

د. بهاء الدين مكاوي

ضمان جودة البرامج الأكاديمية في التعليم العالي خارطة طريق



المركز العربي الدنماركي للدراسات المستقبلية

د. بهاء الدين مكاوي

جودة البرامج الأكاديمية في التعليم العالي

ISBN 978-9923-25-683-1



هذا الكتاب

مرجع شامل لكل ما يتعلق بالمعايير العالمية لجودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، فهو خلاصة تجربة امتدت لأكثر من ربع قرن من الزمان قضاها المؤلف في التدريس الجامعي وتطوير المناهج الدراسية (يعمل حالياً في وظيفة أستاذ مشارك بجامعة قطر). يتناول الكتاب، بأسلوب سهل وواضح ومفصل، مفهوم الجودة في البرامج الجامعية ومؤشرات قياسها، ويشرح بالتفصيل كيفية تطبيق معايير الجودة على البرامج العلمية في مؤسسات التعليم العالي، وهو ما يجعل هذا الكتاب مرجعاً مهماً ولا غنى عنه للعاملين في حقل التعليم العالي من أعضاء الهيئات التدريسية والإداريين وكل أصحاب المصلحة.

إن العنوان الفرعي للكتاب (خارطة طريق) يمثل جوهر المنهج المستخدم فيه، فهو كتاب علمي يهتم بالجوانب النظرية، وهو، في نفس الوقت، دليل عملي يمكن الاسترشاد به في تحقيق جودة البرامج الأكاديمية بكل تفاصيلها، فلم يكتف المؤلف بشرح مؤشرات الجودة، بل أسهب في شرح كيفية تطبيقها على البرامج الأكاديمية بطريقة تساعد مؤسسات التعليم العالي وترشد القائمين على أمر الجودة فيها إلى أفضل الممارسات التي تضمن جودة برامجها الأكاديمية، وتوطن لثقافة الجودة داخل هذه المؤسسات، وتساهم في الارتقاء بسمعتها العلمية.

يشتمل الكتاب على مقدمة وعشرة فصول تشرح مفهوم الجودة بشكل عام والجودة في التعليم العالي بشكل خاص، ومهارات/ كفاءات القرن الحادي والعشرين، وكيفية تصميم البرنامج والمنهاج الدراسي وصياغة مخرجات التعلم، وطرق وأساليب ونظريات التعليم والتعلم، وطرائق التقييم، ومعايير الجودة الخاصة بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ومعايير كفاية وجودة الموارد المخصصة للبرامج الأكاديمية، والبحث العلمي والتواصل الخارجي، وطرق وآليات مراجعة وتطوير البرامج الأكاديمية، وفعالية نظام إدارة الجودة.

كما يشتمل الكتاب على ثبوت تعريفي للمصطلحات المستخدمة في مجال جودة التعليم وذلك لمساعدة القارئ غير المتخصص في فهم دلالة هذه المصطلحات، بما يمكنه من استيعاب الأفكار والمعلومات الواردة في الكتاب بشكل أكثر وضوحاً.

جودة البرامج الأكاديمية في التعليم العالي خارطة طريق

Project Design



*Aziz Mahmud Hüdayi Mah. Tepsi Fırını Sok. No:9/3
Üsküdar/Istanbul/Türkiye
publishandmedia@gmail.com | +90 850 304 17 58*

د. بهاء الدين مكاوي

جودة البرامج الأكاديمية في التعليم العالي خارطة طريق

المركز العربي الدنماركي
للدراسات المستقبلية

378.101

قبلي، بهاء الدين مكاوي محمد

جودة البرامج الأكاديمية في التعليم العالي: خارطة طريق/بهاء الدين مكاوي محمد

قبلي- كوينهاجن: المركز العربي الدنماركي للدراسات المستقبلية، 2023

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية بالمملكة الأردنية الهاشمية: 2023/3/1737

(ردمك): ISBN: 978-9923-25-683-1

الطبعة الأولى: 2023م – 1444هـ

جميع الحقوق محفوظة للمؤلف

يُحظر نشر أو ترجمة هذا الكتاب أو أي جزء منه، أو تخزين مادته بطريقة الاسترجاع، أو نقله على أي وجه، أو بأيّة طريقة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، أو بالتصوير، أو بالتسجيل، أو بأيّة طريقة أخرى بدون إذن خطي مسبق من المؤلف.

قال تعالى:

﴿ وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ^ص
وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عِلْمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ۝
التوبة (١٠٥)

الفهرس

11.....	مقدمة
19.....	الفصل الأول: الجودة في مؤسسات التعليم العالي: المفهوم والنشأة والتطور
55.....	الفصل الثاني: مهارات/ كفاءات القرن الحادي والعشرين
87.....	الفصل الثالث: استحداث وتطوير البرامج الأكاديمية
135.....	الفصل الرابع: التعليم والتعلم
185.....	الفصل الخامس: تقييم الطلاب
209.....	الفصل السادس: معايير جودة أداء أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب
241.....	الفصل السابع: البيئة التعليمية والموارد المخصصة للبرنامج والخدمات المساندة للطلاب
257.....	الفصل الثامن: البحث العلمي والتواصل الخارجي
279.....	الفصل التاسع: مراقبة ومراجعة وتقويم وتطوير البرنامج
303.....	الفصل العاشر: فاعلية إدارة ضمان الجودة
313.....	مسرد المصطلحات:
321.....	قائمة المصادر والمراجع

مقدمة

«التعليم ليس إعداداً للحياة؛ التعليم هو الحياة نفسها»

جون ديوي

شهدت العقود الماضية إقبالاً كبيراً على التعليم العالي، حيث وصل عدد طلاب الجامعات على مستوى العالم في العام 2020م إلى 207 مليون طالباً وطالبة، وهناك تقديرات بأن يصل عددهم في العام 2025م إلى حوالي 263 مليون طالباً وطالبة.

هذه الزيادة الكبيرة في الطلب على التعليم العالي، أثارت تساؤلات موضوعية حول إمكانية توفير هذه الفرص التعليمية الهائلة مع الحفاظ، في ذات الوقت، على جودة مخرجات برامج التعليم العالي، وبرزت تحوّفات مشروعة من أن يأتي هذا التوسّع على حساب جودة البرامج الأكاديمية ونوعيتها، وخصماً على المعارف والمهارات والسلوكيات والقيم التي يحصل عليها الطُلاب في الجامعات والمعاهد العليا، وبالتالي، التأثير سلباً على مواصفات خريجي مؤسسات التعليم العالي.

وتأكّدت هذه المخاوف حينما أوضحت تقارير دولية وجود فجوة هائلة بين المعارف والمهارات التي يحوزها الخريجون والاحتياجات الفعلية لسوق العمل، وأن هذه الفجوة تكلف قطاع الأعمال، على المستوى العالمي، مئات البلايين من الدولارات لتأهيل وتدريب الموظفين الجدد حتى يتمكنوا من أداء مهامهم الوظيفية بالشكل المطلوب، وقد أثار هذا الأمر مناقشات مُكثّفة على المستوى العالمي خلال السنوات الماضية، وساعدت التطورات الهائلة في مجال التقنية والاتصالات في فتح الباب واسعاً أمام هذه النقاشات المعمّقة والتي هدفت إلى المواءمة بين المهارات المطلوبة في سوق العمل والمخرجات التعليمية لمؤسسات التعليم العالي.

قادت هذه المناقشات إلى تبلور رأي عالمي واسع يُؤكّد على أن المخرَج من هذا الوضع يتمثّل في الاهتمام بجودة المخرجات التعليمية للبرامج والمقررات الدراسية التي تُقدّمها مؤسسات التعليم العالي، وذلك من خلال تطبيق مجموعة من المعايير تضمن توافق هذه المخرجات مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل.

وبسبب الأهمية الفائقة لجودة التعليم في عالم اليوم المعقّد والمنفتح والمُتفاعِل، أنشأ كثير من الدول هيئات أو وكالات وطنية لضمان جودة التعليم مهمتها مراقبة مخرجات التعليم في تلك الدول من خلال وضع معايير ومؤشّرات محددة لجودة التعليم والقيام

بإجراء مراجعات دورية للتأكد من تطبيق هذه المعايير على البرامج الأكاديمية في تلك الدول، وقيام هذه الهيئات والوكالات بإصدار تقارير شاملة وعميقة تُحلّل نقاط القوة والضعف في البرامج التعليمية وتقدم توصيات واضحة (متى دعت الحاجة إلى ذلك) لتساهم في تحسين البرامج وتطويرها.

واستجابةً للتطورات العالمية المُتسارعة، وبسبب السهولة وسرعة الحركة والانتقال التي تُميّز هذا العصر، والتي شملت الطُّلاب وأعضاء الهيئات التدريسية والمؤسسات والبرامج الأكاديمية، وفي مساعٍ حثيثة لردم الفجوة في المخرجات التعليمية الناتجة عن هذه التطورات الجديدة، ولتأكيد مبدأ ضمان جودة المخرجات التعليمية، برز اتجاه يؤكد على أهمية التعاون بين وكالات ضمان الجودة من أجل توفير المعارف والمهارات المطلوبة في سوق العمل على المستوى العالمي، فنشأ نتيجة لذلك عدد من الشبكات العالمية التي تضم في داخلها عدداً من الهيئات والوكالات الوطنية العاملة في مجال ضمان جودة التعليم.

يهدف هذا الكتاب إلى تسليط الضوء على مفهوم الجودة في التعليم العالي، ومعايير ومؤشرات الجودة الأكاديمية وطرق تنفيذها بما ينعكس على مجمل العملية التعليمية، ويؤطّن للمعارف والمهارات والقيم والسلوكيات المطلوبة في الخريجين والمُتسِفّة مع احتياجات سوق العمل.

إن العنوان الفرعي للكتاب (خارطة طريق) يُعبر عن جوهر المنهج الذي أُتبّع في تأليفه، فهو بالإضافة إلى كونه كتاب علمي يهتم بالجوانب النظرية ويشرح المفاهيم والخلفيات التاريخية للجودة في مجال التعليم، فهو كذلك دليل عملي مفصّل ومُتسلسل يمكن الاسترشاد به في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على البرامج الأكاديمية، فبالإضافة إلى أنه يعرّف بمعايير ومطلوبات الجودة، فإنه يسهب في شرح كيفية تطبيق هذه المعايير بأسلوب مبسط ومباشر بحيث يمكن، حتى لمن ليست لديهم خلفية واسعة حول هذا الموضوع، أن يستوعبوا ويُطبّقوا ما جاء في هذا الكتاب بقليل من الجهد والتركيز.

إن مؤشرات ومعايير الجودة التي يتناولها الكتاب بالشرح والتحليل لم يتم تصميمها لتستخدم كقائمة مراجعة (Check List)، وإنما لتساعد المؤسسات التعليمية وترشدها إلى الممارسات الجيدة (Good Practices) التي تُفضي بها، تلقائياً، إلى الجودة المطلوبة في البرامج الأكاديمية، إذ يمكن تضمين هذه الممارسات في سياسات المؤسسات التعليمية ولوائحها وإجراءاتها وممارساتها حتى تكون الجودة ثقافة عامةً وعملاً يومياً تمارسه

الوحدات المختلفة داخل المؤسسة بصورة مستمرة، وتتكامل أدوار هذه الوحدات من أجل تحقيق الهدف المنشود وهو تطبيق معايير الجودة على البرامج التي تُوفّرها المؤسسة التعليمية.

ولئن درجت هيئات المراجعة على إصدار أحكام على مستوى جودة البرامج الأكاديمية في الجامعات وتقديم توصيات للتحسين والتطوير والتعزيز، فإن هذا الكتاب يسعى إلى المساهمة في تحديد خارطة طريق لاستحداث البرامج، ابتداءً، على أساس مؤشرات الجودة المعتمدة، وإلى فسح المجال أمام القائمين على أمر البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي لاتباع الإجراءات الخاصة باستحداث البرامج حسب سياسة المؤسسة المعنية، والعمل على الاسترشاد بالممارسات الجيدة والتجارب المفيدة التي تساعد على استمرار الجودة في هذه البرامج بشكل دائم، كما يطمح المؤلف أن يكون الكتاب دليلاً ومرشداً للمسؤولين عن جودة البرامج الأكاديمية القائمة في تطوير هذه البرامج وتحسين مخرجاتها التعليمية.

يشتمل الكتاب على مقدمة وعشرة فصول. يتناول الفصلان الأول والثاني من هذا الكتاب الجانب النظري المتعلق بمفهوم الجودة والظروف التي استدعت الاهتمام بها في مجال التعليم، فضلاً عن المهارات والكفاءات المطلوبة في خريجي القرن الحادي والعشرين، وذلك لمساعدة القائمين على أمر البرامج الأكاديمية في تضمين هذه المهارات في البرامج والمقررات التي يشرفون عليها، بينما تتناول بقية الفصول (من الفصل الثالث وحتى الفصل العاشر) الجانب التطبيقي المتعلق بخارطة الطريق نحو الجودة المنشودة.

تناول الفصل الأول من الكتاب مفهوم الجودة بشكل عام، وتتبع نشأة وتطور مفهوم الجودة الشاملة وانتقاله إلى حقل التعليم، والظروف التي اقتضت ذلك، وتطرق إلى فوائد تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي، كما سعى للتعريف بأهم الهيئات والوكالات الدولية والإقليمية التي تعمل في مجال جودة التعليم العالي والمعايير التي تستخدمها هذه الهيئات والوكالات في قياس مستوى جودة البرامج الأكاديمية.

تناول الفصل الثاني (مهارات/ كفاءات القرن الحادي والعشرين)، ذلك أن من أهم دواعي الاهتمام بجودة التعليم العالي تلك الفجوة الواسعة، على المستوى العالمي، بين مخرجات التعلّم لغالبية البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي من ناحية واحتياجات سوق العمل من ناحية أخرى. يتناول الفصل الأطر الدولية المختلفة حول

مهارات القرن الحادي والعشرين، ويشرح، بإسهاب، مواصفات الخريج المطلوب لدى سوق العمل في العصر الحالي، وإمكانية تسخير طرق وأدوات التعليم والتعلم الجديدة لتطوير مخرجات التعليم العالي، وبالتالي يساعد الفصل مخططي ومزوّدي التعليم العالي في تضمين المعارف والمهارات المطلوبة في البرامج الأكاديمية (القائمة منها والمستحدثة)، بما يجعل الخريج قابلاً للتوظيف، وقادراً على أداء مهامه الوظيفية بالصورة المطلوبة، وعلى الاستمرار في العمل في بيئات العمل المتطورة في عصرنا الحالي استناداً إلى المعارف والمهارات التي زوّده بها المؤسسة التعليمية خلال سنوات الدراسة. وفي هذا الصدد يتناول الفصل خمسة من أكثر الأطر الدولية شهرة وتأثيراً في هذا المجال وهي: إطار المختبر التعليمي الإقليمي الشمالي المركزي بالولايات المتحدة الأمريكية (2003)، وإطار عمل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2005)، والكفاءات الرئيسية للإطار الأوروبي للتعليم مدى الحياة (2006)، وشراسة مهارات القرن الحادي والعشرين (2007)، وإطار فريق عمل اليونسكو لمقاييس التعلم (2013).

تناول الفصل الثالث تصميم البرنامج والمنهاج الدراسي ومخرجات التعلم تحت عنوان استحداث وتطوير البرامج الأكاديمية، وهو من أهم فصول الكتاب، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، وذلك لأنه يمثل خارطة طريق واضحة حول كيفية استحداث البرامج الجديدة، وخطوات وآليات تعزيز البرامج القائمة. وعلى الرغم من الاختلافات الواسعة حول طرق وخطوات استحداث البرامج الجديدة وتطوير البرامج القائمة، تبعاً لاختلاف السياسات واللوائح الخاصة بذلك في المؤسسات التعليمية المختلفة، إلا أنّ الفصل يركّز على القواسم المشتركة في هذا الصدد، وعلى الإجراءات التي تقوم بها أغلب مؤسسات التعليم العالي لدى إنشائها برامج جديدة أو تطوير برامج قائمة. وتكمن الفائدة الأهم لهذا الفصل في أنه يزوّد إدارات الجودة في مؤسسات التعليم العالي بموجهات تسهم في تأسيس البرامج الأكاديمية، منذ البداية، وفقاً لمعايير الجودة المتفق عليها، ويُمكّنّها، مع المراجعات الدورية ووضع الخطط التحسينية وتنفيذها، من المحافظة على جودة هذه البرامج بشكل مستمر.

أما الفصل الرابع فقد تناول موضوع التعليم والتعلم، وهو أساس ومرتكز الجودة المنشودة، والمحور الرئيس في معايير قياس مستوى جودة البرامج الأكاديمية، ومع أن غالبية المؤلّفات الخاصة بجودة البرامج الأكاديمية تهتم، بشكل عام، بإجراءات التعليم والتعلم في البرنامج دون الخوض في استراتيجيات التدريس وطرق التعليم والتعلم، لكنّ الفصل يتجاوز هذا التقليد ليتناول بشيء من التفصيل المفهوم الحديث

للتدريس، ويستعرض عدداً من أهم طرق التدريس الحديثة، كما يستعرض بعضاً من الممارسات الجيدة في هذا المجال. إن الإسهاب في شرح هذه الجوانب المهمة اقتضته طبيعة الكتاب ومنهجه، فهو (خارطة طريق) لتحقيق الجودة في البرامج الأكاديمية، ويعتقد المؤلف بتكامل منهجية إعداد البرنامج وطرق التدريس والتقييم وإدارة الجودة في تخريج كوادر مؤهلة ومواكبة للتطورات وقادرة على الابتكار والتواصل الفعال والمساهمة في حل المشكلات والانخراط في سوق العمل وأداء مهامها بالصورة المطلوبة، وأن مجرد شرح مؤشرات قياس الجودة في البرامج التعليمية دون الخوض في تفاصيل عملية التعليم والتعلم وتزويد عضو الهيئة التدريسية بطرق التقييم الفاعلة والآليات التي تضمن عدالته، لا يُحقّق الهدف المنشود من الكتاب وهو المساهمة في استحداث وتطوير برامج أكاديمية تكون قادرة على تخريج كوادر مؤهلة للعمل في بيئة القرن الحادي والعشرين التي تتصف بالكثير من التطور والتعقيد. وعلى الرغم مما واجه المؤلف من صعوبات في هذا الفصل بالذات، إلا أن المؤلف تمكن من تجاوز تلك الصعوبات بفضل الملاحظات القيّمة التي أبدّاها عددٌ من الزملاء المُختصين في استراتيجيات وطرق التدريس، والذين زوّدوا المؤلف بالكثير من المعلومات والمراجع والتعليقات الدقيقة والمفيدة فحوّلوا تلك الصعوبات إلى تجربة مُمتعة وشائقة.

تناول الفصل الخامس موضوع التقييم الذي يُعدُّ، كذلك، من أهم أركان العملية التعليمية كونه يقيس مستوى المعارف والمهارات التي اكتسبها الطالب، ويوضّح مدى تحقّق نتائج التعلم المقصودة، ولأن دقة وعدالة التقييم تُعدُّ من أبرز مؤشرات جودة البرامج الأكاديمية، لذلك تهتم وحدات الجودة في الجامعات والمعاهد العليا بتوفير الظروف والآليات التي تحقّق الدقة والعدالة في هذا الجانب. تناول الفصل مفهوم التقييم، وأهميته، وطرقه، وأنواعه؛ وسعى إلى شرح الآليات المستخدمة من قبل المؤسسات التعليمية لضبط عملية التقييم مثل: سلّم التقييم المتدرج (Rubric)، والاعتدال (Moderation)، وغيرها من الآليات التي تساهم في دقة التقييم وعدالته.

في الفصل السادس من الكتاب تناول المؤلف بعض جوانب الجودة الأكاديمية المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس والطلّاب باعتبار أن هذين الطرفين يمثلان أهم ركائز العملية التعليمية، حيث تناول الفصل الدور المحوري لأعضاء الهيئات التدريسية في جودة البرامج الأكاديمية، واستعرض مجموعة من القضايا المتعلقة بمؤشرات الجودة الخاصة بأعضاء الهيئات التدريسية في مؤسسات التعليم العالي مثل: آليات استقطاب واستبقاء أعضاء هيئة التدريس الأكفاء، والتطوير الأكاديمي والمهني

المستمر لأعضاء الهيئة التدريسية وآليات ترقيتهم وتحفيزهم، والتواصل الخارجي لأعضاء هيئة التدريس ومشاركتهم في البحث العلمي والمؤتمرات، ومساهماتهم في خدمة المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها وفي خدمة المجتمع المحلي، وتواصلهم مع الجمعيات الأكاديمية والمهنية وخدمة المهنة، كما ناقش الفصل دور عبء العمل المناسب لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق التوازن المطلوب في أنشطتهم التدريسية والبحثية والخدمية. تناول هذا الفصل، أيضاً، جوانب من مؤشرات الجودة المتعلقة بالطلاب من حيث شروط قبولهم وأدائهم وتقدمهم في الدراسة، والدعم المقدم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وملاءمة نسبة الأساتذة إلى الطلاب، وغير ذلك من المسائل المتعلقة بالطلاب والخدمات المقدمة لهم من جانب المؤسسة التعليمية.

تناول الفصل السابع البيئة التعليمية، والموارد المخصصة للبرنامج، والخدمات المساندة للطلاب، والتي تساهم في تقديم الخدمة التعليمية بالشكل المطلوب لما لذلك من تأثير بالغ على جودة البرامج الأكاديمية، وتشمل هذه الموارد: المكتبة، والفصول الدراسية، وأجهزة الحاسوب، وخدمة الانترنت، وتوفر المرافق التي يحتاج لها الطلاب والأساتذة والموظفين، بالإضافة إلى أنظمة الصحة والسلامة وغيرها من الخدمات المساندة.

جاء الفصل الثامن من الكتاب بعنوان (البحث العلمي والتواصل الخارجي) حيث تناول بالشرح تأثير البحث العلمي على جودة البرامج الأكاديمية، وخصائص البيئات التعليمية الداعمة والمحفزة للبحث العلمي، والعوامل التي تساهم في دعم وتطوير البحث العلمي والارتقاء بالقدرات البحثية للمؤسسة كمّاً ونوعاً، كما تناول الفصل التواصل الخارجي بين الجامعة والمؤسسات العلمية المماثلة والمنظمات المهنية، ومساهمة الجامعة في خدمة المجتمع، والأثر الإيجابي لذلك على منسوبي الجامعة والمجتمع المحلي، وأثر كل ذلك على جودة البرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية وتأثيره الإيجابي على سمعتها العلمية.

وجاء الفصل التاسع بعنوان مراقبة ومراجعة وتطوير البرنامج، وتم تخصيصه لطرق وآليات مراقبة ومراجعة وتطوير البرنامج حيث تطرق الفصل للمراجعة الداخلية التي يقوم بها القسم العلمي أو إدارة البرنامج بهدف تطويره وتحديثه وجعله مواكباً للتطورات العلمية ومتضمناً للمعارف والمهارات المستجدة في سوق العمل، كما ناقش الفصل المراجعات الخارجية التي تقوم بها الهيئات المتخصصة في مجال جودة التعليم العالي، وخطوات عملية المراجعة، وتناول بالشرح كيفية إعداد تقرير

التقويم الذاتي الذي يعد وثيقة أساسيةً لمراجعة البرنامج، بالإضافة إلى كيفية إعداد الخطط التحسينية بناء على توصيات لجان المراجعة.

أما الفصل العاشر والأخير فقد تناول، رغم قصره، موضوعاً في غاية الأهمية وهو موضوع إدارة نظام الجودة، وتأتي أهمية الفصل من حقيقة أن فعالية نظام إدارة الجودة هو أفضل ضمان لاستمرار جودة البرنامج من خلال المراقبة الدقيقة والمراجعات المستمرة التي تقوم بها وحدات نظام الجودة في المستويات المختلفة ابتداءً من منسق البرنامج مروراً بالقسم والكلية وعمادة ضمان الجودة على مستوى الجامعة وانتهاءً برئاسة الجامعة للتأكد من التزام كل الجهات المعنية بمعايير الجودة، وقد تناول الفصل المؤشرات التي تدل على فعالية نظام الجودة بالمؤسسة التعليمية المعنية.

تضمن الكتاب مسرداً لأهم المصطلحات المستخدمة في مجال جودة التعليم باللغتين العربية والإنجليزية حتى يتعرف القارئ على المصطلحات المقابلة لهذه المصطلحات باللغة الإنجليزية ولمساعدة القارئ غير المتخصص على فهم دلالة هذه المصطلحات حتى يتمكن من فهم واستيعاب الأفكار والمعلومات الواردة في الكتاب بشكل أكثر وضوحاً.

ختاماً، فإن هذا الكتاب هو خلاصة تجربة امتدت لأكثر من ربع قرن من الزمان قضاهما المؤلف في التدريس الجامعي وتطوير المناهج الدراسية. نسأل الله تعالى أن يجعل هذا الجهد، على قَلْبِهِ، خالصاً لوجهه الكريم، وأن يجعله في ميزان الحسنات «يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم»، وصلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه وسلّم.

د. بهاء الدين مكاوي محمد قبلي

الدوحة

يونيو 2023م

الفصل الأول

الجودة في مؤسسات التعليم العالي

المفهوم والنشأة والتطور

«إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه»

محمد رسول الله ﷺ

تمهيد:

يُعدُّ التعليم العالي أحد أهم مرتكزات التنمية لأنه يسهم، بشكل مباشر وفاعل وحاسم، في إعداد الكوادر المؤهلة والقادرة على إنجاز التنمية الشاملة والمستدامة في المجتمع، كما يساهم التعليم، إلى حد كبير، في تحقيق العدالة الاجتماعية، حيث يمكن للشباب المتعلمين، من خلفيات اجتماعية وطبقية مختلفة، ولوج سوق العمل واكتساب الأموال ما يساهم في تضيق فجوة عدم المساواة في المجتمع. لكن قدرة التعليم على تحقيق التنمية والعدالة الاجتماعية لا تتوقف فقط على كميته (أي التوسع في توفير فرص التعليم أو زيادة عدد سنوات الدراسة)، وإنما، كذلك، على نوعيته (أي محتوى المقررات وطرق التعليم والتعلُّم وأساليب التقييم المُتَّبعة في البرامج العلميّة).

لقد أوجدت التطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والقفزات الهائلة في مجال التكنولوجيا في العقود الأخيرة، واقعاً جديداً فرض الاهتمام بإعداد خريجين متميزين قادرين على مواجهة تحديات اقتصاد المعرفة الذي أوجدته العولمة وثورة المعلومات. لهذا السبب، ولأسباب أخرى سوف يرد الحديث عنها في موضع آخر من هذا الفصل، جاء الاهتمام بتطوير التعليم وتحسين نوعيته كأحد أهم المداخل لتحقيق التنمية؛ وكان أحد أهم السبل للتأكد من جودة التعليم هو تطبيق معايير الجودة الشاملة على البرامج العلميّة بمؤسسات التعليم العالي بهدف التحسين المستمر للمخرجات التعليمية لهذه البرامج.

يتناول هذا الفصل مفهوم الجودة بشكل عام ومراحل تطور هذا المفهوم في السياقات المختلفة، كما يتناول، بشكل خاص، مفهوم الجودة في مؤسسات التعليم

العالى؁ والتطورات التى اقتضت الاهتمام بتطبيق معايير الجودة الشاملة فى البرامج الأكاديمية للجامعات والمعاهد العليا؁ وأهمية وفوائد تطبيق معايير الجودة على هذه البرامج؁ والتحديات التى تواجه عملية تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية؛ وأخيراً؁ يستعرض الفصل معايير وتجارب بعض هيئات وشبكات ضمان جودة التعليم فى مناطق مختلفة من العالم.

أولاً: تعريف الجودة:

1- الجودة لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور أن: الجَيِّد: نقيض الرديء، وجاد الشيءُ جُوداً وجَوْدَةً أي صار جيِّداً، وأجَدْتُ الشيءَ فجَاداً، والنَّجْوِيْدُ مثله. قالوا جَادَ جَوْدَةً وأَجَادَ: أَتَى بِالْجَيِّدِ مِنَ الْقَوْلِ أَوْ الْفَعْلِ.⁽¹⁾ ويقال: أَجَادَ فُلَانٌ فِي عَمَلِهِ وَأَجَوَّدَ وَجَادَ عَمَلُهُ يَجُودُ جَوْدَةً.⁽²⁾ وجاء في القاموس المحيط أن الجَيِّدَ ككَيْسٍ: ضد الرديء، وجاد (يَجُودُ) جُودَةً وجَوْدَةً: صار جيِّداً، وجاد وأجاد: أَتَى بِالْجَيِّدِ.⁽³⁾ وفي اللغة الإنجليزية فإن كلمة (Quality) والتي تترجم عادة إلى (جودة) تعني درجة التميُّز أو التفوُّق النوعي أو السِّمَة التي تجعل شيئاً ما يتفوق على أي شيء آخر من نوعه.⁽⁴⁾ وبالتالي فإن خلاصة المعنى اللغوي للشيء الجَيِّد أنه الشيء المُتَقَن والمُحَكَّم.

2- الجودة اصطلاحاً:

أما من الناحية الاصطلاحية فلم ينعقد إجماعٌ على تعريف مُوحَّد للجودة، بل وعلى عكس ذلك، اختلفت الآراء وتعددت الرؤى حول تعريف الجودة، وبرزت تعريفات عديدة لهذا المصطلح الواسع، فعلى سبيل المثال عرّف المعهد الوطني الأمريكي للمقاييس الجودة بأنها «مجموعة من السمات والخصائص للسلع والخدمات تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة».⁽⁵⁾ والجودة، حسب تعريف المنظمة الدولية للمعايير (International Organization for Standardization-ISO)، تعني الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل، ويكون المنتج ذا جودة عالية وتكلفة اقتصادية مقبولة.⁽⁶⁾

1 ابن منظور، لسان العرب، باب الجيم، جزء 3، ص 136.

2 محمد بن محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، الجزء الرابع، (القاهرة: د. ت)، ص 403-404.

3 مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، (القاهرة: دار الحديث، 2008)، ص 308.

4 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/quality>.

5 رشدي أحمد طعيمه (تحرير)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات، (عَمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 2008)، ص 21.

6 راتب صايل الخضر الرحيل حمادنة، أثر تطبيق معايير ضمان الجودة واساليب التقويم الحديثة في تطور التفكير الإبداعي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (3)، العدد (12)، كانون الأول، 2014، ص 221.

وعرفها ديمنج على أنها هي «الدرجة التي يُلبّي فيها الأداء التوقعات...إنها درجة التميز التي يمكن التنبؤ بها من خلال استعمال معايير أكثر ملاءمة وأقلّ تكلفة، وهذه المعايير تُشتق من المستهلك... وينطبق ذلك المبدأ على عملية الإنتاج والمنتج النهائي في نفس الوقت»⁽¹⁾ وحسب التعريف الذي اعتمدته الجمعية الأمريكية للجودة (ASQ)، فإن الجودة تشير إلى «التميز في السلع والخدمات إلى الدرجة التي تتوافق مع المتطلبات وترضي العملاء»⁽²⁾.

وهناك من عرّف الجودة على أنها المطابقة لمتطلبات ومواصفات أو خصائص معينة قادرة على الوفاء بالمعايير والمتطلبات المتعارف عليها في المؤسسات المماثلة.⁽³⁾ كذلك عُرّفت الجودة على أنها هي الملاءمة للغرض (Fitness to Purpose) والاهتمام بتلبية حاجة الزبون. يقول سيكوموتو «إن المنتجات والخدمات الجيدة هي تلك التي تُلبّي حاجات الزبائن وتحترمها» بمعنى أن الجودة تهدف إلى تحقيق تطلعات ورغبات وتوقعات الزبون أو تقديم منتجات وخدمات تفوق توقعاته»⁽⁴⁾ «بل تسبب له الدهشة»⁽⁵⁾ ويمكن القول إنه مع الاختلاف الظاهر في التعريفات التي أوردناها هنا، إلا أن هناك قدراً معقولاً من التوافق على ما يشمله مفهوم الجودة مثل: التحسين المستمر في السلع والخدمات التي تقدم للجمهور، مع إعطاء أولوية للمستهلك واعتبار رضاه عنصراً مركزياً في الجودة، وتمكينه من تقييم السلعة أو الخدمة المقدمة له، كما أن هناك قدراً كبيراً من التوافق بين العلماء والمختصين على أن الجودة ترتبط في الأساس بالتواءم مع الغرض من المنتج أو الخدمة المقدمة.

3- ضمان الجودة وضبط الجودة:

من المصطلحات المستخدمة بكثرة في الدراسات المتعلقة بالجودة مصطلحي ضمان الجودة (Quality Assurance) وضبط الجودة (Quality Control)، وهناك من يستخدم هذين المصطلحين بالتبادل كمترادفين، لكن على الرغم من أن ضمان الجودة وضبط الجودة

1 Tirupathi R. Chandrupatla, Quality and Reliability in Engineering, (Cambridge: Cambridge University Press, 2012), P.12.

2 www.cambridge.org.

3 الأمين أبو العيد محمد الشاذلي، تعزيز ثقافة الجودة ومعاييرها في المؤسسات التعليمية، مجلة كليات التربية، جامعة صبراتة، العدد الثالث عشر، مارس 2019م، ص 96.

4 سوسن شاكر مجيد، الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية، (عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012)، ص 28.

5 يقول توم بيترز: "Quality is all about getting the customer to say WOW" (Tom Peters)

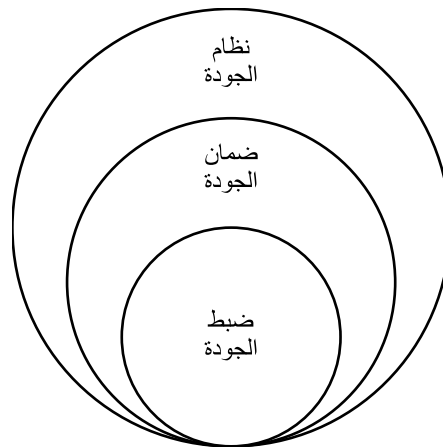
هما جانبان من جوانب إدارة الجودة، وأن بعض أنشطة ضمان الجودة وضبط الجودة مترابطة، لكن هناك اختلافات واضحة بينهما.

تغطي أنشطة ومسؤوليات ضمان الجودة كل الأنشطة المخطط لها بهدف تعزيز الجودة وكل الإجراءات المنفذة والمؤتقة والتي يمكن إثباتها لتعزيز الثقة في المنتج أو الخدمة التي تقدمها المؤسسة، أما نظام ضبط الجودة فهو نظام فرعي من نظام ضمان الجودة. لقد كانت الجودة في الماضي تعني التفتيش بهدف اكتشاف الأخطاء لتصويبها، لكنها باتت تعني، مؤخراً، العمل على منع وقوع الأخطاء ابتداءً، وبالتالي أصبح نظام ضمان الجودة نظاماً وقائياً يسعى للوصول إلى هذا الهدف (منع وقوع الأخطاء)، لأن الأخطاء إذا وقعت، خاصة في المؤسسات الكبيرة، تكون خسائرها عظيمة وعواقبها وخيمة.

ويعتبر مصطلح «ضمان الجودة» من المصطلحات القديمة نسبياً في مجال السلع والخدمات، وفي مجال إدارة الأعمال وغيرها من المجالات، لكنه جديد، إلى حد ما، في مجال التعليم. وبشكل عام يمكن القول بأن ضبط الجودة يُركّز على تلبية متطلبات الجودة، أما ضمان الجودة فإنه يُركّز على توفير الثقة بأن متطلبات الجودة سيتم الوفاء بها. الشكل أدناه يوضح العلاقة بين ضبط الجودة وضمان الجودة.

شكل رقم (1)

العلاقة بين ضمان الجودة وضبط الجودة



ثانياً: نشأة وتطور مفهوم الجودة:

يرى البعض أن الاهتمام بالجودة ليس أمراً جديداً بل يمتد لمراحل بعيدة في التاريخ معتبراً شريعة حمورابي في القرن الثامن عشر قبل الميلاد،⁽¹⁾ وبناء الأهرامات في مصر أدلة دامغة على الاهتمام بأمر الجودة منذ ذلك التاريخ، وفي مجال التعليم فإن المدرسة المستنصرية التي افتتحها الخليفة العباسي المنتصر بالله في العام 1233م وكذلك المدارس المرينية بالمغرب في القرن الرابع عشر قد طبقت معايير الجودة.⁽²⁾

لكن المؤكد هو أن العقود الماضية قد شهدت نقلة نوعية في هذا الجانب بالتحوّل إلى مفهوم الجودة الشاملة (Total Quality Management)، وذلك حينما شرعت اليابان، بمساعدة خبراء أمريكيين من أمثال ديمينج ويوران وغيرهما، بالإضافة إلى بعض الخبراء اليابانيين من أمثال إيشيكاوا، في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في القطاع الصناعي ونتج عن ذلك تطور هائل في الصناعة اليابانية، تلتها الولايات المتحدة الأمريكية في خمسينات القرن الماضي بعودة يوران وديمنج وتلاميذه من أمثال فيجينوم وكروسبي وغيرهم، وفي إنجلترا أسهم الاهتمام الشخصي لرئيسة الوزراء – آنذاك- مارغريت تاتشر بأمر الجودة في ترسخ هذا المفهوم في سبعينات القرن العشرين في بريطانيا، ثم انتقل منها إلى بقية الدول الأوروبية خلال عقد الثمانينات من ذلك القرن.

تعرّف إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) على أنها أسلوب شامل يهدف إلى تحقيق رضا المستفيد وتوقعاته، وفي ظل الجودة الشاملة يتعاون جميع أفراد المؤسسة باستمرار في جهود تحسين جودة العمليات والنواتج.⁽³⁾ وقد عرّف معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي الجودة الشاملة على أنها هي تادية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى، مع الاستفادة من تقييم العميل في معرفة مدى تحسّن الأداء.⁽⁴⁾

1 جاء في شريعة حمورابي، على سبيل المثال، أن من يبني بيتاً فيسقط على ساكنيه ويقتلهم فإن عقوبته الإعدام.

2 سوسن شاكر مجيد، مرجع سبق ذكره، ص 13.

3 المرجع السابق نفسه، ص 97.

4 المرجع السابق نفسه، ص 29.

وعرفها المكتب الفيدرالي الأمريكي للإدارة على أنها «نهج تنظيمي شامل لتلبية احتياجات العملاء والتوقعات التي تشمل جميع المديرين والموظفين في استخدام الأساليب الكمية للتحسين المستمر لعمليات ومنتجات وخدمات المنظمة»⁽¹⁾.

كما عرّفها آخرون بأنها «هي التعاون المتبادل بين الجميع في المنظمة والعمليات التجارية المرتبطة بإنتاج السلع والخدمات التي تُلبّي احتياجات العملاء وتوقعاتهم أو تتجاوزها»⁽²⁾.

بناءً على ما سبق من تعريفات يمكن القول بأن مفهوم الجودة الشاملة يشير إلى نهج إداري شامل يساهم فيه كل المنتمين إلى المنظمة، ويهدف إلى تلبية احتياجات ورغبات العملاء والزبائن بما يوافق توقعاتهم أو يفوقها، وأن تخطط المنظمة للعمل باستمرار من أجل التحسين المستمر لمنتجاتها أو خدماتها التي تقدمها للجمهور.

تتميز الجودة الشاملة بمجموعة من الخصائص منها: الشمول لكل القطاعات والمستويات والوظائف، مركزية الزبون في فكر وأداء المنظمة، البحث عن مصادر غير تقليدية للمعلومات، التطوير والتحسين المستمر في أنشطة وعمليات المنظمة، إتباع المنهجية العلمية في التخطيط والتنظيم والتحليل، المشاركة من خلال العمل بنظام الفريق، مبادرة قادة المؤسسة وتقديمهم الدعم والمساندة للعاملين، التنظيم الشبكي الذي يسمح بتدفق المعلومات، الجماعية في العمل بدلاً عن الجهود الفردية، تنمية الرقابة الذاتية لدى العاملين، التركيز على الأنشطة المهمة وتفاذي الأنشطة التي تقود إلى الهدر، وتبني فكرة منع وقوع الخطأ بدلاً من كشفه بعد وقوعه ومحاولة إصلاحه بعد ذلك⁽³⁾.

وضع العالم الأمريكي والخبير في مجال الجودة الشاملة إدوارد ديمينج (Edward Deming) ما أطلق عليه (مبادئ الجودة الأربعة عشر)، وذلك على النحو التالي⁽⁴⁾:

- 1 Alexandros G. Psychogios and Constantinos-Vasilios Priporas, Understanding Total Quality Management in Context: Qualitative Research on Managers' Awareness of TQM Aspects in the Greek Service Industry, The Qualitative Report Volume 12 Number 1 March 2007, P.41.
- 2 Ibid. 41.
- 3 بتصرف من: رافدة عمر الحريري، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، (عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع)، 2010م، ص 24-25.
- 4 المرجع السابق نفسه، ص 53-55.

1. إيجاد هدف واضح وثابت للعمل على تحسين المنتجات والخدمات ونشره بين العاملين.
2. العمل على تبني فلسفة التطوير والتحسين المستمر لمواجهة التحديات والصعوبات.
3. الابتعاد عن استخدام أسلوب التفتيش والفحص بهدف تحقيق الجودة.
4. أخذ التكاليف الكلية بعين الاعتبار، وعدم أخذ قرار الشراء بناءً على السعر فقط، إنما على نوعية وجودة المنتج.
5. العمل على التحسين المستمر لكل الأنشطة والعمليات التي لها علاقة بالتخطيط والإنتاج والخدمات التي تساعد في تطوير وتحسين الجودة والعمل على تخفيض التكاليف.
6. توفير المناخ الملائم الذي يعمل على تحفيز العاملين، وإبعاد الخوف عن المسؤولين والموظفين حتى يعمل الجميع بفاعلية من أجل المنظمة.
7. إزالة العوائق التي تحرم الموظفين من الافتخار بالعمل والتخلص من نظام التقييم السنوي.
8. العمل على التخلص من كل العوائق والخلافات التي يمكن أن تنشأ بين الأقسام.
9. البعد عن الشعارات والتحذيرات الموجهة للموظفين التي تطلب منهم تحقيق مستوى جيد من الأداء دون تقديم وسائل تساعد على ذلك.
10. العمل على تأسيس برامج قوية للتعليم والتدريب والتطوير الذاتي لكل أفراد المنظمة حتى يَتَمَكَّنُوا من التعاطي مع كل ما هو جديد.
11. استخدام أحدث طرق التدريب لتطوير أداء العاملين.
12. وضع كل موظف في المكان المناسب لكفاءته وخبرته حتى يخصص جهده ويستثمر خبرته في التطوير المستمر للمؤسسة.
13. تحقيق التنسيق بين القيادة والمستويات الإدارية الأخرى في المؤسسة.
14. عدم وضع أرقام قياسية للإنتاج دون ربطها بالجودة.

كما وضع رائد الجودة الياباني إيشيكاوا أربعة مبادئ لرقابة الجودة وهي:

1. بناء الجودة على وجهة نظر العميل، ما يقتضي التعرف على رغباته وكيفية تلبيتها.
2. إن الجودة عملية استثمار طويلة الأمد وهي جوهر العملية الإدارية.
3. العمل على إزالة الحواجز بين أقسام المنظمة، وتشجيع المشاركة الفاعلة للعاملين في إدارة المؤسسة.
4. استخدام الوسائل الإحصائية في معالجة البيانات للوصول إلى قرارات سليمة.⁽¹⁾

ثالثاً: تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي:

إن ضمان جودة التعليم العالي قد أصبح ضرورة ملحة في العقود الأخيرة بسبب العديد من التطورات، وسوف يناقش هذا المحور التطورات والظروف التي اقتضت الاهتمام بالجودة في التعليم العالي والتي تتعلق بالزيادة الهائلة في الطلب عليه عالمياً، بالإضافة إلى التطورات التكنولوجية التي أثّرت في التعليم في مستوياته المختلفة، وخلقت ظروفاً جديدة أثّرت على احتياجات سوق العمل ما جعل من الضروري إجراء مراجعات عميقة لفلسفة التعليم ومخرجاته بما يتسق مع هذه التطورات، كما يتناول المحور المتطلبات والآليات التي يمكن الاستعانة بها في تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي.

ولعله من المفيد في هذا المقام، أن نُعرّف بمفهوم التعليم العالي قبل الخوض في تفاصيل موضوع الجودة. يشير مصطلح التعليم العالي إلى «كل المعارف التي تُقدّم للطلبة في مرحلة ما بعد الثانوي في جميع التخصصات من قبل مختلف المؤسسات الجامعية عمومية كانت أو خاصة لسد حاجات المجتمع وخدمة مشروع التنمية المنشودة».⁽²⁾

1 رافدة الحريري، مرجع سبق ذكره، ص 59.

2 شناف خديجة عبد الحميد مهري وبلخيري مراد محمد البشير الإبراهيمي، معايير ضمان جودة التعليم العالي: عرض لبعض النماذج العالمية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية - جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي، 2016، ص 3.

وهناك من عرّفه على أنه «كل أنواع التعليم الذي يلي مرحلة الثانوية أو ما يعادلها وتقدمه مؤسسات متخصصة ... رعاية لذوي الكفاءة والنبوغ وتنمية لمواهبهم، وسدّاً لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله، بما يساير التطوير المفيد الذي يحقق أهداف الأمة وغاياتها النبيلة».⁽¹⁾

ويمكن تعريف التعليم العالي على أنه هو ذلك التعليم الذي يقدم للطلاب بعد المرحلة الثانوية أو ما يعادلها في جميع التخصصات وتقدمه مؤسسات متخصصة كالجامعات والمعاهد العليا لسد حاجات المجتمع وتحقيق التنمية الشاملة لذلك المجتمع.

لقد سبق القول بأن الجودة الشاملة تهدف، بشكل عام، إلى إرضاء الزبون والارتقاء بالخدمة المقدمة، وبنفس المفهوم، فإن الجودة في مجال التعليم تهدف أيضاً لإرضاء الزبائن – إذا جاز القول - وهم: الطّلاب، وأولياء الأمور، وأصحاب العمل، والمجتمع، وذلك من خلال تحسين نوعيّة التعليم والتأكد من جودته بشكل مستمر.

وقد عرّف ضمان جودة التعليم العالي بأنه هو «تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواءً على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى البحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية».⁽²⁾

وحسب الوكالة السويسرية للاعتماد وضمان الجودة في التعليم (AAQ)، يشير مصطلح نظام ضمان الجودة إلى مجمل الإجراءات والتدابير التي يتم من خلالها توثيق وتحسين جودة الأنشطة، وأن مثل هذا النظام يتطلب مجموعة كاملة ومتناسكة وديناميكية من اللوائح والآليات والإجراءات التي تؤدي إلى: تحقيق الأهداف وتنفيذ الاستراتيجيات، وتنفيذ التدابير الناتجة وتقييمها، وتوفير أي آليات تصحيحية ضرورية، بالإضافة إلى التحسين المستمر للأنشطة وتكييفها مع التطورات في بيئتها، ويجب أن يكون الجهد المبذول لنظام ضمان الجودة متناسباً مع الأهداف المرجوة.⁽³⁾

1 المرجع السابق نفسه، نقلاً عن: عدي عطا، معايير الجودة والأداء والتقييم في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التجارب المعاصرة للجامعات الرصينة في العالم، (عمان: دار البداية، دت)، ص 21.

2 المرجع السابق نفسه، ص 4.

3 Swiss Agency of Accreditation and Quality Assurance, AAQ and AACSB: Mapping Standards and Procedures, 2018.

تتقسم الجودة في مجال التعليم الجامعي إلى قسمين: الجودة المؤسسية وجودة البرامج. عند قياس مستوى الجودة المؤسسية للجامعة أو الكلية تخضع المؤسسة بكاملها للمراجعة للتأكد من فاعلية إجراءات ضمان الجودة فيها، وذلك بناءً على مجموعة من المؤشرات المحددة مسبقاً. تشمل المراجعة المؤسسية، غالباً، الرؤية والرسالة والأهداف، والقيادة والتنظيم الإداري، والموارد المادية والبشرية، وتقنية المعلومات والخدمات الطلابية، والبنية التحتية بشكل عام، بالإضافة إلى البرامج العلمية بما في ذلك طرق التدريس والتقييم، وأعضاء الهيئة التدريسية، والبحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وخدمة المجتمع.⁽¹⁾ تخلص المراجعة المؤسسية إلى تحديد مواطن القوة، وجوانب الضعف في المؤسسة بشكل كامل، ثم تشرع المؤسسة التعليمية – بناءً على نتائج المراجعة- في وضع وتنفيذ خطة لتعزيز الإيجابيات وتقوية جوانب الضعف.

أما مراجعة البرامج العلمية فهي ممارسات متخصصة للتأكد من أن إجراءات ضمان الجودة الخاصة بالبرامج التعليمية التي توفرها المؤسسة تتوافق مع المعايير الموضوعة مسبقاً، كما أنها تقدم التوصيات لتحسين تلك البرامج، وتشمل مثل هذه المراجعة، في الغالب، أهداف ومخرجات البرنامج، والمنهاج الدراسي، والتعليم والتعلم، والتقييم، وأعضاء هيئة التدريس، والمكتبة ومصادر التعلم، والطلاب: شروط قبولهم وتقديمهم وإنجازاتهم، والمرافق والخدمات المساندة، وإدارة البرنامج، والبحث العلمي والتواصل الخارجي.⁽²⁾

1 سوسن شاكر، مرجع سبق ذكره، ص 44.

2 المرجع السابق نفسه.

جدول رقم (1)

مجالات الجودة المؤسسية وجودة البرامج الأكاديمية

م	مجالات الجودة المؤسسية	مجالات جودة البرامج الأكاديمية
1	الرؤية والرسالة والأهداف	الأهداف ومخرجات التعليم العالي
2	القيادة والتنظيم الإداري	المنهاج الدراسي والخطة الدراسية
3	الموارد البشرية والمادية	التعليم والتعلم
4	شؤون الطلاب	أعضاء هيئة التدريس
5	الخدمات الطلابية	المكتبة ومصادر التعلم
6	البرامج الأكاديمية وطرق التدريس	تقدم الطلاب وتحصيلهم الدراسي وتقييم أدائهم
7	أعضاء هيئة التدريس	المرافق والخدمات المساندة
8	البحث العلمي	الإدارة الأكاديمية للبرامج وضمان الجودة
9	خدمة المجتمع	البحث والتواصل الخارجي
10	التقويم	
11	الاخلاقيات الجامعية	

سوسن شاكر مجيد، الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عَمَّان، 2012، ص 44.

سوف نشرح في الصفحات التالية دواعي وفوائد ومتطلبات وآليات تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، لكن اهتمام هذا الكتاب ينصب على جودة البرامج العلمية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، ولا يتناول موضوع الجودة المؤسسية إلا بالقدر الذي يخدم الهدف المشار إليه والمتعلق بجودة البرامج العلمية حيث توجد بعض أوجه التداخل والتكامل بين الجودة المؤسسية وجودة البرامج العلمية.

1. دواعي تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي:

شهدت العقود الماضية إقبالا كبيرا على التعليم العالي حيث وصل عدد طلاب التعليم العالي على مستوى العالم في العام 2020م إلى 207 مليون طالباً موزعين على 28 ألف جامعة حول العالم، وهناك توقعات بأن يصل عدد الطلاب في مؤسسات التعليم العالي، بحلول العام 2025م، إلى 263 مليوناً.⁽¹⁾ وفي العالم العربي، وحسب دراسة أعدها

1 Ryan, Quality Assurance in Higher Education: A Review of Literature High. Learn. Res. Commun., Volume 5, Num. 4, December 2015, P.1.

اتحاد الجامعات العربية في العام 2018م هناك 11.5 مليون طالباً وطالبة بمراحل التعليم الجامعي في العالم العربي يتوزعون على 1164 جامعة عربية حكومية وخاصة⁽¹⁾. لذلك فقد برز التساؤل حول إمكانية توفير (تعليم جيد) في ضوء هذه الزيادة الهائلة على التعليم العالي والضغط الكبيرة على مؤسساته.

لكن الإجابة على هذا التساؤل تقتضي التعريف بمفهوم التعليم الجيد المنشود وأهم سماته وخصائصه، ثم النظر بعد ذلك في آليات وسبل توفير هذا النوع من التعليم. وفي الواقع هناك عدة تعريفات للتعليم الجيد فهناك من يُعرفه على أنه نوع من التعليم الذي يوفره نظام تعليمي يؤكد على أهمية التركيز على خمسة عناصر مهمة هي: جودة المتعلمين، وبيئة التعلم الجيدة، وجودة المحتوى، وعمليات الجودة، ونتائج الجودة⁽²⁾. وهناك من يرى أنه «تعليم مصمم لتزويد المتلقي بتطوير شامل للمهارات والإمكانات لتحقيق النجاح في مساعيه المستقبلية في المجتمع»⁽³⁾.

وعُرف التعليم الجيد أيضاً على أنه «نوع الناتج التعليمي الذي يلبي متطلبات العملاء (المتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع والقطاع الصناعي)»⁽⁴⁾، وهناك أيضاً من عرفه على أنه «تعليم يتسم منهجه بجودة عالية، ومصمم لنقل المهارات والمعرفة ذات الصلة التي تمكن الطلاب من اكتساب الكفايات الأكاديمية للبقاء الاجتماعي والاقتصادي»⁽⁵⁾.

ويمكن القول، بشكل عام، إن التعليم الجيد هو ذلك النوع من التعليم الذي يحقق مستوى عالياً فيما يتعلق بالطلاب وبيئة التعلم والمحتوى التعليمي ومخرجات التعلم، وإدارة عمليات الجودة، والذي يحقق تطويراً شاملاً لمهارات الطلاب بما يمكنهم من مجابهة تحديات المستقبل، والذي يهتم بتطوير الجوانب السلوكية والأخلاقية والمهنية والاجتماعية لديهم.

1 جريدة المال، أمين اتحاد الجامعات العربية: اهتمام عالمي بـ«الوافدين وتدويل التعليم العالي» لتحسين الجودة وتحقيق عوائد، 5/3/2020م.

2 Frederick Muya Nafukho and Alexander Boniface Makulilo (ed.), Handbook of Research on Nurturing Industrial Economy for Africa's Development, (Pennsylvania: IGI Global, 2021).

3 Neeta Baporikar and Michael Sony (ed.), Quality Management Principles and Policies in Higher Education, (Pennsylvania: IGI Global, 2020).

4 Sherrie Wisdom, Lynda Leavitt and Cynthia Bice (ed.), Handbook of Research on Social Inequality and Education, (Pennsylvania: IGI Global, 2019).

5 Edgar Oliver Cardoso Espinosa (ed.), The Formation of Intellectual Capital and Its Ability to Transform Higher Education Institutions and the Knowledge Society, (Pennsylvania: IGI Global, 2019).

إن الملاحظ هو أنه، وعلى الرغم من التطورات الهائلة التي حدثت في مجال تكنولوجيا الاتصالات والتي اكتسحت كل أرجاء المعمورة متمثلة في ظاهرة العولمة التي قَرَّبَتْ المسافات وجعلت العالم «مُسَطَّحاً» كما قيل، ظل جزء كبير من مؤسسات التعليم العالي في مناطق مختلفة من العالم عاجزاً عن مواكبة هذه التطورات الجديدة، ومستمرّاً على ذات النهج القديم في التعليم من حيث الفلسفة والرسالة والأهداف والمخرجات، وقد تمثل عدم مواكبة هذه المؤسسات التعليمية في الآتي:

1. حالت الإجراءات البيروقراطية في هذه المؤسسات دون الاستجابة للتطورات الجديدة والتعاطي معها بالمرونة اللازمة التي تمكنها من اللحاق بركب هذه التطورات، فظلت حبيسة لمنظورها التقليدي السابق دون أن تبذل جهوداً كافية لمواكبة هذه التطورات الجديدة.

2. النزعة المحليّة الطاغية لبعض مؤسسات التعليم العالي، وعدم قدرتها على مواكبة العالمية سواء في مناهجها أو هيئاتها التدريسية أو مصادرها التعليمية؛ بل وعدم وعيها الكافي بالتطورات العالمية في هذا الصدد.

3. ضعف الإمكانيات الماديّة لكثير من هذه المؤسسات والذي تجلّى في ضعف بنياتها التحتية متمثلة في المباني والمختبرات والمكتبات والمرافق بشكل عام.

4. الانفصال التام بين هذه المؤسسات والمجتمعات المحليّة وعجزها عن تقديم أيّة مساهمات ملموسة في تنمية مجتمعاتها.

5. الانتشار الواسع للجامعات والمعاهد العليا الخاصة ذات الإمكانيات الماديّة المحدودة والهيئات التدريسية غير المؤهلة بالقدر الكافي ما انعكس سلباً على خريجي هذه المؤسسات، وتجلّى ذلك في ضعف قدراتهم ومهاراتهم وعدم قابليتهم للتوظيف، وبالتالي، مساهمتهم في تنمية بلدانهم.

6. غياب أنظمة المتابعة والتقويم لمؤسسات التعليم العالي في كثير من البلدان.⁽¹⁾

قادت كل هذه العوامل إلى تدنٍ مريع في مخرجات التعلّم، وإلى فجوة كبيرة بين قدرات الخريجين من جانب ومتطلبات سوق العمل من جانب آخر، واتسعت الفجوة بسبب التطورات التكنولوجية وتغير أنماط الإنتاج وظهور وظائف جديدة لمواكبة

1 أشرف محمود أحمد ومحمد جاد حسين، ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات الاعتماد الدولية، (القاهرة: عالم الكتب، 2009)، ص 24-25.

هذا الواقع المستجد، وبالتالي، برزت الحاجة إلى معارف ومهارات/ كفاءات وقيم وسلوكيات جديدة. اقتضت هذه التحولات العميقة إجراء مراجعات جذرية لواقع التعليم العالي في كل انحاء العالم من أجل تطويره وضبط مخرجاته، وجعله قادراً على الاستجابة لمتطلبات الواقع الجديد بتخريج كفاءات قادرة على التعامل مع التحديات التي فرضها هذا الواقع.

ولتوضيح التحديات الجديدة ودورها في الاهتمام بموضوع الجودة الشاملة بشكل عام وجودة التعليم بشكل خاص، فقد أشار البعض إلى ما يلي:⁽¹⁾

1. أن التطورات التقنية والتحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي انتظمت العالم عززت التنافس بين الشركات والمؤسسات المنتجة للسلع والخدمات ما اقتضى الاهتمام بموضوع الجودة بشكل عام، ومنها الجودة في التعليم، وذلك من أجل الصمود في هذه المعركة التنافسية الضارية التي أوجدتها تلك التطورات.
2. أن هذه التطورات التقنية قادت إلى تعزيز أوضاع المستهلك الذي توافرت أمامه خيارات واسعة من السلع والخدمات، وبات قادراً على الاختيار من بين السلع والخدمات المقدمة على أساس جودتها وتكلفتها وسهولة الحصول عليها.
3. اتضح من خلال الدراسات الخاصة بالتعليم وسوق العمل أن هناك فجوة واسعة بين المخرجات التعليمية واحتياجات سوق العمل، حيث وضح أن هناك نقصاً كبيراً في تخصصات يحتاج لها السوق من جانب، وزيادة كبيرة في تخصصات لا يحتاج لها السوق من جانب آخر، وذلك بسبب عدم مراعاة حاجة السوق عند التخطيط لفتح البرامج العلمية، وضعف أو غياب التواصل المطلوب بين أرباب العمل والمؤسسات التعليمية.
4. تركيز التعليم على التلقين والحفظ واسترجاع المعلومات، بينما يحتاج سوق العمل إلى مهارات أخرى تتعلق بالتواصل، والعمل بروح الفريق، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرار، وغيرها ما يتطلب التخطيط لجودة التعليم وتوجيهه بطريقة تخدم سوق العمل.

1 رافدة عمر الحريري، مرجع سبق ذكره، ص 30-32.

بينما يرى آخرون أن الأسباب التي أدت لتزايد الاهتمام بالجودة في التعليم الجامعي برزت منذ أوائل التسعينات من القرن الماضي وتمثلت في الآتي:⁽¹⁾

1. الزيادة في أعداد الطُّلاب المُلتَحِقِينَ بمؤسسات التعليم الجامعي في مختلف أنحاء العالم خاصة في الدول النامية، والتنوع الكبير في أهداف التعليم الجامعي ومجالاته في الوقت الذي شحت فيه الموارد المالية لمؤسساته بشكل عام.

2. قناعة المسؤولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيِّدة في الإعداد.

3. ازدياد مطالب المنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات المجتمعية والدولية بتحسين الخدمات المُقدَّمة للمواطنين عامة والمتعلمين خاصة.

4. ازدياد التنافس بين المؤسسات الجامعية سواء الحكومية أو الخاصة على استقطاب الطُّلاب.

5. ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية ومنظمات التعليم الجامعي الدولية، ومنظمات التعاون والتمويل، ما أدى إلى حرص الدول على النوعية العالية في الصناعات والأبحاث والمواد التعليمية.

ويذكر أشرف محمود ومحمد جاد حسين عدداً من التحديات التكنولوجية والسياسية والاقتصادية والثقافية والبيئية التي واجهت مؤسسات التعليم العالي على مستوى العالم ودفعت بها نحو الاهتمام بتطبيق مبادئ الجودة. من هذه التحديات: الزيادة في أعداد الطُّلاب بمؤسسات التعليم العالي، ومطالبة المنظمات المهنية بتحسين الخدمات المقدمة للطلاب وتحسين نواتج التعلُّم، وظهور التعليم الإلكتروني، وخصخصة التعليم الجامعي، وتطور مجالات البحث العلمي، وزيادة التعاون والتبادل العلمي بين الجامعات ومراكز البحوث، وزيادة اهتمام الشركات متعددة الجنسيات بالتعليم الجامعي، والشراقات بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية.⁽²⁾

وتحت عنوان التحديات الحالية للتعليم العالي أوضحت الدكتورة صليحة رقاد أن هناك تحديات داخلية وخارجية فرضت الأخذ بنظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

1 محمد أحمد الصاعدي وأحمد محمد الدوري، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في ظل العولمة، مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، العدد (2-11)، مجلد (34)، نوفمبر 2018، ص 186.

2 أشرف محمود أحمد ومحمد جاد حسين، مرجع سبق ذكره، ص 21-19.

من التحديات الداخلية: تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، والتنوع في التعليم العالي، والخصوصية في مؤسسات التعليم العالي، والتغيير في متطلبات سوق العمل، وقلة الموارد، الحراك الأكاديمي والمهني، وتصدير التعليم العالي، والبطالة المتزايدة، ومن التحديات الخارجية: التقدم العلمي والتكنولوجي، والعولمة، والاتفاقية العامة حول تجارة الخدمات وسوق التعليم العالي عبر الحدود، والسوق الدولية لخدمات ضمان الجودة، والتغيرات الاقتصادية العالمية، والتكامل الإقليمي.⁽¹⁾

وفي الواقع فإن من أهم دوافع الاهتمام بجودة التعليم هي تلك العلاقة القوية والصلة الوطيدة بين التعليم والتنمية. لقد وصف تقرير التنافسية العالمي (Global Competitiveness Report) الذي يصدر عن المنتدى الاقتصادي العالمي (World Economic Forum) التعليم بأنه «مخزون المهارات والكفاءات المُعزّزة للإنتاجية» لكونه يزيد من القدرة الجماعية للقوى العاملة على تنفيذ المهام الحالية بسرعة أكبر، ويُسهّل نقل المعرفة حول المعلومات والمنتجات والتقنيات الجديدة التي أنشأها الآخرون، ويُعزّز القدرة الذاتية للبلد على استحداث معارف ومنتجات وتقنيات جديدة من خلال زيادة الإبداع.⁽²⁾

لقد حدّدت الأمم المتحدة 17 هدفاً للتنمية المستدامة تتحقّق بحلول العام 2030م وهي: القضاء على الفقر، القضاء التام على الجوع، الصحة الجيدة والرفاه، التعليم الجيد، المساواة بين الجنسين، المياه النظيفة والنظافة الصحية، الطاقة النظيفة بأسعار معقولة، العمل اللائق ونمو الاقتصاد، الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية، الحد من أوجه عدم المساواة، مدن ومجتمعات محلية مستدامة، الإنتاج والاستهلاك المستدام، العمل المناخي، الحياة تحت الماء، الحياة في البر، السلام والعدل والمؤسسات القوية، الشراكات من أجل الأهداف.⁽³⁾

لكن هناك ما يشبه الإجماع على عدم إمكانية تحقيق أي من هذه الأهداف دون الاهتمام بالتعليم، ولذلك فإن اليونسكو وهي تتبنى شعار (التعليم من أجل التنمية المستدامة) تقول: «يمثل التعليم هدفاً في حد ذاته ووسيلة لبلوغ سائر أهداف التنمية

1 صليحة رقاد، تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: أفاقه ومواقفه: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، جامعة سطيف 1، 2013/2014م، ص 58-64.

2 World Economic Forum, Education, the Global Competitiveness Report 2015–2016, P.43.

3 أنظر موقع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. undp.org

المستدامة الأخرى»⁽¹⁾ وحسب رؤية إيرينا بوكوفا، المديرة العامة لليونسكو (2015) فإنه «يمكن للتعليم، بل يتعين عليه الإسهام في بلورة رؤية جديدة إزاء التنمية العالمية المستدامة»⁽²⁾.

واستشعاراً منها للدور المحوري للتعليم في التنمية، فقد أصدرت الجامعات البريطانية، في وقت كانت فيه الحكومة البريطانية تبحث في تخفيض المصروفات، منشوراً بعنوان: لماذا الاستثمار في الجامعات (Why Invest in Universities)، تناولت فيه أهمية الجامعات للمجتمع، وأهمية أن تستثمر المملكة المتحدة في الجامعات، وعددت في المنشور الأسباب التي تقتضي الصرف على التعليم في أحلك الظروف الاقتصادية. من أهم مبررات الصرف على الجامعات، حسب ما جاء في ذلك التقرير، أن الجامعات تُحوّل حياة الناس من خلال التعليم والبحث، وتساعد سوق العمل بتوفير المعارف والمهارات التي يحتاج إليها، وأن الأبحاث العلمية الرائدة التي تجريها هذه الجامعات هي التي يؤسس عليها الازدهار الاقتصادي والاجتماعي في المستقبل، وهي (أي الجامعات) تساعد على ضمان بقاء المملكة المتحدة قادرة على المنافسة في السوق العالمية من خلال دعم المزيد من الابتكارات التجارية والنمو المعرفي المكثف الذي يقوده التصدير، وهي ضرورية للاقتصادات المحلية النابضة بالحياة، وهي محركات للابتكار وتطوير الأعمال، وأن الجامعات من المساهمين الرئيسيين في اقتصاد المملكة المتحدة حيث حققت 73 مليار جنيه إسترليني من الإنتاج في عام واحد فقط.⁽³⁾ وعلى الرغم من أن التقرير المشار إليه تناول دور التعليم في تنمية وتطوير الاقتصاد البريطاني، فإن هذا الأمر يصدّق على كل الدول والمجتمعات الأخرى وإن بدرجات متفاوتة.

2. فوائد تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم:

على الرغم مما جاء أعلاه، فإنه لا يمكن، بأي حال، الادعاء بأن هناك توافقاً تاماً حول فوائد تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي، فقد أثّرت نقاشات واسعة - خاصة في المراحل الأولى لمحاولات تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على التعليم - حول الفوائد

1 منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، التعليم من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة، (باريس: 2017)، ص 1.

2 لتفاصيل ذلك ينظر: المصدر السابق نفسه، ص 15.

3 Mike Hamlyn, Why are universities important, Staffordshire University, June 28, 2015 at: <http://bitly.ws/vHYi>. Retrieved on 23.10.2022.

التي يمكن أن تعود بالنفع على المؤسسة التعليمية وطلابها وسوق العمل والاقتصادات الوطنية من تطبيق معايير الجودة على البرامج والمؤسسات العلميّة، وكان بعض الأكاديميين يرى أن هذا الاتجاه يتعارض مع مبدأ استقلالية المؤسسات التعليمية، لكن هذه المعارضة بدأت في الاضمحلال بعد أن اتضحت الفوائد العديدة لذلك.

- ويمكن تلخيص فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم في النقاط التالية:⁽¹⁾
- أ. ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.
 - ب. الارتقاء بمستوى الطالب في جميع الجوانب: الجسميّة، والعقليّة، والاجتماعيّة والنفسيّة، والروحيّة.
 - ج. زيادة كفاءة الإداريين والمعلمين والعاملين في المؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم.
 - د. زيادة الثقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
 - هـ. توفير جو من التفاهم والتعامل والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية.
 - و. ضبط مشكلات الطّلاب وأولياء أمورهم ووضع الحلول المناسبة لها.
 - ز. رفع مستوى الوعي لدى الطالب وجذب لائه للمؤسسة التعليمية.
 - ح. الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والمعلمين للعمل كفريق.
 - ط. منح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير.
- ويرى آخرون أن تطبيق معايير الجودة يحقق العديد من الفوائد لكل أصحاب المصلحة،⁽²⁾ وتتمثل هذه الفوائد في الآتي:
- أ. ضمان الوضوح والشفافية في البرامج الأكاديميّة.

1 محمد أحمد الصاعدي وأحمد محمد الدوري، مرجع سبق ذكره، ص 193 نقلاً عن: أبو ملوح، محمد يوسف، الجودة الشاملة والإصلاح التربوي، (غزة: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، 2000).

2 يقصد بأصحاب المصلحة الأطراف الذين لديهم مصلحة في شركة أو عمل تجاري بحيث يؤثر أو في أنشطتها أو يتأثرون بهذه الأنشطة، وفي مجال التعليم العالي فإن أصحاب المصلحة هم: الطلاب، وأولياء الأمور، وأعضاء الهيئة التدريسية، وأرباب العمل، وكل من يتأثر سلباً أو إيجاباً بمجريات الأمور في مؤسسات التعليم العالي.

ب. توفير معلومات دقيقة وشاملة للطلاب وأولياء الأمور وأرباب العمل حول البرنامج.

ج. ضمان أن الأنشطة التربوية للبرامج تلبي متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وتتفق مع المعايير المحلية والعالمية في التعليم العالي ومتطلبات المهن.

د. توفير آلية واضحة وصارمة لمساءلة المعنيين بإعداد وتنفيذ البرامج الأكاديمية.

هـ. تعزيز دور وثقة الدولة والمجتمع في البرامج التي تُقدّمها المؤسسة التعليمية⁽¹⁾

لقد لوحظ أن الكثير من الجامعات العربية مشغول بالسعي للحصول على الاعتماد أكثر من اهتمامه بجودة البرامج العلمية، لكن الاعتماد خطوة تعقب التأكد من استيفاء البرامج الأكاديمية بالجامعة لشروط الجودة، لذلك فإن أقصر الطرق للحصول على الاعتماد هو الاهتمام بتطبيق معايير الجودة، وهو ما يقتضي أن تنظر هذه الجامعات في أدائها الأكاديمي وتحديد جوانب الضعف والقصور لديها والعمل على إصلاحها قبل اللجوء إلى طلب الاعتماد الأكاديمي أو المهني لهذه البرامج.

3. متطلبات وآليات تطبيق معايير الجودة في التعليم العالي:

تقوم الجودة الشاملة في التعليم على عدد من المبادئ من أهمها: ضرورة العمل على تفهم احتياجات الطلاب وأرباب العمل والمجتمع المحلي والسعي الجاد لتحقيق توقعات هذه الفئات، ووجود قيادة فاعلة وقادرة على صياغة رؤية وأهداف واستراتيجيات المنظومة التعليمية وتهيئة المناخ التعليمي لتحقيق الأهداف المنشودة، وتعبئة وحشد وتسخير طاقات كل العاملين لخدمة أهداف المؤسسة التعليمية، والتركيز على استنباط الوسائل الملائمة لتحقيق الأهداف بعيدة المدى وليس على حل المشكلات العارضة التي تطرأ من خلال الممارسة، واتخاذ القرارات بطريقة علمية تقوم على جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج، وتكثيف الجهود بهدف التحسين المستمر للمنتج التعليمي كهدف استراتيجي ودائم للمؤسسة، والاستقلالية في اتخاذ القرارات الملائمة التي تحقق أهداف المؤسسة⁽²⁾

1 عبد الرحمن محمد النسيان وعبد الناصر راضي محمد، وحي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في أدائهم الأكاديمي بجامعة القصيم، مجلة التربية، جامعة أسيوط، المجلد (32)، العدد (2)، أبريل 2016، ص 16.

2 رشدي أحمد طعيمة مرجع سبق ذكره، ص 28-29.

إن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتطلب القناعة الكاملة من الإدارة العليا للمؤسسة بأهمية الجودة، والتفهم الكامل لمتطلباتها والالتزام التام بمبادئها، كما يتطلب سعي الإدارة المستمر لإشاعة الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الملائم لإدارة الجودة الشاملة داخل المؤسسة، وتوفير التعليم والتدريب المستمرين للعاملين في المؤسسة المعنية، والتنسيق الفعال بين الإدارات والأقسام والكلية وتفعيل الاتصالات بينها، وإتاحة الفرصة لجميع المستويات الإدارية للمؤسسة لكي تشارك في جهود تحسين الأداء، بالإضافة إلى توفير نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة الشاملة.⁽¹⁾

إن الإطار الواسع الذي تقوم عليه فلسفة الجودة الشاملة يقتضي التخطيط للجودة في كل وحدات وأنشطة المؤسسة، والتنسيق التام بين هذه الوحدات من أجل تحقيق الأهداف المحددة سلفاً، وهذا ما يقتضي اشتراك كل وحدات المؤسسة في السعي لتطبيق مبادئ الجودة في مجال عملها وبالتنسيق مع الوحدات الأخرى في المؤسسة.

لقد نادى مالكولم بالديرج (Malcolm Baldrige)، والذي كان له الفضل في إدخال مفهوم الجودة الشاملة في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية مطلع ثمانينات القرن الماضي، بتطبيق المبادئ التالية على التعليم:⁽²⁾

أ. ضرورة تضافر جهود أعضاء الهيئات التدريسية والإداريين من أجل تحقيق الجودة.

ب. الاهتمام بمنع الطلاب من الفشل وليس دراسة أسباب الفشل بعد وقوعه.

ج. استخدام الإحصاء في تحسين العمليات الإدارية وإنجازات الطلاب.

د. الاهتمام بتدريب كل أفراد المؤسسة على أعمال الجودة.

هـ. الاتفاق – داخل المؤسسة – على معايير واضحة تحدد جودة العمليات والمخرجات وأن تراجع هذه المعايير سنوياً.

1 هدى أحمد إبراهيم، أثر تطبيق ممارسات نواتج التعلم في تحقيق الجودة الشاملة للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية لجودة التعليم، المجلد 4، العدد 2، تشرين الأول/ أكتوبر 2017، ص 15.

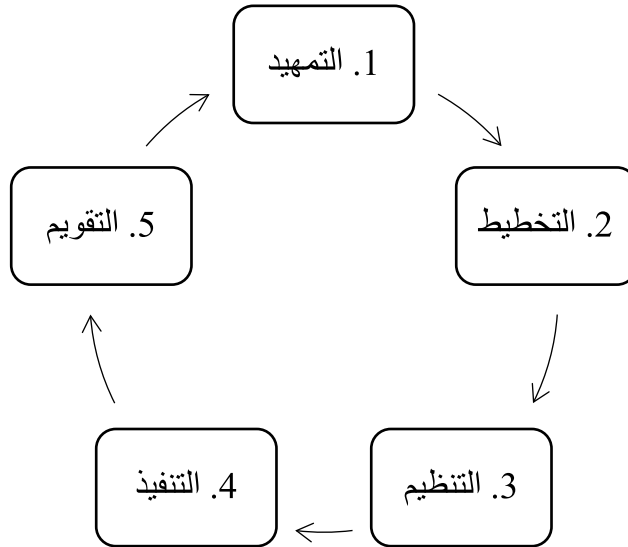
2 المرجع السابق نفسه، ص 27.

4. خطوات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي:

يقتضي نجاح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي التدرُّج في هذه العملية، واتباع خطوات متسلسلة تُؤدي كلُّ منها إلى الخطوة التي تليها. أولى هذه الخطوات هي التمهيد لتطبيق الجودة بنشر ثقافة الجودة داخل المؤسسة من خلال المحاضرات والندوات والدورات التدريبية للعاملين بما يمكنهم من مواكبة التطورات التي سوف تحدث في مؤسساتهم، ثم وضع خطة شاملة للتطوير يتم فيها تحديد أهداف النظام، والمستفيدين من الخدمة التعليمية، والاحتياجات، وعوامل النجاح. تعقب ذلك مرحلة التنظيم وذلك بتعبئة أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين لتنفيذ الخطة، ثم مرحلة التنفيذ وتكون بتكوين مجموعات عمل صغيرة تعمل بشكل مستمر من أجل تنفيذ متطلبات الجودة، وأخيراً تأتي مرحلة التقييم للتأكد من أن ممارسة الأعمال الأكاديمية والإدارية تتسق مع مبادئ الجودة الشاملة والمعايير المعتمدة.⁽¹⁾

شكل رقم (2)

خطوات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي



على الرغم من الاختلافات الواسعة حول الخطوات التي يجب على الإدارات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي اتخاذها بهدف تعزيز الجودة في ممارساتها بشكل عام، ومن ضمنها جودة البرامج العلمية فيها، إلا أن أغلب البحوث والدراسات

1 لمزيد من التفصيل ينظر: رافدة عمر الحريري، مرجع سبق ذكره، ص 201-202

تشير إلى أن تعزيز الجودة يتطلب فهماً عميقاً لفلسفة ونطاق الجودة، وتلاوياً ذهنياً مع فلسفة التغيير المستمر، وتحديد القيم المستهدفة للجودة وبرامج تنفيذها ومراقبتها للتأكد من تحقق القيم المطلوبة، وتطوير نظام متكامل للجودة بالمؤسسة يشمل سياسة الجودة، والخطة الاستراتيجية للجودة، والخطة التنفيذية، والخطة التدريبية، وتزويد أفراد المؤسسة بثقافة الجودة وتدريبهم على تقبل التغيير والعمل كفريق من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وتعزيز قدرات الفريق على مواجهة المشكلات وتصحيح المسار، ووضع الخطط للتحسين المستمر، ودعم الاستراتيجيات التي تضعها قيادة المؤسسة والعمل على تنفيذها من قبل كل العاملين في المؤسسة كل من موقعه، وتطوير المشاركة الإيجابية للعاملين من خلال التغذية الراجعة، والتخطيط للحصول على الاعتماد.⁽¹⁾

5. تحديات تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي:

يواجه تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي العديد من التحديات التي يجب التصدي لها لضمان تحقيق الأهداف المرجوة من هذا النظام، ومن أهم هذه التحديات:

1. عدم وضوح سياسة تطبيق نظام الجودة في كثير من مؤسسات التعليم العالي وذلك بسبب الفجوة وعدم التواصل بين قيادات الجامعات ومسؤولي الجودة فيها، وعدم إشراك أصحاب المصلحة في تحديد سياسات الجودة، والمركزية القابضة فيما يتعلق بنظام الجودة.⁽²⁾
2. قصور آليات نشر ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ونقص التدريب اللازم لتوعية أعضاء الهيئة التدريسية بأهمية الجودة وآليات تنفيذ متطلباتها، وغياب ثقافة العمل الجماعي بين العاملين في كثير من مؤسسات التعليم العالي، وقلة الكوادر المؤهلة في مجال نظم الجودة.⁽³⁾

1 محمد عطوة مجاهد، ثقافة المعايير والجودة في التعليم، (الأزاريطة: دار الجامعة الجديدة، 2008)، ص 61-62.

2 صليحة رقاد وباسين لعكيكزة، معوقات تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، المجلة الجزائرية للدراسات المحاسبية والمالية، العدد (3)، ديسمبر 2016م، ص 111.

3 عبد الرحمن محمد النصيان وعبد الناصر راضي محمد، مرجع سبق ذكره، ص 4-6.

3. صعوبة التحقق من تطبيق معايير الجودة في التعليم عن بعد: يقصد بالتعليم عن بعد «عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيداً أو منفصلاً عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية، ويستخدم التكنولوجيا من أجل سد الفجوة بين كلٍ من الطرفين بما يُحَاكِي الاتصال الذي يحدث وجهاً لوجه»⁽¹⁾.

لقد اقتضت بعض الظروف مثل وباء كورونا الذي انتشر في كل انحاء العالم خلال العام 2020 والأعوام التي تلتها اللجوء إلى هذا النوع من التعليم، ولكن يُشَكِّك الكثيرون في إمكانية ضبط الجودة في البرامج الأكاديمية التي تقوم على هذا النمط التعليمي لصعوبة التحكم فيه خاصة في عملية التقييم.

بالإضافة إلى ذلك، فإن من أهم التحديات التي تواجه عملية تطبيق نظام ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي عدم قناعة بعض قيادات الجامعات والكليات بأهمية ضمان الجودة، ومقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس لجهود وحدات ضمان الجودة بسبب عدم قناعتهم بالأثر الإيجابي لتطبيق معايير ضمان الجودة على العملية التعليمية، بالإضافة إلى تغير القيادات التي تقود عملية ضمان الجودة، وفي بعض الأحيان يؤدي تغيير القيادة إلى توقف تنفيذ خطة وحدة ضمان الجودة، أو تأخيرها بالانصراف إلى جوانب أخرى قبل استكمال ما شرعت فيه القيادات السابقة.

ولمواجهة هذه التحديات لا بد من نشر ثقافة الجودة في كل المؤسسة، والتبصير بأهمية الالتزام بمعايير الجودة والتأثير الإيجابي لذلك في تعزيز مكانة الجامعة وسمعتها الأكاديمية، وإقامة المحاضرات والندوات وورش العمل لتعريف منسوبي الجامعة بمفهوم الجودة وأهميتها ومعاييرها وآليات تطبيقها، وإشراك كل منسوبي المؤسسة التعليمية في تنفيذ متطلبات الجودة بأقسامها ووحداتها المختلفة، وفتح آفاق التواصل بين إدارات الجامعات ووحدات ضمان الجودة، وتشجيع هذه الوحدات على التطبيق الصارم لمعايير ضمان الجودة، ومتابعة أدائها بدقة من أجل تحقيق المزيد من الإنجازات على هذا الصعيد، بالإضافة إلى إشراك أصحاب المصلحة من الطلاب وأولياء الأمور وأرباب العمل في التخطيط لضمان الجودة.

1 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (يونسكو)، التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته، واستراتيجياته: دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني، 2020م، ص 14.

ولضمان الجودة في التعليم عن بعد ينبغي اختيار طرق التعليم والتعليم المناسبة لهذا النوع من التعليم، والتي تضمن التفاعل بين طرفي العملية التعليمية، وتؤكد على نظام الحضور الفعلي للمحاضرات؛ وضرورة إيجاد نظام تتبّع عالي الكفاءة للتأكد من استخدام المتعلمين لمصادر التعلّم، وتفعيل آليات محاصرة الانتحال ومعاينة مرتكبيه، واختيار أدوات التقييم المناسبة لهذا النوع من التعليم.

ولضمان تطبيق نظام الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لا بد من وجود سياسة واضحة للجودة بالمؤسسة، وتوفير هيكل تنظيمي واضح يحدد مسؤوليات العاملين في مجال ضمان الجودة بالمؤسسة، والحرص على تنظيم لقاءات دورية بين إدارات مؤسسات التعليم العالي ووحدات ضمان الجودة في هذه المؤسسات، ووجود قدر مناسب من اللامركزية في اتخاذ القرارات تُمكن المستويات الإدارية والأكاديمية المختلفة من اتخاذ القرارات التي تُحقّق أهداف الجودة في الوقت المناسب، ووجود خطة تدريبية واضحة لأعضاء الهيئة التدريسية حول ضمان الجودة وتقارير حول الإنجازات التي تحقّقت في هذا الصدد.

رابعاً: بعض الوكالات والهيئات الوطنية والشبكات الإقليمية والدولية لضمان جودة التعليم:

أدى الاهتمام المتنامي بموضوع الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلى إنشاء هيئات ووكالات لضمان جودة التعليم في عدد من الدول، ثم برز اتجاه دعا إلى ما أطلق عليه اسم «التعليم عبر الوطني»، وإلى تقديم مبادرات لضمان جودة التعليم على المستوى الدولي. يرمي هذا الاتجاه إلى تنسيق جهود هذه الهيئات بما يمكن من تبادل الآراء والخبرات والتجارب والممارسات الجيدة، ويسهم في بلورة معايير الجودة بصورة أكثر دقة وموضوعية استناداً إلى التجارب المشتركة لهذه الهيئات. الصفحات التالية تسلط الضوء على بعض الهيئات والوكالات الوطنية العاملة في مجال ضمان جودة التعليم، بالإضافة إلى بعض الهيئات والشبكات الدولية والإقليمية العاملة في هذا المجال.

1. بعض الوكالات والهيئات الوطنية لضمان جودة التعليم:

أ. وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي في المملكة المتحدة: (Quality Assurance Agency (QAA هيئة بريطانية مستقلة أنشئت في العام 1997م. تُموّل الهيئة من اشتراكات وتبرعات الجامعات والكليات في المملكة المتحدة. تهتم الهيئة بجودة وسمعة التعليم العالي في

المملكة المتحدة، وتتحقق -عبر مراجعة الأقران- من تطبيق مؤسسات التعليم العالي لمعايير الجودة المعتمدة في المملكة المتحدة، حيث يتحقق المراجعون من تلبية التوقعات الأساسية لقوانين الجودة المعترف بها من قبل قطاع التعليم العالي في المملكة المتحدة.

وحسب الخطة الاستراتيجية للهيئة (2020-2025م) فإن أولوياتها تتمثل في⁽¹⁾.

• الاعتماد على هيئة خبراء مستقلة تدعم تعزيز وتنظيم التعليم العالي عبر المملكة المتحدة.

• تقديم مشورة الخبراء التي تُؤمّن المعايير والدعم وتحسين الجودة.

• تعزيز السمعة العالمية للتعليم العالي في المملكة المتحدة من خلال توسيع الشراكة مع وكالات الجودة والحكومات في الخارج.

تقوم الوكالة بمراجعات للمؤسسات التعليمية لتقييم مستويات الجودة فيها، وتحدد نقاط القوة والضعف في ممارسات هذه المؤسسات، وتضع الوكالة نقاطاً مرجعية وتوجيهات لمقدمي الخدمات، وتُجري أو تُكلف جهات أخرى بإجراء أبحاث حول القضايا ذات الصلة. تتحقق وكالة ضمان الجودة من الكيفية التي تحافظ بها الجامعات والكليات في المملكة المتحدة على المعايير والجودة الأكاديمية، وتقوم بذلك من خلال مراجعة الأقران الخارجية. كما تقدم الوكالة المشورة للمجلس الخاص للملك بشأن طلبات المؤسسات للحصول على سلطات منح الدرجة العلمية والحق في أن يطلق عليها اسم الجامعة⁽²⁾ وبالإضافة إلى دورها في الحفاظ على سمعة التعليم العالي في المملكة المتحدة، تعمل وكالة ضمان الجودة، عن كثب، مع المنظمات الأخرى التي تهتم بسمعة التعليم العالي في المملكة المتحدة، بما في ذلك أكاديمية التعليم العالي (Higher Education Academy- HEA) وجامعات المملكة المتحدة⁽³⁾.

لإجراء عملية تقييم البرامج الأكاديمية تقوم المؤسسة التعليمية المعنية بإيداع تقرير التقييم الذاتي (Self-Assessment Report) إلى الهيئة التي ترتب لزيارة ميدانية للتأكد من صحة المعلومات الواردة في التقرير، وتقوم اللجنة عند زيارتها الميدانية للمؤسسة بالتحقق من الجوانب التالية:

1 QAA-UK, QAA Strategy (2020-2025), P.3.

2 تعرف الجامعة بأنها «مؤسسة للتعليم العالي تتكون من عدة كليات، تنظم دراسات في مختلف المجالات، وتخول حق منح درجات جامعية في هذه الدراسة». أنظر: آية عبد الله أحمد النويهي، دور الجامعات في تقدم البحث العلمي وأثره على المجتمع، المركز الديمقراطي العربي، 14/6/2014م.

3 لمزيد من التفاصيل حول الوكالة أنظر: <https://www.qaa.ac.uk>

- الخطة الدراسية ومحتوى المنهج الدراسي.
- طرق التدريس وأساليب التقييم المستخدمة.
- المساندة الطلابية والدعم المقدم للطلبة بشكل عام.
- مستوى تقدم الطلاب ومتوسط السنوات التي يقضونها في البرنامج.
- مصادر التعلم المتوفرة للبرنامج.
- إدارة الجودة وأساليب تحسينها.⁽¹⁾

لتفصيل هذه النقاط يمكن القول بأن المراجعات التي تقوم بها الوكالة تشمل مراجعة مخرجات تعلم البرنامج والتأكد من أنها محددة وواضحة ومرتبطة بأهداف البرنامج وملائمة لحاجات الطلاب، وقابلة للتحقق؛ ومراجعة المناهج من حيث الحداثة والوضوح والشمول والعمق والمطابقة للمعايير الدولية واشتمالها على المعارف ذات الصلة، والمهارات الذهنية والتطبيقية ومهارات التواصل وغيرها؛ ومراجعة عملية التدريس والتأكد من تنوع أساليبه ومدى اشتراك الطلاب في النقاش والحوار، ومدى دقة وانتظام حضور الطلاب، وتوفير فرص التدريب الميداني، ووجود أدلة على زيارة خبراء مختصين للمشاركة في فعاليات البرنامج، ومدى تحسن خبرات أعضاء هيئة التدريس خاصة الأعضاء الجدد، وتقييم أعمال الطلاب ومدى التنوع في أساليب التقييم ودقتها وشفافيتها، ووجود ممتحنين خارجيين. كما يجب أن تركز المراجعة على التأكد من ملاءمة مصادر التعلم، وتشمل المكتبة والمختبرات والأجهزة ومدى فعالية هذه المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصودة، ومدى انسجام مؤهلات وخبرات أعضاء الهيئة التدريسية مع أهداف البرنامج؛ وأساليب استقطاب الطلاب، ومستوى تقدمهم في الدراسة والمدة التي قضوها في الدراسة، ونسبة الطلاب الذين تخرجوا في البرنامج من عدد الطلاب الذين قبلوا فيه، ونسبة الانسحاب من البرنامج وأسبابها، والدعم المقدم للطلاب، وملاءمة قدراتهم لمتطلبات البرنامج، بالإضافة إلى إجراءات ضمان الجودة وتحسينها من خلال توفر هيكل إداري وأكاديمي لضمان الجودة بالمؤسسة، وتوفير أنظمة مكتوبة وموثقة للبرنامج وتشمل المحاضر واللوائح والسياسات والسجلات وغيرها.⁽²⁾

1 لمزيد من التفاصيل: ينظر سوسن شاكر، مرجع سابق، ص 146.

2 لمزيد من التفاصيل ينظر: صليحة رقاد، تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية:

آفاقه ومعوقاته، مرجع سبق ذكره، ص 110-111.

وبالإضافة إلى مراجعة البرامج العلمية في المملكة المتحدة، تقوم الهيئة بمراجعات خارجية لقياس عمليات ضمان الجودة للمؤسسات خارج المملكة المتحدة وفقاً للمعايير والمبادئ التوجيهية الأوروبية «(European Standards and Guidelines (ESG))».

ب. الوكالة السويسرية للاعتماد وضمان الجودة (AAQ)

أنشئت هذه الوكالة في العام 2015م خلفاً للمركز السويسري للاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي (OAQ) الذي كان قد تأسس في العام 2001م ليكون مسؤولاً عن عمليات الاعتماد ومراجعة الجودة في الجامعات السويسرية. تخضع الوكالة السويسرية للاعتماد وضمان الجودة (AAQ) لسلطة مجلس الاعتماد السويسري وتساعد مؤسسات التعليم العالي في تصميم أنظمة ضمان الجودة الخاصة بها، كما تعمل على تطوير ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي السويسرية، وعلى ضمان جودة التدريس والبحث في الجامعات السويسرية. تقدم الوكالة تقاريرها إلى مجلس الاعتماد السويسري وفقاً لـ «قانون تشجيع الجامعات السويسرية والتنسيق»،⁽¹⁾ كما تقوم الوكالة بتنفيذ الاعتمادات المؤسسية في مجال التعليم العالي السويسري.⁽²⁾

يتم التركيز عند مراجعة البرامج الأكاديمية في سويسرا على ستة محاور هي: أهداف التدريس والتطبيقات العملية، ومقاييس ضمان الجودة الداخلية في المؤسسة التعليمية، والمنهاج وطرق التدريس، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمرافق.⁽³⁾

ج. اللجنة الوطنية الاستشارية للجودة المؤسسية والنزاهة بالولايات

المتحدة الأمريكية (NACIQI):

توجد بالولايات المتحدة الأمريكية أكثر من 7000 مؤسسة (جامعة وكلية) للتعليم العالي يدرس بها أكثر من 15 مليون طالباً وطالبة. نشأت اللجنة الوطنية الاستشارية للجودة المؤسسية والنزاهة بالولايات المتحدة الأمريكية (The National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity – NACIQI) في العام 1992م استناداً إلى تعديلات

1 حسب هذا القانون فإنه يجب على الجامعات والمؤسسات الأخرى في قطاع التعليم العالي أن تُراجع، بشكل دوري، جودة التدريس والبحث.

2 لمزيد من التفاصيل ينظر موقع الوكالة على الرابط: <https://aaq.ch>.

3 نادية محمد مصطفى قزمار، جودة التعليم في برامج تخصص (القانون) في الجامعات الأردنية: دراسة فكرية في واقعها وسبل تطويرها، في: محمود حسين الوادي وآخرون (تحرير)، بحوث المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم، (القاهرة، 2017)، ص 22-23.

قانون التعليم العالي الأمريكي لسنة 1965م وتعمل بموجب المادة 114 من قانون التعليم العالي. تقدم اللجنة توصياتها إلى وزير التعليم حول عدد من القضايا المتعلقة بجودة التعليم منها: إنشاء وإنفاذ معايير الاعتراف بوكالات الاعتماد أو الاتحادات، اعتماد مؤسسات التعليم العالي والشهادات الصادرة عنها، التوصية بالترخيص للمؤسسات التعليمية المؤهلة، وأي مهام استشارية تتصل بالاعتماد والأهلية المؤسسية في التعليم العالي.

بالإضافة إلى ذلك، تُعدُّ وزارة التعليم العالي الأمريكية قوائم بالهيئات والوكالات الإقليمية والمحلية العاملة في مجال جودة التعليم، وتقوم المؤسسات التعليمية بإجراء دراسة ذاتية (Self-Study) كنوع من التقييم الذاتي لقياس أدائها على ضوء المعايير المعتمدة من قبل هيئات ضمان الجودة وإيداعه لدى الهيئة أو الوكالة التي سوف تقوم بالمراجعة والتي تقوم بزيارة للمؤسسة للتأكد من استيفاء المؤسسة التعليمية للمعايير، ولكي تحصل أيّة مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي على مساعدة في شكل منح وقروض طلابية، يجب أن تكون معتمدة من وكالة معترف بها من قبل وزارة التعليم الأمريكية.⁽¹⁾ ومن أهم المعايير الخاصة بجودة البرامج الأكاديمية في الولايات المتحدة الأمريكية: أهداف ومكونات البرنامج، ودعم الطُّلاب، والمقررات الدراسية، والمختبرات، وتجهيزات الحاسوب، ودعم المؤسسة، والمصادر المالية،⁽²⁾ والاعتراف التصنيفي، والانتقائية في القبول، وسخاء المنح من الخريجين، والبحوث العلميّة (كمّاً ونوعاً)⁽³⁾

وبشكل عام، هناك الكثير من الهيئات الوطنية التي تعمل في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي، ففي أوربا مثلاً هناك عدد من هيئات ووكالات ضمن جودة التعليم العالي نذكر منها: الوكالة السلوفانية لضمان الجودة للتعليم العالي (SQAA)، ومركز المعلومات الأكاديمية في لاتفيا (AIC)، والوكالة القبرصية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي (CYQAA)، ووكالة ضمان الجودة للتعليم العالي في المملكة المتحدة (QAA-UK)، والمركز الوطني لتحسين جودة التعليم في جورجيا (NCEQE) وغيرها.

- 1 الملحقية الثقافية للملكة العربية السعودية بالولايات المتحدة الأمريكية، مجلة المبتعث، العدد 196، جمادي الآخرة/ شعبان 1433هـ، مايو/ يوليو 2012م، ص 68.
- 2 نادية محمد مصطفى قزمار، مرجع سبق ذكره، ص 22-23.
- 3 الملحقية الثقافية للملكة العربية السعودية بالولايات المتحدة الأمريكية، مجلة المبتعث، مرجع سبق ذكره، ص 68.

ثانياً: الشبكات الدولية والإقليمية لضمان جودة التعليم:

قادت التطورات التكنولوجية في مجال الاتصالات والتي قرّبت المسافات وأزالت الحواجز، إلى طرح تساؤلات حول مستقبل التعليم ودور الجودة في مواكبة هذه التطورات. لقد رغبت المؤسسات التعليمية في مد نطاق خدماتها التعليمية إلى خارج الحدود والاقليم باستقطاب طلاب من جميع أنحاء العالم، أو افتتاح فروع لها في دول أخرى، لكن ذلك يتطلب الارتقاء بالخدمة التعليمية وتعزيز سمعة المؤسسات التعليمية في الخارج، ما يقتضى الاهتمام بجودة التعليم وتحسين مخرجاته ومواكبته للتطورات العالمية واستجابته للتحديات المعاصرة، فكان ذلك أحد أهم الأسباب التي قادت إلى الاهتمام بجودة البرامج العلميّة والتنسيق الدولي والإقليمي في هذا الصدد.

في ذات الوقت، فإن عولمة المهن، واتفاقيات التجارة الدولية والإقليمية، وتوجهات المنظمات الدولية قد فرضت تحديات جديدة ومثلت ضغوطاً على مؤسسات التعليم العالي في الدول المختلفة لمواكبة هذه التطورات، خاصة بعد أن اتضحت الفجوة الكبيرة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.

هذه التطورات، مع دخول القطاع الخاص بكثافة في تقديم الخدمات التعليمية، وظهور الحاجة إلى تعليم عالٍ جدير بالثقة والمصداقية، قادت إلى بروز الحاجة الملحة إلى ضبط جودة التعليم بتنسيق جهود الهيئات العاملة في هذا المضمار وإحكام المعايير الخاصة بجودة التعليم الجامعي.

لقد أدت هذه التطورات إلى ظهور اتجاه يدعو إلى «تدويل» معايير جودة التعليم العالي، لكنّ تدويل معايير جودة برامج التعليم العالي يقتضى إعادة النظر في البرامج التعليمية والمقررات والأنشطة البحثية بهدف التكيف مع التطورات العالمية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع والالتزام بالمعايير العالمية لجودة التعليم.

