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. وتمّ 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. ولكن 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 هذا الكتاب 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.

وفي هذا الفصل سأركز على التغيرات التي حصلت في منظومة التعليم العالي في بريطانيا خلال الفترة 1972-3 إلى 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 هو 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.

وبدلاً 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. وللقيام 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 بريطانيا 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 حول البحث، بينما تهتمّ كليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية بالجانب المهني. وفي 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 بريطانيا ومقاطعة ويلز واسكتلندا وعن طريق هيئة التوظيف والتعلم في شمال آيرلندا[3]. كما تمّ تطوير عدد من القرارات عن السياسة المرتبطة بالتعليم العالي في كلّ من اسكتلندا وويلز وعُرضت على البرلمان الاسكتلندي والمجلس النيابي في ويلز، على التوالي.

وكانت 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 45 جامعة[5]. وبهذا أصبحت هناك حاجة لتوسيع التعليم العالي، الأمر الذي واجه توقفاً مفاجئاً نتيجة الحدّ من الإنفاق في عام 1973. ولكن هذا لم يحل دون توسّع المنظومة الأكاديمية منذ ذلك الوقت، حيث ارتفع عدد الجامعات الحالية بنسبة 50% من إجمالي عدد الجامعات القديمة وكليات الفنون المتعددة والعلوم التطبيقية في عام 1972-3 . وقد

1- Universities Grants Committee

2- Local Education Authorities

3- Department of Employment & Learning

4- Robbins Report (DES 1975)

5- Williams 1977

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 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. ولكن، كما سنلاحظ في الفقرات الأخيرة، مازالت هناك الكثير من الجوانب التي تجعل منظومة التعليم العالي منقسمة بشدة.

## التغيير في الإنفاق الحكومي

رافق ازدياد عدد الجامعات في بريطانيا، رافق ذلك ارتفاع في معدل الإنفاق الحكومي على التعليم العالي. فقد شهدت الفترة 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

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

---

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

2- NCIHE 1997A, paragraph 3.94

3- DFES 2003 a

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 بريطانيا مؤخراً عن التعليم العالي[1] أكّدت على تثمين الجانب المهني للتعليم العالي أكثر من غيره من الجوانب الأخرى:

وفي عالم تنافسي تفزوه التحولات السريعة والمتزايدة، يصبح دور التعليم العالي مركزيًا في تزويد 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 (بين 18-20 عامًا من الملتحقين بالتعليم العالي) من 14% في 1973 [5] إلى 35% في 2003 [6]، ووفقاً لتقديرات ترو[7]، فإن هذا يمثل تحولاً في قطاع التعليم العالي لينتقل من منظومة «نخبوية» إلى منظومة «جماهيرية» أقرب إلى «الشمولية».

وعلى الرغم من زيادة التحويل المقدم للتعليم العالي -كما أشرنا سابقاً- فقد انخفض التمويل المخصص لكل طالب بنسبة 40% ما بين عامي 1976 و1995 (حسب تقرير اللجنة الوطنية الخاصة بالتعليم العالي 1997a، الفقرة 3.95). وارتفعت أيضاً نسبة الطلاب مقابل الأساتذة من أستاذ لكل ثمانية طلاب في الجامعات، وأستاذ لكل ستة طلاب في المعاهد العالية، في عام 1973 (حسب تقرير مفوضية المنح الجامعية لعام 1975، وقسم

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

الأمـن الاقتصادي لعـام 1975) إلى أستاذ مقابل كلّ 18 طالباً في عام 2003 (حسب وكالة إحصاءات التعليم العالي لعام 2004).

إذاً، في الوقت الذي ارتفع فيه عدد طلاب التعليم العالي على نحو سريع، انخفضت الموارد المتوافـرة للتعليم والتدريس إلى حدٍ بعيد، في أثناء هذه المدة، فيما يتعلق بأحجام مجموعات الطلاب وفي الموارد المتوافرة لدعم التعليم والتدريس.

## التغيير في تنوع الفئات الطلابية

فيمـا يتعلق بتزايد التنوع في الجسم الطلابي، حصلت بعض التغيرات الملحوظة من حيث التنـوع في الجنـس والعرق. بيـد أن التغيرات التي طالـت التنوع الطلابي مـن حيث الطبقة الاجتماعية والإعاقة كانت أقلّ تمايزاً.

