مقدمة

نأمل أن يجد المحاضرون في التعليم العالي -على اختلاف تخصصاتهم- موضوعَ هذا الكتاب مفيداً ومتحدياً في آن: مفيداً لأنه يضم سلسلة واسعة من الأفكار العملية التي يمكننا تطبيقها على الفور في تدريسنا؛ ومتحدياً لأن الفصول تدعونا إلى التفكير في طريقة تدريس طلابنا وإعادة تقويمها. لقد حاولنا التركيز على القضايا والتطورات التي تمارس تأثيراً مهماً في طرق تدريسنا لأعداد متزايدة من الطلاب في مرحلة الدراسة الجامعية.

هذا عصر مثير فيما يتعلق بتطوير التدريس والتعلم في التعليم العالي. فمن ناحية، هنالك سيل دافق من المبادرات التي ظهرت طوال العقد الماضي، صممت كلها لتحسين جودة التعلم والتدريس (وحالة التدريس أيضاً) ضمن الجامعات. والمثال المهم على ذلك تجسده أكاديمية التعليم العالي في بريطانيا. فقد أُسست عام 2004 لتحقيق «أهداف طموحة» و«التركيز على الطلاب وتحسين تجربتهم»، كما وصفها أول مدير تنفيذي، بول رامسدن، في خطبته الأولى أمام المؤتمر السنوي لهيئة التمويل. فالهدف الطموح للأكاديمية على المدى البعيد هو توفير «سلطة مرجعية وطنية لقضايا التدريس والتعلم، تشجع التطور المهني لفريق التدريس عبر سلسلة من الخدمات، وتدعم إثراء العمل في الجامعات والكليات». (www.heacademy.ac.uk, April 2004) على المستوى المؤسسي، تستهدف المراكز الجديدة لـ «الامتياز في التعلم والتدريس» مكافأة الامتياز وتشجيع الابتكار في التدريس والتعلم. أما على المستوى الفردي، فإن «خطة زمالة التدريس الوطني» تكافئ المؤسسات المرشحة التي تميزت بإسهاماتها الخاصة في التدريس والتعلم: توسعت الخطة وزادت جوائزها السنوية من 20 – 50 في عام 2004.

تمثل هذه المبادرات وغيرها اعترافاً متنامياً بأهمية التدريس الجامعي على المستويات كلها -من الإستراتيجية المؤسسية إلى المبادرات الفردية- والتدخل المتزايد من الهيئات التمويلية والحكومة على حد سواء. والآن تميز هذه النزعات والتوجهات التعليم العالي في عديد من البلدان، على الرغم من أن التوليفة المحددة الجامعة للخطط والبرامج المدرجة أعلاه ليس

لها سوى عدد قليل من النماذج النظيرة المباشرة (أو ليست لها نظائر على الإطلاق) في بلدان العالم الأخرى. لكننا لا نستطيع القول إنها حظيت بقبول عالمي شمولي بوصفها نماذج مناسبة للتغيير التعليمي: المبادرات جميعها خضعت لجدالات خلافية في بعض التفاصيل، ويمكننا العثور على حجج قوية تثبت قيمتها وتؤكد حدودها المقيدة في الوقت ذاته.