ويرى البيلاوي وآخرون أن مبدأ عالمية التعليم العالي يقوم على ثلاثة اعتبارات أساسية أولها أن البعد العالمي بات جزءاً أساسياً وبنداً ثابتاً في رسالة الجامعات والمعاهد العليا والكليات بشكل عام، وثانيها أن هذه العالمية تُمكن المؤسسات التعليمية من تبادل الخبرات والدخول في شراكات في مجال البحث العلمي والمؤتمرات المشتركة التي تعود بالفائدة على كل الأطراف المشاركة، وثالثها أن العالمية أصبحت هدفاً بذاته تسعى

له مؤسسات التعليم العالي التي تُطَبِّق معايير الجودة على برامجها بهدف الانتقال من المحلية والإقليمية إلى العالمية⁽¹⁾

إن مساهمة الاتجاهات الدولية الحديثة في مجال التعليم بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص من شأنه أن يسهل تنقل الطُّلاب والموظفين، ويدعم البحث العلمي المشترك، ويوفر البرامج العلميّة المشتركة وبرامج التوأمة، والمشروعات الدولية.⁽²⁾ لقد أدى هذا التوجه الجديد إلى ظهور شبكات دولية أو إقليمية تسعى لتنسيق الجهود الرامية إلى تعزيز الجودة في التعليم العالي، وإلى انضمام هيئات ومؤسسات تعمل في مجال الجودة إلى هذه الشبكات بهدف توحيد الجهود وتبادل الخبرات والأفكار والممارسات الجيدة بغية الوصول إلى مزيد من الضبط والإحكام لمخرجات التعليم العالي، ومن أهم هذه الشبكات: الشبكة العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي، والشبكة الأوروبية لضمان الجودة، وشبكة أوروبا الشرقية والوسطى لضمان الجودة في التعليم العالي، وشبكة النوعية في آسيا والباسيفيك وغيرها، وسوف نقوم في هذا الجزء بإعطاء نبذة مختصرة حول بعض هذه الشبكات العالمية لضمان جودة التعليم.

أ. الشبكة العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE):⁽³⁾

تأسست الشبكة العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي في العام 1991م أثناء انعقاد المؤتمر الدولي لضمان الجودة الذي نظمه مجلس هونغ كونغ للاعتماد الأكاديمي (HKCAA)، وهي أول شبكة دولية لضمان جودة التعليم. تضم الشبكة في عضويتها منظمات ووكالات وهيئات وطنية تعمل في مجال جودة التعليم العالي من جميع أنحاء العالم، كما تضم شبكات إقليمية تعمل في نفس المجال.

وعلى الرغم من أن الشبكة قد تأسست في العام 1991 من ثمانية أعضاء فقط من الهيئات التي حضرت المؤتمر الدولي لضمان الجودة بهونغ كونغ آنذاك، إلا أن عُضُويّة الشبكة قد تجاوزت اليوم 300 عضواً. تمنح الشبكة العضوية الكاملة لهيئات ضمان الجودة، كما تمنح عضوية بالانتساب لبعض المنظمات التي تهتم بالجودة، والأفراد الذين لديهم اهتمام كبير بالتعليم العالي.

1 حسن حسين البيلالي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات، (دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، 2006)، ص 36.

2 جريدة المال، مرجع سبق ذكره.

3 INQAAHE Stands for: (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education).

تقول الشبكة إنها اختارت مصطلح شبكة عمداً «للتأكيد على التفاعل الجماعي والإشارة إلى نية تقديم الدعم المتبادل».⁽¹⁾ وأنها «تقدم لأعضائها فرصة للتعلم مما يفعله الآخرون، من نجاحاتهم وإخفاقاتهم، واستكشاف الحلول المحتملة لسياقاتهم الخاصة، وبالتالي وضع أساس ثابت للنجاح الحالي والمستقبلي».⁽²⁾

أما عن الأغراض الرئيسة للشبكة فيمكن تلخيصها في الآتي:

- 1- إنشاء وجمع ونشر المعلومات حول النظرية والممارسة الحالية والمتطورة في تقييم وتحسين وصيانة الجودة في التعليم العالي.
- 2- إجراء أو التكليف بإجراء بحث في المجالات ذات الصلة بالجودة في التعليم العالي.
- 3- التعبير عن الآراء الجماعية لأعضائها حول المسائل المتعلقة بالجودة في التعليم العالي من خلال الاتصال مع الهيئات الدولية وبوسائل أخرى.
- 4- تعزيز النظرية والتطبيق لتحسين الجودة في التعليم العالي.
- 5- تقديم المشورة والخبرة لمساعدة وكالات ضمان الجودة الحالية والناشئة.
- 6- تسهيل الاتصال بين هيئات ووكالات ضمان الجودة في مجال التعليم العالي.
- 7- مساعدة الأعضاء على تحديد معايير المؤسسات العاملة عبر الحدود الوطنية وتسهيل الاعتراف الدولي بالمؤهلات المتميزة.
- 8- المساعدة في تعزيز سهولة تنقل الطلاب بين المؤسسات (داخل وعبر الحدود الوطنية).
- 9- تمكين الأعضاء من التنبيه إلى ممارسات ومنظمات ضمان الجودة غير الملائمة.
- 10- تنظيم مراجعات لعمل الأعضاء (عند الطلب).⁽³⁾

وبالإضافة إلى هيئات ضمان الجودة الوطنية، تضم الشبكة العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE) مجموعة من الشبكات العاملة في مجال الجودة (والتي تضم – هي نفسها- في داخلها عدداً من هيئات ومؤسسات ضمان الجودة)، ومن أمثلة الشبكات التي تنضوي في إطار الشبكة العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE):

1 لمزيد من التفصيل: ينظر موقع الشبكة على الرابط: <https://www.inqaahe.org>

2 <https://www.inqaahe.org/history>.

3 <https://www.inqaahe.org/>

1. الشبكة الأفريقية لضمان الجودة (AfriQAN).
2. الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي (ANQAHE).
3. شبكة الجودة في آسيا والمحيط الهادئ (APQN).
4. شبكة ضمان جودة الآسيان (AQAN).
5. شبكة منطقة البحر الكاريبي لضمان الجودة في التعليم العالي (CANQATE).
6. الشبكة الأوروبية لضمان الجودة (ENQA).
7. رابطة وكالات ضمان الجودة في العالم الإسلامي (AQAAIW/IQA).
8. شبكة باكستان لضمان الجودة في التعليم العالي (PNQAHE).
9. شبكة ضمان الجودة في الجنوب الأفريقي (SAQAN).
10. المجلس الأفريقي والملغاشي للتعليم العالي (CAMES).

ب. وكالة ضمان الجودة الأوروبية (EQAA):

تعتبر وكالة ضمان الجودة الأوروبية (European Quality Assurance Agency) هي أول وكالة دولية لضمان الجودة في مجال التعليم. تقدم الوكالة الاعتماد المؤسسي الدولي والاعتماد البرامجي لمؤسسات التعليم في جميع أنحاء العالم، وتعمل بموجب معايير وإرشادات ضمان الجودة الأوروبية في مجال التعليم العالي التي تم تطويرها في إطار مشروع بولونيا، وهي مستقلة استقلالاً تاماً عن أية جهة حكومية أو مؤسسة تعليمية.

أنشئت وكالة ضمان الجودة الأوروبية (EQAA) لتوفير خدمات الاعتماد للمؤسسات التعليمية الدولية حيث تعمل مع مراجعين دوليين فقط وبناءً على إرشادات ومعايير دولية، وتقدم المشورة المفصلة بناءً على خصائص المؤسسة التعليمية.

تركز الوكالة اهتمامها على بناء ثقافة تحسين الجودة بشكل مستمر، ولكنها لا تستعمل قائمة معايير معينة لتقييم المؤسسة، بل تقدم للمؤسسات الاقتراحات والتوصيات الشاملة للتطوير مراعية السمات الخاصة بكل مؤسسة، أي أنها تستعمل المعايير الملائمة لكل مؤسسة حسب احتياجاتها، لذلك فإن المعايير التي تستخدمها الوكالة الأوروبية لضمان الجودة (EQAA) قد تختلف من مؤسسة لأخرى حسب ملاءمتها لواقع المؤسسة، وأهدافها، وطريقة عملها، والظروف المحيطة بها، واللوائح المحلية⁽¹⁾.

1 <https://eqaa.eu/en/about/>.

ج. الشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي:

هيئة عربية مستقلة غير ربحية رسالتها «ضمان جودة التعليم العالي والارتقاء بمستواه وتعزيز علاقات التعاون فيما بين المؤسسات العربية المعنية بالجودة في التعليم العالي، ومع المؤسسات الإقليمية والدولية المماثلة»⁽¹⁾. تأسست الهيئة في العام 2007م، وتضم 13 هيئة ووكالة تعمل في مجال جودة التعليم في العالم العربي. مقرها الرئيسي بالقاهرة. تهدف الشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي للآتي: ⁽²⁾

- 1- توفير الخبرات والاستشارات الهادفة إلى دعم الممارسات والتطبيقات الجيدة في مجال تطوير التعليم العالي، ودعم القدرات البنيوية لمؤسسات ضمان جودة التعليم العالي في المنطقة العربية.
- 2- وضع المعايير اللازمة لإنشاء المؤسسات الجديدة لضمان جودة التعليم العالي في المنطقة العربية.
- 3- تيسير التواصل بين مؤسسات ضمان جودة التعليم العالي العربية.
- 4- توفير قاعدة بيانات ومعلومات عن معايير الجودة والممارسات الجيدة وخبراء تقييم الجودة لمؤسسات ضمان الجودة في التعليم العالي.
- 5- توفير المعلومات اللازمة للمؤسسات عن أطر المؤهلات الوطنية في الدول العربية ونظم تحويل الساعات المكتسبة، من أجل تيسير انتقال الطلاب بين المؤسسات التعليمية في المنطقة العربية.
- 6- تعريف أعضاء الشبكة بمؤسسات الجودة والاعتماد محلياً وإقليمياً ودولياً.
- 7- تيسير إجراء البحوث في مجال جودة التعليم العالي.
- 8- تعزيز التعاون مع الشبكات والمنظمات الإقليمية والدولية ذات العلاقة وتمثيل المنطقة العربية ودعم اهتماماتها.
- 9- التدريب والتطوير وبناء القدرات المؤسسية لدى الأعضاء.
- 10- العمل على تقديم خدمة تقييم مؤسسات ضمان الجودة لأعضاء الشبكة الراغبين في ذلك.

1 النظام الأساس للشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي، الباب الثاني، المادة (4).

2 الشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي، أهداف الشبكة، على <http://bitly.ws/vH2u>، شهود بتاريخ 23/10/2022م.

11- تعريف أعضاء الشبكة بمؤسسات وهيئات المؤهلات الوطنية في العالم العربي. العضوية في الشبكة العربية مفتوحة لهيئات ضمان جودة التعليم العالي في المنطقة العربية، والشبكات الإقليمية بالإضافة إلى مؤسسات التعليم العالي العربية والأفراد المهتمين بشؤون الجودة من أعضاء هيئات التدريس في مؤسسات التعليم العالي العربية.

وهناك عدة هيئات وشبكات عربية تعمل في مجال ضمان جودة التعليم منها: الشبكة الخليجية لضمان جودة التعليم العالي في دول مجلس التعاون، الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم (AROOQA)، اللجنة الوطنية للمؤهلات والاعتماد الأكاديمي بدولة قطر، هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية، الجهاز الوطني للاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة بالكويت، هيئة الاعتماد الأكاديمي بدولة الإمارات العربية المتحدة، هيئة جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين، والهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي بسلطنة عمان، المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية بليبيا، وغيرها.

خلاصة:

نخلص مما سبق إلى أن مفاهيم الجودة الشاملة قد ظهرت، ابتداءً، في القطاع الصناعي خاصة في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، لكنها انتقلت إلى قطاع التعليم بشكل عام وإلى قطاع التعليم العالي بشكل خاص بسبب تزايد القناعات لدى الاقتصاديين ومخططي التنمية بالدور المهم والحاسم للتعليم في تحقيق التنمية الشاملة واستدامتها.

في ذات الوقت، فقد اتضحت الفجوة الواسعة بين المخرجات التعليمية من جانب واحتياجات سوق العمل من ناحية أخرى ما اقتضى ضرورة التأكد من الاتساق بين المخرجات التعليمية لمؤسسات التعليم العالي وسمات خريجي هذه المؤسسات من جانب، والمعارف والمهارات والقيم والاخلاقيات والسلوكيات المطلوبة في سوق العمل من جانب آخر، وتؤكد أن ذلك لا يتم إلا بالاهتمام الكافي بتطبيق معايير الجودة الشاملة في هذه المؤسسات التعليمية والبرامج العلمية التي تحتضنها هذه المؤسسات.

لقد ساهمت عدة عوامل في الاهتمام بالجودة في مجال التعليم العالي منها: زيادة أعداد الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم الجامعي، والتنوع في أهداف ومجالات

التعليم الجامعي، وزيادة مطالب المنظمات المهنية بتحسين مخرجات التعليم، وزيادة التنافس بين المؤسسات الجامعية على استقطاب الطُّلاب.

إن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم العالي يضمن الشفافية في البرامج الأكاديمية، ويوفّر معلومات دقيقة حول البرنامج يستفيد منها الطُّلاب وأولياء الأمور وأرباب العمل، ويساهم في الحصول على الاعتماد الأكاديمي، ويرتقي بسمعة المؤسسة التعليمية، ويُعزّز ثقة الدولة والمجتمع في البرامج التي تقدمها.

لقد تعرّضت مؤسسات التعليم العالي في كل أنحاء العالم، تقريباً، إلى المزيد من التدقيق أكثر من أي وقت مضى للتأكد من أنها تعد الطُّلاب للنجاح الوظيفي، ولضمان ذلك أنشأ عددٌ من الدول هيئات ووكالات لضمان جودة التعليم، فعلى سبيل المثال، لا الحصر، أنشأت المملكة المتحدة: وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA-UK)، كما أنشأت الولايات المتحدة الأمريكية: اللجنة الوطنية الاستشارية للجودة المؤسسية والنزاهة (NACIQI)، وأنشأت سويسرا: الوكالة السويسرية للاعتماد وضمان الجودة (AAQ)، وغيرها.

كما ظهرت شبكات دولية وإقليمية عديدة تسعى لضمان الجودة في مجال التعليم مثل الشبكة العالمية لضمان الجودة في التعليم العالي (INQAAHE)، وبعض الشبكات الإقليمية مثل: وكالة ضمان الجودة الأوروبية (EQAA)، والشبكة العربية لضمان جودة التعليم العالي (ANQAHE)، والمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم (AROQA) وغيرها.

الفصل الثاني

مهارات/ كفاءات القرن الحادي والعشرين⁽¹⁾

«إذا علّمنا اليوم كما علّمنا بالأمس، فإننا نسرق أطفالنا من الغد»

جون ديوي

تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى تسليط الضوء على مفهوم مهارات/كفاءات القرن الحادي والعشرين، والوقوف على المهارات المطلوبة في عالم الأعمال اليوم حتى تتمكن مؤسسات التعليم العالي من تطوير هذه المهارات لدى الطُلاب بهدف تهيئتهم للوظائف الجديدة في القرن الحادي والعشرين أو لتعزيز مهاراتهم بما يمكنهم من أداء الوظائف القديمة بأسلوب حديث يتصدى للتحديات الجديدة.

وفي الواقع، تمر البشريّة، منذ نهايات القرن العشرين بتطورات هائلة في مجالات التقنية والاتصالات. قادت هذه التطورات إلى تغييرات جذرية في حياة الناس: الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية وسائر أوجه الحياة الإنسانية، وأدّت إلى بروز اقتصاد المعرفة ومجتمع المعلومات، ويشهد العالم في هذه اللحظة الفارقة تغييرات كبيرة في طبيعة المعرفة، وفي أنماط الإنتاج والاستهلاك، وفي العلاقات الاجتماعية، وفي علاقات السلطة، وفي كل أوجه الحياة دون استثناء.

هذه التحديات، يقول العلماء، لن يتصدى لها إلا «رأس المال البشري دائم الترقى، ودائم النمو»، سواءً على المستوى الفردي أو على صعيد المجتمعات... وإن أول شروط التنمية هو بناء إنسان التنمية.. وإن العقبة التي تعوق التنمية في كثير من البلدان لا تكمن في قلة الموارد أو نقص التمويل وإنما في «غياب إنسان التنمية» ويستشهدون بتجربة اليابان التي «لا تملك الكثير من الموارد الطبيعية ولكنها... تملك إنسان التنمية»، وإن المدخل للتنمية البشرية هو التعليم، إذ لا تنمية دون تعليم خاصّة التعليم العالي الذي يعتبر هو الرصيد الاستراتيجي للدولة.⁽²⁾ لكن التعليم الذي يساهم في التنمية الشاملة والمستدامة هو ذلك التعليم الجيد الذي تلتزم فيه المؤسسات التعليمية

1 نشرت أجزاء من هذا الفصل في مجلة (World Research of Political Science Journal Vol. 2, No.2) ديسمبر 2020

2 علي حبيش، الموجة الثالثة وقضايا البقاء، (القاهرة: مركز الأهرام، يونيو 2006)، ص 6.

بمعايير الجودة التعليمية العالمية، والتي تحرص على تضمين المهارات / الكفاءات المطلوبة في هذا العصر الرقمي، لذلك

لقد ساد اعتقاد، انتظم كافة أنحاء العالم، بالدور المحوري والحاسم للمعرفة في رسم حاضر ومستقبل البشرية، وتنبأ علماء، منذ أربعينات القرن الماضي، من أمثال كريستوفر فريدمان، ولوك سوتي، وجيوفاني روسي بأن الثورة الرقمية ستكون هي القوة المحركة والدافعة نحو موجة جديدة من الرخاء والنمو الاقتصاديين، وعلى الرغم من أن التنبؤ بدور المعرفة الحاسم في مستقبل البشرية قد ظهر منذ وقت مبكر في كتابات بعض المفكرين الغربيين من أمثال: كولن كلارك (1945)، وماشلوب (1962)، وآلان تورين (1969م)، ودانيال بارك (1973م)، ومارك بور (1977م)، إلا أن مصطلح (مجتمع المعرفة) قد بدأ يفرض حضوره في الإعلام وعلى ألسنة العامة في منتصف تسعينيات القرن الماضي.⁽¹⁾

لقد عرّفت اليونسكو مجتمع المعرفة بأنه «المجتمع الذي تقوم فيه عمليات النمو والتطور والابتكار، وعلى الاستعمال الأمثل للمعلومات وتكنولوجيا المعلومات والاتصال».⁽²⁾ أما برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) فقد عرّفه على أنه هو «ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد، والمجتمع المدني، والسياسة، والحياة الخاصة، وصولاً لترقية الحالة الإنسانية باطّراد... (إنه) اعتماد المعرفة مبدأً ناظماً لجماع الحياة البشرية».⁽³⁾

وعلى الرغم من الاختلافات الواسعة حول مفهوم مجتمع المعرفة، إلا أن هناك اتفاقاً على سمات هذا المجتمع والتي يمكن تلخيصها في: وجود مستويات عالية من التعليم الجيد، ونمو متزايد في قوة العمل التي تملك المعرفة وتستطيع التعامل معها، وانفتاح أسواق العمل أمام المتفوقين في العلم والتكنولوجيا، والقدرة على الإنتاج باستخدام الذكاء الصناعي، ووجود مراكز للبحوث قادرة على إنتاج المعرفة والاستفادة من الخبرات المتراكمة والمساعدة في خلق وتوفير المناخ الثقافي الذي يمكنه فهم مغزى

- 1 الصادق رابح، «مجتمع المعلومات: في البحث عن فاعلية معرفية للمفهوم»، سلسلة عالم الفكر، المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد 36، يوليو- سبتمبر 2007، ص 12
- 2 عوض حاج على، «منظومة مجتمع المعرفة ودورها في دعم الدخل القومي وتحقيق الأمن الشامل، مجلة أفكار جديدة، العدد (13)، ديسمبر 2005م، ص 64.
- 3 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003م، ص 5.

التغييرات والتجديدات ويتقبلها ويتجاوب معها، وانفتاح كبير في نظم الاتصالات والمعلومات، وسرعة كبيرة في الوصول إلى المعلومة المطلوبة.⁽¹⁾

لقد أصبحت المعرفة هي العنصر الأساسي في الحياة الاقتصادية، وغدت تكنولوجيا المعلومات، وليس رأس المال، هي أساس النمو الاقتصادي. لقد تحوّلت المجتمعات الصناعية إلى مجتمعات قائمة على إنتاج المعلومات وتوزيعها، وأصبح قطاع الخدمات، وليس قطاع الصناعة هو الأكثر أهمية في الوقت الراهن، واستقطب قطاع الخدمات 75% من العمال، 66% منهم في قطاع المعلومات وحده.⁽²⁾

لقد أصبح إسهام هذا القطاع واضحاً في اقتصادات الدول، وأصبحت نسبته من الدخل القومي تزداد باضطراد على حساب القطاعات الأخرى. لقد تحول الاقتصاد العيني الذي كان سائداً في السابق إلى اقتصاد رمزي، وأدى التطور الذي حدث في مجال تكنولوجيا الاتصالات إلى القفز فوق الحواجز والمسافات والحدود، وذلك من خلال الفضائيات والانترنت والهواتف النقّالة، وانعكست الزيادة في هذا القطاع على حجم التجارة العالمية بشكل عام خلال العقود الثلاثة الأخيرة.

تغيرت معايير تقييم السلعة بفضل هذه التطورات، وأصبح تقييم السلعة «لا يتم فقط حسب ما يدخل في تكوينها من مواد خام، أو ما بذل في إنتاجها من جهد، أو ما أنفق عليها من رأسمال، وإنما حسب المعرفة التي أدت إلى ابتكار تلك السلعة وإنتاجها، فالمعرفة تعتبر أهم عامل في الإنتاج، ومن هذه الناحية فإنها تفوق رأس المال والجهد المبذول في العمل، فالذي يحدد قيمة السلعة إذاً هو، في المقام الأول، الابتكار والفكر الكامن وراء إبداع تلك السلعة».⁽³⁾

إن الأهمية الاقتصادية لمجتمع المعرفة تكمن كما سبقت الإشارة في أن المعرفة أصبحت سلعة تُباع وتُشتَرى، وقد عبّر أحد المفكرين الأمريكيين عن ذلك بقوله «إن المعرفة التي لا تُباع ولا تُشتَرى هي معرفة عديمة الجدوى»،⁽⁴⁾ وظهرت مقولات جديدة تتحدث عن (اقتصاديات المعرفة) و (اقتصاديات المعلومات)، وبرز اتجاه قوي يدعو إلى إنتاج المعرفة بهدف بيعها والاستفادة من عائداتها في زيادة الدخل القومي،

1 أحمد أبو زيد، المعرفة وصناعة المستقبل، كتاب العربي رقم (61)، (الكويت، يوليو 2005)، ص 101-102.

2 الصادق رايح، مرجع سبق ذكره، ص 16.

3 أحمد أبو زيد، مرجع سبق ذكره، ص 100.

4 المرجع السابق نفسه.

بل إن إنتاج المعرفة (وتسويقها) أصبح من الشروط اللازمة لوصف مجتمع ما بأنه مجتمع معرفة / معلومات.

إن المعلومات كمورد اقتصادي لها خصوصيتها وإيجابياتها، فالمعلومات تتوافر عادة بشكل كبير يفوق الطلب عليها، وبالتالي فإنها لا تعاني من مشكلة الندرة، وتصبح قيمة المعلومة عالية أو متدنية استناداً إلى فائدتها وجدواها والعائد منها، وليس على أساس العرض وقانونه. ومن مميزات المعلومات أنها لا تفتنى عند استعمالها مثل الموارد الأخرى الماديّة، بل إن استهلاكها يزيد من قيمتها، كما أنها تتجدد إلى ما لا نهاية، ويمكن استخدامها من قبل عدد كبير من الناس في وقت واحد، كما أنها لا تحتاج إلى تكاليف كبيرة من الطاقة والموارد الطبيعية، وهي بالتالي منخفضة التكاليف، كما أنها منتجات صديقة للبيئة لأنها لا تترك نفايات ملوثة للبيئة، وهي، خلافاً للموارد الأخرى، تكاد تكون مشاعة عالمياً، ورغم محاولات الدول للسيطرة عليها وإخضاعها لقوانين الملكية الفكرية، فإنها خارج سيطرة الدول والحكومات والشركات بما يؤدي إلى انتشارها والاستفادة منها بأقل تكلفة، كما أن المعلومات رغم اتساعها فهي قابلة للتجزئة، والضغط، والتكثيف، والدمج، والتلخيص، وهي سهلة النقل، وسهلة التخزين في الأسطوانات والأقراص المُدمجة⁽¹⁾.

لكل الميزات المذكورة والتغيرات الكبيرة التي طرأت على الواقع العالمي بسبب التطورات التكنولوجية والاتصالية، اتجهت الأنظار نحو مجتمع المعرفة، لكن الاتجاه نحو مجتمع المعرفة يفرض تحديات جديدة تتمثل في نوعيّة التعليم الذي يمكن أن يفضي إلى مجتمع المعرفة المنشود، فليس كل تعليم يمكن أن يؤدي بالضرورة إلى مجتمع المعرفة، وإنما نوع معين من التعليم يركّز على المهارات التي ينبغي تطويرها لدى الطّلاب حتى يستعدوا للتعامل مع معطيات المجتمع الرقمي وتغيراته المتسارعة. لقد تغيّرت الأهداف التربويّة في القرن الحادي والعشرين كثيراً مقارنة بالأهداف التربوية في القرنين التاسع عشر والعشرين، ولا غرابة في ذلك، فالأهداف التربوية تتغير بتغير الزمان واختلاف احتياجات البشر في العصور المختلفة، فاحتياجات النّاس في العصر الزراعي تختلف عن احتياجاتهم في العصر الصناعي والتي تختلف، هي الأخرى، عن احتياجاتهم في عصر المعرفة.

1 لتفصيل أكثر أنظر: كليب سعيد كليب، اقتصاد المعرفة والأمن الاقتصادي العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد 293، يوليو 2003، ص 28-29.

وبشكل عام، فقد تمثلت أهداف التعليم، عبر العصور، في أربعة جوانب أساسية هي: المساهمة للعمل والمجتمع، وممارسة المواهب الشخصية وتنميتها، والوفاء بالمسؤوليات المدنية، ونقل القيم والتقاليد للمجتمعات الجديدة.⁽¹⁾ لكن دور ومساهمة التعليم في كل عصر من هذه العصور كان مختلفاً حسب ظروف كل عصر واحتياجاته وامكانياته وأولوياته؛ وحسب العلماء فقد مرّت البشرية بثلاثة عصور رئيسية هي: العصر الزراعي والعصر الصناعي وعصر المعرفة، وأن البشرية الآن تعيش في عصر المعرفة، وقد تغيّرت الأهداف التعليمية في كل عصر تبعاً لاحتياجاته، ففي العصر الزراعي، مثلاً، اقتصرَت الأهداف التربوية على: المساهمة في الزراعة المحدودة التي كان أغلبها للاكتفاء الذاتي، مع تعلم المهارات الأساسية التي يحتاج لها الناس آنذاك مثل: القراءة والكتابة والحساب، واقتصرت الأهداف التربوية في الجانب المدني والاجتماعي في: مساعدة الجيران وأهل القرى في حاجاتهم المحلية والمشاركة في احتفالاتهم كنوع من التضامن الاجتماعي، مع الحرص على نقل القيم والعادات والتقاليد للأجيال القادمة⁽²⁾

في العصر الصناعي، وبسبب انتشار الصناعات والتوسع في المهن، واتساع مجال التنقل والاتصال، وظهور جماعات المصالح، وبروز نقابات العاملين في القطاع الصناعي، فقد تبلورت أهداف تربوية جديدة تناسب الواقع الجديد، فأصبح من الأهداف التربوية أن يساهم التعليم في توفير مهن متخصصة؛ وفي مجال المهارات والمواهب أن يساهم التعليم في معرفة الأرقام وتعليم الصناعة والتجارة والمهارات الإدارية لأكثر عدد من الناس، وفي الجانب المدني أن يدعم التعليم المشاركة الاجتماعية والمدنية، والمشاركة في العمل الاقتصادي والسياسي والمدني المنظم، في ذات الوقت، كانت الأهداف التربوية في العصر الصناعي تحرص على نقل المعارف والمهارات المهنية للأجيال القادمة، والاستفادة من التطور في مجال المواصلات والاتصال للتواصل مع ثقافات أخرى بهدف الوقوف على الخبرات والتجارب الأخرى للشعوب.⁽³⁾

1 لتفاصيل الموضوع انظر: بيرني تيرلنج وتشارلز فادل، مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلّم للحياة في زمننا، ترجمة أ.د. بدر بن عبد الله الصالح، (الرياض: جامعة الملك سعود، 2013)، ص 14-16.

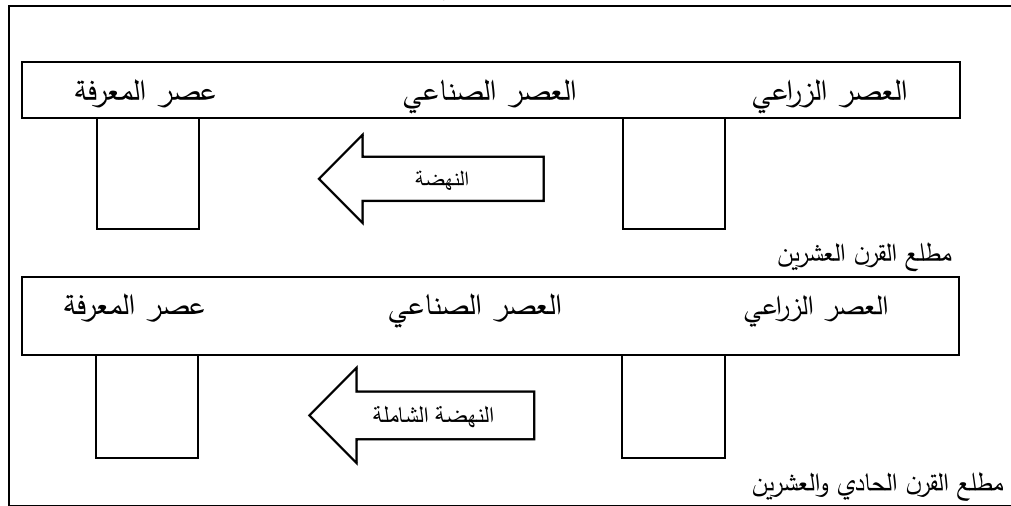
2 المرجع السابق نفسه.

3 المرجع السابق نفسه.

أما في عصر المعرفة الحالي، فقد حدثت قفزة كبيرة في الأهداف التربوية بسبب التغير الهائل للواقع، فأصبح من أهداف العملية التربوية المساهمة في العمل المعلوماتي والمعرفي الذي انتظم العالم، والمشاركة في الاقتصاد العالمي، والمساهمة في ابتكار حلول لمشكلات العصر الحالي؛ وفي مجال المهارات والمواهب الشخصية أصبح من أهداف التربية تعزيز المعرفة بالتقنية، واستخدام أدوات المعرفة الجديدة لمواصلة التعلُّم طيلة الحياة؛ وفي مجال المسؤوليات المدنية فإنَّ من الأهداف التربوية المشاركة السياسية، والانخراط في مناقشة القضايا الكونية من خلال المجتمعات الافتراضية، واستخدام أدوات الاتصال والشبكات لتوفير الوقت والجهد؛ وفي مجال نقل القيم والتقاليد، فإن من الأهداف التربوية المشاركة في تنوع واسع من الخبرات والثقافات والتقاليد مع احترام التنوع الثقافي والقيمي.⁽¹⁾ الشكل التالي يوضح المراحل التي مرَّت بها البشرية والنهضة التي حققتها خلال القرنين العشرين والحادي والعشرين.

شكل رقم (3)

واقع النهضة في قرن



المصدر: ميلاد سبيلي، آليات النهضة في زمن العولمة، مجلة تحولات، العدد 3، 2005.

لقد أدَّتْ هذه التحولات الهائلة والمتسارعة إلى تغييرات شاملة في طبيعة العمل، وبالتالي في المعارف والمهارات المطلوبة لأدائه على النحو المطلوب، وهنا برزت

1 المرجع السابق نفسه.

فجوة كبيرة بين مخرجات التعليم ومطلوبات سوق العمل. يقول أصحاب العمل، وفقاً لمسح المهارات الحرجة لعام 2010 الذي أجرته جمعية الإدارة الأمريكية، أنهم بحاجة إلى قوة عاملة مُجهّزة بالكامل بمهارات تتجاوز أساسيات القراءة والكتابة والحساب لتنمية أعمالهم، وتشمل هذه المهارات التفكير النقدي وحلّ المشكلات.⁽¹⁾ هذه المهارات ومهارات أخرى، هي ما اصطلح على تسميتها بمهارات القرن الحادي والعشرين.

لقد أشارت تقارير عالمية إلى أن فجوة مهارات القرن الحادي والعشرين تكلف قطاع الأعمال على المستوى العالمي ما يربو على 200 بليون دولار تصرف في العمالة الماهرة، وفي إعادة تأهيل وتدريب الموظفين الجدد حتى يكونوا قادرين على أداء المهام المطلوبة منهم على نحو مقبول، وأن ذلك ناتج عن تقصير المؤسسات التعليمية في أداء دورها في إعداد خريجين مؤهلين للعمل في ظل الواقع الجديد الذي يتسم بكثير من التعقيدات حيث يتراجع العمل اليدوي الروتيني بسرعة مذهلة في مقابل الوظائف التي تتطلب مستويات عالية من المعارف والمهارات التطبيقية والتواصل بالغ التعقيد.

بناء على ما تقدّم، يرى خبراء التربية أن ذلك يقتضي تغييراً جذرياً في موضوعات التعليم نفسها، وفي المهارات التي يجب التركيز عليها في العملية التعليمية، فبالإضافة إلى المعارف التقليدية الأساسية كالكتابة والقراءة والحساب، لا بد أن تتضمّن مناهج القرن الحادي والعشرين موضوعات أخرى مثل الوعي العالمي، والثقافة المالية والاقتصادية والصحية والبيئية، مع ضرورة وحتمة تزويد الطّلاب في مدارس وجامعات القرن الحادي والعشرين بمهارات فهم وحل مشكلات حقيقية وواقعية.

مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين:

يشير الكثيرون إلى أن بداية ظهور هذا المصطلح كانت في مقال نشرته مجلة ذا تايم (THE TIME) في العام 2006 بعنوان «كيف يمكن إعداد الطالب للقرن الحادي والعشرين»،⁽²⁾ لكن بعض المؤسسات لمست هذه الفجوة قبل ذلك بسنوات وسعت للمساهمة في معالجتها مثل ما جاء في (إطار المختبر التعليمي الإقليمي الشمالي المركزي للعام 2003م). وعلى كلٍ، فقد ناقش مقال (ذا تايم) التطورات التي انتظمت العالم بنهاية القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين والتي فرضت واقعاً جديداً

1 <https://www.dol.gov/odep/topics/youth/softskills/Problem.pdf>.

2 For More Details See: TIME Magazine, How to Build a Student for the 21st Century, December 18, 2006.

يقتضي التعامل معه تطوير مهارات معينة في الأجيال الشابة، ما فتح الباب للمناقشة حول المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين، وطفقت المؤسسات الإعلامية المختلفة تُبشّر بما بات يعرف بمهارات القرن الحادي والعشرين (21st Century Skills)، فما هي هذه المهارات؟

يشير مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين إلى مجموعة واسعة من المعارف والمهارات وعادات العمل وسمات الشخصية التي يعتقد المصلحون والمُعَلِّمون في المدارس والجامعات وأرباب العمل أنها ذات أهمية بالغة للنجاح في عالم اليوم، خاصة في البرامج الجماعية والمهن وأماكن العمل المعاصرة. بشكل عام، يمكن تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع المجالات الأكاديمية، وفي جميع الإعدادات التعليمية والوظيفية والمدنية طوال حياة الطالب⁽¹⁾. يقول رواد مبادرة مهارات القرن الحادي والعشرين «نحن نُعدُّ الطُّلاب حاليًا لوظائف وتقنيات ليست موجودة حتى الآن... من أجل حل مشاكل لم نعرفها بعد»⁽²⁾.

وفي الواقع فإن حقيقة المفارقة بين مناهج التعليم وغاياته أمر قديم، ففي حديث له عن التعليم، يقول الفيلسوف البريطاني وعالم الرياضيات الشهير برتراند راسل (1872-1970): «تواجهنا حقيقة متناقضة، وهي أن التعليم أصبح أكبر العراقيل في وجه الذكاء والحرية الفكرية»⁽³⁾. لقد شعر راسل، في وقت مُبَكَّر، بالفجوة بين مناهج التعليم من جانب وغايات التعليم من جانب آخر، إلا أن الفجوة أصبحت أوسع بنهاية القرن العشرين، وبرزت هذه المرة بين التعليم وسوق العمل، فبالإضافة إلى المشاكل المتعلقة بالمناهج الدراسية، وطرق التدريس المستخدمة، والنقص في استخدام التكنولوجيا، وعدم الاهتمام بتعليم مهارات سوق العمل، هناك مشاكل أخرى تتمثل في: الاعتماد على التلقين دون الفهم، والترهيب دون الترغيب، والدرجات دون المعرفة، والمنافسة دون التعاون، وإجبار الطُّلاب على التعلُّم وفق درجاتهم وليس وفق ميولهم⁽⁴⁾.

ومما يزيد الأمر تعقيداً إصرار الخبراء في مجال الدراسات المستقبلية على أن تغييراً جذرياً سوف يحدث في وظائف المستقبل، حيث تختفي وظائف ظلت مستمرة لمئات السنين، وتظهر، في المقابل، وظائف جديدة، بعضها لم يعرفه العالم من قبل، وبعضها معروف في نطاق ضيق سيتسع في المستقبل القريب، ففي تقرير صادر عن

1 <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>

2 Partnership For 21st Century Skills, How can you prepare students for the new Global Economy? P.9.

3 نقلاً عن: سعد لطفي، مهارات التعليم في القرن الواحد والعشرين، العربي الجديد، 3/2/2016م.

4 <http://www.mabarrat.org.lb/Blog/3024/>

مؤسسة استشراف المستقبل بعنوان: تقرير وظائف المستقبل⁽¹⁾ 2040 حاول التقرير التنبؤ بالوظائف الرئيسية التي سوف تسيطر على سوق الأعمال في العام 2040م ولخصها في: وظائف خاصة بالروبوتات، ووظائف خاصة بإدارة البيانات الضخمة، ووظائف طواقم العمل الخاصة بقيادة الطائرات بدون طيار، خبراء في الصحة الشخصية، أنظمة الذكاء الاصطناعي المعززة للبشر، الطباعة ثلاثية الأبعاد، العملات الرقمية المشفرة، مهندسو تصميم ومشرفو أنظمة الاستشعار، التعدين الفضائي، توليد الطاقة عن طريق الاندماج النووي، الطب الجينومي، أنظمة التنقل الذكي عبر الأنابيب (الهابرلوب)، الحوسبة الكمومية، اللحوم المزروعة مخبريًا، وأنظمة التعليم الذكي القائم على الروبوتات التعليمية المدعومة بتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي⁽²⁾؛ ولا شك أن هذه الوظائف الجديدة التي ظهرت والتي سوف تظهر خلال العقود القادمة من القرن الحادي والعشرين تحتاج إلى مهارات وقيم جديدة.

لكن ما تجدر الإشارة إليه هو أن ما يطلق عليها «مهارات القرن الحادي والعشرين» قد تم تعريفها وتصنيفها وتحديدتها بشكل مختلف من قبل المفكرين والعلماء والمؤسسات ذات الصلة بالموضوع، ومع ذلك يمكن القول، بشكل عام إن المعرفة والمهارات وعادات العمل وسمات الشخصية المرتبطة بمهارات القرن الحادي والعشرين تتمثل في: التفكير النقدي، حل المشكلات، المنطق، التحليل، التفسير، تجميع المعلومات، الاستفهام، الإبداع، الفن، الفضول، الخيال، الابتكار، التعبير الشخصي، المثابرة، التوجيه الذاتي، التخطيط، الانضباط الذاتي، القدرة على التكيف، المبادرة، الاتصال الشفوي والكتابي، الخطابة، العرض، الاستماع، القيادة، العمل الجماعي، التعاون، محو أمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، محو الأمية الإعلامية والإنترنت، تفسير البيانات وتحليلها، برمجة الكمبيوتر، محو الأمية المدنية والأخلاقية، والعدالة الاجتماعية، محو الأمية الاقتصادية والمالية، تنظيم المشاريع، الوعي العالمي، محو الأمية العلمية والمنطق، محو الأمية البيئية والحفاظ على البيئة، فهم النظم البيئية، محو الأمية الصحية، بما في ذلك التغذية والنظام الغذائي وممارسة الرياضة والصحة والسلامة العامة.⁽³⁾

1 مؤسسة استشراف المستقبل، تقرير وظائف المستقبل 2040 (مقتبس من تقرير خبير الاستشراف توماس فري)، (أبو ظبي: بدون تاريخ).

2 المصدر نفسه.

3 21st Century Skills, The Glossary Of Education Reform, Retrieved on 5.8.2020 at: <https://www.edglossary.org/21st-century-skills.htm>

لقد طورت بعض المنظمات والشركات العالمية أطراً للمهارات والكفاءات المطلوبة في عالم اليوم، وذلك بهدف المساهمة في سد الفجوة في المهارات والمعارف في القرن الحالي، ويسعى هذا الفصل إلى تسليط الضوء على الأطر التي طوّرتها مؤسسات مختلفة وتحت مسميات متباينة. ومع تعدد المبادرات وتشعبها في هذا المجال، فإن المؤلف سوف يقوم باستعراض المهارات والكفاءات التي تم التركيز عليها في الأطر الرئيسية والأكثر شهرة وتأثيراً في العالم وهي: إطار المختبر التعليمي الإقليمي الشمالي المركزي (2003)، إطار عمل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2005)، الكفاءات الرئيسية للإطار الأوروبي للتعليم مدى الحياة (2006)، شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين (2007)، وإطار فريق عمل اليونسكو لمقاييس التعلّم (2013).

أولاً: إطار المختبر التعليمي الإقليمي الشمالي المركزي 2003 (enGauge):

أعدَّ المختبر التعليمي الإقليمي الشمالي المركزي (North Central Regional Educational Laboratory) بالولايات المتحدة الأمريكية إطاراً يعرف بـ "enGauge"⁽¹⁾ وهو إطار يدعو إلى الاستخدام الفعّال للتكنولوجيا في تعلّم الطّلاب.

جاء في ديباجة الإطار أن «التكنولوجيا تُغيّر طريقة عمل العالم. وأنه، مع تطوّر التكنولوجيا، يجب أيضاً تطوير مهارات أولئك الذين يستخدمونها. ومن أجل الحفاظ على قدرتهم التنافسية غداً، يحتاج طلاب اليوم إلى تطوير تقنيات تتكيّف بسهولة مع التغييرات عند حدوثها. تقود (enGauge) المبادرة لضمان اكتساب الجيل التالي للمهارات المطلوبة في الحادي والعشرين».⁽²⁾

ولشرح التغيّرات في السنوات القادمة، عدّدت المبادرة جزءاً من التغيّرات التي سوف تطل العالم فذكرت منها التالي:⁽³⁾

- أ. يتحقّق المزارعون في مكان العمل من رطوبة التربة من خلال أجهزة الكمبيوتر المحمولة، ويقوم عمّال المصانع بتوجيه الروبوتات.
- ب. يعمل المعلمون كمنسقين، ويستكشفون مع طلابهم عالماً واسعاً من الأفكار والمعلومات.

1 لا يشير مصطلح «enGauge» إلى اختصار محدد، ولكنه يعكس فكرة إشراك (engaging) الطلاب في تعلّمهم وتزويدهم بالمهارات التي يحتاجون إليها لتحقيق النجاح في القرن الحادي والعشرين.

2 EnGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age, Retrieved on 25-7-2021, at: www.ncrel.org/engauge/skills/skills

3 Gina Burkhardt and Others, enGauge®21st Century Skills: Literacy in the Digital Age, (Naperville, North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group, 2003).P.15.

ج. ترتبط الرعاية الصحية بأنظمة أكثر كفاءة، وتحدث سرعة في دراسة الأمراض وتشخيصها وعلاجها من خلال التطبيقات المُتَّصِلة بالشبكة وقواعد البيانات الطبية.

د. يحصل مسؤولو السلامة العامة على إمكانية الوصول إلى معلومات الاستجابة لحالات الطوارئ الفورية والتشغيل البيئي للمعدات المهمة بغض النظر عن الاختصاص القضائي.

هـ. يزداد الوصول الحر والشامل إلى المعلومات من جميع المواطنين، الذين تقوم آراؤهم المستنيرة، بدورها، في تشكيل السياسة وتعزيز ديمقراطية عالمية أكبر. إن المهارات الجديدة المطلوبة، حسب هذا الإطار، تتلخص في: محو الأمية الرقمية، التفكير الابتكاري، التواصل الفعال، والإنتاجية العالية.

يتم تقسيم كل مهارة من هذه المهارات إلى مجموعات مهارات تمثيلية تقدم إرشادات حول التعرف على أداء الطلاب في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين وذلك على النحو التالي.

1- محو الأمية الرقمية: Digital Literacy

مع تغير المجتمع، نقول المبادرة، تتغير المهارات اللازمة للتفاوض على تعقيدات الحياة أيضًا. في أوائل القرن العشرين، كان الشخص الذي اكتسب مهارات القراءة والكتابة والحساب البسيطة قد قام بمحو الأمية الأبجدية. أمّا في القرن الحادي والعشرين فإن المطلوب هو محو الأمية الرقمية، أي أن يكون الشخص قادرًا على استخدام التكنولوجيا الرقمية، وأدوات الاتصالات، والشبكات للوصول إلى المعلومات وإدارتها من أجل العمل في مجتمع المعرفة. يتضمن محو الأمية الرقمية عدة جوانب هي: محو الأمية الأساسية، محو الأمية العلمية، محو الأمية الاقتصادية، محو الأمية التكنولوجية، محو الأمية المرئية، محو الأمية المعلوماتية، محو أمية تعدد الثقافات، والوعي العالمي.⁽¹⁾

2- التفكير الابتكاري : Inventive Thinking

يُعد التفكير الابتكاري من المهارات الحياتية عالية المستوى لأنه يحتاج إلى قدرات فكرية خاصة تمكن صاحبها من التعامل مع المواقف المعقّدة والمشكلات المتشابكة وإيجاد حلول مستدامة لهذه المشكلات والمواقف.

يتكون التفكير الابتكاري وفقاً لإطار المختبر التعليمي الإقليمي الشمالي المركزي (enGauge) من المهارات التالية:⁽¹⁾

- أ. القدرة على التكيّف وإدارة التعقيد: وتشمل القدرة على تعديل تفكير الشخص أو موقفه أو سلوكه ليكون أكثر ملاءمة للبيئات الحالية أو المستقبلية.
- ب. القدرة على التعامل مع الأهداف والمهام والمدخلات المتعددة.
- ج. التوجيه الذاتي: أي القدرة على تحديد الأهداف المتعلقة بالتعلّم، والتخطيط لتحقيق هذه الأهداف.
- د. الفضول: الرغبة في المعرفة أو شرارة الاهتمام التي تؤدي إلى الاستقصاء.
- هـ. الإبداع: ويُقصد به فعل أو تحقيق شيء جديد حقيقي ومبتكر.
- و. المُخاطرة: ويقصد بها الرغبة في ولوج مجالات جديدة دون خوف من ارتكاب الأخطاء؛ والدعوة إلى مواقف غير تقليدية أو معالجة مشاكل صعبة للغاية بدون حلول واضحة.
- ز. التفكير المتقدم والسليم: ويشمل التحليل، والمقارنة، والاستدلال، والتفسير، والتقييم، والتوليف، المطبقة على مجموعة من المجالات الأكاديمية وسياقات حل المشكلات.

إن التفكير الابتكاري يُعد من أهم المهارات المطلوبة في خريجي القرن الحادي والعشرين، وعلى الرغم من أن هذا النوع من التفكير يعد من المهارات العليا التي تحتاج إلى جهود كبيرة من الطُلاب وأعضاء الهيئة التدريسية من أجل تطويرها لدى المُتعلّمين، فإنه لا مناص منها لضمان حصول الخريجين على وظائف والبقاء فيها أو قيام الخريجين بأعمال ريادية تسهم في ضمان مستقبل أفضل لهم.

1 Ibid, P.49.

3- التواصل الفعال: Effective Communication

تتضمن مهارة التواصل الفعال عدة جوانب، حيث تشمل العاطفة والنوايا الكامنة وراء المعلومات، فضلاً عن توصيل الرسالة بوضوح حتى يفهمها المُتلقِّي بصورة صحيحة، كما تشمل الاستماع الجيّد الذي يجعل الفرد قادراً على فهم المعنى الكامل لما يُقال، وتجعل الشخص الآخر يشعر بأنه مسموع ومفهوم.

يشمل التواصل الفعال: حسب إطار المختبر التعليمي الإقليمي الشمالي المركزي: العمل الجماعي والتعاون، مهارات التعامل مع الآخرين، المسؤولية الشخصية، المسؤولية الاجتماعية والمدنية، والتواصل التفاعلي.⁽¹⁾

4- الإنتاجية العالية: High Productivity

يؤكد العلماء والخبراء أن المهارات التي تنطوي عليها هذه المجموعة غالباً ما تُحدّد ما إذا كان الشخص ينجح أو يفشل في مجال العمل وهي:⁽²⁾

أ. ترتيب الأولويات والتخطيط والإدارة من أجل النتائج.

ب. الاستخدام الفعال لأدوات العالم الواقعي مثل الأجهزة والبرامج والشبكات لإنجاز الأعمال من خلال التواصل، والتعاون، وحل المشكلات.

ج. القدرة على إنتاج منتجات عالية الجودة والتي قد تشمل منتجات فكرية أو إعلامية أو مادية تخدم أغراضاً حقيقية.

ثانياً: إطار عمل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) 2005:

بدأت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في وضع إطار عام لما أطلقت عليه كفاءات القرن الحادي والعشرين في العام 1997م، وفي العام 2005م أصدرت تقريراً بعنوان: الأسس النظرية والمفاهيمية: تعريف واختيار الكفاءات. تضمّن التقرير الكفاءات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين وكيف يمكن توفيرها من خلال التعليم. هدف المشروع إلى تطوير الأسس المعيارية والنظرية والمفاهيمية لتعريف واختيار الكفاءات/المعايير الأساسية، وتطوير نقاط مرجعية لتطوير وفهم مؤشرات الكفاءات المستقبلية والتحقّق من صحة مؤشرات التعليم، والاستجابة للاحتياجات المعلوماتية لوضعي السياسات.⁽³⁾

1 Ibid, p.47.

2 NCREL, enGauge® 21st Century Skills For 21st Century Learners, Op.Cit, P.59.

3 OECD, Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Framework, 2001, P.3.

عقدت المنظمة، بعد ذلك، عدة ندوات ومؤتمرات وورش عمل حول هذا الموضوع، وفي العام 2015م أطلقت المنظمة (مشروع مستقبل التعليم والمهارات 2030) وذلك بهدف «مساعدة الدول على إعداد أنظمتها التعليمية للمستقبل». لقد قررت المنظمة أن يركز مشروع مستقبل التعليم والمهارات في المرحلة الأولى والتي حددت لها الفترة من (2015-2019)، على أسئلة «ماذا؟»، وبشكل دقيق، ما هي الكفاءات (المعرفة والمهارات والمواقف والقيم) التي يحتاج لها طلاب اليوم والتي تساهم في تشكيل مستقبل أفضل للرفاهية الفردية والمجتمعية؟ وخلال هذه المرحلة تحدد المهارات المطلوبة بدقة، ثم تعقبها المرحلة الثانية من المشروع والتي تبدأ في العام 2019 وتستمر في الأعوام التالية (2019 وما بعدها)، وتركز حول أسئلة «كيف؟»، أي كيف تُصمَّم بيئات التعلُّم التي يمكن أن تعزز هذه الكفاءات؟ في هذا الإطار، وضعت المنظمة ما سمَّته ببوصلة التعلُّم للعام 2030، والتي تتكون من سبعة عناصر على النحو التالي:⁽¹⁾

أ. الشروط والمهارات والمواقف والقيم الرئيسية التي تُوفِّر أساساً متيناً لتطوير الكفاءات التحويلية للطلاب.

ب. الكفاءات التحويلية: وتشمل خلق قيمة جديدة، تسوية التوترات وحل المشكلات، وتحمل المسؤولية.

ج. القدرة على تحديد الهدف والسعي بمسؤولية لإحداث التغيير.

د. المعرفة: وتشمل المفاهيم والأفكار النظرية، والفهم العملي القائم على التجربة.

هـ. المهارات: وهي القدرة على تنفيذ العمليات وتحقيق الأهداف.

و. المواقف والقيم التي تؤثر على خيارات المرء وأحكامه وسلوكياته وأفعاله.

ز. دورة التوقع - العمل - التأمل: وهي عملية تعلم تكرارية تُحسِّن، باستمرار، تفكير وتصرُّف المتعلمين.

وحول أنواع الكفاءات التي يحتاج لها طُلاب اليوم حدد المشروع ثلاث فئات من الكفاءات على أنها الكفاءات الرئيسية لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية:⁽²⁾

1 OECD, Future of Education and Skills 2030, 2019.p.15-17.

2 Ibid. p.17.

1- استخدام الأدوات بشكل تفاعلي (مثل اللغة والتكنولوجيا):

تشمل هذه المهارة: القدرة على استخدام اللغة والرموز والنص بشكل تفاعلي، والقدرة على استخدام المعرفة والمعلومات بشكل تفاعلي، والقدرة على استخدام التكنولوجيا بشكل تفاعلي.

2- التفاعل في مجموعات غير متجانسة:

وتشمل: القدرة على التواصل بشكل جيد مع الآخرين، والقدرة على التعاون، والقدرة على إدارة وحل النزاعات.

3- التصرف بشكل مستقل:

وتتضمن: القدرة على العمل ضمن «الصورة الكبيرة»، والقدرة على وضع وتنفيذ الخطط الحياتية والمشروعات الشخصية، والقدرة على تأكيد الحقوق والمصالح والحدود والاحتياجات.

حسب الخطة، فإنه في المرحلة الثانية لمشروع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) والمسمى بكفاءات القرن الحادي والعشرين (21st Century Competencies) والتي بدأت من عام 2019 فصاعدًا، يتحوّل التركيز من صنع المفاهيم إلى التدريس. تكتشف المرحلة الثانية أنواع كفاءات المعلمين وملفات تعريف المعلمين التي يمكن أن تساعد جميع الطّالِب على تحقيق إمكاناتهم باعتبار أن المعلمين هم المفتاح لتنفيذ المناهج بشكل فعّال، بالإضافة إلى الاهتمام بالتكنولوجيا لأنها وسيلة متفوقة لنقل المعرفة. في مجال تحليل المناهج سيتحول التركيز من «إعادة تصميم المناهج» إلى «تنفيذ المناهج». كما سيتم تغيير المناهج كجزء من نظام أكبر لإدارة التغيير، فيحدث التواء بين التغيّرات في المناهج و طرق التدريس والتقييم، والتغيرات في التطوير المهني للمعلمين.⁽¹⁾

ثالثًا: الكفاءات الرئيسية للتعلم مدى الحياة (الإطار المرجعي الأوروبي

لسنة 2006:

في عام 2006، اعتمد البرلمان الأوروبي ومجلس الاتحاد الأوروبي توصية بشأن الكفاءات الرئيسية للتعلم مدى الحياة. في تلك التوصية، طُلب من الدول الأعضاء تطوير الكفاءات الأساسية للجميع كجزء من استراتيجيات التعلّم مدى الحياة، بما في ذلك استراتيجيات محو الأمية الشامل، واستخدام وثيقة «الكفاءات الرئيسية للتعلم مدى

1 Ibid, p.14.

الحياة - إطار مرجعي أوروبي» لتحقيق التطور المطلوب. منذ اعتمادها، أصبحت التوصية وثيقة مرجعية رئيسية لتطوير التعليم والتدريب والتعلم المُوجَّه إلى الكفاءة في دول الاتحاد الأوروبي.

تمثلت «الكفاءات الرئيسية للتعلم مدى الحياة» التي اعتمدها الاتحاد الأوروبي في: التواصل باللغة الأم، التواصل بلغات أجنبية، الكفاءة في الرياضيات والكفاءات الأساسية في العلوم والتكنولوجيا، الكفاءة الرقمية، تعلم كيفية التعلم، تعلم الكفاءات الاجتماعية والمدنية، روح المبادرة وريادة الأعمال، الوعي الثقافي والقدرة على التعبير.⁽¹⁾

في العام 2018 قال مجلس الاتحاد إنه، في الوقت الحاضر، تغيّرت متطلبات الكفاءة مع خضوع المزيد من الوظائف للأتمتة أو التشغيل الآلي (Automation)، ولعبت التقنيات دورًا أكبر في جميع مجالات العمل والحياة، وأصبحت الكفاءات الريادية والاجتماعية والمدنية أكثر صلة من أجل ضمان المرونة والقدرة على التكيف مع التغيير، ما يقتضي إجراء تعديلات على الإطار المرجعي للتعليم. تم بناءً على ذلك، تعريف الكفاءات على أنها «مزيج من المعرفة والمهارات والمواقف». تشمل المعرفة الحقائق والأشكال والمفاهيم والأفكار والنظريات. أما المهارات فقد عُرِّفت على أنها «القدرة على تنفيذ العمليات واستخدام المعرفة الحالية لتحقيق النتائج»، بينما عُرِّفت المواقف بأنها هي التصرفات والعقليات أو الاستجابة للأفكار أو الأشخاص، وقد حدّد الإطار المرجعي الجديد ثمانية اختصاصات رئيسية هي: كفاءة محو الأمية، كفاءة تعدد اللغات، الكفاءة الرياضية، الكفاءة في العلوم والتكنولوجيا والهندسة، الكفاءة الرقمية، الكفاءة الشخصية والاجتماعية، كفاءة المواطنة، كفاءة ريادة الأعمال، الوعي الثقافي وكفاءة التعبير.⁽²⁾

رابعًا شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين:

في إطار السعي للتصدي للتحديات التي واجهت العالم بسبب التطورات الهائلة التي أشرنا إليها في مجال التقنية والاتصالات، قامت شراكة بين كبرى شركات التقنية المتقدمة والمؤسسات التربوية الأمريكية عرفت هذه الشراكة باسم شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين (21st Century Skills Partnership). دخل في هذه الشراكة عدد

1 ليو جيان وآخرون، التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين، (مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم ومؤسسة قطر: بدون تاريخ)، ص 31.

2 Official Journal of the European Union, Key Competences for Lifelong Learning a European Reference Framework, 4.6.2018, P.4-16.

من شركات التقنية المتقدمة على مستوى العالم مثل: شركة أبل (Apple)، شركة دل (Dell)، أتنش بي (HP)، ومايكروسوفت (Microsoft)، ومنها شركات تربوية ربحية مثل: أتومك للتعليم (Atomic Learning)، وبيرسون (Pearson)، وسكولاستك (Scholastic)، ومنها منظمات تربوية مثل: الجمعية الأمريكية لأمناء المكتبات المدرسية (AASL)، وشبكات التعلّم الأمريكية (Education Networks of America)، وإنجاز الشباب (Junior Achievement)، وغيرها.⁽¹⁾

شكل رقم (4)

أعضاء شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين



Source: Partnership For 21st Century Skills, How can you prepare students for the new Global Economy? P.3.

إن مهارات القرن الحادي والعشرين، كما جاءت في رؤية الشراكة، هي: المعرفة والمهارات والخبرة التي يجب على الطلاب إتقانها للنجاح في العمل والحياة. إن إتقان المواد الأساسية ومواضيع القرن الحادي والعشرين أمر أساسي لجميع الطلاب، وتشمل المواد الأساسية اللغة الإنجليزية أو القراءة أو فنون اللغة، لغات العالم، الفنون، الرياضيات، الاقتصاد، العلوم، الجغرافيا، التاريخ، والحكومة، والأنشطة المدنية.

1 Partnership For 21st Century Skills, How can you prepare students for the new Global Economy? P.3.

أما عن المهارات المطلوبة فقد لخصتها (شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين) في الآتي: ⁽¹⁾

أولاً: مهارات التعلّم والابداع:

لقد كانت الفكرة السائدة لدى مخططي التعليم وواضعي المناهج أن العملية التعليمية تتم وفق تسلسل محدد يبدأ بالمعرفة ثم الاستيعاب ثم التطبيق ثم التحليل ثم التركيب ثم التقويم، لكن النظريات الحديثة في التدريس تقول بأن هذه السلسلة قد «تفاوتت من خلال عقود من البحث المتراكم ... وتستخدم النسخة المنقحة من تصنيف «شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين» المصطلحات المُحدّثة وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، والابتكار... (و) يمكن تعلم هذه العمليات في الوقت نفسه، بل ويمكن تعلمها بترتيب عكسي... بينت الأبحاث أن دمج العديد من مهارات التفكير يُحسّن مخرجات التعلّم، ويمكن استخدام عمليات الابتكار والتطبيق والتذكر والتحليل والفهم والتقويم معاً في نشاطات مشتركة ومشاريع تعلّم ثريّة ومصمّمة تصميمًا جيدًا لتحسين فاعلية نتائج التعلّم وديمومتها». ⁽²⁾ تتضمن مهارات التعلّم والابداع الآتي:

1- التفكير الناقد وحل المشكلات:

تعتبر مهارة التفكير الناقد وحلّ المشكلات من أهم المهارات التي تُمكّن الدارسين والباحثين من تجاوز المألوف السائد من خلال النظر الفاحص المُتعمّق في الأمور، وفي مقال جيّد ذكر الباحث ديب باتل (Deep Patel) خصائص المفكرين الناقدين قائلاً إنهم يتميزون بالملاحظة القوية، الفضول، الموضوعية، الاستبطان (إدراك الشخص لكيفية تفكيره في الأشياء)، التفكير التحليلي، تحديد التحيّزات في تفكيرهم والسعي لتفاديها، القدرة على تحديد المعلومات الأكثر صلة بالموضوع، الاستدلال (القدرة على استقراء المعنى من البيانات واكتشاف النتائج المحتملة عند تقييم السيناريو)، الشغف، والتعاطف، والتواضع (للافتتاح على وجهات نظر الآخرين)، والاستعداد لتحدي الوضع الراهن، والانفتاح، وإدراك أخطاء التفكير الشائعة، والتفكير الإبداعي، والتواصل الفعّال، والاستماع الجيّد. ⁽³⁾

1 بيرني تيرلنج وتشارلز فادل، مرجع سبق ذكره، (من مقدمة المترجم- ص د.).

2 المرجع نفسه، ص 50-51.

3 Deep Patel, 16 Characteristics of Critical Thinkers, at: <http://bitly.ws/v77c>, Retrieved on 6.10.2022.

إن المفكرين الناقدين يجمعون بين الاستعدادات الفطرية والقدرات المكتسبة، فهم بالإضافة إلى الفضول والشغف والرغبة القوية في التوصل إلى المعرفة، والتي يدفعها حبُّ استطلاعٍ عميق يدفعهم ويحفزهم للمعرفة، فهم يمتلكون كذلك المهارات البحثية المتعمّقة التي تُمكنهم من استخلاص النتائج وصياغة التوصيات المناسبة للتعامل مع المشكلات المطروحة، مستفيدين في ذلك من مَلَكَاتِهِم الفطرية وقدراتهم البحثية المكتسبة بالدراسة والمصقولة بالتجربة.

بالإضافة إلى ذلك يعمد المفكرون الناقدون إلى بحث القضايا المعقدة والمهمة وذات التأثير على الواقع، فيطرحون التساؤلات العميقة، ويجمعون المعلومات الوثيقة الصلة بها من مصادر مختلفة وبطرق غير تقليدية، ويتواصلون مع الآخرين من الباحثين والأشخاص ذوي العلاقة بطريقة فعّالة وفي الوقت المناسب، وينفتحون على كل الاحتمالات والآراء والتجارب الأخرى دون انغلاق أو حرج، ويعرضون نتائجهم على الاختبارات المتكررة، وبوسائل مختلفة، للتأكد من صحتها، ويتقدمون بتوصيات غير تقليدية لمعالجة موضوع المشكلة البحثية.

يقول ريتشارد بول وليندا ألد أن من سمات المفكر الناقد أنه يطرح أسئلة ومشكلات حيوية ويصوغها بوضوح ودقة، يجمع ويقيم المعلومات ذات الصلة، باستخدام الأفكار المجردة لتفسيرها بشكل فعال، ويتوصل إلى استنتاجات وحلول منطقية، ويختبر المعلومات على ضوء المعايير والمقاييس ذات العلاقة؛ يُفكر بشكل منفتح داخل أنظمة فكرية بديلة مع تقييم افتراضاتها، والآثار المترتبة عليها؛ ويتواصل بشكل فعال مع الآخرين في سعيه لاكتشاف حلول للمشكلات المُعقّدة.⁽¹⁾

وهكذا فإن المفكر الناقد يفكر «خارج الصندوق»، فهو يطرح أسئلة عميقة وغير تقليدية، ويعتمد على تحليل المعلومات واختبارها، ولا يرهن نفسه لأفكار مسبقة حول الموضوع، ولا يتقيّد بنظام فكري محدّد، وإنما يكون منفتحاً على كل الآراء والافتراضات، ويتواصل مع الآخرين من أجل إيجاد أفضل الحلول للمشاكل المعقدة التي يتعامل معها.

تشمل مهارات التفكير الناقد: التمييز بين الحقائق والادعاءات، التمييز بين الأسباب ذات العلاقة بالموضوع، والأسباب المقحمة عليه، تحديد مدى مصداقية/عدم مصداقية مصدر المعلومة، التمييز بين البراهين والحجج الغامضة، مهارة تحديد مستوى دقة

1 Richard Paul and Linda Elder, the Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, (Bentonville: Foundation for Critical Thinking Press, 2008).

الخبر أو الرواية أو المعلومة، مهارة تحديد درجة قوة البرهان أو الادعاء، مهارة التَعَرُّف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق في مسار عملية الاستدلال من المقدمات أو الواقع، والتَعَرُّف على المغالطات المنطقية في النص أو القضية.⁽¹⁾ من مهارات التفكير الناقد لدى الطُّلاب أن يكونوا قادرين على تفسير المعلومات وتحليلها، وعلى تحليل أنواع مختلفة من المشكلات، وعلى طرح أسئلة مختلفة تقود إلى حلول مناسبة للمشكلات المطروحة.

2- الاتصال والتشارك:

يُقصد بالاتصال والتشارك القدرات التي تُستخدم عند إعطاء أنواع مختلفة من المعلومات وتلقيها، ويظن الكثيرون أن مسألة التواصل مسألة بسيطة وعادية ويعرفها كل الناس، إذا سألت أغلب الناس عما إذا قادرين على التواصل، فإن أغلبهم سيكون جوابه، من غير تردد، نعم! لكن الذين يمتلكون هذه المهارة ليسوا بالعدد الكافي، ويبحث أصحاب العمل عن أولئك الذين يمتلكون مهارات اتصال فعالة نظراً للمردود الاقتصادي والإعلامي الكبير لهذه الفئة من الموظفين.

إن مهارات الاتصال والتشارك المطلوبة هي أن يكون الطُّلاب قادرين على التواصل بوضوح والتعبير عن آرائهم بمختلف مهارات التواصل: المكتوب واللفظي وغير اللفظي، وأن يكونوا قادرين على العمل ضمن فريق متعاون من أجل الوصول إلى الهدف المنشود، وأن يأخذوا على عواتقهم مسؤولية العمل التعاوني دون تهميش للجهود الفردية لأعضاء الفريق.⁽²⁾

3- الابتكار والإبداع:

إن التعريف الشائع والمُبسَّط للابتكار هو أنه «الأفكار المطبقة بنجاح». لكن هذا التعريف، كما لاحظ البعض، يُثير تساؤلات ويُحدث إرباكاً، فلو قمنا بتفكيك هذا التعريف لبرزت لنا الكثير من التساؤلات، فعلى سبيل المثال ما المقصود بالأفكار؟ وما هي مصادرها؟ وكيف يمكن نسبتها إلى أصحابها؟ وهل هي أفكار جديدة تماماً أم انها تجمع بين القديم والجديد؟ بمعنى هل هي أفكار أصيلة ابتدعها أصحابها؟ أم هي تجاوز للمألوف السائد من الأفكار أو هي تطوير أو تحويل لها؟ كما تثير كلمة «مطبقة» الكثير

1 محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس (عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2009م)، ص 182.

2 بيرني تيرلنج وتشارلز فادل، مرجع سبق ذكره، ص 75.

من التساؤلات حول مجال تطبيقها، وهل هي مطبقة على مستوى واسع أم محصورة في نطاق ضيق؟ وما النجاح؟ لان النجاح مرتبط بالوقت، فقد تنجح الأفكار في وقت معين ثم تفشل في وقت آخر.⁽¹⁾

وعلى كل حال، يُعدّ الإبداع والابتكار من المهارات الأساسية في القرن الحادي والعشرين، على اعتبار أن تطور البشرية بات يعتمد بشكل متزايد عليهما. لقد شرحنا في مقدمة هذا الفصل التطورات الهائلة والسريعة التي انتظمت العالم في نهايات القرن العشرين ومطلع هذا القرن. هذه التطورات المتسارعة هي التي لفتت الأنظار إلى أهمية مهارات التفكير الإبداعي، ففي الشركات مثلاً، أدرك المديرون التنفيذيون أنهم بحاجة إلى التكيف مع البيئة سريعة التغير وتطوير منتجات جديدة وتحسين خدمات العملاء، لأن بقاء واستمرار هذه الشركات في المستقبل رهين بقدرة هذه الشركات على التكيف مع هذه البيئة المتغيرة.

وحسب ر. ساوير⁽²⁾ تؤدي الأسواق المعولمة على نحو متزايد إلى قدرة تنافسية أكبر، وسوف تعاني، حتى الصناعات التي كانت محمية تاريخياً، من تحديات كبيرة... أصبحت الوظائف التي لا تتطلب الإبداع ... تنتقل إلى البلدان ذات الأجور المتدنية للغاية... أدى تزايد الثروة ووقت الفراغ في البلدان المتقدمة (وخارجها) إلى زيادة الطلب على منتجات الصناعات الإبداعية، واعتباراً من عام 2007، مثلت الصناعات الإبداعية أكثر من 11٪ من الناتج المحلي الإجمالي للولايات المتحدة».⁽²⁾

لجأت الشركات التجارية في أغلب أنحاء العالم، في بداية الأمر، إلى حلول آنية لمعالجة هذا الموضوع من خلال برامج التدريب على الإبداع، وبناء الفريق، وتطوير القيادة لتحسينها. في ذات الوقت تعرّض القطاع الحكومي هو الآخر لتحديات معقدة لم تكن في الحسبان، طالت هذه التحديات كل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وقد أدّى كل ذلك إلى الانتباه لأهمية تعزيز مهارات الإبداع والتفكير لدى الأجيال القادمة من خلال مناهج التعليم كحلول مستدامة، وتؤكد أن مهارات التفكير والإبداع ستكون من أهم مهارات القرن الحادي والعشرين، لكونها الأكثر استجابة لتحدياته،

1 لمزيد من التفصيل يُنظر: مارك دودجسون وديفيد جان، الابتكار: مقدمة قصيرة جداً، ترجمة زينب عاطف، (وندسور: مؤسسة هنداي سي أي سي، 2017)، ص 21-27.

2 Sawyer, R. Keith, Explaining Creativity: The Science of Human Innovation, 2nd edition, (Oxford: Oxford University Press Inc., 2012).

والأقدر على التصدي لمشكلاته المعقدة، ولذلك وُصف الإبداع بأنه أهم مورد اقتصادي في القرن الحادي والعشرين.

لقد أعلن الاتحاد الأوروبي سنة 2009 «السنة الأوروبية للإبداع والابتكار» قائلاً «إن مستقبل أوروبا يعتمد على خيال وإبداع شعوبها أكثر من أي وقت مضى»، وشدد البرلمان الأوروبي على أهمية «تعزيز الإبداع، من خلال التعلّم مدى الحياة، كدافع للابتكار، وكعامل رئيسي لتطوير الكفاءات المهنية والتجارية والاجتماعية الشخصية ورفاهية جميع أفراد المجتمع».⁽¹⁾

لكن مما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام هو أن المخططين الاستراتيجيين سواءً على مستوى السوق أو في المؤسسات التعليمية يعتقدون أن مهارة الإبداع والابتكار ليست مجرد موهبة طبيعية، بل هي مكتسبة ويمكن للجميع تطويرها وتعلمها، كما أن الإبداع لا يقتصر على مجال دون مجال، بل يوجد في العديد من المجالات، مثل حلّ المشكلات والتخطيط وصنع القرار، فالإبداع هو القدرة على التفكير بأسلوب جديد، وابتداع الحلول غير التقليدية للمشاكل التي تواجه الأفراد والمؤسسات في الواقع، ومن أهم مؤشرات الإبداع والابتكار أن يراعي المبدع ظروف الواقع الذي يتعامل معه، فيعرف مشكلاته وتحدياته وفرصه ويتعامل معها بالطريقة المناسبة، لا أن ينقل حلول مشكلات مشابهة في بيئات معينة إلى بيئات مختلفة، فالإبداع يكمن في التفاعل الواعي بين فكر الشخص والسياق الاجتماعي الثقافي الذي يعمل في إطاره، وهو ما يطلق عليه «الطبيعة الاجتماعية للإبداع».

ثانيًا: مهارات الثقافة الرقمية: Digital Culture Skills

تعرّف ليزلي أوزبورن، المديرية السابقة لجمعية اتحاد السياسات والبحوث الرقمية في هيئة الإعلام والاتصالات الأسترالية، الثقافة الرقمية بأنها: «امتلاك المهارات والمقدّرات للمشاركة في اقتصاد رقمي وبخاصة المقدرة على استخدام وفهم وتفسير الاتصالات الرقمية».⁽²⁾ وتشتمل الثقافة الرقمية على الجوانب التالية:

1. الثقافة المعلوماتية: Information Culture

ليس هناك تعريف موحد للثقافة المعلوماتية، ولكن يمكن القول، بشكل عام، إن ثقافة المعلومات ترتبط بشكل وثيق بتكنولوجيا المعلومات وأنظمة المعلومات والعالم

1 European Parliament and Council Decision, 1350, 1-9, 2008.

2 <https://www.motc.gov.qa/ar/node2251>.

الرقمي. يقتضي تعريف الثقافة المعلوماتية الانطلاق من مفهوم الثقافة بشكل عام، وهو مصطلح أنثروبولوجي، يشير إلى القيم والمعتقدات وقواعد الممارسة الأساسية في المجتمع، كما يقتضي تعريف الثقافة المعلوماتية الخوض في مفهوم الثقافة التنظيمية بحسبان أن المنظمات جزء من المجتمع العام، لكنّها مجتمعات خاصة لها قواعد وقيم متميزة تلتزم بها في إطار سعيها لتحقيق أهدافها وتعظيم مكاسبها. في العصر الرقمي الذي نعيش فيه أصبحت ثقافة المعلومات هي أهم ما تهتم به المنظمات أيّاً كان نوعها أو هدفها أو نشاطها، حيث تشكل المعلومات أساس صنع القرار التنظيمي ويتم استغلال تكنولوجيا المعلومات بسهولة كعامل تمكين لنظم المعلومات الفعالة، وتتضمن ثقافة المعلومات القيم والمعتقدات وقواعد الممارسة تجاه إدارة المعلومات.⁽¹⁾

تتبع ثقافة المعلومات في قيم المنظمة ومعاييرها وممارساتها فيما يتعلق بإدارة المعلومات واستخدامها، ويقصد بالقيم هنا المعتقدات الراسخة حول أهداف وهوية المنظمة، وسيرها نحو تحقيق أهدافها.⁽²⁾

إن أهم ما يميّز ثقافة المعلومات القويّة، حسب (Curry and Moore) هو: تدفق الاتصال الفعال، والشراقات بين المنظمات، وممارسات العمل التعاوني، والوصول المفتوح إلى المعلومات ذات الصلة، وإدارة نظم المعلومات وفقاً لاستراتيجية العمل، وتوفّر إرشادات ووثائق واضحة لإدارة المعلومات والبيانات.⁽³⁾

بشكل عام فإن شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين تطمح في هذا الجانب إلى أن يكون الطّلاب قادرين على استخدام المعلومات بكفاءة وبشكل إبداعي في حل المشكلات، وأن يلتزموا بالجوانب الأخلاقية في الحصول على المعلومات وفي التعامل معها.

2. مهارة الثقافة الإعلامية: Media culture skill

ويقصد بها أن يكون الطّلاب قادرين على الوصول إلى الرسائل الإعلامية وتحليلها وتقييمها وإنشائها والمشاركة فيها بمختلف الأشكال، وأن يفهم الطّلاب الكيفية التي تُبنى بها الرسائل الإعلامية وأهدافها، ومدى تأثيرها على المجتمع ومعتقداته وسلوكه،

- 1 Trudi Wright, Information culture in a government organization, Records Management Journal Vol. 23 No. 1, 2013, p.15-17.
- 2 Chun Wei Choo, Information Management for the Intelligent Organization: the art of scanning the environment, (Leesburg: American Society for Information Science and Technology, Third Edition, 2002), p. 54.
- 3 Curry, A. and Moore, C., "Assessing information culture – an exploratory model", International Journal of Information Management, Vol. 23 No. 2, 2003, p. 95.

وكيف يفهم الأفراد الرسائل الإعلامية بطرق مختلفة، وأن يعرفوا الجوانب الأخلاقية المتعلقة بكيفية الوصول إلى الرسائل الإعلامية واستخدامها.⁽¹⁾

بالإضافة إلى ذلك فإن شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين تهدف إلى غرس عدد من المهارات الأخرى في الخريجين مثل: مهارات المهنة والحياة (تشمل القابلية للتكيف، ومهارة المبادرة والتوجيه الذاتي، المهارات الاجتماعية ومهارات فهم الثقافات المتعددة، ومهارات الإنتاجية والمساءلة، ومهارات القيادة والمسؤولية)، ومهارة تطبيق تقنية المعلومات والاتصال، وغيرها.⁽²⁾

خامساً: إطار فريق عمل اليونسكو لمقاييس التَّعلُّم Learning Metrics Task :Force (LTMF)

استمراراً لجهودها في تطوير التعليم، وفي إطار الوعي بالمستجدات العالميّة، شكَّلت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (يونسكو)، فريق عمل مقاييس التَّعلُّم (LTMF)، في إطار تعاوني بين أصحاب المصلحة المتعددين، بقيادة معهد اليونسكو للإحصاء ومركز التعليم العالمي في بروكينغز، بهدف تحسين نتائج التَّعلُّم للأطفال والشباب في جميع أنحاء العالم. ركز فريق عمل المقاييس على تعزيز أنظمة تقييم التعليم ومساعدة البلدان على تحسين أنظمة التقييم الخاصة بها، وعلى تحديد المجالات والكفاءات التي تُمكن المتعلمين من الاستعداد لحياتهم المستقبلية، واستناداً إلى نتائج الدراسات العلميّة التي أجريت حول التعليم في العالم، يقول الفريق بأن رداءة جودة التعليم تُعرِّض مستقبل ملايين الأطفال والشباب للخطر في جميع دول العالم، وأنه على الرغم من الاهتمام العالمي بموضوع التعليم وصدور عدة توصيات بالعمل على تحسين نوعية التعليم من أهمها توصيات إطار عمل دكاك للعام 2000م التي أكَّدت على ضرورة جودة التعليم وتطوير نتائج التَّعلُّم، إلّا أن تقريراً أصدره الفريق يؤكد أنه «لا يوجد توافق حول ماهية هذه النتائج أو كَيْفِيَّة قياسها».⁽³⁾ لذلك فقد تحدّدت أهداف الفريق في إحداث نقلة في حوار التعليم العالمي، وبناء مؤشرات لقياس جودته توطئة لتحسين نوعيته.

1 Partnership for 21st Century Skills, Framework for 21st Century Learning, P.7.

2 Ibid.

3 فريق عمل قياسات التَّعلُّم 2013، سعيًا لتحقيق التَّعلُّم العالمي: توصيات من فريق عمل قياسات التَّعلُّم، (واشنطن، دي سي: معهد اليونسكو للإحصاء ومركز التعليم العالمي في مؤسسة بروكينغز، 2013) ص 14.

أوصى فريق العمل بأن تقدم الأنظمة التعليمية فرصاً للمتعلمين لإتقان الكفايات والاختصاصات في سبع مجالات تعتبر ضرورية لمستقبل الأطفال والشباب على المستوى العالمي وهي:⁽¹⁾

1. **الصحة البدنية الجسدية:** وتشمل الصحة البدنية والنظافة الشخصية، والطعام والتغذية، والنشاط البدني.
 2. **الجوانب الاجتماعية والانفعالية:** وتشمل القيم الاجتماعية والمجتمعية، والقيم المدنية، والصحة والسلامة العقلية والصحية.
 3. **الثقافة والفنون:** وتشمل الفنون الإبداعية، والمعرفة الثقافية، والهوية الشخصية والمجتمعية، والوعي بالتنوع والاختلاف واحترامهما.
 4. **القراءة والتواصل:** وتشمل التحدث والاستماع، والقراءة، والكتابة.
 5. **مقاربات التعلم والمعرفة:** وتشمل الإصرار والاهتمام، والتعاون، وحل المشكلات، والتوجيه الذاتي، والتفكير النقدي.
 6. **الحساب والرياضيات:** وتتضمن مفاهيم وعمليات الأرقام، والهندسة والنماذج، وتطبيق الرياضيات، والبيانات والإحصائيات.
 7. **العلوم والتكنولوجيا:** وتشمل التحقيق العلمي، وعلوم الحياة، والعلوم الفيزيائية، وعلوم الأرض، والتوعية واستخدام التكنولوجيا الرقمية.
- يمكن استخلاص مهارات الطلاب استناداً إلى هذا الإطار على النحو التالي:

يكون الطلاب قادرين على أن:

- يفهموا أسس التغذية السليمة والتمارين الرياضية والنظافة الشخصية والسلامة ويمارسونها.
- يطوروا ويعززوا علاقاتهم مع الكبار والأقران من أجل اكتساب القيم الاجتماعية والمدنية.
- يكتسبوا المعارف الثقافية ويمارسوا التعبير الإبداعي في المجالات المختلفة.
- يتواصلوا شفويًا وكتابة ويمارسوا التعلم الذاتي.
- يعرفوا عمليات الأرقام ويفهموا القوانين الفيزيائية والحقائق العامة، ويستخدموا التكنولوجيا الرقمية.

1 المصدر نفسه، ص 20.

مما سبق يتبين أن هناك أطراً دولية وإقليمية مختلفة تم تطويرها لمعالجة الفجوة بين المخرجات التعليمية من جانب واحتياجات سوق العمل من جانب آخر. لقد تم استعراض خمسة أطر في هذا الصدد هي: إطار المختبر التعليمي الإقليمي الشمالي المركزي (2003)، وإطار عمل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2005)، وإطار الاتحاد الأوروبي للكفاءات الرئيسية (2006)، وإطار شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين (2007)، وإطار فريق عمل مقاييس التعلّم برعاية اليونسكو (2013).

وعلى كل، يجب على المعلم أن يراعي المهارات المستهدفة في تصميمه الدراسي، ولكي يتأكد من تضمينه مهارات القرن الحادي والعشرين أن يقوم بعمل مصفوفة تبين ذلك على نحو واضح، فعلى سبيل المثال، إذا كان المعلم يعمل وفقاً للإطار الذي وضعته شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين، تكون المصفوفة على النحو التالي:

جدول رقم (2)

مصفوفة دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في التصميم الدراسي

مهارات التعلّم والتجديد	مهارات المعلومات الإعلام، والتكنولوجيا	مهارات الحياة والعمل
◦ الإبداع والتجديد	◦ ثقافة المعلومات	◦ المرونة والتكيف
◦ التفكير الناقد وحل المشكلات	◦ ثقافة الاعلام	◦ المبادرة وتوجيه الذات
◦ التواصل	◦ ثقافة الاتصالات والتكنولوجيا	◦ مهارات اجتماعية عبر ثقافية
◦ التشارك		◦ الإنتاجية والمساءلة
		◦ القيادة والمسؤولية

المصدر: بتصرف من: سو ز بيرز، تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل، ترجمة محمد بلال الجبوسي (الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج، 1435 هـ - 2014 م)، ص 68.

في الجدول أعلاه يمكن للمعلم أن يحدد المهارات التي سوف يقوم بدمجها في مقرره الدراسي بوضع علامة (✓) مثلاً أمام المهارات المدمجة في العملية التدريسية التي سوف يقوم بها، ثم يوضّح الأنشطة التي سيقوم بها من أجل ترسيخ هذه المهارات لدى الطّلاب.

الجدول أدناه يلخص مهارات /كفاءات القرن الحادي والعشرين في الأطر التعليمية المختلفة.

جدول رقم (3)

مصفوفة مهارات القرن الحادي والعشرين «المهارات الحياتية»

المهارة	المختبر التعليمي الإقليمي الشمالي المركزي (enGauge)	إطار عمل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)	الإطار المرجعي الأوروبي	إطار شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين	اليونسكو (LMTF)، 2013)
التعاون	✓	✓	✓	✓	✓
التواصل	✓	✓	✓	✓	✓
التواصل باللغة الأم	-	-	✓	✓	
المواد الأساسية	-	-	-	✓	✓
الابداع والابتكار	-	-	-	✓	✓
التفكير النقدي	✓	-	-	✓	✓
تطوير منتجات عالية الجودة	✓	✓	✓	✓	
القدرة على التكيف	-	✓	-	✓	
التاريخ والفنون	-		-	✓	✓
محو الأمية التكنولوجية	✓	✓	✓	✓	✓
مواضيع متعددة التخصصات	-	-	-	✓	✓
الرياضيات	-	-	✓	✓	✓
التخطيط	✓	✓	-	-	-
حل المشاكل	✓	-	-	✓	-
علم الطبيعة		-	✓	✓	✓
التوجيه الذاتي	✓	✓	-	✓	
روح المبادرة وريادة الأعمال		-	✓	-	✓
المهارات الاجتماعية والثقافية والمواطنة	✓	✓	✓	✓	-

وعلى العموم، يمكن القول إنه، وبغض النظر عن الاختلاف بين الأطر المختلفة، فإنها تنطلق جميعاً من سعيها إلى الاستجابة للتحديات التي أفرزتها التحولات التكنولوجية الهائلة التي انتظمت كل انحاء العالم، وعلى حد قول الدكتور علي حبيش فالحاجة ملحة إلى «تعليم يحفظ للأمة هويتها وتميزها وخبرتها ... تعليم يعتمد على التكنولوجيا ...

تعليم ينتقل بالأُمة من العمالة العضليّة إلى العمالة العقليّة، ومن التخصص الضعيف إلى المرونة والمعرفة الشاملة، ومن المركزيّة إلى اللامركزيّة، ومن التنظيم الهرمي إلى التنظيم الشبكي ... ومن النمطيّة إلى التميّز، ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة»⁽¹⁾. إن هذا التعليم الذي لخص مواصفاته الدكتور علي حبّيش هو الغاية التي سعت لها كل الأطر التي تمت الإشارة إليها في هذا الفصل.

خلاصة:

بعد استعراض الأطر المختلفة لمهارات/كفاءات القرن الحادي والعشرين، والمهارات التي اشتملت عليها هذه الأطر، يمكن استخلاص النتائج التالية:

1. قادت التغيّرات الكبيرة التي طرأت على الواقع العالمي بسبب التطورات التكنولوجية والاتصالية، إلى اتجاه الأنظار نحو مجتمع المعرفة. لقد أصبحت المعرفة هي العنصر الأساسي في الحياة الاقتصادية وغدت تكنولوجيا المعلومات، وليس رأس المال أو القوى العاملة، هي أساس النمو الاقتصادي، لكن الوصول الى مجتمع المعرفة يفرض تحديات جديدة تتمثل في نوعية التعليم الذي يمكن أن يفضي إلى مجتمع المعرفة المنشود، لذلك فقد حدثت قفزة كبيرة في الأهداف التربوية، وفي المهارات والكفايات التي يحتاجها الطرف الراهن.

2. هناك ما يشبه الاجماع على المستوى العالمي أن هناك حاجة ملحة إلى أشكال جديدة من المهارات والكفاءات خلال المرحلة الراهنة، وأن المهارات والكفاءات الجديدة، لا يمكن توفيرها إلاّ بإحداث ثورة تعليمية تغير من محتوى التعليم وطرق التدريس والتقييم بما يؤدي إلى توفير خريجين قادرين على التصدي للتحديات الجديدة التي أفرزها التطور التكنولوجي والعولمة.

3. على الرغم من الاجماع حول الحاجة إلى أشكال جديدة من التعليم تستجيب للواقع الحالي والمستقبلي، إلا أنه لا يوجد اتفاق على المهارات أو الكفاءات المطلوبة، وقد تبلور هذا الاختلاف في ظهور عدة أطر حول هذه الكفاءات تتفق في بعض

1 علي حبّيش، الموجة الثالثة وقضايا البقاء، (القاهرة: مركز الاهرام، سلسلة كتاب الأهرام الاقتصادي رقم 210، يونيو 2005م)، ص 7.

الجوانب وتختلف في الكثير منها ما قاد إلى تساؤلات حول تأثير هذه الاختلافات على واقع التعليم العالمي.

4. رغم الاختلافات الواسعة بين هذه الأطر حول المهارات المطلوبة في القرن الحادي والعشرين، فهناك اتفاق حول مجالات معينة ترتبط في غالبيتها بالسمات المهنية لموظفي القرن الحادي والعشرين وهي: مهارات الاتصال، مهارة العمل الجماعي، مهارة التعلّم الذاتي، مهارة التفكير النقدي، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

5. تتلخص مهارات القرن الحادي والعشرين، حسب الإطار الذي وضعه المختبر التعليمي الإقليمي الشمالي المركزي في: محو الأمية الرقمية وتشمل (محو الأمية الأساسية، محو الأمية العلمية، محو الأمية الاقتصادية، محو الأمية التكنولوجية، محو الأمية المرئية، محو الأمية المعلوماتية، محو الأمية متعددة الثقافات، والوعي العالمي)، والتفكير الإبداعي ويشمل (القدرة على التكيف وإدارة التعقيد، والتوجيه الذاتي، والفضول، والإبداع، والمخاطرة، والتفكير المتقدم والسليم)، والتواصل الفعال، ويشمل (العمل الجماعي والتعاون، مهارات التعامل مع الآخرين، المسؤولية الشخصية، المسؤولية الاجتماعية والمدنية، والتواصل التفاعلي)، والإنتاجية العالية وتشمل (تحديد الأولويات والتخطيط والإدارة من أجل النتائج، والاستخدام الفعال لأدوات العالم الحقيقي، والقدرة على إنتاج منتجات ذات عالية الجودة).

6. في إطار عمل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) تشمل المهارات المستهدفة: استخدام الأدوات بشكل تفاعلي (اللغة والرموز والنصوص والمعرفة والمعلومات والتكنولوجيا)، والتفاعل في مجموعات غير متجانسة (التواصل الجيد مع الآخرين، والتعاون، وإدارة وحل النزاعات)، والتصرف بشكل مستقل (التصرف داخل الصورة الكبيرة، تشكيل وتنفيذ خطط الحياة والمشاريع الشخصية، والدفاع عن الحقوق والمصالح والحدود والاحتياجات وتأكيداتها).

7. يركز الإطار الأوروبي (الكفاءات الرئيسية للتعلم مدى الحياة) على: التواصل باللغة الأم، والتواصل باللغات الأجنبية، والكفاءة في الرياضيات، والكفاءات

الأساسية في العلوم والتكنولوجيا، والكفاءة الرقمية، وتعلم كيفية التعلّم، وتعلم الكفاءات الاجتماعية والمدنية، روح المبادرة وريادة الأعمال، والوعي الثقافي والقدرة على التعبير.

8. في شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين يتم التعويل، بشكل أساسي، على: مهارات التعلّم والتحفيز: الإبداع والتفكير النقدي، وحل المشكلات، والاتصال، والتعاون، والمعلومات والوسائط؛ ومهارات التكنولوجيا وتشمل: المعلومات والوسائط والاتصالات، ومحو الأمية التكنولوجية؛ والمهارات الحياتية والمهنية وتشمل: المرونة والقدرة على التكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي والاجتماعي والثقافي، والإنتاجية والمساءلة والقيادة والمسؤولية.

9. أما فريق عمل مقاييس التعلّم الذي رعته اليونسكو فقد دعا إلى: الرفاه الجسدي (الصحة والنظافة البدنية، والغذاء والتغذية، والنشاط البدني)، المهارات الاجتماعية والعاطفية (القيم الاجتماعية والمجتمعية، القيم المدنية، الصحة العقلية والرفاه)، الثقافة والفنون (الفنون الإبداعية، المعرفة الثقافية، الهوية الذاتية والمجتمعية)، محو الأمية والتواصل (التحدث والاستماع، والقراءة، والكتابة)، مناهج التعلّم والإدراك (الإصرار والاهتمام، التعاون، حل المشكلات، التوجيه الذاتي، والتفكير النقدي)، والحساب والرياضيات (مفاهيم وعمليات الأرقام، الهندسة والنماذج، تطبيق الرياضيات، والبيانات والإحصائيات)، والعلوم والتكنولوجيا (التحقيق العلمي، علوم الحياة، العلوم الفيزيائية، علوم الأرض، والتوعية واستخدام التكنولوجيا الرقمية).

10. كل الأطر التي استُعرضت هنا تدعو إلى اتخاذ معاييرها أساساً للتعليم من حيث محتوى المقررات الدراسية، وطرق تدريسها بما يمكن من تعزيز هذه المهارات المطلوبة، وطرق التقييم للتأكد من اكتساب المتعلمين للمهارات/الكفاءات المطلوبة.

11. دعت غالبية هذه الأطر لتطوير مقررات في مجالات جديدة لم تكن موجودة، أو في تطوير طرق التدريس حتى تكون بطريقة أكثر فاعلية في تعزيز المهارات المطلوبة وفي قياسها كذلك، وحيث أن بعض هذه الأطر كانت أطرًا إقليمية أو وطنية، فقد تأثرت بها العمليات التعليمية في المحيط الذي نشأت فيه مثل الإطار

الأوروبي الذي تأثر به التعليم في الدول الأوروبية، أو شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين الذي كان تأثيرها أكبر على الواقع الأمريكي، وتحاول دول كثيرة أن تستعين ببعض هذه الأطر لكن ذلك يتطلب تطويعها بما يتناسب مع واقعها وامكانياتها والواقع التعليمي فيها.

الفصل الثالث

استحداث وتطوير البرامج الأكاديمية

«الجودة لا تأتي صدفة أبداً، فهي نتاج نوايا حسنة،
وجهد صادق، وتوجيه ذكي، وإخراج متمرس»
وليم فوستر

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مراحل وخطوات استحداث وتصميم البرامج الأكاديمية من بداية التفكير في إنشائها وحتى يُقَبَّل الطلاب فيها، إذ يعتقد المؤلف أن أفضل طريقة لضمان استمرار جودة البرامج الأكاديمية هي الالتزام بإجراءات ومعايير الجودة في كل مراحل تأسيسها، لأن تأسيس البرنامج وفقاً لمعايير الجودة، منذ البداية، يسهل الاستمرار على هذا النهج، وكل ما يحتاجه البرنامج، بعد ذلك، هي المراجعة الدورية لضمان استمرار جودة مخرجاته ومواكبتها للمعايير المعتمدة. وبالإضافة إلى خطوات استحداث البرامج الجديدة، يتضمن الفصل، كذلك، خطوات تقييم وتطوير البرامج الأكاديمية القائمة، ويتناول المرجعيات التي يُعتمد عليها في تقييم هذه البرامج، ويشرح خطوات تعديلها وتطويرها.

ولأن لكل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي إجراءاتها وسياساتها ولوائحها فيما يتعلق باستحداث وتطوير البرامج الأكاديمية، فإن الفصل لا يُركّز كثيراً على الإجراءات التفصيلية المُتبَّعة في هذا الجانب، خاصة ما يتعلق منها بترتيب هذه الخطوات، وذلك بسبب الاختلافات الواسعة في هذا الجانب والمرتبطة باللوائح والسياسات الخاصة بكل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، ولذلك سوف يُركّز الفصل على الخطوات المُتبَّعة، عادةً، في هذا الصدد، وبسبب الاختلاف في ترتيب هذه الخطوات أيضاً من مؤسسة إلى أخرى، فإن الفصل يسعى إلى شرح هذه الخطوات، مع الإقرار بأن التسلسل الوارد هنا ليس هو التسلسل الذي تتبَّعه كل المؤسسات التعليمية، فقد يختلف الترتيب من مؤسسة إلى أخرى، لكن يمكن القول بأن الترتيب المتبع هنا هو الأكثر انتشاراً في المؤسسات التعليمية.

تعريف البرنامج الأكاديمي:

يُعرف قاموس وبستر (Webster Dictionary) البرنامج، بشكل عام، بأنه «خُطّة أو نظام يمكن بموجبه اتخاذ إجراء تجاه الهدف»، وهو تعريف عام للبرنامج (ترجمة لكلمة (Program)، أمّا البرنامج الأكاديمي فقد عرّفته هيئة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة (QAA-UK) على أنه «دورة دراسية معتمدة توفر تجربة تعليمية متماسكة وتؤدي عادةً إلى مؤهل»،⁽¹⁾ كما عرّف البرنامج الأكاديمي بأنه «مخطط يحدد محتوى ونطاق المعرفة والقدرات والمهارات التي يُتوقع من الطالب إتقانها في مجال دراسي معين، وكذلك محتوى الوحدات الفردية والمواضيع التي يتم دراستها في كل مستوى دراسي»⁽²⁾.

وهناك من عرّف البرنامج الأكاديمي على أنه «مزيج من المقررات وفق المتطلبات التي تؤدي إلى الحصول على درجة علمية، أو شهادة، أو مسار رئيسي، أو مسار فرعي أكاديمي»⁽³⁾.

وبالتالي، يستخدم مصطلح «البرنامج الأكاديمي» بمعنى مسار المنهج المحدد الذي يؤدي إلى منح اعتراف أو شهادة في تخصص معين بمستوى محدد، فبعد استكمال متطلبات البرنامج المعني تقوم المؤسسة التعليمية بمنح الخريج إفادة/ شهادة تمثل اعترافاً رسمياً من المؤسسة بأن الخريج قد حقق مخرجات التعلّم المقصودة واجتاز التقييمات المطلوبة للوفاء بالمعايير الأكاديمية المحددة للبرنامج.

وفي الواقع فإن هناك العديد من أنواع البرامج التعليمية، ومن أشهرها الآتي:⁽⁴⁾

- 1- برنامج موضوع واحد أو رئيسي حيث يركز البرنامج على فرع معرفي واحد ويمنح، بعد إكماله، إفادة أو شهادة اعتراف بمستوى معين في هذا الفرع المعرفي، وهو النوع الأكثر شيوعاً.
- 2- برنامج مشترك، يجمع بين مادتين أو تخصصين أو فرعين معرفيين، لكل منهما مخرجاته الخاصة.

1 QAA.UK/ glossary, P.27.

2 The free dictionary, Program of Study.

3 جامعة الطائف، دليل تصميم البرامج الأكاديمية وتطويرها بجامعة الطائف، الإصدار الثاني (1439/1440هـ)، ص 9، نقلاً عن جامعة الملك خالد، دليل إعداد تطوير الخطط والبرامج الدراسية لمرحلة البكالوريوس، 1435هـ، ص 1.

4 QAA, UK Quality Code for Higher Education, 2011, p.5.

3- برنامج متعدد التخصصات، بالاعتماد على عدة مواضيع، ولكن مع مجموعة متكاملة من المخرجات التعليمية.

4- برنامج متعدد التخصصات، يتيح الفرصة للطلبة للاختيار، ضمن نظام معين؛ ويتميز بالمرونة للاختيار بين عدد من المقررات الدراسية المطروحة في إطار هذا النظام.

ويجب ملاحظة أن البرامج المشتركة ومتعددة التخصصات تحتاج، بالضرورة، إلى بيان وتوضيح الأساس المنطقي للجمع بين هذه التخصصات أو الفروع المعرفية، وشرح الضرورة والفائدة والجدوى من دمجها، وإمكانية تكامل المخرجات التعليمية لهذه التخصصات أو الفروع المعرفية في خريجي هذه الدرجات العلمية المشتركة والمتعددة التخصصات.

