الباب الأول

تطور تعلم الطلاب بمرحلة التعليم العالي

الفصل الأول : تطور التعليم والتعلم بمرحلة التعليم العالي

الفصل الثاني : طرق التدريس الحديثة ومركزية الدارس (مذاق النجاح الحلو المر)

الفصل الثالث : التقييم المشارك وخبرة الدارسين

الفصل الرابع : تعلم طلاب البحث بالدراسات العليا

الفصل الخامس : الدارسون غير النظاميين بالتعليم العالي

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الأول

تطور التعليم والتعلم بمرحلة التعليم العالي

(السياق المتغير)

(بول اشوين Paul Ashwin)

يتحرى هذا الكتاب تطورات التعليم والتعلم العالي، ويفحص بوجه خاص تطورات التعلم، وتقنياته وعملية التدريس في التعليم العالي التي برزت على مدى الثلاثين عاما الماضية تقريبا. وقد اعتمد في فحصه لتلك التطورات على العديد من الأساليب ومن خلال وجهات عديدة. وتتناول فصول هذا الكتاب أنماط التعلم المختلفة معتمدة طرقا متباينة ومع ذلك فإن ثمة رابطين يضمان تلك الفصول في إطار واحد، فأما الرابط الأول في أن ثمة التزاما سائدا بضرورة البدء بالدارس سواء كان هذا الدارس طالب أو معلما عند تحديد طرق تطوير التعليم والتعلم في مرحلة التعليم العالي. وأما الرابط الثاني فهو التزام الجميع بتفهم ما حدث من تغيرات في التعليم والتعلم في تلك المرحلة بغية استبصار كيفية تطوير هذه التغيرات مستقبلا. لم يوجد حدوث تلك التطورات في التعلم وتقنياته وفي التعليم بمرحلة التعليم العالي بعين الاعتبار في هذا الكتاب من فراغ. فقد حدثت تلك التطورات إلي حد ما إثر التغيرات التي طرأت علي التعليم العالي بوجه عام نتيجة لتغير سياسة الحكومة تجاه التعليم والتعلم في مجال التعليم العالي ونتيجة أيضا للتغيرات في طرق البحث وفي تحول مفهوم التعليم والتعلم في هذه المرحلة. لهذا السبب فإن الهدف من هذا الفصل يتحدد في تعيين مضمون لبقية الكتاب بفحص تلك المجالات باختصار شديد. وبعد ذلك سوف أقوم باستعراض الفصول الأخرى في هذا الكتاب لإلقاء نظرة عامة على التغيرات التي حدثت في العديد من أنماط التعليم والتعلم في مرحلة التعليم العالي.

التغيرات التي طرأت على التعليم العالي في بريطانيا

من المألوف أن نتحدث عن التغيرات التي حدثت علي أعلي مستوى في التعليم العالي علي مدى الثلاثين سنة الماضية (يمكن الرجوع إلى سكوت ١٩٩٥، وبيتشر Becher وتراولر Trowllor ٢٠٠١ علي سبيل المثال)، ولاشك أن هذه التغيرات كان لها تأثير هائل علي تطور التعليم والتعلم في مرحلة التعليم العالي. وفي هذا الفصل سوف أركز علي التغيرات التي طرأت علي نظام التعليم العالي في بريطانيا في الفترة ما بين مارس ١٩٧٢ ومارس ٢٠٠٢ مع التركيز أساسا علي النظام الإنجليزي. وسبب تركيزنا علي نظام التعليم العالي البريطاني إنما من أجل الوصول إلي تحليل متعمق لمضمون التغيرات في التعليم والتعلم في نطاق نظام واحد للتعليم العالي، رغم أن هناك تغيرات شبيهة قد حدثت في كثير من الدول(سكوت ١٩٩٥). وسبب تركيزنا علي فتره الثلاثين سنة هذه يرجع إلي أن عام ١٩٧٢ كان أول عام تتشكل فيه الكليات متعددة الفنون Poly Technics بعد اعتراف وزير الدولة للتربية والتعليم بتقرير روبنز Robbins Report الصادر من لجنة التعليم العالي عام ١٩٦٣. وإذا كان الأمر كذلك، فإن موازنة تلك الفترة تضاهي تماما موازنة منظمة التعليم العالي لتشابه حجم التغيرات بهما.

إن تلك الموازنة لا تستعرض وصفا تاريخيا لتطور التعيير الذي طرأ علي التعليم العالي وإنما تمحص أوجه الاختلافات بين منظومة التعليم العالي البريطاني عام ١٩٧٣ وعام ٢٠٠٣ وبذلك تحدد مضمون التغييرات التي طرأت علي التعليم والتعلم في مرحلة التعليم العالي. ولهذا سوف أقوم بفحص عدد من مواطن التغيرات ذات العلاقة المتبادلة في التعليم العالي مثل التغيرات التي ترى الحكومة أنها تمثل الغرض من التعليم العالي، والتغير في أعداد الطلاب، والتغير في تنوع الطلاب، والتغيرات المؤسسية في مرحلة التعليم العالي.

التغيرات التي طرأت علي منظومة التعليم العالي

إن منظومة التعليم العالي البريطانية في عام١٩٧٣ كانت تختلف تماما عن تلك المصاحبة لعام ٢٠٠٣، فلم تكن في الواقع منظومة فريدة، بل علي العكس من ذلك كان هناك حد فاصل وازدواجية بين الجامعات (التي نسميها الآن بالجامعات القديمة) والجامعات متعددة الفنون Poly Technics (والتي تسمي الآن بالجامعات الحديثة) مع الجامعات التي يتم تمويلها من قبل لجنة منح الجامعات Univesities Grants Gommitte والجامعات متعددة الفنون والتي يتم تمويلها محليا من خلال هيئات التعليم المحلية Local Education Authorities. لقد كان هدف تلك الأنماط من المؤسسات هو إتاحة أنماط مختلفة من التعليم العالي من خلال الجامعات التي ترتكز علي التعليم القائم على البحث التقليدي، وجامعات الفنون المتعددة لكونها ذات توجه حرفي. هذا وقد انتهت الازدواجية الفاصلة بين الجامعات التقليدية والجامعات متعددة الفنون في عام ١٩٩٢ بإطلاق مصطلح "جامعة" على الجامعات متعددة الفنون في نهاية الأمر وتمويل كلا النوعين من الجامعات من خلال مصارف تحويل بإنجلترا وويلز واسكتلندا، وأيضا من خلال مصلحة التوظيف والتعليم بأيرلندا الشمالية. وقد آل العديد من القرارات السياسية التي تختص بالتعليم العالي في اسكتلندا وويلز إلى البرلمان الإسكتلندي ومجلس النواب في ويلز علي التوالي.