التوليفة التي تجمع التدخل المتزايد والتوسع المتسارع أدت إلى ظهور بعض التناقضات الحادة والتوترات العميقة. ومن أجل توضيح التوترات والضغوط، يرى بول رامسدن أن التعليم العالي يواجه «مستقبلا مؤكداً تقريباً من التنوع المستمر الذي لا يهدأ في البيئات الأكثر تقشفاً» (رامسدن، 1998 - 3). لكنه يقدم الحجة أيضاً على أن «التدريس واحد من أكثر النشاطات الإنسانية بهجة وإثارة حين يؤدى بأسلوب جيد» (رامسدن، 2003: 5). لقد أصبح الشكل في هذا التدريس بؤرة تركيز أيضاً لجدل حيوي أحياناً وحامي الوطيس في أغلب الأحيان، وهو يتمثل الآن بصورة منتظمة في الأوساط الأكاديمية والصحفية. على سبيل المثال، لنفكر بالاختيار النمطي للمقالات المأخوذة من بضعة أعداد من مجلة ملحق التايمز للتعليم العالي (Times Higher Education Supplement). فقد قارنت إحدى المقالات، التي حملت عنواناً محفزاً هو: «نماذج التدقيق (تقتل التدريس)»، تعليقات مأخوذة من محاضرة سالي براون المتعلقة بأساتذة الجامعات، حين عرفت التميز في التدريس بأنه يشمل «الحماس للموضوع»، و«الالتزام بتعلم الطلاب»، مع اهتمامات وقلق بن نايتس من «الابتعاد عن الانضباط الأكاديمي والمعرفة المتمرسة والمتخصصة لمصلحة التدريس الشمولي وغير المتخصص» (اوتلي، 2004). ثمة مقالة شخصية كتبها بيتر آبس وصف فيها «الواقع التعليمي الراهن» بأنه «براغماتية عقيمة»، وتساءل: «هل تتمكن العوامل الشخصية والتحريرية للتعليم من البقاء؟» (آبس، 2004). في العدد نفسه، وصف كين باين دراسته البحثية عن عينة من «المدرسين المتفوقين» في مختلف الجامعات. وشملت الملامح المشتركة عبر مختلف الموضوعات محاولات «لإيجاد بيئات تعليمية نقدية وطبيعية وتحدي الطلاب لإعادة التفكير بافتراضاتهم» (باين، 2004). وليس ثمة شك في أن جودة التدريس الجامعي وشكله مستمران في إثارة مشاعر محفزة والتزامات قوية.

إذاً، لدينا دوافع قوية لحث (وتمويل) التغيير التعليمي، وإجراء نقاش جدي (واهتمامات عميقة) عن النتائج المحتملة لهذا التغيير، وحل بعض المشكلات التشغيلية العويصة التي تتبدى

عند توسيع التعليم العالي. وفي خضم هذا الاضطراب الشديد نستمر في أداء المهمة اليومية المتمثلة في التدريس وأساليب ومدركات مجموعات المدرسين في الجامعات. فقد وجدت دراسة بريطانية أجريت حديثاً أن غالبية الأكاديميين الجامعيين يشعرون أن الطالب الحديث أقل تهيؤاً واستعداداً مقارنة بسلفه للحياة الجامعية، وأن لذلك مضامين ضارة بالمنهاج الدراسي. واكتشفت الدراسة نفسها أن معظم الأكاديميين يشعرون أيضاً أن ما يحث الطلاب أساساً هو القلق المتعلق بالعثور على الوظيفة المناسبة في المستقبل. ولم تشعر سوى نسبة ضئيلة منهم أن الطالب يسعى بصورة رئيسة لاكتساب المعرفة من أجل المعرفة. ربما تفرز هذه المدركات نتائج سلبية إذا لوَّنت أساليبنا للتدريس، خصوصاً حين ترسم أبحاثنا عن مواقف الطلاب صورة أكثر تعقيداً (وأكثر تشجيعاً أيضاً) بوصفهم «مستهلكين مجدين تحركهم ضمائرهم» (هيغنز وآخرون، 2004).

يركز هذا الكتاب بؤرة اهتمامه على هذا المستوى التشغيلي / العملي – ما الذي نفعله، نحن المدرسين والمحاضرين، للتأثير في تعلم الطلاب – على الرغم من أن كثيراً من الفصول تقدم بعض الملاحظات والتعليقات على السياقات التنظيمية/المؤسسية والسياسية التي تؤثر فيما نفعله. والجدير بالذكر أن جميع المساهمين في الكتاب هم من المشاركين الفاعلين في تعزيز تعلم الطلاب ويتمتع معظمهم بخبرة تدريسية طويلة. إذاً، يعد هذا الكتاب دراسة موجهة من المحاضرين في الجامعات إلى محاضري الجامعات. لكنه ليس دليلاً إرشادياً شاملاً عن الممارسة التدريسية، كتلك الكتب الموجودة حالياً (مثلاً: فراي وآخرون، 1999؛ لايت وكوكس، 2002؛ رامسدن، 2003). بل هو مجموعة من الفصول التي تتناول القضايا المهمة حالياً (ومستقبلاً) في التعليم العالي -قضايا مهمة حددها الممارسون «عند الطرف الحاد والنهاية القصوى»- ومصدر للأفكار (والإلهام كما نأمل) فيما يتصل بالكيفية التي يستطيع عبرها الممارسون التأثير في عمليات تعلم الطلاب وشكلها. وخلافاً لبعض الكتيبات الإرشادية المتعلقة بالتدريس في الجامعة، عملنا على تفعيل سياسة تحريرية «بلمسة خفيفة»، ومن ثم سيجد القارئ المعني بعض التوترات والتناقضات بين الفصول. ومثلما هي الحال في أي تعليم جيد، يتمثل هدفنا الأساسي في تشجيع الحوار والنقاش والجدل.

