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.

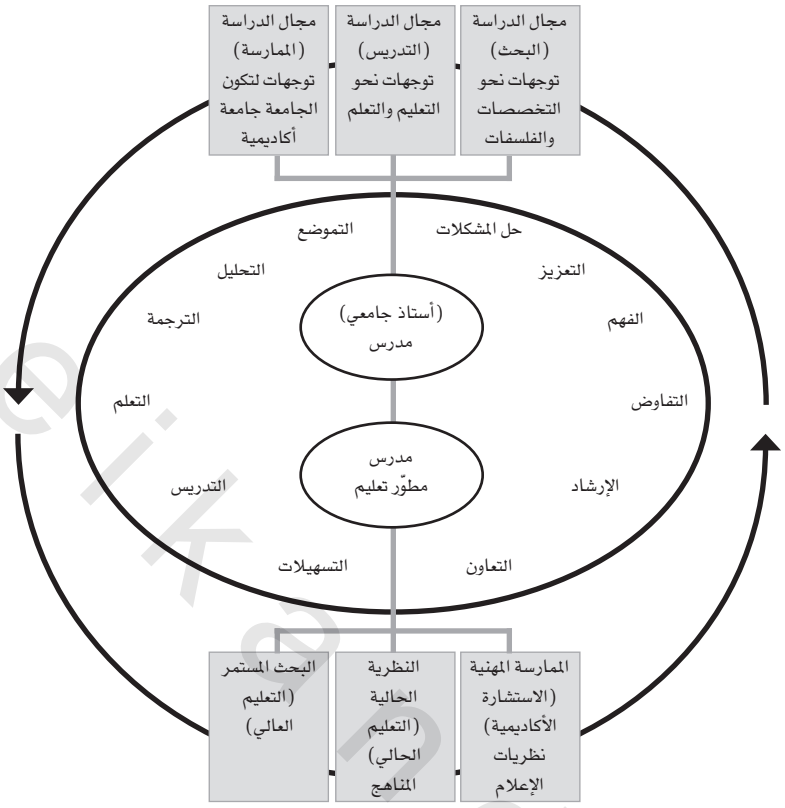
أما المعتقد الثالث: فهو وضع مفهوم لوحدة تطوير التعليم بوصفها قناة ديناميكية داخل الجامعة وعبر قطاع التعليم الأوسع. والأمر المركزي فيما يخص هذا المفهوم هو المناقشات الصريحة عمَّا نعدّه «تعليماً وتعلماً» ثمينين داخل جامعاتنا، وتسهيل المبادرات الصادرة من الأعلى نحو الأدنى ومن الأدنى نحو الأعلى عن الارتقاء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