الفصل الثاني

# «ألسنا ندور حاليًا في فلك مركزية المتعلم؟»

## حلاوة ومرارة النجاح

بقلم: ديفيد باود

غالباً ما نلاحظ أن إحدى التغيرات الأساسية التي صبغت التعليم العالي عبر النصف الثاني من القرن العشرين هو أنه أصبح متمركزاً على المتعلم أكثر من أي وقت مضى. وتشير الإصدارات في مجال التعلّم والتدريس إلى أن التركيز على المتعلم أصبح يُؤخذ بالحسبان بشكلٍ فعليّ بحيث أصبح أقلّ عرضة للانتقاد. وهذا ما يختصره عنوان الفصل الحالي « لسنا ندور حاليًا في فلك المتعلم؟» الذي جاء على صيغة سؤال كان قد طرحه مؤخراً أحد صلاب الدراسات العليا في قاعة الدرس. أنا لست متأكداً تماماً من صحة ذلك، أيّ هل كنا جميعاً ندور في فلك المتعلم، أي متمركزين حوله، لكن المثير للقلق هو أني، كما كنتُ من قبل، لست متأكداً تماماً من المقصود بمفهوم «مركزية المتعلم» هنا. وللإجابة عن هذا السؤال أودّ العودة للوراء في التاريخ الحديث للابتكارات التي كانت تهدف إلى دعم التعلّم لدى طلاب التعليم العالي، وذلك كي نعرف كيف وصلنا إلى وضعنا الحالي.

في العام 1969 كنتُ أول طالب بحث متفرغ يلتحق بمعهد التقنية التربوية الذي كان حديث النشأة في جامعة ساري آنذاك. وكان لويس إلتون، أستاذ علم الفيزياء في ذلك الوقت، هو الذي أسس المعهد ليكون وسيلة لمتابعة اهتمامه طويل الأمد بميدان التعلم والتدريس في التعليم العالي. وكوني كنت أشعر أثناء حياتي الدراسية في المدرسة والجامعة أنّ التجارب التي مررت بها بصفتي طالباً لم تكن جيدة بما يكفي، حاولت اغتنام هذه الفرصة لتقديم إسهامي، ليس بصفتي مدرساً لمادة الفيزياء، بل بصفتي فرداً مهتماً بتحسين التعلّم والتدريس، عسى أن يثمر هذا الميل للقيام بالإصلاح نيابة عن الطلاب ويجد طريقه إلى النجاح فيما بعد.

كانت تلك هي بداية اهتمامي المنظم بالتعلم والتدريس، الذي مازال قائماً حتى هذه اللحظة الحالية. ومنذ البداية، كنت أتبنى وجهة نظر المتعلّم، لإدراكي أن تجربة المتعلم تتأثر بما يقوم به المدرس. وبالنظر إلى الخلف عبر كل السنين التي مضت منذ ذلك الحين، سيتضح مفهومنا السابق لمركزية المتعلم وسيكون مختلفاً كل الاختلاف عن المفهوم السائد الآن. ففي ذلك الوقت، كان كل ابتكار يُطرح في حقل التعليم يجد تبريراً له عبر الادّعاء بأنه يصبّ في خانة «مركزية المتعلم». أما اليوم، فيُعدُّ مفهوم «التمركز على المتعلم» (مركزية المتعلم) مألوفاً جداً ومستساغاً بشكل عام لكنه، مع ذلك، مازال مرغوباً إلى درجة اعتماده بشكلٍ أساسي في التقارير الوطنية التي تصدر عن التعليم العالي[1] وفي بيانات وزراء الحكومة[2].

ويؤكد الخطاب العالمي الحالي للتعليم العالي على ضرورة تركيز التعليم على «المتعلم» وقد تحول هذا الخطاب إلى وصفة موثوقة. تفترض الوثائق والأوراق التي تصدر عن المؤسسات الأكاديمية عن التعليم بأننا نعرف تماماً المقصود بـ «مركزية الطالب». إلا أنّ هذا المفهوم يعني أشياء مختلفة بالنسبة للأشخاص المختلفين الذين يشيرون إلى جوانب مختلفة في الممارسة الأكاديمية عند استخدامه. وما نحتاج إليه هو كشف النقاب عن تلك المعاني المختلفة إذا كان لنا أن نحول دون إفقاد هذا المصطلح قيمته الخاصة. وفي الماضي كانت هناك تساؤلات عن ما إذا كان التعلم القائم على «مركزية المتعلم» ينطوي على خطورة كبيرة أو تطرف شديد. غير أن الافتراض السائد الآن يشير إلى أن كل جوانب التعليم العالي لا بدّ أن تنتهج «مركزية التعلم». بيد أن ما تخفيه هذه الفكرة أعمق وأوسع مما تحاول إظهاره. فمعظم الآراء الحالية عن «مركزية المتعلّم» ليست سوى تراكم غير مقصود لمفاهيم الماضي. وكي نفهم ما وصلنا إليه الآن، يجدر بنا التدقيق فيما مررنا به من قبل. وأثناء تقييم التنوع الذي صبغ الاستخدامات المختلفة لمفهوم «مركزية المتعلم» يصبح بإمكاننا تطوير فهم أكثر دقة لآلية تطبيق هذا المفهوم والتفكير في استخدامات المفاهيم الأخرى بطريقة نقدية. ومن هنا، سندرك أن مفهوم «مركزية المتعلم» يقوم على عدد من الأفكار، وليس فكرة منفردة بذاتها، وبعض هذه الأفكر ليست منسجمة مع بعضها بعضاً وهنا تكمن المعضلة.

1- اللجنة الوطنية للبحث في التعليم العالي 1997

2- Nelson 2002

ويتناول هذا الفصل التنوع الذي صبغ الأعوام الخمسة والثلاثين الماضية، أو ما يقاربها، في الإشارة لمفهوم «مركزية المتعلم» لدى طلاب الدراسات العليا ومن دونهم. وبدلاً من اقتباس الأمثلة مما نشر عن الموضوع، سأتبع منهجية سير-ذاتية لتوضيح القضايا الواردة في الأمثلة المستقاة مباشرةً من تجربتي الشخصية التي نشرتُ عنها عدة تقارير كانت ارتجالية بمعظمها. وكل واحد من الأمثلة المطروحة كان يمثل ابتكاراً فريداً من نوعه آنذاك تم اعتماده فيما بعد ليصبح نموذجاً لمركزية التعلّم والمتعلّم. وسأوضح جانب «مركزية المتعلّم» الذي تم تجسيده في كلّ من الأمثلة لأبين كيف تطور هذا المفهوم مع مرور الوقت. وباختصار، الغرض من الفصل الحالي هو دراسة التغيرات التي واكبت تطور مفهوم «مركزية المتعلم» التي كانت تخفيها تلك الابتكارات مع إلقاء الضوء على إسهامها في فهم المفهوم من جميع جوانبه بهدف إظهار بعض المشكلات المرتبطة باستخدام هذا المصطلح.

