الباب الثالث

قيادة التغيير الإبداعي في المناهج وفي التعليم

حين يواصل أساتذة القسم مراقبتهم لطريقة أدائهم لوظائفهم من خلال توجيه اهتمامهم إلى طريقة صنعهم للقرارات وتعاطيهم مع النزاعات، والاهتمام بكيف يصغون ويتواصلون ويدعمون بعضهم بعضاً يصبحون قادرين على وضع قضاياهم الشخصية جانباً واتخاذ قرارات لصالح الطلبة والهيئة والقسم معاً. عندئذٍ يستطيعون رؤية مدى تطور علوم اختصاصهم، وماذا ينبغي أن يتعلم الطلبة، وكيف وأين ينبغي تعليم هذه الأشياء، وكيفية قياس جودة التعلم. هذه الأمور كلها - أي تقييم النتائج ودمج التكنولوجيا في التعليم والتعلم عن طريق الخدمة وتجديد المناهج وتطويرها- سوف يجري بحثها في الفصول الأربعة التالية. وفي الفصل الأخير من هذا الباب يثير بيتر سنج Peter M. Singe عدداً من الأسئلة الاستفزازية حول مستقبل التعليم العالي.

في تقريرين نشرا مؤخراً معلومات عن تحديات إضافية ماثلة أمام التعليم العالي. لقد لوحظ قبول متزايد لدى مسؤولي الدولة للمفهوم القائل إن للنتائج موضعاً هاماً ينبغي أخذه في الاعتبار حين رصد الموارد للكليات والجامعات العامة. وفي هذا السياق أجرى برنامج التعليم العالي العام التابع لمعهد روكفلر للحكم

بجامعة نيويورك (1998) دراسة بينت أن نصف الولايات حالياً تربط بين بعض نفقاتها على الجامعات بالأداء، وإن جميع الولايات فيما عدا عدد قليل منها من المرجح أن تحذو حذوها خلال الأعوام الخمسة القادمة.

إضافة لذلك، يعتقد حكام الولايات بوجوب محاسبة مؤسسات التعليم ما بعد المرحلة الثانوية «عن مدى التزامها بتلبية أولويات الولاية والاحتياجات المحلية/ الإقليمية» وأن يكون دعم دافعي الضرائب للكليات العامة مقروناً بإجراءات محددة لأداء المؤسسات (انظر Education Commission of the State, 1998.p.26).

والجدير بالذكر أن حكام خمس وثلاثين ولاية شاركوا في استطلاع للرأي أشاروا إلى وجود اهتمام خاص إزاء «تحقيق تعاون أكثر ترابطاً بين صناع السياسات وقادة التعليم» معتبرين هذا التعاون مبادرة استراتيجية هامة في السياسات (p.26) .كما طالب حكام الولايات بإجراء تغييرات أخرى في التعليم ما بعد المرحلة الثانوية يرونها ضرورية لتلبية الاحتياجات الهامة لأصحاب المصلحة كافة، حيث أشاروا إلى: «تشجيع التعلم مدى الحياة في التعليم ما بعد الثانوي (98 بالمائة)، السماح للطلبة بتلقي العلم في أي وقت وأي مكان عبر التكنولوجيا (83 بالمائة)، التعاون بين الأعمال والصناعة في تطوير المناهج الدراسية ذات العلاقة (77بالمائة)، دمج الخبرة التطبيقية أو الخبرة المكتسبة أثناء العمل بالبرامج الجامعية (66 بالمائة)» (انظر Education Commissions of the Stated, 1998, p.11).

وقد رأى 86 بالمائة من حكام الولايات أن التدريب في العمل وتطوير مهارات التوظيف يعد تحدياً بالغ الأهمية. كما رأى جميع هؤلاء الحكام تقريباً أن إقران الإنفاق على الكليات بأداء المؤسسات والتأكيد على إنتاجيتها أمر شديد الأهمية لدى الولايات. وقد أعربت الغالبية العظمى من هؤلاء الحكام عن اعتقادها بأن على الولايات أن تحض الكليات على التعاون مع قطاع الأعمال في تطوير مناهجها الدراسية، وتحث الكليات على دمج الخبرات التطبيقية، والخبرات المكتسبة أثناء العمل في برامجها التعليمية (Schmidt, 1998, p.A38).

وبما أن كلا التقريرين المذكورين (تقرير لجنة التربية في الولايات لعام 1998، وتقرير برنامج التعليم العالي التابع لمعهد روكفلر للحكم بجامعة نيويورك) يخلصان إلى نتيجة مفادها أن تخصيص الموارد للجامعات ينبغي أن يستند إلى أداء القادة الجامعيين القابل للقياس في أعلى المستويات بالجامعات، ينبغي أن يشار إلى هذه المفاهيم في الرسالة والأهداف الاستراتيجية. ولكن رغم أن الإداريين الأكاديميين هم الذين يحددون الاتجاه، إلا أن هذه التغييرات سوف تحصل على مستوى القسم. وعلى مستوى القسم أيضاً تتمتع هيئة الأساتذة الذين هم أفضل من يتفهم المادة العلمية وإمكاناتها بذلك التأثير في تلك الميادين التي لا يمكن أن يتصورها من هم خارج نطاق هذه الخبرة.

وحين يواصل رؤساء الأقسام وأعضاء هيئاتهم العلمية دراسة طرق عمل فريقهم وفحصها معاً ويقررون الهيكليات القابلة للتطبيق العملي، مثل البيان الصادر عن القسم بشأن الترقية والتثبيت، ويصبحون على بينة من الوسائل التي تجعلهم يعملون وينجحون في عملهم ومن الفرص المتاحة لهم لمواصلة التطوير المهني. وحين يصنعون لأنفسهم مناخاً من الثقة المتبادلة، يستطيع رؤساء الأقسام هؤلاء وهيئاتهم العلمية معالجة بعض من وظائفية المهام. ولكن ما هي المعرفة والمهارات وما هي المواقف والقيم التي يريدون لطلبتهم أن يتعلموها؟ وما هي الوسيلة التي يستخدمها الأساتذة في سبيل تجسيد هذه الأهداف في المواد الدراسية وفي سبيل بناء الخبرات التي تفيد الطلبة وتسهم في خير المجتمع الجامعي؟ وكيف يطورون المنهج الدراسي؟ وما دور التكنولوجيا في هذا المجال؟ وكيف يقيسون مدى نجاح ما يعملون؟.

تبذل حالياً جهود مكثفة في سائر أنحاء البلاد لجعل عملية تعلم الطلبة المحور المركزي للتعليم العالي. إن الأساس المنطقي لهذا التحول الكبير من فكرة التأكيد على التعليم إلى التركيز المكثف على التعلم، كما تنادي به لجنة التربية في الولايات، عرضت له بصورة مقنعة مقالة بعنوان Change كتبها بار وتاغ Barr and Tagg عام

1995 وكان لها دور كبير وبارز في تغيير نظرتنا إلى قضية التعليم. يقترح بار وتاغ في مقالتهما حين يقارنان بين أنموذج التعليم وأنموذج التعلم دوراً جديراً لأساتذة القسم حيث يصفان دورهم هذا بأنه «دور مصممي طرائق التعلم وبيئته» (ص17). ولكن وبما أن الكثيرين من أعضاء هيئة التدريس لا يزالون يشعرون بأن التعليم هو مسؤوليتهم وأن التعلم قضية تتعلق بالطلبة أنفسهم، يتعين أن يناقش رؤساء الأقسام الأساتذة ليستكشفوا معاً الخيارات الجديدة لتعلم الطلبة.

من هذا المنطلق، خصص ليون ف. غاردنر Lion F. Gardiner الفصل الثامن ليكون «عوناً لرؤساء الأقسام في تطوير رأي واضح لبحوث التقييم في القسم الجامعي ورؤية لطريقة استخدام التقييم في قيادة التغيير» فهو يقول: «من دون إرشاد جوهري يقدمه بيان حسن الصياغة وأهداف محددة النتائج وبينات ذات مصداقية حول أداء القسم» سيجد رئيس القسم صعوبة بالغة في تحسين جودة تعلم الطلاب. والمؤلف في هذا الفصل يرسم خارطة الألغام في عملية تقييم النتائج ويبين بجلاء وسائل تحاشي هذه الألغام. كما يقدم لائحة ثرية من المراجع المختصة لتحسين فهم ومراقبة عملية تعلم الطلبة.

ثم يقدم لنا إدوارد زلوتكوفسكي Edward Zlotkowski في الفصل التاسع بحثاً غنياً عن التعلم من خلال الخدمة ويوضح كيفية فتح رؤساء الأقسام النظام الداخلي للقسم أمام المجتمع الخارجي حيث يعمل الطلبة ويواصلون عملهم فيه بعد التخرج، إذ ينبغي على الأقسام العلمية في الجامعات العمل بتعاون وثيق مع التعليم الذي تقدمه الشركات والآخذ بالتوسع بخطى سريعة حتى أنه سوف يصبح خلال العقد القادم من السينين المنافس الأكبر للجامعات. يتعين أن ينشئ رؤساء الأقسام شبكة تعاون مع الصناعة والأعمال والحكومة والرعاية الصحية ووكالات الخدمة الاجتماعية والتعليم الثانوي والأسرة الاجتماعية. يتحتم أن يوسع رؤساء الأقسام حدود أقسامهم ليصبحوا جزءاً من النظام الأكبر بدلاً من البقاء متقوقعين داخل عقلية البرج العاجي التي تضع

التعليم العالي بعيداً عن العالم وفوقه. ثم يتحدث زلوتكوفسكي عن أثر التعلم بطريق الخدمة ويصفه بأنه الجزء الهام من خبرة التعلم لدى الطلبة والأساتذة على السواء في ما يزيد عن ستمائة كلية جامعية.

وبعد أن تتخذ القرارات بشأن ما يجب أن يتعلمه الطلبة، ينبغي أن تقرر هيئة القسم كفريق عمل واحد الطريقة التي بها تندمج التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم. في الفصل العاشر يناقش طوني بيتس A.W. (Tony) Bates كيف يمكن منح الأساتذة ملكية التغيير التكنولوجي في القسم. وحيث إن النموذج الثنائي للتوزيع موجود في العديد من الأقسام - أي بعض الأساتذة متقدمون جداً في معرفتهم بالتكنولوجيا وبعضهم الآخر مترددون في هذه المشاركة لأنهم لا يريدون أن يظهروا بمظهر الجاهل أو لأنهم لا يعرفون حجم العمل الذي يتطلبه إدخال التكنولوجيا وما إذا كانت التكنولوجيا جديرة بالجهد المطلوب - ليس من السهل إقناع الجميع بالمشاركة. ومع ذلك، يخلص بيتس إلى القول إن المشكلة ليست في الأساتذة. فهو يشعر أن معظم الأساتذة يتلهفون لاستخدام التكنولوجيا إلا أنهم لا يجدون الموارد اللازمة ولا الدعم الاختصاصي الذي يحتاجون. لذلك فإن تقديم الاختصاصيين المهرة لدعم الأساتذة في هذا المجال، ورغم أنه مكلف وباهظ الثمن في باديء الأمر، إلا أنه زهيد الثمن والقرار الأفضل على المدى البعيد.

يرتبط التعليم والتعلم الجيدين، من جهة أخرى، ارتباطاً مباشراً بمسألة ما إذا كان المنهج الدراسي يدعم رسالة المؤسسة ويستجيب لاحتياجات المجتمع المتغيرة. ومن هنا فإن تطوير وتجديد المنهج الدراسي أمر أساسي للتعليم والتعلم الجيدين. في هذا الإطار يناقش الفصل الحادي عشر ما يمكن أن يفعله رئيس القسم لتسهيل طريقة فهم واستيعاب المنهج الدراسي، واختبار ما إذا كان المنهج يلبي الاحتياجات المعاصرة للطلبة، وتشجيع عملية التغيير والتحويل في المنهج بحيث يعكس مختلف التوجهات في ذلك الاختصاص ويدعم اندماج المعرفة الجديدة وبناء الجسور بين مختلف الاختصاصات وبالتالي ربط المنهج الدراسي بأصول التربية الحديثة. وفي

معالجتهما لهذه المسائل تناقش المؤلفتان آن فيرن Ann S. Ferrenوكي موسل Key Mussel بعض الاستراتيجيات العملية القائمة على مسائل هامة في عملية تجديد وتطوير المناهج.

أما الفصل الثاني عشر، وهو الفصل الختامي في هذا الكتاب، والرابع في هذا الباب، فهو مساهمة من بيتر سنج Peter Singe الذي يتمتع بشهرة واسعة على المستوى القومي كقائد مبدع وواحد من المفكرين ذوي التوجه المستقبلي. ينظر إلى المجتمع الأكاديمي بمنظار الأكاديمي ذي الخبرة الواسعة والتبصر العميق التحليلي، وفي الوقت نفسه بموضوعية خبير في المؤسسات من خارج هذا المجتمع، فيقدم لنا تصوره لما يمكن أن تكون عليه الجامعة. وحين يكون رؤساء الأقسام مدفوعين بحماس نحو الإبداع، يتعين عليهم معرفة من هم شركاؤهم الطبيعيون في حماسهم هذا. يقترح سنج أن نسأل الأساتذة «عن تلك الأشياء التي يرونها تحديات وفرصاً للتغيير». ويضيف قائلاً، «إن توجيه سؤال إلى أشخاص لديهم حماس شديد لإبداع شيء جديد كيف يستطيعون المساعدة هو واحد من أكثر الاستراتيجيات فاعلية». ويقول أيضاً يتعين على الإداريين في الجامعات التعاون من خلال شراكة حقيقية مع رؤساء الأقسام وأساتذة القسم ذلك أن معظم الأفكار الجريئة اللازمة لإحداث التغيير تأتي منهم. غير أن المؤلف رغم اعترافه بصعوبة تغيير المركز التقليدي للقوة والسلطة وصعوبة إحداث تحولات عميقة في القيم الثابتة، يتناول الأمور التي بمقدور رؤساء الأقسام فعل شيء حيالها - وهي مادة سوف يجدونها ملزمة لهم.

المراجع:

Barr, R. B., and Tagg, J. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." Change, 1995, 27(6), 12-25.

Education Commission of the States. Transforming Postsecondary Education for the Twenty-First Century. Denver, Colo.: Education Commission of the States, 1998.

Public Higher Education Program of the Rockefeller Institute of Government at the State University of New York. Current Status and Future Prospects of Performance Funding and Performance Budgeting for Higher Education: The Second Survey. Albany: Nelson A. Rockefeller Institute of Government, State University of New York, 1998.

Schmidt, P. "Governors Want Fundamental Changes in Colleges, Question Place of Tenure." Chronicle of Higher Education, June 19, 1998, p. A38.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثامن

مراقبة جودة التعليم وتحسينه في القسم الجامعي

بقلم ليون ف. غاردنر

ينبغي أن يتمتع رئيس القسم في الكلية بفهم جيد وواضح لمهمة القسم أو غايته وللنتائج المحددة أو نتائج تعلم الطلبة التي يعتزم التوصل إليها وكذلك مقدار وطريقة تحقيق القسم لهذه النتائج، وذلك ليكون هذا الرئيس قادراً على القيام بدور القائد الفاعل في إحداث التغيير التعليمي المنشود في القسم. وما لم يكن لديه الإرشاد الضروري الذي تتيحه له رسالة القسم إن أتقنت صياغتها، والأهداف والمقاصد المحددة الواضحة و بينات ذات مصداقية حول أداء القسم لن يكون سهلاً لهذا الرئيس قيادة تغييرات محددة في عملية تعلم الطلبة.

إن رسالة القسم والنتائج المطلوبة والمعلومات الخاصة بالأداء، إن أحسن استخدامها جميعاً، توفر المجال المطلوب للتفكير بوضوح وجلاء في جودة أداء القسم ودور كل فرد فيه في الإسهام بهذه الجودة، ونقصد هنا رئيس القسم والأساتذة والموظفين والطلبة. وبغير هذه العناصر تسود الفوضى والارتباك بخصوص الغاية والنتائج المطلوبة والفعلية والحاجة للتغيير. وفي هذا السياق يمكن اعتماد البينات الدالة على تعلم الطلبة والمستخلصة من بحوث التقييم على أنها الحد الأدنى لأداء القسم.

obeikandl.com

يقصد بهذا الفصل أن يكون عوناً لرؤساء الأقسام على تكوين فكرة واضحة عن بحوث التقييم في الأقسام العلمية وتكوين رؤية لكيفية الاستعانة بهذا التقييم لقيادة التغيير. ويبين أيضاً كيف يستطيع القسم أن يحدد ثمرة تعلم الطلاب التي يريد تحقيقها وكذلك الاستعانة بالتقييم لمراقبة وتحسين جودة التعلم الذي يكتسبه الطلبة. يقدم هذا الفصل، فضلاً عن ذلك، بعض المباديء والمفاهيم الأساسية ويحدد الثغرات ووسائل تفاديها. ويشير القسم الأخير منه إلى بعض المصادر المتخصصة التي تفيد رؤساء الأقسام في تفهم عملية تعلم الطلبة والقيام بمهمة تعريف هذا التعلم ومراقبته.

الإطار المجتمعي للتقييم داخل القسم

لقد بذلت جهود هائلة منذ أواسط عقد الثمانينيات من القرن المنصرم في سياق التقييم داخل الكليات والجامعات. وقد تركز معظم هذا التقييم حول نتائج تعلم الطلبة، كما كان المحفز له احتياجات أصحاب المصلحة الذين هم من خارج الكليات والجامعات. وكانت وزارات التعليم العالي في الولايات وكذلك وكالات الاعتماد الإقليمية ومن ذات الاختصاص تطالب المؤسسات بتقديم البينات الموثوقة حول مستوى تطور خريجيها. وهذه المطالب الآتية من خارج المؤسسات بخصوص بينات النتائج مرشحة للازدياد في السنوات القادمة.

إلى جانب ذلك تقتضي القيادة الفاعلة داخل المؤسسة وجود معلومات عالية الجودة بخصوص عمل القسم الأكاديمي وهذا يعني بعبارة أخرى وجوب استخدام الإداريين وأعضاء الهيئة الطرائق المهنية ذات الأثر الفعال في كل ناحية لفهم مؤسساتهم ولإعطاء أفضل النتائج جودة لمختلف العملاء بغض النظر عن وجود تفويض رسمي بذلك من الجهات الخارجية.

والمجتمع أيضاً يطالب مؤسسات التعليم العالي بتعليم طلابها بمستويات أفضل وأعلى كثيراً من السابق. والمتوقع من هذه المؤسسات أن تحقق أفضل النتائج في هذا السياق بقدر قليل من الموارد وبمزيد من عدم الرضا من جانب أصحاب

المصلحة بجودة المعرفة والمهارات والقيم عند الخريجين. وحيث إن هذا التعلم المحدود الذي يحصل عليه خريجو الكثير من الكليات والجامعات يزداد وضوحاً يوماً بعد يوم، نجد المؤسسات تبحث عن السبل التي من خلالها ترتقي بمستوى خريجيها وتحسن من فاعليتها في تحقيق تعلم عالي الجودة عند الطلبة.

الدور المركزي للقسم في التغيير الأكاديمي

القسم الجامعي باعتباره المشروع التعليمي الأول في الجامعة هو المسؤول عن تقديم معظم ما لدى المؤسسة من تعليم. ولذلك، يتعين على القسم أن يضطلع بالدور المفتاحي في تحسين جودة ما يكتسبه الطلبة من علوم. وهذا بدوره يلقي عباءة قيادة الخط الأول في هذا التغيير على أكتاف رئيس القسم وأساتذته.

فإذا كان للقسم أن يقدم لعملائه من الطلبة أعلى مستوى من الخدمة كما يقتضي المجتمع، وإذا كان له أن ينجح في ميدان المنافسة في اكتساب الطلبة الذين يجدون أمامهم خدمة جيدة من مقدمي خدمات التعليم العالي التجاريين وأصحاب المواقع على الانترنت، فلا بد أن يفهم رئيس القسم والأساتذة جيداً ما يحتاجه طلبتهم وما يتطلبه تطوير هؤلاء الطلبة، وأن يعرفوا جيداً كيفية التعامل بمهارة مع أفضل الطرائق المستندة إلى البحوث من أجل تسهيل هذا التطوير وبالأسلوب الاقتصادي الأمثل. بيد أن فهم الطلبة والأقسام يقتضي المراقبة المستمرة والدقيقة للشروط والأحوال من خلال البحوث التقييمية.

والتقييم حالة طبيعية منسجمة مع الثقافة البحثية داخل الأقسام. وتتضمن وضع أسئلة هامة ومفيدة حول عمل القسم يريد لها الإداريون وأعضاء الهيئة إجابات محددة وواضحة، كما تتضمن وضع برنامج بحثي من شأنه أن يقدم هذه الإجابات، كما يقتضي استخدام النتائج التي تفرزها البحوث في سبيل التحسين المستمر لجودة أنشطة القسم التعليمية بهدف الارتقاء بجودة ما يتعلمه الطلبة.

التخطيط للعمليات التعليمية وإدارتها وتحسينها في أي قسم أكاديمي عمل يتطلب الكثير من الجهد والوقت؛ لا سيما وأن الطلبة أنفسهم وتعلمهم وتطويرهم أمر بالغ التعقيد في باطنه. وكذلك حال تطوير الطلبة لمعرفتهم ومهاراتهم الإدراكية العالية وفق ما تنشده المؤسسة ووفق ما يتطلبونه هم والمجتمع وهذا ليس بالأمر اليسير. لذلك فإن تحقيق هذا التطور بالصورة الموثوقة يستدعي بالضرورة تنظيم وتنسيق جهود أفراد كثر، ومراقبة عملهم ونتائجه، في جميع الأقسام حتى الصغيرة منها.

وما يزيد في تعقيدات الجهود الرامية إلى جعل الطلبة يتعلمون بأعلى مستوى من التعليم هو ذلك المستوى المتدني نسبياً في إعداد الطلبة للعمل الجامعي الصارم في دقته، ناهيك عن فشلهم في كثير من الأحيان في تكريس الوقت والجهد اللازمين للتعلم العميق (Gardiner,1996). ومن جهة أخرى، وبسبب كون عدد غير قليل من رؤساء الأقسام الجدد يفتقرون إلى الإعداد الرسمي لعملهم المهني هذا كمدرسين وإداريين وقادة، نجد الكثير من الأنشطة والمهام اليومية التي يواجهونها تشكل تحدياً لهم. ولحسن الحظ لدينا الآن كم هائل من البحوث التي أجريت عبر ثلاثين عاماً تدور حول تعلم الطلبة وتطوير العمليات التعليمية والتي نستطيع أن نعتمد عليها في عملنا. فقد كان من شأن هذه البحوث، وفي كثير من الحالات، أن أفضت إلى تطوير طرائق عملية يمكنها الإسهام في تحسين جودة عمل القسم وتحقيق مكتسبات مهمة جداً في عملية تعلم الطلبة.

تخطيط العمل التعليمي ومراقبته

غني عن القول إن تعقيدات عمل تعلم الطلاب وتطويره يقتضي التخطيط والمراقبة الدقيقين لمختلف العمليات التعليمية في القسم لكي يفهم كل واحد فيه هذه العمليات ويسعى لتحسينها باستمرار. والإدارة الحكيمة للموارد، وبخاصة لوقت الطلبة والأساتذة معاً، والتأكد بأن جميع الخريجين قد نالوا القسط الوافي من التعليم أمران يلزمهما المثابرة والصبر والأناة.

ثمة خطوتان تعدان في غاية الأهمية ينبغي أخذهما بنظر الاعتبار عند القيام بالتخطيط والمراقبة. الأولى: تحديد النتائج التعليمية التي يعتزم القسم تحقيقها، والثانية: تحديد النتائج التي تحققت فعلاً. فالتركيز في كل نقطة يكون على النتائج. جميع الأنشطة التعليمية تسترشد بنوايا محددة - أي ماذا يعتقد الأساتذة بخصوص ما يجب أن يعرفه الطلبة ويصبحوا قادرين على فعله بعد التخرج بما في ذلك القيم المهمة التي برأيهم يجب تطويرها عند الطلبة. فهذه النتائج هي الأساس الذي يجب اعتماده عند التخطيط للمنهاج الدراسي وعند تطبيقه وتقييمه وبالتالي يجب أن تكون هذه الأهداف هي المسيطرة على سلوكيات القسم.

الأقسام كأنظمة

من الممكن أن ينظر المرء إلى القسم الجامعي وكأنه نظام متكامل. ويتضمن النظام هنا كافة الموارد، أو "المدخلات" المتاحة للقسم لدعم عمله، مثل: المباني والتجهيزات، الطلبة، أعضاء هيئة القسم والمكتب والكادر الفني، وكذلك تعد من المدخلات في هذا النظام المعرفة المحددة، والمهارات والقيم التي يجلبها كل شخص معه إلى عمل القسم. أما الأنشطة التعليمية التي يقوم بها القسم فهي: «العمليات» مثل: المنهاج الدراسي، المواد الدراسية والمشورة الأكاديمية، ونوادي الطلبة والندوات والزيارات الميدانية. وأما «المخرجات» فهي النتائج التي تفرزها العمليات التعليمية لهذا النظام. تتضمن هذه المخرجات لدى الطلاب تنمية «إدراكهم» وتنمية مؤثراتهم العاطفية - أي ما له علاقة بالاهتمامات وبما يقدرونه عالياً وبالمواقف والقيم (انظر Krathwohl, Bloom, and Masia, 1964-) أو تنمية مهارة «القوة المحركة».

يمكن اعتبار كل عملية تعليمية بحد ذاتها - أي المقرر الدراسي الواحد أو البرنامج الخاص بتقديم المشورة الأكاديمية، أو التنظيم الطلابي - نظاماً قائماً بذاته له مدخلاته ومخرجاته. مثال ذلك، الطلبة من ذوي الصفات الخاصة (مدخلات) يسجلون في مقرر دراسي ويشاركون في سلوكيات تعلم معينة (عمليات) وبالمحصلة يمتلكون مهارات جديدة (المخرجات).

لهذا ينبغي أن يُميّز رؤساء الأقسام وأساتذة القسم دوماً بين هذه المكونات التنظيمية الثلاثة. يتعين عليهم أن يركزوا على المخرجات: أي ما يجب أن يكونوا وما هم فعلاً، ذلك أن أحد الأسباب لذلك المستوى المتدني نسبياً في التعلم الذي يتسم به كثير أو ربما معظم طلبة الكليات يكمن في تلك النزعة عند الأقسام نحو التركيز على المدخلات والعمليات دون الاهتمام بالمخرجات الفعلية أو المخطط لها. وفي معظم الأحيان تركز الأقسام على السعي للحصول على دعم مالي إضافي لأنشطتها وعلى المزيد من الطلبة "الأفضل" من سواهم (مدخلات) وعلى تطوير برامج جديدة (عمليات) بدلاً من التوقف قليلاً للتفكير بماذا تحاول إنجازه، وبالمخرجات المقصودة، ومراقبة المخرجات التي تحققها. فالتخطيط السليم يبدأ بالغاية (أي رسالة القسم) والنتائج المرغوبة وصياغة هذه المخرجات المقصودة على شكل أهداف ومقاصد للمخرجات تكون مدونة خطياً. حيث إن هذه الرسالات ذات الصياغة الدقيقة تشكل الأساس المتين لجميع عمليات التخطيط والتطبيق والتقييم وبالتالي تحسين جودة العملية التعليمية. التقييم يدل على تحقيق الهدف وبالتالي لابد من وجود أهداف.

التخطيط: الرسالة والأهداف والمقاصد

تبدأ أعمال التخطيط كافة من الرسالة. فهذه الرسالة تشتمل على وصف غرض القسم ومهمته، والمنهاج الدراسي أو المقرر الدراسي، لذلك ينبغي إنشاء هذه الرسالة بدقة وعناية وأن تستخدم بشكل منتظم لتكون مرشداً في الممارسة. وينبغي أن تكون رسالة القسم منسجمة ومتناغمة مع رسالة الكلية، بل ومشتقة منها-Gar) diner,1989). أما الأهداف والمقاصد الرسمية المدونة والتي تعرّف بما يرغبه القسم في تعلم الطلبة فهي التي تترجم لغة الرسالة العمومية إلى لغة عملية ومحددة وقابلة للتطبيق. والأهداف والمقاصد هي التي توجه طريقة صنع القرار والعمل اليومي.

ومن الفوائد التي توفرها للقسم بيانات المخرجات إن اتقنت صياغتها وأحسن استعمالها بصورة فاعلة ما يلي:

- أنها توجز بشكل جيد الترابط المنطقي للنماذج المركبة من التطوير الطلابي بما ينسجم مع نظرية التطوير الطلابي المستندة إلى البحوث. ويمكن أن يشكل مسودة تتخذ أساساً لتطوير المناهج الدراسية والتعليم ولرسم خطوط التقييم الذي بدوره يفرز معلومات تفيد في صنع القرار.
- أنها ترسم أهدافاً يضعها كل فرد نصب عينيه ويراقب تحققها بينما يعمل القسم على خدمة طلابه بصورة أكثر فاعلية.
- تشكل الوسيلة لكسب الالتزام من جانب أعضاء الهيئة والطلبة على السواء بغية تطوير الكفاءات الهامة والصعبة لدى الطلبة.
- تشكل وسيلة لتركيز اهتمام كل فرد في القسم، وتوجيه موارد القسم الضئيلة، نحو ما هو مهم لطلبة القسم وبالتالي الإقلال من الهدر.
- تشكل واسطة لتبليغ أهداف القسم بصورة لا لبس فيها إلى جميع المهتمين من داخل القسم وخارجه ليكون الجميع متفهمين لجهود التغيير ويدعمونها.
- تشكل دليلاً للممارسة القيادية والإدارة الجيدة داخل القسم يقدم إلى جميع أصحاب المصلحة في القسم.

بيد أن الأقسام وفي معظم الحالات ولكونها مدفوعة بمطالب تأتيها من هيئات خارجية بدلاً أن يكون الدافع لها الاحتياجات الداخلية تنطلق مسرعة نحو التقييم دون أن تتوقف لحظة لتفكر بم تقيّم، أو لتتحقق بأنها قد أتقنت تحديد النتائج التي ترغبها والتي ينبغي لها تقييمها. ولهذا السبب نجد التقييم في كثير من الحالات غير متوائم بالشكل الكافي مع رسالة القسم أو رسالة الكلية، وبالتالي يعجز عن تقديم المعلومات اللازمة للقسم.

كتابة الأهداف والمقاصد

إن البيانات الخاصة بالنتائج المتوخاة يجب أن تنقل إلى كل من يقرؤها، ومن ضمنهم الطلبة، ودون لبس أو غموض ما الذي يحاول القسم أن ينجزه. وهناك عدد

من المبادئ المهمة جداً ينبغي مراعاتها عند تحديد النتائج التي من شأنها تعزيز وضوح هذه البيانات وفائدتها. من هنا ينبغي أن يطوّر رؤساء الأقسام والأساتذة لديهم المعرفة والمهارات اللازمة لإدراك وفهم وإنشاء الأهداف والمقاصد ذات الأثر الفاعل ذلك أنه بدون هذه القدرات تبقى بيانات النتائج محاطة بالغموض، وبالتالي تقود إلى الخلط في المفاهيم. كما أن الرسالات ذات الصياغة الرديئة لا يمكن أن تكون موضع التقييم السليم. (انظر الفقرة الخاصة بالمراجع في هذا الفصل حيث تحتوي على مصادر لتعليمات مفصلة بهذا الشأن).

من المعروف أن الأهداف المتوخاة من المناهج الدراسية ترسم قبل تحديد الأهداف المقصودة من المواد الدراسية ضمن هذه المناهج. والنتائج ذات المستويات العليا المطلوبة من المناهج هي التي ترشد الأساتذة حين يقررون أهداف المواد الدراسية.

أثناء تقرير المخرجات الإدراكية الأكثر شيوعاً في التعليم العالي، إضافة إلى التأكد بأن المحتوى العلمي المناسب مشمول في الهدف، ينبغي وضع المستوى الفكري أو الإدراكي اللازم للطلبة في أدائهم للسلوك المطلوب في هذه المخرجات في مستواه المناسب. وفي هذه العملية يجب أن يكون بين يدي الجميع مرجع موثوق يعتمد عليه. والمعيار الأكثر استعمالاً للتحكم بهذا المستوى الإدراكي حين وضع بيانات المخرجات على الصعيدين، صعيد المناهج وصعيد المقررات الدراسية، هو كتاب في علم التصنيف Taxonomy of Educational Objectives أو كتاب Blooms Taxonomy (انظر Bloom, 1956). يتضمن علم التصنيف في التعليم العالي ستة مستويات إداركية، أدناها يتطلب استرجاع معلومات مخزونة في الذاكرة، ثم استيعاب المفاهيم وتطبيقها وانتهاءاً بسلوكيات حل المشاكل المشتملة على التحليل والتركيب والتقييم.

ورغم أن القسم سيكون لديه مخرجات علمية تخصصية لمختلف المقررات الدراسية الرئيسية إلا أن هنالك مخرجات معينة تتعلق بالثقافة العامة، مثل تلك ذات العلاقة بتطوير مهارات إدراكية من المستوى الرفيع، يجب أن تدمج في المواد الدراسية المخصصة للمقررات الرئيسية إضافة إلى تلك المتعلقة بالمنهاج الدراسي

للثقافة العامة، لكن هذه المخرجات الهامة يصعب تحقيقها. وينبغي أن تسهم معظم المقررات الدراسية في توليد ذلك الأثر الدائم والضروري لهذه النماذج من التطوير كي يتحقق هذا التطوير بصورة فاعلة وموثوقة.

الاستعانة بالأهداف والمقاصد

تعبر الرسالات الصادرة عن القسم بخصوص الأهداف والمقاصد عن المهمة التعليمية للقسم بكل تفاصيلها، ورسالة القسم هو مبرر وسبب وجوده. لكن هذه الرسالات، وحتى أفضلها صياغة، لا تفيد إلا إذا استعملت، وهي يجب أن تستعمل بشكل يومي وأسبوعي لكي يعلم الطلاب شيئاً عن تطورهم وليصار أيضاً إلى تطوير برامج المناهج والمواد الدراسية ومراجعتها. والانتقال أيضاً إلى وضع أسس التقييم من مختلف الأصناف، وكذلك تقييم البرامج، وليعلم الإداريون وأمناء الجامعة وأولياء الأمور والطلبة المتوقعون ومسؤولو التعليم العالي في الولاية ما يجب أن يعرفوه عن عمل القسم.

ولكن يندر أن نجد مجموعة من الأهداف والمقاصد في حالة الكمال. ومع ذلك، وبغض النظر عن الدقة المتبعة حين رسم هذه الأهداف، وحيث إنها تستعمل لأغراض عملية داخل القسم، لا بد أن تنشأ وسائل وأساليب لتحسينها. فالمعرفة تتغير وكلك تتغير مع مرور الزمن احتياجات الطلبة والمجتمع. من أجل ذلك لا بد من إدخال التحسينات على بيانات مخرجات القسم دورياً. إنما لايجوز بحال من الأحوال إجراء أي تغيير فيها لنزوة طارئة أو لغرض آني. وخير نموذج لمراجعة الأهداف والمقاصد من أجل تقرير ما إذا كانت لاتزال تلبي الاحتياجات هو اتباع برنامج تقييم كل خمس سنوات.

مراقبة أداء القسم

إلتماس الوضوح فيما ينبغي للقسم أن يفعله ما هو إلا خطوة أولى في عملية التربية والتعليم. وينبغي أن ينجز القسم الأهداف ومقاصد المخرجات من خلال أنشطة تبين البحوث أنها تستطيع تحقيق هذه المخرجات عند الطلبة. ولهذا فإن

فهم الطلبة ومراقبة نشاط القسم والنتائج التي يحققها أمر جوهري لمعرفة مدى جودة تحقق هذه المخرجات ولماذا. وهذه المعلومات ضرورية جداً لفاعلية القسم وكفاءته وبالتالي من أجل ممارسة القيادة.

التقييم التقديري مقابل التقييم

إن التقييم التقديري وما يتبعه من تقييم يزود رئيس القسم بالأدوات الضرورية للقيادة إذ لا يمكن تصور القيادة نحو تغييرات محددة منشودة دون هذه الأدوات. إضافة لذلك، فإن ذلك الكم الهائل من المعلومات ذات الصلة بالقسم التي أفرزتها أنواع مختلفة من التقييمات التخمينية من خلال برنامج دقيق للتقييم تتيح لرئيس القسم فرصاً عديدة لقيادة مبدعة من أجل التغيير.

يعني مصطلح «التقييم التقديري» assessment في هذا الفصل عملية اكتشاف «ما هو» -مثال ذلك تحديد صفات وخصائص الطلبة وهيئة القسم (المدخلات) وطبيعة العمليات التعليمية في القسم والمخرجات الفعلية التي يفرزها القسم. وعلى العكس من هذا يعني «التقييم» evaluation إصدار أحكام تتعلق بقيمة الجودة أو قبول الظروف داخل القسم كما يكشفها التقييم التقديري. مثال ذلك، هل جودة المخرجات عند الطلبة التي يحققها القسم عالية بالشكل الكافي؟ وهل العمليات التربوية التي يقوم بها القسم متوافقة مع أفضل الممارسات القائمة على البحوث؟.

ومن هنا نجد أن التقييم التقديري يعطينا البيانات أو الدلائل المطلوبة لدراسة الجودة الحالية لما يقوم به القسم. وهو يشكل في الوقت نفسه أساساً ينطلق منه القسم لتعديل عملياته التربوية في سبيل تحسين جودة المخرجات عند الطلبة. فالتقييم التقديري، إذن، يقدم لنا الدليل الذي يمكن أن يكون نقطة البداية لعملية "تحسين متواصل في الجودة" لدى القسم، ذلك أن تحسين الجودة يعتمد على التقييم، وهذا بدوره يعتمد على التقييم التقديري.

أما تفسير نتائج التقييم التقديري فيتضمن ترجمة «البيانات»- مثال ذلك نتائج اختبار بالورقة والقلم- إلى «معلومات»: أي تقرير ما تعنيه هذه البيانات. وأما التقييم التثميني فهو يبين "الحكم على القيمة" على أساس المعلومات المستخرجة من التقييم التقديري، وهذا ما يتمثل بالسؤال إلى أي درجة تعتبر الظروف التي كشفها التقييم التقديري مقبولة إذا قيست بمعيار موضوع مسبقاً؟.

وهناك نموذجان من التقييم يؤديان أغراضاً مختلفة جداً. التقييم التطويري formative يسمح بإصدار الحكم حول كفاية العملية التعليمية إبان القيام بها. فمثلاً، بعد انقضاء أربعة أسابيع على بداية الفصل الدراسي يستطيع أستاذ مادة معينة أن يحكم على جودة تعلم الطلاب لمادته بالرجوع إلى نتائج الاختبارات (مخرجات). كما يستطيع الأستاذ أن يعطي الطلبة استبياناً يستفسر فيه، على سبيل المثال، عن كيفية تعامل الطلبة مع المادة ويسألهم عما يعجبهم وما لا يعجبهم فيها، ويطلب إليهم تقديم ما لديهم من مقترحات للتحسين. (فهذه التصورات بالإضافة إلى التعلم تعتبر أيضاً مخرجات في العملية التعليمية). عندئذٍ يدرس الأستاذ كافة المعلومات الناتجة عن التقييم التقديري، إضافة إلى ما لديه من ملاحظات، و قد يحدث تغييرات في العملية التعليمية من شأنها تحسين التعلم.

وبالمقابل، يحدث التقييم الاستنتاجي summative عند انتهاء العملية التعليمية أي بعد إتمام المادة الدراسية أو المنهاج الدراسي. يتقدم الطلبة إلى الامتحانات النهائية التي تبين مقدار ما تعلموه. وقد يساعد الاستبيان المقدم إلى الطلبة في الاستفسار عن رضى الطلبة بالمادة الدراسية أو بالخبرة التي تقدمها الكلية. وكلا هذين النموذجين للتقييم التثميني أي التطويري والاستنتاجي، أمران جوهريان لفهم وتحسين العملية التعليمية وبالتالي تحسين مستوى تعلم الطلاب.

الاستعانة ببحوث التقييم لتمكين القيادة

يمكن لبحوث التقييم التقديري تزويد رئيس القسم بالأدوات والمعلومات اللازمة لدعم القيادة من أجل التغيير من جوانب مختلفة، فهي تزوده بما يلي من معلومات:

- التعرف على قدرات واحتياجات الطلبة المقبولين في القسم وتحديد مقدار التعلم والتطور الذي حققه الخريجون، وتكوين صورة كثيرة التفاصيل حول الخبرات التعليمية التي اكتسبها الطلبة.
- تمكين رئيس القسم وهيئته والطلبة أنفسهم من مراقبة سير عمل كل طالب على حدة، وجميع الطلبة كمجموعة.
- رفع مستوى صفة الاستعجال للتغيير من خلال العمل على تجاوز الأثر السلبي للتقاليد والقصور الذاتي والمناورات السياسية ذاتية المصلحة عبر تطوير العمل الفريقي وإقناع الأساتذة بأن التغيير في العمليات التعليمية في القسم أمر ضروري.
- إقناع الطلبة بأن التغيير قد يلزم في أساليب وطرق تعلمهم.
- تمكين رئيس القسم والأساتذة من مراقبة أثر الجهود المبذولة في سبيل التغيير وتعديلها وضبطها أثناء تقدم مسيرتها.
- بناء ثقافة في القسم تقوم على الثقة والاحترام واستخدام البينات بكثرة في صنع القرار.
- تمكين كبار الإداريين من فهم ما تقدمه الوحدة العلمية في سبيل إنجاز مهام المؤسسة وتزويد هذه الوحدة بالموارد اللازمة وتتبع أدائها ليتمكنوا من إرشادها.
- تقديم الأدلة للمزيد من التواصل مع آباء الطلبة المحتملين والجمهور العام لإعلامهم بقدرات القسم في تعليم طلبته.

النواحي الفنية في التقييم التقديري

ينبغي على رؤساء الأقسام أن يكونوا يقظين ومتنبهين للنواحي الفنية للتقييم التقديري. فجودة البينة التي يمكن لعملية التقييم أن تنجزها تعتمد اعتماداً كبيراً على الدقة في تصميم عملية التقييم. والكشف عن النماذج المختلفة للأداء الإدراكي

والأداء الحركي وللحالات الداخلية المؤثرة عاطفياً وللظواهر المتواجدة في المؤسسة، كل هذه الأمور تقتضي أساليب مختلفة، لكل منها ما يناسبه. والإخفاق في تحقيق الجودة العليا في تصميم عملية التقييم قد يفقد نتائج التقييم صحتها، وقد يكون مضللاً وعديم الفائدة في صنع القرار. لذلك يتعين أن يتمتع رؤساء الأقسام وهيئات التدريس أن يتمتعوا بالمعرفة والمهارة اللازمتين للتخطيط والتطبيق والتفسير واستخدام نتائج التقييم بصورة فاعلة داخل أقسامهم. وبإمكان هؤلاء الرؤساء أن يكونوا القادة في تطوير هذه القدرات المهنية الهامة. (انظر القسم الخاص بالمراجع في هذا الفصل من أجل مصادر أكثر تفصيلاً حول هذا الموضوع).

نماذج التقييم التقديري

كل نموذج من نماذج التقييم التقديري يزود رؤساء الأقسام بأداة خاصة يستعينون بها لفحص وفهم ناحية معينة في أقسامهم. وكما هو الحال في وجود ثلاثة نماذج للأهداف والمقاصد - مخرجات ومدخلات وعملية -كذلك الأمر يوجد ثلاثة نماذج أيضاً للتقييم التقديري. هي: «تقييم المخرجات» أي تقديم الدليل على نتائج عملية تعلم الطلبة و"تقييم العملية" أي النموذج الذي يزود الرؤساء بالمعلومات المتعلقة بخصائص الخبرات التعليمية عند الطلبة - مثال ذلك التوجهات والمشورة الأكاديمية والمقررات الدراسية وأماكن الإقامة. و«تقييم المدخلات» يقدم الدلائل بخصوص الموارد مثل خصائص الأساتذة والطلبة.

وهذه النماذج الثلاثة ضرورية لفهم القسم وتوجيه سلوكياته بما يمكنه من إنتاج مخرجات عالية الجودة في تعلم الطلبة، واستخدامها يجب أن يكون متكاملاً.

تقييم المخرجات

على الرغم من أهمية تصورات الطلبة لمستوى تعلمهم ومستوى رضاهم بما لدى كليتهم من خبرات في كونها متغيرات ينبغي مراقبتها إلا أنها ليست مخرجات أو ثمرة لعملية التعلم. لكن هذه النواحي ينبغي تقييمها أيضاً. والتقييم المستمر للنتائج

المتحققة عن كل منهج دراسي أو مادة مقررة أمر ضروري، إذا كان لزاماً استخدام الموارد المتاحة مثل وقت الأساتذة والطلبة والتعليم والعائدات الضريبية والهدايا استخداماً فاعلاً لإنتاج أكبر قدر ممكن من تعلم الطلبة.

■ **تقييم المناهج.** يقال إن الكل أكبر من مجموع أجزائه. وينسحب هذا القول ينسحب أيضاً على تقييم المناهج، أي ينبغي تقييم مخرجات المنهاج الدراسي- جميع المواد المقررة في المنهاج معاً. إن الأثر الذي يتركه مقرر دراسي واحد، برغم أهميته، أصغر كثيراً من ذاك الأثر التراكمي لجميع المقررات الدراسية التي يتلقاها الطالب مضافاً إليها الخبرات والتجارب المصاحبة للمنهاج. والقسم بحاجة لأن يعرف ما هو هذا الأثر التراكمي. وأن يعرف أيضاً إلى أي مدى أسهم المنهاج الدراسي لمادة التخصص في تطور المخرجات الهامة للثقافة العامة مثل مهارات التفكير الناقد وسلوكياته، وهل اكتسب جميع الطلبة المعرفة الجوهرية في الاختصاص الذي يريدونه ومهاراته وقيمه، وما هي الإسهامات التي وفرتها الأنشطة المصاحبة للمنهاج الدراسي في تحقيق أهداف القسم ومقاصده؟.

■ **معايير أداء من؟** معظم أعمال التقييم التثميني في هذه الأيام تعود في «مرجعيتها إلى العرف والعادة» ، ومثال ذلك التقييم الذي يعتمد على الاختبارات الاعتيادية. ففي هذه الحال يعد المعيار في التقييم أداء مجموعات الطلبة - أي الطلبة المعياريين- في الجامعات الأخرى والمستخدم في تطوير الوسائل التجارية. غير أن هذا العرف الاعتيادي لا يقدم أية معلومات حول ما حقق الطلبة إنجازه من المخرجات التي يخطط لها القسم إلا إذا عمل الأساتذة على عقد مقارنة دقيقة جداً بين مواصفات الاختبارات ومقاصدهم ومجالات محددة لتغطيتها. يعتمد معيار الأداء في مثل هذه الاختبارات على الطلاب المتقدمين للاختبار في أماكن أخرى مجهولي الصفات والخصائص وليس على معايير يقررها أساتذة القسم مسبقاً.

وبالمقابل، يعتمد «التقييم ذو مرجعية المعايير» على مقارنة المخرجات المتولدة عند طلبة القسم مع المعايير المطلقة للأداء كما تحددها مقاصد المخرجات التي وضعها القسم (أي مقارنة المعايير). وهذا النموذج للتقييم يسمح عادة بإجراء مواءمة أفضل لمؤشرات محددة في الأداء مع المنهاج الدراسي في القسم بما هو متاح في المؤشرات ذات مرجعية العرف والعادة.

■ **التقييم التقديري ذو القيمة المضافة.** لا يمكن للقسم الذي يجد خريجيه على درجة عالية من الأهلية والكفاءة أن يدعي الفضل لنفسه في تحقيق هذه النتيجة الإيجابية. فالطلبة يجلبون معهم إلى القسم الكثير من المواهب والقدرات. ولكي يحدد القسم مدى الإسهام الذي قدمه لطلبته - أي القيمة التي أضافها لهم - يتعين عليه أن يخرج من مستويات المخرجات التي يجري تقييمها الحدود الدنيا لمواهب وقدرات الطلبة. لكن هذه المسألة شديدة التعقيد في منهجيتها لذلك ينبغي توخي الدقة القصوى عند التخطيط لها.

(انظر Anderson, Ball, Murphy and Associates, 1975; Astin; 1991, Light, singer, and Willet,1990; Pascarella and Terenzini,1991).

■ **التقييم في المواد الدراسية:** اختبارات صفّية من وضع الأساتذة: تقدم عمليات تقييم النتائج التي يقوم بها الأساتذة دليلاً جوهرياً لمدى تعلم المقررات الدراسية- للطلبة والمعلمين ولأي شخص آخر يرغب بمعرفة النتائج التي تحققها المادة الدراسية. ويمكن أن تكون هذه التقييمات نماذج مختلفة، منها الاختبارات التقليدية التحريرية، أو المشاريع أو الأداء. والتقييمات الصفية، وفي أقلها تلك التي تقيم الوظائف الإدراكية فهي قياسات ذهنية رغم أنها أنشئت مهنياً كوسائل تجارية تهدف إلى تقييم المهارة في التفكير الناقد أو إصدار الحكم الأخلاقي. من أجل ذلك يتعين على أعضاء هيئة القسم توخي الدقة في إنشاء هذه التقييمات.

هذا، وقد أظهرت البحوث التي أجريت على الاختبارات الصفية التي يضعها الأساتذة وسائل وأدوات تعمل أولاً على تقييم أدنى مستويات الوظائفية الإدراكية كما يحددها علم تصنيف الأهداف التعليمية (Taxonomy of Education Objectives, Milton.1982). تشير هذه البحوث إلى أن الاختبارات التي يضعها الأساتذة، بدلاً من تقييم المهارات الإدراكية من المراتب العليا، تهدف في معظم الأحيان إلى طرح أسئلة عن حقائق تختزن في الذاكرة والمستوى الأدنى من تعلم المفاهيم. والسؤال الذي يطرح نفسه ما قيمة تلك النتائج والدرجات المنبثقة عنها إذا اتخذا أساساً لصنع القرار المتعلق بتعلم وتطور الطلبة؟.

إن معظم أعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات ما زالوا غير مهيئين لعمل المربين، ذلك أن ماتعلموه في الجامعة في معظم الحالات كان مقتصراً على تعلم وممارسة اختصاص علمي أو في حقل مهني معين. من أجل ذلك فهم بحاجة لإعداد جيد للقيام بعمل التقييم، وينبغي على رئيس القسم أن يكون قائداً يهتم بتطوير المهارات اللازمة للتخطيط والتنفيذ الجيدين لعملية التقييم.

■ **تحديد المطلب الإدراكي في عمليات التقييم الحرص على توقعات كبرى.** إن التأكد بأن المطالب الفكرية عند الطلبة في مستواها العالي في كلا عمليتي التعلم والتقييم أمر في غاية الأهمية. والطريقة البسيطة وغير المكلفة في تحديد المطالب الفكرية في عملية التقييم، بما في ذلك التقييم داخل غرفة الصف تقضي بتقييم هذه المطالب باستخدام علم تصنيف المقاصد التربوية Taxonomy of Education-al Objectives إضافة لذلك، فإن هذه العملية قد تحفز الاهتمام كما تحفز الالتزام المبكر للأساتذة إزاء بحوث التقييم. وهي أيضاً يمكن أن تكون أداة قيادة قوية لرفع سوية صفة الاستعجال للتغيير في القسم.

1 اجمع لديك أحدث مجموعة من الامتحانات النهائية لكافة المقررات التي تدرس ضمن المادة الرئيسية لحقل الاختصاص أو من القسم عموماً أو مجموعات منها لأكثر من فصل دراسي واحد.

2 كلّف اثنين من الذين يستطيعون بكل جدارة استخدام علم تصنيف المقاصد ليقوم كل واحد منهما بصورة مستقلة بتقدير درجة الطلب الإداركي لكل بند من بنود الاختبار، أو كل عنصر من عناصر التقييم. وربما يحتاج هذان الشخصان أن يتشاورا في بعض الحالات مع الأساتذة الذين يدرسون هذه المواد قبل أن يحددوا كيف تم تدريس المادة موضوع بند التقييم. فالخبرات التي يكتسبها الطلبة أثناء التعلم قد تؤثر في المستوى الإداركي للبند موضوع التقييم.

3 اطلب من هذين الشخصين أن يعقدا مقارنة بين تقديراتهما وحاول حسم الخلافات بينهما، أو بإمكانك أن تطلب من شخص ثالث أن يضع تقديراته للبنود موضوع الخلاف بين الاثنين.

4 وأخيراً، وبغية تحديد المطلب الإدراكي لكل مقرر دراسي عند الطلبة، احسب وسطي التقديرات التي حصلت عليها أو النسب المئوية للبنود أو العناصر المذكورة عند كل مستوى من مستويات علم تصنيف المقاصد المذكور للتقييمات التي أجريت لكل مقرر دراسي. وعلى النحو ذاته يمكن تحديد المطلب الإداركي الإجمالي للمنهاج كله من خلال الجمع بين النتائج التي حصلت عليها للمقررات الدراسية لهذا المنهاج. وفي كل حالة، باستطاعتك أن تحدد ما إذا كان المستوى الإدراكي لهذه التقييمات متطابقاً مع المستويات المحددة في أهداف ومقاصد المقررات والمنهاج. فإن لم تتطابق ينبغي تعديل التقييم وضبطه عند المستوى المناسب. وحاول الإجابة عن السؤالين: ما هو المطلب الفكري الذي تقتضيه المؤسسة من طلبتها؟ وهل هذا المطلب عالي المستوى بما يكفي؟.

