الفصل العاشر

تطوير التعليم عبر مشروعات ممولة

بوب ماثيو وراي لاند

استثمر في العقدين الأخيرين الكثير من المال العام في بلدان مختلفة، في سلسلة عريضة من مشروعات تطوير التعليم العالي. وقد أخذ بعين الاعتبار فاعلية هذه المشروعات من حيث تبنيها وتأثيرها ونفاذها، وقد جرى تقويمها بأشكال مختلفة. وقد حان الوقت للتفكير بمصدر هذه الاختلافات في التقويم، وماذا يمكن أن نتعلم منها؟ وقد كتبنا هذا الفصل بعد تجربتنا الشخصية في العمل كمطورين تعليميين في سياقات عدة من مشروعات تطوير التعليم العالي الممولة، في اسكتلندة والمملكة المتحدة وأوروبا. ونشير بوضوح إلى أن هذا الفصل لا يعد مراجعة شاملة لمشروعات تطوير التعليم، فقد قام مور في بذلك في عام (2003). إن هدفنا هو مناقشة -على قاعدة خبرتنا الخاصة- كيف يمكن لتطوير التعليم أن يكون أكثر سهولة وأكثر نجاحاً عبر المشروعات الممولة. وطبعاً فإن عالم التطوير التعليمي يمكن تصويره بعدد من القبائل المتشابكة أو الجماعات الممارسة المختلفة (وينجز 1998). وتعمل هذه الجماعات عبر تشكيلة من التوجهات وأطر المفهومات المختلفة (لاند 2001). ولهذا يجب أن ينتبه القارىء إلى أننا كمطورين منتسبين إلى «قبيلتنا»، فإن ما نقوله، ونضعه في السياق، إنما هو وفق منظمتنا الخاصة وطريقتها في العمل. إن انطباعاتنا عن كيف نعمل كمطورين بمحاذاة الزملاء الأكاديميين يقودنا للاستنتاج أن عملنا يجب أن يتضمن البحث، ويأخذ بعين الاعتبار نتائج البحث وتوجهه، مع وعي واضح للمفاهيم النظرية وأطر المفهومات التي نبني عليها. (فراي وآخرون 2004). وتتضمن هذه الفكرة كيفية النظر إلى تطوير التعليم، ولاسيما عبر المشروعات الممولة، وسوف يعكس النقاش الآتي مثل هذه التصورات.

obeikandl.com

سنبحث في هذا الفصل أولاً مشكلة العمل عموماً مع الزملاء الأكاديميين، ثم نتجه لمراجعة تجربتنا الخاصة في العمل معهم عبر مشروعات ممولة من مصادر مختلفة، وسيقودنا هذا إلى التفكير في تنوع المفهومات النظرية عن تكتيكات العمل. وفي الفقرة الأخيرة من هذا الفصل سنتحدث عن بعض جوانب تجربتنا في العمل مع الجهاز التعليمي المستخدم على حساب المشروعات الممولة لتطوير التعليم، وهذا سيثير بصورة خاصة مسألة النوع (نسبة الذكور والإناث) للعاملين في هذا الجهاز في مشروعات تطوير التعليم الممولة.

مشكلة الارتباط

يعد استخدام مشروعات التطوير أحد التوجهات التشغيلية من ذخيرة واسعة من التوجهات المتاحة والمستخدمة من قبل مطوري التعليم. وعلى كل حال، إنه توجه -حسب تجربتنا الخاصة- مناسب تماما للعملية الدقيقة في استخدام زملاء أكاديميين ميالين للبحث العلمي. وقد استنتج (فريليك 2002) صعوبة دفع قضية التعليم والتعلم إلى الأمام ولا سيما في جامعة تقليدية للأبحاث. إن أسباب هذه الصعوبة في استخدام الزملاء الأكاديميين معقدة، ويبدو أنها تنبثق من عدد من العوامل بما فيها الاتجاهات المتنافسة في مفاهيم التطوير، ومدى الحاجة إليه، وكذلك أهداف التعليم الجامعي، وآليات المكافآت والتقدير داخل العمل الأكاديمي، والثقافات المنظماتية الصارمة، والسياقات، والجماعات التي يجد الأكاديميون أنفسهم يعملون معها، والطريقة التي تؤطر فيها المفهومات المتنافسة والخطابات التي تؤطر تجربة الأكاديميين داخل الجامعة (الفيدج 2004). وهناك مسألة مهمة وعلى وجه الخصوص تتعلق بالاشتراك في المشروعات، وهي هوية الأكاديمي، إشارة إلى الطرق التي يؤسس فيها كل من الأكاديميين ومطوري التعليم هوياتهم الخاصة بهم، وهوية الطرف الآخر:

«والهوية التي تعطى للمطورين التعليميين من قبل الآخرين متنوعة المضامين. وبصورة إيجابية، ينظرون اليهم على أنهم ميسّرون أصلاء، وحلفاء قيّمون في تطوير التعليم والتعلم. أما من الناحية السلبية فهم أشخاص متسلطون يفرضون أوامرهم

من الأعلى؛ بل حتى بنوع من الشعوذة، والتبذير، ودون أساس لمعرفة جديرة بالاحترام، ودون تبرير معرفي مقنع لمزاعمهم عن التعلم والتعليم».

(أشورت وآخرون 2004 تحت النشر).

يبدو أن سياسات الهوية هي أكبر من أن تكون مصدراً عارضاً أو عابراً لفقدان الثقة وسوء التقدير اللذين يمكن أن يقودا إلى عدم الرغبة في العمل في محيط تعاوني. والفقرات الآتية هو تبصر صحي ومفيد، وربما شائع في النظرة التي يحملها الأكاديميون عن المطورين التعليميين التي تحمل لهم على ما يبدو الهدايا.

«لقد ضحينا بثلاثة أيام ثمينة من البحث في هذا الأمر. وكان بيننا إحباط ومقاومة، وكان هناك مستويات مهمة جداً من الشك. وكنا قد سمعنا قبل بدء عملنا أن هذا إضاعة للوقت، قالها لنا مطورون مروا في المرحلة نفسها فعادوا بهذه القناعة كحقيقة ثابتة مبتوتاً فيها، ولم يكن لدى معظمنا -مطلقاً- فرصة لنقوم بأي بحث في هذا الفصل الدراسي من السنة. كان الأمر طاغياً أيضاً. وكنا قلقين بسبب ذلك. كان لدينا مجموعة من الاقتراحات علينا أن نكتبها، ومقالات لنكملها، وأكوام لا تحصى من الواجبات للتصحيح، وكتب المصادر لنغوص فيها وننجزها قبل نهاية الأسبوع، ولم تكن مناقشاتنا في موضوع التعليم والتعلم. كان السؤال الدائر بيننا «على ماذا تشتغلون؟ولم يكن السؤال أبداً» أي مقررات تعلم؟ ومن أنت على كل حال؟ إنك تحمل لقباً أكاديمياً. إنك تخبرني شيئاً عن خلفيتك، وتقول إنك الآن أو أنك كنت أكاديمياً من المهتمين بنوع من العلوم، إنما من أي نوع؟ وعندما تخبرنا عمن كنت، فهذا لا يعني أنك لم تخبرنا عمن تكون الآن. لقد انتقلت إلى هذا الميدان؛ لأنه مهم. إنك هنا لأنك تعتقد أن كل ما نقوم به نحن الأكاديميين وفي معظم الأوقات سيء. لهذا نحن نشعر بالغضب الشديد.

