثر على هذا الموضوع في البند الآتي بمراجعة كل شـأن من الشؤون الأربعة المهيمنة علـى موضوع تطوير التعليم التي تحدثنا عنها بإيجـاز في مقدمتنا. وعندها نكون قد رسمنـا مضونـات لوحدات التعليم، ووصفنـا كيف أن هذا الأنمـوذج يسهل محاولات الاستجابة بشكل فعال لكل هذه المسائل.

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

اتصف تطور التعليم في الماضي بالمد والجزر في عملية التغيير داخل التعليم العالي. (بروو1995،ماكدونالد2003، ولكر 2001). أما اليوم؛ فبعد أن احتل التطوير مكانته بثبات بين المجالات المعترف بأهمية دراستها في التعليم العالي (ماكدونالد 2001) فإنه يقدم سلسلة من تقاليد البحث العلمي، والمنح الدراسية، والممارسات بموجب عقود عمل في خدمة الابتكارات، والمبادرات ضمن التدريس الجامعي. ولكن، وبينما بقي ميدان تطوير التعليم مشتتاً جداً في الأفق الذي يعمل فيه، إلا أنه كان متجانساً جداً في الهدف. ونتيجة لذلك أصبحت وحدات تطوير التعليم هي موقع «الذاكرة المشتركة» للأبحاث السابقة والابتكارات، والممارسة، وتوجهات السياسة، وسياسة التعليم والتعلم في العديد من الجامعات. ويتشكل معظم هذه الذاكرة المشتركة من مبادئ جودة التعليم والتعلم الناتجة عن البحث العلمي والعديد من الدراسات الجامعية، التي رسخت في الحكمة التي تجمعت للمشاركين الذين كان اهتمامهم الأول مساندة الجودة، والارتقاء بها في التدريس والتعلم داخل المؤسسة التعليمية (هاونسل 1994). وكما تحقق اتساع الذاكرة المشتركة المستندة إلى الدراسات البحثية، والأبحاث فإنها توجه التطوير المستمر والمحلي للسياسة ومبادرات التدريس والتعلم التي تقع داخل الجامعة وفي المنطقة. ورأس المال التعليمي هذا هو جزء ثمين لأي جامعة، ولقطاع التعليم كله (جوسلينج 2003).

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

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

لم يفهـم دائما على المستوى المحلي للجامعة، الدور المهـم للذاكرة المشتركة، فقد جـرى في عدد من الجامعات الأستراليـة إنشاء وحدات مركزيـة لتطوير التعليم، ثم أرسلت هـذه الوحدات إلى الكليات فأعدت صياغات مختلفـة من التقارير، ومارست أدواراً مختلفـة أيضا، وجرى حل هذه الوحـدات بعد ذلك لتشكل بعد وقت قليل لجان جديدة. وقد ثمنت بعض الجامعات دور هذه الوحدات، فعاشت مرحلة استقرار أكبر. والأمر المهم أن تشكيل لجنة مراقبي الجودة منذ عهد قريب في الجامعات الأسترالية قـد أسهـم في تحسـين صورة وحـدات التطوير لقدرتهـا على تقديم أدلـة على تنفيذ المؤسسات للسياسات المرسومة وتعزيز العمل في مبادرات التجديد في التعليم والتعلم (نيكولز 2001، ماكدونالد وويزدوم 2002).

ليست المفهومات عن جودة التعليم والتعلم، ولا مبادرات البحث، ولا تطوير السياسة هـي المجالات الوحيدة لعمل وحدات تطوير التعليم. فهـذه المهمات يمكن توزيعها بين العديـد من الأفراد والفرقاء في الجامعة. وعلى كل حال فنحن نعتقد أن وحدة تطوير مركزيـة مثل وحدة مؤسسـة تطوير التعليـم تستطيع أن تطالب لنفسهـا بدور يتطور

باستمـرار ويتمثـل في تسهيـل الإدارة الحكيمة، وتعزيـز وتعميم المفهومـات بأسلوب إستراتيجـي وواع عبر الجامعة على مـدى مدة زمنية كافية. إنـه دور يرتب مسؤولية كبيرة ولا سيما لأن مثل هذه المفهومات هي بطبيعتها غير مستمرة وديناميكية وتتبدل بشكل كبير في الزمان والمـكان وهي محاطة بمعوقات سياسية واقتصادية واجتماعية وانضباطيـة.. ومـن غير المحتمل أن يشـرَّع هذا الدور عبر لامركزيـة وحدات تطوير التعليـم أو الأفراد، أو الفـرق العاملة في الكليات، وخاصة إذا أريـد له أن يستمر مدة طويلـة مـن الزمـن. إن أنموذجنا يهدف إلى تقليـل فرص (تشتت) تجديـد التعليم، وخاصة أن هذا المفهوم هو الذي يصنع من القيم والنظريات والمفهومات داخل تجربة التعليم جزءاً واضحاً من أي تفاعل في تطوير التعليم.

ويعد معهد تطوير التعليم العالي والتعليم TDEI وحدة مركزية كبيرة مع صلاحيات لدعـم التفوق في التعليم والتعلم في جامعة كوينزلانـد والارتقاء بها. وقد أنشئت هذه الوحدة عـام 1973، وبينما كانت تكبر بالتدريج وتضـاف إليها وظائف جديدة كانت كلهـا تتمتع بالدعم المستمر من الجامعة طوال مدة وجودها. وقد أتاح هذا الدعم لها ان ترسم أدواراً للمؤسسة، وتحملها المسؤولية عبر السنين الثلاثين الماضية. وبالمقابل فقـد تمكنت مؤسسة تطوير التعليم من إنجـاز وتطبيق ودعم سياسات الجامعة، وفي الوقـت نفسه تحديـد وتطبيق المبادرات المحليـة والفردية ودعمهـا، والقيام بعمليات تقـويم مرتبطة بالتعليم والتعلم. وقيمة هذا الأمـر كانت واضحة خلال المراجعة التي أجريـت مؤخراً علـى الجودة في الجامعة، وقـد برز فيها دور المؤسسـة في كل فصول ملـف الجودة الذي أعدتـه الجامعة لهذا الغرض، بما فيه دورهـا في سياسة التطوير وعملياتـه، ومـا تبع ذلك من تطبيقهـا في التعليـم والتعلم، وفي التعليـم الدولي، وفي التدريـب على الأبحـاث، وفي إدارة المـوارد البشرية. وكانت الجامعة قـادرة أن تبني على الذاكـرة الثقافية والمشتركة وعلى توثيق أعمالهـا المستمرة في المبادرات وأعمال التجديـد في التعليـم والتعلم عبر مؤسسة تطوير التعليـم. وكان تجميع هذا النوع من الشواهد والبراهين في السابق إشكالياً لدرجة كبيرة، وسيكون كذلك الآن (وربما أكثر صعوبة) لولا وجود وحدة تطوير مركزية ومستقرة للتعليم.

التطبيق الشامل والنظامي SYSTEMAIC لمبادرات التعليم والتعلم

وحدة تطوير التعليم المركزية

تركـز النقاش المتواصل المتعلق بتطويـر التعليم عن المكان الذي يجب أن يكون فيه نشـاط وحـدة تطوير التعليـم العالي داخل الجامعـة (هل هو مركـزي أو مفوَّض إلى أماكن أخرى)، وعن العلاقات التي نشأت بين الأقسام ووحدة تطوير التعليم، والطرق التـي بموجبها يمكن تطبيـق السياسات والمبـادرات بشكل شامل ومفيـد. (ماكنوت، بيرسون،كريفيـت، باتريـك، لاينز ورادولـف في هذا الكتاب). ونحن نـرى أن روابط فعالـة ومباشرة بين وحدة تطوير التعليـم المركزية، وبين الأقسام تدعم المبادرات من الأعلـى إلى الأدنـى، والمبادرات مـن الأدنى إلى الأعلى، وتنجز تطبيقـا شاملاً وفعالاً لمبادرات التعليم والتعلم.

وهنـاك اتجاه حديث في تطوير التعليم في المملكة المتحدة، (وبمستوى أقل انتشارا في أستراليـا) يقـول: إنه على الأقسـام أن تقوم بدور أكبر في تحقيـق التطوير المهني لهيئة تدريسها لأن المراجعات الخاصة بالجودة تظهر آثاره فيها، وكذلك يصبح توزيع المـوارد أكثر تطوراً (بلاكمـور ورفيقه 1999)، ويعد هذا الاتجـاه استجابة لفكرة أن وحدات تطوير التعليم تقدم برامج تتصف بالعمومية وضعيفة الارتباط مع احتياجات الأقسـام، ولا سيما في ميدان التعليم. وبالمقابل ينظر إلى الأقسام على أنها غير جادة في التوجـه نحـو تطوير التعليم، مثلاً، ينظر إلى الـدور التقليدي الذي يقوم به رؤساء الأقسـام في علاقتهـم بالتطوير المهني، على أنه عمل أكاديمي فـردي، يقوم به أفراد هيئة التدريس يحددون بأنفسهم احتياجاتهم الخاصة بالتطوير المهني، ويبحثون عن تلبيـة هذه الاحتياجات عبر حضور المؤتمرات والحصـول على إجازات تفرغ دراسية. (بلاكمـور وفريقه 1999). وعلى كل حال: إن المؤتمـرات والنشاطات الدراسية تركز بشـكل ثابت علـى البحث العلمـي ونادراً مـا تتناول أبحاثهـا مسألة تطويـر التعليم. وبالفعـل هناك أمثلة لم يوافق فيها رؤساء الكليات على طلبات لتطوير التعليم مدعين أن الأنشطـة الخاصة بالأبحاث فقط هي التـي ستنال الاهتمام. وإذا ما حدث التزام

منهـم بتطوير التعليـم –هذا إن حدث– فإنه يحدث فقـط في مؤسستهم عبر تحديد ذاتـي للحاجة، والمشاركة في ورشة عمل تقـام لهذا الموضوع. ولهذا يميل التركيز على تطويـر الفـرد في هيئة التدريـس ولو في سياق أهـداف إستراتيجيـة القسم وغاياته، ويمكـن أن يعد ذلـك إستراتيجية تتجه من الأدنـى إلى الأعلى حيث تحدد احتياجات الجهـاز وتلبى عبر سلسلة من الفعاليات التي يرعاهـا القسم. وغالباً ما تفعل برامج الأقسام التي جرى تطويرها ذلك إنما مع قليل من الرجوع إلى وحدات تطوير التعليم أو التعاون معها (بلاكمور وآخرون).

وبغضـ النظر عـن الملاءمة الأفضل للتوجـه المركزي أو توجـه القسم نحو تطوير التعليـم، فهنـاك إجماع عام علـى أن الروابط بين وحـدات تطوير التعليـم المركزية والأقسـام ليسـت فعالة كما يجـب أن تكون في إنجاز تطبيق شامـل ونظامي لمبادرات التعليـم والتعلـم. وعلى كل حـال يجب الاعتراف – كما أشـار زملاؤنا في هذا الكتاب (رادولـف، ماكنـوت) – بأنه من المحتمـل أن تحقق كل من مجموعـات تطوير التعليم المشكّلـة في الكليـات، والوحدات المركزيـة نتائج مختلفة، ولكنها تكمـل بعضها بعضاً وخاصة عندما يكون هناك تعاون وشراكة في الوسائل، والخبرة، والتجربة.

الموازنة بين الاحتياجات الفردية والضرورات المؤسساتية

وهنـاك المسألة المرتبطـة بتطوير التعليم في الأقسـام وفي المركز، وهي المدى الذي ينشغل فيه التطوير بالأجندات الفردية داخل هيئة التدريس، والضرورات المؤسساتية. وفي المثال السابق نظرنا إلى التطور على أنه مسؤولية الفرد في أن يحدد ويواجه، وهذا مـا يبحث في سياق القسم، ولكن هنـاك أيضا الأنموذج التقليـدي لنشاطات التطوير التي تقوم بها وحدات التطوير المركزية. وكانت جونسون (1997) مهتمة بهذه المسألة دون أن تسـأل عن قيمـة وحدة التطوير، لأنها عدّت هذه القيمـة أمرا مسلما به، ولكن اهتمامها انصب على قضية هل كانت نشاطات الوحدة تتركز على تطوير المدرس فردياً أو تطويـر المنظمة كلها؟، وقد دافعت عن فكـرة أنه يجب أن يكون هناك توازن يعترف بـأن كلاً من الفرد والمؤسسـة يحب أن يكونا الهدف الشرعي لنشاطات التطوير المهني الذي تقوم به وحدة تطوير التعليم المركزية. وينظر الآن إلى تشجيع الممارسة التعليمية

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

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

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

وسيكـون التوجـه خاطئاً إذا جـرى إدخال عمل وحـدة التطويـر في سياق جامعة (كوينزلانـد) بوصفه سياقاً منظماً ودقيقـاً ويسير على خط واحد ومباشراً، بينما هو في الحقيقة معقد وغير منظم. وبشكل عام، فإن المسألة في وحدات تطوير التعليم هي إدارة مبـادرات التعليـم والتعلـم في السياقات المختلفة المتعـددة في الجامعة، وإيجاد إحساس منطقي بترابط بالمبادئ داخل الكيان المعقد، وكان دور التقويم في أنموذجنا، هو معرفة كيف يمكن لهذا الإحساس المنطقي والترابط أن يتحققا داخل إطار التعقيد الـذي هـو الجامعة نفسها، وكيف تتجـذر نشاطاتنا في التطوير داخـل مبادئ التعليم الفعـال. ومن الصعـب جداً وصف التعقيـد والتشويش، ونادراً ما يكـون ذلك مفيداً، ولهـذا سنقدم في الفصل التالي نظرة شاملة عـن توجهنا في تطبيق مبادرات التعليم والتعلـم. وستكون الفائدة جزئية فقط لو صورنا أعمـاق التعقيدات داخل النشاطات المطلوبة للتطبيق الفعال والمعزز داخل جامعة كبرى.

وكما في معظم الجامعات فالإرشادات أو سياسات التعليم والتعلم هي التربة التي تغرس فيها وحدات التطوير خبراتهـا. وفي جامعة (كوينزلانـد) ساند معهد تطوير التعليـم دوراً متقدمـاً في تطبيق «خطة الارتقاء بالتعليـم والتعلم TLEP»، وهي خطة متدرجـة مدتها خمس سنـوات، وكذلك في المبـادرات المختلفة التـي قدمتها «اللجنة الجامعيـة للتعليـم والتعلم» ومكتب وكيـل نائب رئيس الجامعة (وهـو أكاديمي). وقد أسهم أعضاء هيئـة التدريس في معهد تطوير التعليم والتعلم بنشاط في كل مستويات المبـادرة وتطويرهـا وتطبيقها، ثم في تقويم هذه النشاطـات، وحقق عمقاً في التجربة والمعرفـة والخبرة في التعليم عبر سلسلة من مهمات تطوير التعليم. وبهذا الخصوص يعمـل المعهد بوصفـه قناة تمر عبرهـا اهتمامات برنامـج الارتقاء بالتعليـم والتعلم والمبـادرات الأخرى لتصل إلى كل وظيفة من الوظائف اليومية التي يقوم بها، وكذلك تمـر عبر القناة تجارب مبادئ مجتمع التعليم والمهمـات العديدة التي تتضمن تطوير سياسة الجامعة ومبادراتها. وتتضمن هذه الاهتمامات حالياً ما يلي:

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

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

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

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

تعقد معظم المقررات الرسمية في التعليم والتعلم غالباً بوصفها جزءاً من برنامج لجنة تطوير الجهاز الجامعي USDC وتسترشد اللجنة في عملها بسياسة تطوير الجهاز، وخطة الارتقاء بالتعليم والتعلم، ومخطط الجامعة الإستراتيجي[1]. والأسلوب المبدئي للعمل في هذا البرنامج هو عبر ورشات عمل وندوات قصيرة متخصصة seminars تعرض المشاركة فيها على كل من الجهازين التعليمي والعام الممارسين فعلا للتعليم. وقد جرى عقدها بشكل مشترك في الجامعة وداخل العديد من أبنيتها.. وتزود هذه البرامج الجامعة بفرصة إشراك هيئة التدريس بالقيم التعليمية والإدارية التي تسعى وراء ترسيخها. كما تهدف إلى تعليمهم كيف يمكن لهم أن يطوروا أدوارهم داخل

1- الخطة الإستراتيجية لجامعة كوينزلاند .http://www.uq.edu.au/about/index html?pagr=4235,UQ Teaching and Learning Enhancement plan :http://www. uq.edu.au//about/index.html?page=1037

obeikandl.com

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

كمــا جرى عقد ورشات عمــل إضافية لكل مدرسي الجهــاز لمعالجة كل مظهر من مظاهــر التعليم. وتمت مراجعــة كل البرامج وتقويمها على أساس دوري، وأخيرا تم تقــديم عدد من المنح الدراسيــة كل عام لمن يرغب من أعضاء الجهاز في كل الجامعة القيــام بدراســة أكثر عمقاً، ومن ثَــمَّ يحصل على شهادة «خريــج في التعليم GCE». وتدعــو مؤسسة تطويــر الارتقاء والتعليــم الأكاديميين بشــكل دوري للتدريس في هذا البرنامج، كما يشجع الدارسون فيه على متابعة تعلمهم المنهجي عبر برنامج لورشات العمل (انظر فريسر في هذا الكتاب عن برامج التعليم المعتمدة).

وعلــى كل حال، ستكون سذاجة منــا التفكير بأن هيئة التدريس ستشارك بحماس في برامــج تطوير التعليم على الرغــم من أهمية هذه البرامج؛ ذلــك أن الجهاز الأكاديمي واقــع تحت ضغط الوقت الذي يحــول دون قيامهم بالأبحاث أو الدراسة، في الوقت الذي يقومون فيه بواجباتهم الإدارية. وهكذا فبينما تعدُّ المشاركة الجزئية في نشاطات التطوير «أمــراً حسناً فعله»، إنما عندما يكون الوقت عزيزاً تكون هذه النشاطات أول من يضحى بهــا. ولأننا نعترف بذلك، فقد عدلنــا إطار برنامجنا لتطوير التعليــم ليصبح المشارك أكاديميــاً في جامعــة كوينزلانــد، حيــث وضع العديد مــن ورشات العمــل في سياق لفهم واستنتــاج الدلائل عن تعليم أعضاء هيئة التدريس بطرق تدعم تطوير ملفهم الأكاديمي Pcademic Portfolio. ويعــد الملــف الأكاديمــي لعضو هيئــة التدريــس بالجهاز وثيقة أساساً لمراجعة أدائه السنوي، ومراجعة نصف الفصل، والمراجعة النهائية لتثبيت تعيينه واستمــراره، واتخاذ القــرارات المتعلقة بطلبات الترفيع، والإجــازة الدراسية، ومكافآت

التعليـم. وتتألف الملفات الأكاديميـة من الأدلة عن تعليم أعضـاء الجهاز وتفكيرهم في التعليـم، وطلبهم للخدمـة في هذا المجال. وبهذه الطريقة تصبـح ورشة العمل الرسمية مرتبطـة مباشرة بدعـم سياسات الجامعـة وقيمها، وفي الوقت نفسـه دعم الأفراد في جهـاز التعليم عبر إبراز الدليل على التطور في تعليمهـم أو في قيادتهم الجامعية بطرق يستطيعون استخدامه في تقدمهم الوظيفي.

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

تطوير التعليم استناداً إلى الكليات

يقـدم معهد الارتقـاء بالتعليم دعمـاً وخبرة لأساتـذة الكليات الذيـن يعملون في تطويـر المنهاج، ويقدم المشورة لطلاب الدراسات العليا، وكل المناحي الأخرى المتعلقة بالارتقـاء بجودة التعليم عند مستـوى أقل رسمية وتموضعـاً. ويشمل هذا النمط من تطويـر التعليم: التصميم، والتطوير، وتقديم المنهاج على مستوى المقرر وعلى مستوى البرنامـج، واتجاهـات تخطيط تقويم التجديد ثم التقويم بعـد ذلك، وتطوير تقنيات التعليـم والتعلـم، والوسائل، وتقويم فاعلية المنهاج والتعليـم. كل هذه المهام يمكن أن تتحـول إلى مبادرات على مستـوى الجامعة، ومثال ذلك السياسة الحالية التي تقضي بإجـراء مراجعـة دورية للمنهاج مـرة كل سنة، وكل ثلاث سنـوات أو كل سبع سنوات حسبمـا هو مرسوم في خطة الارتقاء بالتعليم والتعلم. وكان أعضاء هيئة التدريس في المعهـد، أيضـاً أعضاء في مجموعة العمـل التي وضعت هذه السياسـة، وقد عملوا مع الكليـات، ولجان التعليم والتعلم فيها، وفرق برنامـج التعليم، لوضع طرق يستطيعون فيها تطبيق السياسة بفاعلية وينقلون قراراتهم عند مراجعة المنهاج.

ويجري القيام بهذا العمل على مسـتويا ت مختلفة، فمن جهة يعمل فريق المعهد مع الأساتـذة، أفراداً وجماعات، ومع فـرق أو لجان البرنامج لمعالجة مسـائل محددة في التعليم والهدف تقديم المشـورة والخبرة، ودعم تطوير التجربة. ومن جهة أخرى فقد عملنـا بنشـاط بوصفنا أعضاء في لجان، أو أعضاء في فرق لدراسة برنامج مبادرات خاصة مثل تطوير المنهاج، أو تجديده، أو تقويمه. وأصبح عضو اللجنة في هذا الأنموذج

مـن العمل، مساعداً مطـوراً أو عضواً في الفريق العامل الساعي للوصول إلى محصلة تعمل المجموعة سلفاً للوصول إليها. وفي أوضاع أخرى كان أعضاء المعهد أعضاء أيضاً في لجـان علـى مستوى الجامعـة، أو في مجموعات المشروعات التـي تعمل على تطوير السياسة الجامعية، وتنفيذها عبر لجان متعددة مشكلة على أساس الكلية.

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

تطوير وسائل التعليم (وتطوير الذين يستخدمونها)

في هـذا العمـل يركز معهـد تطوير التعليـم على تطويـر وسائل التعليـم للبرامج والـدورات.. وهدفنـا هنا هـو متابعة إيجاد الوسائـل التي تساعـد الأساتذة، وتشجع علـى تكوين خبرات التعلم لـدى الطلاب. ويمكن لوسيلة مصممة بشكل جيد أن تؤدي وتسهـل تكوين خبرات التعلم لدى الطالب في المقرر الذي يستخدم فيها هذه الوسيلة، أو أن تصبح جزءاً من متابعة مكملة في وسائل الإعلام، موجهة ذاتياً، والتفاعل وجهاً لوجـه داخل المقرر. ويمكن أن تكون هذه الوسائـل إرشادات للتعلم، أو مواقع إنترنت، أو أقراص C.D، أو أفـلام فيديو... إلـخ. وأصبح معترفاً بـه الآن أن تطوير الوسائل التعليمية هو الأكثر فاعلية عندما يترافق مع الدعم المناسب للتعلم المهني للأكاديميين الذيـن يستخدمون هذه الوسائل. ومرة أخرى نقول: إننا نشير إلى نمط المفهوم الذي نتبنـاه (الشكل 1.4) كممثل بشكل فعال لهذه المهمة، وحيث يكون الغرض من التركيز علـى التفاعل هو إيجاد مفهوم لتطوير وسيلة التعليم يتزامن (أو سلسلة مترابطة من الوسائل) مع المفهوم الأكاديمي عن كيفية استخدام هذه الوسائل بأفضل طريقة.

ومـازال جهاز التعليـم في مؤسسة الارتقـاء بالتعليم يعمل في فريـق من الأساتذة الجامعيـين عـبر عملية تخطيـط المنهـاج لتحديد أين يمكـن تحقيق أفضـل النتائج باستخدام أكثر وسائل الإعلام ملاءمة؟، وتصميم سلسلة من التفاعلات مع الطلاب بشكل شخصي أو بالوساطة.. ويقوم جهاز مختص في المعهد بتطوير الوسائل الموجودة مستخدمـاً خبرتـه في التصميـم البنيوي، وأنـواع الخطوط، والبرمجـة الحاسوبية،

والنشـر عبر الحاســوب، والإنتاج الإعلامـي. وهي عملية دوريـة تشتمل على تفاعل متواصل بين الجهاز الفني المختص وبين الأستاذ، وفريق التطوير، لاستكمال الوسائل وتقويمهـا. إن أقصى مـا نهدف إليه هو دعم التطوير المتزامـن للمدرس وللوسيلة في آن واحـد.، بحيـث يستطيع الأساتذة أنفسهم أن يمتلكـوا الوسائل التقليدية والأخرى الجديدة، وتطويرها باستمرار. ويقدم المعهد الدعم المتواصل لعملية تحسين الوسائل والارتقاء بها، مع تدريب إضافي يساعد الأساتذة على تطوير استخدام للتقنيات أكثر صقلاً.

تقويم التعليم وخبرات الطالب

إن المفهـوم الواعي لأهمية جـودة التعليم، وخبرات التعلـم، والمنهاج الذي تقدمه جامعتنـا هي أمور أساس للارتقـاء المستمر في التعليم والتعلـم. وبالإضافة لتقديمنا الدليل على مظاهر قوتنا ومطالبنا، تبادر الجامعات الآن لجمع معلومات عن الأماكن التي يوجد فيها الخريجون، وتصورات أرباب العمل، والمجتمع، عن مدى جودة خبرات الطلاب.

وفيمـا يخص مؤسستنـا؛ تتضمن هذه الوظيفـة إدارة وتنفيذ عمليـة الاستبانات الطلابيـة الخاصـة بجـودة التعليم، وطبيعـة المقـررات الدراسية. كمـا تتضمن أولاً وقبـل كل شـيء تقديم خدمـة ضرورية لهيئـة التدريـس عبر إشراكهـم في حلقات تتصف بالتفكير الهـادئ لتحليل البيانات المجموعة، وإعادة النظر في طرق تعليمهم، والمقررات، علـى ضوء التغذية المرتجعة من الطلبة، ومهمة الارتقاء المستمر بالتعليم. وبمبـادرة من جهاز التعليم نفسه تعطي هـذه المعلومات دليلاً من الدرجة الأولى على إنجازاتهـم في التعليـم ومدى خبرتهم في التطوير التي تضـم بشكل رسمي إلى الملف الأكاديمـي لـكل أستاذ مشـارك بوصفها معياراً لجـودة تعليمه. ولتشجيـع استخدام أنـواع أخرى من البيانات عن تعلم الطالب وجودة التعليم، يستكمل أكاديميو المؤسسة بيانـات التقويم بنشاطـات أخرى للتطوير المهني، ويقدمـوا إرشادات تلبي احتياجات الأفراد من الأكاديميين.

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

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

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

برنامج التطوير على مستوى الجامعة

تمتلك جامعة (كوينزلاند) توجهاً شاملاً لتطوير هيئة (التدريس)، على ضوء سياستها التي تقر بضرورة تطوير مهارات هيئة التدريس بهدف تحقيق رسالتها، وعلى ضوء حاجة الفرد لتطوير مهاراته المهنية بهدف تقدمه المهني وتطوره الشخصي، ودعماً لحاجتها وحاجة الأفراد معا للتطوير، قدمت الجامعة برنامجاً مكثفاً للتطوير المهني، متاحاً بشكل عام لكل أفراد هيئة التدريس، وللعاملين بعقود أكاديمية. وتنظم الجامعة 180 مقرراً رئيساً كل عام، تتفرع إلى 400 مقراً. وتصنف هذه المقررات في فئات نوعية مثل الاستقراء، والقيادة، والتقدم المهني، والارتقاء بأداء التعليم، والتطوير الذاتي، وغيرها. وتقدم سلسلة من البرامج لكل فئة من هذه الفئات. وتوجه بعض هذه البرامج إلى الجهاز العام ويوجه بعضها الآخر إلى الجهاز الأكاديمي. بينما تكون مجموعة ثالثة من البرامج مثل برامج القيادة، والإدارة مناسبة لاشتراك المجموعتين السابقتين فيها. ويقدم موقع المعهد على شبكة الإنترنت سلسلة كاملة من هذه البرامج[1].

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

تكوين جماعات التعلم وتسهيل عملها بأسلوبي التكرار والديناميكية في المبادرات التعليمية التي تصدر من الأعلى إلى الأدنى ومن الأدنى إلى الأعلى

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

1- برنامج معهد تطوير التدريس والتعليم TEDI لتطوير هيئة التدريس
http://www.tedi.uq.edu.au/sdh

openkandil.com

التنفيـذ (برو 2003). وهذا الأمر إشكالي لأننا نـرى أن هذه النشاطات، تصدر من الأعلـى إلى الأدنى ومنفصلة عن عمل الأقسام والأفراد ومفروضة عليهم.. وفي سياق جامعـة (كوينزلانـد) كان المعهد يهدف تماماً إلى تأسيس عمـل يتجه من الأعلى إلى الأدنـى ومن الأدنى إلى الأعلى في آن واحـد. وقد تحقق ذلك بتسهيل الحوارات داخل المجتمع الجامعي لتقرير أي أعمال هي الأفضل، وما هو الثمين وما هو المفضل للتعليم والتعلـم، في جامعـة كوينزلاند؟. مثلاً كنا قد بذلنا نشاطاً كبـيراً مع الكليات وبرامج الدراسـة عبر تأسيس صلة ودور المعهد في عضوية لجـان التعليم والتعلم في الكليات، والتعليم المرن، ومبادرات تطوير المنهاج.

صلات معهد تطوير التعليم والتعلم بلجان التعليم والتعلم

كي يكـون المعهد متجاوباً مع مبادئ واحتياجات الأقسـام، بحث بجدية عن كيفية إسهامـه في المشروعات والنشاطـات القائمة. وهي مشروعات تحددها الكلية أو فريق الأساتـذة العاملـين في تعليم برنامـج دراسي ما. وهدفنا أن نعمل مـع هيئة التدريس بصفـة عضو في فريق البرنامج ومشارك فعال في نشاطات الفريق -أو المشروع- التي لهـا نتائج تعليمية (هي تطوير هيئة التدريـس أو تعلم الطالب). ولتشريع ذلك دعيت كل كليـة لتسميـة مندوبها لـدى المعهد، ويكـون دوره عامل ارتبـاط وأداة تواصل بين المعهد من جهة، وبين رئيس الكلية، ورئيس لجنة التعليم والتعلم، وهيئة التدريس فيها مـن جهة أخرى. وسبب المبـادرة في إيجاد وظيفة المندوب هـذه هو عرض احتياجات الكليـة مباشرة علـى المعهد، وإتاحة الفرصة لإجـراء مفاوضات عن «لب الحاجة» في برامج التطوير المهني والتوجهات المرسـومة بشـكل محدد لبرامج ومشروعات الكلية. وعندمـا كنا نكتب هذا الفصل كانت المبـادرة التي أشرنا إليها في مرحلتها التمهيدية وبـدت لنا أنهـا تعتمـد على النـوايـا الحسنة والمشاركة الهادفة بـين مندوبي الكليات ومسـتشـاري المعهد. وحتى اليوم حمل المندوبون إلى المعهد طلبات لعقد ورشات عمل عـن التعلم المهني لمناقشـة بنود محددة بعينها (مثل التعليـم في الصفوف الكبيرة)، وورشـات عمل مركزية لمناقشـة التطوير المهني لدى الجهـاز الأكاديمي (مثل رئاسة لجان التعليـم والتعلم)، والدعم المطلوب من مستشاري المعهـد استناداً إلى مراجعة منهاج الكلية.

وتدعـم لجنة تطوير جهاز التعليم الجامعي هـذه البرامج بالتمويل لتغطية نفقات الطعـام والتكاليـف الماديةالأخرى. والمعهـد عضو في لجنة تطويـر الأبحاث USDC وبرنامـج تطوير الجهـاز وميزانية البرنـامج. وعنـدما تتـم الموافقة على البـرنامج يصبـح المعهد مسؤولاً عن عملية التطويـر والأداء والتقويم وإعداد التقارير المتعلقة ببرنامج تطوير التعليم.

وهناك لجنة رئيسة أخرى تؤثر في تطوير التعليم وفي عمل المعهد هي لجنة التعليم والتعلم TLC في الجامعة، ولهذه اللجنة علاقة تبادلية مع لجان الكلية للتعليم والتعلم، ولجـان الكلية للتعليم والتعلم. وهدف هذه اللجنة إرشـاد الجامعة في تطبيق وتطوير الإستراتيجيـات لمتابعـة التميز في كل أوجـه التعليم والتعلم. وتطـور اللجنة المذكورة خطـة الارتقاء بالتعليم والتعلم. ويفعل المعهـد ويدعم معظم بنود الخطة عبر تشجيع وتسهيل التعليم والتعلم داخل الكليات، تماشياً مع تحسين التعليم والتعلم.

وتُمثَّل هيئة تدريس المعهد في لجنة التعليم والتعلم في الجامعة ولجان التعلم والتعليم التابعـة للكليات. وعـبر الأدوار التي يؤديها ممثلو هيئة التدريـس في اللجان المذكورة تتوافـر لهم فرصـة للمشاركة في وضـع سياسة التطويـر، ومن ثَـمَّ التخطيط للدعم القادم لخطـط الكليات في سن هذه السياسات. والعضوية النشطة في لجان الجامعة المختلفة، هي أيضاً فرصة لتحديد المسائل والاتجاهات واتخاذ المبادرات وثيقة الصلة باتجاهات المستقبل المتوقعة. وبهذا الخصوص فإن هذه الفرص هي التي تعزز وتنشط توجه المعهد لدعم المبادرات، مثل تحديد صفات Attributes الخريجين على مستوى الجامعـة. وستكون مهمة تطوير صفات الخريجـين، شائعة في العديد من الجامعات، وفي جامعـة (كوينزلانـد) هناك إشارة إلى قيام المعهد بتقـديم الدعم لعملية صفات الخريجين المحددة بالمنهاج، على مستوى البرنامج ومستوى المقرر.

وسيكـون مـن الخداع الادعاء بـأن المعهد قد عمل مع كل الكليـات والبرامج وفرق الدراسـة عبر الجامعة لتطبيـق السياسة المتعلقة بصفـات الخريجين، نحن لم نفعل ذلـك، أو أن الأمـر لقي منا اهتماماً قليلاً، أو أن الاهتمـام غاب تماماً. وبينما خطط العديد من فرق البرنامج الصفات المتوقعة من خريجي برامجهم مع قليل من الإسهام منا أو انعدامه تماماً، فإننا نشير إلى ما قمنا به في هذا المجال:

obeikandl.com

1 – عملنـا مع الكليات السبع في الجامعة، وتعاملنـا مع الجهاز التعليمي في مستويات مختلفة ومتعددة.

2 – طورنا أدوات وعمليات لمساعدتهم في تأطير وفهم المهمة.

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

4 – جمعنا وشاركنا بقضايا وأمثلة عن التطبيق في الجامعة.

5 – عملنا بنشاط في عمليات إعداد نصوص البرامج الكبرى.

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

7 – شاركنـا في العديـد من مبادرات تطوير المنهاج التـي نضجت عبر تحديد صفات الخريجين نتيجة لتفكير جهاز التعليم بفاعلية عن تعلم طلابهم.

8 – وثّقنـا وقوّمنا عملنا في دعـم تطبيق السياسة وحددنا طرقـاً استطعنا بها العمل بشكل أكثر فاعلية.

ولا شـك أن هـذا العمل لم يكتمـل، إذ إن فـرق التعليم تمسكت بقضايـا لها صلة بإدخـال منجزات الخريجـين في دوراتها وتقويمها. إنما في حـالات كثيرة كان هناك عضو من المعهد في الفريق استطاع أن يعمل ويقدم المشورة ويسهم بأفكار عن الطريقة التي يمكن أن ينجز بها هذا الأمر.

وقد قدمنا عام 2003 سلسلة من المبادرات لدعم تطبيق سياسة القيام بمراجعات سنويـة للمنهاج، ومـرة كل ثلاث سنوات، ومرة ثالثة كل سبـع سنوات لإغناء تجربتنا في تسهيـل أعمال الخريجين كـي نتعلم كيف نفعل ذلك بطريقة أفضل؟. وتمكننا هذه المراجعـات من تحديـد موقع المعهد داخل مجتمع الجامعـة بطريقتين: مراجعات من الأعلـى إلى الأدنـى، وأخرى من الأدنى إلى الأعلى لتسهيل ودعـم وإدارة التغيير على مستوى الجامعة كلها.

obeikandl.com

تقصّي المعرفة في (وعلى) التدريس والتعلُّم وتطوير التعليم وتوضيحها ونشرها:

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

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

وليس الاهتمام بهذا الاتجاه، فقط، لقدرته على الارتقاء بمجتمع التعلم. إن أكاديمي وحدة التطوير غالباً ما يلبسون في أدوارهم رداء «الخبير في التعليم» أو «المنظِّر التعليمي»، بينما يهتم ذوو الاختصاص في مجال ما بتقديم المحتوى المعرفي أو الخبرات التعليمية لمهمة ما. وفي أمثلة كثيرة نجد أنه من الشائع أن يتّكئ لأساتذة / الباحثون على التصور التعليمي وتجربة زملائهم في وحدة تطوير التعليم. وأكثر من ذلك يحضر مطورو التعليم معهم عادة هدفاً ضمنياً هو تحسين الممارسة، وفي الوقت نفسه فرصة لإضاءة مساحة من التساؤل (برو2003). ولا يمكن وجود تصور تعليمي دون فلسفة أو قيم تتعلق به. وبينما نواصل تشجيع القيام بدراسات أكثر عمقاً في موضوع التعليم الجامعي، فنحن معنيون أيضاً بما ينجم عن التعاون من وظائف سياسية وتموضع تربوي. (برو2003 وكوسلينج 2003). وكما دافع بارنت (1997)، فإن الجامعة المعاصرة تتجه نحو تمييز نماذج مفضلة لديها من التعليم والتعلم كي تستطيع تحقيق مخرجات التعلم المطلوبة. وتصبح وحدات تطوير التعليم عبر تنفيذها لعملها في تطوير التعليم، وعبر أبحاثها جزءاً مكملاً للعملية.

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

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

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

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

والأنمـوذج الذي قدمنـاه هنا يستند إلى التوجه الذي تحدث عنه رولاند عن التطوير الأكاديمـي بوصفـه ممارسة نقدية، وفي الأصـل استناداً إلى مفهـوم هابرماس عن الفعل التواصلـي (1991). ونحن نسعى لإيجاد توجه استبياني Inquiry approach لمهمة تطويـر التعليم حيث يوجه كل المشاركين فيه أسئلتهـم ويستكشفون الصلة بين النظريـة والتطبيق، وكذلك تحديد أهداف التعليم العـالي، وطبيعة تعلم الطالب في علاقتها مع السياق الاجتماعي الأوسع.

وقـد وضعنا جدول أعمال للبحـث البرامجي في المعهد لتزويـد الجهاز الأكاديمي بـه، وكذلك تزويد الآخرين المهتمـين بالبحث في مجال التعليم العالي. ونعتقد أنه من الأهميـة بمكان أن نشـارك في فهم عملية تطويـر التعليم والتعلـم في التعليم العالي، ونلتـزم بدعم أعضـاء جهازنا نحن لتحقيق ذلك. وهنـاك برنامجان حديثان تضمنا تقويماً للتعليم المرن داخل مباني جامعة إيبسويتش. ويركز بحثنا الحالي على التعليم الجيـد وتعزيز الجودة في التعليم، ولا سيما دور تطويـر التعليم وعملية المراجعة التي يقـوم بها الانـداد. وقد زود هذا الاتجاه البرامجي هيئة تدريـس المعهد ببحث مركز: فقد قامت مجموعة من الدارسين ببحث عن ميدان فيه فائدة متبادلة بطريقة تسمح لهم تبني تصورات مختلفة واستخدام أساليب متعددة. مثل هذا التوجه يدعم تطوير المهنة لدى إعطاء هيئة التدريس العاملين في وحدات تطوير التعليم الذين كانوا يجدون صعوبـة في القيام ببحـث مستقل، ويتيح في الوقت نفسه الفرصـة لتحقيق إنجاز نحو فهم جديد ومعرفة جديدة لدى وحدات تطوير التعليم والتعلم في التعليم العالي.

الخاتمة

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

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

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

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

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

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

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الخامس

توجهات لا مركزية نحو تطوير التعليم: دعم جودة التعليم والتعلم من داخل الكلية

أليكس رادلوف

يحـدد هذا الفصـل قضايا تطوير التعليـم التي نحتاج لمواجهتهـا بهدف الارتقاء بجـوده التعليـم والتعلم داخل وحـدة أكاديميـة، وسيكون المثال في هـذه الحالة: كلية العلـوم الحياتية. إن جوهـر تطوير التعليم هو برنامج تطويـر وتجديد في سياق إطار آخر هو برنامـج ضمان الجودة مسترشداً بسياسة مؤسساتيـة للتعليم والتعلم، تؤكد على منهاج يرتكز إلى تعلم الطالب مع قابلية التحسن، ومع تأكيد قوي على استخدام التقنيات التي تظهر باستمرار لإغناء عملية التعلم.

خلفية البحث

على الجامعات أن تواجه الآمال المتزايدة لسلسلة من ذوي العلاقة والمتعلقة بجودة عمليـة التعليم والتعلم التي تقوم بتقديمهـا. ويسعى الطلبة وأرباب العمل والحكومات ودافعـو الضرائب جميعاً وراء الجودة كي يصبح التعليم الذي يشاركون في توفيره من طـراز رفيع، حيث تقـوم الجامعات بعمليات لتحقيق جودة التعليـم والتعلم -وإن لزم الأمـر لتحسينهمـا-. وفي الوقت نفسه -وكما ورد باختصـار في الفصل الأول- أوجد تعميم التعليم العالي جماهيرياً والتغييرات الحاصلة في ديموغرافيات الطلاب، حاجة متزايـدة إلى توجهـات تعليم مرن يركز علـى المتعلم. ودفع النمـو السريع للمعلومات وتقنيات الاتصالات الجامعة وبسرعة للتوجه إلى التقنية بحثاً عن طرق أسهل لإيصال المعلومـة إلى الطالب البعيد عن مبنى الجامعة الرئيس، ودعم التعليم المرن، وتحسين

كفـاءة التعليم. وتقـع كل هذه الواجبات في سوق تتنافس فيهـا الجامعات فيما بينها، وبينها وبين بدائل متوافرة تقدم التعليم العالي إلى الطلاب المحليين والأجانب، باذلة الجهد لمحاولة توسيع مصادر تمويلها، واطمئنانها على مستقبلها المالي.

مـاذا يعني لصانعي القـرار، التأكيد على الجودة والمسؤوليـة داخل نظام جامعي منافس ومطاط مالياً؟ كيف يواجهون التحديات لإثبات وتحسين جودة التعليم والتعلم في أوضـاع يزداد فيها أعـداد الطلاب وأعضاء هيئة التدريـس، وتخفض الميزانيات، وتنحـدر معنويـات هيئة التدريس؟ في هـذا الفصل ستكون هـذه الأسئلة موضع نظر ومعالجـة من قبل شخص مسؤول عن جـودة التعليم والتعلم داخل الكلية وحيث اتخذ توجهاً لامركزياً لتطوير التعليم لمواجهة بعض هذه المسائل.

السياق

السيـاق هو كلية علوم الحياة في الجامعة التي تضـم معهد ملبورن الملكي للتقنية. RMIT، وهـو معهد يعمل في قطاع مزدوج، فيدرس برامج تعليمية لمنح مؤهل متوسط وبرامـج أخـرى لمنح درجة جامعيـة، وتضم الكلية أكثر مـن 3000 طالب يتساوون في الدوام الكامل، كما تضم 300 أستاذ تقريباً موزعين على أربعة أقسام، وكلية. والكلية مسؤولـة عن أربعين برنامجـاً تعليمياً في الكيمياء الحيويـة، والتقنية الحيوية، وعلوم الصحـة، والبيئـة، وتمنح في نهايـة الدراسة شهـادات معتمدة من مستـوى الشهادة المتوسطة حتى الدكتوراه. ولكل برنامج فريق يتألف من هيئة تدريس مسؤولة عن إدارة وتعليم البرنامج ومن قائد للبرنامج مسؤول عن تعاون الفريق وإعداد تقرير يرفعه إلى رئيس القسم أو الكلية، وتتلقى النشاطات التعليمية لجميع البرامج الدعم من «مكتب جودة البرامج» الموجود مركزياً في الكلية المسؤول عن دعم تطوير البرنامج، وتجديده، والتأكـد من جودتـه، وتحسينـه، وتطوير كفاية هيئـة التدريس، وإجـراء البحوث في التعليم والتعلم، كل ذلـك في توافق مع الاتجاه الإستراتيجي للجامعة، وإستراتيجيتها في التعليم والتعلم، والسياسات والعمليات المتصلة بها.

وتلتـزم الكليـة بتأكيد أن برامجها تتمتـع بجودة عالية من منظـور رضى الطالب عنها وخاصة فيما يتعلق بالتعليم، مع الأخذ بعين الاعتبار علاقتها باحتياجات المجتمع

والصناعة، وإمكانية إيجاد عمل للخريجين، ومن منظور حيويتها فيما يخص متطلبات الطالب بإيجاد أماكن التدريس، وأخيراً مردود البرامج فيما يتعلق بتكاليفه.

وتسترشد إستراتيجية التعلم والتعليم بأبحاث (كوير) عن المعرفة والبحوث المكرسة للاكتشاف، والتكامل، والتطبيق، والتعليم، والتزام نظام عمليات الجودة بما فيها نظام تأكيد جودة البرنامج. وتبعاً لمراجعة جرت عام 2000 عن عمليات الجودة المتعلقة ببرامجها التعليمية قدمت الجامعة نظام الجودة الجديد بوصفه إطاراً للجودة الفائقة. ووضع برنامج التأكد من الجودة في إطار شامل من المبادئ الإرشادية، ومفتاحه هو توجه مستند إلى الأدلة في تحسين مستمر للجودة باستخدام عدد من المعايير. وقد حددت هذه المعايير عبر عملية مشاورات، وتضمنت متطلبات الوكالة الأسترالية للجودة في الجامعات AUQA التي تراقب الجامعات عبر دورة مدتها خمس سنوات، كما لبت هذه المعايير مطالب الإطار الأسترالي لمواصفات التدريب AQTF الذي يراقب البرامج التقنية والدراسات المعمقة، وكذلك استجابة لسلسلة من الأجهزة المهنية المكلفة باعتماد برامج الجامعة. ويتضمن برنامج التأكد من الجودة المعايير الآتية:

- الحاجة إلى البرنامج، بما في ذلك حاجة الصناعة والمجتمع للخريجين.
- تصميم التعليم، بما فيه قدرات الخريجين والتوافق بين الأهداف وبين تجربة التعلم وتقويمها.
- المساواة: تتضمن وصول جميع الطلاب إلى البرامج، وكذلك المساواة في دعم الطلاب.
- الإدارة: تتضمن العمليات والتوثيق.
- الوسائل: تتضمن قدرات هيئة التدريس والتجهيزات.
- التقييم: يتضمن مراجعة مستمرة للبرنامج.
- متطلبات ذوي العلاقة: تتضمن احتياجات الهيئات المهنية للاعتماد.

obeikandi.com

وهنـاك مبادئ إرشاديـة إضافية أخـرى تتضمن مراجعة شاملـة لأداء البرنامج باستخـدام منهجية حاسمـة، وتقارير منتظمة عـن المعايـير، والتصديق الخارجي، والتوافق بين مسوغات البرنامج وتحسينه باستمرار، وإعادة دراسة مسوغاته والوصول بنتائـج الجهد إلى الحد الأقصى، والالتزام بنظام المعرفة كما حددها (بوير) (بوير 1990).

وباستخـدام برنامـج تأكيـد الجـودة بوصفه إطـاراً، تنخرط الجامعـة في عملية منهجيـة لتطوير البرنامج وتجديده، مـع التأكيد على تطوير مرن للمناهج يعتمد على مناهج تحركها القدرات المرتكزة إلى الطالب، مع تأييد دولي قوي، ونتائج إيجابية في تحقيـق المهارات المهنية. بالإضافة إلى ذلك هناك التـزام مؤسساتي بتطوير التعليم علـى الإنترنـت باستخدام نظـام مركـزي لإيصال التعلـم إلى الطالـب، يضم قادة التغيـير التعليمي والجـودة واحتياجات ذوي العلاقة ومطالبهـم، ومسؤولية الحكومة ومستلزمات الرقابة والقيود المالية.

وكي نسهل وندعم جودة التعليم والتعلم يجب أن يكون لدى كل كلية عميد مشارك (أكاديمـي)، أو مدير لجـودة التعليم أو منصب معادل لهما. إنهـا مناصب أكاديمية عليـا مع مسؤولية لقيادة التغيـير وتشجيع جودة التعليم والتعلـم في كل البرامج التي تقدمها الكلية.

ولدى الجامعـة أيضاً عدد من المجموعات المركزية مثـل مجموعة «خدمات تقنية التعليـم» LTS «ووحدة دعم التعليم» LSU ومجموعـة التخطيط والجودة PQ... إلخ لديهـا القدرة لدعم نشاطـات التعليم والتعلم. وعلى كل حـال وعبر معطى محدد هو حجـم الجامعة وبنيتها المنظماتية اللامركزية، ومن حقيقة أن جميع البرامج في كلية علوم الحياة تدرس في مبنى يبعد 17 كيلو متراً عن مبنى الجامعة الرئيس، وفي الوقت الـذي يأتي الكثير من القوة الداعمة لتحسين الجودة مـن المركز، فإن العمل الرئيس لدعم عمليات الجودة والمخرجات تحدث أساساً على مستوى الكلية.

ويلخـص هـذا الفصل تجربتي في أثناء مـدة سنتين عملت فيهمـا عميداً مشاركاً (أكاديمياً)، في صنع قرارات عن طرق دعم وتحسين جودة التعليم والتعلم عبر تطوير

التعليـم من داخـل الكلية. وبشكل محدد، لخصت المسائـل التي واجهتها في محاولتي لدعـم الارتقاء بجودة التعليـم والتعلم ووصفت ردودي عليهـا. وتتضمن هذه المسائل تحديـد القدرات التي يحتاجهـا أعضاء هيئة التدريس كي يتمكنـون من تحقيق آمال الجامعة وطموحاتهـا في برامج الجودة في التعليم، والتوجهات في تطوير التعليم التي يمكـن أن تكون فعالـة في دعم بناء مثل هذه القدرات داخـل الكلية، وما هي الطريقة الأفضل لتقييم المخرجات التي نحصل عليها من هذه الجهود؟.

المسائل

إن المسألـة التي أوليتهـا اهتمامي بوصفي عميداً مشـاركاً (أكاديمياً)، كانت عن هـدفي الرئيس ودوري، وهمـا بالتحديد تحسين جـودة التعليم والتعلـم في كل برامج علـوم الحياة، بالتوافـق مع رؤية الجامعـة، وقيمها وأهدافها، وأنظمـة الجودة فيها، وسياساتها، وممارساتها.

وكي أتمكن من إنجاز هذا الهدف كان لا بد من مواجهة عدد من القضايا منها:

- كيف نحفّز أعضاء هيئة التدريس ليعملوا في مهمة التحسين المستمر للجودة؟. كيـف نسهـل وندعم بناء قدرة هيئـة التدريس في التعليم والتعلـم لنسمح لهم بالمشاركة الفعالة في نشاطات تحسين الجودة؟.
- كيـف ندعم نشاطات التحسين بوصفها جزءاً من التحسين المستمر للجودة بما فيها تأمين الوسائل لمثل هذه النشاطات؟.
- كيف نقوّم فاعلية هذه النشاطات؟.
- كيف نقدر المخرجات الإيجابية ونكافئها؟.
- كيف ندعم برنامج (بوير) للمعرفة ولا سيما المتعلقة بالتعليم والتعلم؟.
- كيـف نحافظ علـى حلقة من الدورات للتحسين المستمـر للجودة (بين أولويات أخرى) مع محدودية الوسائل.

obeikandi.com

ويزودنا نظام برنامج تأكيد الجودة بإطار لهذه المهمات، مع تقرير سنوي عن البرنامج وفق معايير الجودة، بوصفه الإستراتيجية الرئيسة التي تبنتها الكلية لإدارة تحسين برنامج الجودة (وار وفريقه 2002) وتتضمن تقارير البرنامج السنوية «جرداً» لمعايير الجودة باستخدام عدد من مصادر الأدلة، بعضها موصى به مثل حاجة الطالب للبرنامج والتغذية المرتجعة من الخريجين عبر الاستبانة المتعلقة بتجربة الدورة الوطنية، وبعضها الآخر له صفة رسمية أقل، مثل الحصول على ردود فعل أرباب العمل، والفاحصين الخارجيين كما تحدد التقارير ميادين التحسين، وتقدم خططا لاستمرار التحسين، وتحدد أي مصادر أخرى مطلوبة لتحقيق المخرجات.

القدرات المطلوبة لجودة التعليم والتعلم

تطرح مهمة التحسين المستمر الجودة في برامج التعليم أسئلة عن طبيعة القدرات التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس ليكونوا قادرين على القيام بهذه المهمة وكي يشاركوا بشكل حقيقي في عملية تحسين الجودة في التعليم والتعلم. وفي الحقيقة، اهتمت الجامعة بهذه المسألة عبر جهودها لتأسيس إطار للتطوير المهني ومواصفاته (تايلر 2002).

