إصلاح التعليم العالي

تطوّر التعلّم والتدريس

obeikandl.com

obeikandl.com

إصلاح التعليم العالي

تطوّر التعلّم والتدريس

تحرير بول آشوين

ترجمة: لميس إسماعيل عمر

روتليدج: مجموعة تيلر وفرانسيس

2006، لندن ونيويورك

العبيكان
Obeikan

obeikandl.com

obeikandl.com

فِهْرِس المحتويات

تقدِمَة 5

توطئة 9

لمحة عن المحرر والمؤلفين المساهمين. 11

1- تطوّر التعلّم والتدريس في التعليم العالي: بيئة التغيير / بول آشوين 17

الجزء الأول - تطوّر التعلّم لدى طلاب التعليم العالي 39

2- «ألسنا ندور جميعاً في فلك مركزية المتعلم؟»: حلاوة ومرارة النجاح/ ديفيد باود. 41

3- التقييم التشاركي وتجارب المتعلمين/ فيفيان هودجسون. 65

4- تجربة التعلّم لدى طلاب البحث والدراسات العليا في التعليم العالي/ بام دينيكولو. 87

5- الطلبة غير التقليديين في التعليم العالي/ يل بريدج. 107

الجزء الثاني - تطوّر تقانات التعلّم في التعليم العالي. 129

6- التعلّم الإلكتروني في التعليم العالي/ ديانا لوريلارد. 131

7- استدامة التعلمّ الإلكتروني الشبكيّ عبر طرائق التدريس التشاركية/ ديفيد ماكونيل. 155

الجزء الثالث - تطوّر التدريس في التعليم العالي. 175

openkanal.com

8- نحو مهنية التدريس في التعليم العالي: دور الاعتمادية ليز بيتي 177

9- نحو فهمٍ مشترك للتحصيل العلمي في الصف الدراسي لوريان ستيفاني الخلاصة. 201

10- تفسير التطورات الحاصلة: الصيغ المحتملة لمستقبل التعلّم والتدريس في التعليم العالي. بول آشوين 223

opeikandl.com

تقدِمَة (إهداء)

هذا الكتاب الذي جاء بعنوان إصلاح التعليم العالي: تطوّر التعلّم والتدريس هدية تقدير وعرفان للباحث المعروف لويس إلتون.

عندما بدأ إلتون ممارسة عمله في حقل التعليم العالي كان هناك افتراض سائد بأنّ مزاولة التدريس في التعليم العالي لا تتطلب أكثر من امتلاك شهادة جامعية في ميدان التخصص العلمي؛ إذ كانت المعرفة بموضوع المادة الدراسية هي أهمّ شيء على الإطلاق. في ذلك الوقت، كان لويس واحداً من أبرز الرياديين الذين أدركوا بأن المعرفة التي يتمتع بها المدرّس لا تعني الكثير ما لم تمكّن الطلاب من التعلّم. فالتدريس الفاعل لا يعتمد فقط على المعرفة التي يتمتع بها المدرّس بقدر ما يعتمد على المهارات والإستراتيجيات التي يوظفها الأخير بقصد التعليم. وتلك المهارات، مثلها مثل أي مهارات في المجالات الأخرى، يتم اكتسابها بالتعليم والتعلّم والممارسة.

يُعدُّ إلتون من أبرز الرواد الذين أكدوا على أهمية تدريب المدرسين الجامعيين. ولا يقتصر نشاطه على العمل ضمن حدود المملكة المتحدة بل يتعداها إلى بلدان الشرق الأقصى وسائر أنحاء العالم. وقد خضعت إسهاماته الذاتية للمزيد من البحث والدراسة على يد الطلاب المتميزين الذين قام بتدريبهم، الذين تمت الإشارة إليهم في فصول هذا الإصدار.

يشرّفني أن أثني على واحد من أعظم الشخصيات الرائدة في المجال الذي يحظى بكل اهتمامي ومحبتي: مجال التعلّم والتدريس في التعليم العالي!

ويلبرت جيه ماكيتشي[1]

أستاذ متقاعد في جامعة ميتشيغان.

1- Wilbert J. McKeachie

obeikandl.com

obeikandl.com

توطئةْ

يتناول الكتاب الحالي توصيف عملية التطور التي مرّ بها التعلّم والتدريس في التعليم العالي، من منظور طلاب وأتراب واحد من أبرز الباحثين في هذا المجال- ألا وهو السيد لويس إلتون. وبالتالي فإن الكتاب يثني على العمل الذي أنتجه الباحث كما يؤكد على استمرارية ارتباطه بالعالم المتغيّر لعمليتي التعلّم والتدريس الجامعي.

يفيد أسلوب الكتاب الذي يشيد بدور لويس إلتون في موضوع البحث المذكور آنفاً في تقديم عدد من وجهات النظر المبتكرة عن التطورات التي طالت التعلّم والتدريس في حقل التعليم العالي عبر العقود الثلاثة الماضية؛ إذ يعتمد معظم المؤلفين بشكلٍ واضح على العمل الذي قدمه إلتون، والأهمّ من ذلك هو أننا جميعاً نستلهم من الروح التي تنفرد بها أعمال السيد إلتون ومن اهتمامه والتزامه العميقين اللذين برزا في معظم جوانب التعلّم والتدريس الجامعي. فقد غطت كتاباته في هذا الميدان عدداً متنوعاً من الموضوعات، بما فيها التغيير في التعليم العالي وتقانة التعليم واعتمادية التدريس[1]، والتقييم والإشراف البحثي والتطوير الأكاديمي والروابط بين التدريس والبحث والتعلّم عن بعد، وتعلّم وتحفيز الطلبة والقيادات الأكاديمية. وتُعد هذه الأعمال التي استمرّت طيلة أربعين عاماً، بمعدل ثلاثة منشورات للعام الواحد شاملة بكلّ المقاييس. وفضلاً عن المؤلفات التي أفادتنا وأفادت غيرنا في كل أنحاء البسيطة، للباحث الفضل فيما أتحفنا به من حكمة وسخاء أثناء عمله في مجال التدريس. يشرّفنا ويسعدنا أن نحظى بهذه الفرصة التي سمحت لنا بالتعبير عن تقديرنا الكبير للعمل الذي قدمه أحد أبرز الباحثين والرياديين في ميدان التعلّم والتدريس في التعليم العالي.

المحرر والمؤلفون المسهمون

1- accreditation of teaching

obeikandl.com

لمحة عن المحرر والمؤلفين المسهمين

بول آشوين محاضر في قسم البحث التربوي، جامعة لانكستر. تناول في بحث الدكتوراه الذي أجراه تحت الإشراف المتميز للسيد لويس إلتون موضوع «تعاّم الأقران»[1]. قدم بول منشورات واسعة في هذا المجال وفي مجال التدريس والتعلم في التعليم العالي. ويتناول العمل الحالي للمؤلف المفاهيم السائدة بين الطلاب والمدرسين، على حدٍّ سواء، في مجال التعليم وكان قد أتمه عندما كان ما يزال مساعد باحث في معهد تطوير التعلّم الجامعي بجامعة أكسفورد.

ليز بيتي[2] تحتل منصب مدير (قسم التعلّم والتدريس) في مجلس تمويل التعليم العالي في بريطانية. وهي مسؤولة عن المناطق الشمالية وعن سياسة التعلّم والتدريس فيها بما في ذلك مراكز التميّز في التعلّم والتدريس[3] وعلاقاتها بهيئة ضمان الجودة وأكاديمية التعليم العالي. حازت ليز على شهادة الدكتوراه من جامعة ساراي[4] وبنت أبحاثها وممارستها المهنية على ركيزة أعمال لويس إلتون التي بدأت تأخذ صداها منذ ذلك الحين حتى الوقت الحاضر عبر النقاش المفيد والتباحث. عملت ليز أيضاً في مجال البحث التربوي في التعليم المفتوح والتطوير التربوي والإداري في نورث آمبريا[5] وبرايتون[6] ومؤخراً جامعة كوفنتري[7] التي تسلّمت فيها إدارة مركز تطوير التعليم العالي. كما كانت مسؤولة عن إدارة مشروع اعتماد المدرسين في المملكة المتحدة ورابطة التطوير التربوي «سيدا» التي شاركت في رئاستها بين 1996 و2000. تتمحور منشوراتها عن سبر تجارب التعلم لدى طلاب التعليم العالي والتعلّم التجريبي والتطبيقي وإستراتيجيات التغيير التربوي.

1- Peer Learning
2- Liz Beaty
3- CETLs Centers for Excellence in Teaching & Learning
4- Surrey University
5- Northumbria
6- Brighton
7- Coventry

Obeikandi.com

ديفيد باود[1] حائز على درجة الأستذة في مجال تعليم الكبار في كلية التربية والتعليم بجامعة التقانة، سيدني[2]. كان أول طالب بحث متفرغ أشرف عليه لويس إلتون في مجال التربية والتعليم عندما أسس معهد التقانة التربوية بجامعة ساراي في عام 1969. ومنذ ذلك الوقت اختصّ باود بالبحث والتطوير في تعليم الكبار والتعليم العالي والمهني وقدم إسهامات واسعة في الإصدارت التي تناولت هذا الموضوع، بما في ذلك أربعة عشر كتاباً قام بتأليفها أو تحريرها بالاشتراك مع عدد من المؤلفين. من بين آخر منشوراته كتاب تعلّم الأقران في التعليم العالي[3]الذي كتبه بالتشارك مع روث كوهين وإيان سامبسون[4] ، وكتاب التعلّم القائم على العمل: التعليم العالي بحلّته الجديدة[5] الذي شارك في تأليفه نيكي سولومون[6] وبحلول عام 2005 كان من المقرر إصدار كتاب التفكير النقدي المثمر والتعلّم في العمل[7] بالتشارك مع بيتر كريسي وبيتر دوتشرتي[8].

ويل بريدج[9] رئيس كلية لندن للاتصالات وهي أكبر كلية تأسيسية في جامعة الفنون بلندن. بعد أن أتمّ السيد بريدج بحث الدكتوراه، وهو من أولى الأبحاث التي تناولت التقانة التربوية في المملكة المتحدة بإشراف لويس إلتون الذي كان رائد هذا المجال في جامعة ساراي، عمل في مجال تخصصه في تطوير التعليم العالي والتعليم العالي الرديف[10] كما عمل في الفرع الحكومي المختص بسياسة التعليم العالي. في السنوات الأخيرة، تطور اهتمامه الأولي في التدريس غير التقليدي وطرائق التقييم في التعليم العالي ليشمل توسيع التعلّم غير التقليدي

1- David Boud
2- Sydney
3- Peer Learning in Higher Education, Kogan Page, 2001
4- Ruth Cohen & Iane Sampson
5- Work-Based Learning: A New Higher Education
6- Nicky Solomon
7- Productive Reflection & Learning at Work, Routledge
8- Peter Cressey & Peter Docherty
9- Will Bridge
10- Further Education

ومتطلباته في المرحلة الجامعية والتفاعل بين التعليم العالي والتعليم العالي الرديف وتطوير برامج للشهادات المهنية والشهادات المهنية الثانوية.

بام دينيكولو[1] أستاذة الدراسات العليا ومهنية التعليم ومديرة مدرسة الدراسات العليا للعلوم الاجتماعية[2] ومركز مهنية التعليم والتدريب لطلاّب الدراسات العليا[3] في كلية الصيدلة بجامعة ريدينج[4]. قدّمت دينيكولو الكثير من الإصدارات في علم النفس النمائي[5] وتطوير الكادر الأكاديمي ومهنية التعليم. تحتلّ الباحثة منصب أمين سر وأمين صندوق «إيسات»[6] الهيئة الدولية للبحث في شؤون المدرسين والتدريس، وعضو شرف في الجمعية الملكية للعقاقير في بريطانية العظمى[7]. حالياً، تضم اهتماماتها البحثية موضوع استكشاف التدريب والتقييم في مرحلة الدكتوراه، والطرق المختلفة لفهم وتنفيذ عملية التطوير التربوي نحو تدريس وتعلّم أكثر فاعلية في المستويات العليا لطلاب الخدمات الصحية والاجتماعية، وفاعلية التواصل بين مختلف المشاركين المهنيين في المجموعات المختصة بالرعاية الصحية. ترتبط نشاطاتها الحالية بشكلٍ وثيق بسنوات خبرتها في التعليم العالي في الثمانينيات 1980، عندما كانت من طلاب الدكتوراه الذين أشرف عليهم لويس إلتون وبعد ذلك رافقته في رحلاته عن العالم لعقد ورشات عمل عن تطوير الكادر الأكاديمي.

فيفيان هودجسون[8] تحمل درجة الأستذة في «تعلّم الإدارة الشبكي»، قسم تعلّم الإدارة في كلية الإدارة بجامعة لانكستر، كما تحتل منصب مركز دراسات تقانة التعلّم المتطورة[9]. أجرت العديد من الأبحاث عن تجارب الطلاب في التعلّم الجامعي منذ منتصف السبعينيات 1970 وحول استخدام التقانة لدعم التعليم المفتوح منذ 1988. في العام 1975، بدأت هودجسون

1- Pam Denicolo

2- Graduate School for the Social Sciences

3- Center for Inter-Professional & Postgraduate Education and Training

4- Reading University

5- Personal Construct Psychology

6- ISATT International Study Association on Teachers & Teaching

7- RPSGB: The Royal Pharmaceutical Society of Great Britain

8- Vivien Hodgson

9- CSALT The Centre for Studies in Advanced Learning Technology

تهتم بجانب التعلم وتجارب المتعلمين حيث حصلت على منحة تلمذة من جامعة ساراي لإجراء دراسة عن طريقة «المحاضرة» في تدريس العلوم تحت إشراف لويس إلتون الذي كانت مساعدته، ودعمه لها هو الدافع الأساسي وراء اهتمامها المتواصل بالتعلم والبحث في تجارب المتعلمين. قدمت الباحثة كتابات مكثفة لطرح مفهوم «التعلّم الشبكي» وتجارب المتعلمين في حقل التعليم العالي الشبكي وتعلّم الإدارة شبكياً. ولها منشورات كثيرة في هذا المجال من بينها كتاب: ما وراء التدريس عن بعد: نحو تعليم مفتوح[1]. تعمل منسِّقةً للجودة الإلكترونية في التعليم الإلكتروني التابع للمركز الأوروبي للتميّز، كما تشرف على تحرير أخبار أوروبة في مجلة التعلّم بمساعدة الحاسوب[2].

ديانا لوريلارد[3] رئيسة وحدة إستراتيجية التعلّم الإلكتروني في قسم التربية والمهارات الذي تولت فيه إستراتيجية الحكومة تحت عنوان «تسخير التقانة: تغيير التعليم وخدمات الأطفال». عملت سابقاً أُستاذةً في مجال التقانة التربوية ونائباً رئيس لجنة تقانات التعلّم والتدريس في الجامعة المفتوحة. قضت ما يربو على خمسة وعشرين عاماً في البحث والتطوير، وتقييم الوسائل التفاعلية للوسائط المتعددة[4] وخدمات الشبكة الإلكترونية (الإنترنت) في التدريس والتعليم، بما يشمل نطاقاً واسعاً من مجالات التخصص. كما قدم إسهام مهم في البحث الأساسي عن العلاقة بين تعلّم الطلاب وتقانات التعلّم فحازت على عدد من شهادات الشرف وجوائز التقدير. تحمل الباحثة عضوية إدارة الجمعية الملكية للفنون ومرتبة أستاذ زائر في معهد التربية والتعليم، كما تحمل لقب عضو شرف في إدارة يونيفيرستي كوليدج، لندن[5]. حظي كتابها الذي يحمل عنوان إعادة النظر في التدريس الجامعي[6] بترحيب واسع في الوسط الأكاديمي وعُدَّ مرجعاً أساسياً في مقررات تقانة التعلّم بمختلف أنحاء العالم. في العام 1974 ساعدها لويس إلتون على إحداث تغيير جذري في حياتها بالانتقال من مرتبة

1- Beyond Distance Teaching: Towards Open Learning, Open University Press, 1987

2- Journal of Computer-Assisted Learning

3- Diana Laurillard

4- multimedia وهي وسائط الصوت والصورة

5- University College

6- Rethinking University Teaching

محاضرة لمادة الحساب في الكلية متعددة الفنون التطبيقية في ساوث بنك[1] إلى مرتبة باحثة في جامعة ساراي في مجال «التعلّم بمساعدة الكمبيوتر الذي كان ما يزال في طور النشوء آنذاك، حيث أشرف إلتون على بحث الدكتوراه الذي عملت على إتمامه بوصفها باحثة غير متفرغة وتناولت فيه جانب التعلّم لدى الطلاب.

ديفيد ماكونيل[2] باحث ومدرّس في مجال التعلّم والتدريس الإلكتروني الشبكي منذ السبعينيات 1970، حيث حاز على درجة الدكتوراه من جامعة ساراي بإشراف لويس إلتون، الذي ساعده في التوصل إلى فهم أوسع لطبيعة التعلّم والتدريس في المحيط الأكاديمي. برز في ريادة الكثير من الابتكارات في مجال التعلّم والتدريس الجامعي، وكان من أوائل الباحثين البريطانيين الذي تمكنوا من تطوير الاتصالات بوساطة الكمبيوتر في التعلم عن بعد مع بداية الثمانينيات 1980 عندما كان يعمل في الجامعة البريطانية المفتوحة. في جامعة لانكستر، أسهم ماكونيل بإطلاق أول برنامج ماجستير إلكتروني في تعلّم الإدارة في المملكة المتحدة . حالياً يعمل الباحث، أُستاذاً للتعليم العالي في قسم البحث التربوي بجامعة لانكستر. كما عمل سابقاً أستاذنا في مدرسة التربية بجامعة شيفيلد[3]، حيث أشرف على برنامج الماجستير في «التعلّم الإلكتروني الشبكي»، وهو مقرّر عالمي مبتكر قام بتصميمه بنفسه في عام 1996 ومازال يشرف على تدريسه منذ ذلك الوقت. قدّم إسهامات واسعة في المجلات الأكاديمية وكتب عدداً من المؤلفات. ويُعدُّ كتاب تطبيق التعلّم التشاركي باستخدام الحاسوب[4] مادةّ أساسية لمقررات درجة الماجستير في التعلّم عن بعد في كل أنحاء العالم. في العام 1998، أسس ماكونيل مؤتمر التعلّم الشبكي[5] ومازالت اهتماماته البحثية تخضع لتطوير مهنيّ دؤوب مشتملةً على القضايا الثقافية وأصول التدريس في التعلّم الشبكي (خاصّة على مستوى مجموعات ووحدات التعلم) والتقييم الشبكي التشاركي.

1- Mathematics at the Polytechnic of the South Bank

2- David McConnell

3- University of Sheffield

4- Implementing Computer-Supported Collaborative Learning

5- Networked Learning Conference

لورين ستيفاني[1] حالياً أستاذة ومديرة مركز التطوير المهني في جامعة أوكلاند[2].تولت قبل ذلك منصب باحث في مجال الممارسة الأكاديمية بجامعة ستراثكلايد، جلاسكو، اسكتلندا[3] ومارست دوراً في أجندة التطوير الأكاديمي في منظومة التعليم العالي، المملكة المتحدة، عبر عملها عضواً فاعلاً في معهد التعلم والتدريس في التعلم العالي الذي يُعدُّ الجهة الحكومية المشرفة على التعلّم والتدريس الجامعيين وعبر صلاتها المتينة بهيئة ضمان الجودة في التعليم العالي (اسكتلندا) ودورها بوصفها رئيسة لشبكة تخطيط التطوير الذاتي في التعليم العالي[4]. تميّزت الباحثة بعملها في تقييم التعلم لدى الطلاب واعتمادية الممارسة الأكاديمية[5] والبحث في مجال التدريس والتعلّم وتطبيق إستراتيجيات تخطيط التطوير المهني[6]. في العام 1997، أتمت ستيفاني شهادة الدبلوم في البحث والتطوير الجامعي في جامعة يونيفيرستي كولدج بإشراف لويس إلتون.

1- Lorraine Stefani

2- University of Auckland

3- Reader in Academic Practice at the University of Strathclyde in Glasgow, Scotland

4- Personal Development Planning in Higher Education

5- accreditation of academic practice

6- Professional Development Planning Strategies

obeikandl.com

الفصل الأول

تطوّر التعلّم والتدريس في التعليم العالي
بيئة التغيير

بقلم: بول آشوين

يتناول هذا الكتاب عملية التطور التي مرّ بها التعلّم والتدريس في التعليم العالي، وبشكلٍ خاصّ التطورات التي طرأت على التعلّم وتقانات التعلّم والتدريس في التعليم العالي، التي ظهرت بشكلٍ تقريبي عبر الثلاثين عاماً المنصرمة. تمّ تناول تلك التطورات عبر اتباع طرق وأساليب متنوعة وانتهاج وجهات نظر متعددة. فالفصول المختلفة تعالج مختلف جوانب عمليتي التعلّم والتدريس، وبالتالي، فإنها تقوم على اتّباع منهجيات مختلفة. لكن على الرغم من ذلك، تعد فصول الكتاب مترابطة فيما بينها لسببين أساسيين: السبب الأول هو الالتزام بالبدء من المتعلّم نفسه في معالجة القضايا المطروحة وعند التفكير بأساليب تطوير التعلّم والتدريس الجامعي، سواء كان المتعلم طالباً أم أكاديمياً. أما السبب الثاني فينطوي على الالتزام باستيعاب التغيرات الماضية في مجال التعلّم والتدريس في التعليم العالي من أجل الوصول إلى رؤية عن كيفية تطويرها في المستقبل.

إن التطورات الحاصلة في مجال التعلّم وتقانات التعلّم والتدريس في التعلم العالي التي يتناولها الكتاب الحالي لم تأتِ من الفراغ. بل كانت، إلى حدّ ما، نتيجة للتغيرات في التعليم العالي بشكلٍ عام، والتغيير في سياسة الحكومة على صعيد التعلّم والتدريس الجامعيين، والتغيرات التي طالت الطريقة السائدة لفهم مضامين هذه العملية في التعليم العالي والبحث فيها. وبالتالي، فإن الغرض من هذا الفصل يتمثل بالتمهيد لبقية فصول الكتاب عبر تفحص كل من تلك المجالات بشكلٍ موجز وعلى حدة. بعد ذلك سأقدّم لمحة عامة عن بقية فصول الكتاب، وبهذا أكون قد قدمت فكرة عامة عن التغيرات التي حصلت في عدد من مجالات التعلّم والتدريس في التعليم العالي.

التغيرات في التعليم العالي البريطاني

من الطبيعي الحديث عن التغيير الكبير الذي اجتاح التعليم العالي عبر الثلاثين عاماً الماضية[1]. فمما لا شكّ فيه أنّ تلك التغيرات تركت كبير الأثر على تطوير التعلّم والتدريس في التعليم العالي.

في هذا الفصل سأركز على التغيرات التي حصلت في منظومة التعليم العالي في بريطانية أثناء المدة 1972-3 والمدة 2002-3 مع التركيز بشكلٍ خاص على المنظومة البريطانية. والهدف من التركيز على المنظومة البريطانية للتعليم العالي هو تقديم تحليل معمق للبيئة التي حصلت فيها التغيرات في مجال التعلّم والتدريس داخل منظومة واحدة للتعليم العالي، على الرغم من حدوث تغيرات مماثلة في الكثير من البلدان الأخرى[2]. كما يعود السبب في التركيز على هذه المدة الممتدة ثلاثين عاماً إلا أن العام 1972-3 كان العام الأول الذي شهد تأسيس كليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية بقرار من وزير الدولة للتربية والتعليم بعد صدور تقرير روبنز[3](الصادر عن لجنة التعليم العالي في العام 1963)، مما يجعل المقارنة عبر هذا الإطار الزمني تنطبق على منظومة من التعليم العالي متقاربة في الحجم، بشكلٍ عام.

بدلاً من تقديم وصف تاريخي لتطوّر التغيير الحاصل في التعليم العالي، سأتناول نقاط الاختلاف والتباين بين ما كانت عليه منظومة التعليم العالي البريطاني في العام 1973 وما وصلت إليه في العام 2003؛ وبهذا أمهّد للحديث عن بيئة التغيير المحيطة بالتعلّم والتدريس في التعليم العالي. للقيام بذلك، سأتفحص عدداً من جوانب التغيير المترابطة في التعليم العالي التي تشمل: التغيير في منظومة التعليم العالي، والتغيير في إنفاق الحكومة على التعليم العالي، والتغيير في أعداد الطلاب وتنوعهم، إضافة إلى التغيير على مستوى مؤسسات التعليم العالي.

1- See Scott 1995, Becher and Trowler 2001

2- Scott 1995

3- Robbins Report

التغيير في منظومة التعليم العالي

في العام 1973، كانت منظومة التعليم العالي في بريطانية تختلف عما آلت إليه في العام 2003. إذ إنها لم تكن كلاً متكاملاً قائماً بذاته، بل كان هناك انقسام ثنائي بين الجامعات (المشار إليها حالياً باسم «الجامعات القديمة») وكليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية (المشار إليها بـ«الجامعات الجديدة»)، حيث كانت الجامعات تحصل على التمويل مركزياً عبر لجنة تمويل الجامعات[1]، بينما كانت كليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية تحصل على التمويل محلياً عن طريق السلطات المحلية للتعليم[2]. وكان الغرض من هذا التعدد في المؤسسات الأكاديمية هو التنويع في نماذج التعليم العالي، بحيث تركز الجامعات على التعليم «التقليدي» المتمحور عن البحث، بينما تهتمّ كليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية بالجانب المهني. في العام 1992 انتهى الانقسام الثنائي بين الجامعات وكليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية، كما كان يُطلق عليها سابقاً، بعد أن حازت الأخيرة على لقب «جامعات»، وأصبحت هي و«الجامعات القديمة» تتلقى التمويل من مجالس تمويل خاصة في كل من بريطانية ومقاطعة ويلز واسكتلندة وعن طريق هيئة التوظيف والتعلم في شمال آيرلندة[3]. كما تمّ تطوير عدد من القرارات عن السياسة المرتبطة بالتعليم العالي في كلّ من اسكتلندة وويلز وعُرضت على البرلمان الاسكتلندي والمجلس النيابي في ويلز، على التوالي.

كانت كليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية البالغ عددها ثلاثين كلية قد تأسست استجابةً لتقرير روبنز الصادر في عام، 1963[4] والذي لوحظ فيه أيضاً ارتفاع عدد الجامعات من 23 إلى 24 جامعة[5]. وبهذا أصبحت هناك حاجة لتوسيع التعليم العالي، الأمر الذي واجه توقفاً مفاجئاً نتيجة الحدّ من الإنفاق في عام 1973. لكن هذا لم يحل دون توسّع المنظومة الأكاديمية منذ ذلك الوقت، حيث ارتفع عدد الجامعات الحالية بنسبة 50% من إجمالي

1- Universities Grants Committee

2- Local Education Authorities

3- Department of Employment & Learning

4- Robbins Report (DES 1975)

5- Williams 1977

عدد الجامعات القديمة وكليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية في عام 1972-3 . وقد نشأ هذا العدد الإضافي للجامعات بشكلٍ أساسي عن كليات التعليم العالي التي خضعت لتغيرات مشابهة لما حصل في كليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية، وإضافة إلى ذلك، شهد التعليم العالي نشاطاً متزايداً عن طريق ازدياد خدمات التعليم التي أصبحت تسهم فيها أيضاً كليات التعليم العالي الرديف، وعلى وجه التحديد، منح الدرجات الأكاديمية في مجال الأعمال بعد قضاء عامين في تلقي التعليم المهني.

وبالتالي، كانت النتيجة هي حصول توسّع كبير في منظومة التعليم العالي وامتداد بارز في مؤسساتها، حيث لوحظ تزايد مستمر في عدد الجامعات الحديثة التي بدأت تسير على خطى الجامعات القديمة بانتهاج الربط بين البحث والتدريس. لكن، كما سنلاحظ في الفِقَرات الأخيرة، مازالت هناك الكثير من الجوانب التي تجعل منظومة التعليم العالي منقسمة بشدة.

التغيير في الإنفاق الحكومي

بعد ازدياد عدد الجامعات في بريطانية، رافق ذلك ارتفاع في معدل الإنفاق الحكومي على التعليم العالي. فقد شهدت المدة الواقعة بين 1976 و1995 ارتفاعاً حقيقياً بنسبة 45% من الإنفاق الحكومي على التعليم العالي (تقرير اللجنة الوطنية للبحث في التعليم العالي[1]). لكن من المهم أن ندرك بأن هذا الارتفاع في النفقات كان يقابله انخفاض في حصّة التعليم العالي من موارد البلاد، حيث انخفضت حصة التعليم العالي من إجمالي الناتج المحلي في المملكة المتحدة من 1.2% في عام 1976[2] إلى 0.8% في العام 2003 [3].

التغيير في أهداف الحكومة تجاه التعليم العالي

1- National Committee of Inquiry into Higher Education 1997a, paragraph 3.93

2- NCIHE 1997A, paragraph 3.94

3- DFES 2003 a

بعد ارتفاع قيمة التمويل الذي خصصته الحكومة للإنفاق على التعليم العالي، أدى ذلك، على ما يبدو، إلى حصول تحوّل في الأهداف الحكومية المرتبطة بهذا القطاع. ففي الوقت الذي برز فيه دور التعليم العالي في تطوير اقتصاد البلاد، حسب تقرير روبنز (لجنة التعليم العالي 1963)، تمّ التأكيد على أهداف أخرى حازت على القدر نفسه من الأهمية بخصوص تطوير الملكيات الفكرية للأفراد والمعرفة والمجتمع على حدّ سواء. بيد أن الورقة البيضاء التي صدرت في بريطانية مؤخراً عن التعليم العالي[1] أكّدت على تثمين الجانب المهني للتعليم العالي أكثر من غيره من الجوانب الأخرى:

في عالمٍ تنافسي تغزوه التحولات السريعة والمتزايدة، يصبح دور التعليم العالي لا غنى عنه في تسليح القوى العاملة بالمهارات الملائمة والمطلوبة وتشجيع الابتكار ودعم الإنتاجية وإغناء جودة الحياة[2].

التغيير في أعداد الطلاب

في الوقت الذي ازداد فيه عدد الجامعات، حصل توسّع فعلي في أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي أثناء المدة نفسها. فعلى سبيل المثال، ارتفع عدد الطلاب المتفرغين في التعليم العالي من نحو 343.000 في العام 1973[3] إلى 1.3 مليون طالب في العام 2003[4]، مسجلاً ارتفاعا بقيمة أربعة أضعاف ما كان عليه. كما ارتفع مؤشر مشاركة الفئات العمرية (المتراوحة بين 18-20 عامً من الملتحقين بالتعليم العالي) من 14% في 1973[5] إلى 35% في 2003[6]، ووفقاً لتقديرات تراو[7]، فإن هذا يمثل تحولاً في قطاع التعليم العالي لينتقل من منظومة «نخبوية» إلى منظومة «جماهيرية»أقرب إلى «الشمولية»

1-English HE White Paper, DfES 2003A

2- DfES 2003a, paragraph 1.3: 10

3- Williams 1997

4- HESA 2004

5- Williams 1973

6- HESA 2004

7- Trow 1973

obeikandl.com

التغيير في تنوع الفئات الطلابية

فيما يتعلق بتزايد التنوع في الكتلة الطلابية، حصلت بعض التغيرات الملحوظة من حيث التنوع في الجنس والعرق. بيد أن التغيرات التي طالت التنوع الطلابي من حيث الطبقة الاجتماعية والإعاقة كانت أقلّ تمايزاً.

حيث حصل ارتفاع هائل في حصة الطالبات الإناث الملتحقات بالتعليم العالي. ففي العام 1972-73 لم تتجاوز نسبة الإناث الملتحقات بالتعليم العالي بوصفهنَّ طالبات متفرغات[1] 29%. بينما بلغت حصة الطالبات 55% من نسبة الطلاب المتفرغين ما دون مرحلة التخرج في 2002-03[2]

أما من حيث العرق، فمن الصعوبة بمكان التدليل على الزيادة الحاصلة في أعداد الطلاب نظراً لعدم جمع إحصاءات على مستوى الأقليات العرقية في التعليم العالي (الذي يُعدُّ بحدّ ذاته مؤشراً على التغير في الأزمنة). لكن هناك دراسة أجريت على نطاق ضيق كجزء من تقرير رامتون[3] (لجنة تقصي التعليم لدى الأطفال بين مجموعات الأقلية العرقية 1981) وقد عُنيت تلك الدراسة بالمشاركة في التعليم العالي بين طلاب آسيا وغرب الهند لدى سلطات التعليم المحلية في ست مدن داخلية وخلُصت إلى الاستنتاج بأن هناك نحو واحد بالمئة من الطلاب بعمر الثمانية عشر من أصول «غرب هندية»، بينما بلغت تلك النسبة بين الطلاب الآسيويين نحو 3% مقارنة مع 11% من إجمالي عدد الطلاب. وبعد المقارنة بين تلك الأرقام استناداً إلى إحصاءات 2001، استنتج غيلشريست[4] بأن الطلاب المنحدرين من أقليات عرقية حصلوا على «نسبة تمثيل مرتفعة» في التعليم العالي بلغت 14.6% من إجمالي عدد طلاب التعليم العالي، مقارنة مع 8.5% من إجمالي عدد الطلاب بين 15-21 عاماً. إلا أنّ هناك تضارباً بين هذه الصورة والصورة التي تمثل بعض الفئات مثل شريحة الشباب

1- Williams 1977

2- HESA 2004

3- Rampton Report, Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups 1981

4- Gilchrist et al. (2003)

من أصل باكستاني أو بنغالي الذين تعدُّ نسبة تمثيلهم متدنِّية. على صعيدٍ آخر، هناك أدلة تفيد بأن طلاب الأقليات العرقية لا يمتلكون الفرصة للالتحاق بالجامعات «القديمة»، التي عُدَّت أرفع مكانةً. فعلى سبيل المثال، يفيد بعضهم[1] بأن 73% من طلاب العرق الأسود كانوا يدرسون في الجامعات «الجديدة» (الكليات القديمة متعددة الفنون والعلوم التطبيقية).

من حيث التنوع في الطبقات الاجتماعية المشاركة، نجد أن التزايد في أعداد الطلاب لم ينطبق على كل الطبقات المختلفة. فقد اتسعت الفجوة بين نسبة الملتحقين بالتعليم العالي من المجموعات الاقتصادية-الاجتماعية ذات الفئات الأولى والثانية والثالثة، من جهة، وأولئك الملتحقين من المجموعات ما دون الثالثة والرابعة والخامسة، من جهة أخرى، حيث ارتفع الفارق بين النسبتين من 27% في عام 1970[2] إلى 31% في عام 2001[3]. وبمعنى آخر، في الوقت الذي حصل فيه ارتفاع بنسبة الالتحاق بالتعليم العالي لدى كل الفئات الاقتصادية - الاجتماعية نجد أن هذا الارتفاع بلغ ذروته بين الفئات الاقتصادية - الاجتماعية الأعلى شأناً. ومجدداً نلاحظ وجود تباين في مكانة المؤسسات الأكاديمية التي كانت تفتح أبوابها للطلاب من الطبقات المختلفة. فقد استنتج آشوورث[4] أن هناك تناسباً عكسياً واضحاً بين جودة البحث لدى المؤسسة الأكاديمية، من جهة، (وفقاً لتقديرات عملية تقييم البحث[5]) ومشاركة الطبقات الاقتصادية والاجتماعية الأدنى منزلة، من جهة أخرى، وذلك بمعدل - 0.89. وبالمثل، هناك تناسب عكسي واضح أيضاً بين مستوى جودة التدريس في المؤسسات الأكاديمية، من جانب، ومشاركة الفئات الاقتصادية والاجتماعية المهمَّشة، من جهة أخرى، بنسبة 0.65-. وبالتالي، نجد أن الأمر لم يقتصر على كون المشاركة النسبية للفئات الاقتصادية والاجتماعية الأقل شأناً عاجزة عن مجاراة الحدود الدنيا من مشاركة الفئات الأرفع منزلة، بل تعدى ذلك إلى كون المؤسسات الأكاديمية التي فتحت أبوابها لطلاب الفئة

1- Hogarth et al. 1997

2- NCIHE 1997b, Table 1.1

3- DFES 2003a

4- Ashworth 2004

5- Research Assessment Excercise

الأولى (الأرفع منزلة) أكثر حظوة وأعلى شأناً من المؤسسات الأكاديمية التي كانت مستعدة لاستقبال الفئة الثانية (الأقل شأناً).

فيما يتعلق بتنوع الطلاب من حيث الفئة العمرية، نجد أن هناك صورة متضاربة من التغيير الحاصل. ففي العام 1972-1973، 21% من مجموع الطلاب كانوا قد تجاوزوا الواحد والعشرين عاماً[1]، مقارنةً مع 60% للعام[2] 2002-2003. وهذا يُظهر تزايداً كبيراً في أعداد ونسبة الطلاب المشاركين من الفئات الأكبر سناً. إلا أن الارتفاع الحاصل في أعداد الطلاب اقتصر على الدراسة الأكاديمية بتفرغ جزئي (أو دون تفرغ) حيث يفيد وودلي[3] أنه في العام 1976 ثمانية بالمئة من الطلاب المتفرغين ما دون مرحلة التخرج تجاوزت أعمارهم خمسة وعشرين عاماً، أما في العام 2002–2003 فنجد أن هذه النسبة قد ارتفعت بعض الشيء لتبلغ 11%.

على صعيد آخر، لوحظ حصول ارتفاع في إجمالي عدد الطلاب المعوقين. يشير شتورت[4] إلى أن عدد الطلاب المعوقين الملتحقين في التعليم العالي للعام 1972–1973 بلغ 554 طالباً، ما يشكل نحو 0.2% من إجمال تعداد الطلاب (مقارنة مع 0.9% من التعداد العام). أما في 2003، فنجد أن نسبة الطلاب الذين يعانون من إعاقات بلغت 6% من تعداد طلاب التعليم العالي[5] مقارنة مع 15% من فئة الطلاب بسنّ العمل[6]. وإذ توجد صعوبة في التحديد الكمي لنسب التمثيل المتدنية نظراً لأن بعض الأشخاص المعوقين لم يكونوا مؤهلين للالتحاق بالتعليم العالي، يبدو أن هناك احتمالاً بالاستمرار في استثناء المعوقين من قطاع التعليم العالي نظراً لوجود مزيج من العقبات التي تواجهها تلك الفئة متمثلة بالعراقيل المالية والجسدية والثقافية[7].

1- Woodley 1981
2- HESA 2004
3- Woodley 1981
4- Sturt 1981
5- HESA 2004
6- Riddell et al. 2002
7- Riddell et al. 2002

لهذا، وفي الوقت الذي حصلت بعض التغيرات الإيجابية في تنوع طلاب التعليم العالي، يبدو أنه ما زالت هناك بعض الحواجز المرتبطة بإمكانية الالتحاق بالمؤسسات الأكاديمية الأكثر حظوة، بالنسبة لأفراد الطبقة العاملة وأولئك الذين يعانون من إعاقات إضافة إلى بعض الفئات الأخرى.

التغيير على مستوى مؤسسات التعليم العالي

نتيجة لتزايد أعداد الطلاب وارتفاع نسبة التنوع في فئاتهم المشاركة، حصلت تغيرات في هيكلية المقررات الدراسية. ويظهر تراولر[1] كيف حصل تحول في إطار الاعتمادية في التعليم العالي البريطاني الذي انتقل من منظومة تسمح للطلاب بدراسة تخصص أو تخصصين، على أحسن تقدير، إلى منظومة تتيح للطلاب الحصول على شهاداتهم عبر دراسة عدد متنوع من وحدات المناهج المختلفة، التي يُطلق عليها اسم وحدات دراسية[2]. وقد حصلت هذه التغيرات بسرعات متفاوتة في المؤسسات المختلفة، حيث احتلت بعض المؤسسات الصدارة في تمهيد الطريق لما يسمى بـ «نظام الوحدات المجزأ»[3]، وفي طليعتها الجامعة المفتوحة التي اعتمدت، منذ انطلاقها في الستينيات، على نظام المنهاج المجزأ[4] إلى وحدات دراسية، في الوقت الذي بقيت فيه المقررات الأكاديمية في الجامعات الأخرى غير مقسمة إلى وحدات. ويفيد تراولر (1998) أنه بحلول العام 1996 نجد ثمانين بالمئة من الجامعات البريطانية أصبحت تعتمد كلياً أو جزئياً على نظام المناهج المجزأة إلى وحدات.

أثر التغيرات في التعليم العالي البريطاني على تطوّر التعلّم والتدريس

لقد تركت التغيرات المذكورة آنفاً في التعليم العالي آثاراً كبيرة على تجربتي التعلّم والتدريس الجامعيين؛ إذ أصبح الطلاب والمعلمون الأكاديميون يمارسون عمليتي التعلّم والتدريس ضمن مجموعات أكبر وأكثر تنوعاً ضمن وحدات دراسية جزئية يقصدها طلاب المقررات المختلفة

1- Trowler 1998

2- modules

3- modularization

4- Modular corriculum

في الاختصاصات الجامعية المختلفة بدلاً من أن يكونوا جميعهم من تخصص أكاديمي منفرد. غير أنّ هذه الوحدات الدراسية لم تكن تتمتع بجودة التمويل نفسها التي كانت المقررات الأكاديمية تحظى به فيما مضى. لكن التغيرات الحاصلة أدت إلى مضاعفة تركيز السياسة الحكومية على التعلّم والتدريس في التعليم العالي، وبالتالي، حصول تغيير في طريقة فهم التعلم والتدريس والبحث فيهما. في المدتين التاليتين من هذا الفصل ستتم معالجة كل تلك القضايا بشكلٍ منفصل.

سياسة الحكومة البريطانية تجاه التعلّم والتدريس في التعليم العالي

بالمقارنة مع بداية السبعينيات 1970، أصبح اهتمام الحكومة البريطانية بالتعلم والتدريس في التعليم العالي على مستوى المملكة المتحدة على قدر كبير من الأهمية، فقد أدى تنامي الإنفاق الحكومي على التعليم العالي إلى ارتفاع مستوى الاهتمام بتنظيم التعلّم والتعليم لضمان حصول المكلفين ضريبياً على القيمة والجودة مقابل المال. وقد ازداد حجم هذا التنظيم بعد أن أصبح الطلاب وأسرهم، خاصة في إنكلترة، مطالبين بتسديد بعض تكاليف التعليم العالي. كما بدأ أرباب العمل ممن كانوا يستقبلون الخريجين الجدد للعمل لديهم يطالبون الجامعات بشكلٍ متزايد بتخريج أفراد مؤهَّلين للانضمام إلى سوق العمل. واستجابةً لتلك الضغوطات، تمّ وضع إستراتيجية ثنائية البعد. فمن جانب، ارتفع مستوى التنظيم المركزي للتعلّم والتدريس، لكن، من جانبٍ آخر، اتُخِذ عدد من المبادرات الجديدة على مستوى السياسة المتّبعة لتشجيع الجامعات على متابعة التغيير نحو تطوير التعلم والتدريس، عبر رفدها بالحوافز المالية.

في بداية السبعينيات 1970 سادت نظم مختلفة لتنظيم التعلّم والتدريس في الجامعات وكليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية؛ إذ كانت الجامعات تعتمد إلى حدّ كبير على التنظيم الذاتي عبر المجالس الخاصة بها ومنظومة من المراقبين الخارجيين، بينما كانت كليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية تعتمد على المعايير التي وضعها المجلس الوطني للجوائز الأكاديمية[1] وكانت تتم مراقبة جودة التعلّم والتدريس من قبل هيئة التفتيش التربوي التابعة لجلالة الملكة[2]. بعد إزالة الانقسام الثنائي في عام 1992، اعتُمد النموذج المتبع في

1- CNAA Council for National Academic Awards

2- HMI Her Majesty's Inspectorate for Education

كليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية في كامل المنظومة الأكاديمية[1]، وفي العام 1997 أصبحت هذه المهمة منوطة بهيئة ضمان الجودة[2] في التعليم العالي. ومن المتوقع المواظبة على هذا التنظيم المتزايد للتعلّم والتدريس في ظلّ مساعي البلدان الأوروبية لجعل درجات التخرج والدراسات العليا لديها متقاربة في المستوى، انسجاماً مع عملية بولونيا (لتحقيق توافق أكاديمي فيما بينها)[3]. والهدف من ذلك هو تأسيس منطقة أوروبية للتعليم العالي بحلول العام 2010، بهدف السماح للطلاب والمدرسين والباحثين بحرية التنقل ضمن قطاع التعليم العالي الأوروبي.

إضافة إلى التنظيم المتزايد، حصل نموّ هائل في حجم الدعم المركزي المقدم لتطوير التعلّم والتدريس. ويوضح غيبس[4] ذلك بقوله: إنه حتى العام 1980 كانت مسؤولية تطوير التدريس محصورة بالمحاضرين الأكاديميين وحدهم، بدلاً من أن يكون محطّ اهتمام السياسة الكلية المتبعة في القسم أو المؤسسة الأكاديمية أو الحكومة ككلّ. إلا أنّ هذا الوضع تغير بشكلٍ جذري من ذلك الحين. فعلى سبيل المثال، خصص مجلس تمويل التعليم العالي في إنكلترة[5] نحو ثلاثين مليون جنيه استرليني سنوياً للأعوام 1999-2005، بهدف دعم جودة التعلّم والتدريس عبر صندوق دعم جودة التدريس[6]. ويهدف هذا الصندوق إلى دعم التعلّم والتدريس على عدّة مستويات. فعلى مستوى المدرس الفرد، يتم دعم جودة التعلّم والتدريس عبر منح الجائزة السنوية إلى خمسين شخصاً (وقد رُفع العدد من عشرين إلى خمسين منذ عام 2004)، وهذا ما يطلق عليه اسم جوائز المِنَح الوطنية للتدريس وتُمنح للأكاديميين الأفراد الذين يُبرزون أداءً متميزاً في مجال التدريس. أما على مستوى المؤسسة، فأصبح بإمكان المؤسسات الحصول على الدعم المالي لدفع التعلّم والتدريس لديها شريطة أن تطور إستراتيجية مؤسساتية ناجعة لتطوير عملية التدريس. والمستغرب في الأمر هو أن

1- Elton and Cryer 1994, Evans and Abbot 1998

2- Quality Assurance Agency

3- Bologna Process

4- Gibbs et al. 2000

5- HEFCE Higher Education Funding Council for England

6- TQEF Teaching Quality Enhancement Fund (See HEFCE 2005)

المؤسسات الفردية تمتعت بالاستقلالية في اختيار جوانب التعلّم والتدريس التي ستنفق المال عليها. وعلى مستوى المواد التعليمية، تمّ تأسيس شبكة دعم التعلّم والتدريس[1] التي تضم أربعةً وعشرين مركزاً تخصصياً يهدف إلى تقديم الدعم حسب الاختصاص. بعد ذلك، لاقت تلك الجهود دعماً متزايداً عبر تطوير مراكز التميز في التعليم والتعلّم[2] التي خُصصت بمبلغ 315 مليون جنيه استرليني لتمويلها لمدة خمسة أعوام، بدءاً من العام الدراسي 2004-05 وحتى العام 2008-09، والقصد من إقامة مراكز التميز هو مكافأة الأداء المتميز في مجال التدريس والاستثمار فيه بهدف تعميم وتعميق أثره ضمن المحيط الأوسع للتعلم والتعليم. وأخيراً يأتي دور أكاديمية التعليم العالي المعروفة سابقاً باسم معهد التعلم والتدريس في التعليم العالي التي تشتمل على بعض أقسام صندوق تعزيز جودة التدريس (مثل شبكة دعم التعلّم والتدريس)، حيث يُسمح للممتهنين الأفراد التسجيل فيها لإبراز خبراتهم في التعلم والتدريس. حالياً، تسعى أكاديمية التعليم العالي إلى تطوير معايير مهنية لمزاولة العمل الأكاديمي والمثابرة على التطوير المهني في التعليم العالي.

في الوقت الذي يتضح فيه تنامي التنظيم والدعم المركزي لعملية تطوير التعلم والتدريس، يُلحظ وجود عدد من المشكلات التي قد تواجه هذه الإستراتيجية. ففي الدرجة الأولى، أدى العبء الإداري المترتب على الهيكلية الناظمة إلى الحدّ من الوقت المتاح للأكاديميين للبحث في طريقة التدريس وتطويرها[3]. ثانياً، وفيما يتعلق بالدعم المقدّم، من غير الواضح ما هو نمط التغيير الذي تخفيه تلك السياسات أو، بمعنى آخر، كيف يمكن لتلك المبادرات المختلفة تطوير التعلم والتدريس بطريقة دائمة. على سبيل المثال، من غير الواضح كيف يمكن الإسهام في تحسين قطاع التعليم العالي عن طريق مكافأة خمسين أكاديمياً سنوياً بمبلغ خمسين ألف جنيه استرليني للواحد منهم بهدف تطوير تميزهم في التدريس. وبالمثل، نجد أن معظم الدعم المقدم يمتاز بأنه قصير الأمد، مع عدم إغفال وجود مؤسسات مؤهلة

1- LTSN The Learning & Teaching Support Network

2- CETL Centres for Excellence in Teaching & Learning

3- Trowler 2003

للحصول على التمويل المؤسساتي من صندوق تعزيز جودة التعليم. أخيراً، والأهمّ مما سبق، نجد أن المبلغ المخصص لدعم التعلم والتدريس ضئيل جداً مقارنة مع المبلغ المرصود للتميُّز البحثي (الذي قدرت قيمته بأكثر من ثمانية مليارات جنيه استرليني لستة أعوام، حسب تقرير تقييم البحث للعام 2008). مما دفع الكثير من الأكاديميين إلى التركيز على البحث بدلاً من التدريس، معتمدين بشكل متزايد على الأساتذة المساعدين وكوادر التدريس المؤقّتة للقيام بالمهمة نيابة عنهم[1].

كانت النتيجة هي وضع التعلم والتدريس في قطاع التعليم العالي بموقع يكتنفه الغموض والتضارب. فمن جانب، أصبح التعلم والتدريس أكثر تنظيماً مما كان عليه منذ ثلاثين عاماً، وحظي بالمزيد من الدعم المركزي الموجه لتطويره أكثر من أيّ وقت مضى. ومن جانبٍ آخر، كان معظم هذا الدعم قصير الأمد ومحدوداً جداً بالمقارنة مع التمويل الذي كان متاحاً للتميزُّ البحثي. لكن، وعلى الرغم من المشكلات التي رافقت هذا الدعم الإضافي، غير أنه كان مفيداً لجهة تطوير التعلم والتدريس استجابةً للتغيرات التي حصلت في التعليم العالي التي تم تناولها في الجزء السابق.

التغيير في دراسة جانب «التعلّم والتدريس» والبحث فيه في قطاع التعليم العالي

إضافة إلى التغيرات المتعلقة بالتنظيم المركزي والدعم المقدم للتعلم والتدريس في التعليم العالي، رافق ذلك تغير كبير في دراسة هذا الجانب والبحث فيه عبر العقود الثلاثة الماضية. ولكي أوضّح ذلك سأقارن بين المخاوف المطروحة في بعض الكتب التي تناولت جانب التعلم والتدريس في بداية السبعينيات من القرن الماضي، وتلك التي نشرت مؤخراً. وبإجراء هذه المقارنة تتكشف لنا مباشرة ثلاثة فروق أساسية. فأولاً: هناك فرق في نقاط التركيز المتناولة أثناء التعلم والتدريس. ثانياً: هناك فرق في منهجيات البحث المعتمدة أثناء دراسة التعلم والتدريس. ثالثاً: اعتماد نظريات مختلفة لإجراء هذا البحث في التعلم والتدريس في التعليم العالي.

1- Elton 2000

كانت بؤرة التركيز في الكتب التي تناولت التعلّم والتدريس في بداية السبعينيات هي طرائق التدريس. ففي كتاب ألفه بيرد[1]، يلقي المؤلف الضوء على طرائق التدريس الملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المختلفة. ويحتوي الكتاب على فصول تتناول طريقة المحاضرة في الفصل الدراسي والتدريس ضمن مجموعات صغيرة إضافة إلى التدريس العملي والمخبري. كما توجد فصول تتناول موضوع الحصول على المعلومات والمعرفة من دون مدرس والدراسة بشكلٍ مستقل، حيث يتم التركيز على العمل الذي يؤديه الطلبة خارج مدرج المحاضرات أو في حجرة البحث. وبالطريقة نفسها، يركز كتاب بلاي[2] على الغرض من تقديم المحاضرات، بينما يركز كتاب مكنزي[3] على طرائق التدريس المختلفة والوسائط المستخدمة أثناء التدريس. وبهذا، نجد أن محطّ الاهتمام الأساسي في تلك المدة ارتبط ارتباطاً وثيقاً بطرائق التدريس الأكثر ملاءمة لدعم الطلاب في تعلم جوانب محددة في ميادين اختصاصهم الأكاديمية. على سبيل المثال، يقترح بيرد[4] أن:

المطلوب هو تنسيق الجهود في دراسة كل واحدة من طرائق التدريس المختلفة على حدة وجمع المعلومات المتوافرة حالياً لإخضاعها لعدة طرق بهدف معرفة تلك الأكثر فاعلية من بينها والظروف التي تحكم فاعليتها[5].

كل ذلك يعني أن التعلم والتدريس في الماضي كان يركز على ما يقوم به المدرسون وطريقتهم في تنظيم المقررات الأكاديمية للطلاب. غير أن الكتب الحديثة التي تناولت الموضوع تتميز بنقلة نوعية تنطوي على دراسة تجارب الطلاب ضمن بيئة التعليم المحيطة بهم. عن دراسة جانب التعلم لدى الطلاب، يخصص رامسدين[6] عدداً من الفصول لا يقلّ شأناً عن عدد الفصول المخصصة لدراسة طرائق التدريس. وعند معالجة الجانب المتعلق بالتدريس، لا يقوم الكاتب بتقسيم هذا الجانب حسب طرائق التدريس المختلفة؛ بل حسب المجالات

1- Beard 1970

2- Bligh 1971

3- Mackenzie et al. 1970

4- Beard 1968

5- Ibid: 54

6- Ramsden 2003

المختلفة لتجربة التعلم والتعليم التي تضم: تصميم المقررات، وإستراتيجيات التدريس، والتقييم. أما المؤلف بيجس[1]، فلديه الاهتمام السابق نفسها الذي نجده معكوساً في العنوان التالي لإحدى مؤلفاته: التدريس من أجل جودة التعلّم في الجامعة: ما يقوم به الطالب[2] وفي هذا إدراك مماثل بأن المدرسين المختلفين قد يستخدمون طريقة التدريس نفسها لكن بشكلٍ مختلف، وهذا يعني أن العنصر الأساسي للعملية التدريسية هو ما يركز عليه المدرسون أثناء ممارسة التدريس (أي موضوع الدرس، أو الطلاب أو التعلّم الذي يتلقونه)، وليس مجرّد طرائق التدريس التي يلجؤون إلى استخدامها.

إذاً، هناك جدل يفيد بحصول تحوّل في التركيز يتجه بشكلٍ تدريجي إلى تجارب الطلاب في التعلم ويقوم بتوظيفها أسلوباً للبحث في تنظيم عملية التدريس. ويعود هذا التغير بشكلٍ جزئي إلى الثورة التي حصلت في مجال البحث في التعلّم والتدريس في منظومة التعليم العالي عبر الأعوام الثلاثين الماضية بشكلٍ تقريبي. على سبيل المثال، يفيد الكاتب بيرد[3] أنه بين الأعوام 1960 و 1968 كانت هناك نحو مئة وأربع وأربعين دراسة عن طراق التدريس في التعليم العالي البريطاني. بينما تفيد تقارير أكيدة (2003) بأنه في العام 2000 كانت هناك مئة وأربع وستون (164) مقالة تتناول التعلّم والتدريس أو تصميم المقررات، أو تجربة الطلاب جميعها نشرت باللغة الإنكليزية في مجلات أكاديمية خارج شمال أمريكة. وإذ توجد صعوبة بالغة في المقارنة بين الإحصائيتين، إلا أن هذا يفيدنا بحصول ارتفاع في عدد المقالات المنشورة عن التعلّم والتدريس يقدر بتسعة أضعاف. ومع هذا الارتفاع الملحوظ في الأبحاث المنشورة عن التعلّم والتدريس في التعليم العالي، أصبح التركيز قائماً على تجارب التعلّم لدى الطلبة بالاستناد بشكلٍ أساسي إلى البحث في «منهجيات التعلّم لدى الطلاب». وقد تطور هذا الاتجاه البحثيّ مع بداية السبعينيات (1970) عبر العمل الذي قدمه كل من مارتون وسالجو في السويد[4]، وبيجس في أسترالية[5] وإنتويسل ورامسدن في

1- Biggs 1999

2- Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does

3- Beard 1968

4- Marton & Saljo

5- Biggs

المملكة المتحدة[1]. وعلى التوازي مع الأبحاث الأخرى التي كانت تجرى في التربية والتعليم وفي العلوم الاجتماعية، بشكلٍ عام، ابتعد هذا البحث عن الطبيعة الإرشادية (التوجيهية) التي تتناول الضوابط السببية (مسببات وآثار) لعملية التدريس بوصفهاحالة مخبرية ليصبح بحثاً يقوم على توضيح العلاقة فيما بين الطالب، من جهة، وبيئة التعلّم الفعلية في مؤسسة التعليم العالي، من جهة أخرى[2]:

لقد كان لتنامي البحث في ميدان التعلّم والتدريس الجامعي أثر فعليّ على النظريات المتّبعة في تفسير مختلف الحالات في هذا الميدان. فكلّ النصوص التي تعود إلى السبعينيات التي اقتبستُ بعضاً منها قبل قليل تبني حجتها على نظريات سايكولوجية تطورت خارج إطار التعلّم في منظومة التعليم العالي. على سبيل المثال، ينتقد بيرد (1968) الافتقار إلى نظرية ملائمة تساعد الأكاديميين على فهم عملية التدريس التي هم بصددها:

فالباحثون الذين تقوم أبحاثهم على أسس نظرية بحتة قد لا يشعرون بالرضى تجاه الموضوعات التي تفتقر إلى نظرية يستندون إليها. لكن المشكلة لا تقتصر على عدم وجود نظرية نلجأ إليها عند وقوع التباسات، فنظريات التعلم المرتبطة بطبيعة التعلم البشري محدودة جداً ومعدودة جداً إلى حدّ العجز في تقديم إطار لعملية التدريس[3].

في الأبحاث الحديثة عن التعليم العالي نجد أن نظريات التعلّم غالباً، وليس دوماً، ما تكون هي نقطة الانطلاق. يحاول بروسر وتريغويل[4] في كتابهما تقديم نموذج لفهم التعلّم والتدريس في التعليم العالي وذلك ببناء جدلية الكتاب على «الربط بين الجوانب المتعلقة بتجارب الطلاب في التعلّم والأفكار النظرية المستنبطة من منظور فينومينوجرافي (منظور البحث الكيفي). يعتمد مفهوم الفينومينوجرافيا أو البحث الكيفي على دراسة التنوع في طرق استجابة مجموعة من الأفراد لظاهرة ما، وكان هذا المفهوم حصيلة العمل الذي أنتجه كل من مارتون وسالجو (1976)، وأصبح له الآن نظريته الخاصة في مجال التعلّم[1]. هناك أيضاً

1- Entwistle & Ramsden

2- Elton & Laurillard 1979

3- Beard 1968:1

4- Prosser and Trigwell (1999: 10)

منهجيات أخرى للبحث في تعلّم الطلاب الجامعيين وجميعها أفضت إلى تطوير نظريات مستنبطة من سياق التعليم العالي. على سبيل المثال، أثمرت «منهجية الكتابة الأكاديمية»[2] عن تطوير نظريات للبحث في مجال ممارسة الكتابة الأكاديمية لدى طلاب التعليم العالي.

خلاصة القول هو أن هناك تحوّلاً كبيراً في قطاع التعليم العالي تمثل بالانتقال من التركيز على تقنيات التدريس إلى التركيز على تجربة الطالب في الحياة الأكاديمية، وترافق ذلك التحول بارتفاع كمّي في مجال البحث وارتفاع مماثل في توظيف النظرية لدراسة التعلم والتدريس في التعليم العالي. وقد أدى كل ذلك إلى بناء قاعدة معرفة متينة للبحث في مجالات التعلم والتدريس الجامعي عبر العقود الثلاثة الماضية، كما أسهم بشكلٍ أساسي في تغذية التغيرات الحاصلة في مؤسسة التعليم العالي.

تطوّر التعلّم والتدريس في التعليم العالي

عالجت الأجزاء السابقة من الفصل التغيرات الحاصلة في التعليم العالي التي كانت، إلى حدّ ما، الدافع الأساسي وراء تطوير التعلم والتدريس في المرحلة الجامعية. الآن سأنتقل إلى التركيز على الموضوع الأساسي لهذا الكتاب الذي يتناول مراحل تطور التعلم والتدريس، حيث سيتم تناول جوانب التطور في ثلاثة أجزاء مختلفة يتم تلخيصها في الفصل الحالي، ومن ثَمَّ التوقف عند كل جانب منها في فصول الكتاب ككلّ. هذه الأجزاء تُعنى بشكل أساسي بتطوّر التعلّم لدى الطلاب، وتطور تقانات التعلّم، وتطور التدريس في التعليم العالي. بعد تقديم فكرة موجزة عن كلّ من تلك الأجزاء، سأقدم وصفاً مقتضباً لما سيتبع ذلك في الفصل الأخير من الكتاب الحالي.