(أشورت وآخرون 2004 في الصحافة)

وفيما يتعلق ببرنامج تطوير حديث لجعل المنهاج متاحاً، علق (ستيفان وماثيو 2002) إلى أن الاتفاق على هدف عام للتعليم هو أول ما يجب أن يتحقق قبل البدء

بمشـروع ناجح. واليـوم، وبالرغم من أن هذا الرأي يبـدو للعديدين أنه حقيقة تحمل دليـل صحتها في ذاتهـا، ومع ذلك كم يحاول مطـورو التعليـم أن يشرحوا لزملائهم الأكاديميـين ما يحاولون فعله، ولماذا يحاولـون فعل ما يفعلون؟ ويبدو لنا أنه في عملنا كمـا هو الأمر لدى الأكاديميـين والباحثين علينا أن نوضح لـكل من له علاقة، طبيعة وأهداف عملنا.

ونتيجة لهذه الصعوبات في المشاركة في العمل وفي التقارب الودي مع الآخرين، فإننا نلاحـظ أن معظم ما نفعلـه ننفذه بشكل غير مباشر، وغالباً تسللاً، وبشعور يذكرنا بـ «حصان طـروادة»، وذلك كله لدفع زملائنا للبحث في مسائـل التعليم والتعلم. وهذه وبصورة خاصة، الحالة مع الجامعات التي تعتمد البحث المكثف، التي لا تناقش طبعاً سـراً مسائل التعليم والتعلم، ولكنهـا بالتأكيد لا توضع هذه المسألة في مقدمة المسائل في قاعـات الحـوار والمناقشات المفتوحـة. على كل حال، دلتنا تجربتنـا أن مشروعات تطويـر التعليم تقدم مجالات لظهور مفاهيم مفيـدة ومهمة وتطويرية، نستطيع نحن فيهـا بوصفنـا مطورين أن نشـرك زملاءنا في الجهـاز التعليمـي لاستكشاف مسائل التعليـم والتعلم وبحثها، حيث يمكن النظـر إلى العملية التي نعالجها معاً أنها تطورنا نحن، بوصفنا جماعة.

انخراط الزملاء في المشروعات

قـد يقرُّ عديد من المطوريـن بفكرة أن الأكاديميين يجـدون سهولة أكثر في العمل في فعاليات تطويـر التعليم، عندما يثير فيهم انضمامهم الفضـول الثقافي، ويسمح بظهور الإحساس باستقلالهم المهني، الذي يدافع عديدٌ منهم عنه بغيرة ويحافظون عليه. وغالبا مـا يفتح العمـل المشترك في المشروعات الممولة مجالا لتفسـير مشاركتهم في مشروعات التطويـر، يمكن فيه تأسيس صيغـة تفسيرية للمشاركة. وتستطيـع المشروعات أيضاً أن تنشئ توجها جدلياً «لتبادل آراء ثقافية» مع الزملاء الأكاديميين يتم فيه الوصول إلى نوع من التوازن بين وجهات النظر المختلفة، وعلاقات التصورات المحلية بالتصورات الأوسع، والعلاقـات الجزئية بالعامـة، و يقود هذا التوازن إلى «التركيب» النقدي وإلى إنتاج رؤى جديدة وممارسات مشتركة. (لاند 2001). وما يبدو أنه ميزة قوية للمشروعات كعنصر

مفيـد من مجموعـة عناصر في حقيبة أدوات التطوير، فهـي الطريقة التي يتماشى فيها عمـل مشـروع من هذا النـوع مع جوهر الأسلـوب المفضل عند العديد مـن الأكاديميين. وبالنسبـة لعديد من الأكاديميين -بالتأكيد ليسوا كلهم- فإن عمل مشروع من هذا النوع يتشابـه عموماً مع الثقافـة والأسلوب البحثـي المألوف لديهم. ويعترف المطـورون أيضاً بقوة الممارسـة في المجتمعات الصارمة، التي يعمل فيها الزملاء الأكاديميون ويستمدون هوياتهم المهنية منها، وكيف يقادون غالباً بثقافة «طائفتهم المهنية» ذات الموضوع المحدد. ولهـذا يعد التطوير أحياناً فعالاً فقط عندما يتماشـى مع جوهر الاحتياجات الصارمة. وعندمـا توضع المشروعات داخل الترتيبـات الصارمة، عندها يمكن النظر إلى التطوير بوصفه حالة من التعلم الكائن» داخل مجتمع الممارسة الصارم.

وهكـذا، يسمح توجـه المشروع للزملاء الاحتفـاظ بهويتهم الأكاديميـة، كما يسمح للمطوريـن أن يضعوا أنفسهم داخل الأدوار الأكاديمية والبحث، وبالوقت نفسه يدخلون في أدوار تيسيرية أكثر ملائمة، أو أدوار «خدمات». ويقدم مشروع «الارتقاء ببيئة التعلم والتعليم في مقررات الدراسة الجامعية ETL» وهو مشروع مدته أربع سنوات موّله مركز الأبحـاث العلمية عـن التعليم ESRC بوصفـه جزءاً من برنامجـه «برنامج البحث في التعليم والتعلم TLRPK، يقدم قضية مهمة وثيقة الصلة بالموضوع. وقد صمم المشروع لدعـم الأقسـام الداخلـة في مرحلة التعليم الجامعـي، للتفكير بطرق جديـدة لتشجيع التعلـم العـالي الجودة». ويتبنى هذا المشـروع اتجاهاً تعاونياً واضحـاً يعززه البحث في موضـوع جودة تعلم الطالب وكيف تتأثر هذه الجودة، ليـس بالتعليم والتقويم فقط؛ بل بكامـل بيئة التعليم - التعلم. وعمل الزمـلاء الأكاديميين داخل هذه القواعد هو مسألة حاسمة لإنجاز أهداف المشروع ودفع البعد المتعلق بالتخصص المعرفي إلى المقدمة.