تناقش الفصول كلها القضايا التي يشعر المؤلفون أنها مؤثرة ومهمة، ونأمل أن يستشعر القارئ الالتزام والحماس الكامنين في كل مقالة. فإذا انتشر هذا الالتزام بالقدر الذي نعتقده، فإن مستقبل التدريس والتعلم في التعليم العالي مضمون.

بنية الكتاب

الكتاب مؤلف من أربعة أجزاء، لكن القصد من ذلك لم يكن الوصول إلى تصنيف صارم أو حصري أو استبعادي. فالعديد من الفصول تتناول موضوعات متداخلة، ولذلك يبدو تقسيم الفصول إلى أجزاء عشوائياً أحياناً. ونقدم فيما يأتي موجزا سريعاً للفصول ضمن العناوين المحددة للأجزاء الأربعة.

مقاربات للتعلم

يدعو الجزء الأول من هذا الكتاب القارئ ليفكر ويقوّم مقاربة الطلبة ونظرته للتعلم والتعليم الجامعي (التدريس الجامعي).

يطرح الفصل الأول مقاربة يمكن تطبيقها على أي مقرر دراسي أو مجال، وفيه يحاول كوني بيرد وجون ويلسون أن بيرهنا أن النظريات التربوية في الماضي لم تحاول تغطية كل المكونات الممكنة أو المتغيرات التي تعزز عملية التعلم. إن (قفلهما للتعلم التفاعلي)* هو عملية نظامية تمكن المربي أن يفكر في مجال واسع من المكونات المتوافرة في تطوير عمليات التعلم. وهذا الأفضل) يمكن أن يستعمل أيضاً كأداة لتشخيص وفحص البرامج الموجودة، ويساعدنا على أن نقرر: هل تغطي هذه البرامج العناصر الأساسية لعملية التعلم.

يقدم الكاتبان أمثلة ورسوماً توضيحية لإظهار كيفية استخدام النموذج. ويؤكدان وجوب عدم استخدامه بأسلوب آلي، بل كأداة تشخيصية مساعدة. ويمكن أيضا إضافته وتطويره وفقاً لاعتبارات البرنامج المتبع وحاجات المتعلم.

وبالانتقال من الأداة الشاملة إلى التدخلات المحددة، يقدم ديفيد ميجور الحجة لمصلحة التعلم المرتكز على العمل، مع عقد مقارنة بين الأدلة المستمدة من مؤسسة الفيرنو الراسخة في الولايات المتحدة، والبيانات المستخلصة من طلابه في جامعة تشستر كولدج. واعتماداً على البينات المستمدة من المقابلات الشخصية مع الطلاب مخرجات المقررات، يؤكد أن هذا الشكل من التعلم يمكن أن يوفر تعلماً ورؤى ثاقبة لا يمكن توقعها من التدريس التقليدي.

وتدرس آن هنتنغتون عدداً من أساليب التعلم التفاعلي عبر تأمل تجربتها التدريسية الطويلة والمهمة. فهي تعاين الفرص المتاحة والقضايا التي يواجهها المحاضرون الذين يرغبون في التحرك عبر الطيف التدريسي نحو التدريس التفاعلي. وبالطبع، يعد التدريس بمعنى من المعاني تفاعلياً بأنواعه كافة، ولهذا السبب نحتاج إلى أن نأخذ بالاعتبار الطيف الكامل الذي يمتد من تضمين التمارين التفاعلية ضمن المحاضرات الخاضعة لسيطرة المدرس، إلى الأطر والإستراتيجيات التي يجب فيها على الطلاب مواجهة استجاباتهم الشخصية للمادة والانخراط في الممارسة التأملية. ومن إستراتيجيات آن هنتنغتون تقاسم النظريات مع الطلاب. وهذه ممارسة تظهر في عدد من فصول الكتاب، حيث يتلقى الطلاب التشجيع على اختبار النظريات وتطبيقها على تجربتهم الشخصية بدلاً من مجرد قبولها بوصفها حقائق لا يمكن تحديها في أي سياق. وتثير أيضاً مشكلات الممارسة الأخلاقية وصعوبات التعامل مع استجابات الطلاب العاطفية / الوجدانية، وهذا موضوع آخر يظهر في الفصول اللاحقة.