إن الأنشطة التعليمية لكل مقرر دراسي يجب أن تكون مناسبة للمستويات الإدراكية المحددة في أهدافه وفي أهداف المنهاج الذي تشكل جزءاً منه. وعلم تصنيف المقاصد التربوية يساعد في تقرير المطالب الإدراكية والمعرفية للأنشطة داخل الصف وللواجبات المنزلية المطلوبة من الطلبة.

إن المقترحات التي ذكرناها في هذا الفصل ما هي إلا أمثلة فقط، والبحث التقييمي، كغيره من البحوث، يقتضي وجود تخطيط جيد الترابط المنطقي ومدروس، وجودة هذا التخطيط وتطبيقه لها الأثر الأكبر في تقرير فائدة نتائج التقييم من أجل القيادة وصنع القرار.

■ **الدرجات.** ينبغي على رؤساء الأقسام أن يستوعبوا محدودية قدرة الدرجات لتكون مؤشرات لنتائج عملية التعلم. فالأساس المعتمد عموماً لتحديد الدرجات في الاختبارات داخل الصف الذي غالباً ما تكون صحته وموثوقيته غير أكيدة، واللجوء عادة إلى تضمين هذه الدرجات دوام الطلبة ومشاركتهم وغير ذلك من المتغيرات التي لا تمت بصلة إلى نتائج التعلم، والمستويات المتباينة بشكل واضح والتي قد تستخدم داخل الصف الواحد أو بين صف وآخر، هذه جميعاً تبقى دون علم من يستخدمون الدرجات لكنها تسهم كثيراً في جعل الدرجات محدودة القيمة عند تقرير ما يعرفه الطلاب وما هم قادرون على فعله. إنما الأهم من ذلك كله نتائج التقييم عالي الجودة لمخرجات محددة ومستويات من الأداء تتضمنها أهداف ومقاصد المنهاج والمواد المقررة.

تقييم مدخلات الطلبة

ينبغي على القسم أن يحصل على صنوف عديدة من المعلومات حول طلبته، وألا يكتفي بمجرد الدرجات التي حصل عليها الطالب في المدرسة الثانوية أو نتيجة فحص المستوى في اختبارات كتابية ورياضية تجريها الكلية. من هذه المعلومات يجدر بنا أن نذكر التطور الإدراكي والمعرفي عند الطلبة ومواقفهم إزاء ذاتهم أو تعلمهم ونهجهم ومهاراتهم في التعلم. فهذه الأمور وغيرها من المتغيرات التي تهم هيئة القسم يجب أن تقيم بشكل منظم لتعطي المعلومات للمستشارين الأكاديميين والطلبة ولأساتذة المواد المقررة ولتكون أيضاً أساساً لمراقبة تطوّر الطلبة.

تقييم العمليات التعليمية

بعد التعرف على مواقع الخلل في تعلم الطلبة وتطورهم وهذا ما يحاول القسم تحقيقه، وهو ما يتبين عادة من التقييم، يحاول أعضاء الهيئة اكتشاف سبل تحسين فاعلية عملياتهم التعليمية. والخطوة الطبيعية الواجب اتخاذها في هذا السياق تطوير تقييمات تلقي الضوء على الحالة الراهنة.

وإذا تبين بنتيجة التقييم أن واحداً أو أكثر من مخرجات الطلبة دون المستوى المقبول الذي حدده الأساتذة مسبقاً وجرى تفصيله بوضوح في أهداف ومقاصد منهاج القسم الدراسي، يتعين القيام بالعمل اللازم لسد هذه الثغرة في الأداء. وهذا هو المكان الذي تبرز فيه أهمية الربط الوثيق بين المخرجات وتقييم عملية التعليم. ومن المفيد أيضاً إجراء بحوث تقييم العملية للتعرف على مواطن الضعف في الخبرات التي يكتسبها الطلبة لكي يستجيب القسم بصورة فاعلة ومؤثرة لاحتياجات الطلبة.

كما يتعين على القسم أيضاً أن يأخذ في اعتباره العمليات التعليمية ذات الأثر الأكبر في تعلم الطلبة. تتضمن هذه العمليات المقررات الدراسية والاستشارة الأكاديمية وغير ذلك من الاتصالات خارج غرفة الصف بين الطلبة وأساتذتهم والطلبة الآخرين. وفي كل حالة، يمكن الرجوع إلى مؤلفات وضعت حول التعليم العالي من أجل الكشف عن خصائص محددة لكل من هذه العمليات التي يقول الباحثون المؤلفون إن لها أثراً قوياً في تعلم الطلبة انظر (Astin, 1993, Gardin-er,1996, Pascarella and Terenzini, 1991) ففي هذه الحالة يستطيع المرء أن يقرر لكل مادة دراسية على حدة مقدار التوافق بين أهداف مخرجات المادة ومقاصدها التعليمية مع أهداف ومقاصد المنهاج الدراسي الذي هو جزء منه وهل التقييمات المستخدمة لكل مادة دراسية صالحة فيما له صلة بتقييم سلوكيات محددة وضعت تفصيلاتها ضمن المقاصد التعليمية؟ وكيف هو أداء الطلبة في هذه التقييمات وفي البنود الفردية لها؟.

منهجيات لبحوث التقييم: اعتبارات ينبغي الأخذ بها عند التخطيط لهذه البحوث

هناك عدد من الاعتبارات المهمة التي ينبغي أن يشرع رؤساء الأقسام في الأخذ بها حين وضع برنامج للتقييم. كل واحد من هذه الاعتبارات يقتضي دراسة متأنية إذا أريد لهذا البحث التقييمي أن يقدم نتائج مفيدة يمكن الوثوق بها ضمن الحد الأدنى من استثمار وقت وأموال الطلبة والأساتذة معاً.

■ **الطريقة الأحادية والطرق المتعددة.** يمكن القول عموماً إن استخدام الأساليب المتعددة في التقييم بهدف دراسة متغيرات الاهتمامات يعطينا صورة أكثر اكتمالاً للواقع مما تعطيه الطريقة الأحادية.

■ **طرق حساب الكم مقابل النوع.** إن الطرق التي تعتمد حسابات الكم، مثل الدرجات التي يحصّلها الطالب في الاختبارات القياسية، وأعداد الطلبة الذين يتخلفون في القسم بهم بعد السنة الأولى والزمن الوسطي للتخرج تفيد في توليد بيانات بالأرقام يمكن الاستفادة منها إحصائياً عند إجراء المقارنات وإماطة اللثام عن أنماط لا يمكن كشفها بطريقة أخرى. غير أن بيانات حساب الكم هذه قد لا تتضمن تلك الغزارة في التفاصيل التي يمكن الحصول عليها بواسطة الطرائق المعتمدة على النوع مثل كتابات الطلبة أو المقابلات أو الجماعات التي يجري التركيز عليها أو البحوث الاثنوغرافية. لكن كلاً من هذين النوعين من الأساليب، الكم والنوع، مهم في حد ذاته، وينبغي اعتمادها معاً لما في كل واحد منهما من مواطن القوة عند وضع مخطط البحث التقييمي.

■ **الاختبارات التحريرية مقابل اختبارات من نوع آخر.** ليس الاختبار مرادفاً للتقييم والاختبارات التحريرية بالورقة والقلم ليست سوى صنف واحد من أصناف التقييم، التي يتوفر لها حالياً أصناف عديدة، لكل منها مواطن قوة ومواطن ضعف. لذلك ينبغي على المرء أن يستخدم الصنف الأكثر ملاءمة للمهمة التي يعالجها.

■ **الوسائل التجارية مقابل الوسائل المصممة محلياً.** للاختبارات التجارية فائدة التصميم المهني بالقياس السيكولوجي، فضلاً عن سهولة المعالجة، وإمكانية عقد مقارنة للبيانات المحلية مع مجموعات الطلبة الاعتياديين، وضآلة تكلفتها الزمنية لدى الأساتذة. لكنها قد لا تعطينا أكثر من تقدير عددي واحد، وربما القليل جداً من هذه التقديرات، أو لعلها تكون ذات مرجعية للمعايير فتعمل على تقييم المخرجات التي يعتزم القسم توليدها كما جرى تفصيل ذلك في بيان الأهداف والمقاصد (انظر Nicholas, 195 a,b,c) ولكن قبل استخدام هذه الوسائل التجارية، ينبغي إجراء مقارنة بينها وبين المخرجات التي يخطط لها القسم.

الاعتبارات الأخلاقية في التقييم

للتقييم تداعيات خطيرة جداً على حياة الناس، لذا ينبغي على رئيس القسم أن يكون شديد التحسس للاعتبارات الأخلاقية التي قد يتطرق لها التقييم. في هذا الإطار ينبغي مراعاة ما يلي:

- يجب أن يهدف التقييم إلى إيجاد القيمة المتزايدة لدى عملاء القسم، وفي مقدمتهم الطلبة.
- يتعين على رئيس القسم أن يتأكد بأن جميع الطلبة يخضعون لعملية تعليمية ذات جودة عالية، وأنهم جميعاً يتعلمون ليتمكنوا من حسن الأداء حين يجري تقييمهم.
- ينبغي أن تكون أغراض جميع التقييمات واضحة خالية من أي لبس، وأن تكون العملية التعليمية شفافة أمام كل من له صلة بها، مثل أعضاء الهيئة والطلبة والآباء وكبار الإداريين وأمناء الجامعة والصحفيين.
- يتعين على رئيس القسم أن يحرص على عدم اتخاذ أية خطوة للأمام نحو وضع الأهداف والعمليات التقييمية إلا حين يكون كل واحد جاهزاً، وحين

يكون الجميع قد حصلوا على التدريب الكافي وباتوا أهلاً للمهمة الماثلة أمامهم، وبعد أن تكون الخطوات السابقة قد نفذت بالشكل الصحيح.

- التقييم يستهلك المال ووقت الأساتذة والطلبة، لذا ينبغي التخطيط له وتنفيذه بدقة وعناية وأن يستخدم على محمل الجد في سبيل تحسين الجودة.
- ينبغي التصدي بكل نزاهة وصدق للنتائج التي تنعكس سلباً على القسم، كما ينبغي التصرف إزاءها بشكل إيجابي، لا أن توضع جانباً دون أن يراها أحد. فمثل هذه النتائج تعد اختباراً للقيادة الأخلاقية عند رئيس القسم،ذلك أن إماطة اللثام عن المشاكل واحدة من أكثر أغراض التقييم أهمية، وهي أكبر قيمة من تلك النتائج التي تصلح لأن تكون دعاية لصالح مكتب المعلومات العامة، ذلك أن البحث المقصود عن المشاكل وبالتالي معالجتها وإصلاحها فوراً، من أفضل وأسرع الوسائل لتحسين الجودة في أية مؤسسة.

العملية التعليمية: تحديد المخرجات والتخطيط لبحوث التقييم

إن تعريف المخرجات لمنهاج دراسي أو مادة دراسية مقررة ليس بالأمر السهل، فهو يشكل تحدياً فكرياً. وإنجاز هذا الأمر بالشكل اللائق والحسن يستغرق زمناً - وربما بضعة أشهر عادة للمنهاج الدراسي الواحد. إلا أن إنجازه بصورة رديئة يستغرق زمناً أطول على المدى البعيد، وقد يفضي إلى التشويش والتخبط بدلاً من توضيح المعاني المقصودة منه. لذلك فإن تعريف هذه المخرجات ووضع خطة للتقييم تعد فرصة على جانب كبير من الأهمية لقادة التغيير. من أجل ذلك، نضع بين يدي القاريء عدداً من الخطوات العملية الهامة التي يمكن لرؤساء الأقسام اتخاذها حين يقودون جهود القسم الهادفة إلى تعريف المخرجات والتخطيط لبحوث التقييم.

- **قدّم التدريب الممتاز لكل من له علاقة.** معظم الأكاديميين لم يجربوا يوماً وضع بيان رسمي بالمخرجات من الصنف الذي نتحدث عنه في هذا الفصل، وهم يفتقرون إلى المعرفة والمهارة اللازمتين لهذا الأمر وإنجازه بإتقان. أضف إلى ذلك

أنهم ربما ينظرون إلى هذه العملية في باديء الأمر على أنها عمل بيروقراطي غير ضروري. وأنها ليست سوى نزوة من جانب الإداريين سرعان ما تدخل عالم النسيان. ولا ننسى أن الأساتذة قوم لديهم أعمال كثيرة وأوقاتهم ليست بيدهم. ويتحتم عليهم أن يكونوا حريصين في أوقاتهم. لذلك، ينبغي شرح منطق الأشياء في عملية تعريف المخرجات بدقة وأن يفهم الجميع الفوائد العديدة لوجود مجموعة عالية الجودة من أهداف ومقاصد المخرجات ترشدهم في ممارستهم المهنية. وينبغي على الخبراء من داخل الجامعة والاستشاريين من خارجها القيام بتدريب جميع من لهم علاقة بالأمر تدريباً جيداً ومناسباً. ووجود الاستشاريين أمر ضروري جداً للشروع بالمهمة من بدايتها والتأكد من حسن سيرها. ولكن يتعين على الجامعة والقسم معاً تطوير مواهبهم نحو المستوى الأمثل.

■ **كلف فريق عمل للصياغة.** من الممكن أن تشرف لجنة، أو ربما هيئة التدريس كلها، على عملية تعريف المخرجات بمجملها. لكن الصياغة الفعلية عمل يتطلب الكثير من الجهد ووجود لجان كبرى قد يعوق سهولة العمل. فالخيار التالي يتمثل بتكليف لجنة فرعية أو فريق عمل لصياغة هذا البيان مكون من اثنين فقط. تضع اللجنة الإدارية الكبرى مهام العمل وإطاراً لمحتوى الأهداف والمقاصد وتشرف على سير العمل. أما فريق أو لجنة الصياغة فينكب على كتابة الأفكار والبيانات الجزئية الآتية من اللجنة الأكبر ويستكملها لتكون جاهزة لمراجعات تقوم بها اللجنة على فترات منتظمة بل أن تكون جاهزة لتعكس المعاني التي يقصدها الأساتذة.

■ **ارسم خطة عمل دورية لمراجعة الأهداف والمقاصد أثناء تطويرها.** إذا كانت الكلية هي التي تحدد كافة المخرجات لأقسامها، فإن وجود آلية مركزية للمراجعة خيار جيد. وإذا كان هذا الأمر منوطاً بكل قسم على حدة فإن من يقوم بالمراجعة هم ذوو الخبرة الأكثر. أما الغرض من المراجعة، على مستوى الكلية مثلاً، فليس الحكم على جودة المحتوى، لأن هذا الأمر متروك لخبراء من أساتذة الاختصاص ليقرروه. إنما الغاية من هذه المراجعة التأكد من وضوح وفاعلية البيانات ووحدة أسلوبها في

الأقسام جميعاً. ولا أحد ينكر أن البيانات الصادرة عن مختلف الاختصاصات يسهل فهمها عند من يقرؤها إن كتبت بأسلوب متماثل ووضعت داخل أطر بنموذج موحد غير أن هذا الأسلوب الموحد يجب ألا يشكل خرقاً أو تعدياً على استقامة ووحدة المحتوى الاختصاصي في البيانات.

■ **ضع حداً زمنياً معقولاً.** يقول المثل المعروف لم تبن مدينة روما في يوم واحد. وكذا الأمر في تحديد وتعريف الأهداف والمقاصد وبحوث التقييم التي لا يمكن إنشاؤها في يوم واحد. ينبغي على القسم أن يتيح الوقت الكافي ليتمكن الأفراد من تطوير التزامهم بالعملية وتعلّم المهارات اللازمة لهذه المهمة والانغماس في عمل فكري متكرر يولّد نتائج عالية الجودة. ومع ذلك ينبغي أن يضع القسم حداً زمنياً صارماً يلتزم به القائمون على هذه العملية، وخلاف ذلك، قد يمتد بهم العمل إلى ما لانهاية له.

■ **احرص على وجود مشاركة واسعة في العملية.** الخطوة الهامة في قيادة التغيير أن يحرص رئيس القسم على إشراك كل من له علاقة بعملية التغيير. وقد علمتنا التجارب أن إشراك الآخرين في عملية تحديد المخرجات يعطي نتائج أفضل مما لو قام بصياغة هذه الأهداف رئيس القسم وحده أو لجنة تساعده. وكذا الأمر على نحو مماثل حين صياغة خطة التقييم. وإشراك الآخرين مشاركة فاعلة في مراحل متعددة يتيح الفرصة لتطوير روح الجماعة والتفويض والقيادة في القسم بمجموعه.

وثمة فائدة أخرى من مشاركة الجميع في هذه العلمية بالشكل الصحيح، ذلك أنها تؤمّن التزام الأساتذة باستخدام هذه الأهداف والمقاصد ,كما تضمن وجود استعداد لدى الطلبة للمشاركة في التقييم ويقدموا أفضل الأداء. ولكن رغم أنه قد يبدو في الظاهر أكثر فاعلية إذا وضع رئيس القسم بيان المخرجات، إلا أن استبعاد الآخرين عن المشاركة قد يؤدي في نهاية المطاف لأن يصبح الأمر مجرد امتثال بيروقراطي لأوامر الإدارة باستخدام هذه البيانات. وهناك فائدة أخرى، إن مشاركة الجميع في صياغة هذه البيانات تجعلهم أكثر فهماً للقسم وعملياته التعليمية، وبما أن كتابة مثل هذه البيانات مهمة عسيرة تنطوي على التحدي، فإن المشاركة الواسعة تجعل الأيدي الكثيرة تخفف من أعباء العمل.

وكذلك الأمر يعد التخطيط لبحوث التقييم تحدياً فكرياً ويتطلب الكثير من الالتزام الزمني شأنه شأن تعريف المخرجات، والمقترحات التي قدمناها آنفاً في المرحلة المبكرة من العمل تنطبق أيضاً على التقييم.

إشراك الأساتذة: يعني الإقلال من معارضة التقييم

في الأقسام التي يكون التقييم فيها على مستوى جميع القسم شيئاً جديداً ينبغي على رئيس القسم أن يساعد الجميع في فهم أغراض التقييم والغاية منه والفوائد الجمة التي تحملها المخرجات المحددة وتقييمها إلى القسم على هيئة رفع سوية تعلم الطلبة وتحسين فاعلية القسم. وأفضل طريقة لجعل الجميع يفهمون هذه الأغراض تكمن في إشراك أعضاء الهيئة كافة في العملية.

توجد طرق ووسائل عديدة يمكن للمشاركة الواسعة في تحديد الأهداف والتقييم أن تسهم في جعل القائد يخفف المعارضة المحتملة للتغيير. فالجميع لديهم أعمال تشغل أوقاتهم، لذلك يحتمل أن يجتنب الكثيرون تحمل مهام إضافية قد يرونها مجرد نشاط بيروقراطي لا لزوم له. وفي بعض الحالات أيضاً، حيث لا يكون الغرض من التقييم قد نال الحظ الكافي من الشرح والتفسير، قد يخلط الأساتذة بين نتائج تعلم الطلبة والتقييم الخاص بالأساتذة فيشعرون حينئذٍ أن في هذه العملية خطراً عليهم. وأخيراً، قد يشتبه بعض الأساتذة بأن نتائج التقييم سوف تؤكد لهم مخاوفهم حيال ما يتعلمه الطلبة، وهكذا نجد من هذه الأمثلة أن إشراك الآخرين في التقييم بصورة مبكرة ومستمرة قد يفضي إلى فهم أفضل والتزام أقوى بالغاية من التقييم وبالعملية ذاتها.

إشراك الطلبة

ينبغي على رؤساء الأقسام أن يحرصوا على إشراك الطلبة بصورة حميمية في مختلف مراحل عملية التقييم، سيما وأنهم موضوع الجزء الأكبر من التقييم وهم في نهاية المطاف المستفيدون منه. وهناك أسباب تدعو الرؤساء لإشراك الطلبة، منها:

أولاً، التقييم عملية ضرورية للتعلم الفاعل، فالمتعلم بحاجة دوماً ليتلقى معلومات عكسية حول فاعلية عمله. وفي معظم المواد الدراسية يحتاج الطلبة للمزيد والمزيد من المعلومات العكسية في حينها بخصوص ما يتعلمونه وربما أكثر مما يحصلون عليه، لاسيما وأن ما يحصلون عليه من التقييم مصمم بحيث ينتج درجات الغرض منها تصنيف الطلبة، وليس لغرض عملية التعلم ذاته. والامتحانات النهائية والفصلية لا يمكنها أن تعطي معلومات راجعة في حينها، أضف إلى ذلك أن الطلبة في معظم الأحيان لا يعرفون بنود الامتحان التي أجابوا عنها إجابات صحيحة أو خاطئة، ولا يعرفون ما هي الإجابات الصحيحة لهذ البنود.

وثانياً، إن الحاجة إلى تقييم عملية التعلم واضحة بجلاء. والضغط من أصحاب المصلحة الخارجيين في سبيل الحصول على بينات ذات مصداقية عن المستوى العالي للتعلم آخذ بالتصاعد. كما يوجد، إضافة لذلك، وعي استهلاكي نقدي من جانب الطلبة يتزايد يوماً بعد يوم. من أجل ذلك، يبدو من الحكمة للقسم أن يحرص على إعلام جميع الطلبة وإفهامهم وضمان دعمهم لدور عملية التقييم في إعطاء الدليل لنتائج تعلمهم.

وثالثاً، إن تحفيز الطلبة ليبذلوا جهدهم الكبير أثناء عملية التقييم هو الشغل الشاغل للأقسام. فإذا رأى الطلبة أنه لا قيمة لعملية التقييم لأنهم لم يفهموا الغرض منها، أو رأوا فيها ما يراه الأساتذة أحياناً بأنه مجرد إجراء بيروقراطي يسبب الإزعاج بدلاً من أن يدركوا أنه عنصر جوهري من عناصر تعلمهم ووسيلة لضمان جودة برنامج القسم، فإنهم لا يبذلون إلا جهداً عابراً أو ربما يقاومون العملية بقوة. ولا بد من التأكيد بأن ما دون الجهد الأقصى من جانب الطلبة من شأنه أن يضعف قوة نتائج التقييم. وهكذا تصبح النتائج دليلاً لقدرات الطلبة غير جدير بالثقة لأن هذه القدرات لم تبذل.

إن الحرص على اعتبار التقييم جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية التي ينهض بها القسم هو الخطوة الأولى في سبيل رفع قيمة التقييم في نظر الجميع، وإقناع الأساتذة والطلبة على السواء بأخذ هذه العملية على محمل الجد. ومن أجل ذلك ينبغي إعلام الطلاب وتكرار هذه الرسالة مراراً وتكراراً. ينبغي أن يسمع الطلاب بهذا الدور الهام للتقييم في عملية التعلم عندما يتقدمون بطلبات القبول في الجامعة، وأن يسمعوا به من خلال التقييم ضمن توجهات المؤسسة والقسم، وضمن المشورة الأكاديمية وضمن كل مادة دراسية. فهذه الخطوات دون شك تضمن أن يفهم جميع الطلبة جميعاً هذه العملية وكيفية مساعدتهم في مراقبة مقدار تعلمهم وتطورهم.

وعندما يفهم الطلبة ويستوعبون طريقة اندماج جميع أهداف ومقاصد الثقافة العامة والمنهاج الدراسي، وحين يدركون كيف يجري تصميم عمليات التقييم بحيث تساعدهم وتساعد أساتذتهم في مراقبة مقدار ما يتعلمون ومدى تطورهم وإنجازهم لهذه المخرجات من النتائج، يمكن عندئذٍ اكتساب دعم الطلبة الشديد والحماس لعملية التقييم. ويصبح التقييم جزءاً لا يتجزأ من عملية تطور الطلبة وخبرات الطلبة.

وثمة احتمال أيضاً للمشاركة العميقة من خلال سؤال الطلاب أن تحديد المشكلات المتعلقة بتعريف المخرجات وعملية التقييم، والطلب إليهم تقديم أفكار إبداعية، والإسهام في مختلف مراحل العمل الذي سوف ينفذ. فالعلم بالشيء المطلوب تقييمه وبطريقة تصميمه وإدارته وطريقة تفسير عملية التقييم وكيف سيجري استعمال نتائجه في سبيل تحسين العملية التعليمية يعد أيضاً تعلماً أكاديمياً حقيقياً.

استعمال نتائج التقييم :فرصة للقيادة

لا يمكن لنتائج بحوث التقييم والزمن المكرس لها والأموال والطاقة والعاطفة التي بذلت في سبيلها التحسين من مستوى تعلم الطلبة أو إيجاد قيمة عند دافعي الضرائب والمانحين والمجتمع بأسره إلا إذا استخدمت نتائجها لجهة تحسين العملية

التعليمية. ومع ذلك نجد عدداً غير قليل من المؤسسات والأقسام تتعثر في عملها هذا. القصد من التقييم تكوين فهم أعمق للقسم وتحسين قدراته في مساعدة الطلبة على التعلم. وهو، كما بيانات المهمات والأهداف والمقاصد، ينبغي أن تستخدم نتائجه استخداماً فاعلاً ليكون مفيداً. ورئيس القسم الماهر الذي يستطيع استخدام ثمرات التقييم يعد أداة شديدة القوة ليقود عملية التغيير.

تطوير الأساتذة والطلبة

لقد تحول دور المربي في الكلية خلال العقدين أو الثلاثة المنصرمة إلى مهنة معقدة فنياً مثقلة بمعوقات المهن الأخرى الناضجة، من مثل قاعدة بحوث تجريبية، وجسماً له أفضل الممارسات المقبولة، وسجلاً لأعمال علمية نظرية وتطبيقية، وروابط متنوعة لمختلف الاختصاصات والمؤتمرات والتدرب لدرجة الدكتوراة. بيد أن معظم المربين والمعلمين في الكليات والجامعات تعلموا علومهم في اختصاص أكاديمي معين ويفتقرون إلى التدريب الكافي ليكونوا معلمين ومربين. من أجل ذلك، أمامنا أشياء كثيرة ينبغي أن نتعلمها بغية توظيف افضل للطرق الحديثة ذات الأساس البحثي لكي نساعد طلبتنا على التعلم. ولحسن حظنا أمامنا اليوم مصادر كثيرة عالية الجودة تساعدنا في عملنا.

إن تطوير المعرفة والمهارات اللازمة لتصميم عملية التقييم وتطبيقها وتفسير نتائج بحوثها يقتضي بالضرورة الدراسة والممارسة. كما أن استخدام هذه النتائج الاستخدام الفعال في سبيل تحسين تعلم الطلبة وتطويرهم يقتضي أيضاً فهم تسلسل المراحل التي من خلالها يطور الطلبة مختلف قدراتهم المهمة على صعيد المجتمع، ويصبحون قادرين على استعمال الأساليب المعروفة لتنمية هذا التطور استخداماً ماهراً.

وعندما تكون نتائج تقييم مخرجات معينة غير مقبولة، يمكن الرجوع إلى الإرشادات الملائمة التي تتضمنها مؤلفات عديدة صدرت بما يتعلق بالتعليم العالي وتستند إلى الممارسة الأفضل القائمة على البحوث من أجل إعادة صياغة العملية التعليمية.

قيادة العملية وإدارتها

تقتضي عملية وضع الأهداف ومراقبة نتائجها قيادة فاعلة، وهي بحاجة أيضاً إلى من يدافع عنها بقوة ويناصرها بفاعلية وذلك بغية النجاح في تنفيذها في حينها. وينبغي أن يضطلع رئيس القسم بالدور الريادي في مساعدة الجميع على فهم أهمية تعريف مخرجات عملية التعلم وتقييمها وتطوير الالتزام بهذه العملية والتأكد من أن الجميع يشارك فيها على الصورة الصحيحة والملائمة.

وينبغي أن يتأكد رئيس القسم أن بأن لدى هؤلاء الأفراد الموارد اللازمة لقيامهم بعملهم على أكمل وجه وبأن العملية تدار بفاعلية واقتدار، وهذا يعني وجود حد زمني ملائم وبأن خطوات العمل تنفذ في حينها وبأن الأفراد قد تلقوا التدريب الذي يحتاجونه من أجل إنجاز العمل على أكمل وجه وبأن الوسائل اللازمة للمراجعة الدورية قد تهيأت وتتضمن التوصل إلى تقييمات وبيانات بمخرجات عالية الجودة نتيجة لهذه العملية.

من المستحيل التشديد على أهمية بذل الجهود في سبيل وضع مجموعة من الأهداف والمقاصد لنتائج المناهج الدراسية قبل التحرك نحو التقييم. فهذه البيانات، فضلاً عن كونها ذات أهمية بالغة بصفتها أساساً لتقييم البرامج، تعد المؤشرات اللازمة لتحديد المخرجات من المواد الدراسية التابعة للمنهاج. ومع أنه عمل ينطوي على الكثير من التحدي ومن حيث المبدأ يستغرق وقتاً ليس بالقليل، إلا أن هذا الاستثمار يضاعف الفائدة التي يجنيها القسم وطلبة القسم ويمكن أن يؤدي إلى تحسن هام في جودة البرامج وجودة التعلم لسنوات عديدة قادمة.

المراجع:

قدم هذا الفصل نظرة عامة شاملة للطريقة التي يمكن لرؤساء الأقسام والأساتذة اتباعها بهدف التعريف بالنتائج واستخدام بحوث التقييم لمراقبة قدرة القسم الجامعي على إنتاج التعلم والتطوير لدى طلبته. إضافة لذلك، ينبغي على

رؤساء الأقسام وزملائهم أن يطلعوا على المؤلفات المتخصصة ذات العلاقة بعملهم التربوي والتعليمي وبالتالي ليطوروا معرفتهم ومهاراتهم الشخصية اللازمة لقيامهم بهذه المهام المعقدة على أفضل ما ينبغي، وهناك مراجع كثيرة يمكن أن تساعدهم في هذا السياق، نعرض فيما يلي لأكثرها فائدة:

المراجع المحلية:

ينبغي أن يتعرف على القسم أولاً على المراجع الموجودة في الجامعة. فقد يتوفر الكم الهائل من البيانات التي أفرزتها عمليات تقييم أجراها القسم نفسه، أو مكتب عميد الكلية أو قسم شؤون الطلاب أو بحوث أجرتها المؤسسة وربما يوجد في الجامعة أفراد يتمتعون بمهارات فنية عالية القيمة قد تكون عوناً للقسم. وهؤلاء الأفراد غالباً ما يتواجدون في مكاتب المؤسسة الخاصة بالبحوث والتقييم، أو في معاهد وأقسام التربية والتعليم، والأقسام الخاصة بالعلوم الاجتماعية، وأقسام التطوير التعليمي للأساتذة، ومراجع التعلم أو مراكز التطوير المهني.

المراجع العامة:

نشرت الرابطة الأمريكية للتعليم العالي دليلاً يعد الأكثر شمولاً للمراجع المتعلقة بعمليات التقييم في ميدان التعليم العالي، يحمل العنوان:

Learning Through Assessment: A Resource Guide for Higher Education (Gardiner, Anderson, and Cambridge, 1997). يقدم هذا الكتاب معلومات قيمة عن حركة التقييم الجارية حالياً في الولايات المتحدة، ويعيد طباعة "المبادئ التسعة للممارسة الجيدة في تقييم تعلم الطلبة المعتمدة لدى الرابطة الأمريكية للتعليم العالي"، ويحوي تسلسلاً للمطبوعات التي نشرت في مجالات التقييم التخميني والقياس والتقييم التثميني، فضلاً عن البحوث التي أجرتها المؤسسات، وكذلك البحوث المهنية في التعليم العالي. كما يتضمن أيضاً شروحاً وتعليقات لمجموعة من الكتب عن التقييم إضافة إلى تعاريف موجزة لنحو ثلاثمائة كتاب

ودراسة بحثية وغيرها من المطبوعات الصادرة في مجال التقييم، ويحتوي أيضاً على توصيف للروابط والمنظمات والوسائل الخاصة بالتقييم، ومواقع الانترنت والوسائط المتعددة وغيرها من المراجع التكنولوجية الخاصة بالتقييم.

ولعل أفضل مرجع يفيد في التعرف على مجمل المستجدات في مجال التقييم وأحدث ما توصلت إليه أنشطة التقييم في الجامعات الأخرى هو النشرة الصحفية التي تصدر كل شهرين عن دار جوسي باس Jossey-Bass بعنوان:

Assessment Update: Progress, Trends, and Practices in Higher Education (www.josseybass.com).

تحتوي هذه النشرة على مقالات، وعمود إعلامي ينشر دوماً بقلم أحد الخبراء، إضافة إلى الوثائق والمؤتمرات والمطبوعات وغير ذلك من الموضوعات بهذا الشأن.

ومن أجل الحصول على تقارير مفصلة حول تجارب التقييم التي أجريت في جامعات معينة في مختلف أنحاء الولايات المتحدة يمكن الرجوع إلى مؤلفات وضعها Trudy Banta and Associates (1993) ، وكذلك كتاب تأليف

Banta, Jon Lund, Karen Black, and Frances Oblander (1996)، وكتاب: James Nichols (1996 b).

توضيح الرسالات وتعريف النتائج

يجب أن يعرف القسم ما الذي يحاول إنجازه قبل أن يعمل على تطوير برامجه التعليمية أو يحاول تقييم فاعليتها. ونقطة البداية لعملية مراقبة أداء القسم يجب أن تكون في رسالة القسم، التي يجب أن تكون بادئ ذي بدء متوافقه مع رسالة الكلية. كما يجب صياغة هذه الرسالة بالأسلوب الملائم الذي يوضح الغرض منها وإمكانية القيام بما هو مطلوب من القسم. وخير مرشد لكتابة رسالة جديدة أو مراجعة رسالة موجودة هو كتاب غاردن (Gardiner, 1989) وكتاب نيكولز (Nichols, 1995 a).

كما يمكن الحصول على أفكار محددة لمخرجات يرغب القسم في وضعها أهدافاً ومقاصد من مصادر عديدة، إذ توجد مؤلفات كثيرة حول البحوث تفيد القسم وتجنبه عناء «إعادة اختراع الدولاب (العجل)»، لاسيما وأن ثمة مطبوعات خاصة بأنواع محددة من القدرات التي يثمنها الأساتذة في كل مكان، مثل التفكير الناقد، والتي قد توضح مهارات وسلوكيات إن أنجزت معاً قد تشكل سلوكاً منهجياً يعرف بالتفكير الناقد (انظر Facione, 1990; Paul, 1995; Erwin, 1998).

ولكن، بما أن المؤلفات التي وضعت حول تطور الطلبة كثيرة جداً وهائلة الحجم فإن أفضل وسيلة لمقارنتها الرجوع إلى الخلاصات الوافية حول البحوث والممارسات المقبولة. تفيد هذه المراجع في تعريف قرائها على مجالات تطور الطلبة وتفيد في اقتراحها للعديد من احتمالات النتائج التي يرغبها القسم والأسئلة الهامة من أجل بحوث التقييم، كما تزود بالعديد من المراجع الإضافية المتخصصة.

يقدم Pascarella and Terenzini (1991) في كتابهما:

How Colleges Affect Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research.

مراجعة لنحو 2600 دراسة أجريت حول تطور الطلبة وأثر الكلية في طلابها منذ عام 1968، حيث يلخص المؤلفان هذه الدراسات ويعلقان عليها ويقدمان مقترحات من أجل التطبيق العملي لما توصلت إليه هذه البحوث في الكليات والجامعات.

أما كتاب Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning (Gardiner 1996) فيقدم مراجعة وتحليلاً لبحوث تتعلق بالقدرات الرئيسة التي يتطلبها المجتمع وكيفية تطوير هذه القدرات وفاعلية الممارسات الراهنة وإمكانات الطلبة في هذه الأيام والتوصيات التي ينصح بها الباحثون من أجل الممارسات الأفضل.

من جهة أخرى، يقدم الكتاب What Matters in College:Four Critical Years Revisited (Astin, 1993) توصيفاً لدراسة شملت 146 متغيراً في المدخلات و192 متغيراً للعلمية البيئية- التعليمية للطلبة، و82 متغيراً في النتائج والمخرجات. ما توصل إليه المؤلف أوستن Asten يلقي ضوءا على التفاعلات البينية لخصائص الطلبة حين يصلون إلى الجامعة، وما يفعله القسم حيال هذه التفاعلات، وما هو متوقع أن تنتجه هذه الأنشطة.

و للحصول على كتيب تعليمات عملي يساعد في فهم وتدوين صنوف مختلفة من الأهداف والمقاصد يمكن الرجوع إلى كتاب Gardiner (1989). كما يمكن الحصول على أفكار متعددة في هذا الشأن من الأهداف والمقاصد المعتمدة في أقسام مؤسسات أخرى تتضمنها الخلاصات الوافية في هذه المؤلفات. وفي هذا الإطار يقدم بوين Bowen (1977) لائحة بالأهداف Catalogue of Goals، كما قدم كل من غاردنر Gardiner (1989) ولينينغ Lenning (1977) قوائم بالنتائج التي توصلت إليها مؤسسات عديدة.

التقييم: مراجع عامة

هنالك العديد من المصادر التي يمكن اعتمادها كتباً دراسية في التقييم. من هذه المصادر يمكن أن نذكر كتابين أحدهما من تأليف Anderson, Ball, Murphy, and Associates (1975)، والآخر بقلم Linn (1993) حيث يتضمنان أطروحات عامة حول التقييم التخميني والقياس والتقييم التثميني. أما بخصوص تفاصيل وضع خطة التقييم التقديري، فقد تفيد كتب نموذجية حول الاختبارات والقياس في مجالي التربية وعلم النفس (انظر على سبيل المثال Cronbach, 1984, Cary,1994) وأما الكتب الدراسية الموضوعة تحديداً للتقييم في التعليم العالي فتشمل مؤلفات:

Angelo and Cross (1993) وAstin (1991) وCross and Steadman (1996) و Dressel (1976) وErwin (1991) وJacobs and Chase (1992) وLight, Singer,

and Willet (1990) و Nichols (1995 a,b,) و Palomba and Banta (1999) إضافة لذلك. وضع Nichols (1995c) كتاباً خاصاً يعتبر دليلاً للأقسام الجامعية في هذا الشأن.

ولا يفوتنا أن نذكر المؤتمر السنوي للتقييم الذي ينعقد في شهر حزيران / يونيو الذي تنظمه الرابطة الأمريكية للتعليم العالي (www.aahe.org) الذي يعد أفضل مكان يتعلم فيه المرء كيف يستخدم التقييم في تحسين تعلم الطلبة.

وهناك أيضاً مصادر الكترونية للتقييم حيث يعد موقع AS) ASSESS-L (SESS.LSV.UKY.EDU خدمة مفيدة لمختلف أنواع التقييمات وأمورها في التعليم العالي حيث يعد المشتركون في هذا الموقع مصدراً ممتازاً للمعلومات. أرسل الرسالة التالية ضمن سطر واحد إلى العنوان التالي من أجل الاشتراك بالموقع:

«واسمك الأخير» «اذكر اسمك الأول» Subscribe assess

ويوجد أيضاً موقع على الانترنت يحوي معلومات مفصلة حول مهارات وسلوكيات التفكير الناقد وحل المشاكل وكتابة هذه المهارات والسلوكيات ووسائل تقييمها هو:

http://nces.ed.gov/evaltests/default,asp

وللحصول على المزيد من المعلومات حول مؤتمرات التقييم والمصادر الالكترونية والوسائل، يمكن الرجوع إلى كتاب: Gardiner, Anderson, and Cambridge (1997)

تقييم نتائج مادة الاختصاص العلمي

من المؤلفات التي تبحث تحديداً قضايا وأساليب تقييم دراسة الحقل الرئيس في الاختصاص، بما في ذلك توصيف لخلاصة الخبرات والتجارب التي أنتجتها جامعات عديدة نذكر Adelman (1988,1989) و Applebaum (1987) وBanta and Associates (1993) و Banta, Lund, Black , and Oblaner 1996 وFarmer (1988) و Fong (1988) و Nichols (1995,a,b).

استخدام معلومات بحوث التقييم لتحسين تعلم الطلبة

تحتوي المراجع التي عددناها آنفا، وبخاصة من مؤلفات Astin (1993) و Gardiner (1996) و Pascarella and Terenzini (1991) كماً هائلاً من المعلومات حول طريقة تعلم وتطور الطلبة وحول التجارب التي عرف عنها أنها تحقق أنواعاً مختلفة من التطور لدى الطلبة.

التطور المهني للأساتذة

تعد شبكة التطوير المهني والتنظيمي في التعليم العالي Professinal and Organizational Development (P.O.D) Network in Higher Education الرابطة المهنية الأولى للأساتذة الموظفين والإداريين وغيرهم ممن لهم علاقة في التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بصفتهم مربين، ولها موقع على الانترنت يمكن الرجوع إليه من أجل أية معلومات حول تطوير الأساتذة www.podnetwork.org.

البحث عن مؤلفات مهنية متخصصة

يمكن البحث بسهولة في هذا الكم الهائل عن المؤلفات التي كتبت حول التعليم العالي بما في ذلك السعي للوصول إلى تلك الأعمال المتعلقة بتعلم وتطور الطلبة وحول مواصفات النتائج والتقييم والأقسام الجامعية من خلال الولوج إلى قاعدة بيانات ERIC في موقعها http://ericir.syr.edu/Eric/

تتضمن قاعدة البيانات هذه معلومات منذ إحداث هذه القاعدة 1966 وحتى شهور قليلة تسبق الوقت الحاضر.

المراجع:

Adelman, C. (ed.). Performance and Judgment: Essays on Principles and Practice in the Assessment of College Student Learning. Office of Educational Research and Improvement Publication OR88-514. Washington, B.C.: U.S. Department of Education, 1988.

Adelman, C. (ed.). Signs and Traces: Model Indicators of College Student Learning in the Disciplines. Office of Educational Research and Improvement Publication OR89-538. Washington, B.C.: U.S. Bepartment of Education, 1989.

Anderson, S. B., Ball, S., Murphy, R. T., and Associates. Encyclopedia of Educational Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.

Angelo, T. A., and Cross, K. P. Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers. (2nd. ed.) San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Applebaum, M. I. "Assessment Through the Major." In C. Adelman (ed.), Performance and Judgment: Essays on Principles and Practice in the Assessment of College Student Learning. Washington, B.C.: U.S. Bepartment of Education, Office of Educational Research and Improvement, 1988.

Astin, A. W. Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education. Phoenix: Oryx Press, 1991.

Astin, A. W. What Matters in College"?Four Critical Years Revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Banta, T., and Associates. Making a Difference: Outcomes of a Decade of Assessment in Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Banta, T. W., Lund, J. P., Black, K. E., and Oblander, F. W. Assessment in Practice: Putting Principles to Work on College Campuses. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

obeikandl.com

Bloom, B. S. (ed.). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook One: Cognitive Domain. New York: Longman, 1956.

Bowen, H. R. Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

Carey, L. M. Measuring and Evaluating School Learning. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, 1994.

Cronbach, L. J. Essentials of Psychological Testing. New York: Harper-Collins, 1984.

Cross, K P., and Steadman, M. H. Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Dressell, P. L. Handbook of Academic Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

Erwin, D. I. Assessing Student Learning and Development: A Guide to the Principles, Goals, and Methods of Determining College Outcomes. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Erwin, T. D., for the Council for the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Student Outcomes, Panel on Cognitive Outcomes. Definitions and Assessment Methods for Critical Thinking, Problem, Solving, and Writing. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1998. (http://nces.ed.gov/npec/evaltests/default.asp)

obeikandl.com

Facione, P. A. "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for the Purposes of Educational Assessment and Instruction." Unpublished manuscript, 1990. (ED 315 423)

Farmer, D. W. Enhancing Student Learning: Emphasizing Essential Competencies in Academic Programs. Wilkes Barre, Pa.: King's College, 1988.

Fong, B. "Assessing the Departmental Major." In J. H. McMillan (ed.), Assessing Students' Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Gardiner, L. F. Planning for Assessment: Mission Statements, Goals, and Objectives. Trenton: New Jersey Department of Higher Education, 1989. (ED 403 809)

Gardiner, L. F. Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning. ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 23, no. 7. Washington, B.C.: Graduate School of Education and Human Development, George Washington University, 1996.

Gardiner, L. R, Anderson, C., and Cambridge, B. L. (eds.). Learning Through Assessment: A Resource Guide for Higher Education. Washing- ton, D.C.: American Association for Higher Education, Assessment Forum, 1997.

Jacobs, L. C., and Chase, C. I. Developing and Using Tests Effectively: A Guide for Faculty. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., and Masia, B. B. Taxonomy of EducationalObjectives: The Classification of Educational Goals. Handbook Two: j Affective Domain. New York: Longman, 1964.

obeikandl.com

Lenning, O. T. Previous Attempts to Structure Educational Outcomes and j Outcome-Related Concepts: A Compilation and Review of the Literature, j Boulder, Colo.: National Center for Higher Education Management j Systems, 1977. (ED 272 109)

Light, R. J., Singer, J. D., and Willett, J. B. By Design: Planning Research in ? Higher Education. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990.

Linn, R. L. Educational Measurement. Phoenix: Oryx Press, 1993. i Milton, O. Will That Be on the Final? Springfield, 111.: Thomas, 1982.

Nichols,J. O. A Practitioner's Handbook for Institutional Effectiveness and i Student Outcomes Assessment Implementation. (3rd. ed.) New York: Agathon Press, 1995a.

Nichols, J. O. Assessment Case Studies: Common Issues in Implementation with i Various Campus Approaches to Resolution. New York: Agathon Press, 1995b.

Nichols, J. O. The Departmental Guide and Record Book for Student Outcomes j Assessment and Institutional Effectiveness. (2nd ed.). New York: Agathon Press, 1995c.

Palomba, C. A., and Banta, T. W. Assessment Essentials: Planning, Imple- menting, and Improving Assessment in Higher Education. San Francisco: ; Jossey-Bass, 1999.

obeikandl.com

Pascarella, E. T., and Terenzini, P. T. How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Paul, R. W. Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World. Santa Rosa, Calif.: Foundation for Critical Thinking, 1995.

Tichy, N. M. The Leadership Engine: How Winning Companies Build Leaders i at Every Level. New York: HarperCollins, 1997.

obeikandl.com

الفصل التاسع

التعلم من خلال الخدمة والقسم الضالع فيه استراتيجية متعددة الاستعمالات

بقلم إدوارد زلوتكوفسكي

في اليوم الأول لدخولهم قاعة المحاضرات ترى الطلاب يتدافعون ويراهن كل منهم على مقعد خاص له في الصف الأخير من المقاعد، وبحيث يكون أقرب ما يمكن إلى الباب وكل حسب استطاعته. تراهم مكتئبين، عجافاً هزيلين. وما أن يجلس كل في المقعد الذي كسبه، حتى تراهم غائبين عن النظر، تكاد لا تراهم فيشغلون أنفسهم وبكل إصرار باهتمامات وأحاديث ذاتية المحتوى. وحين أتمكن بعد جهد طويل من جعلهم يشاركون زملاءهم في الصف وأطلب إليهم الانتباه للدرس، ترتسم على وجوههم عبارات التحدي الممزوج بشيء من التسامح والذهول، لسان حالهم يقول لي «علّمنا إن كنت تجرؤ على ذلك».

من النادر أن نجد أستاذاً لم يتعرض لموقف كهذا، إنما بغض النظر عن نوع المؤسسة التعليمية وعمر المشاركين وأوضاعهم الثقافية وعن المادة الدراسية المقدمة لهم، ترى انتباه الطلبة مشتتاً، وتبدو رغبتهم بالمشاركة وصبرهم على الأشياء المجردة والتعقيدات الفكرية معيناً ناضباً خلواً من هذا كله. وحين يعجز الطلبة والأستاذ والمادة الدراسية عن تحقيق ما هو أكثر من التواصل الإلزامي الرسمي، تبدو احتمالات تحقيق خبرة في التعلم، ناهيك عن تحقيق خبرة تحويلية مقنعة بحق، أمراً بعيد المنال.

قد تبدو هذه المشكلة، وإن كانت واقعية، لأول وهلة بعيدة عن رؤية رئيس القسم وإدراكه. فما الذي يستطيع أن يفعله رئيس القسم حيال مشكلة قد يمتد مداها لتصبح متفشية؟ ولماذا يحاول فعل شيءٍ وهو الذي لديه مسؤوليات أخرى كثيرة تستوجب اهتمامه؟ سأحاول في الصفحات القادمة أن أستطلع نهجاً في تصميمات التعليم لعله يوحي بالأمل، وأقصد بذلك مقدرتنا على تجديد اهتمام الطلبة ومشاركتهم وفي الوقت نفسه نرفع من معنويات وإبداعات الأساتذة، وذلك من خلال إيجاد شراكات مع جماعات من خارج الجامعة، وبخاصة الجماعات التي لم يخدمها حتى الآن اقتصاد السوق.

برزت استراتيجية الشراكة هذه -التي يشار إليها في كثير من الأحيان بـ «التعلم من خلال الخدمة» -خلال العقد المنصرم من السنين كواحدة من أكثر الابتكارات التعليمية إثارة للحماس وأعلاها قيمة محتملة متاحة للأساتذة والأقسام التي يعملون من خلالها. والحق يقال إن التعليم العالي كما نعرفه بحاجة إلى ابتكارات مثل هذه ليبقى على قيد الحياة سياسياً وفكرياً وحتى مالياً- لأن هذه الصيغ المباشرة لإنتاج المعرفة ونشرها هي وحدها القادرة على التصدي لذاك التنوع الواسع من الاحتياجات المدنية والتعليمية في مجتمعنا هذا، مجتمع ما بعد الحداثة وما بعد الصناعة. وكما أشار جون أبوت (1996) John Abbott، رائد الجهود الدولية الهادفة إلى إيجاد حلقة وصل بين الخبراء من مختلف الاختصاصات «في مسعى لإيجاد استراتيجيات تعلم جديدة» حيث قال: «الناس في جميع العالم يحتاجون اليوم إلى سلسلة كاملة من الكفاءات الجديدة -أي قدرات على وضع المفاهيم للمشاكل وإيجاد الحلول لمشاكل ينجم عنها «التجريد»... «التفكير ضمن المنظومات»....«التجريب» و«التعاون»... لكنني أشك في إمكانية تعليم هذه القدرات داخل غرفة الصف فقط، أو في إمكانية قيام المدرسين وحدهم بتعليمها. إن التفكير من المستوى العالي ومهارات حل المشاكل تنمو من خلال الخبرة المباشرة، وليس من خلال التعليم، وهي تحتاج إلى ما هو أكثر من نشاط داخل غرفة الصف. إنها تتطور من خلال المشاركة النشطة وتجارب من واقع الحياة في أماكن العمل وداخل المجتمع.

(ص3-4 التأكيد على العبارات داخل مزدوجتين وردت في الأصل). وهنا تقع المسؤولية على رؤساء الأقسام الذين يلعبون الدور المحوري في تقرير ما إذا كان باستطاعة الأكاديمية تلبية هذه الاحتياجات فعلاً، ذلك أن الاستراتيجيات المبتكرة سوف توضع على مستوى القسم، هذا إن وضعت.

تعريف التعلم بالخدمة

من التعاريف المتداولة كثيراً لمصطلح التعلم بالخدمة، تعريف ينص على ما يلي:

> «نحن نرى التعلم بالخدمة خبرة تعليمية ذات نتائج مقبولة رسمياً يقوم الطلبة من خلالها بالمشاركة في نشاط خدمي منظم يلبي احتياجات المجتمع المعروفة وتنعكس على النشاط الخدمي ذاته بطريقة يكتسب فيها الطلبه لمزيد من الفهم لمحتوى المادة الدراسية، وتقديراً أوسع للاختصاص ذاته، وإحساساً أكبر بالمسؤولية المدنية. وعلى النقيض من الخدمة التطوعية خارج المنهاج الدراسي يعد التعلم بالخدمة خبرة خدمية تستند إلى المقرر الدراسي وتحقق أفضل النتائج حين تتصل أنشطة الخدمة بمعناها المفيد مع مادة المقرر الدراسي من خلال أنشطة التفكير التأملي مثل الكتابات الموجهة والمناقشات ضمن مجموعات صغيرة وقراءة معلومات داخل غرفة الصف. وخلافاً للممارسة التدريبية فإن النشاط التجريبي في مادة دراسية تُقدّم ضمن التعلم بالخدمة لا يستند بالضرورة إلى المهارة في إطار التعليم المهني».
>
> [Bringle and Hatcher, 1996, p.222]

ليست قيمة هذا التعريف في توصيفه للمزايا الهامة للتعلم بالخدمة فحسب، بل أيضاً في التفريق بين التعلم بالخدمة من جهة وبين التطوعية والتدريب والممارسة الداخلية التقليديين من جهة أخرى، لذلك فإن الإدراك الجيد والواضح لهذه الفروق أمر ضروري لكي يفهم المرء إمكانية التعلم بالخدمة في صياغة الحوار الأكاديمي المدني، وفي تسهيل قدرة التعليم العالي على تقديم قيمة إجتماعية وتربوية عليا.