وتشمل الابتكارات التي سأقوم بمناقشتها نمط التعلم المبرمج[1]، ونظام التعليم المشخصن[2] (والمعروف أيضاً باسم خطة كيلر[3])، والتعلم الموجه ذاتياً والقائم على النقاش[4]، والتعلم القائم على حل المشكلات[5]، وأخيراً التعلم القائم على العمل[6]. وتستند كل تلك الابتكارات إلى «مركزية المتعلم» بطريقةٍ أو بأخرى. واليوم، أصبح بالإمكان أن نشهد في الجامعات أمثلة على معظم تلك الأنماط التعليمية بشكلٍ أو بآخر، لكن ليس بالضرورة أن نراها بحلتها الأصلية. ولكن في هذا الفصل سيتم وصف كل من الأفكار المنتقاة بانتهاج الطريقة نفسها التي تم اتباعها عندما أصبحت مألوفة. ويتبع ذلك بعض الملاحظات عن الملامح الخاصة بكل نمط من أنماط التعلم. كما سيتم التطرق إلى كيفية استخدامها بصفتها مجموعة متكاملة من الممارسات أو كلاً على حدة.

وبعد تقديم سلسلة من الشروحات سأقوم بتحليل تلك الآليات من حيث ارتباطها بمركزية المتعلم. ومن ثَمَّ سأناقش مضامين الحديث عن «مركزية المتعلم» اليوم وسأستنتج بأن هذا

1- Programmed learning

2- Personalized System of Instruction

3- The keller Plan

4- Self-directed & negotiated learning

5- Problem-based learning

6- Work-based learning

المفهوم ربما يكون قد عمّر أكثر من اللازم لتحقيق الفائدة. ولهذا، ستكون هناك حاجة لاستبداله حسب القصد الفعلي للمستخدم وما يرغب بالإشارة إليه عند استخدام المصطلح. السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: هل يوجد بالفعل نموذج حقيقي لـ «مركزية المتعلم» يمكن للجميع الاستفادة منه والاعتماد عليه؟

## ابتكارات مركزية المتعلّم

من الواضح أن نقطة الانطلاق هنا هي الطلاب ومجالات اهتمامهم. واستجابة لحركات الإصلاح الطلابية التي انطلقت في أواخر الستينيات من القرن الماضي ورداً على تعبير الطلاب عن عدم رضاهم عن تجاربهم في التعليم العالي، ظهرت حركات في العالم الغربي تدعو إلى وضع الطلاب في مركز عملية التعلّم. ومن مظاهر ذلك اتخاذ عدد من الخطوات لم تقتصر على تعيين الطلبة في لجان الجامعات؛ بل تجاوزت ذلك إلى ترك أثرها على طريقة تصميم المقررات وتدريسها. وبعد ذلك بدأت تتوالى التغيرات لجعل التعليم العالي متمركزاً على الطالب. ومن أسلس وأسرع التحركات التي اتخذت استجابة لعدم قناعة الطلاب بتجاربهم في التعليم العالي التأكيد على حق الطالب في اختيار المادة الدراسية، كإحدى الطرق المتبعة لمعالجة مصادر القلق لدى الطلبة. ومن وجهة نظر القرن الحادي والعشرين، فإن هذه الخطوة ليست سوى اعتراف محدود بحرية الإرادة لدى الطلاب. غير أنها كانت تعدُّ تطوراً أساسياً في الستينيات من القرن الماضي. وبينما بدأ التعليم العالي النظامي يركز على عدة أشكال من حرية الاختيار لدى الطلاب، بدأت الابتكارات الأبرز في مجال «مركزية الطالب» تظهر للعيان.

## التعلّم المبرمج ونظام التعليم المشخصن

من الملامح الأساسية التي تميز التعلم المبرمج الافتراض بإمكانية البرمجة الفاعلة للبشر بهدف التعلّم. والشيء الوحيد المهمّ في نهاية المطاف هو أن يكون الطلاب قادرين على إبراز السلوك المطلوب. ويتمحور دور مصمم التعلم المبرمج -وهو المهمة الأولى التي اضطلعت بها بعد التخرّج- عن تنظيم المعلومات بطريقة مدروسة بحيث لا يتمكن الطلاب

من تجنب التعلم[1]. وفي نظام التعلم المبرمج لا يعاني الطلاب أثناء تعلمهم من أي تقييد سواءً من حيث المكان أو الزمان. كما أنهم يتحكمون بحالتهم الدراسية (سرعة التعلم لديهم)، فالطلاب قادرون على التأثير بمعدل سرعتهم في التعلم، وإلى درجة محدودة جداً تسلسل حالتهم الدراسية إضافة إلى المدة الزمنية التي يقضونها في أيّ وقتٍ من الأوقات. غير أن ما يدرسونه يقع تحت سيطرة المبرمج بشكلٍ كلّيّ؛ إذ يدرس الطلاب ضمن إطار محدد لا يخولهم بأي دور حيال ما يجب تعلّمه، اللهمّ إلا قرارهم الأولي بالمباشرة بمقرّر تعليميّ.

وفي التعليم المبرمج، يركّز الجانب المتعلق بـ «مركزية المتعلّم» على الالتزام المطلق بما يرغب الطالب القيام به. ففي حال لم تُؤتِ عملية التعلّم أُكُلَها لدى الطالب، تقع المسؤولية على كاهل المبرمج الذي يعدّ ملزماً بإعادة تصميم موادّ التعلّم باستمرار لضمان جدواها وتحقيقها للمعايير المطلوبة. وتجد هذه المنهجية الافتراض التفاؤلي بأن الطلاب قادرون على تعلّم أي شيء طالما أنه يُقَدم لهم بالطريقة الملائمة. وكان الهدف من هذه المبادرة المهمة التي أطلق عليها اسم «التعلم المبرمج» تحرير المتعلمين من الإيقاع الموحد لاستعراض المدرسين. إلا أنه لم يكن من المفترض بالطلاب تجاوز المنهاج المحدد كما أنه لم تكن لديهم مصلحة في ذلك.

وتتمثل المحدودية العملية، وليست المفاهيمية، للتعلم المبرمج باعتماده على تحليل دقيق للمواد الدراسية التي يجب تعلمها إلا أن هذا لا ينطبق واقعياً على محتوى كلّ المواد المشمولة في أي وحدة دراسية. وكما يعتمد التعلم المبرمج على نقل المسؤولية من المدرس ووضعها بيد المصمم التعليمي إضافة إلى أنه ينطوي على تحدّي الممارسات الثقافية في المؤسسات التربوية. وهذا، وفي الوقت الذي يوجد فيه طلب على جودة «المركزية» التي يؤمنها التعلم المبرمج، غير أنه بقي محصوراً ضمن المستويات الدنيا للتدريب المهني أو مقتصراً على مجال المختصين بالتعلم بمساعدة الحاسوب بحيث بقي أثر هذه المبادرة على التعليم العالي النظامي ثانوياً.

غير أن الآفاق التي فتحتها المنهجية السلوكية أدت إلى البحث عن المزيد من الابتكارات. وقد تجسّد هذا بطرح الابتكار الذي ربما يُعدُّ أول ابتكار اعتمد على العلوم السلوكية على نطاق واسع فيما يخص مجال التعلم في التعليم العالي. وقد عرف هذا الابتكار باسم «خطة

1- Skinner 1954, Schramm 1962

كيلـر» نسبةً إلى ألفـرد كيلر[1] الذي عكف على تطوير الفكرة. كمـا عرفت خطة كيلر باسم النظـام المشخصن للتعليم[2] وقـد استقت هذه الخطة فكـرة «الإتقان»[3] من التعلم المبرمج. والمقصـود بالإتقان أن جميع الطلاب قادرون علـى الوصول إلى أعلى مستويات الأداء (أي الإتقـان) إذا كانت هنـاك وسيلة ناجعة لضبط الظروف التي تحكـم عملية التعلم لديهم. وبعـد ذلك حصل تطور في علم النفـس، بشكلٍ خاص في الولايات المتحدة، كما رافقه تطور في العلـوم الطبيعية[4]. وبذلـك، كان لويس إلتون أول من طرح نظـام التعليم المشخصن في العلوم في المملكة المتحدة.