العمل مع الطلاب

تقدم جين فوكس ودوت موريسون نموذجاً متدرجاً خطوة خطوة لتعريف الطلاب بعملية رسم خريطة المفهوم والتحليل الشامل لاستجاباتهم لهذا المنهج. والنتيجة المستخلصة أن الاستخدام المخطط لخرائط المفهوم يمكن أن يمثل إسهاماً مهماً في تعلم الطلاب. وتجربتهما لا تقتصر على مساعدة الطلاب على فهم موضوعات/مفاهيم محددة فقط، بل توفر إستراتيجية لتعزيز مستوى أعلى من التعلم والمعرفة والإدراك، وتشجيع الطلاب على الأسلوب التحليلي بدلاً من الوصفي. وما يزال بعض الطلاب يتضمنون خريطة المفهوم بوصف ذلك مكوناً مهماً من مخزون التعلم.

حين نشجع الطلاب على تحمل مزيد من المسؤولية عن تعلمهم (وتبني تقنيات مثل التعلم المرتكز على حل المشكلات)، نحتاج إلى التفكير بكيفية التشغيل -باعتبارنا أعضاء في فرق التدريس- لدعم عمل الطلاب بهذه الطريقة. تعرض تينا كلوستون الفكرة من منظور الطلاب، مستخدمة تجارب مشاركات الطلاب الذين جُمعت آراؤهم بواسطة الاستبانات، ومجموعات التمثيل، والروايات الوصفية طوال أكثر من عامين. ومن المهم الاعتراف بأن الطلاب لا يرون التميز في التدريس بنفس منظور الأساتذة.

هناك عدد من الدروس المهمة لنا جميعاً في هذا الفصل. على سبيل المثال، فمن الناحية الإيجابية السلبية فإن الوعي الذاتي مهارة بالغة الأهمية ومن الصعب اكتسابها بين عشية وضحاها. فهي تتطلب مراجعة مستمرة وجهداً دؤوباً.

يلاحظ بيتر هارتلي التطبيق المتزايد لأساليب المجموعات في التدريس الجامعي، ويسأل ماذا (وكيف) يتعلم الطلاب عبر هذه النشاطات والمشروعات الجماعية. ثم يقدم الحجة على أن معظم معارفنا الراهنة عن الديناميكيات الخاصة بالمجموعات مستمدة من سياقات محددة لا علاقة لها بالتعليم، وأن لهذه الديناميكيات مضامين مقلقة تؤثر في طرقنا التفاعلية مع المجموعات الطلابية. وبمعنى آخر، ليس لدينا سوى أدلة محدودة على كيفية «عمل» المشروعات الطلابية الجماعية فعلاً. وبعد تقديم أمثلة تظهر كيف يتعذر أحياناً تطبيق الصورة الذهنية المتعلقة بسلوك المجموعات الطلابية، اعتماداً على الدليل التجاري أو التنظيمي، يبين كيف نستطيع تغيير هذا الوضع لمصلحتنا. فنحن نحتاج إلى إشراك الطلاب في استقصاء عملياتهم الجماعية واستخدام ذلك وسيلةً لتطوير مهاراتهم النقدية والفكرية.

يركز الفصل الذي كتبته غوينيث هيوز على عملية التعلم على الشبكة الإلكترونية والمصادر المتاحة لمساعدة المتعلمين عبر هذه الشبكة، مثل الحصول على المواد التعليمية عن طريق البحث من خلال الويب. تجيب هيوز عن سؤالين أساسيين: كيف نستطيع دمج مهارات تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية في المنهاج؛ وكيف يمكن تشجيع المتعلمين على استخدام مصادر تعلم كيفية التعلم؟ وباستخدام نماذج، مثل مراحل سامون، للتعلم الناجح على الشبكة الإلكترونية ووصلها بأبحاثها الخاصة فيما يتعلق بمواقف الطلاب المختلفة تجاه التعلم على الشبكة الإلكترونية، تظهر عدداً من طرق إشراك الطلاب. ويختتم الفصل بقائمة تحقق مفيدة لإضافة مهارات كيفية تعلم التعلم على الشبكة الإلكترونية إلى المنهاج.

