الفصل التاسع

استنتاجات

نريد أن يكون لدينا حقائق ومن دون أدنى شك–نتائج وليس مجرد تجارب –م دون حتّى إدراك أنَّ الحقائق لا تنشأ إلا عن طريق الشكوك، والنتائج لا تتأتى إلا بالتجارب.

– كارل جي. يونغ (1875–1961م)[1]

Carl G. Jung, 1875-1961

لقد تحدَّثنا في هذا الكتاب عن الأدوار المتغيرة للجامعات (والمدارس بصورةٍ هامشيةٍ) في ما يتعلق بتطوير أصول تدريسٍ إبداعيةٍ وشاملةٍ وتشاركيةٍ ومستقلةٍ؛ من أجل توصيل برنامجٍ ابتكاري. يحدِّد بيتر سكوت (Peter Scott, 2000) خمس سماتٍ للعالم المعاصر الحديث: التسارع والتحول، والتزامن وضغط الزمان والمكان، وزيادة الأخطار، وانعدام الخطية، والانعكاس. ويمكننا أنْ نضيف لتلك السمات خمس سماتٍ أخرى: التطبيع والتفرد، وتهميش أنواع المعرفة التقليدية ونقل مراكز السلطة، وممارسة النُخب الحاكمة للحكم عن بُعد، والفصل، وتحويل المعرفة إلى سُلعةٍ، وتتأثر الجامعة بازديادٍ بتدخلات الدولة التي تقودها السياسة بنفسها، وصور جديدة من التواصل بما في ذلك التقنيات الرقمية، وصور متعددة للتعبير، وتهميشها من مركز صناعة المعرفة، «الخطابات العالمية غير المحدودة بصورةٍ قضائيةٍ» (Yeatman, 1990)، وبأزماتٍ في الأنظمة السلوكية والمهنية.

تشير أول سمات سكوت، وهي التسارع والتحول، إلى الحجم المتزايد للبضائع التقنية والفنية والفكرية التي تُنتج، وجعلها متوافرة في المجتمع، وكيف أنَّ مدة حياتها تقصر شيئًا فشيئًا، والسمة الثانية التي يشير إليها هي الضغط الجذري للزمان والمكان، وجزئيًا، نتج هذا من توفير التقنيات الجديدة وعمليات العولمة، وحدث ذلك جزئيًّا أيضًا بسبب متطلبات السوق وطريقة التفكير اللاحقة التي يُحتاج إليها من أجل التنافس بنجاح، وأوقدتها شبكة الإنترنت والضواغط التقنية الأخرى، وكان لهذا آثار عميقة في الهويّات والعلاقات البشرية، والسمة الثالثة، بالنسبة إلى سكوت، هي زيادة الأخطار. في مستويات المجتمع جميعها، غدا الآن أخذ الأخطار أمرًا مقبولًا، مع حصول نتائج كارثية إذا فشل المشروع. لاحظْ كيف أنَّ عددًا صغيرًا نسبيًّا من المصرفيين ورَّطوا أمريكا الشمالية ومعظم أوروبا في أزمةٍ اقتصاديةٍ كبيرةٍ، والسمة الرابعة التي حدَّدها سكوت هي ما يدعوها بانعدام الخطية؛ أي التعقيد والفوضى، ويشير هذا إلى الأزمة في شرعية المعرفة والطريقة التي تُنقح فيها الآن المعرفة، ويُعاد تقديمها بلا نهاية، وأخيرًا يُحدَّد سمة للعالم المعاصر الحديث الذي نعيش فيه الآن، فكرة الانعكاس، وما يعنيه بهذا هو أنَّ الحدود بين مُنتجي المعرفة ومستخدميها تُضعَف، وتُرفض أُسس المعرفة، وتقدم على أنَّها أساليب تعبيرٍ عن اهتماماتٍ ثمينةٍ محددةٍ، ويصبح الآن من الصعب أكثر تحديدُ ما إذا كنا نحرز تقدمًا في المجتمع أم لا، ويعدُّ الحلم التنويري الذي أشرنا إليه سابقًا في عُرضةٍ للخطر تمامًا الآن.

وكما أشرنا، يمكن أنْ نضيف لهذه السمات خمس سماتٍ أخرى: الأولى هي كيف تصبح إستراتيجيات السلطة مفهومةً بصورةٍ أفضل، وقادرة أكثر على أن تُستخدم. تزوّد المعرفة المنظمة المدمجة في الجامعات- على سبيل المثال- المواساة لأفرادها، ولها تأثيراتٌ ضخمةٌ. وفي الحقيقة يعمل نظام السلوك عن طريق عمليات من التطبيع والتفرد، وكما أشار مارشال (Marshall, 1990: 22): «إنَّ المعنيينِ الأكثر وضوحًا اللذين يمكن أن يعطيا لكلمة (نظام) المنفصلين بالظاهر، هما في الواقع متشابكان بصورةٍ

وثيقةٍ؛ ويعنيان مجموعةً من المعرفة، وهي نظام من الضبط الاجتماعي لدرجة أنَّ النظام (المعرفة) يمكِّن من الضبط (الاجتماعي) والعكس صحيح». والثانية، هي نقل السلطة من المصادر التقليدية للسلطة إلى مصادر جديدة، ويعني هذا أكثر من مجرّد إضعاف الحدود بين أنواع المعرفة وأنواع مختلفة من مُنتجي المعرفة ومستخدميها، وتتعلق أيضًا بتهميش المصادر التقليدية للمعرفة والنفوذ (مثل الجامعات والسياسيين المُنتَخبين ديموقراطيًّا)، وإعادة منح هذه السلطة والنفوذ لهيئاتٍ أخرى (مثل الشركات متعددة الجنسيات، ونخب السلطة غير المنتخبة) التي لديها تصورٌ مختلفٌ عن ماهية المعرفة، وما هي أهدافها.

السمة الإضافية الثالثة للمجتمعات المعاصرة الحديثة هي أنَّ نُخبًا حاكمةً تمارس الحكم الآن عن بُعد، وإنَّ هذا البعد عن مقرات السلطة مهمٌ بقدر المسؤولية عن فشل سياسة الحكومة، ويمكن أن يوجَّه مباشرةً بسهولةٍ أكبر باتجاه تلك المؤسسات التي تسلم المنتج (مثل المدرسة أو الجامعة)، ويحوِّلها عن أولئك الذين يتحكمون في النظام فعليًّا (على سبيل المثال، السياسيون). وتعمل آلية الفصل هذه عن طريق إعطاء مؤسساتٍ فرديةٍ مسؤولية تنظيم أعمالها الخاصة بها، ولكن في الوقت ذاته تعيّن مؤسساتٍ شبه حكومية لمراقبة ممارساتها وتقييمها.