الجزء الأول: تطور التعلّم لدى طلاب التعليم العالي

نتيجة للتحولات الحاصلة في هيكلية التعليم العالي التي تم إيجازها سابقاً، حصلت تغيرات أكيدة في الطرق المتّبعة لدعم التعلّم لدى الطلاب، الذي سيتم تناوله بشكلٍ أساسي في الجزء الثاني من الكتاب الحالي. وكما أشرتُ سابقاً، فإن إحدى التغيرات الأساسية تطال

1- Marton & Booth 1997

2- Academic Literacies Approach (Lee & Street 1998, Jones et al. 1999)

دراسة التعلم والتدريس من وجهة نظر الطلاب، أو، بمعنى آخر، تطور منهجية قوامها المزيد من «التركيز على المتعلم». لكن، وكما يشير ديفيد باود في الفصل الثاني من الكاتب، من الواضح أن عبارة «التركيز على المتعلم» بدأت مع الوقت تكتسب عدداً من المعاني المتناقضة. ويحاول باود تتبّع مرحلة التطور التي مرّت بها معاني عبارة «التركيز على المتعلم» في ظلّ عدد من ابتكارات التدريس والتعلم الممتدة من بداية السبعينيات وحتى الوقت الحاضر؛ إذ يجادل المؤلف أن التغيير في معنى «مركزية المتعلم» يدلّ على حصول تغيير في مكانة وأهمية المتعلّم في خطابات التعلّم والتدريس في التعليم العالي. كما يضيف أن هناك حاجة لاتباع منهجية أكثر نقداً للممارسات البحثية في حقل التعلّم والتدريس، بحيث تضع في مقدمة أولولياتها مخرجات التعلّم وتنظر إليها ضمن سياق أوسع يشتمل على العلاقات الاجتماعية ومفهوم السلطة الأكاديمية.

يشير ديفيد باود إلى أن أحد المجالات الأساسية لممارسة السلطة أحادية الجانب على الطلاب من قبل الأكاديميين هو «التقييم». وفي الفصل الثالث تقدم فيفيان هودجسون دراسة لتجارب الطلاب في التقييم التشاركي الذي يهدف إلى تبني منهجية تقوم على تدني مستوى التسلسل الهرمي في تقييم العمل الأكاديمي للطلاب، والهدف من ذلك هو تطوير مقدراتهم في التعلّم المستقل والتفكير النقديّ. وتقوم هودجسون بمراجعة الإصدارات التي تتناول موضوع التقييم والتقييم التشاركي قبل دراسة تجارب التقييم التشاركي لدى المتعلمين الملتحقين بنظام الدراسات العليا التدريسي (غير البحثي)[1]. وبعد الاستنتاج بأن التقييم التشاركي كفيل بتشجيع الطلاب على المشاركة في مخرجات التعلم، تتجه المؤلفة لتحديد منهجيتين مختلفتين قد يعتمدهما الطلاب في التقييم التشاركي: المنهجية الأولى تميل إلى الاعتماد على أسس جماعية، بينما تميل المنهجية الثانية إلى الاعتماد على الفردية مما يجعل «التفاعلات» عقيمة ومزيفة لا تفيد في الوصول إلى هدف التقييم التشاركي. وهذا يأخذنا إلى تنبيه مهم مفاده أن تجارب الطلاب في الابتكارات التربوية-التعليمية غالباً ما تختلف عن التجارب التي يقصدها مصممو تلك المبادرات.

1- Taught postgraduate course versus research course

أما الفصل الرابع من الكتاب فينتقل لدراسة تجارب التعلم لدى طلاب البحث والدراسات العليا. وفي هذا الفصل، تتناول بام دينيكولو التطور الذي طرأ على التعلم لدى طلاب البحث. ففي البداية تتفحص المؤلفة التغيرات التي صبغت سياسة الحكومة حيال التعلم لدى طلاب البحث، ومن ثَمَّ تقدم دراسة للأثر الذي خلفته تلك السياسة على التعلم والتدريس في الدراسات العليا. وتوضح الكاتبة كيف طوّرت المؤسسات الأكاديمية الآلية المعتمدة في الإشراف على طلاب البحث، وكيف أن تجربة طالب البحث توسعت لتنتقل من التركيز المحدود على مشروع البحث، بحدّ ذاته، إلى التركيز على تطوير مهارات أوسع للبحث باعتماد عدد من المنهجيات. وكان هذا مترافقاً بحصول تحول في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس تمثل بالانتقال من نموذج التلمذة[1] (أي التدريب الأولي للأكاديميين المستجدين فقط) في تدريب المعلمين إلى نموذج يستلزم الضغط على الأكاديميين لإخضاعهم للتدريب بحيث تخضع جودة التعليم للتدقيق المكثف.

في الفصل الأخير من القسم الأول يقوم ويل بريدج بدراسة العلاقات المتباينة بين التعلم والتدريس لدى الطلاب غير التقليديين، من حيث الدراسة بوصفهم طلاّباً على المدى القصير أو بتفرغ جزئي، من جهة، والتعلم والتدريس لدى الطلاب النظاميين (الذين يشكلون الشريحة الأوسع أو ما يسمى بالاتجاه السائد[2]) في التعليم العالي، من جهة أخرى. ويضع المؤلف موضوع الدراسة ضمن مناخ التغيير في سياسة الحكومة المرتبطة بالطلاب غير التقليديين في التعليم العالي. حيث يجادل الكاتب بأن فئة الطلاب غير التقليديين بدأت تتحول بشكلٍ تدريجي إلى «شريحة أوسع» في التعليم العالي وبأن طلاب هذه الفئة أصبحوا أصحاب دور مهم في قيادة عمليات التغيير والتطور في مجال التعلم والتدريس التي من شأنها أن يعمَّ نفعها على كل الطلاب من حيث التأثير على مرونة التعليم والتأكيد على أهمية تقانات التعلم. هذا التركيز على تقانات التعلم يقودنا بسلاسة إلى القسم الثاني من الكتاب الذي يُعنى بتطور تقانات التعلم في التعليم العالي.

1- Apprenticeship

2- Mainstream

الجزء الثاني: تطور تقانات التعلم في التعليم العالي

لقد حصلت ثورة في تقانات التعلم في التعليم العالي. وهذا القسم من الكتاب يتناول رصد تطور التعلم الإلكتروني في التعليم العالي والشروط المطلوبة لضمان نجاح هذا التعلم.

في الفصل السادس، تقوم ديانا لوريلارد بإلقاء الضوء على تطور تقانات التعلم منذ بداية السبعينيات من القرن الماضي وتجادل الكاتبة بأنه في الوقت الذي يقدم فيه التطور السريع للتقانات فرصاً لتطوير التدريس والتعلم، إلا أن تلك التطورات لم يسبق لها أن كانت تتغذى من حاجات المتعلمين. كما تضيف الكاتبة بأن محور الاهتمام الأساسي الذي يربط التقانة بجانب التعلّم يقوم على مجرد إشراك الطلاب بمطالعة المعلومات دون أن يسهم في توليد أفكار خاصة بهم. لكن المطلوب هو التركيز على كيفية توظيف تقانة التعلم في دعم التعلم وليس استنباط طرق جديدة للتعلم تستند إلى ما يمكن للتقانة تقديمه.

في الفصل السابع، يجادل ديفيد ماكونيل بأن التركيز على جانب التقانة تميز بانحراف شديد نحو الفردانية؛ إذ يفيد الكاتب بأنه من أجل استدامة إشراك الطالب في التعلم الإلكتروني يجدر بنا التركيز بشكلٍ أكبر على التصاميم التربوية (البيداغوجية) التي تسهّل فرص التعلم الإلكتروني بشكلٍ تعاوني وتشاركي. ويوضح ماكونيل أن تلك التصاميم تسمح للطلاب ببناء المخرجات التعليمية الخاصة بهم عبر التشارك مع الآخرين في بيئة تتمتع بانفتاح أكبر بين المعلمين والطلبة وتعزز شعور الطلاب بأنهم جزء من مجموعات تعليمية أوسع.

الجزء الثالث: تطور التدريس في التعليم العالي

ينتقل القسم الثالث من الكتاب إلى التركيز على تطور التدريس في التعليم العالي. يفيد أحد التقارير عن تدريب أعضاء هيئة التدريس[1] بأن 10% من الأكاديميين فقط حصلوا على التدريب في مجال التدريس، وأن هؤلاء الأكاديميين انتقدوا الافتقار إلى «التجارب العملية» لاختبار طرائق التدريس التي كانت متبعة في المملكة المتحدة آنذاك. كما أفادوا أن أربع جامعات فقط قامت بتعيين كادر لدعم المدرسين في تطوير طرائق التدريس المتبعة لديهم.

1- The Hale Report

منذ ذلك الوقت، حصلت ثورة في الدعم المقدم لعملية التدريس. يشير غوزلينغ إلى تأسيس أربع وثمانين وحدة للتطوير التربوي في جامعات وكليات التعليم العالي وجميع تلك الوحدات كانت مخولة بتحسين جودة التعلم والتدريس ضمن المؤسسات التي تتبع لها. كما كانت 70% من تلك الوحدات مسؤولة عن تنظيم شهادات الدراسات العليا في التدريس الجامعي.

في الفصل الثامن، تتناول ليز بيتي تاريخ تطور برامج اعتماد أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي. كما تجادل الكاتبة، فإن الأكاديميين التقليديين كانوا يُعدُّون أنفسهم متمكنين من تخصصاتهم نظراً لتتلمذهم (أي حصولهم على الخبرة) أثناء برامج الدكتوراه التي كانوا يتبعونها أو قد اتبعوها من قبل، من دون أن يُعدُّوا التدريس في مجال تخصصهم جديراً بالاهتمام. ترصد الكاتبة تطور برامج اعتماد المدرسين الأكاديميين التي تحولت من برامج غير اعتمادية كانت تقدم على نطاق واسع للمهتمين بالتدريس الابتكاري (التدريس كهواية) في بداية السبعينيات لتصل إلى وضعها الحالي الذي يشهد عملية تطوير معايير مهنية وطنية للتدريس تصبّ في إطار وطني للاعتمادية.

وراء هذه الفكرة التي تدعو إلى التدريب الأولي في مجال التدريس تكمن فكرة خلاَّقة تسمح للأكاديميين الجامعيين أن يتحولوا إلى باحثين في ميدان التدريس إضافة إلى البحث في اختصاصاتهم العلمية. ففي الفصل التاسع من الكتاب، تتناول لورين ستيفاني عدة أساليب لفهم ما أطلقت عليه اسم «البحث في مجال التدريس» على عدة مستويات ضمن المؤسسات الأكاديمية. كما تقوم ستيفاني بدراسة امتداد وعمق التطورات التربوية المرتبطة بالبحث في مجال التعلّم والتدريس. وتتفحص الكاتبة أيضاً ممارسة التطور التربوي بوصفه نشاطاً بحثياً وتناقش ما يحتاج الأكاديميون لاتِّباعه من أجل البحث في طريقة التدريس، بالدرجة نفسها من الاهتمام والجدية التي يتوخونها أثناء البحث في اختصاصاتهم العلمية.

الخلاصة

يهدف الفصل الختامي من الكتاب إلى نسج الخلاصة مما طُرح في الكتاب مع التفكير بمستقبل التعلّم والتدريس في التعليم العالي. ويستند الفصل الأخير إلى الحجج المبينة في الفصول السابقة لتقديم رؤيتين محتملتين للتعليم العالي. تعتمد الرؤية الأولى على تطوير

المخاوف المطروحة في الفصول الأولية إلى سيناريو «أسوأ الحالات»، بحيث نصل إلى صورة معتمة للمستقبل. أما الرؤية الثانية، فتعتمد على جمع تطلعات المؤلفين في بوتقةٍ واحدة لتشكل صورة مشرقة لما سيؤول إليه التعلّم والتدريس في التعليم العالي. والغرض من ذلك هو ليس التلميح إلى احتمال الوصول إلى واحدة من هاتين الصورتين في المستقبل، دون غيرها، فأغلب الظنّ هو أننا سنحصل على مزيج من كليهما. بل الهدف هو إعطاء فكرة عما سيقودنا إليه المنطق المعتمد في الأنماط المختلفة لفهم التعلم والتدريس؛ ذلك أن الرسالة الأساسية للكتاب ليست سوى الدعوة لإجراء دراسة دقيقة لمضامين التغيير في التعليم العالي وأثرها على تجارب الطلاب والأكاديميين. وأكثر ما يحاول الكتاب لفت الأنظار إليه هو الافتقار إلى الاهتمام بتجارب التعلم والتدريس أثناء القيام بالتغيير على كل مستويات التعليم العالي.

ملاحظات:

1- استناداً إلى معيار هالسي Halsey (1997) بتقسيم عدد الطلاب المتفرغين على عدد المتفرغين من الكادر الأكاديمي.

obeikandl.com

الجزء الأول:

تطوّر التعلّم لدى طلاب التعليم العالي

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثاني

«ألسنا ندور جميعاً 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 عن 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 «ألسنا ندور جميعاً في فلك المتعلم؟» الذي جاء على صيغة سؤال كان قد طرحه مؤخراً أحد طلاب 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 التقانة التربوية الذي كان حديث النشأة في جامعة ساراي 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. منذ 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 عن 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].

يؤكد 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. ما نحتاج إليه هو كشف النقاب عن تلك المعاني المختلفة إذا كان لنا أن نحول دون إفقاد هذا المصطلح قيمته الخاصة. في الماضي كانت هناك تساؤلات عن ما إذا كان التعلم القائم على «مركزية المتعلم» ينطوي على خطورة كبيرة أو تطرف شديد. لكن 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 الأفكار ليست منسجمة مع بعضها بعضاً وهنا تكمن المعضلة.

1- اللجنة الوطنية للبحث في التعليم العالي 1997

2- Nelson 2002

يتناول الفصل الحالي 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. باختصار، 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.

تشمل 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]. كل تلك الابتكارات تستند 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. لكن في الفصل الحالي سيتم وصف كل من الأفكار المنتقاة بانتهاج الطريقة نفسها التي تم اتباعها عندما أصبحت مألوفة. يتبع 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.

بعد 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 نطقة الانطلاق هنا هي الطلاب ومجالات اهتمامهم. استجابة 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 عن 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. الشيء 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. لكن 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. هذه المنهجية تجسد 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. كما يعتمد التعلم المبرمج على نقل المسؤولية من المدرس ووضعها بيد المصمم التعليمي إضافة إلى أنه ينطوي على تحدّي الممارسات الثقافية في المؤسسات التربوية. ولهذا، 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 المزيد من الابتكارات. وقد تجسَّد 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 كيلر»

1- Skinner 1954, Schramm 1962

نسبةً إلى ألفرد كيلر[1] الذي عكف على تطوير الفكرة. كما عرفت خطة كيلر باسم النظام المشخصن للتعليم[2] وقد استقت هذه الخطة فكرة «الإتقان»[3]من التعلم المبرمج. والمقصود بالإتقان أن جميع الطلاب قادرون على الوصول إلى أعلى مستويات الأداء (أي الإتقان) إذا كانت هناك وسيلة ناجعة لضبط الظروف التي تحكم عملية التعلم لديهم. بعد ذلك حصل تطور في علم النفس، بشكلٍ خاص في الولايات المتحدة، كما رافقه تطور في العلوم الطبيعية[4]. وبذلك، كان لويس إلتون أول من طرح نظام التعليم المشخصن في العلوم في المملكة المتحدة.

في المقررات الدراسية المستندة إلى خطة كيلر، يعمل الطلاب بشكلٍ مستقلّ وضمن الحيز المكاني الخاص بهم (كيلر: 1968: 79)؛ إذ لا يتم اللجوء إلى المحاضرات طريقة أساسية في التدريس، على الرغم من تقديم عدد قليل منها بهدف التشويق والتحفيز. ويتم تقسيم مواد المقررات إلى وحدات تحتاج كل واحدة منها إلى عمل أسبوع واحد تقريباً. ويحصل الطالب على مادة مكتوبة خاصة بكل وحدة من الوحدات تتضمن الأهداف المرجوّ تحقيقها في نهاية الوحدة وتقترح الوسائل التي يمكن اتباعها لتحقيق تلك الأهداف. على سبيل المثال، قد يُطلب من الطالب قراءة عدد من الصفحات في كتاب دراسي معين مع قراءة 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 دقيقة. بعد الاختبار مباشرةً يجري المدرس الخاص مناقشة مع الطالب عن النتائج التي توصل إليها ويمكنه تقديم التوجيه حسب المشكلات المحددة التي خلص إليها النقاش. إذا ما تجاوز الطالب هذه المرحلة يصبح بإمكانه الانتقال إلى الوحدة التالية أما إذا فشل في اجتياز الامتحان فيجب عليه القيام بعمل إضافي على الوحدة، ومن ثم المحاولة مجدداً. ومن

1- Alfred Keller

2- PSI: Personalized System of Instruction

3- Mastery

4- Physical Sciences

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

يمكن عد 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. السبب 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.

لقد شكلت خطة كيلر تحدياً كبيراً أمام الافتراض التقليدي الذي يؤكد على ضرورة حصول كل الطلاب على الإمدادات (التعزيزات، قبل الخضوع للتقييم) الذي يفترض جدلاً فشل معظم الطلاب في التعلّم بدلاً من الوصول جميعاً إلى مستوى الإتقان. على 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 مدارٍ أسبوعي، وتلفت انتباه المدرسين إلى ذلك بشكلٍ كامل. علاوةً 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 تقوم على مادّة ذات محتوى تسلسلي ومتطلّب بحيث يستلزم ذلك بناء الأفكار وفق ترابط وثيق بين الفكرة وما سبقها، ومثال ذلك حساب التفاضل والتكامل والميكانيكا (علم الحركة) وعلم النفس السلوكي. كما تم تطبيق

1- Elton et al. 1973: 164

الخطة 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. كان 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 دون، مساعدة الآخرين لهم وذلك لتشخيص متطلبات التعلم لديهم، وصياغة الأهداف التعليمية، وتحديد الموارد البشرية والمادية المطلوبة للتعلم، واختيار وتنفيذ إستراتيجيات تعلم ملائمة، وتقييم مخرجات التعلم. من 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].

يمثل التعلم الموجه ذاتياً ابتعاداً جذرياً عن سلوكية التعلم المبرمج وخطة كيلر. فهذا النمط التعليمي المستند إلى فلسفة إنسانية تضع رغبات المتعلمين في بؤرة التركيز يقدم

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 والبرامج 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 من الطلاب تؤدي حتماً لاستهلاك الوقت.

من الأساليب 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 وإستراتيجيات تعليمية تنسجم مع تلك الحاجات....

والعقد 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 «بؤرة التركيز» أو إعادة تصميم الأهداف الأصلية المنصوص عليها، مثلاً. وهذه الميزة تعني أن العقود تتمتع بالمرونة ومركزية المتعلم وهذا لا يقتصر على الشروط الأولية

1- Knowles & Associates 1986

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

لقد 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.

بعد الإفصاح عن هذه الممارسة في العام 1975 على يد 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.

لقد استُخدم نمط «التعلم الموجه ذاتياً» على نطاقٍ واسع في التعليم العالي في مجالات مثل التربية والتعليم وعلوم الصحة. كما اتُبع 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.

1- 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

obeikandi.com

التعلم القائم على حلّ المشكلات

الفكرة الأساسية وراء التعلم القائم على حل المشكلات هي... 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)

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

.... تشكل 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 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]

يُعد 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.

من 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. في 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

انتهجت 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- يقوم المتعلمون بمناقشة 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. ينتهج 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.

لكي تحظى مخرجات التعلم باعتراف رسميّ لا بدّ في نهاية المطاف من قياسها وفقاً لإطار من معايير ومستويات التقييم الأكاديمي. لكن في حالة التعلم القائم على العمل، يتم تصميم

1- Boud et al. 2001: 4 - 7

2- raison d'etre

obeikandi.com

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 ومنظمة العاملة وليس الجامعة.

لكن 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.

obeikandl.com

مناقشة

ما الذي توضحه الأمثلة السابقة عن التغير في الآراء حيال مركزية المتعلم؟ تقدم الممارسات الموصوفة فيما سبق أمثلة موثَّقة جيداً عن التعلم والتدريس في التعليم العالي وتمكننا من التركيز على التغير في مكانة المتعلمين في خطاب التعلم والتدريس. كما تبيّن الأمثلة الفروقات التي تميز الافتراضات الفلسفية والنفسية المحيطة بكل نمط من الأنماط من حيث اختلاف التركيز على الطرائق 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. والتعلم الموجه ذاتياً يعتمد 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 ذتياً 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.

على صعيدٍ آخر، يحظى التعلم القائم على حل المشكلات باهتمام وثيق بعمليات التعلم والتأكيد على تعليم الطلاب كيف يصبحون متعلمين مهنيين فاعلين. وتبرز الفلسفة البنائية

1- Carl Rogers (1969)

2- Client-centered

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[1] والتشكيك بسيطرة الجامعة عليها. من 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»[2] كما تفترض إمكانية تعلم وتعزيز هذا المفهوم.

بالنتيجة، 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 و، على المستوى المايكروسكوبي، يمكن للبنائية أن تؤثر في مسار نشاطات التعلم القائم على التفاوض والتعلم القائم على العمل. من 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 طرائق تدريس قادرة بحد ذاتها على معالجة المشكلات التربوية والإدراك بأنها ليست هي التي تقرر ما يتعلمه الطلاب. فبغض النظر عن استخدامنا لطرائق التدريس أو تفسيرنا لها، أصبح الآن من الطبيعي القول إن تجارب التعلم الفعلية التي يمر بها المتعلمون وكيفية تفسيرهم لها هو الذي يحدد مخرجات

1- Legitimate

2- Working knowledge

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.

يقوم 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 ابتكر مركزاً بديلاً أفضى إلى نشوب معركة مفاهيمية عن المنظور الذي يجب أن يسود. هذه الطريقة في النظر إلى الأمور خلقت حالة غير ملائمة من الاستقطاب (التناقض الكلي) وتنافس على الموقع بين المتعلم والمعلّم. إذ إنها ركزت على بعدٍ واحد للتدريس والتعلم مع استثناء الأبعاد الأخرى. بمعنى آخر، من هو الطرف الذي ترجح اهتماماته، هل هو المدرس أم المتعلم؟ لم تكن الإستراتيجية الاستطرادية التي تسهب في التركيز على المتعلمين، بأي شكلٍ من الأشكال، حركة غير منطقية بالنظر إلى الإهمال السابق الذي كان أولئك المتعلمون يعانون منه. إلا أن الإفراط في التركيز على هذا الطرف كفيل بإبعاد الاهتمام عن جوانب أخرى ربما تكون على القدر نفسه من الأهمية مثل البيئة الكلية للتعلم والحاجات الوجدانية والثقافية للطلاب أو، بالأحرى، ما نسعى للتوصل إليه. مازال هناك الكثير من الأمثلة على الممارسة التقليدية للتدريس التي ترجّح وجهات نظر المدرس. ولهذا، ربما تكون مازالت هناك حاجة لخوض المعركة على المستوى المحلي. لكن هذا لا يعني أن هذه هي القضية الأهم التي يجب الانشغال بها على صعيد التطور المستقبلي.

إن هذا النموذج المركزي – المحيطي يفترض وجود متعلم أو معلم، أو ربما أي متعلم أو أي معلم يحتل موقعاً محدداً. لكن قد يكون من المفيد أكثر أن ندرك وجود أكثر من مركز وأكثر من محيط. فعملية التعلم دوماً تقوم على انتقال المتعلم من «محيط» المعرفة إلى حالة الاقتراب من المعرفة التي لم يكتسبها بعد. وبالتالي، قد يكون من الحريّ بنا إعادة مركزة «مركزية

المتعلم» والإدراك بأن المتعلم هو دوماً في طور التحوّل. فأحياناً قد يطمح المتعلم للوصول إلى مستوى المعرفة الذي بلغه معلمه، لكن في أحيان أخرى قد لا يكون هذا هو الحال.

لقد رأينا من البحث الموسع في مجال تعلم الطالب أننا يجب أن نبني وجهة نظر علاقية 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 آخر، نجدهم يرون أنفسهم على محيط العوالم التي يرغبون بالنفاذ إليها. لهذا، ربما 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»

من الجوانب التي تم تناولها في مطلع السبعينيات وبداية الثمانينيات في أبحاث «مركزية المتعلم» ما له علاقة بقدرة 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. فيما 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

1- Ramsden 1987

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. بالمحصلة، 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. على 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 تلك المجالات محصورة ضمن الأقليات من الطلاب ما دون الخريجين، على أقل تقدير. ولربما تبقى كذلك.

لقد رأينا أن النماذج المختلفة التي سادت حتى مطلع الثمانينيات جسدت فكرة 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

1- Rogers 1969

2- Boud 1987

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 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 هو 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. هذا الإدراك هو الذي مكّن كلا 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.

الجانب 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

1- Gore 1995, Brookfield 2001

أنماط من التقييم الذاتي[1]، لكن في نهاية المطاف تبقى السلطة المستقلة للمعلمين تكمن في سيطرتهم المطلقة على التقييم. وهذا ما جعل سيطرة الطالب على الجوانب الأخرى من المنهج 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 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.

تعليقات 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

1- Boud 1995

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.

ملاحظة

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.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثالث

التقييم التشاركي وتجارب المتعلمين

بقلم: فيفيان هودجسون

مقدَّمَة

في هذا الفصل أود البحث في نقاط التباين بين ممارسات التقييم التقليدية وممارسات التقييم التشاركي من حيث الافتراضات البيداغوجية المرتبطة بالتقييم التشاركي لكن أيضاً، وبدقة أكبر، من منظور تجارب المتعلمين. وكما سأوضح فيما يلي، لطالما عُدَّت متطلبات التقييم ذات أثر مهم على المنهجية التي يعتمدها المتعلمون أثناء التعلم في المقررات والبرامج التقليدية في التعليم العالي. لكن تجارب المتعلمين في التقييم التشاركي ضمن سياق مركزية المتعلم أو المقررات التي ينخفض فيها أداء النموذج التقليدي من التعليم لم تأخذ حقها من الدراسة والبحث. فهناك إغفال للجانب الذي يوضح هل كانت تجارب التقييم التشاركي لدى طلاب «مركزية التعلم» تؤثر على منهجية التعلم لديهم بالطريقة نفسها التي تؤثر فيها تلك التجارب على التعلم في حالة المقررات التقليدية؟

قبل كل شيء سأقدم وصفاً للمقصود بمفردة «تقييم» وكيف ينظر إليها عادةً من قبل صناع السياسات والباحثين التربويين والمتعلمين أنفسهم. بعد ذلك سأطرح مفهوم «التقييم التشاركي» وأوضح كيف أدى المفهوم إلى توليد فكرة مهمة ترتبط على وجه التحديد بمنهجيات مركزية التعلم ضمن مؤسسة التعليم العالي. من ثَمّ سأوضح وجهات النظر المختلفة عن مزايا اعتماد منهجيات التقييم التشاركي إضافة إلى بعض المشكلات المحتملة التي أشار إليها عدد من المؤلفين. وأخيراً سأقدم فكرة عن بعض الدراسات التي حاولت البحث في تجارب المتعلمين في التقييم التشاركي، بشكلٍ خاص.

التقييم في التعليم العالي

يُعدُّ التقييم في التعليم العالي من حيث الجوهر عملية تهدف إلى الحكم على الفهم لدى أحدهم[1]. ويدعي إنتويسل أن الطريقة الأكثر شيوعاً للحكم على فهم الطالب هي عبر ما يصفه كل من بيركنز وبلايث[2] بـ «فهم الأداء»[3].

وبشكلٍ أساسي، يكون الكادر الأكاديمي مسؤولاً عن اتخاذ القرارات عن إبداء المتعلم للفهم أم لا عبر الحكم على أداء الطلاب إما عند الإجابة عن أسئلة الاختبارات أو عند كتابة الأجوبة الإنشائية لتوضيح فكرة محددة أو الرد على أسئلة طرحت عليهم من قبل المعلمين/المسؤولين عن التقييم.

لطالما انتقد لويس إلتون الممارسات السائدة في مجال التقييم، ففي مراجعة أجراها إلتون لأحد الأبحاث في ميدان التقييم كتب الباحث يقول:

تعجز ممارسات التقييم التقليدية، التي تشمل بوضوح تقييم الكتابة الإنشائية والاختبارات النهائية لتقييم الأخطاء وما إلى ذلك من الأساليب المماثلة لتقييم عمل الطالب في المقررات، عن التقييم الكافي لبعض الجوانب غيرالقابلة للقياس مثل التفكير النقدي المستقل وملكة الإبداع وما إلى ذلك. وينطبق هذا بشكلٍ خاص على الامتحانات المحدودة من حيث الوقت[4].

إضافة إلى ذلك، وكما أكد كل من راينولدز وتريان[5] عن الوظيفة الكلية للتقييم في التعليم العالي التي تنحصر بتقديم الأسس لمنح المؤهلات أو عدم منحها فإن هذا يجعل التعليم العالي موقعاً أساسياً لعلاقات السلطة. وعلى الرغم من هذا، فإن ممارسات وعمليات التقييم قلما تؤخذ جدياً بعين الحسبان أثناء تصميم المقررات أو دراسة تجارب المتعلمين

1- Entwistle and Entwistle 1997

2- Perkins and Blythe 1994

3- Understanding performances

4- Elton & Johnston 2002:7

5- Reynolds and Trehan (2000)

obeikandi.com

في التعلم والتقييم ذاته. وإدراك الطبيعة السلطوية والدكتاتورية لممارسات التقييم هي التي جعلت الباحثين من أمثال هيرون وغيره يبتعدون عن النموذج الذي يجعل المدرسين يمارسون السلطة الأحادية والفكرية والانتقال إلى منهجيات تقييم تقوم على مبدأ التشاركية لإشراك الأشخاص الخاضعين للتقييم في العملية.

مؤخراً ادّعى ماكونيل[1] بأن الأشكال المختلفة للتقييم التشاركي أصبحت الآن تقوم على حجة مقنعة.ففي الوقت الذي يركز فيه المؤلفون المختلفون على أشكال مختلفة إلى حد ما من التقييم التشاركي ويصفونها بطرق مختلفة تشمل «تقييم الأقران»، التقييم التعاوني و/أو التشاوري[2] .... الخ، غير أن كل هذه الأنماط تشير إلى تقييم يهدف إلى إشراك المتعلمين في مسؤولية التقييم بشكل مباشر.

وتقوم الحجة باستخدام أشكال تشاركية من التقييم بشكل أساسي على المبادئ البيداغوجية (التربوية) التي تفيد بأنه من الضروري أن تكون منهجيات التعلم والتدريس أقل سلطوية وأكثر تشاركية وقائمة على مركزية المتعلم. ويوضح ماكونيل أن، «التقييم التشاركي يهدف إلى تعزيز منهجية التعلم من التقييم»[3]. فضلاً عن ذلك، وكما ادعى باود (1986) فيما سبق، يفيد تقييم الأقران في تطوير المتعلمين المستقلين والمفكرين النقديين. وقد استنتج فولشيكوف[4] من دراسة أجراها على تقييم الأقران بأنه ساعد الطلاب على التعلم عبر تعزيز ملكات التفكير والتحليل والنقد الدبلوماسي، والجدير بالذكر أن تقييم الأقران يؤكد على تقديم تغذية استرجاعية نقدية إضافة إلى منح المؤهل.

وقد يجادل بعضهم بأن منهجيات التقييم التشاركي تعدُّ أداة مهمة قابلة للاستخدام في الجامعات عندما تكون هناك رغبة برفد الطلاب بتجارب التعلم التي يوصي بها لوريلارد في الفصل السادس، لما لها من أهمية في تخريج طلاب يصبحون موظفين واثقين

1- McConnell 2002b

2- Collaborative and/or consultative assessment

3- McConnell 2002b

4- Falchikov 1995

من مَلَكَاتهم الفكرية وقادرين على تولي مسؤولية تطويرهم الذاتي لمعرفتهم ومهاراتهم. كان هذا أحد طموحات التعليم العالي التي تم التأكيد عليها في عدد من الوثائق والمبادرات الخاصة بالسياسة المتَّبعة في هذه المؤسسة التي صدرت في السنوات الأخيرة، بما فيها الورقة البيضاء التي تحمل عنوان «مستقبل التعليم العالي»[1] وفي الخطة الإستراتيجية الصادرة عن مجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترا للأعوام 2003-2008[2] (التي صدرت عنها نسخة معدلة في نيسان 2004)، بعد إصدار الورقة البيضاء؛ إذ لم تتجاهل تلك الوثائق الإسهام المهم لممارسات التقييم، كما هو مشار إليه في الخطة الإستراتيجية لمجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترة:

يشتمل التدريس الجيد على التقييم الفاعل للتعلم. ونحن نشجع على التقييم الذي يساعد المتعلمين على فهم إمكاناتهم القابلة للتطور ويوضح لهم القيمة المضافة أثناء دراساتهم[3].

على الأغلب، يبدو أن الخيار المفضل المقترح لتغيير ممارسات التقييم يتمثل بتطوير منهجية حقيبة تقييم[4]. وأول من اقترح مثل هذه المنهجية هو لويس إلتون الذي تقدم للمركز العام في شبكة دعم التعلم والتدريس (الذي تحول إلى أكاديمية التعليم العالي الآن) بورقة تحمل عنوان «الأركان السبعة لحكمة التقييم»[5] وتقترح الورقة بعض المبادئ الأساسية لاعتماد مثل تلك المنهجية.

من الواضح أن إلتون يعتقد بأن التقييم التشاركي/تقييم الأقران يضطلع بدور مهم يؤديه عبر منهجية حقيبة التقييم وفي الوقت الذي لا يُعدُّ فيه مسمار العجلة بأي حال من الأحوال إلا أنه يُعدُّ من المكونات الأساسية المهمة. وكما يقول إلتون وجونستون في مراجعتهم الشاملة لممارسات التقييم:

1- The Future of Higher Education (DfES 2003a)

2- The Higher Education Funding Council for England (HEFCE) Strategic Plan 2003 - 2008

3- HEFCE 2004: 18

4- Assessment portfolio

5- Seven Pillars of Assessment Wisdom (Elton 2003)

obeikandl.com

هذا يتيح استخدام طرائق أقل تكلفة وربما تكون أقل موثوقية بما فيها التقييم الذاتي وتقييم الأقران. ومن هنا يمكن للمرء أن ينطلق إلى تقييم المهارات مثل تقييم مهارات المجموعة التي يُعدُّ فيها التقييم الذاتي وتقييم النظراء الشكل الوحيد المقبول حتى بالمحصلة، وتقييم المهارات الذهنية مثل القدرة على النقد التي يتعذر فيها الفصل الفعلي بين تطوير المهارة وتقييمها[1].

في الفصل السابع يصف ديفيد ماكونيل دراسة أجراها عن تجارب المتعلمين في التقييم التعاوني الشبكي[2]. ومن وجهة نظر ماكونيل، فقد توصلت الدراسة إلى إبراز الدور المهم للتقييم التشاركي بوصفها عملية تعلم قائمة بحد ذاتها وقادرة على الإسهام في تطوير المهارات التي تصبح قابلة للنقل إلى حالات وظروف تعلم أخرى مدى الحياة. غير أن الكاتب يقر بأن هذا لا يتم من دون صعوبة وأنه من المهم، مثلاً، تعزيز علاقة من الثقة المتبادلة بين كل المعنيين بعملية التقييم وذلك لضمان نجاحها.

لكن ماكونيل لم يبحث في دراسته إلى حد كبير في الاختلاف أو التقارب بين تجارب المتعلمين في التقييم التشاركي، من جهة، وتجاربهم في عمليات ونماذج التقييم التقليدية. وكما سأوضح في الفصل الحالي، فقد أثبتت الدراسات على تجارب المتعلمين في المقررات التقليدية بأن للتقييم أثره المهم والأساسي على تجارب المتعلمين في التعلم وقد يؤدي إلى اختلاف في منهجيات التعلم لدى الطلاب إضافة إلى اختلاف في مخرجات التعلم. وما سأحاول البحث فيه في هذا الفصل هو هل كان التقييم التشاركي له أثر مشابه أو مختلف على تجارب التعلم لدى المتعلمين.

إضافة إلى ذلك، أصبح هناك اعتراف متزايد بعدم القدرة على الادعاء بأن العمليات المتبعة في التقييم التشاركي لتحقيق الكثير من الطموحات والتطلعات خالية من المشكلات. فكما ذكرنا منذ قليل، يلاحظ ماكونيل أهمية تطوير علاقة من الثقة بين الأطراف المعنية.

1 Elton & Johnston 2002: 15

2- Networked collaborative assessment

3- Reynolds and Trehan 2000

ويذهب راينولدز وترايان[3] إلى أبعد من ذلك بطرح حججهم للتأكيد على إجراء المزيد من النقد في تفحص العمليات التعليمية وعلاقات السلطة التي ينطوي عليها التقييم.

أثر التقييم على تجارب المتعلمين

مضى وقت طويل على الإدراك بأن استيعاب الطلاب لممارسات ومتطلبات التقييم الأكاديمي وتجاربهم فيها يترك أثراً كبيراً على حياتهم الأكاديمية والمنهجية التي يتَّبعونها أثناء دراستهم. وقد نوّهت الدراسات السابقة إلى ذلك عن طريق تنبيه العالم الأكاديمي إلى الأثر الواسع الذي يخلفه التقييم على تجارب الطلاب ونذكر على سبيل المثال، المؤلفات التالية: صنع النجاح[1] والمنهاج الضمنيّ[2] ودرجات التميز[3]. في مؤلف بعنوان على طريق الوصول إلى النجاح[4]، يوضح الكاتبان بمزيد من التفاصيل المنهجيات المختلفة التي يتبَّعها الطلاب للتعامل مع التقييم وذلك بتصنيفهم ضمن عدة فئات[5]؛ بدءاً بطلاب المنهجية «الاستباقية» أو ما يطلق عليه اسم منهجية استقصاء التلميحات[6] ووصولاً إلى الطلاب «الواعين للتلميحات»[7]، مع التأكيد على أهمية أن

1- Making the Grade, Becker et al. 1968

2- The Hidden Curriculum, Snyder 1971

3- Degrees of Excellence, Entwistle & Wilson 1977

4- Up to the Mark, Miller and Parlett 1974

5- أيّ من حيث إدراك الطلاب للتلميحات والإشارات المرتبطة بما هو متوقع منهم في الامتحانات المقبلة ومدى رغبتهم الفاعلة في الحصول على المعلومات المرتبطة بذلك.

6- المنهجية الاستباقية proactive يتبعها الطلاب المبادرون المتميزون بالقدرة على التعامل مع النظام الامتحاني، حيث يدرك هؤلاء الطلاب نوع المشكلات التي قد تعترض طريقهم للأداء بشكلٍ جيد في الاختبارات ويبادرون بطرح هذه المشكلات على المعنيين بشكلٍ مسبق. هناك اعتقاد بأن هذه الفئة من الطلاب تتميز بالأداء الأفضل أثناء الاختبارات كونهم يتحلون بالقدرة على إجراء مناقشات فاعلة مع أعضاء هيئة التدريس والمشاركة في عملية «استقصاء التلميحات» cue-seeking

7- فئة الواعين للتلميحات cue-conscious تشمل، كما يوحي الاسم، الطلاب القادرين بشكلٍ عام على إدراك تلميحات المدرسين حول ما هو مطلوب منهم في الامتحان وبالتالي يعدلون خططهم الدراسية بموجب ذلك. غير أنهم لا يشاركون في منهجية استقصاء التلميحات.

8- هنا يبدو الطلاب غير قادرين على تلقي التلميحات التي يعبر عنها المدرس، وبالتالي يكون استعدادهم للتقويم بعيداً عن تأثير ما يقوله المعلم أو يفعله.

يكون الطالب متنبهاً لما هو مطلوب منه في حالات التقييم المحددة. وأخيراً، يزعم ميلر وبارليت أنه بالإمكان وصف بعض الطلاب بالسلبية المطلقة عبر تسميتهم بـ «الصمّ تجاه التلميحات»[8] وعدّهم غير قادرين على إدراك أهمية توخي الإستراتيجية في التعامل مع التقييم.

في الثمانينيات من القرن العشرين، اتخذ البحث في تجارب المتعلمين ومنهجيات التعلم منحىً مشابهاً من حيث التأكيد على أهمية تقييم منهجيات الطلاب في التعلم. وعلى وجه التحديد، خلُص الباحثون إلى ما وصفوه بـ «المنهجية الإستراتيجية» في التعلم التي تهدف إلى تحصيل أعلى الدرجات الأكاديمية الممكنة باتباع أساليب الدراسة المنظمة والإدارة الجيدة للوقت[1]. ومنذ ذلك الحين، بدأ الحديث عن المنهجيات الإستراتيجية في التعلم التي شملت مراقبة فاعلية الدراسة[2] والوعي بعملية التقييم وهي جوانب مرتبطة بالتنبه والتنظيم الما بعد معرفي[3]. تشير المقابلات التي أُجريت مع طلاب المنهجية الإستراتيجية أن لديهم نقطتي تركيز أساسيتين وهما المحتوى الأكاديمي للمنظومة، (الذي يستلزم اتباع «منهجية معمقة» تماماً كما وصفها كل من مارتون وسالجو[4])، مصحوباً بمتطلبات منظومة التقييم (التي ترتبط عادةً بـ «منهجية سطحية» وصفها أيضاً كل من مارتون وسالجو في المرجع نفسه).

وبطريقة مماثلة، يقترح جيبس[5] أن لدى الطلاب توجهات تربوية مختلفة وأنهم قد ينتهجون ما يصفونه بالتوجه التربوي الشخصي في عملهم. ويزعمون أن التوجه التربوي الشخصي غالباً ما يرتبط بالتعلم المعمق. من جهةٍ أخرى، قد ينتهج الطلاب ما يصفونه بالتوجه «الإنتاجي» أو التكاثري[6]، حيث يتأثرون بخوفهم من الفشل أو غيره من العوامل الآنية مثل اجتياز الامتحانات أكثر من تأثرهم بأي شيء آخر. وغالباً ما يرتبط هذا التوجه بانتهاج

1- Ramsden and Entwistle 1981, Biggs 1978

2- Entwistle et al. 2000

3- Vermunt 1998

4- Marton and Saljo 1976

5- Gibbs et al. 1984

6- Reproducing

7-الاستظهار أو rote-learning التعلم بطريقة الصم أي حفظ المعلومات عن ظهر قلب من دون فهم جوهري.

منهجية سطحية في التعلم مع التأكيد على التعلم بطريقة الاستظهار[7] والاستذكار، وبالتالي التعلم على المستوى السطحي. يعتقد جيبس أن الطلاب قد يعتمدون على توجّه تربوي ثالث يصفونه أيضاً بالإستراتيجي. ويُعدُّ الطلاب الذين يعتمدون على التوجه الإستراتيجي أكثر تنافسية وقدرة على التحصيل من غيرهم، كما يوجد اعتقاد بأن هذا التوجه يرتبط بالتعلم على المستوى العميق.

خلاصة القول: هي إن الدراسات التي أجريت على تجارب المتعلمين وتوجهاتهم التربوية تقترح أن الطريقة التي ينتهجها الطلاب في تجارب التعلم والتعامل مع التقييم تترك أثرها على مخرجات التعلم. وبالنسبة لبعض الطلاب، قد يكون ذلك الأثر سلبياً يؤدي إلى انتهاج توجهات سلبية في التعلم والوصول إلى مخرجات تعليمية سطحية المستوى. أما بالنسبة لطلاب «المنهجية الإستراتيجية» في التعلم فهذا يمكنهم من تحقيق متطلبات التقييم والنجاح الأكاديمي إضافة إلى بلوغ الأهداف التعليمية العميقة. ومن الجدير الذكر أنه، كما وضَّح عدد من المؤلفين، لا يعد أيّ من التوجه التربوي أو منهجية التعلم ملامح ثابتة لدى الفرد المتعلم. وفي هذا المضمار يقول لوريلارد[1]: إنّ حالة الاستقطاب الثنائي بين العميق/والسطحي لا تشكل ميزة ثابتة لدى طالب معين بل تصف العلاقة القائمة بين قدرات الطالب على فهم مهمة ما والمنهجية التي يتبعها لإنجاز تلك المهمة. فالإطار التنظيمي و/أو السياق الذي يحكم عملية التعلم وطريقة معالجتها أو إداراتها كفيل بالأثير على تجربة التعلم ومنهجية التعلم المعتمدة في وقت واحد. وبالتالي فإنه سيؤثر أيضاً على مخرجات التعلم. هذا ما أكدته بعض الدراسات مثل ناي[2] ودارت وكلارك[3]

التقييم التشاركي في «مركزية المتعلم»

كل الدراسات المذكورة آنفاً التي تؤكد على أهمية التقييم وتأثير تجارب الطلاب في الاستجابة لمتطلبات التقييم على مخرجات التعلم أُجريت في ظل ظروف أو حالات أكاديمية تقليدية بحتة. وبالتالي، كانت ممارسات التقييم المتناولة تقليدية أيضاً حيث كانت محصورة

1- Laurillard 1997

2- Nuy 1991

3- Dart & Clarke 1991

كلياً بهيئة التدريس الأكاديمية. ولم تأخذ الدراسات السابقة بطريقة التقييم المتبعة ضمن التصميمات التربوية الأكثر تشاركية القائمة على مركزية المتعلم التي تشمل التقييم التشاركي من بين أسسها.

مضى وقت طويل على الإدراك بأن التقييم يبقى ذا أثر طاغٍ على تجارب المتعلمين ضمن محيطات التعلم تلك، وبأن هناك مشادّة عسيرة بين المفاهيم والأفكار التي تقوم عليها المنهجيات التشاركية ومركزية المتعلم، من جانب، ومفهوم وفكرة تقييم أداء الآخرين، من جانب آخر. فكما يوضح هيرون[1] يمارس المدرسون في التقييم، بشكل عام، سلطة فكرية أحادية الجانب حتى في المناهج القائمة على مركزية المتعلّم.

في دراسة قديمة early لهودجسون وراينولدز، يتناول الكاتبان تجارب المتعلمين في ظلّ ديناميات بيئة التعلم:

ولهذا، على الرغم من أن الهدف هو، على سبيل المثال، إحداث تغيير في العلاقة ما بين الطالب والمدرس ضمن البرنامج الأكاديمي، إلا أن السيطرة المطلقة على التقييم حالت دون ذلك؛ إذ كان يُنظر للمدرسين على أنهم أصحاب السلطة التقليدية وفي الوقت نفسه فاشلون في ممارسة سلطتهم أحياناً[2].

في البرنامج الذي درسه المؤلفان الذي كان الهدف منه تحقيق تشاركية أكبر آنذاك، كما هو الحال في غيره من البرامج، يحاول هودجسون وراينولدز أن يشرحا كيف قوبل ذلك بإحداث تغيرات مماثلة في نظام التقييم:

وبالتالي، اعتمدنا إجراءات تقييم أكثر تشاركية في محاولة لردم الهوة بين القيود التي تفرضها البيئة الأكاديمية على المتعلمين والمتطلبات المترتبة عليهم وذلك بانتهاج فلسفة أكثر ديمقراطية في تصميم المنهج[3].

1- Heron 1981

2- Hodgson & Reynolds 1987: 155

3- Hodgson & Reynolds 1987: 157

بيد أن اتباع التقييم التشاركي في التصاميم القائمة على مركزية المتعلم قد لا يكون مجدياً في جميع الحالات. في الفصل الثاني يعلق ديفيد باود على ذلك مبيناً أن ما يقرر ما يتعمله الطلاب هو ليس طرائق التدريس بحد ذاتها. فكما يوضح الكاتب، أصبح الآن من نافلة القول إنه بغض النظر عن استخدامنا لطريقة التدريس أو تفسيرنا لها، تبقى تجارب التعلم الحقيقية لدى الطلاب هي التي تحدد مخرجات التعلم. ويتابع باود مؤكداً أنه في الوقت الذي تتعدد فيه طرائق التدريس وتصاميمه التي تهدف إلى تحقيق مركزية المتعلم، يبقى هناك جانب يتيح للمدرسين ممارسة السلطة الأحادية ألا وهو جانب التقييم. ومن وجهة نظره، يبقى المدرسون في نهاية المطاف محتفظين بالسلطة المستقلة التي ينفردون بها أثناء عملية التدريس والتعلم نظراً لسيطرتهم المطلقة على التقييم.

في الوقت الذي بدأت فيه التغيرات في الطرائق المتبعة تتجه نحو المزيد من التشاركية، كما نوّه كل من راينولدز وتريان (2000)، عندما تناولا ممارسات التقييم في دراسات الإدارة النقدية، غير أن المشاركين لم يعترفوا بأن التقييم يجسد السلطة المؤسساتية بالضرورة، وفقاً للكاتبين:

فعلى الرغم من أن الأمثلة على البيداغوجيا النقدية آخذة بالتراكم، إلا أنها قلما تعكس تغييراً موازياً في ممارسات التقييم المتبعة. فبينما يبقى التقييم ضمن حدود الممارسة التقليدية السائدة، نجد البدائل في أفضل الأحوال ترتكز على الطموحات الإنسانية للطلاب والمتمثلة ببلوغ المساواة الاجتماعية بدلاً من تحليل عملية التقييم من حيث السلطة المؤسساتية[1].

وتذهب الكاتبة مان[2] إلى أبعد من ذلك بطرح الفكرة التي تقول بوجود تقنيتين أساسيتين لممارسة السلطة في العصر الحديث مرتبطتين بوضوح وإلى حد كبير بكل ممارسات التقييم بما فيها تلك القائمة على مبدأ مركزية المتعلم. هاتان التقنيتان هما، كما حددهما فوكولت[3]، الامتحان والاعتراف[4]. وكما توضح المؤلفة:

1- Reynolds & Trehan 2001: 268

2- Mann 2001

3- Foucault 1979

4- Examination and Confession

يمنح الامتحان التقييم نوعاً من الموضوعية الفردانية وذلك بجعل الفرد مرئياً (واضحاً). أما الاعتراف فيقوم على الذاتية، ويضع الشخص المعني في مدار أوسع من السلطة؛ حيث يتم الاعتراف في المحادثات التي تُجري بين المتحدث (المتعلم) وشخص آخر يقوم بالإصغاء وإطلاق الحكم ويتمتع بسلطة الصفح لكنه قبل كل شيء يطالب بالاعتراف. وتعدُّ كل الممارسات التربوية التي تشمل المجلات التعليمية والملفات والعقود التعليمية أمثلة على تقنية قوة الاعتراف[1].

في الفصل الثاني يقرّ باود بوضوح بأثر وأهمية السلطة في تجربة ممارسات التقييم لكنه يتابع قائلاً: إنه بينما يجب علينا تجنب ممارسات التقييم الاستبدادية، إلا أن تقييم التعلم يبقى على قدر كبير من الأهمية. ويقترح باود أن بنية برنامج ما، بما فيها فرص إشراك الطلاب في تقرير ما يجب دراسته وكيفية تقييم ذلك، ليست هي التي تحدد ممارسة السلطة أو موقعها في البرنامج. غير أنها تبقى بالغة الأثر على تجارب الطلاب وإمكانية توجيه طاقاتهم بشكل مثمر.

ولطالما جادل المؤلفون من أمثال باود أن طرائق التقييم التشاركي تنسجم أكثر مع الفلسفة والأغراض التربوية لمركزية المتعلم، وبشكلٍ ضمني تعدُّ إحدى مكونات البرنامج التربوي الكفيلة بالتأثير إيجاباً على «إنتاج الطاقة» لدى المتعلمين. وعمّا إذا كان هذا ينطبق على كل المتعلمين أم كانت السلطة المؤسساتية التي يتم توظيفها في أي عملية تقييم يمارسها بعضهم بطرق تجعلهم يمعنون في اعتماد منهجية سطحية في التعليم، فهذا لا يوضحه إلا الدراسة العملية لتجارب التقييم التشاركي لدى المتعلمين.

أما بالنسبة لتطبيق ممارسات ومنهجية التقييم التشاركي لدى المتعلمين ضمن هيكلية برنامج ما لتعزيز منظومة التعلم التشاركي لدى مجموعة محددة فهذا ما سيتم تناوله في الجزء التالي.

1- Mann 2001: 14

2- MA in Management Learning and Leadership (MamII)

تجارب المتعلمين في عمليات وممارسة التقييم التشاركي

منذ سنوات طويلة، انتهجت كلية الإدارة في جامعة لانكستر شكلاً من أشكال التقييم التشاركي في ماجستير تعلّم الإدارة، التي يطلق عليها حالياً اسم ماجستير في تعلم الإدارة والقيادة[2]. ومن الجدير بالذكر أن برنامج الماجستير مخصص للمهنيين الذين يعملون في مجال تعليم الإدارة أو تطويرها وللمديرين المهتمين بالتعلم والتطوير. وهو برنامج بتفرغ جزئي لمدة عامين شريطة الإقامة مدة أسبوع ثلاث مرات في العام الواحد. وبين ورشات العمل يلتقي المشاركون في البرنامج في مجموعات تعليمية تعرف باسم «مجموعات التعلم» مؤلفة من أربعة إلى ستة متعلمين مع مدرس خاص لكل مجموعة. كما تلتقي مجموعات التعلم إما على الشبكة الإلكترونية عبر جلسات نقاش مشتركة أو وجهاً لوجه، حسب رغبة أفراد المجموعة المعنية. ويقوم برنامج الماجستير على منهج مفتوح كما يتم تشجيع المشاركين على العمل كجزء من مجموعة تعلم وتحمل مسؤولية محتوى وتصميم البرنامج ضمن الميدان الواسع لتعلم الإدارة. يُعدُّ التقييم تشاركياً نظراً لاختيار موضوع الواجبات وتحديدها ضمن مجموعات التعلم، حيث ينصح أفراد مجموعات التعلم بعضهم بعضاً عن الواجبات المنوطة بهم، ويقرأ كل منهم العمل الكامل للآخر، كما يشاركون في اجتماع لتقديم التغذية الاسترجاعية وتقييم واجبات كل واحد منهم بشكل جماعي وبالتشاور مع مدرس المجموعة.

يتم دعم البرنامج فيما بين الورشات السكنية بتوفير بيئة تعلم شبكي تتيح للمشاركين متابعة التفاعل افتراضياً مع بعضهم بعضاً، بشكلٍ عام، وضمن مجموعات التعلم الخاصة بهم، بشكلٍ خاص. وفضلاً عن ذلك، فإن بيئة التعلم تتيح للمشاركين النفاذ إلى الموارد المتنوعة والمعلومات. بتصميم هذه البيئة، كان هناك افتراض بأنها كفيلة بدعم وتوسيع فكرة انضمام المتعلمين لـ «مجموعة معرفية»، وهي في المثال المطروح مجموعة معرفة لتعلم الإدارة[1]؛ وبالتالي، لم يكن الغرض من بيئة التعلم الشبكي أن تصبح مكاناً لفحص الأداء بحد ذاته؛ بل كان القصد توظيفها كمكان لا يقتصر دوره على تزويد المتعلمين بالمعلومات بل، والأهم من ذلك، تمكينهم من المشاركة بحوارات تعليمية مع الأقران. غير أنها تعدُّ

1- Hodgson and Zenios 2003

2- Asensio et al. 2000, Hodgson and Zenios 2003, Hodgson and Watland 2004

أيضاً المكان الذي يتمكن فيه المشاركون من تأدية واجباتهم الأكاديمية وتنفيذ عملية التقييم التشاركي الذي تتم ممارسته في برنامج الماجستير.

أظهرت سلسلة من الدراسات الفينومينوجرافية (الكيفية) التي أجريت على نطاق محدود[2] أن تجارب المشاركين في استخدام بيئة التعلم الشبكي غالباً ما ترتبط من الناحية العملية بما يحتاجون لإنجازه أو المشاركة فيه بهدف التقييم.

على سبيل المثال، استنتج هودجسون وزينيوس بعد سلسلة من المقابلات التي أجريت مع أول جماعة استخدمت بيئة تعلم شبكية مكتملة بأن هذه البيئة تم توظيفها بطريقة تربطها بالبرنامج ككلّ بشكلٍ مفيد، لكن الهدف الرئيس من العمل المنجز ضمن بيئة التعلم هو تحقيق أغراض تقييمية إضافة إلى الاستعداد للورشات السكنية، إلى درجة أقل وكما يوضح المؤلفان:

ترتبط إحدى النشاطات الأساسية المنجزة ضمن البيئة الشبكية بالتقييم التشاركي للواجبات، حيث تُجري مناقشات عن اختيار الموضوع وبؤرة التركيز في الواجبات كما يتم تبادل المعونة والنصح أثناء إنجاز المهمة وأخيراً هناك عملية تقييم تشاركي للواجبات وتجري كل عمليات التقييم ضمن مجالات نقاش مجموعة التعلم[1].

لقد تم التأكيد على هذه الصورة العامة في دراسة ثانية ركزت على مكان وطريقة عمل المتعلمين ضمن بيئة التعلم الشبكي[2]. وتلك الدراسة التي عنيت بأماكن زيارة المشاركين وما قاموا به فعلياً عند استخدام مجالات مختلفة من بيئة التعلم الشبكي، خلصت إلى أن المشاركين كانوا يميلون إلى التركيز على ما يحتاجون للقيام به لإتمام واجباتهم بهدف التقييم. وفي بعض الحالات، لم يبد المشاركون اهتماماً كبيراً بما كان يقوم به الآخرون في واجباتهم، كما سأناقش بالمزيد من التفاصيل فيما يلي.

دراسة نقاشات المجموعة الشبكية الإلكترونية

غالباً ما يعكس محتوى نقاشات المجموعة الشبكية أهمية التقييم كهدف رئيس من إنجاز الواجبات المفروضة. وإدراكنا بأن تلك هي الغاية الأساسية من استخدام بيئة التعلم الشبكي

1- Hodgon and Zenios 2003: 407

2- Hodgson & Watland 2004

يمنحنا فرصة لدراسة الطريقة التي يتبعها المتعلمون والمدرسون في إجراء نقاشات التقييم ضمن مجموعات التعلم.

على سبيل المثال، بدأت إحدى النقاشات بالتركيز بشكل خاص على ما اقترحه أحد المشاركون كموضوع لأطروحته وتقييم الآخرين للجدوى من الأفكار المطروحة ومدى ارتباطها بالموضوع المقترح. أثناء أربعة إلى خمسة أيام تطور النقاش إلى حوار تجاوز حدود الموضوع المطروح كأساس لفرضية البحث ليدخل جدلاً أكثر تشعباً واستطراداً عن حدود تعلم الإدارة. ففي الوقت الذي يميل فيه مستوى النقاشات على الشبكة إلى كونه محدد تماماً ومبنياً على تفاصيل جزئية بخصوص القراءات المقترحة والموضوعات المطروحة والبنية الكلية للعمل البحثي، نجد أن تلك النقاشات أكثر عرضة لبلوغ مستوى متشعب يتسع باتساع الأفكار والموضوعات التي يتم طرحها. وفي معظم الحالات يكون «تقييم» العمل المطروح هو المحرك الأساسي للتفاعل على الشبكة مع العلم أن المشاركين في المقرر يبدون قدرة على إجراء التباحث من دون الرجوع بشكل واضح ومباشر إلى السلطة المؤسساتية وعمليات التقييم التي تعدُّ إلى حد ما الدافع الرئيس والوحيد وراء إجراء تلك النقاشات. ويبدو أن ممارسة السلطة المؤسساتية تتمتع بالحضور الأقوى في معظم نقاشات مجموعات التعلم. ربما يكون أفضل دليل على ذلك هو طريقة المشاركين في التعليق على الموضوع والاستجابة له التي غالباً ما تخضع للتعديل أو التنظيم في طبيعتها.

فعلى سبيل المثال، قدم أحد المشاركين التعليق التالي المثير للاهتمام رداً على أفكار كان قد اقترحها«بيتر» ويتميز هذا التعليق ببعض التعديل والموازنة:

عزيزي بيتر، يبدو أن ما تفضلت به مثير للاهتمام بالفعل وكلّي ثقة أني سأتعلم الكثير منه.

غير أن المشكلة بالنسبة للنظرية المطروحة (التي لدي اطلاع عليها) هي أنها تحتاج لعصور كي تثبت مصداقيتها. ألا يعني هذا بأنك ستبدأ من الصفر؟ لا أعتقد أنك تحبذ ذلك. لكنها ربما تصبح مشكلة زمنية خطيرة. ألا تعتقد أنه من الأفضل إجراء دراسة إثنوغرافية؟ (الآن أعتقد أني ورّطت نفسي بالفعل) لكني كوني بدأت بذلك سأتابع بالقول إنك لو قمت بتحديد عنصر أساسي يشكل مصدر اهتمام كبيراً بالنسبة لك، عندها تصبح قادراً على التباحث فيه مع المشاركين الآخرين عبر استقصاء آرائهم المختلفة؟ لست متأكداً

هل أكان هذا صحيحاً أم مفيداً... لكني سأتوقف عند هذا الحد وكما قلت لك سابقاً أعرف أني سأتعلم الكثير.

من جانب آخر، غالباً ما كانت تعليقات المدرسين تعكس الشعور بالمسؤولية في إدارة حدود الاختصاصات المعرفية أو البحثية المطلوبة أو المفروضة في أداء الواجبات المرتبطة ببرنامج الماجستير لتعلم الإدارة. فعلى سبيل المثال، قام المدرس بالتعليق على فكرة بيتر على الشكل التالي:

مرحباً بيتر- من الواضح أن هذه فرصة مثيرة بالنسبة لك لكن لا بدّ من الاعتراف بأنني أتساءل عن موضع الجانب المتعلق بتعلم الإدارة في الوصف الذي قدمته لنا، كما أتساءل أكانت هناك مبالغة في اتجاه الدراسات التنظيمية المختارة؟ أعتقد أنك تحتاج للتفكير من وجهة نظر المتعلم أو بالرجوع إلى نظريات التعلم المرتبطة بالدراسة التي أنت بصددها. أنت مكلف بالعمل المطلوب إنجازه كما أنك مكلف بالأطروحة وربما يندرج الاثنان في سياق واحد، لكن لا بد من إدراك طريقة الاختلاف فيما بينهما، على ما أعتقد.