«يتطلع المشروع إلى تطوير أطر عمل لمفاهيم محددة الموضوع لقيادة تطوير بيئات التعلم - التعليم المؤسساتية في الكلية أو القسم. وقد استخدمت الأطر لتحقق التكامل بين الاستنتاجـات المستخلصة من البحث في المعرفة المهنيـة للجهاز الأكاديمي، وبين المعايير الوطنيـة والدولية والمؤسساتية التي تحدد مفهـوم الجودة الممتازة في التعليم والتعلـم. وقـد تم عـبر التعاون مع شـركاء من الأقسـام اكتشاف طـرق لزيادة قدرة الممارسة المستندة إلى البحث على امتداد المنظومة، (ETL2003) وتعميمه».

مشروعات، ومخرجات، وأحداث غير متوقعة

يبدو أحياناً أن المشهد الطبيعي العام أقل ملاءمة للسكان من ستارة تجري وراءها صراعاتهم وإنجازاتهم وأحداث تقع في حياتهم. وتصبح علامات الطريق لمن هم خلف الستارة -بما فيهم الساكنون- ليست علامات جغرافية فقط إنما هي أيضاً علامات مرتبطة بسيرتهم الذاتية والشخصية. (بيرجر ومور 1967).

وكتب راداك (1991) «بأننا جميعاً، أقصد الذين شاركنا بنشاط في البحث والتطوير، قمنا بإطلالة على المشهد العام للتغيير في العقدين الماضيين، لاختباره والتجاوب معه على نحوٍ مختلف». هذا هو شعورنا الذي عشناه فور ابتدائنا العمل مطورين للتعليم العالي طوال عقدين كاملين.

وفي السنوات الحالية وفي التعليم العالي استخدمت مفردتا الابتكار والتغيير على نحوٍ تبادلي (هاتن وسيلفر 2000)، ودخلت المفردتان لغة كل من الأكاديميين والمؤسسات التعليمية، مع أن المسؤوليات المترتبة عليهما غالباً ما كانت تعاني التشويش. وبالنسبة لنا، فإن الأفراد هم الذين يبتكرون (ويغيرون). وكذلك تقوم المؤسسات بالابتكار، ولكن ما هو أكثر أهمية: إدارة الابتكار حيث ترعى وكالات التمويل عمليات الابتكار في ميادين الفعاليات المختلفة، وتمول مشروعات تطوير التعليم. ولاحظ هانان وسيلفر(2000) أيضاً أنه بينما يهدف الابتكار لإحداث تحسين ما، فإنه لن يستطيع بالضرورة أن ينجز هذا التحسين.

بالنسبة لنا: إن الابتكار والتغيير وجهان للتطوير. والابتكار في سياق التعليم العالي هو عملية مخططة ومدروسة يحدث عن طريقها التغيير. وهدف التغيير التحسين في بعض وجوه تعليم الطالب (أو في بعض الأحيان حل مشكلة تتعلق بتطوير التعليم) مع أن التحسين لا يكون دوماً نتيجة محققة. ويمكن للتغيير أو الابتكار أن يكونا أمرين جديدين، ويمكن أن ندخل عليهما تعديلات عبر الممارسة في أي مكان. ولكن ما هو مهم أن عمليات التغيير تشكل وضعاً جديداً على الفرد أو على المقرر أو على القسم أو على المؤسسة كلها. ويجب أن نأخذ دوماً هذا المعطى، كي نعرف أنه ليس هناك ضمانة

مؤكدة للنجـاح، وتصبح إدارة المخاطر الكامنة في المشروع عاملاً رئيساً لدى مطوري التعليم. وتتضمن إدارة المخاطر فكرة أنه من أجل أن يأخذ الابتكار أو التغيير مجراه يجـب على الأشخاصـ أنفسهم أن يتطوروا ويتغيروا نتيجة للابتـكار أو التغيير. وهذا يعني أن مطوري التعليم بحاجة أن يفهموا شيئاً عن الطريقة التي يحتل التطوير مكانه فعلاً إذا كان عليهم أن يديروا المخاطر الكامنة.

وتتضمـن وجهـة نظرنـا أن التطوير يحتاج لأن ينظـر إليه بطريقـة تراعي اتساع النظام، أي إننا بعملنا مطوّرين نحتاج إلى أن يكون لدينا بعض الفهم لآليات النظام. ولا سيمـا نحتاج إلى أن نفهم كيف تعمـل مؤسساتنا الخاصة، وأين تكمن قوتها، ومن يؤثر في الطريقة التي تحدث فيها الأشياء؟. وقد كتب حديثاً الكثير عن أنظمة التعلم/ التعليـم، ونشير خصوصاً إلى نظـام التنبؤ -العملية- الناتج الذي وضعه بيجز 1999 وسمـاه اختصاراً 3P (وهي الحروف الأولى مـن الكلمات الإنكليزية الثلاثة presage process- product –) وعلى كل حال، وبالنسبة لنا، يبنى نمط الباحث بيجز 3P على «تفاهم الأربعينيات» عن آليات النظام، الذي لا يتضمن كثيراً من التفكير الحديث ولا سيما الآليات غير المخطط لها. مثلاً:

«إن تغيـير أي عامل، اعتماداً على حالة التوازن المنجـزة سابقاً، إما أن يؤثر على التغيـير في كل مـكان، ويكوّن -من ثَمّ- توازنـاً جديداً يليه نظام جديـد، وإما أن يتم امتصاصه ويرتد النظام إلى حالته الراهنة». (بيجز 1993).

وقـاد التفكـير الحالي في نظريـة النظام إلى تفاهـم بأن الأنظمة الحيـة بما فيها المنظمـات هي بنى تتـآكل داخلياً وفق آلية ذاتية، كما يمكـن أن تملك دفاعاً ذاتياً عن حالـة مستقـرة، التي تكـون على حافة الفوضـى وتعيد تنظيم نفسهـا بأوامر ذاتية في مستويات مختلفـة من التعقيد (والدروب 1994). ويستطيـع المطورون إذا نظروا إلى تطويـر التعليـم بهذه الطريقة إيجـاد كل أنواع البيئات المفضلـة للتعلم. ولكن زملاءنا الأكاديميـين لا يـرون أن هنـاك ضمانـة بأن تـؤدي أي من هـذه البيئـات إلى التعليم المطلـوب. ويمكن لأفضل نوايانا التطويرية أن تكون معقدة ليس بسبب تعقيد المنظمات التي نعمل فيها فقط؛ بل أيضاً بسبب خبرة زملائنا السابقة والممارسات والافتراضات