ومع أنه يصعب توصيف البرامج متعددة التخصصات بشكل جيّد من خلال مواصفات البرنامج بسبب المخرجات التعليمية المختلفة لكل تخصص والمرونة الواسعة في مثل هذه البرامج، فإنه يجب أن تؤدي عملية تطوير مواصفات البرنامج، في نهاية المطاف، إلى وثيقة مفهومة للطلبة والهيئة التدريسية وأرباب العمل من خلال الإشارة إلى نطاق الاختيار والنتائج العامة المستقلة عن مجموعات معينة من المعرفة.⁽¹⁾

مراحل تصميم البرنامج الأكاديمي:

تتطلب عملية تصميم البرامج الأكاديمية الجديدة عدة إجراءات⁽²⁾ يمكن تلخيصها في الآتي:

1. تشكيل فريق البرنامج.
2. تحديد الأساس المنطقي للبرنامج (Program Rationale).
3. جمع المعلومات المتعلقة بالبرنامج ويشمل:
 - أ. مراجعة معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي والمهني.
 - ب. دراسة سوق العمل.
 - ج. إجراء المقارنات المرجعية.
4. تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج.

1 Ibid, p.6.

2 ليس بالضرورة أن تتم الخطوات وفق هذا التسلسل فبعض الإجراءات يمكن أن تتم بالتزامن، وهناك من يرتّب هذه الإجراءات بطريقة مختلفة عن التسلسل الوارد هنا.

5. تحديد سمات الخريج.
6. تحديد مخرجات التعلُّم.
7. إعداد مواصفات البرنامج.
8. إعداد الخطة الدراسية وتشمل.
 - أ. اختيار المقررات
 - ب. إعداد مصفوفة نواتج التعلُّم
 - ج. إعداد مكونات الخطة الدراسية
 - د. ترميز المقررات
9. إعداد توصيف المقررات الدراسية.
10. تحديد شروط القبول في البرنامج.
11. تقديرات الطلب على البرنامج والموارد المطلوبة لتنفيذ البرنامج.
12. المراجعة والتحكيم.
13. تحديد مسؤوليات وإجراءات ضمان الجودة في البرنامج.
14. إقرار البرنامج.
15. توثيق خطوات تصميم البرنامج.

1- تشكيل فريق البرنامج:

حينما تبرز الحاجة إلى استحداث برنامج جديد أو تعديل أو تطوير برنامج قائم، يتم تشكيل لجنة من بين أعضاء الهيئة التدريسية للقسم المعني، وقد يضاف إلى عضويتها آخرون من تخصصات ذات صلة للقيام باستحداث أو تطوير أو تعديل البرنامج المعني، ويجب أن يكون أعضاء اللجنة من ذوي الدرجات العلمية الرفيعة والخبرة المتميزة في المجال الأكاديمي للبرنامج المعني، وأن تتوفر لديهم معرفة كافية بأسس تطوير المناهج، وإماماً جيّداً بشروط ومعايير ضمان جودة التعليم، ومعرفة بسياسة المؤسسة الخاصة باستحداث البرامج الجديدة وتطوير البرامج القائمة؛ وتقوم هذه اللجنة بالعمل والإشراف المباشر على كل الخطوات اللاحقة حتى مرحلة إقرار البرنامج.

2- تحديد الأساس المنطقي للبرنامج (Program Rationale):

يقصد بالأساس المنطقي (The Rationale)، عادة، السبب أو المُسوِّغ للقيام بعمل ما، وبالتالي فإنه يركز على الإجابة عن السؤال لماذا؟ أي لماذا قمت أو تريد القيام بعمل ما؟ إن الإجابة المُوسَّعة على هذا السؤال والتي توفّر معلومات أو بيانات تجيب عن هذا التساؤل المطروح، تشكّل الأساس المنطقي للقيام بالعمل.

في السياق الأكاديمي، وقبل الشروع في إعداد برنامج أكاديمي جديد لا بد من طرح سؤال حول مُسوِّغات استحداث وطرح البرنامج الجديد، وذلك بهدف التأكد من وجود أسباب كافية لذلك مثل: الحاجة المُلحة والطلب العالي للبرنامج مع عدم وجود مثل هذا البرنامج في الدولة أو في الإقليم، أو حدوث تطورات اقتصادية أو سياسية أو بيئية معينة تقتضي تقديم البرنامج، وفي حالة تعديل أو تطوير برنامج قائم لا بد كذلك من توضيح مُسوِّغات ذلك مثل: الحاجة إلى مواكبة تطورات حديثة في المجال العلمي الخاص بالبرنامج، أو الحاجة إلى إدخال معارف أو مهارات أو قيم أو سلوكيات معينة، أو الحاجة إلى إدراج أو حذف مقررات أو تطوير محتوى مقررات معينة، أو الحاجة للتركيز على الجانب التطبيقي بشكل أكبر من الجانب النظري، أو الحاجة إلى تغيير اللغة التي يقدم بها البرنامج، إلى غير ذلك من المُسوِّغات، مع ضرورة الاستناد في كل ذلك على حقائق ومعلومات دقيقة حول الواقع واتجاهات سوق العمل.

إن وضوح وحُجّية الأساس المنطقي لاستحداث البرنامج الجديد، ودقة المعلومات التي أُسْتُد عليها في ذلك ودرجة موثوقيتها، وقدرة إدارة البرنامج على إظهار الكيفية التي سيسهم بها البرنامج الجديد في تحقيق أهداف المؤسسة ورسالتها سوف يُمكن إدارة البرنامج من كسب دعم متخذ القرار في المؤسسة التعليمية والحصول على موافقته على البرنامج المقترح. كما أن تحديد الأساس المنطقي للبرنامج قبل إنشائه يحول دون ظهور أية مفاجآت لاحقة حول الطلب على البرنامج أو توظيف الخريجين أو غير ذلك من الأمور التي تؤثر على مستقبل البرنامج.

3- جمع المعلومات المتعلقة بالبرنامج:

من أهم خطوات بناء البرنامج الجديد وتطوير البرامج القائمة جمع معلومات وافية حول البرامج المماثلة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، لأن ذلك من شأنه أن يؤسس البرنامج على قواعد سليمة، ويضمن مواكبته للتطورات العلميّة في التخصص المعني؛ ولجمع المعلومات المتعلقة بالبرنامج يجب الاطّلاع على معايير الجودة

والاعتماد الأكاديمي والمهني المنشورة، ودراسة سوق العمل واحتياجاته، بالإضافة إلى إجراء مقارنات مرجعية مُوسَّعة مع البرامج المماثلة؛ وسوف نقوم بشرح هذه الخطوات بشيء من التفصيل.

أ. مراجعة معايير الجودة المنشورة والاعتماد الأكاديمي والمهني:

بعد التأكد من وجود مبررات كافية لافتتاح برنامج جديد، تقوم إدارة البرنامج بمراجعة معايير الجودة المنشورة بهدف الوقوف على أهم معايير الجودة الأكاديمية على المستويين المحلي والدولي، وهناك عدة مؤسسات عالمية تهتم بجودة التعليم العالي وتصدر معايير معينة لضبط برامجها العلمية، وتمثل هذه المعايير، في الغالب، الحد الأدنى من المتطلبات المقبولة لتوفير التعليم العالي من قبل المؤسسات الجامعية، ومن أمثلة هذه المعايير الآتي:

1. Australian Higher Education Standards Framework.
2. ENQA, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education.
3. ESG, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.
4. MQA (Malaysian Qualifications Agency), Code of Practice for Program Accreditation.
5. QAA-UK, Subject Benchmark Statements.
6. QAA-UK, UK Quality Code for Higher Education, The Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree-Awarding Bodies.
7. SAQA, QA-Fundamentals.
8. SAQA, Criteria and Guidelines for Providers.

إن ما ذكر أعلاه مجرد أمثلة للمعايير الدولية المنشورة، فهناك عدة مؤسسات دولية وإقليمية تُصدر تقارير وأدلة تتضمن معايير ومبادئ توجيهية لضمان الجودة في التعليم العالي، ومن المفيد للقائمين على أمر التعليم العالي الاطلاع على هذه المعايير والاستفادة منها في برامجهم لأن ذلك من شأنه أن يرتقي بمستوى هذه البرامج ويجعلها قادرة على المنافسة ومستوفية لشروط الجودة العالمية، مع ضرورة مراعاة الواقع الذي سوف ينشأ فيه البرنامج الجديد، فكلما كانت الأسس التي يقوم عليها البرنامج أقرب إلى معطيات البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي تحتضن البرنامج المعني، كلما كان البرنامج أكثر جدوى وأعظم فائدة.

كذلك لا بد أن يأخذ مصممو البرنامج والمقررات في الاعتبار الاعتماد الأكاديمي والمهني عند تصميم البرنامج. يشير الاعتماد الأكاديمي للبرنامج (Academic Accreditation of the Program) إلى «عملية تقييم واعتراف وإجازة لبرنامج دراسي معيّن تقوم به منظمة أو هيئة علمية متخصصة، وتقرر بأن البرنامج يحقق، أو يصل إلى الحد الأدنى الضروري من معايير الكفاءة والجودة الموضوعة سلفاً من قبل هذه الهيئة أو المنظمة»⁽¹⁾، بينما يشير الاعتماد المهني إلى اعتماد برنامج دراسي من قبل هيئة مهنية في ضوء الوفاء بتحقيق متطلبات ذلك الاعتراف، والسماح لخريجي البرنامج المعني بالدخول إلى الممارسة وقبول الانضمام إلى الهيئة المهنية.⁽²⁾ إن الاعتماد يساعد في تحديد مدى استيفاء المؤسسة/ البرنامج الأكاديمي لمعايير الجودة الدنيا، كما أنه يساعد الطلاب في تحديد اختياراتهم في مرحلة التسجيل في مؤسسات التعليم العالي.

ب. دراسة سوق العمل:

تُعرّف دراسات سوق العمل أو ما يطلق عليها أحياناً اسم أبحاث السوق على أنها «جمع وفحص المعلومات حول الأشياء التي يشتريها الناس أو قد يشترونها ومشاعرهم حول الأشياء التي اشتروها».⁽³⁾

لقد اقتضى الإنتاج الوفير للسلع والخدمات إجراء دراسات مفصلة وعميقة حول اتجاهات السوق عند التفكير في إنتاج سلعة أو تقديم خدمة جديدة وذلك للتأكد – من حيث المبدأ- أن هناك حاجة فعلية لهذا المنتج أو الخدمة المزمع تقديمها، ونوعها، ومقدارها، ومواصفاتها، وذلك لتجنب أي نوع من المفاجآت التي قد تقضي إلى خسائر تضر بمصلحة الجهة التي تنتج السلعة أو تقدم الخدمة للجمهور. إن الهدف الأساسي من دراسة السوق هو توفير معلومات شاملة ودقيقة لمتخذ القرار لتقليل عدم اليقين حول القرار المزمع اتخاذه حول إنتاج السلعة أو الخدمة المزمع طرحها في السوق وغير ذلك من الأمور التي تحدد مدى الحاجة للسلعة / الخدمة ومقدارها ومواصفاتها.

في ذات السياق، وبنفس القدر، تحتاج المؤسسات التعليمية إلى معرفة حاجة السوق لأنها تقدم هي الأخرى «خدمة» هي التعليم الذي يمكن أن تكون مواصفاته موافقة لحاجة السوق فيسد ثغرة فيه ويسهم، بالتالي، في تنمية البلاد، أو أن تقدم تعليمًا لا

1 محمد عطوة مجاهد، ثقافة المعايير والجودة في التعليم، (الأزاريطة: دار الجامعة الجديدة، 2008)، ص 66.

2 المرجع السابق نفسه.

3 Cambridge Dictionary, Market Research.

يتوافق مع حاجة السوق فتسهم بذلك في زيادة العطالة وتعرقل التنمية وتعوق التقدم. لذا ظهرت دعوات كثيرة تؤكد على أهمية الربط بين الخدمات التعليمية المقدمة من الجامعات والاحتياجات الفعلية لسوق العمل، وتتادي بضرورة أن تقوم الأقسام العلمية وإدارات البرامج الأكاديمية فيها - عند تطوير برنامج أكاديمي جديد- بإجراء دراسة متعمقة لسوق العمل للتأكد من الحاجة إلى البرنامج الجديد، ومقدار الطلب على خريجي البرنامج في المستقبل، ومعرفة المهارات المطلوبة في سوق العمل. ويجب أن يُعد فريق البرنامج تقريراً يتضمن الوظائف والمهارات المطلوبة حسب تقارير المؤسسات المختصة في هذا الجانب أو حسب نتائج تحليل الاستبيانات التي توزعها المؤسسة التعليمية على أرباب العمل والخريجين.

ولمعرفة اتجاهات سوق العمل واحتياجاته، لا بد من جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة من الجهات المعنية وبطريقة صحيحة تُمكن من التوصل إلى حقائق دقيقة حول هذه التوجهات والاحتياجات، وهناك العديد من الطرق التي يستخدمها القائمون على هذه البرامج الأكاديمية (سوف يتم شرح هذه الطرق لاحقاً)، من أجل الوصول إلى المعلومات المطلوبة في هذا الصدد، ومن ثمّ تحليل هذه البيانات باستخدام الأساليب والبرامج الإحصائية للوصول إلى نتائج تساعد المؤسسة التعليمية في اتخاذ القرار الصحيح فيما يتعلق بفتح برنامج جديد أو في تحديد مواصفات الخريج الذي يحتاجه سوق العمل، والمهارات المطلوبة في الخريج وغيرها من المسائل المهمة، وقد تُفضي نتائج تحليل البيانات إلى قرار بعدم فتح البرنامج بسبب عدم الحاجة له أو أي أسباب أخرى تثبت عدم جدواه.

ومن أهم مصادر المعلومات حول احتياجات السوق تلك التقارير التي تصدر عن الهيئات والمؤسسات المختصة في الدولة كوزارات العمل أو وزارات الخدمة المدنية أو جهاز الإحصاء المركزي والغرف التجارية والصناعية في البلد المعني إلى غير ذلك من الجهات، وفي بعض الدول هناك مؤسسات مختصة في دراسة السوق تصدر تقارير دورية يمكن أن تشكل أساساً متيناً تبني عليه البرامج الأكاديمية مقرراتها ومخرجاتها التعليمية وسمات خريجها.

على المستوى الدولي والإقليمي هناك أيضاً جهات تهتم بهذا الجانب وتعمل على توفير المعلومات الدقيقة حول فرص العمل واحتياجات السوق، فعلى سبيل المثال يجري موقع Bayt.com بالاشتراك مع شركة أبحاث السوق العالمية عبر الإنترنت

YouGov استطلاعات حول مؤشر الوظائف في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA) ويُصدران تقارير مشتركة مفصلة بناءً على هذه الاستطلاعات تشمل هذه التقارير فرص التوظيف والمهارات المطلوبة في سوق العمل. تقول بعض هذه التقارير، مثلاً، أنها تهدف إلى «قياس التّصوّرات عن توافر الوظائف والتوظيف، والتعرف على اتجاهات سوق العمل... وتوفير فهم لمجموعات المهارات الأساسية والمؤهلات المطلوبة».⁽¹⁾

ومن أهم مصادر البيانات المتعلقة بأبحاث السوق استبيانات أرباب العمل، حيث تقوم المؤسسة التعليمية بتوزيع استبيانات على أرباب العمل المحتملين أو ذوي الصلة بالتخصص المعني حول مدى الحاجة إلى البرنامج الجديد، والمهارات المطلوبة في سوق العمل، وربما تتضمن هذه الاستبيانات أسئلة حول الوظائف المحتملة في السنوات القادمة، وخطط التوظيف في مؤسساتهم، واللغة الأفضل لطرح البرنامج، وما إذا كانت هناك مقررات معينة يرغبون في أن تكون جزءاً من البرنامج المُزَمَّع استحدثته، وما إذا كان بإمكانهم ابتعاث بعض موظفيهم للالتحاق بالبرنامج، أو توجيه منسوبيهم للالتحاق بالبرنامج الجديد حال افتتاحه، إلى غير ذلك من المعلومات التي تُحدّد حجم الطلب على البرنامج، وتمكّن إدارة البرنامج من تأسيسه (إذا تقرر افتتاحه) على أسس ثابتة وصحيحة.

كما يمكن جمع المعلومات عن سوق العمل من خلال مجموعات التركيز (Focus groups)، وهنا يتم الاجتماع مع مجموعة من أصحاب العمل من ذوي الصلة بالتخصص، بحيث يراعى في تشكيل هذه المجموعات أن تكون عضويتها عينة مُمَثِّلَة لمجتمع البحث، وتقوم المؤسسة التعليمية في هذه الحالة باستطلاع آرائهم بشكل مباشر من خلال سؤالهم عن آرائهم حول الموضوعات التي تريد الاستفسار عنها مثل الحاجة للبرنامج، والمعارف والمهارات المطلوبة في الخريج، وفرص التوظيف لخريجي البرنامج، وإمكانية ابتعاث طلاب من مؤسساتهم للالتحاق بالبرنامج إلى غير ذلك من الأمور التي تُمكن الإجابة عليها المؤسسة من اتخاذ القرار الصحيح في هذا الصدد. كذلك يمكن استطلاع آراء أرباب العمل والخريجين حول البرنامج المقترح بإنشاء استبيانات على بعض المنصّات الإلكترونية مثل (Survey Monkey) أو استخدام خدمة (Google Drive) أو غيرها.

1 For More Details See: The Bayt.com Middle East Job Index Survey January 2022.

وبشكل عام، ينبغي أن تجيب دراسة السوق على الأسئلة المهمة التي تتعلق بالطلب على الخدمة التعليمية مثل: حجم السوق واتجاهاته، والمنافسين، والرسوم الدراسية للبرامج المماثلة، والخصومات التي تقدمها المؤسسات المنافسة، وطريقة دفع الرسوم، وشروط القبول في البرنامج، وفرص توظيف خريجي البرنامج، وتكلفة التشغيل، والعدد المتوقع التحاقه بالبرنامج، ونقطة التعادل (Break Even Point)، والصعوبات المحتملة، وغيرها.

ج. إجراء المقارنات المرجعية (Benchmarking):

المقارنة المرجعية أو المعيارية هي «عملية مستمرة ومنهجية لقياس ومقارنة طرق العمل في إحدى المنظمات مع تلك الخاصة بمنظمة أخرى بغرض تحديد أفضل الممارسات التي يمكن أن تؤدي إلى تحسينات في العمليات وخدمة العملاء»،⁽¹⁾ ويقصد بالمقارنة المرجعية بشكل عام، معيار أو نقطة مرجعية يمكن مقارنة الأشياء بها، أو هي تقييم (شيء) بالمقارنة مع معيار.⁽²⁾

نشأت المقارنة المعيارية ابتداءً، في القطاع الخاص في عام 1979، فبعد تعرضها لصعوبات كبيرة، شرعت شركة (Xerox) في استخدام قياس الأداء لمحاولة فهم أسباب تفوق المنافسين. أدت هذه العملية إلى تغييرات كبيرة لتحسين العمليات الداخلية ومكنت الشركة من استعادة موقعها القوي في السوق، ومنذ ذلك الحين، تم استخدام القياس المعياري على نطاق واسع في الصناعة والتجارة والتمويل والنقل والخدمات اللوجستية. ففي القطاع العام، ومع تطور الإدارة العامة الجديدة، تم استخدام القياس بشكل متزايد في قطاع الصحة، والنقل العام، وفي الإدارات المحلية والإقليمية وغيرها؛ وفي التعليم العالي، اضطرت الجامعات والمعاهد العليا إلى تعزيز جاذبيتها في السوق ووضع نفسها بشكل استراتيجي أكبر، وأدركت أن ذلك يتطلب الالتزام بمعايير الجودة وعلى رأسها عملية المقارنات المرجعية.⁽³⁾ إن الهدف من المقارنات المعيارية في التعليم

1 Susan West Engelkemeyer, Applying Benchmarking in Higher Education: A Review of Three Case Studies, (ASQ, 1998), P.23.

2 المعيار لغةً هو ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير، أو هو النموذج الذي يحتذى به لقياس درجة كفاءة شيء ما، أمّا اصطلاحاً فقد عُرِفَ على أنه حكم أو قاعدة أو مستوى مُعَيَّن نسعى للوصول إليه كغاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوءه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب (لتفاصيل أكثر ينظر: محمد عطوة مجاهد، ثقافة المعايير والجودة في التعليم، مرجع سبق ذكره، ص 5).

3 ENQA, Internal Quality Assurance Benchmarking, Workshop report (20), P6.

العالي هو التأكد من أن أداء الجامعة مثل أداء نظيراتها من الجامعات والمعاهد الوطنية والإقليمية والدولية.

كما أن المقارنات المرجعية تُمكن إدارة البرنامج التعليمي من تحديد الفجوات بين ممارساتها والممارسات الجيدة لدى المؤسسات الأخرى، ومن ثم العمل على تبني الممارسات الجيدة لتلك المؤسسات، وبشكل عام، تُمكن المقارنات المرجعية إدارة البرنامج من اكتساب أفكار جديدة ومبتكرة كانت تفتقر لها قبل إجراء المقارنة، كما تمكنها من تعزيز الوعي بمكانتها ومميزاتها ومعرفة مُعوقات الأداء لديها، ومن ثم العمل على إزالتها. ولأن المقارنة المرجعية تستهدف التعرف على أفضل الممارسات التي تؤدي إلى التفوق في المؤسسات والبرامج النظرية وكيفية القيام بها، فإنها تؤدي، في حقل التعليم، إلى تحسينات في التدريس والتقييم وتصميم المناهج وتحسين تعلُّم الطُّلاب بشكل عام.

لكن ما تجدر الإشارة إليه هو أنه، وعلى الرغم من ثبوت أهمية المقارنات المعيارية ودورها في الوقوف على أفضل الممارسات لدى المؤسسات النظرية، فإن الملاحظ هو انتشار ممارسة المقارنات المرجعية في المؤسسات التجارية والأعمال التجارية بشكل أوسع مما هو الحال في المؤسسات التعليمية، بحيث يمكن القول بأنه لم يتم، حتى الآن، تطبيق هذا المفهوم على نطاق واسع في التعليم العالي، ومع ذلك، تعد المقارنة المرجعية من أهم الخطوات في استحداث وتطوير البرامج العلميّة.

ويمكن أن تشمل المقارنات المرجعية: اسم أو عنوان البرنامج، وأهداف البرنامج، وسمات الخريج، وشروط القبول في البرنامج، وأسماء المقررات الدراسية، والتدرج الأكاديمي للمقررات، والساعات المعتمدة، والمتطلبات السابقة للمقررات، ومقارنة درجة النجاح في المقررات، ونظام الدرجات (التقديرات)، والمُعدّل التراكمي للخريجين، وغيرها.

لكن يجب الانتباه إلى ضرورة مراعاة الفروق في البيئات الاجتماعية والأكاديميّة عند القيام بالمقارنات المرجعية، لأن البيئات الاجتماعية والتجارب التعليمية والأولويات الوطنية تختلف من دولة إلى أخرى، وتجب مراعاة كل ذلك عند إجراء المقارنات المرجعية وفي كل مراحل تصميم البرامج الأكاديميّة، وتُعد مراعاة هذه الفروق من أهم مؤشرات جودة البرنامج.

أما عن كيفية الوصول إلى المعلومات الخاصة بالبرامج المماثلة في الجامعات الأخرى لإجراء المقارنات المرجعية فهناك طريقتان لذلك: المقارنات المرجعية الرسمية (Formal Benchmarking) والمقارنات المرجعية غير الرسمية (Informal Benchmarking). في المقارنات المرجعية الرسمية يتم اختيار شريك مناسب للمقارنات المرجعية، ومن الأفضل للجامعة أن تختار شريكاً لديه رسالة وغايات وأهداف متوافقة مع رسالة وغايات وأهداف ومستوى الجامعة، وأن يكون مهتماً بموضوع الجودة وله سجل جيد، على الأقل، في المجالات التي سوف تجرى عليها المقارنة. وفي حالة المقارنات المرجعية الرسمية تكون هناك اتفاقيات تعاون بين الجامعة التي تعتزم افتتاح البرنامج الجديد وجامعة أخرى في نفس المستوى وتحضن برنامجاً مماثلاً، وتتيح اتفاقية التعاون فرصة للجامعة التي تعتزم افتتاح البرنامج الجديد أن تطلع بشكل أكثر تفصيلاً على البرنامج المماثل حيث تُمكنها الاتفاقية من الوقوف على مواصفات البرنامج، وتوصيف المقررات الدراسية بما يشمل ذلك من المحتوى التعليمي، والمخرجات التعليمية المستهدفة، وطرائق التعليم والتعلم وطرق التقييم وغيرها.

أما في المقارنات غير الرسمية فلا تكون هناك اتفاقية أو بروتوكول تعاون بين الطرفين، وإنما تقوم إدارة البرنامج الجديد بجمع معلوماتها من البيانات المتاحة على شبكة الإنترنت، وهي، في الغالب، غير كافية حيث تقتصر على المعلومات التي تسمح الجامعة بنشرها للضرورة كشروط القبول، وفرص التوظيف، وأسماء المقررات الدراسية (دون تفصيل).

وبالتالي، فإن المقارنات الرسمية تتيح معلومات وبيانات أكثر دقة وتفصيلاً، وأكثر حداثة، كما أنها توفر بيانات أكثر عمقاً وأوسع نطاقاً مثل طرق التعليم والتعلم وطرائق التقييم والقياس، أما طريقة المقارنات غير الرسمية فهي تعتمد على المعلومات المنشورة على المواقع الالكترونية والتي ربما لا تعبر عن الواقع الجديد إذ ربما تكون قد أجريت بعض التعديلات على البرنامج أو المقررات الدراسية دون أن يتم تحديث هذه المعلومات على موقع الجامعة، كما أن هذه الطريقة قد لا توفر المعلومات الضرورية المطلوبة للمقارنة مثل محتوى المقررات، وطرق التعليم والتعلم، وطرائق التقييم.

4- تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج:

يعتبر تحديد الأهداف التعليمية (Program Educational Objectives-PEOs) من أهم مراحل تصميم البرنامج الأكاديمي، لأن كل الخطوات اللاحقة مثل: مواصفات البرنامج، وسمات الخريج، ونتائج التعلم المتوقعة، والمقررات الدراسية تتوقف على الأهداف التعليمية للبرنامج.

تُعرّف الأهداف التعليمية للبرنامج على أنها «عبارات عامة تمثل الإنجازات المتوقعة من خريجي البرنامج والتي من المفترض أن يحققوها، من خلال الخطة التي وضعتها المؤسسة التعليمية والتي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية كملقنين أو ميسرين- حسب طرق التدريس المستخدمة - بعد سنوات قليلة من التخرج ... وبعبارة أخرى (فإنها) ... تمثل طموحات أصحاب المصلحة فيما يتعلق بطلّاب البرنامج بعد تخرجهم والالتحاق بسوق العمل»⁽¹⁾، وهي عبارات موجزة تصف النتائج المراد تحقيقها من البرنامج، وما يمكن أن يحققه البرنامج على المدى البعيد، ولذلك يجب التركيز عند تحديد الأهداف على ما يتوقع أن يعلمه عضو الهيئة التدريسية للطالب من المعارف والمهارات خلال سنوات الدراسة.

لكن ما تجدر الإشارة إليه ويجب التنبيه له في هذا المقام هو أن الأهداف تختلف في صياغتها عن المخرجات التعليمية والتي سوف يأتي الحديث عنها لاحقاً، لأن الأهداف التعليمية تشير إلى ما سيُعلّمه عضو الهيئة التدريسية للطالب من خلال البرنامج، وبالتالي فإن الأهداف تُمثّل (مدخلات التعلم). إن الهدف التعليمي هو، في الواقع، «القيمة المضافة» للتعليم. في مقابل (مخرجات التعلم) والتي تصف ما سوف يتعلمه الطالب من معارف ومهارات وقيم وسلوكيات.

إن تحديد الأهداف التعليمية بشكل جيد يساهم في تحديد الخطة الدراسية، وفي تحديد استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس وطرائق التقييم المناسبة، والأنشطة التعليمية للمقررات الدراسية، كما يساعد في تحديد الواجبات وتقسيم الأدوار وتنسيق الجهود بين أطراف العملية التعليمية، بالإضافة إلى مساهمته في عملية تقييم وتقويم البرنامج لاحقاً.

1 Nouredine Abbadeni, Ahmed Ghanim, and Abdullah Alghamdi, Program Educational Objectives Definition and Assessment for Quality and Accreditation, iJEP, Volume 3, Issue 3, July 2013.p.34.

ويجب أن تُكْتَب أهداف البرنامج بلغةً سليمةً وواضحةً ومُباشرةً، لأن وضوح أهداف البرنامج يُمْكِن إدارته والقائمين عليه من وضع الخطط المناسبة التي تقضي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، كما يجب أن تكون الأهداف قابلة للقياس بمعنى أن تُرَكِّز على «مقدار» التغيير المتوقع، لأن ذلك يُمَكِّن من إصدار أحكام دقيقة بشأن التعثر أو التقدُّم نحو تحقيق الأهداف سواءً من قبل إدارة البرنامج (من خلال التقييم الذاتي) أو من قِبَل المراجعين الخارجيين، ويُسَهِّم في تحديد جوانب التقدُّم والاختلاف بما يساعد في وضع الخطط التطويرية اللازمة.

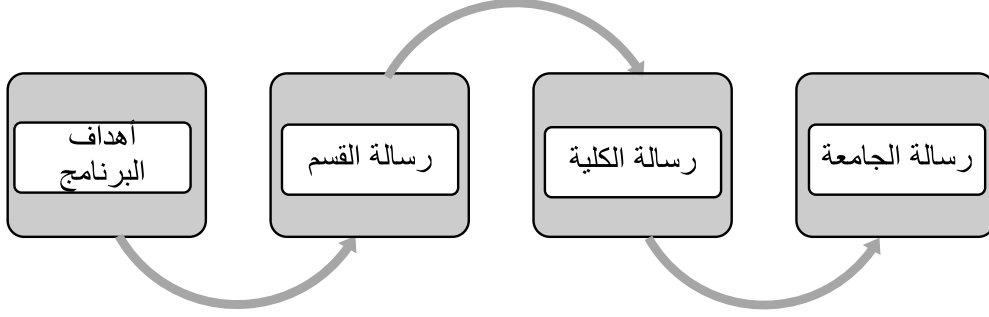
ومن سمات الأهداف التي صِيغَتْ بشكل جيد أن تكون محددة فتشمل «من» و «ماذا» و «أين»، ويشتمل كل منها على فعل عمل/ إجراء واحد (One Action Verb) فقط بحيث يمكن قياس التقدم الذي حدث فيه، وأن تكون واقعية وقابلة للتحقق في ظل الموارد المتاحة للبرنامج، وأن تكون ذات صلة بطبيعة وغايات وأنشطة البرنامج، ومحددة زمنياً بمعنى أن تحدد «متى» يتحقق الهدف.

ويجب أن تحرص إدارة البرنامج الجديد عند صياغة أهدافه على أن توضح من خلال هذه الأهداف الخدمة التي يُقدِّمها البرنامج للعملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع. ويجب أن تعكس أهداف البرنامج العناصر الرئيسية لمخرجات التعليم العالي التي تتماشى مع التطورات الوطنية والعالمية، وأن تستجيب لحاجات المجتمع وتتسق مع احتياجات السوق ومع الشهادة الممنوحة ومع إمكانيات المؤسسة التعليمية التي تحتضن البرنامج، ولا بد أن يكون هناك اتساقاً وتوافقاً بين أهداف البرنامج من جانب وسمات الخريجين من جانب آخر، وأن تُحدِّد الأهداف التعليمية، بوضوح، المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات التي سوف يغطيها عضو الهيئة التدريسية خلال مدة البرنامج.

من الضروري أن تتسق أهداف البرنامج مع رسالة القسم وتسعى إلى المساهمة في تحقيق هذه الرسالة، وأن تُستمد رسالة القسم من رسالة الكلية باعتبار أن القسم العلمي هو جزء لا يتجزأ من الكلية، وأن الأقسام تعمل متضامنة من أجل تحقيق رسالة الكلية، وأن تكون رسالة الكلية نفسها مستمدة من رسالة الجامعة لأن الكليات هي الوحدات العلمية الرئيسة التي تتحقق من خلالها رؤية ورسالة الجامعة. الشكل أدناه يوضح المواءمة بين أهداف البرنامج من جانب ورسالة القسم والكلية والجامعة من جانب آخر.

شكل رقم (5)

المواءمة بين أهداف البرنامج ورسالة القسم والكلية والجامعة



كما يجب أن تراعي أهداف البرنامج نتائج المقارنات المرجعية، ودراسة السوق، وملاحظات فريق البرنامج وأعضاء الهيئة التدريسية بالقسم المعني، وينبغي أن تشرح أهداف البرنامج، بشكل واضح، كيف يخدم البرنامج العملية التدريسية والبحث العلمي والمجتمع، كما يجب أن تُراعى عند تحديد أهداف البرنامج خطة الأولويات الوطنية (National Priority Plan-NPP). يقصد بخطة الأولويات الوطنية قائمة بالبرامج والأنشطة والمشروعات الحكومية ذات الأولوية في مجالات: الاقتصاد، والثقافة، والتعليم والصحة والإسكان والرياضة وكافة الجوانب التي تهتم المجتمع، إذ يجب على كل مؤسسات الدولة أن تضع خططها بحيث تتسق مع هذه الأولويات، وبنفس المنطق، فإنه ينبغي أن تتقيد مؤسسات التعليم العالي بذلك عندما تسعى إلى تطوير برنامج أكاديمي جديد أو مراجعة برنامج قائم بحيث تتأكد من أن أهداف البرنامج تتسق مع الأولويات الوطنية المعلنّة.

وفي البرامج القائمة والتي تسعى إدارة البرنامج إلى تطوير أهدافها، يجب أن يقوم التطوير بناءً على معلومات حقيقية حول مدى تحقيق أو عدم تحقيق البرنامج القائم لأهدافه، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير أو معالجة؛ وحتى يمكن التحقق من ذلك يجب مراجعة عدة جوانب منها: نتائج الطّلاب، وتشمل نسب النجاح والرسوب والمعدلات التراكمية لخريجي البرنامج خلال السنوات الخمس الماضية، وملفات المقررات (Course Portfolios) لمعرفة أداء وآراء الطّلاب، وكذلك ملاحظات أعضاء

الهيئة التدريسية واستنتاجاتهم ومقترحاتهم للتطوير في المقررات المختلفة، ومتوسط الفترة التي قضاها الطلاب في الدراسة في البرنامج (أي مستوى تقدم الطلاب في البرنامج)، ووجهة عمل الخريجين (نسبة الذين يعملون في مجال التخصص، ونسبة الذين يعملون في تخصصات أخرى، ونسبة الذين لا يعملون، ونسبة الذين توجهوا للدراسات العليا)، ورأي أرباب العمل في خريجي البرنامج والمعارف والمهارات التي تحتاج إلى تطوير وتعزيز لدى الخريجين من وجهة نظرهم، آراء الخريجين حول مدى استفادتهم من البرنامج في أداء أعمالهم، والجوانب التي احتاجت منهم إلى تطوير وتعزيز، ومقترحاتهم لسد أي ثغرات في البرنامج، ودراسة المستجدات في سوق العمل والمهارات المطلوبة في التخصص؛ وبعد جمع كل هذه المعلومات يتم وضع خطة تحسينية للبرنامج بشكل عام ومن ضمنها تطوير أهداف البرنامج، مع الوضع في الاعتبار كل الجوانب المشار إليها حتى تكون الأهداف أكثر قابلية للتحقق، وأكثر مرونة واتساقاً مع رؤية أصحاب المصلحة من الطلاب والخريجين وأصحاب العمل.

وحتى تتحقق كل هذه الجوانب يجب إسناد صياغة الأهداف إلى أعضاء الهيئة التدريسية المقتدرين علمياً من أهل التخصص، ممن لديهم إلمام كاف بتخصصهم، وإدراك جيد للجوانب التربوية، والإمام مناسب بمتطلبات جودة التعليم، لأن صياغة أهداف البرنامج عملية أكاديمية وفكرية معقدة تتطلب الكثير من القدرات والمهارات والمعارف التربوية.

ومن الأفضل، بعد وضع مسودة الأهداف التعليمية، أن تُعرض على أعضاء المجلس الاستشاري للبرنامج وممثلين عن الخريجين وأرباب العمل، ومن المهم، كذلك، أن تنشر أهداف البرنامج، بعد اعتمادها، على نطاق واسع بحيث تصل إلى كل أصحاب المصلحة من الطلاب والخريجين وأرباب العمل وأولياء أمور الطلاب وغيرهم، وعادة ما تُنشر أهداف البرنامج في الموقع الإلكتروني للمؤسسة التعليمية، كما تلجأ بعض المؤسسات إلى نشرها عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة.

5- تحديد سمات الخريجين:

تعمل الاتجاهات الحديثة في التعليم العالي، وبشكل مُتزايد، على مواءمة البرامج التعليمية مع أهداف الحكومات ومؤسسات الأعمال، وقد أثار هذا الاتجاه نقاشات عميقة، على مستوى العالم، حول دور مؤسسات التعليم العالي في إعداد خريجين

قابليين للتوظيف وقادرين على المساهمة الفاعلة في التنمية الوطنية، وفي تعزيز مجتمع المعرفة في بلدانها، وهو ما يسمى بالقابلية للتوظيف (Employability).⁽¹⁾

بالطبع يسعى كل خريج إلى الالتحاق بوظيفة في سوق العمل والبقاء فيها، لكن ذلك يتطلب معارف ومهارات وقيماً وسلوكيات معينة، وقد لوحظ في العقود الأخيرة أن هناك فجوة تتسع باستمرار بين مخرجات التعليم من جانب والمهارات المطلوبة في سوق العمل من جانب آخر، و تؤكد أن متطلبات سوق العمل تتجاوز كثيراً الدرجات العلمية وتتركز حول المهارات، ومع أهمية الدرجة العلمية والتخصص كونها شروطاً أساسية للتقدم للوظيفة حتى الآن إلى حد كبير، لكن المؤهلات العلمية التي لا تراعي المؤسسات التعليمية التي تمنحها أهمية تزويد الخريجين بالمهارات والكفاءات التي ينشدها سوق العمل، لا تُمكن خريجها من الحصول على وظيفة أو الاحتفاظ بها، حيث غدت المهارات تمثل عناصر حاسمة في قرارات التعيين والاستبقاء في كثير من المؤسسات الخاصة والعامة على حدٍ سواء.

بالتالي، ولكل ما تقدّم، ومن أجل إعداد خريجين يتميزون بالقابلية للتوظيف، ينبغي في بداية تصميم البرنامج، تحديد سمات الخريجين بناءً على دراسات سوق العمل، والتي تساهم في تحديد الكفاءات والمهارات والمعارف المطلوبة في الموظفين الذين ترغب المؤسسات المختلفة في تعيينهم.

إن سمات الخريجين هي القدرات الشاملة من الخصائص والمهارات والمعارف التي تُطوّرها المؤسسة التعليمية لدى طلابها خلال فترة دراستهم في برنامج معين داخل المؤسسة، وتعرف على أنها هي «المهارات والصفات التي حددها مقدمو خدمات التعليم العالي، والتي طوّرها الخريجون أثناء دراستهم ومن خلال المشاركة في الحياة الطلابية»،⁽²⁾ وتُعدّ سمات الخريجين من العوامل المهمة في تخطيط المناهج الدراسية لأي برنامج جامعي لأنّ تحديدّها بشكل دقيق هو الذي يضمن دمجها في المناهج الدراسية، ويمكّن الطلاب الذين يلتحقون بالبرنامج من تطوير وتعزيز نواتج التعلّم المقصودة (Intended Learning Outcomes) التي تجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة متطلبات سوق العمل أو تطويرهم باتجاه التوظيف الذاتي.

1 يشير مصطلح القابلية للتوظيف (Employability) إلى مجموعة من الإنجازات والمهارات والمعارف والسمات الشخصية التي تُميّز خريجي برنامج معين، وتزيد من فرصهم في الحصول على عمل والنجاح في المهن التي يختارونها.

2 QAA, UK Quality Code for Higher Education: Advice and Guidance Enabling Student Achievement, 2018, p.1.

إن من أهم سمات الخريج المطلوب في القرن الحادي والعشرين، كما سبق القول في الفصل السابق أن يكون حائزاً على الكثير من المهارات والكفاءات مثل: التواصل الفعّال، التعاون والعمل الجماعي، التعلّم الذاتي، التفكير النقدي، حل المشكلات، تكنولوجيا المعلومات والاتصال، الإبداع والابتكار، المرونة والقدرة على التكيف، روح المبادرة وريادة الأعمال، المهارات الاجتماعية والثقافية، المُوَاطَنة، احترام التنوع وغيرها، وينبغي مراعاة تضمين هذه المهارات في البرامج الأكاديمية والمقررات باستخدام طرق التدريس وأساليب التقييم والأنشطة الصفية المناسبة، وأن يُفسّح الحيز المناسب لهذه المهارات في مقررات البرنامج، وأن يُراعَى التوازن في ذلك بحسب طبيعة البرنامج وأهدافه والأولويات الوطنية واحتياجات السوق، وأن يتم التأكد (بطرق التقييم المختلفة) من أن هذه المهارات قد ترسّخت، فعلاً، لدى الطّالِب قبل تخرجهم في البرنامج.

6- تحديد مخرجات التعلّم

تصف مخرجات التعلّم «مجموع المعارف والمهارات التي تتحقّق في الطالب بعد اجتيازه بنجاح كافة متطلبات التخرج في البرنامج».⁽¹⁾ إن المخرجات هي، في الواقع، وصف تفصيلي لما يجب أن يكون الطالب قادراً على القيام به بعد إكمال دراسته، وتشمل المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات التي يكتسبها الطالب خلال دراسته. وفي الواقع، فإن المخرجات التعليمية هي بيان لما يحققه الطّالِب على ثلاثة مستويات: المستوى المؤسسي كوصف لما يكون خريج الجامعة قادرين على القيام به، ومستوى البرنامج كبيان لما يُتَوَقَّع أن يكون خريج البرنامج قادراً على القيام به، ومستوى المقرر كبيان لما يجب أن يكون الطّالِب قادرين على القيام به بعد الانتهاء من دراسة مقرر معين.⁽²⁾

وترتبط المخرجات التعليمية ارتباطاً وثيقاً بسمات الخريج، فمخرجات التعلّم هي عبارات تصف المعرفة والمهارات والقيم والسلوكيات التي يجب أن يكتسبها الطّالِب بنهاية مهمة معينة أو مقرر أو فصل دراسي أو دورة تدريبية أو برنامج، أو هي

1 حسام شعبان، نحو التوافق مع مخرجات التعلّم العالمية في برامج الحقوق بالجامعات العربية، المجلة العربية لجودة التعليم، العدد (1)، المجلد (2)، أبريل 2015م، ص 1.

2 John Biggs and Catherine Tang, Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does, (Berkshire: The Society for Research into Higher Education and Open University Press, 4th Edition, 2011), P. 113.

المعارف والقدرات (المهارات) والمواقف (القيم، التصرفات) الأساسية والمستمرة التي تشكّل التعلّم المتكامل الذي يحتاجه خريج دورة أو برنامج.⁽¹⁾ ولا شك أن المهارات والكفاءات التي يمتلكها الخريج تُمثّل أهم السمات التي تُميّزه كخريج يسعى للحصول على وظيفة في سوق العمل.

لكن الملاحظ هو وجود خلط لدى البعض بين الهدف التعليمي والمخرج التعليمي، وفي بعض الأحيان يُستخدَم المصطلحان من قبل البعض بالتبادل كمترادفين، وفي الواقع هناك اختلاف بين المخرج والهدف، ففي حين أن مخرجات التعلّم هي ما يُتوقع أن يُحقّقه الطالب بعد إكمال البرنامج، فإن الأهداف التعليمية تشير إلى ما سيُعلّمه عضو الهيئة التدريسية للطالب من خلال البرنامج، وبالتالي فإن الأهداف تُمثّل (مدخلات التعلّم) في مقابل (مخرجات التعلّم).

في هذا الصدد يقترح دايموند طريقة بسيطة جداً للتمييز بين الهدف والمخرج التعليمي ولكتابة مخرجات تعلم جيدة حيث يقول: تَوَلّى دور الطالب وأسأل نفسك: «ماذا علىّ أن أفعل لأقنعك بأنني في المكان الذي تريدني أن أكون فيه في نهاية هذا الدرس، أو المقرر أو البرنامج؟»⁽²⁾ وبنفس الطريقة يمكننا القول إنه لكتابة هدف تعليمي صحيح يمكنك أن تسأل نفسك كعضو هيئة تدريس: ما الذي أريد أن أُعلّمه للطالب في نهاية الدرس أو المقرر أو البرنامج؟ وهي طريقة سهلة لتفادي الخلط بين المخرج والهدف.

خطوات كتابة المخرجات التعليمية:

بدايةً، يجب عند كتابة المخرجات استخدام أفعال قابلة للقياس وتصف أمراً يمكن ملاحظته، لأن وضوح هذه الأفعال يساعد أعضاء هيئة التدريس والطلّاب على تجنب سوء التفسير. ولضبط المخرجات وضمان صياغتها بالصورة الصحيحة، اقترح خبراء التربية خمس خطوات لكتابة المخرجات التعليمية المقصودة (Intended Learning Outcomes "ILOs" هي: تحديد الغرض، وتحديد المحتوى، وتحديد الفعل المناسب، والتأكد من الوضوح، وإضافة السياق (عند الضرورة).⁽³⁾ الصفحات التالية تقدم شرحاً موجزاً لهذه الخطوات، وذلك على النحو التالي:

- 1 Mark Battersby, So, What's a Learning Outcome Anyway, (Centre for Curriculum, Transfer and Technology, May 1999), P.8.
- 2 Jemi Sudhakar, Learning Objectives vs Learning Outcomes, <https://bit.ly/3ubPFFp>, Retrieved on 18.March 2022.
- 3 University of Tasmania, How to write ILOs, at <https://bit.ly/3Cn8pXM>.

أ. تحديد الغرض: Purpose

إن الخطوة الأولى في تطوير مخرجات تعلم الوحدة الدراسية (البرنامج/ المقرر) هي تحديد الغرض من الوحدة، ويتم ذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية: ما سبب عرض الوحدة الدراسية؟ ما الذي سوف يتعلمه الطالب من هذه الوحدة؟ أي ما الذي سوف يفهمه الطالب من معلومات ويكتسبه من مهارات بعد إكمال دراسة الوحدة؟ ما المعارف والمهارات والسلوكيات والقيم المضمنة في الوحدة؟⁽¹⁾

لذلك عند كتابة المخرجات التعليمية يقدم لها بجملة: بإكمال الطالب هذا (البرنامج، المقرر... إلخ) يكون الطالب قادراً على أن: (يفعل كذا وكذا..)، وهذا يعني أن الطالب يكتسب (بنهاية البرنامج / المقرر الدراسي... إلخ) معارف و/ أو مهارات و/ أو قيم سلوكية معينة، وأن الوحدة قد صُممت بهدف تحقيق هذه المعارف والمهارات والقيم المستهدفة المحددة.

تُكتب الأغراض، غالباً، في حدود 3-4 نقاط واضحة وقابلة للقياس، وتختلف هذه الأغراض في محتواها وسياقها ومستواها، وبالتالي، ينبغي كتابة مخرجات التعلم المقصودة (Intended Learning Outcomes- ILOs) باستخدام الفعل المناسب للمستوى والمحتوى والسياق الذي سوف يتم فيه، فإذا افترضنا أن المقرر هو (مناهج البحث العلمي) يمكننا كتابة أغراض المقرر على النحو التالي:

بإكمال هذا المقرر يكون الطالب قادراً على أن:

1. يشرح أدوات جمع البيانات.
2. يقارن بين مناهج البحث المختلفة.
3. يُعد خطة بحث متكاملة حول موضوع معين من موضوعات التخصص.

ب. تحديد المحتوى: Content

تركز هذه الخطوة على المحتوى الذي سيدرسه الطالب، وعلى الرغم من أن المحتوى قد ذكر عند الحديث عن الغرض كما في أعلاه (مثلاً: أدوات جمع البيانات، مناهج البحث، وخطة البحث ... إلخ) لكن من الضروري ذكرها هنا وتحديدتها بدقة ووضوح. وبناء على النموذج السابق الخاص بالغرض، يمكن تعريف المحتوى داخل كل وحدة على النحو التالي:

1 Ibid.

1. يشرح أدوات جمع البيانات مثل الاستبانة والمقابلة وغيرها.
2. يقارن بين مناهج البحث مثل: المنهج التاريخي، المنهج المقارن، المنهج الوصفي، المنهج التجريبي.
3. يُعد خطة بحث متكاملة حول موضوع في تخصص (كذا).

ج. تحديد الفعل المناسب: Verb

يعقب تحديد المحتوى الانتقال إلى تحديد مستوى النشاط المعرفي الذي يُتوقع من الطالب المشاركة فيه، أي المستوى الذي تريد أن يستخدمه الطالب فيما يتعلق بالمحتوى. إن مستوى المقرر يحدد، بشكل كبير، النشاط المتوقع من الطالب، ففي مقررات المستوى الأول مثلاً يكون التركيز على تعليم الطالب المفاهيم الأساسية، وبالتالي التركيز على الفهم والمعرفة والتذكر، وعندما ينتقل إلى المستوى الوسيط يتوقع منه تطبيق بعض المفاهيم والقوانين التي درسها، واستخدام بعض المهارات الذهنية كالتحليل والتفكير النقدي والمساهمة في حل بعض المشكلات، وفي السنوات النهائية يمكن أن يكون قادراً على التقييم والابتكار، وكل ذلك ينبغي أن ينعكس في مخرجات تعلم البرنامج (PLOs) Program Learning Outcomes.

يمكن التعبير عن مستوى النشاط المعرفي باستخدام فعل الإجراء (Action Verb) المناسب.⁽¹⁾ لاختيار فعل الإجراء المناسب يتم عادة اللجوء إلى استخدام تصنيف سلوك التعلّم. وهناك تصنيفات كثيرة⁽²⁾ أشهرها تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy) والتصنيف المعروف باسم (SOLO Taxonomy)، وسوف نكتفي بشرح هذين التصنيفين بصورة مختصرة.

1 يمكن للقارئ الكريم أن يلاحظ أننا أوردنا بالفعل أفعالاً إجرائية في مرحلتي تحديد الغرض وتحديد المحتوى حيث استخدمنا الأفعال (يشرح، يقارن، يُعد). لقد كان الهدف من ذلك هو التوضيح، ولأنه يتعدّد في كثير من الأحيان الفصل التام بين هذه الخطوات، فيمكن عند تحديد الغرض والمحتوى اختيار الأفعال المناسبة أي دمج الخطوة الثالثة (تحديد فعل الإجراء) في المرحلتين السابقتين كما في المثال السابق.

2 طرح كل من كراثول (Krathwohl)، وهارو (Harrow)، وسميسون (Simpson)، وكيبلي (kibler)، وتانر (Tanner)، وديف (Dave)، وميجر (Mager)، وغيرهم تصنيفات لسلوك المتعلّم، لكن ظل تصنيف بلوم هو الأشهر والأكثر استخداماً.

تصنيف سولو: SOLO TAXONOMY

(SOLO) هو اختصار لمصطلح هيكل نتائج التعلّم المرصودة (Structure of the Observed Learning Outcome)، وهو تصنيف طوّره (John Biggs and Kevin Collis) في العام 1982م، وقد عرّف بيغز وكوليز نموذجهما على أنه «وسيلة بسيطة وفعّالة لتوضيح كيفية نمو مخرجات التعلّم من الفهم البسيط إلى الفهم العميق»⁽¹⁾. يستخدم (SOLO) لتصنيف استجابات الطّلاب على الأسئلة المفتوحة لتحديد مستويات الفهم لديهم، وتصنف النتائج على أساس درجة تعقيدها بحيث يمكن إصدار حكم على جودة استجابات الطّلاب لمهام التقييم. حسب تصنيف سولو، فإن هناك 5 مستويات للفهم، وتدرج هذه المستويات حسب التعقيد المعرفي كالتالي:⁽²⁾

1. مستوى ما قبل التركيب: Pre-Structural Level

خلال هذه المرحلة لا يعرف الطالب ولا يفهم شيئاً حول الموضوع، ويوصّف المتعلم بأنه: يفشل في فهم المقصود، يفتقد الكفاءة، ويخطئ الطريق.

2. مستوى التركيب الأحادي: Uni-Structural Level

في هذه المرحلة تتركز استجابة المتعلم على جانب واحد فقط ذي صلة بالموضوع، ويكون لديه مفهوم أساسي واحد حول الموضوع كأن يحدد الاسم أو يتّبع إجراءً بسيطاً حول موضوع ما.

3. مستوى التراكيب المتعددة: Multi-Structural Level

يكون لدى الطّلاب في هذا المستوى معرفة ببعض الحقائق حول الموضوع، لكنهم يبقون غير قادرين على ربطها مع بعضها البعض، فيتعاملون معها كحقائق مستقلة عن بعضها، ويكونوا قادرين على القيام ببعض المهام التي يمكن تلخيصها في: وصف أو عد أشياء، أو إعداد قائمة بموضوعات معينة.

4. مرحلة العلائقية: Relational Level

في هذه المرحلة تتطور استجابة الطّلاب، فيكونوا قادرين على التركيب والتحليل، وشرح العديد من الأفكار حول الموضوع، وتكون استجابة الطالب في هذه المرحلة في

1 John Biggs and Kevin Collis, the SOLO Taxonomy (New York: Academic Press, 1982).

2 Ibid.

أنه قادر على أن: يحلل، يجادل، يطبق، يقارن، ينقد، يوضح الأسباب، يربط، ويفسر الموضوعات المختلفة.

5. مرحلة التجريد الموسع: Extended Abstract

هنا يرتقي المتعلمون إلى مستوى متطور، ويكونوا قادرين على إظهار فهم مجرد وعميق، وعلى أن يُنشئوا ويُولدوا أفكاراً جديدة، ويصوغوا فرضيات، ويتأملوا، ويُظَرِّروا.

شكل رقم (6)

تصنيف هيكل نتائج التعلُّم المرصودة (SOLO Taxonomy) مع أمثلة لأفعال الإجراء

التجريد الموسع	يظهر فهماً مجرداً وعميقاً، يولد أفكاراً جديدة، يصوغ فرضيات، يتأمل، يُظَرِّر.
العلانية	يحلل، يجادل، يطبق، يقارن، ينقد، يوضح الأسباب، يربط، يبرر
التركيب المتعددة	يصف، يعدد أشياء، يُعد قائمة
التركيب الاحادي	يحدد الاسم، يتبع إجراء بسيطاً
ما قبل التركيب	يفشل، يفقد

تصنيف بلوم: BLOOM'S TAXONOMY

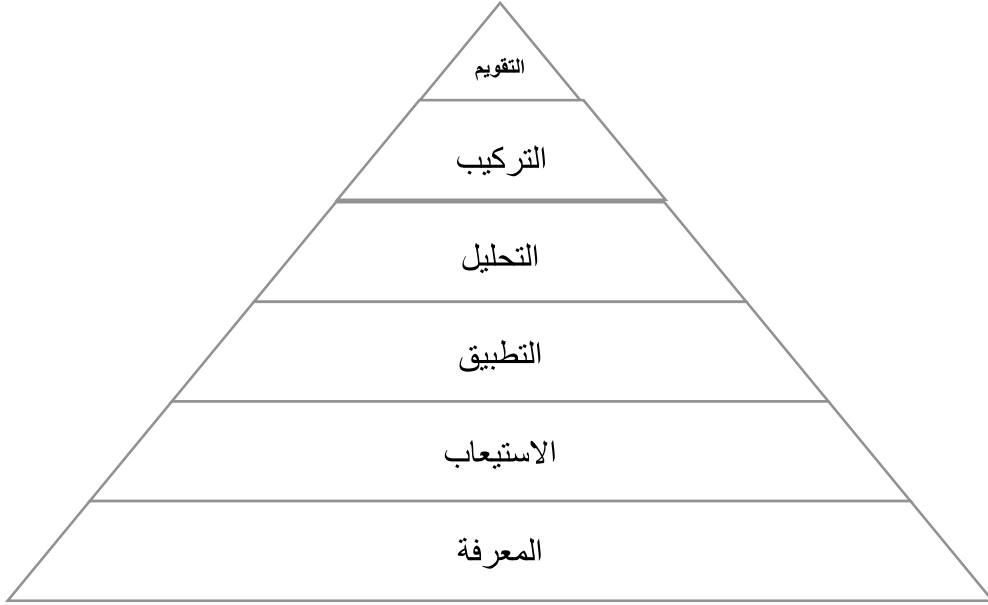
عاش بنجامين صموئيل بلوم خلال الفترة (1913-1999م)، وهو عالم نفس أمريكي قدم مساهمات متميزة في مجال تصنيف المخرجات التعليمية، ففي العام 1956م، قام بلوم بإصدار المجلد الأول من التصنيف وفقاً لقاعدة أصبحت تعرف باسم تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy) كانت من أولى المحاولات الرامية إلى تصنيف مستويات الأداء المعرفي بشكل منهجي.

يقوم تصنيف بلوم الأساسي على ست مستويات هي:⁽¹⁾

- **المعرفة:** وتعرف بأنها استرجاع المعلومات؛ وتُستخدَم في هذا المستوى أفعال مثل: يعرف، يصف، يتعرّف، يُنتِج وغيرها.
- **الإدراك:** ويشير إلى فهم المعنى وصياغة مفهوم معين؛ وتُستخدَم في هذا المستوى أفعال مثل: يُلَخِّص، يُحوِّل، يدافع، يصوغ، ويفسّر.
- **التطبيق:** ويعني استخدام المعلومات أو المفهوم في موقف جديد؛ وتُستخدَم في هذا المستوى أفعال مثل: يبني، يصنع، يُشَيِّد، ويعد.
- **التحليل:** ويتم فيه تقسيم المعلومات والمفاهيم إلى أجزاء أصغر للتمكن من فهمها بصورة أفضل؛ وتُستخدَم في هذا المستوى أفعال من شاكلة: يحلل، يقارن، يميز وغيرها.
- **التركيب:** وهو عكس التحليل حيث يتم تجميع الأفكار والمعلومات إلى بعضها لتكوين شيء جديد، وتُستخدَم في هذا المستوى أفعال مثل: يُصمِّم، يُعيد بناء، يُعمِّم.
- **التقييم:** ويتضمن إصدار أحكام بخصوص قيمة شيء معين، وتُستخدَم في هذا المستوى أفعال من شاكلة: يُقدِّر، يُقيِّم، ينقد، يحكم، يُجادل، يؤيِّد.

1 For More Details See: Bloom, B.S, Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain. (New York: David McKay, 1956.

شكل رقم (7) تصنيف بلوم الأساسي



في العام ٢٠٠١م قام كل من أندرسون (Anderson) وكراتهل (Krathwohl) بمراجعة وتنقيح هرم بلوم الأساسي وتوصلا إلى ما بات يعرف باسم هرم بلوم المنقح (Bloom's Revised Taxonomy). كان الهدف من هذه المراجعة هو مواكبة التطورات في مجال التعليم والتي أكدت على أهمية التعلّم النشط المتمركز حول المُتعلّم بدلاً عن التعليم السلبي المتمركز حول المُعلّم.

وفقاً لتصنيف بلوم المنقّح فإن المخرجات التعليمية تتمثل في الآتي:⁽¹⁾

1. **التذكّر:** ويقصد بها استدعاء المعرفة ذات الصلة واسترجاعها من الذاكرة طويلة المدى. الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المجال هي: يُعرّف، يُذكر، يُسمّي، يسرد، يسترجع، يكرر، يُعَدّد، يطابق.
2. **الفهم:** ويشير إلى بناء المعنى من الرسائل الشفوية والمكتوبة والرسومات من خلال التفسير والتمثيل والتصنيف والتلخيص والاستدلال والمقارنة والشرح.

1 For More Details See: Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition, (New York: Longman, 2001).

الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المجال هي: يُترجم، يُحوّل، يُلخّص، يشرح، يُوضّح، يُناقش.

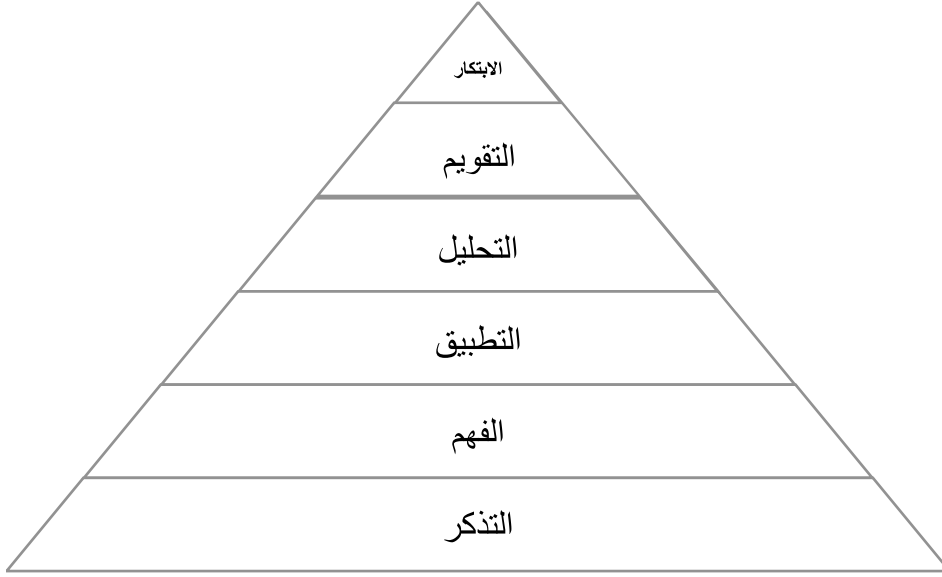
3. **التطبيق:** ويعني استخدام المعلومات للتنفيذ، أو الاستفادة من الأطر النظرية في التعامل مع الواقع، ويتطلب استدعاء المعلومات، ثم استيعابها، ثم استخدامها في مواقف جديدة أو استخدام العموميات والمجردات في مواقف واقعية. الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المجال هي: يطبّق، يستخدم، يحسب، يعد، يعالج، يوظف، يقيس.

4. **التحليل:** هو القدرة على تفكيك المادة إلى عناصرها الأساسية وتحديد كيفية ارتباط الأجزاء ببعضها البعض، وتتبع العلاقات بين أجزائها والطريقة التي تنظم بها هذه الأجزاء. الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المجال هي: يُحلّل، يبرهن، يميّز، يقارن، يختبر، يدقّق، يصنّف، يكتشف، يُبيّن.

5. **التقييم:** وهو إصدار الأحكام بناءً على المعايير من خلال التدقيق والنقد. الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المجال هي: ينقد، يقيم، يناقش، يصدر حكماً، يدافع عن، يبرر.

6. **الابتكار:** وهو إنشاء أو أداء أو التفكير في شيء ما بطريقة لم يتم القيام بها من قبل، أو هو التفكير بعمق بأفكار مختلفة وتحليلية. الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المجال هي: يُؤلف، يبدع، يبتكر، يُصمّم، يقترح، يُنسّق، يُنظّم، ينشئ، يجمع بين.

شكل رقم (8) تصنيف بلوم المنقّح



جدول رقم (4)

بعض الأفعال المستخدمة للمستويات المختلفة في هرم بلوم المعدل

المهارات العليا			المهارات الدنيا		
الابتكار	التقويم	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر
ينسق	يحكم	يحلل	يطبق	يُترجم	يحفظ
ينظم	يقرر	يقارن	يستعمل	يعلل	يُحدّد
يصمم	يُقدّر	يوازن	يبرهن	يفسر	يُذكر
يبتكر	يقيم	يصنف	يستخرج	يُخصّص	يسترجع
يبدع	يعتبر	يُبيّن	يشيد	يصوغ	يُعَدّد
يدمج	ينقدّ	يصنف	ينتج	يُحوّل	يطابق
يؤلف	يناقش	يميز	يستخدم	يشرح	يسترجع
يخطط	يستنتج	يختبر	يعالج	يُوضّح	يسرد
يراجع	يدعم	يكشف	يوظف	يناقش	يكرر
يطور	يبرر	يدقق	يبنى	يحدد	يُسمّي

وتندرج المعارف والمهارات بدءاً من المعارف والمهارات الدنيا مثل: التذكر والفهم والتطبيق إلى المهارات العليا ممثلة في التحليل والتقويم والابتكار وذلك على النحو الوارد في الشكل أدناه.

شكل رقم (9)

تدرّج المخرجات التعليمية حسب تصنيف بلوم للأهداف التعليمية وبعض أفعال الإجراء

الابتكار	يُؤلف، يبدع، يبتكر، ينشئ
التقويم	ينقد، يقيم، يناقش، يصدر حكماً، يبرر
التحليل	يحلل، يبرهن، يقارن، يختبر، يدقق، يصنف، يكتشف، يُبين
التطبيق	يطبق، يستخدم، يحسب، يعد، يعالج، يوظف، يقيس
الفهم	يُترجم، يُحوّل، يُلخّص، يشرح، يُوضّح، يناقش
التذكّر	يُعزّف، يُذكر، يُسمّي، يسرد، يسترجع، يكرر، يُعَدّد، يطابق

د. تحديد السياق: Context

بعد تحديد ما سيتعلمه الطُّلاب (المحتوى)، وماذا سيفعلون به (معرفة / مهارات / سلوك)، يتم تحديد السياق الذي سيتمكن فيه الطُّلاب من تحقيق المحتوى المطلوب، ومن ثم تحديد المكان الذي تشغله الوحدة الدراسية ضمن هيكل المقرر الدراسي، وتحديد مساهمتها في تطوير الطُّلاب تجاه نواتج التعليم المقصودة، تماماً مثل اختيار الأفعال. عندما تكون هناك حاجة إلى مزيد من التوضيح والتحديد حول: كيف وأين ومتى وفي أي ظروف أو مواقف، لا بد من تضمين المعلومات السياقية المناسبة، فمثلاً يمكن أن نصوغ المخرج التعليمي المستهدف كالتالي:

«يقيم الدور الذي قام به المؤتمر الوطني الأفريقي في مناهضة سياسة التمييز العنصري في جنوب إفريقيا»، فهنا تم تحديد السياق بحيث أصبح المخرج التعليمي المقصود هو أن يقيم الطالب دور المؤتمر الوطني الأفريقي في جنوب إفريقيا (وليس أي حزب آخر ولا أي بلد آخر)، ودور هذا الحزب في قضية معينة هي تصديده لسياسات التمييز العنصري التي كانت تمارسها الأقلية البيضاء في جنوب إفريقيا (وليس أدواره الأخرى على الساحة السياسية)، وفي فترة محددة، أي حتى عام 1993م وهو تاريخ انتهاء مرحلة التمييز العنصري والتي أعقبها وصول الرئيس الأسبق نيلسون مانديلا إلى سُدّة الحكم في جنوب أفريقيا في العام 1994م (وليس أية مرحلة أخرى).

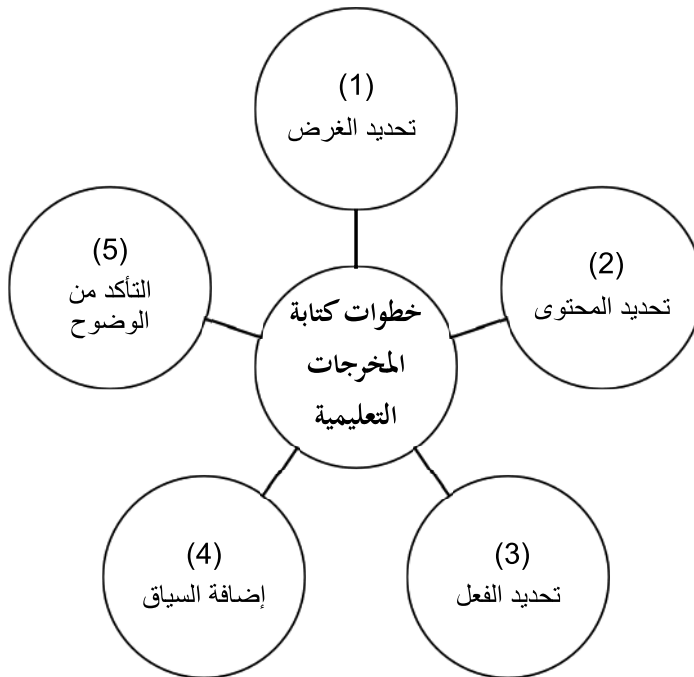
لكن إذا تم تحديد مستوى الأداء أو الفهم بشكل كاف من خلال الفعل والمحتوى، وكان السياق متأصلاً، فقد لا تكون هناك حاجة لتحديد سياق مثلاً: «يعرف الطالب مفهوم البحث العلمي» فهذا مثال لمخرجات التعلّم المقصودة حيث يوفر الفعل والمحتوى معلومات كافية للطلاب لفهم توقعهم دون تضمين سياق.

هـ. التأكد من الوضوح: Clarity

يجب التأكد من أن المخرجات التعليمية مكتوبة بوضوح وتناسب مستويات الطلاب، ويكون ذلك أكثر أهمية للطلاب المبتدئين الذين يحتاجون إلى لغة مألوفة لديهم، لذلك يجب تجنب اللغة المعقدة غير الضرورية والمصطلحات الغامضة، ومن أفضل الطرق التي يمكن من خلالها التأكد من خُلُو المخرجات التعليمية من التعقيد والصعوبة: اللجوء إلى آلية مراجعة النظراء (Peer- Review) بمعنى عرض توصيف البرنامج/ المقرر على زملاء المهنة، ويمكن عرضها على الزملاء الذين ينتمون إلى تخصص مختلف من أجل إثراء التجربة وتبادل المعرفة.

شكل رقم (10)

خطوات كتابة المخرجات التعليمية



ونظراً للأهمية البالغة للمخرجات التعليمية للبرنامج يتعيّن إخضاعها للفحص الداخلي من قبل وحدة ضمان الجودة والاعتمادية بالجامعة بالإضافة إلى الفحص الخارجي من قبل مراجعين خارجيين ينتمون إلى جامعات إقليمية ودولية، ومراعاة أن يكونوا من الأساتذة المقتدرين في المجال المعرفي و ممن لديهم خبرة ودراية بكيفية صياغة المخرجات، وذلك للتأكد من أن مخرجات التعلّم المستهدفة للبرنامج واضحة وتتحقق من خلال المخرجات التعليمية للمقررات، وأنها مواكبة للتطور العلمي في مجال التخصص، وتتسق مع احتياجات سوق العمل، وتتوافق مع سمات الخريج في كل من: المجال المعرفي، والمهارات التطبيقية والعملية، والمهارات الذهنية، والمهارات العامة، وأنها تتسق مع الإطار الوطني للمؤهلات، ومع المخرجات التعليمية للبرامج المماثلة.

ويجب أن تكون المخرجات مرتبطة بأهداف البرنامج؛ ولتأكيد توائم المخرجات التعليمية مع أهداف البرنامج، تقوم إدارة البرنامج باستخدام مصفوفة تحدد الارتباط بين أهداف البرنامج الأكاديمي ومخرجات التعلّم المقصودة وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (5)

مثال على مصفوفة لمواءمة أهداف البرنامج مع المخرجات التعليمية

مخرج (1)	مخرج (2)	مخرج (3)	مخرج (4)	مخرج (5)	مخرج (6)
هدف (1)	✓	✓		✓	
هدف (2)		✓		✓	
هدف (3)	✓		✓		✓
هدف (4)		✓	✓		✓
هدف (5)	✓	✓			

وعلى كُُلِّ، يجب أن تكون مخرجات التعلّم:

1. مُنسقة مع أهداف البرنامج.
2. موثقة بشكل جيد.
3. مستندة إلى أسس مرجعية: محلية أو إقليمية أو عالمية.

4. متسقة مع الإطار الوطني للمؤهلات (National Qualifications Framework-NQF) في الدولة (إن وجد).
5. قابلة للتحقق والقياس.

7- إعداد مواصفات البرنامج: Program Specifications

إن مواصفات البرنامج عبارة عن وثيقة تعدّها إدارة البرنامج تتضمن وصفاً موجزاً لمخرجات التعلّم المقصودة للبرنامج (Program Intended Learning Outcomes- PILOs)،⁽¹⁾ بالإضافة إلى المنهج الدراسي وطرق التعليم والتعلّم، والمعايير المستخدمة لتقييم الأداء (تقييم إنجازات الطّالِب).

إن مواصفات البرنامج توفر لأعضاء الهيئات التدريسية فرصاً جيدة لفهم الأهداف العامة للبرامج التي يشاركون فيها، والمخرجات التعليمية المقصودة لهذه البرامج، بهدف اختيار طرق التعليم/ التعلّم والتقييم المناسبة وتصميمها وتنفيذها بشكل أفضل، لذا فإن كتابة مواصفات البرنامج تعتبر ضرورية لكل البرامج بغض النظر عن المستوى التعليمي أو التخصص، وبغض النظر عما إذا كان البرنامج فردي (يتعلق بتخصص واحد)، أو مشترك/ متداخل (يجمع بين تخصصات مختلفة).

تختلف الطرق التي تكتب بها مواصفات البرامج، كما تختلف المعلومات التي تضمن في هذه المواصفات إلى حد ما، ولكن يمكن القول، فيما يتعلق بطريقة كتابة/ عرض مواصفات البرنامج أن هناك طريقتين رئيسيتين هما: الطريقة السردية، وطريقة القوالب المؤسسية.

تتميز الطريقة السردية بأنها لا تلتزم قالباً معيناً، بل هي نص مفتوح يعرض مكونات البرنامج من حيث: أهداف البرنامج، ومواصفات الخريج، والمخرجات التعليمية للبرنامج (PLOs)، وطرق التعليم والتعلّم، وطرائق / أساليب التقييم؛ وتتميز هذه الطريقة بأنها أكثر مرونة في عرض المعلومات الخاصة بالبرنامج، كما أنها تسمح بالشرح المفصل للجوانب المذكورة دون أن تكون محددة بطريقة معينة أو بعدد محدد من الكلمات والعبارات.

1 يشير مفهوم المخرجات التعليمية إلى «ما يتوقع من المتعلم أن يعرفه ويفهمه و/ أو يكون قادراً على إثباته بعد إكمال عملية التعلّم.»، انظر (QAA, Glossary, Op.cit., 2006).

أما في طريقة القوالب فتكون هناك قوالب (Templates) محددة لكتابة مواصفات البرنامج تعتمد على المؤسسة المعنية، وقد يكون هناك قالب أو نموذج معتمد من المؤسسات المسؤولة عن البرامج التعليمية في الدولة كوزارات التعليم أو المؤسسات الوطنية المسؤولة عن جودة البرامج التعليمية في الدولة، وقد يكون ذلك على مستوى كل مؤسسة تعليمية، وذلك بقصد توفير قدر مشترك من التنسيق والاتساق في الشكل العام لمواصفات البرامج التي تقدمها المؤسسة المعنية، وفي هذه الحالة تقوم الجهة المسؤولة بتصميم قالب معين يفي بالغرض المطلوب، ويمكن من إيراد كل المعلومات المطلوبة للبرنامج دون إفراط ولا تفريط.

من مميزات هذه الطريقة أنها أكثر ترتيباً وتنظيماً من الطريقة السردية، كما أنها تُمكن من المراجعة لمكونات وعناصر البرنامج والتأكد من اكتمالها وتناسقها مع البرامج الأخرى في المؤسسة، لكنها لا تسمح - كثيراً - بالتفصيل لكونها مرتبطة بإطار محدد يقتضي الاختصار والتحديد.

بغض النظر عن الطريقة المستخدمة في عرض مواصفات البرنامج، فإنه يتوجب، كحد أدنى، أن تشمل مواصفات البرنامج الجوانب التالية:

1. الجهة / المؤسسة المانحة.
2. تفاصيل الاعتماد من قبل هيئة مهنية / قانونية (إن وجدت).
3. عنوان البرنامج.
4. معايير القبول في البرنامج.
5. أهداف البرنامج.
6. مخرجات البرنامج: المعرفة والفهم؛ المهارات والسمات الأخرى.
7. استراتيجيات التعليم والتعلم.
8. طرائق التقييم.
9. هيكل البرنامج: ويشمل المقررات الإلزامية والاختيارية والمتطلبات السابقة للمقررات والساعات المعتمدة للبرنامج والمقررات الدراسية والمستويات.
10. طريقة الدراسة (دوام كامل/ دوام جزئي)
11. لغة الدراسة.
12. تاريخ كتابة / مراجعة مواصفات البرنامج.

هذه هي النقاط الأساسية لمواصفات البرامج التعليمية، ولكن، تقوم بعض المؤسسات بتضمين مواصفات البرنامج معلومات إضافية حول: تميز البرنامج، ولوائح التقييم، ودعم الطلاب، والاشارة للاهتمام بآراء أرباب العمل وتضمينها في خطط التطوير والتجويد، وغير ذلك من المعلومات التي يرغب القائمون على أمر البرنامج في تسليط الضوء عليها وإظهارها.

وبشكل عام، يجب أن تُوفّر وثيقة مواصفات البرنامج معلومات واضحة حول سمات الخريجين، والمعارف والمهارات والقيم والسلوكيات التي يشتمل عليها البرنامج، وأن تُظهر الوثيقة مراعاة البرنامج للقدرات المختلفة للطلاب، وإثبات أن الأعباء المفروضة على الطلاب تراعي هذه الاختلافات، وأن تُؤكّد على وجود قدر مناسب من التوازن بين المعرفة والمهارات، وبين النظرية والتطبيق.

إن عملية إعداد مواصفات البرنامج عملية أكاديمية محضّة، وبالتالي ينبغي أن يقوم بها أكاديميون مختصون في المجال العلمي للبرنامج المعني وعلى دراية كافية بأعمال الجودة ومتطلبات إعداد / مراجعة البرامج العلميّة، بالإضافة إلى اطلاعهم وفهمهم الجيدّ للوائح وسياسات المؤسسة التعليميّة التي تنبئ البرنامج، خاصة تلك المتعلقة بإجراءات تطوير / استحداث البرامج الأكاديميّة.

8- إعداد الخطة الدراسية. (Study Plan)

بعد استكمال توصيف البرنامج، يُشرع في بناء الخطة الدراسية للبرنامج. تعرف الخطة الدراسية بأنها «المواد التي تتم دراستها في الكلية، وما يتضمنه كل موضوع»،⁽¹⁾ أو هي «مجموعة المقررات الدراسية الاجبارية والاختيارية التي تشكل مجموع وحداتها متطلبات التخرج التي يجب أن يجتازها الطالب بنجاح للحصول على الدرجة العلميّة في التخصص المحدد». ⁽²⁾ ويشمل إعداد الخطة اختيار المقررات، وإعداد مصفوفة نواتج التعلّم، وإعداد مكونات الخطة الدراسية، وترميز المقررات. ⁽³⁾ الصفحات التالية تُقدّم شرحاً لمشتملات الخطة الدراسية وكيفية القيام بها.

1 <https://dictionary.cambridge.org/dictionary>.

2 جامعة الطائف، دليل تصميم البرامج الأكاديميّة وتطويرها بجامعة الطائف، الإصدار الثاني، 1439-1440هـ، ص 9

3 هناك من يطلق على الخطة اسم المنهج، فعلى سبيل المثال يقول كل من جون ويلز وجوزيف بوندي إن المنهج هو (مجموعة من المقررات أو الموضوعات المتتابعة المطلوبة للتخرج أو الحصول على شهادة في مجال دراسي كبير)، وهذا هو نفس تعريف الخطة. أنظر: جون ويلز وجوزيف

أ. اختيار المقررات:

يتم اختيار المقررات بناء على المقارنات المرجعية مع التخصصات المماثلة مع مراعاة فروق البيئة ومتطلبات سوق العمل والأولويات الوطنية للدولة، وفي هذه المرحلة توضع المقررات من بداية البرنامج إلى نهايته بطريقة منظمة ومتدرجة ومتسلسلة بحيث يتدرج الطالب في دراسته من المعلوم إلى المجهول، ومن الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المعقد، بحيث توضع المقررات البسيطة والأسهل في الفصول الدراسية الأولى التي يُفضَّل أن تُركِّز على الجانب المعرفي، ثم ينتقل الطالب تدريجياً إلى المستوى الأوسط حيث يدرس المقررات التي تركز على المهارات الذهنية والتطبيقية، ثم ينتقل إلى المستوى الأعلى ليدرس المقررات التي تركز على الاستنباط والتجريد، وبهذه الطريقة يكون الطالب قادراً على إنجاز المهام المطلوبة منه في كل مستوى من تلك المستويات في سهولة ويسر. في ذات الوقت، يجب أن تراعي الخطة الدراسية التوازن بين المعرفة (Knowledge) والمهارات (Skills)، وبين النظرية (Theory) والتطبيق (Application)، ولضمان التسلسل في دراسة المقررات يمكن أن توضع متطلبات سابقة (Pre-Requisites) لبعض المقررات، وتمثل المتطلبات السابقة – غالباً- المقررات المفتاحية. أما عن طريقة توزيع المقررات على الفصول الدراسية والسنوات فيمكن وضعها على النحو التالي:

جدول رقم (6)

مثال يوضح إحدى طرق توزيع المقررات الدراسية على السنوات والفصول الدراسية

رمز ورقم المقرر	اسم المقرر	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	الفصل الأول	الفصل الثاني
ECON 111	الاقتصاد الجزئي	✓				✓	
ECON 121	الاقتصاد الكلي	✓					✓

بوندي، تطوير المنهج: دليل للممارسة، ترجمة مجدي سليمان المشاعلة، (عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، 2015)، ص 22.

يفهم من الجدول أعلاه أن مقرر (الاقتصاد الجزئي) يتم تدريسه في الفصل الأول من السنة الأولى، بينما يدرس مقرر (الاقتصاد الكلي) في الفصل الثاني من السنة الأولى.

كما يمكن وضعها بالطريقة التالية:

جدول رقم (7)

مثال على خطة برنامج أكاديمي موزعة على السنوات والفصول

السنة الأولى (الفصل الأول)			
رمز المقرر	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	المتطلب السابق
ECON 111	الاقتصاد الجزئي	3	-
SOC 111	مدخل إلى علم الاجتماع	3	-
ENG 100	لغة إنجليزية (1)	3	-

السنة الأولى (الفصل الثاني)			
رمز المقرر	اسم المقرر	الساعات المعتمدة	المتطلب السابق
ECON 121	الاقتصاد الكلي	3	ECON 111
SOC.131	علم الاجتماع الصناعي	3	SOC.111
ENG 112	لغة إنجليزية (2)	3	ENG 100

في هذه المرحلة أيضاً، يتم الربط بين المقررات وأهداف البرنامج حيث ينبغي أن تحقق المقررات مجتمعة أهداف البرنامج كلها، فكل مقرر أو مجموعة من المقررات تُحقّق هدفاً من أهداف البرنامج، ولضبط ذلك يجب عمل مصفوفة للمقابلة بين مقررات البرنامج من جانب وأهداف البرنامج من جانب آخر على نحو المثال الموضح أدناه.

جدول رقم (8)

مثال على مصفوفة للربط بين أهداف البرنامج والمقررات الدراسية

أهداف البرنامج						المقرر
الهدف (1)	الهدف (2)	الهدف (3)	الهدف (4)	الهدف (5)	الهدف (6)	
			✓			مقرر (1)
	✓			✓		مقرر (2)
✓		✓			✓	مقرر (3)
		✓		✓	✓	مقرر (4)
✓					✓	مقرر (5)

ب. إعداد مصفوفة نواتج التعلم:

كما يجب التأكد من ربط مخرجات البرنامج (PLOs) مع مخرجات المقررات (CLOs). الجدول التالي يوضح كيفية المواءمة بين مخرجات البرنامج ومخرجات المقررات.

جدول رقم (9)

مثال على مصفوفة لربط مخرجات المقررات مع مخرجات البرنامج

مخرجات المقررات	مخرجات البرنامج											
	المعرفة والفهم				المهارات الذهنية			المهارات المهنية والعملية			المهارات العامة والمنقولة	
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	C1	C2	C3	D1	D2
ECON 111	✓	✓			✓						✓	
SOC.313	✓				✓			✓			✓	

كذلك من الضروري ربط المقررات الدراسية الإجبارية بسمات الخريج، لأن سمات الخريج تتحقق من خلال المقررات الدراسية المعتمدة في البرنامج، وبالطبع لا يمكن لمقرر واحد أو جزء من المقررات أن يحقق كل سمات الخريج، وإنما يشترط أن تُحقق المقررات الدراسية (مجتمعة) سمات الخريج، وللتأكد من ذلك تتم موازنة المقررات مع سمات الخريج. وحيث أن البرنامج مرتبط بقسم علمي وكلية وجامعة، فينبغي عند تحديد سمات خريج البرنامج التأكد من اتساق سمات خريج البرنامج مع سمات خريجي الكلية وسمات خريجي الجامعة، وللتأكد من تحقق هذه السمات من خلال المقررات التي يدرسها الطالب، يتم الربط بين مواصفات خريج البرنامج ومتطلبات البرنامج الإجبارية، وربط مواصفات خريج الكلية بمقررات الكلية الإجبارية، وسمات خريج الجامعة بمتطلبات الجامعة الإجبارية وذلك على النحو التالي:

شكل رقم (11)

الربط بين سمات الخريج ومقررات البرنامج



الجدول أدناه يوضح كيفية الربط بين المقررات الدراسية وسمات الخريج.

جدول رقم (10)

مثال على مصفوفة للربط بين سمات خريجي الجامعة ومتطلبات الجامعة الإلزامية

متطلبات الجامعة الإلزامية						سمات خريج البرنامج
اللغة العربية	الثقافة الإسلامية	اللغة الإنجليزية	تقنية المعلومات	مناهج البحث العلمي	ثقافة المواطنة	
✓		✓	✓	✓		قادر على اجراء البحوث العلميّة المتعمقة حول موضوعات التخصص
		✓	✓	✓		مؤهل للالتحاق ببرامج دراسات عليا في التخصص أو في العلوم ذات الصلة.
✓		✓				قادر على التواصل الفعال شفويّاً وكتابة
			✓			قادر على استخدام التكنولوجيا في التعلّم
✓						له القدرة على المشاركة المجتمعية والوطنية
✓						يحترم التنوع ويتحلّى بالخلق القويم

ج. إعداد مكوّنات الخطة:

خلال هذه المرحلة أيضاً، يتم تقسيم الخطة حسب سياسة الجامعة في هذا الصدد، حيث يوضع جدول بتفاصيل مكونات البرنامج (عدد المقررات والساعات المعتمدة لكل من: متطلبات الجامعة، متطلبات الكلية التي ينتمي لها البرنامج، مقررات القسم الاجبارية، مقررات القسم الاختيارية، والمقررات الحرة)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (11) نموذج لمكونات البرنامج

م	تقسيم المقررات الدراسية	عدد المقررات	عدد الساعات المعتمدة	النسبة المئوية
1	مطلوبات الجامعة			
2	مطلوبات الكلية			
3	مطلوبات القسم	الاجبارية		
		الاختيارية		
4	المقررات الحرة			
	المجموع			

د. ترميز المقررات:

هناك عدة طرق لترقيم المقررات، ومن أسهلها الطريقة التالية:

1. تحديد رمز المقررات حسب التخصص مثلاً: هندسة ENG، اقتصاد ECO، اجتماع SOC.
2. تحديد الحقول المعرفية للتخصص وترقيم الحقول المعرفية: حقل 1، حقل 2، الخ.
3. تحديد المقررات في كل حقل معرفي.
4. ترتيب المقررات داخل كل حقل معرفي من البسيط الى المعقد.
5. الترقيم بدءاً من اليسار الى اليمين (على النحو المبين أدناه).

جدول رقم (12)

مثال على ترميز المقررات الدراسية لبرنامج أكاديمي

ترتيب المقرر داخل الحقل المعرفي	رقم الحقل المعرفي	السنة التي يدرس فيها المقرر	رمز المقرر	اسم المقرر
(4)	(3)	(2)	(1)	الترتيب
1	1	1	ECON 111	الاقتصاد الجزئي
2	1	2	SOC 212	الاجتماع الحضري

هذا يعني أن مقرر الاقتصاد الجزئي ورمزه (ECO 111) هو المقرر الأول في الحقل المعرفي الأول من حقول علم الاقتصاد ويُدرّس في أول سنة دراسية للطلاب باعتباره مقررًا أساسيًا وغالباً ما يكون متطلباً سابقاً لمقرر أو مقررات أخرى. بينما مقرر الاجتماع الحضري ورمزه (SOC 212) ترتيبه الثاني في الحقل المعرفي الأول من حقول علم الاجتماع، ويُدرّس في السنة الثانية.

9- إعداد مواصفات المقررات (Course Specification)

بعد استكمال وضع الخطة الدراسية، فإن الخطوة التالية لها هي وضع مواصفات المقررات. يتم توصيف المقررات بناءً على المواصفات الخاصة بالبرنامج بحيث تغطي مخرجات المقررات، مجتمعة، مخرجات البرنامج، وليس من المُفضَّل، بل ليس من المُمكن، أن يعتمد من يقوم بتوصيف المقرر إلى حشد كل مخرجات البرنامج في توصيف المقرر، لكن الأفضل هو أن يركّز على وضع عدد محدد من المخرجات حتى لا تأتي كثرة المخرجات المستهدفة على حساب العمق في المادة العلمية، أو تكليف الطالب بمهام فوق طاقته بما يأتي بنتائج عكسية تضر بكامل العملية التعليمية في البرنامج، وعلى من يقوم بتوصيف المقرر أن يراعي عند تحديد مخرجات المقرر، طبيعة ومستوى المقرر، والساعات المعتمدة له، والمتطلب السابق، وغير ذلك من الأمور المهمة.

كما ينبغي إجراء مقارنات مرجعية مع المؤسسات التعليمية المماثلة عند إعداد مواصفات المقررات، ويقترح دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية الذي أعده اتحاد الجامعات العربية أن «يغطي المقرر الدراسي على الأقل 75% مما يتم تدريسه لنفس المقرر الدراسي في مؤسسات التعليم العالي المماثلة، وذلك لغايات المعادلة والتحويل وإكمال الدراسة»⁽¹⁾.

1 اتحاد الجامعات العربية، دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية، (عمّان: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، 2017، ص 111).

إن الهدف من إعداد توصيف المقرر هو تعريف الطالب بطبيعة المقرر ومحتوياته والسياسات والإجراءات الخاصة به، وهو بمثابة خارطة طريق لتدريس المقرر، وعقد بين طرفي العملية التعليمية (الطالب والأستاذ) يحدد دور كل منهما في العملية التعليمية، ويحدد الواجبات التي يتوجب على الطالب القيام بها وأوقاتها، وكيفية القيام بها ونوعية التقييم.

ومع الاختلافات الواسعة حول صيغ توصيف المقررات، واختلاف النماذج الخاصة بذلك من جامعة إلى أخرى، يمكن القول، بشكل عام، إن توصيف المقرر ينبغي أن يتضمن المعلومات المهمة التي يحتاج لها الطالب مثل:

- وصف مختصر للمقرر.
- أهداف المقرر.
- المخرجات التعليمية للمقرر الدراسي.
- الوسائل التعليمية وطرق التدريس.
- مصفوفة المقابلة بين أهداف المقرر ومخرجات التعلّم وطرق التعليم.
- مصفوفة توافق مخرجات تعلم المقرر (CLOS) مع مخرجات تعلم البرنامج (PLOS).
- إجراءات التقييم، بما في ذلك الأعمال الفصلية والامتحانات النهائية ومعايير التقييم للواجبات المختلفة في المقرر.
- محتوى (موضوعات المقرر) مقسمة على الفترة الدراسية.
- المراجع والمصادر الإضافية.
- القراءات والواجبات المطلوب تنفيذها، ومواعيد تسليمها.
- توزيع الدرجات على الواجبات المختلفة.
- قواعد الحضور والغياب، والسلوكيات المقبولة وغير المقبولة، وما يترتب على الغش وسوء السلوك من جزاءات، إلى غير ذلك من المسائل التي يتطلبها تنفيذ المقرر بدقة وموضوعية كما ينبغي، في هذه المرحلة، المواءمة بين مخرجات التعلّم الخاصة بكل مقرر مع أساليب التقييم المعتمدة للمقرر وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (13)

مثال على مصفوفة للربط بين مخرجات تعلم مقرر دراسي
وأساليب التقييم المعتمدة في المقرر

أساليب التقييم	واجبات صفية			واجبات منزلية			الامتحانات	
	1	2	3	1	2	3	النصفي	النهائي
مخرجات التعلم								
مخرج (1)	✓		✓		✓		✓	✓
مخرج (2)		✓	✓	✓		✓	✓	
مخرج (3)	✓		✓			✓		
مخرج (4)		✓		✓		✓	✓	✓
مخرج (5)			✓		✓			✓

10- تحديد شروط القبول في البرنامج:

بعد استكمال كل الخطوات السابقة، تبدأ إدارة البرنامج في تحديد شروط القبول للبرنامج. يقصد بشروط القبول الحد الأدنى من المعايير المحددة التي يجب على المؤسسة التعليمية استخدامها عند قبول الطلاب في البرنامج المطروح، ومن أهم مؤشرات كفاءة البرنامج أن تكون هناك سياسة قبول واضحة ومبنية على مقارنات مرجعية موسعة مع برامج مشابهة، وأن تراعي هذه السياسة خصوصية البيئة الاجتماعية والثقافية والعلمية والاقتصادية التي تحتضن البرنامج، والمنافسين المحتملين، وطبيعة البرنامج نفسه، وأن تُراجع هذه السياسة بشكل دوري، وتُطوّر باستمرار بناءً على التغذية الراجعة من فريق البرنامج والمجلس الاستشاري وآراء أعضاء الهيئة التدريسية واستبيانات الطلاب والخريجين وأرباب العمل، وبناءً على المقارنات المرجعية، ومن الضروري أن تتضمن شروط القبول إجراءات استدرابية مثل البرنامج التأسيسي والمقررات الاستدرابية، وأن تعترف بالتعليم المسبق، وأن يكون للبرنامج معايير واضحة للقبول والتحويل، والتأكد من خُلُو هذه المعايير من جميع أشكال التمييز والتحيز، وأن تلتزم بالموضوعية وتُحقّق العدالة. هذه السياسة ينبغي أن تكون مكتوبة ومطبقة بدقة، ومنشورة في أدلة المؤسسة التعليمية وعلى موقعها الإلكتروني.

11- تقديرات الطلب والموارد المطلوبة للبرنامج:

من أهم العوامل التي تحدد مستقبل البرنامج التقدير الواقعي للطلب على البرنامج، لأن هذه التقديرات هي التي تشكل أهم المَسَوِّغات لافتتاح برنامج جديد، أو ما يسمى بالأساس المنطقي للبرنامج (Program Rationale)، لأن الإفراط في التفاؤل حول الطلب على البرنامج أو التشاؤم حول ذلك من شأنهما أن يقودا إلى تقديرات خاطئة تضر بالبرنامج وتؤثر بشكل كبير على مستقبله. وحتى يتم التوصل إلى تقديرات سليمة حول الطلب الفعلي على البرنامج ينبغي إتباع الطرق العِلْمِيَّة في جمع وتحليل البيانات من استبيانات الطُّلاب والخريجين وأرباب العمل، والاطِّلاع على التقارير الخاصة بسوق العمل والصادرة من جهات موثوقة، والقيام بدراسات حول الجهات المنافسة ومدى تأثيرها على الطلب، إلى غير ذلك من الأساليب التي يمكن أن تقود إلى نتائج دقيقة وموثوقة.

كذلك من الضروري التأكُّد من كفاية الموارد اللازمة لتنفيذ البرنامج بكفاءة، وتشمل عدة جوانب منها، على سبيل المثال وليس الحصر: وجود أعداد كافية من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين بشكل جيِّد للتدريس في البرنامج مع تنوع في مؤهلاتهم الدراسية وتخصصاتهم الدقيقة وفي خبراتهم التدريسية والبحثية، وأن تكون هناك خبرات مهنية ذات علاقة بالتخصص على صلة بالبرنامج، بالإضافة إلى وجود كفاية في الموارد المادية من ناحية المساحة، والمعدَّات كالمعدات الدراسية والمكتبة ومختبرات تقنية المعلومات، مع توفر دعم مناسب للطلبة لاستخدام الموارد المتاحة.

12- المراجعة والتحكيم:

بعد استكمال كل الوثائق الأساسية بالبرنامج (الأساس المنطقي للبرنامج، المقارنات المرجعية، دراسة السوق، تحديد أهداف البرنامج، وثيقة مواصفات البرنامج) وتشمل نتائج التعلُّم المقصودة، طرق التعليم والتعلُّم، طرق القياس والتقييم)، وتوصيف المقررات وغيرها، تقوم وحدة ضمان الجودة بالجامعة أو من يقوم مقامها بمراجعة دقيقة للبرنامج للتأكُّد من استيفائه للشروط العامة، ومن تطابقه مع سياسات الجامعة ولوائحها، ثم يُعرَض البرنامج بكامله على مراجعين خارجيين من أهل التخصص ممن تتوافر لديهم خبرات طويلة في مجال التدريس والممارسة العملية والالمام بإجراءات الجودة، وذلك بهدف التأكُّد من تطابق البرنامج والمقررات من حيث المستوى، والمحتوى التعليمي،

والمخرجات التعليمية المستهدفة مع الأعراف والمعايير للتخصص الدقيق ومواكبته للتطورات في مجال التخصص.

وينبغي أن تستهدف عملية المراجعة التأكد من أن:

1. هناك مُسوِّغات كافية لقيام البرنامج الجديد، ومدى حُجِّيَّة المسوِّغات التي قدمتها إدارة القسم لفتح البرنامج أو ما يعرف بالأساس المنطقي للبرنامج (Program Rationale).
2. دراسة سوق العمل تؤكد الحاجة إلى البرنامج وتوضح سمات الخريج بشكل دقيق، وتحدد المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات المطلوبة في سوق العمل.
3. سمات الخريج المستهدفة تتسق مع احتياجات سوق العمل وتتوافق مع مهارات/كفاءات القرن الحادي والعشرين.
4. أهداف البرنامج واضحة، وقابلة للقياس، ومتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها الاستراتيجية.
5. البرنامج تأسس بناء على مقارنات مرجعية واسعة مع البرامج المماثلة: محلياً وإقليمياً وعالمياً، وأن المقارنات المرجعية الدولية والإقليمية تراعي خصوصية البيئة المحلية.
6. شروط القبول في البرنامج تتوافق مع طبيعة التخصص ومع نتائج المقارنات المرجعية مع البرامج المماثلة.
7. مكونات البرنامج تتوافق مع المعايير الدولية في التخصص.
8. مخرجات تعلُّم البرنامج متوافقة مع أهدافه وواقعية وقابلة للقياس، وتشتمل على مزيج من المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات.
9. الأفعال الإجرائية (Action Verbs) المستخدمة في مواصفات البرنامج (Program Specifications) دقيقة، وشاملة، ومتنوعة.
10. هناك توازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية في البرنامج.
11. هناك خطة دراسية مُورَّعة على السنوات والفصول.

12. هناك تدرُّج في الخطة الدراسية من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المُعقَّد.
 13. هناك متطلبات سابقة لبعض المقررات، وهذه المقررات السابقة تضبط عمليَّة تقدُّم الطُّلاب في الدراسة، وتساهم في تحقُّق المخرجات التعليمية المقصودة، دون أن تشكِّل كوابح تعوق تقدُّم الطُّلاب.
 14. المقررات الدراسية المقترحة تتوافق مع المعايير العالمية في التخصص وتعتمد على نتائج المقارنات المرجعية التي قام بها الفريق المُكلَّف بإعداد البرنامج الجديد.
 15. مخرجات المقررات (Course Learning Outcomes- CLOs) تتوافق مع مخرجات البرنامج (Program Learning Outcomes – PLOs).
 16. المقررات الدراسية تحقِّق أهداف البرنامج.
 17. بعض مقررات البرنامج تتناول الشأن المحلي والإقليمي.
 18. عدد ساعات البرنامج تتوافق مع المعايير العالمية للتخصص.
 19. الخطة مقسمة بشكل مناسب بين مطلوبات الجامعة والكلية والقسم، وبين المقررات الاجبارية والاختيارية والحرَّة، وتتوافق في هذا مع المعايير العالمية في التخصص، ومع نتائج المقارنات المرجعية.
 20. طرق التدريس متنوعة وتناسب التخصص وتراعي المستويات المختلفة للطلاب.
 21. طرق التقييم متنوعة ومناسبة لقياس مدى تحقُّق المخرجات والأهداف التعليمية.
 22. الموارد المادية المخصصة للبرنامج مناسبة.
 23. عدد أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين والفنيين والعمال كافٍ لتسيير البرنامج بصورة مناسبة.
- ويمكن أن تُصمِّم المؤسسة التعليمية استثماراً خاصة بمراجعة البرامج الجديدة، أو قائمة مراجعة (Check List) تضمنها الجوانب التي ترى أهميتها في البرنامج الجديد وبما يتوافق مع سياساتها ولوائحها وشروطها في فتح البرامج الجديدة.