أثناء النقاشات الحاصلة يبدو أن المتعلمين والمدرسين على حد سواء كانوا يدركون أهمية احترام متطلبات التقييم المفروضة على المؤسسة وعدَّها شرطاً أساسياً لكل ما قد يطرحه أو يقوم به أحدهم. كما لم تكن هناك صعوبة في الكشف عن تقانات سلطة الاختبار والاعتراف المستخدمة في مثل هذه العملية. فعلى سبيل المثال، شعر بيتر بالحاجة لتوضيح بعض الأسباب للمشرف:

ربما أجد طريقة لتسهيل كل من المتطلبين الآنفين(وهما أطروحة البحث والعمل على المشروع الأكاديمي). لكن التحدي يكمن بأني اتفقت مع الزبون على أجندة بحث مميزة. واحتمالات تعديلها أو تغييرها أثناء البحث الذي أجريه تنطوي على خطورة بالغة. مع العلم أن أخلاقيات البحث تستلزم التوصل إلى اتفاق مع الزبون. ما زلت غير مقتنع بعدم جدوى استخدام هذه الحالة لأغراض الأطروحة.

لكن على الرغم من ذلك، أو كنتيجة له، تبين أن المشاركين مازالوا قادرين على المشاركة في نقاشات انفردت بكل ما يميز التعلم بعمق. لنأخذ على سبيل المثال بقية تعليق بيتر:

أذكر بعض الأوراق التي ركزت على السلوك التنظيمي وقامت بتحليل السلطة والتفريق بين الجنسين (مفهوم الجندر) أو عمليات اتخاذ القرار أو ديناميات المجموعة التي ترتبط بشكل أساسي بعلم النفس الاجتماعي. من تلك الناحية لم تكن هناك أي اعتراضات على هذه الاختيارات. كما أذكر تجربة المسح التي أجريناها مع مارك (لعملية تعلم الفرد والمجموعة والمنظمة) التي فتحت أمامنا آفاقاً لدراسة ظواهر لا تنحصر بمجال التعلم، بل تشمل عناصر أوسع تخص سوسيولوجيا المنظمة (السياسة المتبعة، والمجهود الوجداني، ومنحى تفكير المجموعة، وإدارة الموارد البشرية وفينومينولجيا المجموعات، والعنصرية وما إلى ذلك من أمور). حتى إننا ناقشنا أشكال المنظمات التي طرحها مورغان. ما هو التعريف المحدد لتعلم الإدارة؟ على ماذا يشتمل وماذا لا يشتمل؟ ما هي حدوده؟ دعنا أولاً نتفق على ذلك قبل أن أبدأ بالدفاع عن موضوعي بشراسة.

في النماذج الكثيرة من النقاشات المجراة على الشبكة لا يوجد ما يدلّ على اتّباع منهجيات تعلم يمكن وصفها بالإستراتيجية أو السطحية. لكن مع ذلك، لا يمكن الاستنتاج أن كل المشاركين في البرنامج يسهمون في نقاشات على صعيد التعلم متعدد المستويات أو التعلم بعمق التي قمنا بوصفها قبل قليل.

وصف المتعلمين لتجاربهم

بالعودة إلى تجارب بعض المشاركين الذين التقى بهم كل من هودجسون وواتلاند[1] توصل الباحثان إلى دليل بأن المنهجية التي يتبعها بعض المشاركين ربما تكون أكثر إستراتيجية في توجههم للتقييم، كما يوضح بعض المتعلمين فيما يلي:

بصراحة، كلما بدأت بإنجاز الواجب المطلوب مني كنت أقرأ ما قدمه الآخرون، لكن هذا لم يكن سوى محط اهتمام ثانوي بالنسبة لي. الشيء الحقيقي الذي كنت أهتم به هو أنَّ لديَّ عدداً من الكتب الأخرى التي يمكنني الرجوع إليها أو قضاء ساعتين على موقع المكتبة وهذا ما كنت أفضل القيام به قبل أن أقضي بعض الوقت في قراءة مسوَّدة العمل التي تقدم بها أحد ما غيري، ومن ثَمّ إرسال عدد من الصفحات الجديرة ببعض التعليق من قبل الآخرين... إلا أن تلك الطريقة في استغلال الوقت ليست بناءة على الإطلاق.

1- Hodgson & Watland

ما يوضحه هذا التعليق أيضاً هو أن توخي الإستراتيجية على هذا الشكل يجعل من المتعلمين أكثر عرضة لاتخاذ منحى فردي في التعلم يتجاوز مستلزمات مركزية المتعلم ومنهجيات التقييم التشاركي على وجه التحديد. ولهذا دور محتمل في التأثير على استجابة المتعلمين للتغذية الاسترجاعية وجانب التقييم في العملية. وكما أفاد المتعلم نفسه، قد يؤدي ذلك إلى ممارسة سطحية بحتة للتقييم:

سررت لمعرفة أن أحدهم قام بقراءة الورقة وقدم تعليقه عليها لكن لا بدّ من التوضيح بأن كل التعليقات التي تلقيتها من زملائي باستثناء الشخص س (المدرس) كانت تتعلق بطريقة أو أخرى بعلامات الترقيم أو أنها اقتصرت على عبارة، «لم أفهم المقصود بهذه الجملة». بمعنى آخر، لم يمارس زملائي النقد بمعناه الأكاديمي، «من حيث طرح التساؤلات عن الجدوى من هذه الورقة والقدرة على تنظيمها»... «لم تكن التعليقات التي تلقيتها» ما أبحث عنه بالضبط. كنت أتوقع الحصول على تعليقات جوهرية أكثر من ذلك.

من جانب آخر، خرجت بعض مجموعات التعلم بما يدلّ على ضرورة تبني منهجية إستراتيجية لطريقة عملهم مجتمعين. وتعليقاً على ذلك، يقول تشارلز وهو مشارك من مجموعة أخرى واصفاً كيف أن التركيز الظاهر على الواجبات والحصول على التغذية الاسترجاعية من المدرس لم يثمر عن نقاشات فاعلة أو نتيجة مثمرة ضمن المجموعة كفيلة بتحويلها إلى قوة عمل منتجة، من وجهة نظره. ويعتقد تشارلز أن معظم المجموعات التي عمل معها وضعت أسساً حدّت من مشروعية محتوى النقاشات:

أعتقد ذلك لأن المجموعة، أو معظم المجموعات التي عملت معها، حدّدت منذ البداية نوعاً من القواعد الناظمة التي لا تسمح بتناول أحاديث من قبيل، «كيف كان يومك؟»، أو «ما آخر أخبار عملك؟»، أو «بالمناسبة، ماذا فعلت بالواجب؟»

أعتقد أننا اتفقنا على أن تكون مجموعة تتمتع بتركيز أكبر وهذا ما حصل في آخر مجموعتين. لهذا أعتقد أنني كنت سأشعر بالضيق لو تعرضت لشيء من هذا القبيل. أي ألا أكون قادراً على التحدث إلى آدم أو جاك أو أليس والإفصاح عن أن، «يومي كان سيئاً، كيف

كان يومك؟» لا أعتقد أنني أستطيع التعبير عن ذلك بعد تلك النقاشات الأولية التي شعرت أنها تصيب بالعجز.

بالنسبة لتنشارلز، أدى هذا الاتفاق المفروض على عملية النقاش بين أعضاء المجموعة والمقيد لها إلى إجراء نقاشات مفتعلة، كما يوضح فيما يلي:

أصبحت أقايض أفكاري وهيكلية ورقتي البحثية بتبادل عبارات المقايضة من قبيل، «أريد الحصول على تعليقاتكم وأشكركم على التعليق وسأقدم لكم تعليقاتي». كنت أرغب بأن تكون النقاشات أوسع من ذلك لكن هذه الطريقة حالت دون ذلك.

وفي الوقت الذي لم يفضل فيه تشارلز تلك الطريقة إلا أنه أعرب عن استعداده لاتبّاعها أو رغبته لمجاراتها من أجل أغراض التقييم دون غيرها:

كنت أشعر بالذنب حيال ذلك وهذا مجرد شعور عرضي لكنني في إحدى المرات قررت تأييد هذه الطريقة، فقط لأنها تخلص إلى هدف نهائي ونتيجة حتمية فلا بدّ من وجود سبب وراء ذلك، أي مناقشة أفكارنا وتبادلها والحصول على التغذية الاسترجاعية من مشرف المجموعة.

يبدو أن الجانب الوجداني للتقييم التشاركي يشكل جزءاً مهماً من تجربة المتعلمين، على الرغم من أنه لا يحظى بالتقدير الكافي. لقد خلص آسينسيو ورفاقه[1] في دراستهم إلى أن المشاركة في التغذية الاسترجاعية على وجه التحديد وعملية التصحيح في التقييم التشاركي غالباً ما تكون وجدانية تثير القلق وفي بعض الأحياناً التوتر، كما هو موضح في الفقرتين التاليتين المقتبستين من دراستهم التي تستند إحداهما إلى تجربة التقييم وجهاً لوجه بينما تستند الأخرى إلى التقييم عبر الشبكة:

تجربة التقييم وجهاً لوجه

«كان هناك شعور من عدم الثقة؛ إذ تشعر بأن جزءاً منك مكشوف وعرضة للتقييم مما يجعلك تشعر بالضعف».

1- Asensio et al 2000

تجربة التقييم عبر الشبكة

«كانت التجربة برمتها وجدانية للغاية إذ شعرت بتوتر كبير حيالها».

الشيء نفسه ينطبق على تجربة «المتعلمين» في التقييم فقد ينتابهم شعور من الشكّ هل كانوا يقومون بذلك «بشكل سليم»؟ هذا ما تعكسه الفقرة التالية المقتبسة من رسالة إلكترونية أرسلتها إحدى المشاركات إلى المشرف عليها لتوضح كيف أنها واجهت صعوبة في تصحيح إحدى الواجبات التي كانت تعدُّها ثانوية:

أعلم أنك تؤدي دورك بديمقراطية بالغة، يا جو. وأنا لا أمتلك الخبرة الكافية في تصحيح الوظائف الكتابية وهذا ما يجعلني أتحدث عن الأمر قبل أن نجتمع الأسبوع المقبل. لقد بدأت أشعر بالضغط من جراء هذه العملية ولست متأكدة من علامة النجاح التي يجب تحديدها لأنني لم أكن في هذا الموقع من قبل.

وحال الانتهاء من عملية التصحيح ربما تظهر مشاعر من الإحباط أو أحياناً عدم الرضى عن النتائج المحققة. على سبيل المثال، اختتمت إحدى المشاركات نقاشات التقييم لعملها بالتعليق التالي مع العلم أنها كانت تطمح للحصول على درجة أفضل:

حسناً أيها الرفاق لقد سئمت من هذا... وسأقبل بالدرجة التي حصلت عليها... لا توجد لدي مشكلة في ذلك. كان خطئي هو أنني لم أحصل على الوقت الكافي أو الوقت أو الحيز للتفكير.. دعونا نلقي نظرة على الدرجات التي اقترحتموها... أستطيع في هذه الحالة أن أقبل بهذه الدرجة، فربما أنا أستحق أدنى درجة من بين أفراد الفريق لكني أشعر أن الفجوة بين ورقتي وورقة هادي ليست أكبر من الفجوة بين ورقتها وورقتي جون وجاك. كنت أظنّ أن الدرجة توضع لتقييم الورقة وليس التعليق على التعليق؟ في جميع الأحوال سأقبل بأي شيء تقررونه أنتم...

في البرامج التقليدية غالباً ما ترتبط تلك المشاعر من الخوف والقلق الشبيهة بما التعبير عنه أعلاه باتباع منهجية تعلم سطحية بين المتعلمين. أما في تجارب التقييم التشاركي لدى المتعلمين فلم يكن هناك أي دليل على ذلك. وربما يكون الأهمّ في هذه التجارب هو التحقق من إسهامتها في توليد طاقة تعلم منتجة.

التوجه الفردي/ مقابل التوجه الجماعي في التقييم التشاركي

من الواضح أن هناك منهجيتين مختلفتين في التقييم التشاركي. إحدى المنهجيتين تتميز بتوجه جماعي بينما تتميز المنهجية الأخرى بتوجه فردي. يُفتَرض جدلياً في تصميم مناهج مركزية المتعلم أن انتهاج التقييم التشاركي يستلزم إشراك المتعلمين في مسؤولية تقييم عملهم الخاص، وبالتالي سيؤدي هذا ضمنياً إلى إشراكهم في نقاشات واسعة النطاق ونقدية، كما هو مشار إليه في وصف إحدى نقاشات المجموعات على الشبكة التي تناولت موضوعاً لأطروحة كان قد عرضه أحد الأعضاء. لكن قد لا تكون هذه هي الطريقة الوحيدة التي يمارس بها المتعلمون التقييم التشاركي. فقد تبين أن بعض المتعلمين لا يلتزمون أو يشركون أنفسهم بالنقاشات العلمية النقدية التي من المفترض أن تصحب منهجيات التقييم التشاركي، سواء كان ذلك لأسباب تتعلق باتباع منهجية إستراتيجية في التقييم أو لأية أسباب أخرى مرتبطة بإتمام واجباتهم.

من جهة أخرى، لم يكن هناك ما يشير إلى أن المتعلمين الذين ينتهجون التقييم التشاركي يعتمدون على منهجية سطحية في التعلم، سواء في المقابلات التي أجريت مع المتعلمين أو في نقاشات المجموعات على الشبكة. غير أن تجاربهم في ممارسة التقييم بقيت على قدر كبير من الأهمية والانتشار، ولا بدّ من التنويه إلى أنها كانت في معظم الأحيان وجدانية، تاركة أثرها على كل ما كانوا يقولونه أو يقومون به. على الرغم من هذا، تبين أن مخرجات التعلم بعمق غالباً ما كانت ترتبط بالتقييم التشاركي سواءً كانت عملية التعلم تقوم على توجه جماعي بحت أو توجه فردي.

ربما يكون مصدر القلق الأكبر بالنسبة لمؤيدي ممارسات التقييم التشاركي هو أن بعض المتعلمين قد يلجؤون في معظم الأحيان إلى اتخاذ توجه فردي وهذا بدوره قد يؤدي إلى «تفاعلات» آلية تماماً وغير كفيلة بتحقيق الهدف المرجو من التقييم التشاركي والتطلعات المرتبطة به. وهناك الكثير من الأسباب التي تؤدي لذلك لفهم تلك الأسباب بشكل أكبر (كما يشير كل من راينولدز وترايان[1]) لا بدّ من التركيز أكثر على العملية التي تحكم ذلك، وأقترح هنا التركيز على تقانات السلطة التي تنطوي عليها أي عملية تقييم.

1- Reynolds & Trehan 2000

ملاحظات ختامية

كما هو مذكور في المقدمة، أصبح هناك إدراك متزايد للحاجة إلى تغيير ممارسات التقييم من النمط التقليدي المهيمن للاختبارات النهائية أو المطالبة بعمل منهجي لا يرتب على المتعلمين سوى اليسير من التفكير النقدي أو التحليلي. فتلك المنهجيات تعكس بشكل عام وجود افتراضات عن «المعرفة» ذات الطبيعة الثابتة والمستقرة نسبياً وبالتالي القابلة للنقل بسهولة. في يومنا هذا أصبحت هناك فرصة أمام المتعلمين للاستفادة من منهجيات تقييم تكسبهم المهارة والفهم اللذين يعينانهم على أداء فاعل في عالم تحكمه الاتجاهات المتعددة والتغيرات المنتظمة وتثرية وفرة المعلومات. فهناك بعض التطورات المهمة فيما يتعلق بممارسة التقييم وخاصة تلك المرتبطة باعتماد منهجية تقييم متعددة الوظائف. لكن أود التنويه إلى وجود تقصير في الاهتمام بإمكانات التعلم التي يمكن أن نجنيها من تعظيم انتهاج واستخدام منهجيات التقييم التشاركي. فكما وضحنا في هذا الفصل، غالباً ما يرتبط التقييم التشاركي، من دون استثناء، بمنهجيات التعلم العميق. وربما يكون الأهم من ذلك هو أنه يدني المتعلم من عملية التقييم بشكل مباشر. طالما أن التقييم هو الطريق الوحيد للحصول على درجة عليا أو مؤهل أكاديمي، فسيظلّ مرتبطاً بالسلطة المؤسساتية. بيد أن هذا يؤكد أكثر على ضرورة التحرك نحو منهجيات تشاركية في التقييم فعلى الأقل، قد تكون هذه هي الفرصة الوحيدة للاعتراف بالعلاقة بين السلطة المؤسساتية وغيرها من أوجه السلطة وأطراف العمليات التربوية التي لا بدّ من أن يكون لها دور في أي عملية تقييم، وللنظر في طرق معالجة ذلك مع أولئك المعنيين بالأمر والمتأثرين به بشكل مباشرة، ألا وهو المتعلمون أنفسهم.

شكر وتقدير

أشكر الزملاء التالية أسماؤهم على الإسهام الكبير التي قدموها لتطوير الأفكار في هذه الورقة: ماريا آسينسيو، مايكل راينولدز، كيران تريان، فيليب واتلاند، ماريا زنيوس[1].

1- Mireia Asensio, Michael Reynolds, Kiran Trehan, Philip Watland, & Maria Zenios

obeikandl.com

الفصل الرابع

تجارب التعلم لدى طلاب الدراسات العليا والبحث في التعليم العالي

بقلم: بام دينيكيلو

مقدَّمَة: أهمية طلاب البحث

في كتاب من تأليف بورغس (1997) بعنوان ما بعد الشهادة الأكاديمية الأولى[1]، يشير المؤلف إلى أن انتقال التعليم العالي من تعليم نخبوي إلى تعليم جماهيري في بداية الثمانينيات من القرن الماضي، قد أدى إلى جدالات رئيسة بين الباحثين وممارسي المهنة وصناع السياسة عن طبيعة التعليم والتدريب في مرحلة ما بعد التخرج (الدراسات العليا) والأهداف المرجوّة من ذلك. فما إن احتلّ التعليم في مرحلة الدراسات العليا الأولوية في المبادرات المتخذة على صعيد السياسة المتابعة والجدل العام، حتى واظب على انتقاله من المكانة الهامشية التي كان يحتلها، ليصبح بشكل متزايد محط التركيز الأساسي في عملية التطوير والتغيير التي اجتاحت المملكة المتحدة وأوروبة ككلّ، وذلك على مستوى المؤسسات وعلى مستوى السياسة الوطنية في آن معاً.

على الرغم من أن الحدود الفاصلة بين البرامج التدريسية والبرامج البحثية للدراسات العليا آخذة في التلاشي بشكل متسارع، كما هو مبين في الفصل الحالي أثناء تناول مجموعة من المقررات التدريبية والبحثية وممارسة الإشراف في مجال التعلم لدى طلاب البحث، إلا أن التركيز الخاص على البحث في مرحلة الدراسات العليا في هذا الفصل يعود لاهتمام ذاتي بالموضوع ومحاكمة نظرية لأبعاده. ومن أجل تنبيه القارئ إلى الأحكام المسبقة المتناولة في الفصول المتعاقبة لا بدّ من معالجة الأخيرة (برامج الدراسات العليا البحثية)، أولاً، عبر

1- Beyond the First Degree, Burgess 1997

تقديم لمحة تاريخية ذاتية لأن النظرية البنائية توضح مدى تأثر وجهات النظر بالتجربة. كما تفيد هذه السيرة الذاتية المهنية في توضيح المحيط الذي استهدفته الإصلاحات على صعيد السياسة، كما سيتم توضيحه فيما بعد.

اهتمام شخصي

من الظواهر التي أصبحت مألوفة في وقتنا الحاضر هو أن تتحول التجارب التي يعيشها الفرد في مرحلة الشباب أو بداية سنوات حياته المهنية إلى مقياس يشكل الأساس الذي يعتمده هذا الفرد في تقييم أو قياس مقدار التغيير الحاصل ومدى فاعليته.

لقد حصلت على شهادة الدكتوراه في بداية الثمانينيات من القرن الماضي في معهد للبحث التربوي أطلق عليه اسم معهد التطوير التربوي الذي كان يشرف عليه الأستاذ لويس إلتون. وكان للمعهد فلسفة خاصة به تميز بها في ذلك الوقت، ويمكن إيجازها بالإشارة إلى مقال نشره لويس إلتون في العام 1989، بالتعاون مع المشرفة على بحثي الدكتورة مورين بوب[1]. تصف المقالة منهجية «الزمالة»[2] في الإشراف على طلاب البحث وتدريبهم وتعدُّ هذه المنهجية المقياس الأول الذي اعتمدته بالعودة إلى تجربتي الماضية. بعد ذلك عملت لدى مؤسسات وجهات أكاديمية أخرى كانت تنسجم مع التيار العام الذي كان سائداً آنذاك إلى حدّ جعلني أدرك أهمية التجربة غير التقليدية والمبتكرة والبنائية التي مررت بها عندما كنت عضواً في المجموعة البحثية للمعهد. باختصار شديد، أكّد برنامج البحث والتدريب الموسّع الذي خضته في معهد البحث التربوي بأنّ اتخاذ الخيار المنهجي الفاعل يعتمد على إتاحة سلسة كاملة من الخيارات بما فيها من مواطن ضعف أو قوة، بحيث يأتي الإشراف على شكل جهود مشتركة وتطوير لشراكة تتيح للطالب تنمية استقلاله الذاتي ومسؤوليته عن البحث بشكل تدريجي. لقد شهدت الندوات الرسمية والنقاشات غير الرسمية تأكيداً على الزمالة التي كانت تفرض على الطلاب المشاركة بوصفهم في عملية التعليم وتشجعهم على الدفاع عن وجهات نظرهم. والفكرة من ذلك هو أننا جميعاً من طلاب وأعضاء هيئة تدريس متعلمون نسعى معاً لتحسين التدريس والتعلم والبحث في كل قطاعات التربية والتعليم، على

1- Elton and Pope 1989

2- Collegiality

الرغم من أن لكل فرد فينا محور تركيز محدداً يختص به بحثه من حيث تناول قطاع أو جانب تربوي معين.

في تجاربي المهنية الأخرى التي خضتها أولاً بصفتي مشرفاً وثانياً مديراً للأبحاث والتدريب في مرحلة الدراسات العليا حاولت جاهداً أن أحاكي وأنشر التجربة الجيدة التي حظيت بها عندما كنت طالباً، على الرغم من الظروف المعرقلة التي فرضت على التدريب البحثي التركيز على المهارات المطلوبة لإتمام مشروع بحث محدد، في الوقت الذي اقتصر فيه الإشراف على نقل المواعظ المرتبطة بمجال الاختصاص والنصائح عن بناء فرضية، كما جرت العادة. لم يكن زملائي في غفلة مما يحصل أو معارضين للتيار الجديد؛ إذ كانت لديهم نوايا حسنة، غير أن الكثيرين منهم تشبثوا بالتقاليد المألوفة والواضحة بالنسبة للجميع عن الإشراف والتدريب في أبحاث الدراسات العليا في الوقت الذي كانت هناك الكثير من الأمور التي خضعت للتغيير في المجالات المهنية المحيطة بهم، وهذا ما ستشهد عليه الفصول الأخرى في الكتاب الحالي.

محاكمة أكثر موضوعية

تظهر الإحصاءات أنه على الرغم من تزايد أعداد الملتحقين ببرامج الدراسات العليا التدريسية، إلا أن نسبة طلاب الدراسات العليا إلى الطلاب ما دون مرحلة التخرج في أي جامعة من الجامعات تبقى محدودة[1]. ومع ذلك يؤكد النقاد أن أعداد طلاب البحث وصلت إلى نسبة عالية تفوق الحصة العددية المنصوص عليها في تعريف الجامعة[2]. ويُقال إن هؤلاء الباحثين يسعون إلى جعل السلطة في المؤسسة الأكاديمية تتجه إلى الداخل عبر التسليم للسلطة الفكرية[3]. وبذلك، يصبح لدرجات البحث دور بارز لا يقتصر على تغيير التقليد الأكاديمي بل ينعكس أيضاً على المناخ الاقتصادي والسياسي الذي يحكم توليد معرفة جديدة ورأسمال فكري لما فيه مصلحة الجميع.

وتبرز الأهمية الأخيرة لدرجات البحث عبر تزايد الاهتمام بجذب طلاب بحث من المهن والصناعات المختلفة، وذلك بمنحهم فرصاً لمتابعة درجات الدكتوراه التي تشتمل بعضها

1- HESA 2001

2- Becger et al 1944, Noble 1994.

3- Bourdieu 1990

على عناصر تدريسية تفوق تلك الموجودة في برامج الدكتوراه التقليدية، كما هو الحال في برامج الدكتوراه المهنية. وهذا التنوع في مجالات التخصص والظروف والدوافع الخاصة بالطلاب المشاركين على هذا المستوى التربوي[1]، يرفع حجم الطلب العالمي المتزايد على الاهتمام بمحتوى وجودة التعليم لدى طلاب البحث[2]، وقد نشأ هذا الطلب عن عدم قناعة كادر التدريس والطلاب بإجراءات الدعم التقليدي التي كانت تفتقر إلى التنظيم والتمويل الكافي والمراقبة. من ثَمّ حصل على زخم بعد أن أدركت الحكومة أن طلاب الدراسات العليا قادرون على تقديم إسهام كبير في رأس المال الاقتصادي للأمة، أثناء متابعة أبحاثهم إما في المجال الأكاديمي أو في غيره من المجالات.

كل هذه النقاط سيتم تناولها في الجزء القادم لكن مما سبق يتضح أن معظم التقاليد التي كانت سائدة سابقاً فيما يتعلق بدرجات البحث، بما فيها تلك التي كانت سارية منذ عقد من الزمن، لم تعد مقدسة [3].

التغيرات على صعيد السياسة المتبعة والنظرة السائدة حيال درجات البحث والتعلم لدى طلاب البحث

تغيرات طالت أعداد الطلاب وطبيعة البرامج الأكاديمية العليا في مجال البحث،

عبر العقد الأخير من القرن العشرين أفصح الباحثون عن تحديهم للنمط التقليدي السائد الذي كان مقتصراً على[4]طلاب البحث الشبان والمتفرغين والحاصلين على تمويل كامل، في الوقت الذي بدأت فيه سياسة الحكومة تركز على توسيع الإسهام في التعليم الجامعي بشكل عام. وفي الوقت ذاته، دفعت الظروف الاقتصادية الجامعات إلى التفكير بزيادة أعداد الطلاب في المنظومة وعلى المستويات كافة، مع التركيز على مستوى الدراسات العليا الذي يفرض رسوماً مرتفعة. وبالتالي، أدى ذلك إلى التحاق المزيد من طلاب البحث

1- Weil 1997

2- Zuber-Skerritt & Ryan 1994

3- Green & Shaw 1999

4- e.g. Denicolo & Pope 1999, Deem & Brehony 2000

obeikandl.com

الأكبر سناً من غير المتفرغين والحاصلين على تمويل من رب العمل أو تمويل ذاتي. وهؤلاء الطلاب كانوا من داخل البلاد أو من بلدان الاتحاد الأوروبي أو من وراء البحار. لقد جاء مفهوم الإدماج بمضامين جديدة لا تقتصر على مجرد إشراك أفراد المحيطات «غير التقليدية» في الاتجاه النظامي السائد[1]، والسماح لهم بمتابعة دراساتهم العليا عن طريق البحث، بل تعدت ذلك إلى التأثير على تدريب ودعم طلاب البحث، خاصةً وأنّ الإشراف على البحث في مرحلة الدراسات العليا كان يقوم سابقاً على نشاط مكثف يحتاج لجهود كلا الطرفين في الوقت الذي تنوعت فيه برامج التدريب من حيث النطاق والعمق اللذين كانا يميزانها داخل الجامعات وفيما بينها.

غير أن هذا كان مصحوباً بتكاثر أبحاث الدكتوراه القائمة على «الممارسة» و«التدريس النظري» التي كانت تتميز بالافتقار إلى عنصر البحث العملي[2]. ومرة أخرى، استدعت تلك التغيرات توجيه الاهتمام إلى أنماط ملائمة من التدريس والتعلم والتقييم بما ينسجم مع حاجات الطلاب وأرباب العمل. لكن كان من الصعب تحميل المناهج في الاختصاصات المختلفة مواد تدريسية إضافية، مع المحافظة على التوازن بينها وبين عنصر البحث. ومازال الجدل قائماً على خلق نوع من التكافؤ بين هذين العنصرين في مختلف أبحاث الدكتوراه[3].

من الناحية العملية، تحتاج تلك التغيرات التي طالت تجارب الطلاب وأعدادهم وأهداف البرنامج التعليمي إلى بعض الدراسة من حيث مدة التدريس وساعات الحصص الدرسية، إضافة إلى محتوى المقررات التعليمية والمنهجيات المتبعة فيها. كما يستدعي الأمر الاستمرار بتقديم الدعم الفكري لطلاب البحث بهدف إبراز القيمة الشفافة لعنصر «المال». ذلك أن التمويل الذي تقدمه المؤسسات العامة لأقليات من الطلاب يحتاج إلى تنامي الشعور بالمسؤولية، في الوقت الذي يصبح فيه الممولون من القطاع الخاص وأرباب العمل وحتى الطلاب أنفسهم أكثر اطلاعاً وبالتالي، أكثر تأنياً في الاستثمارات غير المجدية.

1- Parry 1998, Eraut 2000

2- Winter et al. 1997, Humphrey and McCarthy 1999

3- Usher 2002

تسريع التغيير في سياسات تسيير المنظومة

استجابة للتطورات المذكورة آنفاً، من جانب، واستجابة لتزايد المتطلبات من داخل المنظومة الأكاديمية أو خارجها وخاصة تلك التي تعكس حاجات الصناعة والاقتصاد[1]، من جانب آخر، انطلق تيار أوروبي عام يدعو لإجراء التغيير على مستوى سياسات الحكومة المتبعة في المنظومة[2]. ففي المملكة المتحدة أسهمت دراسة وينفيلد[3] ومراجعة هاريس[4] في تعديل الخطط الموضوعة لتغيير أهداف وبنية وعملية التعليم في مرحلة الدراسات العليا عن طريق الدراسات البحثية. وبذلك، أصبح من الواضح مع نهاية القرن العشرين أنه لم يعد من الكافي بالنسبة لطلاب البحث أن يصبحوا متمكنين في مجال اختصاصهم أو ضليعين في الفلسفة والطرائق المرتبطة بمشروعاتهم المحددة. أصبح من المفترض بهم أيضاً أن يتمكنوا من إبراز مهارات بحث أوسع تطال سلسلة من المنهجيات والتقنيات بعد أن رفدتهم مؤسساتهم بالدعمين العملي والفكري لاكتساب تلك المهارات.

حتى المؤسسات نفسها أصبحت بسرعة أكثر دراية بضرورة الانسجام الداخلي في الإشراف وبالحاجة للشعور بالمسؤولية تجاه الهيئات الخارجية في عمليات الإشراف بداخلها. فعبر التسعينيات، أقدمت معظم المؤسسات على تأسيس أنماط مركزية لمراقبة التقدم الحاصل على هذا الصعيد، بينما اتجهت عدة مؤسسات لأبعد من ذلك عبر تأسيس كلية أو أكثر لطلاب الدراسات العليا، وكان ذلك قد جاء استجابة للاهتمام بتحسين معدلات الالتحاق بما ينسجم مع التزايد في أعداد وتنوع الطلاب، وفي الوقت نفسه للإقرار بضرورة عزل طلاب البحث.

في العام 1999، قامت هيئة ضمان الجودة بنشر «مدونة سلوك» ترتبط بالجودة والمعايير المتبعة في شهادات البحث والدراسات العليا، بينما قدمت مجالس التمويل معايير دقيقة للتدريب على الأبحاث لتلتزم بها المؤسسات التي تسعى للحصول على اعتراف ببرامجها

1- Laurillard in his book.

2- Gellert 1993, Denicolo 1998

3- Winfield 1987

4- Harris 1996

لأغراض التمويل. كما أن البحث نفسه أصبح يتجه بشكل متزايد إلى أبحاث الدكتوراه بشكل يساعد على توجيه صناع السياسات، حيث أصبحت معدلات التخرج، ومعايير انتقاء الطلاب وبرامج التدريب على الأبحاث وإجراءات الإشراف كلها محطّ الاهتمام[1] مع التوضيح المتزايد للتناقضات والفجوات والمواطن التي تعاني من إهمال. ففي مؤتمرات الجمعيات العلمية مثل جمعية الأبحاث في التعليم العالي[2] ومجلس المملكة المتحدة للتعليم في مرحلة الدراسات العليا[3] قدم الأكاديميون ورقات عمل ناقشوا فيها بشكل غير مسبوق تجاربهم في ميادين الإشراف والتدقيق في الشهادات البحثية، على سبيل المثال[4]. وبينما كانت هناك انتقادات واضحة على مستوى العامة وصناع القرار، على حد سواء، بدا الأمر وكأن النقاب قد رُفع ليكشف أن الوقت قد حان لاتخاذ مبادرات أكثر راديكالية.

سرعان ما بدأت تلك المبادرات تظهر بل تتكاثر بشكل كبير. ففي العام 2002 تم توزيع تقرير مجالس تمويل التعليم العالي في كل من إنكلترة واسكتلندة وويلز على كل مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، وكان التقرير يحمل عنوان «تحسين المعايير المتبعة في برامج البحث والدراسات العليا»[5]. وقد أخذ التقرير شكل وثيقة استشارية تهدف إلى مراجعة الممارسات الجيدة وتحديد دور ما سُمي بـ «عتبات المعايير»[6] والمؤشرات التي يمكن استخدامها لمراقبة الوصول إلى تلك العتبات. كما تم تنبيه المؤسسات إلى أن الحصول على التمويل أصبح مشروطاً بتحقيق الحدّ الأدنى من تلك المعايير. واستجابة لردات الفعل، تم نشر وثيقة استشارية إضافية في أيار 2003 اشتملت على عدة مراجعات هدفت إلى الردّ على مخاوف اللجان المحلية بخصوص: الأهداف الكمية التي لم تأخذ باختلاف متطلبات التدريب حسب الاختصاصات المنفصلة أو التي يُعدُّ تحقيقها أمراً صعباً في الوحدات الصغيرة، وقلّة الاهتمام بمتطلبات الطلاب غير المتفرغين أو الأكبر سناً أو القادمين من وراء البحار، والربط الواضح وغير الملائم بين درجة تقييم البحث في وحدة ما، وجودة الدعم المقدم للبحث في مرحلة الدراسات العليا.

1- e.g. Hockey 1994, Black et al. 1994, Burgess 1996, Acker 1999

2- Society for Research in Higher Education

3- UK Council for Graduate Education

4- e.g. Delamont et al. 2000, Tinkler and Jackson 2000, Hartley and Fox 2002, Denicolo 2003, Denicolo in press

5- Metcalfe et al. 2002

6- عتبات المعايير: threshold strandards الحد الأدنى المطلوب من المعايير الموضوعة

بينما بعد تم الربط بين مضامين الدليل الختامي للسياسة الموضوعة والمضامين المطروحة في: الورقة البيضاء التي جاءت بعنوان «مستقبل التعليم العالي»[1] ، وتقرير روبيرتس الذي حمل عنوان «أسس النجاح»[2] والكتاب الموجه من هيئة اللجان الأوروبية إلى المجلس والبرلمان الأوروبي بعنوان «الباحثون في المنطقة الأوروبية للأبحاث»: مهنة واحدة وفرص عمل متعددة (2003). كل من الوثائق المذكورة آنفاً أكدت على الحاجة لتغيير طريقة إعداد الطلاب المتخرجين للبحث مع اقتراح تركيز الاهتمام على تعزيز قابلية التوظيف لدى أولئك الطلاب أثناء التدريب على مهارات البحث الأساسية والمهارات الأوسع المرتبطة بقابلية التوظيف. وإضافة إلى اقتراح ضرورة تعزيز جوانب التدريب بشكل كبير في مختلف ميادين القطاع وجعل التمويل مشروطاً بتحقيق ذلك، أكّد كل من التقارير على الأهمية المحورية لإشراف عالي الجودة.

الأثر الناتج على مستوى التعلم والتدريس

لقد كان لتسريع التغيير في كيفية إدارة درجات البحث والدراسات العليا أثرٌ مباشرٌ على ثلاث مجموعات من الأفراد شملت: الطلاب والمشرفين والمسؤولين عن تصميم وتطبيق برامج التدريب. سأقوم في البداية بإعطاء فكرة عن التغيرات التي طالت برامج التطوير/التدريب بالنسبة للطلاب وكادر التدريس على حد سواء وبعدها سألقي الضوء على استجاباتهم للعملية ومخرجاتها.

التطورات على صعيد التدريب والدعم

عبر الخمسة عشر عاماً المنصرمة، واظبت المؤسسات على مراجعة وتعديل الإشراف المقدم لدعم طلاب البحث على عدة مستويات وبما ينسجم مع الظروف الموضحة أعلاه؛ إذ حصلت نقلة مستمرة تميزت بابتعاد المشرف عن التدريب الفردي لطلاب البحث على نطاق صغير وصولا إلى تقديم برامج تدريب واسعة النطاق على مستوى القسم المعني، والكلية وحتى

1- The Future of Higher Education, DFES 2003a

2- Set for Success, Roberts 2003

على مستوى المؤسسة ككلّ. وبحلول العام 1990 كان من المتوقع أن يستفيد معظم الطلاب من التدريب على مهارات البحث الأساسية ضمن تخصصاتهم برفقة نظرائهم من التخصصات المختلفة، على الأقل في عامهم الأول. بعد ذلك بدأ ذلك التدريب يتسع من حيث النطاق استجابة لمتطلبات مجالس التمويل.

وكما وضحنا سابقاً، فقد شهدت بعض المؤسسات تأسيس كليات لطلاب الدراسات العليا، على الرغم من انتهاجها نماذج مختلفة في ذلك: إذ جاء بعضها على شكل منظمات على مستوى المؤسسة الأكاديمية، بينما بقي بعضها الآخر مقتصراً على كليات محددة ضمن المؤسسة. وعلى الرغم من أن الهدف من ذلك هو تحسين التعليم في مرحلة الدراسات العليا، غير أن هذا لم يمنع من السماح لبعضها بممارسة نوع من الرقابة الإدارية على نطاق واسع، في حين ركَّز بعضها الآخر على البرامج الأكاديمية أكثر من أي شيء آخر[1]. أياً كان النمط المتبع، المهم في الأمر هو أن الجانب «النظامي» للتدريس أصبح يتألف مجدداً من عدة «طبقات» عامة، حيث تم تصميم ساعات دراسية لمجموعات كبيرة من الطلاب تقوم على تناول موضوعات عامة، بينما تم تناول الموضوعات ذات الأبعاد التخصصية المحددة ضمن مجموعات أصغر تولى فيها المشرفون مسؤولية ربط التعلم بالمشروعات المحددة لطلابهم.

على الرغم من أن الدافع الرئيس وراء ذلك هو ممارسة تدريس واسع النطاق يتناول الموضوعات بشكل أعمق وفاعلية أكبر، إلا أنه تجاوز ذلك على مستوى تجارب الطلاب في ضوء الفوائد المتوقعة من هذا التغيير في نمط التعليم، حيث ساعد ذلك على توليد الفرص نتيجة لمشاركة الطلاب في نطاق أوسع من الفلسفات والطرائق المنتهجة وبالتعاون مع عدد أكبر من الخبراء في الموضوع المطروح. علاوةً على ذلك، فقد أسهم الأمر في التخفيف من «الانعزالية» التي كانت تطبع بحث الدكتوراه نظراً لاحتكاك طلاب البحث مع نظرائهم أثناء الحصة الدرسية، على الأقلّ، مع أن حاجات الطلاب غير المتفرغين قلما كانت تؤخذ في الحسبان في هذا الخصوص. لكن على الرغم من التشجيع العام ضمن القطاع على تقديم جلسات ذات نمط تفاعلي يتوخى مركزية الطالب (حسب طريقة المنهجيات البنائية التي

1- UKCGE 1995

وصفها باود في هذا الكتاب)، يبدو أن هذا ما زال بحاجة للوقت ليصبح مألوفاً في جلسات التدريب لكل أبحاث الدراسات العليا، بما فيها الاختصاصات القابلة لذلك أكثر من غيرها مثل اختصاص التربية.

في إحدى الورشات السكنية التي عقدت مؤخراً بتمويل من الرابطة البريطانية للبحث التربوي[1] أسفنا للسماع بأن عدداً كبيراً من المشاركين من المؤسسات المختلفة في المملكة المتحدة اشتكوا من عدم حصولهم في الماضي على فرصة كافية لمناقشة الأمور مع أقرانهم، أو حتى مع الخبراء الأكاديميين المشرفين عليهم (قارن هذا مع الوصف الذي قدمه ماكونيل في الفصل السابع لعملية التعلم من حيث إسهاماتها في دخول العالم الاجتماعي ومع ما وصفته لوريلارد في الفصل السادس بالتشجيع على العمل ضمن بيئة تدريب اجتماعية). وقد دهش بعضهم من تحمس الخبراء لتقديم المساعدة ومدى استجابتهم في ورشة العمل. ذلك أن تجاربهم السابقة اقتصرت على النمط التقليدي من البيداغوجيا التلقينية التي كانت تفرض عليهم تجرّع كؤوس الحكمة التي كان يسقيهم إياها مدرسون انعدم لديهم الشعور بالمبالاة. من جانب آخر، تحدث الخبراء المنتمون لمؤسسات مختلفة عن استمتاعهم بمشاركة أولئك الطلاب في النقاشات وعن التحفيز الذي قدمه الطلاب أثناء طرح أسئلتهم الثاقبة، وما إلى ذلك من إيجابيات، وفي تلك الأثناء كانوا يلمحون إلى الضغوط الزمنية والتضارب في الواجبات المفروضة عليهم التي كانت تميز الطريقة التقليدية للتفاعل مع الطلاب. وهذا يلقي الضوء على جوهر الموضوع؛ إذ لم يبد أن هناك افتقاراً للرغبة بتحسين التجربة التربوية لطلاب البحث في مرحلة الدراسات العليا، فالمشكلة تكمن في عدم توافر الوقت الكافي لدى الأكاديميين ضمن برنامج أكاديمي مكثّف، بما يمكنهم من تنفيذ تقنيات تعليمية ملائمة أو تطوير التقنيات المتاحة، وهذا يعود إلى تزايد الأعباء الإدارية المفروضة عليهم، إضافة إلى مسؤوليات الإنتاجية البحثية.

إنّ الحاجة لإجراء المزيد من التدريب لكادر التدريس لا تقتصر فقط على برامج التدريب البحثية دون غيرها؛ ذلك أن المشرفين أنفسهم يعانون منذ زمن من معاملتهم

1- British Educational Research Association

كـ «أصناف مهملة»[1]، إذا صحّ التعبير. ومن المعروف أن تدريب ودعم المشرفين تعرض لإهمال كبير في مختلف مراحل تطوّر التعليم[2]، طبعاً باستثناء بعض الحالات الخاصة[3]. بيت القصيد هنا هو أن الحصول على شهادة بحث أو تجربة بحث مكافأة لها يجب أن يكون كفيلاً بإعداد المعني لمهمة الإشراف على الآخرين في ميدان الاختصاص البحثي. كان النمط السائد بالنسبة للطلاب/الباحثين الجدد وبالنسبة للمشرفين الجدد يأخذ شكل «التلمذة»[4] التي تفترض إمكانية تدريب المبتدئين على اكتساب المهارات ومعرفة أسرار المهنة عن طريق تعلمها بشكل رئيس من مشرف وحيد، بالنسبة للطلاب، وخبير مختصّ، بالنسبة للمشرفين، ويتم ذلك عبر الوسائل التقليدية في «نقل المعرفة». غير أن المشرفين المتمرسين يدركون متطلبات المهمة التي هم بصددها والتعقيد الذي تنطوي عليه، بما في ذلك من حواجز عليهم القفز من فوقها[5]، وبهذا يصبح نموذج التلمذة غير كاف بالنسبة لهم. فبعد أن أصبحت مؤهلات و/أو تجارب البحث شروطاً أساسية للإشراف الجيد، إلا أنها لم تعد كافية.

منذ تقرير هاريس (1996) بدأت المؤسسات بتطوير آليات لدعم وتطوير المشرفين الذين يقومون بالبحث. فكما هو الحال في تدريب طلاب البحث، تم تطوير عدة نماذج لدعم المشرفين نتيجة اتباع منهجيات اتخذتها المؤسسة لتطوير الإشراف على مستوى الكليات والأقسام والاختصاصات المختلفة. وبشكل عام، كان الإشراف يتم بطريقة عفوية وغير منظمة نسبياً أو، في حالات أخرى، بطريقة منظمة ويتمتع بالاعتمادية. ويُعدُّ المجلس العلمي للأبحاث الحيوية

1- 'neglected species' (Knowles 1978)

2- Elton and Pope 1989

3- e.g. Delamont et al. 2000, Holbrook and Johnston 1999, ZuberSkerritt and Ryan 1994

4- ونجاح ويطلق عليه أيضاً اسم «مجاورة المعلم» وبرامج التلمذة يأتي في المرحلة التي تفصل بين مرحلة التخرج ودخول سوق العمل مفهوم التلمذة عبارة عن اتجاه حديث من التدريب العملي للخريجين كي يصبحوا قادرين على مزاولة مهنتهم بفاعلية

5-Clegg and Gall 1998, Denicolo et al. 1999, Denicolo and Pope 1999

وأبحاث التقانة الحيوية[1] من المؤسسات التي لعبت دوراً قيادياً في برنامج التدريب والاعتماد للمشرفين على أبحاث الدراسات العليا[2]. وعلى الرغم من وجود تقارير نشرت عن عدد من المبادرات الفردية على هذا الصعيد، غير أن الدراسات التي أجريت حتى تاريخه لم تقم بمحاولة لتقييم النجاح النسبي للنماذج المتعددة.

تعدُّ النظريات الفلسفية التربوية التي غذت تلك التطورات في مجال تدريب المشرفين انتقائية، في الوقت الذي يبدو فيه أن عدداً قليلاً من البرامج المطبقة يعتمد على نظريات التعليم/والتعلم الخاصة بعوالم أخرى من الممارسة التربوية[3]. إلا أن هناك مادة علمية ضخمة فيما يتعلق باستمرارية التطوير المهني لدى الأكاديميين/المدرسين[4] تدعو لانتهاج «الممارسة النقدية». وهذا ما تدعمه مجموعة من الأبحاث التي توضح الوسائل الملائمة لتطوير المهارات المطلوبة وتنصح بعدد من آليات الدعم للوصول إلى ذلك[5]. من المقلق والمؤسف أن تأخذ النظرية والممارسات المطروحة عن تدريب المعلّمين في التعليم العالي كل هذا الوقت لتنتشر داخل المنظومة الخاصة بها. على سبيل المثال، يجادل شفارتس[6] أن الوقت قد حان كي تهتمّ نظريات علم النفس بالأبحاث الخاصة بها، كما يتمّ في الاختصاصات الأخرى، وذلك عن طريق انتهاج مفهوم التعلم الفاعل والقائم على حلّ المشكلات[7] في التعامل مع الطلاب ما دون مرحلة التخرج. لكن في الكتاب الحالي، تلاحظ ستيفاني أن هناك صعوبة في تشجيع كوادر التدريس المتمرسة على التحليل والتطوير المستمرّ لمنهجيات التدريس لديها.

هذا النوع من الدراسات والأبحاث بما فيها تلك المتعلّقة بالتعلّم التجريبي كفيل بسدّ حاجات المهتمين بتصميم دورات تدريب على البحث للخريجين. كما يُعدُّ مفيداً للطلاب

1-Biotechnology and Biological Sciences Research Council

2-Training & Accreditation Programme for Postgraduate Supervisors (Cryer and Mertens 2002)

3- MacDonald and Wisdom 2002

4- Van Manen 1991, Cowan 1998, Clegg et al. 2002

5- Schon 1983, Schon 1987, Mezirow 1990, Clandinin and Connelly 2000

6- Schwartz

7- See Boud's chapter again

أنفسهم المطالبين بتجميع ملفات للتطوير الذاتي أو المهني[1]، عبر التعلم الموجه ذاتياً، أو سجلات لتقييم تعلّمهم لمهارات البحث العامة والقابلة للنقل.

حسب تحليل حاجات التدريب ، فإن ملفات التطوير الذاتي والمهني تلك هي جزء من إطار الإستراتيجية الموضوعة على ضوء السياسات التي اقترحت في الوثائق المشار إليها في الفِقْرة السابقة التي كان قد اقترحها على الجامعات كاميرون[2]؛ رئيس مجموعة تدريب طلاب الدراسات العليا التابعة لمجالس البحث في المملكة المتحدة[3]. فلكي يحصل الطلاب على دعم لحاجاتهم التنموية لا بدّ من أن تزودهم المؤسسات بالتدريب على المهارات المرتبطة بالعمل (مثال: إدارة البحث، مهارات الاتصال والتفاوض، حقوق الملكية الفكرية، التشبيك والعمل كفريق). وحسب ما هو مذكور في الوثائق، فإن هذا التدريب عبارة عن أسبوعين إضافيين في عام الالتحاق ببرنامج التدريب على البحث، والموضوعات التي يتم تناولها في جلسات التدريب هي الموضوعات التي عرّفتها وثائق المملكة المتحدة والبلدان الأوروبية بـ «مجالات المهارات التي لا يجدها أرباب العمل الحاليون متوافرة في الطلاب الحائزين على شهادة الدكتوراه». هناك اعتقاد بوجود مبالغة في التأكيد على إعداد الباحثين في التحضير لبحث أكاديمي، مع التلميح الضمني بأنّ هذا كفيل بتعزيز استقلالية الطالب لكنه ينطوي على إهمال الجانب التشاركي في البحث (وهذا يذكر بالصورة القديمة لباحث يعمل في برجه العاجيّ!).

هذا يطرح رابطاً إضافياً بين حاجات تدريب الطلاب وحاجات تدريب المشرفين. فكل الوثائق الأخيرة التي استشهدنا بها فيما سبق تتضمن توصية باستبدال ترتيبات الإشراف المنفرد بإشراف يقوم على دعم الطالب بفرق أو لجان للإشراف. وفي الحقيقة، فإنّ السبب في ذلك لا يقتصر على طبيعة الأبحاث الجديدة التي أخذت تتجه بشكل متزايد إلى التعدد في الاختصاصات والتداخل فيما بينها، بل هو أيضاً مرتبط ببعض المشكلات التي تطرأ عندما يتعرض المشرف إلى المرض أو يضطر لترك عمله أو حتى عندما تصبح العلاقة بين الطالب والمشرف غير مرضية. وعلى الرغم من أن معظم المؤسسات الحالية وضعت سياسية تطالب

1- Personal/professional development profiles

2- Cameron 2004

3- The Research Councils UK Postgraduate Training Group

المشرفين الجدد بالعمل مع أحد الزملاء المتمرّسين إلى أن يتموا التجربة الأولى بنجاح، إلا أن القليل من الأكاديميين عاش تجربة الإشراف المشترك ضمن مجموعة أوسع، وربما يجدر بأولئك تطوير إستراتيجياتهم ومهاراتهم في آنٍ واحد للقيام بذلك. وكما هو مذكور في الورقة البيضاء التي صدرت عام 2003 [1]، فإنّ كل هذه التغيرات التي نادت بالتدريب على البحث لطلاب الدراسات العليا وتقديم الدعم لهم تشكل تحولاً جذرياً عن الممارسات والمواقف التقليدية.

معاصرة التطورات والاستجابة لها

النقطة الأولى التي يجب طرحها في هذه الفِقْرة هي اللغة المستخدمة في الوثائق. فالزملاء الذين يُعدُّون من المتحمسين للتحول الجذريّ في التعلم والتعليم لدى طلاب البحث والدراسات العليا يأسفون بأنّ المفردات المهيمنة على كل الوثائق الخاصة بالسياسة الموضوعة مؤخراً كفيلة بوضع الحواجز أمام التنفيذ؛ ذلك أنها مشتقة من الحقل المهني المعني. والوصف الذي قدمته عن التغيرات في السياسة المتّبعة يعكس طبيعة تلك اللغة الاصطلاحية المستخدمة في التعبير عن روح تلك الوثائق. هناك بعض الأمثلة التي يمكن الاستشهاد بها من الوثائق نفسها لتوضح ذلك الخلل مثل: «الانتفاع من موهبة طلاب الدراسات العليا»، و«الاستثمار في البحث»، و«السوق الأكاديمي»، و«تحليل حاجات التدريب»، وهكذا دواليك. هذا ما يؤكد أكثر على الحاجة لاستخدام لغة استقرائية إذا كان لنا أن نتجنب عزل الزملاء عند نشر هذه الأفكار والسياسات فيما بينهم.

هناك أيضاً بعض العوائق الأخرى التي تقف في طريق التغيير، كما أثبت البطء والتلكّؤ في اعتماد التوجيهات الخاصة بالسياسة. وقد ألمحنا سابقاً إلى أحد الحواجز المعرقلة ألا وهو الاستمرار والمواظبة على إثقال كاهل الأكاديميين بالمزيد من الأدوار والمسؤوليات على مستوى ما دون التخرج وبرنامج الماجستير التدريسي، والآن على مستوى البحث في مرحلة الدراسات العليا.

1- DFES 2003a

فغالباً ما يفصح الزملاء في القطاع عن نقطتين أساسيتين تعدُّان من المخاوف المشتركة فيما بينهم. ترتبط النقطة الأولى بالمساواة في تقديم الدعم والتدريب لكل الطلاب المسجلين للحصول على درجات عليا عن طريق البحث؛ إذ تقوم السياسات الحالية على تقديم تمويل إضافي فقط للطلاب الحاصلين على تمويل مجلس البحث الذين لا يمثلون إلا نسبة ضئيلة من إجمالي طلاب البحث ضمن أي مؤسسة من المؤسسات. غير أن هناك توقعات عامة بإيجاد الوسيلة لتقديم مثل فرص التعلّم تلك لكلّ الطلاب. وفي النقاشات الأولية مع ممثلي مجالس التمويل (تحت برنامج المملكة المتحدة للخريجين لعام 2004)، تمّ طرح اقتراحات تفيد بتقديم المزيد من الدعم المالي في البرامج المختلفة، وذلك بالاستفادة من مبدأ التحفيز لتشجيع عدد إضافي من الممولين والجهات الخيرية وأرباب العمل؛ كي يقدموا إسهامات أعلى، على سبيل المثال. على الرغم من أنّ تلك الاحتمالات قابلة للدراسة إلا أنها تتطلب وقتاً كي تدخل حيز التنفيذ في الوقت الذي تحتاج فيه البرامج للاستمرار والتخطيط. كما أنّ اتخاذ مثل هذه الخطوة المحتملة يقوم على تجاهل الطلاب الممولين ذاتياً وإهمال النظر في التشعبات الناتجة عن طرح التمويلات خارج البلاد في بيئة يحكمها التنافس العولميّ.

أما التخوّف الثاني الذي عبرّ عنه الزملاء فهو أن الطلاب سيتعرضون لتشتيت انتباههم عن جوهر المشروعات التي يقومون بها نتيجة للواجبات الأخرى المتعددة المفروضة عليهم. وهذا سيترك انعكاساته على جودة المشروعات التي ستتراجع أو ربمّا تستدعي الحاجة لتمديد مدد التسجيل لسدّ حاجات التعلّم الإضافية، بما سيكون لذلك من مضامين خطيرة ترتبط بمعدّلات الإتمام في الأقسام (أي متابعة الدراسة). كما أن هناك تذمراً متزايداً من التنوع في الخبرات المتوافرة ضمن الوحدات الصغيرة لسدّ حاجات البرامج الأكاديمية. وعلى الرغم من أنّ الزملاء على معرفة بالخطاب التربوي الذي يدعو للوصول إلى الحدّ الأدنى من المعايير المطلوبة عبر التعاون بين الأقسام أو المؤسسات، غير أن هناك مقاومة مبرّرة لما يُعدُّونه إلغاء لاستقلاليتهم خاصة؛ ظناً منهم أن شركاءهم المحتملين قد يتحولون إلى منافسين سواء كانوا طلاباً أو أكاديميين يعملون في الاختصاص نفسه. وقد ينظر بعضهم إلى الأمر على

أنه نوع من «التعاون مع العدوّ» وهذا شبيه بالنتيجة التي توصل إليها آشويل[1] عن وجود أكثر من فريق متعدد المهن في الخدمات الصحية والاجتماعية. وبالمثل، قد تصدر المقاومة عن المهنيين المتمرسين الذين لا يتقبلون فكرة «افتقارهم» للمهارة وحاجتهم «للتدريب». فأولئك الذين رأوا بأمّ أعينهم كيف أن الكثيرين من طلاب الدكتوراه شقّوا طريقهم إلى النجاح بعد استخدام منهجيات وطرائق «مجربة ومطبّقة مسبقاً» قد لا يرون أيّ جدوى في فرض هذا التغيير، ما لم يتم إشراكهم بشكلٍ فاعل باستخدام حجة نظرية مقنعة، بدلاً من اللجوء إلى حجَّة اقتصادية.

هناك أيضاً حاجة لإطلاع الطلاب على مضامين التغيير وإقناعهم به. فعلى الرغم من أن الكثيرين منهم يرحبون بأنماط التدريس والتعلّم التي تقرّ بإمكاناتهم بصفتهم أفراداً راشدين ومتمكّنين قادرين على تعلّم الكثير والإسهام بالكثير، إلا أنه من غير الواضح هل كانت تلك الأنماط ستجد طريقها إلى التنفيذ في البرامج الجديدة على ضوء الاستعجال ومحدودية الموارد في إدارة برامج تنسجم مع توجيهات الحكومة؟ أضف إلى ذلك أن الطلاب لا يُعدُّون مجموعة مؤثرة. فمن بين الأمور الأخرى التي يقومون بها، يجب عليهم متابعة درجات البحث لتحقيق أغراض مختلفة في الوقت الذي تشدهم فيه تجاربهم السابقة في التعليم العالي إلى منهجيات تعلّم متباينة. على سبيل المثال، قد يقبل بعضهم على دراستهم الجديدة بتلهّف أكيد للاستفادة من كل فرصة تعلم يحصلون عليها، بينما ينظر بعضهم الآخر إلى درجة البحث على أنها فرصة لتكريس اهتمامهم لقضية بحث ملحّة بالنسبة لميدان العمل المهني لديهم. وبالنظر إلى الثقافة التي اكتسب منها الطلاب تجاربهم السابقة في التعليم العالي، نجد أنهم مستعدون بطرق مختلفة لممارسة التعلم الموجه ذاتياً، والذي وصف بأنه «حجر الأساس في تطوير ملفات التطوير الذاتي والمهني». في الماضي، كان الإشراف الفردي يقدم الوسيلة للتطور التدريجي تجاه استقلالية البحث بدءاً من نقطة انطلاق الطالب الفرد وبناءً على سرعته/ها الخاصة. إلا أن هذا قد يكون صعب المنال إذا ما أردنا تطبيقه على برامج البحث العامة والتخصّصية وبوجود فريق إشراف أكبر.

1- Ashwell (2003)

لقد اقتصر القسم الحالي على معالجة بعض القضايا التي طرحت على المشاركين فيما يتعلق بالتغيرات الحديثة الخاصة بالسياسة المتبعة ودراسة التعلم لدى طلاب البحث والدراسات العليا، ومن المؤكد أن هناك المزيد من القضايا التي ستنشأ بعد أن تتم ترجمة السياسة إلى ممارسة.

المستقبل: ما يمكن تحقيقه وما يجب تحقيقه؟

لا بدّ أنّ المرحلة التي نعيشها مليئة بـ «التحوّلات المثيرة» ، بكل ما في ذلك من معنى جاء به المثل المطبق في الطقوس الصينية[1]. فمنذ عشرين عاماً، لم تلق الصرخات العالية التي أطلقها القليل من المتحمسين لتحسين التعلم لدى طلاب الدارسات العليا والدعم المقدم لهم وللمشرفين عليهم آذاناً صاغية داخل المؤسسات الأكاديمية أو خارجها. فجأةً، يبدو وكأن قوى خارجية التقطت ترددات تلك الأصداء، أو على الأقل تلك التي كانت تترنم بضرورات الظروف الاقتصادية الحالية مما جعل هذا القطاع الذي كان مهملاً فيما مضى نقطة التركيز في التغيير الجذري.