وحصـل ارتفاع هائـل في حصة الطالبات الإنـاث الملتحقات بالتعليم العـالي. ففي العام 1972-73 لم تتجـاوز نسبة الإنـاث الملتحقات بالتعليم العالي بوصفهـنّ طالباتٍ متفرغاتٍ[1] 29%. بينما بلغت حصة الطالبات 55% من نسبة الطلاب المتفرغين ما دون مرحلة التخرج في 2002-03[2]

أمـا من حيـث العرق، فمـن الصعوبة بمـكان التدليل علـى الزيادة الحاصلـة في أعداد الطـلاب نظراً لعدم جمع إحصاءات علـى مستوى الأقليات العرقية في التعليم العالي (الذي يُعـدُّ بحـدّ ذاته مؤشراً على التغير في الأزمنة). ولكن هنـاك دراسة أجريت على نطاق ضيق كجـزء من تقرير رامتون[3] (لجنة تقصي التعليم لدى الأطفال بين مجموعات الأقلية العرقية 1981) وقـد عُنيت تلـك الدراسة بالمشاركة في التعليم العالي بين طـلاب آسيا وغرب الهنـد لدى سلطات التعليم المحلية في ست مدن داخلية وخلُصت إلى الاستنتاج بأن هناك نحو واحد بالمئـة مـن الطلاب بعمر الثمانية عشر من أصول «غرب هندية»، بينما بلغت تلك النسبة بين الطـلاب الآسيويين نحـو 3% مقارنة مع 11% من إجمالي عدد الطـلاب. وبعد المقارنة بين تلـك الأرقام استناداً إلى إحصاءات 2001، استنتج غيلشريست[4] بأن الطلاب المنحدرين من

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)

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 أن هناك تضارباً بين هذه الصورة والصورة التي تمثل بعض الفئات مثل شريحة الشباب من أصل باكستاني أو بنغالي الذين تعدُّ نسبة تمثيلهم متدنِّية. وعلى صعيدٍ آخر، هناك أدلة تفيد بأن طلاب الأقليات العرقية لا يملكون 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).

ومن 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 الاكاديمية، 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

1- Hogarth et al. 1997

2- NCIHE 1997b, Table 1.1

3- DFES 2003a

4- Ashworth 2004

5- Research Assessment Excercise

الأرفع منزلة، بل تعدى ذلك إلى كون المؤسسات الأكاديمية التي فتحت أبوابها لطلاب الفئة الأولى (الأرفع منزلة) أكثر حظوة وأعلى شأناً من المؤسسات الأكاديمية التي كانت مستعدة لاستقبال الفئة الثانية (الأقل شأناً).

وفيما يتعلق بتنوع الطلاب من حيث الفئة العمرية، نجد أن هناك صورة متضاربة من التغيير الحاصل. ففي العام 1972-1973، نجد أن 21% من مجموع الطلاب 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 هناك ثمانية بالمئة من الطلاب المتفرغين ما دون مرحلة التخرج تجاوزت أعمارهم خمسة وعشرين عاماً، أما في العام 2002-2003 فنجد أن هذه النسبة ارتفعت بعض الشيء لتبلغ 11%.

وعلى صعيد آخر، لوحظ حصول ارتفاع في إجمالي عدد الطلاب المعوقين. ويشير 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 الاكثر 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. ويعيد 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 وهيئة التدريس يمارسون عمليتي التعلّم والتدريس ضمن مجموعات أكبر وأكثر تنوعاً ضمن وحدات دراسية جزئية يقصدها طلاب المقررات

1- Trowler 1998

2- modules

3- modularization

4- Modular corriculum

المختلفة 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. وأدت التغيرات الحاصلة 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 إنكلترا، 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 الطلبات، تمّ وضع إستراتيجية ثنائية البعد. فمن جانب، ارتفع مستوى التنظيم المركزي للتعلّم والتدريس، ومن جانبٍ آخر، اتُّخِذ عدد من المبادرات الجديدة على مستوى السياسة المتّبعة لتشجيع الجامعات على متابعة التغيير نحو تطوير التعلم والتدريس، عبر رفدها بالحوافز المالية.