السمة الرابعة الإضافية هي الفصل، وهنا يفصل الشخص بين جوانب مختلفة من حياته؛ على سبيل المثال قد يعترف الأكاديمي أنَّه يؤمن في وجهات نظرٍ صارمةٍ وتحويلية عن كيفية عمل المجتمع، ولكن بوصفه مديرًا رئيسًا في المؤسسة التي يعمل فيها، فإنَّه يتبنى طرائقَ لعمل المرؤوسين وتنظيمهم تعزِّز الوضع الراهن، وتخالف معتقداته الخاصة به أيضًا. وأخيرًا، لدينا عملية التسليع المرتبطة بالمعرفة، وهنا يُعاد تنظيم معرفة العمليات والمؤسسات والذات لكي تُباع في المراكز التجارية، يشكِّل هذا- في الحقيقة- إعادة تركيب معرفي مهم للمعرفة الأصيلة التي أُنتجت، وإذا أضفنا السمات الخمس الموجودة عند سكوت (في المكان ذاته) إلى سماتنا الخمس الإضافية،

فيجب أن يكون لدينا الآن فهمٌ أفضل لطريقة عمل المجتمعات المعاصرة الحديثة، مثل دراسةحالتي (البرازيل وإنكلترا) في هذا الكتاب، ويتعين على المؤسسات التعليمية- لا سيما الأكاديمية-التأقلم مع العمليات المرتبطة بالتسارع والتحول السريعين، وضغط الزمان والمكان، وزيادة الأخطار، وانعدام الخطية، والانعكاس، والتطبيع والتفرد، وتهميش أنواع المعرفة التقليدية، ونقل مراكز السلطة، والتقييم الذي تمارسه النُخبة الحاكمة عن بُعد، والفصل، والتسليع.

9.1 الإبداع والابتكار

تُقدَّمُ هذه الميزات العشر للمجتمعات المعاصرة الحديثة بوصفها خلفية لهذا الكتاب، ولكن كان اهتمامنا الجوهري طوال الوقت ينصب على تطويرَ أصول تدريسٍ إبداعيةٍ وشاملةٍ وتشاركيةٍ ومستقلةٍ؛ من أجل توصيل برنامجٍ للابتكار، ويوجد في قلب أيِّ مجتمعٍ ناجحٍ مقدرة شعبه على التعلم في الحاضر والمستقبل كليهما، ويجادل البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة في أنَّ المقدرة لا تتعلق فقط برفاه الاقتصاد بل بجوانبَ أخرى من الحياة.

> إن التطور البشري هو أكثر من مجرد نهوض الدخل القومي وهبوطه، إنه يتعلق بإيجاد بيئةٍ يستطيع فيها الناس أنْ يطوِّروا مقدرتهم الكاملة، ويعيشوا حياةً مثمرةً وخلاقةً وفقًا لحاجاتهم واهتماماتهم. إنَّ الناس هم الثروة الحقيقية للأمم، وهكذا فإنَّ التطوير يتعلق بزيادة خيارات الناس التي لديهم؛ ما يمكنهم من عيش حياةٍ يقدِّرونها. وهكذا فهي تتمحور حول ما هو أكثر من النمو الاقتصادي الذي يعدُّ مجرد وسيلةٍ- هذا إذا كان وسيلةً مهمةً جدًّا-لزيادة خيارات الناس [...] يعدُّ بناء القدرات البشرية جوهريًّا لزيادة تلك الخيارات من سلسلة الأشياء التي يستطيع الناس أن يقوموا بها أو أن يكونوها في الحياة. إن أهم القدرات البشرية للتطور البشري هي أن تعيش حياةٍ مديدةٍ وصحيةٍ، وأن تكون واسع الاطلاع، وأن يتوافر أمامك الوصول إلى الموارد المحتاجة من أجل نمطٍ

مقبولٍ للعيش، ولتكون قادرًا على المشاركة في حياة المجتمع، ومن دون هذه ببساطةٍ لا يتوافر العديد من هذه الخيارات، وتبقى العديد من الفرص في الحياة صعبة المنال.

- البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة (2009م)

(UNDP, 2009)

يعدُّ التعليم أساسيًّا لمقدرة التطور، في المستويات المدنية والمؤسساتية والفردية، وعلى وجه الخصوص قدراته وتأثيراته، وبالإضافة إلى ذلك ثمَّة مجموعةٌ من أهداف المناهج الدراسية أو المعايير التي تتعلق بغاية العملية التدريسية أو هدفها (على مستوى المدرسة أو الكلية أو الجامعة)، تشكِّل هذه برنامجًا ابتكاريًّا، والذي- كما أشرنا- له السمات الآتية:

1. إنَّه تخفيفٌ متعمدٌ ومؤقتٌ للقوانين والعادات والتدابير للموارد؛ من أجل استكشاف إمكانات قوانين وعادات وتدابير بديلة.
2. إنَّه تجريبي؛ ولهذا فإنَّ نسبة فشله عالية.
3. يشتمل على إعادة تصوّر، وإعادة هيكلة، وإعادة تمثيل، وتخيل إصلاح الأهداف والممارسات اليومية.
4. يشجع ويضفي الشرعية على التنقيب في ما خلف الحدود المعرفية والأخلاقية والتأديبية والممارسة.
5. له إمكانية توسيع فهم الذات والآخرين، ويسمح بالتمثيلات الذاتية للماضي والمستقبل، وواقع الاحتمالات.
6. يسمح بتطوير العوالم الخيالية، وفهم كيف يمكن أنْ تؤثر تلك في عوالم الحياة ومسارها.
7. إنَّه نشاطٌ متعدد حقول المعرفة، ولحل المشكلات، وهو غير هرمي، ومُنتِجٌ مؤقتٌ للمعرفة.

8. له إمكانية توسيع فهم الوظائف والاستخدامات الممكنة للغرض.
9. إنَّه التطبيق الناجح للأفكار.

