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.

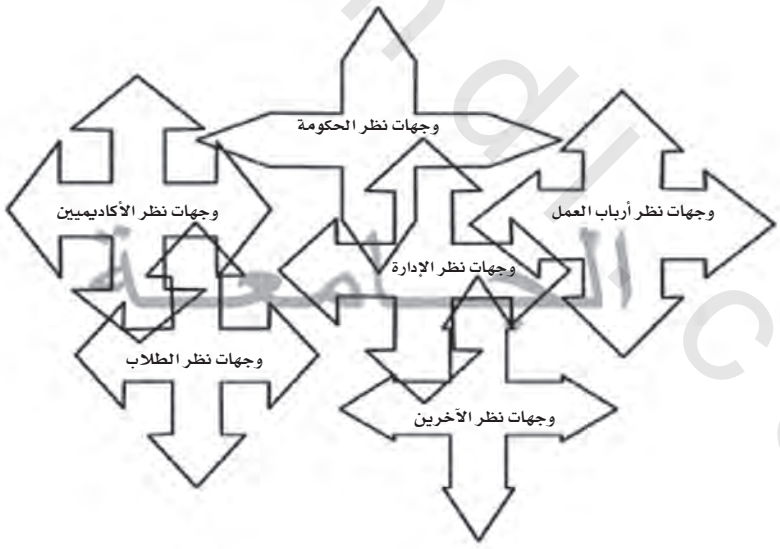
لم يؤثر التطور التقني في الميدان الذي تعمل فيه الجامعات فقط، بل أثر أيضاً على سرعـة التغيير. وكما رأى جيدنز فنحن نعاني من مراجعة مزمنة للممارسة (بريانت وجـاري 2001). وبينما تسعى الجامعات للاستعـداد للاحتمالات الجديدة لعملياتها

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