تدرس جو سميدلي «التعلم التوليفي» Blended learning، حيث يمكن للمكونات البشرية والتقنية التغلب على قيود التعلم المباشر ومعوقات التعلم الإلكتروني. وتشدد الباحثة على أدوار المتعلمين والمعلمين ومسؤولياتهم في تجربة التعلم التوليفي، مع توكيد خاص على قضايا التصميم المتأصلة في مقررات التعلم التوليفي الناجح. وأخيراً، تقدم مجموعة من دراسات الحالة المتعلقة بالتعليم التعليم التوليفي في الممارسة العملية وتوفر الدليل الدامغ على تنوع تجارب الطلاب الذي يمكن تحقيقه عبر الاستخدام الإبداعي لهذا الأسلوب من التعلم.

أصبح التعلم الموجه ذاتياً Self directed learning واحداً من الشعارات الجديدة. لكن ما الذي يفهمه الطلاب منه؟ يلخص فصل جولي– آن ريغان النتائج الرئيسة من دراسة استمرت عاماً كاملاً عن وجهات نظر الطلاب المتعلقة بالتعلم الموجه ذاتياً. واستنتجت أن تسهيل عملية تحول الطلاب ليصبحوا متعلمين موجهين ذاتياً بحاجة إلى تخطيط دقيق على شاكلة محتوى المنهاج. وهذا يعني أسلوباً تدريجياً في تطوير المتعلمين المستقلين، وتقديم مزيد من التوجيه عند بداية البرنامج إلى أن يصبح الطلاب أكثر استعداداً وتهيؤاً لتقويم حاجاتهم التعليمية وتقديرها. أما الإخفاق في تسهيل التعلم الموجه ذاتياً فيمكن أن يضع حواجز معيقة لاستقلالية المتعلم ويسبب للطالب قلقا لا داعي له. ومن النتائج المثيرة لهذه الدراسة الرابطة الوثيقة بين التعلم الموجه ذاتياً والأساليب المرتكزة على المعلم مثل المحاضرات. وتبدو هذه الرابطة أشد قوة مقارنة بحالها في الأدبيات السابقة التي تناولت التعلم الموجه ذاتياً.

تعزيز تقدم الطالب وتطوره

تتناول المجموعة اللاحقة من الفصول جوانب متعددة من تقدم الطالب وتطوره. حيث نبدأ بمعاينة القضايا المرتبطة بالانتقال إلى وصف المنهاج وفقاً للنتائج المحددة على مستويات مختلفة، الذي أصبح الآن النموذج المهيمن لتطوير المنهاج في بريطانيا.

وتدرس جيني مون فكرة التدرج في التعلم كما توصف في «واصفات المستوىLevel descriptors». وانطلاقاً من تحليل محتوى واصفات المستوى (مثلاً: مفاهيم التعليم المدمجة في الواصفات)، استطاعت كشف بعض القضايا والتبعات الناتجة عن هذه الطريقة لوصف التعلم والتدريس في التعليم العالي.

تفسر جيني فيليبس تطور الدليل الأساسي لتخطيط التطوير الشخصي. وقد أصبح الآن مكوناً إجباريا في التعليم العالي في بريطانيا، مع أنه طبق بطرق مختلفة اختلافاً بيناً. وبعد إيجاز السياق الوطني الذي جعل دليل تخطيط التطوير الشخصي أولوية للمشروع الأساسي، تتناول قضايا التطوير والتقويم وإعادة تصميم الدليل، مع التركيز على قضايا اختيار التقنية، والمضمون، والقابلية للاستخدام. وأخيراً، تعاين الأساليب المتبعة لدمج تخطيط التطوير الشخصي ضمن مجالات وموضوعات مختلفة. وتناقش بعض القضايا الرئيسة المنبثقة عن النماذج البديلة. أما تقويم هذه الأساليب جميعا فيسلط الضوء على بعض الموضوعات

الشائعة، ومنها الحاجة إلى تعريف الطلاب بمفهوم تخطيط التطوير الشخصي وما هو متوقع منهم، والقضية البالغة الصعوبة المتعلقة بربط تخطيط التطوير الشخصي بالتقويم.

تبدأ كاثرين مكفرلين الفصل الذي كتبته بتعريف إمكانية التوظيف وبإيجاز السبب وراء أهميتها لطلاب الجامعة وخريجيها. ثم تثير تحديين اثنين: أولاً، التفكير بالفرص المتاحة أمام الطلاب لتطوير مهاراتهم في مجال القابلية للتوظيف؛ ثانياً، استكشاف كيف يمكن الاعتماد على هذه الفرص. وباستخدام مشورتها ونصحها كنقطة انطلاق، توجز البرامج المتصلة بالقابلية للتوظيف القائمة حاليا في جامعتها وتشرح خططها للمستقبل.