13- تحديد مسؤوليات وإجراءات ضمان الجودة في البرنامج:

من مؤشرات فعالية إدارة الجودة الخاصة بالبرنامج، كذلك، أن يكون هناك وصف واضح لمسؤولية إدارة البرنامج، فعلى مستوى القسم يكون هناك مدير أو منسق للبرنامج يكون مسؤولاً عن إدارة البرنامج ويكون له وصف وظيفي محدد في لوائح المؤسسة التعليمية، ويرأس فريق البرنامج، ويحتفظ بسجلات كاملة للبرنامج من ضمنها محاضر الاجتماعات وكل الوثائق الخاصة بالبرنامج، وأن يكون هناك هيكل محدد لإدارة البرنامج يحدّد العلاقات الرأسية والأفقية بشكل واضح ابتداءً من القسم العلمي، مروراً بالكلية، ووصولاً إلى مستوى الجامعة.

14- إقرار البرنامج:

لعل من أهم ما تنص عليه السياسات الجامعية واللوائح حول خطوات استحداث البرامج الجديدة هو اللجان والجهات المختلفة التي يجب أن يعرض عليها البرنامج والحصول على موافقتها عليه وفق تسلسل محدد بحيث لا يعرض على جهة إلا بعد حصوله على موافقة الجهة السابقة لها، وبالتالي فإن الحصول على الموافقات المختلفة شرط ضروري لحصول البرنامج على الموافقة النهائية والسماح بقبول الطلاب فيه؛ وتشير الموافقة إلى العمليات الرسمية التي تقرّر الهيئة المانحة للدرجات العلمية من خلالها أنه يجوز الإعلان عن افتتاح البرنامج وقبول الطلاب فيه، وقد تستخدم مصطلحات أخرى للإشارة إلى هذه الخطوة مثل التصديق أو التحقق من صحة الإجراءات أو غيرها.

15- توثيق خطوات تصميم البرنامج:

من الضروري توثيق كل خطوات إعداد البرنامج من البداية وحتى النهاية لأن هذا من شأنه أن يوضح للمراجعين وللجهات المعنية داخل وخارج المؤسسة التعليمية أن إدارة البرنامج قد اتبعت الخطوات المنصوص عليها في سياسات ولوائح الجامعة، وأنه قد عُرضَ على اللجان المختلفة التي يجب أن يعرض عليها وعلى المحكمين الخارجيين، وأن ذلك قد تم فعلاً في تواريخ محددة، وأن إدارة البرنامج قد اتبعت التسلسل المنطقي والمنصوص عليه في اللوائح.

خلاصة:

نخلص مما سبق إلى أن هناك العديد من الخطوات والإجراءات التي ينبغي الالتزام بها عند استحداث برنامج أكاديمي جديد. هذه الخطوات تتلخص في: تحديد الأساس المنطقي للبرنامج، وجمع المعلومات المتعلقة به من خلال الاطلاع على معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي والمهني المنشورة، وإجراء مقارنات مرجعية موسعة مع برامج مماثلة، وإعداد دراسة دقيقة لسوق العمل. يعقب ذلك تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج وسمات الخريجين، ومخرجات التعلم، ثم تأتي خطوة إعداد الخطة الدراسية، وتوصيف المقررات، ثم تحديد شروط القبول في البرنامج وتحديد الموارد المطلوبة لتنفيذ البرنامج، وبعد اكتمال كل هذه الخطوات يرسل البرنامج بكامله للتحكيم، ثم تأتي مرحلة إقرار البرنامج من اللجان العلمية العليا بالجامعة، ثم يتم الإعلان عن القبول في البرنامج.

ومن أهم الجوانب التي يجب مراعاتها والتأكد منها أثناء إعداد البرنامج الأكاديمي والتي تعتبر من المؤشرات الدالة على جودته أن تكون للبرنامج أهداف واضحة وواقعية وقابلة للقياس ومتسقة تماماً مع رسالة الجامعة والكلية، وأن تكون المخرجات التعليمية واضحة ومرتبطة بأهداف البرنامج وتتحقق من خلال المخرجات التعليمية للمقررات، والتأكد من أن المخرجات التعليمية للبرنامج مواكبة للتطور العلمي في مجال التخصص، وتتسق مع احتياجات سوق العمل، وتتوافق مع سمات الخريج في كل من: المجال المعرفي والمهارات التطبيقية والعملية والمهارات الذهنية والمهارات العامة.

ومن مؤشرات جودة البرنامج التعليمي أن يتم بناء المنهج الدراسي على أسس علمية سليمة بحيث يتدرج بالطالب من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد سنة تلو الأخرى، وأن يوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وأن تخلو المقررات من التكرار، وأن يكون هناك ترابط واتساق بين محتويات المقررات، وأن تناسب العصر، وتشتمل على الجوانب الثقافية والاجتماعية، وتراعي احتياجات سوق العمل وحاجات الطلاب.

وللتأكد من ذلك ينبغي أن يخضع المنهج الدراسي للفحص الداخلي بواسطة وحدة ضمان الجودة والاعتمادية بالجامعة إضافة إلى الفحص من قبل مراجعين خارجيين. كذلك فمن الضروري أن يقوم البرنامج على مقارنات مرجعية موسعة تشمل كل

جوانب البرنامج مع مؤسسات مماثلة على كل المستويات: المحلية والإقليمية والدولية
للتأكد من أن البرنامج يتسق مع معايير التخصص.

الفصل الرابع

التعليم والتعلُّم

«الأهم من المنهج هو موضوع طرق التدريس والروح التي يتم بها التدريس»
برتراند راسل

تمهيد:

تتناول أغلب المؤلفات الخاصة بجودة البرامج الأكاديمية إجراءات التعليم والتعلُّم في البرنامج بشكل عام، دون الخوض في استراتيجيات التدريس وطرق التعليم والتعلُّم، لكن، لأهمية موضوع التعليم والتعلُّم واستراتيجيات وطرق التدريس وموقعها المركزي من عملية الجودة الأكاديمية، ولكون الكتاب، في جوهره يمثل (خارطة طريق) لتحقيق الجودة المنشودة في برامج التعليم العالي، لزم تناول أهم طرق التدريس الحديثة التي تتفق مع مبادئ جودة التعليم واستعراض بعض الممارسات الجيدة في هذا المجال، ويعتقد المؤلف بأن إغفال هذا الموضوع يمكن أن يُشكِّل ثغرةً جوهريةً في الكتاب ولا يضمن تحقُّق الهدف المنشود منه وهو المساهمة في استحداث وتطوير برامج أكاديمية تكون قادرة على تخريج كوادر مؤهلة للعمل في بيئة القرن الحادي والعشرين التي تتصف بالتطور والتعقيد.

ومما يعزز من أهمية تناول هذا الموضوع بالشرح هو أن هناك ما يشبه الإجماع على أن أغلب الأوساط التربوية يسودها رأيٌ فحواه أن نسبةً مقدرةً من الأكاديميين الذين يقومون بتدريس الطلاب، خاصة في مؤسسات التعليم العالي، ليست لديهم المعارف الكافية حول الطريقة التي تتم بها عملية التعلُّم⁽¹⁾ ولا شك أن معرفة عضو الهيئة التدريسية بالكيفية التي تتم بها عملية التعلُّم تسهم، بشكل حاسم، في تعزيز قدراته وتمكينه من أداء دوره بشكل أفضل.

لقد شغلت الكيفية التي تتم بها عملية التعلُّم لدى البشر التربويين وعلماء النفس منذ وقت مبكر، وسعت كثير من الأبحاث التربوية والنفسية للإجابة على سؤال جوهرى وهو: كيف تحدث عملية التعلُّم؟ وظهرت، نتيجة لذلك، نظريات أساسية في العلوم

1 Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall, A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice, (New York and London: Routledge, Third Edition, 2009), P.8.

التربويّة والنفسية تسعى لتفسير عملية التعلّم وتحاول معرفة الكيفية التي تتم بها، وأفضل الطرق والأساليب للتعلّم الفعّال.

يتناول هذا الفصل مفهوم التعلّم وأهم نظرياته لما لذلك من ارتباط مباشر بطرق التعليم والتعلّم، كما يتناول بالشرح بعض أهم استراتيجيات وطرق التدريس، ويتعرض لبعض الممارسات الجيدة في التدريس.

أولاً: مفهوم التعلّم:

على الرغم من الاستخدام الواسع لمفردة التعلّم، إلّا أن هناك اختلافات واسعة بين العلماء حول مفهوم التعلّم، فعلى سبيل المثال، يُعرّفه ديل شونك (Dale H. Schunk) على أنّه «تغيّر دائم في السلوك، أو في القدرة على التصرّف بطريقة مُعيّنة تنتج عن الممارسة أو أشكال أخرى من الخبرة»⁽¹⁾، وهو تعريف – حسب شونك نفسه – يشتمل على ثلاثة عناصر رئيسة هي:

1. التغيّر: وهو عنصر أساسي في عملية التعلّم، لأنّ من أهم مؤشرات التعلّم أن يكون المتعلّم قادراً على فعل شيء ما بطريقة مختلفة، خاصّة وأنّه من غير المألوف أن يتعلّم الناس المهارات والمعارف والمعتقدات والسلوكيات ثم لا يُظهرونها.

2. إن التعلّم يدوم مع مرور الوقت، وهو دوام نسبي وليس دواماً أبدياً، وإنما المقصود أنه يستمر لفترة، تطول أو تقصر ريثما يعترى الانسان النسيان في هذا الجانب، أو يطويه الموت.

3. إن التعلّم يُكتسب من خلال الخبرة (بالممارسة أو مراقبة الآخرين)، وتُستثنى من ذلك التغيرات السلوكية الموروثة.⁽²⁾

وعرّف آخرون التعلّم بأنه «تغيّر ثابت نسبياً في السلوك المَهاري أو المعرفي أو الوجداني، ويظهر واضحاً متميّلاً في خبرات مكتسبة»⁽³⁾، وهذا التعريف، أيضاً، يشير

1 شونك، ديل هـ، نظريات التعلّم: منظور تربوي، ترجمة وليد شوقي سحلول، (الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر، 1441هـ)، 2020م، ص 5.

2 المرجع السابق، ص 5-7.

3 نبيل جاد عزمي، الأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم، موسوعة تكنولوجيا التعليم (الجزء الثالث)، (القاهرة: أمازون للنشر الرقمي، 2018م).

إلى أن التعلُّم تغبّر إيجابي في سلوك المُتعلِّم ينقله من حالته التي عليها إلى حالة تتسم بالمزيد من المعرفة والخبرة والمهارة والسلوك الوجداني.

ثانياً: نظريات التعلُّم:

تعرّف النظرية، بشكل عام، على أنها «نظام تفسيرات يربط بين مجموعة كاملة من الحقائق، فهو لا يشرح هذه الحقائق فحسب، بل يتنبأ بما يجب أن تجده من الملاحظات والتجارب الأخرى»،⁽¹⁾ وعرفها كيرلنجر (Kerlinger) على أنها «مجموعة من البنايات والفرضيات المترابطة، والتي تُوضّح العلاقات القائمة بين عدد من المتغيرات، وتسعى إلى تفسير ظاهرة ما والتنبؤ بمآلاتها».⁽²⁾

أما نظريات التعلُّم فقد عُرِفَتْ على أنها «عبارات وصفية منطقية مثبتة تختص بفهم وتفسير ظاهرة التعلُّم»،⁽³⁾ وهي مجموعة من النظريات ظهرت في مطلع القرن العشرين تبحث، على اختلافها، في الإجابة على سؤال محوري وهو: كيف تحدث عملية التعلُّم؟ لأن «فهمنا للتعلُّم والكيفية التي يتم بها تمكنا من تهيئة الظروف التي تعززه».⁽⁴⁾

لقد أثار العلماء والباحثون في مجال الدراسات التربوية والنفسية أسئلة كثيرة حول موضوع كيفية حدوث التعلُّم. من هذه الأسئلة: ماذا يحدث للكائن الحي أثناء عملية التعلُّم؟ وما علاقة العوامل الداخلية للمتعلم مثل الدافعية والخبرات السابقة بالتعلُّم ومستواه؟ وما تأثير العوامل الخارجية مثل العمل المراد تعلمه والممارسة على عملية التعلُّم؟⁽⁵⁾

ويمكن القول بأن هذا الموضوع قد أثير منذ القرن الخامس قبل الميلاد، واستمر مطروحاً حتى اللحظة الراهنة، وقد اهتمّ الفلاسفة وعلماء النفس، بشكل خاص، بهذا الموضوع وأخذ نصيباً مقدراً من اهتماماتهم وجهودهم، ففي إطار الفلسفة، برز اتجاهان: الاتجاه العقلاني، والاتجاه الإمبريقي. يعتبر الفيلسوف الإغريقي افلاطون (427 ق.م - 347 ق.م) هو رائد الاتجاه العقلاني الذي يقول بأن المعرفة تنشأ من العقل

1 Merriam-Webster dictionary/theory.

2 Kerlinger, F. N., Foundations of behavioral research, Holt, Rinehart & Winston, 3rd ed.1986), P.67.

3 نجم عبد الله الموسوي، نظريات التعلُّم بين الجذور التاريخية الأصلية والمنطلقات العلمية الحديثة، (عمّان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع، 2020)، ص 55.

4 شونك، ديل هـ، مرجع سبق ذكره، ص ط (من المقدمة).

5 أنور محمد شرقاوي، التعلُّم: نظريات وتطبيقات، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 2014)، ص 31.

وليس من العالم الخارجي، وإن العالم الخارجي يمكن أن يمدنا بالمعلومات الحسّية، ويرى أفلاطون أن الناس يكتسبون الأفكار بالاستدلال، وأن الأشياء الماديّة الملموسة يمكن معرفتها بالتأمل. وفي القرن السابع عشر الميلادي دافع العالم الفرنسي الشهير رينيه ديكارت (1650-1596م) عن العقلانية مستخدماً منهج الشك حيث أكد أن الفكر «العقل» موجود، وقال عبارته الشهيرة: أنا أفكر إذاً أنا موجود (I Think, therefore I am)، بينما قال العالم الألماني المعروف إيمانويل كانط (1724-1804م) في كتابه نقد العقل الخالص (Critique of Pure Reason) إن العالم لا يُدرك كما هو موجود بل كما هو مُدرك⁽¹⁾.

في المقابل، يرى الاتجاه الإمبريقي أن المعرفة مصدرها العالم الخارجي. تعود جذور هذا الاتجاه إلى الفيلسوف الإغريقي أرسطو (322-384 ق.م) الذي كان يرى أن الأفكار ليس لها وجود مستقل، بل تُستمد من العالم الخارجي الذي هو مصدر المعرفة وذلك باستخدام الإنسان لحواسه الخمس وأن «كل معرفة إنسانية تبدأ من الحواس»⁽²⁾ وهناك عدد من كبار الفلاسفة قالوا بذلك من أمثال ديفيد هيوم (1711-1776)، وجون ستيوارت ميل (1806-1873) وجون لوك (1632م - 1704م) وغيرهم.

وبالإضافة إلى الفلاسفة، فقد ساهم علماء النفس مساهمةً مقدرةً في تفسير التعليم عند الإنسان والحيوان، ويبدو ذلك من إجراء بحوثهم عن المعرفة والتعلّم على الحيوانات والبشر على حد سواء كما سنرى لاحقاً. وعلى الرغم من كثرة هذه النظريات التي تبحث في تفسير عملية التعلّم، إلّا أنّها تُصنّف ضمن ثلاث نظريات أساسية هي: النظرية السلوكيّة، والنظرية المعرفيّة، والنظرية البنائيّة.

ولأن بعض هذه الطرق يتناول كيفية التعلّم بشكل عام، ويركز، في كثير من جوانبه على تعلّم الأطفال، فقد أثّرت بعض الشكوك حول قدرة هذه النظريات على تفسير الطريقة التي يتعلّم بها الكبار، وبالتالي، مدى صلاحية بعضها في تعزيز التعليم في مؤسسات التعليم العالي. لذلك يستخدم مالكولم نولز مصطلح (Andragogy) بمعنى «فن وعلم مساعدة الكبار على التعلّم» والذي يقوم، حسب نولز، على خمسة مبادئ هي:⁽³⁾

- 1 المرجع نفسه، ص 8-9.
- 2 بن دحمان حاج، نظرية المعرفة عند أرسطو، مجلة مقاربات فلسفية، عدد (1)، مجلد (8)، يونيو 2021، ص 312.
- 3 Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall, A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice, (New York and London, Routledge, Third Edition, 2009) P.14.

1. عندما ينضج الشخص يصبح «مُوجَّه ذاتياً» بشكل أكبر.
 2. تتراكم لدى الكبار خبرات يمكن أن تكون مورداً ثرياً للتعلُّم.
 3. يصبح البالغون مستعدين للتعلُّم عندما يواجهون حاجة إلى معرفة شيء ما.
 4. يميل البالغون إلى أن يكونوا أقل تركيزاً على الموضوع من الأطفال؛ وهم، على نحو متزايد، يركزون على المشكلة.
 5. بالنسبة للبالغين، فإن الدوافع الداخلية هي الأكثر فاعلية.
- مع الأخذ في الاعتبار الفرق بين تعلُّم الأطفال وتعلُّم الكبار، يقدِّم الكتاب في الصفحات التالية شرحاً موجزاً لهذه النظريات الثلاث بهدف الوقوف على أهم مقولاتها ومرتكزاتها وروادها، وكيفية الاستفادة منها في التعليم العالي.

1. النظرية السلوكية: Behaviorism

بناءً على مقولات علماء التربية، فإن مرحلة السلوكية سبقتها مرحلة عرفت باسم ما قبل السلوكية. في تلك المرحلة (ما قبل السلوكية) ظهرت أفكار الفيلسوف الإنجليزي جون لوك (1632م - 1704م)، حول نظرية المعرفة في عمله الشهير: مقال بخصوص الفهم الإنساني (An Essay Concerning Human Understanding). تصدى لوك لنظرية الأفكار الفطرية التي كانت سائدة آنذاك قائلاً: إن التجربة هي مصدر المعرفة الوحيد، وإن كل ما لدينا من أفكار ومعلومات فمصدره التجربة، وإن عقل الطفل عند ولادته يكون لوحاً فارغاً (Blank Tablet) ليس به أية معلومات (فطرية) كما ادعى أصحاب المدرسة العقلية الذين كانوا يرون أن المعرفة منشؤها العقل وليس التجربة، لكن الطفل— يقول لوك— يبدأ في اكتساب الأفكار من الانطباعات الحسية⁽¹⁾.

أما المدرسة السلوكية فهي مجموعة من النظريات التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية العقد الثاني من القرن العشرين، ومن أهم علماء هذه المدرسة: واطسون، وبافلوف، وثورنديك، وسكنر، وتقوم السلوكية في المجال التربوي على عدد من المبادئ من أهمها أن التعلُّم ينتج من تجارب المتعلِّم وتغيّرات استجابته، وأن التعليم مرتبط بالنتائج وبالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه، وأن التعلُّم يُبنى بدعم وتعزيز الأداء القريب من السلوك، وأن التعلُّم المقترن بالعقاب هو تعلم سلبي⁽²⁾.

1 Mihai Androne Notes on John Locke's views on education, Procedia - Social and Behavioral Sciences 137, (2014), P. 74.

2 نظرية سكنر: الجزء الأول، <https://www.youtube.com/watch?v=9xkDPJ0DIkQ> شوهه 16/7/2012

لقد ظهرت في إطار السلوكية النظريات التالية:

أ. نظرية الإشراف الكلاسيكي:

وضع هذه النظرية عالم الفيزياء الروسي إيفان بافلوف (Ivan Pavlov) والذي عاش في الفترة (1849م - 1936م). حسب بافلوف فإن عملية التعلّم تحكمها الارتباطات بين المثير البيئي والمنبه. لقد أجرى بافلوف تجربته في التعلّم على كلب، حيث لاحظ بافلوف سيلان لعاب الكلب عندما يُقدّم له الطعام فأصبح يقرع الجرس عند تقديم الطعام للكلب ليربط بين قرع الجرس وتقديم الطعام للكلب وذلك لفترة من الزمن، وبمرور الوقت، أصبح يقرع الجرس دون أن يقدم الطعام للكلب، فلاحظ أن لعاب الكلب أصبح يسيل مع قرع الجرس رغم عدم وجود الطعام. ربط بافلوف بين ثلاثة مفاهيم هي المثير وهو الجرس، والاستجابة وهي سيلان لعاب الكلب، والتعزيز وهو تكرار هذه العملية.⁽¹⁾

ويقول بعض العلماء إنه يمكن تطبيق هذه النظرية في المجال التعليمي على النحو التالي:

1. **التعميم:** بمعنى أن نتيجة تجربة بافلوف، وعلى الرغم من إجرائها على حيوان، لكن يمكن الاستفادة منها في عالم الإنسان، ورغم أنها برزت في سياق علم النفس، فيمكن الاستفادة منها في حقل التربية لأن كلا العِلْمَيْن يتناولان سلوك الإنسان، لذا يمكن تطبيق هذا النموذج على التعليم، فإذا أُعلن عن جائزة لمن يُحرز المرتبة الأولى في الصف الدراسي، تكون الجائزة هي المثير، والاستجابة هي حصول أحد الطّلاب على المرتبة الأولى، والتعزيز هو منح الجائزة والذي يمكن أن يتكرر من أجل تحقيق الإثارة والاستجابة.
2. **التعزيز البيئي الخارجي:** لأن التشجيع المستمر للطلاب، يقود، حتماً، إلى زيادة تحصيلهم الدراسي.
3. **التكرار:** فقد اتضح أن التكرار يلعب دوراً أساسياً في حدوث التعلّم الشرطي، لأنه يربط المثير الطبيعي بالمثير الصناعي، وكلّما تكررت التجربة، كلّما زاد احتمال تأثير المثير الصناعي عند ظهوره بمفرده، ويمكن أن يستخدم التكرار في المقررات التي تحتاج إلى حفظ.

1 لمزيد من التفصيل يُنظر: أنور محمد شرقاوي، مرجع سبق ذكره، ص 34-33.

4. **تحسين سلوك المتعلمين:** فسّرت النظرية ما أطلقت عليها اسم «عملية انطفاء الاستجابة لدى المتعلم»، وبناء على هذا التفسير، يمكن استخدام النظرية في إبطال العادات السيئة للمتعلمين أثناء عملية التعلّم⁽¹⁾

ب. نظرية التعلّم بالاقتران:

خلاصة هذه النظرية أن التعلّم يحدث من خلال إقران المثير بالاستجابة. قال بهذه النظرية عالم النفس الأمريكي ورائد المدرسة السلوكية جون واطسون (1878-1958م).⁽²⁾ قام واطسون بإجراء العديد من التجارب لمعرفة كيف يتعلّم الإنسان كان من أهمها تجربته على الطفل (ألبرت) الذي كان يبلغ من العمر – حينئذٍ- تسعة أشهر. وضع واطسون الطفل (ألبرت) مع فأر أبيض حتى ألّفه ألبرت، ثم قام بالربط بين الفأر وصوت مفاجئ مزعج، فكان كلما اقترب الفأر من الطفل أحدث واطسون هذا الصوت المزعج، فربط الطفل بين الفأر وهذا الصوت المزعج فانتابته حالة من الخوف من الفأر بل أصبح يخاف من أشياء أخرى تشبه الفأر، بهذه الطريقة أثار واطسون الخوف لدى الطفل عن طريق تقديم مثير يولد بطبيعته الخوف عند الطفل (الصوت المزعج) كلما اقترب منه الفأر.⁽³⁾

لقد كان الفأر مثيراً حيادياً ألّفه الطفل، لكن بسبب ارتباطه بهذا الصوت اكتسب الفأر صفة المثير الطبيعي للخوف، وبهذه الطريقة نشأ ارتباط بين الفأر واستجابة الخوف ثم غُمِمَتْ هذه الاستجابة. لا شك أن إجراء تجارب من هذا النوع على طفل وإثارة مخاوفه بهذه الطريقة يعد، بكافة المعايير، عمل غير أخلاقي، لكن واطسون قام بهذه التجربة على كل حال.

1 لتفاصيل ذلك ينظر: نجم عبد الله الموسوي، مرجع سبق ذكره، ص 77-78.

2 عالم نفس وأستاذ جامعي أمريكي مشهور، ولد في العام 1878م. حصل على درجة الدكتوراه من جامعة شيكاغو في العام 1903م. له عدة مؤلفات منها: السلوك: مقدمة في علم النفس المقارن (1914م)؛ علم النفس من وجهة النظر السلوكية (1919)؛ السلوكية (1925)، كتاب للقرائ العام؛ والرعاية النفسية للرضع والأطفال (1928). صُنفت مراجعة لمسح علم النفس العام نشرت في عام 2002 واطسون في المرتبة 17 من أكثر علماء النفس استشهاداً في القرن العشرين.

3 WATSON, JOHN B., and RAYNER, ROSALIE. 1920. "Conditioned Emotional Responses." Journal of Experimental Psychology 3: 1-14. See also: Read more: John B. Watson (1878-1958) - Popularizing Behaviorism, The Little Albert Study, The "Dozen Healthy Infants", Life after the University - Psychology, Learning, Behaviorist, and Response, At: <https://bit.ly/3Po6kP1>.

كما أجرى جون واطسون تجربة أخرى لإزالة الخوف عن طفل يعاني الخوف من الأرناب، قدّم واطسون أرنباً أبيضاً مع مثير يستدعي السرور لدى الطفل (تقديم بعض الحلوى والألعاب) فتخلص الطفل تدريجياً من هذا الخوف.

خلص واطسون إلى أن هذه التجارب تؤكد إمكانية التحكم في السلوك بعدة طرق، وهي عمليات تعليمية مبنية على الربط بين المثيرات والاستجابات.⁽¹⁾ يقول واطسون في تصريح شهير «أعطني دسنة (اثني عشر) من الأطفال الرُضع الأصحاء، وعالمي الخاص المحدد المرتب جيداً لأقوم بتربيتهم فيه، وسوف أضمن أن أختار أياً منهم بشكل عشوائي وأقوم بتدريبه ليصبح متخصصاً في أي مجال اختاره: طبيب أو محامي أو فنان، أو تاجر، وحتى متسول أو لص، بغض النظر عن مواهبه، وميوله، وقدراته، ومهنة أسلافه، وأصله العرقي».⁽²⁾

ج. نظرية الاشرط الاجرائي:

وتعرف أيضاً باسم نظرية التعلّم الاجرائي، ونظرية التعلّم بالتعزيز، ونظرية التعلّم الواسيلي. وضعت هذه النظرية بواسطة عالم النفس الأمريكي بي أف سكينر (P.F Skinner) الذي عاش خلال الفترة (1904-1990). يستند سكينر على فكرة مؤداها أن التعلّم هو تغيير في السلوك ينتج عن استجابة الفرد لأحداث (منبهات) تحدث في البيئة، وتنتج عن الاستجابة نتيجة معينة هي التي يمكن وصفها بالتعلّم. استخدم سكينر مفهوم التشكيل (Shaping)، وقصد به تعليم السلوك المرغوب فيه من خلال التعزيز. يفترض سكينر أن غالبية السلوكيات البشرية والحيوانية مكتسبة من البيئة، وقليل منها موروث، لذلك فقد اهتم بالمثيرات البيئية التي تُشكّل السلوك أكثر من اهتمامه بالعوامل الموروثة.⁽³⁾

أجرى سكينر تجاربه على الحيوانات حيث وضع فأراً جائعاً في صندوق به طعام، ولكن الطعام لا يسقط ليلتقطه الفأر إلا إذا قام الفأر بالضغط على رافعة معينة، وكلّما نجح الفأر في الضغط على الرافعة، حصل على كمية من الطعام، وهو ما قاد الفأر إلى استجابة فعالة تؤدي به إلى الهدف. تم تطوير هذا المبدأ لفهم السلوك البشري خاصة في مجال التعلّم من خلال فكرة «التعزيز»، وحسب سكينر فإن تطوير سلوك الطالب

1 Ibid.

2 Watson, J.B., «What the Nursery Has to Say about Instincts», In: C. Murchison (Ed.) Psychologies of 1925, (Worcester, Clark University Press, 1926), P.10.

3 نجاة أحمد الزليطني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، المجلة الجامعة، العدد الثامن عشر، المجلد الثالث، أغسطس 2016، ص 33.

الأكاديمي يتم بطريقتين: التعزيز والعقاب، ويكون التعزيز بوحدة من طريقتين: تعزيز موجب بتقديم مثير مرغوب فيه مثل منحه جائزة، أو تعزيز سالب بإزالة مثير غير مرغوب فيه مثل إعفائه من واجب منزلي كان يتوجب عليه القيام به. أما العقاب فيكون إما بتقديم معزز سلبي مثل تكليفه بواجبات منزلية إضافية، أو بسحب معزز إيجابي مثل حرمانه من وقت الفراغ. يقول سكينر، تزيد المكافآت من احتمالية تكرار السلوكيات المرغوبة، بينما تقلل العقوبات من احتمالية التكرار.⁽¹⁾

نخلص مما سبق إلى أن النظرية السلوكية في التعليم تتعامل مع الطالب على أنه لوح فارغ يتعين على عضو الهيئة التدريسية أن يغذيه بالمعارف، وأن العملية التعليمية هي تفاعل بين طرفين: مُعَلِّمٌ ومُتَعَلِّمٌ يتم من خلاله نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم، لكن التعليم يحتاج إلى تحفيز، ويحدث التعلم عندما يتم هذا التحفيز الذي يُغيّر سلوك المتعلم ويشجّعه على التعلم.

وبالطبع، فإن الطالب في مرحلة التعليم العالي ليس لوحاً فارغاً، فقد مرّ بخبرات تعليمية واسعة قبل الدخول إلى مؤسسات التعليم العالي، ولكن الفرضيات الأخرى للمدرسة السلوكية مثل الحاجة إلى نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم ظلت سائدة في الممارسات التعليمية في كل مراحل التعليم بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي وهو ما قاد إلى التعليم المتمركز حول المعلم مع دور سلبي للطالب في عملية التعلم، وهو اتجاه تعرض للنقد باعتباره أسلوباً تقليدياً في التعليم يقوم على التلقين بدلاً عن الاستكشاف الذي يعتبر من أفضل أساليب التعلم.

2. النظرية المعرفية: Cognitive Theory

تفترض هذه النظرية أن التعلم عملية تقوم على تفاعل المتعلم مع الخبرات والمواقف وبذل عمليات ذهنية معرفية مستمرة، ويكون المتعلم نشطاً ومبادراً في عملية التعلم، فهو يبحث ويعمل على ترتيب وتنظيم ما يتعلمه لاكتساب خبرة جديدة، ويعتمد على التجربة والاختبار واتخاذ القرار في تحقيق أهدافه بدلاً من الاعتماد على الأحداث المحيطة.

وحسب هذه النظرية، تختلف نوعية وكمية المادة العلمية التي يستوعبها الفرد باختلاف الآراء والمعتقدات والمشاعر والتوقعات، فقد يحضر طالبان درساً ما، ولكن يختلف كل منهما في مقدار فهمه وكيفية استيعابه للدرس، وذلك باختلاف خلفيته،

1 أنور محمد شرقاوي، مرجع سبق ذكره، ص 60-80.

وأسلوب تَعْلُمِهِ، وطريقة معالجة الطالب للمادة المعروضة أمامه⁽¹⁾ تشمل النظريات المعرفية: النظرية الجشططية،⁽²⁾ ونظرية النمو المعرفي، ونظرية معالجة المعلومات⁽³⁾ لقد أحصى يوسف قطامي مائة افتراض للتعلّم والتعليم المعرفي من أهمّها:⁽⁴⁾

أ. المتعلّم نشط وفعال في مواقف التعلّم.

ب. يولد الطفل مُنظّماً ذاتياً ومعرفياً، ويتطور بفعل متغيرات ومنبهات بيئية، ويستجيب لمواقف ومدخلات إثرائية.

ج. لكل متعلّم أسلوبه وسرعته في إعادة بناء وتنظيم مخططه المفاهيمي.

د. تنمو المخططات المعرفية الإدراكية بالتفاعل مع المواقف التي تتوفر للمتعلّم.

هـ. تتدرج العملية المعرفية من الإحساس إلى الانتباه إلى الإدراك.

و. للذهن قدرة كافية على الانتباه لعدد كبير من المنبهات وإجراء المعالجة اللازمة في الذاكرة.

ز. يتأثر الانتباه المعرفي بدرجة الذكاء والخبرة السابقة والإدراك.

ح. تتدنى قدرة الانتباه المعرفي لدى المتعلّم المتصف بإفراط الحساسية للنقد، والانطواء، والقلق الزائد، والاكتئاب.

ط. الذاكرة هي قدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة.

ي. إن القدرات المعرفية المتقدمة هي القدرات التي يراقب بها المتعلّم أدائه ويوظف فيها استراتيجيات مختلفة من أجل أن يتعلّم ويتذكّر ويُفكّر.

1 يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعليم، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2012)، ص 32.

2 الجشططت (Gestalt) كلمة ألمانية يصعب ترجمتها إلى اللغة العربية، ولكنها أقرب إلى معنى الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية، أو الصورة، لكن الأشهر هو أن كلمة الجشططت تعني الكل المترابط الأجزاء، المُنظّم، المتسق، والديناميكي الذي يؤدي كل جزء فيه وظيفة معينة. من أشهر علماء هذه النظرية: ماكس فريتمر، ولفانج كوهلر، وكيرت كوفكا، وكيرت ليفين (لمزيد من التفصيل ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلّم (عمان: دار الشروق، 2010)، الصفحات 171 وما بعدها).

3 لمزيد من التفاصيل حول هذه النظريات ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلّم: دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة (70)، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أكتوبر 1983).

4 لمزيد من التفصيل ينظر: يوسف قطامي، مرجع سبق ذكره، ص 64-67.

ترفض النظرية الجشططية أفكار النظرية السلوكية والمدرسة البنوية بحجة اختزالهما للظاهرة النفسية في مجموعة من العناصر الأولية، وتؤكد المدرسة الجشططية على (مبدأ الكلية) باعتبار أن الكل أكثر من مجموع العناصر المكونة له، فهي ترى أن للكل وظيفة أو معنى معيناً يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء أو العناصر، وذلك لأن الجزء يكون عديم المعنى إذا انفصل عن الكل، والجزء يؤدي أدواراً مختلفة باختلاف الكليات التي ينتمي لها. لم يكن موضوع التعلّم هو المحور الأساسي لهذه النظرية، لكن ما قدمته هذه النظرية من مبادئ حول الإدراك وحل المشكلات أسهم في فهم عملية التعلّم بشكل واضح.⁽¹⁾

أما نظرية معالجة المعلومات فقد ظهرت بسبب التطورات التي حدثت في مجال الحاسوب وأجهزة الاتصالات الحديثة، فسعت إلى تفسير ما يجري داخل دماغ الإنسان أثناء معالجته للمعلومات على غرار ما يحدث في أجهزة الاتصالات. وبشكل عام تُعنى هذه النظرية بتفسير ثلاث عمليات رئيسة تحدد السلوك وهي عمليات: الاستقبال، والمعالجة والتخزين، والاسترجاع. أما نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه⁽²⁾ فهي تُعنى بتفسير التغيرات الكمية والنوعية التي تطرأ على إدراك وتفكر الفرد خلال مراحل نموه المختلفة.⁽³⁾

3. النظرية البنائية: Constructivist Theory

تعد البنائية (Constructivism) من أهم النظريات التي يقوم عليها التعليم التفاعلي، وطبقاً لهذه النظرية فإن المتعلمين، بدلاً من تلقي المعلومات بشكل سلبي، فإنهم يقومون ببناء معارفهم بأنفسهم من خلال التفكير والتجريب، ويدمجون معلومات جديدة في معارفهم الموجودة مسبقاً.

يقول التربويون إن هناك حكمة تربوية قديمة تقول: «أسمع فأنسى، وأرى فأنتذكر، وأعمل فأفهم»، وإن المدرسة البنائية ربما تستند- حسب رأيهم- إلى الجزء الأخير من هذه المقولة «أعمل فأفهم»، وحسب علماء هذه النظرية، يتعلّم الطلاب بشكل أفضل عندما يشاركون في خبرات التعلّم بدلاً من تلقي المعلومات بشكل سلبي، وأن التعلّم بطبيعته عملية اجتماعية لأنه مدمج في سياق اجتماعي حيث يعمل الطلاب والمعلمون معاً لبناء المعرفة، وإن الهدف من التدريس هو توفير الخبرات التي تُسهّل بناء المعرفة.

1 عماد عبد الرحيم الزغلول، مرجع سبق ذكره، ص 172.

2 عالم نفس وفيلسوف سويسري عاش خلال الفترة (1896-1980).

3 عماد عبد الرحيم الزغلول، مرجع سبق ذكره، ص 227-172.

وبينما يركز النهج التقليدي للتدريس على تقديم المعلومات للطلاب، ترى البنائية أنه لا يمكن نقل هذه المعلومات بشكل مباشر وتلقيني، وإنما فقط من خلال التجربة التي تسهل على الطلاب بناء معارفهم الخاصة، لذلك، فإن الهدف من التدريس هو تصميم هذه التجارب.⁽¹⁾

وفقاً لهذه النظرية، فإن التعلّم هو عملية إنشاء رابط بين المعلومات الجديدة والمعلومات الموجودة لدى الأفراد المتعلمين، ويلعب المعلمون دوراً مهماً في النهج البنائي، لكن المتعلم هو مرتكز العملية التعليمية وليس المعلم. إن التعلّم هنا لا يهدف إلى إضافة المزيد من المعلومات للطلبة، وإنما العمل على إحداث تغيير أو تحول في المعرفة الموجودة مسبقاً للمتعلمين، حيث ترى البنائية أن التعلّم الذي يتضمن الإبداع يحدث فقط عندما يجري تغيير في المخططات الأساسية لتشمل فهماً جديداً وروابط أكثر عمقاً ودقة، وأن مثل هذا التغيير يمكن، أيضاً، أن يساهم في احتفاظ المتعلم بالحقائق والمعلومات على المدى الطويل.⁽²⁾

وبالتالي، فإن المعلمين في التعليم البنائي لا يقومون بنقل المعلومات مباشرة إلى الطلاب؛ لكنهم يوجهون المتعلمين ويساعدونهم في الوصول إلى المعلومات، وينظم المعلمون عملية التعلّم وفقاً لاهتمامات الطلاب واحتياجاتهم، ويحرّضونهم على طرح الأسئلة التي تُولّد الأفكار الجديدة.

ويتميز المتعلم البنائي بأنه متعلم نشط يناقش ويبني المفاهيم والفرصيات والتنبؤات، وهو متعلم اجتماعي حيث تتولد المعرفة لديه في سياق اجتماعي وليس فردي وذلك من خلال المناقشات والعمل الجماعي، وهو متعلم مبدع يكتشف الخبرة وينظم الموقف للوصول إلى اكتشافات جديدة.⁽³⁾

وتتطلب البنائية تنظيم البيئة الأكاديمية بطريقة مختلفة عن بيئة الفصل الدراسي التقليدية، ففي بيئة النهج التقليدي تقدم المعلومات مباشرة إلى الطلاب مع عدم وجود أنشطة يمكن للطلاب المشاركة فيها، بينما تقوم بيئة التعلّم البنائية على المناقشات والأنشطة التي تعزز التفكير الإبداعي للمتعلمين من خلال توجيههم لحل مشكلة معينة عن طريق العمل التعاوني والاستخدام المكثف للتكنولوجيا.⁽⁴⁾

1 <http://www.buffalo.edu/ubcei/enhance/learning/constructivism.html>.

2 Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall, Op.Cit, P.10.

3 نجم عبد الله الموسوي، مرجع سبق ذكره، ص 137.

4 Ayaz, M. F., & Secrecy, H. (2015). The Effects of the Constructivist Learning Approach on Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 14(4), P. 143.

مكونات التدريس البنائي:

هناك العديد من المكونات الرئيسة التي يجب تضمينها عند الالتزام بالمبادئ البنائية في الفصل الدراسي أو عند تصميم الدروس منها:⁽¹⁾

أ. استدعاء المعرفة السابقة:

يتم إنشاء معرفة جديدة بناءً على المعرفة السابقة، وهو ما يتطلب استنباط المعرفة المسبقة ذات الصلة، لربطها بالمعرفة الجديدة، وتشمل الأنشطة في هذا الصدد: الاختبارات التمهيدية والمقابلات غير الرسمية، والعصف الذهني.

ب. خلق التحدي المعرفي:

يحدد أعضاء الهيئات التدريسية المشكلات والأنشطة التي من شأنها أن تثير التحدي لدى الطالب، لأن بناء المعرفة يتم حينما يواجه المتعلمون مشاكل جديدة يكتنفها الغموض والصعوبة ما يثير لديهم روح التحدي الذي يمثل الأساس لاكتشافهم حقائق جديدة.

ج. تطبيق المعرفة مع تقديم تغذية راجعة للطلاب:

يُشجّع عضو الهيئة التدريسية الطالب على تقييم المعلومات الجديدة وتعديل المعرفة الموجودة لديهم من خلال الأنشطة التي تسمح للطلاب بمقارنة المخطط الموجود مسبقاً مع الموقف الجديد. قد تشمل هذه الأنشطة: العروض التقديمية، والمناقشات الجماعية أو الصفية، والاختبارات القصيرة.

د. التفكير في التعلّم:

يُمنح الطالب فرصة كاملة لإظهار ما تعلّمه، وذلك من خلال العروض التقديمية، وأوراق التفكير، وغيرها. ومن أهم الأنشطة التي تستخدم في التعلّم البنائي: التدريس التبادلي، والتعلّم القائم على التحقيق، والتعلّم القائم على حلّ المشكلات، والتعلّم التعاوني. وعلى الرغم من الإيجابيات الكثيرة للبنائية والمتمثلة في الدور الفعال للمتعلم، وتمكينها للمتعلمين من اكتساب أفكار جديدة، وتصحيح الأفكار الخاطئة لديهم، إلا أن هناك من ينتقد هذه النظرية على أساس أن هناك معارف يصعب على الطالب اكتسابها بأنفسهم، وأن هذه الطريقة في التدريس لا تجد قبولاً لدى الآباء والمعلمين الذين لا يزالون يتمسكون بالدور التقليدي للمُعَلِّم، كما أنها كثيراً ما تجد مقاومة من المعلمين

1 <http://www.buffalo.edu/ubcei/enhance/learning/constructivism.html>.

كونها تجبرهم على التخلي عن مهام ألقوا القيام بها، وتفرض عليهم واجبات وأدواراً ومسؤوليات جديدة، بالإضافة إلى عدم وجود تصوّر محدد للتقييم في النظرية البنائية حيث يرفض البنائيون كل أنواع التقييم التقليدية دون أن يقدموا بديلاً واضحاً للتقييم.⁽¹⁾ وبالطبع فإن الحجج المثارة ضد البنائية ضعيفة، فالقول بأن هناك بعض المعارف التي لا يمكن للطلاب اكتسابها بأنفسهم يقدح إما في مستوى المقررات واعتبارها أعلى من مستوى الطلاب أو في قدرات الطلاب، كما أن مثل هذا القول يتغاضى عن دور المعلم كمسهّل للعملية التعليمية وإغفال حقيقة أنه يمكن أن يتدخل متى رأى الحاجة إلى ذلك، كما أن مقاومة الآباء لهذا النهج أمر طبيعي وهي مقاومة ناجمة عن الأفكار التي ترسخت عبر الزمن عن دور المعلم في «تلقين» الطلاب للمعارف، ويمكن معالجة هذه المعضلة بشرح التوجهات الجديدة في التدريس لأولياء الأمور وتوضيح أهميتها في اكتساب المعارف والمهارات، وكذلك من خلال تسليط الضوء على جوانب الضعف في أساليب التدريس التقليدية، كما أن المعلمين سيدركون بالتدريج أن ذلك لا يمس سلطتهم ولا يقود إلى تهمة بل يغير من دورهم لصالح العملية التعليمية التي هم حريصون على تحقيقها بالصورة المثلى.

ثالثاً: مفهوم التدريس والمفاهيم ذات الصلة:

1. مفهوم التدريس

أ. المعنى اللغوي للتدريس:

جاء في لسان العرب لابن منظور: دَرَسَ الْكَتَابَ يَدْرُسُهُ دَرْساً وَدِرَاسَةً أَي عَانَدَهُ حَتَّى انْقَادَ لِحَفْظِهِ، وَدُرِسَتْ؛ أَي قُرِئَتْ وَتُلِيَتْ، وَالدِّرَاسَةُ: الْحَفْظُ، تَقُولُ دَرَسْتُ السُّورَةَ أَي حَفَظْتُهَا، وَالدِّرَاسُ وَالدِّرَاسُ: الْمَوْضِعُ الَّذِي يُدْرَسُ فِيهِ. وَالدَّرَسُ: الْكِتَابُ؛ وَالدُّارَسُ: الَّذِي قَرَأَ الْكِتَابَ وَدَرَسَهَا، وَدَارَسْتُ الْكِتَابَ وَتَدَارَسْتُهَا وَادَارَسْتُهَا أَي دَرَسْتُهَا. وَفِي الْحَدِيثِ: تَدَارَسُوا الْقُرْآنَ؛ أَي اقْرَأُوهُ وَتَعَاهَدُوهُ لئَلَا تَنْسَوْهُ. وَأَصْلُ الدِّرَاسَةِ: الرِّيَاضَةُ وَالتَّعَهُدُ لِلشَّيْءِ.⁽²⁾ وَجاء في القاموس المحيط للفيروز آبادي: دَرَسَ الْكَتَابَ يَدْرُسُهُ دَرْساً وَدِرَاسَةً: قَرَأَهُ.⁽³⁾

1 نجم عبد الله الموسوي، مرجع سبق ذكره، ص 144-145.

2 ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثاني، تحقيق ومراجعة عبد الله الكبير ومحمد احمد حسب الله

وأخرون، 1981، ص 1359-1360.

3 مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، (القاهرة: دار الحديث،

(2008)، ص 536.

وقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى ﴿مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِي مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَكِنْ كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنْتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ﴾ (آل عمران / 79). وقوله تعالى ﴿أَمْ لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ﴾ (القلم/ 37) وجاء في سورة سبأ ﴿وَمَا آتَيْنَاهُمْ مِنْ كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا وَمَا أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمْ قَبْلَكَ مِنْ نَذِيرٍ﴾ (سبأ/ 44).

يُلاحظ أن المعنى اللُّغوي لكلمة دَرَسَ مما جاء في المعاجم وما يتطابق مع القرآن الكريم يفيد بأن المعنى العام للتدريس يشير إلى القراءة والحفظ ومطالعة الكتب، وهو معنى لا يختلف كثيراً عن المعنى الشائع في الاصطلاح كما سنرى في الصفحات القادمة.

ب. المعنى الاصطلاحي للتدريس:

ليس هناك اتفاق بين العلماء المختصين في مجال التربية على تعريف مُوحَّد لمعنى التدريس، فهناك عدة تعريفات تختلف باختلاف مفهوم هؤلاء العلماء لعملية التدريس ونظرتهم لدور كل من المُدرِّس والطالب في هذه العملية، ولكن، من خلال وقوفنا على كثير من التعريفات التي وردت بشأن التدريس، يمكننا التمييز بين اتجاهين رئيسيين في تعريف التدريس، وذلك على النحو التالي:

١. الاتجاه التقليدي في تعريف التدريس:

ويرى أن التدريس هو عملية نقل وتلقين المعارف من المعلم إلى الطالب، وأن العملية التعليمية تتمركز حول المعلم بينما يكون دور الطالب هو التلقّي فقط، وهو ما يشير إلى دور سلبيّ لشريحة المتعلّمين، فعلى سبيل المثال، هناك من يُعرّف التدريس على أنه هو «عملية نقل المعارف إلى المتعلّمين»، أو أنه «مجموعة النشاطات الكلامية والكتابية التي يقوم بها المُدرِّس من أجل توصيل المادة الدراسية للطلّاب»، ويُعرّفه آخرون على أنه «ما يقوم به المعلم من نشاط لأجل نقل المعارف إلى عقول التلاميذ».⁽¹⁾ إن مثل هذه التعريفات تُمثّل الاتجاه التقليدي في تعريف التدريس، حيث كان مفهوم التدريس يعني مُجرّد نقل العلوم والمعارف من المُدرِّس إلى الطالب بطريقة التلقين التي يقتصر دور الطالب فيها على الاستماع والتلقّي، دون أن يبذل جهداً في الحصول على المعرفة بنفسه، ودون أن يكلفه المعلم بالبحث عن المادة العلمية أو جزء منها.

1 مسعد محمد زيان، التدريس المعاصر الفعال: <https://www.edutrapedia.com>

ii. الاتجاه الحديث في تعريف التدريس:

هذا الاتجاه يجعل دور المعلم مسانداً ومساعداً للطالب الذي من المفترض أن يقوم بالجهد اللازم للتعلم، فهناك أهداف تعليمية محددة سلفاً ويعرفها كل من الطالب والمعلم، ويسعون جميعاً إلى تحقيق النتائج التعليمية المطلوبة، فعلى سبيل المثال، هناك من عرّف التدريس على أنه «الإجراء الذي يتّخذه المعلمون لخلق بيئة تعليمية محفّزة بغرض توفير التوجيه إلى جانب الأدوات التعليمية اللازمة، والقيام بأنشطة من شأنها تسهيل التعلم والمساعدة في تطوير السلوك المناسب للطلاب»⁽¹⁾. وهذا التعريف، كما يلاحظ، لا يقصر العملية التعليمية على المعلم ويعتبره محوراً للعملية التعليمية كما في الاتجاه التقليدي، بل يشير إلى مجموعة عناصر تُستخدَم في التدريس مثل: التوجيه الذي يقوم به عضو الهيئة التدريسية للطلبة لزيادة قدرتهم على التعلم، والأدوات التعليمية المختلفة، والأنشطة التعليمية التي يمكن أن يقوم بها الطلاب في إطار عملية التعلم، فضلاً عن البيئة التعليمية سواء كانت بيئة حقيقية أو افتراضية؛ ومع أن التعريف يتحدث عن «الإجراء الذي يتّخذه المعلمون» ما يُوجي بمركزية المعلم في العملية التعليمية، إلا أن الحديث عن البيئة التعليمية والأدوات المحفزة لـ «التعلم»، والأنشطة التعليمية التي يمكن أن يقوم بها الطلاب، يشير إلى دور محوري للطلاب في هذه العملية، كما أن التعريف يشير إلى أن دور المعلم هو «تسهيل التعلم».

وفي هذا المنحى أيضاً هناك من يعرف التدريس على أنه «نشاط إنساني هادف ومخطط، يُنفَّذ بطريقة يتم فيها التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم وموضوع التعليم وبيئته، فيؤدي إلى نمو الجانب المعرفي والانفعالي والمهاري لكل من المتعلم والمعلم، ويخضع إلى عملية تقييم شاملة ومستمرة»⁽²⁾.

في هذه التعريف يتّضح أكثر دور المتعلم في العملية التعليمية حيث أشار التعريف، صراحةً، إلى التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وأن ذلك يؤدي إلى نمو الجانب المعرفي للطرفين، وهذا يتضمّن فكرة أن المعرفة لا تفنى أو تنقص بالاستخدام بل تزيد وتتعزّز، وبالتالي فإنّ معارف المعلم نفسه تتعزّز من خلال التفاعل مع الطلاب بالحوار والنقاش والمشاركة التي تتولّد منها أفكار جديدة لم تكن موجودة لدى الطلاب أو المعلم من قبل. وفي الواقع، فإن العملية التعليمية ينبغي أن تتضمّن فعلاً من جانب

1 Akdeniz, Celal (Ed.), Instructional Process and Concepts in Theory and Practice, (New York, Springer, 2017), p.57.

2 مسعد محمد زيان، التدريس المعاصر الفعال، مرجع سبق ذكره، ص 31 نقلاً عن: خليل شبر وآخرون، أساسيات التدريس (عمّان: دار المناهج، 2003).

المتعلمين، وآخر من جانب المعلم في وقت واحد، أما إذا أتى الفعل من جانب واحد فإن حصيلة التعليم سوف تكون، بلا شك، ضعيفة.

الفرق بين الاتجاه التقليدي والاتجاه الحديث في التدريس:

يُلاحظ بوضوح، أن التعليم التقليدي يجعل المعلم هو مركز العملية التعليمية، بينما يكون الطالب هو مركز هذه العملية في التعليم المعاصر، وبينما يُحدّد المجتمع الأهداف التعليمية والمادة الدراسية والأنشطة التعليمية وطرق التدريس في التعليم التقليدي، فإن الأهداف والمادة التعليمية وطرق التدريس في التعليم المعاصر تتحدّد على أساس خصائص المتعلمين، وبينما يقوم التعليم التقليدي على أوامر المعلم وتنفيذ المتعلمين، فإن التعليم المعاصر عملية تعاونية نشطة يُسهم فيها الطرفان (المعلم والمتعلم). الجدول أدناه يُلخّص الفرق بين التعليم التقليدي والتعليم المعاصر.

جدول رقم (14)

مقارنة بين التعليم التقليدي والمعاصر

التعليم التقليدي	التعليم المعاصر
المُعلِّم هو محور العملية التعليمية	الطالب هو محور العملية التعليمية
تتحدد الأهداف التعليمية والمنهج والأنشطة التعليمية وطرق التدريس حسب رغبة المجتمع وتصور المعلم	تتحدد الأهداف التعليمية والمنهج والأنشطة التعليمية وطرق التدريس على أساس خصائص المتعلمين
ترتكز العملية التربوية على المعلم والمنهج الدراسي	تشمل العملية التعليمية كل معطيات البيئة التعليمية من معلم، وطُلاب، ومنهج، وبيئة تعليمية.
التعليم عملية اجتهدية لا يتم – غالباً – التحقق من التأثير الذي أحدثته في المجتمع	التعليم عملية غائية إيجابية تهدف إلى الارتقاء بالمجتمع في كافة الجوانب الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والعاطفية، ويتم قياس نتائجها.
التدريس عملية إلزامية مباشرة تقوم على أوامر من قبل المعلم وتنفيذ المطلوب من قبل الطُلاب الذين يقتصر دورهم – غالباً – على الاستماع والتلقّي وتنفيذ أوامر المُعلِّم.	التعليم عملية تعاونية نشطة يسهم فيها كل من المعلمين والطُلاب.

المصدر: بتصرف من: مسعد محمد زيان، التدريس المعاصر الفعال، في: <https://bit.ly/3f27011>

إن أوضح أوجه الاختلاف بين هذين النوعين هو محور العملية التعليمية، وهو ما يميّز بين التعليم التقليدي الذي يضعف فيه دور الطالب حتى يكاد أن يتلاشى، وبين التعليم النشط الذي يبرز فيه دور الطالب باعتباره محور ومرتكز العملية التعليمية برمتها.

الجدول التالي يوضح أدوار كل من الطالب والمعلم في التعليم النشط الذي أصبح هو النمط السائد في العقود الأخيرة، حيث توارى، إلى حدٍ كبير، نمط التعليم التقليدي.

جدول رقم (15)

مسؤوليات المعلم والمتعلم في التعلّم النشط

م	أدوار المعلم	أدوار الطالب
1	تصميم استراتيجيات التعلّم التي تتماشى مع أهداف التعلّم الموجودة داخل المنهج	التفاعل المثمر والايجابي مع الأنشطة ومع الأقران
2	دعم عملية إشراك جميع الطلاب في أنشطة التعلّم النشط	طرح الأسئلة المتعلقة بالأنشطة
3	طرح الأسئلة التي تشجع على التأمل والتفكير واستخدام المعارف المختلفة وحل المشكلات	التأمل وحل المشكلات
4	إجراء تقويم تكويني وإعطاء تغذية مرتجعة	تحمل مسؤولية تعليم الذات
5	وضع الخطط الخاصة بجميع الموارد والأدوات وتوفيرها	التعبير عن الأفكار الجديدة وتكوين الآراء

المرجع: محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص 241.

لقد ظهرت بدايات الدعوة للانتقال من التعليم المتمركز حول عضو هيئة التدريس إلى التعليم المتمركز حول الطالب مطلع القرن العشرين في كتابات هيوارد (Hayward) في العام 1905م ولاحقاً في كتابات جون ديوي (John Dewey) في منتصف ستينات القرن العشرين. يقصد بالانتقال إلى التعليم المتمركز حول الطالب تغيير أدوار كل من عضو الهيئة التدريسية والطالب، حيث يفترض في هذا النوع من التعليم أن يقوم

الطالب بدور أساسي ونشط في العملية التعليمية ويتحول عضو الهيئة التدريسية إلى مُيسِّر للتعليم يراقب الطالب وهو يتعلَّم، وأن الطالب هو الذي يختار ماذا؟ وكيف؟ ومتى سيتعلَّم؟، ويتدخل المعلم حينما يتطلب الوضع التدخل.

لقد وُصِفَ التعليم المتمركز حول الطالب بالآتي:⁽¹⁾

1. إنه طريقة للتدريس تُشرك الطُّلاب في جوانب عملية التعلُّم التي تتسم بالصعوبة والفوضوية.

2. إنه يمكِّن الطُّلاب ويُحرِّزهم عن طريق منحهم بعض السيطرة على عمليات التعلُّم.

3. إنَّه يُشجِّع التعاون، ويجعل قاعة الدراسة مجتمعاً يشترك فيه الجميع في الأهداف التعليمية نفسها

4. إنه يحث الطُّلاب على التفكير فيما يتعلمونه وكيف يتعلمونه.

هناك من يرى أن تغيير الأدوار يتبعه، بالضرورة، تغيير في موازين السلطة، وعند الانتقال إلى التعليم المتمركز حول الطالب يتغير ميزان السلطة لصالح الطالب، وهو ما يثير قلق بعض أعضاء الهيئة التدريسية خاصة في المراحل الأولى للانتقال.

وفي الواقع هناك من يُشكِّك في إمكانية تغيير موازين السلطة لصالح الطالب لأن عضو الهيئة التدريسية سوف يظل، في كل الأحوال، هو من يحدد محتوى المقرر، وهو الذي يحدد الأنشطة والواجبات الخاصة بالمقرر، وسياسة المقرر المتعلقة بالحضور والغياب، ومواعيد تسليم الواجبات، وقواعد السلوك داخل الصف الدراسي، وهو من يحدد معايير وأسس التقويم.⁽²⁾

كذلك يعتقد بعض أعضاء هيئات التدريس أنه «يجب عليهم إحكام السيطرة؛ فالطُّلاب بحاجة إلى ذلك؛ فلا يُمكن أن نثق بأن في مقدور الطُّلاب اتخاذ قرارات تعليمية... على نحو ناضج في أجواء تعليمية لا تخضع للسيطرة الكاملة؛ فهم لا يحترمون إلا السلطة، ولا يتمتَّعون بمهارات مذاكرة جيدة، ولا يُجيدون التحضير، ولا يُبدون اهتماماً

1 ماريلين وايمر، التدريس المتمركز حول المتعلم: خمسة تغييرات أساسية في عملية التدريس، ترجمة صلاح الدخايني، (وندسور: مؤسسة هنداي سي سي أي سي، 2017)، ص 35.

2 لمزيد من التفاصيل أنظر: المرجع نفسه، ص 119.

بالمحتوى، ويسجلون أنفسهم في المواد من أجل الحصول على تقديرات، ولا يهتمون بعملية التعلّم في حد ذاتها، وكل ما يُريدونه من التعليم هو الحصول على وظيفة ذات أجر جيّد»⁽¹⁾.

ومع أن هناك من يرى أن «الحجة الداعمة للقيادة تحت لواء المدرّس تفترض أن الطّلاب غير قادرين على زيادة مستوى نضجهم»، إلّا أن هناك اتفاقاً على حقيقة أن الطّلاب بحاجة إلى الإعداد لكي يتعاملوا مع الأساليب المتمركزة حول المتعلم.⁽²⁾

لكن دعاء التعليم المتمركز حول الطالب يقولون إنه لا ينبغي أن يكون ذلك مدعاةً للرجوع إلى نظام التعليم التقليدي، لأن عدم قدرة الطّلاب على قيادة العملية التعليمية، إن صحت، فهي نتاج لثقافة التعليم المتمركز حول المعلم والذي استمر لفترة طويلة من الزمن، وإن قيادة العملية التعليمية وتحمل الطّلاب لمسؤولية التعلّم بأنفسهم من ضمن المهارات التي يستهدفها التعليم المتمركز حول الطالب، وأن هدف التعليم في هذا العصر ليس تلقي المعلومات بل تعلم كيفية التعلّم. يقول أحد الأساتذة المُتمرّسين «أصبحت أدرك أن الأمر لا يرتبط بحجم معرفة الطّلاب، وإنما يرتبط بما يُمكنهم القيام به»⁽³⁾.

ولكن للمعلّم دور مهم قبل أن يترك قيادة العملية التعليمية للطلاب وهو أن يقنعهم بهذا النهج في التعلّم، وأن يشجعهم عليه، وأن يغرس فيهم رغبة التعلّم، أما عدم توفر هذه القناعة وضعف الشغف لدى الطّلاب، والتعامل مع الواجبات التعليمية على أنها مهام مفروضة عليهم يجب أن يسرعوا في إكمالها، أو تعاملهم مع الأمر على أنه مجرد حفظ للمعلومات، وعدم اهتمامهم بالربط بين الأفكار الجديدة والمعرفة الموجودة لديهم سلفاً، كل ذلك من شأنه أن يقودهم إلى تعلم سطحي غير مرغوب فيه.

إن الانتقال إلى التعليم المتمركز حول المُتعلّم يتطلب تطوير مهارات الطّلاب وتعزيز قدراتهم على الانخراط الفاعل في العملية التعليميّة، بحيث يكونوا قادرين على إقامة علاقة بين مختلف عناصر محتوى الدرس، وعلى وضع خطة عمل للتعلّم بشكل مستقل، واختيار مدى تقدمهم في العملية التعليمية، وعلى الربط بين محتوى الدرس والمعرفة المتوفرة لديهم حوله، وبناء محتوى الدرس بهدف التعلّم بشكل مستقل،

1 المرجع نفسه، ص 122-123.

2 المرجع نفسه، ص 123.

3 المرجع نفسه، ص 26.

وتحديد المعرفة المهمة والأقل أهمية⁽¹⁾، ويجب أن تكون بيانات التعلّم المتمحورة حول الطالب مُنظّمة بطريقة تُمكن الطُّلاب من التعلّم بأنفسهم، والانخراط بكثافة في الأنشطة التعليمية، والاستخدام الفعّال للتكنولوجيا.

كما أن هناك اعتقاداً خاطئاً من جانب العديد من الطُّلاب الذين يلتحقون بالتعليم العالي، وهو ظنهم بأن الهدف هو حشد كمية كبيرة من المعلومات، وأنّ ما يحتاج إليه الطالب هو إضافة معرفة جديدة إلى معارفه السابقة، وتقع على عاتق أعضاء الهيئات التدريسية مسؤولية تغيير مثل هذه المفاهيم والتأكد من أن التدريس والمناهج التي يُصمّمونها وأساليب التقييم التي يتَّبِعونها تنقل الطُّلاب إلى آفاق أرحب ومهارات أعلى مثل التفكير النقدي، والإبداع، والتوليف وغيرها.

وعلى كلّ حال، فإن الانتقال من الطريقة التقليدية القائمة على فكرة التمرّكز حول المعلم إلى التعلّم النشط المتمركز حول الطالب لم تكن ولن تكون عملية سهلة، فعلى سبيل المثال أوضحت دراسة عن استراتيجيات التعليم النشط في مؤسسات التعليم العالي في كرواتيا «عدم رغبة الطُّلاب في المشاركة الفكرية والعاطفية في عملية التعلّم وأخذهم مسؤولية التعلّم بأنفسهم»⁽²⁾ وفي الولايات المتحدة الأمريكية شكا الأساتذة الجامعيون من عدم تقبل الطُّلاب لفكرة التعليم المتمركز حول الطالب، فعلى سبيل المثال توصلت ورش عمل هدفت إلى تقييم تجربة الانتقال للتعليم المتمركز حول الطُّلاب في بعض الجامعات الأمريكية إلى أن «الطُّلاب كانوا غاضبين ويتملكهم الضيق ... واشتكوا من التغييرات التي تم تنفيذها ... على الرغم من أن أعضاء هيئة التدريس بدأوا تنفيذها ببطء وبشكل جزئي»⁽³⁾ أما عن الأسباب الكامنة وراء هذا الرفض فقد توصل المشاركون في التقييم إلى أنها تتمثل في: وجهة نظر التعلّم الراسخة بقوة والمتمحورة حول المعلم وأن هذا النوع من التعليم يختلف عن التعليم الذي اعتادوا عليه في المدارس الثانوية، وأن الأولوية لدى الطُّلاب ليس التعلّم وإنما الحصول على تقديرات مرتفعة، وعدم رغبة الطُّلاب في تحمل مخاطر التعلّم، وأن الطُّلاب لا يرغبون في بذل مجهود إضافي أكبر يتطلبه التدريس المتمحور حول المتعلم»⁽⁴⁾.

- 1 Dürdane Bayram-Jacobs and Fahriye Hayırsever, Student-centered Learning: How Does It Work in Practice?, British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 18(3): 1-15,P.3
- 2 Snježana Nevja Močinić, Active Teaching Strategies in Higher Education, Metodički obzori 15, vol. 7(2012)2, P.P.97-105.
- 3 Terry Doyle, Helping Students Learn in A learner - Centered Environment, (Virginia: Stylus Publishing, 2008, P.18.
- 4 Ibid.P.18-25.

كما يواجه هذا النوع من التعليم تحدياً من نوع آخر يتمثل في أن كثيراً من المؤسسات التعليمية تتميز بتنوع كثيف فيما يتعلق بخلفيات الطلاب ولغاتهم ومعارفهم ومهاراتهم وتجاربهم وتصوراتهم للعملية التعليمية ما أثار الحديث عن مراعاة الحاجات التعليمية المختلفة، وهو ما يتطلب دوراً أكبر لعضو الهيئة التدريسية في تصميم المحتوى الدراسي والأنشطة التعليمية وإدارة العملية التعليمية بطريقة تستثمر هذا التنوع لإثراء التجربة التعليمية، وعلى الرغم من أن مراعاة واستثمار هذا التنوع يفيد العملية التعليمية ويثري خبرات الطلاب على المدى البعيد، إلا أنه يحتاج، في المدى القريب، إلى جهود مضاعفة من أجل التوصل إلى الحد الأدنى الذي يُمكن الطلاب ذوي الخلفيات التعليمية المتنوعة من الاشتراك الفاعل والنشط في العملية التعليمية.

ومع ذلك لا مناص من الانتقال إلى التعليم المتمركز حول الطالب والعمل على مواجهة هذه التحديات (المرحلية والانتقالية) بتشريحيها وإيجاد المعالجات المناسبة لها من خلال جعل التعلّم أكثر جاذبية، واستثمار هذا التنوع الذي أشرنا له في إثراء العملية التعليمية بدلاً من التعامل معه على أنه من معوقات التعليم المتمركز حول المتعلم، لكن، وكما يقرر البعض «يتطلب الأمر الكثير من الشجاعة لإطلاق سراح المؤلف والأمن لاحتضان الجديد. لكن لا يوجد أمن حقيقي فيما لم يعد ذو معنى. هناك المزيد من الأمان في المغامرة، لأن في الحركة حياة، وفي التغيير قوة».⁽¹⁾

2. بعض المفاهيم التربوية ذات الصلة بمفهوم التدريس:

يتداخل مفهوم التدريس مع عدد من المفاهيم ذات الصلة مثل التعليم والتعلّم وغيرها، وسوف يسعى هذا الجزء إلى التمييز بين مفهوم التدريس وبعض هذه المفاهيم ومن أهمها الفرق بين التدريس والتعليم، والفرق بين التعليم والتعلّم.

أ. الفرق بين التعليم والتدريس:

يخلط الكثيرون بين التعليم والتدريس، لكنّ هناك اختلافات جوهرية بين التعليم والتدريس يمكن تلخيصها في الجوانب التالية:

1. التعليم أشمل وأوسع من التدريس، لأن التعليم يشمل تعلّم القيم والمعارف والمهارات،⁽²⁾ لكن التدريس لا يشمل القيم والمهارات، فنقول تعلّم السباحة،

1 Terry Doyle, Helping Students Learn in A learner - Centered Environment, Op.Cit, P.18.

2 يقصد بالمهارة: القيام بالعمل بدقة وإتقان وسرعة مع اقتصاد في الوقت والجهد، وهي أنواع، منها: المهارات العقلية مثل الملاحظة، والتفسير، والاستنتاج، والمقارنة، والتمييز، ومنها المهارات

ولا نقول درس السباحة لأن السباحة مهارة، والمهارة تُعَلَّم ولا تُدرَّس، ونقول تعلم الشجاعة ولا نقول درس الشجاعة، لأن الشجاعة من القيم، والقيم تُعَلَّم ولا تُدرَّس.

2. إن التدريس عملية مقصودة ومخطط لها، ولا يتحقق دون قصد وتخطيط، أما التعليم فقد يقوم على قصد وتخطيط، أو دون قصد وتخطيط، فقد يتعلَّم الانسان من ظروف الحياة، ومن التعامل مع الآخرين دون قصد ولا تخطيط.

3. في التدريس، ولأنه عملية مخططة ومقصودة، يتم سلفاً تحديد السلوك المرغوب فيه من المتعلِّم وشروط البيئة التعليمية، بينما لا يمكن في التعليم غير المقصود تحديد السلوك المرغوب أو البيئة التعليمية.⁽¹⁾

ب. الفرق بين التعليم والتعلُّم:

على الرغم من أن كثيراً من الأفراد بمن فيهم بعض المتخصصين يستخدمون كلمتي تعليم وتعلُّم بشكل تبادلي، لكن الواقع هو أن كلمة «التعليم» ظلت تُوجي دور محوري للأستاذ في العملية التعليمية، بينما توجي كلمة «التعلُّم» بمركزية دور الطالب في هذه العملية وتفترض دوراً ايجابياً للطالب وسعياً من جانبه للحصول على المعارف واكتساب المهارات، وهذا يعبر عن الواقع إلى حد كبير، فالتعليم هو عملية تفاعلية تنتقل فيها الخبرات والمعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلِّم بشكل مباشر مع وجود بنية مؤسسية تتم من خلالها هذه العملية، ونقصد هنا التعليم المقصود والمنظم، وبالتالي فإن التعليم هنا ليس عملية ذاتية يقوم بها الفرد وحده ليكتسب العلم، أما التعلُّم فهو سلوك شخصي يكتسب المتعلِّم من خلاله معلومات ومفاهيم وقيماً ومواقف، ويستمر مدى الحياة ولا يشترط فيه وجود بنية مؤسسية كما هو الحال في التعليم.⁽²⁾

الحركية كالكتابة والسباحة واستخدام الأجهزة والأدوات (لمزيد من التفصيل ينظر: محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، (عُنان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2009، ص 36).

1 محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 32-31.

2 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (يونسكو)، التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته، واستراتيجياته: دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني، 2020م، ص 15-14.

3. مكونات التدريس:

هناك عدة مكونات للعملية التدريسية يمكن تلخيصها في الآتي:

أ. الطالب:

الطالب هو الركن الأساسي للعملية التعليمية فهو المستهدف بالتعليم، لكن دور الطالب في العملية التعليمية، في السابق، كان دوراً سلبياً يقوم على التلقي والاستماع دون المشاركة في هذه العملية التي كان عضو الهيئة التدريسية يقوم بالجزء الأكبر منها، ولكن برز في العقود الماضية اتجاه جديد يجعل الطالب هو محور العملية التعليمية، فيجب عليه، حسب التوجه الجديد، أن يشارك في النقاشات الصفية ويصمم المشاريع، ويكتشف بنفسه الكثير من الجوانب، بل يشارك في تصميم المادة التي سوف يدرسها.⁽¹⁾ يقول ماندل كرايتون «إن الهدف الحقيقي من التعليم هو أن تخلق إنساناً في حالة مستمرة من التساؤل».⁽²⁾

ب. عضو الهيئة التدريسية:

عضو الهيئة التدريسية أيضاً من الركائز الأساسية للعملية التعليمية، لكن دوره اختلف باختلاف المراحل والأزمان، فقد كان المعلم في السابق هو محور العملية التعليمية، فهو الذي كان يحدد المواد التي يدرسها الطلاب، وطريقة التدريس، وزمان ومكان التدريس، وهو الأكثر حركة وتفاعلاً داخل الصف الدراسي؛ وبينما يقوم المعلم بإلقاء الأوامر والتوجيهات داخل الصف، يكتفي الطلاب بالاستماع وتدوين بعض الملاحظات مما قاله المعلم، وهو ما يسمى بالتعليم التقليدي، وهو من أنواع التعليم التي تعرضت لانتقادات واسعة في العقود الماضية، وفي العالم العربي خلص تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي عام 2003م بعنوان «نحو مجتمع المعرفة في العالم العربي»، إلى أن أحد أهم معوقات مجتمع المعرفة في العالم العربي هو نوع التعليم السائد في البلدان العربية والقائم على التلقين، مقترحاً التعليم الاستكشافي بدلاً عن التلقين العقيم الذي لا يُمكن الطالب من الإبداع والابتكار الذي بات من أهم مطلوبات التعليم في القرن الحادي والعشرين، لذلك فإن دور المعلم في المدارس والأساتذة في الجامعات في العصر الحالي هو القيام بتسهيل العملية التعليمية،

1 <https://www.edglossary.org/student-centered-learning/>.

2 Mandell crighton, Thoughts on Education, (London, New York and Bombay: Longmans, Greens, and Co., 1902.

وتهيئة الأجواء الملائمة لهذه العملية، وقيادة المجموعة، وتنسيق الجهود، وتشجيع الطلاب على التعلّم، ورفع روحهم المعنوية، وربطهم اجتماعياً، ومراقبتهم وارشادهم لكي يتعلّموا.

ج. الأهداف التعليمية:

لقد تم تعريف الأهداف التعليمية بشكل مفصل عند الحديث عن استحداث البرامج الأكاديمية الجديدة في الفصل الثالث من هذا الكتاب، وباختصار، فإن الأهداف التعليمية هي ما يتوقع أن يُعلّمه عضو الهيئة التدريسية للطلاب من المعارف والمهارات خلال سنوات الدراسة، أو هي الطموحات التي يتوخاها أصحاب المصلحة في خريجي البرنامج،⁽¹⁾ ويجب أن تتفق الأهداف التعليمية – كما سبقت الإشارة- مع رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية التي تحتضن البرنامج، وأن تستجيب لحاجات المجتمع، وتتوافق مع احتياجات السوق، وتنسّق مع الأولويات الوطنية.

د. المحتوى التعليمي:

يكتسب المحتوى التعليمي أهميته من أنه الوسيلة التي تتحقّق من خلالها أهداف المنهج الدراسي، ويشمل مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات والمواقف التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى إكسابها للمتعلم، لذا يجب أن يتسق المحتوى التعليمي مع الأهداف التعليمية حتى تتحقّق هذه الأهداف من خلال المحتوى؛ كما يجب أن يكون المحتوى مواكباً للتطورات العلميّة الحديثة في الحقل المعرفي المعني، وملائماً لمستوى الطلاب الذين يدرسون، ومتناسباً مع الوقت المتاح لدراسته.

هـ. مصادر التعلّم:

هي الوسائل المستخدمة في العملية التعليمية مثل: المراجع العلميّة والكتب، والأفلام، والوسائط المتعددة، ومصادر التعلّم الرقمية بما في ذلك الفيديو، والوسائط السمعية، والرسوم التوضيحية وغيرها.

و. الاستراتيجيات والطرق والأساليب:

ويقصد بها استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس، وسوف يتم تناولها والتميز بينها بشي من التفصيل في موضع آخر من هذا الفصل.

1 Nouredine Abbadeni, Ahmed Ghoneim, and Abdullah Alghamdi, Program Educational Objectives Definition and Assessment for Quality and Accreditation, iJEP – Volume 3, Issue 3, July 2013, p.34.

ز. بيئة التعلّم:

يشمل مصطلح بيئة التعلّم مصادر التعلّم والتكنولوجيا، ووسائل التدريس، وأنماط التعلّم، ويشمل المصطلح أيضاً الأبعاد السلوكية والثقافية للإنسان. إن بيئة التعلّم هي مزيج من الممارسات البشرية والأنظمة المادية، مثلما أن البيئة هي مزيج من البيئتين: المادية والافتراضية.⁽¹⁾

ح. طريقة التقييم والتطوير:

يقصد بذلك إصدار الأحكام بشأن سير البرنامج، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتطويره وتعزيزه من خلال الخطط التحسينية المناسبة، فالتقييم يوفر المعلومات التي تكشف عن مصادر قوة وضعف البرنامج، وبذلك يفتح الباب لوضع الخطط التطويرية التي تعزز البرنامج وتحقق مؤشرات الجودة المعتمدة.

شكل رقم (12)

مكونات عملية التدريس



1 <https://bit.ly/3GaYhRs>

4. استراتيجيات التدريس:

الاستراتيجية (Strategy) مصطلح يوناني مشتق من كلمة (Strategos) وتعني القائد، وهناك من يربط المصطلح بكلمة (Strategema) التي تشير إلى الحيلة والخداع، أو كلمة (stratego) التي تعني المناورة.⁽¹⁾

برز المصطلح أولاً في الإطار العسكري، لذلك فإن أغلب تعريفات الاستراتيجية ارتبطت بالجانب العسكري، فعلى سبيل المثال عرفها الاستراتيجي الألماني فون كلاوزفتر (Carl von Clausewitz) بأنها: «استخدام الاشتباك وسيلة للوصول إلى هدف الحرب، أو استخدام الصراع لفرض الهدف السياسي»، وعرفها الفرنسي ليزيه (lysee) بأنها «فن إعداد خطة الحرب وتوجيه الجيش في المناطق الحاسمة، والتعرف على النقاط التي يجب حشد أكبر عدد من القطاعات فيها لضمان النجاح في المعركة».⁽²⁾

لكن تحولاً قد حدث في مفهوم الاستراتيجية بحيث لم تعد قاصرة على الجانب العسكري، بل أصبحت تشمل جوانب مختلفة: سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وغيرها، فعلى سبيل المثال يعرف هاري يارغر الاستراتيجية على أنها «فن وعلم تطوير واستخدام القوى السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية – السيكولوجية، والعسكرية للدولة المعنوية، بصورة منسجمة مع توجهات السياسة المعتمدة لخلق تأثيرات ومجموعة ظروف تحمي المصالح القومية وتعززها مقابل الدول الأخرى... وتسعى الاستراتيجية إلى إيجاد التآزر والتناسق والتكامل بين الأهداف، والطرائق، والموارد، لزيادة احتمالية نجاح السياسة».⁽³⁾

في الجانب الإداري تعرف الاستراتيجية على أنها «خطة عمل مصممة لتحقيق الهدف العام أو هدف طويل المدى ... (و) تشير إلى الإجراءات والقرارات التي تتخذها المنظمة للوصول إلى أهدافها».⁽⁴⁾

أما في حقل التعليم فقد تم تعريف استراتيجية التدريس على أنها «مجموعة متجانسة من الخطوات المتتابعة يمكن للمعلم تحويلها إلى طرائق ومهارات تدريسية تلائم طبيعة

1 الموسوعة السياسية، مفهوم الاستراتيجية، <https://bit.ly/3HK5Oaf>

2 المرجع السابق.

3 هاري آر يارغر، الاستراتيجية ومحترفو الأمن القومي: التفكير الاستراتيجي وصياغة الاستراتيجية في القرن الحادي والعشرين، (أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث، 2011)، ص 16-17.

4 Humentum Learning Services, Mastering Organizational Learning, p.3,.

المُعَلِّم والمتعلِّم، والمقرر الدراسي، وظروف الموقف التعليمي، والامكانيات المتاحة لتحقيق هدف أو أهداف محددة مسبقاً»⁽¹⁾.

تشمل استراتيجية التدريس كل الخطوات التي تقود إلى حدوث عملية التعلُّم مثل: الأهداف، والطرق، والأساليب، والتقنيات، التي يستخدمها المعلم في العملية التدريسية، وهكذا يتضح أن طريقة التدريس تمثل مكوناً واحداً من مكونات الاستراتيجية التعليمية، وهناك عدة استراتيجيات للتعليم منها، على سبيل المثال لا الحصر: الإلقاء، التلقين، حل المشكلات، الاستقصاء، التعليم التعاوني، الألعاب، وتمثيل الأدوار وغيرها.

5. طرق التدريس:

يشير مفهوم طريقة التدريس إلى «كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات متسلسلة متتالية ومتراصة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة»⁽²⁾، وتختلف طريقة التدريس عن استراتيجية التدريس، لأن طريقة التدريس هي جزء من الاستراتيجية التدريسية، فالاستراتيجية، كما سبقت الإشارة، تتضمن البيئة التعليمية، والتقنيات، والإجراءات، بينما تقتصر طريقة التدريس على الإجراءات التي يقوم بها المعلم لنقل المعارف الى المتعلم أو تسهيل عملية تعلُّمه والدور الذي يقوم به الطالب في سعيه للتعليم، أي أنها تتضمن مكوناً واحداً من مكونات الاستراتيجية وهو الجزء المتعلق بالإجراءات.

وفي الواقع، يجب أن تتسق طرق التدريس والأنشطة التعليمية التي يستخدمها عضو هيئة التدريس مع مخرجات التعلُّم المحددة في توصيف المقرر، وتجري، منذ فترة طويلة، نقاشات واسعة حول فعالية عمليات التدريس والتعليم والتعلُّم. تدور هذه النقاشات حول أكثر الطرق فعالية في التدريس والتعليم والتعلُّم، ومواصفات التدريس الفعال، ودور كل من الطالب وعضو الهيئة التدريسية في إنجاح العملية التعليمية حتى تحقِّق نتائجها المطلوبة؛ وتجتهد المؤسسات المعنية بالتعليم العالي بشكل خاص في وضع موجهات للعملية التدريسية، فعلى سبيل المثال أوصت وكالة

- 1 محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، (عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2009)، ص 38، نقلاً عن: حلمي الوكيل، أسس بناء المناهج وتطبيقها، (عمّان: دار المسيرة، 2005).
- 2 أحمد حسن محمد علي، طرائق التدريس الحديثة، أهدافها والأسس المعتمدة في اختيارها، ترجمة راجح محرز علي، (أبوظبي: مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2011)، ص 16.

ضمان جودة التعليم العالي بالمملكة المتحدة بعدد من التوصيات لضمان فعالية التعليم والتدريس منها:⁽¹⁾

1. أن يقوم مقدمو التعليم العالي بصياغة وتنفيذ نهج استراتيجي للتعليم وتعزيز الفهم المشترك لهذا النهج بين موظفيهم وطلّابهم وأصحاب المصلحة الآخرين.
2. أن توفر أنشطة التعلّم والتعليم والموارد المرتبطة بها لكل طالب فرصة متساوية وفعالة لتحقيق نتائج التعلّم المقصودة.
3. تعليم ممارسات التعلّم من خلال التفكير، وتقييم الممارسة المهنية.
4. التأكد من أن كل من يشارك في تدريس أو دعم تعلم الطّلاب مؤهل بشكل مناسب.
5. أن يقوم مقدمو التعليم العالي بجمع وتحليل المعلومات المناسبة لضمان استمرار فعالية نهجهم الاستراتيجي في تحسين فرص التعلّم وممارسات التدريس وتعزيزها.
6. المحافظة على بيئات تعلم ماديّة وافتراضية واجتماعية آمنة وموثوق بها، ويمكن الوصول إليها بسهولة.
7. تزويد كل الطّلاب بمعلومات واضحة وحديثة تُحدّد فرص التعلّم والدعم المتاح لهم.
8. أن تتخذ مؤسسات التعليم العالي خطوات مدروسة لمساعدة كل طالب على فهم مسؤوليته في الانخراط في فرص التعلّم المتاحة وتشكيل تجربته التعليمية.
9. تمكين كل طالب من مراقبة تقدمه وتعزيز تطوره الأكاديمي من خلال توفير فرص منتظمة للتفكير في التغذية الراجعة والانخراط في حوار مع أعضاء الهيئة التدريسية.
- لكن، يجب، بشكل عام، مراعاة الآتي عند تحديد طرق التعليم والتعلّم في مواصفات البرنامج وفي توصيف المقررات:
1. التركيز على طرق التعليم والتعلّم التي تُمكن من تحقيق الأهداف ومخرجات التعلّم المقصودة.

1 QAA-UK, UK Quality Code for Higher Education: Assuming and Enhancing Academic Quality (Learning and Teaching), 2018.

2. اشتغال طرق التدريس على مجموعة متنوعة من الأساليب، تحقق المشاركة في التعلم من قبل الطلاب، والتعرض للممارسة المهنية والتطبيق للجوانب النظرية، وتشجيع المسؤولية الشخصية للتعلم، وتطوير عادة التعلم الذاتي أو التعلم المستقل بعد التخرج.

3. تعزيز فرص تقديم الأسئلة والاستفسار بحرية، وكفالة حرية التعبير داخل قاعات الدرس وحمايتها، ويجب على القسم أن يوفر لطلابه بيئة تعليمية مواتية يتم من خلالها رعاية الإنجازات العلمية والإبداعية.

4. توفير الاحتياجات المختلفة لطرق التدريس وأنواعها (على سبيل المثال بدوام كامل، بدوام جزئي، التعلم عن بعد، التعليم الإلكتروني) وأنواع ومجالات التعليم العالي المختلفة (الأكاديمي أو المهني).⁽¹⁾

وبشكل عام ينبغي أن تراعي طرائق التدريس مسألة التدرج في كل الجوانب: التدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن الكل إلى الجزء، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن العملي إلى النظري.⁽²⁾

بعض طرق التعليم والتعلم الرئيسة:

يسعى كل من المعلم والطالب إلى تحقيق هدف مشترك وهو فهم واستيعاب الطالب للدروس المقررة، لكن الطلاب يتعلمون بطرق مختلفة، فبعضهم يفهم أكثر من خلال الاستماع، والبعض عن طريق القراءة، وبعضهم من خلال التجريب، لذلك لا بد من استخدام طرق تدريس مختلفة لتمكين الجميع من فهم واستيعاب محتوى المقرر، كما أن تنوع القضايا التي يتناولها المقرر الدراسي الواحد يحتاج إلى تنوع في أساليب التعليم إذ لا يمكن التعامل مع ظواهر وقضايا ومشكلات مختلفة بأسلوب واحد، لذلك لا بد من تنوع طرق التعليم والتعلم، وبإمكان المعلم أن يختار الطريقة الأفضل وفقاً للهدف المحدد والمشكلة، والمستوى الدراسي للطلبة وخلفياتهم الأكاديمية.

وفي الواقع فإن هناك عدداً كبيراً من طرق التدريس، ولكن يمكن التمييز، بشكل عام، بين ثلاثة أنواع من طرق التدريس هي:

1 ناجي تمار وعبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقييم التربوي، (د.ت)، ص 95.

2 نفس المرجع السابق.

1. **طرق العرض:** وتضم مجموعة من طرق التدريس المختلفة لكن ما يجمع بينها هو أن المعلم هو محور العملية التعليمية في هذه الطرق التدريسية ومن أشهرها طريقة المحاضرة.

2. **الطرق الكشفية:** وهي أيضا مجموعة من الطرق التدريسية، ولكن، خلافاً لطرق العرض، يكون الطلاب، في هذه الطرق هم محور العملية التعليمية.

3. **الطرق المزدوجة:** وتقوم على أساس التفاعل والتشارك بين المعلم والطلاب من أجل بلوغ الأهداف التعليمية.

من الصعب، في مثل هذه المساحة الضيقة الإحاطة بكل طرق التدريس التي يمكن أن يستخدمها المحاضر، ولكننا سوف نقوم هنا بشرح بعض هذه الطرق مُتَوَخِّينَ إيراد أكثر طرق التدريس استخداماً وأكثرها ملائمةً لأكبر عدد من التخصصات، مع مراعاة تقديم نماذج من كل مجموعة من أنواع طرق التدريس المذكورة.

أولاً: طرق العرض:

وهي من طرق التدريس التي تعتمد على المعلم، أي التي يكون محورها المعلم، ومن أمثلتها:

المحاضرة (Lecture):

جاء في معجم المعاني الجامع أن حاضرَ يُحاضر، مُحاضرةً، فهو مُحاضر، وحاضرَ النَّاسَ: جَالَسَهُمْ وَحَادَثَهُمْ بِمَا يَحْضُرُهُ، والمفعول مُحاضر؛ والمحاضرة «حديث أو درس في موضوع ما يُلقَى أمام عدد من النَّاس... [أو] هي شرح لموضوع مُعَيَّن يُلقى أمام جمهور أو طلبة صفّ دراسي بهدف التَّعليم»⁽¹⁾ والمحاضرة هي أقدم وأشهر طرق التدريس وأكثرها استخداماً. في هذه الطريقة يقوم المعلم بمواجهة ومشاهدة الطلاب بالمعلومات المتعلقة بموضوع الدرس حيث يقوم بإلقاء ما يعرفه من معلومات حول الموضوع، ولذلك يسميها البعض بالطريقة الإلقائية.

إن المحاضرة قد تُوفّر للطلاب بعض الوقت الذي كان سيقضيه في البحث عن المعلومات الخاصة بالمحاضرة وفهمها، لأن عضو الهيئة التدريسية سيقوم بتوفير المعلومات الخاصة بالدرس كما يقوم، خلال وقت المحاضرة، بشرح وتوضيح الجوانب المختلفة للدرس، ويجب على استفسارات الطلاب وأسئلتهم، ويمكن أن تساهم المحاضرة في تنمية ملكة الاصغاء عند الطلاب.

1 قاموس المعاني، مادة حَاضَرَ / مادة محاضرة.

إلا أن طريقة المحاضرة، بصورتها التقليدية، يشوبها الكثير من العيوب؛ منها أن المحاضرة تتمركز حول المعلم في حين تؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم على مزايا التعليم المتمركز حول الطالب، ومن عيوبها أنها تلقي العبء الأكبر من العملية التعليمية على المعلم بينما يتحول المتعلمين، حينما لا تكون المحاضرة تفاعلية، إلى متلقين سلبيين عازفين عن المشاركة الفاعلة فتسير العملية التعليمية في اتجاه واحد (من المعلم إلى المتعلم) بدلاً من سيرها في اتجاهين (من المعلم صوب المتعلم والعكس).

أما المحاضرة بمفهومها الحديث، أي المحاضرة التفاعلية (Interactive Lecture)، فهي عملية إبداعية يشارك فيها محاضر وطالب، ويكون الهدف الأساسي منها هو مساعدة الطالب على استيعاب المفاهيم الرئيسة للموضوع الذي يتم تدريسه من خلال التفاعل بين الطالب وعضو الهيئة التدريسية.

ولكي تؤدي المحاضرة وظيفتها بفاعلية لا بد من مراعاة نسبة الأساتذة إلى الطلاب وأن يكون أعداد الطلاب داخل الصف الدراسي مناسباً بما يمكن الطلاب من المناقشات الصفية حتى تكون المحاضرة أكثر تفاعلية، وتوفير الوسائل التعليمية التي تمكن أعضاء الهيئة التدريسية من الشرح والتوضيح، وأن يتم اختيار الأساتذة الأكفاء المؤهلين للقيام بالعملية التعليمية، والاهتمام بتدريب أعضاء الهيئات التدريسية على فن الإلقاء، وتطوير لغة الجسد، وعلى استخدام الأصوات والصور التعبيرية وغيرها.

ثانياً: الطرق الكشفية:

يعرف التعليم بالاكشاف على أنه «عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يُمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل ... (فهي) محاولة الفرد للحصول على المعرفة بنفسه»⁽¹⁾.

في هذه الطريقة يتم وضع الطلاب أمام تحدٍ من أجل القيام باكتشاف معين، فيقوم المعلم بتحديد مشكلة معينة للطلاب لحلها واكتشاف الإجابة. يكتشف الطلاب الحل بأنفسهم من خلال التجارب أو المناقشات الجماعية أو أية وسيلة أخرى، ولهذه الطريقة ثلاثة مستويات هي:⁽²⁾

- 1 جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، قسم المناهج وطرق التدريس، نهج 431، استراتيجية التعلم بالاكشاف، ص 1.
- 2 المرجع نفسه ص 4، وأنظر كذلك: ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها وحديثها، (عمّان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع، 2015) ص 81-96.

أ. الاكتشاف الموجه:

في هذه الطريقة، وبعد أن تُعرض على الطالب المشكلة، يُزوّد ببعض التوجيهات والارشادات التي تساعد على الحل أو اكتشاف القانون أو العلاقة، بل يُعطى الحل في بعض الحالات كأمثلة، لأن الهدف الأساسي من هذه العملية هو تدريب الطالب على اكتشاف القوانين والتوصل إلى الحلول.

إن الاكتشاف الموجه يستنفر دافعية المتعلم، ويربط الخبرات القديمة الموجودة لديه بالخبرات الجديدة المراد اكتشافها، ويوفر المناخ المساعد على الاكتشاف، ويساعد المتعلم على التخمين، وعلى التطبيق الصحيح.⁽¹⁾

ب. الاكتشاف الإرشادي (شبه الموجه):

في هذه الحالة تعرض المشكلة على الطالب ويُزوّد الطالب ببعض، وليس كل، التوجيهات اللازمة للحل بحيث يقوم هو من جانبه باكتشاف بقية التعليمات والتوصل إلى الحل، ولكن المعلم يقدم التوجيه متى احتاج له الطالب، كما يسمح للطلبة بالمناقشة فيما بينهم حول ما اكتشفوه من قواعد أو قوانين تتعلق بالمشكلة المطروحة.

ج. الاكتشاف المفتوح:

هو أرقى أنواع التعلّم بالاكتشاف، ويتم استخدامه بعد الطريقتين السابقتين في إطار التدرّج المطلوب في التعليم بشكل عام. هنا يتم عرض المشكلة على الطالب دون أن يتم تزويدهم بأي توجيه، بل لا يوضح لهم المعلم الهدف من الدرس، ويترك لهم الأمر لصياغة الفروض وتصميم التجارب وحل المشكلة بأنفسهم بشكل كامل، وإذا احتاج الطالب إلى بعض التوجيه يُقدّم لهم ذلك في أضيق نطاق، لكن يقوم المعلم بمراقبتهم ليعرف كيف يكتشفون القوانين والعلاقات.

يتمثل دور المعلم في طريقة التعلّم بالاكتشاف في: تحديد المفاهيم المتعلقة بالدرس، توضيح المطلوب من المتعلمين بدقة، صياغة المواد التعليمية المطلوبة، تحديد الأنشطة والتجارب، مساعدة الطالب على الاكتشاف خاصة في النوعين الأولين، مساعدة الطالب في التأكد من صحة استنتاجاتهم، تقييم أداء الطالب وتزويدهم بتغذية راجعة حول هذا الأداء، وتوضيح القوانين والعلاقات التي عجزوا عن اكتشافها في نهاية الدرس.⁽²⁾

1 يوسف لازم كماش، اتجاهات وأساليب حديثة في التعلّم والتعلّم الحركي، (عمّان: دار دجلة، 2016)، ص 504.

2 جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، قسم المناهج وطرق التدريس، نهج 431، مرجع سبق ذكره، ص 5

تهدف هذه الطريقة إلى زيادة قدرات وإمكانيات الطلاب على التحليل والتركيب والاستنتاج والاستقراء وتقييم المعلومات، كما تُنمّي لديهم القدرة على حل المشكلات والعمل الجماعي ضمن فريق، كما تعزز لديهم القدرة على الاندماج مع الآخرين والاستماع إلى آرائهم والاستئناس بها وتضمينها في الدراسة وفي استخلاص النتائج والقواعد التي تحكم سير الموضوعات محل الدراسة والاكتشاف⁽¹⁾.

تقود هذه الطريقة إلى تطوير الموقف العلمي للطلبة، لأن روح الاستقصاء التي يثيرها فيهم هذا الموقف التعليمي وهذا التحدي الذي وضعهم أمامه المعلم يحفزهم ويدفعهم إلى التعلّم والبحث عن الحقيقة باستخدام العقل والتجارب والعمل الجماعي والمناقشات. من أمثلة الطرق الكشفية الآتي:

1. طريقة المشروع:

يعرف المشروع بأنه عمل محدد له أهداف وثيقة الصلة بمرامي وغايات المنهج، ويهدف إلى إكساب الطلاب بعض المهارات اليدوية والعقلية وتطبيق ما درسوه، ويمر المشروع بالخطوات التالية⁽²⁾:

أ. اختيار الموضوع:

إن مرحلة اختيار الموضوع هي أول وأهم مراحل المشروع، وهي نقطة الانطلاق في تخطيط وتنفيذ المشروع، وينبغي أن يقوم بها الطلاب تحت إشراف عضو الهيئة التدريسية سواء كان المشروع فردياً أو جماعياً، حيث يقوم الطالب في المشروع الفردي باختيار المشروع بنفسه تحت إشراف وتوجيه عضو هيئة التدريس، وفي حالة المشروعات الجماعية تقوم المجموعة باختيار المشروع أيضاً تحت إشراف وتوجيه المعلم، وعلى عضو الهيئة التدريسية أن يتوخى أهمية المشروع وجدواه من ناحية، وملاءمته لمقدرات الطلاب من ناحية أخرى، فلا يكون معقداً أو أعلى من مستوى الطلاب، ولا يكون سهلاً أو أدنى من المستوى الدراسي للطلبة. في ذات الوقت، فإنه من المهم أن يكون المشروع مرتبطاً بشكل مباشر بالمقرر الدراسي، وأن يكون متناسباً

1 المرجع السابق نفسه، ص 2-1.

2 رعد مهدي رزوقي ووفاء عبد الهادي نجم، تدريس العلوم واستراتيجياته، الجزء الرابع، (عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2016)، ص 225-218. وأنظر كذلك: ريم مغربي، طريقة المشروع في التدريس، استراتيجيات التدريس، 10 مايو 2015.

مع الفترة الزمنية المحددة له، بمعنى أن يكون بالإمكان استكمالها خلال الوقت المحدد، وأن يكون قابلاً للتنفيذ في ضوء الموارد والظروف المتاحة، ومفيداً في تحقيق نواتج التعلّم المقصودة.

ب. تحديد هدف المشروع:

يجب تحديد هدف المشروع بشكل واضح ودقيق بحيث يُبنى على مشكلة محدّدة، وأن يكون أحد أهم أهداف المشروع هو أن يكتسب الطّلاب المعرفة والخبرة حول موضوع المشروع و/أو المساهمة في حلّ المشكلة التي يتناولها المشروع.

ج. التخطيط للمشروع:

بعد اختيار الموضوع وتحديد الهدف منه، يتم وضع خطة لإنجاز المشروع، وينبغي أن تكون الخطة واضحة وتتضمن كل الإجراءات والأنشطة التي تحقّق الأهداف المرسومة بطريقة متسلسلة، ووفقاً لمراحل وأولويات محددة، كما ينبغي أن تشمل الخطة على المعينات المادية واللوجستية اللازمة لتنفيذها، كذلك يُفترض أن تتضمن الخطة تقسيماً للأعباء والأدوار بين الطّلاب المشاركين في المشروع، والآليات التي تؤكد قيام كل منهم بالدور الذي أُسند له، لأن تقييم عمل كل طالب يستند على الدور الحقيقي الذي قام به في المشروع، وأن يطّلع عضو الهيئة التدريسية على الخطة ويتأكد من إمكانية تنفيذها.