أما بالنسبة للأثر الإيجابي الذي سيتركه هذا التغيير على تعلّم الطلاب فهو يتوقف إلى حدّ كبير على كيفية تنفيذه. كنت أنا وزملائي الذين شاركوا بشكلٍ جوهري في تطوير وتقديم الدعم لهذه الفئة من الطلاب من بين الذين رحبوا بأُولى الدلالات، التي كانت تشير إلى الاهتمام بحاجات أولئك الطلاب والجهود المبذولة لتحسين الدعم المقدم لهم عبر «مدونات الممارسة» وما إلى ذلك من أمور. وكان فرض حدّ أدنى من المعايير الخاصة بالتدريب والدعم خطوة أخرى في الاتجاه الصحيح. لكن يبدو أن القصص الملفّقة عن الإهمال الذي يعاني منه طلاب البحث أثناء العمل على أبحاثهم بمستوى متدنٍ من الدعم الذي يحصل عبر إشراف غير منظم وعلى مدد متباعدة أصبحت جزءاً من الماضي. حيث حلّ محلها «شبحٌ» جديد، على الأقل من وجهة نظر بعض الأكاديميين، يقوم على التخوّف من الطريقة الحديثة في «الإنتاج الجماعي» للباحثين وتدريبهم عبر سلسلة من المقررات المعدَّة مسبقاً أو الأطر

1- May you live in interesting times

الجاهزة كي يقوموا بإنجاز مهام تخدم الاقتصاد... ربما يكون هذا مثالاً آخر على المذاق «الحلو والمرّ» للنجاح الذي تحدث عنه باود في الفصل الثاني من الكتاب.

إلا أن ذلك لا يحصل إلا في أسوأ الحالات، تماماً كما هو الحال بالنسبة للطلاب الذين يعانون من «الإهمال» الذين يشكلون حالات خاصة أو أمثلة محدودة جداً، حيث تكشف القراءة المتأنية لنصوص الوثائق المشار إليها عن نيَّات جديرة بالثناء مفادها أن: يستفيد الطلاب من فرص التدريب بهدف التطوير الذاتي والمهني وأن يحصلوا على الدعم الكفيل بتحويلهم إلى باحثين مرنين ومتزنين بما يمكنهم من صقل مهاراتهم عبر معرفة طريقة التعامل مع مشكلات وظروف البحث المستمرة في التغيير.

لتحقيق تلك الأهداف هناك حاجة للقيام بالكثير من الخطوات التي تتعدى تقديم البرامج الأكاديمية والتأكيد على الالتزام بها وضمان تمويلها في المستقبل. فبدلا من ذلك، لا بدّ من إجراء دراسة متأنية للكثير من المسائل المترابطة. وإذا أردنا تصنيف تلك المسائل وفقاً لترتيب تصاعديّ نسبياً، نجد أنها تشتمل على: كيفية خلق منهجية متكاملة ومستديمة لدعم طلاب البحث ضمن المؤسسات، كيفية تحويل التغيير إلى تطوير، البناء على الركائز الجيدة في المنظومة بدلاً من استبدالها، الاستفادة من الأفكار المفيدة التي تشتمل عليها وثائق السياسة وطريقة نقلها للأجيال الحالية والقادمة من الطلاب وكوادر التدريس، كيفية الربط بين تعلم المهارات، من جهة، وتعلّم البحث وممارسته، من جهة أخرى، عبر تطوير إستراتيجيات تعليم وتعلّم فاعلة/تجريبية، كيفية تطويع الإجراءات الداخلية والمعتمدة وطنياً لتوفير الوقت الملائم لعملية الإشراف وتطوير مهارات الإشراف في آن واحد مع التأكيد على تقديم الحوافز للمشرفين للمشاركة في تلك النشاطات.

ويجب أيضاً الاهتمام الدقيق بالمضاعفات الناتجة عن توسيع وزيادة عدد مجالات التعلم التي تخضع لمشاركة طلاب البحث، خاصة وأن هذا يُعدُّ من الجوانب غير المستكشفة نسبياً. إحدى تلك المضاعفات ترتبط بالوقت المطلوب لتحقيق مطلب إضافي من مطالب التعلم إضافة إلى إتمام مشروع البحث الذي من المفترض أن يقدم إسهاماً حقيقياً في المجال

المعرفي. وهناك أيضاً الجانب المرتبط بمعدلات إتمام البحث[1] (أي المتابعة والاستمرار) بين طلاب الدراسات العليا حيث شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً بخفض تلك المعدلات، ولهذا قد تكون هناك حاجة لمراجعة هذا المقياس. وعلى التوازي من ذلك، قد يكون هناك بعض الاهتمام بمعايير التقييم الخاصة بمنح شهادة الدكتوراه. حيث تشتمل المنشورات الحديثة[2] على مناقشة للغموض الذي يعتري المعايير المنشورة والتنوع في الجوانب التي يتم تناولها أثناء التقييم مع التنويه إلى أهمية كل منها في جامعات المملكة المتحدة. ومن المؤكد أن ظهور مبادرات التدريب الجديدة أسهم في تكاثر الأنواع المختلفة لدرجات الدكتوراه مما يستلزم إجراء جدل معمق وعلمي في قطاع التعليم عن متطلبات «الدكتوراه»، خاصة بهدف تبديد المخاوف من جعل التفكير النقدي يحتل المرتبة الثانية بعد المهارات العملية.

بالمحصلة، نجد أن التغيرات المتوقعة تعزّز أهمية الإشراف الذي تم تناوله من وجهة نظر طلاب البحث وتتجاوز بشكلٍ جذري النمط التقليدي للإشراف الذي توضَّح فيما بعد أنه أكثر عمومية. إلا أن الارتياح الأولي الذي شعرتُ به بعد أن أصبح هناك اهتمام بهذه المجموعة الخاصة من الطلاب والأكاديميين أفسده الخوف من أن تصبح المؤسسات مجبرة، لأسباب تمويلية، على اتخاذ خطوات تتمثل بإدخال مقررات جديدة، معدة على عجل لتصبح بمنزلة طلاء خارجي يخفي في طياته عيوب ممارسات بالية. لهذا، لا بدّ من تضافر الجهود بين كل المعنيين بتقديم وتطوير الدعم والتدريب لطلاب البحث في مرحلة الدراسات العليا، وذلك عبر المعالجة المدروسة لكل المضامين والتشعبات التي ينطوي عليها ذلك بهدف ضمان ترجمة السياسة إلى ممارسة عملية ومثمرة. وفي هذا المضمار تجدر الإشارة إلى الحكمة الرومانية التي تنصح بـ: اغتنام الفرصة بتؤدة، فمن تأنى نال ما تمنى.[3]

1- Submission rates

2- Denicolo 2003, Murray 2003

3- Seize the opportunity but make haste slowly.

obeikandl.com

الفصل الخامس

الطلبة غير التقليديين في التعليم العالي

بقلم: ويل بريدج

تمهيد

كما هو الحال بالنسبة لمعظم المسهمين في هذا الكتاب، بدأت مسيرتي في التعليم العالي بعد أن حصلت على شهادة جامعية ذات نمط تقليدي شعرت بأنها تركت في حياتي حيزاً كبيراً للبحث والتطوير والتحسين. لكن عندما أصبحت طالب دكتوراه مكنتني دراساتي البحثية بصحبة لويس إلتون من القيام بزيارتي الأولى إلى عوالم المنهجيات غير النمطية[1] في التعليم الجامعي. ومنذ ذلك الوقت توجهت إلى البحث في أوضاع المتعلمين غير التقليديين في التعليم العالي وأصبح هذا هو المجال الذي استقطب كل اهتمامي عبر العقود الثلاثة الماضية.

يُعنى الفصل الحالي من الكتاب باستكشاف مجالات التغيير الواسعة التي تركت أثرها على المتعلمين غير التقليديين منذ السبعينيات من القرن الماضي. كما ينوّه إلى بعض المجالات التي كان التغيير فيها بطيئاً أو ربمّا انحرف عن مساره. على سبيل المثال، عدم التوسع في أعداد الطلاب غير التقليديين بشكلٍ غير كافٍ أو كما كان ينبغي أن يحصل، بالإضافة إلى عدم التنوع في المحيطات السوسيو - اقتصادية والعرقية لتلك الفئة من الطلاب إلا مؤخراً. لقد حصلت تغيرات كبيرة في اهتماماتهم التخصصية ودوافعهم الرئيسة التي أخذت تميل إلى الاختصاصات العملية والتوجهات المهنية، على الرغم من أن التعليم العالي الحرّ للطلاب الأكبر سناً بقي محافظاً على سلامته في بعض المجالات. وفي الوقت الذي تحرر فيه بعض الطلاب غير التقليديين (الذين لدى معظمهم التزامات خارجية تفوق الالتزامات المترتبة على الطلاب الجامعيين ما دون مرحلة التخرج، الذين تتراوح أعوامهم بين 18-21 عام)

1- Boud et al. 1975

من السلبيات المعروفة لنظام التعلّم عبر المحاضرات[1]، حيث جاء التعلم عن بعد والتعليم المفتوح ليحلّ محل التعلّم النظامي بقضاء جزء من الوقت في الجامعة، غير أن ذلك التحرر لم يتحقق إلا عبر سلسلة من المبادرات التي كانت مشوبة بالعيوب والنواقص[2].

في السبعينيات من القرن الماضي كانت ممارسة التعليم الجامعي في المملكة المتحدة وبقية جامعات العالم تحكمها برامج التعليم ثلاثية الأعوام للطلاب المتفرغين ما دون مرحلة التخرج، الذين كانوا يشكلون 90% من إجمالي تعداد الطلاب في قطاع التعليم العالي في المملكة المتحدة، الذي بلغ ستمئة ألف طالب وطالبة حسب إحصاءات العام 1970 - 71[3]. لتحقيق الغاية من الفصل الحالي، سأعدُّ أن «المتعلمين التقليديين» في قطاع التعليم العالي يشتملون على معظم الطلاب المتفرغين ما دون مرحلة التخرج، والمتفرغين من طلاب الدراسات العليا القائمة على التدريس أو البحث، والطلاب المتفرغين في المعاهد الوطنية العليا لشهادات الدبلوم، وأخيراً الطلاب المتفرغين في الدراسات المهنية.

OMAR L.I.بالنسبة للبقية من الطلاب الذين سيتم تصنيفهم في خانة «غير التقليديين»، معظمهم تقريباً يخضعون لبرامج تعليمية قصيرة الأمد، أو من دون تفرغ أو كليهما، وهم يشكلون فئة واسعة التنوع تشتمل على:

- طلاب البحث غير المتفرغين من طلاب الشهادات الأولية والشهادات الثانوية.
- الطلاب الذين يدرسون في الخارج أو للحصول على شهادات خارجية - هؤلاء أيضاً بمعظمهم من غير المتفرغين.
- الطلاب الأكبر سناً الخاضعين لدورات التطوير المهني أو الراغبين بالحصول على تدريب إضافي في مجالات العمل الحديثة، أو الاستعداد لمواجهة الانحدار الكروي التراكمي للتحولات المهنية المرتقبة، خاصة ما يُعرف اليوم باسم «ثورة تقانة المعلومات».
- طلاب التعلّم عن بعد الذين يعتمدون على المراسلة أو عبر توظيف أسرع وسائل تقانة التعليم، كما هو الحال في التعلّم المبرمج.

1- Bligh 1971

2- Duke 1997

3- DfES/HESA data quoted in Jobbins 2003

بالنسبة للفصل الحالي، سأقوم بالتركيز بشكل رئيس على الطلاب الذين يتابعون تعليمهم عبر أنماط غير تقليدية من البرامج التعليمية، وأساليب التواصل الأكاديمي والدرجات الأكاديمية، مع التنويه إلى بروز المزيد من الجوانب غير التقليدية الخاصة بالتعليم العالي عبر العقود الثلاثة الماضية. ومن بين تلك الجوانب التغيير الذي طال أعداد الطلاب أنفسهم والظهور التدريجي لتنوع أكبر من الطلبة ضمن حقيبة التعليم التقليدية لدينا.

فيما يتعلق بهذا الجانب الثاني الخاص بمحيطات الطلاب غير التقليديين: برزت ثلاثة اتجاهات أساسية: نموّ أعداد الطلاب القادمين من وراء البحار، وارتفاع معدلات الأعمار بين طلاب الجامعات، ونموّ أعداد الطلاب الذين لم يلتحقوا بالجامعة عبر إحدى الطرق التقليدية المرتبطة بالأسرة أو البيئة للطالب، وذلك في ضوء ارتفاع معدلات المشاركة في التعليم العالي.

فمع بداية السبعينيات من القرن الماضي أخذت حقيبة البرامج غير التقليدية، والطلاب غير التقليديين في مؤسسة التعليم العالي، تشهد توسعاً في الوقت نفسه الذي رافق بروز جيل جديد من الأكاديميين الجامعيين، الذين أطلقوا على أنفسهم اسم «الفنيين التربويين»، من أمثال إلتون (1973) والباحثين التربويين مثل كلارك (1981).

ومنذ انطلاقة هؤلاء الباحثين الذين كانوا من أول الناشطين في مجال التعليم العالي، تمكنوا من استثمار الكثير من المجالات في مجال التخصيب الثنائي الاتجاه بين التعلّم وطرائق التدريس التي تم تطويرها لخدمة البرامج التعليمية والطلاب في النظامين التقليدي وغير التقليدي على حدٍّ سواء[1]. غير أنّ الدافع الأساسي وراء تقدم التقانة التربوية في التعليم العالي جاء من المصادر غير التقليدية. ومن الأمثلة على ذلك الحاجة لتأهيل الكوادر العاملة في شركات التكنولوجيا العليا (مثل زيروكس Xerox) وتدريبهم خارج الحرم الجامعي على ما استجدّ من تقانات عبر منهجيات التعلم عن بعد التي اعتمد بعضها على أولى ابتكارات التعلّم القائم على استخدام الحاسوب. بالنتيجة، وكما سأوضح في طيات الفصل الحالي،

1- Duke 1997

أصبح هناك ارتباط وثيق بين نموّ طرائق التدريس غير التقليدية في التعليم العالي، من جهة، وتزايد أعداد الطلاب غير التقليديين، من جهة أخرى، مع نقل بعض الابتكارات التي كانت وليدة النموّ الحاصل في طرائق التدريس إلى الاتجاه التقليدي بما فيه نفع البرامج الأكاديمية والطلاب في ذلك الاتجاه.

الاتجاهات السائدة

عبر العقود الثلاثة التي فصلت بين العامين 1972 و2002، شهد إجمالي عدد طلاب التعليم العالي تزايداً ملحوظاً في كل أنحاء العالم- ففي المملكة المتحدة ارتفع عدد الطلاب الجامعيين من 0.6 إلى 1.9 مليون طالب. ومعظم هذا النموّ طال تعداد الطلاب التقليديين المتفرغين مما دون مرحلة التخرج في أواخر الثمانينيات وأواخر التسعينيات. أثناء تلك المدة لوحظ ارتفاع عدد الطلاب المتفرغين في السنة الدراسية الأولى من 220,000 ليبلغ 650,000 الذين التحق معظمهم بالجامعات الحديثة التي تأسست في العام 1992[1].

أما الفئة الأوسع من الطلاب غير التقليديين ألا وهي فئة الطلاب الجامعيين غير المتفرغين في الجامعات البريطانية، فلم تسهم إلا قليلاً في هذا الارتفاع الكمي في المملكة المتحدة وبلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية[2]، إلا في حالة استثنائية وحيدة تمثلت بالطلاب غير المتفرغين الملتحقين بالبرنامج التدريسي للدراسات العليا[3]، الذين شهدت أعدادهم النموّ الأسرع من حيث النسبة المئوية، على الرغم من أن ذلك الارتفاع بدأ من قاعدة منخفضة بلغ حجمها 50.000 في السبعينيات من القرن الماضي ليصل إلى 250.000 طالب في الوقت الحالي.

من جهة أخرى، لم يُلحظ تغيرٌ ملموسٌ في أعداد طلاب الشهادة الأولى من غير المتفرغين للمدة المتراوحة بين 1972 و1992. حيث لوحظ تراجع شديد في عددهم في منتصف التسعينيات

1- HESA, data in Jobbins 2003, and Dugdale 1997

2- OECD Organization of Economic Cooperation and Development, OECD 2003

3- Taught part-time postgraduate students

من القرن الماضي قبل أن يعاود للمسار المتصاعد ببطء الذي يسلكه حالياً. وبذلك بقيت حصيلة الجامعيين غير المتفرغين وما دون مرحلة التخرج في جامعات المملكة المتحدة في حدود 120.000 طالب لطلاب الشهادة الأولى غير المتفرغين و 370.000 طالب للفئات الأخرى من الطلاب غير المتفرغين «ما دون مرحلة التخرج»، حسب حصيلة العام 2003/2002، أي ما يشكل 20 % من إجمالي تعداد الطلاب في الجامعات (حسب التعداد الفردي، لكن طبعاً هي أقلّ بكثير حسب مكافئ التفرّغ).

قد يُفهم من الإحصاءات المذكورة آنفاً بأنّ تطوّر وأثر المتعلمين الجامعيين غير التقليديين ليس مهماً نسبياً بالمقارنة مع الأثر الطاحن للطلاب المتفرغين من غير الخريجين. لكن هذا الاعتقاد خاطئ تماماً. فعلى الرغم من أن بيانات DFES وHESA تتمتع بالدقة التامة فيما يتعلق بإحصاءات بعض فئات عداد الطلاب غير التقليديين (مثل أعداد الطلاب غير المتفرغين ما دون التخرج)، هناك ما يدلّ على أثر تلك الفئات في نموّ الدخل بربحية وافرة وعلى المدى القصير[1]، مما أدى إلى توسع حجم نظام التعليم غير التقليدي وأعداد الطلاب المنتسبين إليه الذين لم يدخل بعضهم في حسابات الإحصاءات الوطنية. ولا بدّ أيضاً من أن نأخذ بالحسبان إحصاءات HESA عن المجموعات الأخرى من فئة «الطلاب غير المتفرغين ما دون مرحلة التخرج» التي شهدت بالفعل توسعاً سريعاً تمثل بارتفاع أعداد المنتسبين لتلك الفئة من 110.000 طالب في العام 1994 إلى 370.000 طالب في العام 2001.

على صعيد آخر، تعدُّ فئة الطلاب غير التقليديين الآخذة بالتنامي ضمن سجلّ التوسع الكلي في جامعات المملكة المتحدة ذات أهمية أخرى بالنظر إلى التقلص التدريجي للحدود الفاصلة بين نظامي التفرغ الكلي والتفرغ الجزئي في التعليم العالي لدرجة قد تتلاشى معها تلك الحدود بشكل كلي في المستقبل. على سبيل المثال، أصبح من الواضح الآن أن قليلاً من الطلاب المتفرغين ما دون مرحلة التخرج يحرزون تقدماً أثناء برنامجهم الأكاديمي ثلاثي

1- Creagh and Graves 2003

الأعوام من دون أن يكون لهم دور في عمل جزئي على مستوى ما[1]. ومن السمات غير الكمية الأخرى التي تميز الطلاب التقليديين المتفرغين التوجه المتزايد نحو متابعة دراستهم بشكل مستقل. فمن الملاحظ انتشار التقارير عن ابتعاد الطلاب التقليديين ما دون التخرج عن بيئة الجامعة ومضامين المقررات الأكاديمية ومكونات المنهاج الواسعة (كما هو الحال في الواجبات الأساسية القائمة على تقانة المعلومات)، والتوجه للعمل الذاتي بالاستفادة من التجهيزات الحاسوبية المدعّمة بالموارد، كما أصبحت تلك التقارير موضوع النقاش في التشاور عن الإستراتيجيات الوطنية[2]. وقد أصبح لهذا التوجه أثرٌ حقيقيٌ على برامج بناء الجامعات، على سبيل المثال، وموارد التعلم والمكتبات وخطط تدريس المقررات. كل ذلك يجعل تلاشي الحدود الفاصلة بين الطلاب التقليديين وغير التقليديين بداية تحدّ كبير أمام التخطيط على مستوى التعليم العالي، الذي بدوره سيؤثر على تعيين الأكاديميين ومحاور التعلم والمسائل المرتبطة بالموارد في المستقبل، وبالتالي سيوضح الأثر العميق الذي يخلفه الطلاب غير التقليديين على الجامعات لدينا.

التغيير في سياسات ودراسات وممارسات التعليم العالي تجاه الطلاب غير التقليديين

التغيير على صعيد السياسات المتبعة

ركزت سياسة الحكومة البريطانية التي تنوعت فيها وجهات النظر عبر العقود الثلاثة المنصرمة على تعزيز وتوسيع نظام التعليم غير التقليدي في الجامعات. وقد جاء ذلك استجابة لضغوط الصناعيين والاقتصاديين، بشكل رئيس، حيث كانوا يتمتعون بنفوذ واسع في بداية الثمانينيات؛ مكنهم من توجيه مسار البرامج التي كانت تطلقها لجنة خدمات[3] الطاقة البشرية (التي كانت مسؤولة فيما سبق عن تسيير مجلس التعلم والمهارات في بريطانية[4])

1- Fazackerley 2004

2- DfES 2003b

3- Manpower Services Commission

4- LSC the Learning and Skills Council for England

تجاه مهنيّة التعليم العالي. وكان أولئك المتنفذون يؤكدون على رسالة واحدة باستمرار م الاقتصادية الكبرى للتدريب الاحترافي والمهني الذي كانت تقدمه مؤسسة التعليم العالي للطلاب الأكبر سناً الذين قطعوا نصف مسيرتهم المهنية عبر الطرق غير التقليدية، حسب ما تمّ التوصل إليه في المملكة المتحدة وأوروبة والعالم ككلّ[1]. ومنذ ذلك الوقت تم تطبيق بعض المبادرات ذات الصلة كبرنامج التحديث الاحترافي والصناعي والتجاري[2] في الثمانينيات، والبرنامج المفتوح للتقانة الذي أُطلق في المدة ذاتها، وسلسلة من الحوافز والنصائح على صعيد تلك السياسة المتبعة[3].

بالنسبة لمكانة التقانة التربوية والتطورات الخاصة بممارسة التدريس في الجامعة، فقد تنوعت في تلك المبادرات الخاصة بسياسة التعليم العالي حيال الطلاب غير التقليديين[4]. على سبيل المثال، تحتل الجامعة المفتوحة في التعليم العالي البريطاني[5] المركز الأول والأهم من حيث تمركز أعظم نسبة من الطلاب غير التقليديين فيها. وتنبثق أهمية الجامعة المفتوحة من إسهاماتها في التطوير التربوي المستديم، واعتمادها على موارد التعلّم عن بعد، وسجلّها المتميز الذي يشهد لها باحتضان كل ما يستجدّ من إنجازات تقانة المعلومات والاتصالات التي تأتي بها الأجيال الجديدة، وهذا ما جعلها تنفرد كحالة استثنائية مهمة من بين الحالات السائدة التي تبعث على الإحباط التي تمثلت ببعض المبادرات قصيرة الأمد، التي اتُخذت في المملكة المتحدة لتطبيق نظام التعليم المفتوح واحتضان الطلاب غير التقليديين فيه، بما في ذلك عدد من «الكليات المفتوحة»[6]، التي تمّ تأسيسها لذلك الغرض. فباستثناء بعض الحالات المشرّفة، فشلت تلك المبادرات في تحقيق توسع ملحوظ في جانب التعليم غير التقليدي أو حتى التأثير على محطّ الاهتمام الرئيس في جامعات المملكة المتحدة ونشاطات الاتجاه النظامي السائد التي كانت تقوم عليه.

1- Burgess 1997

2- The Professional, Industrial, & Commercial Updating Programme

3- Creagh & Graves 2003

4- Hodgson et al. 1987

5- Open University: OU

6- Watson & Bowden 2002

من المؤكد أن ملامح السياسة البريطانية تغيرت إلى حد كبير عبر الأعوام الثلاثين الماضية. غير أن سياسات دعم المتعلمين غير التقليديين في التعليم العالي لم تتغير وفي الوقت نفسه لم تتأثر بقدوم حكومة حزب العمال البريطاني الذي لم تترك مبادراته أثراً كبيراً على تحسين هذا الجانب من التعليم العالي. لقد ظهرت برامج جديدة مثل «التعليم من أجل الصناعة» و«الجامعة الإلكترونية» وتشجيع الحكومة على تأسيس «جامعات مشتركة» [1] وجميعها تؤكد على أهمية المتعلمين غير التقليديين وطرائق التدريس غير التقليدي، لكنها آخر الأدلة على عدم ترابط المبادرات المتخذة على صعيد السياسة ذات الصلة. فحتى هذه اللحظة، لم تثمر تلك المبادرات إلا عن بعض النتائج المتواضعة، بالمقارنة مع ما حققته الجامعة المفتوحة والنمو الثابت الذي حققته الجامعات «التقليدية» في فئة الطلاب غير التقليديين.

بشكلٍ عام، تمحورت كل التطورات التي طالت سياسة التعليم العالي البريطاني في هذا المجال عن نمو النظام المهني غير التقليدي في التعليم العالي. هذا بالإضافة إلى النجاح المستمر لبعض أشكال التعليم العالي الحرّ الخاص بالطلاب غير المتفرغين والأكبر سناً التي كانت تقدمها بعض مؤسسات التعليم المختصة مثل بيركبيك كوليدج [2] في جامعة لندن والبرنامج الواسع للجامعة المفتوحة الذي شمل الفنون والعلوم الإنسانية والاجتماعية وغيرها من العلوم الأخرى الأكثر شمولية.

إلا أن إحدى التوجهات الصناعية أدت إلى حصول نمو ملموس في أعداد الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي البريطاني، وتمثل ذلك بالتوسع السريع في فئة الطلاب غير المتفرغين الملتحقين بماجستير إدارة الأعمال الذي أصبح محوراً أساسياً للطلاب غير المتفرغين في معظم الجامعات الحالية. فعبر الأعوام الثلاثين الماضية، شهد ماجستير إدارة الأعمال بتفرغ جزئي نمواً أكثر تسارعاً من النمو الذي حققته الاختصاصات البحثية الأخرى القائمة على مزيج من طرائق التعلم التقليدية وغير التقليدية. وتتناول ماجستيرات إدارة الأعمال سياق العمل في المملكة المتحدة والعالم ككل، حيث تعكس سلسلة واسعة من الأهداف المعرفية والوجدانية. وبالنسبة لطرائق التدريس المتبعة في مثل تلك البرامج المقدمة للطلاب

1- Corporate universities

2- Birkbeck College

غير التقليديين من الناضجين جيداً وممن يتمتعون بروح النقد والبلاغة، فقد استفادت بأريحية من التطورات على صعيد التقانة التربوية، في بعض الجامعات التي لوحظ فيها نمو فعلي في حجم ماجستير إدارة الأعمال، هذا إن لم يكن جميعها[1].

كما ركزت السياسات الحكومية المتبعة حيال الجامعات في المملكة المتحدة والعالم ككل على تحديد عدد من الأولويات التي تفوق مجرد حصول نمو في أعداد الطلاب. حيث كان مستقبل الطلاب غير التقليديين ومنهجيات التعلم والتعليم عنصراً جوهرياً في تقرير ديرينغ الريادي[2]. ومن المبادرات الأساسية التي جاءت استجابةً لذلك تأسيس «قاعدة ثالثة» لمولدات الدخل التجاري لتعمل جنباً إلى جنب مع قاعدة التعليم التقليدي في الجامعات والقاعدة التي تؤمنها عوائد البحث[3] (حسب الوصف الذي يقدمه كريف وجريفز لهذا الاتجاه في المملكة المتحدة وأستراليا.

من السياسات الأخرى المتبعة مؤخراً حثّ الجامعات (وغيرها من المعاهد التربوية والمدارس الثانوية) على التوجه نحو التخصص. وغالباً ما يرتبط هذا بالتعاون بين المؤسسات الناجحة، من جهة، ومؤسسات الدمج بين الجهات التي تفتقر للأعداد الكافية أو تجد صعوبة في التعايش مع المشكلة الأكبر حالياً، من جهة أخرى، والمرتبطة ببيئة التعليم العالي. كلتا السياستان تركت أثرهما على المتعلمين غير التقليديين. فعلى سبيل المثال، ساعد التخصص الأشخاص الذين لديهم أهداف مهنية واضحة على اختيار الجامعة المناسبة لهم. كما تتميز مؤسسات الدمج والتعاون بفوائد قياسية تسمح بإبقاء المنهاج غير المهني خياراً مفتوحاً أمام طلاب التفرغ الجزئي، على سبيل المثال.

مؤخراً، عنيت سياسة الحكومة بتحديد وتعزيز وتسليط الضوء على فئتين فقط من الفئات الثلاث للطلاب غير التقليديين المنتمين لمجموعات البرنامج التقليدي المشار إليها في المقدمة. وتشمل الفئتان الطلاب الأجانب والطلاب المنتمين لأوساط تربوية وسوسيو – اقتصادية غير تقليدية.

1- QAA 2001

2- Dearing Report (NCIHE 1997a).

3- Creagh & Graves 2003

وقد تم تحديد المجموعة الأخيرة بالاستناد إلى سلسة من المقاييس الأولية التي تشمل: الجغرافيا وتضم الطلاب الذين يسلكون طريقهم إلى الجامعة من أحياء تندر فيها المشاركة في التعليم العالي، والعامل الديمغرافي الخاص بالأفراد المنحدرين من أصول أسرية خالية من أي تجربة أكاديمية في الجامعات أو المعاهد، أو عامل التحصيل العلمي السابق، وعلى وجه التحديد المتقدمين من أصحاب المستويات الأضعف على صعيد التحصيل العلمي في المدرسة. لقد أدت المبادرات المتخذة على مستوى المملكة المتحدة بهدف «توسيع الفرصة» أمام تلك الفئات من المتعلمين إلى تحديد المزيد من طرائق التمويل لسدّ حاجة الجامعات من كادر التدريس والاحتفاظ بأولئك الطلاب. وبالتالي، كان لهذا دور في عملية التعلم ورفدها بدعم خاص في مؤسسات التعليم العالي التي بادرت بشكل جدي إلى عدٍّ ذلك إحدى التوجهات الجديدة للتمويل. تلك الحوافز المقدمة لتوسيع مشاركة الطلاب غير التقليديين في برامج التعليم التقليدية لغير الخريجين عززت من أهمية البحث المفيد وتطوير وتنفيذ المبادرات المتخذة في بعض المجالات مثل: الاختبار التشخيصي المسبق قبل الالتحاق بالجامعة والتعليم العلاجي الفرداني[1] وبرامج الإرشاد ودعم التعلم بما في ذلك الإدراك الفاعل والاستجابة للحاجات الخاصة كحالة «عسر القراءة»، على الرغم من أن هذا الإدراك جاء متأخراً، وتطوير التقييم في التعلم الأولي والتجريبي[2] وهنا يبرز مجدداً الأثر الذي يخلفه المتعلمون غير التقليديين على التعليم والتعلم لدى جميع فئات الطلاب الجامعيين.

في الوقت الذي تركت فيه سياسة الحكومة لتوسيع مشاركة الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي آثاراً إيجابية على عمليات التعليم العالي، حسب ما هو موضح أعلاه، بقيت

1- التعليم العلاجي remedial provision يختص بالتركيز على صعوبة معينة من صعوبات التعلم ويتعهدها بالرعاية المتواصلة والتقويم المستمر، فالهدف منه استثمار طاقات الفرد وتنميتها للتغلب على صعوبات التعليم لديه، حيث إنها تختلف تبعاً للحالة ويظل أهمها هو التعرف المبكر إلى هذه الظاهرة من المرحلة لابتدائية لتحديد نوعية الصعوبة بدلا من التركيز على الأسباب والعلل فإن كان التأخر الدراسي عاماً وشاملاً وقديماً فلا شك أن التفكير في هذه الحالة سينصب على انخفاض عام في مستوى الذكاء، حيث يتم تحويل الطالب الى مؤسسة التربية الفكرية لاكتشاف نواحي القوة لديه ومن ثم توجيهه إلى مجال ينمي فيه تلك النواحي الايجابية

2 Dyslexia Evans 2001

هناك صعوبة في تحديد فاعلية تلك السياسة المتبعة لزيادة أعداد الطلاب من الأوساط السوسيو – اقتصادية غير التقليدية فهذه إحدى المجالات التي تبقى فيها البيانات الطولانية محدودة وغير موثوقة، غير أن هناك بعض الحالات الدرسية قيد البحث[1] التي بدأت بتركيب صورة عن مواطن النموّ، على أقلّ تقدير.

يُعدُّ الطلاب الأجانب من أحدث فئات الطلاب غير التقليديين التي بدأت تحظى باهتمام السياسة الحكومية. فحتى منتصف التسعينيات من القرن الماضي لم تتعد المبادرات المتخذة في هذا الاتجاه الجهود المبذولة من قبل عدد محدود من الجامعات البريطانية، التي غالباً ما كانت تقوم بذلك عبر التعاون الوثيق مع المركز الثقافي البريطاني[2]، في الوقت الذي أقدمت فيه جامعات شمال أمريكة وأسترالية على تطوير حثيث لعدد من الأساليب الفاعلة بهدف استهداف تلك الفئات من المتعلمين غير التقليديين. في الوقت الحاضر أدى الاهتمام الممنوح لهذه الفئة من الطلاب غير التقليديين من جانب الجامعات البريطانية بشكل فردي والجهود الحكومية ككلّ إلى تأثيرهم بشكل أكبر على الجامعات التي يلتحقون بها، كما سيتم توضيحه فيما يلي.

التغيير في النظرة السائدة للمتعلمين غير التقليديين في التعليم العالي

ربما يكون أهم التغييرات المرتبطة بـ«دراسة» حالة المتعلمين غير التقليديين في التعليم العالي هو التأكيد على أهمية هذه الفئة من الطلاب في عالم العمل. وعلى هذا الصعيد، شهدت الأعوام الثلاثون الماضية انتشار التوجه الذي يُعدُّ الشهادة الأكاديمية الأولى المكتسبة بتفرغ أكاديمي تام، التي تعدُّ مقبولة في بداية المسيرة المهنية مؤهلاً غير كاف لمسيرة عمل مستديمة. ذلك أن ثورة تقانة المعلومات التي أدت إلى ارتفاع معدلات المهنية والمنافسة العالمية المؤثرة ببيئة العمل، وظهور الاختصاصات المهنية الجديدة في الكثير من مجالات العمل وتغير طبيعة العمل والاقتصاد كلها عوامل عززت من التغيير الحاصل في النظرة

1- Such as Forsyth and Furlong 2002

2- Donaldson 1994

السائدة للمتعلمين غير التقليديين. وبالنتيجة، أصبحت هناك أعداد متزايدة من الأفراد المنتسبين لنظام التعليم غير التقليدي (وأحياناً يكون ذلك بسلاسة مطلقة) وارتفعت أعداد هؤلاء الطلاب بشكل كبير عما كانوا عليه في بداية السبعينيات من القرن الماضي. وهذا ينطبق على جميع حالات هذه الفئة من الطلاب سواءً كان رب العمل قد تكفل بإرسالهم للالتحاق ببرنامج الإدارة والأعمال، أو كانوا قد حصلوا على دعم من أحد برامج إدارة الصحة والأمان، بإشراف من إحدى النقابات المهنية، أو كان دافعهم من وراء ذلك هو قضاء مدة البطالة التي يمرون بها، حيث يعاودون الالتحاق بالجامعة بهدف تحديث وتطوير مهاراتهم في تقانة المعلومات، إلى سبيل المثال.

بما إن مجالات العمل انتقلت للاعتماد الأكبر على المعرفة، أصبح إرسال الموظفين للنظام غير التقليدي فيها الجامعات منحىً سائداً. غير أن الشركات كانت تعارض هذا المنحى في الحالات التي يكون فيها التعليم العالي يقوم على طرائق تقليدية بحتة أو غير «مجدية» في التعلّم والتعليم. وهذا ينطبق بشكلٍ خاص على نظام التعليم العالي غير التقليدي القائم على تقانة الاتصالات والمعلومات، حيث أفصح أرباب العمل عن متطلباتهم باستناد التعليم إلى أحدث وتقانات التدريس[1].

لقد وجدت الجامعات التي استجابت لهذا الطلب بأن الطلاب غير التقليديين المعنيين بذلك الأمر هم من أكثر «زبائنها» انتقاداً، وبالتحديد الأكثر تذمراً من ممارسات التدريس المتواضعة في التعليم العالي[2]. من جانب آخر، يُعدُّ الطلاب غير التقليديين الملتحقين ببرامج التطوير المهني من بين الطلاب الأكثر التزاماً بمتابعة منهجيات التعلّم والتعليم القائمة على الوصول إلى هدف معين[3]، وهذه من أولى المنهجيات التي نادت بها نظريات التقانة التربوية التي مايزال إلتون (1999) يُعدُّ من أبرز روادها. كما أصبح هؤلاء الطلاب أقلّ ميلاً للأخذ بمبررات «زمن الالتزام» أو «الفئات الاجتماعية» التي كانت إحدى الدوافع الأساسية

1- LSC 2002

2- Duke 1997

3- Objective-based approaches

لاتباع طرائق التعليم التقليدية خاصة عندما كان ذلك ينطوي على تقديم محاضرات تفتقر للتحضير الجيد أو أداء مهام عملية غير موجهة لتحقيق هدف ما.

بشكلٍ عام، أعتقد أن الضغوط الناجمة عن تصعيد الإدارة في عالم العمل مصحوبة بالأثر الذي خلفته التقانة الرقمية في مكان العمل أدت مجتمعةً إلى خلق نموذج من التهديدات والفرص التي أسهمت بشدة في تشجيع نموّ فئة الطلاب غير التقليديين من الموظفين الذين قطعوا منتصف مسيرتهم المهنية، وهذا التوجه وحده كفيل بتعزيز التخصص وتطوير العملية التعليمية. كما أدت تلك الضغوطات إلى منح الأفراد الذين شاركوا في التجربة بنجاح ميزة الوجود «في مقدمة الركب» بعد أن استفادوا من تجربتهم الذاتية فيما أصبح يعرف بجانب الاستثمار المالي المتزايد في نظام التعليم العالي.

التغيير في ممارسات التعليم العالي غير التقليدي

إضافة إلى التغيرات التي طالت سياسات التعليم العالي غير التقليدي، خضعت الممارسات المتبعة في هذا النظام إلى تغيرات ملحوظة عبر العقود الثلاثة الفائتة، خاصة فيما يتعلق بأماكن تمركز المؤسسات المعنية بذلك والمحتويات التي يشتمل عليها هذا النظام غير التقليدي في التعليم العالي، حيث تم تأسيس أقسام خارجية لتكون المقر الأساسي لممارسة التعليم غير التقليدي؛ مما مهد لمشاركة معظم الكليات الجامعية في برامج تعليم الطلاب غير التقليديين. وتتنوع طبيعة تلك البرامج إلى درجة عالية تتروح فيها بين وجود منافذ للتعلم عبر الشبكة الإلكترونية والتعلم عن بعد، وأشكال التعلم بتفرغ جزئي ضمن البرامج الأكاديمية المكثفة[1]، وصولاً إلى برامج المؤسسات حديثة التصميم[2] التي يتم تقديمها بإشراف مشترك بين الجامعات سواءً كانت تتطلب التفرغ التام أو الجزئي، والبرامج التي تقدمها معاهد التعليم الرديف والجهات الراعية من المنظمات الصناعية أو التجارية المهتمة. وهناك أيضاً عدد من مؤسسات التعليم العالي التخصصية القائمة بشكل كلي على التعليم غير التقليدي التي تحتل الجامعة المفتوحة الحيز الأكبر من بينها في

1- Current degree programs

2- Recently-designed Foundation Degrees

قطاع التعليم غير التقليدي. إضافة إلى ذلك، تم اتخاذ بعض المبادرات الحديثة المنشأ في نظام التعليم العالي غير التقليدي التي تستهدف عناصر العمالة في المملكة المتحدة بهدف الوصول إلى مستوى من التعليم العالي قادر على الاستجابة لحاجات الصناعة والتجارة (التعليم من أجل الصناعة) وقطاع الصحة (بتأسيس الجامعة الوطنية للخدمات الصحية) وعالم البرامج الإلكترونية للطلاب غير الخريجين التي أُطلقت عبر الجامعة الإلكترونية[1].

في معظم المحاولات التي اتخذتها المملكة المتحدة مؤخراً لتوسيع فئة الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي، كان هناك افتراض متزايد باعتماد الممارسات المتبعة على تقنيات التعلم الإلكتروني. وقد أفضى هذا إلى توليد بعض الابتكارات الواعدة وطرح بعض الممارسات الخلاقة مع شعور «مألوف»[2] بالفشل في تحقيق الأثر المطلوب. ومن الأمثلة الإيجابية على ذلك الربط بين محتويات المقررات التي تصممها مؤسسات التعليم العالي للطلاب التقليديين والموادّ التي يحصل عليها الطلاب غير التقليديين من الشبكة الإلكترونية[3]. حيث تشمل التطبيقات الناتجة ما يطلق عليه اسم فن الإحياء الرقمي أو الأفلام الإحيائية[4] التي تعدُّ أكثر فائدة وتوافرية من المتطلبات السابقة لورشات العمل التي تقوم على استخدام بعض المعدات الثقيلة وممارسة بعض النشاطات أو التجارب المخبرية[5]. وهناك مجال مستمر للتطوير في هذا الاتجاه مثل توظيف اتصالات الهاتف النقال وخدمة «الرسائل النصية» في تعزيز التواصل بين الطلاب غير التقليديين والمشرفين عليهم. في الفصل المخصص للحديث عن تقانة المعلومات، تستشرف الكاتبة ديانا لوريلارد الوصول إلى الجيل الثالث من خدمات الاتصال اللاسلكي الكفيلة بتحقيق ثورة تكنولوجية أخرى تأخذنا إلى حقبة جديدة من التقانة التربوية.

1- DfES 2003b.

2- جاءت الكلمة ترجمة للتعبير الفرنسي Deja vu الذي يعني حرفياً «شوهد من قبل» ويستخدم في علم النفس للإشارة إلى ظاهرة يتعرض لها العقل البشري عندما يمر الفرد بتجارب جديدة تبدو له مألوفة تماماً وكأنها عاشها من قبل

3- See Sklar and Pollack (2000)

4- Animations

5- Hannan and Silver 2002

بشكلٍ عام، يبدو أن ممارسة التعليم العالي غير التقليدي في مكان العمل آخذة بالانتشار ومعها بدأت تنتشر الروابط بين بعض الجامعات، من جهة، والعاملين في بعض الصناعات الأساسية (بما فيها منظمات العمل)، من جهة أخرى. وبالتالي، لا بدّ من أن يستجيب التدريس في الجامعات لهذا التغير على صعيد مكان التعلّم والتعليم، ولحاجات الأعداد المتزايدة من الطلاب الناضجين غير التقليديين الذين يُعدُّون أنفسهم جزءاً لا يتجزأ من مجتمعنا «غير الفتيّ»

التحليل والنظرة المستقبلية

باختصار، يمكن القول إن التعلّم والتعليم لدى الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي قد قطع أشواطاً كبيرة في الثلاثين عاماً الماضية. ففي البداية، طرحت الجامعات مبادرات وبرامج تطوير قصيرة الأمد لتمنح فرصة لتعليم المهارات وتقديم العروض من قبل أكاديميين مطّلعين على وجه التحديد. من بين الأمثلة التي كانت، ومازالت، منتشرة على هذا الصعيد تخصيص حصص لتعليم المهارات بهدف طرح بعض البرامج الأكاديمية الممكنة على شكل عروض تجارية. بشكل عام، يمكن القول إن مستقبل عناصر التعليم العالي غير التقليدي وثيق الارتباط بالدور المستقبلي للجامعات في المجتمع وعالم العمل على حد سواء. وبشكل متزايد، تتم ترجمة هذا التطور العميق في مجال التعليم العالي على شكل رزم تعليمية وتشاور متبادل بين كوادر التدريس في الجامعة وأرباب العمل في بيئة العمل.

بالنسبة للطلاب القادمين من وراء البحار، فسيكون لهم دور مهم بشكل متزايد في البرامج الجامعية التقليدية وغير التقليدية[1]. وقد تؤدي عولمة اللغة الإنكليزية لتصبح اللغة العالمية المستخدمة في مجالات الأعمال والتعليم إلى طرح برامج جامعية؛ يصبح فيها عنصر التدريب على استخدام اللغة الإنكليزية في المحادثة والتخصص المهني على القدر نفسه من الأهمية التي تتمتع بها محتويات البرنامج الأكاديمي. وبغض النظر عن انصياع تلك البرامج الأكاديمية الهجينة لخدمة طرائق التعليم غير التقليدي، كما يحصل اليوم في المختبرات التربوية لتعليم اللغة بالاعتماد على التكنولوجيا، فإن هذا التوسع في فئة طلاب ما وراء

1- Scott 1998

البحار المنتسبين لنظام التعليم غير التقليدي لن يترك سوى آثاراً متواضعة نسبياً على طرائق وأنماط التدريس التي تعكس أذواق وقيم الكثير من الطلاب المشاركين في ذلك.

من التعقيدات التي يواجهها التعليم العالي في كل آفاقه التي ستتم معالجتها بشكل جيد تدريجياً في مجالات التعليم غير التقليدي اختلاف المعرفة السابقة للمنهج، والحاجة لإجراء عمليات تشخيص أولية دقيقة للطلاب، حالما يبدؤون برامجهم الأكاديمية[1]. وفي هذا المضمار، تصبح الاختبارات المسبقة والتصنيفات القائمة على تقانة الاتصالات والمعلومات والتقييم المنتظم للتعلم السابق والتجريبي لا غنى عنها في معالجة هذا الجانب المرتبط بالطلاب غير التقليديين في التعليم العالي. بيد أن الطلاب غير التقليديين سيستمرون بفرض التحديات على أعضاء هيئة التدريس المشرفين عليهم بأشكال مختلفة، سواءً على صعيد خبراتهم الفنية واستيعابهم لعالم العمل الحالي، أو على صعيد مهارات تقانة التعلم وقدرتهم على التفاعل مع خبراء المعلومات/ والمادة العلمية والدمج بين مهارات تقانة الاتصالات والمعلومات، من جهة، وموارد التعلم، من جهة أخرى.

وبالتالي، لا بدّ من تغيير طريقة التفكير لدى الحكومات والجامعات التي تؤكد على أهمية ضخّ المزيد من الاستثمارات التأسيسية المسبقة في المكونات التكنولوجية لبرامج التعليم المفتوح/أو التعلّم عن بعد والتعلّم الإلكتروني، التي كانت حصيلة المبادرات الماضية التي افترضت أن كل ما نحتاجه لتحقيق النجاح هو تأسيس الاستثمار على قاعدة متينة، ومن ثَمّ القيام بعملية إطلاق ترويجية وعلى مستويات بارزة وواسعة. إلا أن الاختبار المنتظم لتلك الافتراضات أثبت حاجتها للاستثمار المستمرّ في عامل الوقت.

من التوجهات الأخرى المهمة المرتبطة بالتعليم العالي غير التقليدي موضوع التركيز المتزايد على جانب التسويق. على سبيل المثال، سيكون هناك نموّ متسارع في المصادقة المزدوجة[2] على البرامج الأكاديمية غير التقليدية القائمة على تقانة الاتصالات والمعلومات (لنقل، بالتشارك بين مصنعي المعدات وشركات البرمجيات). وقد يشتمل هذا على منح

1- Duke 1997

2- Dual certification

الشهادات النظرية و«شهادات الممارسة» أو الخاصة بالالتزام بإجراءات محددة ومنتشرة كتلك المرتبطة بقضايا الصحة والأمان والعمليات القانونية أو تقنيات الطب الحديثة. وهذا سيمنح التعليم العالي غير التقليدي ميزة أخرى وثيقة الارتباط بالجانب المهني للمتعلمين تضاف إلى ميزة الحصول على مؤهل أكاديمي جامعي.

على الرغم من الأمور المذكورة آنفاً، هناك توقعات بتحرك برامج التعليم العالي غير التقليدي لتصبح أقرب إلى الاتجاه السائد في التعليم العالي وأقلّ انفصالاً عنه. هذا ما سيحصل عندما تدخل المزيد من برامج التعليم التقليدية لمرحلة ما دون التخرج على الشبكة الإلكترونية، على شكل برامج جزئية التفرغ، وبالنتيجة ستلقى إقبالاً أكثر من الأفراد الأكبر عمراً، الذين يفضلون هذا النوع من البرامج؛ كونها تناسب قدرتهم على تسديد الالتزامات المالية ضمن الصيغة الجديدة لتسديد الرسوم على دفعات التي سيتم اتباعها في المستقبل.

بعد ظهور التنافس العالمي الكبير لجذب الطلاب الجامعيين غير التقليديين، هناك احتمال كبير بأن يصبح نظام التعليم غير التقليدي من أكثر الاتجاهات المعولمة من بين قضايا التعليم العالي. وبالنظر إلى إسهام التقانة التربوية والاتصالات في جعل التعليم العالي غير التقليدي أقل اعتماداً على البيئة المكانية للجامعة، هناك احتمال كبير بحصول تنافس بين الجامعات الدولية المعروفة[1] على الخبرات الفنية، والاستثمار في معدات وتجهيزات البرامج وحتى مدى اقترابها من تلبية الحاجات الفردية للطلاب غير التقليديين في كل أنحاء العالم.

من الجوانب غير المستكشفة نسبياً في مجال التعليم العالي غير التقليدي الأثر الذي يمكن أن يخلفه المسهمون على بنية ومضمون التعليم الجامعي عبر المدخلات المرتبطة بتجاربهم في الحياة والعمل. وبالتالي، قد تقوم برامج التعليم غير التقليدي في المستقبل بتأكيد وتوضيح عنصر «الحوار المعرفي» بين طلاب هذا النظام والأكاديميين المشرفين عليهم. فقد تكون هناك إمكانية للاستفادة من تقانة الاتصالات والمعلومات في جمع تجارب المشاركين ودمجها لتصبح على شكل جيل جديد من مواد التعليم. وقد يؤدي هذا إلى الوصول لمنتجات تقانة تربوية ذات ذكاء اصطناعي يقوم على برمجيات وبنية المواد التعليمية تلك

1- Such as INSEAD or MIT

وذلك في عدة مجالات بدءاً بتقانة الألعاب ومحاكاة الواقع ووصولاً إلى ممارسة القانون. وتعدُّ هذه خطوة موازية للتقنيات المبتكرة لتطوير إجراءات التعليم والتعلم وطرائق التقييم التي تمّ استكشافها منذ مدة قريبة[1].

وكما علّق بعض المراقبين على الموضوع (مثل لوريلارد التي استشهدنا بها منذ قليل)، هناك احتمال بأن يحتاج المتعلمون الجامعيون غير التقليديين في المستقبل لطرائق تدريس أكثر قابلية للتنقل مما هي عليه حالياً. ففي الوقت الحاضر، هناك مطالبة بتقديم معظم مواد التعليم العالي غير التقليدي ذات المحتوى التلقيني على الشبكة الإلكترونية مباشرةً – لنقل عن طريق حواسيب تقليدية محمولة وشبكات إلكترونية لاسلكية. وهذا سيخضع للتعديل في المستقبل بعد طرح جيل جديد من الاتصالات النقالة التي تسمح بفرصة تقديم المحتويات والأهم من ذلك التفاعل مع المحتويات الذكية.

وبالطريقة نفسها، ستقوم برامج التعليم غير التقليدي في المستقبل بالتركيز أكثر على التصاميم والصور. وسيثمر عن هذا الدمج الذي طال انتظاره بين التعليم والتسلية تحت شعار «التعليم الترفيهي»[2]، كما سيؤدي إلى إزالة الحدود الفاصلة بين التعليم الحرّ للطلاب الأكبر سناً والتطوير المهني. ولا بدّ من ربط ذلك ببرنامج تعليم غير تقليدي أكثر قابلية للتكيف مع حاجات المتعلمين – بعد أن مضى ثلاثون عاماً على انتقاد إلتون للافتقار إلى الفردانية في التعامل مع الطلاب التقليديين المتفرغين ما دون مرحلة التخرج[3]. ستكون هناك حاجة للتكيف من أجل الاستجابة للفروقات المهمة التي تفصل بين الطلاب الدوليين الناطقين بلغات مختلفة. وستساعد التقانات الحديثة المتمثلة بالتلفاز التفاعلي وتقانة الاتصالات والمعلومات الفردانية على تعزيز هذا الاتجاه بحيث يأخذ تعليم الطلاب غير التقليديين صيغة «قائمة متعددة الخيارات» تتناسب مع المستويات المختلفة من الإمكانات والمعرفة المسبقة والمهارات اللغوية والمجالات المختلفة المرتبطة بالاهتمام الذاتي والظروف الشخصية.

1- Themessl-Hubber and Grutsch 2003

2- Edutainment

3- Elton et al. 1973

وسط هذه اللوحة التي تحمل الكثير من التغيير، تبقى بعض جوانب التعليم العالي غير التقليدي قريبة من ممارسات التعليم العالي التقليدي. فالضغوط الناتجة عن التأكيد على المسؤولية المهنية وما يقابلها من تعلّم حقيقي مدى الحياة تجعل التعليم العالي غير التقليدي يدخل حقل الشمولية ويندمج في الاتجاه السائد للتعليم التقليدي عبر بعض البرامج مثل «برامج تراكم الرصيد»[1] (تجميع الرصيد المعرفي) و«برامج نقل الرصيد»[2] التي أخذت حالياً تنتشر في مختلف أنحاء العالم. هذا ما سيحصل في الوقت الذي سيستمر ويتنامى فيه الهوس بالحصول على المؤهلات الأكاديمية والمقارنة فيما بينها، وفي الوقت الذي تصبح فيه الحياة المهنية تحت قبضة التشريع والقانون بشكل متزايد. فهناك جدل حالياً أكانت هناك حاجة لوصف برامج التطوير المهني المستمر المطلوب من الخريجين الحديثين الالتحاق بها سواءً كانوا من الأطباء أو المعماريين بالتقليدية أو غير التقليدية؟ من المؤكد أنّ دوام الممارسة يستلزم تحويل هذه الرحلة الأكاديمية عبر سلسة من تجارب التعليم العالي لما بعد التخرج إلى تجربة عالمية وبالتالي سرعان ما ستصبح تجربة تعلم «تقليدية» في عدد متزايد من المهن.

ملاحظات ختامية

في الختام، يتضح من عمليات التحليل المعروضة في هذا الفصل أن الطلاب غير التقليديين سيبقون محافظين على وجودهم في التعليم العالي. ومن المؤكد أنهم بصدد التأثير بشكل أكبر على عدد متزايد من الجامعات. في كل جانب من جوانب التحليل التي تم التطرق إليها في هذا الفصل احتلّ المتعلمون غير التقليديين موقعاً مستقلاً في كلّ سلسلة من معادلات التعلّم والتعليم، لكن في نهاية كل تحليل تبين أن ممارسات التعليم العالي التقليدي تتحرك بتؤدة في الاتجاه نفسه الذي يسلكه التعليم غير التقليدي. وبالتالي، تبدأ القاعدة المعرفية

1- يُقصد بتراكم الرصيد Credit Accumulation عملية تجميع الرصيد المعرفي بهدف التعلم وصولاً للحصول على مؤهل أكاديمي.

2- يُقصد بنقل الرصيد Transfer Schemes نقل المعارف من برنامج أكاديمي لآخر أو من مؤسسة أكاديمية إلى أخرى أثناء عملية تجميع الرصيد المعرفي من أجل التعلم.

المسبقة والعوامل السوسيو-اقتصادية والظروف الوطنية والدولية المحيطة بالمتعلمين غير التقليديين بالظهور بشكلٍ متزايد بين طلاب التعليم التقليدي في عامهم الأول من مرحلة ما دون التخرج. وبطريقة مماثلة، تصبح المرونة في عمليات التعليم/والتعلم التي كانت في الماضي من خصائص التعليم العالي غير التقليدي مقرونة أيضاً بممارسة التعليم في الاتجاه السائد؛ نظراً لأنها تعتمد على الاستقلالية وحرية التنقل التي منحتها إياها تقانة الاتصالات والمعلومات.

غير أن التحليل يفيد بأن بعض ملامح التعليم غير التقليدي تبقى منفردة بذاتها ومستديمة. فهذا الجانب من التعليم العالي يتميز بقدرته على «التلاؤم» مع حاجات التعلم انطلاقاً من التجارب التي تغنيه بها شرائح واسعة ومتميزة الخبرات من المتعلمين. كما أن الفرص والمخاطر المقرونة بنموّ التعليم العالي غير التقليدي نتيجة لمشروعات «دفع العرض»[1] ستبقى سمة أساسية من سمات هذا القطاع، على أن يستفيد من الدروس التي مرت بها الجامعة الإلكترونية مؤخراً، على الرغم من انتشار ظاهرة «سحب الطلب»[2] من سوق التعليم العالي غير التقليدي الآخذ بالتوسّع والنموّ. هذا التوازن الناتج في تعداد طلاب الجامعات، (على الأقلّ في غرب البلاد)، يعني أن شبّان الأمس الذين سبق أن كانوا طلاباً غير خريجين في التعليم العالي التقليدي سيتحولون إلى كهول الغدّ من المتعلمين غير التقليديين الذين قطعوا نصف مسيرتهم المهنية.

بشكلٍ عام، وفي الوقت الذي تدرك فيه جميع الأمم في العالم الفوائد الاجتماعية والاقتصادية لارتفاع نسبة المشاركة في التعليم العالي، التي حددتها المملكة المتحدة بنسبة

1-«دفع العرض» (مقارنة مع «سحب الطلب») يقوم على الافتراض بوجود وفرة في اختراع المنتجات المفيدة دون أن تقابلها وفرة مماثلة في تأمين تلك المنتجات للزبائن نظراً لأن المخترعين يفتقرون إلى الموارد الكافية لنقل اختراعهم إلى السوق. في هذه الحالة هناك حلول تتمثل ببرامج «دفع العرض» لضخّ تلك المنتجات أو السلع في السوق وحلّ المشكلة.

2- ترتبط ظاهرة «سحب الطلب» بحصول طلب كبير على سلعة أو خدمة معينة في السوق تؤدي بالنتيجة إلى تضخم أسعار أو تكاليف تلك السلعة أو الخدمة نظراً لوجود تنافس حادّ للحصول على تلك السلعة أو الخدمة. بمعنى آخر، ياخذ التضم المالي شكل نموذج «لسحب الطلب» لأنه يساهم في التخفيف من الطلب على السلعة المعنية.

50% كمقياس لها في الوقت الحاضر، هناك احتمال بأن يفوق ارتفاع عدد الطلاب غير التقليديين الانفجار الحاصل في أعداد الطلاب التقليديين ما دون مرحلة التخرج مع بداية المراجعة الحالية للتطورات على صعيد التعليم العالي في العام 30. هذا يعني أن نظام التعليم غير التقليدي قد يصبح التجربة البديلة لنظام التعليم التقليدي الذي يستهلّ به اليافعون مرحلة شبابهم عبر الالتحاق ببرامج أكاديمية تقليدية بتفرغ كامل لمدة ثلاثة أعوام.

عندها قد يبدأ صناع السياسة التربوية بالتساؤل هل كانت تجربة التعليم العالي تجربة تحضّرية في المجتمع بالفعل، وبالتالي هل كان من المفيد خوض هذه التجربة بالطريقة التقليدية في نهاية مرحلة المراهقة وبداية مرحلة الرشد؟ وفيما عدا ذلك، كيف يمكن أن نضمن حصول المتعلمين غير التقليديين على الفائدة القصوى من القيم الأوسع للتعليم العالي؟

obeikandl.com

obeikandl.com

الجزء الثاني

تطوير تقانات التعلّم في التعليم العالي

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل السادس

التعلّم الإلكتروني في التعليم العالي

بقلم: ديانا لوريلارد

مقدَّمَة

يتناول الفصل الحالي طبيعة التغيير في التعليم العالي من حيث طرح وتطوّر مفهوم «التعلّم الإلكتروني» e-learning. في الوقت الذي يبدو فيه الهدف الظاهر من التعلّم الإلكتروني تحسين جودة تجارب التعلّم لدى الطلاب، نجد أن دوافع التغيير عديدة وجودة التعلّم تحتلّ مرتبة متدنية في كلّ منها. من الحريّ بكلّ من يعمل منا على تحسين التعلّم لدى الطلاب وتوظيف التعلّم الإلكتروني لهذا الغرض أن يمتطي كلّ موجة جديدة من موجات الابتكار التكنولوجي في محاولة لتحويلها من مجراها الطبيعي الذي يدور في حلقة التقانة وتوجيهها نحو أجندة الجودة. علينا تطوير الوسائل التي تساعد التعلّم الإلكتروني على التطور والنضج كجزء من عملية التغيير التربوي بحيث يحقق هدفه الواعد بتحسين منظومة التعليم العالي.

لماذا يُعد التعلّم الإلكتروني مهماً بالنسبة للتعليم العالي؟

كل طالب يتلقى تعليمه عبر استخدام تقانات المعلومات والاتصالات، ما يعرف بـ ICTs يُعدُّ من طلاب التعلّم الإلكتروني. وتساعد تلك التقانات التفاعلية على دعم أنواع كثيرة من المقدرات:

- النفاذ الإلكتروني إلى النسخ الرقمية للمواد غير المتوافرة محلياً.
- النفاذ الإلكتروني لخدمات البحث وتبادل المعلومات.
- عمليات التدريس التفاعلية القائمة على التشخيص والتأقلم.
- ألعاب تعليمية تفاعلية.

- الوصول إلى الوسائل المادية المحلية عن طريق التحكم عن بعد.
- المعلومات الشخصية والتوجيه لدعم التعلّم.
- برامج أو نماذج محاكاة[1] النُظم العلمية.
- أدوات اتصالات للتعاون مع الطلاب الآخرين والمعلمين.
- أدوات للإبداع والتصميم.
- بيئات واقع افتراضي للتطوير والتعديل.
- تحليل البيانات وأدوات وتطبيقات النمذجة أو التنظيم.
- أدوات إلكترونية لمساعدة المتعلّمين المعوقين.