يتعين علينا في هذا الكتاب أنْ نفحص مفهوم الابتكار، والابتكار- كما أشرنا- هو مفهوم رئيس في تشكيل المجتمعات المعاصرة. في العصور الوسطى، كان الابتكار يعني الابتداع الذي ينبع من الإبداع البشري، بينما اليوم أصبح رمزًا للمجتمع الحديث، ويتعلق مباشرة مع إمكانية التطور الاقتصادي والاجتماعي المُستدام. إنَّ مفهوم الابتكار هو أوسع من مجرد الابتكار التقني، وفي الآونة الأخيرة غدت موجة جديدة من مناهج الابتكار مثل الابتكار المفتوح، وديموقراطية الابتكار والاقتصادات الخلاقة، والابتكار التنظيمي والتسويقي وتستخدم في السياق اليومي والعلمي، وترتبط العديد من هذه بمواقع جديدة من الإنتاج مثل أماكن العمل والمنازل، عوضًا عن مخابر وجامعات البحث التقليدية.

ناقشنا أيضًا أهمية الابتكار في المجتمع المعاصر والتقنيات الجديدة المتوافرة التي يمكن أنْ تُستخدم في التعليم، وخلافنا هو أننا ندخل ثورةً تعليميةً ثالثةً، يتبعها حاجتنا إلى تغيراتٍ جوهريةٍ للطرائق التقليدية التي نعلِّمها ونتعلمها، بالإضافة إلى كيفية إنتاج المعرفة ونشرها. إننا الآن في عالمٍ غدا فيه من الواضح، أكثر من أي وقتٍ مضى على الإطلاق أنَّ الحلول والمناهج القياسية ليست مناسبةً لمقابلة الحاجات التعليمية والاجتماعية الجديدة، على الرغم من المهمات الأساسية التي قامت بها الأنظمة التعليمية التقليدية.

إذًا، يتطلب تطور المقدرة لبرنامجٍ مبدع وابتكاري تطويرَ نظامٍ تعليمي مصمم خصيصًا، يناسب السياقات التي يحدث فيها التعلُّم. هذه السياقات هي جغرافية وثقافية ومعرفية، وهي وثيقة الصلة بصورةٍ أساسيةٍ بكيفية تنظيم ذلك المجتمع لموارده، وتحديد سكانه لمهام المسؤولية ومراكزها. في هذا الكتاب، ركَّزنا على تلك البيئتين التعليميتين، وهما البرازيل وإنكلترا، ولكل منهما سمات مختلفة، وتتطلبان لذلك أنواعًا مختلفةً من

أصول التدريس لتحقيق الغاية ذاتها، ولكن ما نستطيع القيام به هو اقتراح منهج مستقل وتحويلي للتعليم والتعلّم، أو على الأقل رسم إطار من أجل هذا المنهج.

ثمَّة عددٌ من المصطلحات المختلفة التي تُستخدم لوصف التعليم المستقل، وأكثرها شيوعًا (التعليم المنظم ذاتيًّا)، وهذه المصطلحات المختلفة كلها لها سماتٌ مشتركةٌ: يوجد لدى المتعلمين فهمٌ معرفيٌ لكيفية تعلمهم، وهم محفزون على تحمل مسؤولية تعلمهم، ويراقبون تجاربهم التعليمية الخاصة بهم ويبنونها، وكما في حالة العديد من التعابير المشتركة المستخدمة في التعليم العالي، يمكن أن يعني (التعليم المستقل) أشياء مختلفةً لأشخاصٍ مختلفين، في أنظمةٍ تعليميةٍ مختلفةٍ وثقافاتٍ مختلفة، ويضع هذا بوضوح مسؤولية التعليم على الطالب، بمساعدة الطاقم التعليمي الذي يحدده قيود البرنامج وأهدافه، والأهم، بالحدود المبنية في مقاربات التعليم والتعلّم، بما في ذلك استخدام التقنيات الرقمية.

9.2 التقنيات وأساليب التدريس الجديدة

استجابةً -إذًا- لتلك التقنيات الجديدة، ثمّة طلبٌ ضمني لمناهج تعليم وتعلّمٍ جديدةٍ، والتي قد نرغب في تسميتها بأصول التدريس المستقلة والتحويلية، ولكن ثمّة حاجة أولًا لفهم ماهية التعلّم وتطوير نظريةٍ للتعليم، من أجل تطوير إستراتيجية لتطور المقدرة لدى السكان. للحلقات التعليمية مجموعةٌ من السمات، أولى هذه السمات -كما أشرنا- هي تحديد الظروف التي يمكن للتعلُّم أن يحدث فيها في بيئةٍ معينةٍ، ويتضمن ذلك تلك الاختلافات الثقافية والمعرفية كلها بين الأمم، وأنظمة التعليم والمؤسسات التعليمية، والسمة الثانية هي مجموعةٌ من الموارد والتقنيات التي تمكن من حدوث ذلك التعلّم، ولهذه أبعادٌ كميةٌ ونوعيةٌ أيضًا (ما هو كمُّ المصادر الموجودة، وهل هي مناسبة نظرًا إلى نتائج التعلّم المقصودة للبرنامج). والسمة الثالثة هي نوعٌ محددٌ من العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم للتأثير في ذلك التعليم، ويتطلب هذا أيضًا نظرية تعلّمٍ، وهي شرح

عن الكيفية التي يمكن بها تحقيق ذلك التعلم (مجسدة بوصفها مجموعة معرفة أو مهارة أو ميل/ رغبة)، والسمة الأخيرة لبيئة التعلّم هي نظرية نقل؛ لكي يمكن نقل تطور التعلُّم أو المقدرة اللذين يحصلان في مجموعةٍ معينةٍ من الظروف (على سبيل المثال، مؤسسة تعليم عال)، مع مجموعةٍ من المتعلمين، وبطريقةٍ محددةٍ مع وجود نظرية تعلّمٍ محددةٍ تدعمهما، إلى بيئاتٍ في أماكن وأزمنةٍ مختلفةٍ سكوت وآخرين (cf. Scott et al. 2012).