لقد تم تأسيس ٣٠ جامعة متعددة الفنون استجابة لتقرير روبنز (١٩٧٧ DES) الذي ارتأى أيضا أن عدد الجامعات قد ازداد من ٢٣ إلى ٤٥ (Williams١٩٧٧). وهكذا كانت تلك الفترة هي فترة التوسع في التعليم العالي الذي كان لابد له أن ينتهي نهاية مفاجئة نتيجة للإنشقاقات الفاصلة التي حدثت عام ١٩٧٣. ومع ذلك فقد انسعت المنظومة منذ ذلك الحين مخلفة العدد الحالي من الجامعات الذي ازداد بنسبة حوالي ٥٠% مقارنة بعدد الجامعات متعددة الفنون في عام ١٩٧٢. وقد تشكلت هذه الجامعات علي نطاق واسع من التعليم العالي، والتي خضعت بدورها إلي تغيرات شبيهة بتلك التي طرأت علي الجامعات متعددة الفنون من جهة تمويلها. بالإضافة إلي

ذلك فإن التعليم العالي أصبح مطروحا بصفة متزايدة لدي كليات التعليم الإضافي خاصة الدرجات العلمية الحديثة التي تتأسس علي نظام السنتين التي تشمل تخصصات الأعمال التجارية بغرض توفير تعليم يرتكز علي النواحي المهنية.

بدا لنا إذاً أن ثمة توسعا قد حدث في منظومة التعليم العالي باطراد جلي إذ أن الجامعات الحديثة قد بدأت في منافسة تلك القديمة بصورة متزايدة وذلك بالجمع بين العمل البحثي والتدريس. ومع ذلك فسوف نرى في الفقرات التالية أن منظومة التعليم العالي تبقى منقسمة إلي حد كبير في طرق عديدة.

التغيرات في الإنفاق الحكومي

نظرا لأن عدد الجامعات قد تزايد فقد ارتبط ذلك بازدياد في التمويل الحكومي ففي الفترة من عام ١٩٧٦ كانت هناك زيادة حقيقية بنسبة ٤٥% في إنفاق الحكومة علي التعليم العالي (أنظر كتاب اللجنة القومية للبحث والتحقيق في التعليم العالي NCIHE ١٩٩٧ -١- الفقرة ٣ - ٩٣). ومع ذلك فمن الأهمية بمكان أن نضع في حسباننا أن ذلك يمثل انحدارا في نسبة موارد الأمة التي تم تخصيصها للتعليم العالي بالمقارنة مع نسبة الناتج الوطني الإجمالي (GDP) الذي تم إنفاقه علي ذلك التعليم وهو انحدار من ١,٢% في عام ١٩٧٦ (اللجنة القومية للبحث والتحقيق في التعليم العالي ١٩٩٧ - أ - فقرة ٣ - ٩٤) إلي ٠,٨ % في عام ٢٠٠٣ (إدارة التعليم والمهارات ٢٠٠٣ - أ).

التغيرات التي طرأت علي أهداف الحكومة من التعليم العالي

نتيجة لازدياد إنفاق الحكومة علي التعليم العالي، فقد برز أيضا تحول في أهداف الحكومة من وراء التعليم العالي - بينما أوضح تقرير روبنز(لجنة التعليم العالي ١٩٦٣) دور التعليم العالي في الارتقاء باقتصاد الأمة، فإن ذلك الهدف قد بدا موازيا الأهداف الأخرى مثل الارتقاء بفكر الفرد، وتطوير المعارف بالإضافة إلى تطوير

المجتمع. ومع ذلك فان الوثيقة البيضاء للتعلم العالي English Higher Education White Paper التي صدرت مؤخرا (إدارة التعليم والمهارات ٢٠٠٣ ـ أ) بدت تؤكد على أن القيمة الأساسية للتعليم العالي هي طبيعته الحرفية:

> في ظل هذا العالم سريع التغير والذي تتزايد فيه المنافسة، فقد اصبح دور التعليم العالي في تزويد القوى العاملة بالمهارات الملائمة لتحفيز القرارات الابتكارية ودعم المهارات الإنتاجية وإثراء الجودة الحياتية دورا محوريا.
>
> (إدارة التعليم العالي و المهارات ٢٠٠٣ ـ أ- فقرة ٣٥١ : ١٠)

التغير في أعداد الطلاب

رغم ازدياد عدد الجامعات إلا أن التوسع الواقعي كان في عدد الطلاب الذين يدرسون بالتعليم العالي خلال تلك الفترة فقد ارتفع - علي سبيل المثال ـ عدد الطلاب الذين يدرسون طوال الوقت في التعليم العالي إلى ما يقارب أربعة أضعاف من حوالي ٣٤٣٠٠٠ في عام ١٩٧٣ (ويليا مز ١٩٧٧) إلى ١،٣ مليون طالب في عام ٢٠٠٣ (أكاديمية التعليم العالي ٢٠٠٤). وقد ارتفع مؤشر المشاركة العمري the age participatian index (وهو نسبة الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي من ذوي الأعمار من ١٨ إلى ٢٠ سنة) من ١٤ % في عام١٩٧٣ (ويليا مز١٩٧٣) إلى ٣٥ % في عام ٢٠٠٣ (أكاديمية التعليم العالي ٢٠٠٤) وذلك يمثل ـ حسب معيار تراو Trow (١٩٧٣) - تحولا من منظومة التعليم العالي " للنخبة " إلى منظومة " العامة " ريثما يؤدى ذلك إلى بروز منظومة التعليم العالي الشامل.

وبالرغم من ازدياد تمويل التعليم العالي الذي أشرنا إليه سابقا، فإن التمويل المخصص للطالب الواحد قد انخفض بنسبة ٤٠ % في الفترة ما بين أعوام ١٩٧٦ و١٩٩٥ (اللجنة القومية للبحث والتحقيق في التعليم العالي ١٩٩٧ ـ أ- فقرة ٣ -

٩٥). وقد ازدادت أيضا نسبة الطالب إلى المعلم من حوالي مدرس واحد إلى ٨ طلاب بالجامعات، ومدرس واحد لكل٦ طلاب في الجامعات متعددة الفنون عام ١٩٧٣ (بحساب لجنة منح الجامعات ١٩٧٥ وإدارة التعليم والمهارات ١٩٧٥) إلى مدرس واحد لكل ١٨ طالبا في عام٢٠٠٣ (أكاديمية التعليم العالي HESA ٢٠٠٤).

وهكذا فبينما ارتفع عدد طلاب التعليم العالي بسرعة فائقة، فقد انخفضت الموارد المتاحة للتعليم والتعلم إلى حد بعيد خلال تلك الفترة، وذلك ينطبق علي حجم أعداد الطلاب بالتناسب مع الموارد المتيسرة لدعم التعليم والتعلم.