في المقـررات الدراسيـة المستنـدة إلى خطة كيلـر، يعمل الطلاب بشـكلٍ مستقلّ وضمن الحيـز المكاني الخاص بهم (كيلـر: 1968: 79)؛ إذ لا يتم اللجـوء إلى المحاضرات طريقة أساسيـة في التدريس، على الرغم من تقديم عدد قليل منها بهدف التشويق والتحفيز. ويتم تقسيـم مـواد المقررات إلى وحـدات تحتاج كل واحدة منهـا إلى عمل أسبـوع واحد تقريبـ. ويحصـل الطالب على مادة مكتوبة خاصة بكل وحدة من الوحدات تتضمن الأهداف المرجوّ تحقيقهـا في نهاية الوحدة وتقترح الوسائل التي يمكن اتباعها لتحقيق تلك الأهداف. وعلى سبيـل المثـال، قد يُطلـب من الطالب قراءة عـدد من الصفحات في كتـاب دراسي معين مع قـراءة الملاحظات الإضافية المرفقة التي تتناول الموضوع المحدد وتتولى حلّ بعض المشكلات المطروحة. وبعد أن يشعر الطالب أنه أتقن الوحدة تماماً، يجري اختباراً قصيراً لمدة عشرين دقيقـة. وبعد الاختبار مباشرةً يجري المدرس الخاص مناقشة مع الطالب عن النتائج التي توصـل إليهـا ويمكنه تقديم التوجيـه حسب المشكلات المحـددة التي خلصـ إليها النقاش. وإذا تجـاوز الطالـب هذه المرحلة يصبـح بإمكانه الانتقال إلى الوحـدة التالية أما إذا فشل في اجتيـاز الامتحان فيجب عليه القيام بعمل إضافي على الوحدة، ومن ثم المحاولة مجدداً.

---

1- Alfred Keller

2- PSI: Personalized System of Instruction

3- Mastery

4- Physical Sciences

ومن الجدير بالذكر هنا أن الفشل في أي اختبار من اختبارات الوحدات لا يؤثر على التقييم النهائي للطالب[1].

ويمكن اعتبار خطة كيلر مفيدة في طرح أفكار رئيسة عن السلوكيات التي تحكم الواقع اليومي للمقررات الجامعية. لكن هناك اعتراف بعدم إمكانية تطبيق الخطة لبرمجة كل ما هو مطلوب في الدراسة الجامعية. والسبب في ذلك هو أن الخطة تعتمد على توظيف فكرة «الإتقان» الأساسية كي تبين للطلاب أنهم قادرون على تحقيق كل ما هو مطلوب منهم بأنفسهم. أما المداخلة البشرية فتحصل عن طريق النقاش الفردي بين المدرس الخاص والطالب عقب إجراء اختبار يتم أثنائه تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلاب. وفي تلك المقررات، يحرز الطلاب تقدماً سريعاً أو بطيئاً حسب المساعدة التي يحصلون عليها، حيث يقضي المدرسون الخصوصيون وقتاً أطول مع الطلاب الذين يحتاجون إليهم أكثر.

ولقد شكلت خطة كيلر تحدياً كبيراً أمام الافتراض التقليدي الذي يؤكد على ضرورة حصول جميع الطلاب على الإمدادات (التعزيزات، قبل الخضوع للتقييم) الذي يفترض حدلاً فشل معظم الطلاب في التعلّم بدلاً من الوصول جميعاً إلى مستوى الإتقان. وعلى صعيد آخر، من جوانب الاهتمام الأساسية في الخطة التركيز على الطلاب الأقل تمكناً، بدلاً من تحدي أولئك الأكثر مقدرة. وهذا ما يمثل تحولاً مهماً في مركزية المتعلم المتوخاة لأن هذه الطريقة في التعلم توضح ما تعلمه الطلاب على مدار أسبوعي، وتلفت انتباه المدرسين إلى ذلك بشكلٍ كامل. وعلاوةً على ذلك، كانت الخطة كفيلة بإحداث تحوّل في الخطاب التربوي تمثل بالانتقال من التركيز على ما يقوم به المدرسون إلى التركيز على ما يقوم به الطلاب وذلك عبر التركيز على مخرجات تعليمية محددة وقابلة للتحقيق وتوفير المواد التعليمية وإجراء الاختبارات المتكررة.

وصل تطبيق خطة كيلر إلى أوجه في الموضوعات التي تشمل محتوى تسلسلي ومتطلّب بحيث يستلزم ذلك بناء الأفكار وفق ترابط وثيق بين الفكرة وما سبقها، ومثال ذلك حساب لتفاضل والتكامل والميكانيكا (علم الحركة) وعلم النفس السلوكي. كما تم تطبيق الخطة

1- Elton et al. 1973: 164

في المجالات التي كانت يبدي فيها المدرسون استعداداً كبيراً لتكريس قسم كبير من الوقت في توثيق مقرراتهم وحشوها بالتفاصيل الكثيرة وتقديم مادة غنية ونماذج اختبار متعددة. إلا أن أحد الأسباب الأساسية وراء نجاح هذه الخطة يعود لقدرتها على التأقلم مع قيود الموارد المتاحة والجدولة الزمنية الخاصة بالمقررات الجامعية[1]؛ إذ تستند مركزية المتعلم إلى ضمان قدرة الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية بشكلٍ موثوق ومؤكد. والثمن الذي يتطلبه هذا الإنجاز هو الحد من التركيز على الأفكار الضرورية والأساسية الخاصة بالبرامج والمقررات؛ إذ كانت الخيارات المتاحة أمام الطالب شبه معدومة أو تقتصر على اتخاذ قرار وحيد ألا وهو الالتحاق. وكان ذلك هو ثمن الوصول إلى «الإتقان».

## التعلم الموجه ذاتياً/ التعلم القائم على النقاش

يشير «التعلم الموجه ذاتياً»، بمعناه الأشمل، إلى اتخاذ المبادرة بشكلٍ ذاتي من قبل الأفراد مع، أو بدون، مساعدة الآخرين وذلك لتشخيص متطلبات التعلم، وصياغة الأهداف التعليمية، وتحديد الموارد البشرية والمادية المطلوبة للتعلم، واختيار وتنفيذ إستراتيجيات تعلم ملائمة، وتقييم مخرجات التعلم. ومن التصنيفات المذكورة في الإصدارات المختلفة عن وصف هذا النمط من أنماط التعلم نذكر «التعلم بتخطيط ذاتي»، «طريقة الاستقصاء»، «التعلم المستقل»، «التربية الذاتية»، «التعليم الذاتي»، «التدريس الذاتي»، و«الدراسة ذاتياً»، و«التعلم التلقائي». لكن المشكلة بالنسبة لمعظم هذه التصنيفات هي أنها قد تشير ضمنياً إلى «التعلّم بشكل منعزل» في الوقت الذي يحصل فيه التعلم الموجه ذاتياً بالتعاون مع مختلف أنواع المعنيين (المساعدين) مثل المعلّمين والمدرسين الخصوصيين والمرشدين التربويين وأصحاب الموارد والأقران. ومن الجدير بالذكر وجود الكثير من النقاط المشتركة التي تجمع المتعلمين الموجهين ذاتياً ضمن مجموعة واحدة[2].