وأشرنا أيضًا إلى أنَّ تطور التعلُّم والمقدرة يمكن أن يصمما نظريًّا بوصفهما عملية، بمجموعةٍ من السمات. وأنَّ لها مجموعة من علاقات أصول التدريس؛ أي إنها تدمج علاقة بين المتعلِّم والمحفِّز، والذي يمكن أنْ يكون شخصًا أو شيئًا في الطبيعة أو شيئًا من صنع الإنسان أو صنفًا محددًا من الموارد أو تحديدًا بوساطة أو وظيفة لأحد الأشخاص أو نصًّا أو غرضًا حسيًّا. توجد حاجة إلى عملية تغيّر، إمّا داخلية متعلقة بالمتعلم أو خارجية متعلقة بالمجتمع الذي يُعدُّ المتعلم أحد أفراده. ولكل حلقةٍ تعلّميةٍ جذورٌ اجتماعيةٌ تاريخيةٌ. يبرز ما تمَّ تعلُّمه في المجتمع وخارج الفرد، وتصقله الحياة التي يعيشها الشخص. إذًا، توجد عوامل خارجية وداخلية تتوسط العملية، وتحدِّد ما إذا كانت العملية إدراكية أو عاطفية أو فوق المعرفية أو إرادية أو تعبيرية الشكلَ، وأخيرًا، فإنَّ للتعلُّم عنصرًا استبطانيًّا؛ حيث يبطن المتعلم ما يعدُّ خارجيًّا بصورةٍ شكليةٍ بالنسبة إليه، وعنصرًا أدائيًّا؛ حيث ينقل المتعلِّم في العالم ما يعدُّ داخليًّا بصورةٍ شكليةٍ بالنسبة إليه إلى الخارج (المرجع السابق).

يعمل هذا باستخدام إطار فيغوتسكي، ويركِّز على فكرة الدعامة فيغوتسكي (Vygotsky, 1978) التي تستطيع أنْ تعمل بطرائقَ مختلفةٍ، في بيئات تعلّمٍ افتراضية وحقيقيةٍ. وتعني الدعامة في التعليم جوهريًّا مساعدةً يقدِّمها شخصٌ أكثر خبرة إلى المتعلِّم (على سبيل المثال، المعلِّم أو المرشد أو خبير في أصول التدريس) دعمًا لعملية التعلُّم، ولا يعدُّ أي من فهم هذا المفهوم أو استخدامه في تطوير بيئةٍ تعليميةٍ أمرًا سهلًا، ولكن له عدد من السمات: إنَّه داعمٌ ومؤقتٌ؛ ويقدم إلى المتعلِّم مع مهماتٍ معينةٍ يُطلَبُ

منه القيام بها، وتُفكِّكُ الدعامة في الوقت المناسب بالصلة مع مسار تعلُّم الطالب، ومن غير المرجح أنْ يكمل المتعلم المهمة من دونها.

وعلى الرغم من البساطة الظاهرة للفكرة الكلية للدعامة في التعليم، إلا أنَّها معقدةٌ، ويشترط لاستخدامها في التعليم اليومي عدد من المؤهلات، أولها أنه لا يوجد اتفاق حقيقي على ما تعنيه، وفي ما يتعلق بآليات وثيقة الصلة بها مثل (الصعوبات التي تتعلق بحالات الطوارئ) و(الخمود) و(نقل المسؤولية) فان دي بول وآخرون (cf., Van de Pol et al. 2010)، وثانيها هي أنَّ الدعامة تُفهم تدخلًا ديناميكيًّا، والذي يُعدَّل بعدها (من أجل عملٍ أفضل) ليلائم تقدُّم المتعلِّم المستمر. ولهذه الأسباب، يعتمد كمُّ الدعم ونوعه الذي يقدمه المعلم على كل من بيئة التعلّم وكيفية استجابة التلميذ للمهمة؛ لذا تعمل الدعامة بصورةٍ مختلفةٍ في حالاتٍ مختلفةٍ، وليست تقنيةً تلائم الحالات جميعها؛ ونتيجةً لذلك بدأ واضعو نظريات التعليم بالتمييز بين وسائل الدعامة والقصد منها. في بيئات التعلم الحقيقية يطوِّر المعلِّم حجم الدعامة ونوعها، مع بعض الإسهام من طرف المتعلِّم، وفي بيئات التعليم المفترضة، نظريًّا على الأقل، انتقل توازن المسؤولية لبناء الدعامة واستخدامها باتجاه المتعلّم.

ذكر تقييم حركة التعلّم بلاك وآخرون (Black et al. 2003) بعضًا من هذه المخاوف، على الرغم من أنها في الوقت الحالي تلائم بيئات التعلّم الحقيقية أكثر من الافتراضية. بالإضافة إلى ذلك، أشرنا إلى أنَّ لها ثلاثة عيوب: التركيز على التقييم البنائي (التكويني) في أثناء التدرب أدى بصورةٍ حتميةٍ إلى تهميش عمليات التعلّم، والنتيجة أنَّ بعضًا من إستراتيجياتهم يُساء تطبيقها وفهمها أيضًا (على سبيل المثال، لا يوازي تعلّم النظراء الطلبَ من التلاميذ أن يُصدروا حكمًا كميًّا بخصوص عمل زميلٍ وفقًا لمجموعةٍ من المعايير)، وقد تكون العملية المختزلة لأهداف تحديد النتائج ومقارنتها قادت إلى تشويه عملية التعلّم. يمكن لتقييم التعلّم أنْ يُقدَّم بخمس إستراتيجياتٍ رئيسةٍ وفكرةٍ رابطة واحدة. والإستراتيجيات الخمس الرئيسة هي: تصميم نقاشاتٍ وأسئلةٍ ومهماتٍ

تعليميةٍ فاعلةٍ في الصف، وتوضيح ومشاركة الأهداف التعليمية ومعايير النجاح، وتزويد تغذية استرجاعية تحفِّز التلميذ على التقدم، وجعل الطلاب المسؤولينَ عن تعليمهم الخاص بهم، وجعل التلاميذ المصادر التعليمية لبعضهم بعضًا. والفكرة الرابطة هي أنَّ الدليل على تعلّم الطالب يُستخدم لكي يلائم التوجيه الحاجات التعليمية بصورةٍ أفضل، وبتعبيرٍ آخر يلائم التعليم حاجات تعلّم التلميذ بلاك وآخرين (cf., Black et al. 2003).

تُبنى البيئات التعليمية بطرائقَ معينةٍ، مع وجود خياراتٍ على مستوى المؤسسة أو الصف تُتخذ بخصوص: ترتيبات أصول التدريس، والعلاقات بين مجالات المعرفة، وتوجهات المعرفة أو المهارة، وإطار المعرفة، والتقدم والوتيرة، والعلاقات بين المعلم والمتعلم، والعلاقات بين أنواع المتعلمين، والتنظيمات المكانية، والتنظيمات الزمنية، ومعايير التقييم ووسائله. والأهم من ذلك، يمكن لبيئة التعلّم أنْ تُحدَّدَ بنوع التعلّم الذي يعزِّز البرنامج التعليمي، وما يعنيه هذا هو أنه توجد سلسلة من العناصر التي تميِّز أنواع بيئة التعلُّم عن بعضها بعضًا؛ فعلى سبيل المثال يمكن أن تميّز بيئة تعلُّم حقيقية عن بيئة تعلُّم افتراضية بعددٍ من الطرائق الواضحة.