فريق الدعم والتطوير

تثير الفصول الأخيرة قضايا دعم فريق التدريس وتطويره، بدءاً من استخدام الشبكة الإلكترونية، لتدعيم تطوير مهارات أفراده، وصولاً إلى تأثير التشريعات الحالية المتعلقة بالاعاقة. تتمثل الموضوعات المشتركة في أهمية تنمية الفرق التدريسية وتطويرها وتشكيلة متنوعة من الآليات التي يمكن استخدامها لمساعدة أفرادها على تطوير أساليب جديدة للتعلم والتدريس. ومن المهم على نحو خاص الأسلوب المهني التي يستخدمه الفريق الأكاديمي. نحن جميعا نحمل مسؤولية عدم الاكتفاء بمجرد تعزيز خبرتنا ومهارتنا في الموضوع، بل تطوير فهمنا للقضايا المتعلقة بتعلم الطالب.

يتناول جون شو مسألة تعريف فرق التدريس بالتعلم. وتظهر دراسة الحالة التي يقدمها كيف أثرت ممارسة أبحاث التعليم (وأبحاث العمل الفعلي في هذه الحالة) هذا التأثير القوي. واستخدمت النتائج التي توصلت إليها الأبحاث لإدخال التحسينات على المنهاج وهذا ما أحدث فارقاً مهماً – على سبيل المثال، تحسن معدل الاحتفاظ بالطلبة بنسبة 30%. ويمكن أن يعزى جزء من هذا التحسن إلى الانتباه الخاص الذي تلقته عينة الطلاب. لكن التغيرات البنيوية على المقررات كانت لها تأثيرات أبعد مدى. وبالطبع يمكن للأبحاث العملية أن تستمر وتحافظ على الزخم. وربما يكون الأكثر أهمية على المدى الطويل، خصوصا حين نأخذ بالاعتبار المصادر المالية المحدودة، والتأثير الإيجابي على فرق التدريس – وهو يصف العملية بأنها «مفتاح لإزالة عقبة كأداء أمام تطوير فرق المدرسين».

تستكشف فيفيان سيبر الحواجز الرئيسة أمام استخدام «تقنية المعلومات والاتصالات» وتقنية التعلم، التي يواجهها الفريق الأكاديمي والمؤسسات (بدرجة أقل)، وتصف سلسلة من المبادرات التي صممت للتغلب عليها. وهي تناقش الحواجز ضمن فئات رئيسة ثلاث: القضايا التقنية والمهارية؛ والقضايا المتعلقة بالتعلم والتدريس؛ والقضايا الناشئة عن الافتقار إلى تقدير قيمة الفرص أو الخوف. وتستنتج أن التقدم يعتمد على عمليتين مرتبطتين ومتتامتين: يجب أن يتغلب تدريس المدرسين على حواجز الخوف من التقنية ويقدر قيمة الفرص المتاحة لتعزيز التدريس؛ وعلى المؤسسات الإقرار بأن الاستثمار في البنية التحتية والدعم وفرق التدريس أمر مطلوب لتطوير المواد الضرورية.

يركز بيتر مانغان وأوما باتل بؤرة الاهتمام على مجموعة من المدرسين تحظى بأهمية متزايدة – أي أولئك الذين يعملون بدوام جزئي، ويشار إليهم غالباً بالمحاضرين الزائرين. ودراسة الحالة التي قدماها عبارة عن برنامج لتطوير فريق التدريس على الشبكة الإلكترونية (موقع أمبيانت AMBIENT) الذي ابتكر للتصدي لمتطلبات تعلم المحاضرين الزائرين، باستخدام المعلومات المستمدة من التقويم الذاتي لحاجات التعلم. ويستكشف الباحثان القضايا التي يمكن أن تشكل حواجز معيقة لنجاح تعلم المحاضرين الزائرين على الشبكة الإلكترونية، ويظهران إشكالية العلاقة بين إتاحة تطوير فريق المدرسين عبر الشبكة الإلكترونية والأدلة على التعلم الناجح. تشمل هذه القضايا مسائل متوقعة، مثل الوصول إلى الشبكة ومهارات تقنية المعلومات والاتصالات، إضافة إلى قضايا أخرى غير متوقعة مثل المجالات التي يصبح فيها العمل على تحديد المهنية في سياق «النزعة الإدارية الجديدة» في التعليم العالي حاجة ملحة لا تحتمل التأجيل. ويختتمان الدراسة بالتذكير بالمفارقات والتناقضات المتأصلة في تطوير فرق التدريس على الشبكة الإلكترونية.