تغير نوعية الطلاب

بشأن تغير نوعية الطلاب - بمعني الزيادة والتنوع جسمانيا - فثم تغيرات هامة قد طرأت علي ما يخص العنصر والجنس. أما بخصوص التغيرات التي طرأت علي تنوع الطبقات الاجتماعية وأوجه العجز فكانت أقل أهمية. لقد كانت هناك زيادة هائلة في نسبة الطالبات اللاتي يدرسن بالتعليم العالي، ففي العام الدراسي ١٩٧٢- ١٩٧٣ كان ٢٩% فقط من إجمالي الدارسين بنظام الوقت الكامل Full-Time بالتعليم العالي من الإناث (بحساب ويليامز ١٩٧٧) وفي العام الدراسي ٢٠٠٢- ٢٠٠٣ كان ٥٠% من الطلاب قيد التخرج الذين يدرسون بنظام الوقت الكامل من الإناث (أكاديمية التعليم العالي HESA ٢٠٠٤).

فيما يخص العنصر فإن الزيادة التي طرأت عليه يصعب إثباتها إذ لم يتم جمع الأرقام الخاصة بمستويات الأقليات العرقية المدرجة بالتعليم العالي (وذلك في حد ذاته يشير إلى مدى التغيرات التي طرأت علي تلك الفترة). ورغم ذلك فقد ذكرت دراسة ترتكز علي مقياس محدود- كجزء من تقرير رامبتون Rampton Report الصادر عن لجنة بحث تعليم الأطفال على مجموعات ذات أقليه عرقيه عام ١٩٨١ الذي تولى البحث في الالتحاق بالتعليم العالي من قبل الطلاب الآسيويين والهنود الغربيين

بناء علي تقارير هيئات التعليم المحلية، ذكرت تلك الدراسة أن ١% من الطلاب ذوي الأصل الهندي البالغين من العمر ثمانية عشر عاما و٣% من أولئك ذوي الأصل الآسيوي البالغين أيضا من العمر ثمانية عشر عاما قد التحقوا بالتعليم العالي مقارنة بـ ١١% من مقدار السكان الذين التحقوا بالتعليم ذاته. بالمقارنة - وبناء علي الأرقام الواردة عام ٢٠٠١- يزعم جيلشريست و آخرون ٢٠٠٣ (Gilchrist et al) أن الطلاب ذوي الأقلية العرقية كان وجودهم مكثفا بالتعليم العالي إذ كانوا يشكلون ١٤,٦ % من تعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي و٨,٥ % من عدد الطلاب البالغين من١٥ الي٢١ عاما. ورغم ذلك فإن الأمر يلتبس علينا حيال بعض المجموعات التي تمثل صغار الطلاب ذوي الخلفية الثقافية الباكستانية والبنجلاديشية لكونهم قليلي التواجد بهذه المرحلة وعلي حد سواء فإن ثمة دليلا على أن الطلاب ذوي الأقليات العرقية لم يتسن لهم الالتحاق بالكثير من الجامعات القديمة ذات الشهرة الكبيرة. فقد ذكر هوجارث وآخرون (١٩٩٧) أن ٧٣% من الطلاب الملونين كانوا يدرسون بالجامعات الحديثة (وهي الجامعات القديمة متعددة الفنون). أما فيما يخص الطبقات الاجتماعية فإن ازدياد أعداد الطلاب لم يكن متماثلا Uniform خلال الطبقات المختلفة. إن الفجوة في واقع الأمر بين نسبة أولئك الملتحقين بالتعليم العالي من المجموعات القائمة علي الناحية الاجتماعية والاقتصادية ١ و ٢ و ٣ ومن هؤلاء الملتحقين بنفس التعليم من المجموعات ذات المستويات ٣ (مستوي أولى) و٤ و٥ قد ازدادت من ٢٧ % في عام ١٩٧٠ (اللجنة القومية للبحث في التعليم العالي ١٩٩٧ - ب - جدول ١) إلى ٣١ % في عام ٢٠٠١ (إدارة التعليم والمهارات ٢٠٠٣ - أ).

بمعنى آخر، فبينما ازداد عدد المشاركين في التعليم العالي من قبل تلك المجموعات التي يرتفع مستواها الاقتصادي والاجتماعي، فإن ذلك الازدياد كان أكبر وأسرع بين تلك المجموعات ذات المستوى الأعلى. وهذا النوع الآخر من المجموعات يزداد كثافة بالتعليم العالي. ومرة أخرى يمكن أن نقر بأن هناك اختلافا في وجاهة

الجامعات التي يمكن لكل فئة من هذه الفئات المختلفة الالتحاق بها. لقد اكتشف أشورث Ashworth (٢٠٠٤) أن ثمة علاقة تبادلية سالبه بين جودة بحث كل من المؤسسات التعليمية والفصول غير المتوازنة low-parental classes بنسبة (سالب ٠,٨٩) حسب مقياس التقييم البحثي Research Assessment Exercise. وبالمثل فثمة علاقة تبادلية سالبة بين مستوي جودة التدريس بالمؤسسات والجودة بالفصول غير المتوازنة بنسبة (سالب ٠,٦٥). إذا لم يقتصر الأمر علي عدم مسايرة مشاركة الطلاب المنحدرين من الفئات ذات المستوى الاقتصادي و لاجتماعي المتدني مشاركة أولئك المنحدرين من مستوى أعلي فقط بل إن المؤسسات التعليمية التي يلتحق بها النوع الأول من الطلاب تعتبر أقل وجاهة.

و أما بشان تنوع الطلاب حسب السن، فالصورة تختلط تماما. ففي عام ١٩٧٢ كان ٣,٢١ % من جميع الطلاب فوق ٢١ عاما (وودلي ١٩٨١) مقارنة بـ ٦٠ % عام ٢٠٠٢ - ٢٠٠٣ (أكاديمية التعليم العالي ٢٠٠٤). وهذا يظهر زيادة ضخمة في عدد ونسبة الطلاب الكبار. ومع ذلك فإن تلك الزيادة كانت من نصيب طلاب نظام الدراسة الوقت الجزئي Part-Time . لقد أقر وودلي (١٩٨١) بأنه في عام ١٩٧٦ كان ٨ % من طلاب نظام الوقت الكامل Full-Time تحت التخرج يتعدون ٢٥ سنة وأن هذا الرقم قد ارتفع قليلا إلى١١ % عام٢٠٠٢ - ٢٠٠٣.

وقد ارتفعت أيضا نسبة الطلاب المعاقين disabled، فقد أقر ستيرت (١٩٨١) بأنه في عام ١٩٧٢- ١٩٧٣ كان هناك ٥٥٤ طالبا معاقا بالتعليم العالي بما يشكل حوالي ٠,٢ % من تعداد الطلاب (تقابله نسبة ٠.٩ % من التعداد العام).