وفي 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 الهيئة الملكية التفتيش التربوي[2]. وبعد إزالة الانقسام الثنائي في عام 1992، اعتُمد النموذج المتبع في كليات الفنون

1- CNAA Council for National Academic Awards

2- HMI Her Majesty's Inspectorate for Education

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.

وإضافة إلى التنظيم المتزايد، حصل نموّ هائل في حجم الدعم المركزي المقدم لتطوير التعلّم والتدريس. ويوضح جيبس[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. ولقد 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.

وفي الوقت الذي يتضح فيه تنامي التنظيم والدعم المركزي لعملية تطوير التعلم والتدريس، يلاحظ 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. وعلى سبيل المثال، من غير الواضح كيف يمكن الإسهام في تحسين التدريس في 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

1- LTSN The Learning & Teaching Support Network

2- CETL Centres for Excellence in Teaching & Learning

3- Trowler 2003

مؤهلة للحصول على التمويل المؤسساتي من صندوق تعزيز جودة التعليم. وأخيراً، 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].

ولقد أدى ذلك إلى 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.

## التغيرات في مفهوم وبحث «التعلّم والتدريس» في قطاع التعليم العالي

إضافة إلى التغيرات المتعلقة بالتنظيم المركزي والدعم المقدم للتعلم والتدريس في التعليم العالي، رافق ذلك تغير كبير في مفهوم 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. وثانياً: هناك فرق في منهجيات البحث المعتمدة أثناء دراسة التعلم والتدريس. وثالثاً: اعتماد نظريات مختلفة لإجراء هذا البحث في التعلم والتدريس في التعليم العالي.

1- Elton 2000

ولقد كان التركيز في الكتب التي تناولت التعلّم والتدريس في بداية السبعينيات هي طرق التدريس. ففي كتاب ألفه بيرد[1]، يلقي المؤلف الضوء على طرق التدريس الملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المختلفة. ويحتوي الكتاب عدة فصول تتناول طريقة التدريس في الفصل الدراسي والتدريس ضمن مجموعات صغيرة إضافة إلى التدريس العملي والمخبري. كما توجد فصول تتناول التدريس من دون مدرس والدراسة بشكلٍ مستقل، حيث يتم التركيز على العمل الذي يؤديه الطلبة خارج مدرج المحاضرات أو الفصل الدراسي. وبالطريقة نفسها يركز كتاب بلاي[2] على الهدف من تقديم المحاضرات، بينما يركز كتاب مكنزي[3] على طرق التدريس المختلفة والوسائط المستخدمة أثناء التدريس. وبهذا، نجد أن محطّ الاهتمام في تلك المدة ارتبط ارتباطاً وثيقاً بطرق 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 طرق التدريس المختلفة كل على حدة وجمع المعلومات المتوافرة حالياً لإخضاعها لعدة طرق بهدف معرفة تلك الأكثر فاعلية من بينها والظروف التي تحكم فاعليتها[5].

ويعني كل ذلك 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. وعن دراسة جانب التعلم لدى الطلاب، يخصص رامسدين[6] عدداً من الفصول لا يقلّ شأناً عن عدد الفصول المخصصة لدراسة طرق التدريس. وعند معالجة الجانب المتعلق بالتدريس، لا يتناول الكاتب هذا الجانب حسب طرق التدريس المختلفة؛ بل حسب المجالات

1- Beard 1970

2- Bligh 1971

3- Mackenzie et al. 1970

4- Beard 1968

5- bid: 54

6- Ramsden 2003

المختلفة لتجربة التعلم والتعليم التي تضم: تصميم المقررات، وإستراتيجيات التدريس، والتقييم. أما المؤلف بيجس[1]، فلديه الاهتمام السابق نفسه 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 طرق 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. وعلى سبيل المثال، يفيد الكاتب بيرد[3] أنه بين الأعوام 1960 و 1968 كانت هناك نحو مئة وأربع وأربعين (144) دراسة عن طرق 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 أمريكا. ولا 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 أستراليا[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 بوصفها حالة 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 آنفًا تبني حجتها على نظريات نفسية تطورت خارج إطار التعلّم في منظومة التعليم العالي. وعلى سبيل المثال، ينتقد بيرد (1968) الافتقار إلى نظرية ملائمة تساعد الأكاديميين على فهم عملية التدريس التي هم بصددها:

ربما يشعر الباحثون الذين تقوم أبحاثهم على أسس نظرية بحتة بالرضا 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].