د. تنفيذ المشروع:

بعد اكتمال الخطة، يشرع الطّلاب في تنفيذها، ويلتزم المشاركون في المشروع بأدوارهم المرسومة في الخطة، وفي الأوقات المحددة لذلك بحيث يكتمل المشروع في الوقت المحدد، ويتم كل ذلك بإشراف عضو هيئة التدريس، الذي يشرف على الخطة ويتابع تنفيذها ويتدخل متى كان ذلك ضرورياً للتأكد من أن المشروع قد تم بالطريقة التي ينبغي أن يتم بها من حيث الوقت المحدد له، ومن حيث الواجبات التي تقع على عاتق كل فرد في المجموعة التي تعمل على تنفيذ المشروع، ويكون ميسراً لعملية تنفيذ المشروع ويحق له إجراء أي تعديلات متى تغيرت بعض عناصر الواقع.

هـ. تقييم المشروع:

حيث يقوم عضو الهيئة التدريسية بتقييم المشروع بنفسه فقط أو مع آخرين من أعضاء هيئة التدريس بالقسم المعني إذا كانت النظم واللوائح تقول بذلك كما في

مشروعات التخرج التي يتم تقييمها بواسطة لجنة مكونة من أكثر من أستاذ، كما قد يقوم أساتذة آخرون بالتأكد من أن التقييم قد تم بصورة عادلة وشفافة ومتسقة مع معايير التقييم المعتمدة، وأن الدرجة التي حصل عليها الطلاب تتناسب مع أدائهم وتراعي الفروقات بين قدرات الطلاب ومساهماتهم الفعلية في المشروع. كما يمكن أن يقوم الأستاذ بإشراك الطلاب في عملية التقييم بناءً على معايير محددة سلفاً ومعروفة لدى الطلاب، وأن يُقدّم لهم تغذية راجعة تتعلق بأدائهم، ويشرح لهم جوانب القوة في أدائهم وجوانب الضعف والنواقص في إجاباتهم وانجازاتهم، وما كان ينبغي أن يكون ليستفيدوا من ملاحظاته في مستقبل حياتهم العلمية.

ولعل من أهم إيجابيات هذه الطريقة أنها تقوم، غالباً، على العمل الجماعي (في حالة المشروعات الجماعية)، فتُطوّر لدى الطلاب مهارة العمل ضمن فريق، وتزيد من قدرة الطلاب على التخطيط والتنظيم، وتعزّز لديهم مهارات الكتابة والعرض من خلال عرضهم لنتائج المشروع.

لكن مما يؤخذ عليها أنها تستغرق الكثير من الوقت والجهد، وأنه من الصعب، في حالة المشروعات الجماعية التحكم في كل أعضاء المجموعة، وهو ما قد يسبب إرباكاً في تنفيذ الخطة المرسومة، وقد يتأخّر أو يتعذّر تسليم المشروع في الوقت المحدّد بسبب تقاعس بعض أعضاء الفريق، كما قد يشيع روح الاتكال لدى بعض الطلاب في حالة المشروعات الجماعية ما لم توجد مراقبة صارمة من قبل عضو الهيئة التدريسية، وآليات فاعلة لضبط مسيرة العمل الجماعي.

2. طريقة المحاكاة أو لعب الأدوار:

في هذه الطريقة يتقمّص المتعلّمون دور شخصيات في مناصب معينة فيقومون بمحاكاة لدور أحد الأشخاص في إطار المهام والوظائف والأدوار التي يؤديها هذا الشخص بحكم منصبه. يقوم الطالب بأداء الدور، غالباً، في مجموعة حيث يقوم عضو هيئة التدريس بتحديد الموضوع للطلبة بوضوح تام ويعطي لهم التعليمات اللازمة. هذه الطريقة من طرق التعلّم يمكن استخدامها في كل مستويات التعليم.

ويرى كثير من التربويين أن استراتيجية لعب الأدوار هي استراتيجية فعالة للتعلّم النشط لأنها تساعد الطلاب في تعزيز مهارات التواصل والقدرة على التعبير عن آرائهم، وتُشجّع المتعلمين السلبيين على المشاركة في عملية التعلّم، وتجعل الفصل

الدراسي أكثر ديناميكية ونشاطاً وتفاعلاً من خلال سعي المجموعة لاستكشاف الحلول وتقييمها، كما أن تقمص الدور يمكن الطلاب من النظر إلى المشكلة من زوايا أخرى ووجهات نظر مختلفة⁽¹⁾.

لكن هناك من يرى أن هذه الطريقة ربما تأتي بنتائج عكسية للطلاب ذوي المستوى المنخفض علمياً، وأنها غير مناسبة للمجموعات الكبيرة من الطلاب، وتستغرق وقتاً طويلاً في الإعداد والتنفيذ.

3. طريقة حل المشكلات:

هي طريقة تدريس تستخدم فيها مشكلات العالم الواقعي المعقدة كوسيلة لتعزيز تعلم الطلاب للمفاهيم والمبادئ بدلاً من العرض التجريدي للحقائق والمفاهيم. تساهم هذه الطريقة في تطوير المهارات القابلة للنقل والتحويل (Transferable Skills) وذلك لأنها تمكن المتعلمين من الانخراط بنشاط في مشاكل الحياة الواقعية والتعامل مع تعقيدات هذه المشاكل وإيجاد الحلول المناسبة لها، كما أنها تُعزّز قدرات الطلاب على التفكير النقدي، وتشجعهم على أن يكونوا أكثر مسؤولية عن التعلم، ويصبح معلمهم ميسراً (Facilitator) في العملية التعليمية. هذه الطريقة تتفق مع المبادئ التعليمية المستمدة من البنائية، ففي نظرية التعلم البنائية، يُنظر إلى المعرفة على أنها بناء اجتماعي تم إنشاؤه بواسطة المتعلمين أثناء محاولتهم فهم عالمهم⁽²⁾، ومن الملاحظ أن هذه الطريقة التعليمية تُعدّ من الطرق المرنة التي يمكن استخدامها في كثير من المواقف التعليمية.

1 Rachel Stevens, Role-play and student engagement: reflections from the classroom, (London: Routledge, Taylor and Francis Group, 2015), P. 481.

2 Tessa Owens Anne, «Problem-based learning in higher education», in: Campbell Lin Norton (editors), Learning, Teaching and Assessing in Higher Education: Developing Reflective Practice, (Exeter: Learning Matters Ltd, 2007), P. 31.

خطوات طريقة حل المشكلات:

تتمثل خطوات استخدام طريقة حل المشكلات في الآتي:

- الشعور بالمشكلة.
- تحديد جوانب المشكلة.
- جمع المعلومات عن المشكلة.
- صياغة الفروض.
- اختبار صحة الفروض.
- التوصل إلى الفرض الصحيح.
- تعميم النتائج.⁽¹⁾

لكن ما يجب الانتباه له عند استخدام هذه الطريقة أن تكون المشكلة المُختارة حقيقية وواقعية وتهم المتعلمين وتولد لديهم الرغبة في تناولها والحرص على المساهمة في حلها، وأن تكون على درجة من التعقيد بحيث يؤدي تناولها في النهاية إلى تعزيز قدرات الطلاب التحليلية وتشكل لهم تحدياً يدفعهم للبحث المتعمق حول الموضوع في إطار سعيهم لحل المشكلة، وأن يقوم المعلم بشرح وافٍ للهدف المنشود والخطوات التي تؤدي لتحقيقه، وحتى لا يعتمد بعض الطلاب على زملائهم ويتقاعسوا عن أداء دورهم يجب أن تكون هناك آلية واضحة تضمن مشاركة جميع الطلاب في حل المشكلة، وأن يسعى الطلاب بأنفسهم إلى تحديد مصادر التعلم التي تعينهم على حل المشكلة مع إمكانية أن يقوم الأستاذ بتزويدهم ببعض المصادر في بداية شروعاتهم في العمل.

من أهم إيجابيات هذه الطريقة أنها تُحفّز الطلاب على استنتاج الحلول بأنفسهم بدلاً من الحصول عليها مباشرة من المعلم، وتُشرك الطلاب في التأمل والأنشطة التي تؤدي إلى حل مشاكل تعليمية عالية المستوى، كما أن الطلاب الذين يتعلمون بهذه الطريقة يحتفظون بالمعرفة التي يكتسبونها لفترة أطول من الوقت، وتعزز هذه الطريقة قدرتهم على تطبيق المفاهيم والنظريات التي تعلموها على مشاكل حقيقية أو افتراضية.

مع ذلك فهناك من لا يحبذ هذه الطريقة بحجة أنها تُقلّل من الوقت المُخصّص للفصل الرسمي (وقت المحاضرة) لأن الطلاب يعملون على حل المشكلات في مجموعات أثناء الفصل، ويتنقل المعلم من مجموعة إلى أخرى أثناء الفصل، وي طرح الأسئلة

1 Ibid.

ويبحث عن الفهم، ويرون في ذلك مضيعة للوقت، لكن هذه الآراء نفسها تتعرض للنقد وتُعتبر من بقايا الماضي، وأن القائلين بها يتشبثون بطرق تقليدية في التدريس عفا عليها الزمن، معتبرين أن هذه الطريقة أفضل من المحاضرة كونها تقوم على التفاعل، وتسعى لتطبيق المفاهيم النظرية، وتقرب الطالب من الواقع بدلاً من التهويم به في فضاء لا نهاية له.

ثالثاً: الطرق المزدوجة:

هي الطرق التي تعتمد على التفاعل بين المُعلِّم والمتعلِّم، وتشمل العديد من الطرق مثل: طريقة المناقشة والحوار، طريقة الاستقرار والاستنباط، طريقة الفريق المتعاون، وطريقة التعليم التعاوني، وسوف نقوم باستعراض نماذج من الطرق المزدوجة في التدريس.

1. طريقة المناقشة/ الحوار:

هذه هي الطريقة الأكثر انتشاراً في التدريس التفاعلي (Interactive Teaching)، وهي من أفضل أساليب التدريس كونها تقود – غالباً – إلى انخراط الطلاب بفاعلية في العملية التعليمية وذلك خلافاً للمحاضرة التقليدية التي تتميز بالدور السلبي للطلاب، ففي هذه الطريقة يساهم الطلاب في طرح الأسئلة الخاصة بالموضوع، ويتفرع الموضوع ليغطي جوانب إضافية، ويثير تساؤلات جديدة حول جوانب لم يتطرق لها المعلم، وكلما كثرت الأسئلة كلما وردت إجابات أكثر عمقاً، وهكذا تُثري المناقشات العملية التعليمية وتعمقها وتوسع من دائرتها.

تُكسب المناقشات الطلاب مزيداً من الثقة، وتُطور مهاراتهم في التفكير النقدي والمنطقي، وتزيد من قدراتهم على الدفاع عن أفكارهم، وتعزز شجاعتهم الأدبية، وتمكنهم تدريجياً من التغلب على الخجل والتردد في إبداء الآراء، وتشجعهم على البحث والتنقيب حول موضوع المناقشة بهدف دعم حججهم في المناقشة ما يزيد من سعة إطلاعهم والتعمق في موضوعات المقرر.

ولكن هناك من يرى أن لهذه الطريقة عيوباً تتمثل في أنها تستغرق وقتاً طويلاً، وتؤدي للاستطراد والخروج عن الموضوع، وعدم قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس على تنفيذها.⁽¹⁾ لكن الذين يدعون إلى التدريس المعاصر يرون أن القسم الأكبر من

1 عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة: معالجة تطبيقية معاصرة، (عُمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009)، ص 319.

المحاضرة ينبغي أن يخصص للحوار والمناقشات الصفية، وبالتالي، فإن القول بأنها تستغرق الوقت يستبطن فكرة التعليم التلقيني الذي يركز على الجانب الأحادي للعملية التعليمية وهو ما يتعارض مع فكرة التعليم بمفهومه الحديث والقائم على فكر التمحوّر حول المتعلم، أمّا القول بإمكانية الخروج عن الموضوع فهو وارد، ولكن يجب على عضو الهيئة التدريسية، في هذا النوع من التعليم، أن يتحكم في الصف الدراسي ويتدخل ليوجه النقاش نحو الهدف متى كان ذلك ضرورياً، وعلى أعضاء الهيئات التدريسية أن يتدربوا على هذا النوع من التدريس.

وقد يأخذ النقاش شكل المناظرة التي تكون بين فريقين يمثلان وجهتي نظر مختلفتين على نحو ما. يقوم المحاضر هنا بتحديد موضوع المناقشة، ويحدد المتحاورين، ويتم تقسيم المجموعتين تبعاً لقناعة المتعلمين، بمعنى أن يختار كل منهم الرأي الذي يؤيده في الواقع، ثم تتاح فرصة للإعداد الجيد من قبل الفريقين، ويحدد يوم المناظرة، ثم تُجرى المناقشة بين الفريقين، ويشرف المحاضر على المناقشات ويدير دفة النقاش أو يترك ذلك لأحد الطلاب، على أن يقوم بالتدخل لتوجيه مسار الحوار أو ضبطه متى استدعى الأمر.

من مزايا المناظرة أنها تتضمن عنصر المنافسة ما يعزز الرغبة لدى الطلاب في الإعداد الجيد والإحاطة بكل تفاصيل الموضوع، كما أنها تعزز لديهم سرعة الرد والاستجابة وتجعلهم أكثر استعداداً للاستجابة للمواقف الطارئة، فضلاً عن أنها تعزز مهارة عرض الأفكار والدفاع عنها، والاستفادة من الثغرات في حجج المنافسين.

من أساليب المناقشة والحوار أيضاً العصف الذهني (Brain Storming). يعرف العصف الذهني بأنه «أسلوب للتدريس يقوم على إعداد الوحدات الدراسية عن طريق تقسيمها إلى مشكلات قصيرة تتحدى تفكير الطلاب، وتتطلب الوصول إلى أفكار متعددة خلال فترة وجيزة، ويشارك فيها أكبر عدد من طلبة الصف، مع إعطاء فرصة لكل طالب للتعبير عن رأيه والمشاركة مع أفكار الآخرين»⁽¹⁾ وهناك من عرفه بأنه «نوع من التفكير الجماعي الذي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها... ويستعمل، في الوقت ذاته، للتوصل إلى حلول لمشكلات قائمة تعرض على الطلاب، لذلك فإن هدف هذا الأسلوب مزدوج: حل المشكلات، وتنمية التفكير»⁽²⁾.

1 المرجع السابق نفسه، ص 264.

2 سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، (عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2014)، ص

وبالتالي، فإن العصف الذهني هو مناقشة يشترك فيها الطلاب من أجل إنتاج أفكار حول موضوع معين، أو لحل مشكلة قائمة، فيقدم الطلاب أفكاراً حول الموضوع المطروح، وليس هناك حدود أو محاذير في العصف الذهني، بل هو نقاش مفتوح لمناقشة كل جوانب الموضوع وكل الاحتمالات والحلول الممكنة، ويفضل في العصف الذهني كثرة الآراء وتنوعها، فكلما كثر المشاركون فيه، وتعددت الآراء المطروحة فيه واختلفت، كلما كان أكثر فائدة، وكلما اقترب أكثر من العصف الذهني النموذجي الذي يحقق فرص التلاقح الفكري والتكامل بين الأفكار والآراء.

رابعاً: الاستقراء والاستنباط:

قال ابن منظور في لسان العرب (النبط: الماء الذي ينبط من قعر البئر إذا خُفِرَتْ، واستنبطه واستنبط منه علماً وخبراً ومالاً: استخرجه، والاستنباط: الاستخراج، واستنبطه الفقيه إذا استخرج أحكام الفقه باجتهاده وفهمه).⁽¹⁾

وقد جاء في القرآن الكريم «وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِنَ الْأَمْنِ أَوْ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الْأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْ لَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا»⁽²⁾

والاستنباط هو الاستدلال الذي يبدأ من الكل وينتقل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص أي أنه يبدأ بصياغة فرضيات عامة ثم ينتقل إلى مبادئ جزئية فرعية، أو هو الانتقال من مقدمة إلى نتيجة أو إثبات نتيجة من خلال مقدمة. وبالتالي، فإن البداية في هذه الطريقة تكون من الكل إلى الجزء، حيث يتم أولاً عرض القاعدة أو القانون، ثم يتم إثبات هذه القواعد والقوانين بمجموعة من الأمثلة التي تؤيد هذه القواعد والقوانين. أما الطريقة الاستقرائية فهي على العكس من الطريقة الاستنباطية حيث تبدأ الطريقة الاستقرائية بالجزئيات والفرعيات لتنتقل بعد ذلك إلى صياغة مبادئ عامة. تبدأ الطريقة الاستقرائية بجمع المعلومات والأمثلة والبيانات ودراستها لاستخلاص القواعد العامة والقوانين التي تحكم الظواهر محل الدراسة ثم تعميمها.

يمكن للمُعَلِّم أن يستخدم الطريقتين معاً في نفس الدرس فيبدأ بالطريقة الاستقرائية ثم ينتقل إلى الطريقة الاستنباطية والعكس، ويتوقف ذلك على الأهداف التعليمية والنتائج التعليمية المقصودة.

1 ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، ج 7، ص 410.

2 سورة النساء، الآية (83).

وعلى كل، فهذه طرق مختلفة للتدريس، وعلى الأستاذ أن يختار من بينها الأسلوب الأمثل لمحاضراته بناء على طبيعة العلم الذي يقوم بتدريسه، وعلى طبيعة الموضوع، والمخرجات التعليمية المتوقعة. لتحديد طرق التدريس المناسبة للمقرر، والتقييمات والأهداف، يمكن الإجابة على أسئلة مثل:⁽¹⁾

- هل تعتبر المحاضرة الطريقة الأفضل والأكثر فاعلية للطلاب للتعرف على محتوى المقرر؟
- ما هي الأنشطة الصفية التي يمكنني استخدامها من أجل تقييم الطلاب على أداء قراءات الواجبات المنزلية؟
- كيفية تمكين الطلاب من الربط بين المعرفة الجديدة وما يعرفونه من قبل عن الموضوع؟
- ما هي الجوانب التي يفترض أن أزوّد بها الطلاب، والجوانب التي أتركهم يكتشفونها بأنفسهم؟
- متى يجب أن ألقى محاضرة؟ ومتى يجب أن أقوم بأنشطة أخرى؟
- متى يجب أن أوضح للطلاب كيفية القيام بشيء ما؟ ومتى يجب أن أشجعهم على تجربته بأنفسهم؟
- متى يجب أن أطلب من الطلاب أن يفعلوا شيئاً بمفردهم؟ ومتى يجب أن أطلب منهم العمل معاً (التعلم التعاوني)؟
- إذا رأيت أحد الطلاب يرتكب خطأً، فمتى يجب أن أصحح الخطأ؟ ومتى يجب أن أترك الطالب يكتشف خطأه؟
- متى يجب عليّ مراجعة المفاهيم شفهيّاً؟ ومتى يجب عليّ استخدام المصادر المكتوبة؟

إن الإجابة على مثل هذه التساؤلات من شأنها مساعدة عضو الهيئة التدريسية في اختيار طريقة التدريس المناسبة استناداً إلى نوع ومستوى الطلاب، ومعارفهم السابقة، والبيئة التعليمية، ومصادر التعلم المتاحة، إلى غير ذلك من الأمور المهمة التي تحدد الأسلوب الأمثل للتعلم في البيئة المحددة والظرف المعين.

1 Indiana University Bloomington, Center for Innovative Teaching and Learning, Teaching Strategies, Retrieved on 11January 2023 at: <https://bit.ly/3JLRla2>

رابعاً: ممارسات جيدة في مجال تطوير هيئة التدريس:

أ. ملاحظة الزميل: Peer Observation

تعرف ملاحظة الزملاء أو الأقران للتدريس على أنها «نظام تطوعي للدعم المهني يمكن أن يساعد أعضاء هيئة التدريس في أي مرحلة من مراحل حياتهم المهنية على اكتساب رؤية قيمة حول أدائهم التدريسي»، وعرفها آخرون على أنها هي «العملية الرسمية التي يتم من خلالها تحديد ونشر وتطوير الممارسات الجيدة للموظفين وأعضاء هيئة التدريس المشاركين في أنشطة التعلّم والتعليم».⁽¹⁾

وفي الواقع تتخذ ملاحظة الأقران مسارين، فقد تكون الملاحظة طوعية بمعنى أن عضو الهيئة التدريسية هو الذي يطلبها بهدف الحصول على تقييم زميل يمكن أن يُحسّن من أدائه، وهذا ما يشير إليه التعريف الأول، وقد تكون الملاحظة رسمية حيث تُطلب ويُرتّب لها من قبل القسم أو الكلية بهدف تقييم أداء عضو الهيئة التدريسية لمساعدته في تطوير أدائه أو الوقوف على ممارساته التدريسية الجيدة ليستفيد منها أعضاء هيئة التدريس الآخرين فتكون الملاحظة فرصة لنشر الممارسات الجيدة بين الزملاء وهذا ما يتسق مع التعريف الثاني.

تهدف ملاحظة الأقران إلى تحقيق عدد من الأهداف منها: زيادة الوعي بأهمية جودة التدريس وفرص تحسينه، وتشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على التفكير في فعالية التدريس الخاصة بهم وتحديد احتياجاتهم التطويرية، وتحديد نقاط الضعف لدى عضو الهيئة التدريسية ووضع خطة عمل لمعالجتها، وتعزيز المناقشة، ونشر أفضل الممارسات، ومساعدة الأقسام العلمية في تقديم تجربة تعليمية عالية الجودة لطلابها⁽²⁾ لإجراء ملاحظة الزملاء، وحتى يتسنى للملاحظ تقديم تغذية راجعة مفيدة ومقبولة من الزميل الملاحظ، لا بد أن تكون هناك معايير للتدريس الجيد مُوافق عليها من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في القسم المعني، ذلك أن اختلاف التخصصات العلمية وطبيعتها يقتضي الاختلاف حول معايير التعليم الجيد الذي يناسب كل تخصص، لذلك يرى البعض أنه «يجب أن تنبثق معايير التدريس الجيد من التقييم الذاتي النقدي الذي يجريه القسم ويوافق عليه أعضاء هيئة التدريس».⁽³⁾

- 1 Roisin Donnelly, Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Volume 19, Number 2, 2007, P.P. 117.
- 2 David Gosling, Guidelines for Peer Observation of Learning and Teaching, (London: University of East London, 2000).p.3.
- 3 Ibid.

وتتم ملاحظة الزميل على ثلاث مراحل رئيسية هي:

i. اجتماع ما قبل الملاحظة:

بعد الاتفاق بين طرفي الملاحظة وهما الملاحظ والأستاذ الذي سوف تتم ملاحظة تدريسه (في حالة الملاحظة الطوعية) أو تحديد طرفي الملاحظة في حالة الملاحظة المؤسسية التي يطلبها القسم أو الكلية، يتم هذا الاجتماع بين الطرفين، وإذا لم يتمكن الطرفان من اللقاء المباشر فيمكن التواصل بالهاتف أو عبر البريد الإلكتروني لمناقشة عدد من الموضوعات التي تتصل بالملاحظة المزمع إجراؤها، ومن أهم هذه الموضوعات: تاريخ ووقت ومدة المحاضرة ومكانها، عنوان المحاضرة، والمخرجات التعليمية المستهدفة، الأنشطة التعليمية، وكل الأمور ذات الصلة التي تُسهّل من إجراء الملاحظة في الوقت والمكان المحددين، كما يمكن أن يناقش في هذا الاجتماع/ اللقاء موعد اجتماع ما بعد الملاحظة لتقديم التغذية الراجعة.

ii. تنفيذ الملاحظة:

يقوم عضو هيئة التدريس بإخطار الطلاب بأن هناك زميلاً سوف يحضر المحاضرة، ويرحب به في بداية المحاضرة، ثم ينخرط في التدريس متجاهلاً وجود الملاحظ، ولا يشارك الملاحظ في التدريس بل يقتصر دوره على ملاحظة التدريس. إن دور الملاحظ هو ملاحظة التدريس وليس محتوى المحاضرة، ويمكن أن يسجل بعض الملاحظات على الاستمارة المعدة لذلك.

وتختلف استمارات الملاحظة التي تعدها المؤسسات التعليمية بخصوص ملاحظة الأقران، وتختلف الجوانب التي يتم التركيز عليها من مؤسسة إلى أخرى، ولكن من النقاط المهمة التي يمكن التركيز عليها في الملاحظة بشكل عام: بيئة التعلم ومدى ارتياح المتعلمين، هل حدد عضو الهيئة التدريسية هدف أو عنوان المحاضرة؟ مدى معرفة الأستاذ بأسماء الطلاب، طرق التدريس التي استخدمها عضو الهيئة التدريسية ومدى ملاءمتها للموضوع، الأمثلة التي قدمها ومدى واقعيته، مستوى الأسئلة التي يطرحها عضو هيئة التدريس على المتعلمين، مدى التنوع في الأنشطة التعليمية، مدى تسلسل حديث المحاضر، مدى انخراط الطلاب في المناقشات وتشجيع المحاضر لهم على النقاش وطرح الأسئلة والاستفسار، ومدى حماس الطلاب للموضوع المطروح. هل يتحقق المحاضر من مستوى المتعلمين من خلال طرح الأسئلة؟ كيف يتعامل مع الصمت؟ كيف يتعامل مع مشاعر المتعلمين مثل الخلاف والملل والإحباط والفضول؟

درجة تفاعل الطُّلاب مع الدرس ومشاركتهم في المناقشات الصفية؟ قدرة عضو هيئة التدريس على التحفيز وإثارة الأسئلة التي تشكل تحدياً للطلبة، قدرة عضو الهيئة التدريسية على ضبط الصف، وضوح الصوت ولغة الجسد، كيف أنهى المحاضر الجلسة؟ وهل قام بتلخيص النقاط الرئيسية، هل حدد قراءات معينة للطلاب؟ ماذا يحدث بعد نهاية الدرس؟ هل هناك مناقشات غير رسمية بين المحاضر والطُّلاب للاستفسار عن بعض جوانب الدرس؟ إلى غير ذلك من المسائل المرتبطة بالعملية التدريسية.⁽¹⁾

iii. اجتماع ما بعد الملاحظة:

هذا الاجتماع يمثل الجزء المهم في العملية، ويمكن للطرفين أن يتعلما شيئاً جديداً من خلال هذه التجربة، ومن المفترض أن يكون هذا الاجتماع بعد الملاحظة بوقت قصير، إذ يرى البعض أن ذلك ينبغي ألا يتجاوز الأسبوع الواحد، وان يجتمع الملاحظ مع عضو الهيئة التدريسية لوحدهما حيث يقوم الملاحظ بتقديم ملاحظاته عن المحاضرة لعضو هيئة التدريس، وينبغي على الملاحظ مراعاة الجوانب التالية عند تقديم التغذية الراجعة:

أ. أن يفتتح الملاحظ الجلسة بشكر عضو الهيئة التدريسية على جهوده وعلى إشراكه في هذه التجربة التعليمية، وأن يبدأ، عند تقديم ملاحظاته، بالجوانب الإيجابية في المحاضرة.

ب. أن يعمل الملاحظ خلال الاجتماع على تشجيع التفكير بينه وبين عضو هيئة التدريس حول الجلسة التي تمت ملاحظتها.

ج. أن يقدم ملاحظاته عن الجوانب التي يرى أنها بحاجة إلى تحسين بقدر كبير من التواضع والاحترام، وبطريقة موضوعية وبنّاءة، وأن يحرص على تقديم أمثلة واضحة وأدلة مقنعة حول الجوانب التي يرى تحسينها، وأن يشجع عضو الهيئة التدريسية على مناقشة ملاحظاته، وأن يستمع جيداً لما يقوله عضو الهيئة التدريسية.

د. أن يحرص الملاحظ من خلال النقاش مع عضو الهيئة التدريسية على استنباط ملامح عامة لخطة تحسينية يسهم فيها الطرفان في جو ودي وإيجابي.

1 For More Details See: Newman L, Roberts D, Schwartzstein, Peer Observation of Teaching Handbook, MedEdPORTAL, 2012, P.P. 4-6.

هـ. يجب على الملاحظ أن يتجنب: التركيز فقط على تحديد ووصف الجوانب التي يراها سلبية، تقديم قائمة بما يجب على عضو هيئة التدريس القيام به في المستقبل، إجراء محادثة أحادية الاتجاه دون إعطاء فرصة لعضو هيئة التدريس لمشاركته التأمل في التجربة وطرح أفكار بشأنها، مقارنة عضو هيئة التدريس مع مدرس آخر، إبراز المهارات التي تحتاج إلى مزيد من التحسين دون تقديم اقتراحات أو حلول حول كيفية تطوير هذه المجالات.⁽¹⁾

هـ. من المتوقع أن يقوم عضو هيئة التدريس الذي تمت مراقبته بإعداد خطة تحسينية بناءً على التغذية الراجعة التي تلقاها من زميله، بحيث يعمل على تعزيز الجوانب الإيجابية التي أشار لها الزميل، والعمل على تحسين الجوانب التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، وأن تتضمن الخطة الإجراءات المطلوبة للتحسين، وآليات التحسين المطلوب، والفترة الزمنية لتحقيق التحسين المطلوب، ومؤشرات الأداء الرئيسية (Key Performance Indicators (KPIs)).

شكل رقم (13)

مراحل ملاحظة الأقران



2. إعداد خطة الدرس:

لعل من أفضل الممارسات في التدريس بشكل عام والتدريس الجامعي بشكل خاص أن يقوم عضو الهيئة التدريسية بإعداد خطة مفصلة للدرس تحدد مسار العملية التدريسية داخل الصف الدراسي، ويقصد بخطة الدرس تلك الوثيقة المختصرة التي تشتمل على ما يقدمه عضو الهيئة التدريسية أو يشرف عليه من معلومات وأنشطة تعليمية خلال الوقت المحدد للدرس.

يمكن أن تشتمل خطة الدرس على: موضوع الدرس، أهداف الدرس، المخرجات التعليمية للدرس، المهام والأنشطة التعليمية، المواد والمعدات المستخدمة في التدريس، المراجع الخاصة بالدرس، المهام والواجبات المنزلية (إن وجدت)، وغيرها من الأمور التي يرى أستاذ المقرر إضافتها للخطة.

1 Ibid.

تسهم خطة الدرس في إتاحة الفرصة لعضو الهيئة التدريسية للتفكير المسبق في مسار المحاضرة ومحتوى الدرس والمواد التعليمية اللازمة، وتقنيات التعليم، بل وطريقة التدريس المناسبة، وتتيح للأستاذ الفرصة لأن يستحضر في ذهنه المخرجات التعليمية المستهدفة فيسعى إلى تحقيقها من خلال اختيار استراتيجية وطريقة ووسيلة التدريس المناسبة، والنشاطات الصفية الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. كما أن خطة الدرس تمكن عضو هيئة التدريس من ضبط زمن المحاضرة وتوزيع الوقت على الأنشطة والمهام التعليمية المختلفة، وفي حالة تدريس عضو الهيئة التدريسية لمقرر من أكثر من شعبة فإن خطة الدرس تساهم في توحيد المنهج وطريقة التدريس، وتساهم، لاحقاً، في توحيد الامتحان للشعب المتعددة، وتضمن عدالة التقييم لكل طلاب المقرر الذين يقوم بتدريسهم أستاذ واحد وإن اختلفت الشعب. كما أن كتابة خطة الدرس تسهل عملية التدريس لعضو هيئة التدريس البديل، فإذا حدث طارئ لعضو هيئة التدريس وأسندَ التدريس إلى أستاذ آخر، فإن خطة الدرس تساعد الأستاذ البديل في تحضير الدرس بشكل أسهل.

لكن ما يجب التنبيه له هو أن خطة الدرس ليست وثيقة ثابتة، بل يجب تطويرها وتحديثها باستمرار، كما يمكن تحديثها أثناء العملية التدريسية إذا اكتشف عضو الهيئة التدريسية أن طريقة التدريس أو الأنشطة التي حددها في الخطة غير مناسبة لكونها لا تخدم الغرض التعليمي، أو بسبب اختلاف تصوره عن المجموعة التي يقوم بتدريسها، ومستواها، وخلفيتها الأكاديمية من خلال التجربة.

ج. الحرص على تدوين فلسفة التدريس:

فلسفة التدريس هي وصف لما يقوم به المدرس في الفصل الدراسي ومدى فعالية ما يقوم به، وآليات تعزيز الفلسفة التعليمية بناءً على ما ذلك، وتحديد الدور الذي يقوم به كل من المدرس والطلاب لتحقيق العملية التعليمية.

أو هي وصف مكتوب لقيم وأهداف ومعتقدات عضو هيئة التدريس فيما يتعلق بالتعليم والتعلم، ومن الضروري أن يفكر عضو هيئة التدريس في طريقة التدريس الخاصة به بناءً على معتقداته ونقاط القوة لديه بحيث يكون قادراً على تطوير ممارساته التعليمية بمرور الوقت.⁽¹⁾

1 <https://bit.ly/3f27011>

كما عرفت على أنها «بيان يشرح وجهة نظرك في التدريس وكيف ستطبق هذا المنظور على بيئتك التعليمية».⁽¹⁾

ويجب على عضو الهيئة التدريسية وهو يكتب فلسفته التدريسية أن يجيب على أربعة أسئلة مهمة وتتعلق، بشكل مباشر، بالتدريس وهي: لماذا يدرّس؟ ماذا يريد أن يُعلّم؟ كيف يريد أن يدرّس؟ كيف يقيس فعالية التدريس؟⁽²⁾

تسمى فلسفة التدريس أحياناً بيان المهمة (Mission Statement)، وبالتالي فإن كتابة الفلسفة التدريسية من شأنها أن تجعل المهمة التدريسية أكثر وضوحاً في ذهن عضو الهيئة التدريسية، وتجعله أكثر التزاماً وتمسكاً بما جاء فيها، وتجعل أسلوب تدريسه أكثر ثباتاً واستقراراً، لذلك ينبغي أن تتضمن فلسفة التدريس المعتقدات الأساسية له بخصوص التدريس، وأن تعكس حماسه وشغفه بالتدريس، وأن تبرز نقاط قوته، وأن تعبر عن معتقداته وممارساته التعليمية بدقة متناهية.

وعلى الرغم من الاختلافات حول محتوى فلسفة التدريس، لكن ينبغي أن تشتمل فلسفة التدريس، في حدها الأدنى، على مقدمة مختصرة تدور حول الأفكار العامة والمعتقدات الأساسية للأستاذ حول موضوع التدريس، وهدفه من التدريس، وتصوره لدوره في العملية التعليمية وفي حياة الطالب الجامعية، ووصف لما يقوم به في الصف، وعلاقته بالطلاب، ودور الطلاب من وجهة نظره، ومفهومه لتقييم الطلاب، ومفهومه للعلاقة مع الزملاء من أجل تطوير الأفكار، وأهم طرق واستراتيجيات التدريس التي يُفضّل الأستاذ استخدامها لتحقيق الأهداف التعليمية، وطريقة إدارته للصف، ووصف للمهام والأنشطة التعليمية.

خلاصة:

نخلص مما سبق إلى أن عملية التدريس تمثل محور العملية التعليمية، وهي من أهم المؤشرات التي يُعتمد عليها في قياس مؤشرات جودة البرامج الأكاديمية. إن المدخل لجودة التعليم والتعلّم هو المعرفة بالكيفية التي تتم بها عملية التعلّم وهو موضوع شغل العلماء في المجالات التربوية والنفسية، وظهرت عدة نظريات لتفسير كيفية التعلّم من أهمها: النظرية السلوكية والنظرية المعرفية والنظرية البنائية.

1 Indeed Editorial Team, What Is a Teaching Philosophy? Definition and Examples, at: <https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/teaching-philosophy-examples>

2 Components of the Philosophy Statement, at: https://education.illinois.edu/docs/default-source/school-and-community-experiences/ec_250_guidelines_philosophy-statement.pdf?sfvrsn=2

لقد ساد في الماضي اتجاه تقليدي يجعل المعلم هو محور العملية التعليمية، فهو الذي يُوفّر المادّة التعليميّة، ويباشّر عملية التدريس والشرح، بينما يكون دور المتعلم هو التلقي فقط، وهو ما يعرف بالتعليم التلقيني، لكن الاتجاهات التربوية الحديثة تدعو للتعليم الاستكشافي الذي يكون محوره المتعلم، والذي يشارك في جمع المادة التعليمية، وفي المناقشات الصفية، والمشاركة في المشروعات العلميّة، وهذه الأدوار الجديدة للطلاب تجعله محور ومرتکز العملية التعليمية.

لتحقيق الجودة في التعليم والتعلّم يجب على مؤسسات التعليم العالي صياغة وتنفيذ نهج استراتيجي للتعليم والتعلّم يراعي التوجهات التربوية الحديثة في التدريس، وأن تركز على عملية تعليم التعلّم، والتأكد من كفاءة المشاركين في عملية التعليم من أعضاء الهيئة التدريسية، وأن تشجع الطّلاب على الانخراط الإيجابي في التعلّم، وأن توفر البيئة التعليمية التي تساعد في ذلك، كما يجب على هذه المؤسسات اختيار طرق التعليم والتعلّم التي تحقّق المخرجات التعليمية المستهدفة، وأن تعمل على تنويع طرق التدريس.

الفصل الخامس

تقييم الطُّلاب

«التقييم هو المحرك الذي يدفع تعلم الطُّلاب»

جون كوان

تمهيد:

على الرغم من كثرة الأدبيات التي تتناول موضوع التقييم، فلا تزال مجموعة مقدرّة من المعلمين في أنحاء متفرقة من العالم تنتهج بعض الأساليب التقليدية والقديمة في تقييم المتعلمين، وقد تسبب ذلك في الكثير من المشكلات سواءً بالنسبة للطلّبة أو المعلمين.

يؤكد التربويون على فشل أساليب التقييم التقليدية في قياس المخرجات التعليمية المستهدفة، لأنها تعتمد، بشكل أساسي، على الاختبارات التي تركز على قياس المعرفة واسترجاع المعلومات وهي من مستويات النّعلّم الدنيا، وتعتمد على التقييم النهائي الذي يشكل الاعتماد عليه بصورة شبه كاملة خطورة كبيرة على الطالب، كما أن هذه الأساليب التقليدية تُفقد التعليم جاذبيته ومتعته فتجعله أمراً روتينياً مُملًا⁽¹⁾.

وحتى في الدول المتقدمة يشكو التربويون من فشل أساليب التقييم في تحقيق الأهداف المرجوة، فعلى سبيل المثال خلص تقرير أعده خبراء لأكاديمية التعليم العالي بالمملكة المتحدة، إلى القول بأن «التقييم في جامعاتنا أبعد ما يكون عن الكمال... لم يحقق احتياجات الطُّلاب أو أرباب العمل أو السياسيين أو الجمهور بشكل عام»⁽²⁾.

لذلك ينادي التربويون بأساليب جديدة في التقييم ترافق عملية التعليم والنّعلّم في كل مراحلها لتحديد نقاط ضعف الطالب والعمل على معالجتها، وتقديم تغذية راجعة فورية للمتعلم تساعد في تحسين وضعه، واختيار أنشطة تعليمية ذات صلة بقضايا الواقع وتساهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين،

1 إخلاص محمد عبد الحي، 6 نماذج جديدة لتقييم تعلم الطلاب، في: <https://bit.ly/3c6zT9R> شوهد بتاريخ 20/8/2022م.

2 HEA, A Marked Improvement: Transforming assessment in higher education, (York: The Higher Education Academy, 2012), P.7.

وتكون فرصة للتعاون بين الطُّلاب في الأنشطة التعليميّة المختلفة، وتهتم بقياس كل جوانب التعلُّم: المعرفية، والوجدانية، والنفسية للطلاب.⁽¹⁾

يهدف هذا الفصل إلى التعريف بمفهوم التقييم، وأهميته، وأغراضه، وأنواعه، وعلاقته بجودة البرامج الأكاديميّة، بالإضافة إلى تسليط الضوء على معايير جودة التقييم في البرامج الأكاديميّة بمؤسسات التعليم العالي.

1. تعريف التقييم/ التقييم:

التقييم لغة من الفعل قام: أي انتصب واقفاً، وقام الأمر: اعتدل، ويقال قَوّم المعوِّج: عدّله وأزال اعوجاجه، والتقييم أيضاً حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام، وجاء في (المنجد في اللغة) أن القيمة هي الثمن الذي يُعادل المتاع، والقِيم: كل ذي قيمة، وقَوّم الشيء: قدر ثمنه،⁽²⁾ وفي (القاموس المحيط) قام الأمر: اعتدل، وقامه: أزال اعوجاجه، وقَوّمَت السلعة: ثَمَّنَتْها.⁽³⁾

يميز بعض المُختَصِّين بين مصطلحي التقييم والتقويم، فالتقييم لديهم يتعلق بالثمين أو تقدير قيمة الشيء فقط، بينما يعني التقويم بيان قيمة الشيء بالإضافة إلى تصحيحه وتقويم اعوجاجه، وبالتالي فإن التقويم أشمل لأنه يضمّ التقييم في داخله، ويتجاوزّه إلى إصلاح الخلل وتعديله متى وُجد، ولذلك فإنهم يفضّلون استخدام مصطلح التقويم لشموله وإيساعه.⁽⁴⁾

لكن المؤرّف، سوف يستخدم في هذا الفصل مصطلح التقييم، وذلك لأن الفصل يتعلق، في غالبه، بعملية تقييم أعمال الطُّلاب وإنجازاتهم الأكاديميّة، أي الحكم على أداء الطُّلاب لمنحهم الدرجات أو ترتيبهم على أساس أدائهم، ولا يخوض في موضوع الإصلاح وتقويم الاعوجاج لأن ذلك أقرب إلى الفصول المتعلقة بمراجعة البرنامج والمقررات وتطويرها.

إصطلاحاً يُعرّف التقييم على أنه «مجموعة من العمليات تتضمن امتحانات وأنشطة أخرى تقررها المؤسسة لقياس مدى تحقُّق مخرجات المقرر / البرنامج، وتمثِّل التقييمات كذلك وسيلة لترتيب الطُّلاب حسب إنجازاتهم، ويكون الطُّلاب على دراية

1 المرجع نفسه.

2 لويس معلوف، المنجد في اللغة، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، 2009)، ص 664.

3 مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، (بيروت: مؤسسة الرسالة، الطبعة السادسة، 1998)، ص 1152.

4 اتحاد الجامعات العربية، دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي، (عمان: 2017)، ص 103.

مسبقة بالضوابط المتبعة لتقييمهم، ويتم إعطاؤهم تغذية راجعة بشكل منهجي لدعم تعلمهم المستمر»⁽¹⁾.

وهناك من عرّفه على أنه يعني إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، والأعمال، والحلول، باستخدام المعايير والمستويات، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقّتها وفعاليتها⁽²⁾.

إن استخدامات التقييم كثيرة ومتنوعة، وقد أشار البعض إلى أن عملية التقييم تتضمن أربعة مكونات أساسية هي: قياس التحسّن بمرور الوقت، وتحفيز الطّلاب على الدراسة، وتقييم طرق التدريس، وترتيب فُدرات الطّلاب بالنسبة لتقييم المجموعة ككل⁽³⁾.

إن التقييم التكويني، مثلاً، ومن خلال التغذية الراجعة، يجعل عضو الهيئة التدريسية قادراً على قياس التقدّم الذي أحرزه الطالب، ويساعده في تعديل طريقة تدريسه من خلال الثغرات التي تظهر أثناء عملية التقييم، ويُمكنه من معرفة مستوى الطّلاب باستخدام مجموعة متنوعة من أدوات وأساليب التقييم، كما أن التقييم يُحفّز الطّلاب على التحصيل الدراسي لأنه يسلط الضوء على جوانب القوة لديهم فيعملون على تعزيزها وتطويرها، كما يوضّح جوانب الضعف عندهم فيعملون على معالجتها. ويشمل التقييم كلّ المعارف والمهارات والقيم والسلوكيات التي يهدف البرنامج إلى تطويرها وتعزيزها لدى المتعلم أو ما يعرف باسم نتائج التعلّم المقصودة (Intended Learning Outcomes-ILOs).

2. أهمية وأهداف التقييم:

التقييم ركن أساسي في العملية التعليمية، فمن خلاله يتم التأكد من مستوى أداء الطّلاب، ومدى تحقّق المخرجات التعليمية المستهدفة، وبناءً عليه يمنح الطالب درجة النجاح والتقدير الذي يستحقه، كما أن التقييم يُعطي للمؤهل الذي يحمله الخريج الثقة لدى أصحاب العمل، وتشهد المؤسسة التعليمية، بناءً عليه، بأن الخريج قد استوفى الشروط المحددة لمنح الدرجة.

1 الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، معجم لمصطلحات ضمان الجودة في التعليم

العالي، بدون تاريخ، ص 13.

2 نداء محمد باقر الياسري، أدوات ومقاييس لتقييم العملية التعليمية كعناصر مستقلة ومنظومة متكاملة،

(عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2016)، ص 20.

3 Tomas de Aquino Caluyua Yambi, Assessment and Evaluation Education, At: <https://bit.ly/3wjhkGk>

ولا يرتبط التقييم، فقط، بمنح الدرجات وترتيب الطلاب على أساس أدائهم، بل إنه مقياس لمدى نجاح العملية التعليمية وتحقق المخرجات المستهدفة، وهو مؤشر لقياس فعالية التدريس، ومعيار لمدى اتساقه مع احتياجات المتعلمين، وأنه «دون تقييم فعال، من المستحيل معرفة ما إذا كان الطلاب قد تعلموا، وما إذا كان التدريس فعالاً، وما إذا كان يتجاوب مع احتياجات تعلم الطلاب»⁽¹⁾

وللتقييم جانبان مهمّان في العملية التربوية، فهو - من ناحية - يشكل عنصراً من عناصر التعلم خاصة في حالة التقييم التكويني الذي يتلقى فيه المتعلم تغذية راجعة يستفيد منها في التعلم، ويقيم عضو الهيئة التدريسية طريقته في التدريس، فإذا شعر بالحاجة إلى تعديلها عدّلها بما يحقق عملية التعلم بصورة أفضل، ومن ناحية أخرى، وهذا هو الأشهر، فإن التقييم هو طريقة للحكم على أداء الطالب ومستواه الأكاديمي. يقول جون كوان إن «التقييم هو المحرك الذي يدفع تعلم الطلاب...» و [الوسيلة التي نضمن بها المعايير الأكاديمية ونعبر عنها، وهو عنصر حيوي في التأثير على سلوك الطلاب ... وسمعة الجامعة، وأكثر من ذلك»⁽²⁾

ولما كان التقييم هو الوسيلة التي يُشكّل بها أعضاء هيئة التدريس أحكامهم حول مدى تحقق المخرجات التعليمية المقصودة للبرنامج، وأساساً لتصنيف أداء الطلاب وتحديد علامات وتقديرات الطلاب، واتخاذ قرارات منح الدرجة العلمية بعد استيفاء الشروط المحددة لمنح الدرجة العلمية⁽³⁾، لزم أن يكون هذا التقييم دقيقاً وصارماً، وأن يتم تقييم الطلاب على أساس أدائهم الفعلي، وأن تكون هناك آلية مناسبة للتحكم في هذه العملية، لأن إحساس الطلاب بالإنصاف والدقة والمعايير الموضوعية سيؤدي إلى المنافسة المرغوبة بينهم، ويوفّر الثقة في المؤسسة التعليمية، ويحسن من سمعتها العلمية، لذلك يجب أن يعكس التقييم المستويات الحقيقية للطلبة، والجهود التي بذلوها في التحصيل الدراسي.

تُحدّد مدونة الممارسات (Quality Code for Higher Education) الصادرة عن وكالة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة (QAA- UK) أربعة أهداف رئيسية لعملية تقييم الطلاب، وتتمثل هذه الأهداف في الآتي:⁽⁴⁾

- 1 Filiz YALCIN Tilfarlioglu, Testing and Evaluating in ELT Methodology, Retrieved on 15.7.2022 at: <https://bit.ly/3PCWIK5>
- 2 HEA, A Marked Improvement: Transforming assessment in higher education, (York: 2012), P. 7.
- 3 QAA, UK Quality Code for Higher Education, 2018.
- 4 QAA, Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education, Second Edition, 2006, P.4.

- أ. تعزيز تعلم الطلاب من خلال تزويد الطالب بالتغذية الراجعة.
- ب. تقييم معرفة الطالب أو فهمه أو قدراته أو مهاراته.
- ج. منح علامة تمكّن الطالب من التأسيس عليه، أي إمكانية استخدام العلامة أو الدرجة لاتخاذ قرارات التقدم.
- د. الشهادة: تعريف الجمهور (بما في ذلك أرباب العمل) أن الشخص المعني قد حقق مستوى مناسباً من الإنجاز يتسق مع المعايير الأكاديمية التي وضعتها المؤسسة المانحة والمتفق عليها في البلد المعني، وبالتالي إثبات كفاءة الخريج وقدرته على تلبية المتطلبات المهنية.

وبشكل عام، يهدف التقييم، في غالب الأحيان، إلى مساعدة الطالب في عملية التعلم خاصة التقييم التكويني الذي يقدم تغذية راجعة للمتعلّم توضح له طريقة أداء الأشياء بصورة صحيحة، ولذا يعرف هذا النوع من التقييم بالتقييم من أجل التعلم، وبالتالي فإن هذا النوع من التقييم يوضح للمتعلّم جوانب القوة عنده فيعمل على تعزيزها كما يكشف له عن الجوانب التي تحتاج إلى تطوير سواء في جانب المعارف أو المهارات أو القيم، كذلك فإن التقييم هو الوسيلة التي يتم التأكد من خلالها أن المتعلّم قد تمكّن من تحقيق نواتج التعلم المقصودة، ويمنح على أساس هذا التقييم الشهادة التي تمثل اعترافاً من قبل المؤسسة التعليمية التي تخرج فيها بأنه قد حقق القدر المطلوب الذي يُمكنه من نيل الشهادة والالتحاق بسوق العمل للتوظيف أو مواصلة الدراسات العليا.

3. علاقة التقييم بجودة البرامج الأكاديمية:

تعتبر دقة وعدالة التقييم من أبرز مؤشرات جودة البرامج الأكاديمية، ويؤكد الخبراء في مجال التربية وخبراء الجودة في التعليم على أهمية التقييم وضرورة توفير الضمانات الكاملة لممارسته بالطرق الصحيحة، وتولي هيئات ووكالات ضمان الجودة اهتماماً كبيراً لهذا الموضوع.

وحسب المبادئ التوجيهية لهيئة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة (QAA-UK) فإن التقييم ينبغي أن يكون متوافقاً مع مخرجات التعلم وطرق التدريس، ومتنوفاً، وجامعاً، ومنصفاً، وموثوقاً به، ومشجعاً على النزاهة الأكاديمية، ومراعياً لجميع طرق التدريس في البرنامج والمقررات، وأن يقوم على سياسات وأنظمة وعمليات تقييم واضحة وشفافة ومتاحة لجميع المعنيين بعملية التقييم، وأن يُمكن الطلاب من الحصول على فرص لتطوير مجموعة من المعارف والمهارات والسمات، وأن يشتمل على فرص

التقييم التكويني، وأن يتم تزويد الطلاب أثناء التقييم بتعليقات مفهومة وبناءة تساعدهم على تلبية احتياجاتهم التطويرية.⁽¹⁾

كذلك فقد أقرت الرابطة الأمريكية للتعليم العالي في العام 1998م ما أطلقت عليه اسم (المبادئ التسعة للممارسات الجيدة لتقييم تعلم الطلاب). هذه المبادئ تتمثل في الآتي.⁽²⁾

أ. يبدأ تقييم تعلم الطالب بالقيم التربوية، فالتقييم ليس غاية في حد ذاته ولكنه وسيلة لتحسين التعليم.

ب. التقييم لا يستلزم فقط ما يعرفه الطلاب ولكن ماذا يمكنهم أن يفعلوا بما يعرفونه.

ج. التقييم هو عملية موجهة نحو الهدف، ويعمل بشكل أفضل عندما تكون الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها واضحة ومنصوص عليها بشكل صريح.

د. يتطلب التقييم الانتباه إلى النتائج، وبشكل متساوٍ، إلى الخبرات التي تؤدي إلى تلك النتائج.

هـ. يعمل التقييم بشكل أفضل عندما يكون مستمراً وليس عرضياً.

ز. يحقق التقييم تحسناً أكبر عندما يشترك فيه ممثلون من كل المجتمع التعليمي.

ح. يحدث التقييم فرقاً عندما يسلط الضوء على الأسئلة التي يهتم بها الناس حقاً.

ط. التقييم وحده يغير قليلاً، ولكن من المرجح أن يؤدي التقييم إلى التحسين عندما يكون جزءاً من شروط أوسع لتعزيز التغيير.

ي. من خلال التقييم يتحمل المعلمون المسؤولية تجاه الطلاب والمجتمع الذي يتوقع من المعلمين تقديم المعلومات حول الطرق التي يُحقّق بها الطلاب الأهداف والتوقعات.

إن ما جاء في المبادئ التوجيهية لهيئة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة وما أقرته الرابطة الأمريكية للتعليم العالي وغيرها من الوثائق التي تتناول موضوع التقييم التربوي توضّح الموقع المركزي للتقييم في العملية التعليمية والشروط الواجب توافرها فيه من العدالة والشفافية والنزاهة والإنصاف، وأهمية أن يكون التقييم مستمراً حتى يعزز ويُرسّخ عملية التعلم.

1 UK Quality Code for Higher Education: Advice and Guidance (Assessment), 2018, p.4-6

2 Astin AW; Banta TW; Cross KP; El-Khawas E; Ewell PT; Hutchings P; Marchese TJ; McClenney KM; Mentkowski M; Miller MA; Moran ET; Wright BD. 9 principles of good practice for assessing student learning. AAHE Assessment Forum, July 25, 1996.

4. مؤشرات جودة التقييم:

هناك عدة طرق وآليات يمكن أن تساهم في رفع مستوى الدقة في التقييم، وتعد مؤشرات وأدلة على جودة التقييم، ومن أهم هذه الطرق والآليات الآتي:

أ. توافق أساليب التقييم مع مخرجات التعلّم وطرق التدريس:

يساهم التقييم في تحقيق مخرجات المقررات ومخرجات وأهداف البرنامج، ولذلك يجب أن ترتبط أساليب التقييم بمخرجات التعلّم وذلك للتأكد من أن المخرجات قد تحققت بالفعل، وأن طرق التقييم المستخدمة قد أكدت ذلك بشكل واضح ومباشر ودقيق. الجدول أدناه يوضح الارتباط بين أدوات التقييم ومخرجات البرنامج.

جدول رقم (16)

جدول افتراضي للربط بين أدوات التقييم ومخرجات البرنامج

م	مخرجات المقرر	طرق التقييم المستخدمة			
		امتحانات تحريرية	أنشطة بحثية	مناقشات صفية	واجبات منزلية
1	المعرفة	✓	✓	✓	✓
2	المهارات الذهنية	✓	✓	✓	✓
3	المهارات التطبيقية	✓	✓		✓
4	المهارات التحويلية		✓	✓	✓

ب. تنوع أساليب التقييم

إن تنوع الخلفيات الاجتماعية للطلاب، ووجود طلاب ناضجين جنباً إلى جنب مع الطلاب القادمين من المرحلة الثانوية، والزيادة الهائلة في أعداد الطلاب الدوليين بخلفياتهم الأكاديمية المختلفة في كثير من مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى وجود أعداد من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كل هذا التنوع في شريحة الطلاب يقتضي، بالضرورة، تنوعاً ومرونة في طرق التدريس وفي أساليب التقييم، ولذلك فقد اعتبر التقييم المتنوع (Diverse Evaluation) من أهم مؤشرات جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي.

ويمكن تنوع أساليب التقييم بابتكار أدوات تقييم جديدة أو تحويل بعض أدوات التقييم التقليدية لإيجاد أدوات تقييم مستحدثة، فعلى سبيل المثال يمكن لأعضاء الهيئة

التدريسية مناقشة معايير وأدوات التقييم مع الطلاب، ويمكنهم منح الطلاب فرصة الاختيار بين أكثر من طريقة للتقييم في نفس الوحدة الدراسية.

لكن تنوع أساليب التقييم يحتاج إلى مهارات تتعلق بعضو هيئة التدريس وقدرته على ابتكار أدوات تقييم جديدة أو تحويل الوسائل القديمة، كما يتطلب إقناع الطلاب بنوع التقييم الجديد، وربما يتعارض التقييم الجديد الذي يقترحه عضو الهيئة التدريسية مع الثقافة الأكاديمية المتعلقة بالتقييم في المؤسسة أو مع القيم المحلية السائدة حول مفهوم التقييم، لذا يجب الانتباه إلى كل ذلك في حالة ابتكار طرق جديدة للتقييم.

ج. استخدام سلم التقييم المتدرج (Rubric) لكل أعمال الطلاب:

يعرف قاموس وبستر (Webster) سلم التقييم المتدرج⁽¹⁾ على أنه «دليل يسرد معايير محددة لتصحيح الأوراق أو المشاريع أو الاختبارات الأكاديمية». (2) وحسب جامعة ييل (Yale University) فإن سلم التقييم المتدرج يشير إلى «المعايير التي سيتم استخدامها لتقييم مهمة محددة، مثل مهمة كتابة الطالب، أو الملصق، أو العرض التقديمي الشفهي، أو أي مشروع آخر». (3)

وبشكل عام، يمكن القول بأن سلم التقييم المتدرج (Rubric) هو مجموعة من المعايير التي يضعها المُقيّم مُسبقاً (قبل إجراء الامتحان أو تكليف الطلاب بواجب معين) أو متزامناً مع التكليف، حيث يصف هذا السلم أشكال الأداء المتوقع مع تحديد درجة معينة لكل مستوى من مستويات الأداء بحيث يتدرج من الأداء المثالي إلى الأداء الضعيف. إن الهدف من هذا السلم، بشكل عام، هو ضبط عملية التقييم. هذا السلم المتدرج يفيد أعضاء هيئة التدريس في عملية تقييم الطلاب، وهو، في ذات الوقت، مفيد للطلبة كونه يوضح ما هو متوقع من الطالب للحصول على درجة محددة في حالة قيامه بمهمة معينة بمستوى معين.

وفي الواقع، يحقق سلم التقييم المتدرج (Rubric) عدداً من الوظائف والمهام منها أنه⁽⁴⁾ أ. يساعد الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في تحديد «الجودة».

1 يطلق عليه أيضاً اسم سلم التقدير التفصيلي، وسلم التقدير الوصفي، وسلم التقدير اللفظي، ومُدرَج القياس.

2 Merriam-Webster dictionary/rubric.

3 Yale University, Yale Pooruv center for Teaching and Learning, Creating and Using Rubrics, at: <https://poorvucenter.yale.edu/>

4 UEN, Rubric Tool, at: <http://bitly.ws/v9ml>, Retrieved on 7.10.2022.

ب. يجعل الطلاب أكثر جدية في أداء واجباتهم على ضوء المعايير الموضوعية سلفاً للتقييم.

ج. يقلل من الوقت الذي يقضيه أعضاء الهيئة التدريسية في تقييم عمل الطلاب، ويُمكّنهم من تبرير الدرجة التي منحوها للطلبة.

د. يُمكن من تقييم أعمال الطلاب بشكل أكثر وضوحاً وموضوعية واتساقاً وإنصافاً وشفافية.

هـ. يمكن عضو الهيئة التدريسية من تقديم ملاحظات فعالة للطلاب وفي الوقت المناسب.

ز. يساهم في تعزيز طرق التدريس.

ح. يساعد الطلاب في التقييم الذاتي وتقييم الأقران.

ويختلف سُلّم التقييم باختلاف الواجبات المطلوبة من الطلاب، فهناك نموذج تقييم المشروع ويمكن أن يشتمل على عناصر مثل: الأهداف العامة للمشروع وصلتها بالتخصص، ودقة المحتوى، والعمل التعاوني، والالتزام بالوقت المحدد للتسليم، والانسجام بين أجزاء المشروع، وجدوى المشروع وفوائده، إلى غير ذلك من الجوانب. وهناك سُلّم تقييم العرض التقديمي، ويمكن أن يتضمن عناصر مثل: الوسائط الرقمية، والمحتوى والتنظيم وطريقة العرض، ولغة الجسد، والتفاعل مع الجمهور، ووضوح الصوت وغيرها؛ وسلم تقييم المقالة العلمية والذي قد يتضمن عناصر مثل: تقييم محتوى المقالة، واللغة وأسلوب الكتابة، ووضوح الفكرة، وعمق التحليل، وقوة الأدلة المستخدمة في المقالة، وهيكل المقال، والتوثيق، فضلاً عن التنسيق، والخط، ومراعاة قواعد اللغة وغيرها، وهناك نموذج تقييم الملصقات التي ينجزها الطلاب حول مواضيع معينة وبشكل منهجي، وقد تشمل المعايير: المحتوى، والتصميم، والعرض التقديمي، وتناسق الخطوط والألوان والصور. هناك أيضاً نموذج تقييم المحاكاة (Simulation) ويمكن أن يتضمن الإعداد، والمشاركة، والتفاعل والاستجابة؛ ومعايير تقييم الأوراق البحثية وقد تتضمن تقييم عدة عناصر مثل: وضوح مشكلة البحث، وصياغة الفرضيات، والمادة العلمية، والتحليل، والتنظيم، واستخلاص النتائج، ودقة وصحة التوثيق وغيرها.

د. الاعتدال (Moderation):

هو عملية تهدف إلى التأكد من أن نتيجة التقييم عادلة وموثوق بها، وأن معايير التقييم قد تم تطبيقها بدقة. تُعرّف جامعة أدنبرة الاعتدال على أنه «عملية منفصلة عن تصحيح التقييمات، لضمان أن نتيجة التقييم (مثل العلامة و/ أو الدرجة) عادلة وصحيحة وموثوق بها، وأن معايير التقييم قد تم تطبيقها، وأن أي اختلافات في الحكم الأكاديمي بين العلامات الفردية يمكن الاعتراف بها ومعالجتها»⁽¹⁾.

ويشمل الاعتدال مستويين هما: الاعتدال الداخلي (Internal Moderation) والاعتدال الخارجي (External Moderation). يُوفّر الاعتدال تأكيداً على تطبيق معايير التقييم بشكل مناسب، ويعكس فهماً مشتركاً للعلامات الممنوحة للطلبة. تتم عملية الاعتدال بأخذ عينات من أعمال الطلاب وتقييم ممارسات وقرارات التقييم لضمان الاتساق والإنصاف. ويجب أن تكون لدى المؤسسة التعليمية سياسات وإجراءات تقييم واضحة للتأكد من أن النتائج المُبلّغ عنها دقيقة ومُتسقة مع المعيار المذكور، كما يجب الاحتفاظ بالعينات المختارة من عمل الطلاب وملاحظات المُعدّلين الداخليين والخارجيين كدليل على القيام بإجراء العملية حسب السياسات والإجراءات المتبعة. وعلى الرغم من أن عملية الاعتدال مهمة حتى في حالة قيام أستاذ واحد بتدريس المجموعة أو المجموعات المختلفة، لكن الاعتدال يصبح أكثر إلحاحاً وأهمية في حالة قيام أكثر من أستاذ بتدريس وتقييم الطلاب في نفس المقرر في شعب مختلفة، وذلك للتأكد من أن كل الأساتذة الذين يُدرّسون المقرر يقومون بالتقييم بنفس الطريقة، وعلى ذات المنوال، ويضعون العلامات بناءً على نفس المعايير، وذلك يضمن الاتساق ويُحقّق العدالة في التقييم بصورة أفضل.

ويجب أن يشمل الاعتدال كل إنجازات الطلاب التي تدخل في إطار التقييم الختامي (الذي توضع عليه علامات) سواء كان امتحاناً نصفياً أو نهائياً أو ورقة بحثية أو امتحاناً قصيراً أو غيرها، ويشرف على الاعتدال مجلس الممتحنين أو مُنسّق البرنامج أو رئيس القسم وذلك بتكوين لجنة تقوم بهذه العملية وترفع تقريرها إلى منسق البرنامج أو رئيس القسم أو مجلس الممتحنين أو أية جهة أخرى حسب النظام المعمول به في المؤسسة التعليمية. ويُفضّل اجتماع أعضاء لجنة الاعتدال مع المُقيّمين (أعضاء الهيئة التدريسية المعيّنين بتدريس المقررات) ومناقشة معايير التقييم قبل الشروع في عملية

1 The University of Edinburgh, Institute for Academic Development, Moderation guidance, Retrieved on 22/7/2022 at: <https://bit.ly/3ctl2pD>.

التقييم بهدف الوصول إلى فهم مشترك حول عملية التقييم وكيفية تطبيق المعايير ما يُسهّل عمل اللجنة عند مراجعة أوراق الإجابات لاحقاً.

ويتم الاعتدال بعدة طرق وذلك على النحو التالي:

أ. يقوم المقيّم بتصحيح كل الأسئلة أو الواجبات ويضع العلامات ثم يقوم المُعَدِّل بمراجعة نسبة معينة (10% مثلاً) من أوراق الإجابات أو الواجبات بحيث تتضمن نماذج لإجابات جيدة ومتوسطة ومتدنية، للتأكد من دقة التصحيح وعدالة التقييم وإذا ما تقرر – بعد المناقشة مع عضو الهيئة التدريسية – إجراء تعديلات على التقييم فينبغي أن يطبق ذلك على كل الحالات المشابهة في الصف الدراسي وليس فقط العينة المختارة من أعمال الطلاب.

ب. يقوم كل من المُقَوِّم والمُعَدِّل (بمعزل عن بعضهما) بتقييم كل واجبات الطلاب ثم يجتمعان لمناقشة النتائج، فإذا كان هناك اختلاف بينهما تصل نسبته إلى 5% أو أكثر (حسب لوائح المؤسسة) أن يتفقا على درجة يتوافق عليها الطرفان كأن يعتمد متوسط الدرجتين.

ج. بعد أن يجري المُقَوِّم عملية التقييم للواجب لكل الطلاب في المقرر المعني، ينظر المُعَدِّل في التقييم، فإذا اتفق مع التقييم يتم اعتماده، وإذا رأى خلاف ذلك يجتمع الطرفان للمناقشة بهدف التقرير النهائي بشأن العلامات.⁽¹⁾

ورغم وجود كل هذه الأنواع من ممارسات الاعتدال في مناطق مختلفة من العالم، فإن الطريقة الأولى هي الأكثر انتشاراً في المؤسسات التعليمية ربما لأنها توفر الوقت لكونها تختار عينة من أعمال الطلاب (10% مثلاً) ما يتيح للمُعَدِّل وقتاً مناسباً لإجراء عملية الاعتدال بدقة أكبر، وذلك خلافاً للطريقتين الأخيرتين اللتان تعملان على مراجعة كل أعمال الطلاب وليس عينة منها وهو ما يأتي خصماً على الدقة في المراجعة لأن الوقت بين نهاية الامتحانات وموعد إعلان النتائج ليس طويلاً في العادة.

هـ. توفر التغذية الراجعة للطلاب:

ترتبط عملية التقييم، خاصة التقييم التكويني، بمسألة التغذية الراجعة للمتعلمين. تقول لورا رينولدز: «إن التغذية الراجعة للتعليم هي التي يمكن أن تُحوّل تَعْلَم الطالب»،⁽²⁾ ويؤكد بيل جيتس أن «التغذية الراجعة الجيدة هي مفتاح التحسين»، ويُفضّل أن تقدم

1 Ibid.

2 Laura Reynolds, 20 Ways to Provide Effective Feedback for Learning, at: <http://bitly.ws/upCi>.

التغذية الراجعة للطلاب بسرعة، لأن التغذية الراجعة السريعة والفورية تكون أكثر فائدة من التعليقات التي تأتي متأخرة؛ لذا ينبغي على عضو هيئة التدريس أن يعيد أوراق إجابات الطلاب بعد الامتحانات بزمان وجيز، وأن يشرح للطلاب، بصورة بناءة، الطريقة الصحيحة للقيام بالمطلوب، وأن يستخدم الأمثلة المناسبة في ذلك.

وقد تُقدّم التغذية الراجعة بشكل جماعي فيقوم الأستاذ بتحديد الأخطاء المشتركة في إجابات الطلاب ثم يشرح لهم، بشكل جماعي، الطريقة الصحيحة للقيام بالعمل المطلوب، أو الإجابة الصحيحة للأسئلة، كما يمكن تقديمها للطلاب بشكل فردي، وخاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يتميز بعضهم بدرجة من الحساسية، وحتى في ظل الظروف العادية، فإن تقديم التغذية الراجعة للطلاب بشكل فردي وتخصيص وقت مناسب لكل واحد منهم يجعلهم يشعرون بدورهم المحوري في عملية التعلّم، ويمنحهم فرصة أفضل للتساؤل عن الأشياء التي تزعجهم أو التي لا يستطيعون فهمها بشكل جيد.

لقد مرّت التغذية الراجعة بمرحلتين مفصليتين، ففي المرحلة الأولى، والتي سادت فيها النظرية السلوكية في التعليم، كانت التغذية الراجعة متمركزة حول المتعلم، وتميزت بثلاث سمات رئيسية: الأولى، أنها خارجية المصدر بالنسبة للمتعلّم حيث يتلقاها من المُعلِّم، والثانية، أنها أحادية الاتجاه (من المعلم إلى المتعلم)، والثالثة، أنها ذات طبيعة إجبارية حيث يفرض المعلم سلوكاً معيناً يتوجب على المتعلم الالتزام به دون أن يكون له رأياً فيه.⁽¹⁾ أما المرحلة الثانية والتي شهدت انحسار المدرسة السلوكية وسيادة مبادئ المدرسة البنائية، فقد تميزت التغذية الراجعة فيها بما يمكن تسميته بـ (ذاتية التقييم) حيث يُقيّم الفرد بنفسه مدى صحة أو خطأ ما قام به، من خلال خبرته الشخصية، أو من خلال مرجعيات للأداء، ويتحمل الطلاب مسؤولية تعلمهم، ويشاركون في تحديد أهداف التعلّم، وفي تقييم فجواتهم التعليمية، وتحديد ما يجب أن يقوموا به لسد تلك الفجوات.⁽²⁾

تُعتبر التغذية الراجعة من أهم مؤشرات جودة التقييم لأنها تواكب عملية التعلّم وتثري العملية التعليمية، وتوجه مسار تعلّم الطلاب، لذلك يُسمّى التقييم التكويني الذي يرتبط، دائماً، بالتغذية الراجعة بـ «التقييم من أجل التعلّم».

1 أيمن أصلان، الجيل الثاني من التغذية الراجعة، موقع تعليم جديد، بتاريخ 24/4/2021م، شوهده

بتاريخ 22/11/2021 في: <https://bit.ly/3RCNXHW>

2 نفس المرجع السابق.

و. توفر لوائح السلوك الأكاديمي:

لضمان جودة البرامج الأكاديمية، لا بد من توفر لوائح وإجراءات لمحاصرة سوء السلوك الأكاديمي للطلبة وتعزيز النزاهة، حيث تنتشر في المؤسسات التعليمية الكثير من مظاهر سوء السلوك. يشمل سوء السلوك الأكاديمي كل ممارسة يترتب عليها حصول طالب معين على ميزة لا يستحقها كالغش في الامتحانات، والانتحال في البحوث والواجبات، وانتحال الشخصية للقيام بواجب أكاديمي نيابة عن طالب آخر وغيرها مما يفضي إلى حصول الطالب على مكاسب أكاديمية دون وجه حق.

تناولت بعض الدراسات العوامل التي تقود إلى سوء السلوك الأكاديمي، وتوصل بعض هذه الدراسات إلى أن عادات الدراسة غير الفعّالة، ونقص مهارات إدارة الوقت لدى بعض الطّلاب، وزيادة العبء الأكاديمي على الطّلاب، وعدم معرفة بعض الطّلاب بعواقب مثل هذا السلوك، بالإضافة إلى بعض العوامل النفسيّة، هي أسباب انتشار ظاهرة سوء السلوك الأكاديمي.⁽¹⁾ وفي دراسة عن العلاقة بين عدم الأمانة الأكاديميّة وبيئة الفصل الدراسي تناول Pulvers and Diekhof تأثير العمر والنوع ومستوى التطور الأخلاقي والادراك الفردي والعوامل البيئية على السلوك الأكاديمي للطلبة.⁽²⁾

لكن، وبغض النظر عن الأسباب الكامنة خلف هذه السلوكيات، إلا أن الثابت هو أن هذه الممارسات هي الدّ أعداء الجودة في التعليم، وأنه ما لم توجد عقوبات رادعة توقف مثل هذه السلوكيات فإن أي حديث عن جودة البرنامج الأكاديمي يصبح لا طائل من ورائه.

إن من أهمّ مؤشرات جودة البرنامج الأكاديمي وجود سياسات ولوائح تُجرّم سوء السلوك الأكاديمي وتعاقب مرتكبيه، وينبغي أن تكون هذه السياسات واللوائح منشورة ومعلومة لدى الطّلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين ومُطبّقة على جميع الطّلاب دون استثناء، مع وجود لوائح لمساءلة ومحاسبة المتساهلين في التعامل مع هذه الظاهرة الخطيرة.

لكن، وقبل اللجوء إلى الإجراءات العقابية التي تُتخذ في مواجهة الطّلاب الذين يرتكبون مثل هذه المخالفات ويظهرون سلوكاً غير مرغوب فيه، ينبغي أن تكون هناك

1 Barkley Graduate, GSI Teaching & Resource Center, Factors that Can Contribute to Academic Misconduct, at <http://bitly.ws/upCc>.

2 Pulvers, K. & Diekhoff, G. M., The relationship between academic dishonesty and college classroom environment, Research in Higher Education, 40 (4), (1999), 487-499.

إجراءات تربوية تشمل شرح السلوك غير المرغوب فيه وعواقب هذا السلوك منذ اليوم الأول للطالب في الجامعة وضمن برنامج التهيئة للطلاب الجدد، كما يجب تعليم الطلاب أساليب وأخلاقيات البحث العلمي وأسس الكتابة الجيدة، ومراعاة عدم تكليف الطلاب بواجبات أكثر مما ينبغي، وأن يتم توزيع الواجبات بشكل متوازن على الفصل الدراسي حتى لا تتراكم عليهم الواجبات الأكاديمية فيلجأ الطلاب، في ظل غياب ثقافة النزاهة وعدم الالمام باللوائح، إلى مثل هذه الطرق الملتوية.

ز. توافر سياسات وإجراءات لمناقشة العلامات والتقديرات والاستئناف والتظلم الأكاديمي:

يقصد بذلك أن تكون هناك إجراءات تُمكن الطالب من مناقشة العلامة التي حصل عليها وأسس ومعايير التقييم مع أستاذ المقرر، وأن يكفل للطالب حق الاستئناف، ويقصد بالاستئناف طلب يتقدم به طالب لإعادة النظر في قرار تم اتخاذه من قبل المؤسسة التعليمية يتعلق بعلامته في مقرر أو تقديره العام، أو بالحرمان من الجلوس لامتحان، أو بالفصل، أو الإعادة، ويجب أن تتوفر لدى المؤسسة التعليمية سياسات ولوائح وإجراءات للاستئناف والتظلم الأكاديمي للطلبة، بحيث يمكن من خلالها إعادة النظر في قرار أكاديمي يشعر الطالب أنه قد تضرر منه بصورة ما، كأن يشعر الطالب بأنه تم تقييمه بطريقة غير عادلة، أو أن السياسات الأكاديمية للمؤسسة لم يتم تطبيقها بشكل صحيح من وجهة نظر الطالب، فتكون هناك إجراءات وخطوات محددة يتبعها الطالب لتوصيل اعتراضه أو تظلمه للجهات ذات الاختصاص في المؤسسة التعليمية، وتكون هناك آليات محددة للتعامل مع شكاوي الطلاب المتعلقة بذلك مثل تشكيل اللجان الأكاديمية للنظر في هذه الطعون خلال فترة معلومة، وأن تنص السياسات على أهمية التعامل الجاد والموضوعي والعادل مع شكاوي الطلاب في هذا الصدد، وعلى حق الطالب في تلقي الرد – موافقة أو رفضاً – على ما أثاره من اعتراض مع توضيح الأسباب في حالة رفض الطلب. وفي ذات الوقت، من الضروري أن تشير السياسات واللوائح الخاصة بالاستئناف والتظلم إلى مسؤولية الطلاب عن اختياراتهم الأكاديمية وتلبية المعايير المطلوبة في البرامج التعليمية التي ينتمون إليها، فضلاً عن ضرورة إلمامهم بالسياسات والإجراءات الأكاديمية للمؤسسة بما في ذلك السياسات الخاصة بالاستئناف والتظلم.

5. أنواع التقييم:

هناك ثلاثة أنواع رئيسية للتقييم هي: التقييم التشخيصي والتقييم التكويني والتقييم الختامي،⁽¹⁾ وسوف نقدم في الصفحات التالية شرحاً لهذه الأنواع الثلاثة بشيء من التفصيل.

أ. التقييم التشخيصي: Diagnostic assessment

يتم هذا التقييم، عادة، في بداية الفصل الدراسي. يهدف الأستاذ من هذا التقييم إلى معرفة نوع الطلاب ومستواهم، والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم، والمهارات والمعارف التي يمتلكونها، ثم، وبناءً على هذه البيانات، يقوم الأستاذ بوضع التعليمات التي سوف يتبعها الطرفان: الطلاب وأستاذ المقرر خلال الفصل الدراسي بهدف مساعدة طلابه في فهم واستيعاب محتوى المقرر، وتمكينهم من تحقيق مخرجات المقرر. قد يحصل الأستاذ على المعلومات التي يريدّها من خلال سؤال الطلاب مباشرة عن بعض المعلومات والبيانات ذات الصلة بالمقرر، أو بإشراكهم في عملية عصف ذهني حول بعض المعلومات الأولية في المقرر لمعرفة درجة إلمامهم بهذه الموضوعات، وقد يكلفهم بواجبات محدودة لا توضع عليها درجات وذلك لمعرفة مستواهم العام ونقاط قوتهم، أو الفجوات المعرفية لديهم.

ب. التقييم التكويني: Formative Assessment

عرّفت جمعية الولاية التعاونية للتقييم والمعايير (CCSSO) بالولايات المتحدة الأمريكية التقييم التكويني على أنه «عملية يستخدمها المعلمون والطلاب أثناء التدريس لتقديم تغذية راجعة في مسار التعلّم والتعليم بغرض تحسين تحصيل الطلاب للنتائج التدريسية المستهدفة»،⁽²⁾ كما تم تعريفه على أنه «عملية مخطط لها، يستخدم فيها المعلمون والطلاب بيانات مستخلصة من التقييم لتعديل ما يقومون بعمله حالياً».⁽³⁾

من أوائل الرّوَاد الذين تناولوا موضوع التقييم التكويني مايكل سكرفن (MICHAEL SCRIVEN) وذلك في مقاله الموسوم منهجية التقييم (The Methodology of Evaluation) الذي

- 1 هناك من يورد أنواعاً أخرى من التقييم مثل التقييم التأكيدي، والتقييم المعياري، والتقييم المرجعي، والتقييم المكرر (أنظر على سبيل المثال: QAA, UK Quality Code for Higher Education, 2018)، إلا أن الرأي الغالب هو أن هذه الأنواع تقع كلها ضمن الأنواع الثلاثة الرئيسية المذكورة أعلاه.
- 2 جيمس بوهام، ما وراء التقييم التكويني، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2012)، ص 25.
- 3 المرجع نفسه، ص 26.

نشر في العام 1967م؛ تبعه في ذلك عالم النفس الأمريكي المعروف بنجامين صموئيل بلوم (1913 - 1999) الذي اشتهر بتصنيفه للمخرجات التعليمية والتي اشتهرت باسم (Bloom's Taxonomy). تناول بنجامين بلوم موضوع التقييم التكويني في بحث بعنوان بعض القضايا النظرية المتعلقة بالتقييم التربوي (Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation)، وفي السنوات الأخيرة بات التقييم التكويني يحظى باهتمام بالغ من قبل التربويين في جميع أنحاء العالم تقريباً.

يستخدم التقييم التكويني من خلال عدد من الأنشطة والممارسات الأكاديمية مثل: طرح أسئلة أثناء المحاضرة مع تقديم تغذية راجعة فورية وشفوية من الأستاذ للطالب، تقييم واجبات منزلية يقوم بها الطلاب لتعزيز التعلّم دون وضع درجات عليها مع تعليق عضو الهيئة التدريسية على هذه الواجبات، كتابة مقالات قصيرة حول أحد موضوعات المقرر يُعلّق عليها الأستاذ، وغير ذلك من الأنشطة التعليمية.

يهدف التقييم التكويني إلى مساعدة المتعلمين على التعلّم بشكل أكثر فاعلية من خلال إعطائهم ملاحظات حول أدائهم وكيف يمكن تحسينه و / أو الحفاظ عليه، وأهم ما يميز هذا التقييم أنه لا تُحسب فيه علامة من ضمن علامات المقرر، ويتم الاكتفاء فيه بالتغذية الراجعة (Feedback) التي تُقدّم للمتعلّم من أجل تحسين أدائه، وينبغي أن تُقدّم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، وأن تكون بناءة وتطويرية، وتساعد الطلاب في أداء المطلوب بالصورة الصحيحة.

وهناك عدة استخدامات للتقييم التكويني من قبل أطراف العملية التعليمية، إذ يمكن أن يستخدمه أعضاء الهيئات التدريسية لاختبار معلومات الطلاب ومستوياتهم وقدراتهم وذلك لتحديد الأساليب التدريسية والأنشطة الصفية الملائمة للغرض، كما يمكن أن يستخدمه الطلاب في فهم نقاط القوة والضعف الخاصة بأدائهم ومن ثمّ تعديل منظومات التعليم لديهم، والتعرف على كيفية تحسين أدائهم في المستقبل، كما أن الاستمرار في تطبيق التقييم التكويني يحدث تعديلاً في البيئة التعليمية وفي استراتيجيات التعلّم والتقييم لأنه يؤدي إلى التحول من مقارنة الطلاب ببعضهم من خلال الدرجات التي يحصلون عليها في التقييم الختامي، إلى استنباط معلومات وحقائق يستفيد منها المعلم والمتعلم في تحسين أدائهما وتعديله أثناء العملية التعليمية (متى دعت الضرورة إلى ذلك) وبما يحقق الغرض التعليمي المطلوب حيث يقرر أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب ما إذا كانت هناك حاجة للتعديل أم لا ؟ وإذا برزت الحاجة للتعديل يتم تحديد التعديل المطلوب لسير العملية التعليمية بصورة أفضل. لذلك فقد وصف جيمس بوهام كتابه عن التقييم

التكويني بأنه «كتاب عن التدريس لأن التقييم في غرفة الصف يمكن أن يُغيّر، بشكل أساسي، سلوك المُعلِّم في التدريس»⁽¹⁾، لكن بوهام يُقر بوجود اختلاف جوهري بين التدريس والتقييم التكويني حيث يقول «التدريس وسيلة لتحقيق غاية منهجية، أما التقييم التكويني فهو عملية موجهة لجعل أسلوب تدريس المُعلِّم أكثر فاعلية»⁽²⁾.

خلاصة القول هي إن التقييم التكويني (Formative Assessment) يُستخدَم من قبل أعضاء هيئة التدريس لجمع معلومات تهدف إلى تقييم مدى فهم الطُّلاب لموضوعات المقرر أو الدرس، أي لمعرفة ما إذا كان الطُّلاب قادرين على فهم واستيعاب المطلوب أم أن هناك صعوبات تواجههم وتعوق فهمهم للمادة العلميّة، ومدى تحقُّق نواتج التعلُّم المقصودة (Intended Learning Outcomes) وذلك بهدف إجراء تعديلات على طرق التدريس أو تقنيات التعليم أو نوع الدعم الأكاديمي المقدم للطلاب بما يقود إلى تحقيق الأهداف التعليمية المستهدفة، وقد يستخدم من خلال الملاحظات غير الرسمية أو الاختبارات التشخيصية التي تمكن عضو هيئة التدريس من تقييم أداء الطُّلاب ومدى نجاح خطة الدرس المعينة، وبالتالي فإن الهدف منه هو تحسين التدريس وتعديله بما يتناسب وواقع الطُّلاب والبيئة التي يدرسون فيها، ويتم أثناء عملية التدريس، ويُطلق عليه البعض اسم «تقييم التعلُّم»، ولا يفرضي هذا التقييم إلى منح الطُّلاب درجات على هذه الواجبات، ولكن قد ينتهي بتقديم تغذية راجعة تساعد الطُّلاب على التعلُّم.

وقد أورد جيمس بوبهام خمسة تطبيقات للتقييم التكويني:⁽³⁾

أ. **التقييم التكويني من أجل التعديل الفوري للتدريس:** حيث يمكن لعضو الهيئة التدريسية بناءً على التقييم التكويني من خلال العصف الذهني، أو الاختبار القصير، أو تقرير الطُّلاب عن مدى فهمهم للموضوع، أن يُعدِّل من طريقته وأسلوبه بما يحقق الهدف التعليمي المنشود.

ب. **التقييم التكويني من أجل تعديل التدريس للمستقبل القريب:** حيث يجمع عضو الهيئة التدريسية بيانات حول مستويات الطُّلاب ليُعدِّل من طريقته في الدروس القادمة.

1 المرجع السابق نفسه، ص 13.

2 المرجع السابق نفسه، ص 26.

3 لتفصيل أكثر، ينظر: جيمس بوبهام، ما وراء التقييم التكويني في الممارسة: نظرة من الداخل، (الرياض: مركز التربية العربي لدول الخليج، 2014م، ص 23-33).

ج. التقييم التكويني من أجل فرصة أخيرة للتعديل: حينما يشعر عضو الهيئة التدريسية أن نواتج التعليم المقصودة لا تتحقق بالصورة المطلوبة حسب النهج المتبع، يمكنه استخدام التقييم التكويني كفرصة أخيرة قبل التقييم الختامي.

د. التقييم التكويني من أجل تعديل أسلوب التعلّم: ويكون ذلك بتلمس تفضيلات المتعلمين لأساليب التعلّم، وتطبيق الأساليب المفضلة لديهم بما يحقق الأهداف التعليمية المطلوبة.

هـ. التقييم التكويني من أجل ترقية مناخ الصف الدراسي: أي من خلال إحداث تغيير في توقعات التعلّم وتحويله من تعلم تقليدي تنافسي يستطيع الحصول عليه فقط ذوو الدافعية والاستعداد، إلى تعلّم موسّع يشمل الجميع باختلاف مستوياتهم ودرجات استعدادهم، وقد يشمل تغييراً في مركز المسؤولية بتحميل الطّلاب مسؤولية أكبر في عملية التعلّم، بالإضافة إلى تغيير دور التقييم من وسيلة لوضع تقديرات الطّلاب إلى وسيلة لجمع البيانات حول مدى الحاجة إلى تعديلات في أساليب التعلّم ونوعية التعديلات المطلوبة.

ج. التقييم الختامي: Summative Assessment

هو تقييم نهائي لتعلم الطالب في نهاية الوحدة التعليمية استناداً إلى معايير مُحدّدة، ومن أمثلة التقييم الختامي الامتحانات النهائية والمشروعات، ويكون الهدف من التقييم هنا هو وضع الدرجات والتقديرات وليس التشخيص كما هو الحال في التقييم التكويني، وهو تقييم رسمي ويستند إلى تعليمات محددة ونماذج لقياس فهم الطّلاب والمهارات التي اكتسبها في نهاية الوحدة الدراسية المعنية، وبالتالي فهو يستخدم للتأكد من مدى نجاح المتعلم في تلبية معايير التقييم لقياس مخرجات التعلّم المقصودة لوحدة أو مقرر دراسي معين، وفي هذا النوع من التقييم يتم احتساب العلامات الممنوحة ضمن العلامة النهائية للمقرر/ الوحدة.

وبالتالي يهدف هذا التقييم إلى الحكم النهائي على التجربة التعليمية للطلاب، ويؤدي إلى قرارات محددة بشأن الطّلاب والدرجات التي يستحقونها، ومدى استيفائهم للمعايير المحددة، وبالتالي تتحدّد على أساسه جملة من الأمور مثل الحكم بتخريج الطالب من البرنامج ككل إذا استوفى شروط التخرج، أو فصله من البرنامج إذا أثبت التقييم عدم قدرته على الاستمرار فيه، أو اتخاذ قرار بإعادته للسنة الدراسية أو لمقرر معين، أو بنجاح الطالب في فصل دراسي معين ونقله للمستوى الأعلى أو برسوبه وإعادته

للفصل الدراسي، إلى غير ذلك من القرارات، وهو بذلك يختلف عن التقييم التكويني الذي لا تُتخذ بناءً عليه مثل هذه القرارات. يقول أحد خبراء التربية «عندما يتذوق الطاهي الحساء، فهذا تقييم تكويني، وعندما يتذوق العميل الحساء، فهذا تقييم ختامي». ولأن التقييم الختامي يُفُضي إلى درجات وتقديرات نهائية للمقرر، يتطلب ذلك تحديد معايير التقييم الختامي بدقة، وتزويد الطلاب بهذه المعايير قبل وقت كاف، خاصة في الامتحانات الرئيسية عالية المخاطر (بسبب ارتفاع نسبة درجاتها وما يمكن أن تسببه من خطورة على مستقبل الطالب حال فشله في أدائها بالصورة المطلوبة)؛ وفي المشروعات أو البحوث التكميلية، مثلاً، يتم تزويد الطلاب قبل الشروع في هذه المشروعات أو البحوث بمعايير التقييم، وتحدد هذه المعايير لكل أعمال الطلاب التي تشتمل على درجات أو تقديرات يحصل عليها الطالب بناءً على أدائه فيها، مثل العروض التقديمية، والمناظرات، ونماذج المحاكاة، والاختبارات القصيرة وغيرها. هذه المعايير تُمكن الطلاب من تكوين تصورات واضحة حول مواصفات العمل المطلوب، وتساعدهم في القيام بالواجبات وأداء الأعمال الأكاديمية والإجابة على أسئلة الامتحانات على ضوء المعايير التي زودهم بها أستاذ المقرر. هذا السلم، الذي يعرف باسم سلم التقييم المُتدرّج (Rubric) والذي سوف يأتي الحديث عنه لاحقاً بشكل مفصل، يضبط عملية التقييم، ويساعد أعضاء الهيئات التدريسية في استنباط تقدير نهائي وختامي للطلاب يتسم بالموضوعية لكون المقيّم يتبع نفس المعايير التي استخدمها الطلاب لإكمال المشروع أو الإجابة على أسئلة الامتحان.

على أن مما تجدر الإشارة إليه في هذا الموضع هو أنه يجب أن يُحدّد نوع التقييم بناءً على طبيعة البرنامج وأهدافه والمخرجات التعليمية المقصودة، وأن يُحدّد الغرض من التقييم والتأكد من أن التقييم يحقق الغرض المنشود سواءً كان التقييم تشخيصياً أو تكوينياً أو ختامياً.

6. بعض طرق التقييم:

هناك عدد كبير من طرق للتقييم بحيث يصعب استقصاء وحصر كل طرق التقييم المستخدمة في التعليم بمؤسسات التعليم العالي، ولكن يمكن ذكر بعض الطرق الأكثر استخداماً، ومنها ما يلي:

أ. الامتحانات الرئيسية (Major Exams):

ويقصد بها الامتحانات الأساسية والتي تمثل جزءاً كبيراً من التقييم كالامتحان النهائي أو اختبار منتصف الفصل، ويُطَلَق عليها البعض اسم (الامتحانات عالية المخاطر) لأنها تأخذ نسبة كبيرة من درجات المقرر، فدرجات بعض هذه الامتحانات يصل إلى 30% أو 40% أو أكثر من درجات المقرر، وهي نسبة عالية، فإذا فشل الطالب في هذه الامتحانات أو لم يتمكن من أدائها بالصورة المطلوبة، يُصبح من الصعب عليه تدارك الموقف، وربما يقود ذلك إلى رسوبه في المقرر الدراسي بأكمله ؛ لذلك يرى كثير من التربويين أهمية التقليل من هذا النوع من الامتحانات عالية المخاطر للأسباب المذكورة، ويدعون إلى الاستعاضة عنها بتقييمات أخرى متعددة ولكن بدرجات محدودة، وأن تكون هذه التقييمات مستمرة طوال الفصل الدراسي، وأن تُخصَّص للامتحانات النهائية (إن وجدت) درجات قليلة، كما يمكن معالجة موضوع الامتحانات الأساسية بحيث تشتمل على أسئلة كثيرة ومتنوعة وتُخصَّص لكل نوع من أسئلتها درجات معقولة بحيث لا يقود الخطأ في بعضها إلى الرسوب الحتمي في الامتحان، فيمكن للطالب، إن أخطأ في بعض أجزاء الامتحان، أن يحقق تفوقاً في أجزاء أخرى منه تُعوّضه عن أخطائه في ذلك الجزء من الامتحان الذي لم يتمكن من أدائه بالصورة المطلوبة، ويقترحون أن تشتمل الامتحانات الرئيسية على أنواع مختلفة من الأسئلة مثل: المقال، الأسئلة ذات الإجابات القصيرة، أسئلة الخيارات المتعددة، دراسة الحالة، وغيرها.

ب. الاختبارات القصيرة المفاجئة (Quizzes):

هي اختبارات قصيرة تُجرى، في الغالب، بشكل مفاجئ ودون إعلان عنها، وتستخدم الاختبارات القصيرة في مواقف متعددة ولأهداف مختلفة، فقد يكون الهدف منها قياس أو (استكشاف) مستوى الطلاب في بداية الفصل الدراسي لتحديد الفجوات المعرفية والمجالات التي تحتاج إلى مزيد من التوضيح والصقل، وبذلك فإنها تساعد عضو الهيئة التدريسية في اختيار طريقة التدريس المناسبة، وقد تستخدم في إطار التقييم التكويني لإعطاء تغذية راجعة للطلاب تساعدهم في التعلّم، كما تستخدم في تحفيز الطلاب على الدراسة والتحصيل العلمي، وتُستخدَم، كذلك، في التقييم الختامي كجزء من التقييم النهائي للطلاب لقياس المعرفة و/ أو القدرات و/ أو المهارات التي اكتسبوها.

وتتخذ الاختبارات القصيرة أشكالاً متنوعة تبعاً للغرض من التقييم ومستوى الطُّلاب وطبيعة المقرر، ويمكن أن تشتمل على أسئلة من شاكلة (خطأ/ صواب)، أو اختيار من متعدد، أو أسئلة قصيرة، أو كتابة مذكرات مختصرة حول أحد موضوعات المقرر، إلى غير ذلك من الأنواع، كما يمكن أن يكون الاختبار تفاعلياً في شكل ألعاب تنافسية بين الطُّلاب بما يجعل عملية التعلُّم ممتعة لدى الطُّلاب.

ج. اختبار الكتاب المفتوح: Open Book Examination

هو امتحان يُسمح فيه للممتحنين باستخدام الكتب الدراسية والمذكرات وكل المادة التعليمية الخاصة بالمقرر للإجابة على الأسئلة. قد يبدو، للوهلة الأولى، أن هذا النوع من الاختبارات سهل وبسيط، ولكن الأمر ليس كذلك، فالأسئلة، غالباً، ليست مباشرة بحيث يُمكن التوصل إلى الإجابة ونقلها من الكتاب، فهذا النوع من الاختبارات يهدف، غالباً، إلى قياس مهارة التفكير النقدي للمتعلم أو مهارة التطبيق أو القدرة على التحليل والتقييم وحل المشكلات، أكثر من قياس الحفظ والاستظهار لدى الطالب، وبالتالي فإن المادة العلميّة تفيد الطالب ليس في الإجابة على السؤال، وإنما في توفير المعلومات التي يحتاج لها في التحليل أو حل المشكلة المطروحة في الامتحان، كما أن الوقت المخصص لامتحان الكتاب المفتوح يكون، عادةً، قصيراً ومحدداً بدقة.

إن فكرة اختبار الكتاب المفتوح قد تبدو غريبة على من اعتادوا على ذلك النوع من الامتحانات التقليدية والذي يتسق مع المفهوم التقليدي للتعليم، ولكن امتحان الكتاب المفتوح يتسق تماماً مع التوجهات الحديثة في التعليم، ففي حين يُعتبر المحتوى التعليمي هو الأساس في التعليم التقليدي الذي يهدف إلى نقل المحتوى من عضو الهيئة التدريسية إلى الطالب الذي يتوجب عليه حفظ المعلومات واسترجاعها من خلال الامتحان، فإن هدف التعليم المعاصر هو تعليم الطالب كيفية التعلُّم، حيث يزودّ المدرّس الطُّلاب بالقدرة على اكتساب المعرفة وتعديل المعرفة الموجودة لديهم لبناء معرفة جديدة، وتطبيق المعرفة المتاحة لحل المشكلات واتخاذ قرارات ذكية.

وهكذا فإن طبيعة الأسئلة في الامتحان المفتوح لا تتعلق باسترجاع المعرفة ولا تكون الإجابة على الامتحان بنقل المادة العلميّة من الكتاب إلى دفتر الإجابة كما يتصوّر البعض، وإنما باستخدام هذه المادة العلميّة لحل مشكلة أو اتخاذ قرار، أي استخدام المعرفة المتاحة في الكتاب في موقف تعليمي جديد، ولا يحصل الطالب على درجات مجرد استرجاعه للمعلومات الموجودة في الكتاب، وإنما على كيفية استخدامها في

الموقف التعليمي المطلوب (أي أن التقييم يتم على أساس مدى قدرة الطالب على معالجة المعلومات، وليس على محتوى المعلومات)، ولا شك أن هذه الطريقة تُنمّي المهارات النقدية والتفكير الإبداعي لدى الطّالِب.

إن طبيعة أسئلة الامتحان المفتوح تختلف عن الأسئلة التقليدية تماماً، فإذا كان السؤال يتعلق بمعلومة محددة مثل: من الذي طوّر نظرية النسبية؟ أو ما نص نظرية فيثاغورث؟ أو إذا طلب عضو الهيئة التدريسية من طلابه أن يكتبوا مقالاً عن نظرية العقد الاجتماعي عند جون لوك في امتحان الكتاب المفتوح لتمكّن الطّالِب من نسخ الإجابة بسهولة من الكتاب إلى ورقة الإجابة، لذلك لا تصلح امتحانات الكتاب المفتوح لاختبار حفظ الطّالِب أو المعلومات التي لديهم. إنه امتحان يسعى لقياس المهارات الفكرية والقدرة على حل المشكلات والتفكير النقدي لدى الطالب، وليس المعلومات والمحتوى.

يشير إبراهيم صعدي إلى أن النواتج أو المخرجات التي يمكن الحصول عليها من استخدام اختبارات الكتاب المفتوح يمكن تلخيصها في الجوانب التالية (1)

أ. توضيح مستوى التعبير الكتابي للطالب.

ب. توضيح مدى قدرة الطالب على انتقاء المعلومات وتنظيمها والربط بينها.

ج. تقييم قدرة الطالب على الابتكار، حيث يقوم من خلال هذا النوع من الامتحان بإعادة تنظيم وتأليف بعض عناصر المقرر بطريقة جديدة مُبتَكِرة، أو قد يبتكر فكرة جديدة إذا كان السؤال يتطلب ذلك.

د. تقييم مستوى التفكير الناقد والتقييم خاصة حين تتعلق الأسئلة بمشكلات أو مواقف جديدة تتيح للمتعلم أن يطبق عليها ما لديه من معارف ومهارات.

هـ. تجعل الطالب نشطاً وفاعلاً في اختياره للمعلومات ذات الصلة بالموضوع وتنظيمها والربط بينها وإخراجها في موضوع متكامل.

ز. تقييم مستوى العمليات العقلية العليا لدى الطالب بعمل استنتاجات ومقارنات وتحليلات وإصدار الأحكام على المعرفة بأنواعها المختلفة.