وقد حلل تايلر وثائق الجامعة بما فيها وثائق اتجاهات الجامعة الإستراتيجية التي حملت عنوان» إلغاء الحدود: نحو استمرارية معهد ملبورن الملكي للتقنية» في تحديد القدرات التي يحتاجها الجهاز كي يلبي أهداف الجامعة في التعليم والتعلم. ويقدم الجدول 1.5 ملخصا عن القدرات المطلوبة لجودة التعليم والتعلم.

obeikandl.com

الجدول 1.5: القدرات المطلوبة للارتقاء بجودة التعليم والتعلم

القدرة	الوصف
1- العمل محلياً وعالمياً	أن يكون قادراً على تطوير وتغذية الشراكة مع الأفراد والمشروعات والمجتمعات محلياً وعالمياً للتمكين من التعليم والتحديث والتغيير.
2- العمل مع الزملاء والأنداد	أن يكون قادراً على رعاية وتحصيل علاقات عمل تعاوني ومبدع ومنفتح على أجهزة الدعم والأجهزة الإدارية والأكاديمية
3- المساواة والسبل	أن يكون قادراً على تهيئة الفرص والسبل لمشاركة متزايدة وتحقيق مجموعات المساواة في التعليم والتدريب
4- القيادة	أن يكون قادراً على تقديم القيادة والرؤية في كل المستويات داخل المنظمة
5- العمل مع متلقي العلم	أن يكون قادراً على التعامل مع متلقي العلم باحترام وبشكل صريح لدعم عملية تعلم مدى الحياة والمواطنة المنتجة
6- المقاولة	أن يكون قادراً على تصميم وتنفيذ منتجات جديدة قابلة للحياة تجارياً، وتعميم الخدمات في مجال التعليم والتدريب والبحث.
7- التخطيط من أجل التعلم	القدرة على تصميم وتفصيل برامج تعلم لها طابع دولي، وتتكامل في العمل وموجهة إلى مجموعات مختلفة من الطلبة ضمن إطار تأكيد الجودة.
8- التعليم بهدف التعلم	أن يكون قادراً على تنفيذ إستراتيجيات تعلم مرنة وقليلة التكاليف لتمكين تطوير المهارات والارتقاء بالمعرفة وتشجيع العمل على التعلم والتفكير فيه
9- التقويم لأجل التعلم	أن يكون قادراً على تصميم وقيادة عمليات التقويم المتكاملة مع التعلم الصالح الذي يعتمد عليه والعادل والمرن ويأخذ بعين الاعتبار الحاجات المختلفة
10- تقويم التعليم والتعلم	أن يكون قادراً على جمع البيانات من مصادرها وتحليل البيانات من عدد من المصادر لتقويم الأداء استناداً إلى المخرجات ويعلن عن عمليات التحسن في نوعية التعليم والتعلم
11- تجربة عميقة وتطوير مهني	أن يكون قادراً على التفكير بطريقة نقدية ويعمل مع الأقران ومتلقي العلم كي يتحقق من أدائه الشخصي والعمل في نشاطات لتشجيع جودة ممارسة التعليم وقادراً على أن يشجع باستمرار ويحدث المعرفة والمهارات داخل الميدان المهني أو الأكاديمي عبر البحث. والتشاور أو العمل النشط مع الصناعة والمجتمع
12- الإدارة الشخصية	ان يكون قادرا على تطوير الإستراتيجيات لتمكنه من مراجعة المشكلات، وحلها، وتحقيق الثقة والالتزام داخل بيئة متحدية معقدة سريعة التغيير
13- إدارة التعليم والتعلم	أن يكون قادراً على إدارة الأنظمة والوسائل لدعم فاعلية واستمرارية البرامج التعليمية والخدمات داخل إطار السياسات والعمليات والمطالب التشريعية

- المصدر: جدول صيغ من بيانات غير منشورة في تقرير (تايلر) 2003 لمعهد ملبورن لتعليم التقنية

obeikandl.com

وتضـيء هذه القائمة مسألتين تتعلقـان بالقدرات: الأولى: إن جودة التعليم والتعلم كمـا تتصورهـا الجامعة تتطلب سلسلـة عريضة من القـدرات لا تتضمن فقط مبادئ تقليديـة، ومعرفة تربوية، ولكن أيضـاً فهماً للطبيعة الكونية المتصلة بالتعليم ومهارات القيـادة والإدارة. ثانيـاً: آخذيـن بعين الاعتبـار اتساع سلسلة القـدرات المحددة فمن غـير الواقعـي توقع أن يمتلك كل عضو في هيئة التدريـس كل القدرات المطلوبة. وعلينا بالأحرى أن نتبنى تصوراً جماعياً، فيكون الهدف هو الحصول على قدرات موزعة بين أفراد فريق يضم أعضاء من هيئة التدريس والإدارة معاً. ومن المهم أن نعترف بالحاجة لتطوير التعليم وبدوره في دعم تطوير السلسلة العريضة من القدرات المطلوبة.

على ماذا يجب أن يكون تركيز جهود تطوير التعليم؟

على مستوى الكلية مع الأخذ بعين الاعتبار السلسلة العريضة من القدرات المطلوبة لإنجاز تحسين جودة التعليم والتعلم في كل البرامج، بينما المصادر المتوافرة لتطوير التعليـم محـدودة نسبياً، وكان التحدي هـو تحديد مكان جهود تطويـر التعليم. وقد اتخـذ القـرار بتركيز الجهود بطريقتـين: الأولى: إن تطوير التعليـم يجب أن يتوافق مـع تحسين الجودة في كل البرامج التعليميـة في علوم الحياة باستخدام نظام التأكد مـن جودة البرنامج. والطريقة الثانية: يجب أن تكـون نشاطات تطوير التعليم فعالة وكافيـة في وقت واحد إذ عليها أن تعمـل (وأن يراها الآخرون أنها تعمل)، وعليها أن تكون قابلة للدعم.

وكـي نحسن قـدرة برامجنا على تطوير التعليم يجـب التركيز على جعل نشاطات الجودة «طبيعية» مع التأكيد على تحسين الجودة أكثر من الدفاع عن وضعها الحالي، والتأكيد على الارتقاء بها أكثر من مجرد إطرائها. وتحتاج أيضاً للتأكيد على المسؤولية المهنيـة، والإدارة الذاتية داخل هيئة التدريس متضمنة تقوية نقاط الرقابة الداخلية، والعمل في التجربة المعمقة بوصفها جزءاً مكملاً للعمل الأكاديمي. وأخيراً هناك حاجة لأن تسهـم في تطوير ثقافة تثمن وتطالب بالأدلـة في التعليم والتعلم، وثقافة العمل في مجـال المعرفة بموضوع التعليم والتعلـم. وهكذا يجب أن يكون تركيـز تطوير التعليم على مساعـدة هيئة التدريس ليطوروا ويشجعوا القـدرات التي ستسمح لهم فيما بعد

بـإدارة وتحسين برامجهم ضمن حلقة متواصلة مـن تطوير الجودة. وكي يفعلوا ذلك فهم لا يحتاجون فقط إلى معرفة تربوية ومهارات، بل أيضاً إلى فهم لعمليات الجودة والالتزام بالممارسة المستندة إلى الأدلة.

ولتحقيق الفاعليـة والكفاءة في تطوير التعليم، شاركـت ثلاثة مصادر للمعلومات في تشكيـل تفكيرنا من أجـل التخطيط لجهود تطوير التعليم في الكلية. وتضمنت هذه المصـادر البحث في تطوير التعليم والتعلم وإدارة التغيير، والدروس التي تعلمناها من تجاربنـا السابقـة في تطوير التعليم، ومعرفتنا بالعوامـل السياقية بما فيها الخلفيات المهنية، والأدوار، والمسؤوليات، وخبرات هيئة التدريس في الكلية.

واستنـاداً إلى أدبيـات البحث، هناك دليـل على أن تطوير التعليـم غالباً ما يكون فعالا عندما يعترف بنشاطات هيئة التدريس وقدراتهم القائمة في حينه، ويبني عليها (مارتـين 1999)، ويأخذ توجهاً إزاء الزملاء يتضمن» تبـادل الأفكار، والروابط بين الزملاء داخل وعبر القسم (أوستين 1998)، والتركيز على تجديد البرنامج في أثناء تطوير المنهـاج بما فيه التركيز على توجهات التعليم، وإستراتيجيات التعليم والتعلم. (زوبـر- سكيريت 1992). كما يتضمن خططاً للقيام بأبحاث داخل الصف الدراسي ومشروعات تعلم مهارات عامة، (كروس وستيدمان 1996، كمبر ورفاقه 2000، كمبر وماكـي 1996) وتشجيع الممارسات المعمقة (بروكفيلد 1995)، ودراسات عن التعليم (باسـ 1999، بنـدر وجـراي 1999، هاتشينغ وشولمـان 1999)، كمـا يحتاج تطوير التعليم إلى دعم الذين يحتلون مناصب القيادة مثل العمداء ورؤساء الأقسام وعمداء الكليات (كوتر 1996)، رامسدن 1998، ويرجن 2003).

وهنـاك أيضـاً برهـان علـى أن جهود تطويـر التعليم تحتـاج لأن تكـون متواصلة لأنهـا يمكـن أن تتطلب تغييرات عميقة تماماً في توجهـات التعليم والتعلم والمفهومات المترافقة معهما التي من غير المتوقع أن تحدث نتيجة لحضور شخص ما بذاته ندوات متخصصـة في أوقـات فراغه وورشات عمـل تقام لموضوعات خاصـة (جيبز وكوفيه 2001، كمبر 1998، روست 1998، تريجول وفريقه 1999).

وخبرتي السابقة في تطوير التعليم قد زودتني أيضاً برؤى عن العوامل التي تؤثر في فاعليـة تطوير التعليم. فبالإضافة إلى تأكيد صوابية المكتشفات الناجمة عن البحث، فقد ألقت الضوء أيضاً على أهمية أن يكون لديك أهداف واضحة، وآمال من نشاطات تطويـر التعليم مع ربط بالمبادئ التي تدعم وتوجه هذه النشاطات، وكذلك التأكد من أن يقـدم أعضـاء هيئة التدريـس المشاركون المشارك في دعم تطويـر التعليم الخبرة والمهـارات الملائمة. كما يزود بالتمويل المقرر. (دولاهـارب ورادلوف 2000 - 2001، باركر وفريقه 1998، رادلوف وفريقه 2001).

وأخيراً، كان علينا أن نأخذ بعين الاعتبار خصائص أعضاء هيئة التدريس العاملين في «علوم الحياة» عند اتخاذنا القرار بتركيز الجهود على تطوير التعليم وشكلها. فهم لديهم خلفيات علمية، ويملك بعضهم تجارب في المراكز الطبية، وجميعهم يعلمّون في برامـج ذات مخرجات مهنية قوية. وبالإضافة إلى ذلـك، فقد قام معظمهم، التزاماً بأوامـر الجامعة، ببعض نشاطات التعلم على الإنترنـت تتعلق بتوجهاتهم في التعليم. وقـام بعضهـم بوضع إستراتيجيـات لتعلم الطلبة عـن بعد، وتعليم عـدد متزايد من الطلاب الأجانب.

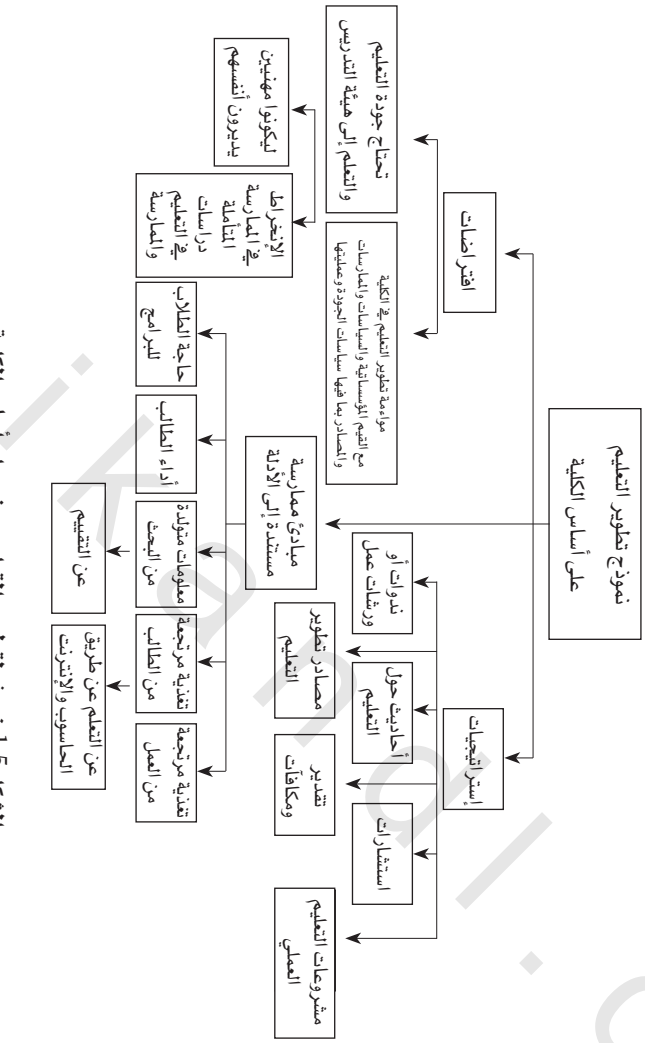
وقـد عاش الجهاز تجربة مستـوى عال من التغيير في السنـين القليلة الماضية بما فيهـا التغيير في بنـى المنظمات، وفي القيـادة العليا، وانتقال العديـد منهم من مبنى الجامعة الرئيس إلى مبان أصغر في مدن بعيدة عن المركز الرئيس. وقد ترافقت هذه التغيـيرات مـع عمل يزداد فيه الشك، والمعوقات، والضغـوط المالية، وقد أثر كل ذلك سلبيـاً في معنويـات هيئة التدريـس ومدى التحفيز لديهم. وأكثر مـن ذلك، نقول: إن الكليـة هي جزء فقط من جامعة واسعة تطورالعديد من نماذج تطوير التعليم وتعتمد حاليـاً -وإلى حد بعيد- على الدعم الذي تتلقاه من داخـل الكليات. ويتضح الاعتماد علـى الدعـم المحلي ولا سيما عندما يجري عمل هيئة التدريـس في مبنى أصغر بعيداً عـن الجامعة، مـع تسهيلات قليلة تقدم لهم مركزياً، كما هي الحال مع القسم الأكبر مـن الأساتـذة في كلية علـوم الحياة.. ولكي تتوافـر أي فرصة للنجـاح لابد لفعاليات تطوير التعليم أن تأخذ بالحسبان هذه العوامل السياقية والعمل ضمن معوقاتها.

تقديم الدعم لتطوير التعليم من داخل الكلية

إذا أدخلنا في حسابنا الاعتبارات المذكورة أعلاه والأدلة عن التوجهات الفعالة لتطوير التعليم، علينا مع تقدم الوقت أن نضع أنموذجاً لدعم تطوير التعليم والتعلم من داخل الكلية. ويؤسس الأنموذج على فرضية أن جودة التعليم والتعلم تتطلب من أعضاء هيئة التدريس أن يكونوا مهنيين يديرون أنفسهم بأنفسهم ينشغلون بممارسات تأملية، مع دراسات عن التعليم والتعلم بوصفها جزءاً متكاملاً مع عملهم. ويقدم تطوير التعليم الدعم لهيئة التدريس، ويصقل القدرات التي يحتاجونها لتلبية توقعات وآمال الجامعة. ويقر الأنموذج أيضاً بأهمية مواءمة القيم المؤسساتية، مع الأهداف، والسياسات، والتجارب، والوسائل لإنجاز مخرجات تطوير التعليم المطلوبة. وأبعد من ذلك، وفي خط واحد مع نظام برنامج تأكيد الجودة المتبنى من الجامعة يشدد الأنموذج على أهمية الممارسة المستندة إلى الأدلة، مع استخدام البيانات مثل حاجة الطلاب إلى برامج، وأداء الطلاب، والتغذية المرتجعة من الطلاب وأرباب العمل. والمعلومات المستندة إلى البحث مثل أبحاث تصميم عمليات التقويم، وفاعلية النشاطات المختلفة المتعلقة بالتعليم التي تقدم عبر الإنترنت. وأخيرا يعترف الأنموذج بأهمية أن يمتلك سلسلة من أشكال الدعم المختلفة لتطوير التعليم لتلبية الحاجات المختلفة لهيئة التدريس.

وفي وقت متأخر من عام 2001 أنشئ مكتب برنامج الجودة داخل مركز الكلية ليجمع ويشارك في العمل عن تطوير البرنامج وتجديده، وبرنامج التأكد من الجودة وبناء القدرة لدى الجهاز (انظر التفاصيل في موقع http//www. Life. Rmit.edu. au/tl/opq/ ويتألف مكتب برنامج الجودة من العميد المشارك (أكاديمي) / مدير جودة التعليم، ومدير تطوير التعليم، ومنسق الارتقاء بالمستوى التعليمي، والمساعد الشخصي للعميد المشارك الذي يقدم أيضاً دعماً إدارياً للمكتب، وقد يلقى مكتب برنامج الدعم من إداري أو اثنين من العاملين في المشروعات إن كانت الميزانية تسمح بذلك.

واستخدم مكتب برنامج الجودة الأنموذج الموصوف أعلاه كقاعدة مكّنه من تأسيس سلسلة من أنشطة تطوير التعليم بهدف تطوير قدرة هيئة التدريس على دعم جودة التعليم والتعلم. وتتضمن هذه الفعاليات ندوات متخصصة، وورشات عمل، ومشاورات على مستوى فريق البرنامج، وعلى مستوى الأفراد



الشكل 5-1 نموذج لتطوير التعليم مبني على أساس الكلية

في هيئة التدريس، ومشروعات تعلم عامة، وتطوير الوسائل لدعم بناء قدرة هيئة التدريس، وتكريم ومكافأة أعضاء هيئة التدريس العاملين في التعليم. وسوف نبحث كل هذه النقاط في البنود الآتية. وللحصول على تفاصيل أكثر عن الفعاليات الحالية والسابقة المدعومة من مكتب برنامج الجودة يمكن مراجعة الموقع التالي:

http://www.life.rmit.edu.au/tl/academic-development.html

obeikandl.com

الندوات وورشات العمل

ينظم مكتب برنامج الجودة ندوات منتظمة seminars، وورشات عمل مفتوحة لكل أعضاء هيئة التدريس في الكلية، وتهدف إلى وضع أنموذج لممارسة جيدة في تسهيل التعلم النشط، واستخدام ملائم للتقنية. وتقام الندوات عن التعليم والتعلم عادة وقت الغداء وتستمر ساعتين، وتناقش «موضوعات ساخنة» تتعلق بالتعليم والتعلم، وتتيح الفرصة لزيارة خبراء كي يطرحوا أفكاراً جديدة. وقد تضمنت الموضوعات «اختيار أدوات التقويم الصحيحة»، و «تحديد وتضمين القدرات لخريجي علوم الحياة»، ومعالجة موضوع «البحث في الصف الدراسي»، و «تطوير الملف المهني» و«الاستنتاجات السريرية وتدريب الزملاء الباحثين».

وتستمر جلسات «التحدث عن التعليم TAT» ساعة واحدة، يتبعها تناول المرطبات التي تشجع النقاش عن مسائل التعليم داخل الكلية، وتقدم فرصة لأعضاء هيئة التدريس كي يتبادلوا الخبرات والرؤى عن التغيير في دور أساتذة الجامعة. وكل مسألة تعرض تبدأ باستخدام -حافز للنقاش- قول مقتبس أو فكرة مستخلصة من مقال عن موضوع البحث. وتضمنت موضوعات برنامج «لنتحدث عن التعليم» عناوين مثل «أستاذ الجامعة: أزمة الهوية المهنية» و «إنجاز برامج الجودة - تحديات القيادة» وهيئة التدريس والموظفين أهناك شراكة بينهما؟».

وتقام ورشات العمل لمجموعات محددة مثل «الأساتذة المؤقتين»، و «قادة البرنامج وتطوير هيئة التدريس لمواد التعلم والإنترنت» مع التركيز على موضوعات تهم هذه المجموعات المحددة. ونورد أمثلة على موضوعات ورشات العمل منها: «دعم تعلم الطالب النشط» و «لماذا يجب عليك... وكيف تستطيع؟» و «يوم التخطيط لبرنامج القادة 2003»، و «تصميم التقويم المستند إلى المنهاج».

الاستشارات

تُجرى الاستشارات مع فرقاء البرنامج وأفراد من هيئة التدريس على قاعدة الحاجة، وتتصل بشكل رئيس بتنفيذ السياسة وتقديم المشورة عن متطلبات الكلية

obeikandl.com

والجامعة لتطوير البرنامج، وتجديده. وتستخدم الاستشارات لدعم قادة البرنامج في تحضير التقارير السنوية للبرنامج وتطوير سجلاته التي تشكل مستودعاً لوثائق قابلة للتدقيق لكل برنامج. وأخيراً إن المشاورات مع المجموعات والأفراد من أعضاء هيئة التدريس تضمنت تقديم النصيحة عن مواد التطوير باستخدام الإنترنت وبناء الثقة في التعامل مع التقنية. وقد شارك في المشاورات عضو من هيئة التدريس هو في الوقت نفسه عضو في مكتب تجديد البرنامج (مجموعة مركزية في الجامعة). لدعم هيئة التدريس لتطوير مناهج قدرات الخريجين من أجل برامج جديدة وتجديد برامج قائمة.

مشروعات التعلم العملي

يدعم مكتب جودة البرنامج هيئة التدريس لتنفيذ مشروعات المبادرات الإستراتيجية التي تهدف لتحسين خبرات التعلم لدى الطالب، وجودة البرنامج. ويقدم التمويل على أسس تنافسية، ويقدم أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون عادة في فرق صغيرة، مع فرصة أن يحمل مسؤولية مشروع يلبي حاجة في برنامج خاص. ويجب أن تتضمن المشروعات احتمال تحسين الجودة في أكثر من برنامج واحد، كما تتضمن تطوير قدرات الخريج في الطلبة عبر تغيير الممارسات التعليمية. وتعمم مخرجات المشروع عبر ندوة خاصة أو اجتماع خاص. ويجب أن تتضمن منتجاً بحثياً، مثل ورقة عمل أوعرض لنتائج مؤتمر. ويمكن أن يقدم جزء من التمويل لدفع رسوم حضور مؤتمر لتقديم بحث ما. ويقدم المسؤول عن البرنامج دعماً متواصلاً لأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتنفيذ المشروعات بما فيه مساعدتهم على توزيع الوسائل ووضع تصميم لتقويم النشاطات، والتحضير للتقارير النهائية. وحتى اليوم اكتمل 13 مشروعاً وعممت مخرجاتها. «وتضمنت عناوين المشروعات: من يقوّم من؟ تطوير أداة التقويم الذاتي لطلاب التمريض في الحالات السريرية». «إغناء بوابة الويب للطب الصيني»، «تطوير ملفات الطالب عبر البريد الإلكتروني»، «استخدام اتصالات البريد الإلكتروني اللامتزامنة في مجلة النادي».

obeikandi.com

مصادر تطوير التعليم

جـرى تطوير عدد مـن المصادر لدعم بنـاء القدرات لدى هيئـة التدريس. ويزود موقـع على الإنترنت خاص بتعليم وتعلم» علوم الحياة» بمعلومات تُجَدَّد باستمرار عن الأحداث والمشروعات، ويشير الموقع إلى مصادر مفيدة لدعم التعليم والتعلم. وهناك دليل خدمات يلخص الخدمات المختلفة التي يقدمها مكتب برنامج الجودة والجامعة لدعم برنامج الجودة والتعليم والتعلم. ويقوم فريق للبرنامج PTU بتحديثه أسبوعيا عبر رسائل في البريد الإلكتروني ترسل إلى قادة البرنامج ورؤسائه ليشاركوا مع فرق البرنامج هيئة التدريس المهتمين بالموضوع. وبشكل نموذجي فإن هذه التحديثات تشمل مـواد إخبارية مختصرة ومعلومات ونصائح تتعلق بالتعليم والتعلم. ويمكن للجهاز أن يشارك بمواد لتضمينها في البرنامج. وهناك مصدر آخر هو مجموعة من الإرشادات تتضمـن مراجـع مفيدة لتطوير الملفات، ونشر لمحات عن أعضـاء هيئة التدريس على موقع علوم الحياة لتشجيع التفكير والتوجه البحثي نحو التعليم. وهناك شكل آخر من وسائـل التطوير هو المشاركة في مراجعة السياسات علـى مستوى الجامعة، ومراجعة الممارسـات المتعلقـة بالتعلم والتعليم مـع فكرة أن تكون في توافـق أكثر مع احتياجات البرنامج والجهاز والطالب.

الاعتراف والمكافآت

في عـام 2000 قامت الكليـة بتأسيس برنامج مكافآت جـودة التعليم، والهدف منه هو:

- الاعـتراف بجهود هيئة التدريس ومكافأتهم علـى ما قدموه من إنجازا ت مهمة في تحقيق أهداف الكلية في التعليم والتعلم.
- النهوض بصورة وواقع التعليم والتعلم في الكلية.
- تقـديم فرصـة لأعضاء هيئة التدريس كـي يشاركوا في معلوماتهـم ومهاراتهم عن التعليم والتعلم عبر الكلية.

obeikandi.com

• تشجيع ودعم هيئة التدريس لترشيح من يروه مناسباً لنيل جوائز التعليم في الجامعة.

وتقدم جوائز جودة التعليم سنوياً لأفراد وفرق اعترافاً بجودة عملهم في دعم التعلم المرتكز إلى الطالب، ورعاية الدراسات عن التعليم والأبحاث. ويرشح أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة والزملاء الباحثين، كما يمكن أن يقدموا طلبات شخصية تتضمن ملفهم التعليمي وبيانات تأييد من الطلبة والزملاء مع دعم من الرؤساء. ويطلب من الحاصلين على الجوائز أن يقدموا مشورة عن التعليم الجيد على شكل رسالة يوجهونها إلى زميل جديد تنشر عبر الموقع الإلكتروني.. ويمكن للمكافأة المالية أن تستخدم لدعم تطوير مهني أبعد عبر المشاركة في مؤتمر، أو في فعالية لتطوير هيئة التدريس و/ أو لشراء وسائل تتعلق بالتعليم والتعلم.

تقويم مخرجات جهود تطوير التعليم

تجسد التركيز الرئيس للنشاط الحالي في تأسيس مكتب برنامج الجودة ووضع عمليات لدعم برامج التعليم والتعلم بما فيه بناء قدرة هيئة التدريس عبر فعاليات تطوير التعليم التي وصفت في هذا الفصل. وعلى كل حال وعلى خط واحد مع الالتزام بتحسين الجودة المستمر استناداً إلى البراهين، وشعورنا بالمسؤولية عن الموارد التي نستخدمها، كان علينا أيضاً أن نفكر كيف نقوّم فاعلية جهودنا. وكان هذا دائما تحديا رئيساً عبر حقيقة التعقيد في عمليتي التعليم والتعلم، والتحولات المختلفة في تحديد مخرجات التعليم والتعلم. بالإضافة إلى جهود تطوير التعليم مثل الدعم الإداري، والمصادر الطبيعية ونسب أعداد الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس.

ويقدم لنا الاتجاه واسع الانتشار لدونالد كيركباتريك لتقويم فعاليات التطوير والتدريب في ميدان الأعمال business (كيركباتريك 1998) نقطة بدء مفيدة لتحديد أي دليل يمكن أن نحتاج الحصول عليه كي يساعدنا في تقرير فاعلية توجهنا لتطوير التعليم. ونستطيع باستخدام إستراتيجيته القائمة على أربع خطوات هي: الرضى، والتعلم، والتطبيق، والتأثير، أن نبدأ برسم ما يمكن أن يؤسس دليلاً مفيداً على فاعلية جهود تطوير التعليم:

- رد فعل إيجابي من هيئة التدريس لدعم وفرص تطوير مهني على شكل تغذية استرجاعية، وتعليقات غير رسمية، والمشاركة في الفعاليات و«عائد الأعمال» (الرضى).
- ازدياد ثقة هيئة التدريس، والمنافسة في التعليم والتعلم عبر التقييم االشخصي، وتقييم الزملاء الباحثين، وتقويم الطالب (التعلم).
- ممارسات محسنة في التعليم والتعلم في مستوى البرنامج والدورة (الموضوع) بوصفها دليلاً على تصميم فعاليات التعلم ومهمات التقويم ذلك على شكل التغذية المرتجعة، ومراجعة زملاء باحثين. (التطبيق).
- تحسين أداء الطالب، ودليله تخفيض معدلات التآكل في عدد الطلاب، وازدياد معدلات التقدم ومخرجات الارتقاء بالتعليم (التأثير).
- ازدياد رضى الطالب، والخريج، ورب العمل عن التعلم ومخرجات التعلم (التأثير).
- تحسين أداء البرنامج وذلك بما يتعلق «بقوانين الأعمال» في الجامعة وهي على وجه التحديد: الجودة (رضى الطالب والخريج)، ومدى التطبيق (إمكانية توظيف الخريج)، والموثوقية (الحاجة للبرنامج وجدوى الكلفة فيما يخص نفقات البرنامج)، (التأثير).

ومن السهل نسبياً أن تجد الدليل على المطلب الأول، أي: ردود أفعال هيئة التدريس (الرضى)، ونحن نفعل ذلك بشكل روتيني. وقد استخدمنا مثل هذه التغذية المرتجعة لمراجعة وتعديل فعالياتنا في تطوير التعليم. ولكنه من الصعوبة بمكان تقرير ماذا يمكن أن يكون الدليل الموثوق في المستويات الثلاثة الأخرى -التعلم ومدى التطبيق والتأثير-. فيما يخص التأثير فهو الأكثر إشكالية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار العوامل العديدة التي يمكن أن تتدخل بين تطوير التعليم وتحسين أداء الطالب، وبين ازدياد رضى الطالب وتحسين أداء البرنامج. وفوق ذلك، إن التقويم النمطي يتطلب مستوى معيناً من تأمين المصادر والتزام هيئة التدريس، وهذا غير متوافر بشكل نموذجي، وهو بالتأكيد غير متوافر في الوقت الحالي داخل الكلية. وفي الوقت الحاضر نحن نجمع

obeikandl.com

داخل إطـار التأكيد على جودة البرنامج الأدلة المتصلة بعدد من العوامل ذات الصلة بالتأثـير وتتضمن تآكل أعداد الطلاب، ومعـدلات التقدم، ورضى الطالب، والخريج، ورب العمـل، وأداء البرنامـج. ويكمن التحـدي هنا في كيف ننسب بشـكل منهجي أيا مـن هذه الاتجاهات التي تدل عليها المؤشرات المشار إليها إلى سلسلة فعاليات تطوير التعليم الموجودة حالياً داخل الكلية؟.

ومـع كل ذلـك، ومـع الطلب المتزايـد إلى الجامعـات لتلبية أهداف جـودة التعليم والتعلم، واستخدام موارد محدودة بشكل فعال، سيكون علينا أن نفكر بطرق لاستنباط الأدلة على فاعلية تطوير التعليم التي ينتظر منها أن تكون كذلك من قبل ذوي العلاقة كأعضـاء هيئـة التدريس الذين هـم في مواقع اتخـاذ القرار، والحكومـات، ووكالات التمويـل. والإخفاق في ذلك سيضع فعاليات تطوير التعليم تحت ضغوط متزايدة حيث تخفض الميزانية وتزداد أعباء هيئة التدريس. وتدلنا خبرتنا أن هذا ما حدث فعلا حيث طالب رؤساء الأقسام والكليات بجزء أكبر من الميزانية يوزع على التدريس والبحث في مستوى القسم أو الكلية مع جزء أقل لصالح الكلية لدعم تطوير التدريس.

الخطط المستقبلية

نتيجـة للعمليات الحالية الواسعة في إعـادة تشكيل الجامعة، فقد أصبحت الكلية موضـوع هـذا البحث مع كليتـين أخريين جزءاً من ملـف العلوم والهندسـة والتقنية SET، وهو واحـد من ثلاثة ملفات أكاديمية داخل الجامعة. وسوف يُجرى دعم هذه الملفـات من قبل ملفات أخـرى بما فيها ملف باسم «التعليم والتعلم والطلاب» TLS. وستقـدم عمليـة إعادة التكوين هـذه فرصة للتفكير في كيف نستخـدم بعض الأفكار التـي طورناها داخل الكلية في بناء فعاليات تطوير التعليم في ملف «العلوم والهندسة والتقنية»، بما فيها:

- مشروعات عبر الكلية لمواجهة مسائل أساسية مثل الوصول إلى الطالب، والمساواة، وممارسات التقويم، وتجربة الطالب في التعلم.

- دعم أعضاء هيئة التدريس المؤقتين داخل المدينة الجامعية وخارجها.
- تطوير الملفات المهنية لهيئة التدريس بما فيها ملفات البريد الإلكتروني.
- تقوية الممارسة المستندة إلى الأدلة بوصفها قاعدة لجودة التدريس والبرنامج.
- تعاون بين التخصصات المختلفة فيما يتعلق بالبحث والتعليم.

أما عن إمكانية أن نطبق هذا الأنموذج الذي طورناه داخل كلية واحدة، في مجموعة أكبر وأكثر تنوعاً، فإنه أمر بدأنا حالياً فقط باستجلائه.

وفي هذه الأثناء، نحتاج أن ندرس الدلالات طويلة المدى لإعادة هيكلة تطوير التعليم. وإذا ما عرفنا أن الهيكل الجديد يهدف إلى تحديد العمل الأكاديمي بقدر الإمكان داخل الكليات، فيمكن أن يكون تحديده في هذا المستوى -بدلاً من مستوى ملف «العلوم والهندسة والتقنية»- عاملاً في دفع تطوير التعليم خطوة أبعد في تحقيق اللامركزية. وهكذا فإن توجه الرئيس نحو تطوير التعليم يصبح محورياً في تحديد أي دعم يمكن أن يقدم على مستوى الكلية. أكثر من ذلك، إن السؤال عن أي دور يمكن لقيادة الملف الأكاديمي أن تفترضه لنفسها فيما يتعلق بتطوير التعليم يبقى سؤالا بحاجة إلى إجابة. وأبعد من ذلك، أن ملفات» التعليم والتعلم والطلاب» في قيادة وتحقيق تطوير التعليم ما زالت بحاجة إلى توضيح.

الخاتمة

في هذا الفصل، قمت بوصف أنموذج لامركزي لتطوير التعليم داخل الكلية، وقد استمر تطبيق الأنموذج أكثر من سنتين، وركز على بناء قدرة هيئة التدريس لتطوير البرنامج، وتجديده، باستخدام توجه تحسين الجودة المستمر المستند إلى البرهان، بالتماشي مع إطار التأكيد على جودة برنامج الجامعة. والقرارات عن نوع الدعم الذي يجب تقديمه للتعليم، اتخذت باستخدام الأدلة المستخلصة من البحث، والخبرة الماضية، مع الأخذ بالحسبان خلفية السياق وهيئة التدريس. ونحن نبحث الآن عن

obeikandl.com

طـرق لتقويم جهودنـا في مجال التأثـير في التعليم والتعلم. ومع الوقـت، وبينما نقوم بتنقية أهدافنا ومصادر الأدلة التي نحتاج لاستخدامها، فسوف نكون في وضع أفضل لأن نحكم إلى أي مدى أفاد هذا الاتجاه اللامركزي، التعليم والتعلم.

وإذا أخذنـا بعـين الاعتبـار إعادة هيكلة الجامعـة التي تجري حالياً، فـإن مسألة أيـن هـو المـكان الأفضل لوضـع جهود تطويـر التعليم، مـا زالت بإلحـاح على جدول الأعمـال. وربما يكـون جمع توجهي المركزية واللامركزية هـو النتيجة الأفضل، ولكن سيبقـى حجم المساحة التي يحتلها كل اتجـاه، وكيفية جمع الاتجاهين، مسألتين يجب معالجتهما بعناية كي نعتمد الجواب المناسب. وربما، بل لعل ما هو أكثر أهمية، معرفة كيـف تستطيع كل المستويات – الكليات الملفـات الأكاديمية والملفات الأخرى مثل ملف «التعليم والتعلم والطلاب»– أن تعمل معا لتحقيق أهدافنا. ويعتمد القرار الجيد كثيراً علـى كيفية تفهـم القيادة لأنواع القـدرات التي تحتاجها هيئـة التدريس لدعم جودة التعليـم والتعلم، وكيف يعمل أعضاء هيئة التدريس بوصفهم مهنيين يديرون أنفسهم بأنفسهم، والدور الذي يمكن لتطوير التعليم أن يؤديه في هذه العملية. ولربما كان مثل هذه المجموعة هي الأفضل لنوجه إليها جهودنا لتطوير التعليم.

openkandil.com

الفصل السادس

المواءمة Alignment والتعاون Synergy:
القيادة وتطوير التعليم

مارجوت بيرسون وكريس تريفيل

المقدمة:

تركـزت معظـم المناقشات عـن الإدارة والقيـادة في جامعات أستراليـا والولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة على مواجهة ضغوط الحكومات التي تطالب بتوسيع إمكانيـات توصيـل المعلومة إلى الطالـب، وتوسيع القبـول في التعليم العـالي، وضبط وإدارة أكثر فاعلية وكفاية، وتحمل مسؤولية أكبر، والمعوقات المتعلقة بالوسائل (سكوت 1995، جامبـورت وسبورن 1999، مارجينسـون 1997). وكان الرد على هذه الضغوط التـي تطالـب بالتغيير، التركيز بشكل عام على بنـى الإدارة والتخصصات الأكاديمية داخل الجامعات وإعادة هيكلتها (ماكيني 1995، بيتون 1997). وليس ما يدعو للدهشة أنه في هذه البيئة التي تعمل السياسة الجامعية فيها، أن يؤدي التركيز داخل الجامعات وفي الأدبيـات علـى إدارة التغيير في مستـوى المؤسسة، إلى انتشـار تصور مضمونه أن التغيـير يتم من الأعلـى إلى الأسفل، كما استنتج ترولي في كتابـه (1998)، وحتى في تطويـر التعليم، حيث كان هناك سلسلة من المبادرات لنشـاط جديد يعالج مؤسساتياً أهدافـاً جديـدة في مجالات مثل توسيع قبول الطلاب، ودعـم الطالب، ومعرفة مبادئ تقنيـة المعلومـات، وتطوير مهنـة التعليم. وقد أخـذ العديد من هـذه 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 منصباً 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 التكييف الناجح، والتجديد يتلقيان الدعم من داخل الأقسام الأكاديمية (أو الكليات، التي سيشار إليها من الآن فصاعداً بوحدات منظماتية أكاديمية AOU) إن ما يجعلنا نقف أمام نظام مختلف كما يقول ماسكي وزمسكي (1995) وبيرسون (1998) وترولار (1998)، والنجاح المتفاوت في مشروعات التجديد والبرامج الممولة هو أمر بنّاء في هذا الاعتبار (وايمر ولاينز 1991 وهايدن 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 التواؤم 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.

وهـذا هو الوضع في منظومـات التعليم العالي حيث يمتزج تأثـير التنوع والتعقيد في المنظمـات بالضغـط المتواصل من مصـادر مختلفة للتغيـير -وأحياناً متصارعة- (كلارك 1996، ماكنيى 1995، جامبورت وبوسر 1999).

وعلى النقيض من ذلك يدافع فولن (1993) استناداً إلى تجربة إصلاح الكلية عن اتجـاه متعدد الوجوه، والمستويات يسمح بقيـام إستراتيجيات تعمل من الأعلى باتجاه الأسفـل، ومن الأسفل باتجاه الأعلى، والهدف إصلاح التعليم العالي، ويدعمه في هذا الـرأي الباحثان جونسون (1997) ونـراولي (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 الطريقـة التي تمارس فيهـا القيادة عملها حاسمة في التعامل مـع الأشخاص وتعزيز الجهـود المشتركة للمجموعات والأفـراد، وفي السعي للاصطفـاف إلى جانب التوجه المؤسساتي.

ونناقش في هذا الفصل فكرة مؤداهـا أن القيادة هي شيء أكثر من مجرد توجيه وتعبئة الموارد، وأن تطوير التعليم يمكن أن يكون هو نفسه إستراتيجية ووسيلة التغيير، وأن المواءمـة تفهـم بشكل أفضـل عندما ننظر إليهـا بوصفها هدفاً كمـا يقول سينج (1990). ويستخـدم (سينج) تشبيها بفرقة جاز موسيقية ليشرح كيف يمكن لعملية المواءمـة أن تجمع بين العفوية والتنسيق في آن واحـد. ويمكننا تعداد المسائل الرئيسة المتعلقـة بالقيادة ولا سيما قيادة وحدات التنظيم الأكاديمية لإنجاز المواءمة والتعاون عـبر تطوير التعليـم التي سنبحثها في هذا الفصـل 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.

obeikandl.com

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 امام هذا الدور، عبر كونه منتجاً وقابلاً للدعم والاصطفاف مع الأهداف المؤسساتية، 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، هايدن وسبيدي 1995 ورامسن 1998 1998ب، نايت وترولي 2001). كما دفع إلى إصدار نداءات متعددة موجهة إلى رؤساء الوحدات كي يبعثوا القوة في عملهم القيادي وممارستهم (ساروس وآخرون 1097 ورامسدن 1998 ونايت وتراولر 2001 ةبنتر 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 ورامسدن 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: 86-7) 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 المؤسساتي لكونه، مثلاً، المركز الذي تلتقي فيه التوجهات التي تعمل من الأعلى إلى الأسفل مع المبادرات المحلية (مودي 2002).. ويعد الرئيس

في هـذا الموقع الشخصيـة الأساسية في تحقيق التنسيق، والمواءمـة والتعاون المطلوب لتطوير فعال للتعليم.

وحيـث يوجد تركيـز على التغيير يجب على المرء أن يبحث عـن القيادة التي أعيد تكوينهـا من النـوع الذي اقترحه كوتـر (1990)، فهو يرى أن القيـادة تكافح للتغيير عـبر وضع الرؤيـة والإستراتيجيات (اتجاهـات التواصل) وتحفيـز الأشخاص، وبث روح التغيـير فيهم. وبالمقابل يصف الإدارة أنها التعامل مع التعقيد، والخطط، ووضع الميزانية، وتنظيـم هيئة التدريس، والسيطرة على المشكلات وحلها. وقد جرى تطبيق هـذا النموذج في ترتيبـات أكاديمية نفذها رامسدن (1998) الـذي يدافع هو وكوتر عن الطبيعـة التكاملية للإدارة والقيادة، وحاجة كل منهمـا للأخرى لتحقيق التنفيذ بشكل فعال. ويحدد رامسدن مشكلات وضع توجد فيه «إدارة قوية» دون «قيادة قوية»، فتقـود إلى «إحساس بالتوتـر والضعف». تماماً مثـل الوضع الذي توجـد فيه «قيادة قوية» و «إدارة ضعيفة»، الذي يؤدي إلى فشل دورات التجديد في السياقات الأكاديمية التقليدية (رامسدن 1998).

والبديـل لهذين الوضعين هـو التركيز علـى التكامل بين دوري القيـادة والإدارة. وقـد درسـت هذه الفكرة بالتفصيل من قبـل مينتزبرج (1980) وكـوّن رأيه استناداً إلى البحـث والملاحظة لعمل المديرين اليومـي. وقد طور نموذجاً متكاملاً تمارس فيه القيـادة/الإدارة ثلاث مجموعات مـن الأدوار تنبثق من وضعهما المؤسساتي 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 ميتزبرج، 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 مينتزبرج فهو يوجه المشكلات نحو الحل، ويستفيد من الفرص داخل الوحدة وخارجها، ومن ثَمَّ 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 دعما لها من النتائج التي اكتشفها (ميدل هيرست 1993) الذي كتب يقول: إن السيبرنتيك 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 وضعا سيناريوهين متناقضين جنباً إلى جنب. يمثل الأول «تحدي التعديل – التكييف» حيث توجد هناك دائماً مشكلات منهجية دون وجود أجوبة جاهزة لها. ويطالب الثاني بحلول فنية روتينية. وعندما يواجه القادة تحدي التكييف، 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 قالا. ويساعد وضع الأسئلة الصحيحة على تزويد الجهاز بالتوجه الملائم أو بالإطار الصحيح. وعلى كل

حال إن الحصول على أشخاص ليقوموا بعملية التكييف أمر صعب؛ لأنه يكسر النمط في توقع أن يكون القائد هو الذي يعطي الحلول، (وعلينا أن نضيف أنه حتى لو كانت الحلول قد أبطلت أو جرى تفنيدها)، 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 هايفتز ولوري بعبارة» إعطاء العمل للأشخاص. وبينما يتطلب تنظيم العمل وتعبئة الموارد وضع أطر وخطط لسياسات مؤسساتية 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 وبنيته التحتية معوقات سببها نقص في معرفة تفصيلية كافية، ونقص في الفهم المشترك لعمليات التعليم والتعلم (ماسي وزمسكي 1995). وبغياب 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 يُفْقِد هذا التأطير مساره. إنه يحول الأكاديميين إلى متلقين سلبيين للسياسات والعمليات بدلا من كونهم عاملين فعليين في عملية التغيير. ولا يمكن للتعليم بوصفه نشاطاً مهنياً 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، ومجددين 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 المفهومات، ووجهات النظر العالمية التي يحملها أفراد هيئة التدريس ليطبقوها في عملهم. ومثل هذه الرؤى تشكل جزءاً من حالات خاصة أو إديولوجيات مختلفة كما في طبيعة التعليم، أو أهداف التعليم (ميلر 1991 وتراولر 1998). وغالبا ما تعد الخلافات في التعليم العالي فروقاً في هوية التخصص المصرفي (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 (فيليما 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 كأمور مركزية لتحقيق تجديد ناجح:

- اختـلاط 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» والمفهومات.
- التطوير المهني: بوصفها مسألة مركزية في عملية تخطيط التغيير وتنفيذه.
- التكامـل: الحاجة لتكامل النظرية والتطبيق، مثلاً عـن طر يق استخدام اتجاهات التعلم العملي action learning[1]

إنجـاز المواءمـة والتعـاون - «حالة دراسية» عن وجـوه متعددة لتطوير التعليم

كـي نـبرر هذه الأفكار سـوف نلجأ إلى «حالـة دراسية» نتناول فيهـا وحدة منظمة أكاديميـة صغـيرة هي عبارة عن ورشـة عمل القانون LW. وعقـدت ورشة العمل هذه باتفاق منظماتي داخل كلية الحقوق التي تدير وتدرس دبلوم دراسات عليا في ممارسة القانـون GDLP. يتلقـى مئات الطلبة كل عـام البرنامج الدراسـي للكلية التي يفدون إليهـا من كل أنحاء أستراليا، ومـن خارج البلاد. ويحضر الطلبة الدروس بشكل كامل أو جزئـي. وينتهي البرنامج في أقل من سنـة، ولكنه يستغرق لدى بعض الطلاب ثلاث سنـوات حتى يحصلوا على الدبلوم. وهناك ما يقارب من 15 مقرراً دراسياً منفصلة، ويضم كل مقرر عدداً متشابهاً من الموجهين، وتقريباً نصف هذا العدد من المدرسين.

في أواخـر عقـد التسعينيات من القـرن الماضي واجهت ورشـة العمل حاجة ملحة للانتقـال إلى التعليـم المـرن، كي تحافظ علـى موقعهـا في السوق. وقـد اتخذ مدير البرنامـج موقفاً مثـل فيه دور المبادر، والمبدع في آن واحـد،. بحثا عن الموارد اللازمة للدعـم 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 995: 21).

obeikandl.com

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 أُلحق 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 المنظماتية 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 الرئيسين 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.

أمـا المعـالم الرئيسة للاتجـاه الشامـل لتطوير التعليـم والمستنتجة مـن 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 هـذا الاختيـار يكون قـد حمل أولاً صفـة المقاول المبـادر، واستخدم ثانيـاً أدواره الإعلاميـة ليعزز حـواراً مفتوحاً داخل وحدة التنظيم الأكاديميـة، وليبقي نفسه على قـدر جيد من المعلومات عـن التوجهات المؤسساتية. وكان بشـكل مستمر يمسح الأفق الممتد من المجموعة ويصله بالمعلومات المؤسساتية، والتوجهات السياسة الجامعية التي تـبرز، مع ربطه بالمهنة على أوسع مدى آخـذا باستطلاعات الآراء المحدّثة عن طبيعة ظهور أسـواق ملائمة. والنتيجة الطبيعية لهذا المسح البيئـي هي وجود فرصة لتوزيع وحمايـة مصادر التمويل والوسائـل أخرى، وإقامة شراكات داخليـة (مثلاً مع مركز تطوير التعليم والأساليب الأكاديمية)، وخارجية (مثلاً مع مؤسسات قانونية).

تابـع المدير بشخصه كل مهمـات الإدارة المتعلقة بتمويل المشـروع وتوجيه تقدمه، كمـا هو مشـروح في الجـدول 1.6. بينما عاش مع زملائـه التفاعـل ومناقشة شكل التطويـر المتبع. وتتضمن هذه المهمـات طلبات روتينية، وأموراً يومية داخل المجموعة، مـع التأكيد بأن جماعات الطلاب الحاليين لم يجـر 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 التدريـس كي يسخر التقنيـات الجديدة في الوقت المناسب وبطـرق مدروسة. وفي كل هـذه المهمات اتصـف أسلوبه بالمرونة، والسيطرة أكثر علـى المهمات الروتينية، وكان أكثر ابتعاداً عن العمل المتكيف. وفي بعض الظروف كان عليه أن يستخدم أسلوب الآمر

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 رخو 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 بناءة 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 تنبه 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 مـن 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 تكويـن برنامجها بطريقة مناسبة. وكان قد قُدِّم قبل هذا المشروع عددٌ مـن 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 المقـررات عبر الهاتف. وتحضـيراً لهذا المشروع الذي لخصنـاه الآن فقد تحققت تسهيـلات الوصـول إلى المركز الإلكتروني على الشبكـة Webct لدى مؤسسة مجاورة مؤكداً أن ورشة العمل قد انطلقت بشكل جيد لتحصل على ميزات الأنظمة المؤسساتية المحلية عندما لحقت هذه الأنظمة بالتيار.

في الوقـت نفسه بقي المدير على اطلاع واسع بتطورات البنية التحتية والاتصالات التـي قد تؤثر علـى التطور داخل ورشة العمـل، وأنشأ ارتباطاً مـع المستشار التعليمي الأول الـذي كان قـد عمـل سابقـاً في تطوير سياسـة التعليم المرن، وعرض الأعمال المؤسساتيـة علـى شبكة الإنترنت. وأوجد نقطة تلتقي فيهـا أطراف مختلفة عاملة في المشـروع، وحضـر جزءاً من الاجتماعـات ذات الصلة، وبهـذه الطريقة شارك هو في برامج السياسة وأسهم حتى في تشكيلها.

تطوير التعليم بوصفه تنمية مهنية

كان بعض أعضاء هيئة التدريس في ورشـة العمل عند بداية المشروع منفتحين علـى اسـتخـدام التقنية الجديدة، بينما كان آخـرون متخوفين منها. وكان هناك حـد أدنى من الواقعية، أن تغيـيراً عميقاً يمكن أن يتحقق، عبر التعامل الجدي مع المواقـع على الإنترنـت. وفي استباق لمثل هذا الاحتمال كان توجـه مستشار التعليم في المشـروع التركيز على برنامج التنميـة المهنية. وكان تركيزه على المنهاج، وليس مجرد تطويـر المهارات لاستخدام التقنية الجديدة. وقـد صيغ وصف العمل الذي جـرى تحضـيره للمستشـار بوصفـه أساساً لبرنامـج التدريب المرتبـط 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 الالكتروني. وهدف الاستخدام التأكد 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- لفرد) 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.

وعندمـا يتطور التفاهم بين الطرفـين، يقوم أي منهما بالدعـوة إلى عقد اجتماعات مشتركـة. وغالبـاً ما يتم تبـادل عناوين البريـد الإلكتروني، وقد يكـون النقاش على الهاتـف كافيـاً.. وفي أوقـات أخرى تتم الدعـوة للعمل المشترك جنبـاً إلى جنب أمام لوحـة مفاتيح الحاسب. وحدثت جلسات متكررة مع أكاديمي معين، بكثافات مختلفة. أحياناً كان يطلب عقد جلسات متعددة كل أسبوع. وفي أوقات أخرى، لا يحدث اتصال عـدة أسابيع متواصلة. وقبل بداية أي مدة تعليمية، يصبح ملحاً القيام بالتحضيرات اللازمـة للافتتاح تجـري بموجب تواريخ صارمة وصولاً إلى نقطـة الصفر. وقد ينتج عن هذا تفاعلات متكررة. كما بُرهن أن تبادل الأفكار في الأروقة ذو أهمية.

وقدمت إرشـادات شاملة ومعلومات التغذية المرتجعة بشـكل رسمي وغير رسمي. ولأن مكاتـب المستشاريـن التعليميين تقع بعيداً عن مواقع مجموعـات ورشات العمل، فقـد كانت تعقد عادة جلسـة استشارية واحدة على الأقل يتبعهـا مباشرة اجتماعات أعضاء ورشة عمل القانون الأسبوعية، مع فكرة التجول قرب مكان الاجتماعات بهدف أن يشاهـدوا بعضهـم بعضاً مع إمكانية حـدوث فرص اللقاء العابـر بينهم. وإضافة إلى ذلـك فقد قدمت كل جلسـات التدريب عند بدء المشروع وكأنها «سندويتش» يقدم بـين اجتماع تعرض فيه خلاصة العمل وآخر يخصص لاستخلاص المعلومات، وتشمل هذه الاجتماعات المستشارين التعليميين الرئيسين منهم وغير الرئيسين. واستخدمت الاجتماعـات كونها أدواتٍ للإرشاد ولتحسين عملية التشاور نفسها (تريفيت 2003). وبهذه الطريقة تدفقت معلومات سريعة ومكثفة، وتحققت نسبة من التطور المهني لدى الأكاديميـين المشاركين في ورشة العمل، ولدى المستشاريَـنْ التعليميين وهما اثنان من مركز تطوير التعليم والأساليب الأكاديمية.