لكلّ واحدة من الإمكانات المذكورة آنفاً تطبيقات تعلّم خاصة بها يمكن الاستفادة منها في ميدان التعليم العالي. وكلّ واحدة منها تشتمل على نطاق واسع من مختلف أنماط التفاعل. على سبيل المثال، يتيح النفاذ إلى الشبكة الإلكترونية إمكانية الوصول إلى الخدمات الإخبارية والمدونات الإلكترونية والمزادات على الشبكة ومواقع الاختبار الذاتي. علاوةً على ذلك، هناك إمكانية لدمج التطبيقات والحصول على تطبيقات مركبة تضاف إلى القائمة المذكورة آنفاً. تخيل، على سبيل المثال، لو أن هناك كاميرة مراقبة تعمل بالتحكم عن بعد وقابلة للاستخدام في مؤتمر يُعقد عبر الشبكة خاصّ بطلاب علم الفلك، أو لو أن هناك أداة تصميم تعمل بمساعدة الحاسوب وتُستخدم في بيئة تعليمية تضم طلاب التخطيط العمراني.

إنّ التعدد والتنوع الذي يشمل التطبيقات الممكنة لاستخدامات التقانة الحديثة في التعليم العالي أكثر بكثير من أن نتخيل، لأنه بينما نحاول التأقلم مع التطبيقات المتاحة لدينا يتم تطوير تطبيقات تكنولوجية جديدة تسهم في توسيع تلك الإمكانات بشكل أكبر. حتى ما هو مذكور في الفصل الحالي سيصبح بحاجة إلى التحديث بعد طرح الجيل الثالث من الهواتف النقالة التي ستبدأ بترك أثرها على سلوكياتنا. إلا أن هذا لا يستدعي القلق لأننا قادرون

1- Simulations

obeikandi.com

على التركيز على المبادئ ونحاول الحفاظ على اتزاننا في مواجهة تلك التغيرات التي قد تطرأ بشكلٍ مفاجئ.

يُعرف التعلّم الإلكتروني بما يتناسب مع الغرض من الفصل الحالي بأنه استخدام التقانات أو التطبيقات الحديثة لما فيه خدمة التعلّم أو دعم المتعلمين. ويُعدُّ التعلّم الإلكتروني مهماً لما له من تأثير كبير على طريقة التعلّم لدى المتعلمين وسرعتهم في إتقان مهارة ما وتسهيل عملية الدراسة عليهم. وأخيراً وليس آخراً مدى تمتّعهم بتجربة التعلم. فمجموعة التقانات المعقدة كفيلة بترك مختلف أنواع الآثار على تجربة التعلّم:

- **آثار ثقافية**: يشعر الطلاب بالارتياح حيال طرائق التعلم الإلكتروني، نظراً لتقاربها من أنماط البحث عن المعلومات وطرائق الاتصالات التي يستخدمونها في جوانب أخرى من حياتهم.
- **آثار فكرية**: تقدم التقانة التفاعلية نمطاً جديداً من التشارك في الأفكار عبر التفاعل المادي والاجتماعي على الشبكة الإلكترونية.
- **آثار اجتماعية**: يساعد التخفيف من الفروق الاجتماعية عبر العمل عبر الشبكة الإلكترونية على ترسيخ فكرة تحمل الطلاب مسؤولية أكبر حيال تعلمهم الذاتي.
- **آثار عملية**: يتيح التعلم الإلكتروني إدارة الجودة بشكل متوازن والتشارك في الموارد عبر الشبكات الإلكترونية، كما أن مرونته الفائقة في التأقلم مع عوامل الزمان والمكان تجعل منه مفيداً في توسيع المشاركة.

هناك أيضاً الآثار المالية. فالشبكات الإلكترونية وإمكانية الوصول إلى المواد التعليمية بطريقة إلكترونية تقدم بديلاً للتعليم المرتبط بالمكان، مما يساعد على التخفيف من الأعباء المالية المرتبطة ببناء وتجهيز مبانٍ باهظة الثمن، والتكاليف المرتبطة بإرسال المواد التعليمية في حالة التعلّم عن بعد. غير أن المتعلمين ما زالوا بحاجة إلى دعم الأشخاص، لهذا فإن المكاسب المالية المحققة يتم استهلاكها في تغطية تكاليف الاستثمار في نظم جديدة وتعلّم كيفية التعامل معها. وبما إنه لا يمكننا أن نبني جدليتنا عن أهمية التعليم الإلكتروني على آثاره في التخفيف من التكاليف المالية، من الحريّ بنا أن نتناول أهمية الاستثمار لتحسين القيمة بدلاً من التوفير في التكاليف.

تغيير التعليم العالي نحو اعتماد التعلّم الإلكتروني

بإمكان التعلّم الإلكتروني خلق تقانات مبتكرة في حقل التعليم، إذا ما فسحنا أمامه المجال لذلك. وهذا ما يجب القيام به لأنّ التعلم الإلكتروني قادر على تحقيق التحول الثوري الذي طالما نادى به الأكاديميون طيلة القرن الماضي. فكلّ الكتاب البارزين الذين تناولوا موضوع التعلّم، بغضّ النظر عن اختصاصاتهم الأكاديمية، أكدوا على أهمية التعلّم الفاعل على الرغم من الاختلاف في المفاهيم التي انتهجوها للتعبير عن ذلك:

- مفهوم التعليم القائم على الاستقصاء لدى ديوي[1]
- النظرية البنائية لدى باجيت[2]
- مفهوم البنائية الاجتماعية لدى فيغوتسكي[3]
- مفهوم التعلم بالاكتشاف لدى برونر[4]
- نظرية التحاور لدى باسك[5]
- مفهوم التعلم القائم على حلّ المشكلات لدى شانك[6]
- مفهوم التعلم بعمق لدى مارتون[7]
- مفهوم التعلم السوسيو - ثقافي لدى لافيه[8]

الجوهر المشترك بين المفاهيم المذكورة آنفاً هو الإدراك بأن التعلم يخصّ ما يقوم به المتعلّم، وليس ما يقوم به المعلّم. سيكون التأكيد على التعلّم بشكلٍ فاعل في بيئة اجتماعية هو محطّ

1- Dewey's inquiry-based education
2- Piaget's constructivism
3- Vygotsky's social constructivism
4- Bruner's discovery learning
5- Pask's conversation theory
6- Schank's problem-based learning
7- Marton's deep learning
8- Lave's socio-cultural learning

obeikandl.com

الاهتمام في تناولنا لعملية التعليم-والتعلم. فالحالة الاجتماعية المحيطة بالتعلّم على وجه التحديد، حسب مفهوم البنائية الاجتماعية لدى فيغوتسكي، هي النقطة الجوهرية التي يركز عليها ديفيد ماكونيل في الفصل السابع من هذا الكتاب.

لو أنّ تنظيم عمليتي التعليم والتعلّم في التعليم العالي استُلهِم من أفكار هؤلاء الباحثين، لكان بالإمكان اعتناق التعلّم الإلكتروني بسرعة وسيلةً لتحقيق التعلم الفاعل. لكن التغيير في التعليم العالي يتطلب ترويا أكثر من ذلك في فهم القوى المحركة. وهنا تبرز قيمة النصائح التي يقدمها الباحث الأكاديمي لويس إلتون على هذا الصعيد. ففي تحليله لإستراتيجيات الابتكار والتغيير في التعليم العالي (إلتون 1999)، يميز الباحث بين نموذج الحكم الهرمي ونموذج الحكم التلقائي أو ما يسمى بالسيبرنيطيقيا[1]، حيث يتميز كل نموذج بمقاربة مختلفة عن تلك التي ينتهجها النموذج الآخر في القيام بتغيير، ففي النموذج الأول يسلك التغيير طريقه من الأعلى إلى الأسفل. أما النموذج الثاني فيعتمد في التغيير على هيكلية شبكية تسمح بفرصة الانتقال من الأسفل إلى الأعلى أيضاً. وتحقيق التوازن بين النموذجين يمكننا من احتضان الابتكار حسب طريقة إدارة التغيير:

تحتاج الطرق الجديدة في التعلّم.. إلى أشكال جديدة من الإدارة المؤسساتية.

(إلتون 1999: 219)

لهذا، إذا كان على الجامعات أن تعيد النظر بطرائق التدريس لديها، هذا يعني أنها بحاجة إلى بنية إدارية قادرة على دعم الابتكار:

لا بدّ من إطلاق عملية التغيير في كلا الاتجاهين من «القاعدة إلى القمة» (أسفل-أعلى) وفي الوقت نفسه من «القمة إلى القاعدة» (أعلى- أسفل)، حيث تمثل القاعدة «امتلاك المعرفة» بينما تمثل القمة «امتلاك السلطة»... على القمة أن تستخدم سلطتها لكن ليس

1- السيبرنيّة Cybernetics (علم الضبط الآلي والتحكم الذاتي) ويعني مجموعة من المفاهيم التي تحكم عمل أي منظومة System تتكون من أجزاء مختلفة، وتعمل في ترابط وبعلاقات متبادلة. بحيث تتحكم المنظومة في ذاتها، معتمدة على ما تتبادله أجزاؤها من معلومات تجعل كل جزء فيها يعدل من عمله في ضوء النتائج التي تصل إليها الأجزاء الأخرى أثناء عمل المنظومة المتكامل.

obeikandl.com

بطريقة ظاهرة أو مباشرة، بل لتسهيل العمل الجاري في القاعدة ولتوفير الظروف التي تساعده على الازدهار.

(إلتون 1999: 215)

تعدُّ هيكلية الإدارة من «القمة إلى القاعدة» عدوة الابتكار الناجح بكلّ ما في الكلمة من معنى لأن الإدارة لا تمتلك المعرفة المطلوبة. وقد طُرحت هذه الفكرة نفسها في مجموعة من المقالات التي نشرتها مؤخراً مؤسسة ديموس للأبحاث والنشر[1] وبشكلٍ أساسي، تناولت المقالات عملية إصلاح الخدمات العامة. في تلك المنشورات تمت المقارنة بين مفهوميّ «الإدارة التلقينية»[2] (التقريرية) و«إدارة المواءمة» (الاستجابة للتغيير)[3]. مرة أخرى، الفكرة هي أننا إذا حاولنا الابتكار عبر فرض السلطة والسيطرة فإن الأفكار الابتكارية ستضعف لأنها ستنتقل من الأعلى إلى الأسفل حسب التسلسل الهرمي وستجد أمامها معرفة المنظومة المحلية التي ستفشل في توظيفها أثناء عملية الإصلاح. أما في هيكلية المواءمة أو السيبرنيطيقيا فالنموذج المتبع لا يمر في اتجاه وحيد؛ بل هو عبارة عن شبكة مبنية على روابط متعددة ثنائية الاتجاه تصل العقد ببعضها بعضاً حتى في حال وجود هيكلية تنظيمية هرمية. وهذا النموذج من عمليات الحوار الداخلي تسمح بانتشار نسخ الابتكار المعتمدة تجاه الأسفل، ونسخ الابتكار المطوّرة على الجانبين لتصل إلى مجموعات الأقران، كما تسمح بسفر النسخ المعممة تجاه الأعلى لتصل إلى القادة والمديرين.

نحن بحاجة إلى نظم قادرة على إعادة تطوير ذاتها باستمرار كي تولد مصادر جديدة ذات نفعٍ عام. هذا يعني الربط التفاعلي بين الطبقات والوظائف المختلفة للحكم، بدلاً من البحث عن خطة ثابتة تحدّ من إمكاناتها النسبية بشكلٍ مسبق.

(بينتلي وويلسدن 2003: 16)[4]

1- Demos publication مؤسسة بحثية فكرية تُعنى بنشر الأبحاث المتمحورة حول مفهوم «الديمقراطية»

2- Mechanistic

3- Adaptive Administration, Bentley & Wilsdon 2003

4- Bentley and Wilsdon 2003

من المصادر الأخرى لهذا الفكر التحليلي المنشورات التي تناولت إدارة المعرفة التي تلفت انتباهنا إلى أهمية الابتكار المستمر إذا كنا نريد لمنظمة ما أن تحافظ على التنافسية لديها. الباحث سينج[1] مثلاً يعتمد في منهجيته على تحليل النظم ويستنتج بأنه على المنظمة المعنية أن (توسع مقدراتها باستمرار كي تخلق مستقبلها بنفسها... لا بدّ من أن ينضمّ إلى «التعلّم التواءميّ» «التعلّم التوليديّ»- وهو التعلم الذي يعزز قدرتنا على الخلق والابتكار)[2] يتناول الشاهد السابق المهمتين المزدوجتين لتوليد المعارف الجديدة ومراقبة النشاطات القائمة، لضمان تحقيق التغيير التواءمي القادر على الاستجابة إلى البيئة الخارجية. وبطريقة مماثلة، تناول نوناكا[3] موضوع الربط بين خلق المعرفة، من جهة، والمنافسة، من جهة أخرى، وذلك في ورقته البحثية عن المعرفة لدى المنظمات. يحاول نوناكا في نموذجه البحثي لفت الانتباه إلى العلاقة بين تعلّم الأفراد وتعلّم المنظمات. حيث يعرّف توليد المعرفة في المنظمة على أنه عملية تحول ديناميكية مستمرة من المعرفة الضمنية (المحسوسة) إلى المعرفة الظاهرية (الملموسة) بالانتقال بين عدة مستويات من الأفراد والمجموعات والمنظمات. هنا، يبرز مجدداً الخط التشابكي بدلاً من الخط الموجه كالنموذج المثالي للابتكار، كما تبرز العملية التحاورية بين الأفراد والمجموعات على عدة مستويات داخل المنظمة وهي شبيهة جداً بالمبادئ التي يقوم عليها الإطار التحاوري في التعلّم[4].

الجدير بالاهتمام هو أن التعليم العالي قد أقدم بالفعل على احتضان نموذج للابتكار والتقدم عبر اتّباع النمط السّيبرنيّ/التواءميّ في التغيير. حيث تمكّن مجتمع البحث الأكاديمي من إتمام عملية تعزّز توليد وتطوير المعرفة وتتميز بفاعليةٍ عالية تجعل من مزاياها الأساسية متاحة لكلّ الاختصاصات الأخرى. أعتقد أننا لا نبالغ إذا قلنا إنّ كل الاختصاصات الأكاديمية تشترك بمجموعة أساسية من متطلبات الجودة العالية والبحث المنطقيّ. فعلى الأكاديمي المتهن للبحث أن يكون:

1- Senge (1993)

2- Senge (1993: 14)

3- Nonaka (1994)

4- Laurillard 2002: 215 ff

1- متدرباً بشكلٍ كامل عبر برنامج التلمذة الذي يمنحه القدرة على التنافس والمشاركة الذاتية بمهارات البحث في ميدان تخصصه،

2- واسع المعارف والاطّلاع في بعض المجالات التخصصية المحددة،

3- حائزاً على المؤهل الذي يسمح له بمزاولة عمله كأخصائي «ممارس» ومشرف على الآخرين في ميدان تخصصه،

4- قادراً على الاستفادة من العمل الذي يقوم به الآخرون في مجالات اختصاصهم كلما طرحوا مبادرة جديدة،

5- متابعة الجانب العملي من تخصصه بالرجوع إلى البروتوكولات المنصوص عليها والمعايير المعتمدة في مجال تخصصه،

6- التعاون مع المجموعات الأخرى بروح الفريق الواحد واحترام الأقران،

7- محاولة الوصول إلى أفكار مبتكرة وطرق مستحدثة لإعادة النظر في بعض جوانب الاختصاص،

8- نشر النتائج التي تمّ التوصل إليها بين الأقران بهدف مراجعتها وإتاحة استخدامها من قبل الآخرين.

في سياق البحث، نجد الأكاديميين متفاعلين بشكل جيد مع فكرة «الممتهن المبدع»[1] الذي يعمل ضمن «مجموعة من الممتهنين»[2] بطريقة تجعل تقدم الابتكار أسرع وأكثر فاعلية.

لكن إذا عدنا الآن إلى القائمة المذكورة آنفاً وفكرنا هل كان الأكاديمي الممتهن للتدريس محترفاً ويتمتع بكلّ مزايا أصول تدريس في مجال اختصاصه؟ سنجد من الناحية العملية أنها جميعاً لا تنطبق عليه بما فيه الميزة الثانية ذلك أن الأكاديميين قلما يكونون مختصين في أصول تدريس موادّ اختصاصاتهم العلمية، اللهمّ إلا من حيث اعتمادهم البسيط على معرفتهم بوصفهم خبراء.

1- 'the reflective practitioner' (Schon 1983)

2- 'a community of practice' (Wenger 1999)

إذا كان لنا أن نتوصل إلى ابتكار وتغيير حقيقي في التدريس الجامعي، كما تتطلب التقانة الحديثة وكما يتطلب الاقتصاد وتتطلب حاجات الطلاب، لا بدّ من أن يتحمّل أحد الأطراف مسؤولية ذلك. لكن مَنْ غير المجتمع الأكاديمي الجامعي يمكنه تحمّل تلك المسؤولية؟ المسهمون من القطاع الخاص مستعدون للمحاولة على الرغم من الفشل شبه العالمي لمنظمات «الجامعة الإلكترونية» منذ سقوط شركات دوت كوم (dot.com) الإلكترونية وانهيار السوق الإلكترونية أو ظاهرة «انفجار فقاعة الدوت كوم». فالقطاع الخاص يتمتع بالابتكار والقدرة على الاختراع ولا بدّ أن يكتشف في نهاية المطاف كيف يمكن أن يحوّل التعليم العالي على مستوى الشهادة الجامعية إلى مجال عمل مربح. لكن هذا يعني أن الطلب سيرتفع فالاقتصاد المعرفي يحتاج إلى موظفين يتمتعون بالثقة الفكرية والقدرة على اتخاذ المبادرة في الاستحواذ على المعلومات ومعالجتها وتوليدها، كما يجب أن يكونوا قادرين على تحمل مسؤولية التطوير الذاتي لمعارفهم ومهاراتهم. فتوليد المعارف الجديدة والاستحواذ عليها أصبح منتشراً وسريع المفعول في اقتصاد معرفي ناضج. والطلاب الذي يتعلمون كيف يتعاطون معه يجب ألا يكونوا محجوبين عن عمليات التطوير المعرفي. ونحن نواجه خطر التعرض لذلك إذا سمحنا للجامعات بفصل البحث عن التدريس من أجل التأقلم مع أزمات التمويل والاستجابة لحاجات مهنية الأكاديميين؛ ذلك أن توليد المعرفة ليس حكراً على الجامعات وسيأتي يوم يسهم فيه الخريجون في توليد ونقل المعارف النظرية والمهنية بحيث تصبح ذات مكانة جوهرية في حياتهم المهنية. إذا كان للتعليم الجامعي أن يهيئ الطلاب لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، لا بدّ للجامعات من الاهتمام بشكل خاص بمهارات البحث مع المواظبة على متابعة المعارف الحالية والجدليات السائدة وتقييم الأدلة بغض النظر عن الاختصاص الأكاديمي.

وبالتالي، على كل الأكاديميين التمكن من المهارات المهنية كافة التي تغطي مهارات البحث والتعليم بمختلف أنواعها. طبعاً سيكون هناك اختلاف من حيث النسبة لكن لا مفرّ من تحمّل كل جامعة من الجامعات مسؤولية لتتيح لطلابها إمكانية تلقي التعلم على يد خبراء مسلّحين بإمكانات البحث الحالي وذلك لمنح أولئك الطلاب القدرة التي يحتاجون إليها في مسيراتهم المهنية.

يجب أن يطمح التعليم الجامعي لإعادة صياغة البحث والتدريس والوصول إلى طرائق تدريس تدعم مهارات البحث العامة لدى الطلاب دون أن تقتصر على مجرد اكتساب المعرفة. بالعودة إلى الماضي: كان على الجامعات أن تعتمد إلى حدّ كبير القيم والطموحات وأساليب العمل ذاتها التي كانت تنتهجها في التعامل مع النخبة المميزين.

قد نستنتج من المناقشة السابقة أن أنجع طريقة لإعادة تصميم المنظومة بهدف الابتكار في الأسلوب التربوي المتبع في التعليم العالي تكون في العودة إلى شبكات الزمالة غير المسيرة التي كانت منتشرة في العقود السابقة، قبل أن تُحكِم الإدارة من القمة إلى القاعدة سيطرتها. ومن الجدير التنويه إلى أن التقانة بحد ذاتها تغذي هذا التحول ؛لأنها توفر الوسيلة التي تسمح للشبكات المتعددة بالتعايش والتعاون المتبادل والتطوير الذاتي. لكن حتى الآن، نجد أن التقانة لا تستجيب للتغيرات الجوهرية بطريقة النموّ الهادئ المتناغم. ذلك أن التغيرات التكنولوجية التي نستفيد منها على المستوى الواسع تتطلب ثورات عملاقة في البنية المادية والتنظيمية. صناعة السيارات مثلاً استدعت تغيير بنية الطرقات والمعابر إلى طرقات معبدة لكنها في الوقت نفسه استدعت وضع البنية التحتية المركزية المعقدة لقيادة المركبات وقانون منح الرخص.الشيء نفسه ينطبق على تقانة المعلومات والاتصالات فهناك الكثير من التغيرات التي حققتها التقانة فيما يتعلق بأساليب العمل الحالية، لكنها في الوقت نفسه تتطلب توظيف الموارد في تأسيس شبكات مشتركة ومعايير فنية متفق عليها تمكن تلك الشبكات من التعامل مع بعضها بعضاً. تلك التغيرات لا تحصل من دون تخطيط وتنسيق. والانتقال تجاه التعلّم الإلكتروني يفرض تحدياً كبيراً لأنه يحتاج إلى منهجية ابتكار قائمة على «نظم سيبرنية» على شكل شبكات إضافة إلى اتباع منهجية «القيادة والسيطرة» من القمة نحو القاعدة لتوحيد نظم البنية التحتية والتشارك فيها.

بناءً عليه، يمكننا أن نصف التعلّم الإلكتروني بأنه الوسيلة التي تمكن الجامعات والأكاديميين من إدارة المهمة الصعبة التي تجعل تفاعل المتعلم مع الأكاديمي أشبه بتجربة تعلم مشخصن تركز على حاجات المتعلمين وطموحاتهم وتطوير مهاراتهم ومعارفهم لتصل إلى أعلى المستويات التي تطمح إليه الجامعات، في الوقت الذي يجب أن يطبق فيه ذلك بشمولية. فالتعلم الإلكتروني يمكّن الأكاديميين والطلاب من التواصل

عبر شبكات من المجموعات المهنية حسب منهجية السيبرنية التي تجعل من التغيير والابتكار مَلَكة من مَلكات المنظومة. في الوقت نفسه، نحن بحاجة إلى تأسيس البنية التحتية المشتركة التي تقوم على معايير مشتركة تسمح بالتفاعل بشكل متبادل بطريقة تمكّن الابتكار، لا تثبطه.

التغيّر التكنولوجي وأثره على تجارب التعلم

أحياناً تكون هناك مقارنة بين ثورة المعلومات وثورة غوتنبرغ[1] التي أدّت إلى انبثاق عصر الطباعة والنشر. وهذه مقارنة جيدة لما تبرزه من أهمية الأثر الذي أحدثته الشكبة الإلكترونية، غير أنها تقلّل من أهمية الميزة الأخرى الأساسية التي يتمتع بها الحاسوب التفاعلي، ألا وهي ميزة القدرة على «التلاؤم». فمجرد قدرة الحاسوب على تعديل سلوكه حسب المدخلات التي يغذيه بها الفرد تعني أننا أصبحنا قادرين على التفاعل مع المعرفة عبر هذه الوسيلة بطريقة تختلف كلياً عن تفاعلنا مع وسيلة الطباعة التي تعدُّ سلبية من حيث الاستجابة.

لمقارنة أفضل بين الحاسوب التفاعلي وآلة الطباعة بطريقة تمكننا من استيعاب القوة التي مدّتنا بها ثورة المعلومات سأتحدث عن اختراع الكتابة. عندما أراد المجتمع البشري التعبير عن معارفه التراكمية عبر التواصل الشفوي وحده كانت عملية تطوير المعرفة المجتمعية بطيئة بالضرورة. بعد ذلك اُخترعت الكتابة كوسيلة لتسجيل معارفنا والتفكير بها وتحليلها وإعادة صياغتها من جديد، وبالتالي انتقادها. بمعنى آخر، أصبحت الوسيلة التي كانت يتبعها الفرد للمشاركة في أفكار المجتمع مختلفة كلياً عما كانت عليه بعد تطوير ثقافة الكتابة؛ لأن النص عندما يصبح متاحاً بالصيغة المكتوبة يصبح من الأسهل علينا اكتساب المزيد من المعلومات للمقارنة بين معلومة وأخرى وإعادة قراءتها وتحليلها وترتيبها واستخراجها. كل هذه الأساليب المرتبطة «بإدارة المعرفة» أصبحت متاحة إلى حد ما كان من الممكن الوصول إليه لو بقيت المعرفة تعتمد على الذاكرة فقط. وهذا ما تظهره أقدم النصوص المكتوبة التي حافظت على بقائها إلى أن وصلتنا حيث يوضح حجر الرشيد[1] أن «إدارة المعلومات» من الفوائد المهمة لوسيلة الكتابة لأنها تساعد على تسجيل الموارد المعرفية

1- نسبة إلى المخترع الألماني يوهانس غوتنبرغ الذي اخترع آلة الطباعة الأولى في القرن الخامس عشر

المتاحة وتسمح بالاحتفاظ بالألواح المكتوبة أو ما عرف باسم الذاكرة الظاهرية tally مما يساعد على التفاعل بشكل أفضل مع عمليات تسيير المجتمع.

تعدُّ طبيعة الوسائط المستخدمة في نقل المعارف ذات أثر مهم على الطريقة التي نتفاعل أثناءها مع المعرفة المنقولة. فطريقة النقل الشفوية تتمتع بقوة التأثير بانفعالاتنا بشكل أكبر يدفعنا إلى الاستجابة الفعلية عبر تحفيزنا. بينما ما يميز وسيلة الكتابة هي أنها تمكننا من الاستجابة عبر اتباع منهجية التفكير والتحليل. عندما نقوم بتبادل المعرفة والمعلومات وتوليدها من الطبيعي أن نلجأ لوسائط مختلفة حسب طبيعة المحتوى المعرفي والهدف الذي نصبو لتحقيقه. على سبيل المثال، من غير الجائز استخراج نسخة حرفية للاحتفاظ بالمادة المطبوعة الخاصة بمحاضرة حية. ذلك أن تدوين الكلمة المنطوقة بشكل لفظي يجعل وقعها على الأذن غير محبذ. لهذا، هناك تلازم تامّ بين الرسائل الموجهة والوسائط المستخدمة في نقلها لأن كل منهما ترتبط بالأخرى ارتباطاً وثيقاً.

ما الذي تقوم به الوسيلة الجديدة التي تحمل اسم «الحاسوب التفاعلي» بطريقة تميزها إلى حد كبير عن غيرها من الوسائط السابقة؟ لقد تميزت طريقة «الكتابة» بأثرها في نقل الثقافة الشفوية لأنها مكّنت الأفراد من تمثيل المعلومات والأفكار وتحليلها وإعادة والتحليل وإعادة صياغتها، وكل هذه تلميحات يمكن أن تقودنا لاستيعاب أهمية الحاسوب التفاعلي فهو يمدّنا بالوسيلة اللازمة لتمثيل المعلومات والأفكار ليس مجرد تمثيل عادي على شكل كلمات وصور بل على شكل نُظم مبرمجة. فالبرنامج عبارة عن منظومة لمعالجة المعلومات وهذه المنظومة تجسّد نموذجاً عملياً يمكن للمستخدم أن يتفاعل معه، ليس فقط من حيث التحليل وإعادة التركيب بل أيضاً من حيث اختباره وتحديه. وهذا ينطبق حتى على برنامج معالجة الكلمات المألوف. فهذا البرنامج لا يقوم فقط بتسجيل الكلمات، كما هو الحال في الآلة الكاتبة، بل إنه أيضاً يحتوي على معلومات عن الكلمات فهو قادر على إحصائها ومعرفة طريقة ترتيبها وأشكال الأحرف المختلفة. ولهذا السبب يستطيع البرنامج تقديم خيارات تمكّن المستخدم من إدخال التغييرات على المنظومة للخلوص إلى مخرجات جديدة. كما يمكننا تغيير التنسيق الكلي للصفحة ونوع الخط والترتيب بطريقة لا تتيحها لنا الآلة الكاتبة

1- Rosetta Stone

وتستهلك مقداراً كبيراً من الوقت إذا ما أردنا القيام بها يدوياً باستخدام القلم والورقة. بالنتيجة، نجد أن الطبيعة «التواؤمية» للحاسوب التفاعلي تسمح بدعم العمل الذي نقوم به لأنها تمتلك نموذج عمل يمكننا من التفاعل معه لإنتاج مخرجات أفضل. المبدأ نفسه ينطبق على برامج الغراف (الرسم والصور) وأدوات التصميم التعليمي والعرض.

مثال آخر هو ما يطلق عليه اسم ورقة البيانات[1] التي تختص بنمط مختلف من أنماط العمل. فهي لا تحتوي فقط على البيانات بل تشتمل أيضاً على طرق حساب البيانات مما يجعلها تمثل جوانب مختلفة لسلوك عمل المنظومة. من التطبيقات الأخرى المعروفة للبرنامج استخدامه في نمذجة التدفق النقدي لإحدى مجالات الأعمال، حيث يستطيع المستخدم تحديد البيانات الأولية المتعلقة بالتكاليف والتسعيرات، على سبيل المثال، ومن ثَمَّ تقوم ورقة البيانات بحساب قيمة الربح. وبتغيير الأسعار يستطيع المستخدم معرفة الآثار المختلفة التي تتركها الأسعار على المبيعات. مثل أن تنخفض المبيعات في حال ارتفعت الأسعار فوق حدٍّ معين. في الوقت نفسه يستطيع المستخدم تغيير ذلك الافتراض عن طريق تغيير الصيغة التي تعتمدها ورقة البيانات في حساب الربح. إذاً، هناك طريقتان مختلفتان يمكن للمستخدم أن يوظفهما في هذا النموذج لنظام حساب التدفق النقدي: وذلك عن طريق تغيير المدخلات المستخدمة في النموذج وعن طريق تغيير النموذج المتبع. هذه الطبيعة التواؤمية للنمط الحاسوبي من الوسائط تخلق بيئة تفاعل خلاقة تمكن المستخدم من تحري ونقد وتعديل وتفصيل (تخصيص) وإعادة ابتكار وتصميم وابتداع وتمثيل نموذج حيّ عن العالم يختلف كلّ الاختلاف عن النموذج الوصفي البحت الذي يمكن تصميمه عن طريق الكلمة المكتوبة.

هذان المثالان المختلفان يوضحان القوة التي ينفرد بها الحاسوب التفاعلي الذي تتعدى وظيفته مجرد إتاحة المعلومات؛ ذلك أنه يجعل معالجة تلك المعلومات ممكنة بحيث يتحول التفاعل إلى عملية بناء للمعرفة. مع ذلك، نجد أن الاهتمام بتقانة المعلومات يتمحور أكثر عن الوصول إلى المعلومات التي يقدمها بدلاً من التركيز على معالجة تلك المعلومات. وأكثر التطورات التكنولوجية المعروفة التي تم التوصل إليها حتى الآن تعكس ذلك: أي أن التركيز

1- Spreadsheet

هو على تقديم المعلومات للمستخدم وليس تعليمه كيف يستفيد من المعلومة أو توفير بيئة تعلّم تفاعلية بالنسبة له.

أما سلسلة التغييرات التكنولوجية في التقانات التفاعلية فليست سوى مصادفة تاريخية اجتمع على تحقيقها حبّ الفضول والسوق والحظ والسياسة (للحصول على وصف متميز، لذلك انظر كتاب جون نوفتون بعنوان لمحة تاريخية مقتضبة عن المستقبل[1]) ولم تكن أبداً حصيلة الاستجابة لحاجات المتعلمين. فتقانات التعلّم ما فتئت تتطور بطريقة عشوائية وببعض الاستعجال بالنسبة لأولئك الراغبين منّا بتحويلها إلى وسيلة مفيدة للتعلم. وهذا يتضح أكثر إذا قارنا بين تلك التطورات التكنولوجية بالتطورات التاريخية التي طرأت على غيرها من التقانات الأساسية بالنسبة للتعليم.

الجدول 6.1 يبرز بعض التطورات الأساسية في تقانات المعلومات والاتصالات والتواصل عبر العقود الثلاثة الماضية التي ساعدت جميعها على دعم التعلّم بطرق مختلفة ويقابل كل واحدة منها تطوّر مكافئ في تقانات ووسائط التواصل السابقة. القصة تبدأ باختراع الحاسوب التفاعلي؛ لأن هذه هي الخطوة الأولى التي ابتعدت عن أسلوب المعالجة الفردية بالدفعات هي التي أدخلت الحوسبة على نظام الآلات غير المبرمجة. وبذلك أصبح المستخدم قادراً على الاستفادة من وسيط جديد يستجيب مباشرةً للمعلومات التي يدخلها عليه. وكما وضحت أعلاه، يُعدُّ هذا الشكل الحديث من وسائط معالجة المعلومات مختلفاً بشكلٍ جذري عن العلاقة المهلهلة بين القراءة والكتابة، مما جعله وسيلة جديدة للتفاعل مع الأفكار.

لكن إذا ما أمعنا النظر في تتمة القصة سنلاحظ التطور السريع لبعض الإمكانات الجديدة! فكل تقدم تكنولوجي حقق وظيفة جديدة وبالتالي طريقة جديدة من طرق دعم التعلّم. لقد استجاب عالم التعليم لكل التقانات القديمة التي تم اختراعها عبر العصور متوصلاً إلى طرق جديدة لدمج قيمتها الوظيفية بطريقة ممارستنا للتدريس والتعلّم. ولكلّ طريقة من الطرق تاريخها الخاص بها والمدرسون المهتمون بها وطرائق التدريس المرافقة لها ونماذج العمل الجديدة المتبعة فيها، ومهارات التدريس الجديدة المرتبطة بها، والتغيرات الملازمة لها في

1- John Naughton's A Brief History of the Future (1999)

المؤسسات التربوية وسياسات التعليم المعتمدة. وجميعها حققت تحسينات في جودة تجربة التعلّم لكن الأمر احتاج إلى قرون لاستيعاب تلك التغييرات.

التاريخ	التقانة الحديثة	التقانة القديمة المكافأة	دور التقانة في دعم التعلم
1970	الحواسيب التفاعلية الأقراص الصلبة والأقراص المرنة	الكتابة الورق	وسيلة جديدة لتمثيل الأفكار والتفاعل معها تخزين محلي لدى المستخدم
1980	واجهات ويمب[1] WIMP الإنترنت أو الشبكة الإلكترونية الوسائط المتعددة	المحتويات والفهارس وأرقام الصفحات الطباعة التصوير والصوت والأفلام	وسائل إتاحة الوصول إلى المحتوى الإنتاج والتوزيع الواسع للمحتويات صيغ مفصلة لتمثيل المحتوى
1990	الشبكة العنكبوتية العالمية للمعلومات[2] الحواسيب المحمولة أو النقالة البريد الإلكتروني محركات البحث تقنية البث أو البرود باند Broadband	المكتبات الكتب المنشورة خدمات البريد خدمات المعلومات الببليوغرافية (أو المرجعية المفهرسة) البثّ وخدمات الاتصال الهاتفي	النفاذ الواسع النطاق إلى مختلف أنواع المحتويات مصدر محمول شخصي للوصول إلى وسيلة المعرفة وسيلة التوصيل الشاملة لرسائل الاتصالات وصول أسهل لمحتويات واسعة النطاق خيار الحصول على المحتويات المفصلة والمباشرة في التواصل
2000	الجيل الثالث من الهواتف النقالة المدوّنات الإلكترونية	الكتب ذات الأغلفة الورقية المنشورات الورقية	الوصول المتدني التكلفة لسعة واسعة من المحتويات المنشورات الشخصية الشاملة

هناك نقطة مثيرة للانتباه فيما يتعلق بالجدول 6.1 عندما ندقق بالابتكار في عالم الرقميات وهي أن: التطور في تقانات المعلومات والاتصالات عبر العقود الثلاثة المنصرمة

1- Window و Icon و menu و pointing device وباللغة العربية: النافذة، الإيقونة، القائمة، وأداة التأشير أو ما نسميه اليوم الفأرة

2- Worldwide Web

شبيه بالتطور في تقانات المعلومات والاتصالات عبر الألفيات الثلاثالمنصرمة. مما لا شكّ فيه أن هناك طرقاً بديلة لترتيب مثل هذا الجدول لكنه هناك احتمالٌ بأن تكون هذه النقطة على الأقل مشتركة بين أي عمليات تحليل لتقانة المعلومات والاتصالات.

مجرد المحاولة لبناء تلك التقابلات المتكافئة مفيدة للغاية فعلى سبيل المثال، من الصعوبة بمكان توضيح فائدة عقد اجتماع بوساطة الحاسوب[1]؛ نظراً لأنه لا يوجد مكافئ تاريخي واضح يمكننا من إجراء النقاش على مستوى مجموعة واحدة كبيرة وعبر المسافات الطويلة. لهذا، فإن الجدول لا يغطي كامل أشكال التقانة الحديثة، لكنه مع ذلك نجح بتوضيح الإمكانات الفائقة للتقانات المذكورة التي نبذل قصارى جهدنا للانتفاع بها. يجب أن نكون على معرفة بالأثر الذي يتركه هذا الاختراع المثمر على حياتنا الفكرية؛ ذلك أن التسلسل الزمني للاكتشافات قد لا يكون مفيداً في تحليل يخدم حاجات المتعلمين. فالاختراعات الكهربائية هي حصيلة «الجهود التي بذلها مهندسون وعلماء حاسوب معاً بروح من التعاون والحماس عبر التشارك في عملية استعراض شديدة التفاعلية بين الأقران»[2] لكن التسلسل بحدّ ذاته يُعدُّ مهماً.

على سبيل المثال، من المصادفات التي حصلت في تاريخ التكنولوجيا انتشار وسائط العرض الإعلامي الضخمة، وسائط الصوت والتلفزة والأفلام المرئية، بين الجماهيرعلى شكل وسائط إعلامية وذلك مباشرةً بعد التسويق المفاجئ للحاسوب التفاعلي. وهذا يعني أن الحاسوب التفاعلي، الذي يعادل الكتابة من حيث الأهمية، كان عاجزاً عن التطور كوسيلة للتصميم والابتكار. ويجب أن ندرك أن هذه الحادثة التاريخية تؤثر على تفاعل المستخدم مع التكنولوجيا الحديثة. ففي الوقت الذي يُعدُّ فيه معظم الأفراد قادرين على الكتابة، القليل منهم فقط قادر على ابتكار شيء بسماعدة تقانة المعلومات والاتصالات.لا يوجد مكافئ حقيقي لأقلام الحبر والرصاص. لكن تطور التقانة الحديثة يتمحور عن الاستفادة من إمكانات وسائط الإعلام المتعددة لإفساح المجال أمام وسائط العرض – المكافأة للكتب

1- Computer-mediated conference

2- Naughton 1999:xi

والمكتبات ومكاتب بيع الكتب والبث وعرض الأفلام والتلفزة وما إلى ذلك بدلاً من التركيز على تقانات الابتكار الفردي مثل أقلام الحبر وأقلام الرصاص والمدونات الورقية؛ ولأننا قادرون على الكتابة والقراءة توجد أمامنا فرصة لبناء الأفكار واستقصائها ونقدها وإعادة استخدامها، وإعادة توجيهها وإعادة تركيبها؛ كي نتمكن جميعاً من المشاركة في عملية تشاركية خلاقة. بالنسبة لمعظمنا، تنحصر قدرتنا الإبداعية على استغلال التقانة الجديدة باستخدام برنامج معالجة الكلمة ونظم البريد الإلكتروني ذلك أن وسيلة الكتابة أصبحت مريحة أكثر ومقرونة بخيارات توصيل أفضل. كما أننا نستخدم الشبكة الإلكترونية للوصول إلى المعلومات، تماماً كما نلجأ لاستخدام الكتب والصحف ومشاهدة التلفاز للحصول على المعلومات. لكن حتى الآن معظمنا لا يلجأ لاستخدام الشبكة الإلكترونية للتصميم أو الإبداع أو المشاركة في عملية ابتكار تشاركية تعكس التقاليد المتبعة في عملية الكتابة. والنتيجة هي أن كلّ ما أسهمت به التطبيقات المكتبية لاستخدام برنامج معالجة الكلمات والبريد الإلكتروني يقتصر على تعزيز وسيلة الكتابة بدلاً من أن تفتح الآفاق أمام وسيلة جديدة من وسائل ممارسة النشاط الفكري.

أقرب الحالات التي توصلنا فيها إلى مكافئ شبيه بأقلام الحبر والرصاص، وهي الأدوات التي مكنتنا جميعاً من المشاركة في وسيلة الكتابة، هي عندما تمكنا من اختراع أدوات التأليف والتصميم التعليمي مثل «الهايبر كارد» وهو عبارة عن برنامج تعليمي باستخدام الوسائط المتعددة أو فائقة التداخل وقد مكّن المستخدمين من تأسيس صلات خاصة بهم بين النصوص والتصميمات تأخذ شكل روابط فائقة التداخل وبهذا يصبحون قادرين على بناء بيئة المعلومات الخاصة بهم من دون أن يضطروا لاكتساب المعرفة في البرمجة. وكان الهدف من البرنامج إفساح المجال أمام الأفراد غير المبرمجين لدخول عالم من الحوسبة الشخصية. لكن للأسف فشل البرنامج لأن شبكة المعلومات العالمية تبعت طرح هذا البرنامج مباشرةً وجاء معها عالم صفحات الشبكة الإلكترونية العالمية ومحركات البحث. كان ذلك من الحوادث التاريخية الأخرى التي تقدم مثالاً على نجاح التطور التكنولوجي في توسيع مرونة أحد وسائط المعرفة، الكتابة، لكن دون أن يمنحنا الفرصة لنتمكن من التفاعل بأنفسنا مع

الوسيلة التفاعلية الجديدة وتقديم إسهاماتنا فيها. لقد منحنا برنامج الهايبركارد الذي صممه بيل آتكينسون[1] الإبداع والقدرة على تأسيس الروابط بأنفسنا دون أن نتبع الروابط التي تظهر أمامنا كيفما اتّفق، كما مكّننا من تجريب بعض أشكال التفاعل البدائية. من أدوات التأليف والتصميم الحديثة التي تسمح لنا بالتفاعل والمشاركة ما يسمى بـ«التدوين»[2] الذي يمكّن الأفراد من بناء مدونات إلكترونية خاصة بهم على الشبكة بطريقة تربط بين تعليقاتهم والمواد الأخرى المدرجة على أحد مواقع الشبكة الإلكترونية ويُعدُّ «التدوين» بداية ناجحة لأحد أنماط التفاعل الفردي الخلاق. لكن بما إنه صيغة من صيغ النشر والتعميم الفرديّ مازالت الكلمة المكتوبة، وليست العملية التفاعلية، هي المهيمنة.

حتى الآن لم نستفد بشكلٍ كامل من تقنية الاجتماع عبر وسائط الاتصال الالكتروني بوصفها كوسيلة قابلة للتحويل والاستخدام في مجال التعليم ويُعتقد أن أحد الأسباب وراء ذلك هو أن هذه التقنية لا يوجد لها مقابل أو مكافئ تاريخي. إلا أني أشكّ في ذلك. فالباحثون طالما سافروا وقطعوا المسافات لإجراء النقاش والتشاور. أعتقد أن الضغط على السوق لتطوير نظم تعاون شبكي عملية للغاية وفاعلة مثل تلك التي تناولها ديفيد مكونيل في الفصل التالي لم يكن كافياً. لكن ربمّا يساعد الخوف من السفر الذي بدأ يغزو عالم الأعمال على التغيير من ذلك بطريقة ينتفع بها التعليم أيضاً من الحلّ المقترح.

التغيير التكنولوجي قادر على التأثير بتجارب التعلّم بشكل عميق غير أن الاتجاه الذي يسلكه أثره الحقيقي على التعليم يعتمد على الحوادث التاريخية التي حكمت تسلسل الابتكارات الفنية، كما يعتمد أيضاً على عوامل الاستجابة لحاجات وفرص الأعمال. ومنظومة التعلم تتمتع بقدرة فائقة على جذب أي تغيير أو الاستجابة له. على العاملين في المجال التربوي محاكاة القدرة الابتكارية التي يتمتع بها المهندسون وذلك عبر إدخال التحسينات الممكنة على مجال التعليم، هذا إذا كنا قادرين على إدراك أهمية التقانة الجديدة. نحن بحاجة للتعلم منهم. لقد طرح جون نوفتون السؤال التالي «ما الذي تخبرنا إياه قصة الشبكة الإلكترونية

1- Bill Atkinson

2- Blogging

ويمكن أن نستفيد منه في تفكيرنا عن الحاضر؟» والجواب عن هذا السؤال المتعلق بما يجب أن يقوم به التربويون موجود فيما يلي:

في البداية، تخبرنا القصة شيئاً عن أهمية الأحلام. من المفترض بالمهندسين وعلماء الحاسوب والمبرمجين أن يكونوا أشخاصاً جديين وواقعيين بإفراط. لكن مع ذلك نجد أن تاريخ الشبكة الإلكترونية حاكته طموحات وأحلام أفراد استطاعوا تخيّل إمكانات التقانة وحاولوا تصوّر ما يمكن أن تحققه لنا. (نوفتون، 1999:265)

الحاسوب التفاعلي يمدنا بإمكانية اكتساب قدرة ذاتية من نوعٍ جديد تتمتع بقوة التأثير والتغيير نفسها الذي تركها اختراع الكتابة على مدارك البشرية. كما أنه قادر على تحويل تجارب التعلم بطرائق أكثر إثارة من مجرد توفير المعلومة ووسائل الاتصالات المكتوبة. إذا تمكنا بالفعل من «تصوّر ما يمكن أن يحققه لنا»، وإذا تمكنا من توظيف التقانة الحديثة لخدمة حاجات التدريب والتعلم، عندها فقط نستطيع التركيز أكثر على تعزيز القدرات الذاتية للمتعلمين وتوجيه التطورات التكنولوجية في ذلك الاتجاه. هذا ما سوف يتم تناوله في الجزء التالي.

التعلّم الإلكتروني في التدريس الجامعي

لقد استُخدم التعلّم الإلكتروني بفاعلية كبيرة في التعليم الجامعي من أجل تعزيز الأنماط التقليدية في التعليم والإدارة. الطلاب الملتحقون بالبرامج الأكاديمية في الكثير من الجامعات يجدون أنفسهم قادرين على الولوج إلى المحاضرات والمواد التعليمية وبعض موارد التعليم الرقمية المختارة لدعم قدرتهم على التعلّم. فهم يعيشون في بيئات تعلّم ذاتي تمكنهم من المشاركة في النقاش مع أفراد مجموعتهم التعليمية أو الصف الدراسي عبر المنتديات الإلكترونية، وإمكانية الوصول هذه تمنحهم مرونة أكبر في الدراسة. كما يستطيع طلاب التفرغ الجزئي الولوج بسهولة إلى موادّ البرنامج التعليمي وهذا بدوره يدعم أهداف المشاركة الأوسع ويلغي الحواجز التقليدية التي كانت تحول دون متابعة الدراسة الجامعة. في الفصل التالي، يؤكد ديفيد مكونيل أهمية تقانات الشبكة في تمكين الطلاب من داخل الجامعة وخارجها من التعلم عبر التفاعل والتعاون الاجتماعي. وكما حصل عند ابتكار

بعض الاختراعات التاريخية كوسائل الطباعة والنشر وخدمات البريد والمكتبات التي فسحت المجال للوصول إلى وسيلة الكلمة المكتوبة والمشاركة في استخدامها، تمكنت تلك التقانات من فتح الطريق أمام التعليم العالي عبر اعتمادها على هذا النمط من إتاحة الوصول إلى الأفكار.

يستطيع التعلم الإلكتروني تحقيق ما هو أكثر من ذلك. فبالإمكان استخدام الحاسوب التفاعلي لإعطاء الطلاب البديل عن الكتابة كنمط من أنماط المشاركة الفاعلة في البناء المعرفي. كما يستطيع نمذجة نظم وتبادلات كتلك القائمة في العالم الحقيقي، وبالتالي يمكنه خلق بيئة تمكّن المتعلمين من الاستكشاف والتطوير والتجريب. تخضع مواصفات البيئة الرقمية للسيطرة الكاملة من قبل البرنامج بحيث يمكن تصميمها بطريقة تسمح للمتعلم بحرية أكبر أو أقل حسب ما يلائم مستوى الإتقان لديه. من الأمثلة البسيطة على ذلك دراسة نموذج حسابي لنظام قائم على بحث متين مثل حساب ديناميات التعداد السكاني في العلوم الحيوية أو تقلبات البطالة في علم الاقتصاد. باستخدام نظام المحاكاة التفاعلي، يمكن للطلاب استكشاف التغير في سلوك النموذج وفقاً لطريقتهم في تغيير المحاور الرئيسة. كما يمكن للمعلم طرح مشكلات فيها تحدٍ مثل اكتشاف مجموعات التغيير التي ترافق التضخم ومعدلات صرف الأسعار التي تسبب ارتفاعاً مفاجئاً في معدل البطالة. بإمكان الطلاب التحري في الأمر والاستكشاف وبناء الفرضيات واختبارها وتوليد فهم غني لطريقة سلوك هذا النموذج: أي كيفية انطباق هذه النظرية على أرض الواقع. بعد أن يصبح الطلاب أكثر اطّلاعاً على الموضوع يمكن للمعلم التوسع عبر الإقرار بأن النموذج الحالي قد فشل في تبرير مجموعة حديثة من البيانات، مثلاً، وبعد ذلك يمكنه طرح بديل عن النموذج. يطلب من الطلاب أن يستقصونه ويفسرونه حسب ظواهر العالم الحقيقية. تعدُّ طبيعة النشاطات الفكرية التي يمارسونها عبر هذه الوسيلة التفاعلية مختلفة تماماً عن النشاط الفكري المقرون بعمليات القراءة والنقد والتفسير والتعبير التي تميز ممارسات التعلم لديهم باستخدام الوسائط المكتوبة. من المؤكد أن النشاطات الفكرية المرافقة للوسيلة التفاعلية الحديثة لا تحلّ محلّ تلك المرافقة لوسيلة الكتابة التقليدية، لكن من المؤكد أيضاً أنها توسع مداركهم وقدرتهم على الاستيعاب ونقدر إحدى النظريات القائمة. أي منظومة

قابلة للنمذجة بهذه الطريقة في أي من الاختصاصات القائمة على العمليات الحسابية تعدُّ قابلة لمثل هذا النوع من الاستقصاء التفاعلي.

في العلوم الإنسانية، هناك أنواع أخرى من الإمكانات: مثل طرح تصميم أو برنامج تحريري يمكِّن الطلاب من استكشاف أثر الموسيقا على تفسير الجمهور لمشهد من فيلم معين، وذلك بهدف الوصول إلى صيغة معينة تترك أثراً معيناً عند تطبيقها على جمهور مستهدف. يمكن لطلاب الفنون أن يتحروا المبادئ التي تجميع بين الرسم والتصميم بهدف توظيفها في توضيح الأثر الذي تتركه الأطياف المرئية عندما تسقط على العين. أما طلاب المسرح، فبإمكانهم دراسة الآثار التي يتركها توقيت التوقف عن الكلام في تقنية المونولوج، مثلاً، بهدف «توجيه» خطاب معين لإنتاج التفسير الذي يريدونه.

في العلوم الاجتماعية، يمكن اتباع نموذج «للعب الأدوار» قائم على التبادلات بين الأفراد وذلك أثناء تكليف المجموعات والأفراد المختلفين بأدوار مختلفة ومهام مختلفة وتخصيصهم بمعلومات مختلفة، بعد ذلك يمكن معالجة قراراتهم عبر محاكاة العمليات التي تتم في المفاوضات السياسية، مثلاً. ويمكن لطلاب علم نفس الأطفال استخدام عرض فيديو وبرنامج تحريري لتطبيق تفسيراتهم للسلوكيات المسجلة على الفيديو، بهدف تقديم الدليل على إحدى التفسيرات التي يقدمونها لبعض سلوكيات الأطفال.

لا يوجد أي تخصص أكاديمي يستعصي على طلابه الاستفادة من هذا النوع من التفاعل الوثيق مع المفاهيم والتفسيرات والنظريات في ميدان تخصصهم. وهذا التفاعل لا يحلّ محلّ عملهم على صعيد الكلمة المكتوبة، إلا أنه يعزز من تفاعلهم معها. فالمتعلم الذي جرب طرق التفاعل مع منهجيات التصميم لدى بيكاسو سيشارك في أي مناقشة أكاديمية لنظرية «التكعيبية» بطريقة تبرز فهمه لتطبيق النظرية في التمثيل المرئي، بشكل أعمق مما كان سيصل إليه الطالب لو اكتفى بقراءة فرضية الخبير. على الطلاب أن يعتمدوا على كلا النمطين من التفاعل لأنهم يجب أن يتعلموا الأنماط الأكثر فاعلية في التعبير عن فكرة تطرحها الكلمات المكتوبة. فالكلمة المكتوبة لا ترد على تساؤلاتهم – في الوقت الذي يستطيع فيه البرنامج التفاعلي أن يوضح لهم مثلاً كيف سيكون مفعول المقطوعة الموسيقية لو لم

يتم إدخال لحن الغيتار... وسيلة التعلم التفاعلي تتحدى وتثير وتمكّن المتعلم الذي يتميز بحبّ الاستكشاف ويرغب بتحمل بعض المسؤولية عن المعارف التي يمتلكها وطريقة وصوله إليها. إن فكرة توفير منظومة تعليم شبكية قائمة على التفاعل وتمكّن المتعلمين من مناقشة إبداعاتهم وأفكارهم واكتشافاتهم تحمل في طياتها إمكانية الوصول إلى وسيلة تعلم ناجعة. لماذا إذاً لا نبذل المزيد من الجهود لتحقيق ذلك؟

ملاحظات ختامية

أثناء المسيرة المهنية الحافلة التي قادها لويس إلتون، نجد أنه لا يكفّ عن الإشارة إلى هذه الجدلية انطلاقاً من اهتمامه بتقييم الطلاب، ومروراً بالتأكيد على دور التعلم بمساعدة الحاسوب وأهمية تطوير أعضاء كادر التدريس ودور التغيير المؤسساتي، والأهم من ذلك، تأكيده باستمرار وعلى الساحة الدولية على أهمية حاجات المتعلمين.

تتضح فكرتا الشخصية عن قيمة رؤية لويس للتقانة التربوية بشكل كامل عندما أتذكر أول مهمة صغيرة قمت بها نيابة عنه، بصفتي مساعدة حديثة التعيين في مشروعه الذي حمل عنوان: «الحواسيب في المنهاج العلمي للطلاب ما دون مرحلة التخرج». كانت فكرته تتمحور عن طرح نموذج محاكاة تفاعلي على الطلاب يمكّنهم من التحري في سلوك عنصر مادي أثناء سقوطه الحرّ وتعرضه لمقاومة الهواء، وبعد ذلك الاستفادة من هذا لتحديد اللحظة التي يجب فيها على المظلي الذي يسقط وهو يواجه نيران العدو، أن يفتح مظلته من أجل التقليل من الوقت الذي يقضيه في الهواء، من دون أن يصطدم بالأرض. عملت مع الطلاب أثناء عرض صور تفاعلية بدائية تمكن الطلاب من فهم أبعاد السرعة اللحظية – الزمن والمسافة– الزمن وبالتالي دراسة تأثير الحركات المختلفة والسقوط الحرّ أثناء القفز المظلي. بعد ذلك عرضت عليهم الخط البياني لمعادلة الوقت الحقيقي في مثال المظلي على مخطط بياني للمسافة والوقت وكان عليهم أن يستفيدوا من معرفتهم السابقة بالنموذج لتقدير الوقت الذي يتعين على المظلي اختياره للتوقف عن السقوط وفتح المظلة. كانت تلك هي المرة الأولى التي أتعلم فيها درساً عن التصميم التفاعلي: فبالنسبة لهم، لو كانت الإجابة

الخاطئة أكثر إثارة من الإجابة الصحيحة لفضّلوا اختيارها دون أي عدات أخرى ذلك أن دويّ ارتطام المظلي بالأرض أو مصرعه نتيجة للإصابة بنيران العدو سيكون بالتأكيد أكثر إثارة من الوصول بسلام إلى سطح الأرض. إلا أن طريقة التفاعل كانت تقوم على التشارك والتحدي لدرجة جعلت الطلاب يركزون اهتمامهم على المحاور الأساسية وما تعنيه لهم بطريقة مباشرة. كان ذلك في العام 1974. الآن وبعد مضي ثلاثين عاماً على الحادثة، وعلى الرغم من التقدم الهائل في مجالات التقانة قد نستغرب وجود بعض ألعاب المحاكاة التفاعلية القائمة على افتراضات الوقت الحقيقي التي تستخدم في التعليم وتفرض على الطلاب تحديات من هذا القبيل. كان هذا أحد تطبيقات الحاسوب التفاعلي الذي تم توظيف إمكاناته بشكل كامل لتغيير طريقة تفاعل المتعلمين مع المواد التعليمية لديهم. بالفعل، لقد كان لويس رائداً حقيقياً ومبتكراً في هذا المجال، كما كان غيره من الباحثين.

بالنسبة للمبدع الأكاديمي الذي يرغب جدياً بتحسين جودة التعلم وتجربة التعلم، من الضروري أن نؤسس منظومة تربوية واضحة القيم تضع لنفسها أهدافاً وطموحات سامية، وقادرة على الاستجابة السريعة للمتغيرات التي تحكم البيئة التكنولوجية والاجتماعية والثقافية والسياسية المحيطة بها. تقترح الجدلية التي تم تطويرها في هذا الفصل أننا قادرون على القيام بذلك إذا تمكنا من ممارسة بعض النفوذ على طريقة استخدام التعلّم الإلكتروني في الجامعات وتوجيه مفعوله ليخاطب بشكل مباشر حاجات المتعلمين.

التغيير في الجامعات ميزة من ميزاتها التنظيمية وأؤكد مجدداً أن فرص تقانات التعلم الجديدة، بما فيها كل إمكاناتها وقدراتها على معالجة المعلومات والاتصالات والمشاركة الواسعة والتصميم والابتكار، تدعم هيكلية منظومة قادرة على جعل التغيير عضوياً ومستمراً وتواءمياً أكثر منه آلياً.

obeikandl.com

الفصل السابع

استدامة التعلم الإلكتروني الشبكي عبر الأساليب التربوية التشاركية

بقلم: ديفيد مكونيل

مقدَّمَة

يضطلع التعلم الإلكتروني حالياً بدور أساسي في كل مجالات منظومة التعليم. فمعظم الحكومات تحاول بذل قصارى جهودها للاستفادة من التقانات الجديدة في مجال التعليم والوصول إلى طريقة لتطبيق التعلّم الإلكتروني. من الأمثلة على ذلك، ما قامت به الحكومة البريطانية من حيث اتخاذ عدة مبادرات مهمة على صعيد التعلم الإلكتروني في كل قطاعات التعليم بهدف دعم وتعزيز المعلمين في مجال التعلم الإلكتروني[1]. في الاتحاد الأوروبي شهد التعلم الإلكتروني نمواً ملحوظاً أثناء السنوات القليلة الماضية، حيث أصبح عنصراً مهمَّماً من عناصر ممارسة التعاون عبر الحدود بين المؤسسات الأكاديمية في أوروبة[2]. ومن نقاط الاهتمام الأساسية تحديد «أفضل الممارسات» في ميدان التعليم والتدريب والتعلم عن بعد لضمان قيام المواطنين في الاتحاد الأوروبي بدور فاعل في اقتصاد المعرفة[3]. و من المؤكد أن دمج التعلم الإلكتروني بالتعليم بات شرطاً أساسياً لبناء مجتمع ديناميكي، وتنافسي ومعزز اقتصادياً (مفوضية المجتمعات الأوروبية 2000).

من الضروري أن يكون تطوير الفهم لأفضل ممارسات التعلّم الإلكتروني حجر الأساسي في كل تلك المبادرات، وإلّا فإننا سنواجه خطر دعم منهجية تعلم إلكتروني قوامها التكنولوجيا.

1- DfES 2003b

2- Hodgson 2002

3- Zenios and Steeples 2003

obeikandl.com

على هذا الصعيد، نجد أن الحكومة البريطانية تدرك أهمية ذلك بشكل متزايد، كما هو واضح في إحدى وثائق التشاور التي صدرت مؤخراً:

تقود التقانة عمليات التغيير بسرعة كبيرة مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الاهتمام باستكشاف أنماط تربوية جديدة يوصلنا إليها التعلم الإلكتروني - لهذا، فإن المعلمين والباحثين بحاجة لمزيد من الوقت والدعم إذا كان لهم أن يتمكنوا من مجاراة تلك التطورات[1].

لكن في حقيقة الأمر، لم يتحقق الكثير على صعيد تطوير «أفضل الممارساتش» أو الجودة في التعلم الإلكتروني، وهي إحدى القضايا التي تؤكد عليها ديانا لوريلارد محاولة لفت الانتباه إليها في الفصل السادس من الكتاب الحالي وللاطلاع على أحد الأمثلة عن ضمان الجودة العالية في التعليم عبر التعلم الإلكتروني يمكنك العودة للإسهام الذي قدمه بيتي (2002)[2] وإسهام كل من كوليس وفان دير فيندي[3] للحصول على فهم أفضل لطريقة الاستفادة من تقانات المعلومات والاتصالات في التعلم والتعليم.