ويوجد لدى بيئات التعلم الافتراضية مجموعة من السمات المميزة، وتشير قابلية النقل إلى مقدرة المتعلمين على اختيار مكان دراستهم؛ لذا فهي ليست محدودة، كما هي في الأشكال التقليدية للتعلم وجهًا لوجه، عن طريق تعيُّن حضوره في أحد الأمكنة، وفي وقت محدد صدفة. ويتوافر الوصول إلى بيئة التعلم من خلال طرفية الحاسوب، والذي يمكن حمله من مكانٍ إلى آخر. يسمح التعلم في بيئة تعلّم افتراضي بمقدار من المرونة، والذي يُحرمه الذين يدرسون في البيئات التقليدية، وتعني هذه المرونة أن لدى التلاميذ بعض التحكم في الوقت الذي يدرسون فيه، وأين يدرسون، والمدة التي يدرسون فيها، وفي أي وقت من حياتهم يدرسون، وما يدرسونه، وعلى الرغم من أن بيئات التعلم التقليدية تحاول أن تبني طرائق ودروبًا مرنة عن طريق برنامج التعلّم، إلا إنها غير متقنة بالمقارنة مع بيئة تعلم افتراضية مبنية جيدًا.

تعد قابلية النقل سمةً أخرى لبيئات التعلّم الافتراضية، ويسمح للتلميذ، بالإضافة إلى المعلِّم، بأن يطوِّر مهاراته خلف البيئة الفيزيائية للصف، وتوسع الوصول إلى التعليم، والمهم أكثر أن يكون لديه القدرة على توسيع مجال مصادر أصول التدريس المتوافرة في بيئة التعلّم، ولو أن معظم هذه المصادر هي افتراضية، وسمة أخرى لبيئة التعلم المفترضة هي مقدرتها على التبادل، وقدرتها على الاستجابة للظروف المتغيرة والحاجات الفردية؛ لذا يمكن أن تكون البرامج الشخصية للتعلم مدعومة بسهولة أكبر في بيئة تعلم افتراضية، أكثر من بيئة تقليدية وجهًا لوجه، ويمكن نقل وحدات وعناصر من البرنامج لملائمة الحاجات الخاصة، وتخلق هكذا علاقات وصلات جديدة بينهم.

تسمح بيئات التعلُّم الافتراضية للطلبة بمقدار من التحكم الذاتي الذي يصعب على أفضل البرامج التعليمية التقليدية حتّى أن تقدمه، ويرجع هذا إلى أن بيئات التعلم الافتراضية لها المقدرة على إعادة تشكيل العلاقة بين المتعلم والمحفِّز. عوضًا عن شكلٍ من أشكال الإنتاج النصي الذي يمنح امتيازًا للكاتب عن القارئ، أو في الحالة التي نتكلم عنها هنا، امتياز للمعلم عن المتعلم، ما لدينا الآن هو احتمال، على الرغم من أنه نادرًا ما يستثمر، لهذه العلاقة التي تصبح علاقة متساوية أكثر؛ أي القارئ والكاتب، أو المعلم والمتعلم، هم الآن منتجون مساعدون للنص، بما في ذلك تعلم نصوص أو منتجات. إن لهذا التمثيل لنموذج النص التشعبي نتائج عميقة على أنواع التعلّم التي يمكن أن تُستخدم اليوم، والتي سببها اختراع التقنيات الرقمية. لقد كان لاندو (Landow, 1992: 70-1) أول من استخدم تعبير (هذا الانحلال النصي التشعبي للمركزية)، وما عناه بهذا هو أن الوسائط الجديدة تسمح بإمكانية المحادثة عوضًا عن التوجيه؛ لكيلا يهيمن أحد المذاهب أو البرامج: «...إن شخصَ مؤلفِ النص التشعبي يقترب من شكل القارئ، حتّى لو لم يكن يندمج معه تمامًا؛ وتصبح وظائف القارئ والكاتب متشابكةً مع بعضها أكثر من أي وقت مضى».

9.3 عمليات الإصلاح التربوي

ننهي هذا الكتاب بالتركيز على أفضل طريقة لتطبيق الإصلاحات التعليمية. عادةً، عندما تقرر الحكومة إصلاح نظامها التعليمي (أو أي خدمة عامة أخرى)، تبدأ بدراسة ما الموجود، والمتوافر، وتختار أفضل شيء مناسب وفقًا لنزعة سياسة الحكومة والقيود المتعددة التي يعمل السياسيون وفقًا لها. على الرغم من أنه من المهم تمييز تلك المقاربات من أجل توضيح إمكاناتها للوصول إلى أهدافٍ تعليميةٍ محددةٍ، غير أنَّ تجسيدها في خلفية الحياة الحقيقية هي ما يحدد نتائجها في المرحلة الأخيرة.، وهكذا كانت للمشاركة الاجتماعية في المملكة المتحدة في ثمانينيات القرن العشرين معانٍ ونتائج مختلفة عن تلك التي حدثت في البرازيل في المدة ذاتها، وأحيانًا قد تنتج السياسات طبيعيًّا عن سياساتٍ سابقةٍ، أو قد تلتحم بسهولةٍ مع سياساتٍ أخرى في قطاعاتٍ أخرى، ولكن في حالاتٍ أخرى قد تضاف إلى سياساتٍ أخرى، أو قد تختلف تمامًا عما كان موجودًا في السابق، وقد تُجمع في طريقةٍ غير مترابطة، متضاربةً مع سياساتٍ تعليميةٍ أو اقتصاديةٍ أخرى.