تطوير التعليم التعاوني والقيادة المشتركة

صفـة أخـرى حاسمـة لأعضاء هيئـة التدريس العاملـين في عمليـة التغيير، وهي الانفتـاح من قبل مدير ورشـة العمل القانونية على المشاركـة في المسؤوليات والأدوار. وقـد تقبل المديـر وبشكل منفتـح مسألة الحاجـة لتوضيح صلاحيات القيـادة؛ ولأنه كان مسـؤولاً دائماً عن تحمل عبء التعليم الجوهـري 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 والمهمات. ونظمت» بطولة» دورية للمشروع وأهدافه الإستراتيجية، نفذت على منابر الكليات والجامعة، وكما هو مطلوب، فقد برزت الفرص. وجرى تحديد اتجاهات التطوير واحتياجاته، وتوضيح المهمات 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 Jsut-in-case, JIC » 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 المفهومات 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، فبينمـا انهمك أعضاء هيئة التدريس بحماس في المشروع لتطوير تجربتهم ورؤاهم، كانـت مسؤوليات القيادة تتطور لدى المدير بشكل متزايد مفترضاً دومـاً أن دوره تشاركي. مثلاً أن التحريك الفوري للمشروع شهد اجتماعاً إستراتيجياً لستة من كبار الأساتذة أخذوا على عاتقهم مسؤولية تطوير أكبر في: التسويق، وحساب تكاليف المقرر، ومراجعة نشاطهـا، وتطوير أبعد للمنهاج، وترتيب تراجع إستراتيجي مخطـط، وترتيبات إقامـة الطلبة، ووسائـل إدارة تقنية المعلومـات. وكان هذا دليلاً جوهرياً على نتائج تنظيم ذاتي وتدرب ذاتي أنجزا في أثناء 12 إلى 18 شهراً.

وقـد جـرى توضيح دوري للدور المساند لعضوي الجهـاز في ورشة العمل. وقد قدم المنصبـان المذكوران دعماً لوظائف حاسب سطـح المكتب في تقنية المعلومات، وظائف وسيلـة التعلـم الإلكترونيـة على الشبكـة Webct، وجمع مـواد من دراسـات مكتوبة وطباعتهـا. وبينما يتم تطوير هـذه الأدوار، يجري ضبط عمليـة التشاور عن التعليم وتطوير المنهاج التي يقوم بها أعضاء مركز تطوير التعليم والأساليب التعليمية.

وفـوق كل ذلك، فإن «الحالة الدراسية» تبرز لنا كيف أن التوجه المتعدد التوجهات كان مشوشـاً (سومخ 1998)، وبالرغم من ذلـك فقد حقق تغييراً متواصلاً في ورشة العمـل والتجربـة التعليميـة. ويقـوي نشاط تطـور التعليم قـدرات الفـرد الأكاديمي لإعـلان منهجه الخاص به عبر عملية عرض البراهين وتقوية قدرة القسم (ومن ثَمَّ البرنامـج) على تجسيد برنامجه الخاص به، وتشكيل جدول أعماله للتطوير بطريقة مشابهـة. وكانت هذه العمليات تُجرى على ضوء برنامج يوزع مسؤوليات القيادة. وقد طبقت المبادرة على العديد من الأفراد، قدمنا بعضاً منها في الجدول 6-1، كما أشرنا إلى أهميـة النشاطـات التمهيدية وإيجاد فرص لتطويـر مفاهيم مشتركة مع وجهات نظـر أخرى. كما اقترحنا في مرحلة ما قبل المشروع (العمود الأول من الجدول) أن لا ينتقصـ من تلك الأهمية.. واعتمدت هـذه النشاطات في نجاحها على مستويات عليا مـن تدفق المعلومات، وهي جوهرياً معلومات دقيقة. وبهـذه الطريقة كانت التغييرات في الممارسـة التعليميـة قد أنجزت، وكانت متفقـة مع توجهات السياسـة المؤسساتية المستنبطة، ومع تطوير البنية التحتية.

تطوير التعليم عند القادة - ماذا يحتاج القادة أن يعرفوه، وماذا يستطيعون فعله

مـاذا نستطيع أن نستخلص من تجربـة «الحالة الدراسيـة؟». إن القادة المهتمين بتطوير التعليم والمسؤولين عن التجديد في برامج التعليم وممارسته يواجهون تحديات في التكيـف، ويحتاجون للعمل في مستويات مختلفـة، وبعدد من الطرق المختلفة. وهم بحاجـة للتأكيـد أن البرامـج التعليميـة تـدار بشكل جيـد لضمان مصالـح الطلاب والأساتـذة في آن واحد، ولكنهم يتركون المناهج والتعليم المستند إليها وعمليات إدارة الطلاب مفتوحة لتطوير متدرج رداً على تحديات التكيف.

وبينمـا يحتفظـون في الذهـن «بالصـورة الأكـبر» للأطـر المؤسساتيـة وأهدافها الخاصـة ويحافظـون على التركيـز، عليهم أن يعملـوا على إنشاء المجـال الضروري، وتدفق المعلومات، وكذلك الدافع لزملائهم في الكليات للمساهمة في عملية التغيير.

ولهـذا السبـب يعـد أمـراً حاسماً أن يعـرف القائد مـا يكفي ليحـدد الاتجاهات الواعـدة، 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 مشكّلـة ما نسميه «بالممارسة الجيدة» أو الممارسة المرغوبة، مع الاعتراف بالتعقيد الموجود في وضعية الممارسة والممارسين الأكاديميين. وقد أجمل ويب (1996) الفـروق في الأسس النظريـة للاتجاهات الأساسية، وعارض نمـوذج التطوير الشبيه بعمليـة الحمـل البيولوجـي، والتحـرك عبر مجـرى مقرر سابقـاً، محبـذا النموذج التدرجـي للتغيير، وهـو نموذج ليس فيه تقريـر مسبق للمسار، ويتطـور تبعاً لشروط التغيير البيئي.

إن الإطـار المثمر لافتتاح النقاش هـو المنهاج، وأهمية تغييره. ويتلقى تغيير المنهاج في التعليـم الحـالي انتباهاً أكبر اليـوم. (لجنة بوير لتعليم طـلاب المرحلة الجامعية في جامعـة ريسيرتش للبحث العلمـي 1998، بارنت وآخـرون 2001)، ويعد تخطيط

المنهـاج وعمليات المراجعة، أدوات تقود للنظر نقدياً في المسائل التعليمية المهمة، التي تعـد مهمـة لمجموعة العمل. وحيثمـا تتضمن مراجعة المنهاج أكثر مـن التفاوض على موضوعـات مخصصـة، فإنهـا تكشف عن مسائـل وتسمح بمراجعـة نقدية لأهداف الحصـول على الأدلة على شكل مخرجات. وتحث علـى تحليل أكثر تركيزاً في البحث والتخطيـط المنصبين على الأهـداف والمخرجات دون وصف مسبـق للوسائل. ويمنع التركيز على المنهـاج، ومخرجات عملية التعلم، وحضور الطلبة، حدوث إعاقة مبكرة أو غـير مدروسة لإستراتيجيـات تعليم معروفة، بينما يخفـف في الوقت نفسه من أي تهديد ملموس للاستقلالية المهنية.

ومن المهم هنا أن نميز بين مسائل تخطيط المنهاج على مستوى البرنامج (التأثير علـى تجربـة الطالب الشاملة الذي يشمـل عادة كل الأعضـاء المشاركين في مجموعة العمـل) وبين مسائـل التخطيط على مستوى المقرر وهي عـادة تتعلق بوظيفة واحد أو اثنـين مـن أعضاء هيئـة التدريس العاملـين في المقرر. ويجري تخطيـط المنهاج على مستـوى المقرر عندمـا يكون الأفراد في مجموعـة العمل يمارسـون دوراً قيادياً. وكما يمكن أن نرى من الجدول 1.6 فإن تركيزاً رئيساً داخل جلسات استخلاص النتائج التي يقودهـا المتدربون والمستشارون الرئيسون الذين يتابعـون «الحالة الدراسية» يتضمن فصـل مسائل المنهاج المتصلة بالبرنامج الشامل عـن تلك المتصلة بالمقررات. وكانت جلسات التدريب الفردي قد ركزت على مسائل على مستوى المقرر، بينما جرى نقاش المسائـل على مستوى البرنامج مع المدير وشخصيـات رئيسة في الجهاز وعبر برنامج أعمـال اجتماعـات هيئـة التدريس. وقد قاومـت إستراتيجيات الاتصـال هذه بشكل واضـح الاتجاه العـام لإجراء صنع القرار بمعلومات ناقصة، الـذي كان قد أشار إليه ماسـي وزامسكي (1995) وقد بحثنا ذلك سابقـاً. كما استخدمت هذه الإستراتيجية أيضـاً بوصفها حافزاً حاثّـاً 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 مزيدا من المناقشات أدناه).

وتقـدم توجهات التعليم العملي والمشـروع التجريبي، بالتماشي مع بحث وتخطيط المنهـاج، وسائل قوية أخرى للتعلم من التعليـم. والتعامل بشكل نموذجي مع تحديات التكييف، وتمكّن مـن التفكير والتكييف البناء على مستويات مختلفة (ماكجيل وبيتي 1995، جيبس 1995). إنها تقود إلى الإحساس» بالامتلاك» الفردي للتغيير استناداً إلى إشـراك الأشخاص وانخراطهـم في العمل، والتفاهم المتبـادل، والنقاش المفتوح لوجهات نظر مختلفة كما يقول سونج وثالر (1997). ويدافع هذان الباحثان عن فكرة أن التوجـه العملـي في الاستفسار طلباً للمعلومات تقدم ميزتـين قويتين جداً تدعمان الالتـزام الفـردي والنمـو المهني الشخصـي. أولاً: إنـه يقبل ويثمّـن المعرفة الخاصة لـدى الأفراد عن المنظمة، ويشجعهم علـى استخدام هذه المعرفة في تخطيط التعليم، وتطبيـق تطويـر منهاج جديد. ثانياً: إنه مغروس في إستراتيجيات تحسين الاتصال. ويقـدم التعليم العملي طريقة قوية لتكامل النظرية والتطبيق، ويسوي خلط الأوضاع، ويلجـم قوة الأفـراد. وقد بحثنا قبل الآن ثلاثة عوامل مـن أصل خمسة عوامل رئيسة لإنجاز التجديد الناجح.

كي يكون التعليـم العملي منتجاً إلى أقصى حد، من الضروري تشجيع الاتصالات الرسميـة وغـير الرسمية، والوصـول إلى سلسلة أوسع من الأفـكار عن هذا النوع من التعليـم. (إنه دور واضح ومحدد على قائد المجموعة أن يعترف به ويوجهه كما ذكرنا سابقاً). وهـذا يحتاج أن توضع الفرصة والوقت جانباً (وعند الضرورة يبنيان بشكل ملائـم)، كي يتحقق تعلـم الفرد والمجموعـة. ويلبي تشديد الاتصـالات عبر التدفق الداخلي والخارجي للمعلومات جزئياً على الأقل متطلبات التطوير المهني الذي لا حظ سومـخ (1998) إنهـا مركزية في عمليـة التغيير. وحيث توجد نظـرة محدودة جداً لا تواجـه تحديـاً مثل «كيف نفعل الأشيـاء من حولنا». وما هو محتمـل وممكن معرفته، يتطلـب التعليـم والتنمية تدفقاً أكـبر للمعلومات عن التعليم مـن أي نوع، وتبادلها في أثنـاء الأحاديـث، أكثر من حاجتهمـا إلى التركيز على التعميم المباشـر الذي يشجع الآخرين على المحـاكاة والتبني. وقد بحث ترولر ونايت 1999 الأهمية المركزية لما هو «غـير مرئي»، معرفة ضمنية في إضفـاء الصفة الاجتماعية على عمل هيئة التدريس،

وذهبا لاعتبار أنَّ 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 ضوئها اتصالهم بالممارسة اليومية للتعليم (بيرسون 1998، بود 1ض999) وتساعد على تشجيع قيام وسط اجتماعي ديناميكي أكثر منه مجتمع هاجع ساكن.

ويثير الاعتراف بأهمية المسؤولية المشتركة للتغيير المعدَّل في تطوير التعليم مسألة طبيعة التعاون الأكاديمي وصيغ العمل في التعليم. ومازال التعلم بالنسبة للعديدين نشاطاً فردياً تماماً مع احتمال تقديم قطع متناثرة من مناهج مختلفة وجودة متفاوتة في البرامج (ويل1993). 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 للمنهاج)، المشاركة في المشروع، إدارة مختبرات التعليم، إشغال المناصب مثل منصب مساعد العميد، قيادة المقررات/ البرامج، منسقو درجة الشرف الجامعية، منسقو 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 المنهاج عن قوى موجودة بحيث يعمل كل أستاذ بشكل مستقل. وقد وجد آكر لينك (وآخرون 1993) تنوعاً من التوجهات شبيهاً مع ما يدعى «بتعليم الفريق» تتضمن صيغاً لمسلسل تعليمي وضع من قبل أفراد دون أي تفاعل مع الآخرين.

هـذه المكتشفات تشير إلى أنه لا يمكن الافتراض أن يكون التعاون موجوداً بين كل جماعـات العمـل الأكاديمية. وقد تطرح هذه المجموعات أيضـاً تساؤلاً عن استخدام مصطلـح «الفريق» في التشكيلات الأكاديمية، وتتساءل فيما إذا كان تعريف «الفرق» بأنهـا مجموعـات ملتزمة بهدف أو أهـداف عامة في الأداء وجعـل صانعوه لأنفسهم مسؤوليـة تبادلية. (مقتطف من ويرجين 112: 1994) وليس هناك من حاجة للنظر إلى«عمـل الفريق» أنه الهدف: وكما ناقش سنكلير (1992) فهناك صعوبات في تعامل المجموعة مع مسائل القوة، والعاطفة، والصراع، وهي مسائل لا يمكن تجنبها في عمل هـذه المجموعـات. ولذلك فهي تقترح اتجاهـاً كابحاً ومرنـاً في آن واحد لتقرير متى تكون البنى المستند إلى الفريق مناسبة. وهناك داخل أي مجموعة عمل أوقات يكون فيهـا النشاط الفـردي مناسباً، وأوقات يكون فيها العمـل المشترك أكثر فاعلية. وقد دعـم هذا الاتجـاه الباحث فولن (1993) الذي استنتـج أن العمل بكل من الاتجاهين الجماعـي والفردي ضروري، وأن المغـالاة في استخدام أحدهما هو خلل وظيفي. وما هـو أهم مـن حجم ونمط المجموعة، هو وجود الفرصـة للتفاعل والعمل الذي يتحقق 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

كنـا قد ناقشنا أن عمل القيادة في تطوير التعليـم يتضمن توجهاً تعددياً وتعاونياً. وهـو يستتبع بناء القـدرة من أجل التغيـير المكيف، لإشـراك كل الأشخاص من ذوي العلاقة على المستوى المحلي. بينمـا يؤخذ بالحسبان الاهتمامات المؤسساتية، والبيئة الأعرض من البيئة المحلية. وكمـا استخدم سينج استعارة فريـق الجاز، فإنه يظهر بلطـف وواقعيـة أن التطوير في أي جامعة هـو غير منظم، ومتفـاوت، ويقوده لاعبون مختلفـون، ومع ذلك فإنه بنّـاء ومنتج ومثمر. ويمكن بالنسبـة لتطوير التعليم القيام بمبـادرات تحسين فرديـة لكنها متواضعة. كمـا يمكن أن نشاهد مظاهـر أداء رائعة يقدمهـا لاعبـون نجوم، وتنوعـات في الموضوع الواحد بعـد انتشار الأفـكار، ونشاهد

تخليّـاً عن أشياء قديمة كانت مفضلة، وأغاني جديـدة 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 المؤسساتية.

ويتطلب العمل بشكل فعـال في جوهر العمليات المهنية والأكاديمية انفتاحاً على ما هـو غير متوقع، والرغبـة في ركوب المخاطر، والرغبة في المشاركـة بالملكية في الأفكار والممارسـات. وما هو هام في مسألة القيادة والتغيـير المكيف عبر تطوير التعليم ليس أولاً البنـى المنظماتيـة أو سياساتها، ولا أهداف معروفـة بوضوح بل هو الحاجة لبناء القـدرة على التعاون في وحـدة المنظمة الأكاديمية أو مجموعة العمـل التي تركز على تعليـم المؤسسات عبر تحسين مستمر وحل المشكلات (ديل 1999). ويتطلب بناء هذه القدرة عملاً فاعلاً في نشاطات ذات مخرجات تعني الجميع. ويقوم مثل هذا النشاط بعمـل التغيـير – التغيير في المنهـاج، والتغيير في أساليب التعليـم، والتغيير في البيئة، والعمل فردياً أو جماعياً كما يقتضي الحال.

والتحدي الذي يواجه القادة وصناع القرار هو كيف يوازنون بين أولوياتهم وبين إدارة ضغـوط البيئـة والسياسة لتطوير التعليـم. ويمكن لإطار مؤسساتـي شديد الرخاوة أن يقـود إلى تشرذم يرتّب تكاليف كبيرة في الخدمات والبنية التحتية. كما يقود إلى تأثير عكسـي على جودة بيئة التعليم، وعلى تجربة الطالـب. وأن إطار شديد الإحكام للتغيير من الأعلى فسوف لا يشجع المبادرة المحلية، وسيعيق نمو ثقافات التعليم المكيف.

شكر

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

الجدول 1.6: وجوه متعددة لتطوير التعليم

	هيئة التدريس	مستشار مدرب	مستشار تعليم متمرس	مدير	البيئة الجامعية
ما قبل المشروع	- وعي عال لاتجاهات السوق التعرض لتقنيات جديدة الرغبة في تقوية المهارات .	- استخدام بدوام جزئي لدى مركز تطوير التعليم والوسائل التعليمية. - الانجذاب للعمل بسبب التوصيف الوظيفي المبدع. - الاطلاع على الأدبيات المتصلة بالموضوع.	- تقنيات ومنتجات تجارية لورشة العمل القانونية. - تثبيت دعم الجامعة. - إطار لمخرجات وحدود المشروع. - تحديد التوجهات التي يجب أخذها، ونشاطات المشروع المتوقعة. - إعداد التوصيف الوظيفي.	الاتصال مع سلسلة من مسؤولي الجامعة ومديري. الكلية. - توزيع وحماية التمويل. - توضيح توقعات المجموعة وأدوارها. - توزيع وحماية ترتيبات المزود الخارجي لتقنية الاتصالات.	- مناقشات مستمرة للسياسة عن شكل أنظمة التقنية الجديدة لدعم اعتماد التعلم والتعليم لمبادرات إعادة الهيكلة.
الانطلاق	توضيح: - التوقعات من المشروع والاحتمالات . - بنية تحتية أوسع في الجامعة . - دور كل من مستشاري التعليم.	- توضيح واجبات العمل وتوقعات الدور. - والالتزام بواجبات المنصب.	- العلاقة مع مدير مشروع ورشات العمل القانونية. - قيادة التوجيه لجهاز ورشة عمل القانون. - تقديم جهاز ورشة العمل إلى المعينين الجدد.	- التواصل مع مستشار تعليم رئيس. إعادة المشروع. - ترتيبات لدخول الأعضاء إلى المشروع. - العمل على تزويد ورشة العمل للإدارة بخطط المشروع ومبادراته.	- إعادة هيكلة الخدمات الرئيسة لمزودي المعلوماتية في المدينة الجامعية.
أثناء المشروع	- استنباط إستراتيجيات تعليم جديدة. - تفكير متكرر وإعادة بناء المنهج.	- التشاور مع جهاز ورشة العمل القانونية. - تبني منهجية واحد لواحد وفي الوقت المناسب (JIT).	- تداول المعلومات مع المستشار الثاني خاصة بما يتعلق بمنهاج محدد.	- مراقبة نشاطات المشروع. - تعديل النشاطات.	

obeikandl.com

	هيئة التدريس	مستشار مدرب	مستشار تعليم متمرس	مدير	البيئة الجامعية
	- المحافظة على التعليم الموجود والالتزامات المهنية اليومية.	- أفكار مفيدة مثمرة متقاطعة. - تداول المعلومات مع المستشار الرئيس وخاصة بالتركيز على مسائل فصل المقرر والبرنامج.	- ابتكارات وإستراتيجيات استشارية. - انخراط في الوقت المناسب. - التشاور مع بعض أعضاء ورشة عمل القانون. - الاتصال مع المدير والأعضاء القدامى.	- مبادرة لترتيبات إدارية جديدة. - ضبط أدوار أعضاء الدعم ونشاطاتهم. - المحافظة على الالتزامات الإدارية الروتينية.	
الإغلاق	- تكرار من 3 - 4 مرات في تغيير المنهاج متطلبة لإعادة تشكيل كاملة. - تفكير بطبيعة تغيير المنهاج - إطلاق هيكليات جنينية منظمة ذاتياً. - دعم البنى مثل تدريب الأقران.	- البدء بفك الصلة مساعدة أعضاء ورشة القانون لأن تعمل وحدها.	- إنجاز تخطيط إستراتيجي للمستقبل ومراجعته. - انعكاسات قوية من تجربة المشروع تعود إلى أعضاء ورشة عمل القانون. - مسوَّدة تقرير المشروع. - حدد قاعدة بحثية أوسع.	- تصور وتخطيط وترتيب ورشة عمل عامة للمتابعة. - تنفيذ تخطيط آجل لما بعد البرنامج.	- تأسيس إدارة مؤسساتية للتعليم الإعلامي وإنشاء بنية تحتية فنية خاصة بنظام Webct.
ما بعد المشروع	- دور استباقي «كقادة نظراء» للتخطيط الإستراتيجي الآجل.	- زيادة المسافة عن أعضاء ورشة عمل القانون وعملهم اليومي.	- كتابة تقرير المشروع. - الاتصال مع الأعضاء ذوي الرتب العالية.	- إدارة ورشة عمل مراجعة. - المشاركة بالمسؤوليات القيادية لنشاطات ما بعد المشروع مع سلسلة من جهاز ورشة عمل القانون. - مقررات دورات ورشة عمل القانون إلى Webct.	

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل السابع

تكامل مبادئ التعليم والتعلم مع البنية التحتية لتقنية المعلومات وسياستها

كارمل ماكنوت

يستكشف هذا الفصل بعض المسائل التي تبرز أمام جهاز أعضاء تطوير التعليم الذين يقدمون المشورة المتعلقة بصنع القرار عن البنية التحتية لتقنية المعلومات وسياستها في مؤسساتهم. ويبدأ هذا الفصل باستكشاف طبيعة الجامعة الحديثة والمتناقضة خاصة مع خصائص جامعات لخدمة المنظمات Coparate Universities، والجامعات المؤسسة على أساس الكليات Collegial Universities. وقد جرى تلخيص بعض الخطوط العريضة لهذه الأنماط كي تخطط على أساسها البنية التحتية لتقنية المعلومات وسياستها.

ولدى كل الجامعات الحديثة بغض النظر عن شخصيتها تعددية متنامية وتعقيدات. وقد جرى وصف ذلك، كما أعطينا أمثلة عن كيف يمكن لتقنية المعلومات أن تعيق أو تسهل ممارسة فعالة للتعليم.

وفي هذا الفصل «حالتان للدراسة»، واحدة تتبع الأخرى وتنتج عنها. وقد عولجت بعناية، الدروس المستفادة من عملية تمرين كبيرة لتطوير التعليم جرت في جامعة أسترالية متعاونة، وكانت مفيدة في تأطير اتجاه للعمل في سياق آخر مختلف جداً هو الجامعة الصينية في هونغ كونغ التي تعتمد نظام الكليات وحجمها أصغر بكثير من الجامعة الأولى.

طبيعة الجامعات الحديثة

تعيش الجامعات اليوم وعبر العالم كله في بيئة من التغيير الكثيف. وكان على الجامعات في هذه البيئة أن تعيد تقويم عملها الأساسي، والطريقة التي تدار بها. وينظر إلى تقنية المعلومات بوصفها عاملاً مهماً في تدفق عملياتها بسهولة.

obeikandl.com

وإحدى هذه الطرق التي نستطيع بموجبها أن نرى أهمية تقنية المعلومات، هي التعليم الجامعي الذي يتجاوز الحدود الوطنية. مثلاً هناك زيادة تقدر بثلاثة أضعاف في عدد الطلاب الأجانب المسجلين في مؤسسات التعليم العالي في أستراليا في أثناء المدة ما بين 1997 و2002. ويشكل هذا الرقم عشرة بالمئة من مجموع المجتمع الطلابي في التعليم العالي. وأبعد من ذلك، (فقد ازداد عدد المسجلين من وراء البحار من 22% إلى 37% من مجموع الطلاب الأجانب المسجلين في أثناء المدة نفسها DEST2003). وترينا إطلالة سريعة من الناحية الأخرى أنه في عام 2001 استضافت جامعة هونغ كونغ أكثر من 150 مدرساً أجنبياً في التعليم العالي. والتعليم في هذه البرامج العابرة للحدود الوطنية يشكل عاملاً مهماً في التقابل وجهاً لوجه مع أعضاء جهاز المؤسسة الوطنية المسافرين للتعليم خارج البلاد، وأحياناً مع أساتذة محليين. وعلى كل حال فإن معظم هذه البرامج تستخدم أيضاً تقنية المعلومات بطريقة أو أخرى. وهذا يعكس ما يحدث في برامج الجامعة المنشأة بشكل واسع في بلد واحد، مثلاً في عام 2002، استخدمت 54% من المقررات في الجامعة في أستراليا الشبكة الإلكترونية بطريقة أو أخرى في التعليم والتعلم، مع أن 1.4% فقط من المقررات قدمت تماماً عبر خط الإنترنت (بيل وآخرون 2002).

وأكثر من ذلك، هناك اليوم منافسون جدد في سوق التعليم العالي، وتكشف ثلاثة تقارير طبيعة واحتمالات تأثير العدد الكبير من الأنماط في تقديم التعليم العالي. (التقارير هي لكانينجهام وفريقه 1998، ولرايان، ولستدمان 2002). والأنماط التي حددوها هي: 1- جامعة ربحية (ويمكن عد جامعة فونيكس مثالاً جيداً على ذلك). 2- الجامعات التي تخدم المنظمات (وتصنف جامعة ماكدونالد عادة في هذا النمط). 3- الجامعات الافتراضية (مثلاً، يكشف ضعف أداء جامعة وسترن جفرنرس في جذب عدد كاف من الطلاب عن هشاشة أنماط «الإعمال» في هذا الميدان). 4- جامعات حكومية تخدم المنظمات (إن وزارة الدفاع في الولايات المتحدة هي مثال واضح على استخدام هذا النمط). 5- شركات الخدمات (سلسلة من الشركات تبيع ساحات تكنولوجية، وخدمات استشارات، وأدوات للمقررات، ومثال مهم على هذه الشركات شركة تومبسون للتعلم التي أصبحت الآن مرتبطة باتحاد الجامعات التقليدية عبر الشراكة الدولية التي يطلق عليها اسم يونيفرسيتاس 21).

ولقد سقت هذه الأمثلة بشكل رئيس لأشرح إلى أي حد أصبح ميدان التعليم العالي معقداً. كما شدد لينج في الفصل الأول على هذا التعقيد وهو تقريباً اعتذار مسبق عن النمط البسيط نسبياً الذي سأستكشف زواياه في الأسطر الآتية. وأعتقد أنه ما زال نمطاً مفيداً، إنما يجب ملاحظة الحاجة لمستويات أخرى ومختلفة ولو قليلاً عند استخدام السياقات العملية.

وهناك طرق عديدة يمكن بها تصنيف تنوع الأنماط في الجامعات الحديثة. إحدى هذه الطرق طريقة ماكناي (1995) المتضمنة تصنيفاً رباعياً للجامعات مع محاور متعامدة لتعريف السياسة والسيطرة على التنفيذ وهي:

- جامعة الكليات، جامعة الكوليجيوم Collegium – (تعريف غير محكم للسياسة مع سيطرة متراخية).
- البيروقراطية (تعريف واسع للسياسة وسيطرة شديدة).
- جامعة المنظمات Corporation (تعريف دقيق للسياسة وسيطرة شديدة).
- جامعة الأعمال (تعريف دقيق للسياسة وسيطرة متراخية).

والجامعتان الموصوفتان في هذا الفصل تناسبان بشكل كبير نمط الجامعة التي تخدم المنظمات كما هو الحال في جامعة ملبورن الملكية لتقنية المعلومات في أستراليا، نمط جامعة الكليات كما هو الحال بالجامعة الصينية في هونغ كونغ (جامعة كليات).

ويساعدنا النمط الذي وصفه داوني (1995) في التركيز بإمعان أشد على الفروق بين الجامعة التي تخدم المنظمات والجامعة المؤسسة على الكليات، وبدلا من التركيز على تحديد محاور السياسة والسيطرة، يبحث داوني طبيعة التغيير في المجتمعات في النمطين المختلفين. ويعرف «المجتمع» أنه «ثقافة تنمو فيها الأشياء». ولا تعد الاختلافات المهمة بين نمطي الجامعتين اختلافات بنيوية ولكنها تعود أكثر إلى طبيعة العلاقات والقيم، ذلك أن الاختلافات البنيوية هي نتائج لاختلاف القيم المجتمعية وليست منتجة لهذه القيم. والجامعات بشكل عام لا تنطبق على هذا النمط أو على نمط آخر بدقة تامة. وكل الجامعات لها بعض الوجوه من نظامي الجامعات التي تخدم المنظمات وجامعات الكليات. ويصف داوني الجامعة الحديثة أنها تركيب ثلاثي من جامعة المنظمات وجامعة الكليات وجامعة المجتمع.

obeikandl.com

ونمـو حجم الجامعـة الحديثة نتج عنه تأكيـد متزايد على أنظمـة توزيع الميزانية والموارد، والحسابات المالية، وإدارة الإفراد، وتخطيط البنية التحتية... إلخ، وكل هذه الخصائـص منسوبة إلى الجامعات التي تخدم المنظمات. أما جامعات الكليات فإنها مـن جهة أخرى تعالج القرارات المتعلقة بمن يعمل، ومن يدرس، في الجامعة، وما هي الموضوعـات التي يجـب أن تُعلَّم ويتناولها البحث، وما هـي المعايير التي يجب تبنيها. إنهـا» شبكة عمل معقدة» تشمل افتراضات وتقاليد وبروتوكولات وعلاقات وبنى داخل الجامعة التي تسمح للأستاذية أن تسيطر وتقود الشؤون الأكاديمية للمؤسسة. (داوني 1995). وتحدد طبيعـة المجتمع فيما إذا كانت المسؤولية المشتركة تهيمن على المعايير الأكاديميـة وفيمـا إذا كانت القـرارات الأكاديمية تقود تخطيط أنظمـة الإدارة. هذا التوتر أصبح اليوم أكثر وضوحاً في جامعاتنا.

تمويل مركزي Central مقابل تمويل منقول Devolved

غالبـاً مـا تكون آليات التمويل طرقاً واضحة نستطيـع أن نرى فيها هذا التوتر بين جامعـة المنظمات وجامعة الكليات. فالجامعـات ذات الاتجاه الأكثر لخدمة المنظمات تميـل لتبنـي نماذج مركزيـة في التمويـل، وتميل تلك التـي تغلب عليهـا صفة جامعة الكليات لدعم سيطرة محلية أكثر.

دعونا نتأمل مثالين: الأول هو البحث فيما إذا كان يجب أن يكون التمويل لتصميم مستلزمـات المقـرر وإنتاجه (كلاهما علـى الإنترنت ومطبوع) عـبر عمليات مركزية أو عمليـات تعتمـد على الكلية. يريد جهـازا لتعليم في الكلية الاستفـادة من المهارات والخـبرة الموجـودة في الوحـدات المركزية، ولكنهـم يرغبون في الحصـول عليها دون خفضـ في تمويل الكليـات. ومطالبة الوحدات المركزية للكليـات بدفع قيمة الخدمات التـي قدمتها لها يمكن أن تقود إلى المقاومة. وتستخـدم معظم الجامعات الاتجاهين (كاكنزت وآخرون 2000). والتحدي هو في العثور على نقطة التوازن المناسب. ويلخص الجدول رقم 1.7 المناقشات عن كل اتجاه، والمسائل المترافقة معه.

والمثال الثاني هو في دراسة تكاليف التجهيزات، وتتضمن هذه التكاليف: مختبرات الحاسوب، والمكان، والأثاث، وكذلك عدد أجهزة الحواسب المخصصة لهيئة التدريس ومستواها. ويرد الاستثمار الضخم في مرافق تقنية المعلومات بنداً رئيساً في ميزانية الجامعات كلها. ويشكل استخدام مختبرات حاسوبية للطالب مثالاً على ذلك. ويلخص الجدول 2.7 النقاش من أجل ذلك والمسائل المترافقة، مع تركيز على إدارة مختبرات الطلاب الحاسوبية في الجامعة أو على المستوى المحلي.

الجدولان 1.7 و 2.7 يوضحان أن القرارات لم تحسم بشكل واضح، وهي تتضمن التفكير بسلبيات وإيجابيات الاتجاهين، وكيف يمكن تحقيق توازنهما داخل سياق محدد. ومهما كان النمط الذي يجري تبنيه فإنه من الأفضل اللجوء إلى المشاركة بين المرافق المركزية والمحلية.

الجدول 1.7 إيجابيات وسلبيات التمويل المركزي والتمويل المنقول

التمويل المركزي	التمويل المنقول
نقاط في مصلحة التمويل المركزي: يستطيع خفض ازدواجية نفقات الخدمات المرتفعة السعر عبر تمويل سلسلة من المشروعات، وأفكار التصميم، والمنتجات التي يمكن استخدامها في العديد من الكليات الأخرى	نقاط في مصلحة التمويل المنقول: يمكن أن يمول مشروعات مبنية على معرفة محلية بالمناهج وثقافة الكلية.
يستطيع أن يعزز التعاون والاتصالات عبر الكليات	يستطيع أن يطور فرقاً مستمرة ومستقرة تعمل على التطوير في المستقبل
يستطيع أن يسمح بتفعيل الأولويات الإستراتيجية	يستطيع أن يسمح بنمو للملكية المحلية والالتزام
يستطيع أن يشجع التكامل بين التمويل الخارجي مع أولويات الجامعة	يستطيع تغذية التمويل من الهيئات ذات العلاقة بالتخصصات وتلك التي لها علاقة بالصناعة
مسائل مترافقة مع التمويل المركزي: إذا كانت لجنة التمويل غير مشكلة على نطاق واسع فقد ينتج عن ذلك سلسلة محدودة من النماذج المفضلة	مسائل مترافقة مع التمويل المنقول: من الممكن أن تهيمن الممارسات التقليدية في التخصص بحيث يصبح من الصعب تمويل بعض المشروعات الجديدة المبدعة.
تستطيع بعض الشخصيات الجامعية القوية أن تهيمن على التمويل و قد لا يكون هذا في مصلحة بعض الكليات.	ربما يهيمن عدد قليل من الشخصيات القوية في الكلية على التمويل وهذا لن يكون في مصلحة الأقسام/ الكليات.

• المصدر ماكنوت وآخرون 2000.

obeikandl.com

الجدول 2.7 إيجابيات وسلبيات الإدارة المركزية والإدارة المنقولة لمختبرات الطلاب الحاسوبية

سيطرة الجامعة المركزية	سيطرة الكلية	سيطرة القسم/الكلية
نقاط في مصلحة:		
دعم مبادئ المساواة كي يستطيع جميع الطلاب الوصول	يمكن الوصول إليها من كل أقسام الكلية	يمكن معرفة حاجات الطلاب الخاصة وتلبى بجاهزية أكبر
يمكن الالتزام بمعايير الجامعة المتعلقة بمستوى الأجهزة والأدوات	محتمل القيام ببعض التكييف المبدئي والشامل في اختيار الأجهزة والمواد البرمجية الأخرى	يمكن أن تعدل الأجهزة لتناسب احتياجات الفرد
سهولة أكثر في شراء احتياجات الجامعة بمقادير كبيرة أو عملية التأجير	يمكن طلب أن تكون الآلات تناسب احتياجات التخصص، وقد يكون هذا أكثر كلفة	يمكن طلب أن تكون الآلات تناسب احتياجات التخصص، وقد يكون هذا أكثر كلفة
يمكن أن يكون أسهل تطوير سياسة للوصول إلى الأجهزة على امتداد 24 ساعة (مثلاً بوساطة بطاقة إلكترونية)	يمكن أن تعزز مختبرات محلية أعمال الطلاب في مشروعات تنفذها فرق	يمكن أن تعزز مختبرات محلية أعمال الطلاب في مشروعات تنفذها فرق
مسائل مترافقة مع: مسائل تتعلق بالمواد البرمجية ولا يمكن إطلاقا اتخاذ ترتيبات لصالح تخصصات على وجه التحديد	نفقات للتكييف وحسب الحاجة والصيانة	نفقات للتكييف حسب الحاجة والصيانة

• المصدر: ماكنوت ورفاقه 2001

obeikandl.com

التقنيات بوصفها وسيلة تسهيل أو إعاقة للممارسة التعليمية الفعالة

لا يهم ما هي طبيعة الجامعة، فكل جامعة منهمكة في توجيه وتطوير وإعادة تشغيل سياسات تقنية المعلومات لديها. وفي أداء ذلك يجب أن نعترف بوجود التوتر بين احتمالات الإنتاج والكوارث المحتملة. ويمكن للتقنية أن تعمل كمعيق أو كميسر لعملية التغيير، فهي عامل معيق إذا حشرت داخل استثمارات ضخمة ظناً أنها ستحصل على عائدات أكبر من هذه الاستثمارات. وعلى كل حال يمكن لتقنية المعلومات أن تكون أداة تسهيل إذا ما استخدمت لتقديم خيارات أكثر في مجال التعليم والتعلم. دعونا نفحص كل اختيار على حدة:

التقنيات بوصفها معيقاً للتعليم والتعلم الفعالين

المثال الذي سنورده سيجعل من الأخطار المحتملة الناتجة عن علاقة التقنية بالتعليم والتعلم واضحة. وقصة استثمارات معهد ملبورن الملكي لتقنية المعلومات في التقنية هو واحد من الأمثلة التي تقدم رؤية واضحة عن الرغبة في إدارة سهلة التحرك. ومعهد ملبورن الملكي هو جامعة تكنولوجية قديمة (قديمة بالمعنى الأسترالي إذ بدأت عام 1887). وهي جامعة متنوعة جداً، ومتقاطعة في قطاعاتها (فهي تضم مثلاً قطاعاً مهنياً، أو ما يدعى البوليتكنيك) وتضم أكبر عدد من الطلاب الأجانب أكثر من أي جامعة أخرى في أستراليا. وتملك جامعة ملبورن سياسة مركزية محددة بوضوح للتعليم والتعلم منذ عام 1995. وتماشي هذه السياسة المركزية القوية مع طبيعة المؤسسة كونها جامعة تخدم المنظمات.

وفي أثناء السنين المبكرة من عقد التسعينيات وحتى منتصفه كان هناك استخدام متزايد لتقنية المعلومات والإعلام ICT في المقررات الذي زاد من مرونة تواصل الطالب مع مقررات الجامعة بطرق مختلفة. وعلى كل حال لقد أصبح واضحاً أكثر أن توجهاً مستمراً لتطوير مقررات مرنة للطلاب داخل مبنى الجامعة وخارجه يتطلب توجهاً أكثر تركيزاً على مستوى الجامعة كلها. وفي عام 1998 أطلقت الجامعة مشروعاً شاملاً وطموحاً لكي تنظم أنظمة تقنية المعلومات وفق مبادئ وأهداف إستراتيجية

التعلـم والتعليـم. وقد عنى هذا استثمار 50 مليون دولار أسترالي من قبل المؤسسة في أثنـاء السنوات الأربـع 1999-2002. وقد صيغ هذا المشروع في أعقاب التقرير الموسع بعنـوان» برنامج تعزيز تقنية المعلومات» ITAP الـذي تضمن 113 توصية تتعلق بعمل الميادين الستة الآتية:

- تقوية البنية التحتية لتقنية المعلومات.
- نظام لإدارة التعلم عبر الإنترنت.
- نظـام إدارة أكاديمي AMS متكامل تماماً مع نظام إدارة التعلم عبر الإنترنت لتأمين تسجيل الطالب، وبيـان موضوع المقرر، وإنتاج شرائط تسجيل لما يقدم في المقررات، والتواصل الإلكتروني مع الأكاديميين والطلاب.
- مراجعة مكثفة لكل العمليات الأكاديمية داخل الجامعة في مشروع إعادة هندسة عملية «الأعمال».
- التزام قوي بالمكتبة الرقمية.
- تطوير مكثف لمهارات هيئة التدريس في استخدام التقنية للتعليم والتعلم.

وقد سبق تقرير برنامج تعزيز تقنية المعلومات، استثمار جوهري قامت به مؤسسة ملبـورن الملكية لتشجيع جودة مخرجـات التعلم. وكان الاستثمـار مهماً تماماً وقد تم اقتطاع 5% من ميزانية كل كلية تقريبا أضيفت إلى المال المركزي لتمويل عملية تجديد البرنامـج والمقـرر. كما جرى تحسين كبـير لشبكة المؤسسة والتجهيـزات الحاسوبية للطلاب. وقد حاولت الجامعة أن تتحرك في عدة اتجاهات دفعة واحدة وصيغ العديد مـن العمليات والسياسات بسرعة تامة. وشارك العديد منا في تطوير التعليم وتجديد البنية التحتية في الجامعة في أواخر التسعينيات يحدونا إحساس بأننا نحاول أن نلقي عدة كرات في الهواء في لحظة واحدة. وقد حاولنا بجهود مضنية أن نطور فنا يجعلها جميعاً تبقى في الهواء، وعلى صلة الواحدة منها بالأخرى. وكان الأمر بالنسبة لنا وقتاً للتعلم والتنمية الذاتية، وكان قبل كل شيء وقتاً إيجابياً للجامعة. وقد علقت في مقالة لي عـام 2000 فقلت: هل وصلنا إلى النقطـة الحرجة الآن، حيث يتأرجح الاستخدام

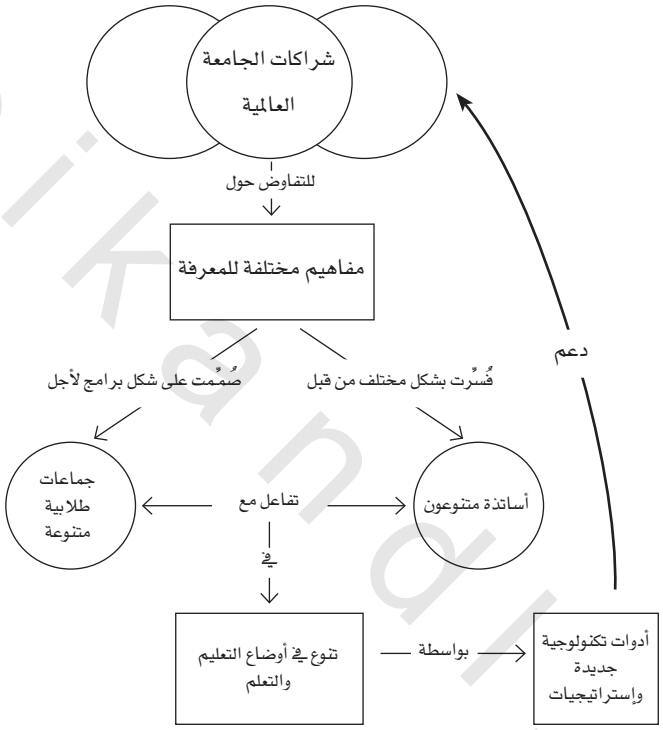
المناسب لتقنية التعلم عبر الشبكة في الجامعة؟ ربما لا ! ولكننا نشعر أننا على الطريق الصحيح (ماكنوت 2001). وبالتأكيد إن العديد من العناصر التي تتألف منها خطة برنامج دعم تقنية المعلومات قد شهدت استقراراً، وهناك بعض البراهين بأن نوعية مواد المقررات المقدمة عبر الإنترنت قد تحسنت. (ماكنوت 2001).

وعلى كل حال، لقد سبب تنفيذ نظام الإدارة الأكاديمية AMS في جامعة ملبورن صدمة ساحقة لرؤية قيام ترتيب مركزي متكامل لأنظمة تقنية المعلومات الداعمة لوظائف التعليم والتعلم. والبنود الآتية من تقرير المكتب الفيكتوري للرقابة العامة (2003) عن مؤسسة ملبورن الملكية لتقنية المعلومات تروي لنا القصة بوضوح (ملاحظة – المبالغ بالدولار الأسترالي). ولم يكن نظام الإدارة الأكاديمية قد عمل بعد، وقد أربكت الكارثة السيولة المالية للجامعة.

- إن النفقات المتحققة لتنفيذ نظام الإدارة الأكاديمية حتى نهاية 2003 بلغت 47.2 مليون دولار أسترالي وهو ما يعادل ثلاثة أضعاف الميزانية المقدرة للتنفيذ. والجامعة بوصفها طرفاً مساهماً في الميزانية الأصلية المقدرة، خصصت ستة ملايين دولار إضافية في السنة الواحدة ولمدة ثلاث سنوات لرسوم الترخيص، وأعمال تنفيذية إضافية، وتحسين المشاورات وبرامج الكمبيوتر.
- لم يوفر النظام الحالي الوظيفة المخطط لها أصلا.. وتواجه الجامعة تحديات مهمة في التحول إلى نظام يتصف بنوعية عالية لإدارة الطالب وقادر على الاستمرار على المدى المتوسط والمدى الطويل، وفي الوقت نفسه تمويل الفعاليات الضرورية لتحقيق هذه النتيجة.

أكثر من ذلك، كان هناك اهتمام هائل من الإعلام المعادي ضد الجامعة وإدارتها ورؤاها المستقبلية. وقد اتصف بعضه بروح عدوانية، مثل تلك المقالات العديدة عن الجامعة التي ظهرت على موقع www.crickey.com.au. وليس في نيتي مناقشة كم من الأدلة استندت إليها بيانات هذا الموقع وتعليقاته وتنبؤاته عن مستقبل هذه الجامعة التقنية الكبرى. وما أود أن أشير اليه هو أن هذه القصة تعلمنا بوضوح بأن

الحـذر مطلـوب في تبني اتجاه يزعم أن الجامعة تستطيـع أن تستثمر في أنظمة تقنية معلومـات واسعـة، على أمـل أن يكون هناك عائـدات من ذلك الاستثمـار، على شكل نوعيـة تعليم وتعلم محسّنة التي ستؤدي بدورها إلى تحسين سمعة الجامعة، وإمكانية تسويق أكبر لبرامجها. إنه بالتأكيد ليس بهذه البساطة.



الشكل 7-1 التنوع في التعليم العالي مع مساندة وتدخل التقنية

التقنية بوصفها ميسراً لتعليم وتعلم فعالين

يقوم التعليم العالي على قاعدة أنه بالإمكان تيسير تعلم الطالب عبر العمل في بيئة مخططـة. فإن كنا لا نؤمن بذلك، يجب علينا أن نعـود إلى أيام اكتشاف التعلم الذي تنقصـه البنى، الذي مارسه العديد منا في فـترة الستينيات والسبعينيات (سواء كنا طلابـاً أو أساتذة) ووجدناه غير مقنع. وبشكل أساسي ليس المنهج وحده الذي يحتاج إلى تخطيـط، إنما أيضاً هناك ضرورة لأن تؤخذ بعين الاعتبار طبيعة مجموع خبرات

الطالب المشكلة في مدة تمتد عادة سنواتٍ، إذا أردنا أن يتحقق توافق المنهاج، ويؤدي إلى فوائد بارزة للطلبة. والمخطط التعليمي ضروري لتسهيل التعلم الفعال. وعلى كل حال، ماذا عن صورة التعلم عبر الإنترنت أو البريد الإليكتروني؟ إن الشيء الرئيس هنا ليس التفكير بالتعلم عبر الإنترنت الذي يختلف كلياً عن التعلم الذي يجري وفق التعليم التقليدي الذي يتم وجهاً لوجه. وليست عملية التعلم هي المختلفة (فالطالب بعد كل شيء ما زال إنساناً له الموصلات العصبية ذاتها). ولكن المختلف هو وجود عدة وجوه مختلفة في بيئات معتمدة إليكترونيا. ويعتمد دور التقنية أيضاً على سلسلة جديدة متنوعة أخرى من العوامل في التعليم العالي.

أولاً، تعني المشاركات العالمية في التعليم العالي بأن تصورات مختلفة للمعرفة تحتاج للنقاش. ثانيا هناك المزيد من تنوع الطلاب الذين يدخلون التعليم ما بعد الثانوي. هذا التنوع يغطي الدافع والتوجه الأكاديميين، والخلفية اللغوية والثقافية والخبرة التعليمية السابقة وتوجهات التعليم. ويتفاعل الطلبة مع الأساتذه الذين لديهم اتجاهات ومعتقدات مختلفة في التعليم والتعلم ومعتقدات عنهما. ثالثاً، هناك تنوع متزايد في سياقات التعلم التي يسجل فيها الطلاب. ويمكن لهذه السياقات أن تكون تعلماً في مكان عمل، أو تعلماً في استديو مركزي، أو برامج مع كتلة طلاب كثيفة (وغالباً مع اجتياز للحدود الوطنية)، أو برامج تشمل عدة قطاعات متقاطعة. أخيراً، إن التقنية نفسها تعني أن هناك سلسلة تزداد على الدوام من الأدوات والإستراتيجيات كي نستخدمها في صياغة البرامج والمقررات. وقد جرى تلخيص كل هذه التنوع في الجدول 1.7.

والشيء المهم الذي علينا ملاحظته هو أنه ما لم تدعم التقنية هذه السلسلة من العلاقات الهشة والمعقدة فإنها لن تكون أداة تيسير وتسهيل.

نموذج (نماذج) لتطوير التعليم لتقوية علاقة تقنية المعلومات بالتعليم والتعلم

إن عدد العاملين في مجال تطوير التعليم كبير ويضم:

- وحدات تطوير التعليم الأشد تقليدية وتركز على الدعم الشامل للتعليم والتعلم. ويمكن لهذه الوحدات أن تكون مركزية أو على مستوى الكلية.
- وحدات يكون مفتاح التركيز فيها هو استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم. ويمكن لهذه الوحدات أن تكون مركزية أو داخل الكليات. وغالباً ما تسمى وحدات التعلم المرن، ويمكن لها أن تكون، أو لا تكون، متكاملة مع وحدات تطوير التعليم المتشددة المذكورة أعلاه.
- وحدات تعتمد على إنتاج برامج وتطبيقات حاسوبية للمقررات باستخدام التقنية. ويمكن لهذه الوحدات أن تكون مركزية أو في داخل الكليات، وقد انبثق بعض هذه الوحدات من وحدات التعليم عن بعد باستخدام المطبوعات.
- وحدات خدمات تقنية المعلومات على أساس مركزي، التي تركز على التقنية فقط مع العودة الضعيفة جداً إلى موضوع التربية pedagogy. هذه الوحدات غالباً ما تدير البنية التحية لأنظمة التعلم عبر الإنترنت.
- مكتبات الجامعة.

يصف هاجز وآخرون (1997)، في دراسة شملت عشرين جامعة إسترالية ثلاثة اتجاهات تساند استخدام تقنية المعلومات في التعليم وهي اتجاهات متكاملة، أو متوازية، أو توزيعية. وقد عرّف هذه الاتجاهات وناقشها الباحث هاجز ولخصها في الجدول 3.7. وفي الحقيقة تستخدم الجامعات خليطاً من هذه التوجهات، إنما مع ميل أساسي نحو اتجاه واحد منها. والجدول أداة مفيدة لتقويم نقاط الضعف والقوة لخليط من الوحدات المساندة في أي جامعة.

وسنصف في الفقرات الآتية» حالتين للدراسة» ونحللهما. وهما يتركزان على مشكلة ماهي أفضل طريقة لدعم أساتذة الجامعة في تجديدهم لبرامجهم التعليمية بطرق تمكنهم من استخدام إمكانيات تقنية الحاسوب والإنترنت. والحالتان المدروستان

obeikandl.com

تنتــج ثانيهما عن الأولى، بحيث إن الحالة الثانيــة ستبنى على الدروس المستفادة من الحالة الأولى. وقد جــرى اختيار هذه الإستراتيجية كي يستطيع مطورو تعليم آخرون أن يروا أنه ليس هناك «مقاس واحد» يناسب كل الأساليب في تطوير التعليم. وقد صيغ العمل الذي نقوم به تلبية لحاجة ملموسة – وكما هي في حالتي الشخصية فقد تأثرت بقوة بالتجارب السابقة. وهكذا فإن تطوير التعلم هو عملية متكررة ومتدرجة.

الجدول 3.7: التوجهات المتكاملة، والمتوازية، والتوزيعية لتطوير هيئة التدريس وتمكينهم من استخدام تقنية المعلومات في التعليم

التوجـه التكاملـي: (وضـع كل البيض في سلة واحدة). روابط بنيوية قوية بـين الوحدات، أو جزء من وحدة واحدة تقدم دعمـا عاما للتعليـم والتعلم، ودعما لاستعمال تقنية المعلومات في التعليم والتعلـم، ودعما لإنتاج البرامج الحاسوبية للمقررات. إنه بالضرورة اتجاه من الأعلى إلى الأسفل.

الفوائد:	المسائل التي برزت:
– إطار سياسة متماسكة. – تخطيط فعال للمصادر وتجنب الازدواجية.	– وصول محدود لجميع أفراد هيئة التدريس. – توجهات فردية غير ملحوظة. – التأكيد على حل تكنولوجي واحد قد يبرز ويسيطر على تخطيط التعليم.

الاتجـاه الموازي: (لـن يلتقي إثنان مختلفان أبدا). وحـدات منفصلة للدعم العام للتعليـم والتعلم، ودعم استخدام تقنية المعلومات في التعليم والتعلم.

الفوائد:	مسائل تبرز من التطبيق:
– يسمح بالاعتراف بسلسلة واسعة من مسائل التعليم والتعلـم (مثـلاً: العولمـة) وليس مجـرد تخطيط تعليمي مترافق مع استخدام تقنية المعلومات. – يسمـح بتطويـر الخـبرة المتعلقـة بالتقنيـات الجديدة.	– صعوبـة تحقيـق تعاون بين مختلـف الوحدات. هنـاك احتمالات لظهور تشويش وتنافس يمكن أن يؤدي إلى سلسلة ضيقة من المسائل التعليمية لكونهـا عولجـت في وحـدات تقنيـة المعلومات والتعليم والتعلم.

الاتجاه التوزيعي – المتفرع (النمو العضوي)

وهـو توجه يعتمد على الحركة مـن الأدنى إلى الأعلى أكثر من الاتجاهين السابقـين، سلسلة من الوحدات توزع مركزياً وفي الكليات التي لا تتعاون بشكل وثيق. وستبقى إدارة المشروع مع المشروعات المحلية.