يُعنى الفصل الحالي بتفحص بعض القضايا النظرية والتطبيقية التي نحتاج لدراستها عند طرح التعلّم الإلكتروني الشبكي (أي التعلم الذي يظهر عبر الشبكات الإلكترونية مثل الشبكات المحلية والشبكة الإلكترونية العالمية المعروفة باسم الإنترنت) كأسلوب من أساليب التعلم والتدريس في مستوى التعليم العالي.

التعلم الإلكتروني الشبكي

هناك الكثير من المصطلحات التي ظهرت لوصف استخدام الاتصالات الإلكترونية والشبكة الإلكترونية في التعليم والتدريب. بشكل عام، هناك ميل لتفضيل مفهوم «التعلم الإلكتروني الشبكي» لأنه يؤكد على الربط الشبكي بين الأفراد والموارد معاً سواءً كان ذلك داخل الحرم الجامعي أو خارجه، أو داخل البلد الواحد أو خارجه في أي مكان آخر من

1- DfES 2003b: 13

2- Beaty et al. 2002

3- Collis and Van der Wende

العالم. كما يؤكد التعلم الإلكتروني الشبكي على أهمية ومركزية التعاون بوصفه نمطاً أساسياً لبناء العلاقات الاجتماعية داخل بيئة التعلم. من الجدير التنويه إلى أن المقصود هنا التركيز على «التعلم» وليس التقانة المستخدمة[1]. في الفصل الذي تناولت فيه ديانا لوريلارد موضوع التعلم الإلكتروني في التعليم العالي، تناقش المؤلفة أهمية الشبكات في دعم التغيير في التعليم العالي.

لكن في الحقيقة نجد أن التوجهات المتبعة حتى اللحظة الحالية مازالت تركز على التقانة بدلاً من التركيز على كيفية تسهيل التعلم عبر استخدام التقانة، خاصة عبر منهجيات مركزية المتعلم والتشاركية. وتشير سرعة التغيير إلى ضرورة اتخاذ قرارات معقدة في قطاع التعليم والتدريب فيما يتعلق بالتطبيق والاستفادة من الموارد، على الرغم من أن الإمكانات الابتكارية للتعلم الإلكتروني الشبكي مازالت في طور الاستكشاف.

هناك فكرتان أساسيتان تكتنفان تطبيق التعلم الإلكتروني الشبكي[2]. تفيد الفكرة الأولى بأن عمليات التفاعل بين المتعلمين ضمن المجموعات تشكل جانباً مهماً من تطويرهم بشكل حقيقي ومقصود ومخطط له. فالمتعلمون يتغيرون عندما يتفاعلون مع بعضهم بعضاً ومع الموارد الإلكترونية على الشبكة. وقد ينعكس هذا على حصول تغيير في مقدراتهم ووجهات نظرهم ومعتقداتهم وإمكاناتهم ومعارفهم وقدرتهم على الاستيعاب والمهارات والأنماط الفكرية لديهم[3].

أما الفكرة الثانية فمفادها أن أوساط التعلم الإلكتروني الشبكي تؤمن طرقاً مفيدة لدعم تلك التفاعلات. فهناك الكثير من نظم البرمجيات المستقلة المتوافرة على الشبكة العنكبوتية التي تقدم الدعم لاتصالات المجموعات[4]. من أكثر استخدامات الإنترنت الرائجة اليوم توظيفها في الاتصالات[5].

1- McConnell 2000, Banks et al. 2003

2- Banks et al. 2002

3- Spector 2000

4- Seufert 2000, Bringelson & Carey 2000, Barajas & Owen 2000

5- Sklar & Pollack 2000

بالنتيجة، يحتلّ الاهتمام بالتعلم ضمن مجموعات أهمية مركزية بالنسبة للتعلم الإلكتروني الشبكي. فقد أجريت أبحاث كثيرة على التعلم ضمن المجموعات بحيث تناولت الدراسات حلّ المشكلات[1] وتعلم المجموعات باستخدام الحاسوب[2] ومجموعات التعلم التعاونية والتشاركية[3] وتعلم المجموعات الافتراضية[4]. وتوصلت الدراسات التي أجريت على التعلم التشاركي إلى استنتاجين أساسيين[5]: الأول هو أن التشارك يتطلب العمل معاً ضمن مجموعة من الأفراد[6]. أما الاستنتاج الثاني الأساسي فيؤكد على ضرورة وجود فهم مشترك في عملية التعلم التشاركي[7].

من هذا البحث يمكننا أن نلاحظ أن التشارك بين المتعلمين يختصّ بأهمية قصوى في مجال التعلم الإلكتروني الشبكي. فإجراء مقارنة بين ما يطلق عليه اسم «التعلم التقليدي» و«التعلم التشاركي» قد تساعدنا على فهم ما ينطوي عليه هذا النوع من التعلم. يقدم الجدول 7.1 ملخصاً للقضايا الأساسية. بينما يمكننا وصف التعلم «التقليدي» بشكل أساسي على أنه طريقة لنقل أنماط معرفية محددة مسبقاً[8]، والتعلم التعاوني والتشاركي يقوم على إشراك المتعلم في الاستفادة من عملية التعلم وبناء المعرفة التي يمر بها ضمن بيئة اجتماعية. وبالتالي، نجد أن التعلم التعاوني يركز بشكل أساسي على التطوير الشخصي الذاتي (وفي بعض الحالات، التطوير المهني) إضافة إلى التطوير الأكاديمي أو المعرفي البحت.

1- Duisburg & Hoope 1999, Jonassen & Kwan 2001, McConnell 2002a, McConnell 2005

2- Brabdon & Hollingshead 1999, Klein & Doran 1999

3- Ross & Cousins 1994, Brush 1997, Collis 1998

4- Stenmark 2002

5- Hanson 2003

6- Harasim 1990, Kaye 1992, Dillenbourg 1999, Lehtinen et al. 1999, McConnell 2000, Wiersema 2000

7- Schrage 1990, Roschelle and Teasley 1995, Lehtinen et al. 1999

8- Boot and Hodgson 1987

obeikandl.com

التعلم السوسيو-ثقافي (الاجتماعي-الثقافي)

غالباً ما ينظر إلى التعلّم على أنه مجرد تطوير للعمليات المعرفية والبنى المفاهيمية لدى المتعلم الفرد المستقل. وغالباً ما يُعدُّ التعلّم عملية اكتساب للمعرفة الخبرية[1].

بيد أن التعلّم بطبيعته ظاهرة اجتماعية وقد يعتمد على الأوساط الثقافية والاجتماعية أكثر مما يخطر على البال. من هذا المنظور، يمكننا عَدَّ التعلّم عملية تحصل ضمن إطار تشاركي ولا تقتصر على حدود العقل الفردي. بمعنى آخر، التعلّم طريقة للتفاعل مع عالم اجتماعي وليس مجرّد طريقة للوصول إلى معرفة شيء[2]. وهذا التغير في فهمنا الإدراكي لعملية التعلّم يقودنا إلى نقلة أنموذجية، كما هو مبين أدناه:

تعدُّ الوظيفة الفكرية للعقل البشري متأصلة ضمن أوساط اجتماعية تفاعلية وثقافية ومؤسساتية وتاريخية، وهذا يتعارض مع المنهجيات التي تفترض إمكانية دراسة العمليات الفكرية مثل التفكير أو الذاكرة بمعزل عن البيئة السوسيو-ثقافية المحيطة بالأفراد أو المجموعات[3].

من منظور التعلم القائم على تفاعلات سوسيو - ثقافية يمكننا أن نسأل، «ما الظروف الملائمة للتعلّم التي يمكن أن توفرها العمليات والتفاعلات الاجتماعية؟» و«ما نوع المشاركة التعاونية التي نحتاجها عند إشراك المتعلمين بأنماط التعلم تلك؟»

تلك التحولات التي طرأت على فهمنا للتعلم أدت إلى إجراء مراجعة جوهرية لطرائق التدريس المتبعة في الأساليب والمنهجيات التربوية. والتعلم الإلكتروني الشبكي كنموذجٍ ناشئ يعتمد على تلك الأفكار في بناء نظريته المعرفية.

1- المعرفة الخبرية propositional knowledge وتعرف أيضاً باسم المعرفة الوصفية Descriptive knowledge أو المعرفة التقريرية declarative knowledge ويُقصد بها المعرفة التي يتم التعبير عنها بجمل تقريرية أو إخبارية دلالية. وهذا يميزها عما يعرف باسم «المعرفة الفنية» «know-how» أو المعرفة الإجرائية procedural knowledge التي يُقصد بها معرفة كيفية القيام بشيء، خاصة الطريقة المثلى للقيام بشيء ما أو إنجاز مهمة محددة، كما تتميز كل منهما عن المعرفة الإطّلاعية أو Knlowing-of التي تشير إلى اكتساب المعرفة بـ والإطّلاع على وجود شيء.

2- Lave 1988, Lave & Wenger 1991

3- Wertsch 1991: 86

الجدول 7.1 التعلّم «التقليدي» والتعلّم التشاركي[1]	
التعلّم التقليدي	التعلّم التعاوني/التشاركي
لا يَمْنح المتعلمين فرصاً كبيرة لاتخاذ المبادرة والتعبير عن ذواتهم والتفاعل المباشر مع أقرانهم. وفيه تعدُّ سيطرة المتعلمين على عمليات التعلم لديهم محدودة جداً.	يشجع المتعلمين على اتخاذ المبادرات: يُعدُّ التعبير عن الذات جوهر عملية التعلم لدى الطلاب. كما يُعدُّ الحوار والتفاعل مع المتعلمين الآخرين في غاية الأهمية. تتنوع درجة السيطرة حسب السياق المحدد- لكن القدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعلم لديهم لا غنى عنها.
غير اجتماعي: لا ينظر إلى الصفوف الدراسية بوصفها وحدة اجتماعية. وينظر إلى المتعلمين أفراداً يعملون بتفاعل اجتماعي محدود أو معدوم فيما بينهم. وحتى عندما يكون التفاعل الاجتماعي متوافراً فهو يأتي على صيغة عمليات شكلية مضبوطة (مثل حلقات البحث). يشجع المتعلمين على العمل بشكل فردي ويطالبهم بذلك وبمقارنة أنفسهم بالآخرين.	يُنظر إلى الصفوف على أنها وحدات اجتماعية يحتاج فيها الأفراد للتفاعل. كما يُنظر إلى التفاعل والتعاون بصفته موارد مهمة للتعلم. يتمتع المتعلمون بحريتهم في تشكيل المجموعات الاجتماعية الخاصة بهم لتوسيع مجالات التعلم لديهم. يشجع المتعلمين على الاجتماع ببعضهم بعضاً بوصهم أفراداً متعاونين. يقوم عمل المجموعات على الدعم المتبادل والتحدي في آنٍ واحد.
تنافسي وتدافعي بطبيعته ويقوم على الغيرة. ولا يثمر عن عمليات التنافس سوى الربح أو الخسارة مما يجعل مستوى التعلم معدوماً.	احتمال التنافس ضيئل. والشعور بالغيرة في أدنى مستوياته لأن الجميع يعملون لصالح الكلّ. النقطة المرجعية هي «الذات» وليس «الآخرين" ولا يُعدُّ مستوى التعلم "معدوماً، لأن الجميع يكسبون.
يتعامل مع المتعلمين على أنهم أفراد متساوون ولا فرق بينهم.	ينظر إلى المتعلمين على أنهم أفراد مختلفون يتميزون بالاختلاف في اهتماماتهم وحاجاتهم ومقدراتهم وإمكاناتهم.

1- McConnell, 2000: 111 -12

يؤكد على جوانب التعلم الثابتة والسلبية والحرفية.	يؤكد على عمليات التعلم التجريبي والتفكير التحليلي وإعادة صياغ الأفكار والمشكلات.
يؤكد على المعرفة المطلقة التي: ● يُعد فيها المعلم/ المدرس المخزن الأساسي للمعرفة ● تضع فيها المؤسسات معايير التعلم وتحكم فيها على الإنجازات ● توجد فيها المعرفة بحد ذاتها بمعزل عن المتعلمين	يؤكد على المعرفة المشخصنة (الذاتية) التي: ● تعتمد الاختبار الدقيق للأفكار بوضعها في حقل تجارب مماثلة ● تقوم على الصدق ● تسمح بالخلوص إلى استنتاجات شخصية في سياق التعلم الحواري ● دوماً تفسح المجال أمام الأفكار البديلة ● تُبنى على اختبار مصداقية الأفكار عبر دراستها أثناء الممارسة ● تُصاغ وتبنى على يد المتعلمين عبر عمليات المشاركة في النقاش مع الآخرين من أجل استيعاب حقيقي للعالم
ينظر إلى تطور المتعلمين بشكل أساسي من حيث تطور الجانب الأكاديمي وحسب. لا ينظر إلى «التطور» على أنه مركز عملية التعلم. ويقوم على المستوى الأولي للتعلم الذي يُعنى بالتعلّم الشكلي للبنية المعرفية.	يُعدُّ تطور المتعلمين جوهر عملية التعلم وينظر إلى التطور بمختلف جوانبه الاجتماعية والمعنوية والأخلاقية إضافة إلى الأكاديمية. يقوم على المستوى الثانوي للتعلم الذي يُعنى بتعلّم كيفية التعلّمط
تعتمد «البرامج التعليمية» على منهاج منظم ومحدد ومضبوط من قبل المعلم/المدرس	تعتمد «البرامج التعليمية» على طرح القضايا والأفكار والاهتمامات والحاجات الخاصة بالمتعلمين والمعلّمين على حدّ سواء. وهذا يقوم على التفاوض والتخطيط وصنع القرارات والتجريب وإعادة التفكير.

openkandi.com

يوضح الجدول حصول تحوّل من نمط التعلم التقليدي إلى نمط التعلّم الإلكتروني الشبكي، ويتمثل هذا التحول بالانتقال من التركيز على الجانب المعرفي الإدراكي البحت إلى التركيز على الجانب البنائي الواقعي، أو ما يطلق عليه اسم التعلم الواقعي[1] ومن البعد الفردي للتعلم إلى البعد الاجتماعي. هناك ابتعاد عن عدّ التعلم عملمة محصورة ضمن حدود العقل البشري، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارة كما لو أنها بنى ملموسة قابلة للنقل، واستبدال ذلك بالنظر إلى التعلم على أنه مرهون بما يحصل ضمن أوساط جماعية تشاركية تقوم على «البناء الفاعل للمعرفة والتركيز على البيئة الاجتماعية والتفاعل والواقعية»[2].

ويمكننا تناول أربعة معانٍ أساسية مقرونة بهذا النمط من التعلم الاجتماعي:

- التوسط الاجتماعي: تعتمد هذه الصيغة على ما يقوم به الفرد أو تفعله المجموعة لمساعدة أحد الأفراد على التعلم. فقد يستطيع المعلم مساعدة الطالب في حل مشكلة من مشكلات التعلم. بينما تساعد المجموعة أحد الأفراد لديها في التعامل مع أحد جوانب التعلم الفردي لديهم.
- التوسط الاجتماعي كطريقة لبناء المعرفة التشاركية: في هذه الصيغة، يتم التركيز على المشاركة أثناء العملية الاجتماعية لبناء المعرفة. «يُنظر إلى التوسط الاجتماعي للتعلم والفرد المعنيّ كمنظومة متكاملة وفي غاية الواقعية، يُعدُّ فيها التفاعل الناقل الاجتماعي المشترك للأفكار»[3].
- التوسط الاجتماعي عبر المساندة الثقافية[4]: تهتم هذه الصيغة بالتأكيد على الأدوات المستخدمة (التي يتم توفيرها بطريقة اجتماعية) أثناء بناء التعلم مثل الحواسيب، والشبكة العنكبوتية، وأوساط التعلم الافتراضي كالنظام العالمي لإدارة المقررات

1- Situated learning

2- Salomon and Perkins 1998: 2

3- Salomon & Perkins 1998: 7

4- Cultural scaffolding

والمواد التعليمية[1] ونظام إدارة التعلم الإلكتروني[2]، والكتب حيث «تجسد جميعها عمليات فهم ثقافي متبادلة».

● الوحدة الاجتماعية بوصفها منظومة تعلّم: تُعنى هذه الصيغة بالتركيز على التعلم الذي يتم اكتسابه ضمن المجموعات وشبكات الأفراد التي تعمل على هيئة فريق وغيرها من وحدات التعلم الجماعية (مثل «صداقات التعلم»[3] و«مجتمعات التعلم»). فالتعلّم الذي يتم اكتسابه ضمن مجموعة يُعنى بتطوير تلك المجموعة بطريقة تحقق التغيير في منظومة القيم والمعتقدات والثقافة والأنماط المتبعة لديها. من هذا نستنتج أن الوحدات الجماعية قابلة للتعلم وقادرة على تحقيق ذلك فهي تستطيع اكتساب المعرفة والإدراك بطريقة جماعية ومن ثَمّ تطبيقها على أرض الواقع.

كيف يرتبط التعلم الفردي والاجتماعي مع بعضهما بعضاً؟ لقد قُدمت ثلاث صيغ لتوضيح هذه العلاقة[4]. الصيغة الأولى تفيد بأن التعلم الفردي يمكن أن يخضع لتوسط اجتماعي بطريقة أو بأخرى وهذا يفترض أن كل أنماط التعلم ذات طبيعة اجتماعية إلى حد ما لكن هذا يختلف من حيث الدرجة من حالة لأخرى. أما الصيغة الثانية فتقوم على الاعتقاد بإمكانية توزيع التعلّم عبر مجموعة أو كتلة من الأفراد المشاركين بصفة «أفراد». الأفراد ضمن المجموعات قادرون على التعلم بأنفسهم، لكنهم في الوقت نفسه يكتسبون المهارات والمعرفة التي تفيد المجموعة ككلّ. أما الصيغة الثالثة فتقوم على الاعتقاد بأن النمطين الأساسيين للتعلم (أي الفردي والاجتماعي) يتطوران ضمن «تبادلات حلزونية» يقوم كل نمط فيها بدعم الآخر والتأثير فيه (توضيح لما جاء في إسهام مكونيل 2000).

ولهذا مضامين عميقة تؤثر على طريقة استيعابنا لمعنى التعلّم:

لا يكفي أن نتعلم كيف نوجّه التعلم الذي نكتسبه بوصفنا أفراداً متعلمين تدعمهم بعض الموارد مثل كتب المقررات. فـ«التعلم من أجل التعلم»، بمعناه الواسع، يقوم أساساً على معرفة

1- Web Course Tools

2- Blackboard

3- Learning company

4- Salomon and Perkins 1998

طريقة التعلم من الآخرين والاستفادة القصوى من الكنوز الثقافية الأخرى، غير الكتاب، والتوسط لمساعدة الآخرين على التعلم، لا من أجلهم فحسب، بل من أجل ما قد نتعلّمه نحن أنفسنا من ذلك ودوره في التعليم ضمن مجموعة ما[1].

التفاعل: جوهر التعلّم التعاوني؟

النقطة الجوهرية في كل ما سبق هي الاعتقاد بأن التعاون هو حجر الأساس في أي عملية تعلم. ما نوع الأسئلة التي تُطرح عادةً عن التعلّم الإلكتروني التعاوني؟ يقترح ديلينبورغ[2] ثلاث مجموعات من الأسئلة التي يمكن أن تساعدنا على فهم أفضل للتعلم الإلكتروني التعاوني: أسئلة تركز على آثار التعلّم التعاوني (على سبيل المثال، هل التعلّم التعاوني أكثر فاعلية من التعلّم منعزلاً؟)، أسئلة عن الظروف التي تحكم التعلّم التعاوني (على سبيل المثال، تحت أي ظروف تعد التعلّم التعاوني فاعلاً أو مجدياً؟)، أسئلة عن أنواع التفاعل أو أنماط المشاركة التي تظهر في التعلّم التعاوني (على سبيل المثال، أي التفاعلات تظهر تحت أي ظروف؟ وما الآثار التي تتركها عمليات التفاعل تلك؟). يعد الدور المحوري للحواسيب في مساعدة الطلاب على التفاعل والتعاطي مع نظم العالم الحقيقي إحدى الملامح الأساسية للتعلّم الإلكتروني التي أكدت عليها ديانا لوريلارد في الفصل السادس من الكتاب.

كل ما ذُكر سابقاً يندرج تحت نظريات بحثية مهمة لكن ربما يكون موضوع التفاعل المتبادل النقطة المشتركة بينها جميعاً. تماماً كما تحتاج استمرارية التعاون والتشارك إلى التبادل الثنائي الاتجاه[3]، الشيء نفسه ينطبق على التعلّم التعاوني. عادةً يحصل ذلك على صيغة تفاعل متبادل أو مشاركة في عملية التواصل. ويُعد هذا نشاطاً بشرياً جوهرياً في نمط التعلم التعاوني. فمن دون التفاعل والمشاركة من غير الوارد أن يكون هناك بعض أو أيّ تعلّم إلكتروني على الإطلاق. توفر وسائط التواصل الحديثة مثل مجموعات النقاش وأوساط التعلم الافتراضي والشبكة العالمية العنكبوتية فرص التعاون. وهذه المشاركة الأوسع للمستخدمين

1- Salomon and Perkins 1998: 21

2- Dillenbourg et al. (1996)

3- Axelrod 1990

وقدرة المستخدم على اختيار وسائط الاتصال الرقمية الحديثة تفسح المجال أمام مشاركة المستخدم بشكل أوسع[1]، وبطريقة يمكن اعتمادها في الأوساط التربوية لتعزيز ما نطلق عليه اسم «التعلّم الفاعل». في أوساط التعلّم الإلكتروني التعاوني تحصل «المداخلات» عادةً على شكل اتصالات نصّيّة ضمن بيئة اتصال إلكترونية تزامنية وغير تزامنية.

من الملفت للانتباه أن مفاهيم «التفاعل» و«المشاركة» تُستخدَم بكثرة بطريقة غير موجهة وغير مدروسة في الحديث عن ممارسة التعلم الإلكتروني الشبكي والمؤلفات التي تصدر حوله. مما يستدعي القيام بدراسة نقدية تجريبية لمعرفة ما يحصل حقيقةً في هذه الأوساط، وذلك كي نعي بشكل كامل طبيعة «التفاعل». للقيام بهذا، يمكننا الرجوع إلى الدراسات[2] التي أجريت عن وسائط التعلم المعاصرة التي انطلقت من طرح أسئلة عن طبيعة التفاعل في تلك الوسائط. هناك اعتقاد بأنّ التفاعل عبارة عن نتيجة طبيعية للحوار وجهاً لوجه. السؤال الذي يطرح نفسه: ما أنماط التفاعل التي تظهر في أوساط الاتصال بوساطة الحاسوب[3] ؟ هل أنماط التفاعل هذه هي الأنماط نفسها السائدة في المحادثات التي تتم وجهاً لوجه؟ أم أنها تختصّ بسمات فريدة في أوساط الاتصال عبر الحاسوب؟

كيف لنا أن نبحث في مثل تلك القضايا؟ يقدم فان ديك[4] نموذجاً للتفاعل المتبادل قد يفيدنا في الوصول إلى فهم تحليليّ لهذه الظاهرة، ويقدم لنا أداة مفيدة للتقييم والبحث في عمليات التفاعل في أوساط التعلّم الإلكتروني الشبكي. يقترح ديك وجود أربعة أبعاد للتفاعل. فهناك البعد المكاني الذي يقوم على إمكانية التواصل ثنائي الاتجاه مثل الفعل وردّ الفعل (وردود الفعل على ردّ الفعل). وهناك أيضاً البعد الزماني للتفاعل الذي يشتمل على الأبعاد التزامنية وغير التزامنية. قد يؤثر التواصل غير التزامني سلباً على التفاعل إذا كان هناك

1- Lister et al. 2003

2 –أود التعبير عن امتناني لأحد طلاب البحث لدي ماريو هيرناندیز Mario Hernandez لأنه لفت نظري إلى بعض الدراسات التي نُشرت حول الوسائط المتبعة في التعلم الإلكتروني والتي تلقي الضوء على التعلم التعاوني الشبكي.

3- CMC settings McMillan 2002

4- Van Dijk 1999

زمن طويل يفصل بين الفعل ورد الفعل وردّ الفعل على ردّ الفعل، على الرغم من أن الوقت الفاصل بين عمليات التفاعل قد يكون مفيداً في سياق التعلم كونه يدعم التفكير والتحليل. أما البعد الثالث فيقوم على الفعل والسيطرة (أي ضبط الفعل)، حيث يتولى المشاركون في العملية ضبط عمليات الاتصال والسماح بتغيير الأدوار (مرسل ومستقبل، أو مبادر ومتلقي). أخيراً، هناك البعد الظرفي والفكري للتفاعل الذي يقوم على مستوى عالٍ من التفاعل بحيث يسمح ببروز أهمية الظروف المحيطة بالتفاعل والفهم المتبادل لها. بالاستناد إلى نموذج ديك يمكننا طرح مجموعة من الأسئلة البحثية التي تهدف إلى دراسة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر كل من الأبعاد المذكورة آنفاً. وقد تساعدنا نتائج هذا البحث في فهم ما يحصل على أرض الواقع أثناء التعلم الإلكتروني التشاركي الذي يقوم على التفاعل كمطلب أساسيّ. فهي تفيد في إجراء تحليل نقدي لمفهوم التعلم «الفاعل» الذي شاع استخدامه.

التخطيط في التعلّم الإلكتروني الشبكي

لقد أدى طرح التقانة الحديثة إلى طرح أسئلة محورية عن إعادة تأهيل الأفراد العاملين في التعليم العالي[1]. حيث أصبح لاستخدام التقانة في التعلّم والتعليم دور في إعادة تحديد أدوار المعلمين وأعضاء هيئات التطوير الأكاديمي[2] والأفراد العاملين في المكتبات[3]. على المستوى التطبيقي، هناك عدد من حاجات التطوير المهني التي يجب التركيز عليها[4]:

1- إجراء نقاشات مجموعات شبكية ناجحة.

2- وضع آليات جديدة لإدارة الحصص الدرسية.

3- إدارة بعض الالتزامات على الشبكة إضافة إلى التزامات أخرى.

4- تطوير إستراتيجيات تقييم ملائمة.

5- تغيير الإجراءات الإدارية

1- Beaty 1995

2- Ryan et al. 2000, Banks et al. 2002

3- Levy et al. 1996

4- Thompson 1997

obeikandi.com

من الواضح أن حاجات التطوير المهني واسعة التنوع. فالمهارات الفنية مطلوبة لكن هناك مجموعة من الحاجات المهنية الأخرى التي يجب العناية بها مثل المهارات البيداغوجية والإدارية والمتطلبات المعرفية. ما نحتاج إليه في التعلم الإلكتروني الشبكي هو ممارسة بيداغوجية تقوم على النقد والتحليل. في هذه الحالة:

تمثل البياغوجيا أشكال الإنتاج الثقافي والصعوبات التي تحول دون ذلك والتركيز النقدي على كيفية توظيف السلطة، والمعنى في بناء وتنظيم المعرفة والرغبات والقيم والهويات. من هذا المنظور تصبح البيداغوجيا غير مقتصرة على امتلاك المهارات أو الآليات.[1]

من الأمثلة المحددة على ذلك ما يرتبط بحاجات التطوير البيداغوجي للأكاديميين العاملين في أوساط التعلم الإلكتروني التشاركي الشبكي. عادةً يظهر التعلم الإلكتروني التشاركي والتعاوني الشبكي بين أفراد المجموعات. يناقش ماكونيل (2000) بعض الفروقات على صعيد التعلّم والتعليم بين عمل المجموعات وجهاً لوجه وعمل المجموعات عبر التعلم الإلكتروني على الشبكة. في حالة التعلم الشبكي تختلف الديناميات التي تحكم المجموعة عن تلك التي تحكم حالات التفاعل وجهاً لوجه. ونحن بحاجة لمعرفة طريقة تفسير تلك الديناميات في هذه البيئة الجديدة. ربما نشعر أننا قادرون على فهم الديناميات المؤثرة بعمل المجموعات وجهاً لوجه، إلا أن العمل ضمن أوساط شبكية يعد فيها «عرض موجة» الاتصالات ضيقاً للغاية يؤدي إلى ظهور ديناميات مختلفة[2]. على المدرسين والطلاب تطوير مهاراتهم للعمل في ظلّ هذه الظروف وعليهم أيضاً تطوير حسّ إدراكي وحَدْسِيّ يلائم هذا النوع من التفاعل «الافتراضي» الذي لا يتطلب الحضور الفيزيائي للشخص، والذي تتم فيه الاتصالات ضمن حدود منتديات غير تزامنية وغرف محادثة حسب الوقت الحقيقي. على سبيل المثال، أحياناً يذكر بعض المدرسين أنهم يفقدون جزءاً كبيراً من السيطرة على هذه الأوساط. ويوضحون أن هذا تجاهلهم من قبل الطلب أكثر سهولة. إذا كانت هذه الحالة

1- Giroux 1999

2- See McConnell 2005

وكان ذلك يسبب مشكلة بالنسبة لهم عندها يجب علينا تطوير إستراتيجيات للتعامل مع الموضوع بطريقة تلائم الظروف المحددة المؤثرة بالمدرسين المشاركين.

لقد أشار بعض المؤلفين إلى الخلوص لنتائج سلبية في تطبيق التعلم الإلكتروني التعاوني. على سبيل المثال، وصف أحدهم هذا النمط بالافتقار إلى الفردانية[1] كما أكد بعضهم بأن أوساط التعلم الإلكتروني تفرض صعوبات في التعامل مع بعض الطلاب بطريقة فعلية وبناءة[2]. ويفيد باحثون أخروون بأن أوساط التعلم الإلكتروني لا تقدم أي إسهام على صعيد التعلّم[3]، أو أن معدلات المشاركة فيها منخفضة تماماً مع انتشار ظاهرة النقل عن إسهامات الطلاب الآخرين من دون التعلّم من ذلك[4]. لكنَّ هناك باحثين لا يتفقون مع هذا الرأي:

ليس هذا ما توصلنا إليه في تجاربنا. صحيح أن هناك إمكانية لسوء تفسير الرسائل النصية مع التأكيد على ضرورة الاهتمام والتدقيق بمضمون النصوص التفاعلية. لكن عندما يتم تكريس الوقت الكافي والاهتمام لتصميم منهاج قادر على تطوير مجموعات تعلّم والمحافظة على ديمومتها، تصبح جودة التجربة على مستوى رفيع من التميز ودرجة عالية من القبول.[5]

لكن في هذه الحالة يصبح التفاعل الاجتماعي أمراً ثانوياً:

تتمثل نقطة الخلل الأولى بالافتراض أن التفاعل الاجتماعي يصبح ممكناً فقط لأن بيئة التفاعل تسمح بذلك[6].

استخدام تقانات التعلّم الحديثة لا يعد كافياً بحدّ ذاته لإحداث تغيرات نوعية في التعلم. فعلينا أن نعمل بشكل فاعل لتصميم تجارب المتعلمين بطريقة تجعل ذلك ممكناً وهناك عدد من الأبحاث والدراسات التي تؤكد على ذلك باستمرار. على سبيل المثال، هذا ما جاء

1- Keisler 1992, Jones 2000, Tansley & Bryson 2000

2- Jones 1998, Jones 2000, Tansley & Bryson 2000

3- Veen et al. 1998

4- Huysman & Gerrits 1998

5- McConnell 2002b: 76

6- Kreijns et al. 2002: 9

في مضمون كلّ من التقييم الذي خرج به برنامج المملكة المتحدة لتقانات التعلّم والتعليم[1] والمراجعة الرسمية لإمكانات الشبكة العنكبوتية ودورها في التعلّم عن بعد في الولايات المتحدة[2]. ومن النتائج الرئيسة التي توصلت إليها إحدى الدراسات الأسترالية أنّ:

استخدام تقانة المعلومات لم يكن، بحد ذاته، الدافع الرئيس لتحسين جودة التعلّم أو إنتاجيته. بل كان هناك عدد من العوامل التي عُدَّت ضرورة لا غنى عنها في الخلوص إلى نتيجة ناجعة في المشروع. ومن أبرز تلك العوامل تصميم تجارب التعلم لدى الطلاب.[3]

من غير الوارد أن نتجاهل التعاون وإطلاق التفاعل الاجتماعي وضمان استدامته في أوساط التعلم الإلكتروني أو نتركها للصادفة؛ إذ لا بدّ من تطبيقها على أي برنامج أو مناسبة من مناسبات التعلم الإلكتروني. من عادة المعلمين التخطيط الواعي والموجّه لعملية التعلّم لدى الأفراد. وبطريقة مماثلة، علينا أن نخطط بطريقة واعية وموجهة من أجل الوصول إلى التعلّم على مستوى المجموعات والمجتمعات.

ما الطرق التي يمكن أن يتّبعها بعض المدرسين لتغيير وجهة نظرهم عن التعلّم ودورهم بوصفهم معلمين كي يصبحوا قادرين على الاستجابة لمتطلبات تلك التصميمات الجديدة؟ في حالات التعلّم الإلكتروني التعاوني يجب على المعلّم تصميم مناسبات للتعلم من شأنها أن تدعم المتعلم وتحقق له المكاسب لقاء تغيير معتقداته حيال التعلّم وسلوكه بصفته متعلماً. ففي حالة التعلم التعاونيّ، لا بدّ من تشجيع المتعلّم على:

- التعلّم مع الآخرين عبر النقاش والجدال والاستفسار وحلّ المشكلات وتبادل الدعم مع زملائه.
- تطوير أسئلة خاصة به والبحث عن حلوله الخاصة لتلك القضايا المطروحة
- التشارك في الموارد مع الآخرين مع الأخذ بالحسبان أن هذا سيكون من مصلحة الجميع

1- Coopers & Lybrand et al. 1996

2- Phipps & Merisotis 1999

3- Alexander & McKenzie 1998:4

- التشارك في مهمة التعلّم ووجهات النظر المختلفة والمهارات والمعارف والتعاون وتبادل التعاون.
- تجنب التنافس: لأن التنافس المفرط ينتهي بالتعلم المنكفئ على ذاته.
- استيعاب حقّه الكامل في الحصول على المكافأة الأكاديمية وبالتساوي مع الآخرين: يمكن للجميع تحقيق المكاسب.
- استيعاب قدرته على «بناء» معرفته الخاصة وأنه سيُكافأ لقاء قيامه بذلك.
- تقبّل وجهات النظر المتعددة ودعمها.
- التمتّع بالتعددية

تماماً كما يجب على المتعلّم في بيئة التعلّم التشاركي أن يعمل بطريقة جديدة مختلفة، نفس الشيء ينطبق أيضاً على المدرّس في أوساط التعلم الإلكتروني. فعلى كلا الطرفين تطوير منهجيات جديدة ملائمة لعملية تعليمية تدعم وتكافئ التعلم التشاركي. والمعلّم في هذه الحالة:

- يساعد على تنظيم المجموعة.
- يتمتع بمهارات جيدة لتطوير المجموعة ومهارات تسهيل التفاعل والمداخلات ضمن المجموعة.
- يتشاور مع المتعلمين ويضمن مشاركتهم في خطة التعلّم.
- يوجه المتعلمين.
- يؤمن الموارد.
- يتميز «بالخبرة» في طرح الأسئلة ومساعدة المتعلّمين على معالجة قضايا مهمة ومسائل مرتبطة بعملهم ضمن المجموعة.
- قادر على تصميم تجارب التعلم (وليس فقط محتواه).

openkandil.com

- يبدي فهماً لكيفية التعامل مع التعلم/النقاش التزامني وغير التزامني.
- قادر على التفكير في سلوك طلابه بطريقة نقدية وراغب بتغيير ذلك السلوك على أساس تفكيره.
- قادر على إدراك إمكانية التعلّم وسط قدر من «الفوضى» أثناء عملية التعلّم.
- قلّما يحاضر.
- يتمتع بحضور «إيجابي» على الشبكة الإلكترونية.
- يدعم الأنماط التشاركية في التقييم مثل التقييم الذاتي وتقييم الأقران.

تقييم التعلّم في نمط التعلّم الإلكتروني الشبكي التشاركي

يحتلّ التقييم موقعاً مركزياً في العمليات التربوية المنظّمة. وفي التعلّم الإلكتروني الشبكي لا بدّ من اعتماد أنماط للتقييم تدعم وتكافئ المتعلمين في عمليات التعاون والتفاعل والنقاش. فإذا أدرنا تقييم التعلّم التشاركي بطريقة تقليدية سنسهم بذلك في التقليل من شأن أهداف التعلّم الإلكتروني الشبكي الموضحة أعلاه. ذلك أن المتعلّمين يسارعون إلى تحدي الخطط التعليمية التي تركز على التعاون في حال كانوا لا يحصلون على مكافأة لقاء مشاركتهم بها.

وكما وضحت فيفيان هودجسون في الفصل الثالث، فإن أساليب التقييم التشاركي والذاتي وبين الأقران قد شقّت طريقها إلى التعليم العالي بنجاح وثقة. حيث خضعت تلك الأساليب للتجريب من حيث الفاعلية والمصداقية وأثبتت فاعليتها في ذلك[1]. لكن مع ذلك نجد أن تطبيقها في مجال التعلّم الإلكتروني محدود وغير مكتمل بعد.

هناك دراسة أُجريت مؤخراً عن تجارب المتعلمين في التقييم التشاركي الشبكي[2] وقد خلُصت تلك الدراسة إلى ثلاث أفكار رئيسة تساعد على توضيح ذلك:

1- McConnell 2002b

2- McConnell 2002b

- ملاءمة التقييم التشاركي: المتعلمون إيجابيون جداً حيال هذا النمط من أنماط التقييم ويعتقدون أنه منصفٌ وضروريٌ. حيث تعدُّ الوسيلة الإلكترونية الشبكية ملائمة، على الرغم من وجود بعض الإشكالات؛ لأنها تحقق بعض المكاسب الإيجابية لعملية التعلّم.

- عد التقييم التشاركي عملية تعلّم: فالمتعلّمون يجنون الفوائد من التشارك في وجهات النظر مع مسهمين حقيقيين بطريقة محفّزة، كما يتلقّون التشجيع لإعادة النظر في تعلمهم وتقييمه ذاتياً. ويقدم المتعلمون أيضاً تغذية راجعة استبصارية عن الأبعاد الوجدانية لتجربة التعلّم ويعقّبون على المسؤولية الجماعية وتطوير مهاراتهم الذاتية وتعلمهم الذاتي للقدرة على التقييم. ربمّا تعد من أكثر المزايا نفعاً إمكانية الإطّلاع على عمل الآخرين في مرحلة البناء وما لذلك من دور في تقديم فكرة عن عملية التعلم والكتابة. وهذا دليل آخر على الابتعاد عن التحقق الخارجي من التعلّم والاعتماد على التحقق الذاتي الجوهري.

- من الملفت للانتباه في التقييم: شعور المتعلمين بأن المشاركة في نقاشات المجموعات الشبكية وعمل المجموعات بشكل عام تسهم في تقييمهم، وهناك إقرار بأن هذا يسبب بعض الإشكاليات؛ ذلك أن جميع المعايير المتّبعة لتحديد متى تكون الإسهام «مقبولة» وما هو الدليل على وجود إسهام وعَدَّه «كافياً» يخضع للنقاش وقد تؤدي إلى اتّباع منهجيات اعتباطية إذا ما تمّ فرض المعايير بشكل قسريّ. هذه إحدى القضايا التي تتطلب المزيد من البحث.

تشير الدراسة إلى ضرورة تعزيز علاقات التعلّم وتطوير الثقة والمحافظة عليها كي ينجح التقييم التشاركي. ويستنتج المؤلف بأنّ:

نتائج هذا البحث تبيّن أن المراجعة والتقييم التشاركي الشبكي يساعد الطلاب على الابتعاد عن اعتمادهم على المدرسين بصفتهم مصدراً أساسياً أو وحيداً للحكم على جودة التعلم،

واتخاذ منحى مستقل وذاتيّ يسمح لكلّ فرد بتطوير تجربته ومستوى المعرفة الإجرائية[1] لديه ومهارته في تقييم تعلمه الذاتي. وهناك إمكانية كبيرة للاستفادة من هذه المهارة في حالات وظروف أخرى تدعم التعلّم مدى الحياة. ولهذا لا بدّ من تسليح المتعلمين بتلك المهارات بصفتها جانباً أساسياً مما يسمى بـ «مجتمع التعلّم».[2]

ملاحظات ختامية

عندما كنت طالب بحث بإشراف لويس إلتون في المدة الممتدة من منتصف السبعينيات حتى أواخرها كنت دوماً معجباً بطريقته في التعامل معي ومع غيري من طلاب البحث بوصفنا زملاء أكثر مما كان يعاملنا بصفتنا مجرد طلاباً، كما كان يعجبني اهتمامه الصادق بدعم التعلّم بدلاً من التركيز على التدريس كمحور الاهتمام في ممارسات التعليم العالي. كانت تلك الخصائص، إضافة إلى غيرها من الأمور، مركز الاهتمام الدائم في ممارسة لويس إلتون لعملية التعليم. وقد أثّرت بي بعمق في السبعينيات، ومنذ ذلك الحين مازالت تعينني على تطوير معتقداتي الخاصة عن مركزية التعلّم في التعليم العالي وإيلاء الاهتمام بعلاقات التعلّم أثناء ممارستي للمهنة، دون إهمال ذلك في ممارسة التعليم الإلكتروني الشبكي.

ولهذا السبب، أفضّل أن أختتم ببعض المقترحات المبدئية عن الإمكانات التربوية التي يختصّ بها مجال التعلّم الإلكتروني الشبكي، وتلك المقترحات تصدر عن إيماني الراسخ بأهمية تطوير علاقات التعلّم – بين المعلم والطلاب، من جهة، وبين الطلاب أنفسهم، من جهةٍ أخرى.

يركز التعلّم الإلكتروني الشبكي على التشارك والتعاون فيما بين الطلبة، حيث يعتمد الطلاب على التقانة للتعلم من بعضهم بعضاً ومع بعضهم بعضاً. أحياناً يواجه الطلاب بعض الصعوبة في الاستجابة لهذه الأنماط الجديدة من التعلم كونها تطالبهم بالابتعاد عن الفردانية والمنافسة أثناء ممارسة التعلم والتوجه نحو التفاعل والتعاون والتشارك. وفي التعلّم الإلكتروني التشاركي هناك تركيز أساسي على أنماط التعلّم البنائية، أيّ منهجيات

1- Know-how

2- McConnell 2002b: 89

التعلم التي تضع الطلاب المعنيين ضمن بيئة اجتماعية تفاعلية تسمح لهم ببناء المعنى واستخراجه بأنفسهم عبر التفاعل مع الآخرين وخوض التجربة و«معرفة المغزى» من وراء الجهود المبذولة للتعلّم. يُعدُّ التشارك في الموارد والأفكار والتجارب نقطة الانطلاق في التعلم الإلكتروني الشبكي الذي يقوم على درجة عالية من الانفتاح أثناء عملية التعلم بين المدرّس والطلاب وفيما بين الطلاب أنفسهم. هناك إمكانية لتوظيف الاتصالات بوساطة الحاسوب في الدعم الفاعل للنقاشات الشبكية ودمج موارد التعلّم المتوافرة ضمن أوساط التعلّم الشبكية، حيث تقدم الإنترنت والشبكة العنكبوتية العالمية مجالات غنية للنفاذ إلى الموارد واقتنائها واستخدامها بطريقة تفيد التعلم. إضافة إلى ذلك، هناك أيضاً إمكانية للحصول على موارد تعلّم جديدة يتم استخراجها وتطويرها على يد الطلاب أنفسهم كجزء من عمليات التعلم التي يشاركون فيها. في أوساط التعلّم الإلكتروني الشبكية هناك أهمية كبرى في تطوير مجتمعات من المتعلمين. وأخيراً، تساعد أنماط التعلم التشاركي على التخفيف من «سُلطة» المنشورات الإلكترونية وغيرها من المنشورات عبر تشجيع الطلاب على تطوير معارفهم وموارد التعلم لديهم بما يتناسب وأغراضهم.

ملاحظات

1- لغرض التبسيط، استخدمتُ مفهوم «التعلم التشاركي» للإشارة إلى نمطي التعلم التعاون والتشاركي على حد سواء. غالباً ما يختلف الباحثون عن المعنى المرتبط بكل من المفهومين. إلا أن الفرق فيما بينهما يكمن عادةً في طريقة استخلاص المعنى: ففي التعلم التعاوني يعمل الطلاب معاً لدعم التعلم الفردي لدى بعضهم بعضاً ضمن المجموعة، بينما يعمل أفراد المجموعة في التعلم التشاركي على التوصل معاً إلى حلّ مشترك لمشكلة ما أو قضية من القضايا.

2- أقدم شكري لواحد من طلاب البحث الذين يعملون تحت إشرافي ماريو هيرناندیز لأنه لفت نظري إلى بعض الدراسات التي نُشرت عن الوسائط المتبعة في التعلم الإلكتروني التي تلقي الضوء على التعلم التعاوني الشبكي.

الجزء الثالث

تطوّر التدريس في التعليم العالي

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثامن

نحو مهنية التدريس في التعليم العالي

دور الاعتمادية[1]

بقلم: ليز بيتي

مقدمة

تميزت مرحلة الانتقال نحو مهنية التدريس في التعليم العالي بتاريخ طويل وشاقّ من التحولات. ففي الماضي كان من الطبيعي تسمية أعضاء هيئة التدريس «خبراء» في مجال اختصاصهم. وكانت النظرة العامة لجانب التعلّم لدى الطلاب تقوم على عدم الاعتقاد بوجود مشكلات في هذه الناحية من التعليم، مع ما رافق ذلك من استخدام مفاهيم مثل «المحاضر» و«المدرس» للإشارة إلى العلاقة بين التدريس والتعلّم بدلاً من التأكيد على دور المعلّم فيها. الآن، أصبح من المفترض بالأكاديميين وغيرهم من الأطراف الداعمة للطلاب التحضير لممارسة دورهم في التعليم من منطلق التأكيد على عملية التعلم ومحتوياتها على حد سواء. فقد قدمت الورقة البيضاء المطروحة في إنكلترة[2] الالتزام بتطوير معايير «مهنية التدريس» والتأكيد على انطباق تلك المعايير على الأكاديميين كافة في البلاد بحلول العام 2006. الخطوة نفسها تم اتخاذها في اسكتلندة، حيث تم التركيز على التمكّن من محتويات وممارسة عملية التدريس. لكن مع ذلك مازالت هناك بعض المسافات التي يجب قطعها قبل التوصل إلى إجماع عن ماهية تلك المعايير وكيفية تطبيق نظام الاعتمادية المهنية وتحديد

1- مبدأ الاعتمادية المهنية و ما يسمى بالإنكليزية accreditation والمقصود بها المصداقية الممنوحة للأكاديمي أو المؤسسة الأكاديمية من منطلق الالتزام بمعايير محددة تفرضها المؤسسة الحكومية المسؤولة عن التعليم العالي بالتعاون مع عدد من الشركاء والمستفيدين داخل البلاد وخارجها، والهدف من ذلك هو ضبط جودة التعليم والحفاظ على التدريس ضمن مستوى عال من الاحترافية والجدارة التي تخدم غايات التعلّم لدى الطلاب.

2- DfES 2003a

الطرف المسؤول عن ذلك. فإذا عدنا ثلاثين عاماً للوراء ربما تبدو القضية سهلة، وقد يتساءل المرء: ما الداعي للقيام بكلّ هذا؟ لكن من المهمّ ألا نستهين بأهمية التحولات المقرونة بذلك. ولهذا، يهدف الفصل الحالي إلى إلقاء الضوء على بعض مراحل التطور التاريخي والجدليات الأساسية التي رافقت تطور التدريس في التعليم العالي إلى حين الوصول إلى مرحلة الاعتمادية المهنية لممارسة التدريس في التعليم العالي.

لقد تمكنت معظم المجموعات المهنية من ضبط تحركها تجاه درجة من الاعتمادية. حيث أخذ ذلك شكلاً من الضبط الداخلي للمعايير المتبعة، وفي بعض الحالات وصل الأمر إلى الحدّ من المساس بالوضع المهني كأسلوب من أساليب الدفاع عن القيمة الاقتصادية للمهنة. لكن في بعض الحالات الأخرى ركّزت الاعتمادية على مساندة الزبائن عبر مطالبة أصحاب المهنة بالحصول على رخصة لمزاولة عملهم، وفقاً لمعايير تستند إلى الحصول على التدريب المطلوب قبل ادّعاء امتلاك الخبرة. في ميدان التعليم العالي، أصبحت تلك القضايا متشابكة مع مسائل ترتبط بالاستقلال والحرية الأكاديمية والعلاقة بين اكتشاف المعارف الجديدة (ما يمكن وصفه بالبحث)، من جهة، ونشر تلك المعارف بين الآخرين (ما يُطلق عليه اسم «التدريس»)، من جهة أخرى. في النظام التقليدي، كان تعيين أعضاء الكادر الأكاديمي وما يرافقه من إجراءات الاختبار والتثبيت والتطوير المهني المستمر مبنياً على خبرتهم في مجال اختصاصهم وجدارتهم في مجال البحث، حيث احتلّت الخبرة الأكاديمية الأولوية في ذلك. أما وظيفة تعليم الطلاب فكانت تأتي في المرتبة الثانية بعد ذلك، حيث عُدَّت نتيجة عفوية لتمتع الأكاديمي بالخبرة العلمية[1].

تعدُّ القضايا المرتبطة بمهنية التدريس في التعليم العالي على درجة من التعقيد؛ فهي تشتمل على طبيعة التعليم العالي ودور الكادر الأكاديمي وطبيعة ونطاق التطوير المهني، والمجموعات المستهدفة في التطوير وشكل التطوير والصيغة التي تحكم منح الاعتمادية وطبيعة الجهة المانحة. في الفصل الحالي سأتناول كل تلك القضايا عبر الخوض في سياق السياسة المتبعة وعدد من وجهات النظر المختلفة بخصوص حاجات مهنية التدريس. أثناء

1- Brew 2001

ذلك سأتطرق باختصار إلى المراحل التاريخية التي مرت بها خطة الاعتمادية عبر تطورها في المملكة المتحدة وأقدم ملاحظات عن الوضع الحالي لتطبيق الاعتمادية، ومن ثَمّ أختتم ببعض الطموحات على الأمد البعيد وعلى مستوى المستقبل الدولي.

النموذج التقليدي للأكاديميين

في معظم الأحيان كان الأكاديميون يحاولون أن ينأوا بأنفسهم عن الاقتران بمفردة «مدرس». وفي واقع الأمر، بقي بعضهم، حتى وقت قريب نسبياً، يرفض الاقتران بدور المعلّم رفضاً كلياً مفضلين أن يُنظر إليهم بوصفهم جزءاً من مجتمع بحثيّ يمارس فيه الطالب التعلّم، بينما يكتفي الأكاديمي بتقديم المعرفة عن طريق «تدريس المادة». حسب هذه النظرة، يُعد الطلاب زملاء مستقلين متطوعين أصغر سناً. لهذا، حسب أصول التدريس التقليدية، نجد أن المحاضرة أو عملية التدريس أو طريقة انتقاد الطلاب تضع المتعلمين في إطار التلمذة على يد أساتذتهم. أما البيداغوجيا العفوية التي سارت على ما يرام وتميزت بانخفاض درجة الاستقطاب بين المدرس والطالب فكانت أقرب إلى ما وصفه فينغر باسم«التعلم الواقعي»[1].

إذا كانت القدرة على «تدريس المادة» تُعدُّ جوهر مهمة التدريس التي يقوم بها الأكاديميون، فهذا يعني أن الطبيعة المهنية لأولئك الأكاديميين تتوقف على ميدان تخصصهم. من هذا المنظور، يُعدُّ الأكاديميون أن دورهم يتجسد بالبحث عن المعرفة المرتبطة بميدان تخصصهم. وخلافاً لما هو الحال لدى المعلمين في المدارس، يُعنى الأكاديميون باكتشاف جوانب جديدة من المعرفة واختبار حدود الأفكار الحالية ودراستها بطريقة نقدية. بالتالي، نلاحظ وجود غَيرة على حراسة الحرية الأكاديمية بوصفها ركناً من أركان الحياة الأكاديمية. هذا يعني التأكيد على أهمية مضمون التدريس والقرارات المرتبطة بالموضوعات المختارة بصفتها جزءاً لا يتجزأ من الحقّ «المحصّن تماماً» بامتلاك الحرية الأكاديمية. ولهذا، نجد أن بعضهم يفترض أن جوهر التعليم العالي هو منح الحرية للمدرسين في تدريس ما يحلو لهم من دون أي رقابة. لكن في الحقيقة، من غير الصحيح أن الأكاديميين يفترضون أنهم قادرون على قول ما يريدون، فالاعتقاد السائد بينهم هو أن ما يقومون بتدريسه يجب ألا يكون عرضة للتدخل،

1- Wenger 1999, Situated Learning

خاصة التدخل السياسي. وقد يذهب بهم الحدّ إلى عدِّ هذا النوع من الحرية معلماً من معالم المجتمع الديمقراطي. ففي الوقت الذي قد يُنظر فيه إلى التعليم في المدرسة على أنه نوع من التفاعل الاجتماعي، يُعدُّ التعليم العالي نوعاً من تحقيق الذات وتطوير المجتمع نحو مستقبل أفضل[1]. هذا الاعتقاد يبرز جلياً عبر الأهمية التي يوليها الأكاديميون لمهارات البحث، بما في ذلك طرح الجدليات التي تضفي عليهم القدرة على توظيف حريتهم الأكاديمية بحكمة وإتقان. بالنتيجة، يقوم النموذج التقليدي على الافتراض بأن التدرّب المطلوب من الفرد كي يصبح أكاديمياً يعتمد بشكل أساسي على البحث انطلاقاً من درجة الدكتوراه التي تعدُّ المؤهل الأساسي للبدء بممارسة دور أكاديمي كامل بما في ذلك التدريس. وهذا ينطبق على الولايات المتحدة والمملكة المتحدة على حد سواء، فحتى الوقت الحالي هناك الكثير من مؤسسات البحث المكثّف التي تركز على طلاب الدراسات العليا، لا الأكاديميين المثبتين، في تدريبهم على طريقة التدريس. والسبب في ذلك لا يقتصر على كونهم يعملون بشكل روتيني مدرسين مساعدين؛ بل هو مرتبط أيضاً بتدريبهم على البحث في موضوع ما، ونشر نتائج ذلك بين الأخصائيين الآخرين والطلاب. بالمحصلة، كانت النتيجة هي عَدُّ التدريب على مزاولة التدريس خطراً محدقاً يحيق بقداسة «الحرية الأكاديمية» والدور الأساسي للأكاديمي وجوهر التعليم العالي، دون أن يستثني منها شيئاً. لا عجب إذاً أن الاحتدام الذي لازم مبدأ الاعتمادية وتطبيقه على مهنة التدريس في التعليم العالي طال أمده واستفحل.

التحول في طبيعة البيئة الاجتماعية للتعليم العالي

من نقطة الانطلاق هذه، يبدو أن هناك صعوبة في إدخال التدريب على التدريس ضمن مجال التعليم العالي، لكنَّ هناك عدداً من التغيرات التي حصلت موفرة بذلك مناخاً أكثر إيجابية. على رأس تلك التحولات التغيير الذي طرأ على طبيعة الكتلة الطلابية لتصبح أشبه بمنظومة جماهيرية لا تعد فيها الشهادة العلمية المدخل إلى الحياة الأكاديمية أو الخدمة المدنية العليا فحسب، بل هي بوّابة العبور إلى مستقبل من التطور المهني المستمر ومتعدد الاتجاهات. فقد شهدت المهن المتاحة أمام الخريجين تطوراً سريعاً في كل الميادين ومبدأً

1- Barnett 1997

ينادي بشهادات أكاديمية أكثر ملاءمة وأسس تقوم على تنوع في مهارات الخريجين. التحول الثاني يرتبط بعدم إمكانية اعتماد الطلاب على علاقة شخصية وثيقة بالمدرسين أثناء مراحل الدراسة، فهناك أعداد كبيرة منهم والتراجع الذي شهدته العلاقة بين كادر التدريس والطلاب مؤخراً يشير إلى وجود ضرورة لتعديل الأنماط البيداغوجية والخطط المنهاجية للعمل بجدية أكبر على تسهيل عملية التعلم لدى الطلاب. فحقيقة التنوع في الظروف البيئية للطلاب وافتقار معظمهم إلى المهارات الأكاديمية في التعلم المستقل عند الالتحاق بالتعليم العالي تعني أيضاً أنهم بحاجة إلى دعم أفضل كي يحققوا النجاح في تلبية المتطلبات المتنامية للبرامج الأكاديمية. أضف إلى ذلك التنوع الذي طرأ على أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي، خاصة منذ دمج الفنون المتعددة بنظام الجامعات. وبذلك، لم تعد شهادة الدكتوراه المعيار الذهبي بعد أن تّم تعيين الكثير من الأكاديميين من مجال الأعمال والمهن المختلفة للعمل في كليات وأقسام ذات طبيعة مهنية يميل فيها البحث والتعلم إلى الجانب التطبيقي[1].

العامل الثاني الظرفي المرتبط جزئياً بنمو أعداد الطلاب هو طرح جدلية جديدة مرتبطة بمفهوم «المساءلة»[2]. فارتفاع قيمة الأموال العامة في خزينة التعليم العالي وإدراك أهميته بالنسبة لمجالات واسعة على الصعيد الاقتصادي وجّهت تركيز الحكومة نحو جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات الأكاديمية. السبب في ذلك هو أن المتطلبات المقرونة بالجودة مقابل المال وحاجة «مجتمع المعرفة» المتزايدة لخريجين مسلّحين بالفكر الريادي والمهارات تضع التعليم العالي تحت عدسة المراقبة أكثر من أي وقت مضى. وفي الوقت الذي لم يعد فيه أحد يجادل ضد الخبرة في مجال الاختصاص كمطلب أساسي من مطالب جودة التدريس، أصبح هناك اهتمام متزايد في جودة تجارب التعلم لدى الطلاب وفاعلية عملية التعليم. حيث تُرك محتوى المناهج للأكاديميين الذين يمكن أن يعملوا عليه عندما يبدؤون بتدريب الجيل القادم الذي سيحل محلهم؛ ذلك أن الانتقال إلى منظومة أكاديمية ذات طابع جماهيري يفرض على النقابات المهنية، مثل نقابة المهندسين، اتباع منهجية تركز على الجانب العملي مع

1- Jenkins et al. 2003

2- Accountability

المطالبة المشروعة بتوافر المؤهلات ومهارات التخرج العامة لدى الطلاب. لهذا، وفي الوقت الذي مازال فيه الأكاديميون يتمتعون بقدر كبير من الاستقلال والحرية في اختيار محتوى المناهج، أصبح هناك دور متزايد للهيئات الخارجية، وعلى رأسها المجموعات النقابية في تحديد مضمون وعمليات البرامج الأكاديمية التي تفضي إلى منح مؤهلات محددة. وهذا لم يقتصر على محتوى المناهج بل تعداه إلى التحديد المسبق لطريقة التدريس، بما في ذلك الوقت الذي يقضيه الطلاب تحت الإشراف والمؤهلات التي يجب أن يتمتع به الأكاديميون المشرفون عليهم.

كان التغيير مدفوعاً باتساع دور التعليم العالي في تلبية الحاجات الاجتماعية. فاليوم، لم يعد التعليم العالي مقتصراً على تلبية حاجة المجتمع لأفراد قياديين؛ بل أصبح أيضاً مقروناً بتوافر الأسس العامة والتخصصية لكل مجالات العمل، باستثناء المستوى الأدنى من المهن الخدمية القائمة على العمل اليدوي. وبذلك أصبح التعليم العالي سلعة يقصدها كل من يرغب بالحصول على حياة مهنية، وليس مجرد فرصة عمل. هذا يعني أن قيمة المؤهل الأكاديمي في سوق العمل بالنسبة للطلاب أصبحت توازي خبرتهم الأكاديمية، من حيث الأهمية. وبالتالي، انتقل تركيزهم من المطالبة باستقلالية أكبر، بسبب تضايقهم من طريقة المدرسين في التعامل معهم، إلى الاهتمام بالمخرجات التعليمية والقيمة الحقيقية لمؤهلهم الأكاديمي.

بالنتيجة، أصبحت بعض الممارسات مثل «ضبط الجودة» وتحمّل المسؤولية تجاه أرباب العمل والحكومة والطلاب على حد سواء جزءاً لا يتجزأ من الجدل القائم عن معايير اعتمادية التدريس. لكن في بعض الأحيان عدَّ الأكاديميون هذه المبادئ التي مهدت لطرح المعايير المرتبطة بمهنية التدريس نوعاً من الأحكام المفروضة لا وسيلة لحماية وضعهم. فعلى الرغم من التزامهم بمعايير ومتطلبات الاعتمادية للهيئات المهنية من حيث المحتوى الأكاديمي، إلا أنهم كانوا مترددين في عدّ التدريس الجانب الأساسي التي تنطبق عليه هذه المعايير. ومن وجهة النظر الخارجية لأحد الشركاء، فإن رفض الأكاديميين لاعتماد معايير مهنية التدريس يسهم أكثر في عدم الثقة «بعقلية جهة العرض» في التعليم الجامعي.

طبيعة ومجالات التطوير المهني للتعليم

من الآثار التي خلفتها المتطلبات الجديدة على التعليم العالي تسليط الضوء على ضرورة تطوير الكادر الأكاديمي من حيث عملية التدريس. وهذا ما يركز عليه الباحثون التربويون وكادر التطوير التربوي منذ مدة طويلة؛ حيث تجسدت أهدافهم بتحسين تجارب التعلّم لدى الطلاب عبر دعم الكادر الأكاديمي في تنظيم المنهاج واستخدام تقنيات التدريس. وبشكل عام، انطلقت التطورات في المملكة المتحدة بخصوص اعتمادية التدريس من هذه الرغبة الهادئة، إلا أن تراجع وضع الكادر الأكاديمي على صعيد البحث والتحولات في ظروف التعليم العالي ترك آثاراً عميقة على طريقة أدائهم وبالتالي وضعهم المهني.