ومن أهم إيجابيات الامتحانات المفتوحة أنها تُقلّل من ظاهرة الانتحال في أوساط الطّالِب، وتجعل التعليم ممتعاً لما فيه من التحدي والعمق، لأنها تمكّن عضو الهيئة

1 إبراهيم عبدة صعدي، معايير بناء اختبار الكتاب المفتوح في ضوء التوجهات الحديثة لجودة التقييم في مؤسسات التعليم العالي، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مجلد (3)، عدد (11)، ص 226.

التدريسية من وضع أسئلة تشجع وتُعزّز التفكير النقدي وهو من المهارات عالية المستوى، وذلك بخلاف الامتحانات التقليدية التي تركز على جانب الحفظ واستدعاء المعلومات؛ ولا تقتصر إجابيات الامتحانات المفتوحة على ذلك فحسب بل إنها تؤثر حتى على طريقة التدريس إذ سوف يصبح من الضروري، حينئذ، أن يقوم عضو الهيئة التدريسية بإعادة تصميم المقرر بطريقة تُركّز على تطوير المهارات النقدية والتطبيقية للطلبة بدلاً من التركيز على حشو أدمغتهم بكثير من المعلومات التي لا يعرفون كيف يستخدمونها في التعاطي مع قضايا واقعية، وينتظرون الامتحان النهائي ليقوموا باسترجاعها، وهذا يعني أن اختيار عضو الهيئة التدريسية لاختبار الكتاب المفتوح بشكله المثالي، يقتضي بالضرورة تغيير طريقته في التدريس مع بداية الفصل الدراسي حتى يهيئ طلابه لمثل هذا النوع من الامتحانات.

خلاصة:

يعتبر التقييم من أهم أركان العملية التعليمية، ومن أهم مؤشرات جودة البرامج الأكاديمية، فهو مؤشر لقياس فعالية التدريس، والوسيلة التي يتم من خلالها التأكد من تحقّق المخرجات والأهداف التعليمية، وعلى أساسه يتم تصنيف أداء الطّلاب وتحديد علاماتهم وتقديراتهم، وبناءً عليه تُمنَح الشهادات الدراسية، واستناداً إليه ينال الخريجون اعترافاً بأدائهم وقدرتهم على ممارسة الأعمال الوظيفية.

ونظراً للأهمية الفائقة لعملية التقييم، برز الاهتمام بمعايير جودته لأن جودة معايير التقييم تعد مؤشراً جيداً على جودة البرنامج الأكاديمي، ومن أهم معايير جودة التقييم أن يكون متوافقاً مع مخرجات التعلّم وطرق التدريس المستخدمة في البرنامج/ المقررات، وأن تستخدم فيه معايير واضحة، وأن يقوم على العدالة والشفافية والنزاهة، وأن يتسم بالتنوع ويضمّن أكثر عدد من أنواع التقييم: التشخيصي، والتكويني والتجميعي، وأن يحرص المُقيّمون على تقديم تغذية راجعة بناءة وواضحة وسريعة للمتعلّمين، وأن يستمر التقييم طوال فترة الدراسة وليس بصورة عرضية أو في نهاية الفصول الدراسية، وأن تُوزَّع الدرجات على أكبر عدد من الأنشطة الأكاديمية، وأن يتقّادى التقييم، إلى أقصى حد ممكن، الامتحانات عالية المخاطر، وأن تتوفر لوائح السلوك الأكاديمي التي تمنع الانتحال وتحدّد الجزاءات المترتبة عليه، وأن تكون هناك سياسات ولوائح وإجراءات واضحة وشفافة للاستئناف والتظلم.

الفصل السادس

معايير جودة أداء أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب

«المعلم هو الشخص الذي يجعلك لا تحتاج إليه تدريجياً»

توماس كاروترس

تمهيد:

أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب هما الركبان الأساسيان في العملية التعليمية، وتُعَدُّ كل الجوانب الأخرى بمثابة معينات تساعد هذين الطرفين في أداء أدوارهما والقيام بمهامهما على النحو الذي يحقق الأهداف التعليمية ويضمن جودة العملية التعليمية. بناء على ما تقدم فإن تحقق مؤشرات الجودة في الجوانب المتعلقة بالأساتذة والطلاب تمثل الجزء المهم في جودة البرنامج الأكاديمي. يتناول هذا الفصل معايير جودة البرامج الأكاديمية المرتبطة بأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب بشيء من التفصيل.

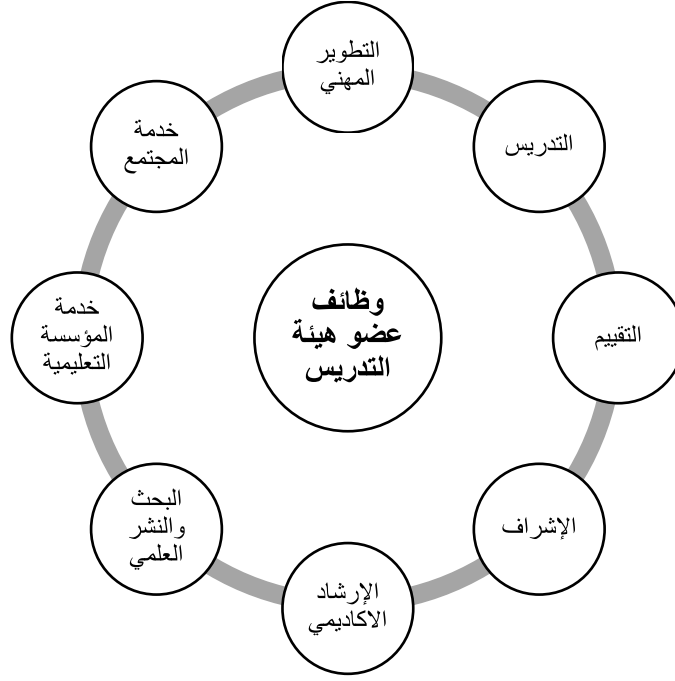
أولاً: مؤشرات جودة أداء أعضاء الهيئة التدريسية:

كما سبقت الإشارة فإن عضو هيئة التدريس هو أحد أهم أركان العملية التعليمية، وعلى الرغم من الاتجاهات الحديثة التي تتبنى فكرة التعليم المتمركز حول الطالب، فإن هذا لا يعني انتهاء دور عضو هيئة التدريس أو تراجع هذا الدور، بل يبرز دوره في إطار هذه التوجهات الجديدة في التعليم كمُسهِّل (Facilitator) للعملية التعليمية ومشرف (Supervisor) عليها.

وتقع على عاتق عضو الهيئة التدريسية مجموعة من المهام والواجبات تتمثل في: التدريس، والتقييم، والإشراف، والإرشاد الأكاديمي، والعمل الإداري، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والتطوير المهني الذاتي. الشكل أدناه يلخص وظائف عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.

شكل رقم (14)

وظائف عضو الهيئة التدريسية في التعليم العالي



وتعتبر النقاط التالية من أهم مؤشرات جودة البرنامج الأكاديمية المتعلقة بأعضاء الهيئة التدريسية الذين يقومون على تنفيذ البرنامج:

1. توفر الكادر التدريسي الكافي من حيث العدد والخبرة وتنوع التخصصات:

ونقصد بذلك أن تكون هناك كفاية في أعضاء الهيئة التدريسية الذين يقومون بالتدريس في البرنامج سواء من الناحية العددية أو التخصصات الدقيقة، أو الخبرة المهنية، فمن الناحية العددية تقرض إجراءات الجودة نسبة معينة بين عدد الطلاب وعدد الأساتذة تعرف باسم نسبة الطلاب إلى الأساتذة (Students-Staff Ratio)، ذلك أن ارتفاع هذه النسبة يتعارض مع مبدأ الجودة، وعلى سبيل المثال، فقد بلغت هذه النسبة في العام 2019-2020م في الولايات المتحدة الأمريكية 1: 14 أي توفر عضو هيئة تدريس واحد لكل 14 طالباً، والنسبة أقل في بعض الجامعات، فحسب إحصائيات العام 2022م فإن النسبة هي 1: 6 في بعض الجامعات مثل كولومبيا، وهارفارد، وتساوي 1: 5 في ستانفورد، وبرينستون، وشيكاغو، وييل، وتصل إلى 1: 3 في مؤسسات أخرى

مثل معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا⁽¹⁾ وذلك يتوقف على طبيعة هذه المؤسسات التعليمية ومحاور تركيزها، وفي العالم العربي، فإن متوسط هذه النسبة هو 35:1 في الكليات النظرية أي عضو هيئة تدريس واحد مقابل كل 35 طالباً تقريباً، وفي الكليات التطبيقية حوالي 1:25 بمعنى أن يكون هناك عضو هيئة تدريس واحد لكل 25 طالباً تقريباً.

أما من ناحية التخصصات الدقيقة فإن الكفاية هنا تعني تنوع التخصصات الدقيقة لأعضاء الهيئة التدريسية بحيث تغطي هذه التخصصات الدقيقة كل الحقول المعرفية للتخصص المعني، وبالطبع، فإن تنوع التخصصات الدقيقة لأعضاء الهيئة التدريسية المساهمين في البرنامج ينعكس إيجاباً على العملية التدريسية ويكون أكثر فائدة للطلبة بحكم تعمق عضو الهيئة التدريسية في تخصصه الدقيق ما يعزز أداءه التدريسي والبحثي، ويرتقي بمستوى العملية التعليمية في البرنامج بصورة عامة.

وتمثل الخبرة المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية إضافة نوعية للبرنامج، فحينما يجمع عضو الهيئة التدريسية بين الجانبين النظري والعملي، ويقوم بنقل خبراته العملية إلى قاعات الدراسة، فإنهم يقدم بذلك خبرات ثرة للطلبة تعينهم على استيعاب الموضوعات المطروحة بمستوى أعمق، وتيسر عليهم، لاحقاً، أداء أدوارهم الوظيفية بصورة أفضل.

وبشكل عام، يجب أن يتمتع أعضاء هيئة التدريس بغزارة العلم والقدرات الكافية لإدارة العملية التعليمية، وأن يمتلكوا المعرفة والمهارات المهنية والتربوية، وأن يكونوا قابلين للتحسن في مهارات التدريس والبحث العلمي، والتطور في مجال خدمة المجتمع من خلال التدريب والممارسة والاطلاع. لقد عرّفت هولندا، على سبيل المثال، مؤهل التدريس الجامعي (University Teaching Qualification – UTQ) بالشمول والتنوع في المعارف والخبرات والمهارات، الإلمام الجيد بنظام الاختبارات والتقييم والتغذية الراجعة، والاحتراف المستمر للتدريس الجامعي، والإلمام الكافي بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعلم المُدمج⁽²⁾

2. الكفاءة العلمية لأعضاء هيئة التدريس:

من مؤشرات فاعلية الجودة في البرنامج الأكاديمي وجود سياسات ولوائح واضحة وشفافة لاختيار وتعيين أعضاء الهيئة التدريسية، بحيث تتوخى هذه السياسات استقطاب أعضاء الهيئة التدريسية الأكفاء الذين تتوافق شهاداتهم وتخصصاتهم وخبراتهم مع

1 <https://collegesofdistinction.com/>

2 OECD, Benchmarking Higher Education System Performance, Paris, 2019, P.173.

أهداف واحتياجات البرنامج، وعلى الرغم من أن الأساتذة الأكفاء من ذوي الخبرة يمثلون حاجة ملحةً ومطلوبةً بشكل مستمر، لكن تعيين بعض ذوي الخبرة من أعضاء الهيئة التدريسية في مرحلة تأسيس البرنامج يسهم في قيامه على أسس متينة وقواعد راسخة منذ البداية، ويساعد في ترسيخ القيم والمبادئ الأكاديمية التي تعزز مبادئ الجودة والممارسات الجيدة في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وكافة الجوانب المتعلقة بالبرنامج. ومن أهم مؤشرات الجودة في هذا الصدد وجود سياسات ولوائح وإجراءات شفافة وعادلة للتعيينات، وأن تكون السياسات واللوائح خاضعة للمراجعة الدورية بهدف تطويرها والتأكد من مواكبتها واتساقها مع معايير التعيين في المؤسسات التعليمية المماثلة، وأن يتم الإعلان عن الوظائف بشكل واسع وقبل وقت كافٍ، وأن تكون المعايير المطلوبة في المتقدمين للوظيفة واضحة، وأن تتوفر آلية واضحة وفاعلة للتنظيم على قرارات التوظيف من قبل المتضررين.

ومن المهم احتفاظ القسم العلمي وإدارة البرنامج بسجل متكامل لأعضاء الهيئة التدريسية يتضمن مؤهلاتهم الأكاديمية، ودرجاتهم العلمية، وتخصصاتهم الدقيقة، وخبراتهم التدريسية والبحثية والإدارية، لأن هذه المعلومات ضرورية حيث يتم إسناد مهام التدريس والإشراف والإدارة لأعضاء هيئة التدريس بناءً على هذه المعلومات، وهي من الوثائق التي تُطلب، عادة، من المُقيّمين والمراجعين الداخليين والخارجيين للبرنامج أثناء عملية المراجعة.

ومن أجل استمرار عطاء أعضاء هيئة التدريس الأكفاء، يجب أن تكون هناك سياسة واضحة للإبقاء على هذه الشريحة المحورية في العملية التعليمية بالبرنامج، وأول الخطوات في هذا الصدد هي تلك المتعلقة بالأمن الوظيفي، لأن فقدان عضو الهيئة التدريسية للأمن الوظيفي يجعله متوتراً ما ينعكس سلباً على أدائه وعلى البرنامج، كما أنه يظل يبحث، طوال الوقت، عن وظيفة بديلة وما أن يجدها حتى يغادر، ربما بصورة مفاجئة، مخلفاً وراءه ثغرة يتعذر سدها بسهولة.

وفي دراسة أجريت على 11 بلد عربي اتضح أن هناك غياباً كاملاً للأمن الوظيفي في أغلب مؤسسات التعليم العالي لا سيما الجامعات الخاصة، حيث يُبرم بعض الجامعات الخاصة عقود عمل قصيرة الأجل قد تصل لمجرد فصل دراسي واحد، كما تتمتع إدارة الجامعات الخاصة بصلاحيات مطلقة في إنهاء العقد متى شاءت، بالإضافة إلى أن الأساتذة لا يحصلون على مزايا وظيفية أساسية كالسكن، والمواصلات، والتأمين الصحي، وتعويضات السفر، وأجهزة الحاسوب المجانية، وخدمة الانترنت داخل

الحرم الجامعي وغيرها،⁽¹⁾ ومعلوم أن وجود مثل هذه المزايا الوظيفية يساهم في بقاء واستمرار أعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسة التعليمية، ويزيد من ولائهم للمؤسسة، ويشجعهم على العطاء بصورة أفضل.

3. امتلاك مهارات التدريس والبحث العلمي:

إن أهم مؤشرات الجودة ذات الصلة بعضو الهيئة التدريسية هي امتلاكه لمهارات التدريس والبحث العلمي، فإذا علمنا أن أهم وظائف عضو هيئة التدريس بالتعليم العالي هي: التدريس والبحث العلمي لأدركنا أهمية أن يمتلك عضو الهيئة التدريسية مهارات متقدمة في التدريس الجامعي، وفي البحث العلمي.

ترتبط المهارات المطلوبة في عضو الهيئة التدريسية بالوظائف التي يقوم بها في إطار العملية التدريسية. ومن أهم ما يقوم به الأستاذ قبل التدريس هو التخطيط للتدريس ويشمل: تحديد الأهداف التعليمية، وتوفير المادة العلمية، واختيار طرق التدريس وأساليب التقييم المناسبة، ثم التدريس الذي يحتاج إلى مهارات عديدة تم التطرق لها في الفصل الرابع مثل: مهارة التواصل، وإثارة شغف المتعلمين، ومهارة سرد القصص، ومهارة ضبط الصف الدراسي، وغيرها. كما يجب أن يمتلك عضو الهيئة التدريسية مهارة البحث العلمي الرصين، والقدرة على إعداد البحوث الجيدة ونشرها في الدوريات ذات السمعة الأكاديمية الرفيعة على المستوى الدولي والإقليمي وسوف يتم التطرق للبحث العلمي بالتفصيل في الفصل الثامن من هذا الكتاب.

4. المعرفة التكنولوجية والقدرة على استخدامها في التدريس:

لعل من أهم مؤشرات الجودة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس هي قدرتهم على استخدام التكنولوجيا في التعليم، ذلك أن التكنولوجيا أصبحت ضرورية للغاية في حقل التعليم بشكل عام ليس فقط في مستوى التعليم العالي، وإنما في كل مراحل التعليم. يقول ديفيد وارليك «نحن بحاجة إلى التكنولوجيا في كل فصل دراسي، ومع كل طالب، وفي يد كل معلم، لأنها قلم وورقة عصرنا، والعدسة التي من خلالها نختبر الكثير من عالمنا».

وفي الواقع تلعب التكنولوجيا دوراً متعاضداً في التعليم؛ ومن أهم أدوات التكنولوجيا المستخدمة في الفصول الدراسية اليوم: أجهزة الحاسب الآلي، وأجهزة العرض، واللوحات التعليمية التفاعلية، والحواسب اللوحية، والهواتف الذكية، وغيرها.

1 <https://www.al-fanarmedia.org/ar/2021/07/>

وتساهم التكنولوجيا في التعليم بطريقة لا يمكن حصر فوائدها، فمقاطع الفيديو التفاعلية، والمحاضرات المسجلة للطلاب، تتيح للمتعلمين فرصة الوصول إليها في أي وقت شاءوا (تعليم غير متزامن)، وتمكّنهم من استعادتها أكثر من مرة حتى تترسخ لديهم المعلومات والأفكار التي تحويها هذه التسجيلات، كما تتيح لهم الأجهزة المتصلة بالإنترنت الوصول إلى المعلومات التي يبحثون عنها بسهولة، كما يمكن أن توفر المؤسسة للطلاب ملفات صوتية رقمية وعروض تقديمية لمراجعة تعلمهم، وتتيح المناقشات الإلكترونية الفرصة للطلاب الذين يعزفون عن المشاركة في المناقشات الصفية لأي أسباب كانت، لكي ينخرطوا، بشكل أكبر، من خلال الهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر والأجهزة اللوحية في هذه المناقشات ما يؤدي إلى تجربة تعليمية تفاعلية ونشطة ما كان يمكن أن تحدث بهذا الشكل لولا وجود هذه الأجهزة الإلكترونية.

من جانب آخر يستفيد أعضاء الهيئة التدريسية من التكنولوجيا في سهولة الحصول على الموارد التعليمية ودمجها في عملية التعليم لتحقيق النتائج المقصودة، كما يمكنهم استخدامها في التقييم التكويني باستخدام التغذية الراجعة الآلية، إلى غير ذلك من الدعم غير المحدود الذي يمكن أن تقدمه التكنولوجيا لكل أطراف العملية التعليمية.

لقد أصبح التعليم المعزز بالتكنولوجيا من أهم مؤشرات التعليم الجيد في العصر الحديث، وقد أدركت كثير من الجامعات العربية أهمية ذلك، فعلى سبيل المثال اعتمدت جامعة قطر خمسة محاور للتميز من أهمها (التعليم المعزز بالرقمنة).⁽¹⁾

كما أكد مؤتمر علمي نظمه مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية في بيروت في العام 2020م على أهمية التكنولوجيا في التعليم حيث جاء في بيانه الختامي «أن المعلمين، بالإضافة إلى امتلاكهم للكفاءات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والقدرة على تطويرها لدى طلابهم، يجب أن يكونوا قادرين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمساعدة الطلاب على أن يصبحوا متعاونين، ومتعلمين مبدعين، وأعضاء مبتكرين ومشاركين في المجتمع».⁽²⁾

1 اعتمدت جامعة قطر خمسة محاور للتميز هي: التعليم المعزز بالرقمنة، والتعليم الريادي، والتعليم التجريبي، والتعليم المتمركز حول المتعلم، والتعليم القائم على البحث العلمي (لمزيد من التفاصيل ينظر الموقع الإلكتروني لجامعة قطر على: <https://www.qu.edu.qa/offices/cetl/Education-Excellence-Themes>

2 يونسكو، سُبل تعزيز كفايات المعلمين لاستثمار التكنولوجيا في خدمة التعلّم، شوه في 15/7/2022م

لقد بات من أهم مؤشرات جودة أداء عضو الهيئة التدريسية أن يكون قادراً على استخدام التكنولوجيا في التعليم، وينبغي أن يُراعى ذلك عند تعيينه، كما ينبغي أن تستمر الجامعة في تدريب أعضاء هيئتها التدريسية على استخدام التكنولوجيا ومتابعة كل ما يستجد فيها بهدف تطوير أدائهم التدريسي والبحثي.

5. التطوير الأكاديمي والمهني المستمر لأعضاء الهيئة التدريسية:

لا بُدّ للمؤسسات التعليمية أن تحرص على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر من خلال تدريبهم على آخر المستجدات في حقل التدريس وتمكينهم من استخدام التكنولوجيا بشكل فعّال، وذلك بتنظيم الدورات التدريبية والورش والمحاضرات والسمنارات والحلقات النقاشية حول اجراءات ونظام الجودة ووسائل وطرق التدريس، واستخدام تكنولوجيا المعلومات في التدريس والبحث وغير ذلك مما يحتاج إليه عضو الهيئة التدريسية من معارف ومهارات. ويشمل التطوير أيضاً تعزيز القدرات اللغوية ومهارات التواصل لدى عضو هيئة التدريس، ويلاحظ أن أغلب مؤسسات التعليم العالي تحرص على إنشاء وحدات لتطوير أعضاء الهيئة التدريسية المنتمين لها.

ومع أن مسؤولية التطوير والتدريب وتنمية المقدرات تقع على عاتق عضو هيئة التدريس نفسه، إلا أن مؤسسات التعليم العالي تقوم، عادة، بالسعي لاكتشاف مواطن القوة لدى أعضاء هيئتها التدريسية فتتعهدها بالمزيد من الصقل والتطوير، ومعرفة الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من التطوير فتعمل على تطويرها بالتدريب المستمر، خاصة وأن بيئات العمل أصبحت - بسبب التطورات التكنولوجية المتتالية - تتسم بالتغير والتحول المستمر ما يستوجب تطوير قدرات الهيئات التدريسية باستمرار حتى يكونوا قادرين على العمل بكفاءة في هذه البيئات كثيرة التَّحَوُّل والتَّحَوُّل.

ويمكن لعضو الهيئة التدريسية عند إجراء التقييم الذاتي لأنشطته التدريسية والبحثية أن يقترح بعض الدورات التدريبية التي يحتاج إليها، ويمكن كذلك للعمداء ورؤساء الأقسام العِلْمِيَّة ومدرّاء الوحدات المختلفة في الجامعة اقتراح دورات تدريبية معينة لمنسوبيهم من أجل تعزيز أدائهم فتُدرَج في الخطة التدريبية للمؤسسة وترصد لها الميزانيات اللازمة وتوفّر الاحتياجات المطلوبة لتنفيذها.

كذلك ينبغي الربط بين التطور المهني والبحث العلمي وخدمة المجتمع من ناحية، والتحفيز والترقية من ناحية أخرى، وأن يكون التزام عضو الهيئة التدريسية بحضور هذه الفعاليات وتطبيق مخرجاتها في نشاطه التدريسي والبحثي محورياً أساسياً في تقييمه السنوي.

ويرى ن. وليام أن تطوير أعضاء هيئة التدريس يجب أن يشمل تطوير وتعزيز مهارات التدريس والتدريب على استراتيجيات التدريس الحديثة، وتعزيز القدرات البحثية، وتوفير المنح التنافسية للأبحاث العلمية، وتوفير الورش التدريبية الخاصة بتطوير معارف ومهارات الهيئات التدريسية، وتشجيع أعضاء الهيئة التدريسية المستجدين للاستفادة من زملائهم ممن له خبرات واسعة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع مع تهيئة الظروف التي تساعد على ذلك (1)

6. الالتزام بالساعات المكتبية:

يحتاج الطلاب، بصورة مستمرة، للساعات المكتبية التي يخصصها المحاضر لمقابلة طلابه ومساعدتهم في فهم جزء من المقرر أو الإجابة على استفساراتهم المختلفة حول المقرر الدراسي، فربما لا يتمكن الطالب من فهم واستيعاب كل ما يتلقاه في المحاضرة من الوهلة الأولى، لذلك فإن الساعات المكتبية تقدم فرصة جيدة للطلاب للاستفسار عن أي جوانب غير واضحة بالقدر الكافي خلال لقائه بأستاذه أثناء الساعات المكتبية.

كذلك قد يتغيب الطالب عن المحاضرة بسبب المرض أو أي ظرف طارئ، وفي هذه الحالات فإن الساعات المكتبية يمكن أن تعوّض جزءاً مما فاتته في المحاضرة، ومع أن المحاضرين يضعون موجهات للواجبات التي يكلفون بها طلابهم على أنظمة إدارة التعلّم (Learning Management Systems-LMS). فقد يعرف الطالب من أستاذه، خلال الساعات المكتبية، تفاصيل أوفى مما يتوفر على أنظمة إدارة التعلّم.

كما توفر الساعات المكتبية فرصاً للطلاب الانطوائيين الذين لا يشاركون كثيراً في الصف الدراسي أن يناقشوا مع المحاضر ما يحتاجون إلى معرفته، ويعبروا عن آرائهم والصعوبات التي تواجههم بصورة أفضل.

1 N.William, Renewal of the Teacher-Scholar Faculty Development in The Liberal Arts College, The Eric Database Record (16), 1991.

كذلك فإن مواظبة الطالب على الحضور في الساعات المكتبية تقوي العلاقة بينه وبين أستاذ المقرر وتتيح له الفرصة للحصول على المزيد من النصائح والتوجيهات، ليس فقط حول المقرر، وإنما حول التخصص بشكل عام وحول فرص التدريب أو الدراسات العليا أو فرص العمل مستقبلاً.

لكل ما تقدم فإن حرص الأستاذ على الحضور إلى مكتبه في الساعات المحددة يعد من مؤشرات الجودة الخاصة بعضو الهيئة التدريسية، ويمكن قياس ذلك من خلال الساعات المحددة في توصيف المقرر ومن خلال استبيانات الطلاب، والتي تشمل دائماً على تساؤل حول مدى التزام المحاضر بالساعات المكتبية ومدى استفادة الطلاب من ذلك.

لكنّ الوضع ليس دائماً بهذه الصورة الزاهية، لأن الطلاب، غالباً، لا يأتون إلى مكاتب الأساتذة خلال وقت الساعات المكتبية إلاّ عند اقتراب موعد الامتحانات، وشعور الطلاب بالحاجة إلى المساعدة الأكاديمية، أما في الظروف العادية فكثيراً ما يحضر الأستاذ إلى مكتبه ويجلس طوال الوقت دون أن يحضر إليه أي طالب، ما قاد إلى توقف بعض الأساتذة عن المجيء للساعات المكتبية، وقد عبر أحد الأساتذة الجامعيين عن هذه الحالة بقوله «البعض لا يكلف نفسه عناء المجيء، لأنه ليس هناك زائر. عادة ما يذهبون إلى هناك قبل الفصل بقليل لتجهيز الأشياء، والجلوس في المكتب قليلاً بعد الفصل، على سبيل المثال لوضع الأشياء بعيداً، وتناول كوباً من الشاي، وعمل رسائل البريد الإلكتروني، ووضع علامة على الحضور في نظام الكمبيوتر، وما إلى ذلك»⁽¹⁾.

7. حرية ومسؤولية أعضاء الهيئة التدريسية في تقييم وتطوير المنهاج

الدراسي:

من الضروري أن يساهم أعضاء الهيئة التدريسية في استحداث البرنامج وفي المقررات الدراسية، لأن ذلك يجعل البرنامج أكثر نضجاً وواقعية حيث يصب الأساتذة خبراتهم وتجاربهم في البرنامج والمقررات. من المفترض أن يُلبّي المنهج احتياجات المجتمع والطلاب، ولأن أعضاء الهيئة التدريسية هم الأكثر التصاقاً بالمتعلمين لذلك فهم الأقدر على تحديد هذه الاحتياجات وتضمينها في المقرر وهم أكثر إدراكاً لمستويات الطلاب والمناهج الأنسب لهم.

1 Dolly Samson, The Future of the Faculty Office, <https://rb.gy/kv7kx7>

لكن ذلك يتطلب سياسات وإجراءات على مستوى المؤسسة تعطي أعضاء الهيئة التدريسية الفرصة الكاملة والحرية الكافية للمساهمة في المناقشات المتعلقة باستحداث البرامج الجديدة وتقييم البرامج القائمة بهدف تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تطوير ووضع خطة تحسينية لتلافي أوجه القصور. إن ذلك يضع أعضاء الهيئة التدريسية أمام مسؤولياتهم في تطوير البرامج العلمية، ويشعرهم بأهمية دورهم في هذا الصدد، ويشجعهم على بذل المزيد من الجهد في الاطلاع على البرامج النظرية وإجراء المقارنات المرجعية معها ما يطور من قدراتهم ويفتح أمامهم أبواب التطوير والتحسين والمعرفة بما يجري في البيئات التعليمية المماثلة. ويتجلى المدى الذي يشارك فيه أعضاء الهيئة التدريسية في تطوير البرامج الأكاديمية في أقسامهم العلمية في سياسات ولوائح الجامعة، وفي قرارات تشكيل اللجان التطويرية من أعضاء هيئة التدريس، ومحاضر الاجتماعات، والخطط التحسينية للبرنامج والمقررات الدراسية، وكل ما يُظهر الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في المناقشات الخاصة بتطوير المناهج الدراسية بشكل عام.

8. وجود آليات مناسبة وواضحة وشفافة للتقييم والترقية والتحفيز:

إن وجود آليات واضحة لتقييم وترقية وتحفيز أعضاء الهيئة التدريسية من شأنه أن يدفع بهم إلى المزيد من الانجازات البحثية والتدريسية وخدمة المجتمع. يهدف تقييم أعضاء هيئة التدريس إلى تحديد جوانب القوة والتميز لديهم وتسخيرها لخدمة المؤسسة التي ينتمون إليها، وفي ذات الوقت، يكشف التقييم عن الجوانب التي تحتاج إلى تطوير أو تعزيز لدى أعضاء الهيئات التدريسية.

وينبغي تقييم أداء عضو الهيئة التدريسية في ضوء الوظائف التي يتعين عليه القيام بها وتشمل، كما تقدم، التدريس، والتقييم، والإشراف، والإرشاد الأكاديمي، والعمل الإداري، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والتطوير المهني، بحيث يُنظر إلى أدائه في كل هذه الجوانب وتقييم هذا الأداء بصورة متكاملة.

وتُشكل الترقية حافزاً معنوياً مهماً لمن تحصلوا عليها لأنها تمثل اعترافاً من المؤسسة بجهودهم وتعني تقدير المؤسسة لهذه الجهود، وهي أداة تمييز إيجابي لصالح المتفانين في أداء أعمالهم والمنخرطين في الأنشطة التدريسية والبحثية والمؤتمرات العلمية وخدمة المؤسسة والمجتمع. وفي هذا السياق لا بد من تطبيق نظام مكافأة فاعل

يتميز بين أصحاب الأداء الجيد والأداء السيئ، ويجب اتباع نهج عادل ومنصف في معاملة أعضاء هيئة التدريس.

9. المشاركة في البحث العلمي والمؤتمرات:

يعتبر البحث العلمي من أهم واجبات عضو الهيئة التدريسية لما للبحوث العلمية من مردود اقتصادي كبير على مستوى الدولة وتأثير إيجابي على سمعة الجامعات، لذلك تولي الدول والمؤسسات التعليمية فيها اهتمامات واسعة بالبحث العلمي، وترصد له الدول المتقدمة ميزانيات كبيرة، وتشجع الجامعات البحث العلمي فتنشئ المراكز البحثية في المجالات المختلفة وتُحَفِّز الباحثين وتشجعهم على البحث والتأليف والنشر، وتُوفِّر كل ما يساعد على إجراء البحوث العلمية.

ومن مؤشرات الجودة أن تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على حضور المؤتمرات العلمية العالمية والإقليمية والمحلية ذات الصلة بالتخصص، لأن ذلك من شأنه أن يُعزِّز قدرات أعضاء الهيئة التدريسية في مجال البحث العلمي، ويجعلهم مواكبين للمستجدات العلمية والبحثية في مجال تخصصهم، ويسهم في تعزيز مكانة الجامعة في الأوساط الأكاديمية والمهنية، وفي رفع مستوى تصنيف المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها البرنامج، ولتحقيق ذلك تلتزم أغلب الجامعات بمنح أعضاء الهيئة التدريسية المشاركين في المؤتمرات الدولية والإقليمية إجازات مدفوعة الأجر خلال فترة مشاركتهم في المؤتمر، وتحمل تكاليف سفر وإقامة المشاركين في المؤتمرات الدولية والإقليمية من أعضاء هيئتها التدريسية متى كان ذلك ممكناً، وتعتمد ما أنجزه أعضاء الهيئة التدريسية في هذا الجانب ضمن معايير التقييم السنوي ومطلوبات الترقية الأكاديمية والتحفيز للأساتذة.

من مؤشرات الأداء الرئيسية في هذا الجانب: نسبة الميزانية المخصصة للبحث من ميزانية الجامعة، وجود خطط بحثية بالأقسام العلمية، وجود سياسات ولوائح للإجازات البحثية، وجود مراكز بحوث بالجامعة، وجود دوريات علمية بالجامعة تشمل التخصصات المختلفة، وجود نظام لمنح جوائز للأبحاث المتميزة وذات التأثير العالي، توفر سياسات ولوائح تشجع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في المؤتمرات العلمية المحلية والإقليمية والعالمية، تُوفِّر أدلة على استضافة الجامعة لمؤتمرات علمية، عدد الأبحاث التي قام بنشرها أعضاء الهيئة التدريسية، ومستوى الدوريات التي نشروا بها أبحاثهم؛ وفي مجال المشاركة في المؤتمرات ينظر في عدد المؤتمرات

التي شاركوا فيها ونوعية المشاركة (تقديم ورقة / مناقشة ورقة/ حضور للفعالية)، ونطاق المشاركة (دولية/ إقليمية/ محلية)، وأن تكون لكل نوع من هذه المشاركات ولكل مستوى من المشاركة درجات معينة ترصد لأعضاء الهيئة التدريسية الذين قاموا بهذه المشاركات في إطار عملية التقييم.

10. المشاركة في خدمة المؤسسة التعليمية:

من الضروري أن يخطر عضو الهيئة التدريسية في اللجان الدائمة والمؤقتة على مستوى القسم و/أو الكلية و/ أو الجامعة، وعلى الإدارات المختلفة في المؤسسة التعليمية أن تحرص على إشراك أكبر عدد من منسوبيها في اللجان الأكاديمية والإدارية للاستفادة من طاقاتهم في تخطيط وتنفيذ المشروعات التي تعتزم تنفيذها وفي التطوير الأكاديمي والإداري بشكل عام، وذلك استناداً إلى مؤهلاتهم وخبراتهم والوظائف التي يشغلونها. من المهم، كذلك، أن يبادر عضو الهيئة التدريسية للمشاركة في الأنشطة العلمية والتدريبية بالجامعة كأن يقدم محاضرة أو ندوة أو دورة تدريبية يستفيد منها منسوبي الجامعة أو الكلية أو القسم الذي ينتمي إليه.

وعلى عضو الهيئة التدريسية ألا يعزف عن المشاركة الفاعلة في هذه اللجان والأنشطة، فبالإضافة إلى أن ذلك يعتبر جزءاً أصيلاً من واجباته كعضو هيئة تدريس، فإن الانخراط في هذه اللجان من شأنه أن يكسبه خبرات جديدة في الحقلين الأكاديمي والإداري، ويعزز من سيرته الذاتية، ويجعله قادراً على مواكبة التغيرات والتحديات التي تتم داخل المؤسسة، ويمكّنه من أداء دوره بصورة أفضل. في ذات الوقت يجب أن تكون المشاركة في لجان الجامعة وأنشطتها العلمية من المحاور الأساسية في التقييم السنوي لأعضاء الهيئة التدريسية.

11. المشاركة في خدمة المجتمع:

يقصد بخدمة المجتمع تلك الأنشطة التطوعية التي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية للاستفادة من العلم أو التكنولوجيا لتعزيز رفاهية المجتمع وتنقيف الناس، ولأن مؤسسات التعليم العالي تعتبر مستودعاً للخبرات المتميزة والرفيعة، فإن بإمكانها أن تقدم الكثير لمجتمعاتها وفي مختلف المجالات، ويتوقع من عضو هيئة التدريس القيام بأدوار بارزة ومتميزة في هذا الصدد. تشمل مشاركة عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع العديد من المجالات مثل: المشاركة في النشاط المدرسي، أو تقديم محاضرات أو ندوات

علمية عامة في مجال تخصصهم، كما تشمل المشاركة في برامج تلفزيونية وإذاعية تخدم المجتمع في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، بالإضافة إلى المشاركة في اللجان العلمية في الوزارات والهيئات الحكومية المحلية ومنظمات المجتمع المدني، وكل ما يخدم المجتمع تقنياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وكافة المجالات التي تسهم من خلالها الجامعة في تنمية وتطوير المجتمع المحلي.

تقاس الجودة في هذا المجال برصد عدد الندوات والمؤتمرات واللقاءات العلمية والبرامج الإذاعية والتلفزيونية التي شارك فيها عضو الهيئة التدريسية، والاستشارات العلمية التي قدمها للمجتمع على أن تكون كل هذه الإنجازات موثقة بشكل جيد.

12. التواصل مع الجمعيات الأكاديمية والمهنية:

من مؤشرات الجودة، كذلك، تواصل أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في البرنامج مع الجمعيات الأكاديمية والمهنية في مجال تخصصهم ونيل عضوية هذه الجمعيات والمساهمة في أنشطتها العلمية والبحثية والتدريبية، ذلك أن التواصل مع الجمعيات الأكاديمية والمهنية يجعل عضو الهيئة التدريسية مواكباً للمستجدات في الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه، فهذه الجمعيات تعقد في كثير من الأحيان اجتماعات تعليمية تقدم من خلالها تحديثات حول القضايا المستجدة في الحقل المعني، وتقدم لأعضائها، بالتالي، تعليماً مستمراً يجعلهم على اطلاع دائم بكل تطور في مجالهم العلمي والعملية مجاناً أو بتكلفة مخفضة.⁽¹⁾

كما يكون بإمكان عضو الهيئة التدريسية المرتبط بهذه الجمعيات الخروج من دائرة المحلية إلى العالمية في حال انضمامه إلى جمعية أكاديمية عالمية، كما قد يتيح له هذه العضوية فرصاً للمشاركة في مؤتمرات علمية تنظمها الجمعية، أو النشر في دوريات متخصصة تصدرها الجمعية أو تشرف عليها.

كذلك، فإن الارتباط بالجمعيات المهنية يساعد عضو الهيئة التدريسية في الاطلاع على الفرص التدريبية وبالتالي تعزيز فرص القسم في إيجاد فرص تدريب لطلابه، كما قد يتيح له ذلك الاطلاع على فرص التوظيف في المجال المعني، وبالتالي إرشاد خريجي البرنامج للتقديم في الوظائف المتاحة، فضلاً عن أن عضوية هذه الجمعيات تمكنه من مواكبة سوق العمل ومعرفة المهارات المطلوبة فيه ووظائف المستقبل.

1 Jan Hill, 10 benefits of joining a professional association, One Legal, July 11, 2018 at: <https://www.onelegal.com/blog/10-benefits-joining-professional-association/>

لكل ما سبق يعتبر التواصل مع الجمعيات الأكاديمية والحصول على عضوية بعض هذه الجمعيات والانخراط في بعض أنشطتها أمراً ضرورياً ومن مؤشرات الجودة المتعلقة بعضو هيئة التدريس، على أن يكون ذلك في حدود ما يسمح به وقته ودون أن يكون ذلك خصماً على واجباته الأكاديمية والبحثية الأخرى. لذلك من الأفضل أن تشجع المؤسسات التعليمية أعضاء الهيئة التدريسية العاملين لديها على الحصول على عضوية واحدة على الأقل في جمعية أكاديمية وأخرى في جمعية مهنية.

13. عبء العمل المناسب:

يشير عبء العمل (Workload) إلى جميع الأنشطة والمهام التي يمارسها عضو الهيئة التدريسية في نطاق وظيفته التي يشغلها وتشمل، غالباً، التدريس، والبحث العلمي، والخدمة، والتوعية، والنشاط الإبداعي، والإرشاد وغيرها.

من المهم، وكجزء من محفزات الأداء الجيد لدى عضو الهيئة التدريسية، أن توفر له الجامعة عبء عمل مناسب ومتوازن ومنصف، فهناك بعض الجامعات الخاصة التي تضع عبئاً تدريسياً كبيراً على عضو الهيئة التدريسية مع إهمال جانب البحث العلمي والنشاط الإبداعي وخدمة المجتمع لأن ذلك يحقق لها منافع مالية على المدى القصير، لكن لذلك أضرار كبيرة على مستقبل الجامعة لأنه يقود إلى ضعف حصيلتها في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع، ويؤدي، تدريجياً، إلى تراجع مستواها العلمي وتدني سمعتها الأكاديمية.

لذا يجب أن يكون عبء العمل مناسباً من جانب ومتوازناً من جانب آخر، بمعنى أن يتم توزيع العبء على الأنشطة المختلفة لأن ذلك من شأنه أن يعزز سمعة الجامعة، ويتسق مع معايير الجودة، ويلبّي تطلّعات أعضاء هيئات التدريس في البحث العلمي وممارسة النشاط الإبداعي الذين يرغبون فيه.

ومن المهم في هذا الصدد أن تكون هناك مساواة في عبء العمل، ففي دراسة عن عبء العمل في أوساط الأكاديميين بالولايات المتحدة الأمريكية اتضح أن هناك اختلافات كبيرة في العبء الملقى على عاتق أعضاء الهيئة التدريسية، وأن هذه الاختلافات تزيد الأعباء على شرائح معينة مثل الأقليات والنساء حيث يطلب منهم القيام بالمزيد من التدريس والخدمة.⁽¹⁾

1 O'Meara, K., Culpepper, D., Misra, D. & Jaeger, A., Equity-Minded Faculty Workloads. What We Can and Should do Now, (Washington: American Council on Education, 2021), P. IV.

ومن أجل تحقيق العدالة في أعباء العمل، اقترحت الدراسة المشار إليها توافر ستة شروط هي:

أ. **الشفافية:** بمعنى أن تكون لدى الأقسام معلومات معلنة على نطاق واسع حول أنشطة عمل أعضاء هيئة التدريس المتاحة للقسم.

ب. **الوضوح:** أن تكون لدى الأقسام معايير محددة ومفهومة جيداً لأنشطة عمل أعضاء هيئة التدريس.

ج. **المكافأة:** أن تعترف الأقسام بالجهود المبذولة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، وأن تُكافئ أعضاء هيئة التدريس الذين يبذلون المزيد من الجهد في مجالات معينة.

د. **المعايير:** بأن تلتزم الأقسام بالعدالة في توزيع أعباء العمل بين أعضاء هيئة التدريس.

هـ. **السياق:** أي أن تُقر الأقسام بأن أعضاء هيئة التدريس المختلفين يتمتعون بنقاط قوة واهتمامات ومطالب مختلفة تقتضي تصميم أعباء عمل مرنة تستوعب كل هذه الاختلافات.

و. **المساءلة:** أن تتوفر لدى الأقسام آليات لضمان وفاء أعضاء هيئة التدريس بالتزاماتهم في العمل والحصول على مكافأة مقابل عملهم⁽¹⁾.

وبالتالي، فإن من مؤشرات جودة البرنامج في هذا الجانب أن تكون للجامعة لوائح تحدد أعباء عمل أعضاء الهيئة التدريسية من حيث الساعات، وتقسيمها على الأنشطة المختلفة، وأن يراعي هذا التقسيم الدرجات العلمية للأساتذة بحيث تزيد نسبة الساعات المخصصة للتدريس للدرجات العلمية الأدنى، بينما تزيد نسبة البحث العلمي للدرجات العلمية الأعلى، وأن يتم كل ذلك بوضوح وشفافية وعدالة، وأن تكون هناك مكافأة لأي عمل إضافي، وأن يكون العمل الإضافي نفسه في الحدود التي لا تستنزف طاقات أعضاء الهيئة التدريسية، أو تضر بالعملية التعليمية أو تعوق إجراء البحوث العلمية. وفيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس المنتدبين الذين يعملون بدوام جزئي، يجب أن تضع الجامعة سقفاً محدداً للساعات التدريسية حتى لا يؤثر ذلك على مستوى أدائهم التدريسي.

1 Ibid.

14. التنوع في طرق التدريس:

يقصد بتنوع طرق التدريس «التعرف على احتياجات المتعلمين المختلفة، ومعلوماتهم السابقة واستعدادهم للتعلم، ومستواهم اللغوي، وميولهم، وأنماط تعلمهم المفضلة، ثم الاستجابة لكل ذلك في عملية التدريس»⁽¹⁾. ومن المهم في العملية التعليمية، في كل المستويات، أن يكون هناك تنوعاً في طرق التدريس وذلك لعدة أسباب منها:⁽²⁾

- أ. اختلاف المتعلمين: فالمتعلمون مختلفون في المستوى والخلفيات العلمية ما يقتضي تنوع طرق التدريس بحيث يجد كل منهم ما يعينه على فهم واستيعاب المقرر.
- ب. بما أن المواثيق الدولية وعلى رأسها معاهدات حقوق الإنسان تنص على حق أي فرد في التعلم، فينبغي مراعاة الفروق الفردية والثقافية بين المتعلمين حتى يتمكن كل فرد من نيل حقوقه التعليمية التي نصّت عليها المواثيق والمعاهدات الدولية لحقوق الإنسان.
- ج. أكدت الدراسات العلمية أن هناك أنواعاً مختلفة للذكاء، ما يقتضي تنوع التدريس ليناسب أنواع الذكاءات المختلفة للمتعلمين.⁽³⁾
- د. بما أن الاتجاهات التربوية الحديثة تجعل الطالب هو محور العملية التعليمية وتجعل الأستاذ ميسراً لها، يقتضي ذلك مساعدة الطالب للقيام بهذا الدور، وهو ما يتطلب معرفة ميول واتجاهات الطلاب واستكشاف الطرق المناسبة لتعلمهم، ومن ثم العمل على تنوع طرق التدريس لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة.
- هـ. إن تنوع التدريس يعتمد على التحدي الإيجابي للتعلم ما يخلق لديه الدافعية للتعلم.
- و. تنوع التدريس يساهم في حل بعض مشكلات التعليم.

1 مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت، تنوع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، 2008، ص 25.

2 المصدر السابق نفسه ص 57-63

3 حسب النظريات العلمية ومنها نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence)، فإن هناك عدة أنواع للذكاء منها: الذكاء اللفظي/ اللغوي، والذكاء المنطقي/ الرياضي، والذكاء الحركي/ البدني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الداخلي (الذاتي)، والذكاء الطبيعي، والذكاء البصري (لمزيد من التفاصيل: ينظر المصدر السابق نفسه).

ومن مميزات تنويع طرق التدريس أنه يُجَنَّب المتعلمين الملل، فاستخدام طريقة تدريس واحدة يجلب الملل للمتعلمين، لكن تنويع طرق التدريس يجعل العملية التعليمية مشوقة خاصة إذا لجأ عضو الهيئة التدريسية إلى الطرق التي تقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلم، أو التي تخلق جواً من المرح، أو تُذكّي روح المنافسة بين المتعلمين، أو تستخدم أسلوب القصة أو المحاكاة، فكل هذه الطرق تجعل التعليم ممتعاً، وتحقق نتائج إيجابية ملموسة.

ولقياس جودة أداء عضو الهيئة التدريسية في هذا الصدد ينبغي النظر إلى جهوده في تنويع عمليات التعليم والتعلم، وتنويع بيئة التعلم، وطرائق وأدوات التقييم، ويمكن أن يوفر ملف المقرر (Course Portfolio) معلومات وافية، ويعطي صورة واضحة حول جهود عضو الهيئة التدريسية في هذا الصدد.

15. العلاقة مع الطلاب:

لعل من أكثر عوامل نجاح العملية التعليمية طبيعة العلاقة بين الطالب والأستاذ، لأن هناك الكثير من الأخطاء غير المقصودة وجوانب التقصير غير المتعمدة التي يرتكبها عضو الهيئة التدريسية وتكون سبباً في فقدان الثقة فيه من جانب الطلاب، ولا شك أن انعدام الثقة بين الطلاب والأساتذة تنعكس سلباً على العملية التعليمية بأكملها، وتضر بسمعة البرنامج والمؤسسة التعليمية التي تحتضنه.

في مقال بعنوان (وثبة نحو الإخلاص: دور إيجاد جو من الثقة في التعليم العالي) وضّح بروس ماكفارلين (Bruce Macfarlane) 25 سبباً تؤدي إلى فقدان الطلاب الثقة بمحاضريهم وهي:⁽¹⁾

- 1- الغاء المحاضرات أو تأجيلها دون إعطاء مبررات مقنعة.
- 2- فشل المحاضر في إظهار اطلاعه الجيد على تفاصيل الموضوع الذي يقوم بشرحه.
- 3- تمديد فترة تسليم الواجبات للطلاب على فترات مختلفة.
- 4- تغيير الواجبات الدراسية وطريقة تقييمها بين الحين والآخر.
- 5- توجيه النقد إلى أحد الطلاب بوجود طلاب آخرين أو محاضرين.

1 Bruce Macfarlane, A Leap of Faith: The Role of Trust in Higher Education Teaching, Nagoya Higher Education Research No. 9 (2009), P.227-229.

- 6- التعامل مع الطُّلاب بدرجة كبيرة من الشدة أو درجة كبيرة من التراخي والتساهل (ضرورة التعامل مع الطُّلاب بشكل معتدل).
- 7- إضاعة الواجبات.
- 8- السماح لبعض الطُّلاب فقط بالهيمنة على النقاشات التي تجري داخل الصفوف الدراسية أو أية نشاطات أخرى.
- 9- توفير دعم تعليمي إضافي لبعض الطُّلاب دون تفسير.
- 10- عدم التواجد أو عدم الاستعداد للجلوس مع الطُّلاب وتقديم الشرح لهم على نحو منفرد إذا كانوا بحاجة إلى ذلك.
- 11- فقدان المزاج أو إبداء ملاحظات مسيئة للطلبة.
- 12- عدم إبداء الأستاذ استعداداً للتوسط بين الطُّلاب لتجنب المواجهات التي يمكن أن تنشأ بينهم حول المشاريع الدراسية الجماعية.
- 13- عدم تغطية المنهاج الدراسي حسب ما هو متفق عليه.
- 14- التدريس دون اطلاع على المستجدات العلميّة حول موضوعات المقرر.
- 15- البدء بالمحاضرات والانتهاؤها منها في أوقات غير منتظمة.
- 16- عدم تصحيح الواجبات وإعادتها في الوقت المناسب.
- 17- فرض العقوبات على الطُّلاب والتعامل معهم بشدة عند عدم توثيق بحوثهم، وفي نفس الوقت عدم التزام المحاضر بذلك عند اللقاء المحاضرات وتقديم الشرح.
- 18- دعوة الطُّلاب إلى تغيير أماكن جلوسهم دون أسباب مقنعة.
- 19- تبادل الآراء والمعلومات حول ما يحققه الطُّلاب من إنجازات مع طرف ثالث مثل العاملين أو أولياء الأمور «دون الحصول على موافقة الطُّلاب» على مثل هذا الأمر.
- 20- عدم الإعداد المسبق والتنظيم للعملية التعليمية.
- 21- عدم تحديث المواد التعليمية التي يتم تدريسها.
- 22- عدم تقديم أية تغذية راجعة على الواجبات، أو تقديم تغذية راجعة غير واضحة.
- 23- التردد على مسمع الطُّلاب بأن البحث العلمي أهم من التدريس.
- 24- عدم تقديم التوجيهات الكافية للطلاب حول التعلُّم الذاتي.
- 25- اظهار عدم اكتراث المحاضر بتقييم طُلّابه لأساليب تدريسه.

في المقابل، يمكن إيراد 25 من الممارسات الجيدة والتي يمكن أن تعزز ثقة الطُّلاب في عضو الهيئة التدريسية مثل:

1. الإعداد الجيد للمحاضرة والاعتماد على أحدث المراجع حول موضوع المحاضرة.
2. الحضور المُبكر للمحاضرة والانصراف في نهاية الوقت المحدد وإظهار الحماس للتدريس.
3. الابتعاد عن أسلوب التلقين والحرص على أن تكون المحاضرة تفاعلية بإشراك الطُّلاب في المناقشات والحوار طوال وقت المحاضرة.
4. التدرج في تقديم المعلومات وذلك بالانتقال من المعلوم الى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقّد.
5. الحرص على تقديم المادة العلميّة بطريقة جذّابة وتجنُّب الرتابة والأساليب التي تؤدي إلى الملل.
6. الحرص على جعل العملية التعليم التعليمية ممتعة للطلاب من خلال إنكاء روح المنافسة بينهم واستخدام برامج الألعاب والبرامج التي تخلق جواً من المرح داخل الصف الدراسي.
7. الاهتمام بوضع خطة الدرس وعرضها مع مخرجات التعلُّم المستهدفة من المحاضرة على الطُّلاب في بداية المحاضرة، والالتزام بالخطة ومساعدة الطُّلاب على تحقيق المخرجات.
8. استهلال المحاضرة بسؤال يتحدى الطُّلاب ويدعوهم للتفكير والتنافس متى كان ذلك ممكناً ومفيداً.
9. استخدام أمثلة من الواقع لتقريب الصورة بما يساهم في زيادة فهم الطالب للموضوع.
10. الاهتمام باستخدام التكنولوجيا في التعليم والحرص على حضور دورات تدريبية في مجال استخدام تكنولوجيا التعليم بشكل مستمر.
11. الحرص على تعزيز لغة الجسد وصلها بالتدريب.
12. الاستعداد الدائم لتقديم المساعدة للطلاب بأكثر مما يتوقعون، والحرص على خلق علاقة إيجابية معهم لما لذلك من تأثير إيجابي على تعلمهم.

13. الحرص على عدم التمييز بين الطُّلاب في المعاملة والاهتمام.
14. الحرص التام على دقة وعدالة التقييم باعتباره جوهر العملية التعليمية، ووضع معايير للتقييم وتزويد الطُّلاب بها منذ بداية الفصل الدراسي/ السنة الدراسية.
15. تشجيع العمل الجماعي للطلبة من خلال المشاريع البحثية المشتركة ودراسات الحالة وطرق حل المشكلات.
16. التعامل مع الطُّلاب بطريقة تشعرهم بالاحترام والتقدير لجهودهم والرغبة في مساعدتهم.
17. التأكد من جاهزية الوسائط التعليمية التي سوف يستعين بها المحاضر قبل وقت كاف من بداية المحاضرة.
18. الحرص على تحديد الساعات المكتبية في وقت مناسب لمساعدة الطُّلاب والإجابة على استفساراتهم.
19. تجنب الغياب عن المحاضرات والساعات المكتبية بقدر الإمكان، مع الحرص على تعويضهما في أقرب وقت في حالة وجود أسباب طارئة.
20. إظهار الحماس لموضوع المحاضرة وتبسيط الضوء على أهمية الموضوع وتقديم خلفية كاملة عنه خاصة إذا كان جديداً على الطُّلاب.
21. العمل على شرح الدرس وليس قراءة محتواه من الكتاب أو الشرائح.
22. تشجيع الطُّلاب العازفين عن المشاركة على الانخراط في الأنشطة الصفية وتذكيرهم باستمرار بأهمية ذلك.
23. الحرص على تبادل الممارسات الجيدة مع الأقران.
24. تزويد الطُّلاب بالتغذية الراجعة على أعمالهم في الوقت المناسب وبصورة بناءة ومشجعة وبأسلوب يدل على احترام للطالب، مع الإشارة إلى الجوانب التي تحتاج إلى معالجات بشكل إيجابي يركز على ما ينبغي أن يكون مع تفادي أي تصرف يقود إلى إحراج الطالب لأن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى إحجابه عن المبادرة مستقبلاً.
25. تشجيع الطُّلاب على استخدام المكتبة والمصادر التعليمية المختلفة وتكليفهم بواجبات تستوجب ذلك.

وهناك من تناول الممارسات الجيدة في هذا الجانب بالتفصيل،⁽¹⁾ وبشكل عام، فإن من مؤشرات جودة أعضاء هيئة التدريس المتعلقة باختيارهم وتطوير قدراتهم وتحديد أعبائهم، وتمكينهم من أداء أعمالهم، أن تكون هناك خطة واضحة لحاجة الكلية من أعضاء هيئة التدريس، وتوفير معايير واضحة وشفافة لاختيار أعضاء هيئة التدريس، ووجود لجان معاينة لهذا الغرض، وتوفير العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين لتنفيذ البرامج، وأن توفر الجامعة فرص التدريب المهني التي تُمكن أعضاء الهيئة التدريسية الجدد من أداء وظائفهم بالصورة المطلوبة، ووجود لوائح تحدد أعباء أعضاء هيئة التدريس، ونظام لمكافأة التميز في الأداء، وأن تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على النشر العلمي وحضور المؤتمرات، وخدمة المجتمع⁽²⁾

ثانياً: مؤشرات ومحددات الجودة ذات الصلة بالطلاب:

هنالك العديد من المؤشرات الخاصة بالطلاب والتي تشير إلى جودة البرنامج. من هذه المؤشرات: قدرة الطلاب على تحقيق المخرجات التعليمية للبرنامج، قدرتهم على ولوج سوق العمل والاستمرار فيه، تقدم الطلاب في الدراسة واكتسابهم للمهارات المطلوبة في كل مستوى دراسي، فاعلية الإرشاد الأكاديمي والدعم النفسي، وجود برنامج تعريف للطلبة الجدد، قدرة الطلاب على الخلق والابداع والابتكار، التفوق وزيادة التحصيل الدراسي، القدرة على مواجهة تعقيدات الحياة ومطالبها، امتلاك مهارات التعلم الذاتي، وتكوين المواقف والسلوكيات اللازمة للنجاح في الحياة العملية.⁽³⁾

كما أن الوضع الأمثل للطلاب من منظور الجودة الأكاديمية هو أن يكون لديهم مستويات عالية من الفضول والرغبة في المعرفة، وحماس كبير لمعرفة مفاهيم وحقائق جديدة، وأن يكون لديهم خيال واسع، وقدرة كبيرة على تذكر المعلومات، واستيعاب المفاهيم المعقدة والشائكة، وأن يكونوا قادرين على إثارة تساؤلات غير تقليدية، وتقديم

1 See for example: Ghassan Aouad, A collection of short articles on higher education issues, Applied Science University, Bahrain, 2019.

2 لمزيد من التفاصيل ينظر: صفاء طارق حبيب، معايير اختيار عضو الهيئة التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، في: محمود حسين الوادي وآخرون (تحرير)، بحوث المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم، (القاهرة، 2017)، ص 53-54.

3 لمزيد من التفاصيل ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر وإيهاب عيسى المصري، الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم: اتجاهات معاصرة، (القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2014)، ص 69، وأنظر كذلك سوسن شاكر، مرجع سبق ذكره، ص 151-150.

إجابات بخلاف الإجابات الشائعة، وقدرة على التعلّم المستقل. إن بعضاً من هذه السمات قد تكون فطرية أو وراثية، لكن أغلبها مكتسب ويمكن تطويره من خلال الدراسة والتدريب. إن جودة البرنامج تتوقف على استقطاب الطّلاب الموهوبين للبرنامج، والعمل على تعزيز مواهبهم من خلال عملية التعليم والتعلّم والتدريب وتطوير مهارة التعلّم الذاتي لديهم. لكن ذلك يتوقف على عدد من المحددات منها:

1. شروط ونظم القبول في البرنامج:

إن شروط القبول في البرنامج هي التي تحدد نوعية الطّلاب الذين سيتم اختيارهم للالتحاق بالبرنامج، مثل النسبة المئوية التي حصل عليها المتقدم في الشهادة الثانوية، أو التفوق في لغة معينة أو مادة علمية ذات ارتباط وثيق بالتخصص، كما قد تتضمن شروط القبول دراسة بعض المقررات الاستدراكية.

إن شروط القبول توضح مستوى الطّلاب المقبولين في البرنامج، فعلى سبيل المثال كلما ارتفعت النسبة المئوية المحددة كشرط للقبول في البرنامج، كلما قاد ذلك إلى ارتفاع المستوى الأكاديمي لطلبة البرنامج، وعلى العكس من ذلك كلما وافقت إدارة البرنامج على نسبة منخفضة للقبول في البرنامج أو تخلت عن شروط التفوق في مقررات معينة أو لم تشترط الحصول على نسبة معينة في اللغة التي يدرّس بها البرنامج، ولم تشترط مقررات استدراكية لمن لم يستوفوا شروط التفوق في بعض المقررات، ولم تعقد امتحانات لتحديد المستوى ومعرفة قدرات المتقدمين ومهاراتهم، ولم تدقق في الخلفيات الأكاديمية للمتقدمين، كلّما أدى ذلك إلى تدني مستوى بعض الملتحقين بالبرنامج وإن كان من بينهم بعض المتفوقين، ومن أهم مؤشرات الجودة، على الإطلاق، فيما يتعلق بالقبول هو التأكيد على تكافؤ الفرص في قبول الطّلاب، وفاعلية السياسات واللوائح والآليات والإجراءات التي تضمن ذلك.

كما أن شروط القبول في البرنامج يجب أن تُراجع بصورة دورية بناءً على نتائج الطّلاب والتغذية الراجعة من الخريجين وأرباب العمل وأعضاء هيئة التدريس ونتائج تحليل استبيانات الطّلاب، وبناء على المقارنات المرجعية مع البرامج المماثلة، كما يجب أن يكون لدى القسم خطة واضحة لقبول الطّلاب وفقاً للإمكانيات المتاحة، ومراعاة أن يتناسب عدد الطّلاب المقبولين في البرنامج مع المباني والمرافق والخدمات المتاحة والبيئة التعليمية بشكل عام.

2. تهيئة الطلاب الجدد:

تختلف الحياة الجامعية عن المدرسة اختلافاً جذرياً ما يتطلب قيام مؤسسات التعليم العالي بتقديم الدعم والمساعدة للطلاب الجدد بما يمكنهم من التأقلم مع الحياة الجامعية الجديدة، لذلك تقوم الجامعات، عادة، بإعداد وتنفيذ برنامج متكامل في الأسبوع الأول أو الأسابيع الأولى للطلبة الجدد بالجامعة تسعى من خلاله إلى تعريف الطلاب الجدد بالحياة الجامعية، ليس فقط بالجوانب الأكاديمية وحدها، بل بكل جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية في الجامعة.

تقدم المؤسسة من خلال هذا البرنامج عدداً من الفعاليات التي تعرّف الطلاب الجدد بالحياة الجامعية ومتطلباتها، والنظم واللوائح الجامعية والمعايير الأكاديمية، وكل ما يحتاجه الطلاب في حياتهم الجامعية، ويوفّر برنامج التهيئة فرصة جيدة للطلاب الجدد لكي يتعرفوا على زملائهم والطلاب الأكبر سناً، ويساعدهم على تكوين صداقات في مؤسستهم التعليمية الجديدة، وغالباً ما تشمل برامج التهيئة جولات داخل الحرم الجامعي يزور الطلاب من خلالها عدداً من المرافق الجامعية ويتعرفون على الخدمات الجامعية وكل أنواع الدعم التي تقدمها الجامعة لطلابها. وتتضمن برامج التهيئة في كثير من الأحيان معلومات مهمة حول الموقع الإلكتروني للجامعة، والمصادر التعليمية، والسكن الجامعي، والمكتبة، والأندية الثقافية والفرق الرياضية بالجامعة، إلى غير ذلك من المعلومات المهمة التي يحتاج إليها الطالب الجامعي المستجد.

وتقدم برامج التهيئة عادة في جو احتفالي وفي إطار الترحيب بالطلاب الجدد، وقد تتخلل التهيئة برامج ترفيهية تجعل التجربة برمتها لطيفة وممتعة ومحفزة للطلبة الجدد. لذلك يعد برنامج التهيئة للطلاب الجدد من البرامج المفيدة التي ينبغي على كل الطلاب الجدد الحرص على حضور فعالياته لكونه يبسر عليهم الانتقال من المرحلة الثانوية إلى الحياة الجامعية.

لكل ما تقدم يعد توافر سياسات وإجراءات وممارسات خاصة بالتهيئة في المؤسسة التعليمية من المؤشرات المهمة لجودة البرامج الأكاديمية فيها، لأن برنامج تهيئة الطلاب الجدد يسهل اندماجهم في الحياة الجامعية، ويُعرّفهم على كل أنواع الدعم التي تقدمها الجامعة للطلاب، ويسهم ذلك، بلا شك، في تطوير أدائهم ومن ثم في نجاحهم واستمرارهم في الدراسة وتخرجهم في الوقت المحدد.

3. استبقاء وتقدّم الطّالِب (Student Retention and Progression):

إن أفضل مؤشر لجودة أي برنامج أكاديمي هو نجاح طلابه واستمرارهم في الدراسة وتخرجهم في الوقت المحدد، لكن، ووفقاً لتقرير صادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) فإن 4 من كل 10 طلاب قادرون على إكمال الدراسة في الوقت المحدد، وأن 2 من كل 10 طلاب غير قادرين على إكمال دراستهم مطلقاً، وردّ التقرير ذلك إلى أسباب من أهمها: عدم مثابرة الطّالِب، وغياب التوجيه المناسب للطلاب خلال مرحلة الثانوية، وتدني معايير القبول، ورداءة البرامج الأكاديمية نفسها، والتكلفة الماليّة المرتفعة للتعليم الجامعي.⁽¹⁾

إن استمرار الطّالِب في الدراسة ونجاحهم وتخرجهم في الوقت المناسب يتوقف على مثابرة الطّالِب أنفسهم (Students persistence) من جانب، وسياسات الجامعة الخاصة باستبقاء الطّالِب (Students retention) من جانب آخر. يقصد بمثابرة الطالب نشاطه ومشاركته وجديته في التحصيل، بينما يقصد باستبقاء الطّالِب أو الاحتفاظ بهم «ما تقوم به المؤسسة التعليمية من أجل جعل الطّالِب أقرب إلى التخرج»،⁽²⁾ لكن التربويين يدعون إلى التخطيط لتعزيز المثابرة لدى الطّالِب وليس الاحتفاظ بالطّالِب «لأن الاحتفاظ بالطّالِب هو مقياس سلبي لما إذا كان الطّالِب يتسكعون».⁽³⁾ ولتعزيز المثابرة يدعو التربويون إلى إيجاد آلية تضمن استخدام الموارد التعليمية من قبل كل الطّالِب، لأن ذلك من شأنه أن يعزز التجارب التعليمية للطلبة، وقد لوحظ أن كثيراً من المؤسسات تحرص على توفير المعينات التي من شأنها، إن استخدمت على نحو فعال، أن تحقّق الكثير من الأهداف التعليمية المنشودة، ولكن نادراً ما تسعى للتأكد من استخدام هذه المعينات من قبل الطّالِب لإثراء وتطوير تجاربهم العلميّة، وإذا ما تم توفير المصادر التعليمية الكافية لإنجاح الطّالِب دون التأكد من استخدامها من قبل كل الطّالِب فإن هذا من شأنه أن يقود إلى رسوب أولئك الذين لا يجدون أنفسهم مضطرين لاستخدامها.

ولتعزيز المثابرة لدى الطّالِب يجب تقديم الدعم في الوقت المناسب، والحرص على متابعة الطّالِب بدقة، وتوخي الأوقات التي يكونون فيها بحاجة إلى المساعدة،

1 OECD, Op.Cit, P.30.

2 Ericksen, K., 8 overlooked factors affecting student persistence and retention, (2022, May 26). Retrieved on 15-7-2022, At: <http://bitly.ws/yF8V>

3 Ibid.

كأن يكونوا مكلفين بواجبات معينة في وقت محدد، لأنهم حينئذ يكونوا أكثر استعداداً لتقبل المساعدة والتوجيهات، كما يجب العمل على جعل الطلاب منسجمين مع مجتمع التعلم من حولهم لأن هذا من شأنه تعزيز المثابرة لديهم، ولتعزيز انسجام الطلاب بمجتمع الجامعة تسعى الجامعة إلى إشراك الطلاب في الأنشطة اللاصفية، وتشجعهم على الالتحاق بالأنندية والجمعيات الثقافية بالجامعة والانخراط في الأنشطة الرياضية والترفيهية، فكل ذلك يكسب الطلاب شعوراً بالانتماء المجتمعي ويساعدهم على البقاء منخرطين في المؤسسة التعليمية إلى حين التخرج.⁽¹⁾

في حالة اتباع طريقة الاحتفاظ بالطلاب يقع على عاتق عضو الهيئة التدريسية عبئاً إضافياً من أجل تقديم المزيد من الدعم العلمي والمعنوي للطلاب الذين يفتقرون إلى المهارات الأكاديمية والقدرات التحليلية والنقدية التي تمكنهم من مواكبة المستوى الجامعي فيسعى عضو الهيئة التدريسية إلى سد هذه الفجوات بالمزيد من الدعم لهؤلاء الطلاب.

وفي بعض الأحيان يكون السبب في تسرب الطلاب ناتجاً عن أسباب مالية تتعلق بعدم قدرتهم على تحمل المصاريف الدراسية، وفي هذه الحالة يمكن للمؤسسة التعليمية أن تتبع بعض الاستراتيجيات المتعلقة بالجوانب المالية التي تخفف العبء المالي على الطلاب بما يمكنها من الاحتفاظ بطلابها كتخفيض الرسوم الدراسية أو تقسيطها أو إعطاء بعض المتفوقين منحة دراسية، أو إحالتهم إلى مؤسسات الدعم المالي بالجامعة (إن وجدت)، إلى غير ذلك من الاستراتيجيات والسياسات المالية البديلة.

ومن أهم مؤشرات الجودة المتعلقة بالطلاب المعدلات التراكمية التي حققوها، ويجري القسم/ إدارة البرنامج تحليلاً فصلياً و سنوياً لنتائج الطلاب، للتأكد من أن المخرجات المستهدفة قد تحققت، فإذا حصل الطلاب على معدلات مناسبة فهذا مؤشر جيد على حسن استيعابهم لمحتوى المقرر واكتسابهم للمهارات الخاصة بالبرنامج والمقررات، وإذا لم تتحقق النسبة المطلوبة يبحث القسم في الأسباب، وتوضع الخطط التحسينية لتدارك الأمر ومعالجة أوجه الخلل التي قد تكمن في طريقة التدريس أو التقييم أو في طبيعة الأنشطة الصفية أو المصادر والمراجع المحددة للمقرر أو غيرها.

1 Ibid.

وتحرص إدارات البرامج العلمية على تضمين تقرير التقييم الذاتي معلومات تفصيلية حول أعداد الخريجين، ومعدلاتهم التراكمية، وطول مدة الدراسة في البرنامج، وفي حالة عدم إدراج هذه المعلومات في تقرير التقييم الذاتي، فإن لجان مراجعة البرامج الأكاديمية تطلب -غالباً- من الجامعات أن تزودها بهذه المعلومات لتستخدمها، ضمن مؤشرات أخرى، في الحكم على هذه البرامج، لكن الأهم من ناحية الجودة، بالطبع، هو التأكد من أن هؤلاء الطلاب قادرون على تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة، وأنهم في أثناء تقدمهم في الدراسة يكتسبون المهارات والقيم والمعارف ونواتج التعلم المقصودة والمحددة في كل مستوى دراسي، وأنهم في تقدم مستمر في اكتساب مهارات سوق العمل.

4. الارشاد الأكاديمي وتوفر إجراءات خاصة لدعم الطلاب المتعثرين وذوي الاحتياجات الخاصة:

من بين أهم الوسائل التي تسعى الجامعات من خلالها لدعم طلابها ليتمكنوا من النجاح والتقدم في الدراسة توفير الارشاد الأكاديمي للطلاب، والذي يعد عنصراً مهماً وحاسماً في نجاح وتفوق وتقدم الطلاب وتخرجهم، ومن أبرز مؤشرات جودة البرامج الأكاديمية توافر نظام فاعل لارشاد الطلاب يقوم عليه أساتذة وموظفون مؤهلون لمساعدة الطلاب على الاستمرار والتقدم في البرنامج وتحقيق المخرجات المستهدفة.

كما تستوجب إجراءات الجودة أن تقدم الجامعة دعماً خاصاً للطلاب المتعثرين في دراستهم قبل أن يصلوا إلى مرحلة الفشل الدراسي، ويقتضي ذلك متابعة سجلات ونواتج الطلاب باستمرار حتى تتمكن المؤسسة التعليمية، مبكراً، من تحديد الفئة المعرضة لخطر الرسوب، ويقوم المرشدون الأكاديميون بإبلاغ هؤلاء الطلاب بوضعهم الأكاديمي الحرج، ووضع خطة للعمل معهم لتخطي مرحلة التعثر.

يسعى المرشدون الأكاديميون إلى تحديد الصعوبات والتحديات التي تواجه هؤلاء الطلاب المتعثرين، ويضعون لكل منهم خطة تناسب ظروفه وأوضاعه، وقد يتضمن ذلك استراتيجية معينة لإدارة الوقت إذا كانت مشكلة الطالب تتعلق بعدم قدرته على إدارة وقته بالصورة الصحيحة، أو زيادة الوقت المخصص للتحصيل الأكاديمي إذا اتضح عدم تخصيص الطالب وقتاً كافياً للدراسة، أو حث الطالب على مزيد من الانتظام في المحاضرات إذا كشف سجل الحضور عن عدم انتظامه في حضور المحاضرات،

كما يمكن مساعدته من خلال ما يعرف بـ«مساعدة الأقران» إذا رأى المرشد الأكاديمي أنها تمثل الخيار الأنسب لوضع وظروف الطالب، وربما يرى المرشد تغيير تخصص الطالب بما يتناسب وميول الطالب وقدراته، وربما تكون المشكلة نفسية أو اجتماعية فيحوّل الطالب إلى الجهات المعنية داخل الجامعة مثل وحدة الإرشاد النفسي أو وحدة الإرشاد الاجتماعي أو غيرها حسب الجهات التي تقوم بهذه الأدوار في المؤسسة التعليمية المعنية.

من أهم المؤشرات الدالة على وجود نظام فاعل للإرشاد الأكاديمي توفر دليل على قرارات صادرة عن القسم العلمي أو منسق البرنامج بتوزيع الطلاب على المرشدين الأكاديميين من أعضاء الهيئة التدريسية بالقسم، ووجود ملف متكامل للإرشاد الأكاديمي لكل طالب يحوي معلومات كاملة عن الوضع الأكاديمي للطلاب منذ التحاقه بالبرنامج، وخطته الدراسية، ووجود تحليل لنتائج استبيانات تقيس درجة رضا الطلاب عن الإرشاد الأكاديمي، أو أسئلة تخص الإرشاد الأكاديمي ضمن الاستبيانات العامة التي تقيس رضا الطلاب عن البرنامج والخدمات التي تقدمها المؤسسة، وأدلة على لقاءات تمت بين الطلاب والمرشدين، ونوعية المشاكل التي تم التعامل معها، ونسبة الطلاب المتعثرين أكاديمياً، وكيفية التعامل مع حالاتهم، ونسبة الذين خرجوا من دائرة خطر الرسوب بسبب الإرشاد الأكاديمي الذي تلقوه، إلى غير ذلك من الأمور التي تؤكد على فاعلية الإرشاد الأكاديمي وجدواه.

إن توفر الإرشاد الأكاديمي لطلاب البرنامج من أهم مؤشرات الجودة لأنه يسهم في توجيه الطالب وفي تحقيقه نتائج أفضل تمكنه من الاستمرار في الدراسة والتخرج في وقت مناسب والحصول على تقدير مرتفع.

5. وجود سياسة وإجراءات لمساندة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

حسب ما جاء في قاموس (Merriam-Webster) فإن ذوي الاحتياجات الخاصة هم أولئك الذين يعانون من الصعوبات المختلفة (مثل الإعاقة الجسدية أو العاطفية أو السلوكية أو صعوبات التعلم) التي تجعل الفرد يحتاج إلى خدمات أو تسهيلات إضافية⁽¹⁾

1 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/special%20needs>.

وفي مؤسسات التعليم العالي، كما في كل مؤسسة، يعاني بعض الطلاب من بعض الصعوبات العملية أو الحواجز النفسية التي تمنعهم من الانخراط بشكل كامل وفعال في الحياة الجامعية ما يجعل من الضروري الاهتمام بهذه الشريحة من الطلاب وتقديم الدعم اللازم لها، ولذلك تنشئ بعض الجامعات مكاتب خاصة لمساعدة هذه الشريحة المهمة من الطلاب وتيسير انخراطهم في الحياة الجامعية ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والثقافية والرياضية بالجامعة، وتسعى بشكل خاص إلى تحقيق الاندماج الاجتماعي لهذه الشريحة في المجتمع الجامعي.

ونظراً لأهمية هذه الشريحة، تُولي بعض الحكومات اهتماماً خاصاً بها ويُصدر بعضها تشريعات خاصة تهدف إلى دمجها في المجتمع، وتضع كثير من الجامعات سياسات ولوائح خاصة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف مساعدتهم ودمجهم في الحياة الجامعية.

ومن المؤشرات الخاصة بجودة التعليم في اليابان، مثلاً، توفر السماعات للطلاب الذين يعانون من مشاكل في السمع، وتوفر الكتب المطبوعة بخط برايل وأجهزة تكبير الوثائق لمن يعانون من مشاكل تتعلق بالبصر، وتوفر المصاعد ودورات المياه ذات التصميم الخاص والطرق المنحدرة لمن يعانون من إعاقات حركية وغيرها.⁽¹⁾

6. وجود لائحة للحضور والغياب:

يجب أن تكون هناك لائحة تلزم الطلاب النظاميين بالمواظبة على حضور المحاضرات والاختبارات والامتحانات والأنشطة الصفية المختلفة، وتُلزم أعضاء الهيئة التدريسية بتسجيل الحضور واتخاذ الإجراءات المنصوص عليها في اللوائح الأكاديمية والتي تتدرج عادة من الإنذار وحتى الحرمان من الجلوس للامتحان.

7. اتجاهات خريجي البرنامج:

إن واحدة من أهم مؤشرات قياس جودة البرامج الأكاديمية هي وجهة الخريجين، أي إلى أين توجّه الخريجون بعد تخرجهم في البرنامج؟ لأن ذلك مؤشر على مدى اتساق مهاراتهم ومعارفهم التي اكتسبوها من خلال دراستهم في البرنامج مع احتياجات سوق العمل، وإذا ما تم الإقرار بأن المخرجات التعليمية باتت توضع على هدى احتياجات

1 رافدة عمر الحريري، مرجع سبق ذكره، ص 99.

سوق العمل لأدركنا الصلة القوية بين التوظيف وتحقق المخرجات التعليمية، فإذا لم يحصل عدد كبير من الخريجين على وظائف في مجال تخصصهم فإن ذلك دليل على مفارقة بين ما تعلموه وما يطلبه السوق، ما يعني عدم مواءمة مخرجات البرنامج مع احتياجات السوق، أو عدم تحقق المخرجات بالصورة المطلوبة لدى الخريجين، لذا يجب أن تكون إدارة البرنامج على صلة مستمرة بخريجي البرنامج، وأن تستطلع آراءهم بصورة دورية لمعرفة الكثير من المعلومات التي يمكن أن تساهم في تطوير وتحديث البرنامج، ومن ضمن هذه المعلومات معرفة توجهات الخريجين، ونسبة الذين تمكنوا من العمل في مجال تخصصهم، والذين التحقوا بوظائف في غير مجال التخصص، ونسبة الذين استمروا في الدراسة والتحقوا ببرامج للدراسات العليا، إلى غير ذلك من الأسئلة ذات الصلة.

إن أهمية هذه المعلومات وصلتها بجودة البرنامج تتمثل في كونها توضح الكثير من الجوانب الخاصة بسوق العمل ومدى الحاجة للبرنامج، كما أنها مؤشر على امتلاك خريجي البرنامج للمعارف والمهارات والسلوكيات والقيم التي تمكنهم من ولوج سوق العمل والاستمرار فيه، فكلما كانت نسبة الذين التحقوا بوظائف في مجال التخصص كبيرة، وكلما تمكن الخريجون من الاستمرار في مواقع عملهم لفترة أطول أو تمكنوا من الترقى في وظائفهم في الوقت المحدد، كلما أشار ذلك إلى جودة البرنامج، وعلى العكس من ذلك كلما اتجه الخريجون إلى وظائف بعيدة عن التخصص كلما عني ذلك ضيق فرص العمل في مجال التخصص، أو عدم توفر سمات الخريج المناسبة لتولي الوظائف ذات الصلة والاستمرار فيها.

خلاصة:

نخلص مما سبق إلى أن عضو الهيئة التدريسية والطالب هما ركني العملية الأساسية، وأن المدخل لجودة البرامج الأكاديمية هو ضمان الجودة في الجوانب المتعلقة بأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب، ومن أهم معايير جودة الأستاذ الجامعي أن يكون غزير العلم، متعمقاً في تخصصه، حريصاً على مواكبة كل ما يستجد في مجال تخصصه، وأن يكون قادراً وراغباً في تطوير قدراته وصقل مواهبه باستمرار وذلك من خلال الاطلاع الدائم وحضور المحاضرات والدورات التدريبية الخاصة بمهارات التدريس واستخدام التكنولوجيا وأعمال الجودة وغيرها، وأن يمتلك مهارات التدريس المتقدمة والقدرة على دمج التكنولوجيا في التعليم، وأن يكون متعاوناً مع الطلاب،

ويساهم في خدمة الجامعة والمجتمع والمهنة، لكن هناك إجراءات معينة يمكن أن تساهم في تحقيق الجودة في أداء الأستاذ الجامعي يتعلق بعضها بإجراءات اختياره ابتداءً، بينما يتعلق البعض الآخر بالتدريب الذي يتلقاه بعد التعيين بهدف تعزيز قدراته، ومن أهم المؤشرات الدالة على توفر البيئة التي تسهم في تطوير كفاءة عضو الهيئة التدريسية: توفر خطة واضحة تُبيّن حاجة الكلية من أعضاء الهيئة التدريسية وتحدد درجاتهم العلميّة وتخصصاتهم الدقيقة وخبراتهم، وأن تكون هناك إجراءات واضحة وشفافة لاختيارهم تشمل الإعلان عن الوظائف وتشكيل لجان المعايينات وتحديد المواصفات الخاصة بالوظيفة وإجراءات التعيين، وأن تراجع خطة التعيين بشكل دوري بناءً على حاجة المؤسسة، وأن تُزوّد لجان التعيينات بصلاحيات مناسبة تمكنها من أداء وظيفتها بفاعلية ودقة، وأن تكون هناك إجراءات واضحة لتهيئة الأساتذة الجدد وتعريفهم باللوائح الجامعية وإجراءات ضمان الجودة وكل ما يتعلق بعملهم في المؤسسة من حقوق وواجبات، وأن تتعهدهم بالصقل والتدريب وأن تكون لها وحدة خاصة بتطوير أعضاء الهيئة التدريسية ورفع كفاءتهم بالتدريب المستمر، وأن تتوفّر لوائح واضحة تحدد العبء التدريسي وتراعي الدرجات الوظيفية، وأن تعمل المؤسسة على إشراك أعضاء الهيئة التدريسية في اللجان المختلفة بالمؤسسة للاستفادة من خبراتهم وجهودهم لصالح المؤسسة ولإكسابهم المزيد من الخبرات الأكاديمية والإدارية، وأن تشجعهم على البحث العلمي بمراعاة ذلك عند تحديد عبء التدريس، وبتحفيز الباحثين المتميزين، وتوفير منح بحثية للبحوث عالية التأثير والتي تعالج قضايا مهمة وتحدث أثراً إيجابياً في المجتمع، وتوفير الدوريات العلميّة المحكمة داخل المؤسسة متى كان ذلك ممكناً، وتشجيع نشرهم في الدوريات العالمية، وتحفيزهم على الاشتراك في المؤتمرات والندوات المحلية والعالمية، وعلى الاشتراك في الجمعيات والهيئات المهنية ذات الصلة بتخصصهم، وأن تشجع الترقّيات العلميّة وتسّن اللوائح الخاصة بذلك.

أمّا مؤشرات الجودة الأكاديمية ذات الصلة بالطلّاب فتتمثّل في: قدرتهم على الابداع والابتكار وامتلاكهم لمهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، والعمل ضمن فريق، بالإضافة إلى مهارات التواصل، ولكن من أهم ما يساعد على توافر هذه السمات في الطالب: وجود سياسة قبول واضحة ومعلنة وشفافة ومستندة إلى مقارنات مرجعية مع المؤسسات المماثلة ومراعية للبيئة التعليمية والثقافية التي توجد فيها المؤسسة، ووجود سياسات وإجراءات لتهيئة الطّلاب الجدد ودمجهم في الحياة الجامعية، وتوفّر

إجراءات لاستبقاء الطُّلاب وتقديمهم في الدراسة، وتوفير الإرشاد الأكاديمي الذي يقوم عليه أساتذة وموظفون أكفاء، ووجود سياسات وإجراءات لمساعدة الطُّلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوافر لوائح صارمة للتعاطي مع غياب الطُّلاب ومع سوء السلوك، ووجود معلومات دقيقة حول وجهة الخريجين وأماكن عملهم أو دراستهم، واستطلاع آرائهم بصورة مستمرة وربطهم بالمؤسسة.

الفصل السابع

البيئة التعليمية والموارد المخصصة للبرنامج والخدمات المساندة للطلاب

«في بيئة تعليمية غنية، يصبح التعلُّم مثل الهواء فينا ومن حولنا»
ساندرا دود

تمهيد:

إن تهيئة البيئة التعليمية من أهم عوامل نجاح البرامج الأكاديمية لأنها تُيسِّر العملية التعليمية وتفتح آفاقاً واسعة للتعليم والتعلُّم؛ وتُعد البيئة التعليمية، وعلى رأسها الموارد التي تساهم في تطوير البيئة التعليمية مثل المكتبة ومصادر التعلُّم وغيرها من الموارد المخصصة للبرنامج، من أهم مؤشرات جودة البرامج الأكاديمية، وقبل الموافقة النهائية على أي برنامج أكاديمي من قبل إدارة الجامعة، يجب تحديد الموارد التي يحتاج لها البرنامج والتأكد من إمكانية توفيرها بقدر يكفي لتشغيل البرنامج؛ ومن أهم الموارد المطلوب توفرها للبرامج الأكاديمية التالي:

1. المكتبة:

تعرف المكتبة وتكنولوجيا المعلومات بمصادر التعلُّم، وتوصف المكتبات، في كثير من الأحيان بأنها «ذاكرة الإنسانية»، وذلك لكونها خزائن وسجلات للوقائع والأحداث والنشاطات الإنسانية عبر مراحل التاريخ المختلفة، وتعتبر المكتبة هي القلب النابض لمؤسسات التعليم العالي، فهي مصدر المعرفة ومخزن المعلومات، ولا غنى عنها لأية مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، ويرى البعض أن «البيئة الأكاديمية بدون مكتبة جيِّدة أشبه بشخص بلا دماغ»⁽¹⁾ وقد لعبت المكتبات الجامعية، عبر التاريخ، أدواراً رائدة وحاسمة في تسهيل وإثراء العملية التعليمية ودعم وتعزيز البحث العلمي.

1 Oyesiku, F. A. and Oduwale, A. A, Use of an academic Library: A survey on the Olabisi Onabanjo University Library: Lagos Journal of Library and Information Science, 2(2), 2005, 96-101.

لقد تغيّرت بالطبع نوعية الخدمات التي تقدمها المكتبات الأكاديمية في العصر الحالي عن تلك الخدمات التقليدية التي كانت تقدمها في الماضي، وذلك تبعاً للتطورات الهائلة في مجال التكنولوجيا والتي أفضت إلى انفجار معرفي هائل حتى وُصف هذا العصر بأنه «عصر المعرفة»، ولم تعد المكتبة مجرد مجموعة من الكتب كما كانت في السابق، ولم تعد المصادر الورقية هي الأساس في الخدمات المكتبية، بل أصبحت الموارد الإلكترونية وشبكة الانترنت والمصادر المفتوحة تمثل الجزء الأكبر من موارد المكتبة الجامعية، وحسب تعبير جورجينا كرونين (Georgina Cronin) «لم تعد المكتبات غراً قديماً للكتب المُتْرَبّة، ولكنها جزء من شبكة عالمية تدعم الوصول المفتوح».⁽¹⁾

قادت هذه التطورات إلى تغيّرات واسعة في مؤشرات قياس جودة الخدمات المكتبية، فلم يعد توفر الموارد الورقية وحده كافياً لإثبات جودة خدمات المكتبة، بل لا بد من توفر الموارد الإلكترونية والمصادر المفتوحة والاشتراك في قواعد البيانات العالمية، وقبل ذلك، توفر خدمة الانترنت، بالإضافة إلى وجود أدلة على استخدام الطّلاب وأعضاء الهيئة التدريسية لهذه الموارد، لأن استخدام المكتبة من قبل الطّلاب وأعضاء الهيئة التدريسية يُعدّ من أهم مؤشرات قياس فعالية الخدمات المكتبية وجودتها.

ويمكن تلخيص الخدمات التي تقدمها المكتبات في: توفير الكتب والدوريات العلميّة، والمصادر المفتوحة والاشتراك في قواعد البيانات ذات الصلة بالبرامج المطروحة في المؤسسة، وخدمة الإعارة وتسليم الوثائق، وخدمة الحجز، والخدمة المرجعية، وخدمة التوعية الحالية، وبرنامج تثقيف المستخدم/محو الأميّة المعلوماتية، والبحث في الأدبيات، والنشر الانتقائي للمعلومات، وخدمة الإحالة، وخدمات الترجمة، وخدمات الإرشاد والتوعية، وإقامة المعارض، وخدمات تصوير المستندات، توفير خدمة الإنترنت، وخدمات الوسائط المتعددة، وتجميع قوائم القراءة⁽²⁾

- 1 Piotr Kowalczyk, 50 Most Convincing Quotes About The Importance of Books And Libraries, at: <https://ebookfriendly.com/best-quotes-importance-books-libraries/>, Retrieved on 2-9-2022.
- 2 Folorunso Olayinka and Folorunso Femi Joseph, Assessment of F Library Services Using the Library Statistics: The Federal Polytechnic, ADO-EKITI, Nigeria: A Case Study, Library Progress (International), Vol. 37 No.2, 2017: P.256-258.

وتقوم المكتبات - عادة - بتوفير المقتنيات والمصادر الضرورية للطلاب والباحثين، وإعداد قوائم منظمة بمحتويات المكتبة، والقيام بمعارض وندوات للتعريف بمحتويات المكتبة، ومساعدة الطلاب والباحثين والطلاب في الحصول على المعلومات.⁽¹⁾

وتجدر الإشارة إلى ضرورة أن تحدد المؤسسة التعليمية مؤشرات الأداء لقياس جودة الخدمات التي تقدمها مكتباتها، والأوزان النسبية لهذه المؤشرات والعمل على تحديث هذه المؤشرات باستمرار بناء على المقارنات المرجعية وعلى التغذية الراجعة من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية ومستخدمي المكتبة بشكل عام، ما يتطلب استطلاع آراء المستخدمين حول جودة الخدمات التي تقدمها المكتبة لمعرفة درجة رضا المستفيدين، والاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم في تجويد الأداء بشكل مستمر.

ومن أهم مؤشرات جودة الخدمات المكتبية سعة المكتبة من حيث المساحة وعدد المقاعد المتوفرة للقراء، وأعداد الكتب والدوريات وحدثتها وارتباطها بالتخصص المعني، وأجهزة الحاسوب، وفرص الاطلاع على المصادر المفتوحة وقواعد البيانات، وعدد ونوعية الموظفين العاملين بالمكتبة بمعنى أن يكون للمكتبة طاقم مؤهل يلبي احتياجات البرنامج وأعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومن المؤشرات، كذلك، عدد ساعات عمل المكتبة، وسياسة الاستعارة، وكل التسهيلات التي تقدمها المكتبة للمستخدمين من الطلاب والباحثين وأعضاء الهيئة التدريسية والتي تشجعهم على المداومة على الحضور للمكتبة طلباً لخدماتها؛ ويعتبر عدد مستخدمي المكتبة من مؤشرات جودة الخدمات المكتبية لأن ذلك يشير إلى رضا مستخدمي المكتبة.

ومن مؤشرات جودة الخدمة المكتبية أن تكون للمؤسسة خطة استراتيجية واضحة للتطوير المستمر للمكتبة وخدمة المعلومات، لأن ذلك يضمن وجود مستوى عالٍ من المعلومات والبيانات الحديثة التي تساعد في إنجاز بحوث قيمة ومواكبة للتطورات العلمية ومفيدة للمجتمع. لذلك تعد المكتبة شريكاً أساسياً للأقسام والبرامج العلمية في الجامعات لكونها تلبي احتياجات التعلم والتدريس والبحث العلمي.

1 غنية فيلالي وعبد الكريم بن عراب، تقويم جودة الخدمة المكتبية من وجهة نظر مستعمليها، مجلة العلوم الإنسانية، عدد 34، جوان 1025، مجلد ب، ص 343.

ولا يكفي لإثبات الجودة في هذا الجانب أن يكون هناك عدداً كبيراً من المراجع والدوريات وأجهزة الحاسوب وخدمة الإنترنت، بل لا بد من التأكد من أن الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية يستخدمون هذه الموارد بشكل مناسب، وهو ما يقتضي توفير نظام تتبع (Tracking System) لاستخدام الطلاب للمكتبة وكل الموارد الأخرى في المؤسسة التعليمية، ولضمان المزيد من الاستخدام للمكتبة ومصادر التعلم بشكل عام من قبل الطلاب، يجب أن تسعى سياسة التعليم والتعلم بالمؤسسة التعليمية إلى تطوير مهارات الطلاب في التعامل مع الحاسب الآلي، والبحث عن الموضوعات المتعلقة بالمقرر، وأن تتضمن طرق التدريس تكليف الطلاب ببعض الواجبات التي تضطرهم إلى دخول المكتبة والاستفادة من المراجع العلمية الموجودة فيها، والدخول على قواعد البيانات التي تشترك فيها الجامعة بهدف تعزيز وتطوير نزعة التعلم الذاتي لديهم.

ومما يزيد من استخدام المكتبة ومصادر التعلم المختلفة تضمين زيارة المكتبة لكل فوج من الطلاب الجدد الذين يلتحقون بالبرنامج بحيث يتم تعريفهم بالمكتبة، ومحتوياتها، وطريقة التعامل معها، والمصادر المتوفرة، والكادر الإداري الذي يعمل فيها، كما يمكن أن يقوم أعضاء الهيئة التدريسية باصطحاب طلابهم إلى المكتبة لتعريفهم بكيفية الوصول إلى المعلومات التي يريدون الحصول عليها من المكتبة والمصادر المتوفرة ذات الصلة بمقرراتهم الدراسية، كما يجب أن تتاح الفرصة لأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب لتقييم خدمات المكتبة وتقديم مقترحاتهم لتطويرها أو إضافة مواد علمية معينة أو مؤلفات، أو الاشتراك في دوريات علمية معينة يحتاجون إليها في دراستهم وأبحاثهم، وذلك من خلال عدة طرق من أهمها توزيع الاستبيانات على الأساتذة والطلاب بصورة دورية لتلقي تقييماتهم ومقترحاتهم للتطوير.

إن كل الاتجاهات الحديثة في التعليم تؤكد على ضرورة تركز العملية التعليمية حول الطالب الذي يفترض أن يتعلم عن طريق الاكتشاف الذاتي من خلال مجموعات كبيرة ومتنوعة من مصادر المعلومات التي تساهم في إثراء الأفكار وتزويد الطالب بوجهات نظر متنوعة حول الموضوعات المطروحة، لذلك يعتبر التربويون وعلماء الجودة المكتبة أداة تعليمية مهمة تُعزّز الاتجاهات التدريسية الحديثة وتساهم بشكل حاسم في التطور الفكري للطلاب.

ولكي تؤدي المكتبات دورها بالصورة المطلوبة لا بد من توفر الآليات التي تمكن المستخدمين من الوصول إلى ما يبحثون عنه من بيانات ومعلومات سواء كانت من المصادر الورقية أو الإلكترونية. لكن مؤشرات قياس الجودة في المكتبة والمصادر التعليمية تختلف من مؤسسة إلى أخرى ومن دولة إلى دولة، وعلى سبيل المثال، وفي دراسة لدرجة الماجستير في الإدارة بعنوان (جودة الخدمات الإلكترونية التي تقدمها مكتبات الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر المستخدمين: دراسة مقارنة)، لخص الباحث مؤشرات جودة الأداء في المكتبات في: توفر الخدمة المطلوبة، وسرعة الاستجابة لطلبات المستخدمين، وتوفير الأدلة والارشادات التي تساعد المستخدمين في الحصول على المعلومات المطلوبة بسرعة وسهولة، والاستخدام الفعلي للخدمة، والشكل العام والمظهر الجمالي للخدمات الإلكترونية سواء داخل المكتبة أو عبر موقعها الإلكتروني، والتحديث المستمر للخدمات والمعلومات، وتبادل المصادر مع المكتبات ومراكز المعلومات الأخرى، ومقدار المساعدة التي يتلقاها المستخدمون من قبل العاملين في المكتبة.⁽¹⁾

وفي دراسة حول المكتبات الجامعية بالمملكة العربية السعودية اتفق جميع المشاركين بالدراسة (بنسبة 100%) على قياس الجودة من خلال قياس رضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عن المكتبة، وقياس خبرة وكفاءة العاملين بالمكتبة، وقياس شمول خطة المكتبة لأهداف وأبعاد خطة جودة التعليم العالي.⁽²⁾

بينما توصلت دراسة أخرى إلى أن من متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المكتبات: تهيئة مناخ العمل، والثقافة التنظيمية للمكتبات، وإدارة فاعلة للموارد البشرية، والاهتمام بالتعليم والتدريب المستمر لجميع العاملين، وتبني أنماط قيادية مناسبة لنظام الجودة، ومشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة⁽³⁾

1 عماد احمد الدهيمات، جودة الخدمات الإلكترونية التي تقدمها مكتبات الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر المستخدمين: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال الإلكترونية، جامعة الشرق الأوسط، 2011م، ص 11.

2 نجاح بنت قبلان قبلان، الجودة في المكتبات الجامعية دراسة استطلاعية لتطبيق الجودة في المكتبات السعودية من وجهة نظر عمداء شؤون المكتبات، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية مج 16، ع 2، رجب - ذو الحجة 1431هـ / يونيو - نوفمبر 2010م، ص 122.

3 شيماء بنت سعود البداعية، وعلي بن سيف العوفي، وخلفان بن زهران الحجي، معايير ضبط الجودة في المكتبات الأكاديمية، مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، 2018: 7، ص 3.

وبالفعل، فإن كل ما ورد في هذه الدراسات من مؤشرات لقياس جودة المكتبة وخدماتها مهم وأساسي، لأن الطُّلاب وأعضاء الهيئة التدريسية هم المستفيدون من خدمات المكتبة مباشرة والأقدر على تقييمها من خلال مستوى الخدمة التي يتلقونها من المكتبة والفائدة التي تتحقّق لهم، كما أن كفاءة العاملين بالمكتبة من حيث تخصصاتهم وخبراتهم والتدريب الذي تلقوه مؤشر جيد لقياس خدمة المكتبة لأن هذه الخبرات تنعكس على أدائهم وقدرتهم على النهوض بالمكتبة وتطوير خدماتها، كما أن الخطة تعكس مستوى وعي إدارتها، فكلما كانت الخطة شاملة ومواكبة للتطورات التكنولوجية والعلمية، كلما أفضى ذلك إلى جودة خدماتها، كما أن الجوانب الإدارية والتدريب وتبني نظام الجودة كلها مؤشرات حقيقية توضح مستوى الخدمات المكتبية ودرجة جودتها.