الفوائد:	المسائل التي تبرز:
حل عضوي لا تعيق فيه سيطرة غير ضرورية التجديد: - يمكن أن يكون اقتصادياً إذ تطلب الكفايات عند الحاجة إليها فقط. - يمكن أن يمتلك ملكية محلية أكبر وعلاقات تفاعلية أقوى بين الأشخاص.	- يمكن أن ينتج عنه إدارة مشروع ضعيفة مع خبرة تعليمية غير كافية. - احتمال أن يفشل التجديد دون دعم مؤسساتي ملموس. - يمكن أن يؤدي إلى الهدر والازدواجية في الجهد والموارد بما فيها الأدوات.

• المصدر بعد هيجز وفريقه 1997

جامعة تخدم المنظمات تعمل من داخل توجه تكاملي واسع

القضية الأولى هي في سياق جامعة ملبورن الملكية، وهي جامعة تخدم المنظمات في أستراليا. وللجامعة تركيز واسع، كما أن التفاعل ما بين الثقافات شائع. وتحدي التنوع أمر جوهري (الجدول رقم 5.7 يصف هذا التنوع بوصفه نقيضاً للتجانس الكبير في طبيعة الجامعة الصينية في هونغ كونغ).

وكان نموذج تطوير التعليم الذي جرى تبنيه في أواخر التسعينيات توجهاً تكاملياً إلى حد كبير، ولكن كان هناك في الوقت نفسه وجوه لتوزيع الدعم. وبدأت مبادرة لتطوير التعليم التي سأصفها في منتصف عام 1999، واستمرت حتى بواكير 2001. وأطلق عليها اسم «المرشد (الناصح) في تقنية التعلم LTM». ومولت من الجامعة التي منحت ما يزيد عن 140 من أعضاء الجهاز الأكاديمي يوماً حراً واحداً في الأسبوع وخلال فصل واحد بهدف:

- أن يتعلموا استخدام النظام الجامعي الحديث للتعليم على الحاسوب والإنترنت.
- أن يصمموا وينفذوا التعلم عبر الحاسوب والإنترنت في برامج التعليم في كليتهم.
- أن يشجعوا ويدعموا نشاطات مشابهة بين الزملاء في الأقسام التي يعملون فيها.

obeikandl.com

وكان هناك مرشـدان في تقنية التعلم في معظم الأقسام في الجامعة، ووجد منهم عـدد أيضـاً في ميادين مركزية كالمكتبـة. وقد جرى تمويـل كل مرشـد ليغطي ستة وعشرين يوماً تفرغ من العمل، كما أن بعضهم استمر مدة أطول.

وكان الهـدف من وضع هذا الاستثمار المهم هـو أن يوجه الجهاز الأكاديمي النصح في كيفيـة استخـدام تقنيـة التعليم -بديلاً مثلاً عـن نظام ينشر علـى الإنترنت يضعه متخصصـ ووحدة إنتـاج تخدمهم-، إنه تبنٍ واسع للتعلم علـى الإنترنت بوصفه جزءاً مـن التغيير الفعال في ثقافة العمل الأكاديمـي. وكان زيادة عدد الأيام الحرة لأكثر من فصـل واحد مطلوباً أحيانا للوصـول إلى نتائج مفيدة، وقد أطلق علـى هؤلاء الأساتذة الأكاديميين اسـم «مرشدون خبراء في تقنية التعلم» ELTMs. وعمل العديد من هؤلاء المرشديـن في أدوار إستراتيجيـة عديـدة في كلياتهم مثل التأكد مـن جودة الموضوعات المعروضة عبر الإنترنت، وتطوير، وتطبيق معايير النشر على الإنترنت.

وقـد تولى كل هؤلاء المرشـدون برنامجاً مكثفاً لتطوير جهـاز التعليم مدته أسبوع تقريبـاً. وكانـت بعض العناويـن الرئيسة ترتبـط برؤية معهد ملبـورن الملكي بوصفه جامعة دولية كبرى للتقنية. وقد استعمل نمط المنح الدراسية عند بوفر (1990) الذي يؤكـد أن التعليم يجب أن يكون نشاطا جديـرا بالعلماء لبعض الوقت كنموذج متكامل لعمـل الجامعة. وفي هذا الإطار جرى بحث تطور التعليم والتعلم خلال السنين القليلة الماضيـة، ووظيفة وبنية برنامـج مواءمة تقنية المعلومات. وكان هنـاك أيضاً جلسات تغطي سلسلة من الجلسات العملية للسيطرة على أدوات التعلم عبر الإنترنت، وكذلك ورشات عمل لمسائل مثل إستراتيجيات التقويم والتقدير للتعلم عبر الإنترنت، وأساليب استمالة الطالب، وإدارة المصادر الرقمية، وإدارة المشروع، وعبر سنتين من البرنامج تشكلت من عدد من الأفراد في كليات مختلفة استمرت بعد النهاية الرسمية للبرنامج (جراي وماكنوت 2001).

وقـد علمتنا تجربة جامعة ملبورن الملكية دروسا عديدة من برنامج أساليب التعلم والتعليـم. وكان هناك نصيب جيد من النجـاح (ماكنوت 2003) ولكن مسائل أخرى

ظهرت في أثناء عملية برنامج أساليب التعلم والتعليم. فكيف يمكن لجامعة أخرى أن تستفيد من قصة هذا المشروع الترشيدي الذي وضع في سياق جامعة واحدة محددة؟ في الجدول 4.7 حاولت أن أجمل الوجوه الإيجابية لمشروع الإرشاد في تقنية التعليم وكذلك المسائل والتحديات التي لم يجر حلها بشكل مرض. ومن الضروري بشكل مطلق التحرك في آن واحد على جبهات مختلفة – السياسة، والبنية التحية، والدعم. وكذلك من الضروري العمل عبر الجامعة في كل الكليات والأقسام، والهدف تطوير ملكية محلية وبناء قدرة تشمل الجميع وتحقيق إنتاجية في سياق مشترك.

هذه التجربة قادتني لتطوير نمط من مبادرات التكامل الذي يسير في طريقين. هناك حاجة لمبادرات للتكامل الأفقي بحيث يتكامل تطوير هيئة التدريس مع مراجعات المنهاج ومع المشروعات الإستراتيجية الرئيسة لتجديد مواد المقرر. هناك أيضاً حاجة للتكامل العمودي لفعاليات تطوير هيئة التدريس بحيث إن المناقشات مع رؤساء الأقسام والمشاركين بالبرنامج تبدو ضرورية لتأكيد الدعم لجهاز التعليم، بينما هم يستكشفون التقنية في تعليمهم وتعلمهم الخاص بهم. والحاجة لانخراط قادة الجامعة مسألة أكد ها بيرسون وتريفيتي في الفصل السادس، وقد قوّت تجربة جامعة ملبورن الملكية من قناعتي بأن تطوير التعليم لا يمكن ان يكون فعالية معزولة.

فكيف يمكن لهذين المبدأين للتكامل الأفقي والعمودي أن يستخدما في سياق آخر؟.

جامعة متعددة الكليات تعمل داخل توجه توزيعي واسع

(والحالة الثانية هي الجامعة الصينية في هونغ كونغ CUHK) وهي بالضرورة جامعة كليات. ويوجد في هونغ كونغ ثماني مؤسسات للتعليم العالي (المصدر: لجنة الهبات الجامعية، بدون تاريخ) وكل منها لها طابعها الخاص. وكل جامعات هونغ كونغ ليست كبيرة، وعدد طلابها كلها أقل من عشرة آلاف طالب، وهناك ثلاث جامعات تعتمد البحث المكثف وتعمل مع الجامعة الصينية بوصفها الجامعة التي تتمتع بأقوى روح ثقافية صينية. وصيغت رؤية الجامعة على الشكل التالي:» الاعتراف المحلي والوطني والدولي بها كجامعة أبحاث من الدرجة الأولى، التي تلبي معايير» التميز»

عـبر ثنائية اللغة، وثنائية الثقافة في تعليم الطالب، والمخرج العلمي، والعطاء لصالح المجتمع بشكل متناسق. هذا الجمع بين القيم الثقافية الصينية وبين الاتصال النشط مع العالم هو تحد مثير للاهتمام الشديد.

وليـس من شك في أن الجامعـة الصينية في هونغ كونغ مختلفـة تماماً عن جامعة ملبـورن لتقنية المعلومـات. ويشرح الجدول 5.7 بوضوح هـذا الاختلاف. فالسياستان المتعلقتـان بتقنيـة المعلومات، والتعليـم والتعلم، أكـثر تدهورا في الجامعـة الصينية منهـا في جامعـة ملبورن. وتمويلها الداخلـي ليس تمويلا واسعا، ولذلـك فإن التمويل الخارجـي الحكومـي ضـروري. وقد وضعـت تصاميم تطويـر التعليم هنـا بناء على الدروس المستفادة من تجربة جامعة ملبورن، ولكنها صممت أيضاً لتناسب جامعة لها سياق ثقافي مختلف جداً.

ويعد مركز الارتقاء بالتعليـم والبحث CLEAR التابع للجامعة الصينية (http://www.cuhk.hk/clear/) وحدة تطوير جديدة للتعليم. وقد جعلت هذه الوحدة مركزية لأسباب مقنعة ذكرها تشالمر وأوبريا في الفصل الرابع. أنها وحدة أكاديمية أكثر منها وحدة إدارية. وهناك طموح في أن يصبح البحث أمراً ضرورياً لتطوير التعليم. ولهذا يصبـح التقويم جزءاً متمماً لنشاطاتنا. وعندما تبدأ وحدة جديدة مع جهاز أكاديمي مـن أرضيات مختلفة وتجارب مختلفة، فـإن عملية استخدام ذلك الحجم الكبير من المعرفة المسبقة تحدث بشكل رسمي وغير رسمي. إنه استخدام غير رسمي لأننا نقول غالباً «حسن، لقد جربنا... ويبدو أن الأمر سينجح». وأما الاستخدام الرسمي، فلأننا طورنا خطة إستراتيجية. وقد تفاعلت مبادئ التكامل الأفقي والعمودي عبر القرارات التي اتخذناها عن صيغتنا المفضلة في العمل. وقد وصفنا ذلك في الجدول 6.7.

في هذا الجدول سجلت بالحروف المائلة إستراتيجيتين، واحدة عن التكامل الأفقي، وواحدة عن التكامل العمودي. وقد جرى اختيار الإستراتيجيتين لتنويع النقاش فقط. دعونـا نرى كيف أننا في أثناء عام واحد فقـط وبعدما ربطنا هذه بالمبادئ مع بعضها البعض، جعلنا هاتين الإستراتيجيتين تعملان.

الجدول 4.7 النجاحات والتحديات الباقية في برنامج مرشد تقنية التعلم

العامل	النجاحات الرئيسة	التحديات الباقية
التأكيد على الدعم المحلي	القابلية لتقديم سياقات مختلفة. بعض الأقسام كانت تبني بيئات رفيعة المستوى على الإنترنت لجميع البرامج. وبعضها كان يركز على تطوير المهارات الأساسية في الكمبيوتر لدى أساتذة.	في الأقسام، حيث ما تزال توجد المشاكلات المنظماتية (مثلاً إعادة التشكيل، إدارة غير واضحة أو مثقلة بالواجبات، تغيير سريع في أعضاء الجهاز)، لم يتحقق تقدم، ولقد عانى الأفراد المتحمسين معاناة شديدة. كان تنفيذ برنامج مرشد تقنية التعلم غير متواز،ونتج عن ذلك توسع في الأقسام الفرعية. والأقسام المنتظمة والمستحدثة حصلت على تمويل أكبر من الأقسام التي تحتاج فعلاً للمساعدة.
ثقافة القسم والكلية	استفادت كليات عديدة. ولهذا كانت راغبة في المشاركة في العمليات الواسعة والالتزام بمستوى مهم من الجهد المشترك لإنجاز مخرجات لصالح أقسامها.	وضع المحتوى عبر الإنترنت أسرع وأسهل للإنجاز، من الشكل التقليدي الابتكار الذي يحتاج إلى كثير من التفكير للمقررات والبرامج، وإرشادات التعلم عبر التقنية لا تستوعب ولا تثبت بسرعة. وبناء ثقافة عملية ممتازة وممارسة التعليم والتعلم على الإنترنت يأخذ وقتا أطول، ولكنه يقود بشكل أساسي إلى ميزة تنافسية أكبر. هذا التصور غير معترف به عالميا. وحيث حدث إعادة هيكلة المنظمات فإن ذلك قد احتل معظم النشاطات المبدعة لدى أعضاء الجهاز وكان هناك اهتمام قليل في إحداث أي ابتكار في التعليم.
عبء العمل	وُعِدَ برنامج مرشد تقنية التعليم بتفريغ جزئي للجهاز الأكاديمي كي يصبحوا مرشدين، وقد أوجد هذا الإجراء حجماً كبيراً من الوقت لدى العديد من المرشدين.	صعوبة دائمة في إيجاد بدلاء لأعضاء الجهاز لفترات قصيرة المدى ومناسبة. لم يكن هناك تفريغ جزئي لمن أصبحوا مرشدين.

obeikandl.com

هيكل المكافأة	أعضاء الجهاز الذين شاركوا فعليا فأضافوا بالتأكيد شيئاً جوهرياً لملفاتهم التعليمية، وبهذا عززوا تطلعاتهم للترقية الأكاديمية استناداً إلى هذا الأمر. وكان لدى المشاركين الرغبة للانتقال بأنفسهم مهنيا إلى ساحة التغيير والتحدي المتواصلين وعندما فعلوا ذلك أصبحوا قادرين على استخلاص قناعة شخصية مهمة من هذه الفرصة	كان هناك حافز غير كاف بالمقارنة مع مكافآت البحث. لم يكن لدى معظم المشاركين الوقت الكافي لتتبع الخصائص في تطوير الجهاز أو إنتاج المواد الحاسوبية للدورات، وهكذا لم يستطيعوا الاستفادة من البرامج المعتمدة التي من المفترض أن تعترف رسمياً بخبرتهم كمرشدين في تقنية التعليم
مقياس البرنامج	كان إرث هذا المشروع أكاديميان أو ثلاثة في كل قسم (حوالي 10% من الجهاز الأكاديمي)، الذين شاركوا بدور فعال، حيث تأثرت خبراتهم الأكاديمية بالتجربة وأصبحوا مثالا ونقطة مرجعية لزملائهم	تمويل دائم لنشاطات مستمرة لشبكة المرشدين أو من أجل نمو ملائم لبنى داعمة أخرى، وحصل ذلك فقط في بعض الكليات

• المصدر ماكنوت 2003: 42

obeikandl.com

الجدول 7.5 مقارنة بين جامعة ملبورن الملكية لتقنية المعلومات والجامعة الصينية في هونغ كونغ

الخصائص	الجامعة الصينية في هونج كونج	جامعة ملبورن
تاريخ التأسيس	1962	1887 ولكنها اكتملت تماماً عام 1992
طبيعة الكليات	سبع كليات. جامعة شاملة تتضمن العلوم الإنسانية التقليدية وكلية الطب. وعدد قليل نسبياً من البرامج متعددة الاختصاصات	سبع كليات. التركيز على الجانب التطبيقي. تغطي الموضوعات الأكاديمية من الفن والهندسة المعمارية وإدارة الأعمال والتصميم والتعليم والهندسة والعلوم (الفيزيائية، علوم الحياة والعلوم الاجتماعية). والجامعة لديها تركيز على الجانب التطبيقي وعلى البرامج متعددة التخصصات.
عدد الطلاب	9500 طالب في المرحلة الجامعية و5500 طالب في مرحلة الدراسات العليا	قريبا من 60000 طالب تقريبا منهم حوالي 25 الف في مرحلة الدراسة الجامعية وتقريباً نفس العدد في قطاع التدريب المهني وعشرة آلاف طالب دراسات عليا.
الأسلوب	يستند إلى الكليات	تخدم المنظمات
تنوع خلفية الطلاب	صينيون تقريبا جميع غير	30% مولودون ما وراء البحار
تنوع أعمار الطلاب	معظم طلبة الدراسة الجامعية جاؤوا مباشرة من المدرسة الثانوية	45-50% بالغون (25 سنة فما فوق)
عدد الطلاب في الدوام الجزئي والكامل	فقط 3% من طلاب المرحلة الجامعية بدوام جزئي	40% من الطلاب بدوام جزئي عبر الجامعة كلها.

obeikandl.com

الجدول 7.6: تشريع مبادئ التكامل الأفقي والعمودي

	التكامل الأفقي لتطوير التعليم مع تجديد المنهاج	التكامل العمودي داخل الكليات
التشريع	علاقة رسمية بين الوحدات المركزية وبين وظائف دعم تقنية المعلومات، والتعليم والتعلم. تأكيد أقل على النشاطات على مستوى الجامعة مثل ورشات العمل العامة وتركيز أكبر على العمل المستند إلى المشروع حيث يمكن تحقيق النتائج ثم المشاركة فيها. ويمكن أن يؤدي هذا إلى تطوير نماذج لتعميم التجربة الجيدة عبر الأقسام. وهناك جهد مشترك كبير وواضح بين هذا التركيز على العمل في مشروعات محددة وإستراتيجية التركيز على مستويات مختلفة من مسؤولية البرامج.	تحقيق صلات على كل المستويات في كل كلية. وكانت البداية اجتماعات رسمية مع العمداء، تبعها اتصالات مع الرؤساء في كل الأقسام. تأكيد العمل على مستوى البرنامج (الذي يعني – في العديد من الحالات – العمل على مستوى القسم) بدلا من العمل مع أساتذة على المستوى الفردي. وتعني هذه الإستراتيجية أنه عندما نعمل مع أي من الأساتذة بطلب المساعدة بشكل فردي، فإننا نكرس معظم وقتنا لمشروعات يكون فيها رؤساء الأقسام والمنسقون في المشروع منهمكين في العمل إلى جانب طالبي الخدمة من الجهاز التعليمي.

الرابطة الرسمية بين الوحدات المركزية وتقنية المعلومات ومع وظائف دعم التعليم والتعلم

جعل الدعم الرئيس في جامعة ملبورن للتعليم والتعلم مركزياً. وبالإضافة إلى ذلك، كان هناك روابط عامة بين وحدات الدعم الأخرى، مثل المكتبة، لكنها لم تكن روابط قوية ولم يكن لها صفة رسمية في أي حال من الأحوال. وهذا ليس مدهشاً في منظمة كبيرة جداً حتى تلك التي تتبنى اتجاهاً منظماتياً. وكان لدي الشعور بأنه كانت هناك فرص ضائعة في جامعة ملبورن، وتمنيت تجنبها في الجامعة الصينية، حيث عرفت بأن علي أن أواجه التحدي الإضافي المتعلق بالخدمات لكونها موزعة.

ففي بيئة موزعة جداً مثل ما نراه في الجامعة الصينية تعتمد الصلة غالباً على اجتماع عرضي، وإيجاد أرضية مشتركة مع الزملاء.. وبينما يمكن لهذا أن يكون

فعـالاً جداً إلا أنه يعني أيضاً فرصاً ضائعة. ولكـن اهتمامي تنامى مع تزايد الوضوح في العلاقة بين أدوار الوحدات، وخاصة في بيئة ثنائية اللغة. والخارطة التي وصفناها في الجـدول 2.7 قد طورت كتمرين متكرر يتضمن عـدة اجتماعات مع مركز خدمات تقنيـة المعلومات ITSC، والمكتبـة. وكان هناك أيضاً عـدة اجتماعات غير رسمية مع الأساتذة وجهاز تقنية المعلومات في الكليات. مبدئياً، لقد شككت أن هذه الاجتماعات حدثت فقط لأن الأشخاص كانوا مهذبين مع البروفيسور الجديد الذي يحب أن يرسم خرائـط طموحة (http.www.inspiration. com) في دعـم التعليم والتعلم، وكذلك مـع تفهم أكثر وضوحا للعلاقة بـين الوحدات المركزية ومجموعـات الدعم الصغيرة المبنيـة علـى أساسـ الكلية (غالبـاً مجرد موظف فنـي)، حيـث كان للأمرين فوائد كبيرة. مثلاً عقدت سلسلة ندوات بحث ضمت مركز خدمات تقنية المعلومات، ومركز الارتقـاء بالتعليم والبحث، والمكتبـة. وكان لمركز الارتقاء بالتعلم والبحث مساهمة في تصميم المجالات الفنية، كما بدأ هذا المركز بتنفيذ مشروع مشترك مع مركز خدمات تقنيـة المعلومات لتقويم فاعليـة نظام التعليم عبر الإنترنت، وهنـاك احتمال أن يؤثر هذا التقويم على سياسة البنية التحتية لتقنية المعلومات.

العمل على مستوى البرنامج بدلاً من العمل مع أفراد من الأساتذة

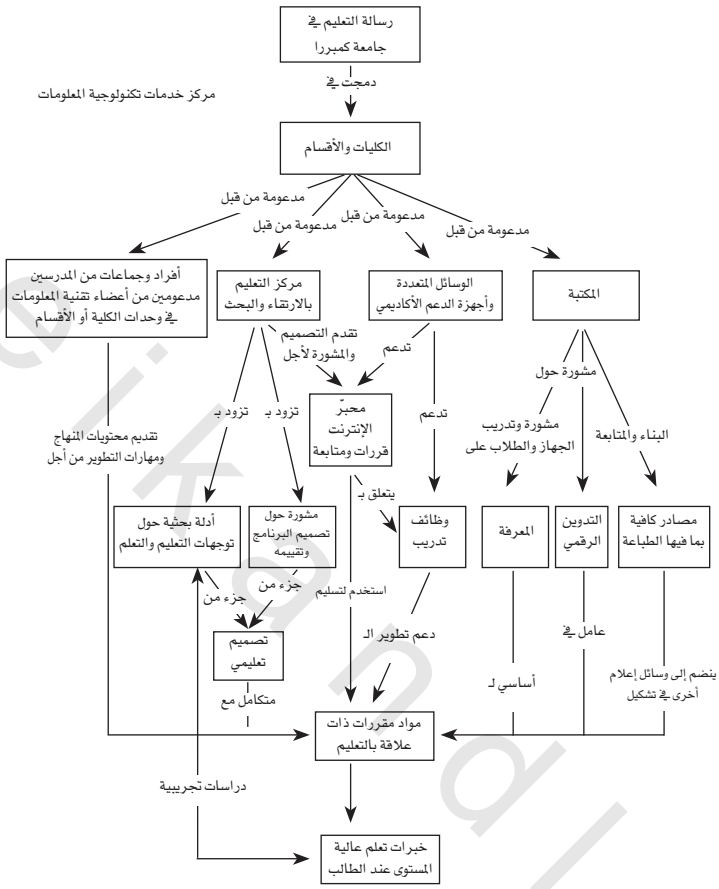
لنتسـاءل فقـط كيف حـاول مركز الارتقـاء بالتعليـم والبحث أن ينجـز التكامل العمودي داخل الكليات؟

إن معظـم أعمـال تطوير التعليم في هونغ كونغ تمولها حكومة هونغ كونغ عبر لجنة الهبـات الجامعية (مصـدر دون تاريخ)، وكمـا في أستراليا، فـإن الكثير من الهبات الحكوميـة كانـت لتمويـل مشروعـات فردية لم تقـدم فوائد علـى امتـداد الجامعة متجاوزين موضـوع الهبات ذات النظام الواسع. كانت هـذه المشروعات نتيجة تفكير أفـراد متحمسـين يعملون غالبـاً في عزلة عن زملائهـم، ويتلقون عـادة تمويلا لأمد قصـير. وهكذا يكون التقويم محدوداً بشروط تقرير عن المشروع يتناول مدة قصيرة نسبيـاً. وفي أستراليـا راجع الكسنـدر وآخـرون (1998) 104 مشروعـات من أصل 173 مشروعـاً تتعلق بتقنيـة المعلومات التي كانت تتلقى تمويلا من لجنة تقدم التعليم

الجامعي CAUT عامي 1994 أو1995. وكان الاهتمام الرئيس منصباً على أن العديد مـن هذه المشروعات لم تكن مملوكة محلياً، ولذلك فقد كان هناك مستوى مؤسساتي ضعيف في عمل المطورين الفرديين، وكانت إحدى التوصيات كما يلي: «يجب أن تعطى الأولويـة في التمويل لمشروعـات مرتبطة بالخطط الإستراتيجيـة للكلّية أو الجامعة». وتدعـم هذه الدراسة مبدأنـا في النظر إلى سياق كامل البرنامـج. وهكذا وللحصول علـى منحة كبيرة ركز جهـاز مركز الارتقـاء بالتعلم والبحث انتباهـه على العمل في مستوى البرنامج. وقد نجحنا في ذلك.

ويتضمـن التوجـه الـذي أخذناه، العمـل مع جميـع برامج الدراسـة الجامعية في الجامعـة. وجرى تطوير ملفـات خبرات الطلبة في العديد مـن البرامج لتتناول ثلاثة موضوعـات رئيسة: 1- التطوير الشخصي لقدرات مختلفة مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والمهارات التفاعلية بين الأشخاص. 2- تصوراتهم عن بيئة التعليم والتعلم مثل تصورهم عن مستوى التفاعل مع الأساتذة، ومع الطلاب الآخرين، وفيما إذا كان التقـويم والمنهاج مناسبين 3- الانخـراط في أنماط مختلفة مـن نشاطات التعلم مثل المشروعات الفردية و/أو مشروعات المجموعات.

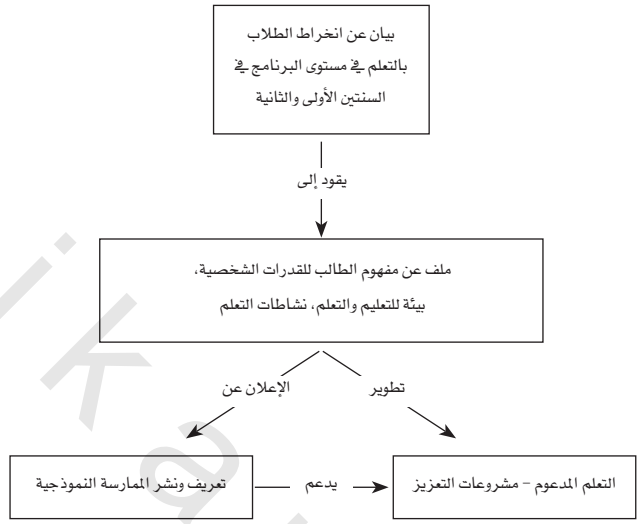
وبناء على النتائج في الموضوعات الرئيسة الثلاثة استطعنا أن نحدد مناطق القوة داخل البرامج. ثم دعي الجهاز المشارك ليساعد في تطوير الإرشادات، والوسائل عن كيفيـة إشراك الطلاب في التعليم النشط. والعمل النموذجي للبرامج الناجحة سوف يساعـد في دعم البرامج الأخـرى حيث توجد تحديات المنهاج والتعليم. وهكذا، يمكن أن نؤسـس حلقات تغذية مرتجعة من الطـلاب، ومشروعات للارتقاء بالتعلم. ويمكن استخدام أعضاء جهاز مركز الارتقاء بالتعليم والبحث كميسرين في العملية الشاملة. وعـبر هذه العملية استخلصنا بـأن جودة التعليم والتعلّـم في البرامج داخل الجامعة يمكـن أن تتحسن بشكل جلي. ولهذا العمـل تضمينات في سياسة الجامعة. إنه لتأكيد الجـودة الراسخة التـي تناسب جامعة متعددة الكليات حيث تتـوزع المسؤولية وكذلك دعم التعلم والتعليم. ويشرح الشكل 3.7 مخطط توجهنا هذا.



الشكل 2.7: خارطة العلاقات بين هيئة التدريس ومركز خدمات تقنية المعلومات ومركز الارتقاء بالتعليم والبحث والمكتبة في جامعة كامبررا

لقد بحثت ملفات خبرة الطالب مبدئياً مع رؤساء الأقسام ومنسقي البرنامج، بحيث أمكننا وضع المتغيرات العريضة لما نطلق عليه اسم مشروعات الارتقاء بالتعلم. ثم وضعت ترتيبات مفصلة لفعاليات تطوير التعليم، كما طرحت للعمل في الأقسام الفردية مشروعات تطوير مواد المقررات. وبهذه الطريقة يوضع مخطط البرنامج التعليمي في مركز المبادرة، ويؤتى بالتقنية إلى الخدمة عند تلك النقطة. ويتفق هذا مع نمط التوجه التوزيعي لتأكيد الجودة الذي لخصه باتريك ولاينز في الفصل

الثالـث. وعندما كنا نقوم بالنشر جرت مشاورات تناولت 50 برنامجاً للطلبة من غير الخريجين مع فعالية متابعة لمعظم هذه البرامج.



الشكل 3.7: تطوير التعليم على مستوى البرنامج

المشاركة والتكامل هما مفتاح النجاح

إن العلاقة التـي قمنا ببنائها بين وحدات الدعم المختلفة في الجامعة الصينية في هونغ كونغ، شجعتنا على العمل في برامج خاصة في الأقسام الفردية. وربما كانت هي الرسالة الرئيسة في هذا الفصل، وسواء عمل المرء في بيئة جامعة منظمات أو جامعة كليات فإن التعاون والتكامل ضروريان:

- بـين وحدات الخدمة، سواء كانـت وحدات تقنية المعلومـات، أو وحدات تطوير التعليم، وسواء استندت إلى الكلية أو كانت مركزية.
- بين المقررات داخل البرنامج.
- بين المستويات المختلفة للسلطة في القسم الواحد.
- بين مختلف تجارب التعليم والتعلم عبر الأقسام.

obeikandl.com

إن الصيغة التي يمكن أن يأخذها هذا التعاون والتكامل سوف تختلف بين جامعة وأخرى ولكن الحاجة لها عالمية.

وكي نؤكد أن التقنية هي مسهّل لتجربة التعليم الفعالة، فإنه من الحيوي أن نتجنب التنافس بين «التقنية والأساتذة» وعقلية «هم ونحن». والعمل الجيد في تطوير التعليم يضع علم التربية في مركز الاهتمام. ومن وجهة نظري: إن التقنية أكثر إفادة وأهمية من أن تحدث شرخاً: متى وأين هي ضرورية؟

أبعد من ذلك، يشرح هذا الفصل بأن الدروس المستفادة من سياق ما، يمكن استخدامها في سياق آخر إذا ما استخلصت المبادئ الجوهرية منها. وبالفعل إنه أمل مؤلفي هذا الكتاب بأن يستخدم القراء ما تعلمناه في سياقاتهم الخاصة.

obeikandl.com

الفصل الثامن

تعليم أساتذة الجامعات
مسائل المشاركة والوصول للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة

كيم فريسر وآلين ساندرز

اتجاهات الإعاقة

في هذه اللحظات من الزمن أكثر من أي وقت مضى في التاريخ هناك الكثير من الأشخاص في المجتمع يوصفون بأن لديهم إعاقة. وهذه الحقيقة تعود بشكل رئيس إلى:

- مجتمع متقدم بالعمر وتطور الإعاقات لدى الأشخاص في أثناء تقدمهم في السن.
- أشخاص بإعاقات ولادية يعيشون هذه الأيام مدة أطول، وبشكل رئيس نتيجة للتطورات المهمة في التشخيص والدواء والتقنية الطبية.
- التغيير في التوجهات الاجتماعية الذي يعني أن أناساً أكثر، يشعرون بالراحة عند توصيفهم بأن لديهم إعاقة.

وكانت دراسة جرت في المملكة المتحدة بين عامي 1985 و1988، وهي آخر دراسة ظهرت، حاولت أن تحدد عدد البالغين من ذوي الحاجات الخاصة في المجتمع البريطاني. وقد قدر في ذلك الوقت أن 6.2 مليون من البالغين في المملكة المتحدة لديهم إعاقة. ويمثلون زمن إجراء الدراسة 14.2% من عدد البالغين.. وفي أستراليا قدر مكتب الإحصاء الأسترالي بأن نسبة المعوّقين ارتفع من 15% عام 1981 إلى 19% عام 1998.

obeikandl.com

دوافع للتعليم الشامل

مـن الناحية التاريخيـة، في ميدان التعليم، كان الطلبة الذيـن يعانون من الإعاقة يوضعون غالباً في أماكن معزولة، هذا إذا أتيح لهم أصلا تلقي التعليم. ثم كان هناك تحـول واضح نحو التعليم في ترتيبات بيئة متكاملـة أو تيار شامل، واليوم هناك توجه نحـو التعليـم الشامل. وهذا يحدث حيث تدل البيئة الشاملـة أن غالبية الطلبة الذين لديهم إعاقة قد زودوا معظم الوقت بالتسهيلات اللازمة لهم دون أي شيء إضافي أو خاص عمل من أجلهم.

وكان هناك العديد من العوامل لهذا الموقف بما فيها:

- الانتقال في أثناء العشرين سنة الماضية من النمط الصحي للإعاقة إلى النمط الاجتماعـي. وينظـر في النمـوذج الاجتماعـي إلى حواجـز الاعاقة علـى أنها موجـودة في المجتمـع وليس لدى الفـرد. ويمكن التغلب علـى الكثير مما سمي بالحواجز بوساطة التفكير المبدع.
- وأصبح تطوير وتحسين سلسلة أدوات المساعدة متاحاً.
- طموحات الطالب وآماله.
- التشريع المعادي للتمييز بسبب الإعاقة.

كما تتضمن الدوافع في المملكة المتحدة:

- نظـام الممارسة – القسم الثالث من وكالة ضمان الجودة (1999) QAA الذي يعالج مسألة الطلاب المعوّقين.
- توسيـع المشاركـة عبر مجلس تمويل التعليم العـالي في إنكلترة (HEFCE دون تاريخ).
- الكتاب الأبيض الصادر عن إدارة التعليم والمهارات والمعنون: مستقبل التعليم العالي (DfES 2003).

obeikandl.com

أما الدوافع في أستراليا فقد تضمنت:

- برامج مساواة بين الطلبة التي تطبق منذ سنين عديدة.

وكما يتزايد عدد الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة المسجلين في مؤسسات التعليم العالي فإن العبء يزداد أيضاً على الجامعة، لإيجاد بيئة شاملة في كل الميادين، مثلاً: المبنى، الشبكة الحاسوبية والإنترنت، تقنية المعلومات، التعليم، والتقويم. وتظهر الأرقام في وكالة إحصاء التعليم العالي HESA (دون تاريخ) في المملكة المتحدة أنه منذ عام 1994 وحتى العام 2001 فإن عدد الطلاب المعوّقين في مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة ارتفع من 2.6% إلى 4.1%. وفي أستراليا تظهر الأرقام الصادرة عن إدارة التعليم والعلوم والتدريب زيادة في عدد الطلاب المحليين المعوّقين من غير الأجانب من 1.9 عام 1996 إلى 3.0% عام 2000. وكان لهذه الأرقام دلالات كبيرة لصانعي القرار ومطوري التعليم الذين يجب أن يتأكدوا أن أعضاء هيئة التدريس كافة يعون مسؤولياتهم تحت سلطة القانون، وأنهم قادرون على تقديم البرامج التي تؤمن أفضل ممارسة. وهناك أيضاً وسيلة استخدامات أخرى ليست صعبة كما يظن البعض للوهلة الأولى.

والمفتاح هو: تخطيط عالمي، بمعنى إذا كانت كل البيئات خططت / بنيت بطريقة يحصل فيها غالبية الأشخاص على احتياجاتهم معظم الوقت، فإن ذلك يؤدي إلى قيام بيئة شاملة على الفور. مثلاً:

- الوصول السهل إلى أماكن الدراسة واستخدام استشاريين لفحص مخططات الأبنية الجديدة وترميمها.
- التأكد من تطوير هيئة التدريس للمواقع الإلكترونية التعليمية وتطوير مواد التعليم الحاسوبية وعلى الإنترنت.
- كتابة مواد تعليمية مشجعة بطريقة تجعلها سهلة الانتقال إلى الصيغة المطلوبة البديلة، مثلاً نقل المواد الإلكترونية إلى قرص محلي.

obeikandl.com

- عناوين توضيحية لكل أفلام الفيديو المستخدمة بوصفها موادَّ تعليمية في المقرر. ويساعد هذا الإجراء الطلاب أيضاً الذين لا تكون الإنكليزية لغتهم الأولى. وقد غدا تعليم الطلاب الأجانب من خلفيات لا تتكلم الإنكليزية صناعة مهمة في البلدان الغربية مثل بريطانيا والولايات المتحدة وأستراليا.
- التأكيد على أن مناهج المقرر تتضمن جلسات تتعلق بالشمولية كلما كان ذلك مناسباً. مثلاً إن مقررات الجامعة عن بناء البيئة يجب أن تتضمن محاضرات في كيف تصمم بيئات شاملة.

تشريع التمييز بسبب الإعاقة

إن قانون منع التمييز بسبب الإعاقة DDA موجود في المملكة المتحدة وأستراليا معاً، ولكنه صدر في وقتين مختلفين. في أستراليا وضع قانون التمييز بسبب الإعاقة موضع التنفيذ عام 1992، وجرى تطبيقه في كل الميادين التعليمية، مثل التعليم، التوظيف، والأدوات، والخدمات... وهكذا.

وصدر القانون في بريطانيا عام 1996، ولكنه طبق في مجالات مختلفة وفي مراحل مختلفة. والتشريع المطبق في التعليم وهو قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة (SENDA2001) أصبح نافذ المفعول في أيلول 2002، وقد جرى تطبيقه على ثلاث مراحل رئيسة. وعقب كل مرحلة كان من الممكن للطالب أو من يحتمل أن يصبح طالباً، أن يطالب بشكل قانوني بمكان في الجامعة وبتلقي دعمها. وقد صمم هذا التشريع ليؤكد أن هذا التوجه نحو المعوّقين هو توجه فاعل وليس رد فعل بمعنى أن تجهز التسهيلات التي ستقدم للطلبة المعوّقين سلفاً، وإن التغييرات في البيئة ستجري بشكل مسبق وتنفذ قبل وصول الفرد المعوق إلى الجامعة.

قانون التمييز بسبب الإعاقة في أستراليا

القانون الفدرالي المتعلق بالتمييز بسبب الإعاقة 1992 وعلاقته بالتعليم

يعني قانون التمييز بسبب الإعاقة الذي صدر عام 1992 الذي أصبح ساري المفعول في آذار 1993، إن حقوق الأشخاص الذين يعانون من الإعاقة هي الآن محمية قانوناً.

obeikandl.com

ويهدف التشريع إلى ما يلي:

1- إلغاء بقدر الإمكان التمييز ضد الأشخاص المعوّقين في الميادين الآتية:

- في العمل، والإعاشة، والتعليم، والنوادي، والرياضة.
- في التزود بالأدوات والتسهيلات، والخدمات، والإقامة.
- في القوانين النافذة.
- في إدارة قوانين الكومونولث وبرامجه،

2- للتأكد من أن ذوي الحاجات الخاصة يتمتعون فعليا بنفس بحقوق المساواة نفسها أمام القانون مع غيرهم من المواطنين.

3- تشجيع الاعتراف والقبول بمبدأ أن الأشخاص من ذوي الحاجات الخاصة لديهم الحقوق الأساسية نفسها التي لمواطنيهم.

(الفصل الثالث من قانون التمييز ضد الإعاقة 1992)

وبالتعابير الواقعية، يعني القانون الفدرالي المذكور أن الطلبة المعوّقين لهم الحق أن يطلبوا ويتلقوا تسهيلات «معقولة» أو ترتيبات تتصل بالطريقة التي يتلقون فيها المقررات وتقويمها، ما لم تدع الجامعة بأنها كي تفعل ذلك فإنها تسبب أذى لا يمكن تصحيحه». مثلاً، يقول القانون الفدرالي:

- إن الطالب العاجز عن التنقل له الحق أن يتوقع -في إطار المعقول- أن تكون المحاضرات والصفوف العملية والجلسات التعليمية في أماكن يمكنه الوصول إليها.
- الطلاب الذين يعانون من فقد السمع أو عجزاً في السمع لهم الحق في توقع، -في إطار المعقول- الحصول على وسائل بديلة متاحة للتسجيلات الصوتية التي يحصل عليها الطلبة الآخرون.
- الطلاب فاقدو البصر أو من يعانون عجزاً في الرؤية لهم الحق أن يحصلوا على الوسائل البديلة المتاحة للمعلومات المطبوعة التي يحصل عليها الطلبة الآخرون.

obeikandl.com

- والطلاب المصابون بمرض الصرع لهم الحق أن يجُري تقويمهم بطرق لا تحرمهم على قاعدة إعاقتهم.

على كل حال، إن الشكاوي هي الأسباب الموجبة لصدور قانون الإعاقة الفدرالي،استنادا للأشخاص الذين يعانون من إعاقة لكونهم يعون حقوقهم أ ومهيئين لتحديد حقوقهم والمطالبة بها، واتباع العمليات اللازمة لمواجهة أي تمييز.

تعريف الإعاقة

تعرف الإعاقة بموجب قانون الإعاقة الفدرالي بأنها الحالة التي تبرز عندما يكون شخص ما بسبب من عجزه، غير قادر على أداء واجب أو وظيفة. مثل هذا الشخص يمكن أن يكون محروماً إذا كانت الأدوات والخدمات والتسهيلات غير متوافرة أو أنها لم تعدل كي تزيل أو تقلل بشكل ملحوظ من تأثير الإعاقة. مثلاً، يمكن لشخص ما أن يكون لديه حالة قلبية ولادية، ولهذا فهو محروم لأنه غير قادر على الصعود إلى الطابق الرابع ليشارك في امتحان في بناء ليس فيه مصعد.

عموماً، يمكن لتسهيلات الإقامة وغيرها أن تكون في مكان يمنع، أو يخفف أو يتغلب على الحواجز فيحقق إنجازاً لحالة الإعاقة. ويمكن لهذه الحواجز أو فقدان القدرات أن ينظر إليها كحالات أو ظروف أو ممارسات تمييز. وقد وجدت السياسة والتشريع لتشجيع الأشخاص والمنظمات للتغلب على التمييز بسبب الإعاقة.

ويعرف قانون الإعاقة الفدرالي الإعاقة كما يلي: (يمكن العودة للموقع التالي (top.htm/311/http;//scaleplus. law.gov.au./html/pasteact/0

تعني الإعاقة فيما يتعلق بشخص ما، ما يلي:

1- فقدان كلي أو جزئي لإحدى الوظائف الجسمية أو العقلية.

2- أو فقدان كلي وجزئي لأحد أعضاء الجسم.

3- أو جود آلية في الجسم تسبب اضطرابا محددا أو مرضا.

4- أو وجود خلل في الجسم قادر على إحداث اضطراب محدد أو مرض.

5- أو سوء وظيفة أو سوء تكوين أو تشويه في جزء من جسم الشخص.

6- أو اضطـراب أو خلل وظيفي ينتج عنه فـرق في القدرة على تعلم هذا الشخص بالمقارنة مع أي شخص آخر لا يعاني من اضطراب أو خلل وظيفي مماثل.

7- أو اضطراب أو مرض يؤثر في عمليات التفكير عند الشخص المعوق وتصوره عن الواقع وعواطفه أو تلك التي تؤدي إلى سلوك مضطرب وتتضمن إعاقة هي:

- موجودة في الوقت الحاضر.
- موجودة سابقاً ولكنها لم تعد موجودة الآن.
- يمكن أن تحدث في المستقبل.
- يمكن انتقالها إلى شخص آخر.

المصدر قانون التمييز ضد الإعاقة 1992).

الإعاقة في التعليم

يشـير مصطلـح «العجز» في ميـدان التعليم إلى أي حالة دائمـة أو مؤقتة تقلل من قدرة الشخص على مباشرة دراسته. ويمكن للعجز أن يسبب حالة من عدم المساواة. وتبعـا لقانون الإعاقة الفدرالي يمكن للإعاقة أن تحدث بسبب أي حالة حسية (تتعلق بالحواسـ)، أو جسدية، أو نفسيـة، أو عصبية، أو أي حالـة تستدعي العلاج. ويمكن للطالـب أن يعـاني حرمانـاً، أو الشعور بالتمييـز إذا كانت الإعاقة قـد تسببت بشكل مباشر أو غير مباشر في:

- زيادة مهمة في الوقت (مثلاً لا يستلم الطالب المواد الدراسية في صيغ بديلة مفضلة لديه إلا بعد بداية الفصل الدراسي).
- زيادة مهمة في الصعوبات.
- وضرورة الاستعانة بمساعدة إنسانية أو تقنية.

obeikandi.com

هـذه النتائج لا تنطبق على طالـب دون إعاقة يريد الوصول إلى المعلومات، ويجهز ويقـدم المعلومات أو يطالب بعناية شخصيـة ووظائف شخصية أو أن يكون قادراً على تنفيذ أي نشاط يفترض أن يكون متوقعاً من هذا الطالب.

إن التمييـز ضد الإعاقة أو مضايقـة أي شخص بناءً على إعاقته يمكن أن يضعف المستـوى الذي يستطيع فيه المعوق أن يتصرف. ويمكـن لهذا الشخص أن يكون طالباً ناجحا أو مستخدماً إذا لم يكن ضحية تمييز. ويحدث التمييز عندما تؤدي السياسات أو الممارسـات إلى كبـح إمكانية وصول الطالب إلى الخدمـات أو الفرص التعليمية أو فرص العمل، على قاعدة الاستخفاف بالناس المصابين بالإعاقة.

ويمكن أن يكون للتمييز النتائج الآتية:

- خلق بيئة عمل ودراسة تتسم بالتخويف أو الإهانة أو العداء أو المضايقة، و
- تأثير مضاد يحول دون وصول الشخص المعوَّق للمشاركة في سلسلة من الفرص التعليمية، والخدمات المساعدة، والتسهيلات الاجتماعية، والاستجمام التي تقدمها الجامعة.

تعريف التمييز بالعلاقة مع التعليم

يثبت الفصل 4 (1) من قانون التمييز بسبب الإعاقة 1992 ما يلي:

يشير التمييز المباشر إلى معاناة غير مقبولة لشخص معوّق لا يتعرض لها شخص آخر دون إعاقة في الظروف نفسها، أو في ظروف مشابهة لهذه المعاناة.

يمكـن أن يكـون التمييز غير مباشر عندمـا تفرض حالة ما أو حاجـة ما على أي شخص آخر غير معوَّقٍ ولكنها تستثني بشكل غير عادل أو تحرم أشخاصاً معوقين.

وينص الفصل 22 (1):

سيكـون غير قانوني لأي سلطة تعليمية أن تميز ضد شخص على قاعدة إعاقته أو إعاقة أي من زملاء الشخص الآخرين. عبر:

openkandi.com

1- رفض أو الفشل في قبول طلب الشخص للالتحاق بوصفه طالباً.

2- أي مفردات أو شروط توضع لقبول الشخص المعوق للالتحاق بوصفها طالباً.

وينص الفصل 22 (2) على ما يلي:

سيكون غير قانوني لأي سلطة تعليمية التمييز ضد طالب على خلفية إعاقته أو إعاقة أي من زملائه:

1- عبر إنكار حق الطالب في الوصول أو تحجيم وصوله إلى أي فائدة تقدمها السلطة التعليمية.

2- أو بطرد الطالب.

3- أو بإخضاع الطالب لأي أذى آخر.

الفصل 22 (4):

هذا الفصل لا يعد غير قانوني رفض أو الفشل في تحقيق طلب شخص ما للالتحاق بوصفه طالب إلى مؤسسة تعليمية إذا طالب هذا الشخص، الذي قبل طلب التحاقه بخدمات أو تسهيلات غير متوافرة لدى طلاب غير معوقين وهذا ما يفرض صعوبة غير عادلة على السلطة التعليمية.

قانون عدم التمييز بسبب الإعاقة في المملكة المتحدة

القانون الخاص بالحاجات التعليمية والإعاقة 2001

أضاف قانون الحاجات التعليمية الخاصة والإعاقة SENDA 2001 جزءاً جديدا هو الجزء الرابع للتمييز ضد الإعاقة. 1995. وفي هذا الفصل أصبح مخالفاً للقانون أن تعامل الجامعة طلابها المعوّقين أو الأشخاص المعوّقين الذين يطلبون الالتحاق بالجامعة بترحاب أقل لسبب يتصل بإعاقتهم ما لم تصحح موقفها. كما أن من واجب الجامعات أن تقوم بتعديلات معقولة للتأكد من أن الأشخاص المعوّقين لم يحرموا من ميزة جوهرية بالمقارنة مع أشخاص غير معوقين وذلك في الوصول إلى

obeikandl.com

التعلـم. ويطبق هـذه المبدأ على القادمين من وراء البحـار أو طلاب الاتحاد الأوروبي تمامـاً مثل الطلاب البريطانيين، وكذلك الطلبة الذي يأخذون فقط جزءاً من مقرر. وتغطي الجامعة الإقامة والخدمات في أوقات الفراغ التي تقدمها بشكل رئيس للطلاب كمـا تقدم التعليم. وفي ظل هذا التشريع يطلب مـن مؤسسات التعليم العالي أن تكون مبادرة في تصرفها أكثر منه ردود أفعال في تلبية مطالب الطلبة.

إن المواعيد الرئيسة المتصلة بإصدار قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة بالإعاقة وتعديلاته كانت وهي الآن مازالت سارية المفعول:

- مـن 1 أيلول(سبتمبر) 2001 – تقديم القانون والتوجـه نحو «الواجب المسبق» و«التعديل المعقول».
- مـن أيلـول (سبتمبر) 2003، إقرار التعديل بأنه علـى الجامعة أن تكفل تقديم المساعدات والخدمات الاستثنائية.
- من 1 أيلول (سبتمبر) 2005 تضمنت التعديلات خدمات جسدية ومكانية.

تعريف الإعاقة

يختلف هذا التعريف عن التعريف المستعمل في أستراليا.

وهو كما يلي:

المعوَّق شخص يعاني عجزاً عقلياً أو جسدياً أي لديه:

- عجز جوهري
- تعسّر
- تأثـير طويـل الأمد للإعاقـة (يمكن أن يكـون متقطعاً أو متبـدلاً ولكنه يستمر أو يتوقـع أن يستمـر لاثني عشر شهـراً على الأقل) على قدراتـه أو قدراتها في ممارسة نشاطات عادية من يوم ليوم.

opelkandi.com

وتتمثل هذه الأحوال بعجز جسدي أو عقلي يتضمن مسألة التنقل والإعاقة في الحواس، والأوضاع العلاجية، وصعوبات تعليمية محددة (مثلاً عسر القراءة) ومسائل الصحة العقلية. وتغطى أيضاً الأمراض التي تستفحل مع الزمن أو تلك التي تخف مع الزمن. والحالات السابقة مغطاة أيضاً. ويجب أن تكون الحالات موثقة طبياً بشكل جيد.

ما هو التمييز؟

في ظل القانون المذكور أعلاه SENDA، التمييز ضد الإعاقة هو:

- معاملة شخص ما بتفضيل أقل من شخص آخر لسبب يتعلق بإعاقته/ إعاقتها دون وجه حق.
- الفشل في القيام بتصحيح معقول لوضع الطالب من حرمان جوهري بالمقارنة مع شخص آخر لا يعاني من الإعاقة.

المعرفة والمعاملة الأقل تفضيلاً

ألا ينتبه المرء أن الطالب معوق

إن عدم المعرفة بأن الطالب معوَّق هو مجرد عذر للمعاملة الأقل تفضيلاً، إذا كانت الجامعة قد اتخذت خطوات معقولة كي تكتشف وتشجع بشكل فاعل الكشف عن الإعاقة. إذا قام الطالب بإخبار شخص آخر في الجامعة عن إعاقته أو أنه صرح عنها في طلب الالتحاق بالجامعة، لن تكون الجامعة قادرة على الزعم بأنها لا تعرف، ما لم يكن الطالب قد طلب إبقاء حالته في سرية تامة. وللطالب الحق في عدم الإفصاح عن إعاقته.

ويحق للمحاكم أن تسأل عن الخطوات التي اتخذتها الجامعة لكشف الإعاقة. هل يعرف الجهاز المسؤول أو هل استطاع أن يعرف بطريقة معقولة أن شخصاً ما يعاني من إعاقة؟ والادعاء بعدم المعرفة لن يكون بالضرورة دفاعاً. ويجب أن تبرهن المؤسسات أنها اتخذت الخطوات المعقولة لاكتشاف ما إذا كان الطالب يعاني من إعاقة أم لا عبر إيجاد ثقافة منفتحة تشجع الطالب للكشف عن إعاقته، وكذلك في سؤاله عن نقاط حرجة في مراحل حياته الجامعية: مثلاً عن طلب التسجيل، وطلب الوصول إلى الخدمات المختلفة،

obeikandl.com

أو المشاركة في المقررات القصيرة، أو العادية، أو تسهيلات الإقامة، أو الاشتراك برحلة علمية، أو حضور مؤتمر. وتنصح الجامعات أيضاً أن تشرح للطالب لماذا تبحث عن المعلومات المتعلقة به وتؤكد له سرية ما يدلي به للجامعة.

ويجب أن تؤكد الجامعات أن لديها أنظمة معمول بها للتعامل مع هذه القضايا. ويجب أن تكون الأنظمة، مثل نظام آليات الاتصالات الداخلية، وسياسات سرية المعلومات، صارمة ويحتاج إليها كل من الجهاز والطالب معاً كي يكونوا واعين لها. فالجهاز يحتاج لأن يؤكد بأن أعماله تجري في إطار قانون حماية البيانات الذي يمنع إفشاء أي معلومات مكتوبة أو بيانات إليكترونية «شخصية حساسة» دون موافقة الفرد الصريحة.

تبريرات المعاملة الأقل تفضيلا

ويجب أن تكون تبريرات المعاملة الأقل تفضيلاً معقولة وجوهرية ومرتبطة بالظروف الشخصية للفرد. وتستخدم تبريرات المعاملة الأقل تفضيلا فقط عندما لا يمكن تقديم تبريرات معقولة في الحالات العادية: مثل:

- المحافظة على المعايير الأكاديمية.
- لأسباب مادية وجوهرية.
- أي معايير أخرى مقررة سابقاً، مثلاً معايير مقررة مسبقاً من قبل هيئة تنظم الدخول في مهنة ما.
- معاملة وفق نمط مقرر سابقاً أو في ظروف مقررة سابقاً.