من المزايا المهمة للتعلم بالخدمة التي نتحدث عنها في هذا الفصل، تلك الميزة الأولى الواردة في العبارة «خبرة تعليمية ذات نتائج مقبولة رسمياً». ولا يختلف التعلم بالخدمة، باعتباره خبرة تعليمية، عن التحليل النصي، أو تحديد المشكلة أو دراسة حالة ما أو تجربة داخل المختبر، أي أنه يمثل نشاطاً أساسه المنطقي متعلق بقدرته على تشجيع التعلم والارتقاء به. ومن هذا المنظور، ينظر إلى الخدمة على أنها واسطة لعملية التعلم. وخلافاً للواسطة التعليمية التقليدية، فإن نوع التعلم الذي ينقله التعلم بالخدمة متعدد الجوانب ويتضمن "محتوى المادة الدراسية تقديراً أوسع للاختصاص ذاته ولإحساس أقوى بالمسؤولية الاجتماعية، ولكي يتمكن التعلم بالخدمة من إنجاز هذه المقاصد المركبة، يستخدم عدداً من استراتيجيات التفكر، ومن هنا فإن التفكر يجب أن يعد ميزة هامة أخرى. وحين يندمج الطلبة في التعلم بالخدمة، لا يتصرفون بطريقة تفضي إلى نتائج من واقع الحياة فحسب، بل وأيضاً يتعلمون كيف يتعاملون مع أفعالهم وينظمونها بدقة وتأنٍ وتحليل، وبالتالي تنطبق عليهم التسمية التي أطلقها الراحل دونالد شون Donald Schon (1983,1987,1995)حين وصفهم بقوله: «الممارسون المتأملون».

بيد أن التعلم مفهوم واحد من أصل مفهومين يشملهما التعلم بالخدمة، فالمفهوم الآخر «الخدمة» ليس أقل أهمية من الأول. فالخدمة هنا، وبكل تأكيد، تتسم بخصائص متميزة. وهي في واقع الأمر متعددة الجوانب كما التعلم الذي تحفزه. لكنها خلافاً لمعظم ما تتيحه من تعلم، تجد منطقها النهائي في فائدة المجتمع وليس في نماء الطلبة. وهنا نصل إلى الميزة الثالثة، ألا وهي: إن التعلم بالخدمة يسعى لإقامة علاقة بين الأكاديمية والمجتمع تكون تبادلية في جميع نواحيها أي إنها تبادلية من حيث استعداد كلا الطرفين للتعلم والخدمة، وتبادلية أيضاً من حيث استعداد كلا الطرفين لموازنة المنافع مع المسؤوليات. تشير عبارة "احتياجات المجتمع المعروفة" الواردة في التعريف الذي قدمه Bringle and Hatcher بوضوح إلى هذه العلاقة التبادلية لكونها توحي بأن حاجات المجتمع التي يجب تلبيتها يجب أن تكون معروفة

بوضوح ويتوافق عليها جميع الأطراف. وبهذه الطريقة يختلف التعلم بالخدمة عن غيره من أصناف العمل الميداني الأخرى والموغلة في التقاليد حيث تكون احتياجات المجتمع قد أخضعت للأهداف التعليمية للجامعة وحيث الواقع يشير إلى أن المجتمع قد أصبح مجرد وسيلة لغاية أكاديمية.

لكن التأكيد على العلاقة التبادلية ليس العامل الوحيد الذي يميز التعلم بالخدمة عن غيره من الأشكال التقليدية للتعليم التجريبي. وكما يقول برنغل وهاتشر Brin-gle and Hatcher ليس التعلم بالخدمة بحكم الضرورة منتظماً حول تطوير مهارات مهنية. وبينما يكون الطلبة الوحيدون الذين يقومون بالتدرب هم الذين يركزون على حقل الاختصاص الذي توفره التجربة الميدانية -مثال ذلك طلبة أقسام التمريض وأقسام الصحافة -فإننا نجد أن خبرات وتجارب التعلم بالخدمة مفتوحة أمام جميع الطلبة. وإضافة إلى تقديم مواد دراسية عليا في التعلم بالخدمة تشبه إلى حد كبير التدريب الداخلي التقليدي في أوجه عديدة، فإن بمقدور الأقسام الجامعية أيضاً تقديم مشاريع خدمية في جميع المجالات التي تقدمها بما في ذلك المواد الدراسية الأولية والاختيارية وحتى المواد الدراسية من خارج مادة الاختصاص الرئيس. وعلى هذا النحو يمكن النظر إلى التعلم بالخدمة على أنه إضافة ثمينة مكملة للخبرة التقليدية في الممارسة والتدريب الداخلي. وبما أن الطلبة يصبحون مشاركين في مثل هذه الأعمال في وقت مبكر من حياتهم المهنية، يمكن القول إن هذا العمل يخدم هدفين اثنين، إدخالهم إلى عالم التطبيقات على أرض الواقع، وإتاحة فرص التعلم بالممارسة لأعداد كبيرة من الطلبة.

ولأن هذه المنهجية تتيح الفرص العديدة للطلبة ليدركوا ويقدروا العلائقية الحسية والملموسة لاختصاص معين ربما يظل نماء الاختصاص هذا بوصفه "مشروعاً محدد الاختصاص" واضحاً وظاهراً للعيان بصفة خاصة. ولعل الكتب الجديدة والدراسات والطبعات الخاصة لعدد من المجلات ذات الشهرة الواسعة

وإدخال مفهوم التعلم بالخدمة في برامج الروابط والجمعيات الإقليمية والقومية ترسم صورة واضحة لحركة تهدف إلى بناء قاعدة محددة الاختصاص العلمي تكون أكثر قوة على الدوام.

القيادة في فترة التغيير الكبير

تميز آن لوكاس (1994) Ann Lucas، حين لخصت المفاهيم التي عرضها كبار المؤلفين في هذا الميدان، بين نوعين من القادة، فتقول: «القادة التحويليون يخلقون رؤية مشتركة، ويحفزون الآخرين من خلال إيصال هذه الرؤية إلى مستويات عديدة، ويولّدون الدافع عند الآخرين ليفكروا بشكل مختلف ويتفوقوا، ويمنحون الآخرين اعتبارات فردية ويهيئون المناخ التنظيمي الذي يساعد الآخرين في إنجاز أنشطة ذات قيمة فيشعرون بقيمتهم. وعلى النقيض من هؤلاء، هناك القادة الإجرائيون الذين ليسوا سوى مديرين يخططون وينظمون ويقودون ويوظفون الموظفين ويسيطرون ويراقبون البرامج الخاصة بإنجاز تحقيق أهداف المؤسسة» (p.47) ثم تمضي قائلة: «ومن المهم أن يكون رئيس القسم قائداً تحويلياً، لأن هذا النوع من القادة هو على وجه الدقة ذلك الشخص الذي يستطيع أداء تلك المهام الجوهرية، وهي تحفيز أساتذة القسم وإعادة الحيوية والنشاط إليهم وتحسين التطور المهني، والعمل كعنصر محفز لتحسين ثقافة القسم والاستعانة بالمواهب الدفينة عند الأساتذة ومساعدة الأساتذة في صياغة أهداف القسم والتعرف على التوجهات الجديدة وخلق منهاج دراسي عالي الجودة يستجيب للتغيرات الكبرى في الاختصاص المعرفي» (p.49). إن نداء آن لوكاس إلى رؤساء الأقسام الذين بمقدورهم الاستجابة مسبقاً لاحتياجات القسم من خلال تشجيع الابتكار ورعاية النماء الفردي تتوافق وتتزامن مع ثقافة هذه الأيام الداعية إلى تغيير أكاديمي واسع النطاق. ولكن رغم أن أعضاء هيئة التدريس قد لا يقرون إفرادياً بضرورة هذا التغيير، إلا أن الرؤساء المسؤولين لا يستطيعون أن يحذوا حذوهم. فالإخفاق في إدراك ما هو الشيء المهدد بالأخطار في معرفة حاجتنا للتأقلم مع الظروف الثقافية الجديدة قد ينجم عن فقدان المادة الرئيسة في الاختصاص، وفقدان القوة الرافعة المؤسسية وبالتالي فقدان فرص العمل.

لم يقدم أحد وصفاً لتداعيات ومضامين عملية إعادة ضبط التعليم الجارية حالياً أفضل من وصف ر. يوجين رايس R.Eugene Rice مدير منتدى أدوار ومكافآت أساتذة الجامعات الذي تنظمه الرابطة الأمريكية للتعليم العالي American Association for Higher Educations Forum on Faculty Roles and Rewards. ففي مقالة قوية التأثير تحمل العنوان Making a Place for the New American Scholar (1996,p.8ff) يحدد رايس عدداً من النقاط المحورية فيما يشير إليه بأنه «العالم المليء بالافتراضات للاختصاصي الأكاديمي» - ويقصد بذلك: «مجموعة الافتراضات الأساسية» التي باتت تهيمن على عمل الأساتذة وتُعطيه هيلكه. وهذه النقاط التي تحدث عنها تتضمن إعطاء امتياز للبحوث يعلو فوق أي نشاط علمي آخر، وللبحوث البحتة فوق التطبيقات، وللتخصص فوق ترابط الأفكار والسياق والقيم الداخلية وأولويات الأكاديميين فوق احتياجات واهتمامات من هم من غير الأعضاء. يقول رايس إن هذه الافتراضات هي التي أعطت الشكل الحالي للتخصص المهني عند «عدد كبير من كبار الأساتذة المتقدمين في السن الذين يرأسون الآن أقسام الكليات ويؤثرون في قرارات التثبيت والترقية».

ولكن رغم أن هذا العالم المليء بالافتراضات يشد الأكاديميين باتجاه معين، إلا أن التطورات المؤسسية... تشده باتجاه آخر (Rice, 1996, p.9). ويأتي في مقدمة هذه التطورات ضغط يهدف إلى إعطاء اهتمام أكثر جدية للتعليم في المرحلة الجامعية الأولى ولاحتياجات المجتمع الأكبر، فهو يقول:

> «وحين انتقلنا إلى عقد التسعينيات... بدأت الأولويات التي كانت محورية في العالم المليء بالافتراضات تجد من لا يتحداها بالضرورة أو يرفضها، بل من يضيف لها أشياء أخرى. يذكر أساتذة مستجدون في مقابلة أجريت مع صحيفة Heeding New Voices، ما معناه أنه يوم جديد في الجامعة... وتظل المراجعة الواسعة التي تقوم بها هيئة من كبار الأساتذة لما ينشره المرء هي الشيء الذي يحظى بالقيمة

الأكبر. ولكن إضافة إلى تقييم الطلبة، ينبغي أن يخضع عمل المرء التعليمي لمراجعة الهيئة من كبار الأساتذة وبطرق عديدة. وفي الوقت الذي يجد فيه الأساتذة الجدد من يشجعهم على المشاركة في عمل يرضون به في تطوير المناهج الدراسية والامتداد نحو المجتمع الأوسع من خلال برامج التعلم بالخدمة التي أطلقت مؤخراً، فإنهم يسمعون دوماً أن مسؤولياتهم الأكبر نحو الروابط والجمعيات المهنية وزملائهم في النقابة يجب أن تكون في قمة أولوياتهم.

ينجذب عددٌ من أفضل الأساتذة الجدد حالياً نحو مجموعة جديدة من الأولويات التي تركز على المهام الأساسية لمؤسساتنا. ومن جهة أخرى تبقى الأولويات القديمة على حالها، ونقصد بذلك العالم المليء بالافتراضات للاختصاصي الأكاديمي».

[Rice, 1996, .10]

يفهم رؤساء الأقسام من كل هذا الكلام أن أمامهم أمرين هما ضرورة رؤية الصورة كاملة وصعوبة هذه الرؤية، وأن يكونوا قادرين على المناورة بفاعلية في إطارٍ يتسم بتحدٍ أكبر كثيراً مما كان قبل عشرة أعوام خلت. وكما يقول رايس تبدو معظم الافتراضات القديمة باقية على حالها في ظاهر الأمر، ذلك أن عدداً كبيراً من الأساتذة، إن لم نقل غالبيتهم، من أولئك الذين تشكلت قيمهم ومواقعهم الأكاديمية في عقود الستينيات والسبعينيات وأوائل الثمانينيات ما يزال يرى التفوق في إطار البحوث التقليدية التي تنشر في مجلات يراجعها كبار الأساتذة وما يزال يرى الأسلوب التقليدي بإلقاء المحاضرات ومناقشات تليها هو الأسلوب الأفضل والأنجع في التعليم. لكن قلة قليلة فقط من الأساتذة لم تتعود القبول بهذه الأولويات، وترى، -كما فعل رواد المفكرين من أمثال إرنست بوير (1990) Ernest Boyer وإرنست لينتون - (1995) Ernest Lynton، البحوث التقليدية شكلاً مشروعاً فقط من

أشكال العمل العلمي وأنها مجرد طريقة من وسائل التعبير عن التفوق. ولديهم إلى جانب ذلك تحفظات حول فاعلية وقوة تأثير منهجية إلقاء المحاضرات والمناقشات التقليدية في الوصول إلى ذاك الكم الكبير والمتنوع من الطلبة وفي مساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم ورغبتهم بأن يصبحوا متعلمين نشطين مدى الحياة.

تتطلب هذه الحالة في حدها الأدنى من رؤساء الأقسام بذل كل جهد ممكن ليثقفوا أنفسهم بكل ما يتعلق بالصيغ الجديدة الآخذة بالظهور في التعليم والبحث العلمي. ففي السياق الحالي يعني هذا الأمر وقبل أي شيء آخر بذل الجهود الجادة لفهم الصيغ الجديدة التي تتضمن المزيد من قوة المشاركة في النشاط العلمي. ليكون لهم مكان ضمن جهود القسم لمواكبة المستجدات في العلوم الاختصاصية وأولويات المؤسسة. إن رئيس القسم الذي لا يميز بين التعلم بالخدمة والخدمة التقليدية للمجتمع لا يستطيع الحكم على صحة اهتمام الطلبة والأساتذة المستجدين في هذا المجال. وقد يجد رئيس القسم الذي يظن أن لدى قسمه فعلاً برنامجاً قوي الامتداد لأنه يقدم تدريباً داخلياً قد يجد نفسه في موقف حرج أو ربما مهين حين يبدي عميد الكلية ملاحظته بأن القسم بحاجة لفعل المزيد لكي ينضم إلى الأجندة المدنية الجديدة في المؤسسة.

تحديد التفوق

إضافة إلى فهم ماهية التعلم بالخدمة وكيف يعتبر هذا التعلم مكملاً، بل ومختلفاً أيضاً، عن الأشكال الأخرى للتعلم بالتجربة، فإن المهمة الكبرى الماثلة أمام رؤساء الأقسام تقتضي التعرف على التفوق ومكافآته. وحيث أنني عرضت في موضع آخر (انظر Zlotkowsky, 1998) لمصفوفة مكونة من أربعة أجزاء لتعيين مجالات مسؤولية الأساتذة، فإنني أقدم في هذا الفصل استراتيجية لعلها تفيد رؤساء الأقسام في تطوير خطة من أربعة أجزاء متناظرة ولنبدأ بالسؤال: ما هو حق رؤساء الأقسام في توقعهم من أساتذة التعلم بالخدمة؟ والجواب: إن عليهم تركيز

انتباههم على أربعة عوامل هي: (1) قدرة الأساتذة على رسم مخطط لنشاط خدمة ذات علاقة محددة بالمادة الدراسية وتطبيقه، (2) قدرة الأساتذة على رسم مخطط لأنشطة تفكيرية متعددة المستويات وتطبيقه، (3) قدرة الأساتذة على توثيق وتقييم وإيصال أهمية النشاط الخدمي إلى الآخرين، (4) معرفة الأساتذة بالشريك في المجتمع.

أنشطة خدمة ذات علاقة محددة بالمادة الدراسية

لا شيء أكثر التصاقاً بقيمة مشروع خدمي لدى القسم والاختصاص العلمي من قدرة عضو هيئة التدريس على إدراك الطريقة الأكثر ملاءمة لوضع المشروع داخل أُطُر المقاصد والأهداف الكلية للمادة الدراسية موضوع المشروع. وإنني أرى أن إنشاء نظرية واختبارها، وتعزيز مهارات تأطير المشكلة وحلها، وتطبيق إجراء معين، وتحديد العلاقة مع عالم الواقع، وتوسيع وتعميق طاقات الطلبة على التخيل وإيجاد تعاطف تمثل جميعها وسائل مختلفة رغم أنها على قدر واحد من التساوي لتأطير التجربة الخدمية من المنظور الأكاديمي. وفي كثير من الحالات يصادف رؤساء الأقسام أعضاءاً في أقسامهم لديهم حماس شديد للعمل ضمن المجتمع، إنما حماسهم هذا يفوق ما لديهم من خبرة.

وما لم يدرك رؤساء الأقسام أن مشاريع التعلم بالخدمة يمكن أن تكون، بل يجب أن تكون، محددة بالمادة الدراسية - أي يجب أن تكون شديدة الارتباط من حيث الدقة والإنتاجية بمحتوى المادة الدراسية - فقد يجدون ما يغريهم ليتركوا الأساتذة يفعلون ما يشاؤون إلا أنهم في الوقت نفسه تراودهم هواجس لا تطفو على السطح إلا في وقت متأخر في سياق التقييم الهام. إن لرؤساء الأقسام حقاً في أن توقع، منذ البداية، بأن الأساتذة الذين يرغبون في الإشراف على مشروع خدمي يفهمون على نحو دقيق جداً مدى إسهام هذا العمل في تعلم الطلبة لتلك المادة الدراسية.

وهناك أيضاً مجال آخر يكون فيه لرؤساء الأقسام الحق في توقع قرار تربوي يتخذ بدقة وافية، ألا وهو الطريقة التي بها تدمج المهمة الخدمية رسمياً في هيكلية المادة الدراسية. هل ينبغي أن تكون هذه المهمة على سبيل المثال إلزامية أم اختيارية، لفترة قصيرة أم طويلة، فردية أم جماعية؟ ما مدى الدقة التي توخاها عضو الهيئة حين أخذ في اعتباره تواجد طلبته ومستوى خبرتهم إضافة إلى خبرته وقدرته الخاصة على قيادة عمل كهذا ما مدى اندماج هذا العمل - سواء كان إلزامياً أو اختيارياً من عناصر المادة الدراسية، أو كان مادة رئيسة في الاختصاص أم غير رئيسة- في النصاب الإجمالي للمادة الدراسية؟ وما لم يدرك رؤساء الأقسام كيف يمكن أن تكون المشاريع الخدمية وسائط فعالة في نقل محتوى المادة الدراسية، فقد يجدون ما يغريهم ليربطوا هذه المشاريع بكل ما لديهم من أشياء. وعندئذٍ قد تنهال عليهم سيول من شكاوى الطلبة من «توقعات غير معقولة».

أنشطة تأملية

لعله لا يوجد جانب من جوانب التعلم بالخدمة أكثر تحدياً لكفاءة الأساتذة التقليديين من المقدرة على تصميم وتطبيق أنشطة تأملية فاعلة ومؤثرة. فمن ناحية، هناك كثيرون من الأساتذة في مجالات تخصصية تقنية، قبل المهنية، يشعرون بعدم الإرتياح حين الترويج لعملية معالجة معلومات استطلاعية مفتوحة النهايات مهما كان نوعها. ومن ناحية أخرى، نجد الأساتذة، حتى من ذوي الاختصاص بالعلوم الاجتماعية والإنسانية، يفتقرون إلى الخبرة في ربط موضوعات المادة الدراسية مع مسائل أكثر اتساعاً تتعلق بالمسؤولية المدنية والحاجات المجتمعية المعاصرة. وفي ضوء التعريف الذي قدمه برنغل وهاتشر Bringle and Hatvher (1996.p.222)، إنهم يسهلون عملية التأمل «بطريقة يكسبون فيها تفهماً أفضل لمحتوى المادة الدراسية» و«تقديراً أوسع للاختصاص فيه» لكنهم يتعثرون حين يتعلق الأمر بالتفكير التأملي الذي يرمي إلى تشجيع «إحساس أقوى بالمسؤولية المدنية». وقد يتساءلون لماذا يتوجب عليهم أن يتعلموا كيف يفعلون ذلك إن كانوا لا يدرّسون (أو حتى لو كانوا يدرّسون) العلوم السياسية؟ أليس هذا الهم غريباً عن الهموم الأساسية لمادتهم الدراسية وعن تدريبهم المهني؟

في واقع الحال، قد يبدو ما يتطلبه التعلم بالخدمة في هذا المجال للوهلة الأولى متناقضاً مع معايير الخدمة ذات الصلة بالمادة الدراسية التي تحدثنا عنها آنفاً. لكن هذا التناقض ظاهري أكثر من كونه حقيقياً- أو على الأقل هو حقيقي إذا أصر المرء على أن التعليم في البلدان الديمقراطية ليس له بالضرورة ذلك البعد العام. ولكن ما أن يقر المرء بأن أساس تصميم النظام الأمريكي يستند بكليته إلى إحساس لا مركزي بالمسؤولية بحيث يقوم المواطنون أنفسهم بالتصدي للمشاكل العامة، حتى يختفي ذلك التناقض الظاهري بين الخبرة النابعة من الاختصاص واستعمالات عامة الناس لهذه الخبرة. أما التدريبات التأملية، التي ليست دخيلة أو غريبة على الإطلاق ليس لها علاقة، والتي تقود الطلبة للتفكير بالمضامين الاجتماعية لعملهم المرتبط باختصاصهم إضافة إلى المسؤوليات الاجتماعية المصاحبة للمعرفة النامية من الخبرة داخل البلدان الديمقراطية فتصبح الامتداد الطبيعي للمحتوى التقليدي للمادة الدراسية. والحق يقال، إن التأمل المتعدد المستويات هو عنصر يؤدي في نهاية المطاف إلى الجمع بين العمل الميداني في المجتمع والعمل الصفي الأكاديمي التقليدي.

التوثيق والتقييم والتواصل

رغم أن تعيين المشاريع الخدمية ذات العلاقة المحددة بمادة الاختصاص ورسم خطة الأنشطة التأملية متعددة المستويات يجعلان التعلم بالخدمة بعلاقته الثابتة مع القسم والاختصاص الأكاديمي ممكناً، إلا أن هذا المجال الثالث فقط هو الذي يتيح لرؤساء الأقسام مواصلة دعمهم للتعلم بالخدمة وبالتالي جعل هذا التعلم جزءاً جوهرياً من رؤية القسم الاستراتيجية. والمؤسف أنه في هذا المجال تحديداً يخفق العديد من الممارسين المهرة في مشروع التعلم بالخدمة، مفضلين بذل طاقتهم في تنفيذ المشروع حصراً. وباتخاذهم لهذا الموقف «غير العلمي» - بسبب العجز ربما إن لم يكن عن قصد- يؤكد هؤلاء الأفراد دون قصد منهم تلك الشكوك التي تجعل التغيير الأكاديمي التصاعدي عملاً عسيراً للغاية.

لرؤساء الأقسام الحق في المطالبة بأن تكون أنشطة التعلم بالخدمة كافة متوافقة كلية مع قواعد السلوك العلمي (بكل ما في الكلمة من معنى حسب تعريف بوير Boyer) المعمول بها في القسم. وقد تتضمن هذه القواعد تقديم مناهج دراسية مفصلة ومتطورة إضافة إلى التقييمات وقياس الأثر والنتيجة والعمل على تقديم أبحاث ومطبوعات أخرى وتطوير مشاريع بحثية عن الطلبة والأساتذة وتكون ذات صلة بالتعاون بين المجتمع والأكاديمية. أو بعبارة أخرى ينبغي ألاّ ينظر إلى التعلم بالخدمة على أنه بديل للقيم والتوقعات العلمية وإنما امتداد لها (انظر Zlotkow Sky, 1995, 1996) وكما أشار رايس Rice (1996) في تحليله للثقافة الأكاديمية السائدة هذه الأيام فيقول إن الافتراضات التقليدية ما زالت هي السائدة حتى بعد أن يتم تطوير افتراضات جديدة، لذا فإن لرؤساء الأقسام الحق في أن الطلب من أولئك الملتزمين بالممارسات التقليدية أن يفسحوا المجال لتطوير صيغ جديدة. ومن هنا فإن دور رئيس القسم يستوجب ليس فقط الفهم، بل وأيضاً الإرادة والمهارة للتأكد بأن يتم تطبيق المواصفات القياسية على نحو متساوٍ وعادل. وهذا الأمر ينطبق على القسم في داخله وحين تمثيل عمل أفراد الهيئة في المنتديات العلمية الأخرى.

اكتساب الخبرة المباشرة والالتزام الشخصي

إن البعد الأخير لعمل التعلم بالخدمة الذي يتعين على رؤساء الأقسام العناية به هو قوة التواصل بين الأساتذة والمجتمع. ورغم إمكانية رسم خطة مشاريع تعلم بالخدمة تكون ناجحة أكاديمياً من خلال تطوير الكفاءات التي تحدثنا عنها في الفقرات الخاصة بالأنشطة الخدمية والأنشطة التاملية إلا أن العمل ضمن المجتمع سيكون أكثر نجاحاً وأكثر نزوعاً لتوفير قاعدة يستند إليها في تطوير موارد القسم إذا اكتسب الأساتذة المشاركون خبرة مباشرة من المجتمع. ويمكن أن ينظر إلى هذه الخبرة من بعدين البعد الوظائفي والبعد الأكثر امتداداً.

يقصد بالبعد «الوظائفي» التواصل الكافي الذي يضمن وضوح الاتصال والأهداف والأولويات المشتركة والإشراف الجيد على الطلبة والإتفاق بما يخص الأنشطة والمواعيد النهائية والتقييم. أما التعاون الذي ينجم عنه منافع للطرفين فيبدأ عادة قبل وقت طويل يسبق اليوم الأول للدراسة ويمتد أحياناً ليشمل عدداً من الفصول الدراسية. وعلى هذا النحو تتحول عملية تعيين الأماكن إلى شراكة حيث يصبح المشاركون من الجامعة ومن المجتمع معتادين على موارد ربما تكون غير متاحة خلاف ذلك. ويكتسب تعلم الطلبة بعداً جديداً كلية حتى حين يجد المجتمع نفسه يملك قدرات لم تكن لتتاح له دون ذلك (انظر Morton.1995).

ولكن حتى وإن حصل هذا الأمر، فمن المحتمل ألا يكون الأساتذة قد طوروا، أو لم يختاروا تطوير، الالتزام الشخصي الممتد بهذا العمل. وأقصد بقولي هذا لعلهم لم يسمحوا لشراكة قائمة على المادة الدراسية أن تؤثر في الجوانب الأخرى لحياتهم المهنية. وبالتالي قد لايكون لديهم الاهتمام في استكشاف إمكانية تواصلهم مع المجتمع بهدف دعم اهتماماتهم البحثية أو دعم شكل آخر لا على التعيين لامتداداتهم المهنية. وعلى النحو ذاته، ربما لايشعرون بأنهم مدعوون ليكونوا أعضاء في مجلس استشاري لمجتمع ما أو أعضاء في مجلس الأمناء لجهة معينة. غير أن التزامات ممتدة من هذا القبيل ليست ضرورية من وجهة نظر رئيس القسم طالما أن لدى الأساتذة الخبرة الكافية والالتزام بتمثيل القسم والمؤسسة بطريقة مسؤولة مهنياً ويستطيعون صُنْع التزامهم الشخصي اتساعاً وضيقاً بحسب رغبتهم.

استخدام التعلم بالخدمة لأقصى فائدة

تحدثت في مطلع هذا الفصل عن ذلك المناخ العام للتغيير الذي نشهده حالياً في مجال التعليم العالي وأشرت إلى ارتباطه بقوة بالطلب على علاقات أشد وثوقاً بين المجتمع والجامعة، كما هو مرتبط بتوقعات للمزيد من المنافع الاجتماعية والتعليمية المباشرة. فإذا كان هذا الأمر صحيحاً، عندئذٍ لن يكون أمام رؤساء الأقسام والأقسام

ذاتها والأساتذة عموماً خيار فيما إذا كان عليهم التخلي نهائياً أو لا عن تلك الفكرة التقليدية بأن الجامعة تقف وحدها بعيدة عن الآخرين. لكن السؤال الأهم هو «كيف» وليس «فيما إذا». ولكن من خلال إفساح المجال لصيغ جديدة لمشاركة الأساتذة مثل التعلم بالخدمة تستطيع الأقسام الجامعية التعاطي مع هذه المطالب الجديدة دون التضحية بصرامة العمل الأكاديمي أو النزاهة العلمية. أود إضافة في هذا الجزء من الفصل شيئاً إلى ما يقال عموماً وذلك من خلال تقديم تعريف موجز بالفوائد المحددة التي يتيحها التعلم بالخدمة لرئيس القسم.

تجديد نشاط الأساتذة

قمت خلال السنوات القليلة الماضية بزيارات إلى نحو مائة جامعة لأناقش مع الأساتذة أموراً تتعلق بالخدمة. زرت جامعات وجدت فيها أساتذة منزعجين كثيراً للعودة إلى أعمالهم في الأسبوع الثاني من شهر آب/أغسطس. كان مقرراً أن تتم هذه الزيارة عصر يوم جمعة قبل بدء عطلة الربيع، وقد سبق هذه الزيارة إعلان من رئيس الجامعة وعميد الكلية بأنه لن يكون ثمة زيادات في الرواتب بناءً على الاستحقاق. وفي أكثر من مناسبة التقيت أساتذة ليس لديهم أدنى استعداد للعمل معاً بحماس وإبداع.

ومع أنني وعدداً من المدافعين عن التعلم بالخدمة نعرف أعداداً كبيرة من الأساتذة الذين تجددت مهنهم العلمية وأعيد تعريفها من خلال التعلم بالخدمة، والذين أطلقت إبداعاتهم وانتاجاتهم لأول مرة في حياتهم العلمية، والذين استعادوا إحساسهم المهني بالغاية لأول مرة منذ تخرجوا من الجامعة، إلا أنني لست في هذه العجالة بصدد التأكيد على هذه الإمكانية في تجديد نشاط الأساتذة. ما أود قوله هو أنني في كل مرة ألتقي فيها بأساتذة وأتحدث معهم حول هذا الموضوع يستوقفني ويشد انتباهي السرور البادي على وجوههم حين يشعرون أنهم أسرة واحدة - أسرة من العلماء ذوي المهارات الخاصة يعملون في مهنة فريدة من نوعها. وفيما عدا تلك

السخرية الممزوجة بالريبة الناجمة عن ساعات لا حصر لها من التزام بيروقراطي، وفيما عدا ذلك الانكفاء وانحسار الحماس الناجم عن عدم تقدير الجهود المبذولة، تبقى هناك شرارة صغيرة يؤججها التعلم بالخدمة لتصبح لهيباً ساطعاً من المثاليات. إنه ذلك الخروج من صقيع تقاليد العزلة الأكاديمية الذي يطمئننا بأن مهنة المعلم العالم هي فوق كل شيء طريقة نبيلة يقضي بها المرء حياته، وأن ما نقدمه نحن الأكاديميين هو وحده المهم والذي بإمكانه أن يهم، إن اخترنا ذلك.

تعزيز الارتباط والتلاحم الأكاديمي

بما أن التعلم بالخدمة يتضمن بحكم الضرورة بعداً عاماً اجتماعياً، فإنه يتضمن أيضاً القدرة على الجمع بين اهتمامات مهنية تبقى دون ذلك مفككة غير مترابطة. وبما أن المشاريع القائمة على المجتمع تنزع بطبيعتها لتكون متداخلة الوظائفية وذات توجه نحو النتائج، فإن هذه الحقيقة تتيح للمشاريع لأن تكون برنامجاً طبيعياً للعمل يستطيع الأساتذة عبره التحدث حول مختلف الاختصاصات والاختصاصات الفرعية في حقل التخصص. وقد يؤدي هذا بطبيعة الحال في أمثلة معينة إلى شراكات بين أقسام وشراكات بين البرامج تسمح للعديد من الصفوف الدراسية الربط بين أعمالها. (انظر Firmage and Cole الذي سيصدر قريباً). وقد يؤدي في حالات أخرى إلى إتاحة فرصة ممتازة جداً لتطوير جماعات تتعلم مع أساتذة من أقسام أخرى. وهكذا يحصد الأساتذة والطلبة معاً فوائد كونهم مشاركين في مشروع متعدد الاختصاصات دونما تضحية بمواطن القوة لاختصاص معين أو قسم معين ينتمون إليه.

وأخيراً هناك طريقة أخرى يمكن من خلالها مساعدة التعلم بالخدمة على تشجيع الترابط الأكاديمي. وكما قال جيمس فوتروبا (1996) James Votruba. نائب الرئيس السابق بجامعة متشغن للامتدادات العلمية" كانت تقاليدنا تقتضي عمل الثالوث الأكاديمي المؤلف من التعليم والبحث والخدمة كما لو أنها أشكال

للنشاط المهني مستقلة ومتميزة بمفاهيمها عن بعضها بعضاً. وفي الأوقات التي تكون فيها الموارد محدودة يفترض بأن أية محاولة لدعم جزء من هذا الثالوث ستكون على حساب الجزأين الآخرين. فإذا أريد للامتداد العلمي أن يكون بعداً رئيسياً ومتكاملاً مع المهمة الأكاديمية، ينبغي تجاوز تلك العقلية التي نصفها بـ «ذات المحصلة الصفر» (P.30). من هذا المنطلق فإنه من خلال ربط التعلم ربطاً مباشراً مع أنشطة الامتداد المهني -وبذلك تتاح الفرص لما يدعوه بوير Boyer (1990) عملاً علمياً في التطبيق والتكامل والتعليم- يسمو أساتذة التعلم بالخدمة فوق التفكك وعدم الترابط التقليدي أو حتى فوق المطالب المتضاربة. ومن خلال ذلك، يحفظ التعلم بالخدمة طاقة الأساتذة ويركز موارد القسم.

اهتمام الطلبة وتحفيزهم

وكما نستذكر من السيناريو الذي أوردناه في مطلع هذا الفصل فإن قصور الطلبة عن المشاركة الفكرية يشكل لدى الكثيرين من الأساتذة هماً متكرراً باعثاً على القلق. ومن هنا قلما نجد جوانب التعلم بالخدمة تستأثر سريعاً بانتباه الأساتذة أكثر من قدرة هذا العلم على فتح قنوات جديدة في اهتمام الطلبة. منذ نحو سنة ونصف تقريباً أو يزيد شاركت في ندوة حول التعلم بالخدمة افتتحت برعاية شركة محاسبة شارك فيها حوالي عشرين أستاذاً متفرغاً، وكان مقدم الندوة أستاذ كرسي في القسم، تحدث عن نتائج ملاحظاته إزاء ردود فعل الطلبة الذين كانوا يتعلمون بالخدمة في دورة محاسبة متوسطة كان هو يدرسها. كان عدد الطلبة المسجلين خمسة وعشرين، منهم ثلاثة وعشرون خلصوا إلى نتيجة مفادها يجب أن يكون التعلم بالخدمة واجباً إلزامياً أو اختيارياً من واجبات المادة الدراسية. وحين سئلوا عن السبب أجابوا إن واجباً كهذا قد جعل درس المحاسبة أكثر واقعية وأكثر متعة.

قبل سنتين سبقت تلك الندوة طلب إليّ التحدث في كلية للآداب والعلوم حيث أسرّت إلي رئيسة قسم الكيمياء أنها تخطط لإدخال طريقة التعلم بالخدمة في قسمها لأن هذه الطريقة تبدو أفضل الوسائل لتعليم الطلبة من الأقليات أن الكيمياء

ذات صلة حقيقية باهتماماتهم الأخرى. والواقع إن ثمة بحوثاً كثيرة تؤيد حكمة قرارها هذا. على سبيل المثال، أجرى الباحثان ريتشارد فوكس Richard Fox وشيرلي رونكوفسكي Shirley Ronkowski (1997) دراسة حول أساليب التعلم المفضلة عند طلبة العلوم السياسية، واستنتجا «في المواد الدراسية التمهيدية من أنه المستوى الأدنى، ينبغي أن يجري التأكيد على الأنشطة التي تزود الطلبة بخبرات وتجارب ملموسة وفاعلة حيث أن الطلبة في الأقسام الأدنى أشاروا إلى تفضيلهم لهذا الأسلوب أكثر مما أشار إليه طلبة الأقسام العليا. فإذا كان أحد أهداف الدراسة في الأقسام الأدنى أن يحفز اهتمام أكبر عدد ممكن من الطلبة، لاسيما الطالبات والطلبة المهمشين تقليدياً لاختيار تخصص العلوم السياسية . عندئذٍ تغدو هذه الاستراتيجية مفيدة جداً في تحقيق هذا الهدف» (p.736).

غير أن دراسات أخرى تشير إلى أنه ليس «الطالبات والطلبة المهمشون تقليدياً» هم وحدهم الذين يجدون "الخبرات والتجارب الملموسة والفاعلة" مقبولة ومرغوبة ومحفزة أكاديمياً. فقد وجد تشارلز شرويدر Charles Schroeder (1993) نائب رئيس جامعة ميسوري كولومبيا Missouri Colombia لشؤون الطلبة أن «ما نسبته 60 بالمائة تقريباً من الطلبة يفضلون الطريقة الحسية بالمشاهدة مقارنة مع 40 بالمائة يفضلون الطريقة الحدسية. إن أساليب التعلم عند من يفضلون الطريقة الحسية تتميز بتفضيل للخبرات والتجارب المباشرة والملموسة، وهيكلية معتدلة إلى عليا، والتعلم الخطي المتسلسل وفي أغلب الأحيان يريدون معرفة السبب قبل أن يفعلوا شيئاً ما، وعموماً فإن الطلبة الذين يفضلون الأنماط الحسية في التعلم يفضلون الملموس والعملي والفوري» (p.22).

يقدم شرويدر ملاحظتين أخريين على الأقل تفيدان في بحثنا هذا، هما: (1) خلافاً لغالبية الطلبة، يؤكد معظم الأساتذة على خصائص التعلم الدالة على المتعلم بالحدس، (2) «يقدر أن نحو 75 بالمائة من عموم السكان يفضلون النمط الحسي بالتعلم» (p.24). وهكذا، يبدو كما لو أن منهجية الأساتذة التقليدية في التعلم ليست

على خلاف مع غالبية الطلبة فحسب، بل هي على خلاف أيضاً مع الغالبية العظمى من عموم السكان! فإذا كانت إحدى خواص هذه التعديلات الأكاديمية الجارية تحقق المزيد من التقارب بين الأكاديمية والمجتمع، فإن تلك الأقسام العلمية القادرة على إيجاد السبل للتقريب بين الاهتمامات والأفضليات بين هاتين المجموعتين هي التي ستحظى بنجاح على المدى الطويل. وإذا كان التعلم بالخدمة جسراً يصل بين الملموس والعملي من جهة والتجريد والنظريات من جهة أخرى، فليس له نظير على الإطلاق.

الموارد والتوصيات

ليس غريباً أن نجد أعضاء الهيئة يرون أنفسهم «أساتذة (بروفسور)» يتقنون محتوى اختصاصهم ولايرون أنفسهم «مربين» يهتمون بطريقة تعليب هذا المحتوى وتقديمه إلى الآخرين. ومن هنا نستنتج أن أي تغيير يرى التعليم العالي ضرورة لتنفيذه، يجب أن ينفذ حتماً من خلال أولئك الأفراد الذين يكون واجبهم أن التفكير بطريقة تعليب المنتج التعليمي وتقديمه إلى الآخرين.لكن الرئيس السابق لجامعة ستانفورد Stanford University، دونالد كينيدي، يرى الأمر من زاوية مختلفة. في مقالة كتبها عام 1995 تحت عنوان " نهاية قرن آخر، ثورة أخرى لصالح التعليم العالي Another Century's End, Another Revolution for Higher Education يقترح أولاً أن الفترة الحالية التي تشهد تغيرات في مجال التعليم قد تكون بحق فترة ثورة تشبه إلى حد بعيد ذلك التغير الحاصل في أواخر القرن التاسع عشر الذي جلب لنا معاهد المرحلة الجامعية الأولى. ثم يقول إن هذه الثورة الثانية -برغم عمقها ورغم انتشارها- لن تكون بقيادة الإدارات المركزية «ذلك أن الفعل (داخل مؤسساتنا» يحدث جميعه بعيداً عن المركز. إنه يحدث على مستوى أساتذة الأقسام» (p.3). فإذا صح ما يقوله كينيدي في تقييمه لأهمية ما يحدث حالياً، كما في تقييمه للطريقة التي بها يحدث التحويل، فإن دور رؤساء الأقسام سوف يكتسب بكل تأكيد أهمية لم يسبق لها مثيل، ومن خلال ما يدخلونه في واجباتهم من مهارات ورؤية -أو بتعبير آخر مقدرتهم على الاضطلاع بوظائف القادة «التحويليين» التي

تحدثت عنها آن لوكاس (1994) - يحددون نجاح التعليم العالي في التكيف مع احتياجات القرن الواحد والعشرين. وفي ضوء هذه المجموعة من الظروف، يبدو مناسباً اختتام هذا الفصل بمراجعة موجزة لبعض المراجع التي ينبغي لرؤساء الأقسام الشروع في توفيرها إذا أرادوا ممارسة القيادة التي نحن بحاجة إليها.

فيما يتعلق بالتعلم بالخدمة والحركة القومية الهادفة إلى إيجاد شراكات أكثر فاعلية بين الجامعة والمجتمع، يمكن القول إن التطور الوحيد في أهميته القصوى يتمثل بتركيز الاهتمام على أمور في الاختصاص العلمي. وهنا أود أن أشير أولاً وقبل كل شيء، إلى سلسلة كتب صادرة عن الرابطة الأمريكية للتعليم العالي AAHE بعنوان:

Service-Learning in the Discipline التي لا تكتفي بتوضيح نماذج المواد الدراسية والبرامج فحسب، إنما تتضمن أيضاً مقطوعات نظرية أكثر عمومية حول الظروف التي تعرّف هذا النوع من العمل. وقبيل انتهاء عام 1999م صدر ثمانية عشر مجلداً تغطي موضوعات الإنشاء، والعلوم السياسية، وإعداد المعلّم، والتمريض، وعلم النفس، والمحاسبة، وعلم الاجتماع، ودراسات بيئية، ودراسات طبية، اللغة الاسبانية، والفلسفة، ودراسات السلام، والاتصالات، والهندسة، والتاريخ والبيولوجيا والإدارة، ودراسات حول المرأة، وسوف تضاف لها لاحقاً مجلدات تغطي مجالات أخرى، أو قد يتم تطويرها في أماكن أخرى.

وكما أشرت آنفاً، هناك عدد من الجمعيات والروابط في عدد من الاختصاصات تقوم حالياً بوضع مراجع خاصة بها. تتضمن هذه المراجع ورش عمل خاصة، ومجموعات دراسية، وندوات لرؤساء الأقسام في المؤتمرات القومية. كما تشتمل أيضاً على المزيد من المقالات المتعلقة بالتعلم بالخدمة نشرت في المجلات الاختصاصية. إضافة إلى المطبوعات المحلية. وهناك أيضاً مطبوعات خاصة وإصدارات خاصة لبعض المجلات يجري التخطيط لها أو يجري أفراد بحوث خاصة لها في العلوم الأخرى مثل الانثروبولوجيا وعلوم الشيخوخة ومشاكلها gerontology، والكيمياء

والرياضيات، والاقتصاد والدراسات الدينية، والإدارة العامة، والآداب. أما المصادر الرسمية للمعلومات فتتضمن المكاتب القومية الخاصة بـ: Campus Compact، والجمعية الوطنية للتعليم التجريبي والرابطة الأمريكية للتعليم العالي، وجميعها تحتفظ بقواعد معلومات خاصة بكل اختصاص علمي تهم مشاريع التعلم بالخدمة والأساتذة. كما أن مؤسسة الخدمة الوطنية Corporation for National Service في واشنطن قد أعلنت مؤخراً أن دار المقاصة للتعلم بالخدمة -K-12 Clearing house التابع لها الكائن في جامعة مينيسوتا -وموقعه على الانترنت:

[http://www.nicsl.coled.umn.edu/otherweb.html] سيتم توسيعه ليغطي التعليم العالي. ونعتقد أن هذا القسم الخاص بالتعليم العالي في دار المقاصة قد وضع موضع التشغيل حين دفع هذا الفصل للطبع.

تمثل المراجع القومية المتعلقة بالاختصاصات العلمية أهم مصدر للمعلومات والمساعدة المتاحة حالياً لرؤساء الأقسام. وعلى قدر مساوٍ لها في الأهمية والدعم تلك المكاتب التي أحدثت داخل المؤسسات الفردية. ففي الأعوام الخمسة المنصرمة ازداد كثيراً عدد الكليات والجامعات التي أحدثت برامج خاصة لدعم الأساتذة المهتمين بتطوير مشاريع ومهام دراسية داخل المجتمع. مؤسسة Campus Compact، المؤسسة القومية الوحيدة في البلاد التي تكرس جهودها لتطوير شراكات بين المجتمع والجامعة، اتسعت مؤخراً لتضم في عضويتها حالياً نحو ستمائة عضو غالبيتهم العظمى يدعمون برامج مركزية للتعلم بالخدمة. إلا أن لائحة هذه المؤسسة لا تشمل جميع برامج التعليم العالي، لكنني أستطيع، في ضوء خبرتي الخاصة، أن أضمن أن ما بين ربع وثلث الكليات والجامعات في البلاد تقدم نوعاً أو آخر من الدعم الرسمي لهذه البرامج، حتى في الحالات التي لا يوجد فيها برنامج رسمي، يوجد بكل تأكيد برامج خدمة مجتمعية من خارج المنهاج الدراسي، وأساتذة هذه البرامج على استعداد دوماً ليقدموا ما لديهم من مراجع واتصالات.

وقبل أن أختم هذا الفصل، أود أن أقدم خمس مقترحات آمل أن يستفيد منا رؤساء الأقسام، بغض النظر عن اهتمامهم الشخصي في العمل داخل المجتمع، في مساعدة أقسامهم على تحقيق أفضل مكسب ممكن من أعمال التعلم بالخدمة التي ترى فيها مؤسساتهم وأعضاء هيئاتهم وحتى طلبتهم مصلحة لهم في تقديمها، وهي:

1 تأكد بأن كل من في المؤسسة يعرف جيداً ما هو التعلم بالخدمة، وما هو ليس تعلماً بالخدمة، أي أن هذا النوع من التعلم ليس عملاً تطوعياً، وليس شكلاً من أشكال التدريب الداخلي في مكان العمل. (المؤسف أنني رأيت حالات يتخذ فيها عدد لا بأس به من الأساتذة موقفاً عاماً قبل أن يعرفوا عما يتكلمون).

2 حافظ بإصرار على المستوى نفسه من التفوق في التعلم بالخدمة كما في أي مشروع مشابه يقوم به القسم. فالتعلم بالخدمة ليس بديلاً عن الأنظمة الأكاديمية الصارمة، ولا هو مجرد عمل يتطلب النجاح في اختبارات إضافية تثبت جدارته.

3 حاول أن تعرف ما نوع الدعم الذي يمكن لمؤسستك تقديمه للأساتذة العاملين في هذا الحقل. واطلب من أحد العاملين في مكتبك أن يضع لائحة موجزة بالمراجع في الاختصاص ذاته تتضمن أسماء مطبوعات ومقالات وبرامج للروابط والجمعيات الوطنية وتوصيفاً للمواد الدراسية والمناهج في معاهد أخرى، بالإضافة إلى أسماء وعناوين وأرقام هواتف وعناوين الكترونية للممارسين الناجحين في أماكن أخرى.

4 تجاوز المواقف الدفاعية. إن كون التعلم بالخدمة مفيداً ومقبولاً لدى البعض لا يعني أن الجميع يجب أن يقوموا به أو أنه يضمن الإقلال من قيمة الصيغ التقليدية للتعليم والعمل العلمي. إن الفائدة الكبرى لرعاية التعلم بالخدمة تكمن في كونه يتيح للقسم توسيع فرص التعلم التي يقدمها وفتح قنوات إضافية لإبراز التفوق.

5 فكر بتطوير التعلم بالخدمة وجعله مورداً للقسم. هل هناك جهات معينة في المجتمع أو جماعات لا تسعى للربح، أو جهات حكومية أو معاهد K-12، يمكنها تقديم فرصة للأساتذة والطلبة ليختبروا تطبيق الأشياء النظرية، ويطوروا

مهارات جديدة ويربطوا تعليمهم وتعلمهم بالممارسة على أرض الواقع؟ إذا كان الأمر كذلك، فإن من الجدير بذل الجهود لتطوير شراكة للقسم تمتد إلى ما هو أكثر من مادة دراسية واحدة أو مشروع ينفذ لمرة واحدة.

النتيجة

قبل وفاته أكد بوير Boyer في خطاب ألقاه أمام «الرابطة الوطنية للتربية البدينة» قوله: «سوف تبرز الخدمة إلى مسرح العمل بقوة ونشاط أكبر مما عرفناه خلال المائة عام الأخيرة، والسبب في ذلك أن يجب أن تكون الجامعة ضالعة فيها بقوة لكي تحافظ على بقائها. والحتمية الاجتماعية للخدمة قد باتت أمراً ملحاً يصعب على الجامعة تجاهله»؟ (1996,P.138). إن التعلم بالخدمة يفتح أمام مؤسسات التعليم العالي فرصة لربط تلك الخدمة بالمسؤوليات الصحيحة لتوليد المعرفة ونشرها. ورؤساء الأقسام الذين يدركون الإمكانية التعليمية والاجتماعية لهذا المنهج لن يفكروا بترك هذه الإمكانية تفلت منهم.

أما بالنسبة لأولئك الطلبة المكتئبين الهَزْلَى الذين فقدوا كل اهتمام الذين بدأت هذا الفصل بقصتهم فإنني أقول إن قصتهم هذه ستنتهي نهاية سعيدة. إذ بفضل مشاركتهم مع طلبة المدارس الثانوية المحرومين من خلال مشروع محدد الاختصاص وجد العديد منهم أسلوباً جديداً وشخصياً يربطهم بالكتب العائدة للمادة الدراسية وقد تلقيت من اثنين منهم بفضل مشاركتهم هذه مقالتين تعدان من أفضل المقالات التحليلية التي تلقيتها في ذلك الفصل الدراسي.

المراجع:

Abbott, J. "The Search for Next-Century Learning." AAHE Bulletin, 1996, 48(1), 3-6.

Boyer, E. L. Scholarship Reconsidered: Priorities far the Professoriate. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

Boyer, E. L. "From Scholarship Reconsidered to Scholarship Assessed." Quest, 1996, 48(2), 129-139.

Bringle, R. G., and Hatcher, J. A. "Implementing Service Learning in Higher Education." Journal of Higher Education, 1996, 67(2), 221-239.

Firmage, D. H., and Cole, F. R. "The Challenges of Integrating Service-Learning in the Biology-Environmental Science Curriculum at Colby College." In H. Ward (ed.), Acting Locally: Concepts and Models for Service-Learning in Environmental Studies. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1999.

Fox, R. L., and Ronkowski, S. A. "Learning Styles of Political Science Students." PS: Political Science & Politics, 1997, 30(4), 732-737.

Kennedy, D. "Another Century's End, Another Revolution for Higher Education." Change, 1995, 27(3), 8-15.

Lucas, A. F. Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Chairs in Colleges and Universities. San Francisco: Jossey-Bass,1994.

Lynton, E. A. Making the Case for Professional Service. Washington, D.C.:American Association for Higher Education, 1995.

Morton, K. "The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service Learning." Michigan Journal of Community Service Learning, 1995. 2(1), 19-32.

openkandil.com

Rice, R. E. Making a Place for the New American Scholar. American Association for Higher Education New Pathways Working Paper no. 1. ashington, D.C.: American Association for Higher Education, 1996.

Schon, D. A. The Reflective Practitioner. New York: Basic Books, 1983.

Schon, D. A. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Schon, D. A. "The New Scholarship Requires a New Epistemology." Change, 1995, 27(6), 27-34.

Schroeder, C. C. "New Students?New Learning Styles." Change, 1993, 25(5) ,21-26.

Votruba, J. C. "Strengthening the University's Alignment with Society: Challenges and Strategies. "Journal of Public Service and Outreach, 1996, 7(1), 29-36.

Zlotkowski, E. "Does Service-Learning Have a Future?" Michigan Journal of Community Service Learning, 1995, 2, 123-133.

Zlotkowski, E. "A New Voice at the Table? Linking Service-Learning and the Academy." Change, 1996, 25(1), 20-27.

Zlotkowski, E. "A Service Learning Approach to Faculty Development." InJ. P. Howard and R. Rhodes (eds.), Service Learning Pedagogy and Research. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل العاشر

منح الأساتذة حق ملكية التغيير التكنولوجي في القسم

بقلم أ. و. (طوني) بيتس

لعل أكثر التحديات التي تواجه رؤساء الأقسام صعوبة هو أثر التكنولوجيا في التعليم والتعلم.

يمكن القول إن نموذج التعليم الجامعي لمعظم المواد لم يشهد تغييراً كبيراً طول سبعمائة عام. صحيح أن أشكال التكنولوجيا قد أدخلت في الماضي في التعليم مثل جهاز الإسقاط الرأسي، وعرض الشرائح الضوئية والأفلام العلمية وأشرطة التسجيل المرئي، فتعزز بواسطتها الأسلوب الإلقائي، وشهد الطلبة أمثلة وتوضيحات أفضل من السابق إلا أن منهجية التعليم الأساسية لم تتبدل. أطلقت على أشكال التكنولوجيا هذه تسمية «الوسائل السمعية البصرية». وهي حقاً كذلك، وقد كانت تعزيزاً للتعليم، ولم تكن بحال من الأحوال بديلاً لأسلوب التعليم داخل غرفة الصف.