ويمثل التعلم الموجه ذاتياً ابتعاداً جذرياً عن سلوكية التعلم المبرمج وخطة كيلر. فهذ النمط التعليمي المستند إلى فلسفة إنسانية تضع رغبات المتعلمين في بؤرة التركيز يقدد

1- Boud et al. 1975

2- Knowles 1975: 18

الوسيلة لجعل المشروعات الخاصة بالمتعلمين مشمولة ضمن المقررات التربوية. وخلافاً لما هو عليه الحال في خطة كيلر التي يقوم فيها المدرس بتحديد الأهداف واختيار البرنامج التي لا تسمح للطلاب إلا باختيار معدل السرعة، نجد أن التعلم الموجه ذاتياً وضع اختيار الأهداف و لبرامج التعليمية بيد الطلاب ووضع المدرسين في موضع الاستجابة لذلك. وهناك عدم انسجام في العلاقة بين ممارسات التعلم الموجه ذاتياً، من جانب، والمناهج المحددة تقليدياً، من جانب آخر؛ إذ قد لا يقع اختيار الطالب على دراسة ما هو مطلوب منه. كما أن مناقشة البرامج التعليمية الفريدة مع كل طالب تتطلب حتماً مزيدًا من الوقت.

ومن الآليات الأساسية التي يقترحها ناولز لتطبيق نموذج التعلم الموجه ذاتياً ما أطلق عليه اسم «عَقد التعلّم» الذي أصبح فيما بعد رديفاً لعبارة «التعلم الموجه ذاتياً»[1]. ويشير «عقد التعلّم» إلى وثيقة تستخدم للمساعدة في التخطيط والإشراف على المشروع التعليمي.

يشير «عقد التعلم» إلى اتفاقية بين المتعلم والمرشد الأكاديمي وتنص على القيام ببعض النشاطات بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة والخروج بإثبات محدد يدلّ على تحقق الأهداف المرجوة. وبالمقابل، يُمنح العمل الأكاديمي المقدم اعترافاً رسمياً (غالباً ما يأخذ شكل المرتبة الأكاديمية).

ومنذ البداية يتم تشجيع المتعلم/ة على تحديد حاجات التعلم الخاصة به/بها وتطوير أهداف واستراتيجيات تعليمية تنسجم مع تلك الحاجات....

ويعتبر العقد عبارة عن بيان بالنتائج المرجوة وخطة العمل مع إدراج الأهداف التعليمية ووسائل تحقيقها في آنٍ واحد. إلا أن تفاصيل صياغة العقد تخضع للتفاوض. ولا بدّ من أن يكون العقد قابلاً لإعادة التفاوض من حيث المبدأ وعملياً أيّ إذا كانت لدى المتعلم رغبة بتغيير «التركيز» أو إعادة تصميم الأهداف الأصلية المنصوص عليها، مثلاً. وهذه الميزة تعني أن العقود تتمتع بالمرونة ومركزية المتعلم وهذا لا يقتصر على الشروط الأولية التي

1- Knowles & Associates 1986

تحكم موضوع العقد لأنه قابل للتعديل بما يتلاءم مع التغيير الحاصل في مستوى الإدراك لدى المتعلم[1].

ولقد أدى التحول الجذري المتمثل بالتركيز على حرية الطالب في اختيار المحتوى إلى وضع حدّ طبيعي لتطور هذه الأفكار. غير أن عقود التعلم أخذت أشكالاً متنوعة تم استخدامها على نطاق واسع[2] وقد شملت، على سبيل المثال، قيام المدرسين بتحديد قسم من النتائج سلفاً لتكون مكوناً غير قابل للتفاوض، والاستفادة من فكرة ناولز التي تتيح للطلاب القيام بتشخيص ذاتي لإمكاناتهم كنقطة انطلاق.

وبعد الإفصاح عن هذه الممارسة في العام 1975 بواسطة مالكولم ناولز[3] في كتاب التعلم الموجه ذاتياً: دليل المتعلمين والمعلمين[4]، أصبح استخدام عقود التعلم مرتبطاً بمصطلح «التعلم الموجه ذاتياً» الذي طرحه ناولز. لكن فيما بعد، أصبح هذا المصطلح أقلّ استخداماً مقابل مصطلح «التعلم القائم على التفاوض» الذي بدأ ينتشر[5] للتأكيد بأن التوجه الذاتي له حدوده في أي نظام يقوم على تقييم وتفويض التعلم الفردي. والمقصود بعبارة «قائم على التفاوض» أن بعض جوانب خطّة التعلّم غير قابلة للنقاش من قبل طرف دون الآخر.

ولقد استُخدم نمط «التعلم الموجه ذاتياً» على نطاقٍ واسع في التعليم العالي في مجالات مثل التربية والتعليم وعلوم الصحة. كما اتُّبع نموذج «عقود التعلم» بشكلٍ موسع في الكثير من المجالات التي تعتمد على مشروعات الطلاب كونها الطريقة المثلى لإدارة هذا الجانب من المقررات الأكاديمية. كما تم توظيفها كإطار للقيام بالمهام والنشاطات العملية التي لا تحتاج من حيث المبدأ، إلى إشراف مباشر من قبل المدرس على ما يجب تعلمه، كما هو الحال في طبيعة المقررات التقليدية.

---

- Anderson & Boud 1996

2- Anderson et al. 1998

3- Malcolm Knowles

4- Self-Directed Learning: A Guide for Learners & Teachers

5- Anderson et al. 1996

## التعلم القائم على حلّ المشكلات

تعود الفكرة الأساسية وراء التعلم القائم على حل المشكلات إلى... أن التعلم يجب أن ينطلق من وجود إشكالية ما، أو تساؤل أو لغز يرغب المتعلم بحلّه أو الإجابة عليه أو فك أحجيته[1]. (باود 1985: 13)

ويعتبر التعلم القائم على حلّ المشكلات طريقة لتصميم وتدريس المقررات الدراسية باستخدام المشكلات كمحفز وبؤرة التركيز في نشاط الطالب.... إنها طريقة للتعامل مع النهاج من حيث التركيز على مشكلات أساسية في الممارسة المهنية. والمقررات التعليمية القائمة على حلّ المشكلات تبدأ بعرض المشكلة بدلاً من إبراز الجانب المعرفي للاختصاص.

... وتشكل الملامح التالية خصائص التعلم المستند إلى حل المشكلات:

- استخدام المواد المحفزة لمساعدة الطلاب على مناقشة مشكلة مهمة أو الإجابة على سؤال أو قضية ما.
- طرح المشكلة من حيث محاكاتها للممارسة المهنية أو كحالة في «الحياة الواقعية».
- توجيه التفكير النقدي للطلاب بالشكل الملائم وتقديم موارد محدودة لمساعدتهم على التعلم من تحديد المشكلات المطروحة ومحاولة حلها.
- حث الطلاب على العمل بتعاون على هيئة مجموعة واحدة واستكشاف المعلومات داخل القاعة الدراسية وخارجها، مع إمكانية الوصول إلى المدرس الخاص الذي لديه اطلاع جيد على المشكلة، ويتمتع بالقدرة على تسهيل عملية التعليم لدى المجموعة (ومن غير الضروري أن يكون مختصاً في المادة).
- حث الطلاب على تحديد حاجات التعلم لديهم والاستخدام الملائم للموارد المتاحة.