بالنسبة للتربويين، من الواضح أن البحث في طريقة التعلم لدى الطلاب والابتكارات في مجال تقانة التعليم تستدعي تطوير كادر التدريس الأكاديمي بأسلوب أكثر منهجية وجدية. فبالانتقال تجاه منظومة جماهيرية تصبح حاجات الطلاب أكثر وضوحاً و، بالتالي، حاجة الكادر الأكاديمي للحصول على المهارات الضرورية أكثر أهمية. فبالنسبة للمُسْهمين في تطوير الاعتمادية وإدارة برامج تدريبية لتطوير جدارة المدرسين الأكاديميين، النقطة الجوهرية هي التركيز على حاجات الطلاب. من وجهة النظر هذه نستنتج أن هناك حاجة بالمدرسين لفهم أصول التدريس والقدرة على تصميم المنهج ونظريات التعليم من منطلق التقييم. وتنبثق أهمية تطوير المعايير المهنية للتدريس انطلاقاً من الإيمان بأهمية تسهيل عملية التعلم والدور الذي يجب أن يضطلع به المدرسون الأكاديميون للوصول إلى ذلك.

سأقدم فيما يلي وصفاً جزئياً سردياً للمراحل التي أدت إلى الخطوة الحالية من اعتماد معايير مهنية التدريس في التعليم العالي. معظم فصول الكتاب الحالي تدعم هذا الوصف السردي. سأبدأ بتناول حقبة السبعينيات، وهنا لا بد من التنويه إلى أن التحليل الذي سأقدمه يعتمد على تجربتي الشخصية في الإسهام بذلك وبالتالي يُعدُّ جزئياً، إلى حدّ ما.

لمحة تاريخية مقتضبة عن مبدأ «اعتمادية التدريس» في المملكة المتحدة

المدة الممتدة بين بداية السبعينيات وبداية الثمانينيات: التنبه لأهمية الاعتمادية

ما التغيرات الحاصلة؟

كما وضّح بول آشوين في الفصل الأول، شهد قطاع التعليم العالي في المملكة المتحدة مع بداية السبعينيات من القرن الماضي بداية توسع. حيث تعززت أهمية الملتحقين بمعاهد وجامعات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية وكان معظم أعضاء هيئة التدريس ذوي خلفية مهنية من مختلف اختصاصات وميادين القطاع العام المرتبطة بالبرنامج الأكاديمي. فغالباً ما كانت مؤهلات أعضاء الكادر الأكاديمي في أقسام الفنون والعلوم التطبيقية بدءاً بالمحاسبة وانتهاء بالهندسة ترتبط بمهنتهم أكثر من ارتباطها بحيازتهم لدرجة الكتوراه. وبشكلٍ عام، كان التركيز في القطاع التربوي يتمحور عن مؤهلات الأكاديميين في ممارسة التدريس عبر خبرتهم في ميدان اختصاصهم. فقد كان هناك إجماع عام على عد المؤهل الأكاديمي الملائم وثيق الارتباط بالحصول على درجة الدكتوراه في مجالات الاختصاص التقليدية أو امتلاك المؤهل الفني والخبرة المهنية في المجالات الفنية والعلوم التطبيقية. بمعنى آخر، كان يُنظر للتأهيل المهني والخبرة التطبيقية بوصفها مطلباً وشرطاً أساسياً لذلك. وفي ذلك الوقت لم يكن هناك ما يلفت الاهتمام إلى وجود حاجة لتدريب الأكاديميين على عملية التدريس، نظراً للافتراض السائد بإمكانية اكتساب ذلك عبر التجربة المهنية والعمل مع الزملاء، وعموماً، دوماً كانت هناك فرصة كافية أمام الكوادر الجديدة لاكتساب الخبرة تدريجياً بأنفسهم وأثناء مناقشة الأمور مع زملائهم. ومن الأمور التي ساعدت على ذلك صغر حجم الصفوف الدرسية التي كانت تتيح إمكانية حلّ المشكلات وجهاً لوجه حالما تظهر لدى الطلاب أو المجموعات الصغيرة. وبالتالي، لم تكن هناك أي اعتراضات على المنهجية غير التقليدية في إدارة المنهاج لأنها أثبتت نجاحها على نطاق واسع حتى بين الطلاب المؤهلين جيداً الذين لم يحدث وأن اشتكوا من جودة برامجهم الأكاديمية. في حقيقة الأمر كان الطلاب مهتمين بالشؤون الدولية والأحزاب السياسية أكثر من اهتمامهم بالسياسة الداخلية للمنظمة

الأكاديمية[1]، على الرغم من أنهم كانوا حريصين جداً على التذمر من تكاليف السكن، وطالما أضربوا عن تسديد الرسوم المترتبة عليهم. وأكثر الحالات التي اقترب فيها الطلاب من الاحتجاج على جودة المقررات كانت تظهر عندما يشعرون أن خيارات عن ما يمكن أن يدرسوه محدودة. أما أولياء الأمور، فلم يعدّون شركاء أساسيين في التعلّم الجامعي لأبنائهم لأن إمكانية الحصول على معقد في الجامعة كانت في معظم الأحيان تضمن الحصول على فرصة عمل جيدة في المستقبل، بغض النظر عن الموضوع والتخصص الأكاديمي أو وضع المؤسسة الأكاديمية. أضف إلى ذلك أنّ قيام السلطات المحلية بتسديد الرسوم وتقديم المنح المالية لأعمال الصيانة والمساعدات المالية لتوفير أماكن الإقامة أثناء الإجازة جعل معظم الطلاب يشعرون بالاستقلال عن أولياء[2] أمورهم بعد الالتحاق بالجامعة. باختصار، صدرت القوّة الدافعة للتركيز على التعليم في الجامعة عن الأفراد الأكاديميين أنفسهم، بالدرجة الأولى، عبر دعوتهم لتطوير المنهج والتركيز على المعايير الأكاديمية، وعن المهتمين بالبحث التربوي، بالدرجة الثانية، حيث بدأت تبرز اتجاهات مختلفة في اتباع منهجيات تعليم مختلفة وبدأت تلك الاتجاهات تكتسب نفوذاً. كان بعضها يستند إلى الجوانب التكنولوجية بينما ركّز بعضها الآخر على فهم تجارب الطلاب في التعليم العالي.

التطورات الحاصلة

كما وضحنا فيما سبق، معظم الأكاديميين اكتسبوا خبراتهم في ممارسة التدريس من العمل في الأقسام الجامعية والاستفادة من الاحتكاك بزملائهم، حيث كان التدريب الرسمي للأكاديميين على هذا الصعيد في أدنى مستوياته ولم تكن هناك سوى أماكن محدودة تُعنى بتقديم البرامج التدريبية على التدريس. على سبيل المثال، اقتصرت الدورة التدريبية لجامعة ساراي على خمسة أيام يتم أثناءها تقديم جلسات عن طريقة المحاضرة وتدريس المجموعات الصغيرة والتقييم. كما تطرقت الدورة التدريبية إلى التقانة الحديثة عبر عقد ورشة عمل بدعم من كادر المكتبة يقدم أثناءها المشاركون عرض شرائح slide show أو

1- Silver and Silver 1997

2- Elton 1977

شريطاً مسجلاً يتناول طرائق التدريس التي ينتهجونها. اعتمدت تلك الدورة التدريبية على تقديم سلسلة من المحاضرات والنقاشات وعقد ورشات عمل إضافة إلى تقييم المشاركين وتقديم تغذية استرجاعية عن مهارات العرض لديهم. بشكل عام، استطاع البرنامج جذب نحو عشرين مشاركاً، معظمهم من المستجدين على مهنة التدريس في التعليم العالي، وجميعهم متطوعون. وفي الختام، كان المشاركون الذين أتموا الدورة يحصلون على شهادات تثبت أنهم التحقوا بالبرنامج التدريب، على الرغم من أن تلك الشهادات لم تكن عموماً تمتلك أي قيمة حقيقية. ففي تلك الحقبة، قلّما كان أعضاء الكادر التدريسي يحصلون على المؤهلات في مجال التدريس باستثناء الأكاديميين في الأقسام التربوية الذين كانوا يمارسون مهنة التدريس في المدارس.

نقاط التركيز

في معظم الحالات، كان للتكنولوجيا دور رئيس في تطوير التركيز على عملية التدريس خاصة التقانات التي اعتمدت على التعلم المبرمج، مثل خطة كيلر (انظر الفصل الثاني للمزيد من التفاصيل). بعد ذلك ازداد الاعتماد على التقانة، حيث حلّ جهاز عرض الشرائح الرأسي[1] محلّ السبورة، وبدأ الحديث عن اغتنام الفرصة واستخدام الحواسيب «كوسائل للتدريس». عُدَّ التكرار والممارسة ميزة أساسية في الكثير من تلك البرامج وبدأت أولى بوادر «مركزية المتعلم» تظهر استناداً إلى الأفكار عن الفروق الفردية. في ذلك الوقت، برزت نظريات التعلم التي اعتمدت على التطور المعرفي ونظريات التحفيز وتعليم الكبار وكانت تلك النظريات متأثرة إلى حدّ ما بالتوجهات الطولانية لدراسة تطور الطلاب (مثال[2]). بعد ذلك بدأت الجامعة المفتوحة تكتسب فاعليتها من حيث تصميم المناهج وظهرت بعض الابتكارات مثل طرح أسئلة عن «المراجع» in-text و«التقييم الذاتي» وأبرزت تلك التقنيات جانباً من التركيز على المتعلم أثناء عملية البناء المعرفية للموضوع الأكاديمي في عملية التدريس.

1- Overhead projector

2- Perry 1970

غير أن فكرة التأهيل في مجال التدريس الجامعي لم تبرق إلا في مخيلة عدد قليل من الأفراد الذين كان لويس إلتون أبرزهم. ومن الحوافز التي كانت تحثّ على التغيير البحث المتزايد في جانب التعلّم الذي كان متمركزاً بشكل أساسي في الكليات التربوية، لكن بدأ يشق طريقه إلى عدد قليل من الجامعات التي كانت لديها أقسام تختص بالأمر، بما في ذلك التركيز على التعليم العالي، ومن أبرزها لانكستر وساراي والجامعة المفتوحة. ومن الخطوات المهمة التي تم اتخاذها على هذا الصعيد إطلاق مؤتمر في جامعة لانكستر يركز بشكل حصري على تعلم الطلاب في التعليم العالي. تم عقد أول مؤتمر من هذا النوع في العام 1978، حيث جذب مجموعة من الأكاديميين الدوليين الذين فاق عددهم مائتي شخص، وجميعهم كانوا مهتمين بالتأثير في التدريس في التعليم العالي عبر فهم كيفية التعلم لدى الطلاب. شكّل ذلك المؤتمر نقطة الانطلاق في تطوير كادر من الباحثين التربويين الذين كرّسوا كل اهتمامهم لجانب التعلّم لدى طلاب التعليم العالي.

أما على المستوى الحكومي والمؤسساتي فكان الاهتمام في أدنى حدوده (باستثناء الجامعة المفتوحة)؛ ذلك أن معظم الأكاديميين لم تتح لهم أي فرصة حقيقية لتلقي التدريب والتطوير التربوي بصيغة رسمية. وكل الفرص التي تناولت التطوير المهني في مجال التدريس كانت عبارة عن نشاطات طوعية وهامشية بالنسبة للقلة القلائل الذين كانوا مهتمين بشكل خاص.

تمثلت المشكلة الأساسية بوجود انفصال كامل تقريباً بين المهتمين بالبحث في جانب التعلّم لدى الطلاب وأولئك المسؤولين عن ممارسة التدريس. وانحصرت المحاولة الوحيدة لردم تلك الهوة بمحاولة الجامعة المفتوحة للربط بين الجهتين عبر معهد التعلّم والتعليم. من التحديات الأساسية ما يرتبط باختلاف أصناف المتعلمين وحاجاتهم حسب بعدهم عن المدرسين وهذا التحدي كان دافعاً لابتداع الكثير من الابتكارات في منهجيات التعليم المتّبعة بدءاً ببنية المواد التعليمية ومروراً بطبيعة وتنظيم عملية التدريس لدى المعلم وانتهاءً بتفاعل الطلاب.

المدة الممتدة بين نهاية الثمانينيات ومنتصف التسعينيات: أولى خطط الاعتمادية

ما التغيرات الحاصلة؟

في تلك المدة تأثرت منظومة التعليم العالي إلى حد كبير بإزالة الانقسام الثنائي بين الجامعات الجامعات وكليات الفنون والعلوم التطبيقية. وكانت كليات الفنون والعلوم التطبيقية تركز دوماً على القضايا المرتبطة بجودة التدريس أكثر من تركيزها على جانب البحث. وقد ساعدت خطوة تأسيس هيئة للجودة تحت اسم «مجلس التعليم العالي للجودة» على الاهتمام بتقييم ودعم عملية التدريس حيث أكدت تلك الخطوة على تركيز اهتمام المؤسسات الأكاديمية بكيفية ضمان جودة التدريس والمنهجيات المهنية المتبعة لدى أعضاء التدريس لديها. في بداية التسعينيات تناولت إحدى جدليات التطوير التربوي دعم تطوير أعضاء التدريس الجدد عبر التأهيل والتدريب الأولي على التدريس. وبشكل عام، أجرت الجامعات دورات تدريبية لمدة يومين تناول بعضها جانب التدريس والتركيز على «كيفية تأقلم المدرسين الجدد في أسبوعهم المهني الأول». وفي بعض الحالات كانت تتبع تلك البرامج التدريبية سلسلة من الندوات التطوعية لتناول قضايا مثل التقييم وطريقة المحاضرة. وبالنتيجة، تطورت أول مجموعة صغيرة تضم تربويين مهتمين بالبحث في التعلّم لدى الطلاب لتصبح على شكل هيئة تهتمّ بدعم الأكاديميين في بداية مسيرتهم المهنية. وانحصر اهتمام تلك الهيئة بشكل تقريبي ضمن حدود طرح التقنيات والإرشادات والنصائح لأن هذا ما كان يحتاج إليه الأكاديميون في أسبوعهم الأول من مزاولة التدريس.

التطورات الحاصلة

أثناء تلك الأعوام أصبحت هناك أعداد متزايدة من المنشورات التي تهدف إلى مساعدة أعضاء التدريس الجديد فيما يتعلق بدورهم في التدريس. من أبرز تلك المنشورات سلسة «ثلاث وخمسون طريقة ناجعة للتدريس[1]». تلك الكتب أقرّت إهمال الأكاديميين لتطويرهم المهني وإغفال دورهم في التدريس الذي كان دوماً يأتي في أسفل سلّم أولوياتهم، بحيث يفقدون الوقت اللازم والاهتمام على حد سواء لقراء الكتب النظرية عن التعلم. تلك الكتب هي ما سأطلق عليه اسم «نصوص الترجمة»[2]؛ وهي تركز على الحاجة لطرح تقنيات عامة

1- 53 Interesting Ways to Teach, e.g. Habeshaw et al. 1989

2- 'translation books', بمعنى نصوص عملية

تتمتع بالسلاسة وسهولة التطبيق على كل حالات التدريس، وموصوفة ببساطة ولا تحتاج إلا للحد الأدنى من الإطّلاع النظري على الموضوع. في الحقيقة، اعتمدت تلك المراجع على قدر كبير من البحث التربوي، لكن لم يتم التصريح بذلك للقارئ لأنه كان المفترض به أن يثق بتلك الأبحاث ويهتم بقابلية تطبيق الأفكار. وكانت طريقة تناول الموضوعات التي استندت إلى منهجية «الاختيار والمزج» مفيدة لأبعد الحدود وسهلة القراءة على الرغم من أن بعض التربويين لم يثمّنوا تلك «الترجمات» التي عدّوها غير نظرية إلى حدّ ما.

نقاط التركيز

ركزت مرحلة التطوير هذه على الحاجة لمساعدة المدرسين المسؤولين عن قضايا كبيرة على التعامل مع مجموعات الطلاب الكبيرة؛ إذ لم يكن هناك مفرّ من تجاهل الضغوط على الأكاديميين، وكان هناك اعتقاد بأن الحل يكمن بنشر تقنيات عملية وطرائق لإدارة الصفوف الدراسية، على الرغم من الاعتماد الكبير في ذلك على البحث في ميدان التعلم ووجود رغبة عارمة بالاستمرار في التركيز على «مركزية الطالب». اتضح من النجاح الذي حققته بعض المنشورات مثل سلسلة «ثلاث وخمسون طريقة ناجعة للتدريس» أن بعض الأكاديميين أرادو الحصول على نصائح وإرشادات عملية، وقد نجح ذلك في خدمة سوق المحاضرين الجدد، على الرغم من عدم علمهم بأن الأبحاث التربوية في مجال التعلم هي المغذي الأساسي لتلك المنشورات.

طمحت خطة الاعتمادية التي تبنتها هيئة التطوير الأكاديمي والتربوي (اختصاراً سيدا) إلى مساعدة الباحثين التربويين على القيام بأمرين: الأول هو الحصول على الموارد المطلوبة لدعم المدرسين في تعلّم طريقة التدريس عبر اتباع معايير مهنية، والثاني هو نشر الممارسات والتجارب الجيدة في قطاع التعليم العالي. وتميزت خطة «سيدا» لاعتمادية المدرسين باتباع نموذج تطوير من القاعدة للقمة (أسفل-أعلى) أفضى عبر خمسة أعوام إلى تطبيق الاعتمادية في أربعين برنامجاً أكاديمياً بحيث عُدّت الخطة في تقرير ديرينغ[1] قاعدة تُبنى

1- Dearing Report (NCIHE 1997A)

عليها المؤهلات المهنية للمدرسين. تقوم الخطة المبتكرة على تحديد المخرجات، بدلاً من المدخلات، حسب مجالات واسعة من التأهيل ومجموعة من القيم التي تمثل المعالم الأساسية للجوانب المهنية في الاختصاصات الأخرى وتخدم في التطوير المهني للبرامج الناتجة بدلا من التركيز على المهارات. اعتمدت الخطة أيضاً على فكرة «الممارسة النقدية»[1] التي كانت رائجة في ذلك الوقت كأساس للتطوير المهني. بحلول العام 1997، أطلقت معظم الجامعات بعض البرامج لتطوير التدريس لدى الكوادر الأكاديمية التي تعمل فيها. كما تمّ تعيين أكاديميين للقيام بمهمة التطوير التربوي أو تطوير كوادر التدريس. وكان أولئك مسؤولين عن إدارة تلك البرامج. بالنسبة للتنوع في تخصيص الأدوار، غالباً ما كانت تعكسه حالة المؤسسة الأكاديمية وموقعها الأكاديمي: الجامعات التي تأسست في أعقاب 1992 عينت أفراداً مسؤولين عن تطوير العقود الأكاديمية ووزعتهم على المراكز الأكاديمية أو الأقسام، في حين الكثير من المؤسسات الأكاديمية التي سبق تأسيسها العام 1992 لجأت إلى الاستفادة من الأكاديميين المندوبين من الاختصاصات الأخرى أو عكفت على صياغة عقود أكاديمية لتطوير الكادر الأكاديمي ضمن أقسام الموارد البشرية.

يُعدُّ النموّ الحاصل في أعداد الكادر المكلّف بدور تطوير المدرسين الأكاديميين أحد العوامل المهمة التي ساعدت على تمكين اعتمادية المدرسين. معظم أفراد هذا الطاقم كانوا أكاديميين في إحدى مجالات التخصص، وبعدها انتقلوا للتركيز على المجال التربوي. فبينما كان هناك باحثون تربويون تحدوهم الحاجة لوضع أبحاثهم قيد التطبيق، كان هناك آخرون جاؤوا من مجال الأعمال أو الإدارة في حقل الموارد البشرية. تتمثل الفوارق في هذه المجموعة بنقاط الضعف ونقاط القوة. ونظراً لتنامي الأهمية التي تتمتع بها اعتمادية التدريس، أصبحت المكانة التي يحتلها هؤلاء الأفراد داخل الجامعات ذات أثر كبير وارتباط عميق بحالة وتقبّل الاعتمادية بين الأكاديميين وقادة الجامعات.

1- Reflective practice

من أوّل المشروعات التي عمدت إلى جمع كوادر التطوير التربوي مشروع تدريس المجموعات الكبيرة[1]. حصل هذا المشروع على التمويل بوصفه أحد القوانين الأخيرة التي صدرت عن مجلس تمويل الفنون والعلوم التطبيقية[2] وبدوره قدم التمويل لمجموعة من المستشارين في مجال التطوير التربوي بإشراف غراهام غيبس، بهدف إنتاج مجموعة من الكتيبات عن تدريس المجموعات الكبيرة والإشراف على برنامج من ورشات العمل لكل جامعة وكلية في إنكلترة. تمثلت أهمية البرنامج بالأثر الذي أحدثه في رفع سقف الطموحات لجعل التعلم والتعليم جزءاً من عملية صنع القرار الإستراتيجية، وبالتالي، زرع بذور منهجية أكثر رسوخاً للتطوير التربوي لا تكتفي بالاستجابة لحاجات الأفراد الأكاديميين بل تنطلق أيضاً من حاجات المؤسسة الأكاديمية لتطوير منهجيات التعلم والتعليم بما يتناسب مع الظرف الجديد للتعليم العالي الجماهيري.

في بداية العقد، كان من الممكن أن يزعم أعضاء الكادر الأكاديمي بأن ما يقومون به ليس تدريساً بل تقديماً للمعرفة والخبرة[3]، وهذا يؤكد على حقهم الفرديّ بتحديد القيم التي تحكم على جودة التدريس. لكن في نهاية العقد، أصبح هناك قبول أكثر للفكرة التي تفيد بأن التدريس يحتاج لمهارات وطرائق يمكن تعلّمها واكتسابها وأنه لا بدّ من دعم تطوير المدرسين. كما أصبح هناك قبول أكثر للّغة المستخدمة في التطوير التربوي مثل مفهوم «الممارسة النقدية» ومنهجيات التعلّم السطحية والعميقة والإقرار بوجود فوارق فردية في التعلّم. لكن في الوقت نفسه، ظهر هجوم عكسي واضح على التركيز العام لا الخاص على موضوع الاختصاص، إضافة إلى الافتقار الملحوظ لروح البحث التي كانت تقوم عليها بعض برامج تطوير المدرسين.

في الوقت الذي بدأت تبرز فيه فكرة التدريب المهني للمدرسين الأكاديميين وتتمتع بالقبول، كانت قد تحولت بكل المقاييس إلى ظاهرة عالمية. ومن أشرس الانتقادات التي تعرضت لها

1- The Large GroupTeaching Project

2- The Polytechnic Funding Council

3- To profess: to present knowledge & expertise

هذه الفكرة تتمثل بمعارضة المبدأ الذي ينادي «باعتمادية التعليم العالي» من حيث الالتزام بالمعايير المهنية، حيث تم تحديد الكفايات المطلوبة على شكل مواصفات معقدة وصارمة. كان رفض هذه المنهجية مفيداً في وضع حدّ لإطلاق المزيد من برامج التدريب على التطوير المهني وفي التوصل إلى إجماع بهذا الخصوص. مع نشر تقرير ديرينغ[1] كانت الجهود تُبذل للتوصل إلى قانون السوابق قضائية[2] لبرنامج التطوير المهني لتدريب الأكاديميين الجدد ويتألف البرنامج من دورة تدريبية واحدة بتفرغ جزئي أثناء عام واحد للتركيز على مهارات التدريس العامة، وعدُّ التعلّم لدى الطلاب القاعدة الأساسية للانطلاق في البحث. في هذه اللحظة كانت خطة اعتمادية سيدا للتطوير الأكاديمي والتربوي قد وصلت إلى ثمانٍ وأربعين جامعةً مع إطلاق برامج اعتماد لإدارة الكليات.

في المدة الممتدة بين 1997 – 2001

ما التغيرات الحاصلة؟

جاء تقرير ديرينغ تتويجاً لمرحلة من الصراع الطويل من أجل اكتساب احترام العالم لعملية التطوير التربوي. كما شهدت المرحلة ذاتها ولادة منظمة جديدة تأسست بشكلٍ خاص لتصبح هيئة اعتمادية مهنية المدرسين في التعليم العالي تحت اسم «معهد التعلم والتعليم في التعليم العالي»[3] الذي كُلف بمهمة تطوير كادر التدريس الأكاديمي، حيث تأسس المعهد بشكل حصري لمنح عضويته لأكاديميين اكتسبوا مؤهلات مهنية التدريس، ولمنح الاعتمادية لبرامج أكاديمية تهدف إلى الوصول إلى هذا المعيار: معيار مهنية التدريس. للوصول إلى ذلك، تطلب الأمر تضافر الجهود بين منظمة التطوير التربوي والأكاديمي، «سيدا»، وهيئة تطوير الكادر

1- The Dearing Report (NCIHE 1997a)

2- قانون السوابق القضائية أو case law نوع من الاجتهاد القانوني يعرف بأنه مجموعة من التشريعات المستندة إلى حالات قضائية سابقة، لا قوانين راسخة وهو قانون بريطاني المنشأ وبعد ذلك تم تطبيقه في الولايات المتحدة.

3- ILTHE: Institute for Learning and Teaching in Higher Education

الأكاديمي في التعليم العالي[1] إضافة إلى الموقف الحيادي للنقابات الأكاديمية تجاه تطوير مسار تمثيل فردي[2] يأخذ شكل برنامج تدريبي. ويحقّ لأعضاء «معهد التعلم والتعليم في التعليم العالي» إضافة لاحقة لاسمهم للإشارة إلى حالتهم المهنية. لكن بالنسبة للبعض، فإن معهد التعليم والتعليم الأكاديمي فشل وهو في طور الولادة بسبب الحاجة لكسب أعضاء يجعلونه قابلاً للحياة من الناحية المالية. وفي الوقت نفسه تولي مسؤولية حصر العضوية بالأفراد المؤهلين تماماً. كما تعرضت مسيرته للعراقيل نظراً لأنه يقوم على مبدأ التطوّع؛ مما ثبَّط عزيمة المؤسسات والأفراد على حدّ سواء عن الإقبال على المشاركة فيه. لم يكن هناك تمويل لمكافأة الأفراد الذين حصلوا على العضوية (بل على العكس من ذلك كانت هناك أعباء مالية تترتب على الأعضاء). أيضاً، لم تكن هناك متطلبات حكومية للمعايير المهنية في التدريس. إلا أن بعض المؤسسات منحت دعماً قوياً للمنظمة الجديدة عبر تمويل أفراد من كادرها الأكاديمي ليصبحوا أعضاء في المعهد، إضافة إلى ما قامت به معظم الجامعات من حيث تطوير برنامج التزم معايير الاعتمادية المتبعة في المعهد.

نقاط التركيز

من القضايا التي أُثيرت في التسعينيات تحديد الجهة التي ستكون مسؤولة عن وضع معايير مهنية التدريس، حيث أخذت عدة مجموعات اختصاصية داخل مؤسسة التعليم العالي تدّعي حقها في احتلال مركز عملية التطوير. وقد اعتُبر كل من مبدأ القياس ومبدأ تقييم الجودة عمليتين أساسيتين ومهمتين لذلك الهدف. لكن «مراقبة الأقران» أثناء التدريس، ونُظم التقييم ركزت بوضوح على الأمور المتعلقة بالموارد البشرية والمركزية المؤسساتية للتطوير. وهنا بدأ التحوّل الذي انطلق في السبعينيات بالتركيز على البحث في مجال التعلم لدى الطلاب واستمرّ في بداية التسعينيات بالتركيز على التطوير التربوي وصولاً إلى نهاية التسعينيات التي تميزت بالتركيز على التطوير الإداري والأكاديمي. في تلك المدة، سيطرت العمليات المؤسساتية

1- HESDA The Higher Education Staff Development Agency

2- اصطلاح تكنولوجي Individual entry route يعني وجود مسار وحيد لإدخال البيانات أو تمثيلها.

لتطوير كامل الكادر التدريسي على المكانة الأوّلية التي كان يحتلها الأكاديميون فيما مضى. وتميزت طبيعة التغيير الأكاديمي بالتركيز على شريحة أوسع من الأكاديميين الذين دعموا تجربة التعلم في عدد من المهمات المؤسساتية والقضايا المرتبطة بإدارة التغيير.

من الأمثلة على ذلك دور تقانة المعلومات والاتصالات في هذا المضمار حيث يُعدُّ الربط بين تقانة التعلم والتطوير التربوي أحد الملامح الأساسية للعقود الأربعة الماضية، على أقل تقدير. بدءاً بجهاز «الإسقاط الرأسي»، ومروراً بالتعلم عن بعد إلى حين الوصول للشبكة العالمية العنكبوتية ساعدت التكنولوجيا على تقديم الفرص وإحداث التغيرات المطلوبة على صعيد التعلم والتدريس، في الوقت ذاته. في التسعينيات بدأت تبرز مجموعة من أعضاء الكادر التدريسي الذين كانوا يُعتبرون فنيين مختصين في تقانة التعلم الذين كان يتم تعيينهم في مقرّ كادر التطوير التربوي في معظم الأحيان وبطريقة تربط بينهم وبين المكتبات بحيث تصبح الأخيرة أشبه بمراكز لموارد التعلّم. إلا أن هذه المنهجية التعددية لتوفير بيئة تعلم ملائمة فرضت تحديا أمام نظم الاعتمادية الناشئة التي كان عليها أن تجد الأساليب المناسبة لتلبية حاجات عدد من المجموعات المختلفة التي لا تنتمي لفئة الأكاديميين المستجدين بما في ذلك بعض الفئات التي لم تكن تعد أكاديمية. ومن أولى ثمرات هذه التطورات إطلاق مشروع المكتبات التربوية[1] الذي بدأ بتقديم برامج للتعلم عن بعد لطاقم المكتبات للتركيز على مهمتهم في مجال التعليم، وكان المشروع قد حصل على اعتماديته من هيئة «سيدا» لمنح الاعتمادية في التدريس التشاركي في العام 1994. بحلول العام 2003، أصبح لدى كل من سيدا ومعهد التعلم والتعليم الجامعي برامج تشاركية غطت حاجات طلاب الدراسات العليا وطاقم المكتبات وفنيو تقانات التعلم والمشرفين على البحث الأكاديمي وغيرهم من الفئات التي تم تطويرها جنباً إلى جنب مع الفئة الأساسية للمستجدين من أعضاء الكادر الأكاديمي.

1- EduLib (اختصار Educational Libraries) مشروع مساهمة المكتبات في توفير موارد المعلومات الشبكية وممارسة دور يومي في التعلم والتعليم والبحث، بحيث تصبح تلك المكتبات طرف أساسي في تقديم التدريب على استخدام تلك الموارد.

أثناء الثمانينيات أصبح لتقييم جودة التعليم على مستوى المادة الدراسية أثر كبير على التدريس. فالحاجة للتحضير للحصص الدراسية باستخدام «دفاتر التحضير» والاستفادة من الوسائل التدريسية ومراقبة التدريس من حيث التركيز على ستة جوانب لجودة التعليم أفضت إلى تركيز إدارة المؤسسات الأكاديمية على تطوير الكادر الأكاديمي بطريقة غير مطروقة. وعلى الرغم من وجود شكاوى كثيرة عن أعباء عملية التقييم وجدليات عن نقاط التركيز الأساسية، أدى تقييم جودة التعليم على مستوى المادة الدراسية إلى الوصول لنتيجتين أساسيتين في تعزيز الاهتمام بالتدريس: أولاً: ساعد على التشارك بشكل عفوي في الممارسات الجيدة نظراً للأعداد الكبيرة من الأشخاص المشاركين في جلسات التقييم والتقارير التي كانت تُعدّ لاستنتاج جوانب الممارسة الجيدة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين ضمن الاختصاصات الأكاديمية. ثانياً: ساعد الأكاديميين على استخدام لغة «مخرجات التعلّم» ومناقشة الأسباب الموجبة للتصميم المنهجي الذي اتبعوه والبحث في إستراتيجيات التقييم ضمن فريق من المدرسين وبطرق لم تكن مألوفة من قبل. بالنتيجة، أدى تضافر هذه الجهود مع جهود تطوير معايير قياس الأداء، التي كانت تراعي الحساسيات وتتم ضمن مجموعات من الأقران ، إلى خلق استعداد عام في قطاع التعليم العالي لمناقشة المعايير المهنية.

هذا التنامي في تحديث نظم الجودة التربوية كان مصحوباً بجهود تنموية من نوع آخر هدفت إلى تحديث البحث في طرائق التدريس انطلاقاً من قاعدة الاختصاص العلمي. منذ بداية إطلاق مؤتمرات التعلّم لدى الطلاب التي شهدت قيام الباحثين التربويين بإطلاق مشروعات في نفس المجال تطور البحث في مجال التعلم والتعليم عبر تمويل المشروعات والدعم المتزايد للبحث المرتبط بالتطوير التربوي[1]. غالباً ما يتعرض هذا البحث للنقد، من جانب، لاعتماده على حالات غير قابلة للتعميم، في الوقت الذي يتعرض فيه البحث التربوي البحت للنقد، من جانب آخر، نظراً لعدم ارتباطه بممارسة التدريس. بيد أنّ المؤتمرات المخصصة لمناقشة العمل ضمن حدود الاختصاصات العلمية سمحت بانبثاق اهتمام جديد

1- لمزيدٍ من الإطّلاع على جدليات البحث في مجال التعليم، انظر الفصل الذي كتبه لورين ستيفاني Lorriane Stefani

بالبحث التربوي التطبيقي القادر على التأثير بالممارسة ودعم التطوير المهني للتدريس في التعليم العالي.

2001: المعايير المهنية ومكافأة التدريس

ما التغيرات الحاصلة؟

في السنوات القليلة الماضية تم مدّ المؤسسات الأكاديمية بالمزيد من الأموال لتطوير التدريس لديها. فللمرة الأولى قدم صندوق دعم[1] جودة التدريس حوافز مالية للجامعات والكليات لتمويل مشروعات التطوير التربوي لديها. هذه الأموال التي تم تقديمها على مستوى المؤسسات لدفع الإستراتيجيات بشكل خاص سمحت بتركيز الاهتمام على الأكاديميين الذين عدّوا دورهم المهني محصوراً بدعم التعليم عبر تطوير أنفسهم ومنهجيات التدريس لديهم. وهنا بدأ الأفراد المعنيون بالتطوير التربوي يمارسون نفوذهم ضمن مؤسستهم على المستوى الإستراتيجي لأنهم أصبحوا قادرين على تمويل مشروعات التطوير التربوي، وخلافاً للتمويل السابق لمشروعات التطوير التربوي، هذه المرة تم توجيه الدعم المالي لإحداث تغيير على المستوى المؤسساتي.

بعد ذلك بدأ معهد التعلم والتعليم الجامعي بتعيين المزيد من الكوادر من المجال الأكاديمي ومجال الخبرة في هذا الشأن، وبالتالي تمكن عدد قليل من الجامعات التي كانت على طليعة المؤسسات المبادرة من التقدم نحو نسبة 100%، من التأهيل في مجال التدريس. لكن معظم الجامعات الأخرى كانت بعيدة كل البعد عن هذا، حيث اقتصر الأمر على التحاق الأكاديميين الجدد بالبرامج التدريبية بينما استمر الأكاديميون الأكثر خبرة بطرائقهم المعتادة نفسها في التدريس. وعلى الرغم من وجود عدد متزايد من الأكاديميين المشاركين بشكلٍ فاعل في تطوير التدريس عبر البرامج والشبكات والمشروعات الوطنية، بالنسبة لمعظم الأكاديميين، بقي التطوير المهني المستمرّ لممارسة التعليم حلماً لم يرق إلى مرتبة الحقيقة.

1- TQET: The Teaching Quality Enhancement Fund

بالتدريج، أصبحت هناك فوارق متزايدة للتمييز بين المسهمين في عملية التعليم. فعلى سبيل المثال، أصبحت فئة «المدرسين» تشمل المشرفين على التعلم من بيئة العمل والمشرفين الأكاديميين من المؤسسة الأكاديمية. كما تمّ تعميم مفهوم التطوير المهني لينتقل من الهوس بتدريب الأكاديميين الجدد إلى إدراك أهمية التطوير المهني المستمر خاصة وأن عالم التعلم والتعليم في التعليم العالي يتميز بالتعقيد والتحول المستمرّ. فمن القضايا المهمة الآن الحاجة لتوسيع المشاركة وإتباع ذلك بالتركيز على قابلية الوصول والمحافظة على استمرارية الطلاب (معدل الاحتفاظ بالطلاب). فالحفاظ على الطلاب كما لو كانوا «زبائن» سيكون له أهمية متزايدة بعد أن أصبح التنوع في رسوم الطلاب يترك أثراً على سوق التعليم العالي.

مجدداً أصبحت «قابلية التوظيف» محطّ الاهتمام عبر الدعوة لتحقيق تكامل بين الوسط الأكاديمي وعالم الأعمال والبيئة الاجتماعية أثناء التعلم القائم على العمل (طُرحت الشهادات المهنية لتصبح آخر إنجازات تصميم البرامج الأكاديمية)، حيث أصبحت منظومة التعليم العالي تهتم بشكل متزايد بحاجات أرباب العمل، متأملة أن يسهم ذلك في استيعاب نسبة 50% من الخريجين في سوق العمل، إضافة إلى التشجيع على ثقافة «ريادة الأعمال» ونشرها بين الخريجين، كي يصبحوا قادرين على تطوير «مشروعات» خاصة بهم. هكذا، وفي الوقت الذي شهد تطوير معايير مهنية التدريس في التعليم العالي، أصبحت مضامين ذلك التطوير والأطراف المعنية به على قدر من التعقيد المتنامي.

من جوانب التعقيد الأخرى ما له علاقة بدعوة مؤسسات التعليم العالي للتخصص. فقد أُخذ على «عملية تقييم البحث»[1] مبالغتها في التركيز على البحث لدرجة تصغير أهمية التدريس. وبالتالي، شهدت المرحلة الأخيرة بعض الدعوات لمكافأة التدريس بطريقة واضحة لإعادة التوازن إلى جهود الأكاديميين. نتيجة لذلك، خصّص التقرير البريطاني المسمى بالورقة البيضاء موازنة مالية بلغت ثلاثمئة مليون جنيه استرليني لدعم التدريس، يتم توزيعها كجزء من المبالغ المخصصة للموارد البشرية خاصة مكافأة التميز في مجال التدريس، وإطلاق برنامج جديد لتخصيص مراكز للتميز الأكاديمي في مجال التدريس،

1- The Research Assessment Excersize

ومكافأة الأكاديميين عبر تلك المراكز، حتى الآن بلغت تلك الموازنة ما يربو على ثلاثمئة مليون استرليني أثناء خمسة أعوام ومازال مستمراً بتقديم الدعم. كل تلك التغيرات أسهمت في دعم صندوق تعزيز جودة التدريس الذي قدم أثناء السنوات الستّ الماضية دعماً مالياً لشبكات التعلم والتعليم التخصصية والجوائز الوطنية للزمالة في مجال التدريس، ولإستراتيجيات التعلم والتعليم في المؤسسات الأكاديمية. وقد أسهم التمويل المقدّم على المستوى الأكاديمي في السماح للكثير من الجامعات بإنفاق الأموال على مؤتمرات التعلم والتعليم ومشاركة الأكاديميين فيها، كما سمح بقديم الدعم المالي للأكاديميين المختصين، غالباً في كلّ كلية من الكليات، المسؤولين عن مراقبة أداء زملائهم من حيث مستوى التعلم والتعليم. في الوقت الحاضر هناك جدل مباشر عن العلاقات المتبادلة بين التدريس والبحث، وأهمية طرائق التدريس وأثرها على موضوع المعايير المهنية في التدريس، والآثار الإيجابية التي يتركها التدريس على جودة البحث.

يوضح إسهام المؤلفة لورين ستيفاني في الكتاب الحالي أهمية البحث في التطوير التربوي بالنسبة لأخذ موضوع التدريس على محمل الجدّ في حقل التعليم العالي. في الفصل التالي تلقي المؤلفة الضوء على التطوير الحاصل على صعيد البحث في مجال التدريس والتكامل بينه وبين برامج التمويل التي تدعم إدراك أهمية التعليم الفاعل وتكافئ على ممارسته.

نظرة مستقبلية: الاعتمادية في المنظور الدولي

لقد حافظت الولايات المتحدة على أحد تقاليدها القديمة بالتركيز على جودة التدريب لدى طلاب الدراسات العليا وبالتالي، من غير الحكمة اتخاذ أي خطوة على صعيد «مهنية التعليم» ضمن هذه الفئة. غير أن الولايات المتحدة تقوم على هيكلية فيدرالية قوامها الاختلاف بين الولايات المختلفة من حيث الترتيبات التشريعية والتمويلية المطبقة في مؤسسات التعليم العالي لديها. لهذا، على الرغم من أن التطوير التربوي يُعدُّ متقدماً تماماً في الكثير من المؤسسات الأكاديمية، نجد أنَّ هناك غياباً لتوجه حكومي على صعيد «الاعتمادية». أما في كندا، فنجد أن التركيز على التطوير التربوي منوط بمجموعة من الأكاديميين الحائزين

على الجوائز الأكاديمية الذين نشروا «مدوّنة ممارسات أخلاقية» للمدرسين الجامعيين[1]. كما أن هناك هيئة شبيهة بمنظمة سيدا للتطوير الأكاديمي والتربوي، وهي جمعية التعلم والتعليم في التعليم العالي وهي منظمة للتطوير التربوي تركز على دعم الممارسة الأكاديمية. ويركز التطوير التربوي على التحسين المستمرّ للتدريس القائم، وليس وضع معايير مهنية للمستجدين في مجال التدريس الأكاديمي.

بالنتيجة، تبقى المملكة المتحدة في مقدمة الركب من حيث «اعتمادية مهنية التدريس» في التعليم العالي، على الرغم من أن الكثير من البلدان الأخرى، خاصة في أوروبة، أصبحت الآن فاعلة جداً في هذا المضمار. في العام 1998 عُقد مؤتمر دولي ضمّ مجموعة من الأكاديميين من مختلف البلدان لمناقشة التطورات التي رافقت عمليات تدريب الأكاديميين على التدريس في عدد قليل من البلدان. ولسنوات كثيرة، بقيت خطة «سيدا» لاعتمادية التدريس فريدة من نوعها حيث اعتُمدت في بلدان أخرى لإطلاق عمليات التطوير المحلية. بعد ذلك تم تطوير برامج اعتمادية «سيدا» خارج إطار المملكة المتحدة في بلدان مثل هونغ كونغ وسنغافورة وسريلانكا ونيوزلاندا وأسترالية. والآن هناك تحرك تجاه تطبيق مبدأ الاعتمادية في بلدان أخرى، على الرغم من أن ذلك يتم بسرعاتٍ متفاوتة.

من نافلة القول إن الأسباب الموجبة لتطوير معايير مهنية التدريس لم تكن واضحة قطّ. ففي هذه اللحظة التي أكتب فيها، تُجرى مشاورات عن معايير لمهنية التدريس نُشرت بالتشارك بين جامعات المملكة المتحدة والمؤتمر الدائم لرؤساء الجامعات[2] ومجالس التمويل الأربعة في المملكة المتحدة. والهدف من عملية التشاور معرفة الآراء عن تحديد إطار يسمح لأكاديمية التعليم العالي (التي حلت محل معهد التعلم والتعليم في التعليم العالي) بإجراء عمليات نقاش نحو وضع معايير لمهنية التدريس. وإذا تمت مناقشة كلّ المواد على جدول الأعمال ستكون معايير مهنية التدريس جاهزة بحلول العام 2005. بحيث يتوافر لدى كادر التدريس في التعليم العالي إطار اعتمادية متفق عليها بعد مدة قصيرة من ذلك. وإذا نجحت هذه العملية، سيصبح بالإمكان الاستفادة من الممارسات السابقة والحالية للوصول إلى صيغة

1- Murray et al. 1996

2- SCOP: The Standing Conference for Principals

شمولية وبعيدة النظر تشكل مرجعية لكلّ المهتمين المتحمسين حيال فاعلية التعليم العالي بالنسبة للطلاب. علاوة على ذلك، ستكون هناك حاجة للنظر في تأسيس قوّة عمل تتنقل بالتدريج على الساحة الدولية. في الوقت ذاته، هناك تطور مماثل في طريقه إلى التبلور في أسترالية وسيكون من المفيد أن نتبين أكانت هذه التطورات تمثل بوادر لحركة عالمية على طريق مهنية التدريس في التعليم العالي؟ لقد وضّحت الجدليات السابقة نقاط التعقيد التي تعتري مختلف القضايا المرتبطة بالموضوع ولديّ شكّ في أن يقوم أي بلد آخر في الوقت الحالي بالتركيز على المسائل المختلفة من نقاط انطلاق مختلفة. ربما تكون التطورات في المملكة المتحدة قد تركت أثرها المباشر أكثر ما تركت على أوروبة التي تشهد تحركات تجاه إطار مشترك للجودة يرتبط بعملية بولونيا. وحتى الوقت الحالي، تتمحور تلك التحركات عن هيكلية البرامج التعليمية، لكن هذه ليست سوى قفزة صغيرة للانتقال إلى قفزة أكبر على صعيد المؤهلات المهنية لكادر التدريس.

تُعرّف جودة التعليم العالي على المستوى الدولي بـ«حلقة الوصل التي تربط بين البحث والتدريس والممارسة المهنية». والتدريس في التعليم العالي يفتقر إلى البحث من حيث المحتوى والعملية التدريسية. لهذا، لا بدّ من أن تشتمل المعايير المهنية للتدريس على المؤهلات الكافية بالنسبة لموضوع الاختصاص، وكيفية تطبيقها، وكيفية تعلّمها، إضافة إلى مدونة للممارسات الأخلاقية مع الاطّلاع على الهيكلية التشريعية لمؤسسات القطاع العام. وبالتالي، يجب على أكاديمية التعليم العالي الجديدة الدمج بين إطار اعتمادية للمعارف العامة والتخصصية، من جهة، ومهارة التدريس في التعليم العالي، من جهة أخرى، بما في ذلك التطوير المهني المستمر الذي يغذيه البحث التربوي والقيم الأخلاقية. وتحتاج الأكاديمية أيضاً للعمل مع منظومة التعليم العالي، وبالنيابة عنها لما في مصلحة الطلاب والمجتمع ككلّ. أمام الأكاديمية الكثير من الإنجازات التي تنتظر التحرّك قدماً لكنها، في الوقت نفسه، تمتلك قاعدة متينة تأسست عبر سنوات طوال ويمكنها الانطلاق منها والاستناد إليها في تأدية مهمتها العتيدة.

الفصل التاسع

نحو فهم مشترك للتحصيل العلمي في الصف الدراسي

بقلم لورين ستيفاني

مقدّمَة

في ظل التحوّلات السريعة التي طرأت على منظومة التعليم العالي، تعرضت المؤسسات الأكاديمية لضغوط متزايدة من حيث توفير بيئة فاعلة للتعلم والتعليم لدى الطلاب كافة. وعلى المستوى العالمي، أصبح وضع الكادر الأكاديمي في التعليم العالي أكثر تعقيداً. فعلى سبيل المثال، ازدادت المطالب المقرونة بتوسيع مستويات المشاركة في التعليم العالي التي استلزمت الانتقال من خطاب «مركزية الطالب» في التعلم إلى تطوير فهم أكبر للقصد من وراء تصميم وتطوير وتقديم «برامج أكاديمية متاحة أمام» شتى مستويات الفئات الطلابية[1]. فالتعقيدات الناجمة عن الثورة المعرفية والتنامي في استخدام تقانة الاتصالات والمعلومات في التدريس والتعليم فرضت على المؤسسات الأكاديمية تحويل تركيزها نحو دعم تطوير المهارات الأساسية الضرورية للتعلم لدى الطلاب، لتشمل بذلك تأكيداً أكبر على الثقافة المعلوماتية وغيرها من المهارات الملائمة للتعلم عبر الوسائط الأخرى[2]. علاوة على ذلك، هناك الديناميات المتحوّلة لحاجات سوق العمل على المدى البعيد من الخريجين والمهارات التي يجب أن يتمتع بها الخريجون، التي تستدعي ضمان تركيز التعليم العالي بشكل أساسي على تمكين الطلاب من تطوير المهارات الضرورية للتعلم مدى الحياة. إضافةً إلى تلك العوامل، هناك عدد من القضايا الإضافية المرتبطة بالتغيير على مستوى التمويل وموارده والمرتبط بالمؤسسات والطلاب، وارتفاع مستويات التدقيق والمسؤولية فيما يتعلق باستخدام الموارد وجودة الإشراف التربوي.

1- Stefani & Matthew 2002

2- Breivik 1998

مع هذا التنامي المتصاعد في أجندة التعليم العالي، لا يوجد أدنى شكّ بارتفاع الطلب على تعليم عال أكثر ارتباطاً بالاقتصاد الوطني والدعوة لإجراء التغيير في منهجية الجامعات على مستوى المؤسسة والمستوى الفردي حيال مهمتها التي تعدُّ جدلاً الأكثر أهمية، ألا وهي مهمة التعليم[1].

هذا هو المسرح الأكاديمي العام الذي يُطرح فيه حالياً مفهوم «البحث في مجال التعلّم والتعليم»، كقضية بالغة الأهمية مع اعتراف بعض الباحثين بأن المخاوف التربوية التي تواجه الأكاديميين لن تجد طريقها إلى التلاشي ما لم يتم اتّباع منهجية تقوم على المزيد من البحث في مجال تطوير كادر التدريس.[2]

لكن إحدى القضايا الأساسية التي لا بدّ من معالجتها تتعلق: هل كانت المؤسسة الأكاديمية تدرك تماماً ما المقصود باتباع منهجية بحثية في التعلم والتعليم؟ ولهذا، سيركز الفصل الحالي على بعض التعريفات الحالية لمفهوم «البحث» وكيفية استيعاب هذا المفهوم على عدّة مستويات داخل المؤسسات، ونطاق وعمق التطورات التربوية المرتبطة بـ«البحث في مجال التدريس» وطريقة تعزيز وتوسيع البحث في مجال التعلّم والتعليم.

تعريف البحث في مجال التدريس

غالباً ما يُعد إيرنست بوير Ernest Boyer مؤسس الجدل الحالي عن البحث في مجال التدريس. فتقريره المشهور حالياً الذي جاء بعنوان «إعادة النظر في البحث الأكاديمي»[3] مازال يحظى باهتمام كبير. يجادل بوير بأن وجهة نظر العلوم الطبيعية تجاه الجامعة، والقائمة على التقليد المتّبع في جامعة هامبولد الألمانية حيال التعلّم[4]، بالغت في القيمة التي منحتها للبحث التجريدي مما أدى إلى التقليل من شأن العمل على صعيد التدريس والتعلّم. وكان بوير محقاً في التعليق على ذلك عندما قال، «إن الاهتمام بالبحث والنشر أصبح الوسيلة الأساسية

1- Elton 1999

2- Lueddeke 2003

3- Scholarship Reconsidered 1990

4- The Germanic Humboldt tradition of learning

التي تمكّن معظم الأساتذة برتبة برفسور من تحقيق المكانة الأكاديمية المرموقة، على الرغم من أن الكثير من الأكاديميين ينجذبون إلى المهنة لمجرد حبّهم وحماستهم للتدريس أو تقديم الخدمات الأكاديمية»[1]

أثناء الجهود التي بذلها بوير لإقناعنا أن الوقت قد حان كي تبتعد المؤسسات الأكاديمية عن أسطورة الجدل العقيم الذي يضع «التدريس في مقارنة مع البحث» وتحدد بطرقٍ أكثر ابتكاراً ما المقصود بأن تكون «باحثاً»، اقترح المؤلف وجود أربع فئات مختلفة للاهتمام بالبحث:

- البحث الاستكشافي[2]: الذي يشتمل بشكل رئيس على ما نعدّه في التعليم العالي بحثاً «تقليدياً» يقوم على الاختصاص العلمي، والإشراف البحثي، والبحث البيداغوجي، وإدارة البحث.
- البحث الإدماجي[3]: المقصود به خلق روابط ضمن الاختصاصات العلمية وفيما بينها لمساعدة الطلاب في تأسيس روابط أساسية عبر موادّ المنهاج وإطلاع غير المختصين على النظريات الجديدة.
- البحث التطبيقي[4]: ويُقصد به الربط بين البحث والتطوير، والربط بين النظرية والممارسة، والربط بين الممارسة والنظرية، من جهة، ونقل المعرفة، من جهة أخرى.
- البحث في مجال التدريس[5] يشتمل على تحضير أوّلي للتدريس في التعليم العالي، وتطوير مهني مستمر ملائم، وتطوير مهني مستمر حائز على الاعتمادية، ودور الهيئات الأكاديمية، والتأكيد على أهمية البحث في التدريس.

1- Boyer 1990: 5 - 6

2- The Scholarship of Discovery

3- The Scholarship of Integration

4- The Scholarship of Application

5- The Scholarship of Teaching

obeikandi.com

في الوقت الذي حاز فيه تقرير بوير على التقدير والعرفان، قام باحثون أخرون بتقديم إسهاماتهم الخاصة عن تعريف «البحث في مجال التدريس». على سبيل المثال، طرح شولمان[1] مفهوم «التفاني» وعرّف أربعة أنواع من التفاني أعدّها أساساً للبحث في التدريس: التفاني للحفاظ على نزاهة الاختصاص العلمي أو حقل الدراسة، وتفاني الأكاديمي في تعليم الطلاب الذين يقوم بتقديم الخدمات التعليمية لهم، والتفاني حيال المجتمع ونظام الحكم والمحيط والمؤسسة الأكاديمية التي يعمل بها الفرد، والتفاني بهدف الالتزام بهوية الأكاديمي ونظرته إلى نفسه بوصفه باحثاً ومعلماً وزميلاً ذا قيمة أو صديق[2]. بمعنى آخر، قام شولمان بتحليل تعريف بوير للبحث في مجال التدريس بحيث أصبح لا يقتصر على التدريس فحسب، وإنما يهتم بالتعلم لدى الطالب ويُعلي قيمة احترام الثقافة التي تحيط بعملية التدريس والتعليم في التعليم العالي.

في الولايات المتحدة تم إطلاق برنامج اساسي لتعزيز البحث في مجال التدريس[3]، ويهدف البرنامج إلى إنعاش التعليم عبر تجديد الروابط بين التعليم والبحث ودعم أشكال التحليل والاستقصاء المرتبطة بالتعلم والتعليم. ينص بيان مهمة البرنامج على:

إطلاق برامج أكاديمية تسعى لدعم عمليات التحليل والاستقصاء التي من شأنها تحسين مستوى الاهتمام بالقضايا التربوية في الحياة الأمريكية. أما الهدف على المدى البعيد فينحصر بالتحفيز على إحداث نقلة نوعية في القيم والثقافات وأولويات الجامعات... نقلة تتيح بدورها إعادة بلورة المعايير المهنية للتدريس.[4]

يتضّح من التعليق السابق عن تعريف البحث في مجال التعليم وتطبيقه على التدريس والعمليات التربوية في سياق الطبيعة المتغيرة للتعليم العالي أنّ هناك محاولات جادة لإعادة التوازن في الغرض من الجامعات. فهناك حاجة لإدراك أن أحد الأدوار الأساسية للأكاديميين

1- Shulman 2000 (Fedility)

2- Gordon et al. 2001

3- The Carnegie Foundation's Academy for Scholarship in Teaching & Learning (CASTL)

4- CASTL 2000:7

obeikandi.com

يتمثل بتقديم أفضل ما عندهم في تجارب التعلم لدى الطلاب. ولا بدّ من الاعتراف بأهمية هذا النشاط ومكافأته ليتوازى مع التركيز الأساسي على التميز في البحث القائم على الاختصاص العلمي.

بيد أن هناك نقاط خلل في تفسير «البحث في التدريس». فقد يكون من الشائع استخدام التعبير، لكن الخطر يكمن في عدم تحليل هذا الاصطلاح وعدم وجود جهود جماعية محددة لاستكشاف معناه الحقيقي بحيث يصبح من السهل عدُّ أي نشاطات مرتبطة بالتعليم والتعلم نوعاً من «البحث».

على سبيل المثال، من الملاحظ أن الموادّ المنشورة عن مفهوم البحث تقدم عدة وجهات نظر. من بين وجهات النظر تلك المفاهيم التقليدية التي تعدُّ البحث نشاطاً للاستكشاف وتحقيق التقدم المعرفي. إذا طبقنا هذا على البحث في مجال التدريس، سنجد أن المؤسسات الأكاديمية ستقوم بنشر أبحاث عن الموضوعات البيداغوجية (التربوية) بنفس بالطريقة الأكاديمية المعهودة نفسها. لكن فيما يتعلق بكون هؤلاء «الباحثين» تربويين فاعلين قادرين على الاستيعاب العميق لـ«حرفة» التدريس والتعقيدات التي ينطوي عليها التعلّم لدى الطلاب، فهذا خارج عن إطار النقاش هنا لأن هناك افتراضاً بتميز الأكاديميين على مستوى التلقين[1].

على الرغم من سوء الفهم الحاصل، يبدو بالفعل أن هناك رأياً متنامياً، إن لم نقل إجماعاً، يقوم على إدراك الحاجة لاتباع منهجية نقدية في تسهيل عملية التعلم لدى الطلاب، والقدرة على فهم مقتضيات التعلّم بطريقة تجريبية، والوصول إلى المعرفة والفهم بالاستناد إلى قاعدة راسخة من البحث التربوي. يقدم كريبر وكرانتون[2] وصفاً دقيقاً لهذا التحليل لمفهوم البحث في مجال التدريس ويقترحان أنه يشتمل على التعلّم المستمر عن التدريس وإظهار المعرفة في مجال التدريس. يضمّ النموذج الذي قدمه المؤلفان السابقان عن البحث المعرفة التلقينية، والمعرفة التربوية، والمعرفية المنهاجية.

على الرغم من استمرارية الحوار بين الباحثين بخصوص تعريف وفهم البحث في مجال التدريس، من الأهمية بمكان أن نتذكر بأن «البحث» عملية فاعلة. لهذا، وبينما يستمر الجدال

1- Weimer 1997

2- Kreber & Cranton 2000

عن تعريف البحث، لا بدّ من أن نسأل عن الخطوات العملية المتخذة ضمن المؤسسات لدعم البحث في مجال التدريس وعن تفسير المؤسسات الأكاديمية لمفهوم «البحث» و«التدريس البحثي».

يتناول القسم التالي وجهات النظر الجديدة عن البحث الحاجة الملحّة لتعزيز وتشجيع المنهجية البحثية في التدريس على مستوى الحجرة الدراسية.

نظرات جديدة على البحث في التعليم العالي

في مقالة كتبها ميدلتون[1] عن البحث في مجال التدريس، يُعدُّ المؤلف أن مناقشة البحث من حيث ارتباطه بالتدريس والتعلم لا يحتل مكانة بارزة على الأجندة الوطنية، وأن السبب وراء ذلك قد يعود من حيث الجوهر إلى أننا نوهم أنفسنا بجودة التدريس لأننا نعده مهماً ونعد أنفسنا ملتزمين بمصلحة طلابنا.

بالطبع، يجب أن نسأل أنفسنا هل كان المدرس المتفاني الذي يعمل ضمن حدود تجربته/ها بقليل من المعرفة والفهم لطرائق التدريس مدرساً جيداً أو قادراً على تسهيل التعلم لدى الطلاب بطريقة جيدة.

غير أن ميدلتون يذهب إلى أبعد من ذلك في مقالته ويطرح قضية أولوية البحث. وفي هذه الأثناء يتطرق إلى الحديث عن أحد القضايا الحساسة المرتبطة بالقيم والمكافآت في منظومة التعليم العالي. في معظم البلدان المتطورة، تعمل منظومة التعليم العالي بطرق متشابهة: حيث يتم تعيين أعضاء هيئة التدريس استناداً إلى تميزهم في البحث التقليدي القائم على مجال الاختصاص العلمي. في المملكة المتحدة، على سبيل المثال، من غير المألوف بالنسبة للمرشحين للمناصب الأكاديمية أن يُسألوا عن أمور تتعلق بفهمهم للتعلّم والتعليم، وهذا ينطبق على الكثير من الجامعات التي تطمح لتحقيق التميز في معدلات البحث لديها. يمكننا القول هنا إن الرسالة أصبحت مفهومة، إن لم نقل واضحة وضوح الشمس، ومفادها أن التدريس، بوصفه نشاطاً أكاديمياً، يحتلّ مرتبة ثانوية وأن المطلوب من الأكاديميين ينحصر ببذل جهود فكرية موجهة بشكل خاص تجاه البحث في مجال الاختصاص العلمي[2].

1- Middleton 1997

2- Rowland 2000

في المملكة المتحدة يعتقد الكثير من الأكاديميين أن عملية تقييم البحث، التي تهدف إلى تمكين هيئات التمويل في التعليم العالي من توزيع الأموال العامة على البحث بشكل اصطفائي يقوم على الجودة، أسهمت أكثر في ترسيخ هذا الفهم للتدريس والتعلم على أنه عملية ثانوية، لا رئيسة.