وقد شكل هؤلاء الطلاب ٦% في عام ٢٠٠٣ من تعداد الطلاب بالتعليم العالي (أكاديمية التعليم العالي ٢٠٠٤) مقارنة بـ ١٥ % من تعداد ذوي الأعمار القادرين علي العمل (ريدل واخرون ٢٠٠٢). وبينما يصعب حصر أولئك الذين لا يتم تمثيلهم

بالتعليم العالي إذ أن البعض منهم غير مؤهلين للتعليم العالي فيبدو أن هؤلاء المعاقين مستبعدون تماما من التعليم العالي نظرا لبعض العوائق الثقافية والبدنية والمادية التي تنتابهم (ريدل وآخرون ٢٠٠٢).

لذلك فبينما توجد بعض التغيرات الإيجابية بشأن تنوع الطلاب في مرحلة التعليم العالي، فمازالت بعض العوائق التي تمنع الطلاب ذوي الخلفيات المنحدرة من الطبقة العاملة بالإضافة إلى المعاقين تعن لنا، هذا بالإضافة إلى فئات الطلاب الذين يتمكنون من الالتحاق بالجامعات الأكثر وجاهة.

التغيرات المؤسسية

نتيجة لازدياد تنوع الطلاب فقد تغير أيضا بناء المناهج الدراسية. يوضح تراولر (١٩٩٨) كيف كان هناك تحول في النظام الهيكلي المنهجي بالتعليم العالي في بريطانيا من نظام يدرس فيه الطالب منهجا أو اثنين إلى منهج واحد بحيث يمكن للطلاب تحصيل درجاتهم من خلال عدد من موديولات مختلفة. وقد شغلت هذه الاختلافات مساحات متباينة من مؤسسة إلى أخرى، وخاصة لدي بعض المؤسسات ذائعة الصيت مثل الجامعة المفتوحة التي لجأت إلى المناهج القائمة علي نظام الموديولات منذ البداية في أواخر الستينيات من القرن الماضي، ممهدة الطريق لنظام المنهج الموديولي أمام بعض الجامعات التي ما تزال تتمسك به. وقد أقر تراولر (١٩٩٨) بأنه بحلول عام ١٩٩٦ كان ٨٠ % من الجامعات فعلا قد تحولت إلى ذلك النظام كليا أو جزئيا.

أثر التغيرات التي طرأت على التعليم العالي البريطاني في تطور التعليم والتعلم

لقد كانت تأثيرات التغيرات التي طرأت علي التعلم العالي في خبرات التعليم والتعلم هائلة، إذ عمد الأغلبية من المعلمين والطلاب إلى التعليم والتعلم في مجموعات أكثر

تباينا وإلى النظام الموديولي للنهل من مقررات دراسية متدرجة ومتنوعة أكثر من ميلهم إلى نظام المقرر المتوحد. وهذه الموديولات تحتاج إلى عملية تمويل أقل من المقررات العادية التي كانت تتبع في الماضي. وهده التغيرات أدت إلى تركيز متزايد من جانب سيادة الحكومة علي التعليم والتعلم في مرحلة التعليم العالي كما أدت إلى تغير طرق فهم وبحث التعليم والتعلم في تلك المرحلة. والفقرتان التاليتان من هذا الفصل سوف تركزان علي هاتين المسألتين بالترتيب.

سياسة الحكومة والتعليم والتعلم في مرحلة التعليم العالي

بالمقارنة مع بداية السبعينيات من القرن الماضي، أصبح جُل اهتمام الحكومة بالتعليم والتعلم في مرحلة التعليم العالي بالمملكة المتحدة هائلا بحيث أن كم الإنفاق الحكومي علي التعليم العالي قد ازداد كثيرا، وقد ازداد أيضا قدر تنظيم التعليم والتعلم لضمان حق دافعي الضرائب في الانتفاع بما يدفعونه من أموال.

وقد ازداد الاهتمام بذلك التنظيم فقط لأن هناك توقعات بأن يفي الطلاب وأسرهم خاصة في إنجلترا ببعض نفقات التعليم العالي. وحتى أصحاب الأعمال الذين يستخدمون الخريجين الجدد قد تزايد دعمهم للجامعات لضمان تخريج أيدٍ مجهزة لسوق العمل، واستجابة لتلك الضغوط فقد انبثقت استراتيجية مزدوجة. فمن جانب تزايد التنظيم المركزي للتعليم والتعلم ومن جانب آخر فقد شجع عدد كبير من المبادرات السياسية الحديثة تلك الجامعات علي التغير وذلك بعرض حوافز مادية من أجل تطور التعليم والتعلم.

في بداية السبعينيات كانت هناك أنظمة مختلفة إذ لم يكن هناك ذلك التنظيم في التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد متعددة الفنون. فقد كان يتم تنظيم كل جامعة علي حدة من خلال مجلسها ومن خلال نظام تفتيش من خارج الجامعة، بينما كان المجلس القومي للمنح الأكاديمية CNAA هو الذي ينشئ نظام الجامعات متعددة الفنون

ويحدد مستوياتها ويتم التفتيش علي التعليم والتعلم من قبل لجنة التفتيش الملكية للتعليم H M I. وعندما انتهي نظام التقسيم الثنائي (المزدوج) binary divideعام ١٩٩٢ ظهر نموذج التعليم متعدد الفنون (إلتون وكراير ١٩٩٤ وايفانز وآ بوت ١٩٩٨) ومنذ عام ١٩٩٧ تم فعلاً تنفيذ هذا النظام من قبل وكالة ضمان الجودة في التعليم العالي QAA. وذلك النوع من التنظيم المتطور من المتوقع أن يستمر إذ تسعي الدول الأوروبية إلى أن تجعل الدرجات الجامعية ودرجات الدراسات العليا مماثلة للنظام المتبع في بولونيا. ومن المنتظر أن يؤسس ذلك مساحة موحدة للتعليم العالي في أوروبا بحلول عام ٢٠١٠ تسمح للطلاب والمعلمين والباحثين بمساحة من حرية التحرك عبر تعليم عال موحد في جميع أنحاء أوروبا.

بالإضافة إلى ذلك التطور في التنظيم، فإن ثمة زيادة هائلة في مقدار الدعم المركزي المتاح لتطور التعليم والتعلم. بذكر جيبس وآخرون (٢٠٠٠) أن تطور التعليم كان ينظر إليه على أنه مسئولية المعلمين أكثر منه حيزا لاهتمام السياسة الحكومية أو المؤسسية أو الهيئة التعليمية حتى عام ١٩٨٠ ومنذ ذلك الحين تغير الموقف جذريا. ففي إنجلترا علي سبيل المثال خصص نادي صندوق التعليم العالي H E FCE مبلغ ٣٠ مليون جنيه إسترليني سنويا من عام ١٩٩٩ وحتى عام ٢٠٠٥ لدعم جودة التعليم والتعلم من خلال صندوق تعزيز جودة التعليم T QEF نظر ٢٠٠٥ EFCE للاطلاع علي المزيد). ويسعى هذا الصندوق إلى دعم التعليم والتعلم علي مستويات عدة. فعلي مستوي المعلم الفرد يتم تدعيم جودة التعليم والتعلم من خلال رصد منحة سنوية له من بين خمسين منحة زمالة للتعليم القومي NTFS (زادت من ٢٠ منحة إلى ٥٠ منذ عام ٢٠٠٤) تمنح للمتميزين في عملية التعليم والتعلم. وعلي المستوي المؤسسي ترصد أموال للمؤسسات التعليمية لدعم التعليم والتعلم شريطة تقرير استراتيجية مؤسسية للتعليم والتعلم علي مستوي مرض باستثناء بعض المؤسسات المحدودة التي تتجه نحو الاستقلالية في تحديد أنماط التعليم والتعلم التي يتم الصرف عليها. علي مستوى المادة العلمية، تم عرض شبكة دعم التعليم