يتوافر حاليًّا أربعة أنواع أو مقاربات أساسية للإصلاح التعليمي: نموذج عام-خاص، ونموذج يلبي رغبات السوق، ونموذج التطوير المهني، ونموذج المشاركة الاجتماعية. وأول هذه المقاربات هي نموذج العام-الخاص. تملي الحكومات كيف يجب أن يُحكَم على الوضع الناجح لسياسات التعليم، وعن كيفية تحقيق ذلك، لديهم المصادر لفرض تلك الإصلاحات على النظام، على الرغم من أنَّ هذا نادرًا ما يُحقّق في الواقع في الطريقة التي أرادها صانعو القرار السياسي، والسبب وراء ذلك هو أنَّ عمليات الإصلاح هي بصورةٍ عامةٍ متعددة الاتجاهات عوضًا عن كونها أحادية الاتجاه، وتكون النصوص والإرشادات السياسية دائمًا غير كاملة، ولكنها تسمح دومًا لنفسها بأن يعاد كتابتها في كل مرحلةٍ من العملية وفي كل مستوى (بما في ذلك مراحل التطبيق)، ويعكس هذا النموذج المرن لإصلاح السياسة العلاقةَ بين تطوير السياسة وتطبيقها بصورةٍ أفضل، وثمّة شكل

مختلف عن هذا هو نموذج الدولة التقييمي؛ حيث تنسحب الدولة من التطبيق الدقيق لإصلاح السياسة، على الرغم من أنَّ لها مهمة كبيرة في هيكلة تلك السياسة. إنَّها تضع مجموعةً من الهيئات شبه المستقلة، وغايتها التأكد من أنَّ المؤسسات والأنظمة والأفراد يمتثلون لتوجيهات الدولة، ولهذه الهيئات شبه المستقلة مهمة في تأويل سياسة الدولة، ومن ثم في فرض هذه السياسات عن طريق فرض عقوباتٍ على تلك المؤسسات التعليمية إذا لم تمتثل، وتنفذ وكالات شبه حكومية عملية الإصلاح بعيدة عن الحكومات، ولكن لا يزال هذا يعدُّ نموذجًا عامًّا- خاصًّا.

والنوع الثاني هو نموذج السوق المشابه، وهنا تقرر الحكومات أنْ تنسحب بصورةٍ مباشرةٍ من تشكيل السياسة وتطبيقها، وتضع أنظمةً تلبي رغبات السوق، وتسلم السلطة إلى المستهلك، وهكذا تضع الضغط على المؤسسات التعليمية إمّا عن طريق ممارسة سلطتي الصوت أو بالخروج أو بالتهديد بممارستهما. إذًا، كما في الحالات الأخيرة، حدث هذا كثيرًا، ويهدد هذا بقاء المنظمة. في نموذج تلبية رغبات السوق للإصلاح، هناك حاجة إلى تداولٍ من أجل السماح للمستهلكين باتخاذ أحكامٍ بين المؤسسات لممارسة الصوت أو الخروج. وفي أنظمة المدارس حول العالم، اقتُرح عدد من التقنيات وجُرِّبت: نشر نتائج الفحص والاختبار، ونشر نتائج القيمة المضافة آخذين بالحسبان الإنجازات السابقة، ونشر نتائج القيمة المضافة آخذين بالحسبان الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأطفال، ومن المرجح أنْ ينتج من كل واحدة من تلك وِسَامُ استحقاق مختلف. ومهما كانت المقاربة المُتبنَّاة، فيعمل هذا عن طريق جعل المؤسسات مستجيبة لاهتمام شبه المستهلك، وعادةً على هيئة الضغط الأبوي. السوق تكون سوق شبيهة؛ لأنَّ لدى بعض مجموعات المستهلكين قدرة على ممارسة الصوت أو الخروج، ولذلك لديهم درجة أكبر من الرأسمال الثقافي، ويمكن أن يعرضوه، ويستخدموه بفاعليةٍ أكبر من باقي الناس.

ونموذج الإصلاح الثالث هو نموذج التطوير المهني، ويُعتقد هنا أنَّ أنواعًا مختلفةً من القرارات في النظام يجب أن تُتخذ من طرف أناسٍ مختلفين؛ لأنه في المستوى

الذي يعملون فيه من المرجح أكثر أن يكونوا قد اكتسبوا الخبرات المطلوبة لاتخاذ مثل تلك القرارات. ويتعلق النموذج على فكرة الخبرات؛ حتّى تُتخذ قراراتٌ أفضل من طرف أولئك الذين تكون معرفتهم عن مسائل معينة أكبر من معرفة غيرهم، ويمكن فهم هذه الخبرات بوصفها مقدرة على اتّخاذ قراراتٍ صحيحةٍ في سياقاتٍ محددةٍ، بما أنَّهم اكتسبوا هذه المعرفة والمهارات والميول المناسبة لحل المشكلات في هذه السياقات؛ ولذلك فإن عملية الإصلاح هذه، تقودها اهتماماتٌ مهنيةٌ، وقد تعرضت لنقدٍ ظاهرٍ بسبب السماح لاهتماماتٍ مكتسبةٍ بالهيمنة، وتُعد هذه القيم أنها قد ألغت قيمًا أخرى ذات صلة وثيقة أكبر.

والنموذج الأخير هو نموذج المشاركة الاجتماعية، والمبدأ الذي يدعمه هو عدم وجود طرائق قطعية لتحديد مدى صحة مجموعةٍ محددةٍ من القيم، ويجب على القرارات في الأنظمة التعليمية أن تُتخذ بالتفاوض بين أصحاب المصالح جميعهم؛ ويعني هذا أنه لا يوجد صاحب مصلحة واحد يحتكر السلطة فوق أي أحد آخر، أو يستطيع أن يطالب بمكانة خاصة، بل يتفاوض شركاءُ متعددون مع بعضهم، ويبتكرون حلولًا يتفق عليها، وما يعنيه هذا أيضًا هو أن الطريقة للوصول إلى اتفاق يجب أن تكون، في معنى مثالي، مجردة من علاقات السلطة هذه التي تميز أحد أصحاب المصالح عن الآخر، وتهجر الحكومات موضعها المميز في عملية الإصلاح، وتتجنب حماية مصالح المجموعة، وتتدخل بصورةٍ صحيحةٍ في عمليةٍ مدروسة بتأن.

الملاحظات:

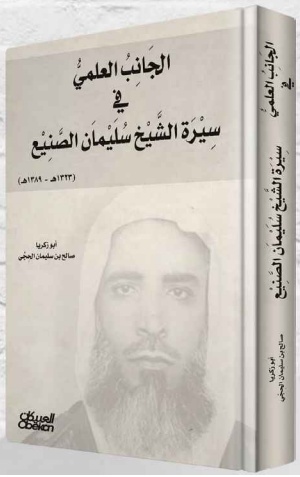
1. كما أوردها جوزيف كامبل (Campbell, 1971).