1- Boud 1985: 13

● إعادة تطبيق هذه المعرفة الجديدة على المشكلة الأساسية وتقييم عمليات التعلم لديهم.

(باود وفيليتي 1997: 1-2)[1]

ويُعد نمط «التعلم القائم على حلّ المشكلات» أوّل محاولة رئيسة اعتمدت «مركزية الطالب» المهنية وفي المكونات المعرفية الأساسية التي يجب تعلمها. وبؤرة التركيز في هذا النمط من التعلم هي إعداد الطلاب لكي يصبحوا متعلمين فاعلين وموجهين ذاتياً في مجالاتهم المهنية. ويتم ذلك عن طريق تصميم منهج كامل يقوم على مبدأ «تعلّم التعلّم»[2] ضمن المجال المهني. وبينما تهدف كل النشاطات إلى توسيع وتطوير المعرفة المهنية، إلا أنها تحتاج أيضاً إلى عمل الطلاب مع الآخرين لتحديد ما يحتاجون لمعرفته وكيفية معالجة المشكلات الجديدة. والتأكيد هنا هو على عمل المتعلمين بتعاون مع غيرهم من المتعلمين، ولهذا فإن التركيز لا يقتصر على التعلم المستقل بحد ذاته؛ بل يتعدى ذلك إلى التعلم التشاركي (التبادلي)[3]، وبالتالي القدرة على التعلم مع الآخرين. وخلافاً لما هو الحال في المنهج المهني التقليدي يتم التأكيد منذ البداية على قيام الطلاب بتحديد المشكلات وتعريفها بدلاً من تزويدهم بالمعلومات المعرفية. وعادةً يتم طرح المشكلات على الطلاب مع المحافظة على تسلسلها لكن ضمن كل تسلسل يتاح للطلاب المجال الكبير لتحديد المنهجية الخاصة بهم.

ومن بين كل المبادرات التي ذكرت حتى الآن، انفرد نمط «التعلم القائم على حل المشكلات» بأثره الواسع على جانب الممارسة، والآن هناك مئات البرامج الأساسية المطبقة في عدد من المهن في أنحاء العالم التي تستفيد من نموذج التعلم القائم على حلّ المشكلات. وفي مجال الطب، على سبيل المثال، هناك الكثير من الأمثلة عن كليات الطب رفيعة المستوى التي

1- Boud & Feletti 1997: 1 - 2

2- Learning to learn

3- Interdependent learning

اتجهت هذا النمط في التعلم[1]؛ إذ يوضّح التعلم القائم على حلّ المشكلات أن مبدأ «مركزية المتعلم» لا ينسجم مع التدريب في المهن القائمة على غنى معرفي وخطورة عالية.

وخلافاً لما هو الحال في سلوكية التعلم المبرمج أو الجانب الإنساني في التعلم الموجه ذاتياً، يعتمد التعلم القائم على حل المشكلات على النظرية البنائية[2]. والمقصود بهذا أن المعرفة هي حصيلة عملية البناء التي يقوم بها المتعلمون. وحسب هذه الفكرة، يحتاج الطلاب إلى فرص من أجل تحديد وصياغة المعرفة التي يحتاجون إليها لأغراض مختلفة. وتشتمل البنائية على الفكرة التي تقول إن الأفراد يقومون ببناء المعرفة التي يكتسبونها، لكن هذه المعرفة يتم بناؤها بطريقة اجتماعية. وكلتا الفكرتين السابقتين مطروحتان في المنهجية التشاركية لتعريف المشكلات وحلها حسب مبدأ التعلم القائم على حل المشكلات الذي يهدف إلى تصوير طريقة توليد المعرفة أثناء ممارسة المهنة.

## التعلم القائم على العمل

يستند التعلم القائم على العمل إلى منهجية راديكالية في التعامل مع فكرة التعلّم الجامعي، حيث يتابع الطلاب دراستهم لنيل درجة جامعية أو رتبة دبلوم عبر نشاطات تتم بشكل أساسي في مكان عملهم، وفي مجالات قد لا تكون متكافئة بشكلٍ مباشر مع المواد الجامعية... وهنا لا تُمنح فرص التعلم لأغراض أكاديمية بل تنشأ عن العمل الطبيعي... وفي هذه الحالة، لا يُعدُّ العمل عنصراً محصوراً بذاته أو منفصلاً عن الدراسة الأكاديمية بل هو الأساس الذي يقوم عليه المنهج.

(باود 1998)

وبشكلٍ عام، تشترك برامج التعلم القائم على العمل بالخصائص التالية:

1- تأسيس شراكة بين منظمة خارجية ومؤسسة أكاديمية بهدف تعزيز التعلم.

---

1- Harvard, Sydney

2- Constructivism

2- يناقش المتعلمون خطط التعلم بعد موافقة ممثلين عن كلتا الجهتين المعنيتين. وتختلف خطط العمل باختلاف المتعلمين.

3- يعتمد البرنامج المتبع على حاجات مكان العمل والمتعلم بدلاً من أن يكون محصوراً ومحدوداً بالمنهاج التخصصي أو المهني.

4- تُحدد نقطة الانطلاق والمستوى الأكاديمي للبرنامج بعد عملية الاطلاع على الكفايات المتوافرة وتحديد مستوى التعلم الذي يرغب المتعلم في الوصول إليه.

5- تنفذ مشروعات التعلُّم في مكان العمل. وتوضع بما يتناسب مع تحديات العمل والحاجات المستقبلية للمتعلم والمنظمة.

6- تقوم المؤسسة الأكاديمية بتقييم مخرجات التعلم للبرامج المتفق عليها من حيث إطار المعايير والمستويات[1].

في المبادرات الأخرى التي تمت مناقشتها حتى الآن بالإمكان التماس وجود إشراف كامل على ما يجب تعلُّمه من حيث المناهج المحددة. وينطبق هذا حتى على التعلم الموجه ذاتياً الذي يمتاز بإتاحة مجال كبير للطلاب لاختيار البرامج الخاصة بهم. لكن بالمقابل، فإن التعلم القائم على العمل يقوم على الافتراض أن نشاطات المتعلم خارج المؤسسة الأكاديمية لا تكتفي بتحديد نقطة الانطلاق في عملية التعلّم فحسب، بل تتعدى ذلك إلى تحديد الأسباب الموجبة لها[2]. ويتجسد دور الكادر التعليمي بالاستجابة مباشرةً لحاجات الطلاب وحاجات العمل وتأدية دور الوسيط بين المتعلمين ومكان العمل لديهم. وينتهج التعلّم القائم على العمل مركزية المتعلم كما هو الحال في التعلم القائم على التفاوض لكن مع توقع مصادرة بعض درجات الحرية المتاحة بسبب مقتضيات العمل.