والتعلم LTSN التي تضم ٢٤ مركزا يضطلع بإتاحة دعم نظام تعليمي منضبط، ولا يزال يسري هذا العمل من خلال تطوير مراكز التميز في التعليم والتعلم CELT وقد تم رصد مبلغ ٣١٥ مليون جنيه إسترليني لتمويل هذه المراكز علي مدى خمس سنوات من الفترة ٢٠٠٤ /٢٠٠٩ وحتى ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ والغرض من إنشاء هذه المراكز ودعمها هو مكافأة المتميزين في مزاولة التدريس واستثمار هذه المزاولة إلى أبعد حد لتعميق أثرها عبر وحدة تعليم وتعلم واسعة النطاق. وأخيرا نستعرض أكاديمية التعليم العالي HEA - والتي كانت تسمي سابقا معهد التعليم والتعلم بالتعليم العالي ILTHE - وهي تضم بعض اختصاصات صندوق تعزيز جودة التعليم TQEF مثل شبكة دعم التعليم والتعلم LTSN والتي يمكن لبعض المتخصصين الانضمام إليها للمشاركة بخبراتهم في عملية التعليم والتعلم. وتعمل أكاديمية التعليم العالي حاليا علي تطوير المستوي المهني الأكاديمي واستمرار التطور المهني في التعليم العالي.

وفي حين يعن لنا أن ثمة تنظيما مركزيا متزايدا ودعما لتطوير التعليم والتعلم، إلا أن ثمة عددا من المشكلات التي تكمن في ثنايا تلك الاستراتيجية. و أول هذه المشكلات أن العبء الإداري الزائد لذلك التنظيم قد أدى إلى خفض الوقت المتاح للمتخصصين والأكاديميين من أجل البحث لتطوير أساليبهم في التدريس (تراولر ٢٠٠٣). والمشكلة الثانية - والتي تختص بالدعم المتاح - هي أنه لم يتضح نمط التغير الذي يشكل أساس تلك السياسات، أو بمعني آخر ، كيف يتم توجيه تلك المبادرات المتباينة من أجل تطوير التعليم والتعلم بطريقة مناسبة ؟ فعلي سبيل المثال، لم يتضح لنا كيف يؤدي منح ٥٠ أكاديميا مبلغ ٥٠.٠٠٠ جنيه إسترليني لكل منهم سنويا من أجل تطوير تميزهم في عملية التدريس - المفترض فيهم فعلا - إلى تحسين عملية التدريس خلال قطاع التعليم العالي؟ والمشكلة الأخرى المعادلة لذلك، هي أن اغلب الدعم المتاح هو دعم قصير الأمد من قبل مؤسسات يُتوقع أن تتولى دعم وتمويل النواحي المؤسسية بصندوق تعزيز جودة التعليم TQEF. والمشكلة الأخيرة والأكثر

أهمية هي أن المبلغ المتاح لدعم التعليم والتعلم يقل كثير جدا عن ذلك المخصص للبحث المتميز (أكثر من ثمانية ملايين جنيه إسترليني علي مدى ست سنوات بحساب معيار التقييم البحثي RAE) مما أدى بكثير من الأكاديميين إلى التركيز علي أبحاثهم أكثر من التركيز علي قيامهم بالتدريس، كما أدى إلى ترك عملية التدريس إلى المدرسين المساعدين وهيئات التدريس المؤقتة بشكل متزايد (إلتون ٢٠٠٠).

لقد تمخضت تلك المشكلات عن ترك التعليم والتدريس بالتعليم العالي في وضع مربك إلى حد ما، فقد أصبح التعليم من ناحية أكثر تنظيما عما كان من ثلاثين عاما، كما أصبح هناك دعم مركزي لتطوير التعليم والتعلم أكثر من ذي قبل، ومن ناحية أخرى فإن اغلب هذا الدعم يعتبر قصير الأمد وأكثر ضآلة بالمقارنة مع المبلغ المخصص للبحث المتميز. ورغم كل هذه المشكلات فقد كان هذا الدعم الإضافي مفيدا في تطوير التعليم والتعلم استجابة للتغيرات التي طرأت علي التعليم العالي التي قمنا بسردها في الجزء السابق.

التغيرات التي طرأت علي التفكير والبحث في التعلم والتدريس بالتعليم العالي

بالإضافة إلى التغيرات التي لحقت بالتنظيم المركزي ودعم التعليم والتعلم بمرحلة التعليم العالي، فإن ثمة تغيرات عظيمة الأهمية قد طرأت أيضا علي أساليب التفكير والبحث في تلك المرحلة علي مدى الثلاثين عاما الماضية. ولكي نستعرض تلك التغيرات، سوف نقوم بمقارنة (جادون) في هذا الشأن في كتب تم نشرها عن التعليم والتعلم في بداية الستينيات من القرن الماضي بتلك التي تم نشرها مؤخرا. وبعقد تلك المقارنة سوف تظهر على إثر ذلك ثلاثة اختلافات جلية. الأول أن هناك اختلافا فيما تم التركيز عليه في عملية التعليم والتعلم، والثاني أن هناك اختلافا في عمليات البحث المزمعة عند التفكير في التعليم والتعلم، و أما الثالث فيتمثل في أن ثمة أنواعا

مختلفة من النظريات المزمع استخدامها لتشكيل أساس البحث في التعليم والتعلم بمرحلة التعليم العالي.