التي تعوَّدوا عليها (بورديو 1977). وعلى نحوٍ متساوٍ، يجب علينا اختبار نظرية الباحث تـات (1983) عن العواقب غير المقصودة في عملية التطوير؛ لأن تدخلنا يمكن أن يقود إلى أعمال غير متوقعة. وقد استخدم (كرير وآلتون 1990) التفكير في خلفيات نظرية الكارثـة لشرح هذه الظاهرة ومعالجتهـا. وتصور بيرج واوسترجرن (1979) أن هناك نقصـاً في الانسجام داخل أي نظام، يسبب ظهور تصدعات فيه، تدفع للبدء بالتغيير، ولا سيمـا في المنظمات التي تواجه ضغوطاً خارجية قوية. هذه التصدعات يتطلع إليها مطـورو التعليم لتكون نقطة البدء. وعلى كل حال في مناسبات عديدة لا تكون الصدوع مرئية للمطور بالرغم من وجودها، لذلك تكون المخرجات غير متوقعة. لذا يجب علينا أن نكون نحن المطورين جاهزين لتقبل غير المتوقع ونتعلم العيش مع غير المتنبأ به.

طبعـاً إن مـا هو غـير متوقع أو غير متنبأ بـه يمكن أن يؤدي في حـالات كثيرة إلى مخرجـات إيجابيـة. وهناك مثال متماسك لمثل هذا النوع مـن المخرجات، وهو إقامة صناديق دعم التعليم والتعلم في مؤسساتنا التعليمية «LTDFs». إنها مشروعات تقدم مبالغ قليلة من المال إلى الزملاء الأكاديميين لدعم مشروعات تطوير صغيرة الحجم. وفيها يتقرر التجديد محلياً ولكن الطريقة التي يلتقط فيها زملاء آخرون في أي مكان آخـر داخـل المؤسسة أو خارجها أفكاراً، ويستخدمونها هـي طريقة مثيرة للدهشة ولا يمكـن التنبؤ بها. مثلاً قاد التطوير في إحدى مؤسساتنا إلى استخدام الهاتف المركب Handset للحصول على تغذية مرتجعة في أثناء المحاضرات في العلوم الحاسوبية، ثم امتدت التجربـة إلى الطب البيطري والإنتروبولوجيـا الاجتماعية (درابر وآخرون). وهنـاك مشـروع جـرى تمويله لتقديم تجربـة عميقة في تعليـم الهندسـة المدنية، ثم انتقـل إلى قسم التاريخ الاجتماعي والاقتصادي وقسم علم الآثار وقسم طب الأسنان الترميمي/ ومجالات أخرى من الصعب تعدادها.

الشعر العملي، وعوامل العد التنازلي، وعوامل الانفجار

علـى الرغـم مـن أن نظريـة الإدارة الحديثـة جداً تعـترف بالتأثـيرات المحتملة في نظريـة التعقيـد، والتغيير غير المتوقـع (نولن 1993) فـإن مديرين وممولين كبار يلجـؤون -ونحن نفهم دوافع ذلك- إلى مفهوم لافت للنظر من صفاته أنه يتجه بخط

مستقيم عندما يقومون بتقدير قيمة الإنجازات ونتائج المشروعات. ينبغي علينا كوننا مطوريـن أن نفكر بطرق تمكننا من جعـل المشروعات التي نعتقد أنها تخدم الأهداف المفيدة أقل مدعاة للشك؛ بسبب وجود عوامل غير متوقعة ذكرناها أعلاه. وعلى ضوء حساسيـة هـذه المشروعات في مثل هـذه البيئة غير المستقرة، عـرّف بيركنز (2000) سلسلـة من عوامل العـد التنازلي (العد العكسي) التي يمكـن أن تظهر لتقدم حالات مساعدة لنجاح مشروعات تطوير التعليم.

أحـد هذه العوامل التي حددها باركنز هو أن نوجـد «توقعاً للفعل»، وهكذا نتجنب «مشكلـة الكلام إلى ما لا نهاية». وهذا العامل يتحقق بإنشاء «مجموعات صغيرة» من العدسات لمواجهة مسائل معينة (مشروعات عملية) ضمن المشروع الأوسع ومعالجتها. وتتلقـى هذه المجموعات الصغيرة تدريبات معينة، كـي تتحمل بلطف «مسؤولية عامة معتدلة» – ليست قوية جداً ولكنها كافية لتحركهم لتقديم ما هو مطلوب منهم. ويجب اختيـار المشروعـات العملية لتكـون «آمنة بما يكفـي» مع الإحساس «بضعف الخطر الواقعـي» والفرصة؛ لاستجـلاء ممارسات أو توجهات جديـدة في «ميادين الممارسة» خالية من القلق من ضغط «المخاطر الشديدة في الموقع». ويرتبط بهذا، الحاجة الملحة لتجنـب إستراتيجية اللغـة المعقدة التي يصعب حفظها وتذكرهـا، وبناء إستراتيجية لوضـع تعريـف مناسـب للشعـر العملـي action poetry. وهذا الشعر هـو صيغة من اللغة المشتركـة والسهلة والمصطلحات الفنية التي تستطيـع جميع الأطراف المشاركة فيهـا دون شعور بعـدم الراحة؛ بسبب هوياتهـم الأكاديمية أو المهنيـة القائمة، ودون الإحساس بأنهم يسمعون خطاباً مغايراً. وبهذه الطريقة يحرك الشعر العملي ويقوي مشاركة كهذه، ويجب أن يكون الوقت موزعاً داخل المشروع للتأكد من أن لغة المشاركة قـد اتفق عليهـا. وكان مشروع إستراتيجيات التقـويم في التعليم العالي السكوتلاندي ASSHE (هاونسـل وآخـرون 1996)، ومشـروع الاعـتراف المهنـي بأساليب تشجيع الارتقـاء بالتعليـم والتعلـم PROMOTE في سكوتلاندة (لاند ومـاك آرثر (2003) مثالـين مهمين عن كيفيـة أن يكون المطـورون والأكاديميـون في كل مؤسسات التعليم العالي الإسكتلندية قادرين على أن يتعاونوا ويحققوا نجاحاً، عندما كانت «العدسات»

موجهـة نحو أمثلة محددة مـن الممارسة المحلية المهمة حيـث استخدمت أطر بسيطة لمفاهيـم عامـة. ومن جهة أخرى دخلنـا في تجربة الاشـتراك في مشروعات مشتركة أوروبيـة - إنكليزيـة وعلى مستـوى عال، حيث وُجِـدَ تنوع في أطـر المفهومات، ولغات خطـاب متنافسة، بقيت هذه التجربة موضع نقد؛ لأن معظم المشروع أظهر أن العجز في تأسيس الشعر العملي قد أطال أمد المناقشات في الأهداف وأبطأ التقدم.