هذه الأشياء كلها آخذة بالتبدل الآن. فالتكنولوجيات الجديدة للانترنت وللوسائط المتعددة multimedia ليست مجرد تعزيز لعمليتي التعليم والتعلم، بل هي تفعل فعلها في تغيير هاتين العمليتين. فالتكنولوجيات الجديدة تحدث الآن أثراً في العملية التربوية لا يقل في أهميته عن أثر اختراع آلة الطباعة.

obeikandl.com

إنني مدين بالشكر للناشر Jossey-Bass الذي أذن لي أن أضمّن الفصل هذا بعض المعلومات من كتابي السابق بعنوان:

Managing Technological Change: Strategies for Academic Leaders (Jossey-Bass,2000).

سأحاول في هذا الفصل استكشاف طبيعة هذه التغييرات وتداعياتها على رؤساء الأقسام. الخبر السار فيما سأقوله هو أنه لا شيء يدعو رؤساء الأقسام ليكونوا خبراء في استخدام التكنولوجيا في التعليم، رغم أن الفهم الجيد للعلاقة بين التكنولوجيا والتعليم له فائدة كبرى. ولكن من المهم أن يكون لدى رؤساء الأقسام استراتيجيات معينة للتعاطي مع أثر هذه التكنولوجيات في التعليم. وهذا الفصل سوف يعرض لبعض هذه الاستراتيجيات.

كيف تعمل التكنولوجيا على تغيير عملية التعليم

نذكر فيما يلي بعض الفوائد التي تقدمها التكنولوجيات الجديدة وتمتاز بها عن التعليم التقليدي داخل غرفة الصف:

- المتعلمون الآن أكثر قدرة على الوصول إلى تعلم وتعليم عالي الجودة في أي زمان وفي أي مكان.
- قدر كبير من المعلومات التي كانت سابقاً لا تصل المتعلم إلا عن طريق الأستاذ والمدرس أصبحت الآن متاحة عند الطلب عن طريق الكمبيوتر والانترنت.
- إن مواد التعليم التي يتقن تصميمها بالوسائط المتعددة أفضل فعلاً وتأثيراً من الطرائق التقليدية الصفية، والطلبة يتعلمون بصورة أسرع وأسهل من خلال استعمال التداخل بين التوضيح والصور المتحركة، ومن خلال الإنشائيات المختلفة للمواد، وكذلك من خلال التحكم المتزايد والتفاعل مع المواد التعليمية.

- من الممكن تصميم التكنولوجيا الجديدة بغية تطوير وتسهيل اكتساب المهارات من الطراز العالي مثل حل المشاكل وصنع القرار والتفكير الناقد.
- من الممكن تكوين التفاعل مع المدرسين وإدارته عن طريق التواصل عبر الانترنت بحيث تهيئ المزيد من الوصول ومن المرونة للطلبة والمدرسين على السواء.
- يسهل إن التواصل عبر الكمبيوتر عملية التعليم الفريقي، والاستعانة بمحاضر زائر من مؤسسة أخرى وكذلك الاستعانة أيضاً بطلبة متعددي الثقافات ومن مختلف الدول.

ونتيجة لذلك تقودنا هذه التكنولوجيات الجديدة نحو تغيرات بنيوية كبرى في إدارة التعليم وتنظيمه. من هذه المستجدات ما يشار إليه في كل من الولايات المتحدة وكندا بمصطلح "التعلم الموزع distributed learning ويشار إليه في المملكة المتحدة بمصطلح «التعلم بالشبكات» networked learning كما تطلق عليه أستراليا مصطلح «التعلم المرن» flexible learning، وقد أعطى معهد التكنولوجيا الأكاديمية بجامعة نورث كارولاينا التعريف المفيد التالي للتعلم الموزع:

> «إن بيئة التعلم الموزع هي منهجية في التعليم تقوم على التركيز على المتعلم، وهي تتضمن دمج عدد من التكنولوجيات معاً لتتيح فرصاً لأنشطة وتفاعلات بأنماط التكنولوجيات اللامتزامن مع بعض مظاهر التسليم المعتمدة في الجامعة، وأنظمة التعلم المفتوح والتعلم عن بعد. إن هذه الطريقة تعطي المدرسين المرونة الكافية لتشكيل بيئة التعلم بما يتوافق مع الزبون وما يلبي حاجات مختلف جماعات الطلبة، وفي الوقت نفسه تقدم تعلماً عالي الجودة وضئيل الكلفة».
>
> (DEOS---L list serve, March,1995)

وعلى هذا فإن لدى التكنولوجيات الجديدة الإمكانية ليس فقط لإغناء التعليم داخل غرفة الصف بل وأيضاً، وعلى قدر مساوٍ من الأهمية، تتيح للمؤسسات القائمة فرصة الوصول إلى مجموعات جديدة مثل الأشخاص المتعلمين مدى الحياة والأشخاص العاملين في أماكن عملهم وللأشخاص المعوقين بدنياً. أما على الصعيد العملي فإننا نشهد التطورات التالية:

■ زيادة مطردة في التعليم بعيداً عن الجامعة، ليس فقط من أجل متعلمين عن بعد من أولئك الذين لا يملكون الوسيلة للوصول إلى الجامعة، وإنما أيضاً من أجل الكثيرين من الطلبة الدارسين في الجامعة الذين يجدون التعلم وهم في منازلهم أو أماكن عملهم أكثر ملاءمة وأدنى كلفة.

■ استبدال التجارب الكيميائية المعملية الحقيقية، ولو جزئياً، بالمحاكاة التي تنجز على الكمبيوتر.

■ دورات دراسية جديدة مثل برامج لدرجات معينة أو دبلوم معين من أجل طلبة خريجين إنما يحتاجون لتحديث معلوماتهم المهنية.

■ دورات دراسية تخصصية لعملاء معينين، مثل مؤسسات القطاع الخاص، والاستعمال المتعدد لبعض المواد لخدمة جماعات من العملاء المختلفين من أمثال طلبة المرحلة الجامعية الأولى والمتعلمين مدى الحياة وأرباب العمل.

■ تطوير الشراكات وتجمع الشركات التي تتشارك في الدورات الدراسية والمواد في سبيل تحقيق اقتصادات التوازن والاستثمار اللازمة لتطوير مادة تعليمية عالية الجودة، من أمثلة ذلك مبادرة حكام الولايات الغربية والجامعة الالكترونية الإقليمية الجنوبية في الولايات المتحدة.

■ تزايد المنافسة، ليس فقط من مؤسسات عامة تعمل على توسيع امتداداتها لتتجاوز حدود الولاية أو الحدود القومية، وإنما أيضاً من مؤسسات جديدة في القطاع الخاص مثل جامعة فونيكس niversity of Phoenix وبرامجها على الانترنت وجامعات الشركات.

لذلك ينبغي أن ندرك أن استخدام التكنولوجيا في التعليم ليس مجرد قضية تقنية. فهي تثير أيضاً أسئلة هامة تتعلق بالمجموعات الهدف وطرق التعليم وأولويات التمويل، وفوق ذلك كله الأهداف الكلية والغاية من القسم. من أجل ذلك ينبغي أن تكون القرارات المتعلقة بالتكنولوجيا جزءاً من الأهداف التعليمية وأن تخضع لهذه الأهداف، وفي الوقت نفسه أن تكون حساسة للفرص والإمكانات التي يمكن أن توفرها التكنولوجيات الجديدة. ولهذا السبب يعد تحدي التكنولوجيا على هذه الدرجة من الأهمية ومن الصعوبة.

لماذا نستخدم التكنولوجيا؟

بغية تطوير استراتيجيات مناسبة من المهم جداً فهم الأسس المنطقية المختلفة لاستخدام التكنولوجيا والتعرف على الأساس المنطقي الأكثر أهمية للقسم.

زيادة المرونة وفرص الوصول أمام الطلبة

لقد قادت التكاليف العالية المترتبة على الطلبة (من رسوم وتكاليف معيشة وسفر) إضافة إلى خوفهم من أن تنتهي دراستهم الجامعية وهم مثقلون بالديون الشخصية، إلى تزايد سريع جداً في أعداد الطلاب الذين يعملون إلى جانب دراستهم. ومهما عظمت قوة إرادتهم لا يستطيع هؤلاء الطلبة تفادي ذلك التضارب بين أوقات المحاضرات والالتزام بالعمل، ولكن من جهة أخرى كثير من الطلاب سوف يحرمون من التعليم العالي لولا هذه الفرصة التي تتاح لهم للعمل إلى جانب الدراسة.

إضافة إلى ذلك، هنالك تسارع كبير في نسبة التغير الحاصل في أماكن العمل يتطلب من جميع الخريجين مواصلة تعلمهم مدى الحياة. وفي كثير من المهن، أصبح الآن ضرورياً أن يعمل المرء على تحديث معرفته ومهاراته بشكل متواصل. ولكن، تختلف متطلبات هذه الجماعة الهدف عن متطلبات طلبة يدخلون الجامعة مباشرة بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية، ويلتزمون بالتفرغ الكامل أو الجزئي للدراسة. أما بالنسبة لأولئك المتعلمين مدى الحياة، وحيث إنهم جزء من قوة العمل فمن غير

العملي انتسابهم إلى الجامعة بشكل نظامي وعلى نحو متواتر. وهم في أغلب الأحيان لا يحتاجون لبرنامج كامل لدرجة معينة، وإنما هم يحتاجون دورات قصيرة أو شهادات معينة أو دبلومات أو ,ربما لبعض التدريب "المناسب في جهته" لأجزاء من برنامج دراسي. علاوة على ذلك، كلما ازداد مجال التخصص تنخفض احتمالات أن يجد المهنيون من يقدم هذا النوع من التعليم محلياً. كما أن هذه الجماعة الهدف قادرة في جميع الأحوال وهي مستعدة لتسديد كل نفقات برامج من هذا النوع. وبذلك يحققون دخلاً للقسم هو بحاجة إليه. والطريقة المرنة في تقديم هذه البرامج والمواد الدراسية من خلال التكنولوجيات الجديدة لها فوائد عديدة لدى هذه الجماعة الهدف.

لتحسين جودة التعليم

لاحظت من خلال خبرتي في الجامعات البحثية الكبرى أن تحسين جودة التعليم هو السبب الرئيس لاستخدام التكنولوجيات الجديدة. كما لاحظت أن مستوى التمويل العام أو انخفاض هذا التمويل، إضافة إلى ازدياد أعداد الطلاب المسجلين في الجامعات، وارتفاع التكاليف التشغيلية حيث يتقدم الأساتذة في السن ويتلقون علاوات في رواتبهم، هذه الأسباب مجتمعة قد أجبرت معظم الجامعات على زيادة أعداد الطلاب في الصف الواحد بهدف إحداث التوازن في ميزانياتها. وكذلك الأمر، اضطرت معظم الجامعات إلى الاستعانة بمدرسين ينقصهم التدريب الكافي وفي أغلب الأحيان يكونون من غير ذوي الخبرة، بهدف حماية الزمن المخصص للبحوث.

ومن هذه الأسباب أيضاً جملة من العوامل كان لها أثر في تزايد عدم الرضا بالمستوى الحالي للبيئة التعليمية داخل غرفة الصف، نذكر منها تزايد نسبة الطلبة إلى الأستاذ وتزايد النصاب التدريسي، والاستعانة بمدرسين مساعدين من غير ذوي الخبرة أو لا يحملون درجة الدكتوراة والافتقار إلى التفاعل بين الأساتذة والطلبة

إضافة إلى انخفاض مستوى التواصل بين الأساتذة المثبتين والطلبة في مستوى المرحلة الجامعية الأولى. لذلك يرى الكثيرون أن استخدام التكنولوجيا من شأنه أن يخفف حدة هذه المشكلات.

تخفيض التكاليف

إن تخفيض التكاليف منطق يرجح أن يكون مصدره السياسيون وأسرة الأعمال والمسؤولون الحكوميون وكبار المديرين، دون أن يأتي من رؤساء الأقسام أو أعضاء هيئة القسم. وهو أيضاً، كما أرى، أقل الأسباب إقناعاً في استخدام التكنولوجيا. بل ينبغي معرفة أن استخدام التكنولوجيا قد يكون سبباً في ارتفاع التكاليف بدلاً من انخفاضها، أو على الأقل على المدى القصير. وهناك أسباب عديدة تدعونا للاعتقاد بأنها سوف تزيد التكاليف. أولاً، هناك كلفة عالية للاستثمار في كل من البنية التحتية (إنشاء الشيكات وأجهزة الكمبيوتر وموظفي الدعم الفني) وفي مجال تطوير الموظفين. كما يوجد منحنى بياني شديد الانحدار في التعلم يقتضي استثماراً كبيراً في أوقات كافة العاملين في هذا المجال. وهذه فكرة سوف نأتي للحديث عنها بالتفصيل في موضع آخر من هذا الفصل. وعلاوة على ذلك، فإن التكنولوجيا بحد ذاتها تشهد تغيرات متسارعة. وسطي عمر الكمبيوتر، مثلاً، أقل من أربعة أعوام، لا سيما وأن برمجيات الكمبيوتر التي يقصد بها تسهيل عملية تطوير مواد المقرر الدراسي مثل WebCT والأدوات ToolBook، والمدير Director، يتم تطويرها وتحديثها وتحسينها باستمرار، حتى الأساتذة الذين اكتسبوا المهارة الفائقة في استخدام التكنولوجيا يحتاجون دوماً لتحديث وتحسين مهاراتهم.

ومع أن التكنولوجيا قد تحل محل بعض مناحي التعليم وبمقدورها تعزيز وتيسير التواصل بين الأساتذة والطلبة إلا أن جودة العملية التعليمية في الجامعات لا يزال يتطلب مستويات عليا من التفاعل بين المعلم والمتعلم إذا أريد تفعيل مهارات التواصل

الجيد والتفكير الناقد التحليلي الإبداعي. لذلك من المرجح بقاء التعليم العالي شديد الكثافة البشرية. وفي مجتمع قائم على المعرفة ليس ثمة فائدة من تخفيض التكلفة إذا كان هذا التخفيض سيؤدي إلى انخفاض جودة الخريجين.

تحسين فاعلية التكلفة

رغم أن التكنولوجيا قد لا تقود إلى تخفيض التكلفة المطلقة إلا أنها تستطيع ومن مختلف النواحي التحسين من فاعلية تكاليف التشغيل في التعليم العالي وذلك من خلال ما يلي:

- تمكن المؤسسات من الوصول إلى عدد أكبر من الطلبة على اختلافهم.
- باستخدام التكنولوجيا في سبيل تخفيف أو إلغاء الأنشطة التي يقوم بها حالياً المدرسون، ويمكن تنفيذها على نحو أفضل باستخدام التكنولوجيا، يمكن أن يتفرغ الأساتذة لاستثمار وقتهم بعمل أكثر إنتاجية.
- باستخدام التكنولوجيا في سبيل تحسين جودة التعلم من خلال تمكين تحقيق مهارات جديدة ونتائج جديدة لعملية التعلم أو من خلال تمكين الطلبة من تحقيق الأهداف الحالية للتعلم بصورة أفضل وأسهل وأكثر سرعة.

وسوف نرى أن زيادة فاعلية التكلفة في التعليم العالي تقتضي ما هو أكثر من مجرد الاستثمار في التكنولوجيات الجديدة، بل إنها تقتضي أيضاً تغيراً جذرياً في طرائق التعليم وتنظيمه، وبصورة خاصة ينبغي أن نسأل أنفسنا ما هي الأنشطة التي يراد استبدالها إذا أريد استخدام التكنولوجيا بتكلفة فاعلة.

التكنولوجيا والتعليم

وكما أشرنا في مطلع هذا الفصل توجد أساساً طريقتان مختلفتان لاستخدام التكنولوجيا في التعليم، تتمثل أولاهما باستخدام التكنولوجيا كواحدة من الوسائل التعليمية داخل الصف، بينما تتمثل الثانية في استخدامها في مجال التعلم الموزع distributed learning وينبغي أن ينظر إلى هاتين الطريقتين كنقطتين في متصلة واحدة، وليس كما لو أنهما طريقتان منفصلتان عن بعضهما بالضرورة.

وسائل تعليمية في الصف

البريد الالكتروني

لعل الاستخدام الحالي الأوسع انتشاراً للتكنولوجيا في التعليم العالي هو استخدام البريد الالكتروني كوسيلة مساعدة ومكملة للتعليم داخل غرف الصف. وهكذا، لا يكون استخدام البريد الالكتروني لأغراض إدارية فحسب، وإنما وبصورة متزايدة في التواصل بين المدرسين والطلبة أيضاً.

هناك العديد من أساتذة الجامعات ممن يستبدلون حالياً ساعات الدوام التي تقتضي تحديد زمن ومكان التقاء الطلبة بهم بخدمة البريد الالكتروني أو بلوحة خاصة توضع عليها نشرة معينة. أما هذه الأخيرة فهي وسيلة يضع فيها المدرس إعلاناً لجميع الطلبة داخل الصف، أما البريد الالكتروني فيسمح للتواصل الفردي بين المدرس والطالب أو بين الطلاب أفراداً.

وقد ذهب بعض المدرسين إلى ما هو أبعد من هذا، ونظموا لائحة خدمات list-servs تمكن جميع الطلبة والمدرسين من إجراء مناقشات عبر الانترنت حول موضوعات معاصرة أو ذات علاقة بالمادة الدراسية. كما أن تسهيلات «المحادثة» chat عبر الانترنت تتيح التواصل بين المدرس والطلبة على أرض الواقع الزمني. كما أن بعض المدرسين يسمحون لطلبتهم أن يقدموا فروضهم عبر البريد الالكتروني.

في هذه الحالات جميعاً تبدو التكنولوجيا الجديدة أدوات مكملة للنشاط التعليمي داخل غرفة الصف، رغم أن استخدامها قد يعني حلولها محل بعض الأنشطة الأخرى مثل ساعات الدوام أو تقديم واستلام الفروض والواجبات التي يتعين على الطلبة إنجازها. ولكن، عموماً، يشير معظم المدرسين أن هذا الاستخدام للبريد الالكتروني ينطوي عليه زيادة، بدلاً من تخفيض، مقدار الزمن الذي يقضونه في التواصل مع الطلبة، وهذا في صالح الطلبة، إنما يشكل زيادة في أعباء عمل المدرسين. ومن ناحية أخرى، قد تغدو توقعات الطلبة بخصوص تواجد المدرسين

وسرعة ردودهم أمراً غير معقول. لذلك من المفيد وضع أسس ومواصفات لهذا الأمر تعطي الطلبة معلومة حول متى يمكنهم توقع الرد من المدرس، وفي الوقت نفسه تقي المدرسين من الازعاجات المتواصلة في طلب الردود الفورية.

وأخيراً، هناك فكرة سأعود للحديث عنها لاحقاً، وهي أن استخدام البريد الالكتروني يقتضي أن يكون لدى المدرسين والطلبة إمكانية الوصول إلى الانترنت عبر الكمبيوتر و«حساب account» في الانترنت. ودون وجود سياسات واضحة بخصوص ربط شبكات بين المدرسين والطلبة قد يحرم بعض الطلبة، وبعض المدرسين حتماً، من فائدة الوصول إلى البريد الالكتروني.

البرمجيات الخاصة بعرض المادة الدراسية

من الاستعمالات الواسعة الانتشار لهذه التكنولوجيات الحديثة في تعزيز العملية التعليمية داخل غرفة الصف، برمجية Power Point من إنتاج مايكروسوف Micro-soft وهي برمجية سهل تعلمها نسبياً رغم أن مستوى المهارة اللازمة يتصاعد سريعاً لا سيما في مجال تضمينها للرسوم والصور المتحركة والجداول و المقتطفات الصوتية والبصرية. يضاف إلى ذلك مهارات التصميم في اختيار الحروف الطباعية والمخطط العام للشاشة واستخدام الرسوم التوضيحية فهذه لها أثر كبير ومهم في جودة عرض المادة. إلاّ أن التحضيرات من أجل استخدام البرمجيات الخاصة بعرض المادة الدراسية يتطلب وقتاً أطول كثيراً من الوقت اللازم لتحضير محاضرة تعتمد على الإلقاء واستخدام السبورة، لكنها قد تؤدي في واقع الأمر إلى بعض التوفير في الزمن حين يكون جهاز الإسقاط الرأسي أو الشرائح الضوئية قد استخدمت سابقاً.

تتمثل المتطلبات الكبرى في هذا الصدد التدرب الكافي على استخدام البرمجيات وجهاز كمبيوتر محمول للمدرس، ووجود أجهزة عرض داخل قاعة المحاضرات يمكن توصيلها بسهولة وسرعة بجهاز الكمبيوتر الذي يحمله المدرس. لكن هذه التكنولوجيات تتطلب استثماراً رأسمالياً كبيراً مع شيء من التدرب وقدر

محدود من الدعم الفني. ومع أن الفوائد تبدو في كثير من الأحيان ظاهرة للعيان إلا أنها يصعب تعدادها.

مؤتمرات عبر التلفزيون

تستخدم هذه المؤتمرات بصورة رئيسة من أجل زيادة إمكانية الوصول إلى المعلومات وبالتال نشر الخبرة المحدودة في موضوع ما على أكبر مجال ممكن. وهي شائعة الاستعمال في المؤسسات التي لديها فروع عديدة من الجامعات مثل منظومات جامعات الدولة في الولايات المتحدة. مثال ذلك، قد يوجد لدى فرع للجامعة في منطقة ريفية طالبان أو ثلاثة طلاب يرغبون في التسجيل بمادة دراسية معينة. يمكن تحقيق الوصل بين هؤلاء الطلبة وعدد أكبر من الطلبة في صف مماثل في مركز رئيس في المدينة فلا تضطر الجامعة إلى توظيف مدرس إضافي.

غير أن استخدام المؤتمرات عبر التلفزيون من أجل تقديم التعليم بشكل منتظم يتطلب استثماراً كبيراً في رأس المال (ليس ذلك في التجهيزات بقدر ما هو مطلوب لتهيئة الصالة والتوصيلات)، وفي الشبكات الخاصة لنقل الإشارة وفي استئجار أو شراء تجهيزات التحويل في حال ربط عدد أكبر من الجامعات. توجد عادة ترتيبات عديدة ومتنوعة في الميزانية من أجل المؤتمرات التلفزيونية. وفي بعض الحالات يطلب إلى الأقسام دفع أجور هذه الخدمة، وفي حالات أخرى يعد الاستعمال مجاناً دون مقابل ذلك لأن تكاليف البنية التحتية تسدد في كثير من الأحيان على مستوى الولاية أو المؤسسة. ولكن التجهيزات المحلية والدعم الفني وزمن التحضير الذي يقوم به المدرس، فهذه كلها تكاليف مباشرة تتحملها المؤسسة، أما المال اللازم للبنية التحتية فهو يأتي من النظام في مكان ما.

غير أن الفائدة الكبرى للمؤتمرات التلفزيونية لدى الأساتذة تتمثل في الانعدام النسبي لأي تغيير في طرائقهم التعليمية التي اعتادوا عليها، بالرغم من أن هذه المؤتمرات عموماً تقتضي زمناً أطول في الإعداد لها. كما أن هذه المؤتمرات تنزع لأن

تكون توكيدية، لاسيما إذا كان المدرس يحاول أن يستخدم الأسلوب التفاعلي بحيث يشمل الطلبة البعيدين إلى جانب الطلبة المحليين. كما أن عدد طلاب الصف الواحد يزداد، لذلك فإن مقدار تفاعل الطالب الواحد يميل إلى التقلص.

ومع أن المؤتمرات التلفزيونية قد تكون فرصة تمكن المزيد من الطلبة من الوصول إلى المواد الدراسية في أحيائهم القريبة، إلا أنها في الوقت نفسه تزيد من أعباء عمل المدرس نفسه وتضيف تكلفة إجمالية إلى النظام وتجعل التكلفة الهامشية لكل طالب إضافي يستفيد من هذه الخدمة عالية جداً (انظر Bates, 1995).

الشبكة العنكبوتية العالمية www

هناك عدد كبير من المدرسين يستخدمون الشبكة العنكبوتية www حالياً كأداة لتقديم المحاضرات ووسيلة لجعل ملخصات المحاضرات متوفرة أمام الطلبة في غير هذه الأوقات. غير أن لهذه الشبكة فائدة أخرى حيث أنها تجعل المدرسين قادرين للوصول عبرها إلى مواقع على الانترنت في مختلف بقاع العالم ويستفيدون من مواد موجودة فيها في محاضراتهم. وثمة استعمال آخر لهذه الشبكة ألا وهو إنشاء قاعدة معلومات للشرائح الضوئية والصور الفوتوغرافية والتوضيحات التي يمكن الاستعانة بها في المحاضرات أو إتاحة توفرها أمام الطلبة.

لكن، من مساوئها أنها تقتضي استخدام لغة خاصة للكمبيوتر، وإن كانت بسيطة (HTML) من أجل إنشاء الصفحات على الشبكة، ومن أجل صيانة المخدّم (server) الذي يعتبر «الكمبيوتر المضيف» لهذا الموقع. لذلك، فالشبكة العنكبوتية عمل يستهلك الوقت الطويل وتقتضي المهارة التقنية العالية وزمناً خاصاً للتحضير من جانب المدرس، أو قد تقتضي الدعم الفني العالي، الذي غالباً ما يقدمه طلبة خريجون يتم تمويلهم من المنح التعليمية الصغيرة، ويعملون على تحويل المحاضرات إلى صفحات على هذه الشبكة. ولا ننسى أن هذه الشبكة تعمل بأفضل حال عندما يكون الموقع المضيف على مخدّم UNIX -basedserver وهذا الأمر يقتضي أن يكون لدى القسم كمبيوتر خاص

بالشبكة وفريق دعم فني، وهما أمران لهما تداعيات على رأس المال وتكاليف التشغيل. وكما سوف نرى لاحقاً، إن استخدام هذه الشبكة للمحاضرات فقط يعطل الاستفادة من مزاياها العديدة الفريدة.

تكنولوجيا الوسائط المتعددة والقرص المدمج CD-ROM

يستخدم عدد قليل نسبياً من المدرسين (أقل من 10 بالمائة في الولايات المتحدة وكندا) تكنولوجيا الوسائط المتعددة والقرص المدمج CD-ROM في دعم عملية التدريس داخل غرفة الصف. لهذه التكنولوجيا استعمالات عديدة تدعم التدريس داخل غرفة الصف نذكر منها المخابر اللغوية، والاستعانة بالكمبيوتر في تصميمات هندسة العمارة، وتمثيل التجارب العلمية وقواعد المعلومات الكبرى في البحوث التي تتضمن موارد في الوسائط المتعددة مثل رسوم الغرافيك والتسجيلات المضغوطة للصورة والصوت.

تستخدم تكنولوجيا الوسائط المتعددة والأقراص المدمجة عادة في معامل ومختبرات الكمبيوتر (حيث يتم ربط الكمبيوتر المكتبي الشخصي بشبكة مع المخدّم serverالمحلي) أو في الكمبيوترات المستقلة stand-alone المزودة بسواقة قرص مدمج (المواد في الوسائط المتعددة التي تحتوي على مقتطفات صوتية وصورية تقتضي حالياً موجة عريضة للتوصيل الملائم عبر أنظمة الانترنت العامة).

وقد شرع بعض الأساتذة في استخدام «الوسائط المتعددة» لتطوير أدوات حل المشكلات وصنع القرار اعتماداً على أنظمة خبرة. فالخبير بموضوع ما ذو الخبرة الواسعة يعمل على إدخال العديد من البيانات والقيم المعيارية في قاعدة المعلومات بالكمبيوتر التي تحتوي أيضاً على قاعدة معلومات كبرى من الحقائق والمعلومات. يعمل هذا الخبير عادة إلى جانب مبرمج كمبيوتر، ويدخل في قاعدة المعلومات قواعد خاصة بالقرارات أو سلسلة القرارات التي تؤدي إلى نتائج معينة. وربما يوجد أيضاً حسابات عددية تتنبأ، مثلاً، باحتمالات نتائج مختلفة

ويقوم الطلبة باستطلاع البيئة التي أنشئت على هذا النحو داخل الكمبيوتر ويجربون الحلول الموضوعة للمسائل ويتخذون القرار، في حين «يتنبأ» الكمبيوتر بالنتائج المحتملة لقراراته تلك اعتماداً على النظام الخبير الذي وضعه في الكمبيوتر خبير المادة الدراسية.

غير أن تطور مثل هذه الاستعمالات للوسائط المتعددة يقتضي عادة الجمع بين خبرة في المادة الدراسية وبرمجة الكمبيوتر ورسوم الغرافيك ومهارات تصميم السطوح البينية للكمبيوتر. كما يقتضي أيضاً، استثماراتٍ في برمجيات وعتاد الوسائط المتعددة المتطورة عالية التكلفة من أجل التطوير ومن استعمالات الطلبة على السواء، إضافة إلى المهارة العالية في التعليم ومستوى عالياً من الخبرة بالكمبيوتر.

ونتيجة لهذا الاستثمار نجد المواد التعليمية بالوسائط المتعددة ذات الجودة العالية باهظة الثمن، ويستغرق إنتاجها زمناً طويلاً (أي ما يعادل 100000 إلى 500000 دولار أمريكي لكل قرص مدمج CD-ROM، وتقترب التكلفة من الرقم الأكبر إذا اشتملت على الزمن الذي يقضيه خبير المادة الدراسية). وبغية تبرير هذا المستوى العالي من النفقات، ينبغي إيجاد استعمالات واسعة لهذه المواد من جانب الأعداد الكبرى من الطلبة أو الزبائن القادرين والمستعدين لدفع هذه الأثمان العالية للمواد المتطورة. ومن أجل تغطية هذه التكاليف العالية وضمان استخدامها على نطاق واسع ينبغي تشكيل اتحاد مالي من الجامعات تشارك معاً في تطوير هذه المواد وتستعملها بصورة مشتركة. أو لعله من الممكن تكوين شراكات مع مؤسسات من القطاع الخاص مثل دور النشر، تشارك في تحمل هذه الأخطار.

ولكن، رغم أن عدد الأقراص المدمجة التجارية المناسبة للاستعمال في التعليم العالي يتزايد حالياً، إلا أنه لا يزال من العسير أن يجد المرء النوع المناسب من المواد التي تلبي حاجة خاصة للمدرس. يضاف إلى ذلك أن عدداً قليلاً نسبياً من المدرسين الذين يرغبون باستعمال أقراص مدمجة جاهزة يفضلون عادة أن انتقاء المواد

ويحضرونها لاستعمالاتهم الخاصة عوضاً عن استعمال هذه الأقراص بديلاً للتعليم الصفي. ونتيجة لذلك، فإن استخدام الوسائط المتعددة لدعم التعليم الصفي لا زال ضئيلاً نسبياً في مجال التعليم العالي.

بعض القضايا المتعلقة باستعمال الوسائل التعليمية داخل الصف

من الأسباب الداعية إلى سرعة انتشار التكنولوجيات الجديدة واعتمادها في العملية التعليمية من مثل المؤتمرات عبر التلفزيون والشبكة العنكبوتية هو سهولة اندماجها في الطرائق التقليدية للتعليم داخل غرفة الصف. وفي هذا السبيل لم توجد ضرورة لإعادة التفكير بهذه الطرائق التقليدية. ولكن، إن لم يحصل تغيير في طرائق التعليم فإن استخدام هذه التكنولوجيات يعد عبئاً يضاف إلى عمل الأساتذة وأعباء تعلم الطلبة. ولا يكون عملنا أكثر من إضافة تكاليف جديدة مقابل منافع ضئيلة نسبياً.

لذلك، يمكن القول لأسباب مالية بحتة إنه كلما ازداد تطور المرء في استخدام التكنولوجيا، تزداد الحاجة لاستبدال بعض الأنشطة بتكنولوجيا جديدة تسوغ هذا الاستثمار. وتحديداً، حالما يمكن ترميز المعلومات وأنشطة التعلم في صيغ تكنولوجية ينبغي توجيه الفكر نحو الأساس المنطقي لوجود المدرس إلى جانب الطلبة. فالتكلفة العليا لاستخدام التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم هي الزمن الذي يقضيه المدرس وخبير المادة الدراسية. فهل يمكن تعويض هذا الزمن من خلال استبدال ، أو على الأرجح، الإقلال من الأنشطة التقليدية مثل المحاضرات، والمعامل العادية أو الندوات؟ وهل يمكن تركيز التعليم المباشر وجهاً لوجه على تلك النواحي من التواصل بين المدرس والطالب الذي لايمكن أن يتم إلا بالطريقة المباشرة وجهاً لوجه؟ إذا كان الأمر كذلك، فما هي تلك النواحي، وما هو السبيل الأفضل لتنظيمها؟ إن هذه الأسئلة تقودنا لمناقشة موضوع التعلم الموزع.

التعلم الموزع

يمكن اعتبار التعلم الموزع سلسلة متصلة، يكون أحد طرفيها استخدام التكنولوجيا وسيلة مكملة للتعليم المباشر، إنما يكون تلقي بعض العناصر الهامة في التعلم بصورة مستقلة من قبل المتعلمين عبر التكنولوجيا والإقلال ما أمكن من شرط حضور الطلبة نظامياً في الصفوف. والطرف الآخر من هذه المتصلة تقديم المواد والبرامج الدراسية بعيداً عن الحرم الجامعي (أي التعلم عن بعد).

يتمثل أحد العناصر الهامة للتعلم الموزع باستخدام تكنولوجيا الاتصالات واعتبارها جزءاً من تجربة التعليم والتعلم. والطلبة لا يتفاعلون كثيراً مع التكنولوجيا، إنما يتفاعلون عبر التكنولوجيا مع المدرسين والمتعلمين الآخرين وهذه الطريقة مفيدة بشكل خاص حين تقتضي المادة الدراسية أن يطبق الطلبة مباديء المادة في الإطار الخاص بهم. والتواصل عبر الانترنت مفيد أيضاً في بعض مجالات المعرفة التي يكتنفها الغموض أو حيث تعتبر القيم والتفسيرات المختلفة مقبولة ومشروعة، وبشكل خاص لتطوير التعلم التعاوني حيث يستطيع الطلبة رغم المسافات الطويلة التي تفصلهم عن بعضهم التعاون معاً في مهام مشتركة.

ولكن تبقى القيمة الرئيسية للتعلم الموزع في كونه يتسم بالمرونة وإتاحة الفرصة للتوسع وهذا ما يتيح انتشار التعليم والتعلم على نطاق واسع إلى ما وراء الحرم الجامعي. وفي هذا السياق، أقدم مثالاً من واقع جامعتي حيث تقدم مواد دراسية للدراسات العليا عبر الانترنت، متاحة ليس فقط لطلبة جامعتنا في درجة الماجستير، بل وأيضاً لطلبة مسجلين في معهد مونتيري Monterrey للتكنولوجيا في المكسيك، أو مسجلين بجامعة سايمون رودريغز Simon Rodriguez التجريبية في فنزويلا، كما تقدم أيضاً هذه المواد الدراسية نفسها للمشاركين من أصقاع أخرى من العالم في جامعة كولومبيا البريطانية British Colombia والراغبين في متابعة تطورهم المهني. تقوم هذه المواد الدراسية باستخدام الشبكة العنكبوتية والكتب

المطبوعة والمقالات المطبوعة والمؤتمرات عبر التلفزيون. وهذه المواد الدراسية وكذلك الفروض المنزلية وعمليات تصحيح الأوراق تستخدم نفسها لجميع الطلبة رغم أن معهد مونتيري للتكنولوجيا قد أخذ على عاتقه تصحيح أوراق طلبته واعتماد تراخيصهم.

لم تكن هذه المواد الدراسية شائعة وذائعة الصيت فقط،حيث يصل عدد الطلبة المسجلين في المادة الواحدة ما بين مائتين وثلاثمائة طالب، بل كانت أيضاً وسيلة ربح معقول للجامعة بعد حذف كافة التكاليف المدفوعة. لكن هذه المواد الدراسية تقتضي منهجيات تختلف اختلافاً جذرياً عن تلك المنهجيات المتبعة في نموذج التدريس الصفي، حيث يقوم بتطوير المواد فريق يضم خبراء في موضوع المادة ومصممي طرائق التدريس واختصاصيين في الكمبيوتر ورسوم الغرافيك. وبإمكان المتعلمين الولوج عبر الانترنت للحصول على كم هائل من المعلومات. أما الدور الرئيسي لمدرسي المادة فيقتصر على البحث واختيار المحتوى المناسب وتطوير دليل إرشادي للدراسة عبر الشبكة العنكبوتية، وتقديم موضوعات للمناقشة وتشجيع وإدارة المشاركة الواسعة للطلبة في مناقشات عبر الانترنت، وتصحيح أوراق الفروض التي يكلف بها الطلبة إضافة إلى تقديم المعلومات العكسية والارشاد للطلبة.

كما أن الدعم الطلابي والخدمات الإدارية تغدو على جانب كبير من الأهمية حين يكون الطلبة موزعين في أصقاع شتى من المعمورة. وتصبح الأمور السهلة عادة مثل طلب الكتب الدراسية ودفع الرسوم أموراً بالغة التعقيد حين يكون الطلبة مقيمين في بلد آخر (انظر Bates and Escamilla, 1997 من أجل المزيد من التفصيل حول هذه الموضوعات).

لكن هذه المقاربة ليست ملائمة لجميع المواد الدراسية، لاسيما وأن ثمة تنافساً حاداً وعلى نطاق واسع على شبكة الانترنت من أجل المواد الدراسية. لذلك فالمؤسسة التي ترمي إلى أن تكون عالية التوجه في تدريسها للمواد يجب أن تتمتع بتميز تنافسي قوي من حيث سمعتها وسمعة مدرسيها وتفوقها العالي وجودة الخدمات التي تقدمها

إلى الطلبة أينما كانوا، وخصوصاً إذا علمنا أنه ليست جميع الموضوعات الدراسية وأهداف التعلم قابلة للتقديم عبر التكنولوجيا على الرغم من أن التكنولوجيا أكثر قدرة على التحقيق الفعال لأهداف التعلم مما يعتقد معظم المدرسين التقليديين.

تعريف دور رئيس القسم في صنع القرار التكنولوجي

في ضوء ما تقدم، تتمثل المهام الرئيسة التي يتعين على رئيس القسم القيام بها لمساعدة قسمه، بما يلي:

- تعريف الموضوعات التي تحظى بالأولوية من أجل استخدام التكنولوجيا.
- التعرف على الجماعات الهدف الجديدة التي يمكن الوصول إلها باستخدام التكنولوجيا.
- التعرف على مجالات الدعم المتاحة في أماكن أخرى داخل المؤسسة وخارجها وتحديد البنية التنظيمية وموظفي الدعم اللازمين للتعليم باستخدام التكنولوجيا كما ينبغي أن يقدمه القسم.
- التعرف على دور وأولويات التعليم المباشر وجهاً لوجه في بيئة تعليمية قائمة على التكنولوجيا.
- اتخاذ القرار اللازم فيما يتعلق بمجالات الاستثمار الرئيسية وتخصيص الموارد اللازمة للتعليم باستخدام التكنولوجيا.

في الجزء المتبقي من هذا الفصل سوف نناقش بعض الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق هذه الشروط.

تطوير خطة تعليمية

تتمثل الاستراتيجية الأكثر أهمية في تطوير خطة تعليم في القسم تمتد من ثلاث إلى خمس سنوات وتغطي كافة أشكال التعليم بما في ذلك التعليم المباشر داخل غرفة الصف والتعليم باستخدام التكنولوجيا والدراسات خارج الصف والتعليم

البحث عن بعد. أو بعبارة أخرى، ينبغي التعاطي مع كافة احتياجات التعليم في القسم بطريقة متكاملة. وهذا يعني ربط التعليم باحتياجات مختلف الجماعات الهدف وبمصالح الأساتذة واهتماماتهم ومجالات خبراتهم، وكذلك بالموارد التي يحتمل توافرها خلال الفترة الممتدة من ثلاث إلى خمس سنوات. ومن المهم أيضاً عند وضع هكذا خطة لحظ إمكانية توليد إيرادات جديدة من خلال استخدام الطرائق الجديدة والوصول إلى مجموعات هدف جديدة.

ولكن يرجى الانتباه إلى أن هذه الخطة ليست بالتحديد خطة للتكنولوجيا، بل إن استخدام التكنولوجيا يجب أن يكون مشمولاً ضمن الخطة الإجمالية للتعليم. فالتكنولوجيا وسيلة وليست غاية بحد ذاتها. إن خطة التعليم التي اقترحتها تختلف أيضاً عن (ولكن ربما يمكن دمجها) خطة تطوير وتجديد المناهج الدراسية. والخطة الخاصة بالتعليم لا تركز على ماذا نعلّم، بل كيف نعلّم. فيمايلي بعض الخطوات التي قد تساعد في تطوير الخطة المقترحة.

استراتيجية التضمين والإقناع

لا يمكن لخطة أن تنجح دون دعم من الأساتذة والطلبة معاً. لذلك سيكون ضرورياً تقديم الشرح الوافي للمدرسين والموظفين والطلبة للأسباب الداعية إلى وضع الخطة والسعي لإشراكهم على قدر المستطاع. وليست هذه المهمة بالأمر السهل، وبخاصة في جامعة بحثية. فقد يرى فيها البعض مجرد عمل من الأعمال البيروقراطية يهدف إلى تقليص النفقات أو الموارد وقد يرى فيها آخرون أنها وسيلة لصرف اهتمام الأساتذة عن أنشطة التعليم والبحوث الحالية، أو قد يرى فيها البعض الآخر لاسيما المشاركون الرئيسيون أنها مجرد عمل إضافي. وقد تظهر مخاوف عند البعض أن هذه الخطة وإن وضعت، فلن تنفذ.

ولكن توجد بالمقابل حجج مضادة لهذه الأقاويل والمخاوف وتؤيد المشاركة القصوى من الجميع. فمن المرجح أن يكون للخطة أثر على كل عضو في هيئة القسم لذلك فمن مصلحة الجميع أن يشاركوا في وضعها. والخطة إن أحسن وضعها قد

تريح من هموم حالية أو قد تجنّب من صعوبات أمام الأساتذة والطلبة مستقبلاً. فالتعليم جزء بالغ الأهمية في عمل القسم وينبغي تنظيمه بأفضل وسيلة فاعلة. وسيكون في مقدور الأساتذة والطلبة أن يحددوا احتياجاتهم ويكون لهم تأثير في تحديد أولويات القسم.

كما ينبغي إيجاد طريقة ما من خلال الاجتماعات داخل القسم أو لجان فرعية أو فرق مهام خاصة، وما إلى ذلك، لإشراك جميع الأساتذة والموظفين في القسم، بما في ذلك موظفي الدعم الإداري مثل أمناء السر وعدد كبير من الطلبة. توزيع العبء يجعل التزام كل فرد في القسم نحو عملية التخطيط أسهل إدارة من حيث الزمن.

إجراء مسح لبيئة التعليم

سوف يحتاج الأساتذة والطلبة أثناء وضع خطة التعليم إلى التعامل مع بعض الأمور الأساسية الماثلة أمام التعليم العالي في الوقت الحاضر واحتمالات تأثيرها في عملهم اليومي خلال السنوات الخمس القادمة.

ينبغي تشكيل جماعات مهام خاصة تعمل على التعرف على البيئة الداخلية، والبيئة الخارجية التي يحتمل العمل فيها القسم خلال السنوات الخمس القادمة، وعلى هذه الجماعات التعرف على ما يلي من ضمن أشياء أخرى:

- السيناريو المالي المحتمل خلال السنوات الثلاث إلى الخمس القادمة.
- توقعات تسجيل الطلبة من الجمهور العام ومن الجامعة أو إدارة الكلية.
- التوجهات والأمور المستجدة في موضوعات الدراسة والتعليم بما في ذلك أثر التكنولوجيا في التعليم ومختلف المنهجيات المتبعة في التعليم والتعلم بالمجالات الهامة للموضوعات داخل القسم.
- التطورات في مختلف الاختصاصات العلمية.

- أنشطة المنافسين المحتملين.
- مواطن القوة ومواطن الضعف في القسم.
- الفرص والأخطار المستقبلية أمام القسم.

من الممكن التعرف على هذه العناصر بأساليب مختلفة، بما في ذلك إعمال الفكر بالأسئلة أو بتكليف مجموعة صغيرة للقيام بالبحث ووضع التقارير، أو بدعوة متحدثين من الخارج، وهكذا. ولكن من المهم إجراء هذه الأعمال كلها قبل البدء بنشاط التخطيط. كما أن إجراء مسح بيئي يجب أن يتم سريعاً لأنه من المهم أن تكون مختلف التوجهات واضحة نسبياً، وبصدق، لكي تعالج المشاكل الكبرى والمصاعب جميعاً ولا يهمل شيء منها.

تطوير رؤية للتعليم

بما أنني أقيم على الساحل الغربي من كندا تطالعني دوماً نظرات متفحصة من الزملاء كلما شرعت في مناقشة أهمية تطوير رؤية للتعليم. والافتراض الذي أراه في عيونهم أنني أتحدث عن شيء يتسم بالغموض أو المثالية العليا.

لاشيء أكثر بعداً عن ذهني من تلك الأشياء. لقد تأثرت بأعمال روبرت فريتز Robert Fritz (1989) الذي يقدم تعريفاً للرؤية بأنها مجموعة من السيناريوهات الحسية التي تعكس على نحو دقيق ماذا نود أن نفعله حقاً في المستقبل. إذا طبقنا وجهة النظر هذه في التعليم وفي التكنولوجيا يكون الهدف تطوير توصيفات مفصلة، من خلال عمل جماعي، للطريقة التي سيقدم القسم بها التعليم خلال السنوات الخمس القادمة. ينبغي أن تعكس هذه السيناريوهات كيف سيكون عليه حال أعضاء هيئة التدريس آنذاك، وكيف سيكون عليه حال ما سيتعلمه الطلبة، وحتى ما سيكون عليه حال خدمات الدعم المثالية للطلبة، كما ينبغي أن تعكس هذه السيناريوهات توصيفاً واضحاً لطريقة استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم.

من المهم أن تحدد هذه السيناريوهات المثل العليا بعبارات ملموسة وأن تأخذ في اعتبارها الإمكانات المتاحة الآن من خلال الوسائل التكنولوجية أو غيرها. ينبغي أن تعكس هذه الرؤية ما الذي نريده حقاً، وليس القبول بحلول وسط للتقييدات الموجودة حالياً. فالهدف هو تطوير سيناريوهات يريدها حقاً كل من في القسم على الأغلب الأعم وذلك من خلال عملية لا تشتمل على حلول وسط أو مساومة بل من خلال الإبداع وإعمال الفكر.

تكمن إحدى قيم هذا العمل الجماعي في تقديم توضيح بعبارات عملية لما يقصده الزملاء حين يتكلمون عن تحسين عملية التعليم والتعلم أو عن كونهم يركزون على التعلم أو تطوير مهارات البحث، وهلم جرا. وتكمن القيمة الأخرى لهذه العملية في كونها تحدد أهدافاً واضحة تدفع عملية التخطيط إلى الأمام. بيد أن الرؤية التي تم تحديدها من غير المرجح أن تتحقق، وسوف تتغير مع مرور الوقت. وهي في المقام الأول عملية تهدف إلى جعل الجميع يفكرون ويناقشون جدياً طرائق التعليم بعبارات حسية ملموسة تجعلهم يفكرون أيضاً بما هو وراء القيود والواقع الحاليين بغية التعرف على مجموعة مختلفة من الأهداف والمقاصد.

ربما تتضمن هذه العملية مدخلات من اختصاصيين من خارج القسم، منهم بعض الأساتذة المبدعين من مؤسسة أخرى، أو نائب الرئيس المسؤول عن العلاقات الخارجية واختصاصيين في تكنولوجيا التعليم أو التعليم عن بعد أو تطوير الأساتذة. فالهدف الرئيس لهذه المعلومات القادمة من الخارج هو جلب أفكار وآراء نظرية جديدة تتحدى الوضع الراهن وتقدم منهجيات بديلة.

ولا بد أن تكون المناقشات المتعلقة بالتكنولوجيا جزءاً بالغ الأهمية من عملية وضع الرؤية، لاسيما وأن التكنولوجيا قادرة على تغيير طبيعة الإطار التعليمي والتعلم. وعملية وضع الرؤية هي سبيل أيضاً لاستجلاء العديد من الفرص والتحديات التي يمكن تلبيتها من خلال الاستخدام الذكي للتكنولوجيا. وتقدم الرؤية

إلى جانب ذلك عملية وإطاراً لإشراك الكتلة الحرجة من الناس داخل القسم في مناقشة فوائد ومساوئ مختلف التكنولوجيات في التعليم. فالجدال الذي يحدث أثناء عملية وضع الرؤية يسهل على الجميع تحديد أولويات استخدام التكنولوجيا، ويشكل أساساً لصنع قرارات صعبة بخصوص التكنولوجيا، ينبغي رغم صعوبتها أن تحظى بتأييد القسم كله.

وضع الأهداف والمقاصد للسنوات الخمس القادمة

بعد الانتهاء من وضع بيان رؤية قوي وواضح التفاصيل، تصبح العملية أشبه بعملية التخطيط التقليدي للاستراتيجيات. وبعد أن تصبح الرؤية جاهزة من أجل السنوات الثلاث أو الخمس القادمة تطرح الأسئلة التالية: ما هي الأفعال الرئيسة التي ينبغي للقسم اتخاذها للتحرك نحو هذه الأهداف؟ ما هي التقييدات وما هي الموارد التي يمكن العثور عليها للتحرك بتلك الاتجاهات؟ ما هي النشاطات الحالية التي يتعين إلغاؤها أو تغييرها لتحقيق تلك الأهداف الموضوعة؟ هذه الأسئلة كلها تشكل إطاراً ينبغي من خلاله تطوير خطة فرعية لاستخدام التكنولوجيا في التعليم.

ولكن لا ينبغي التشديد كثيراً على ضرورة وضع استراتيجية تعليم شاملة لكي نقرر الاستعمالات الملائمة للتكنولوجيا. ففي معظم الأحيان يتأثر استخدام التكنولوجيا بأحدث التطورات التكنولوجية سواء كانت هذه التطورات ملائمة، أو غير ملائمة، لأهداف التعليم أو التعلم في القسم. واختيار التكنولوجيا يخضع أيضاً وفي كثير من الأحيان لتأثيرات الحماس الفردي للأساتذة أو قد يكون ناجماً عن الافتقار إلى الدعم الفني من مستوى مطلوب للتوصل إلى، واستدامة، تعلم عالي الجودة، أو ازدواجية في الجهود والتسهيلات. وقد ينجم عن غياب استراتيجية تكنولوجية في القسم حصول اضطراب عند الطلبة حول أهمية التكنولوجيا، أو شراء تجهيزات غير صالحة أو اضطرارهم لتغيير أجهزة الكمبيوتر بين مادة دراسية وأخرى أو الشعور بالإحباط لعدم وجود الحرفية في أسلوب التعليم المتبع في القسم.

إمكانية وصول الطلبة إلى الكمبيوتر

يجب أن يكون الجزء الأكثر أهمية في أي خطة تعليمية سياسة واضحة بخصوص إمكانية وصول الطلبة إلى أجهزة الكمبيوتر، وفي هذا الصدد يمكن اعتماد عدد من المنهجيات، نذكر منها مايلي:

سياسة عدم التدخل

تعد هذه السياسة الأكثر شيوعاً وربما أسوأ المقاربات. ففي هذه السياسة تعطى الحرية لكل مدرّس أو مدرّسة ليتخذ قراره الخاص بشأن استخدام التكنولوجيا، وما إذا كان الطالب بحاجة لأن يستخدم الكمبيوتر. ولكن ثمة مشكلات كثيرة تنجم عن هذه المنهجية. قد يشتري طلبة مسجلون في مواد مختلفة يقدمها القسم جهاز كمبيوتر يصلح لواحدة من هذه المواد ثم يجدون أنه لا يصلح لمادة أخرى. وربما يضطر الطالب لتحمل التزام مالي كبير لقاء شرائه الكمبيوتر ودخوله إلى الانترنت، ثم يجد أن استخدام الكمبيوتر ليس أساساً للمادة الدراسية وأن المواد الدراسية اللاحقة لا تحتاج لاستخدام الكمبيوتر. وربما يضطر الطلبة لتعلم مهارات كمبيوتر معينة أو تعلم برمجيات مختلفة. وإذا كان القسم هو الذي يؤمن الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر عبر مخبر كمبيوتري حيث تحدد الأجهزة والبرمجيات لمختلف المواد، عندئذٍ تزاد بصورة كبيرة وسريعة تكاليف الدعم الفني. لذلك ينبغي على المؤسسات ألا تسمح بمنهجية عدم التدخل هذه في إمكانية وصول الطلبة إلى الكمبيوتر، مثلما اعتادت ألا تسمح بالوصول الحر إلى غرفة الصف لأي مدرس في أي وقت كان. لأن النتيجة الحتمية لذلك، ستكون الفوضى.

مخابر الكمبيوتر للطلبة

من الاستراتيجيات الشائعة أيضاً وجود مخابر كمبيوترية في الأقسام وفي متناول جميع الأساتذة تتيح للطلبة الولوج إلى الانترنت واستخدام برمجيات التعليم. إن وجود مخبر كمبيوتري يتيح الفرصة لتوحيد مواصفات الكمبيوتر ومنهجيات التعليم ويرفع عن كاهل الطلبة مسؤولية إحضار كمبيوتراتهم الشخصية.