ويقع العبء على عاتق المؤسسة في إبراز أن عملا ما جرى تقديم المبررات له، وأن التبرير سيبقى صالحاً حتى بعد أن أجري التصحيح المعقول. ولهذا فهو يصبح أكثر أهمية مما كان قبل التصحيح بهدف الاحتفاظ بسجل الجامعة نظيفاً.

التعديلات المعقولة

يجب على الجهاز المسؤول أن يتخذ خطوات معقولة للتأكد من أن المعوّقين أو الطلاب المعوّقين لم يوضعوا في حالة من الحرمان الجوهري بالمقارنة مع شخص ما ليس معوقاً. وعند إجراء التصحيح المعقول تحتاج المؤسسة أن تأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

obeikandi.com

- المحافظة المستمرة على المعايير الأكاديمية.
- الموارد المالية للمؤسسة.
- الهبات/ القروض الممكنة للطالب (بعض الطلاب يستحقون الاستفادة من مخصصات الطالب المعوق).
- الظرف العملي
- المساعدات أو الخدمات الأخرى المتاحة.
- متطلبات الصحة والسلامة. يتقدم قانون الصحة والسلامة على قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة ويفضله، إنما يجب ألّا يستخدم بطريقة تعسفية لاستبعاد الطالب.
- الاهتمام بالأشخاص الآخرين بمن فيهم الطلبة الآخرون.

مسائل تؤثر على عمليات التصحيح:

- التوقع أو الاستباق
- المعرفة
- رغبة الطالب بإبقاء معلوماته سرية

يترتب على الجامعات واجب مراجعة إجراءاتها مسبقاً كي تكون جاهزة لإقامة طلبة لهم مطالب مختلفة. ويجب أن تكون المراجعة مستمرة بحيث يحسب حساب تغير الظروف وتطور التقنية. إذا طلب طالب تصحيح توجهات المؤسسة عند بدء دراسته/ دراستها أو بعدها سيكون قد فات الأوان للقيام بالتصحيح المطلوب ما لم يكون بعض التخطيط قد اتخذ فعلاً مسبقاً. والفشل في التخطيط المسبق لن يكون تبريراً.

واستباق الأحداث سوف يتطلب الأخذ بعين الاعتبار تشابه استخدام الأشخاص المعوّقين لخدمة ما، والقيام بتعديلات مسبقاً لتحسين الوصول إلى الخدمات والمعلومات. ويبدو أنه مهم ولا سيما القيام بالتعديلات مسبقاً في أماكن من الصعب إجراء التعديلات فيها بشكل سريع مثل الوصول الجسدي، ومسائل تصميم المنهاج،

obeikandl.com

أو مـواد التعلم عبر البريد الإلكتروني، أو عندمـا يحتاج الأمر إلى إذن أو موافقة من المستأجريـن. وعندما تجـرى التحسينات مسبقاً فإن تعديـلات أقل ستجري للأفراد وتقـود إلى بيئة أكـثر شمولاً. ومن المحتمـل أن يكون التخطيط مهمـاً لوضع الميزانية اللازمة لتنفيذ مثل تلك التغييرات.

وإذا رغـب طالـب بـأن تبقـى إعاقته سـراً، إذن ستصبـح هناك أفضليـة للقيام بالتعديـلات لمصلحتـه. ومـن الضـروري توثيق هـذا الطلـب والتوضيـح للطالب أن تعديـلات أخرى قد تنفـذ، أو أنه في بعض الحـالات سيكون إجـراء تعديلات أقل هو الخيار الوحيد. ومن الضروري أن نشرح لهم أن طلبهم قد يحد مما يمكن فعله، بينما تستمر المحاولة في إحداث التعديلات. مثلاً: يمكن لطالب ما أن يزود بعد الدرس بنص معد مسبقا بدلا من تدوين ملاحظات له داخل الصف.

ويمكـن أن تجري التعديـلات دون أن يبلغ أعضاء الجهاز الذي قاموا بتلك التعديلات عـن أسبابها كاملا. مثـلاً، يمكن لمحاضر أن يطلب إليه من قبـل مستشار في الإعاقة أن يخصص وقتا إضافيا لطالب معين لمذاكرات (اختبارات) الصف، دون أن يبلغه تفاصيل الإعاقـة الفرديـة للطالب المذكـور. وإذا طلب محاضر معلومات عن طالـب ما، قد يكون مـن الملائـم الحديث بشكل عام عـن تأثير بعض أنواع الإعاقة علـى الدراسة - قد يغني الحديث عن تأثير الإعاقة والتسهيلات المطلوبة عن الحديث عن التشخيص الحقيقي.

قواعد الممارسة لدى هيئة حقوق الإعاقة

طورت هيئة حقوق الإعاقة DRC قواعد الممارسة لمساعدة مؤسسات التعليم العالي لتنفيذ واجبات قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة بالإعاقة. وعلى الرغم من أن هذه القواعـد ليست وثيقة تشريعيـة في حد ذاتها، ومن المتوقع أن ترجـع المحاكم إليها عند سماعها شكاوى عن التمييز. وقد أصبحت هذه القواعد نافذة المفعول في أيلول (سبتمبر 2002) وتعالج موضوع التعليم بعد عمر السادسة عشرة. وتقدم هذه القواعد أمثلة عن تعديلات مبررة، ويمكن القارىء أن يراجع هذه التعديلات في الموقع التالي:

http://www.drc.org.uk/thelaw/practice.asp كمـا قدمـت هـذه القواعـد سلسلة من الأمور الإرشادية للممارسة الجيدة بما فيه «التعليم والتعلم» و «الاختبارات

والتقـويم» و «التسويـق والبيانات» ويمكن العـودة لهذه الإرشادات علـى الموقع /:http www.skill,org.uk/info/drc-guides /index.asp

وبينمـا لا يستطيـع كل الطلبـة الذيـن يصرحون عـن إعاقتهم أن يلبـوا الشروط الصارمـة التي يحددها القانون، فإن الطريقة الوحيدة السليمة للتقدم هو الافتراض أن الإعاقة موضوع البحث (وتتضمن أحوال الصحة العقلية) لها تأثير جوهري طويل الأمـد على قدرة الطالب القيام بالنشاطات اليوميـة العادية. ومن مسؤولية الجامعة أن تبـذل كل جهـد للتأكد من أن المنظمات التي ترتب معهـا أوضاع المعوّقين، بما فيها الجامعـات في البلدان الأخرى، لا تعامل الطلاب الذين لديهم إعاقة بأقل مما تعامل به الطلبة الذين ليس لديهم إعاقة.

وإلى أن تحصل قواعد الممارسة على الصفة الشرعية وتصبح نافذة المفعول قانوناً، فـإن نظـام وكالة تأكيد الجـودة للطلاب المعوّقين يبقـى مصدراً إرشاديـاً للممارسة الجيدة، ولم يستبدل.

مضامين التشريع المتعلق بصانعي القرار في التعليم والتعلم

الممارسات الشاملة – مسؤولية على امتداد الجامعة

كـي تصبح الممارسات شاملة فعـلاً في ترتيبات التعليم العـالي تحتاج إلى التوجه نحـو ميادين عديدة في الجامعة. فكل جهاز الجامعة يحمـل مسؤولية التأكيد أن هذه البيئة قد أوجدت فعلاً.

وهنـاك حاجة لتشكيـل لجان مناسبة علـى مستوى الجامعة ومستـوى الكلية، كما يجـب أن تكـون مسائل الإعاقة مـادة حاضرة على جدول أعمال الكليـة. وبينما يشهد التوجـه نحو الممارسة الشاملة تحولاً ثقافياً، يحتاج «الأبطال Champions» أن تعترف بهـم المستويـات العليا التي ستراجـع التقدم في المجـال سنوياً للتأكد مـن أن العوائق و«الثغرات» في التدابير قد تم حصرها، وإن المشكلات عولجت في إطار زمني مناسب.

ويجـب أن تتكامـل السياسات والخطـط الرئيسة، وتكمل الواحـدة منها الأخرى. كمـا يجب التفكـير لمعرفة أي من إستراتيجيات التطبيق متماسكـة ومتوافقة مع البنى

الجامعيــة. وتحتــاج الكليات والخدمات المركزية أن تتعــاون وتشترك لتحقيق أهداف معينــة مثل التأكد من أن معايير غرف التدريس ملائمة، وتزويد الطلبة الذين لديهم مشــكلات بجداول المواعيد. ويجــب أن تكون هناك مرجعية قويــة، وآليات اتصال في الوقت الذي تبقى في الذهن مسألة السرية لدى الطلبة.

في أستراليــا، هناك توصية بأن تطور المؤسسات خطة عمل للإعاقة DAP تودع لدى هيئة حقوق الإنسان والفرص المتساويةHREOC. ولتطوير هذه الخطة يجب أن تدرس بدقة وجهات نظر ذوي العلاقة؛ إذ إن هؤلاء الأشخاص لديهم ملكية ويشعرون بمسؤولية في تقدم الأهداف والإستراتيجيات المحددة. وتعود المحاكم إلى هذه الخطط عند سماعها قضايــا تتعلق بالتمييز. وتطوير خطة عمل للإعاقة هــو الاتجاه الأفضل للمؤسسات التي تبحث عن الالتزام بالقانون الفدرالي لمنع التمييز بسبب الإعاقة في أستراليا، وهو عملية ثمينــة في المملكة المتحدة. كما يسمح القانون الأسترالي لمنظمة ما أن تواجه مسؤولياتها بطريقة أكثر ملاءمة في ظل القانون، وتطور إستراتيجياتها لإلغاء التمييز.

وتحتاج برامج التجديد لتشجيع وتقدم احتواء الطالب والاحتفاظ به حتى النهاية، إلى تطوير. ومن الممكن أن تتضمن هذه البرامج ما يلي:

- وحــدة مكرســة لهذا العمل ومــزودة بجهاز مؤهل مناســب لتقديم المشــورة والدعم للطلبة المعوّقين الذين يعانون من عسر في القراءة أو يعانون من حالة تحتاج علاجاً طويل الأمد.
- سياسات قبول مرنة.
- برامج انتقالية.
- دورات لجسر الهوات.
- مخططات للتوجيه والإرشاد.
- غرف تقنية معدلة في المقار الرئيسة مثل المكتبات.
- شبكة من ضباط الاتصال مع المعوّقين في الكليات.
- المساواة / العدالة، والتنوع في المنح الدراسية.

تطوير ممارسات تعليمية شاملة

إن تطويـر الوعي بالممارسات التعليمية الشاملة، والتنوع الذي نراه في الطرق التي يتعلـم بها الطلاب هو مسألـة حاسمة في إنجازات الطالب. ومـن الواضح أن تعديل أساليب التعليم والتقويم يفيد كل الطلبة وليس هذه الفئة فقط.

و التطويـر المهنـي PD هـو بهذا الشـكل ضـروري في تحقيق المشاركـة الناجحة، والاحتفـاظ بالطـلاب الذيـن يعانون مـن الإعاقة. وتقليديـاً، جرى تنفيـذ مثل هذا التطويـر المهنـي، عبر قيـادة ورشات العمـل، والجلسـات المعلوماتية التي هـي غالباً اختياريـة. ونقـترح فيما يلـي سلسلة عريضة مـن الطرق التي بموجبهـا يمكن تنفيذ التطوير المهني:

1- جلسات ومواد تمهيدية:

- التأكد من أن المعلومات متاحة، فمثلاً وجود نشرات عن الخدمات التي يجري تقديمها.
- التأكد من أن الجهاز الجديد يسهم بالتطوير المهني المرتبط بالوعي بالإعاقة.
- جلسات مماثلة للأكاديميين الجدد بما فيها جلسات لممارسات التعليم الشامل (بالإشارة إلى الحالة المدروسة في النصف الثاني من هذا الفصل).

2- مواصلة التطوير المهني:

- يقـدم فرصـاً تعليميـة لاستكشـاف المضامـين المتعلقـة بحالات محـددة من الإعاقة فيما يتعلق بالتعليم والتعلم والتقويم. مثلاً ماذا كانت نتائج تطبيقات التعليم والتعلم والتقـويم لشخص ما فاقد البصر ويستخدم نظام برايل؟ أو لشخص آخر فاقد السمع ويستخدم لغة الإشارة كوسيلة اتصال؟ ولدى الموقع الإلكـتروني لجامعة نوتنغهـام معلومات مفيدة لتعليم طـلاب التعليم العالي الذين يعانون من إعاقة:

http://www.nottingham.ac.uk/sedu/courses/EO_courses. php

obeikandi.com

- يناقش قانون التمييز ضد الإعاقة/قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة في بيئة التعليم العالي. وغالباً ما تقدم هذه المعلومات عن طريق ورشات عمل مستقلة وندوات معلوماتية مركزية أو في الكليات. انظر مثلاً:

http://www.nottingham.ac.uk/sedu/courses/EO_courses. php

- يتجه نحو الجهاز الجامعي في خدمات معينة كالمكتبة، والمباني أو القاعات، الذي يتعامل مع قضايا محددة تبرز في هذه الأماكن.

- دعم تصميم مواقع الإنترنت التي يمكن الوصول إليها بهدف الوصول إلى معايير الشبكة W3C على مستوى العالم.

- يتضمن برامج توعية عامة عن الإعاقة.

وتطور بعض الجامعات اليوم برامج تدريب على الإنترنت تتعلق بالمساواة والعدل، والتنوع، ويفترض أن تكون ملزمة لأعضاء هيئة الجامعة الجدد.

3- تحضيرات الجامعة:

- تتضمن الوسائل والمواد الأساسية للمؤسسة، مثل تطوير الوثائق وتعميمها عن الدعم الممكن الحصول عليه من المؤسسة لسلسلة من حالات الإعاقة.

- تطوير معايير الانتقاء والتشجيع مع شرح للممارسات الشاملة.

وكي نجعل الجلسات وجهاً لوجه أكثر جاذبية فمن الحكمة تسويقها بجعلها تتعلق بكل الجماعة الطلابية (مثلاً مهارات التعليم في بيئة متنوعة) أو (التعليم المركز على الطالب لزيادة معدلات الاحتفاظ بالطلبة). وهذا أفضل من عزل مجموعة محددة من الطلبة مثل الطلبة المعوّقين لوحدهم. ويمكن حينها أن تضم جلسات مسائل المساواة والعدل والتنوع، قضايا أخرى مثل مسألتي الجنس والعرق.

بناء المسؤولية

- يحتاج مراقبو الجودة في الجامعة أن يأخذوا في حسبانهم المسائل المتعلقة بالتعلم والتعليم والتقويم عند الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

obeikandl.com

- يجب أن يكون واضحاً للجهاز الأكاديمي ضرورة اللجوء إلى نمط معين من التعليم أو التقويم لتحقيق إنجاز في مخرجات التعلم، أو في التكامل في تعليم المقرر، إذا كانت الأنماط السابقة لا تحقق فائدة لطلبة معينين.
- تقوم لجان عليا بتوجيه خطط عمل الإعاقة DAPs على نحوٍ منتظم وتقويمها ومراجعتها، وهي أداة حاسمة يجب توثيق أعمال هذه اللجان حسب مرور الوقت.
- يجب أن تجري التغذية الراجعة من الكلية لسلسلة من المسائل بشكل منتظم عبر وسائل رسمية مثل الاستبيانات وجماعات التركيز. ولاتحاد الطلبة هنا دور ليلعبه.

التنوع «أمر طبيعي»، ويؤكد ذلك أن القسم الأعظم من الأشخاص يصلون إلى القسم الأعظم من المرافق والتجهيزات، ويجب أن يجري تبني فكرة إيجاد «تصميم عالمي» وعدّها مسألة محسومة. وسوف يوفر ذلك الوقت والنفقات المطلوبة لدعم الطلاب على أساس فردي حيث تصبح البيئة عموماً أكثر شمولاً.

إشراك الأكاديميين

يُطلَب من الجامعات الآن بموجب القانون أن تؤمن وصول المقررات إلى مجتمع متنوع الطلبة بصورة متزايدة. ولتحقيق هذا الوصول تعالج الجامعات على اتساع العالم كله المسألة بمستويات مختلفة وبطرق مختلفة. ووضع عديدٌ منها سياسة تتعلق بمسائل الإعاقة والمساواة والعدالة، وأنشأت مكاتب مركزية لتقديم المساعدة لهيئة الجامعة. وتضع هذه المكاتب دورياً بيانات إرشادية مكتوبة، وتقود ورشات عمل وندوات لكل من هيئة الجامعة والطلبة. ويقوم أعضاء المكاتب بحجم عمل كبير ويقدمون مساعدة لا تقدّر بثمن إلى الأعضاء الآخرين في الجامعة، إنما هناك دلائل تفيد بأن الغالبية العظمى من أفراد جهاز الجامعة ولاسيّما الأكاديميين، لا تمتلك الوعي الكافي ولا تشارك بالأفكار والمسائل.

أحد التوجهات التي استخدمت لتقويم مدى استيعاب الأكاديميين لمفاهيم ومسائل تعليم الطلاب المعوّقين وسنبحثه بعد قليل. وفي الوقت الذي يرى فيه المؤلفون أن هذا التوجه يحتاج إلى سنين عديدة ليعطي ثماره لدى غالبية الأكاديميين الذين عملوا مع

المفهومات، فإن مطالبة الحركة الحالية في المملكة المتحدة وأستراليا المتعلقة بمطالبة جميع الأكاديميين الداخلين حديثاً في التعليم، بأن يحصلوا على تطوير مهني، ستتيح الفرصة لتطبيق هذا التوجه على المستوى الوطني. وفي الحقيقة، في أستراليا، صيغ النص الجديد لمعايير تعليم الإعاقة (صيغ وفق قانون الإعاقة الفدرالي) بحيث ينص الآن على إلزام المؤسسات بتزويد أعضاء الجهاز «بالتدريب». وفي «الحالة الدراسية» أدناه نَصِفُ طريقة فعالة خاصة بتعليم الأكاديميين كيف يعاملون الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

حالة دراسية

كما وصف فريسر الأمر في الفصل التاسع، فإن جامعة موناش وهي من الجامعات الكبرى في أستراليا منحت شهادة تأهيل الخريجين للتعليم في التعليم العالي GCHE بدوام جزئي. عام 1999 للأعضاء الأكاديميين من هيئة الجامعة. وقد درَّس مواد هذه الشهادة أعضاء من وحدة تطوير التعليم العالي المركزية واعتمدتها كلية التربية. وفي عام 2000 أصبحت دراسة البرنامج ملزمة لأعضاء هيئة التدريس الذين التحقوا بالجامعة وليس لديهم الخبرة اللازمة. وفي عام 2001 قدّم مقرر قصير مركز على تعليم الطلبة المعوّقين الذي تتضمنه وحدة «التعليم كطريقة للتعلم».

وقد جرى تطوير هذه الندوة بصورة مشتركة من قبل كاتبي هذا الفصل.

الموضوع رقم 2: التعليم كونه طريقة للتعلم

إن الموضوع (المقرر) المصنف بالرمز HED5002 وبعنوان «التعليم كطريقة للتعلم» ركزت على اتجاهات التعليم المستخدمة نمطياً في الجامعات. وطلب من المشاركين أن يقوموا بالتنافس في إلقاء المحاضرات على مجموعة تعليم صغيرة تعمل مع طلاب بشكل فردي. وقد جرى في الندوة بحث توجهات التعليم «وجهاً لوجه»، والتعليم «بوسيط». وفي عام 2001 ضمت الدورة سبع ندوات بأطوال زمنية مختلفة. وقد عقدت الندوات تحت العناوين الآتية: «مبادئ التعليم الجيد»، و «تعليم الطلبة المعوّقين»، و«إلقاء المحاضرة»، و«التدريس الخاص» و«التعليم المرن»، «والعمل مع الأفراد»، و «التدرب العملي». والتركيز في هذه الحالة الدراسية هو موضوع الندوة الثانية أي «تدريس الطلاب المعوّقين».

المقرر القصير رقم 2 تعليم الطلاب المعوَّقين

بحث هذا الموضوع التحديات التي يواجهها الطلبة المعوَّقون في الجامعة. وطلب من المشاركين التفكير في كيفية جعل صفوفهم أكثر شمولاً وأكثر وصولاً لهؤلاء الطلبة. وممارسة التعليم الشامل تغذي التنوع الموجود في «غرفة الصف الدراسية». وقد تنبهت الندوة إلى أن التغييرات التي تجري لصالح الطلاب المعوّقين تفيد جميعاً الطلبة.

والنتائج المستخلصة من الندوة كانت أنه مع اختتامها سيكون المشاركون قادرين على:

- مناقشة خصائص الإعاقات المختلفة.
- مناقشة تأثير إعاقة معينة على قابلية الطالب للدراسة.
- تحديد بعض التسهيلات أو التعديلات التي يمكن أن تتخذ لتقديم بيئة أكثر شمولية.

ودعم مخطط المقرر القصير بمبادئ التعلم التي لاثنين منها صلة بهذا الفصل بشكل خاص. ويعتقد الكاتبان أن الارتقاء بالتعليم يحدث عندما يشترك الأفراد بالمعلومات في سياق التجربة والتطبيق. وكانت الندوة قد صُمِّمَت لتعريف المشاركين بتشريع التمييز ضد الإعاقة، ومصادر (المعلومات). وقد ترافقت هذه المعلومات مع الخبرة المكتسبة من المقابلات التي أجريت مع الطلاب، وعلى ضوء تلك المقابلات جرى تقرير تسهيلات أو تعديلات يمكن أن يدخلها المشارك إلى اثنتين من بيئاتهم التعليمية من أجل ذلك الطالب (وهما التجربة والتطبيق). واستخدمت تقويمات الزملاء في الدورة لتشجيع التعلم من الزملاء. وقد أجرى المشاركون مقابلة مع أحد الطلاب فتعلموا منه أشياء محددة عن الإعاقة التي يعاني منها (إنما ليس دوماً، ولكنها عادة الإعاقة نفسها). وبتقويمهم لعمل زميلهم الباحث وجد المشاركون أنفسهم أنهم ليسوا فقط أمام معلومات عن نوع آخر من الإعاقة، ولكن أيضاً عن الاتجاه الذي يمكن لزميلهم أن يأخذه ليعدل بيئته التعليمية.

obeikandl.com

وكان المشاركون السبعة والثلاثون الذين شاركوا في المقرر القصير قد زُوِّدوا بنشرات دعائية صادرة عن وحدة الاتصال للإعاقة الجامعية DLU، حملت معلومات عن التشريع الفدرالي، وخدمات وحدة الاتصال، والحاجة إلى ترتيبات بديلة للتقويم، والوصول إلى الشبكة، ونظرة عامة على المسائل والاعتبارات المتعلقة بست من الإعاقات كثيرة الشيوع (العجز في البصر، والعجز في السمع، وعدم القدرة على التعلم تدعي عسر القراءة في بريطانيا، والمرض العقلي، العجز في التنقل، والصرع) والحالة الصحية العامة. وقد أُلحِق بهذه المادة المكتوبة تكريس 80 دقيقة في واحدة من جلستين مدة كل واحدة منهما ثلاث ساعات عقدتا وجهاً لوجه، لمناقشة هذه المعلومات مع تقديم أمثلة عن متطلبات الطالب وتسهيلات التعليم، وتقديم ملف إحصائيات عن إعاقات الطلبة في كل كلية من كليات الجامعة، مع اقتراحات لطرق بديلة ممكنة للبدء بمقابلة الطالب الذي يعاني من الإعاقة. (انظر النبد الآتي) أُخِذَت أسئلة من المشاركين. وفي أثناء ذلك الوقت كان معظم المشاركين منشغلين بمعالجة الموضوع الرئيس كونه دليلاً، عبر الأسئلة العديدة التي سئلت، والانتباه الذي أعطي لأحد كاتبي هذا المقال الذي قاد ذلك الجزء من الجلسة.

وكانت وحدة الاتصال للإعاقة الجامعية قد اتصلت بالطلاب المسجلين وسألتهم إن كانوا يرغبون أن تُجرى معهم مقابلة من قبل أكاديميين يعالجون هذا الموضوع. وقد زُوِّد المشاركون بتفاصيل الاتصال مع طالب وافق على المقابلة. وبذلت جهود لكي يستقبل المشاركون طلاباً من مبناهم الخاص. وفي كل الحالات -باستثناء ثلاثة- تحدث المشاركون وجهاً لوجه مع الطلاب. وقام المشاركان من جامعة موناش ماليزيا بالاتصال مع طلابهم عبر الإنترنت[1]. وسئل سبعة مشاركين إذا كان بإمكانهم أن يجروا مقابلة مع طلاب من صفوفهم الخاصة يعرفون أنهم يعانون من إعاقة. وقدمت لهم النصيحة أن يوجهوا أسئلتهم للطالب بطريقة تسمح له بوضوح الانسحاب إن شاء من المقابلة.

1- ليس في المدينة الجامعية لجامعة موناش ماليزيا أي طالب معوق ينتسب. ولهذا لم نستطع أن نزود المشاركين من الجامعة المذكورة بأسماء طلاب لإجراء مقابلات معهم.

وطلب من كل من المشاركين أن يكتب ويقدم تقريرا من 800 كلمة عن مقابلته للطالب. وبصورة محددة طلب إليهم أن يشيروا في تقريرهم عن التجربة إلى مايلي:

- عوائق التعلم التي يواجهها الطالب.
- والتكييفات أو التعديلات التي يمكن للمشارك أن يدخلها في اثنتين من بيئاتهم التعليمية (مثلاً: محاضرات، نصوص مع تمارين، مختبرات، جولات خارجية، ترتيبات طبية) لمساعدة ذلك الطالب على التغلب على الحواجز أو العوائق التي جرى تحديدها.

كما طُلِب من المشاركين أن يقرؤوا التقرير التأملي الذي أعده أحد زملائهم الباحثين ويقوّموه. وكان قد تم الاتفاق مع المشاركين أن كلا من المقيِّم (بالكسر) والمقيَّم (بالفتح) يجب أن يعرف كل منهما الآخر. وأما معايير التقويم للتقرير المذكور فكانت وجوب:

- وضع قائمة بمضامين الإعاقة الخاصة لتعلم الطالب.
- وضع قائمة وتوضيح التسهيلات الممكنة أو التعديلات التي يمكن أن يقوم بها المشارك في اثنتين من بيئاته التعليمية التي يمكن أن تساعد الطالب على التعلم.

واختار منسق الموضوع التقارير التي قوّمها المشاركون. والمعيار الوحيد لهذا الاختيار كان أن المشاركين قيموا تقريراً انعكاسياً لزميل لهم، بحث في إعاقة مختلفة عن إعاقة الطالب الذي أجرى المشاركون معه المقابلة.

تقويم المقرر القصير: التغذية المرتجعة من المشاركين

في نهاية الفصل الدراسي كنا مهتمين خصوصاً بطلب مشورة ورأي المشاركين كي نبلغ بعد ذلك قراراتنا عن قيمة المقرر القصير «وتأهيل الخريجين للتعليم في التعليم العالي بدوام جزئي». وأردنا أن نعرف إذا كان المقرر قد ارتقى بمفهوم المشارك، وفيما إذا كانت قد غيرت من ممارسات المشاركين... إلخ. وإذا فكروا بأن الأمر يستحق أن يتابعوا الدراسة لنيل الشهادة المذكورة، وفيما إذا كان تصميم المقرر مفيداً... إلخ. وقد ركز التقويم خصوصاً على تصورات المشارك للدورة في نهاية الفصل. وقد

أردنـا مـن هذا التقويم أن نقـرر فيما إذا كان علينا أن نبقي علـى فكرة هذه المقررات في الشهـادة المذكورة أعلاه، وأين يمكننا أن نضعها وفيما إذا كان لهذه الشهادة أصلاً أن تبقى، وإذا كانت ستبقى فكيف نحسنها. وقد قرر المؤلفان فيما إذا دعم المشاركون فكـرة بقاء المقرر في الشهادة مستقبلاً، العمل على متابعة لتقويم تقرير التأثير الفعلي للمقرر على ممارسة التعليم لدى المشاركين، والسعي وراء اجراء مقابلات مع الزملاء في المقرر. وقبل أن يعرض الموضوع مرة ثانية انتقل المؤلفان ليشغلا مناصب في المملكة المتحدة. وهكذا توقفت متابعتهما للتقويم الذي وعدا به.

في تطويـر التقـويم وضع أحدنا مسودة لعدد من الأسئلـة، ثم راجعها الثاني وضم إليها التغذية المرتجعة وأضاف أسئلة جديدة. وقد قدمنا الاستبانة الناتجة عن هاتين الخطوتـين في نهايـة الفصل. وقد جرى تحليل التعليقات علـى الاستبانة للوصول إلى نمـاذج عن إجابات المشاركين. وتشرح المقتطفـات المأخوذة هذه النماذج وتعدّ ممثلة للتعليقات التي أبداها المشاركون. كما حُلِّلت التعليقات أيضاً للحصول على مقتطفات تعارضـ نمـاذج الإجابات التي ذكرناهـا. والنتائج التي نوردها هنـا استخلصت من الأسئلة 1-7 والسؤال 11 والسؤال 14 الواردة في الاستبيان.

نتائج

الخلفية

من بين المشاركين السبعة والثلاثين أجاب ثلاثون منهم على الاستبانة التي كانت قد سلمت لهم باليد عند ورشة العمل الثانية التي جرت وجها لوجه، وعقدت في نهاية الدورة، وكذلك أرسلت إلى المشاركين الذين تغيبوا عن الجلسة. وكما هو وارد في الجدولين 1.8 و2.8 فـإن التوزيع حسب النوع (ذكر وأنثى) لمن أجابوا كان تقريباً متساوياً، والمجموعة نفسهـا كانت موزعـة تقريباً بين ممارسين جـدد في التعليم، وممارسـين لديهم خبرة سنتين – إلى **5** سنوات، وأساتذه متمرسين علَّموا لأكثر من ست سنوات.

ومـن بين الثلاثين مشـاركاً الذين أجابوا على الأسئلة علّـم 57% منهم طالباً من ذوي الإعاقـة (الجـدولان 8.3 و 8.4). ومـا هـو مثير للاهتمـام أن 87% من النساء المشـاركات في المقـرر قد علَّمن طالباً معوَّقاً، وبالمقارنة مـع 31% فقط من المشاركين

الذكـور. ومن المحتمل أن نحسب حساباً لبعض هـذا الاختلاف في أن معظم أصحاب الإجابـة الذيـن كانوا من الذكور أكثر من النساء، كانـوا في سنتهم الأولى في التعليم. وإن كل خمسـة من سبعة ذكور من أصحـاب الإجابات في سنتهم الأولى في التعليم لم يعلِّمـوا طلابـاً معوَّقـين، بينما واحدة فقط مـن كل ثلاث نسـاء في سنتهن الأولى من التعليم لم تكن قد علّمت طالباً معوَّقاً.

وعَـدَّ المجيبـون أن التسهيلات المحـددة / التعديلات التي قدمـت سابقاً لطلابهم المعوّقين يمكن تصنيفها على أنها تغييرات حدثت في:

- الاتصالات. مثلاً تسجيل المحاضرات على أشرطة تسجيل، واستخدام مكبرات صـوت خاصـة، وتـرك الأنوار مضـاءة في قاعـة المحاضرات بحيـث يستطيع الطالب الفاقد للسمع أن يرى «المترجم الذي ينقل له الدرس بلغة الإشارة».
- المصـادر، مثلاً تزويد الطالـب بملاحظات تفصيلية عـن المحاضرة، وتزويده بالنصوص قبل إلقاء المحاضرة، وزيادة وقت الاستشارة.
- ترتيبـات تقـويم بديلة – مثلاً: إعطـاء الطالب وقت إضـافي في أثناء الاختبار، وعند تأديتـه للواجبات القابلة للتقويم في أثناء الفصـل الدراسي، واستخدام الطالب لكاتـب/ ناسخ /مدوِّن يساعده في الكتابة في أثناء الاختبار، والاكتفاء بأجوبة شفهية على أسئلة الاختبار أكثر من استخدام الأجوبة المكتوبة.

الجدول 1.8 نوع (ذكور وإناث) الذين أجابوا على الاستبانة

عدد الذكور	%	عدد الإناث	%
16	53	14	47

الجدول 2.8 الخبرة التعليمية للمجيبين على الاستبانة

	السنة الأولى	2-5 سنوات	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المجموع (% من 30 مجيباً)	10(33%)	9(30%)	8(27%)	3(10%)
إناث (%من 14 مجيبة)	3 (21%)	4(29%)	5(36%)	2(14%)
ذكور(% من 16مجيباً)	7(44%)	5(31%)	3(19%)	1(6%)

obeikandi.com

الجدول 3.8 حسب معلوماتك، هل قمت بتعليم طالب معوَّق في أي من صفوفك الدراسية في الجامعة؟

	قد علمت طالباً معوَّقاً	لم أعلم أي طالب معوَّقٍ
المجموع (% من 30 مجيباً)	17(57%)	13(43%)
أنثى (% من مجموع 14 مجيبة)	12(87%)	2 (13%)
ذكر (% من مجموع 16 مجيباً)	5 (31%)	11(69%)

الجدول 4.8 توزيع الذين علّموا والذين لم يعلموا طالباً (طلاباً) من ذوي الاحتياجات الخاصة ولديهم خبرة تعليمية

	السنة الأولى (% من 10 مجيبين في السنة الأولى)	2-5 سنوات (% من 9 مجيبين في هذه المجموعة)	6 – 10 سنين (% من 10 مجيبين في هذه الطبقة)	أكثر من 10 سنين (% 3 مجيبين في هذه الطبقة)
نعم	4 (40%)	7(78%)	5(62.5 %)	1(33.3%)
لا	6(60%)	2(22%)	3(37.5%)	2(66.6%)
مجموع المجيبين	10	9	8	3

الثقة

أفاد ثمانون بالمئة من المجيبين أنهم شعروا بعد حضورهم المقرر بثقة أكبر في الاتصال بطالب معوَّقٍ. وقد علق هؤلاء المجيبون أن التواصل مع الطالب أصبح أسهل مما توقعوا، وبما أنهم قد تحدثوا فعلا إلى طالب عن إعاقته/ إعاقتها فإنهم يشعرون الآن بثقة أكبر للتواصل مع طلاب آخرين. كما أفادوا أنهم بامتلاكهم فهماً أفضل لمتطلبات الطالب المعوَّق، وتعرفهم على خدمات الدعم التي تقدمها الجامعة زاد من ثقتهم. وقد قال اثنان من المجيبين: «لا» جواباً عن سؤال: هل أصبح لديك ثقة أكبر في الاتصال بطلاب يعانون من إعاقة؟ علِّق من فضلك، وقالا: إنهما لم يشعرا في السابق بصعوبة في التكلم مع الطلاب المعوّقين، ولهذا فإن ثقتهما لم تكن تحتاج إلى تحسين.

«نعم. لقد تعلمت أنه من الأسهل الوصول إلى (طالب)... وتتحدث معهم عن إعاقتهم أكثر مما توقعت».

obeikandl.com

«كلا. أنـا لا أعـاني حقيقـة من مشكلـة في التعامل مع طالب معـوَّق. ولكن المقرر أعطاني المبرر للتفاعل مع طالب معوَّقٍ».

«نعـم. كانت الطالبة التي أجريت معهـا المقابلة منفتحة جداً للحديث عن مسائل تتعلق بإعاقتها.. لقد شعرت بالراحة معها وذلك يعني أني سأشعر بالراحة في التعامل مع آخرين».

التعلم

أفـاد 90% من المجيبين أنهم تعلمـوا شيئا من المشاركة في المقرر (الجدول 8-5). وأولئك الذين أجابوا بـ «لا» كن جميعاً من الإناث. إحدى المجيبات بـ «لا» كانت قد علمت لأكثر من عشر سنوات، وأفادت أنها -على ما تذكر- لم تعلم سابقاً طالباً معوَّقاً. وكان جواب «لا» الثاني من مجيبة قالت إنها لمدة تتراوح من سنتين إلى خمس سنوات، وإنها علّمت سابقاً أربعة طلاب معوَّقين. وقد أجرت تبديلات في طريقة تعليمها لتساعدهم في تعلمهـم. أمـا التي لم تجب عن أسئلتنـا فلديها خبرة أكثر من عشـر سنوات، وقد علّمت أكثر من 20 طالباً معوَّقاً، وقامت بتعديلات في طريقة تعليمها.

الجدول 8-5 من خلال العمل في المقرر القصير 2 من برنامج التعليم من أجل التعلم، وهل تعلمت أي شيء لم تكن تعرفه سابقاً؟

نعم	لا	لا جواب
27(90%)	2(6.6%)	1(3.4%)

قـدم كل مـن السبعة والعشرين مجيباً الذيـن قالوا: إنهم تعلّمـوا شيئاً من المقرر أمثلة على ذلك، يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- معلومـات عـن الإعاقة، والسلسلـة العريضة مـن الإعاقات، وتأثـير الإعاقات المحددة على تعلم الطالب... إلخ.
- يمكـن أن تكون الإعاقة غير مرئية وأن عدداً من الطلاب الذين يعانون الإعاقة غير راغبين في إعلام أساتذتهم بذلك.
- معرفـة عن الوسائل والإستراتيجيات المحددة التي تستطيع أن تساعد الطالب، وأن كثيراً من تلك الإستراتيجيات هي أيضاً ذات قيمة للطلاب غير المعوّقين.

- التعـرف علـى وجود «وحـدة رابطة جامعـة موناش للإعاقـة» ودورهـا. والمسائل المترافقة مع مدوني المحاضرات، والمترجمين إلى لغة الإشارة... إلخ في الصف.
- الإحساس بمشاعر الآخرين.

وفيما يلي بعض الإجابات: «ربما ليس هذا الذي كنت لا أعرفه. وعلى كل حال، إن معرفتـي السابقة كانت قليلة جداً وغامضة. لقـد جعلتني أكثر وعياً بالمسألة وجعلتني أنظر إلى أبعد مما أرى».

«الإستراتيجيـات البسيطـة التي يفترض أنها ذات منفعـة خاصة للطلاب الذين يعانون إعاقات مختلفة، يمكن أن تفيد كل الطلبة، مثلاً الحصول على نص المحاضرة قبل إلقائها».

«نعم، تعلمت أن لا أحكم على إعاقة طالب ما بسرعة كبيرة».

بالتأكيـد. ولاسيما عن طبيعة مرض عسر القراءة والإعاقات المتصلة بهذا المرض فيمـا يتعلـق بالتعلم. إن عدداً مـن التسهيلات المطلوبة في التعليـم يجب أن تقع تحت عنوان «الممارسات العامة للتعليم الجيد» ومن المفيد أن نعيد تأكيدها باستمرار. «وكان جيداً أن أتعرف على (وحدة رابطة الإعاقة) أيضاً، وكذلك كيف يمكن للإعاقات أن لا تكون ظاهرة أو مرئية».

«نعم، أفادني المقرر الدورة، وقد تعلمت أن هناك طلبة معوَّقين (في) الصف. والإعاقة! (كـذا، التعليـق من الكاتب) ليست دوماً مرئية، وأحتـاج أن أفهم الحواجز التي يواجهها الطالب (الطلاب) المعوَّق، ومن ثَمَّ أحتاج أن أجري تغييرات في أسلوب تعليمي».

الجدول 6.8 هل كان للعمل في تقويم الزملاء كجزء من النشاط رقم 2 له أي قيمة لك؟

نعم	لا	لا جواب	تقويم الزميل ليس كاملاً في تلك المرحلة
23 (76.6%)	2(% 6.7)	3(%10)	2(6.7%)

تقويم الزملاء

أفاد تقريباً 80% من المجيبين أن القيام بتقويم الزملاء في الدورة كان ذا قيمة لا بأس بها لهم (الجدول 6.8). ومن المثير للاهتمام أن إحدى المجيبات على الاستبانة

أفادت بصورة محددة أنهـا سوف تستخدم تقويم هؤلاء الزملاء في أحد موضوعاتها في الفصـل القـادم. وقال ثلاثة عشـــر مجيباً: إنهم تعلموا شـيئـاً عن إعاقة جديدة مختلفة عما يعرفون من إعاقات، وأشار تسعة منهم أنهم يقدرون ثمن تقويم الزملاء، وقـد تعلموا مـن قراءتهم لجواب لأحد الزملاء. والمقتطفـات الآتية تقدم لنا رؤى من داخـل الأشيـاء التـي كسبها المشاركـون من تقـويم زملائهم لعمل مشاركـين آخرين غيرهم.

«نعم، لأن طالبي لديه إعاقة ظاهرة للعيان،لكن التقويم وسّع من وعيي للإعاقات غير المرئية».

«وجـدت تقويم الزملاء جيدا جـدا، عندما اكتشفت شيئا عن طالـب بإعاقة مختلفة (عن طريق تقويم الزميل) وعبر وجهة نظر زميل آخر عن كيفية التعامل مع الإعاقة».

«لقد أعطتني التقويمات تصوراً ثانياً عن الوضع، كما أنها قوّت من تقويمي الذاتي عبر أدائي في الصف».

«نعـم، لقـد التقطت بعض الإستراتيجيات التي يمكـن أن تكيف على نحوٍ مختلف لمعالجة الوضع الذي لم أفكر فيه من قبل».

تغييرات في ممارسة التدريس

سئـل المشاركـون إذا قدمـوا أو أخذوا بعـين الاعتبار أنهم سيقدمـون تغييرات في ممارستهم التدريس نتيجة لاشتراكهم في المقرر (الجدول 8-7). أفاد المجيبون بنعم فأنماط التغيير إما أنها نفذت فعلاً أو أنهم ينوون تنفيذها، نتيجة لحضورهم الدورة، هي على النحو الآتي:

- تشجيع الطلاب لعدم إخفاء إعاقتهم عن أساتذتهم.
- تغيـيرات في الاتصـالات، مثـلاً: تغيـيرات في عمليـة التقـديم، وتعديـلات في الخطـاب، وتسجيـل المحاضـرات في أشرطـة تسجيل، واستخـدام المزيد من الرسوم البيانية، وتطوير الملاحظات المكتوبة.

وتشـير التعليقات الآتية إلى الطرق المختلفة التي أجاب فيها المشاركون عن هذا السؤال:

الجدول 7.8 هل هناك أي تغيرات قدمتها /أو تفكر بتقديمها في تعليمك نتيجة لمشاركتك في هذا المقرر القصير؟

نعم	لا	لا إجابة
20(66.6%)	6× (20%)	4(13.4%)

*اثنـان من هؤلاء أجابـا أنهما يودان إجراء تغييرات عندمـا يصبح لديهما طلبة معوقون في صفوفهما، وقالت مشاركة أخرى: إنه ليس هناك شيء لم تفعله سابقاً.

«لقد حاولت أن أحدد الطلاب من ذوي الإعاقات في أبكر وقت ممكن».

«كلا. بطريقـة ما سوف أنتظر إلى أن يصبح علي أن أفعل ذلك؛ لأن تغيير الأمور يحتاج إلى جهود كبيرة... إلخ».

«... أتطلع إلى الطرق التي يمكن أن تتكيف فيها الوسائل للتعامل مع طالب معين».

«كلا. إنمـا أود أن أعـدل من طريقـة تدريسي إذا تطلب الموقـف ذلك. إن معظم تدريسـي هـو لمجموعات أصغر – وكانت الإعاقات معروفـة لي أو كشفت لي، لذلك لم أتعرض للخطأ (آمل ذلك !!!)».

«سأجعـل» ملاحظاتـي عـن «المحاضـرات متاحة قبـل المحاضـرة. ويمكن لموقع WEBCT أن يسهل ذلك. ولم أكن في الحقيقة أميل إلى هذا سابقاً».

استنتاجات

إن الوعـي بتشريـع التمييز ضـد الإعاقة هـو مسؤولية الأكاديميـين جميعهم في كل الجامعـات. وإقامـة مقررات قصيرة مثل المقـرر الذي أوجزناه أعلاه هـي أحد الطرق للتأكـد مـن أن الأكاديميـين يعون القانون جيـداً، وما الذي يحتاجون فعلـه ليلتزموا به. و«حالة للدراسة» التي قدمناها تزود بالشجاعة أولئك المهتمين في تكامل التطوير المهني لتدريسي الطلاب المعوّقين، عبر تعلمهم في برامج شهادات التأهل للتدريس والدبلومات.

والمشاركون الذين حصلوا على درجة التأهيل في التعليم العالي GCHE من جامعة موناش عام 2002 كانوا خليطاً من الأساتذة المتمرسين والأساتذة الجدد. ومن بين المجيبين بغض النظر عما إذا كانوا قد علّموا سابقاً طلاباً معوَّقين أم لا، فإن 90% منهم قالوا: إنهم تعلَّموا شيئاً من المشاركة في المقرر، و80% أشاروا إلى أنه نتيجة لمشاركتهم في المقرر أصبح لديهم الآن ثقة أكبر فيما يتعلق بالطلاب المعوّقين. ونحو 60% منهم أبلغوا أنهم إما أجروا تغييرات في تعليمهم نتيجة حضور المقرر أو أنهم ينوون إجراء هذا التغيير.

وقال المجيبون: إنهم تعلّموا من المقرر أشياء منها الفهم المتزايد للأنماط المختلفة للإعاقات، وأن عدداً من الإعاقات غير مرئية. وكذلك عرفوا أشياء عن الخدمات التي تقدمها الجامعة والتعديلات التي يمكن أن تتخذ. وقد أجاب 70% من الذين وجهت إليهم الأسئلةأن تعاملهم مع تقارير تقويم الزملاء، كان تجربة ثمينة لهم، وبصورة أساسية لأنها قدمت لهم فرصة تعلم صورة أخرى من الإعاقة، وتفكيرهم بتوجه الزميل للقيام بتصحيحات من أجل طالب يعاني إعاقة محددة.

وبينما يمكن لورشات العمل الإلزامية التي تمتد بين ساعتين إلى ثلاث ساعات التي تعقد بمنطق «مقاس واحد يناسب الجميع»، أن توقظ الوعي بالمسائل. إن أحد مصادر القوة في دمج تطوير التعليم المتعلق بإعاقات الطلبة المعوّقين مع شهادة التأهيل هو أن الأكاديميين الموجودين في الإجازة الجامعية، هو أنه -في أثناء مدة زمنية محددة- سيعالجون في سياق ممارستهم لعملهم المنهجي مفاهيم ومسائل متصلة بالموضوع. ونستطيع أن نفترض أن تأثير هذه الدورات على ممارستهم التعليمية سيتعاظم مع الوقت، وعندما نقارنه بعمل أكاديمي في ورشات عمل من ساعتين إلى ثلاث ساعات. وسنحصل على التقويم المناسب لتأثير الدورة على ممارسة التعليم عند المشارك الذي يأتي في وقته.

وبينما يكون الخضوع للتشريع ضروريًّا، فإن هناك أيضاً عنصراً أخلاقياً يجب أخذه بعين الاعتبار: إنه صحيح أخلاقياً أن نولّد بيئة تضم كل الناس، وأن نعترف بأن التنوع هو شيء طبيعي، وبأن هناك بيئات يمكن الوصول إليها دوليا، والاتجاه الذي لخصناه في «حالة للدراسة» هو طريقة فعالة لإنجاز ذلك.

مصادر أخرى مفيدة:

OTHER USEFUL REFERENCES

Accessible curricula. Available online at http://www.techdis.ac.uk/pdf/curricula.pdf (accessed 11 February 2004).

Health Records Act 2001(Victoria) Data. Available online at http://www.dms.dpc.vic.gov.au/sb/2001_Act/A00824.html (accessed 11 February 2004).

Higher Education Funding Council for England (2002) HEFCE publication 02/48 'Successful student diversity – Case studies of practice in learning and teaching and widening participation'. Available online at http://www.hefce. ac.uk/pubs/hefce/2002/02_48.htm (accessed 11 February 2004).

Monash University 'Monash University Web Accessibility Policy'. Available online at http://www.its.monash.edu.au/web/policy/accessibility.html (accessed 11 February 2004).

Online materials for staff disability awareness. Available online at http: //jarmin.com/demos/ (accessed 11 February 2004).

SKILL National Bureau of Students with Disabilities. Available online at http://www.skill.org.uk (accessed 11 February 2004).

The University of Nottingham's Office for Disability Issues. Available online at http://www.nottingham.ac.uk/disability (accessed 11 February 2004).

The University of Melbourne's Disability Liaison Unit. Available online at http: //www.services.unimelb.edu.au/disability/ (accessed 11 February 2004).

APPENDIX 1: MODULE 2 (TEACHING STUDENTS WHO HAVE A DISABILITY) QUESTIONNAIRE

Question 1. What is your gender?

Question 2. How many years experience do you have as an academic with responsibility for teaching student groups (not only at Monash University)?

Question 3. To your knowledge, have you taught a student(s) with a disability in any of your university classes?

Question 4. If you have done anything specifically to assist students who have a disability to access your teaching please indicate the things that you have done.

Question 5. From doing module 2 in HED5002:

a) have you learnt anything that you didn't previously know? Please elaborate.

b) do you have more confidence in relating to students who have a disability? Please comment.

A) Yes B) No

Question 6. Are there any changes that you have introduced/are considering introducing to your teaching as a consequence of doing this module?

Question 7. 'The types of changes that I can make to my classes for students with disabilities are changes that would assist all students'. Please comment.

A) True B) False

Question 8. 'Having done this module I am now more aware that student disabilities are not necessarily visible'. Please comment.

A) True B) False

Question 9. Was the student you interviewed allocated to you by the subject co-ordinator or did you locate the student yourself?

A) Allocated by co-ordinator B) Found myself

Question 10. In your interview, was the student willing to disclose their barriers to learning? Please comment.

A) Yes B) No

Question 11. Was doing the peer assessment for activity 2 of any value to you? Please comment.

Question 12. I am interested to know your opinion of peer review by an **identified peer** and being an **identified** peer assessor.

a) Did knowing the peer and being a known assessor introduce particular difficulties for you?

A) Yes B) No

b) Would you prefer to conduct peer review of an unidentified peer?

A) Yes B) No

c) If you passed the work, would you have asked for the work to be redone if you had not known the peer?

A) Yes B) No

obeikandl.com

Question 13. Would you recommend keeping this module in the Graduate Certificate in Higher Education?

A) Yes B) No

Question 14. If you answered YES to question 13 in which subject do you think this module would be most usefully located? Please comment.

A) HED5001 B) HED5002

Other comments

Thank you very much for your insights.

الملحق 1: المقرر القصير الدورة 2 (تعليم الطلاب الذين يعانون من الإعاقة)

سؤال 1: ما هو نوعك (ذكر أم أنثى)؟

سؤال 2: كم سنة خبرة لديك بوصفك أكاديمياً مع مسؤولية تعليم مجموعات طلابية؟ (ليس في جامعة موناش فقط).

سؤال3: حسب معلوماتك هل علمت طالباً (طلاباً) يعاني من الإعاقة في أي مرحلة من مراحل حياتك الجامعية؟

سؤال 4: إذا كنت قد فعلت أي شيء محدد لمساعدة طلاب يعانون أشكالاً مختلفة من الإعاقة كي يستطيعوا الوصول إلى دروسك (تعليمك). الرجاء أشر إلى هذه الأشياء التي قمت بها.

سؤال 5:من حضورك المقرر القصير 2 في تطوير التعليم العالي HED5002

هل تعلمت أي شيء لم تكن تعرفه سابقاً؟ من فضلك فصّل؟

هل أصبح لديك ثقة أكبر فيما يتعلق بالطلاب المعوّقين؟ الرجاء التعليق.

آ) نعم ب) لا

سؤال 6: هل هناك أي تغييرات أدخلتها أو تفكر بإدخالها على تعليمك نتيجة لحضور هذه الدورة؟

openkandil.com

سؤال 7: يفترض في التغييرات التي تستطيع إدخالها إلى صفوفك لصالح الطلاب المعوّقين، أن تساعد الطلاب كلهم. الرجاء التعليق

آ) صحيح ب) غير صحيح

سؤال 8: مع الاشتراك في هذا المقرر أنا أعي الآن بأن إعاقات الطلبة ليست بالضرورة مرئية. الرجاء التعليق:

آ) صحيح ب) غير صحيح

سؤال 9: هل كان الطالب الذي أجريت معه المقابلة قد اختاره لك العضو المنظم للمقرر أم أنك اخترت الطالب بنفسك.

آ) اختير من قبل المنسق ب) اخترته بنفسي

سؤال10: في تلك المقابلة هل كان الطالب راغباً في أن يزيل الحواجز أمام التعلم؟ الرجاء التعليق.

آ)- نعم ب) لا

سؤال 11:هل كان عمل تقويم الزملاء للفعالية 2 له أي قيمة لك؟

الرجاء التعليق.

السؤال 12:أنا مهتم أن أعرف رأيك بمقابلة مع زميل بوساطة زميل معروف لكم ولكونه زميل مقوّم محدد.

آ – هل معرفة الزميل ومعرفة أنه مقوّم معروف يضعك أمام صعوبات خاصة؟

آ) نعم ب) لا

ب- هل تفضل أن تجري مقابلة الزميل من قبل زميل غير معروف لك؟

آ) نعم ب) لا

obeikandl.com

السؤال 13: هل تنصح الاحتفاظ بهذا المقرر في شهادة التأهيل المبحوثة أعلاه. «GCHE»

السؤال 14: إذا أجبت بنعم على السؤال 13، ما هو الموضوع الأكثر فائدة الذي تعتقد أن هذه الدورة يجب أن تحتفظ به؟

الرجاء التعليق.

obeikandl.com

الفصل التاسع

تطوير التعليم: دور برامج الدراسات العليا في التعليم للخريجين

كيم فريسر

مقدمة

بحث لينج في الفصل الأول التغييرات التي حدثت في العقد الأخير من القرن الماضي في التعليم العالي، وقد تركت هذه التغييرات تأثيراً مهماً على التعليم في قطاع التعليم العالي. وما يستدعي إدارة هذه التغييرات: تزايد عدد الطلاب، وتنوع القطاع الطلابي، والتأكيد المتزايد على التعليم المرتكز على الطالب، والتعلم المرن، واستخدام الإعلام التعليمي، ولاسيما بيئات الإنترنت. وقد شكلت وحدات لتطوير التعليم بهدف البناء على هذه التغييرات عبر برامج جامعية تركز على التعليم في قطاع التعليم العالي، ونالت هذه البرامج جوائز تقديرية. ويمكن استخدام هذه البرامج لتقديم هيئة التدريس إلى ما هو معروف الآن عن تيسير تعلم الطالب عبر التعليم الجيد وتشجيع هيئة التدريس لأن تنحو منحى الدراسات فيما يتعلق بتدريسهم. وبرامج لها هذه الطبيعة هي أيضاً إحدى الطرق للبدء بتحويل التدريس في الجامعة إلى حرفة.