حتـى عندمـا نقوم بتقـديم «الشعر العملـي»، يبقى هناك الخطـر «من الحصول علـى الفكرة ولكن مـع إضاعة اللحظة المناسبة» (بيركنـز 2000). ويحتاج المطورون أن يبنـوا داخـل مشروعاتهم مناسبـات محددة قبل البدء بتخطيـط المرحلة القادمة يتـم فيها تشخيص المشـكلات المحتملة والفرص المحتملة لظهورهـا. وعلى المستوى العملي والمخرجات العملية فإن هذه التدخلات، التي تحدد «متى» و «كيف» (يستخدم الكاتـب اسمـي الاستفهام بالجمـع whens and hows - المترجم) لفعاليات مشروع التطويـر والدخـول «بتفاصيل» إتمام المهمات إلى أبعد من مجـرد نوايا مرسومة على نحـوٍ عريض. وكما يقـول بيركنز: وعلى المستوى الشخصي قـد يحتاج المطورون، إلى القيـام «بكبح فعال» بصورة ممارسة مدروسة. وعندما يكون لدى الأكاديميين هويات تخصصيـة قويـة كما ذكر سابقـاً فهناك دائماً اتجـاه -كما وجد بيركنـز- لتجاهل الممارسـات الجديدة عبر عـادات موجودة على أرض الواقع ومتجـذرة بصورة قوية، حتـى لو كان هدف التغيير أصيلاً تماماً. مثـلاً كان العمل الحالي في إحدى جامعاتنا يهدف لتقديم «أخلاقيات» التعليم للطلاب في فرع العلوم البيولوجية. وقد جرى وضع نمـط لتحقيق هـذا الهدف، وطـرح النمط، واختـبر (كلاركبورن وآخـرون 2002). وكان المرسـى الأخير للمشروع تدريب الجهـاز الأكاديمي في القسم لتسهيل تعلم هذه «الأخـلاق». وعلـى كل حال بعد ثلاث سنـوات تقريباً انهار المشـروع التمهيدي، وأثار الجهاز الأكاديمي أسباب عدة لعدم مشاركتهم في تعليم «الأخلاقيات» للطلبة.

أكثر من ذلك، لا تعدّ التسهيلات المقنعة للعد التنازلي ضماناً لنتائج مشروع ناجح. قـد تبدو ضرورية، إنما قد تكون الظروف غير كافيـة. وما يعده بيركنز (23: 2000) عوامل «تكبير» لا يمكن التنبؤ بها عادة، وحوادث عصية على الحل، التي يمكن أن تبرهن علـى تعـذر نجاح؛ بل حتى استمراريـة المشروعات. في هذه الأمثلـة، كل ما أشرنا إليه

ويمكن الدفاع عنه هو الحذر وحسن الاستعداد، وأن «نشخص بأبصارنا إلى السماء». وتتضمن عوامل الانفجار «العمى عن المشكلات»، عندما لا يستطيع أعضاء المشروع أن يـروا، أو لا يريدون أن يروا المشكلات التي تبدأ مع بداية العمل. وتجربتنا التي أثبتتها استنتاجات باركنز هي أن هذه الحالة تصادف بصورة أقل في مشروعات عملية على مستوى أصغر، حيث يعمل أعضاء المشروع على حل المشكلات لقرب المشروع من مركز عملهـم، ولكون عمليات التغذية المرتجعة أكثر سهولـة وتأثيراً، واتصالاً بهذا الكلام، يؤيـد بيركنز فكرة أنه يجب على المطورين أن يكونوا متنبهين لإشارات عن استقطاب الـولاءات داخل فرق المشروع. وسيكون هناك -وعلـى نحوٍ لا يمكن تجنبه- درجة من فتـور الحماس واختلاف في الأداء في فرق المشروع. ويشير بيركنز أن خطاً بيانياً على شـكل جرس سيكون «خبراً طيباً» عن المشاركة. أمـا الأخبار السيئة فهي الاستقطاب الذي يأخذ شكل الحرف U على الخط البياني. وهذا ما كانت عليه تجربتنا بالفعل في مشروع وطني ممول في قسمه الأعظم الذي برز فيه معسكران إيديولوجيان محددان، وكان من الصعب رأب الصدع بين اختلاف المفهومات ومن ثَمَّ تعذر إيجاد طرق عملية سابقـة أو «شعرا عملياً». ونصيحة بيركنز في مثل هـذه الظروف هي أن نقدم «طرقاً مختلفة للمشاركة»؛ أي طرقاً بدرجات مختلفة للمشاركة بحيث يمكن أن تكون مرضية وتلقـى التشجيع. وخبرتنـا أن هذه الطرق تحتاج أن تبنى بصـورة خاصة عبر أقسام المشروع حيث يـؤدي النوع، والعمر، والإطار المفهومي إلى اختلافات مهمة في التصور والموقف، يتفاقم غالباً بوساطة سلوك رمزي سلبي يرسل رسائل جانبية تثير الخلاف أو الإحبـاط لدى أعضاء آخرين في المشروع. والتركيز المفرط على أداء الأشياء يمكن أن يقـود إلى إهمال لما يمكن أن ينظر إليه بعضهم أنه «أشياء تافهة» مثل الاستخفاف ببعض الأحداث، بينما هي في الحقيقة ذات أهمية رمزية. ومرة أخرى وفي خط واحد مـع استنتاجات بيركنز، دلتنا خبرتنا أن الوعي بالقيـادة الرمزية للإدارة هو اعتبار خاصـ لقـادة المشروع. فإهمال هـذه المسائل الصغـيرة المحبطة يمكـن أن يقود إلى تحريـك مياه المستنقـع بما فيها من خصومات، ومظاهر استيـاء ومسائل كانت فقط «أحاديـث الدهاليـز» فيؤتى بها جميعهـا إلى المسرح العام، ويصبـح مشروع التطوير جاهزاً للانحدار نحو القاع.