غير أنه توجد بعض المساوئ لهذه المنهجية، أقلها التكلفة العالية لإنشاء معمل من هذا النوع ناهيك عن صيانته. فإذا كان استخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم أمراً هامشياً، واستخدام الطلبة له ليس على المستوى الواسع، لا تعد تكاليف هكذا المعمل بالأمر العسير. أما إذا كان استخدامه واسع النطاق، وإذا كانت معظم المواد الدراسية ومعظم الطلبة تقتضي هذا الاستخدام الواسع، فينبغي توظيف استثمار كبير الحجم يغطي مكان المعمل والأجهزة والبرمجيات والدعم الفني. وإذا أخذنا بنظر الاعتبار التغيرات التكنولوجية السريعة في الأجهزة والبرمجيات والشبكات نجد أن تكاليف الصيانة والاستبدال في هذه المعامل عالية جداً.

ومن هذه المساوئ أيضاً شروط استخدام هذه المعامل التي تحد من المرونة اللازمة وتخفّض إمكانية الوصول إليها. ومع ذلك سوف يواصل الطلبة مجيئهم إلى الجامعة وقد يضطرون لحجز أوقات خاصة لاستخدام الكمبيوتر إذا وجدوا أن استخدامات هذه الأجهزة كثيرة جداً.

الطلبة يجلبون أجهزتهم الخاصة

نجد غالبية الطلبة في العديد من الجامعات الأمريكية والكندية يقتنون أجهزة الكمبيوتر حين يدخلون الجامعة. ففي الجامعة التي أعمل فيها أجد أن نحو 70 بالمائة من الطلبة الجدد يقتنون أجهزة كمبيوتر، بل ولديهم إمكانية استخدام الانترنت.

وعلاوة على ذلك، من الملاحظ أن كل دفعة من الطلبة يجلبون معهم جيلاً جديداً من أجهزة الكمبيوتر، وهذا ما يتيح لعملية التعليم التكيّف مع الوظائفية المتزايدة للاتصالات والوسائط المتعددة التي تتضمنها هذه الأجهزة. وهذا يعني أن الطلبة الذين يقتنون أجهزة ولديهم إمكانية استخدام الانترنت يتمتعون بالمزيد من المرونة ومزيد من فرص الدراسة.

ولكن يوجد دوماً احتمال لبروز ضرورة إنشاء مخابر كمبيوتر في بعض المجالات التخصصية مثل التصميم المعتمد على استخدام الكمبيوتر أو في مجال تقديم مواد دراسية متقدمة في علوم الكمبيوتر، إضافة إلى ضرورة تقديم الدعم المالي والعون

للطلبة الذين قد يواجهون صعوبات حقيقية في جلب أجهزتهم الخاصة. كما توجد أيضاً حاجة عند الطلبة الذين يجلبون أجهزتهم إلى توفر «بوابات» سهلة الوصول وكذلك وجود نقاط كهربائية لربط أجهزتهم بها. ولكن رغم ذلك كله، يبقى الاستثمار الأفضل ضمان سهولة وصول الطلبة إلى شبكات الانترنت في الجامعة أو الكلية من خلال «المودم modem»، والشبكات ذات السرعة العالية ،عبر أجهزتهم الشخصية، بدلاً من الاعتماد على تركيب أجهزة كثيرة وعالية التكلفة في الجامعات.

السياسات الأكاديمية الخاصة بالكمبيوتر واستخداماته

مهما كانت السياسة المفضلة لدى القسم بخصوص سهولة استخدام الطلبة للكمبيوتر، فلا بد من أن يكون لدى الأقسام الجامعية سياسات واضحة إزاء استخدامات الكمبيوتر في التعليم والتعلم. لهذا يتعين أن تشير السياسة التعليمية بكل وضوح في كل برنامج أو مجموعة من المواد الدراسية إلى ماهية التوقعات الخاصة باستخدامات الطلبة للكمبيوتر كما يتعين أن تكون هذه السياسات موحدة في جميع الاختصاصات.

ولا نقصد بهذا القول أن كل مادة دراسية ينبغي أن تتطلب استخدام الكمبيوتر. ولكن إذا كانت ثمة ضرورة لاستخدام الكمبيوتر، فينبغي أن يشير البيان بكل وضوح إلى ما يلي:

- ما نوع الكمبيوتر المطلوب (مثال ذلك، هل هو Pentium أم ماكنتوش Mac-intosh PowerBook، وبه Netscape Communicator وإمكانية الدخول إلى الانترنت) بما في ذلك الأجهزة الطرفية peripherals (مثل جهاز خاص بقراءة القرص المدمج CD-ROM) وإمكانية الولوج إلى الانترنت.
- أسباب الحاجة لاستعمال الكمبيوتر (الغرض التعليمي أو القيمة المضافة إلى التعليم من خلال استخدام الكمبيوتر).

- أية مهارات تخصصية في الكمبيوتر (مثال ذلك استخدام المرفقات لإرسال الفروض المنزلية أو القدرة على إنشاء صفحات ببرنامج Excel) قد يحتاج الطلبة لاتباع دورة لاكتسابها، وكذلك الفرص المتاحة لتطوير هذه المهارات خارج إطار المادة الدراسية.

وعموماً، كلما كانت المواصفات الخاصة أكثر بساطة وأساسية، تصبح السياسة أسهل إدارة وقيادة. وعلى سبيل المثال، كل ما نطلبه من الطلبة في المواد الدراسية التي تقدمها جامعتنا University of British Colombia في مجال التعليم عن بعد، أن يحسنوا استعمال برمجيات Netscape 3.0، وأن يكونوا قادرين على إرسال الوثائق وفق النموذج Rich Text Format، فهذا هو المعيار الفني الوحيد لدينا. أما بالنسبة للطلبة الذين يحضرون إلى الجامعة، فمن الممكن وضع مواصفات أعلى، لكن هذه المواصفات قد تحد من إمكانية الوصول ومن إمكانات الجماعة الهدف بالنسبة للمواد الدراسية.

ولكن مما لاشك فيه أن الأساتذة على اختلاف ميولهم سيطلبون معايير مختلفة. فأولئك الذين يريدون الخروج عن المعايير المتفق عليها داخل القسم عموماً ينبغي أن يتحملوا تكاليف إنشاء المخابر والبرمجيات الاختصاصية وذلك من ضمن ميزانيات اختصاصاتهم العلمية.

غير أن تطوير هذا النوع من السياسات قد يكون مصدراً رئيساً للشقاق داخل القسم. وهنا يبرز الدور الهام لرؤساء الأقسام في دعوة الأساتذة للمشاركة في تطوير سياسات لاستخدام الكمبيوتر في الأغراض التعليمية تكون متناغمة وذات تركيز على الطلاب. وكذلك فهم يضطلعون أيضاً بدور هام في التأثير على عملية صنع القرار على نطاق المؤسسة فيما يتعلق بالبنية التحتية للتكنولوجيا بحيث تعمل البنية التحتية للجامعة وخدمات التكنولوجيا معاً على تقوية الأهداف التعليمية للقسم بدلاً من إضعافها.

لأجل ذلك يصبح من شأن الخطة التعليمية للقسم القائمة على عملية رؤية قوية أن تجعل من السهل التوصل إلى اتفاق حول المعايير والمواصفات المشتركة وتقديم الإرشاد إلى رؤساء الأقسام بخصوص شروط سياسة الجامعة كلها فيما يتعلق باستخدام الكمبيوتر. بيد أن وضع أهداف للتعليم تمتد لثلاث أو خمس سنوات واختيار التكنولوجيات المناسبة لدعم هذه الاستراتيجيات رغم ضرورتها لا يكفي، بل ينبغي على القسم أيضاً معالجة مسألة كيف ستتم إدارة هذه التكنولوجيات.

إدارة التعليم القائم على التكنولوجيا

يتمتع الأساتذة في معظم الدول بقدر جيد من الحكم الذاتي فيما يتعلق بالتعليم. وبالتالي كانت المنهجية الأكثر شيوعاً لتشجيع استخدام التكنولوجيا، في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية وكندا على الأقل، تعتمد على منح مخصصة تعطى للأساتذة بصفتهم الفردية، وبحيث يتم التمويل مركزياً لدعم البنية التحتية العامة للشبكات وأجهزة الكمبيوتر المكتبي.

هذا، وقد استثمرت بعض الجامعات أيضاً في خدمات إنتاج مركزي للوسائط المتعددة أو في خدمات التدريب، لكن هذا الوضع هو الاستثناء لا القاعدة. فقد أظهرت دراسة أجريت في معهد الإدارة الأسترالي Australian Graduate School of Management (1996) أن وجود وحدات دعم مركزية لتعليم التكنولوجيا أكثر شيوعاً في الجامعات الجديد والصغرى، وغير شائعة في الجامعات البحثية الكبرى. نتيجة لهذا الواقع اتسمت المنهجية الرئيسة لاستخدام التكنولوجيات الجديدة في التعليم العالي بتقديم منح صغيرة لأعضاء هيئة التدريس تنص على تقديم التمويل لطالب خريج غير متفرغ وبعض التجهيزات. وهذا ما دعوته باسم منهجية «الجوال المتوحد Lone Ranger» (انظر Bates,2000).

فوائد ومساوئ الجوالين المتوحدين

توجد فوائد عديدة لاستخدام المنح الصغرى لتشجيع الأساتذة على استخدام التكنولوجيات الجديدة للمرة الأولى. فهي تتيح الفرص للتجريب ولتطوير مهارات

الأساتذة في استخدام هذه التكنولوجيات، كما أنها تجنب المرء ضرورة اتخاذ القرارات الصعبة بخصوص استثمار طويل الأجل في تكنولوجيات قد تكون في حقيقتها سريعة الزوال. وهي تتيح للطلبة الخرجين تطوير مهارات في استخدام الكمبيوتر يمكن تطبيقها في مجال اختصاصهم، وأخيراً فهي تحافظ على ما يتمتع به الأساتذة من حكم ذاتي في تقرير المنهج التعليمي الذي يناسبهم.

ولكن في معظم الجامعات والكليات تعني منهجية «الجوال المتوحد» أن الهواية هي الحاكمة في استخدام التكنولوجيا. بعض المنهجيات الصعبة الاعتيادية، مثل تدوين الملاحظات على المحاضرات يمكن نقلها إلى موقع على الشبكة العنكبوتية في حال إخفاقها في التكيف مع شروط هذا الوسط، وفي حال إخفاقها أيضاً، وهذا الأهم، في الاستفادة من كل تلك المزايا الفريدة للتكنولوجيا.

غير أن السمة الواضحة في العديد من مشاريع «الجوال المتوحد» الافتقار إلى منتج نهائي يمكن استخدامها بصورة نظامية في السياق التعليمي. والسبب في ذلك أن المشروع يخضع على الدوام للتحسين والتطوير، أو قد تظهر ضرورة لإعادة تخطيطه بسبب قرارات غير ملائمة بخصوص التكنولوجيا اتخذت في المراحل الأولى من التخطيط له. وفي كثير من الأحيان يكون التمويل الأولي غير كافٍ لإنهاء المشروع، وتبذل الجهود الكثيرة في سبيل الحصول على تمويل إضافي لمتابعة المشروع.

وفي كثير من الأحيان تكون الرسوم الغرافيك والسطوح البينية داخل الكمبيوترات من نوعية رديئة إذا قورنت بالمنتج التجاري الذي يألفه الطلبة، وبالتالي تفتقد إمكانية التفاعل عالي الجودة للمتعلمين مع مواد الوسائط المتعددة والطلبة الآخرين. ولهذه المنتجات حين يكتمل إنتاجها إمكانية تطبيق محدودة لأنها ليست ذات جودة كافية من حيث الرسوم والسطوح البينية، أو ليست بالحجم الكافي لتصبح منتجاً تجارياً.

وخلاصة القول، تفتقر المواد المستخدمة في مشروع "الجوال المتوحد" إلى الجودة كمنتج نهائي. فهناك عدة عناصر للجودة ينبغي توفرها في المواد التعليمية المستندة إلى التكنولوجيات، أولها جودة «المحتوى». وهنا تظهر أهمية أوضاع المؤسسة وإمكاناتها البحثية. هل المادة المستخدمة في التعليم فريدة في نوعها وذات قيمة عالية يكثر الطلب عليها وتوجد حاجة لها؟ لكن هذا الأمر ليس من المعتاد أن يكون قضية ذات أهمية في الجامعات البحثية، إنما يحتمل أن يكون كذلك في الكليات التي تستغرق الدراسة فيها سنتين. هل لهذه الكليات الكادر الوظيفي والسمعة التي تستطيع بهما أن تنافس الجامعة البحثية المحلية التي تقدم أيضاً مواد دراسية مماثلة عن طريق الانترنت؟ وإذا كان الجواب بالإيجاب، لماذا لا تستخدم المواد التي تقدمها الجامعة وتطلق حرية الأساتذة للقيام بأنشطة أخرى يمكن إنجازها على أفضل وجه محلياً من خلال التعليم المباشر وجهاً لوجه.

والعنصر الثاني للجودة هذه هو مستوى "إنتاج الوسائط". هل الرسوم واضحة؟ وهل الشاشات تسهل قراءتها؟ وهل الصوت والصورة يسهل سماعها أو مشاهدتها؟ وهل المزايا التي تنفرد بها كل من هذه الوسائط (الصوت والصورة والنص والحوسبة) قد جرى استثمارها بالكامل؟ هل تم تجميع المادة بشكل جيد؟ هل وضع تصميم الشاشة بطريقة تجعل الطلبة يفهمون دون عناء مجالات الأنشطة المفتوحة أمامهم وكذلك طريقة إنجاز هذه الأنشطة (تصميم، السطح البيني الرابط)؟ هل يستطيع الطلبة أن يشقوا طريقهم بسهولة عبر تلك المواد؟.

أما العنصر الثالث للجودة فهو «تصميم التعليم». هل مقاصد التعليم واضحة؟ وهل تتيح هذه المواد تحقق النتائج المرغوبة في التعلم؟ هل يتضمن هذا التصميم المزيج الملائم من الوسائط الذي يؤدي إلى تحقيق نتائج التعلم بأفضل فاعلية ممكنة؟ وماهي جودة التفاعل بين الطالب ومواد التعلم؟ ما دور المعلّم أو المدرّب بالنسبة للتعلم القائم على التكنولوجيا؟ هل جرى تركيب وتنظيمها المواد بالشكل الحسن؟.

والعامل الرابع الهام هو جودة «التسليم». هل يسهل على الطالب الوصول إلى تلك المواد؟ هل يستطيع المتعلم طرح الأسئلة ومناقشة المواد مع الطلبة الآخرين؟ من الذي يقدم المعلومات الراجعة؟ ما الذي يحصل إذا اعترضت الطلبة مشكلات فنية ؟ في أي الأوقات تتوفر المساعدة؟.

وخامساً، هناك مسألة «إدارة المشروع». ينبغي تحديد المواعيد الزمنية ورصد الميزانيات، وينبغي تشكيل فرق عمل وتنظيم الاجتماعات، كما ينبغي إنتاج المواد التعليمية وتوزيعها وصيانتها، وينبغي احترام المواعيد النهائية.

وأخيراً، ولعله أهم هذه العوامل، هناك مسألة «البحث عن المراجع والأولويات». هل توجد المراجع الكافية للقيام بالعمل الصحيح؟ هل لدى المعلّم الوقت الكافي، من خلال تخفيض يجري في أنشطة أخرى يقوم بها، وهل يتلقى العون الكافي من مهنيين آخرين، من أمثال مصممي الرسوم، لإنتاج مجموعة من المواد ذات جودة عالية؟ هل يعتبر المشروع ذا أولوية تتيح له الحصول على الدعم اللازم لإنجازه بإتقان؟.

في كثير من الأحيان يجري التعامل مع مشاريع تكنولوجية وكأنها جزء من عمل «البحوث والتطوير». ولكن هناك فرق شاسع ما بين البحوث والتطوير وأنشطة التعليم النظامية. والتكنولوجيا يجب أن تكون ذات وثوقية عالية يمكن الاعتماد عليها بحيث يكون أداؤها وفق ما يقصد به حيثما يكون موضع الطالب في البرنامج. وكذلك ينبغي أن تتميز مواد الوسائط المتعددة بالدقة والشمولية وذات علاقة بنتائج ومخرجات التعلم الواضحة. ينبغي أن تصمم مادة الوسائط المتعددة بحيث تكون منسجمة ومتوافقة مع البنية الإجمالية للمادة الدراسية. وينبغي أيضاً احترام المواعيد الزمنية والميزانية وإلا لن يحصل الطلبة على هذه المواد في الوقت المناسب.

وتسهم جميع هذه العوامل التي ذكرناها في تحقيق جودة مواد التعليم والتعلم القائمة على التكنولوجيا. وإن لم تعمل على تطبيق الإجراءات والطرق اللازمة لضمان الإدارة المهنية للتعليم المعتمد على التكنولوجيا، تبقى التكنولوجيا الجديدة هامشية، قليلة النفع على الرغم من الاستثمارات الرأسمالية الكبرى وستكون مجرد إضافات إلى التكاليف إن لم تتحقق هذه الإدارة.

إدارة المشروع

يقولون إن ثمة أشياء كثيرة يجب تعلمها بخصوص طريقة استثمار التكنولوجيات الجديدة في سبيل التعليم والتعلم. وهذا صحيح، فالتحدي القائم الآن يتمثل في حث المدرسين على الابتكار وفي الوقت نفسه على مراقبة الجودة وفاعلية التكلفة حين يقومون بالتعليم.

ومع أن التكنولوجيات الجديدة تقتضي تطبيقات جديدة في الطرق التربوية إلا أن أشياء كثيرة معروفة الآن فيما يتعلق بعملية إنتاج مواد الوسائط المتعددة الخاصة بالتعليم ذات الجودة العالية وذات التكلفة الفاعلة.وقد تم تطوير هذه المعرفة لدى كل من الجامعات الكبرى ذات التسيير الذاتي في التعليم عن بعد ولدى شركات من القطاع الخاص متخصصة بالوسائط المتعددة في مجالات معينة مثل ألعاب الكمبيوتر والإعلان وإنتاج الأفلام والتلفزيون.

تعرف هذه العملية تحت اسم «إدارة المشروع» وكل مادة دراسية أو وحدة تعليمية تعتبر مشروعاً يتضمن العناصر التالية:

- مقترح محسوب التكلفة بحيث

  يحدد أعداد وأنواع المتعلمين المستهدفين (وبخاصة احتمالات وصولهم إلى التكنولوجيا).

  يحدد أهداف أو مخرجات التعلم بوضوح.

  يشير إلى اختيار التكنولوجيات.

  يقدم ميزانية تقديرية دقيقة (بما في ذلك أوقات الموظفين وتقاص حقوق النشر واستخدام موارد الإنتاج للوسائط المتعددة، وكذلك النواحي المالية).

- تتضمن منهجية فريق العمل تجميعاً من الاختصاصات التالية (بحسب طبيعة تصميم المشروع):

أكاديميين وخبراء بموضوع المادة الدراسية

مدير المشروع

مصمم طرائق التعليم

مصمم الرسوم

مصمم السطح البيني للكمبيوتر.

معد النص

اختصاصي بالانترنت

منتج وسائط متعددة.

- التعريف الواضح الخالي من أي غموض لحقوق الملكية الفكرية واتفاق واضح بين الجامعة وفريق التصميم بشأن اقتسام الإيرادات.
- خطة للدمج مع عملية التعليم المباشر وجهاً لوجه أو استبدالها.
- جدول إنتاج يحدد بوضوح نقاط العلام أو المواعيد النهائية والتاريخ المحدد هدفاً للمباشرة بالعمل.
- إجراءات لتقييم المشروع ومراجعة المادة الدراسية وصيانتها.
- تحديد مدة المشروع قبل إعادة التصميم أو سحب المادة الدراسية.

بيد أن إدارة المشروع تبقى الاستثناء للقاعدة في معظم الجامعات والكليات وبخاصة في المواد الدراسية المقدمة عبر الانترنت. والجدير بالذكر أن «مركز التعليم الموزع» التابع لمنظومة جامعة كاليفورنيا California State University (www.cdl.edu) يعتبر واحداً من مؤسسات التعليم العالي القلائل التي تتبع نموذج تطوير المشروع. لكن تقضي منهجيتها بتطوير وحدات ذاتية خاصة بالوسائط المتعددة يستطيع المدرسون دمجها ضمن المواد لتي يدرسونها بدلاً من تطوير مواد دراسية كاملة من خلال نموذج إدارة المشروع.

obeikandl.com

لكننا نحن، في جامعة كولومبيا University British Colombia نعمل وفق منهجية من خمس مراحل لتعريف المشروع في وحدة "التعليم عن بعد والتكنولوجيا" ويمكن بسهولة تكييف هذه المنهجية لاستعمالها في الأقسام أو من قبل الأساتذة.

يدعى الأساتذة أو المدرسون في اختصاصات معينة مرة في العام لتقديم اقتراح موجز (بحدود صفحتين إلى أربع صفحات) لطلب التمويل أو المساعدة. ونقدم في هذه المرحلة استبيانا مختصراً على سبيل المساعدة. بعدئذٍ، يقوم واحد من كبار المديرين لدينا (يكون عادة خبيراً في تصميم التعليم تلقى تدريباً في إدارة المشاريع) بالتعاون مع أكاديمي رائد لتطوير مقترح محسوب التكلفة. وهذه هي المرحلة الحرجة في العملية، حيث يتم توضيح الأهداف والمقاصد، وتدرس طرق التقديم وتحدد الموارد.

ثم يرفع مقترح المشروع هذا، إضافة إلى المقترحات المنافسة، إلى لجنة من الأكاديميين لإصدار حكمها النهائي. وقد تم وضع مجموعة من المعايير الخاصة بالانتقاء، تتضمن عدد الطلبة الذين سيستفيدون من المشروع والتموضع الاستراتيجي فيما يتعلق بخطة الأساتذة والابتكارات التكنولوجية واحتمالات توليد الإيرادات، وهلم جرا.

وبعد تخصيص التمويل اللازم، تنظم مذكرة اتفاق بين القسم الجامعي ووحدة التعليم عن بعد والتكنولوجيا توضح بجلاء مسؤوليات كل من الفريقين وتحدد جدول الإنتاج وحقوق الملكية الفكرية وتقاسم الإيرادات.

وما أن يتم تمويل المشروع يقوم المديرون في وحدة التعليم عن بُعد والتكنولوجيا بتتبع سيره، ويعاد ترتيب الجداول بحيث تأخذ في اعتبارها تغيرات الظروف، وفي بعض الأحيان ونتيجة لذلك تجري تعديلات في الميزانيات (أو على الأرجح إعادة ترتيبها) - وذلك كله بالاتفاق المشترك.

لكن إدارة المشروع لا تقتصر بحكم الضرورة على التكنولوجيا واستخدامها في التعليم. وواقع الحال أن ثمة منطق في معالجة جميع البرامج والمواد الدراسية على أنها مشاريع، مهما كان التوازن فيما بين التعليم باستخدام التكنولوجيا والتعليم المباشر وجهاً لوجه.

ومن ناحية أخرى، إن لمنهجية إدارة المشروع مضامين عديدة فيما يتعلق بطريقة التمويل داخل القسم. فإذا اعتبرت جميع المواد الدراسية مشاريع، ينبغي أن تتواجد الموارد لها طبقاً لذلك. تتضمن هذه الموارد المال وتخصيص الموظفين معاً. وعلى هذا الأساس ينبغي أن تخصص مجمل الموارد التي يرصدها القسم للتعليم في كل عام لمجموع المشاريع التي تشكل البرنامج التعليمي للقسم في كل عام، إنما يتعين على القسم ضمان ترحيل الموارد الكافية من الميزانية إلى العام القادم أو تخصيص ما يكفي من الموارد للسنوات القادمة بغية مواصلة تنفيذ المواد الدراسية والحفاظ عليها. ومن المتوقع أن يعمل قادة المشاريع ضمن حدود مخصصات الموارد والمواعيد النهائية المحددة لكل مشروع على حدة.

بيد أن الفرق بين مفهوم «الجوال المتوحد» ومنهجية إدارة المشروع هو مسألة توقيت وغرض. لذلك فمن أجل تشجيع المبتدئين في استخدام التكنولوجيا وكذلك بغية تشجيع البحوث والتطوير على استخدام التكنولوجيات الجديدة ربما تكون منهجية المعايير الضعيفة في التمويل والتشجيع المتبعة في مفهوم «الجوال المتوحد» هي الطريقة الأفضل، لاسيما وأن المدرسين الذين يفتقرون إلى الخبرة الكافية في استخدام التكنولوجيا يفضلون عادة الخصوصية والسيطرة التي يتميز بهما مفهوم «الجوال المتوحد».

وحين ينتقل القسم إلى مرحلة التعليم النظامي باستخدام التكنولوجيات الجديدة، وبعد أن يكتسب المدرسون المزيد من الخبرة، ويكتسب الطلبة مزيداً من الخبرة في استخدام التكنولوجيا ليتعلموا، تزداد أهمية الانتقال إلى نموذج إدارة المشاريع، وأهمية إنجاز التعلم والمواد عالية الجودة، كما تزداد معها أهمية الحرص على احترام المواعيد النهائية وأهداف الميزانية.

المركزية واللامركزية

يقتضي نموذج إدارة المشروع وجود فريق عمل يتضمن في عضويته ليس فقط خبراء في موضوعات المادة الدراسية، وإنما أيضاً اختصاصيين في التكنولوجيا ومصممي الخطة التعليمية. ولكن أين ينبغي تواجد هؤلاء الموظفين؟ وكيف تدفع أجورهم؟.

وسواء تواجد فريق موظفي الدعم مركزياً (لخدمة الجامعة كلها) أم في القسم (لخدمة مختلف الاختصاصات) أو داخل معهد معين أو اختصاص معين، فهذا يعتمد على عدد من العوامل، أهمها حجم المؤسسة. ولكن إذا كبر حجم المؤسسة، فمن الأفضل اعتماد اللامركزية في تواجد هذا الفريق، حتى لو كانت هذه اللامركزية تشمل الأنشطة الاختصاصية.

ومن جهة أخرى، من المرجح ألا يتواجد سوى عدد ضئيل من مصممي السطوح البينية للربط في الكمبيوترات ممن لديهم خبرة جيدة في تصميم السطوح البينية ذات جودة عالية للأغراض التعليمية، حتى في المدن الشهيرة بالصناعة الإلكترونية المتقدمة. ومثل هؤلاء المصممين ينبغي الاستعانة بهم على أساس عقود تبرم معهم كلما دعت الحاجة إلى مشروعات جيدة التمويل وذات أولوية عليا.

غير أن مصممي الرسوم الغرافيك أكثر توافراً من مصممي السطوح البينية، ورغم ذلك فمن العسير أن يجد المرء ضآلة لدى هؤلاء المصممين من ذوي الخبرة الجيدة في استخدام التكنولوجيا لأغراض تعليمية، لذلك يمكن توظيف هؤلاء الأفراد على أساس الوظيفة الدائمة، ومركزياً لدى الأقسام بحيث يعملون لدى أقسام مختلفة وأساتذة متعددين ليضعوا تصوراً عاماً لمشاريعهم وليصمموا فقرات خاصة لمواد دراسية عبر الانترنت يمكن استخدامها نموذجاً لتصميم أكثر تفصيلاً للمادة الدراسية. ومع تنامي التعليم المعتمد على التكنولوجيا سيجد الأساتذة في الجامعات البحثية الكبرى ما يسوغ استخدامهم لمصممي المادة التعليمية أو استخدام مسؤول التطوير عند الأساتذة أو الاثنين معاً.

وأخيراً، ربما يشعر كل أستاذ (في الجامعات والكليات البحثية الكبرى على الأقل) بالحاجة لأن يكون لديه شخص واحد على الأقل يعمل في مجال الدعم الفني العام ويستطيع أن ينهض بالعمل الأساسي مثل تصميم الموقع على الانترنت، وفي الوقت نفسه يستطيع تقديم الدعم الفني للشبكات والمخابر التكنولوجية، وهلم جرا. لكن هذا الشخص يجب أن يتمتع أيضاً بالقدرة على الاتصال بالوحدات والأقسام الأخرى للحصول على عون اختصاصي.

على أن المدى الذي يستطيع أن يذهب القسم إليه في مجال حاجته لتوظيف اختصاصيي دعم تكنولوجي يجب أن يتقرر في ضوء خطة القسم التعليمية، التي تضع الأهداف والأولويات الخاصة باستخدام التكنولوجيا. وهنا نجد أن إدارة المشروع هي التي تتيح استحداث فرق دعم مؤقتة يمكن إعادة تأسيسها في أوقات مختلفة على أساس يتميز بالمرونة. ومثل هذه الترتيبات يمكن أن تشتمل على ترتيبات تنظيمية عديدة. لذا ينبغي على رؤساء الأقسام أن يتعاونوا مع رؤساء أقسام أخرى بغية تحديد الموارد التي يمكن اقتسامها فيما بينهم، والتعاون أيضاً مع عمداء كلياتهم لتحديد متطلبات الدعم اللازم على مستوى الجامعة برمتها من حيث تطوير عمل الأساتذة وإنتاج المواد الدراسية وتقديمها.

وهنا ينبغي اتخاذ القرارات الصعبة فيما يتعلق بالموازنة بين التعليم وموظفي الدعم. وعموماً هناك ميل لإعطاء الأولوية لمسألة الوظائف الأكاديمية. وكنتيجة لهذه النزعة نسمع الكثير من الشكاوي من أساتذة الجامعات والكليات في طول القارة وعرضها حول النقص الحاصل في أعداد موظفي الدعم الفني.

وعلاوة على ذلك، يوجد نقص حاد في عدد موظفي الدعم التكنولوجي من ذوي النوعية الجيدة، حيث يكسب هؤلاء الأفراد عادة في القطاع الخاص أكثر مما يكسبون في الجامعات. لذلك، لا بد لمؤسسات التعليم العالي أن توفر لمثل هؤلاء الأشخاص، في سبيل توظيفهم والاحتفاظ بهم، مراكز نظامية وإطاراً إدارياً جيداً

يحدد لهم أولويات عملهم ويضمن لهم نصاب عمل معقول. ومع وجود فوائد على المدى القصير لفكرة الاستعانة بالطلبة الخريجين كمساعدين إلا أن هذا النوع من العمل لن يفيد هؤلاء في سوق العمل لاحقاً. ورغم الخبرة التي يكتسبونها في عملهم هذا إلا أنها لن تكون بحال من الأحوال بديلاً عن التدريب الصحيح والملائم.

إن الاستخدام الناجح للتكنولوجيا يقتضي بالضرورة إيجاد السبل للتزود بالعدد الكافي من موظفي الدعم التكنولوجي، وفي الأحوال التي تكون فيها الموارد محدودة، قد يعني هذا الأمر اللجوء إلى تخفيض في بعض مجالات التعليم لكي نضمن الجودة العليا في المجالات الأخرى.

تطوير الأساتذة والاستعانة بالخارج

لقد تعمدت إرجاء البحث في هذا الموضوع إلى نهاية الفصل. ليس غريباً أن نرى الاستخدام الفاعل للتكنولوجيا على أنه قضية تتعلق بتطوير الأساتذة. وإني أرى أنه إذا كان علينا أن نستخدم التكنولوجيا وننجح في محاولتنا هذه، يتعين علينا إدخال تغييرات جذرية في طريقة عمل المدرسين، وقد يلزم القيام بأنشطة تطوير مهني إذا كنا نريد تغيير المواقف وإذا أردنا فهم منافع ومساوئ استخدام التكنولوجيا جيداً.

لكن هذا الموضوع يؤطر عادة بشكل مختلف، لاسيما وأن ثمة افتراضاً يقول إن الأساتذة يجب أن يتعلموا كيف يطورون المواد التكنولوجية بأنفسهم. أعتقد أن هذه هي الغلطة الكبرى ذلك أن هذا الافتراض يوحي بأن الأساتذة هم المشكلة ولكي يتخلصوا من هذه المشكلة ينبغي تدريبهم التدريب الكافي. وهو في الوقت نفسه يشجع اتباع منهجية «الجوال المتوحد» وينجم عنه قيام خبراء في موضوعات المادة الدراسية يتلقون رواتب عالية عن أعمال يمكن أن يقوم بها أشخاص آخرون بأجر أقل منهم. إني أرى المسألة بمنظار مختلف. أرى أعداداً متزايدة من الأساتذة المتلهفين لاستخدام التكنولوجيا إنما يشعرون بالإحباط واليأس جراء نقص الموارد وبخاصة نقص الدعم التكنولوجي والاختصاصي.

إني أحبذ رؤية الأساتذة يعملون ضمن فرق عمل يحترم الواحد منهم المدخلات المهنية من اختصاصيين آخرين من مثل مصممي المواد التعليمية والرسوم، بينما هم يركزون على السياسة الأكاديمية والبحوث ومحتوى المادة العلمية وطرق التعليم الكلية. ورغم أن المعرفة العلمية لمختلف التكنولوجيات تعد فائدة كبرى للمدرس إلا أن الأساتذة بحاجة لإيصال أفكارهم واحتياجاتهم للاختصاصيين الآخرين في الفريق، وينبغي لهم أن يثقوا بخبرتهم في إبداع جماعي للمادة التعليمية التي لا تلبي توقعات الأساتذة فحسب بل وتتجاوزها أيضاً.

وعلى الرغم من أن التزود بالاختصاصيين المهرة في الميادين الأخرى يدعمون الأساتذة قد يبدو في ظاهره سياسة باهظة الكلفة، إلا أنه أرخص ثمناً من صرف اهتمام خبراء البحوث وموضوعات المادة ذوي المؤهلات العالية نحو أمور تتعلق بعمليات إصلاح فني.

الخلاصة

قد يستنتج القارئ حين يصل إلى هذه النقطة أن استخدام التكنولوجيا في التعليم أمر تكتنفه الكثير من الصعوبات المصاحبة له، وأن ثمة الكثير من الشكوك تدور حوله وأن الكثير من التوتر يرافقه بكل تأكيد. ربما يكون هذا التقييم عادلاً إلى حدٍ ما. لكن المشكلة لن تمضي على هذا النحو.

إن الطلبة القادمين من المدارس الثانوية إلى جامعاتنا وكلياتنا في هذه الأيام هم الجيل الأول من أولئك الأفراد الذين نشأوا وترعرعوا من طفولتهم الأولى وهم يستخدمون الكمبيوتر في منازلهم أو مدارسهم. وهناك أيضاً أعداد متزايدة من الطلبة الذين يتعين عليهم دفع نفقات تحصيلهم العلمي في الجامعات والكليات. وسيصبح هؤلاء الطلبة أكثر نقداً وأكثر مطالبة. وهم يتوقعون رؤية التكنولوجيا تُستخدم بالشكل الصحيح في التعليم. وهناك أيضاً أرباب العمل الذين يبحثون عن طلبة قادرين على الجمع بين مهارات تكنولوجيا المعلومات والخبرة في موضوع

الاختصاص. لا أستطيع أن أتصور خريجاً جامعياً، حتى لو كان خريجاً في اختصاص الأدب الإنكليزي، يمكن اعتباره مثقفاً هذه الأيام إن لم يملك إلماماً ولو ضئيلاً في استخدام الانترنت بغية متابعة تحصيله الدراسي أو اهتمامه الأدبي، حتى لو كان ذلك لمجرد طلب الكتب عن طريق الانترنت. وأخيراً، هناك العديد من المنافسين، من القطاع الخاص والعام على السواء، الذين لديهم الاستعداد لاستخدام التكنولوجيا لتسجيل الطلبة في دوراتهم الدراسية، رغماً عن أنوفنا.

تتمثل مهمة رئيس القسم في التأكد من إدراك جميع من في القسم هذه الحقائق الواقعية وأن يقترح الاستراتيجيات والدعم التي تساعد الأساتذة على تطوير السياسات والممارسات الملائمة بغية استخدام التكنولوجيا في التعليم. وهذا الأمر لا يمكن فصله عن المنهاج الدراسي والمنهج التعليمي للقسم وللاختصاصات العلمية بمجموعها. وهو أمر يقتضي أيضاً بعض القرارات الصعبة لإعادة رصد الموارد لتقديم الدعم اللازم إما مركزياً أو على مستوى القسم ذاته.

ثم، إن هناك أعداداً متزايدة من المدرسين الذين هم على استعداد لزيادة استخدامهم للتكنولوجيا. بل إن ثمة منافع تعليمية حقيقية يمكن اكتسابها من خلال الاستخدام الذكي للتكنولوجيا، فضلاً عن كون هذا الاستخدام منطلقاً قوياً لتطوير الأساتذة وتجديد نشاطهم.

المراجع:

Australian Graduate School of Management, Fujitsu Center. Managing the Introduction of Technology in the Delivery and Administration of Higher Education, Canberra, Australia: Government of Australia Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, 1996.

Bates, A. W. Technology, Open Learning and Distance Education. New York: Routledge, 1995.

Bates, A. W. Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Bates, A. W. "Restructuring the University for Technological Change." In Huber, M. (ed.), What Kind of University? Menlo Park, Calif.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1999.

Bates, A. W., and Escamilla, J. "Crossing Boundaries: Making Global Distance Education Work." Journal of Distance Education, 1997,12(1/2), 49-66.

Fritz, R. The Path of Least Resistance. New York: Columbine, 1989.

للمزيد من الاطلاع:

American Association for Higher Education. "Great Expectations: What Technology Really Means for Teaching and Learning." Change, 1995,27(2).

Dolence, M. G., and Norris, D. M. Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the Twenty-First Century. Ann Arbor, Mich.: Society for College and University Planning, 1995.

Kaufman, R., and Herman, J. "Strategic Planning, Schooling, and the Curriculum for Tomorrow." In S. Dijkstra and others, Instructional Design: International Perspectives. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1997.

obeikandl.com

Oblinger, D., and Rush, S. The Future Compatible Campus. Bolton, Mass.: Anker, 1998.

Ross, D. "Project Management in the Development of Instructional Material for Distance Education: An Australian Overview." American Journal of Distance Education, 1991, 5(2), 24-30.

Rowley, D. J., Lujan, H. D. and Dolence, M. Strategic Choices for the Academy. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

obeikandl.com

الفصل الحادي عشر

قيادة التجديد في المنهاج الدراسي

بقلم آن س. فيرين

وكي موسل

منذ عهد قريب وقفت طالبة متقدمة في السن في مكتب تسجيل الطلبة في جامعة عامة طالبة العودة للدراسة المنتظمة بعد غياب نحو عشرين عاماً. أحس مسؤول التسجيل بشيء من الارتياب إزاء كيفية مطابقة ما درسته هذه الطالبة في هذه المؤسسة قبل كل تلك السنين مع البرامج الحالية، فأدخل المواد الدراسية التي تعلمتها في برنامج الكمبيوتر، فوجد أن أعداد المواد الدراسية وعناوينها قبل عشرين عاماً مطابقة للمنهاج الدراسي الحالي. وليس هذا فقط، بل وجد أيضاً أن مقتضيات الثقافة العامة ومادة الاختصاص الرئيسة مطابقة أيضاً. وخلاصة القول، لقد تبين له أنها تستطيع متابعة برنامجها الدراسي في علم النفس كما لو أنها لم تنقطع عن الدراسة كل تلك المدة. والشيء اللافت أيضاً أن رئيس القسم الذي شغل منصبه هذا حين سجلت في هذه المؤسسة في المرة الأولى هو نفسه رئيس القسم الحالي.

قد تكون هذه القصة استثنائية، أو حادثة فردية، لكن يحق للمرء أن يستنتج من هذا السيناريو أن المنهاج الدراسي ظل مستقراً على حاله، وأنه لا ينبغي على رؤساء الأقسام العناية بالتغيير. ولا بد من القول إنه حتى لو بقيت بنية المواد الدراسية

obeikandl.com

ومقتضيات القبول الرسمي لنتائج عمل الطالب ومقتضيات البرنامج دون تغيير كبير، إلا أن محتويات هذه المواد والطرائق التربوية في تطور دائم. ورؤساء الأقسام هم في مركز الوسط من هذه العملية شاؤوا أم أبوا، فهم الذين يستجيبون للضغوطات الداخلية والخارجية، وهم همزة الوصل بين القسم وباقي الأقسام في المؤسسة، وهم الذين يحددون إطار مناقشة الأساتذة للتغيير في كافة جوانب المنهاج الدراسي- الثقافة العامة، مادة الاختصاص الرئيسة والمواد الاختيارية في الدراسة. ولكي يقوم رئيس القسم بالدور القيادي، ويكون مصدر الإلهام والإرشاد في تجديد المناهج، يتعين عليه فهم كامل مقاصد وأغراض المنهاج الدراسي، وكيف يحدث التغيير، وما الذي يتسبب في مقاومة التغيير والطبيعة الهامة لدوره في عملية التغيير هذه.

التغيير والاستمرارية في المنهاج الدراسي

يمكن القول إن أسس المناهج الدراسية في الكليات تكمن إلى حد كبير في الاختصاصات العلمية. وقد ظهرت الاختصاصات الأكاديمية في التعليم العالي بأمريكا في القرن التاسع عشر حين أعيد التنظيم في الكليات والجامعات، بقيادة جامعة هارفارد وجونز هوبكنز وفرجينيا، وأحدثت الأقسام لكي تقدم الدعم اللائق لمنهاج دراسي أكثر تخصصاً (Graff, 1988; Brubacher and Rudy, 1997) وهكذا باتت الأقسام تمثل مصالحها أمام بقية أقسام المؤسسة. وفي كثير من الأحيان كانت تتصرف بأسلوب يرمي إلى صون مصالحها. وبعد ذلك، كان لابد لهذه الأقسام من السعي لتغطية ميدان تخصصها كله فجاءت بالأعداد الكافية من الاختصاصيين لتعليم كافة النواحي المتصلة بالاختصاص العلمي للقسم، وحيث أن لكل اختصاصي من هؤلاء دور محدد يضطلع به في مجمل ما يقدمه القسم، فقد كان أعضاء هيئة القسم أحراراً في إصدار أحكامهم الخاصة بمحتوى المواد التي يدرسونها، وقلما تتعرض هذه القرارات للمساءلة.

يقول جيرالدغراف (1988) Gerald Graff إن ملكية أفراد هيئة التدريس لبعض أجزاء من المنهاج الدراسي قد ألحقت ضرراً بالطلبة لأنه لا توجد آلية منظمة لدمج التعلم، ولأن الجدل الذي يحدث يتم حله فيما بين أعضاء هيئة التدريس بدلاً من أن يصبح موضع تحقيق داخل الصف. وبموجب مباديء الاختصاص والتغطية، وحين يحصل التغيير في الاختصاص العلمي عموماً، تستجيب الأقسام لهذا التغيير من خلال توظيف أساتذة ذوي اختصاصات جديدة، وفي الوقت نفسه تلغي بعض الحقول والطرق الدراسية التي انقضى عهدها وباتت بالية بعد إحالة مدرسيها إلى التقاعد. وعلى هذا النحو، حصل التغيير في المنهاج الدراسي على مستوى القسم بمعدل مادة دراسية واحدة في المرة الواحدة وذلك استجابة لمصالح فردية للأساتذة.

إضافة إلى تلك العوامل التي تعد فريدة في نوعها وتنفرد بها الاختصاصات العلمية، هناك اعتبارات خارجية تثير أيضاً قضايا تتعلق بالمناهج بهدف اختبار المهارات القيادية لدى رؤساء الأقسام. إن مراجعة متطلبات الثقافة العامة والتغيرات في اهتمامات أو مطالب الطلبة، وتطور القيم المؤسسية، والتغيير الحاصل في الإدارة، والتبدلات في فرص التوظيف أو التشريعات الجديدة أو معايير الترخيص والاعتماد، فهذه جميعاً اعتبارات تقتضي أن يعيد الأساتذة التفكير بافتراضاتهم الخاصة بخصوص المنهاج. وهذه الاعتبارات كلها هي التي كانت وراء قصة إصلاح مناهج التعليم العالي في أمريكا.

كان عقد السبعينيات من القرن العشرين فترة إصلاح جارف ومكثف كان سببه اضطرابات طلابية، وادعاءات بفقدان علاقة التواصل إضافة إلى ازدياد التنوع في الأساتذة الجدد القادمين إلى الكليات والجامعات فكانت النتائج شديدة التباين. كليات عديدة ألغت مقتضيات كانت معتمدة سابقاً وطورت مواد دراسية جديدة ومواد رئيسة في بعض التخصصات أو فيما بين التخصصات للدراسات النسائية أو الإثنية، وأخذت تجرب نماذج مختلفة في التعليم، منها مثلاً التعلم عن طريق التجربة والخبرة والدراسة المستقلة. وما كان يعد سابقاً من اختصاص عمل القسم غدا

قضية على مستوى المؤسسة، أما الأساتذة فقد أيدوا التغيير أو عارضوه وذلك اعتماداً إلى قيمهم الفردية العميقة إزاء ماذا يعلّمون وكيف يعلّمونه.

هذا وقد شهد منتصف عقد الثمانينيات نوعاً مختلفاً من الضغط في سبيل الإصلاح، كان سببه تقارير نشرت على الصعيد القومي تعرب عن شديد الأسف بفقدان المناهج الدراسية التقليدية وتتحدث عن انعدام الترابط وانعدام الفاعلية في درجة البكالوريا (انظر Bennett,1984; Association of American Colleges,1985; National Institute of Education,1984) وأصبحت المناهج الدراسية في الكليات، التي كانت حتى هذه اللحظة قضية جامعية بحتة، موضوعاً يحظى باهتمام عام حين شن منتقدو التغيير الذي ابتدأ في عقد السبعينيات هجوماً عنيفاً جعلت كتبهم تلقى رواجاً كبيراً (Hirsch,1987, d'Souza, 1991, Bloom,1987) وكان رد الكليات على هذا الهجوم مناقشات على نطاق واسع حول دور الشروط والمتطلبات في التعليم الليبرالي، في حين عمدت كليات عديدة لإعادة الاعتبار إلى تلك الشروط والمتطلبات في الثقافة العامة، إنما بصيغ مختلفة. في غضون ذلك كان اهتمام الأساتذة بتجديد المناهج الدراسية واسع النطاق وحماسياً. وفي الوقت الذي كانت فيه الجامعات تكافح لتبني آراء جديدة حول العرق والطبقة والجنس، وتعتمد تغييراً في المتطلبات بحيث تتضمن مواد دراسية حول الأخلاق والبيئة والمواقف الدولية، وتستحدث مواد رئيسة في اختصاصات تعد أكثر مهنية مثل الاتصالات، كان المدافعون عن الوضع الراهن من أمثال الرابطة الوطنية للعلماء يعبئون جهودهم لحماية ما كانوا يعتقدونه التراث الفكري لمجتمع ديمقراطي. في تلك الأثناء ذكرت ما نسبته 75 بالمائة من الكليات والجامعات كافة أنها قد بدأت حقاً عملها في تغيير المنهاج الدراسي American Council on Education, (1988) وظهرت لغة جديدة ترسم خارطة المناقشات، من مثل المصطلحات التالية: الاستقامة السياسية والحروب الثقافية.

ومع أن سنوات عقد التسعينيات اتسمت بعملية تغيير هادئة، إلا أن نتائج هذه العملية قد دلت على بروز قوة جديدة للمصالح الاقتصادية والسياسية لها دور في صنع المنهاج الدراسي، وتبين أن الجامعات لم تعد تلك الأبراج العاجية المصانة ضد المصالح الخارجية، بل باتت مؤسسات ينتظر منها، بل وتستحث من أجل، التعاطي مع احتياجات المجتمع بصورة مباشرة. تتضمن التغييرات في المناهج إدخال التكنولوجيا وتطوير مواد رئيسة جديدة للاختصاص لتواكب احتياجات التوظيف والتنمية الاقتصادية وتجريب المنهج الدراسي السريع مثل برامج الثلاث سنوات، والجمع بين برامج البكالوريوس وبرامج الماجستير، والاستجابة للتفويضات الصادرة عن المجالس التشريعية في الولايات أو مجالس الحكام. وحين ترد على تساؤلات بخصوص الكلفة والقيمة تأتيها من جمهور عام شديد الانتقاد والمساءلة ينبغي للمؤسسات أن توضيح التزامها المتجدد بجودة التعليم في المرحلة الجامعية الأولى وبإجراء مناقلة للموارد من الإدارة والبحوث والتعليم في الدراسات العليا، بهدف خدمة المزيد من طلبة المرحلة الجامعية الأولى وتطوير المزيد من استراتيجيات التعليم، والتفكير بأفضل طريقة لتقييم تعلم الطلبة. ومن المتوقع قيام رؤساء الأقسام بتفسير وإرشاد وتطبيق هذه التغييرات على مستوى الوحدة.

كل واحد من هذه الإصلاحات يوجد نوعاً من التوتر في تصورات متنافسة إزاء ما يجب أن يعرفه الطلبة، وبالتالي يثير تساؤلات حول ما يعنيه الحكم الذاتي في بيئة من المطالب المتنافسة. أما الأساتذة الغارقون في ثقافة التخصص الأكاديمي فيرون في التغيير نوعاً من الصراع في سبيل السيطرة على الجامعة، ويرون في المساءلة والمحاسبة نوعاً من الخطر الذي يتهدد الحكم الذاتي. وهم بصورة خاصة يشككون في حق المجالس وأرباب العمل وأولياء الأمور والمشرعين في انتقاء المنهاج الدراسي وأغراضه وكذلك حقهم في طلب الوثائق الخاصة بالنتائج. ونتيجة لهذه الأمور كلها باتت الجامعات أقل استجابة مما هو متوقع لها.

أجريت مراجعة لكشوف علامات الطلبة عبر عشرين عاماً تبين منها استمرارية المنهاج الدراسي حيث بقيت توزعاته عبر جميع الحقول الدراسية على حالها فيما عدا بعض الإضافات البسيطة لمواد دراسية تحظى باهتمام دولي وإضافة ميادين دراسة جديدة من مثل علوم الكمبيوتر والدراسات الإعلانية (Adelman,1995). ومع أن الأساتذة كانوا ومايزالون يطورون محتوى وأصول تدريس مناهج المرحلة الجامعية الأولى لعدة عقود من الزمن، إلا أن المنهاج الدراسي لهذه المرحلة بقي على الحال التي كان عليها قبل ربع قرن إذا قيس بعدد المسجلين في المواد. وهذا الوضع مطابق لأقسام أخرى في مختلف الجامعات. الطلبة يأخذون تقريباً ثلث أعمال مادة الاختصاص بالثقافة العامة والثلث الآخر في المادة الرئيسة للاختصاص بحيث يضمنون عمق وعرض دراستهم. أما برامج الثقافة العامة فلا زالت تتركز حول المهارات الأساسية ومتطلبات التوزيع عبر مختلف الفنون والدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية. أما المواد الدراسية الرئيسة فلا تزال تتألف من بعض المواد التمهيدية التي تعطي فكرة عامة عن الاختصاص، تتبعها مواد دراسية تخصصية يتزايد تخصصها مع صعودها نحو القمة حتى تتوج بخبرة في الذروة.

غير أن الشيء الذي لم تلحظه تلك التقارير وتحليلات التوجهات هو دينامية حركة المنهاج الدراسي على صعيد الجامعة الواحدة. لذلك ينبغي أن يتفهم رؤساء الأقسام برامجهم ضمن الإطار المؤسسي والقومي وبالتالي ينتبهون إلى السؤال الأزلي، ما الذي يجب أن يعرفه الطلبة؟ إضافة لذلك، ينبغي أن يوجد رئيس القسم البيئة التي تحض على تجارب الأساتذة والتقرير الذاتي والإقلال ما أمكن من ردود الفعل المعادية لمصالح أصحاب المصلحة الآخرين.

ولكي يبدأ هذه العملية، قد يعمد رئيس القسم إلى إشراك زملائه في بعض المسائل الهامة جداً وذلك بهدف وضع الأمور في بؤرة الاهتمام ويفتتح النقاش حول مختلف وجهات النظر التي يطرحها الأساتذة، مثل:

- ما هي أهداف ومقاصد المنهاج الدراسي للقسم؟.
- على أي نحو يدعم المنهاج الدراسي في القسم رسالة المؤسسة ويحقق النتائج المتوقعة عند الطلبة؟.
- هل يستجيب المنهاج الدراسي لحاجات المجتمع المتغيرة؟.
- هل يتبين من التغييرات الخاصة في أنماط ما يأخذه الطلاب من مواد دراسية تغير في اهتماماتهم الفكرية والمهنية؟.

عملية التغيير في المنهاج الدراسي

يمثل المنهاج الدراسي وجهة نظر جماعية مشتركة حول ما يجب أن يدرسه الطلاب في مؤسسة معينة إضافة إلى الطريقة التي بها ينبغي وضع خطة المواد الدراسية كل على حدة. ومع أن مجالس الأمناء والإداريين هم في موقع المسؤول النهائي عن جودة التعليم في الجامعة، إلا أنهم بعيدون كل البعد عن عملية تطوير البرامج الأكاديمية، ذلك أن عمليات أنماط الحكم الداخلية في الجامعة تمنح سلطة تكاد لا يطالها نقد إلى الأساتذة والأقسام والكليات من خلال لجان مختلفة تضع المناهج.