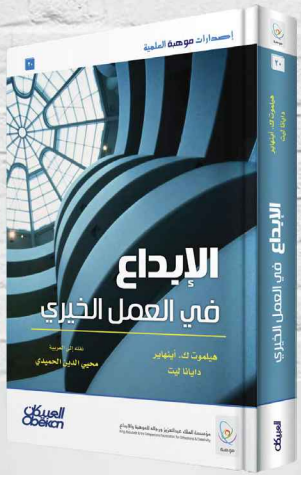
العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

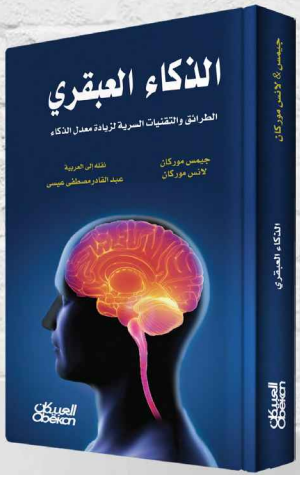
إحدى شركات

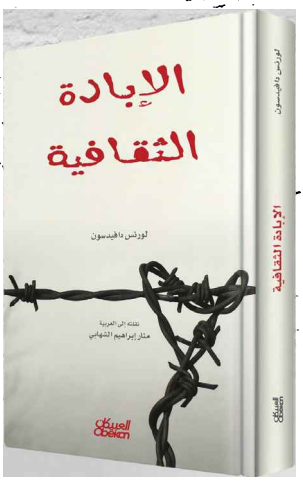
العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

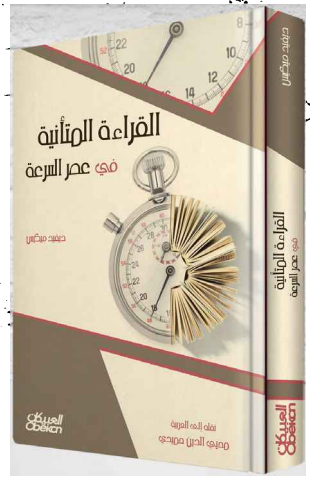
أحدث الإصدارات

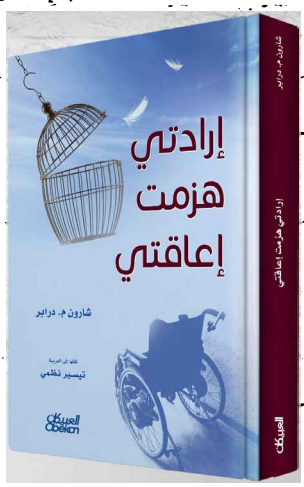












Follow Us
obeikn reader
obeikanpub
obeikanstores

متجرنا على
وادي wadi

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

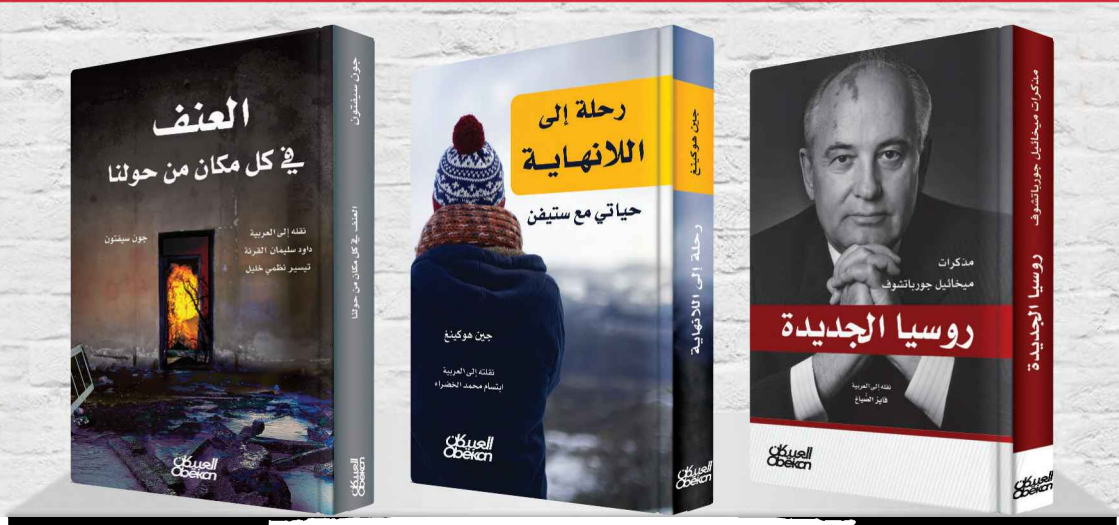
كتبنا الصوتية
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

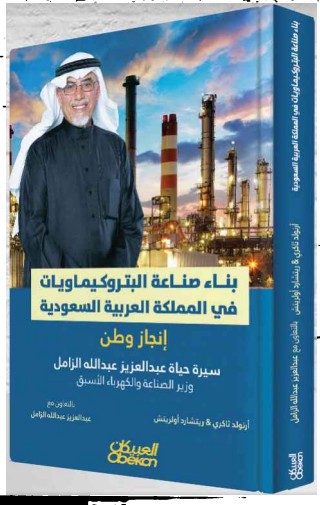
العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

إحدى شركات

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

أحدث الإصدارات





Follow Us

obeikn reader
obeikanpub
obeikanstores

متجرنا على
وادي wadi

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

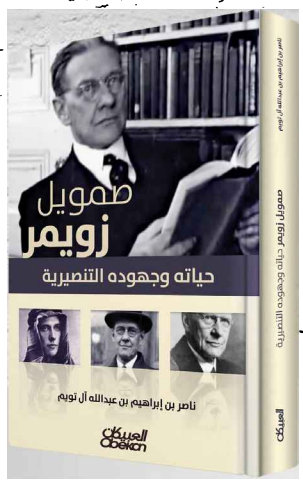
كتبنا الصوتية
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

إحدى شركات

العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

أحدث الإصدارات



Follow Us
obeikn reader
obeikanpub
obeikanstores

متجرنا على
وادي wadi

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

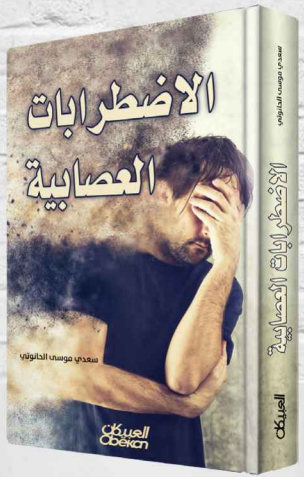
كتبنا الصوتية
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