---

1- Boud et al. 2001: 4 - 7

2- raison d'etre

ولكي تحظى مخرجات التعلم باعتراف رسميّ لا بدّ في نهاية المطاف من قياسها وفقاً لإطار من معايير ومستويات التقييم الأكاديمي. ولكن في حالة التعلم القائم على العمل، يتم تصميم هذا الإطار بشكلٍ خاص للاعتراف بالمعرفة المكتسبة خارج الإطار التقليدي الذي يحكم المؤسسة الأكاديمية. وبناءً عليه، فإن التعلم القائم على العمل ينتهج مركزية المتعلم من حيث الأهداف وبرامج النشاط ومتطلبات المعرفة والأداء. ولهذا، يمكن عَدُّ هذا النمط التعليمي ذروة ما تم التوصل إليها من أجندة مركزية التعلم. وفي حال عدم تحقيق ذلك على أرض الواقع يكون السبب مرتبطاً بدور العلاقات بين المتعلم والمنظمة التابع لها وليس الجامعة.

ولكن بالمقارنة بين التعلم القائم على العمل وغيره من الأنماط التعليمية المبتكرة التي تمت مناقشتها في هذا الفصل، نجد أن الأول لم يترك كبير الأثر على الجامعات. ومع ذلك نجده الآن جزءاً من المنهجيات المتبعة في الجامعات استجابةً لمتطلبات التعلم الجديدة التي تنشأ في بيئة التعلم غير الأكاديمية والكامنة في عالم العمل. فهذا النمط التعليمي يقدّم طريقة لخوض عملية اكتسابٍ معرفي غير قابلة للحصر ضمن الحدود التقليدية للاختصاصات العلمية والمهنية.

## مناقشة

ما الذي توضحه الأمثلة السابقة عن التغير في الآراء حيال مركزية المتعلم؟ تقدم الممارسات الموصوفة فيما سبق أمثلة موثّقة جيداً عن التعلم والتدريس في التعليم العالي وتمكننا من التركيز على التغير في مكانة المتعلمين في خطاب التعلم والتدريس. وكما تبيّن الأمثلة الفروقات التي تميز الافتراضات الفلسفية والنفسية المحيطة بكل نمط من الأنماط من حيث اختلاف التركيز على الطرق أو الممارسات والجوانب المختلفة لسلطة المتعلّم.

## فلسفة التعلّم والتدريس

في الوقت الذي لا توجد فيه روابط واضحة بين التعلّم والتدريس في التعليم العالي، من جهة، التيارات الفلسفية أو النفسية، من جهة أخرى، غير أن هذا لم يمنع تلك التيارات من التأثير بمختلف الأفكار والمبادرات التي طُرحت. فالتعلم المبرمج وخطة كيلر اعتمدا على أفكار الفلسفة السلوكية التي تؤكد بأن كل المتعلمين قادرون على الإنجاز طالما أن الظروف ملائمة والوقت الكافي متوافر. ويعتمد التعلم الموجه ذاتياً على أفكار الفلسفة الإنسانية التي جاء بها كارل روجرز[1] وغيره التي تستند إلى مركزية المتلقي[2] سواءً في التعليم أو الفلسفة. أما التعلم الموجه ذاتياً، فيُعدُّ مثالاً على الجوانب الإنسانية من الالتزام بحقّ الطالب في الإسهام بصنع القرار وعملية التعلم. وفي هذا النمط التعليمي كان مضمون عملية التعلم يخضع لما هو أهم منه، ألا وهو مبادرة الطالب بالتعلم وصياغة البرامج بما يستجيب لرغباته وحاجاته المشخصة ذاتياً. ففي الإصدارات التي تناولت التعلم الموجه ذاتياً هناك تأكيد كبير على صياغة خطط التعلم مقارنة مع التأكيد، الأقل نسبياً، على تنفيذ تلك الخطط. والسبب في ذلك هو التركيز على الاحترام العميق للمتعلم ووضع التدريس في خدمة حاجاته.

وعلى صعيدٍ آخر، يحظى التعلم القائم على حل المشكلات باهتمام وثيق بعمليات التعلم والتأكيد على تعليم الطلاب كيف يصبحون متعلمين مهنيين فاعلين. وتبرز الفلسفة البنائية في توظيف المشكلات لحث الطلاب على التفاعل بعمق مع المادة الدراسية بهدف معالجة المشكلة بحيث تصبح المعرفة مِلْكاً لهم. أما الأسس الفلسفية للتعلم القائم على العمل فقد تشترك مع التعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم الموجه ذاتياً ببعض الخيوط المشتركة، إلا أنها نشأت عن إعادة تقييم ما يُعد معرفة مشروعة[3] والتشكيك بسيطرة الجامعة عليها. ومن جانب، تعدُّ الفلسفة البنائية من تيارات ما بعد الحداثة كونها تشكّك في شرعية الخطاب الأكاديمي. ومن جانب آخر، تعدُّ هذه الفلسفة عصرية جداً لأنها تفترض وجود مفهوم «معرفة العمل»[4] كما تفترض إمكانية تعلم وتعزيز هذا المفهوم.

---

1- Carl Rogers (1969)

2- Client-centered

3- Legitimate

4- Working knowledge

وبالنتيجة، لا توجد مجموعة مشتركة من الأفكار الفلسفية أو النفسية التي تحكم كل هذا التنوع في أنماط التعلم المبتكرة. لكن هناك عقد توافقية تربط بين السلوكية والإنسانية وعلى المستوى الدقيق، يمكن للبنائية أن تؤثر في مسار نشاطات التعلم القائم على التفاوض والتعلم القائم على العمل. ومن المؤكد وجود تناقشات جوهرية بين الأفكار التي تقوم عليها الممارسات المختلفة. فعلى سبيل المثال، تركز المنهجيات السلوكية على أداء المهام ولا تهدف إلى تعزيز بناء المعرفة إلى أبعد من المطلوب. ولهذا، من غير الممكن أن نلاحظ وجود أسس مشتركة بين مختلف منهجيات مجموعة «مركزية المتعلم»؛ لأن نقاط الاختلاف واضحة كل الوضوح. فالميزة الأساسية التي تجمع التوجيه الذاتي بالتعلم القائم على التفاوض ترتبط، على سبيل المثال، بوجود قرار واحد يتخذه الطالب عن معدل سرعة التعلم بالنسبة لأولئك المعنيين بتعلم الإتقان.

## مركزية المتعلم

بشكل تدريجي، حصل ابتعاد عن الاعتقاد بوجود طرق تدريس قادرة بحد ذاتها على معالجة المشكلات التربوية والإدراك بأنها ليست هي التي تقرر ما يتعلمه الطلاب. فبغض النظر عن استخدامنا لطرق التدريس أو تفسيرنا لها، أصبح الآن من الطبيعي القول إن تجارب التعلم الفعلية التي يمر بها المتعلمون وكيفية تفسيرهم لها هو الذي يحدد مخرجات التعلم لديهم. غير أن هذا لا يمنعنا من الاعتراف بانجذابنا إلى إغواء البحث عن طريقة شمولية تهدف إلى طرح طرق جديدة لتعزيز التعلم وأنواع جديدة من المخرجات؛ ذلك أن قوة الخطاب الذي يدعو للبحث عن ممارسات تربوية جديدة ستبقى حتى بعد اختفاء أشكال محددة من هذه الممارسات، كما رأينا في نمط التعلم المبرمج.