هذا الفهم السلبي للبحث في مجال التعلم والتدريس يصبح أكثر بروزاً، بشكلٍ عام، عند البحث في إجراءات الترقية. ففي المدة التي تلت تقرير ديرينغ في المملكة المتحدة أصبح بالإمكان ترقية بعض الأكاديميين لمستوى أكاديمي بارز استناداً إلى إسهاماتهم في «البحث في مجال التدريس» لكن مازال هناك اعتقاد أن المرشح الذي يحتفظ بسجلّ مهنيّ لا يشقّ له غبار من حيث البحث «التقليدي» قادر على الحصول على ترقية، بغض النظر عن جودة نشاطاته الأخرى. كما أن قضية مكافأة التميز في التدريس تعرضت للإهمال مدة طويلة من الزمن بحجة عدم وجود طرق موثوقة للحكم على التميز في التدريس أو معايير بسيطة وموضوعية تماماً وذات مصداقية واضحة كتلك المتبعة في الحكم على البحث التقليدي[1]

بينما يتضح أن تاريخ وتطور الجامعات يميل إلى تفضيل البحث على التدريس بعده مؤشراً أساسياً لـ«نجاح الأكاديمي»[2]، ربما يكون هناك، كما هو مذكور أعلاه، شعور مخفيّ بين الكثير من الأكاديميين بأن التميز في مجال التدريس لا يستحقّ الاقتران المكانة بذاتها التي يتمتع بها البحث لأن هؤلاء الأكاديميين يخدعون أنفسهم بالاعتقاد أنهم مدرسون متميزون لمجرد كونهم باحثين متميزين. بتعبير آخر، فإن تدريس الطلاب لا يُعدُّ نشاطاً قابلاً للبحث والتمحيص[3]. في هذا المضمار، لا عجب إذاً أن تقديم الحوافز والمكافآت لتشجيع التميز في التدريس لاقى الكثير من الإشكاليات.

يُعدُّ تقييم أو الحكم على التميز في التدريس موضوعاً شائكاً إذا كانت الأدوات الأساسية المستخدمة لمثل هذا التقييم عبارة عن استبيانات عن التدريس معظمها غير مصمم للأخذ بالحسبان التعلم لدى الطلاب بل لسبر مستوى «قناعة الطلاب»[4]. كما أنه من غير المنطقي

1- Elton 1999

2- Elton 1995

3- Stefani & Elton 2002

4- Ramsden 2003

أن تُصنّف جودة التدريس حسب آراء الطلاب بشكل عام لأن ما يُعدُّه الطلاب تدريساً جيداً ربما يكون مرتبطاً بأسلوب التعلّم المفضل لديهم الذي قد يرتبط، بدوره، بالحصول على «مجموعة من الملاحظات الوافية» كي يصبحوا قادرين على إعادة إنتاج المعلومات. وبالتالي، نجد أن الأكاديميين الذين يبذلون جهوداً جبّارة لإشراك الطلاب في «منهجيات التعلم العميقة» قد لا يحظون بتقدير عال، والسبب الجوهري هو اعتمادهم على منهجية بحثية في تسهيل التعلّم[1].

يُعدُّ الارتفاع الأخير في مستوى الاهتمام بالبحث في مجال التعلّم والتعليم والتركيز عليه ردة فعل على ازدياد التعقيد في البيئة التي تحكم عمل منظومة التعليم العالي. على سبيل المثال، هل نحن مؤمنون بالفعل بأنه يمكننا الاعتماد بشكل دائم على الطرائق «التقليدية» في تقديم البرامج الأكاديمية في سياق جماهيرية التعليم العالي واتّساع إطار المشاركة؟ هل يمكننا أن نخدع أنفسنا بالاعتقاد أن تكرار بيانات المهمة المؤسساتية، كما لو أنها تراتيل مقدسة، مثلاً قد يجعلنا ملتزمين بتطوير أخلاقيات مركزية الطالب في ممارسة التعليم ويدفعنا إلى احترام التعددية بين طلابنا من دون أن نبحث في بعض التعابير مثل «مركزية التعلم لدى الطالب» و«التنوع» وندرك أهميتها بالنسبة لنا في ممارسة التدريس داخل الحجرة الدرسية؟ هل نحن قادرون حقاً على الاستفادة الفاعلة من التقانات المتطورة في دعم التدريس والتعلم ما لم نفكر بالقضايا البيداغوجية المرتبطة بتلك التقانات الجديدة؟[2]

بكلّ تأكيد، كان لا بدّ من عد تطبيق البحث على التعلم والتدريس سمة أساسية من سمات الكادر الأكاديمي، لكن مؤخراً أصبحت هذه السمة لا غنى عنها كي نحافظ على بقائنا. فهناك حاجة ملحّة للحثّ على إعادة فهم التدريس وتسهيل التعلم لدى الطلاب كي ندرك أن ممارساتنا يجب أن تكون نشاطات واعية من الناحية النظرية، ونقدية وتقوم على التعددية في الاختصاصات العملية والترابط فيما بينها، ما يسمّى بـ interdisciplinary activities. بدلاً من أن تكون عمليات بسيطة تقتصر على نقل المعارف والمعلومات الجديدة أو نشاطات عملية أو مهنية من السهل تعلّمها لمجرّد أن نألفها دون بذل جهود فكرية أو نظرية متميزة[3].

1- Trigwell 1995

2- Littlejohn & Stefani 1999, Fallows & Bhanot 2002

3- Boyer Commission 1998

للتوصل إلى فهم جديد للتدريس في التعليم العالي، ولتعزيز التحصيل العلمي في الحجرة الدرسية ربما تكون هناك حاجة لتعريف وتحديد أدوار الأكاديميين ومسؤولياتهم بطريقة أوضح، وتقديم الدعم والتطوير المهني الملائم لهم لمساعدتهم على المشاركية في هذا الجانب البحثي. بالنسبة لغوردون[1]، هناك احتمال أن يحصل في المستقبل نوع من التشابك في الأدوار بالنسبة للكثير من الأكاديميين. من الأمثلة على هذا التشابك في الأدوار ما يقوم به الأكاديميون الأساسيون في المؤسسة لدى إدارة التعلم وإدارة التطوير المهني ومراقبة نظم الجودة وقيادة التطوير المنهاجي. مثل هذا التشابك في الأدوار سيؤدي إلى المزيد من التأكيد على الحاجة لتخصيص الاعتمادات المالية للبحث في مجال التدريس دون أن تكون محصورة بذلك، وبحيث تشمل البحث الاستكشافي والبحث الإدماجي، وربما تكون هناك حاجة لتشمل أيضاً البحث التطبيقي. مثل تلك التحولات في أدوار الأكاديميين أو، بالأحرى، مراجعتها وترشيدها سيؤثر حتماً على إستراتيجيات التطوير المهني ودور وحدات التطوير المهني ضمن مؤسسات التعليم العالي.

هذا يفضي إلى وجود حاجة لإعادة النظر في عمل وحدات التطوير المهني وطرح السؤال التالي: هل يجسد القائمون على تطوير الكادر الأكاديمي مبادئ الممارسة البحثية كما اقترحها بوير؟ هل كل القائمين يسهمون في «الاستكشاف» من حيث البحث الذي يقومون به أنفسهم وهل يسهمون في «البحث الإدماجي» من حيث استخدام البحث البيداغوجي للاستفادة منه والاعتماد عليه في العمل الذي يقومون به مع زملائهم؟[2] صلب الموضوع هنا هو أن إتاحة «فرص التطوير المهني» عبر كادر غير أكاديمي قد تسبب خللاً في البحث.

السؤال الذي يطرح نفسه إذاً: كيف يفهم كادر التطوير المهني في الوحدات المعنية «البحث في مجال التدريس» وكيف يدعمون ذلك عبر الجامعة؟ مؤخراً، نُشرت دراسة تتناول موضوع «البحث في التطوير الأكاديمي»)[3] وتعدُّ الدراسة إسهاماً فاعلاً في الجدل الحالي عن عدّ التطوير الأكاديمي/التربوي اختصاصاً قائماً بحد ذاته أو عدّه مجرد

1- Gordon 1998

2- Asmar 1999

3- Eggins & MacDonald 2003

«مجموعة من الأدوات» تساعد على «تحسّن» الكادر الأكاديمي عبر تطبيق الأبحاث الحالية المرتبطة بتجارب التعلم لدى طلاب التعليم العالي؟ من المؤكد أن نشر الكتاب الحالي يشهد على أن اتّباع المنهجية البحثية في التعلم والتعليم يستلزم منهجية بحثية في تطوير الكادر الأكاديمي.

يتناول القسم التالي المفاهيم السائدة لدى «القائمين على التطوير التربوي» عن البحث في التعليم بالاعتماد على بحث ومشروع تقييمي ممول من قبل مجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترة[1].

التطوير التربوي: منهجية البحث

إذا كان تشجيع ودعم البحث في مجال التدريس من الأدوار الأساسية المنوطة بوحدات التطوير التربوي أو الأكاديمي، من الضروري فهم مهام وأخلاقيات العمل لدى تلك الوحدات. على الرغم من أن غوزلينغ وغوزلينغ وآندريا[2] أجروا أبحاثاً واسعة عن تغير دور وحدات التطوير التربوي، مازال هناك شعور بأن هذا التطوير لا يحمل دوماً قيمة بالنسبة للكادر الأكاديمي الذي تعكف تلك الوحدات على «تطويره». باختصار، يمكن تفسير التطور الأكاديمي/التربوي على أنه الدعم المقدم بطريقة منظمة وابتكارية لتحسين العمليات التربوية وممارسات الأفراد التربويين[3]. بالتالي، السؤال الذي يطرح نفسه هو:هل تقوم وحدات التطوير التربوي والقائمون على التطوير التربوي بممارسة دورهم بطريقة تدعم البحث في مجال التدريس في الاختصاصات المختلفة؟

لطالما كان هناك انتقاد للدور الذي تؤديه وحدات التطوير التربوي لأن «الالتزام» تجاه الاختصاص العلمي لا يؤخذ بالحسبان في كل الأحيان ولأن عمليات «التطوير» التي تحصل على الدعم تتميز بالشمولية، بشكل عام. هذا الموقف، إذاً، يقترح أن التدريس والتعلم عبارة

1- HEFCE: The Higher Education Funding Council for England

2- Gosling (2001) and Gosling and D'Andrea (2002)

3- Webb 1996, Stefani 2003

عن نشاطين شموليين[1]. غير أن الاختلافات في الخلفية الأكاديمية لا بدّ أن تسهم في صياغة طريقة فهم الأكاديميين لنشاطات التدريس لديهم[2]. بإدراك هذا وتقدير وجهات النظر، ونقاط الاهتمام والافتراضات الإبستمولوجية الخاصة بكلّ اختصاص من الاختصاصات، يجادل جنكنز[3] أن السياق الفاعل للتطوير التربوي/الأكاديمي يتمثل بالعمل مع الزملاء انطلاقاً من وجهات نظرهم التخصصية. وقد تتم ترجمة هذا للاقتراح بأنه بدلاً من تقديم فرص تطوير أكاديمي وتربوي شمولية من حيث الجوهر، يحتاج القائمون على التطوير التربوي لتسهيل عملية التطوير بالانطلاق من قاعدة التخصص الأكاديمي، وذلك عبر العمل بالشراكة مع أعضاء هيئة التدريس في محيط التخصص العلمي.

أحد الأمثلة على هذا النمط من العمل ما يحصل في مركز الممارسة الأكاديمية بجامعة ستراثكلايد[4]، حيث يستجيب القائمون على التطوير التربوي لطلبات الحصول على الدعم المقدمة من قبل كادر التدريس في الاختصاص العلمي بخصوص تصميم المنهاج والتعليم، على سبيل المثال. وهناك مدة من النقاش والمفاوضات التي تحصل يجب أثناءها على مسؤولي التطوير العمل نحو فهم طبيعة التخصص العلمي. وينتج عن ذلك دورة من البحث العملي[5] يقوم أثناءها القائمون على التطوير بمراقبة الممارسات الحاصلة في حجرة الدراسة، ويقدّمون فيها الدعم الأساسي للأكاديميين في تحليل عمليات التدريس لديهم، وعمليات التعلّم لدى الطلاب، بهدف دعم تلك الممارسات بما ينسجم مع النظرية البيداغوجية. من الجوانب المهمة لهذه الطريقة في العمل هو أن الأكاديميين يتلقّون التشجيع للإشراف بأنفسهم على دورات تطوير أخرى[6]. العمل مع الأكاديميين الاختصاصيين والطلاب بهذه الطريقة يسمح باتباع منهجية بحثية للتعلم والتعليم كما يساعد، حسب مقترح شولمان، على إدراك أهمية الالتزام بالاختصاص العلمي والإخلاص لمهمة دعم وتعزيز التعلم لدى الطلاب. كما يؤثر

1- Rowland 2000

2- Becher and Trowler 2001

3- Jenkins 1996

4- Strathclyde

5- Zuber-Skerritt 1992

6- Stefani & Nicol 1997

هذا الأسلوب في العمل على مستوى القسم الأكاديمي بحيث يصبح وسيلة لتعظيم أثر وحدات التطوير التربوي.

هناك المزيد من وجهات النظر التي تتناول كيفية فهم وتعزيز البحث بين مسؤولي التطوير التربوي/الأكاديمي وتلك الآراء كانت حصيلة مشروع HEFCE، الذي هدف إلى وضع أسس بناء المقدرات في التعليم العالي فيما يتعلق بالبحث في مجال التدريس[1].

بهدف الحصول على معلومات عن تفسيرات القائمين على التطوير التربوي في المملكة المتحدة للبحث في مجال التدريس، تمّ تطوير استبيان لاستكشاف المفاهيم الحالية السائدة عن العلاقات بين التطوير البيداغوجي والبحث والابتكار، من جهة، والنشاطات التي تنطوي عليها هذه الاصطلاحات، من جهةٍ أخرى.

ويفيد ملخّص الإجابات المأخوذة من أكثر من أربعين مديراً مسؤولاً عن وحدات التطوير التربوي بأن تفسيرهم للتطوير البيداغوجي يتلخص بكونه «الاستقصاء البحثي عن ممارسات التدريس والتعليم السائدة بهدف الاقتراب من ممارسة صفية للتعليم قائمة على البحث/والبراهين»[2]. وحسب المعلومات المستقاة من الاستبيان، فإنّ النشاطات المقترنة عادةً بـ«التطوير التربوي» تشتمل عموماً على عنصرين أساسيين: فمن جهةٍ، هناك عمليات الابتكار التي تعد جزءاً من نشاطات المدرس في حجرة الدراسة التي تهدف إلى تشجيع التعلّم المستقلّ، ومن جهةٍ أخرى، تمّ تفسير التطوير التربوي على أنه يشمل التطوير الفكري لتحليل المدرسين وفهمهم لطرق التدريس التي يتبعونها والتعلم لدى طلابهم.

في نفس هذه الدراسة نفسها، أشار بعض المشاركين في الاستبيان إلى البحث البيداغوجي على أنه المرحلة التي تلي الممارسة النقدية في حجرة الدراسة التي تتمثل بإجراء البحث النوعي، على سبيل المثال، لتغذية التطورات على مستوى السياسة المتبعة حيال التدريس والتعلم والتقييم. بينما أفاد آخرون بأن البحث البيداغوجي ينحصر بطرح أفكار جديدة وممارسات جديدة بطريقة تعكس حاجات وأساليب وأنماط التدريس والتعلّم وتفرض على الأفراد تطبيق التفكير النقدي على ممارساتهم.

1- Gordon et al. 2001

2- Gordon et al. 2001: 38

الإشكالية الوحيدة المرتبطة بمنهجيات البحث البيداغوجي والابتكار تتمثل بأنها:

قابلة، بطريقة استثنائية، لأن تحلّ بسهولة محلّ المفهوم العلمي للبحث والمصمم لإثبات فرضية باستخدام منهجية «مقبولة». بينما يُعد البحث في مجال التدريس والتعلم، في حقيقة الأمر، معتمداً على نماذج بحثية أقرب لتلك المستخدمة في مجال علم الاجتماع وعلم النفس والفلسفة.

(أحد المجيبين على الاستبيان[1])

حسب التقرير الذي خرجت به الدراسة، غالباً ما يتم تفسير البحث في مجال التدريس على أنه:

السعي الفاعل للحصول على معلومات عن التدريس والتعلّم لدى أحد المدرسين، بهدف توسيع معارفه وتطبيقها على ممارسته للتدريس. وهذا يشمل قيام المدرسين بالبحث بأنفسهم أو إطّلاعهم على البحث البيداغوجي المطبق على غيرهم بشكل عام وفي مجالات الاختصاص العلمي.[2]

لقد شعر الكثير من المشاركين في الإجابة على استبيانات هذه الدراسة بأن البحث المطبق على التدريس تعرض للاضمحلال بسبب الاعتقاد الخاطئ أنه قابل للتحويل إلى «نتائج»، كما هو الحال في نموذج البحث العلمي، وبسبب الافتقار إلى التقدير حيال تلك النشاطات.

على الرغم من أن نتائج البحث المطبق تركز بشكل أساسي على وجهات نظر المسؤولين عن التطوير التربوي، غير أنه ليس من السهل دوماً تقييم الأثر الكلي «للتطوير» المطبق على التدريس وفقاً لنتائج مشروع بحث مطبق في جامعة أسترالية.

1- Gordon et al. 2001: 41

2- Gordon et al. 2001: 41

مفهوم «المدرس الباحث»

اشتمل أحد المشروعات التي نفذها تريغويل[1] في جامعة أسترالية على أفراد أكاديميين كانوا قد التحقوا وأتموا برنامج لتطوير التدريس والتعلم إضافة إلى أفراد أكاديميين لم يلتحقوا بهذا البرنامج وطرح البرنامج السؤال التالي: «برأيكم، ما المقصود بالبحث في مجال التدريس؟». بالنتيجة، توصل البرنامج إلى تحديد خمس فئات من المنهجيات المتبعة للبحث في مجال التدريس يمكن تلخيصها على الشكل الآتي:

1- البحث في مجال التدريس يرتبط بمعرفة الأبحاث المنشورة عن التدريس والاطلاع عليها عبر جمعها وقراءتها.

2- البحث في مجال التدريس عبارة عن تحسين التدريس عبر جميع وقراءة الأبحاث المنشورة في هذا الشأن.

3- البحث في مجال التدريس يرتبط بتحسين التعلم لدى الطلاب عن طريق بحث الأكاديمي في مستوى التعلم لدى طلابه وفي منهجية التدريس المتبعة لديه.

4- يرتبط البحث في مجال التدريس بقدرة الأكاديمي على تحسين التعلّم لدى طلابه عبر الاطّلاع على الأبحاث المرتبطة بالتدريس والتعلم وربطها بالأبحاث والمعارف على صعيد التخصص العلمي.

5- البحث في مجال التدريس عبارة عن تحسين التعلم لدى الطلاب ضمن مجال الاختصاص عموماً عن طريق جمع النتائج، التي تمثل حصيلة عمل الأكاديمي على صعيد التدريس والتعلم ضمن مجال اختصاصه وتوزيعها على غيره من الأكاديميين.[2]

المثير للاهتمام عن هذه النتائج التي خلصت إليها الدراسة هو المقياس التصاعدي للمنهجيات المتبعة في البحث الذي يعكس مفهومي المنهجيات السطحية والعميقة في التعلم[3]

1- Trigwell et al. 2000

2- Trigwell et al. 2000: 159

3- Ramsden 2003

obeikandl.com

الذي يعكس أيضاً مستوى الفهم للنقلة المفاهيمية من دور المدرس (في نقل المعلومات) إلى دوره في تسهيل التعلّم لدى الطلاب حسب السياق الذي يفرضه الاختصاص الأكاديمي[1].

على الرغم من أن الدراسة الأسترالية تمت ضمن نطاق ضيق، إلا أنها مؤشر على نقلة إيجابية في فهم البحث في التدريس. التحدي الذي تواجهه الجامعات الآن يتمثل بتعزيز هذا البحث عن طريق إتاحة الفرص الملائمة أمام الأكاديميين لتطوير منهجيات البحث في التعلم والتدريس عبر الممارسة والتحليل والتقييم لعمليات التدريس الحالية لديهم.

في هذا الجانب من جدول الأعمال المقرر، يساعد الجامعات البريطانية بالتحديد الارتفاع الكمي والكيفي في الفرص المتاحة أمام الأكاديميين لتطوير التدريس والتعليم لديهم. وهذا مؤشر إيجابي آخر على تزايد الاهتمام المرصود لجودة تجارب التعلم لدى الطلاب في التعليم العالي.

في الفصل السابق، قدمت ليز بيتي وصفاً دقيقاً لتاريخ تطور الكثير من «مؤسسات التطوير» البارزة التي دعمت اتباع منهجية بحثية حيال التعلم والتدريس. في القسم المتبقي من هذا الفصل سيتم تلخيص الأهمية التي تمتاز بها أحدث المؤسسات الأكاديمية المعنية بالتطوير الأكاديمي من حيث دعم البحث في جانب التدريس.

تعزيز البحث في مجال التدريس والتعلّم

كما ذكرنا سابقاً، أصبح من المألوف بشكل متزايد في المملكة المتحدة تشجيع الأكاديميين الجدد على الالتحاق ببرامج للتأهيل المهني في مجال التدريس والتعلم. والكثير من برامج التأهيل المهني تلك حصلت على اعتماديتها من «سيدا»،الهيئة الأكاديمية للتطوير الأكاديمي والتربوي في المملكة المتحدة، التي تتجسد مهمتها كمؤسسة مهنية بتحسين كل جوانب التعلم والتعليم والتدريب في التعليم العالي عبر التطوير الأكاديمي والتربوي[2]. فبرامج التطوير المهني والاعتمادية التي تقدمها سيدا تطالب الأكاديميين بدعم عميق للمعرفة والفهم في

1- Stefani & Nicol 1996

2- SEDA 2002

مجال التدريس والممارسة الأكاديمية وتشجيع المشاركين في البرامج على الالتزام بمجموعة من القيم التي تحكم الممارسة الجيدة للتدريس. علاوةً على ذلك، فقد أوصى تقرير ديرينغ[1] بالالتزام بمهنية التدريس في التعليم العالي وتأسيس معهد أكاديمي لمنح الاعتمادية للمدرسين الجامعيين. وبدوره، أفضى هذا الاقتراح إلى تأسيس معهد التعلم والتدريس في التعليم العالي في العام 1999. وتم افتتاح المعهد بدعم من الحكومة وكل الشركاء الرئيسين في التعليم العالي، ومؤخراً ، تم افتتاحه مجدداً تحت اسم «أكاديمية التعليم العالي».

يُعدُّ معهد التعلم والتدريس في التعليم العالي منظمة عامة مفتوحة أمام كل المشاركين في دعم التدريس والتعلم في التعليم العالي. وتتلخص أهدافه بتعزيز وضع التدريس وتحسين تجارب التعلم ودعم الابتكار في التدريس والتعلم على مستوى التعليم العالي. من الأدوار الأساسية التي يضطلع بها المعهد منح الاعتمادية للأكاديميين في ممارسة مهنتهم التعليمية إضافة إلى منح الاعتمادية لبرامج الدراسات العليا القائمة على التطوير المهني الأولي.

كان الهدف الرئيس من معهد التعلم والتدريس في التعليم العالي عندما تمّ إطلاقه ينسجم تماماً مع مفهوم بوير للبحث في التدريس، من حيث اشتماله على الإعداد الأولي للتدريس في التعليم العالي، وتشجيع الأكاديميين على متابعة تطويرهم المهني باستمرار وبشكل ملائم، وتقديم البراهين على خبرتهم في مجال التدريس. وقد شجع العمل الذي قام به المعهد تطوير برامج صارمة لطلاب الدراسات العليا، تشمل كل جوانب التدريس والتعلم والتقييم وتصميم المقررات والمناهج وتطوير التعليم والإشراف الأكاديمي.

أضف إلى ذلك أن النموّ في برامج الدراسات العليا الحاصلة على الاعتماد في مجال التدريس والتعلم أسهم أكثر في دعم الجهود الحالية لتعزيز البحث في مجال التدريس[2] وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على التأكّد من فهم البيداغوجيا من منطلق الاختصاص العلمي وعدُّ التدريس والتعلم نشاطين قابلين للبحث بشكل مشروع. لقد أصبح تقديم مثل هذه البرامج والدورات المعتمدة أكاديمياً جانباً أساسياً من جوانب العمل في وحدات التطوير

1- NCIHE 1997a

2- Gordon et al. 2001

الأكاديمي والتربوي. وفي الوقت الذي لا تؤكد فيه كل برامج الدراسات العليا على أهمية البحث والخبرة في جانب التدريس، يقترح ستيفاني وإلتون[1] أن يُعدُّ ذلك أحد المعايير الأساسية لأي برنامج تطوير أكاديمي وتربوي يسعى للنجاح الحقيقي كي يتمكن البرنامج من إقناع المعلمين الأكاديميين بأن التدريس الجامعي عبارة عن نشاط قابل للبحث ولا يخلو من الإشكالات.

بالرغم من أن المملكة المتحدة انفردت بتأسيس معهد التعلم والتدريس في التعليم العالي، يتضح من ازدياد حجم البحث البيداغوجي الذي قامت به الكثير من الجامعات في كندة وأسترالية ونيوزلندة، على سبيل المثال، أن تلك البلدان في طور تأسيس برامج بحثية ترتبط بالممارسة الأكاديمية وأن أعضاء هيئة التدريس المستجدين يتلقون التشجيع للالتحاق بتلك البرامج. وتشير بعض المعلومات الحديثة الصادرة عن لجنة التدريس للجامعات الأسترالية إلى أنه سيتم تأسيس معهد وطني للتعلم والتدريس في التعليم العالي كجزء من إستراتيجية تهدف إلى دعم الريادة في التعلم والتدريس. وسيكون المعهد الأسترالي بمنزلة مؤسسة وطنية للتركيز على تعزيز التعلم والتدريس في مؤسسات التعليم العالي الأسترالية. وهناك احتمال كبير بوضع البحث في جانب التدريس كأولوية على جدول أعمال هذا المعهد الجديد.

من المؤشرات الأخرى على تنامي أهمية التدريس والتعلم مع الإقرار بأهمية الالتزام بحقل الاختصاص العلمي تأسيس شبكة الموادّ التعليمية للتعلم والتدريس في المملكة المتحدة[2] التي تحصل على تمويلها من مجلس تمويل التعليم العالي البريطاني وتعدُّ الآن جزءاً من أكاديمية التعليم العالي. لقد تأسست شبكة مواد التعلم والتدريس بشكل خاص لتوفير الموارد «المفصّلة» لتلبية متطلبات التعلم والتدريس في أربعة وعشرين مجالاً تخصصياً مختلفاً ولغرض نشر الممارسات الجيدة ضمن موادّ التخصص المختلفة[3]. كانت تلك إشارة واضحة إلى أن التطوير التربوي قابل لـ، ومن الناحية الجدلية، ملزم بالبروز ضمن القاعدة التخصصية. كما جاءت استجابة للصعوبات المقرونة بمطالبة أعضاء هيئة التدريس بنقل الخبرات التي تمدهم بها الورشات الشمولية بخصوص المسائل المرتبطة بالتدريس والتعلم،

1- Stefani & Elton 2002

2- LTSN: The Learning & Teaching Subject Network

3- Allan 2000

إلى اختصاصهم الأكاديمي الذي يحاولون إحداث تغيير فيه دون مساعدة أحد. فوجود شبكات المواد التعليمية يسمح للأكاديميين من أي اختصاص علمي بالتشارك في خبرات التدريس واستكشافها مع زملائهم القريبين منهم في التفكير.

بالمحصلة، تتلخص الأهداف الكلية لأكاديمية التعليم العالي حديثة التأسيس التي تم إطلاقها في خريف 2004 بدعم التعليم العالي عبر:

- تقديم المشورة الإستراتيجية لقطاع التعليم العالي والحكومة والجهات الممولة وغيرها بخصوص السياسات المصممة لتعزيز تجارب التعلم لدى الطلاب،
- دعم تطوير المناهج والتطوير البيداغوجي على مستوى كل نشاطات التعليم العالي.
- تسهيل التطوير المهني لكل أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي.

إن مفهوم «الشمولية الأكاديمية» ليس سوى دليل ملموس على المحاولة الجدية لتقديم دعم أكبر للمنهجية النقدية والبحثية في التدريس الجامعي اليوم ومن المتوقع أن تنتشر هذه التطورات التي تحصل على الدعم في بلدنا على المستوى العالمي.

ملاحظات ختامية

على الرغم من الإدراك المتزايد لأهمية اتّباع منهجية تركز أكثر على البحث في مجال التدريس، ما زالت مؤسسات التعليم العالي تواجه الكثير من التحديات في تعزيز البحث عبر المؤسسات. ففي الوقت الذي تتوجه فيه برامج اعتماد الدراسات العليا في مجال التدريس بشكل أساسي لتدريب الأعضاء المستجدين في هيئات التدريس، توجد صعوبة في تشجيع الأكاديميين الأكثر خبرة على الاستمرار في تحليل وتطوير منهجيات التدريس المتبعة لديهم. وبينما تقوم أكاديمية التعليم العالي حالياً بفتح عدة طرق للسماح بعضوية الأكاديميين المتمرسين، يبقى هناك تحدٍ في تزويدهم بفرص مستمرة وملائمة تسمح لهم بالمشاركة في البحث في جانب التدريس.

لكن على المستوى الأكاديمي، هناك عدد من المنهجيات التي يمكن اتباعها لبناء المقدرات في البحث في مجال التدريس. فعلى سبيل المثال، تحتاج المؤسسات بشكل عام للتعريف ورفع

مستوى الوعي بالفرص المتاحة أمام الأكاديميين للمشاركة في البحث والتطوير البيداغوجي. كما توجد حاجة لتحديد الجوات في تقديم الدعم الحالي للتطوير الأكاديمي لأعضاء هيئات التدريس من حيث التطوير التربوي، تقابلها حاجة ملحّة، كما أكد كل من لوريلارد وماكونيل في إسهامتيهما في الكتاب، لضمان اعتماد الاستخدام المتزايد لتقانة المعلومات والاتصالات في التعليم على المعرفة والفهم البيداغوجيين.

من المستبعد جداً تعزيز الأخلاقيات المرتبطة بالبحث في مجال التعلم والتدريس على المستوى المؤسساتي دون وجود دعم واضح وبارز من قبل كبار المديرين. وبالتالي، لا بدّ من بذل جهود حثيثة لفتح الطريق أمام التنوع في الفرص المهنية المتاحة أمام أعضاء هيئات التدريس ولضمان وجود إستراتيجيات دعم وتقدم عادلة تقوم على البحث في مجال التدريس كمعيار أساسي لها.

على المؤسسات تحديد الخطوات التي يجب اتخاذها والطرف المسؤول عن ذلك لدعم وتعزيز البحث على مستوى المؤسسة. فيجب عدم النظر إلى اتباع منهجية تركز أكثر على البحث والتحليل في ممارسة التدريس داخل القاعدة الدرسية على أنها مجرد خيار إضافي يمكن الاستغناء عنه ولا يسعى إليه إلا المتحمسين.

أخيراً، على مؤسسات التعليم العالي تقديم الدعم الفاعل للبحث عبر تطوير أدوات أفضل «لتقييم الأثر» كي يصبح بالإمكان التأكيد على الأمثلة عن سياسات تطوير أعضاء هيئات التدريس بطريقة تشجع منهجية متكاملة في تطوير الأكاديمي المعلّم/الباحث في التعليم العالي وتدعم البحث في التدريس، نشرها وتشجيعها.

obeikandl.com

الجزء الختامي: الخلاصة

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل العاشر

تفسير التطورات

الصيغ المحتملة لمستقبل التعلّم والتدريس في التعليم العالي

بقلم: بول آشوين

تناولت الفصول السابقة في الكتاب الحالي دراسة التطورات الحاصلة في التعلم، وتقانات التعلم، والتدريس في التعليم العالي. عبر البحث في تلك التطورات، أسهمت فصول الكتاب أيضاً في الإشارة إلى نقاط التباين والاختلاف في طرق تطور التعلم والتدريس في الماضي، وبين القوى التي ستصيغ تلك التطورات في المستقبل. الغرض من هذا الفصل الختامي هو استخلاص وجهات النظر المطروحة في تلك الفصول، والنظر فيما يمكن أن تقترحه تلك الآراء مجتمعة على مستوى التطور المستقبلي للتعلم والتدريس في التعليم العالي. لهذا، سأقوم بالتركيز على الربط بين الأفكار المطروحة في الفصول السابقة بدلاً من دراستها في سياق الإصدارات أو التيارات الحديثة عن تطور التعلّم والتدريس في التعليم العالي. يتمثل هدفي الأساسي في اتباع هذه المنهجية بإبراز نقاط التباين بين المنهجيات المطروحة في تلك الفصول، عبر استكشاف السيناريوهات المستقبلية المختلفة المرتبطة بكل منها، ومن ثَمَّ الاستفادة منها في طرح مجموعة من الأسئلة يمكن استخدامها في إجراء دراسة نقدية للتطور المستقبلي في مجال التعلم والتدريس الجامعيين. تقوم هذه المنهجية على عنصرين أساسيين لا بدّ من التنويه إليهما. يفيد العنصر الأول بأن الفصل الحالي يقوم على المعرفة بالجدليات المطروحة في الفصول السابقة. أما العنصر الثاني فمفاده أن الفصل الحالي يقوم على التركيز الاستطرادي، وبالتالي، قلّما يشير إلى أي جدليات خارجة عن إطار الفصول السابقة.

يقدم الجزء الأول من هذا الفصل فكرة عامة موجزة عن التطورات الحاصلة في التعلم وتقانات التعلم والتدريس التي تمت مناقشتها في الفصول السابقة. بعد ذلك، انتقل للتركيز على نقاط التباين التي تميز تلك التطورات، عبر اتباع منهجية تقوم على طرح صيغتين محتملتين لمستقبل التعلم والتدريس الجامعيين. وإنَّ هاتين الصيغتين لا تهدفان إلى تقديم استشراف دقيق للمستقبل بل القصد منهما هو استكشاف وتوسيع الأرضية المنطقية التي تقوم عليها مختلف منهجيات تطوير التعلم والتدريس. أخيراً، سأحاول الاستفادة من نقاط الاختلاف بين هاتين الصيغتين المقترحتين في طرح منهجية تقوم على نقد أكبر لتطور التعلم والتدريس في التعليم العالي.

ما التحولات الملحوظة على صعيد التعلّم والتدريس في التعليم العالي؟

هناك الكثير من التحولات التي تم وصفها في هذا الكتاب. ويبدو أن تلك التحولات تؤكد تماماً على الحجم الهائل للتغيير الحاصل على صعيد تطور التعلّم والتدريس في التعليم العالي عبر الأعوام الثلاثين المنصرمة.

على صعيد تطور التعلّم، طرأ تغيير على طريقة البحث في التفاعلات أثناء التعلم والتدريس. في الفصل الثاني من الكتاب، يوضّح باود كيف حصلت التحولات على مستوى النظريات التي تقوم عليها ابتكارات التعلّم والتدريس، حيث انتقلت من النظريات السلوكية التي كانت بارزة في بداية السبعينيات إلى الأفكار الأكثر حداثة التي تطوّرت من البنائية وما بعد الحداثة. وبطريقة مماثلة، أصبح موضوع الاعتدال في السلطة التي يجب أن يتمتع بها المعلمون في التعليم العالي محطّ الاهتمام والجدل المتزايد، كما توضح هودجسون في الفصل الذي تتناول فيه دراسة المزيد من أنماط التقييم التشاركي التي تسمح للطالب بالتعبير عن رأيه بشكل أوضح في تقييم عمله الأكاديمي. أما الفصل الرابع الذي أسهم فيه دينيكولو، فيتناول التغيرات في طريقة التفكير بالدرجات البحثية وذلك بالانتقال من التركيز على درجات الدكتوراه كخطوة لإعداد الطالب كي يصبح أكاديمياً باحثاً إلى عدَّها خطوة تحضيرية لتولي الطالب عدداً من الأدوار في المجتمع وإعادة النظر في الدعم المقدم لأولئك الطلبة. في الفصل الخامس، يناقش بريدج التحولات التي طرأت على مكانة الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي حيث تحوّل هؤلاء الطلاب من فئة صغيرة محدودة جداً في

بداية السبعينيات إلى فئة ذات أهمية متزايدة في التعليم العالي من حيث أعداد الطلاب غير التقليديين فيها، وأيضاً من حيث التغيرات التي رافقت تطور هذه الفئة بطريقة أسهمت في دعم التعلم لدى كل فئات الطلاب.

في الفصل السادس عن تقانات التعلم، ترصد المؤلفة لوريلارد النقلة غير المسبوقة في التقانة المتاحة لدعم التعلم بالانتقال من الحواسيب التفاعلية التي بدأت تدخل الجامعات في بداية السبعينيات إلى التقانة المحمولة التي جاءت على شكل الجيل الثالث من الهواتف النقالة، في حين يتناول ماكونيل في الفصل السابع الانتقال في تركيز التقانة من الفرد إلى أشكال أكثر تعاونية من التعلم تهدف إلى إعطاء شعور قوي بالعمل كوحدة مجتمعية.

حول تطور التعلّم، تتبع الكاتبة بيتي كيفية تحول التدريس بشكل متزايد في التعليم العالي إلى نشاط مهني تتم ممارسته حسب معايير مهنية خاصة. في الفصل التالي، يوضح ستيفاني كيف بدأ التفكير بطريقة التدريس كما لو أنه عملية بحثية من حيث التعليم الذي يتيح للطلاب اكتسابه، وأيضاً من حيث التطور التربوي والاستفادة منه في دعم أعضاء هيئات التدريس الأكاديمية.

على الرغم من أن هذه الطريقة في تلخيص التطورات في التعلم وتقانات التعلم والتدريس تقدم نظرة شاملة مفيدة على مجريات الأمور، إلا أنها تتميز بعدد من السلبيات. فهي تبدو كما لو أنها تقترح أن التطورات الحاصلة جاءت بطريقة حتمية تقريباً، وتميزت بمراحل تحول سلسلة في الانتقال من إحدى منهجيات التعلم والتدريس إلى منهجية أخرى. لكن في حقيقة الأمر، وكما هو موضح في الفصول السابقة، فإن تلك التغيرات كانت مشوبة بالتوتر والتباين.

صيغتان مختلفتان لتطور التعلم والتدريس في مستقبل التعليم العالي

كي نلقي الضوء على نقاط التوتر والتباين التي اعترت تطور التعلم والتدريس في التعليم العالي التي تم الخوض فيها في الفصول السابقة، أقترح تقديم صيغتين محتملتين لمستقبل التعلم والتدريس في المرحلة الجامعية. الصيغة الأولى تمثل مستقبلاً مظلماً يقوم على العزلة

والتفكك، في حين تمثل الصيغة الثانية مستقبلاً مشرقاً يتميز بالتفاعل والتكامل (للحصول على فكرة مفصلة عن العزلة والتفاعل وتجارب الطلاب[1].

المستقبل المظلم للتعلم والتدريس في التعليم العالي

هناك جانب مظلم لمستقبل التعلم والتدريس في التعليم العالي. فكلما ازداد عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي، تتمدد البنية التحتية أكثر من أي وقت مضى. وسيتم استغلال خطابات «مركزية المتعلم» و«استقلال المتعلم» بشكل متزايد لتبرير المحدودية في الموارد المتاحة، وتصبح هناك حاجة متزايدة لاعتماد الطلاب الخريجين وما دون التخرج على ذاتهم في عملية التعلم. كما سيسهم ذلك في ازدياد أهمية تقانات التعلم في تعلم أولئك الطلاب بحيث يتم الاعتماد على الشبكة الإلكترونية وقاعدة البيانات التخصصية كموارد أساسية في حصول الطلاب على المعلومات والمعرفة. هذه المعلومات سيتم تقديمها بشكل عام على شكل نصّ يتاح للطلاب الوصول إليه أثناء العمل وحدهم. بالنتيجة، سيسطر على الطلاب شعور متزايد بالعزلة والانفصام عن زملائهم والمعلمين المشرفين على تدريسهم. وأكثر ما سيبرز هذا الشعور بالعزلة أثناء ممارسات التقييم التي سيحصل فيها الطلاب على الأحكام التي تقوّم عملهم الأكاديمي من قبل المشرفين عليهم، لكنهم لن يتمكنوا من التوصل إلى فهم جيد للأسس التي قامت عليها تلك الأحكام أو الطرق التي يمكنهم اللجوء إليها لتحسين أدائهم.

في الوقت نفسه، ستصبح برامج الدكتوراه مرهونة بمعدلات الإتمام والحاجة للحصول على تمويل خارجي. وسيكون هناك عدد كبير ومتزايد من الطلاب الملتحقين ببرامج دكتوراه ذات صيغ كثيرة ومختلفة، غير أن تجاربهم ستمنحهم مؤهلات مكتسبة بشكل جماعي بطريقة تجبرهم على القفز السريع في الانتقال عبر المهارات من دون التفاعل بعمق مع بحثهم. والسبب هو أنهم لن يحتاجوا لإبراز تلك المهارات إلا مرة واحدة وبعد ذلك ستصبح طيّ النسيان أو، حتى إذا تذكرها الطلاب، عصية على التطبيق خارج السياق الأكاديمي. أولئك الطلاب سيكونون مكلفين بالكثير من المهام عبر وقتهم المحدود لمدة ثلاثة أعوام (أو

1- Mann 2001

ما يكافئ ذلك بالنسبة لغير المتفرغين) بحيث إنهم سيُضطرون للالتزام بطرقات البحث الآمنة والمجربة التي شاهدوا غيرهم من الباحثين يسلكونها أمامهم، بدلاً من متابعة اهتماماتهم البحثية.

أما على صعيد الدعم المقدم للتدريس، فسيختلف إلى حد كبير باختلاف نمط المؤسسة الأكاديمية. ففي الجامعات القديمة القائمة على البحث ستكون معظم نشاطات التدريس في مراحل ما دون التخرج منوطة بطلاب البحث والدراسات العليا في الوقت الذي يركز فيها الأكاديميون على أبحاثهم. أما في الجامعات الحديثة فسيُطلب من كل الأكاديميين التركيز على عمليات التدريس. هذا يعني أن الأكاديميين في مختلف تلك المؤسسات سيخضعون للتقييم القائم على معايير مختلفة؛ إذ سيتم الحكم على الأكاديميين في الجامعات التقليدية حسب إنتاجهم البحثي، بينما يكون التدريس هو المعيار المتبع في الحكم على الأكاديميين في الجامعات الحديثة. كما أن معايير مهنية التدريس التي تم طرحها ستصبح مفروضة على المهنة وبدورها ستفرض نموذج الممارسة المهنية نفسه على كل المعلمين سواء كانوا طلاب بحث في الجامعات القديمة أو أكاديميين خبراء في الجامعات الحديثة. وبالتالي، سيشجعون على النمط غير البحثي في التدريس بالتركيز على منهجية «الحلّ الأسلم» التي لا تهتمّ بأبعاد التخصص العلمي أو الظروف المؤسساتية لعمليتي التعلم والتدريس. هذه الطريقة في التدريس ستحظى بدعم أفراد غير خبراء من طاقم التطوير الأكاديمي يتم فرضهم على طلاب البحث والمعلمين بشكل قسري لتطبيق الرؤية دائمة التحول لرئيس الجامعة والوزراء الحكوميين المعنيين.

باختصار، سيكون المستقبل المظلم للتعليم الجامعي قائماً على العزلة والتفكك بحيث يشعر الطلاب بالاغتراب والانفصال عن معلميهم ومؤسساتهم الأكاديمية والاختصاصات العلمية التي يحاولون دراستها. كما سيتم عزل كل من التدريس والبحث عن بعضهما بعضاً، بحيث ينحصر كل نشاط أكاديمي ضمن بيئة مادية مستقلة تابعة لمؤسسات أكاديمية مختلفة أو يصبحان جزأين مستقلين ضمن المؤسسة الواحدة وسيكون الأعضاء الأكاديميون المختلفون مسؤولين عن مهامَّ مختلفةٍ تابعةٍ لأحد هذين النشاطين دون الآخر. فضلاً عن

ذلك، سيشعر الأكاديميون الذين يمارسون مهنة التعليم بنوع من العداء تجاه القائمين على التطوير الأكاديمي الذين من المفترض أن يقدموا الدعم لدورهم في التدريس، والسبب هو أن التركيز سيكون بشكل مستمر على أدائهم بوصفهم معلمين، وليس على مناخ التعلم الذي سيؤسسونه عبر علاقتهم مع طلابهم.

المستقبل المشرق للتعلم والتدريس في التعليم العالي

هناك جانب مشرق لمستقبل التعلم والتدريس في التعليم العالي. فعبر السنوات الثلاثين المقبلة سيصبح التعلم والتدريس أكثر اعتماداً على مركزية المتعلم. وسيشارك الطلاب بشكل متزايد في تقييم عملهم الأكاديمي عبر الحوار البناء مع الطلاب الآخرين والمعلمين المشرفين عليهم. وبشكل متنامٍ، سيُنظر إلى التعلم والتدريس على أنهما نشاطان متكاملان يمارس أثناءهما الطلّاب والمعلمون على حدّ سواء التعلم والتدريس جنباً إلى جنب في أوساط، تعلم تشاركية. كما ستضطلع تقانات التعلم بدور محوري في دعم تلك الأوساط حيث يتم تطوير رزم تعليمية تشرك الطلاب في تطوير روح الابتكار لديهم عبر عمليات التفاعل مع المتعلمين الآخرين بدلاً من مجرد الوصول إلى النصوص المعرفية. فضلاً عن ذلك، ستسهم وسائط المحاكاة في تعزيز إسهام الطلاب في النصوص البحثية الخاصة بمجالات اختصاصهم، حيث ستسمح لهم البحث في معاني المفاهيم الأساسية عبر التفاعل مع المتعلمين الآخرين. هذه التقانة ستركز أيضاً على الوحدات المجتمعية للمتعلمين مع إعطاء الأولوية للتشارك وتطوير نقاط فهم مشتركة. وبالتالي، ستفضي المشاركة في مجموعات التعلم تلك إلى تطوير شعور قوي من الملكية المشتركة للمعرفة يتم تطويره ضمن منظومة التعليم العالي ككل.

كل ذلك سيعزز شعور الطلاب بالتفاعل مع مؤسساتهم الأكاديمية على كل مستويات التعليم العالي. وسيصبح الإشراف على أبحاث الدكتوراه أكثر اعتماداً على علاقة من الزمالة تسمح للمشرفين وطلاب البحث بالتفاعل كما لو أنهم شبه أقران وسيتمتع الطلاب بالقسم الأكبر من حرية الاختيار في تحديد مجالات البحث والاهتمام لديهم. سيصبح البحث القائم على التعدد والتشابك الاختصاصي هو النمط الحقيقي السائد، وليس الحالة

الاستثنائية. وسيكون هناك دمج متزايد بين المعرفة والمهارات التي يتم تقييمها ككلّ بعد إتمام الفرضية بدلاً من تقييمها كمجموعة منفصلة من المهارات.

على صعيد آخر، سيؤدي تطوير معايير مهنية التدريس في التعليم العالي إلى خلق هوية جديدة للأكاديمي المعلم-الباحث في القطاع ككل، مع منح الدرجة نفسها من الأهمية والتقدير لكلا النشاطين وإفساح المجال أمام الأكاديميين للاخصص في أحدهما أو كليهما وتغيير تخصصهم عبر مسيرتهم المهنية. كما سيحصل أولئك المعلمون الباحثون على دعم من أفراد بحث خبراء من طاقم التطوير التربوي وسيعملون معاً على البحث في مضامين وظروف التعلم والتدريس، بهدف تصميم مناهج تستفيد على الوجه الأكمل من أوساط التفاعل المباشرة (وجهاً لوجه)، وغير المباشرة (عبر الشبكة الإلكترونية) وتشرك الطلاب في تقييم عملهم التطويري.

باختصار، سيقوم هذا المستقبل المشرق على التكامل والتفاعل النقدي، حيث سيشعر الطلاب أنهم يتفاعلون مع المعلمين ومجال الاختصاص الأكاديمي بطريقة نقدية كما سيشعرون أنهم جزءٌ لا يتجزأ عن مؤسساتهم الأكاديمية التي يتلقون التعليم فيها. سيكون هناك إدماج وتكامل حقيقي بين التدريس والبحث بطريقة تجعل الأكاديميين يشركون طلابهم ببعض جوانب البحث التي يعملون عليها وتجعل التعلم لدى الطلاب يتميز العمليات الاستكشافية نفسها التي يقوم عليها البحث لدى المعلمين المشرفين عليهم. أولئك المعلمون الباحثون سيعملون ضمن فرق متكاملة مع أفراد طاقم التطوير الأكاديمي، ومع الطلاب، بما يمكنهم في نهاية المطاف من تطوير بيئات تعلم يكون فيها التعلم والتدريس ملكية مشتركة بيد كل المسهمين في عمليات التعلم والتعليم.

نحو مستقبل نقديّ لتطور التعلم والتدريس في التعليم العالي

كما أوضحت قبل قليل، فإن الهدف من التوقف عند كل من الجانب المظلم والجانب المشرق لمستقبل التعليم العالي الموصوفين فيما سبق هو إلقاء الضوء على التباين بين القوى التي سيكون لها دور في صياغة مستقبل التعلم والتدريس التي تم تناولها في الفصول السابقة من الكتاب الحالي. حسب الصيغة الأولى، ستكون القوى التي تسعى إلى عزل التعلم والتدريس عن النشاطات الأكاديمية الأخرى هي المهيمنة وسيُنظر لعملية التعلم والتدريس ببساطة

شديدة على أنها مجرد نقل للمعلومات. بالنتيجة، سيؤدي هذا إلى عزل المعلمين والطلاب عن العملية التعليمية. أما في الصيغة الأخرى لمستقبل التعليم العالي، تكون قوى التلاحم بين التعلم والتدريس، من جهة، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، من جهة ثانية، هي المسيطرة. حسب هذه الصيغة تعدُّ عملية التعلم والتدريس معقدة، ويتم التأكيد على توفير بيئة تعلم تمكّن الطلاب والمعلمين على حدّ سواء من فهم اختصاصاتهم الأكاديمية عبر عملية غنية من التفاعل المتبادل.

الآن سأنتقل إلى الموضوع الشائك والأكثر إشكالية والمرتبط بالخطوات التي يمكن القيام بها لتشجيع التفاعل والتكامل بين التعلم والتدريس في المؤسسات الجامعية. استناداً إلى تحليلات المسهمين في الكتاب الحالي، أودّ أن أثبت أن ما نحتاج إليه هو اتباع منهجية نقد عميق في تطوير التعلم والتدريس الجامعيين. وللإسهام في هذا المستقبل، سأطرح أربعة أسئلة مفتاحية يمكن الاستفادة منها في إجراء دراسة نقدية للتطور المستقبلي في مجال التعلم وتقانات التعلم والتدريس في التعليم العالي.

لكن قبل طرح تلك الأسئلة، لا بدّ من التنويه إلى أنني لا أدّعي أن الصيغ المستقبلية التي وصفتها فيما سبق حقيقية تماماً. ما أودّ قوله هو أنّ تلك السيناريوهات تمثل الدورس الأساسية المستقاة من مراجعة تطور التعلم والتدريس في التعليم العالي الذي تم تناوله في هذا الكتاب. بالنظر إلى ذلك، نجد أن تلك الصيغة تختلف إلى حد ما في نقاط الاهتمام المطروحة والصيغ المتناولة في الجدليات السابقة والحالية عن التعلم والتدريس الجامعيين.

السؤال الأول: ما هي القيم والأهداف الكامنة وراء نماذج التعلّم والتدريس في التعليم العالي؟

من القضايا الأساسية المطروحة في عدد من الفصول (على وجه التحديد، إسهام كل من باول ولوريلارد) أهمية التركيز على القيم والأهداف المنشودة من عملية التعلّم والتدريس في التعليم العالي. تعدُّ هذه النقطة محطّ خلاف وجدل ومن القضايا المهمة التي يجب على كل المعنيين في التعلم والتدريس الجامعيين مناقشتها. يبدو أن الرسالة من الكتاب الحالي تفيد

بأن الغرض من التعلم والتدريس في التعليم العالي هو التفاعل المتبادل والنقدي بين الطلاب والأكاديميين في سبر أغوار الاختصاص العلمي والمعارف التي تعدُّ حصيلة التعليم العالي. هذا أحد الفروق الواضحة بين الجانب المظلم والجانب المشرق لمستقبل التعلم والتدريس الجامعيين. ففي المستقبل المظلم، يبدو أن أهداف التعلم والتدريس في التعليم العالي غامضة ومحصورة فقط ضمن قيام الأكاديميين بإعداد الطلاب لممارسة إحدى النشاطات المستقبلية كالعمل، على سبيل المثال. بينما الغرض من المستقبل المشرق واضح كل الواضح. فهو يرتبط بدفع الطلاب إلى التفاعل النقدي مع المعلمين ومجالات الاختصاص الأكاديمي، وعبر هذا التفاعل تطوير ملكية مشتركة للمعرفة التي يعيدون صياغتها وابتكارها أثناء دراستهم الأكاديمية. هذا التفاعل النقدي سيؤدي بكلّ تأكيد إلى إعداد الطلاب تماماً للمستقبل، كما يجادل كل من باودين ومارتون[1]، والأهم من ذلك هو أنه سيعدّ الطلاب لمستقبل مجهول.

السؤال الثاني: هل عملية التعلّم والتدريس تتمّ بطريقة جماعية أم بوصفها نشاطاً فردياً؟

القضية الأخرى التي طُرحت في إسهام باود وماكونيل ترتبط بأهمية التركيز على مجموعات التعلم والتدريس، بدلاً من مجرد التركيز على المتعلمين كأفراد. لقد رأينا في جانب المستقبل المظلم كيف أن الطلاب أصبحوا معزولين عن المعلمين وغيرهم من الطلاب نظراً لعدّ التعلم والتدريس عمليات فردية. أما في الجانب المشرق لمستقبل التعليم، فوجدنا أنه يتميز بالتعلّم الجماعي للطلاب ضمن بيئات تشاركية. تلك المجتمعات التعليمية تضمّ الطلاب والمعلمين على حدّ سواء، كما جادلت دينيكولو في إسهامهما، وقد تصل إلى أعلى مستوى من الزمالة في حالات العمل على أبحاث الدكتوراه.

من المؤكد أن مجتمعات التعلم والتدريس تلك تهتمّ بالطلاب والمدرسين بصفتهم أفراداً، لكنها في الوقت نفسه تدرك أن أولئك الأفراد ليسوا سوى جزء من سياق تعليمي أوسع. وكما تبين في كل فصل من فصول الكتاب، فإن سياق التعلم والتدريس يؤدي دوراً مفتاحياً في صياغة تجارب الطلاب والمعلمين في التعلم والتدريس الجامعيين، والتفكير بمجتمعات

1- Bowden & Marton 1998

تعليمية متكاملة، بدلاً من التفكير بالمتعلمين كأفراد، طريقة مهمة جداً للقيام بذلك. إذ إن الاهتمام بالمستوى الفردي للطلاب والمدرسين يُعدُّ شائكاً لسببين: السبب الأول هو أن دراسة التعلّم من هذا المنظور يشجع الطلاب على التفكير بطريقة الاستجابة للبيئة المحيطة بهم التي يسهم المعلمون في صياغتها، بدلاً من التفكير بطريقة إسهاماتهم في تلك البيئة. السبب الثاني هو أن الاهتمام بالمستوى الفردي يجعل الأمر يبدو وكأن المعلمين والطلاب هم وحدهم المسؤولون عن خلق تلك البيئة الأكاديمية، بدلاً من لفت الانتباه إلى أن المؤسسات والأقسام الأكاديمية هي أيضاً مسؤولية عن خلق البيئة التعليمية المحيطة بتفاعلات التعلم والتدريس.

السؤال الثالث: كيف يُنظر إلى علاقات السلطة في التعلم والتدريس على مستوى التعليم العالي؟

من القضايا التي غالباً ما تُطرح عند التفكير بالمسائل المرتبطة بالسؤال الثاني علاقات السلطة داخل مجتمعات التعلم والتدريس. غالباً ما يضفي مفهوم التشارك داخل المجتمعات التعليمية نوعاً من الغموض على علاقات السلطة التي تحكم التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمؤسسات الأكاديمية. السؤال الثالث يلفت الانتباه إلى قضية السلطة التي أُثيرت في عدد من فصول الكتاب. ويتضح من تلك الفصول أن هناك حاجة للخوض في علاقات السلطة كي يبقى التعلّم والتدريس في التعليم العالي منسجماً مع طبيعته النقدية المطروحة في السؤال الأول. على سبيل المثال، تؤكد هودجسون بأنه علينا أن نتساءل لماذا يتبنى الطلاب عموماً دوراً سلبياً في تقييم عملهم الأكاديمي؟ وبطريقة مماثلة، كما تؤكد بيتي، نحن بحاجة لتحليل الطرق المتبعة في طرح معايير التدريس في التعليم العالي وتفحص دور علاقات السلطة في صياغة تلك المعايير.

في الجانبين المظلم والمشرق لمستقبل التعليم العالي الموصوفين أعلاه، كانت هناك فروق واضحة في دور السلطة وطريقة التفكير فيه. ففي الجانب المظلم للمستقبل، تمثل السلطة كل ما هو مفروض من الأعلى بطريقة لا تترك أمام الطلاب والمعلمين إلا خيارين: إما أن يجاروا تلك المنظومة ويقبلوا بها كما هي، أو أن يعبروا عن مقاومتهم ورفضهم عن طريق الامتناع عن المشاركة فيها. أما في المستقبل المشرق، فتُعَد السلطة بيد كل المشاركين في العملية التعليمية

ويتم التوصل إلى القرارات عبر التفاوض. ربمّا بدا هذا الفرق في أوضح حالاته في المقارنة بين النموذجين المختلفين للتطوير الأكاديمي في الصيغتين المستقبليتين. ففي حالة المستقبل المظلم، ركّز التطوير الأكاديمي على تحقيق أهداف رئيس الجامعة بينما في حالة المستقبل المشرق ارتبط التطوير الأكاديمي بالعمل المشترك بين المعلمين وأعضاء طاقم التطوير التربوي للتوصل إلى فهم جديد لحالات التعلم والتدريس بطريقة أقرب لمفهوم البحث في التطوير الأكاديمي التي طرحها ستيفاني في الفصل التاسع.

السؤال الرابع: ما نماذج التغيير المستخدمة في تطوير التعلّم والتدريس في التعليم العالي؟

يرتبط هذا السؤال الأخير بالأسئلة الأخرى المطروحة. فهو مرتبط بالسؤال الأول الذي يؤكد على أهمية التفكير بقيم وأغراض التعليم العالي. فإذا كان الهدف من التعلم والتدريس في التعليم العالي هو المشاركة النقدية، عندها سيكون من الملائم التفكير بنماذج التغيير المتّبعة في تطوير العملية التعليمية بطريقة نقدية. كما أنه مرتبط بالسؤال الثاني من حيث إن نماذج التغيير يجب أن تركز على مجتمعات التعلم بدلاً من الاهتمام بالمستوى الفردي. يرتبط السؤال الرابع أيضاً بالسؤال الثالث لكون قضايا السلطة حيوية بالنسبة لعملية التغيير.

كما جادل كل من لوريلارد وبريدج، فإنّ الأساليب غير النقدية والفردية والموجهة من الأعلى للأسفل في طرح التغيير غير ملائمة لنجاح الابتكار في التعليم العالي. تفضل لوريلارد النماذج السبرنية (الآلية) التي تسمح بالتواصل الثنائي الاتجاه التي تعتمد على الشبكات بدلاً من الاعتماد على الأفراد، وتركز على التفاوض والحوار المحلي الذي يشجع على تطوير الإسهامات المحلية في الابتكار. مثل تلك النماذج في التغيير تسمح للطلاب والأكاديميين وكوادر الدعم والمديرين بالتفاعل النقدي مع أي تغيّرات تُطرح كما تسمح لهم بتطويرها والاستفادة منها بناءً على معرفتهم بالظروف المحلية. وهذا عامل أساسي لمنع حصول عزلة في عملية التعلم والتدريس. فكلّما اشتدّ الميل لفرض نماذج التعلم والتدريس على الطلاب والأكاديميين، أصبحت تلك النماذج أكثر عرضة للرفض أو عدم الالتزام بمعدلات مرتفعة.

الملاحظات الختامية

في الوقت الذي يبقى فيه الاتجاه المستقبلي الذي سيسلكه تطوّر التعلم والتدريس في التعليم العالي مجهولاً، لا بدّ لنا، على الأقل، من الاستفادة من العدات المطروحة في الأسئلة السابقة لرسم إطار يمكننا من التفاعل النقدي مع تلك التغيرات، وتحليل الافتراضات التي تقوم عليها ومعرفة كيف يمكن أن تؤثر بجودة التفاعل بين الطالب والمعلم في عملية التعليم الجامعي.

في الفصل الأول، وضّحت أن تجميع الإسهامات في الكتاب الحالي ارتكز على التزامين أساسيين: الأول هو الالتزام بجعل المتعلم هو نقطة الانطلاق، سواء أكان المتعلم طالباً أم أكاديمياً، عند التفكير بصيغ تطوير التعلم والتدريس في التعليم العالي. أما الالتزام الثاني فيتمثل بالاستفادة من التغيرات الماضية التي طرأت على التعلم والتدريس في التعليم العالي بهدف التوصل إلى رؤية عن كيفية تطويرها في المستقبل. انطلاقاً من تلك الالتزامات، آمل أن يكون الكتاب الحالي مفيداً في طرح بعض الأساليب التي يمكن اتّباعها للوصول إلى فهم نقدي عميق لتطور التعلم والتدريس في التعليم العالي.

obeikandl.com