لقد ركزت الكتب التي نشرت في بداية السبعينيات عن التعليم والتعلم علي طرق التدريس teaching methods. ففي كتاب بيرد Beard (١٩٧٠) كان محور الموضوع يركز علي بيان أية أشكال طرق التدريس هي التي تعد مناسبة لتفي بالأهداف التعليمية المختلفة. هناك فصول من الكتاب تركز علي طريقة المحاضرة lecture method، والتدريب من خلال مجموعات صغيرة، والتدريس العملي والمعملي. وهناك أيضا فصول تتحدث عن التعليم instruction بدون معلم والدراسة المستقلة حيث يتم التركيز علي عمل الطالب الذي يقوم به خارج حجرة المحاضرة أو الحلقة الدراسية seminar. وبالمثل يركز كتاب بلاى Bligh (١٩٧١) علي تحديد المحاضرات الملائمة للتدريس، مثل كتاب ماكينزي وآخرين Meckenzie et al (١٩٧٠) الذي يركز علي نفس المحتوى بالإضافة إلى وسائط التدريس. إذا يظهر لنا أن التركيز كان مؤسسا علي اكتشاف أية طريقة تدريس هي الأكثر ملاءمة لدعم الطلاب في تعلمهم نواحي معينة من المناهج التعليمية. فيقترح بيرد Beard (١٩٦٨) مثلا:

> " ما نحتاج إليه هو تنسيق الجهود في دراسة كل طريقة، وجمع المعلومات المتاحة مسبقا وتفعيلها مع تلك المجموعة المتنوعة من الطرق، لنرى أي الطرق هي الأكثر فاعلية وتحت أية ظروف "
>
> (Beard 1968 : 54)

هذا يعني أن الاهتمام كان مركزا علي ما كان يفعله المدرس وكيف كان يتم تنظيم المنهج التعليمي الموضوع للطلاب. وفي أكثر الكتب حداثة - من بين تلك الكتب التي

تبحث في التعليم والتعلم - نرى تحولا ملحوظا نحو البحث في كيفية تفاعل الطلاب مع بيئتهم التعليمية، فيخصص رامسدين Ramsden (٢٠٠٣) فصولا عديدة من كتابه متفحصا تعلم الطلاب بالإضافة إلى فحصه لطرق التدريس. عندما يوضع التدريس نُصب الأعين فإنه لا ينبغي أن ينقسم باختلاف طرق التدريس وإنما ينقسم حسب تنوع أنماط التعليم والتعلم التي يتم ممارستها، مثل تصميم المنهج الدراسي، وأساليب التدريس والتقييم. لقد توجه بيجز Biggs (١٩٩٩) نحو هذا المنظور الذي ينعكس في عنوان كتابه "التدريس من أجل جودة التعليم بالجامعة : ما يفعله الطالب". وثم أمر متعارف عليه تماما وهو أن العديد من المدرسين يستخدمون طريقة تدريس واحدة بأساليب مختلفة وأن المعيار الأساسي هو ما يركز عليه المدرسون أثناء تدريسهم (موضوع الدرس، والطلاب، وطريقه تعليمهم) فضلا عن تطبيقهم لطريقة تدريس معينة.

من المثير للجدل إذا أن ثمة تحولا في الاهتمام - بمرور الوقت - إلى التركيز على تفعيل مزاولة الطلاب لتعلمهم ووضع هذه المزاولة في الاعتبار كطريقة للبحث في عملية التدريس. هذا التحول يعود جزء منه إلى انفجار تحول البحث في عمليتي التعليم والتعلم بمرحلة التعليم العالي علي مدى الثلاثين سنة الماضية تقريبا. فمثلا يذكر بيرد Beard (١٩٦٨) أنه ما بين عام ١٩٦٠ وعام ١٩٦٨ كانت هناك ١٤٤ دراسة لطرق التدريس بمرحلة التعليم العالي في المملكة المتحدة. ويذكر تايت Tight (٢٠٠٣) أنه في عام ٢٠٠٠ كان هناك ١٦٤ مقالا تم نشره عن التعليم والتعلم، وتصميم المنهج الدراسي أو التعلم بالتجريب في ١٧ صحيفة متخصصة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية خارج أمريكا الشمالية. وبينما نجد صعوبة كبيرة في عقد تلك المقرنة، إلا أن هذه المقارنة توضح أن هناك تسعة أضعاف ما نشر من أبحاث تم نشرها عن التعليم والتعلم. وقد لازم هذه الزيادة في البحث في التعليم والتعلم في مجال التعليم العالي تركيز علي ممارسة الطالب لتعلمه والذي نتج أساسا من الأبحاث الخاصة بتوجه الطالب نحو التعلم. وتلك الأبحاث قد

تطورت في بداية السبعينيات من القرن الماضي من خلال عمل مارتون Marton وساليو Säljö السويديين وبيجز Biggs في استراليا وإنتويسلEntwistle ورامسدين Ramsden في المملكة المتحدة. هذه الأبحاث تحولت ـ جنبا إلى جنب مع الأبحاث الأخرى في مجال التربية والعلوم الاجتماعية بعامة ـ من أبحاث نظرية في قوانين السبب والأثر cause and effect خلال المواقف المعملية إلى أبحاث قي تفسير العلاقة بين الطلاب وبين بيناتهم التعليمية الفعلية بمرحلة التعليم العالي (إلتون ولوريلارد ١٩٧٩).

هذه الأبحاث المتنامية في مجال التعليم والتعلم بمرحلة التعليم العالي كان لها تأثير هائل علي النظريات التي كان يعول عليها في تفسير المواقف التعليمية والتدريسية. هذا بالإضافة إلى أن جميع النصوص التي ذكرت في هذا المجال في السبعينيات كانت ترتكز أساسا علي نظريات سيكولوجية تطورت خارج نطاق التعلم في مرحلة التعليم العالي. فعلي سبيل المثال كان بيرد Beard (١٩٦٨) يبدى أسفه على عدم ابتكار نظرية ملائمة تعين أولئك المتخصصين علي فهم عملية التدريس التي يقومون بها، يقول :

> " إن العلماء الذين ترتكز موضوعاتهم علي أساس نظري ربما لم يشعروا بحرية حين تعاملهم مع موضوعات تفتقر إلى وجود نظرية. ولا يعود هذا إلى عدم وجود نظرية يلجئون إليها عندما تعترضهم بعض المشكلات فقط، بل لوجود عدد هائل من نظريات التعلم مع قلة قليلة تخص التعلم الإنساني بما لم يشكل إطارا للتعليم".
>
> (Beard : Theories of Learning : 54)

في العمل الحديث بمرحلة التعليم العالي غالبا ـ وليس دائما ـ ما تؤخذ نظريات التعلم كنقطة بداية لذلك العمل. فمثلا يبني بروسر Prosser وتريجويل Trigwell ١٩٩٩(ص ١٠) خلاصة كتابهما علي نموذج لفهم التعلم والتدريس بمرحلة التعليم العالي يربط بين أوجه ممارسة الطلاب للتعلم بالخبرة وبين أفكار نظرية يتم اشتقاقها من منظور قائم علي رسم بياني للظواهر. وقد أخذ علم الظواهر ـ الذي يختبر مختلف الأساليب المتبعة للتعامل مع ظاهرة ما بالخبرة ـ سبيله جديا من خلال عمل مارتون Marton وساليو Säljö (١٩٧٦)، ويعتبر الآن أساسا لنظرية التعلم (مارتون Marton وبوت Booth١٩٩٧). وهناك اتجاهات أخرى للبحث في تعلم الطلاب بمرحلة التعليم العالي قد أفرزت نظريات أخرى تتعلق بمضمون التعلم بمرحلة التعليم العالي، منها طريقة تعلم الكتابة النظرية المجردة Literacies Academic (لي lea وستريت Street١٩٩٨ وجونز Jones وآخرون ١٩٩٩)، التي أفرزت نظريات للبحث في كتابات الطلاب بمرحلة التعليم العالي. وهكذا نرى أن هناك تحولا في بؤرة الاهتمام من التركيز علي أساليب التدريس إلى ممارسة الطلاب لخبراتهم في التعلم بمرحلة التعليم العالي، وزيادة مطردة في كم الأبحاث، وتوسعا في استخدام نظرية البحث في التعلم والتعليم بمرحلة التعليم العالي. كل ذلك قد أتاح أساسا معرفيا هائلا للبحث في عملية التعليم والتعلم بهذه المرحلة علي مدى الثلاثين عاما الماضية، وقد لعب ذلك دورا هاما في إيضاح التغيرات التي طرأت علي التعليم والتعلم بتلك المرحلة.

