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