ومع أن عملية الموافقة مرسومة بطريقة تضمن موافقة الزملاء على أن تكون كل مادة دراسية وكل تغيير في البرامج يلبيان معايير الجودة المعتمدة في الجامعة، إلا أنه يندر أن نجد على أرض الواقع اعتراضات على مواد دراسية بحد ذاتها أو على تغييرات في المواد الدراسية الرئيسة بعد أن يغادر الاقتراح القسم الجامعي. فالطريقة التقليدية التي تعتمد على اتفاق ضمني بأن الخبراء في القسم هم الأكثر معرفة لا تشجع إطلاقاً على إلقاء نظرة شاملة على المنهاج. وقد لا نجد أحداً من الشعراء يجرؤ على الاعتراض على إضافة لغة جديدة إلى المادة الدراسية الرئيسة في علوم الكمبيوتر. ويندر أن نجد رئيس قسم قد يقترح إجراء موازنة بين هذا المنظور المجزأ إلى فئات مستقلة مع اعتبارات الاهتمامات داخل المؤسسة.

تقوم كل من لجان المناهج في القسم والكلية في بعض الأحيان بوظيفة المراقب للموارد والمدافع عن الواقع الراهن ويمكن للجنة أن تُضعف أي حماس يدعو للتغيير من خلال إفراطها في المطالبة بالأوراق والمستندات ومن خلال إخضاع إي اقتراح للتغيير لدراسة قد تستغرق شهوراً. لذلك نجد رئيس القسم الذكي سياسياً يسعى للحصول على تأييد ودعم لاقتراحه قبل وقت طويل من رفع الاقتراح إلى اللجنة.

وحين تقرر جامعة ما القيام بإصلاحات مهمة في مختلف الأقسام تنشأ المعارك حول المصالح والمقاومة والمواقف العدائية لتغرق العملية العقلانية للموافقة على المنهاج في مستنقع، وحتى أولئك الأساتذة الذين التزموا بعملية تحسين التعليم يمتنعون عن دعم الابتكار إن كانوا في شك من أثر ذلك على تسجيل الطلاب في أقسامهم أو أثره على أوضاعهم بالنسبة للقسم. وقد لاحظ المراقبون لعملية الإصلاح أن القسم الأكبر من سوء التفاهم والجدال ينشأ عن الطبائع المختلفة للاختصاصات العلمية والقيم التعليمية. وهي مسألة غالباً ما تكون ظاهرة للعيان داخل الأقسام التي لا يساورها القلق حيال بنية الاختصاص العلمي وتقاليده إلا حين يدرس موضوع التغيير (انظر Stark and Lattuca. 1997).

قد ينجم عن هذه العملية اللامركزية لتغيير المناهج انعدام الترابط المنطقي وكثرة مفرطة في الفهرسة. ولكن بما أن مسؤولية المناهج متروكة للأقسام التي بدورها تحولها إلى الأفراد من أعضاء الهيئة يصبح من السهل إضافة مواد دراسية جديدة وإجراء مراجعة لمقترحات تتعلق بالازدواجية، أو التكرار أو التجزئة. لذلك ليس مستغرباً أن نجد مادة دراسية لطرائق البحوث في كل برنامج دراسي في العلوم الاجتماعية مشابهاً إلى حد بعيد لمادة الإحصاء التي يقدمها قسم جامعي تقليدي. وحيث أن الاختصاصات العلمية تتغير وبما أن مجالات تخصصية جديدة تظهر للوجود، وعند مجيء أساتذة جدد إلى الأقسام فإن لجان المناهج توافق على مواد دراسية تكون مطابقة لتلك المصالح الخالصة. والملاحظ أن مواد دراسية جديدة تضاف سنة بعد أخرى إلى الجدول العام أكثر مما يحذف منه. حتى في المؤسسات التي تقتضي أنظمتها حذف مادة دراسية لم

تدرّس لفترة معينة من الزمن نجد بعض الأقسام تعارض إلغاء مثل هذه المادة الدراسية بحجة أنها ربما تظهر حاجة لتدريسها في المستقبل. وعلى هذا النحو نجد المنهاج الدراسي الناجم عن هذه المواقف يتسم بكونه «السيرة الذاتية المشتركة لهيئة التدريس» (انظر KnefelKamp,1990, p.10)، أو يتسم بصورة أكثر سلبية بكونه «مجموعة أشياء بالية» (انظر Levine and Green, 1985,p.128) من هنا على رئيس القسم الذي يريد إيجاد موارد للابتكار العمل على التمويل الذاتي للبرنامج الجديد من خلال إعادة رصد الأموال داخلياً عبر تنظيم وتبسيط ما يقدمه القسم من مواد دراسية حالياً.

وتتمثل المعضلة الأخرى التي تواجه رؤساء الأقسام من خلال عملية التغيير الحالية في صعوبة إدارة المصالح المتنافسة. قد يأتي الأمر بالتغيير من مصادر عديدة. الطلبة باعتبارهم المستهلك قد يطلبون مواد دراسية تحت عناوين معينة، سواء كانت هذه الموضوعات لها دور في برنامج دراسي محدد أم لا، ودونما اعتبار للموارد أو الخبرة لدى الأساتذة. وقد تطلب أقسام أخرى في الجامعة إجراء تغييرات في المواد الدراسية لتتمكن من تلبية احتياجات طلبتها على نحو أفضل. والتغييرات في متطلبات الأقسام الأخرى قد يكون لها أثر ينتقل إلى بقية الأقسام. وعلى سبيل المثال، لاحظ عدد من الأقسام التي تدرّس مادة الاقتصاد انخفاض أعداد الطلبة المنتسبين إليها حين أعلن الأساتذة أن مادة «الاقتصاد الكبرى، (علم الاقتصاد الشامل)» صعبة جداً على الطلبة فألغتها من لائحة المواد الواجب دراستها في مادة الاختصاص الرئيسة ودون استشارة قسم الاقتصاد. قد تقتضي حركة الإصلاح عبر الجامعات تغيير نمط المواد الدراسية التي تقدمها الأقسام، وهذا ما يقتضي بالتالي إعادة رصد الموارد التي كانت مخصصة سابقاً للمواد الدراسية الخاصة بالاختصاصيين بحيث ترصد لمواد دراسية جديدة من غير المواد الرئيسة للاختصاص. والهيئات التشريعية والجهات المعنية بترخيص المواد الدراسية وغيرها

من مجالس المؤسسات الخاصة بالمراجعة قد تأمر بالتغيير ومثاله التأكيد على إعادة تدريس مادة تاريخ الولايات المتحدة، في حين قد يقتضي واقع سوق العمل مرونة في المناهج بحيث تتضمن تطوير المعارف والمهارات في مجالات جديدة.

تتعرض الاختصاصات العلمية لضغوط كهذه بأساليب مختلفة. فمن جهة قد يواجه برنامج نظام معلومات طلباً متواصلاً لتضمين تكنولوجيا برمجيات جديدة في مواد الاختصاص الرئيسة وتقديم مواد دراسية تمهيدية للجامعة عموماً وإعادة التنظيم بحيث يواكب المعايير الصناعية المتسارعة وبحيث يؤمن لأرباب العمل استخدام خريجين يتمتعون بأحدث المهارات. ومن جهة أخرى، قد يشهد قسم الفلسفة توترات داخلية حيث يتعرض الأساتذة لضغط شديد بهدف إدخال أفكار جديدة من أنصار حقوق المرأة ومن فلسفات غير غربية في المناهج التقليدية، أو بهدف إعادة التفكير بمواد الأخلاق في ضوء تغير القيم المجتمعية. لذلك يتعين على رئيس القسم، بغية قيادة قسمه بفاعلية وسط هذه البيئة الجديدة، التّوسط بين جميع هذه الدوائر الانتخابية وحتميات المنافسة، ولكي يقوم بهذه الوساطة ينبغي له تفهم جميع القضايا والمحافظة على تواصل منفتح وحل المشكلات بأسلوب تعاوني.

لكن الممارسات المحاسبية قد تعوق هذا التعاون. فالمواد الدراسية ذات التداخل في الاختصاصات يمكن أن تتعثر أو تنهار أمام قضايا تتعلق بالمصالح مثل أي قسم ينال شرف تسجيل الطلبة أو أي قسم عليه تقديم الأساتذة لتدريس المادة. لكن رئيس القسم الذي لديه اتصالات جيدة داخل المؤسسة وفهم جيد لإطار التعاون الأكاديمي يستطيع قيادة أعضاء قسمه وغيرهم لجهة إحراز نتائج إيجابية ومبتكرة.

ويتمثل المظهر الأخير في عملية تغيير المناهج في كون الهيكليات التقليدية - الكليات والأقسام والاختصاصات العلمية والمواد الرئيسة - لاتزال تنظم المنهاج الدراسي رغم أن ثمة توافقاً في الرأي بأن هذه الهيكليات شديدة الصرامة، وأن المعرفة تبنى بالتركيب العقلي، وأنها ليست عضوية، وتكاد لا توجد مشكلات تعالج

من منظور واحد. وقد تعمل هذه الهيكليات ضد التعاون وضد تطوير برامج ومواد دراسية ذات تداخل في الاختصاصات أو ذات اختصاصات متعددة. في هذا الإطار أبدى مراقب ملاحظة ساخرة حين قال: لو قدر لك أن تنظر إلى الجامعات من الجو فسوف ترى مركزاً ثابتاً في الوسط بناؤه من حجر صلد تحيط به منازل صغيرة عديدة من الجوانب هي المناهج الدراسية (انظر Minnich,1995) في داخل هذه المباني الصلدة تستكين أقسام التاريخ واللغة الإنكليزية والبيولوجيا وبالقرب منها المكاتب الإدارية، بينما وضعت في منازل متداعية تمتلكها الجامعة على أطراف الحرم الجامعي البرامج الجديدة ذات الاختصاصات المتداخلة في الدراسات الإثنية أو الدراسات المتعلقة بالمرأة أو الدراسات البيئية -حيث تقطن منعزلة وضعيفة. يقتضي التحول الحقيقي في المناهج التخلي عن المكان والحيز القديمين وإيجاد شيء جديد في جميع نواحيه.

أمام هذا التاريخ والممارسة المتدرجة غير المتناسقة لتطوير المناهج الدراسية، ينبغي على رئيس القسم العمل على تشجيع التغيير في المناهج بحيث تعكس التوجهات الجديدة في الاختصاصات العلمية وتدعم دمج المعارف الجديدة وتبني جسوراً بين الاختصاصات وتربط المناهج بأصول التدريس الصحيحة. ومن خلال المناقشات المستمرة يستطيع رؤساء الأقسام تبني إدخال المعارف الجديدة في مناخ الإدراك التام بأن التغيير لا يقود إلى حروب ثقافية أو تخصصاً متزايداً أو تجزئة للمنهاج، بل إلى منظور جديد كل الجدة. كما أن إشراك الطلبة في عملية تطوير المناهج يمكن الأساتذة من اختبار تصوراتهم للتعليم الجيد مقابل اهتمامات الطلبة. إن التركيز على أسئلة الطلبة وعلى تعلمهم في سبيل صياغة التجربة والخبرة داخل غرفة الصف يساعد الأساتذة على الانتقال من أسلوب إعطاء المعلومات إلى منهجية المشاركة والتفاعل.

يستطيع رؤساء الأقسام إيجاد هذا الجو من أجل التغيير في المناهج من خلال الاضطلاع بدور من يسهل العمل بدلاً من القيام بمجرد دور إداري (Lucas,1994) ينبغي لهم أن يكونوا على استعداد لأن يمنحوا وقتاً للتفرغ أو مساعدة من الخريجين في مشاريع المناهج الدراسية. ينبغي لهم أن يشجعوا التعاون من خلال اجتماعات تركز على الاستماع النشط وليس مجرد الجدال. يقتضي تغيير نظرة القسم من القائد الانفتاح على وجهات النظر الأخرى كلها بغية إشراك جميع الأساتذة في عملية تغيير الثقافة. وهناك أسئلة تفيد في توجيه مناقشة هذه الأمور:

- ماذا يعني إعداد الطلبة للمستقبل وللتعلم مدى الحياة؟.
- كيف يمكن للقسم أن يقوم بمراجعة مسبقة للمنهاج؟.
- كيف تمكن موازنة مصالح الأساتذة مع مصالح أصحاب المصلحة الآخرين؟.

دعم دور الثقافة العامة

يعد المنهاج الدراسي للفنون العقلية، المتضمن مواد اللغات والعلوم والفلسفة والتاريخ والرياضيات، أساساً لدرجة المرحلة الجامعية الأولى. وقد تعددت أوصاف هذا المنهاج، منها وصفه بأنه ثقافة عامة أو «الفنون العقلية الهادفة نحو تنمية العقل لا نحو الحاجات المهنية»، أو المنهاج الأساسي. وعلى الرغم من وجود أسئلة دائمة حول طبيعة منهاج الثقافة العامة، إلا أن غالبية البرامج لا تزال تبنى على هيئة متطلبات توزيعية تستمد مادتها من اختصاصات مختلفة بحيث يكون الهدف منها تغطية المهارات الأساسية والمعرفة الجوهرية وطرق وأساليب مختلفة للاستفسار، ولحساب الجزء المهم من إجمالي الساعات الدراسية للطالب في القسم فإن هذه المواد الدراسية غالباً ما تشكل تدعيماً لمواد دراسية صغيرة من المستوى الأعلى أو من برامج المرحلة الجامعية العليا. تقدم جميع الأقسام في كليات الآداب والعلوم أجزاء هامة من عمل هذه المادة الدراسية ويتعين عليها أن تجد الموارد الكفيلة لتغطية التوظيف إلى جانب تلك المواد التي تلبي المتطلبات الأساسية. لذلك يتعين أن يهتم رئيس القسم اهتماماً كبيراً

بأغراض الثقافة العامة بغية قيادة قسمه نحو دراسة متأنية وتقدير لدور هذه الثقافة في البرنامج. وهذا يعني التصدي للأسئلة الصعبة المتعلقة بحجم الصف ومقدار المواد الدراسية والمكافآت الخاصة بتعليم المواد غير الاختصاصية.

ومع أن البرامج التخصصية قد تتضمن مادة أو اثنتين من المتطلبات التوزيعية للثقافة العامة إلا أن اهتماماتها قلما تدور حول الموارد والتوظيف بقدر اهتمامها بفاعلية البرامج في تلبية الإرشادات الخارجية للترخيص والاعتماد. وقد حدثت في السنوات الأخيرة تغييرات في المواصفات أكدت بصوة متزايدة على أهمية دراسات الفنون العقلية وخفضت من إجمالي الوحدات الدراسية في البرنامج المهني المطلوب للدرجة الجامعية، كما حدث في برامج نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر «المجلس الوطني لاعتماد وترخيص إعداد المعلمين NCATE والرابطة الدولية لعلوم الإدارة والجمعية الأمريكية لمعاهد الأعمال AACSB والمجلس الخاص بالترخيص والاعتماد لتعليم الصحافة والاتصال الجماهير .CEJ MC وكانت نتيجة ذلك تصدير الطلبة من بعض البرامج من مثل التربية والأعمال والاتصالات نحو برامج مواد الفنون العقلية. وهكذا يواجه رؤساء الأقسام التي تتلقى هؤلاء الطلبة تحدياً على قدر كبير من الأهمية إن لم يتبع ذلك الموارد اللازمة لهذه المطالب الجديدة، ولذا فهم بحاجة إلى مهارات جيدة في تخصيص الموارد إضافة إلى مهارة تقدير الطريقة التي بها تقدم هذه المواد دعماً لمواد الاختصاص الأخرى.

لذلك تبقى الجهود ذات النية الحسنة لإعادة التفكير بالثقافة العامة غير مثمرة إن لم تهتم بالحاجات ذات الصلة بالموارد. وكثيراً ما كانت تشهد قوة المهام الخاصة بالمناهج وبعد ساعات طويلة من المناقشات والتخطيط وبما يمليه عليها ضميرها اقتراحاتها المبتكرة للإصلاح تنتهي إلى نهاية أليمة حين تحسب الكلفة. بمقدور الأساتذة أن الحساب سريعاً أن إدخال مادة دراسية لتعليم الكمبيوتر لنحو ألف طالب جديد في السنة الأولى يولّد الحاجة لإيجاد ثلاث أو أربع وظائف جديدة للمدرسين. وفي الوقت نفسه بمقدورهم المعارضة بقوة مطالبات القسم التي تدعو

إلى توسيع المتطلبات إو إدخال متطلبات جديدة إن رأوا أن هذه المطالب مدفوعة بمصالح تتعلق بزيادة أعداد الطلبة المسجلين في القسم أو بالحفاظ على حدود التثبيت أو الميزانية أكثر مما هي مدفوعة بالحرص على السلامة الفكرية لبرنامج الثقافة العامة. وفي كلتا الحالتين سيكون رؤساء الأقسام موضع محاسبة أعضاء القسم عن توضيح موقعهم وعن الموازنة بين المصلحة الذاتية ومصلحة المؤسسة.

يعتمد ضمان السلامة المستمرة لأي برنامج للثقافة العامة على رئيس القسم الذي يتعين عليه تحمل مسؤولية مراقبة علاقة المواد التي يدرّسها القسم بالبرنامج العام. فإذا أوضحت المؤسسة أهداف مواد الثقافة العامة بكل دقة ووافقت عليها يكون دور رئيس القسم أكثر سهولة ويسراً ذلك أن ثمة إرشادات معينة موضوعة أمامه. ومع أن هذه الإرشادات قد تكون تجريدية إلا أنها تشكل أساساً للمناقشة داخل القسم وتتيح للرئيس رافعة في تعامله مع أعضاء هيئة التدريس الذين لا تتطابق فروعهم الإفرادية مع الأولويات. يقوم العديد من رؤساء الأقسام بمراجعة المناهج الدراسية الفردية لمواد الثقافة العامة المتعددة وفي كثير من المرات يكون كل ما هو مطلوب التذكير بالأهداف المرسومة للمادة الدراسية، ذلك أن «الانحراف» عن المنهج قد يكون مسألة عدم انتباه من الأساتذة دون أن يكون عن تخطيط مقصود.

تستخدم بعض المؤسسات الامتحانات المشتركة إو إجراءات التقييم للطلبة في المواد الدراسية المتعددة الأجزاء مثل الكتابة أو الرياضيات ويتم تصحيح الأوراق من قبل أساتذة غير أولئك الذين يدرسون الطلبة وذلك بغية التأكد من المحتوى والتغطية إضافة إلى معرفة مقدار ما أنجزه الطلبة. وهناك أيضاً استراتيجيات تتضمن حقائب معلومات يتم تقييمها من قبل أساتذة القسم وأنماطاً لتصحيح الأوراق بالتدقيق الآني. ولكي يسهّل رئيس القسم أعمال التقييم ومراقبة الجودة يتعين عليه أن يكون قادراً على توضيح أهمية برنامج الثقافة العامة بغية الحيلولة دون حصول أسبقية للحكم الذاتي الفردي فوق الأهداف المؤسسية. ولا بد أن تكون المناقشات على مستوى القسم رديفاً للمناقشات التي تجري على نطاق المؤسسة

بأسرها حول برنامج الثقافة العامة. كما يتعين على رؤساء الأقسام إشراك زملاءهم في القسم في مناقشات حول الجودة والترابط المنطقي بهدف إلى دعم الأغراض التي تفوق في أهميتها وجهة نظر القسم حيالها. وقد تفيد الأسئلة التالية في تحفيز هذه المناقشات:

- ما نوع المواد الدراسية الملائمة للثقافة العامة؟.
- ما الذي يجعل المادة الدراسية مادة في الثقافة العامة؟.
- كيف ينبغي تأمين الوظائف ومراقبة الفروع المتعددة بغية تحقيق التوافق والانسجام مع أهداف البرنامج والمنهاج المتفق عليه دون التعدي على الحكم الذاتي للأساتذة؟.

رسم خطة مادة حقل الاختصاص

بنية المنهاج الدراسي لمادة الاختصاص العلمي هي تقليدياً مسؤولية القسم ولا تخضع إلا للنزر اليسير من إرشادات المؤسسة والسياسات الأكاديمية التي تنحصر بعدد الوحدات الدراسية المطلوبة من الطالب ونظام الشروط المسبقة وتعريف مستويات تدرّج المادة من المستوى التمهيدي حتى المتقدم. لكن هذه التقاليد تفعل في كثير من الأحيان ما هو أكثر من إنشاء المنهج الدراسي لأسباب تعود إلى سهولة الإدارة والتأكد من وجود برنامج مترابط للدراسة. وهي تتخذ أيضاً معنى رمزياً كما تنقل إلى الآخرين هيكلية المعرفة في ميدان معين.

من المعروف أن بعض الاختصاصات متتابعة منطقياً وتقتضي إتقان المادة الأبسط قبل الانتقال إلى المعرفة الأكثر تعقيداً. فهذه المواد الاختصاصية، لاسيما العلوم والرياضيات، تشترك فيما بينها بأفكار عامة حول محتوى المادة الدراسية في حين قد تختلف أجزاؤها التي يدرّسها أساتذة مختلفون في أمور هامشية. مثال ذلك، من الممكن أن تتشابه مادة حساب التفاضل والتكامل أو مادة الكيمياء العضوية في جميع

المؤسسات، وأن تعتمد على كتاب دراسي واحد وشامل، رغم أن سرعة التقدم في تدريسها ومدى تغطيتها قد تختلف بين مؤسسة وأخرى اعتماداً على المؤسسة ذاتها وعلى نوعية الطلبة وخبرتهم السابقة. لذلك قد لا يقوم رؤساء الأقسام في هذه الاختصاصات إلا بدور ضئيل للغاية في المراقبة إذا كان ثمة تغيير طفيف في محتوى التسلسل المنطقي للمادة الرئيسة للاختصاص، ومع ذلك من الممكن أيضاً أن قيامهم بدور قيادي للتجديد وإعادة التفكير. ومن الناحية النظرية، تتم عادة وعلى فترات دورية إعادة تشكيل المنهاج واختيار كتب جديدة تعكس التغيرات الحاصلة في ذاك الاختصاص. ولعل رئيس القسم يركز جهوده على طرق التدريس لمواد العلوم والرياضيات المطلوبة، وبذلك يعمل على إعادة صياغة المنهاج. وأمام نسبة إخفاق عالية في مواد تمهيدية معينة، قد يدرس رئيس القسم احتمال الاستثمار في زيادة معدلات النجاح وذلك لضمان وجود طلبة يتابعون بالتالي دراستهم في ذلك الحقل الرئيس للاختصاص.

ولكن قد تختلف المداخلات المحتملة التي تؤدي إلى ازدياد معدلات النجاح بين اختصاص وآخر. ففي الرياضيات، مثلاً، قد يكون من شأن إحداث معمل تعليمي يقوم بالعمل فيه مساعدون من الخريجين أن يدعّم تعلم الطلبة في المواد الأساسية. وقد افتتحت جامعات عديدة مراكز للكتابة تهدف إلى تقديم العون للطلبة في مواد الإنشاء والتعبير ولتلبية احتياجات طلبة آخرين في موضوعات الكتابة. بما في ذلك الطلبة الخريجون وطلبة ESL كما أن التعليم الإضافي التكميلي الذي يقوم به طلبة خريجون أو من المرحلة الجامعية الأولى غالباً ما يثمر في صفوف كبيرة اتسمت بمعدلات عالية في الإخفاق والاستنزاف. وسوف تبرز استراتيجيات ملائمة من الاختصاصات والمؤسسات تعتمد كثيراً على الموارد المتاحة إلا أن عدداً لا بأس به من رؤساء الأقسام سيجدون الجهود المبذولة في هذا السياق جديرة بالزمن المبذول في التخطيط ورصد الموارد اللازمة.

وعلى النقيض من ذلك، قد تكون المواد الدراسية من غير ذات التسلسل المنطقي مثقلة بالكثير من اختلافات الرأي حول الأهمية النسبية لمختلف الموضوعات في المنهاج، وبخاصة في تلك الاختصاصات التي كانت فيها الصراعات الثقافية على أشدها. وهنا ينبغي على رؤساء الأقسام أن يتحكم بالنزاعات حول المناهج ويديروا هذه الخلافات بطريقة تحول دون نشوء فئات وفرق. وفي هذا الإطار نجد الدعوات التي تنادي بإدخال مواد اختيارية حول المرأة والأمريكيين الأفارقة والعالم الثالث وغيرها من المجالات «الجديدة» قد أدخلت تغييرات في مناهج اللغة الإنكليزية والتاريخ، على سبيل المثال. كما أن تضمين منهاج اللغة الإنكليزية كتباً غير روائية والكتابة الإبداعية ودراسة الأفلام، وتضمين منهاج التاريخ كتباً تتعلق بالإحصاء وقواعد المعلومات الكمبيوترية، نظرية الانثروبولوجيا، قد جعلت الأساتذة يعتقدون بأن المحتوى الهام، مثل شكسبير والحروب الأهلية، قد همشت كثيراً لصالح موضوعات عصرية جديدة. وقد يعترض الأساتذة في أقسام أخرى على أستاذ اللغة الإنكليزية الذي يطبق نظرية التحليل النفسي في مادته أو المؤرخ الذي يستخدم طرائق علم الاجتماع في التحليل. لذلك يتعين أن يكون رؤساء الأقسام على معرفة تامة بالتغييرات التي تطرأ على مواد الاختصاص وبالمنهجيات الجديدة بغية التوسط في هذه النزاعات ويقودوا المناقشات حول بنية مادة الاختصاص ومعانيها.

بمقدور رؤساء الأقسام استخدام استراتيجيات متنوعة بغية التأكيد على أهمية المراجعة الصحيحة والملائمة للمنهاج وبالتالي إلغاء الفكرة القائلة بإمكانية تقديم مواد دراسية جديدة وبحسب مزاج الأساتذة. يستطيعون، مثلاً، تقديم التمويل الكافي لسفر الأساتذة بغية حضور مؤتمرات حول المناهج والتعليم حيث يتعرفون على التوجهات القومية المعاصرة في حقول اختصاصهم ثم يعودون بأفكار جديدة ينقلونها إلى زملائهم. ويستطيعون تقديم موارد متواضعة لتطوير المواد الدراسية إلى أساتذة لديهم أفكار واعدة. وقد تستفيد بعض الأقسام من القناة المؤسسية في سبيل تجريب اختبار مادة دراسية قبل إضافتها إلى المنهاج الدائم. كما يمكن أيضاً

استخدام مواد دراسية ذات موضوعات خاصة لتقديم مواد ضيقة التخصص احتفالاً بكتاب صدر حديثاً لأحد الأساتذة، أو استجابة لطلب من الطلاب لمادة محددة أو لتدريس مواد آنية لن تتكرر. وفي بعض الأقسام توجد مواد ذات "عناوين خاصة مميزة" تتضمن موضوعات متغيرة أو متناوبة (مثل موضوعات خاصة بالتاريخ الأمريكي أو تحليل لمجال ثقافي معين). إن هذه المواد الدائمة في المناهج لها دور محدد في المنهاج ومع ذلك فهي تتسم بالمرونة الكافية بحيث يمكن تغيير المحتوى والمادة طبقاً لتوفر أو اهتمام الأساتذة.

عندما تتوصل الأقسام إلى اتفاق حول دور مواد دراسية معينة ضمن مادة الاختصاص الرئيس تصبح مسؤولية رئيس القسم عندئذٍ التأكد من أن هذه المواد تحقق أهدافها. فمثلاً، قد تكشف مراجعة منهاج المادة أن عضو الهيئة لا يغطي المادة المتفق عليها أثناء دراسة استطلاعية للمادة الدراسية. وإن لم تؤد المناقشات مع هذا العضو إلى نتيجة، يستطيع رئيس القسم أن يثير موضوع مثل هذه المواد أثناء اجتماع للقسم طارحاً جميع المواضيع للنقاش بما في ذلك مسألة ما إذا كان القسم يريد متابعة تدريس هذه المواد أصلاً. عندئذٍ سوف يجد عضو الهيئة الحكيم أنه ملتزم بالالتزامات المتجددة للقسم.

وقد أظهرت الدراسات التي أجريت حول مادة الاختصاص الرئيس، وبصورة متزايدة أن المادة تبدو للطلبة صادرة من مجموعة من المواد الدراسية وليست تجربة تعلم جيدة البنية كما يتصورها الأساتذة (رابطة الكليات الأمريكية، 1991). لذلك، بغية للحيلولة دون حصول شيء من العشوائية التي يتعرض لها الطلبة حين يختارون المواد بما يتناسب مع جداولهم الزمنية المكتظة أو حين يحولون المواد ويجمعونها من مؤسسات عديدة أضافت أقسام عديدة حداً أعلى أو خبرة متكاملة لمادة الاختصاص كخطوة أخيرة لتجميع مختلف المواد الدراسية لهذا الاختصاص. أما تقرير ما إذا كانت الحلقة الدراسية في السنة الأخيرة أو التدريب الداخلي أو الأطروحة أم

الخبرة البحثية في المرحلة الجامعية الأولى أو الأداء هي ذات علاقة وما هو الشيء الذي يمكن التخلي عنه لإفساح المجال لهذا الاختصاص، فهذا يقتضي قائداً ماهراً في قيادة المناقشات، ولديه فهم جيد للتطور الفكري عند الطلبة لتقييم نتائج التعلم.

إنما يبقى التحدي الأكبر في أمور المناهج هو ذلك التحدي الذي يواجهه رؤساء أقسام البرامج المهنية. فالتغيرات بالمحتوى وأشكال الممارسة ومعايير الترخيص الخارجية لها تأثير واضح وسريع في برامج التمريض والتربية والتعليم وعلم النفس الاكلنيكي. وحين يواجه رئيس القسم المتطلبات الخاصة لامتحانات الترخيص أو معايير الاعتماد، يتعين عليه أن يكون على علم بمختلف المستجدات في ذاك الحقل، ومراقبة التشريعات الصادرة بهذا الخصوص وأن يبقى على اتصال مستمر مع الهيئات الحكومية في الولاية وكذلك الهيئات المختصة بمنح التراخيص. إن انخفاض معدلات النجاح في مادة ما، كالتمريض مثلاً، يقتضي إجراء مراجعة للمنهاج لمعرفة أماكن الخلل وإمكانية معالجتها. فقد عمدت إحدى الولايات إلى تحديد منح الترخيص في حقل معين بستين ساعة، وهذا ما جعل نصاب 30 ساعة لدرجة الماجستير غير مقبول.إن على رئيس القسم ألا يقصر تقديراته على التغييرات اللازمة في البرنامج فحسب، بل عليه أيضاً أن يعمل على إعادة تخصيص الموارد لتمويل البرنامج دونما حاجة للجوء إلى إنقاص الموارد المخصصة للمرحلة الجامعية الأولى بهدف دعم برامج المرحلة الجامعية العليا، ولا بد أن يبدأ أي نقاش يتعلق بمادة الاختصاص الرئيس ببعض الأسئلة من مثل:

- ما هي بنية المعرفة في هذا الحقل العلمي؟.
- ما هو الغرض من مادة الاختصاص؟.
- ما هي أفضل السبل لتعريف الطلبة بأنماط الاستفسار في هذا الحقل التخصصي، وبالتالي إتاحة الفرصة لهم لابتكار المعرفة ذاتياً؟.

تقديم مواد لتنمية المهارات ومواد اختيارية

تقدم بعض الأقسام إلى جانب مادة الاختصاص الرئيس ومواد الثقافة العامة بعض المواد التي من شأنها تنمية المهارات مثل مهارات الكتابة والرياضيات والقراءة النقدية ومواد تمهيدية في علوم الكمبيوتر إضافة إلى مواد اختيارية لها شعبيتها مثل التمويل الشخصي وصحة المرأة. وحيث إن هذه المواد تحظى بنسبة عالية من تسجيل الطلاب، ولها شأن في تقديم الدعم المالي لمواد أخرى يقدمها القسم، يتعين أن يولي رؤساء الأقسام هذه المواد اهتماماً خاصاً. ففي معظم الأحيان، تبدو مطالب إدارة مثل هذه المواد - مثل توظيف المدرسين وجدولتها وطلب الكتب اللازمة - تلقي بظلالها على مجالات أخرى لا تقل أهمية عنها مثل تطوير الأساتذة وتحسين المحتوى والتسليم. كما أن هذه المواد تلقى اهتماماً كبيراً من الأساتذة والإداريين من خارج القسم والذين يعولون عليها لتزويد الطلبة بالمهارات والمعارف الأساسية التي من شأنها دعم متابعة الدراسة. لذلك يتمثل دور رئيس القسم في كونه على معرفة بالمصالح المتبادلة وتشجيع التواصل مع الأقسام الأخرى.

وبما أن رؤساء الأقسام يمثلون أقسامهم في العديد من اجتماعات الجامعة، تنشأ دوماً فرص لتذكير من هم خارج القسم وكذلك الأساتذة من داخل القسم بالأهداف المتوخاة من تدريس مثل هذه المواد. وعندما يسمع رؤساء الأقسام بعض الشكاوي (من مثل «ما الذي تعلمونه في مادة الإنشاء بالسنة الأولى؟» أو «إن طلبتنا لا يستطيعون أن يقرأوا المنحنى البياني الخاص بالمطالبة») يمكنهم انتهاز هذه الفرصة لتوضيح ما هو متوقع، أو غير متوقع، من الطلبة الذين يختارون هذه المواد. ومثال ذلك، يفترض الأساتذة الذين يهتمون بمهارات الكتابة عند الطلبة أن قسم اللغة الإنكليزية لا يقوم بواجبه خير قيام، رغم أن البحوث التي أجريت مؤخراً تبيّن بجلاء أن الكتابة عملية تكرارية يتعين تقويتها وتدعيمها في مواد دراسية متعددة وفي مختلف الاختصاصات. ومن هنا فإن فاعلية رئيس القسم في تمثيله لقسمه في اجتماعات المؤسسة عامل حاسم في نجاح قسمه.

لكن الرئيس الذي يهتم حقاً بالجودة سوف يتخذ الخطوة التالية لإثارة هذه القضايا مع الأساتذة الذين يدرّسون المادة، وبذلك يعمل على إيجاد مناخ من المناقشات المستمرة حول سبل تحسين الجودة. كما يساعد إبلاغ هذه الاهتمامات إلى الأساتذة المسؤولين عن هذه المواد التي تعتبر «خدمات» أيضاً في جعلهم على علم بالسمعة التي يحظون بها خارج القسم، فضلاً عن علمهم بأهداف ما هم فاعلون. وبمقدور الرؤساء أيضاً جعل هذه القضايا حية ومتداولة من خلال المناقشات الدورية المنتظمة في اجتماعات القسم حول محتوى المواد وطرق تدريسها وأهدافها. وفي بعض الأحيان قد تكشف شكوى قادمة من الخارج عن بعض المشكلات التي تستوجب انتباه القسم، مثال ذلك، حين تتحول مادة تدريس الإنشاء التي يقصد بها إعداد الطالب لأسلوب كتابي يرقى إلى المستوى الجامعي نحو التعبير «الإبداعي» والتحليل الأدبي. وهنا يستطيع رئيس القسم اللبق إيجاد فائدة في هذا الرأي القادم من الخارج بالرغم من الحساسيات التي قد تتولد عن مثل هذه التساؤلات. ويمكن لرؤساء الأقسام أيضاً قيادة أقسامهم ليروا مدى الاستجابة للاهتمامات الخارجية كما يفعلون حين يرونها من داخل مصلحتهم الذاتية. إن اعتقدت بعض الأقسام الأخرى، مثلاً، أن طلبتها لا يتعلمون كيف يستخدمون الإحصاء كما يجب وتقتضي ذلك علوم اختصاصهم، قد تقرر أن تدرّس مواد الإحصاء بما يتناسب مع اختصاصاتها. وحيث إن أعداد تسجيل الطلاب في هذه المواد الدراسية "الخدمية" تعد في معظم الأحيان أساساً لحصة القسم من إجمالي الموارد، فمن المهم أن يسعى رؤساء الأقسام للحصول على تقييم خارجي لهذه المواد وألا يسمحوا لها أن تتراجع. ينبغي أن يشجع رؤساء الأقسام أن يشجعوا المناقشات المستمرة حول جودة تعليم الأساتذة لهذه المواد، وحول السبل الكفيلة بتجديد حيوية المواد لتفادي انعدام حماس الأساتذة، إلى جانب معرفة السبل لتحويل الاهتمام من «أداء» الأساتذة التعليمي نحو التفاعل داخل غرفة الصف ومدى تعلم الطلاب.

وبالمثل تنشأ عادة أمور مشابهة لهذه بخصوص المواد الاختيارية التي يقدر لها أن تخدم الطلبة الذين يريدون أن تكون لهم جاذبية أكبر عند أرباب عمل مستقبلاً. إن الضغوط الخارجية على هذه المواد الدراسية الاختيارية أقل وطأةً وأضعف شدة، لذلك فإن قضية الاستطراد أو التمسك بالأولويات سهل التغاضي عنها. ولكن بمقدور رؤساء الأقسام القيام بدور مهم هنا أيضاً وذلك من خلال مساعدة القسم على رؤية دوره الخاص ضمن ما تقدمه المناهج الدراسية المعتمدة على نطاق الجامعة بأسرها. وبغية تشجيع التغيير يتعين أن يكون رئيس القسم خبيراً ماهراً في فهم ما يطلبه الطلاب من مواد دراسية ثانوية أو مواد دراسية ذات علاقة بمهنهم المستقبلية، وكذلك في مساعدة الأساتذة على تقرير المواد الدراسية التي تستجيب لهذه المطالب.

ولكن قد تبرز معضلة خاصة أمام رؤساء الأقسام حين تصبح إحدى المواد الاختيارية التي يدرّسها القسم ذات شعبية واسعة لدى الطلبة، فينجم عن ذلك شيء من التجاذب بين تكليف أساتذة متفرغين لتدريس هذه المادة وبين الاستعانة بـ، أو الاعتماد على، مدرسين مساعدين. من نماذج تلك المواد التي يريدها الطلبة كمواد اختيارية يمكن أن نذكر قضايا الجنس عند الإنسان وصحة المرأة والتصوير. ولكن حين تفرض قيود شديدة في الميزانية على الجامعات يوجد ما يغري الأقسام لتدريس هذه المواد بأجزاء ضخمة وبأقل كلفة ممكنة للوحدة وذلك من خلال الاستعانة بطلبة متخرجين أو أساتذة يعملون بدوام جزئي ولكن تبقى مسؤولية رؤساء الأقسام في السعي للحفاظ على معايير الجودة لهذه المواد كما لمواد الاختصاص الرئيس وفي إجراء مراجعة منتظمة لدور هذه المواد في الثقافة الإجمالية لطلبة المرحلة الجامعية الأولى. وقد تفيد في توجيه المناقشات التي تدور حول هذه الأمور أسئلة مثل:

- ما هو دور المواد الاختيارية في برنامج الطالب؟.
- ما هو التوازن الذي يمكن إيجاده بين المواد الاختيارية في دراسة الطالب والتي تخدم مصلحة القسم وبين تلك التي تلبي احتياجات الطلبة في الميادين الأخرى؟.
- كيف يمكن إشراك الأساتذة في عملية تخطيط المناهج الدراسية بعيداً عن جدولة المواد التي يدرّسونها؟.

فهم جديد لقضية تعلم الطلبة

لا أحد ينكر أن دورة تعليمية داخل غرفة الصف أو المادة الدراسية أو البرنامج الدراسي ما هي إلا خطة توضع بهدف التعلم. قد يختلف الأساتذة فيما بينهم إزاء تعقيدات أو تفهم أغراض تخطيطهم الأكاديمي وإجراءات هذا التخطيط، إلا أنهم عند نقطة معينة يطرحون سؤالين اثنين وهما: ماذا أريد أن أدرّس؟ وكيف ينبغي تدريس هذا الشيء؟ لكن سؤالاً ثالثاً أضيف إلى هذين السؤالين في العقد المنصرم من السنين، ألا وهو: كيف لنا أن نعرف أن الطلاب قد تعلموا؟ إن هذا الالتقاء في الاهتمام بما يتعلمه الطلبة، إضافة إلى أصول تدريس المادة والتقييم تشكل إطاراً غنياً يستطيع رئيس القسم من خلاله تعزيز تفهم الأساتذة للدور الذي تلعبه المواد التي يدرّسونها في التنمية الشخصية والاجتماعية والفكرية للطلبة. وهذه المهمة على جانب كبير من الأهمية وبخاصة لأن القليل النادر من برامج درجة الدكتوراة تهيء الأساتذة للتعليم بل تتجه نحو التأكيد على المعرفة التخصصية ومهارات البحوث.

لقد بات تكوين أرضية جيدة من البحوث حول تعلّم الطلبة الآن أمراً جوهرياً لا سيما وأن الإقبال على التعليم العالي قد ملأ غرف الصف بأعداد كبيرة من الطلبة من مختلف الثقافات والنوايا وأساليب التعلم. وقد وضعت مؤلفات عديدة وغنية تتحدث عن التطوير الاجتماعي والفكري للطلبة وهي متاحة للأساتذة وتفيدهم في

تكييف المواد والبرامج الدراسية لتواكب هذا التنوع (انظر Pascarella and Terenzini, 1991; Astin, 1993) وقد أولت هذه المؤلفات اهتماماً خاصاً لاحتياجات طلبة السنة الأولى والطلبة كبار السن، وطلبة الجيل الأول. كما أظهرت البحوث اختلافات واضحة بين الذكور والإناث في طريقة اكتساب المعرفة وفي توقعاتهم حول الهكيليات والمعلومات العكسية (Belenky, Clinchy, Goldberger and Tarule, 1986; Baxter-Magolda, 1992). بيد أن القاسم المشترك بين هذه المؤلفات فكرة تتحدث عن الطريقة التي بها يعمل التسلسل المنطقي وحلقات الوصل والتكامل على تعزيز عملية التعلم. فمثلاً، تسجيل الطالب في بعض المواد الدراسية كيفما اتفق ليس بقوة اختيار المواد وفق تجربة تعليمية مرسومة بدقة تبدأ من السنة الأولى وتتضمن عناصر غير أكاديمية. هذا وقد انضم اختصاصيون في شؤون الطلاب في شراكات قوية مع أقسام الشؤون الأكاديمية بهدف إحداث برامج حلقات بحث لطلاب السنة الأولى تقوم على خدمة المجتمع وبرامج تعلم حي وجماعات تعلم قائم على الفكرة الرئيسة وتهدف جميعها إلى دمج الخبرة العلمية المكتسبة في المرحلة الجامعية الأولى لكي تنتج قدراً أكبر من التعلم (Erickson and Strommer 1991; Gardiner,1994). وفي هذا السياق لا يقتصر دور رؤساء الأقسام على تشجيع الأساتذة للانخراط في مثل هذه البرامج فحسب، بل وفي حرصهم أيضاً على أن ينال الأساتذة التقدير والمكافأة على مشاركتهم هذه.

إضافة إلى دورهم في تعزيز فهم الأساتذة للعوامل المؤثرة في قدرات الطالب العصري على التعلم، ينبغي أن يساعد رؤساء الأقسام أيضاً الأساتذة على فهم تحديات عالم العمل المعقد الذي يعدون الطلبة له. بمقدور رؤساء الأقسام تنظيم برنامج محادثات مع أرباب العمل المحتملين وتشجيع الأساتذة على إدخال مشاريع تطبيقية لما يتعلمه الطلبة في موادهم الدراسية، كما ينبغي لهم تنظيم دورات تدريب داخلي لهم. لكن الملاحظ أيضاً، وبشكل متزايد، أن أرباب العمل يقللون من أهمية المادة الرئيسة في الاختصاص، ويريدون طلبة لديهم مهارات جيدة في الاتصالات

والمقدرة على العمل والتعاون مع الآخرين، والأهلية لوجود الدافع الذاتي إضافة إلى المقدرة على متابعة التحصيل العلمي من تلقاء أنفسهم. وبناءً عليه ينبغي أن يعيد الأساتذة النظر في المواد التي يدرّسونها بحثاً عن فرص لتشجيع مهارات التعاون وبناء الفريق وفي أساليب التعلم بالكمبيوتر. إن أثر التغيرات في الطلب والتكنولوجيات الجديدة ينعكس على المنهاج الدراسي بأكمله، كما ينعكس في الجهود الجديدة بالبرامج باستخدام الدراسة الموجهة والتعلم عن بعد، والصيغ الخاصة بنهاية الأسبوع، والمواد الدراسية عبر الشبكة العنكبوتية والتعلم القائم على حل المشكلات. وعندما يحتضن الأساتذة استراتيجيات جديدة مثل المشاريع الجماعية أو التعلم بالخدمة أو التكنولوجيا، يشعرون أنهم أثقلوا بأعباء العمل. وحيث أنه توجد العديد من الفرص للابتكار، يتعين على رئيس القسم مَدَّ يد العون للأساتذة في إعداد خطة منظمة ومستدامة تهدف إلى الاستجابة لتلك الفرص المتنوعة. وخلاف ذلك، فهو يجازف برؤية موارد الأساتذة تتضاءل.

وأخيراً، يمكن القول إن تزايد التنوع في الجامعات والكليات قد جعل الأساتذة والإداريين على السواء يشجعون تطوير المواد الدراسية واستراتيجيات التعليم بحيث تكون أكثر توافقاً مع احتياجات أعداد خاصة من السكان. ورغم أن جميع الطلبة يستفيدون من العناية بالحاجات التنموية إلا أن ثمة طلاباً من ثقافات وخلفيات مختلفة قد يستجيبون بطرق مختلفة لهذا التطوير. فمثلاً الطلبة كبار السن العائدون للدراسة قد يحتاجون للوقت والفرصة التي توفر لهم صقل مهاراتهم الأكاديمية المكتسبة سابقاً في إطار يعترف ويستوعب مشاعرهم بانعدام أمنهم. لذلك قد تسهل الصفوف الصغيرة التي يتوافر فيها الاهتمام الشخصي والفرصة للعمل مع الآخرين في حالتهم هذه لهم عملية انتقالهم إلى غرفة الصف النموذجية. وكذلك قد يتعلم طلاب مرتبة الشرف بالأسلوب الأفضل في صف يتميز بالتفاعل ويمثل تحدياً لهم للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها، ويعطيهم القوة ليصبحوا متعلمين مستقلين. وكذلك يحتاج الطلبة من ذوي الإعاقات البدنية إلى عناية خاصة وأجهزة

مساعدة تمكنهم من الوصول إلى المواد الدراسية والمواد الرئيسة في الاختصاص. أما الطلبة من الأقليات أو القادمون من دول مختلفة فهم بحاجة لرؤية المنهاج الدراسي يؤكد مختلف القيم والآراء الثقافية.

إن رئيس القسم الذي يتفهم التنوع الديموغرافي في مؤسسته ويعرف كيف يؤثر هذا التنوع في التعليم داخل غرفة الصف يستطيع بدوره مساعدة الأساتذة في سعيهم لتلبية احتياجات الطلبة المتنوعة. ويستطيع الاستعانة بالأسئلة التالية على سبيل المثال في محاولته للاستجابة لتحديات مختلف احتياجات الطلبة:

- ما الذي يجب أن يعرفه الأساتذة بخصوص أساليب التعلم؟.
- ما هي الموارد المتاحة في المؤسسة (مثل مركز تعليمي، خدمات تكنولوجية، المكتبة، الخدمات الطلابية، وهكذا) لدعم التفهم الأفضل لأساليب تعلم الطلبة؟.
- كيف يستطيع الأساتذة تقييم المهارات غير الأكاديمية والمؤثرة التي يحتاجها الطلبة؟.

إيجاد الموارد لدعم التغيير في المناهج

كان العقدان المنصرمان من السنين، وإلى حد كبير، وقتاً عصيباً كان فيه التفكير بتغيير المناهج صعباً وذلك لأن الدعم المتاح للتعليم العالي، سواء من الرسوم والأقساط الجامعية أو من المخصصات التي تعتمدها الولاية، كان في وضع لا يمكن توقعه ويخضع لقيود صارمة. فاضطرت بعض الجامعات إلى إجراء تخفيضات حادة في التمويل وفي البرامج، حتى بات من العسير إذكاء الحماس لتطوير المناهج الدراسية. ورغم أن البيانات المتوفرة بخصوص تكاليف التعليم تؤكد وجود زيادة ملحوظة إلا أن واقع الجامعات يدل على أنه في مستوى الأقسام يكاد لا يوجد رأسمال ذو أخطار. عندما تنخفض الإيرادات يشعر كبار الإداريين بضرورة خفض

التكاليف، وفي كثير من الأحيان يتاح لهم الإشعار المسبق الكافي أو المعرفة الكافية لإجراء تخفيضات انتقائية. وتؤثر الاستراتيجيات الخاصة باحتواء التكلفة تأثيراً مباشراً في عدد الأساتذة، وفي المواد اللازمة للمكتبات، وفي الرواتب والتجهيزات. وعادة تضعف هذه التخفيضات في الميزانية المعنويات. لذلك، يجب أن يكون رئيس القسم الذي يريد الاحتفاظ بأساتذة ملتزمين ونشطين يرغبون بمتابعة التغيير ماهراً في إعادة رصد الموارد رغم تغير ظروف المؤسسة، أو المجازفة بالدعوة إلى «الإدارة الصغرى» من مكتب العميد.

أما محاولة إيجاد موارد للابتكار فهو أمر مثبط للعزيمة داخل البيئة الجديدة للمؤسسات العامة حيث مجالس إدارة هذه المؤسسات ومجالس الولايات والمشرعون يأمرون بإعادة الهيكلة ويطالبون بالجودة الأفضل بكلفة أقل. وحين يشعرون بالإحباط جراء بطء حركة الأكاديميين تزداد مطالباتهم بالتغيير الفوري، ويمنحون الأساتذة الوقت القليل جداً لمناقشة أو مراجعة توصياتهم، كما يلاحظ أن سرعة الجامعة المتمهلة في اتخاذ القرار غالباً ما تستبقها «جماعات الاستجابة السريعة» التي تضم في عضويتها ممثلين من قطاع الأعمال والحكومة والتعليم العالي، وتكلّف عادة بمهمة تحديد الاحتياجات الجديدة للبرامج وازدواجية البرامج والتخفيضات الإدارية. وليس جميع الإداريين من الذين يعارضون وضع أسلوب الحكم المشترك جانباً لصالح صنع قرار مركزي. فالمؤسسات التي تناضل من أجل البقاء تعتقد بأن الفعل الجريء المتسم بالعدوانية أمر مطلوب وتحب رؤية منهاجها الدراسي وكأنه منتج يجب تسويقه بعدوانية وهي تقيس مدى قوتها التنافسية بانتساب الطلاب لها (انظر Kanter, Gamzon and London, 1997).

قد لا يتوقع رؤساء الأقسام الجدد أن استراتيجية احتواء التكلفة والتسويق وإدارة المناهج ورصد الموارد سوف تتطلب منهم وقتاً يماثل أو يزيد عن توظيف الأساتذة أو تثبيتهم أو ترقيتهم. طالما يقوم أعضاء هيئة التدريس يقومون بواجبهم التدريسي لمواد اختصاصهم وأن المواد الدراسية مغطاة، فما الذي تبغي إدارته؟ ولكن حين

يتلقى أحدهم طلباً من العميد لجدولة الدروس للعام القادم في ضوء موارد منخفضة، قد يتساءل هذا الرئيس من أين يبدأ. ففي عصر تكثر فيه حتميات المنافسة والوطأة المالية، قد تبدو العوامل التنافسية التي تتدخل في تنظيم جدول الدروس متعثرة. فالمواد الدراسية الخاصة بالثقافة العامة وغيرها من المواد المطلوبة يجب جدولتها في أوقات معقولة بالجامعة عموماً، والحصص الدراسية للمواد الرئيسة يجب توزيعها على ساعات النهار والمساء وإتاحة الاختيار لطلبة الدراسات العليا بحيث يتم تجنب التضارب في الأوقات وأن تدرّس بالعدد الكافي من الحصص بحيث تسمح بإتمام البرنامج الدراسي في وقته المحدد. كذلك يتطلب أعضاء هيئة التدريس في مختلف مراحل عملهم أو يطالبون بمطالب معينة مثل جدولة الحصص في أيام معينة أو أوقات خاصة. إنه عمل يشبه حل أحجية إعادة تركيب أجزاء الصورة المقطعة، وهذا العمل وحده يكفي لشغل وقت العديد من رؤساء الأقسام، لذلك ليس من المستغرب أن يحدث جزء كبير من التغيير في المناهج عن طريق النمو العضوي الذاتي أو انعدام الهدف. لأجل ذلك ينبغي أن يكون الدور المحوري لرئيس القسم مساعدة الأساتذة على تفهم حقيقة مفادها أن تطوير المناهج الدراسية اعتماداً على المصالح الخاصة للأساتذة فقط لم يعد مجدياً، سواء في المؤسسات العامة التي لديها تفويضات رسمية بالأداء أو في المؤسسات الخاصة التي تعتمد على رسوم التعليم.