وفي الأبحاث الحديثة عن التعليم العالي نجد أن نظريات التعلّم غالباً، وليس دوماً، ما تكون هي نقطة الانطلاق. ويحاول 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 (منظر البحث الكيفي). ويعتمد 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[5]. وهناك

1 Entwistle & Ramsden

2 Elton & Laurillard 1979

3 Beard 1968:1

4 Prosser and Trigwell (1999: 10)

5 Marton & Booth 1997

أيضاً منهجيات أخرى للبحث في تعلّم الطلاب الجامعيين وجميعها أفضت إلى تطوير نظريات مستنبطة من سياق التعليم العالي. وعلى سبيل المثال، أثمرت «منهجية الكتابة الأكاديمية»[1] عن تطوير نظريات للبحث في مجال ممارسة الكتابة الأكاديمية لدى طلاب التعليم العالي.

وخلاصة القول 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. والآن 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. وتُعنى هذه الأجزاء بشكل أساسي بتطوّر التعلّم لدى الطلاب، وتطور تقانات التعلّم، وتطور التدريس في التعليم العالي. وبعد 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 هذا الكتاب. وكما أشرتُ سابقاً، فإن إحدى التغيرات الأساسية تطال

1- 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». ولكن، 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 المتعلم في خطابات التعلّم والتدريس في التعليم العالي. وكما 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.

ويشير 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. وتراجع هودجسون 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

ويتناول الفصل الرابع من الكتاب دراسة 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 بلعتماد 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.

وفي الفصل الأخير من القسم الأول يقدم ويل بريدج دراسة عن العلاقات المتباينة بين التعلم والتدريس لدى الطلاب غير التقليديين، 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. ويناقش 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. ويقودنا هذا التركيز على تقانات التعلم إلى القسم الثاني من هذا 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.

وفي الفصل السادس، تلقي ديانا لوريلارد الضوء على تطور تقانات التعلم منذ بداية السبعينيات من القرن الماضي وتناقش الكاتبة التطور السريع للتقانات مما يقدم 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. ولكن المطلوب هو التركيز على كيفية توظيف تقانة التعلم في دعم التعلم وليس استنباط طرق جديدة للتعلم تستند إلى ما يمكن للتقانة تقديمه.

وفي الفصل السابع، يركز ديفيد ماكونيل على جانب التقانة التي تميز بانحراف شديد نحو الفردية؛ 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**

يتناول القسم الثالث من هذا الكتاب تطور التدريس في التعليم العالي. ويفيد 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 طرق التدريس التي كانت متبعة في المملكة المتحدة آنذاك. كما أفادوا أن أربع جامعات فقط قامت بتعيين كادر لدعم المدرسين في تطوير طرق التدريس المتبعة لديهم. ومنذ ذلك الوقت

1- The Hale Report

حصلت ثورة في الدعم المقدم لعملية التدريس. ويشير 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.

وفي الفصل الثامن، تتناول ليز بيتي تاريخ تطور برامج اعتماد أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي. وكما تناقش 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. وترصد 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.

وتكمن وراء هذه الفكرة التي تدعو إلى التدريب الأولي في مجال التدريس فكرة خلاّقة 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 لتهم 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 لاتّباعه من أجل البحث في طريقة التدريس، بالدرجة نفسها من الاهتمام والجدية التي يتوخونها أثناء البحث في اختصاصاتهم العلمية.

## الاستنتاجات

يهدف الفصل الختامي في هذا الكتاب إلى نسج النتائج مما طُرح في الكتاب مع التفكير بمستقبل التعلّم والتدريس في التعليم العالي. ويستند الفصل 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 نظرة متشائمة 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. والهدف من ذلك 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 هذا الكتاب لفت الأنظار إليه هو الافتقار إلى الاهتمام بتجارب التعلم والتدريس أثناء القيام بالتغيير لجميع مستويات التعليم العالي.

ملاحظات:

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

obeikandl.com