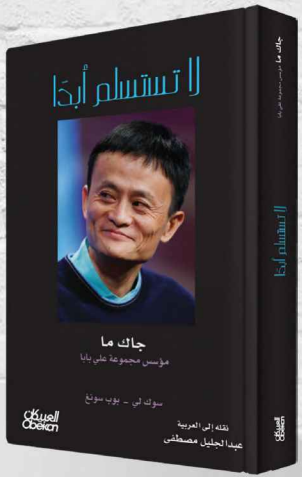
العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

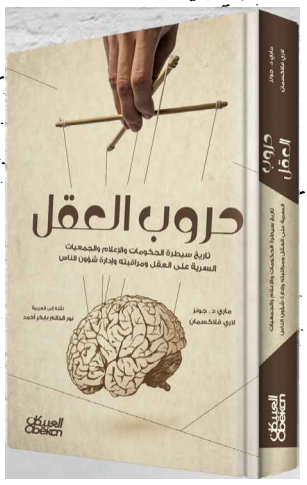
إحدى شركات

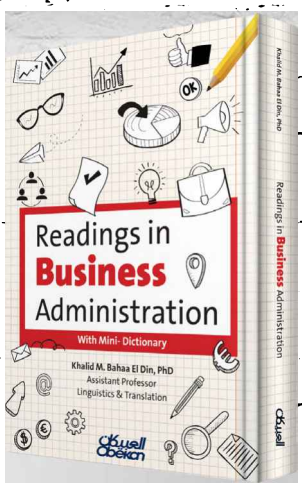
العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

أحدث الإصدارات









Follow Us
obeikn reader
obeikanpub
obeikanstores

متجرنا على
وادي wadi

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

كتبنا الصوتية
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

إحدى شركات

العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

أحدث الإصدارات

Follow Us
obeikn reader
obeikanpub
obeikanstores

متجرنا على
وادي wadi

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

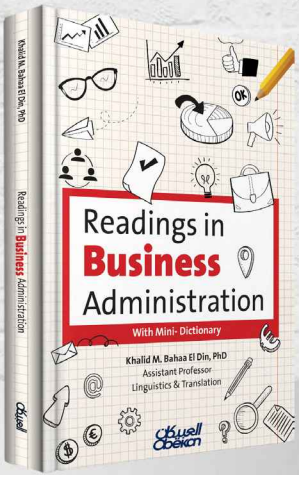
كتبنا الصوتية
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

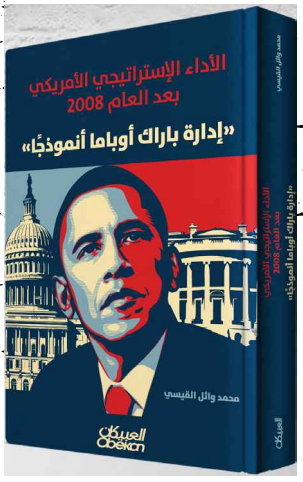
العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

إحدى شركات

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

أحدث الإصدارات





Follow Us
obeikn reader
obeikanpub
obeikanstores

متجرنا على
وادي wadi

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

كتبنا الصوتية
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

إحدى شركات

العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

أحدث الإصدارات

Follow Us
obeikn reader
obeikanpub
obeikanstores

متجرنا على
وادي wadi

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

كتبنا الصوتية
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

فهرس المفردات والأعلام

أ

أثينا، 12–86

أرسطو، 83–85

أزمة التمثيل، 60

أفلاطون، 82–85

أمريكا اللاتينية، 29–68

إ

إجمالي الناتج المحلي، 69

إستراتيجيات الابتكار، 8–70، 199

إنتاج المعرفة، 23–40، 208

إنجلترا، 7–70، 177

ا

الأعمال الصغيرة، 71–75

الإقصاء الاجتماعي، 45

الابتكار الاجتماعي، 53

الاستدامة، 49–54، 169

البرازيل، 4–214

البُعد الدولي، 28

البنك الدولي، 69

التصنيف العالمي للجامعات، 47

التعلم الافتراضي، 143

التعلم المستقل، 5–198

التعليم الأساسي، 33–43، 161–174

التقنيات الرقمية، 5–213

التقييم، 30–212

التواصل والتحفيز، 71

الثورة التعليمية الثالثة، 5–89

الجامعة للجميع، 152

الرأسمالية، 52–54

الريادة، 5، 156

الصين، 29–88

الطريقة الوضعية/التجريبية، 57

الفروق بين الاكتشاف والاختراع، 51

المعايير العالمية، 40

المقررات المفتوحة الشاملة، 8–108

المنتدى الاقتصادي العالمي، 72–75

الهند، 29–109

اليونيسكو، 27

ب

باولو ليمان، 170

برامج الدراسات العليا، 36–66، 172
بيكون، 51–74

ت

تخصيص المصادر، 45
تشارلز داروين، 177
تشافيز، 98
تطوير المعرفة، 5–115
تناغم العلم، 97
تنمية القدرات، 150

ج

جان بياجيه، 78

ح

حركة التنوير، 62
حكومة العمال، 45

د

دانيال، 92
دراسات الحالة، 5–10، 147–177
دمقرطة الابتكار، 53
ديفيد كولب، 137

ر

روسيا، 66
رون بارنيت، 120
ريادة الأعمال، 5–167
ريودي جانيرو، 9، 152

س

سكمبتر، 52
سكوت، 3–210
سيليكون، 159–160

ش

شركة فيدوكا، 161–164

ط

طرائق التدريس، 30–190
طريقة سقراط، 80

ع

عولمة التعليم، 7–31

غ

غبسون، 53
غودن، 51

ق

قابلية النقل، 58، 212–213
قانون الإصلاح التعليمي، 41

ل

لغز الشمعة، 91–92

لوريلارد، 105–107

م

مؤشر التنمية البشرية، 55

ما بعد الحداثة، 57–59

مجموعات التعلم، 5–9، 134

مدرسة الرجبي، 13–24، 177–183

معهد ماساتشوستس، 109–121

مفهوم الابتكار، 5–50، 208

مكيافيلي، 49–74

مهارات التعلم، 9، 144

مواطنة، 27

موتا، 3–129

ن

نظريات التعلم، 9، 122

نيوبروسبيكتا، 9–13، 164–170

نيومان، 51

هـ

هابرماس، 59

و

وجه جانوس، 54

وليام شكسبير، 178

ويلز، 163

ي

يوهان جوتنبرج، 86