التمويل والإجماع

تقودنا تجربتنا للاعتقاد أن المهم في المشروع الممول أن يكون مشروعاً ممولاً وطنياً أو محلياً (أي على مستوى المؤسسة) فهذا هو مفتاح الوصول منذ البدء إلى الإجماع على الهدف والاتجاه. بالنسبة لنا يمكن أن تناقش الالتزامات و/أو تطرح لاحقاً. ويمكن الوصول إلى هذا الإجماع في ندوة لفريق الممارسين بحيث تتحقق المساندة منذ البداية. وهذا يقلل من بروز الظواهر التي لم يجر «فبركتها هنا»، كما يقلل من اجتذاب اتجاهات مختلفة إلى داخل المشروع. وقد كتب أحدنا عن تجربة مشاركته في مشروع ممول وطنياً كان له أدنى مستوى من التأثير في مؤسسته وفي المؤسسات الأخرى. والسبب المباشر أن المشروع كان يضم فريقين رئيسين يملكان أفكاراً مختلفة جداً عن أهداف المشروع أولاً، والطرق التي يمكن أن يعملوا بموجبها تجاه الأهداف المذكورة ثانياً (ستيفاني وماثيو 2002). إننا مجدداً أمام قضية واضحة تتعلق بالولاء للاستقطاب. وعلى نحوٍ متواز شارك أحدنا الآخر في برنامج ثان ممول وطنياً أيضاً، بحثت فيه أهداف المشروع من قبل الجميع واتفق عليها عبر شعر عملي جيد. وقد نتج عنه رزمة لتطوير التعليم استخدمت محتوياتها بحكمة من قبل الجامعات الشريكة، وجامعات أخرى من خارج المشروع (بولاندر وآخرون 2001).

وفي عالم مثالي يجب أن يكون «المشروع» قائماً على قاعدة السؤال والاستفهام (كما بيّنا سابقاً أي هذا ما نكون نحن وهذا ما نفعل) وسيكون مفتوح النهاية، بحيث ينمو عضوياً. بمعنى أن المشروع يجب أن يكون رحلة استكشافية وليس مسودة موضوعة سلفاً (فولن 1993). وإذا كان رحلة فيجب أن لا يكون جولة غامضة تماما، بل هو مرن بما يكفي ليسمح لنا بزيارة «المواقع» المهمة على امتداد الطريق. وبكلمات أخرى، إنه مشروع بحث – فلدينا فكرة جيدة، ولكننا لا نعرف إذا كان سيؤدي المهمة أو أين سيأخذنا بالضبط. وعلى كل حال ففي المناخ الحالي نحن واقعيون بما يكفي لنعترف أنه لكي تحصل على مشروع ممول يجب أن تحترم بعض الخصائص وبعض الوعود عن أجزاء من المشروع. وهذا يعني أن يكون المشروع محدوداً ببعض القيود.

دعونا للحظة نفكر بالمسائل الحقيقية الضمنية التي تقف بين ممولي المشروعات التطويرية وأولئك الذين يقومون بالعمل. ونرى أن هذه المسائل بالنسبة لنا هي الخطر، والثقة، والتسامح. حالياً، أعلن في إسكتلندة عن نظام جديد للرقابة على المؤسسات تحت اسم «مراجعة المؤسسات بهدف الارتقاء بها»، وفي «كتيب دليل المراجعين 2003» (QAAHE) نقرأ اعترافاً واضحاً بأن الابتكار (وهو عادة المخرج المرغوب فيه من مشروع التطوير) يتضمن خطورة. والمهم بالنسبة للمراجعين، هو كيف يدار ذلك الخطر. وبما أن مجلس التمويل، وهو في هذه القضية المجلس السكوتلاندي لتمويل التعليم العالي SHEFC أصبح واحداً من الداعمين الكبار لمشروعات التطوير فهذه خطوة كبرى إلى الأمام.

وعلينا الاعتراف عند هذه النقطة أن إحدى مشكلات مشروعات التطوير كانت توقع «التعميم الناجح» للمخرجات، كما قال مورفي (2003):

«يجب أن يكون هناك تمييز بين نشر الممارسة على قاعدة نتائج البحث وتعميمها والتأثير فيها وبين مشروعات التطوير والأبحاث».

ومثل كل مشروعات البحث لا تكون مخرجات مشروعات التطوير دوماً ناجحة ولا أن تقود إلى تصنيف الممارسة بـ «أفضل» أو «جيدة» أو «ممتازة». وهذا يقودنا إلى نظرة تقول: إن المهم في إدارة مشروع التطوير هو «إدارة الخطر» وليس نشر النتائج. وهذا لا يعني أن النشر ليس مهماً ولكن مثل محصلات الأبحاث كلها يكون نشر التجارب للآخرين وتطبيقها ليسا في المقام الأول في أيدي القائمين على العمل. ونحن لا نتوقع أن يكون أولئك الذين يجرون أبحاثاً في المنهاج مسؤولين عادة عن نشر عملهم في وسائل غير المطبوعات، لماذا إذاً نتوقع شيئاً مختلفاً من القائمين على الأبحاث والتطوير في ميدان تطوير التعليم؟

ويجب أن يكون معروفاً من قبل جميع المسؤولين - رعاة البرنامج، والممولين ومطوري التعليم والأكاديميين -أن مشروعات تطوير التعليم يمكن- أن تتعثر (وهي فعلياً لا يمكن أن تسمى أبحاثاً إذا ما نجحت جميعها)، وحتى عندما تكون ناجحة

فإنهـا تعيش بقدر ما على الرف. وفي عملنا نحن نؤمن إيمانـاً شديداً أنه ليس هناك شيء يدعى «بالإخفاق» الكامل، ما نحتاجه فقط مراجعة ما سبق من تجارب. وبكلمات أخرى نحن نتعلم من أخطائنا.

المشروعات والأشخاص

غالبـاً مـا يجري تجاهل أحـد وجوه تطويـر التعليم، ونعني به تجاهـل الأشخاص العاملين فيه، والمعرفة والخبرات التي ينتجونها ويكتسبونها.

ويقودنـا التفكير في تجربتنـا في مثل هذه المشروعـات إلى ملاحظتين تجريبيتين: الأولى هي أن المشروعات المعنية بصورة أساسية بتطوير مواد جديدة وأدوات مفهومية أو عمليات تجديد (وهذا ما يمكن أن نصطلح عليه بعبارة تطوير المواد الخام)، تميل لأن تكـون أكـثر نجاحاً من خطـط وُضِعَت منذ البدايـة لتطوير الأفـراد (والمقصود تطويـر الجهاز التعليمي)، مع أن تطوير الأفراد يبدو غالباً أنه يأتي بعد تطوير المواد. إذا كنـت تهدف لتطوير الأشخاص مباشرة فمـن المحتمل لأن يقودك الأمر إلى خيبة الأمـل. والملاحظة الثانية هي أن المشاركين في مشروعـات تطوير التعليم هم بصورة متزايدة من النساء وجدير بنا التأمل لماذا يحدث ذلك.