تطور التعليم والتعلم بمرحلة التعليم العالي

أوضحت الأجزاء السابقة التغيرات التي طرأت علي التعليم العالي والتي أدت، إلى حد ما، إلى تطور التعليم والتعلم في تلك المرحلة. وسننتقل الآن إلى التركيز على الموضوع الرئيسي لهذا الكتاب الذي بين يديك، والذي يعد قياسا لكيفية تطور التعليم والتعلم. وسوف يتم اختيار تلك التطورات في ثلاثة أبواب (شاملة الفصل السابق) في كل من هذا الفصل وفي باقي الكتاب أيضا. وتركز هذه الأبواب على تطور تعلم

الطلاب وتطور تقنيات التعلم وتطور عملية التدريس في مرحلة التعليم العالي. وبما أننا قد قمنا بتحديد كل من هذه الأبواب، فسوف نقوم بعرض موجز لما سيتم ذكره في فصل الخاتمة لهذا الكتاب.

الباب الأول : تطور تعلم الطلاب في مرحلة التعليم العالي

كنتيجة للتغيرات التي طرأت علي بناء مرحلة التعليم العالي التي ذكرت سالفا، كانت هناك أيضا تغيرات مؤكدة في طرق دعم تعلم الطلاب وهذا هو أساس الجزء الثاني من هذا الكتاب. وكما أشرنا من قبل فإن أحد تلك التغيرات الرئيسية كان ذا علاقة بالبحث في التعليم والتعلم من خلال منظور طلابي أو بمعني آخر تطور طريقة التركيز علي الطالب learner-centred. ومع ذلك، كما يوضح ديفيد باود David Boud في الفصل الثاني، فمن الواضح أن "التركيز علي الطالب" قد تم بناؤه علي عدة معان متناقضة علي مدى فترات طويلة. وقد اقتفى باود أثر تطور معني "التركيز علي الطالب" من خلال عدد المستحدثات في التعليم والتعلم التي امتدت من أوائل السبعينيات وحتى يومنا هذا. فيبرهن باود علي أن المعنى المتغير للتركيز علي الطالب يظهر تغير وضع الطلاب أثناء عملية التعليم والتعلم في مرحلة التعليم العالي. كما يقر بالحاجة إلى أسلوب نقدي لعمليتي التعليم والتعلم يوضع في مقدمة أهداف التعليم والتعلم ويضعه في سياق أوسع للنفوذ والعلاقات الاجتماعية.

أحد النقاط الأساسية التي يحددها ديفيد باود كموضع لمزاولة النفوذ الجانبي من قبل الأساتذة علي طلابهم هي التقييم Assessment. وفي الفصل الثالث تختبر فيقيان هودسون ممارسة الطلاب للتقييم المشارك Participative assessment بناء على خبراتهم، والذي يسعى إلى تبني أسلوب أقل نفوذا في تقييم عمل الطلاب الجامعي بهدف تطوير قدرات الطلاب كطلبة يتلقون التعليم بصفة استقلالية وتطوير التفكير النقدي لديهم. وتقوم هودسون بمراجعة كل ما تم تدوينه عن التقييم والتقييم المشارك قبل اختبار مزاولة الطلاب للتقييم المشارك من خلال خبراتهم في منهج

دراسي يتم تدريسه لهم في مرحلة الدراسات العليا، بينما تجد أن التقييم المشارك يبدو أنه يشجع الطلاب علي استيعاب معني ما يتعلمونه. وتحدد أسلوبين مختلفين يبدو أن الطلاب يلجئون إليهما للتقييم المشارك، أحدهما هو التوجه الجماعي collective orientation والثاني هو التوجه الفردي individual orientation الذي يؤدي إلى ممارسات آلية عقيمة لا تفي بغرض التقييم المشارك. وهذا بمثابة تحذير هام من أن خبرات الطلاب التي يمارسونها أثناء الابتكارات التعليمية تختلف غالبا عما يحدده معدو هذه المبادرات.

ويتحول الفصل الرابع إلى الاهتمام بأبحاث الدراسات العليا الخاصة بالطلاب عند ممارستهم لخبراتهم في التعلم. في هذا الفصل تختبر بام دينيكولو Pam Denicolo كيف تطورت مفاهيم الطلاب لتعلم البحث. فتختبر دينيكولو أولا التغيرات التي طرأت علي سياسة الحكومة المتعلقة بطلاب البحث ثم تضع نصب عينيها كيف أثر ذلك علي عمليتي التعلم والتدريس في التعليم بالدراسات العليا. كما توضح كيف طورت المؤسسات المختصة دعمها لطلاب البحث وكيف اتسعت خبرة طالب البحث جراء التركيز المسبق علي تنمية مهارات بحثية أوسع خلال طرق تدريس مختلفة. وقد صاحب ذلك تحول من نموذج الإشراف الأدنى إلى نموذج آخر يضم ضغوطا تلزم المشرفين علي أن يتدربوا جيدا والي نموذج ثالث تصبح فيه جودة الدعم محل الفحص والتدقيق .

في الفصل الأخير من الجزء الأول يختبر ويل بريدج Will Bridge العلاقات المتغيرة بين تعلم وتعليم الدارسين غير التقليديين - بمعني طلاب النظام الوقت الجزئي Part-time وقصير المدى Short-term والتعليم والتعلم خلال النظام المعتاد بمرحلة التعليم العالي. وهذا يوضع في سياق سياسة الحكومة التي تتعلق بالطلاب غير النظاميين المقيدين بمرحلة التعليم العالي. ويبرهن بريدج على أن الطلاب غير النظاميين ينتقلون باطراد إلى النمط النظامي بالتعليم العالي وعلى أن

هؤلاء الطلاب قد لعبوا دورا هاما في الأخذ بمبادرة التغيرات التي طرأت على التعليم العالي والتي أفادت جميع الطلاب بشأن الدعم المرن Flexible provision وأهمية تكنولوجيا التعلم. وينتقل بنا اهتمام بريدج بتكنولوجيا التعلم بسلاسة إلى الجزء الثاني من هذا الكتاب والذي يمحص تطور تكنولوجيا التعلم في مرحلة التعليم العالي.