وبينما وجدت برامج التعليم الجامعي التي تمنح شهادات للدراسات العليا من عشرات السنين، فإن المناخ الحالي يتطلب من برامج اليوم أن تكون مختلفة تماماً من تلك التي جرى تطويرها في عقد الثمانينيات وحتى منتصف التسعينيات. إن برامج اليوم تحتاج إلى: أن تكون أيسر في وصولها إلى الأكاديميين، وتنميط بيئات التعلم التي نعلّم فيها، وإدراج المشاركين الذين بلغوا في عملهم الأكاديمي مرحلة يستطيعون فيها أن يتكيفوا مع الطبيعة العلمية لمنهاج تعليم/ وتعلم الطالب في التعليم العالي، مع الأخذ في الحسبان أن ترتبط المناهج الأكاديمية المختلفة والسياقات المحلية للأكاديميين، مع شهادات عليا ومع البنى المؤسساتية التي تشجع التعليم.

برامج تعليم خريجي الدراسات العليا: مسائل لصانعي القرار

شهد العقد الأخير زيادة استثمارات الحكومة في تحسين التعليم الجامعي في عدد من البلدان. جزئياً، كان هذا الاستثمار استجابة للمسؤوليات المتنامية للجامعة عن جودة التعليم، وتعلم الطالب. وفي عام 1995 قدمت الحكومة الهولندية 240 مليون دولار خلال ثلاث سنوات لتحسين برامج التعليم في 13 جامعة في هولندة. وقد كتب شرورز وآخرون (1999) أن برامج تدريب الأساتذة الجامعيين نالت أكبر حصة من التمويل. وفي جنوب إفريقية قامت الهيئة الوطنية لوضع المقاييس والتدريب في التعليم العالي بتطوير مجموعة من المعايير لقياس كفاية المؤهلات الوطنية للمحاضرين في التعليم العالي، ودعيت «شهادة دراسات عليا في التعليم العالي» (كوين 2003).

وقد تبع مجلات الدراسات التحليلية الخاصة بالتعليم في منتصف التسعينيات أن قام عدد من الجامعات الأسترالية بإنشاء شهادات تأهيل الخريجين للتعليم الجامعي، وأشارت دراسة عن هذا الإجراء جرت عام 2002 (ديرن وآخرون) إلى أن 21 جامعة من أصل 38 جامعة أسترالية تقدم برامج تمنح هذه الشهادات، مع برنامجين إلزاميين يقدمان إلى من هم تحت التجربة من هيئة التدريس. وفي المملكة المتحدة قدمت معظم الجامعات أيضاً مثل هذه البرامج، استجابة جزئية لتقرير ديرن لعام 1997 (بامبر 2002). وقد أشارت الإطلالة الشاملة للمؤتمر الدائم للممارسة الأكاديمية SCAP على التدريس وممارسة التدريس التي جرت عام 2002، أنه من أصل 27 جامعة (مجموع الجامعات المتصل بها 28) أجابت 18 جامعة (66%) بأن لديها برامج تمنح شهادات كالمذكورة. بينها 14 برنامجاً إلزامياً (51%) لتأهيل الأكاديميين الذين هم تحت التجربة. وللسهولة فسوف أشير إلى برامج منح الدرجات هذه على أنها شهادة الخريجين في التعليم العالي GCHEs مع التنويه إلى أن هناك درجات مختلفة، وأن البرامج سميت بأسماء مختلفة جداً، وأشار ديرن وآخرون (2002) إلى أحد عشر اسماً مختلفاً لشهادات تأهيل الخريجين الأسترالية.

وتختلف هذه الشهادات في اعتبارات كثيرة (بارتينغتون وسنينتون 2003). وقد أكد ديرن وآخرون (2002) بأن متطلبات شهادات 21 برنامجاً من برامج تأهيل الخريجين في الجامعات الأسترالية تختلف من جامعة لأخرى، حيث تتراوح بين 200 إلى 600 ساعة عمل مع هيئة التدريس يقدم عبرها ما بين موضوعين إلى أربعة مواضيع في أثناء سنة أو سنتين.. كما تختلف هذه الشهادة فيمن يأخذها (دوام كامل، دوام جزئي، متخرجون)، وكيف يجري تدريسها وتقويمها وأهدافها وأغراضها. وكتب جيبس وكوي في 2000 في تقريرهما عن 23 برنامجاً في ثمانية بلدان، فظهر لهم أن البرامج تشجع خمسة أنماط مختلفة من الأهداف: التغيير السلوكي، والتغيير في المفهومات، وممارسة التأمل، وتحسين تعلم الطالب، وفاعلية الأستاذ. وتحدد عوامل عدة مختلفة الأهداف والإطار الفلسفي الذي يساند الشهادة المذكورة، وتتضمن: أهداف الجامعة، واحتياجات الأكاديميين، ومعتقدات أولئك الذين يعلمون البرنامج. وتتحدث قصص متداولة وأدبيات متزايدة عن تأثير هذه الشهادات، وتشير إلى أنه بغض النظر عن أي من هذه البرامج أطلق ليحقق أهدافه، فإنها -أي الأهداف- قد تحققت عند بعضهم وليس لدى جميع المشاركين في البرامج. (هاو وآخرون 2001). وتظهر أهداف خاصة وفلسفات مؤيدة لها أنها تعني شيئاً لأكاديميين معينين فيتبنونها، إنما لا ينطبق هذا عادة على جميع الأكاديميين المتعاملين مع البرنامج. ولا يبدو لنا واضحاً أنه من المفيد في هذه المرحلة إعطاء توصيف سابق لإطار فلسفي أساسي وخاص في الوقت الحاضر، ولن يكون مساعداً اقتراح مجموعة محددة من الأهداف للشهادات المذكورة جميعها. ذلك أن هناك عدداً من العوامل التي تعدَّ مهمة، وعلى فريق البرنامج أن يفكر بها بغية تطوير برامجه وتجديدها. وهذه العوامل مهمة أيضاً للوكالات الوطنية لتفكر أيضاً في تطوير الإرشادات الوطنية لهذه البرامج. وسأكرِّس بقية هذا الفصل لاستجلاء كل عامل من هذه العوامل.

تحتاج البرامج التي تمنح الشهادات إلى:

1. الدراسات والبحث في موضوع التدريس في التعليم العالي (أي التركيز على ما هو أكثر من مهارات التدريس).

2. أن تكون ملائمة للأكاديميين[1] في مراحل مختلفة من ممارستهم مهنة التعليم.

3. أن تكون ملائمة للأكاديميين بمعنى سهولة وصولهم إلى السياقات المنهجية والمحلية.

4. أن تكون مرتبطة بالبنى المؤسساتية.

تخصص التعليم في التعليم العالي

تقليدياً يُنظَر إلى التعليم على أنه دور يستطيع أن يقوم به أي شخص ما دام يملك المعرفة الجوهرية بالمنهاج. وفي القرن العشرين كان منهاج شهادات الدكتوراه المتعلقة بالمناهج هو معيار الجودة في التعليم. ولم يجر حتى الآن الاعتراف بفائدة وأهمية المعرفة الحقة في ميدان التعليم والتعلم وأهميتهما حتى الآن. في الحقيقة لقد علّم الأكاديميون لسنين طويلة دون تطوير جوهري مهني أو مؤهلات مترافقة مع هذا الوجه من دورهم المتعدد الوجوه. وليس مثيراً للدهشة أنهم افترضوا ولمدة طويلة أن أي شخص يستطيع أن يعلّم طالما أنه يملك معرفة بالمنهاج. وعلى كل حال، ومع تزايد التنوع في الجسم الطلابي، وازدياد التوجه نحو التعليم عبر الإنترنت، واستضافة تغييرات أخرى في القطاع، فإن هذا القطاع مدعو لأن يأخذ بالحسبان جودة التعليم، وتعلم الطالب، كما يطلب منه أن يبرز كلا الموضوعين ويحسنهما.

وقد تأسست وحدات تطوير التعليم العالي منذ أكثر من ثلاثين سنة[2] وفي تلك الأثناء كان مفهوم التعليم غالباً أنه مجموعة عامة من المهارات التي بالإمكان تعلمها

1- إن سلسلة واسعة من منسوبي الجهاز التعليمي بالجامعة تدعم مباشرة تعلّم الطالب بمَنْ فيهم العاملون في المكتبات والمختصون بتكنولوجيا المعلومات ومساعدو التدريس، ومدرسو المهارات الدراسية، وهذا تعداد قليل من كثير. وشهادة التأهيل للتعليم الجامعي قد تطورت لتكون قريبة من سلسلة أوسع من المشاركين. أي ليس الأكاديميين فقط . وسوف أستخدم المصطلح «أكاديمي» في الفصل لأشير إلى المشاركين في شهادات التأهيل المذكورة. وفي معظم الحالات وإن لم يكن كلها، فإن المفاهيم تحت البحث قابلة للتطبيق على نحوٍ متساوٍ على سلسلة عريضة من المشاركين في الشهادة.

2- في أستراليا أسست جامعة موناش «الوحدة الاستشارية لأبحاث التعليم العالي HEARU 1972، وأسست جامعة كوينزلاند مؤسسة التعليم العالي لتطوير التعليم TEDI عام 1973 والجامعتان هما جامعتان للأبحاث المكثفة».

كما يقول رولاند (2001): «بشيء من الحميمية ودون جهود رسمية أو مستندة إلى نظرية».. وهو يشير بذلك إلى أن التعليم كان يعوزه المفهوم النظري. ويشبّه مطوري التعليم بمدربين في «صنعة» التعليم. وكان التركيز في ميدان تطوير التعليم في العقود السابقة غالباً على الإستراتيجيات والتفاصيل المتصلة بأشياء مثل: تقديم المحاضرات، تعليم مجموعات صغيرة، والصفوف العملية، وإستراتيجيات تصميم المنهاج والتقويم.

وفي أثناء العشرين سنة الأخيرة تطور منهاج التعليم والتعلم في قطاع التعليم العالي. وهناك توافق يتسع شيئاً فشيئاً على تحديد ما الذي يشكل التعليم الفعال في التعليم العالي؟ وكيف يتعلم الطلاب؟ وكيف نحسن التعليم عن طريق التطوير المهني والدراسات عن التعليم (أندرسون 1995 بيجز 1999، بوير 1990، إيلنو 11987، هيوبر وموريل 2002، جونستون 1996، كمبر 1996، لاند 2001، رامسدن 1992، زوبر-سكيريت 1992). ويشير تصور رولاند عن مفهوم التجربة التعليمية إلى نمو منهاج التعليم والتعلم في التعليم العالي. واستناداً إلى هذا التصور يدافع رولاند عن فكرة: أن الأكاديميين الذين لا خبرة لديهم في التعليم يجب أن يقودهم خبراء، وأن ما يقدمه الخبراء من أفكار يجب أن تستخدم من قبل الأكاديميين غير المتهنين للتعليم في تخصصهم. واليوم، على شهادة التأهيل أن تقدم للأكاديميين ما هو أكثر من تفاصيل وإستراتيجيات التعليم. إنها بحاجة لأن تقدمهم إلى منهاج التعليم والتعلم في التعليم العالي، وإلى الأبحاث والدراسات في التعليم العالي.

على الرغم من نمو هذه الخبرة، فمن الواضح أن المطورين التعليميين يختلفون -كما نعتقد- فيما هو الأفضل لدعم شهادة التأهيل المذكورة. وينعكس هذا الاختلاف في تنوع الأطر المختلفة للأنماط المختلفة للشهادة. مثلاً، كتب أكلستون (1996) عن غلبة المصادرreferences على الإطار الذي يعمل فيه الممارس المتعمق. (شون 1987): وقد استخدم إطار «المفهومات في التعليم» في عدد من البرامج. ويشير هذا الإطار إلى أن هناك عدداً من المفهومات المحددة بمنتهى الوضوح عن التعليم والتعلم، وأنه يمكن للطلبة والأساتذة أن يتحركوا عبر هذه المفهومات. (مارتون وساجو 1976، جاو وكمبر 1993). وهناك برامج أخرى تزود الأكاديميين بتصورات معرفية. وقدم

برنامج كوين (2003) أربع توجهات معرفية/ وجودية: التقليدي (يقيني أو علمي)، والتفسيري (تأويلي)، والنقدي، وما بعد الحداثي، وطلب من الأكاديميين ألا يتبنوا أيا من هذه الاتجاهات، إنما أن يروا أين تتصل معتقداتهم بهذه المفهومات؟ لكنه طالبهم أن يستخدموا هذه التوجهات فقط لاستكشاف كيف تتشكل المعرفة في مناهجهم، وللتحقق من افتراضاتهم عن التعليم والتعلم والتقويم والتقدير، وأن يبثوا النشاط في عمليات تطوير مناهجهم. وتقوم بعض البرامج بعملية جمع بين التصورات الخمسة الأساسية وقد ربطها ببعضها الباحثان جيبس وكوي (2000).

ويقوّم مطورو التعليم هذه الأطر بطرق مختلفة. ويلخص نايت (2002) التحليلات النقدية لتوجه «الممارس المفكر». إنه «من غير الحكمة أن نثني على التفكير دون تمييز، وبإنه يمكن تحديه بوصفه طريقةً لتحويل بعض المعرفة الضمنية إلى مفهوم يتضمن معرفة ظاهرة». ويشير هاون وآخرون (2001) إلى أن «الأدلة المستندة إلى التجربة عن فاعلية تغيير مفهوم تطوير هيئة التدريس في التعليم العالي هي محدودة جدا في الأدبيات...». إن أدلة غير منشورة تدعمها أبحاث قليلة (كوين 2003، هو 2001) تفيد أن الأكاديميين الذين التحقوا ببرامجنا قد مزجوا استجابتهم لها، وأشاروا إلى درجات مختلفة من قيمة ما أضافوه إلى تعليمهم من هذه البرامج.

إن منهاج التعليم والتعلم في التعليم العالي هو منهاج قابل لكثير من الاختلافات. وكي نطور نصاً نقدياً يتعلق بالممارسة المهنية في التعليم العالي علينا أن نتعلم كيف نتكلم عبر التقسيمات «داخل» ميدان التعليم؟، وكذلك الفروق بين المناهج المختلفة (رولاند 2001). وإننا مجبرون أن نقدم ذلك في برامجنا. وتحدَّث موري (2000) عما اعتقده أنه اتجاه ناجح جداً قام به فريق ما لتطوير برنامج معين في أواخر التسعينيات فقال:

«وبصورة لا يمكن تجنبها ومن معطى الخلفيات المهنية المختلفة للجهاز الأكاديمي (مطوري التعليم)، كان هناك بعض التوتر منذ البداية بسبب استبعاد الرؤى البديلة المتعلقة بكيفية تعليم البرنامج... (من معطى التنوع في الخلفيات) فإن الوصول إلى اتفاق عن: ماذا يعني مصطلح « نظرية التعليم» وإلى أي مدى نستطيع أن نشرك الطلاب في المرحلة التمهيدية للنقاش في هذه النظرية كان تحدياً حقيقياً. وفي العديد من الاجتماعات والنقاشات وصلنا إلى موقف استطعنا فيه أن نعطي تقويماً أصيلاً

للناحيــة المختلف عليها بشدة من نظرية التعليم، وأن يعدّ هذا التقويم يقينياً وإنسانياً ونقديــاً... كان علينــا أن يتعامل كل منا مع معتقدات الآخر وقيمــه. كما استنتجنا أن عــدم اتفاق نصل إليه بأسلوب حوار صحي، هو أكــثر إنتاجية من مجرد التقارب بين نظرية أو نمط معينين».

لقد كلفتنا هذه العملية وقتاً كبيراً، ولكنها أدت في النهاية إلى تفاهم أعمق بكثير مما تحتاجه الإدارات الأكاديمية العادية؛ لكي تكون قادرة على تحقيق إنجاز في هذا الميدان.

ومــن المفيد الإشــارة إلى أني وبصفتي عضــواً في ذلك الفريق فأنــا أتفق مع الفقرة المقتبسة أعلاه من موريف. فبعد أربع سنوات من التعليم في ذلك البرنامج أصبح واضحاً أن الإحساس بــروح الفريــق بدأ يتهاوى، عندما تــرك المطوّرون التعليــم المركز ليشغلوا مناصــب أخــرى جديدة، وانضــم مطورون جــدد إلى المركز. وليست هــذه الظاهرة غير نمطية في فرق تطوير التعليم، وهي تدلنا على الفائدة لو أكمل هؤلاء المطورون مهمتهم في الفريق نفسه وفي عملية بناء البرنامج كل ثلاث إلى خمس سنوات.

ومــن المهم لــكل فريق من المطوريــن التعليميين أن يناقش ويقــرر الإطار الفلسفي وأهــداف شهــادة التأهيل المذكــورة لتأهيل الخريجــين للتعليم العــالي. وتحتاج هذه الشهــادة لأن تقــدم الأكاديميين (ويجب أن نقبل أنه غالبــاً مجرد تقديم) إلى المجال التنافسي جدا في أبحاث التعليم العالي/ مع الاعتراف بوجود طرق تخفف ما لا يمكن تجنبه غالبا من الإرباك الذي يحصل نتيجة تقديم هؤلاء المطورين الجدد إلى البحث العلمــي في التعليم العالي وإلى النظريات المتصارعــة، وسنكتشف بعد ذلك أنه يمكن للأكاديميــين في مراحــل مختلفة من حياتهم المهنيــة أن يكونوا أكثر قــدرة أو أقل في التعامل مع الأبحاث كما سنلاحظ في الفقرة الآتية.

أكاديميون في مراحل مختلفة من حياتهم المهنية

إحــدى الصعوبات التي تواجه مطوري التعليم هي صياغة شهادة تأهيل التعليم في التعليــم العالي، تناسب الأكاديميين جميعــاً، الذين هم في مراحل مختلفة من عملهم المهنــي. ومن المفيــد جداً أن يكون لدينــا أكاديميون خبراء وأكاديميــون ليسوا خبراء

علـى المستوى المطلوب يعملون في جماعة، وأن يكون لدينا برامج على مستوى الجامعة كلهـا يوجد فيها مزيج من المبادئ المختلفة. ولهـذا المزيج قوة لتحقيق التطوير المهني ليصبح ميداناً نقدياً متفاعلاً كي تثمر فيه الأفكار على نحوٍ متقاطع كما وصف رولاند (2001)، ومجالا لطرح الأسئلة، وتعلم طرق مختلفة للتعليم في سياقات مختلفة، وعلى كل حال واعتماداً على ما تحاول إنجازه مع تلك المجموعة، يمكن أن يكون صعباً للغاية للأكاديميين الجدد علـى مهنة التعليم، استيعاب معظم ما تقدمه شهادة التأهيل إذا لم تركز على موضوعات التعليم وإستراتيجياته.

أساتذة بلا خبرة

يتطلـب التعليم للمرة الأولى جهداً مكثفاً ثقافياً وعاطفياً. وقبل العمل وفق برنامج يبحـث في تقديم نظريات تعليمية وأفـكار نقدية... إلخ، يحتـاج الأساتذة الجدد إلى تعلم بعض المهارات العملية والإستراتيجيات المتعلقة بمنهجهم ونمطهم في التعليم[1]. (ولكـر 1993 هو وآخرون 2001)، مثلاً إذا لم نكن قد حاضرنا من قبل فنحن نحتاج أن نعـرف بنية المحاضرة، وإستراتيجيات جـذب الطلاب، والأشياء المهمة التي يجب عملهـا في أول محاضـرة، واستخدام مكبِّـر الصوت، وضبط الصـوت، وإدارة قاعة المحاضرات... إلخ. وتكتسب هذه المهارات والإستراتيجيات فيما بعد، إنما في البداية يحتاج المبتـدؤون في التعليم إلى وقت وفكر وطاقة. وهناك أولوية للمدرس الجديد في التعليـم العالي هـو أن يعرف كيف سيقـود الصف غداً بطريقة تـزرع الثقة بالتدريج في طلابـه وفي ذاتـه. هؤلاء المدرسون الجدد يرغبون بالظهـور على أنهم أكفياء أمام طلابهم (ماكيشي1997).

وأعتقـد أنـه من الخطأ أن تشجع أو تطلب مـن الأكاديميين الجدد على التعليم أن يحصلوا على شهادة تأهيل من النوع، الذي وصفناه في الفقرة الأولى من هذا الفصل، في الوقـت الـذي يحتاجون فيه فعلاً إلى شيء ما مصمم علـى نحوٍ محدد ليساعدهم

1- يستخدم المصطلح Mode هنا للإشارة إلى أنماط مختلفة من التعليم مثل التعليم عن بعد، والتعليم عبر المواد الحاسوبية والإنترنت والتعليم باللاسلكي وصفوف الحاسوب والتعليم في صفوف صغيرة والتعليم في صفوف كبيرة.

obeikandl.com

على «بث الحياة» في تعليمهم اليومي وزيادة ثقتهم بأنفسهم. وبعد أن يحققوا قدراً من الثقة في تعليمهم اليومي وفهماً لتعليم منهاجهم، سيكونون بحالة معرفية أفضل للاشتغال بالنظريات التعليمية وفهم تعقيدات المنهاج.

إن نمط التحضيرات لبرنامج تعليمي ملائم ومناسب ولا يستند إلى شهادة التأهيل المذكورة سوف يعتمد على سياق الجامعة وسياق القسم، فمن الممكن لبرنامج على امتداد الجامعة يتمتع بميزة النقاش، ويتقاطع مع المنهاج والمقارنات، هو أكثر ما يكون ملائمة في سياق ما، بينما يكون برنامج القسم أكثر ملائمة في سياق آخر. ويمكن أن يركز البرنامج على أنماط مختلفة من صيغ التعليم في أقسام مختلفة /أو جامعات أخرى. وسيكون التعليم بوساطة الحاسوب والشبكة، والتعليم عن بعد، والمختبرات، والبرامج الخاصة في أكسفورد... إلخ، ذا صلة وثيقة مع بعض السياقات وليس مع بعضها الآخر. والمزج بين الدوام الكامل والدوام الجزئي ودوام الخريجين سوف يختلف اعتماداً على عدد من الأشياء بما فيها الوضع المالي والموارد المتاحة للمؤسسة /القسم. وبصورة مشابهة سيختلف طول الوقت المكرس للبرامج أيضاً. وهناك أمران حاسمان -كما أعتقد- يتعلقان بالبرامج التحضيرية للمدرس المبتدئ وهما: 1)- تأكيدا لما قاله رايان وآخرون في الفصل الحادي عشر) فيما يتعلق بتحويل التعليم الجامعي إلى حرفة، إذ يجب أن تكون البرامج التحضيرية جزءاً إلزامياً في اختبارات الأكاديميين الجدد على التعليم و2)- إن الأساس المنطقي للبرنامج وأهدافه تحتاج لأن تكون واضحة للمشاركين. وكذلك يجب أن يكون الربط والاختلاف بين البرنامج التحضيري وشهادة التأهيل واضحين أيضاً. وعندما ينهي الأساتذة الجدد البرنامج التحضيري يحتاجون عندها إلى وقت ليتعلموا فيه ويفكروا بشأن تعليمهم، وربما يستطيعون بعد 12-18 شهراً من ممارستهم التعليم أن يسجلوا للحصول على شهادة التأهيل.

وبعد الحصول على شهادة التأهيل سيجد بعض الحاصلين على الشهادة أنه من المفيد اغتنام فرصة للانتقال بدراستهم إلى مستوى أعلى مما حققوه. وشهادة التأهيل التي تترجم بوضوح إلى دبلوم تقود بدورها إلى دراسة برامج للحصول على شهادة الماجستير وبعد ذلك شهادة الدكتوراه،و تزود الحاصلين عليها بفرصة مهيئة نظامياً

لمتابعة الحصول على المؤهلات والاهتمام بالتعليم الجامعي/تعلّم الطالب. إنه من المعقول تماماً أن تكون شهادة التأهيل متداخلة نظامياً مع هذا النمط من التقدم العقلي.

الأساتذة المتمرسون

نقول بمنتهى الوضوح: إن البرامج التي تمنح الشهادات لا تلبي احتياجات الغالبية العظمى من الأكاديميين المتمرسين. وقد حدد ديرن وآخرون (2002) أن ما مجموعه 300 شخص قد جرى تسجيلهم في 21 مشروعاً من هذا النوع في أستراليا في عام 2001. يمثلون أقل من 0.05 بالمئة من مجموع الأساتذة الذين يتشابهون بالعمل بدوام كامل FTE والبالغ عددهم 82,233 عضواً في الجهاز الأكاديمي في كل الجامعات الأسترالية. ولأننا نجحنا في تسجيل بعض الأساتذة المتمرسين للحصول على شهادة التأهيل لدراسة البرنامج، ويصبح جزءاً من تطورهم المهني المستمر كونهم أساتذة. إلا أن الغالبية العظمى من الأكاديميين لن تفعل ذلك.

ويقترح بارتينغتون وستينتون (2003) بأن تطوير الجهاز الأكاديمي يحتاج إلى عمل مدى الحياة، وبأن الشهادات يجب أن تحدّث وتجدد، وأن الأساتذة المتمرسين يحتاجون لتجديد مهاراتهم. وبينما لا يشارك معظم الأكاديميين المتمرسين في البرامج والندوات عن التعليم، إلا أنه بالإمكان تشجيعهم للعمل على تطوير مستمر للتعليم بعدد من الطرق بما فيها: مشروعات تطوير التعليم والبحث المشترك، والتعليم ضمن فريق، ولاسيما إذا كان يستحضر ملاحظات الزملاء الباحثين ومناقشاتهم عن التعليم، ثم تصميم المنهاج، وحضور مؤتمرات مناهج التعليم، وأخذ إجازات تفرغ (لمدة سنة عقب تدريس سبع سنوات) للقيام بدراسات عن التعليم. وكما جرى تلخيص ذلك من قبل سميث في الفصل الثاني فإن شبكة دعم التعليم والتعلم LTSN قد تطورت عبر التخصصات، وقدمت سلسلة من الفرص لها هذه الطبيعة للمبتدئين والمتمرسين من الأكاديميين على حد سواء؛ كي يشاركوا في تطوير مهني مستمر عن طريق التركيز على الدراسات المتعلقة بتعليمهم. كما يمكن تشجيع الأكاديميين للعمل على بعض الأفكار المتعلقة بشهادة التأهيل ليقوموا بدور المرشدين للأكاديميين الآخرين الذين يدرسون برنامج الشهادة. طبعاً، إذا كانت حوافز المؤسسة تتصل أو تنصبّ فقط على

الأبحـاث، فسيحتـاج العديد من الأكاديميين لتخطيط استخـدام وقتهم الضيق، ولن يظهـر تطويـر التعليم في خططهـم للتطوير المهني. وسيجري الحديـث أكثر عن هذا الموضوع في الفقرة الأخيرة من هذا الفصل، وكذلك في الفصل الحادي عشر.

الوصول إلى البرنامج والتخصص الأكاديمي والسياقات المحلية

هنـاك سببان يعطيهما الأكاديميون لشرح موقفهم مـن عدم اشتغالهم في تطوير التعليم وهما: 1- عبء العمل الثقيل إلى أقصى حد، ويرافقه نقص المكافأة الملحوظة لتطويـر التعليـم و2- ألا تعكس شهادة التأهيـل تعليم تخصصاتهـم (ديرن وآخرون 2002). ولهـذا فمـن الضـروري أن تتلاءم شهـادة التأهيل وبقدر الإمـكان مع عبء العمـل الحـالي للأكاديميين، وقولبـة أنماط التعليـم كالتي يعمل فيهـا الأكاديميون. ويمكن إنجاز هذا في عدد من الطرق. وفيما يلي أمثلة على ذلك:

في السنين العشر الأخيرة انتقلت بشكل متزايد مقررات/برامج/مواضيع الدراسات الجامعيـة والدراسـات العليـا في عديد من الجامعـات، من استخدام المـواد المطبوعة وإعطاء الدرس وجهاً لوجه إلى فعاليات مشتركة عبر شبكة الإنترنت. وتتراوح الأنشطة عـبر الإنترنت بين تقديم المعلومات، وإدارة المقرر(تقـديم الواجبات الدراسية... إلخ) واستخـدام التسهيلات التفاعلية مثـل المناقشات على خط الإنترنت المفتوح، والدردشة الجماعيـة، وعمل المجموعات على الإنترنـت. ويمكن لتغييرات في هذه الطبيعة أن توفر لمطوري التعليم فرصة لتعريف الجهاز التعليمي بالمعلومات المتوافرة سابقاً لدى المطورين، عـن التعليم الجيد، وتسهيل تعلـم الطالب، وتشجيع الجهاز كي يأخـذ توجهاً علمياً في تعليمـه. وطالمـا يتزايد عمل الأكاديميين في بيئة التعليم عـبر الإنترنت فإنه من المعقول أن تلجأ شهادة التأهيل لتنميط هذا الطراز من التعليم، وتقديم مزيج من البيئات التي يمكـن للمشارك أن يتعلم منهـا (ورشات عمل وجهاً لوجه، ومناقشـات على الإنترنت، ونشاطـات /الوصول إلى المعلومات، ومواد دراسية مطبوعـة). ويمكن تصمم فعاليات الإنترنت لتمثل تجارب نمطية لورشات عمل وجهاً لوجه (موريفي وآخرون 2000) ويمكن أيضـاً أن تشجع المشاركين ليتعلم الواحـد منهم من الآخر، وهو وجه من المفيد أن تضع له شهادة التأهيل نظاماً ما. وبالإضافة إلى صياغة التفكير في أنماط بيئات التعلم التي

يعمل فيها الأكاديميون، فإن استخدام بيئات الإنترنت يسمح لهم أن يتعلموا ويتفاعلوا الواحد منهم مع الآخر، في أوقات متعاقبة، وفي زمان ومكان يختارونهما هم. وهكذا فإن المشاركة في شهادة التأهيل يمكن أن تترافق مع التزامات أخرى.

وانطلاقاً من فكرة جنكينز (1996) بأن مبادئ الأكاديميين هي مصدر الهوية المهنية لمعظمهم فإن «الطريقة التي سيسعى إليها المطورون الإعلاميون للعمل مع الغالبية العظمى من الجهاز الأكاديمي هي الاعتراف به، وتثمين عمله، والبناء استناداً إلى اهتماماته بمبادئه. ونجد صدى لهذا القول عند تشالمرز واوبريان في الفصل الرابع حيث أكدا على أهمية...» الاعتراف بالآخرين والتأكيد على التكامل وأصالة الميادين العلمية المختلفة (الفصل الرابع). وقد منح العديد من شهادات التأهيل إن لم يكن معظمها إلى الأكاديميين على امتداد الجامعة. ودعمت أسباب مالية ولوجستية هذا الاتجاه. كما يمكن دعم مثل هذه البرامج التي تنشئ بيئة تثمر فيها الأفكار المتقاطعة من مناهج مختلفة. وقيل: إن هذا أحد الوجوه الرئيسة التي يثمنها عدد من الأكاديميين في شهادات التأهيل، هي أنها الفرصة لنقاش توجهات أكاديميين آخرين في التعليم والتصورات التي لا توجد في مناهجهم. والسؤال هو كيف نشكل على امتداد الجامعة شهادات تأهيل تدرك التعليم في إطار التخصص الدراسي، وتبني فوقه؟ والجواب: إن هناك العديد من الطرق يمكن لنا عبرها إنجاز هذا الأمر. فحضور مرشد من التخصص الدراسي يدعم النقاش والتطبيق الممكن للأفكار التي جرى تطويرها في مناهج شهادات التأهيل سيكمل بيئة التفاعل المنهجي في هذه الشهادة. وليس واضحاً فيما إذا كان ضرورياً أو حتى مهماً للمرشد أن يكون هو نفسه قد حصل على شهادة التأهيل. إن الواضح أن المرشد يحتاج أن يكون مهتماً وخبيراً في تعليم هذا التخصص.

طريقة أخرى للتركيز على تخصص الأكاديميين هو التركيز على نشاطات الأكاديمي التعليمية السابقة وتقويمها. ولهذا الأمر فائدة إضافية هي إيجاد الفرص للأكاديمي كي يستخدم ويطبق ما تعلمه في مواد شهادة التأهيل على تخصصه التعليمي الخاص ويدركها. وهذا الاتجاه يتطلب أن يكون الأكاديمي قائماً بالتعليم فعلاً. وهناك أمثلة على الطرق التي بموجبها تركز النشاطات على التعليم الحالي وتقويمه تتضمن:

تحليل (وتحسين) إستراتيجيات التقويم وأدواته، وملاحظة الصفوف المبرمجة زمنيا مسبقا (الزميل الباحث/ المربي/المرشد) والملاحظات المتبادلة مع المرشد أو الزميل الباحث، ومقابلات مع الطلاب الحاليين، وتطوير دروس الصفوف القادمة، ومناقشة مسائل محددة في مجال التخصص، ومرونة المشروعات لتشجيع الأكاديميين للعمل في ميدان يرغبون في اكتشافه، أو يصممون منهاجاً يريدون تصميمه.

الروابط مع البنى المؤسساتية

بينما يكون اكتساب أعضاء جدد، والتشجيع ودفع زيادة التقدم المهني أموراً مرتبطة بصورة شاملة وظاهرة مع عامل البحث في الدور الأكاديمي، فإن العديد إن لم يكن كل الأكاديميين هم إستراتيجيون بما يكفي؛ كي لا يكرسوا وقتهم المحدود للأبحاث. والبنى المؤسساتية مثل التشجيع تحتاج لأن ترتبط بوضوح مع تطوير التعليم. وتحقق جامعات مختلفة هذا الأمر بطرق مختلفة. وأشار شورز وآخرون (1999) إلى أنه في جامعة مايستريخ في بلجيكا، كان أعضاء الجهاز الأكاديمي الذي حضروا ورشات عمل لمشروع التطوير في الكلية، هم فقط الذين يستطيعون أن يمارسوا أدواراً تعليمية رئيسة. ومنذ نهاية التسعينيات يمكن للأكاديميين في جامعة موناش الأسترالية أن يستفيدوا من إتمامهم شهادة التأهيل كي يعلموا بشروط عمل تشجيعية. ويصف شالمرز واوبريان في الفصل الرابع كيف أن جامعة كوينزلاند- وهي جامعة كبرى للبحث العلمي المكثف، تراجع ملفات الأكاديميين في منتصف الفصل وفي نهايته لتقويم أدائهم واتخاذ القرار باستمرار تعيينهم أو عدمه، أو الموافقة على طلباتهم في الترقية، أو إجازة التفرغ الدراسية ومكافآت التعليم. ويتكون ملف الأكاديمي من الأدلة وانعكاسات تعليمه، والأبحاث والخدمات (الفصل الرابع).

ومن الواضح، من معطى الترتيبات الحكومية الحالية لتمويل الجامعات في بلدان عديدة (مثلاً برنامج تقويم الأبحاث في المملكة المتحدة)، أن هناك حافزاً ضعيفاً للجامعات الأفراد لتشجيع الأكاديميين كي يكرسوا وقتهم الضيق والثمين لتطوير التعليم، في الوقت الذي يمكن فيه استخدام هذا الوقت لتحسين التمويل عبر أبحاث أبعد. وقد بحثت هذه المسألة بتفصيل أكثر في الفصل 11.

خاتمة

إن شهـادات التأهيل المطورة (بالفتح) بالنسبة لأكاديميي في هذه الأيام تحتاج أن تتميـز بشكل واضح عـن الشهادات، التي طورت في حقبتـي الثمانينيات والتسعينيات مـن القرن الماضي. لقد أصبحنا نعـرف الآن شيئاً كثيراً عن مجال التعليم في التعليم العالي، وأدركنا أن قاعدة البحث ضرورية لدعم البرامج. كذلك تحتاج هذه الشهادات إلى أن تعـترف بسياقات التعليم ضمـن التخصص التي يعلّم فيها الأكاديميون وتفكر فيها.

ونلاحـظ في عديـد من الجامعـات ولا سيما جامعـات البحث العلمـي المكثف، أن الالتـزام بربط التوظيـف والمكافآت والترقيات بمختلف عناصـر الدور الأكاديمي بما فيهـا عنصـر التعليم، يعتمد كثيراً علـى الصيغ المستخدمة للتمويـل الحكومي. فقط عندمـا تتبـدل اتجاهات التمويـل هذه سيقـوم عديد مـن الجامعات في إعـادة بناء ترتيباتهـا في تجنيد الأكاديميين وتشجيعهم؛ لترفع من شـأن جهود التعليم ومكافآته وجودته. حتى ذلك الوقـت وبغض النظر عن بلاغة الحكومات والإدارات المركزية في الجامعـات فإنـه من غير الممكن أن يتم تحويل التعليـم الجامعي إلى حرفة (سيبحث ذلك في الفصل 11)، وستبقى نسبة التحاق الأكاديميين في شهادات التأهيل التي هي طريقهم إلى ميدان التعليم العالي، نسبة ضئيلة (ديرن وآخرون 2002).

obeikandl.com

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 تقويمها بأشكال مختلفة. وقد حان الوقت للتفكير بمصدر هذه الاختلافات في التقويم، 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 اسكتلندة والمملكة المتحدة وأوروبا. ونشير بوضوح إلى أن هذا الفصل لا يعد مراجعة شاملة لمشروعات تطوير التعليم، فقد قام مور في 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 المتشابكة أو الجماعات الممارسة المختلفة (وينجز 1998). وتعمل هذه الجماعات عبر تشكيلة من التوجهات وأطر المفهومات المختلفة (لاند 2001). ولهذا يجب أن ينتبه القارىء إلى أننا كمطورين منتسبين إلى «قبيلتنا»، فإن ما نقوله، ونضعه في السياق، إنما هو وفق منظمتنا الخاصة وطريقتها 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 المفهومات التي نبني عليها. (فراي وآخرون 2004). وتتضمن هذه الفكرة كيفية النظر إلى تطوير التعليم، ولاسيما عبر المشروعات الممولة، وسوف يعكس النقاش الآتي مثل هذه التصورات.

obeikandl.com

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 المفهومات 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 والمستخدمة من قبل مطوري التعليم. وعلى كل حال، إنه توجه -حسب تجربتنا الخاصة- مناسب تماما للعملية الدقيقة في استخدام زملاء أكاديميين ميالين 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 تؤطر فيها المفهومات المتنافسة والخطابات التي تؤطر 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 ميسّرون 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 عمن كنت، فهذا لا يعني أنك لم تخبرنا عمن تكون 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

بمشـروع ناجح. واليـوم، وبالرغم من أن هذا الرأي يبـدو للعديدين أنه حقيقة تحمل دليـل صحتها في ذاتهـا، ومع ذلك كم يحاول مطـورو التعليـم أن يشرحوا لزملائهم الأكاديميـين ما يحاولون فعله، ولماذا يحاولـون فعل ما يفعلون؟ ويبدو لنا أنه في عملنا كمـا هو الأمر لدى الأكاديميـين والباحثين علينا أن نوضح لـكل من له علاقة، طبيعة وأهداف عملنا.

ونتيجة لهذه الصعوبات في المشاركة في العمل وفي التقارب الودي مع الآخرين، فإننا نلاحـظ أن معظم ما نفعلـه ننفذه بشكل غير مباشر، وغالباً تسللاً، وبشعور يذكرنا بـ «حصان طـروادة»، وذلك كله لدفع زملائنا للبحث في مسائـل التعليم والتعلم. وهذه وبصورة خاصة، الحالة مع الجامعات التي تعتمد البحث المكثف، التي لا تناقش طبعاً سـراً مسائل التعليم والتعلم، ولكنهـا بالتأكيد لا توضع هذه المسألة في مقدمة المسائل في قاعـات الحـوار والمناقشات المفتوحـة. على كل حال، دلتنا تجربتنـا أن مشروعات تطويـر التعليم تقدم مجالات لظهور مفاهيم مفيـدة ومهمة وتطويرية، نستطيع نحن فيهـا بوصفنـا مطورين أن نشـرك زملاءنا في الجهـاز التعليمـي لاستكشاف مسائل التعليـم والتعلم وبحثها، حيث يمكن النظـر إلى العملية التي نعالجها معاً أنها تطورنا نحن، بوصفنا جماعة.

انخراط الزملاء في المشروعات

قـد يقرُّ عديد من المطوريـن بفكرة أن الأكاديميين يجـدون سهولة أكثر في العمل في فعاليات تطويـر التعليم، عندما يثير فيهم انضمامهم الفضـول الثقافي، ويسمح بظهور الإحساس باستقلالهم المهني، الذي يدافع عديدٌ منهم عنه بغيرة ويحافظون عليه. وغالبا مـا يفتح العمـل المشترك في المشروعات الممولة مجالا لتفسـير مشاركتهم في مشروعات التطويـر، يمكن فيه تأسيس صيغـة تفسيرية للمشاركة. وتستطيـع المشروعات أيضاً أن تنشئ توجها جدلياً «لتبادل آراء ثقافية» مع الزملاء الأكاديميين يتم فيه الوصول إلى نوع من التوازن بين وجهات النظر المختلفة، وعلاقات التصورات المحلية بالتصورات الأوسع، والعلاقـات الجزئية بالعامـة، و يقود هذا التوازن إلى «التركيب» النقدي وإلى إنتاج رؤى جديدة وممارسات مشتركة. (لاند 2001). وما يبدو أنه ميزة قوية للمشروعات كعنصر

مفيـد من مجموعـة عناصر في حقيبة أدوات التطوير، فهـي الطريقة التي يتماشى فيها عمـل مشـروع من هذا النـوع مع جوهر الأسلـوب المفضل عند العديد مـن الأكاديميين. وبالنسبـة لعديد من الأكاديميين -بالتأكيد ليسوا كلهم- فإن عمل مشروع من هذا النوع يتشابـه عموماً مع الثقافـة والأسلوب البحثـي المألوف لديهم. ويعترف المطـورون أيضاً بقوة الممارسـة في المجتمعات الصارمة، التي يعمل فيها الزملاء الأكاديميون ويستمدون هوياتهم المهنية منها، وكيف يقادون غالباً بثقافة «طائفتهم المهنية» ذات الموضوع المحدد. ولهـذا يعد التطوير أحياناً فعالاً فقط عندما يتماشـى مع جوهر الاحتياجات الصارمة. وعندمـا توضع المشروعات داخل الترتيبـات الصارمة، عندها يمكن النظر إلى التطوير بوصفه حالة من التعلم الكائن» داخل مجتمع الممارسة الصارم.

وهكـذا، يسمح توجـه المشروع للزملاء الاحتفـاظ بهويتهم الأكاديميـة، كما يسمح للمطوريـن 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 موّله مركز الأبحـاث العلمية عـن التعليم ESRC بوصفـه جزءاً من برنامجـه «برنامج البحث في التعليم والتعلم TLRPK، يقدم قضية مهمة وثيقة الصلة بالموضوع. وقد صمم المشروع لدعـم الأقسـام الداخلـة في مرحلة التعليم الجامعـي، للتفكير بطرق جديـدة لتشجيع التعلـم العـالي الجودة». ويتبنى هذا المشـروع اتجاهاً تعاونياً واضحـاً يعززه البحث في موضـوع جودة تعلم الطالب وكيف تتأثر هذه الجودة، ليـس بالتعليم والتقويم فقط؛ بل بكامـل بيئة التعليم - التعلم. وعمل الزمـلاء 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 لتحقق التكامل بين الاستنتاجـات المستخلصة من البحث في المعرفة المهنيـة للجهاز الأكاديمي، وبين المعايير الوطنيـة والدولية والمؤسساتية التي تحدد مفهـوم الجودة الممتازة في التعليم والتعلـم. وقـد تم عـبر التعاون مع شـركاء من الأقسـام اكتشاف طـرق 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 بإطلالة على المشهد العام للتغيير في العقدين الماضيين، لاختباره والتجاوب معه على نحوٍ 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 نحوٍ 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 ومدروسة 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 للنجـاح، وتصبح إدارة المخاطر الكامنة في المشروع عاملاً رئيساً لدى مطوري التعليم. وتتضمن إدارة المخاطر فكرة أنه من أجل أن يأخذ الابتكار أو التغيير مجراه يجـب على الأشخاصـ أنفسهم أن يتطوروا ويتغيروا نتيجة للابتـكار 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.

وتتضمـن وجهـة نظرنـا أن التطوير يحتاج لأن ينظـر إليه بطريقـة تراعي اتساع النظام، أي إننا بعملنا مطوّرين نحتاج إلى أن يكون لدينا بعض الفهم لآليات النظام. ولا سيمـا نحتاج إلى أن نفهم كيف تعمـل مؤسساتنا الخاصة، وأين تكمن قوتها، ومن يؤثر في الطريقة التي تحدث فيها الأشياء؟. وقد كتب حديثاً الكثير عن أنظمة التعلم/ التعليـم، ونشير خصوصاً إلى نظـام التنبؤ -العملية- الناتج الذي وضعه بيجز 1999 وسمـاه اختصاراً 3P (وهي الحروف الأولى مـن 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 تغيـير أي عامل، اعتماداً على حالة التوازن المنجـزة سابقاً، إما أن يؤثر على التغيـير في كل مـكان، ويكوّن -من ثَمّ- توازنـاً جديداً يليه نظام جديـد، وإما أن يتم امتصاصه ويرتد النظام إلى حالته الراهنة». (بيجز 1993).

وقـاد التفكـير الحالي في نظريـة النظام إلى تفاهـم بأن الأنظمة الحيـة بما فيها المنظمـات هي بنى تتـآكل داخلياً وفق آلية ذاتية، كما يمكـن أن تملك دفاعاً ذاتياً عن حالـة مستقـرة، التي تكـون على حافة الفوضـى وتعيد تنظيم نفسهـا بأوامر ذاتية في مستويات مختلفـة من التعقيد (والدروب 1994). ويستطيـع المطورون إذا نظروا إلى تطويـر التعليـم بهذه الطريقة إيجـاد كل أنواع البيئات المفضلـة للتعلم. ولكن زملاءنا الأكاديميـين لا يـرون أن هنـاك ضمانـة بأن تـؤدي أي من هـذه البيئـات إلى التعليم المطلـوب. ويمكن لأفضل نوايانا التطويرية أن تكون معقدة ليس بسبب تعقيد المنظمات التي نعمل فيها فقط؛ بل أيضاً بسبب خبرة زملائنا السابقة والممارسات والافتراضات

التي تعوَّدوا عليها (بورديو 1977). وعلى نحوٍ متساوٍ، يجب علينا اختبار نظرية الباحث تـات (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 الكارثـة لشرح هذه الظاهرة ومعالجتهـا. وتصور بيرج واوسترجرن (1979) أن هناك نقصـاً في الانسجام داخل أي نظام، يسبب ظهور تصدعات فيه، تدفع للبدء بالتغيير، ولا سيمـا في المنظمات التي تواجه ضغوطاً خارجية قوية. هذه التصدعات يتطلع إليها مطـورو 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.

طبعـاً إن مـا هو غـير متوقع أو غير متنبأ بـه يمكن أن يؤدي في حـالات كثيرة إلى مخرجـات إيجابيـة. وهناك مثال متماسك لمثل هذا النوع مـن 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 آخـر داخـل المؤسسة أو خارجها أفكاراً، ويستخدمونها هـي طريقة مثيرة للدهشة ولا يمكـن 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 التجربـة إلى الطب البيطري والإنتروبولوجيـا الاجتماعية (درابر وآخرون). وهنـاك مشـروع جـرى تمويله لتقديم تجربـة عميقة في تعليـم الهندسـة المدنية، ثم انتقـل إلى قسم التاريخ الاجتماعي والاقتصادي وقسم علم الآثار وقسم طب الأسنان الترميمي/ ومجالات أخرى من الصعب تعدادها.

الشعر العملي، وعوامل العد التنازلي، وعوامل الانفجار

علـى الرغـم مـن أن نظريـة الإدارة الحديثـة جداً تعـترف بالتأثـيرات المحتملة في نظريـة التعقيـد، والتغيير غير المتوقـع (نولن 1993) فـإن مديرين وممولين كبار يلجـؤون -ونحن نفهم دوافع ذلك- إلى مفهوم لافت للنظر من صفاته أنه يتجه بخط

مستقيم عندما يقومون بتقدير قيمة الإنجازات ونتائج المشروعات. ينبغي علينا كوننا مطوريـن أن نفكر بطرق تمكننا من جعـل المشروعات التي نعتقد أنها تخدم الأهداف المفيدة أقل مدعاة للشك؛ بسبب وجود عوامل غير متوقعة ذكرناها أعلاه. وعلى ضوء حساسيـة هـذه المشروعات في مثل هـذه البيئة غير المستقرة، عـرّف بيركنز (2000) سلسلـة من عوامل العـد التنازلي (العد العكسي) التي يمكـن أن تظهر لتقدم حالات مساعدة لنجاح مشروعات تطوير التعليم.

أحـد هذه العوامل التي حددها باركنز هو أن نوجـد «توقعاً للفعل»، وهكذا نتجنب «مشكلـة الكلام إلى ما لا نهاية». وهذا العامل يتحقق بإنشاء «مجموعات صغيرة» من العدسات لمواجهة مسائل معينة (مشروعات عملية) ضمن المشروع الأوسع ومعالجتها. وتتلقـى هذه المجموعات الصغيرة تدريبات معينة، كـي تتحمل بلطف «مسؤولية عامة معتدلة» – ليست قوية جداً ولكنها كافية لتحركهم لتقديم ما هو مطلوب منهم. ويجب اختيـار المشروعـات العملية لتكـون «آمنة بما يكفـي» مع الإحساس «بضعف الخطر الواقعـي» والفرصة؛ لاستجـلاء ممارسات أو توجهات جديـدة في «ميادين الممارسة» خالية من القلق من ضغط «المخاطر الشديدة في الموقع». ويرتبط بهذا، الحاجة الملحة لتجنـب إستراتيجية اللغـة المعقدة التي يصعب حفظها وتذكرهـا، وبناء إستراتيجية لوضـع تعريـف مناسـب للشعـر العملـي action poetry. وهذا الشعر هـو صيغة من اللغة المشتركـة والسهلة والمصطلحات الفنية التي تستطيـع جميع الأطراف المشاركة فيهـا دون شعور بعـدم الراحة؛ بسبب هوياتهـم الأكاديمية أو المهنيـة 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 قـد اتفق عليهـا. وكان مشروع إستراتيجيات التقـويم في التعليم العالي السكوتلاندي ASSHE (هاونسـل وآخـرون 1996)، ومشـروع الاعـتراف المهنـي بأساليب تشجيع الارتقـاء بالتعليـم والتعلـم PROMOTE في سكوتلاندة (لاند ومـاك آرثر (2003) مثالـين مهمين عن كيفيـة أن يكون المطـورون والأكاديميـون في كل مؤسسات التعليم العالي الإسكتلندية قادرين على أن يتعاونوا ويحققوا نجاحاً، عندما كانت «العدسات»

موجهـة نحو أمثلة محددة مـن الممارسة المحلية المهمة حيـث استخدمت أطر بسيطة لمفاهيـم عامـة. ومن جهة أخرى دخلنـا في تجربة الاشـتراك في مشروعات مشتركة أوروبيـة - إنكليزيـة وعلى مستـوى عال، حيث وُجِـدَ تنوع في أطـر المفهومات، ولغات خطـاب متنافسة، بقيت هذه التجربة موضع نقد؛ لأن معظم المشروع أظهر أن العجز في تأسيس الشعر العملي قد أطال أمد المناقشات في الأهداف وأبطأ التقدم.

حتـى عندمـا نقوم بتقـديم «الشعر العملـي»، يبقى هناك الخطـر «من الحصول علـى الفكرة ولكن مـع إضاعة اللحظة المناسبة» (بيركنـز 2000). ويحتاج المطورون أن يبنـوا داخـل مشروعاتهم مناسبـات محددة قبل البدء بتخطيـط المرحلة القادمة يتـم فيها تشخيص المشـكلات المحتملة والفرص المحتملة لظهورهـا. وعلى المستوى العملي والمخرجات العملية فإن هذه التدخلات، التي تحدد «متى» و «كيف» (يستخدم الكاتـب اسمـي الاستفهام بالجمـع whens and hows - المترجم) لفعاليات مشروع التطويـر والدخـول «بتفاصيل» إتمام المهمات إلى أبعد من مجـرد نوايا مرسومة على نحـوٍ عريض. وكما يقـول بيركنز: وعلى المستوى الشخصي قـد يحتاج المطورون، إلى القيـام «بكبح فعال» بصورة ممارسة مدروسة. وعندما يكون لدى الأكاديميين هويات تخصصيـة قويـة كما ذكر سابقـاً فهناك دائماً اتجـاه -كما وجد بيركنـز- لتجاهل الممارسـات الجديدة عبر عـادات موجودة على أرض الواقع ومتجـذرة بصورة قوية، حتـى لو كان هدف التغيير أصيلاً تماماً. مثـلاً كان العمل الحالي في إحدى جامعاتنا يهدف لتقديم «أخلاقيات» التعليم للطلاب في فرع العلوم البيولوجية. وقد جرى وضع نمـط لتحقيق هـذا الهدف، وطـرح النمط، واختـبر (كلاركبورن وآخـرون 2002). وكان المرسـى الأخير للمشروع تدريب الجهـاز الأكاديمي في القسم لتسهيل تعلم هذه «الأخـلاق». وعلـى كل حال بعد ثلاث سنـوات تقريباً انهار المشـروع 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. قـد تبدو ضرورية، إنما قد تكون الظروف غير كافيـة. وما يعده بيركنز (23: 2000) عوامل «تكبير» لا يمكن التنبؤ بها عادة، وحوادث عصية على الحل، التي يمكن أن تبرهن علـى تعـذر نجاح؛ بل حتى استمراريـة المشروعات. في هذه الأمثلـة، 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 يـروا، 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 عملهـم، ولكون عمليات التغذية المرتجعة أكثر سهولـة وتأثيراً، واتصالاً بهذا الكلام، يؤيـد بيركنز فكرة أنه يجب على المطورين أن يكونوا متنبهين لإشارات عن استقطاب الـولاءات داخل فرق المشروع. وسيكون هناك -وعلـى نحوٍ لا يمكن تجنبه- درجة من فتـور الحماس واختلاف في الأداء في فرق المشروع. ويشير بيركنز أن خطاً بيانياً على شـكل جرس سيكون «خبراً طيباً» عن المشاركة. أمـا 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 ثَمَّ تعذر إيجاد طرق عملية سابقـة أو «شعرا عملياً». ونصيحة بيركنز في مثل هـذه الظروف هي أن نقدم «طرقاً مختلفة للمشاركة»؛ أي طرقاً بدرجات مختلفة للمشاركة بحيث يمكن أن تكون مرضية وتلقـى التشجيع. وخبرتنـا أن هذه الطرق تحتاج أن تبنى بصـورة خاصة عبر أقسام المشروع حيث يـؤدي النوع، والعمر، والإطار المفهومي إلى اختلافات مهمة في التصور والموقف، يتفاقم غالباً بوساطة سلوك رمزي سلبي يرسل رسائل جانبية تثير الخلاف أو الإحبـاط لدى أعضاء آخرين في المشروع. والتركيز المفرط على أداء الأشياء يمكن أن يقـود 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 مـع استنتاجات بيركنز، دلتنا خبرتنا أن الوعي بالقيـادة الرمزية للإدارة هو اعتبار خاصـ لقـادة المشروع. فإهمال هـذه المسائل الصغـيرة المحبطة يمكـن أن يقود إلى تحريـك مياه المستنقـع بما فيها من خصومات، ومظاهر استيـاء ومسائل كانت فقط «أحاديـث الدهاليـز» فيؤتى بها جميعهـا إلى المسرح العام، ويصبـح 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 رئيسين 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 نحوٍ 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 بيّنا 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 تماما، 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 إسكتلندة عن نظام جديد للرقابة على المؤسسات تحت اسم «مراجعة المؤسسات بهدف الارتقاء بها»، وفي «كتيب دليل المراجعين 2003» (QAAHE) نقرأ 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.