وهكـذا، مـن أين تأتي هذه الاستنتاجـات؟ في سلسلة المشروعـات الحالية الممولة مـن المجلـس السكوتلانـدي لتمويـل التعليم العـالي SHEFC، فقد خططـت اللجنة السكوتلانديـة للاتصالات وتقنية المعلومـات (SCROLLA 2003)؛ لدعم استخدام الاتصالات وتقنية المعلومات في التعلم والتعليم (C&IT)، وهو مشروع أطلق عليه اسم «ثقافـة الشبكة» NetCulture وقامت اللجنة بتمويلـه. وقد صمم هذا المشروع ليطور العمـل على الشبكة الحاسوبية ويشجع كل المشاركـين في مبادرات مشروع الاتصالات وتقنية المعلومات لتطوير الجهاز التعليمي في سكوتلاندة – وهم المطورون التعليميون، والاختصاصيـون في الاتصالات وتقنية المعلومات، والعاملـون في المكتبات، والعاملون في الدعـم الفني، ومطورو البرمجيات... إلخ. وعنـد انطلاق المشروع، طلب عدد من المشاركـين مناقشة موضوع تطويـر المواد الأولية للمشروع فلم يوافق عليه. وقد شارك

كل المعلوماتيين في التعليم العالي HEI في المشروع، وجرى تمويله، واستمر سنتين. وفي تقريـر التقويم الخارجي عن مبادرة الاتصالات وتقنية المعلومات ScotCIF، فقد بيّن المركز السكوتلاندي للأبحاث في التعلم والتعليم عبر شبكة الإنترنت ما يلي:

«هنـاك تفاهم عام بأن «ثقافة الشبكة» قدمت فرصة لإنجاز ما كان يعدّ الوظيفة الثمينـة للجهود الإقليمية؛ لتسويق الممارسـة الجيدة عبر كل مؤسسات التعليم العالي في سكوتلانـدة. وعلـى كل حال، سيبقى هنـاك إحساس ضمني بأن مـا كان بالتأكيد فكرة جيدة في النظرية لم يستطع أن يقدم حقيقة ما يعادل المال المنفق على التجربة. (SCROLIA,2003).

وعلـى كل حـال، أشار التقرير أيضـاً أن بعض الذين أجابوا عـن الاستبانة نسبوا التقـدم في المهنـة؛ الـذي حصـل مباشـرة إلى مشاركتهـم للجمعيـة السكوتلاندية للاتصـالات وتقنية المعلومـات، وأن بعض الخبرات المكتسبة ضاعـت -وهذه خسارة لسكوتلاندة تحديـداً- بسبب انتقال أشخاص رئيسين إلى منظمات أخرى في إنكلترة ومـا وراء البحـار. وبالأسلوب نفسـه، قادتنا مناقشات جرت مع زمـلاء في مؤسسات أخـرى إلى الاعتقاد أنه في ميـدان الاتصالات وتقنية المعلومـات خاصة، هناك اليوم عـدد مـن الأشخاص المؤهلـين جيداً بوصفهم خـبراء في النظام نتيجـة لعقود العمل القصيرة، التي أجريت معهم التي نفذوها في عدد من مبادرات المشروع. وما هو مهم بالنسبـة لنا أن يصبـح أولئك الذين جرى استخدامهم جزءاً مـن المشروع، جميعهم مـا عدا واحـداً لديهم سلسلة من الأرقام القياسية في تطويـر «المواد الخام» وليس في تطوير الأشخاص. وعلى كل حال نُظِرَ إلى تطور الأشخاص عبر التقويم الخارجي على أنـه نتيجـة مهمة للبرنامج الممول بالرغـم من أنه جاء دون تخطيـط. ويستحق الأمر أيضاً أن نفكر في واقعة أن الاستثمارات الكبرى في المراحل المختلفة من برنامج تقنية التعليم والتعلم TLTP كان من أولوياته تطوير المواد الأولية، إلا أنه يبدو أنه ورث من برامـج سابقة مجموعة واسعة وموهوبة من الاختصاصيين في تقنية المعلومات، الذين مـا زالوا يعملون في نظام التعليـم العالي، وشاركوا في سلسلـة واسعة من المشروعات والفعاليات التي تبعت ذلك.

أما ما يتعلق بالمسألة الثانية فإن تجربتنا (الذكور) وتجربة الأخريات (الإناث!) (وايلز 2003) تقودنا للاعتقاد أن عدداً لا بأس به من العاملين في تطوير التعليم وفي تكنولوجيا التعلم هم من النساء. ونعتقد أن الأمر يستحق وقفة للحظات لنفكر في ماهية هذا الأمر.. وقد سألنا عددا من الذين شاركوا في العمل في مشروعات تطوير التعليم العالي في سكوتلاندة، كيف رأوا ميدان تطوير التعليم؟، وإلى أي مدى عدّوه ميداناً ذكورياً بصورة طبيعية، أو بيئة عمل ذكورية بالتحديد؟، بالمقارنة مع بيئات العمل الأكاديمية الأخرى، وهي بيئة يدخلها أشخاص يعتقدون أن المال ليس كل شيء أو أنه مجال تكون فيه النساء الشابات في الجهاز التعليمي أكثر تعرضاً للنقد؛ بسبب استغلالهن بالتعاقد معهن بعقود قصيرة الأجل.

وكان الجواب عن كل ما ورد في هذا البيان الذي يعدّ من مستوى ضعيف جداً، والاقتراح بأن مطوري التعليم يحتاجون مهارات مثل العمل على الشبكة والاتصالات، التي غالباً ما تقدم نمطياً على أنها مهارات نسائية، وقد أشارت إحدى المجيبات:

«أنا أعتقد أن النساء يعملن في هذا الحقل؛ لأنهن يردن كثيراً، كثيراً من التغيير، وأن يكنّ جزءاً من رؤية أن الأشخاص يتغيرون». إنهن صاحبات رؤية، ولعله من الصعب أن يقلن: «لا»؛ ولكنني أعتقد أن هذا هو الأمر نفسه في أي مكان آخر في الأكاديميات. والسبب أن بعض الرجال أقدر على قول: «لا» لأشياء تعدّ تافهة، وعلى قول: «نعم» لأشياء قد تحملهم إلى مناصب أخرى في مسيرتهم المهنية.

وأجابت أخرى:

«أنا لا أنكر أن شيئاً ما يتعلق بالنوع يجري هنا. ولكني أعتقد أن المسألة معقدة. وأود القول: إني أحترم المطورين التعليميين وتمتعت بالعمل معهم. ولديهم إحساس قوي بالتعاون مع الزملاء في كل الأجواء، مع أن هذا قد لا يعبر عنه بوضوح. ولكنني لا أريد أن أكون الشخص الذي يسمي ذلك كوني أنثى».

وقد سألنا المجموعة نفسها لماذا يجذبهن العمل في المقام الأول في مشروع ممول؟، ومرة أخرى تضمنت الأجوبة رؤية عن كيفية وصول الأشخاص إلى تطوير التعليم تحدوهم الرغبة في تغيير الأشياء نحو الأفضل.