الباب الثاني : تطور تكنولوجيا التعلم في مرحلة التعليم العالي

لقد كانت هناك ثورة في تكنولوجيا التعلم بمرحلة التعليم العالي. ويمحص هذا الجزء من الكتاب تطور التعلم الإلكتروني E-learning في مرحلة التعليم العالي والشروط التي يجب توافرها لنجاح مثل هذا الشكل من التعلم.

وفي الفصل السادس تعرض ديانا لوريلارد Diana Laurillard تطور تكنولوجيا التعلم منذ السبعينيات وتقر بأنه بينما وفر التطور الحثيث في التكنولوجيا فرصا لتطور التعليم والتعلم إلا أن تلك التطورات لم تفرزها احتياجات الطلاب. كما تقر بأن الاهتمام الحالي بالتكنولوجيا يمهك الطلاب في قراءة المعلومات ببساطه أكثر من تشجيعهم علي ابتكار نظرياتهم الخاصة، وأن المطلوب فعلا هو الاهتمام بكيفية دعم تكنولوجيا التعلم لعملية التعلم وليس إيجاد طرق جديدة للتعلم تقوم علي ما يمكن أن تؤديه هذه التكنولوجيا.

في الفصل السابع يبرهن ديفيد ماكونيل David MacConnell على أن التركيز علي التكنولوجيا يبرز التعلم الفردي إلى أقصى درجة. ويقر بأنه لكي ندعم انهماك الطالب في التعلم الإلكتروني فإننا نحتاج إلى أن نهتم أكثر بخطط أصول تدريس pedagogic designs التي توفر فرص تعلم إلكتروني تعاوني وجماعي. كما يقر بأن مثل هذه الخطط تسمح للطلاب ببناء معان ذاتية من خلال مشاركة الآخرين

في بيئة يبرز فيها الانفتاح بين المدرسين والطلاب و يتنافى فيها شعور الطلاب بأنهم جزء من مجتمع طلابي.

الباب الثالث : تطور التدريس في مرحلة التعليم العالي

يتحول بنا الجزء الثالث من هذا الكتاب إلى النظر في الاهتمام بتطور عملية التدريس في مرحلة التعليم العالي. فتقرير هال Hale Report (لجنة منح الجامعات١٩٦٤ UGC) أوضح أن ١٠% فقط من الأكاديميين قد تم تدريبهم علي مهمة التدريس ويبدى التقرير شديد الأسف علي الافتقار إلى " التجارب " التي تُجرى علي طرق التدريس والتي تم تنفيذها في المملكة المتحدة. ويذكر التقرير أن أربع جامعات فقط كانت تقوم بتوظيف أية هيئة تدريسية لتدعيم المدرسين في تطوير عملية التدريس التي يقومون بها. ومنذ ذلك الحين حدث انفجار في تدعيم التدريس، فقد أقر جوسلينج Gosling (٢٠٠١) بأنه كانت هناك ٨٤ وحدة تطوير تعليمية بين جامعات وكليات التعليم العالي كانت جميعها ذات صلاحية لتحسين جودة التعليم والتعلم عبر مؤسساتها وكان ٧٠ % منها مسؤولة عن تنظيم مؤهلات التدريس بالجامعات للدراسات العليا. وفي الفصل الثامن تفحص ليز بيتيLiz Beaty تاريخ تطور مثل هذه المناهج الدراسية والمخصصة للمدرسين بالتعليم العالي. وكما توضح يرى الأكاديميون التقليديون أنهم متخصصون في مجالهم من خلال تعلمهم أثناء دراستهم للدكتوراه دون أن يضعوا في اعتبارهم أن القيام بتدريس مناهجهم المقررة يعد عاملا يستحق الاهتمام. وتميز ليز تطور المناهج الدراسية المجازة المخصصة للمدرسين بالجامعات عن تلك غير المعترف بها والتي تم تخصيصها علي نطاق واسع لأولئك الذين كانوا يهتمون بالتدريس الإبداعي في السبعينيات وحتى الوقت الحالي والذي يشهد بأن معايير المستويات المهنية القومية للتدريس إنما تكمن في عملية تطويرها الذي يفرز إطار إجازة قوميا.

وخلف فكرة التدريب الأولى في التدريس يمكن الاعتقاد بأن الأكاديميين يمكن أن يحصلوا علي منح تعليمية خاصة بالتدريس أو بالمناهج الدراسية. ففي الفصل التاسع تفحص لورين ستيفاني Lorraine Stefani أساليب فهم المنح الدراسية الخاصة بالتدريس علي مستويات مختلفة خلال مؤسسات التعليم العالي، وتدرس مدى وعمق تطورات أصول التدريس المرتبطة بالمنح الدراسية للتعليم والتعلم. كما تفحص تطور التعليم كنشاط يختص بالمنح الدراسية وتناقش ما ينبغي عمله من أجل الأكاديميين ليتلقوا المنح الدراسية بجدية تعادل جديتهم في تلقي هذه المنح لخدمة أبحاثهم.

خاتمة

يسعى الفصل الأخير من هذا الكتاب إلى فهم ما قد مضى من قبل للتفكير في مستقبل التعلم والتدريس في مرحلة التعليم العالي. كما يدنو من نقاط الجدال المذكورة في الفصول السابقة لكي يعرض رؤيتين محتملتين خاصتين بالتعليم العالي. الرؤية الأولى تظهر أن الهموم التي ذكرت في الفصول السابقة قد تطورت خلال سيناريو سيئ كما أفرزت رؤية مستقبلية كئيبة. وأما الرؤية الثانية تظهر آمال المؤلفين التي تلاقت مع بعضها في رؤية متقاتلة لما يمكن أن يصبح عليه التعلم والتدريس في مرحلة التعليم العالي. وليس الفرض من ذلك كله افتراض احتمال تحقيق إحدى الرؤيتين، فمن المحتمل أن يتم إنجاز مزيج من الرؤيتين إلى حد بعيد، بل إن الغرض من ذلك هو إيضاح أين يمكن أن تقودنا تلك الأنماط المختلفة من التفكير في التعلم والتدريس. إن ذلك أيضا هو مجرد نقاش للاهتمام الكبير بتبعات التغيرات التي تمت في مرحلة التعليم العالي على كل من الطلاب والأكاديميين، إذ يوضح هذا الكتاب مدى ضآلة الاهتمام بالخبرة في التعليم والتعلم عندما تم الإقرار بتلك التغيرات في كل مستويات مرحلة التعليم العالي.

حاشية :

١- تأسيسا علي قياس هاسلي Hasely's measure (١٩٩٧) بقسمة عدد الطلاب المقيدين بنظام الوقت الكامل Full-time علي عدد الأكاديميين بنفس النظام.

obeikandl.com