يعتمد خطاب مركزية المتعلم على وضع المتعلم في مركز عملية التعلُّم والتدريس. ووضع المتعلم الأيقونة (الرمز) في هذه المكانة من قبل الآخرين، يأتي بشكل جزئي كردة فعل عكسية على الموضع المركزي الذي كان المدرس يحتله فيما مضى. فخطاب مركزية المتعلم اينكر مركزاً بديلاً أفضى إلى نشوب معركة مفاهيمية عن المنظور الذي يجب أن يسود. وأدت

هـذه الطريقة في النظـر إلى الأمور إلى حالة غير ملائمة من الاستقطاب (التناقض الكلي) وتنافس علـى الموقع بـين المتعلم والمعلّم. إذ إنهـا ركزت على بعدٍ واحـد للتدريس والتعلم مع استثنـاء الأبعاد الأخرى. بمعنى آخر، من هو الطرف الذي ترجح اهتماماته، هل هو المدرس أم المتعلـم؟ لم تكـن الإستراتيجية الاستطرادية التي تسهب في التركيـز على المتعلمين، بأيّ شكلٍ من الأشكال، حركة غير منطقية بالنظر إلى الإهمال السابق الذي كان أولئك المتعلمون يعانـون منـه. إلا أن الإفراط في التركيز على هذا الطرف كفيـل بإبعاد الاهتمام عن جوانب أخـرى ربما تكون على القدر نفسه من الأهمية مثل البيئة الكلية للتعلم والحاجات الوجدانـة والثقافيـة للطلاب أو، بالأحرى، ما نسعى للتوصل إليه. ومازال هناك الكثير من الأمثلة على الممارسة التقليدية للتدريس التي ترجّح وجهات نظر المدرس. ولهذا، ربما تكون مازالت هناك حاجـة لخوض المعركة على المستوى المحلي. لكن هذا لا يعني أن هذه هي القضية الأهم التي يجب الانشغال بها على صعيد التطور المستقبلي.

ويفترض هـذا النموذج المركزي - المحيطـي وجود متعلم أو معلم، أو ربمـا أي متعلمٍ أو أي معلـم يحتـل موقعاً محدداً. لكن قد يكون من المفيد أكـثر أن ندرك وجود أكثر من مركز وأكثر من محيط. فعملية التعلم دوماً تقوم على انتقال المتعلم من «محيط» المعرفة إلى حالة الاقـتراب من المعرفة التي لم يكتسبها بعد. وبالتـالي، قد يكون من الحريّ بنا تغيير مركزة «مركزيـة المتعلم» والإدراك بـأن المتعلم هو دوماً في طور التحـوّل. فأحياناً قد يطمح المتعلم للوصـول إلى مستـوى المعرفـة الـذي بلغه معلمه، لكـن في أحيان أخرى قـد لا يكون هذا هو الحال.

ولقد رأينا من البحث الموسع في مجال تعلم الطالب أننا يجب أن نبني وجهة نظر علاقـة في النظر إلى التعلم ونراه من منظور المتعلم على الأقل القدر نفسه الذي نراه فيه من منظور المدرّس[1]. فمن جانب، نجد أن المتعلمين يرون أنفسهم دوماً في مركز عالمهم، لكن، من جانب آخـر، نجدهم يرون أنفسهـم على محيط العوالم التـي يرغبون بالنفاذ إليهـا. ولهذا، ربما

1 Ramsden 1987

تستلزم مركزية التعلم الآن إدراك هذه النظرة التي تضع المتعلم في عدة مواقع، مع الحاجة لتطوير نماذج وخطابات مختلفة تنسجم مع تلك المواقع المتنقلة. وهذه النماذج يجب ألا تقوم على مجرد الاستقطاب بين المدرس والمتعلم أو السذاجة في تفضيل جوانب الاهتمام لدى طرف على حساب الآخر. كما يجب ألا تستند بالضرورة إلى نظرة وحدوية لمركز يطمح المتعلم إلى بلوغه.

## مركزية الطالب ومفهوم «السيطرة الذاتية»

يتعلق أحد الجوانب التي تم مناقشتها في مطلع السبعينيات وبداية الثمانينيات أبحاث «مركزية المتعلم» في قدرة المتعلم على ممارسة نوع من السيطرة أو الضبط الذاتي لعملية التعلم، حيث كانت مركزية الطالب تشير إلى منح الطلاب فرصة لضبط مستجدات عملية التعلم لديهم أو السيطرة عليها. وفي نمطيّ التعلم المبرمج وخطة كيلر يعتمد مفهوم السيطرة على تمكين الطلاب من ضبط معدل سرعة التعلم لديهم. وهكذا أصبح مصطلح «البرمجة الذاتية لسرعة التعلم» يستخدم بوفرة في وصف تلك المنهجيات. وفيما بعد، استُخدمت عقود التعلم بهدف السماح للطلاب باتخاذ قراراتهم بأنفسهم بخصوص مخرجات التعلم وبرنامج الدراسة والنتائج المرتبطة بذلك؛ لكن مع حصول تقدم في عمليات التعلم برزت أبعاد جديدة مختلفة أتيح للمتعلمين السيطرة عليها فيما بعد. غير أن هذا ألغي بعد ظهور الفكرة التي تفيد بأن أكثر ما يهم الطلاب، في معظم الأحيان، هو ليس درجة السيطرة الشكلية التي يتمتعون بها، بل سيطرتهم الفعلية ضمن السياق الذي يتحركون فيه. بمعنى آخر، إذا لم يكن «معدل سرعة التعلّم» أو التقدم هو المهم بالنسبة للطالب فإن هذا يعني أن الطالب لن يمارس مركزيته عبر «الضبط الذاتي لسرعة تعلمه». لهذا، وعلى سبيل المثال، الطالب الذي يسعى إلى أن يصبح طبيباً لن يكون مهتماً باتخاذ القرارات في كل جانب من جوانب المنهج، لكنه قد يطالب بممارسة نفوذ على الجوانب المرتبطة باكتساب فاعلية أكبر في ممارسته المهنية. وبالمحصلة، تم استبدال فكرة السيطرة المطلقة للطالب بفكرة نسبية النفوذ حسب الظروف السائدة.

المثير للسخرية في دراسات مركزية المتعلم التي تطرح الأمثلة على الممارسات المتبعة في عملية التدريس هو أن المؤلفات التي تتناول فكرة «مركزية التعلم» تقوم بذلك من وجهة نظر المدرس أو مصمم البرامج التربوية. وسواءً كان الطالب المعنيُّ يمارس تجاربه من منطلق مبدأ «مركزية المتعلم» أو التركيز على حاجاته واهتماماته أم لا، فهذا أمر لا يعنيهم أبداً. بيد أن دراسة التغيرات التي طرأت على مركزية المتعلم بشكلٍ وافٍ تستلزم بالضرورة أخذ «آراء» المتعلمين بعين الحسبان. وعلى الرغم من أن تجاهل هذا الجانب في البحث الحالي لن يقلل من مصداقيته نظراً لأن المقررات الجامعية قد تقررت وتحددت، بشكلٍ مسبق، على يد المدرسين ومن أجل المدرسين. وكما رأينا في بعض المنهجيات المتبعة مثل التعلم الموجه ذاتياً والتعلم القائم على العمل، هناك نشاطات مختلفة تتيح للطلاب ممارسة قدرٍ أكبر من السيطرة الفعلية. لكن تبقى تلك المجالات محصورة ضمن الأقليات من الطلاب الجامعيين، على أقل تقدير.