«لقد قمت بتطوير أمر مهم في تدريب الأساتذه في التعليم العالي؛ بسبب خبرتي كوني طالبة، حيث تلقيت حينها تعليما غير جيد». ومن هنا اهتمامي في تطوير مستوى التعليم في التعليم العالي. وأنا أعتقد -بطريقة ما- أنه نوع من الشعور بأن هذا العمل «رسالة». لقد أردت تغيير العالم، وهذه فرصة كي أشارك، وأتعلم كذلك أكثر عن حقل التعليم.

وأجابت أخرى:

«لقد شعرت أني أساق إلى هذا المنصب بحكم تكويني في مهنتي في المؤسسة. لقد كنت مسوقة أكثر نحو الجانب التجاري، في حين أن اهتمامي يقع في التعلم والتعليم. وقد يقول هذا شيئاً عن قيمي الخاصة وتوجهاتي... أنا أرد بعض ما تلقيته».

وكتبت ثالثة تقول:

«أنا أعتقد أن هناك قوة حقيقية في المشروعات الممولة؛ لأنها تجمع أشخاصاً من مؤسسات مختلفة، ويمكن لهذا أن يحقق منافع عظيمة للمؤسسات والأفراد المشاركين على حد سواء».

وأخيراً سألنا هذه المجموعة كيف يمكن أن يصفن تطورهن الخاص. هل كان مخططاً، أم غير مخطط، أم أنها موهبة الاكتشاف؟ وكانت الأجوبة التي تلقيناها تقول: إن الأشخاص مبدئياً يدخلون المجال عرضياً:

«أنا مبدئياً وقعت على ميدان التطوير الجامعي دون أن أعرف شيئاً عنه».

«أشعر أن هذا الأمر لم يكن مخططاً ولكني أستطيع رؤية أني كنت دوماً مشدوداً إلى دور تطوير الآخرين؛ وأنا أشعر بالرضى عن ذلك».

لقد أصبح واضحاً أن هذه المجموعة ما إن دخلت الميدان حتى بدأ أفرادها بتطوير أنفسهم بطريقة مخططة.

«كان تطوري الشخصي وإلى حد كبير غير مخطط إلى أن بدأت العمل في المشروع، ثم أصبح الأمر وفق تخطيط أكبر بسبب تأثير عضوين من المجموعة. لقد

جعـلا الأمر واضحاً لي أن هذا المشروع الممول هو فرصة لي كي أتطور شخصياً وأبدأ بتأسيس نفسي في هذا المجال المهني».

«أعتقـد أن كل شـيء بدأ واقعياً، عندما بدأت أعمـل في القسم. و.. نعم، لقد كان لـدي خطة، فقـد أردت أن أعمل في هذا المشروع، وأردت أن أتعلم كيف أفعل ذلك، أي أن أصبح مطوراً تعليمياً. لقد أردت أن أعمل في حقل التعليم».

واضح من هذه السلسلة الصغيرة من المقابلات أنه بينما لم يكن لدى أي من هذه المشروعات، التي عمل فيها هؤلاء الأشخاص، رغبة واضحة لتطوير الأشخاص كونهم أفراداً، إلا أن هذا ما حدث بالضبط. وجميعهم اليوم في مناصب دائمة وبدوام كامل في الجامعات الأوروبية حيث يعملون مطورين تعليميين.

أفكار أخيرة

إن دفـاع شوماخر الشهير عن مقولة «الصغـير بوصفه جميلاً» (شوماخر1973) لـه من وجهة نظرنا علاقة بتطوير التعليم. وخبرتنـا تدلنا على أن المؤسسة الضخمة المتعـددة المهام ليست علـى العموم مؤسسة سعيدة، بينمـا المشروعات الصغيرة التي تضـم ثلاث مؤسسـات أو أربع ذات هدف عام مرسوم بوضـوح، كانت هي التي نالت أكـبر نجاح، وكان ثمة متعة في العمل فيها. وتميل المشروعات ذات الحجم الكبير لأن تبتلـع حصصاً مهمة من تمويل المشروع لصالح النفقات الإدارية للمشروع نفسه أكثر ممـا ينفـق على الأبحـاث، التي يقوم بهـا أو فعاليات التطوير. ومن جهـة أخرى كان هنـاك فائدة إيجابية من كل المشروعات التـي اشتغلنا بها وهي أن كل الذين شملتهم المشروعـات، قد طـوروا أنفسهم نتيجةً لعملهم في فريق المشـروع والمؤسسات الوطنية الأخرى، ونستثني من ذلك الذين عملوا في المشروعات بعقود.

ونقدم لأولئـك الذين يمولون مشروعـات تطوير التعليم نصيحتـين. الأولى: ثقوا بفريـق البرنامـج، فـإن كان العمل لا يعطي النتائـج المرجوة بالضبـط إلا أنه سيكون حتماً مفيداً للمجتمع. الثانية: لا تتمسكوا بالتعميم. وقد حلل عدد من المعلقين العلاقة بـين رسم السياسات الجديدة وبين التطبيـق، فتحدَّث رينولدز وسوندرز (1985) عن

«سلَّم التنفيذ» Implementation Staircase على المستويات المتعددة والتي يتم عليها إعادة صياغة مفاهيم أغراض السياسة الأساسية وشرحها بصورة جديدة.

ويشـرح تيلر أيضـاً (1998) الطريقة التي تتغير فيها السياسـة على نحوٍ ملزم في أثنـاء التنفيـذ، ويستنتج (1999) بأن التنفيـذ هو عملية تبادليـة تكييفية تتبدل فيها المقاصد والممارسات. وهكذا تتبدل أيضاً الثقافات والتقاليد في المستوى المحلي دوماً. وهنـاك كثير من النشر لمشروعـات تطوير التعليم (ولا سيمـا في المملكة المتحدة) في السنـوات الأخيرة حتـى إننا أتخِمْنا جميعاً بهذه النشرات. وقـد قيل غالباً: إن النشر ينقذنـا من إعادة اختراع العجلة. ولكن هناك فائـدة من إعادة اختراع العجلات. إذ لو لم يعد اختراعها أو بعبارة أوضح تطويرها، لتوقف استخدامها منذ مدة طويلة. ولا يختلف عالم التعليم عن ذلك.

شكر

يـود المؤلفـان أن يشكرا كلارا بولاندر وجان ماك آرثـر وهيثر ماكيجان-في وكاتي وايلـز لعملهم في مختلف مشروعات التطوير المملـة، ولتخصيصهم وقتاً للإجابة عن أسئلتنـا. كما نود أن نشكر كولن ميسون من جامعة سانت أندرو لاقتراحاته ومشورته في التخطيط الأولي لهذا الفصل.

obeikandl.com