وعلينا الاعتراف عند هذه النقطة أن إحدى مشكلات مشروعات التطوير كانت توقع «التعميم الناجح» للمخرجات، كما قال مورفي (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

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

المشروعات والأشخاص

غالبـاً مـا يجري تجاهل أحـد وجوه تطويـر التعليم، ونعني به تجاهـل الأشخاص العاملين فيه، والمعرفة والخبرات التي ينتجونها ويكتسبونها.

ويقودنـا التفكير في تجربتنـا في مثل هذه المشروعـات 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 تكـون أكـثر نجاحاً من خطـط وُضِعَت منذ البدايـة لتطوير الأفـراد (والمقصود تطويـر الجهاز التعليمي)، مع أن تطوير الأفراد يبدو غالباً أنه يأتي بعد تطوير المواد. إذا كنـت تهدف لتطوير الأشخاص مباشرة فمـن المحتمل لأن يقودك الأمر إلى خيبة الأمـل. والملاحظة الثانية هي أن المشاركين في مشروعـات تطوير التعليم هم بصورة متزايدة من النساء وجدير بنا التأمل لماذا يحدث ذلك.

وهكـذا، مـن أين تأتي هذه الاستنتاجـات؟ في سلسلة المشروعـات الحالية الممولة مـن المجلـس السكوتلانـدي لتمويـل التعليم العـالي SHEFC، فقد خططـت اللجنة السكوتلانديـة للاتصالات وتقنية المعلومـات (SCROLLA 2003)؛ لدعم استخدام الاتصالات وتقنية المعلومات في التعلم والتعليم (C&IT)، وهو مشروع أطلق عليه اسم «ثقافـة الشبكة» NetCulture وقامت اللجنة بتمويلـه. وقد صمم هذا المشروع ليطور العمـل على الشبكة الحاسوبية ويشجع كل المشاركـين في مبادرات مشروع الاتصالات وتقنية المعلومات لتطوير الجهاز التعليمي في سكوتلاندة – وهم المطورون التعليميون، والاختصاصيـون في الاتصالات وتقنية المعلومات، والعاملـون في المكتبات، والعاملون في الدعـم الفني، ومطورو البرمجيات... إلخ. وعنـد انطلاق المشروع، طلب عدد من المشاركـين مناقشة موضوع تطويـر المواد الأولية للمشروع فلم يوافق عليه. وقد شارك

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

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

وعلـى كل حـال، أشار التقرير أيضـاً أن بعض الذين أجابوا عـن الاستبانة نسبوا التقـدم في المهنـة؛ الـذي حصـل مباشـرة إلى مشاركتهـم للجمعيـة السكوتلاندية للاتصـالات وتقنية المعلومـات، وأن بعض الخبرات المكتسبة ضاعـت -وهذه خسارة لسكوتلاندة تحديـداً- بسبب انتقال أشخاص رئيسين إلى منظمات أخرى في إنكلترة ومـا وراء البحـار. وبالأسلوب نفسـه، قادتنا مناقشات جرت مع زمـلاء في مؤسسات أخـرى إلى الاعتقاد أنه في ميـدان الاتصالات وتقنية المعلومـات خاصة، هناك اليوم عـدد مـن الأشخاص المؤهلـين جيداً بوصفهم خـبراء في النظام نتيجـة لعقود العمل القصيرة، التي أجريت معهم التي نفذوها في عدد من مبادرات المشروع. وما هو مهم بالنسبـة لنا أن يصبـح أولئك الذين جرى استخدامهم جزءاً مـن المشروع، جميعهم مـا عدا واحـداً لديهم سلسلة من الأرقام القياسية في تطويـر «المواد الخام» وليس في تطوير الأشخاص. وعلى كل حال نُظِرَ إلى تطور الأشخاص عبر التقويم الخارجي على أنـه نتيجـة مهمة للبرنامج الممول بالرغـم من أنه جاء دون تخطيـط. 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 برامـج سابقة مجموعة واسعة وموهوبة من الاختصاصيين في تقنية المعلومات، الذين مـا زالوا يعملون في نظام التعليـم العالي، وشاركوا في سلسلـة 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 عددا من الذين شاركوا في العمل في مشروعات تطوير التعليم العالي في سكوتلاندة، كيف رأوا ميدان تطوير التعليم؟، وإلى أي مدى عدّوه 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. ولكني أعتقد أن المسألة معقدة. وأود القول: إني 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 يسمي 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 الأساتذه في التعليم العالي؛ بسبب خبرتي كوني طالبة، حيث تلقيت حينها تعليما 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 أني 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 ولكني أستطيع رؤية أني 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

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

«أعتقـد أن كل شـيء بدأ واقعياً، عندما بدأت أعمـل في القسم. و.. نعم، لقد كان لـدي خطة، فقـد 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 دفـاع شوماخر الشهير عن مقولة «الصغـير بوصفه جميلاً» (شوماخر1973) لـه من وجهة نظرنا علاقة بتطوير التعليم. وخبرتنـا تدلنا على أن المؤسسة الضخمة المتعـددة المهام ليست علـى العموم مؤسسة سعيدة، بينمـا المشروعات الصغيرة التي تضـم ثلاث مؤسسـات أو أربع ذات هدف عام مرسوم بوضـوح، كانت هي التي نالت أكـبر نجاح، وكان ثمة متعة في العمل فيها. وتميل المشروعات ذات الحجم الكبير لأن تبتلـع حصصاً مهمة من تمويل المشروع لصالح النفقات الإدارية للمشروع نفسه أكثر ممـا ينفـق على الأبحـاث، التي يقوم بهـا أو فعاليات التطوير. ومن جهـة أخرى كان هنـاك فائدة إيجابية من كل المشروعات التـي اشتغلنا بها وهي أن كل الذين شملتهم المشروعـات، قد طـوروا أنفسهم نتيجةً لعملهم في فريق المشـروع والمؤسسات الوطنية الأخرى، ونستثني من ذلك الذين عملوا في المشروعات بعقود.

ونقدم لأولئـك الذين يمولون مشروعـات تطوير التعليم نصيحتـين. الأولى: ثقوا بفريـق البرنامـج، فـإن كان العمل لا يعطي النتائـج المرجوة بالضبـط إلا أنه سيكون حتماً مفيداً للمجتمع. الثانية: لا تتمسكوا بالتعميم. وقد حلل عدد من المعلقين العلاقة بـين رسم السياسات الجديدة وبين التطبيـق، فتحدَّث رينولدز وسوندرز (1985) عن

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

ويشـرح تيلر أيضـاً (1998) الطريقة التي تتغير فيها السياسـة على نحوٍ ملزم في أثنـاء التنفيـذ، ويستنتج (1999) بأن التنفيـذ هو عملية تبادليـة تكييفية تتبدل فيها المقاصد والممارسات. وهكذا تتبدل أيضاً الثقافات والتقاليد في المستوى المحلي دوماً. وهنـاك كثير من النشر لمشروعـات تطوير التعليم (ولا سيمـا في المملكة المتحدة) في السنـوات الأخيرة حتـى إننا أتخِمْنا جميعاً بهذه النشرات. وقـد قيل غالباً: إن النشر ينقذنـا من إعادة اختراع العجلة. ولكن هناك فائـدة 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

يـود المؤلفـان أن يشكرا كلارا بولاندر وجان ماك آرثـر وهيثر ماكيجان-في وكاتي وايلـز لعملهم في مختلف مشروعات التطوير المملـة، ولتخصيصهم وقتاً للإجابة عن أسئلتنـا. كما نود أن نشكر كولن ميسون من جامعة سانت أندرو لاقتراحاته ومشورته في التخطيط الأولي لهذا الفصل.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الحادي عشر

نحو مهنة التعليم في المرحلة الثالثة (الجامعية): الاتجاهات الأكاديمية في أستراليا

يوني ريان وكيم فريسر وجون ديرن

ليس مما يدعو للدهشة -ومن منظور تاريخي- الاهتمام الذي تبديه الحكومة، وإدارة الجامعة والجمهور بجودة التعليم الجامعي، ونرى ذلك واضحاً، مثلاً في تقرير وست في أستراليا (1998) وتقرير (ديرن) في المملكة المتحدة (1997).

حتى نهاية القرن التاسع عشر كان يُنظَر إلى التعليم على أنه الوظيفة الرئيسة للجامعة، ولكن استيراد «النموذج الألماني» للأبحاث والتعليم (كولدريك وستدمان 1999) إلى المملكة المتحدة والولايات المتحدة قاد لاعتبار البحث شرطاً ضرورياً للجامعة لتكون جامعة. ومنذ عشرينيات القرن الماضي أصبحت سمعة الجامعة أو شهرتها يحددها بصورة كبيرة ملفها في الأبحاث في الميادين المنهجية التقليدية، وقد نتج عن ذلك بروز «النخبة» الجامعية التي ظهرت في أستراليا باسم «مجموعة الثمانية Go8»، وفي المملكة المتحدة باسم «مجموعة راسل».

وفي القسم الثاني من القرن العشرين أصبح نجاح البحث الذي كان يقاس بالنشر والمنح، أصبح المحدد الرئيس لتشجيع الجهاز الأكاديمي ونجاحه، على الأقل من منظور الجهاز نفسه. وتقريباً يشهد كل تحليل لمفهوم الجهاز الأكاديمي عن البحث وواجبات التعلم في الجامعات على ذلك التصور. (رامسيدن وفريقه 1995 وماكيبنز 1999). وأصبح البعد البحثي في الدور الأكاديمي هو المهيمن على البعد التعليمي. وأصبح الدخول إلى المهنة تحدده مؤهلات خاصة وعلى مستوى عال (شهادات - الماجستير والأفضل منها شهادات الدكتوراه) في تخصص معرفي محدد، إضافة إلى تطور مهني مستمر في التخصص (حضور مؤتمرات)، وتدقيق نقدي من

قبل الزملاء الباحثين المرشح (عبر عملية مراجعة البحوث يقوم بها أحد الزملاء الباحثين).

وعلى كل حال، إن وصول المشاركة الجماهيرية إلى التعليم العالي في العالم المتقدم في الستينيات، وعلى نحوٍ أكثر دراماتيكية في مرحلة الثمانينيات والتسعينيات نقل النشاطات الفعلية للأكاديميين باتجاه التعليم في كل الجامعات، ما عدا عدد قليل من مؤسسات النخبة. ولم يكتف العدد الكبير من الطلاب[1] بتشكيل الضغوط على النظام فقط (المحاضرة/المختبر، نمط التدريس) الذي وُضِعَ أصلاً لعدد أصغر من الطلاب، ولكنه عرض الجامعة أيضاً إلى تدقيق أشد من أجهزة التمويل الحكومية، ويتعرض نظام الجامعة حالياً لضغوط أشد من هيآت «التمويل الجديدة» أي الطلاب ووالديهم.

وفي أثناء التسعينيات شهدت البلاد توسعاً جديداً في نظام التعليم العالي تماشياً مع وصول التحديثات التقنية مثل: التوسع في أنظمة إدارة التعليم التي تطلبت من الأكاديميين أن يدخلوا في صفوف ووحدات معلوماتية[2]، وقد ترافق هذا مع اقتطاعات من التمويل العام، وتوسيع الدور الأكاديمي ليشمل مهمات إدارية كانت سابقاً من مهمات «الجهاز الإداري العام»، وقاد إلى غموض الحدود بين الأكاديميين والجهاز الإداري. وقد أدى ذلك إلى «ضبابية وغموض في الحدود» بين الأكاديمي والإداري ولاحظ ذلك كولدريك وستدمان (1999).

وفي حقبة ساد فيها التأكيد على الجودة مارست أجهزة التدقيق العام ضغطاً على أنظمة التعليم العالي، لتركز أكثر على جودة التعليم، وتساءلت فيما إذا كانت المؤشرات المهنية في البحث كشهادة الدكتوراه مثلاً كافية لاحتراف التعليم. هل يمكن

(1) ما بين عامي 1963 و1997 في المملكة المتحدة، تزايد عدد مؤسسات التعليم العالي من 25 جامعة تضم 180 ألف طالب بدوام كامل إلى ما يزيد على 170 مؤسسة تعليم عالٍ HEIs تضم ما يزيد على مليون وستمئة ألف طالب (بامبر 2002).

(2) تشير مفردة unit إلى وحدة دراسية ويمكن أن تسمى موضوعاً أو مقرراً قصيراً أو مقرراً subject ,module ,course

أن يعد امتلاك شهادة الدكتوراه كافياً ليكون مبرراً للتنافس على دخول في مهنة التعليم الجامعي؟ هل يستطيع جميع الأكاديميين أن يجمعوا بين الأصالة في البحث عالي الجودة، وبين الزمن والجهد والمهارة والموهبة المطلوبة للتعليم الجيد؟ وهل يجب أن يضمن التعليم كما جادل بوير (1990) في دراسته التي تعدّ معلما في هذا الميدان، حالة أعلى مما كان الأمر عليه في جامعة أواخر القرن العشرين، ويفترض دوراً تخصصياً بوصفه أحد الأنماط الأربعة للبحوث الدراسية التي يتعامل بها الأكاديمي الحديث؟

ويبدو بوضوح أن أدوار الأكاديميين اليوم متعددة الوجوه، وتضم مهمات إدارية أكثر من السابق (منسقون لعمل الأساتذة المؤقتين[1]، إعداد تقارير عن عمليات ضمان الجودة إلخ). كما أنه من الواضح أن أقلية من أعضاء الجهاز الأكاديمي (ولا سيما إذا ضممنا العاملين بعقود مؤقتة)، هي من الباحثين النشطاء. أشار رامسدن 1998 إلى أنه في أستراليا 80% من البحوث المنشورة قدمها فقط 40% من أعضاء الجهاز الأكاديمي، و50% (من نسبة الـ 80%) من البحوث المنشورة قدمها فقط 14% من مجموع أعضاء الجهاز الأكاديمي. وهناك تحركات في المملكة المتحدة وأستراليا ستقلل أكثر من حاجة الجامعات للمشاركة في الأبحاث. وبالفعل، وعلى امتداد العالم تتسارع فكرة عدم الربط بين وظائف التعليم ووظائف البحث في الدور الأكاديمي، في الوقت الذي يبحث فيه مديرو الجامعات عن الكفاءات في قطاع التعليم العالي الذي أخذ الطابع الجماهيري: انظر مثلاً المقترحات التي قدمت إلى المنظومة الفرنسية (بللوك 2003) «وأصبحت بموجبها مؤسسات» التعليم – فقط «شائعة، بينما هناك قليل من الأدلة للبرهنة على أهمية ترابط» البحث – التعليم على مستوى الفرد الأكاديمي (هاتي ومارش 1996، سميبي 1998).

(1) يعرف الأساتذة المؤقتون بأنهم مثل أي مدرس في الجامعة، ليسوا في منصب دائم أو مستمر، ويمكن أن يتضمن هذا أساتذة بدوام جزئي أو معيدين أو طلاب دراسات عليا أو زملاء في الأبحاث يعملون في التعليم بدوام جزئي، أو أشخاصاً خارجيين يستعارون من الميدان الصناعي أو مهنيين أو مدرسين للطب السريري أو محاضرين مستخدمين بشكل عرضي أو أي أساتذة آخرين يستخدمون بشكل دوري على قاعدة مقرر إثر مقرر (شالمر وفريقه 2002).

وإذا أخذنا الأرقام الواردة أعلاه وتحويل قوة العمل الأكاديمية إلى قوة عمل مؤقتة (ويقدر عدد العاملين المؤقتين بـ 25% من العاملين بدوام كامل، وهو رقم مأخوذ من الاتحاد الوطني للتعليم في المرحلة الثالثة في أستراليا 2003)، فإنها تفرض على الحكومة، وإدارة الجامعة، والجهاز الأكاديمي نفسه اهتماماً ملزماً للنهوض بملف التعليم وواقعه. وقد يوحي هذا الواقع بأن تحويل دور التعليم إلى مهنة هو أمر مطلوب تحقيقه على وجه السرعة.

تحويل التعليم إلى مهنة

صفتان مقبولتان عموماً في أي مهنة، وهما درجة من الاستقلال في الممارسة المهنية (داخل الإطار الأخلاقي الأعرض من العمل للمصلحة العامة)، والثانية هي التنظيم الذاتي للجهاز المهني (بورهام وآخرون 1976). وكانت الاستقلالية في متابعة اهتمامات البحث الشخصية، وتقرير المناهج المتأثرة بالخصوصية المنهجية للمرء ولمدة طويلة، الصفة الملازمة للدور الأكاديمي، وقد لاحظ والتباخ (1995) وهو واحد من عديدين وجود توجه لإضعاف تلك الاستقلالية عن طريق إعطاء الصفة التجارية للبحث، وتخفيض تمويل الأبحاث، وزيادة السيطرة على عمليات قيادة الجامعة. وقد عكست الدراسة التي أعدها (جيلسبي ووالش 2000) عن مستويات الضغوط في الجامعات الأسترالية، ضياع الاستقلالية وهو أحد العوامل التي تؤدي إلى مستويات ضغط متزايدة على الأكاديميين. انظر أيضاً تقرير (وينفيلد 2001).

وعلى كل حال وبعكس معظم المهن، فإن الجهاز المهني في الجامعات المتباعدة والمفترض به القيام بالتنظيم الذاتي للمهنة، لم يبرز في ميدان التعليم الجامعي في أي بلد غربي. إن الأجهزة المهنية الموجهة في أكبر الجامعات تميل لأن تكون أجهزة «صناعية»؛ لتعمل لمصلحة أعضائها في تحصيل الأموال وفي تحسين معدلات الأجور الشهرية وشروط العمل الأخرى، مثل: الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات AAUT في الولايات المتحدة، أو الجمعية الوطنية للمدرسين في التعليم العالي وما بعده

NATFHE، وجمعيــة أساتذة الجامعة AUT، أو الاتحــاد الوطني للتعليم في المرحلة الثالثة Tertiary Education NTEU في أستراليا.

وتضم الهيئة العليا المكلفة بتحسين التعليم والتعلم في الجامعات في أستراليا؛ وهي جمعيــة البحث في التعليم العــالي لاستراسيا HERDSA، عدداً قليــلاً من الأعضاء يبلغ نحــو 872 عضواً عام 2000 من أصل عدد الأكاديميين الجامعيين البالغ عددهم أكــثر مــن 27 ألف عضوٍ بدوام كامــل. وتجذب جمعية البحــث في التعليم العالي على نحــوٍ متواصل مطوري تعليم أكثر مما تجذبه مــن الأساتذة، الذين يعملون في مستوى الكليــة. ولقــد قامت الجمعية بمحاولات عديــدة للمبادرة بإجراء أبحــاث عن إضفاء الصفــة المهنية على التعليم الجامعي عن طريق الاعتراف بها رسمياً، ولكنها لم تتابع المسألة مع أعضائها أو عبر اتخاذ موقف في الاستبانات الحكومية المختلفة عن التعليم الجامعــي. وفي عام 2003 قدمت الجمعيــة مشروعاً للاعتراف بالزمالة المهنية مبنياً على ملفات جهاز التعليم لتقدير الأعضاء، الذين يكشفون عن مستوى تعليم جيد وفق مجموعــة من المعايير. ويجدر بنا الانتباه إلى أنه مــن أصل عشرة من الزملاء الذين جــرى تكريمهم عام 2003، كان خمسة منهــم أكاديميي كليات، وأربعة منهم مطوري تعليم ومدير واحد (هردسل نيوز 2003، 25، 2003: 1-2).

في المملكة المتحدة، وفي بداية الستينيات أشارت مجلة روبينز إلى أنه من المبالغ فيه التأكيــد على ضرورة إجراء البحوث في الجامعات. وإن أساتذة الجامعة يكرسون وقتاً وطاقة كبيرين جداً لأبحاثهم الشخصية على حساب تدريسهم. (لجنة روبينز للتعليم العالي 1963 :181). وقد بحث بامبر 2002 الأسباب التي جعلت توصيات تقرير روبنز لم تقــد إلى تغيير مهم في المملكة المتحــدة. اذ لم تتقدم قضية إضفاء صفة المهنة على التعليم الجامعي في المملكة المتحدة إلا في التسعينيات ويمكن عدّ هذا التقدم أنه نتيجة عمل على مدى طويل قامت به جمعية تطوير التعليم والجهاز التعليمي SEDA، وحديثاً عبر تأسيس مؤسســة التعليم والتعلم ILT، وكذلك شبكة دعم التعلم والتعليم LTSN (وقــد التزمت جميعهــا بتوصيات ديرن لعــام 1997، وتدعى مؤسســة التعليم والتعلم الآن (هــي الآن ILTHE) أنهــا تضم 14 ألف عضو من الأفــراد (بيان صحفي 2003

HEFCE)، أو 14% مـن الأكاديميين المؤهلـين في المملكة المتحدة (DES 2003) وقد أجازت 133 برنامج تطوير للجهاز الجامعي في 107 جامعات في المملكة المتحدة (ربما مـن أصل 116 جامعة) (المصـدر: جامعات التعليم العـالي في المملكة المتحدة حقائق وأرقـام)، وفي أوائل عام 2003 اقترحت الحكومـة البريطانيا قيام اتحاد بين مؤسسة التعليـم والتعلـم وشبكة دعم التعليـم والتعلم ووكالة تطوير جهـاز التعليم HESDA؛ لتكوين جهاز واحد للتعليم والتعلم تحت اسم: أكاديمية تقدم التعلم والتعليم في التعليم العـالي التي ستتحمل مسؤولية إقرار برامـج تطوير الجهاز الجامعي. ويمكن أن تجيز أهلية أعضاء الجهـاز الجامعي الجدد وتوافق عليها بدءاً من 2004 (HEFC 2003). لم تتصف استجابات الجهاز الجامعي بالحماس نفسه. وكان الاعتراض الأكبر أن مثل هذه الحركات سوف تفاقم نمو اتجاه فصل أوسع للباحثين عن الأساتذة.

لمـاذا هناك قليل من الدعم لتحويل دور التعليم إلى مهنة في أستراليا؟ ولماذا هذا النجـاح المحدود في جذب الجهاز الجامعي؛ لكسب معركـة المصادقة بكونهم مهنيين عبر برامج شبيهة ببرامج الجمعيات المذكورة أعلاه في المملكة المتحدة؟

يجـب أن يظهر أي نقاش يتعلق بجعـل التعليم في التعليم العالي مهنة وكأنه منطق ضاغط لا يمكن تجنبه. وكما أصبح التعليم الابتدائي ثم تبعه التعليم الثانوي إلزاميين في الغرب، فقد لزم وضع متطلبات تنظيمية للتثبت من قدرات الأساتذة في التخصصات المعرفيـة والتربوية والمهارات. وقد دعم أساتذة المدارس التدريبَ التخصصي بوصفه تمهيداً سابقاً للانتقال إلى المهنة. وتطلب بعض الإجراءات القانونية في الجامعات مثل جامعة كوينزلاند في أستراليا ما يثبت عن طريق عملية تسجيل قيام المرشح بالتدرب في «أثنـاء الخدمة» شرطـاً للانضمام إلى الجهاز. وفرضت جامعـة فكتوريا تسجيلاً إلزاميـاً يتـم عبر التدرب في معهدها التعليمـي في 2003. ويرتبط مثل هذا «التدريب -في أثناء- الخدمة»، باتفاقيات مع الصناعة ولقد حدث في العقد الأخير في الولايات المتحدة والمملكة المتحـدة نقص في عدد الأساتذة؛ بسبب انعدام الجذب المهني للعمل في المدارس الحكومية، وقد أدى هذا النقص إلى تراخ في الشروط النظامية للانتساب إلى المهنة، وتحول تدريب الأساتذة ليأخذ مساراً سريعاً.

وكما رأينا، ليس هناك حركة مرادفة لتحويل التعليم الجامعي إلى مهنة، حتى عندما نفترض أن مهنة التعليم تستهلك نصيباً أكبر من وقت معظم الأكاديميين (الباخ 1995، وماكين 1999، وكولدريك وستدمان 1999)، وتؤثر بنسبة أعظم على المجتمع أكثر من أي وقت مضى، بسبب أن حجم الالتحاق الآن بالجامعة في الغرب هو في ذروته أكثر من أي وقت مضى. وحتى مع مشاركة أفضل من أي وقت مضى التي رسمت خطوطها حكومة المملكة المتحدة، ولجنة نواب رؤساء الجامعة في أستراليا AVCC. وكما لاحظ كولدريك وستدمان (1999) فإن المفهوم العام لمهنة ما هو أن تتضمن مبادرة ذات طابع خاص، وتدريب مستمر، وشهادة من الخارج بالتأكيد على جودة المنتج. (تؤخذ هذه الشهادة في التعليم عادة من مقابلة تُجرى مع زميل باحث)، ولكن هذا المفهوم لا يطبق على التعليم داخل جامعة. وفي الفقرة الآتية من هذا الفصل، سنتكلم عن وجهات نظر الأكاديميين الأستراليين عن عملية تحويل التعليم الجامعي إلى مهنة.

اتجاهات الأكاديميين في أستراليا

بوصفنا جزءاً من الدراسة البحثية التي أجريت برعاية إدارة التعليم والعلوم والتدريب DEST عام 2002 (ديرن وفريقه 2002)، قمنا بجمع بيانات عن: كيف أهّلت الجامعات الأستراليَّة المدرسين وطوّرتهم للقيام بالتعليم والتعلم. كما سعينا أيضاً للكشف عن اتجاهات الأكاديميين، والأجهزة العليا في الجامعة للاعتراف بهذا التعليم. وكان الاختلاف تجاه منح التعليم في المرحلة الثالثة (المرحلة الجامعية) صفة المهنة، وبصورة خاصة تجاه مؤهلات التعليم المطلوبة رسمياً هو أهم النتائج التي استخلصت من البحث.

ويشير هذا البند من الفصل إلى بيانات مجموعة التركيز التي جمعت في الدراسة. وقد عملت جماعات التركيز مع أساتذة متمرسين، وأساتذة تنقصهم الخبرة، وأساتذة مؤقتين في عينة تمثل قطاع التعليم العالي بصورة واسعة. وضمت العينة جامعات من الشبكة الأستراليّة للتقنية ATN، ومجموعة الثماني بالإضافة إلى

جامعة إقليميــة وجامعة جديدة. ولم يكن هناك محاولة أن نعكس في الدراسة النسب المختلفة للجهاز الجامعي ولا سيما طبقات الجهاز (مثل طبقة الأساتذة المؤقتين)، أو المستويات المختلفة من الجهاز، كما إن جماعات الضغط لم تعمل على التحكم بتمثيل الذكـور والإناث من المشاركين. (وللصدفة فإن غالبية أعضاء الجهاز الجامعي الذي جرت مقابلته كانت من النساء. وقد جاء الجهاز من تنوع واسع من التخصصات).

وتتألـف مجموعـات التركيز الثلاث عشـرة من ست مجموعات مـن الأكاديميين المتمرسين، وأربع مجموعات من الأكاديميين غير الخبراء (لأنهم علموا في الجامعات لأقـل من ثلاث سنـوات)، ومجموعتان مـن الأكاديميين غير الخـبراء يعملون بدوام جزئـي، ومجموعة واحدة من الأكاديميين المؤقتين مـن الذين يدرّسون مُدداً محدودة مـن العام الدراسـي. وتراوح عدد أعضاء كل مجموعة ما بين 2 و15 عضواً. وبلغ عدد الأكاديميـين المشاركين في مجموعات التركيز 59 أكاديمياً. وجرى تسجيل صوتي لكل الذين تمت مقابلتهم ولمجموعات التركيز أيضاً، ثم جرى تفريغ جميع الأشرطة وحولت إلى نصوص مكتوبة. وجرى تحليل ومقارنة النصوص وفق الموضوعات وصيغ الإجابة وأخـذت مقتطفات لدعم الموضوعات أو معارضتها (معها أو ضدها). وقد وُجّهت إلى مجموعـات التركيـز سبعة أسئلة. وبنينـا هذه الفقرة على إجابات عـن خمسة أسئلة مـن الأسئلة السبعة، وقد أوردناهـا في نهاية الفصل. وأما المقتطفات التي استخدمت لشرح الموضوعات فقد انتقيت بحيث تمثل التعليقات التي شكلتها مجموعات التركيز. ويشار في نهاية كل مقتطف إلى مجموعة التركيز التي أخذ منها هذا المقتطف، مثلاً: «مجموعة المتمرسين».

وغالباً ما كانت الأجوبة عن الأسئلة تختلط وتمتزج داخل المجموعة الواحدة، حيث كان الأفـراد يستدعون لمناقشة الآراء المختلفة والمعتقدات والتصورات. وبرزت سلسلة مـن المسائل والاهتمامات التي يدعم بعضهـا فكرة «ثقافة الأستاذ التعليمية» ويرفض بعضهـا الآخر ذلك. وكشف تحليل البيانات المتجمعـة عن خمسة موضوعات. تكررت في المجموعات وهي كما يلي:

1. التعليم الجامعي كمهنة.

2. معايير ودعم التعليم الجامعي

3. هيكل المكافأة الحالية، وعبء العمل والموارد

4. الطبيعة المتعددة الوجوه للدور الأكاديمي

5. أنماط تطوير التعليم

وسوف نستجلي كلا من هذه الموضوعات في بقية هذا الفصل.

التعليم الجامعي بوصفه مهنة

بشكل رئيس، عبر الأكاديميون المتمرسون والأكاديميون غير الخبراء عن اعتقادهم أن التعليم الجامعي هو بالفعل مهنة. وقد ألمحوا إلى أنه يوجد تناقض موروث عندما تقوم الجامعات بتعليم الأشخاص وتؤهلهم لممارسة مهن أخرى بما فيهم المعلمين في المرحلتين الابتدائية والثانوية، ثم لا نفعل ذلك مع أساتذة الجامعة.

«أنت لا تستطيع أن تكون محامياً، أنت لا تستطيع أن تكون محاسباً، أنت لا تستطيع فعلياً أن تكون في أي مهنة أخرى دون أن تقول: لقد درست ذلك في الجامعة، لقد فعلت كل تلك الأشياء، ولقد اجتزت الاختبارات ونجحت، والآن أريد عملاً في ميدانكم»
(أستاذ متمرس)

وعبر بعض الأكاديميين عن فكرة أنه كما هي الحال في أي مهنة أخرى، يحتاج أساتذة الجامعة أن يبقوا دائماً معاصرين عبر مسايرتهم التجديد والتحديث ومتابعتهم المستمرة للتطوير المهني المتعلق بتعليمهم. وأشارت مجموعتان تدرّسان بشكل مؤقت عن اعتقادهما أنه بينما يجب أن تكون هذه الفرص متاحة فإنها بحاجة أيضاً لتكون اختيارية للمدرسين المؤقتين الذين يتقاضون أجورهم مقابل وقتهم المخصص للتدريس.

obeikandl.com

«كل شخص وفي أي عمل يمارسه أربعين عاماً... لا يمكن أن يبقى حيوياً أربعين عاما يبقى إيمانه بنفسه مئة من مئة».

(أستاذ متمرس)

«أنا أعتقد (التأكد من موثوقية التعليم بشكل منتظم) أنها ضرورية والمهنة مفتوحة للنقد... بسبب عدم قدرتها على تحديد إحساسها بالتميز».

(أستاذ غير خبير)

«على سبيل المثال، المحاضرون في الجامعة يقومون بعملين أساسين: فهم يعلمون، ويبحثون. والبحث يراجع من قبل زميل باحث، أما التعليم فلا».

(أستاذ غير خبير)

ولم يلحظ أعضاء آخرون في مجموعات التركيز بأن التأهيل مهم للجهاز الأكاديمي. كما أن بعضهم اعتقد أنه ليس كل الأكاديميين يرغبون بالتعليم.

«إن الفكرة من التدريب الرسمي للأستاذ، هي أن يذهب الأشخاص للحصول على شهادة الماجستير في التعليم أو شهادة التأهيل الجامعية. أعتقد أنه ليس هناك اهتمام حقيقي من الجهاز عالي المستوى في مسألة التعليم العالي أو في تعليم المرحلة الثالثة (الجامعية)».

(أستاذ غير خبير)

«أنا أعني أنه من المعقول أن أحصل على التأهيل وأقول: نعم، لقد حصلت على قصاصة الورق التي تقول إنني درست الدبلوم في التعليم العالي بنجاح أو أي شيء آخر، ولكن هذا لن يبعدنا كثيراً عن حقيقة أن هناك أكاديميين من الأفضل لهم أن يقوموا بالأبحاث بدل التعليم، ويكرسوا جهوداً أكبر في هذا الميدان بدلاً من الآخر».

(أستاذ غير خبير)

ولم ير كل أعضاء مجموعات التركيز أنفسهم «أساتذة جامعيين» وتساءل بعضهم إذا كانت الأكاديمية مهنة.

«عندما تقولون: إننا نمضي معظم وقتنا في التعليم، فنحن فعلا نفعل ذلك. ولكنني لست أستاذاً. أنا مؤرخ أعلم لأني أفكر وأحلل بوصفي مؤرخاً، وأنقل ما أفكر فيه إلى الآخرين... فإذا تكلمت على هذا الأمر بصفة أستاذ فقط فكأننا ننفق الكثير من وقتنا في أداء شيء يعتقد الكثير من الناس أن علينا أن نمتلك مهارات محددة أو تدريباً محدداً، كي نقوم بأدائه. ولكن يبدو لي أن في ذلك الاتجاه شيئاً ما فارغاً من المحتوى إلى حد الخطورة، وهو تلك الطريقة التي عليّ أن أشرح فيها ما أفعله بوصفي أستاذاً أكاديمياً».

(أستاذ خبير متمرس)

«أعتقد أن الأمر يدور عن» هل نحن مهنة بأي شكل كان؟ «كما أعتقد أن هناك مسألة كاملة عن» من نحن؟ «... أعتقد أن هناك مسألة حقيقية عمَّا هو عمل الأكاديمي».

(أستاذ متمرس)

معايير التعليم الجامعي ودعمه

تضمنت الأسباب التي أعطاها أعضاء مجموعات التركيز لجعل تطوير التعليم ملزماً بما فيه الحاجة لمعايير واضحة، و دعم الجهاز (ولا سيما الجهاز التعليمي غير الخبير)، و تحسين ثقة الجهاز بنفسه ومعنوياته. وبتنفيذ ذلك يصبح واضحاً أن تلك المؤسسات تثمن التعليم فعلاً.

الدعم

كنت أعمل في... مدة اثنين وعشرين عاماً، وفي ذلك الوقت لا أعتقد أن أحداً عرض على المساعدة أو المشورة ولو بشكل شخصي... ومن تجربتي الخاصة: إن اتجاه الجامعة نحو تطوير مهارات التعليم هو فقط كمن يدفن رأسه في الرمال، وآمل ألا يسير أي شيء في الطريق الخطأ.

(أستاذ متمرس)

«فيما يتعلق بي: لقد ألقي بي في المسألة هنا. لدي صف ضخم، ولم يخبرني أحد ماذا أفعل. لقد مارست التدريس مع الطلاب لمدة ثلاث سنوات، فلم يخبرني أحد شيئا عن محتوى ما أفعل، ولم يخبرني أحد ما عرف طلاب السنة الثانية وما لم يعرفوا. وكنت أتمنى لو أنقذ على الأقل طلاب سنة كاملة من كثير من الأزمات لو أن شخصاً ما فقط أخبرني عن كل تلك الأشياء الأساس».

(أستاذ متمرس)

«لطيف من الحكومات ونواب رؤساء الجامعات أن يصدروا مثل هذه البيانات المتوهجة عن أهمية التعليم، ولكن هذا التوهج لا يتسرب إلى الأقسام حيث تمضي جزءاً مهما من وقتك الشخصي استثمر في تحسين مواد التعليم وأشياء كهذه. أنت لا تحصل على إجابة إيجابية عن هذه المسألة».

(أستاذ متمرس)

«ليس هناك ترتيبات للمدرسين بدوام جزئي. هناك حاجة لأن يقام مقرر قبل افتتاح الجامعة. ويجب أن يدفع الأشخاص كي يحضروا. إننا لا نريد المحتوى، إننا نريد المهارات والعمليات».

(أستاذ غير خبير)

المعايير/ الجودة

«بمصطلحات الجودة، نعم، بشكل مطلق. عليهم أن يُفعلوا (تقديم برامج إلزامية لتدريس التعليم). هناك مسؤولية تجاه الطلاب ليكونوا معطائين يعرفون ما يفعلون. وأحد الأشياء التي صدمتني بوصفي طالباً جاء إلى الجامعة، هو كيف تضرب وتخطئ ضربتك تماماً.. يجب أن تتوقع في المرحلة الثالثة من التعليم أن يتم تقديمك إلى أناس هم على الأقل مدربون بقدر ما هو عليه الأمر في التعليم الثانوي، بل ربما يحتاجون إلى ما هو أكثر. وهذا لا يتحقق. أنت تعرف، لقد علمك طلاب السنة الثالثة».

(أستاذ بدوام جزئي)

«كان لدي بعض الأساتذة المرعبين جداً على المستوى الجامعي»

(أستاذ غير خبير)

«لقد صادفت الشخص الذي كنت أتعلم منه وقلت له» قل لي: ماذا أفعل؟»، وكانت إجابته «أنت الذي تعلم، أفعل أي شيء تريده» ذلك كان أقصى تدريب تلقيته بوصفي مدرساً، وكي ألقي أول محاضرة لي.

(أستاذ متمرس)

«أعني فيما يخصنا، لقد اختصرت المسألة إلى سؤالين بسيطين تماماً، إنما الإجابة عنهما ليست بهذه السهولة، بينما السؤالان بسيطان فعلاً.. الأول: هو كيف تعرف متى أصبح لدى هؤلاء الناس الذين نستخدمهم (أعني الأساتذة مدة محددة) المهارات المطلوبة للتعليم؟ والسؤال الثاني هو: «إذا لم يكونوا قد امتلكوا المهارات المطلوبة... كيف تتصرف حيالهم؟». وبدلا من القول ببساطة «كلا الحالتين صعبتان جداً، يبدو لي أن علينا أن نبذل جهداً لحلهما».

(أستاذ متمرس)

تثمين التعليم:

«ربما كانت الطريقة الوحيدة لتنمية ملف التعليم أن نجعله إلزامياً. بعض الأحيان يغير التشريع الثقافة بعد مدة من الزمن. فإذا كان المشرعون يقولون ذلك، علينا من الآن فصاعداً أن نصبح -أعني أساتذة الجامعة- قادرين على إبراز كفاياتنا فتتحسن قيمة التعليم في نهاية الأمر».

(أستاذ متمرس)

«ولكننا نعطي الأشخاص ستة أشهر إجازة تفرغ دراسية sabatical لمساعدتهم في أبحاثهم. وكل شخص يعدّ ذلك قانونياً تماماً، وهو ما يجب أن نفعله». والفكرة التي نتحدث عنها الآن أنه يجب ألا نذهب أكثر من أسبوعين أو ثلاثة في السنة إذا كنا سنتكلم عن التعليم. إنها حالة تجعلنا نبخس التعليم حقه. الجامعات

تقلل من أهمية التعليم. وما لم نقم بعمل ما، وما لم يكن هناك سياسة ما عن ذلك تبدأ فعلياً في تغيير ذلك التصور، فإننا سنظل نخوض في الحديث نفسه على مدى عشر سنوات.

(أستاذ متمرس)

لو كنت أقوم بالبحث لكان البحث هو أولويتي العليا، وأترك التعليم يبتعد عني، إذ إنني أحتاج لتكريس كل وقتي لبحثي، وسأتخلى حتى عن أقل قدر من التعليم بعكس ما يفعله بعض أعضاء الجهاز الأكاديمي، لأني سأكون عندها -إن مارست النشاطين أستاذاً سيئاً حقيقة.

(أستاذ متمرس)

المكافآت، عبء العمل، تشكيل الجهاز، الموارد

ينظر إلى عبء العمل ونقص الموارد على أنهما مفتاح العقبات بوجه الأكاديميين لتكريس وقتهم لتطوير طرائق تعليمهم، وقد أصبح القطاع حالياً ممتداً حيث تجاوز معدل ساعات العمل للأكاديميين الـ49 ساعة أسبوعياً (ماكين 1999)، لذلك لا يؤيدون إضافة مهمة تطوير التعليم إلى رأس أعباء العمل الحالي الثقيلة. وعبّر العديد من أعضاء مجموعات التركيز عن اعتقادهم بأن تطوير المدرسين بدوام جزئي كان بشكل خاص إشكالياً. وهناك تصور (تدعمه اللجنة الأسترالية للتعليم الجامعي، مشروع المدرسين بدوام جزئي) بأن إشراك العاملين بدوام جزئي في تطوير التعليم يجب أن تقابله تعويضات مقابل الحضور، وليس هناك قدرة في القطاع لتمويل ذلك. وأثار عضو من مجموعة المدرسين بدوام جزئي السؤال التالي: «إذا كان عضو الجهاز بدوام جزئي يدرس ثلاث ساعات في الأسبوع فما حجم الاستثمار الذي ستوظفه الجامعة لتعليمه؟».

«أود أن أهتم بتطوير التعليم، ولكن عندما تجري اقتطاعات وحشية للجهاز في الدراسات التقليدية، فهذا يعني أن أنوء أنا تحت عبء العمل بشكل قاس».

(أستاذ خبير)

obeikandi.com

«أنا أعمل مع عدد من المدرسين المؤقتين وهم أشخاص ملتزمون بشكل استثنائي، ولكن مستوى العمل المطلوب منهم والخواء التام الذي يتوقع أن يعملوا فيه، يجعل الأمر صعباً. أعتقد أن الحقيقة هي أنهم لم يتلقوا أي نوع من الرعاية أو الدعم. إنني ألتقي بشكل منتظم مع المرشدين، ولكنهم لا يتلقون شيئاً مقابل ذلك. إنهم يفعلون ذلك في أوقاتهم الخاصة، وهم غالباً ما يكون لديهم أعمال والتزامات أخرى، ومع ذلك يقومون بمقابلتي مدة ساعتين لأنهم يريدون بشكل يائس دعماً ورعاية للنظام. ولكن ليس هناك إمكانية للدفع لهم بشكل واضح، وليس هناك مطلقاً برنامج حوافز»

(أستاذ غير خبير)

«إن التعليم الجيد هو مثل أي فعالية أخرى... يتطلب وقتاً، وكل هذه الأمور تتطلب وقتاً، والوقت غير موجود».

(أستاذ متمرس)

«إذا كان القصد معرفة إلى أي مدى تعدُّ الصيغة الحالية في تطوير التعليم فعالة فأنا لا أعتقد أنها فعالة. وأحد الأسباب هو تجاهل أعباء العمل، والافتراض بأن المرء يفعل هذا في الأمسيات أو العطل الأسبوعية، فهذا لا يقوم به الأكاديميون. لأنها بمنتهى الصراحة هي الأوقات التي نقوم نحن فيها بأبحاثنا».

(أستاذ متمرس)

لقد طلب إلى الأنظمة الجامعية من قبل الغالبية الواسعة من أعضاء مجموعات التركيز أن تكافئ الأبحاث. ولهذا فإن الوقت المكرس لتحسين التعليم لا يكافأ بالتعويضات العادلة ولا بالدعم.

«عندما أنظر إلى المعايير مثلاً وإذا طالبت بترقية فإن أحد الأشياء التي تدخل في التقويم هو عدد الأبحاث التي نشرتها... إذا كنتم تريدون الحصول على أساتذة أكفياء، إذن أقترح أن تقللوا من أهمية الأبحاث بوصفها طريقاً لدخول الجامعة وإلقاء المحاضرات فيها، وما يجري هو النقيض تماماً للناتج الحالي الذي سمعته

مـن الأشخاص هنا. أنا لا أبـالي. أنا فعلياً أتيت إلى هنا لأقوم بالبحث. أنا لم آت هنا للتعليم.

(أستاذ غير خبير)

واستنتـج بعض أعضـاء مجموعات التركيـز أن تطويـر التعليم يحتـاج أن يكون اختياريـاً، بسبب صعوبة تجنيـد أعضاء في الجهاز وتكييفهـم حسب مبادئ الجامعة ومناهجهـا. وفي بعض المناهـج كان العثور على أعضاء في الجهـاز يعملون بالساعات صعبـاً بشكل خاص، وقد دافعوا عن فكرة أن ذلك سيعقد الموقف أكثر. وغالباً ما كان أعضاء الجهاز المؤقت يستدعون للعمل في اللحظة الأخيرة ليصبح من الصعب تحقيق تطوير مسبق للتعليم.

ولحظ آخرون ممن جرت مقابلتهم أن بعض أعضاء الجهاز قد استخدموا من حيث المبـدأ لإجراء أبحـاث (70% أبحاث)، وكان ينظر إلى تطوير التعليـم على أن له أولوية دنيـا، وقد أبعدهم الوقت المخصص لهم عن السبب الرئيس الذي استخدموا من أجله. وكمـا رأى رايام وآخـرون (2004) «إن اختبار تقويم الأبحـاث في المملكة المتحدة RAF هـو الذي يقـود توجهات الاستخـدام في العديد من الجامعات. وقـد أصبح نشر صفحة كاملة من الإعلانات في صحيفة» تايمز هاير أدوكيشن سابلمنت» لطلب استخدام أعداد مهمة من رؤساء الأقسام والأساتذة، إجراءً عاماً في أواخر عام 2003، وأوائل 2004، مع افتراض تشكيل جهاز أبحاث نشط من المتعاقد معهم في الوقت المناسب لتقديم أعمالهم قبـل الاختبار الآتي لتقويم الأبحاث. ومن الصعـب الدفاع عن فكرة أن الأولوية يجب أن تكون لتطوير التعليم عندما يكون تمويل الأقسام تقرره مبدئياً نتائج البحث وجودته.

«نحن نقشط قعر البرميل كي نحصل على ما يكفي من الحرارة لأجسامنا كما هو الأمر... والمطالبة بأن يكون كل جهازنا مدرباً يضعف الرهان على ذلك».

(أستاذ مؤقت)

لدينا أناس (أعضاء في الجهاز بعيدو النظر) سيقولون لنا»: ماذا عن هذه الشهادة بعـد التخرج؟ لم يكن لدي وقت للحصول عليها طالمـا كان علي أن أقوم بالبحث، وقد

فقدنا العديد من طالبي العمل للمشاركة معنا بسبب التحاقهم بتلك الشهادة. أعتقد أن هؤلاء الأشخاص يحتاجون لأن يتعلموا لكي يعلموا. ويجب أن يكون هناك استشراف، فيوضعون في تصور ماذا سيكون عليه دورهم الشامل إن أرادوه أن يكون دوراً بحثياً... وبوصفي رئيساً للقسم فإليكم ما أحب توجيههم إلى أن يفعلوه: يطورون أبحاثهم، ويدخلون ذلك النفق، ويبدؤون في الوقت نفسه شيئاً ما بمعنى التعلم للتعليم، وتطوير مهاراتهم في التعليم، ولكنها أولوية دنيا. فثلاث أو أربع سنوات قد تحدث التغيير.

(أستاذ متمرس)

أنا أستطيع أن أتكلم فقط على علوم الحاسوب. لقد وقع أبناؤنا الصغار المساكين في فخه. والحقيقة أنك إما أن تغرق أو تعوم... ولكننا يائسون جداً فيما يتعلق بالجهاز. ونحن نجند أكثر فأكثر طلاب السنة الثالثة، إن معظم صفوف طلاب السنة الأولى الآن يديرها طلاب السنة الثالثة.

(أستاذ مؤقت)

الطبيعة متعددة الوجوه للدور الأكاديمي

الدور الأكاديمي دور متعدد الوجوه. وفي كل وقت، يشكل البحث، والتعليم، والإدارة، الغالبية العظمى من عناصر الدور الأكاديمي. وخدمة المجتمع، والإدارة، والقيادة هي أيضاً عناصر في العديد من الأدوار الأخرى. وشدد بعض أعضاء جماعات التركيز على الحاجة للتطوير في الأوجه المختلفة للدور الأكاديمي.

... «أنا معني تماماً بجماعية العمل، كائناً ما يكون العمل، ومهما كان معقداً، وأنت تعرف أنه يحتاج العديد من المهارات، وهو نوع من التنمية وكنت دائمًا أتساءل: كيف نلتقط العنصر الآخر؟، وأنا أعرف أننا نتكلم على التعليم هنا، ولكنني أعتقد فعلاً أنه سيكون من الأفضل لنا إذا تحدثنا عن مهنة التعليم التي تقوم بمجموعها بعمل أشياء كثيرة وربما تؤكد بشكل مختلف بعض تلك النقاط المختلفة في المهنة بوصفها جزءاً من فريق وبرنامج...

(أستاذ متمرس)

«لدينا مهنتان تسيران جنباً إلى جنب، إذا كنا نقوم بالتعليم، وأعتقد أنه علينا الانتباه إلى ذلك».

(أستاذ غير خبير)

«إن مؤهلنا المهني هو الشهادة العليا وهكذا أعلى فأعلى. وفي طريقة ما، إن ما تتحدث عنه يشير إلى نوع من المهنة المزدوجة؛ ذلك أننا نملك مهنة العالم، ولكن إذا كنا نعلم علماء آخرين أو نساعد آخرين ليصبحوا علماء، إذن علينا أن يكون لدينا نوع من مؤهلات التعليم التي تأسست أيضاً... وجرت العادة أن يكون هناك عملية تدرب مهني جوهرية في المناهج التي اعتدنا عليها، لأنه يمكن للمرء أن يكون مدرساً بدوام جزئي ثم يصبح مدرساً بدوام كامل وبمستوى A[1] كما يدعى الآن، مع أنه مطلوب أكثر في هذه الأيام من المستوى A».

(أستاذ متمرس)

أنماط تطوير التعليم

طرح العديد من الأسئلة، وأثير العديد من الاحتمالات عن الأنماط التي يمكن استخدامها، والأمور العملية لإدارة نظام ما.

«أُفضل نظاماً يكون فيه الأساتذة حرفيين، ويمتلكون شروط الدخول إلى المهنة، وقادرين على تلبية معاييرها». (أستاذ متمرس)

«هذه النقطة صحيحة. إن الأمور العملية صعبة تماماً. وقد شاركت الجمعية الأسترالية لعلم النفس بهذا التطوير المستمر للتدريب. وعلى الشاذ أن يلتزم. ويفترض أن يكون لديك 20 ساعة من التطوير المهني كل سنتين، حيث تكون عشر سنوات كافية للاعتراف بالأهلية. ويجب أن يحتفظ شخص ما بسجل لذلك. وعليك أن تحصل على أشياء معينة مجازة أو معتمدة من قبل جمعية علم النفس الأسترالية كي يجري قبولك وعليك أن تحصل على شهادة، وعليك أن تبرز هذه الشهادة. أنا لست منزعجاً

(1) يشير المستوى A للمحاضرين المشاركين، وهو أدنى مستوى في سلم المحاضرين وتقليدياً، يعد هذا نوعاً من التأهيل المهني للأكاديمي.

obeikandl.com

من ذلك فهو يتعلق بأعضاء الكلية فقط، ولكنني لا أتصور ذلك صعباً ولا إدارته تكلف الكثير».

(أستاذ غير خبير)

«أعتقد أنه سيكون حقيقة أفضل لنا بكثير أن نفكر في موضوع التطوير المهني للأكاديميين الذي يمكن أن يكون في القيادة أو في تقنية المعلومات. ويمكن أن يكون كل تلك الأشياء، أو عن الواجبات الأساس، والوظائف الرئيسة التي يؤديها الأكاديمي حيث يشكل التعليم والتعلم -لنواجه ذلك بصراحة- وظيفة كبرى. وهكذا، لا أعتقد أننا سنفقد التصميم، ولكني أعتقد أنه يجب أن نجعل الأمر فعلياً أكثر واقعية... وهكذا أعتقد أنه ربما يكون من الأفضل لو تحركنا باتجاه ملف مهني أو نظام ما يجسد سلسلة الفعاليات».

