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