خلاصة الأمر هو أن جودة الخدمات المكتبية تعد من أهم مؤشرات جودة البرنامج التعليمي؛ ولقياس جودة الخدمات المكتبية ينبغي النظر إلى جملة من الأمور من أهمها: وفرة الكتب والمجلات وتنوعها وصلتها المباشرة بالتخصص، واشتراك المكتبة في قواعد البيانات ذات الصلة بالبرنامج وتخصصاته الفرعية المختلفة، وتوفير الأجهزة الإلكترونية بما يتناسب مع أعداد المستخدمين من الطُّلاب وأعضاء الهيئة التدريسية. كذلك من مؤشرات جودة المكتبة وجود كادر من الموظفين المتخصصين والمؤهلين والمدرّبين لتقديم خدمة متميزة للطلاب والأساتذة والباحثين وإرشادهم للمصادر التعليمية وبما يمكنهم من الاستفادة القصوى من المصادر التعليمية المتوفرة بالمكتبة، بالإضافة إلى وجود سياسة لمراجعة جودة عمل المكتبة وتطويرها باستمرار، ونظام تتبع لمعرفة مدى استخدام الطُّلاب والأساتذة لمصادر المعرفة المتوفرة بالمؤسسة.

أدناه نموذج لقياس جودة الخدمات التي تقدمها المكتبة من وجهة نظر الطُّلاب وأعضاء هيئة التدريس حيث يوزع استبيان على الطُّلاب وأعضاء الهيئة التدريسية لمعرفة آرائهم حول جودة الخدمات المكتبية بالجامعة.

جدول رقم (١٧)

نموذج استبيان لقياس رضا الطُّلاب وأعضاء هيئة التدريس عن خدمات المكتبة

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
أولاً: المرافق والمعينات						
1	مساحة المكتبة ومقاعدها كافية بالمقارنة مع عدد الطُّلاب					
2	الإضاءة بالمكتبة مناسبة					
3	موقع المكتبة بعيداً عن الضوضاء					
4	مقاعد المكتبة مريحة					
5	أجهزة الحاسوب وآلات التصوير متوفرة بالمكتبة					
6	تتوفر في المكتبة خدمة الانترنت باستمرار					
ثانياً: المصادر التعليمية:						
1	مصادر المعلومات المطبوعة كافية وتلبي احتياجاتي التعليمية والبحثية					
2	يتم تحديث المصادر التعليمية باستمرار					
3	يمكن الحصول على المصادر التعليمية بسهولة					
4	تحرص إدارة المكتبة على معرفة طلبات المستفيدين وتلبيتها بسرعة					
5	المصادر التعليمية متنوعة (كتب، دوريات، تقارير... إلخ)					
6	تشارك المكتبة في دوريات عالمية وإقليمية ومحلية بانتظام					
7	مصادر المعلومات الإلكترونية كافية وتلبي احتياجاتي التعليمية والبحثية					
8	يوجد نظام إعارة يلبي احتياجاتي التعليمية والبحثية					
9	اللوائح التي تنظم الإعارة مناسبة وواضحة					
10	هناك تدريب مناسب للمستفيدين على استخدام المصادر الإلكترونية					
11	تقدم إدارة المكتبة نشرة دورية للطلاب والهيئة التدريسية حول المصادر الجديدة في المكتبة					

ثالثاً: ساعات العمل والموظفون:					
1	ساعات عمل المكتبة كافية				
2	أوقات عمل المكتبة تناسب وقت المستفيدين				
3	يوجد بالمكتبة موظفون مؤهلون ومختصون في مجال المكتبات				
4	موظفو المكتبة متعاونون ويقدمون المساعدة للمستفيدين من خدمات المكتبة				
رابعاً المقومات الصحية والأمن والسلامة					
1	تتوفر وسائل الأمن والسلامة بالمكتبة				
2	تتوفر بالمكتبة البيئة الصحية المناسبة للاطلاع والبحث				
3	التهوية بالمكتبة مناسبة				
ماذا تقترح لتطوير خدمات المكتبة:					
.....					
.....					
.....					

2. الفصول الدراسية:

لتسيير البرنامج بشكل جيد لا بد من توفر الفصول والقاعات الدراسية بشكل ملائم من حيث العدد والطاقة الاستيعابية، ولا شك أن توفر القاعات الدراسية المناسبة يُعَدُّ من الموارد التي تعزز من جودة البرامج العلميّة، وقد أشارت كثير من البحوث التربوية إلى أن بيئات الفصول الدراسية عالية الجودة تحفز الطُّلاب للمشاركة في عملية التعلُّم، وأن هناك علاقة مباشرة بين جودة البيئة الداخلية Indoor Environmental Quality (IEQ) ونتائج الطُّلاب، ففي دراسة عن جامعة مينيسوتا أكَّد المشاركون في الدراسة ممن استطلع الباحثون آراءهم أن بيئة الفصول الدراسية مثل التصميم الداخلي للمباني، والظروف الحراريّة، وجودة الهواء الداخلي، والصوت، والإضاءة، وأدوات العرض، والتكنولوجيا لها تأثير مباشر على الروح المعنوية للطلاب، وبالتالي على جودة نتائجهم.⁽¹⁾

1 For More Details See: SeonMi Choi, Denise A. Guerin and Hye-Young Kim, Indoor Environmental Quality of Classrooms and Student Outcomes: A Path Analysis Approach, Journal of Learning

لقد شهد عقد الثمانينات من القرن الماضي اهتماماً واضحاً ببيئة الفصول الدراسية في الجامعات والمدارس، وأشارت منظمة الصحة العالمية إلى ضرورة الاهتمام بذلك لما له من تأثير على صحة الطُّلاب وأعضاء الهيئات التدريسية والموظفين، كما أوضح مركز الإحصاء التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية أن أكثر من 43٪ من المدارس الأمريكية قد أبلغت عن وجود مشاكل في التهوية، وأن هذه المشاكل قادت إلى انتشار أمراض الجهاز التنفسي والحساسيات وغيرها، وأن انتشار هذه المشاكل قاد إلى عدم الرغبة في التعلُّم والغياب المتكرر للطلاب.⁽¹⁾

لكن الفصول الدراسية التقليدية مهما كانت مهيأة لم تعد، بسبب الطفرة التكنولوجية الهائلة، قادرة على تقديم تجربة تعليمية مثالية للطلاب، وحلَّت مكانها الفصول الذكية لأن الفصول الدراسية الذكية تزيد من مستوى المشاركة لدى الطُّلاب، وتعزز من قدرتهم على التواصل والتفاعل بينهم ومع أساتذتهم، وتفتح لهم آفاقاً واسعة للمعرفة، وتوفر لهم معلومات غير محدودة، وتعزز من رغبتهم في التعلُّم.

لذلك فمن معايير الجودة في هذا الجانب توفر فصول ذكية مزودة بأجهزة الحواسيب ومرتبطة بشبكة الإنترنت وأجهزة العرض، ومفتوحة على مصادر ومنصات تعليمية عديدة، وتوفر السبورات الذكية (Smart Boards) أو السبورات البيضاء التفاعلية (Interactive White Boards)، كما يمكنهم تحميل الكتب الالكترونية، واستخدام القواميس والموسوعات الالكترونية للوصول إلى المعاني والمفاهيم في سهولة ويسر، كما يمكن للطلاب القراءة من الأجهزة اللوحية مثل الكندل (Kindle) وغيرها، واستخدام أجهزة الهاتف والساعات الذكية والروبوتات التعليمية وغيرها.

إن الفصول الذكية القائمة على التفاعل البصري والسمعي مع التكنولوجيا الذكية تعزز عملية التعلُّم بشكل واضح، وتزيد من نسبة تفاعل الطُّلاب ومشاركتهم، لأن ما تستخدمه اللوحات التفاعلية من عرض للمعلومات والصور والرسومات البيانية ومقاطع الفيديو المتحركة يجعل التعليم عملية شيقّة وممتعة ومرغوبة، ويُعمِّق الفهم ويرسيخ المعلومات لدى المتعلمين بحيث يمكن استدعاؤها بسهولة متى ما دعت الحاجة إلى ذلك، كما أن البيئة التفاعلية تولّد الكثير من الأفكار الجديدة والحلول غير التقليدية للمشاكل التي تُعرّض على المتعلمين. كذلك فإن من أهم مميزات الفصول الذكية أنها

تجعل المتعلم مواكباً لأي تطورات في الحقل العلمي الذي ينتمي إليه وقادراً على تحديث معلوماته باستمرار بسبب ارتباطه بالشبكة العنكبوتية وبمصادر تعمل على تحديث معلوماتها باستمرار، وهذا ما يجعل كلاً من الطالب وعضو الهيئة التدريسية على علم ودراية بكل تطور أساسي في مجال التخصص.

هذه التطورات قادت إلى الحديث عما بات يعرف ببيئة التعلّم الافتراضية (Virtual Learning Environment-VLE)، أو أنظمة إدارة التعلّم (-Learning Management Systems LMS) وهي منصات على شبكة الانترنت ووسيلة للتواصل والتفاعل والمشاركة بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية، وتتكامل مع الأنظمة الأخرى داخل المؤسسة التعليمية، وتقدم من خلالها الموارد التعليمية والأنشطة التعليمية المختلفة للمقررات الدراسية.

3. مكاتب أعضاء هيئة التدريس:

من مؤشرات الجودة، كذلك، توافر مكاتب مناسبة لأعضاء الهيئة التدريسية الذين يدرسون في البرنامج بالقرب من القاعات الدراسية حتى يتمكن الطلاب من الالتقاء بأساتذتهم بسهولة، وأن تكون المكاتب مهيأة لاستقبال الطلاب والرد على أسئلتهم، وأن يتم تزويدها بأجهزة الحاسب الآلي وبخدمة الانترنت، وأن تكون على درجة مناسبة من التهوية والنظافة. ويمكن أن تستخدم هذه المكاتب في الالتقاء بالطلاب خلال الساعات المكتبية أو مناقشة البحوث التي يعدها الطلاب أو التدريس للمجموعات الصغيرة والمحدودة.

4. توفر إجراءات ومعينات الصحة والسلامة:

أي أن تتوفر في المؤسسة التعليمية بيئة آمنة تضمن صحة وسلامة منسوبي المؤسسة، وعدم وجود أي مهدد لسلامتهم، وهذا يتطلب وجود سياسة واضحة تتعلق بإجراءات الأمن والسلامة مع توفير كل المعينات التي تحقق ذلك. إن توفير هذه الإجراءات والمعينات يضمن سلامة منسوبي المؤسسة ويشير إلى اهتمام المؤسسة بصحة وسلامة منسوبيها، ويجنبها المساءلة القانونية في حال وقوع حوادث مفاجئة، ويحفظ ممتلكات المؤسسة ويجنبها الخسائر الاقتصادية المحتملة جراء الحرائق والكوارث الطبيعية وغيرها.

إن سلامة منسوبي المؤسسة تقتضي، ابتداءً، تصميم المباني بطريقة صحيحة وجاذبة وصديقة للبيئة، وأن تُصمّم المباني بطريقة توفر التسهيلات اللازمة وتضمن

الخصوصية، وأن تكون واسعة بحيث تمكن منسوبي المؤسسة من ممارسة الأنشطة التربوية والاجتماعية والثقافية والأكاديمية والرياضية والترفيهية بشكل لائق، وأن تكون أماكن سكن الطلاب قريبة من قاعات المحاضرات، مع توفر وسائل النقل التي تساعد في انتقال الطلاب بسرعة وسهولة وأمان. ولا بد من تأمين موقع الدراسة والسكن بتوفير عناصر من حراس الأمن المدربين جيداً للتعامل مع أي حالات طارئة وتوفير المعدات التي تساهم في تأمين الموقع من كاميرات وغيرها.

ولا يكفي بالطبع توفير هذه المعينات ما لم يصاحب ذلك توعية للعاملين بإجراءات السلامة بالمؤسسة وتدريبهم على التعامل مع الحالات الطارئة وإعلامهم بمخارج الطوارئ وإجراءات الإخلاء في الحالات الطارئة، وتوفير خرائط تحدد مخارج الطوارئ وملصقات تشرح كيفية التعامل مع الحالات التي تهدد سلامتهم داخل مباني المؤسسة، وتدريب العاملين والطلاب على الإسعافات الأولية، إلى غير ذلك من الأمور التي تساعد في أمن وسلامة منسوبي المؤسسة وتضمن تعاملهم بشكل صحيح مع الحالات الطارئة، وعلى الرغم من أن هذا الجانب يقع، بشكل رئيسي في إطار المراجعة المؤسسية وليس مراجعة البرامج العلمية، لكن لجان مراجعة البرامج العلمية كثيراً ما تنظر إليه ضمن الخدمات المساندة للبرنامج.

5. المساعدات المالية للطلاب:

يعاني بعض الطلاب في كثير من البلدان، بما في ذلك الدول المتقدمة، من ظروف مالية تشكل تهديداً لمستقبلهم الدراسي، وتؤثر على تحصيلهم الأكاديمي جرّاء القلق والضغوط النفسية التي تسببها لهم هذه الظروف، لذلك تعمل كثير من الجامعات على مساعدة الطلاب في هذا الجانب، فيخصص بعضها منحاً دراسية لبعض الطلاب، ويتبنى بعضها نظام تشغيل الطلاب بهدف المساهمة في تخفيف الضغوط المالية عليهم، وتساعد بعض الجامعات بتوفير السكن لطلابها، أو تقديم وجبات مدعومة، أو تخفيض الرسوم الدراسية لبعض الطلاب الذين تتحمل أسرهم تعليم عدد كبير من الأبناء في ذات الوقت، وتقدم بعض الجامعات منحاً كاملة أو إعفاءات جزئية من الرسوم الدراسية لأبناء بعض شرائح العاملين بالجامعة. وينبغي أن تكون هناك سياسات ولوائح وقرارات وإجراءات محددة لمساعدة هذه الشرائح الطلابية، ولا شك أن وجود مثل هذه الفرص في المؤسسة التعليمية هو مؤشر يصب في مصلحة الجودة المؤسسية وكذلك جودة البرامج الأكاديمية التي

تقدمها الجامعة نظراً لكونها تيسر العملية التعليمية وتساهم في نجاح وتقدّم الطّالّاب وتخرجهم في الوقت المحدد.

6. الأنشطة الطّلابية:

لبناء شخصية متكاملة للطالب الجامعي بكل أبعادها الثقافية والاجتماعية والدينية والأخلاقية لا بد من توفير أنشطة أخرى بجانب النشاط الأكاديمي للطالب وهي ما باتت تعرف بالأنشطة الطّلابية أو الأنشطة الطّلابية اللاصفية في الجامعات. تشير الأنشطة الطّلابية إلى «تلك البرامج التربوية المتنوعة... التي يتم تنفيذها داخل وخارج المؤسسة التعليمية... وذلك بهدف تنمية شخصية الطالب بكافة جوانبها العقلية، والنفسية، والاجتماعية، والجسمية، وإعداده للحياة بكافة أبعادها وتحدياتها»⁽¹⁾ وهناك من عرفها بأنها «تلك الأنشطة الثقافية والفكرية والاجتماعية والرياضية التي تسهم في بناء وإعداد الشباب الجامعي، وتحقق لهم الشخصية المتوازنة المتكاملة وذلك عن طريق تنمية وصل قدراتهم ومواهبهم»⁽²⁾.

لقد اتفقت الدراسات التي أجريت في هذا الصدد على أن الأنشطة الطّلابية تقوي الدافع نحو التحصيل الدراسي وبالتالي، تقود إلى التفوق الدراسي، كما أنها تُعزّز من الثقة بالنفس وتطوّر القدرات القيادية للطّالّاب، وتجعلهم قادرين على تحديد أهدافهم بوضوح، و تشجعهم على الدخول في علاقات اجتماعية مع زملائهم وأساتذتهم.⁽³⁾

من مؤشرات الجودة الخاصة بالأنشطة الطّلابية وجود جهة مسؤولة عن الأنشطة الطّلابية بالجامعة (عمادة أو قسم أو وحدة للأنشطة الطّلابية داخل المؤسسة التعليمية)، وتوفر خطة للأنشطة الطّلابية، ومرافق للأنشطة الطّلابية كالملاعب والأندية الثقافية والفنية والرياضية وغيرها، وتوفر تقارير دورية ومستندات حول الأنشطة الطّلابية

- 1 حمد الغافري، دور الأنشطة الطلابية في تنمية شخصية الطالب في مؤسسات التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر: الأنشطة الطلابية محور الارتكاز في المجتمع الأكاديمي، جامعة نزوى، سلطنة عُمان، في الفترة من 19-20/4/2009م، ص 7.
- 2 محمد أحمد شاهين، «الأنشطة الطلابية اللامنهجية في جامعة القدس المفتوحة: الواقع والمأمول»، ورقة مقدمة إلى مؤتمر «رعاية ابداعات الشباب الفلسطيني وتنميتها»، جامعة القدس المفتوحة، 30/5/2012م، ص 2.
- 3 حمد الغافري، مرجع سبق ذكره، ص 19-20.

التي قامت بها الجهة المسؤولة عن ذلك، ونتائج تحليل استبيانات توضح درجة رضا الطلاب عن الخدمات المقدمة في هذا الصدد.

7. الإرشاد النفسي:

قد يحتاج بعض الطلاب إلى الدعم النفسي والتغلب على بعض الاضطرابات النفسية أو السلوكية التي تواجههم وتعوق تقدمهم الدراسي، وهو ما يتطلب وجود مراكز للإرشاد النفسي داخل الجامعات لمساعدة هذه الشريحة بتقديم النصح والإرشاد أو تزويدهم بالعلاج الذي يساعدهم في التغلب على هذه الصعاب ويمكنهم من المُضيّ قدماً في دراستهم وتحقيق النجاح المطلوب.

وقد أشارت بعض مراكز الدعم النفسي في الجامعات إلى أن بعض الطلاب يعانون من صعوبات نفسية تستدعي التدخل وتقديم المساعدة. من هذه الصعوبات: الضغط الأكاديمي، القلق، الخلافات الأسريّة، الحزن، الكآبة، الصدمات النفسية، والمخاوف العنصريّة.⁽¹⁾

وتقدّم بعض مراكز الإرشاد والدعم النفسي في بعض الجامعات دورات تدريبية وورش عمل وعروض تقديمية نفسية حول مهارات التكيّف وإدارة الإجهاد، والتواصل الفعّال، والعلاقات، وإدارة الوقت وغيرها ما يساهم في فعالية الطالب وزيادة إنتاجيته.

إن صلة الإرشاد النفسي بجودة البرنامج تتمثل في أنه يقدم الدعم الذي يمكن الطلاب من تجاوز صعوباتهم والانخراط بفاعلية أكبر في البرنامج وتحقيق النجاح المطلوب، كما أن هذه الخدمات تساعد في إنتاج خريج مزود بالمعارف والمهارات والسلوكيات المطلوبة، وقادر على تحمّل المسؤولية.

8. مكتب توظيف الخريجين:

تناولنا في الفصل الثاني الجهود التي بُذلت من قبل مؤسسات عديدة في أنحاء العالم المختلفة من أجل التوفيق والمواءمة بين مخرجات التعليم في مؤسسات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل بعد أن اتضحت الفجوة الهائلة بينهما، واستكمالاً لهذه الجهود تعمل كثير من الجامعات على إنشاء مكاتب في داخلها تكون مهمتها تقديم الدعم المهني اللازم للطلاب بما يمكنهم من الالتحاق بسوق العمل بعد التخرج وذلك من خلال

1 DePaul University, University Counseling & Psychological Services, at: <https://bit.ly/3R3WjY1>, Retrieved on 23 August,2022.

العديد من الأنشطة مثل الدورات التدريبية المهنية، والتعريف بالمهارات المطلوبة في سوق العمل، بالإضافة إلى السعي لربط الخريجين بسوق العمل من خلال دعوة أصحاب العمل إلى الجامعة للالتقاء بالطلاب وتقديم محاضرات حول فرص التوظيف والمهارات المطلوبة، وآليات التقدم للتوظيف.

وتنظم بعض هذه المكاتب معارض للشركات بالجامعة بهدف تعريف الطلاب بالشركات المحلية والعالمية وفرص التوظيف فيها، كما يقوم بعضها بإعداد قائمة بأسماء وعناوين خريجها وطلابها الذين هم على أعتاب التخرج وتسليمها للشركات بهدف التواصل معهم في حال حاجتها لموظفين جدد، كما تقوم هذه المكاتب بفتح قنوات للتواصل مع الشركات والصناعات بهدف توفير فرص لتدريب الطلاب في هذه الشركات، وتقوم بعض هذه المكاتب بالتواصل مع شركات التوظيف لتنسيق إجراءات توظيف خريجي الجامعة في المؤسسات المختلفة.

يساهم وجود مثل هذه المكاتب في الجامعة في تحقيق جودة البرامج لأن من مؤشرات جودة البرنامج اتساقه مع حاجات سوق العمل، ومن مؤشرات ذلك نسبة الخريجين الذين حصلوا على وظائف في سوق العمل ضمن تخصصهم، ولا شك أن جهود هذه المكاتب سوف تصب في تحقيق هذا الهدف ودعم هذا المؤشر.

9. المختبرات:

من أهم مؤشرات جودة البرامج العلمية توفر المختبرات (حسب طبيعة التخصص) إذ لا تكتمل الدراسة في كثير من التخصصات إلا باستخدام المعمل، لذلك فمن مؤشرات الجودة وجود معامل مهيأة لدعم البرنامج، وينبغي أن تكون هذه المعامل ملائمة للغرض، وتعمل بكفاءة، وتتوفر لكل أدواتها خدمة الصيانة الدورية، مع وجود فنيين وإداريين مؤهلين لتشغيلها وصيانتها وإدارتها بصورة جيدة، وأن توفر لها كل إجراءات السلامة والتأمين، واحتواء المخاطر بما يضمن سلامة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والفنيين، وتأمين بيئة العمل بشكل عام، مع الحرص على إجراء التحسينات المستمرة للعمليات المختبرية، والسعي الحثيث لتطوير المختبرات بناء على التطورات العلمية والمقارنات المرجعية للمختبرات في المؤسسات المماثلة.

10. تقنية المعلومات والاتصالات:

يقصد بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات «جميع أنواع التكنولوجيا المستخدمة لتشغيل، نقل، وتخزين المعلومات في شكل الكتروني، وتشمل تكنولوجيا الحاسبات

الآلية، ووسائل الاتصال... وغيرها من المُعدّات التي تستخدم في الاتصال»⁽¹⁾، وتلعب التكنولوجيا دوراً حاسماً في جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، لأنها تسهل على المتعلمين الحصول على المعلومات، وتيسر عملية التعليم الذاتي للأفراد، وتزيد من التفاعل بين المتعلمين فيما بينهم وبينهم وعضو هيئة التدريس.

11. المرافق والخدمات الأخرى:

مثل أماكن أداء الشعائر الدينية، والملاعب، والمطاعم، والصالات الرياضية، ودورات المياه، والحدايق وغيرها من المعينات التي يحتاج إليها الطالب أثناء تواجده بال الحرم الجامعي.

خلاصة:

إن تهيئة البيئة التعليمية من أهم عوامل نجاح البرامج الأكاديمية ومن أبرز مؤشرات جودتها، وتشمل البيئة التعليمية كافة الموارد التي تساهم في خدمة البرنامج، وتشمل: المكتبة، والفصول الدراسية، ومكاتب أعضاء الهيئة التدريسية، وتوفر إجراءات السلامة، والمساعدات المالية للطلاب ذوي الدخل المحدود، وتوفر الأنشطة الطلابية (اللاصفية)، والارشاد النفسي، ومكاتب توظيف الخريجين، والمختبرات، وتقنية المعلومات، والمرافق الأخرى مثل أماكن أداء الشعائر الدينية، والملاعب، والمطاعم، والحدايق وغيرها.

تسهم هذه الموارد، بشكل حاسم، في تعزيز البيئة التعليمية، وتؤثر إيجاباً على أداء الطلاب وتقدمهم الدراسي، وتساهم بشكل حاسم في جودة البرامج الأكاديمية، وللحفاظ على جودة المرافق الجامعية يجب تقييمها باستمرار وتطويرها بما يتناسب والاحتياجات التعليمية، وأن تُزوّد الجامعة هذه المرافق بكل متطلبات السلامة، وأن تجرى مقارنات مرجعية بشكل مستمر لتطوير هذه المرافق، وأن تحرص الجامعة على تلقي تغذية راجعة من مستخدمي المرافق الجامعية حول كفايتها وجودتها ومقترحاتهم لتطويرها، مع وجود آلية واضحة للتعامل مع التغذية الراجعة.

1 نعرونة بوبكر، دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة خدمة التعليم العالي، مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية، جامعة الوادي، العدد التاسع، المجلد الثاني، ص 261.

الفصل الثامن

البحث العلمي والتواصل الخارجي

«الاستثمار في تعليم العلوم والبحث الذي يحركه الفضول هو استثمار في المستقبل»
أحمد زويل

تمهيد:

يلعب البحث العلمي دوراً محورياً في تحقيق النهضة والتنمية بمفهومها الواسع في كل المجتمعات. يقول سيث بيركلي «لم يزدهر أي بلد في حقبة ما بعد الاستعمار دون بناء قدرته أولاً على إجراء البحث العلمي»، وتقع على عاتق الجامعات والمعاهد العليا، إلى جانب مراكز الدراسات والبحوث، مهمة النهوض بالبحث العلمي الذي يساهم في تحقيق التنمية المنشودة.

إن الانخراط في النشاط البحثي من أهم الوظائف التي يجب أن يضطلع بها أعضاء الهيئات التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، وحتى تؤدي الجامعات رسالتها بالصورة المثلى يجب أن تسعى إلى تطوير قدراتها البحثية باستمرار، إذ تعتبر القدرة البحثية للجامعة (University Research Capacity) من أبرز العوامل التي تساهم في تعزيز مكانتها العلمية والارتقاء بسمعتها الأكاديمية. لذا تحرص الجامعات والمعاهد العليا على تطوير قدراتها البحثية من أجل تعزيز سمعتها العلمية، والاعتراف بجودة مخرجاتها، ونيل الاعتماد البرامجي والمؤسسي.

إن أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي والباحثين المنسوبين إلى هذه المؤسسات هم أساس القدرات البحثية لهذه المؤسسات، لكن نجاحهم في إجراء البحوث العلمية المتميزة والتي يمكن أن تساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، يتوقف على سياسات وإجراءات وممارسات الجامعة فيما يتعلق بالبحث العلمي، وعلى الموارد التي تخصصها للبحث العلمي، وعلى قدرتها على استقطاب باحثين متميزين.

ومما يعزز المكانة العلمية للجامعة ويرتقي بسمعتها الأكاديمية مستوى علاقاتها الخارجية مع مؤسسات التعليم العالي الأخرى: محلياً وإقليمياً ودولياً خاصة مع الجامعات الأخرى التي تحتضن برامج أكاديمية تماثل البرامج التي تقدمها. إن

التواصل الخارجي للجامعة مع المؤسسات العلمية الأخرى يُمكنُها من تبادل الأفكار والرؤى والتجارب والخبرات مع هذه المؤسسات، ويتيح لها فرص الوقوف على تجارب النجاح فيها، كما يوفر لها فرص المقارنات المرجعية مع تلك المؤسسات الأمر الذي يساهم في تطوير أدائها وتعزيز برامجها الأكاديمية، ويُمكنُها من الدخول في مشروعات بحثية مشتركة مع هذه الجامعات والمؤسسات العلمية، ويفسح لها المجال لتبادل أعضاء الهيئات التدريسية، والتنسيق لإقامة المؤتمرات العلمية والندوات والحلقات النقاشية المشتركة، ويساهم في خفض التكاليف وزيادة العائد، ويساهم كل ذلك في جودة برامجها الأكاديمية.

يهدف هذا الفصل إلى الوقوف على دور البحث العلمي والتواصل الخارجي لمؤسسات التعليم العالي في تعزيز جودة البرامج الأكاديمية والبحث العلمي في هذه المؤسسات، وقد قسّم الفصل إلى محورين هما: البحث العلمي، والتواصل الخارجي.

أولاً: البحث العلمي وجودة البرامج الأكاديمية:

تؤدي البحوث العلمية التي يُعدها أعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات دوراً كبيراً في تعزيز جودة البرامج الأكاديمية فيها، وفي الواقع فإن علاقة البحث العلمي بالتدريس علاقة تبادلية، فمن ناحية، كثيراً ما قادت المناقشات الصفية إلى إثارة تساؤلات وإظهار مشكلات كانت سبباً في لفت نظر عضو الهيئة التدريسية إلى مشكلة بحثية معينة، وانتهت إلى قيامه بإعداد بحث أو إجراء دراسة حول المشكلة التي برزت واتضحت معالمها داخل حجرة الدراسة، ومن جانب آخر يستخدم الكثيرون من أعضاء الهيئات التدريسية نتائج أبحاثهم في تطوير وتعزيز المقررات التي يقومون بتدريسها، ويُشركون طلابهم في نتائج الأبحاث التي توصلوا إليها أو جعل جزءاً من أبحاثهم ضمن مراجع المقرر الدراسي. ولا شك أن إطلاع الطلاب على أبحاث أساتذتهم يعزز لديهم الرغبة في البحث العلمي من جانب، ويُطوّر من مهاراتهم البحثية من جانب آخر، كما أن للبحث العلمي علاقة مباشرة بالتعلّم لأنه مؤشر جيد لقياس قدرة المؤسسة التعليمية على إنتاج وتوليد المعرفة.

لكن ما تجدر الإشارة إليه والتنويه به هو أن الجودة ترتبط بنوعية البحوث لا بكميتها، فقد تكون هناك الكثير من البحوث والكتب المنشورة، ولكن ليس لهذه المنشورات قيمة

علمية ولا تأثير إيجابي على التنمية وعلى واقع المجتمعات، ومن أهم مؤشرات جودة البحوث والدراسات والكتب المنشورة الآتي:⁽¹⁾

1. أهمية الموضوع وأصالته والتأثير الذي يحدثه في حياة الناس سواءً على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي.
2. نشر الأبحاث في دوريات علمية محكمة وحسنة السمعة ولها معامل تأثير مرتفع ومقروءة على نطاق واسع، ونشر الكتب لدى ناشرين مرموقين، وأن تخضع هذه المنشورات للتحكيم الصارم والتأكد من التزامها بالمعايير العلمية المتعارف عليها وقوانين الملكية الفكرية.
3. حصول المنشور على جائزة علمية أو منحة بحثية تنافسية.
4. النشر بالاشتراك مع كبار العلماء من المشهود لهم بالكفاءة والاقتدار والخبرة في مجال التخصص.

ولكي تتمكن المؤسسة العلمية من إنجاز بحوث علمية رصينة تساهم في تحقيق التنمية وتعزز من سمعتها العلمية وتمكنها من نيل الاعتراف والتقدير من المؤسسات العلمية والبحثية العالمية، لا بُدَّ أن توفر المؤسسة بيئة داعمة ومحفزة للبحث العلمي، لأن البيئة المحفزة والداعمة للبحث العلمي تساهم في زيادة كمية وتحسين نوعية البحث العلمي.

يُقصد بالبيئة المحفزة والداعمة للبحث العلمي تلك البيئة العلمية والبحثية التي تُحفّز الباحثين على الانخراط في النشاط البحثي وبذل الجهد من أجل إعداد ونشر البحوث والدراسات. إن من أهم سمات وخصائص البيئة المحفزة للبحث العلمي الآتي:⁽²⁾

- أ. وضوح أهداف البحث التنظيمية.
- ب. أولوية البحث.
- ج. قوة الثقافة البحثية ووجود قيم بحثية مشتركة.
- د. وجود مناخ جماعي إيجابي.
- هـ. هياكل الحوكمة التشاركية.
- و. الهياكل غير الهرمية واللامركزية.

1 James P. Sampson, Jr., Marcy P. Driscoll, David F. Foulk, and Pamela S. Carroll Successful Faculty Performance in Teaching, Research and Original Creative Work, and Service, (Florida: Florida State University, 2010), P.5-6.

2 Rola Ajawi, Paul E S Crampton and Charlotte E Rees, What really matters for successful research environments? A realist synthesis, Med Educ. 2018 Sep; 52(9): 936–950.

- ح. التواصل الجيد والعلاقات المهنية الهادفة بين أعضاء الفريق.
- ط. توفر موارد مناسبة تشمل الموارد البشرية والتمويل ومرافق البحث.
- ي. فرق بحثية منظمة بشكل معتدل ومتنوع.
- ك. مكافآت للبحوث المتميزة.
- ل. اختيار وتوظيف الباحثين الموهوبين.
- م. القادة ذوو التوجه البحثي من أصحاب الخبرة والمهارة البحثية.

إن ما ورد أعلاه يمثل سمات البيئة الجامعية الداعمة للبحث العلمي والقادرة على إنجاز البحوث الرصينة التي تساهم في تنمية المجتمعات، وسوف نقوم في الصفحات التالية بشرح هذه السمات بشيء من التفصيل.

1. وضوح الأهداف البحثية للمؤسسة:

إن حجر الزاوية في الجهود البحثية للجامعة هو أن تكون لها أهداف بحثية واضحة، بمعنى أن تحدد الجامعة، بوضوح، ما الذي تريد تحقيقه في مجال البحث العلمي. إن وضوح الأهداف البحثية من شأنه أن يساهم في وضع الخطط البحثية للجامعة وتحويلها إلى مشروعات بحثية تتضافر جهود هيئتها التدريسية والباحثين فيها على إنجازها.

هذه الأهداف البحثية ينبغي أن تتسق مع رؤية ورسالة الجامعة وأن تكون معلومة لدى منتسبي المؤسسة خاصة ممن يمكنهم المساهمة في تنفيذها، وأن تكون الموضوعات البحثية التي تتبناها الجامعة ذات أولوية لدى المجتمع المحلي، وأن تخدم الأهداف التنموية للبلاد، وأن تسعى للمساهمة في معالجة المشكلات والتصدي للتحديات التي تواجهها، كما ينبغي أن تكون هذه الأهداف واقعية، ومحددة، وقابلة للقياس، وضمن قدرات وإمكانيات الجامعة.

2. أولوية البحث العلمي:

ومن سمات البيئة البحثية المحفزة وجود أولوية للبحث العلمي ضمن رسالة وأهداف الجامعة، لأن من أهم وظائف الجامعات القيام بالتدريس وإعداد ونشر البحوث العلمية، والمساهمة في خدمة المجتمع، وبالتالي ينبغي أن يكون البحث العلمي من أولويات الجامعات، جنباً إلى جنب مع التدريس وخدمة المجتمع.

إن أولوية البحث العلمي لدى الجامعة ينبغي أن تتجلى في رسالتها، وفي خططها ومشروعاتها البحثية، وفيما توفره الجامعة من معينات البحث العلمي، وفي تعيين الكوادر القادرة على إجراء البحوث العلمية من الباحثين المتفرغين والكوادر البحثية المساعدة، ومن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والتجارب في إعداد البحوث الرصينة، كما تتجلى في الميزانية المخصصة للبحث العلمي، وفي توفير الأجهزة والمعامل الحديثة التي تعين على البحث العلمي، وفي توفر الدوريات العلمية الرصينة بالجامعة لنشر الأبحاث التي يجريها أعضاء الهيئة التدريسية والباحثون في الجامعة، وفي تخصيص منح بحثية وجوائز للبحوث المتميزة، وفي السياسات واللوائح الخاصة بتحفيز وترقية الباحثين الموهوبين، إلى غير ذلك مما يوحي بان الجامعة تعطي أولوية للبحث العلمي وتدعم جهود الباحثين.

3. قوة الثقافة البحثية:

من سمات البيئة البحثية المحفزة، كذلك، وجود ثقافة بحثية قوية بين منسوبي الجامعة، وهذه الثقافة تتأتى من وضوح رسالة الجامعة (التي تتضمن أولوية للبحث العلمي) بين منسوبي المؤسسة، وحرصها على تحقيق هذه الرسالة.

ولضمان توفر ثقافة بحثية قوية داخل المؤسسة التعليمية، ينبغي أن تضع الجامعة معيار النشر العلمي ضمن أهم معايير التعيين لأعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة، وإعطاء هذا المعيار نصيباً أكبر ضمن شروط التعيين حتى تتمكن من تعيين الكوادر القادرة على المساهمة المتميزة في البحث العلمي داخل المؤسسة.

ولا يكفي، بالطبع، تعيين كوادر متمرسة في البحث لتعزيز قدرة الجامعة في مجال البحث العلمي، بل لا بد من أن تتعهد الجامعة الباحثين الذين ينتمون إليها بالتدريب، وأن تحرص على أن يشكل البحث العلمي أهم أهدافهم وجُلَّ اهتمامهم، وأن تبذل كل جهد ممكن من أجل تطوير ثقافتهم البحثية بالتدريب المستمر، وأن تشجعهم على الدخول في مشروعات بحثية مشتركة مع باحثين من مؤسسات بحثية حسنة السمعة حتى يكتسبوا المزيد من الخبرات في مجال البحث العلمي.

إن قوة الثقافة البحثية في المؤسسة لا ينبغي أن تقتصر على أعضاء هيئة التدريس، بل يجب أن تنشر الجامعة هذه الثقافة بين منسوبيها من طلبة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وبذلك تسهم في تعزيز ثقافة البحث العلمي في المجتمع الجامعي ككل،

وذلك لأن البحث العلمي يمثل أحد أهم مؤشرات الجودة في البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي.

4. المناخ الجماعي الإيجابي:

على الرغم من أهمية البحوث الفردية التي يعدها أعضاء الهيئة التدريسية، لكن المشروعات البحثية الجماعية، غالباً ما تكون أفضل وذات تأثير أكبر من البحوث الفردية، لذا تشجع الجامعات والمؤسسات البحثية المرموقة الجهود البحثية الجماعية.

كذلك فإن من مؤشرات جودة البرامج الأكاديمية تجاربها في مجال البحث العلمي الجماعي، فالبحوث العلمية المشتركة بين الطلاب تعزز لديهم القدرة على التفكير الجماعي، وتبادل الأفكار، والقدرة على التوفيق بين الأفكار المختلفة والتوصل إلى أفكار وآراء مشتركة، كما أنها تعزز لديهم العمل روح العمل الجماعي.

إن مهارة العمل الجماعي من المهارات الناعمة، ويقصد بالمهارات الناعمة مجموعة المهارات والسلوكيات الشخصية والاجتماعية والسمات الشخصية للأفراد التي تمكنهم من العمل بكفاءة ونسج العلاقات الاجتماعية وتنفيذ أعمالهم باحتراف، وتحقيق الأهداف التي ينشدونها بسهولة ويسر،⁽¹⁾ لذلك فإن توفر المناخ الجماعي الإيجابي الذي يسمح بتعاون الباحثين من شأنه أن يعزز البيئة الداعمة للبحث، ويزيد من فرص إنجاز أبحاث أكثر عمقاً مقارنة بالبحوث الفردية التي تعكس وجهة نظر واحدة حول الموضوع.

5. هياكل الحوكمة التشاركية:

الحوكمة التشاركية هي «عملية وهيكلي مصمم لتمكين أولئك الذين يعملون ويدرسون في مؤسسة أكاديمية من المشاركة في المسؤولية عن تخطيط وتوجيه اتجاه المؤسسة وتنفيذ التوصيات والقرارات».⁽²⁾

إن الجهات المعنية بالمشاركة هنا هي كل من له صلة بالبحث العلمي داخل المؤسسة وتشمل القيادات الأكاديمية والإدارية العليا بالجامعة، وعمادة البحث العلمي، وكلية

1 Elena De Prada, Mercedes Mareque and Margarita Pino-Juste, Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery?, February 2022, <https://doi.org/10.1186/S41155-022-00207-1>

2 Cerro Coso, Community College, Participatory Governance Model, Governance and Procedures Handbook (2012-2015), P.7.

الدراسات العليا، ومراكز البحوث التابعة للجامعة، والباحثين، ومساعدى الباحثين، وأعضاء هيئة التدريس، والطلّاب، وغيرهم ممّن يساهمون في إجراء البحوث العلميّة وتطويرها.

إن وجود مثل هذه البيئة التشاركية يعد من أهم محفزات البحث العلمي بالجامعة لأن هذه البيئة تساهم في إيجاد فهم مشترك للبحث العلمي بالمؤسسة من حيث أهداف البحث العلمي وأولوياته واستراتيجياته وخططه واحتياجاته إلى غير ذلك من الأمور التي يساهم التنسيق والفهم المشترك حولها في تعزيزها وتطويرها.

6. الهياكل اللامركزية:

إن اللامركزية بشكل عام تحقّق المشاركة والاستقلالية للمستويات الإدارية المختلفة، وتخلق بيئة صحية وانسجاماً يتعذر تحقيقه في ظل المركزية القابضة. إن اللامركزية تعني، فيما تعني، تفويض الصلاحيات للمستويات الأدنى وفق ضوابط محددة، وهذا يمكن هذه المستويات من التحرك، في إطار التفويض الممنوح لها، لإنجاز بعض المهام التي تعود بالنفع على المؤسسة.

إن اللامركزية مطلوبة في كل الوحدات الإدارية لمؤسسات التعليم العالي وليس فقط فيما يتعلق بالبحث العلمي، لكن الذي يعنينا في هذا المقام هو اتباع نمط اللامركزية المحفزة للبحث العلمي، أي تلك التي تؤدي إلى تفويض بعض الصلاحيات للجهات المسؤولة عن البحث العلمي في المؤسسة بما يمكنها من التحرك بحرية أكبر لتحقيق الأهداف البحثية المنشودة للمؤسسة دون أن تتقيد بالإجراءات البيروقراطية التي تحد من نشاطها وتقيد حركتها. ولا شك أن القدرة على التحرك التي تتيحها اللامركزية تسهم في تعزيز النشاط البحثي، وإزالة الحواجز التي تعترضه، وتحسين مخرجاته.

7. توفير التمويل والبنية التحتية للبحث العلمي:

يتطلب البحث العلمي ميزانيات مقدرة لتمويله، ويعتبر توفر التمويل للبحث العلمي من أهم أسباب نجاحه، لأن غالبية البحوث، خاصة ذات الطبيعة العلميّة والتطبيقية عالية التكاليف، ولهذا السبب فإن العديد من الأفكار الجيدة لا تتجسد في بحوث علمية مُنَجَّرَة بسبب نقص التمويل. ولأن التمويل الخارجي للبحوث ليس مضموناً ولا مستمراً، فإنه يجب على الجامعات أن توفّر بنية تحتية مناسبة للبحث. إن نجاح المؤسسة التعليمية في توفير البنية التحتية المناسبة يعد مؤشراً فعالاً لقياس جودة البحث العلمي فيها.

- إن أهم مكونات البنية التحتية للبحث العلمي تتمثل في الآتي⁽¹⁾
- أ. المعدات الرئيسية أو مجموعة الأدوات التي تستخدم في البحث.
 - ب. المرافق المتعلقة بالمعرفة.
 - ج. المحفوظات أو البنى التحتية للبيانات العلمية.
 - د. أنظمة الحوسبة.
 - هـ. شبكات الاتصال.

إن توفر التمويل للبحث العلمي مؤشر على الجودة الأكاديمية بالمؤسسة، كما أن تَوَفُّر البنية التحتية تدل على اهتمام الجامعة بالبحث العلمي وقدرتها على توفير احتياجاته، ومن أهم الوثائق التي تثبت ذلك عدد البحوث التي حصلت على منحة بحثية تنافسية بالجامعة، بالإضافة إلى معدات البحث العلمي وأدواته وأنظمة الحوسبة وشبكات الاتصال وأوعية تخزين المعلومات البحثية، فضلاً عن السياسات الجامعية الخاصة بالبحث العلمي.

8. تحفيز الباحثين:

يعد التحفيز المادي والمعنوي من العوامل التي تسهم في تعزيز روح البحث العلمي لدى منتسبي الجامعات، لذا تقوم مؤسسات التعليم العالي بتحفيز الباحثين الذين تشكل أبحاثهم إضافة علمية متميزة في مجال تخصصهم وتُخَلِّف أثراً إيجابياً في المجتمع. ويمثل تحفيز الباحثين المتميزين اعترافاً بجهودهم وتقديراً لإنجازاتهم، ويوجد لديهم دافعاً معنوياً قوياً يقودهم إلى مزيد من الإنجازات البحثية.

ويمكن أن يأخذ التحفيز الأشكال التالية⁽²⁾

- أ. تقديم الحوافز المالية للباحثين والمخترعين والكتّاب خاصة الذين نالوا جوائز وطنية ودولية.
- ب. تأمين براءات الاختراع وحقوق النشر للاختراعات والابتكارات من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلّاب وتقديم الحوافز لهم.
- ج. تقديم المساعدة المالية المناسبة للمشاركين بأبحاث مكتملة في المؤتمرات الدولية.

1 European Commission, Research Infrastructures: Policy and strategy, at: <https://rb.gy/ogylqh>.

2 Joy M. Mirasol and Christian J. Inovejas, BUILDING A CULTURE OF RESEARCH IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION, JOURNAL OF HIGHER EDUCATION RESEARCH DISCIPLINES, June 2017, P.80.

د. تقديم الحوافز لكبار الباحثين الذين يقومون بالبحث.

ه. توجيه الباحثين المبتدئين.

إن وجود نظام لتحفيز الباحثين المتميزين، وتوفر أدلة على تطبيق هذا النظام، هو مؤشر على الجودة الأكاديمية في المؤسسة التعليمية لأن البحث يُؤد المعرفة ويساهم في تطوير العملية التعليمية، ويمكن التأكد من ذلك من سياسات الجامعة الخاصة بالبحث العلمي وحوافز البحوث المتميزة، ومن الجوائز التي رصدت وترصد للبحوث المتميزة.

9. الشراكات الدولية والإقليمية في مجال البحث العلمي:

ونقصد بذلك انخراط الجامعة في أبحاث تعاونية مع مؤسسات تعليمية وبحثية أخرى وطنية وإقليمية ودولية. لقد بات التعاون البحثي على المستوى الدولي والإقليمي من أهم ما يميز مؤسسات التعليم العالي في الوقت الحالي، وقد أسهمت سهولة التواصل التي تحققت بفعل التطورات التكنولوجية في تشجيع هذا التوجه. إن الشراكة البحثية مع باحثين من مناطق أخرى يعزز البحث العلمي لأنه يوفر معلومات وخبرات تتسم بالتنوع والثراء.

إن الشراكات الدولية في مجالات البحث العلمي لها كثير من الفوائد منها ⁽¹⁾

أ. **تعظيم النواتج:** فمن خلال الجمع بين الخبرة والموارد يمكن تعميق البحوث وتوسيع نطاقها.

ب. **تعظيم التأثير:** فقد أظهرت الأبحاث وجود علاقة إيجابية بين الأوراق العلمية المشتركة ومستوى الاستشهادات (Citations). ففي تحليل لـ 28 مليون ورقة بحثية من العلوم الإنسانية والطبيعية والاجتماعية نُشرت بين عامي 1900 و2011، تلقت الأبحاث التي تضم عدداً أكبر من المؤلفين مزيداً من الاستشهادات، خاصةً إذا كان المؤلفون من مؤسسات مختلفة.

ج. **جذب التمويل:** يمكن أن يؤدي توليد النواتج التي لها تأثير على السياسة أو الممارسة أو الصناعة أو الجمهور العام إلى زيادة فرصة الحصول على التمويل، وتعطي هيئات التمويل الأولوية للمشاريع التعاونية، وعلى سبيل المثال، فقد قدم برنامج Horizon 2020 التابع للمفوضية الأوروبية ما يقرب من 80 مليار

1 Claire Hodge, Five ways that collaboration can further your research and your career, Springer Nature, Nov 11, 2019.

يورو من التمويل بين عامي 2014 و2020 للمشاريع البحثية التي تعالج التحديات المجتمعية، أعطى الأولوية فيها للمشاريع التعاونية.

د. توسيع شبكة العلاقات: لأن البحوث التعاونية تيسر سبل اللقاء بأصحاب العمل والموجهين والمتعاونين المحتملين في المستقبل.

ه. اكتشاف الجديد: يوفر التعاون البحثي فرصاً جيّدة لتعلّم مهارات جديدة، وتكوين صداقات جديدة، واكتساب منظور جديد، والانضمام إلى مناقشات محفزة مع خبراء في نفس المجال أو في مجالات تكميلية.

لكن ما يجدر ذكره هو أن هذه الشراكات تتطلب بشكل عام الالتزامات المؤسسية الرسمية، والقيادة الحكيمة، والموارد الكافية، والسياسات الواضحة والسليمة، والاحترام المتبادل⁽¹⁾

وعلى كل، فإن دخول المؤسسة التعليمية في شراكات واسعة مع مؤسسات أخرى في مجال البحث العلمي هو من أهم المؤشرات الدالة على جودة مخرجاتها، ومواكبتها للمستجدات في المجالات العلميّة التي تقع ضمن اهتماماتها. إن عدد ونوع ونطاق الشراكات التي تربط بين المؤسسة التعليمية والمؤسسات النظرية تمثل مؤشرات جيدة للجودة الشاملة في المؤسسة في الجوانب المختلفة بما فيها البحث العلمي.

10. تشكيل فرق بحثية متنوعة التخصصات:

إن الاتجاه العام في المرحلة الراهنة هو البحث متعدد التخصصات (Multidisciplinary research) وهو بحث تستخدم فيه أدوات ومداخل ومفاهيم من علوم وتخصصات مختلفة للتوصل إلى حقائق حول موضوع معين تتطلب دراسته تخصصات وأدوات بحثية متنوعة. وفي هذا العصر الذي يتسم بالتعقيد والتشابك وعدم اليقين تبرز الحاجة إلى مثل هذا النوع من الأبحاث، فمعظم تحديات البحث في العصر الحديث معقدة بطبيعتها، وتُحتمّ تناول الظاهرة من جميع جوانبها: الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية ما يتطلب جهوداً جماعية وتنوعاً في التخصصات لسبر غورها والاحاطة بكل تفاصيلها وأبعادها. إن تشكيل فريق بحث متعدد التخصصات والمهارات والخلفيات يساهم في الوصول إلى وجهات نظر مختلفة لأعضاء الفريق حول موضوع البحث ويوجد صورة أكثر شمولاً وعمقاً.

1 William Lacy and Others, Role of University International Partnerships for Research & Education: Leaders' Critical Insights & Recommendations, Barkley Center for Studies on Higher Education, Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.2022, P.2.

لقد حقق البحث متعدد التخصصات إنجازات كبيرة، وقاد إلى اختراعات عظيمة عبر التاريخ، فعلى سبيل المثال كان اختراع الترانزستور عام 1947م أحد ثمرات هذا النوع من البحوث، حيث كان هذا الاختراع نتاج المهارات التكميلية للباحث التطبيقي والتر براتين (Walter Brattain) وباحث نظرية الكم جون بارددين (John Bardeen)، وعالم فيزياء الحالة الصلبة ويليام شوكلي (William Shockley)،⁽¹⁾ وهناك أمثلة أخرى كثيرة على الإنجازات التي حققتها البحوث متعددة التخصصات.

وبالتالي، فإن بناء خطط بحثية متعددة التخصصات، وتشكيل فرق بحثية من خبراء بخلفيات علمية وبحثية مختلفة هو مؤشر على جودة البحث العلمي في المؤسسة التعليمية، ويمكن معرفة ذلك من الخطة البحثية للمؤسسة، والفرق البحثية المكونة بها، وخلفياتهم العلمية واهتماماتهم البحثية.

11. وجود قيادة مهتمة بالبحث العلمي وكوادر بحثية متمرسية:

كما سبق القول، فقد أصبح البحث العلمي أحد أهم المؤشرات المستخدمة في تصنيف الجامعات والارتقاء بسمعتها العلمية وذلك نظراً للدور المهم والفاعل للبحث العلمي في التنمية بمفهومها العام، لذلك تحرص قيادات الجامعات والمعاهد العليا على البحث العلمي وتبذل جهوداً كبيرة من أجل تعزيزه في مؤسساتها التعليمية.

ولا شك أن وجود القيادات الجامعية المؤمنة بأهمية البحث العلمي، المُدركة لتأثيره الحاسم في مستقبل المؤسسة التعليمية، والتي تتخذ القرارات وتضع اللوائح والسياسات التي تشجع عليه وتمكن من إنجازه، والقادرة على توفير الموارد التي يحتاج لها تُعدّ من أهم المؤشرات الدالة على وجود بيئة داعمة ومُحفّزة للبحث العلمي.

بالإضافة إلى ذلك فإن من العناصر الحاسمة فيما يتعلق بإيجاد البيئة الداعمة للبحث العلمي: الحرص على استقطاب الكفاءات البحثية المتميزة، والعمل على تحفيزهم وتدريبهم باستمرار، والدخول مع مؤسسات بحثية مرموقة في شراكات تمكن أطرافها من تبادل الخبرات البحثية أو الدخول في مشروعات بحثية مشتركة تعزز قدرات الباحثين من الطرفين.

1 Ben Shneiderman, How to Do Team Research, INSUDE HIGHER ED., at: <https://rb.gy/dctnsn>, Retrieved on 22.9.2022.

12. تفعيل إجازات الزيارات العلمية وإجازات التفرغ العلمي:

إجازة التفرغ العلمي هي إجازة مدفوعة الأجر كلياً أو جزئياً أو بدون أجر تمنحها الجامعة لعضو هيئة التدريس وتعفيه من كل الأعباء التدريسية والإدارية بهدف التفرغ لإعداد أبحاث أو دراسات علمية أو برامج تدريبية في مجال التخصص، وقد يقضي عضو الهيئة التدريسية هذا الإجازة في جامعة أو مؤسسة علمية معتمدة من قبل مؤسسته، وتختلف فترة التفرغ العلمي بناءً على لوائح المؤسسات التعليمية، وعلى الفترة التي قضاها عضو الهيئة التدريسية في الجامعة وعدد المرات التي حصل فيها على إجازة تفرغ علمي.

إن الهدف من إجازة التفرغ العلمي هو إتاحة الفرصة لعضو الهيئة التدريسية للانخراط في نشاط بحثي أو تدريبي عالي المستوى تستفيد منه المؤسسة التي ينتمي إليها، ويقوم عضو الهيئة التدريسية، عادة، بتقديم تقرير مدعماً بالوثائق حول الإنجازات البحثية أو التدريبية التي حققها خلال فترة الإجازة، ويلتزم بقضاء فترة معينة، تحددها لوائح الجامعة، في جامعته بعد إكمال إجازة التفرغ العلمي.

إن إجازات التفرغ العلمي التي يكون هدفها انخراط الأستاذ في نشاط بحثي لها عدة فوائد لعضو الهيئة التدريسية من جانب ولمؤسسته من جانب آخر، ففيما يتعلق بعضو الهيئة التدريسية فإنها تشعره بالتقدير من جانب مؤسسته ما يزيد من ولائه للمؤسسة ويضاعف من عطائه لها، وتبعده لفترة عن روتين العمل اليومي المتداول والإرهاق، وتمكنه من اكتشاف أساليب بحثية جديدة واكتساب مهارات أفضل من خلاله المشاركة مع آخرين، خاصة إذا قضى إجازته في مؤسسة أخرى عرفت بتطورها في مجال الأبحاث العلمية، كما أن مثل هذه الإجازات تمكن عضو الهيئة التدريسية من تحقيق قدر من التوازن بين عمله وحياته الشخصية، لذلك فقد وصفها البعض بأنها «فرصة لنمو مهني وشخصي... (وأنها) أكثر البرامج إبداعاً أثناء الخدمة»⁽¹⁾

وفيما يتعلق بالفوائد العائدة إلى المؤسسة فإن هذه الإجازات تقود إلى تطوير الجانب البحثي في مؤسسته من خلال نقل تجربته إلى المؤسسة التي يعمل فيها. وفي ذات الوقت، ولأن غالبية الذين يتمتعون بإجازات التفرغ العلمي هم من كبار أعضاء الهيئة التدريسية، لأن اللوائح تفرض، غالباً، قضاء فترة طويلة في المؤسسة قبل التمتع بهذا الحق، فإن غياب هذه الكوادر يمكن صغار الأساتذة من القيام بأدوار كبار الأساتذة خلال

1 Bai Kang and Michael T. Miller, An Overview of the Sabbatical Leave in Higher Education: A Synopsis of the Literature Base, ERIC Processing and Reference Facility, January 1999, P.15.

فترة غيابهم ما يكسب الأساتذة الأقل خبرة المزيد من القدرات والمهارات والخبرات ويعود ذلك على المؤسسة بالنفع لأنه يتيح فرصاً تدريبية لصغار الأساتذة ما يجعل المؤسسة قادرة على التواءم مع كل الظروف في المستقبل.

إن المستندات المؤيدة لمثل هذا التوجه تتمثل في اللوائح والسياسات الجامعية التي تنظم هذه العملية، والإجراءات المتبعة في هذا الصدد، وتوفر سجل للممارسات التي تمت في هذا الجانب، وأسماء الذين تمتعوا بهذا الحق، والأماكن التي قضوا فيها إجازات تفرغهم العلمي، والتقارير التي قدّموها لمؤسستهم عقب انتهاء إجازاتهم.

وهناك جامعات أمريكية مرموقة وتأتي على قائمة التصنيفات العالمية باستمرار بسبب أنها تعطي أولوية خاصة للأبحاث (prioritizes research) وتعرف بأنها جامعات أبحاث (Research Universities) مثل: جامعة ييل، وجامعة كاليفورنيا، وجامعة ولاية أريزونا، ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، وجامعة ميشيغان، وجامعة نيويورك، وجامعة ستانفورد، وجامعة فيرجينيا، وغيرها⁽¹⁾

هذه الجامعات البحثية تتميز بالآتي:⁽²⁾

1. أنها جامعات نخبوية تقدم العديد من برامج الدراسات العليا إلى جانب البحث العلمي الذي تحصل منه على أموال ضخمة.
2. إن البحث هو مهمتها الأولى وتستخدم عائداته في جذب أفضل الباحثين (أغلب الحاصلين على جائزة نوبل من هذه الجامعات)، ويتم تقييم الأساتذة بناءً على ما أنجزوه من أبحاث والأموال التي اجتذبوها للجامعة.
3. تمثل الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) الأولوية الثالثة في هذه الجامعات بعد البحث العلمي وطلبة الدراسات العليا.
4. البحث في هذه الجامعات يطغى على كل شيء بما في ذلك جودة التدريس، يقول كارل ويمان، الحائز على جائزة نوبل في الفيزياء، وهو من المدافعين عن جودة التدريس في الجامعات: «إن جودة التدريس ليست شيئاً يُكافأ عليه مسؤولو الجامعات... إذا قاموا بتحسين جودة التدريس بنسبة 100٪ وفي هذه العملية تم خفض حجم تمويل البحوث والمنشورات بنسبة واحد في المائة، فسوف يعاقبون (على ذلك)».

1 Lynn O'Shaughnessy, What Is a Research University? At: <https://rb.gy/lzzq87>

2 Ibid.

5. في الجامعات البحثية تختلف جودة البرامج من قسم إلى آخر، وبالتالي فإن اختيار الجامعات لا يكون بالاسم، وإنما بالأقسام العلميّة التي تهتم بالتدريس.
6. هناك شروط قبول مختلفة داخل الجامعات البحثية. هذه الشروط تحددها الأقسام (ربما بسبب اهتمام الإدارات العليا بالبحث العلمي واحتياجاته)، كما أن الانتقال من قسم إلى آخر داخل الجامعة أمر في غاية الصعوبة.
7. تقدم الكثير من الجامعات البحثية مجموعة متنوعة من الامتيازات للطلاب المقبولين المتفوقين تشمل الدراسة في فصول أصغر، الأولوية في التسجيل، الإرشاد الأكاديمي المتميز، والإسكان الخاص.
- لكن هذا نوع خاص من الجامعات يعطي الأولوية للبحث العلمي على حساب التدريس وخدمة المجتمع، وهي جامعات تهدف أساساً إلى تعزيز البحث العلمي وتعطيه الأولوية على ما عداه لأنه يحقق لها أهداف معينة تركز على تحقيقها، لكن الوضع العادي للجامعات هو أن توازن بين وظائفها الثلاث المعروفة وهي: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

ثانياً: التواصل الخارجي:

ونقصد به التواصل مع المجتمع بأفراده ومؤسساته العامة والخاصة من أجل التنسيق حول ما يخدم الجامعة والمجتمع. إن هذا الاتجاه في سعي مؤسسات التعليم العالي لخلق شراكات مع المجتمع يرتبط بالدور المرتقب من هذه المؤسسات، حيث لم يعد دور الجامعة قاصراً على التدريس والبحث العلمي فحسب، بل امتد ليشمل كل الجوانب التي تُحقّق تطور المجتمع ورفاهيته، فالجامعة أصبحت «مركزاً أكاديمياً، ومولّداً للمعرفة، وحاضناً للتقنية، ومركزاً للنشاطات الثقافية والاجتماعية».⁽¹⁾

وفي الواقع هناك ثلاثة أبعاد رئيسية للعلاقات الخارجية للمؤسسة هي:⁽²⁾

1. عدد العلاقات التي تشارك فيها المؤسسة التعليمية، ويقصد بذلك مدى اتساع علاقاتها الخارجية.

1 علي ناصر شتوي آل زاهر السلاطين، الشراكة المؤسسية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع، (عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2014)، ص 89.

2 Broström, A., Feldmann, A. & Kaulio, M. Structured relations between higher education institutions and external organizations: opportunity or bureaucratization? High Educ 78, 575–591 (2019).

2. عمق العلاقة مع المنظمات الخارجية، فكلما كانت العلاقة عميقة كلما زاد حجم ونوع التبادل بين المؤسسة التعليمية والمنظمة الخارجية.

3. المدة الزمنية للعلاقة ونطاقها الموضوعي.

يشمل التواصل الخارجي علاقة المؤسسة مع الكليات والجامعات التي تحتضن برامج مشابهة محلياً وإقليمياً ودولياً من أجل تبادل الأفكار والتجارب لتعزيز برامجها، والتواصل مع الروابط العلمية ذات الصلة بالتخصص، وأصحاب العمل، والمنظمات التي تعمل في مجال التخصص، وخريجي البرنامج وغيرهم، بالإضافة إلى ممثلين عن المجتمع المحلي.

إن شراكة الجامعة مع هذه الجهات لا تأتي فقط تأكيداً للالتزامها بدعم المجتمع، وإنما لجذب الموارد والعلاقات والاعتراف، وذلك لمواجهة التحديات العديدة والمعقدة التي تواجه هذه الجامعات في العصر الحالي وعلى رأسها نقص التمويل والمنافسة الحادة من المؤسسات التعليمية الأخرى.

في الصفحات القادمة سوف نقدم لمحة عامة عن أنماط التواصل بين مؤسسات التعليم العالي والمنظمات الأخرى من حيث أهداف هذه الاتصالات والمنافع التي يمكن أن تعود على الجامعة منها.

1. التواصل مع الجامعات والكليات والمؤسسات الأخرى:

لعل من نافلة القول إن أية مؤسسة تعليم عالي بحاجة إلى توثيق علاقاتها مع المؤسسات المماثلة سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي. إن توثيق العلاقة مع هذه المؤسسات من شأنه أن يمكن الجامعة من المقارنات المرجعية لبرامجها الأكاديمية مع هذه المؤسسات التعليمية، بما يساهم في تبادل التجارب بين هذه المؤسسات ويفضي إلى تطوير برامجها.

في كثير من الأحيان يقوم بعض الأساتذة بمبادرات فردية للدخول في علاقات مع بعض الجامعات الأخرى بناء على تقديرات شخصية لأعضاء هيئة التدريس يتم من خلالها تدريس مقررات بتلك الجامعات أو الإشراف على رسائل الدكتوراه أو الماجستير أو المساهمة في اللجان العلمية ولجان الممتحنين أو مراجعة برامج أكاديمية أو القيام بدور الممتحن الخارجي في تلك الجامعات، لكن الصحيح هو (مأسسة) العلاقة بين الجامعات، بمعنى أن تقوم العلاقة بين المؤسسات العلمية على أسس رسمية ومن خلال العلاقات المنظمة.

تستند هذه العلاقات المنظمة، عادة، على بروتوكول تعاون أو اتفاقية بين الطرفين تهدف إلى تبادل ثنائي الاتجاه، وبناء على هذا البروتوكول أو الاتفاقية يتم التعاون وتبادل المعلومات وإجراء المقارنات المرجعية المتعمقة ما ينعكس على جودة الأداء في المؤسساتين.

وتشمل مذكرات التفاهم، غالباً، تحديد جوانب التعاون بين المؤسساتين والتي قد تشمل: إجراء المقارنات المرجعية للبرامج العلمية، المشروعات البحثية المشتركة، الاشتراك في تنظيم المؤتمرات والندوات العلمية والحلقات النقاشية، والتدريب والاستشارات، وتبادل الآراء والمعلومات والخبرات في بعض المجالات.

2. التواصل مع أصحاب العمل:

لقد أوضحنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب أن هناك فجوة بين المخرجات التعليمية والمهارات المطلوبة في سوق العمل، وأن هذه الفجوة تُكلف قطاع الأعمال على المستوى العالمي ما يربو على 200 بليون دولار تصرف في إعادة تأهيل وتدريب الموظفين الجدد حتى يتمكنوا من أداء مهامهم بشكل معقول، وأن هناك اتهاماً يوجه إلى المؤسسات التعليمية يتعلق بتقصيرها عن أداء دورها في إعداد خريجين مؤهلين للعمل في ظل الواقع الجديد في القرن الحادي والعشرين. من جانبها، ترد مؤسسات التعليم العالي على هذا الاتهام بقولها إن أصحاب العمل «يفتقرون إلى الدقة في تحديد احتياجاتهم».⁽¹⁾

لكن، وبغض النظر عن الطرف المُقَصِّر في هذا، فإن معالجة هذه الفجوة الخطيرة تتطلب تعاوناً وثيقاً بين مؤسسات التعليم من جهة وسوق العمل من جهة أخرى، وذلك بهدف التنسيق لتحديد المهارات المطلوبة لسوق العمل والمناهج الدراسية بالجامعات. وفي الواقع، فإن هناك اعترافاً متزايداً بأن التعاون بين الجامعات وسوق العمل من شأنه أن يسد الفجوة بين المخرجات التعليمية والمهارات المطلوبة في سوق العمل. يقول نيك بيتفورد، نائب رئيس جامعة نورثهامبتون «لقد أصبح من الواضح بشكل متزايد في السنوات الأخيرة أن الاقتصاد سيستفيد أكثر عندما يعمل مقدمو التعليم والصناعة معاً لتطوير القوى العاملة»⁽²⁾

1 Andrew Magin and Sally Dench, Labour Market Information for Higher Education Institutions: a Guide, (Brighton: The Institute For Employment Studies, 2000), P.V.

2 Jan Lynn-Matern, Mass collaboration between employers and universities is the future of higher education, Emerge Edtech Insights, Apr 30, 2020.

إن التواصل بين الجامعة وأصحاب العمل قد يأخذ أشكالاً متعددة، فيمكن أن يتم ذلك من خلال توزيع استبيانات على قطاع واسع من أصحاب العمل يتضمن تقييماً لخريجي الجامعة/ البرنامج الذين يعملون لديهم، وجوانب القوة لديهم، وجوانب الضعف الناجمة عن فجوة في المهارات، ومقترحاتهم لتطوير البرنامج، كما قد يأخذ شكل اجتماع مع نخبة مختارة من أرباب العمل لمناقشة هذه الجوانب معهم بشكل مباشر والاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم، كما قد يأخذ شكل مجموعات التركيز حيث يتم اختيار ممثلين لسوق العمل في إطار لجنة تضم، إلى جانبهم، عدداً من ممثلي الجامعة ممن لهم علاقة مباشرة بالبرنامج كعميد الكلية التي تحتضن البرنامج ورئيس القسم ومنسق البرنامج وبعض أعضاء هيئة التدريس المساهمين في البرنامج، وتُعد اجتماعات دورية (كل سنة دراسية مثلاً) بين مجموعة التركيز وإدارة البرنامج الأكاديمي لمناقشة الأمور المتعلقة بالبرنامج وسوق العمل.

إن مجموعات التركيز يمكن أن تلعب دوراً مهماً في الربط بين المؤسسة التعليمية وسوق العمل، فمن ناحية يمكن أن تقدم مقترحات بناءة لتطوير البرنامج لتنسق مخرجاته مع احتياجات السوق، وهو ما يضمن توظيف خريجي البرنامج مستقبلاً على اعتبار أنهم يملكون المهارات المطلوبة في سوق العمل، كما يمكنهم أن يوضحوا للمؤسسة فرص التوظيف المتاحة في مؤسساتهم ما يمكن الجامعة من توجيه خريجها للتقديم على هذه الوظائف، كما يمكن لأعضاء مجموعة التركيز القادمين من سوق العمل أن يساهموا في توفير فرص تدريبية لطلبة البرنامج في المؤسسات التي يعملون بها أو تشغيل الطلاب الدوليين في مؤسساتهم التي يعملون بها أو تلك التي لهم بها علاقة، وهؤلاء الخريجون الذين يلتحقون بوظائف في سوق العمل يمكن أن يكونوا جسراً يربط بين جامعاتهم التي تخرجوا فيها والمؤسسات التي يعملون بها، وإن إقامة علاقات خارجية مع بعض هذه المنظمات رُبما تساهم في حصول المؤسسة على تمويل لبرامجها العلمية ومشروعاتها البحثية حيث توجد الكثير من المنظمات التي يمكن أن تساهم في تمويل البحث العلمي لكنها بحاجة إلى علاقات مؤسسية حتى تتمكن من تقديم هذا النوع من التمويل.

وقد يتخذ التعاون بين الجامعات وقطاع الأعمال تنظيم اجتماعات مشتركة لمناقشة قضايا تهم الطرفين، أو إيجاد منصات للتعاون بين الطرفين في مجالات يحددها الطرفان، أو توقيع اتفاقيات شراكة بين الطرفين تحدد مجالات التعاون والتزامات كل طرف.

3. التواصل مع الخريجين:

إن التواصل مع الخريجين مؤشر أساسي من مؤشرات جودة البرنامج كما سبقت الإشارة، وقد كان التواصل بين الجامعة والخريجين في السابق يتم من خلال الرسائل البريدية أو الدعوة لجمع شمل الخريجين أو التواصل بالهاتف، أما في العصر الرقمي الحالي فيمكن أن تتواصل الجامعة مع الخريجين من خلال وسائل التواصل الاجتماعي وتزودهم بأخبار الجامعة، ويمكن أن تدعو ممثلين عنهم لحضور احتفالات التخرج السنوية وتشجعهم على إقامة علاقات بينهم وبين الطلاب الحاليين، كما يمكن أن تشرف على إنشاء رابطة للخريجين لأن ذلك ينظم جهودهم في دعم جامعتهم في أي مجال من المجالات متى دعت الحاجة إلى ذلك. إن التواصل مع الخريجين يتطلب إعداد قاعدة بيانات جيدة للخريجين تتضمن أسماءهم وهواتفهم والبريد الإلكتروني ومكان العمل وغيرها على أن يتم تحديثها باستمرار، والاستمرار في التواصل معهم وتزويدهم بأخبار المؤسسة، والتشاور معهم فيما يتعلق بالبرنامج.

ومن أهم الوثائق الداعمة والتي تؤكد حرص الجامعة على التواصل مع الخريجين وجود قوائم شاملة للخريجين تتضمن مكان العمل والهاتف والبريد الإلكتروني، ووجود مجموعات على شبكات التواصل الاجتماعي تضم الخريجين، وتوفر أدلة على دعوة ممثلين لهم لحضور بعض فعاليات الجامعة أو المشاركة في بعض الأنشطة التي تنظمها الجامعة.

4. التواصل مع المنظمات المهنية:

المنظمات أو الجمعيات أو الهيئات المهنية هي منظمات تسعى للنهوض بمهنة معينة ودعم مصالح العاملين في تلك المهنة، وقد تكون هذه المنظمات وطنية أو إقليمية أو دولية، وتحرص هذه المنظمات من جانبها على إقامة صلات وروابط مع الكليات والجامعات التي لديها برامج علمية في هذا المجال.⁽¹⁾

يساهم التواصل مع المنظمات المهنية في حصول برامج الجامعة على الاعتماد من قبل هذه الهيئات المهنية بعد أن تطلع على الوثائق التي تؤيد طلبها. يقصد بالاعتماد المهني اعتماد برنامج علمي من قبل هيئة مهنية تسمح لخريجي البرنامج بممارسة المهنة في الحقل المعني.

1 <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/what-is-a-professional-organization>.

إن سعي الجامعة لإقامة علاقة مع الجمعيات المهنية في مجال البرامج التي تطرحها يؤكد حرصها على تحسين سمعتها ونيل الاعتراف ببرامجها ومساعدة الخريجين في الدخول إلى سوق العمل استناداً إلى هذا الاعتراف المؤسسي.

5. خدمة المجتمع:

تعرف خدمة المجتمع (Community Service) على أنها «العمل الذي يتم بدون أجر لمساعدة الناس في المجتمع»⁽¹⁾، وهناك من عرفها بأنها هي «العمل التطوعي الذي عادة ما يتم تنظيمه من قبل مجموعة داخل مجتمع معين. يمكن أن يأتي المشاركون من جميع القطاعات، مثل موظفي الشركة أو الأفراد العسكريين أو المتخصصين في الرعاية الصحية أو المتطوعين أو الطلاب»⁽²⁾.

إن مجالات خدمة المجتمع أكثر من أن تحصى، وقد ذكر البعض أكثر من مائة وعشرين مجاًلاً لخدمة المجتمع منها: تنظيم حملات التبرع بالدم، القراءة لشخص ضعيف البصر، المشاركة في سباق خيري، المشاركة في تسجيل الناس للتصويت، تنظيم حملات للتبرع للجمعيات الخيرية، المساهمة في توصيل وجبات وهدايا للمرضى في مستشفى محلي، التبرع بالأغطية للمستشفيات وملاجئ المشردين، التطوع في مخيم صيفي للأطفال الذين فقدوا والديهم، كفالة طفل يعيش في بلد أجنبي، تدريب فريق شبابي رياضي، تقديم عروض للأطفال في المستشفيات، التطوع كمستشار للمراهقين، إنشاء لعب جديدة للأطفال، التبرع بكتب الأطفال المستعملة لمكتبة مدرسية، العمل مع وزارة الصحة المحلية لتنظيم يوم تحصين أو عيادة لتحصين الأطفال ضد أمراض الطفولة، توصيل الوجبات للجيران المسنين، تعليم مهارات الحاسوب لكبار السن، تصميم بطاقات عيد ميلاد لكبار السن، مساعدة الجيران المسنين في تنظيف منازلهم وترتيب مقتنياتهم، الاعتناء بالحيوانات، تنظيف حديقة محلية، زراعة الأشجار، المشاركة في تنظيف نهر محلي أو بركة أو بحيرة، زراعة الزهور أو النباتات المحلية على طول الطرق السريعة، التبرع بالملابس القديمة والطعام، إعداد وجبة مطبوخة في المنزل لسكان ملجأ للمشردين، اصطحاب الأطفال المشردين في نزهات، عمل مجموعات إسعافات أولية لملاجئ المشردين.⁽³⁾

1 Merriam Webster dictionary/community service.

2 <https://research.com/education/examples-of-community-service-projects>.

3 Christine Sarikas, 129 Great Examples of Community Service Projects, PrepScholar, at: <https://blog.prepscholar.com/129-examples-of-community-service-projects>, Retrived on 21.9.2022.

ومن مجالات خدمة المجتمع المساهمة في الحد من الجريمة وتعزيز سلامة المجتمع من خلال التطوع في مركز للشرطة أو المطافئ، التطوع في حراسة مسبح أو شاطئ محلي، تنظيم ورشة عمل للدفاع عن النفس، تنظيم حملة لمكافحة المخدرات، التطوع كحارس عبور لمدرسة ابتدائية. كما يمكن أن تساهم الخدمة في تعزيز رفاهية المجتمع من خلال: التبرع بالكتب المستعملة لمكتبة محلية، العمل كمرشد سياحي لمتحف محلي، المساهمة في طلاء المرافق العامة، زراعة الزهور في الأماكن العامة، المساهمة في تعزيز إضاءة الشوارع ذات الإضاءة الخافتة، التطوع لتنظيف القمامة من الأماكن العامة، وغيرها⁽¹⁾.

تعتبر خدمة المجتمع شكل من أشكال التعليم التجريبي الذي يهدف إلى تعزيز وإثراء تعلم الطالب، وهي فرصة جيدة للطلاب كي يتعرفوا، بشكل أكثر عمقاً، على المجتمع واحتياجاته، ويقدموا خدمات لمن هم في حاجة إليها، ويتعاملوا مع أشخاص ذوي خلفيات متنوعة ما يعزز لديهم القدرة على التعايش واحترام التنوع، ويجعلهم أكثر تفاعلاً وإيجابية في التعاطي مع قضايا مجتمعهم.

بالإضافة إلى ذلك فإن انخراط الطالب في خدمة المجتمع يطور مهاراتهم الاجتماعية والاتصالية، ويعزز ثقتهم بأنفسهم ويقوي شعورهم بالإنجاز، ويعزز سيرتهم الذاتية ما يفتح أمامهم فرص التوظيف مستقبلاً لأن أرباب العمل يفضلون، غالباً، من لديهم تجارب مناسبة في خدمة المجتمع.

خلاصة:

تعد مساهمة الجامعة في البحث العلمي واتصالاتها الخارجية من أهم مؤشرات قياس جودة البرامج الأكاديمية للجامعة، وفي ذات الوقت، فإن تطوير البحث العلمي بمؤسسات التعليم العالي يتطلب استقطاب وتشجيع الباحثين المتميزين، وتوفير معينات البحث العلمي، وإنشاء مراكز للبحوث والدراسات بالجامعات، وإصدار الدوريات العلمية الرصينة، وتطوير شراكات استراتيجية مع المؤسسات الأخرى التي تضيف قيمة حقيقية وتتوافق مع مجالات القوة البحثية للمؤسسة الجامعية، والترويج للقدرة البحثية للمؤسسة التعليمية، والالتزام بأعلى معايير البحث العلمي ونزاهته وأخلاقياته. أما التواصل الخارجي فيشمل التواصل مع الخريجين وأرباب العمل والمؤسسات التعليمية النظرية والهيئات المهنية ذات الصلة بالبرامج التي تقدمها الجامعة، بالإضافة

1 Ibid.

إلى خدمة المجتمع بشكل عام. إن التواصل مع المؤسسات والمنظمات من شأنه أن يرتقي بمستوى أداء الجامعة والكلية، لأن التواصل مع المؤسسات العلميّة المماثلة يتيح للجامعة فرصاً لإجراء المقارنات المرجعية بهدف التعرف على نقاط القوة لدى المؤسسات الأخرى للاستفادة منها في التخطيط للتطوير، كذلك فإن الدخول في شراكات مع قطاع الأعمال يوفر فرصاً تمويلية وتدريبية ووظائف لخريجي الجامعة، كما أن خدمة المجتمع تمثل وظيفة أساسية من وظائف الجامعات ومؤشراً من مؤشرات نجاحها.

الفصل التاسع

مراقبة ومراجعة وتقويم وتطوير البرنامج

«الكمال لا يمكن بلوغه، ولكن إذا سعينا وراء الكمال، يمكننا أن نلحق بالتميز»
فينس لومباردي

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى تسليط الضوء على آليات مراجعة البرامج الأكاديمية للتأكد من فاعليتها واتساق عملياتها ومخرجاتها مع معايير الجودة الأكاديمية، كما يتناول بالشرح آليات تحسين وتطوير البرامج بناء على نتائج المراجعات الداخلية والخارجية والتي سوف يتم تناولها بالتفصيل.

وفي الواقع هناك نوعان من أنواع المراجعة للبرنامج، النوع الأول ويتمثل في مراجعة طوعية دورية شاملة تقوم بها إدارة البرنامج بهدف تطوير البرنامج وتحسينه حتى يكون مواكباً للتطورات العالمية في مجال التخصص ومتسقاً مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل المحلي والإقليمي والدولي، أما النوع الآخر للمراجعة، فيتم، غالباً، بناء على طلب من الجهات المسؤولة عن التعليم بالدولة، وتتم المراجعة بواسطة هيئات حكومية مختصة في شؤون الجودة أو من قبل مؤسسات مستقلة تعمل في هذا الجانب ومعتمدة من قبل الدولة، حيث تقوم هذه الهيئات والمؤسسات بإجراء مراجعة شاملة للبرنامج وفق معايير محددة مسبقاً ثم ترفع تقريرها إلى الجهة الحكومية التي كلفتها بالمراجعة، بحيث يتضمن التقرير حكماً على البرنامج من حيث استيفائه أو عدم استيفائه لمعايير الجودة مع تقديم توصيات محدّدة للتحسين.

تتطلب المراجعة بنوعها، الطوعية والمطلوبة من الجهات المعنية بالتعليم، إعداد تقرير للتقييم الذاتي (Self-Evaluation Report –SER) أو ما يطلق عليها اسم الدراسة الذاتية للبرنامج (Program Self Study). تهدف الدراسة الذاتية أو التقييم الذاتي للوصول إلى حقائق تتعلق بوضع البرنامج وجودة مخرجاته والجوانب التي تحتاج إلى ضبط أو تطوير، ويقوم بالدراسة الذاتية فريق داخلي يتم تكليفه بهذه المهمة.

وبنفس الطريقة، فإن المراجعة الخارجية تتطلب أن يقوم فريق البرنامج بإعداد تقرير للتقييم الذاتي تتم على أساسه المراجعة الخارجية التي تهدف إلى التأكد من صحة ودقة ما ورد في التقرير من معلومات وما توصل إليه فريق البرنامج من استخلاصات ونتائج، وذلك من خلال مراجعة الوثائق الداعمة التي ترفقها إدارة البرنامج مع التقرير، ويجب التنبيه إلى أن مراجعة البرامج التي تقوم بها جهات أخرى ليست عملية «تفتيشية» كما يظن البعض، بل هي إجراء يهدف إلى مساعدة مؤسسات التعليم العالي في سعيها لتطوير برامجها والارتقاء بها إلى مصاف العالمية.

يسعى هذا الفصل إلى تناول أساليب المراجعة الذاتية التي تقوم بها إدارات البرامج الأكاديمية من أجل تطوير برامجها استناداً إلى مراجعات داخلية تقوم بها، كما يتناول المراجعة الخارجية التي تقوم بها مؤسسات أو هيئات متخصصة للحكم على البرنامج، بالإضافة إلى الإجراءات التي تعقب عملية المراجعة بهدف تطوير البرنامج بناء على نتائج المراجعة متى ما أشارت التقارير إلى الحاجة لإجراء تعديلات أو تحسينات على البرنامج.

بناءً على ما تقدم، يتناول هذا الفصل مراجعة البرنامج بشقيها الداخلي والخارجي وآليات هذه المراجعة ومصادر المعلومات التي تستخدم في عملية التقييم، كما يتعرض، بشكل مختصر، إلى الآليات والطرق التي يتم من خلالها التخطيط لتطوير البرنامج وتنفيذ خطة التطوير.

أولاً: مراجعة البرنامج:

تتطلب كل أنواع المراجعات الخاصة بالبرامج الأكاديمية، سواء كانت مراجعة داخلية طوعية تقوم بها إدارة البرنامج أو خارجية تقوم بها هيئات حكومية أو هيئات مستقلة متخصصة في جودة برامج التعليم العالي، القيام بثلاث خطوات هي: إعداد تقرير التقويم الذاتي، وتنفيذ عملية المراجعة، وإعداد وتنفيذ الخطة التحسينية.

1. إعداد تقرير التقويم الذاتي:

إن الخطوة الأولى لمراجعة وتقييم البرامج العلمية تتمثل في قيام إدارة البرنامج بإعداد تقرير التقييم الذاتي أو ما تعرف بالدراسة الذاتية للبرنامج، فما أن تنقرر مراجعة البرنامج حتى تقوم الجهات المعنية في المؤسسة التعليمية بتشكيل فريق لإعداد تقرير التقييم الذاتي، كما تقوم المؤسسة بتوجيه كل الوحدات الجامعية بتقديم المعلومات والبيانات التي يحتاج لها الفريق في إعداد التقرير والذي تتم المراجعة بناء عليه سواء

كانت مراجعة داخلية أو خارجية. وسوف نقوم في الصفحات التالية بشرح مفهوم ومضمون وطريقة إعداد تقرير التقييم الذاتي أو الدراسة الذاتية للبرنامج.

يعرف تقرير التقييم الذاتي على أنه وثيقة تحليلية تسعى إدارة البرنامج الأكاديمي أو القسم العلمي من خلالها إلى إجراء تقييم نقدي لأداء البرنامج وتشمل على خطة تحسينية لتطويره.⁽¹⁾

وعرفته وكالة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة على أنه «تقرير تأملي مقدم من مؤسسة التعليم العالي يقيم أداءها الخاص، ويستخدم كدليل في مراجعة ضمان الجودة».⁽²⁾ لقد درجت الأقسام العلمية الحريصة على جودة برامجها الأكاديمية على إعداد تقارير دورية للتقييم الذاتي (Periodical Self- Assessment Reports)، أو دراسة ذاتية للبرنامج (Program Self-Study)، وتشمل الدراسة مراجعة كل أجزاء البرنامج للتأكد من تحقيق شروط الجودة في كل جوانب البرنامج.

إن التقييم الذاتي للبرنامج يحقق الأهداف التالية:⁽³⁾

1. يُوضّح لإدارة المؤسسة جوانب الخلل لمعالجتها بدلاً من الاعتقاد بأن الأمور تسير بشكل جيّد في وقت تتدهور فيه الأمور وتسير نحو الأسوأ.
2. يُؤوِّر التقييم الذاتي معلومات لجميع الأطراف ويعزز الشفافية والمساءلة للبرنامج.
3. يستصحب التقييم آراء كل أصحاب المصلحة من الطُّلاب، والأساتذة، وأرباب العمل، والإداريين، ما يُعزّز التطوير.
4. يُزوّد التقرير لجان المراجعة بالمعلومات التي يحتاجون لمعرفة أثناء المراجعة. وعندما يُعدّ تقرير التقييم الذاتي بهدف تقديمه إلى لجان مراجعة جودة البرامج أو لجان الاعتماد الأكاديمي لإصدار حكم يتعلق بالجودة أو الاعتماد الأكاديمي للبرنامج، ينبغي أن تستخدم تقارير التقييم الذاتي نفس القوالب المعدة من جهات المراجعة، ونفس مؤشرات الجودة المعتمدة لدى مؤسسات وهيئات المراجعة التي تخضع المؤسسة التعليمية لمراجعتها، لأن ذلك من شأنه تسهيل عملية المراجعة وتمكين إدارة البرنامج من عرض جوانب القوة في البرنامج بالإضافة إلى عرض الجوانب التي تحتاج إلى تحسين أو تطوير.

1 Self-Evaluation Report Definition | Law Insider

2 QAA, QAA Glossary, 2022, P.26.

3 Self-Assessment Report (SAR) Process, at: <https://rb.gy/kv7kx7>

ولأن المراجعة تهدف إلى التقييم الحقيقي للبرنامج، يجب أن يتَّسم التقرير بالشمول والعمق وبالمصداقية والشفافية، وأن يستند إلى معلومات شاملة وصحيحة ودقيقة تقضي إلى تحديد جوانب قوة البرنامج ونقاط ضعفه كذلك. وحتى تتوفر المعلومات الكافية عن البرنامج يجب أن تتعاون كل أجهزة المؤسسة التعليمية لتوفيرها لمُعِدِّي التقرير الذاتي، كما يجب أن يطلع ممثلون عن كل أصحاب المصلحة على محتواه، ويبدون آراءهم حول المعلومات الواردة فيه والنتائج التي خلص إليها.

تضم وثيقة التقييم الذاتي، في الغالب، قسمين، يشتمل القسم الأول على مقدمة تعريفية موجزة عن المؤسسة التي تقدم البرنامج، وتاريخها وأهدافها وخططها المستقبلية بالإضافة إلى البيانات الأساسية الخاصة بالبرنامج مثل: اسم البرنامج، ونوعه (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، اسم المؤسسة التي يتبع لها البرنامج، تاريخ انشاء البرنامج، تاريخ آخر مراجعة للبرنامج، سنة إعداد التقرير، جهة الاعتماد (إن وجدت)، عدد أعضاء الهيئة التدريسية، ودرجاتهم العلمية وتخصصاتهم الدقيقة وسنوات خبرتهم، ونوع دواهم (كامل أو جزئي)، والموظفين الإداريين الذين يساهمون في البرنامج من حيث عددهم ودرجاتهم العلمية وتخصصاتهم وسنوات خبرتهم، والطلاب من حيث أعدادهم ونوعهم الاجتماعي (ذكور، إناث)، وأعداد الطلاب المتسربين، وخريجي البرنامج خلال السنوات الماضية ومعدلاتهم التراكمية ومتوسط طول دراستهم في البرنامج، ووجهة خريجي البرنامج، إلى غير ذلك من المعلومات التي تعطي صورة واضحة عن البرنامج.

أما القسم الثاني من التقرير فإنه يدور حول محاور ومؤشرات قياس جودة البرنامج، ويدور حول عدد من النقاط منها، على سبيل المثال لا الحصر، مدى توافق أهداف البرنامج مع رسالة المؤسسة التعليمية، وتواءم محتوى المقررات مع معايير التخصص، وتوافق عنوان البرنامج الأكاديمي مع محتواه، ووجود سياسة تقييم واضحة ومعروفة لأطراف العملية التعليمية، والتنوع في أساليب التعليم والتعلم، وتوفير فرص التعلم الذاتي للطلاب.

كما يتضمن التقرير جانباً عن سياسة القبول والتأكد من مراجعتها دورياً، وما يؤكد بأن مستوى الطلاب المقبولين منسجم مع شروط القبول في البرنامج، وأن هناك عدداً كافياً من أعضاء الهيئة التدريسية ممن يتميزون بالكفاءة والافتقار، وأن تخصصاتهم الدقيقة متنوعة بحيث تغطي كل احتياجات البرنامج من التدريس والإشراف والبحث العلمي، وأن يتضمن التقرير تفاصيل عن الأساتذة المشاركين في البرنامج من حيث:

درجاتهم العلميّة وتخصصاتهم الدقيقة وسنوات خبرتهم ونوع دواهم (كامل/ جزئي)، ونوعهم الاجتماعي، وما يؤكد أن أعضاء هيئة التدريس على دراية بأهداف البرنامج الدراسي وإدراكهم لدورهم في تحقيق هذه الأهداف، وأن يناقش التقرير إجراءات وترتيبات تطوير قدرات أعضاء الهيئة التدريسية والجهات المسؤولة عن ذلك بالمؤسسة والأدوار التي قامت بها المؤسسة في هذا الصدد.

وحول التعليم والتعلّم ينبغي أن يقدم التقرير ما يُؤكّد تطبيق استراتيجيات التدريس الفعالة القائمة على التفاعل والعمل الجماعي والتعلّم النشط بشكل عام، وأن البرنامج يستخدم مواد تعليمية حديثة، ويرتكز على استخدام التكنولوجيا، ويقوم على البحث العلمي.

ويشتمل التقرير كذلك على أساليب التقييم المستخدمة في البرنامج، والأدلة التي تؤكد اتصافه بالتنوع في الأساليب والدقة والعدالة والشفافية والانصاف، وأن طرق التقييم المُتبَّعة تتوافق مع طبيعة البرنامج وأهدافه والمخرجات التعليمية المقصودة، وأن التقييم المُتبَّع يشجع على النزاهة الأكاديمية، ويُمكّن الطّلاب من الحصول على فرص كافية لتطوير مجموعة من المعارف والمهارات والسمات المطلوبة في خريجي البرنامج، وأن هناك وضوحاً في الغرض من التقييم، وأن التقييم يحقق الغرض المنشود سواء كان تقييماً تشخيصياً أو تكوينياً أو ختامياً.

كما يجب أن يستعرض التقرير الموارد المادية المخصصة للبرنامج ومدى كفايتها لتنفيذ البرنامج وتشمل: القاعات الدراسية، والمختبرات، وأجهزة الحاسوب، والمكتبة، والمرافق المختلفة، على أن يتضمن التقرير إحصاءات دقيقة حول عدد القاعات الدراسية ومساحتها والمساحة المخصصة لكل طالب، وعدد المختبرات وسعتها، وسعة المكتبة، وعدد مقاعدها، وعدد الكتب، وارتباطها بالتخصص وحدائتها، وابتعاد مكان المكتبة عن الضوضاء، وعدد أجهزة الحاسوب والتطبيقات المتوفرة، وقواعد البيانات والمصادر المفتوحة التي تشترك فيها مكتبة الجامعة، ومدى مساهمة المصادر التعليمية المتاحة في تحقيق أهداف البرنامج، فضلاً عن تقييم الدعم الأكاديمي المقدم للطلبة ومدى كفايته وتفاصيل ذلك، والإرشاد الأكاديمي خاصة للطلاب الجدد، والإجراءات المتبعة في هذا الخصوص، وتوفير سياسات ولوائح لضبط عملية الإرشاد الأكاديمي، وعبء الطالب من العمل المستقل والتدريب، وتوفير إجراءات خاصة بالطّلاب المتعثرين أو من هم على أعتاب مرحلة الفشل الدراسي، والإجراءات المتعلقة بإرشادهم، ونوعية الدعم

المقدّم لهم، والأدلة على ذلك، والدعم المقدم لذوي الاحتياجات الخاصة من الطلاب؛ والتأكد من الممارسات الفعلية في هذا الصدد من خلال الوثائق التي تؤكد ذلك.

كذلك من المهم أن يشتمل التقرير على ما يؤكد وجود مجلس استشاري للبرنامج من أشخاص ذوي خبرة في المؤسسات الحكومية والخاصة ذات الصلة بالتخصص، ووجود سياسات ولوائح للمجلس الاستشاري تتعلق بتكوينه ووظائفه، وأن يناقش التقرير تكوين المجلس وعدد الاجتماعات التي عقدها والموضوعات التي ناقشها والأدوار التي قام بها في تطوير البرنامج، وفي توفير فرص التدريب للطلبة، وفي مجال تطوير العلاقة بين الجامعة وسوق العمل.

كما يجب أن يشتمل تقرير التقييم الذاتي على نقاش مفصل لعملية المقارنات المرجعية ومدى استمرارها ومواكبتها للتطورات في الجوانب العلمية، ومدى مراعاتها للبيئة الاجتماعية والثقافية والعلمية التي يعمل البرنامج في إطارها، وأن يناقش التقرير بالتفصيل ما يؤكد بأن البرنامج يأخذ في الاعتبار احتياجات سوق العمل، وأن هناك مراجعات داخلية سنوية لتقييم البرنامج، فضلاً عن المراجعات الخارجية الدورية للبرنامج، والخطط التطويرية التي وضعتها إدارة البرنامج بناءً على تقارير المراجعين الخارجيين ومدى الالتزام بتنفيذ هذه الخطط، كما تتضمن تقارير التقييم الذاتي تحليلاً لإنجازات الطلاب والتنوع في أساليب تقييم هذه الإنجازات، وتقديم الطلاب في البرنامج، ونسبة الذين تخرجوا في البرنامج إلى عدد الطلاب الذين قبلوا فيه، ومتوسط السنوات التي أمضاها الطلاب في الدراسة قبل أن يتخرجوا.

ومن الضروري أن يتضمن تقرير التقييم الذاتي تقييماً لنتائج تحليل استبيانات الطلاب ومدى رضاهم عن البرنامج والخدمات المقدمة من المؤسسة التعليمية، وملاحظات ومقترحات أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البرنامج، وآراء الخريجين وأرباب العمل، وتوصيات ومقترحات أعضاء المجلس الاستشاري للبرنامج وما تم اتخاذه من إجراءات بناءً على التغذية الراجعة من كل هذه الجهات المذكورة.

مصادر معلومات تقرير التقييم الذاتي:

لإعداد تقرير التقييم الذاتي بصورة دقيقة وشاملة، لا بد من توفير معلومات كاملة وصحيحة حول البرنامج، وهو ما يتطلب تعاون كل وحدات المؤسسة التعليمية من أجل توفير هذه المعلومات اللازمة للتقييم، ويتم تجميع معلومات تقرير التقييم الذاتي من مصادر مختلفة داخل المؤسسة التعليمية مثل: مركز ضمان الجودة بالجامعة، إدارة الكلية التي يتبع لها البرنامج، القسم العلمي الذي يحتضن البرنامج، شؤون الطلاب،

إدارة تقنية المعلومات، الشؤون المالية والإدارية، المكتبة، إدارة شؤون الخريجين، مكتب الشؤون المهنية بالجامعة، مركز تطوير الأساتذة وغيرها من الوحدات الجامعية. ويتم الحصول على بعض المعلومات التي يحتاج لها فريق البرنامج من استبيانات الطُّلاب والخريجين وأرباب العمل، ومن أعضاء المجلس الاستشاري للبرنامج، ومن ملفّات المقررات التي يُعدّها أعضاء هيئة التدريس المشاركين في البرنامج وغيرها. الصفحات القادمة تتناول بالشرح بعض مصادر المعلومات التي يستعان بها في إعداد تقرير التقويم الذاتي.

أ. الاستبيانات:

تعد الاستطلاعات القائمة على الاستبيانات والمقابلات والمسوحات من أهم الطرق التي تلجأ إليها الأقسام العلميّة في تقييم برامجها ومقرراتها، وأفضلها من ناحية التكلفة الاقتصادية وسهولة تحليلها والتوصل إلى نتائج من خلالها، وتلجأ مؤسسات التعليم العالي، عادة، إلى توزيع استبيانات أو إجراء مقابلات مع الأشخاص ذوي العلاقة من أعضاء الهيئة التدريسية، والطُّلاب، والخريجين، والطُّلاب في سنة التخرج، وأرباب العمل وغيرهم بهدف مراجعة وتقييم البرنامج توطئة للتخطيط لتطوير الجوانب التي بحاجة إلى تطوير في البرنامج والمقررات التي تدرس في إطاره، على اعتبار أن تطوير البرنامج عملية مستمرة تتضمن، من بين أمور أخرى، تغذية راجعة من الطُّلاب وأرباب العمل وأصحاب المصلحة الآخرين، وسوف نقوم هنا باستعراض بعض الاستبيانات التي تحرص إدارات البرامج الأكاديميّة على تصميمها وتوزيعها على الجهات التي تمت الإشارة إليها، بالإضافة إلى المقابلات التي تنظمها المؤسسات التعليمية مع بعض أصحاب العمل ومجموعات التركيز، فضلاً عن المقارنات المرجعية التي تقوم بها إدارة البرنامج مع البرامج المماثلة بهدف تطوير أدائها.

أ. استبيانات تقييم الطُّلاب للخدمات المقدمة بالجامعة:

تعد استبيانات الطُّلاب من المصادر الأساسية التي تعتمد عليها الأقسام العلميّة في تقييم وتحديث وتطوير برامجها الأكاديميّة باعتبار أن الطُّلاب - إلى جانب أعضاء الهيئة التدريسية المساهمين بالتدريس في البرنامج - هم الأكثر التصاقاً بالبرنامج، لذلك درجت الأقسام العلميّة ومنسقو البرامج الأكاديميّة بالأقسام على تصميم استبيانات خاصة يتم توزيعها على الطُّلاب لقياس درجة رضاهم عن الخدمات المقدمة. تتفاوت هذه الاستبيانات في صيغها، ولكنها تشترك في كثير من الجوانب.

بشكل عام يشتمل استبيان الرضاء العام للطلاب على عدة جوانب منها: سياسة القبول وملاءمتها والشفافية فيها، وإجراءات التسجيل ومدى سهولتها، وطرق التدريس والتقييم وأداء عضو الهيئة التدريسية، والإرشاد الأكاديمي، والمرافق والمعدات، والأنشطة الطلابية، والدعم المقدم لذوي الاحتياجات الخاصة. أدناه نموذج لما يمكن أن يمثل استبياناً لقياس درجة رضا الطلاب عن الخدمات المقدمة من الكلية والجامعة بشكل عام.