يقدم ألان هيرست الحجة على عدم قدرة أي منا على تجاهل مضامين ومقتضيات التغييرات على التشريعات المتعلقة بالتمييز التي طبقت في قطاع التعليم العالي في بريطانيا منذ شهر أيلول/ سبتمبر 2002. وربما نتقاسم جميعا الاعتقاد بقيمة تشجيع الوصول إلى التعليم العالي، لكن التشريعات الحالية تحملنا مسؤوليات إضافية. إذ لم يعد بإمكاننا مجرد الاستجابة للصعوبات التي يواجهها الطلاب بعد الوصول إلى قاعات المحاضرات. فالتشريعات تلزمنا بتوقع أن يرغب الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في حضور مقرراتنا وعلينا إجراء

«تعديلات معقولة» لنتيقن أن أولئك الطلاب لا يتعرضون للتمييز والتحيز. بكلمات أخرى، نحن بحاجة إلى وضع خطة مسبقة لتسهيل الوصول إلى مقرراتنا وجعلها شمولية بدلا من حل المشكلات بعد ظهورها. وهو يركز على أربعة مطالب: الوعي بالإعاقات، والتدقيق في الممارسات الراهنة، وتوقع الحاجات المستقبلية، والخطوات الإجرائية لتطبيق التعلم الشمولي الذي لا يستثني أحداً. وربما تكون أقوى رسالة في هذا الفصل الخلاصة الآتية: إذا أجرينا هذه التعديلات على ما نقدمه للطلاب فإن من المرجح أن يفيدهم ذلك جميعاً دون استثناء.

في الفصل الأخير، تقدم غلينيس كوزين الحجة على أن عديداً من محاولاتنا لتشجيع إتاحة الفرص المتساوية اعتمدت على أفكار مغلوطة أو مضللة عن الهوية البشرية. وتؤكد بشدة على وجوب مقاومة محاولات تصنيف الأفراد ضمن فئات التغلب على التقييد أو في قوالب جامدة ومغلقة. ونظراً لأن أحد الموضوعات الرئيسة في هذا الكتاب هو البحث عن طرق لتشجيع استقلالية الطالب وثقته بنفسه، فإن هذه الحجة ظهرت في المكان المناسب لختام هذا الكتاب.

نأمل أن تجدوا بعض المحتويات على الأقل مفيدة، وعليكم أن تجدوا بعض الأفكار، إن لم يكن العديد منها، متحدية. نأمل أيضاً أن يحفزكم الكتاب على إجراء مزيد من الحوار، مثلما جاء في الفصل الأخير منه.

بيتر هارتلي، وأماندا وودز،

ومارتن بيل.

كلمة شكر

انطلق الكتاب بمبادرة من «معهد التعلم والتدريس» – حيث دعي الأعضاء لاقتراح فصول تناقش الاهتمامات والابتكارات المهمة في التدريس في التعليم العالي. وما كان ليرى النور لولا تشجيع وحماس والتزام سالي براون، وندين بالفضل أيضاً إلى ستيفن جونز على صبره وتحمله ودعمه القوي والثابت.

مراجع

Abbs, P. (2004) Why I... believe the higher education bill will increase alienation from learning. Times Higher Education Supplement, 1 May, 14.

Bain, K. (2004) Art of old masters in moulding minds. Times Higher Education Supplement, 1 May, 23.

Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall, S. (1999) A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice, London: Kogan Page.

Higgins, R., Hartley, P. and Skelton, A. (2002) The conscientious consumer: reconsid- ering the role of assessment feedback in student learning. Studies in Higher Education, 27, 1, 53 - 64.

Light, G. and Cox, R. (2001) Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional, London, Sage Publications.

Ramsden, P. (1998) Learning to Lead in Higher Education, London: Routledge.

Ramsden, P. (2003) Learning to Teach in Higher Education, 2nd edition, London: RoutledgeFalmer.

Utley, A. (2004) Audit models 'kill teaching', Times Higher Education Supplement, 23 April, 2.