ولقد رأينا أن النماذج المختلفة التي سادت حتى مطلع الثمانينيات جسدت ضرورة رفع سوية حرية التعلم[1] إلى مستوى منهجية مركزية المتعلم التي تأخذ بالحسبان الأغراض التعليمية[2]. وهكذا، فإننا ننظر إلى التعلم القائم على حل المشكلات والتعلم القائم على العمل بوصفهما نمطين يتيحان توضيح الأساليب التي تجعل من نشاطات التدريس والتعلم أقرب إلى مقتضيات الممارسة المهنية والظروف المحيطة ببيئة العمل. ولهذا، وبدلاً من النظر إلى التعلم من منطلق السماح بحرية أكبر، نجد هذه النماذج لا تكتسب ملامحها الأساسية من منطلق الحريات الممنوحة، بل من منطلق ملاءمتها لأغراضها المتعددة.

لقد انعكس هذا الابتعاد عن المطالبة بسلطة الطالب في ضبط عملية التعلم لديه على تغيير مفهوم «السُّلطة» أثناء هذه المدة؛ إذ استُبدلت الفكرة التقليدية للسلطة، التي تخوِّل شخصاً واحداً بامتلاكها من دون مشاركة الآخرين فيها، بفكرة أكثر شمولية منحت السلطة لكل الأطراف وجعلتهم قادرين على ممارستها بأشكال مختلفة. وبالتالي، أصبحت النظرة السائدة لمفهوم «السلطة» أو سيطرة الطالب مثمرة وأكثر شمولية بدلاً من أن تبقى محصورة

1- Rogers 1969

2- Boud 1987

بيد الأفراد والمؤسسات[1]. فالسلطة ليست مجرد لعبة معدومة النتائج تنتقل من يد المعلم لتصبح بيد الطالب، بل لا بد من ممارستها بطريقة تجاذبية في كل الأحيان. ولهذا، لم يكن الهدف نقل السلطة من المدرس إلى الطالب، بل الهدف هو فهم الأساليب المختلفة لممارسة السيطرة في مختلف نشاطات عملية التعلم والتدريس. فعلى سبيل المثال، في الأمثلة الاستهلالية عن التعلم الموجه ذاتياً كان هناك ادعاء بأن الطلاب قادرون على اختيار ما يريدون، في الوقت الذي يجب فيه على الأطراف الأخرى في العقد قبول هذا بشكلٍ عام. لكن هذه النظرة تغيرت فيما بعد ليحل محلها الإدراك بأن عقود التعلم تتطلب التفاوض بين طرفين لكل منهما اهتمامات مختلفة، وهذا يعني بالضرورة أن هناك بعض النقاط المفتوحة للنقاش بينما توجد نقاط أخرى غير قابلة لذلك. وساعد هذا الإدراك الطرفين من ممارسة السلطة على بعض الجوانب التي كانت ذات قيمة لأي منهما. وبشكلٍ طبيعي، كان هناك تنوع في الطرق التي تم عبرها ذلك من حالة إلى أخرى.

والجانب الوحيد الذي حافظ على ممارسة السلطة بشكلٍ أحادي من قبل المعلمين هو التقييم، الذي تناقشه فيفيان هودجسون بتفصيل أكبر في الفصل الثالث. بينما تبحث معظم الأنماط التعليمية التي نوقشت حتى الآن في دور الطلاب باختبار أنفسهم أو المشاركة في عدة أنماط من التقييم الذاتي[2]، لكن في نهاية المطاف تبقى السلطة المستقلة للمعلمين تكمن في سيطرتهم المطلقة على التقييم. وهذا ما جعل سيطرة الطالب على الجوانب الأخرى من المهج مجرد وهم في بعض الحالات.وحتى في وقتنا الحاضر قد نصادف لغة جسورة طامحة تنادي بمركزية الطالب في مقررات دراسية يحكمها قمع ممارسات التقييم.

غير أن الاعتراف بوجود السلطة في كل مكان وبجدواها لا يعني أن بإمكاننا تجاوز التدقيق في الممارسات التربوية من حيث ملامحها الجوهرية التي تعزز فرص الطلاب باتخاذ القرارات أو تحول دونها. فما زال الاحتمال قائماً بتصميم مقررات أكاديمية تحرم الطلاب من المشاركة في صنع القرارات عن محتوى عملية التدريس وطريقة التعلّم وكيفية تقييم النتائج. وقد يمارس الطلاب سلطتهم عبر مقاومة تلك البرامج لكن هذا يخلق بيئة

1- Gore 1995, Brookfield 2001

2- Boud 1995

تختلف كل الاختلاف عن تلك التي تتيح للطلاب توجيه طاقاتهم في اتجاه آخر. وهنا ربما تصبح هيكلية البرنامج لا تعني شيئاً على الإطلاق. فقد بدأنا ندرك أن استخدام السلطة غير محصور بهيكلية البرنامج، لكن في الوقت نفسه، ما تزال هيكلية البرنامج مهمة في التأثير على استجابات الطلاب وتوجيه طاقاتهم بشكل مثمر أو العكس.

## ملاحظات ختامية

من الملاحظ أنه على الرغم من أن المنهجيات المختلفة التي نوقشت تركز بشدة على المتعلم، بيد أنها تقوم بذلك بطرق مختلفة تماماً؛ إذ إنها مبنية على مجموعات مختلفة من الأفكار المستقاة من تقاليد مختلفة. ولهذا من المتعذّر جمعها كلها تحت لواء رؤية موحدة. والآن عندما يستخدم أحدهم عبارة «مركزية المتعلم» من الحريّ بنا أن نسأل أنفسنا: ما الذي يقصده بذلك؟ ما الأفكار أو الممارسات التي يحاول الإشارة إليها؟ هل هناك رفض لبعضها مع قبول بعضهم الآخر؟ ما الجانب الذي تمثله مركزية الطالب؟

لقد تجاوزنا المرحلة التي تتيح لنا استخدام اللغة (المفاهيم) كما لو أننا نعرف ما المقصود بها. والآن علينا أن نسأل السؤال الأصعب: ما الغرض الذي تسعى هذه اللغة لتحقيقه؟ ما الذي تم تغليبه وما الذي تم تجاهله؟ فالتأكيد على اتباع منهجية نقدية في توضيح ممارسات التدريس والتعلم وحده الكفيل بجعل دورنا أكثر فاعلية. ربما يكون الوقت قد حان للابتعاد عن التركيز الحصري على مركزية المتعلم والنظر إلى التدريس والتعلم ضمن سياقه الأوسع وشبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة به. فلا بد من وضع الأهداف التعليمية في الصدارة جنباً إلى جنب مع العمليات التي تسهم في بلوغها. لكن المثير للسخرية هو أننا بالإفصاح عن ذلك قد نصل إلى تقدير أشمل لما قد تشير إليه مركزية المتعلم.

## ملحوظة

استُخْدِمتْ مفردتا «طالب» و«متعلم» بشكل ترادفي هنا كون كل المتعلمين يشار إليهم بكلمة «طلاب». إلا أن كلمة «متعلم» أصبحت الأكثر شيوعاً في السنوات الأخيرة لتشمل بذلك أولئك الذين قد لا يتمتعون بالوضع الرسمي للطالب الملتحق بالمؤسسة التربوية.