جدول رقم (18)

نموذج استبيان لقياس رضا الطلاب

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة	لا ينطبق
سياسات القبول والتحويل							
1	سياسات القبول والتحويل مناسبة						
2	سياسات القبول والتحويل معلنة على موقع الجامعة ودليل الكلية						
3	تُطبَّق سياسات القبول والتحويل بشفافية وعدالة						
التسجيل والانخراط في الحياة الجامعية							
4	يتم الإعلان عن موعد التسجيل قبل وقت كاف						
5	إجراءات التسجيل سهلة وواضحة						
6	هناك إرشاد للطلاب الجدد حول موضوع التسجيل						
7	فترة التسجيل كافية						
8	تخصص المؤسسة يوماً لتهيئة الطلاب الجدد						
التدريس							
9	يُعلن جدول المحاضرات قبل بدء الدراسة						
10	يلتزم المحاضرون بمواعيد المحاضرات من حيث وقت بدايتها ونهايتها						
11	طرق التدريس مناسبة ومتنوعة						
12	يستخدم المحاضرون التكنولوجيا في التدريس والامتحانات وفي التواصل مع الطلاب						

13	المحاضرات تفاعلية ويتيح المحاضرون فرصة للطلاب للمناقشة الصفية					
14	يلتزم المحاضرون بالساعات المكتبية					
15	المراجع الخاصة بالمقرر متوفرة					
16	المراجع المحددة مرتبطة بالمقرر					
17	المراجع المحددة حديثة ومواكبة للتطور العلمي في التخصص					
الإرشاد الأكاديمي						
18	هناك نظام للإرشاد الأكاديمي					
19	تُعرّف الكلية الطلاب بنظام الإرشاد الأكاديمي					
20	يلتزم المرشدون بالساعات المخصصة للإرشاد الأكاديمي					
21	توجد إجراءات خاصة لدعم الطلاب المتعثرين دراسياً					
المرافق الجامعية						
22	مساحات القاعات الدراسية مناسبة					
23	القاعات الدراسية بعيدة عن الضوضاء					
24	تهوية القاعات مناسبة					
25	القاعات مزودة بمعينات التدريس					
26	مساحة المكتبة واسعة					
27	تتوفر الكتب والدوريات التي يحتاج لها الطالب					
28	التهوية في المكتبة جيدة					
29	تتوفر بالمكتبة خدمة الانترنت					
30	المصادر الالكترونية متوفرة ويمكن الوصول اليها بسهولة					
31	موظفو المكتبة أكفاء ويقدمون المساعدة المطلوبة للطلاب					
32	المعامل مناسبة من حيث المساحة وكافية لعدد الطلاب					

					تتوفر في المعامل المواد اللازمة لإجراء الاختبارات والتجارب	33
					الكادر الفني في المعامل مؤهل ومستعد لتقديم المساعدة للطلاب	34
					المعامل مجهزة بأنظمة السلامة	35
					تهوية المعامل جيدة	36
					مساحات مختبرات الحاسوب مناسبة	37
					تتوفر في مختبرات الحاسوب التهوية المناسبة	38
					أجهزة الحاسوب كافية من حيث العدد والنوع	39
					توفر الكلية التطبيقات المرتبطة بالتخصص	40
					يتميز الكادر الفني بالكفاءة	41
الأنشطة الطلابية						
					توجد أماكن مخصصة ومهيأة لممارسة الأنشطة الطلابية	41
					تعلن المؤسسة عن الأنشطة الطلابية المتوفرة	43
					تشجع الكلية الطلاب على الانخراط في الأنشطة الطلابية	44
					توجد عدالة في فرص الاشتراك في الأنشطة الطلابية في إطار النظم واللوائح الجامعية	45
					تخصص المؤسسة جوائز للمتفوقين في الأنشطة الطلابية	46
					تتوفر أنظمة السلامة في أماكن ممارسة الأنشطة الطلابية	47
الدعم المقدم لذوي الاحتياجات الخاصة						
					تقدم المؤسسة دعماً خاصاً للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	48
					تُعرف المؤسسة ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلاب بالدعم الذي توفره لهم	49
					يوجد مركز للإرشاد النفسي بالمؤسسة	50

II. استبيانات رضا الطُّلاب عن المقررات الدراسية:

ولقياس رضا الطُّلاب عن المقررات الدراسية تقوم إدارة البرنامج بتوزيع استبيانات على الطُّلاب بعد نهاية كل فصل دراسي تدور أسئلتها حول المقرر الدراسي، وتشمل عدة جوانب تتعلق بالمقرر. من هذه الجوانب التي قد يشملها الاستبيان: محتوى المقرر ومدى ملاءمته لمستوى الطُّلاب وقدرتهم على استيعابه، المراجع ومدى ملاءمتها وحدائنها وشمولها لمفردات المقرر، أهداف ومخرجات المقرر، مدى تناسب التكاليفات والواجبات مع الوقت المتاح لأدائها؛ وقد يتضمّن الاستبيان أسئلة حول مدى استفادتهم من المقرر واكتسابهم لمعارف ومهارات جديدة من خلاله، ويشتمل الاستبيان، كذلك، على أسئلة حول أداء عضو الهيئة التدريسية وعن مدى تمكنه من المادة العِلْمِيَّة، والتزامه بوقت المحاضرة والساعات المكتبية، وتنوع طرق التدريس وأساليب التقييم ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين، وعدم التمييز بين الطُّلاب، وإتاحة الفرصة للطُّلاب للمناقشات الصفية وإبداء آرائهم حول الموضوعات التي يثيرها المقرر، استخدامه للأساليب المشوقة والمحفزة على التعلُّم، وضبطه الصف الدراسي، والاهتمام بموضوع الملكية الفكرية وتطبيق اللوائح على المخالفين، والحرص على تسجيل الحضور والغياب، وقد يحوى الاستبيان أسئلة مفتوحة لإجابات تدور حول مقترحاتهم لتطوير المقرر أو الواجبات والتكاليفات أو طرق التدريس والتقييم المستخدمة فيه، إلى غير ذلك من الأمور التي يمكن أن تسهم في تعزيز المقررات وتطوير البرنامج؛ وتؤدي استبيانات الطُّلاب، التي يتم تصميمها بشكل جيد، دوراً مهماً في قياس مدى تحقُّق المخرجات التعليمية.

جدول رقم (19)

نموذج افتراضي لاستبيان يستطلع آراء الطُّلاب حول مقرر دراسي

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	المقرر منظم ومتسلسل					
2	فهمت محتوى المقرر الدراسي					
3	المادة العِلْمِيَّة مناسبة وواضحة					
4	أهداف المقرر والمخرجات التعليمية واضحة ومفهومة					
5	التكليفات والواجبات تتناسب مع الوقت المخصص لإنجازها					
6	طرق التدريس متنوعة ومناسبة لتحقيق أهداف البرنامج					
7	اكتسبت معارف ومهارات جديدة من خلال المقرر					
8	هناك تنوع في أساليب التقييم					
9	أُتِلْقِيَ تغذية راجعة حول أدائي وأستفيد منها في التعلُّم					
10	يفسح أستاذ المقرر حيزاً مناسباً من الوقت للمناقشات الصفية					
11	يحرص المحاضر على تسجيل الحضور والغياب					
12	يحرص المحاضر على تنويع طرق التدريس وأساليب التقويم					
13	يلتزم المحاضر بمواعيد المحاضرة والساعات المكتنية					
14	يتعامل المحاضر مع الطُّلاب باحترام ودون تمييز					
15	المحاضر عادل ودقيق في التقييم					
16	يحدد المحاضر معايير التقييم لكل الواجبات الأكاديمية والتكليفات					
17	يؤكد المحاضر باستمرار على أهمية الملكية الفكرية والابتعاد عن الانتحال ويطبق اللوائح الخاصة بذلك على المخالفين					
18	هل لديك مقترحات لتطوير المقرر؟					

يمكن ملاحظة أن هناك الكثير من أسئلة الاستبيان التي تدور حول أداء عضو التدريس، وفي الواقع فإن مشاركة الطلاب في تقييم أداء عضو هيئة التدريس مهم للغاية. إن مشاركة الطلاب في تقييم جودة أداء عضو هيئة التدريس لها الكثير من الفوائد ومنها:⁽¹⁾

1. تحقيق مبدأ هام من مبادئ الجودة وهو إشراك كل الأطراف في تقييم مستوى الجودة في المؤسسة.
2. إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في تقييم العملية التعليمية يزيد من ولائهم للمؤسسة.
3. الطالب هو المستفيد الأول من العملية التعليمية وهو الأقدر على معرفة جوانب القوة والضعف فيها.
4. التحديد الدقيق لحاجات الطلاب.
5. تقييم الطلاب لعضو الهيئة التدريسية يساعده في تطوير أدائه.

III. استبيانات الخريجين:

تعد استبيانات الخريجين مصدراً مهماً لجمع معلومات دقيقة حول البرنامج لأنها تقوم على معلومات دقيقة وتجربة لصيقة بالبرنامج ومحتواه، فالخريجون قضوا فترة طويلة في البرنامج هي فترة الدراسة للحصول على الدرجة العلمية المحددة، كما أن غالبهم دخل إلى سوق العمل والتحق بوظيفة فيه، ولهذه الأسباب يكون الخريجون في وضع يُمكنهم من الإدلاء بمعلومات دقيقة ومقترحات واقعية تسهم في تطوير البرنامج وتحديثه، لذلك تقوم المؤسسات التعليمية بتصميم وتوزيع استبيانات على خريجي البرنامج تتضمن أسئلة حول مدى رضاهم عن سنوات دراستهم بالجامعة في الجوانب المختلفة خاصة تلك المتعلقة بجودة البرنامج الأكاديمي، وتستفيد الأقسام العلمية من هذه الاستبيانات في تطوير وتحديث برامجها ومقرراتها.

من الجوانب التي يمكن أن تشملها أسئلة الاستبيان المؤرَّع على هذه الشريحة: إجراءات القبول والتسجيل، الارشاد الأكاديمي، خدمات المكتبة، المقررات الدراسية، مدى ثراء المادة العلمية المقدمة، طرق التدريس، أساليب التقييم، والخدمات التي قدمتها

1 رافدة عمر الحريري، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، (عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2010)، ص 352. نقلاً عن نبيل عبد الحميد متولي، تقويم التعليم الجامعي، مجلة كلية الدعوة، العدد 7، ص 291، ومحمد خير الفوال، أهمية مشاركة الطلاب في تقويم جودة التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الخامس للجودة، جامعة البحرين، المنامة، 2005، ص 615.

لهم الجامعة خلال فترة دراستهم بها، بالإضافة إلى التحديات التي واجهتهم خلال سنوات الدراسة، ومن الضروري أن تشمل هذه الاستبيانات على أسئلة حول الوظائف التي التحقوا بها، ومدى استفادتهم مما درسوه بالجامعة في تعزيز قدرتهم على أداء الوظائف التي يعملون بها، والفجوات المعرفية التي اتضحت لهم بين ما درسوه وما يحتاجونه من معارف ومهارات في سوق العمل، أي الصعوبات التي واجهتهم في عملهم بسبب وجود فجوة في المعرفة أو المهارات التي زودهم بها البرنامج، إلى غير ذلك من الأسئلة التي توفر لإدارة البرنامج الفرصة لإجراء تقييم شامل للبرنامج ومن ضمن ذلك مدى تحقق المخرجات، وما هي الخطط التحسينية المطلوبة لمعالجة أي خلل في هذا الجانب.

جدول رقم (20)

نموذج افتراضي لاستبيان يستطلع آراء الخريجين حول البرنامج الأكاديمي

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	شروط القبول واضحة ومعلنة ومناسبة					
2	إجراءات التسجيل واضحة وسهلة					
3	الارشاد الأكاديمي مفيد في تقدم الطالب					
4	السياسات الخاصة بالدعم الأكاديمي للطلاب المتعثرين دراسياً فعالة ومفيدة					
5	هناك دعم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
6	الخدمات المكتبية جيدة ويمكن الحصول على المصادر التعليمية بسهولة					
7	موظفو المكتبة مؤهلون ويؤدون دورهم بفاعلية					
8	المادة العلمية ثرية وتناسب مع مستوى الطلاب					
9	طرق التدريس متنوعة وفعالة					
10	هناك تنوع في طرق التقييم					
11	التقييم عادل وشفاف					
12	معايير التقييم معلنة وواضحة					
13	المراجع التعليمية متوفرة وحديثة وتناسب المقرر					
14	أعمل في مجال التخصص					
15	توجد فجوة معرفية أو فجوة مهارات بين ما تعلمته ومتطلبات الوظيفة					

16	ما هي أبرز الصعوبات التي واجهتك في سوق العمل والتي كان سببها وجود فجوة في البرنامج
17	هل لديك مقترحات لتطوير البرنامج والمقررات الدراسية؟

وفي الواقع، تلعب استبيانات الخريجين دوراً كبيراً في تحديد مدى تحقق المخرجات التعليمية، خاصة وقد أصبحت احتياجات السوق من أهم الجوانب التي يفكر فيها مخطو التعليم بشكل عام، وتأتي أهمية استبيانات الخريجين في هذا الجانب من أنها تُعطي تصوراً واضحاً حول مدى تحقق المخرجات التعليمية في هذه الشريحة خاصة أولئك الذين التحقوا بسوق العمل ووضعوا ما تعلموه في محك التجربة حيث يستطيع الخريجون أن يُحدِّثوا، بوضوح، مدى استفادتهم مما تَعَلَّموه في الفصول الدراسية في أداء وظائفهم، ويمكنهم أن يستشفوا، بوضوح، الفجوات في المنهج التعليمي استناداً إلى ما يطلب منهم أدائه في مكان العمل.

IV. استبيانات أرباب العمل:

يلعب أرباب العمل الدور الأكبر في تحديد مدى تحقق المخرجات التعليمية للبرنامج، فمن خلال التعامل المباشر مع الخريج، يكون أرباب العمل قادرين على تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف في الخريج وتحديد الفجوة في المهارات المطلوبة في بيئة العمل، وقد سبق أن أشرنا إلى الدور الكبير الذي باتت تلعبه الشركات الكبرى في تخطيط التعليم وتحديد المهارات المطلوبة من خلال شراكات مع المؤسسات التعليمية وإداراتها. لذلك تقوم المؤسسات التعليمية بتوزيع استبيانات على أرباب العمل لتقييم الخريجين الذين يعملون لديهم، وتتضمن هذه الاستبيانات أسئلة حول: معارف الخريجين ومهاراتهم الاتصالية، وقدرتهم على حل المشكلات، وعلى استخدام التكنولوجيا، والتفكير الإبداعي والناقد، بالإضافة إلى قدرتهم على العمل ضمن فريق، وعلى المساهمة في تحقيق أهداف المؤسسات التي يعملون بها، وقدرتهم على تحمل المسؤولية والعمل تحت الضغط، كما يمكن أن تتضمن استبيانات أرباب العمل بعض الأسئلة حول الفجوات المعرفية والمهارية لدى الخريجين، وقد يشتمل الاستبيان على أسئلة مفتوحة تُمكن أرباب العمل من الادلاء بأرائهم حول أية نقاط لم يشملها الاستبيان، أو تقديم مقترحات محددة تساهم في تطوير البرنامج وتجعله أكثر توافقاً مع احتياجات سوق العمل، ويفسح تطبيقها مجالات أكبر أمام خريجي البرنامج في المستقبل.

جدول رقم (21)

نموذج افتراضي لاستبيان يستطلع آراء أرباب العمل حول البرنامج الأكاديمي

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	يملك الخريجون معارف ومهارات كافية لأداء وظائفهم بسهولة					
2	يملك الخريجون مهارات اتصال مناسبة					
3	لخريجي البرنامج قدرة على حل المشكلات					
4	لدى خريجي البرنامج القدرة على العمل ضمن فريق					
5	الخريجون قادرون على المساهمة الفاعلة في تحقيق أهداف المنظمات التي يعملون لديها					
6	الخريجون قادرون على تحمل المسؤولية					
7	الخريجون قادرون على العمل تحت الضغط					
8	ما هي مقترحاتك لتطوير البرنامج:					
						
						
						
						
						
						

٧. آراء ومقترحات أعضاء المجلس الاستشاري للبرنامج:

درجت بعض الأقسام العلمية على تشكيل مجلس استشاري لكل برنامج أكاديمي من خبراء ومهنيين رفيعي المستوى من ذوي الصلة بالتخصص من خارج الجامعة وممن يعملون في مؤسسات حكومية أو خاصة ومن خريجي البرنامج. يتوقع من أعضاء المجلس الاستشاري، أن يزودوا إدارة البرنامج بآخر المستجدات في سوق العمل، وأهم المهارات والمعارف والسلوكيات المطلوبة، كما يمكنهم اقتراح بعض التحسينات على البرنامج على ضوء احتياجات السوق مثل اقتراح تضمين مقرر، أو العناية بمهارة معينة لاحظ الأعضاء، بحكم صلتهم بسوق العمل، أنها ضعيفة في خريجي البرنامج السابقين، إلى غير ذلك من المقترحات.

إن المعلومات التي يقدمها أعضاء المجلس الاستشاري تشكل أساساً قوياً لتطوير البرنامج، لأن المجلس الاستشاري يضم أشخاصاً ذوي خبرة واسعة تُمكنهم من تقديم رؤية متماسكة وواقعية تسهم في تطوير البرنامج، لذلك يعتبر خبراء الجودة أن توصيات أعضاء المجالس الاستشارية للبرامج الأكاديمية مصادر مهمة لتطوير البرنامج وتحسينه. وتُعَدُّ محاضر ووقائع اجتماعات المجلس الاستشاري، ومناقشاته، ومقترحاته، من المستندات التي تهتم بها لجان المراجعة الخارجية لأنها تشير إلى جهود الكلية في توظيف خريجها كونها توضح الصلة بين إدارة البرنامج وسوق العمل.

٧١. تقارير أعضاء الهيئة التدريسية حول المقررات:

درجت أغلب الجامعات على أن يُعَدَّ أعضاء الهيئة التدريسية في نهاية كل فصل دراسي ملفاً للمقرر يحوي عدداً من الوثائق المهمة المتعلقة بالتدريس،^(١) ومن أهم الوثائق التي يجب أن يشتمل عليها ملف المقرر ما يعرف أحياناً باسم تقرير تقييم المقرر (Course Evaluation Report-CER)، والذي يتضمَّن معلومات دقيقة مثل المخرجات التعليمية للمقرر، وطرق التقييم المستخدمة، وأداء الطُّلاب، ومدى تحقُّق المخرجات التعليمية، كما يتضمن ملاحظات استنتاجية لعضو الهيئة التدريسية حول المقرر وأداء الطُّلاب، ويتضمَّن التقرير، كذلك، خطة تحسينية للجوانب التي يرى أنها بحاجة إلى تحسين أو تطوير، ويقوم منسق البرنامج بعرضها على مجلس القسم لاتخاذ الإجراءات المناسبة في هذا الصدد، وتعتبر هذه التقارير التي يعدةا أعضاء الهيئة التدريسية من أهم ما يمكن الاعتماد عليه حول مدى تحقُّق المخرجات التعليمية لكونهم الجهة التي تقوم بالتدريس والتقييم، وكونهم الأكثر التصاقاً بالطُّلاب والأكثر دراية بالصعوبات التي يواجهها الطُّلاب، وجوانب التطوير التي يحتاج إليها المقرر سواء كان ذلك في محتواه التعليمي، أو في طرق التدريس، أو أساليب التقييم أو غيرها.

لذلك فإن استطلاع آراء أعضاء الهيئة التدريسية من شأنه أن يقدم صورة واضحة حول واقع المقررات الدراسية، وما إذا كانت تحتاج إلى تعديلات: طفيفة كانت أو جوهرية، وينبغي العناية بهذه المعلومات والاستفادة منها في وضع خطة تطويرية تعزز إيجابيات المقررات وتعالج سلبياتها بما ينعكس إيجاباً على مجمل البرنامج، وإذا

1 يحوي ملف المقرر عادة، معلومات مهمة حول المقرر مثل: توصيف المقرر، عينة من المادة التعليمية، عينة من الواجبات والتكليفات التي كُلف بها الطُّلاب، نماذج من أعمال الطُّلاب المُقيَّمة، استراتيجيات التدريس المستخدمة، معايير التقييم للامتحانات والواجبات، فلسفة التدريس، وصحيفة تفكر حول المقرر وأداء الطلاب وأي مقترحات للتحسين والتطوير.

ما تمت هذه العملية في كل المقررات وبشكل دوري، فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى تطوير البرنامج وتحديثه بشكل مستمر ويضمن جودته ومواكبته للتطورات العلمية على كافة المستويات: المحلية والإقليمية والعالمية.

ب. مجموعات التركيز:

مجموعة التركيز (Focus Group) هي مجموعة صغيرة يتراوح عدد أعضائها بين 5-10 أشخاص يتم اختيارهم بعناية استناداً إلى خبراتهم في مجال معين وقدرتهم على تقديم رؤية واقعية حول موضوع محدد على ضوء خبراتهم وتجاربهم في المجال المعني.

نشأت فكرة مجموعات التركيز للمرة الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية في أربعينيات القرن العشرين من قبل الباحثين الاجتماعيين لاستكشاف الروح المعنوية للقوات الأمريكية خلال الحرب العالمية الثانية. في وقت لاحق، استخدمت مجموعات التركيز في مجتمع الأعمال كوسيلة للبقاء على اتصال مع العملاء، لكن استخدامها في المجال الأكاديمي جاء متأخراً وكان الدافع لذلك هو التواصل مع الشركاء من أصحاب العمل وغيرهم.⁽¹⁾

وفي الواقع، تسعى بعض مؤسسات التعليم العالي إلى تكوين مجموعة تركيز عند الشروع في إنشاء برنامج أكاديمي جديد، ويكون الهدف من دعوة هذه المجموعة هو الاسترشاد برأيها والحصول منها على معلومات دقيقة وواقعية يتقرر على أساسها الكثير من الموضوعات الخاصة بالبرنامج مثل: الطلب على البرنامج، والمهارات المطلوبة فيه، وفرص التوظيف لخريجي البرنامج، ومدى استعداد جهات العمل لإرسال منسوبيها للالتحاق بالبرنامج، إلى غير ذلك من الموضوعات.

في ذات الوقت، يُستعان بمجموعات التركيز في تقييم البرامج القائمة واقتراح خطط التحسين الخاصة بها، ذلك أن مجموعة التركيز يمكنها الإدلاء برأيها في البرنامج ومدى جودته والجوانب التي تحتاج إلى تحسين من واقع الخبرة العلمية والعملية لأعضاء المجموعة وعلاقاتهم بسوق العمل وإدارة البرنامج في ذات الوقت. إن الآراء التي تقدمها مجموعات التركيز تعد من أهم المعلومات التي يمكن أن تساهم في تقييم حقيقي وواقعي للبرنامج وفي تحسينه وتطويره. وعلى الرغم من وجود تشابه في تجارب الأعضاء وتخصصاتهم غالباً، ولكن من الأفضل عند اختيار

1 Roger A. Rennekamp, and Martha A. Nall, Using Focus Groups in Program Development and Evaluation, UK Cooperative Extension Service, University of Kentucky, P.1.

أعضاء المجموعة مراعاة التنوع في الخبرات والنوع الاجتماعي والعمر وغير ذلك من أجل التوصل إلى آراء وأفكار متنوعة تثري الحوار بين الأعضاء وتُفضي إلى خلاصات أكثر عمقاً وثراءً. وتستخدم المعلومات التي يتم جمعها من خلال مجموعات التركيز في عدة أغراض من أهمها تحسين البرامج القائمة، أو التقرير بشأن البرامج المقترحة.

ج. المقارنات المرجعية:

تناول الكتاب في الفصل الثالث مفهوم المقارنات المرجعية ودورها في مرحلة تأسيس البرنامج، لكن المقارنة المرجعية لا تنتهي بإنشاء البرنامج، بل تظل هذه المقارنات مستمرة بشكل دوري، لأن ذلك من شأنه أن يجعل إدارة البرنامج على إطلاع مستمر على كل المستجدات في الجانب العلمي للبرنامج، وكذلك في الجوانب الإدارية المختلفة، وتعتبر البيانات التي تم الحصول عليها من خلال المقارنة مع المؤسسات والبرامج المماثلة من أفضل المصادر لإجراء المراجعة للبرنامج.

2. تنفيذ المراجعة:

أوضحنا آنفاً أن هناك نوعين من المراجعة: مراجعة داخلية طوعية تقوم بها المؤسسة التعليمية نفسها، ومراجعة خارجية تقوم بها هيئات متخصصة بناء على طلب من الجهات المعنية بالتعليم في الدولة.

أ. المراجعة الداخلية للبرنامج:

تقوم أغلب الجامعات، بمراجعة برامجها الأكاديمية، بصورة دورية، للتأكد من أن الممارسات المتعلقة بالتدريس والإشراف والبحث العلمي في هذه البرامج تسير وفق معايير الجودة. تشمل هذه المراجعات غالباً: أهداف البرنامج من حيث وضوحها واتساقها مع رسالة الجامعة وقابليتها للقياس، ومدى ارتباط المخرجات التعليمية للبرنامج بأهدافه، وتناسق المخرجات التعليمية للمقررات مع المخرجات التعليمية للبرنامج، وملاءمة المخرجات التعليمية للبرنامج والمقررات، واشتغال المخرجات على معارف ومهارات وقيم وسلوكيات، ومدى تطابق البرنامج مع المعايير العالمية للتخصص، ومدى شمول وحداثة المراجع، فضلاً عن طرق التدريس ومعايير التقييم، ويقوم المراجعون بالاطلاع على نماذج من أعمال الطلاب والاختبارات والواجبات للتأكد من قدرتها على قياس المخرجات التعليمية المتوقعة، وللتأكد من دقة التقييم وعدالته واتساقه مع معايير التقييم الموضوعية سلفاً، ويقدم المراجعون توصيات محددة

لتطوير البرنامج في الجوانب التي يشوبها بعض القصور، ويعرف هذا النوع من المراجعة بالمراجعة الداخلية للبرنامج.

ب. المراجعة الخارجية للبرنامج:

درجت كثير من الدول على إنشاء هيئات ووكالات لضمان جودة التعليم العالي، وتقوم هذه الهيئات بوضع معايير الجودة في مجال التعليم العالي، وبناء على هذه المعايير تقوم الهيئة بإجراء مراجعات للبرامج الأكاديمية للتأكد من استيفائها للمعايير المحددة، وتصدر هذه الهيئات تقارير حول البرامج المراجعة تتضمن مختلف الجوانب المتعلقة بالبرنامج، وتصدر، بناءً على ذلك، حكماً على البرنامج من حيث استيفائه أو عدم استيفائه للمعايير المعتمدة، كما تقدّم توصيات للتطوير والتحسين في هذه البرامج حسب ما توصلت إليه من نتائج حول المعايير المختلفة، وقد تم تناول بعض هذه الهيئات والوكالات، بالتفصيل، في الفصل الأول من هذا الكتاب.

تهدف مراجعة جودة البرامج العلمية، على اختلاف الهيئات التي تقوم بها، إلى تزويد أصحاب العلاقة في العملية التعليمية (مؤسسات الدولة المعنية بالتعليم، الطلاب، أولياء الأمور، أرباب العمل، وغيرهم) بمستوى جودة البرامج الأكاديمية استناداً إلى أدلة مؤكدة وشواهد واضحة، وبما يجعلهم قادرين على اتخاذ القرارات المناسبة في متابعة المؤسسات التي تحتضن هذه البرامج (من قبل الجهات الحكومية المعنية)، واتخاذ الإجراءات الكفيلة باتساق البرنامج مع معايير الجودة الأكاديمية (من قبل المؤسسات التعليمية التي تحتضن هذه البرامج)، وتحديد الموقف من الالتحاق أو عدم الالتحاق بهذه البرامج (من قبل الطلاب وأولياء أمورهم)، وفي مدى قابلية خريجي هذه البرامج للتوظيف أو عدم القابلية للتوظيف (من قبل أرباب العمل)، كل ذلك بناءً على التقارير الصادرة عن هيئات مراجعة البرامج الأكاديمية.

ولا تكتفي تقارير المراجعة بإبراز جوانب القوة في البرامج الأكاديمية، وإبراز أوجه الخلل فيها، بل تحرص على تقديم توصيات محدّدة حول كل الجوانب التي ترى أنها بحاجة إلى معالجة أو تطوير، ولأن هذه التوصيات يقدمها مراجعون من ذوي الخبرة الواسعة في شؤون التعليم وتصميم المناهج وجودة التعليم العالي، فإنّه يجب الاهتمام بها والاستفادة منها في تطوير البرنامج لأن ذلك من شأنه أن يُعزّز من جودة البرامج الأكاديمية ويجعلها قادرة على مواكبة التطورات العالمية في مجال التعليم العالي، ويسهم في تحسين سمعة المؤسسة التعليمية التي تقدم البرنامج.

خطوات مراجعة البرامج الأكاديمية من قبل هيئات المراجعة:

هناك خطوات معينة تتبعها هيئات المراجعة أثناء تنفيذ عملية المراجعة، وعلى الرغم من اختلاف هذه الخطوات لكنَّ التركيز سيكون على الخطوات الأكثر شيوعاً في مراجعة البرامج الأكاديمية، فأولَى هذه الخطوات أن تحدد الهيئة موعد المراجعة ثم تخطر المؤسسة بتاريخ زيارة الهيئة للمؤسسة التعليمية لإجراء عملية المراجعة على أن يكون هناك وقت كاف بين تحديد موعد الزيارة وتنفيذها، وبما يمكن الجامعة من الاستعداد الكافي للزيارة. بعد تلقيها موعد الزيارة الميدانية تشرع المؤسسة في تشكيل فريق إعداد تقرير التقييم الذاتي وقد تقوم الجامعة أو الهيئة نفسها، في بعض الحالات، بتنظيم ورش تدريبية لفريق البرنامج المراد مراجعته وذلك لمساعدة الفريق في إعداد تقرير التقييم الذاتي، وشرح عملية المراجعة وآلياتها، كما تقوم المؤسسة التعليمية المعنية بمخاطبة كل أطراف المؤسسة للتعاون في تزويد الفريق بكل ما يحتاج إليه من معلومات وبيانات تدعم التقرير وتساعد في إثبات جودة البرنامج. من جانبها تقوم هيئة المراجعة باختيار أعضاء لجنة المراجعة وتحدد مناصبهم وأدوارهم، وبعد أن يقوم فريق البرنامج بإعداد تقرير التقييم الذاتي والأدلة المساندة ومناقشته على مستوى القسم العلمي والكلية، ومراجعتها بواسطة وحدة ضمان الجودة بالجامعة والتأكد من استيفائه لكل الجوانب المطلوبة، يتم تسليمه إلى هيئة المراجعة التي تقوم بدراسته وتعد تقريراً أولياً حوله وتعد اجتماعاً تمهيداً مع الأشخاص المعنيين بالمؤسسة، وربما تكون بحاجة إلى مستندات إضافية تطلبها من المؤسسة التعليمية، وبعد تسليم المستندات الإضافية تعد الهيئة أجندة الزيارة الميدانية. تشمل أجندة الزيارة الميدانية كل الاجتماعات التي سوف تعقدها لجنة المراجعة مع الأشخاص المعنيين في المؤسسة التي يعتزم مراجعة برامجها التعليمية وتواريخ وأوقات المقابلات بالتفصيل.⁽¹⁾

وفي اليوم المحدد للزيارة تصل لجنة المراجعة إلى الموقع وتشرع في مقابلة الأشخاص المعنيين حسب الأجندة المحددة، وتشمل المقابلات الإدارة العليا للجامعة وعميد الكلية ورئيس القسم العلمي ومنسق البرنامج والأساتذة الذين يساهمون في البرنامج وبعض الموظفين، وخلال الزيارة تقوم لجنة المراجعة بجولات داخل الحرم الجامعي، وتطلع على موقع الجامعة الإلكتروني، وتقوم بزيارة للمكتبة ومكاتب أعضاء هيئة التدريس وقسم تقنية المعلومات، وتلتقي بعدد من الطلاب، وبعض أعضاء المجلس

١ أنظر على سبيل المثال: هيئة ضمان الجودة والتدريب بمملكة البحرين، دليل مراجعة البرامج الأكاديمية، النماذج، 2020.

الاستشاري للبرنامج، وتتعرف على المصادر التعليمية المتاحة، والمرافق التي يعتمد عليها البرنامج مثل القاعات الدراسية، والمعامل، والمطاعم، والمصليات، ودورات المياه، والملاعب، والوحدة العلاجية وغيرها. إن الهدف الأساسي للزيارة الميدانية هو التأكد مما جاء في تقرير التقويم الذاتي، ويسجل المراجعون ملاحظاتهم أثناء اجتماعهم مع الأطراف المختلفة التي تم ذكرها وأثناء تجوالهم في الحرم الجامعي وذلك للاستفادة منها في أعداد التقرير وإصدار الحكم على البرنامج وتقديم التوصيات اللازمة لتطوير البرنامج. وإذا حصلت لجنة المراجعة على بيانات أو معلومات متضاربة حول أي جزئية تتعلق ببنود المراجعة، تلجأ إلى ما يعرف بتثليث البيانات (Data Triangulation). يهدف التثليث إلى التحقق من صحة البيانات من خلال اختبار دقة النتائج التي تم الحصول عليها من مصادر مختلفة.⁽¹⁾

بعد انتهاء الزيارة تقدم اللجنة تغذية راجعة مقتضبة أمام المعنيين بالبرنامج من الإدارة العليا للمؤسسة وعمداء الكليات المعنية ورؤساء الأقسام والأساتذة وبعض الإداريين، وبعد رجوع اللجنة يشرع المراجعون في كتابة تقريرهم، ثم يجتمعون لمناقشة التقرير وإصدار الحكم النهائي على مدى جودة البرنامج، وقد يستغرق هذا الأمر من شهر إلى ثلاثة أشهر بعد الزيارة ثم يرسل التقرير إلى الجهات المعنية.

ثانياً: إجراءات التحسين والتطوير:

بعد وصول التقرير للمؤسسة التعليمية، يشرع القائمون على أمر البرنامج في وضع خطة تحسينية للبرنامج تشتمل على ملاحظات وتوصيات لجنة المراجعة، وقد تحكم اللجنة على البرنامج بأنه مستوف لشروط الجودة، أو أنه بحاجة إلى تحسينات في بعض الجوانب، أو بعدم استيفائه لشروط ومعايير الجودة تماماً.

وينبغي أن تحرص إدارة البرنامج على وضع خطة لتحسين وتطوير البرنامج، بناءً على توصيات لجنة المراجعة، تُحدّد من خلالها الإجراءات المقترحة للتطوير، والوقت المُحدّد للقيام بالإجراء، والموارد اللازمة لتنفيذه، والجهة المسؤولة عن التنفيذ، ومؤشرات الأداء الرئيسة،⁽²⁾ ثم تشرع في تنفيذ الخطة المرسومة لتطوير البرنامج على هدى توصيات لجنة المراجعة.

١ المصدر السابق نفسه.

2 مؤشرات الأداء الرئيسة (Key Performance Indicators- KPIs): هي مؤشرات كمية أو كيفية ذات أهمية خاصة للمؤسسة تستخدمها لتقييم الأداء فيها.

خلاصة:

تتناول الفصل آليات مراجعة البرنامج وتقييمه والتخطيط لتطويره باستمرار، ذلك أنه لا يكفي إنشاء البرنامج على أساس معايير الجودة ليستمر على هذا النحو، بل لا بد من مراقبة البرنامج من خلال المتابعات الإدارية اليومية للتأكد من أن جميع المعايير المحددة يتم تطبيقها بدقة سواء في التدريس أو التقييم أو غيره، بالإضافة إلى السعي المستمر لتطوير البرنامج والتأكد من مواكبته للتطورات العلمية في مجال التخصص من خلال الاطلاع على المعايير الدولية والإقليمية المنشورة في هذا الصدد، فضلاً عن المقارنات المرجعية، والحرص على استطلاع آراء أصحاب المصلحة من الطلاب وأولياء الأمور وأرباب العمل لمعرفة درجة رضاهم عن البرنامج، وطلب مقترحاتهم وملاحظاتهم حوله. كما تناول الفصل بالشرح والتوضيح مفهوم وأغراض تقرير التقييم الذاتي الذي تعده إدارة البرنامج، ومكوّنات التقرير ومصادر المعلومات الخاصة به والتي تشمل استبيانات الطلاب والخريجين وأرباب العمل وأعضاء المجلس الاستشاري وملاحظات أعضاء الهيئة التدريسية وغيرهم والتي يستعان بنتائجها في وضع الخطط التطويرية اللازمة، كما تناول الفصل مراحل وإجراءات المراجعة الداخلية والخارجية بالإضافة إلى إجراءات التحسين والتطوير.

الفصل العاشر

فاعلية إدارة ضمان الجودة

«التحسين المستمر رحلة لا تنتهي»

لويد دوبينز

تمهيد:

إن فاعلية نظام ضمان إدارة الجودة في المؤسسة التعليمية هي صمام الأمان لاستمرار جودة العملية التعليمية لأن نظام ضمان الجودة هو الذي يشرف على تطبيق السياسات واللوائح الجامعية ويراقب أعمال الجودة في الجوانب المختلفة، ويُعزّز وينشر ويُشجّع الممارسات الجيدة في المؤسسة بشكل عام، وهناك عدة مؤشرات تدل على فاعلية نظام الجودة منها:

1. وجود هيكل إداري واضح ومتسلسل لضمان الجودة بالمؤسسة التعليمية:

يُعتبر وجود الهيكل الإداري الواضح في المؤسسة مؤشراً أساسياً من مؤشرات الجودة، وينبغي أن يكون هذا الهيكل الإداري متسلسلاً ومتربطاً من القاعدة إلى القمة حيث يبدأ من مدير/ منسق البرنامج وفريق البرنامج، ليشمل رئاسة القسم، ووحدة ضمان الجودة بالكلية، ومجلس الكلية، وعمادة شؤون الجودة بالجامعة، ومكتب نائب رئيس/ مدير الجامعة للشؤون الأكاديمية، ونائب رئيس/ مدير الجامعة لشؤون الجودة، وينتهي برئيس/ مدير الجامعة، وأن يكون هذا التسلسل واضحاً لكل المعنيين، وأن تحدد مسؤولية كل مستوى من هذه المستويات فيما يتعلق بالجودة بشكل واضح من خلال لوائح الجامعة والوصف الوظيفي لكل طرف من هذه الأطراف. وأن تعمل الوحدات المعنية بالجودة في اتساق وتعاون، وأن تكون هناك لقاءات دورية بين كل مستوى والذي يليه بهدف التنسيق والتخطيط والمراقبة والمراجعة لأعمال الجودة ذات الصلة بالبرامج الأكاديمية.

2. كفاءة إدارة البرنامج:

أي وجود إدارة فعّالة للبرنامج يتميز القائمون عليها بالخبرة والمعرفة بإجراءات الجودة ومواكبة التطورات في هذا الجانب. ومن الضروري أن تحرص إدارة الجامعة على إسناد أمر الجودة في المستويات المختلفة إلى أشخاص أكفاء، لأن إدارة نظام ضمان الجودة في البرامج الأكاديمية تتطلب إماماً واسعاً بالتخصص وبفلسفة الجودة التعليمية ومطلوباتها ومعاييرها، بالإضافة إلى توفر الايمان الراسخ للقائمين على أمر جودة البرامج الأكاديمية بأهمية الجودة وفوائدها على الطالب وسوق العمل وسمعة المؤسسة التعليمية وعلى التنمية في البلاد بشكل عام.

3. السياسات واللوائح الخاصة بالجودة:

أي توفّر سياسات ولوائح جامعيّة تُعنى بشكل مباشر أو غير مباشر بشؤون الجودة الأكاديمية، وأن تكون هذه السياسات واللوائح معلومة ومتاحة لكل من تقع على عاتقهم مسؤولية تنفيذها ولكل المعنيين بالأمر من الأساتذة والإداريين والطلّاب، وأن تتم مراجعة هذه السياسات واللوائح وتحديثها باستمرار، وأن تحدد اللوائح الوصف الوظيفي لكل وظيفة بما يشمله ذلك من الصلاحيّات والمسؤوليات المحددة لكل موظف، وأن تكون هذه اللوائح والسياسات والأنظمة مُطبّقة بشكل كامل ومستمر، وأن تكون هناك آلية لمراقبة تطبيق اللوائح والسياسات وجزاءات مُحدّدة على من يخالفها، ومن أمثلة السياسات الجامعية ذات الصلة المباشرة بجودة البرامج الأكاديمية: سياسة استحداث وتطوير البرامج الأكاديمية، سياسة المقارنات المعيارية، سياسة التعليم والتعلّم، سياسة التقييم، سياسة البحث العلمي، سياسة الممتحنين الخارجيين، سياسة السلوك الأكاديمي، سياسة تعيين أعضاء هيئة التدريس، وسياسة تطوير الكادر الأكاديمي وغيرها.

4. اتساق الممارسات مع السياسات واللوائح:

بمعنى أن تتّسق الممارسات المُتبّعة في استحداث وتطوير البرامج الأكاديمية وفي مراقبة وتقييم وتطوير هذه البرامج، مع سياسات الجامعة ولوائحها وأهدافها ورسالتها، وذلك لأنه لا مجال في الجودة للاجتهادات الفردية غير المؤسسة، بل لا بد من التزام السياسات واللوائح الجامعية ويعتبر هذا الالتزام، بحد ذاته، دليلاً على الجودة في المؤسسة التعليمية وبرامجها الأكاديمية.

5. وجود سياسات واجراءات واضحة لاستحداث البرامج الجديدة وتطوير البرامج القائمة:

فلا بد أن تتوفر في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي سياسات لاستحداث وتطوير البرامج العلمية فيها، ولا تخلو مؤسسة في التعليم العالي من سياسة لاستحداث البرامج الجديدة ومراجعة وتطوير البرامج القائمة، ومن الضروري أن تكون هذه السياسات متوافقة مع الغرض ومع سياسات استحداث البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية المماثلة، وتراعي الخصوصية الثقافية والاجتماعية والامكانيات المادية والبشرية للمؤسسة التي تُقدّم البرنامج.

6. وحدة تدريب وتطوير أعضاء هيئة التدريس:

مما يدل على فعالية نظام إدارة الجودة بالمؤسسة وجود آلية واضحة وجهة مسؤولة عن تطوير وتدريب أعضاء الهيئة التدريسية وتعزيز مهاراتهم في التدريس والتقييم والبحث العلمي وكل ما يتعلق بجودة العملية التعليمية والبحثية بالمؤسسة، مع ضرورة توفر أدلة واضحة، بشكل مستمر، على دور فاعل للجهة المسؤولة عن هذا الجانب مثل: وجود خطة سنوية لتدريب الأساتذة، وسجل متكامل للأنشطة التي تقوم بها الوحدة، وقوائم بأسماء المستفيدين من كل دورة أو نشاط للوحدة، ونتائج تحليل استبيانات المستفيدين من هذه الأنشطة ودرجة رضاهم عن هذه الأنشطة.

7. المشاركة الفاعلة لأعضاء الهيئة التدريسية في أعمال الجودة:

إن تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع الجوانب المتعلقة بالجودة الأكاديمية هو عماد جودة البرامج التي تقدمها الجامعة، فهم الذين يشاركون في وضع المنهج الدراسي ويقومون بالتدريس والتقييم والإرشاد الأكاديمي وكل الاعمال المتعلقة بالجودة وتؤثر ممارساتهم، إيجابا وسلبا، على جودة البرنامج، لذلك لا بد من وجود أدلة على المشاركة الفاعلة لأعضاء الهيئة التدريسية للقسم الذي يحتضن البرنامج والذين يدرسون في البرنامج في أعمال الجودة الخاصة بالبرنامج ويشمل ذلك دورهم في استحداث البرنامج وفي توصيف المقررات والتدريس والتقييم وفي مراجعة وتطوير البرنامج بشكل عام والاشتراك في اللجان العلمية والإدارية التي تخدم البرنامج. إن تطبيق أعمال الجودة ليست عملية إدارية فحسب بل هي عملية أكاديمية من الطراز الأول ما يستوجب

مشاركة الأكاديميين فيها بشكل كامل ويتطلب حرصاً من الأقسام العلمية على إشراك الأساتذة في كل هذه الأنشطة المتعلقة بالجودة باستمرار.

8. المراجعة الدورية للبرنامج:

من الضروري أن تكون هناك مراجعة سنوية للبرنامج على ضوء نتائج الطلاب وتقدمهم، وعلى ضوء ملاحظات أعضاء الهيئة التدريسية حول أداء الطلاب ونسب النجاح وملاءمة البرنامج والمقررات والأنشطة التعليمية وطرق التدريس لمستوى الطلاب، وأن تتبع المراجعة وضع خطة تحسينية لتلافي جوانب الضعف والقصور في البرنامج والمقررات، بالإضافة إلى المراجعة الدورية للبرنامج والمقررات الدراسية (كل أربع سنوات مثلاً) للتأكد من مواكبة البرنامج للتطورات في مجال التخصص، ودرجة توافق التوافق بين مخرجات المقررات من جانب ومخرجات البرنامج من جانب آخر، ومدى اتساقه مع مستوى البرامج المماثلة: محلياً وإقليمياً ودولياً، والعمل على تطوير البرنامج بناءً على ذلك.

9. الاهتمام بملاحظات وتوصيات المراجعين الخارجيين والشركاء:

من الضروري الاهتمام بملاحظات الممتحنين والمراجعين الخارجيين لأن هؤلاء المراجعين ينقلون تجارب جديدة من مؤسساتهم التي يعملون بها إلى المؤسسة التي يقومون بمراجعة برامجها التعليمية أو مقرراتها الدراسية، وهي فرصة طيبة ينبغي اغتنامها، ومما يشير إلى التزام المؤسسة التعليمية بذلك وجود خطط تحسينية مبنية على ملاحظات الممتحنين الخارجيين والداخليين وأعضاء الهيئة التدريسية واستبيانات الطلاب والخريجين وأرباب العمل. وتوافر أدلة على تنفيذ الخطط التحسينية وتقييم أثرها في تطوير البرنامج ووجود آلية واضحة لتقييم ذلك.

10. متابعة سوق العمل:

من الضروري أن تتابع إدارة البرنامج، بشكل مستمر، مستجدات سوق العمل، ومما يدل على فاعلية نظام ضمان الجودة بالمؤسسة التعليمية أن تكون هناك أدلة واضحة على متابعة لصيقة لإدارة البرنامج بسوق العمل واحتياجاته في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات والقيم، وأدلة على تضمين هذه المطلوبات في البرنامج والمقررات الدراسية.

11. توفير فرص التدريب العملي للطلاب:

أي أن تسعى إدارة الجودة بالقسم والكلية لتوفير فرص التدريب العملي للطلاب بالتنسيق مع المؤسسات الحكومية والشركات والمؤسسات الخاصة في إطار السعي للربط بين الجانبين النظري والعملي، ووجود قسم أو وحدة لتدريب الطلاب تباشر الاتصال بالمؤسسات الحكومية والشركات الخاصة لتيسير تدريب الطلاب في هذه المؤسسات والشركات، وأن تكون هناك سياسة جامعية خاصة بذلك، ووجود مكتب أو وحدة أو إدارة لمتابعة هذا الأمر مع الجهات المعنية وإعداد تقرير سنوي عن ذلك يتضمن: جهات التدريب، أسماء الطلبة المتدربين، تقارير المشرفين على التدريب، درجات الطلاب في مقرر التدريب الميداني، الجوانب الإيجابية التي تحققت، التحديات والعقبات التي واجهت عملية التدريب، ومقترحات لمعالجة أوجه القصور والتصدي للتحديات وإزالة العقبات التي تواجه تدريب الطلاب، ورفع التقرير إلى الجهات المسؤولة عن الجودة في المؤسسة.

12. وحدة الخريجين:

من الضروري أن تُنشئ المؤسسة وحدة للخريجين يكون هدفها ربط الخريجين بالمؤسسة التعليمية مستخدمة كل الوسائل الحديثة في ذلك، وأن تدعوهم لمناسبات الجامعة المختلفة كالاحتفال باستقبال الطلاب الجدد، واحتفالات التخرج وغيرها، وهذا يتيح لها أيضاً الفرصة لاستطلاع آرائهم، باستمرار، حول مطلوبات سوق العمل والمهارات المطلوبة، وفرص توظيف الخريجين الجدد لدى المؤسسات التي يعملون فيها إلى غير ذلك من الأمور..

13. وجود مكتب للاتصال والعلاقات العامة:

تعتبر العلاقات العامة من الأمور المهمة في عالم اليوم، لذلك لا بد من الاعتناء بمكتب الاتصال والعلاقات العامة بالجامعة وتوفير كل المعينات اللازمة لتمكينه من أداء وظائفه بالصورة المثلى، ولا بد أن يتميز المكتب بالفاعلية والنشاط وذلك لربط الجامعة بالمجتمع وسوق العمل وتوفير المعلومات وتحديد الفرص المتاحة في سوق العمل.

14. المراقبة المستمرة للبرنامج والمقررات:

يشهد العالم تطورات متسارعة في كل الجوانب، خاصة في مجال المعارف والمهارات، وتتميز أسواق العمل بالتغير والتقلب المستمرين، وهذا ما يتطلب وجود آليات تضمن المراقبة المستمرة للمقررات الدراسية بهدف التأكد من حداثتها ومواكبتها للمستجدات في الحقل العلمي، ووجود ما يؤكد متابعة البحوث العلمية الحديثة وتوفير الآليات المناسبة للاستفادة منها في تطوير البرنامج وتعزيز مخرجاته.

15. التطوير المستمر لنظام الجودة:

من الضروري أن يخضع نظام الجودة بالمؤسسة للتقييم والتحسين بشكل مستمر بناءً على التغذية الراجعة من أصحاب المصلحة، واستناداً إلى المقارنات المرجعية وملاحظات إدارة البرنامج والقسم العلمي والكلية وكل أصحاب المصلحة.

16. تشكيل المجالس الاستشارية للبرامج الأكاديمية:

من الضروري وجود مجلس استشاري لكل برنامج أكاديمي يُشكّل من أعضاء ذوي خبرة وصلات قوية بسوق العمل ليساهموا في تقييم البرنامج وتقديم المقترحات اللازمة لتطويره ويساعدوا في توفير فرص التدريب للطلاب والتوظيف للخريجين.

17. المراقبة المستمرة لأعمال الجودة:

لا بد أن تقوم الوحدات المسؤولة عن الجودة في المؤسسة التعليمية بالمراقبة المستمرة للممارسات الفعلية في مجال التدريس والتقييم والامتحانات والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والحرص على ضبط الأداء في كل ما يتعلق بجودة البرامج الأكاديمية، والتأكد بشكل مستمر من اتساق البرامج التي تقدمها المؤسسة التعليمية مع رسالتها وأهدافها.

أدناه نموذج استبيان حول إدارة الجودة في البرنامج يوزع على أصحاب المصلحة خاصة ممن لهم صلة مباشرة بالبرنامج مثل الأساتذة والإداريين وأعضاء المجلس الاستشاري للبرنامج.

جدول رقم (22)

نموذج استبيان حول إدارة الجودة

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة	لا ينطبق
1	توجد سياسات ولوائح جامعية تعنى بشؤون الجودة الأكاديمية						
2	تحدد اللوائح الوصف الوظيفي بدقة بما يشمل ذلك من الصلاحيات والمسؤوليات						
3	اللوائح والسياسات والأنظمة مطبقة بشكل كامل ومستمر						
4	هناك آلية لمراقبة تطبيق اللوائح والسياسات وجزاءات محددة على من يخالفها						
5	السياسات واللوائح معلومة ومتاحة لكل المعنيين بها						
6	السياسات الجامعية المتعلقة بجودة البرامج الأكاديمية كافية وتحقق الغرض						
7	يوجد هيكل إداري واضح ومتسلسل لضمان الجودة بالمؤسسة التعليمية						
8	صلاحيات وحدات ضمان الجودة في المستويات المختلفة داخل الجامعة محددة بوضوح						
9	تعمل الوحدات المسؤولة عن ضمان الجودة داخل الجامعة بالتعاون والتنسيق مع بعضها البعض						
10	يتميز العاملون في ضمان الجودة بالخبرة والمعرفة بإجراءات الجودة ومواكبة التطورات						
11	يتوفر لدى القائمين على إدارة ضمان الجودة ايمان راسخ بأهمية الجودة وفوائدها على الطالب وسوق العمل وسمعة المؤسسة التعليمية						
12	الممارسات المنبثقة في مراقبة وتقييم وتطوير البرامج الأكاديمية تتسق مع سياسات الجامعة ومع أهدافها ورسالتها						
13	توجد سياسات واجراءات واضحة لاستحداث البرامج الجديدة، وهي ملائمة للغرض وتتسق مع الإجراءات المتبعة في المؤسسات التعليمية المماثلة						

					توجد آلية واضحة وجهة مسؤولة عن تطوير وتدريب أعضاء الهيئة التدريسية وتعزيز مهاراتهم في تطبيق معايير الجودة	14
					يشارك أعضاء الهيئة التدريسية بفاعلية في أعمال الجودة الخاصة بالبرنامج	15
					توجد آلية واضحة للمراقبة والمراجعة الدورية للبرنامج	16
					تتم مراجعة البرنامج دورياً بواسطة مراجعين خارجيين ويقدم المراجعون تقريراً شاملاً يحوي توصيات لتطوير البرنامج	17
					توضع خطط تحسينية بناءً على ملاحظات المراجعين الخارجيين وتطبق بإشراف إدارة ضمان الجودة	18
					هناك متابعة مستمرة من إدارة البرنامج لسوق العمل واحتياجاته وأدلة على تضمين مطلوبات سوق العمل في البرنامج والمقررات الدراسية	19
					تسعى إدارة الجودة بالقسم والكلية إلى توفير فرص التدريب العملي للطلاب بالتنسيق مع المؤسسات الحكومية والشركات والمؤسسات الخاصة	20
					تساهم وحدة الخريجين على توظيف خريجي البرنامج	21
					توجد آليات للمراقبة المستمرة للمقررات الدراسية للتأكد من حداثتها ومواكبتها للمستجدات في الحقل العلمي	22
					تتابع إدارة البرنامج البحوث العلمية الحديثة وتستفيد منها في تطوير البرنامج وتعزيز مخرجاته.	23
					تحرص إدارة البرنامج على التغذية الراجعة من أصحاب المصلحة لتعزيز وتطوير البرنامج	24
					يوجد مجلس استشاري للبرنامج من أعضاء ذوي خبرة في مجال التخصص.	25

خلاصة:

نخلص مما سبق إلى أهمية وجود نظام فعّال لإدارة الجودة بالمؤسسة التعليمية يهتم، ضمن جوانب أخرى، بجودة البرامج الأكاديمية. إن وجود نظام جودة عالي الكفاءة من شأنه أن يضمن، باستمرار، جودة البرامج الأكاديمية ويعمل على تعزيزها.

إن النظام الإداري الذي يضمن جودة البرامج الأكاديمية يقتضي توافر عدد من العناصر من أهمها: وجود هيكل إداري فاعل للجودة يستند إلى سياسات ولوائح وأوصاف وظيفية تمكن القائمين على أمر الجودة من اتخاذ القرارات التي تضمن جودة البرامج الأكاديمية وتعمل على تطويرها، ويتطلب ذلك معرفة هذه اللوائح والسياسات من قبل المعنيين بها، ووجود آلية تضمن تطبيق إجراءات وسياسات الجودة.

ومن أهم ما يعزز الجودة في المؤسسات التعليمية انتشار ثقافة الجودة بين العاملين في المؤسسة لأن تحقيق الجودة يتطلب تعاون كل وحدات المؤسسة من أجل تنفيذ السياسات والقرارات التي تفضي إلى تحقق معايير الجودة.

ومن أهم المؤشرات الدالة على فاعلية نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي: توفر هيكل لإدارة الجودة بشكل هرمي متسلسل وتزويد كل مستوى إداري بصلاحيات ومسؤوليات محددة باللوائح الجامعية، ووجود كوادرات أكاديمية وإدارية ذات خبرة بإجراءات الجودة ومُدركة لأهميتها ودورها في تعزيز مكانة المؤسسة التي يعملون بها، فضلاً عن الولاء للمؤسسة والحرص على مكانتها وسمعتها.

ومن المؤشرات التي تدل على فعالية إدارة الجودة وجود آليات واضحة لتدريب أعضاء الهيئة التدريسية والموظفين على نظام الجودة وتعزيز معارفهم ومهاراتهم في هذا الجانب حتى يشاركوا جميعاً، كل من موقعه، في تعزيز الجودة بمؤسستهم.

مسرد المصطلحات (1)

1. **استراتيجية التدريس (Teaching Strategy):** مجموعة متجانسة من الخطوات المتتابعة يمكن للمعلم تحويلها إلى طرائق ومهارات تدريسية تلائم طبيعة المعلم والمتعلم، والمقرر الدراسي، وظروف الموقف التعليمي، والإمكانات المتاحة لتحقيق هدف أو أهداف محددة مسبقاً.
2. **الاستقراء (Induction):** نوع من الاستدلال يبدأ بالجزئيات والفرعيات لينتقل بعد ذلك إلى صياغة مبادئ عامة. تبدأ الطريقة الاستقرائية بجمع المعلومات والأمثلة والبيانات ودراستها لاستخلاص القواعد العامة والقوانين التي تحكم الظواهر محل الدراسة، ثم تعميمها.
3. **الاستنباط (Deduction):** هو الاستدلال الذي يبدأ من الكل وينتقل إلى الجزء أو من العام إلى الخاص أي أنه يبدأ بصياغة فرضيات عامة ثم ينتقل إلى مبادئ جزئية فرعية، أو هو الانتقال من مقدمة إلى نتيجة أو إثبات نتيجة من خلال مقدمة. في التدريس القائم على الاستنباط تكون البداية من الكل إلى الجزء، فيتم أولاً عرض القاعدة أو القانون، ثم يتم إثبات هذه القواعد والقوانين بمجموعة من الأمثلة التي تؤيد هذه القواعد والقوانين.
4. **الاعتماد الأكاديمي للبرنامج (Academic Accreditation of the Program):** هو عملية تقويم واعتراف وإجازة لبرنامج دراسي معين تقوم به منظمة أو هيئة علمية متخصصة، وتقرر بأن البرنامج يحقق، أو يصل إلى الحد الأدنى الضروري من معايير الكفاءة والجودة الموضوعة سلفاً من قبل هذه الهيئة أو المنظمة.
5. **اعتماد مهني (Professional Accreditation):** يشير الاعتماد المهني إلى اعتماد برنامج دراسي من قبل هيئة مهنية تسمح لخريجي هذا البرنامج بالدخول إلى الممارسة وقبول الانضمام إلى الهيئة المهنية.
6. **أهداف البرنامج التعليمية (Program Educational Objectives):** عبارات عامة تمثل الإنجازات المتوقعة من خريجي البرنامج والتي من المفترض أن يحققوها بعد سنوات قليلة من التخرج.

1 التعريفات الواردة هنا مأخوذة من مصادر مختلفة وهي موثقة جميعها داخل الكتاب ويمكن الرجوع إلى مصادرهما في المكان الواردة فيه داخل الكتاب.

7. **برنامج أكاديمي (Academic Program):** دورة دراسية معتمدة توفر تجربة تعليمية متماسكة وتؤدي، عادةً، إلى مؤهل.
8. **بيئة تعلم (Learning Environment):** بالمنظور التقليدي، تشير بيئة التعلم إلى المواقع المادية والسياقات المختلفة التي يتعلم فيها الطلاب، وتشمل الفصول الدراسية، بالإضافة إلى المواقع والبيئات الخارجية التي تتم فيها عملية التعلم.
9. **بيئة تعلم افتراضية (Virtual Learning Environment):** هي منصة عبر الإنترنت تستخدم للأغراض التعليمية، وتسمح بنقل المواد التعليمية بين الأستاذ والطالب.
10. **تدريس (Teaching):** التدريس بالمنظور التقليدي هو عملية نقل وتلقين المعارف من أعضاء هيئات التدريس إلى الطلاب وهو ما يشير إلى محور العملية التعليمية حول المعلم بينما يكون دور الطالب هو التلقي فقط، وهو ما يشير إلى دور سلبي لشريحة المتعلمين، أما التدريس بالمنظور الحديث فهو نشاط إنساني هادف ومخطط، ينفذ بطريقة يتم فيها التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم وموضوع التعليم وبيئته، فيؤدي إلى نمو الجانب المعرفي والانفعالي والمهاري لكل من المتعلم والمعلم، ويخضع إلى عملية تقييم شاملة ومستمرة وهو ما يشير إلى إلى دور رئيسي للطلبة في العملية التعليمية التي يكون الطالب مركزها ويكون المعلم ميسراً لها.
11. **تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy):** من أولى المحاولات الرامية إلى تصنيف مستويات الأداء المعرفي بشكل منهجي، أصدر بنجامين صموئيل بلوم (1913-1999) النسخة الأولى منه في العام 1956م، ولكن تم تطويره بواسطة بوهل في العام 2000م.
12. **تصنيف سولو (SOLO): (SOLO TAXONOMY):** هو اختصار لهيكل نتائج التعلم المرصودة (Structure of the Observed Learning Outcome)، وهو تصنيف طوره (John Biggs and Kevin Collis) في العام 1982م، وقد عرّفا نموذجهما على أنه «وسيلة بسيطة وفعالة لتوضيح كيفية نمو مخرجات التعلم من الفهم البسيط إلى الفهم العميق».
13. **تعلم (Learning):** يقصد بالتعلم اكتساب المعارف أو المهارات من خلال الدراسة والخبرة.

14. **تعلم نشيط (Active Learning):** هو التعلّم الذي يتم فيه التفاعل الإيجابي بين المعلّم والمتعلّم، ويؤدي إلى نمو الجانب المعرفي والانفعالي والمهاري لكل من المتعلّم والمعلّم.

15. **التعليم العالي (Higher Education):** هو ذلك التعليم الذي يُقدّم للطلّاب بعد المرحلة الثانوية أو ما يعادلها في جميع التخصصات وتقدمه مؤسسات متخصصة كالجامعات والمعاهد العليا لسد حاجات المجتمع وتحقيق التنمية الشاملة لذلك المجتمع.

16. **تعليم عن بعد (Distance Education):** هو عملية نقل المعرفة إلى المتعلّم في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال المتعلّم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلّم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة.

17. **تعليم غير متزامن (Asynchronous Learning):** نوع من أنواع التعليم عن بعد لا يجتمع فيه المعلّم والطلّاب في وقت واحد كما في التعليم المتوازن، وإنما يقوم المعلّم بوضع المادة التعليمية والواجبات والتوجيهات والإرشادات الخاصة بالدرس وغيرها، ثم يقوم المتعلّم، في أي وقت وحسب ظروفه، بالدخول إلى الموقع والاطلاع على ما وضعه المعلّم، ويقوم بتتبع إرشاداته وتوجيهاته دون أن يكون هناك اتصال معين بين الطرفين في نفس الوقت.

18. **تعليم متزامن (Synchronous Learning):** هو التعليم الذي يجتمع فيه كل من المعلّم والمتعلّم في وقت واحد من خلال الوسيلة التعليمية الإلكترونية، ويتفاعلون في «الوقت الفعلي».

19. **تعليم متمركز حول الطالب (Learner-Centric Education):** هو نوع من أنواع التعليم يقوم فيه الطالب بدور أساسي ونشط في العملية التعليمية، ويتحول عضو الهيئة التدريسية إلى ميسر للتعليم ويكتفي بمراقبة الطالب وهو يتعلم ويتدخل حينما يتطلب الموقف التعليمي ذلك، لكن الطالب هو الذي يختار ماذا وكيف ومتى سيتعلم.

20. **تعليم (Education):** عملية تلقي أو إعطاء معارف أو مهارات بطريقة منهجية، خاصة في المدرسة أو الجامعة.

21. **تقييم تكويني (Formative Assessment):** عملية يستخدمها المعلمون والطلاب أثناء التدريس لتقديم تغذية راجعة في مسار التعلم والتعليم بغرض تحسين تحصيل الطلاب للنتائج التدريسية المستهدفة.
22. **الجامعة (University):** هي مؤسسة علمية تُعنى بالتعليم العالي والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتمتع بشخصية اعتبارية وذمة مالية مستقلة كمرحلة تعليمية بعد المرحلة الثانوية، وتقدم برامج علمية وبحثية دراسية معتمدة، وتمنح شهادات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه من خلال الكليات والأقسام المختلفة.
23. **جودة (Quality):** تعني الوفاء بجميع المتطلبات المُتفق عليها بحيث تنال رضا العميل، ويكون المنتج ذو جودة عالية وتكلفة اقتصادية مقبولة.
24. **جودة شاملة (Total Quality):** نهج إداري شامل يساهم فيه كل المنتمين إلى المنظمة، ويهدف إلى تلبية احتياجات ورغبات العملاء والزبائن بما يوافق توقعاتهم أو يفوقها وأن تخطط المنظمة للعمل باستمرار من أجل التحسين المستمر لمنتجاتها أو خدماتها التي تقدمها للجمهور.
25. **خدمة المجتمع (Community Service):** هي تلك الأنشطة التي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية للاستفادة من العلم والتكنولوجيا لتعزيز رفاهية المجتمع وتنقيف الناس.
26. **خطة دراسية (Study Plan):** هي «مجموعة المقررات الدراسية: الإلزامية، والاختيارية، والحرّة، والتي تشكل مجموع وحداتها متطلبات التخرج التي يجب على الطالب اجتيازها بنجاح للحصول على الدرجة العلميّة في التخصص المحدد».
27. **ساعات افتراضية (Notional Hours):** هي الوقت الذي يحتاجه الطالب العادي لحضور جميع الفصول الدراسية والمراجعة للاختبارات، والقيام بكل الواجبات الصفية والمنزلية الخاصة بالمقرر.
28. **سمات الخريج (Graduate Attributes):** المهارات والصفات التي حددها مقدمو خدمات التعليم العالي، والتي طورها الخريجون أثناء دراستهم ومن خلال المشاركة في الحياة الطلابية.

29. **شروط/ متطلبات القبول (Admission requirements):** الحد الأدنى من المعايير المحددة من قبل المؤسسة التعليمية لقبول الطلاب في برامجها المطروحة، وقد تكون موحدة لكنها تختلف غالباً من برنامج إلى آخر داخل المؤسسة التعليمية الواحدة خاصة عند وجود برامج متنوعة في طبيعتها حيث تختلف الشروط تبعاً لطبيعة كل برنامج.
30. **ضبط الجودة (Quality Control):** جزء من إدارة الجودة يُركّز على تلبية متطلبات الجودة.
31. **ضمان الجودة (Quality Assurance):** جزء من إدارة الجودة يركز على توفير الثقة بأن متطلبات الجودة سيتم الوفاء بها.
32. **طريقة تدريس (Teaching Method):** كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.
33. **عبء تدريسي (Teaching Load):** العبء التدريسي هو مقدار التدريس (المُعَبَّر عنه بعدد الساعات) المخصصة لعضو هيئة التدريس خلال عام دراسي معين كجزء من عبء العمل، قبل التخفيضات الممنوحة لأسباب إدارية أو بحثية أو خدمية.
34. **عصف ذهني (Brain Storming):** مناقشة جماعية مفتوحة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة أو التقييم أو النقد، وتهدف إلى إنتاج أفكار أو حل مشكلة معينة. أو هي تفكير مفتوح لا سقف له، يُطْلَق فيه الخيال لمناقشة كل الاحتمالات الممكنة، وتُفَضَّل فيه كثرة الآراء وتنوعها، فكلما كثر المشاركون فيه، وتعددت الآراء المطروحة فيه واختلفت، كلما كان العصف الذهني أكثر فائدة، وكلما اقترب أكثر من العصف الذهني النموذجي.
35. **عضو هيئة التدريس (Faculty Member):** هو الذي يحمل مؤهلاً علمياً عالياً (الماجستير أو الدكتوراه) في أحد فروع المعرفة ويقوم بالتدريس بإحدى مؤسسات التعليم العالي.
36. **القابلية للتوظيف (Employability):** السمات التي تجعل شخصاً ما قادراً على الحصول على عمل مدفوع القيمة والاحتفاظ به.

37. **قسم علمي (Scientific Department):** وحدة علمية أساسية في البناء الجامعي والتعليم العالي، متخصصة في حقل من حقول المعرفة، ويتولى مهمة إعداد وتنظيم وتنفيذ البرامج التعليمية والبحثية.
38. **محاضرة (Lecture):** المحاضرة لغةً هي «حديث أو درس في موضوع ما يُلقى أمام عدد من الناس... شرح لموضوع مُعَيَّن يُلقى أمام جمهور أو طلبة صفّ دراسي بهدف التّعليم»، وهي أقدم وأشهر طرق التدريس وأكثرها استخداماً، وهناك عدة أنواع للمحاضرة. وقد تطورت طريقة المحاضرة من طريقة تقليدية تتمركز حول عضو الهيئة التدريسية إلى طريقة حديثة يكون محورها المتعلم.
39. **محو الأمية الرقمية (Digital Literacy):** إكساب الأفراد القدرة على العثور على المعلومات وتقييمها وتوصيلها بوضوح من خلال الكتابة والوسائط الأخرى على منصات رقمية مختلفة.
40. **مخرجات تعلم (Learning Outcomes):** نتائج التّعلّم أو ما يتوقع من المتعلم أن يعرفه ويفهمه و/ أو يكون قادراً على إثباته بعد إكمال عملية التّعلّم.
41. **مراجعة دورية (Periodic Review):** مراجعة داخلية لبرنامج دراسي واحد أو أكثر، تقوم بها المؤسسات التعليمية بصورة دورية (عادةً مرة كل خمس سنوات)، للتأكد من مستوى وجودة البرنامج/ البرامج، ويُستعان في هذه العملية بخبراء من مؤسسات التعليم العالي الأخرى التي تقدم برامج مماثلة.
42. **مراقبة / ملاحظة الاقران في التدريس (Peer Observation in Teaching):** هي نظام تطوعي للدعم المهني يمكن أن يساعد المعلمين في أي مرحلة من مراحل حياتهم المهنية على اكتساب آراء قيّمة حول أدائهم التدريسي.
43. **معيّار (Standard):** نموذج يحتذى به لقياس درجة كفاءة شيء ما... حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول اليه كغاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوءه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب.
44. **مقارنات مرجعية (Benchmarking):** عملية منهجية مستمرة لقياس ومقارنة عمليات العمل في إحدى المؤسسات التعليمية مع تلك الخاصة بمؤسسة أخرى بغرض تحديد أفضل الممارسات التي يمكن أن تؤدي إلى تحسينات في المخرجات التعليمية.

45. **مهارة (Skill):** هي القيام بالعمل بدقة واتقان وسرعة مع اقتصاد في الوقت والجهد، وهي أنواع منها المهارات العقلية مثل الملاحظة والتفسير والاستنتاج والمقارنة والتمييز، ومنها المهارات الحركية كالكتابة والسباحة واستخدام الأجهزة والأدوات.
46. **مواصفات البرنامج (Program Specifications):** وصف موجز لمخرجات التعلّم المقصودة لبرنامج تعليمي معين، وتتضمن الطرق الوسائل التي يتم من خلالها تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة.
47. **مؤشرات الأداء الرئيسة (Key Performance Indicators- KPIs):** هي مؤشرات كمية أو كيفية ذات أهمية خاصة للمؤسسة تستخدمها لتقييم الأداء فيها.
48. **نظريات التعلّم (Learning Theories):** مجموعة من النظريات تبحث، على اختلافها، في الإجابة على سؤال محوري وهو: كيف تحدث عملية التعلّم؟ وعلى الرغم من أن هذا السؤال ظل مطروحاً في إطار الفكر الفلسفي منذ القرن الرابع ق.م، إلا أن نظريات التعلّم الحديثة ظهرت في مطلع القرن العشرين، وأشهرها: السلوكية والمعرفية والبنائية.
49. **النظريات السلوكية (Behavioral Theories):** مجموعة من نظريات التعلّم التي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية العقد الثاني من القرن العشرين، ومن أهم علمائها: بافلوف، ثورنديك، سكينر، وواطسون.
50. **النظريات المعرفية (Cognitive Theories):** من أشهر نظريات التعلّم وتفترض أن التعلّم عملية تقوم على تفاعل المتعلّم مع الخبرات والمواقف، وبذل عمليات ذهنية معرفية مستمرة، ويكون المتعلّم نشطاً ومبادراً في عملية التعلّم. تشمل النظريات المعرفية: النظرية الجشطالتيّة، نظرية النمو المعرفي، ونظرية معالجة المعلومات.
51. **النظرية البنائية (Constructivism Theory):** من أهم نظريات التعلّم التي يقوم عليها التعليم التفاعلي، وطبقاً لهذه النظرية فإن المتعلمين، بدلاً من تلقي المعلومات بشكل سلبي، فإنهم يقومون ببناء معارفهم بأنفسهم بالتفكير والتجريب، ويبنّون معارفهم الخاصة ودمجون معلومات جديدة في معارفهم الموجودة مسبقاً.

52. **تقييم (Assessment):** مجموعة من العمليات تتضمن امتحانات وأنشطة أخرى تقررها المؤسسة لقياس مدى تحقيق مخرجات التعلم المطلوبة للمقرر/ للبرنامج، وتمثل التقييمات كذلك وسيلة لترتيب الطلاب حسب إنجازاتهم، ويكون الطلاب على دراية مسبقة بالضوابط المتبعة لتقييمهم.

53. **مهارات القرن الحادي والعشرين (21 Century Skills):** مجموعة واسعة من المعارف والمهارات وعادات العمل وسمات الشخصية التي يعتقد - من قبل المعلمين والمصلحين في المدارس وأساتذة الجامعات وأرباب العمل وغيرهم - أنها ذات أهمية بالغة للنجاح في عالم اليوم، خاصة في البرامج الجماعية والمهن وأماكن العمل المعاصرة.

54. **تقرير التقييم الذاتي (Self-Evaluation Report-SER):** وثيقة تحليلية تسعى إدارة البرنامج الأكاديمي أو القسم العلمي من خلالها إلى إجراء تقييم نقدي لأداء البرنامج وتشتمل على خطة تحسينية لتطويره.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: العربية:

1. القرآن الكريم.
2. ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها وحديثها، (عمّان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع، 2015).
3. إبراهيم عبدة صعدي، معايير بناء اختبار الكتاب المفتوح في ضوء التوجهات الحديثة لجودة التقويم في مؤسسات التعليم العالي، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مجلد (3)، عدد (11).
4. ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثاني، تحقيق ومراجعة عبد الله الكبير ومحمد احمد حسب الله وآخرون، 1981.
5. اتحاد الجامعات العربية، دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي، (عمّان: 2017).
6. أحمد أبو زيد، المعرفة وصناعة المستقبل، كتاب العربي رقم (61)، (الكويت: يوليو 2005م).
7. أحمد حسن محمد علي، طرائق التدريس الحديثة، أهدافها والأسس المعتمدة في اختيارها، ترجمة راجح محرز علي، (أبو ظبي: مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2011م).
8. أشرف محمود أحمد ومحمد جاد حسين، ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات الاعتماد الدولية، (القاهرة: عالم الكتب، 2009م).
9. الأمين أبو العيد محمد الشائبي، تعزيز ثقافة الجودة ومعاييرها في المؤسسات التعليمية، مجلة كليات التربية، جامعة صبراتة، العدد الثالث عشر، مارس 2019م.
10. أنور محمد شرقاوي، التعلّم: نظريات وتطبيقات، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 2014م).
11. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003م.

12. بن دحمان حاج، نظرية المعرفة عند أرسطو، مجلة مقاربات فلسفية، عدد (1)، مجلد (8)، يونيو 2021.
13. بيروني تيرلنج وتشارلز فادل، مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلّم للحياة في زمننا، ترجمة بدر بن عبد الله الصالح، (الرياض: جامعة الملك سعود، 2013م).
14. جامعة الطائف، دليل تصميم البرامج الأكاديمية وتطويرها بجامعة الطائف، الإصدار الثاني، (الطائف: 1440-1439هـ).
15. جامعة المجمعة (إدارة البرامج الدراسية والتطوير)، دليل تطوير الخطط الدراسية، 1438هـ - 2016م.
16. جامعة الملك سعود، كلية المعلمين، قسم المناهج وطرق التدريس، نهج 431، استراتيجية التعلّم بالاكتشاف.
17. جامعة إنديانا دليل التدريس، 2005.
18. جون ويلز وجوزيف بوندي، تطوير المنهج: دليل للممارسة، ترجمة مجدي سليمان المشاعلة، (عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون، 2015).
19. جيمس بوبهام، ما وراء التقويم التكويني في الممارسة: نظرة من الداخل، (الرياض: مركز التربية العربي لدول الخليج، 2014).
20. جيمس بوهام، ما وراء التقويم التكويني، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2012).
21. حاتم علي العايدي، التقييم المؤسسي في الجامعة الإسلامية، ديسمبر 2008م.
22. حسام شعبان، نحو التوافق مع مخرجات التعلّم العالمية في برامج الحقوق بالجامعات العربية، المجلة العربية لجودة التعليم، العدد (1)، المجلد (2)، أبريل 2015م.
23. حسن حسين البيلالي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات، (عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2006).
24. حلمي الوكيل، أسس بناء المناهج وتطبيقها، (عمّان: دار المسيرة، 2005م).

25. حمد الغافري، دور الأنشطة الطلابية في تنمية شخصية الطالب في مؤسسات التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر: الأنشطة الطلابية محور الارتكاز في المجتمع الأكاديمي، جامعة نزوى، سلطنة عُمان، في الفترة من 19-20/4/2009م.
26. خليل شبر وآخرون، أساسيات التدريس، (عمّان: دار المناهج، 2003).
27. راتب صايل الخضر الرحيل حمادنة، أثر تطبيق معايير ضمان الجودة وأساليب التقويم الحديثة في تطور التفكير الإبداعي، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (3)، - العدد (12)، كانون الأول، 2014.
28. رافدة عمر الحريري، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي، (عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2010).
29. رشدي أحمد طعيمة (تحرير)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات، (عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 2008).
30. رعد مهدي رزوقي ووفاء عبد الهادي نجم، تدريس العلوم واستراتيجياته، الجزء الرابع، (عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع)، 2016.
31. سعد علي زاير وآخرون، طرائق التدريس العامة، (عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2014).
32. سعد لطفي، مهارات التعليم في القرن الواحد والعشرين، العربي الجديد، 3/2/2016م.
33. سو ز بيرز، تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل، ترجمة محمد بلال الجيوسي (الرياض: مكتبة التربية العربية لدول الخليج، 1435هـ - 2014م).
34. سوسن شاكر مجيد، الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية، (عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2012).
35. الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، معجم لمصطلحات ضمان الجودة في التعليم العالي، بدون تاريخ.

36. شناف خديجة عبد الحميد مهري وبلخيري مراد محمد البشير الإبراهيمي، معايير ضمان جودة التعليم العالي: عرض لبعض النماذج العالمية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية - جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي، 2016.
37. شونك، ديل هـ، نظريات التعلُّم: منظور تربوي، ترجمة وليد شوقي سحلول، (الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر، 1441هـ - 2020م).
38. شيماء بنت سعود البداعية، وعلي بن سيف العوفي، وخلفان بن زهران الحجي، معايير ضبط الجودة في المكتبات الأكاديميّة، مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا، العدد 7، 2018.
39. الصادق رابح، «مجتمع المعلومات: في البحث عن فاعلية معرفية للمفهوم»، سلسلة عالم الفكر، الكويت: المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب، المجلد 36، يوليو- سبتمبر 2007.
40. صلاح عايد الشرهان، التعليم المفتوح عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير والابداع، المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، يناير، 2014.
41. صليحة رقاد وياسين لعكيكزة، معوقات تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، المجلة الجزائرية للدراسات المحاسبية والمالية، العدد (3)، ديسمبر، 2016م.
42. صليحة رقاد، تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، جامعة سطيف 1، 2013/2014م.
43. طارق عبد الرؤوف عامر وايهاب عيسى المصري، الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم: اتجاهات معاصرة، (القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، 2014).
44. عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة: معالجة تطبيقية معاصرة، (عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع)، 2009.
45. عبد الرحمن محمد النصيان وعبد الناصر راضي محمد، وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في أدائهم الأكاديمي

- بجامعة القصيم، مجلة التربية، جامعة أسيوط، المجلد (32)، العدد (2)، أبريل 2016.
46. علي حبّيش، الموجة الثالثة وقضايا البقاء، (القاهرة: مركز الاهرام، سلسلة كتاب الأهرام الاقتصادي رقم 210، يونيو 2005م).
47. علي ناصر شتوي آل زاهر السلاطين، الشراكة المؤسسية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع، (عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2014).
48. عماد أحمد الدهيمات، جودة الخدمات الإلكترونية التي تقدمها مكتبات الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر المستفيدين: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال الإلكترونية، جامعة الشرق الأوسط، 2011م.
49. عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلّم، (عمّان: دار الشروق، 2010).
50. عوض حاج على، «منظومة مجتمع المعرفة ودورها في دعم الدخل القومي وتحقيق الأمن الشامل، مجلة أفكار جديدة، العدد (13)، ديسمبر 2005م.
51. غنية فيلاللي وعبد الكريم بن عراب، تقويم جودة الخدمة المكتبية من وجهة نظر مستعمليها، مجلة العلوم الإنسانية، مجلد ب، عدد 34، جوان 2015.
52. كليب سعيد كليب، اقتصاد المعرفة والأمن الاقتصادي العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد 293، يوليو 2003.
53. ليو جيان وآخرون، التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم ومؤسسة قطر، بدون تاريخ.
54. مارك دودجسون وديفيد جان، الابتكار: مقدمة قصيرة جداً، ترجمة زينب عاطف، (وندسور: مؤسسة هنداي سي آي سي، 2017).
55. ماريلين وايمر، التدريس المتمركز حول المتعلم: خمسة تغييرات أساسية في عملية التدريس، ترجمة صلاح الدخاخي، (وندسور: مؤسسة هنداي سي آي سي، 2017).
56. مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، (القاهرة: دار الحديث، 2008).

57. محسن علي عطية، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، (عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2009).
58. محمد أحمد الصاعدي وأحمد محمد الدوري، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في ظل العولمة، مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط، العدد (2-11)، مجلد (34)، نوفمبر 2018.
59. محمد السيّد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، (عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011).
60. محمد بن محمد مرتضى الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، الجزء الرابع، (القاهرة: د.ت).
61. محمد عطوة مجاهد، ثقافة المعايير والجودة في التعليم، (الأزاريطة: دار الجامعة الجديدة، 2008).
62. محمود حسين الوادي وآخرون (تحرير)، بحوث المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم، (القاهرة، 2017).
63. مصطفى ناصف، نظريات التعلّم: دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة (70)، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، أكتوبر 1983).
64. معهد اليونسكو للإحصاء ومركز التعليم العالمي في مؤسسة بروكينجز، فريق عمل قياسات التعلّم سعيًا لتحقيق التعلّم العالمي: توصيات من فريق عمل قياسات التعلّم، مونتريال (واشنطن، دي سي: 2013).
65. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية- بيروت، تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلّم في مدارس الوطن العربي، 2008.
66. الملحقية الثقافية للملكة العربية السعودية بالولايات المتحدة الأمريكية، مجلة المبتعث، العدد 196، جمادي الآخرة/ شعبان 1433هـ، مايو/ يوليو 2012م.
67. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (يونسكو)، التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته، واستراتيجياته: دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني، 2020م.

68. مؤسسة استشراف المستقبل، تقرير وظائف المستقبل 2040 (أبو ظبي: د.ت).
69. نبيل جاد عزمي، الأسس النظرية لتكنولوجيا التعليم، موسوعة تكنولوجيا التعليم (الجزء الثالث)، (القاهرة: أمازون للنشر الرقمي، 2018).
70. نجاة أحمد الزليطني، نظريات التعلُّم وتطبيقاتها التربوية، المجلة الجامعة، العدد الثامن عشر، المجلد الثالث، أغسطس 2016.
71. نجاح بنت قبلان قبلان، الجودة في المكتبات الجامعية دراسة استطلاعية لتطبيق الجودة في المكتبات السعودية من وجهة نظر عمداء شؤون المكتبات، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية مج 16، ع 2، رجب - ذو الحجة 1431هـ / يونيو - نوفمبر 2010م.
72. نجم عبد الله الموسوي، نظريات التعلُّم بين الجذور التاريخية الأصلية والمنطلقات العلميّة الحديثة، (عمّان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع، 2020).
73. نداء محمد باقر الياسري، أدوات ومقاييس لتقويم العملية التعليمية كعناصر مستقلة ومنظومة متكاملة، (عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2016).
74. هاري آر يارغر، الاستراتيجية ومحترفو الأمن القومي: التفكير الاستراتيجي وصياغة الاستراتيجية في القرن الحادي والعشرين، (أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث، 2011).
75. هدى أحمد إبراهيم، أثر تطبيق ممارسات نواتج التعلُّم في تحقيق الجودة الشاملة للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية لجودة التعليم، المجلد 4، العدد 2، تشرين الأول/ أكتوبر 2017.
76. هيئة ضمان الجودة والتدريب بمملكة البحرين، دليل مراجعة البرامج الأكاديمية، المنامة، 2020.
77. يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعليم، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2012).
78. يوسف لازم كماش، اتجاهات وأساليب حديثة في التعلُّم والتعلُّم الحركي، دار دجلة، عمّان، 2016.

ثانياً: الأجنبية:

1. Akdeniz, Celal (Ed.), Instructional Process and Concepts in Theory and Practice, (New York :Springer, 2017).
2. Alexandros G. Psychogios and Constantinos-Vasilios Priporas, Understanding Total Quality Management in Context: Qualitative Research on Managers' Awareness of TQM Aspects in the Greek Service Industry, the Qualitative Report Volume 12 Number 1 March 2007.
3. American Management Association, Partnership for 21st Century Skills (Tucson: American Management Association, 2010).
4. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition, (New York: Longman, 2001).
5. Andrew Magin and Sally Dench, Labour Market Information for Higher Education Institutions: a Guide, (Brighton: The Institute for Employment Studies,2000).
6. Astin AW; Banta TW; Cross KP; El-Khawas E; Ewell PT; Hutchings P; Marchese TJ; McClenney KM; Mentkowski M; Miller MA; Moran ET; Wright BD. 9 principles of good practice for assessing student learning. AAHE Assessment Forum, July 25, 1996.
7. Ayaz, M. F., & Secrecy, H. (2015). The Effects of the Constructivist Learning Approach on Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 14(4).
8. Bai Kang and Michael T. Miller, An Overview of the Sabbatical Leave in Higher Education: A Synopsis of the Literature Base, ERIC Processing and Reference Facility, January 1999.
9. Bloom, B.S, Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain. (New York: David McKay, 1956.
10. Bransford, John, Ann Brown, and Rodney Cocking. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School, (National Academies Press, 2000).
11. Broström, A., Feldmann, A. & Kaulio, M. Structured relations between higher education institutions and external organizations: opportunity or bureaucratization?, High Educ 78, 575–591 (2019).
12. Bruce Macfarlane, A Leap of Faith: The Role of Trust in Higher Education Teaching, Nagoya Higher Education Research No. 9 (2009).
13. Cerro Coso, Community College, Participatory Governance Model, Governance and Procedures Handbook (2012-2015).

14. Chun Wei Choo, *Information Management for the Intelligent Organization: the art of scanning the environment*, (Leesburg: American Society for Information Science and Technology, Third Edition, 2002).
15. Claire Hodge, *Five ways that collaboration can further your research and your career*, Springer Nature, Nov 11, 2019.
16. Curry, A. and Moore, C., "Assessing information culture – an exploratory model", *International Journal of Information Management*, Vol. 23 No. 2, 2003.
17. Darling-Hammond, Linda. *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*, (San Francisco: John Wiley & Sons, 2006).
18. David Gosling, *Guidelines for Peer Observation of Learning and Teaching*, (London: University of East London, 2000).
19. DeLillo, Trudy C., Houghton, Jeffery D., *Maximizing Organizational Leadership Capacity for the Future toward a Model of Self-leadership, Innovation and Creativity*, in: *Journal of Managerial Psychology*, 2006, Vol. 21, No. 4.
20. Dürdane Bayram-Jacobs and Fahriye Hayırsever, *Student-centered Learning: How Does It Work in Practice?*, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 18(3): 1-15.
21. Edgar Oliver Cardoso Espinosa (ed.), *The Formation of Intellectual Capital and Its Ability to Transform Higher Education Institutions and the Knowledge Society*. (Pennsylvania, IGI Global, 2019).
22. ENQA, *Internal Quality Assurance Benchmarking*, Workshop report (20).
23. European Parliament and Council Decision, 1350, 1-9, 2008.
24. European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS), *Towards a More Innovative Workplace*. 2014.
25. Folorunso Olayinka and Folorunso Femi Joseph, *Assessment of F Library Services Using the Library Statistics: The Federal Polytechnic, ADO-EKITI, Nigeria: A Case Study*, *Library Progress (International)*, Vol. 37 No.2, 2017.
26. Frederick Muyia Nafukho and Alexander Boniface Makulilo (ed.), *Handbook of Research on Nurturing Industrial Economy for Africa's Development*, (Pennsylvania: IGI Global, 2021).
27. Ghassan Aouad, *A Collection of Short Articles on Higher Education Issues, Unpublished Essays*, (Manama, Applied Science University, 2019).
28. HEA, *A Marked Improvement: Transforming assessment in higher education*, (York: The Higher Education Academy, 2012).

29. Heather Fry, Steve Ketteridge and Stephanie Marshall, *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*, (New York and London, Routledge, Third Edition, 2009).
30. James P. Sampson, Jr., Marcy P. Driscoll, David F. Foulk, and Pamela S. Carroll *Successful Faculty Performance in Teaching, Research and Original Creative Work, and Service*, (Tallahassee: Florida State University, 2010).
31. John Biggs and Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, (Berkshire: The Society for Research into Higher Education and Open University Press,, 4th Edition, 2011).
32. John Biggs and Kevin Collis, *the SOLO Taxonomy* (New York: Academic Press, 1982).
33. Kerlinger, F. N., (*Foundations of behavioral research*, Holt, Rinehart & Winston, 3rd ed. 1986).
34. Kerryann O'Mera Dawn Culpepper Joy A Misra Audrey Jaeger, *Equity-Minded Faculty Workloads: What We Can and Should Do Now*, (Washington, American Council on Education, 2021).
35. Knowledge, Evidence and Learning for Development Programme (K4D), *Emerging Issues Report, 21st Century Skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts*, August 2019.
36. Mark Battersby, *So, What's a Learning Outcome Anyway?*, Centre for Curriculum, Transfer and Technology, May 1999.
37. Mihai Androne *Notes on John Locke's views on education*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 137, 2014.
38. N. William, *Renewal of the Teacher-Scholar Faculty Development in The Liberal Arts College*, *The Eric Database Record* (16), 1991.
39. NCREL, *engage[®] 21st Century Skills For 21st Century Learners*.
40. NCREL, *enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*.
41. Neema S, Chandrashekar L. *Research Funding-Why, When, and How?* *Indian Dermatol Online J.* 2021 Jan 16;12(1): 134-138.
42. Neeta Baporikar and Michael Sony (ed.), *Quality Management Principles and Policies in Higher Education*, (Pennsylvania: IGI Global, 2020).
43. Newman L, Roberts D, Schwartzstein, *Peer Observation of Teaching Handbook*, *MedEdPORTAL*, 2012.

44. Nouredine Abbadeni, Ahmed Ghanim, and Abdullah Alghamdi, Program Educational Objectives Definition and Assessment for Quality and Accreditation, IJEP, Volume 3, Issue 3, July 2013.
45. OECD, Benchmarking Higher Education System Performance, Paris, 2019.
46. OECD, Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Framework, 2001.
47. OECD, Future of Education and Skills 2030, 2019.
48. Official Journal of the European Union, Key Competences for Lifelong Learning A European Reference Framework, 2018.
49. Oyesiku, F. A. and Oduwole, A. A, Use of an academic Library: A survey on the Olabisi Onabanjo University Library: Lagos Journal of Library and Information Science, 2(22005).
50. Partnership for 21st Century Skills. 21st Century Skills, Education & Competitiveness. Partnership for 21st Century Skills, 2008.
51. Project Tomorrow. Unleashing the Future: Educators “Speak Up” About the Use of Emerging Technologies for Learning, Project Tomorrow, 2010.
52. Pulvers, K. & Diekhoff, G. M. The relationship between academic dishonesty and college classroom environment, (Research in Higher Education, 40 (4), (1999).
53. QAA, Glossary, 2006.
54. QAA, UK Quality Code for Higher Education, The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2011.
55. QAA, UK Quality Code for Higher Education: Advice and Guidance Enabling Student Achievement, 2018.
56. QAA-UK, QAA Strategy (2020-2025).
57. QAA-UK, Quality Code for Higher Education: Advice and Guidance (Assessment), 2018.
58. QAA-UK, UK Quality Code for Higher Education: Assuming and Enhancing Academic Quality (Learning and Teaching), 2018.
59. Richard Paul and Linda Elder, the Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, (Foundation for Critical Thinking Press, 2008).
60. Richard W. Woodman, John E. Sawyer and Ricky W. Griffin, Toward a Theory of Organizational Creativity, The Academy of Management Review, Apr., 1993, Vol. 18, No. 2 (Apr., 1993).

61. Roisin Donnelly, Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 19, Number 2, 2007
62. Rola Ajjawi, Paul E S Crampton and Charlotte E Rees, What really matters for successful research environments? A realist synthesis, *Med Educ.* 2018 Sep; 52(9).
63. Ryan, Quality Assurance in Higher Education: A Review of Literature *High. Learn. Res. Commun.*, Volume 5, Num. 4, December 2015.
64. Sawyer, R. Keith, *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*, 2nd edition, Oxford University Press Inc., 2012.
65. SeonMi Choi, Denise A. Guerin and Hye-Young Kim, Indoor Environmental Quality of Classrooms and Student Outcomes: A Path Analysis Approach, *Journal of Learning Spaces* Volume 2, Number 2. 2013.
66. Sherrie Wisdom, Lynda Leavitt and Cynthia Bice (ed.), *Handbook of Research on Social Inequality and Education*, (Pennsylvania: IGI Global, 2019).
67. Shneiderman, Ben, Establishing a Framework of Activities for Creative Work – Creativity Support Tools in *Communications of the ACM*, Vol. 45, No. 10, 2002.
68. Snježana Nevia Močinić, Active Teaching Strategies in Higher Education, *Metodički obzori* 15, vol. 7(2012)2.
69. Susan West Engelkemeyer, Applying Benchmarking in Higher Education: A Review of Three Case Studies, (ASQ, 1998).
70. Terry Doyle, *Helping Students Learn in A learner - Centered Environment*, (Virginia: Stylus Publishing, 2008).
71. Tessa Owens Anne, «Problem-based learning in higher education», in: Campbell Lin Norton (editors), *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education: Developing Reflective Practice*, (Exeter: Learning Matters Ltd, 2007).
72. The Bayt.com Middle East Job Index Survey January 2022.
73. TIME Magazine, How to Build a Student for the 21st Century, December 18, 2006.
74. Tirupathi R.Chandrupatla, *Quality and Reliability in Engineering*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2012).
75. Trudi Wright, Information culture in a government organization, *Records Management Journal* Vol. 23 No. 1, 2013.
76. US Department of Education. National Education Technology Plan. (Washington, D.C.: Office of Education Technology, 2010).

77. Watson, J.B, «What the Nursery Has to Say about Instincts”, In: C. Murchison (Ed.) Psychologies of 1925, (Worcester: Clark University Press, 1926).
78. WATSON, JOHN B., and RAYNER, ROSALIE. 1920. “Conditioned Emotional Responses.” Journal of Experimental Psychology 3: 1–14.
79. William Lacy and Others, Role of University International Partnerships for Research & Education: Leaders’ Critical Insights & Recommendations, Barkley Center for Studies on Higher Education, Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.2022.
80. World Economic Forum (2016) Global Competitiveness Report 2015-2016.

ثالثاً: مصادر الإنترنت:

1. Barkley Graduate, GSI Teaching & Resource Center, Factors that Can Contribute to Academic Misconduct, at: <http://bitly.ws/upCc>.
2. Ben Shneiderman, How to Do Team Research, INSUDE HIGHER ED., at: <https://rb.gy/dctsne>.
3. Christine Sarikas, 129 Great Examples of Community Service Projects, PrepScholar, at: <https://blog.prepscholar.com/129-examples-of-community-service-projects>.
4. Elena De Prada, Mercedes Mareque and Margarita Pino-Juste, Teamwork skills in higher education: is university training contributing to their mastery?, February 2022, <https://doi.org/10.1186/S41155-022-00207-1>
5. EnGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age, at: (www.ncrel.org/engauge/skills/skills)
6. Erickson, K. (2022, May 26). 8 overlooked factors affecting student persistence and retention, at:
7. European Commission, Research Infrastructures: Policy and strategy, at: <https://rb.gy/ogylqh>.
8. Eva Hammar Chiriac, Group work as an incentive for learning – students’ experiences of group work, at: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00558>.
9. Filiz YALCIN Tilfarlioglu, Testing and Evaluating in ELT Methodology, accessed on 15/7/2022 at: <https://bit.ly/3PCWiK5>.
10. Gina Burkhardt and Others, enGauge® 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age, North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group, 2003. at: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2015-2016/education/#view/fn-53>.

11. Jan Hill, 10 benefits of joining a professional association, One Legal, July 11, 2018 at: <https://www.onelegal.com/blog/10-benefits-joining-professional-association/>
12. Jan Lynn-Matern, Mass collaboration between employers and universities is the future of higher education, Emerge Edtech Insights, Apr 30, 2020, at: <https://rb.gy/ffcttm>.
13. John B. Watson (1878-1958) - Popularizing Behaviorism, The Little Albert Study, The "Dozen Healthy Infants", Life after the University - Psychology, Learning, Behaviorist, and Response, At: <https://bit.ly/3Po6kP1>.
14. Laura Reynolds, 20 Ways to Provide Effective Feedback for Learning, at: <http://bitly.ws/upCi>.
15. Lynn O'Shaughnessy, What Is a Research University?, at: <https://rb.gy/lzzq87>.
16. Northern Illinois University, Center for Innovative Teaching and Learning, Formative and Summative Assessment, accessed on 15/7/2022, at: <https://bit.ly/3O5QUOk>.
17. Piotr Kowalczyk, 50 Most Convincing Quotes About the Importance of Books and Libraries, at: <https://ebookfriendly.com/best-quotes-importance-books-libraries/>
18. QAA (2006a) Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education (2nd ed.), Section 6 Assessment of students. Available online at: http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/section6/COP_AOS.pdf.
19. Stephen Hundley and Susan Kahn, The 10 Meta-Trends in Higher Education Assessment, At: <https://bit.ly/3K6yKvi>.

20. إخلاص محمد عبد الحي، 6 نماذج جديدة لتقويم تعلم الطلاب، في:

<https://bit.ly/3c6zT9R>

21. جريدة المال، أمين اتحاد الجامعات العربية: اهتمام عالمي بـ«الوافدين وتدويل

التعليم العالي» لتحسين الجودة وتحقيق عوائد، على: <https://bit.ly/3PsrifA>

22. سعيد غني نوري، استراتيجيات العصف الذهني على: <https://bit.ly/3JQFhdd>

23. صلاح عايد الشرهان، التعليم المفتوح عن بعد في الوطن العربي: نحو التطوير

والإبداع، المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث

العلمي في الوطن العربي، يناير، 2014. على: <https://bit.ly/3r714oy>

24. مسعد محمد زيان، التدريس المعاصر الفعال: <https://www.edutrapedia.com>

25. ميلاد سبيلي، آليات النهضة في زمن العولمة في: <http://ssnp.info>