(أستاذ متمرس)

«أفكر إن كان علينا أن نقول نحن مهنة، وجزء من مسؤوليتنا المهنية هو التطوير المهني المستمر كما يجري مع الكثير في المهن الأخرى، فهناك ربما نوع من نظام النقاط أو شيء ما من هذا القبيل يتضمن طرقاً مختلفة لتراكم النقاط وزيادتها. وربما كان الأمر حضور ورشات عمل، ويمكن أن يكون تنفيذ مشروعِ تعليمٍ عملياً، ويمكن أن يكون أشياء أخرى كثيرة.

(أستاذ متمرس)

موجز للنتائج المكتشفة

عبّر الأفراد داخل مجموعات التركيز وعبرها عن معتقدات متناقضة، فبعضهم رأى بوضوح أن التعليم الجامعي هو مهنة، ومن ثَمَّ اعترف ابتداءً بالحاجة للتطوير المهني، ثم استمرار هذا التطوير. بعض الأشخاص لم يروا أنفسهم «أساتذة» وتساءل آخرون: هل التعليم الجامعي مهنة؟.

وعبرّ معظم الأكاديميين الذين أسهموا في هذه الدراسة عن افتقارهم الدعم الذي كان يجب أن يتلقوه عندما بدؤوا التعليم أول مرة. وعبرّ عديدون عن اهتماماتهم

المتواصلة بجودة التعليم الجامعي عموماً. وأبدى بعضهم اهتماماً بالقدرة على جذب أفراد إلى الجهاز الجامعي والاحتفاظ بهم عندما يصبح تطوير التعليم مطلباً قانونياً.

وافقت كل مجموعات التركيز على أن قطاع التعليم العالي لم يكن يتلقى المال الكافي كي يدعم تطوير التعليم بطريقة نظامية على امتداد المؤسسة، وأن عبء العمل الحالي يقلل من إمكانيات التطوير المهني في هذا النطاق. كما اتفقوا على أن طبيعة المكافآت الحالية تجاه أولوية البحث سواء في تجنيد الباحثين أو الترويج لم تشجع الأكاديميين على تكريس وقت لتطوير تعليمهم.

وقد فهمت الطبيعة المتبدلة ومتعددة الوجوه للعمل الأكاديمي على أنها مختلفة بشكل واضح عن طبيعة مهن أخرى كثيرة، ومن ثَمَّ تقدم تحديات خاصة لتطوير ذلك الدور.

استنتاجات

يبدو أن العوامل التي تعمل ضد تحويل التعليم العالي إلى حرفة، قوية. والتضمينات التي نلمسها في السياسة الحكومية في المملكة المتحدة وأستراليا عن هذا الأمر، جديرة بالاهتمام. وسوف نبحث هذا الأمر في المقاطع الآتية.

هناك فتور في دعم التمييز بين وظيفة البحث، ووظيفة التعليم لدى أعضاء الجهاز الأكاديمي، على الرغم من حقيقة أن النسبة الأكبر من هذا الجهاز في الجامعات يعملون بشكل فعلي في التعليم. وبالفعل فإن التوجه الأسترالي فيما يتعلق بالهوية الأكاديمية: بصفة باحث- أستاذ تتكرر بقوة في المملكة المتحدة (THES2003). ثانياً: بينما أظهرت الدراسة الأسترالية بعض الدعم للنظرة بأن الجهاز الأكاديمي الجديد يجب أن يشارك في تطوير التعليم، كان هناك معارضة قوية من الجهاز الحالي للعمل في تطوير التعليم بسبب ضغط عبء العمل والوقت، كما يناقش العديد من أعضاء الجهاز بأنه ليس لديهم حتى القليل من الوقت لمتابعة تحديث معلوماتهم

في مجال منهاجهم بالذات. ثالثاً: هناك اعتقاد قوي بين الأكاديميين الأستراليين بأن الطلب من أساتذة الدوام الجزئي وأساتذة الساعات أن يخضعوا للتدريب كان أمراً غير واقعي ولا يمكن تسويغه في بيئة مغلولة اليد فيما يتعلق بالتمويل، على الرغم من الاعتراف الصريح بأن نسبة أساتذة الساعات إلى أعضاء الجهاز تتزايد وأن تدريبهم سيء وينعكس على دورهم التعليمي.

وبالفعل، إنه من الصعب أن نضفي صفة المهنة على قوة العمل التي تعمل بدوام جزئي. ما لم نصل إلى صيغة ما من التسجيل تقوم به هيئة نظامية كما هي الحال في مهنتي التمريض أو الطب. وعلى امتداد العالم، تستمر أعداد الأكاديميين بدوام جزئي في الازدياد بالمقارنة مع الجهاز الأكاديمي. ويتمّ استخدامهم بشكل متزايد لتدريس صفوف كبيرة في السنتين الأولى والثانية. وفي الولايات المتحدة يقدر أنهم يشكلون 40% من الجهاز الأكاديمي (المركز الوطني لتحسين ما بعد تعليم المرحلة الثانوية 2002). ولهذا فإن ضعف مهاراتهم في التعليم يشكل خطورة على التعلم في السنوات المبكرة من الدراسة الجامعية.

وعلى كل حال، لا بد من توجيه المدح لنوايا الوكالات الحكومية في أستراليا والمملكة المتحدة لتشجيع ومكافأة التعليم الجيد عبر مكافآت التعليم، وجديرة بالثناء أعمال أكاديمية التعليم العالي، والمعهد الوطني للتعليم والتعلم في التعليم العالي NILTHE في أستراليا، وإذا كانت هذه الدراسة الأسترالية تشكل أي مرشد لأن ما ورد فيها من أن التعليم الرسمي، والتعليم الممول يستطيعان وحدهما تغيير الوضع الحالي.. وكذلك إن التحرك البريطاني لمنح الثقة لأكاديمي الجامعات في التعليم جدير بالإطراء أيضاً. وربما كان هذا التحرك حيوياً لمصداقية الأكاديميات في المستقبل بوصفه مهنة. وعلى الرغم من موافقة الجهات الرسمية على أن تقوم «الأكاديمية Academy» بوضع معايير مهنية لأساتذة التعليم العالي معترف بها، فإن التلكؤ في ذلك قد أثار معارضة قوية من جامعات المملكة المتحدة وفقاً لمركز التعليم العالي (HEFCETHES2003).

إن معظـم الأدبيات الحالية عن الحيـاة الأكاديمية وإدارتها داخل الجامعات تعبر عن الأسى بسبب تدهور الاستقلال الأكاديمي، والتراجع الموازي في أوضاع المهنة. مثلاً يتحدث مارسدن (1998) عن تحول «الأكاديميين كمهنيين إلى أكاديميين بروليتاريين» ولحـظ بيشر وترولر (2991) أن نزع صفة المهنة عن العمل الأكاديمي تحصل بوضوح بسبب تزايد السيطرة الرسمية (يجب ملاحظة -على كل حال- أن السيطرة الرسمية قد دخلت كل مهنة من المحاسبة إلى الطب).

ومـع ذلك، ففي قطاع يأخذ الطابع الكوني، فإن أي تحرك من قبل بلد -أو اثنين- لوحده لإضفاء صفة المهنة على التعليم الجامعي عبر مواصفات غير معترف بها كثيراً خارج هذا البلد، سيحكم عليه بالإخفاق. ومن الناحية التاريخية، كان لدى أكاديميي الجامعـات تحرك عالمي، والضغوط الحالية لتصديـر التعليم من المؤسسات الوطنية إلى فروعهـا فيمـا وراء البحار قد جعـل حركتهم هذه أكبر. وبينمـا تشجع المفوضية الأوروبية تماثل الشهادات عبر أوروبة، فلربما أدى ذلك إلى ضرورة المبادرة في إجراء حوارات عن المصداقية خارج حدود الوطن، وربما عبر اليونسكو التي تستطيع أن تؤدي دوراً كبيراً بوصفها هيئة تصديق عليا للمشروعات الوطنية، كما تفعل أكاديمية التعليم العـالي في المملكـة المتحدة. وعلى كل حـال، وفي أي مستوى كان يتضـح أن المؤسسات الفرديـة والأجهـزة المتصلة بها مثل الهيئـات الأكاديمية في المملكـة المتحدة، والمعهد الوطنـي للتعليم والتعلم في أستراليا عليها أن تواجـه التغيير في واقع دور الأكاديميين وأن لا تركـز على فعاليات البحث وتعدها «دمغة» التشجيـع والتجنيد والتمويل، بينما تتابـع بنشاط احتياجـات التطوير في التعليم. ويجب أن يتوقـع طلابنا طريقة تكشف عـن مصداقية أساتذتهم الجامعيين لا تقل عما كانـوا يتوقعونه من معلمي المرحلتين السابقتين.

ملحق

أسئلة المقابلة:

وجهت إلى جماعات التركيز الأسئلة الآتية وطلب إليهم الإجابة عنها:

1. كم هي فعالة على ما تعتقد الصيغ الحالية للتعليم عند الأساتذة؟
2. هل يجب الطلب من الجامعات أن تقدم صيغة ما عن تأهيل الأساتذة في جهازها التعليمي؟
3. هل تعتقد أن تعليم الأستاذ يجب أن يكون ملزماً لكل الجهاز التعليمي في الجامعة؟
4. هل يجب أن تكون هناك صيغة ما من الشرعية المعترف بها وطنياً للجهاز التعليمي؟
5. إذا كان الأمر كذلك، هل تعتقد أن صيغة رسمية ودورية، لتجديد هذه الشرعية ضرورية كما هي موجودة في المهن الأخرى؟

obeikandl.com

obeikandl.com

References

Akerlind, G., Newell, B., Pearson, M., and Pettigrove, M. (1993) *Responding to Changing Needs: Enhancing Teaching Practice*, Report to the Department of Employment, Education and Training, Canberra: Centre for Educational Development and Academic Methods, Australian National University.

Alexander, S., McKenzie, J. and Giessinger, H. (1998) *An Evaluation of Information Technology Projects for University Learning*, Committee for University Teaching and Staff Development Report to the Department of Employment, Education and Training. Canberra: Australian Government Publishing Service. Executive summary available online: http://www.autc.gov.au/in/in_pu_cu_ex.htm (accessed 28 January 2004).

Altbach, P. (1995) 'Problems and possibilities: the US academic profession', *Studies in Higher Education*, 20, 1: 27–44.

Andresen L. (1995) 'Accredited courses in teaching and learning', in A. Brew (ed.) *Directions in Staff Development*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Argyris, C. and Schön, D.A. (1978) *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective*, Wokingham: Addison-Wesley.

Ashworth, P., Handl, G., Hole, C., Land, R., Orr, M. and Phipps, A. (2004) 'Who are "we", who are "you", who are "they"? Issues of role and identity in academic development', in Elvidge, L. (ed.) *Exploring Academic Development in Higher Education – Issues of Engagement*, Cambridge: Jill Rogers Associates.

Austin, A. (1998) 'Collegial conversation as metaphor and strategy for academic staff development', paper presented at the Links/SAAAD/SARDHE Conference, Capacity-building for quality teaching and learning in further and higher education, September, Bloemfontein, South Africa.

Australian Human Rights and Equal Opportunity Commission. Available online: http://www.hreoc.gov.au (accessed 11 February 2004).

Australian University Teaching Committee. Sessional Teaching Project (undated) 'Sessional Teaching Survey Results'. Available online: http://www.tedi.uq.edu.au/SessionalTeaching/pdfs/Lit_review/Survey_results.pdf (accessed 28 February 2004).

obeikandl.com

AVCC (Australian Vice-Chancellors' Committee) (1996) 'Exploiting information technology in higher education: an issues paper', Sydney: Australian Vice-Chancellors' Committee. Available online: http://www.avcc.edu.au/policies_activities/information_tech_copyright/standing_committee_ information/terms_reference/eithe.htm (accessed 5 March, 2004).

AVCC (Australian Vice-Chancellors' Committee) (1999) 'Promoting education as a major export industry', Sydney: Australian Vice-Chancellors' Committee media release. Available online: http://www.avcc.edu.au/news/public_statements/media_releases/1999/99mr19.htm (accessed 22 February, 2004).

Badhni, S. and Aungles, P. (2002) 'The role of the Course Experience Questionnaire in quality assurance for the higher education sector', paper presented to the 'Seventh Quality in Higher Education International Seminar: Transforming Quality', October, Melbourne, Australia.

Bamber, V. (2002) 'To what extent has the Dearing policy recommendations on training new lecturers met acceptance? Where Dearing went that Robbins didn't dare', *Teaching Development*, 6, 3: 433–57.

Barnacle, R. (2002) 'Investigating part-time research students in professional work: a pilot study', report for the Research and Development Section in conjunction with the Faculty of the Constructed Environment, Melbourne: RMIT University. Available online: http://mams.rmit.edu.au/47quxo5ca2mp.pdf (last accessed 29 June 2004).

Barnett, R. (1997) *Higher Education: A Critical Business*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Barnett, R., Parry, G. and Coate, K. (2001) 'Conceptualising curriculum change', *Teaching in Higher Education*, 6, 4: 435–49.

Bass, R. (1999) 'The scholarship of teaching: what's the problem?', *Inventio*, 1, 1: 1–8.

Becher, T. (1989) *Academic Tribes and Territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Becher, T. and Trowler, P. (2001) *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Discipline*, 2nd edn, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Bell, M., Bush, D., Nicholson, P., O'Brien, D. and Tran, T. (2002) 'Universities online: a survey of online education and services in Australia', Occasional Paper Series 02–A, Canberra: Department of Education, Science and Training. Available online: http://www.dest.gov.au/highered/occpaper/02a/02_a.pdf (accessed 26 February 2004).

Belloc, B. (2003) 'Propositions pour une modification du decret 84-431 portant des enseignants chercheurs'. Available online: http://www.education.gouv.fr/rapport/proposition_belloc.pdf (accessed 28 February 2004).

Bender, E. and Gray, D. (1999) 'The scholarship of teaching', *Research & Creative Activity*, 22, 1. Available online: http://www.indiana.edu/%7Ercapub/v22n1/p03.html (accessed 28 January 2004).

Benjamin, J. (1997) 'Academic staff's conceptions of and approaches to collaboration in the teaching of large first-year university courses', paper

presented at the Higher Education Research and Development Society of Australasia conference, July, Adelaide, Australia.
Bennett, N. (1984) *The Quality of Pupil Learning Experiences*, London: Lawrence Erlbaum.
Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1993) *Surpassing Ourselves*, La Salle, IL: Open Court.
Berg, B. and Östergren, B. (1979) 'Innovation processes in higher education', *Studies in Higher Education*, 4, 4: 261–8.
Berger, J. and Mohr, J. (1967) *A Fortunate Man*, London: Writers' and Readers' Co-operative.
Bergquist, W. (1992) *The Four Cultures of the Academy*, San Francisco: Jossey-Bass.
Biggs, J. (1993) 'From theory to practice: a cognitive systems approach', *Higher Education Research and Development*, 12, 1: 73–85.
Biggs, J. (1999) *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
Birnbaum, R. (1992) *How Academic Leadership Work*, San Franciso: Jossey-Bass.
Blackmore, P., Gibbs, G. and Shrives, L. (1999) *Supporting Staff Development within Departments*, Oxford: Oxford Centre for Learning Development, Oxford Brookes University.
Bolander, K., Mason, C.,Matthew, B. and Morss, K.(2001) *Effective Lecturing: A Resource for Staff Developers*, Edinburgh: Scottish Higher Education Funding Council. Available online: http://www.gla.ac.uk/services/tls/STAFF/ras/ELPwebpage/project/index.htm.
Boreham, P., Pemberton, A. and Wilson, P. (1976) *The Professions in Australia*, Brisbane: University of Queensland Press.
Boud, D. (1995) 'Meeting the challenges', in Brew, A. (ed.) *Directions in Staff Development*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
Boud, D. (1999) 'Situating academic development in professional work: using peer learning', *International Journal for Academic Development*, 4, 1: 3–10.
Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice* (trans. R. Nice), Cambridge: Cambridge University Press.
Bowden, J. and Marton, F. (1998) *The University of Learning*, London: Kogan Page.
Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998) *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*, New York: SUNY. Available online: http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/ (accessed 4 February 2004).
Boyer, E. (1990) *Scholarship Reconsidered, Priorities of the Professoriate*, Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
Brennan, J. and Shah, T. (2000) *Managing Quality in Higher Education: an International Perspective on Institutional Assessment and Change*, Buckingham: Open University Press.
Brew, A. (ed.) (1995) *Directions in Staff Development*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Brew, A. (2003a) 'Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education', *Higher Education Research and Development*, 22, 1: 3–18.

Brew, A (2003b) 'The future of research and scholarship in academic development', in H. Eggins and R. Macdonald (eds) *The Scholarship of Academic Development*, Buckingham and London: SRHE and Open University Press.

Brookfield, S. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.

Bryant, C. and Jary, D. (2001) *The Contemporary Giddens: Social Theory in a Globalizing Age*, London: Palgrave Macmillan.

Candy, P. (1994) *Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education*, Commissioned Report No. 28 for the National Board of Employment, Education and Training, Canberra: NBEET.

Centre for Learning Enhancement and Research, The Chinese University of Hong Kong (undated). Available online: http://www.cuhk.edu.hk/clear/ (accessed 26 February 2004).

Chalmers, D., Bath, D., Hannam, R., Whelan, K., and Smeal, G. (2002a) *Training, Managing and Supporting Sessional Teachers*, Australian University Teaching Committee project. Available online: http://www.tedi.uq.edu.au/sessional teaching (accessed 14 January 2004).

Chalmers, D., Bath, D., Hannam, R., Weber, R., Macdonald, D., Bahr, N., Terry., D. and Lipp, O. (2002b) 'Teaching large classes', Australian University Teaching Committee project. Available online: http://www.tedi.uq.edu.au/largeclasses (accessed 14 January 2004).

Clark, B.R. (1996a) 'Substantive growth and innovative organisation: new categories in higher education research', *Higher Education*, 32, 4: 417–30.

Clark, B.R. (1996b) 'Diversification of higher education: viability and change', in V.L. Meek, V. Goedegebuure, O. Kivinen and R. Rinne (eds) *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, Oxford: Pergamon.

Clarkeburn, H., Downie, J.R. and Matthew, B. (2002) 'Impact of an ethics programme in a life sciences curriculum', *Teaching in Higher Education*, 7, 1: 65–79.

Coaldrake, P. and Stedman, L. (1999) 'Academic work in the twenty-first century: changing roles and policies', Occasional Paper Series 99H, Canberra: Australia Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.

Commonwealth Disability Strategy (Australia) (undated) 'Fact Sheet 2: Some facts and figures about people with disabilities in Australia'. Available online: http://www.facs.gov.au/disability/cds/fs/fs_02.htm (accessed 11 February 2004).

Connolly, W.E. (1974) *The Terms of Political Discourse,* Lexington, MA: D.C. Heath.

Cross, K. P. and Steadman, M. H. (1996) *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching,* San Francisco: Jossey-Bass.

Cryer, P. and Elton, L. (1990) 'Catastrophe theory: a unified model for educational change', *Studies in Higher Education*, 15, 1: 75–86.

Cuban, L. (1984) *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890–1980,* New York: Longman.

obeikandl.com

Cunningham, S., Tapsall, S., Ryan, Y., Stedman, L., Flew, T. and Bagdon, K. (1998) *New Media and Borderless Education*, Report 97/22 to the Evaluations and Investigations Programme, Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs. Available online: http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip97–22/eip9722.pdf (accessed 26 February 2004).

Cunningham, S., Ryan, Y., Stedman, L., Tapsall, S., Bagdon, K., Flew, T. and Coaldrake, P. (2000) *The Business of Borderless Education*, Report 00/3 to the Evaluations and Investigations Programme, Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs. Available online: http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip00_3/bbe.pdf (accessed 26 February 2004).

Daniels, C. (1998) 'Quality assessment: Cardiff University of Wales, United Kingdom', case study conducted for the OECD (in Brennan and Shah, *Managing Quality in Higher Education: an International Perspective on Institutional Assessment and Change*, Buckingham: Open University Press.). Available online: http://www.oecd.org/dataoecd/49/22/1871497.pdf (accessed 19 October 2003).

Data Protection Act 1998 (UK). Available online: http://www.legislation.hmso.gov.uk/acts/acts1998/19980029.htm (accessed 11 February 2004).

Dearing, R. (1997) *The National Committee of the Inquiry in Higher Education Report*, to Secretaries of State for Education and Employment, Wales, Scotland and Northern Ireland. Available online: http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/sumrep.htm (accessed 11 February 2004).

Dearn, J., Fraser, K. and Ryan, Y. (2002) *Investigation into the Provision of Professional Development for University Teaching in Australia: A Discussion Paper*, a report to the Higher Education Innovations Programme, Department of Education, Science and Training, Canberra: Department of Education, Science and Training.

de la Harpe, B. and Radloff, A. (2000) 'Supporting generic skill development: reflections on providing professional development for academic staff', in *Refereed Proceedings of the Lifelong Learning Conference*, Yeppoon, Queensland: Central Queensland University.

de la Harpe, B. and Radloff, A. (2001) 'Learning to be strategic about helping staff to increase graduate employability', in C. Rust (ed.) *Improving Student Learning: Improving Student Learning Strategically*, Oxford: The Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University.

de la Harpe, B. and Radloff, A. (2002) 'From practice to theory in developing generic skills', paper presented at the 10th Improving Student Learning International Symposium, September, Brussels, Belgium.

de la Mare, W. (1913) *Peacock Pie*, London: Constable.

Delanty, G. (2001) *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education and the Open University Press.

Department of Education, Science and Training (undated) 'Equity Groups as a share of non-overseas students 1992–2000'. Available online: http://www.dest.gov.au/archive/highered/statistics/characteristics/tables/9.xls (accessed 11 February 2004).

Department of Education, Science and Training (2003) *Higher Education Statistics on Student*. Available online: http://www.dest.gov.au/highered/statpubs.htm#studpubs (accessed 20 May 2003).

Department of Health and Social Security, National Statistics (undated) 'Survey of adults with a disability in the UK population'. Available online: http://www.statistics.gov.uk/STATBASE/Product.asp?vlnk=8008 (accessed 11 February 2004).

DfES (Department for Education and Skills) (2003) *The Future of Higher Education*, (referred to as 'the White Paper'), London: DfES. Available online: http://www.dfes.gov.uk/highereducation/hestrategy/foreword.shtml (accessed 11 February 2004).

Dill, D.D. (1993) 'Quality by design: toward a framework for academic quality management', *Higher Education: A Handbook of Theory and Research Vol VIII*, New York: Agathon Press.

Dill, D.D. (1999) 'Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organisation', *Higher Education*, 38, 2: 127–54.

Disability Discrimination Act 1992. Available online: http://scaleplus.law.gov.au/html/pasteact/0/311/top.htm (accessed 28 July 2004).

Disability Discrimination Act – UK: 'Special Educational Needs and Disability Act'. Available online: http://www.natdisteam.ac.uk/resources_knowledge_SEN.html (accessed 11 February 2004).

Disability Rights Commission (undated a) 'Codes of practice'. Available online: http://www.drc.org.uk/thelaw/practice.asp (accessed 22 July 2004).

Disability Rights Commission (undated b) 'A range of good practice guides'. Available online: http://www.skill.org.uk/info/drc-guides/index.asp (accessed 22 July 2004).

Downey, J. (1995) 'The university as trinity: balancing corporation, collegium and community'. Louise McBee Lecture, The University of Georgia , Institute of Higher Education. Available online: http://www.uga.edu/ihe/lectures/Downey.pdf (accessed 26 February 2004).

Draper, S., Cargill, J. and Cutts, Q. (2002) 'Electronically enhanced classroom interaction', *Australian Journal of Educational Technology*, 18, 1: 13–23.

Dunkerley, D. and Wong, W. (2001) *Global Perspectives on Quality in Higher Education*, Aldershot: Ashgate.

Ecclestone, K. (1996) 'The reflective practitioner: mantra or model for emancipation?', *Studies in the Education of Adults*, 28, 2: 146–61.

Elton, L. (1987) *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*, London: Kogan Page.

Elvidge, L. (ed.) (2004) *Exploring Academic Development in Higher Education: Issues of Engagement*, Cambridge: Jill Rogers Associates.

Emery, M. and Purser, R.E. (1996) *The Search Conference: A Powerful Method for Planning Organizational Change and Community Action*, San Francisco: Jossey-Bass.

ETL (Enhancing Teaching–Learning) (2003) Economics and Social Research Council project, 'Enhancing teaching–learning environments in undergraduate courses'. Available online: http://www.ed.ac.uk/etl/project.html#overall purpose (accessed 29 February, 2004).

Flexner, A. (1930 [1968]) *Universities: American, English, German*, London: Oxford University Press.

Fraser, K. (2001) 'Australasian academic developers' conceptions of the profession', *The International Journal for Academic Development*, 6, 1: 54–64.

Frielick, S. (2002) 'Adventures in the zone of educational development', paper presented at International Consortium for Educational Development (ICED) Conference, July, Perth.

Fry, H., Hewes, I., Kiley, M., Marincovich, M., Meyer, J.H.F., Pearson, M., Way, D. (2004) 'Conceptual frameworks in action', in L. Elvidge (ed.) (2004) *Exploring Academic Development in Higher Education – Issues of Engagement*, Cambridge: Jill Rogers Associates.

Fullan, M. (1993) *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, London: The Falmer Press.

Gibbs, G. (1995) 'Changing lecturers' conceptions of teaching and learning through action research', in A. Brew (ed.) *Directions in Staff Development*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Gibbs, G. (2001) *Analysis of Strategies for Learning and Teaching*, Research Report 01/37a to the Higher Education Funding Council for England, Bristol: HEFCE.

Gibbs, G. and Coffey, M. (2000) 'What is training of university teachers attempting to achieve, and how could we tell if it makes any difference?', paper presented at the International Consortium for Educational Development Conference, July, University of Bielefeld.

Gibbs, G. and Coffey, M. (2001) 'The impact of training on university teachers' approaches to teaching and on the way their students learn', paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction Conference, August, Freibourg, Switzerland.

Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1999) *Runaway World: How Globalisation is Reshaping our Lives*, London: Routledge.

Giddens, A. (2000) *The Third Way and its Critics*, Cambridge: Polity Press.

Gillespie, N. and Walsh, M. (2000) *Occupational Stress within Australian Universities: Staff Perceptions of the Determinants, Consequences and Moderators of Stress*, Melbourne: National Tertiary Education Union.

Gosling, D. (2003) 'Philosophical approaches to academic development', in H. Eggins and R. Macdonald (eds) *The Scholarship of Academic Development*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Gow, L. and Kember, D. (1993) 'Conceptions of teaching and their relationship to the student learning', *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1: 20–33.

Graduate Careers Council of Australia (1994) *The Course Experience Questionnaire*, Parkville: Graduate Careers Council of Australia.

Gray, K. and McNaught, C. (2001) 'Evaluation of achievements from collaboration in a learning technology mentoring program', in G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught and T. Petrovic (eds) *Meeting at the Crossroads*, proceedings of the 18th annual Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education 2001 Conference, 9–12 December, University of Melbourne. Available online: http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/grayk.pdf (accessed 26 February 2004).

Gumport, P.J. and Puser, B. (1999) 'University restructuring: the role of economic and political contexts', in J. Smart (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. XIV, New York: Agathon Press.

Gumport, P.J. and Sporn, B. (1999) 'Institutional adaptation: demands for management reform and university administration', in J. Smart (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. XIV, New York: Agathon Press.
Habermas, J. (1991) *The Theory of Communicative Action*, Cambridge: Polity press.
Habermas, J. (2001) *The Postnational Constellation*, Cambridge, MA: MIT Press.
Hacking, I. (1999) *The Social Construction of What?*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
Hancock, P. and Tyler, M. (2001) *Work, Postmodernism and Organization: A Critical Introduction*, Thousands Oaks, CA: Sage.
Hannan, A. and Silver, H. (2000) *Innovating in Higher Education – Teaching, Learning and Institutional Cultures*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
Hattie, J. and Marsh, H. (1996) 'The relationship between teaching and learning: a meta-analysis', *Review of Educational Research*, 66, 4: 507–42.
Hayden, M. and Speedy, G. (1995) *Evaluation of the 1993 National Teaching Development Grants*, NSW, Australia: Southern Cross University.
HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (1995) HEFCE Circular 29/95, 'Fund for the Development of Teaching and Learning', Bristol: HEFCE.
HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (1998a) Report 98/68, 'Evaluation of the Fund for Teaching and Learning', Bristol: HEFCE.
HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (1998b) Report 98/47, 'An evaluation of the computers in teaching initiative and teaching and learning technology support network', Bristol: HEFCE. Available online: http://www.hefce.ac.uk/Pubs/hefce/1998/98_47.htm (accessed 8 March 2004).
HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (1998c) Report 98/40 'Learning and teaching: strategy and funding proposals', Bristol: HEFCE.
HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (2001) Report 01/37, 'Strategies for Learning and Teaching in Higher Education: a guide to good practice', Bristol: HEFCE.
HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (2003) Press Release. 27 January.
HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (undated a) 'Review of the Computers in Teaching Initiative (CTI) and the Teaching and Learning Technology Support Network (TLTSN)'. Available online: http://www.hefce.ac.uk/learning/tinits/cti/reviewof.htm (accessed 5 March 2004).
HEFCE (Higher Education Funding Council for England) (undated b) 'Widening Participation at HEFCE'. Available online: http://www.hefce.ac.uk/Widen/ (accessed 11 February 2004).
HEFCE (Higher Education Funding Council for England), Universities UK (UUK) and the Standing Conference of Principals (SCOP) (2003) *Final Report of the TQEC on the Future Needs and Support for Quality Enhancement of Learning and Teaching in Higher Education*, Bristol: HEFCE.
Heifetz, R.A. and Laurie, D.L. (1997) 'The work of leadership', *Harvard Business Review*, January–February: 124–33.
HERDSA News (Higher Education Research and Development Society of Australasia) Sydney: HERDSA. Available online: http://www.herdsa.org.au/newsletter.php (accessed 7 March 2004).
HERDSA News, 'First HERDSA Fellowships awarded', 25, 2: 1–2.

HESA (Higher Education Statistics Agency (UK)) (undated) 'Statistics on the number of students who have a disability in UK higher education institutions for 1994–2001'. Available online: http://jarmin.com/demos/course/awareness/hesa.html (accessed 11 February 2004).

Ho, A., Watkins, D. and Kelly, M. (2001) 'The conceptual change approach to improving teaching and learning: an evaluation of a Hong Kong staff development programme', *Higher Education*, 42, 2: 143–69.

Hounsell, D. (1994) 'Educational development', in J. Bocock and D. Watson (eds) *Managing the University Curriculum: Making Common Cause*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Hounsell, D., McCulloch, M., Scott, M., Burley, E., Day, K., Falchikov, N., Haywood, J. and Land, R. (1996) *The ASSHE Inventory: Changing Assessment Practices in Scottish Higher Education*, Sheffield: Universities' and Colleges' Staff Development Agency.

Huber, M.T. and Morreale, S.P. (eds) (2002) *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*, Washington, DC: American Association for Higher Education and The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Hughes, C., Hewson, L. and Nightingale, P. (1997) 'Developing new roles and skills', in Yetton, P. and associates (eds) *Managing the Introduction of Technology in the Delivery and Administration of Higher Education*, Report 97/3 to the Evaluations and Investigations Programme, Canberra: Australian Government Publishing Service. Aavailable online: http://www.detya.gov.au/archive/highered/eippubs/eip9703/front.htm (accessed 26 February 2004 using Inspiration software, available online: http://www.inspiration.com.

Hutchings, P. and Shulman, L.S. (1999) 'The scholarship of teaching: new elaborations, new developments', *Change*, 31, 5: 10–15.

Jackson, B. and Phillips, J. (2002) *A Review of the Evaluation Reports of Recent Major Funded Initiatives Aimed at Enhancing the Quality of Learning and Teaching: The Implications of Educational Development*, LTSN Generic Centre. Available online: http://www.ltsn.ac.uk/application.asp?app=resources.asp&process=full_record&section=generic&id=34 (accessed 15 February 04).

Jenkins, A. (1996) 'Discipline-based educational development', *International Journal for Higher Education*, 1, 1: 50–62.

Johnston, S. (1996) 'What can we learn about teaching from our best university teachers?', *Teaching in Higher Education*, 1, 2: 213–25.

Johnston, S. (1997) 'Educational development units: aiming for a balanced approach to supporting teaching', *Higher Education Research and Development*, 16, 3: 331–42.

Katz, L.F. (1999) 'Technological change, computerization, and the wage structure', paper presented at the 'Understanding the Digital Economy: Data, Tools and Research' Conference, May, Washington, DC. Available online: http://post.economics.harvard.edu/faculty/katz/papers/lkdig2.pdf (accessed 5 March 2004).

Kayrooz, C., Pearson, M. and Quinlan, K. (1997) 'Development from within academe: eschewing imperialism, managerialism and missionary zeal', *International Journal for Academic Development*, 2, 2: 64–71.

Kember, D. (1997) 'A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching', *Learning and Instruction*, 7, 3: 255–75.

Kember, D. (1998) 'Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning', in B. Dart and G. Boulton-Lewis (eds), *Teaching and Learning in Higher Education,* Camberwell, Victoria: Australian Council for Education Research Press.
Kember, D. (2000) *Action Learning and Action Research: Improving the Quality of Teaching and Learning*, London: Kogan Page.
Kember, D. and McKay, J. (1996) 'Action research into the quality of student learning: a paradigm for faculty development', *Journal of Higher Education*, 67, 5: 528–54.
Kerr, C. (1991) *The Great Transformation in Higher Education 1960–1980*, Albany, NY: State University of New York Press.
Kerr, C. (2001) *The Uses of the University* (5th edn), Cambridge, MA: Harvard University Press.
Kirkpatrick, D. (1998) *Evaluating Training Programs*, New York: Berrett-Koehler.
Knight, P.T. (2002) *Being a Teacher in Higher Education,* Buckingham: The Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
Knight, P.T. and Trowler, P.R. (2001) *Departmental Leadership in Higher Education*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
Kotter, J.P. (1990) 'What leaders really do', *Harvard Business Review*, May–June: 103–11.
Kotter, J.P. (1996). *Leading Change*, Boston, MA: Harvard Business School Press.
Land, R. (2001) 'Agency, context and change in academic development', *The International Journey for Academic Development*, 6, 1: 4–20.
Land, R. and McArthur, J. (2003) 'PROMOTE – issues of reward and recognition in educational development', *Educational Developments*, 4, 2: 1–4.
Lash, S. and Urry, J. (1994) *Economies of Signs and Space*, Thousands Oaks, CA: Sage.
Light, G. and Cox, R. (2001) *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*, London: Paul Chapman Publishing.
Lines, R. (2002) 'Capabilities as a framework for program design: reflections on the design of a Bachelor of Commerce', in M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura and B. Cope (eds) *Learning for the Future.* Common Ground Publishing. Available online: http://learningconference.Publisher-Site.com/ProductShop (accessed 5 June 2003).
LSTN (Learning and Teaching Support Network) (2002) 'Evaluating the Learning and Teaching Support Network: from awareness to adaptation', Deliverable D10. Second Annual Report to the LTSN Executive (2002).
Macdonald, R. (2003) 'Developing a scholarship of academic development: setting the context', in H. Eggins and R. Macdonald (eds) *The Scholarship of Academic Development*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
Macdonald, R. and Wisdom, J. (2002) *Academic and Educational Development: Research, Evaluation and Changing Practice in Higher Education*, London: Kogan Page.
McGill, I. and Beaty, L. (1995) *Action Learning: A Guide for Professional, Management and Educational Development*, London: Kogan Page.

McInnes, C. (1999) 'The work roles of academics in Australian universities', Evaluations and Investigations Programme, Canberra: Higher Education Division: Department of Education, Training and Youth Affairs. Available online: http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip00_5/fullcopy.pdf (accessed 27 January, 2004).

McKeachie, W. (1997) 'Critical elements in training university teachers', *International Journal of Academic Development*, 2, 1: 67–74.

McNaught, C. (2001a) 'Views on staff development about flexible learning', in C. Steeples and C. Jones (eds) *Networked Learning: Perspectives and Issues*, London: Springer.

McNaught, C. (2001b) 'Quality assurance for online courses: from policy to process to improvement?', in G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught and T. Petrovic (eds) *Meeting at the Crossroads*, Proceedings of the 18th annual Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education 2001 conference, December, Melbourne. Available online: http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/mcnaughtc.pdf (accessed 26 February 2004).

McNaught, C. (2003) 'The effectiveness of an institution-wide mentoring program for improving online teaching and learning', *Journal of Computing in Higher Education*, 15, 1: 27–45.

McNaught, C., Phillips, P., Rossiter, D. and Winn, J. (2000) 'Developing a framework for a usable and useful inventory of computer-facilitated learning and support materials in Australian universities', Report 99/11 to the Evaluations and Investigations Programme, Canberra: Higher Education Division, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Available online: http://www.detya.gov.au/highered/eippubs.htm#99_11 (accessed 26 February 2004).

McNay, I. (1995) 'From the collegial academy to corporate enterprise: The changing cultures of universities', in T. Schuller (ed.) *The Changing University*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Marginson, S. and Considine, M. (2000) *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, Cambridge: Cambridge University Press.

Marshall, S.J., Adams, M.J., Cameron, A. and Sullivan, G. (2000) ' "Academics" perceptions of their professional development needs related to leadership and management: What can we learn?', *International Journal for Academic Development*, 5: 42–53.

Martin, E. (1999) *Changing Academic Work: Developing the Learning University*, Buckingham: Open University Press.

Marton, F. and Booth, S. (1997) *Learning and Awareness*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Marton, F. and Saljo, R. (1976) 'On qualitative differences in learning 1: outcome and process', *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4–11.

Massy, W.F. and Zemsky, R. (1995) *Using Information Technology to Enhance Academic Productivity*, Occasional Paper, Washington, DC: Educom.

Middlehurst, R. (1993) *Leading Academics*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Millar, C. (1991) 'Critical reflection for educators of adults: getting a grip on the scripts for professional action', *Studies in Continuing Education*, 13, 1: 15–23.

Mintzberg, H. (1980) *The Nature of Managerial Work*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Mintzberg, H. (1994) *The Rise and Fall of Strategic Planning*, New York: Prentice-Hall.
Monash University Disability Liaison Unit. website (undated). Available online: http://www.adm.monash.edu.au/sss/pc/equity/dlu/ (accessed 11 February 2004).
Moodie, G. (2002) 'Fish or fowl? Collegial processes in managerialist institutions', *Australian Universities Review*, 45, 2: 18–22.
Moses, I. and Roe, E. (1990) *Heads and Chairs*, Brisbane: Queensland University Press.
Murphy, D. Edwards, H., Jamieson, P. and Webb, G.(2000) 'Becoming flexible: changing academic staff development', paper presented at the Australian Society for Educational Technology/Higher Education Research and Development Society of Australasia conference, July, Toowoomba, Australia.
Murphy, J. (1994) ' Improving the effectiveness of educational development: concerns, constraints and recommendations', *Higher Education Research and Development*, 13, 2: 213–30.
Murphy, R. (2003) 'The use of research and development projects in higher education', in H. Eggins and R. Macdonald (eds) *The Scholarship of Academic Development*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
National Center for Postsecondary Improvement (2002) *Beyond Dead Reckoning: Research Priorities for Redirecting American Higher Education*, Stanford, CA: Stanford University. Available online:: http://siher.stanford.edu (accessed 19 December 2002).
National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *National Committee of Inquiry into Higher Education and the Learning Society*, London: NCIHE.
National Foundation for Educational Research (1991) *Second Year National Evaluation of EHEI (Enterprise in Higher Education Initiative)*, Slough: NFER.
Nelson, B. (2003) *Our Universities: Backing Australia's Future*, Canberra: Commonwealth of Australia.
Nicholls, G. (2001*) Professional Development in Higher Education: New Dimensions and Directions*, London: Kogan Page.
Nicolettou, A. and Wright, S. (2002) 'Project intrepid – a learner-centred approach to professional development', paper presented at the Higher Education Research and Development Society of Australasia conference, July, Perth, Australia.
Nightingale, P. (1987) 'Multiple and conflicting expectations of "units" of higher education', *Programmed Learning and Educational Technology*, 24, 1: 55–61.
O'Brien, M. (2004) 'Understanding knowledge for the development of curriculum', unpublished PhD thesis, Griffth University.
Palmer, J. (2001) *Fifty Modern Thinkers on Education*, London: Routledge.
Parker, S. (1997) *Reflective Teaching in the Postmodern World*, Buckingham: Open University Press.
Parker, L., Goodell, J., Radloff, A., Kulski, T. and Butorac, A. (1998) 'Devolved academic staff development: successful initiatives at Curtin University',

symposium presented at the International Consortium for Educational Developers (ICED) Conference, April, Austin, TX.
Partington, P. and Stainton, C. (2003) *Managing Staff Development*, Buckingham: Open University Press.
Patrick, K. (2003) 'The CEQ in practice: using the CEQ for improvement', paper presented at the Graduate Careers Council of Australia symposium: 'Graduates, Outcomes, Quality and the Future', March, Canberra, Australia.
Patrick, K., Lines, R., Joosten, V., Watts, R. and Weisz, M. (2002) 'Quality and innovation in university education: synergy or contradiction?', paper presented to the Seventh Quality in Higher Education International Seminar, Transforming Quality, Melbourne, Australia, October 2002.
Pearson, M. (1983) 'Approaches to individualising instruction: a review', *Higher Education Research and Development*, 2, 2: 155–81.
Pearson, M. (1996) 'Strategic and systematic university leadership and management development – what are the issues?', in S. Leong and D. Kirkpatrick (eds) *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Proceedings of Higher Education Research and Development Society of Australasia Annual Conference, Perth: HERDSA.
Pearson, M. (1998) 'Issues in funding and supporting projects to improve quality and encourage innovation in teaching in departments', paper presented at the International Conference on Educational Development, April, Austin, TX.
Pearson, M., Roberts, P., O'Shea, C. and Lupton, M. (2002) 'An inclusive approach to transition in a research-led university', paper presented at the 6th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference: 'Changing Agendas', July, Christchurch, New Zealand.
Perkins, D. (2000) 'Building organisational intelligence', unpublished seminar given at Edinburgh University as adviser to the Economic and Social Research Council funded project *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses.* Available online: http://www.ed.ac.uk/etl/publications.html (accessed 5 March 2004).
Pirsig, R. (1974) *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An Inquiry into Values*, London: Bodley Head.
Pitkethley, A. and Prosser, M. (2001) 'The first year experience project: a model for university-wide change', *Higher Education Research Development*, 20, 2: 185–98.
Power, M. (1997) *The Audit Society,* Oxford: Oxford University Press.
Prosser, M. and Trigwell, K. (1999) *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*, Buckingham: Open University Press.
QAAHE (Quality Assurance Agency for Higher Education) (1999) 'Code of Practice: Section 3 Students with disabilities' (UK). Available online: http://www.qaa.ac.uk/public/cop/copswd/contents.htm (accessed 11 February 2004).
QAAHE (Quality Assurance Agency for Higher Education) (2003) *Handbook for Enhancement-led Institutional Review: Scotland*, Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education.
Quinn, L. (2003) 'Reflections on a theoretical framework for a professional development course for lecturers at a South African university', a paper given at the SEDA/SRHE Conference, April, Bristol.
Race, P. (1999) *2000 Tips for Lecturers*, London: Kogan Page.

Radloff, A., de la Harpe, B. and Wright, L. (2001) 'A strategic approach to helping university teachers foster student self-directed learning', in C. Rust (ed.) *Improving Student Learning: Improving Student Learning Strategically*, Oxford: The Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University.

Ramsden, P. (1992) *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge.

Ramsden, P. (1998a) 'Managing the effective university', *Higher Education Research Development*, 17, 3: 347–70.

Ramsden, P. (1998b) *Learning to Lead in Higher Education*, London: RoutledgeFalmer.

Ramsden, P., Margetson, D., Martin, E. and Clarke, S. (1995) *Recognising and Rewarding Good Teaching in Australian Higher Education*, Canberra: Committee for the Advancement of University Teaching.

Readings, B. (1996) *The University in Ruins*, Boston, MA: Harvard University Press.

Reid, A. (1999) 'The national educational agenda and its curriculum effects' in Reid, A. and Johnson, B. (eds) *Contesting the Curriculum*, Sydney: Social Science Press.

Reynolds, J. and Saunders, M. (1985) 'Teacher responses to curriculum policy: beyond the "delivery" metaphor', in J. Calderhead (ed.) *Exploring Teachers' Thinking*, London: Cassell.

RMIT University (undated) 'Teaching and Learning at RMIT'. Available online: http://www.rmit.edu.au/teachingandlearning (accessed 26 February 2004).

Robbins Committee on Higher Education (1963) *Higher Education: A Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins* ('The Robbins Report'), London: HMSO.

Rowland, S. (2001) 'Surface learning about teaching in higher education: the need for more critical conversations', *International Journal for Academic Development*, 6, 2, 162–7.

Rowland, S. (2003) 'Academic development: a practical or theoretical business?', in H. Eggins and R. Macdonald (eds) *The Scholarship of Academic Development*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Rowley, D., Lujan, H. and Dolence, M. (1998) *Strategic Choices for the Academy: How Demand for Lifelong Learning will Re-create Higher Education*, San Franciso, CA: Jossey-Bass.

Rudduck, J. (1991) *Innovation and Change: Developing Involvement and Understanding*, Buckingham: Open University Press.

Rust, C. (1998) 'The impact of education development workshops on teachers' practice', *The International Journal of Academic Development*, 3, 1: 72–80.

Ryan, Y. and Stedman, L. (2002) *The Business of Borderless Education 2001 Update*, Report 02/1 to the Evaluations and Investigations Programme, Canberra: Higher Education Group. Available online: http://www.dest.gov.au/highered/eippubs/eip02_1/eip02_1.pdf (accessed 26 February 2004).

Ryan, Y., Fraser, K., Bryant, L. and Radloff, A. (2004) 'The multiple contexts of higher education staff and academic development', in L. Elvidge (ed.) *Exploring Academic Development in Higher Education: Issues of Engagement*, Cambridge: Jill Rogers Associates.

Sallis, E. (2002) *Total Quality Management in Education*, 3rd edn, London: Kogan Page.

obeikandi.com

Sarros, J.C., Gmelch, W.H. and Tanewski, G.A. (1997) 'The role of department head in Australian universities: tasks and stresses', *Higher Education Research and Development*, 16, 3: 283– 92.

Schon, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schreurs, M., Roebertsen, H and Bouhuijs, P. (1999) 'Leading the horse to water: teacher training for all teachers in a faculty of health sciences', *International Journal for Academic Development*, 4, 2: 115–23.

Schumacher, E.F. (1973) *Small is Beautiful: A Study of Economics as if People Mattered*, London: Blond and Briggs.

Scott, G. (2002) 'Faculty of Life Sciences: Review of the Faculty's implementation of the Program Quality Assurance system', commissioned report, Melbourne: RMIT University.

Scott, P. (1995) *The Meanings of Higher Education*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University.

SCROLLA (Scottish Centre for Research on On-Line Learning and Assessment) (2003) *ScotCIT Communications and Information Technology Programme, External Evaluation*, Final Report to Scottish Higher Education Funding Council. Edinburgh: SHEFC.

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

Sinclair, A. (1992) 'The tyranny of a team ideology', *Organisational Studies*, 13, 4: 611–26.

Slowey, M. (ed.) (1995) *Implementing Change from Within Universities and Colleges*, London: Kogan Page.

Smeby, J. (1998) 'Knowledge production and knowledge transmission: the interaction between teaching and research at universities', *Teaching in Higher Education*, 3, 1: 5–20.

Somekh, B. (1998) 'Supporting information and communication technology innovations in higher education', *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 7, 1: 11–32.

Somekh, B. and Thaler, M. (1997) 'Contradictions of management theory, organisational cultures and the self', *Educational Action Research*, 5, 1: 141–60.

Staff and Educational Development Association (undated). Available online: http//www.seda.ac.uk/ (accessed 23 February 2004).

Standing Conference on Academic Practice (2002) Overview of Teaching/Academic Practice Provision 2002, Coventry: University of Warwick, SCAP.

Stefani, L. and Matthew, B. (2002) 'The difficulties of defining development: a case study', *International Journal for Academic Development*, 7, 1: 41–50.

Tan, J. (1995) 'Managing transformations in university departments', in M. Slowey (ed.) *Implementing Change from Within Universities and Colleges*, London: Kogan Page.

Taylor, M. (2003) 'Teaching capabilities and professional development and qualifications framework project: stage one', unpublished report, Melbourne: RMIT University.

Taylor P.G. (1999) *Making Sense of Academic Life: Academics, Universities and Change*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

openarabic.com

THES (*Times Higher Educational Supplement*) (2003a) 'Academics wish to keep dual role', 12 September: 64.
THES (*Times Higher Educational Supplement*) (2003b) 'Hefce "farce" makes sign-up to teaching academy compulsory', 10 October: 8.
Tierney, W. (1997) 'Organizational socialization in higher education', *Journal of Higher Education*, 68, 1: 1–16.
Tierney, W. (1999) *Building the Responsive Campus*, Thousands Oaks, CA: Sage.
Times Higher Education Supplement Online. Available online: http://www.thes.co.uk/ (accessed 7 March 2004).
Trevitt, A.C.F. (2003) 'Coaching the transition to flexible learning: re-thinking instructional design', paper presented at the Higher Education Research and Development Society of Australasia conference, July, Christchurch, NZ.
Trigwell, K., Prosser, M. and Waterhouse, F. (1999) 'Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning', *Higher Education*, 37, 1: 57–70.
Trowler, P.R. (1998) *Academics Responding to Change: New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
Trowler, P. and Knight, P. (1999) 'Organizational socialization and induction in universities: reconceptualizing theory and practice', *Higher Education*, 37, 2: 177–95.
Tucker, A. (1984) *Chairing the Academic Department*, New York: American Council on Education/Macmillan.
Tutt, N. (1985) 'The unintended consequences of integration', *Educational and Child Psychology*, 2: 30–8.
University Grants Committee (undated a) 'UGC-funded institutions'. Available online: http://www.ugc.edu.hk/english/fund_inst.html (accessed 26 February 2004).
University Grants Committee (undated b). Available online: http://www.ugc.edu.hk/ (accessed 26 February 2004).
University of Nottingham (undated a) 'Inclusive teaching strategies'. Available online: http://www.nottingham.ac.uk/disability/ITS%20leaflets.htm (accessed 20 July 2004).
University of Nottingham (undated b) 'Staff and educational development short courses'. Available online: http://www.nottingham.ac.uk/sedu/courses/EO_courses.php (accessed 20 July 2004).
University of Queensland (1999) 'University of Queensland staff development policy'. Available online: http://www.uq.edu.au/hupp/contents/view.asp?s1=5&s2=80&s3=1 (accessed 14 January 2004).
Universities UK (undated) 'Higher education in facts and figures'. Available online: http://www.universitiesuk.ac.uk/bookshop/downloads/factssummer03.pdf (accessed 28 February 2004).
Välimaa, J. (1998) 'Culture and identity in higher education research', *Higher Education*, 36, 2: 119–38.
Victorian Auditor-General's Office (Australia) (2003) 'Report on public sector agencies: results of special reviews and financial statement audits as at 30 June

obeikandl.com

2002'. Available online: http://www.audit.vic.gov.au/reports_mp_psa/psa03–101.html (accessed 26 February 2004).
Wahr, F., Radloff, A. and Gray, K. (2002) 'Reflections on a developing quality management system: another management fad or a sustainable approach to enduring, outcomes focussed enhancement of educational programs?', paper presented at the 7th Quality in Higher Education International Seminar, October, Melbourne.
Waldrop, M.M. (1994) *Complexity: The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*, Harmondsworth: Penguin Books.
Walker, M. (1993) 'Developing the theory and practice of action research: a South African case', E*ducational Action Research*, 1, 1: 95–109.
Walker, M. (2001) *Reconstructing Professionalism in University Teaching*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
Warren-Piper, D. (1994) 'The role of educational development units in universities', *Tertiary Education News*, 4, 1: 1–2.
Watson, D. and Taylor, R. (1998) *Lifelong Learning and the University: A Post-Dearing Agenda*, London: RoutledgeFalmer.
Watts R. (2002) 'Down and out in the modern university: the discourse of quality assurance and the fate of language and truth', discussion paper, available from the author, RMIT University (rob.watts@rmit.edu.au).
Webb, G. (1996 *Understanding Staff Development*, Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
Weimer, M. and Lenze, L.F. (1991) 'Instructional interventions: a review of the literature on efforts to improve instruction', in J.C. Smart (ed.) *Higher Education: A Handbook of Theory and Research* Vol VII, New York: Agathon Press.
Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
Wergin, J.F. (1994) *The Collaborative Department: How Five Campuses Are Inching Toward Cultures of Collective Responsibility*, Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
Wergin, J.F. (2003) *Departments That Work: Building and Sustaining Cultures of Excellence in Academic Programs,* Bolton, MA: Anker Publishing.
West Report (1998) *Learning for Life: Review of Higher Education Financing and Policy*, Canberra: Department for Education, Training and Youth Affairs. Available online: http://www.dest.gov.au/archive/highered/hereview/default/htm (accessed 5 March 2004).
Wiles, K. (2003) personal communication.
Winefield Report (2001) Available online: http://www.unisanet.unisa.edu.au/nuss/NationalUniversityStressStudy.htm (accessed 16 October 2003).
Winter, R. and Sarros, J. (2002) 'The academic work environment in Australian Universities: a motivating place to work?', *Higher Education Research and Development*, 21, 3: 241–58.
www.crikey.com.au (undated) (accessed 26 February 2004).
Yetton, P. (1997) *Managing the Introduction of Technology in the Delivery and Administration of Higher Education*, Canberra: Australian Government Printing Services. Available online: http://www.deetya.gov.au/divisions/hed/highered/eippubs.htm (accessed 4 February, 2004).

Zuber-Skerritt, O. (1992) *Professional Development in Higher Education: A Theoretical Framework for Action Research*, London: Kogan Page.
Zuber-Skerritt, O. (1994) 'Academic staff development in Australia in the 1990s: a government driven agenda', Occasional Paper No. 3, Brisbane: Griffith Institute for Higher Education.

obeikandl.com