أمام هذه الضغوط، تعد إدارة المناهج خطوة أولى ضرورية باتجاه تحديد المجالات التي تقتضي المراجعة للتأكد من فاعليتها. وفي هذا السياق نجد الأساتذة يسارعون للادعاء بضرورة المادة الدراسية من حيث طبيعتها حتى لو كانت أعداد الطلبة المسجلين فيها في تناقص مستمر. وقد يبدي الأساتذة معارضة شديدة لأي جهد يهدف إلى زيادة عدد الطلبة في الصف الواحد، أو لاستبدال العمالة باهظة التكلفة بعمالة أرخص ثمناً من مثل ذلك العمل دون تفرغ لتتبع تثبيت الأساتذة أو لتخفيض عدد الحصص الدراسية للمواد التي يدرّسونها. إن النهج المثمر لتحقيق

الفاعلية لا ينظر إلى مجرد إنقاص المدخلات بل يعمل على تحليل المخرجات. فمثلاً يخفض نقصان عدد الطلبة الذين يخفقون في أو ينسحبون من مواد الرياضيات أو الكيمياء العامة تكاليف إعادة تدريس هذه المواد في الفصول الدراسية القادمة لطلبة قد يحتاجونها لتخرجهم. كما أن زيادة في مجمل نسبة الاحتفاظ يزيد كثيراً من الموارد المحصلة من رسوم التعليم ويخفض تكلفة الطالب الواحد في البنية التحتية للجامعة مثل المكتبات ومعامل الكمبيوتر وقاعات الإقامة. إن تقارير كشوف درجات الطلبة وأنماط التسجيل ونسب الاحتفاظ ما هي إلا نماذج لقليل من البيانات التي بإمكان رؤساء الأقسام توفيرها للأساتذة لأجل لإجراء تقييم واقعي لاستخدام الموارد لأجل استهداف المجالات المحددة للتغيير.

وبما أن جدول المواد الدراسية ومحتويات هذه المواد هي الصورة التمثيلية الأكثر ظهوراً للقسم أمام الآخرين، يستطيع رؤساء الأقسام الاستفادة من عملية مراجعة المحتويات وجدولة المواد الدراسية ويتخذوها فرصة للتأمل والتفكير. إن رؤساء الأقسام بحاجة لمعلومات تاريخية دقيقة، أكثر من حاجتهم لأي شيء آخر، حول ما يقدمه القسم من مواد وحول التغيير في المناهج إذا كانوا يريدون حقاً قيادة عملية التغيير بفاعلية. ودون هذه المعلومات لن توجد فرصة لفهم ديناميكية المنهاج كما هي حالياً، فكيف يدرك رؤساء الأقسام أين وكيف يكون التغيير مناسباً. ولكن لعل أفضل التقارير فائدة، وهو متوفر في دائرة التسجيل، تقرير تاريخي لخمس سنوات يتحدث عن المواد الدراسية التي يقدمها القسم ونسب تسجيل الطلبة في هذه المواد ومقارنتها مع الحدود المعينة للتسجيل. رغم أن أعضاء هيئة التدريس قد يرون أن معدلات تسجيل الطلاب في مادة دراسية كانت لها شعبيتها سابقاً قد انخفضت، إلا أن تقرير تسجيل الطلاب قد يظهر أن التغيير الحاصل في الثقافة العامة أو في مقتضيات المادة الرئيسة قبل عدة أعوام قد كان له أثر في تحوّل الطلبة من تلك المادة إلى مادة أخرى. وفي غضون ذلك قد يتضح أيضاً أثر تقديم جزأين فقط من مادة دراسية بدلاً من جزء واحد. ويتم التعرف أيضاً على المواد الدراسية التي تقدم

بصورة متكررة. وقد يساعد تقرير كهذا في بعض الأقسام على تتبع اهتمامات الطلبة باتجاه موضوعات وميادين معينة أو ابتعاداً عنها. أما في القسم الذي يعاني من انخفاض في نسبة الإقبال على المادة الرئيسة للتخصص، يمكن أن يبين التقرير لنا أي المجالات التي تأثرت سلباً بتسجيل الطلبة. فكل هذه العوامل، وغيرها يمكن أن يستخدمها رؤساء الأقسام لطرح قضايا تتعلق بالمناهج للمناقشة ولحث أعضاء هيئة التدريس على مواءمة طلباتهم التعليمية مع الموراد المتاحة في القسم.

وبسبب مسؤولية رؤساء الأقسام في معظم المؤسسات عن القرارات الخاصة بجدولة المواد الدراسية، فإن هؤلاء الرؤساء هم الأقدر على فهم القضايا الحقيقية للموارد في أقسامهم. وإن أعطوا المعلومات الكافية وقدمت لهم المساعدة من خلال التحليلات التي يجريها مكتب البحوث في المؤسسة باستطاعة هؤلاء الرؤساء أن يكونوا حلفاء في الخط الأمامي لإيجاد الفاعلية للمؤسسة. ومع أن الجدولة ليست على الإطلاق لعبة محصلتها الصفر، فإن إضافة مواد جديدة حين تكون الموارد محدودة سيقتضي بالضرورة تخفيضات في مجالات أخرى. وقد تساعد المناقشات على نطاق واسع داخل القسم على إشراك الأساتذة في عملية التصميم ورسم الخطة وتشجيع الانتقال من أولويات دنيا إلى أولويات عليا. ولا ننسى أن مواءمة البرامج والموارد مع المهام المتغيرة للمؤسسة هي وظيفة تؤدى على خير وجه داخل القسم، وخير من يقود هذا الأداء رئيس واسع الإطلاع قادر على قيادة قسمه نحو تفهم كيفية إسهام أنشطته في تحقيق مجمل أهداف المؤسسة.

ورغم أن جميع المؤسسات بحاجة لتحقيق فاعلية كبرى في احتواء التكاليف، فهناك حالات تكون فيها الموارد الإضافية ضرورية لإطلاق برنامج جديد أو تحقق توجه استراتيجي. وهنا تبدو المؤسسات العامة أكثر نجاحاً في كثير من الأحيان في الحصول على الدعم المالي الإضافي من الصندوق العام للبرامج ذات العلاقة بالتكنولوجيا وبرامج الصحة العامة التي تعتبر جزءاً من الصالح العام. فمثلاً توفر تلك المؤسسات الدعم الفدرالي من أجل إطلاق برامج ممارسة التمريض وتطوير

التعليم الخاص ودعم المناهج الدراسية في العلوم إضافة إلى تدويل مناهج الأعمال- وهذه جميعاً مبادرات متطابقة مع الأولويات الاجتماعية. أما المؤسسات الخاصة فلها تاريخ طويل في العمل على دعم تقوية المناهج الدراسية. لذلك يتعين أن يكون رؤساء الأقسام في مسعاهم للتعويض عن تدني موارد المؤسسة، رفيعي الثقافة ومن ذوي العزيمة والإصرار فيما يتعلق باستعراض الموارد الخارجية الممكنة وفي إشراك الأساتذة في صياغة المقترحات التي يجب أن تكون مبتكرة وذات صلة بالتصورات الخارجية لتحسين التعليم. إن هذا المجهود الهادف إلى تحقيق المواءمة بين الموارد وكل من الاحتياجات والفرص يمكن أن يجد توجيهاً له من خلال التطرق إلى الأسئلة التالية:

- ما هي البيانات التي يجب أن يحصل عليها رئيس القسم ليتمكن من إيجاد إدارة أفضل للموارد وللمناهج؟.
- ما هي الفاعلية التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام موارد الأساتذة دون التضحية بجودة التعليم وجودة المناهج؟.
- إذا أريد الحصول على موارد خارجية لدعم الابتكار وإطلاق عملية تطوير في المناهج، فكيف يمكن بالتالي تخصيص هذه الموارد لاستدامة البرامج؟.

مواجهة تحدي المساءلة والمحاسبة

كانت إجراءات ترخيص واعتماد المناهج على الصعيد الإقليمي الوسيلة التقليدية الأولى لضمان الحدود الدنيا لمعايير الجودة. ولكن بما أن الاهتمام المركزي لهذا الترخيص ينحصر في إجمالي أداء المؤسسة وقابليتها للحياة، فهو قلما يتضمن التحليل الدقيق للمناهج. وأما الترخيص والاعتماد المتخصص الذي يركز على برنامج محدد مثل علوم الكمبيوتر والكيمياء والعمل الاجتماعي أو الموسيقا فهو يعنى بتفاصيل دقيقة في المنهاج والتعليم طبقاً للمعايير المحددة التي تطبق على كل البرامج. ولكن ليس لكل الاختصاصات مثل هذه الإجراءات في الترخيص والاعتماد وليست جميع المؤسسات مهتمة أو مؤهلة لترخيص تخصصي.

كان تقييم البرامج ومنذ زمن طويل أمراً معروفاً في مؤسسات التعليم العالي، إلا أن القيود الجديدة في الميزانيات والأفكار الجديدة بخصوص التخطيط الاستراتيجي وكذلك تزايد المطالبات الخارجية بالمساءلة والمحاسبة قد أسهمت جميعها في استحداث المزيد من المراجعات المنظمة للبرامج الأكاديمية في العديد من المؤسسات. وقبيل انتصاف عقد الثمانينات من القرن العشرين تم تطوير نماذج عديدة لمراجعة البرامج الجامعية وانخرطت غالبية الولايات في عمليات الموافقة والتقييم للبرامج (انظر Conrad and Wilson,1985) غير أن الجهود الداخلية في الجامعات الهادفة إلى مراجعة سلامة اكتمال البرامج وتحديد مخصصات البرامج تنبع عادة من إحساس المؤسسة ذاتها بمهمتها وأهدافها.

ورغم أن الأساتذة يرون في مراجعة البرامج عبئاً ثقيلاً قلما يثمر نتائج إيجابية، إلا أن بعض رؤساء الأقسام قد وجدوا في هذه المراجعة فرصة لإطلاق مناقشة في القسم ولتجديد التزام الأساتذة بالأولويات التي يعتمدها القسم. والواقع أن إدارة رئيس القسم لعملية مراجعة المناهج هي التي تحدد المنتج النهائي سلباً أم إيجاباً. فإذا نجم عن هذه العملية دفاع عن جميع أنشطة وبرامج القسم ونداء تحذيري يدعو للمزيد من الموارد، فإنها لم تحقق شيئاً أكثر من تأكيد ما يتوقعه الأساتذة بأن الجامعة لم تفهمهم جدياً وأنهم يستطيعون فعل المزيد إن أخذوا حصة من الكعكة أكبر مما لديهم حالياً. وبالمقابل تعكس تقارير الدراسة الذاتية لمراجعة البرامج الناجحة عملية صنع القرار الجماعي في القسم بخصوص الأشياء التي يتقن فعلها، والأشياء التي تحتاج للتقوية وفي بعض الأحيان ما يمكن إلغاؤه من البرامج.

يجب أن يصدر الدافع للتغيير، نظرياً، عن الدراسة الذاتية التي يقوم بها القسم، وهو كذلك في معظم الأحيان. غير أن مجرد طرح القضايا الصعبة المتعلقة بالمنهاج والموارد على مائدة المناقشة والتحليل يمكن أن يؤدي إلى إحساس أقوى بمهام القسم والترابط المنطقي لديه، طالما كان رئيس القسم والآخرون منفتحين بصدق أمام السبل الأفضل لتحقيق الأهداف. وقد لوحظ أن بعض عمليات مراجعة البرامج قد

دفعت الأقسام إلى اقتراح إجراء مراجعات هامة وجوهرية، وحتى إلغاء بعض برامج الشهادات، وقد كان ذلك في كثير من الحالات نتيجة إدراك القسم بأنه لن يكون ثمة مزيد من الموارد. ولوحظ أيضاً أن عمليات أخرى من هذا القبيل قد أفضت إلى تعاون مثمر حول البرامج بين أقسام أو اختصاصات لم يكن لديها في السابق حافز للتعاون.

غير أن إجراء مراجعة للبرامج تؤدي في بعض الأحيان إلى قرار يصدر عن المؤسسة بإلغاء برنامج يعاني من الضعف بناءً على توصيات القسم. وفي حالات كهذه تصبح مهارات رئيس القسم ضرورية . ومع أن الرد الطبيعي لأي توصية تقضي بإلغاء برنامج معين يكون عادة من موقع دفاعي، ما لم تكن المراجعة تفتقر إلى الدقة والبيانات دون أساس، إلا أنه من غير المفيد لرئيس القسم أن يتخذ قراره بقيادة الهجوم ضد التغيير. ولكن بعد إجراء مراجعة شاملة يتاح فيها للجميع استعراض كافة المعلومات، وأن يسهموا في وضع التوصيات، لن يكون ثمة احتمال برغبة الإداريين (وحتى أعضاء هيئة التدريس في لجان المناهج) في قضاء المزيد من الوقت للنظر في رد هذه التوصيات.

ورغم أن كل ظرف يختلف عن الآخر ويعتمد على المناخ السائد في الجامعة، وعلى تاريخ المؤسسة في عملية اتخاذ القرارات فإن ثمة استراتيجيات يستطيع رئيس القسم اتباعها لتخفيف الآلام. فإن تم التوصل إلى توصية معينة دونما تعاون، أو كانت هذه التوصية مستندة إلى معلومات خاطئة قد يكون من الأنسب طرح اقتراح معقول من القسم بضرورة مناقشة بعض القضايا الأخرى. أما إذا كان القرار ناجماً عن مراجعة قامت بها الجامعة برمتها فإن المنهجية الأكثر فاعلية وفائدة هي تلك التي تتيح لأعضاء الهيئة حرية التعبير عن عدم رضاهم وفي الوقت نفسه تحاول اقتناص الفرصة لقيادة القسم نحو اتجاه أكثر إيجابية ونفعاً، حيث يمكن توجيه الطاقة والوقت اللذين كانا يركزان على برنامج صغير في المرحلة الجامعية نحو إعادة تفعيل مواد دراسية في الثقافة العامة أو إعادة رسم وتخطيط منهاج مادة

رئيسة اختصاصية في المرحلة الجامعية الأولى. والأمر الأكثر أهمية للعديد من الجامعات توجيه موارد الأساتذة نحو تعاون فيما بين الاختصاصات العلمية مع الوحدات المتحالفة. ولعل قيادة حملة لإلغاء برنامج معين هي أكبر عمل بطولي يتعين على رئيس القسم القيام به، إنما تبقى الاستراتيجيات نفسها التي تقضي بالانفتاح على المناقشات ودراسة البدائل والاستماع لكل الآراء والتواصل مع جميع الدوائر الانتخابية هي التي تقود رئيس القسم إلى النجاح حتى في هذه المحاولة.

لا يتاح في العديد من المؤسسات العامة لرؤساء الأقسام والأساتذة الوقت الكافي للتحليل والمناقشة وتقرير مسار الاتجاه. فالتغيرات الحاصلة في المعايير التي تضعها الدولة من أجل تقرير ديمومة برنامج معين قد تكون سبباً في استجابة فورية من المؤسسة وتجعل نائب الرئيس للشؤون العلمية حاملاً لأنباء سيئة بأن قسماً من الأقسام سوف يفقد اختصاصاً معيناً أو ربما برنامجاً لدرجة الماجستير أو درجة الدكتوراه. بيد أن اليقظة الدائمة ومراقبة مناقشات مجلس الولاية تعطي المؤسسة مؤشرات بأن معايير الإنتاجية هي حالياً قيد المناقشة. وهذا ما يتيح للمؤسسة الوقت الكافي للمناقشة لديها. لكن الأمر الأكثر أهمية ألاّ يقف رؤساء الأقسام مكتوفي الأيدي ينتظرون حصول ما لابد من حصوله، ذلك أن الألم والمرارة التي يتركها هذا الانتظار في نفوس الأساتذة الذين يساورهم اعتقاد بأنهم وقعوا في كمين لن تزول بسهولة وقد تسمم أجواء المودة في القسم لزمن طويل قادم. على أن استخدام المؤسسة لإجراءات مراجعة البرامج داخلياً قد تكون السبيل النظامي لتحويل الموارد من برامج تمر في طور احتضار إلى مجالات تشهد نمواً متزايداً. ومن المفيد الاهتداء بالأسئلة التالية عند مناقشة جودة المناهج وسلامتها:

- ما نوع التقارير المنتظمة التي ينبغي أن يتلقاها رئيس القسم من دائرة تسجيل الطلبة ومن مكتب البحوث في المؤسسة لدعم المراجعة المستمرة للبرامج؟.
- ما هي الإجراءات الصحيحة لقياس جودة البرنامج؟.

إحداث قسم يتجدد ذاتيًا

رغم أن المناهج الدراسية في تطور دائم إلا أن الأقسام قد تفقد حيويتها مع مرور الزمن وقد تقع في مطب يصعب الخروج منه. حين يطلب إلى الأساتذة القيام بدراسة المنهاج، تراهم في كثير من الأحيان يعترضون على ذلك، قائلين إنهم لا يعرفون ما يكفي ليفيدوا في هذه الدراسة، أو إنهم يفضلون أن يكرسوا وقتهم لما لديهم من عمل. ولكن ليس ثمة مشروع يمكن أن يولد طاقة فكرية أفضل من إجراء دراسة ذات قيادة حكيمة لإصلاح المناهج، ذلك أن الجدل والقيم والبدائل هي المزايا الجوهرية لعمل كهذا. وهناك شيء لوحظ باستمرار بخصوص مشاريع إصلاح برامج الثقافة العامة على صعيد الجامعة بأسرها ألا وهو أثرها القوي في تطور الأساتذة، الذين بحكم اضطرارهم للاختيار أو دفاعهم عن خياراتهم باتوا يتفهمون معتقداتهم الخاصة حول المعرفة والتعلم. فالاستماع إلى الزملاء الآخرين الأذكياء وهم يتحدثون عن مجالات أخرى في محتوى البرامج أو الطرائق الجديدة في الاختصاصات يشبه إلى حد بعيد حلقة دراسية في الدراسات العليا. لكن الأهم من ذلك كله أن هذا التأمل المشترك والانخراط في العمل ينتج التزاماً عميقاً بمناهج دراسية جديدة.

ومن جهة أخرى، يمكن أن تكون عملية التقييم على القدر نفسه من القوة مثل إبداع المناهج. ولكن على الرغم من بعض معارضتهم للتقييم لا يزال الأساتذة يهتمون بما يكتبه الطلبة في تقييمهم عن المادة الدراسية عند انتهاء الفصل الدراسي. وقد لوحظ أن الأقسام الجامعية التي تشكل جماعات يتركز الاهتمام عليها من الذين اختاروا مواد اختصاص لديها قد شعرت بالدهشة والتأثر لما يكتبه الطلبة في ردودهم، ذلك أن الاختبارات في ميادين الاختصاص التي تعطى لطلبة السنة الأخيرة قد تكشف ثغرات هامة في البرامج. ومما يذكر في هذا الصدد أن رئيس أحد الأقسام أصر على أن يتقدم جميع الأساتذة لامتحانات السنة الأخيرة إلى جانب طلبتهم، ثم بيّن أن الطلبة أظهروا ضعفاً في المجالات التي تبين فيها ضعف

الأساتذة أيضاً. كما أن استطلاعات الرأي لخريجين مضى على تخرجهم ثلاثة أعوام تزودنا بمعلومات مفيدة جداً فضلاً عن أنها تخبرنا عن شهرة الأساتذة الذين لا ينساهم الطلبة. إن مصادر المعلومات هذه، وبخاصة إذا تداولها الجميع وناقشوها، تخلق إحساساً بالملكية المشتركة للمناهج الدراسية.

الجدير ذكره أن رؤساء الأقسام يجرون التجارب بصورة متزايدة لإيجاد الملكية خارج إطار القسم، وقد قاموا بدعوة خريجي الجامعات والأساتذة من جامعات أخرى ومن أقسام أخرى للمشاركة في مراجعة المناهج والتخطيط لها. ولا بد من القول إن تشكيل فرق عمل تضم اختصاصات علمية متنوعة يضمن تقديم آراء جديدة حول ما يبدو قديماً في نظر العاملين بالميدان نفسه. ومن جهة أخرى تشترط بعض الولايات في معرض تطوير البرامج الجديدة وجود ما يؤكد أن أعضاء الأسرة الجامعية وأرباب العمل قد شاركوا في عمليتي تقييم الاحتياجات وتخطيط المواد الدراسية. فجميع هذه المقاربات من شأنها ابتكار آراء جديدة وإيجاد بيئة مهمة وحيوية للتعلم وتقوية المشاركة الفكرية من الأساتذة. وحين يصبح التقييم جزءاً أساسياً ومنظماً من عملية التحسين المستمر في الجامعة، يصبح لدى الأساتذة تقدير أفضل لقيمة مراجعة المعلومات العكسية بشكل منتظم حول المواد والبرامج، فيزداد نجاحهم عندما يلقون تقديراً من الخارج لجهودهم.

ولكن على الرغم من وجود احتمال بعودة طالب إلى الجامعة بعد غياب عشرين عاماً ويجد شروط اختيار المواد ذاتها وتلك المواد يدرّسها الأساتذة أنفسهم ويجد رئيس القسم نفسه كما كانوا جميعاً قبل عشرين عاماً، إلا أنه من غير المرجح أن تكون أي مؤسسة جامعية قد ظلت دون أن تتأثر بالتغييرات الحاصلة في المناهج خلال الأعوام الثلاثين الماضية. وقد تعتّم الأجهزة الخارجية للمنهاج -مثل المواد الدراسية وشروط التسجيل بها والمواد الرئيسة للاختصاص وإجمالي المواد والجداول- على الصورة المشرقة لأهمية التغيير والتجديد الحاصل في كل جامعة تقريباً، إلا أن الأساتذة أنفسهم يعرفون جيداً أنهم لا يقومون بتدريس المواد نفسها

بالطريقة نفسها. إن رؤساء الأقسام هم الذين تقع على كاهلهم مسؤولية قيادة التغيير وصنعه وتسهيل حصوله. ورئيس القسم من خلال تعاونه مع الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في قسمه ومع الطلبة، وجهات الدعم الخارجي، وتفهمه للإطار المؤسسي، والبيئة الخارجية، ولاحتياجات الأساتذة والطلبة، ومعرفته لكيفية رعاية وتشجيع النقاش المفتوح يسهم إسهاماً كبيراً وجوهرياً في استدامة القيم الفكرية والمؤسسية والتعليمية.

المراجع:

Adelman, C. The New College Course Map and Transcript Files: Changes in Course-Taking and Achievement, 1972-1993. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1995.

American Council on Education. Campus Trends. Washington, D.C.: American Council on Education, 1988.

Association of American Colleges. Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community. Washington, B.C.: Association of American Colleges, 1985.

Association of American Colleges. The Challenge of Connecting Learning. Washington D.C.: Association of American Colleges, 1991.

Astin, A. W. What Matters in College? Four Critical Years Revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Baxter-Magolda, M. B. Knowing and Reasoning in Cottege: Gender-Related Patterns in Students'Intellectual Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

obeikandl.com

Belenky, M. E, Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., and Tarule, J. M. Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind. New York: Basic Books, 1986.

Bennett, W.J. To Reclaim a Legacy. Washington, D.C.: National Endowment for the Humanities, 1984.

Bloom, A. Closing of the American Mind. New York: Simon & Schuster, 1987.

Brubacher, J. S., and Rudy, W. Higher Education in Transition: A History of American Colleges and Universities. (4th ed.) New Brunswick, N.J.: Transaction, 1997.

Conrad, C. E, and Wilson, R. E Academic Program Reviews: Institutional Approaches, Expectations, and Controversies. ASHE-ERIC Higher Education Report no. 5. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education, 1985.

D'Souza, D. Illiberal Education: The Politics of Race and Sex on Campus. New York: Free Press, 1991.

Erickson, B. L., and Strommer, D. W. Teaching College Freshmen. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Gardiner, L. F. Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning. ASHE-ERIC Higher Education Report, vol. 23, no. 7. Washington, B.C.: Graduate School of Education and Human Bevelopment, George Washington University, 1994.

Graff, G. Professing Literature: An Institutional History. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

obeikandl.com

Hirsch, E. B. Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston: Hough ton Mifflin, 1987.

Ranter, S. L., Gamzon, Z. E, and London, H. B. Revitalizing General Education in a Time of Scarcity. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, 1997.

Knefelkamp, L. "Seasons of Academic Life: Honoring Our Collective Autobiographies." Liberal Education, 1990, 76(3), 4-11.

Levine, A. M., and Green, J. (eds.). Opportunity in Adversity. San Francisco, Jossey-Bass, 1985.

Lucas, A. F. Strengthening Departmental Leadership: A Team-Building Guide for Chairs in Colleges and Universities. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Minnich, E. Liberal Learning and the Arts of Connection for the New Academy. Washington B.C.: Association of American Colleges and Universities, 1985.

National Institute of Education. Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education. Washington, D.C.: National Institute of Education, 1984.

Pascarella, E. X, and Terenzini, P. T. How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Stark, J. S., and Lattuca, L. R. Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, 1997.

obeikandl.com

الفصل الثاني عشر

الجامعة جماعة تتعلم

هل هذا تعارض في التسميات

أم هو مستقبل قابل للتحقق؟

بقلم بيتر م. سنج

تضع الكليات والجامعات نفسها في موقع قائد المجتمع شئنا أم أبينا. وهي تفعل ذلك من منطلق اعتقادها أنها تقدم الإطار الفكري والأساس الأخلاقي اللذين يمتدان إلى المستقبل. وفي هذا الإطار يقول غوردون براون Gordon Brown (في اتصال شخصي) وهو عميد كلية الهندسة: «إن المعلم نبي - فهو لا يهيئ الطلبة لعالم اليوم وإنما لعالم قد يمتد لنحو عشرين أو خمسين عاماً قادمة». ولا يوجد سؤال أوثق صلة بأية مؤسسة في التعليم العالي من السؤال القائل: «هل نحن نعد طلبتنا لمستقبل سوف يعيشونه أم لماضٍ نحن عشناه؟».

لو طرح هذا السؤال في الماضي لكان من السهل التعاطي معه حيث كانت سرعة التغيير بطيئة وحين كان المستقبل ممكناً التنبؤ به. فالميادين العلمية تطورت ببطء، وبما يتلاءم مع ذاك الموقف المحافظ الفطري للجماعات الفكرية الذي يقبل التراكم البطيء لأفكار مقبولة عموماً ليجعلها جزءاً من جسم يتوسع على الدوام لتقبل المعرفة. كانت توقعات المجتمع في استقرار نسبي إزاء ما ينبغي أن يعرفه خريج

الكلية وما يقدر على فعله. وكان النمو الاقتصادي يضمن زيادة ثابتة في الموارد المالية اللازمة للبحوث والتعليم. ولم يكن ثمة من ينافس التعليم العالي في موضعه اللائق باعتباره المصدر الوحيد للشهادات الجامعية.

لكن هذه الملامح التي تميز المنظر العام للجامعة تبدو اليوم غريبة كما لو أنها ذكريات بعيدة لزمن ولّى وانقضى منذ عهد بعيد. لقد تزايدت سرعة التقدم في العديد من الميادين العلمية سرعة كبيرة. وترافقت هذه السرعة مع انحدار في مصداقية الكليات والجامعات وكذلك العديد من المؤسسات الاجتماعية الكبرى. كما يندر أن نجد في يومنا هذا معاهد لا تعاني من ضغط اقتصادي مركّز. كما برزت على الساحة مجموعة جديدة من المنافسين مع انتشار وسائل الاتصالات الإلكترونية. يقول دي هوك Dee Hock الرئيس التنفيذي المؤسس لشركة VISA الدولية: «ما الذي يمنع الجامعات من أن تحذو حذو المصارف؟ إن أراد امرؤ ما قرضاً في العام 1970، كان يذهب إلى المصرف. أما اليوم فهو يستخدم بطاقة الائتمان». (اتصال شخصي). فما الذي يمنع حصول مثل هذا الإلغاء للوسيط في التعليم العالي لا سيما وأن ثمة من يقدمون برامج ذات جودة عالية على الإنترنت تتضمن أفضل المحاضرات حول أي موضوع متوفر وبشكل كامل يتضمن مواد المقرر الدراسي والاختبارات والمعلومات العكسية لكل شخص بمفرده؟.

حقوق نشر هذا الفصل محفوظة للمؤلف بيتر م. سنج

ولكن برغم هذه التطورات السريعة، لم تشهد ثقافة الكليات والجامعات وممارستها تغيراً يذكر. فالتركيز لا يزال متمحوراً على التعليم بدلاً من التعلم. والأستاذ لا يزال هو المسيطر على غرفة الصف. وما تزال الفردية والمنافسة لا تزالان في الموقع المهيمن السائد حيث الطلبة يتنافسون ضد بعضهم بعضاً وكذلك الأساتذة يتنافسون فيما بينهم من أجل الأوضاع ومن أجل السلطة وفي معظم

الأحيان من أجل المال. ولا تزال «العقلانية التقنية» تعد النظرية السائدة للمعرفة، تفصل النظرية عن الممارسة العملية، وترسل إلى عالم الواقع أشخاصاً تملأ رؤوسهم الأفكار و«الإجابات» عن الكثير من الأسئلة، إنما لا يملكون الخبرة في القيام بعمل فاعل.

ولعل الأمر الأكثر خطورة هو أن معظم الأعضاء في الجامعة عاجزون عن رؤية سبب للاهتمام أو سبب لإجراء التغيير. ولا يستطيع معظم المدرسين تَخيّل مجيء يوم لا يرون فيه الطلبة يقفون على أبوابهم منتظرين الحكمة من أفواههم. أما الإداريون الذين يعالجون الضغوط المالية فهم يحاولون إنقاص الأعداد وفي الوقت نفسه يرفعون وتيرة التسجيل، وما زال المسؤولون التنفيذيون يتصلون بخريجي الجامعات أو بالمولين من الولاية طالبين المزيد من المال لإبقاء عجلة التعليم دائرة.

غير أنني وبحكم عملي في الجامعات للقسم الأكبر من حياتي أعتقد أن المشكلة عميقة جداً ويمكنني القول باختصار شديد، لقد غدت الكليات والجامعات «مؤسسات للمعرفة» موقرة في عالم يحبذ «مؤسسات تعلمية».

أصل ومنشأ مؤسسة التعلم

«مؤسسة التعلم» هي رؤية. وهي ليست نموذجاً يحتذى به. كما أنها ليست خلاصة لأفضل الممارسات. ولا توجد مؤسسة تعلم بمعنى أن مؤسسات معينة قد وصلت إلينا وينبغي محاكاتها. إنما بمعنى آخر يمكن القول إن كل مؤسسة تبقى على قيد الحياة هي في حالة تعلم متواصل: تتحسس التغييرات في بيئتها وتتكيف معها.

بيد أن القضايا الحقيقية التي أفضت إلى اهتمام جاد بالتعلم المؤسسي ذات وجهين كما يلي:

1 بما أن العالم قد أصبح أكثر حركية، فهل بمقدور المؤسسات ولا سيما تلك الناجحة تقليدياً الإسراع بمعدلات التعلم فيها؟ أو كما قال آري دو غيوس Arie de Geus المدير التنفيذي المتقاعد لشركة شل Shell: «إن المقدرة على التعلم بصورة أسرع من منافسك قد يكون المصدر الوحيد للتفوق التنافسي الدائم».

2 ما هو المطلوب لتحفيز الخيال والالتزام والإبداع لدى جميع أعضاء المؤسسة؟.

يمكن الاستنتاج من العمل الذي قمت به مع زملائي خلال عشرين عاماً تقريباً أن هذين السؤالين وجهان لسؤال واحد. فالمؤسسات تستطيع أن تسريع قدراتها في التكيف وأن تعمل على إعادة اختراع نفسها وذلك من خلال تحفيز قدرات الأفراد العاملين فيها. لا توجد وصفة سحرية أو وسائل إصلاح تقني من أجل التعلم المؤسسي، ذلك أن التعلم نشاط إنساني يعكس عمل الجماعات الإنسانية في أفضل صورة وليس أسوأها، وهذا هو الذي يحدث في معظم الحالات داخل المؤسسات هذه الأيام.

لقد كان حجر الزاوية في عملنا الذي استغرق سنوات عديدة هو تلك الفكرة القائلة إن ثمة "قابليات تعلّم جوهرية" هي التي تقرر مقدرة المؤسسات والفرق على التعلم. من أجل ذلك تم وضع إطار بعنوان "القواعد الخمس" الذي جرى الحديث عنه للمرة الأولى في كتاب The Fifth Discipline (Senge,1990) والذي يقدم الأدوات والطرق والنظرية الخاصة بتطوير هذه القابليات للتعلم، التي توزعت في ثلاثة مجالات كبرى، هي:

■ الطموح. إلى أي مدى تمت توعية الأفراد لجهة ابتكار ما يهتمون به حقاً، أو لجهة التعامل مع أكبر وأهم القضايا التي تهمهم؟ أم هل يقتصر عمل الأفراد على حل المشاكل حين تظهر أو التصدي للأزمات أم العمل على تحقيق أهداف وضعها الآخرون؟.

■ التخاطب بتأمل وتفكير. إن الطريقة التي بها يتحدث الناس فيما بينهم وبخاصة فيما يتعلق بقضايا معقدة تثير الخلاف تحدد مسار التعلم الجماعي المشترك. فإلى أي مدى تجعلنا أحاديثنا مع الآخرين أكثر وعياً لافتراضاتنا ولأسلوبنا في رؤية الأشياء؟ وإلى أي مدى تفرز أحاديثنا هذه تفهماً مشتركاً ومعاني أكثر عمقاً وتنسيقاً أكثر فاعلية للعمل؟ أم هل نحن نخاطب بعضنا بعضاً بإلحاح ونخوض في صراعات سجالية الكل فيها يريد الكسب وتؤدي في نهاية المطاف إلى «فصل قوات» وتبقى القضايا الحقيقية قيد المناقشة في حجرات السيدات أو في أحاديث الردهات التي لا تنقطع؟.

■ فهم وإدراك التعقيد. مع تزايد التواصل البيني وتزايد الحركة الديناميكية في العالم يتزايد الاختلال الوظيفي في طريقة تفكيرنا الشرطي. فإلى أي مدى يستطيع الأفراد رؤية كيف تسبب أفعالهم وسلوكياتهم الاعتيادية في العمل في خلق المشاكل؟ وإلى أي مدى يستطيع هؤلاء رؤية كيف يمكن "للحلول المحلية" التي يطرحونها أن تكون سبباً في حدوث مصاعب عند الآخرين في أقسام أخرى من المؤسسة؟ هل نرى التواكل الضمني و"البنية المنظمة" التي تولّد المشاكل، أو نرى أعراض المشكلة فقط؟.

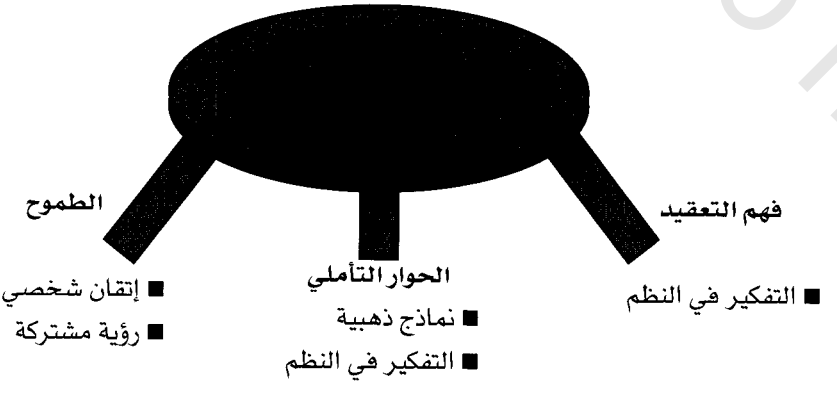
ومن المهم التأكيد أن هذه هي قابليات وليست أيديولوجيات. وهي تتضمن مهارات خاصة ومقادير من المعرفة الداخلية التي لا يمكن أن تبنى إلا مع مرور الزمن. وهناك العديد من الأفراد الذين ينادون بالنظر إلى الأمور «بمنظور المنظومة» لكن ليس لديهم القدرة على ذلك. يتحدثون بحماس حول "ضرورة فهم النظام" لكن لا يستطيعون الشروع في تفسير ما يقصدون وما هي تداعيات اقتراحهم. والأمر نفسه ينطبق على القادة الذين ينادون بالاستماع إلى الرأي الآخر و«الحوار» لكنهم يجدون أنفسهم غير قادرين على الاستماع حقاً إلى رأي فرد آخر يختلف عن آرائهم أو يثيرون قضايا صعبة وشائكة بشكل مباشر دون أن يحركوا عند الآخرين موقعاً دفاعياً، أو يتحدثون عن آرائهم بقوة قسرية وفي الوقت نفسه يحثون الآخرين على توجيه الاستفسارات حول آرائهم. إن الطموح الحقيقي أكثر من مجرد وجود هدف يسعى المرء لتحقيقه، إنه يتمثل في أن يعيش المرء حياته في خدمة ما هو مهم حقاً، إنه شيء افتقده معظم المتقدمين في السن.

وأخيراً، تشكل هذه القابليات الجوهرية على التعلم كلاً لا يتجزأ وهذا ما أقصده بعبارة "الكرسي ذو الأرجل الثلاثة" في الشكل رقم 1.12 . اسحب واحدة من هذه القابليات، ينهار الكرسي. وبدون الطموح لا يوجد سبب حقيقي للتعلم، وبخاصة إذا كان التعلم صعباً، أو بمعنى آخر متى يجب علينا أن «نبتعد عن تعلم عادات التفكير والعمل التي اكتسبناها في هذه الحياة. ومن دون الطموح، لا يحصل ما يمكن تعلمه

إلا حين توجد أزمة، وحين لا يكون أمامنا خيار سوى التغيير. ومن دون التفكير المتأمل والقابلية على إجراء حوار حقيقي لا يوجد تبادلية ولا يتواجد ذلك الخيط الواصل بين أناس يتغيرون معاً. ومن دون الحوار والمحادثة، ربما توجد أعداد كبيرة من الرؤى ولن تكون ثمة رؤية واحدة مشتركة. ودون أن يكون هناك قابلية جماعية على الحوار والحديث، تكون النهاية الحتمية للتحليلات الاستراتيجية الذكية خلق استقطاب حين يسعى الأفراد لفرض آرائهم على الآخرين. ودون القابلية على فهم التعقيدات، لن يكون ثمة تبصر أعمق وتحليل لأسباب المشكلة العميقة وتهيمن عادة حلول الإصلاح السريع وتصبح الرؤى، حتى أكثرها قوة، متصلة بآراء عن الواقع ازداد تبسيطها حتى باتت تشكل خطراً.

من النظرية إلى الواقع العملي

لكل من هذه القابليات الجوهرية على التعلم جذور تضرب في الأعماق. وفي كثير من الأحيان ضمن البحوث الأكاديمية. لقد تدربت على دينامية النظم وفهم النظم البشرية اللاخطية المعقدة. يعود تاريخ هذا الحقل من الدراسة إلى ما يزيد عن مائة وخمسين عاماً خلت وتمتد جذوره إلى التحليل الهندسي لنظم المعلومات الراجعة. كما تمتد إلى علوم البيولوجيا والعلوم الاجتماعية. كما أن الجذور العلمية للاختصاصات التي تقتضي التأمل والحوار الإيجابي هي أيضاً جذور غنية تمتد إلى ميادين كثيرة التنوع مثل فلسفة اللغة وعلم النفس الإدراكي وعلم نفس الجماعات وبيولوجيا المعرفة.



لا أن الجذور الخفية للطموح قليلة في العلوم وكثيرة في الآداب والعلوم الإنسانية، وبخاصة فيما يتعلق بفهم العملية الإبداعية كما تنتقل في جميع الفنون الإبداعية.

غير أن التحدي الذي شغل عدداً كبيراً جداً من الأفراد طوال السنوات العشرين الماضية يتمثل في كيفية تحويل هذا الكم الهائل من الأفكار والأدوات والإجراءات إلى عمل وممارسة، وكيفية إدخالها تدريجياً في نسيج الأنشطة اليومية لأشخاص يعملون معاً إنما ضمن ظروف مختلفة ومتنوعة. فإذا شكلت حقاً أساساً قوياً محتملاً لتسريع وتعميق التعلم المؤسسي، فإن الطريقة الوحيدة لإكتشاف ما هو مطلوب لتحقيق هذه الإمكانية تتمثل في التطبيق. لقد قاد هذا التركيز المتواصل على التطبيق، وبخاصة في الشركات الكبرى، إلى التطوير المتواصل للنظرية والأدوات العملية والخبرة. (يمكن الرجوع إلى كتاب The Fifth Discipline Field-book تأليف Senge وزملائه نشر عام 1994 من أجل التعرف على هذه الأدوات والتحاليل العملية). وقاد أيضاً إلى المشاكل.

بعد ما يقرب من عشرة أعوام قضتها جماعة من زملائنا في التدريب وفي التطبيقات الاستشارية لدى شركات إفرادية، قررت هذه الجماعة أننا قد تعلمنا ما يكفي لنعرف بأن الطريقة التي نتبعها غير كافية. واكتشفنا ثانية وثالثة أن أساليب التفكير والتفاعل مع الآخرين وأن نكون في المحصلة ما نحن عليه الآن التي هي من نتاج تلك المبادئ والأدوات متناقصة، وفي كثير من الأحيان تناقضاً عميقاً، مع الأعراف والممارسات الخاصة بالعمل المتبعة لدى معظم المؤسسات بما فيها المؤسسات التي أصابت نجاحاً باهراً. واكتشفنا أيضاً أن ثقافة التعلم تختلف اختلافاً كبيراً عن ثقافة مشاريع أعمال العصر الصناعي. منصب المدير أخذ يعني في معظم المؤسسات أن يكون المرء هو المسيطر، ومع ذلك لا تخضع الأنظمة المعقدة للسيطرة كما يريد المديرون. والارتقاء في سلم الهرم الوظيفي في معظم المؤسسات صار يعني أن يكون المرء واضح التعبير يحسن الدفاع عن رأيه ويعطي الانطباع للآخرين بأنه ذكي. وقد نجم عن ذلك وجود مسؤولين تنفيذيين ليست لديهم مهارات

الاستفسار التعاوني، ومن الذين لا يجرؤون على قول "لا أدري" أمام من هم أعلى مرتبة منهم، أو على طلب مساعدة الآخرين في فهم مشاكل يواجهونها- هؤلاء التنفيذيون يجدون أنفسهم في مواجهة مشاكل معقدة ليس لدى شخص واحد إجابات عنها جميعاً.

وقد توصلنا إلى نتيجة مفادها أن السبيل الوحيد لمواصلة عملية التعلم الجماعي هذه يتمثل في التعاون بصورة أكثر فاعلية مع العديد من المؤسسات. وعندئذٍ، عندئذٍ فقط، سيرى الناس كم هي عميقة وعامة تلك المشاكل. وعندئذ فقط تكون الخطوات الصغرى التي تتخذها شركة واحدة مشجعة للآخرين. وعندئذٍ فقط لن يكون بمقدور النكسات والأزمات التي لا بد منها والتي تواجهها المؤسسات كلها أن تحرف المؤسسات عن مسارها لأنها حينئذٍ تتمكن من مشاهدة التقدم الذي أحرزه الآخرون وبالتالي تختار دربها. وبصورة غريبة إلى حد ما أعدنا اكتشاف فكرة قديمة جداً. تقول الفكرة: في مواجهة تحديات التغيير الكبير ليس ثمة بديل عن التعاون -حيث يجتمع الأفراد معاً ويلتقون حول هدف مشترك ولديهم الرغبة والاستعداد ليدعموا بعضهم بعضاً لكي يتقدم الجميع. وبذلك كنا على غير قصد منا قد بدأنا نخلق جماعة التعلم.

في عام 1990 شكل مركز التعلم المؤسسي التابع لمعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا اتحاداً مالياً لبعض الشركات ازداد عددها حتى أصبحت عشرين شركة (ومعظمها من الشركات الكبرى التي تدرج أسماؤها في قائمة فورشن Fortune للمائة شركة). وفي عام 1997 أصبح هذا المركز جمعية ذاتية الحكم تضم شركات واستشاريين وباحثين تحمل اسم «جمعية التعلم المؤسسي» Society for Organizational Learning (Sol). وغدت هذه الجمعية اليوم شبكة عالمية لجماعات تتلقى العلم في مختلف البلدان والأقاليم في العالم قاطبة. (للمزيد من المعلومات عن هذه الجمعية، يمكن زيارة موقعها على الانترنت www.sol-ne-org).

شهدت عملية تطوير أسرة هذه الجمعية كثيراً من النجاحات، وكثيراً من النكسات أيضاً خلال السنوات العشر الماضية. فمثلاً حققت وحدات الأعمال في شركات من أمثال شركة فورد، أو إنتل Intel، أو هيوليت بكارد Hewlett Packard شركة فيدكس Fedex وشركة AT&T وهارلي دافيدسون Harley Davidson، ولوسنت Lu-cent وشركة بريتيش بتروليوم British Petroleum وشركة (DTE المعروفة سابقاً باسم Detroit Edison) نجاحات باهرة في تحسين نتائج الأعمال، فاقت في بعض الأحيان أضعافاً كثيرة مستويات النجاح السابقة. وبالطبع ليس بالإمكان دوماً تقديم إثبات دقيق بأن أية مجموعة من الأنشطة تنتج مخرجات معينة في بيئة مؤسسية معقدة. ولكن تم تطوير المصداقية الكافية بشكل تدريجي بحيث يتم توسيع أفكار ومنهجيات التعلم لتصبح جزءاً من عملية واسعة النطاق- مثل عملية «التحول» التي حصلت في شركة شل Shell Oil للنفط الأمريكية (تضمن هذا التحول وضع تصميم جديد كل الجدة وإجراءات نظام حكم جديد ونهوض دراماتيكي في أعمال تعهدات جديدة لفترة خمسة أعوام)، وإنشاء شركة فيستيون Visteon كواحدة من الشركات الفرعية لشركة فورد حيث تملك فورد كامل أسهمها، وتعمل على تحقيق الربط الإلكتروني لنحو85000 شخص يعملون في كافة فروع شركة فورد في العالم. ولكن لكل نجاح قد توجد بدايات متعثرة، كما توجد مشاريع استمرت لفترة من الزمن ولم تعط نتائج هامة كما قد يتوقع المرء في أي ابتكار جديد وهام. (كتاب «تواريخ التعلم» الصادر ضمن نشاطات بحثية تقوم بها «جمعية التعلم المؤسسي» SoL يتحدث عن العديد من هذه الجهود الهادفة إلى التغيير، ويمكن الوصول إليها على موقع هذه الجمعية على الانترنت) ولكن برغم الإحباطات يمكن للمرء أن يعرف الكثير سواء من النجاحات التي تحققت أو العثرات.

تتضمن عمليات التعلم الأكثر بروزاً في المؤسسات الأكاديمية، ما يلي:

1 التعلم ليس «عملاً إضافياً» نقوم به حين يتسنى لنا وقت فراغ أو حين تتاح لنا فرصة تدريب. فقد حدثت أكثر الابتكارات أهمية داخل البنية التحتية وفي الممارسات اليومية، التي تتيح لفرق العمل وجماعات العمل المتكاملة أن تدمج العمل والتعلم معاً.

2 إن القابليات الأساسية للتعلم تشكل الأساس وليس الوصفة أو الصيغة. عملت الشركات بصورة متواصلة على تقديم الابتكارات، ووسعت جهودها في التعلم. مستخدمة في هذا السبيل الكثير من الأدوات والمنهجيات التي لم تشتمل عليها الأدوات الأصلية حين أنشأنا جمعية SoL انظر على سبيل المثال الكتاب الميداني الجديد بعنوان The Dance of Change، لمؤلفيه سينج وزملائه (Senge and others, 1999).

3 ليس ثمة بديل للالتزام الأصيل، والالتزام يبدأ من الذات. لا ينبغي أن يطلب من أحد أن يغير معتقداته أو أن يتخذ لنفسه قيماً جديدة، أو أن يغير من عاداته في فعل الأشياء. فالجهود الهادفة إلى التغيير وتستخدم القوة القسرية غالباً ما تعطي نتائج عكسية. لذلك يتعين على من يتولون القيادة أن يكونوا على استعداد لتغيير ما بأنفسهم أولاً، بدلاً من الحديث عن طريقة تغيير الآخرين.

4 يحتل القادة المهمون لمثل هذه التغييرات مواقع عديدة، ومثل هؤلاء القادة ليسوا فقط أولئك الذين يتربعون في القمة. قد يستغرب المرء أحياناً عندما يسمع بأمثلة لشركات عديدة بذلت جهوداً في سبيل التغيير امتدت لما بين خمس إلى عشر سنوات ودون وجود قيادة تنفيذية في الشركة. وفي حالات أخرى حيث كانت القيادة التنفيذية موجودة وفاعلة كان التغيير يحدث بالقدوة ومن خلال دعم القادة الآخرين، ولم يكن من خلال إلقاء الخطب وبرامج التغيير الرسمية والاستراتيجيات الكبرى. وفي الحالات التي استدام فيها التغير الهام، فقد كان على الدوام من خلال مشاركة «قادة محليين» موهوبين وملتزمين و«عمال شبكات داخليين» دهاة. ونحن نعتقد أن دور المسؤولين التنفيذيين في إحداث التغيير العميق قد تعرض لسوء فهم وأن هذين النوعين من القادة قد أصابهما الإهمال كثيراً وأن هذا واحد من الأسباب التي تفضي إلى إخفاق جهود التغيير.

التداعيات لدى الجامعات

توجد اليوم اهتمامات متزايدة في تكوين جماعات مماثلة للتعلم تضم مجموعات من الجامعات. ولكن ما يزال الوقت مبكراً للحكم على هذه الترتيبات التعاونية

ما إذا كانت سوف تصيب نجاحاً. وبالتالي لسنا ندري ما إذا كانت هذه الترتيبات ستدلنا على السبيل المؤدي إلى تغير أوسع داخل الأكاديمية. إلا أنه من الممكن على الأقل أن نطرح بعض الأسئلة علها تكون هادياً لهذا المجهود.

1 **ألسنا جميعاً في زورق واحد؟** إن الكلية الحديثة جزء من العصر الصناعي كما الشركة الحديثة. وفي هذا يقول و. إدواردز ديمنغ W.Edwards Deming أحد رواد إدارة الجودة الشهيرين (اتصال شخصي): «إن نظام الإدارة السائد حالياً قد دمر أبناءنا». لم يكن يتحدث عن نظام الإدارة في الشركات، بل كان يتحدث عن نظام الإدارة في جميع مؤسسات العصر الصناعي. ثم أضاف قائلاً، «إن قوى التدمير تبدأ فعلها في مرحلة الطفولة الأولى حين يبدأ الطفل بالحبو وتعلم المشي- الجائزة لأجمل ثوب في عيد القديسين، ولأحسن درجات في المدرسة، والنجمة الذهبية- وهكذا حتى الجامعة». إنه نظام في الإدارة اعتدنا عليه منذ صغرنا يعتمد على وجود رئيس ومرؤوس، ولا يعير بالاً لنظام الإدارة الفريقي. إنه نظام يؤكد على الحل التقني للمشكلة، دون أن يبحث في أصل المشكلة الكامن في سلوكنا وفي أسلوب تصميم مؤسساتنا. إنه نظام "قائم على الخوف" كما قال دمنغ Deming، ولا يقوم على الطموح وحب الاطلاع والكرامة والمحبة.

فإذا كان نظامنا التعليمي انعكاساً لنظام العصر الصناعي في الإدارة، كما الشركات، وإذا كان ثمة دليل ما على وجود تقدم ملحوظ في العديد من الشركات نحو خلق ثقافات ذات توجه أكبر نحو التعلم، عندئذٍ يمكن القول إن ثمة أملاً للجامعات أيضاً.

2 **من هم القادة المحليون في الجامعات وما دورهم في التغيرات المستقبلية؟** لقد ثبت أن دور القادة المحليين في دمج المباديء والأدوات الجديدة في ممارسات العمل اليومي أمر ضروري وجوهري في الشركات الأعضاء في جمعية التعليم المؤسسي (SoL). ورغم أننا شهدنا أمثلة عديدة لشركات أحرزت تقدماً لسنوات عدة في

غياب القيادة التنفيذية الفاعلة، إلا أننا لم نشهد أمثلة على إحراز مثل هذا التقدم دون وجود قادة محليين ملتزمين وموهوبين ومن ذوي التخيل الواسع. هؤلاء هم الأفراد الذين يتمتعون بحس واضح في المساءلة الإدارية، من أمثال قادة فرق تطوير المنتج، والمديرين المحليين للمبيعات ومديري معامل التصنيع. هؤلاء القادة الذين يحتلون المواقع المتقدمة هم الأفراد الأساسيون لأنه لولا جهودهم لا يمكن اختبار ما إذا كانت الابتكارات المحتملة تضيف القيمة حقاً، ذلك أن القيمة المضافة تتطلب وجود أشخاص في المكان الذي فيه تتولد القيمة.

والواضح جداً أن يعمل المدرسون في صميم عملية إيجاد القيمة داخل الكليات والجامعات، لذلك فالمنطق يقضي أن يكون المعلمون العنصر الأساسي في عملية الابتكار.

يجب أن يبدأ الابتكار في التعليم من نقطة إدراك حقيقة بسيطة مفادها أن تدريس المدرس لا ينتج تعلماً. التعلم عملية لا ينتجها إلا المتعلم. فالتعلم عملية تؤدي إلى تعزيز قابلية المتعلم. وهي لاتحدث لمجرد أن يكون المرء يتلقى التعليم. والشيء الذي يتم تناقله بين المعلم والطالب يجب أن يدخل في النفس ويصبح ذاتياً، لكن هذا الاندماج مع الذات أمر يختلف عن مجرد وجود القدرة على تذكر المعلومات، بل يعني بروز تفكير جديد وتصرف جديد. وعلاوة على ذلك، يحدث التعلم مع مرور الزمن وبخاصة عندما ينخرط المتعلم في أنشطة مفيدة في حياته اليومية.

لكن المشكلة أن جزءاً كبيراً من جوهر التعلم الحقيقي يضيع في عملية التعليم التقليدي بسبب فصل عملية التعليم عن التعلم. ففي نموذج خط التجميع في التعليم الموروث عن العصر الصناعي «يفعل» المدرسون ذلك مع الطلبة. لكن معظم المدرسين قد يرفضون هذه الصورة لأنها لا تتفق مع النظرية التي يؤمنون بها أو صورتهم الذاتية. لكنني أقول بإصرار إنها فعلاً تتفق مع «النظرية المتبعة حالياً»، كما هو واضح من ممارسات غالبية المدرسين في الكليات: حيث ينقل المحاضرون إلى الطلبة

المعلومات التي يقررون (من جانب واحد) أنها وثيقة الصلة بالموضوع، وينتظرون من الطلبة استيعاب هذه المعلومات ثم يبرهنوا على ذلك في الاختبارات التي يحكم فيها المفتشون الواقفون على خط التجميع- أي المدرسون.

ولكي يحدث التغيير والانتقال في نموذج العصر الصناعي من التعليم إلى التعلم، ينبغي أن تتغير أيضاً مسؤوليات ودور المدرس. ينبغي أن يصبح المدرس مصمماً لعملية تعلم يشارك هو فيها إلى جانب الطالب. ينبغي أن يعمل المدرس من منطلق أنه «لايعرف» بدلاً من أن يكون منطلقه «أنه يعرف». ينبغي أن يكون المدرس راغباً بكونه متعلماً - أي متعلماً إنما يملك خبرة أكبر من خبرة الطالب في ذاك المجال موضوع التعلم، لكنه رغم ذلك فهو متعلم. ينبغي أن تكون ثمة مسؤولية مشتركة بين المدرسين والمتعلمين ترمي إلى إنتاج عملية تعلم على كلا الجانبين.

لعل هذه الأفكار تشكل تحدياً للمدرسين الذين تلفهم هالة من الاعتقاد أنهم خبراء، لكن كون المرء خبيراً في عالم اليوم ليس أكثر من ميزة قصيرة الأجل. وكون المرء يملك «الإجابات» ربما تكون من المساوىء حين يكون المطلوب حقاً القدرة على الاستفسار ومواصلة الاستفسار ومعرفة المعاني الحقيقية لما يبرز على الساحة.

بيد أن هذه الأفكار حول التعلم الذي يركز على المتعلم ليست بالجديدة. إذ عادت للظهور ثانية في الآونة الأخيرة، ولعلها كانت تعكس إدراكاً أوسع للحاجة إلى التغيير. فقد جاء في مقالة واسعة الانتشار بقلم بار وتاغ Barr andTagg (1995.P.13) قولهما إن «تغيراً في النموذج يحدث الآن في العملية التعليمية بأمريكا... تغيراً من نموذج التعليم إلى نموذج التعلم». وفي هذا تطور مشجع. لكن تجاربنا من حيث التعلم في عالم الشركات تتسم بالموازنة والتروي. الاتفاق الفكري ليس كافياً. والجميع يقولون إن التعلم ليس كافياً. من السهل على المرء أن يؤمن بمثالية نموذج التعلم، لكنه ليس من السهل أن يحول التركيز التقليدي للسلطة والقوة لدى الخبراء والمديرين، كما أنه ليس سهلاً إجراء تحولات عميقة في القيم والقدرات والعادات الراسخة التي جعلتنا نؤكد نجاحنا في النموذج التعليمي.

3 **هل بمقدور رؤساء الأقسام أن يكونوا المحفز والراعي للتغيير؟** رؤساء الأقسام هم رعيل الصف الثاني من القادة المحليين في التعليم العالي. ورغم ذلك فهم ليسوا الرؤساء وفق المعنى التقليدي لمدراء الشركات. إنهم أساساً مدرسون وأساتذة وضعوا بمنصب المدراء «بحكم الإعارة». وواقع الحال إن تسمية «مدير» تجعل رؤساء الأقسام يشعرون أنها في غير محلها. يشغلون المنصب لسنوات عدة، ثم يعودون إلى أنشطتهم التعليمية والبحثية. ورغم أن قسماً منهم يرتقون في سلم الوظائف الإدارية، إلا أن غالبيتهم لا يطمحون لهذا الاتجاه. فهم في أغلب الأحوال يقبلون بهذا المنصب ويخدمونه بدافع إحساسهم بالمسؤولية أمام المؤسسة وأمام أقرانهم وطلبتهم.

ومع ذلك تظل هذه الفروق أقل أهمية مما تبدو للوهلة الأولى في قيادة التغيير. ففي الشركات التي باتت أكثر اعتماداً على الشبكات ومبتعدة في ذلك عن التسلسل الوظيفي صار المديرون يشعرون وكأنهم رؤساء أقسام جامعية، وبدأوا يتخلون عن تلك الصفة التقليدية للرئيس في الشركة. تعتمد سلطتهم فيها على مصداقيتهم وأسلوبهم المقنع بدلاً من اعتمادها على السلطة الرسمية. وفي الواقع يبدو قرار تكليفهم بالإدارة يخلو من الشكل المحدد، بل هم في تبدل مستمر، وحقيقة الأمر أن واحداً من أدوارهم الرئيسة يتمثل في تسهيل عملية التفكير المتواصل والحديث عن تحديد أهداف واضحة ووضع استراتيجيات يتم الاتفاق بشأنها للتحرك نحو هذه الأهداف. أما هذه الأحاديث المتعلقة بالاستراتيجيات فتشكل حلقة وصل تربطهم نظامياً بمن هم أعلى أو أدنى مرتبة منهم في التسلسل الوظيفي. لكنها في الوقت عينه تربطهم أفقياً مع شركاء لهم في ذلك المشهد المتغير على الدوام من فرق عمل وتحالفات تتشكل أو تنحل أو يعاد تشكيلها في إطار التعامل مع مهام معينة. إنما المثير للاهتمام أن هذا التحول المتواصل إلى المدراء الذين يعملون كعناصر تسهل العمل ومدربين ومحفزين للتغيير قد جدد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالفلسفة القائلة بالقيادة التي تخدم وترعى، لكي تكون هذه الفلسفة السمة المميزة للمواقف والمهارات المطلوبة للقيادة الفاعلة. وهذا ما يتضح في الكتابات العديدة حول الإدارة

وبخاصة في مؤلفات روبرت غرينليف Robert Greenleaf (1998, 1977) التي تدور حول القيادة التي تخدم، ومؤلف بيتر بلوك Peter Block (1993) حول الإشراف الإداري، وكتاب جوزيف جاورسكي Joseph Jaworsky بعنوان Synchronicity (1996).

إن واحداً من أولى المهام التي ينبغي على رؤساء الأقسام القيام بها في خدمة عملية التغيير الأوسع يتمثل في سؤال أعضاء هيئات التدريس عما يرونه تحديات وفرصاً للابتكار. بيد أن هذا السؤال لا يعني أن جميع أعضاء الهيئة يقفون منتظرين لإجراء التغييرات الجذرية. المؤسف أن الحال ليست كذلك في معظم الكليات والجامعات. لكنه يعني أن من المهم جداً لأي قائد ملتزم بإجراء تغييرات مهمة معرفة من هم شركاؤه الطبيعيون وسيجد المرء في أغلب الأحوال أفراداً لديهم التزام قوي نحو الابتكار لكنهم يحسون بالعزلة وانعدام الدعم. لكن السؤال الذي يوّجه إلى أشخاص بخصوص ابتكار شيء جديد يقول كيف لك أن تساعدنا؟ يعتبر واحدة من الاستراتيجيات القيادية الأكثر فاعلية. ويجد القادة المحليون ذوو التخيل الواسع وسائل لا حصر لها لتشجيع التفكير والتحفيز. فهم يشجعون التواصل عبر شبكات تضم المبدعين من مختلف الأقسام العلمية، ينظمون الزيارات الميدانية لمؤسسات مختلفة حققت نجاحاً في إنجاز الاختراقات. يقدمون أدوات ووسائل وعمليات جديدة تسهم في تنمية مهارات أفضل في تعلم تعاوني (مجموعة صغيرة من مربين عديدين تفوقوا في حياتهم من خلال دورهم كأفراد يتعلمون) يعملون بجد لإزاحة القيود التي تعوق عمل المبدعين، فيمنحونهم المزيد من الوقت والدعم ويريحونهم من الضغوط المؤسسية.

ولكن فيما وراء كل تلك الأساليب يتخذون موقفاً مؤيداً لما هو ممكن. غير أن ما يدعو للسخرية أن ثمة من ينظر إلى رؤساء الأقسام ونظرائهم في المؤسسات غير الربحية على أنهم بيروقراطيون في نهاية المطاف. إلا أن وجود الاستعداد عند هؤلاء الأشخاص للالتزام بالتغيير الجوهري يعطي رسالة قوية. وإن حصل شيء واحد تكرر حدوثه فيما رأيناه من ابتكارات ناجحة فإن ذلك الشيء هو كيف يصنعون

التغيير، وهذا هو المفتاح. قد يجد المرء ما يغريه ليقول للآخرين كيف ينبغي لهم أن يتغيروا. وثمة استراتيجية أخرى، لعلها الأكثر ندرة، أن يتصدى المرء للتغييرات اللازمة في سلوكياتنا. لكن المفارقة هنا، أن القوة العظمى للتسلسل الوظيفي الداعمة للتغيير الجوهري ليست قوة التوجيه والإدارة، بل هي القوة الرمزية المتمثلة في القدوة، أي أن تكون أنت التغيير الذي تسعى لخلقه. انظر إلى التعليقات التالية التي جاءت من أعضاء في فريق كبير لتطوير المنتجات في مصنع لإنتاج السيارات:

«لقد عرفته (في إشارة إلى مدير البرنامج) منذ خمسة وعشرين عاماً، كان مثالاً لواحد من كبار المديرين عندما انضم إلينا- رجلاً أوتوقراطياً يعتمد على سلطته، هكذا كان على الدوام، لكنني رأيته يتغير بمقدار 180 درجة خلال العامين المنصرمين» (Roth and Kleiner,1996,p.25).

«كنا نتحدث عن تواصل منفتح وصريح وصادق في هذه الشركة منذ أتيت إلى هنا قبل نحو تسعة وعشرين عاماً. لكن هذه هي المرة الأولى التي أظن أن هذا الأمر قد ينجح».[p.15].

تبدأ جميع التغييرات في الثقافة محلياً ذلك أن الثقافة تتكون عادة من طريقتنا في فعل الأشياء اليومية. لذلك تجد الناس الذين يريدون إحداث التغيير في الثقافات يضلون سبيلهم وسط المثاليات المجردة والجدال الفكري وينسون أننا نوجد ثقافات جديدة عند كل اجتماع نعقده. وقد استنتجت بحكم موقعي عضواً قديماً في الأسرة الجامعية، أنه على الرغم من وجود فوارق كثيرة بين الكليات والشركات إلا أن العمل السياسي والخوض في اللعبة ليس من هذه الفوارق. وبحسب معرفتي، ليست الجامعة النموذجية، إن وجدت، أكثر تسييساً من الشركة المثالية. لكنني في الوقت نفسه وجدت أيضاً لدى زملائي الجامعيين توقاً شديداً لوجود أسرة جامعية تتمتع بالأصالة الفكرية. الكثيرون منهم رغبوا في اختصاصهم وعملهم حباً بالصورة التي عرفوها للأكاديمية بأنها مكان للتفكير والخطاب الفكري. لكن الذي يرونه في

الأعم الأغلب هو الطريقة النقيضة لهذا التصور المثالي. لذلك يتعين أن يبدأ رؤساء الأقسام الذين يعتزمون إنشاء بيئة مناسبة للابتكار عملهم هذا بأن يسألوا أنفسهم وزملاءهم ما الذي ينبغي تغييره في أسلوب عملهم لكي يتحركوا تحركاً جيداً نحو هذه الصورة المثالية.

4 **ما الذي يمكن أن يتعلمه المسؤولون التنفيذيون في الجامعات من المسؤولين التنفيذيين الآخرين الذين نفذوا تغييرات جوهرية في شركات القطاع الخاص؟** إن أول ما ينبغي أن يتعلموه هو إفلاس الفكرة القائلة «إن القائد يجب أن يدفع بعملية التغيير إلى الأمام». يقول رتش تيرلنك Rich Teerlink المدير التنفيذي في شركة هارلي دافيدسون Harley Davidson (في اتصال شخصي) «مخطيء كل من يظن أن المدير التنفيذي هو الذي يقود هذا النوع من التغيير». ويقول فيل كارول Phil Caroll المدير التنفيذي في شركة شل للنفط Shell Oil في اتصال شخصي أيضاً «عندما جئت إلى هذه الشركة بصفتي المدير التنفيذي فيها ساد الاعتقاد لدى الجميع بأن فيل سوف يقول لنا ماذا نفعل، لكنني لم أدر ما أفعل، ولو أنني كنت أدري لوقعت كارثة».

يخالجني اعتقاد بأن العديد من رؤساء الجامعات سيجدون ما قاله تيرلنك وكارول مطمئناً لهم لا سيما وأنهم على علم تام بأن الهيكلية السلطوية لمعظم الجامعات والكليات تجعل من فكرة "القائد يقود التغيير" شبه مستحيلة. فالجامعات عادة لديها هيكلية سلطوية أكثر توزعاً مما لدى الشركات الخاصة والأساتذة المثبتون في مدد الولاية يصعب «قيادتهم» نحو التغيير.

والمؤسف أن عدداً كبيراً جداً من المسؤولين التنفيذيين في الجامعات يستنتجون بأن هذا القول يتضمن نوعاً من القيادة السلبية، أو عقلية «من يقوم بتسيير الأمر». لكن النقيض هو الصحيح. إن التحديات الماثلة أمام القادة التنفيذيين في بيئة التعلم كثيرة المطالب، بل هي ذات مطالب أكثر من تلك الصورة التقليدية التي تصور المدير

التنفيذي بأنه قبطان في سفينة. فهذه التحديات تتطلب مديرين تنفيذيين يقومون بأعمال التصميم ولا يهتمون بإلقاء الخطب، ويتعاونون في شراكة حقيقية مع قادة آخرين، وبخاصة المدرسين ورؤساء الأقسام الذين عنهم تصدر الأفكار الجريئة اللازمة لإجراء التغيير الحقيقي.

5 هل يمكن للجامعة أن تعيد تشكيل نفسها من أجل القرن الواحد والعشرين؟

هناك أمور كبرى في التصميم تستوجب انشغال قادة الجامعات بها على كل المستويات. مثال ذلك، تحدث المحاولات العديدة للابتكار في إطار غرفة الصف، غير أن غرفة الصف ذاتها قد تكون الحد الأساسي لإعادة إيجاد التعليم العالي. وغرفة الصف تعيد التأكيد على الرأي القائل بالتعليم الذي يرتكز على المعلّم، ناهيك عن كونها تصبح مسرحاً سهلاً للخلط بين التعليم والتعلم، وهي فوق هذا كله رمز للعزلة التي تفصل الجامعة عن العالم الأكبر المحيط بها.

ولكي نعيد التفكير في التعليم المعتمد على غرفة الصف يتعين علينا أن ندرس ملياً نظرية المعرفة التي تشملها هذه الدراسة. تقول العقلانية التقنية التي تهيمن على التعليم التخصصي وتعكس الروح السائدة في عملية التعليم الجامعي يجب أن يتعلم الطلبة النظرية أولاً ومن ثم الأساليب المبنية على هذه النظرية. وبحسب أقوال دونالد شون Donald Schon (1983,P.21) «هذا مذهب ذرائعي في حل المشكلات أدخل فيه تطبيق النظرية العلمية فصار صارماً وشديد الدقة».

بيد أن ثمة مشاكل عديدة تنجم عن هذا الرأي. أولها، إن هذا الرأي يذهب إلى أن المعرفة تتحرك "نزولاً" من الجامعات، حيث تم اكتشافها وجعلها قوانين، إلى الممارسين الذين يستخدمونها. وهذا الرأي يعد الجامعة، والأستاذ الجامعي، المصدر الوحيد للمعرفة، وبذلك توجد نوعاً من الغطرسة المؤسسية التي تنظر إلى الممارسين على أنهم ذوو أهمية ضئيلة في المخطط الكبير للأشياء. وتنتقل هذه الغطرسة بالتالي إلى العملية التربوية حيث تقدّم الحكمة المتلقاة إلى الطلبة دونما

اهتمام بطريقة اندماج هذه الحكمة بما لديهم من معرفة اكتسبوها من الحياة اليومية، ودونما اهتمام بالطريقة التي تطبق فيها هذه الحكمة على أنشطتهم خارج غرفة الصف. وأخيراً، يميل هذا الرأي إلى فرض عزلة على الأساتذة داخل جماعاتهم العلمية ثم يغلق هذه الجماعات عن العالم الخارجي - وعلى العموم ليس ثمة سبب يدعو إلى فعل ما هو خلاف ذلك لأن هذه الجماعات العلمية ترى نفسها مصدر المعرفة الجديدة.

ولكن أين نبحث عن النماذج البديلة للمشروع التعليمي؟ لعل أفضل بداية لهذا البحث دراسة أفرزت نقد شون (1983) Schon للعقلانية التقنية. اشتملت هذه الدراسة على محاولة فهم عملية التعلم المتواصل لدى مختلف الاختصاصيين، وقد استنتج شون أن هؤلاء الاختصاصيين الذين تابعوا نموهم في أعمالهم كانوا يشغلون أنفسهم بـ«ممارسة التفكير». وقد استطاعوا أن يكوّنوا في أنفسهم القدرة على التفكير المتواصل بأفعالهم وبطريقة جعلت أفعالهم أكثر اتقاناً في الإنجاز. وقد تعلموا كيف «يتعلمون». تركز نقد شون على معظم التعليم العالي في قوله إن اعتماد هذا التعليم على أسطورة العقلانية التقنية لم يخفق فقط في وضع أسس ممارسة التفكير، بل عمل أيضاً على تثبيطه. وأعاد التأكيد على الرأي القائل إن التعلم كامن «في الدماغ» وأن المقصود بكون المرء ذكياً أن يكون لديه الكثير من «الإجابات الصحيحة». وقد أفضى هذا الرأي بالتالي إلى أن تصبح أماكن العمل مناسبات ينتهزها الأفراد لاقناع الآخرين بأنهم أذكياء في محاولة منهم لجعل أفكارهم هي المسيطرة بدلاً من أن يشاركوا بعضهم بعضاً في التعلم.

أعتقد أن هذه النظرة المغالية في عقلانيتها للمعرفة التي تبعدها عن العمل الفاعل والإطار الواقعي تكمن في موقع القلب من الأزمة المعاصرة لكافة المؤسسات التربوية للعصر الصناعي. لقد عملنا على تجزئة مظاهر التفكير في التعلم وأبعدناها عن مظاهر الفعل في التعلم ومن خلال عملنا هذا قوضنا هذا المشروع التعليمي أكثر مما ندرك.

ولنأخذ بالدراسة واحداً من البدائل الراديكالية. تأسست جمعية التعلم المؤسسي SoL لتكون شراكة تضم الباحثين والاستشاريين والممارسين وتضم في عضويتها جامعات (كان معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا العضو المؤسس كمؤسسة بحثية) وشركات. يعتمد المخطط التنظيمي لهذه الجمعية على الفكرة القائلة إن توليد المعرفة يقتضي ثلاثة أبعاد مهمة هي النظرية والأدوات والطرق بالإضافة إلى الخبرة العملية. كل مظهر من مظاهر المعرفة له أهميته الأساسية، إذا أهمل واحد من هذه الأبعاد عندئذٍ تخضع المعرفة الجديدة لعملية مساومة قاسية ينتج عنها نظرية مجردة غير قابلة للتطبيق على صعيد الجامعات وأحكام وأعراف في الشركات لم تخضع للاختبار والمناقشة «كالطريقة التي بها نفعل الأشياء هنا»: إنما هي عملية صحية لتوليد المعرفة، ترتبط هذه الأبعاد الثلاثة لخلق المعرفة ببعضها كلولب متصاعدة لا نهاية له من التفاعل- ومعظمها قطّعت داخل التعليم التقليدي، غير أن الأعضاء في جمعية التعلم المؤسسي من الباحثين والاستشاريين والشركات الأعضاء قد بدأوا يعملون معاً ويبذلون الجهود في سبيل تقدم المعرفة في مجالات متعددة لها أهميتها القصوى في مستقبل المؤسسات المعاصرة مثل الاستدامة البيئية والقيادة والتغيير على نطاق واسع.

يبدو الجانب الأكثر أهمية لنظرية إيجاد المعرفة المعتمدة لدى جمعية التعليم المؤسسي SoL من منظور أكاديمي أن المعرفة العملية لا ينظر إليها على أنها نوع من المعرفة غير ذات الأهمية. بل على العكس، إن الخبرة العملية هي النظير الضروري للنظرية والطريقة اللتين بدورهما يدعمان ويعملان على توليد نظرية وطريقة جديدتين.

على أن الأكاديميين لا يلقون التشجيع إطلاقاً لدراسة المشاكل العملية وكيف يتعامل معها الأفراد داخل المؤسسات الربحية وغير الربحية. في الكلية التي أدرّس فيها، كان يوجد عضو شاب في هيئة التدريس وكان واسع المعرفة بمادة اختصاصه

«إدارة الجودة الكلية» حين أدخلت هذه المادة لأول مرة في الشركات الأمريكية في مطلع عقد الثمانينيات، لكنه لم يلق التشجيع إطلاقاً لمتابعة اهتمامه هذا لأن ذلك سيعرض للخطر فرصته في الحصول على التثبيت في الجامعة. وبينما كان يعد ويكتب البحوث حول النظريات ذات العلاقة تعرضت للإهمال تلك الدراسة الجادة للأدوات والأساليب والمعضلات المتعلقة بترجمة هذه الثورة في إدارة الجودة عن أصحابها اليابانيين إلى الثقافات الغربية. ومن الإنصاف أن أقول إن هذه الثورة قد تعرضت للإهمال من جانب معظم الكليات «الكبرى» المختصة بتدريس الأعمال. القليل النادر جداً منها كان لديه برامج بحوث جادة تهدف إلى تطبيق طرائق إدارة الجودة الكلية، ولعل جزءاً من أسباب ذلك أن تلك الرؤية التي ترى النظرية الإحصائية التي تشملها هذه البرامج مفهومة من الجميع وبالتالي فهي ليست جديرة بالبحوث. لكن هذه الكليات حين أصدرت حكمها هذا، فاتها أن القضية الحقيقية ليست فنية بحتة وإنما اجتماعية أيضاً - نذكر منها إعادة توزيع السلطة وإعطاء عمال الخط الأول المزيد من المسؤولية لتحسين إجراءات العمل (انظر Deming,1982). وكانت النتيجة أن شهدت حركة إدارة الجودة في أمريكا تقدماً على يد الشركات الاستشارية التي عمل معظمها في تسويق برامج اعتيادية بدلاً من العمل على تشجيع الاستفسار والاختبار الجاد للبدائل. لذلك ليس مستغرباً أن نجد الكثيرين بعد انقضاء عشر سنين يرون حركة إدارة الجودة الكلية مجرد بدعة ذات أجل قصير، ومعظم الدراسات المتأخرة قد بينت أن معظم برامج إدارة الجودة الكلية لم يكن لها أثر يذكر- على الرغم من الحقيقة القائلة إن القسم الأعظم من هذه البرامج كان له أثر عميق في عدد صغير من الشركات وعدد كبير من الشركات الكبرى ذات الشهرة العالمية مثل شركة تويوتا Toyota.

وأخيراً، لا يسعني إلا أن أقول إننا في عملنا خلال السنوات العشرين الماضية في الإدارة والمؤسسات كنا نجد دوماً بعض النظريات الجريئة والهامة التي كانت تصدر عن الممارسين أنفسهم وهم حقيقة أفراد يكثرون التفكير وهم يتصدون للقضايا الملحة بذهن متفتح واسع الخيال.

وأسوق لذلك مثلاً، إن اهتمامي بمؤسسات تتعلم لم ينبع من بحث أكاديمي، بل كان أساسه دراسة أجرتها شركة رويال دتش شل Royal-Dutch Shell في مطلع عقد الثمانينيات من القرن العشرين وكانت تركز اهتمامها على ثلاثة أسئلة مرتبطة ببعضها وهي: (1) ما هو العمر المتوقع للشركات الكبرى المدرجة في لائحة فورشن Fortune 500 و(2) لماذا يموت العديد منها قبل أوانه؟ أي لماذا كان العمر المتوقع، الذي يتبن أنه ما بين ثلاثين وأربعين عاماً، أقصر كثيراً من العمر المتوقع الافتراضي (حيث كانت ثمة بعض الشركات التي تعيش أكثر من مائتي عام)؟ و(3) ما هي الصفات المميزة للشركات التي تعيش مئات السنين؟ وقد استنتج المديرون التنفيذيون في شركة شل Shell أن أسباب ارتفاع معدل الوفيات تعود إلى عدم قدرة معظم المؤسسات على التعلم. وبالتالي، عزا البعض هذه القدرة المتدنية في التعلم إلى ما تنطوي عليه رؤية الإدارة في تلك الشركات إلى عمالها وكأنهم «آلات تنتج المال وأنهم ليسوا جماعات بشرية» (انظر de Geus,1997) بحسب معلوماتي لم أجد أكاديمياً واحداً قد طرح مثل هذه التساؤلات، أو حاول الربط بين العجز عن التعلم والتفكير الميكانيكي. قد لايملك الممارسون الفرصة أو المهارات الخاصة بقوننة واختبار أفكارهم الجديدة لكنهم أكثر ليبرالية من نظرائهم الأكاديميين في تفكيرهم.

أما بناء الشراكات الحقيقية لتوليد المعرفة الجديدة فيما بين الأكاديميين والممارسين فسوف يكون شاقاً على الجامعات طالما بقي الأكاديميون على موقفهم المتمثل بعدم المساواة في التثمين بين التفكير والعمل. وإسقاط الخبرة العملية هو النتيجة الطبيعية للعقلانية التقنية ونظرتها العالمية التي تثمن الفهم الفكري بدرجة أعلى من القابلية المتجسدة. وعلى هذا النحو أيضاً تبدو محاولات إعاقة البحوث الجادة التي تركز على الفعل والهادفة إلى دراسة المشاكل العملية لتحقيق التغيير الهام.

إن إعادة الوصل بين التفكير والعمل وتطوير الممارسين المفكرين يمثل تحدياً قوياً يتعلق بالتصميم أمام الكليات والجامعات في مرحلة ما بعد العصر الصناعي. فهو يتطلب استعداداً لإعادة التفكير وإعادة ابتكار المؤسسة الأساسية للتعليم العالي.

فإلى أي مدى ينبغي على الطلبة أن يقضوا وقتاً في الجامعة في مقابل الوقت الذي يقضونه في «عالم الواقع»؟ ما مقدار العمل التربوي الذي يجب أن يركز على المشروع؟ إلى أي قدر يتعين على الطلبة أن يعملوا ضمن فرق يتعلمون إلى جانب بعضهم ومن بعضهم بعضاً، مقابل عملهم الفردي؟ كيف لنا أن نثمن المعرفة العملية على قدر مساوٍ للمعرفة النظرية، وما هي أصناف البحوث والعمليات التربوية اللازمة لتتمكن الواحدة منهما من إغناء الأخرى؟ ما هي أنواع العلاقات الواجب تطويرها بين الجامعة وجماعة المؤسسات الربحية وغير الربحية لتحقيق هذا الأمر؟ وماذا يعني هذا كله في طبيعة عمل المعلم مستقبلاً؟.

ما ذكر أعلاه ليس سوى أمثلة لأسئلة ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند إعادة رسم خطة التعليم الجامعي. وإلى جانب ذلك من المهم أن ندرك أن ثمة أمثلة، من التاريخ ومن العصر الراهن، توضح نتائج أخذ هذه الأسئلة على محمل الجد. وهناك مثال قوي لنتائج دمج النظرية والطريقة والممارسة يمكن أن نستنتجه من برامج التوسع الزراعي التي تطورت في النصف الأخير من القرن التاسع عشر. لقد كان لتلك البرامج وللجامعات التي احتضنت تلك البرامج التي أقيمت على منح الأراضي، أثر واضح جداً في تطور العمل الزراعي وللنظريات والطرق التي كانت تدرّس لطلبة الكليات الزراعية. وفي هذا الصدد يمكن القول إنه لولا ذلك الجسر الذي أقيم بين العالم الأكاديمي وعالم الواقع العملي ما كان لأمريكا أن تتطور وتصبح سلة الخبز للعالم أجمع. ولكن ينبغي ألا نكتفي بالنظر إلى التاريخ للبحث عن أمثلة للشراكة المنتجة بين هذين العالمين، فلدينا في عصرنا الحالي أمثلة وفيرة للابتكارات التكنولوجية التي كانت نتاج شراكات بين الجامعات التي تعنى بالبحوث والشركات. وعلى هذا النحو أيضاً، لدينا أمثلة عديدة لابتكارات تعليمية أساسية في عالمنا الراهن منها الجامعات التي غدت ذات توجه للمشاريع و«الجامعات بدون جدران».

ومع ذلك، تبقى هذه الأمثلة في المحيط الخارجي -بدائل جذرية ينبغي أن تدخل إلى صميم المؤسسة الجامعية الرئيسة. لا يزال التعليم في غالبيته منفصلاً عن الممارسة. وما نشهده من بعض التواصل الناجح في البحوث التي أخذت طريقها إلى

الواقع في علوم الهندسة والفيزياء يظل الاستثناء الذي يبرهن على قاعدة الفصل بين العالمين، ولم ينتقل منه شيء إلى العلوم الاجتماعية والعلوم الإدارية. فإذا كان لا بد من حصول تغيير في هذا المجال أيضاً يتعين أن يبدأ القادة من جميع الأصناف العمل في المشاركة الفعلية بالقضايا الأساسية لعملية التصميم والتخطيط التي تحدثنا عنها.

6 **من أين تأتي قيادة التغيير؟** من السهل على المرء أن ينظر إلى عمق وعرض هذه القضايا وعرضها ومن ثم يستنتج أن رؤساء الجامعات ومجالس إدارتها هم وحدهم الذين يملكون السلطة لإجراء التغييرات المطلوبة. لكننا في ضوء خبرتنا داخل أسرة جمعية التعلم المؤسسي SoL نستطيع القول إن هذا استنتاج خاطئ. وإذا كان لنا أن نأخذ درساً واحداً من هذه الخبرة فهو أن قيادة التغيير الجوهري أكثر أهمية وذات جوانب أكثر عدداً وكثيرة المطالب للاهتمام اليومي مما لا يدع مجالاً لتبقى في نطاق مسؤولية المديرين التنفيذيين. يجب أن تأتي هذه القيادة من أماكن عديدة، ومن أماكن لا يفكر أحد بالنظر إليها.

هناك أمور عميقة جداً يجب أن تشغل المديرين التفيذيين ومجالس الإدارة في الجامعات لاسيما تلك التي تتعلق بالغاية والغرض والهوية والاستراتيجية وبالتالي مفهوم المؤسسة التعليمية وطريقة تنظيمها. لكن هؤلاء ينبغي أن يشركوا أيضاً أولئك الأفراد الذين يعملون فعلاً في بناء البرامج والعمليات التعليمية الجديدة. إن محدودية القيادة التنفيذية تنبع من وجود دوائر انتخابية عديدة ينبغي أن يرضاها التنفيذيون المعاصرون، كما تنبع أيضاً من انعزالهم عن العمليات اليومية لتلك المؤسسات حيث تمتد جذور التغيير الحقيقي في نهاية المطاف. إن إيجاد مؤسسات جديدة يعني إدخال الأفكار الجديدة في ممارسات جديدة، وهذا يقتضي بالضرورة قيادة من لدن أشخاص قريبين جداً من الخطوط الأمامية للمشروع.

لهذا السبب أعتقد أن علميات الابتكار اللازمة في الجامعات ينبغي أن تركز على تجمعات الأساتذة، وربما على رؤساء الأقسام. بيد أن الإجابات عن الأسئلة المتعلقة بالتصميم والتخطيط مثل تلك التي أتينا على ذكرها آنفاً تختلف بين اختصاص علمي وآخر. ومن الصعب إعطاء الإجابات بالمجرد للجامعة بأسرها. بل لابد لهذه الأسئلة أن تقدم مبتكرات محددة في المنهاج الدراسي، ومتطلبات الشهادات، والتوظيف، وكيف ينظم الأساتذة أوقاتهم وعملهم. والشراكات التي يجب إحداثها مع من هم خارج الجامعة يجب أن تستند إلى أعمال تعليمية وبحثية محددة، وأن تبنى العلاقات مع الأفراد من أعضاء هيئة التدريس ومع الطلبة والإداريين. وبمقدور المديرين التنفيذيين في الجامعة أن يساعدوا في كل هذه العمليات، إنما فقط إذا كان العمل الفعلي بقيادة من هم قريبون جداً من الفعل.

ومثال ذلك، إن رؤساء الأقسام الملتزمين بالابتكارات الجوهرية هم في موقع فريد يخولهم التعاطي مع الحوافز المتضاربة التي تواجه أفراداً في هيئة التدريس. والمثال الذي تحدثنا عنه آنفاً عن الأستاذ الذي أراد أن يدرس إدارة الجودة الكلية خير نموذج لنوع القضايا التي سوف يتصدى لها رؤساء الأقسام. وهناك العديد من الصراعات المشابهة بين العلائقية والتوقعات الأكاديمية التقليدية. والكثير منها يدور حول عملية التثبيت والطريقة التي يمكن لها أن تعوق أو تقيد عملية استكشاف المناطق الفكرية الجديدة. ولأن عملية التثبيت تستند إلى مراجعة الأقران من علية القوم فإنها يمكن أن تعوق أي انحراف عن التوجهات الجوهرية والمنهجيات السائدة. ونتيجة لذلك نجد الشباب من أعضاء هيئة التدريس يحذرون المغامرة حيث لا توجد جماعات أساسية من الأساتذة الكبار. ولهذا نجد هذه المشاعر المحافظة تحرم الجامعة والجماعات الفكرية الأكبر من أعظم المبتكرين المحتملين. ومن هنا ينبغي على رؤساء هيئات التدريس القيام باستمرار بمسح العالم الخارجي بحثاً عن قضايا هامة قد تستجد ويكون بمقدور الجامعة أن تقدم لها إسهامات فريدة في نوعها. وبمقدورهم أيضاً أن يتشاوروا مع الأساتذة المثبتين وغير المثبتين منهم حول وسائل مقاربة هذه المجالات الهامة والمثيرة للمشكلات.

وأخيراً، وإن كان لنا أن نهتدي بشيء من خبرتنا مع الشركات يمكن القول إن التغيرات الجذرية المنتظرة تقتضي إلى جانب ما تقدم نوعاً من القيادة تكون افتراضياً غير مرئية في معظم الأحيان من وجهة النظر التقليدية لرؤيتنا للتراتبية الوظائفية والمواقع الرسمية للسلطة. إن بحثنا هذا يشير صراحة إلى أن «المشاركين في الشبكة الداخلية» أو «بناة الجماعات» يلعبون دوراً بالغ الأهمية في تكوين الطريقة التي بها تتطور المؤسسات. أما في الشركات فقد يكون هؤلاء الأشخاص الموظفين المسؤولين عن الموارد البشرية أو الاستشاريين الداخليين أو المهندسين أو موظفي المبيعات، وذلك بسبب أهمية قدرتهم على عبور الحدود وعلى تحقيق الاتصال فيما بين القادة المحليين المبتكرين، وكذلك لأنهم يستطيعون نشر الأفكار والممارسات الجديدة داخل المؤسسات الكبرى.

يرجع سبب تلك الأهمية الكبرى للمشاركين في الشبكات الداخلية إلى تلك الدينامية التي بها تنتشر الابتكارات الراديكالية. ورغم أن التسلسل الوظيفي الرسمية والأعمال الإدارية الرسمية (مثل وضع الشروط والمقتضيات والمعايير الرسمية) قد تساعد في نشر الابتكارات المرحلية إلا أن المبتكرات الأساسية تميل للانتشار عبر القنوات غير الرسمية. وهذا مماثل إلى حد كبير لأمر آخر لوحظ في المجتمعات ألا وهو أن المبتكرات التكنولوجية الجديدة تدخل إلى الأسواق من قبل شركات جديدة وليس من خلال الشركات القائمة. كما لوحظ أيضاً أن هذه المبتكرات تحدث على هيئة موجات من أنشطة رجال الأعمال، مثل تلك التي نشاهدها اليوم (انظر Mensch,1979) أما السلطة الرسمية القائمة ضمن التسلسل الإداري فهي وسيلة ضعيفة تعجز عن إذكاء الخيال وتحفيز الالتزام والعاطفة والصبر والمثابرة التي هي من العلامات المميزة للابتكار الراديكالي الذي يتهدد الأمر الواقع. بل إن انتشار الممارسات الراديكالية قد يحدث بطرق شتى بعيدة عن التخطيط والسيطرة، أو من خلال جماعات التعلم غير الرسمية، أو عبر «الجماعات

التي تنادي بالممارسة» - وهم أفراد يعرفون بعضهم بعضاً، ويثق الواحد منهم بالآخر و يتحدثون معاً عن الأشياء الجميلة التي يعملون بها.

(انظر Brown and Duguid, 1991, Wenger, 1998).

فمن هم إذن المشاركون في الشبكات الداخلية داخل بيئة الجامعة؟.

لابد من القول أولاً إن الجامعات تختلف عن الشركات من حيث درجة قابلية الأفراد لعبور الحدود. فهو أمر طبيعي لرجال الأعمال في مختلف المجالات الوظيفية، وبخاصة في الشركات الكبرى، أن يتوزعوا على مساحة جغرافية واسعة. أما أولئك الذين يعملون في الجامعات فيظلون على تقارب أوثق. إضافة لذلك لدى معظم الأساتذة علاقات شخصية ومهنية مع عدد كبير من نظرائهم العاملين في الجامعات الأخرى ,وهذا ما يعد جزءاً من علاقات فكرية ممتدة- وهذا أمر نادر جداً في الشركات. ولكن، وبرغم كل تلك الفوائد، فإن احتمالات قيام الأساتذة بعبور الحدود الفكرية أو حدود القسم أقل كثير من احتمالات التواصل مع زملائهم في الخارج. وهنا تتضح حدة الانقسام داخل الأقسام والاختصاصات وازدياد هذه الحدة عنها داخل الشركات. معظم الأساتذة ينزعون للعيش حياة منعزلة إلى حدٍ ما، يركزون على التعليم وبعض الأنشطة البحثية الفورية، حتى لو كانت لديهم الإمكانية للتواصل مع نظرائهم والتعلم منهم، وحتى أولئك الذين يشغلون أنفسهم بابتكارات هامة لديهم النزعة ليكونوا مثل رجال الأعمال داخل مجتمع الأعمال يتحمسون لابتكارات من صنعهم ويتعامون عن جهود مماثلة في الابتكار قام بها آخرون.

وفي هذا المقام يوجد مجال آخر لرافعة قيادية محتملة لصالح رؤساء الأقسام والأعضاء المبتكرين من هيئة التدريس. هل هم يشركون بقوة نظراءهم في الأقسام الأخرى بخصوص ذاك النوع من الأسئلة المتعلقة بالتصميم التي أتينا على ذكرها آنفاً؟ هل يعملون على تنظيم منتديات يتبادلون فيها الرأي حول مبتكرات يتم تطويرها داخل أقسامهم ويسعون للتواصل مع أساتذة يشاركونهم الرأي في أماكن

أخرى؟ هل يبذلون مجهوداً داخل أقسامهم لقضاء بعض الوقت مع أساتذة يتوقون للمجازفة ويحاولون إجراء تجارب جديدة؟ هل يمدون لهم يد العون للالتقاء مع نظرائهم من داخل أقسامهم وخارجها؟ وفي ضوء خبراتنا تعتبر هذه الأسئلة مهام قيادية على جانب كبير من الأهمية ذلك أن القيادة تمس في الصميم بناء الكتلة الحرجة للتغيير.

لكنني في الوقت نفسه أظن أن الرافعة القيادية التي تحدثنا عنها تكمن أيضاً في النظر إلى ما هو وراء التسلسل الرسمية للوظائف ولدى أفراد من مثل أساتذة القسم ورؤساء أقسام في موقع السلطة. وما يدعو للمفارقة أن الذي يجعل أفراد الشبكة الداخلية أكثر فاعلية على الاطلاق أنهم لا يملكون السلطة الرسمية. وهذا ما يمكنهم من عبور الحدود الجغرافية وعلى نحو سريع يشكلون تحالفات وشراكات جديدة، ويجعلهم أكثر صدقية في نشر الأفكار الجديدة. ويجعلهم أيضاً أكثر انفتاحاً على الأفكار الجديدة، ذلك أنهم وبكل بساطة أقل انتماءً للوضع الراهن. يقول الخبير الاستراتيجي غاري هامل Gary Hamel (في كتابه المنشور عام 1996 ص76) وهو يوجه نصيحته إلى المسؤولين التنفيذيين في الشركات داعياً إياهم إلى إشراك الشبان من ذوي الفئة العمرية 20 عاماً في التفكير بالمستقبل. ويسأل "متى كانت المرة الأخيرة التي تبادل فيها الموظف من الجيل (س) في شركتك الرأي مع اللجنة التنفيذية؟ ثم يضيف قائلاً «إن عنق الزجاجة موجود في القسم العلوي من الزجاجة».

أليس هذا دوراً قيادياً هاماً يمكن أن يلعبه الطلبة في سياق إعادة اختراع العصر الصناعي؟ أليس الطلبة دون غيرهم سيعيشون المستقبل؟ أو ليس الطلبة السفراء الطبيعيين للتغيير؟ أليسوا هم الأفراد الذين يتحركون في النظام أكثر من أي شخص آخر وبسهولة أكبر من الآخرين؟ أليسوا هم من ينشر الأفكار الجديدة من خلال التحدث مع الآخرين عما هو جدير ويثير الاهتمام؟ أليسوا هم الحلفاء الهامين للمدرسين المبتكرين لإعادة اختراع العملية التربوية؟.

يقول باري رتشموند Barry Richmond الأستاذ السابق في كلية دارتموث Dart-mouth ومؤسس أنظمة الأداء العالي High Performance Systems: «الطلبة هم الموارد الخفية للتعليم. والمدرسون في كل مكان يكافحون للحصول على موارد إضافية يحسون بضرورتها ليكونوا أكثر فاعلية داخل غرفة الصف. لكن الذي لا يدركه غالبيتهم أن تلك الموارد موجودة هناك أمام ناظريهم». (في حديث شخصي). أما جي فورستر Jay Forrester (199.P.10) فيقول: «ليس المدرس بعد الآن شخصاً يقدم المعرفة إلى طلبة جالسين أمامه كالمتلقي السلبي. إنما حين توجد فرق صغيرة من طلبة يعملون معاً ويستكشفون، يصبح المدرس زميلاً لهم ومشاركاً في التعلم. المدرسون يرسمون الاتجاه ويمنحون الفرص. وهم يتصرفون كأدلاء وأشخاص بيدهم الموارد، دون أن يكونوا أشخاصاً سلطويين يتحكمون بكل خطوة من خطوات العملية التعليمية». عمل فورستر Forrester طوال العقد المنصرم من السنين على إدارة ندوة لطلبة المرحلة الجامعية الأولى في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا عمل فيها الطلبة على تطوير مواد تعليمية جديدة، وهو عمل بدأه فورستر منذ أكثر من ثلاثين عاماً مضت. يتعلم الطلاب منهجية «دينامية الأنظمة» من خلال التطبيق العملي لمساعدة الآخرين على التعلم. وعلى نحو مماثل، شاركت خلال العام المنصرم في دورة جديدة على مستوى الخريجين نظمها معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا بهدف مساعدة الطلبة في تعلم ما يعنيه على الصعيد الشخصي ليصبح المرء أكثر تفكيراً في أفعاله وافتراضاته (انظر Orlikowski and Senge, 1999). لم يكن المدرس في هذه البيئة التعليمية يقوم بالتعليم بالمعنى التقليدي لهذه الكلمة، ذلك أنه من المستحيل أن يقول المرء لشخص آخر ما الذي ينبغي أن يفكر فيه. ففي هذه البيئة يصبح المدرسون والطلبة زملاء في التعلم.

فإذا كان جعل الطلبة شركاء مكتملي الشراكة في العملية التربوية هدفاً لابتكارات جوهرية في التعليم، ألا يكونون الشركاء الطبيعيين في عملية إعادة صنع مؤسسات التعليم العالي أيضاً؟ وإذا كان التعلم هو الهدف الأول والأساس للتعليم،

فالطلبة ليسوا زبائن لمنتج يبيعه المدرسون. بل إنهم المبدعون المشاركون في بناء عملية التعلم. فكيف يحملون المسؤولية المشتركة لعملية التعلم ولا يكون لهم دور في إعادة تشكيل المؤسسات التي تسعى لجعل هذه العملية ممكنة؟ لكنني أعتقد أنهم فعلاً يلعبون دوراً كبيراً في عملية إعادة التشكيل هذه. إنما المشكلة تكمن في تلك العدسة التي زودتنا بها التسلسل الوظيفي التي تمنعنا، نحن الغالبية في الجامعات، من رؤية ذلك الدور.

التعاون في سبيل إعادة تشكيل جامعة العصر الصناعي

إن الهدف الأول والأساسي من طرحي لهذه الآراء هو تحفيز التفكير. وإنني أستميح الجميع عذراً إن بدت هذه الآراء غير عملية بنظر البعض ذلك أنه من غير الواضح بعد كيف سيتم تطبيقها، أو إن بدت أفكاراً قديمة بالية وليست جديدة بنظر البعض الآخر. بيد أن كلا هذين الموقفين صحيح، على الرغم من أنهما في غير موضعهما. والواقع أنهما يعبران عن ردود فعل حتمية لمؤسسات تقدم المعرفة وليس لمؤسسات تقدم التعلم. إن البحث عن إجابات محددة هو اللعنة التي تلحق الدمار والأذى بالابتكار. لا توجد إجابات حين يبتكر الجديد. والمعرفة العملية الجديدة لا يمكن أن تتطور إلا من خلال الانخراط في عمل دؤوب لترجمة المفاهيم إلى قدرات. وعلى نحو مماثل، إن الزعم بأن فكرة ما لم تعد تثير الاهتمام بعد أن يتم بحث تفاصيلها هو في واقع الأمر تراجع الخبير عن القيام بالعمل الجاد والدؤوب للتغيير. لقد عكف الخبراء على تطوير النظريات وطرائق التفكير عبر الأنظمة منذ عشرات السنين، ومع ذلك بقيت معظم مؤسساتنا ومعظم مناهجنا الدراسية متخلفة ومقصرة كعادتها. هل هذه الثغرة القائمة بين ما هو نظري وما هو عملي ليست المكان الذي يجب أن نوجه اهتمامنا إليه؟ وأخيراً، أعتقد أن العديد من الأكاديميين يميلون نحو رفض هذه الأفكار لأنها أكثر التصاقاً بعالم الأعمال. لكن هذا في رأيي آلية غير مناسبة للدفاع لا سيما وأنها لا تتيح للأسرة الجامعية أن تتعلم من العالم حولها. ففي عالم يصبح فيه إيجاد المعرفة الجديدة ونشرها المفتاح الرئيس لقابلية جميع المؤسسات على الحياة تجد الجامعات والشركات على السواء أشياء لا حصر لها يمكن لأي طرف أن يتعلم من الطرف الآخر.

ولعل في هذا الأمر مفتاحاً لإبداع من كلا الطرفين. لقد عاشت الجامعة بشكلها المؤسسي لفترة طويلة من الزمن، وهذا ما يشير إلى أنها تملك قدرات قوية على التكيف. وهناك عدد قليل من الجامعات تعتبر أعضاء مجازين في نادي «المؤسسات ذات العمر المديد» (وأود أن أضيف هنا دون ثقة أكيدة أن هذا الواقع ليس على الاطلاق مسوغاً للاعتقاد بأنه يستحيل على المجتمع البقاء والاستمرار دون هذا العدد الهائل من الكليات والجامعات الموجودة حالياً). ولكن ما هي المزايا التي أتاحت للجامعات أن تتكيف؟ يقول البعض في معرض الإجابة عن هذا السؤال إن نظام الحكم اللامركزي الذي يجعلها أكثر قدرة ضمنية على مواصلة الابتكار. وهناك رأي آخر يقول إن السبب في ذلك عدم وجود منافس لها في تلك المشكاة البيئية الخاصة بها. لكن هذه حالة قد لا تسود لفترة طويلة، كما أشرت في مطلع هذه المقالة. ومن جهة أخرى نجد الشركات اليوم في مواجهة فعلية مع ذاك النوع من المنافسة التي بدأت الجامعات الآن تواجهه. ونجدها تتعلم القدر الكبير من المعلومات التي تعاونها في كيف تفكر مؤسسياً وكيف تعمل مؤسسياً وبطرق مختلفة عن السابق لكي تبقى قابلة للحياة وهذا شيء تكافح الجامعات بشأنه.

ربما كان المغزى المفيد الذي تعلمناه خلال السنوات العشر الأولى من حياة جمعية التعلم المؤسسي (SoL) إدراك أهمية الجمعية ذاتها. لقد أصبحت أعتقد بأنه لا يوجد بديل لبناء جماعات تشتمل على مؤسسات عديدة. و لا يوجد حتى الآن إجابات عن أسئلة كتلك التي طرحت في هذا الفصل. هناك عدد لا بأس به من الأسئلة الهامة جداً لم تطرح بعد. ويبدو أنه لا يوجد بديل أمام القادة الملتزمين ذوي التفكير العميق من كافة أصناف العمل سوى التعاون معاً في رسم الخارطة اللازمة. إنما يمكن لمجموعة صغيرة من المؤسسات الرائدة التي لديها الاستعداد للابتكار والمشاركة والتي تتصف بالالتزام العميق نحو تقدمها وتقدم غيرها، كما لديها الرغبة والاستعداد لأن تكون موضع دراسة وبمثابة مخبر تجارب، بمقدور هذه المجموعة أن تكون رائدة في تعلم كيف تتعلم لتكون مؤسسات تربوية.

بعد انقضاء بضع سنين على عمل جمعية التعلم المؤسسي SoL جاءني شخص كان يحضر أول لقاء له مع أشخاص من شركات مختلفة وقال: «إنني أدرك ما هو هذا الأمر، إنه «إدمان على كحول مجهول الاسم» لدى المديرين. فنحن جميعاً مدمنون على الأمر والسيطرة وعلى البحث عن الإجابات الصحيحة. مدمنون على إبراز علمنا بالأشياء وليس جهلنا بها. ونعتقد دوماً أن شخصاً آخر لديه القوة والسلطان لتغيير الأشياء. إن الطريقة الوحيدة للتخلص من هذا الإدمان يتمثل في التقائنا معاً». تبسمت لقوله هذا، لكنني لم أنس قط ما قاله، نحن جميعاً مدمنون، بل ونكاد لا نرى إدماننا هذا على «هذا النظام السائد حالياً في الإدارة» كما يدعوه ديمنغ Deming ولعلنا لا نستطيع أن نلحظ هذا الإدمان إلا ونحن جماعة.

نحن بحاجة لأن نكون معاً، كل امريءٍ يحتاج الآخر، وذلك بغية إيجاد الطريقة الأفضل. وقد لوحظ وجود عدد قليل من الأساتذة الجريئين يتحركون بهذا الاتجاه (انظر Awbrey, Scott, and Senge,1996). ولكن حيث أن التحديات كبيرة وهائلة فهل الأخطار أكبر كثيراً من الادعاء بأن المستقبل سيكون مثل الماضي؟.

المراجع:

Awbrey, S., Scott, D., and Senge, P. Learning to Change: A Proposal to Develop a Center for Integrative Universities. Working Draft, Oct. 1996.

Barr, R. B., and Tagg, J. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education." Change, 1995, 27(6), 12-25.

Block, P. Stewardship. San Francisco: Berrett-Koehler, 1993.

Brown, J. S., and Duguid, P. "Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation." Organization Science, 1991, 2, 40-57.

De Geus, A. P. The Living Company. Cambridge, Mass.: Harvard Business School Press, 1997.

Forrester, J. W. "System Dynamics and Learner-Centered Learning in Kindergarten through Twelfth Grade Education." In Road Maps (Chapter One), System Dynamics Group Education Project Working Paper (D-4337). Cambridge, Mass.: MIT Sloan School of Management, 1992.

Greenleaf, R. Servant Leadership. New York: Paulist Press, 1977.

Greenleaf, R. The Power of Servant Leadership. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.

Hamel, G. "Strategy as Revolution." Harvard Business Review, 1996, 74, pp. 69-82.

Jaworsky, J. Synchronicity. San Francisco: Berrett-Koehler, 1996.

Mensch, G. Stalemate in Technology. New York: Ballinger, 1979.

Orlikowski, W., and Senge, P. "My Dad Is Getting Smarter Each Day: Creating a Practicum for Reflection Among Graduate Students." SoL Working Paper. Cambridge, Mass.: Society for Organizational Learning, 1999.

Roth, G., and Kleiner, A. The Learning Initiative at the AutoCo Epsilon Program, 1991-1994. Cambridge, Mass.: Society for Organizational Learning, 1996. (www.sol-ne.org).

Schon, D. A. The Reflective Practitioner. New York: Basic Books, 1983.

obeikandl.com

Senge, P. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday, 1990.

Senge, P., and others. The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Took for Building a Learning Organization. New York: Doubleday, 1994.

Senge, P., and others. The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations. New York: Doubleday, 1999.

Wenger, E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

obeikandl.com